

# 「特別の教科 道徳」における評価の現状と課題

—形成的評価、子どものための哲学を手がかりに—

須谷 弥生<sup>1</sup>

(2023年2月2日 受理)

## Current Issues in the Assessment of Special Subject Morality: Referring to Formative Assessment and Philosophy for Children

Yayoi SUTANI

**Abstract:** This paper aims to clarify current issues in the assessment of special subject morality. In special subject morality, teachers use formative assessment instead of numerical evaluation. From the perspective of learning theories of social constructivism which focuses on the process of learning, this method of assessment, which is designed to contribute to improvement rather than the outcome of learning, has a possibility to change the way of thinking about evaluation in school education. Through reference to Australian philosophy for children, we need to consider cognitive methods of teaching and assessment for better educational practices.

**Key words:** Special Subject Morality, Assessment, Formative Assessment, Philosophy for Children

**キーワード:** 特別の教科道徳, 評価, 形成的評価, 子どものための哲学

### はじめに

2015（平成 27）年 3 月に学校教育法施行規則が改正され、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）が新設された。その後、2018（平成 30）年 4 月に小学校で、2019（平成 31）年 4 月には中学校で、道徳科は全面实施された。田沼茂紀によると、この道徳科の設置には、2011（平成 23）年 3 月に滋賀県大津市の男子学生がいじめを苦に自殺したことに端を発し、その後、相次いでいじめによる自殺が起きたことが背景にあるという<sup>1</sup>。2016（平成 28）年 11 月に、当時の文部科学大臣であった松野博一元大臣は以下の文章を公表している。

道徳の特別の教科化の大きなきっかけは、いじめに関する痛ましい事案でした。これまでも道徳教育はいじめの防止に関して大きな役割を負っていました。しかし、これまでの道徳教育は、読み物の登場人物の気持ちを読み取ることで終わってしまっていたり、「いじめは許されない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちと言われてきました。現実のいじめの問題に対応できる資質・能力を育むためには、「あなたならどうするか」を真正面から問い、自分自身のこととして、多面的・多角的に考え、議論していく「考え、議論する道徳」へと転換

---

<sup>1</sup> 川崎医療福祉大学

することが求められています。

道徳科の設置には、上記のような学校教育の具体的な問題のみならず政治的背景や歴史的背景等が複雑に絡み合っているのであるが、本題から逸れるためこの点についてここで詳しく取り上げることはできない<sup>3</sup>。柳沼良太によると、これまでの道徳の授業は、読み物資料を用いて登場人物の気持ちを読み取ったり、望ましいと思われることを児童生徒に言わせたり書かせたりすることに留まる傾向にあったという<sup>4</sup>。こうした従来の道徳の授業は、「学年が上がるにつれて子どもたちの受け止めが悪くなる傾向があり、子どもたちの事後の日常生活にも活用・汎用されないため、実効性が乏しいことも指摘されてきた。特に、道徳授業が実際のいじめ問題や今日的課題（情報モラルや生命倫理など）に対応できていない点が批判され、授業の実効性を高めることが求められた<sup>5</sup>」、と柳沼は指摘する。

いわゆる心情主義と呼ばれる登場人物への同情を喚起するような読み物資料の読解を中心としたこれまでの道徳の時間から、児童生徒が自らのこととして考え、他者と議論することを通して道徳的諸価値について学び、学校で学んだことを日常的な判断や行動に反映していくことができるような、実効性のある道徳科、道徳教育へと転換していくことが求められるようになったのである。

道徳の教科化に伴い、新たに検定教科書と評価が導入された。道徳科の全面実施から4年ないしは3年経過している現在、道徳科における評価に関するこれまでの取り組みを振り返り、現状と課題を明らかにすることは、今後の道徳科の進展にとって有意義であると考え。そこで本稿では、「特別の教科 道徳」における評価の現状と課題を明らかにすることにより、今後の道徳科における評価のあり方を呈示することを目指す。

## 学習指導要領における道徳科の評価の基本的な考え方

学習指導要領における道徳科の評価の基本的な考え方を押さえるために、まずは道徳教育と道徳科の概要をみてみよう。学習指導要領において、道徳教育は従来と同様に学校の教育活動全体を通じて行うものとして位置づけられている。「学校における道徳教育は、特別の教科である道徳（以下「道徳科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、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性に応じて、児童／生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行うこと。道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の／人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、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を目標とすること<sup>6</sup>」、とある。そして道徳科は、「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、自己の／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<sup>7</sup>」ことを目標とする。

道徳科は「特別の教科」と示されるように、いわゆる通常想定される教科とは異なるものであるが、とりわけ評価については、そのことが顕著に現われていると言える。学習指導要領（平成29年告示）では、道徳科の評価について次のように記されている。「児童／生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、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<sup>8</sup>」。この点について、学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科道徳編」では、具体的に次のように説明されている。「道徳科において養うべき道徳性は、児童／生徒の人格全体に関わるものであり、数値などによって不用意に評価してはならないことを特に明記したものである。したがって、教師は道徳科においてもこうした点を踏まえ、それぞれの授業における指導のねらいとの関わりにおいて、児童／生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を様々な方法で捉えて、個々の児童／生徒の成長を促すとともに、それによって自らの指導を評価し、改善に努めることが大切である<sup>9</sup>」。ここでの「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳的判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲及び態度を諸様相とする内面的資質である<sup>10</sup>」ため、「このような道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない<sup>11</sup>」と説明されており、道徳科が育成を目指すこの道徳性は、児童／生徒が将来いかに人間としてよりよく生きるか、いかに諸問題に適切に対応するかといった個人の問題に関わるものであることから、小学校

／中学校の段階でどれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない、と記されている<sup>12</sup>。

道徳科ではこのように児童生徒の内的資質を育むことを目指しているため、評価に関しては数値ではなく記述によるものとし、その評価の内実は、児童生徒を励まし、意欲的な取り組みにつながるような個人の成長を見取る個人内評価であることが求められている<sup>13</sup>。では、個人の変容を見取るために教師は児童生徒の何に注目すればよいのだろうか。学習指導要領解説には、実際に評価を実施するにあたり参考となる二つの視点が示されている。それは、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、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、の二点である<sup>14</sup>。前者については、「例えば、道徳的価値に関わる問題に対する判断の根拠やそのときの心情を様々な視点から捉え考えようとしていることや、自分と違う立場や感じ方、考え方を理解しようとしていること、複数の道徳的価値の対立が生じる場面において取り得る行動を〔広い視野から〕多面的・多角的に考えようとしていることを発言や感想文、質問紙の記述等から見取るという方法<sup>15</sup>」が想定されており、後者については、「例えば、読み物教材の登場人物を自分に置き換えて考え、自分なりに具体的にイメージして理解しようとしていることに着目したり、現在の自分自身を振り返り、自らの行動や考えを見直していることがうかがえる部分に着目したりするという視点も考えられる。また、道徳的な問題に対して自己の取り得る行動を他者と議論する中で、道徳的価値の理解を更に深めているかや、道徳的価値を実現することの難しさを自分のこととして捉え、考えようとしているかという視点も考えられる<sup>16</sup>」、と説明されている。

児童生徒が一面的な見方から多面的・多角的な見方へと発展させる様子、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深める様子は、1単位時間という短い期間に現われるものではないため、長期的な視野で見取る必要があるだろう。学習指導要領の解説には、児童生徒の個人の変容を見取るための具体的な手立てと評価の際の留意点が以下のように記されている。「児童／生徒の学習の過程や成果などの記録を計画的にファイルに蓄積したものや児童／生徒が道徳性を養っていく過程での児童／生徒自身のエピソードを累積したものを評価に活用すること、作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションなど具体的な学習の過程を通じて児童／生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を把握することが考えられる。なお、こうした評価に当たっては、記録物や実演自体を評価するのではなく、学習過程を通じていかに道徳的価値の理解を深めようとしていたか、自分との関わりで考えたかなどの成長の様子を見取るためのものであることに留意が必要である<sup>17</sup>」。ただし、発言が多くない児童生徒、考えたことを文章に記述することが苦手の児童生徒が、教師や他の児童生徒の発言に聞き入り、考えを深めようとしていたりしている姿に着目するなど、発言や記述ではない形で表出する児童生徒の姿に着目すること<sup>18</sup>、1単位時間の授業だけでなく一定の期間の変化を見取ること<sup>19</sup>、にも留意することが求められている。こうした道徳科の評価は基本的に教師が行うものであるが、学習のあり方を改善していくために、児童生徒による自己評価や相互評価を用いることにも言及されている<sup>20</sup>。以上を踏まえると、学習指導要領において道徳科の主な評価手法として想定されているのは、ポートフォリオ評価、エピソード評価、パフォーマンス評価であり、それらの評価方法を用いて学習の成果ではなく理解に至る過程や変化を見取ることが重視されていると言える。では、学習指導要領のこのような基本的な考え方と具体的な評価方法を受けて、実際には学校現場でどのような評価がなされているのだろうか。以下では、具体的な評価の手法について記されている教師向けの図書や実践論文を参照して、現時点での道徳科における評価の実際を見ていこう。

## 道徳科における評価の実際

ここでは、ポートフォリオ評価、エピソード評価、パフォーマンス評価それぞれについて見ていく。まず、ポートフォリオ評価は、長期的な学びを見取る方法として用いられている。この点に着目した荻野奈幹によると、学校現場には評価資料の蓄積方法や蓄積した資料を生かした学習方法に課題があると指摘する<sup>21</sup>。そして、一枚ポートフォリオ法である OPPA (One Page Portfolio Assessment) の OPP シートとそれをもとにした検討会により、長期的な変容を見取る道徳科の評価のあり方を検討している。OPP シートは、単元名、単元を貫く本質的な問い<sup>22</sup> (学習前、学習後)、各回の学習履歴 (記述式) と自己評価 (◎、○、△から選択)、印象に残った教材とその理由、保護者、教員からの他者評価、の記述欄から構成されている<sup>23</sup>。荻野はこの一枚の OPP シートを 1 学期間にわたって使い、学期末に学級全体での検討会を開催している。このような OPP シートを用いた荻野の評価方法は、長期にわたって学びの記録を一枚のシートに蓄積しているため、児童生徒も教

師も見方や考え方の変容が把握しやすくなる。ポートフォリオ検討会は児童生徒対教師の対面で実施する場合、検討会に必要となる時間が大きな課題になるが、荻野の実践のように学級全体での検討会を行う場合は、時間の課題を乗り越えつつ、学んだことを振り返る機会を用意できると考えられる。

次にエピソード評価を見てみよう。渡邊真魚によると、道徳科のエピソード評価とは、「授業時間や生活の中での言動や記述を『エピソード』として集積し、そこから所見として記述したものを生徒にフィードバックする<sup>24</sup>」評価法である。「道徳科の評価方法としてのエピソード評価<sup>25</sup>」では、エピソード評価に関する二つの事例が紹介されている。一つは個別対応を意識した道徳授業の事例、二つ目は役割演技を用いた道徳授業の事例である。前者の事例は、特定の生徒の変容を長期間にわたって追ったものであり、後者は生徒全員の授業後の記述を記述内容の項目ごと（心情、判断、行為）に分類したものであるが、後者は授業後の記述を記述内容の項目ごとに分類することに留まっており、授業中の活動の姿が見えないため、それらを表現するような工夫を検討する必要があることが指摘されている<sup>26</sup>。特定の生徒の変容を追う評価方法は学級全員に対して行うことができないため、現実的な方法であるとは考えがたい。また、二つ目の事例については、授業後の一回の振り返りだけでなく長期にわたるエピソードを蓄積する工夫を考える必要があるだろう。

続いて、ルーブリックを用いたパフォーマンス評価の取り組みとして、富岡栄の実践を取り上げる。富岡は、授業後に「今日の道徳の時間で学んだことを書いて下さい」という課題を生徒に出す。その後、富岡はルーブリックをもとに生徒の記述文を評価するのであるが、ルーブリックを生徒用に書き換えて生徒が自分の記述文を自己評価する活動も行っている。教師用のルーブリックは、次のような項目で構成されている。「A：道徳的価値について触れた記述はない。考えを持つことや意見を言うことの大切さ等について書いている。B：資料中での人物の言動や出来事に触れているが道徳的価値を自分自身のこととして捉えていない。C：道徳的価値について気がついたり、理解したりしている。D：道徳的価値について気がついたり、理解したりしている。しかし、ねらいと異なる道徳的価値についての理解である。E：道徳的価値について理解し、その価値に対して自分を見つめ、さらに、その道徳的価値を実践して行こうとする意欲の記述がある。F：道徳的価値について理解し、その価値に対して自分を見つめ、その道徳的価値を実践して行こうとする意欲の記述はある。しかし、ねらいと異なる道徳的価値についての意欲である<sup>27</sup>」。富岡は教師側がねらいとするもの以外についても想定し、DとFの項目を設けている。この富岡の実践は、教師が評価の基準を児童生徒と共有することにより、児童生徒が考えるべき要点や教材の着目すべき点、考えるべき点についての道標を得ることができる一方で、教師に求められる方向性が明確になることで、児童生徒がより教師の望む記述を書く傾向を加速させる可能性があることも想定される。

その他、自分の考えを書く欄を設けたワークシートを用いて児童生徒の記述をもとに評価する方法<sup>28</sup>、座席表に考えを深めているかどうかなどいくつかの視点から児童生徒の学習状況を書き込んでいく評価方法<sup>29</sup>、指導案に児童生徒の振り返り（うなずきや発言の有無など）を記載する評価方法<sup>30</sup>、が挙げられる。

上記を踏まえると、道徳科の評価のためには思考過程を可視化できる授業を設計することやワークシートを用いることが推奨されており、主に児童生徒が言ったこと、書いたことが評価の対象となる点に特徴があると言える。いずれも注目すべきは、これまで学校教育において全面に出ることはなかった形成的評価が主な評価方法として用いられていることである。これまで最終的な成果が評定として呈示されてきた学校教育の評価文化を考えると、学習指導要領において、数値による評価は行わずポートフォリオ評価やパフォーマンス評価といった形成的評価の方法を用いることが明示されたことにより、学習の過程に焦点を当てることが奨励されるようになった点については、一定の評価ができるだろう。

しかしながら、上記のような評価の実践にはいくらかの違和感も残る。それは、児童生徒の自己評価や感想文がそのまま教師による評価の対象物になっていることにある。本稿の冒頭に引用した松野元大臣の文章の中に、「いじめは許されない」ということを児童生徒に言わせたり書かせたりするだけの授業になりがちであった、という記述があった。上記に挙げた三つの評価方法を用いてもなお、児童生徒が決まりきったことがらや教師が喜ぶ言葉を言ったり書いたりすることに変わりはないのであり、これまでの実践がワークシートや道徳ノートという体系的な学習材に変化しているに過ぎない、と考えられる。

上記に加え、評価の形骸化をもたらしてしまうような動きも見受けられる。例えばそれは、通知表や指導要録への記載方法に関する教師向けの図書が多数刊行されている現状から読み取ることができる<sup>31</sup>。荻野は、通知表の文例が記述されたHow

to 本が散見されるが、評価文例を安易に用いて児童や保護者に示すなら道徳科の評価が機能しているとは言い難い、と指摘する<sup>32</sup>。40人近くの児童生徒の個々の変化を見取ることは容易ではない一方、ノートなどの記述の変化を頼りに個人内の変容を見取り、テンプレート集の記入例を参考にして評価をする方法が適切であると言えるのだろうか。多くの教員が多忙な中で何とか文部科学省からの要求に応えようとすると、主にワークシートや道徳ノートの記述における児童生徒の記述内容を手がかりに、教師向けに出版されたHow to本を参照しながら授業で扱った内容項目に関する通知表文例集を用いて、通知表に評価文を記述していくといった方法を取らざるを得ない現況が推測される。教師向けに出版されたテンプレート集はその意味において、非常に良心的なものであると言えるのであるが、これではかえって道徳科が目指すことが実現され得ないだけでなく、道徳の教科化以前よりも教師の業務負担が増え、これまで以上に児童生徒を教え育むという教育的営みに割く時間が削られてしまうのではないだろうか。道徳の教科化がこのような事態を招いているのでは、本末転倒である。

ではこの問題を乗り越えるために、道徳科の評価をどのように考えていけばよいのだろうか。ここでは、そのことを考えていくために、西野真由美の論文、「指導と評価の一体化を超えて—学習としての評価を実現する道徳授業の構想—」を見てみよう。西野によると、「指導と評価の一体化」は当初、「教師による授業や子ども評価を教師の指導に生かすこととして提起されたため、『子どもをどう評価するか』『その評価をどう指導に生かすか』などと、その主導的な問いが常に教師を主語として発せられてきた<sup>33</sup>」という。西野はこの点を道徳科の評価として検討すべき中心的課題として措定し、「道徳科に評価が導入された今、『指導と評価の一体化』を教師による営みと位置づけて、たとえば目標の達成状況をもとに指導を改善するアプローチを進めようとするれば、道徳科では想定されていない目標標準評価への傾斜を強めてしまう危険があるばかりか、この新たな学びの実現に逆行してしまうと懸念される。道徳科の評価に要請されるのは、指導と評価の一体化を新たな学びの視点で再構築することなのである<sup>34</sup>」、と述べる。この新たな視点とは、「評価を子ども自身の『学び』の行為として捉え、子どもの視点で学習・指導と評価を一体化する<sup>35</sup>」視点であり、そこでは教師から学習者への視点の転換の必要性が提起される。西野は論考を通して、「道徳科における評価は、子ども自身の自己評価という学習活動を学習過程に明確に位置づけて展開しつつ、教師の側では、設定したねらいや目標に限定されず、子どもが何を学んでいるか、学びの姿を見取り、その学びの軌跡とそれに対する自己評価を『認め励ます』ことによって、子ども自身の自ら成長しようとする意欲を養う評価が相応しい<sup>36</sup>」と結論づける。学習指導要領では付随的な位置づけにある自己評価を主たる評価活動にしようというのである。西野による学習者の視点で学習・指導と評価を一体化する考え方は、学習者を評価の主体に、教師を付随的な位置に置くことにより、児童生徒が教師の望む記述や発言をする可能性を低減させるだろう。しかしながら、児童生徒が自己についての省察を記し教師がそれを評価する方法、それ自体が、児童生徒の内面への過剰な侵害になりかねない、と懸念する声がある<sup>37</sup>。道徳科における評価の導入が難航している背景には、教育関係者の間に道徳科が児童生徒の「心」を教育の対象とするという暗黙の了解があること、そしてそのことに対する戸惑い、が一つの要因としてあるのではないだろうか。そしてその戸惑いや懸念を生み出すものは、評価方法だけではなく学習課題や学習内容とも関連しているのではないだろうか。

## 公教育としての道徳科

道徳科における評価のあり方を考えていくためには、道徳科で何を教え、何を育むことを目的にするのかについて再度確認する必要がある。学習指導要領で示されていたのは、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てること、であった。そしてそれは、道徳的価値についての理解をもとに、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、自己や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実現すること、と記されてあった。しかし、どのようなものが学校教育において扱うものとして妥当であると考えられるのか、またどのような扱い方が妥当であると考えられるのかについて、改めて考える必要がある。

公教育における道徳教育論で参照すべきものとしてまず挙げられるのは、松下良平の論考であろう。松下は、「道徳科では特定の道徳をよき道徳として教えることは容認できない<sup>38</sup>」と述べ、次のように続ける。「しかし、慎重に選び出された人間の道徳を道徳的思考のための道具として位置づけ、それらを組み合わせる道徳的問題への対応（解決の試み）に用いることはできる。よりよき社会や生き方をめざす際のガイド（導き・案内）として道徳を位置づけるということである<sup>39</sup>」。松下は、

公教育における取り扱いであるからこそ、特定の道徳的価値を正しいものとして教えるのではなく、むしろそれらをガイドとして用いることを提起する。そして、「道徳科に可能であり、かつ許容されるのは、あくまでも道徳についての理解や知の省察であり、それらを道徳的思考の道具やガイドとしてどのように用いばよいかについて考えることである<sup>40)</sup>」、と松下は言う。つまり松下は、公教育における道徳科においては、特定の価値を道徳的価値として教え込むのではなく、道徳についての知恵を道徳的思考の道具やガイドとして用いて、道徳的問題解決の場面でどのように用いるのかを考える場を構想していくことを提唱する。そのような授業における評価は、特定の道徳的問題の解決場面でどのように思考したのかについての学習者による自己評価であったり、思考を深めるにはどのような視点があり得るのか、どのような理解が求められるのかについての教師による評価であったりするだろう。この場合、評価対象は児童生徒の情緒的な内面性ではなく「思考」の過程であることから、道徳科に特有とされていた道徳性と呼ばれる内面的資質を直接的な評価対象にする必要はなくなり、児童生徒の内面への過剰な介入を懸念する必要もなくなる。松下にしたがうと、公教育における道徳科で目指されるのは、道徳についての知識や知恵についての学習であり、それらを道徳的問題解決の場面で用いる思考力を育むことであると言える。

このような道徳科は、社会における学校教育として重要な役割を果たす。現代の社会における道徳科の位置づけについて、松下は次のように考える。「今日の不安定な社会では、未来に実現すべき社会のあり方や人間としてあるべき生き方が簡単には描けず、個人や組織はもっぱら自己の生き残りをめざしがちである<sup>41)</sup>」。松下は、それでも、道徳的問題に向き合うときには、社会のあり方や生き方についての問い直しが求められるのであり、とくに情報化やグローバル化が進み、システムとして開放度が高い社会では、その問い直しはたえず迫られるため、現代社会では、道徳的問題について議論するための公共圏の意義がなくなって高まっているといえよう、と言う<sup>42)</sup>。そして、「道徳科は、公共圏を活性化する役割が期待される公教育において、その任務を自覚的に担い、中心的な役割を果たすことができる。そのような公教育では学校・教室は、そこに集う人びとの異質な見方・考え方にふれ、各人が独りよがりのモノローグから脱して、共通の理解に達したり、別様の可能性について共同で思いをめぐらしたりする場となる。いいかえれば、学ぶことの意味が大きく転換し、あらゆる教科で共同の探究のスタイルが導入されていくとき、道徳科はその先導役になりうるのだ<sup>43)</sup>」、と述べる。松下はさらに、こうした道徳科が公共圏を活性化させるための基礎的能力を養う場となれば、公教育における道徳科は主権者教育にも大きく貢献するであろうと指摘する<sup>44)</sup>。

道徳科が上記のような役割を果たすためには、学校の道徳科において建設的な意見を交わすことのできる場が用意される必要がある。松下は、実際に上記のような道徳科を実施するにあたり、道徳のアンラーン（学び直し・学びほぐし）という課題が浮上するという<sup>45)</sup>。それは、「自分が当たり前と考えている狭隘な道徳観を一旦宙づりにして、人類の歴史的遺産としての基本的な諸道徳を改めて発見するという課題<sup>46)</sup>」、である。松下は続けて次のように述べる。「それは何よりもまず道徳科の授業を担当する教師自身の課題である。場の空気を乱さないこと、黙してルールに従うこと、対立をもたらすような自己主張をしないこと、相手の求めに応えることを善とみなし、それによって自分も利益を得ることを正義とみなすこと…(略)…しかしそこにとどまると、人類の道徳的遺産を活かせないばかりか、むしろその崩壊に手を貸すことになる。学校・教室では、教師も子どもたちも自由を放棄して他者による支配を受け入れ、分断や排除や不正義を容認することにつながりかねない<sup>47)</sup>」。教師も含めて、狭隘な道徳観を一旦宙づりにして基本的な諸道徳を改めて発見すること、歴史的遺産から新たな見方や考え方を学び自らの固定観念に気づきそれを捨てること、そういった土台の上で建設的な議論の場が保証された道徳科の授業を設計すること、このことが公教育だからこそ可能となると同時に公教育にこそ求められることである。

では、このような道徳科の授業は具体的にどのようなものを教材として用いて、どのように設計していくことができるのだろうか。松下によると道徳科で目指されるのは、第一に、道徳を用いて道徳的問題について考える際に踏まえるべき視点やフレームワークを身につけること、第二に、それらの視点やフレームワークを踏まえ、道徳的思考の具体的モデルや事例を参考にしながら、特定のテーマやトピックに沿って道徳的思考や問題解決を試行的に実践してみること、の二点である<sup>48)</sup>。そのときの教材として挙げられるのは、文学作品（記録文学や物語文学）や映像作品（映画やドキュメンタリー）である<sup>49)</sup>。松下によると、文学作品や映像作品を用いた道徳科の授業において重要な点は、「それらの教材を美談として位置づけ、情操教育や道徳的価値を教える道具にしないこと<sup>50)</sup>」であり、あくまでもそれらは、「自己の“道徳”の省察と相対化、さらには自己の再形成のための認知的な媒介として位置づける必要がある。この場合、道徳科の教材は従来のものと大きな変化はな

いし、子どもの内面（道徳心）を評価する必要もない（評価するとすれば思考の筋道がその対象になる）<sup>51</sup>」という。このような「利害関係にとらわれない開かれた関係の場に身を置くと、子どもたちは道徳の問題をめぐる多様な他者と率直な問いと答えのラリーを実践することができる。学校の教室でそのような経験を積み重ねることを通して、道徳的見解の調停のために公共的な議論に参加する意義を理解し、その習慣をいくらかでも身につけることに期待するしかない<sup>52</sup>」、と松下は結論づける。われわれは、このような松下の道徳教育論の具体的な姿の一端をオーストラリアの子どものための哲学実践に見ることができる。

## オーストラリアにおける子どものための哲学と道徳科

筆者は、2022年の10月1日から3日にかけてオーストラリアのメルボルン大学で開催された、The Federation of Asia-Pacific Philosophy in Schools Associations（以下、FAPSA）主催のInternational Conference for P4C in the Asia-Pacificに参加した。この学会大会の主催組織であるFAPSAは、2017（平成29）年10月3日から2018（平成30）年10月2日まで、当時の広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授（外国人研究員）を務めたLaurance J. Splitterを中心に設立されたものである。筆者が参加した大会は、学会設立30周年を記念する記念大会であったため、基調講演者として、Matthew Lipmanを中心に設立されたアメリカのモンクレア州立大学にある子どものための哲学推進研究所（Institute for the Advancement of Philosophy for Children : IAPC）を牽引するMaughn R. Gregory、アボリジニの歴史などを研究するMary Graham、そしてFAPSAの設立者であるSplitterが招聘された。

大会二日目である10月2日（日）の午後、Young Plato<sup>53</sup>という映画を鑑賞するプログラムが設けられた。Young Platoは、2022年に公開された1時間40分ほどのドキュメンタリー映画であり、オーストラリアのペルフースト地域にある男子校の教育実践を追ったものである。この地域はかつてプロテスタントとカトリックの市民による紛争が起きた場所であり、疎外された労働者階級のコミュニティは何世代にもわたって貧困、薬物、銃に悩まされてきた<sup>54</sup>。学校長のKevin McAreveyを中心とした教員は、子どものための哲学の手法を用いて、子どもたちに自分たちのコミュニティ文化を乗り越える力を育もうとする。McAreveyは、頻繁に生じる子ども同士の暴力的な対立に向きあうために、生徒と一対一で対話をしたり、哲学ルームを設置してそこで定期的に学級単位での哲学対話の機会を設けたりする。暴力ではなく対話的な方法により問題を解決していく力を子どもたちに育むことにより、閉塞的で暴力的なコミュニティ文化を変容させることを目指すのである。生徒たちは学校で対話の場に参加し、哲学的な問いを用いて教師や同級生と対話すること、哲学者による歴史的遺産に触れることを通して、考えを深めていく。McAreveyが中心となり推進した子どものための哲学実践は、暴力的な伝統を断ち切り、対話による問題解決を志向する文化を形成することを目指している点において、松下が論じていた、公教育としての道徳科が積極的な役割を果たす一事例であると言えるだろう。

10月3日（月）、ポスト・カンファレンスとして、メルボルン・ミュージアムでのワークショップが企画された。このワークショップを主催したFAPSAの運営委員の一人であるJanette Poultonは、博物館や美術館などを会場にして子どものための哲学を開催している。参加者は、メルボルン・ミュージアムのBunjilakaの企画展を会場に、ワークショップを行った。この展示はビクトリア州のアボリジニの歴史、文化、功績、存続を称えるものであり、多種多様な言語や習慣、そしてヨーロッパ人の入植後の生活の変化などに関する展示が行われている<sup>55</sup>。このワークショップの参加者は、8名ほどであり、全員で一つの展示物を鑑賞して感じたことを一つの単語でそれぞれ表現し、なぜその単語を選んだのかについて話し合ったり、4人ずつの二グループに分かれて、展示を見学し、展示から着想した哲学的問いを一人一つずつ立てたりする活動を行った。今回は問いを立て、その問いを立てた理由を共有するに留まったが、子どものための哲学の実践では、これらの問いについて話し合う活動も含まれる。基調講演者であったGregoryと、先住民の歴史を研究し自身も先住民の祖先を持つGrahamの参加により、地理的広がり、そして歴史的広がりを有するコミュニティが実現した。筆者は、このワークショップへの参加を通して、オーストラリアにおける多文化主義の広がりを肌身で感じると共に、歴史的な事象を反省し、元々オーストラリア大陸に住んでいた祖先を持つ人も他国から移住してきた人も、これからは共に手を携えて未来を創っていくとする積極的で強い意志を感じた。このような社会教育施設における社会課題をテーマにした子どものための哲学の実践は、

松下が述べる、道徳的思考や問題解決を試行的に実践してみることの一事例であると言えるだろう。

オーストラリアの子どものための哲学は、20年以上も前からカリキュラム研究の文脈で評価されている。西野は、哲学教育を推進する二つの流れにリップマンの子どものための哲学とユネスコの哲学教育があると指摘し、リップマンによる子どものための哲学の潮流は、「認知的・論理的能力としての思考力の育成がより重視されているのに対して、ユネスコの哲学教育では、多元的社会における倫理的実践力を育成する市民性教育に力点が置かれている<sup>56</sup>、と指摘する。その上で、西野は、オーストラリアにおける実践を次のように評価する。「オーストラリアにおける『子どものための哲学的探究』は、この二つの立場の統合を志向する画期的な実践といえる。すなわち、オーストラリアのプロジェクトでは、リップマンの創案したプログラムに基づきつつも、特に倫理・道徳的問題に関わる思考力を重視したカリキュラム開発を行っている点が特徴的なのである<sup>57</sup>」。西野はオーストラリアの子どものための哲学と、当時の日本における「道徳の時間」の相違点を教材、授業展開、ディスカッションの三点において指摘する。一つ目の教材については、両者ともに道徳的問題や価値に関わる主題で構成されるが教材の選択・開発原理が異なっており、道徳の時間では物語教材は主人公の心情描写を中心に展開されるのに対し、子どものための哲学で使用される教材には、主人公の置かれた状況や心情に関する書き込みはほとんどなく、物語は様々な意見や考えをもつ登場人物の対話を中心に展開する、という相違点がある<sup>58</sup>。二つ目の授業展開については、特に授業展開にみる教師の発問や教師が子どもに求める発言の相違として、道徳の時間では、授業の主題である友情や正直、親切などを子どもたちの共通概念として扱い、「友情とは何か」とか「どうすることが親切か」など概念形成に関わる問いは発せられない一方、子どものための哲学では、教師の発問は、定義づけ、分類・関連づけ、理由・根拠づけを子どもに求める、という点に違いがある<sup>59</sup>。三つ目のディスカッションについては、道徳の時間は教材理解を目的とし、話し合いをその手段としている一方、子どものための哲学では教材が子どもの関心を喚起する手段として位置づけられており、ディスカッションの実践が授業の目的である、という点が異なる<sup>60</sup>。西野はこうした子どもの哲学が西欧を起源とするパラダイムの一つであることを指摘しつつも、日本の「道徳教育は、多元的社会の市民性育成という世界的に共有されつつある課題を、日本文化の中で具体的に引き受け、展開するためのカリキュラム開発に取り組みねばならない<sup>61</sup>、と結論づける。西野が明らかにしているオーストラリアの子どものための哲学の特徴は、道徳についての理解や知的省察、それらを道徳的思考の道具やガイドとして用いるトレーニングとして道徳の授業を構想しようとする松下の道徳教育論と重なる。

筆者は、Splitter 著の「アイデンティティ、人格、倫理、知識、言語、文化、教育についての哲学的考察」の訳者解題の中で、オーストラリアの子どものための哲学で使用されている教材である『ハリー・ストットルマイヤーの発見』を用いた哲学対話のワークショップは、哲学者が歴史的に探究してきた問題が取り扱われており、子どもたちが日頃抱いているような疑問を引き出す実践にはなっていなかったと述べた<sup>62</sup>。筆者にとって、子ども用に組み直された哲学的テーマに関する議論を読解し、それを題材としていくつか教師用に用意された問いを中心に対話的实践を進行していくという手立ては、現実の問題を引き受け考える実践からほど遠いもののように感じられたのである。しかしながら、こうした教材を用いた実践は、松下が述べるような道徳についての理解や知的省察、それらを道徳的思考の道具やガイドとして用いるトレーニングとして捉えることができるのではないかと考えを改めるに至った。道徳科の授業、評価などのあり方を考えていくために、子どものための哲学から手がかりを得ようとする試みは、すでに始まっている<sup>63</sup>。これらの研究の検討を含め、松下の道徳教育論からオーストラリアの子どものための哲学の実践を検討することを通して、今後の道徳科の授業、道徳科における評価の具体的な有り様を描いていくことができるのではないだろうか。

## おわりに

本稿では、「特別の教科 道徳」における評価の現状と課題を明らかにすることにより、今後の道徳科における評価のあり方を提示することを目指してきた。道徳科では、学習指導要領において他教科でなされている数値による評価を行わないことが明記されたことにより、形成的評価が主たる評価方法として用いられている。知の構成過程に焦点を当てる社会的構成主義の学習論の視点からみると、学習の最終的な成果ではなく、学習の改善に寄与するように構想されているこのような道徳科の評価は、従来の評価の在り方の転換をもたらす可能性を有しているといえるだろう。松下が道徳科に教材の広がり



可能性を見る見方に倣えば<sup>64</sup>、道徳科の評価が、形成的評価を中心とすることにより学校教育における評価の考え方を転換する可能性を有している点は、道徳科が「特別」の教科である積極的な意義であると言える。

その一方で、現在実施されている道徳科における評価は、児童生徒の発言や記述が教師による評価の対象となっており、児童生徒が教師の期待する発言や記述をする可能性を低減するものになり得ておらず、むしろそれを高める恐れもあることが指摘された。この問題を乗り越えるには、道徳科での教材の扱い方を変更すること、すなわち道徳的価値を教え込む授業ではなく、道徳的問題について考える際に踏まえるべき視点やフレームワークを身につける授業、これらの視点やフレームワークを踏まえ、道徳的思考の具体的モデルや事例を参考にしながら、特定のテーマやトピックに沿って道徳的思考や問題解決を試行的に実践してみるような授業を構想し、思考の筋道を評価対象とする評価へと組み換えていくことが求められる。オーストラリアの子どものための哲学の実践は、そのような道徳科を構想する手がかりを与えてくれるだろう。松下の道徳教育論を考察のための視点とし、その視点からオーストラリアの子どものための哲学を検討することを通して、道徳科の授業、道徳科における評価の具体的な有り様を描いていくことが今後の課題である。

## 付記

本稿は、JSPS 科研費 JP21K20250 の助成を受けた研究成果の一部である。

## 注・引用文献

- 1 田沼茂紀（編）『[中学校] 道徳科授業スタンダード―「資質・能力」を育む授業と評価「実践の手引き」』東洋館出版、2019年、8頁。
- 2 文部科学省「いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて（文部科学大臣メッセージ）について（平成28年11月18日）」（[https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt\\_kyoiku02-100002180\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200305-mxt_kyoiku02-100002180_1.pdf)）、2016年11月（2022年11月22日最終確認）。
- 3 このことについては例えば、山岸賢一郎ほか「「特別の教科 道徳」という不安／希望―「考え、議論する道徳」の行方―『九州教育学会研究紀要』第46巻、2018年、1-40頁や、松下良平『道徳教育はホントに道徳的か？―「生きづらさ」の背景を探る―』日本図書センター、2011年、を参照されたい。
- 4 柳沼良太「「考え、議論する道徳」の可能性と課題―アクティブ・ラーニングの視点から―」『道徳と教育』335巻、2017年、103頁。
- 5 同論文、103-104頁。
- 6 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』、17頁。文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）』、19頁。□は小学校学習指導要領のみに記載されている内容。
- 7 同書、165頁。同書、154頁。□は中学校学習指導要領のみに記載されている内容。
- 8 同書、172頁。同書、158頁。
- 9 文部科学省『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」』、108頁。文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科 道徳編」』、110頁。
- 10 同書、109頁。同書、111頁。
- 11 同上。
- 12 同上。
- 13 同書、109-110頁。同書、111-112頁。
- 14 同書、110頁。同書、112頁。
- 15 同書、111頁。同書、113頁。□は中学校学習指導要領解説のみに記載されている内容。
- 16 同上。
- 17 同書、112頁。同書、114頁。
- 18 同書、111頁。同書、113頁。
- 19 同書、111-112頁。同書、113-114頁。
- 20 同書、112頁。同書、114頁。
- 21 荻野奈幹「道徳科における長期的評価の在り方―OPPシートを蓄積したポートフォリオでの検討会の試み―」『道徳と教育』第337巻、2019年、3頁。
- 22 ここでの「本質的な問い」は、ウィギンズ、Gとマクタイ、Jによる「逆向き設計」論の考え方に基づいている。
- 23 荻野、前掲論文、7-8頁。
- 24 渡邊真魚「道徳科におけるエピソード評価の可能性―「資質・能力」のイメージとの関連において―」『道徳と教育』第

- 337 卷、2019 年、15 頁。
- 25 林泰成・渡邊真魚「道徳科の評価方法としてのエピソード評価」『上越教育大学研究紀要』第 36 卷第 2 号、2017 年、379-388 頁。
- 26 同論文、384 頁。
- 27 富岡栄「道徳の時間の評価に関する実践的研究－教科化に向けての取り組み－」『道徳と教育』第 333 卷、2015 年、85 頁。
- 28 赤堀博行（編）『実例でよくわかる中学校「道徳科」評価と通知表記入例』教育開発研究所、2020 年、32-33 頁。
- 29 同書、34-35 頁。
- 30 同書、35-36 頁。
- 31 例えば、中学校の教員を対象としたものだけでも以下のようなものが挙げられる。古川治・杉浦治之（編著）『中学校通知表文例集：信頼される所見文はココが違う！』学陽書房、2021 年。赤堀、前掲書。服部敬一（編著）『「特別の教科道徳」の授業と評価実践ガイド：道徳ノートの記述から見取る通知票文例集：中学校』明治図書出版、2019 年。桃崎剛寿『中学校「特別の教科道徳」の評価通知表所見の書き方&文例集』日本標準、2019 年。田沼茂紀（編著）『道徳科授業スタンダード：「資質・能力」を育む授業と評価「実践の手引き」：中学校』東洋館出版社、2019 年。
- 32 荻野奈幹「道徳科に係る記述による個人内評価の在り方と課題－学習状況の把握に着目しながら－」『道徳と教育』第 335 卷、2017 年、3 頁。
- 33 西野真由美「指導と評価の一体化を超えて－学習としての評価を実現する道徳授業の構想」『道徳と教育』第 64 卷 338 号、2020 年、109 頁。
- 34 同論文、110 頁。
- 35 同上。
- 36 同論文、115 頁。
- 37 宮澤弘道・池田賢市（編著）『「特別の教科 道徳」ってなんだ？－子どもの内面に介入しない授業・評価の実践例』現代書館、2018 年。
- 38 松下良平「道徳科構成原理論 Ver1.0」『教育哲学研究』第 112 号、2015 年、23 頁。
- 39 同上。
- 40 同論文、25 頁。
- 41 同論文、28 頁。
- 42 同論文、28-29 頁。
- 43 同論文、29 頁。
- 44 同上。
- 45 松下良平「道徳を再発見する教科へ－アンラーン（unlearn）という課題－」『九州教育学会研究紀要』第 46 卷、2018 年、27 頁。
- 46 同上。
- 47 同論文、27-28 頁。
- 48 松下「道徳科構成原理論 Ver1.0」、前掲論文、25 頁。
- 49 松下「道徳を再発見する教科へ」、前掲論文、28 頁。
- 50 同上。
- 51 同上。
- 52 同上。
- 53 Young Plato (<https://youngplato.com/>) (2022 年 11 月 28 日最終確認)。
- 54 Young Plato (<https://www.soilsiu.com/home/young-plato>) (2022 年 11 月 28 日最終確認)。
- 55 メルボルン・ミュージアム「BUNJILAKA」(<https://museumsvictoria.com.au/bunjilaka/whats-on/first-peoples/>) (2022 年 11 月 28 日最終確認)。
- 56 西野真由美「オーストラリアにおける子どものための哲学教育－思考力を育成する道徳教育のための－考察－」『比較教育研究』第 23 号、1997 年、68 頁。
- 57 同上。
- 58 同論文、75 頁。
- 59 同論文、75-76 頁。
- 60 同論文、76 頁。
- 61 同論文、78 頁。
- 62 スプリッター、L. J. (須谷弥生・樋口聡訳)「アイデンティティ、人格、倫理、知識、言語、文化、教育についての哲学的考察」『学習開発学研究』第 12 号、2019 年、32 頁。
- 63 例えば以下のような論文がある。藤井基貴・土屋陽介「道徳科における「子どもの哲学」(P4C: Philosophy for Children)の導入：「哲学対話」授業の基本原則の検討と授業案・カリキュラム・評価の開発」『静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇』第 49 卷、2018 年、73-89 頁。得居千照・河野哲也「子どもの哲学における対話型教育の評価法－道徳教育と総合的な学習への導入を視野にいれて－」『立教大学教育学科研究年報』第 61 号、2018 年、3-26 頁。宇佐美公生ほか「子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト」『教育実践研究論文集』第 2 卷、2015 年、58-63 頁。
- 64 松下「道徳科構成原理論 Ver1.0」、前掲論文、31 頁。

## 〈正誤表〉

p.75 の 17 行目

誤	正
オーストラリアのベルファスト地域	北アイルランドのベルファスト地域