

主体的、対話的に深く学ぶ授業の実現と評価 —道徳科授業の学びと評価を基点に—

内田 卓雄（元沼津市教職員研修センター）

1. はじめに

主体的、対話的で深い学び（以下「主体的な学び」と略す）の主語は子ども。子どもが学ぶ授業づくりでは授業観のコペルニクスの大転換を伴う。主体的な学びにより教師の立ち位置も、教材観も、評価の有り様も変わる。今次指導要領では主体的な学びとカリマネはセットで、学校教育全体での「資質能力の育成」という点で脈絡を形成している。「能力はそれを生かす学習活動の中で育つ」（注1）のだから、主体的な学びの実践なくしてカリマネは用をなさない。本稿では、道徳科を基点にして主体的な学びへの転換に伴う諸課題を指摘しつつ、主体的な学びに呼応する評価の有り様へと論を進める。

2. 道徳科を基点にした理由

道徳科を基点にした最大理由は、道徳科の内容に解がないことにある。指導要領解説では、道徳の内容を「教師と児童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、内容項目は、道徳性を養う上での「手がかり」で、「…道徳的価値を含む内容を、短い文章で平易に表現したもの」（注2）としている。

ここに言う「道徳的価値を含む内容」とは、「よりよい生き方を求め」て追究し続けるもので、定義（解）はない。要は、教師も子どもも解のない道徳的諸価値を追究しあうところに道徳科授業の本質があり（補1）、教師の発問で展開して解に至らしめる道徳科授業はあり得ないということである。が、そこには、教科書で完結する教師主導の授業実態、そして、根幹には下す評価観が横たわっている。以下、詳述する。

3. 道徳の指導内容と教材

(1) 道徳科の学習は道徳的諸価値に基づく

道徳科の学習内容は教材ではない。道徳科の

教科書は、内容項目を手がかりに道徳的諸価値を子どもたちが学び合えるように状況を設定したり具体化したりした（注3）教材集で、教科書を詳細に解釈しても道徳科の目標に迫る教育課程の実施にはならない。

(2) 道徳科教科書（教材）と道徳科授業

道徳科教科書には課題が多かった。①教材が長すぎて、子供が学び合う時間を生み出せない。今なお、教材末の手引き等を見るに②心情読解や教材解釈にとどまり、性急に道徳的価値についての考えを求めたり生き方処方促したりするものが多い。道徳科授業は、子どもに内在する道徳的諸価値を基に、教材世界の中で、他者の見方・考え方に会い、自己の道徳的諸価値に出会い、ものの見方、考え方を深めたり広げたりして自己変革を促すためにある。要は、この道徳的価値を子ども同士がせめぎ合う（対話）ための土俵として教材があるのであって、学習が教科書内容で完結するようでは道徳的価値を学び合えないのである。が、完結型の教科書がいかに多いか。（補2）

(3) 主体的に学ぶために 教材は学材

そもそもが、主体的でない学びがあろうはずがない。「主体的」は、「子ども自ら」と解すべきで、子どもが、提示された第1の教材（教科書）を意に止め、その中に深くのめり込めたいような何かを得て、教材は学材になる（注4）。教材との出会いである。そのしかけが（補3）なくては、対話の場面には持ち込めない。「対話」の場面において表出される各個の見方・考え方は他者に学ばれるという点で第2の学材。この第2の学材で学びあう過程が道徳科はもちろん授業の核心となる。対話に主体的に取り組むことで、子どもは他者をして時には正され（注5）、多面的・多角的な見方・考え方を獲得し、自己

の中にあった当たり前が問い直され、内なる道徳的価値は拡充、或いは止揚され、子ども自らの道徳性(注6)の育みに向かうのである。

4 道徳科評価 間主観的評価の可能性

(1) 自己評価で学びの文脈形成と成長認識を

ならば、その評価はどうあるべきか。従来から、道徳の時間では自己評価が強調されてきた。「自己を見つめ、…略…、自己の生き方についての考えを深める学習」の主題は子どもだから、自己評価を強調してきたのは当然といえよう。

この自己評価は今日的には二つの自己評価があるべきである。もちろん数値には縁がない。

一つは授業過程における終末の「振り返り」。学び手が授業過程における自らの学びを振り返り、自らの学びの文脈を整理し(どう学んだか)、他者と深く関わって学んでいた(協働)自分を見いだすことに意義がある。(補4)

二つは、ある一定の期間を経て、自己の変容(成長)を子ども自身が見いだす評価である。今次指導要録における道徳科の評価は「学習状況及び道徳性に係る成長の様子」となっているが、教師が子どもの道徳性の成長を真正に看取することはできない。成長は子ども自身が見いだすしかなく、子ども自身が変容している自分を実感し、自己理解を深め、よりよく生きようとする意欲を高めてこそ評価の意義がある。

(2) 対話は外言の往還ということ

授業における対話の過程は、書字を含めた外言の往還で行われる。内言は思考言語とも呼ばれ(補5)、思考は脳内活動であるから他者は覗きこめない。他者との対話は外言で行われるが、内言と外言は一致しないのである。

また、言語は個有のもので、同じ言葉を発しても、言葉には自身の体験や感じ方が内包されており、さらに、それらはクオリア(注7)に包含されているのだから、言葉は別個で、内言である思考をなぞられるのは本人のみである。

(3) 観察評価は教師の主観による「察し」

茂木は心の全ては脳内活動とし、他人の心は見えないともいう(注7)。だとしたら、道徳

科で目標準拠型評価などは論外で、観察評価は教師の主観による「察し」でしかない。「心はどこにある」「しぐさにある」「麗しき誤解を」(注8)横山利弘氏の名言であるが、心を察するのは主観的行為ゆえの名言である。

横山氏は「麗しき誤解を」とも言う。これは、客観的に「下す」のではなく、肯定的な「誤解」で、子どもとのよき人間関係を構築し、よりよく生きようとする意欲を高める「生かす評価」への志向が込められている。

従来の多くの評価論には「教師が」「主観性を排除し」「客観的に」「下す」傾向があった。が、そもそもが、客観的な評価はありうるのか。実践者の多くは評価事務を念頭に客観的に正確に「下そう」とするが、道徳性の特質から果たしてそれができるのかという問題を提起する。

(4) 教育評価における「間主観」の可能性

従来、全ての評価方法で追究されてきた「客観」とは何かを考えたい。安彦は「客観とは複数の主観の複合体」(注8)とする。このことは、評価方法において主観を排除できないことを意味している。転ずるが、フッサールの現象学における「間主観性」は簡潔に言えば「①何らかのものごとは複数の主観の間で成り立っている②主観同士の共同体」にまとめられる。安彦論は間主観性の①に被さる。

本稿4.(1)で二つの自己評価について述べた。授業過程を振り返る自己評価は、教師の主観的な観察に新たな見方を供する。子どもが見いだす自己成長は教師の主観的な子どもの成長と合体することで、②の主観同士の共同体の確立へと向かう。互いの主観は互いに補完されて新たな域に達し、二人の間で共有する「客観」が生じ、教師と子どもとの間には評価を介した信頼関係が構築されることになる。生かす評価の具体であるが、子どもの学びとよりよく生きようとする心の成長に生きて働く評価である。

述べてきた間主観的な評価は授業における道徳を含む全ての評価方法論に一石を投じることになることを内田は期待している。(補6)