

「道徳科の評価」その課題

菊 地 真貴子¹

1 はじめに

小学校では平成30年度から新学習指導要領の教育課程が実施され、教科化された道徳の授業に関して、その評価を通知表や指導要録へ記載しなければならなくなった。教育現場ではその記述内容や方法に関して道徳推進教師を中心に必死で研究開発が模索されているところである。

道徳の授業の評価のあり方に関しては、これまでに専門家会議から具体的な提言がなされてきた¹⁾。教科化による教育現場の混乱を見越した形で、授業方法の改善等についてもかなり踏み込んだ内容の提言となっている。今期の学習指導要領の改訂に関しては、道徳の教科化をめぐる議論と法改正が先に行われ、その結果、評価をめぐる検討が必要となったのだが、最終的には「授業改善」という教育現場への、特に授業をしていく先生方への要求を中心にして落ち着かせたという印象である。小論は、これまでに文部科学省から出された提言、報告と、それを教育現場の先生方のために国立教育政策研究所総括研究官の立場から詳しく解説した西野真由美氏の論考²⁾とを検討し「道徳科の評価」の課題について考察するものである。

西野氏は今回の学習指導要領の改訂にあたって、多大な研究と提言を行ってきた。『学習指導要領解説 特別の教科道徳編』の執筆者でもある。

¹白鷗大学教育学部
e-mail : masatomo1188@fc.hakuoh.ac.jp

道徳科の評価を巡って、移行期の現在、たくさんの解説本が出版されている。その中で西野氏による評価についての総論と解説は、今後、いわば「私見」ではなく、公の見解としての効力をもち、他の立場の研究者による出版物とは異なる次元で教育現場の先生方に影響を与えていくと思われる。

2 「道徳科の評価」についての文部科学省の提言と西野氏の解釈

では、実際にどのように道徳科の評価は規定され、どのような提言がなされているのだろうか。学習指導要領道徳科の評価の規定、中教審特別専門部会による報告と、それぞれに対する西野氏の見解を以下に概括する。

(1) 「道徳学習指導要領 特別の教科 道徳」の評価についての記述

学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」第3 指導計画の作成と内容の取扱 4」

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、数値による評価は行わないものとする。

（下線 筆者）

この、学習指導要領の規定に関して西野氏は次のように述べている³⁾。

「数値などによる評価」を行わないとは、テストなどで順位づけをする「相対評価」や目標の達成度を段階別に判定する「目標に準拠した評価」による評価を行わない、ということである。(p144)

また、「目標に準拠した評価」を道徳科ではなぜ行っていないのか、という点について、次のように述べている。

目標準拠評価が道徳科に向かない理由…段階で評価することで子どもの多様なよさや成長の広がりをとらえ損ねてしまう危険が大きくなるのである。特に、道徳科の授業では、価値を「このように理解する」というねらいを設定することで、子ども自身が自ら価値を探究していく思考を妨げてしまうことがある。こうした授業で観点別の目標準拠評価を実施すれば、子ども自身の見方や考え方の成長でなく、ねらいとする内容項目を理解したかどうかという教師側のものさしで子どもを測ってしまうことになりかねない。そうなるのはならない。(p151)（下線 筆者 以下同）

ここは、大きな課題をはらんでいる。そもそも観点別の目標準拠評価を全面的に導入し、各教科の評価や教員評価に用いてきたのは文部科学省である。そしてその評価方法の転換は、大きな意味をもっていた。それが、こと、道徳科においてだけは、「危険」と言い切るためには道徳科の教科構成の原理からきちんと説明されなければならない。「子どもの多様なよさや成長の広がり」といった、耳に心地よいものだけを見取るために道徳教育を強化しているのではないことは、学習指導要領改訂の趣旨を読めば明らかである。

(2) 『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告） 中央教育審議会道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016年7月22日）における評価についての記述

また、今回出された専門家会議の「報告」は次のように評価の在り方を提言する⁴⁾。

（道徳科の評価の在り方）

- これまで、道徳の時間の評価に関しては前述したとおり指導要録上「行動の記録」の一つの要素とされてきたところであるが、今回の学習指導要領の改正により、道徳科における評価として「児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子」を把握することが明示されたことから、「1」で述べた道徳の時間の評価の課題等を踏まえた評価の在り方を検討する必要がある。
- 小・中学校学習指導要領第3章の「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」との規定の趣旨や、資質・能力の三つの柱の観点から教育課程の構造化を図っている学習指導要領全体の改訂の動向を踏まえた場合、
 - ① 道徳性の育成は、資質・能力の三つの柱の土台であり目標でもある「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に深く関わること、
 - ② したがって、道徳科で育むべき資質・能力は4ページのような構造で捉えられるが、資質・能力の三つの柱や道徳的判断力、心情、実践意欲と態度のそれぞれについて分節し、観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ろうとすることは、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うことを目的とする道徳科の評価としては、妥当ではないこと、

- ③ そのため、道徳科については、「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（人間として）の生き方についての考えを深める」という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、児童生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取ることが求められること、
- ④ その際、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、
- ⑤ また、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記述式で行うこと、
- ⑥ その際、道徳教育の質的転換を図るという今回の道徳の特別教科化の趣旨を踏まえれば、特に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が求められること、に留意する必要がある。

また、これに先立ち、今回の学習指導要領の目玉である「教科を越えた3つの学力構造」と道徳科の接合は次のように規定されている⁵⁾。（傍線は原文ママ）

資質・能力の三つの柱と道徳科との関係の整理に関する具体的な議論は中央教育審議会で行われるものであるが、本専門家会議においては、例えば、道徳科の学習活動に着目した捉え方として、

- ・「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」
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（人間として）の生き方についての考えを深める。
- ・「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
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（人間として）の生き方についての考えを深める。
- ・「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」
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（人間として）の生き方についての考えを深める。
というように、資質・能力の三つの柱に分節することはできないものの、それぞれ下線部分を重視するといった整理が考えられるとの議論がなされた。

これらの専門家会議の報告に関して、西野氏は次のような解釈を述べている。

- ① 道徳科の評価を行うには評価観の転換が必要である。選別・序列づけのための評価ではなく、「教師と児童生徒との人格的な触れ合いによる共感的な理解」が存在することが重要である。幼児教育における反省や評価のように、「幼児の発達の理解と教師の指導の改善という両面から行うことが大切」である。「理解」と「支援」をキーワードとして評価を実施していこう。(pp.145-146)
- ② 総括的評価は子どもの学びを「点」で捉えるのに対し、形成的評価は子どもの変容や成長に着目して学びの姿を「線」で捉える。子ども自身にとって、自らの学びや成長を実感できる形成的評価は、「子どものための評価」である。(p145)
- ③ 道徳科における評価は
 - ・子どもにとって、自らの成長を促すもの
 - ・教師にとっては授業改善につながるもの
 - ・家庭との連携など、外部への説明責任を果たすもの (p146)⁶⁾
- ④ 道徳科における評価は、子どもの内面や道徳性そのものを直接評価の対象とするわけではない。
また、個々の内容項目を「こう理解すべき」などとして、内容項目の理解を評価の対象とするわけではない。内容項目の理解は授業で学習する対象である。つまり学習の内容であって、目標とする姿を表すものではない。(pp.147-148)
- ⑤ 学びのプロセスと見方・考え方の成長をとらえるためには、「おおくくりで」すなわち、学習のまとまりで評価することが必要である。そのため、道徳科の評価は、日々の授業の評価→学期ごとの通知表などによる評価→年度の最期に行う指導要録の評価と進められることになる。(p152)

⑥「おおくりの評価」は、日々の授業づくりにも影響を与える。一年を通じた学びの成長につながる視点が、個々の授業にも求められるようになってくるからである。

「おおくりの評価」を意識したとき、授業においてみとりたいのは次の点である。(p162)

- ・主題とする道徳的価値に対する見方・考え方の変化
- ・「自己をみつめる」・「多面的・多角的にみる」などの学習活動の深まり
- ・生き方についての考えの深まり（自分自身への目標・課題への意識）
- ・印象に残った発言や学級の学習の様子
- ・教師の発言や関わり方

⑦ 評価とは、ねらいの実現状況をとらえることである。評価を行うためには、評価を見取ることができるねらいが設定されていなければならない。本時の学習を通して何を学ぶのか、どんな力を身につけさせたいのか、について具体的に示すことが必要である。

ねらいにはA取り上げる内容項目やテーマ、B中心となる学習活動、C道徳性に関わる資質・能力の三つを盛り込んで表現するようにしたい。授業で実際に評価するのは「B学習活動」の実現状況となる。すなわち、

- ・子どもがB（学習活動）にどのように取り組んだか（学習状況の評価）
 - ・BがC（資質・能力）を育成する上で効果的だったか（指導の評価）
 - ・子どもがB（学習活動）にどのように取り組んだか（学習状況の評価）
 - ・BがC（資質・能力）を育成する上で効果的だったか（指導の評価）
- で評価する。(p163)

⑧ 授業における評価で大切なのは、子どもの変容（見方・考え方の変化や学習活動の深まり）をどうとらえるかである。(pp.163-164)

【どう捉えるかについての実践例】(p165に引かれてある実践例を転載)

教材「絵はがきと切手」における判断基準の例（中村淳子教諭作成）

<u>相手</u>	<ul style="list-style-type: none"> ・今教えてあげないと、正子さんが将来困ってしまうから、伝える。 ・正子さんなら友達だから、伝えたからといって嫌いになったりしない。 ・他の人にも同じようなことをしたら、正子さんがかわいそうだから伝える。 ・自分が間違えていたら、正子さんも言ってくれるはずだから、伝える。
↑	いやな気分させると言わない。
↑	せっかく送ってくれたのに、料金不足というのは悪い気がするから言わない。
<u>自分</u>	嫌われるかもしれないから言わない。
	わざわざ言わなくてもいい。

このような内容が並んでおり、評価についての新たな見解が散見される。今後学校現場はこの解説を参考に、新たな教科、道徳の評価を進めて

いくことになる。

3 道徳科の評価についての課題

しかし、ざっと概観しただけでも、矛盾点が明らかになる。例えば、評価規準の考え方を否定しつつ、⑧に載せた実践例は評価規準を設定して子どもの活動を見取る例である。

以下にその課題を明らかにしていきたい。

(1) 発達の理解と教師の指導の改善という視点

「中央教育審議会道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」の第一回目の会合（2017年6月15日）で、関西学院大学教授の佐藤真は、「今日の御説明にありましたことは、非常に学習評価に近いわけですが、私の専門からいいますと、評価は、まずは学習評価、それから授業評価、それからカリキュラム評価という、子供を見る評価と教師の指導性を見る評価と、教育内容自体の評価という三つに区分されていくと考えています。その中では、とりわけ学習評価に焦点化されるわけですが、（後略）。」と述べ、目的によって評価を区別している。

しかし、専門家会議の最終報告書には、「これまでの道徳の時間が道徳科として特別教科化されたことにより、より一層意識され実効性のある評価としていかなければならない。また、道徳科の評価は、個々の児童生徒の道徳性に係る成長を促すとともに、学校における指導の改善を図ることを目的としており、他者と比較するためのものではないことは論を俟たない。」とあり、授業評価を「子供を見る評価と教師の指導性を見る評価、カリキュラム評価」三者の渾然としたものとして扱っている。いわば学会の定説を無視した形での評価のカテゴリーズとなっているのである。

これが教師にとって道徳科の評価を非常にわかりにくくし、学習評価そのものをぼけたものにしてしまっている要因なのではないだろうか。西野氏の解説書でも、子どもの学習状況を把握することが教師にとっての授業改善につながる、という言説は至る所に散見される（論点①、③）。それ

はその通りであるが、いつまでたっても肝心の学習評価についての明確な方法が見えてこない。

話を教師の力量形成に戻していく論調は道徳科にとどまらないが、道徳科の評価の内実を結局は教師の努力義務として、授業評価へと傾斜させているようにも感じられる。教師が示してほしいのは、実際に学習評価としての「道徳科の評価」の客観的で公正な原理なのではないだろうか。

(2)「内容項目の理解は評価の対象としない」で「学習活動を評価する」という点について

道徳科で評価するのは「内容項目の理解」ではない、と断言している(論点④)が、「内容項目の理解」をどのように定義するのか。筆者はこれまで「主題とする道徳的価値に対する見方・考え方」と「内容項目の理解」を同じことだと考えて道徳の授業に取り組んできた。「内容項目の理解」を「道徳的価値に対する見方・考え方」としてはだめなのか。おそらく、狭義の理解、文言の反復にとどまるような理解を想定しているのではないか。これでは時代錯誤ではないのか。

また、「評価するのは学習活動の状況である(⑧)」という発想は、アクティブ・ラーニングに代表される、授業方法、特に子どもの学習活動の事例を挙げ、それをいかに取り入れていくか、という点が道徳科の評価の中心になってくる可能性を示している。これは国語科における「～の力をつけるために、次のような言語活動を行ってはどうか」という学習指導要領の構造と同じであるが、国語科には言語技術(ことばの力)を身につけさせる側面がある。しかし、道徳科においては、その一時間における認知的活動をこそ問うべきであって、「活動主義」に陥るような手段の目的化は危険だと考える。学んだことをどう働かせるのか、というコンピテンシー評価の考え方を一単位時間内に導入することが、道徳科においては、「調子の良い子、表現の上手な子」を表面的に生み出す危険性に満ちていると考える。

(3) 形成的評価、個人内評価の尺度はどこにあるのか。

「総合的評価は子どもの学びを『点』で捉えるのに対し、形成的評価は子どもの変容や成長に着目して学びの姿を『線』で捉える」(②)とある。確かに、イメージとしてはそうである。しかし、線を引くためには、二点を結ぶわけであり、「前」と「現在」の点をどこに打つのか、その尺度は不明である。一人一人の子どもの状況に応じて個別に記録する、というのもわかるが、40人の子どもの線をそれぞれ記録し、「成長」とするには教師の中になんらかの価値認識が働かなくてはならない。それは何に依拠するのか、不明である。むしろ子どもの学びそのままを記録することはできる。しかし、道徳科の授業を実施した意義(子どもが何らかの成長を遂げた)を認めるためには、せめてどのような「線」であるべきかの規準はあるはずだ。まったくないとすれば単に価値の相対主義に陥り、「変化すれば何でもよい。」となる危険性がある。

(4) 「おおくり」の評価の欺瞞性と教師の負担

「おおくり」の評価のためには、結局1時間1時間の授業の学習評価と記録の集積が必要である、と述べられている。(論点⑥ 道徳科の評価は、日々の授業の評価→学期ごとの通知表などによる評価→年度の最期に行う指導要録の評価と進められることになる。)

問題は「おおくり」が何をくくっているか、である。「学習のまとめり」と言い換えられているが、評価をもとにした分類のまとめりなのか、A～Dのような指導内容項目のまとめりなのか、あるいは主題をこえた、なんらかの分類ごとのくくりなのか。

「個々の内容項目ごとではなく、大きくりなまとめりを踏まえた評価」という表現は、ある内容項目(通常、一単位時間で扱われる)だけを単発的に取り上げることがないように、と読み取れる。教育現場では、これまでに、他の教科や領域で、顕著な学習の様子が見られたことを通信票などに記載し、家庭に伝えてきた。その、事実としての場面を記述することができないのか、という疑問の声も聞かれている。

今回の評価ではさらに「『おおくりの評価』は、日々の授業づくりにも影響を与える。一年を通じた学びの成長につながる視点が、個々の授業にも求められるようになってくるからである。(⑦)」と述べられている。その学びの成長の視点とは、

- ・主題とする道徳的価値に対する見方・考え方の変化
- ・「自己をみつめる」・「多面的・多角的にみる」などの学習活動の深まり
- ・生き方についての考えの深まり（自分自身への目標・課題への意識）
- ・印象に残った発言や学級の学習の様子
- ・教師の発言や関わり方

などだと例示されている。

まず、「印象に残った発言や学級の学習の様子」の『総和』をどのように記述できるのだろうか。先ほどの「個々の内容項目ごとではなく」という文言と矛盾はしないのであろうか。

そして、このような視点を設けた段階で、それぞれの視点ごとの評価規準がいやがおうにも発生するはずである。つまり、そういった視点で見たときに、その子の学びにはそれが見られたのか、見られなかったのか、または、できたのか、できなかったのか、という二段階が結果として表れるはずだ⁷⁾。「報告」の概要にある具体例を引くと「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か・していないか。」「自分と違う意見を理解しようとしているか・していないか。」を教師は見とることになる。最初に挙げた、評価規準の考え方の否定と、これも矛盾することとなる。「見方・考え方の変化」「深まり」の基準はどこにあるのだろうか。教師は何をもって深まった、と捉えることができるのか、よりよい変化、という答えを出すことができるのか。結局のところ、「評価」である限り、評価の基準は存在しなければならないのである。

これらの評価を字義通りに実施していくとなると、教師の負担は膨大な

ものになるだろう。「毎時間ごとに全員ではないが、学期の終わりには全員についての記録が貯まっている状態にしなければならない。」とある。上に上げられた視点の最初の三つについての観察・記録を毎回徹々たるものであっても記述し、前後を比較していく作業が欠かせないだろう。

毎時間の見とり、そしてその総和を出す際、一人一人の教師にとって、あるいは例え同僚との協働性のもとにおいても、かなりの迷いと手間を生じる結果となるのではないだろうか。校務に忙殺される先生方が「文例集」を切望し、実際の「その子」の評価ではなく、妥当な線をあてはめていくに過ぎない現実を招くことになってしまったのではないだろうか。

4 おわりに -評価規準は「悪」か?-

これまで見てきたように、理解と支援をキーワードに、評価観の転換を図り、おおくりの評価をすとしても、何をもって深まったのか、見方・考え方はどのように変容し、それはよい方向に変化しているのかどうか、に関する尺度は、どこかには必要だということが言える。教師が常に迷いながら授業をし、何をもって深まったのか、高められたのか、もやもやした状態で評価していく状態は、先の佐藤真による指摘⁸⁾では「絶対者準拠評価」であるに過ぎない。

また、他者と対話的に接することや多様なものの見方をすることは、道徳科の目的の側面もあるが、やはり大きくいうと道徳的であることの手段にすぎない。なぜなら、道徳の目的はよりよい生き方をめざすことであり、倫理的な探究から離れることはできないからである。再び価値の相対主義に陥る流れを招くことを繰り返す必要はないと考える。

そのための「尺度」とは今回、「子ども自身が自ら価値を探究していく思考を妨げてしまう恐れがある。」と否定されているところの評価規準であってはまずいのだろうか。⑦で引いた実践例は子どもの思考を段階的に設定している。これは評価規準ではないのか。

発問に対する評価規準を事前に段階的に設定することによって指導と評

価の一体化を図った実践は、1980年代、既に存在した。「資料分析の方法」と呼ばれる方法で、教科調査官 瀬戸真の時代、全国の学校教育現場に広められた。

「資料分析の方法」は指導案に「資料分析表」を加える。内容は指導案の「本時の流れ」、特に展開部分を構造化したものである。授業のねらいを具体化し、そのねらいを達成するための発問と、達成された状態の児童生徒の反応を評価規準として事前に作成することで、授業中の児童生徒の反応を瞬時に評価しながら思考の深まりを促すことができた。西野氏が危惧するように、子どもの思考を限定するものではなく、教師の誘導は逆に抑えられていた。教師は子どもの反応をしっかりと受容し、子ども自身が教室における意見と自分の意見を比べ、葛藤し、よりよい方向に気付いていく構造であった。決して児童生徒の思考を正解主義に導くものではない。

資料分析の方法は、道徳的判断力を中心とすること、授業展開を「前段・後段」とし、後段では自らを振り返る時間を「主体的価値の自覚」と呼んで重視したことなどに特色がある。瀬戸が進めた授業展開は現在の道徳科に十分通用する科学性をもっていると考える。また、瀬戸の理論を支えるポイントは「発問の質」にあった。文部科学省が今回しきりと批判したような「主人公の心情の読み取りに終始するだけの授業」では、児童生徒の意見は拡散し、達成度によって評価規準を構造化することができない。心情の斟酌は、明らかな間違いを除けば、ほぼ、どの意見もよい、どの意見も素晴らしい、ということになってしまう。あるいは国語読解力のある子が活躍する授業になってしまう。もちろん、共感性を養う場面では、心情についての問いが必要となってくるだろう。しかし、心情の斟酌には「当人ではない」という限界性がつきまとう。問うべきは、子ども自身の判断・思考である。

道徳的判断力の育成を中心にした資料分析の方法は、認知的な発問を多用し、話し合いが成立しやすい特色をもっていた。「何のために、今、この

学習活動をするのか、この発問をして何を考えさせたいのか」というねらいをしっかりと教師自身が意識できる点も優れている。「考え、議論する道徳」にとって、もう一度再評価していくべき方法だと考える。

優れた実践は星の数ほどもあるだろう。授業でどんな活動をし、どんな話し合いをし、考えやものの見方を広げ、深めるにしても、活動そのものが目的となることがないように、何のために？という視点は道徳科の授業において忘れてはならないことだと考える。

今、「特別の教科」である根拠の一つに「数値による評価を行わない」ということが挙げられている⁹⁾。しかし、教科化の議論の中ではそうではなかった。「スーパー教科」としての存在をめざし、教科化されたのである¹⁰⁾。道徳科の評価についてわき起こる様々な課題や矛盾点は、「教科化」をめざした当初から内包されたものであったと考える。しかし、現実に教科化した今、その責任を教師の授業改善という形に転嫁するのではなく、科学的で公正な評価にする理論をきちんと設定するべきである。一時間の授業には学習の目標がある。授業を実施することで、子どもの学習状況の達成度をみるのは当然のことである。

【注】

- 1) 「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）2016年7月22日 中央教育審議会道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議
- 2) 「『考え、議論する道徳』の指導法と評価」2017 教育出版 共著者 鈴木明雄（「学習指導要領の改善に係る検討に必要な専門的作業等協力者会議」のメンバー）
- 3) 同掲書 p144
- 4) 「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）」中央教育審議会道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議 2016年7月22日 p4（以下「報告」と略記）
- 5) 〃 報告 p9
- 6) 教育課程審議会答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の在り方について」2000年12月4日 における文部科学省の評価観をもとにしている。
- 7) 〃 報告【概要】の具体例
- 8) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第1回）議事録 p11
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/gijiroku/1363423.htm
2018/06/18閲覧

- 9) 道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（第1回）議事録 p5 合田教育課程課長の発言
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/gijiroku/1363423.htm
2018/06/18閲覧
- 10) 教育課程部会 道徳教育専門部会（第3回）（平成26年4月25日（金曜日）13時～15時30分）資料5-1 委員提出資料（押谷主査）
- (1) 「各教科」と「特別の教科」との違いをどのように整理するか
- ・教科の概念はいろいろありますが、人格の形成（教育の目的）を目指して必要な知識や技能などが分野ごとにまとめられ専門分化していくものととらえられます。それに対して道徳は、人格の基盤となるものであり、専門分化したものの全体に関わり、人格の基盤づくりにつなげていくものととらえられます。したがって、道徳は、各教科と密接に関わることによって成り立ちます。（各教科での道徳教育がなければ成り立たないものなのです）。その意味において、教科の範疇（はんちゅう）に入れて考える必要があります。それは、本来の教科の概念を超えて成り立つものですから、特別の教科（スーパー教科）となります。
 - ・更に言えば、道徳は教科との関わりだけではなく特別活動や総合的な学習の時間など学校の教育活動全体、及び家庭や地域社会での道徳教育と密接に関わります。その意味でも特別の教科（スーパー教科）と言えます。