

〈原著論文〉

道徳授業における「主体的・対話的で深い学び」と道徳科の目標についての一考察

The Study of “Proactive, Interactive, and Deep Learning in Moral Education Class”,
and Overall Objectives

関西福祉大学 新川 靖*¹

要約：「特別の教科道徳（以下道徳科）」は平成 27 年に学習指導要領の一部改正によって生まれたため、平成 29 年に告示された学習指導要領（以下、新学習指導要領）の改訂時にほとんど変更はされず、完全に対応したとは言えない。道徳の本格的な実施が行われて小学校では 2 年目、中学校では初年度を迎える現時点における教育現場の実情を踏まえながら、道徳科に求められる「主体的・対話的で深い学び」とは何か、その実現に向けての留意点とは何か、これから求められる道徳科の目標について提案をしていくことを本研究の目的とした。道徳科における「主体的・対話的で深い学び」について、中教審答申や加藤の定義に基づいて道徳科におけるそれぞれの学びの実現に向けて求められる要素を考察した。主体的な学びでは、「道徳的諸価値についての課題意識や情意の高まりがある」、「自らの生き方を過去・現在・未来から考える」他 2 点が、対話的な学びでは、「対話への目的意識がある」、「対話による考えの広がりや深まりへの充実感がある」他 2 点が、深い学びでは、「道徳的価値についての意味を子供自身が発見する」、「道徳的価値を自ら広げ深めるための学び方を身につけていくことができる」という要素をそれぞれに挙げて、その具体について考察した。また、これらを踏まえ、道徳科の目標についても、新学習指導要領にあわせて、資質・能力の 3 つの柱に沿った整理を試みた。この整理によって、道徳科で「育てたい力」とは何かをより明確にすることができたと考える。道徳科で「何を育てるのか」をより明確にしていくことは、授業づくりに重要であるとともに、今後の課題である。

Key words：道徳科、目標、主体的、対話的、深い学び

1. 課題意識

戦後の道徳教育の大きな変化は 2 つあげられる。1 つは、昭和 33（1958）年の学習指導要領の改訂により、「道徳の時間」が創設されたことである。それから、約 60 年にわたり、多くの教師によって道徳教育が実践されてきた。しかし、全体としては充実したものとならず多く

の課題が指摘されている¹⁾。学習指導要領において「生きる力」を「知・徳・体のバランスのとれた力」としたにもかかわらず、一部改正の発端となった大津いじめ事件が起こるなど、「徳育」は十分な成果を上げることができていないという声も高まった。道徳教育は十分にその役割を果たしておらず、道徳の時間は道徳教育の要としての機能を十分に果たすことができていなかったのである。その結果として 2 つ目の変化が起こる。平成 27（2016）年の学習指導要

*¹ Yasushi SHINKAWA
Kansai University of Social Welfare

領の一部改正による「特別の教科化」である。道徳教育を教育課程において週 1 時間の授業に位置づけた 1 つ目の変化と異なり、心の教育の充実による「効果」を求められての教科化である。これまでは学校や個人で購入していた副読本に変わり、教科書が無償配付され、授業についての評価を行うことになった。評価を行うことから、授業を適切に実施しないとけないという意識が教師に芽生えてきている。このことは、道徳の研修会の増加や道徳教育に関する書籍が多く発行されているなどの事実からも感じることができる。また、教科化が打ち出された際には、「道徳授業をこれまでと変える必要があるのか」といった議論も起きている²⁾。この問いに対して、当時、様々な立場から発言がなされ、道徳授業のあり方に大きく関心が集まっていた。この議論において大切にされたのは、「道徳教育」を中心とした視座である。しかし、この一部改正は道徳教育の変更のみであり、道徳教育以外のコンセプトは変更されていない。つまり、平成 29(2016)年告示の学習指導要領(以下、新学習指導要領)の全面改訂で打ち出された方向性を踏まえた「道徳授業はどう変わっていくべきか」という議論はこの時点では、十分にされていなかったのである。一方、新学習指導要領においては、日本版のアクティブ・ラーニングとして「主体的・対話的で深い学び」がキーワードとして挙げられた。これまで「何を学ぶか」を重視してきた我が国の学習指導要領が「どのように学ぶか」がこれまで以上に重視していくという大きな変化の 1 つである。

そこで、道徳科の本格的な実施が小学校では 2 年目、中学校では初年度を終えた現時点における教育現場の実情を踏まえながら、「特別の教科 道徳(以下道徳科)」に求められる「主体的・対話的で深い学び」とは何か、その実現に向けた留意点とは何かについて考察していきたい。また、それらを踏まえてこの学びに対応した、

これから求められる道徳科の目標について提案をしていくことを本研究の目的としたい。

2. 新学習指導要領が目指す「主体的・対話的で深い学び」とは何か

新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」とは何であろうか。文部科学省(2017)は総則に次の通りに示している。

(1) 第 1 の 3 の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

この資質・能力の 3 つの柱である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を偏りなく育てていくための学び方として位置づけられているということである。この主体的・対話的で深い学びについて、小学校学習指導要領解説 総則編(以下、総則解説)においては、次のように整理している(表 1)。

表1 文部科学省の主体的・対話的で深い学び(筆者整理)³⁾

主体的な学び	学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる
対話的な学び	子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める
深い学び	習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう

一方、この主体的・対話的で深い学びについて加藤(2019a)は、それぞれの学びについ

て教育方法の観点から再定義しようと試みている。表 2 は加藤の再定義からキーワード抜粋し、整理したものである。

表2 加藤の主体的・対話的で深い学びの再定義のキーワード（筆者整理）

主体的な学び	自発性から主体性への発展 情意の高まりから揺さぶりによる意識化 成果の事実、裏付けによる高まり 学びの意識化・自覚化・個性化
対話的な学び	友達との対話 ・コミュニケーション・知的コラボレーション ・収束的思考と拡散的思考 ・方法にとどまらず目標となる能力でもある。 書物（先哲）との対話 ・知識からの一見の基盤としての百問、見方・考えの深め 自己との対話 ・自己の在り方・、生き方のメタ認知
深い学び	実感、納得、本音や感動に基づく学びの内実を値するもの 主体的に既習の知識や経験を相互に関連づけて理解する学習 解けたときの喜び、充実感 課題の提示から意識化、自覚化、個性化に至る意味づけの深化、拡充の意味学習 認識、自己認識の不断の再オーガニズム化

しかし、これらの学びは、方法目標ではなく、方向目標である。それは、「実現に向けた授業改善」との表現から読み取れる。何かの方法を採用すれば、「この学びができる」ということではなく、このような学びが実現するように、「授業の改善を続けていく」という取組の方向性を示しているのである。そして、その学びの特性から、教師は 1 時間の学びにとどまらず、「学び」を実践していくための力を子どもに育てていく必要がある。そして、その学びは、総則に示されたすべての学習活動において大切にされるとともに、一方では、そのあり方は各教科等の特性に応じたものとして、授業改善が図られなくてはならない。

これは、「特別の教科」とされた道徳科の授業においても同じである。道徳科の特質は、学

校の教育活動全体で行う道徳教育の要として、内面的資質である道徳的判断力、心情、実践意欲及び態度を、道徳的な問題について道徳的価値についての理解をもとに、一人一人が多面的・多角的に考え、議論することを通して、養っていくことである⁴⁾。このような特質をもつ道徳授業においても、新学習指導要領を踏まえた「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を図ることが求められるのである。これは、道徳授業を論じる際に、「道徳科だけ」への視点から、学校の教育活動全体でどのような子供を育てるのかというカリキュラム・マネジメントの視点をもったものへと変わっていかなくてはいけないということを示している。

このことは、学習者である子供の立場から見ても重要である。子供は、各教科等の特質に応じながら、一日を通して様々な教科を学ぶ。しかし、ある時間は、旧態依然とした学びが展開され、ある時間は新しい学びを目指した授業が展開されるとすれば、授業における子供の「学ぶ力」は十分育たないであろう。各教科等で学ぶ内容や方法は違いつながりながら、「主体的・対話的で深い学び」という大きな方向性を共有することで、様々な学習場面において子供自身の「学ぶ力」が育っていくのである。道徳科においても「主体的・対話的で深い学び」という視点での授業改善は大きく求められるのである。

3. 道徳科が目指す「主体的・対話的で深い学び」とは何か

ここからは、中央教育審議会（2016）が「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」に表した道徳科における「主体的・対話的で深い学び」を踏まえながらも、加藤の再定義をひとつの視座としながら、道徳科におけるこれらの学びについて、再定義を試みていきたい。

(1) 道徳科における主体的な学びと実践上の留意点

道徳科における「主体的な学び」とはどのような学びだろうか。道徳科の特質に応じた主体的な学びについて、中教審答申(2016a)は次のように示している。

「主体的な学び」の視点からは、児童生徒が問題意識を持ち、自己を見つめ、道徳的価値を自分自身との関わりで捉え、自己の生き方について考える学習とすることや、各教科で学んだこと、体験したことから道徳的価値に関して考えたことや感じたことを統合させ、自ら道徳性を養う中で、自らを振り返って成長を実感したり、これからの課題や目標を見付けたりすることができるよう工夫することが求められる

このように示された主体的な学びについて、加藤の再定義も基にしながら、どのように捉えるべきであるかを具体的に考察していきたい。この「道徳科における主体的な学び」の実現に向けて求められるものを筆者は次の4つの要素で示す。

- ①道徳的諸価値についての課題意識や情意の高まりがある。
- ②自らの生き方を過去・現在・未来から考える。
- ③道徳科における成長が実感できる。
- ④道徳科の学び方を学習者が理解している。

以下では、授業における具体的な場面や留意点について考察したい。

①道徳的諸価値についての課題意識がある。

道徳科は、その目標にあるように道徳的諸価値についての理解を基にした学びである。児童生徒の道徳的価値について考えたいという意識が大切となる。しかし、道徳科の難しさの一つは、言葉の上では、子供は道徳的価値について

知っている場合が多いことである。例えば、「友達と仲良くする」ということについて知らない子供はいない。だからこそ、道徳授業において「友達と仲良くする」という言葉を引き出すことを目的にした授業であれば、「分かりきったことを聞かれる」「先生の求める言葉を言えばいい」という印象につながり、道徳授業は面白くないようになっていく。授業において、大切なのは、先ほどの例であれば、友達と仲良くすることがなぜ大切なのか、どういう心でいけば仲良くできるのかを考えることである。さらにいえば、「仲がよい」という、道徳的価値そのものを問うことも重要になってくるのではないだろうか。

そういった学びを行う上で最も大切なことは、「道徳的価値について友達と話したい、もっと知りたい」という子供自身の情意の高まりであろう。そのためには、子どもが「何を明らかにしたいのか」という目的意識をもつことが重要である。そのためには、授業の導入が大きな役割を担わなければならない。道徳的価値についてどうしても知りたい、自分ももっている考えはみんなと比べてどうなのかを確かめたいといった思いを子供に持たせる工夫が重要なのである。

しかし、課題はそのような導入が行われたとしても、教材を使う学習活動と上手くつながっていない場合も多い。さらにいえば、教師だけが、その「つながり」を理解していても不十分である。学習者である子供自身が「導入と学習活動のつながり」を理解できることが重要なのである。教師は、導入でのテーマや課題意識と学習活動のつながりを子供が理解できるように、中心的な発問と授業のテーマや子供の課題意識とつながるように留意しなくてはならないのである。

②自らの生き方を過去・現在・未来から考える。

道徳科の学びは自分自身の生き方についての

学びであり、人間として自らがどう生きていくかを考える学びである。その中では、「自らの生き方」について、これまでどう生きてきたか（過去）、今の自分はどうのように生きているのか（現在）、これからの自分はどう生きていきたいか、どうあるべきなのか（未来）について考える場面が、学習活動において重要である。教材中心の授業は、道徳科の教科書ができたことによってさらに進んでいくであろう。しかし、学習が「子供自身」に向かうことなく、教材についての学習、あるいは教材の読み取りに終わってしまっている実践が時折見られるのも事実である。「なぜ、主人公がそのような行動をしたのか」という発問により子供自身が考え、もっともらしい意見が出たとしても、それは自分自身を外に置いた教材の解釈についての話し合いである。道徳においてはその主人公の思いを考える過程において、自らの経験を根拠とするか、または、教材について友達と共に学んだことを基に自分自身の過去、現在、未来について考えることが重要なのである。そのため、子供が道徳授業において持つであろう 2 つの本音について授業者は理解するべきである。

道徳の授業では、まず、教材において子供たちは道徳的価値について考えることが多い。しかし、ここで子供は、普段の自分自身のことを踏まえた発言をしているわけではない。中心発問によって、「主人公の立場なら…」、「この状況なら…」という視点に立って考えを進めるのである。この場面で出てくる子供の考えについて、教師が「理想的な考えを述べているだけ」「本音が出ていない」などと表現することは少なくない。子供の普段の生活状況とそこで聞かれる意見がかけ離れているように感じるからである。ここで教師が考えなければならないのは、それらの意見が道徳的価値に対する子供の純粋な受け止めによって生まれた「1 つ目の本音」ということである。教材を使う良さの 1 つは、

子供自身の具体的場面ではなく、自分たちの実際とは違う読み物等の場面に基に考えるということである。ここでは、子供は自らを「棚上げ」し、理想の生き方や心の持ち方について考えるのである。どの子供も基本的には「よい自分でありたい」と思っているのである。

しかし、一方で、教材を通して考えた「理想」を子供自身と比較して考えることも必要である。そうでなければ、道徳科は実効性のない理想を述べ合うだけの時間となる可能性がある。「理想」と「自分」を比較したとき、子供の中に「今までの自分は人に優しくできていなかったな」、「自分はずっと人の気持ちを考えないといけないな」、「前は、人のことを考えていなかったかもしれないけれど、今の自分は少しずつ相手の気持ちを考えるようになってきたな」という自分への思いが生まれてくるであろう。これが道徳授業における「2 つ目の本音」として考える。これこそ、道徳授業で生み出したいものである。それは、自分自身への気づきであり、子供自身についての学びであろう。

③道徳科における成長が実感できる。

主体的に学びを進めて行くには、学習者自身が、学びたいこと（目標）に取り組んだ結果、「何を学んだか」、「自分自身にどのような力がついたのか」というどのような学びの成果があったのか、目標が達成できたのかということを理解することが重要である。

これは道徳科においても同じである。週 1 時間の学習で、子供自身がその成果を理解することで、「もっと学びたい」、「他の場面ではどう考えたらいいのだろうか」という思いを生み、道徳的価値について考えるという学習への情意が高まっていくであろう。

道徳科において評価が実施されることになった。このことは、制度的な意味だけではなく、学習者が自らの成長を理解し、主体的に学ぶ原動力となり得るといえる。道徳科の評価は励ま

しを基本としている。だが、道徳科での励ましには1つの難しさがある。この点について、算数や体育の例を挙げて考えてみたい。例えば、算数や体育において、「かけ算九九を覚えることができました。」「逆上がりができました。」という表現は、学習における状況をそのまま述べたものである。これらは子供にとっては「成果」として理解しやすく、自らの成長として受け止めることができるのである。では対して、道徳において、「本当の友達について考えることができました。」という学習状況を伝える表現は、子供にとって成果として映るであろうか。自分の成長を感じることができ、次の学習に向かう原動力や新たな目標を生み出すものとなるであろうか。これらの表現は子供にとって、学習活動を表しているものに過ぎないだろう。道徳科において主体的な学びを生み出すには、学習者に学びの成果や成長を返すことのできる評価が必要になってくるのである。道徳的価値についてどのような考え方をすることができ、その点がどのように以前と比べて高まっているのか、または、友達の意見をどのように組み合わせたり、どのような見方をして考えを深めたりしていたのかという、より具体的な子供の思考についての状況を評価していくことが教師には求められるのである。言い方を変えれば、主体的な学びの実現には、教師自身が道徳科における評価の意義を理解し、「学びを通して育てたい子供の具体的な思考のあり方や学習に向かう姿」が明確にされておくことが求められるのである。

④道徳科の学び方を学習者が理解している。

主体的な学びにおいては、子供自身が学習主体として学び方を理解することが重要である。例えば、算数であれば、まず、みんなで問題やめあてを把握し、個人による解決、集団による解決がなされる。そして、まとめを踏まえて適応題に取り組み、学習を振り返っていく。単元

によって違いはあるものの、このような学習の流れについて、子供はその流れのおおよそを理解し学習に取り組んでいる。学習者は、どの活動をしているのか、どこが授業のクライマックスであるかといった、ある程度の見通しをもっているのである。では、道徳授業はどうだろうか。道徳の授業は、一般的には導入、教材の把握、中心発問、自分自身について考える発問、終末という流れで授業が進む。しかし、従前の副読本には十分な手引きは掲載されておらず子供は学習の流れは十分見通せたとはいえない。また、道徳授業においては、手引きの中心発問を変更することも多く、その機能を十分に果たすことができていなかったと考えられる。子供たちは教師からなされる発問を頼りにし、それらについて自分の意見を考え、発表していたのである。教師だけが学習活動を理解している状況において、子供の立場から見たとき、教師によってなされた「発問」は、様々な考え方をしより深く考えるものなのか、それとも単に状況把握をするものなのかはよく分からない。その発問にどれだけの考えが求められるのかは教師のみが知っているからである。このような場合、教師が満足する言葉が引き出されれば次の発問へと移行する。その先、どれだけの数の発問が待っているのかは子供には分からないのである。

このような状況で子供は、主体的に学習を進めることができるであろうか。発問の流れに関わらず、道徳の学習活動への理解のない中で、教師の発問に答えていくだけでは、主体的な学びの実現にはつながらない。道徳授業において主体的に学びを進めていくためには、学習者である子供が「テーマを持つ場面」、「資料を把握する場面」、「多様な意見を出し合ってみんなで考える中心的な場面」、「みんなで作ったことを基に自分自身を振り返る場面」の活動を見通しながら学習を進めることが必要であろう。

さらにいえば、それぞれの場面において、どのように活動することが適した学習の仕方であるのかを理解することも大切になってくる。例えば、資料の把握をするのであれば、教材から読み取れる状況や主人公の心情を端的にあげる学習活動なのだと理解して学習に取り組むが、中心的な発問であれば、自分自身でいろいろな見方をする、友達の意見と自分の意見の違いに注目すること、なぜそう考えたかを話し合っただけで新たな意見を作り出すような活動に価値があると気づくということである。つまりは、子供自身が学習活動そのものを理解し、コントロールして学んでいくことができることを目指した授業づくりが重要になってくるのである。

(2) 道徳科における対話的な学びと実践上の留意点

次に、道徳科における対話的な学びとはどのような学びだろうか。主体的な学びと同様に、中教審答申と加藤の考えを踏まえながら道徳科における対話的な学びの実現に向けて求められるものを検討し、具体的な場面や留意点について考察したい。

中教審答申(2016b)は対話的な学びについて次のように示している。

「対話的な学び」の視点からは、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自分と異なる意見と向かい合い議論すること等を通じ、自分自身の道徳的価値の理解を深めたり広げたりすることが求められる。

この「対話的な学び」の実現に向けて、指導のポイントを次の3つに整理する。

- ①対話への目的意識がある。
- ②対話による考えの広がりや深まりへの充実感がある。

③対話の方法やふるまいなどの育成がされている。

以下では、それらを具体的に考察をしていきたい。

①対話への目的意識がある。

子供同士の対話により、道徳授業は知的なコラボレーションの場となる。子供の意見はその子にとっては最善のものかもしれないが、それは、あくまでもこれまでの自分の経験を基に考えた、「自分自身のものである」。言い方を変えれば、一人でその教材に触れて持つことができる考えでもある。子供が、道徳の内容について言葉として知っているということを前提に考えれば、自分の意見を発表するだけでは、道徳授業には子供の考えの広がりや深まりはない。だからこそ道徳授業において子供同士が対話することに大きな価値があるのである。「考え、議論する道徳」が言われるようになり、実際の授業においては、学習指導案等にペアトークやグループトーク、そして全体への意見交流などが明記されるようになってきている。これは、教師が対話的な学びを意識した成果であろう。

しかし、学習者である子供から見るとどうであろうか。授業の中で教師は「では、主人公はどうすべきかグループで話し合みましょう」と述べて、子供を対話に取り組みせることがよくある。子供は友達と話し合いをし、しばらくすると全体への発表へと学習活動は移っていくのである。このように、対話の活動において、何について話すかという「発問」と、誰と話すかという「指示」はなされている。しかし、この活動自体の目的である「何のために対話するのか」ということが、教師と子供、子供と子供の間で共有されているだろうか。対話を実践することに重きが置かれてしまうが故に、「対話する時間」の確保で終わっていることはないであろうか。道徳科における対話の目的をいくつ

か挙げてみる。

- 友達の見解を聞いて、自分とは違う感じ方や考え方に触れるため。
- 友達と話し合いながら一緒に考えをつくるため
- 考えが違うところを見つけ、自分の考えや立場をより明確にするため。
- 自分の考えについて意見を言ってもらい自分の意見を高めるため。
- 問いに対して最もよいと思われる意見がどれかを友達と一緒に考えるため。

対話の目的が共有されることで対話はより効果的な活動となる。これらの目的を学習形態に合わせながら教師は子供と共有することで、「対話する」という活動が「対話をして〇〇をする」というより明確なものとなる。さらに、「話し合ったことを基にワークシートに書いた意見を見直してみよう」「グループごとに出てきた意見の中からみんながぜひ伝えたいと思うものを全体で発表しましょう」といった「どのようにアウトプットするか」を示すことでさらに効果的になるであろう。

②対話による考えの広がりや深まりへの充実感がある。

子供同士の対話を取り入れられることで、道徳授業はより活動的なものとなる。しかし、その対話によって得られたものが子供にとってこれまでと変わらないものであったとしたらどうであろうか。やがて友達と話し合うことへの面白さも薄れていくのではないだろうか。ワークシートに書いたことを友達にいうだけ、友達と活発に話してそれで終わりという活動が繰り返されれば、やがて子供の対話への興味、ともすると道徳的な問題について考えることへの情意は薄れていくだろう。道徳科は、明快な論理による「解」があったり、テストによって自らの成長が評価されたりするものではない。道徳的な問題について友達との協働的な学びである対

話をコラボレーションに価値があると感じるためには、対話によって生み出されたものが子供にとって満足感、充実感のあるものでなければならない。

つまり、子供自身の意見が、対話を通して、これまでと比べて変容していくことが大切なのである。そのためには、多様な考え方ができる中心発問があることは当然のこととして、道徳科の対話につながる、自他の考えについて、多面的・多角的な見方によって考えを吟味できるような補助発問や論点が求められるのである。これは加藤（2019b）のいう「目のつけどころ」である。加藤の論を踏まえるならば、この目のつけどころは、「これまで見えなかった自他の道徳的価値についての新たな世界を開く」と表現できるのだろう。さらにいえば、その活動によって得られた学びの成果を教師は子供に返していく必要がある。この際、子供自身も気づいていない、自らが開いた世界のすばらしさについて評価したい。筆者は、「教師との対話」とは、先生と子供の問答そのものだけに価値があるのではなく、「目のつけどころ」を示したり、「学びの価値」に気づかせたりできるところにあると考える。

③対話をよりよいものにするための方法やふるまいなどが育成されている。

「対話的な学び」はすぐに実現できるものではない。よりよく対話をしていくためには、まず、子供が対話をするための方法を徐々に身につけていくことが必要である。対話において、友達と話し合うときには、どのように言ったらいいのか、聞いたらいいいのかという学習上のマナーやルールと言う初歩的なものから、友達の考えに対してどのように質問したらいいのか、違いをどのように見つけていったらいいのかといった視点も考えられる。さらには、自分とは違う意見に対してどのようには話し合えば、目的とする話し合となっていくのかという吟味の

ための方法もあるだろう。

また、互いが意見を言いやすくするためには、学級の共感的な雰囲気も重要になってくる。求められるのは、相手の意見について批判的思考を使いながら、自信を持って互いに考えを伝え合うことを楽しみ喜び合えるような雰囲気である。さらに、道徳においては、自分の考えが「自らの経験」を根拠としているため、発達の段階によっては、友達の考えが生まれた背景についても思いを巡らせることができるとよりよいであろう。

これらの、対話に取り組む姿勢は、教師が、子供の学びを適宜指導し、褒めたり励ましたりすることで育っていく。教師自身の対話についてのイメージが大切である。

(3) 道徳科における深い学びと実践上の留意点

道徳科における深い学びについて考えを進めていきたい。中教審答申(2016c)は深い学びについて次のように示している。

「深い学び」の視点からは、道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方について考える学習を通して、様々な場面、状況において、道徳的価値を実現するための問題状況を把握し、適切な行為を主体的に選択し、実践できるような資質・能力を育てる学習とすることが求められる。

筆者は、この道徳科における対話的な学びの実現に求められるものを次の要素で示す。

- ①道徳的価値についての意味を子供自身が発見する。
- ②道徳的価値を自ら広げ深めるための学び方を身につけていくことができる。

以下では、授業における具体的な場面や留意点について考察したい。

①道徳的価値についての意味を子供自身が発見

する。

道徳授業は、ねらいに向けた教師の指導により、教材を用いて子供自身が道徳的価値と自己についての考えを深めていく営みである。いくら主体的、対話的であっても、ねらいとは関係のない活発な活動であっては、道徳科とはいえない。「あなたはどうか考えるか」という学習を自分事にしようとする工夫や、学習形態や教具の工夫、資料の工夫がなされていたとしても、教師が「ねらい」を適切に設定していなければならないのである。

しかし、教師が適切にねらいを設定したとしても十分ではない。子供自身が「知っているつもりでいた道徳的価値」について、どのような意味を持っているのかを自分自身で見つけることが重要なのである。これこそが、道徳科における新しい考えの創造であろう。例えば、「思いやり」が大切であると知っていたとしても、なぜ、大切なのか、自分はどうか考えていたのかを気がつくことは、道徳的価値の自分自身にとっての意味の発見なのである。自ら発見した道徳的価値の意味は生活の中でより活発に生かされていく。この発見につながる学習活動が深い学びの実現への鍵になると考える。そのためには、教師は道徳的諸価値についての授業前の子供の考えの現状を把握するとともに、自分自身にとっての意味を発見した子供の姿について想定しておくことが求められるであろう。

②道徳的価値を自ら広げ深めるための学び方を身につけていくことができる。

これは、子供自身が、道徳科さらには道徳教育を超えて、「生活の中の道徳的な問題について気づき、多面的・多角的に考えながら自分で道徳性を高めていける力」をつけることである。例えば、「目のつけどころ」とした多面的・多角的に考えるための視点は、決して授業において思考をすることだけを目的として示すものではない。それらは、やがて、子どもの生活場面

で生きて働くものとならなければならない。教材において考え、友達と協働しながら道徳的価値について吟味する経験は、やがて、普段の生活の中で自分自身の力で道徳的価値を広げ深めていけるものとなる必要があるのである。教師には、道徳科の授業を超えた大きな見通しの中で、道徳の学びを組織していく必要があると考える。

4. 道徳科の目標の再考

(1) 道徳科の目標と資質・能力の関係

ここまで、主体的・対話的で深い学びを実現していくための要素について考えてきた。これらの学びを実現していくことを検討することで、道徳科においてつけたい資質・能力が明らかになってきたのではないだろうか。

しかし、新学習指導要領における道徳に関しては、一部改正によって生まれた道徳科の目標をそのまま踏襲することとなっている。それは、道徳科の一部改正した2年後に新学習指導要領が告示されたことの影響は大きいと考えるのが自然である。教科書の採択が始まり道徳科の評価について教育現場の関心が集まっている時期に、新学習指導要領に合わせた改定は大きな混乱を招くことは想像に難くない。しかし、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が、資質・能力の3つの柱を偏りなく実現するためのものであれば、道徳科もまたこの3つの柱に基づいた資質・能力の整理を行うべきではないだろうか。中教審答申では別添資料においてその関係性を整理している(表3)。

表3 中教審答申(2016d)における道徳科の目標と資質能力の3つの柱の関係性(筆者整理)

関連する資質・能力	道徳科の観点	道徳における内容
知識及び技能	道徳的諸価値の理解と自分自身に固有の選択基準・判断基準の形成	道徳的諸価値の意義及びその大切さなどを理解すること
思考力判断力表現力等	生徒一人の人間としての在り方生き方についての考え(思考)	自己を見つめ、物事を多面的・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こと
学びに向かう力、人間性	人間としてよりよく生きようとする道徳性	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、自律した人間として他者とともによりよく生きるための基盤となる道徳性(判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度)

しかし、これらは、文部科学省(2015)が一部改正し新学習指導要領においても維持された道徳科の目標である「第1章総則の第1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、自己(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。」をこの3つの視点で分け、資質・能力の3つの柱としても解釈できる。もちろん道徳の特質により観点別の評価はそぐわないため目標を分けずに示すという理由も理解できるものである。しかし特別活動においても同様に観点別の評価は行わないものの資質・能力は3つの柱で整理されている。評価は総合的に行うものの、学習活動を効果的に行うためには、特別活動と同様に整理していくことが必要であると考えられる。

そこで筆者はここまでの主体的・対話的で深

い学びの実現に向けて求められる要素を手がかりに再度、資質・能力の3つの柱に整理することを試みる。

(2) 新学習指導要領の実施に向けた道徳科の目標の提案

主体的・対話的で深い学びの実現に向けて求められる要素について、授業の具体を踏まえて考察してきたが、これらは「道徳授業において育てたい力」でもある。ここまでの整理を踏まえて筆者は次のように道徳科の目標を提案したい。

【道徳科の目標】

道徳的な価値や生き方についての見方・考え方を働かせ、道徳的な問題について、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うために次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 道徳的価値の意味や意義、大切さについて理解し、道徳的問題について他者と協働しながら、道徳的諸価値や自己の生き方についての考える方法を身につけるようにする。
- (2) 生活や社会、自己の生き方についての道徳的な問題を見だし、多面的・多角的に考え、道徳的価値の意味を見出したり、道徳的に判断したりすることができる力を養う。
- (3) 自己の生き方を考えることにより、道徳的価値を尊重しようしたり、自己の生活において実践しようとするとともに、主体的に、自らの道徳性を広げたり深めたりしようとする態度を養う。

道徳科の学びについてのリード文では、各教科等と同様に、見方・考え方を働かせて、どの

ような学習をするのかを述べている。この枠組みを通して、3つの資質・能力を育成することになる。

(1) の知識及び技能については、道徳的諸価値の理解と道徳的価値や生き方について考えるための多面的・多角的な視点や自分を振り返ったり、友達の意見を聞いたり、本を読んだりする方法についてそのよさを実感させるとともに確かな知識、技能として身につけさせたいという観点から設定している。

(2) の思考力・判断力・表現力等は道徳的な問題を見つける力、そしてそれらについて、自他の考えをもとにして道徳的価値の意味を発見したり、よりよい生き方や行動について判断したりできる力を想定している。

(3) の学びに向かう力、人間性については、実践化への意欲とともに、日常生活において自ら道徳的な問題について向き合い、考え、実践につなげていこうとする、よりよく生きよう態度を養うことを目指すものとしている。

この整理では、道徳的判断力、心情、実践意欲及び態度という言葉は使用していない。これまでの道徳実践力という言葉の分かりにくさからより、具体的に示されたこれらの言葉であるが、筆者はさらに具体化する必要があると考える。それぞれの資質・能力の育成が結果として、道徳的判断力、心情、実践意欲及び態度の育成となり、道徳性を養うことになると考える。

5. 成果と課題

平成27(2015)年一部改正によって生まれた道徳科は、新学習指導要領から見れば、前の学習指導要領の枠組の中で誕生せざるをえなかった。その中で多くの実践が行われているのである。一方、他の教育活動は全て新しい枠組の中で生まれている。その重要なポイントの1つである主体的・対話的で深い学びについてこの時点で、道徳授業におけるこの学びについて

加藤の再定義を手がかりにして整理することができた。また、これらを踏まえて道徳科の目標について、新学習指導要領に合わせて再設定を試みた。その結果、3つの資質・能力に分けて道徳科の学びを整理することができた。

道徳科は、道徳教育の要であるという、他の教科等とは異なる特質をもった学習である。しかし、この「特質」を意識するあまり、授業の形式化が注目され学習活動の幅が狭まっているという実態も見られる。道徳科の目標を資質・能力の3つの柱で整理したことで、それぞれの観点で求められるものや、他の教科との共通性が見えやすくなったと考える。

この試みは、道徳科の不備を指摘するのではない、教育現場において教師が子どもに育てたいものをより明確にするための試みである。道徳科で「何を育てるのか」をより明確にしていくことは、授業づくりにとって重要である。今後も道徳授業の実態を見つめながら検討し続ける必要があると考えている。

【註】

- 1) 例えば、道徳教育の充実に関する懇談会は、「今後の道徳教育の改善・充実方策について(報告)」の2頁に「期待される姿にはほど遠い状況」と表現し課題を指摘している。
- 2) 日本道徳教育学会第86回大会(11月)のシンポジウムⅡ「教科化によって道徳授業はそのように変わるのか」の案内文では「これまでの道徳の授業実践と大きな変化はないのだとか、あるいは逆に、大きく変化するはずだといった、相反する意見が飛び交っている」という表現が見られる。
- 3) 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」,77頁より作成
- 4) 文部科学省(2017)「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」,78頁の「(1)道徳科の特質を理解する」を参考とし

ている。

【文献】

- 中央教育審議会(2016a)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について(答申)」,p.224, 2019.1.5,Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 中央教育審議会(2016b),前掲(2016a),P.225
- 中央教育審議会(2016c),前掲(2016a),P.226
- 中央教育審議会(2016d),前掲(2016a),別添16-1 2019.1.5,Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_3_3_1.pdf
- 加藤明(2019a)「新学習指導要領をひもとく」『文溪堂』,2019,PP.74-77
- 加藤明(2019b),前掲書(2019a),PP.123-124
- 文部科学省(2015)「小学校学習指導要領」P.91, 2019.1.8 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356250_1.pdf
- 文部科学省(2017)「小学校学習指導要領」P.21, 2019.1.8 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf

(令和2(2020)年2月10日受理)