

『主体的・対話的で深い学び』 のある道徳科の授業づくり

－ 子供のしなやかな心を生む柔軟な授業のために －

広島県教育委員会 令和4年度 第1回 広島県道徳教育研究協議会
於：安芸高田市立高宮小学校（高宮中学校区） 《講話用補助資料》

■ 令和 4年 6月 3日（金）

■ 永田 繁雄（東京学芸大学）

※ 新たな日常 と不測の状況が続く中、「優しい想像力」と、「おたがい様」の心をもって…
※ 「不幸の時代の子供たち」と考える以上に、「しなやかな心を生み出す子供たち」として…

子供のための「啐啄同時」を逃してはならない ～ 今だからこそできる教育実践に臨む

◇ 道徳授業のさらなる再生のとき ～ 教科書使用による「分かれ道」 ～ 私たちは、次のどちらに進むのだろうか？

分かれ道①… ◇ 授業の「柔軟化」？ ◇ 授業の「硬直化」？
分かれ道②… ◇ 「追求型」の授業が中心？ ◇ 「誘導型」の授業が中心？
分かれ道③… ◇ 道徳がより「好き」になる？ ◇ 道徳が「嫌い」に傾く？

チャレンジ が チェンジ を生む ～ 今こそ チャンス！

☆ 高宮中学校区が大事にする道徳教育・授業の連携的实践の方向…

- ◇ 合同研究の相乗効果… 教師の連携&交流で一貫カリキュラムと重点化を共有する
- ◇ 道徳授業の姿の共有… 子供の「学び合い」を生かす教師のポジションを大事にする
- ◇ 柔軟な工夫の発想… 「7つの《引き出し》」を多彩に準備し選り抜いて活用する
- ◇ 道徳教育を接着剤に… 授業を起点に、道徳教育の多彩なネットと活力を生む ほか

☆ 教材「言わなきや」を生かす 高宮小・第4学年 の授業実践に学ぶ…

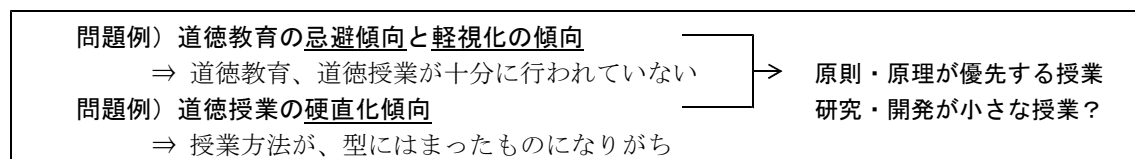
- | | |
|---|--------------|
| ☐ 日常生活の中から問題意識～課題を温める | (負の体験交流への配慮) |
| ☐ 教材での気掛かりを生かしてテーマを鮮明にする | (教材の主体的受け止め) |
| ☐ 「わたし」について「共感的」～「分析的」に考える | (人物になったの押さえ) |
| ☐ 「わたし」の行いの検討へと立ち位置を変える | (自然な追求の流れ) |
| ☐ 本時のテーマに直接 向き合って深め合う | (テーマからの連動) |
| ☐ 自分の大事にしたい考えをいっそう明確にする | (各自の納得解～価値観) |
| ◎ そのほか … 1) 重点内容としての関連的な展開 2) 板書のわかりやすい工夫 など | |

※ 子供の追求力を生かす授業を発想し続ける…

1 長い道徳授業の取組の中の課題と道徳の「特別の教科」化

道徳授業の可能性を抑制してきたものを確認して、これから向かうようにする

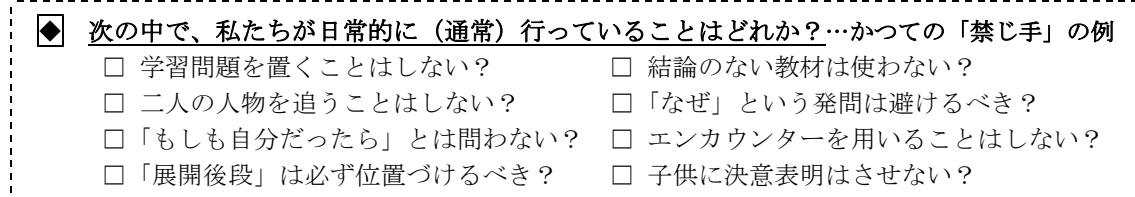
(1) 道徳教育の実施の実態に様々な課題が見られた



道徳授業の「基本型」を「形」とは考えない → 「テンプレート型授業」からの脱却

「多様さ」を重視する、令和の学習指導要領「特別の教科 道徳」
道徳授業を「フレーム」から「パターン」へ、さらに「スタイル」へと改善していく!

参考: 道徳授業の「タブー（禁じ手）」～「生活習慣病」(?) が広がる傾向があった?

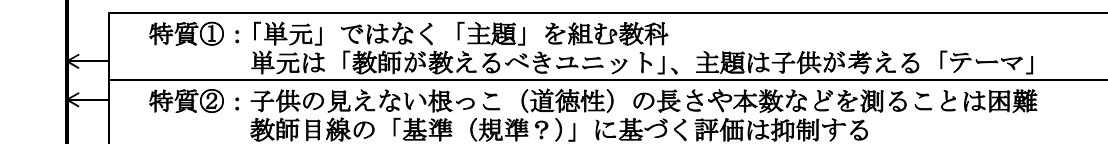


⇒ これらは、いずれも「禁じ手」とされてきたことの趣旨は受け止めながらも、
「100%そうしなくてはならない」という発想はもたないようにする。

(2) 通常の教科とはせずに「特別の教科」として位置付けた

※「柔軟さ」をキーワードに道徳の可能性をひらく …H25. 12. 26の「懇談会」報告より

各学校においては、特定の指導方法を絶対化することなどにより、道徳教育の授業が画一的なものとなったり、教師の一方的な押しつけにつながったりすることのないよう留意しつつ、柔軟でバランスの取れた指導方法の開発・実践に努めていただきたい。

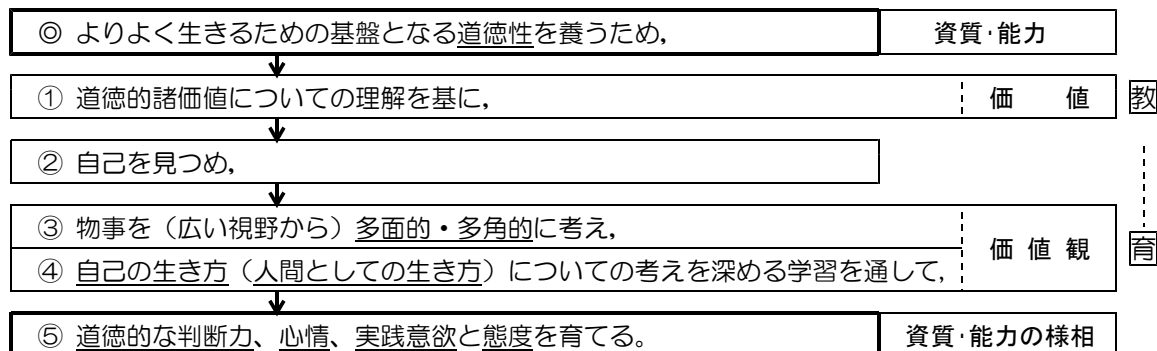


① 教科へと「格上げ」(?) することで充実への足掛かりにする
・充実のための教材などの環境をつくる → 検定済み教科書の無償配布

② 「特別の教科」とすることで、子供の人格を尊重した謙虚な評価を維持する
・子供の人格や人権を尊重し、内面の無造作な評価は抑制すべきとした ほか

(3) 道徳科の目標に「考え、議論する道徳」への転換への期待が託された

【目標における表現の区分とそのつながりの確認】



※ 「多面的・多角的」な思考で、「価値理解」から「価値観の形成」へとつながる
※ 子供についての個別的・記述的評価は、特に「価値観」にかかわる部分

2 令和の今、向き合うべき教育課題を見逃さない…

「ポスト・コロナ」を意識した教育課題の中の位置を見失わないようにする

(1)「行く手」が見えにくい混迷の今、子供たちに育みたいことは？

- ◆ 中教審答申(R3.1.26)と道徳科で、問いが共通に示されている理由は？

○中央教育審議会答申（素案）…R3.1.26最終答申

私たち一人一人、そして社会全体が、答えのない問いにどう立ち向かうかが問われている。目の前の事象から解決すべき課題を見出し、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すことなどが一層強く求められていると言えよう。(下線筆者)

○道徳の「特別の教科」化への「改訂の経緯」…「解説書」小・中p.2下段

発達段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童（生徒）が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」「議論する」道徳へと転換を図るものである。（下線筆者）

- ◆ 周回遅れのICT対応？ ～ 職人技の授業からの発展的示唆 → 知見の共有と創意工夫

⇒待ったなしの「GIGAスクール構想」、タブレットの活用 デジタル教科書

⇒小学校段階では「プログラミング教育」STE(A)M教育 学習活動のハイブリッド化

私たちの教育は、長く研究的な授業実践家である名士・名人の授業の見よう見まねで教師力を磨き上げ、世界に冠たる質の高さを誇ってきた。道徳授業での整然とした板書、手作りの美しさなどの職人技を大事にする授業文化は、その1つの表れだったといえそうだ。

しかし、その文化が逆に足かせとなって、必要なデジタル環境への対応も分だ授業の工夫の共有やハイブリッド化が難しく、ふと気が付いたら「周回遅れ」になっているといえるのかもしれない。今こそ、そこに先手を打った新たな環境での創意ある指導を切磋琢磨し合っていくとき。

(2) 現在の最大の社会的目標～SDGsは道德教育とどのように関わるのか？

SDGs (Sustainable Development Goals) = 「持続可能な開発目標」

- ① **SDGsと、ESDとの関連を、どのように理解するとよいのか？**
- ② **SDGsの示す17の「Goals」は、どんなイメージで配置されていると考えられるか？（←国連）**
- ③ **現在の新型コロナ禍の中や先において各目標はどんな役目を果たすだろうか。**
- ④ **これらのゴールは道徳の内容項目と、とどんな関係があるのか。**
- ⑤ **授業実践イメージはどのようなものか。**



(3) 子供たちの「幸福感（幸福度）」（=Well-being）の課題と、その指導の可能性

- ◆「幸福感（幸福度）」（=Well-being）をめぐる2つの調査からの示唆

- 1) 国連児童基金（ユニセフ）が公表した「子どもの幸福度」調査の概要（2020.9.3）

※ OECDとEU加盟国を国連などの統計で分析

- ◇総合順位…20位
- ◇「身体的健康」…1位
- ◇「精神的な幸福度」「幸福感」…37位

精神的な幸福度が
調査国中で最低水準

- 2) 内閣府の「満足度・生活の質に関する調査」第一次報告が示すこと（2019）

調査結果のポイント7項目のうち、性別・年齢・年収・健康状態・趣味などに並び、「頼れる人・ボランティア活動」を含む中で、ボランティア活動の頻度が高い人ほど満足度が高まる傾向

人との豊かな関わりが
精神的な幸福感を高める

- ◆「幸福感（幸福度）」（=Well-being）に意識を向けるための授業実践とは

例)「しあわせの王子」…………王子の幸せ感は生前と銅像になってからとでは、どのように変わったか？(しあわせの王子のしあわせとは…?)

例)「宮澤賢治のデクノボー」…デクノボーになりたいという賢治の描く「幸せ」とはどのようなものか？(賢治のいう「ほんたうのさいはひ」とは?)

3 子供の「主体性」を重視し、教師が「伴走者」に徹する

「**道徳科を軸にした道徳教育は、その全体が「主体性」を後押しする構成をもっている**」

(1) 道徳の目標・内容・方法で重視する「主体性」

道徳教育の目標 (第1章第1)	《「主体的な判断」を目標概念を骨組みの中核に組み込む》 ○自己の生き方(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。
道徳科の目標 (第3章第1)	《子ども自らの「自己の生き方」につなぐ学習を示す》 ○道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を(広い視野から)多面的・多角的に考え、自己の生き方(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。
道徳の内容 (第3章第2)	《内容項目の冒頭に「善悪の判断・自律」を置く》 A 主として自分自身に関すること 「善悪の判断、自律、自由と責任」 (1)自由を大切にし、自律的に判断し、責任のある行動をすること。 (第5学年及び第6学年の場合)…中学校も同様
道徳の指導方法 (内容の取扱い) (第3章第3)	《指導の具体的配慮の最初に「主体的」取組みを据える》 2-(3) 児童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。その際、道徳性を養うことの意義について、児童自らが考え、理解し、主体的に学習に取り組むことができるようにすること。

小・中学校学習指導要領(平成29.3告示)より各一部抜粋(下線はNAGATAによる)

参考 道徳の内容項目の基本的性格とは…(小・中解説書・第3章「道徳科の内容」の冒頭の記述)

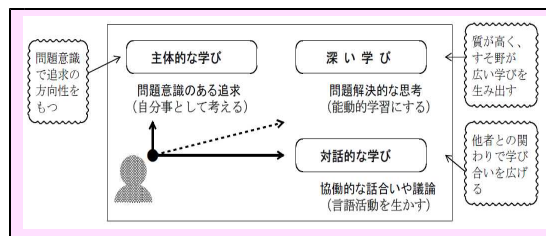
教師と児童(生徒)が人間としてのよりよい生き方を求め、共に考え、共に語り合い、その実行に努めるための**共通の課題**である。…児童(生徒)自らが**調和的な道徳性を養うためのもの**である。

参考 道徳科の指導の在り方…「主体的」な取組を軸としたアクティブな授業への改善を求めた

「**アクティブ・ラーニング**」とは、**主体的・対話的(協働的)**で深い(能動的な)学び

※ 以下は、学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」の第3の2の(3)(4)(5)の内容より。

- ◆(3) 子供の **主体的** な学習を一層促す
- ◆(4) 多様な感じ方や考え方を生かす **対話的(協働的)** な議論を一層促す
- ◆(5) 問題解決的、体験的な学習などの「**アクティブ**」= **能動的** な **深い学び**を生み出す



NAGATA

(2) 教師など周囲の人が「伴走者」に徹する教育の在り方とは…

参考 中教審答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」(R3.1.26)より

- 子供たちを支える **伴走者** である教師には、ICTも活用しながら、個別最適な学びと協働的な学びを充実し、子供たちの資質・能力を育成することが求められる。
- 子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する **伴走者** としての能力も備えている。(下線・講話者)



文科省「心のノート」(低)より

【伴走者の心構え】

日本ブライドマラソン協会HPより要約

- ・ポジティブな声掛けに心を配る。
- ・言いたいことが言える雰囲気をつくる。
- ・手の振りや歩幅などを相手に合わせる。
- ・前に出て引っ張るようなことは避ける。
- ・信頼して走ってもらう環境をつくる。
- ・危険箇所、坂などに留意する。 など

「伴走者」として教師が心得る視点

- ① 子どもに**学びの主体としての自覚**を促す
- ② 思い切り**学びたくなる土壌**を用意する
- ③ 子どもが**自ら発する問い**を最も重視する
- ④ 子どもの**追求力と協働力で学び**を動かす
- ⑤ 教師が子どもと**学び合う関係**となる

※ 参考：永田「新/道徳授業論(連載)」(明治図書『道徳教育』誌No.757) p.72-74による

4 教育の2つの側面（「教」と「育」）を融合させ、「育」に比重をかけていく

教師が「教える」お膳立てから、子供の「追求する」仕掛けへと重心を変えていく

(1) 道徳授業ではどこまで子どもの問題意識（～学習テーマ）を大事にしてきたか？

スイカは おいしいところから食べる。授業もまた同じ。 故 有田和正氏による



子供の問題意識のない授業は「教師誘導」 問題意識が掘り起こす「深い学び」

※「主体的・対話的で深い学び」は子供の抜き差しならない問題意識から始まる
※ 私たちは、「お膳立て」をどこまで「仕掛け」に変えることができていくか？

◇中心発問へと流していく「誘導過程」

学習活動の流れ	問いの位置付け
導入 展開 ① ② ③ ↓ ④ 中心発問＝学習テーマ	・価値へ方向付け （教材提示） ・中心場面や中心問題に向かう問い ・時系列的、順接的な問い など ↓ ・主題を深める中心的な問い ・価値観の構築に向かう問い など

◇全体を視野に入れた学習テーマと「追求過程」

学習活動の流れ	問いの位置付け
導入 展開 ① ② ↓ ③ 中心発問	・問題意識の表出 ↓ ◎ 学習テーマ＝学習問題・課題 ※テーマを展開段階に置く場合も ・テーマに接近する問いの繰り出し ・テーマの練り上げ ↓ ・掘り下げる問い ・確認し合う問い ・価値観の構築に向かう問い など

教えようとする過程 ⇒ **お膳立て** の傾向 -----> 子供の追求する過程 ⇒ **仕掛け** を重視

(2) 道徳授業にみる2つのアプローチ（学習の姿）を比べてみると…

工学的アプローチに近い授業	羅生門的アプローチに近い授業
☐ 指導の流れを細分化 ☐ 発問を少し多めにとって展開 ☐ 「小さな発問」「場面発問」を多く生かす ☐ 子どもの全体を結論に導いていく	☐ 全体性や即興性が大事にされる ☐ 教材の世界に立ち入って冒険するかのよう学習 ☐ 「大きな発問」「テーマ発問」が多い

展開例：教材「まどガラスと魚」（小・中学年「正直・誠実」）を生かす授業

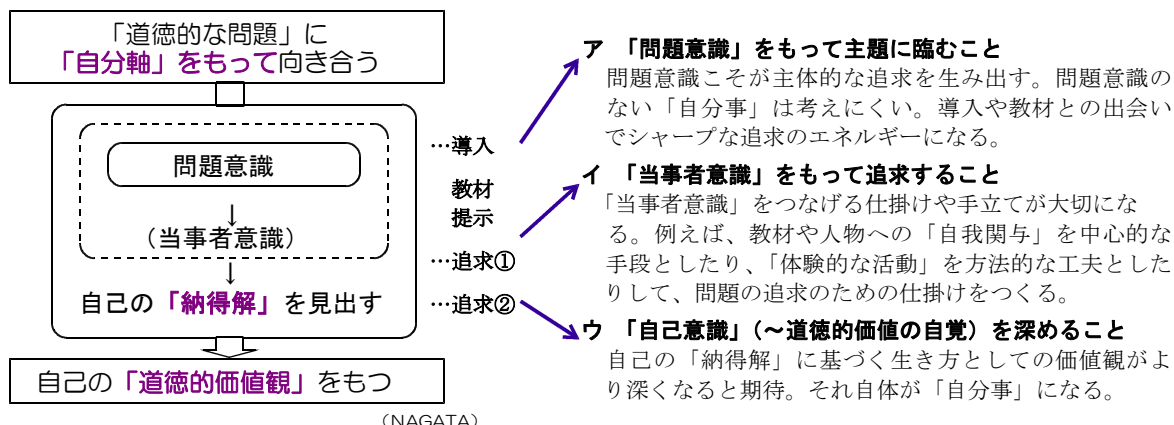
「工学的」な展開・一つのイメージ	「羅生門的」な展開・一つのイメージ
① 思わず夢中で逃げ出す進一郎の気持ちを押さえる。 ② 割れたガラスを何度も見に行く気持ちとその背景を考える。 ③ お姉さんが誤りに来た後、進一郎が夜にどんなことを考えたかを考える。 （お姉さんと自分を比べる） （進一郎が迷うわけを分析する） （言いに行くことを決めた理由をつかむ） ④ おじいさんに話した進一郎はどのように考えたか予想して書き、話し合う。 （気持ちカードを生かして、気持ちの変化などを考えてみよう） （おじいさんに話してみよう） ↓ ☐ 自分たちのことを振り返って発表し合う。 ☐ 本時のねらいについて再度、確認する。	① 「まどガラスと魚」を読んで、考えたいことや気になることを交える。 例) 進一郎はどこで一番変わったのか？ 例) 友達もなぜ謝りにいかないのか？ 例) お姉さんの様子を見なければ、変わらなかっただろうか？ ② 気になることの中から、全体で考えたい問題を集約する。 ③ 試みてみたい方法で問題を追求する。 例) その場を即興的に再現してみる。 例) 意見カードをもって尋ね歩く。 例) グループで議論し、全体で深める。 ④ 改めて、この話から各自が見つけたことや発見したことを交流する。 ↓ ☐ 正直さについての気づきを、一人一人が自らの納得する答えとしてまとめる。

これから一層必要となる授業・学習の在り方はどちらだろうか？

5 問題意識が動かし「納得解」を生み出すテーマ追求型授業を軸にする

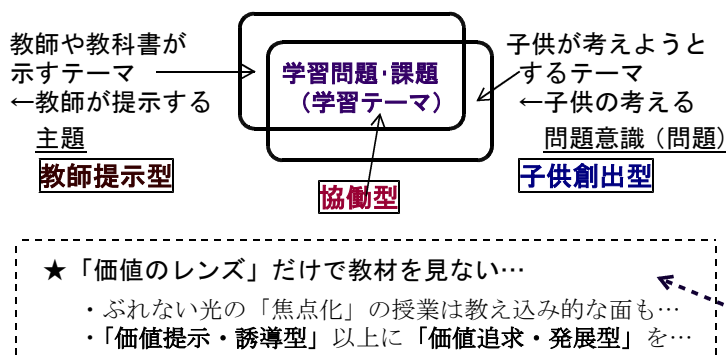
先の見えにくい今こそ、子供が自ら「納得解」を見つけていく授業の実現を…

(1) 子どもが「自分事」として「納得解」を追求する授業のイメージ（考え方の例）

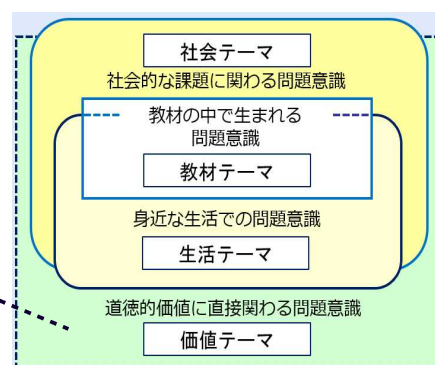


(2) 子供の問題意識を多様に発想する (← 問題意識がなければ「自分事」にならない)

図：問題意識をどこで生み出すか



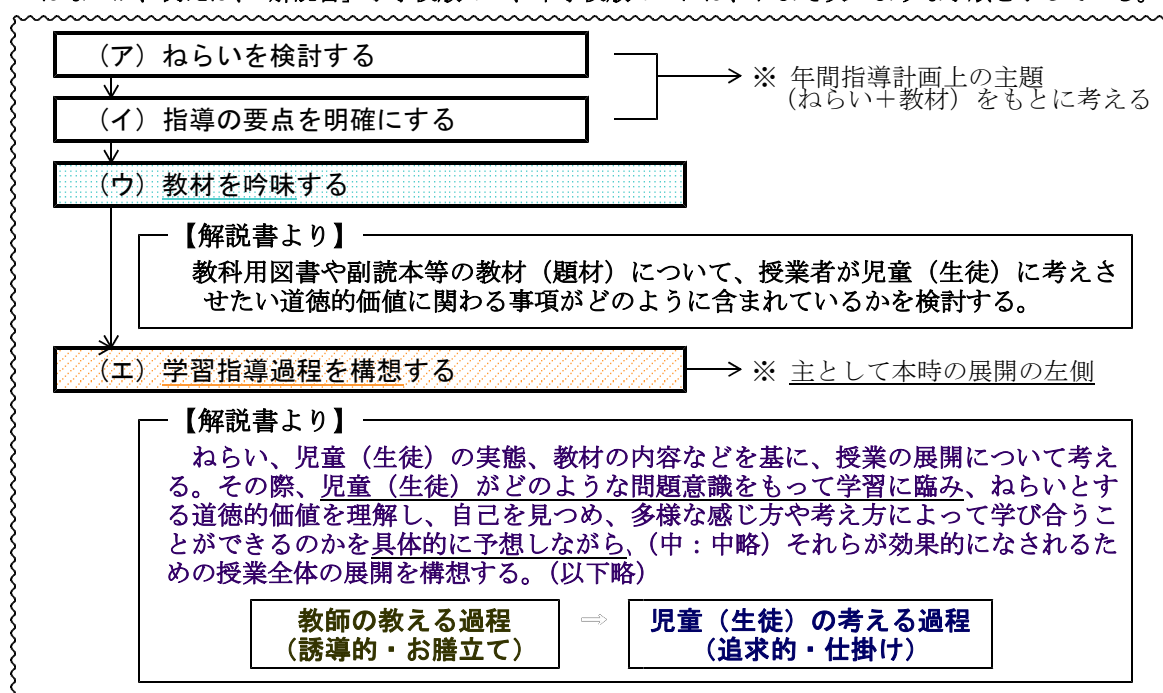
図：問題意識と学習テーマのイメージ



参考 学習過程を子供の問題追求の視点からイメージアップするために…

※ 参考：「小・中学校学習指導要領解説・特別の教科道徳編」(文部科学省)にもとづき参考整理, (NAGATA)

★ 学習指導過程の生み出し方は様々であり、順序も柔軟であってかまわない。したがって、その明確な手順はないが、例えば、「解説書」小学校版P.78、中学校版P.77には、およそ次のような手順を示している。

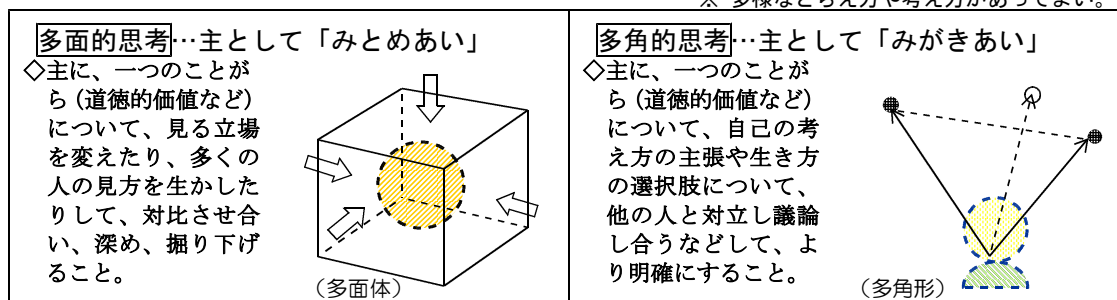


6 教師の柔軟かつ「多面的・多角的」な発想で「筋肉質」の授業をつくる

「伴走者」であるべき教師が、「しなやかな発想」で子供に寄り添うことが重要…

(1) 「多面的思考」と「多角的思考」…「分析的」思考と「選択的」思考の両面を生かし合う

※ 多様なとらえ方や考え方があってよい。



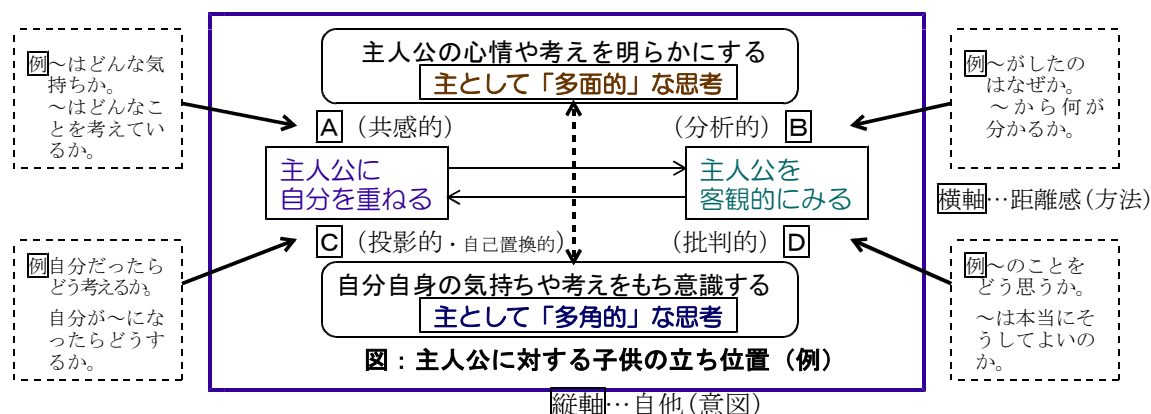
主に、**分析的思考** ～**分析的テーマ**

主に、**選択的思考** ～**選択的テーマ**

【両面を生かし合ってこそ問題追求が実現する】

- ◇多面的思考（分析的思考）だけで進める道徳授業は、重い思考に陥りがち。
 - ◇多角的思考（選択的思考）は子供の意欲をかき立てる。自分事への大きな力になる。
- ⇒**多面的な受け止めと多角的な発信**を融合させてこそ、問題追求が実現する。

(2) 「発問の立ち位置・4区分」…教材や人物に対する発問の立ち位置の変化を追求に仕立てる



【参考：問題追求の発問の組み立て（例）】

- 例) D → A → B の授業 (教材の受け止めから、共感的な追求、分析的な整理へ)
- 例) A → C → B の授業 (共感した上で自分を投影して、分析的な整理へ)
- 例) A → B → D の授業 (共感したことを意味づけた上で、自分なりの考えをもつ)

「落としどころ」に引き込むのではなく、子供の意志で見出していくようにする

■「落としどころ」のもつ問題

△ 授業の見えない「落とし穴」 △ 想定された「予定調和」 △ 過度な「合意形成」

■ 一人一人の中の「落としどころ」＝納得解 ～「落としどころ」の見方を変える

- ◎ 道徳授業の「ねらい」が「落としどころ」ではない
- ◎ 「落としどころ」は授業の広く柔軟な方向性を示すもの
- ◎ 「落としどころ」～納得解は子ども一人一人の中にある

厳格な「落としどころ」のない授業にする

- ◇ 特定の価値理解を押し付けない。
- ◇ 教師の価値観に引き込まない。
- ◇ 全員の合意形成を目的としない。
- ◇ 結論自体を柔軟なものにする。 など

※ 参考：永田「新/道徳授業論（連載）」（明治図書『道徳教育』誌No.737）p.72-74による

7 先手の評価に力を入れ過ぎず、肩の力を抜いた評価としていく

ゴールから設計する（「逆向き設計」的な）授業は、道徳科には似合わない

(1) 学習指導要領が示す評価のスタンス

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。

小・中学校学習指導要領（平成27年3月→平成29年3月） ※下線は筆者による

ア. 学習状況の評価を視野に入れる

日常生活での子供の態度や行動の表われではなく、道徳の学習の様子を手掛かりとする。

イ. 道徳性に係る成長の様子を把握する

道徳性は人格そのものであり、その決めつけの評価は避ける。見えない部分は信じる構えをもつ。

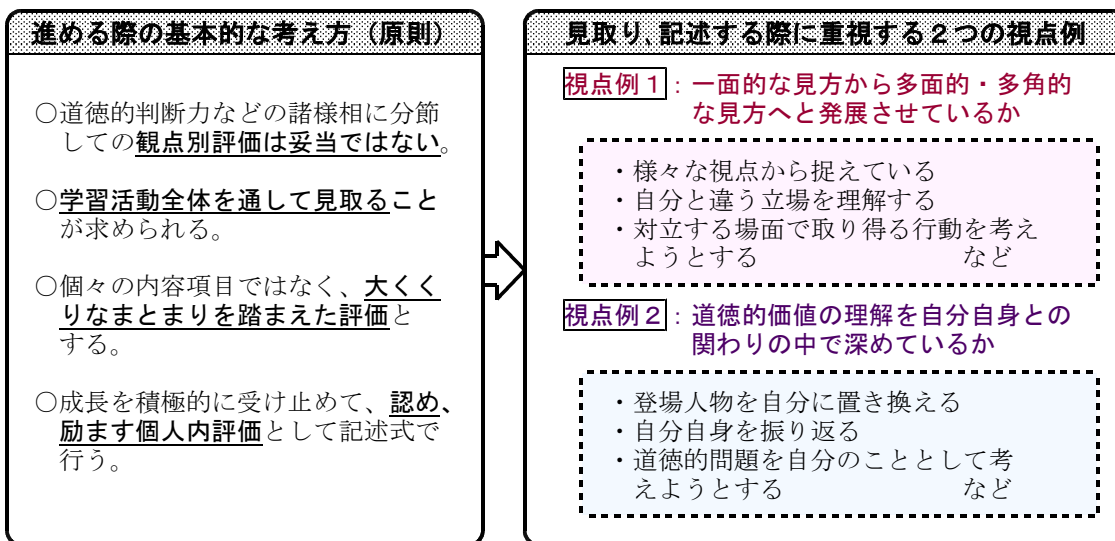
ウ. 継続的な評価を大切にする

一時間やその場だけの評価ではなく、ロングスパンで見取っていく構えを大事にする。

参考 道徳科と各教科の子供の学習状況等の評価の違いの目安

	道 徳 科	各 教 科
評価の尺度	個人内評価	目標に準拠した評価
評価の観点	分節的な観点は置かない	「知識・技能」他の3観点で評価する
評価・評定	数値による評価は行わない 学習や成長の様子を端的に記述	A～C、5～1の到達の程度を示す 個別の状況の記述を併用する

(2) 「学習指導要領解説・特別の教科 道徳編」で整理された評価の在り方

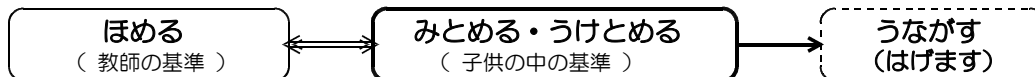


⇒「道徳科」ならではの評価の構えを大事にする

「できた」「わかった」などの達成度を含むような評価は抑制する …

…道徳科における子供の学習や成長の評価は、「ねらい」の達成度合の直接的な評価ではない。したがって、評価文にも、「～ができた」「～を分かっている」という表現は極力避ける。

「ほめる」評価よりも「認める」評価をいっそう大事にする



書くことや発表が苦手な子供こそ積極的に評価していく

…子供の筆力や発表力などを学習能力を直接評価するものではない。むしろ逆に、学習に苦手意識のある子供の頑張りなどを積極的に評価するように努める。

◆ 先が見えにくいこれからを生きる子供の「伴走者」として…

「学ぶ」と「働く」をつなぐ～「生きる」～常に「選択」の連続