

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
考える道徳への転換に向けたワーキンググループ（第3回）

平成28年7月29日

【一ノ瀬主査】

それでは、定刻となりましたので、ただいまより、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会考える道徳への転換に向けたワーキンググループの第3回を開催いたします。本日も、お忙しい中お集まりいただき、誠にありがとうございます。

本日は、資料1にありますとおり、大きく五つのことについて議論したいと思います。

- (1) 道徳教育及び道徳科において育成する資質・能力について
- (2) 「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの道徳科の指導改善について
- (3) 道徳科の評価の着実な実施について
- (4) 現代的な諸課題を踏まえた道徳教育の充実について
- (5) 考える道徳への転換に必要な支援や条件整備について

以上、論点は五つありますが、大きく二つに分けて進めてまいりたいと思います。一つ目は、先週22日の道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議の報告を踏まえた、指導と評価の工夫・改善についてです。また、その際、現代的な課題や条件整備についても併せて御意見を頂ければと思います。これは資料1の五つの課題の2、3、4、5について、まず先に議論をするということです。

二つ目は、一つ目の議題も踏まえた育成すべき資質・能力についてです。これは先ほどの五つの課題の1に当たるところです。

それでは、早速ですが、事務局より、一つ目の論点について説明をお願いしたいと思います。

【小野教育課程課課長補佐】

今、主査からもお話を頂きましたとおり、本ワーキンググループと並行して検討を行っておりました道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議において、先週22日にその取りまとめをしていただきました。まずこちらの御報告をさせていただきます、それと絡めながら、各論点についての御意見を頂くという形で御議論いただければと存じます。

この専門家会議の報告については、参考資料1という概要の1枚紙と、参考資料2という報告の本体を用意しております。こちらに基づいて御紹介させていただきたいと思っております。

まず、概要という1枚紙、参考1の方をごらんいただきますと、大きくこの専門家会議で御議論いただいていたことが四つの観点でまとめられております。道徳科の指導方法の在り方、道徳科における評価の在り方、発達障害等のある児童生徒への必要な配慮、それらを実現するための条件整備という大きく四つの観点からまとめていただいたものです。

もともとこの会議については、道徳科の評価ということについて御意見を頂くということで設置したものです。学習指導要領の改訂は、昨年3月に告示までしましたが、この評価の在り方については、さらに引き続き専門的な検討を行ってまいりました。

ただ、評価の在り方を御議論いただくにあたっては、それと対応した指導方法の工夫について御議論いただいたり、必要な環境整備を御議論いただいたり、また、評価を行うというときに、なお一段配慮が必要となる、発達障害等のある児童生徒への配慮などの観点について御意見を頂いてきたところです。

参考資料2の1ページ目をごらんいただけますでしょうか。この問題意識として、道徳の時間が昭和33年に告示された学習指導要領において特設されて以来、長年の研究や指導の蓄積がなされる一方で、その蓄積がある意味では特定の型通りに実践すればいいというような指導の固定化・形骸化を招いていたりするのではないかと、あるいは指導におきまして、読み物、登場人物の心情の読み取りのみに偏っているのではないかと、そのような指摘もなされてきたところです。

こうした課題がある中で、道徳の教科化は、道徳教育の実質化、年間35時間の授業をしっかり行っていくということと、その質的な転換を目的としたものであるということで、本ワーキンググループにおいて御議論いただく前提と同じところから問題意識を持って御議論を頂いてまいりました。

本文3ページ目の下の段、「道徳教育の質的転換」という部分では、今回、学習指導要領全体の改訂を御議論いただいている中教審の問題意識と整合性をとりながら、これからの時代を生きる子供たちには、様々な価値観や言語、文化を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きていくことがますます重要になってくるという中で、特定の価値観を押し付けたり、主体性を持たず、言われるままに行動したりするよう指導したりするのではなく、むしろ多様な価値観の、時に対立のある場合も含めて、それらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養う基本的資質であり、こうした中で道

徳科はますます重要な役割を果たすことが求められるという考え方が示されております。

こういった考え方のもとに、概要の1番目の柱として、道徳科の指導方法ということをも挙げていただいております。道徳科の質的転換を図るためには、単なる話合いや、読み物の登場人物の心情の読み取りに偏ることなく、学校や児童生徒の実態に応じて、問題解決的な学習などの質の高い多様な指導方法を展開することが必要であるという提言がなされたところであります。この専門家会議におきましては、ヒアリングなどをもとに、この質の高い多様な指導方法について整理していただいております。

本文の19ページ目から20ページ目に差し込んである資料で、ページ1という、道徳科における質の高い多様な指導方法について（イメージ）というものを入れています。こちらは、ヒアリングや専門家会議での意見をもとに、多様な指導方法の例として三つ示しています。一つは読み物教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりで考える、いわゆる自我関与を中心とした学習、それから、真ん中に問題解決的な学習、次に、道徳的行為に関する体験的な学習ということで、それぞれのねらい、あるいは具体的にどういう展開が考えられるかということや、それぞれの特徴となる効果、それぞれの指導方法について留意しなければいけない点などが挙げられています。

これらの指導法はいずれも例示であり、特定の型を示しているわけでもありませんし、それぞれの中でも様々な展開が考えられるところです。また、それぞれを組み合わせ、例えば読み物教材の自我関与を中心とした学習の中で問題解決的な学習を取り入れるというような様々な工夫が考えられるということで、そのイメージを示したものでございます。

それから、また概要の方に戻っていただき、「道徳科における評価の在り方」というところでは、まず上の「道徳科における評価の基本的な考え方」としてまとめていただいた部分であります。

学習評価についてのそもそもの考え方で、評価とは、児童生徒の側から見れば、成長を実感し、意欲の向上につなげるものであり、また教師の側からしますと、目標や計画、指導方法の改善・実践に取り組むためのものであるという性格がございます。こういった評価の基本的な性格と、道徳科の特質を踏まえ、評価にあたって考えなければいけないこと、必要となることを挙げております。数値による評価ではなく、記述によることとし、個々の内容項目ごとではなくて、大きくりのまとまりを踏まえ、他の児童生徒との比較による評価ではなく、児童生徒がいかにか成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として、道徳科の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、こういったことが必要であるという考え方が示されたところです。

その下の「道徳科の評価の方向性」という部分につきましては、まず、指導要録における扱いについて御議論いただいた部分をまとめております。

道徳科における評価を指導要録に記録するということについての考え方ですが、一人一人の児童生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子について、発言や会話、作文・感想文、ノートなどの記述を通じて、二つ挙げております。一つは、他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から対面的・多角的な見方へと発展しているか。もう一つは、多面的・多角的な思考の中で、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。こうした点に注目して見取り、特に顕著と認められる具体的な状況を記述するような改善を図るべきであるということがまとめられました。

本文の22ページ目から別紙3としている部分がございます。22ページは、小学校児童指導要録（参考様式）（イメージ）ということで、各校種別にそれぞれの指導要録の様式例ということでそのイメージを示しています。記述の欄として、特別の教科道徳の学習状況及び道徳性に係る成長の様子について記述する欄を設けるというイメージを付けたところです。

この記述による評価にあたっては、様々な工夫が考えられるところですが、21ページ目のところに、別紙2として、道徳科の評価の工夫に関する例ということで、専門家会議の中で出てきた意見を取り上げております。幾つか挙げておりますけれども、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とじる。そのとじたものを活用して学習状況を把握するという。あるいは下から三つ目のところで、1年間書きためた感想文を見ることを通じて、考えの深まりや他人の意見を取り込むなどの変化を見取るというように、年間35時間を通して、全体の中でどのように見取るかといった工夫が必要なのではないかということが挙げられたところです。

それから、指導要録と関連して、入学者選抜との関係についても御意見を頂いたところがございます。

本文の12ページ目、丸の四つ目に「他方で」とまとめたところで、入学者選抜との関係についてまとめております。

2点ありますが、道徳科における評価については、児童生徒の人格そのものに働きかけ、道徳性を養うという道徳科の目標に照らし、個人内評価として行うという趣旨がより強く

要請されるものであるということ、それから、児童生徒自身が、入学者選抜や調査書に記載されることを気にすることなく、真正面から自分事として道徳的価値に多面的・多角的に向き合うことこそ道徳教育の質的転換の目的であるということから考えると、「各教科の評定」や「出欠の記録」などとは基本的な性格が異なるものであるということから、調査書に記載することはせず、また、入学者選抜の合否判定に活用することのないようにする必要があるのであるということが明確に打ち出されたところです。

それから、もう一つ重要な観点としまして、発達障害等のある児童生徒への必要な配慮という点でございます。こちらにつきましても、34ページ目に別紙4という資料を入れております。専門家会議の中でヒアリングも含めて出てきた意見などをもとに、それぞれの学習の困難さの状況ごとに指導上の必要な配慮事項などについて整理し、評価についても丁寧に見取る必要があるということを示しています。

発達障害については、様々なものがあることが考えられますが、主に三つ、この中では紹介されております。学習上の困難さ、集中することや継続的な行動をコントロールすることの困難さ、他人との社会的関係の形成の困難さといった状況ごとに考えられる障害、道徳の指導上の困難、それから、指導上必要な配慮について考え方を並べるといって示したものです。

例えば、他人との社会的関係の形成に困難がある児童生徒は、相手の気持ちを想像することが苦手で、そのために字義どおりの解釈をしてしまうことによる問題があるということについては、心情を理解するために、役割を交代して動作化や劇化を行うなどの指導上の工夫が考えられるということが挙げられております。

発達障害のある子供たちに対する指導上の配慮、評価の配慮ということですが、そもそも、道徳科の評価というものは、一人一人の成長を積極的に受け止めて、認め励ますというものでございます。そうした道徳科の評価の本来の在り方を追求するというのが、この発達障害等様々な学習上の困難さに応じた評価になると考えられるのではないかとということも示されました。

また、これまで挙げたことを具体的に実現させていくための条件整備についても御意見を頂いたところです。

概要では一番下、本文では16ページから18ページ目にかけての部分です。

指導の改善や評価の工夫などを進めていくにあたり、国や教育委員会において、多様な指導方法等の研究や成果の共有、あるいは教科書が新たに導入されますけれども、それに

よって、逆になお一層重要性が増すことになるであろう学校や地域の工夫を生かした補助教材の活用、学校の管理職、あるいは教員一人一人に求められることとして、特に教員一人一人が創意工夫して柔軟に授業を構想していくことの重要性などについてまとめられたところです。こちらについては、本日、またさらにこのワーキングとしてもいろいろな御意見を付け加えていただいたり、考えを深めることが出来ればと思っております。

以上、大きく四つの内容について、報告書にまとめていただいたところですが、特に評価の在り方、要録の付け方の部分に関しては、道徳科の評価の実施について、通知という形で各都道府県教育委員会に対して周知の徹底を図ることが非常に重要になってまいります。特に要録を実際に付ける小・中学校だけではなく、入試との関わりにおいては、入学者選抜を行う高等学校にもよくこの趣旨を理解してもらう必要があるということで、本日付けで各都道府県教育委員会等に通知を発出し、この周知の徹底について、これから文科省として努め続けていくということになっております。その通知の中では、専門家会議の中でもまとめていただいたところですが、「調査書には記載せず、入試にも活用しないこと」を明記したところであります。

以上、約1年間にわたり専門家会議で御議論いただけてきたものがこの報告書の概要と本文でございます。

この報告書に基づいた通知を発出させていただくとともに、後ほどまた議論の中でも紹介させていただきますが、主に評価のところを中心としながら、指導方法の在り方や条件整備についても御議論いただけてきましたが、特に指導方法等に関して、また学習指導要領改訂の全体の動向と併せた議論については、引き続き中央教育審議会で議論を深めることが求められるとされております。そういったことも考え、この報告を受けて、このワーキンググループとして、道徳科の固有の議論と、中教審全体で議論されている教科横断的な共通的な議論とをどう結び付けていくことが出来るかというところを中心に御意見を頂けたらと思います。

続きまして、本日の資料に沿って、また御説明をさせていただきたいと思っております。

本日の資料1として、今回のワーキンググループにおいて、主に御検討いただきたい論点は、先ほど主査から五つ御紹介いただいた点でございます。

このうち一つ目の道徳教育・道徳科において育成すべき資質・能力につきましては、前回まで御意見を頂いたことも踏まえて、本日後半でまた御意見を頂ければと思います。前回の御意見を踏まえてそのまま御議論するだけではなくて、あえてこの専門家会議の報告

を受けて、その下の、四つ並べておりますが、二つ目の「主体的・対話的で深い学び」の視点からの道徳科の指導改善、道徳科の評価の着実な実施、あるいは現代的な諸課題を踏まえた教育の充実や必要な支援や条件整備について議論いただいた上で、あえてまたもう一度資質・能力の議論に戻るといって本日は御議論いただければと思っております。

それでは、前半でまず御議論いただきたい点として、資料1の論点の二つ目のところ、「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点からの道徳科の指導改善についてということで、こちらは資料3が関係するところです。この道徳科の指導改善について御検討いただきたい観点として二つございます。

一つは、この専門家会議の報告の中で、先ほど別表の中で、質の高い多様な指導方法に関する提言というものがございました。こういったことを踏まえつつ、また、現在、中教審の中で教科横断的に検討されている「主体的・対話的で深い学び」いわゆるアクティブ・ラーニングの視点から、これらの両方を踏まえながら、この道徳科の指導改善、充実をどのように図っていくかという点について御意見を頂きたいということが一つでございます。

それから、また、この後、資料3の中で紹介させていただきますが、「主体的・対話的で深い学び」の視点から授業改善を図るという中で、「深い学び」というものは、それぞれの各教科の特質に応じた議論になります。「深い学び」の鍵としては、各教科の特質に応じた見方や考え方というものをどのように働かせるかが大事であるというような議論がなされているところです。

そういった学びを深めていくために、道徳科における「深い学び」を実現するための見方・考え方はどのようなものと考えられるか、こうした点について御意見を頂ければと思っております。

この観点については、資料3で簡単に御紹介させていただければと思います。

資料3の1ページ目で、学習・指導改善の視点としての「主体的・対話的で深い学び」という、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点とも言うておりますが、このキーワードについては、これまで総則・評価特別部会という教科横断的な特別部会の中で御議論いただいたり、各教科ごとのワーキングの中でも御意見を頂いてきたりしているところでございます。そうして議論を重ねてきたものについて、総則・評価特別部会、小学校部会、中学校部会、高等学校部会における議論の取りまとめ案として、7月11日に教育課程企画特別部会で資料としてお出しした資料の中に、これまで議論していただいたところを幾つかの

ポイントで整理させていただいております。

今回の学習指導要領の改訂では、どのような力を身に付けるか、そのために「何を学ぶか」だけではなく、「どのように学ぶか」という点も併せて御議論いただくということが大きな柱でございました。この「どのように学ぶか」という鍵になるのがアクティブ・ラーニングの視点、すなわち子供たちの「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかというような学習・指導改善のための視点であるということになります。

子供たちが実際に社会に出ていったときに、社会で生きて働く知識や力を育むためには、子供たちが「何を学ぶか」という学習内容の在り方に加えて、それらの内容を「どのように学ぶか」というような学びの過程に着目してその質を高めていくことが重要であるということが基本的な考え方になっています。その学びの過程についてどのような改善を図っていくかということに関する視点として、「主体的・対話的で深い学び」、そしてそれを実現するための視点ということで、日々の授業を改善して取組を活性化していくことが今回の改訂の主眼になってくるということを挙げております。

こうしたことは、改めて今回、一から取り組むということではなくて、中教審のこれまでの議論の中でも再三指摘を頂いてきたところではありますが、これまでも各学校の実践の中では、アクティブ・ラーニングの視点、あるいはここで挙げたような「深い学び」の視点と、これまで様々な形で多くの実践が積み重ねられ、先生方の授業改善が日常的に行われ磨かれてきたところともつながってくる部分でございます。

一方で、学習の活動を子供の自主性に任せ過ぎると「活動あって学びなし」というふうな授業になってしまったり、あるいは特定の方法にこだわり過ぎて型になってしまう、指導の型をなぞるだけで学びにつながらない授業になってしまう恐れもあるということが挙げられております。こうした型にはまるということではなく、先生方のねらいを持つということや、先生たちが教えることにしっかり関わって改善を図っていくというような「主体的・対話的で深い学び」を実現することが大事であるということが基本的な考え方として挙げられています。

2ページ目に、三つの視点ということで、「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」については、習得・活用・探求という見通しを持った中で、教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解や資質・能力の育成、学習への動機付け等につながるような「深い学び」が実現できているかという視点。それから、「対話的な学び」については、子供同士の協働、教員や地域の人との対話、先哲の考え方

を手掛かりに考えること等を通じて、自らの考えを広げ深めるような「対話的な学び」が実現出来ているか。それから、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、見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるような「主体的な学び」が実現できているか。こういった観点から改善を図っていくことが必要であるという、論点整理の中で示されたものが、今、深められているところです。

その三つの視点、「深い学び」、「対話的な学び」、「主体的な学び」というそれぞれが様々に関わり合うところですが、その中でも特に「深い学び」について、その下で説明を加えております。

この「深い学び」という点については、学習の活動の中で「深い学び」を実現するための鍵としては、それぞれの教科の中でいろいろと議論されている、教科の特質に応じた「見方・考え方」というものが重要になってくるのではないかとということがございます。

各教科の学習において、様々な知識や力を身に付けていく過程の中で、どのような視点で物事を捉え、どのように思考していくのかというような物事を捉える視点や思考の枠組み、こういったものも鍛えられていく。算数、数学であれば、事象を数量や図形及びそれらの関係に着目して捉えて論理的に考えたり、国語においては、言葉の働きを捉えて自分の思いや考えを深めたり表現していくことなど、それぞれの教科ごとの特質に応じたものがあるのではないかと考えられます。こうした見方・考え方を持つことにより、学校における学習の中で活用されるだけでなく、大人になって社会に出て生活していくにあたって重要な働きを持つということが挙げられております。

この見方・考え方というものは、資質・能力の三つの柱全体に全て深く関わるものであり、各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであって、また、社会と教育をつなぐという重要性もあるということで、ポイントが挙げられております。

ここまでは、中教審で今、議論を深めていただいている「主体的・対話的で深い学び」の基本的な考え方を御紹介させていただきました。3ページ目、4ページ目、5ページ目は、「主体的・対話的で深い学び」というものそれぞれについて、道徳科ではどのような改善の例が考えられるだろうかということ案として並べたものです。

こちらでそれぞれ案として挙げているものは、既に改訂が図られました学習指導要領の解説の中で示しているもの、あるいは専門家会議の中で御指摘を頂いたものを中心としております。

まず、「深い学び」の実現という観点については、二つ枠組みを作っています。一つは、道徳科において、教科の特質に応じた見方・考え方を働かせるというところで、この「見方・考え方」にはどのようなものが当たるだろうかということで、道徳科の目標、あるいは道徳科の特質ということから考えると、様々な事象を、道徳的諸価値の理解をもとに自己との関わりで（中学校であれば広い視野ということが加わりますが）多面的・多角的に捉え、自己の（人間としての）生き方について考えるというような考え方が道徳科における見方・考え方と言えるのかなということで、案として挙げているところです。

その見方・考え方も踏まえ、深い学びの視点から、道徳科において求められる改善の例として、四つほど挙げております。

道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探求するプロセスを重視するということ、それから、いわゆる「読み取り」指導と言われるような、読み物教材の登場人物の心情理解のみに終始したり、単なる生活体験の話合いに徹してしまったり、あるいは望ましいと思われることを言わせたり書かせたりすることに終始するような「押し付け」の指導などに陥らないような留意するということ。

それから、多様な指導方法として、こちらは専門家会議の中でも挙げられていたものですが、読み物教材の登場人物への自我関与を中心とした学習、様々な道徳的諸価値に関わる問題や課題を主体的に解決する学習、役割演技など、道徳的行為に関する体験的な学習ということが挙げられております。

また、問題解決的ということで、道徳的諸価値に関する問題ということがございましたが、その道徳的な問題の場面についてもいろいろな視点があり、道徳的諸価値が実現されていないことに関する問題、道徳的諸価値についての理解が不十分であったり、誤解していることから生じる問題、道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現することが出来ない自分、実現したいという自分との葛藤という問題、それから、複数の道徳的価値の間で対立が生じているような問題など、問題構造を踏まえた場面設定や学習活動の工夫を行うことが「深い学び」につながっていくのではないかとということで案を挙げております。

4ページ目については、「対話的な学び」の視点です。「対話的な学び」については、子供同士で何か話し合うだけではなくて、教員や地域の方との対話、あるいは先哲と言っていますけれども、書物や様々な資料等を通じて昔の人の考え方に触れて、そこから双方向的に考えるということも含めての「対話的な学び」ということで、その視点から道徳科に

求められる改善等の例として6点ほど挙げております。

活動の中で多面的・多角的に考え、協働的に議論したりするなどの工夫、話し合いや発表などを交えた活動の工夫を行うということ。それから、道徳的な諸価値に関わる問題を主体的に解決する学習において、グループなどで話し合うことを通じて多面的・多角的に考えて議論を深めるということ。あるいはこうした学習が出来るようにするためには、学級の雰囲気として、日頃から何でも言い合え、認め合える雰囲気が大事だろうということ。あるいは教師が受容的な姿勢を持つことも大切な要素であろうということ。それから、様々な専門家や保護者、地域住民がゲストティーチャーとして授業に関わって児童生徒と対話するという。資料を通じて先人の考えに触れて道徳的価値の理解を深めたり自己を見つめる学習につながるような質の高い教材の開発・活用。それから、対話的という中の一つの面として、自分自身に問いかけることを通じて道徳的価値を深く理解したり、自己の生き方についての考えを深めるような学習を取り入れること。こういったような改善が考えられるのではないかとということで例を挙げております。

また、5ページ目では、「主体的な学び」の視点から、道徳科において求められる改善の例ということで、こちらも若干これまでの視点と重なる部分もございますが、5点ほど挙げております。

「主体的な学び」から求められると考えられるものとして、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深めるためには、先ほどの「読み取り」、あるいは「押し付け」などに陥らないように気をつけるべきであるということ。

それから、問題解決的な学習ということ为例で挙げておりますが、一定の答えを見出したり、合意形成をすること自体が目的ではなく、あくまで、それを通して一人一人が気付いたこと、感じたことを振り返るという活動を取り入れることが大事ではないかということ。それから、学習評価のところでも一部触れましたが、年度当初に自分の有様や課題を考え、見通しを立てるような活動を行うこと。その過程において様々な活動を行ったこと、考えたことなどを蓄積し、また、学習状況を自ら把握し振り返れるようにすること。学習にあたり、身近な社会的課題を取り上げることによって、自分事として考えようとする意欲や態度を育てるということ。児童・生徒が行う自己評価や相互評価を通じて、自身のよい点や可能性に気付いて主体的に学習に取り組むように持っていくこと。こういったことが考えられるのではないかとということ、これまでの学習指導要領の解説で示したことや専門家会議の議論を中心に、例として挙げさせていただきました。

ここについては、さらにこういう改善が考えられるのではないかということ、あるいはこういう視点を持つことが大事であるということについて是非御意見を頂き、深めることが出来ればと思っております。

今、資料3を通じて、指導改善について御紹介させていただきました。残り3、4、5については、それぞれ個別の資料を用意しているものではございません。先ほどの専門家会議の報告も踏まえながら御意見を頂ければということで、論点だけ挙げております。

評価については、先ほどの専門家会議の報告で示され、通知することで示しておりますけれども、その評価の在り方を踏まえて、今後具体的に道徳科の評価を進めていくにあたって留意すべき点や工夫すべき点、それから、現代的な諸課題を踏まえた教育の充実ということで、小・中学校の学習指導要領の解説などでは、これまで情報モラルというものの扱い、生命倫理などの現代社会を生きる上での課題の扱いを充実するという事も示しておりますが、今後、小中高の道徳教育を通じて充実を図るべき課題には何があるかということについて御意見を頂きたいということが4点目でございます。

5点目については、全てに関わってくる部分でございますけれども、考える道徳への転換に必要な支援、条件整備ということで、必要な支援や条件整備についてどのようなものが考えられるかということがございます。

4点目や5点目については、今回だけでなく最終回までの間に、最後まで議論を深めていただくところかと思いますが、前半まずこの三つの指導改善について、それから、評価の着実な実施、諸課題を踏まえた教育の充実、必要な支援や条件整備について御意見を頂ければと思います。よろしく願いいたします。

【一ノ瀬主査】

ありがとうございました。それでは、ただいまの説明に基づき議論をしてみたいと思います。

まずは、先ほど御報告いただいた、道徳教育の評価等の在り方に関する専門家会議の報告を踏まえ、道徳科の指導と評価を取り上げて議論したいと思います。

この会議の報告の方向性に基づいて、今後どういった点に留意すべきか、どのような工夫が考えられるかということについて御意見を頂ければと思います。加えて、学習指導要領に示されている現代的な課題についても、これを道徳でどのように指導し、また発達の段階に応じてどのような充実を図っていくべきかということ、また、それらを可能とする条件整備などについてもお考えがありましたら、御意見をお願いしたいと思います。

【越智委員】

これは発言ではなくて、ちょっと確認といいたいでしょうか、質問があるんですけども、先ほど評価等の在り方に関する専門家会議の報告書の説明を頂きましたけれども、その中に、これ、私だけかもしれませんが、見慣れない言葉というんでしょうか、「見取る」とか、「見取り」とかという言葉が出てきますね。今まで余り、例えば中教審等の報告書で目にしなかったような気がするんですけども、これはあえてこういう言葉をお使いになっているんでしょうか。それとも、これまでも伝統的に使われてきた言葉なんじゃないでしょうか。意味はよく分かりますけどね。

【小野教育課程課課長補佐】

恐らくこの小中高の学習評価の中で、若干特有な性格で使われている部分もあるかとは思いますが、学習評価を行うに当たりまして、児童生徒の様子、あるいは成長などを把握するということにつきまして、何かその姿、あるいは言葉等から把握しようとするということについて「見取る」ということは、恐らく、この学習評価の中では一般的に使われているところがあるのかなというふうに考えております。

【越智委員】

見て取るわけだから、それで「見取る」ということですから、意味は分かるんですけども、大人がその字を見ればね。把握するというのであれば、「把握する」でいいんだらうと思うんです。むしろ「見取り」というと、別の漢字を使う場合もあるわけで、何ていうか、余りそぐわない表現じゃないかなという気がいたしました。特に何かこの言葉に意味を持たせたいという気持ちがあれば別ですけども、なぜこういう言葉を使ったのか、それをちょっと伺おうと思っただけですが、もしそれほどの深い理由がないのであれば、避けた方がいい表現ではないかという気が私にはしました。

【合田教育課程課長】

この報告書における「見取り」という言葉は、これは御専門でいらっしゃる森委員などがお詳しいと存じますが、道徳の世界では、子供たちの自発的な認識を「気付き」と称したり、各教科の観点別評価のような見方ではなくて、様々な角度から手厚く受け止めていくというのを「見取る」とか「見取り」とかと表現することは、道徳の世界では比較的一般的かなというふうに思っておりまして、専門家会議におきましても、「見取り」とか「見取る」という言葉はかなり頻繁に出てきました。もしかしたら少しそういう特定の含意を持った専門的な言葉遣いかもしれませんが、そのことを端的かつ適切に表

す表現としてこのような表現にさせていただいたという経緯がございます。

【越智委員】

なるほど。ではもう一点、その専門家的な立場というのは、何の専門なんですか。

【合田教育課程課長】

道徳教育に携わってこられた研究者、あるいは道徳教育に携わってこられた実践の教育者という観点でございます。

【越智委員】

これは、やがてこれが正式な文書となって世の中に出たときに、当然のことながら教育委員会の方はお使いになります。それから、さらには指導主事の先生を介して、個々の学校でも「見取る」という言葉が恐らく使われることになるんだろうと思うんですね、評価については非常に関心が深いわけですから。そうすると、どうなのでしょう、この中には国語の専門家はいないのかもしれませんが、私もある意味で倫理学の専門家ですけども、こういう言葉が使われると、むしろ国語の混乱につながる気がしてしようがありません。私もいろいろな報告書を読んでいますけれども、これまでいろいろな方々が使ってこられたという記憶はございません。ここで決めることではないだろうとは思いますが、一応お伝えいただけますか。

【一ノ瀬主査】

越智委員、端的に「見取り」ということで問題が起こるとしたら、どういうことが一番懸念されますか。

【越智委員】

「看取る」という言葉と重なることです。

【一ノ瀬主査】

看護などの現場での「看取る」ということですか。

【越智委員】

「看護」の「看」を含めてですね。主査や先生方、こういう「見取る」なんていう言葉を通常お使いになりますか。

【一ノ瀬主査】

「見てとる」という言い方はしますね。

【越智委員】

「見てとる」とは言いますがね。

【合田教育課程課長】

報告書は確定しておりますし、通知書は既に発出しておりますので、その点を修正することはございませんけれども、御意見は御意見として承らせていただいて、少し整理をさせていただきたいと思います。

【一ノ瀬主査】

はい。では、今後、同じような文案のときに考慮していただくということをお願いしたいと思います。

ほかに御意見、論点の提起などございませんでしょうか。

専門家会議では、基本的に、1、2、3、4、5のような数値評価というのは行わないということで、所見のような形で行う。しかも、先ほど小野課長補佐からも御説明がありましたように、入試などの資料としては一切使わないという、そういう大きな確認がなされたわけですが、それについて何かございませんでしょうか。

もし何もないということであれば、私が感じたことをちょっとだけ申し上げれば、所見という形で教師が道德教育の成果について言及するといった場合でも、今まで所見というのは、学習態度のようなものについて書くということが多かったので、それを使って、その所見というカテゴリーの中でどのように道德教育についての成果を評価するかという点は、もう少し詰めてもいいかなという、そういう思いはいたします。何かそれについてもヒントになるようなお考えがあれば、是非お伺いしたいと思うんですが。

あるいは現代的な課題、あるいは支援のための条件整備などについても、この前半で主題として取り上げたいと思っておりますので、現代的な課題について小中高も含めて言及するという点において、何か問題とか、留意すべき点とか、あるいは現代的な課題とはそもそもどういうものであるのかということについても御意見を頂ければありがたいと存じます。

【永田主査代理】

今回、指導方法と評価についての充実の方向の報告がまとめられて、大変私も共感を持って読ませていただいています。それで、さらに一層道德科としての特質を明らかにしていくことが充実につながるということだと思いますが、教科では、今回、例えば「見方・考え方」というようなキーワードで置いています。道德では「感じ方や考え方」という表現で書いている部分が基本的に多くて、その「感じ方」というのは道徳的心情のような内面性の部分を特に強調した言葉であるので、道德の部分にそぐう言葉だと思います。ま

た、例えば教科等でも社会科などの多面的・多角的なアプローチ、道徳でも多面的・多角的というのが今回前面に出てきている。その辺りのそれぞれのよさと特質を一層シャープにしていくことが、その充実につながるんだろうなと感じているのが一つです。また、どなたかその辺りの考えがあればお伺いしたいなと思うのが一つです。

二つ目は、アクティブ・ラーニングの資料のつづりの、特に最後の辺りで整理されていますが、横に青いバーの張ってある最後の5枚目の五つの白丸の中で、二つ目に道徳科における問題解決的な学習は、振り返る活動を取り入れること、気付いたことや感じたことをと書かれています。これも実に大事で、例えばシェアリングとかディフレクションなどを通常の学習でよくやったりしていますが、この振り返るといのが、例えば自分たちの生活を振り返るといことよりも、学習そのものを振り返るとい視点の言葉であるとい、そのニュアンスが道徳科の問題解決的な学習に重なっているとい特色もあるかなと思ひます。このようなところもしっかりと見極めることによつて、道徳科の授業が一層教科として充実していくのだと感じられます。

そして、三つ目としては、そのすぐ下に白丸がありますが、年度当初に自分の有様や課題を考え、課題や目標を捉える学習を行うことや、ポートフォリオで蓄積して、1年間の最後で全体的に学習状況を振り返っていくといのが、残念ながら今までの道徳の授業では余り行われてきてないんですね。

例えば35時間が展開されるとすると、1時間目に「二わの小とり」とい題材をやつて、最後の時間に「はしの上のおおかみ」とい題材で終わるような感じで、基本的に35分の1の授業が35個つながっているような流れが多かつたんですが、やはり一体的に考えていくことで、子供が問題追求していく、つまり自己形成に向かつていくといところの視点、それがポートフォリオとかファイルとかが重なってくるといことだと思ひます。したがつて、年間指導計画の作り方なども、例えばそれを意識して、1時間目から主題を1個ずつ当てはめていかなくてはいけないんだとい趣旨ではないニュアンスを今まで以上に出してあげないと、やはり1時間ずつの紋切り型の授業になるような不安があります。そのように一体的に年間指導計画も考えていくことが大切になると思ひました。

充実の方向に関わつてさらに見極めておきたいなとい点を3点申し上げました。

【渡邊委員】

今週この報告書が出てから、新聞や報道等でいろいろな御意見を目にしますけれども、本日の通知の中に「入試への配慮」といことで、条件が整つて安心したところござい

ます。条件整備の一つとしては、やはり家庭への理解を図ることも必要なかと思ひます。というのも、指導要録の記入をどうするかだけではなくて、学校では通知表がございますので、各学期ごとにどのように評価を載せていくのかということをお考えすると、通常、生活の記録のところの前段には、道徳性に関わるような子供のよさを前段に置いて、後段に学習活動の所見などを入れて作成しておりました。そうした家庭へ伝えたい子供の様子が、今度は道徳の所見欄と、それから、学習の所見欄に分かれていくとそれが1学期、2学期、3学期、あるいは前期、後期などで累積されたものが要録に反映していくのだと考えています。

永田先生のおっしゃられた大きなポートフォリオとして捉えた授業全体を振り返ったものが加算されていくということをお、やはり家庭にもよく理解していただけるような周知をしていく必要があると思ひます。

私の経験で申し訳ないのですが、行動の記録は、十分満足出来るものに丸なんですけれども、丸がないとどうしても私たちは不安になってしまう。満足出来る段階は空欄なので、空欄であることも褒められている一つではあるんですけれども、そこがどうしても、丸がないといけないのではないかという、今までの評価の受け取りがある。そうしたところも子供たち、あるいは保護者の方々、あるいは私たち、責任を持って評価する教員が理解していく必要があるのではないかと感じております。

【森委員】

この報告書にも絡んでということなんですけれども、今までの道徳教育に携わってきた中で感じていることとしては、もちろん道徳教育は、今までも子供の道徳性を高めていくということでやってきたんですけれども、授業研究をしたときには、やっぱり今日の発問がどうだったかとか、今日の資料提示の仕方がどうだったかとか、また、先生の問い返しがどうだったかというような形で、教師の側に立った授業研究だったり、振り返りというのが多かったのかなというような気がします。

そんな中でこのような報告書が出てきましたことで、感想ということなんですけれども、子供の側に立ったということがより深まっていくような今後の期待が持てるなと思ひています。

今日の報告書の中でも、例えば13ページの丸の上から三つ目にあるようなことは、これからの授業研究の中でも大事にされていくような視点だなと思ひています。子供とか人間というものは様々な側面を持っていますので、それを一人の人が見て、こういうふうと思

うということではなくて、いろいろな人が重ね合わせていく中で、あっ、こういうところがあるなということ、まさに記述的にというか、子供たちの様子を文脈で捉えていくと、いろいろなよさが見えてきたり、成長の過程が見えてきたり、まさに多面的・多角的に見取っていくような、そういうようなことがこれからのことに期待されるなと思っています。

児童生徒の変位を、ここでは見取りとありますけど、複数の目で見取り、評価に対して共通認識を持つ機会ともなり、評価を組織的に進めるための一つの方法としても効果的であるとあるように、これから、この報告が出たことで授業研究であるとか、道德教育というものが今回の改訂の大きな趣旨であるように、子供にとってどうかというようなことをまた推進する一つのものになったのかなど。学校の方では、こういうことを受けて授業研究をしたときに、子供の様子はどうだったのかということ、きちっと着目する学校の授業研究の在り方ということもますます進めていかなければならないし、そういう意味で文部科学省の方でも指導資料を出していこうということ、記載されていますように、そういった事例、まさに子供の側に立った授業研究の在り方というものを指導事例なんかで示していただくということも、これからの期待されるような条件整備の一つかなと思っています

【貞盛委員】

評価ということに関わって1年間いろいろな話し合いがされた中でこうした報告書が出されたということですが、この評価に関わっては、やっぱり学校現場でも、これからどうしていくかというところで関心の高いところです。

広島県のセンターの指導主事の研究で、県内の先生方にアンケートをとったときに、一番困っていることで挙げている中身が、この評価についてどのようにしていくかということです。その中でも大きなところが、何をどのように見取っていくのか、「見取り」という言葉が余りよくないというお話でしたが、どのように子供たちの道德性を評価していくのか、その観点となるべきものであるとか、あるいはその妥当性、13ページにもありますが、妥当性と信頼性をどのように担保していくかというところが、やはり先生方にとって非常に、今後どうしていくかというところで考えていかなければいけないとされているところです。

この報告書を見せていただいたところ、何をどう評価していくかというところで、例示が、一面的な見方から多面的化、それから、自分自身との関わりの中で考えを深められているかという2点が例示として挙げられていますが、これを大きくくりなまとまりで評価をしていて、この指導要録の学習状況及び道德性に係る成長の様子というところにどのよう

に書いていくか、もう少し踏み込んで、学校としては、何を、どのように、どの場面で評価をしていけばいいかというところが知りたいところではないかなと思います。当然、学校の実態によって考えていくところではあると思うのですが、例えば具体的には、こういうふうな授業の中で見取ったところ、こんな書き方というような例示が、この報告の中ではなくても、これから恐らく出てくる教師用の指導資料等に示していただくと、学校としても非常に参考になるのではないかなと思いました。

併せて、評価に関わって周りに聞いてみると、今日のめあてに関わって、子供がどこまで考えられたらいいかというような、そういう到達度を示してもらえると評価がしやすいというような声も聞きました。ここでは個人内評価ですので、一つの授業の中では、今日、それぞれの子供たちが、この内容項目、価値に関わってどこまで考えられたかということについては評価をしていく必要があるとは思いますが、指導要録に載る子供たちの道徳性の成長に関わる評価としては個人内評価なので、この時間の中でここまで考えてほしいということに至らなくても、1年間の成長の中で、最初はこういう考え方をしていたんだけど、後半年度を通して最後の方にはこういうところまで考えることが出来るようになったというような、やはり個人内評価、励ます評価であるというところをしっかりと先生方に伝えていかないと、教科の到達度評価のような見取りの仕方をしていかれないように、しっかりお伝えしていく必要があるなと感じています。

【一ノ瀬主査】

到達度を示していただきたいという意見があるけれども、そうではなくて、個人内評価というのを徹底していただきたいという、そういう御意見でよろしいでしょうか。

【貞盛委員】

はい。

【小池委員】

少し議論からそれるかもしれませんが、評価ということに関しましては、高等学校では総合的な学習の時間を評価する際に、1時間、1週間、又は1か月を通して自分がどのように成長したかということ自分で評価するという場面がございます。それであれば、道徳の時間で教師がこの価値意識ということを教えることも大切なことなんでしょうけれども、価値意識を自分のものにするの方がもっと道徳の中では大事なのかなと私は思いますね。

そうしますと、児童生徒が、道徳の学習の時間を通して自分がどのように変わったのか

ということ、これは小学校1年生であっても、何か読み物を読んで、読む前と読んだ後で自分がどう変わったのかということに気づく、これは高学年になればなるほど、何か一つの抽象的な物事を捉えても、自分の変化というものに気がつくのではないのかなと思うんですね。それであれば、そういった自己の内面の変化を自分で評価してみる。そしてそれを、何かの形で表出したものを教師が見て評価するという手段がもしかしたら可能なのではないかなと、高校の総合的な学習の時間の評価の在り方とこの道徳の評価の在り方を比較したときに、私はそのように感じました。

そして、先日、相模原で大変な事件が起きましたけれども、そういったものを見て、それぞれの年代で時事問題等を子供たちに提示して、どう感じるかとか、どうあるべきかといったこと、大変デリケートな部分でもあるんでしょうけれども、そういったものも自己の内面の変化とか、価値意識といったものに照らし合わせて子供たちが評価することも出来るのではないのかな。それをまた教師が評価していくという手段も可能ではないかなというふうに考えるところです。

【武富委員】

報告書を読ませていただきまして、私も高等学校の立場から、入学者選抜のことについて、あるいは評価についてということで、より明確になってきたのかなというのを感じた次第でございます。

個人内評価の部分で、今、小池委員がお話しされた自己評価、また考え議論するという部分でいけば、授業でやったことを協働的にシェアしていく中で総合的な評価もそこにあっているのではないかなという部分も感じているところです。いろいろな人の意見を踏まえて自分がさらにどう変わっていったのかという部分も大切なのではないかなと考えます。

【一ノ瀬主査】 ありがとうございます。

「そうたい的」というのは、ほかの児童と比べてという意味の相対的ですか、それとも総合的という意味ですか。

【武富委員】

総合的という意味です。そういう意見を踏まえて、自分自身がまたどう変わってきたのかというところで評価が出来るんじゃないかなと。

【一ノ瀬主査】

この自己評価という手法を取り入れるということについては、合田課長、いかがですか。

【合田教育課程課長】

有識者会議においてもその点は大変重要なポイントとして議論がなされたところでございまして、参考資料2の11ページをごらんいただきますと、「評価のための具体的な工夫」というところがあり、下から二つ目の丸でございますが、児童生徒が行う自己評価、相互評価について、これ自体は児童生徒の学習活動であって、教師が行う評価活動ではないけれども、児童生徒が自身のよい点や可能性について気付くことを通じ、主体的に学ぶ意欲を高めるなど、学習の在り方を改善していくことに役立つと。効果的に活用して学習活動を深めていくことが重要であるという御指摘を頂いておりますし、それから、先ほど小池委員、あるいは武富委員からもお話がありましたように、自己評価と題していなくても、例えば毎回毎回の子供たちの作文とか、思いを書いた小さな文章といったものを先生方はしっかり1年間ファイルをしておいて、その中で年間を通して子供たちは受け止めがどう変化したのかということを見取る、把握するということが大事ではないかという御議論を頂いたところでございます。

【越智委員】

「深い学び」ということなんですけれども、それまでは分からなかったことが分かるようになれば、学びは深くなったということなんだろうと思うんですね。分かるということ、学ぶということは、どの教科においてもあるわけなんですけれども、しかし、例えば数学的な分かり方が深まるというのと、歴史的な教科で分かり方が深まる。やっぱり違いがあるんだろうと思うんですね。

じゃあ、道徳で学びが深くなるというのはどういうことかということ、これは難しいんでしょうけれども、それに注目した人はいるわけで、例えば行為の経過は同じでもその理由が異なるということに非常にこだわったというか、注目して研究をした例のコールバーグという人がいて、コールバーグは、発達段階とも関連付けますけれども、例の6段階の評価というのを考えていくわけですね。例えばいいことをしても、褒められるからいいことをする場合と、それから、別の理由で、いいことであるからという普遍的な基準を自分の中に持っていいことをする場合と、いろいろな理由があると。

コールバーグの理由付けが正しいのかどうかというのはまた別問題にはなりますけれども、ここで注目したいのは、そうやって理由が変わってくるという、理由が深化するという点は道徳の非常に大きな特徴の一つだろうという気はいたします。

【一ノ瀬主査】

そうですね、ほかの教科と比べた場合に、学び、あるいは分かるということ、理解が深まるということの意味が、例えば数学と道徳教育の場合では意味が違うのだろうということで、1年を通じて自分の評価としても何か分からなかったことが分かるようになると、理解が深まったといった場合に、どういう意味でそれが深まったのかということについて、少し整理した形で現場の先生方にお伝え出来る方がよいと、そういうお考えかと思います。

【永田主査代理】

意見ではなく感想のような形になりますが、主体的で対話的で深い学びというのがまさに全体的なアクティブ・ラーニングの軸で、これが今回の道徳の学習指導要領でも、指導計画の作成と内容の取り扱いの2の3のところに、「主体的に学ぶことが出来るようにすること」と書いてあると思いますが、そこに私たちは重ねられることができると思います。また、今回の解説書の中に「問題意識」という言葉を私もカウントしてみたところ、10回書いてあるんですね。そのくらいに問題意識という言葉がかなり広がっています。そしてその問題意識とか問題の持たせ方について、今回、具体的に実現されていないこと、理解が不十分なこと、あるいは葛藤があること、対立があることと、このように四つ例示されていますが、これが大事なポイントだと思っています。なぜならばその問題意識の重要性が余り意識されてこなかったからです。授業の中で、これがなければ主体的な学習にはなりません。既に学習指導要領上にも明確に示していることを、私たちは一つフィックスするべきことだと感じました。

それは学習指導要領の取り扱いの2の3でしたが、2の4のところは、言語活動の充実ということで、言うならば協働的な対話、議論のところが書かれています。「対話的」という言葉について、今回は「考え議論する」道徳が言われていて、その「議論」というのと「対話」という言葉のニュアンスを私たちはどう整理するかということが逆にあるかもしれませんが、このように学習指導要領の2の3と2の4のところで「主体的」、「対話的」というのが投影されているような印象を持つ。もちろんその趣旨で整理されているかどうか分かりませんが、それを私たちは意識して考えてみたいなと思いました。これが感想の一つです。

もう一つ、先ほどの自己評価、相互評価に関しての自己評価のことですが、これについてはどのように確認出来るかということがあります。自己評価に関する記述の中で読み取りにくいのですが、自己評価は、例えば自分の学びを自己評価するというのと、自分の在り方を自己評価するというのと両方ありますね。そして、自分の学びとなると、例えばど

のように学ぶかという部分の、多面的・多角的なその部分の自分の学びの履歴を評価するということだと思います。一方、例えば自分自身はどんな生き方、憧れを持ってきていて、これからどうしたいのかという、その部分の自己評価というのが、ここでは、もしかしたら混然としているかもしれないということです。いずれにしても、自己評価というのは、道徳の授業とか道徳教育にとっては、基本的にストライクゾーンですので、それ自体が指導の手立てにもなっているというか、指導の目標にもなっているというような見方をすべきだと感じています。

そして、子供は、例えばチェック表で自分でチェックをやってみたりする。どれだけ出来ているとか、あるいはこれは二重丸が付けられるかなというように、自己評価の場合は子供は割と数値を使ったりすることもあるかもしれない。ただ、それを教師が見ているときに、その数値そのものを子供の人格に投影して表明するものではないということです。そのような自己評価を広げていけば、かなり道徳授業の充実に役に立っていくのかなと私は感じました。

【一ノ瀬主査】

私自身の方から1点付け加えますと、先ほど越智委員から、理解が深まるということについての意味が、道徳の場合、特有なものがあるということについて御指摘がありました。私も同じようなことを思っておりまして、私は、哲学倫理の研究の方を主たる専門としておりますけれども、哲学の、あるいは倫理の道徳の疑問あるいは問題というのは、突き詰めていきますと答えがないところがあります。例えば安楽死を認めるかどうかなんていう問題については、状況や立場によっていろいろな意見がありますし、どちらが正しいということも断定出来ないようなことがあって、ソクラテスに帰せられている考え方ですけれども、無知の知というのがありますけれども、要するに問題を突き詰めていると、どうしてもにっちもさっちもいかない、分からない地点というのがあらわれてくるわけですね。

実は教養とか物事を理解する知的な理解力の深まりというのは、私なんかの立場からしますと、分からないところまでいってしまうんだ、実はここら辺がもやもやとしているというのが実相なんだという、そこを理解出来るかどうかということが最大の問題で、要するに、ずばっとこれが正しいというふうに100%の確信を持って言えるようなことというのはないんだということを知ることが非常に重要なことだというのが、我々研究をする側からするとと言えると思うんですね。

ただ、そうは言っても、他面で、そういうことを前面に述べてしまうと、今度、そもそも教育ってどうやってやるのか、評価ってどうやってやるのかという、そういう問題がありますので、幾つかのレベルがあって、ある程度大まかな点においては、一致してこうだと言えるところはあるんですけども、それを突き詰めていって自分なりに考えていったときに、どうしてもこれは答えが出ない、分からない。むしろその分からないという事態をリアリティーを持って理解出来るという、そこが重要なのではないかというのが、私の方の研究をする側から感じていることです。

【白木委員】

今の一ノ瀬主査のお話を伺っていて、私も日頃から思っておりますことで、例えば今後、正答のない課題についてどのような扱いをしていかなければならないか。これこそが、私は、自己の問題解決として、個人が最終的に答えを出すものであると考えております。また、その個人が答えを出すに当たって多様性を知ることがめざす道徳科の時間になればいいと考えております。

ということは、生命倫理の問題、臓器提供の問題など、これを提供するか、提供しないかというような議論ではなく、やはりその際に想定し得る様々な問題、例えばレシピエントであるとかドナー側に立ったときに、どのようなリスクや、あるいはどのようなメリット・デメリット、想定され起こり得る問題について等多様な意見を交わすことによって、それらの中から自分なりの問題として解決をしていく。個人の解決のためにそういったとてもデリケートな視点を持って扱っていかなければならない教材への配慮が求められます。

ここで、「問題解決」というと、必ず答えを出さなければならないというふうに思われがちなのですが、中には解決に向けて合意形成するような問いではないことがあります。それらの問いの扱い方には十分な配慮が必要です。その点については、例えば学習指導要領の中に配慮事項としてきちんと入れなければならないのではないかと思います。

そして、発達の段階に伴って、現実社会に起こり得る問題を扱っていくことは、特に中学校の2、3年生から高等学校にかけて、現実社会の問題を取り扱うことが道徳教育でも必要になってくるものと思います。その際に、例えば法教育でにおける裁判員裁判の問題、あるいは選挙法の問題、又は先ほどの少年法の問題であるとか、臓器提供の問題とか、様々な正答のない課題や社会問題、また、知識も何も得る機会が少なかったことについて、教師自身が、また子供たちも考えていくような場の設定が、道徳としての可能性を考えた

上で提示していく必要があるのではないか、そんなふうに思っております。

【一ノ瀬主査】

非常に重い問題で、これは小中高の教育だけでなく、我々大人の社会においても最大に重要な問題かと思えます。

たくさんの御意見を頂きました。それでは、前半の議論は以上で一旦打ち切りにいたしまして、次の議題に移りたいと思えます。

先ほどの指導方法や評価方法の議論も踏まえまして、道徳教育・道徳科において育成すべき資質・能力について、後半では議論を深めてまいりたいと思えます。

まずは事務局より説明をお願いいたします。

【小野教育課程課課長補佐】

後半は、道徳教育において育成する資質・能力につきまして御議論いただければと思えます。

前半の中でも若干、そこに既に関わる部分も出てきたと思えますし、また後半、資質・能力を議論するに当たり、指導方法とも関わってくる部分がありましたら、またそこも忌憚なく御意見を頂ければと思えます。

後半御議論いただきたい論点としましては、先ほどの資料1で挙げました論点の一つ目の、道徳教育・道徳科において育成すべき資質・能力についてでございます。資料は、資料2というものを別刷りで用意しております。

この論点の紹介ですが、学習指導要領に示された道徳教育・道徳科の目標、既に一部改正が行われている小・中学校の目標などや、教育課程企画特別部会における教育課程全体の、今回の改訂全体におけるこれまでの議論、あるいは道徳教育に係る専門家会議の先ほどの報告の中で出てきた議論、これまで本ワーキンググループで頂いてきた議論、こういったことも踏まえて道徳教育・道徳科において育成すべき資質・能力、そして資質・能力の三つの柱との関係について、どのように整理をしたらよいかということにつきまして、これまでの議論をさらに深めていただく形で御意見を頂ければと思っております。

資料2の説明に入る前に、この論点の検討も含めて今後の流れとも関わってくる部分ですが、資料6の検討事項というのが、最初の会議で示させていただいた、このワーキングの中で御議論いただきたい点でございますが、全体で検討いただきたい事項というのが具体的にどう形になってくるのかということで、資料5として、議論のまとめ（骨子）と書いたものがございます。実は他の教科別のワーキングや部会等におきましては、概ねこの

ような構成で既に議論のまとめというものを行っています。それを少し紹介させていただくことで、今行っている議論が最終的にはどういうまとめにつながってくるのかというイメージをもっていただくために、骨子を用意しております。

いずれのワーキングも、共通的な問題意識を持ちながら議論をして、概ね以下のような構成に沿ってワーキングで議論してきたことをまとめています。

最初にこれまでの成果と課題ということを挙げ、二つ目に、それぞれの教育の中において育成する資質・能力ということを大きく挙げています。その資質・能力の考え方におきましては、見方・考え方、それぞれの教科で育成する資質・能力と目標との関係、それから、その資質・能力を育むためのそれぞれの教科における学習過程の在り方、そしてそれぞれの教科等における評価の在り方ということで、その資質・能力のもとに、目標の在り方、指導の在り方、評価の在り方をまとめて形にするということがあり、この資質・能力の在り方をどう整理するかということが、この各教科ごとのワーキンググループにおいては、まとめの中で非常に大きなポイントになっている部分でございます。

それに加え、資質・能力の育成に向けた教育内容の改善、充実ということで、先ほど御意見を頂いたような現代的な諸課題も踏まえた内容の充実、学習・指導の改善や教材の充実、それから、最後に必要な条件整備等についてまとめるという形で、基本的にいずれの教科におきましても共通の骨組みで整理をするという議論を行っております。

本ワーキンググループにおきましても、まだこれから議論を深めていただきたいところがございますが、第4回におきまして、こうした骨組みも意識しながら、まとめについて考えていくことが出来ればと思います。ただ、本ワーキンググループは、他の教科のワーキンググループとは違う進め方をしているところもありますので、直ちにこの形にするという意味ではございません。ほかの教科では概ねこういうような整理をしているというところを御紹介させていただきました。

各教科におきましては、この資質・能力の整理が教科の目標につながり、学習の指導過程につながり、それから、評価等につながっているという議論を行っているという意味で、ここで御紹介させていただきましたが、本日は、専門家会議の報告を用いて、指導の在り方、評価の在り方などを先に御議論いただいてから、またこの資質・能力の話に戻っていただくということで、あえてこういう順番で御議論を頂きたいところです。

資料2に基づき、この資質・能力の観点について、また追加で幾つか資料を用意しておりますので、御紹介させていただければと思います。

本日は、この資料2に基づいて御意見を頂きたいところですが、第2回の会議で資質・能力のいわゆる三つの柱、知識、技能、それから、思考力・判断力・表現力と、それから、学びに向かう力、人間性と道德教育・道德科で育む資質・能力の関係のイメージ案をお示ししましたが、今回、その修正版をお示しするというのではなくて、かなりいろいろな御意見を頂きまして、そもそも道德教育は特別の教科ということで、他の教科と同一に論じられない部分があるのではないかと、なかなかこの三本柱に即した議論は難しいのではないかと、いかという御意見もあれば、もう少し具体的にこの三本柱との関係を示さないと、かえって混乱するのではないかとというような両側からの御意見を頂きました。

また、いずれにしても学校の先生たちには、より伝わるような形で示していかないと、授業改善等に生かせないのではないかとのお話も頂きました。そういったことも踏まえ、資料を修正して御意見を頂き直すというよりは、もう一度立ち返り、なぜこの資質・能力の議論をしているのかというところ、それから、なぜ三本柱の議論をしているのかというところを振り返りながら、その上で、かつ道德教育の固有性、特有性ということも踏まえながら、どう考えたらいいのかというところを御意見を頂きたく、このような形で用意させていただいたところです。

資料の1番目におきましては、道德教育・道德科の目標ということで、小・中学校の学習指導要領改訂の中で整理をした道德教育、道德科の目標ということで、いずれも道德性を養うことを目標に掲げております。道德教育全体としては、その道德性を養うということが、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というような教育基本法や学校教育法で定められた教育の根本精神に基づくというような、非常に大きな形態となっていく、その基盤となる道德性を養うということを掲げ、道德科では、その道德性を養うためにということで、学習を通してとして挙げていますけれども、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の、あるいは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、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てるというような目標の表し方にしております。

真ん中のこの学習を通してというところが、「見方・考え方」と関わるのではないかと、ということで御提案させていただきましたが、この学習を通してというところに道德科の意義、あるいは固有の特質を踏まえた学習の在り方が示されているということと、その学習を通じて道德的な判断力、心情、実践意欲と態度、これが道德性の諸様相と言われている

すけれども、これがいわば道徳性を育てるということとほぼ同義ではございますが、こういった活動を通して道徳性を養うというような目標の表し方をしております。

ここで、改めて目標の示し方の御議論を整理させていただきましたけれども、ここでまた教科横断的な話として、今回の学習指導要領改訂では、教科の目標と、資質・能力についてどういう議論をしているのかというところを、2ページ目以降で幾つか紹介させていただければと存じます。この資質・能力の考え方、そして、三つの柱という考え方が出てまいりましたのが、教育課程企画特別部会で昨年8月にまとめていただきました論点整理でございます。

この育成すべき資質・能力というものにつきましては、様々な形、捉え方がありますがけれども、その育成すべき資質・能力というのを子供の視点に立って、概ね以下のような三つの柱で整理することが考えられるのではないかと。そして発達に応じてこの三つをバランスよく膨らませながら大きく成長していくようにすることが教育課程の役割ではないかと。そして、それは各教科それぞれの文脈の中で身に付けていく力と教科横断的に身に付けていく力、これを相互に関連付けながら育成していく必要があるのではないかと。ことが、考え方として挙げられております。

そして、その三つの柱として挙げられているのが、何を知っているか、何が出来るかというような個別の知識・技能ということで、各教科等に関する個別の知識・技能でありますけれども、社会の様々な場面で活用出来る知識・技能として体系化しながら身に付けていくことが重要であるという考え方が示されています。

それから、知っていること・出来ることをどう使うかというような思考力・判断力・表現力等というものでございます。これにつきましては、大きく二つ、問題発見・解決や協働的な問題解決というふうに挙げております。問題を発見し、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行するという、いわば学習のプロセスの中で、必要な思考力・判断力・表現力等ということが考えられるのではないかと。

「特に」ということで三つ挙げてはいますが、問題発見・解決に必要な情報を収集・蓄積するということ、それから、既存の知識に加え、このプロセスを通じて必要となる新たな知識・技能を獲得したり、知識・技能を適切に組み合わせ、それらを活用しながら問題を解決していくために必要な思考や、解決の方向性や方法を比較・選択し、結論を決定していくために必要な判断や意思決定をするということ、それから、伝える相手や状

況に応じた表現をするということも、思考力・判断力・表現力として捉えられるというようにことが挙げられています。

それから、道徳教育、道徳科と非常に関わりの深いところになりますけれども、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）。1、2で挙げた知識・技能、それから、思考力、判断力・表現力等を実際にどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれるということで、主体的に学習に取り組む態度を含めた学びに向かう力、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考やプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」と呼ばれるようなものに関することも含みます。

また、多様性を尊重する態度、互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、いわば人間性と言えるようなもの、こういったものに関するものも含まれるというような整理がなされたところでございます。

さらにこれに加えて、3ページ目でございますが、昨年8月に論点整理でお示しいただきましたものを踏まえ、そこから各教科等別のワーキンググループ、あるいは各校種別の部会、あるいは全体を束ねる総則・評価特別部会というところで御議論を頂いてまいりました。それぞれでまた議論を深めていく中で、さらにこの資質・能力の考え方についても一段深めた形としまして、総則・評価特別部会などで議論が深められています。それを7月11日の教育課程企画特別部会の中で紹介させていただいた資料からの抜粋であります。

各学校段階及び全ての教科等について、この三つの柱にもとづいて育成すべき資質・能力を明確にするという議論がされているところです。この三つの柱については、学校教育を通じて育む、これまでの教育課程の中で大事にしてきた「生きる力」の要素というものについて、これを資質・能力という視点から整理したものであると言えるということが挙げられています。いわゆる学力の三要素というものがこれまでもありましたが、「確かな学力」というものをさらにかみ砕いたものとして示したのですが、今回整理しているこの三つの資質・能力の柱というものは、「確かな学力」だけではなくて、「確かな学力」「健やかな体」「豊かな心」というような知・徳・体を総合的に捉える、「生きる力」で示してきたこの三つを総合的に捉えて構造化するものを目指すものであるというような考え方を改めて示されているところであります。

また、こうした資質・能力の三つの柱というものに関する整理につきましては、2030年

に向けて、今、OECDで議論されているような理念的な枠組み、あるいは今年の5月に開催されたG7の倉敷で行われました教育大臣会合の共同宣言にも盛り込まれるなど、国際的にもこういった考え方というのは共有がなされております。

この三つの柱に基づき構造化された学習指導要領というものを手掛かりに、各学校が教育目標や、学校として育成を目指す資質・能力の明確化を図るということにつなげていくことが大事であるということで、改めて考え方を加えました。

また、この三つの柱の中でも、知識・技能というところにつきましては、知識とは何かということで、さらに考えが加えられたところがあります。知識というものにつきましては、個別の事実的な知識というものを指すだけではなくて、学びの過程を通じて、既に持っている知識や経験と新しい知識が結び付いて、自分の中で構造化され、様々な場面で活用出来るものとして習得される、いわゆる概念的な知識を含むものであるというふうに挙げられています。

例示として挙げられているのが歴史における知識の例でありますけれども、何年にこうした出来事が起きたというような事実的な知識は、それだけではなく、その出来事がなぜ起こったのかや、その出来事がどのように影響を及ぼしたのかを追求する学習の過程を通じて、当時の社会や現代におけるその意味ということが概念として習得されていくということで、一人一人の子供の中で構造化され活用されることが重要であるけれども、教員がそのプロセスに関わることによって、その知識としての客観性も保たれたものになるということが各教科の中の共通の話としては挙げられています。

また、技能についても、一つ一つの個別の議論だけではなくて、変化する状況や課題に応じて主体的に活用出来るような、実際に使えるような技能の習熟・熟達に向かうことも重要であるということが挙げられています。こうした資質・能力の三つの柱というものにつきましては、思考・判断・表現を通じて獲得されたりするものでありますが、それぞれの三つの柱が相互に関連しながら育成されるものであるということを改めて確認されております。

以上、この2ページ目と3ページが、特定の教科というよりは全体の教科横断的に今回の学習指導要領の中で資質・能力をどう整理していくべきかという、いわば教科横断的な共通的な視点からの議論でございます。

それに対して、4ページ目では、先ほど御報告をさせていただきました専門家会議の本文の中から資質・能力に関する議論の部分を抜き出したものでございます。

専門家会議の報告の中でも、この中教審の議論と並行して議論を行ってまいりましたので、論点整理において示された観点とこの道德教育の在り方をどう関わらせるかということにつきましても御意見を頂いてまいりました。先ほども紹介させていただきましたが、これからの時代に求められるものとして、多様な人と協働して、様々な価値観や存在を認めながらやっていく力が求められるということが挙げられました。論点整理の中でこの三つの柱が挙げられているゆえんでもあるということでもあります。

その前提としまして、将来の変化を予測するのが非常に困難な時代であるということでもありますけれども、そういった時代に求められる資質・能力の中で土台となっていく、あるいは資質・能力を育む目標でもあると。土台であり目標でもあると言えるのが、三つの柱の中でも「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という部分でもありまして、道德性の育成はこのような観点からますます重要になっているとも言えるのではないかということが挙げられております。

そして、この資質・能力の三つの柱と道德科の関係の整理に関して、具体的には中教審の中で教育課程全体で行うということで、逆な見方をしますと、このワーキングにおける議論に対して期待するということでもありますが、この専門家会議における整理としましては、この資質・能力の三つの柱と道德科の関係につきまして、道德科の学習活動に着目して捉えてみるということで整理されています。

この三つの柱と道德科の学習活動、先ほど道德科の目標の中にこの学習活動が示されている部分を御紹介しました。よりよく生きるための基盤となる道德性を養うために道德的諸価値についての理解を基に、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の考えを深めるというような学習活動に着目し、その学習活動のどの要素、どの部分とそれぞれの柱が関わるだろうかということで、資質・能力の三つの柱についてそれぞれ並べまして、下線を引いた部分と特に関わりがあり、それぞれ下線部分を重視するという整理が出来るのではないか。三つの柱にこれ自体を分節したものではありませんが、下線部分を重視するといった整理が考えられるのではないかというような議論があったことをここでも御紹介させていただければと思います。

こういった各教科横断的には、資質・能力についてこのような整理をすべきであるという議論、それから、専門家会議では、議論がなされたということでもありますけれども、三つの柱との関わりについて分節するというのではなくて、学習活動に着目した捉え方をすることが挙げられています。こういったことを踏まえ、改めてこの道德教育・道

徳科における資質・能力について御議論いただきたいというのが本日の趣旨であります。

なお、5ページ目から6ページ目にかけては、学習指導要領解説の中で、学習活動の中における道徳的諸価値について理解する、自己を見つめる、物事を多面的・多角的に考える、自己の生き方についての考えを深めるといったのはどういうことなのかという部分を紹介しております。

また、7ページ目には、道徳性を養うというところで、その諸様相という形で道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲や態度を育成するということが示されていますが、それについての説明を併せて載せさせていただいております。

今回、他の教科におきましては、それぞれの教科の目標自体をこの資質・能力に即して整理するという議論をされています。具体的には、各ワーキンググループにおける議論の状況ということでお示しさせていただいております。その最初の部分で、各教科の教育のイメージということで、これから各教育の目標のイメージになるものを挙げています。冒頭は、各教科ではなくて幼児教育となっております。幼児教育におきましては、この三つの柱を意識した整理の議論をしつつも、幼児期の学びの特色として、遊びや生活を通じて総合的に指導するということがありますので、それぞれの観点別、柱ごとに資質・能力を目標に掲げるということではなくて、その考え方として、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿という形でそれを整理するという形がなされています。

各学校段階ごとの国語科、社会科、算数科、生活科などそれぞれの教科におきまして、見方・考え方はこのように整理出来るのではないかと。目標に関しましては、二重丸で基本的な考えの柱を書いた上で、知識・技能・思考力・判断力・表現力等を学びに向かう力、人間性等に即して目標の考え方を示していくということで、この三つの柱自体が各教科の目標を示していく柱ということで整理がなされています。

小学校、中学校の道徳科におきましては、既に先般、学習指導要領の改訂を行っておりますので、これに加えて、また三本柱で改めて一から議論のし直しをさせていただくということではございませんけれども、各教科でこのような目標の表し方の整理をしていることを踏まえまして、道徳科におきましては、この資質・能力の三つと道徳科の教育の関わりをどのように考えていくかという議論をすることは意義があるだろうということで、このような論点を挙げております。

以上、前回までの御意見、各教科での共通的な議論、あるいは道徳科に即した議論が別途専門家会議で行われていることなどを踏まえ、またこの資質・能力の考え方について御

意見を賜ければと思います。よろしくお願いいたします。

【一ノ瀬主査】

これまでの議論ですと、この三つの柱がどう区分されるのか、どう分けられるのかということが一つの問題ではありましたが、しかし、分ける基準のようなものが明確でないからといって、こういうものなしでは、なかなか現場でも、教えるに当たって、指針みたいなものがないので難しいのではないかという、そういう両面の意見があったと思うんですけども、いかがでございましょうか。先ほどの評価などの議論も踏まえて、この段階で御意見を頂ければと思います。

意見とか、何か提言とかというのではないんですけど、この三つの柱の最後のところの、「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」という、ここですけれども、このよりよいというのは、先ほどの評価の中で出ていましたけれども、個人内評価ということなので、生徒一人一人の視点においてよりよいという意味にとるべきであり、とるしかないだろうと思います。どういうことを含意しているかといいますと、私がちょっと感じたのは、現在、貧困の問題などがありますので、よりよいと言ってもなかなか難しい面もある場合もあるかなということ、この文面を見ながら思ったりもしました。

【永田主査代理】

今回、私たちが特に意識してみたいのは、この報告がフィックスされて出されている中の9ページのところに、丸1から丸6までございますが、その中の丸1で、特に「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に深く関わっているという、それが既に明記されていて、確かにそのとおりだと感じます。そして、その後、観点を置いて見取ろうとすることは、人格の内面性とか一体性からして抑制的であるべきと、これも十分理解出来るかなと私は思います。

そして、その後、特に私たち意識してみたいのは、丸3のところに「多面的・多角的に考えて」という言葉があり、そして丸6のところにも、多面的・多角的な見方へと発展しているかが重視されるということですが、この「多面的・多角的に」という、学習活動の姿として、今回、特に道徳科の目標として表されているところを、私たちはさらに柔軟に意識していくことが大事なのかなと、そう思いました。例えば、この多面的というのは、あるものを多面的に見るということですから、もしかすると一番関わるのが、何を理解しているかという学習内容に関わる部分が多面的に見られるというところがあると思いますし、多角的とは、例えばあなたは多角的にどのような生き方を実現していきますかという

生き方のところが関わって、多角経営のような言葉でも表せるかもしれませんが、もちろんきれいに分けられるものではありませんが、この多面的・多角的にという言葉のニュアンスを広げていくことによって道德性の変化に関わることを私たちは見ていきましょうということですから、その学習状況に関わる部分にその二つを重ねることもできます。つまり、一つ目、二つ目の部分を見通しながら、三つ目の学びに向かう力、人間性というものに特に横断的に視点を置いていかななくてはいけないという理解で、やはり三つ目だけで全てではない。一つ目、二つ目は学習状況などを特に手掛かりにするときに役に立つという視点と見ることができるだろうというのが私の一つの感想です。

【山本委員】

私を感じるのは、まずこの資質、三つは重要な資質だと思うんですけど、1番の個別の知識・技能と、2番の思考力・判断力というのは、ある意味では技術的な部分で、一番問われるのは3番だと思うんですね。ですので、この1番と2番のところは、この中にも示されているように、例えば2番なんかは、互いの多様な考え方の共通点、相違点を理解するとか、協力しながら問題を解決していくとか、あるいは必要な情報を収集蓄積するとか、知識・技能を適切に組み合わせて問題を解決していくとか、そういうところは評価の視点になるんじゃないかなと思うんですね。

3番目のところ、これも非常に重要なことが示されておりまして、学びに向かう力とか自己の感情や行動を統制する能力とか、それから、プロセスを客観的に捉えるとか、あとリーダーシップとかチームワークもありますが、最後は人間性等に関するもの。私は前回も言いましたが、やはり最終的に目指すものは、人への優しさが示せるとか、社会貢献が出来るとか、そういう実現をどう果たしていける人間を形成していくのかというのが、やはり道徳的、倫理的にも視点として重要なのかなというふうに思いますので、最終的にこの人間性に関するところは非常に重要なんじゃないかなと思いますが、ここに示されている視点もやはり、これは高校レベルになっちゃうかもしれませんが、評価の視点として重要なのではないかなと思います。

【白木委員】

この資質・能力の観点なんですけど、三つの柱としてございます。前回も申し上げたように、これがとかく、今ほどの御意見のように、これが大切だからここを育成しなければならぬ。それはもちろんなんですけれども、それがやはり評価の観点になってはいけなさと私 생각합니다。

評価の観点となる場合は、極めて学習プロセスにおける資質・能力育成という意味での評価の観点であって、道徳科の評価として、学習に対する、一人一人の子供たちが学習にどのように参加し、どのような思考プロセスを経て、どこに行き着いたかというその学習内容に対する、あるいは学習に対する、姿勢に対するプロセス、あるいは道徳的な価値の理解に対するところまでではないかなと思っています、あくまでも評価観点ではないということ強調しなければならないと思います。

今回、先ほどの御説明の中に、学習の中での三つの柱というようにお話があった部分をやはり強調すべきではないかなと思います。ただ、そうなりますと、従来の道徳の授業を考えたときに、まさに従来、道徳教育を行ってきた学習過程を考えますと、何を知っているか、何が出来るというところから子供たちの導入場面がスタートし、さらにそれらの知っていること、出来ることを使いながら思考させ、そしてそれを発展させる。今後どうしていくのか、あるいはこれから自分はどう生きていくのか、どんなふうに社会の中で自分の道徳性を発揮していくのかというような、まさに指導過程プロセスがこの柱に通底する形で従来の道徳の授業が構築されていたのではないかな。そういう意味で考えますと、非常にすっきりとこの三つの柱が道徳の授業にマッチングしていくのではないかなということを考えながら、今、拝見させていただいておりました。

【渡邊委員】

前回私も、道徳の時間と道徳性の評価というのは分けて考えるということ、授業を行っていく中で実感していたところで、御提案申し上げるんですけども、今回、学習活動に着目してというところが強調されたがゆえに、この資質・能力の三つの柱というのはすごく腑に落ちるような形で受け取ることが出来ました。

私も読み込みが浅かったんですけども、児童生徒の問題意識が10回ほど出ていると永田先生からのお話があって、その子供たちの実態により授業方法も変わるのではないかなと思っております。そうすると、この資質・能力の三つの柱が切り口となって、窓口となって、目指すべき方向で授業が改善されていくということと児童生徒の問題意識がマッチングすると、道徳の時間の充実が図られるのではないかなというふうに受け取りました。

【森委員】

これまでの話をなぞるようなこととなりますけれども、前回もおおよそそのような形で提案を事務局の方からしていただいたと思うんですけども、そのような形で学習状況に着目するということは、今回の道徳の場合にはあるということで前回も示していただいた

と思いますし、その中で学んでいく見方や考え方というのは大事なことなので、そこを入れ込むというのはよく理解できる場所だと思います。

加えて、そこに道徳性をどうやって入れるかという話も前回あったと思います。三つの柱が横並びになったときには、恐らくこの右の端の3のところは道徳性のところにすごく関わりが深いだろうと思うと同時に、それについての観点別評価とか道徳性の評価というところには、配慮すべきことがあると思っっている皆さんの意見もよく分かります。そのことについては、論点整理の中のローマ数字3のところに、「これらは観点別学習状況の評価になじむものではないということから」と、既に書かれていますので、観点別評価のことになじまないということと、ある意味では整合性もとれるようにも受け止めています。

そういうことと言えば、3にそういった道徳性に係るようなものが来るのだろうということは、前回から理解しているところで、そこにはそういったことが来つつ、学習状況の中で養われる力というものも、資質・能力として育成すべきであるということ、主に1とか2のところに関わってくるだろうというような皆様のお話は、私にとってもその筋で、この三つの事柄は整理していくことが出来るのかなと理解しています。そうすると、こちらの道徳性を切り分けるとか、観点別に評価するということではないということだと、論点整理の説明とも合うような気がします。

【一ノ瀬主査】

私の方から、これは現場の先生方に出来ればお伺いしたいんですが、三つの柱の3番目の「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」ということの説明として、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性に関するものが加えられているんですが、例えばいじめの現象などのときに、いろいろな要因でそういう現象は起こると思うんですけども、いじめを行っている子供たちに対して、こういう優しさや思いやりというのを、例えば具体的にどういう形で教えていくのか、伝えていくのかということについて、何かヒントがありますでしょうか。どなたか、かなり具体的なお話になってしまうんですけども、一つの例として。

【白木委員】

いじめに関しては、恐らくいじめというこの現象というのは、かなり昔からいろいろな場面で継続と言ったら言葉はよくないのかもしれませんが、ずっと学校現場の中には存在していたものだと思います。その中で、現代社会における、いじめについて子供たちの様々な実態を見ますと、生育歴でありますとか、彼らのおかれている環境でありますとか、

子供たちが生きている、子供たちが生活している、あるいは子供たちが学んでいる、その空間以外の見えない背景の中に、様々な要因をはらんでいるケースが多いように思います。

私も現場の教師を長年経験してまいりましたから、いじめをする子供たちのいろいろな問題を突き詰めていくと、到達するところにやはり家庭の問題であるとか、あるいは環境の問題であるとかに行き着くことが非常に多かったように思います。その中で、彼らにいじめをしてはいけないんだということをあらゆる視点からどれだけ言っても、自分の満たされないものへの欲求を、いじめという行為に移してしまったり、あるいは自分を見てほしいという自己主張が、いじめという形に出てしまったり等のケースと数多く接してきました。その一方で、子供たち一人一人と関わりを持ちながら学級経営をうまく経営していくような一つの手段として、道徳の授業というのは担任にとって非常に重要な役割を担ってきたと言えます。道徳の時間というのは、正解のない時間として、どのようなマイナス発言をしても、そういうことも考えられるよねというふうを受け取ることが出来る。そして認めることの出来る時間になり得ます。

自己有用感であるとか、自己肯定感であるとか、存在意識、自尊感情、そういったものが低下している子供たちに、どれだけこれはこうしなければいけない、ああしなければいけない、これはだめだというような教育をしても、なかなか入っていきません。「自分が大切にされているということが少しずつ分かってきて初めていじめの行為がおさまります。それはいけないことなんだということを子供は十分分かっていることの方が大変多い。そういうケースがいろいろな場面も報告されているようでございます。分かっているけれども、やらざるを得ない自己存在感とでもいいますか、そういった子供の苦悩が大きく影響しているように思います。

やはり、人がどういうふうに一人一人の子供と、また、個人と教師がどのように関わりを持っていくのか、あるいは多様な人とその子供がよりよい豊かな人間関係を築いていけるのかという視点から、そういう機会をたくさんつくっていくような道徳教育の実践も必要になっていくと思います。そして、しっかりと相談活動を充実させていくということも、学校教育の中での道徳教育に包括される重要な教育実践である思っております。

対処的な解決策というのは、いじめの問題に関しては、非常に明確なものというのはなかなか提示しにくいと思います。それを、様々な場面でその子供にアプローチし、そして人間関係を作っていくことこそが、そのいじめの解決につながっていくのではないかと思います。そして、プラスアルファとして多様な、道徳的な価値観を知ることが、そし

て、法律を知るということ、現代の子供たちには重要であると思っております。

【一ノ瀬主査】

いじめというのは一つの例ですけれども、道徳科あるいは道徳教育というのは、身近ないじめの問題から、さらには社会的な、あるいは時事的な問題まで多様なものを包含し得る教科、あるいは主題ですので、そのことも考慮しながら、こういう形で指針をまとめていければと思っております。

【越智委員】

直接ではないんですが、この三つの柱というのは新しい見方で、それぞれ不満はあっても、こういう方向で全体の教育の方向をまとめ上げようというのはよく理解出来ますが、ただ、道徳についていうと、学習指導要領の目標の文章に、無理やりと言ったら失礼な言い方かもしれませんが、つなげようとするわけですね。実は私はそのところがよく分からないわけですね。といいますのは、特に目標の文章については、これは結構長く使って、それに修正を加えて今日の形になっているわけですけれども、もう既に今日、例えばその三つの柱には入っていない最後のところで、道徳性とか、あるいは道徳的判断力とか、心情とか、意欲、態度という言葉が出てきて、それについては一番最後に、資料2の説明の一番最後の文章で、その定義について触れられています。

実は、先ほど私が「見取り」ということについて、ちょっと反論めいたことを言ったことと実は深いつながりがあるわけですけれども、例えば倫理学とか哲学の研究者が、こういう説明、定義を読むと、全く理解が出来ません。というよりも、理解が逆になっているんですね。例えば意欲と態度は、意欲が態度を支えるというような形になっていますけれども、通常、哲学あるいは倫理学の専門家はそういうふうを考える人はほとんどいないわけですね。

道徳的心情は感情のことであるというふうに定義されていますが、これもそのとおりだと思ふような研究者はほとんどいないと思います。つまり、ある種のジャーゴンになってしまっていると言っているのかもしれませんが。ジャーゴンというのは、専門家が専門家の中で使う言葉です。そうすると非常に効率的に議論が出来るので、これはいろいろなジャーゴンがあるわけですけれども、先ほど説明を頂いたところでは、「見取り」という言葉も、専門家の、それほど大きくはない専門家集団の特定の使い方だというふうにおっしゃったように思いますが、私たちもジャーゴンはよく使います。特定のジャーゴンを持っています。しかし、それは、専門家内では使いますが、専門家外には出さないという

のが一応のルールでございまして、つまり、そのジャーゴンがちゃんと理解出来ない人には出さない。外に出さない。専門家内だけで使うというものです。それが専門家のある種の見識であり、モラルであるというふうに言ってもいいかもしれません。

そういうところから見ますと、言葉遣いが、何というんでしょう、言葉というのは、お互いがちゃんと意味を了解して、なおかつそれを使っていろいろなことを話し合うための道具でもありますけれども、ジャーゴンを使っちゃうと、それを拒絶するという側面があるわけですね。だから、やっぱり言葉には、特に人文系、哲学系の専門家というのは、言葉にはかなり慎重な、センシティブにならざるを得ないところがあるわけです。何を言いたいかと言いますと、そうやって学習指導要領の目標のところ結び付けにくいのであれば、あるいは結び付けようとして問題が生ずるのであれば、別の文章を、ちゃんと結び付きやすい文章を作れるはずなので、専門家はたくさんいるわけですから。そういうふうな方向で議論した方が、生産的というんでしょうか、いい形になるんじゃないかという気がいたします。

最後に、これはお願いですけれども、このワーキンググループでも、報告書みたいなものが最後に出るのだらうと思いますけれども、そのときには出来るだけ、完全にとは言えないかもしれませんが、ジャーゴンを使わない。一般の人が読んでもちゃんと分かるような、そういう文章の作り方をするというのを心掛けたいと思いますし、心掛けていただきたいと思います。

【一ノ瀬主査】

ある意味ではあらゆる面に通用する御指摘かと思います。報告書、あるいは何かこのワーキンググループでの議論に基づいた文書を出すという場合に、肝に銘じたいと存じます。

それでは、時間も参りましたので、本日の考える道徳への転換に向けたワーキンググループを終了させていただきます。

どうもありがとうございました。

— 了 —