

道徳WG 取りまとめ（案）

目次

1. 基本的な考え方

- (1) 検討の前提
- (2) 今次改訂の基本的な考え方
- (3) 「道徳」と「各教科等」との関係の一層の明確化と連携の推進
 - ① 教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割
 - ② 「道徳」・「総合」・「特活」の関係
 - ③ 道徳教育の要としての道徳科と各教科等との連携
 - ④ 道徳科と特別活動との関係
 - ⑤ 「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成や主権者教育等との関係
- (4) 初等中等教育全体を通じた道徳教育の改善
 - ① 総則への記載事項
 - ② 「全体計画」の見直し
 - ③ 道徳教育推進教師
 - ④ 高校の「中核的な指導の場面」への総合の追加
 - ⑤ 近年制定された法律への対応

2. 目標、見方・考え方及び構造化の在り方

- (1) 道徳教育及び道徳科の目標及び見方・考え方の在り方
 - ① 道徳教育及び道徳科における資質・能力の構成
 - ② 目標の在り方
 - ③ 見方・考え方の在り方
- (2) 資質・能力の構造化のポイント
 - ① 内容の表形式化の在り方
 - ② 高次の資質・能力の在り方

3. 内容の改善の在り方

- (1) 内容項目の記載の見直し
 - ① 内容項目に関わる経緯と基本的な考え方
 - ② 家族愛、家庭生活の充実
 - ③ 友情、信頼
 - ④ 節度、節制

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

- (1) 学習評価の改善充実
 - ① 道徳科の評価の在り方
- (2) 「考え、議論する道徳」の実装を図るための学びの在り方
 - ① 道徳科における「深い学び」
 - ② 道徳科における「深い学び」を実装する上での課題と考え方
 - ③ 1教材を「複数時間」で取り扱う場合の内容項目の取扱い
 - ④ 相当する学年における内容項目の取扱い
- (3) 問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習の在り方
 - ① 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の位置付け
 - ② 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の考え方
 - ③ 「問題解決的な学習」における「問題」の考え方
 - ④ 道徳科の学びと感情との関係
- (4) 教科用図書及び教材の在り方
 - ① 「深い学び」の実現に向けた教科用図書の在り方
 - ② 「各学年において相当する内容項目を全て取り上げる」取扱いとの関係
 - ③ 「深める教材」の考え方
- (5) 情報モラルと現代的な課題への対応の考え方
 - ① 情報モラルの取扱い
 - ② 道徳科におけるAIとの向き合い方
- (6) 指導体制の工夫の在り方
 - ① チームで行う道徳授業
- (7) デジタル学習基盤の活用
 - ① 道徳科におけるデジタル学習基盤活用の考え方
 - ② 内容項目固有の留意点
 - ③ 道徳科におけるAIの活用
- (8) 多様な実践事例の共有と条件整備
 - ① 多様な実践事例の共有
 - ② 研修機会等の充実

1. 基本的な考え方

(1) 検討の前提

- 不確実かつ激しい変化の時代にあって、子供たちは、マルチステージの人生モデルへの転換や内なる国際化、デジタル化の負の側面による社会分断の可能性等、社会全体の構造的な変化の渦中にある。とりわけ、AIをはじめとするデジタル技術の発展は、偽情報や誤情報の氾濫、フィルターバブルやエコーチェンバーによる価値観への影響のみならず、AIへの過度の依存やELSI（※）をはじめとする新たな道徳的課題も惹起している。

※Ethical, Legal and Social Issues: 倫理的・法的・社会的課題

- このような変化の中で、何を大切に、どのように他者や社会と関わるかといった、人間としての価値判断や責任が一層重要となってくる。こうした中、道徳的諸価値に照らした「人間としての判断」は、「民主的で持続可能な社会」の実現に向けて不可欠であるとともに、自己を見つめ、自己の生き方についての考えを深めることは、「AI時代の自らの人生の舵取り」の観点からも、重要性を増していると言える。
- 平成27年の「特別の教科」化以降、道徳教育の量的確保が図られたほか、教師の意識の高まりなど、質的転換に向けた一定の成果も見られる一方、読み物教材の登場人物の心情理解に偏った授業、道徳的価値を表面的に確認して終わるといった予定調和的な授業が未だ相当数見られるなど、「考え、議論する道徳」への転換は道半ばであるとの指摘もある。
- また、道徳教育が、教育課程全体で目指す「自らの人生を舵取りする力」「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に寄与していくためには、道徳科の一層の授業改善等を通じて、内面的資質としての道徳性を育むとともに、学校の教育活動全体、さらには家庭や地域社会との関わりの中で、子供たちが道徳的な課題を自分の在り方生き方との関わりで捉え、判断や実践につなげていけるよう、教育課程全体として捉え改善を図っていく必要がある。
- 本WGでは、こうした前提のもと、道徳教育及び道徳科が今次改訂において果たすべき役割と向き合い、具体的な改善につなげていくため、これまでの実践の蓄積や学校現場の実情を踏まえつつ、多岐にわたる論点について議論を行った。

(2) 今次改訂の基本的な考え方

- 次期学習指導要領に向けた、道徳教育及び道徳科の改善の基本的な考え方は、「『**考え、議論する道徳**』の実装」であると言える。これは、「教科化」以降進めてきた、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の子供が自分自身の問題と捉え、向き合う「『**考え、議論する道徳**』への転換」を目指してきた、現行の道徳教育の骨格を維持した上で、次期学習指導要領を「実装」のフェーズとして、その理念の一層の具体化を図り、すべての学校における道徳教育の質の向上を目指すものである。この実現に向け、以下の三つの方向性で、教育課程の改善を図ることが必要である。
- **第一に、「深さ志向」**である。道徳科の学びを、登場人物の心情理解や分かりきった善悪の確認に留めることなく、一人一人が道徳的な課題を自分自身の問題と捉え、多様な他者とともに考え、議論しながら、道徳的諸価値に関わる自己のもの見方や思考、価値観を広げ、学びを深めていく必要がある。このため、「多面化・多角化」、「自我関与」といった道徳科における「深い学び」の手掛かりとなる要素を整理するとともに、発達の段階に応じた「複数時間」の取り扱いや「深める教材」の活用、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」等の指導方法の工夫、「自己内葛藤」「価値の対立」といった道徳的な問題場面などについて、例示を含め学校現場にとってより分かり易い形で示していくこと等を通じて、道徳科の「深い学び」の実現を目指していく必要がある。
- **第二に、「多様性志向」**である。多様な個性や特性、背景、価値観を有する子供たちの「深い学び」を目指していく上では、その実践の在り方について、特定の指導方法（手段）の目的化や、型にはまった画一的な指導につながることは避けなければならない。このため、今次改訂では、「『複数時間』や各教科等との連携」「指導方法の工夫」「『深める教材』を含む多様な教材の活用」「同時に扱う内容項目の数」「デジタル学習基盤の効果的な活用」「チームで行う道徳授業等の指導体制」をはじめ、「考え、議論する道徳」の実装に向けて多様な創意工夫があり得ることを幅広く示していくとともに、多様な実践の発信や研修機会の構築、実践研究の推進等を通じて、学校や教師の創意工夫を支えていくことを目指していく必要がある。

1. 基本的な考え方

(3) 「道徳」と「各教科等」との関係の一層の 明確化と連携の推進

①教育課程全体の中で「道徳」・「総合」・「特活」が果たす役割

- 我が国の学校教育における道徳教育、総合的な学習・探究の時間、特別活動の学びは、AIによる情報の氾濫をはじめ、急速に変化する社会の中で一層重要となる、

- ✓ よりよく生きる上での基盤となる道徳性の涵養
- ✓ 「自らの人生を舵取りすることができる力」や「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成

に向け、「好き」や「得意」、社会を形成する当事者としての在りようを含む「自己の在り方生き方」と向き合い、思索していくことを、公教育として保障する役割を果たすものと整理できる。

- また、各教科とは異なる「自己の在り方生き方」の思索という特質は、どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる「学びに向かう力・人間性等」の涵養と密接な関わりを有していることから、各教科において「学びに向かう力・人間性等」をよりよく育む基盤としての役割を担うとともに、各教科と往還しつつ、全人的に子供を育む教育課程上の役割を有するものと整理できる。
- より具体的には、教育課程全体を見渡した際に、それぞれの特質や学習過程に鑑みれば、道徳は「学びを方向付ける人間性」、総合は「初発の思考や行動を起こす力・好奇心」、特活は「他者との対話や協働」を育ていくことに親和的な特質を有するものとして整理できる。 **補足イメージ1参照**

(※) ただし、各教科等の学びを通じて一体的に育まれる資質・能力の3つの柱の要素を分割し、「割り付け」たり、「分担」したりするものではないことに留意。

- **第三に、各教科等との「連携志向」**である。よりよく生きるための基盤となる道徳性は、各教科等はもとより、家庭や地域社会との関わりを含む実生活における道徳的実践とも往還することで、道徳的諸価値の深い理解にもつながっていく。とりわけ、道徳科の学びを、教科化の契機でもあるいじめをはじめとする現実の諸課題への対応につなげていく意味でも、道徳科の学びと道徳的実践との円滑な接続が求められる。このため、「複数時間」との適切な組み合わせを含む「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」を、「内面的資質」としての道徳性と、一人一人の実生活における「道徳的実践」とのなめらかな接続に寄与する役割を担うものと位置付けるとともに、特別活動をはじめとする各教科等の学びとの関係においても、道徳教育の「要」としての道徳科との役割分担を明確化した上で、適切かつ効果的な連携を推進していくことが必要である。

- これら三つの方向性は、それぞれが独立したものではない。次期学習指導要領に向けた教育課程の改善は、「特別の教科」化以降、これまで各学校で積み重ねてきた実践の蓄積を基盤としつつ、成果や課題に真摯に向き合い、その質を高めていくために必要な改善を図るものであるが、**道徳科の学びの質に関わる「深さ志向」、これをどのように実装するかに関わる「多様性志向」、道徳科で深めた学びを、各教科等における学びや実生活における道徳的実践とも往還しつつ、更なる深い学びへとつなげる「連携志向」の3つの方向性は、全体が相互補完的かつ一体的に、今次改訂の目指す『「考え、議論する道徳」の実装」につなげていく。**

- その上で、学校現場で実践の改善につなげていく実現可能性を確保する観点からは、こうした3つの方向性による教育課程の改善が、学校現場に過度な負担を課すものとなってはならない。このため、教科書におけるいわゆる「読み物教材」の精選や「深める教材」の整備の促進、研修機会の提供、多様で豊かな好事例の共有等の手立てを通じて、各学校の実態に応じて創意工夫を行いながら、無理なく「考え、議論する道徳」の実装を進めていくことができるよう、各学校を支えていく必要がある。

1. 基本的な考え方

②「道徳」・「総合」・「特活」の関係

- 「道徳」、「総合」、「特活」の三者の関係と、「総合」と「特活」の両者の境目が曖昧となり、それぞれの特質を踏まえた教育活動が必ずしも十分に行われていないとの課題もある中で、大まかな相互の関係性について、以下のように整理することができる。
 - ✓ 自己の興味・関心に関わる課題や自身を取り巻く実生活や実社会上の課題を対象として取り組む「総合」と「特活」は、よりよく生きるための基盤としての道徳性の発揮が期待される道徳教育の「実践の場」と整理できる。(④参照)
 - ✓ 「総合」と「特活」双方の特質を有する取組として、例えば学校行事やキャリア教育が考えられるが、領域相互の関係が曖昧になりがちなことから、これらにおける総合と特活の関係性や役割分担について、分かりやすい整理を行うことが必要である。

③道徳教育の要としての道徳科と各教科等との連携

- 道徳科は、総則において「道徳教育の要」と位置付けられており、各教科等で行われる道徳教育を補ったり、深めたり、発展させ統合させたりする役割を担っている。
- また、道徳科での学びを、それぞれの児童生徒が実生活の中で活かしていく視点も同様に重要である。今次改訂で議論している「複数時間」の実践による「道徳教育の要」の時間の充実（問題を自分事として捉え議論する活動が充実すること）が、各教科等での道徳教育と意識的に連携されることにより、学校生活全体を通じて一人一人が直面する様々な状況での判断や実践が道徳科の学びと結びつく効果が期待される。
- この点、小中学校の現行指導要領では、各教科等の「内容の取扱い」において、総則に示す道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、適切な指導をすることとされている中で、各教科における道徳教育に係る記載を維持した上で、その趣旨を一層鮮明にするため、解説でより具体的に示していくことが必要である。
(これらを通じて、教育課程全体での道徳教育の実装に向け、そのインフラとしての各教科等の教科書における一層の工夫も期待される。)

④道徳科と特別活動との連携

- 各教科等の中でもとりわけ特別活動は、学校を身近な社会と捉え、「合意形成」や「意思決定」のプロセスを通じて、実社会・実生活をよりよいものに創りかえていく特質を有しており、多様な価値観を有する他者との協働を通じて、内面的資質としての道徳性を養う道徳教育と深い関わりがある。
補足イメージ2参照
- また、道徳WGでは、例えば「問題解決的な学習」において「自己内葛藤（価値をめぐる自己の心の中での葛藤）」や「価値の対立（複数の価値間の葛藤）」と向き合うことを例示しており、こうした活動を通じた学びが、特別活動における「個人の意思決定」や「集団の合意形成」における道徳的実践に活かされるとともに、こうした実践が、道徳的諸価値に関わる考えの深まりに資することが期待される。
- このため、学校現場の実践の改善に加え、関連の研究の推進にも資する観点から、道徳科での学びと特別活動での学びの有機的な関係性や優れた取組事例等を、参考資料等の形で分かりやすく示すべきである。
 - (※1) 例えば、道徳科で「公正、公平、社会正義」について考え、議論したことを踏まえて、実生活上の「公正、公平、社会正義」に関わる課題を特別活動で設定し、学級や学校のルール形成といった「合意形成」や、価値観に照らして行動を選択する「意思決定」につなげていくことが考えられる。
 - (※2) 各学校や実践者による研究はもとより、研究団体の一層の対話・連携に資することも期待できる。

⑤「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成や主権者教育等との関係

- 論点整理における「次期学習指導要領に向けた基本的な考え方」として「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成が示される中、例えばその背景としての「内なる国際化による人口の多様性」の拡大や、「SNSや生成AIの負の側面の影響による社会分断の可能性」といった現代的な課題について、例えば「相互理解、寛容」、「公正、公平、社会正義」をはじめとする様々な道徳的諸価値との関わりが考えられる。

1. 基本的な考え方

- また、「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に向け、「当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意を図る取組」の推進や、「主体的な社会参画に関わる教育の改善」が今次改訂の大きな論点となっている中で、本WGで議論してきた「考え、議論する道徳」の実装は、「自分の意見の形成」「対話と合意」を支え、こうした改訂全体の方針の具現化に大きく寄与し得るものであると言える。
- 更に、各教科等WGでは、以下のような検討が行われている状況がある。
 - ✓ 特別活動では、「こども基本法」を踏まえた「子供の意見表明」の機会の確保の視点も踏まえ、（「規則の尊重」「遵法精神」に留まらない）「児童生徒が主体となった学級におけるルール形成」「（教師の適切な指導のもと）主体的に学校の運営にも関わる」といった「社会創造」の視点を今次改訂の主要なテーマの一つとして議論
 - ✓ 社会科では、主権者教育について、特別活動をはじめ各教科等とも関連付けながら、社会との関わりを意識した課題の設定や、子供たちが主体性をもって考えられる実践的な活動、選挙管理委員会や議会事務局、NPO法人等の外部機関等との円滑な連携・協働を進めていくことを議論
- こうした特別活動や社会科の改訂の方向性を踏まえれば、「公正」に関わる問題の発見、心理的安全性をもって対話するための「寛容」、多様な意見について納得解を形成する場面での「相互理解」など、道徳的諸価値に関わって判断や実践等を行う場面がより一層多く想定される。
- このため、道徳科において、「複数時間」の取組とも相まって、各教科等、とりわけ特別活動や社会科の改訂の方向性との連携を図りつつ、道徳的諸価値やそれらの葛藤について取り扱う旨を解説等で示すこととし、現代的諸課題としての子供のより一層の社会参画、「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に向けた教育の充実や、主権者教育の充実を図ることが適当である。（4.(2)②参照）

（※）道徳科では、道徳科の目標に基づき35単位時間の授業が行われることが前提

（4）初等中等教育全体を通じた道徳教育の改善

①総則への記載事項

- 「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するという、今次改訂の考え方を踏まえ、現行指導要領の骨格は維持するとの考え方に立ち、総則の記載については、現行の記載を維持することを基本とした上で、具体の改善点を検討することが適当である。

②「全体計画」の見直し

- 現行指導要領上、高校における全体計画の作成にあたっては、生徒や学校の実態に応じ、「指導の方針や重点」を明らかにして、各教科・科目等との関係を明らかにすることとしている。しかし、小中学校において「重点目標」としてのこととの違いが必ずしも明確ではないとの指摘や、高校の実態として、全体計画における「方針や重点」を「重点目標」として資質・能力を意識した記載としている学校も多いとの指摘もある。
- こうしたことを踏まえ、小学校～高校の道徳教育の接続と、学校現場にとって分かり易い改善を図る観点から、高校においても、全体計画で「重点目標」を記載するなど、小・中・高の規定に連続性を持たせるべきである。

③道徳教育推進教師

- H29・30年改訂において総則に新たに位置付けられた「道徳教育推進教師」について、過半数の小中学校が「道徳教育の諸計画の作成」、4割以上の小中学校が「道徳教育の情報提供や情報交換」に重点を置いて取り組んでいるとの調査結果がある一方、高校を含め、必ずしもその役割について十分な共通理解が図られていない実態についての指摘がある。

（※）小中学校の「道徳の時間」には、H20年改訂で推進教師について記載

- このため、各学校における創意工夫による多様な実践を支える観点から、道徳教育推進教師としての役割や取組、過度な負担なく取り組める優れた実践事例等について、国として参考となる資料等を提供するべきである。

1. 基本的な考え方

④ 高校の「中核的な指導の場面」への総合の追加

- H30年改訂において、高校における道徳教育の全体計画の作成にあたり、公民科（公共、倫理）及び特別活動が、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」であることに配慮することが示された。
- また、総合の目標でも、「自己の在り方生き方についての考えを深める」ことを示しており、実態としても、各学校が定めることとしている道徳教育の全体計画で総合を位置付けている場合も多いとの指摘がある。
- 更に、道徳、総合、特別活動の各WGでは、「生きた課題」に取り組む特質を有している「総合」と「特活」を、よりよく生きるための基盤となる道徳性の発揮が期待される、道徳教育の「実践の場」と考えることについて議論してきた。
- こうした現行の規定及び実態、今回の各WGでの審議を踏まえ、高校の総則で示している「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」について、特別活動と公民科（公共、倫理）に加え、総合を新たに位置付けることとし、より一層、実態に即した形で道徳教育を進めていくべきである。
補足イメージ3参照

（※）例えば総合において、社会における相互理解や公正性についてテーマにする場合や、「研究系」の探究を進めるにあたって研究倫理を取り扱うことも各学校の判断により考えられるが、そうしたことも含め、総合において、「自己の在り方生き方」についての考えを深める学びを一層推進していく過程で、道徳教育の一環としての機能を果たすことが期待されることを確認的に位置付けるもの。このため、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」に総合を位置付けたとしても、個別に道徳教育の指導のための時間をかける必要があるものではないことに留意。

⑤ 近年制定された法律への対応

- 改訂全体を通じて、こども基本法（R4）や障害者差別解消法（R3改正）、理解増進法（R5）（※）等を踏まえ、必要な対応を検討することが適当である。

（※）性的指向・ジェンダーアイデンティティの多様性に関する国民の理解の増進に関する法律

我が国の学校教育における道徳科、総合的な学習・探究の時間、特別活動による学びは…

- 多様化・デジタル化が進み、予測困難な時代にあって、AI時代にとりわけ重要となる、よりよく生きる基盤としての道徳性を養うとともに、「自らの人生を舵取りすることができる力」や「民主的で持続可能な社会の創り手」の育成に向け、「好き」や「得意」、社会を形成する当事者としての在りようを含む「自己の在り方生き方」と向き合い、思索していく機会を公教育として保障する役割 を果たすものと整理できる
- また、各教科とは異なる「自己の在り方生き方」の思索という特質は、どのように社会や世界と関わり、よりよい人生を送るかに関わる「学びに向かう力・人間性等」の涵養と密接な関わりを有していることから、各教科において「学びに向かう力・人間性等」をよりよく育む基盤としての役割 を担うとともに、各教科と往還しつつ、全人的に子供を育む教育課程上の役割を有するものと整理できる



※ 図は、道徳、総合、特活の特質や学習過程と特に親和性のある学びに向かう力・人間性等の要素を明示し、領域等の特質を明らかにするとともに、各教科でよりよく「学びに向かう力・人間性等」を育む上での基盤としての性質を示しているものであり、各教科等の学びを通じて一体的に育まれる資質・能力の3つの柱の要素を分割し、「割り付け」たり、「分担」したりすることを示しているものではないことに留意

- **各教科等の中でもとりわけ特別活動**は、学校を身近な社会と捉え、「合意形成」や「意思決定」のプロセスを通じて、**実社会・実生活をよりよいものに創りかえていく特質**を有しており、多様な価値観を有する**他者との協働**を通じて、**内面的資質としての道徳性を養う道徳教育と深い関わり**を有していると言える。

- (※1) 例えば、道徳科で「公正、公平、社会正義」について考え、議論したことを踏まえて、実生活上の「公正、公平、社会正義」に関わる課題を特別活動で設定し、学級や学校のルール形成といった「合意形成」や、価値観に照らして行動を選択する「意思決定」につなげていくことが考えられる。
- (※2) 各学校や実践者による研究はもとより、研究団体の一層の対話・連携に資することも期待できる。

道徳教育の「実践の場」

合意形成

価値観の対立や葛藤と向き合いながら納得解を創造

「特別活動」

「学級・学校や自己の生活に関わる課題」等に取り組む

例

学級活動や児童会・生徒会活動において、「公正、公平、社会正義」の観点から生活の中の問題や納得解を見出し「ルールの形成」等の「社会創造」につなげる

意思決定

自己の価値観に照らし行動を選択

実践が考えの深まりに資する

考え、議論したことを実践に活かす

問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習

(1)自己内葛藤、(2)価値の対立に対する自分なりの答えを見出す、道徳的行為に関する実体験や実感を伴う活動を取り入れる 等

「特別の教科 道徳」

「答えが一つではない道徳的課題」と向き合う

例

「公正、公平、社会正義」の内容項目について考え、議論し、自分なりの答えを見出す

「複数時間」の学び（問題を自分事として捉え、学びを深める）を活かす

道徳的諸価値の理解

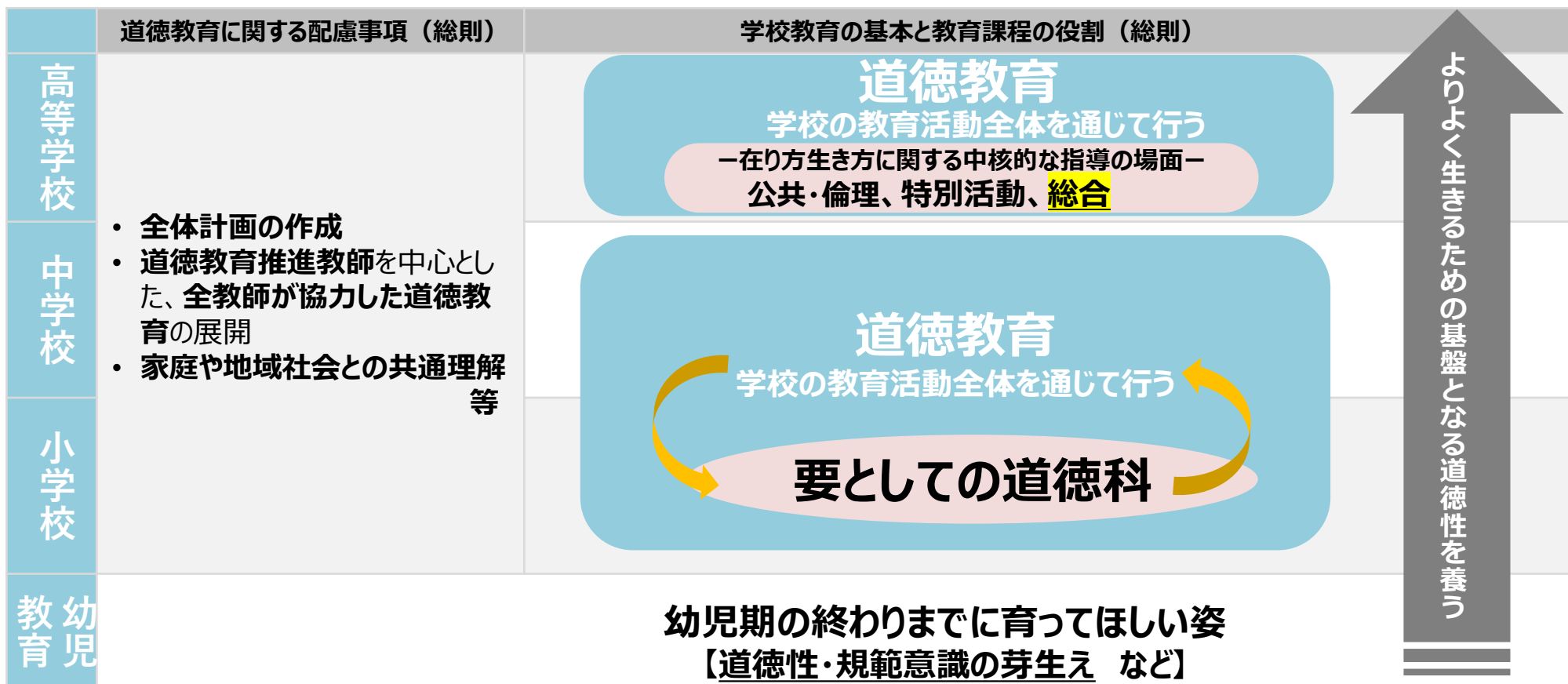
※道徳教育は、特別の教科 道徳を要として各学校の教育活動全体を通じて行う

内面的資質としての「道徳性」を養う

各学校段階を通じた道徳教育のイメージ

- 現行指導要領上、公民科（公共、倫理）及び特別活動が、「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」とされているところ、総合の目標でも、「自己の在り方生き方についての考えを深める」ことを示していること等を踏まえ、高校の総則で示している「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」について、特別活動と公民科（公共、倫理）に加え、総合を新たに位置付けることとし、より一層、実態に即した形で道徳教育を進めていくべきである。

（※）「人間としての在り方生き方に関する中核的な指導の場面」に総合を位置付けたとしても、個別に道徳教育の指導のための時間をかける必要があるものではないことに留意。



2. 目標、見方・考え方及び構造化の在り方

(1) 道徳教育及び道徳科の目標及び見方・考え方の在り方

① 道徳教育及び道徳科における資質・能力の構成

- 人格そのものに働きかけ、「内面的資質としての道徳性」を養うことを目的とする道徳教育の意義、特質から、道徳科では、引き続き、資質・能力を分節して観点別に取り扱うことには馴染まないと整理することが適当である。

補足イメージ4, 5 参照

② 目標の在り方

- 「『考え、議論する道徳』への転換」のフェーズから、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するとの方向性、及び、現行指導要領における「考え、議論する道徳」の骨格は維持するという考え方を踏まえ、道徳教育及び道徳科の目標については、発達の段階に応じた書き分けも含め、現行の記載を維持することが適当である。

③ 見方・考え方の在り方

- 前回改訂時の答申では、「道徳科における『深い学び』の鍵となる『見方・考え方』は、今回の改訂で目標に示されている、『(中略) 生き方について考えること』である」とし、道徳科の「見方・考え方」として示すべき要素(教科等を学ぶ本質的な意義の中核)は目標に含まれているとの整理により、目標とは別に見方・考え方を示すこととはしていない。
- 見方・考え方が、学校教育における各教科等の目標を越えて、その後の人生でも豊かに働くことを視野に入れている中で、道徳科においては、各教科等と比べても、目標自体がその後の人生という視点からも妥当性を有する特質があると言える。
- このことを踏まえ、「見方・考え方」として示すべき要素(教科等を学ぶ本質的な意義の中核)が目標に含まれているとの答申の考え方が、引き続き妥当性を有していると考えられることから、引き続き、道徳科においては目標とは別に見方・考え方を示さないものとすることが適当である。

補足イメージ6, 7 参照

(2) 資質・能力の構造化のポイント

① 内容の表形式化の在り方

- 道徳科における資質・能力については、現行指導要領上、人格そのものに働き掛け、道徳性を養うことを目的とする道徳教育の特質等を踏まえ、目標において、育むべき知識・技能と思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等を分節して整理していない。また、内容については、児童生徒自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものとして、内容項目を記載している。
- このことを踏まえ、内容の表形式化については、資質・能力を分節的に捉えることを前提とした「平行」パターンや「並列」パターンとは異なる道徳科独自の形式として、全体構成を構造的に把握し易くする観点から、四つの視点ごとに、学年を分けて、表形式にすることが適当である。

補足イメージ8 参照

② 高次の資質・能力の在り方

- 総則・評価特別部会では、「高次の資質・能力」について、①「知・技」「思・判・表」の深まりの可視化を通じて「深い学び」を実現する単元づくりのイメージを教師が持てるようにする役割を担うものとして、②こうした役割を果たす「高次の資質・能力」を各WGで具体的に抽出する際、各教科等固有の学習過程の改善を図るためには、教科ごとの特質に応じて検討が行われる必要がある、としている。
- 道徳科の高次の資質・能力については、道徳科の特質から「知・技」「思・判・表」の深まりを個別に可視化することに馴染まないことや、道徳科の内容項目は、児童生徒自らが道徳性を養うための手掛かりとなるものであり、各教科のように育成すべき資質・能力を直接的に記載したものではないため、内容を資質・能力として高次にすること自体に馴染まないことから、道徳科においては、高次の資質・能力は定めないものとすることが適当である。

道徳科における資質・能力の構成について（イメージ）

- 道徳科における資質・能力については、現行学習指導要領上、育むべき知識・技能と思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等を分節して整理していない。
- その上で、道徳科における資質・能力の構成については、人格そのものに働きかける特質から、資質・能力を分節して観点別に取り扱うことには馴染まないことを踏まえ、以下のとおり整理できる。

内面的資質としての
道徳性

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

観点別に取り扱うことには馴染まない

「道徳」「特活」「総合」における資質・能力の特質（イメージ）

「道徳」、「特活」、「総合」の三者における資質・能力の構成について、

- ① **「道徳」は、人格そのものに働き掛け、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う**との特質等から、
 - ② **「特活」は、確かな民主主義の担い手の育成や共生社会の実現に向けた基盤**としての特質等から、
 - ③ **「総合」は、各教科の学びも活用しつつ、興味・関心に基づき意味や価値を創造する**特質等から、
- 以下のとおり整理できる。



自らの人生を舵取りする力

と 民主的で持続可能な社会の創り手

の育成



「道徳」

「答えが一つではない道徳的課題」と向き合う

「特活」

「学級・学校や自己の生活に関わる課題」等に取り組む

「総合」

「自己の興味・関心に関わる課題」等に取り組む

内面的資質としての道徳性が実社会・実生活との生きた関係に根差した特活、総合における学びを方向付け、学習の過程で顕在化

内面的資質としての
道徳性

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

学びに向かう力・
人間性等

知識・技能

思考力・判断力
・表現力等

知識・技能

学びに向かう力
・人間性等

思考力・判断力
・表現力等

人格そのものに働きかける特質から、資質・能力を分節して観点別に取り扱うことには馴染まない

確かな民主主義や共生社会に向け、他者との対話や協働をはじめとする学びに向かう力・人間性等がとりわけ重要であり、思考・判断・表現の過程で一体的に表出

初発の思考・行動、好奇心をはじめとする学びに向かう力・人間性等と、知識・技能を効果的に活用して探究を行う思考力・判断力・表現力等がとりわけ重要

道徳科における見方・考え方について

- 見方・考え方が、学校教育における各教科等の目標を越えて、その後の人生でも豊かに働くことを視野に入れている中で、**道徳科においては、各教科等と比べても、目標自体がその後の人生という視点からも妥当性を有する特質がある**と言えることから、**引き続き、道徳科においては目標とは別に見方・考え方を示すことはしないものとする**ことが適当である。

[各教科等]

(例) 理科(※)

自然や社会の事象・言説を、自然科学的な視点から捉え、観察・実験の結果や科学的知見などに基づいて、客観的、論理的、批判的に考察すること



その後の人生

見方・考え方
教科等を学ぶ
本質的な意義の中核
「灯台のように
資質・能力の育成を導く」

高等学校
目標

中学校
目標

小学校
目標

(知識及び技能)

自然の事物・現象について理解するとともに、科学的に探究するために必要な観察、実験などに関する技能を身に付けるようにする。

その後の人生における世の中を見る視点や考え方、よりよい社会や幸福な人生につなげていけることが**目標だけでは分かりづらい**

[特別の教科 道徳]

その後の人生



高等学校
目標

※総則 (道徳教育の目標)



中学校
目標



小学校
目標

目標自体が
その後の人生という
視点からも妥当性を
有する特質

目標とは別に
「見方・考え方」を
設けることで重複が生じる

※「見方・考え方」として示すべき要素(教科等を学ぶ本質的な意義の中核)が目標に含まれているといえる

第1章総則の第1の2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。**

(※) 理科の見方・考え方および目標については、令和7年12月2日第3回理科ワーキンググループ資料より抜粋

目標及び見方・考え方

	小学校	中学校	高等学校
総則 (道徳教育)	<p>第1の2の(2) 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、<u>自己の生き方</u>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ための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。</p>	<p>第1の2の(2) 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、<u>人間としての生き方</u>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ための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。</p>	<p>第1款の2の(2) 道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、<u>生徒が自己探求と自己実現に努め国家・社会の一員としての自覚に基づき行為する発達</u>の段階にあることを考慮し、<u>人間としての在り方</u>生き方考え、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ための基盤となる道徳性を養うことを目標とすること。</p>
道徳科	<p>第1章総則の第1の2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、物事を多面的・多角的に考え、<u>自己の生き方</u>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。</p>	<p>第1章総則の第1の2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<u>広い視野から</u>多面的・多角的に考え、<u>人間としての生き方</u>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。</p>	なし
見方・考え方	(目標とは別に見方・考え方を示すことはしない)		

道徳科の表形式化の形式

(小学校の現行の記載をベースとしたイメージ)

	内容を端的に表す言葉	第1学年及び第2学年相当 (19)	第3学年及び第4学年相当 (20)	第5学年及び第6学年相当 (22)
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) よいことと悪いこととの区別をし、よいと思うことを進んで行うこと。	(1) 正しいと判断したことは、自信をもって行うこと。	(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。
	正直、誠実	(2) うそをついたりごまかしをしたりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。	(2) 過ちは素直に改め、正直に明るい心で生活すること。	(2) 誠実に、明るい心で生活すること。
	節度、節制	(3) 健康や安全に気を付け、物や金銭を大切にし、身の回りを整え、わがままをしないで、規則正しい生活をする。	(3) 自分でできることは自分でやり、安全に気を付け、よく考えて行動し、節度のある生活をする。	(3) 安全に気を付けることや、生活習慣の大切さについて理解し、自分の生活を見直し、節度を守り節制に心掛けること。
	個性の伸長	(4) 自分の特徴に気付くこと。	(4) 自分の特徴に気付き、長所を伸ばすこと。	(4) 自分の特徴を知って、短所を改め長所を伸ばすこと。
	希望と勇気、 努力と強い意志	(5) 自分のやるべき勉強や仕事をしっかり行うこと。	(5) 自分でやろうと決めた目標に向かって、強い意志をもち、粘り強くやり抜くこと。	(5) より高い目標を立て、希望と勇気をもち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。
	真理の探究			(6) 真理を大切にし、物事を探究しようとする心をもつこと。
B 主	親切、思いやり	(6) 身近にいる人に温かい心で接し、親切にすること。	(6) 相手のことを思いやり、進んで親切にすること。	(7) 誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にすること。
	よりよく生きる喜び			(22) よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる。

3. 内容の改善の在り方

(1) 内容項目の記載の見直し

① 内容項目に関わる経緯と基本的な考え方

- 内容項目について、平成27年の教科化の際の検討では、いじめ等の現代的課題への対応の充実、体系的・系統的な指導、児童生徒の主体的な態度や探究心の重視といった観点から、内容項目の数について、小学校低学年は16から19、中学年は18から20、高学年は22（維持）、中学生は24から22へと見直しを行うとともに、指導の効果を上げる等の観点から、内容項目を端的に示す言葉を付記することとした。（解説、H28WG審議まとめ）
- 内容項目のまとまりを示す視点については、教科化前からの四つの視点で構成する考え方は維持しつつ、児童生徒にとっての対象の広がり即した順序の入れ替えや、児童生徒を取り巻く状況等を踏まえた表現の見直しを行った。（H26答申）
- 次期指導要領に向け、『『考え、議論する道徳』への転換』から、『『考え、議論する道徳』の実装』のフェーズに移行するものとして、道徳教育の質の向上の在り方を中心に検討するとの方向性を踏まえ、四つの視点や内容項目の枠組み全体については維持しつつ、個別の見直し事項として、必要な見直しを行うことが適当である。

② 家族愛、家庭生活の充実

- [家族愛、家庭生活の充実] について、「父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと（中学校）」とされているが、家族関係の様々な実態に鑑み馴染まない部分があるとの指摘がある。
- これを踏まえ、[家族愛、家庭生活の充実]における「父母、祖父母」については、例えば「父母、祖父母等の家族」とするなど、記載について見直しを検討することが適当である。

※ 児童養護施設への入所児童等の要保護児童数：41,436人
（令和5年 こども家庭庁 社会的養護の現状）

※ 児童虐待件数：約22.6万件
（令和5年度 厚労省 児童相談所における児童虐待相談対応件数）

③ 友情、信頼

- [友情、信頼] について、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと（中学校）」とされているが、友人関係の様々な実態に鑑み馴染まない部分があるとの指摘がある。
- このため、[友情、信頼]における「心から信頼できる友達をもち」については、例えば「友達と互いに信頼し合い」とするなど、記載について見直しを検討することが適当である。

※ いじめの認知件数：135,865件
（令和6年度 中学校 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査）

④ 節度、節制

- [節度・節制]について、「わがままをしないで、規則正しい生活をすること（小学校低学年）」とされているが、「わがまま」について、子供の主体性を過度に否定あるいは抑制するニュアンスで捉えられている場合があるとの指摘がある。
- このため、解説において、小学校低学年の道徳教育における「わがままをしない」については、あくまでも「A 主として自分自身に関わること」の内容項目として「規則正しい生活をする」ことに関わる文言であり、中学年の「節度ある生活」につながっていくものであることや、この内容項目が、子供の主体性を抑制する趣旨のものではない旨を明確化することが適当である。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(1) 学習評価の改善充実

① 道徳科の評価の在り方

- 道徳科の評価の在り方に関する専門家会議（報告書）では、道徳科の評価について、以下の整理を行った。
 - ✓ 数値による評価ではなく、記述式とする
 - ✓ 個々の内容項目ごとではなく、大くりのまとまりを踏まえた評価とする
 - ✓ 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行う
 - ✓ 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
 - ✓ 調査書に記載せず、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
- また、現状、指導要録の参考様式では、道徳科について、「学習状況及び道徳性に係る成長の様子」について、学年ごとに記述する欄を設けている。また、「行動の記録」については、学校生活全体において具体的な行動として見られる部分についての記録であり、内面的資質としての道徳性とは一線を画するものとして整理されている。
- その上で、「『考え、議論する道徳』への転換」から、「『考え、議論する道徳』の実装」のフェーズに移行するものとして、道徳教育の質の向上の在り方を中心に検討するという、次期指導要領に向けた方向性を踏まえ、現行指導要領における「考え、議論する道徳」の骨格については維持するという考え方に立ち、道徳科の評価の在り方については、現行の考え方を維持することが適当である。

補足イメージ9 参照

(2) 「考え、議論する道徳」の実装を図るための学びの在り方

① 道徳科における「深い学び」

- 前回改訂時の答申では、道徳科における「主体的・対話的で深い学び」の実現について、「考え、議論する道徳」を実現することとした上で、道徳的な問題を自分事として捉え、議論し、探究する過程を重視し、道徳的価値に関わる自分の感じ方、考え方をより深めるための多様な指導方法の工夫として、以下の三つの工夫例を示した。
 - ✓ 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
 - ✓ 道徳的行為に関する体験的な学習
- また、現行の解説では、道徳科の「深い学び」に関し、「（前略）学習活動において児童が道徳的価値やそれらに関わる諸事象について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重要である。（中略）道徳科では、児童が『自己を見つめ』『多面的・多角的に』考える学習活動において、『道徳的諸価値についての理解』と『自己の生き方についての考え』を、相互に関連付けることによって、深い理解、深い考えとなっていく』としている。
- こうした「深い学び」に関わる考え方を分かり易く伝える観点から、現行の解説をもとに、
 - ✓ 多面化・多角化（多面的・多角的な見方へと発展すること）
 - ✓ 自我関与（自分自身との関わりで道徳的価値の理解が深まること）

を道徳科における「深い学び」の2つの視点として、現場で参考として活用できるイメージを示すことが適当である。

補足イメージ10参照

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

②道徳科における「深い学び」を実装する上での課題と考え方

- 1 授業について 1 つの読み物教材を扱うことが多い道徳科の授業については、下記のような課題が指摘されている。
 - ✓ 心情理解や登場人物の整理で時間がかかってしまう
 - ✓ 教材の解釈を中心とした展開になってしまい多面的・多角的に自己の生き方についての考えを深めるところまで辿り着かない
 - ✓ 1 コマで読み物と向き合う時間と考え議論を深める時間の双方の時間を十分に確保することが難しい
 - ✓ 教科化に伴い重視している体験的・問題解決的な学習を取り入れ、自分自身との関わりで深める時間を確保することが難しい
- 現行でも「一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れる」とされているところ、発達の段階を踏まえつつ、1 教材を複数コマで取り扱うことで、「じっくりと深く学ぶ」道徳科の学びを一層推進していくべきである。
 - ※ 上記は指導の「型」を示すものではなく、道徳科における具体的な **補足イメージ11参照** 学習の過程は多様であることに留意
 - ※ 複数コマについては、連続した2コマを想定しているのではなく、翌週の取扱いを念頭
 - ※ 2コマ目について、読み物教材ではない、「深める教材」を用いることも想定

③ 1 教材を「複数時間」で取り扱う場合の内容項目の取扱い

- 現行の学習指導要領でも、指導の工夫の例として「一つの内容項目を複数の時間で扱う指導」と「内容項目間の関連を密にした指導」の両方が示されており、この2つの観点を組み合わせることが考えられる。
- 1 つの教材を複数時間で取り扱うことにより、例えば「相互理解、寛容」と「規則の尊重」との葛藤や、「友情、信頼」と「公正、公平、社会正義」との葛藤など、内容項目同士が対立したり葛藤したりする場面を含め、自分自身の問題として多面的・多角的に深めていくこと等も考えられる。
- こうしたことを踏まえ、1 教材を複数時間で取り扱う場合の内容項目の取扱いについては、同一の内容項目について取扱う場合（パターン1）に加え、複数の内容項目について取り扱う場合（パターン2）があり得ることを示し、両方がバランスよく含まれた教材になるよう検討すべきである。

(4.(4)参照)

補足イメージ12参照

④相当する学年における内容項目の取扱い

- 道徳科においては、各学年段階の内容項目について、相当する各学年で全て取り上げることとしている。今般の教育課程全体の改善として、複数学年まとめて示すなどの柔軟な運用の可能性も検討している中、道徳科における対応の適否を検討する必要がある。
- このことについて、例えば、各内容項目を複数学年で取り上げてよい等の変更を加える場合、以下の懸念や留意すべき点が考えられる。
 - ✓ 学年で取扱う内容項目に偏りが出る可能性が生じる
 - ✓ 年度を越えて内容項目の引継ぎや管理が必要となり、担任が変わった場合等に大きな負担につながる
 - ✓ 道徳科においては、発達段階に応じた内容項目を毎年繰り返し深めていくことが重要といえる
- また、年間の35単位時間の中で、最大22の内容項目を全て取り上げること併せて、複数年を見通した重点的な指導を行うことも示す等、学校の実態に応じた柔軟な取扱いも前提とした記載となっている。
- こうしたことを全体として踏まえれば、各学年において相当する内容項目を全て取り上げるといふ現行の取扱いについては、引き続き維持することが適当である。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(3) 問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習の在り方

①「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の位置付け

- 道徳科の学びをいじめをはじめとする現実の課題への対応につなげていくことは、教科化の契機の一つ。また、小中学校のいじめの認知件数・重大事態の件数はそれぞれ74.6万件・1,129件、暴力行為発生件数が12.3万件と過去最多(※)となる中、「問題解決的な学習」や「道徳的行為に関する体験的な学習」を活かして、道徳科の学びを道徳的実践につなげることが期待される。

(※) 令和6年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果

- 一方、限られた授業時間内でこうした指導方法の工夫を効果的に導入し、かつ学びの深まりまでつなげる指導を行うことは容易ではない、との指摘もある。
- こうした中、1教材を「複数時間」で取り扱う場合に生じる余白を「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」等と適切に組み合わせ、「深める教材」も活用しながら創意工夫することで、個人が人生において直面する様々な状況での判断や実践と関連付け、道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装につなげていくべきである。

補足イメージ13参照

(4.(2)②参照)

(※) こうした取組を、例えば道徳科の学びを学級活動のルール形成に活かすこと等も考えられる

(※) 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」は「深い学び」の実現に向けた指導方法の工夫例(多様な選択肢の一つ)を示したものであることに留意。

(※) 従前どおり、単時間でこうした指導方法の工夫を行うことも考えられる。

②「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」の考え方

- 「A) 問題解決的な学習」「B) 道徳的行為に関する体験的な学習」のイメージが湧きにくいとの指摘や、これらの活動を行うこと自体が目的化している事例が散見されるとの指摘がある中、教科化の際の議論や学校現場の取組を踏まえ、参考として趣旨や具体例を示しつつ、これらによらないものも含め、多様な実践を推奨することを明確にすべきである。

補足イメージ14参照

- ✓ **共通の背景**：登場人物の心情理解や、わかりきったことを子供に言わせたり書かせたりすることに留まるなど、道徳科の学びが実生活における道徳的実践につながらないこと

A) 問題解決的な学習：

- 趣旨：具体的な道徳的問題に対し、解決のために取り得る行動を考える活動を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相(※)を育てること

(※) 道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度

- 具体例：教材の中の道徳的問題を見出す活動、道徳的問題について考え、議論して自分なりの答えを見出す活動等

B) 道徳的行為に関する体験的な学習：

- 趣旨：道徳的行為に関する実体験や実感を伴う活動を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相を育てること

- 具体例：役割演技(登場人物の言動について即興的に演技すること等)、動作化(身体を使った場面の追体験等)、内容項目に関わる活動(礼儀、親切に関わる体験等)、教材と関わる実物に触れたり、当事者に会ったりする活動等

(※) 実際には、例えばB) 体験的な学習を交えつつA) 問題解決的な学習を行うなど、A)B)の組合せも含めた多様な実践があり得る。

(※) あくまでも指導方法の工夫例であり、個人差を含む発達段階に応じることが必要であることはもちろん、手段を導入すること・活動すること自体が目的化することなく、道徳科における「深い学び」を通じて内面的資質としての道徳性を養うことにつなげられるかが重要であることに留意。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

③「問題解決的な学習」における「問題」の考え方

- 「問題解決的な学習」における「問題」について、平成28年の「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）では4項目（※）を例示してきたところ、項目例同士の関係性が分かりにくく、授業との関連付けが容易ではない、との指摘がある。

（※）①道徳的諸価値が実現されていないことに起因する問題、②道徳的諸価値について理解が不十分又は誤解していることから生じる問題、③道徳的諸価値のことは理解しているが、それを実現しようとする自分とそうでない自分との葛藤から生じる問題、④複数の道徳的価値の間の対立から生じる問題

- このため、道徳的諸価値についての理解を前提として、「考え、議論する道徳」の実装の視点で例を焦点化しより分かり易く整理する観点から、「A」自己内葛藤」「B」価値の対立」の2項目で解説で例示することが適当である。

補足イメージ15参照

A) 自己内葛藤（価値をめぐる自己の心の中での葛藤）：

- 状況：何がよいか/望ましいかは分かっているが、どう向き合い、行動するかが難しい（実践が難しい）
- 具体例：自分で判断すべきだが周囲に流されてしまう（自律）、本当のことを言うべきだが、ごまかしてしまう（正直、誠実）、役割を果たすべきだが人任せにしてしまう（公共の精神）、思いやりを誰に、どのように形にするかで迷う（親切、思いやり）等

B) 価値の対立（複数の価値間の葛藤）：

- 状況：一方の立場や考え方をとると他方が損なわれる（判断が難しい）
- 具体例：「相互理解、寛容」と「規則の尊重」、「友情、信頼」と「公正、公平、社会正義」、「親切、思いやり」と「正直、誠実」、「自由と責任」と「遵法精神、公德心」等

（※1）実際には、A)B)は相互に関連し、截然と切り分けることが難しい場合もあり得る。

（※2）A)B)は道徳的諸価値についての一定の理解を前提としていることも踏まえ、「問題解決的な学習」を指導の工夫として取り入れるにあたっては、発達の段階を含めた児童生徒の実態を踏まえる必要があることに留意。

（※3）B)価値の対立に関し、3つの道徳的価値が対立することもあり得る。

- また、従前、複数の価値の対立を取り扱う場合にも、どちらか1つの内容項目を主とする取扱いが主として行われてきたが、

- ✓ 特定の道徳的価値に終結させる取扱いが予定調和的な授業につながり易い側面があるとの指摘があること
- ✓ 現行指導要領でも「内容項目間の関連を密にした指導」を取り入れる等の工夫を示した上で、解説で「必ずしも各内容項目を一つずつ主題として設定しなければならないということではない」としていること

等を踏まえ、「道徳的価値の対立」を取り上げる場合等に、主題と関連して複数の内容項目の設定が考えられることを解説で明確化すべきである。

- また、このような場合の「各学年段階の内容項目を、相当する各学年において全て取り上げる」取扱いとの関係については、相当する学年における道徳科の学習の全体の中で、内容項目に関わる過度な偏りが生じないよう、併せて解説で取扱いを示すことが適当である。

④道徳科の学びと感情との関係

- 道徳科で育む道徳性の諸様相の1つである「道徳的心情」は、人間としてのよりよい生き方や善を志向する「感情」とされている等、人格的特性としての道徳性と感情は密接に関連するものとして整理されてきた。
- また、感情をうまく表現できない子供は、困りごとを周囲に伝えられず、いじめや暴力行為等につながるリスクが高まる可能性の指摘や、感情の認識や調整に関わる要素を持つ学びが、道徳的実践への接続や、自我関与の土台の形成等を通じて、道徳科の学びに寄与するとの指摘もある。
- 一方、感情の認識や調整それ自体が目的化した場合には、道徳科の目標の趣旨が没却された授業となる恐れもあり、こうした要素を取り入れる場合には、道徳科の目標に沿った形で行われることが前提となる。
- 更に、こうした要素が現行の教科書で体験的な文脈で取り扱われていること等も踏まえ、感情の認識や調整に関わる内容については、「道徳的行為に関する体験的な学習」の多様な在り方の一例として、解説で示すとともに、「1教材を複数コマで取り扱う」学びと適切に組み合わせることで、道徳科の目標を踏まえた道徳科の学びと「道徳的実践」との一層の接続を図ることが考えられる旨を併せて示すことが適当である。

（※）あくまでも多様な在り方が想定される「深める教材」の一例であることに留意。現行の教科書では、「友情、信頼」「思いやり、感謝」といった内容項目との関わりで、「感情をマネジメントしてみよう」といった題材が「深める教材」の扱いで掲載されている例がある。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(4) 教科用図書及び教材の在り方

①「深い学び」の実現に向けた教科用図書の在り方

- これまで、心情理解や登場人物の整理で時間がかかってしまう、考え議論を深める時間の確保が難しい、といった課題に向き合い、「考え、議論する道徳」を実装し、「深い学び」を実現する観点から、「複数時間」、「深める教材」、「問題解決的・体験的な学習」の充実をはじめ、学校現場の創意工夫による多様な実践を促す方策等について議論してきた。

(※)「複数時間」と「深い学び」の関わりでは、「道徳的諸価値の理解」と「自己の生き方についての考え」を関連付けながら、多面的・多角的な見方へと発展させたり（多面化・多角化）、自分自身の関わりで道徳的価値の理解を深めたり（自我関与）といった、道徳科の特質を踏まえた「深い学び」を実現するためには、一定の時間をかけて「考え、議論する」ことが必要であることに留意。

- 一方、現行の教科書では、各学年の教科書に35コマ分のいわゆる「読み物教材」が掲載されていることが基本となっている実態があり、
 - ✓ こうした教科書の状況が、「1時間に1つの読み物教材」という指導上の運用につながっている
 - ✓ 授業時間数分の読み物教材があることが「量的確保」の面で成果をもたらした反面、新たな教材開発の余地を狭めている

との指摘もある。こうした中、道徳科における「深い学び」を実現していくにあたっては、教科用図書の在り方について検討する必要があり、

- ✓ 1コマずつのつながりを意識して学びを深めていく観点から、教科書における教材間のつながりを一層重視することや、
- ✓ 教科用図書において、これまでの議論を具体化する多様な「深める教材」の開発を促すこと

が必要と考えられる。

- こうしたことを勘案し、教科書における教材の在り方として、「複数時間」の運用に関わる発達の段階に応じた教材の分量のイメージを国が示すこととし、これにより、教科書に掲載する読み物教材の数について精選を図った上で、「深める教材」の充実を促し、「考え、議論する道徳」の実装を図っていくべきである。

- その上で、
 - ✓ 特に低学年では、複数時間の運用には慎重であるべきとの意見も出されるなど、教科用図書の在り方については、発達の段階に応じて、段階的に考えていくことが必要と考えられること
 - ✓ 各学年で最大22の内容項目を取り扱う必要があること
 - ✓ 今次改訂の中心的な論点の1つとして、「深い学び」の実現に向けた一定程度具体的な数字であることが望まれること

等を踏まえ、複数時間で取り扱う「深める教材」の具体的な数、すなわち、精選を図るいわゆる「読み物教材」の数については、発達の段階に応じ、以下の分量を目安とし、深める教材と合わせて35コマ分とすることが適当である。

補足イメージ16参照

- ✓ 中学校： 13
- ✓ 小学校高学年： 8
- ✓ 小学校中学年： 4
- ✓ 小学校低学年： 0

(※) こうした在り様を具現化するための学習指導要領の示し方については、教科書検定基準との関係も含め、今後検討を深める

②「各学年において相当する内容項目を全て取り上げる」 取扱いとの関係

- 本WGでは、価値の対立を取り上げる場合などに、主題と関連して複数の内容項目を設定することが考えられること、相当する学年における道徳科の学習の全体の中で、内容項目に関わる過度な偏りが生じないよう、併せて解説で取扱いを示すこと等について、議論してきた。(4.(2)③～④参照)
- これを踏まえ、教科書における教材においても、同様の考え方について、解説等で取扱いを示すことが適当である。

(※) 例えば、1単位時間において複数の内容項目を取り扱ったことのみをもって、当該内容項目をすべて取り扱ったこととするのは、過度な偏りがあると考えられることを示すこと等が考えられる

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

③「深める教材」の考え方

- これまで、「複数時間」を活用した授業設計の導入により、議論を深めたり、体験的・問題解決的な学習を充実したりすることで、考えの深まりにつながること等を示すとともに、2コマ目について、読み物教材ではない、「深める教材」を用いることも想定されることを議論してきた。

(4.(2)②、(3)① 参照)

- こうした教材は、現行の教科書においても様々な形で存在しているが、あくまでも35の読み物教材があることを前提として、学校による重点化等、必要に応じて活用できるような取扱いとなっている。
- また、1つの教材を「複数時間」で取り扱う場合に生じる余白を、「深める教材」も活用しながら、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」をはじめとする様々な指導方法の工夫と適切に組み合わせることで、道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装につなげていくことについても、これまで議論してきた。
- こうしたことを踏まえ、「深める教材」について、例えば以下のような留意点等について、解説等で示すことが適当である。
 - ✓ 1コマ目と完全に独立した内容としてではなく、教材間の関連付けがなされ、道徳科における「深い学び」に資する活用が期待されること
 - ✓ 従前の読み物教材よりも量的に簡素なものとして、「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」を含む様々な指導方法の工夫につながることを期待されること
 - ✓ 道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装に資する観点から、読み物教材の登場人物についてではなく、自分自身の文脈に引き付けて考える等、「深い学び」に寄与する観点から教材が検討されていること
 - ✓ 「複数時間」の運用が充実したものとなるよう、教科書発行者による多様な教材の開発が期待されること

- ✓ 量的確保の観点から、多様な「深める教材」を含め、標準授業時数分の教材を確保するとともに、教材の総量が内容項目及び標準授業時数に対して過剰にならないようにすること
- ✓ 各学校の実態を踏まえた重点的な指導の充実等の観点から、複数時間の効果的な活用の一環として、家庭や地域の人々の積極的な参加や協力を得るなどの創意工夫も考えられること

- (※1) 1コマ目で考え、議論したことを更に深める形のみならず、例えば1コマ目の授業で体験的な学習を行った上で、読み物教材を扱うなど、学びの「深まり」に向けては多様な可能性があり得る。
- (※2) 「道徳科におけるデジタル学習基盤の活用の考え方」(P26参照)における、「体験的な学習の一環として、動画を含むデジタル教材を活用することで文字だけでは得られない情報と向き合ったり、授業での学びを授業後に任意で深めたりする」等の議論も踏まえ、「深める教材」をはじめ教科書に掲載する多様な教材の中でデジタルを効果的に活用することも考えられる。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(5) 情報モラルと現代的な課題への対応の考え方

① 情報モラルの取扱い

- 情報モラルについては、現行指導要領の総則解説で「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」とされており、倫理的・道徳的な側面と深く関わることから、道徳科の内容の取扱いにも明示的に位置付けられており、教科書の教材としても取り上げられている。
- また、論点整理では、「情報活用能力の抜本的な向上」を打ち出すとともに、情報・技術WGでは、情報活用能力の3つの構成要素の1つである「情報技術の適切な取扱い」の一部として「情報モラル」を位置付けており、道徳科においても、小学校の総合的な学習の時間の「情報の領域」や中学校の「情報・技術科」とは異なる道徳科の学びの文脈で、必要な改善を図る必要がある。
- こうした検討に当たり、10年前と現在の状況を比べると、以下のような変化が指摘されている。
 - ✓ AIによる大量の情報の生成を含め、正しい情報と誤情報を見分けることの困難化や、フィルターバブルやエコーチェンバーの影響により価値観に偏りが生じやすい状況が生じていること
 - ✓ スマートフォンの保有が進む中、情報を消費する立場に加え、低年齢から情報を発信したり、拡散したりする立場になることが多くなっていること
 - ✓ こうした中、簡単な操作で他者や社会に悪影響を与えたり、犯罪等に巻き込まれたりするリスクが大きくなっていること（例：プライバシーの侵害や「デジタル・タトゥー」、デマの拡散、いじめへの同調、闇バイトへの関与等）
- こうした変化も踏まえ、教科書・教材のアップデートを促す観点から、解説において、以下の方向で記載を検討すべきである。

- ✓ 情報モラルについて取り扱うにあたっては、発達の段階に応じ、道徳的諸価値との関係で「してはならないこと」（例：個人情報を出さない、誹謗中傷をしない）といった「何がよいかは分かっている問い」についても、なぜそのようなことをしてしまうのかといった心の弱さ等との関係で考え、議論すること
- ✓ 情報技術へのアクセスの低年齢化の実態や発達の段階を踏まえつつ、複数の道徳的価値が関わり、単純な正誤だけでは判断しにくい問いと向き合う機会を設けるよう留意すること（例：炎上している投稿のリポスト、匿名アカウントでの不満の発信、不確かな事件情報の拡散等）や、そうした場合の、発達段階を踏まえた、いわゆるネガティブ・ケイパビリティ（曖昧さに耐えること）との関係

② 道徳科におけるAIとの向き合い方

- 前述の情報モラルとも関わって、特にAIについては、急速に産業や社会に浸透し、構造的な変化を起こしている中であって、「人間として生きること」や「人間としての価値判断と責任」が問い直され、自己を見つめ、生き方についての考えを深める道徳教育が一層重要になっているとの指摘もある。
- また、子供も含めた人々の日常生活を切り離すことが容易ではない状況が生まれる中で、AIをめぐる道徳的諸価値と関わる問いとしては、例えば、以下が挙げられる。
 - ✓ 学習課題や作品づくりに取り組む上で、何のために、どこまでAIを活用すべきかや、そもそも何のために学ぶのか
 - ✓ AIの出力から得た情報やAIによってパーソナライズされた情報を、どのように受け止め、判断すべきか
- 上記はあくまでも一例であるが、情報モラルの一環として取り扱うことが考えられる様々な題材の1つとして、AIの惹起する道徳的課題について、発達の段階を踏まえつつ、道徳科の教材の中でも取り扱うことが考えられることを、解説で示すことが適当である。また、AIに関わる技術的な変化の速度に鑑み、AIに関わる解説の記述については、教科書の検定サイクルを念頭に、必要に応じて見直しを行うことが適当である。

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(6) 指導体制の工夫の在り方

① チームで行う道徳授業

- 現行の中学校学習指導要領では、指導を「学級担任が行うことを原則」としている一方、解説において「教師が交代で学年の全学級を回って道徳の授業を行うといった取組も効果的」とした上で、以下の利点を示している。

- ✓ 教師が得意分野に引き付けて道徳科の授業を展開できる
- ✓ 何度も同じ教材で授業を行うことにより指導力の向上につながる

- また、小学校を含めた取組事例においては、

- ✓ 教師の力量形成や指導の質の向上とともに、教師の負担の軽減にもつながる側面
- ✓ (特に小学校において) 担任以外の学級を互いに指導することで、学年全体で児童理解を深めようとする姿勢につながる

といったメリットについての指摘がある一方、

- ✓ 児童生徒の道徳性に係る成長を適切に見取ることが難しい
- ✓ (特に低学年において) 同じ教師が信頼関係のもとで指導することで安心して発言ができる側面がある

といったデメリットや留意点についての指摘もある。

- 「考え、議論する道徳」の実装に向け、教師の指導力の向上が課題となっている中で、

- ✓ 「じっくりと深く学ぶ」道徳科の学びを一層推進する場合、「深める教材」を用いた複数時間の授業の在り方を含め、同じ教材で繰り返し授業を行うことで、経験の浅い教師も含めた指導力及び授業の質の向上が期待できること(※)

※ チームで行う道徳授業を導入する場合にも、教師の負担軽減のみが目的化することなく、あくまでも「考え、議論する道徳」のよりよい実装のために行われる必要があることに留意。この観点から、例えば小学校の専科教員や、中学校では学年に所属する担任外の教員等を含めてチームで行う道徳授業を構想することで、T2運用を行う等の工夫も考えられる。

- ✓ 道徳科では授業同士の前提関係が各教科に比して弱く、教師が交代で指導する場合にも学習が成立し易い側面があるほか、複数の教師の授業に触れることが、道徳科の学びにおいては視点の広がりにつながる可能性もあること

等を踏まえ、児童生徒の発達の段階や担任の役割、教師間の連携体制など、導入する場合の留意点を明らかにした上で、学校の実態に応じ、教師が交代で学年、学級を回って授業を行う方策の導入が可能である旨を明確化すべきである。

補足イメージ17参照

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

(7) デジタル学習基盤の活用

① 道徳科におけるデジタル学習基盤活用の考え方

- 総則・評価特別部会では、デジタル学習基盤について、「主体的・対話的で深い学びを実現する基礎」として、「適切に活用した学習活動の充実を図る」ことを総則で示すことが検討されており、道徳科の特質を踏まえた効果的な活用の在り方を検討する必要。
- 道徳科における「深い学び」のイメージとして、多面化・多角化、自我関与の要素について議論してきたことや、リーディングDXスクールをはじめとする様々な実践の蓄積を踏まえ、道徳科において効果的と考えられるデジタル学習基盤の活用イメージとその際の留意事項について、以下のように解説等で示すことが適当である。
補足イメージ18参照

A) 意見の可視化・比較：

- アンケート機能や付箋機能等を用い、全員の意見を可視化・共有することで、多様な子供の考えを拾い上げ、自我関与や多面化・多角化を促進する 等
(留意事項) 可視化された意見の参照が、議論の深まりや考えの多面化・多角化につながっているか、共有にあたり必要な配慮(※)が行われているか 等
(※) いじめや人権に関することや、共有を前提とすることで、子供が本心を出しにくくなること等

B) 振り返り等の蓄積：

- デジタルワークシート等を活用し、導入・展開・振り返りの蓄積や、授業の導入時と終末時での考えの変容を比較することで、自己の考えの変化を実感しやすくする 等
(留意事項) 入力作業そのものが目的化せず、考えを深める時間を十分に確保できているか、入力した内容を踏まえ、学級の実態を把握しているか 等

C) その他：

- 教師が適切なタイミングでAIに異なる立場の意見を示させること等により、考えの多面化・多角化を促進する、体験的な学習の一環として、オンラインで当事者の話を聞く、動画を含むデジタル教材を活用することで文字だけでは得られない情報と向き合ったり、授業での学びを授業後に任意で深めたりする、帰宅後に意見を書き込む 等
(留意事項) AIの回答を正解として扱うのではなく、道徳的諸価値との関わりで批判的に吟味できているか、自分で考えた後で補助的にAIを活用するなど、迷いや葛藤を含め子供自身が考える機会が確保できているか 等

② 内容項目固有の留意点

- 道徳科の内容項目は、A～Dの4つの視点で整理されているが、自己の内面を見つめ、考え、議論するとの道徳科の特質から、内容項目によって、デジタルの活用について特に留意が必要な場合も考えられる。このため、「意見の可視化」をはじめとするデジタルの活用にあたって留意が必要な内容項目の例や具体的な留意事項について、以下のように示すことが適当である。
補足イメージ19参照

A) 主として自分自身に関すること

- ✓ 自分自身に関することについては、多面化・多角化を促す上で有効と考えられる

B) 主として人との関わりに関すること

- ✓ 友情、信頼、相互理解、寛容：いじめられた経験を思い出したり、身近な友達の氏名を出しながら振り返りを行ったりする可能性があることに配慮が必要
※C) 公正、公平、社会正義についても同様

C) 主として集団や社会との関わりに関すること

- ✓ 家族愛、家庭生活の充実：多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえた配慮が必要
- ✓ 国際理解、国際親善：宗教が社会で果たしている役割や宗教に関する寛容の態度などに関しては、教育基本法第15条の規定を踏まえた配慮が必要 ※中学校

D) 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること

- ✓ 生命の尊さ：家族の病気や自分の健康に関わる問題等から、思い出しくなったり、不安を感じたりする可能性があり配慮が必要

4. 学習・指導・評価の改善充実の在り方

③道徳科におけるAIの活用

- AIに関する検討課題として、情報・技術WGでは、「各教科等における効果的なAIの活用例を含む、具体的な利活用のポイントは、各教科等WGでの検討や諸外国の議論、学校現場における実践の蓄積等を踏まえつつ、指導要領改訂を待たずしてガイドライン等で対応する」とされている。
- その上で、道徳科の学びにおけるAIの活用については、AIに異なる立場の意見を示させるといった実践事例があり、こうした活用は、自己の生き方についての考えを深めるにあたり、考えの多面化・多角化を促進する上で一定の効果が期待できると考えられる。
- その上で、こうしたAIの活用にあたっては、
 - ✓ AIの回答を正解として扱うのではなく、道徳的諸価値との関わりで批判的に吟味できているか
 - ✓ 自分で考えた後で補助的にAIを活用するなど、迷いや葛藤を含め子供自身が考える機会が確保できているか

といった留意点があると考えられることから、こうした留意点を含むAIの活用について、各教科等における検討状況も踏まえつつ、柔軟に更新できる形で国が示すことを検討すべきである。

(※) 現代的諸課題としてAIを捉えた場合には、AIの回答について批判的に吟味すること自体が道徳性の諸様相を育む上で重要であり得ることに留意。

(8) 多様な実践事例の共有と条件整備

①多様な実践事例の共有

- 「複数時間」、「指導方法の工夫例」、「教材の活用」、「内容項目の取扱い」、「デジタル学習基盤の活用」といったこれまでの議論を踏まえれば、「考え、議論する道徳」の実装にあたっては、様々な実践の姿が考えられる。
- こうした中、国が実践を特定の枠に当てはめようとするのではなく、今後開発が期待される多様な「深める教材」とも相まって、現場の実態に応じた教師の創意工夫により、道徳科の「深い学び」に向けた多様な実践を豊かに実装していくことができるよう、学校現場の取組の参考となる多種多様な実践事例を、「道徳教育アーカイブ」の充実等を通じて、積極的に共有していくべきである。補足イメージ20参照

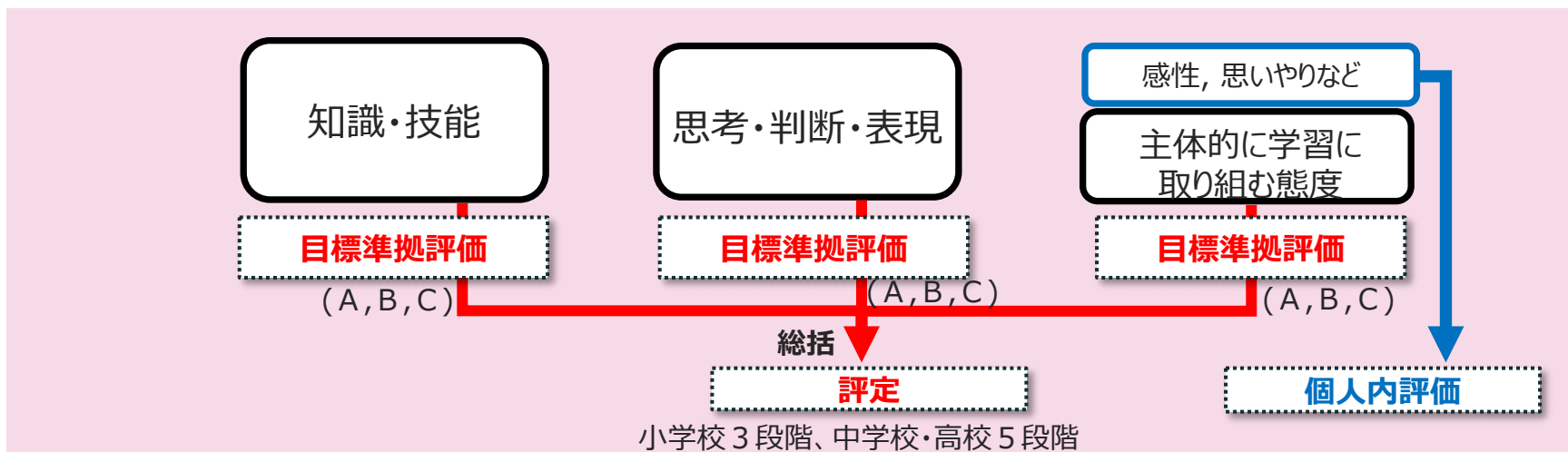
②研修機会等の充実

- 「『考え、議論する道徳』の実装」に向け、「深さ志向」「多様性志向」「連携志向」の3つの方向性のもと、本WGで検討を重ねてきた「複数時間」「各教科等との連携」「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習」「デジタル学習基盤の効果的な活用」をはじめとする多様な論点について、次期指導要領の実施にあたり学校現場が無理なく取り組むことができるよう、教職員支援機構と連携した研修の実施の在り方や、分かり易い教師向けの参考資料や動画等の示し方について、検討すべきである。

- 道徳科における資質・能力の構成については、人格そのものに働きかける特質から、資質・能力を分節して観点別に取り扱うことには馴染まない。
- このことを踏まえ、道徳科の評価では、引き続き、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とともに、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行うことが適当。

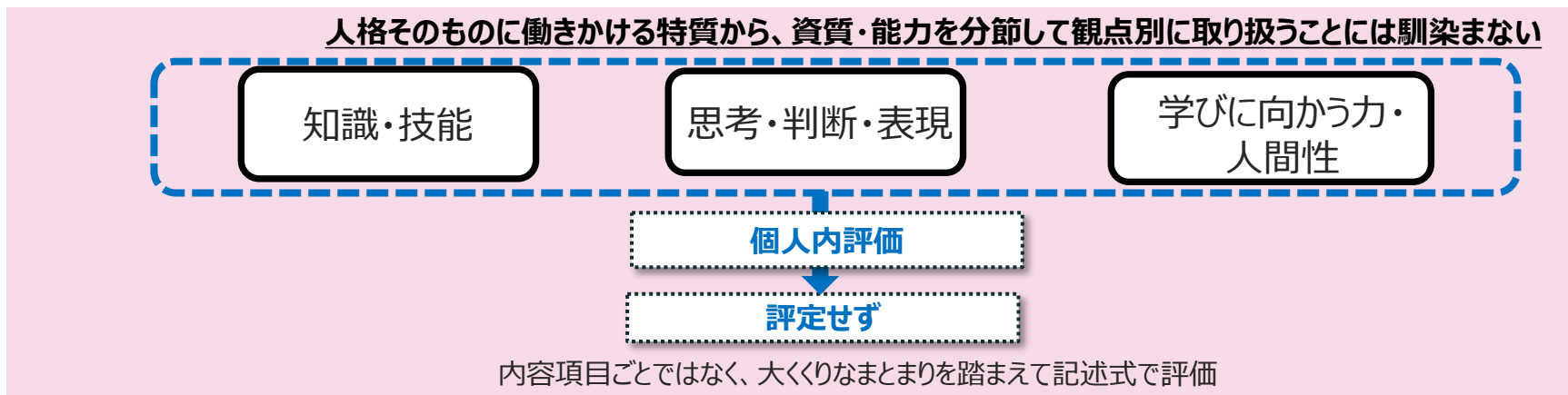
各教科
(現行)

見取る観点
観点別評価
評定への総括



道徳科

見取る観点
観点別評価
評定への総括



道徳科における「深い学び」のイメージ

- 現行学習指導要領及び解説を踏まえ、道徳科における「深い学び」について、以下のようにイメージを整理することが適当。

(目標)

第1章総則の第1の2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。

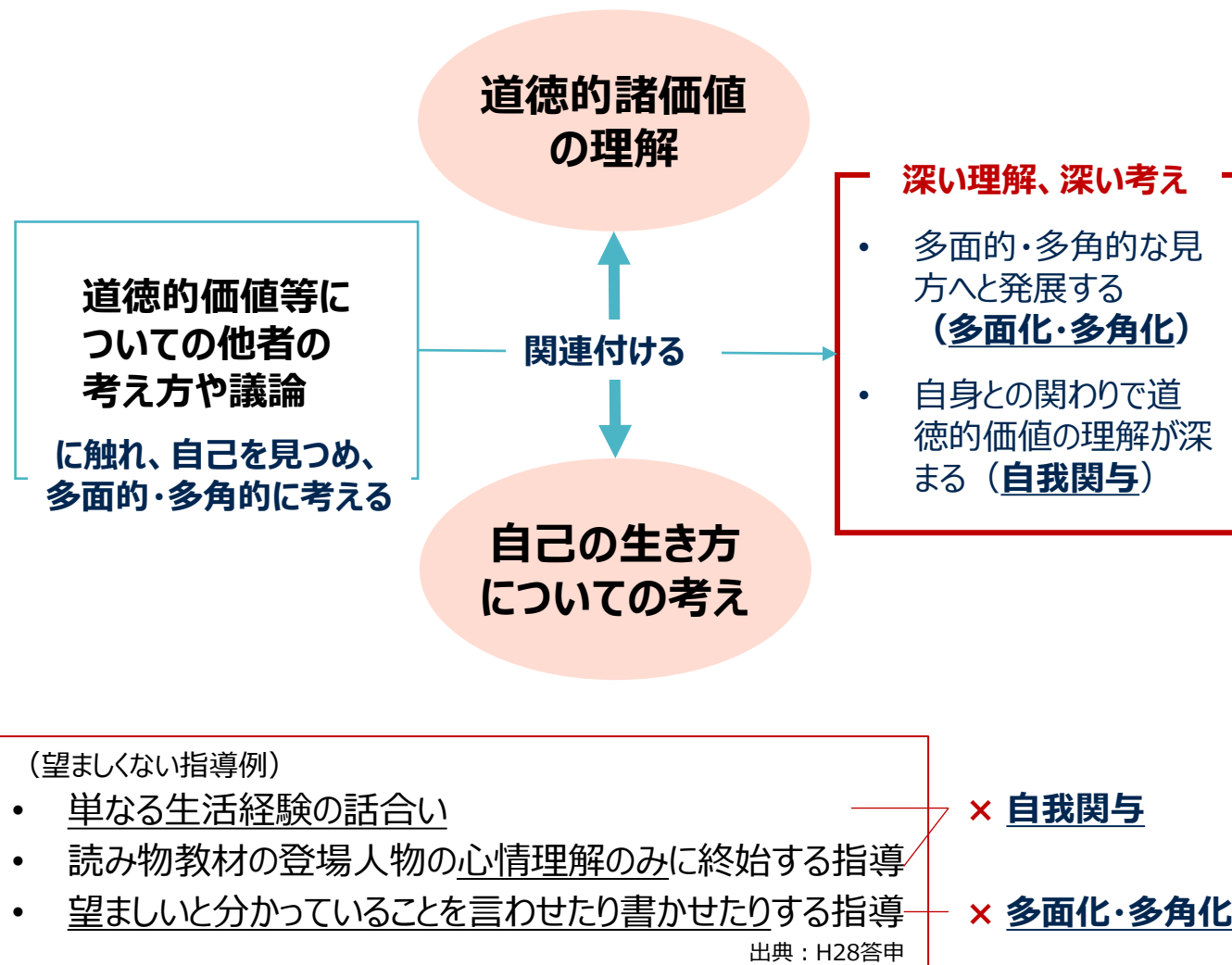
出典：小学校学習指導要領P165

「深い学び」の評価に関わる解説の記載

評価に当たっては、特に、学習活動において児童が道徳的価値やそれらに関わる諸事象について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重要である。このことは道徳科の目標に明記された学習活動に着目して評価を行うことである。道徳科では、児童が「自己を見つめ」「多面的・多角的に」考える学習活動において、「道徳的諸価値についての理解」と「自己の生き方についての考え」を、相互に関連付けることによって、深い理解、深い考えとなっていく。

出典：小学校解説p112

イメージの整理



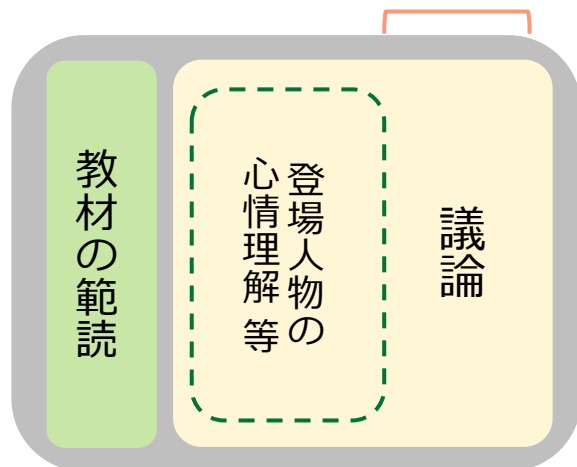
「考え、議論する道徳」の実装に向けた具体的な方策について（イメージ）

- 1 授業について 1 つの読み物教材を扱うことが多い道徳科の授業について、心情理解や登場人物の整理で時間がかかってしまう、教材の解釈を中心とした展開になってしまい多面的・多角的に自己の生き方についての考えを深めるところまで辿り着かない、といった課題が指摘されている。
- こうした中、現行指導要領でも「一つの内容項目を複数の時間で扱う指導を取り入れる」とされていることも踏まえ、発達の段階を踏まえつつ、1 教材を複数コマで取り扱うことで、「じっくりと深く学ぶ」道徳科の学びを一層推進していくべきである。

（1 教材を 1 コマで取り扱う場合）

- ・ 時間が足りず深まらない
- ・ 内容項目の関連や対立の可能性が十分に扱えず、多面的・多角的になりづらい
- ・ 体験的・問題解決的な学習にも限界

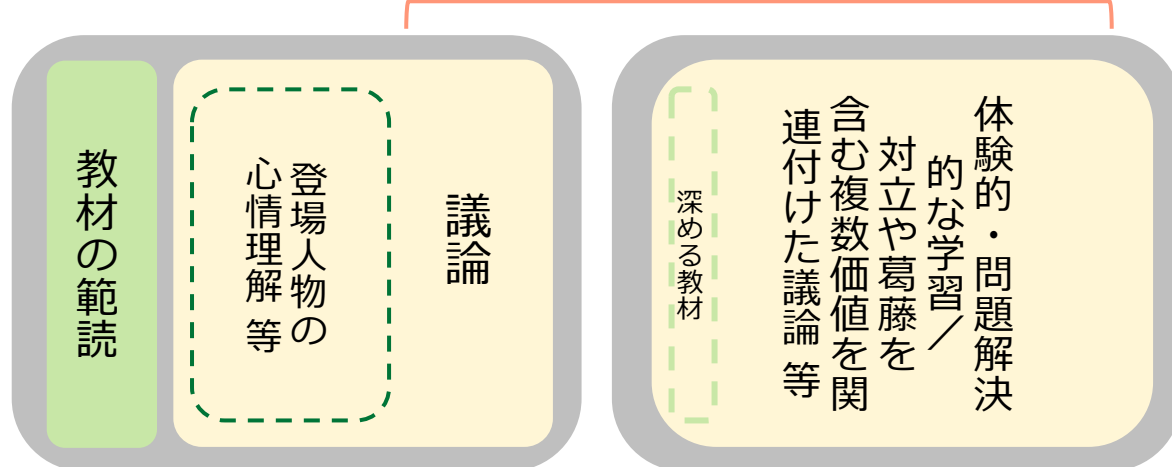
考え、議論する時間



（1 教材を複数コマで取り扱う場合）

- ・ 複数時間を前提とした授業設計の導入により、議論を深めたり、体験的・問題解決的な学習を充実したりすることで、考えの深まりにつなげる
- ・ 同一の題材を考えるにあたって複数の道徳的価値を関連付けることにより、多面的・多角的に考えることを促す

考え、議論する時間



※ 上記は指導の「型」を示すものではなく、道徳科における具体的な学習の過程は多様であることに留意
 ※ 複数コマについては、連続した2コマを想定しているのではなく、翌週の取扱いを念頭
 ※ 2コマ目について、読み物教材ではない、「深める教材」を用いることも想定

1 教材を複数コマで取り扱う場合の内容項目の取扱い

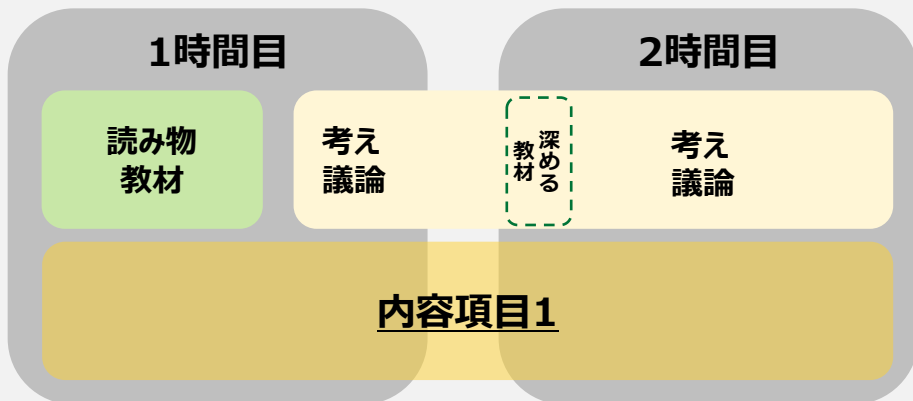
- 1教材を複数時間で取り扱う場合の内容項目の取扱いについては、同一の内容項目について取扱う場合（パターン1）に加え、複数の内容項目について取り扱う場合（パターン2）があり得ることを示し、両方がバランスよく含まれた教材になるよう検討すべき。

※ 教科書や教材の在り方については、4.(4)参照

パターン1 (1読み物教材・1内容項目・複数コマ)

(実践イメージ)

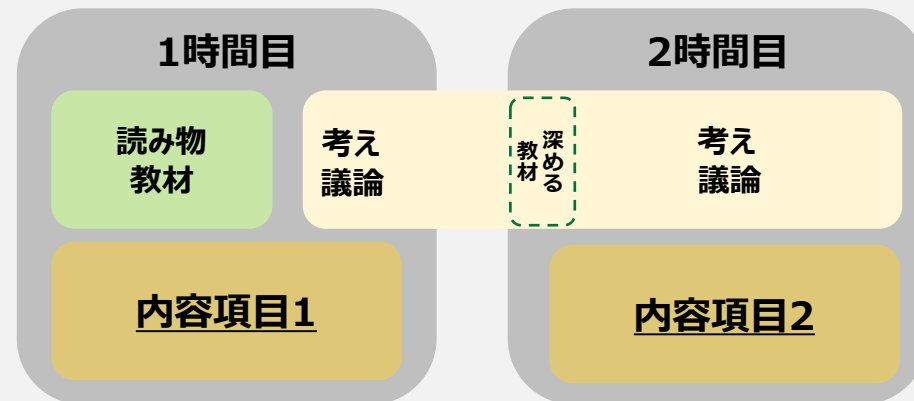
- 1時間目に読み物教材を読み、考え、議論する
- 2時間目に1時間目の題材に関連した問題解決的な学習や体験的な学習を実施したり、更に議論を深めたりして、自己との関わりで考えを深める



パターン2 (1読み物教材・複数内容項目・複数コマ)

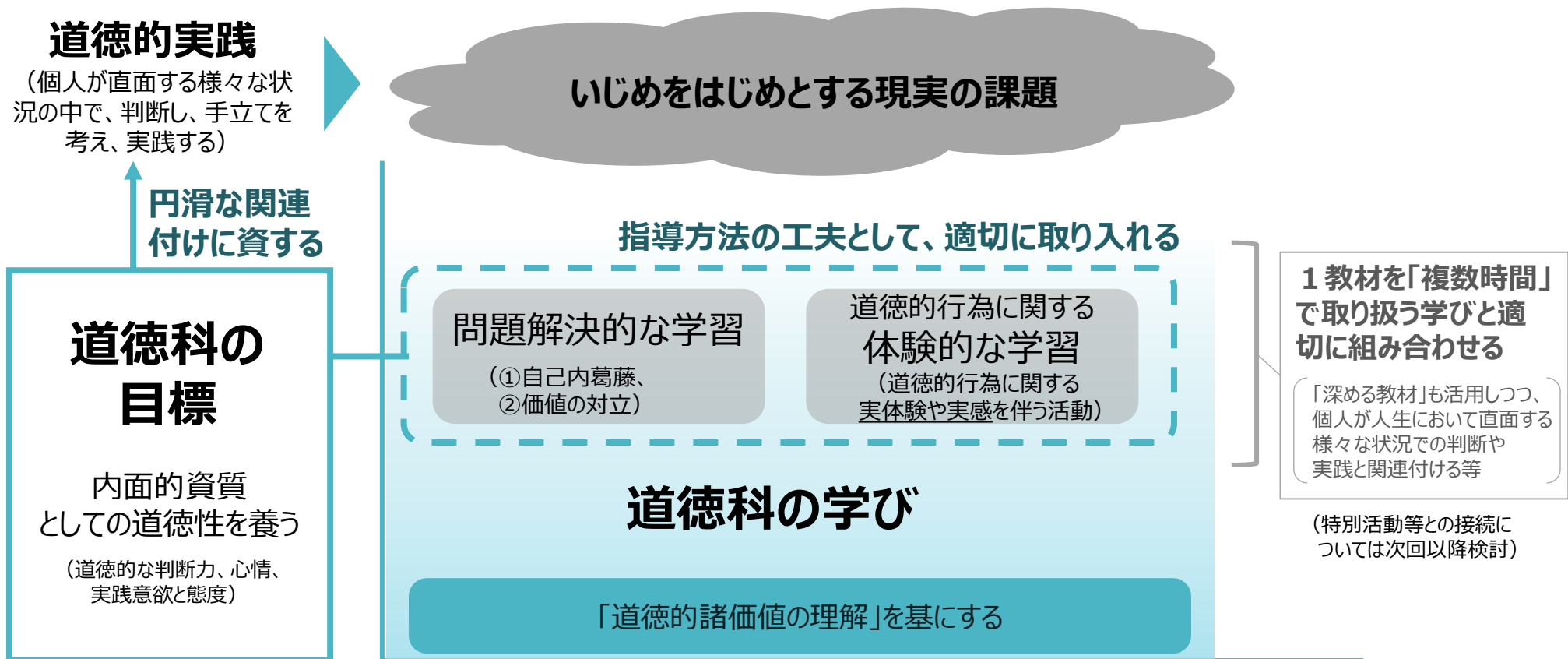
(実践イメージ)

- 1時間目に読み物教材を読み、考え、議論する
- 2時間目に、同一の教材の内容と関連して異なる内容項目を取扱う中で、多面的・多角的に考えを深める



※ 「必ずしも内容項目を一つずつ主題として設定しなければならないということではない」（解説）とされている中、同一時間に複数内容項目を取扱う学びの在り方については、4.(2)③参照

- 1 教材を「複数時間」で取り扱う場合に生じる余白を「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」等と適切に組み合わせ、「深める教材」も活用しながら創意工夫することで、個人が人生において直面する様々な状況での判断や実践と関連付け、道徳的な課題を自分自身の問題として捉え、向き合う「考え、議論する道徳」の実装につなげていくべき。



(※) こうした取組を、例えば道徳科の学びを学級活動のルール形成に活かすこと等も考えられる。

(※) 「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」は指導方法の工夫例（多様な選択肢の1つ）を示したものであるが、「深い学び」と関連した要素として前回WGで議論した「自我関与」や「多面化・多角化」は、道徳科におけるより高次の重要性を有することに留意。

(※) 従前どおり、単時間での実践も考えられる。 32

「A 問題解決的な学習」「B 道徳的行為に関する体験的な学習」の考え方について

- 「A 問題解決的な学習」「B 道徳的行為に関する体験的な学習」のイメージが湧きにくいとの指摘や、これらの活動を行うこと自体が目的化している事例が散見されるとの指摘がある中、教科化の際の議論や学校現場の取組を踏まえ、参考として趣旨や具体例を示しつつ、これらによらないものも含め、多様な実践を推奨することを明確にすべき。

(※) 実践においては、例えば①体験的な学習を交えつつ②問題解決的な学習を行うなど、①②の組合せも含めた多様な実践があり得る。

(※) あくまでも指導方法の工夫例であり、個人差を含む発達段階に応じることが必要であることはもちろん、手段を導入すること・活動すること自体が目的化することなく、道徳科における「深い学び」を通じて内面的資質としての道徳性を養うことにつなげられるかが重要であることに留意。

質を高める指導方法の工夫例 ^(※1)	A 問題解決的な学習	B 道徳的行為に関する体験的な学習
共通の背景	登場人物の心情理解や、わかりきったことを子供に言わせたり書かせたりすることに留まるなど、 <u>道徳科の学びが実生活における道徳的实践につながらないこと</u>	
趣旨	<u>具体的な道徳的問題に対し、解決のために取り得る行動を考える活動</u> を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相 ^(※2) を育てること	<u>道徳的行為に関する実体験や実感を伴う活動</u> を通じて、自己の考えと道徳的実践との関連付けや深い学びを促し、道徳性の諸様相を育てること ^(※3)
関係する要素	<ul style="list-style-type: none"> ・問題：道徳的諸価値に照らして<u>問題がある状況</u>（自己内葛藤や価値の対立等） ・解決：問題状況に対する<u>自分なりの答え</u>（納得解）<u>を見出すこと</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ・道徳的行為：<u>道徳的諸価値の実現に関わる行為</u> ・体験：<u>実体験や実感を伴う活動</u>
具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・教材の中の道徳的問題を見出す活動 ・道徳的問題について考え、議論して自分なりの答えを見出す活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・役割演技（登場人物の言動について即興的に演技すること等） ・動作化（身体を使った場面の追体験等） ・内容項目に関わる活動（礼儀、親切に関わる体験等） ・教材と関わる実物に触れたり、当事者に会ったりする活動 ・感情の認識や調整に関わる活動

(※1) H28.7「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）¹では、道徳科における質の高い多様な指導方法について、「自我関与が中心の学習」が示されているが、「自我関与」は道徳科の「深い学び」と密接に結びつく要素として、①②とは別のものとして整理している。

(※2) 道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度

(※3) 「体験的」とされていることを踏まえ、あくまでも道徳科の目標を踏まえ道徳性の諸様相を育てることが必要であり、体験そのものが目的化しないよう留意。

「A 問題解決的な学習」における「問題」の考え方について

- 「**問題解決的な学習**」における「**問題**」について、道徳的諸価値についての理解を前提として、「**考え、議論する道徳**」の実装の視点で例を焦点化しより分かり易く整理する観点から、「**A) 自己内葛藤**」「**B) 価値の対立**」の2項目で解説で例示することが適当である。

H28.7 報告

「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）

道徳的な問題には、例えば、

- ① **道徳的諸価値が実現されていないこと**に起因する問題
- ② 道徳的諸価値について**理解が不十分又は誤解**していることから生じる問題
- ③ 道徳的諸価値のことは理解しているが、それを**実現しようとする自分とそうできない自分との葛藤**から生じる問題
- ④ 複数の**道徳的価値の間の対立**から生じる問題

などがあり、これらの問題構造を踏まえた場面設定がなされることが求められる。

【課題】

①が幅広いものを指しているなど、①～④の関係性が分かりにくく、授業との関連付けが容易ではない

「考え、議論する道徳」
の実装の視点で例を焦点化

改善案

（問題解決的な学習における「問題」の例）（※1,2）

	A) 自己内葛藤 (価値をめぐる自己の心の中での葛藤)	B) 価値の対立 (複数の価値間の葛藤)
状況	何がよいか/望ましいかは分かっているが、どう向き合い、行動するかが難しい (実践が難しい)	一方の立場や考え方をとると他方が損なわれる (判断が難しい)
具体例	自分で判断すべきだが周囲に流されてしまう(自律)、 本当のことを言うべきだが、ごまかしてしまう(正直、誠実)、 役割を果たすべきだが人任せにになってしまう(公共の精神)、 思いやりを誰に、どのように形にするかで迷う(親切、思いやり) 等	「相互理解、寛容」と「規則の尊重」、 「友情、信頼」と 「公正、公平、社会正義」、 「親切、思いやり」と「正直、誠実」、 「自由と責任」と「遵法精神、公徳心」等 (※3)

(※1) 実際の問題場面においては、(1)(2)は相互に関連し、截然と切り分けることが難しい場合もあり得る。

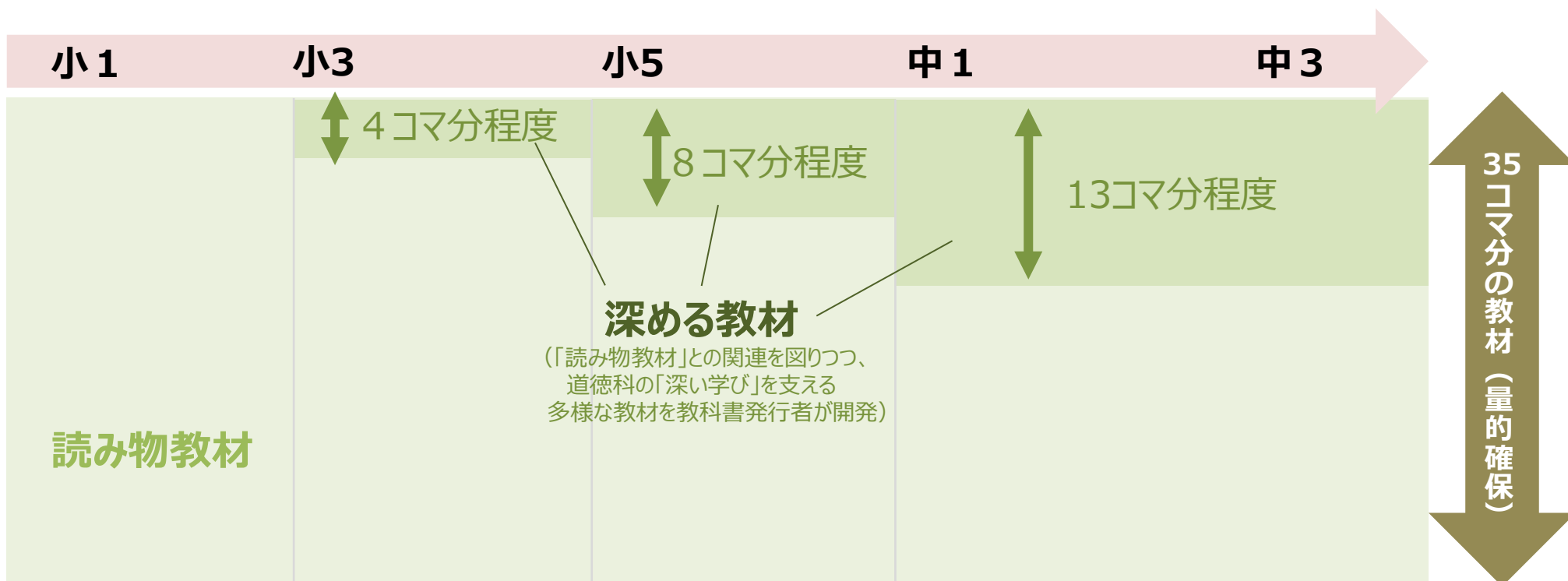
(※2) (1)(2)は道徳的諸価値についての一定の理解を前提としていることも踏まえ、「問題解決的な学習」を指導の工夫として取り入れるにあたっては、発達の段階を含めた児童生徒の実態を踏まえる必要があることに留意。

(※3) (2)価値の対立に関し、3つの道徳的価値が対立することもあり得る。

道徳科における「深い学び」の実現に向けた教科用図書の在り方について（イメージ）

- 複数時間で取り扱う「深める教材」の具体的な数、すなわち、精選を図るいわゆる「読み物教材」の数については、
 - ✓ 特に低学年では、複数時間の運用には慎重であるべき（※）との意見も出されるなど、教科用図書の在り方については、発達の段階に応じて、段階的に考えていくことが必要と考えられること
 - ✓ 各学年で最大22の内容項目を取り扱う必要があること
 - ✓ 今次改訂の中心的な論点として、一定程度具体的な数字であることが望まれること
- 等を踏まえ、発達の段階に応じ、以下の分量を目安とすることが適当である。

（※）低学年において、複数週にわたって道徳的課題に関わる議論を保持し、深めることは容易ではない等



（※）あくまでも教科書に掲載する教材の在り方についてのイメージであって現場の実践そのものを制限するものではなく、「深い学び」の具体化に向け、各学校の重点目標等も踏まえつつ、実態に応じた多様な実践の創意工夫が期待されることに留意（例えば「深める教材」についても「使わなければならない」ものではなく、例えば自治体で作成する地域教材等を活用するといった工夫も考えられる）。

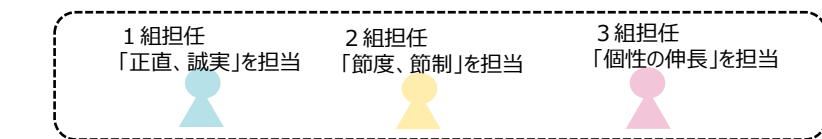
（※）現行の教科書に掲載されている教材の多くが「読み物」の形態を取っていることから「いわゆる『読み物教材』」との用語を使用しているが、現行でも読み物に限らない教材（例：漫画形式）があるなど、「読み物」のみを厳密に示しているものではないことに留意。

- **「考え、議論する道徳」の実装に向け、教師の指導力の向上が課題**となっている中、児童生徒の発達段階や担任の役割、教師間の連携体制など、**導入する場合のデメリットへの対応や留意点**を明らかにした上で、**学校の実態に応じ、教師が交代で学年、学級を回って授業を行う方策の導入を可能である旨を明確化**すべき。

(※) チームで行う道徳授業を導入する場合にも、教師の負担軽減のみが目的化することなく、あくまでも「考え、議論する道徳」のよりよい実装のために行われる必要があることに留意
 (※) 以下は、小・中学校いずれも学年3学級の場合の標準的な教員配置数を想定しているが、例えば単学級校などにおいて、学年を横断して分担することなども考えられる
 (※) 実態や目的に応じて様々な実施方法が考えられるため、以下はあくまでもイメージであることに留意

【小学校のイメージ】

- **各組の担任が全ての内容項目を年間通じて授業するのではなく、内容項目の分担を決め、週ごとに授業交換で実施。**

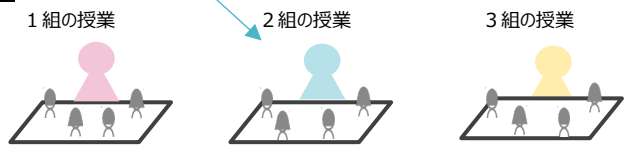


具体的な指導イメージ

第N週（各クラス同じ時間帯に道徳の授業が行われていることを想定（以下同じ））



第N+1週



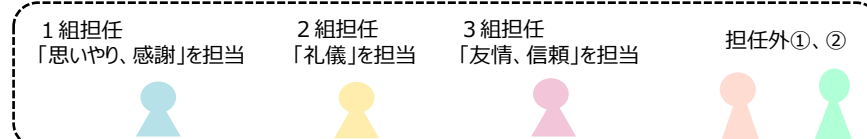
第N+2週



(※) 教科担任等の教員を含めることによる指導の充実も考えられる

【中学校のイメージ】

- 週ごとに授業交換で実施しつつ、例えば**担任外として配置される教員が加わる**ことにより、**学年の教員全員で分担**したり、**T2を設けて若手がベテラン教員から学ぶ**ような運用も可能。

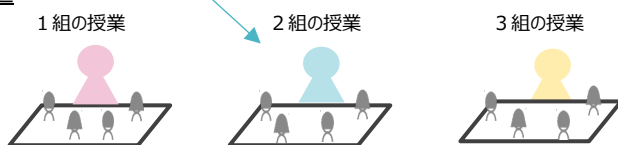


具体的な指導イメージ

第N週（各クラス同じ時間帯に道徳の授業が行われていることを想定（以下同じ））



第N+1週



第N+2週



学校実態を踏まえ、担任外が加わることによる更なる指導の充実も考えられる。



道徳科におけるデジタル学習基盤の活用について

- 道徳科における「深い学び」のイメージとして、多面的・多角的な見方へと発展すること（多面化・多角化）、自身との関わりで道徳的価値の理解が深まること（自我関与）の要素について議論してきたことや、リーディングDXスクールをはじめとする様々な実践の蓄積を踏まえ、**道徳科において効果的と考えられるデジタル学習基盤の活用イメージとその際の留意事項**について、以下のとおり解説等で示すことが適当である。

(※) あくまでも大まかなイメージであり、深い学びの実装に向け、子供の実態に応じた様々な創意工夫が制限されるものではないことに留意

活用イメージ	具体例	留意事項
A 意見の可視化	<ul style="list-style-type: none"> アンケート機能や付箋機能等を用い、<u>全員の意見を可視化し共有</u>することで、多様な子供の考えを拾い上げ、<u>自我関与や多面化・多角化を促進</u>する 等 	<ul style="list-style-type: none"> 可視化された意見を参照することが、<u>議論の深まりや考えの多面化・多角化につながっているか</u> 共有にあたり必要な配慮(※)が行われているか 等 <small>(※) いじめや人権に関することや、共有を前提とすることで、子供が本心を表出しにくくなる・求められる正解探しにつながり易くなること等</small>
B 振り返り等の蓄積	<ul style="list-style-type: none"> デジタルワークシート等を活用し、<u>導入・展開・振り返り時の考えの蓄積</u>や、授業の<u>導入時と終末時での考えの変容を比較</u>すること等を通じて、<u>自己の考えの変化を実感</u>しやすくする 等 	<ul style="list-style-type: none"> <u>入力作業そのものが目的化せず、考えを深める時間を十分に確保</u>できているか <u>入力した内容を踏まえ、学級の実態を把握</u>しているか 等
C その他 (AIの活用を含む)	<ul style="list-style-type: none"> AIに異なる立場の意見を示させること等により、<u>考えの多面化・多角化を促進</u>する 体験的な学習の一環として、<u>オンラインで当事者の話を聞く</u> <u>動画を含むデジタル教材を活用</u>することで文字だけでは得られない情報と向き合ったり、授業での学びを授業後に任意で深めたりする 帰宅後に意見を書き込む 等 	<ul style="list-style-type: none"> <u>AIの回答を正解として扱うのではなく、道徳的諸価値との関わりで批判的に吟味</u>できているか <u>自分で考えた後で補助的にAIを活用</u>するなど、<u>迷いや葛藤を含め子供自身が考える機会が確保</u>できているか 等

デジタルの活用に関わる内容項目固有の留意点について

- 道徳科の内容項目は、A～Dの4つの視点で整理されているが、自己の内面を見つめ、考え、議論するとの道徳科の特質から、**内容項目によって、デジタルの活用について特に留意が必要な場合も考えられる。**このため、「**意見の可視化**」をはじめとするデジタルの活用にあたって留意が必要な内容項目の例や具体的な留意事項について、以下のとおり解説等で示すことが適当である。

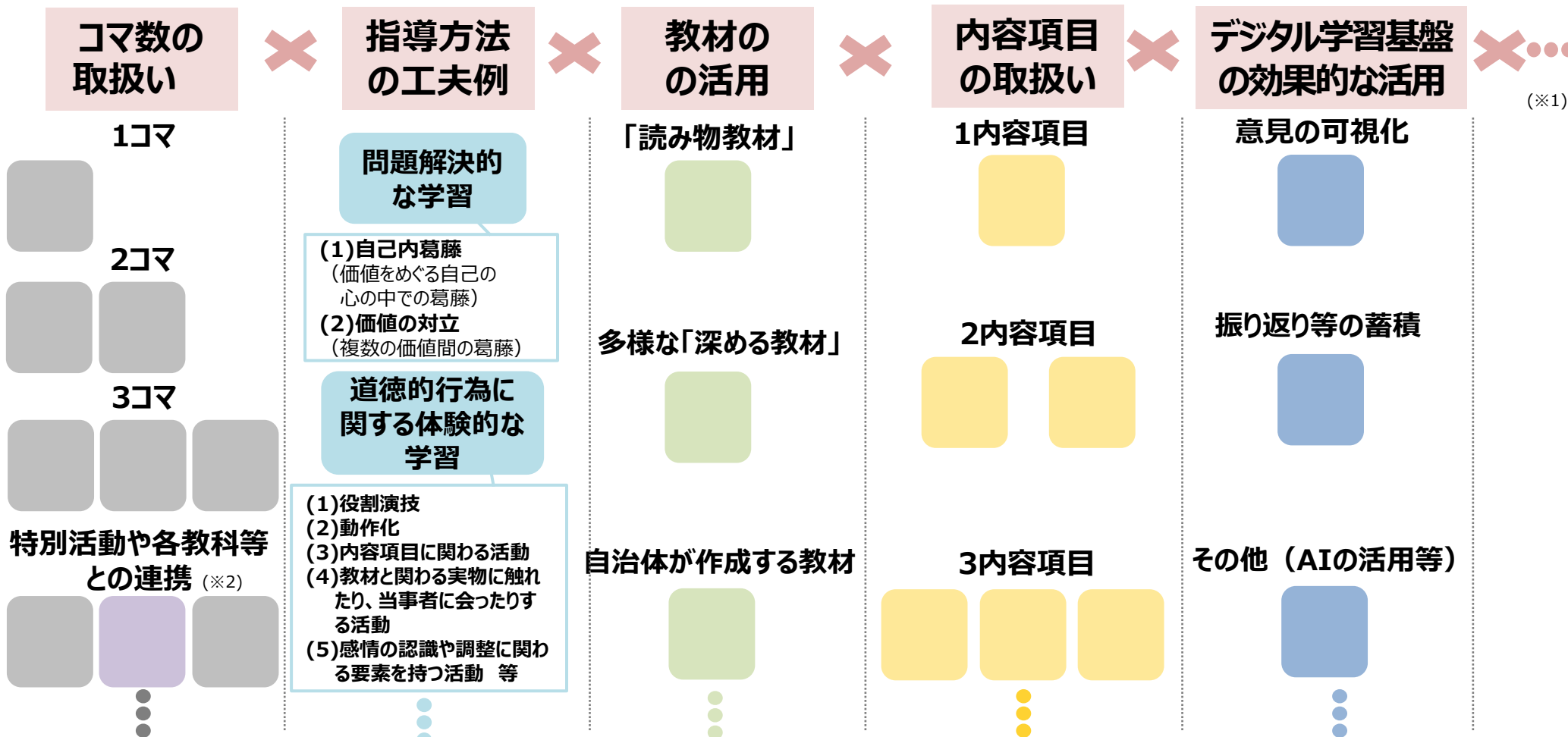
指導要領に定める視点	留意すべき内容項目の例	留意事項
A 主として自分自身に関すること	善悪の判断 正直、誠実 希望と勇気、努力（克己）と 強い意志 等	<ul style="list-style-type: none"> ● 考えの多面化・多角化を促す上で有効である一方、「言いたくないことまで言わされる」といった自己の内面の開示への圧力や、共有を前提とした<u>建前の記述につながり易いこと</u>等に配慮が必要
B 主として人との関わりに関すること	友情、信頼 相互理解、寛容 等	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>いじめられた経験を思い出したり、身近な友達の氏名を出しながら振り返りを行ったりする可能性があること</u>等に配慮が必要 ※C 公正、公平、社会正義についても同様
C 主として集団や社会との関わりに関すること	家族愛、家庭生活の充実 国際理解、国際親善 等	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>多様な家族構成や家庭状況があることを踏まえた配慮が必要</u> ● <u>宗教が社会で果たしている役割や宗教に関する寛容の態度など</u>に関しては、<u>教育基本法第15条（宗教教育）の規定を踏まえた配慮が必要</u>
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	生命の尊さ 等	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>家族の病気や自分の健康に関わる問題等から、思い出したくなかったり、不安を感じたりする可能性</u>に配慮が必要

(※) 共有に適さない情報等の留意点や、無記名で共有したり、共有する記述を分けて運用するような工夫例等についても、併せて解説において示すことを検討。

道徳科における多様な実践事例の共有について（イメージ）

- 「考え、議論する道徳」の実装にあたっては、様々な実践の姿が考えられることから、国が実践を特定の枠に制限するのではなく、今後開発が期待される多様な「深める教材」とも相まって、現場の実態に応じた教師の創意工夫により、道徳科の「深い学び」に向けた多様な授業の実践を豊かに実装していくことができるよう、学校現場の取組の参考となる多種多様な実践事例を、「道徳教育アーカイブ」の充実等を通じて、積極的に共有していくべき。

＜多様な授業実践のイメージ＞



(※1) 例え、 「チームで行う道徳授業」とも相まって、教師の専門性や強みを生かして道徳科の授業の実践を行うことも考えられる。

(※2) 道徳科では、道徳科の目標に基づき35単位時間の授業が行われることが前提。