

# 道徳的判断力を高める話し合い活動の在り方

高知市立潮江南小学校 教諭 安田 直子

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 森 有希

## 【研究の概要】

本研究では、道徳科において道徳的葛藤の場面を設定して探究的な話し合いを組織し、児童がさまざまな立場に役割取得できる機会と自身の思考の変化を認識し得る活動を取り入れた学習を行い、その効果を検証し、児童の道徳的判断力を高める道徳授業の在り方を明らかにすることを目的とした。「討論」を学習の中心に据えた2年間の取組を経て、介入前と比較して道徳的判断力の向上の様子が見られた。こうした結果から、児童の道徳的判断力を高める道徳授業の在り方としては、児童の問題意識を生かして道徳的な葛藤や相違点に基づく討論課題を設定し、他者の考えと比較しながら討論を行って、道徳的価値の理解を深め、道徳的判断力を高めるための中心発問と視点の広がりや道徳的価値の多様な側面に気づかせる補助発問や問い返しを行う、加えて、児童が導入時と比較して自身の思考の変化を振り返ることができる場を設定する、これら一連の学習活動だと言える。

【キーワード】 道徳的判断力、討論、探究、思考の変化

## I 研究の概要

### 1. 研究の着眼・理論的枠組み

道徳の教科化が意図する授業の質的転換のためには、多様な指導方法の提案が求められる。そこで、ローレンス・コールバーグの「道徳性認知発達理論」（3水準6段階の発達段階を提唱）に基づいて考案、実践された道徳的判断力の向上をねらいとするモラルジレンマ授業に着眼する。コールバーグ理論を基底としながらも、モラルジレンマ実践の課題を払拭して、学習指導要領に基づく多様な指導方法の一つを提案することで道徳科の質的転換に貢献できればと考える。

### 2. 研究の目的・実践概要・検証方法

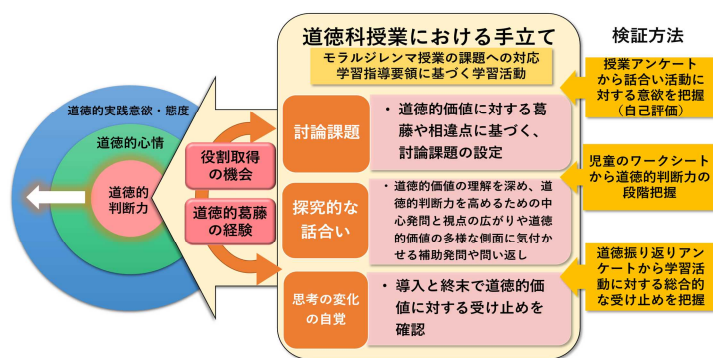
#### (1) 研究の目的

本研究では、道徳科において道徳的葛藤の場面を設定して探究的な話し合いを組織し、児童がさまざまな立場に役割取得できる機会と自身の思考の変化を認識し得る活動を取り入れた学習を行って、その効果を検証し、児童の道徳的判断力を高める道徳授業の在り方を明らかにすることを目的とした。研究構想図は図1のとおりである。

#### (2) 実践概要・検証方法

本研究の目的に示すような討論を中心とした道徳科の授業実践をX小学校において、R5年度（4年生36名）に21回、R6年度（5年生36名）に25回、筆者が行い、児童の道徳的判断力が高められたかどうかを「授業アンケート（毎授業時）」「ワークシートの記述内容（毎授業時）」「逐語記録」を基に検証する。

図1：研究構想図



### 3. 成果

#### (1) 児童の道徳性の変容

毎授業に児童がワークシートに記入した判断理由の内容等をコールバーグの道徳性発達段階（3水準6段階）に基づいて2名の専門家で分析したところ、2年間の取組を経て、児童の道徳的判断力の段階については、授業介入前のR5年度6月と比較して、学級の2割に満たなかった段階3（他者への同調）に至っていると思われる児童の割合が、介入後のR6年度11月には5割を超えるまでになった。また、今年度は昨年までは見られなかった段階4（法と社会秩序の維持）に至っていると思われる児童もあり、道徳的判断力の向上の様子が見られた。（本研究における段階把握は、研究上の扱いに限り、個人の評価に用いるものではない。）

#### (2) 道徳的判断力を高める道徳授業の在り方

以上の成果と実践を基に、本研究から明らかとなった「討論」を学習の中心に据え、探究的な話し合いが展開されるような工夫と思考の振り返りの場を設定した授業の概要を表1に示す。

表1：討論による道徳授業の概要

|    | 活動                                                     | 意図                                                                                                                                                                              |
|----|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入 | 教材や道徳的価値の関心を整理                                         | 児童の問題意識をつかむ。<br>道徳的価値に対する受け止めを確認する。                                                                                                                                             |
| 展開 | ①討論課題の提示<br>②対立軸の選択<br>③討論（理由、質疑応答）<br>④中心発問、補助発問・問い返し | ① 道徳的葛藤に直面させる。自我関与による葛藤や認識のズレを経験させる。<br>②自分の立場を決め、様々な視点で葛藤を考え、判断理由を明確にする。他者の考えを聞いて自身の考えと比較する。<br>③道徳的葛藤に対する個々の立場の理由付けを吟味する。<br>④中心発問、補助発問・問い返しにより判断の段階を高める視点取得（自己→他者→集団・社会）を促す。 |
| 終末 | ⑤振り返りと共有、発表                                            | ⑤自身の思考の変化を把握し、自分の学びや成長について俯瞰的に捉えさせる。（導入時と同じく道徳的価値に対する受け止めを確認）                                                                                                                   |

#### (3) 道徳的判断力の段階と学習活動との相関

道徳的判断力の段階と本授業の学習活動に対する総合的な受け止めとの相関分析を行った。解析には、統計解析ソフト SPSS Statistics Ver.25.0（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いる。解析の結果は表2のとおりである。道徳的判断力の段階と「自分の意見を言うこと」との相関係数は、 $r = .485$ と中程度の正の相関があった。また、「友だちと質問し合うこと」との相関係数は $r = .334$ 、「いろいろな立場に立って考えること」との相関係数は、 $r = .341$ 、「自分の考えを振り返ること」との相関係数は、 $r = .354$ とそれぞれ弱い正の相関があった。こうした結果から、自分の意見を言うこと、質問し合うこと、いろいろな立場に立って考えること、自分の考えを振り返ることといった本実践における学習活動と道徳的判断力の段階には関連があると考えられる。

表2：「道徳的判断力の段階」と「学習活動に対する受け止め」との相関

|           | (n = 36)      |                |                     |                 |
|-----------|---------------|----------------|---------------------|-----------------|
|           | 1. 自分の意見を言うこと | 2. 友だちと質問し合うこと | 3. いろいろな立場に立って考えること | 4. 自分の考えを振り返ること |
| 道徳的判断力の段階 | .485**        | .334**         | .341*               | .354*           |
| M         | 3.75          | 3.89           | 4.00                | 3.81            |

## Ⅱ 2年目の実践概要

2年目の研究内容については、1年目の取組をさらに焦点化し、次のように設定した。

討論型の道徳学習の在り方について、「討論課題の設定」「探究的な話し合い」「思考の変化の自覚」の具体的な手立てを明らかにすること

### 1. 実践概要

表1の「討論による道徳授業の概要」を基にした授業実践の効果は、児童の道徳性の変容に見られるとおり一定把握されたが、実践の中で、「授業者から提示する討論課題や選択肢では児童の主体性を損ね、思考の枠組みを狭めること」といった課題も浮かんできた。そこで、R6年度2学期には、この課題を払拭すべく、児童の問題意識から討論課題を設定する工夫を取り入れた授業を11回行った。実践例として、討論課題の設定の違いについて、同じ内容項目【勤労、公共の精神】の授業の概要を表3に示す。実践②の2学期の実践では、児童の初発の感想から「働くことは何のため？」という問題意識が浮かび上がり、そこから討論課題を設定し、選択肢を設けた。

表3：討論課題設定の仕方に違いを設けた授業の概要

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>実践①【1学期：授業者から討論課題を提示する】</b></p> <p>教材名「サタデーグループ」、主題名「働く喜び」</p> <p>ねらい：ボランティア活動の原動力について考えることを通して、自ら進んで動こうとする道徳的判断力を高める。</p> <p>討論課題：「ボランティア活動が続く秘訣って？ 仲良しグループだから か 他からの評価があるから」</p> <p>○教科書を読み、ボランティア活動の経験の有無やその時の気持ちを問う。</p> <p>○授業者から本時の討論課題を提示する。</p> <p>○行動選択を行い自らの立場を決めて、立場ごとに理由付けの発表や質疑応答を行う。</p> <p>◎討論のやり取りにあった“やりがい”をキーワードとして「ボランティア活動のやりがいって何だろう？」を中心発問として問う。</p> <p>○ボランティア活動に対する思いを問う。</p>                                                                          |
| <p><b>実践②【2学期：児童の問題意識から討論課題を設定する】</b></p> <p>教材名「父の仕事」、主題名「働くということ」</p> <p>ねらい：働くことは何のためであるかについての判断とその理由付けを通して、勤労の意義に気づかせ、公共のために役立とうとする道徳的判断力を高める。</p> <p>討論課題：「働くことは何のため？ 生活、家族、自分、相手」</p> <p>○教科書を読み、感想をグループで述べ合う。</p> <p>○グループごとに気になったことや話したいことを出し合う。</p> <p>○児童の問題意識から「働くことは何のため」という討論課題に集約され、課題に基づく選択肢も児童から出される。(①生活②家族③自分④相手)</p> <p>○行動選択を行い自らの立場を決めて、立場ごとに理由付けの発表や質疑応答を行う。</p> <p>◎討論のやり取りにあった“やりがい”をキーワードとして「働くことのやりがいって何だろう？」を中心発問として問う。</p> <p>○当初の自分の勤労に対する意識の変化を問う。</p> |

### 2. 結果

(1) 授業アンケートの結果（点数範囲1～5  $n=36$ ）

授業アンケートの「視点取得」と「探究的な話し合い」の平均値について1学期と討論課題の設

定についてアレンジを加えた 2 学期の実践を比べると、観点別平均値は視点取得（4.27→4.47）、探究的な話し合い（4.42→4.62）と、共に実践②の方が実践①に比べて+0.2 となった。

(2) ワークシートの記述内容

実践①と②の振り返りにおいて、児童 A、B の記述には、以下のような変容があった。

表 4：児童の振り返りの変化（抽出）

|      | 実践①                                          | 実践②                                                                  |
|------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 児童 A | 仲良しグループだからこそ約束は守れるし、ボランティア活動が続けられる。          | 働くことは給料だけが全てじゃなくて、自分や相手への感謝があってこそ仕事のやりがいがあるのだと感じた。                   |
| 児童 B | 他の人から褒めてもらおうとボランティア活動のやる気が出るから他からの評価が必要だと思う。 | 生活のためには給料は必要だけど、自分や家族や相手のための理由を聞いていたら、働く意味はお金以外にたくさんの目的とつながっていると感じた。 |

(3) 授業の逐語記録

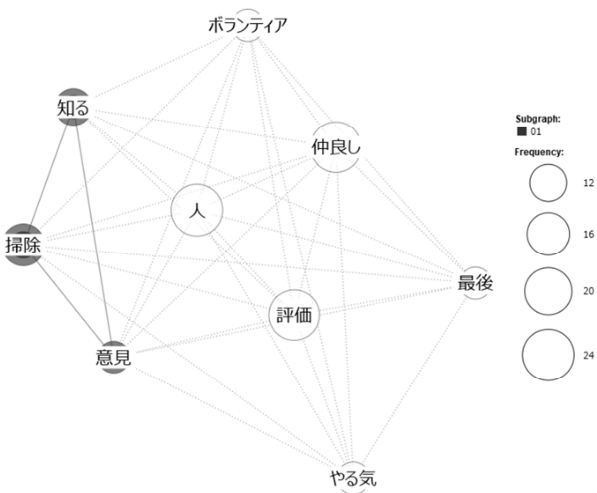
表 5：実践②の逐語記録の一部

|                              |                                                                                                                             |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 【討論（理由、質疑応答）の場面】（T：授業者 C：児童） |                                                                                                                             |
| T                            | 働くことは何のためだろう？ ①生活、②家族、③自分、④相手                                                                                               |
| C1                           | 自分のため。もし好きな仕事か給料が高い仕事かを選ぶなら、自分なら好きな仕事を選ぶと思う。だって自分が楽しみながらやらないと後でしんどくなるから。                                                    |
| C2                           | お金がなかったら、水道代とかが払えなくなるから①を選ぶ。                                                                                                |
| C3                           | 世の中、全てお金。                                                                                                                   |
| C4                           | 全てお金って言うけど、友情はお金で買えんで。                                                                                                      |
| C5                           | 友情だけじゃなくって、人の思いや愛とか全部そうで、人の気持ちはお金で買えないし、見えないものはお金では買えないからお金が全てじゃないと思う。                                                      |
| C6                           | 仕事するためには友情とか人との繋がりがいるから人間関係が必要だと思う。だから人の関係性は大事。                                                                             |
| T                            | 「人との関係性が大事」という意見があったけど、「働くことは相手のため」と考えるグループはそれを聞いてどう？                                                                       |
| C5                           | 「相手のため」という意味は、例えば、電車の運転士なら乗っている乗客のためにもなるし、自分のために笑顔や給料として返ってくるから、相手のためだけど WinWin みたいな関係になっている。                               |
| C7                           | 自分は家族のためだと思っている。家族のためは相手のための意見とつながっていると思う。自分が仕事で稼いだお金で家族にご飯を作ってもらっているから、お互い恩返しになっている。だから、働いたお金を「自分のため」に使うという意見は何かちょっと違うと思う。 |

(4) ワークシートの言語比較（共起ネットワークの結果）

各実践が【勤労、公共の精神】という道徳的価値に関する意識にどのように影響を与えるのか検討するため、ワークシートの記述内容をテキストマイニングの手法を用いて分析した。分析に

図 2：実践①の共起ネットワーク



は、樋口耕一氏開発のフリー・ソフトウェア「KH Coder」を用いて共起ネットワークを作成し、児童のワークシートの記述内容から二つの授業の言語比較を行った。実践①、実践②それぞれの共起ネットワークは図 2、図 3 のとおりであり、図 2、図 3 について出現回数 9 回以上の抽出語は、表 6、7 のとおりであった。

表 6：図 2 の抽出語別出現回数

| 抽出語    | 回数 |
|--------|----|
| 人      | 24 |
| 仲良し、評価 | 23 |
| 掃除     | 16 |
| 知る     | 12 |

図3：実践②の共起ネットワーク

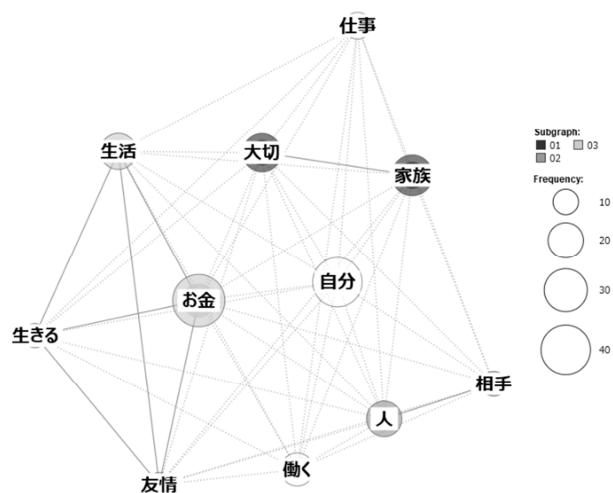


表7：図3の抽出語別出現回数

| 抽出語    | 回数 |
|--------|----|
| お金     | 45 |
| 自分     | 40 |
| 家族     | 27 |
| 大切     | 24 |
| 生活     | 21 |
| 人      | 20 |
| 働く     | 17 |
| 仕事     | 11 |
| 相手     | 10 |
| 生きる，友情 | 9  |

### 3. 考察

上述したように、「働くことは何のため？」という討論課題は、教材を通して感じた勤労観に対する児童の意識のズレをおおよそ集約した文言であり、この児童の問題意識に基づいて4つの選択肢（①生活，②家族，③自分，④相手）が出されたものである。このように児童の問題意識から選択肢を設けた授業では、児童に視点の広がりが見られたことが分かる。例えば、それは表4の振り返りの記述からも、仕事に対して、実践①では自分への評価や自分の損得を中心に考えていた思考が、実践②では、仕事のやりがいは相手への感謝が含まれていることに気づいたり、働く意義について給料以外の広い視点で思考できるようになったりと、物事に対する視点の広がりを見取ることができる。あわせて、図2，図3の共起ネットワークの比較からも実践②の方が働く意義についての視点の広がりが見られ、語彙量が豊かで語彙群同士の結びつきも強いことがわかる。また、授業の逐語記録（表5）からは、一つの問いに対して複数の児童が連続的に発言したり、疑問を投げかけ合ったりする主体的な様子がわかる。この要因は、自分達の問題意識をもとに多角的な視点から立てた問いに関して、理由付けの共通点や相違点に気づいたことで、視点を広げつつ勤労の本質を探る探究的な話合いができたことと考えられる。討論課題については、児童の問題意識から選択肢を設けることで、より幅広い視点から考えられることが示唆された。

2年間の実践から、討論型の道徳学習の在り方について、「討論課題の設定」「探究的な話合い」「思考の変化の自覚」の具体的な手立てについて有効だと考えられた点を以下にまとめる。なお、これら3点の活動は、一つ一つが区切られて行われるのではなく、関わり合いながら行われることが重要である。

#### (1) 討論課題の設定についての工夫

道徳的価値について明確な善悪を比較するもの、例えば、「きまりは、守るもの？守らなくてもよいもの？」といった討論課題では討論にはならない。本実践から見いだされた討論課題の設定パターンは、表8のとおりであり、これらには、双方の選択肢に一定の妥当性が担保されている。また、道徳的価値の間の葛藤を扱った教材や課題ではなくても、何らかの認識のズレが生まれる討論課題によって討論が可能であることも分かった。

表 8：討論課題設定のパターン

| 討論課題                       | 学年，教材名，討論課題例                                          | 留意点                                                                                              |
|----------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 道徳的価値の間の葛藤による討論課題          | 6年「杉原千畝」<br>「あなたが千畝だったら許可を，出すか，出さないか」                 | 主人公の葛藤に自我関与させるため，「あなたが主人公ならどうする？」と問う。                                                            |
| 道徳的価値の実践や表現の仕方の間の葛藤による討論課題 | 4年「絵はがきと切手」<br>「あなたが主人公なら不足分を，教えるか，教えないか」             | 道徳的価値の実践の仕方の間の葛藤からその道徳的価値についての多面的・多角的な見方を促し，その理解につなげるようにする。                                      |
| 道徳的価値の実現に必要な要素の違いによる討論課題   | 5年「真由，班長になる」<br>「集団がまとまるために必要なのは，班長のまとめる力か，班員一人一人の力か」 | 道徳的価値を構成する要素のうち，あえてどちらを重要と考えているかを討論することで，道徳的価値についての多面的・多角的な理解につなげるようにする。ただし，どちらが優位であるという結論は導かない。 |

## ① 道徳的価値の間の葛藤による討論課題

討論課題を立てる前提として，教材の登場人物の葛藤が描かれているかどうか最初の分岐点となる。葛藤が強く描かれているもののうち，道徳的価値と価値の間の葛藤が描かれている教材は，その葛藤を討論課題にすることができる。その際，教材に描かれている主人公の葛藤に児童の自我関与を促すために「この時あなたが主人公ならどうする？」と問うことで，児童が行動選択しやすく，理由を考えやすくなると思われる。

例としては，6年の教材「杉原千畝」において，千畝がビザの発行許可を出すか出さないかで葛藤する場面で範読を区切り，「もし自分が千畝だったら許可を，出す？出さない？」という討論課題を設定することが考えられる。許可を出す側は生命の尊さを主張し，許可を出さない側は規則の尊重を主張する理由付けがなされる。「許可を出すか出さないか」という行動のみの討論に固執するのではなく，その行動の判断理由になっている道徳的価値「生命の尊さか規則の尊重」にまで話合いが及ぶことに討論の意義が生まれる。

## ② 道徳的価値の実践や表現の仕方の間の葛藤による討論課題

教材の登場人物の葛藤が描かれている場合の二つ目のパターンとして，道徳的価値の実践や表現の仕方に違いがある討論課題の設定が考えられる。前述の討論課題との違いは，道徳的価値と価値との間の葛藤ではなく，一つの道徳的価値についての実践や表現の仕方の間の葛藤ということである。授業では，教材を途中で区切り，「あなたなら，どうする？」と問うことで，児童が自我関与しやすくなると思われる。

例としては，4年の教材「絵はがきと切手」において，「もし自分が主人公なら友達に切手代不足分のことを，教える？教えない？」という討論課題が考えられる。教える側も教えない側もどちらも友人のためではあるが，教える側には，友達との信頼関係が根底にあるという理由が述べられる。ここで留意することは，料金不足を「教える立場＝善」で「教えない立場＝悪」の構図にならないようにすることである。双方の選択肢にコールバークの道徳性発達段階上の違いはあれども，それは善悪の違いではない。そのため，授業者は児童が判断における視点の違いに気づくような中心発問（例「教えるか教えないかを判断する時にどんなことを大切にしている？」等）を投げかけ，問い返し（例「教えることで周りにどんな影響がある？逆に教えない場合はどう？」等）をして，道徳的判断の高い段階では相手や第三者の視点が考慮されていることに気づけるようにすることが

重要となる。

### ③ 道徳的価値の実現に必要な要素の違いによる討論課題

登場人物の葛藤が強く描かれていない内容の教材でも、教材に描かれた道徳的価値の構成に必要な要素を選択肢として討論課題を設定する方法もある。道徳的価値を構成する要素なので、いずれの選択肢にも妥当性が保たれ、どちらかが絶対正解であるという結論にはならない。児童の思考としても「両方必要だと思うけれど、あえて選ぶならこちらの意見。だって…（以下理由）。」と、理由付けに関する話合いが展開される。理由に道徳的価値の認識のズレが生じ、児童はこの認識のズレについておのずと質問し合うようになる。

例としては、5年の教材「真由、班長になる」において、「集団がまとまるために必要なのは、班長のまとめる力？班員一人一人の力？」という討論課題が考えられる。この討論によって、集団におけるそれぞれの役割について多面的・多角的に捉えさせることができる。

#### (2) 探究的な話合いについての工夫

道徳的価値の理解を深め、道徳的判断力を高めるための「探究的な話合い」の工夫については、これまでの考察も踏まえて、以下の2点が重要だと考える。

##### ① 多面的な側面を意識した問い

討論での道徳的価値の多様な側面への気づきを中心発問に生かすとともに、道徳的価値の多様な側面に気づかせる補助発問や問い返しを行うことである。例えば、「“教える”も“教えない”も友達のためなのだけれど、本当の友情とは？」と中心発問で問うことで児童は、自他の考えを比較しながら道徳的価値に関わって深く考えることができる。

##### ② 多角的な視点を意識した問い

討論での道徳的価値に対する葛藤や認識のズレを中心発問に生かすとともに、二人称・三人称の視点を踏まえた意図的な補助発問や問い返しを行うことである。例えば、「集団活動で得られる我慢は誰のための我慢なの？」と問い返すことで児童は「自分の成長のため」、「皆が気持ちよく過ごすため」、「集団活動の成功のため」という様々な視点から考えを深めることができる。

以上のような探究的な話合いに際しては、コールバーグによる道徳性発達段階（3水準6段階）を参考にして、段階を1段階上げるための質問を意図的に行うことによって、道徳的判断の「高い段階＝相手や第三者の視点、低い段階＝自分視点」など視点の違いに気づかせ、児童の視点を広げていくことが重要となる。

#### (3) 思考の変化の自覚を促す工夫

自身の思考の変化を把握し、自分の学びや成長について俯瞰的に捉えることができる力は、児童が主体的に道徳性を養うために必要な力である。こうした、いわゆるメタ認知を促す工夫については、導入と終末で道徳的価値に対する受け止めを同じように問い、振り返る場を設定する。終末では、児童が振り返りの内容を友達と意見交換し、自他の思考を比較した上で、本時の自身の学びを自己表現できる時間を十分確保するようにしたい。こうした振り返りから見られる変容には、いくらかの視点の広がりや道徳的判断力の高まり、道徳的価値の理解の深まりが見られると考えられる。それらを板書に示したり、ワークシートに記述して自己認識したりして児童が視覚的に自身の思考の変化を捉えられるようにすることが重要である。そのことによって、児童は、自身の生き方を考えることができ、自らの道徳的判断を再確認することができる。

## 4. まとめ

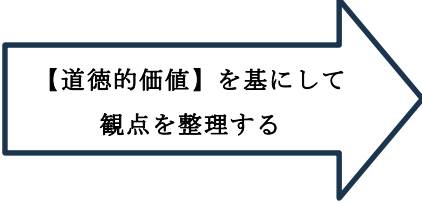
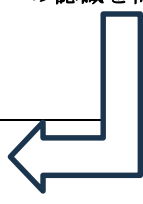
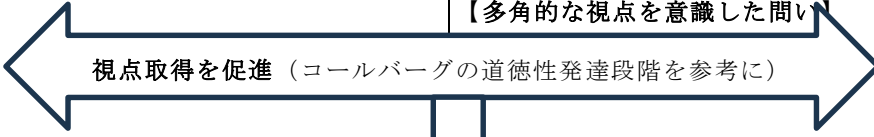
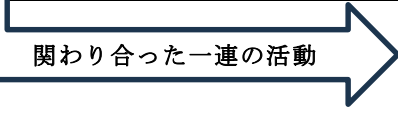
「児童の問題意識から討論課題を設定する」という学習活動について、授業者は、まず教材範読後に児童の初発の感想（例：心情面、行動面、対象面）を道徳的価値の視点を基に観点を整理する。



観点を整理することで捉えのズレが明らかになる。このズレが道徳的価値に関する要素となり、適切な討論課題になると考える。

児童の道徳的判断力を高める討論による道徳授業の在り方をまとめるならば、【児童の問題意識を生かして道徳的な葛藤や相違点に基づく討論課題を設定し、他者の考えと比較しながら討論を行って、道徳的価値の理解を深め、道徳的判断力を高めるための中心発問と視点の広がりや道徳的価値の多様な側面に気づかせる補助発問や問い返しを行う、加えて、児童が導入時と比較して自身の思考の変化を振り返ることができる場を設定する、これら一連の学習活動】と言える。また、それを概要表にまとめると表9のとおりとなる。

表9：「道徳的判断力を高める討論による道徳授業の在り方」概要表

|    | 討論課題の設定                                                                                                                                          | 探究的な話し合い                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 思考の変化の自覚                                                                                                         |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導入 | <b>■児童の問題意識を討論課題に設定する</b><br>・初発の感想の観点を整理する<br>・捉えのズレを討論課題とする                                                                                    |                                                                                                                                                                                                             | <b>■道徳的価値について当初の認識を問う</b><br> |
| 展開 | <b>■選択肢に一定の妥当性が担保された討論課題を設定</b><br>・道徳的価値の間の葛藤による討論課題<br>・道徳的価値の実践や表現の仕方の間の葛藤による討論課題<br>・道徳的価値の実現に必要な要素の違いによる討論課題<br><br><b>■他者の考えと比較することを促す</b> | <b>■道徳的価値の理解を深め、道徳的判断力を高めるための中心発問と視点の広がりや道徳的価値の多様な側面に気づかせる補助発問や問い返しを行う</b><br>・他者の考えと比較しながら道徳的価値の多様な側面に気づかせる<br><b>【多面的な側面を意識した問い】</b><br>・意見の共通点や相違点から視点の違いに気づかせ、視点の広がりを生む<br><b>【多角的な視点を意識した問い】</b><br> |                                                                                                                  |
| 終末 |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                           | <b>■導入時と同じことを振り返り、自身の思考の変化を捉え、自らの道徳的判断を再確認できるようにする</b>                                                           |

〈引用・参考文献〉

- ・荒木紀幸(1988)『道徳教育はこうすればおもしろい コールバーグ理論とその実践』北大路書房
- ・永野重史編(1985)『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』新曜社



- ・樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版