

## 考える道徳を目指した授業デザインの開発（Ⅱ）

—道徳的価値の理解を目指した価値規準発見型授業デザインの開発—

假屋園 昭彦 [鹿児島大学教育学系（教育心理学）]

### Developmental study of lesson design for fostering children's thinking ability on morality(II)—Development of lesson design of considering moral criterion in aiming at understanding moral values in morality lessons—

KARIYAZONO Akihiko

キーワード：考える道徳、道徳的価値の理解、道徳的価値規準、授業デザイン

#### I. 目的：「教科としての道徳」の授業づくり

本研究は、特別の教科としての道徳の授業デザインの開発を目的とする。教科としての道徳の学習活動については、平成26年10月告示の答申、平成27年3月告示の「改正学習指導要領」および平成27年7月告示の「学習指導要領解説 特別の教科 道徳」より、以下の二点が今後の方向性として明確になったと言える。第一に、道徳科の目標が道徳的価値の理解に重点を置いていることである。第二に、考える道徳、議論する道徳という学習活動が提案されていることである。

第一点目の道徳的価値の理解については、改正学習指導要領中の「道徳科の目標」に次のような記載がある。「道徳科の目標」は、「道徳的諸価値の理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習」という文言になっている。今後、道徳の授業においては、目標に挙げられている内容をどのように授業の中に具体化していくかが喫緊の課題になる。

この課題を受け、本研究では「道徳科の目標」に描かれている内容を、授業中の学習活動に具体化した授業デザインを開発することを目的とする。そのために「道徳科の目標」に描かれている内容を学習活動として捉えてみよう。このように捉えた場合、「道徳科の目標」は以下の活動に分割できる。すなわち、①「道徳的諸価値を理解する」、②「自己を見つめる」、③「物事を多面的・多角的に考える」、④「自己の生き方についての考えを深める」、である。この①から④までを、授業の中で具体化する必要がある。

授業での具体化を考える場合、以下の点を明確にする必要がある。

- ① 「道徳的価値の理解」とは、道徳的価値の何がわかれば理解したことになるのか
- ② 「自己を見つめる」とは、具体的に何をすることなのか
- ③ 「物事を多面的・多角的に考える」とは、具体的に何をすることなのか
- ④ 「自己の生き方についての考えを深める」とは、何ができるようになればよいのか

以下にこれらの活動の具体化について提案する。見出しに付している冒頭の数字は上記の①から④

に対応した活動になる。

①「道徳的価値の理解」とは、道徳的価値の何がわかれば理解したことになるのか

「道徳的価値を理解する」ためには、具体的にどんな活動をすればよいのか。そして何がわかれば道徳的価値を理解したと言えるのか。この問題は、道徳的価値が日常生活の中で果たしている機能という面から考える必要がある。道徳的価値の機能を授業の中に導入すれば、道徳的価値が日常生活の中でどのように機能しているのかを児童が授業過程をとおして実体験するという授業展開になる。この体験をとおして児童には道徳的価値を日常生活に生かす力が育つのではないか。この授業展開は生態学的妥当性の視点を授業に導入することを意味する。

道徳的価値はその価値に含まれる規準が道徳的行動を実行するか否かを決定するという形で機能している。すなわち人の道徳的行動の実行は、特定の道徳的価値に含まれる複数の規準からどれか一つを選択するという行為になる。

たとえば寛容という価値の価値規準を考えてみよう。寛容という道徳的価値は許すか、許さないかという形で実行される。すると「許すか、許さないか」を決める規準には、「被害を受けたのは自分か他人か」、「誰の失敗だったか（自分か他人か）」、「相手の反応（反省と謝罪の有無）」、「自分と相手との関係（利害関係の有無、親しさの程度）」、「行為の内容（被害や損害の程度、誰でも起こしうる失敗なのか、絶対にやってはならない行為なのか）」、「失敗理由の妥当性」といった価値規準が考えられる。「許すか、許さないか」を決める場合、私達はこれらの価値規準のどれかを選択している。

このように考えると、人の行為は本人がどのような価値規準を最優先しているかを示していると言える。このことは人の行為はすべて価値規準の選択であることを意味する。したがって「道徳的価値の理解」とは、「特定の道徳的価値を実行するか否かを定める規準は何か」がわかればよいことになる。どの規準を選んだかがその後の実行を決めるのである。

上記の考えに基づき、本授業デザインでは、「道徳的価値を理解する」ための活動として「特定の道徳的価値を実行するか否かを定める規準を考える」活動を提案する。そのうえでこの活動への問いかけを中心発問とし、対話活動によって児童に考えてもらう。

③「物事を多面的・多角的に考える」とは、具体的に何をどうすることなのか

上述のように特定の道徳的価値（例えば寛容）を実行するか否か（「許すか」「許さないか」）を決める規準は一つではなく、複数ある。人間は道徳的価値に含まれる複数の価値規準の中から、場面や相手、行為の内容に応じて自分が最も大切だと思う価値規準を選択し、選択した規準に基づいて行動している。

したがって「物事を多面的・多角的に考える」とは、できるだけ多くの価値規準を見出す活動になる。そこで児童には対話をとおして、実行するか否かを定める価値規準をできるだけ多く考えてもらう。この活動は「考える道徳」、「議論する道徳」に該当する。

そして道徳的価値（概念）の定義（意味）とは、これらの価値規準の集まりになる。したがって寛容の定義は上述した価値規準の集まりによって作成される。定義とは、辞書や書物に載っているのではない。また特定の偉人が考案したものでもない。暮らしの中で皆が守らねばならないこととして、共同体を維持するために皆の合意の中でできあがったものが定義である。したがって、時代、文化、地域が変わると道徳的価値（概念）の定義も変わる。児童が、自分達の、あるいは学級なりの定義を作ればよいのである。

## ②「自己を見つめる」とは具体的に何をすることなのか

「自己を見つめる」は、発見した規準の中で社会と自分が最も大切にしている規準を選択する活動になる。本デザインでは規準の選択活動を社会と自分の二種類に分類する。この分類の必然性は假屋園・坂下（2016）に詳述したとおりである。

分類の必然性を素描すると次のようになる。道徳の授業で教師が感じる困難さの一つに児童の発言が建前に終始し、本音が引き出せないという現象がある。この現象の原因は以下のように考えられる。すなわち教師は児童自身の考えや本音を問うているつもりなのだが、児童の方はそのように受け止めていない。建前というのは社会的望ましさである。そして児童が回答しているのは自分の考えではなく、社会的に望ましいとみなされている価値なのである。そのため教師が児童に求めている思考と実際に児童が行っている思考との間に乖離が生じている。この乖離が本音と建前の現象の原因であると考えられる。

そこで本デザインでは、この問題を克服するために、社会的望ましさを問う発問と自分自身の考えを問う発問とを二種類の発問として分類し、別々の学習活動とする。この試みによって、教師が求めている思考が明確になる。この二種類の過程で児童は、社会がどんな規準を大切にしていると自分は捉えているのか、そして自分はどんな規準を大切にしているのかを考えることができる。この意味でこれらの活動は「自己を見つめる」活動と捉えることができる。

### ②-1：社会的望ましさに基づく規準の選択活動

この規準の選択活動は対話をとおして行ってもらおう。この活動では、先に見出した「道徳的価値を実行するか否かを定める規準」の中で、社会が最優先していると思われる規準を児童に選択してもらおう。

### ②-2：自分の考えに基づく規準の選択活動

ここでは先に見出した「道徳的価値を実行するか否かを定める規準」の中で自分が最優先する規準の選択活動である。この活動は個人活動になる。この活動によって自分がどんな価値を大切にしている人間かが明らかになる。自己を見つめるとは、自分が大切にしている価値観を自分で明確にする活動なのである。この活動は自分がどんな人間なのかを知ることにつながる。そしてこの活動が自己理解活動に相当する。

## ④「自己の生き方についての考えを深める」とは、何ができるようになればよいのか

「自己の生き方についての考えを深める」は、自分だけではなく他者が大切にしている規準を考える活動になる。この活動の目的は自分が最優先する規準を相対化（自分が大切にしている規準だけが絶対正しいのではないことへの理解）させ、他の規準をも尊重し、できるだけ多くの規準を視野に入れておけるようにする力の育成である。

ここでは新たな資料の活用方法を提案できる。すなわち児童には主人公が先に自分達で考えた価値規準の中でどの規準を選択したかを考えてもらう。そして別の規準を選んだとしたらどのような行動になったかも考えてもらう。

資料をこのように活用することは、日常生活で他者の行動を理解する力を養うことを目的としている。この活動は他者理解活動に相当する。

#### ④「自己の生き方についての考えを深める」ための教師発話

授業のまとめとしての教師説話は以下のような内容を提案する。学習指導要領解説には、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実に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べき基本的資質である」とある。この活動を児童生徒の日常的な活動として言い換えると、自問自答する活動（假屋園，2015；假屋園・田村，2015）と言い換えることができる。したがって授業をとおしてどんな問いかけを体験するかが大切になる。問いかけとは特定の視点と論理である。視点と論理が定まってはじめて思考が展開し始める。授業をとおして体験した問いかけを児童が日常の暮らしの中で自問自答できる。そんな問いかけを授業のなかで児童に習得してもらいたい。本研究ではこの問いかけを「人間の行動は特定の価値規準の選択である」という論理のもと、「自分と他者はどんな価値規準で行動しているのか」という内容とした。そしてこの問いかけを自問自答しながら常に自分の言動を振り返り、他者の価値規準を尊重する姿勢を「自己の生き方についての考えを深める」活動と捉える。

そのうえで、「こんな問いかけ（視点と論理）で人間をみてほしい。人間の見方を習得してほしい。そして世の中にはどんな価値があるのか、そのなかで自分はどんな価値を大切にしている人間なのか、どんな価値を大事にしたいのかを常に自問自答してほしい。」というところを児童に伝えていくと、授業の意義が伝わると考えられる。

授業は全体をとおして価値規準という視点から社会と人間を捉える活動である。道徳的価値にはどんな規準があり、その価値の中で社会と自分、他者はどんな規準を重視しているのか、を児童は考える。この活動は、道徳的価値規準という視点で他者を含めた社会の見方を確立し、その中で自己の価値観を自覚し、確立する活動である。教科目標に掲げられた「自己の生き方についての考えを深め」という文言は、自己の価値観の自覚と確立と言い換えることができよう。人間は自己の価値観に沿った生き方を選択するからである。この意味で授業全体の学びが「自己の生き方についての考えを深める」学習に相当する。

この授業デザインは道徳的価値が日常生活の中で機能している過程をそのまま表している。この

過程を児童は授業の中で体験する。この体験は児童が授業後の日常生活に生かすことができる。こうした特徴をもつ本デザインは、授業のための道徳ではなく、日常道徳を反映した内容ということができる。

## Ⅱ. 価値規準発見型授業デザインの例

ここまで述べてきた授業は、道徳的価値を実行するか否かの規準を発見する活動をとおして道徳的価値を理解するという展開をとる。そこでこの型の授業を価値規準発見型授業と呼ぶことにする。

以下に6年生を対象とした価値規準発見型授業デザインの例を示す。

以下に示すデザインは、45分の授業に収めるため「②-1：社会的望ましさに基づく規準」の選択活動は省いている。

### 授業デザイン1

内容項目：友情

めあて：友情ってどんな心だろうね。

#### 1. 資料「陽子とひとみ」（学研6年）を読む3分

ここでは例として学研の資料を使用したか、ふさわしい内容であれば他の資料でもよい。

#### 2. 発問（①道徳的価値の理解活動，③多面的・多角的に考える活動のための問いかけ）

(1) 「道徳的価値の理解活動」は、「実行するか否かの規準を発見する活動」とする。

(2) 「研究目的」では「規準」という文言を使ったが、授業用では児童になじみのある「基準」という文言を使う。

(3) 「規準」という文言が児童に難しい場合は「違い」という文言を使う。

(4) 規準発見発問：友達でいたいなと思えるかどうかの規準は何だろうね。別の候補発問として「友達でいたい人と友達でいたくない人の違いは何か？」がある。こちらを使用してもよい。

#### 3. 対話活動20分

規準発見発問への回答を考える。

児童の回答例

回答例はあらかじめグループ分けして、便宜上のグループ名をつけてある。実際の授業では、「4」で述べるように、教師と児童とで、あるいは児童同士でグループ分けを行う。

#### ①「自分重視」グループの回答例

- ・自分の気持ち（悩み）を打ち明けられる相手
- ・つきあっていて自分のためになる相手
- ・自分を裏切らない相手
- ・明るい気持ちになれる相手
- ・興味や趣味が一致する相手
- ・性格が似ている相手

- ・優越感を感じることできる相手
- ・自分の欲求を満たしてくれる相手
- ②「相手重視」グループの回答例
- ・自分にないものをもっている相手
- ・尊敬できる、見習いたい相手
- ・力になってあげたいと思える相手
- ・相手の喜びが自分の喜びと言える相手

③「互恵性重視」グループの回答例

- ・一緒に遊べる相手
- ・お互いが成長できる相手
- ・喜びも悲しみも分かち合える相手
- ・意見が違って話し合える相手
- ・競い合える相手
- ・お互いの短所を言い合える相手
- ・喧嘩しても仲直りができる相手
- ・行動を共にできる相手
- ・将来（進学など）の話ができる相手

4. 出てきた意見をグループに分類する活動とグループ名を考える活動 10分 (①道徳的価値の理解活動：道徳的価値の意味を考える)

- (1) 教師と児童が協同で、または児童同士でグループ名をつける。このグループ名が価値の意味になる。
- (2) 分類は基本的に「①自分重視 ②相手重視 ③互恵性重視」に分ける。
- (3) ①～③のすべての項目が意見として出てこなくてもよい。
- (4) ①～③以外の項目が出た場合、それも加え、①～③以外のグループも設置可能とする。
- (5) 出てきた意見の範囲内でグループを作る。
- (6) 多くの内容項目に共通する項目（自分重視と相手重視）と特定の内容項目（互恵性重視）に独自の項目に分かれる。

5. 友情とはどんな心かな？ 5分 (①道徳的価値の理解活動：道徳的価値の意味を考える)

各グループにつけた名称が規準を表す言葉になる。「友達でいたいと思えるかどうかの規準は何だろうね？（友達でいたい人と友達でいたくない人の違いは何かね?）」という発問によって見出された規準は次のとおりになる。

- ①のグループ名：自分の成長や利益を思う心
- ②のグループ名：相手（周囲）の成長と利益を思う心
- ③のグループ名：お互いの成長と利益を思う心

6. 自分が一番大切にしたい規準を考える (②自己を見つめる：規準の選択をとおした自己理解,

④自己の生き方についての考えを深める）2分

①から③のグループ名の中から選択する。

7. 資料の主人公が使った規準を考える（④自己の生き方についての考えを深める：規準の選択をとおした他者理解）3分

①から③のグループ名の中から選択する。

8. 教師のまとめ2分

研究目的欄の「自己の生き方を深める」ための教師説話を使用する。

## 授業デザイン2

内容項目：誠実・正直

めあて：誠実（正直）ってどんな心だろうね。

1. 資料「のりづけされた詩」（学研6年）を読む3分

ここでは例として学研の資料を使用したけど、ふさわしい内容であれば他の資料でもよい。

2. 発問（①道徳的価値の理解活動，③多面的・多角的に考える活動のための問いかけ）

(1) 「道徳的価値の理解活動」は、「実行するか否かの規準を発見する活動」とする。

(2) 「研究目的」では「規準」という文言を使ったが、授業用では児童になじみのある「基準」という文言を使う。

(3) 「基準」という文言が児童に難しい場合は「違い」という文言を使う。

(4) 規準発見発問：誠実（正直）になれるかどうかを決める規準は何だろうね。別の候補発問としては「主人公が正直に打ち明けるか否かを決めた規準は何だろうね。」「誠実（正直）な心をもてる時ともてない時の違いは何だろうね。」がある。これらを使用してもよい。

3. 対話活動20分

規準発見発問への回答を考える。

児童の回答例

回答例はあらかじめグループ分けして、便宜上のグループ名をつけてある。実際の授業では、「4」で述べるように、教師と児童とで、あるいは児童同士でグループ分けを行う

①「自分重視」グループの回答例

- ・自分の行為（過去の過ちや失敗）を自分で認める（許す）ことができるか否か
- ・「すっきりする」ということは「自分で自分の行為を認めることができた」から
- ・「正直になる」とは自分で自分の（過去の）行為を肯定すること
- ・「ウソをつく」とは自分で自分の（過去の）行為を否定すること。よって「ウソをつく」行為は自分で自分を否定することになる
- ・良心の呵責（とがめ）、罪の意識に耐えられるかどうか
- ・自分の損得（「ごまかした時の得」と「正直になった時の損」の比較）を考えた
- ・ばれた時の自分へのダメージと不利益の大きさ

②「相手重視」グループの回答例

- ・相手への迷惑
- ・相手との信頼関係（相手から自分への信頼）
- ・ごましかれるか否か（ばれそうかどうか）
- ・ばれた時の周囲への影響の大きさ

③「行為（虚偽行為）の内容重視」グループの回答例

- ・自分の行為（虚偽）は取り戻せる行為かどうか
- ・自分の行為（虚偽）は社会から認められる行為かどうか

4. 出てきた意見をグループに分類する活動とグループ名を考える活動 10分（①道徳的価値の理解活動：道徳的価値の意味を考える）

- (1) 教師と児童が協同で、または児童同士でグループ名をつける。このグループ名が価値の意味になる。
- (2) 分類は基本的に「①自分重視 ②相手重視 ③行為の内容重視」に分ける。
- (3) ①～③のすべての項目が意見として出てこなくてもよい。
- (4) ①～③以外の項目が出た場合、それも加え、①～③以外のグループも設置可能とする。
- (5) 出てきた意見の範囲内でグループを作る。
- (6) 多くの内容項目に共通する項目（自分重視と相手重視）と特定の内容項目（行為の内容重視）に独自の項目に分かれる。

5. 誠実（正直）とはどんな心かな？ 5分（①道徳的価値の理解活動：道徳的価値の意味を考える）

①のグループ名：自分で自分の行為を認める心（変わらないこと、同じであること）

②のグループ名：相手（周囲）との信頼関係を考える心

③のグループ名：自分の行為が社会で認められたものかどうかを考える心

6. 自分が一番大切にしたい規準を考える（②自己を見つめる：規準の選択をとおした自己理解、

④自己の生き方についての考えを深める）2分

①から③のグループ名の中から選択する。

7. 資料の主人公が使った規準を考える（④自己の生き方についての考えを深める：規準の選択をとおした他者理解）3分

①から③のグループ名の中から選択する。

8. 教師のまとめ 2分

研究目的欄の「自己の生き方を深める」ための教師発話を使用する。

### 授業デザイン 3

内容項目：役割・責任

めあて：責任ってどんな心だろうね。

1. 資料「大水とたたかう」（学研6年）を読む 3分

ここでは例として学研の資料を使用したがる、ふさわしい内容であれば他の資料でもよい。

2. 発問（①道徳的価値の理解活動，③多面的・多角的に考える活動のための問いかけ）

(1) 「道徳的価値の理解活動」は「実行するか否かの規準を発見する活動」とする。

(2) 「研究目的」では「規準」という文言を使ったがる、授業用では児童になじみのある「基準」という文言を使う。

(3) 「基準」という文言が児童にむずかしい場合は「違い」という文言を使う。

(4) 規準発見発問：責任ある仕事を引き受けるか、引き受けないかの規準は何だろうね。別の候補発問として「責任ある行動をとることができるか、できないかの規準は何だろうね。」がある。こちらを使用してもよい。

3. 対話活動 20 分

規準発見発問への回答を考える。

児童の回答例

回答例はあらかじめグループ分けして、便宜上のグループ名をつけてある。実際の授業では、「4」で述べるように、教師と児童とで、あるいは児童同士でグループ分けを行う。

①「自分重視」グループの回答例

- ・期待に応えることができるかどうか（責任ある行動をとるだけの力が自分にあるか）
- ・やりがいがある仕事かどうか
- ・実行しなかった場合に後悔の程度
- ・良心の呵責（とがめ）、罪の意識に耐えられるかどうか
- ・実行した場合の利益と不利益
- ・実行しなかった場合の利益と不利益

②「相手重視」グループの回答例

- ・自分に寄せられている期待の大きさ
- ・誰から自分に寄せられている期待か

③「仕事の内容重視」グループの回答例

- ・仕事の意味（重要性）
- ・仕事のやりがい
- ・自分の仕事が周囲に与える影響の大きさ
- ・仕事の成功可能性
- ・仕事が成功した場合の利益
- ・仕事が失敗した場合の不利益

4. 出てきた意見をグループに分類する活動とグループ名を考える活動 10 分（①道徳的価値の理解活動；道徳的価値の意味を考える）

(1) 教師と児童が協同で、または児童同士でグループ名をつける。このグループ名が価値の意味になる。

- (2) 分類は基本的に「①自分重視 ②相手重視 ③仕事の内容重視」に分ける。
- (3) ①～③のすべての項目が意見として出てこなくてもよい。
- (4) ①～③以外の項目が出た場合、それも加え、①～③以外のグループも設置可能とする。
- (5) 出てきた意見の範囲内でグループを作る。
- (6) 多くの内容項目に共通する項目（自分重視と相手重視）と特定の内容項目（仕事の内容重視）に独自の項目に分かれる。

5. 責任とはどんな心かな？ 5分（①道徳的価値の理解活動；道徳的価値の意味を考える）

①のグループ名：周囲の期待に応えようとする心

②のグループ名：自分にどれだけのことができるか（自分の力量、器の大きさ）を考える心

③のグループ名：仕事の意味（やりがい）を考える心、仕事上の利益を考える心

6. 自分が一番大切にしたい規準を考える（②自己を見つめる：規準の選択をとおした自己理解、④自己の生き方についての考えを深める） 2分

①から③のグループ名の中から選択する

7. 資料中の主人公が使った規準を考える（④自己の生き方についての考えを深める：規準の選択をとおした他者理解） 3分

①から③のグループ名の中から選択する。

8. 教師のまとめ 2分

研究目的欄の「自己の生き方を深める」ための教師説話を使用する。

### Ⅲ. 授業道徳と日常道徳

現在の授業実践の問題点の一つは、道徳の時間での思考体験が道徳の時間の中だけで完結してしまい、その後の日常生活に生かされない、というところにある。これでは児童が道徳の時間を体験している意味がない。

なぜこのような問題が生じるのか。道徳の時間での思考体験がその後の日常生活に生かされない理由は、道徳の時間で体験する児童の思考が、日常生活での人間の道徳的思考過程と重なっていないからである。

なぜ重ならないのか。道徳の時間が「授業のための道徳」になっているためではないだろうか。教師の意識が授業の組み立てのみに向かってはいないだろうか。組み立ての工夫は必要であろう。しかし工夫や技法のみに注意を向けてしまうと何のための道徳の時間なのかがわからなくなる。授業をするためだけの道徳ならば授業道徳である。授業道徳は日常生活での道徳的思考と乖離した展開になる可能性がある。

こうした問題意識から本授業デザインの意義を考えてみたい。道徳の時間での思考体験がその後の日常生活に生かされるためには、道徳の時間での思考過程が、そのまま日常生活での道徳的思考過程と重なる必要がある。道徳の時間での人間を捉える体験が日常生活で私達が倫理的に人間を捉える過程に反映されるところに道徳の時間を体験する意義がある。こうした展開を日常道徳と呼ぶ

う。

本授業デザインは、冒頭の「道徳的価値の理解とは道徳的価値の何がわかればよいのか」で述べたように、日常生活で道徳的価値がどのように機能しているかを道徳の時間の中で児童に実体験してもらおうことをねらいとした。この体験過程は私達が日常生活の中で道徳的に行動し、自他を道徳的視点から捉える際に辿っている思考過程である。

道徳の時間の中で児童がこうした体験を蓄積していくことで、道徳の時間での体験を日常生活の中に生かしていく力が習得されるのではないだろうか。

本授業デザインはあくまで試案である。今後、実践していただくことによって、成果と課題を浮き彫りにし、完成度を高めていく予定である。

#### 引用文献

假屋園昭彦（2015）児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発－児童が自問自答できる問いかけの開発－，鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，24，147-156.

假屋園昭彦・坂下泰洋（2016）「考える道徳」を目指した授業デザインの開発（Ⅰ）－寛容に関する自問自答力の育成を目指して－，鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，25，印刷中

假屋園昭彦・田村敏郎（2015）児童の問いかける力の育成を目指した道徳の時間における教師発問の開発（Ⅱ）－功利主義と義務論にもとづく自問自答型発問の開発を目指した授業実践－，鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編），66，61-83.

文部科学省（2016）一部改正小学校学習指導要領

文部科学省（2016）小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編