[道 徳]
低学年児童に対する道徳的実践力を高める指導
-主体的に学ぶ体験活動と「書く」活動を重視した総合単元的道徳学習の実践-

田村 稔*

1 主題設定の理由
道徳的実践力は、道徳的価値を実現するための道徳的行動を主体的に選択し、実践できるような内部化の姿勢を意味し、そのような道徳的実践力を基盤とした道徳的実践を繰り返すことにより道徳的実践力が強められる。

谷村（1996）は、総合単元的道徳学習は子どもが主体的にかかわる展開する必要がある、生活教科と関連させる場合「道徳的価値への関心が、生活教科の学習の中でぐく自然に高められ、具体的な活動や体験を通しておのずと身につけていくような指導が求められる」と述べている。このような総合単元的道徳学習では、子どもが自分のベースで主体的に対象に関する体験活動を構想し、道徳的実践を促すことが大切である。ところで有坂（2007）は、ヤギの飼育を題材とした生活教科の実践研究において、対象との繰り返しのかかわりと自己決定の連続が主体的に学ぶ体験活動では有効なことを実証している。有坂実践は、総合単元的道徳学習での主体的な体験活動を構想する視点の一つとなりうる。

さらに有坂は、主体的な体験活動と文章表現とを一体化させることにより子どもは学びの質を変えることも明らかにしている。主体的な体験活動の後に「書く」活動を取り入れることで、子どもは自分の目をかがんで、主観を大切にしてながら自己表現を図ろうとするという。低学年児童に対する総合単元的道徳学習では、動物園の飼育栽培など主体的な体験活動と関連させる実践事例が多い。これらの主体的な体験活動を、有坂実践のように「書く」活動と一体化させることで、体験活動の中でも十分に自分の学びを見つめることを促し、さらに道徳の時間を関連させることで、より一層の効果が期待できるのではないかだろうか。

「書く」活動と道徳の時間や体育活動との関連では、品川（2002）が中学生に対するその有効性を実証している。品川によれば、「書く」活動は、道徳的価値の顕在化のための操作的な活動であり、さらに自己内対話と学び合う仲間との社会的相互作用を促す手段だという。「書く」活動にこのような効果があるとすれば、低学年児童に対しても「書く」活動を総合単元的道徳学習に取り入れることは、やはり有効であると考える。

田村（2006）は、総合単元的道徳学習への次の大卒有効性を示している。すなわち、①「同一の道徳的価値を段階的に、発展的に保有する道徳の時間や中核」とし、そこに長期的に道徳の体験活動を関連させる学習として構成させること、②「中核となる道徳の時間では、関連させる体験活動を直接的に想起させる資料の開発と活用を工夫する」である。これらの工夫は、道徳の時間で体験での自分を振り返りやすくし道徳的価値の自己を促すとともに、その後の体験活動で終末にかかって思慮的に発展させていく道徳的価値を徐々に無理なく自己を促す。この工夫は、子どもの主体的な体験活動と「書く」活動を重視することでより一層の効果的な指導ができると考え、本研究主張を設定した。

2 研究の目的
本研究では総合単元的道徳学習の考え方に基にして、小学校低学年での道徳的実践力を高める方法として、関連させる体験活動のあり方、及び「書く」活動を取り入れることによる効果について究明することを、研究の目的とする。

なお、道徳的実践力は、道徳の心情、道徳の判断力、道徳的実践意欲を内包するものとする。

3 研究の内容
田村の2点の工夫を加えた総合単元的道徳学習に、さらに次の大卒を加える。

* 上越市立高志小学校
(1) 体験活動では、対象を繰り返しかわらせるとともに、自己決定しながら主体的に活動できるようにする。

道德的実践力の育成に意図した体験活動は、子どもが主体となって活動する中で、ごく自然に高められ、おのずと身につくようにするように構成することが大切である。そのために、教師が主導するのではなく、子どもが対象と繰り返し考え、課題を自ら判断し、自己決定する場を十分に囲む。(2) 体験活動後と道德の時間に、それぞれ「書く」活動を設定し、それらが相互に関連するようにする。

(1) の主体的な体験活動での自分を振り返り、道德的実践につなげるために、生活科での体験活動直後に毎回出来事や感想などを自由に書く時間設ける。これは例えば自由作文であり、ここには体験活動で子どもが最も注目していた事柄が表される。同時に子どもが自分の考え・感想を書く中で既得の、または体験で得た道德的価値の表出が期待できる。一方、道德の時間には、指導者の発問に対して、自分の考えを書く時間を設定する。

これは言わば課題作文であり、資料や体験活動を通じた道德的価値の視点で見直し、深化させるものが表される。主体的な体験活動後で自由作文を繰り返し書くことと課題作文と関わせることにより、漠然とした道德的価値が明確化され、その後の実践や道德の時間につながることを期待する（図1）。

4 実践の構想

(1) 児童の実態と重点的に扱う道德的価値（1年A班、男子13名、女子12名）

本班は住宅街に位置し、自然豊かではない。児童は、飼育栽培経験も少ない。このことから、自然愛・植物愛護を重点指導する価値とし、生き物の気持ちを思いやりながら、飼育栽培しようとする心情を養いたいと考えた。(2) 関連させる体験活動

アサガオの栽培とヤギの飼育を関連させる。指導者は「対象が喜ぶことをしよう」と働きかけるので、活動内容の指示をしない。アサガオ栽培では水やりのほか、鉢の移動、花びらでの水遊びなどを、ヤギの飼育では飼いやり、ヤギ小屋掃除、ブラッシング、散歩、乳搾りなど、子どもが自己決定と対象との繰り返しのしからわりの基に行われた。

(3) 指導する道德的価値の配列

本実践では、自然愛・植物愛護について、右のように細分化し、指導する順序とする（表1）。

(4) 道徳の時間と体験活動の関連

道德の時間と生活科、日常生活を以下のように関連させた。道德の時間には主題名をとらえを記述した。括弧は道德的実践、道德的判断力、道德的実践意欲のうち、最も指導するもの、丸数字は表1の指導順位・道徳的段階を示す（図2）。

5 道徳的価値の一般化を促す工夫

資料と2つの体験や日常生活を通じたものとして、生活科や日常生活で飼育栽培をするときの基本発問・働きかけを「○○（対象）が喜ぶことをしよう」に統一し、どの動植物にも同じように接する大切さを自覚からもたせるようにした。

6 共感を促す自由作文

自然愛・植物愛護をねらいとする道徳的価値とした本実践では、対象に共感的に接する心を育成するため、対象の気持ちを想像、それを対象への話し掛けや会話、手紙の形にして積極的に記述するよう、子どもに働きかけた。
実践と考察
計5時間の道徳の時間のうち、3時間の実践と抽出児A子の様子や作文を紹介する。抽出児A子は、生き物に興味を持ってはいるが、動植物の飼育栽培経験はほとんどなく、最初はヤギを怖がっていた子である。
（1）道徳の時間の実践紹介
　道徳の時間A「主題名 大切に育てよう」

① 資料　「わたしのあさがおさん」（自作紙芝居資料）
② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソードおよび実践前のA子の様子
本実践はアサガオの栽培の段階的段階の体験をもとに構成している。最初にアサガオの種に出会い、種をうまくときに
は種の中に赤ちゃんが隠れているイメージを抱かせ、話しかけたり、種の声を聞かせたりするように働きかけた。
A子の自由作文の主なもののは次のとおり。アサガオの発芽を心待ちにしている様子が読み取れる。

自由作文【5月10日】
　種さんが土に埋めてくれてありがとうと書いてくれて、私は種さんがとっても好きになりました。
　【5月11日】　明日の朝、あさがおさんにちょうちん水をあげたよう。そうしたらありがとうと書いてくれたよう。
　【5月14日】　あさがおさん、あめね、どうしたら芽を出してくれるの。（水）もうちょっと多めにすると出してきてくれると、他の児童が水をやりすぎはよくない、少なすぎはよくないと言うのを聞いたため、日常活動をしていた。道徳的価値①に対する道徳的実践活動が考えられる。しかし、大風でA子など数人のアサガオの種が台風と飛ばされてしまう。「今日芽が出たくはない」との記述に悔しさや悲しみが読み取れる。その後、種は最初にもうらんだ方に再度もらえるよう手紙を書き、土は2年の野菜畑からもらうことになった。

「また風が来たら風が来ないところに移し変えます」の記述には、決意という形で課題意識の高まりが見られる。
しかし、他の児童の行動に合わせて再度アサガオを栽培することに疲れを感じている。アサガオが飛ばされたショッ
クも手伝い、栽培に意欲も定まらない。道徳的判断は正しいが、道徳的実践活動は低くなりつつある。
③ 授業の流れ
アサガオに対する感情移入がよく見られる児童の自由作文を要観にして紙芝居を作成し、資料とした。アサガオの
生命に気付くとともに、一緒に成長していくと言う気持ちをもった主人公が登場する。あきらしは次にあり。

自由作文【5月21日】　大師がいつも飛ばないから、うるさいから、でもあたしは飛ばないから大師がうるさい、大師がうるさい、大師がうるさい。

後にアサガオは主人公に何とあやかしかったか、想像された。A子をはじめとして、児童は、自分の体験を想起し
ながら、主人公の気持ちに共感的に、添付物の発表が多かった。最後に「アサガオは主人公に何とあやかしかったか」と問
うと、「水をくれてありがとう」「これからも世話ししない」などの意見が出された。なお、本実践では、ほぼ入学直後
で、課題について自分の考えを記述することが難しいため、課題作文は実施していない。
④ 実践後のA子の様子

自由作文【5月24日】　アサガオさんは早く大人になりたいと言っていた。（頑）でも無理しないでください。何でかまって言
うと、私は、あさがおさんを愛させたくありません。皆さんもうそうことを考えていると思います。私はアサガオさんのことが
すごく好きです。今後、手伝ってください。話しかけて、アサガオさんが泣く時、自分ぐらいにアサガオさんを大人にしてみて。
【5月29日】　アサガオさん、どうしたら出るの。何か見つかりましたね。話しかけない。自分ぐらいにアサガオさんを大人にしてみて。

自由作文の記述量が大幅に増えていることや、「あさがおを大人にしてみます」「病気を治したい」という記述に道徳的実践活動と道徳的課題意識の高まりが読み取れる。また、「無理をしないでください」という記述に、アサガオに対する愛情の深まり、未習の道徳的価値①への気付きも読み取れる。
この後もアサガオは発芽しない。（A子はアサガオが病気だと診ている。）畑の土が重いことが、発芽を妨げている原因と見られていたので、担担と共に種を掘り起こしてみた。掘り起こした芽のうち、2つは再生可能と見られため、再び植え直す。他の児童よりも生長は大幅に遅れていたが、愛情をもって根気強く育て続け、夏休み中は開花を祝した。

（2）道徳の時間の実践紹介 2 プロジェクト「まことに 生き物の気持ちを考える」（実践紹介 3 の前日に実施。）

① 資料 「いきものが すきな けんじさん」（自作説明資料）、飼育していたカエルの死後（実物）

② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソードおよび実践前のA子の様子

ヤギの飼育を始めたが、気ままな飼育で、他に興味が移ることをしやかしないという児童が多い。飼育している小動物にはさらに興味があった。関連させる体験は、飼育していたカエルの死後を思い、死なせてしまった日常体験である。

自由作文 3【実践前】ヤギさん、あの子、世間をあいまりしかられてごめんな。回数をかえていたらね、飛ばされそうだのう。\(\text{(略)アサガオさん、つる伸びてて良かったね。もうちょっとで2本つるが出そうだね。私すごくアサガオさんが大きく育ったらいいのにああ。○さん（児童名）とか、アサガオさんの花がもう咲いてたよ。アサガオさんもがんばって。（略）アサガオさんのお花をみんなに見せたいんだよ。○さんのアサガオさんは花が咲いてるんだし、１個だけ落ちたんだって、○さん、すごく悲しそうだったよ。}

ヤギを夢見るはいが、遊びを優先して世話を怠っている。「ごめんな」と謝罪するものの、大して懲られる様子もない。

自由作文 2で気持を抑えたように見た道徳的価値③は、この作文には見られない。一方、アサガオに対しては、共感的に説明をしている様子が読み取れる。しかしそれも、「花をみんなに見せたい」という自己中心的な考えによる行為である。友達に対しては、「悲しそうだった」という記述から、トラブルを共に悲しむなど共感的に接している。

③ 授業の流れ

飼育していたカエルが死ぬという児童の体験に沿った話話を資料として授業を構成した。資料には、ヤギが死んでしまうカエルが共感をしやすいように、カエルの具体的な様子を網羅した。カエルの様子からその気持ちを想像して、その後、元から飼っていたカエルの死後を提示し、自身を振り返らせた。最後に、生き物はどんな心で育てるべきか考えさせた。

課題作文 1【カエルの気持ち】カエルさんや人間は命が大切にあるから、カエルさんの気持ちも考慮しなよ。（略）でも、（飼い方を）知らなかったから、カエルの困窮を見て、飼い方をしなければ、誰だって死んでしまいます。人間だってそうです。

【生き物はどのようにして育てたらいいか】植物や生き物を動物や人間も生きているから、ちゃんと手ごこを食べさせてとか、ちゃんと、心を込めて育てる。育てて何もあげなかったから、それで、死んでもしまったから、（馬鹿）理説ないかと思いません。先生が見せてくれた手から飼うカエルさん。もう、骨が見えたの。かいぞえ、本当に死にたくなかったのに。

（下線、括弧内は筆者）

課題作文 1以降の作文には、「かわいそう」など対象の苦痛を想像し、言葉掛けをするなど共感的な記述が目立つ。「カエルさんのかわいそうも考えてよ」という記述が今まで姿勢として保有していた道徳的価値③に明確に気付かせることを示している。また、大切にしてきたカエルではなく、生き物全てであるという認識があり、価値の一般化へ発展している。

④ 実践後の児童の様子（A子の様子は、実践紹介 3⑤に記載）

授業後、別のカエルを持つペットボトルの中に入れていた数人は、他の子から「かわいそうだから逃してやりなよ」と言われ、「分かってるよ」を応じている。また、数人の児童は元から飼っていた死後を水入れ、ふやかしてから埋葬した。

（3）道徳の時間の実践紹介 3 道徳の時間D「主題名 優しくする」（実践紹介 2の翌日に実施。）

① 資料 「あめの ひの さぎさん」（自作説明資料）

② 児童の実態と関連させる体験活動、エピソード（実践前のA子の様子、実践紹介 2③に記載。）

ヤギの飼育では、ヤギが怖い感覚の子どもが多く、リードを無理やり引っ張る。嫌がるヤギを雨で散歩させると、自己中心に関わっている。実践では、これらのエピソードとヤギが好きになる方法を考え話し合う活動と関連させた。

③ 授業の流れ

本授業では、ヤギが喜ぶにどうしたらか考えて、話し合う中で、道徳の判断力を中心に育てようと考えた。資料の主人公は、散歩をしたあまり、ヤギの気持ちを自分に都合の良いように解釈している。「ヤギの気持ちを想像させるなどしてから、中心語「くみこさんはどうしたらいいのだろうか」で話し合わせた。あらすじは次のとおり。

ほとんどの児童は、くみこに共感しながらも、「ヤギさんがじっと外を見ているばかりで動かないのは、嫌だからだと思う」「今は我慢して、雨が止んだら、散歩させられたい」「あきらめて、ヤギ小屋の清掃をすればいい」と考えた。
課題作文2 くみこさんは、8番目に散歩することになりました。くみこさんの顔面になったとき、くみこさんは、散歩した後があっ
って思っていました。やぎさんも散歩したと思っているのに散歩させてもらえなくて嬉しかったと思っています。（下線は筆者）

しかし、A子の課題作文は上述のとおり。くみこは仕方なく他の児童からの意見を受け入れて散歩しないでいて、
本当はやぎも散歩したいのだと考えています。ヤギの様子こそが判断すべき材料であることを認識していない。

④ 実践後のA子の様子

自由作文4【健康観】やぎさんごめんな、やぎさん喜ぶことをあんまりしないで。でも、さっきブラシで帰宅してた人がいたので、
私もしました。（略）今度ヤギさんに私のアゴミくん見せてあげね。（略）（下線は筆者）

自由作文5【3日後】やぎさんにブラシをしてあげたייעない。もし雨が降ったら、中でエサをあげて、寒さを防ぎたいと
ってヤギさんに食べさせて喜んでもらって、次に孔縫をしたいなど、ヤギさん雨が降ると散歩できないからかわいそうだ。
（略）本当は散歩したくないけど、雨が降るからできないらしい。あっ、やぎさん、散歩するとき、首飾りなんかつないでね？〇さん（児童名）が細
を引っ張るから。（略）ヤギさんのためやぎさん小屋の掃除をするよ。みんなやぎさんのことが好きだから、喜ぶことをしてくれるとだよ。
良かったな、ヤギさん。３頭だと歩きにくい？お父さんがいて、私、お父さんがないとやぎさせてね。（略）（下線、括弧内は筆者）

体験直後には、他の児童の様子に感化され、忘記することなく世話をしている。自由作文4は自由作文3と同じく「ご
めんな」と謝罪の言葉から書き出している。これは自由作文4を書くときに自由作文3の記述内容が想起されたためと
考える。また、自由作文3では謝罪しているもの、大して悲しみの様子もなく、遊んで楽しかったことを記述してい
るが、自由作文4では謝罪の後、掃除したとか、アガミを見てあげるなど、関心をもさせるような記述が見られる。
同じ謝罪でも、A子の事情性は高まりを見せている。さらに、3日後自由作文5にはやぎへの謝罪は見られない。自
由作文3、4で謝罪させるを得なかった自己を反省し、今度こそやぎを喜ばせたいとの決意の基に活動したのであろう。

また自由作文5では、他の児童との関わりから雨の日の対応について考えを改めている。また雨の日には散歩しない
という道徳の時間に直接扱う行為ではなく、首飾を引っ張ったかわいそうなど、その他の行為としても同じ視
点で考えると、道徳的価値を別の場面にも適用できている。さらに「〜したい」など課題意識の高まりも見られる。

自由作文6【学習観】ヤギさん、ね。〇さん（児童名）が白髪を引っ張って白髪を取りたかった？水をあけて飲んでくれた。私、水を運ん
だから皿に水をかけてびびじみとした。でもやぎさんが喜んでくれたので水かきたくなかった。やぎさん、日曜日、ヤギ
当番でやぎさんの中を掃除してやぎさんをきれないことに思っている？あの日は帽子がぶらになかったから熱が出そうになりだっただろう。
（略）ヤギさん、熱中症になったとき、どうだった？暑かったよね。（略）病院に行って点滴をしたの？私赤ちゃんのところ、病院になって、
入院して点滴をしたと思います。（略）忙しいと思いきやしたんだと思います。ヤギさん、心があったと思います。（下線、括弧内は筆者）

上述のA子の学習の自由作文では、散歩するときのヤギの首の首飾への共感で書き出し、後半もヤギの首飾への
共感的な記述になっている。これは自由作文5と同じである。このような文章構成したのは、自由作文を想起し
たためであると考えられる。ただし、後半の共感する首飾の内容は変わっており、自由作文を繰り返すことにより道
德的価値、判断力に力が見られたと言える。さらに服が濡れてもヤギのためなら構わないという記述から読み取
れるように、未習の道徳的価値3に気づきなど創造的に学習している。

6 まとめ（A子、学級の児童の変容）

（1）長期にわたる主体的な体験活動と道徳の時間を関連させることについて

A子は、実践文1では道徳的価値①（自分本位で対象に接する）の視点での道徳的判断は正しいが、道徳的実
践意欲が低くなりつつあった。しかし、道徳の時間を模に道徳的実践意欲を高め、道徳的実践を行っている。さらに、
その後の体験活動で道徳的実践を重ね、道徳的実践力

<table>
<thead>
<tr>
<th>実践A</th>
<th>実践B</th>
<th>実践C</th>
<th>実践D</th>
<th>実践E</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>80</td>
<td>60</td>
<td>40</td>
<td>20</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

日数の経過（右に行くほど経過している）

表2 自由作文および課題作文に道徳的価値の記述をした児童の割合の変化

（下線は筆者）

（下線、括弧内は筆者）
きつ戻りつしながらも、体験活動など他の子どもとも関わりを重ね、実践紹介3では道徳的判断力など道徳的価値②への自覚を深めるようになった。また、道徳的価値②を他の事柄にも適用することができるなど具体化へと発展している。その上、実践後半には未習の道徳的価値③（大変な思いも厭わない心）にも自ら気づき始めるなど、創造的に道徳学習を行うことができている。

表2は、学級全体の児童における自由作文の道徳的価値に関する記述をした児童の割合の変化である。実践A～Eは5回のそれぞれの道徳の時間での課題作文を表す。これを基に、学級全体としてもA子どもの所同様で、道徳の時間と体験活動を重ねることに、道徳の段階は自然と緩やかに高まっている。各道徳の時間での指導後の自由作文には、ねらい道徳的価値の記述をした児童の割合が増えた。たとえ道徳の時間直接にはねらい道徳的価値の記述がなくとも、道徳的段階を重ねること、その後に道徳的段階が高まることの児童が見られている。

これらは、「水換えをする」など指導者が行動を具体的に指示したのでは、子ども自ら考えることなく、元来の道徳的価値の自覚にはつながらない。長期にわたる対象との繰り返しののかかわりと自己決定の連続を重視した主体的な体験活動を関連させることで、子どもが自分のベースで無理なく道徳性を高められると考えられる。

(2) 「書く」活動を繰り返し設定することについて

① 課題作文は、その後の体験活動や自由作文に影響を与え、道徳的段階を高める

A子は、実践紹介2の実践前の自由作文3では、道徳的価値①の自分本位の接しが見られた。しかし、実践紹介2での課題作文1で道徳的価値①を一般化する機会が見られた。自由作文や課題作文に、対象を考えつつ共感する記述が見られ、しかしながら道徳的価値を気にして読む。学級全体でも、ほとんど全ての児童の自由作文において、課題作文に表れた道徳的価値の記述が自由作文にも見られ、体験活動で実現化されている。例えば、課題作文に書かれた「かわいいそう」「一生懸命」などの道徳的価値を言い表すキーワードは、児童によりキーワードの違いはあるが、その後の自由作文にも頻繁に見られるようになった。体験活動の記述が自由作文に見られるようになった。これは、獲得した道徳的価値が課題作文で顕在化されたことで明確に意識でき、自由作文さらに、道徳的段階が高まることを示すと考えられる。

② 課題作文と自由作文を関連付けること。自由作文を繰り返すことは、道徳的段階を高める

実践紹介3でのA子の自由作文4, 5は文章構成や内容が類似している。しかし、内容は徐々に道徳性が高まってきている。また、獲得した道徳的価値を裏付けられた実践に応がり見られるようになってきた。これは自由作文や課題作文を書くことでそれぞれの作文が互いに影響し合い、道徳的価値を明確に自覚することができ、次第に高次の道徳的段階につながっていったと考えられる。これから、自由作文同士、課題作文同士、自由作文が直接的におかずには体験活動を媒介として関連付けることにより、自分を見つめ直し、今度こそ対象を喜ぶことをしようとする課題意識の高まりにつながるなど、道徳的段階の育成を促進すると考えられる。

(3) 主体的な体験活動と「書く」活動のつながりについて

道徳的段階の形成は自覚セミナーである。道徳的価値を内部から確かな自覚法が難しい。自ら考え、自らのベースで行う主体的な体験活動が大切である。しかし、体験活動は主体的な体験活動と、道徳の突貫を望まないのではないと懸念することもある。しかし、自由作文においても主体的な体験活動で十分に道徳的段階が進行されている。それは、体験活動での「書く」活動が、子どもが自ら道徳的段階の意欲付けと方向付けを行う重要な役割を果たすことのないか。表2から分かることは、道徳的価値において、「書く」活動を含む体験活動の中でも気付き始めた児童が書く。「書く」活動を取り入れた主体的な体験活動は、道徳の時間後に解析の新しい道徳的価値の獲得の台裏作りを可能にする。そして、その後の道徳の時間において、価値の自覚が得られることが期待できる。

「書く」活動は、体験活動の効果をより鮮明に心に留まらせるとともに、書くことにより体験での自分を内省させることの効果もあるのではないか。多くの児童が道徳の時間での体験活動を振り返ることが比較的容易である。特に道徳の時間Cで価値の一般化に多くの児童が成功したのは、「書く」活動が自覚を促し、道徳の時間での深い思考を促したのではないかと考えられる。これは大変な検証ができていない。今後の課題とした。

7 引用・参考文献
1）文科省：『小学校学習指導要領解説 道徳編』(1999)
2）押谷由夫：『総合的道徳教育論の提唱—構想と展開』(文部省1995) pp.142-143
3）有坂一郎：『子どもの学びの質の変化を生むために』(上越教育大学学校教育総合研究センター2007)
4）品川利美：『中学校・道徳授業の一新機能「書く活動」により道徳的価値の自覚を深める』(東信堂2002)
5）田村修：『低学年児童に対する道徳的価値の自覚を深める道徳指導』(上越教育大学学校教育総合研究センター2006)