

小学校における道徳授業スキルの開発に関する研究

—授業分析による道徳授業スキルの分析と開発—

宮里 智恵 鈴木由美子 川本 邦彦 中山 貴司
高橋 超 神山 貴弥 中尾 香子 今永 泰生

問題設定

小学校で行われる道徳授業は一般的に「導入—展開—終末」のプロセスをとる⁽¹⁾。これは教科学習の授業におけるプロセスと同様である。しかし道徳授業は、教科ではなく「道徳」としての独自の枠組みをもっている。そうとすれば、道徳授業には道徳授業独自のプロセスがあり、そのために必要なスキルがあるのではないだろうか。本研究はこうした問題意識に支えられた授業研究の一端である。

コールバーグのモラル・ジレンマの理論をとりいれた授業実践⁽²⁾、再現構成法による授業実践⁽³⁾など道徳授業は様々な取り組みがおこなわれている。それらは教科とは異なる道徳授業の独自性を追求するものとして興味深い。本論で検討したいのは、とくに道徳授業の終末のあり方である。教科であるなら、教科の系統性と子どもの発達段階にもとづいて学習内容を分析し、系統づけて、1時間の授業時間内で子どもにつける力と学習内容を規定することができるだろう。それは具体的には、「本時の課題」として示され、それによって終末も規定される。しかし、道徳には答えがない。価値があったとしても、それはせいぜい序列化されるにすぎず、1時間でつけるべき価値観というものとは特定できないし、またそのように特定したからといって、その時間で特定の価値観が身に付くというものでもない。道徳は、日々の生活のなかで子どもたちが問題状況に直面したとき、それを打開するために用いる「判断力」だからである。道徳授業は子どもが問題状況を打開するための新しい観点や考え方に気づく時間だともいえよう。

そうした観点から見たとき、道徳授業の終末は、ある一定の価値に収束するのではなく、「開いた」ものであることが望ましいといえる⁽⁴⁾。もちろん方法は多様である。重要なことは、終末が「開いた」ものであり、子どもたちが自分で考えようとする余地や余韻を

残したものであることである。そこで本論では、道徳授業の終末に焦点ををぼり、子どもの判断力を育てる道徳授業の終末のあり方について、子どもに考える余地を残す授業にするための条件を検討していきたいと考える。

1. 研究対象と方法

(1) 研究対象

授業日時：2002年9月6日（金）

児童：広島大学附属三原小学校3年6学級39名（男子19名、女子20名）

授業者：宮里智恵

主題：相手の気持ちを思いやり、広い心で相手の過ちを許す

題材：誕生日の日（自作資料）⁽⁵⁾

研究の視点：

①人は人とのかかわりの中で生きていく存在であり、自分を取り巻く人々と温かい関係を築いていくことは大変大切なことである。しかし自分に不利益をもたらした相手に対しては、それが故意ではなかった場合でも、その人の気持ちを落ち着いて考え、その行為を許していくことはなかなか難しいことである。ここでは仲良しの友達に誤って完成間近の絵の作品に水をこぼされた中心人物の気持ちや行動を話し合わせることにより、相手に対して思いやりの心を持ち、相手の過ちを許して温かい関係を築いていこうとすることの大切さについて考えさせていく。

②相手の気持ちを推し量って考えたり思いやりのある行いを行うことができる子どもが多くなってきている

が、まだ自分の感情に任せた行為により相手にいやな思いをさせている子どももいる。事前調査（2002.9.5 38名）によると、「相手はわざとではなかったがその言動でいやな思いをしたことがある」と答えた子どもは20名で、かなりの子どもがその気持ちを経験している。そしてその時「すぐに許してあげた」子どもは2名、「なかなか許してあげなかった」子どもは11名、「許してあげなかった」子どもは7名で「相手の気持ちを思いやり広い心で相手の過ちを許す」という主題に対する子どもの実態はさまざまであることがわかった。

③クラス替えから半年近くが過ぎ、新しい友達をつくることができた子どもが多い反面、授業中の発言などにおいてはまだ十分に自分の思いを出し切れていない子どももいる。これまでも、だれもが安心して自己を表現できる集団づくりをめざしてきているが、本学習においてもどの子どもも自分の思いをもち表現することができるようにする。具体的には、子どもたちが自分の経験や考え、感じ方などを心配なく語るができるよう、授業への導入時にリラックスした雰囲気作りをしたり全体を通して授業者自身が共感的な受け答えをしたりするとともに、子ども同士もお互いの発言をよく聞いて受け入れ合うよう学習集団の雰囲気に留意する。

①学習の場は心身を解放させるため机と椅子を取り払う。状況場面においては、完成間近の絵に汚れた水をこぼされ絵を台無しにされたときにもみに役割取得させ、役割演技を通してともみの気持ちを感じるようにする。そして、水をこぼしたあき子を許す立場と許さない立場とに焦点化して考えを交流させる。このことは自分以外の考えがあることに気づかせるとともに自分の気持ちを見つめ直させることにもなる。さらに、役割交代を通して相手の気持ちをも感じさせることで過ちを許すことについて考えを深めさせ、自分の感情を乗り越えて相手を許すことの大切さや難しさを感じ考えさせていく。

計 画：1時間扱い

本時の目標：完成間近の絵に水をこぼされたともみを演じたり、役割を交代して水をこぼしてしまったあき子を演じたりすることによって、相手の気持ちを思いやり、自分の感情を乗り越えて相手を許すことの大切さに気づく。

(2) 研究方法

①2点固定式ビデオカメラによる授業のビデオ録画と

その再生による授業分析。

②授業分析の枠組みは瀬尾による授業分析の枠組み⁽⁶⁾を参考にして作成したものを用いた。

③授業後の教師へのインタビューにより授業目的、授業過程についての検討を行う。

2. 授業過程

（授業中の子ども、教師の発言についてはビデオテープからおこしているが聞きとりにくところ、重複しているところ等については適宜修正を加えている。Tは教師の発言、Cは子どもの発言を示す。番号は便宜上つけたものである。）

(1) 導入 機能的導入（ゲーム）

(2) 展開

①資料の前半部分を教師の語りかけにより提示し、役割演技をとりいれてともみに役割取得できるようにする。

【資料の前半部分】

「今日はあきこの9才の誕生日です。仲良しのともみは、あきこに内緒でプレゼントを用意していました。誕生日を覚えていたことも内緒にしておいて、放課後にプレゼントを渡し、あきこをびっくりさせようと思っていたのです。

その日の3校時、図工の時間のことでした。今、図工では絵の具を使って絵を描いています。この絵はできあがったら教室に貼ってもらい、今度の参観日に家の人に見てもらおうことになっています。

先週からやっているの、みんなもうほとんどできあがり、4校時の鑑賞に向けて仕上げをしたり片づけをしたりしていました。

ともみはみんなより少し遅れていて、早く仕上げようと頑張っていました。今まで絵はあまりうまくできていなかったのですが、今度のは自分でもなかなかよくできているような気がしていましたし、先生も、「上手にできているね。」とほめてくださいました。だからともみは、一筆一筆丁寧に塗っているところでした。

あきこの方はもうできあがり、片づけも終わっていました。あきこは、仲良しのともみの様子を見に行きました。一生懸命描いている背中にそおと近づき、びっくりさせようとして「ともみちゃん！」と肩をたたいたその拍子、ともみの手が大きくゆれ、絵の具の汚れた水の入ったバケツがともみの絵の上でたおれてしまいました。ふたりは同時にあっ！と叫びましたがもう間に合いません。絵は水浸し、もう台無しです。

あきこは「ごめん!ともみちゃん。」と謝りました。
ともみは…。」

この話を聞いた後、二人一組でもみ役とあきこ役になって役割演技を行った。その後4グループが全員の前で役割演技を行った。そのときの子ども同士のやりとりを以下に示す。

[グループ1]

C1:ともみちゃん。

C2:あっ。

C1:ごめんごめん。謝ってるじゃない。

C2:許さない。

[グループ2]

C3:ともみちゃん。

C4:何するのよ。もうちょっとでできていたのに。

C3:ちょっとぶつかっただけじゃない。

C4:しらない。

[グループ3]

C5:何すんだよ。

C6:ごめん。

C5:もう許さない。まあ。いっか! (握手)

[グループ4]

C7:ともみちゃん。

C8:もう、絵が台無しになっちゃった。

C7:ごめん。

C8:もうしないでよ。

この役割演技を受けて、あきこを「許す」側と「許さない側」にわかれて意見を出し合った。

C9:最初に言っていたみたいに、ともみちゃんとあきこちゃんは親友で、今日はあきこちゃんの誕生日でともみちゃんはあきこちゃんにプレゼントを渡そうと思っていたんだから、プレゼントを渡すぐらいの親友なら、許して当たり前だと思います。

C10:同じです。(数人)

T1:これに対してどうですか。

C11:親友で、友だちで、プレゼントを渡すぐらい友達でも今までがんばって描いてきた絵を水で汚されたら嫌だと思うから許さなくていいと思います。

T2:親友でも許せないときは許さないという意見に対してどうですか。

C12:親友だから許す。

T3:親友だから許す。これに対してどうですか。

C13:ともみちゃんは何時間もかけて絵を描いてて、それを水でぐちゃぐちゃにされたら、親友でも許せないと思います。

C14:いくらがんばって描いてた絵でも、絵を描くチャンスはまだあると思います。

C15:チャンスはまだあると言うけど、先生にほめられることはもう二度とないかもしれない。

C16:チャンスはまだあるといっても、もう次のときにはうまく描けないかもしれない。嫌なことがあったら、いくら友だちでも、言って、許さない方がいいと思います。

②ここで役割を交代してもう一度役割演技を行い、全員にともみの心情を理解させる。その後ふたたび話し合いを行った。

C17:ほくは、はじめ、ともみちゃんをおどかさきこちゃん役だったから、許して欲しくて許すにしてみたけど、絵に水をかけられるともみちゃんの立場になったら許せないという思いになりました。

C18:私も同じで、あきこちゃんの時は許すだけけど、せっかくながら描いた絵で、遅れていたのだからみんなに追いつくためにがんばっていたのに、先生にもほめられた絵を水で台無しにされたら許せないと思いました。

C19:ほくは、許すから、許さない方になったんだけど、いくら親友でも許せないことはあるから、許さなくても親友のままでいられると思います。

T4:許さなくても明日からもあさってから親友のままでいられるってことですか。これに対してどうですか。

C20:ともみさんが許さなくて、あきこさんとともみさんがずっと仲間割れて、心に傷がついたままならどうするんですか。許さないでいて、明日からもあさってから友だちのままでいられるというのはおかしいと思います。

T5:許さないで、解決しないまま、友達でいられるのはおかしいという考えですね。

C21:お父さんが教えてくれたんだけど、本で僕も見ただけど、親友というのは一番の友だちで一番大切なものって言うたから、絵のことは僕も腹が立つけど許した方がいいと思います。

T6:腹が立つけど許した方がいいという考えですね。

C22:許す方なだけで、僕も弟に一生懸命に描いた

絵をぐちゃぐちゃにされたことがあるんだけど、その時僕はむちゃくちゃ怒って、なかなか許さなかったんだけど、最後には許したことがあります。絵を台無しにされたという、そんなことでよくよしていたら、友だちが一人もできないと思います。

T 7：それは何を大事にしたいから許したの。

C 23：まだ小さいし、弟だし。よく一緒に遊んでいて仲が良かったし。

T 8：仲良しだったし、相手との関係が大切だったということですね。

C 24：付け足します。親友というのは、一生の友だから、ともみちゃんがもし怒ったとすると、親友と絵を比べた時、絵の方を大事にして親友を大切にしないことになるから、親友と絵を比べた時、親友のほうが大切だと思います。

T 9：ちょっと先生に言わせてください。もしこの子とこの子が友だちじゃなくて、親友じゃなくて、ただのクラスメイトだったら、もう許さないんですか。許すのはなぜですか。

C 25：もう絵はぐちゃぐちゃになって、しょうがないことだと思います。許すとか許さないということは、親友だから許すっていうこともあるけど、親友じゃないからその子だけ許さなかったら、その子だけずっと傷付いてかわいそうだし、許すことで親友は増えていくものだから私は許すにします。

③ともみの心の変容への理解を促すために心から謝ったあきこさんの行動に注意を向けさせる。

T 10：親友だから、許すとか許さないとかそういう話題になってるけど、もう1つ聞きたいのだけど、あきこさんはともみさんの絵に水がこぼれた時、どういう行動をしたのですか？

C 26：謝った。

T 11：謝ったよね。どんな気持ちで謝ったの？

C 27：自分が本当に悪いと思って、あきこちゃんは心からごめんねと言ったと思います。

T 12：心からごめんねと言ったよね。先生はみんなを見ていてそう思いましたよ。付け加えてください。

C 28：心からごめんねと言ってるし、ともみちゃんをおどかすことはあきこちゃんはわざとやったんじゃないけど、ともみちゃんが嫌な気持ちがしていることを自分で分かってたから、心から謝ったんだと思います。

④資料の後半部分を読んでともみの心の変容に気づかせる。

【資料の後半部分】

「あきこは謝りましたが、ともみは「何するの！あきこちゃん！」と怒り出し、そして「もう少しでできるところだったのに」と泣き出してしまいました。

4校時、ともみは作品を出すことができませんでした。先生がそのわけをみんなに話して下さり、「乾いてからもう一度塗ってみる？ともみちゃん」と言われましたが、ともみは、もうさっきのようにはうまく描けないような気がして、黙ったままでした。あきこもじっと下を向いていました。

4校時が終わると、ともみはあきこを待たずに教室に帰りました。まだ、絵を水びたしにされたことが心に引っかかっている、とてもあきこと話をする気になれなかったのです。

昼休憩にあきこが何か言いたそうにともみのところに近づいてきました。「ともみちゃん、さっきはごめんね…」あきこがそう言うのが聞こえました。

ともみは、その小さな声を聞いて、「もういいよ。」と言おうかという気持ちになりましたが、とうとういえず黙ったままになってしまいました。

放課後、ともみは今日はあきこの誕生日だったことを思い出しましたが、プレゼントを渡す気持ちになれずそのまま帰ってしまいました。二人はいつも一緒に帰るのですが、ともみは今日は一人で帰りました。

家に帰って自分の部屋にカバンをおこうとすると、机の上の貯金箱が目に入りました。それは2ヶ月ほど前のともみの誕生日にあきこがくれたものでした。ともみはしばらく見ていましたが、だんだん心が落ち着いてきました。そして、今日自分があきこにされたことよりも、自分があきこにしてしまったことの方が気になり始めました。

しばらく考えたともみは、あきこへの誕生プレゼントの包みをつかむと、あきこの家をめざして走り出しました。]

T 13：あきこちゃんの家に行ったともみちゃんは何て言ったと思う。

C 29：今日はごめんね。

T 14：それはなぜですか。

C 30：家に帰って落ち着いてみて、誕生日のプレゼントを渡しに行き、一番心に残っていたことは、あきこさんがごめんねと言ったのに、無視したことだったから。

T 15：心からごめんねと言われたのに許せなかった自

分が悪かったと思ったんだね。

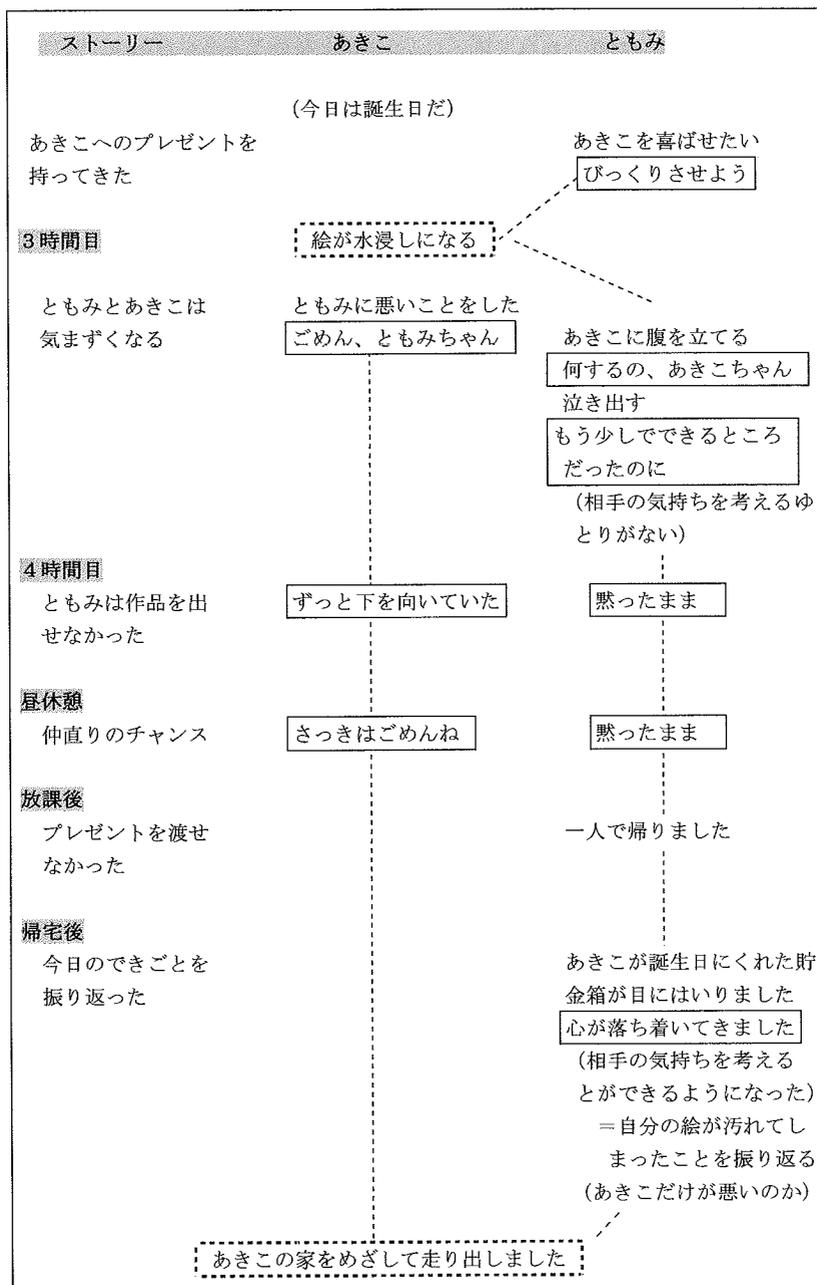
(3) 終末

本時ではともみの心の移り変わりをみんなで考えた
と述べるにとどめ、教師がとくにまとめることなく終
わった。

3. 分析の枠組み

- (1) 教材の構造を分析し、授業において子どもが獲得
すべき技能を整理する。
- (2) (1)にもとづいて、授業過程における子どもの思考
の流れを分析する。
- (3) 本時の終末のあり方について、(1)(2)にもとづいて
分析し、検討する。

(1) 教材構造の分析 (下図参照)



この教材内容から、本時のポイントは次の2点にあるといえる。第1点は、大切な絵に水をこぼされて、ともみがあきこに対して怒りの感情をもつところであり、第2点は、帰宅後、ともみがあきこからもらった貯金箱を見て、あきこの気持ちを思いやることの大切さに気づき、自分の感情を整理してあきこのあやまちを許し、仲直りをしようとするところである。本時の主題からすれば、第2点が重要である。したがって本時のねらいに迫るためには、第1に、ともみの怒りに

共感するとともにあきこの立場がわかること、第2に、ともみがあきこの気持ちに思いをはせ、自分の感情を整理してあきこのささいなあやまちを許そうと思う心の変容を理解すること、が重要なポイントとなるといえる。

こうした観点から本時の授業過程において子どもにつけることがめざされる技能を、瀬川にしたがって整理してみると次のようになる⁽⁷⁾。

ねらいとする技能	基本的技能	基礎的技能
ともみの心の変容を読みとり、相手の気持ちを思いやり、許す心の大切さに気づく		
①水をこぼされて怒ったことがわかるとともに水をこぼしたあきこの立場がわかる	水をこぼされたともみの心に共感できるとともにあきこの動揺をつかむ	役割演技をしてともに役割取得ができる
②揺れる気持ちがわかる	許したいけど許せないともみの揺れる気持ちを理解できる	あきこを許す側と許さない側にわかれて意見を出し合うことができる それぞれの理由を理解できる
③仲直りしたいと思った理由が理解できる	あきこの気持ちを思うともみの思いが理解できる	あきこの家へと走ったともみの気持ちを想像し発表できる

(2) 子どもの思考の流れ

授業内の子どもの発言から(C9)あきことともみが仲良しであること、またプレゼントをおくる仲であることから、ただの友達よりも親しい関係にあることが子どもたちには理解されている。ともみが絵の作成に一生懸命になっていること(C11, C13, C18)、もうすぐ仕上げということで集中して作業にとりくんでいるであろうことも、自分の経験から理解できている。

この授業ではともみに役割取得し、ともみの心の変容を押さえることで、「許す」ことの大切さに気づかせることをねらっている。以下、授業の流れにそいな

がら、子どもたちの思考の流れを追っていくことにする。ともみが生懸命絵を描いていたときに、あきこがともみをおどかしたことで、ともみは大切な絵を台無しにされてしまう。普段なら笑って許せることだろうが、今回はなかなかよく描けていた絵である。それが一瞬にして台無しにされたショックは大きい。ともみはあきこに対して怒りをぶつけてしまう。このともみの怒りに共感していないと、「許す」ことの大切さには気づきにくい。そこで、役割演技をとりいれてともみ的心情への理解を深める(C11, C13, C17, C18)。役割を交代することで、あきこの立場もわかるようにする。

役割演技での気づきをもとにして、あきこを「許す」か、「許さない」かについての話し合いが行われたが、役割演技を終えた直後はともみの怒りに共感した「許さない」という発言が多かった。途中から「許さないままでも親友でいられる」(C19)という発言をめぐって、話し合いは「友達でいること」と「許す」こと、「許さない」こととの関係に焦点づけられていく。ここで話題になったのは「親友だったら許して当たり前」(C9, C10, C12)と、「親友でも許せないことは許さなくてもいい」(C11, C13, C16, C19)であった。この話し合いに新しい観点を与えたのが「親友というのは一番大切なものだ」という発言である(C21)。この発言によって、子どもたちの思考は、「親友なら許した方がいい」という方向に進んでいった(C22, C24, C25)。この発言のなかには、「絵を水浸しにされたことはささいなことだ」(C22, C24)といった見解が含まれている。

ここで教師は「親友だから許す」という方向に進みつつあった話し合いに対し、友だちという関係にはなく、「許す」ということに焦点化するために、「許す」ことは「親友だから」という限定付きのものではないことを確認する発問(T9)を行い、ともみの心の変容をもたらした理由に子どもの関心を向けるよう促そうとしている(C25)。さらに「人が相手を許そうと思うのは相手がどのような行いを見せるからなのか」という意図の発問(T10)を行い、心から謝ったあきこの思いに気づくよう促している。(C26, C27, C28)。次に教師は資料の後半部分を読んで聞かせて、ともみの心の変容に気づかせるようにしている。

資料の後半部分を聞き、家に帰って気持ちが落ち着いたらともみが、あきこの家にプレゼントをもっていこうと決心したことがわかる。教師はともみの気持ちを想像させ、ともみの心の変容に気づかせるよう発問している(T13)。子どもの発言は「あきこがごめんねと言ったのにもみが無視したことが気になってともみがあきこに謝った」というものである(C29, C30)。ともみの心の変容を促した要因としては、「ともみも一時的には怒ったけどあきこを許せないほどのことではないのではないか」(感情の整理)、「本当にあきこだけのせいなのか。自分にも責任の一端はあるのではないか」(原因の理解)、「自分があきこだったらともみがしたように冷たくされたら悲しいのではないか」(相手への共感)、「このまま仲違いたままでいいのか。仲直りした方がいいのではないか」(状況判断)などがあげられるが、様々な要因をあげることはかえって子どもの思考に混乱をもたらすのではないかと教師の判断により、授業はこのまま終わった。

(3) 終末の検討

この授業の終末は、子どもたちの話し合いの余韻を残して終わる形をとった。話し合いにより、子どもたちに残された課題は、まず第1に、「なぜともみはあきこを許す気持ちになったのか」ということ、第2に、話し合いのなかで出てきた疑問、「友だちだから許す」のか、「友だちでも許せないことは許さない」のかである。こうした課題を残し、子どもたちに考える余地を残した本時の終末の効果は以下の2点にあるといえよう。

第1点は、最初の課題について話し合うなかで子どもたちが多様な考え方にふれることになったという点である。最初はともみに共感して、あきこを「許せない」といった子どもが多かった。また、あきこを「許す」といった子どもたちも、ともみの気持ちを考えてというよりもあきこの立場だったら許して欲しいから、というのが理由であって、「許せないけど許したい」、「許したいけど許せない」というともみの心の葛藤にふれたものではなかった。話し合いのなかで、あきこを「許す立場」と「許さない立場」に立つ子どもたちの様々な考えにふれることにより、ともみの心の葛藤がわかるようになり、子どもたちの思考は「友だちとは何か」ということをも含みこんだものに深まっていった。

人を「許す」ことは大変難しいことであり、今日この話し合いをしたから人を許せるようになるというほど単純なものではない。しかし少なくとも「許す」ことが簡単なことではないこと、こういう場面ではみんな心の葛藤があるのだということ、つらいながらも許している人もいるということ、などを知ったことで、今後このような状況に自分が陥ったときに自分で考えようとする心の準備ができたのではないかと考えられる。単純に「人を許すことは大切なことだ」という価値に一本化せず、「開いた」形で終わった本時の効果はこの点にあると考えられる。

もう1点は、「友だちとは何か」をめぐる普遍的な課題への目を開いた点にある。「友だちだから許す」のか、「友だちでも許せないことは許さない」のか、これは簡単に答が出る問題ではない。ケース・バイ・ケースであり、状況に応じた判断が求められることである。小学校3年生はこうした人間関係・友だち関係へと自分の世界を開いていく年齢段階にあり、こうした問題について話し合うことで、自分の友だち関係への目が開かれたことは子どもたちの今後につながる課題提示だったといえよう。

結論と今後の課題

本研究より得られた示唆は以下の点である。まず第1に、「開いた」終末を有効なものにするための条件としてあげられるのは、教材に考え続ける価値のある内容が含まれていることである。今回の場合は、それは「友情」という形で示されているが、「友情」を超えて、私たちが生きていく上で避けることのできない人間関係に関わる問題を提示しているといえる。こうした内容がある場合に、「開いた」終末が効果的であるといえよう。

第2にあげられるのは、子どもが授業のなかで新しい知見にふれているということである。新しい発見がなくては子どもたちに考えようという意欲はわかないだろう。授業のなかで何らかの形で新しい知見にふれ、自分のそれまでの考えを再考する機会を与えられることが、さらに考えようとする意欲につながると考えられる。

今後の課題として以下の点をあげたい。第1に、道徳授業の分析枠組みの作成である。今回の分析において使用した分析枠組みは、瀬川にしたがったものである。この分析枠組みは、授業分析の枠組みとしては有効だと考えるが、道徳授業に特化したものではない。そこでこうした一般的な分析枠組みに基づきながら、道徳授業独自の分析枠組みを作成することが今後の課題としてあげられる。その観点として、本研究において、「感情の整理」、「原因の理解」、「相手への共感」、「状況判断」という4項目が示唆された。これらの点を検討しながら、有効な道徳授業分析の枠組みを作成することが今後の課題である。

第2点は、道徳授業における技能形成と授業スキルの問題である。道徳授業が授業として組織されるのであれば、そこに子どもにつける技能は何かという問題が生じる。教材に含まれる価値を子どもの技能という観点から分析し、組み立てる必要があるのではないかと考える。その際、子どもの道徳性の発達と関連させながら分析することが必要である。子どもの道徳性の発達段階にもとづく評価基準の策定も視野にいれながら、授業スキルの検討をしていくことを第2の課題としたい。

【注】

- (1) 文部省『小学校学習指導要領解説 道徳編』平成11年、73ページ、参照。
- (2) 荒木紀幸編著『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、1988年）、荒木編著『続道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業—』（北大路書房、1997年）等、参照。
- (3) 八木下陽子他編著『一枚絵・場面絵で創る再現構成法の道徳授業』明治図書、2001年、参照。
- (4) 本研究では、片上宗二編著『オープンエンド化による道徳授業の創造』（明治図書、1955年）から、示唆を受けた。本稿で「オープンエンド」ということばを用いなかったのは、片上が指摘するように、モラルジレンマによる「オープンエンド」ではなく、思考の余地を残すという意味で「開いた」終末をとりあげようと考えたからである（同書、8-13ページ参照）。
- (5) 広島大学附属三原小学校教育研究会『表現活動を生かした道徳の時間—実践例と資料—』1996年、116-118ページ参照。なお、その他の自作資料については同研究会『「道徳の時間」の年間指導計画とその具体的展開』2000年、参照。
- (6) 本研究の授業分析では、瀬川栄志『授業分析の技術』（明治図書、1984年）における分析方法を主として参考にした。瀬川の分析方法は国語科を主として対象として作成されたものなので、道徳授業の分析として利用できるよう適宜修正を加えている。
- (7) 瀬川の分析にしたがって技能分析を行った（瀬川、同前書、73-80ページ、参照）。ただし、本授業の教材の内容に適合するように若干変更を加えている。本稿では支持技能・2を授業過程で身につく基礎的技能とし、支持技能・1を支持技能・2にもとづいて獲得される基本的技能とした。中心技能はねらいとする技能と捉えた。