

道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について[†]

—基本発問・中心発問と関連価値・中心価値の関連性を中心に—

渡邊 弘*
宇都宮大学*

概要

本論の目的は、小・中学校において現在週1時間行われている道徳の時間における授業の中で、もっとも使用されている読み物資料における発問と道徳的価値との関連性について検討することにある。とくにここでは、いわゆる基本発問、中心発問と関連価値、中心価値との関連性を中心に考察していく。

キーワード:道徳の授業、基本発問、中心発問、補助発問、中心価値、関連価値

1. 「発問」について

一般に「発問」とは、学習活動の促進や学習者の実践的判断力を活発化させるために、教師が学習者に向けて発せられる「問いかけ」である。主な「発問」としては、学習の展開を促すための発問（基本発問）、ねらい達成のための授業における中核的な問いかけとして発問（中心発問）、そしてねらいに迫るためや学習を効率的にすすめるために必要に応じて行われる発問（補助発問）がある。

- ① 基本発問…学習展開の骨組みとなる問いかけ。中心発問を導き出すための基本となる問いかけ
- ② 中心発問…ねらい達成のための授業における中核的な問いかけ
- ③ 補助発問…必要に応じて付け加えられる問いかけ。ねらいに迫るための揺さぶる問いかけ

では次に、それぞれ発問の具体的な特徴と留意点について述べておきたい。

(1) 基本発問

基本発問は、学習展開の骨組みとなる問いかけであり、中心発問を導き出すための基本となる問いかけである。したがって、展開前段において読み物資料を用いて、ねらいにせまるためにもっとも児童・生徒に考えさせたい問いかけとしての中心発問を導き出すことができれば、基本発問の数は問題では

ない。授業者の中にはときどき基本発問はいくつぐらいなければならぬということを気にする人もいるが、もし中心発問に迫るために相応しいものであれば一つでもよいわけであり、実際にそうした展開も数多く見てきている。ところで、この基本発問で留意しなければならない点がある。第1は、基本発問はあくまで学習展開の骨組みとなる問いかけであるので、わかりやすさという点が重要である。第2は、基本発問に頼りすぎるあまり授業自体が硬直してしまうおそれがあるということである。そして第3は、プロット整理としての発問と基本発問とを授業者がしっかりと意識しながら進めていく必要があるということであり、発達段階やクラスの実態などに即して分かり切った基本発問はできるだけ避けるということである。

(2) 中心発問

次に中心発問であるが、これはもっとも重要な発問といえる。なぜなら、「中心発問」を設定することは、児童・生徒が道徳的価値と真つ直ぐに向き合うことができるための中核となるものであり、ねらいに迫るための重要な問いかけであるからである。授業者が、指導案の展開を作成する場合にもっとも頭を悩ます一つが、この中心発問をどこに置くかという点である。それは、授業のねらいと直結しているからであり、この点がズレれば、子どもたちのリフレクションが十分行なわれなくおそれがあるからである。また、中心発問は必ずしもストーリーの山場と一致するとは限らないことにも注意しなければ

[†] Hiroshi WATANABE* : A Relation between Questions and Moral Values in Moral Class.

* Faculty of Education, Utsunomiya University

ならない。行動結果ではなく、そこに至るまでの葛藤や悩みなど、人間的な心の動きを考えさせることが大切である。もちろん、その発問が、道徳的価値の強引な押しつけ、あるいは誘導的なものであってはならないことはいうまでもない。

ところで、ねらいと直結していることから、授業者がどのような点にねらいを具体的に定めているかによって、また発達段階や読み物資料の内容によっても問いかけ方も異なってくることになる。次はその一例である。

- ① 愛ちゃんがリャンちゃんを素直に誕生日に誘えたのはどんな気持ちになったからか。
- ② いざ歩き出すとゆっくりになってしまった「ぼく」はどんな気持ちだったでしょう。
- ③ 星野さんはどんな思いで文字を書き上げたのでしょうか。
- ④ しゃくにさわっていたぼくのお気持ちがどうして変わったのですか。
- ⑤ なぜ、ゴーシュは「ああかつこう・・・」といったのですか。
- ⑥ なぜ、募金案に決まっていたと思いますか。

これらは、どれも実際の授業で中心発問として考えられた問いかけである。一見すべて異なっているように見えるが、実は大きくは3種類に分けられる。すなわち、①と②は、ねらいが道徳的心情にウェイトが置かれており、そのことから子どもたちに登場人物の「気持ち」を尋ねている点に特徴がある。次の③は、「気持ち」よりはむしろ「思い」を尋ねている。そして④から⑥は、「どうして」や「なぜ」という問いかけにより、道徳的判断力にウェイトが置かれており、具体的な理由を問いつつ発言者の考えを尋ねている。では、「中心発問」として、どのような「問いかけ」がよいのだろうか。もちろん、これこそ絶対的によい問いかけというものはない。問題は、先にも述べたように、児童・生徒が道徳的価値（中心価値）と真っ直ぐに向き合えるために、またどのような発達段階にあり、資料の内容はどのようなものなのかなども考慮しながら、有効な「問いかけ」を工夫していくこと肝要であると考えられる。

たとえば、小学校高学年や中学校の場合は、葛藤場面をアツクつたいいわゆるモラルジレンマ的な資料が比較的使用されることがある。そうした場合は、当然「なぜ」や「どうして」という問いかけが有効

であると考えられる。また、なぜなら、問いかけが直接的であり、それに対する子どもたちの答えも主観的なものでありながら、相応しい理由をもって意見を述べることにより、一定の客観性を求める志向が内包されており妥当性を求めるものであるからである。

(3) 補助発問

最後に、補助発問について述べておきたい。先にも述べたように、補助発問は、必要に応じて付け加えられる問いかけであり、ねらいに迫るために揺さぶり、切り返す問いかけである。とくに重要なことは、「ねらいに迫るため」という点である。例を挙げて説明していきたい。

たとえば、本時のねらいとする価値項目が、主として他の人とのかかわりに関することの2-(2)「思いやり・親切」の場合を考えてみよう。中心発問で仮に「なぜ少年は電車の中で老人に席を譲れなかったのでしょうか？」と子どもたちに尋ねたとき、子どもたちから、次のような意見が出てきたとする。

- ① いい子ぶるってと言われたくないから
- ② “どうぞ”という勇気がなかったから
- ③ はずかしかったから
- ④ 自分のことだけ考えていたから

これらの意見に対して、どの意見に対しても補助発問が出せるわけである。たとえば、

- ①…「では、“いい子ぶる”ってどういうことですか？」
- ②…「では“勇気”ってどういうことなんだろう？」
- ③…「では、なぜはずかしかったのだろう？」
- ④…「では、“自分のことだけ考えていた”のは何が問題なのかな？」

つまり、子どもたちのどの意見に対してでも補助発問はできるわけである。よく授業者の中には、補助発問が大切だからといってそれを連発し、最悪の場合は子どもを問いつめているような場合がたまにある。また逆に、補助発問を出す余裕がなく基本発問、中心発問の路線から外れまいとしてそれを出さない授業者もいる。ポイントはどこにあるのだろうか。それは、先述したように、いかに「ねらいに迫るか」ということであり、そのために子どもたちの中からそれに関連した、あるいは見合った意見が出てきたときに、補助発問を出すことが効果的であるということである。以上のことを考慮したとき、上

記の①から④の中で、ねらいに迫るためにもっとも効果的な補助発問は④ということになると考えられる。なぜなら、「“自分のことだけ考えていた”のは何が問題なのかな？」と問うことにより、「相手のことを考えていなかった」ということに結びついてくるからである。これは誘導ではない。子どもたちから出された意見の中からねらいに迫れる意見をキャッチして、子どもたちに考えてもらいたい価値項目を焦点化しているということである。他の①から③の補助発問も、やがてはねらいに迫ることになっていくだろうと思うが、ねらいからは多少ずれて行く可能性もある。

もう一例紹介したい。ある小学校で行われた道徳教育研究発表会での研究授業の場合である。小学校5年生のクラスで、主題は「2－(3)ほんとうの友情 信頼・友情」だった。それはサッカーの試合の場面で足をけがして十分にプレーができないU君に対して、休憩のときに親友のK君がしばらく考えた後、U君に試合にはでない方がよいことを告げる話である。展開の中で、ある児童から、「K君は勇気があると思った」という意見が出たとき、授業者がそれに対して、「U君は傷つかなかったかな？」という補助発問を出した。すると、別な児童がすぐに手を挙げて、「親友だからこそ言えるんです」と発言した。授業者はそれを見逃さず「もっとくわしく言ってくれませんか」と言ったのである。これによって、ねらいにせまると同時に、本音を引き出すこともでき、道徳的価値を深く考えられるよい授業となった。

つまり、補助発問は授業者に瞬時の判断が求められると同時に、経験と思考の柔軟さ、そして子どもたちの意見をよく聴くことができる耳をもっていることが何より大切であると筆者は考える。

2 「道徳的価値」について

(1) 「価値」の意味

道徳的価値の意味に先立ち、まず「価値」の意味について考えてみたい。道徳教育の場合、たとえば、「価値判断」「価値葛藤」「価値の内面化」「価値の多様化」などのように、「価値」という言葉が頻繁に用いられる。ちなみに辞書的な解釈では、価値とは、①物事のもっている値打ちやあたい、②人間の基本的な欲求、意志、関心となる性質(真・善・美・聖など)、③ある目的に有用な事物の性質、と

なっている。

本来「価値」という言葉は、19世紀半ばからドイツの「価値哲学」(Wert philosophie)や経済学での「価値論」と呼ばれる学説の移入を背景に、value、worth(英語)やWert(ドイツ語)、特にドイツ語でのWertにあてて新しく作られた日本語であり、それがやがて日常化して用いられるようになったものである。

この「価値」という言葉には、実は2つの意味があることがわかる。一つは、「真」「善」「美」、あるいは「正」「利」「聖」など思想史上人びとの間で「善い」といわれてきたものに共通する性質という意味である。つまり、それは伝統的な価値哲学にもとづく普遍的な共通した善き性質としての考え方といってよい。もう一つは、歴史上最近のある時期から発生した考え方であり、個人々人によって、あるいは個々の文化のちがいが等によって、あるいは時代の変化によって、一つの決まることのできない性質のものであり、すなわち「価値」は人間個人々人がそれぞれに「価値づける」(value)こと、主観的・相対的にただ「大切」として決定する性質という意味である。つまり、それは価値づけにもとづく価値相対主義としての考え方といえる。

(2) 「道徳的価値」の意味

小・中学校における道徳教育に係る内容上、「道徳的価値」という言葉が本格的に使用されたのは、平成10年(1998年)12月に告示された小学校・中学校の学習指導要領の中で道徳の時間の目標の説明文に付加された「道徳的価値の自覚」である。平成20年(2008年)の改訂でも「道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め」という表現で同様に明記されている。では、この場合の「道徳的価値」とはどのような意味なのだろうか。

先に述べた「価値」の2つの意味に照らして考えた場合、ここでいう「道徳的価値」の意味は、基本的に前者の伝統的な価値哲学にもとづく普遍的な共通した善き性質としての考え方に基づいていると考えられる。さらに「道徳的」という言葉が付加されることにより、人間が人間らしくよく生きていくために必要不可欠な条件として要求される資質という意味となる。実際の学校現場では、現在平成元年(1989年)から、自分自身、他者との関わり、自然や崇高なものとの関わり、集団や社会との関わりの4つの

視点により道徳的価値が分類されており、平成 20 年の学習指導要領では、小学校低学年（16 項目）、中学年（18 項目）、高学年（22 項目）、中学校（24 項目）となっている。

なお、ここで十分注意しておかなければならない点がある。第 1 は、本来道徳的価値は実在としてすでに決定されて「ある」のではなく、人間がどこまでも問いつづけ追求いく名称であるということである。この点について、当然のことにように感じられるかもしれない。だが、私たちの通常の思考形態において、たとえば絶対的な正義や本当の友情などのように、言葉があればそれに対応する実在としての絶対的、あるいは本物があるという考え方に慣れ親しんでおり、ややもすると、こうした実在的思考によって道徳的価値を捉えてしまう危険性があるということである。このことは、後述するが、道徳の授業の展開を考えるとときにきわめて重要な点といってよい。以上のような意味から考えれば、道徳教育はパラドックス的性格を有しているということであり、まさに名称としての道徳的価値をどこまでも問いつづけていくということである。もちろん、私たちは、何も無いところで子どもたちに考えさせることはできないわけである。したがって、いわゆる現実の社会の中で一般に「善い」と言われているいわゆる「慣習的道徳」と呼ばれる道徳的価値を手がかりとして、子どもたちに具体的な資料を媒介としながら教えるいくことになる。「教える」ということは教師が絶対的な道徳的価値を「教え込む」（インドクリネーション）ことではもちろんない。またできることでもない。つまりその場合、教師は、道徳的価値の本当の意味は知らないけれども教えるということになる。そこには、教師にとっての道徳的価値に対する謙虚さあるいはおそれと慎みの姿勢が重要であるということである。

第 2 は、正直、勇気、礼儀、人類愛などの名称としての道徳的価値は、それぞれ個々別々ではなく、連関的性質を有しているということである。例えば、「礼儀」ということは「思いやり」に関連しており、「思いやり」は「人間愛」「家族愛」その他の愛に関わっている。その他の道徳的価値についても同様であり、いわば道徳的価値の数だけ立体的構造の中で複雑に連なり合っているといえる。

以上、発問と道徳的価値の基本的な意味と留意点について述べてきたが、これらを踏まえながら、次

に本論の中心である中心価値・関連価値と中心発問・基本発問との関連性について、具体的な読み物資料を通して考えてみたい。

3 中心価値・関連価値と中心発問・基本発問との関連性について

(1) 中心価値と関連価値

一般に、読み物資料の中にはいくつかの道徳的価値が含まれていることが多い。資料の中の複数の道徳的価値は、授業における主題・ねらいとの関係で、「中心価値」と「関連価値」に分けることができる。「中心価値」とは、別に「主価値」とも呼ばれ、その授業のねらいに即した道徳的価値を意味するものである。一方「関連価値」とは、中心価値以外の道徳的価値であり、一つの場合もあれば、読み物資料の内容が複雑になるにしたがって、その数は増していくことがある。

もちろん、たとえば小学校低学年で取り扱う読み物資料などは関連価値自体含まれていない場合もあるかもしれない。だが、資料の多くは複数の道徳的価値が含まれていると考えられる。とくに、授業者が読み物資料を取り扱う場合、中心価値だけではなく関連価値を意識して授業を行うことに重要な意義があるといわなければならない。その理由としては、ねらいと中心価値を単一的、固定的に考えてしまうと、児童・生徒の関連価値にかかわる意見や考えを広く汲み取ることができなくなる危険性があることが考えられる。同時にまた、「中心価値」に固執して児童・生徒にそれを考えさせようとするあまり、誘導的になる危険性もあるということである。ただし、授業者は、最も考えさせたい「中心価値」については授業が拡散しないためにも常に念頭に置いておく必要があることはいうまでもない。

さらに、「関連価値」が「中心価値」を重みづけることにより、「基本発問」や「中心発問」について、一層児童・生徒の意見や考えが広げられたり深められたりするといえる。また、最も考えさせたい「中心発問」の中においても、「関連価値」にかかわる発言が出てくる可能性がある。そのためにも、「中心価値」に即した「中心発問」の問い方を十分吟味する必要がある。その場合、同時に「補助発問」を有効に用いることが重要であると考えられる。

(2) さまざまな事例を通して

(a) 資料「心の信号機」の場合(学研『みんなの どうとく4年』より)

この資料は、小学校中学年でよく使用される有名な読み物資料である。主な概要は次の通りである。主人公の「ぼく」が、おかあさんに頼まれてお使いに出かけ信号機のあるところまで来たとき、横断歩道をわれないで心細そうにして困っている目の不自由な「男の人」に気づいた。青信号になってわたりだした「ぼく」は、その「男の人」が心配になり引き返したが、どうしても声をかける(勇氣)がでなかった。しかし、「ぼく」はその「男の人」が困っていることがよく分かったので最後に決心して「おじさん。手をとりましょうか。あちらへいくんですよ。」と、わたるのを手伝ってあげたのである。

この資料の場合、ねらいとしては、通常、相手を思いやる気持ちを育むことが中心として考えられるであろう。その際、当然2-(2)の思いやり・親切が中心価値となるはずである。だが、この資料には関連価値として1-(3)の勇氣が含まれていることがわかる。では、この2つの道徳的価値と発問(基本発問と中心発問)はどのような関係として考えられるだろうか。

先にも述べたように、関連価値が中心価値を重みづけていくということを考えると、「勇氣」という関連価値にかかわる基本発問をどのようにすればよいのかということが考えられる。さらに「思いやり・親切」という中心価値に相応しい中心発問をどのようにするかということが問題となってくるわけである。以上のような点を考えて作成したのが次のものである。

(関連価値) 「勇氣」

(基本発問) 「歩き出した足がゆっくりになったとき、「ぼく」はどんなことをかんがえていたでしょう？」

↓

(中心価値) 「思いやり・親切」

(中心発問) 「なぜ「ぼく」は思いきり声をかける決心をしたのでしょうか？」

ここでいくつかの点がわかる。第1は、関連価値と基本価値、また中心価値と中心発問は密接に関係しているということである。第2は、関連価値、中

心価値を意識して基本発問、中心発問の内容が作成されるべきであるということである。そして第3は、関連価値・基本発問と中心価値・中心発問は展開の流れの中、常に意識されているべきであるということである。

(b) 「稲むらの火で命を救え」の場合(文溪堂『5 年生の道徳』より)

この資料は、小学校高学年向けの読み物資料であり、国語の教科書にも題名(「百年後のふるさとを守る」)や主人公の名称(儀兵衛)などは異なるが、同様のテーマの教材が掲載されている。主な概要は、次の通りである。1854年(嘉永7年)紀州(和歌山県)の広(ひろ)村で激しい地震が起こった。広村の名家の主人浜口梧陵(ごりょう)が村人たちに津波がくることを伝え避難させた。その日は津波が来なかったが、翌日再び大きな地震が来て津波が来て再び村人は避難したがまだ村には残っている者がいた。夜になり、梧陵はその人たちを助けるために、稲むらに火をつけた。人々はそれを目印に丘に上がり助かったのである。やがて梧陵は、莫大な財産をなげうって海辺の浜に、堤防を築き上げたのである。

この資料の場合、「命を救え」という表題から、中心価値を3-(1)生命尊重とすることが多いに違いない。ただ以前大学院の授業で、この資料を受講生と検討したとき、それは多少ストレートすぎるのではないかという意見が多く出されたのである。つまり、この資料の主人公は「梧陵」であり、彼が村人たちの命を救いたいということはある意味当然のことと考えていたであろう。だが、村や村人全体を考えて、最終的に堤防をつくることを考えたとき、むしろ「郷土愛」を中心価値としたほうがよいのではないかと考える。もちろん、「生命尊重」を中心価値にすることを否定するものでは全くない。

これに関連して、よく市販されている読み物資料には、はじめから作成した作者の価値判断に基づくねらいや意図があるので、それを無視して勝手に授業者がねらいや中心価値を変えるのは問題ではないか、といった質問を聞くことがある。それについて、例えば、筆者は俳句を以前から研究しているが、その場合作者の考えが半分、後半分は読み手の解釈であるといわれる。おそらく、読み物資料の作品の場合も同様であるのではないかと考える。とくに力のある作品には複数の道徳的価値が含まれているので

あり、授業者としての教師が子どもたちの実態に即してどのようなことを考えてもらいたいかによって中心価値の置き方は変わってくるということである。もちろん、資料の中にまったく含まれていない道徳的価値を中心価値として掲げて授業を行うような場合は問題であろうが、一般的にはあり得ない。なお、村の名家の主人である梧陵という立場を考えたとき、さらに関連価値として4－(3)「役割・責任」という道徳的価値も考えられるであろうという意見が出た。

(関連価値) 「生命尊重」「役割・責任」
 (基本発問) 「梧陵はどんな思いで稲むら火をつけたのでしょうか？」
 ↓
 (中心発問) 「郷土愛」
 (中心発問) 「なぜ梧陵は堤防をつくってまで村のためにつくそうとしたのでしょうか？」

上記のように、小学校高学年程度の資料になると、関連価値が複数になることもめずらしくはない。この場合の基本発問は、「生命尊重」と「役割・責任」のどちらにも関連し、子どもたちの意見を出しやすくしているといえる。また、中心発問もこれ以外にも「梧陵はどんな思いで堤防をつくったのでしょうか？」という発問も可能であろう。その場合、あるいは「村人の生命を救いたいという思いから」という意見も子どもたちから出るかもしれない。もしそうしたときには、上記の中心発問がむしろ補助発問としてねらいにせまることが可能であると考えられる。

(c) 「どんなときでも自分を信じて」の場合(日本文教出版社18年度改訂版中学校道徳副読本『あずを生きる3』より)

この資料は、中学生で使用されるものである。主人公の畔上(あぜがみ)智子さんは、高校卒業直後に交通事故に遭い脊椎損傷による体幹の機能障害となってしまった。絶望の中に突き落とされた畔上さんは、やがて母の「やってできないことはない。やらずにできるわけがない。」を精神的な支えとして立ち直り、生き甲斐を求めて車いすテニスや車いすマラソンなどにも挑戦するようになった。やがて、26歳になり結婚し長男も誕生するが、ある日突然離婚を告げられる。その後、両親や兄の助けを借りながら県の臨時職員として障害者福祉センターで働

き、趣味の車いすダンスを再開し、1998年には車いすワールドカップに初出場し準優勝、長野パラリンピックにも出場した。

この資料は、表題に即して中心価値は1－(2)希望・勇気・強い意志を取り上げるのが一般的であると思う。だが、この中心価値を強く支えている道徳的価値が4－(6)である。つまり関連価値となる。母や兄の家族の支えがあつて、畔上さんはさまざまな困難を乗り越えることができたのである。したがって、基本発問もこの関連価値に基づいて、しっかりと子どもたちが十分に考えられる発問を工夫する必要があるといえる。

(関連価値) 「家族愛」
 (基本発問) 「困難を乗り越える原動力になったものは何でしょうか？」
 ↓
 (中心価値) 「希望・勇気・強い意志(努力)」
 (中心発問) 「畔上さんは、どんな思いでいろいろなことに積極的にチャレンジしていたのでしょうか？」

次のように、「希望・勇気・強い意志」という中心価値に即して、中心発問を「畔上さんは、どんな思いでいろいろなことに積極的にチャレンジしていたのでしょうか？」とした。この場合、「どんな思いで」という問い方は、先の事例でも述べたように、かなり子どもたちの幅広い思いを汲み取ることができると考えられるという点で有効である。その意味で、先の「希望・勇気・強い意志」だけではなく、あるいは母や兄への「感謝」(2－(4))なども関連してくるかもしれない。このあたりも授業者は認識しておく必要があるだろう。

4 おわりに

以上、「道徳授業における発問と道徳的価値の関連性について－基本発問・中心発問と関連価値・中心価値の関連性を中心に－」と題して、発問、道徳的価値のそれぞれの意味について、さらに具体的な事例を紹介しながら中心価値・関連価値と中心発問・基本発問との関連性について論じてきた。

道徳の授業の中では、まず子どもたちの実態を把握することが何より重要であり出発点であることはいままでもない。次に年間指導計画に基づきどのようなテーマで1時間の授業を行っていくのか、また

そのための資料をどうするかということになる。その場合、本論で紹介したように、道徳的価値における中心価値と関連価値を意識して資料を読むことは極めて重要であり、事前に授業者はこのことを認識しておかなければならないと筆者は考える。中心価値と関連価値が定まれば、それに相応しい中心発問と基本発問の内容を具体的に工夫することになる。先に紹介した3つの事例からも分かるとおり、関連価値と基本発問、中心価値と中心発問は表裏一体であり、また、展開の流れの中では、当然連動しているものである。こうした点をまず道徳の授業において、今後授業者は読み物資料を取り扱う場合、十分認識しておくことが、道徳の授業を充実機能させていくための一つ的方法的な手がかりとなると筆者は考えている。

参考文献

- 1 村井 実『「善さ」の復興』東洋館出版社、1998年。
- 2 村井 実『道徳教育の論理』東洋館出版社、1981年。
- 3 村井 実『道徳教育原理』教育出版、1990年。
- 4 文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編付録3』東洋館出版社、2008年。
- 5 渡邊 弘編著『学校道徳教育入門』東洋館出版社、2007年。
- 6 渡邊 弘『これだけは知っておきたい道徳授業の基礎・基本』川島書店、2012年。
- 7 文部科学省『小学校学習指導要領解説道徳編付録3』日本文教出版、2008年。
- 8 山崎英則・片上宗二編『教育用語辞典』ミネルヴァ書房、2003年。
- 9 村田 昇・金井 馨監修『みんなのどうと4年』学習研究社、2005年。
- 10 真仁田 昭・新井邦二郎監修『5年生の道徳』文溪堂、2008年。
- 11 『中学校道徳副読本あすを生きる3』日本文教出版社、2006年。

