

<論文>

体験により価値を明確化する道徳授業の構想  
—総合的な学習の体験活動から「生き方」を学び合う—

興 幸雄 信州大学大学院教育学研究科学校教育専攻

下田好行 信州大学教育学部教育科学講座

A Plan on Moral Instruction of “Values—Clarification”  
from Actual Experience  
Learning a Way of Life by Means of Integrated Activities  
Experiencing

KOSHI Yukio : Graduate School of Education, Shinshu University

SIMODA Yoshiyuki : Faculty of Education, Shinshu University

There are two patterns of moral instruction in these days. One is inculcation, the others are value clarification and cognitive developmental approach. Value clarification is useful for the students to learn a way of their life. But this weak point is that the experience in the moral instruction is not the real one. So in this report a plan on moral instruction of value clarification from integrated activities experiencing is suggested.

【キーワード】道徳 総合的な学習 体験活動 価値の明確化 生き方

### 1. はじめに

1958年(昭和33年)に「道徳」の時間が特設されて以来、道徳の授業という読み物資料による「教え込み」の授業が中心であった。これに対する批判や反発から、モラル・ジレンマ授業や価値の明確化の授業など、子どもの自発性・主体性を尊重する道徳の授業理論が提唱されてきた。しかし、それらは擬似体験によるものが多く、教室の枠から超えるものは少ない。

1998年(平成10年)12月改訂の小・中学校学習指導要領のなかで、新しい教育内容として注目されている事項のひとつに総合的な学習の時間の創設がある。そこでは、児童生徒にさまざまな社会体験、生活体験、自然体験を積み重ねることの重要性が指摘されている。この総合的な学習の体験活動は、従来の道徳授業に欠けていた実体験を補うものとして期待される。

本稿は、(1)1958年に道徳の時間が特設されて以来の道徳授業の現状と課題を素描し、

(2)総合的な学習の時間と道徳の時間の関連を考え、(3)総合的な学習の時間の体験活動から価値を明確化する道徳授業の構想を提案し、(4)その意義を明らかにすることを目的としている。

## 2. 道徳授業の現状と課題

### 2.1 道徳教育における現状

西村日出男（1997）は、道徳教育における問題を次の八つにまとめ、学校における道徳教育、特に道徳の時間への反発や消極的な態度の理由としている。それらは、「①道徳に対する無理解、②「修身」復活の危惧、③道徳の授業への不安、④道徳教育と生活指導あるいは生徒指導との混同、⑤教師自身の卑下、⑥道徳内容の完全習得不可能論、⑦学校における道徳教育不要論、⑧道徳教育不可能論」である。さらに、つけ加えるならば、教師の道徳観の欠如もあげられるであろう。

教育現場においては、これらが絡み合って、道徳に対する抵抗が大きいことがいえる。ことに授業を進める教師の立場にすると、③、④、⑤の理由は大きい。すなわち、「何を教えればいいかわからない」「何をやっていいかわからない」ということである。その結果、道徳の時間という読み物資料を中心にし、互いの経験を想起させ、教師の説教でしめくくる「しらけた道徳」になっていることが多いのではないだろうか。

### 2.2 読み物資料を中心とした「教え込み」の道徳授業

それでは、読み物中心の授業は、いつ頃から行われるようになったのであろうか。

1963年（昭和38年）7月、教育課程審議会の「学校における道徳教育の充実方策について」の答申で、「道徳的な判断力や心情を養い、実践的な意欲を培うために、児童生徒にとって適切な道徳の読み物資料の使用が望ましい」とされた。小寺正一（1997）は、これをふまえて、1965年（昭和40年）前後から「児童・生徒の生活と類似の内容をもつ読み物資料によって自らの生活を振り返らせ考えさせる型の指導が主流になっていく」と述べている。

さらに、1964年（昭和39年）から1966年（昭和41年）にかけて、前述の答申をうけて、文部省から小・中学校の学年別の「道徳の指導資料」を各学校に教師用指導資料として配布したことが、この傾向に拍車をかけたことが考えられる。

読み物資料というと、その授業は価値の伝達が中心となる。「勇気」、「正義」、「正直」等といった徳目が並び、それを強調して子どもたちに教え込んでいくものである。

### 2.3 子どもの自発性・主体性を尊重する道徳授業

読み物資料を中心とした教え込みの道徳授業が、「注入主義である」、「価値のおしつけである」という批判を受けていく一方で、そのような道徳授業を改革しようとする動きがあらわれてきた。理論を持ったものでは、モラル・ジレンマの授業や価値の明確化による授業等である。これらは、伊藤啓一（1996）によれば、「ねらいとする道徳的価値を教えることを第一義とする授業」に対し、「子どもの個性的・主体的な価値判断や価値表現の受容を第一義とする授業」ということができる。

そこで、子どもの個性的・主体的な価値判断や価値表現の受容を第一義とする授業とされるモラル・ジレンマ、価値の明確化の授業とはどのようなものか触れてみたい。

### (1)モラル・ジレンマの授業

モラル・ジレンマの授業は、コールバーグ (Lawrence Kohlberg, 1927 - 87) の理論を日本の道徳授業に適用した授業である。コールバーグは、道徳判断の発達に関するデューイ (John Dewey, 1859 - 1952) とピアジェの研究をうけて、道徳判断の発達の六段階を提出した。彼によれば、道徳教育の目的は道徳性の発達の促進であり、発達とはその段階の上昇を意味する。その道徳判断の発達を促進する手段として考えられたのが、モラル・ジレンマ資料によるモラルディスカッションである。モラル・ジレンマとは、道徳的葛藤を指す。モラル・ジレンマ資料についてディスカッションする過程で、児童・生徒の道徳性を向上させることを目的としているのである。

### (2)モラル・ジレンマ授業の課題

この授業において、子どもたちは他者に対して自然に反応し、役割取得の機会も多く、そのことが結果的に子どもの道徳性の発達を促進すると考えられた。確かに二者択一式の発問によるモラルディスカッションは、子どもの積極的な授業参加を促し、彼らの認知発達を促進することが明らかにされたが、その課題は、必ずしも現実的であるとはいえない。実際の生活の中では、どちらかの選択だけではなくて、その状況でどうするかを考える方が望ましい場合も多いからである。

例えば、モラル・ジレンマの授業で、2人の友人から時を前後して遊ぶ約束をした主人公がどちらの友人の誘いに応じるかという課題が設定される。子どもたちは、そのどちらかの正当性を考え、ディスカッションするのだが、現実的にそのような状況が生じるのは稀である。また、後から約束をした友だちに、事情を説明して、約束をしないことのほうが社会的スキルとして子どもたちが身につけるべき方法と考えられる。

モラル・ジレンマの授業は、これまでの読み物中心にした教え込みの授業からの脱却を図ろうとするものとして、子どもたちの積極的な授業参加を促したが、実際の生活からかけ離れている点是否定できない。

### (3)価値の明確化の授業

価値の明確化の授業は、ラス (Louis E. Raths, 1900 - 78) ・ハーミン (Merrill Harmin) ・サイモン (Sidney B. Simon) らが提唱した、「万人に通用する普遍的な〈真理〉や〈価値〉は存在していない、という考え方」や「個々人の多様性を、つまり一人ひとりの考え方や価値観がそれぞれ異なることを認めるという相対主義のよい点を踏まえつつ、その上で各人が『自分にとっての絶対』を求めていく立場」(諸富 1997) に立った授業である。彼らは、各個人によって異なる価値内容を教えるのではなく、個人が価値を獲得するためのプロセスを援助することを目的とした。ここでいう「価値」とは、「個人が大切にしているものやこと」である。

この理論は、全ての子どもの価値表現を受容するので、相対主義に陥る等の批判を受け

た。その後、わが国において、この理論の紹介者の一人でもある諸富祥彦が、「一人ひとりの子どもが自分の生き方を形成し、生きる意味や目的を発見していくプロセスを支援する」（諸富 1997）授業として成熟させた。諸富は、様々な手法を取り入れ、生徒の主体的な価値取得を支援しようとしている。

#### (4) 価値の明確化の授業の課題

価値の明確化の理論に対しては、相対主義に陥る、間接的な教え込みであるという批判がある。諸富も価値の明確化が絶対的であるとはしていない。諸富（1996）は、「個人的な『生き方』形成の取り組みに際しては『価値の明確化』から取り入れるべきものはおおいにあるけれども、それ以外の場合には、直接取り入れるに値するものはほとんど見当たらない」ともしているのである。

諸富は、自らがカウンセラーという立場から、心理学的な手法や先に述べた二つの授業の目的を達成するためになら、使えるものは何でも使うという立場をとっているのである。この姿勢は、これからのの道德の授業を考える上で参考にできる。そして、一人ひとりの子どもが自分の生き方を形成し、生きる意味や目的を発見していくプロセスを支援する道德の授業では、諸富の提唱する価値の明確化の授業が、子どもの自主性・主体性を尊重する授業として有効であると考えられる。

しかし、それらは擬似体験によるものが多く、教室の枠を超えるものは少ない。価値は実体験の中でこそ強く培われる。実体験の創造が必要である。そのためには、どのような視点が必要なのであろうか。

## 2.4 道德教育における課題

### (1) 教え込みの授業と主体性を育てる授業の調和

これまでにみてきたように、従来の教え込む道德の授業に対して、子どもの自主性・主体性を尊重する道德授業が提唱されている。価値観の多様化する現代においては、価値の明確化のような、子どもの自主性・主体性を尊重する道德授業が多くなっていくように思われる。しかし、それは、道德の授業の全体ではない。

道德の授業は、教え込み過ぎた反省をしなければならないが、教え込むことが必要なものもあると考える。従来は、何でも教え込もうとしていたことに問題があるのであって、それらがすべて自主性・主体性を尊重することにシフトするわけではないのである。教え込むことと自主性・主体性を尊重すること、両方が必要である。

では、教え込むものは何かという問題があるが、これは一概に論じられない大きな問題である。しかし、昨今の社会問題が、教え込む道德授業の必要性を物語っている。いじめ、少年犯罪、セクシャルハラスメント等の問題から教え込む必要があるものは、主に基本的人権に関わるものであろう。これは、1998年12月の学習指導要領にある「4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。」の「(2)法やきまりの意義を遵守するとともに、自他の権利を重んじ義務を確実に果たして、社会の秩序と規律を高めるように努める。」「(4)正義を重んじ、だれに対しても公正、公平にし、差別や偏見のない社会の実現に努め

る」に符合する事柄である。

一方、自主性・主体性を尊重するものは何かと考えると、これは、個人の生き方に関わるものがあげられる。まさに、諸富のいう「一人ひとりの子どもが自分の『生き方』を形成し、生きる意味や目的を発見していくプロセス」(諸富 1997)に関わるものである。

筆者は、これからの道徳授業は、教えこむものと子どもの自主性・主体性を尊重するものを調和していく必要があると考える。また、教師が教えこむものと子どもの自主性・主体性を尊重するものを意識することによって、教師にとっても自主的な道徳の授業が展開されることも期待される。

## (2)体験活動から調和を図る

しかし、いずれにしても教室、学校の枠を越えていない。子どもたちが自分の生き方について自己を明確にするうえでの実体験が欠けているのである。これまでの道徳の授業は、教えようとする徳目に対して、子どもの生活経験を想起させることにとどまるものが多かった。また、体験を補うものとして、擬似体験によるものもみられるが、あくまでも擬似に過ぎない。子どもたちにはもっと実際の体験活動が必要である。「価値」は体験によって強化されるからである。

そこで、1998年12月に改訂された学習指導要領で総合的な学習の時間が創設されることになった。この時間では、実際の体験活動が期待されている。ここに教え込みの授業と主体性を育てる授業の調和を図る、新たな試みを見出すことができると考える。それは、体験活動から自己の生き方を明確にする試みである。

## 3. 総合的な学習の時間と道徳

### 3.1 総合的な学習の時間

1998年改訂の学習指導要領の「総合的な学習の時間の取り扱い」については次のように述べられている。

「5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。(1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。(2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

今回の改訂では、生きる力の育成を目指し、各学校が創意工夫を生かして、これまでの教科の枠を超えた学習などができる総合的な学習の時間が新設される。総合的な学習の時間は、これまでとかく画一的といわれる学校の授業を変えて、(1) 地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間 (2) 国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行える時間として新しく設けられるものである。

この時間では、子どもたちが各教科等の学習で得た個々の知識を結び付け、総合的に働

かせることができるようにすることを目指している。総合的な学習の時間においては、知識を教え込む授業ではなく、「(1) 自ら学び、自ら考える力の育成 (2) 学び方や調べ方を身に付けること」をねらいとした授業が展開される。

### 3.2 総合的な学習の体験活動

総合的な学習では、自分で調べたりまとめたりして発表する活動がなされる。

そこには、今までの教室の枠を越えた、実体験からの学習が展開されるため、従来の学校教育になかった新たな学びが見られると思われる。また、総合的な学習の体験から学ぶ良さは、擬似体験でなく実体験であること、個の学びを学級で共有することで多様な事実が期待できること、地域等から専門家との出会いが求められること等があげられる。

既に各地で先行的な実践がなされており、それらの体験活動には生き方を学ぶ題材も多く見られる。地域に貢献する人や福祉に生涯を傾ける人々との出会いなどさまざまである。このような実体験から道徳的な価値を取り出すことも可能であろう。

### 3.3 総合的な学習と道徳授業との関係

学習指導要領の道徳の目標は以下のようである。

「道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、特別活動及び総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値及び人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成するものとする。」

さらに、総則では、次のように述べられている。

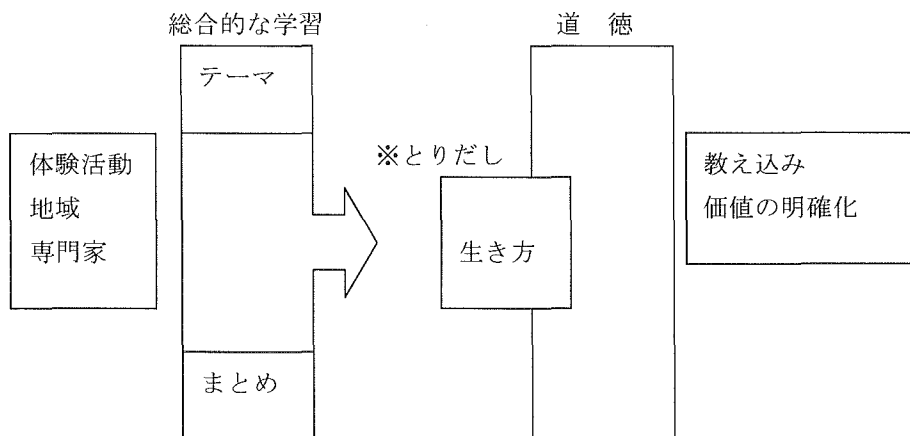
「道徳教育を進めるに当たっては、教師と生徒及び生徒相互の人間関係を深めるとともに、生徒が人間としての生き方についての自覚を深め、家庭や地域社会との連携を図りながら、ボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験を通して生徒の内面に根ざした道徳性の育成が図られるよう配慮しなければならない。」

ここに述べられているボランティア活動や自然体験活動などの豊かな体験が総合的な学習で行われることが期待できるのである。

しかし、注意しなければならないのは、総合的な学習と関連した道徳については、道徳の枠の中で行うということである。中学校学習指導要領によると、総合的な学習では、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」とある。また、道徳は「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。」とある。総合的な学習の時間における道徳教育と密接な関連を図るものの道徳は総合的な学習の時間に組み込まれるものではない。つまり、総合的な学習は総合的な学習で行い、道徳において総合的な学習の中で行われる体験から生き方に関するものを取りだし、子どもの生き方を明確化するのである。筆者が考えた総合的な学習と道徳の関係を図式化すると<図1>のようになる。

総合的な学習で、生徒自らの課題を追求する学習の過程で体験活動や地域の人・専門家

との出会いを計画する。そこで学んだことをとりだし、道徳の時間で生き方を学習する。



＜図1＞ 総合的な学習の時間と道徳の関係

この時、価値の明確化の授業で用いるシェアリング（聴き合い活動）が有効である。それぞれが、総合的な学習で学び取った価値観を、お互いに認め合い、分かち合い、振り返ることで自己の価値観を形成していく。体験により価値を明確化する、すなわち自分の生き方を明確化するのである。これが、総合的な学習の体験活動から生き方を学び合う道徳の授業の枠組みである。

#### 4. 授業の構想

##### 4.1. 生きるモデルを与える生き方の学習

生き方の学習とは何かということだが、これは、子どもたちに生きる上でのモデルを与えるということである。他の人々の生き方に学ぶことである。人は人と通じ、磨かれるものである。人との関わり合いの中で学ぶことは多い。したがって、多くの人との出会いを体験活動の中に組み込む必要がある。これまでの学校教育の枠の中では教師が生き方を伝える役割を担ってきた。それはイメージによるものが多く、限られたものであった。これからは、保護者や地域の協力も得られることによって授業の可能性が広がってきている。例えば、子どもたちに「福祉はこれから大事な問題になります。ここに老人介護に携わる人の手記があります。これを読んで考えましょう。」と授業の課題として設定するよりも、「老人介護に携わる人にお話を聞きに行きましょう。」と設定するほうが子どもたちの内面に迫ることができる。そこに人と人との関わりが生まれるからである。この生き方の学習の条件は、人との出会いがあること、人に何かを学ぶこと、子どもが自分の生き方のモデルを得られることである。

それでは、生き方を学ぶ体験活動のどのようなものが考えられるであろうか。次に、その可能性について考える。

##### 4.2. 生き方を学ぶ体験活動の可能性

現在、総合的な学習の時間の導入に際し、各地で先行研究がなされている。そのなかで、生き方に関わる実践も見られる。それらを踏まえるならば、各学年の活動計画例は次の

<表1>のように考えられる。

<表1 生き方に関わる総合的な学習の活動計画例>

①進路に重点をおいた総合的な学習

学年	テーマ	内容
1 学年	親から学ぶ	親の職場見学
2 学年	地域の産業	地域の職場見学・実習
3 学年	進路を考える	高校調べ・聞き取り調査

②福祉に重点をおいた総合的な学習

学年	テーマ	内容
1 学年	学校の中で	係・当番活動の充実，老人等を学校行事に招待
2 学年	地域の中で	ボランティア活動参加，老人や地域の人との生活交流
3 学年	世界の中で	異文化・国際交流体験，ユニセフ

③環境教育に重点をおいた総合的な学習

学年	テーマ	内容
1 学年	地球の環境問題を知る	環境破壊が人体に及ぼす影響
2 学年	家庭生活と環境の関係	地域での環境問題の調査，聞き取り
3 学年	自然と人間の関係	環境問題に対する提言をする

④子どもの興味・関心に重点をおいた総合的な学習

学年	テーマ	内容
1 学年	自分の憧れの人	自分の生き方のモデルになる人の調査（伝記，体験記，テレビのドキュメント等），インタビュー，取材，弟子入り体験
2 学年	自分の尊敬する人	
3 学年	自分のなりたい人	

総合的な学習だけでなく、これまでの特別活動や学校行事での体験活動においても、人との出会いがあり、人に学ぶ活動がなされれば、そこから生き方を学ぶことができる。教科においても同様である。今度の学習指導要領の改訂により、選択教科の時間も増えている。そのなかで、子どもたちの興味・関心に応じた体験活動も考えられる。国語で「百人一首」を競技として選択教科で学ぶ場合、実際に大会に参加する、名人に学ぶということもありえる。

しかし、総合的な学習の時間においてこそ、子どもたちの興味や関心に応じた多様な活動が期待される。総合的な学習はその活動の可能性を広げている。生き方を考える総合的な学習は多岐にわたっており、そのいずれからでも、道徳において生き方を考えることが可能なのである。

4.3. これまでの生き方を考える学習

それでは、これまでの生き方を考える学習にはどのようなものがあるのかをしてみる。主に中学校の実践をみると、①総合的な学習、②総合的な学習と道徳の連携によるもの、③道徳（資料中心）、④道徳（総合単元的）、⑤教科との関連によるもの、⑥その他（学級活動等・特別活動・進路指導・人権）等の領域に分類される。

本稿で提案する総合的な学習と道徳の関連を考えたものでは、豊岡中学校の実践や上野中学校の実践が見られるが、全体としてはまだ少ない。また、個人的な生き方を支援する



という点では弱さが感じられる。そこで、総合的な学習の時間の体験活動から、生き方を学ぶ道徳の授業を提示したい。

#### 4.4. 体験により価値を明確化する道徳の授業

##### (1) 体験により価値を明確化する道徳の授業の目的

体験により価値を明確化する道徳の授業では、個人の生き方の形成を支援することを目的とする。さまざまな社会問題に直面させ、実体験させた後、「自分はどんな人間になりたいか」「どんな人生を送りたいか」を、子どもたちに自問自答させるのである。そのうえで、自分の将来を思い描かせ、人生コースを選択させるのである。その体験とは人との出会いにより、人に学び、生き方のモデルに触れる活動をいう。

##### (2) 価値を認め合う集団

一人ひとりの自分の生き方を考えさせるのだから、それぞれに勝手に考えればいいのかというとそうではない。価値の明確化の授業では、「一人ひとりがそれぞれ『自分にとってのよさ』を求めていくには、お互いが支えあい、理解しあい、刺激を与えあうような関係が必要」（諸富 1997）とされている。また、「教師が言わばカウンセリング・マインドをもって受容的な雰囲気の中で児童・生徒のあるがままの姿を受け止めていくことを重要視する。そうした雰囲気の中で受け止められてはじめて、児童生徒は真に自由かつ主体的な価値選択をおこなうことができる」と考えられている。（諸富 1997）

教師を含めた学級の受容的な集団が、子どもたちが自分の生き方を考えるうえで重要なのである。そのために、学級の雰囲気を受容的にする計画的な指導が必要である。その一助となるのが構成的グループ・エンカウンターの手法である。

##### (3) 授業の流れ

価値の明確化における基本的な授業は、次の流れで進む。

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①一人で作る個人学習</li><li>②小グループでの話し合い</li><li>③学級全体での話し合い</li><li>④再び、一人で考える「個人学習」</li></ol> |
|--|

ここで話し合いとあるのは、主に聴き合いである。それぞれが、それぞれの体験から学んだ生き方、考えたことをお互いに聴き合い、もう一度自分の考えを振り返り、自分の生き方を考えるのである。

##### (4) 評価

中学校学習指導要領には、「生徒の道徳性については、常に総合的な学習の実態を把握して指導に生かすように努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする。」とある。

総合的な学習においては、学習者の学習の過程や成果にかかわる様々な情報を収集し整理し、評価する手段として、ポートフォリオ（Portfolio）評価が注目されている。ポートフォリオ評価とは、子どもが学習活動でなしとげたことの中で、価値あるものと判断される事例をポートフォリオに組み込むことで、その価値を認めることとされている。これを

直接道徳の評価に用いることはできないであろうが、生き方について授業で蓄積されたものを振り返り、自分の考え方が広がったり深まったりしたことの評価ができるようにすることが必要である。

## 5. 体験により価値を明確化する道徳授業の意義

### 5.1. 実体験との組み合わせ

諸富がいうように、価値の明確化による道徳の授業は、構成的グループ・エンカウンターによる道徳の授業である。それは、子どもたちの主体的な取り組みを促したが、自分の生き方を考えるうえでの実体験がなかった。いずれも擬似体験によるものなのである。それは、従来の道徳の授業においても欠けていた点である。ここに総合的な学習の時間が導入され、実体験が創造されることにより、道徳においても新たな可能性が開かれたといえる。教師にとっても、これまでは価値の伝達者であったものが、子どもたちの価値形成の支援者となりうるのである。同時に、総合的な学習の時間においても内容的に幅を広げるものである。

### 5.2. 教え込みと自主性・主体性を尊重する授業の調和を図る

子どもたちが価値形成をする段階において、おしつけによるものは反発を招きやすい。

しかし、子どもたちが自ら学ぼうとした価値には共感することが多いことだろう。ここに人に学ぶ意義がある。例えば、職業に学ぶ総合的な学習で、自分のなりたい職業の人に、「時間は守らなければならない。」「あいさつは大事なのだ。」と教えられれば、子どもたちは、より自然にその価値を認めることができるであろう。自分の生き方のモデルに触れるからである。そして、そのことが自分の生活や生き方を考える契機となるのではないだろうか。それは、従来の読み物中心の授業よりも、擬似体験の授業よりも子どもたちに実感される価値となりうるはずである。

生き方を考える学習は、体験活動から学ぶことに意味をもつ学習である。体験活動から自己の生き方を明確化する授業は、教え込みと自主性・主体性を尊重する授業の調和を図るものと考えられるのである。

## 引用文献

伊藤啓一 1996『生きる力をつける道徳授業』明治図書 pp.7 - 9

小寺正一 1997「第2章 道徳教育の歴史」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社 pp.50 - 57

西村日出男 1997「第5章 学校における道徳教育の全体構想」小寺正一・藤永芳純編『道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社 pp.128 - 130

諸富祥彦 1996「我が国における『価値の明確化』の実践に関する研究」『道徳教育論集』道徳基礎教育学会編 創刊号 pp.83 - 84

諸富祥彦 1997『道徳授業の革新—「価値の明確化」で生きる力を育てる』明治図書 pp.39 - 42, pp.66 - 67

(2000年3月31日 受付)

(2000年7月21日 受理)