

善く生きる力を拓く 道徳の時間の意義と指導法の工夫

渡 邊 忠 美

To Help Students Lead

Meaningful Lives : Significance of Moral Education and its Effective Teaching Method

Tadami WATANABE

1. 道徳の時間は、何をすればよいか

最近のように、学校におけるいじめや登校拒否などの子どもの問題行動が取り上げられるようになると、「道徳の時間は、何をしているのか」という批判の声が強くなってくる。

では、現在の道徳の時間は、非行の抑止力になり得るのかということである。また、道徳の時間では、道徳的な心情や判断について話し合うだけで「道徳的実践ができないではないか」という声も聞こえてくる。たしかに、この批判は謙虚に受け止めなければならない。

だからといって、道徳の時間即実践という短絡的な考え方に拍車をかけると、子ども一人ひとりの内面的な力を育てることが軽んじられる危険がある。

そこで、「道徳の時間は、何をすべきか」を、今一度しっかりとらえて、週一時間の道徳授業に臨まないと、大道から逸脱し、表面的な決意表明で満足する形式的な徳日主義に流されてしまう恐れがある。

たとえば、道徳の時間の終末段階になると、「礼儀正しい人になりましょう」「正直な人になりましょう」「努力をする人になりましょう」などという表面的な道徳的実践を要求する授業になってしまうのである。このような授業では、子どもの内面的な力（道徳的実践力）を育てる

ことを忘れて、子ども一人ひとりが「そうしないではいけない」と心の中でしっかりと決意をする過程が疎かにされてしまうのである。

今日のように社会がめまぐるしく変動し、行き不透明な時代といわれている時代こそ、自分自身の中に中心をもち、自他のかかわりで価値の認識ができる子どもが望まれる。このことが、社会の変化に対応できる生きる力を育む道徳の時間の在り方を考えることになる。

今日的な課題である21世紀の日本人に要請されている「豊かな心の育成」は、道徳教育の求めていることである。と同時に、道徳の時間で、子ども自らの生き方への関心に基づいて、内側から育てなければならないことである。

2. 道徳の時間は、大切にされているか

道徳の時間は、時間表の中で週一時間の位置づけがされており、子どもの内面的な力（道徳的実践力）を身につける大切な時間であることはいままでもない。

指導要領では、道徳の時間の目標は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標をそのまま受け継いでおり、さらに道徳の時間以外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、それを、「補充・深化・統合」し、子どもの道徳的心情・道徳的判断力・道徳的実践意欲と態度を培うこと

を通して、道徳的実践力を育成することと述べられている。

道徳の時間は、このように大切であると位置づけられているのにもかかわらず、教育現場で重視されなかったのはどうしてであろうか。

まず、道徳の時間は、教科でもなければ特別活動でもない。独自の領域であり、機能をもっている。しかも、小・中学校においては、学級担任が指導することになっている。

しかし、教科のように教科書を使用していない。また、評定をしないことが特色になっている。

これは、道徳教育が戦前の修身教育への復活になるのではないかと懸念したことや反対があったことから配慮した措置が、今日まで続いている。いま一つは、入試制度によるところの知識偏重主義（主要教科重視傾向）の影響がある。

このことが、教師や親まで道徳の時間を軽視する傾向を生み出してしまったことも否めない事実であろう。

この結果、道徳の時間では、教科書を使用せず、副読本の使用の自由とも相俟って、教師によっては、主要教科の補充時間にまわしてしまうという場合さえある。親にとっても、入試を前に教科の成績を気にするあまり、道徳の時間の指導に注目することは少ないというのが現状である。

現に、大学生に対して、小・中学校の道徳の時間の印象を聞いても、極めて希薄である。前述のように、教科の補充の時間であったり、テレビ（道徳番組）視聴の時間であったり、学級指導の時間に代ったりしていたことを、学生たちは思い出して語ってくれている。

しかし、学生たちが教育実習や家庭教師を通じて、道徳教育の必要性を実感していることも事実である。彼等は、道徳教育を反対したり否定したりしていない。むしろ、教育実習や教師になったとき、道徳の時間でもっと子どもと共に生き方を話し合ってみたいと言っている。

最近では、「心の教育」ということがしきりに呼ばれている。それは、子どもたちの心を喪失した実態が浮きぼりになって、学校教育の間

題だけでなく社会問題にまでなっているからである。

見える知識ばかりを重視し、見えにくい心の教育を忘れていたツケであると考えられる。社会的なバブルがはじけて、物や金の豊かさより心の豊かさを求める声が大きくなった。そして、学校の道徳教育や道徳の時間の充実を求めるようになったのである。

このような状況のなかで、子どもたちが道徳の時間を楽しみにしているという事実を知らされるのである。

最近、ある学校で道徳の授業を見せてもらった。その学級では、道徳資料としては友情を考える代表的な資料である「泣いた赤鬼」を取り上げていた。

赤鬼は、人間たちと仲よくなりたいと考えていた。それを知った青鬼は、人間たちの前で赤鬼とけんかをして嫌われ役を演ずることを提案した。作戦が成功して、赤鬼は人間たちと仲よくなることができた。青鬼は、そのことを確認すると、赤鬼の邪魔にならないようにと、一人で村を後にして旅に出るのである。

この学級で話し合われた子どもたちのことばを拾ってみる。

「えっ、青鬼は一人で旅に出るの」と驚きの声。

「そんなことをしたら、残された赤鬼は嫌な気持ちになるだろうなあ」

「どうして、行く前に青鬼は赤鬼に一言の相談ができないのかなあ」

「青鬼は、一人でカッコつけてる」

「赤鬼は、泣いてばかりいないで、青鬼を追いかけたら」

子どもたちは、自分の思いを素直に話し合っている。友だちに自分の意見をストレートにぶつけている。このような自由な発言の中から「友情」の在り方を見つけようとしている。

子どもたちに「道徳の時間をどう思うか」と聞いてみると、「道徳の時間の後、テストがない」「自分の思っていることを、どんどん言って友だちの意見も聞くことができる」

また、高学年や中学生の子どもたちは、「自

分の長所や短所を知ることができた」「生命の大切さがわかった」「自分の生きる目的を探ることができた」など、子どもたちの生きることの模索する場になっていると感じたのである。

子どもたちは、心の問題を、友だちや先生とぎっくばらんに話し合っている。また、話し合っただけで自分なりに感じたことをもとにして、考え方を発展させている。

週1時間の道徳の時間であるだけに、子どもと教師、子どもと子どもが正面から向き合っただけで、心の中の問題をじっくり話し合う場になっているといえる。

3. 道徳の時間で、大切にすることは何か

道徳の時間では、ただ単に子どもたちが感想の出し合いだけに止まっていたのでは、心をゆさぶる授業にはならないのである。

心をゆさぶられることによって、人間のあるべき姿が見えてくる。人と共により善く生きるということは、子どもにとっても簡単なことではない。そのことを問い続けるのである。

この道徳の時間を成立するための要件を考えてみる。まず、「子どもの道徳性」を高めることが前提になる。高めていくには、「教師の指導性」が期待される。さらに、資料を選択したり構成したりする教師の力量にもなることであるが「資料の適合性」としての3点を挙げるができる。

道徳授業では、子どもを中心に据えて構想したい。それは、子どもを主役にした授業である。子どもが主役であるから、教師が主役然として教壇に立ちただけで、教師にとって都合のよい発問を振りかざすことをやめねばならない。

主役とは、主要な役割をもつ人である。道徳の時間に、子どもたちが主要な役割をもって活動しているかということ教師自身振り返ってみたい。子どもたちは、いわば、指定席に座らされ、内面を動かす問いであろうとなかろうと、挙手や発言を要求されていることはないだろうか。

子どもが生き生きと活動しているときは、子

どもの内面に絶えず新しい情感や感動や発見を呼びおこし、中心の課題が発展し、山場のある授業が成立している。

子どもの内面的な状態からすれば、「分かりたい」「できるようになりたい」という本音や納得で問題事態に取り組んでいるときである。

自分なりに納得し、自分の本音で語ることができるようになったとき、「子どもの道徳性」が高まり自分なりの生き方が確かになっているときである。

つぎに、「教師の指導性」である。教師は、主役の座から下りたのだから、演出者の役割に徹すればよい。

その役割とは、子どもの考え方や生き方を的確に把握することからはじまる。

- ・子どもの内面に育っているものをとらえ、それが、道徳の時間を通して、高まっていく方向を予測する。
- ・子どもの道徳性が豊かさを増し、「できるようになりたい」という内面のゆさぶりをかける課題の発展を指向する。
- ・子どもと教材（資料）との出会いによるかわりを予測し、一人ひとりのとらえ方が想定でき、課題の展開を組織する。
- ・一人ひとりの価値追求に自信がもてるよう具体的な支援をする。
- ・一人ひとりの納得と本音を分析して把握する。
- ・自分なりの現時点の考え方や生き方を意識させる。

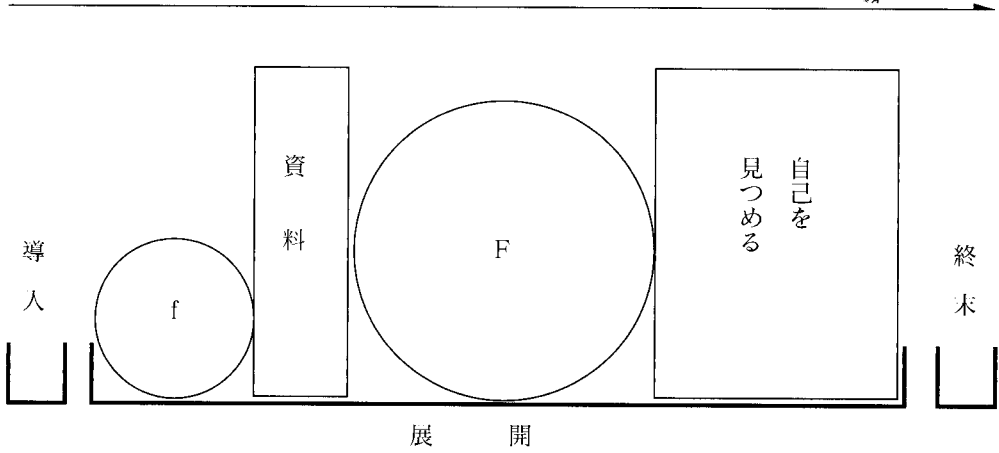
うれしいことには、子どもと教師は、主役と演出者の関係にあるが、人間としてより善い生き方を求めているという共通の基盤にある。

子どもは、毎日の生活で楽しさや喜びを味わうと共に、自分の思いどおりにならないことや友だちとの葛藤に悩み苦しんで生きている。教師も子どもと同じように喜怒哀楽の感情にゆれながら生きている。だからこそ、道徳の時間は、教師と子どもが共に人間の生き方を考えることができるのである。

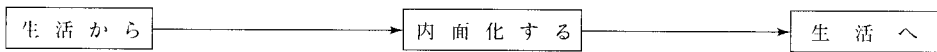
そして、感動的な出会いになる「資料の適合性」がある。道徳の授業では、自分を見つめる

〔道徳の時間の基本〕 (瀬戸 真)

(時間の流れ)



〔道徳の時間の原型〕 (勝部真長)



	導入	展開	まとめ
過程	1 生活の場、生活の問題を発表する 2 問題発見 3 共通の問題意識を高める	4 問題に迫る 5 問題の核心にふれる 心理葛藤 反問 判断力と心情を深める 6 確かめる 一般化 深化	7 自我性を確立する 賞賛 8 くふうし、方法しくみを考える 勇気づけ
留意点	意識 焦点化 共通理解	視点を明確に 客観 白紙で自由に 主観 主体 共通性と特異性	意志化 態度化 助言見守る
方法	話し合い 日記・作文	読み物・副読本・紙芝居 幻灯・映・画・絵	ラジオ劇 実践活動

型化をすることになるが、教師の一定の価値観に押し込めてしまわないように留意することが大切である。

勝部真長氏は、「道徳は、価値葛藤ではなく心理葛藤である」「生活から入って内面化をめぐり生活に帰る」「動機・手段・結果のすべてについて価値を追求する」という考えに基づいて前述のような原型を提示している。

氏の提唱で注目すべきことは、「道徳は心理葛藤である」と言っていることである。例えば、風の強く吹く寒い日に、子どもが学校から帰ってきて、家にカバンを置くなり、「ぼく野球にいつてくる」という。母親が、「あなたは今日外へ出ないで家にいなさい」「少し風邪気味だし、外はこんな風があつて寒いだから、熱が出たら困るでしょう」「だって、ぼくA君たちと約束したのだから。約束は守らなきゃ」「友だちとの約束は大切よ。でも、命あつての物ダメでしょう」この母親との問答の結果、子どもの行動は、「家にいることにした」ということである。「なぜ、そうしたの」という問いに「母親を心配させてはいけない」が理由である。

子どもの場合、友だちとの約束と健康の価値葛藤で悩んでいない。自分の母を心配させてはいけないと母親に対する心理的な動きであるといっている。

また、「価値から価値へ」という授業を進めると、「口さきばかりの道徳」になってしまう。だから、「生活から価値をめぐって生活へ」が大切であると主張している。

氏の指導過程の原型を取り入れた場合、教師の見極めが指導上極めて大切である。ところが、見極める指導のポイントが明確でないと、氏の学習は成立しないのである。

また、氏は、心情から行為(態度)へ、さらにプラス意志力につながる指導過程であると主張しているのであるが、道徳の時間(45分間)で自分自身の心の中の闘い(葛藤)をどこまで高められるかという評価の点で、まだ曖昧のところがある。

井上治郎氏の指導過程の段階区分とその構想を取り上げてみる。氏の構想する指導過程は、

中学校の授業に多く活用されており、多時間扱いの道徳授業の実践の拠点にもなっている。

まず、導入段階は、子どもたちに資料を与えて、その内容をつかませる段階としている。それぞれの生き方について、自分なりの感想をもち得るような条件を整えてやる。

第一には、資料の主人公あるいは筆者の生き方が、まさに、それを舞台に展開する具体的な場面に不分明なところがあれば明らかにしたり、時代背景や風俗習慣に特別なものがあれば予備知識をもたせたりして子どもの興味関心を誘うことである。

第二に、指摘したことを前提として、資料の話題となる人物をめぐって人間関係を、事実認識と心理解釈の両面にわたって共通理解させる。

展開段階では、二つのコースが考えられる。第一に、資料の主人公あるいは筆者の生き方をけなすことによって、主題のねらいに迫る。展開の前段で、その生き方をかばうべきを指向において、「基本発問」と「期待する反応」を考案し、展開の後段ではじめてけなす指向の構想するコースである。

第二は、最終的にほめることによって、主題のねらいを話し合わせる。展開の前段で話題の生き方をけなす指向において、「基本発問」と「期待する反応」を考案し、展開の後段ではじめてほめる指向で構想するコースである。

終末段階では、展開段階の話し合いを通じて一人ひとりの子どもが、資料の主人公なり筆者なりの生き方を学びとったところや子どもたちの発言によって示唆されたところを、自らの生き方に重ね合わせ確かめてみるようにしむける。

氏の提唱する「同質性と異質性の張り合う授業」であるが、この方法だと話し合いは活発化する。

ところが、終末段階で課題の共通化を図ったとき、子どもの考えが簡単に納得するものなのか疑問が残る。

また、氏の「けなす」「かばう」ということであるが、両極の考えを集中的に価値判断させ、

究極の価値意識に絞るのであるが、型にはまり過ぎる授業になるきらいがある。

別なことばとして、「批判」「同情」ということばを使った授業を見ることがあるが、このことばのニュアンスに限界があり、一人ひとりのよさをもつ本音の発言まで高めることが難しいようである。

ここで、瀬戸氏、勝部氏、井上氏の主張を比較研究するつもりはない。教育現場の教師が道徳の授業を構築するときの拠りどころとしている指導過程を取りあげることによって、指導方法の工夫に取り組んでいる教師の意図が明らかになると考えた。

瀬戸氏、勝部氏、井上氏の指導過程の中核には、それぞれ「価値意識の高揚」「心理葛藤」「道徳原理への統一」というものをもって活動を組織している。つまり「道徳をどう考えるか」という道徳観のちがいが指導過程のちがいにあらわれている。

瀬戸氏は、低い価値からより高い価値を選択し、実現しようとする生活へと高揚するところの価値追求である。

それは、価値意識と生活意識の共通基盤を、明らかにしないと価値の発現が、子どもの道徳性として生きて働くものにならないであろう。

勝部氏の心理葛藤による指導過程は、知的な判断よりも感情を優先させているように思える。人間関係は、信頼とか愛情によって行為を発動するエネルギーにしていることは納得できる。しかし、人間の情と善の実現は、時として段差を生じることがある。

井上氏の道徳原理の統一は、善の実現のための価値統一と人間のもつ情緒・衝動・要求の充足とコントロールをも含めた統一が要請されることになる。そのために、人間的な「同質」と「異質」のところを浮きぼりにすることになる。

ここで、納得とか本音のところが無理な形で統一されなければよいかと心配になるところである。

以上のことから考えると、指導過程の型というものは、剣術や華道の流派のようなものであろう。一定の流派で型を修め、その流派の真髓

を究めた上で、自分なりの極意に到達するという、いわゆる「守・破・離」への過程であると考えたい。

道徳の時間における指導法の工夫は、内面的な自覚を迫るものであるから、教師の人間性にかかわるところが大きいといえる。

要は、何のために、何をするか、そのために教師のすべきことを明確にして、指導の基本をしつかりもっておれば転移応用ができるというものである。

ここで、私の考えている教師の必要な要件である指導過程の組織化・資料の選択・板書の構造の3点について述べることにする。

(1) 生き方を考える指導過程の組織化

子ども一人ひとりが主役である指導過程による授業では、子どもの表情が生き生きとして、しかも、感動的な追求活動が展開されている。

その中で、子どもの本心にふれ、本音を引き出し、問題の核心に迫っているときは、道徳的価値の本質が子どもの胸に落ちていると考えてよい。

つまり、道徳の時間の指導過程は、ねらいとする道徳的価値について、主体的な自覚を深めさせる指導の手順といえる。その手順としては、まず、ねらいである道徳的価値内容を決め、ねらいに最も適した資料を選択し、子どもの実態に即して、具体的な活動の展開を想定するのである。

さらに、学習活動の主役である子どもの側から考えると、一人ひとりの思考過程や思考の促しを高める契機などの確にとらえておかねばならない。このことが不十分であれば、教師の指導意図の方が優先して、子どもの主体的な活動は沈滞する。

そこで、善く生きる力を育む指導過程の段階と、その指導上の配慮すべきことを端的に述べてみたい。

①自分の問題として発見する段階

導入段階なので、子どもに興味をもたせて、ねらいとする道徳価値への方向づけをして、一

人ひとりが自分自身の問題として自覚するところである。ここでは、自分の生活につないで、問題をひろげるか、資料の主人公の生き方に焦点をあてた問題をとりあげていくか、主題にかかわるところである。

この段階では、子どもの考えをじっくり聞いて、その子なりの考えの根拠になっている生活経験や親の生き方の影響のような背景をとらえておきたい。

つまり、子どもの発言を引き出し、その根拠や背景をつないで整理しておくことが、問題を成立させる鍵になる。

②話題の共通化を図る段階

中心の話題からねらいとする価値を明らかにしていくのであるから、一人ひとりの考え方や生き方を確かめ合うことが必要になる。問題になっている主人公の生き方を、自分の生き方に照らし合わせたり重ね合わせたりするとき、教師の援助が必要になる。

この段階では、子ども一人ひとりの問題は、個別的であり个性的であるといえる。子どものとらえ方が多様であればあるほど話題の共通化は難しく、子ども疑問はすべて課題になるとは限らないので、子どもの発言を整理するという教師の出番が大切な役割になる。

あくまでも、子どもの納得のうえで、問題の類型化や焦点化を図るようにしたい。話題が集中するところなので、子どもの実感や本音を十分に語らせたい。話題の共通化を図ることによって、自分の主張や立場が鮮明になるので、その根拠をしっかりとって自分の考えや生き方に自信をもたせ価値追求ができるように支援したい。

③問題の核心に迫る段階

この段階は、資料の登場人物の善き生き方を追求していくところである。追求・納得・共鳴・感動というように、知識や判断や心情を通して、ともに善く生きていこうとする心を躍動させねばならない。

同時に子どもの心が躍動しているときは、問題の核心に迫り課題が自分自身の中に位置づいているととらえてよい。問題の核心にふれたとき、子どもはこれまでの価値観をゆさぶられたりひっくり返されたりして、自分自身の生き方を見直していくのである。

そのために、教師は子どもの心をゆさぶる要因について、絶えず教材の本質と子どもの実態の接点において指導の手だてを明確にしておかねばならない。

④実践への意欲を高める段階

道徳教育の成果は、子ども一人ひとりに還元されるべきものであると考えている。それは、道徳の時間においても、同じ考えである。道徳の時間で考え合って生み出されたより善い生き方には、一人ひとりの心の中に生きて働く価値観として根づくものである。

しかし、終末段階まで学級の全員がかかわり合って道徳の学習が進められていくのであるが、個別的な道徳性の評価の確認はまだ希薄であるといえよう。

そこで、道徳では、「このようなことがわかりましたね」という一般的なまとめでなく、一人ひとりの心の中に「自分らしい課題が生まれているか」「善く生きる道標になり得ているか」という吟味と納得が必要な段階である。

たとえば、学習の中で感動したことをノートに記録しておくことも大切である。また、手作りタイムカプセルに心のメモを入れておき、タイムリーな時期に開くことも、子どもの自覚を促していくことで有効な方法といえる。

つまり、課題と自分らしい善き生き方につないで、生活の場で生きて働く力(道徳的実践力)となるシュミレーションする段階である。

これまでの道徳の指導過程は、どちらかといえば、教師の側の路線で価値追求をさせることが多かったのではなからうか。これからは、子どもを主役とする側に立った主体的な内面化を促す指導過程を、より一層明らかにしていかなければならない。

そのためには、学校教育全体の中で、主体的

な姿勢の「自分づくり」をめざした教育活動を取り組んでいくことが前提になる。

(2) 内面化を促す資料の選択

道徳の時間は、より善い生き方をめざして自己を見つめる時間である。自己を見つめるといっても、大人でさえ何らかの媒体や方法なしではできないものではない。自分と他の人を比べてみても、相手の欠点の方が目につき、自分を見つめることの難しさがわかる。

そこで、自分自身を写し出す姿見の鏡の役割をもつ資料が、道徳の授業では求められる。資料は、写し出す角度によって、未知の部分の照し出し気づかせてくれる。

心の問題となると、自分を客体的にあらゆる角度からとらえて、それぞれの気づきによる内面的な自覚を深めることが大切になる。

このように、道徳では、絶えず自他の関係が問題になる。自分がある者があり、他者がある者があるという関係からの認識である。自己認識すなわち自他認識である。

達磨大師の面壁9年という有名な偉業がある。大師は壁に向かって9年間自分自身を問い続けたのである。壁を鏡にして、ひたすらに、問い続けたのである。まさに、大師にとっては壁そのものが資料の役割を果たしていたのである。

子どもには、何といても発達段階に即して自分自身を写し出す鏡が必要である。その役割を果たす資料の条件を次のようにまとめた。

- ・ねらいの達成にふさわしい資料
- ・子どもの興味・関心に応じた資料
- ・多様な価値観を引き出させ深く考えさせる資料
- ・特定の価値に偏しない中立的な資料
- ・読み物や視聴覚教材などの特質を生かした資料
- ・人間的な生き方に共感できる資料

日常生活でわれわれは、毎日のように自分自身を鏡の前で写して見ている。だからといって写し出された自分について、長所短所である特徴を的確に分かっているかと問われると、曖昧

模糊となってしまう場合が多い。

見るといって、本当に真の姿が見えたのではない。今まで見えていないことが見えるようになることが、本当に見えることである。

そのような道徳の資料となるために、資料の選択や教材化に教師のエネルギーを傾注したい。

(3) 自他の生き方が見える板書の構造

道徳の授業研究でよくいわれることばに「板書計画ができていれば、授業はできる」とさえいわれている。それほど、板書の役割は大きい。教師の基本的な指導が、板書を通して展開することになる。

まさに、板書は、指導の計画書であり、学習活動の展開図である。板書は、道徳的価値の認識を深めるだけでなく、自分を見つめるための要因がとらえられて構成されていく。つまり、価値認識の青写真であるといえよう。そこで、板書を構想するうえでの3つの要件を取りあげておく。

①資料の粗筋と登場人物の関係

資料の提示は、子どもにとって心をときめかすところである。登場人物の顔や名前が板書のどの位置に貼られるかによって、子どもの感動や思考の展開に大きく影響するといえる。

子どもの感動性や課題性を考えるうえで、板書の意義を熟知していなければならない。したがって、授業の目標と内容に応じた効果的な板書の活用に十分配慮することが望まれる。

②課題の提示と価値追求の視点

道徳の授業では、より善い考え方や生き方を求めるのであるから、課題がどのように板書されるかということは、教師と子どもの約束事として理解しておくことが前提になる。

このことによって、課題を追求する視点が分かりやすく板書されなければならない。考える視点が整理されておれば、価値認識は高まり深いものになる。

③思考・心情の変容を分析整理

学習が白熱化すれば、価値追求は高まる。そのような道徳の授業では、多様なしかも内容豊かな発言が活発になる。子どもの発言が活発になればなるほど、一人ひとりの発言の意図を明確にしなければならない。そこで、発言内容の整理が大切な役目をもってくる。発言内容がすっきりと整理されると、新しい価値が見えてきて新しい価値へと深まっていくのである。

子どもは、自分の発言が板書などに位置づけられることによって、自分の考えに自信をもち、さらに、より高い価値を求め、次なる課題へと志向していくものである。

交通整理のポイントは、人・社会・自然とのかわりの中にある自分の理解（自己理解）と、自分は何をすべきかを考える（自己課題）をとらえて授業を展開することである。子どもが思いっきり生きていく課題を見つけ大きく伸ばす点と線を明確にすることである。

おわりに、道徳教育は、人間としてどう生きればよいのか、ということを一一人ひとりの子どもがしっかりと考え、実行していくことができればよいと考える。その要になっているのが、道徳の時間である。

子どもは、今を生きているのだが、未来をも

生きている。そのためには、各自の克服すべき課題がある。つまり、一人前の人間になっていくためには、是非とも跳び越さねばならない幾つかのハードルがある。そのハードルをしっかりと見定められるようになるのが道徳の時間である。

道徳の時間の指導過程における指導法の工夫は、そのハードルをクリアするところの生き方を拓く力を支援するものである。

そのための、善く生きる力を躍動することができる教師の力量が求められている。

参考文献

- 1) 文部省編「小学校指導書 道徳編」「中学校指導書 道徳編」大蔵省 1989年
- 2) 井上治郎編「道徳授業入門」明治図書 1975年
- 3) 井上治郎編著「多時間扱いの道徳授業の再構想」明治図書 1978年
- 4) 新宮弘識著「実践道徳教育法」建帛社 1979年
- 5) 瀬戸真編著「自己を見つめる道徳の時間」文溪堂 1989年
- 6) 高橋進編著 渡邊忠美著「道徳の授業」光文書院 1983年
- 7) 大分県小学校道徳教育研究会編 渡邊忠美著「心を拓く道徳教育」光文書院 1982年
- 8) 勝部真長著「道徳時間の研究」国土社 1983年