

道徳の時間における個を生かす指導

—— 実態把握のあり方と意図的指名を通して ——

糸満市立真壁小学校教諭 神 村 逸 子

目 次

I	テーマ設定の理由	21
II	道徳の時間における個を生かす指導の構想図	22
III	研究の内容	23
1	個を生かす指導の工夫	23
(1)	児童の実態について	23
①	実態把握から指導計画まで	23
②	アンケート作成の手順	24
(2)	意図的指名のあり方	25
①	意図的指名を効果的に行うために	26
②	意図的指名の実践例	26
(3)	資料の研究・分析について	27
(4)	発問構成について	27
(5)	事後指導のあり方	27
IV	授業実践	28
1	主題名	28
2	主題設定の理由	28
(1)	価値について	28
(2)	児童について	28
(3)	資料について	28
3	ねらい	28
4	個を生かす工夫	28
5	資料分析	29
6	指導過程	29
7	授業の考察	30
V	成果と今後の課題	30
1	成 果	30
2	今後の課題	30
	(主な参考文献)	30

道徳の時間における個を生かす指導

—— 実態把握のあり方と意図的指名を通して ——

糸満市立真壁小学校教諭 神 村 逸 子

I テーマ設定の理由

「道徳の時間」が昭和33年に特設されて以来今日まで、道徳教育の充実・発展を目指し、多くの理論・実践研究が推進されてきた。その結果、今や道徳教育は学校において、その全体計画、学級における指導計画、道徳の時間の充実（主題構想、資料の選択と分析、発問構成の工夫、指導法の工夫・改善等）に関する研究が進み、指導過程が見直され基本型も定着するまでになった。さらに最近では、「個性を生かす教育の充実に努めなければならない」という新学習指導要領の趣旨を受けて、豊かな体験を重視し児童の内面に根ざした道徳性の育成という新しい視点からの取り組みもなされるようになった。にもかかわらず、今日、児童生徒の基本的な生活態度の乱れや問題行動も多発傾向にあり、本県教育の大きな課題になっている。

我が校においても、平成4～5年かけ文部省指定の道徳教育推進校として、「豊かな心を育て進んで実践する子の育成を目指して」というテーマを掲げ、体験学習と授業実践の側面から研究を進めてきた。「ふれあい体験活動」や「学校と家庭・地域連携の活動」の計画・実践、道徳の授業の充実に向けての指導法の改善や教材の研究等、年次ごとに成果を挙げてきた。しかしながら、本学級の児童の日常に目を転じてみれば、基本的な生活習慣が身に付かない、他人への思いやりの欠如、集団規律の乱れ等が目につく。「豊かな心を持ち進んで実践する子」の少ないことを痛感する。これらは皆、一人一人の児童に道徳的価値の内面化が十分になされてなかったことに起因する。内面化させられなかった原因として、教師の道徳教育に対する認識の甘さ、指導法のマンネリ化が考えられる。これまでは、ややもすると道徳授業の進め方の研究に傾りがちで、一人一人の児童に十分な配慮ができていなかった。

道徳教育が目指すのは、児童一人一人の道徳性の育成である。従って、道徳の時間においては、より一層個に目を向けた指導が重視されねばならない。「道徳教育指導上の諸問題」（文部省）に「……ねらいとする道徳的価値について、児童一人一人の実態を様々な教育活動を通して把握していることが大切である。個に応じた指導を行うためには、一人一人の実態を十分に把握しておくことが出発点となる。それを基にしながら、一人一人に配慮した指導案を作成することが求められる。」とある。また、児童の多様な感じ方考え方を引き出し深める工夫の一つとして「……挙手していない児童に指名したり、……」と意図的指名にも触れている。

そこで、これまでの実践を反省し、道徳教育の認識を深め、道徳教育が目指す児童一人一人の道徳性の育成を図るために「個の道徳性」を意識した実態把握のあり方とそれをよりどころとした意図的指名を取り入れた道徳の授業を工夫してみた。そうすることによってねらいとする道徳的価値についての自覚が深められ道徳的实践力も身に付いていくものと考え。そのことは、道徳の時間における個を生かす指導にもつながるものがあると考え、このテーマを設定した。

研究の仮説

日常生活の中での一人一人の児童の考え方・行動や、授業で指導しようとするねらいについての児童個々の実態を十分に把握したうえで、個に応じた意図的指名を取り入れた指導の工夫をするならば価値の内面化がなされ、個を生かす指導ができ、実践化へ向けてより積極的になるであろう。

Ⅱ 道德の時間における個を生かす指導の構想図

道德教育の基本的なあり方は、学校における全教育活動を通して個々の児童に道德性を養うことである。従って、道德教育の充実は、教育活動全体の視点から見直す必要がある。

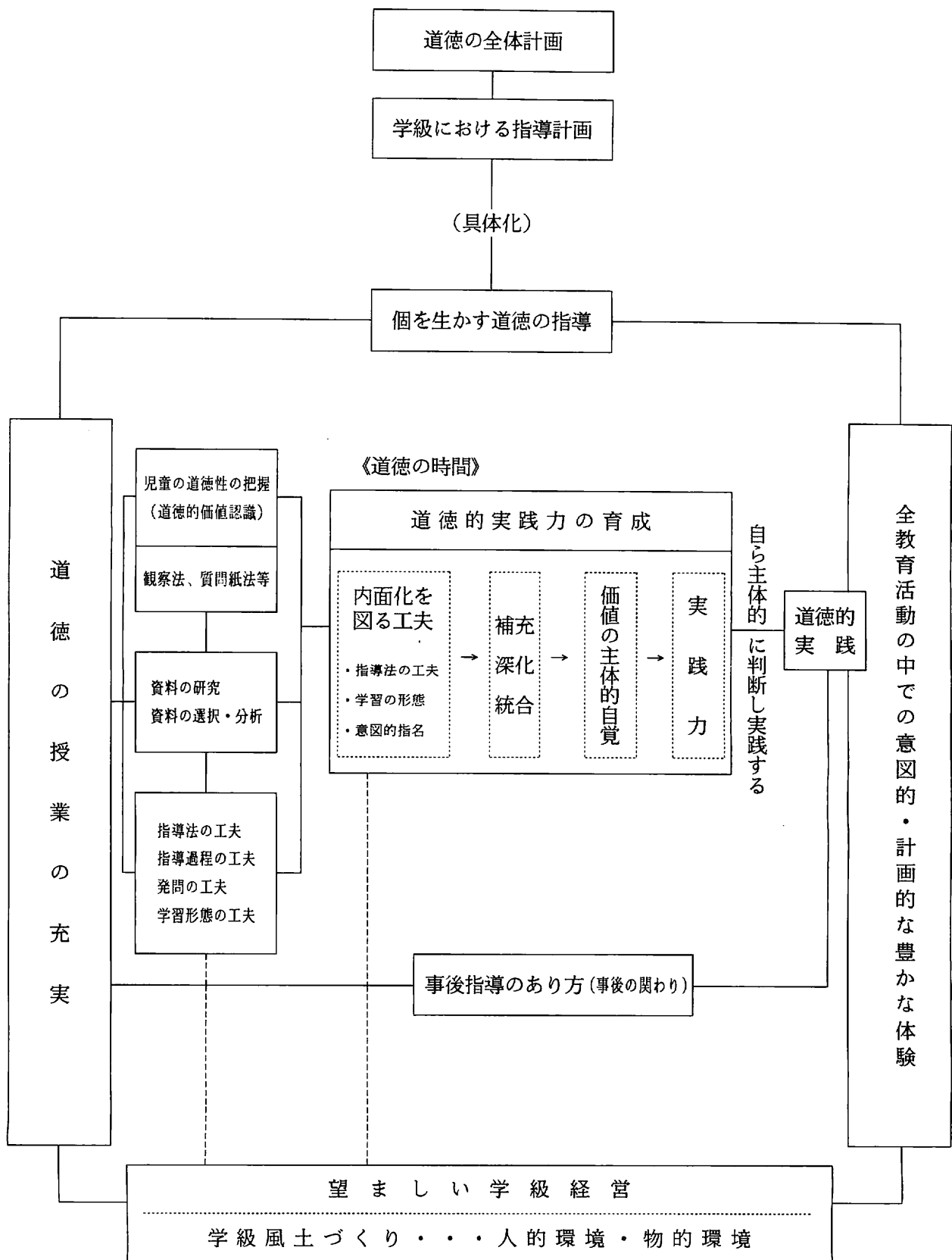


図1 構想図

Ⅲ 研究内容

1 個を生かす授業の工夫

学校における道德教育の中心である道德の時間の目標は、道德的心情を豊かにし、道德的判断力を高め、道德的实践力と道德の態度の向上を図ることである。その目標達成の過程で、個の良さを受け止め、個々の価値観を高められるような展開を工夫する必要がある。

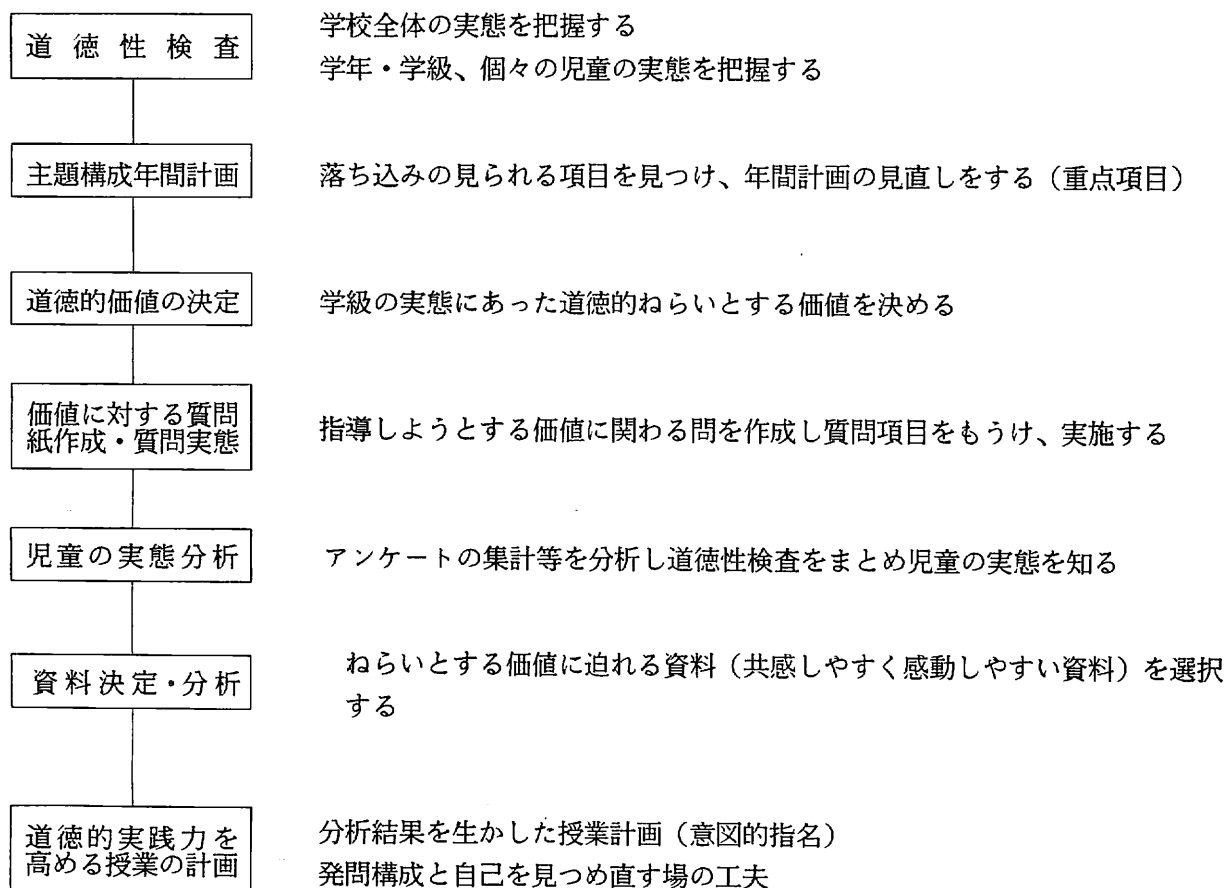
個を生かす道德教育を進めるにあたって大切なことは、子ども一人一人の個性や特質に目を向け、個の良さを発見し、個を生かす手立てを考えることである。道德の時間の目標である「道德的实践力を高める」工夫を前提に置き、その中で個を生かす工夫・手立てとして次のように考えてみた。

- (1) 児童の実態把握を可能な限り正しく把握する
- (2) 意図的指名のあり方を指導過程の中で工夫する
- (3) 児童の実態を踏まえつつ指導のねらいが達成される資料の研究・分析をする
- (4) 効果的な発問構成について考える
- (5) 道德授業と体験が有機的につながっていくような事後指導のあり方を研究する

(1) 児童の実態把握について

個を生かす指導をするときに大切なことの一つとして、個々の児童のねらいに関わる道德性の実態を正しく把握しておく必要がある。把握の仕方としては、①観察法 ②質問紙法 ③日記・作文等があげられる。それぞれの方法で得た実態を個人カルテ（補助簿）に記録し、分析し、結果を実際の指導の中に生かす工夫を考える。

① 実態把握から指導計画まで



② アンケート作成の手順

児童の道徳性の実態について、正しく把握しているつもりでも、多くの場合表面的であったり、一面的であったりする。児童の実態は、個々によりさまざまであり個人差があるものである。したがって、児童の実態を把握するとき、より内面的なものをとらえる事が大切である。十分な実態把握をするために、これまでの方法を以下のように見直した。(以下は「公正・公平」についての児童の実態把握の実態である。)

質問紙 1

1 あなたは今までに差別されたり、不公平にされたりしたことがありますか。

はい(20人) いいえ(6人) その他(0人)

(1)「はい」と答えた人に訪ねます。その時、どんな気持ちがありましたか。

嫌な気持ち6人 イライラ・むかつく9人

許すものか2人 悲しくなった・どうして自分だけ5人

同じ思いをしてほしい1人

2 あなたは他人を差別したり、不公平にしたりしたことがありますか。

はい(13人) いいえ(11人) その他(2人)

(1)「はい」と答えた人に訪ねます。どんなことをしましたか。

無視 仲間はずれ いじわる

3 「差別」とはどんなことだと思いますか。

人を選ぶ 相手によって違うことをする 人をバカにする
白い目で見ると無視する 仲間はずれにする 不公平にする
体の不自由な人を守る 嫌がることをする

4 「不平等」とはどんなことだと思いますか。

同じように扱ってくれない 平等にしない 差別する
相手によって言い方・接し方がちがう

質問紙 2

1 学級で、班対抗バスケットボールのゲームをしようと思います。あなたならどのようにチームを分けたほうが良いと思いますか。

2 良夫と誠は大の仲良しです。学級会で大掃除の計画をしました。そのとき、良夫は簡単なしごとを希望し譲ろうとしません。何人かの友達から「ずるい。いつも自分勝手なんだから。」と言われていて、誠はそれを見て黙ったままです。あなたは、誠をどう思いますか。

3 チームを組んでゲームをするとき、自分のチームに弱い人が入りました。あなたはどのようにしますか。

4 つぎのような人が、他人に迷惑になるようなことをしているのを見たとき、あなたならどうしますか。

- ・自分より強い人
- ・大の仲良し
- ・自分より弱い人
- ・嫌いな人

5 あなたはこれまでに、他人から不公平にされたことがありますか。それはどんなことですか。

6 あなたはこれまでに、公平なふるまいができなかったことがありますか。それはどんなことでしたか。

7 いけないことをしている人を見て、注意しようかどうか迷うことがありますね。

- ・迷った末、注意するのはどうしてですか。
- ・迷った末、注意しないのはどうしてですか。

これまでの、質問紙1のような形式が主であった。「質問紙1」の結果からは、「した——しなかった」「あった——なかった」「わたしは……思う」のような表面的な実態しか分析できない。一人一人の児童の内面的なものを把握することが弱かった。アンケートの内容に授業のねらいに迫るような質問が少なかった。従来の形式による質問の仕方では、ねらいに関わる正しい実態の把握は難しい。

そこで、実態把握をより確かなものにするために、ねらいとする価値に関連させた内容の質問を工夫してみた。改善の視点として次のものを考えた。

- (1) 価値の判断を見る
 - (2) 態度や行為の現れを見る
 - (3) 価値の認識を見る

改善の視点を考慮して作成したのが「質問紙2」である。「質問紙2」の内容構成は、質問1・2が価値の判断を見る項目、質問3・4が態度や行為の現れを見る項目、質問7が価値の認識を見る項目とした。「質問紙2」の結果を集計、分析してみると以下のことが言える。

(1)の価値の判断を見る質問については、25人中23人が「平等に」「力があうように」と答え「平等にするべき」と判断している。(1)の態度や行為を見る質問では、「弱い人はいや」「負けるからいや」等、能力

差による仲間はずれや、自分の利害にとらわれた行為をする児童が25人中12人に急増している。質問4の結果を分析すると、相手と自分との関係によってずいぶん態度が違ってきることにも分かる。さらに質問7を見ると「注意しなければいけないと分かっているが、勇気がなくてできない」「いけないことなのでほんとには注意しなければいけない」「ちょっと怖いけれどいけないことなので注意する」等、多様な考えや気持ちが把握できる。質問の回答は個人一覧表に記録し、他の資料と併用し個人の道徳性の水準（価値の位置）を把握する資料、抽出児を選定するときの資料とする。

《児童の実態の記入例》

	(1) 価値の判断を見る			(2) 態度や行為の現れ				過 去 の 経 験
	班対抗ゲームの チーム分けをあ なたならどうす るか。	親友の不正を 黙って見てい る人をどう思 うか。	自分のチーム に力の弱い人 が入るとどう か。	次のような人が他人に迷惑 になる事をしています。あ なたはどうしますか。				これまでに他人から不公平にされたこ とがあるか。 どんなことですか。
				強い人	親友	弱い人	嫌いな人	
Y	同じ力になるように 分ける	いけない、注意 すべき	いや、負けるか ら	黙る	黙る	文句いう	無視	ある。特別扱いされた（掃除の時試合の時遊 びの時）
T	同じ力になるように 分ける	いけない、注意 すべき	いや、チームが 弱くなるから	注意する	注意	文句	文句無視	ない。
S	同じ力になるように 分ける	卑怯だ嫌われて も注意	弱くても頑張れ る	注意する	注意	文句	注意	ある。のけものにされた、話しの中に入れて もらえない
K	同じ力になるように 分ける	いけない、何か 言う	いやではない	黙る	注意	文句	文句	ある。同じことなのに私には他と違うことを する
M	平等に分ける	いけない	いい、みんなで カバー	注意する	文句	文句	無視	ある。特別あつかい、仲間はずれ
	過 去 の 経 験			(3) 価 値 の 認 識 を 見 る				
	あなたはこれまでに公平なふるま いができなかったことがあります か。それはどんなことですか。			いけないことをしている人を見て、注意しようかどうか迷うことがありますね。				
				迷った末、注意するのはどうし てですか。		迷った末、注意しないのはどうしてですか。		
Y	ある。自分が損する、友達に仕返しさ れる			間違っただけだから		仕返しが怖い いじめられるかもしれないから		
T	ない。			相手が聞いてくれそうだから		関係ない		
S	ある。嫌な友達に差別をした			悪いことはきちんと言わなけれ ばいけない		文句を言われるから黙る		
K	ある。強い人に言えない分弱い人にた くさん文句			みんなが自分勝手では困る、間 違ったことだ		何か言われるのがいや、怖い		
M	ある。判定をごまかした、強い人のい いなり			悪いことをしてはいけないから		仕返しが怖いので黙っている		

(2) 意図的指名のあり方

いかなる授業においても、一人一人の個性が尊重され、能力に応じた指導がなされなければならない。しかし、一般に道徳の時間においては、一斉指導という学習指導が多くなりがちである。その過程では、挙手をさせ発表させるという学習形態になりやすい。ややもすると、活発な子だけが活躍するという傾向になる。また、意見が偏ったり、黙っている子の意見が無視されたりもする。

そこで、道德の時間の目標を達成しながらもさらに個を生かす方法の一つとして意図的指名を考えてみた。多様な考えを引き出し、今持っている価値を修正させ、より高めるために、「意図的」に指名して指導する試みを、教師が計画的に行うようにする。児童一人一人の価値についての考えを大切にしながら個々の児童に思考させたり、考えを深めさせたりするのである。

① 意図的指名を効果的に行うために

何のために指名をするのか。あくまでも個々の児童の道德性を高めることや、今持っている道德的価値の確認・修正をさせたり、道德的葛藤をさせより深く考えさせたりすることができるからである。

したがって、意図的指名を効果的にするためには、現時点での個々の児童の正しい実態の把握が大切になってくる。実態把握をもとにねらいとの関連を考え、授業展開のどの場面でのどのように生かすかを十分に吟味する。特に抽出児の決め方、個に応じた発問の工夫、意図的指名の順序、指名の回数等について考慮する。

② 意図的指名の実践例 「ぼくは後悔しない」の授業で

	実態の分析結果	意図的指名の意図	発問の構成
抽出児 Y	道德的判断、認識は正しくできている。しかし、実際の行動についての質問では「相手と自分との関係により、かなり偏った態度を取っている」と見る。道德性検査からも4-(3)の項目の落ち込みが見られる。	《指導過程、前段》 葛藤させることにより今の自分を見つめる手がかりにして欲しいという意図	T「学級会の議題を投票で決めることになった時三郎はどんな気持ちになったでしょう。」 C「……………」 T「どんな気持ちになったのでしょうか。」 C「迷う。」……もう少し詳しく知りたいので問い返す「どのように」 C「投票すると正夫に悪い」 C「友達関係が悪くなるかも知れない。」 T「迷うんだから投票しようかなとも思っているんだね。どうして」 C「みんなに悪い。」
	Yは、男子集団の中でいつも付随的存在。力関係からすると劣勢。心の中では正否の判断はできているが、表向きはいつもリーダーを意識した発言を取る。「迷う」気持ちを意図的に問い返すことにより、その子なりに問題とより深く向かい合って考えることができたのではないか。		
抽出児 T	実態調査の結果からは「差別はしない、されたこともない」と答えているにもかかわらず、(2)では相手によってかなりはっきりした態度の違いを見せている。自己をよく見つめているとは言えない。	《指導過程、後段》 友達関係の上で常に優位にあり「わがまま」。力でねじ伏せることが多い。資料に共感することで今までの自分を少しでも真剣に見つめて欲しいという意図	T「今までの自分はどうかであったか。ふりかえてみましょう。」 ——ワークシートを読んでもらう
	みんなの話を聞いているうちに、自分の気持ちにふれることができたのではないか。 「相手の気持ちを考える……」と言う思いは少なくとも今までの考えを高めている。		自分が不公平にされてその時はいやだったけど逆に不公平にした時の友達の気持ちを考えないで不公平にしていたのでこれからは友達の気持ちを考えたいと思います。 みんなが自分のことを中心に考えたらだれかが二枚もずるやうなことをやるといって行動するべきです。

(3) 資料の研究・分析について

ねらいとする道徳的価値に即して資料を選択し、資料に含まれている道徳的価値と関連する道徳的諸価値との脈絡を明らかにし、本時のねらいを明確に定める。

《資料研究の観点として》

- ・資料をくり返し読んで、その内容を場面ごとにまとめる。
- ・主人公が、いつ、どこで、どんな行為をしているかまとめる。
- ・主人公の行為を支えている道徳的価値について考える。
- ・主人公が、そのような行為をせざるを得なかった気持ちを推察する。
- ・資料の奥に潜む主人公の考えや気持ちを読み取る。
- ・資料に含まれるねらいとする道徳的価値以外のものについても検討し、関連を考える。
- ・ねらいに迫るための中心発問や関連発問を考える。
- ・資料にいくつもの価値が含まれている場合は、再構成（改作）を考える。
- ・児童の側になって資料を検討してみる。（発達段落など考慮）

（資料分析表）

話 の 筋	心のうごき	価 値	発問の意図	発 問

(4) 発問構成について

ねらいとする道徳的価値に迫る中心的な発問・基本発問・補助発問等の構成を考える。

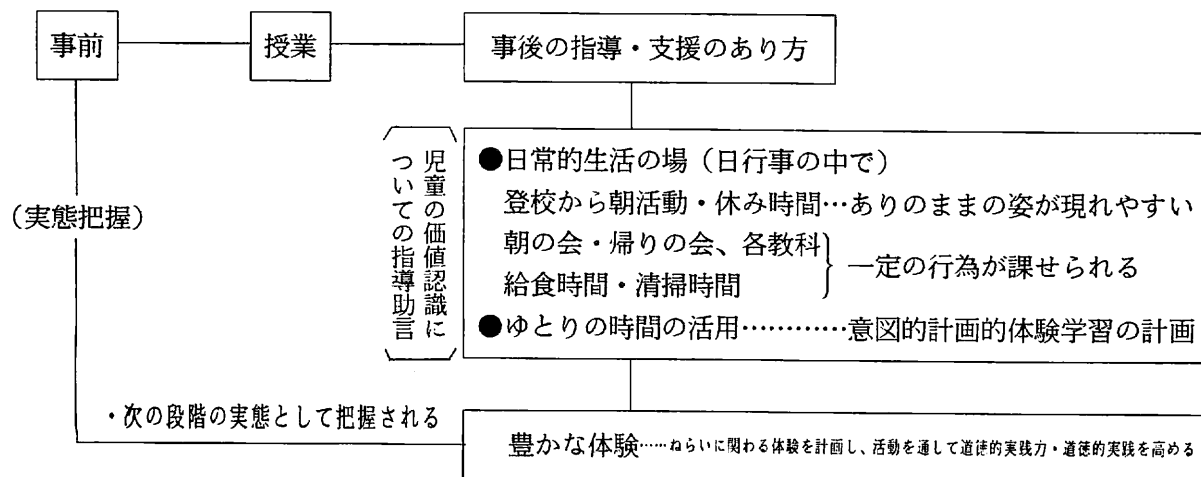
「道徳指導上の諸問題」（文部省）に「道徳の時間における発問は、授業のねらいを構成するために重要な役割を持っている。……教師の発問の適否が道徳の時間の成否を決定する場合が多く、その内容や方法には、十分な検討が必要である。」と記されている。いわゆる、授業における発問の構成は、その授業がスムーズに行えるか否かの分岐点であると言える。その意味において、一時間の中でどのような内容の発問をどのような順序で行うか、発問の工夫をすることは重要な課題である。

《発問構成の観点》

- ・ねらい、内容、方法の一貫性の上に立って発問を考える。
- ・どの子にもねらいに迫る道徳的価値内容を統一的に把握させられるような発問を考える。
- ・個々の児童の多様な考え（本音）を引き出すことができるような発問を考える。
- ・児童の実態に応じた発問を工夫する。

(5) 事後指導のあり方………授業の延長として

道徳教育は教育活動全体で行わなければならない。そのことから言えば、授業の前・後での一人一人の児童の考え方や生活態度・行為について、常に目を向け指導・支援することは大切である。「個を生かす指導」から考えると、この事前・事後のあり方は十分配慮されるべきものがある。



Ⅳ 授業実践

1 主題名 「かたよらない目で自己を貫く」 4-(3)

資料名 「ぼくは後悔しない」

2 主題設定の理由

(1) 価値について……………(略)

(2) 児童について

高学年になると、友情関係が正義よりも優先し、友達の不正についてはかばうことで絆を強めようとするが見られる。その結果自らの仲間関係を狭いものにし、人間関係をゆがめていることがある。また、他人の不正な行為や不公平な態度に対しては敏感で厳しく批判するが、自分のことになると好き嫌いや損得などによって公正さを失うことが多い。本学級においても事前のアンケートの結果から同様の傾向を指摘することができる。

《事前アンケートの結果から》

- ・公正な判断ができていないか否かを見るアンケートでは、ほとんどの児童が正しい判断をしている。平等の意識や公正な判断はある程度身に付いている。
- ・判断はできるが、いざ自分の利害や損得に関係が出てくると公平な態度が取れない児童が増加する。また、自分との人間関係の度合いにより、かなり態度（現れ方）の差異が見られる。
- ・自分の立場が不利であっても、正しいことは正しいこととして主張するのが大切と認識している子は1人である。

《道徳性アンケートの結果から》

道徳性SSの学級平均は、45.5であり全国基準値50.0に比べて低く、標準偏差（SD）は全国基準値10.0とほぼ同じと判定される。つまり、道徳の平均水準が低く、個人間の水準の散らばりはほぼ全国並みであるといえる。全国との比較結果から見ると、「視点4、集団や社会との関わりに関すること」で全国の判定出現率を下回っており、この「視点4」が本学級としての指導を要するところである。「視点4」の中でも特に下回ると判定されているのは、4-(1)役割自覚・責任と4-(3)公正公平・正義の内容項目である。

以上の結果からしても、本主題を取り上げ考えさせることは、大切であるといえる。

(3) 資料について……………(略)

3 ねらい

自分の利害損失にとらわれることなく、だれに対しても公正公平にし、正義の実現に努めようとする態度を養う。

4 個を生かす工夫

道徳的実践の現れは、児童一人一人の道徳的実践力の高まりの度合いで変わる。道徳的実践力は、個々の児童が自分を見つめ直すことによって高められる。そのためには、児童の心を揺り動かす発問や指導法の工夫などが大切である。今回、「個を生かすための指導の工夫」の検証として以下の方法を取り入れてみた。

- (1) 実態把握……………児童の日頃の行動観察や事前のアンケートにより、個々の児童がどのような考えを持ち、どのような行動パターンをとっているか。
- (2) 発問の工夫……………児童の本音が引き出せるような発問、多様な考えが引き出せるような発問、個にあった発問等を工夫する。
- (3) 意図的指名……………実態調査や行動観察によってとらえた個々の価値観に基づいて、意図的に発問を投げかける。ねらいとする価値についての感じ方・考え方が異なる児童を意図的に指名して発表させる。そうすることにより、ねらいとする価値についての多様な考えを引き出し、意識の変容を見ることができ個を生かすことにつながる。
- (4) 類型化……………児童から出された多様な価値観を類型することにより、自分の持つ価値観と他の児童が持つ価値観との異同に気づき、自己をより深く見つめる機会となる。

6 指導過程

— 29 —

7 授業の考察

個を生かす授業をするために、実態把握の方法を見直した。道徳性検査やねらいとする価値に対する質問紙法によるアンケート、日常の行動観察を取り入れ、より確かな実態把握ができるように工夫した。そのことは、個を生かす手法の一つとしての意図的指名を効果的に行わしめた。本時では、指導過程の前段－主人公が葛藤する場面、中心発問－ねらいとする価値に迫る場面、後段－自己を見つめる場面で実態調査を踏まえた上での抽出児に意図的に指名をした。表面的な反応に対しては問い返しや揺さぶり等、個にあった発問を工夫（補助発問）し児童の多様な考えを聞き出せるようにした。抽出児とのやり取りを自分の考えと比較しながら聞くことにより、自由発言児の発言内容に多様な考えが見られた。主人公の「迷い」を押し切って「正しいことだ後悔しない」と言ってとった態度に対して、共感の度合いは異なるが「すごいと思う、勇気のいることだ、カッコいいなあ」等と受け止め、自己をみつめる段階では、ほとんどの児が自分の問題として捉えていた。

実態を踏まえた上での意図的指名は個を生かす一方法と言える。しかし、それだけで授業が成立するものではない。より充実した授業の設計をするためには、学習の形態・話し合い活動のさせ方・児童の反応の見方等を工夫・改善をする。児童の側に視点を置き、問題を児童に返すことは大切である。常に「今、何が問題なのか」という意識を持たせることを教師は心構えて授業設計しなければならない。今後は児童自身が自らの問題として捉えさせられるような方法を考慮する必要がある。

V 成果と今後の課題

1 研究の成果

(1) 個を生かすための実態把握

- ・個を生かすための出発は個をよく知ることからである。個をよく知るためには、児童が関わるすべてに目を向けることである。可能な限りの資料（調査・行動観察・日記等）収集により個を知る手がかりにしたことは、より確かな実態把握につながった。
- ・ねらいに関わる児童一人一人の道徳性の実態を知るために、質問紙の作成を工夫し実施したことは個を生かす授業構想に生かすことができた。

(2) 意図的指名のあり方について

- ・個の実態を踏まえ、個を生かすために「指導過程のどの場で、どの子に…」という抽出児を決め指名したことは、個がより自分をみつめることにつながった。

(3) 発問の構成について

- ・授業の成否を握る「発問」の意義が分かった。
- ・個を生かすための個に応じた発問（補助発問）の工夫ができた。（実態把握の効用）

(4) 事後のあり方

- ・「全教育活動の中で行わなければならない」という基本に立ち、事前（実態調査）－道徳の時間（価値の主体化）－事後（日常の場での体験、ゆとりの時間、意図的体験の場での指導・支援）を体系づけて学級経営に当たることの必要性が明確になった。

2 今後の課題

道徳教育の認識を深め、「道徳で個を生かすとはどんなことか」を考慮し、更に研究・実践していきたい。具体的な課題として、次のものをあげたい。

- (1) 実践力を高める工夫……………道徳の時間の指導の工夫（資料研究、指導法、学習形態等）
- (2) 豊かな体験の場の設定……………体験の機会、場、質の研究
- (3) より確かな実態把握の方法……………個人資料の収集の方法と記録簿の工夫
- (4) 全教育活動の中での道徳教育……………他領域との関連の中での個のよさを生かす工夫、望ましい学級経営など

《主な参考文献》

青木考頼監修	『発達課題にもとづく道徳教育』	明治図書	1983年
熱海・石川・瀬戸編	『新しい道徳教育の展開』	ぎょうせい	1989年
押谷由夫・内藤俊史編著	『道徳教育』	ミネルヴァ書房	1993年