

アメリカ道德教育三大潮流の比較研究

A Comparative Study of American 3 Leading Streams of Moral Education

西村正登*

Masato Nishimura

(要旨)

戦後のアメリカの道德教育は、次の三大潮流に集約される。第一は、「価値の明確化」による道德教育である。これは1960年代～70年代にかけてアメリカ西海岸を中心に主知主義的な教育への反省の上に立って、「学校の人間化」をスローガンにして推し進められたものである。第二は、1970年代～80年代にかけてコールバーグを中心にして発展したモラルジレンマによる道德教育である。コールバーグは道德的判断に関する3水準6段階の発達段階を提示し、アメリカのみならず広く世界に道德教育の理論的枠組を提供した。第三は、1990年代以降に発展したキャラクター・エデュケーションである。これは学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道德的内容を直接子どもに教えることが必要であり、民主主義社会に必要な普遍的道德的価値を教えることが必要であると説いた。

本稿では、この3つの道德教育の理論と実践を比較しながら考察することにより、「道德教育で普遍的価値を教えるべきか否か？」という問題を教育の原点に立ち返って吟味し、日本の道德教育の現状も合わせて考察しながら、今日の道德授業に必要とされるエキスを洗い出していくことを目的としている。

1. 問題の所在

アメリカの道德教育は、戦後社会の変化に伴って幾多の変遷を経てきた。しかし概観すると、次の三大潮流に集約される。第一は、「価値の明確化」の理論に基づく道德教育である。これは1950年代から60年代にかけて、アメリカ西海岸を中心に広がった「人間性回復運動」から生まれたものである。その原点となるhumanistic educationは、「人間中心の教育」と訳され、主知主義的なカリキュラム偏重への反省の上に立って、「学校の人間化」をスローガンにして推し進められた。この運

動では、学習者の自己実現や自己覚醒の援助が重視され、教師主導型から子ども主導型へ、文化財中心から人間中心へ、知識偏重から知・情・意を総体的に見る全人教育へ、目標達成志向型からプロセス志向型の学習への転換を図ることが目指された。

「価値の明確化」は、アメリカの相対主義的な風潮を背景にして、価値の混迷状態からある方向性を見出そうとして考案された道德教育の方法である。フロリダ州立大学のラス(L.E.Raths)は、子どもの自主的な生活経験を重視するデューイ(J.Dewey, 1859-1952)の理論を継承しながら、人間の生活経験の中

* 山口大学教育学部 (Faculty of Education, Yamaguchi University)

で生まれ培われた自らの価値を自覚し、提示されたいくつかの価値から自主的に選択させていく「価値の明確化」の理論を提唱した。続いて、ラスの弟子のハーミン (M.Harmin) とサイモン (S.B.Simon) らは、この価値明確化論を道徳教育の実践運動として発展させた。しかし学校現場からは、この理論と方法が子どもの価値の恣意的な自己決定に何ら基準を示せず、教室に混乱を招き、教師の指導性を発揮できないとの批判が寄せられるようになる。

相対主義を克服する道徳教育の理論と方法が求められ、価値明確化論が行き詰まりを見せていた時に登場したのが、コールバーグ (L.Kohlberg, 1927-1987) のモラルジレンマによる道徳授業であった。コールバーグは、スイスの心理学者ピアジェ (J.Piaget, 1896-1980) の認知発達の心理学とデューイの進歩主義的な教育哲学をベースにして、1970年代にアメリカのみならず、広く世界に道徳教育の理論的枠組を提供した。

1990年代に入ると、コールバーグの子どもの内面に葛藤を生じさせるモラルジレンマの道徳授業では、現実に価値規範が崩壊し授業が成立しない学校では効果がない、学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道徳的内容を直接教えることが必要であるという批判が教育現場から沸き起こり、子どもの行動を明確に方向づける即効性のある道徳教育への要望が広く一般市民からも起こるようになってきた。このような世論の高まりを受けて、1990年代初頭から民主主義社会に必要な普遍的道徳的価値を教えることの必要性を説くキャラクター・エデュケーション (Character Education) が1つの教育運動として盛り上がりを見せてくる。この運動は、その後民主・共和両党の党派を越えた連邦議会の支援も取りつけ、クリントン大統領も推

奨する全米あげての一大教育運動に発展していった。

このように戦後のアメリカの道徳教育は、「価値の明確化」からモラルジレンマへ、さらにキャラクター・エデュケーションへと主流が変遷し、「考えるプロセスを大切にす道徳教育」から「普遍的価値を教える道徳教育」へと傾斜していく傾向が見られる。アメリカの影響を強く受ける日本の道徳教育も今日同様の傾向が見られるが、道徳教育の原点に立ち返って考えるならば、「道徳は本来教えるべきものなのかどうか」について再考する時期に来ているのではないだろうか。

このような問題意識の上に立って、本稿ではアメリカ道徳教育の三大潮流—「価値の明確化」、モラルジレンマ、キャラクター・エデュケーション—を比較しながら改めて道徳教育の本質を問い直し、今日の道徳授業に必要とされるエキスを洗い出していきたい。

2. 価値明確化論の原理

価値明確化論には、それを支える2つの原理がある。

第一はプロセス主義である。これは人間の本质を固定されたものと考えず、うつろいゆくプロセスの中にあるものとする。人間性回復運動が起こった当時のアメリカ西海岸は、ニューエイジ運動のメッカであり、その思想的背景の1つとなったのがタオイズム、すなわち中国の老荘思想であった。老荘思想は、人間を絶えず変化していくプロセスの中にある存在と見なすが、価値明確化論に強い影響を与えたロジャーズ (C.R.Rogers, 1902-1987) の心理学の中にも、この老荘思想と相通するものがあつた。つまり、この価値明確化論の中には、日本人にも受け入れやすい東洋的な思想が流れている。

この価値明確化論と対照的なのがコールバークの発達段階論で、彼は人間を一定の方向に向かって段階的に発達していく存在であると考えた。したがって、コールバークの道德性の発達段階論が、合理主義的な西洋の哲学を顕現した理論であるとすれば、価値明確化論はプロセスを重視した東洋的な思想の流れを汲むものである。また別の観点から見れば、コールバーク理論がアメリカ東海岸のハーバード大学を拠点にして発展したのに対して、価値明確化論はアメリカ西海岸のニューエイジ運動を背景にして成立した理論である。いずれにせよ価値明確化論は、行動の結果よりも流れゆくプロセス、つまりその人が何かを感じたり、考えたり、話し合ったり、実行したりするプロセスそのものに着眼し、それを重視する。

プロセス主義をベースに据える価値明確化論は、コンテンツ（内容）モデルと対比されるプロセスモデルから構成されている。コンテンツモデルでは、道德授業のねらいの欄に道德的価値内容を記し、その内面化を図ることを目的とする。例えば、「思いやり」という価値内容であれば、子どもの志向や発言をその価値内容の観点から捉えようとする。このように、コンテンツモデルから構成される道德授業が、人間にとって大切な徳目を教えていくという徳育の論理に基づいているとすれば、価値明確化論は、子どもの成長の論理をベースに据えた人間中心の道德教育論である。

価値明確化論の第二の原理は相対主義である。この相対主義的な思想は、アメリカでは価値明確化論が終焉を迎えた1980年代に広がっていき、「ポストモダン思想」とも呼ばれている。ポストモダン思想の源流は、ニーチェ（F.Nietzsche, 1844-1900）の Perspektivismus（「遠近法主義」とか「観点

依存性」と訳される）に由来する。それは人間から切り離された、それ自体で独立した真理や価値は存在せず、その背後にはそれを見る人間がいるはずで、その人間の観点や視野によって制約され、左右されるという思想である。この相対主義的な思想は、絶対的な真理や価値が存在するという呪縛から私たちを解放してくれると同時に、個人の価値観によって考え方や生き方が変わっていくという迷路に導いていくこともある。

ところが、1960年代にアメリカで生まれた価値明確化論は、ポストモダン思想とは異なり、単なる相対主義ではない。それは単なる相対主義を超えた「相対的絶対」という言葉で表現される。相対的絶対とは、一人ひとりの考え方や価値観はそれぞれ異なっているという相対主義を前提にしながらも、その上で各人が「自分にとって絶対的なもの」を求めていく立場のことである。すなわち、一人ひとりの違いや多様性を認めながら、自分にとって何が本当のことなのかを真剣に追求していく立場のことである。

3. 「価値の明確化」による道德授業

価値明確化論が普及していった1960年代から70年代にかけてのアメリカの子どもたちの中には、①無気力な子ども、②気まぐれな子ども、③極端に不安定な子ども、④一貫性を欠いた子ども、⑤成り行きまかせの子ども、⑥過剰反応の子ども、⑦いつも反対ばかりする子ども、⑧見栄っ張りな子ども、の姿が至るところで見られた。このような現状に対する方策として、価値教育における教育相談的アプローチとして、「価値の明確化」が発案され、普及していった。

したがって「価値の明確化」は、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し、主体的な自己探求や自己発見のプロセスを援助する教育相談的アプローチである。換言すれば、「価値の明確化」とは「自己の明確化」に他ならない。したがって、「価値の明確化」による道德教育では、前述したような無気力で不安定で落ち着きのない子どもたちに、①生活の中で肯定的な価値観を体験させ、②より建設的な行動がとれるよう援助していくことが目標となるのである。

この目標を実現するために、次のような教育方法がとられる。

- ① 児童・生徒の生活上の問題に注意を向ける。
- ② 児童・生徒の価値の表現をそのまま受け入れ、そのことを伝達していく。
- ③ さまざまな選択や行為に対して、もっとよく考えるように反省的思考を促す。
- ④ 自己指導能力を発揮する自信と自己信頼感を育む。

そこで、「価値の明確化」による道德授業は、具体的に次のような手順で展開される。

- ① 問題の本質をつかみ、それをわかりやすい資料で提示する。そして、児童・生徒に「これは切実な問題だ」という問題意識を育む。
- ② 児童・生徒の主体的な判断と行為の選択を刺激し、自己決定の結果を尊重する。
- ③ 他者との意見交換や話し合いの場を設け、それに基づいて自分の考えを再吟味できるようにする。
- ④ 役割演技などにより、自分の選んだ行為とその結果について体験的に理解する機会を設ける。

次に、この授業方法を活用した道德授業の実践例を紹介しよう。これは、1997（平成9）

年1月に道德教育自主公開研究会で千葉市立園生小学校の藤平恵子教諭が4年生のクラスで行った授業であり、資料の概要は次のとおりである。

資料1 「友だち」

まさお君は、同じクラスで前は仲がよかったひろし君のことで悩んでいます。

何となく嫌われているような気がするし、ほかの友だちもひろし君がまさお君の悪口を言っているのを聞いたと言っていたのです。

昨日、ひろし君がまさお君の机のそばを通りすぎた時、うっかりまさお君のノートやプリントを全部ゆかに落としてしまいました。そして今日、まさお君が習字の道具の後片付けをしているとき、ひろし君がまさお君の最初の手本の上にすみの入った入れ物をわざとたおしました。すみは染み込んでしまい、手本の字が見えなくなってしまいました。

① 資料の提示

これは、子どもたちの生活の中でもよく起こりがちな切実な問題である。授業では、「価値のシート」の一部としてこの資料を掲載し、絵や図を提示しながら読み聞かせ、まさお君とひろし君の関係や起こった出来事が的確につかめるよう工夫されている。

「価値のシート」には、まさお君がひろし君にとるべき行動として、次の5つの選択肢が提示されている。

- ア 無視する。何事もなかったかのように行動し、友だちにも話さない。
- イ 責める。ひろし君に、「なんてことするんだ。弁償してよ」と怒鳴り、友だちにも「見てよこれ、わざとやったんだよ」と言う。
- ウ 慰める。「この手本はもうだめだね。もったいないけどしょうがないよ。先生に言って、またもらうから大丈夫。わざとじゃないよね」と言う。
- エ がまんする。「ひろし君、先生にも友

だちにも言わないよ。だから、もうこんなことするのはやめてよ」と言う。

オ 話し合う。「ひろし君、僕は怒っている。どうも僕のことを嫌っているみたいだけど、どうして？ 2人できちんと話し合おう」と言う。

② 主体的判断と行為の選択

上記のような5つの選択肢を提示した上で、次のような発問をする。

「自分がまさお君だったらどうすると思いますか」

そして、「価値のシート」の項目の可能性の高い順に番号をつけさせる。その際、「その他」の項目も設けて、「どれにも当てはまらないな」と思った子どもに、自分だったらどうするかを記入できるようにしておくことも大切である。

③ 小グループでの話し合い

この問題解決型の学習では、「小グループでのランキング」という方法をよく使う。これは小グループでの話し合いによって、いくつかの行為の可能性（選択肢）の中からどう行動すべきかを判断させていくためである。したがって、グループ全員がその根拠に納得してランキングを決定していくことが大切である。安易に多数決やジャンケンなどによって決めてはいけなことをはっきり伝えておく必要がある。

④ クラス全体での話し合い

ここでは、各グループのランキングの結果を話し合い、わからない点について互いに質問し合う。重要なのは、自分たちと違った意見に触れ合い、いろいろな角度から解決法を話し合うことである。したがって他の意見を尊重し合いながら、納得のいくまで質問し合

うことが大切である。

⑤ もう一度一人で考える。

最後に終末では、もう一度一人で考える時間を与える。

教師は、「まさお君とひろし君がもう一度仲よくなるために、まさお君はどう言えたいでしょう。自分でもう一度考えて下さい」と発問し、児童は今度は選択肢に囚われず、またそれを参考にしながら自分で解決策を考える。また話し合いの中で、「誰のどんな意見になるほどと思ったか」をシートに書かせる。

5つの選択肢を比較すると、ア・ウ・エは「非主張的な行動」で、自分を抑えて相手を優先し、泣き寝入りしてしまう行動である。イは「攻撃的な行動」で、自分のことだけを考えて相手を無視し、一方的に自己主張する行動である。最も好ましいものはオで、他者の主張や欲求を受け止めた上で、自分の主張や欲求を主張するものである。その結果、自分も相手も共に尊重することになる。

現代の子どもや若者の最大の問題の1つは、「人間関係能力の低下」である。人間関係能力を高めていくためには、「人間関係のスキル」を向上させていく必要がある。これは、「誰かと気まづくなった時、どうすれば相手にも自分にもよい方法でそれを解決できるかがわかり、実行できる」技能のことである。不登校やいじめなどの学校教育の諸問題も、この「人間関係能力」が低下したために起こる場合が多い。その意味でも、このタイプの道徳授業は、今後ますます必要になってくるであろう。

このように「価値の明確化」による道徳授業は、①資料の提示、②主体的判断と行為の選択、③小グループでの話し合い、④クラス

全体での話し合い、⑤もう一度一人で考える、の順で行われる。以上のような方法や手順で、児童・生徒自らが他者の意見を聞きながら自己の価値を明確にしていくよう探究していくのである。

4. コールバーグの道徳性発達論

アメリカでは、価値明確化論に基づく道徳授業が1960年代～70年代にかけて隆盛したが、学校現場からは、この理論と方法が子どもの価値の恣意的な自己決定に何ら基準を示せず、教室に混乱を招き、教師の指導性を発揮できないとの批判も寄せられるようになっていった。このような時、道徳的な価値判断の基準を明確に示し、混迷する「価値の明確化」による道徳授業を克服しようとして登場したのが、コールバーグのモラルジレンマによる道徳授業であった。

ところが、モラルジレンマによる道徳授業も価値相対主義に基づいている。価値相対主義とは、自分とは異なる相互に換言不可能な価値観の存在を認め、他人の意見や立場を尊重する考え方である。したがってそれは、自分の価値観だけを絶対視して他人に押しつけることもないし、他人の価値観を無視して自分の主張を声高に唱えることもない。逆に、自己の価値観を省みて、その正当性・妥当性を絶えず検討し、自分と他人の違いを認めて自己の価値観を問い直そうとするのである。

このように価値相対主義者は、自分の価値観をしっかりとっていないから価値相対主義に陥るのではなく、それをしっかりと持っているからこそ、他人と真摯に向き合おうとし、そのために対話を求めるのである。それ故、価値相対主義者には、他人の価値観と向き合い、自分の価値観を見つめ直そうという真摯な姿勢が求められる。

コールバーグのモラルジレンマ授業には、他人を尊重し、他人の価値観と真摯に向き合おうとする彼の誠実な姿勢が反映されている。人間が価値に対して積極的に関与していく存在であると考えているからこそ、彼はモラルジレンマによる道徳授業を提示したのである。換言すれば、モラルジレンマ授業は、その前提となる何らかの価値観を持っていないければ成立しないし、価値観が葛藤し合う場面を経験することもできない。

ところが一方で、モラルジレンマ授業では教師は価値を論じる必要がなく、中立的な立場に立つべきであるともされている。また授業は一定の結論に達してなくてもよく、オープンエンドで終わってもよいとされている。そのため、価値について語りたくない教師にとっては魅力的な授業に思われる。だが、コールバーグの考えるモラルジレンマ授業とは、児童・生徒がお互いの価値観をぶつけ合い、討論し合うための授業である。授業への参加度は、自分の価値観を吟味し直し、他者と語り理解し合う度合いによって測られる。したがって、この授業の目的をしっかりと理解していないと、オープンエンドの意味が間違った意味に解釈されることになってしまう。

前述したように、コールバーグはスイスの心理学者ピアジェの認知発達の心理学とデューイの進歩主義的な教育哲学をベースにして、1970年代にアメリカのみならず、広く世界に道徳教育の理論的枠組を提供した。

ピアジェは、子どもの道徳には「他律の道徳」と「自律の道徳」の2つのタイプが存在し、「他律の道徳」から「自律の道徳」へと変化、発達していくという二段階説を主張した。コールバーグもピアジェと同様に子どもにインタビューを行い、臨床的かつ実証的な方法で理論構築を試みた。彼は被験者の子どもたちに「ハインツのジレンマ」という話を

聞かせ、インタビューの結果をもとにして3水準6段階からなる道徳性の発達段階を導き出した。すなわち第1段階は、子どもが力ある大人からの罰を恐れて盲目的に服従する。第2段階は、自分や他人の欲求を満たすための手段を正しい行為と考える道具主義的な段階である。第3段階は、他者からの肯定を求めて他人に同調する。第4段階では、権威や規則に従って秩序の維持を志向する。第5段階では、私的な個人の権利も勘案しながら、社会的基準や法律に合理的に叶う行為を目指そうとする。第6段階では、普遍的な倫理に従う良心に基づいて行動しようとする。このようにコールバーグは道徳性の発達を6段階に定式化することにより、価値の多様性を容認する倫理的相対主義を克服し、第一段階から第六段階へと高まる過程を相対的価値から普遍的価値へ、他律から自律へと深化する過程と捉え、人類一般に普遍的に妥当する道徳性発達の理論的枠組を提供した。

コールバーグの道徳性発達論の特色として次の3点が挙げられる。第一は、ピアジェによって考えられた道徳性発達の枠組を基本としながら、彼はその適用範囲を成人期まで大幅に拡張した。すなわちコールバーグの研究によって、道徳性の発達が人間の生涯の発達過程として捉えられるようになったのである。

第二は、彼の道徳性発達論が、どの時代のどの国でも同じ順序で発達するという普遍性を有していることである。ここには、例えば第1段階の子どもが第2段階を飛び越して第3段階に達することはないという順次性も含まれている。

第三は不可逆性であり、ある一定段階に達している子どもが、それより低次元の段階に逆戻りすることはないということである。

コールバーグは道徳教育の目的が、より高

い道徳性の発達段階を獲得していくことにあると考えた。彼はデューイの教育哲学を基盤にして、教育の目的を「発達」と捉え、そのための教育方法として、自由で民主的で非注人的な教育が必要であると考えた。そして、道徳性の発達段階が高い者ほど、道徳的判断と道徳的行為、すなわち言行が一致し、首尾一貫した行動がとれると説明している。

5. モラルジレンマによる道徳授業

モラルジレンマによる道徳授業を行う場合、基本的に押さえるべき点は次の7点である。

- ① 道徳授業のねらいは、子どもの道徳性をより高い水準に発達させることである。
- ② そのために道徳授業では、子どもが解釈すべきと感じるようなモラルジレンマ資料を準備する。
- ③ ジレンマ資料の内容や状況を理解した上で、ジレンマに対する自分の意見を表明する。
- ④ 教師を交えた話し合いの中で、自分の意見を他人の意見と絡ませながら吟味し、練り上げる。話し合いの中で思考を深めるために、
 - ア 他者の立場に立って考えるために、役割取得の機会を与える。
 - イ 道徳的な認知的葛藤を経験することにより、一段階上の道徳性発達段階に触れる。
 - ウ 行動の引き起こす結果が、他者に及ぼす影響を推論するなど授業の展開に合わせて位置づけ、それぞれの発問を工夫する。
- ⑤ 最終的な判断とその理由をまとめる。
- ⑥ 教師の役割は、子どもの学習を助ける水先案内である。

⑦ クラスの雰囲気公正や正義を重んじ、思いやりを大切にするような道徳的環境となるよう、普段から学級経営に心がける。授業過程としては、次の4つの段階が想定される。

① 道徳的ジレンマの共通理解の段階である。この段階では、登場人物の置かれている葛藤状況を共通理解させるために、「立ち止まり読み」によって資料を丁寧に読み取らせ、児童・生徒の思い込みによるや間違った解釈を防ぎ、第一次の判断や理由づけをさせる。

② 次はジレンマに対する自己の考えを表明し、明確化する段階である。教師の役割は、モラルジレンマに対する児童・生徒の考えを持たせるよう導いていくことである。そのために教師は、ア 自己の考えを明確化する発問や、イ 他者の考えを検討させる発問などを行う。

③ 次は授業の中核となるモラルディスカッション（集団討議）の段階である。ここで配慮すべき点は、道徳的判断のための思考の道筋を明らかにし、児童・生徒に各人が属している道徳的発達段階より一段上位の道徳的思考に触れさせ、資料の登場人物に役割取得させる機会を与えることである。活発なディスカッションが行われるようにするために、教師は、ア より高い段階の考えを引き出す発問、イ 役割取得を促す発問、ウ 行為の結果が他者にどのような影響を及ぼすかを推理する発問、などを工夫しなければならない。

④ 最後は道徳的判断の段階である。教師は自己の意見と、ディスカッションで出されたさまざまな他者の意見の間で調整が行われるよう働きかけること、つまり道徳的判断を求める発問をすることが必要である。次にモラルジレンマ資料について述べてお

きたい。これは、オープンエンドの形で投げかけた価値葛藤の話の題材にしている。ガルブレイス (R.E.Galbraith) とジョーンズ (T.M.Jonse) は、次の3つの要件を備えた資料を、よいモラルジレンマ資料と呼んでいる¹⁾。

① 主人公が本当に葛藤に陥り、悩んでいる。

② 考慮すべき多くの道徳的な論点、または価値を含んでいる。

③ 問題に対して適切と思われる行為について、子ども間で意見の相違が認められる。

続いてベイヤー (B.K.Beyer) は、もう少し詳細にジレンマの性質を分析し、次の4つの基準を提示した²⁾。

① できるだけ単純である。登場人物を2～3人とし、状況がすぐに飲み込めるようにする。場面が複雑すぎると、事実を知ることにより時間を要し、道徳的推論の展開を妨げる。ジレンマ教材は、とるべき行為の理由について討議させるためのものである。

② オープンエンドである。ジレンマには、これが唯一正しい答であるというものはなく、いくとおりかの解決策が考えられ、それぞれ正当と見なせる理由や論証がある。したがって、すぐ結論の出るもの、明確な回答がすぐ予想されるものは、道徳的思考の深化に至らないためよくない。

③ 道徳的な意味について、2つ以上の論点が含まれている。ジレンマ資料には、法律とか良心とか愛情などという道徳的価値についての論点や道徳的葛藤が、2つ以上含まれているのがよい。

④ 「主人公は何をすべきか？」というように、すべき (当為: should) を用いて主人公のとるべき行為を意志決定させる。つまり、どうすることが「正しいか」、または「よいことか」を子どもに考えさせ、決定させる内容のものである。

ベイヤーの4要件のうち、②～④は、先の

ガルブレイスとジョーンズの②～③に対応している。したがって、バイヤーの4要件に、ガルブレイスとジョーンズの①を加えた5つの要件を満たしたジレンマ教材が、資料としての価値が高く、道徳性の発達を促すよい資料ということになる。

具体例として、次に小学校中学年を対象にした道徳資料を紹介する。

資料2 「ぜったいひみつ」

よしえは2年前に転校してきたのり子のおかげで活発になり、いまでは学級会の班長をしている。ところが、のり子はお父さんの仕事の都合でまた転校することになった。それを知ったよしえやクラスみんなはがっかりする。のり子が欠席した折り、のり子のためにお別れ会の計画が決まる。そしてのり子を喜ばすために「そのことは絶対に秘密にしておこう」とみんなで約束する。その日から、のり子はひとりぼっちになることが多くなった。さびしそうにしているのり子に問いただされたよしえは、お別れ会のことを言うべきか、言うべきでないか、迷ってしまった。【よしえはどうすべきですか】

(作：畑 耕二、道徳性発達研究会、1988年)

この資料では、「信頼・友情」「規則尊重」という2つの道徳的価値の間で生じる葛藤が問題にされている。すなわちここでは、よしえがのり子との「信頼・友情」とクラスの友だちとの約束を守るという「規則尊重」を両立できない価値葛藤で悩んでいる。道徳的判断は、よしえがのり子にお別れ会のことを「言うべきか」「言うべきでないか」の2つである。判断するには次の2つの方法が考えられる。

① 2つの解決(行為)から1つを選択する。

二者択一。どちらの価値が自分にとって重要で意義があるか、あるいは自分を含めたまわりの人たちのことを考えて大切であるかを判断し、どちらかを選択する。つまり、価値の序列づけを行って二者択一するのである。

② 止揚

弁証法的な解決。話し合いや役割取得する(他人の立場に立って考える)ことによって、より広い視野から全体を見とおし、対立する2つの価値をより高い次元で統合していく。止揚とは、2つの相対立する価値をより高い次元で統合していくことであり、それによってより高い段階の道徳性が形成されていくことになる。

それでは、モレルジレンマ授業がめざす教育目標とは何であろうか。次の4点に集約される。

① 子どもの思考力や道徳的判断力を高める。

自分の考えを明確にするためには、まず必要な情報を集めること、人の話をしっかり聴くこと、自分の考えを他人の考えと対比させて考えを練り上げること、自分の考えをまとめて表現することが必要である。そのためにモラルジレンマ授業では、自分の考えを人に伝える「話す」作業と、自分の考えを文章に表す「書く」作業を大切にする。書くことが苦手な子どもは多いが、深い思考や整理を促し、コミュニケーションを深めるためにも、この「書く」作業は極めて重要である。

② 多様な価値観に触れる機会を増やす。

限定された身近な世界の中で生活している子どもたちにとって、より広い多様な考えや価値観に触れることは大切である。そこで授業では、モラルジレンマ資料をはじめ、小説・詩・短歌・格言・エッセイなどさまざまな資料を活用し、子どもたちの感性に訴え、認知的な不均衡を体験させることが大切である。また貴重な体験を持つさまざまな職業の人たちを招き、体験談を語ってもらうことによって、子どもの限られた価値観や世界観に揺さぶりをかけ、刺激を与えることも大切である。

③ 道徳的判断の背後にある根拠を明らかにし、理由をきちんと説明できる。

モラルジレンマ授業では、小集団やクラス全体による話し合いをとおして、他者の意見に耳を傾けながら自分の意見と練り合わせ、コミュニケーションをとおして道徳的判断力を高めていく。その際、判断が2つないし3つに別れたり、容易に結論に達しない場合も多い。しかし、ジレンマによって分化された判断の背後にある根拠を明らかにし、その理由をはっきり説明することによって、分化された道徳的判断は次第に統合され、理路整然と整合された道徳的判断へと高まっていくのである。モラルジレンマ授業では、なぜそう判断したのか、その理由をきちんと説明できるよう指導していくことが肝要である。

④ 自尊感情を高める。

自尊感情とは、自分を価値ある存在として捉えていく態度や感情のことである。自尊感情の高い子どもは、考え方が肯定的で情緒が安定し、責任感があり、自分を大切にすると同時に他者にも十分な配慮ができる。これに対して自尊感情の低い子どもは自分を否定的に捉え、周囲の人々から自分を受け入れてもらえないという気持ちが強く、自己中心的で自分に自信が持てない。

以上がモラルジレンマ授業のめざす教育目標である。道徳性の発達段階や道徳的判断力を高めていくことがモラルジレンマ授業の第一の目標であるが、これをコールバーグの「正義」(正しさ)というキーワードと関連づけて表現すると、次のようになる。

- 段階1：正しいということは、私がしたことに対して罰を受けないことである。
- 2：正しいということは、今私が君を助けておけば、後で君が何かを私のためにしてくれるということである。
- 3：正しいということは、周囲の人々

が認めてくれることをするということである。

- 4：正しいということは、社会の人々が一致して認める規則に従うということである。
- 5：正義とは、社会契約によって個人の基本的な人権と国が認めた法が一致するということである。
- 6：正義とは、個人の良心に従って行動することである。

これらの6段階は、コールバーグの道徳性の6つの発達段階と一致し、それらをわかりやすく言い換えたものである。

モラルジレンマ授業では、ディスカッションをとおして自己の考えの至らないことに気づき、他者の立場に立って考える役割取得をとおして、自分の考えをより高い次元に高めていく。したがって、ここで大切にされるのは、相手の考えも自分の考えも互いに尊重する態度である。自分の意見だけを一方的に主張するのではなく、相手の意見にもしっかり耳を傾けて傾聴する姿勢である。そこから互いの自尊感情を高め合い、切磋琢磨していくクラスのよい雰囲気生まれてくる。

6. キャラクター・エデュケーションの隆盛

前述したように、1990年代に入ると、コールバーグの子どもの内面に葛藤を生じさせるモラルジレンマの道徳授業では、現実に価値規範が崩壊し授業が成立しない学校では効果がない、学校の危機的な状況を救うためには、まず基本的な道徳的内容を直接教えることが必要であるという批判が教育現場から沸き起こり、子どもの行動を明確に方向づける即効性のある道徳教育への要望が広く一般市民からも起こるようになっていった。

混迷するアメリカ教育の現状を打開するために、1983年、教育の優秀性に関する全国委員会は、「危機に立つ国家」と題する答申をベル教育省長官に提出した。それ以来、全米各地で様々な教育改革が行われ、子どもたちの基礎学力向上に一定の成果を挙げてきたが、学力の問題に止まらず、道徳的価値や態度形成につながるようなもっと本質的な教育改革を望む声が高まってきた。このような世論の高まりを受けて、1990年代初頭から民主主義社会に必要な普遍的道徳的価値を教えることの必要性を説くキャラクター・エデュケーションが1つの教育運動として盛り上がりを見せてくる。その先鞭をつけたのが、ボストンカレッジのキルパトリック(W.Kilpatrick)とニューヨーク州立大学のリコーナ(T.Lickona)である。

2人の著書は教育書としては稀なベストセラーとなり、人々に普遍的道徳的価値を教えることの重要性を広く認識させることとなった。キルパトリックの著書『ジョニーはなぜ正邪の区別をつけられないのか』(“Why Johnny Can't Tell Right from Wrong” A Bouchstone Book, 1992)では、価値相対主義が家庭や学校にはびこった結果、子どもたちは善悪の判断基準となる価値も教えられずに道徳的文盲状態に陥っている。そのために学校や親は、心の琴線に触れるような良書を子どもに読ませることが必要であると説き、具体的な書物が紹介されている。またリコーナの『こころの教育論』(“Educating for Character” Bantam Books, 1991)では、「尊重(Respect)」と「責任(Responsibility)」を民主主義社会の基盤となる普遍的道徳的価値の中核に位置づけ、読・書・算の3Rsに加えて、第四・第五のRとして位置づけ、この5つを実践的に身につけさせる価値教育の総合的アプローチが提唱されている。

普遍的道徳的価値を教えることへの世論の高まりに呼応して、1993年にはワシントン市郊外のカルキュラム開発協会に「キャラクター・エデュケーション・パートナーシップ」が、カリフォルニアのジョセフソン倫理研究所に「キャラクター・カウンツ」というキャラクター・エデュケーション推進の全米組織が設立され、連邦政府との関係強化や各地に点在しているキャラクター・エデュケーション諸機関との連携協力に当たることとなった。さらにこの運動は、その後民主・共和両党の党派を越えた連邦議会の支援も取りつけ、クリントン大統領も推奨する全米あげでの一大教育運動に発展していった。

また州政府レベルでも、独自のキャラクター・エデュケーションの振興を図る州が多く、2001年1月現在で9つの州において州法でキャラクター・エデュケーションを必須と定め、ワシントン市と11の州でキャラクター・エデュケーションの推進を奨励している。その中には、ブッシュ大統領が州知事時代にキャラクター・エデュケーションを教育政策の大きな柱の1つに据えていたテキサス州も含まれている。

このように連邦政府や各州政府の指示を得て急速な発展を見せているキャラクター・エデュケーションも、1960年代には教化主義的教育としてタブー視されてきた。しかし、それが19世紀的表現のままに新たな教育運動として急速に復権した背景には、1980年代に入ってから強い伝統重視の社会的潮流があった。1980年代～90年代にかけて、アメリカ本来の伝統的価値を見直し、民主主義社会に必要な本源的価値を伝えていこうというピューリタニズムの精神が広くアメリカ国民に受け入れられるようになっていったのである。

それではキャラクター・エデュケーション

は、具体的にどのような教育内容と教育方法で実施されているのであろうか。

7. キャラクター・エデュケーションの内容と方法

1997年5月、カリフォルニア州教育委員会は、「全ての教育者は青少年に対し、人格の基礎的強さを培う道徳的倫理的価値を目覚めさせなければならない」との決議文を採択し、10月を「キャラクター・エデュケーション月間」とした。1995年にスタートした4年計画の「カリフォルニア・キャラクター・エデュケーション・パートナーシップ」プロジェクトも3年目に入り、97年度からは5つのミドルスクールも加わって、一定の成果と盛り上がりを見せてきた時でもあった。

プロジェクトに参加している5つの小学校は、異なった特色を有する地域社会から選ばれていたが、3つの共通点を持っていた。第一に、すべての学校計画が親や地域の連携協力、学校風土、カリキュラム、評価という事項を含んでいること、第二に、配慮・市民道徳と市民性・正義と公正・尊重・責任・信頼性という6つのキャラクターを教えること、第三に、キャラクター・エデュケーションが既存の学校文化とカリキュラムに付け足されるのではなく、統合され一体となっているという点である。

プロジェクトを実践するに当たって、学校風土、モデルになる大人、カリキュラムへの統合という3つの要点が浮かび上がってきた。学校風土では、清潔な廊下や教室、お互いを尊重する態度、フェアプレーの模範提示などが建設的な学校風土を醸し出すとされ、サンジュアン校区のスカイクレスト小学校では、よいキャラクターを見せた児童の名前をメインホールの掲示板に掲げたり、子どもに

模範を示す寸劇を集会で演じさせるなどの活動がなされている。また大人がモデルとなる行動を示す例として、タホ湖校区のアルタホ小学校で、教職員が他の大人のよいキャラクターについて書いたメモをKudas(「評判」の意)箱に投票するという実践が報告されている。さらにカリキュラムへの統合では、ピアス校区のアーバクル小学校で、採鉱キャンプに関する社会科授業の一環として、正義と公正について討議するというように、既存のカリキュラムの中にキャラクター・エデュケーションの豊富な材料が用意されている。

カリフォルニア州の中でも、約150万人の児童・生徒と7万人の教職員を抱え、81の学区で約1700の学校から構成される州最大のロサンゼルス市域の教育委員会では、1997年度からジェファーソン・キャラクター・エデュケーションセンターとジョセフソン倫理研究所の提供するプログラムを核にしたキャラクター・エデュケーションを同教育委員会傘下の学校で必須にした。このプログラムは「6つの核」と名づけられ、信頼・尊重・責任・公正・配慮・市民性の6つのキャラクターを軸にしたテキストの他に、ポスターやビデオなど種々の補助教材が用意され、学校の教室だけでなく、ロサンゼルス市域の公共テレビ放送を通じて、英語とスペイン語のキャラクター・エデュケーションのビデオ番組が提供されている。

次に、どのような教育方法がとられているのであろうか。ジェファーソン・キャラクター・エデュケーションセンターでは、1963年に設立された非営利機関で、全米10万以上の学校と500万人余りの子どもたちを対象にしたプログラムを実施している。同センターの提唱する「STARプログラム」では、前述した6つの基本的キャラクターに関する教師用指導書、生徒用ワークブック、25以上の国

や文化から採られたそれぞれのキャラクターに関連した小話集、小話を吹き込んだカセットテープ、教室掲示用ポスターなどが、1つの教材パッケージとして提供されている。教育方法としては、まず子どもたちに例えば「責任」や「尊重」といったキャラクターの価値の意味と学習の意味を示し、実際場面でどんな行動が相応しいかを論議させ、そのような行動を実践するように求める。例えば、ロングビーチのニューカム小学校では、3年生のクラスで教師から「勇気」という言葉の意味を学び、教室の中でどんな場合に「勇気」が示されるか協同学習グループで討議しながらリストを作成した。あるグループは、「いじめられている子を助けることが勇気である」との結論を出している。また学校風土アプローチでは、教室を越えた事務室・校庭・カフェテリア・通学バス・家庭や地域などのあらゆる場で、共通の価値を表現する言葉を合言葉に、子ども同士が積極的に共通の価値につながる行動を促し、成員全体が互いに行動の範を示し合うような雰囲気をつくっていく。例えば、ミズリー州のヘレリヴ小学校の「礼儀正しく」月間では、学校の正面玄関に毎日違った「礼儀正しさ」が大きなカレンダーに描かれている。また両親への関心もねらって、毎日のキャラクターの目標を「今日のテーマ」として家庭に通知し、そのテーマに相応しい行動をいかにして促進させるかを紹介している。

ロサンゼルス教育委員会は、1990年度にジェファソン・キャラクター・エデュケーションセンターの開発したキャラクター・エデュケーションのプログラムを市内の31の学校で試行的に実施してその効果を調査した。その結果、1990年の冬学期に比べて91年の夏学期には、遅刻生徒が40%、小さな規律上の問題が39%、暴力・ドラッグ・凶器の持ち込

みなどの大きな規律問題は25%、それぞれ減少した。生徒のやる気が高まり、両親の子どもへの関わりも大きくなるという望ましい調査結果が示された。

8. 結語

以上のように、キャラクター・エデュケーションは1990年代以後全米を席卷し、道徳教育の主要な役割を担うようになっていった。アメリカの道徳教育は、「価値の明確化」からモラルジレンマへ、さらにキャラクター・エデュケーションへとその主流が変遷するに連れて、「考えるプロセスを大切にする道徳教育」から「普遍的価値を教える道徳教育」へと傾斜していく。

「価値の明確化」とモラルジレンマによる道徳授業は、プロセス主義と相対主義をベースにして子どもたちに時間をかけていろいろな角度からじっくりと考えさせ、他者の意見を尊重し受け入れながらその変容を図っていく点では共通している。しかし、「価値の明確化」が多数の選択肢の中から道徳的価値判断をさせ、自分なりの意見や価値観を形成させていくのに対して、モラルジレンマでは2つか3つの対立する道徳的価値に限定し、それらを対立させながら子どもたちの中にジレンマを生じさせ思考を深めていこうとする。そして、コールバーグが作成した道徳性の6つの発達段階を基準にして道徳的判断力の成熟度を評価しようとする。その意味では、混沌とした「価値の明確化」による道徳授業よりも、モラルジレンマによる道徳授業の方が対立する観点が明確になり、児童・生徒が議論しやすいものとなる。

しかしモラルジレンマ授業が、あくまで子ども自身の思考のプロセスを大切に、子ども自らが道徳的判断をするように導いて

いく点で、それは相対主義のジレンマに陥り、普遍的価値へと到達することが困難となる。オープンエンドで授業が終了し、明確な普遍的価値に到達し難いモラルジレンマ授業が、かえって教室に混乱をもたらすことを指摘し、普遍的価値を教えることの必要性を唱えて登場したのがキャラクター・エデュケーションであった。

日本でも2000（平成12）年3月、小渕恵三首相のもと、26人の委員で構成された教育改革国民会議が発足した。同国民会議は審議の結果をまとめ、同年の12月22日に、「教育を変える17の提案」という副題をつけて報告書を提出した。その中で教育基本法の改正を提唱するなど、戦後教育改革の見直しに積極的な姿勢を示している。

同国民会議は、その17の提案の2番目で、「学校は道徳を教えることをためらわない」という文言を挙げ、その中で、「善悪をわきまえる感覚が、常に知育に優先して存在することを忘れてはならない」、「少子化・核家族時代における自我形成、社会性の育成のために、体験活動を通じた教育が必要である」という言葉を並べ、情意面や体験重視の必要性を強調している。

これらを踏まえた上で、同国民会議は具体的に次の3つの提案を行っている。

① 道徳に関する教科を設ける

現行の「道徳の時間」は教科ではなく、教育課程の中の1領域である。これを教科としてはっきりと位置づけようという提案である。自己をしっかりと見つめ、人間としてのよりよい生き方を真剣に考える時間を、小学校から高等学校まで一貫して教科として教育課程の中へ位置づけようという提案である。

② 豊かな情操を養う教科指導の充実

第二は、例えば言葉の教育、歴史の教育、芸術の教育など子どもたちの豊かな情操を

培ったり、人間としての在り方や生き方を考えることができる教科などの指導を充実させようという提案である。換言すれば全教育活動をとおして、それぞれの教育活動の特色に応じた心の教育、道徳教育、情操教育を一層充実させていこうという提案である。

③ 体験活動の充実

第三は、教育活動を充実させるために奉仕活動を小学校・中学校で2週間、高等学校では1ヶ月まとめて実施できるようにしようという提案である。このような奉仕活動を教育課程の中に組み込むことによって、体験による道徳教育を学校教育の中にしっかりと位置づけようとしている。

続いて、2006（平成18）年10月10日の閣議決定で設置されることになった教育再生会議では、公立の小学校・中学校の「道徳の時間」を「徳育」という教科にし、教科書も作成するように提言されていた。しかし、文部科学省の中央教育審議会は道徳の教科化を最終的に見送った。これに対して、道徳教育の教科化を主張する人たちからは強い不満が示されている。教育改革国民会議の提案と同様に、若者たちに善悪の基準をしっかりと教える必要があるため、道徳を領域ではなく教科にすべきだというのが、その主な主張点である。

このように日本でもアメリカでも、善悪の判断の基準さえ見失ったかに見える青少年に対して、道徳的な善悪の基準をしっかりと教えるべきだという風潮が強く見られる。その背景には、1997（平成9）年の神戸市須磨区で起きたあの衝撃的な連続児童殺傷事件をはじめとする一連の凶悪な青少年犯罪があった。またアメリカでも、暴力・ドラッグ・凶器の持ち込みなどによる学校規律の乱れや青少年犯罪の多発がその背景にあった。

しかし、「道徳は本来教えるべきものなのかどうか」という原点に立ち返って考えるな

らば、今もう一度アメリカの「価値の明確化」やモラルジレンマ授業の原理となるプロセス主義と相対主義の意味を考え直し、道徳教育の本来の意味を再考すべき時に来ているのではないだろうか。「価値の明確化」がめざす「相対的絶対」とは、一人ひとりの考え方や価値観はそれぞれ異なっているという相対主義を前提にしながらも、その上で各人が「自分にとって絶対的なもの」を求めていく立場のことであった。またコールバーグのモラルジレンマ授業がめざすものは、小集団やクラス全体による話し合いをとおして、他者を尊重し他者の意見に耳を傾けながら自分の意見と練り合わせ、コミュニケーションをとおして道徳的判断力を高めていくことであった。そこには、他者を尊重し他者の価値観と真摯に向き合おうとする彼の誠実な姿勢が反映されている。価値相対主義者は、自分の価値観をしっかり持っていないから価値相対主義に陥るのではなく、それをしっかり持っているからこそ他者と真摯に向き合おうとし、対話を求め

るのである。コールバーグの考えるモラルジレンマ授業とは、児童・生徒がお互いの価値観をぶつけ合い、討論し合うための授業である。授業への参加度は、自分の価値観を吟味し直し、他者と語り理解し合う度合いによって測られる。

以上、アメリカ道徳教育の3大潮流を中心に考察してきたが、「学校は道徳を教えることをためらわない」という教育改革国民会議の提言に代表されるように、日本でもアメリカでも近年「道徳を教えること」の必要性が強調されている。だが、価値観の多様化している現代社会だからこそ、「教える」ことによって成果を早く出すことを焦るのではなく、教育の原点に立ち返って、「他者を尊重しながら考えるプロセスを大切にする道徳教育」を再構築していくことが、今求められているのではないだろうか。したがって、「道徳教育で普遍的価値を教えるべきか否か？」という問いに対する回答は、「否」と考える。

注

- 1) R.E.Galbraith & T.M.Jonse, Teaching Strategies for moral dilemma. Social Education, 1975, pp.16-22.
- 2) B.K.Beyer, Conducting moral discussion in the classroom, April. Social Education, 1976, pp.194-202.

- 3 E.T.Gendlin, Values and the Process of Experiencing. In: A.Mahrer(ed.), The Goals of Psychotherapy, Appleton-Century Crofts, 1967.
- 4 W.Kilpatrick, Why Johnny Can't Tell Right from Wrong, A Bouchstone Book, 1992.
- 5 T.Lickona, Educating for Character, Bantam Books, 1991.

翻訳は、三浦正訳『リコーナ博士のこのころの教育論—〈尊重〉と〈責任〉を育む学校環境の創造』慶應義塾大学出版会、1997年。

主要参考文献

- 1 L.E.Raths, M.Hermin and S.B.Simon, Values and Teaching: Working with Values in the Classroom, Charles E.Merril Pub., 1978.
翻訳は、遠藤昭彦監訳、福田広・諸富祥彦訳『道徳教育の革新—教師のための「価値明確化」の理論と実践—』ぎょうせい、1991年。
- 2 C.R.Rogers, A Modern Approach to the Valuing Process, 1964. In: Freedom to Learn for the 80's, Charles E.Merril Publishing Co., 1983.

- 6 S.B.サイモン、市川千秋・宇田光訳『教師業ワークブック—価値明確化による自己発見の旅—』黎明書房、1989年。
- 7 諸富祥彦『新しい道徳授業づくりへの提唱1 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、1997年。
- 8 R.E.Galbraith & T.M.Jonse, Teaching Strategies for moral dilemma. Social Education,

- 1975.
- 9 B.K.Beyer, Conducting moral discussion in the classroom, April. Social Education, 1976.
 - 10 L.コールバーグ、永野重史監訳『道徳性の形成—認知発達のアプローチ—』新曜社、1987年。
 - 11 L.コールバーグ、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育—コールバーグ理論の展開と実践—』広池学園出版部、1987年。
 - 12 J.デューイ、松野安男訳『民主主義と教育(上)』岩波書店、1975年。
 - 13 J.デューイ、松野安男訳『民主主義と教育(下)』岩波書店、1975年。
 - 14 J.デューイ、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年。
 - 15 J.ピアジェ、大伴茂訳『児童道徳判断の発達』同文書院、1956年。
 - 16 J.ピアジェ、大伴茂訳『臨床児童心理学Ⅰ 児童の自己中心性』同文書院、1954年。
 - 17 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。
 - 18 荒木紀幸編著『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。
 - 19 永野重史編『道徳性の発達と教育 —コールバーグ理論の展開—』新曜社、1985年。
 - 20 C.ギリガン、岩男寿美子監訳『もう一つの声』川島書店、1986年。