

T.リコーナの「キャラクター・エデュケーション」に関する研究

Research on T. Lickona's "Character Education"

町田 万里子*

Mariko Machida

(要旨)

現在我が国の道德教育は、「道德的価値」を「教える」という教師主導の立場をとるか、あるいは児童生徒が主体的に「学ぶ」ことを重視する立場をとるかという点で対立しており、国内で道德教育に対する方針が一貫していないという現状がある。

一方アメリカでは、1990年代に少年犯罪が80年代と比べて急増する中、「道德的価値」をしっかり「教える」ことを強調する「キャラクター・エデュケーション」が奨励され、成果を収めてきているという報告がある。したがって、この「キャラクター・エデュケーション」について分析・検討していくことで、日本の道德教育の方向性について何らかの示唆が得られるものと考えられる。

ここで我が国では、これまで「キャラクター・エデュケーション」に関する研究が、アメリカの状況や実践例の報告にとどまり、理論的な内容やその発展過程に関する検討はほとんどなされてこなかったため、この理論が「道德的価値」を教えることのみを重視する教育方法として捉えられる傾向にあった。しかし人格教育運動の代表者であるトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) の教育論を検討していくと、この理論が道德を「教える」という授業方法と、児童生徒が主体的に「学ぶ」という授業方法とを統合した教育方法であることがわかる。

したがって、本稿では、近年アメリカで注目されるリコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討し、彼の理論を明確にした上で、我が国の道德教育においても、統合的な道德教育が有効であるか検証することを第一の目的として行った。

また、アメリカでは、日本のように特設の「道德の時間」が設けられていないため、彼の理論を直接我が国の道德授業に当てはめることは難しいと思われた。そこで我が国に应用可能な要素を彼の理論から導きだし、具体的方法として提案することを第二の目的として検討した。

I 問題の所在

近年我が国では、道德教育の更なる充実が叫ばれ、特に学校教育への要請がますます高まってきている。この背景には、青少年の規範意識やモラルの低下、いじめや登校拒否の問題に加え、犯罪の低年齢化や悪質化、性の逸脱行為、学級崩壊や校内暴力、家庭内暴力等の“荒れ”の問題、自殺の低年齢化、メー

ル等による新たな形の“いじめ”の出現、フリーターやニートの増加等の問題が、次々と浮上していることが挙げられる。

青少年の問題行動について、文部科学省は積極的な提言や施策を展開しているが、現在の状況を打破するためには、家庭とともに教育現場における道德教育の重要性を再認識し、道德教育の要である「道德の時間」を充実させることが急務であると考えている。

* 山口大学大学院東アジア研究科博士課程 (The Graduate School of East Asian Studies, Yamaguchi University)

そして近年、具体的な方策を次々に打ち出しているが、そのひとつに「道徳の時間」の教科化に関する提案がある。

教育再生会議は、2000（平成11）年の「教育改革国民会議報告」¹¹において、人間として生きていく上での基本の型を教え、自らの人生を切り拓く高い精神と志を持たせることをねらいとして定めた。この「型」とは「徳目」や「道徳的価値」と解釈することができるが、教育審議会では「型」を重視し、基本的な「道徳的価値」をまず教師が教えていくことが重要であると訴える。この立場は、「徳目」を毅然として教えていくことを重視し、そのためには道徳を教科化し、内容研究や教材開発に力を入れることが必要不可欠であると考えている。

これに対し、戦前の道徳教育が「型」を重視し過ぎたために「注入主義」や「徳目主義」に陥ったと考え、「型」を重視し過ぎることは児童生徒の人格形成に悪影響を及ぼすとして危険視する立場がある。彼らは「徳目」や「道徳的価値」を教えることにこだわり、「価値の伝達」を尊重する方針のもとに教科化を行うならば、それはそのまま『修身科』の復活に繋がるとして、教科化は断固避けるべきであると主張する。

我が国では戦前の『修身科』による授業方法が注入主義に偏っており、それが日本を軍国主義へと導いたという見解が強いため、終戦から現在に至るまで、道徳の教科化が避けられてきた。それは教科として位置付けることによって、「道徳的価値」を意図的に教授することになる他、教科という性質上、児童生徒の道徳性を評価する必要が出てくると考えられたためである。

したがって、教科化を推進する動きは一時期強まったものの、意見の対立が顕著となったため、今回の学習指導要領改訂では時期尚

早として見送られることとなった。

しかし、この論争により、我が国は道徳教育に関する重大な問題を抱えていることが明らかとなったのである。

それは、「道徳的価値」を教えるべきであるとする論と、教えるべきではないとする論が混在しており、未だ一致をみせていないという状態、つまり、国内で教育方針が一貫していないという現状である。特に「道徳的価値」を教えるという教師主導型に対する批判が強く、現在では児童生徒に主体的に「道徳的価値」を学ばせるという立場が優勢である。

II T.リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討する意義

現在我が国の道徳教育は、「道徳的価値」を「教える」という教師主導の立場をとるか、あるいは児童生徒が主体的に「学ぶ」ことを重視する立場をとるかという点で対立していることを先に述べたが、このように国内で道徳教育に対する方針が一貫していないため、この状況を解消することが我が国の道徳教育の重要な課題の一つとして挙げられている。

ここでアメリカでは、1990年代に少年犯罪が80年代と比べて急増する中、「道徳的価値」をしっかりと「教える」ことを強調する「キャラクター・エデュケーション」が奨励され、成果を収めてきているという報告がある。

アメリカで成果を上げる「キャラクター・エデュケーション」について検討し、我が国で応用する手立てを得ることは、戦後アメリカに影響を受け続けてきた我が国の道徳教育に何らかの示唆を与えるであろう。そして実践することによって、一定の効果が挙げられると考える。

このプロジェクトは、我が国で「道徳的価値」を「教える」ことが強調されるようになっ

たことから、次第に関心が寄せられるようになった。

しかし、吉田誠によると、これまで「キャラクター・エデュケーション」に関する我が国の研究は、米国の状況や実践例の報告にとどまり、理論的な内容やその発展過程に関する検討はほとんどなされてこなかったという¹⁾。また、吉田は「人格教育を伝統的価値の教え込みととらえ、米国における人格教育運動の近年の展開、特にその代表者の一人であるトーマス・リコーナ(Thomas Lickona)のキャラクター・エデュケーションにおいて、道徳を「教える」として主体的に「学ぶ」ことの両方が強調されるようになった点が見落とされている²⁾とも指摘しており、「キャラクター・エデュケーション」による道徳教育を、単に「道徳的価値」を「教える」方法として捉えるべきではないことを強調している。

以上の見解から、本論文では、近年アメリカで注目されるリコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討していく中で、リコーナの理論がどの立場に立つのかを明らかにし、我が国の道徳教育においても、彼の理論が有効であるかを検証していきたいと考え、これを第一の目的とする。また、アメリカでは我が国のように特設の道徳の授業が設けられていないため、彼の理論を直接我が国の道徳授業に当てはめることは難しい。そこで我が国の道徳授業に応用可能な要素を彼の理論から導きだし、具体的方法として提案することを第二の目的とする。

Ⅲ 「キャラクター・エデュケーション」の興隆

戦後、日本の道徳教育の中核であった『修身科』がGHQによって廃止され、その後は

GHQが主導権を握る形で我が国の道徳教育の転換が図られた。したがって戦後の我が国の道徳教育はアメリカの道徳教育論の影響を強く受けることとなる。西村正登¹⁾によると、概観すれば戦後のアメリカの道徳教育は、次の三大潮流に集約されるという。

第一は「価値明確化論」による道徳教育であり、これは1960年代～70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。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・ディレンマ」による道徳授業である。コールバーグは道徳的判断に関する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徳教育の理論的枠組みを提供した²⁾。しかしながら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・ディレンマ」の道徳授業では、現実に価値規範が崩壊し授業が成立してい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³⁾という批判が教育現場から沸き起こってきた。そこで第三に登場したのが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、まず基本的な道徳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徳的価値を教えることが必要であると説いた道徳教育論であると、我が国では捉えられてきた⁴⁾。

しかし実際は、「キャラクター・エデュケーション」とは、「価値明確化」や「モラル・ディレンマ」に代表される進歩主義的道徳教育と、伝統的価値を重視する本質主義的道徳教育との2つの流れの合流を目指すものなのである。

「キャラクター・エデュケーション」は「価値の明確化」や「モラル・ディレンマ」によ

る授業が機能しなくなってきたため、その対抗軸として登場した。したがって当初「キャラクター・エデュケーション」は、インカルケーション (inculcation: 注入主義) の要素が大きかったことは事実である。しかし、それでは伝統的道德教育を踏襲することに過ぎず、過去の反省を生かすことにはならないとされたため、アメリカでは、次第に新たな「キャラクター・エデュケーション」の開発へと関心が向くことになる。それが、「価値明確化論」やコールバーグの道德教育論等に代表される子どもの主体性を強調する道德教育と、教師の指導性を重視しながら望ましい価値の伝達に重きを置くインカルケーションの道德教育との統合である。

この研究者の第一人者が、トーマス・リコーナ (Thomas Lickona) である。彼はアメリカの道德教育の歴史的展開から、伝統的道德教育と進歩主義的道德教育の統合が必要であると訴えており、ここからも彼の理論を「道德的価値」を「教える」という理論であると認識は不適切であると考えられる。

しかし、リコーナの理論が真に統合的であるかについても、検討の余地があるであろう。

したがって、まずは戦後アメリカの混乱期に登場した道德教育の三大潮流—「価値明確化論」、「モラル・ディレンマ」、「キャラクター・エデュケーション」—の変遷を辿り、どのような背景の中でリコーナの教育論が誕生したかを検討し、従来の道德教育に対してリコーナがどのような課題意識を持ち、それらをどのように克服しようとしているのかを明らかにしていくことで、彼の理論をより明確にしていきたいと考える。

1. 「価値の明確化」による道德教育論

アメリカの教育学には、2つの大きな流れとして、本質主義 (essentialism) と進歩主

義 (progressivism) がある。前者は「歴史の試練に耐えてきた文化遺産の教育的価値を重視し、学校はそれを次世代に伝達するという社会から委託された任務があることを強調する」のに対して、後者は「子どもの興味・関心・成長欲求を受け止め、子どもの自発性・主体性を尊重して活動意欲を引き出すことを重視する」⁵⁾ ものである。この本質主義の教育学を継承しているのが、インカルケーション (inculcation: 注入主義) の道德教育、あるいは品性教育や人格教育と呼ばれる「キャラクター・エデュケーション (character education)」である⁶⁾。本質主義の立場では、社会や大人が望ましいと考える価値を子どもに伝達することが第一の目的とされ、教師は様々な手法を用いて子どもの心の中に道德的価値や道德的原理の内面化を図ろうとする。そしてこのような教育方法は、従来の典型的な道德授業として、戦前のアメリカで広く行われてきた。

しかしながら1960年代より世界的に「個性主義 (personalism)」の高まりがみられるようになったことから、アメリカの道德授業は一変した⁷⁾。当時の状況についてリコーナは、人々が個人の価値、尊厳、自律性を賞賛するようになり、責任よりも権利を、参加よりも自由を重視するようになったと述べる⁸⁾。そしてこれが人々を家族や教会、地域社会あるいは国といった集団のメンバーとして自分達の義務遂行に向かわせることよりも、自由を持った個人としての自己表現や自己充足へと意識を向かわせたとして、この時代から個性主義の風潮が高まってきたと指摘する⁹⁾。

西村正登は当時の教育を方向づけた要素として、「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」¹⁰⁾ られていたこと、「学習者の自己表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・意を相対的に見る全人教育へ、目標達成指向型からプロセス志向型の学習への転換¹¹⁾を図ることが目指されていたことを挙げる。

このような風潮の中、アメリカでは進歩主義的教育の流れを汲んだ価値教育や子どもの道徳性の発達研究が盛んに行われるようになった。そこで登場したのが「価値明確化論 (values clarification)」である。学校の道徳教育に対するこの新たなアプローチは、ニューヨーク大学教授、ルイス・ラス (Louis Rath) の著書『価値と教授 (Values and Teaching)』の出版と同時の1966年に端を発する¹²⁾。

彼らは、従来の「伝統的道徳教授方式」を否定し、「過程」中心方式に切り替えることを提案した。「価値明確化論」は時代の精神を捉えていたため、教師の心を掴んだ。価値多様化社会に突入し、あらゆる価値を認めることが「善い」とされていた時代の中で、自分たちの価値中立性を保持しながら価値について話し合う方法を提供するこの指導法は、当初大変魅力的なものとして教師に捉えられたのである。

「価値明確化論」の授業方法とは、個々の徳目や価値を内面化するのではなく、個々の価値の基盤となる「価値づけ過程」そのものを、子どもに学ばせようとするものである。

創始者のラスは、それを構成する要素として、次の3つの次元と7つのサブプロセスを挙げた¹³⁾。

教師はこの7つの観点を基準にして、児童・生徒の「価値づけ過程」の不十分な点を見出し、そこに子どもたちの注意を促していくのである。ラスは子どもたちがこれら7つの基準をすべて満たした時に自己選択能力や自己指導能力を育てていくことができると考え

た¹⁴⁾。そしてこの理論を元に、1972年『価値の明確化・教師および生徒用実践的利用ハンドブック (Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students)』が出版され、合衆国中の教師の机上必携書となった¹⁵⁾。

表 3つの次元と7つの価値付け過程

I 尊重する

- ① 尊重し、大切にす
- ② みんなの前で自分の考えを表現する

II 選択する

- ③ 選択肢を考える
- ④ 各々の選択肢の結果について考える
- ⑤ 自由に選択する

III 行為する

- ⑥ 行う
- ⑦ 繰り返し、一貫して行い続ける

出典:西村正登『現代道徳教育の構想』、風間書房、2008年、p.154

例えばこの中に、「価値算出」や「価値投票」という方法が示されている¹⁶⁾。「価値算出」とは、始めに教師または生徒がクラスに質問を出し、メンバーに回答を考える時間を数分間とり、次に教師は室内を巡回し、生徒を指名して答えを言わせるというものである。例えば質問の手本として、以下が挙げられている¹⁷⁾。

- ① 自慢できることは何か。
- ② 最近、公の立場をとった問題は何か。
- ③ 本当に強く信じているものは何か。

「価値投票」とは、教師が「みなさんのうち何人が」で始まる質問を一つずつ大声で読み上げ、次にクラスの生徒が挙手で投票する。このとき手本とされている質問は、以下の通りである¹⁸⁾。

- ① 不正といっても正当化される場合があると何人が思っているか。
- ② 日曜日の新聞で真っ先に漫画を読もうとする人は何人いるか。
- ③ ヨットを自分のものになりたいと思っ
ている人は何人いるか。
- ④ 極刑は廃止されるべきだと思っ
ている人は何人いるか。
- ⑤ 婚前性交渉を認める人は何人いるか。

このように「価値明確化論」に基づく道徳授業とは、生徒に価値あるものは何かを、生徒自身に自覚させるものであった。

しかしリコーナはこの方法論について次のように述べている。

「価値明確化論は教師に何をしよう求めたのであろうか。ここでは価値あることを教えようとするなど皆無であった。その代わり教師の仕事は、生徒に各自がもっている価値を「明瞭にする (clarify)」仕方を学ばせることであった。大人が善悪を子どもに直接教えるべきだとする考えや、生徒の「価値観 (value position)」に影響を与えようとするのも、明らかに拒否された。」¹⁹⁾

またこの授業方法は価値に対して中立の姿勢を取るため、基本的に教師は全ての意見を受容することとなる。そのため、例えば万引きに対する感覚も、「生活必需品を入手する権利がある」²⁰⁾と生徒が思えば、それを堂々と主張することが許されるため、教師が混乱する事態がしばしば起こった。

「価値明確化論」は古典的アプローチからの脱却を目指し、子どもたちが「外的な価値基準」に従うのではなく、自分自身の思考や感情に従って価値判断ができるようになるこ

とを目指したものであった。したがって子どもにじっくりと価値に対して考えさせたり、価値選択のための基準を明確にさせる等、子どもの主体的な価値決定能力を育もうとする点においては、従来の道徳教育の発想にはない、評価されるべき視点を持つものであると考える。

しかしながら、最悪の場合は、「道徳的価値」と、社会的因習や個人的な嗜好である「非道徳的価値」とを混同させ、自己の好みによって価値が決定するという誤った感覚を育てる要因ともなり得る教育論であった。それは上記の例のように、万引きのような「したいこと」と、他者の所有権尊重といった「すべきこと」との間に明確な区別がつきにくくなる事態を招いていることから窺える。

これは、「価値明確化論」が「価値とは個人的・状況的・相対的であり、皆が一致できるような正しい価値はこの世には存在しない」²¹⁾という「価値相対主義」に立脚するものであったことが原因であると考えられたため、次第に相対主義を克服する道徳教育の理論と方法が求められるようになっていった。

そこで1970年代に登場したのが、コールバーグ (Lawrence Kohlberg, 1927-1987) の「認知発達理論に基づく道徳教育」(The cognitive developmental approach to moral education)、いわゆるモラル・ディレンマによる道徳授業である。

2. コールバーグの「モラル・ディレンマ」による道徳教育論

コールバーグは「価値明確化論」と同様、「価値の内面化を図る伝統的道徳教育は社会の慣習的価値を子どもに注入している。」²²⁾と批判し、それを克服するためには「ダイアローグ (対話) やディスカッションを通して子どもの価値表現や価値判断」²³⁾をさせることが

重要であると考えた。そして注入主義にも相対主義にも陥らない第三のアプローチとして、認知発達理論に基づく道徳教育論を展開した。彼の理論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、デューイ (J.Dewey, 1859-1952) の進歩主義的な教育哲学、そしてヘアー (R.M.Hare, 1919-2002) の道徳哲学をベースにしており、この理論は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みを提供することとなった。

では、「価値明確化論」とコールバーグによる道徳教育論は、いかなる点で異なるのであろうか。それは価値理解には質的な違いがあると主張した点、そして発達の視点から道徳教育論を展開した点である。

「価値明確化論」もコールバーグによる道徳教育論も、価値相対主義に立脚している。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」²⁴⁾ 立場である。したがって価値相対主義者は、自分の価値観だけを絶対視して他人に押し付けることや、他人の価値観を無視して自分の主張を声高に唱えるのではなく、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すことを重視する²⁵⁾。

しかし、「価値明確化論」では、自分と他人の違いを認めるという点を子どもに理解させ、より高い次元へと高めさせるために導くという点は重視されておらず、むしろ教師の指導性を排除するよう努める。なぜなら、そのように教師が導くこと自体が価値相対主義に反する行為であり、教師の価値観を押し付けることになると考えるためである。したがって、せつかく他に「善い」意見が出たとしても、それを取り入れるかどうかは子ども

の判断に任せられることになるため、例えば先の事例のように、明らかに間違いであると分かる行為であり、また他の子どもも間違いであると指摘したとしても、本人がそれを「善い」とみなせば、容易にその行為が正当化されるという事態を招くことになりかねないのである。

一方コールバーグは、自分自身の価値観を大切にすることを重視しながらも、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点を重視した。彼は子どもたちが道徳的に高いレベルの思考へと到達するように導き、より高い道徳性の発達段階を獲得していくことを道徳教育の目標として掲げている点で、ある程度の教師の指導性を認めている。

そして「モラル・ディレンマ」による授業を通して、教師が高いレベルで発言している子どもの理由づけを刺激したり、教師自らが一段高いレベルで理由づけを述べることで、他のレベルの子どもを刺激し、一段階上の道徳的理由づけに上昇させることを教師の役目として規定した。伊藤啓一は、このように教師の役割を明確に位置付けた点が「価値明確化論」との違いであり、また「価値明確化論」に飽き足らない教師を引き付ける魅力となっていると述べる²⁶⁾。

「価値明確化論」の限界性が浮き彫りになり、批判が高まる中で登場したコールバーグの「モラル・ディレンマ」は、教師に積極的に受け入れられるようになった。その理由としては、生徒の発達段階を教師が引き上げていくことが重視されている点で、教師にある程度の指導性が確保されたこと、そしてコールバーグの考える指導性とは、教師が生徒をより高い次元へと導くことであり、「道徳的価値」を直接教えることではなかったため、

教師が生徒に対して中立的な立場で授業を行えたことが挙げられる。

「価値明確化論」によって指導性を奪われたことは、教師にとって大きな痛手であった。そこでコールバーグは、教師は生徒の水先案内人であり、より高いレベルで道徳的判断を行えるように導く役目があることを規定し、教師の指導性を確保した。これは指導性を奪われた多くの教師に安心感を与えたであろう。

その一方で、急激な社会変化によって価値多様化が促進される中では、「道徳的価値」を明確に提示することにためらいを感じる教師も少なくなかったという現状もあった。コールバーグの理論は「道徳的価値」に対して中立の姿勢を保つことが重視されていたため、教えること躊躇する教師にとっても、この理論は非常に魅力的に感じられたことであろう。つまり「価値明確化論」が時代の精神を掴んだことから急激に浸透したように、コールバーグの理論もまた、時代の精神を掴むものであったため、急速に発展していったと考えられる。こうして1970年代以降は、「価値明確化論」に代わり、「モラル・ディレンマ」が脚光を浴びることとなった。

しかし、この立場も1970年代半ばになると、「道徳教育において思考形式の発達を目的とするだけでは不十分であり、価値内容の指導を欠くことはできない」²⁷⁾という批判が生じてきた。

こうして、「モラル・ディレンマ」の授業も、1990年代に入ると、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に沸き起こるようになるのである²⁸⁾。

しかしながら、実はこの理論的方法的限界

性をコールバーグは自覚しており、本来の道徳教育は日常生活における現実的ディレンマを扱う必要があると考えていた²⁹⁾。彼は晩年、暴力・盗み・カンニングが日常化している教育現場の厳しい現実を知り、自らの心理学理論に基づく道徳教育を学校教育の現場で実践していく中で、彼は自らの理論を「道徳教育は部分的にはインドクトリネーション(注入)でなければならない」³⁰⁾と修正し、「教師の役割は単なる援助者 (facilitator) からもう一步踏み込んで、価値を教えて社会化を促進する人 (socializer) でなくてはならない」³¹⁾と訂正している。

こうしてアメリカにおける道徳教育は、伝統的な道徳教育から「価値明確化論」へ、そして、「モラル・ディスカッション」を経て、再び伝統的道徳教育へと回帰するのである。

3. 「キャラクター・エデュケーション」による道徳教育論

1980年代になり、伝統的道徳教育の流れを汲む「キャラクター・エデュケーション」が徐々に注目されるようになる。そして90年代に入ると、いよいよ全国的な広がりを見せ、アメリカ道徳教育の主流となり、進歩主義的道徳教育の反省から、価値を教えることは大人の責任であり、よい手本を見せ、徳について教えていこうとする風潮が高まっていく。

そして、「大人や教師が子どもになすべきは、歴史的な英知としての道徳的文化遺産を次世代の子どもたちにしっかりと伝達すること」³²⁾であるという認識が生まれ、個人発達のための探究的倫理ガイドライン (AEGIS) や品性教育カリキュラム (CEC)、子ども発達プロジェクト (CDP) などの様々なプログラムが実施されるようになった。

しかし、当初アメリカで支持されていた「キャラクター・エデュケーション」は、道

徳教育にまつわる難問をすべて解決するものではなかった。伊藤啓一は、その問題点を3つ挙げる。

1点目は、価値と行為との関連に対する認識が希薄であるという点である。伊藤は、1920年代のアメリカ教育界では「キャラクター・エデュケーション」が隆盛を極めていたにも関わらず、この理論が廃れてしまった原因として、ハーツホーンとメイ（Hartshorn, M. & May, M. A.）の調査研究を挙げる³³⁾。その研究とは、「キャラクター」は人間の行為にほとんど影響を及ぼさないというものであった。この結果は、子どもに「道徳的価値」を教えたとしても、それが直接望ましい行動に結び付くとはいえないという認識を生むこととなった。この研究は「道徳的価値」を道徳的行為へと結びつけるためには、価値観を教え伝えるだけでなく、何らかのアプローチをしなければならないということを示唆しているのであるが、伊藤は、「キャラクター・エデュケーション」の推進者たちは、子どもに望ましい価値を教えればそれが行為となって現れるという前提で教育をしているのではないかと懸念している³⁴⁾。

また彼は、多くの「キャラクター・エデュケーション」のプログラムが望ましい人格や価値観を持つ子どもを育成しようとしていることに対して、それらは人間の行為の多くが社会状況に依存しているという社会心理学的な事実を無視していると述べる。例えばクラスで何か問題が起こった場合は、その子ども個人の「キャラクター」に帰するだけでなく、学級の人間関係や、その構造そのものを問題にすべきであり、集団の持つ道徳的雰囲気や、子どもの日常の行動に大きな影響力を与えていることを考慮すべきであると指摘する³⁵⁾。

したがって「キャラクター・エデュケーション」を行う際には、望ましい価値観をただ伝

えるだけでは行為となって現れることはないということ認識すること、そして望ましい行為がとれるようになるには、子ども個人の「キャラクター」を向上させることだけでなく、子どもの生活環境そのものの道徳的雰囲気が向上しなければならないということを理解しておく必要があるであろう。

2点目の問題点として、伊藤は目標となる価値のリストを掲げて教育を推進することは必要であるとしながらも、これらの価値が具体的な行動の指標となるのかどうかという点を疑問視している。そして現実世界では価値が葛藤する場面に多々遭遇するが、「キャラクター・エデュケーション」ではその点が十分に扱われていないと指摘する³⁶⁾。従って、基礎的な価値の学習に満足せずに、道徳的葛藤を扱うべきであると述べる。

また、「キャラクター・エデュケーション」が強調する価値は保守的なものに偏っており、新しい時代を切り開き、良き民主主義社会を形成する人間を育てるには、もっとアクティブな目標が必要であるとする³⁷⁾。

そして3点目に、「キャラクター・エデュケーション」が子どもをペシミスティック（悲観的）にみる傾向があることを挙げる。「キャラクター・エデュケーション」では、人間の本性を自己中心的で利己的であるとして、教育によって人間の衝動を押さえ、快楽を先に延ばす力を育成しなければならないと考えるが、このように「セルフ・コントロール」の強調ばかりでなく、子どものよさを積極的に評価し、子どもの主体的活動をプログラムのなかに組み込んでいくことを重視すべきであると述べる。

このような問題点を克服するための具体策として、伊藤は、「子ども発達プロジェクト（Child Development Project 以下CDPと略記）」と、広い観点から統合的にアプロー

チするプログラム「統合的キャラクター・エデュケーション (integrated Character Education)」を紹介する³⁸⁾。

CDPとは、向社会的発達 (prosocial development) に焦点をあてながら、社会化 (socialization) を重視する伝統的な道徳教育と、コールバーグの認知発達のアプローチとの統合を目指すプログラムである。CDPでは、大人は子どもに向社会的価値を教え、ガイダンスしなければならないと位置づけると同時に、子どもが価値について話し合い、吟味し、応用する場を設定する。そして、外的なコントロールだけで抑制するのではなく、内面化された道徳的志向が必要であるとの認識に立ち、個人の要求と社会集団としてのまとまりとバランスに配慮して構成されている。このプログラムは、「キャラクター・エデュケーション」の推進者を批判するコーン (Korn, A.) によっても、「キャラクター・エデュケーション」を中心的に推進するトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) によっても支持されるプログラムであり、今後のアメリカの道徳教育の一つのモデルになると考えられている³⁹⁾。

統合的キャラクター・エデュケーションとは、責任ある市民として道徳的行動がとれる人間を育成することを目標とする。このプログラムの基準として、①「キャラクター・エデュケーション」は全教科の部分であり、一つの独立した教科ではない、②学校と地域は子どもの「キャラクター・エデュケーション」における協力的パートナーである、③肯定的な教室環境 (道徳的雰囲気のある備わった教室環境) は、「キャラクター・エデュケーション」をサポートする、④権限を与えられている教師は、「キャラクター・エデュケーション」の目標を实践する一番よい位置にいる、⑤「キャラクター・エデュケーション」は、

学校管理の方策とその実施を通して促進される、⑥「キャラクター・エデュケーション」は、活動的教育である、以上の6つが挙げられている³⁹⁾。

このプログラムは、「例えば、ロールプレイや創造的ドラマを通して価値に対する意識を高めていく活動を取り入れ、話し合いでは対立場面で考えさせたり、適切な質問によって価値的問題について、より高い正しい考え方を育成するとともに、カリキュラムのテーマに関係した行動型プロジェクトをアレンジ⁴⁰⁾し、「プロジェクトの計画や組織に生徒をかかわらせ、プロジェクトのサポートに保護者や地域のメンバーに参加⁴¹⁾」を依頼し、学校と地域の奉仕活動を個人やクラスが共同で行うことに力を入れる。このような総合的な観点に立ち、生徒の主体的活動を取り入れるとともに、地域をも巻き込み、学校・家庭・地域の三者連携によって展開することを目指すのが、このプログラムの特徴である。

これらのプログラムは、従来の「キャラクター・エデュケーション」の問題点を克服しようと努めている。ここからも、現在のアメリカの道徳教育がインカレケーションの道徳教育を重視しながらも、「道徳的遺産を伝達すること」と「子どもに批判的な道徳的視点を育成すること」の理論的・実践的統合を図る方向へと向かっているといえることが示唆される。

このような背景の中で、トーマス・リコーナ (Thomas Lickona) による道徳教育論が注目され始める。

1991年に、『リコーナ博士のこころの教育論』が出版されるが、この年代は1980年代に比べ、少年による殺人が人口比率で2.5倍に増加するなど、少年犯罪が社会問題となっていた。殺人以外にも、暴力と公共物損壊、盗難、不正行為の増加、権威の蔑視、仲間いじめ、

下品な言葉遣い、性の早熟と性的虐待、自己中心性の拡大と公的責任感の衰退、そして薬物やアルコールの問題など、様々な問題が浮上し、悪化の一途を辿っていた時代である。

この時代に求められたのは、即効性のある道德教育であった。そして徐々に古典的アプローチである普遍的道德的価値を教えるというスタイルの道德授業への関心が再び起こり始めたのである。このような背景の中で、市民に普遍的価値を教えることの重要性をさらに広く認識させることになったのが、この著書である。

リコーナは、読み、書き、計算の3Rに加えて、尊重 (respect) と責任 (responsibility) を第4、第5のRとして提唱し、これを「公立学校の道德的議題を明示する自然道德律」⁴²⁾として、公衆道德の中核となる二大価値概念とした。

そしてその他の学校が教えるべき道德的な価値概念として、誠実、公正、寛容、分別、自己訓練、援助、同情、協力、勇気、その他多くの民主的な価値概念を挙げ、これらの民主的な価値概念の理解の方法を教え、民主的な価値の正しい評価方法を教えることは、学校の道德教育における責任の中核になると考えた⁴³⁾。

しかし同時にリコーナは、これらの価値を実行に移すことの必要性についても言及している。その方法として、子どもの主体性を尊重する「モラル・ディレンマ」による討論を行ったり、地域の奉仕活動といった体験活動を行うことを通じて思いやりを養うこと等を提案する。

このように、「コールバーグが道德を内容と形式に分け、形式（認知構造）に重きをおいた理論を展開したのに対し、リコーナは内容と形式の両方が必要であり、そのどちらもが道德教育になくしてはならないとする立

場」⁴⁴⁾に立っており、インカルケーションの流れを汲みながらも、そこに進歩主義的道德教育をも包括しようとする柔軟な姿勢が窺える。

以上、「キャラクター・エデュケーション」が登場するまでの戦後アメリカ道德教育の変遷を概観し、どのような経緯を経てリコーナの道德教育論が誕生したかを辿ることで、リコーナの理論が統合的道德教育理論を目指したものであること示唆された。しかし、リコーナが目指す統合的道德教育が、果たして「統合的」であるかは、彼の著書を読み解き、さらに検討していく必要があるであろう。そこで、次に彼の理論の特色を浮き彫りにしていくことで、リコーナの理論が統合的であると言われる所以を明確にしていきたいと考える。

IV リコーナの「キャラクター・エデュケーション」の検討

1. リコーナの道德教育論の特色

(1) 「道德的価値」を伝達する必要性について認識すること

リコーナの理論の特色を浮き彫りにしていくため、まずは、彼がどのような課題意識を持って理論を打ち立てていったのかを検討する。

リコーナは特に「価値明確化論」について批判している。「価値明確化論」は、個人の自由を社会的価値とみなす考えが主流となり、学校においても共有できる公共道德が見失われ、権威に対しても蔑視の風潮が高まってきた1960年代に登場したものである。この方法は従来の「伝統的道德教授方式」を「過程」中心方式に切り替えることを提案したのであった。

また、この方法論の推進者は、「子どもが

一般的に価値あることとされている価値観に対して、それに価値を見出せず、伸ばしたくないと選択することは十分に可能であり、この選択を支援するのもまた教師の責任である」と考えた¹⁾。なぜならこの理論の推進者たちは、子どもをすでに健全に確立した価値観が備わっているものと捉えていたためである。したがって、この理論の前提には子どもが「価値あること」の定義を「善」を為すことに結び付けて考えるであろうとする暗黙知があった。

この点についてリコーナは強く批判している。それは、子どもが自分たちや他の人にとって何が良いことで、何が正しいことかを知るようになるには援助が必要であり、価値あることを子どもに「評価」させるためには、教師は倫理的な基準を提示する理論的な構造が必要であると考えためである。そして「価値明確化論」には、このような構造がなかったことが最大の問題点であると指摘している²⁾。

また、「価値あること＝自分がしたいこと」という自己中心的な考えが蔓延しているような社会の中では、この理論は全く効果を為さなかったとリコーナは指摘する。

例えば、健全なコミュニティにおいて、健全な道徳的風土が築かれている環境ならば、よりよくその効果を発揮することになるであろうが、劣悪な環境や集団の中で、例えば飲酒や喫煙、薬物に価値を見出しているような集団の中でこの方法を用いれば、享楽主義的な価値観が「価値あること」なのだという共通認識を生むことを助長することに繋がるのが十分考えられるためである。実際にこの道徳教育論によって、アメリカの教育界は混迷を来す結果となった。このような状況に対し、「価値明確化論」の何人かの提唱者たちは、今や自分たちの最初のアプローチの

欠点について堂々と語り始めているとリコーナは述べる³⁾。

したがって、リコーナは子どもが道徳的判断をするための基準となる「道徳的価値」をしっかりと提示し、教えていくことを重視する。また、「道徳的価値」を伝達する意義として、「正直のような義務的価値概念に対する共有の信念こそが、社会を団結させる接着剤となる」⁴⁾とも述べる。つまり、共通の価値概念を認識させることは、社会の秩序を保つ上でも必要不可欠なことであるということである。

しかし「価値明確化論」を批判する一方で、リコーナは、この理論の意義についても述べている。それは価値あることと行為の一致を様々な仕方で促進しようとした点にある。この方法は教師が生徒に、自分達が信奉する価値をどのように行為で示すかを確かめるよう求める。教師は「あなたならどうするか」という質問を生徒にすることによって、価値概念の問題を逆に自分のものとするようもなった。例えば以下のような質問が行われている⁵⁾。

- ① 襲われている人を目撃し、他の人たちは周りに立って見物をしているだけでしたら、その場に居合わせているあなたならどうするか。
- ② 友人たちが一風変わって見えるクラスメートをからかい始めたら、あなたはどのようにするか。
- ③ 近くの保留地の先住アメリカ人たちがひどく貧しい生活をしているのに、誰もそれに援助の手を出していない、と聞いたら、あなたならどうするか。

時としてこのような質問は、教師が社会科、理科、あるいは国語の教科学習に統合できる

「価値シート(価値あることに関する質問表)」の一部となった。これらは歴史、あるいは今日の出来事から抽出されていたため、抽象化されやすい「道徳的価値」を実際のな課題として受け止めさせ、深く考える訓練をさせることに繋がった。リコーナは自身の理論の中でも、このように道徳的判断を行う上でしっかりと考えて答えを導き出すことを重視しているため、この点を評価する⁶⁾。先に伊藤啓一が「キャラクター・エデュケーション」に対して3点問題点を挙げていたが、以上の見解から、リコーナの理論は、従来の道徳教育の問題点も、「キャラクター・エデュケーション」の問題点も克服しようとしているものであることがわかる。

このように柔軟な考えを見せるリコーナではあるが、道徳教育の歴史的展開の特徴を詳細かつ的確に捉え、分析した上で、やはり「道徳的価値」の伝達を基盤とすべきであるとの結論に至っている。彼は「価値概念の伝達は文明の働きであり、また常にそうであった」⁷⁾と述べるが、それは「社会は存続するためにも、反映するためにも一つまり完全な姿であり続けるためにも、またその構成員に完全な人間的発達を遂げさせるという状態に向かって社会自体の成長を続けるためにも」⁸⁾道徳教育が不可欠であるという認識による。

そこで歴史的には3つの社会的機構、家庭、教会、そして学校が道徳教育の働きを担ってきたが、彼は現代社会における学校の役割を重視しており、学校において「道徳的価値」を教えるか否かという点ではなく、「学校は価値観を教えるべきなのか」、むしろ「どんな価値観を学校は教えるのか」、「どのようにすれば学校は価値観を上手に教えることができるのか」を論点とすることが適切であると主張する⁹⁾。

我が国では『修身科』の反省から、「道徳

的価値」を「教える」ことを避ける風潮があり、未だにその意識は根強く残っているため、注目すべき点である。

(2) 「道徳的熟考」を促すこと

リコーナは「価値明確化論」を批判するとともに、その意義も見出していた。それはこの理論が「道徳的価値」に対する認知とその後の行為との結びつきが重要であること、そのためには子ども自身にしっかりと考えさせることが必要であるということに注目していたためである¹⁰⁾。この点を評価していることからわかるように、彼はインカルケーションの教育方法を踏襲するのではなく、より効果的に「道徳的価値」を身につけさせる方法として、子ども自身にしっかりと考えさせ、また批判や推論をさせる等といった活動を授業に取り入れることを奨励している。

リコーナはこれを「道徳的熟考」と呼び、この活動によって子どもたちに民主的な価値概念の「理解」を教え、民主的な価値の「正しい評価」を教えることが必要であると考え

る。つまり、授業において「道徳的価値」を「これらが良い価値である」と教えるのではなく、「なぜこれらに価値があるのか」を「理解」させなければならないと考えているのである。

これは伊藤が「キャラクター・エデュケーション」の3つの問題点を克服する方法として示した「望ましい価値観をただ伝えるだけでは行為となって現れることはないということ」を認識すること、そして「基礎的な価値の学習に満足せずに、道徳的葛藤を扱うべき」という見解に一致する。

また、より「理解」を促すためには、これらの「道徳的価値」が「なぜ正しいのか」を「評価」するための手段を与えなければならない

とリコーナは考える。そのためには、道徳的価値概念を客観的、合理的に明示する方法を教える必要があるという¹¹⁾。では、その方法とは何であるのか。

コールバーグはこれに関して、ヘアー(Hare,R.M.)の立場に依拠する。彼は、ある規則が「道徳的な(または道徳上の)(moral)」規則であるという場合、その規則は2つの条件を満たすと考える¹²⁾。例えば、「人は、他者に損害を与えてはいけない」という規則を主張する人は、同時に(または、主張した時点で)、あらゆる人が、どのような時、どのような場所においても、この規範を守るべきであることを主張していることになる。このような基準は、普遍化可能性(universalizability)と呼ばれる¹³⁾。また、基準は単なる好みを表明する言葉とは異なり、そのような行動を、個人的な好みや欲求を超えてとらなければならないという、「べき」という性質を持つという。この第二の性質は、指令性(prescriptivity)と呼ばれる¹⁴⁾。

これらは道徳的な理性の在り方を示すものであり、「道徳的に正しいこと」を合理的に考える際に従うべき基準を示すものとしてコールバーグは考えた。

しかしリコーナは、「道徳的価値」を評価するには、「可逆性(reversibility)」と「普遍化可能性(universalizability)」の検証を得ることで証明されると考える¹⁵⁾。

ここで「可逆性」とは、この種の扱いを受けたいと思うか、という質問に耐え得るものが問われるものであり、「普遍化可能性」とは、コールバーグの見解と同様、同じような場面であったとき、すべての人に同様の行動をしてほしいと思うか、といった質問に耐え得るものであるかどうかと問われる。

両者の見解を比較すると、リコーナがより柔軟に「道徳的価値」を捉え、主体的に判

断する余地を与えていることが窺える。「この世には合理的に根拠のある、相対的でない、客観的に値打ちのある道徳的に価値あること、すなわち、人間生命への尊重、自由、ひとりひとりの人間の持つ固有の価値、そしてお互いにいたわり合い、わたしたちの基本的義務を遂行する、倫理上必然的な責任などが存在する」¹⁶⁾と述べているように、彼は客観的な道徳的真理が存在し得るという信念を持っている。しかしこれは、「道徳的価値」の例外を認めないというものではない。それはコールバーグが価値の合理性を「普遍化可能か」「それをすべきか」という点を基準に道徳的判断をさせたのに対し、リコーナは、「可逆性」という観点を取り入れたことによって、価値は固定されるものばかりではなく、時代や個人によって変わり得る動的な側面を持つことも含ませようとしたことから窺える。

また、この要素を取り入れることによって、自分の価値観と提示される「道徳的価値」とを照らし合わせることになり、より自分自身に引き寄せて価値について考えを深めていくことができるようになる。したがって「道徳的価値」を評価する際に「可逆性」を取り入れることにより、なぜその価値が必要なのか、どうして尊重されているのかを自分自身で理解することへと自然と繋げることになるのである。よって教師が「道徳的価値」を提示しながらも、子ども自身は主体的に考えるというプロセスが自然に生じるのである。

「指令性」をそのまま引き継ぐのではなく、「可逆性」を取り入れたことから、リコーナが子どもに合理的判断をさせる過程を通して、彼らが自然と道徳的熟考へと導かれ、内面から「道徳的価値」に対する理解が深まることを目指したことが示唆される。

では、リコーナは具体的に、どのように「道

徳的熟考」を促そうとしているのであろうか。ここで、リコーナが効果的な教授方法として挙げる「モラル・ディレンマ」による授業と、その中での伝記的な読み物資料の扱いからこの点について検討する。

彼は、マサチューセッツ州ブルックリン高等学校アメリカ担当主任教師であるトム・レイデンバーグの「モラル・ディレンマ」による道徳授業を、生徒を倫理的問題に深く取り組ませるよう動機づけるものとして紹介している¹⁷⁾。生徒は次のレイデンバーグ方式によって歴史を学ぶという。

- ① まず、生徒は問題、例えば奴隷制度を、歴史の流れのなかで学ぶ。
- ② 次に、生徒は歴史的事項の重大な局面での実際の結果を知らされないまま、議論し、それに答えを出してみる。
- ③ 自分たちなりの解決策に達したときだけ、彼らは関わっていた歴史的事項上の人物が決定したことを検討し、自分たちとその人物が出した二つの解決策の長所を比較する。

例えば、合衆国憲法の単元で、生徒は1787年の憲法制定委員会の最有力代議員の詳細にわたる歴史的伝記を配布される。そして次に、彼らは委員会前にいくつかの困難な問題、すなわち州の権利、民主主義の定義、人々が保証を受ける権利、奴隷制などの問題を議論し、決定するよう求められる。そして論争点について賛成論と反対論を構築し、模擬委員会それぞれの決定を見た後、生徒は合衆国憲法を読み、これらの困難な問題が、実際どのように決定されたのかを知る。そして最後に、彼らは歴史的な解決策が起草者の理念と価値観に関して何を明らかにしたのかを考察していく¹⁸⁾。

ここでは歴史的史実を教材に用いているが、これにより価値葛藤場面が具体的にどのように解決されたのか、生きた事例を生徒に提供することになるため、生徒の実践意欲を喚起することにも繋がると考えられる。

リコーナは、現代社会では、この「道徳的熟考」の能力を育むことが必要不可欠であると考え、特に重視している。しかし、道徳的認識の側面を成熟に至らせることは道徳教育の最も困難な課題の一つであるとも述べる。それは洗練された教授技能はもちろんのこと、教師の明確な倫理的思考をも必要とするためである¹⁹⁾。したがってリコーナは、教師一人ひとりが研究への意欲を持ち、日々自己研鑽していく姿勢を持ち続けることが必要不可欠であると考えている。

(3) 学校の役割の大きさを自覚すること

リコーナの特色としてよく挙げられる点だが、地域や家庭、学校が連携して、総合的に道徳教育を行うことを重視している点である。彼は健全なコミュニティーにおいて健全な道徳的風土が築かれている環境でなければ、よりよく効果を発揮することは不可能であると考え、地域・家庭・学校が一貫して道徳教育を行うことの重要性を強調している。

しかし彼が「何百万人にも及ぶ子どもたちが両親から道徳教育をほとんど受けていないときに、また教会や寺院のような価値概念主導の影響が子どもたちの生活にみられないときに、道徳教育家としての学校の役割はさらに不可欠なものとなる」²⁰⁾と述べていることや、現代社会における道徳教育の中核を担う存在として「学校」を捉えていることについてはさほど認識されていない。

リコーナは道徳教育実施を望む学校は、次の2点について確信するべきであるとする²¹⁾。

- ① 多元的社会には、学校が教えることのできる、また教えるべき客観的価値のある、普遍的に重視される価値観が存在する。
- ② 学校は学校が持っている価値観を生徒に提示するのみならず、その価値観を生徒に「理解させ」、「内面化させ」、そして「実践させる」べきである。

リコーナは、このように学校教育の重要性を強調したり学校で教えるべき価値を明示したりすることによって、学校で道德教育を行うことに躊躇する現在の風潮を打破しようとしていると考えられる。なぜなら直接子どもに道德教育を行うのは教師であるため、教師一人ひとりの道德に対する認識が変らなければ、効果的な道德教育を行うことは不可能に近いからである。彼は、学校の役割の大きさとともに、教師の役割の大きさについても言及しており、それぞれが研究者的視点を持って取り組むことが重要であると考えているのである。

先に、「学校は学校が持っている価値観を生徒に提示するのみならず、その価値観を生徒に「理解させ」、「内面化させ」、そして「実践させる」べきである²²⁾というリコーナの見解を示したが、ここからは、次の点を教師が理解しておく必要があることが読み取れる。

1点目は、学校が持っている価値観を生徒に提示するためには、まず教師自身が価値観について理解しておく必要があるということである。

そして2点目は、それらを「理解させ」、「内面化させ」、「実践させる」ことで子どもがよりよく成長するよう導いていくためには、道德的特質や目指すべき性格特性について教師が理解しておく必要があるということであ

る。

したがって、以下、これら2点について検討するとともに、学校、あるいは教師が果たすべき役割について考察していく。

2. 学校が果たすべき役割

(1) 道德的・二大価値概念を教えること

リコーナは「公立学校の道德的議題を明示する自然道德律」²³⁾として、「尊重 (Respect)」と「責任 (Responsibility)」を挙げ、これを道德的・二大価値概念と呼び、子どもに教えていくべき価値概念であるとした。この二大概念は、リコーナの教育論を一躍有名にしたものである。では、なぜ彼はこれらを中核的価値に挙げたのであろうか。これについて、彼は以下の点を挙げる²⁴⁾。

- ① これらは、普遍的な公衆道德の中核となっている。
- ② これらは、個人の全盛、全体社会の全盛を推進するという点で客観的に証明できる値打ちを持っている。
- ③ これらは以下にとって不可欠である。
 - ・健全な個人の発達
 - ・個人間の関係を思いやること
 - ・思いやりのある、民主的な社会
 - ・公正で平和な世界

彼は学校が倫理的な教育を受けていない人々を伸ばし、社会の責任ある市民としての自分たちの役割を担える大人にしていかなければならないとするならば、この「尊重」と「責任」という価値概念は学校が教えてもよい概念であるのみならず、教えなければならない価値であるとした。そしてこれを基礎的な価値概念に据え、「読 (Reading)・書 (Writing)・算 (Arithmetic)」の3つのRに次ぐ、第4、第5のRとして掲げたのである²⁵⁾。

これだけでは非常に抽象的であるが、リコーナは「尊重」と「責任」の意味を明らかにするための具体的根拠についても検討している。

1) 尊重

まず尊重とは、ある人、またはあるものを持っている価値への思いやりや配慮を示すことを意味する。それは主に3つの形式をとるという²⁶⁾。

- ① 自己を尊重すること
- ② 他の人を尊重すること
- ③ 生命のあらゆる態度とその様態を維持する環境を尊重すること

リコーナによると、自己を尊重するとは、自分の生活と、個である自分自身を、固有の価値あるものとみることであり、他の人を尊重することとは、他のすべての人間を、たとえば彼らが自分の好まない人々であっても、自分自身と同じ尊厳と権利を持つものとしてみることであるという。そして生命全体の複雑な組織を尊重することは、あらゆる生命体が依存している壊れやすい生態系に思いやりのある行為をさせることに繋がるという²⁷⁾。

リコーナは、「尊重」という概念を基盤にすることで、他の形式が派生してくると考えた。

例えば、「他の人の所有物を大切にする」という価値概念は、所有物が人間や人々の共同体の延長線上にあるという理解から生まれてくるものである。そして「権威を尊重する」ということは、法的に権威ある人物が他の人への思いやりを委ねられているという理解から生まれてくるものである。また、誰かの管理無しには社会は機能しない。したがって、社会の秩序を維持するためにも「権威」を尊

重することが必要不可欠であるという理解が生まれてくるという²⁸⁾。

また彼は、「親切」も「尊重」という価値概念から派生すると述べる。一般的には、「親切」自体が「道徳的価値概念」であると捉えられているが、そうではなく、「尊重」を表現する形が「親切」であると考えてるのである²⁹⁾。

リコーナは、この「尊重」という価値概念が毎日の小さな交わりに生かされているのと同じように、民主主義の主要な構成原理の根拠にもなっていると述べる。人を「尊重」ということは、「統治される人びとの権利を侵害するのではなく、むしろそれを政府に保護させる憲法を人びとに生み出させることになる」³⁰⁾という。従ってこの精神を子どもたちに伝えることは、健全な国家を築く上でも必要不可欠であることが窺える。

リコーナは以上の観点から、「学校の最初の道徳的使命」を「自己尊重、他者尊重、そして環境尊重という、基本的な価値概念を教えること」³¹⁾であると主張する。

2) 責任

「責任」という価値概念は、「尊重」の延長線上にあるという。人は他の人を尊重していれば、その人を高く評価し、他の人を高く評価していれば、その人の幸福実現にある程度の「責任」を感じてくるという。また、「責任」という語の意味を文字通りに解釈すると「対応能力 (ability to respond)」となり、この能力は他の人に対して注意を払うこと、他の人のニーズに積極的に対応していくことであるとして、「責任」を「お互い同士思いやる積極的な義務」と捉えている³²⁾。

またその他にも、「責任」とは「依存しあう」ことであり、他の人を見捨てるのではなく、他の人を援助することも含むとする³³⁾。そし

て「持っている能力を最大限発揮し、家庭、学校、職場のいずれにあっても仕事や義務を遂行する」³⁴⁾ことも「責任」の価値概念として含まれると述べている。

以上の見解から、リコーナは「責任」を「他の人を大事にすること、義務の遂行、共同体への貢献、苦難の軽減、そしてより良い世界の実現」³⁵⁾であると考え。また、「責任」を強調することが、現代の「権利」最優先の風潮に対する中和剤として今日特に重要であると主張する。

例えば「権利」が明らかに道德の不可欠な部分であると認めながら、今日の人々は、自分は自分の権利を全て手に入れているのだろうか、ということ基準に考える傾向があることを指摘する。そしてその答えが少しでも否定的であれば、他の人か社会のいずれかに不満感を募らせる傾向があるという。ここから、現代の道德的課題の一つとして、リコーナは「権利と責任とのバランスをとること」³⁶⁾とともに、「両者の積極的意義を強く認識できる若者を育てていくこと」³⁷⁾を挙げている。

(2) 民主的な道德的価値概念を教えること

「尊重」と「責任」を学校が教えるべき基本的な道德的価値概念と定め、さらにこの価値を中心に派生する価値として、リコーナは「誠実、公正、寛容、分別、自己訓練、援助、同情、協力、勇気」そして多くの「民主的な価値概念」を例に挙げる。そしてこれらの価値を「尊重」あるいは「責任」の両方またはいずれかに関連するものであるか、あるいはいずれもこれらの概念を実行することを援助する概念であるとする³⁸⁾。リコーナは「尊重」と「責任」がこれら「他の民主的な価値概念」とどのように関連しているかを次のように述べる³⁹⁾。

まず、「誠実」とは、人を「尊重」するひとつの基本的な扱い方を指す。「公正」も人を分け隔てなく扱うことから同様の概念である。

「寛容」もまた「尊重」を基盤としており、自分たちとは異なる理念、民族、あるいは信条といった公正な客観的態度を表している。そしてこれは世界の多様性に安定感をもたらすという。

「分別」とは、自己尊重に至らず価値概念であるという。なぜなら、状況を把握し、分別ある行動をすることは、自分自身を「物理的あるいは道德的危険」にさらすことから回避させるためである。

「自己訓練」も自己尊重の形式を取るものである。これは自己品位の低下や自滅的快樂におぼれず、自分にとって善であるものを追及する、つまり健全な楽しみを適度に追及するよう促す作用があるという。

「援助」、「同情」、「協力」といった価値概念は、広範な責任倫理の遂行に関わるという。例えば「援助」は親切にすることに喜びをもたらすため、「責任」ある行動をより助長する。また「同情」は、人々に「責任」の意味を知らせ、感じさせるきっかけとなる。「協力」は人々が「人間生存の基盤となる目標」に向かって共に働かなければならないという「責任」があるということを理解させることに繋がる。

そして「勇気」は、「尊重」と「責任」の両者を補う価値概念になるという。「勇気」とは、自己の尊厳が奪われそうになったとき、それに立ち向かわせるため、自己尊重に繋がる。また、他の人のために「勇ましい断固とした行為」をさせることで、他の人を「尊重」する「責任」を全うさせることになる。

リコーナは、民主主義社会において、生活行動における共通基盤として、以上のような

民主的な価値概念の理解を教え、民主的な価値の正しい評価を教えることが必要不可欠であると考えられる。それは、民主主義社会が、各個人の権利が守られ、一般の人々の福祉を推進することによって成り立つ制度だからである。したがってリコーナは、これらの道徳的価値概念を教えることが、学校の道徳教育における責任の中核になると考えるのである⁴⁰⁾。

(3) よい「キャラクター」を育むこと

1) 「キャラクター」とは何か

リコーナは「尊重」と「責任」、またそれから派生する他のすべての道徳的価値概念は、学校が民主主義のもとにあって教えることのできる、また教えてよい道徳の内容であると考えた⁴¹⁾。それは、学校の役割の一つである、生徒の「キャラクター」を育むためにも、これらの概念が必要不可欠だからである。では、リコーナの示す「キャラクター」とは何であろうか。リコーナはそれを古典的理解に基づきながら検討している。

彼はギリシャの哲学者アリストテレスや、性格とは「歴史上脈絡としてつながっている宗教的伝統によって、賢人によって、そして常識ある人たちによって確認された矛盾のないあらゆる徳の合成である」⁴²⁾とするマイケル・ノヴァク (Michael Novak) の見解に基づきながら、性格は3つの相互に関連しあう部分、「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」を持つと考えた。これらを身につけることで、子どもは「外からのプレッシャーや内からの誘惑に直面しても、正しいことは何であるか判断でき、正しいことについて深く考えることができ、それから正しいと信じていることを行動できるよう」⁴³⁾になり、結果よい「キャラクター」として成長していくという。リコーナは、これらは関連の無い分野として役割を果たすのではなく、どのような仕方においても相互に浸透し合い、影響し合うと考える⁴⁴⁾。そして以下の図を使って、これらの特性について説明する。以下、「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」とは何かについて検討する。

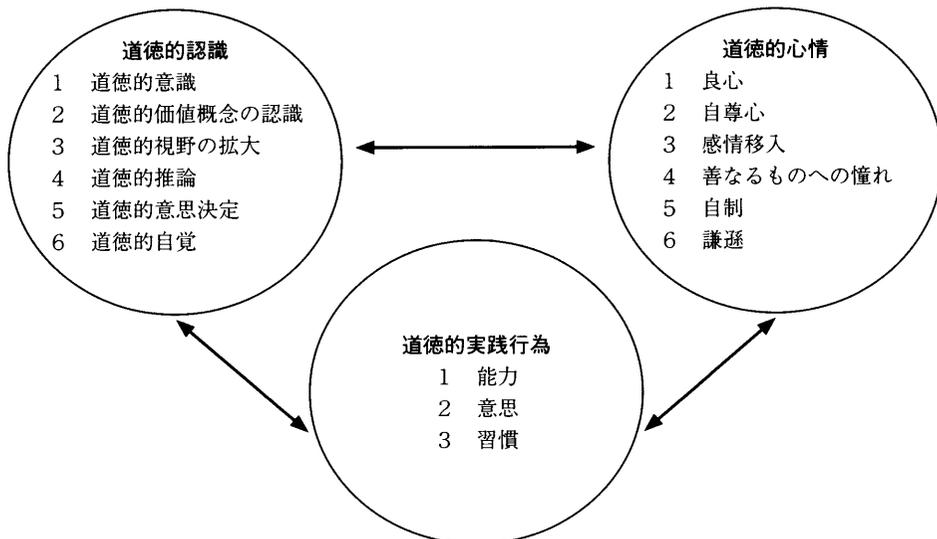


図 良い性格の決定要因

出典：トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.58。

2) 良い「キャラクター」の決定要因

①「道徳的認識」

これは道徳的意識、道徳的価値概念の認識、道徳的視野の拡大、道徳的推論、道徳的意思決定、そして、道徳的自覚から構成される⁴⁵⁾。リコーナは、「責任」を負うという市民精神は、知ろうとする努力を必要とするため、道徳教育において道徳的判断を下す前に事実を見極めようとする困難な仕事に生徒たちを加えていくことが重要であると指摘する。そしてこの作業が、若者の「道徳的意識」を目覚めさせると考える。

また、「道徳的価値」はある世代が他の世代へと伝えてきた「道徳的遺産」であり、倫理的な判断を行う場合には、この道徳的価値概念を「認識」することが必要であると述べる。

「道徳的視野の拡大」とは、他の人々の見地に立つ能力であり、他の人々が理解しているように状況を理解する能力である。したがって、道徳教育においては、他の人びとの観点から、特に自分たちとは異なる人びとの観点からこの世界を生徒たちに経験させることが必要であるとリコーナは述べる。

「道徳的推論」とは、熟慮を重ねることであり、自己の選択が引き起こす結果を予測することである。その結果、「道徳的実践行為」を引き出すことにも繋がる。

「道徳的意思決定」とは、道徳的な問題を通じ、熟慮を重ね、思慮深い道徳的決断を行うことであり、また意志決定の技能である。

「道徳的自覚」とは、自分の行動を批判的に評価できるようになることである。リコーナは自分を知ることは道徳的認識のなかでも最も困難なことであるが、しかし、道徳的人間となるには、自分自身の行動を再検討し、批判的にそれを評価する能力が必要であり、性格の発達にとって不可欠なことであると述べている。

これらは道徳的認識を構成する知性と意志に関わる精神の特質であり、すべて性格の「認識的側面」に重要な役割を果たすものである。

②「道徳的心情」

リコーナによると、「キャラクター」の情緒的側面は、道徳教育の論議の中でほとんど採りあげられることがなかったという⁴⁶⁾。しかし、正しいことが何かを知っているだけでは正しい行為ができることの保証にはならないと強調し、この側面が極めて重要であることを指摘する。この情緒的側面は、道徳的知識が道徳的実践行為を導き出すための動機づけともなるものである。

リコーナは「道徳的心情」は「良心」、「自尊心」、「感情移入」、「善なるものへの憧れ」、「自制」、「謙遜」の6つで構成されると述べる。

まず「良心」とは、何が正しいかを知るという認識的側面と、正しいことをしなければならぬという情緒的側面とがあるという。正しいことが何であるかを分かっている、正しいことを実際に行う必要性について感じなければ実際に行動に表れることはない。「良心」とは、この両者を同様に重要であると考える心の状態を指している。

「自尊心」とは、自己尊重に繋がるものである。また、自尊心を適切に持つことは、他者を尊重する姿勢にもつながる。しかし、「自尊心」の強さが決して良い性格を保証するものでもないというリコーナは述べる。たとえば財産や容貌の良さ、人気、あるいは権力などという事柄に基づいた自尊心は、良い性格とは全く関係ないとし、教育者の課題として、責任、誠実、そして親切といった価値概念と、自分たち自身の資質が善であるという信念に根差した積極的な自己尊重の姿勢を子どもたちに身につけさせることを挙げている。

「感情移入」とは、他者への同化であり、

他者の経験を自分のもののように捉える能力のことである。それは道徳的視野を拡大させるための情緒的側面であるとリコーナは述べる。

リコーナは、「キャラクター」の最高の形は、「善なるものに対する誠実さに心を奪われている状態」、つまり「善なるものの憧れ」であると述べる。

彼は人々が善なるものに憧れるとき、彼らは善を為すことを楽しみ、人々は義務という名の道徳でなく、願望という名の道徳を持つことになると考えている。

「自制」とは、人々が道徳的であろうと思わないときにでも、道徳的になれるように働くとリコーナは述べる。また、わがままを抑えるためにも必要であり、「自制」が若者たちの性格の重要部分とならなければ、いじめや時期尚早の性行為といった問題は解決されないであろうと指摘する。

「謙遜」とは、「自己認識の感情的側面」であり、「真実に対する誠実な取り組み」と「わたしたちの失敗を指摘する行為への意欲」という両面を指すものと捉えられている。また、謙遜は思い上がりを抑制するものであり、また悪に走ることを防ぐ最上の防護壁であると述べる。

これらの要因は、人々の「道徳的自我の情緒的側面」を構成するものであると考えられている。自己、他人、そして「善に向かう人々の心情は、道徳的認識と結びついて道徳的動機づけ根拠を形成する」という。この見解から、リコーナは単に知識的側面だけを重視し、知的精神を動かしても、情的精神を動かさない道徳教育は、「キャラクター」の重大な部分を見落とす要因となると指摘する。

③ 「道徳的実践行為」

「道徳的実践行為」とは、「道徳的認識」と「道

徳的心情」によって生み出されるものである。しかし、どうすべきかを知っていても、またそうしなければならないと感じていても、実際に行動に移すことができないこともしばしば起こることである。リコーナは「道徳的実践行為」へと転化させる要因として、「能力」、「意志」、「習慣」を挙げる⁴⁷⁾。

「能力」とは、道徳的判断やその心情を効果的な道徳的行為に転化する能力のことであるが、例えば争いを公正に解決するには、実践的な技能、すなわち相手の言うことに耳を傾けたり、相手を中傷せずに自分の観点を伝えたり、相互に重要できる解決を考え出すことが必要となってくる。このような能力を身につけることで、人は自信を持って行動に移せるようになるとリコーナは主張する。

また、人は善良であり続けることは難しく、理性の統制のもとに感情を置くためには「意志」を必要とするという。これは道徳的状況のあらゆる次元を理解し、それを通じて考えるためにも必要であると述べる。

そして極めて多くの場面で、道徳的行為を為すか為さないかは、「習慣」によって助けられていると述べる。良い性格をもつ人々は、「正しい選択」について意識的に考えずに行っていることがしばしばあることから、リコーナは「彼らは習慣の力によって正しいことを行っている」と考える。

このような理由から、彼は子どもたちに良い習慣を育て、また良い人であり続けるための豊かな実践をする機会を与え、繰り返し実践することを道徳教育の柱として据えることを提案する。

この実践とは、「有益であり、誠実であり、礼儀正しく、そして公正なことをする経験」を繰り返し行うことである。

リコーナは、良い「キャラクター」を持つ人物とは「道徳的認識」、「道徳的心情」、そ

して「道徳的実践行為」が共に作用し、相互に支え合っていると捉えている。これらは、生涯の過程を歩みながら次第に統合していくものであると考えられていることから、生涯発達の視点から捉える重要性が示唆される。

3) 「キャラクター」と道徳的環境

「キャラクター」とはそのまま機能を果たすものではなく、社会的環境の中で機能を果たすものである。しかし、「キャラクター・エデュケーション」の推進者はこの点への理解が十分ではないことが指摘されていることを先にも述べた。リコーナは、環境が道徳的関心をときに抑制する要因となることを次の事例によって説明し、環境がいかに道徳性を育むために重要であるかを述べている⁴⁸⁾。

10歳のある女の子が、ブロンクス地区からやってきた。彼女は知能テストの一部として「お店で誰かの財布とかハンドバックを見つけたとしたら、あなたに期待される行動はどんなことですか」と問われたが、その時彼女は次のように答えた。

「どんな行動をすると「期待されている」かをわたしは知っています。それはそれを交番に届けることです。しかし、ニューヨークではそんなことはしません。金を抜き取り、あとは捨てるだけです。……持ち主を探し出すはずだと思われていますが、ニューヨークでそんなことなどとうに忘れられています。」⁴⁹⁾

この事例からは、環境が「キャラクター」に大きく影響を及ぼすことが窺える。リコーナは現在「キャラクター」の心理学は、人々が道徳的に誤った方向へ向かうのはなぜか、また善良にするにはどうすればいいのかを理

解するために環境の影響に注目が集まっていることから、学校は良い価値概念を強調し、皆の意識の最前面にそれを置くような道徳的環境を提供しなければならないことを強く主張する⁵⁰⁾。

「キャラクター」の3つの構成要因について、リコーナはこれらを道徳的価値概念を生きた実態とする「キャラクター」の特質であると主張する。リコーナが目指す「キャラクター・エデュケーション」とは、道徳性を養成するために意図的に努力することである。それは生徒に何が正しいことであり、何が誤っているかを自分たちだけで決定させるのではなく、学校が人間尊重や責任のような「道徳的価値」を指示し、あらゆる機会を捉えて、直接的、間接的に広めていくものである。したがって、学校ではどのように生徒を育むかという目標が必要となる。リコーナはその拠り所となる概念として「キャラクター」の3つの構成要因を示したのである。

以上、リコーナの「キャラクター・エデュケーション」について検討し、彼の理論の特色を明確にしてきた。次に、彼の理論が統合的といわれる所以について考察し、我が国にどのように応用活用していくべきかを検討する。

V 我が国の道徳授業に取り入れるべき要素とは

我が国では教師が「教える」授業方法を尊重する立場と、生徒が主体的に「学ぶ」授業方法を尊重する立場とが対立しており、国内で方針が一貫していないという問題があった。したがって、どちらの立場が効果的な道徳教育となり得るのかについて示唆を得べく、近年アメリカで効果が挙げられている

「キャラクター・エデュケーション」について検討することとした。

我が国では「キャラクター・エデュケーション」が注入主義として一般的に認識される傾向にあったが、検討していく中で、この理論が伝統的道德教育と進歩主義的道德教育とを統合するものであることが明らかとなった。したがって、次に近年特に注目を浴びるトーマス・リコーナによる「キャラクター・エデュケーション」を中心に、統合的な道德教育とは何かについて検討することとした。

リコーナは、アメリカにおける道德教育の歴史的展開の特徴を詳細かつ的確に捉え、道德教育の現状を分析した上で、子どもの判断基準となる「道德的価値」をしっかりと提示しなければならないことを主張している。しかしそれは伝統的道德教育を踏襲するものではなく、「キャラクター・エデュケーション」による教授方法が陥りがちな、インカルケーションによる教育方法を避けるための工夫が施されたものであった。インカルケーションに陥らないための方法として彼が目にしたのは、読書、作文、討論、意志決定の練習、ディベート等を通じて「道德的熟考」を促す方法を授業に取り入れることであった。アメリカでは我が国のような特設の「道德の時間」がないことから、リコーナは特に「道德的熟考」のために、社会科や国語科の時間を利用して道德的問題について考えたり、話し合ったりすることを奨励している。

また「道德的熟考」を促すためには、提示された「道德的価値」を子ども自身にも合理的に判断させることが大切であると考え、その方法のひとつに、「道德的価値」に「普遍化可能性」と「可逆性」との両方が備わっているかを子どもに考えさせる方法を提示している。この方法を用いることで、子ども自身の価値概念と一般的に「善い」とされている

価値概念とを突き合わせることができ、より自分自身の問題として「道德的価値」を捉えることができ、結果、「道德的価値」に対する考えを深めることができるようになることも示された。

これらを一時間の授業の中で実施することで、リコーナは教師が「道德的価値」を「教える」という立場と、生徒が主体的に「学ぶ」という立場を統合させようとしたのである。

では、具体的に我が国で授業を構成する上で、どのようにこの理論を応用すればよいのであろうか。先にも述べたが、アメリカでは我が国のように、「道德の時間」が設けられているわけではない。したがって我が国でリコーナの理論を応用するためには、授業指導案を作成する際にどの点を取り入れて授業を構成するかといった、具体的な視点が必要となる。これを得ることが第二の目的であった。

まず、リコーナは自身の掲げる道德的諸価値について詳細な検討を行っていた。このように「道德的価値」そのものに対する理解が深まっていなければ、効果的な授業をつくることなど不可能であると考え。我が国では「道德の時間」の学習指導案を作成する際には、学習指導要領に掲げられる道德的価値項目の中から主題を選択し、それに基づいて資料を選定し、授業を構成するようになっている。したがって学習指導要領から価値項目を適切に選択できるようにするためにも、主題として取り上げる「道德的価値」について詳細に検討し、理解を深めておく必要があるのである。

また、リコーナは価値概念に対する認識が深まれば、次のステップは、その価値概念を扱う効果的な授業を立案することになるという。これは、「ふさわしい教材の選択」を意味すると述べる¹⁾。

そしてふさわしい教材が備わると、次に教

師は子どもが教材に真剣に取り組み、考えさせ、道徳的熟考を可能にする授業方法を考案することが必要になると述べる²⁾。

道徳的価値概念を詳細に分類し、分析し、価値概念そのものを理解するという事は、「道徳的価値」について教師がより考えを深めることに繋がる。それは児童生徒からの様々な疑問に対応するためであると同時に、教師自身の視野や考え方の幅を広げることにも繋がるであろう。また、一つの価値に対して考えを深めておくと、教材を選定する際、様々な角度から教材を分析することができる。それらを土台として授業を立案すれば、より深まりのある授業が構成されるのではないだろうか。

例えば、「自立意欲の向上」を授業のねらいとして掲げた場合を考えてみたい。従来「自立」とは教育の課題として、または青年期の課題として大きく取り上げられてきたが、ここで意味される「自立」とは、一般的には「自律」や「独立」、「両親・他者への依存からの脱却」がイメージされてきた。したがって「自立」をテーマとして取り上げる際には、身辺的な自立や自律心、自己統制能力や規律規範意識の醸成に関する価値項目を授業の主題として学習指導要領から選択することが望ましいと考えられてきた。

ここで「自立」に関する諸先行研究を検討し、「自立」という価値概念について詳細に分析していくと、「自立」とは主に「身辺的自立」、「精神的自立」、「社会・経済的自立」等の領域で構成されており、特に青年期においては、「精神的自立」の涵養が重視されていることがわかる³⁾。

では、「精神的自立」とはどのような状態を指すのであろうか。残念ながら、「精神的自立」についての定義は未だ研究者間で一致を見せていない。ここで、諸研究者の「精神

的自立」に関する定義を検討した高坂康雅・戸田弘二の見解を用いると、「精神的自立」とは、「成人期において適応するために必要な心理・社会的な能力を備えた状態」⁴⁾と捉えられることが示唆された。また、神谷ゆかりは、個人が孤立化する状態は「自立」しているとは言えず、尊敬と信頼を基盤とした適切な依存関係を構築できる状態が「自立」であると指摘しており⁵⁾、ここからは、他者との良好な関係性を築くことも視野に入れて道徳的価値項目を選択する必要性が示された。

このように検討していくと、「自立」という価値概念が、自己統制や規律規範意識の観点だけでなく、さらに視野を広げて捉えることが可能となるのではないだろうか。他者との適切な関係を築きながら、社会の中の自己の在り方や、自己の能力をどのように見つけ、生かしていけばよいかというテーマで授業を行うことも、自立意欲を向上させる授業となり得るであろう。

また、このような観点から資料収集に臨めば、多様な角度から資料を検討することができるため、より適切な資料が選択できるようになると考える。これらを行った上で教授方法を模索することで、より効果的な授業を構成することが可能になるのではないだろうか。

したがって、①道徳的価値概念を詳細に分類し、分析し、価値概念そのものを理解すること、②ふさわしい教材を選択すること、これらを行った上で③効果的な教授方法を選択すること、以上3点を道徳授業の指導案を作成する際に必要な3要素として提案したい。

今後は、これら3点についてさらに具体的に検討し、これらを取り入れた授業指導案を作成し、実施することによって、教師の指導性が確保され、また生徒の主体性も尊重されるような、統合的な道徳の授業を構成するこ

とが可能となるのか、授業のねらいを達成することにこれらが有効に働くのかを検証していくことが課題である。

最後に、リコーナは子どもの主体的な活動とともに教師の指導性の確保にも取り組んでいるが、それは彼が学校や教師の役割が非常に大きいと考えているためであった。リコーナは学校が教えるべき「道徳的価値」として「尊敬」と「責任」を核とすることを主張し、その他の民主的な道徳的諸価値についても明記した。そして「道徳的認識」、「道徳的心情」、「道徳的実践行為」の3要素が育まれるよう教師が支援していくことを教師の役割として明確に提示した。このように教師の役割を明確にし、何を指導していけばよいかを提示することで教師の指導性を確保しようとしたと考えられる。しかし、そこにはもう一つの狙いがあったと思われる。

それは教師の道徳教育への意識を高め、研究意欲を育むということである。リコーナは家庭の教育力も地域の教育力も低下している

今、学校の役割が非常に大きいことを訴えている。教師の意識が醸成されなければ、効果的な道徳教育など不可能だからである。

「道徳的価値」を教師が教え伝えることを重視するということは、教師の研究意欲を向上させることに繋がり、それは児童生徒により充実した道徳教育をもたらすことにも繋がる。教師が「教える」という立場を重視していく必要性は、ここにも見出されるであろう。

現在我が国の道徳教育は、『修身科』の反省から、児童生徒に直接「道徳的価値」を伝えようとする意識が極端に低下しているため、教師の研究意欲を高め、我が国の道徳授業の向上を目指すためにも、児童生徒の主体性を尊重すると同時に、教師が「教える」立場も同様に重視していくべきであると考えられる。

以上の見解からも、我が国の道徳教育の方針を、統合的道徳教育へと転換していくことが必要であると考えられる。

[注]

I 問題の所在

- 1) 橋迫和幸「今日における道徳教育の創造的展開のための課題と展望:新学習指導要領「道徳」の検討を中心に」、『宮崎大学教育文化学部紀要、教育科学 第21号』、2009年、pp.61-62

II T.リコーナの「キャラクター・エデュケーション」を検討する意義

- 1) 吉田誠「トーマス・リコーナの人格教育と我が国の道徳教育との比較—道徳教育における「教える」ことと「学ぶ」こととの統合に向けて—、『道徳と教育 52 (326)』2008年、p.188。
- 2) 同掲書、p.188。

III 「キャラクター・エデュケーション」の興隆

- 1) 西村正登「アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.149。
- 2) 同掲書、p.150。
- 3) 同掲書、p.150。
- 4) 同掲書、p.150。

- 5) 伊藤啓一「統合的道徳教育論の構想と実践」、武藤孝典 編著『人格・価値教育の新しい発展』、学文社、2002年、p.230。
- 6) 同掲書、p.230。
- 7) Thomas Lickona “Educating for Character”, Bantam Books, New York, 1991, p.9. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.9。)
- 8) Ibid., p.9. (同掲書、p.9。)
- 9) Ibid., pp.9-10. (同掲書、p.10。)
- 10) 西村正登「アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.149。
- 11) 同掲書、p.149。
- 12) Thomas Lickona “Educating for Character”, Bantam Books, New York, 1991, p.10. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.10。)
- 13) 西村正登『現代道徳教育の構想』、風間書房、2008年、p.154。

- 14) 同掲書、p.154。
 - 15) Thomas Lickona "Educating for Character", Bantam Books, New York, 1991, p.10. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.11。)
 - 16) Ibid., p.10. (同掲書、p.11。)
 - 17) Ibid., p.10. (同掲書、p.11。)
 - 18) Ibid., pp.10-11. (同掲書、p.11。)
 - 19) Ibid., pp.11-12. (同掲書、p.12。)
 - 20) Ibid., p.11. (同掲書、p.11。)
 - 21) 伊藤啓一「統合的道德教育論の構想と実践」、武藤孝典 編著『人格・価値教育の新しい発展』、学文社、2002年、p.231。
 - 22) 同掲書、p.231。
 - 23) 同掲書、p.231。
 - 24) 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.154。
 - 25) 同掲書、p.154。
 - 26) 伊藤啓一「コールバーグ (L.Kohlberg) の道德教育論」、『道德教育学論集 第4号』、1985年、p.10。
 - 27) Thomas Lickona "Educating for Character", Bantam Books, New York, 1991, p.12. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.12。)
 - 28) 西村正登「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」、『東アジア研究 第8号』、2010年、p.158。
 - 29) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、pp.29-30。
 - 30) 同掲書、p.30。
 - 31) 同掲書、p.30。
 - 32) 伊藤啓一「アメリカにおける品性教育の発展」、『高知大学教育実践研究 第16号』、高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター、2002年、p.111。
 - 33) Hartshorne, M. and May, M.A., Studies in the Nature of Character, Vol1: Studies in Deceit. Vol.2: Studies in Self-Control. Vol.3: Studies in the Organization of Character, New York: Macmillan, 1928-1930.
 - 34) 伊藤啓一「アメリカにおける品性教育の発展」、『高知大学教育実践研究 第16号』、高知大学教育学部附属教育実践研究指導センター、2002年、p.112。
 - 35) 同掲書、p.112。
 - 36) 同掲書、p.112。
 - 37) 同掲書、p.112。
 - 38) 同掲書、pp.113-114。
 - 39) 同掲書、p.114。
 - 40) 同掲書、p.114。
 - 41) 同掲書、p.114。
 - 42) Thomas Lickona "Educating for Character", Bantam Books, New York, 1991, p.43. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.47。)
 - 43) Ibid., pp.45-47. (同掲書、pp.50-52。)
 - 44) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、p.32。
- IV リコーナの「キャラクター・エデュケーション」の検討
- 1) Thomas Lickona "Educating for Character", Bantam Books, New York, 1991, p.235. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.254。)
 - 2) Ibid., p.239. (同掲書、p.258。)
 - 3) Ibid., p.237. (同掲書、pp.256-257。)
 - 4) Ibid., p.236. (同掲書、p.255。)
 - 5) Ibid., p.238. (同掲書、p.257。)
 - 6) Ibid., p.238. (同掲書、p.257。)
 - 7) Ibid., p.20. (同掲書、p.22。)
 - 8) Ibid., p.20. (同掲書、p.22。)
 - 9) Ibid., p.20-21. (同掲書、p.22。)
 - 10) Ibid., p.238. (同掲書、p.257。)
 - 11) 伊藤啓一「リコーナの統合的道德教育論」、『アメリカ教育学会紀要 第8号』、1997年、pp.32-33。
 - 12) 内藤俊史「ハード面の発達理論」、『道徳性心理学』、北大路書房、1992年、pp.50-51。
 - 13) 同掲書、p.51。
 - 14) 同掲書、p.51。
 - 15) Thomas Lickona "Educating for Character", Bantam Books, New York, 1991, p.231. (トーマス・リコーナ著、三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』、慶応義塾大学出版会、1997年、p.249。)
 - 16) Ibid., p.230. (同掲書、pp.248-249。)
 - 17) Ibid., pp.172-173. (同掲書、p.187。)
 - 18) Ibid., pp.172-173. (同掲書、pp.187-188。)
 - 19) Ibid., p.230. (同掲書、p.248。)
 - 20) Ibid., p.20. (同掲書、p.22。)
 - 21) Ibid., p.38. (同掲書、pp.41-42。)
 - 22) Ibid., p.38. (同掲書、p.42。)
 - 23) Ibid., p.43. (同掲書、p.47。)
 - 24) Ibid., p.43. (同掲書、p.47。)

- 25) Ibid., p.43. (同掲書、pp.47-48。)
- 26) Ibid., p.43. (同掲書、p.48。)
- 27) Ibid., p.43. (同掲書、p.48。)
- 28) Ibid., pp.43-44. (同掲書、p.48。)
- 29) Ibid., p.44. (同掲書、p.48-49。)
- 30) Ibid., p.44. (同掲書、p.49。)
- 31) Ibid., p.44. (同掲書、p.49。)
- 32) Ibid., p.44. (同掲書、p.49。)
- 33) Ibid., p.45. (同掲書、p.50。)
- 34) Ibid., p.45. (同掲書、p.50。)
- 35) Ibid., p.45. (同掲書、p.50。)
- 36) Ibid., p.45. (同掲書、p.50。)
- 37) Ibid., p.45. (同掲書、p.50。)
- 38) Ibid., p.45. (同掲書、pp.50-51。)
- 39) Ibid., pp.45-46. (同掲書、pp.51-52。)
- 40) Ibid., p.46. (同掲書、p.52。)
- 41) Ibid., p.49. (同掲書、p.54。)
- 42) Ibid., p.50. (同掲書、p.55。)
- 43) Ibid., p.51. (同掲書、p.56。)
- 44) Ibid., p.52. (同掲書、p.57。)
- 45) Ibid., pp.53-56. (同掲書、pp.58-62。)
- 46) Ibid., pp.56-61. (同掲書、pp.62-67。)
- 47) Ibid., pp.61-62. (同掲書、pp.68-69。)
- 48) Ibid., p.63. (同掲書、pp.69-70。)
- 49) Ibid., p.63. (同掲書、p.69。)
- 50) Ibid., p.63. (同掲書、p.70。)
- V 我が国の道徳授業に取り入れるべき要素とは
- 1) Ibid., p.170. (同掲書、p.183。)
- 2) Ibid., p.172. (同掲書、p.187。)
- 3) 氏家達夫「自立と「信頼」」、『児童心理 第43巻(4)』、pp.12-18。二村克行・山本佳代子・藪本知二 著『今を生きる子どもと家族』、ふくろう出版、2009年、p.27。神谷ゆかり「女性における自立尺度の作成」、『安田女子大学紀要 第21号』、1993年、pp.93-100。神谷ゆかり『特性概念としての精神的自立に関する実証的研究』、風間書房、2002年。
- 4) 高坂康雅・戸田弘二「青年期における心理的自立(Ⅰ)―「心理的自立」概念の検討―」、『北海道教育大学紀要(教育科学編)』、2003年、pp.136-138。
- 5) 神谷ゆかり『特性概念としての精神的自立に関する実証的研究』、風間書房、2002年。