

# アメリカ道徳教育の新しい潮流

## New Waves of Moral Education in America

水田 聖一  
MIZUTA Seiichi

### 1. アメリカ道徳教育の歴史

アメリカの主要な道徳教育のアプローチを大別すると、主に以下の3つの主要なアプローチになる。

人格教育(Character Education、品性教育と訳されたこともあった。)

1920～30年代にかけて広範囲に行われていたもの。近年再度注目されている。

人格とは、社会の道徳的承認を受ける人格特性の総称のことで、正直、忠誠、責任、道徳的勇気、親切、奉仕、自制、など。

これは、アリストテレス倫理学の価値観である、節制、気前よさ、勇敢、意志の強さ、誠実、正義、などと共通するし、ボーイスカウトの価値観、正直、忠誠、尊敬、清潔、勇敢などと類似している。

このアプローチの問題点としては、徳目の定義に関する見解の相違がある。例えば、ある人の「高潔さ」は他の人にとっては「頑固さ」であり、ある人にとって正直さは、「感じたままを言う」ことであり、別の人にとってそれは「人の気持ちに対する鈍感さ」となることである。

価値明確化(Values Clarification)

価値相対主義に基づくアプローチ。

問題点としては、相対主義を絶対的なものとして教えること自体が「注入」ないし「教え込み」といえることである。またこのアプローチは、コールバーグによれば、誤った信念である。

道徳性発達アプローチ

道徳的に葛藤を生じさせる問題をクラスで討論し、道徳的認知発達の段階を向上させるというモラル・ジレンマのアプローチ。これは、コールバーグが、ピアジェの認知発達理論をベースに、普遍妥当な正義推論の発達段階を示したものであり、教師と生徒との対等な関係を奨励するもの。

このアプローチの問題点は、コールバーグが考えたようには、道徳性が段階を追って発達しないことが挙げられる。また、道徳的「判断」が高まったとしても必ずしも「行動」には結実しないことも、問題点である。

1950年代までのアメリカの公教育は、「徳性」の強化に重点が置かれていた。ハーバード大学の創設の理念についてノア・ウェブスターは1790年に次のように述べたという。

「教育の大部分は、人間の道徳的人格を形成するものであり、道徳は政治の基礎である。・・・悪いシステムによる悪なる結果を刑法で矯正するよりも、道徳を保護するための効果的システムを導入し確立するほうがはるかに容易である。・・・人類を改革する唯一の実践的方法は、その改革を子どもたちから始めることである。」

( -p.14. 邦訳 35 ページ)

### (1) 善悪を明示しない「非指示的」方法の出現

1940年代から50年代にかけて、カール・ロジャーズらが開発した「非指示的」「非判断」「クライアント中心」といったカウンセリング技法が学校に導入された。その結果、価値観に関しては、教師が子どもに指示を与えず、判断を下さないという態度をとるようになった。子どもにそれぞれの価値観を自分で探し出させるようになり、結局は、ある価値が他の価値より優れているとは誰もいえなくなってしまった。ここでの判断基準のポイントは、精神療法と同様に、自分自身が好い感情を持てたか、自分の選択について満足しているか、であった。

だがここでは、重要な問題があいまいなままであった。「果たして子どもたちは、道徳規範を学ぶことなしに、個人として成熟し道徳的主体として成長できるほど強い性向を生まれながらにもっているのか」という点である。

自己実現のための非指示的心理学的手法を提唱しているA・マズロー(Abraham H. Maslow)でさえ、この手法は子どもたちに対しては不適切であると警告している。

「自己実現は若い人には生じない。少なくともわれわれの文化では、若者はまだ自己同一性あるいは自律性を達成していない。忍耐し、誠実であり、ロマンチックを通り越した愛情関係を経験するに十分な時間を経てもいない。天職も見出してもいない。彼らは彼ら自身の価値体系も確立していない。・・・」(『人間性の心理学』産能大学出版部、1987年、p.xxxvi)

### (2) 道徳教育の衰退と価値中立主義の擡頭

1960年代に入って、伝統的価値が問い直され始めると、公教育は道徳に焦点を当てなくなってきた。1960年代以降のアメリカは、公民権運動やベトナム戦争の道義性を問い直すなどの理想主義が若者たちによって強く主張された。若者は一方で、理想主義に燃えるが、他方では、若者たちの反発は快楽主義と自己中心性に陥り、はなはだしく分別を欠いたものになってしまった。それらは、結果として、文化の変容のきっかけとなった。その結果、若者文化が美化され、年輩者の道徳的権威は衰退していった。

自由と平等の価値を尊重する文化が広まるにつれ、逸脱した行動を受け入れ、礼賛する風潮が広まった。その結果、社会の主流が、道徳相対主義を受け入れるようになった。多くの人々が社会的、家庭的責任を、自己を抑制するものとみなすようになり、それよりも個人的充足感を追求することが道徳的に正しいことであると信じるようになった。そして、意図せぬ結果として、自己中心性が蔓延するようになった。

### (3) 「価値の明確化(values clarification)」

「価値の明確化」が、1970年代に初めて導入されると好評を博した。『価値の明確化：教師と生徒のための実践的戦略ハンドブック』(改訂版では『ワークブック』以下、『ワークブック』と略記)は、改訂版も含めると90万部売れたという。これは教育方法に関する書籍としては前代未聞の数字であろう。

ここでいう「価値の明確化」とは、価値中立主義による教授法のことを指している。標準的な「価値の明確化」カリキュラムでは、教師は明確な価値観を教えることを避ける。その代わりに、教師は、生徒に自分自身で価値観を発見させるプロセスを設定する。この方法では、経験に乏しく未熟な子どもたちに、価値について自分自身で選択するよう奨励するが、子どもが賢明な選択ができるような道徳的指針は提供しない。

「価値の明確化」では、未熟な生徒が、道徳に対する全決定権を自らに付与されたと考えることを奨励する。だが、それは結果として、子どもたちの道徳性の喪失を促進したとして、今日では広く批判されている。そのような価値判断を排除した取り組みが、善悪を区別する価値体系と相容れないゆえに「価値の明確化」というよりは「価値の混乱」を引きおこしたという学者もいるという。

『ワークブック』の目的は、生徒に「自分自身の感情、自分自身のアイデア、自分自身の信条、…自分自身の価値体系を気づかせる」ことだと宣言している。

『ワークブック』の中の「あなたがしたい20の事柄」という学習課題では、生徒たちは自分が好み、欲することを述べるように求められる。道徳的価値や自分がすべきことを述べるのではなく、単に欲することを述べるように求められる。自分が大事に思うことと対立している他の価値について考えるように求められるわけではない。

中学2年生を担当する教師がこの問題をしたところ、最も多かった上位四つの選択事項は、「セックス、麻薬、飲酒、学校をサボること」( -p.256.)だったという。これに対して、教師が生徒に、そういうことはしないようにと説得する枠組みはまったく欠落している。生徒たちは自分の価値を明確化し、その価値を正当化したのだから、教師は自らの価値判断を下さないように警告されていた。

「価値投票」という学習課題では、教師は、「あなた方のうち何人の人が遠くに散歩かハイキングに行きたいか」とか「ヨーグルトが好きな人は何人いるか」といった無害な質問をし、その間に「あなた方の何人が男子の婚前セックスを認めるか。女子の場合はどうか」といった道徳的内容の質問をちりばめている。( -pp.25-41.)

このような雑多な質問の寄せ集めによって、生徒はすべての価値はヨーグルトを食べるのと同じような個人の好みの問題であるという印象を受ける。価値観の代わりに欲求と欲望を明確化し、むしろ価値観を弱める結果となっている。

「価値の明確化」を批判する、トーマス・リコーナは、価値には以下のような違いがあると指摘している。

「道徳的価値観 (moral value)」 = 義務を伴う (例: 責任、誠実、公正)

「普遍的価値」 = 生命、自由、平等の尊重。世界人権宣言。

「普遍性と無関係な価値」 = 個人の宗教に対する特定の義務、等

「道徳に無関係な価値観 (nonmoral value)」 = 個人的に大切にしていること (例: クラシック音楽を聴く、よい小説を読む) - p.42 .

『ワークブック』の学習課題では、生徒は「自分の感情に忠実である」ことを奨励している。

「価値付ける」ということは、何を大切に思うかを明らかにすることなので、価値観には感情を伴うことは確かである。

しかし、道徳的価値とは、先ず第一に、どういう行動と結果が望ましいか、望ましくないかということについての信条、あるいは認識のことである。確固たる価値は、どういう行動が自分自身および他人にもっとも利益をもたらすかを理性的に論証することにその根拠を置いているので、感情を明確にすることは、必ずしも価値観を明確にすることにはならない。

『ワークブック』における教師の役割は、生徒の選択のまとめ役になることである。未熟な生徒は賢明でない選択をするかもしれないが、教師は生徒に選択を変更するよう指示することは控えなければならない。

親の道徳的指導さえも軽視しており、親の権威を弱めることになっている。

これは親も、他の人と同じように、欠点、不安、問題を持つ普通の人々であるので、親が道徳的価値を指導することは、親の価値観の押し付けになるからという理由である。

しかし、親子関係は普通の人間関係ではなく、子どもにとって他の誰とも結ぶことのない、生涯にわたる特別な関係であることを、この立場の人たちは見落としている。

今日、アメリカでは「価値の明確化」は失敗とみなされている。

「価値の明確化」を取り上げた『価値観と教育』( *Values and Teaching*, 邦訳『道徳教育の革新 教師のための「価値の明確化」の理論と実践』ぎょうせい、1992年)の共著者の一人M・ハーミンは、自らの発言を取り消したと思われる声明を出した。

「われわれが、価値中立主義を強調したことにより、伝統的道徳を弱めることになった。・・・振り返ってみると、もっとバランスの取れた考え方を示したほうがよかったようだ。・・・誠実であることは、人をだますことより優れており、思いやることは傷つけることより優れており、忠誠は裏切りより優れており、分かち合うことは搾取より優れていると述べることは、非常に意味のあることである。」( *Educational Leadership*, May, 1988. -p.42.)

『ワークブック』の共同執筆者であるカーシェンバウムも、生徒中心の方法と伝統的な価値の教育とを組み合わせた取り組みに移りつつある。(See. *Phi Delta Kappan* 73, June 1992)

## 2. 非指示的教育方法の適切性

では、現在では「価値の明確化」アプローチは、全く価値がないものとみなされているのだろうか。必ずしもそうとはいえない。「価値の明確化」が受け入れられた背景には、非指示的教育方法のほうが伝統的教授による授業よりも学習を促す点で効果を発揮しやすいと思われたという事情がある。伝統的な授業では、生徒は単に教師の物真似をするだけになりがちであるのに対して、非指示的教育方法では、教師は生徒が自己発見できるように仕向ける。その結果として、生徒が不安感を経験することは個人的成長のためには有益であると考えられたからである。

非指示的教育方法は、生徒が自分の知識と人生経験を活用せざるを得なくなるようにするため、生徒の推論のプロセスを刺激し、深く内省することを促す。そこでは、生徒は学習過程の積極的な参加者となる。この点は、現代においても大切な点といえる。

現在、非指示的教育方法は、授業の中で広く活用され、成功も収めている。

道徳教育の場合では、例えば、友情に関する授業で、ある特定の状況において友人をどう待遇するかを生徒に説明させることは、教授法としては効果的である。しかし、その授業を完全なものにするためには、それに続いて明確な道徳的価値の伝達と話し合いという評価の段階がなければならない。

つまり、非指示的教育方法自体に問題があるのではなく、その方法を道徳的に中立な立場で道徳的判断なしに活用することが問題なのである。

シカゴ大学のフィリップ・ジャクソンは、授業には「まねる」という側面と、「子ども自身の思考」を重視する側面とがあり、時代や地域によってどちらかが強調されてきたとしているが、どちらか一方に極端に偏ることは不適切であり、バランスをとることが必要である。

2つの授業概念(シカゴ大学、Phillip Jackson, *The Practice of Teaching*, 1986年)

---佐藤学『教育方法学』(岩波書店、1996年)より作成

「模倣的様式(mimetic mode)」=「実質陶冶」 アジアの教育文化。

知識や技能の伝達と習得を基本とする授業の様式。文化の伝達。まねび=まなび。

「変容的様式(transformative mode)」=「形式陶冶」 欧米の教育文化。

ソクラテスの産婆術。学習者の思考の態度や探究の方法を形成することが授業の基本。文化の再創造。  
児童中心主義。

### 自尊心の向上は道徳的目標となりうるか

非指示的方法の考え方は、自尊心の向上にも影響を及ぼした。自分自身を価値あるものとして大切に、尊重することは健全な人格者にとって当然のことである。また、自尊心が低いほど、非行や自殺につながりやすいのも確かである。

問題は、自尊心の向上そのものを目標とすることが、人格の発達と合致するかどうかである。自尊心が高いことは実際には利点もあるが、欠点もあるのではないかと、という疑問が提出されてきた。実際、よい成績、仲間内での人気、校庭での喧嘩に勝つこと、性的征服やいじめなど、道徳とほとんど関係がないことに自尊心を見出していることが多いことが報告されている。

伝統的な教育は、謙遜と自己犠牲をよりよい人生の指針として重視し、自尊心については懐疑的であった。健全な罪と恥の感覚は良心を犯すような行為から人を遠ざけるものとなっていた。罪や恥のような否定的な情動が、ふさわしい行動を強化するような効果があるときに、自己価値のための堅固な基礎となりうるのである。

人格教育に関心を持つ教師たちは、生徒たちが高潔さや親切心、忠誠といった優れた人格に基づく自尊心の感覚を育てたいと考えている。人格というものは、挑戦となる周りの環境を通して築き上げられ、効果的な人格教育は、生徒たちに高い目標と新の達成に向かって努力するよう励ますものである、というアリストテレスの教えに従っている。

アリストテレスは、次のように述べている。「優れた人格は経験と熟慮と実行力によって導かれ、さまざまな状況において適切な行動を選ぶ判断力によって補佐されなければならない。このような判断力は、教育によって培われるものである」(『ニコマコス倫理学』第二巻、一章)

ハーバード大学のリチャード・エルモアによると、自尊心に焦点を当てることは、貧しく恵まれない生徒を対象にした教育においてはとくに、低い成績を正当化し、場合によってはそれを固定化する松葉杖のようなものになりうるという。「大半の教師にとって、自尊心は子どもたちに対して、低いレベルの期待しか持っていないという事実を覆い隠すために教師が考え出した理論である」(-p.21.邦訳47ページ)という。

生徒は遅かれ早かれ、現実に幻滅し、落胆し、自分の持つ自尊心が客観的事実の裏づけに欠けていることに気づく。今日、教育者の多くは、こういう現実を鑑みて、従来の実績中心の教育に戻りつつある。正直な批判と公平な評価を与えることによって、子どもたちに人生の目標を達成するのに必要な知識と技能を施すことができ、結果として客観的事実の裏づけに基づいた自尊心を高めるうえで、より大きな効果をもたらすことができている。

### 3. 道徳的推論による取り組み

「価値の明確化」が魅力を失うにつれて、教師たちの多くは、コールバーグが開発した道徳的推論による取

り組みに目を向けるようになった。コールバーグは、発達心理学者 J・ピアジェの業績をもとに、道徳的推論は幼児期から青年期への異なる段階を経て発達すると考えた。

- |              |                          |
|--------------|--------------------------|
| ・ 慣習以前のレベル   | 第 1 段階 罰と服従志向            |
|              | 第 2 段階 道具主義的相対主義志向       |
| ・ 慣習レベル      | 第 3 段階 対人関係の調和または「よい子」志向 |
|              | 第 4 段階 「法と秩序」志向          |
| ・ 自立的・原理的レベル | 第 5 段階 社会契約的遵法主義志向       |
|              | 第 6 段階 普遍的な倫理的原理志向       |

彼の認知的な道徳性発達プロセスの図式化とそれを測定する実践的方法は、道徳心理学への貴重な貢献であり、後世に残る業績であるといえる。しかし、それを道徳教育に応用する試みは、ほとんど成功しなかった。

道徳的推論による教育法の中心となっているのは、モラル・ジレンマについての議論である。そこでは、生徒たちがいくつかの妥当な選択肢の中から最善の行動の仕方を識別するよう求められる。

#### 中学生向けの例

シャロンとジルは、とても仲のよい友達でした。ある日二人は一緒に買い物に出かけました。ジルはセーターを試着した。シャロンが驚いたことに、ジルはそのセーターをコートの下に着たまま足早に店から出ていった。しばらくして、店の警備員がシャロンを止め、今歩いて出て行ったばかりの少女の名前を言うように求めた。彼は店主に、二人の少女が一緒にいたところを見ており、万引きをして立ち去ったのは、このうちの一人に間違いはないと言った。店主は言った。「さあ白状しなさい。友達の名前を私たちに言わないと、あなたは困ることになりますよ。」

シャロンはジルの名前を店主に話すべきでしょうか。どうして話すべきですか。あるいはどうして黙るべきですか。 ( - p.261 .)

上記の例による、コールバーグが挙げた道徳的諸段階は以下のようなものである。

- 第一段階 罰の回避：「私は問題に巻き込まれるかもしれない」
- 第二段階 報復による公正：「私にとってどういう利益があるのか」
- 第三段階 人間関係による忠誠心：「人は自分についてどう思うか」
- 第四段階 より大きな結果への懸念：「皆がそれをしたらどうなるか」

このようなモラル・ジレンマに対して、道徳的推論では答えの善し悪しは与えられない。その代わりに、モラル・ジレンマは、道徳的推論のプロセスそのものを刺激し、存在しうるいくつかの選択肢を、生徒により明確に認識させる働きをする。

道徳的推論では、生徒が自分の選択に達するまでのプロセスを、選択そのものよりも重視する。生徒にモラル・ジレンマを提示し、生徒の回答と一緒に議論することが、生徒の道徳的推論をより高い段階へと発達させる刺激になると考えている。

#### 道徳的推論による教育法の適切性

教師が生徒の考えの中に入ることにより、道徳的問題に対し生徒がどう考えているのか理解することを可能にした。教師が生徒の認知レベルに応じて道徳的発達を促すなら、この教育法は効果的である。

この方法により、生徒たちは、自分自身の考え方に「耳を傾け」、それについて批判し反省するようになる。生徒は他の人の推論に耳を傾け、自分がもっとなりたいたいと思う人間になるには、どの推論がもっとも役に立つかを考えることができる。

道徳はつねに白黒で割り切れるとは限らず、いくつかの善から選択することが求められるものだが、この教育法は、そのような日常的な体験に適合する。

道徳的推論は、理性的原理に立脚しているので、教師は多様な判断を比較評価しながら議論を指導することができる。

道徳的推論は、非相対主義であり、ある道徳的価値は他の価値よりも優れていると想定する。その点では、「価値の明確化」よりも優れているといえる。しかし、生徒が自由にさまざまな回答を提示する場が要求されるという点では、「価値の明確化」と似ている。これでは教師が建設的な道徳授業をする機会を放棄していることにならないだろうか。

教師には、「これは間違っている」と宣言することは許されていない。それをすれば、教師は生徒の推論のプロセスを中断することになる。しかしそれでは、教師は「価値の明確化」のように、単なるまとめ役になってしまう。教師の本当の役割は、賢く議論を指導し、生徒が互いの推論を批判的に考察するように仕向け、道徳的議論のレベルを引き上げることにある。

ところが残念なことに、価値中立主義が行き渡っている状況の中では、教師がそれを行うことは困難である。「ある立場を構築する権利が子どもたちにあるという考えを一度受け入れてしまうと、それ以降は、彼らが提示するすべての立場を受け入れなければならなくなる」という教師もいる。

道徳的推論を適切に実行するためには、教師に相当大きな力量が求められる。教師は強い道徳的確信と、かなりの訓練なしには、この取り組み方法で成功を収めることはできない。道徳的推論による教育法の実践的な欠点がここにある。

道徳的推論の理論的な弱点は、それが道徳的自我の知的側面だけしか扱っていないことにある。人格教育には、知性と併せて、感情と意志を育てることも必要である。

「よい人格は、善を知り、善を欲し、善を行うという精神の習性、心情の習性、行動の習性から成り立っている。」 - p.51.

現代の「人格教育」は道徳的推論アプローチを完全には放棄していないが、道徳的推論の教授法のみを単独で活用することはなく、それを包括的な人格教育カリキュラムの中に組み込むようになってきている。

#### 4. 個性重視から人格重視へ

「今日アメリカに見られる凡庸な教育が、もし非友好的な他国によってもたらされたとするなら、われわれはそれを宣戦布告とみなすに違いない」という物々しい言葉で話題になった『危機に立つ国家』(A Nation at Risk, 教育の卓越性に関する全国委員会、1983年)以来、アメリカの学校教育における学力の向上と道徳性の向上・規律の確立は、至上命題となった。

以降、年代を追って人格重視の政策が出され、世論もそれを求めるようになってきた。

90年代にはコールバーグ理論によるモラル・ジレンマのアプローチでは、価値規範が崩壊している学校では効果がないとされ、学校の危機的状況を救うには、基本的な道徳的価値を直接に教授する必要があるといった批判が現場から起こり、一般市民にも共有されるようになった。

「ギャラップ世論調査」でも90年代においては、「規律の欠如」「暴力・麻薬」が最大の問題とされた。

1993年には、The Character Education Partnership (Washington, D.C.) と CHARACTER COUNTS!

(California)という、人格教育推進の全米組織が設立された。

1994年、クリントン政権は、“Zero tolerance” policy と Gun-Free Schools Act を出して、学校から銃と麻薬をなくし、高水準の規律と品行を維持することを求めた。

1997年、クリントン大統領は「一般教書演説」で、全カリキュラムの一つとして「人格教育」を推進するよう求めた。

テキサス州では、ブッシュ現大統領の州知事時代に「人格教育」を教育政策の柱に据えることがなされた。

超党派的に支持される。「人格教育」は、保守派に与するものではないが、保守派の多くから支持されている。

アメリカや日本でも広く読まれたS・コヴィーの『7つの習慣』も「人格主義」つまり、人生に安定をもたらす根本的価値への欲求を強調している。

近年、人格教育に対するいくつかの問題点も指摘されてはいるが、おおむね多くの人々は、人格教育を受け入れていると思われる。例えば、教育専門誌『カッパン』誌、1997年2月号で、アルフィー・コーン氏(『競争社会をこえて』、『報酬主義をこえて』などの著者、ともに法政大学出版会)による人格教育への批判と人格教育支持の両論が掲載され、1998年2月号では、コーン氏への多くの反論とコーン氏による再反論。2005年3月号では、人格教育を支持する論者によるコーン氏への補足的反論が掲載された。

## 参考文献

Tony Devine, Joon Ho Seuk, and Andrew Wilson, *Cultivating Heart and Character*, 2001, International Educational Foundation. 邦訳、上寺久雄監訳『「人格教育」のすすめ』(コスモトゥーワン、2003年)

William K. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, Touchstone Books, 1992.

山口彦之編『「新しい道徳教育」への提言』(世界日報社、2000年)

トーマス・リコーナ著『人格の教育』(北樹出版、2001年)

トーマス・リコーナ著『リコーナ博士のこころの教育論』(慶應義塾大学出版会、1997年)

トーマス・リコーナ著『リコーナ博士の子育て入門』(慶應義塾大学出版会、1988年)

Thomas Lickona, *Character Matters*, Touchstone, 2003.

水田聖一・生田貞子編著『教師論・保育者論 - 子育て文化の継承と再発見』(三晃書房、2000年)

第11章「教育と家庭の再建 - 米国からの報告」

### 「価値の明確化」に関する書物

Sidney Simon, Leland Howe and Howard Kirschenbaum, *Values Clarification: A Practical, Action-Directed Workbook*. 初版のタイトルは *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. (Hart, 1972, 1978, 1995)

Louis Rath, Merrill Harmin, Sidney Simon, *Values and Teaching*. (Merrill, 1966) 邦訳、遠藤昭彦監訳『道徳教育の革新 - 教師のための「価値の明確化」の理論と実践』(ぎょうせい、1992年)

諸富祥彦著『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)

### 道徳性発達アプローチに関する書物

L・コールバーグ『道徳性の発達と道徳教育』広池学園出版部、1987年

永野重史『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

佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、1993年