

人格教育の継承と発展

～リコーナの教育研究に注目して～

柳 沼 良 太

はじめに

「人格教育 (Character Education) は教育そのものと同じくらい古い」と言われているが、アメリカにおける旧式的人格教育は、一般的には、固定的な価値項目（徳目）を羅列して教示する教育方法として理解されることが多い。それに対して、アメリカでは1960年代に「価値の明確化」や認知発達のアプローチが登場して、子どもの興味や発達段階に合わせた教育実践が行われるようになった。その後、こうした新しい道徳教育の流れを批判的に継承する形で、1990年代から新しい人格教育が登場し、優れた教育実践を省察する中で理論を再構築しようとする動向が現れた。そもそもアメリカでは、進歩主義教育の伝統を受け継ぐため、人格教育においても数々の有力な実験的プロジェクトを経て理論的に再構築されてきた経緯がある。

本稿では、人格教育の理論的な指導者であるトーマス・リコーナ (Thomas Lickona) の教育研究に注目し、その発展的な過程を辿りつつ検討する。本来リコーナは、ピアジェ (Jean Piaget) やコールバーグ (Lawrence Kohlberg) の道徳性発達理論と関連した教育研究をしていた。実際、彼は1970年代頃までは発達心理学の見地から子どもに教材を提示して道徳的発達を促し、それを実証的に考察する研究に従事していた。その後、リコーナはこうした道徳授業の発達心理学的研究に飽き足らず、学校教育全体を通じた実践研究に重点を移行させることで、より効果的で実証的な人格教育を構築しようと努めた。本稿では、まず新旧の人格教育の違いに着目し、発達心理学から包括的アプローチへと至る理由を概観する。次に、リコーナの思想的遍歴を辿り、彼の構想した人格教育の原理を明らかにし、学校を倫理的学習共同体として再構築するやり方、そして人格教育に関する評価法を具体的に吟味することにしたい。

(1) 古い人格教育と新しい人格教育

まず、アメリカにおける人格教育の歴史の変遷を辿り、新旧の人格教育の類似点と相違点、および価値教育や道徳教育との相違点を確認しておきたい。アメリカの学校教育では、「道徳的訓練」としてピューリタンの教化を行うことが一般的であった。しかし、宗教教育は特定の宗教や宗派に拘束されることが多いため、それを公立学校に取り入れる際には様々な問題が生じるようになった。そもそもアメリカでは、合衆国憲法修正第一条で国教の樹立を禁止すると共に、信教の自由を保障しているため、公立学校での宗派的な宗教教育は原則として禁止されている。しかし、各州によっては教育委員会が自由参加を原則として「宗派教育」ではない「宗教教育」を提供する場合もあった。それに対して、1962年に公立学校での祈祷が最高裁で違憲と判決され、1963年には公立学校での聖書朗読も違憲と判決されることで、公立学校では宗教教育が行われなくなった。こうした伝統的な宗教教育の代わりとして、諸々の宗教的価値を中立的立場から教える教育として人格教育が強調され公教育に広く導入されていった経緯がある。

旧式的人格教育では、教師が読み物資料を用いて子どもたちに既定の道徳的価値を教えるところに特徴がある。例えば、『マクガフィ読本』のような教科書を読んで道徳的な価値内容を理解し、日常生活で道徳的実践をするように促すのである。また、ベンジャミン・フランクリン (Benjamin Franklin) が実行した「十三徳の育成方法」も人格教育の方法として有名である¹⁾。これは「節制、

黙秘, 規律, 決意, 節約, 勤勉, 誠実, 正義, 中庸, 清潔, 温和, 純潔, 謙譲」という十三徳を取り上げ、毎週一つの徳性に焦点を当てて実行するように勧めるのである。こうした人格教育では、道徳的な物語で登場人物の心情に共感し、道徳的価値を知的に理解すると共に、その徳目のある一定期間つづけて実践する中で習慣化し体得していくことになる。人格教育は、アリストテレス (Aristoteles) が主張するように、道徳的なことを単に思考したり感受したりするだけでなく、よい行為を繰り返し習慣化することによって人格が高まると考えるのである。19世紀末にアメリカで隆盛したヘルバルト主義の道徳授業が、形式的な五段階教授法 (予備・提示・比較・概括・応用) に則って、道徳的価値の知的な理解を偏重していたのに対して、人格教育は知性と感情と身体の調和的発達を重視し、実践を通して道徳的価値を習得させようとするところに特徴がある。

こうした人格教育は、道徳上の目標とその達成の度合いが明確に分かるものの、子どもたち自身が道徳的目標や道徳的内容の良し悪しについて検討を行う余地はないため、教師の価値観を子どもに押しつけるインドクトリネーション (注入主義) であるという批判も寄せられてきた。また、人格教育の成果についても疑問の声が上がった。例えば、1928年から1930年にかけてハーツホーン (Hugh Hartshorne) とメイ (Mark May) が人格教育の効果を客観的に評価するために大規模な調査を行い、『人格性に関する諸研究 (Studies in the Nature of Character)』という三分冊を刊行している⁽²⁾。この調査結果では、人格教育を実施している学校とそうでない学校とを大規模に比較検討したところ、両者に大きな差異はないことが客観的なデータ分析として示された。この書によると、子どもは人格教育で正直な行為を心情的に共感するよう求められても、時や状況に応じてごまかし行為を行うという実態が明らかにされた。こうした子どもの実態を無視して、単に徳目を教え込もうとする人格教育は、有益というより有害であるとまで批判された。この調査結果を新聞が大きく取り上げる中で、伝統的な人格教育は有効な反論ができず、徐々に衰退を余儀なくされたのである。

また、20世紀初頭からプラグマティズムにもとづく進歩主義教育の影響が強まると、道徳的価値は生活経験との関連で生じると考えられるようになる。そこで、道徳教育は特定の授業時間にかぎることなく、子どものあらゆる生活経験に関連づけながら学校の教育活動全体で行われるべきであると考えられた。進歩主義教育の理論的指導者であるデューイ (John Dewey) は、学校を共同社会的な生活形態にした上で、子どもが人間関係の相互作用における道徳的問題を主体的に考察し、さまざまな解決策を協働探究する学習活動を重視する。こうした中で子どもが「行動の指針」として働く道徳的観念を習得し、民主的で進歩的な社会に適した市民に成長することを道徳教育の目的と考えるのである⁽³⁾。

こうした進歩主義教育の流れを受け継ぐと共に、1960年代から70年代になるとベトナム戦争の影響もあり、アメリカでは個人主義や価値相対主義が広まることになる。こうした中で、価値観は人それぞれであるため、教師が価値観を子どもに教え込むべきではないと考え、人格教育を批判する風潮が強まってくる。例えば、ラス (Louis.E.Rath), ハーミン (M.Harmin), サイモン (Sidney B. Simon) が1966年に『価値と教授』を刊行し、教育では子どもの価値 (観) を明瞭にする仕方を学ばせることが重要であるという「価値の明確化論」を主張するに至る⁽⁴⁾。この授業のガイドブックでは、例えば、「自慢できることは何ですか」、「万引きしたことがある人は何人いますか」、「極刑は廃止されるべきだと思いますか」などと尋ねることを推奨している⁽⁵⁾。ここでは教師が価値あることを教えることはなく、子どもの考えを自由に表明することが尊重されるため、子ども中心の新しい価値教育として流行することになる。しかし、子どもの考えを表明させるだけで、その考えを修正したり行動を改善したりすることはできないため、子どもの問題行動に適切に対処できなくなるという事態も生じてきた。

こうした「価値の明確化論」における価値相対主義を批判する形で、1970年代にコールバーグが道徳性発達理論に基づくモラル・ジレンマの道徳授業を開発し実践的研究を行った。コールバーグは子どもがモラル・ジレンマの教材を考察することで、道徳性の発達を促すことができると考えた。コー

ルバークによる従来の仮定的なモラル・ジレンマの授業は、もともと発達心理学のためのインタビュー調査用に考案されたため、たった2つの行動方針から選ぶことを強制するところに特徴があった⁶⁾。例えば、「癌で苦しむ妻のために夫は高価な治療薬を薬局から盗むべきか、それとも盗まずに妻を死なせるべきか」、あるいは「木の上で身動きがとれなくなった子猫を救うべきか、木に登らないという父親との約束を守るべきか」というモラル・ジレンマで一つを選ばせる。こうした道徳授業は、たしかに子ども同士の議論を活性化させ、子どもの道徳的推論を判断するためには役立ったが、その中で子どもは自らの価値観を固定化するだけで、道徳的発達に結び付けることがないと批判されることがあった。また、子どもがこの授業中で発言する内容と現実生活の行為とはほとんど関連していないという実態も批判的となった。

以上の「価値の明確化論」やモラル・ジレンマの授業では価値の内容そのものではなく、考え方に焦点を当てるため、学校で道徳的価値を教え込むことはタブーとされ、価値相対主義が蔓延していくことになった。それと並行するように、1970年代のアメリカでは子どもが教師や親からの指導を受けることもなく、自分で適当に価値観を作り上げ、自己中心的で快楽主義的な欲望に走ることが多くなり、道徳的混乱や少年犯罪が顕著に増加していくことにもなった。

こうした「価値の明確化論」やモラル・ジレンマ・ディスカッションに見られる道徳授業の限界を考慮した上で、1980年代後半になると価値あることを学校教育全体で教えることを重視した「新しい人格教育」が登場することになった。こうした動向の先陣として1987年に全国教育委員会協会は「公立学校における品性の涵養—成功への戦略—」と題した報告書を刊行し、人格教育の推進を提唱している。次に、リコーナが1991年に『人格のための教育 (Educating for Character)』を刊行し⁷⁾、1994年にニューヨーク大学コートランド校に「第4第5Rs (尊重Respectと責任Responsibility) センター」を設立している。第三に、ライアン (Kevin Ryan) が1992年にボストン大学に「倫理と人格向上センター」を設立し、1999年にボーリン (K.E.Bohlin) との共著『学校で人格を涵養する』を刊行している⁸⁾。1993年には元教育長官のベネット (William J. Bennett) が編者として『徳の本 (The Book of Virtues)』を刊行し、1994年から95年にかけてアメリカで250万部を売り上げるベストセラーとなった。1993年には道徳性と公民的特性の涵養を目的とする非営利の全国組織「人格教育パートナーシップ」が設立される。この他にも、キルパトリック (W.K.Kilpatrick) の『なぜジョニーは正誤を判断できないか』(1992年)、エバーリ (D.E.Eberly) の編著『アメリカの人格の内容』(1995年)、テンプレトン協会の『人格発達を奨励する大学』(1999年) など数多くの優れた人格教育関連の書物が刊行されている⁹⁾。

このように新しい人格教育が隆盛した背景には、政治的な影響も大きい。アメリカでは1981年に共和党系の保守勢力を基盤としたレーガン (Ronald W. Reagan) 政権が発足すると、「危機に立つ国家」という報告書を出し、卓越した人材養成を求める新保守的な教育改革に着手している。レーガン政権下の教育長官ベネットが1988年に「アメリカの教育」という報告書を出し、アメリカ教育の惨状や道徳的な衰退を批判的に分析した上で、共通した学問体系の知識・技能を習得すると共に、学校の道徳的エートスを高めるよう提言している。次のブッシュ (George H.W.Bush) 政権は、この報告書「アメリカの教育」を受けて、1990年に「国家教育目標」を宣言し、生徒の学力を向上させ市民性を育成することに力を入れている。その次のクリントン (B.Clinton) 政権でも、この国家教育目標に加えて、教員研修を強化し教師の専門性を向上させること、学校教育への父母の参加を促進することを追加して、1994年に「目標2000：アメリカ教育法」を成立させた。1996年にはクリントン大統領が議会における一般教書演説でアメリカの学校すべてに対して人格教育の実施を要請すると共に、1997年に学校の規律を強化するために罰則規定を明確にして、ゼロ・トレランス方式を強化する方針を打ち出している。こうした政治的動向の中で、1990年代から新しい人格教育は強力に推進されることになったのである。

(2) 発達心理学研究から新しい人格教育へ

新しい人格教育を具体的に検討するために、その先導者であり理論的指導者として有名なリコーナの研究に注目したい。彼は当初から人格教育を研究していたわけではなく、はじめは子どもの道徳的な理解の成長に関する研究を行っている。そしてニューヨーク州立大学アルバニー校で発達心理学の博士号を取得した後に、『道徳的な発達と行為』を1976年に編纂し刊行することによって斯界で注目されることになる。この時点では、コールバーグやボブ・セルマン (Bob Selman) 等と共に道徳性の発達段階や道徳授業の教材開発に関する研究している⁽¹⁰⁾。リコーナが単独で初めて刊行した書が、1983年の『よい子どもたちを育てる (Raising Good Children)』である⁽¹¹⁾。ここでは道徳性の発達段階に基づいて家庭において道徳教育をいかにすべきであるかを解説している。この書でリコーナは、学校だけでなく家庭や地域の教育力を重視しているが、基本的にはコールバーグの道徳性発達心理理論に即して教育実践を支援する研究者であった。この後、リコーナは発達心理学研究から新しい人格教育研究へと移行していくわけだが、なぜ彼が新しい人格教育を支持するに至ったかを理解するためには、彼に影響を与えた発達心理学者のピアジェとコールバーグの理論的展開に注目する必要がある。

ピアジェ (Jean Piaget) は『児童の道徳的判断』(1932年)の中で、子どもたちに他者の視点について考えさせる社会的交流こそが、どの道徳教育プログラムにも不可欠な材料であると考えた。ピアジェによれば、学校とは子どもたちが「自分たちの興味を一緒に追求すること」ができる場所であり、また「協同で実行される個人的な実験と内省が、お互いの助けとなり、相互にバランスを取り合う場所」でなければならない⁽¹²⁾。こうした協同活動の取り組みが、子どもたちをその社会的・道徳的な自己中心主義から抜け出させ、自分たちの考えを比較し議論し、漸進的に同意に達し、そして自分たちの行動を他者の行動と調整することを促すと考える。このようにピアジェの発想では、道徳授業を行うよりも、子ども同士の協同活動の方が道徳性の発達を促すことになるのである。

また、モラル・ジレンマの授業研究を提唱していたコールバーグは、晩年は実際に高校教育に携わることになり、「ジャスト・コミュニティ・スクール」を創設することに尽力している⁽¹³⁾。子どもたちの現実生活における道徳的葛藤では、常に多くの解決策が考えられ、そこで試行錯誤が繰り返され、貴重なギブ・アンド・テイクの経験をもたらしている。つまり、苦心して合意を作り上げなければならないか、あるいは、互いに配慮と公平の精神で妥協しなければならないのである。その意味で、現実生活における葛藤の方が、仮定的なジレンマよりも、さまざまな観点を満足させ、誰もが受け入れられる公平な解決策を考案するようになる。さらに、子どもたち自身の経験の中から発生した問題に対処することは、彼らに自分たちの道徳的推論に基づいて行動する機会を提供することになる。ジレンマが作り事であれば、話は安っぽく白々しく感じられるが、もしそれが現実の問題であれば、教師と子どもたちはグループやクラスで熱心にそれを話し合い、同意を形成して解決策にたどり着き、それを最後まで責任をもって遂行する。これによって子どもたちが原則として正しいと認識することと、実際の生活で実践することとのギャップを狭めることもできるのである。このことは道徳性の育成が単に学校の授業だけでなく、課外活動や家庭や共同体で行われるということも意味している。

こうしたピアジェやコールバーグの見解をふまえて、リコーナは発達心理学の研究分野を乗り越えて、より包括的なアプローチができる「新しい人格教育」の研究に従事することになる。彼は1991年に『人格のための教育 (Educating for Character)』を刊行し、道徳の授業だけでなく学校の教育活動全体を通じた道徳教育を提唱すると共に、学校・家庭・地域間の連携協力を強調している⁽¹⁴⁾。ここで道徳的価値は単に子どもたちに教えれば身に付くものではなく、子どもたちが日常的生活経験と関連づけて自ら道徳的価値観 (例えば、共感、忍耐、尊敬など) を吟味し、他者と協働探究し、その実行を意識的に試みる中で身に付いていくと考えられる。リコーナはこうした子どもたちの日常生活に関連した道徳的推論と道徳的情操と道徳の実践力を育成する方針を取る。ここで注目したいのは、まず、子どもたちの現実生活での問題の方が、事前に用意したジレンマ教材よりも、道徳教育にとっ

て有意義であると捉えることである。もちろん、市販のジレンマ教材が役に立つ場合もあるが、実際に子どもたちが最も話したいと考えていることは、子どもたち自身の経験であるトリコーナは考える。例えば、「教室で多発する殴り合いの喧嘩や鉛筆での突き刺しにどう対処したらいいのか」、「水飲み場で水を飲むためにサインをしてから教室を出るというルールは、数人の子どもたちがこの特権を乱用しているからと言って制限されるべきなのか」、「誰もが公平に役割を果たすためには、どのように掃除の計画を立てればよいのか」、「誰かの持ち物が盗まれたり壊されたりしたら、どうしたらよいのか」。こうした日常的な道徳的問題に子どもたちが真剣に考え判断し取り組むことで、知性、情操、実践力を総合的に育成できるとリコーナは考える。「古い人格教育」が授業で規定の徳目を子どもに教え込むスタイルであったのに対して、リコーナが構想する「新しい人格教育」は学校教育全体において子どもの生活経験に結びついた道徳的問題を解決しながら人格形成するスタイルとなっている。こうしたリコーナの人格教育は、デューイの道徳教育論をはじめ、ピアジェや晩年のコールバーグの道徳教育論とも共通していると言える。

(3) 人格教育の原理

リコーナは、『人格のための教育』において教室や学校での包括的アプローチとして12の指針を以下のように挙げている⁽¹⁵⁾。第一に、教師は人間尊重の精神の実践者であり、子どもたちの模範となる。第二に、学級を道徳性の豊かなコミュニティにする。第三に、学級に道徳に基づく規律を打ち立てる。第四に、学級に民主的な環境を整える。第五に、すべての教育カリキュラムを通じて道徳的価値を教える。第六に、学習を協力的、共同的なやり方で進める。第七に、学問を学ぶことに対する真摯な態度を育成する。第八に、道徳問題についての思考を深めさせる。第九に、人間関係の葛藤を公平に、暴力によらず解決する方法を学ばせる。第十に、人間尊重の心を教室の外にまで広げる。第十一に、学校の中に望ましい道徳的な雰囲気を作成する。第十二に、価値教育のパートナーとして親や地域を巻き込む。このようにリコーナは、道徳授業だけでなく学校教育全体を通じた道徳教育のカリキュラムを構築すると共に、学校と家庭や地域との連携・協力を重視することで包括的なアプローチを具体化している。

この後に、リコーナは人格教育パートナーシップにおいて発達心理学者のエリック・シャップス (Eric Schaps) およびキャサリン・ルイス (Catherine Lewis) と共に、「人格教育の11の原理」を作成している⁽¹⁶⁾。この原理は前掲したリコーナの12の指針と関連しているため、以下に提示しておきたい。第一に、人格教育は善き人格の中心的な倫理価値を育成する。第二に、人格は総合的なものであり、思考すること、感じることを含む。第三に、効果的な人格教育には意図的、積極的、総合的アプローチが必要である。第四に、学校自体をケアリング・コミュニティ (配慮の共同体) にすること。第五に、人格を育成するため、子どもは道徳活動をする機会を必要とする。第六に、効果の高い人格教育には、学習するすべての者を尊重し、学習の成功を援助し、意味のある意欲をそそぐ学習プログラムが含まれる。第七に、人格教育は生徒の内発的な動機を伸ばす努力をすべきである。第八に、学校の教職員は学習・道徳コミュニティの一員となり、すべての職員が人格教育の責任を分かち合い、生徒教育の指針となる同一の中心価値に従って忠実な努力をすべきである。第九に、人格教育には教職員と学生の両方が道徳的リーダーシップをとる必要がある。第十に、学校は親や地域社会のメンバーを人格形成の役割を担う正式のパートナーとして迎える必要がある。第十一に、人格教育の評価には、学校の評価、人格教育者としての教師機能の評価、そして学生がどの程度まで人格を体現しているかの評価などを含める必要がある。この11の原理は、明らかにリコーナの12の指針に基づいているが、さらに学校をケアリング・コミュニティにすること、心理学的見地から内発的動機づけを強調すること、リーダーシップの考え方を導入することなど、新しい発想を包括的なアプローチに導入している。人格教育パートナーシップが主催する学校表彰制度では、この11の原理をもとに審

査が行われるため、この原理が実質的に人格教育全体の指針ともなっている。

さらに、リコーナは自ら運営する第4第5Rsセンターでリサーチ・ディレクターのデビットソン (Matthew Davidson) と共にナショナル・レポート『優秀で善良な高校』(2005年) を刊行し、人格教育の新たな展開を提示している。この本は人格教育で全米的に表彰されたモデル校(24校)を実際に訪問調査した上で、人格教育の原理・原則を抽出し、「優秀で善良な学校」を創るための具体的な手立てやケーススタディを豊富に提示している。こうしたデータから理論を発見する「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を用いることで、実践的で有益な人格教育を提示している。この書では、高校を対象としているが、原理的にはすべての学校に共通するものであるとし、後に小学校や中学校にも適用されている。リコーナたちは「人が生涯にわたって活躍するために必要な人格要素」として以下のような八点を挙げている⁽¹⁷⁾。

第一に、生涯を通して学習し根本的に考える人。第二に、勤勉で有能に物事を遂行する人。第三に、社会的にも情緒的にも熟達した人。第四に、倫理的に考える人。第五に、尊敬の念に満ち、責任感のある道徳的主体。第六に、健康的な生活様式を追求する自制心ある人。第七に、社会に貢献する社会の一員かつ民主的な市民。第八に、高尚な目的をもつ人生を形作ることに従事する精神的な人。

また、同書では「優れた善い学校の原理」として以下の五点を指摘している⁽¹⁸⁾。第一に、遂行的人格と道徳的人格との涵養(優秀さと倫理との統合)を学校の使命・アイデンティティの礎石とする。第二に、賢く善き高校のビジョンの実行を支える諸条件を確立するように努める。第三に、個々の現場関係者として、一人の力(あらゆる生徒の遂行的人格・道徳的人格に対する自分の個人的寄与)を活用する。第四に、教師、生徒、親、およびより幅広い地域の間で「倫理的学習共同体 (ethical learning community)」の連携を形成する。第五に、教師、職員、学校経営者の間で「職業倫理的学習共同体 (professional ethical learning community)」を形成する。

リコーナの人格教育論において教科教育と道徳教育は矛盾・対立するものではなく、相互に補完し合うものである。彼の『人格の重要性 (Character Matters)』(2004年) では、学問 (academics) と人格 (character) を分けた上で、学問と人格を別々に教えるのではなく、同時に教えることの方が効果的であることを強調している⁽¹⁹⁾。その後、リコーナはデビットソン (Matthew Davidson) との共著『優秀で善良な高校』(2005年) において、人格を遂行的人格 (performance character) と道徳的人格 (moral character) に分け、人格教育は遂行的人格と道徳人格の両方を教育する必要があると主張している⁽²⁰⁾。

ここでいう遂行的人格とは、「優秀性を指向する人格」あるいは「課題を指向する人格」であり、自らの潜在的な優秀性を具現化するのに必要な諸特性(例えば、勤勉、強い勤労倫理、積極的態度、忍耐、工夫や、自制など)から成っている。遂行(パフォーマンス)自体は、成果(成績、名誉、賞、業績)を意味するが、遂行的人格は、成果が達成するかしないかに関わらず、私たちの個人的な最善を追求する諸性向から成り立つ。それに対して、道徳的人格とは、「関係性への指向性」あるいは「倫理的行為への指向性」を意味し、個人内でも対人関係でも倫理的行動でも必要な諸性向である。この道徳的人格は具体的な道徳的価値でいえば、誠実、正義、配慮、尊敬、責任、協力などから成っている。道徳的人格は、自分自身を尊重し配慮すると共に、他者をも尊重し配慮することができることである。このように他者の利害を尊重するため、道徳的人格は私たちの個人的目標を調整し、パフォーマンス上の目標の追求においても公正、正直、配慮という道徳的価値が損なわれないようにする。以上から、人格教育では、遂行的人格と道徳的人格が表裏一体となり、調和的に融合していることが望ましいことになる。こうした発想はたしかにリコーナの前著『人格の重要性』にも示唆されていたが、デビットソンと共同研究する中で新たな展開を見せたと考えられる。

(4) 倫理的学習共同体の創造

以上のような遂行的人格と道徳的人格の両方を発達させ、優秀性と倫理性との統合を最適化するために、どのように学校教育を組織するかが次の課題となる。リコーナの人格教育論の特徴は、前述したように、道徳授業だけでなく学校・家庭・地域の諸活動をたいして包括的にアプローチすることである。リコーナは、現実の生活経験における葛藤がさまざまな観点を獲得させ、誰もが受け入れられる公平な解決策を考案できるようになると考え、倫理的学習共同体の確立を提唱している。これはコールバーグが晩年にモラル・ジレンマの授業研究から離れ、「ジャスト・コミュニティ・スクール」を創設した点と共通している。

ただし、コールバーグが「正義 (justice)」を中心価値とした「ジャスト・コミュニティ (正義の共同体)」を目指したのに対して、リコーナは「配慮 (care)」を中心価値とした「ケアリング・コミュニティ (配慮の共同体)」を目指したところに違いがある。この点では、一見したところ、リコーナの見解は、コールバーグの道徳観を男性中心的であり、男女で道徳性の発達が異なることを指摘したギリガン (Carol Gilligan) やノディングズ (Nel Noddings) のようなフェミニズムの立場に近いように思われる⁽²¹⁾。しかし、リコーナが言う「ケアリング・コミュニティ」の概念は、実際のところバーガー (Ron Berger) の「優秀の倫理」⁽²²⁾と関連づけられている。

バーガーの考える「優秀の倫理」では、単に他者に親切であったり尊重したりすることだけを意味するのではなく、それぞれが自分たちの最善のワークをすることを手伝うことによって相互に配慮し合うことを重視する。こうした相互扶助的なケアリング・コミュニティにおいて、子どもは十分な時間と努力と支援を提供されると、誰もが高品質の仕事を生み出すことができると期待される。バーガーが考えるコミュニティを教室に創り出すためには、次の五つの教育実践が必要となる。第一に、重要な仕事をする。第二に、優秀なモデルを示す。子どもはそのモデルを見て、優秀な仕事は何かを理解することになる。第三に、批評し合う文化を創る。それによって子どもたちはお互いの作品に建設的なフィードバックを与える。第四に、複数の修正案を提案し合う。そうすることで子どもたちは規則的に作品を修正し、高品質に仕上げていく。第五に、自分の作品を公表する機会をもつ。そうすることで、子どもは教師以外の観衆からも様々な評価を得る機会をもつ。リコーナとデビッドソンは、こうしたケアリング・コミュニティを「倫理的学習共同体」として再解釈している。そこで子どもたちは遂行的人格によって自分たちの成し得る最高の仕事を行うことを目指し、道徳的人格によって尊重と配慮をもって自他を扱うことで最善の自分になることを目指し、互いに支援し合い挑戦し合う。

この倫理的学習共同体では、支援すると共に要求もする教室環境を創造する。例えば、教室で子どもたちが議論する場合、評判の悪い意見や政治的に不適切な意見の表明も受け入れ、知的な多様性を許容する安全な場にする。そして、高水準の参加責任をクラス全員に負わせ、適切に構成された協同学習のような指導法を使用する。賛否両論の話題に関する議論では、多様な考え方が公平に示されるよう、与えられたいかなる課題についても、相反する側面の検討に熱心に取り組むことを生徒たちに義務づける。生徒たちには、単に彼らの価値観を「明確にする」のではなく、より多くの情報に基づく信念をもった考え方を展開するように促す。子どもたちは普段から教室でこうした議論に慣れ親しむことで、民主的で倫理的な人格を形成することが自然とできるのである。また、倫理的学習共同体では、互いに助け合い困難に挑戦するための助言的集団 (advisory group) を作る。このグループ活動の中で遂行的人格 (最高の活動をするために、お互いがどのように助け合えるか) および道徳的人格 (すべての生活分野において肯定的な関係を築くために、お互いがどのように助け合えるか) に関する目標を設定して追求する。

こうした倫理的学習共同体では、まず、教師と子どもとの関係性も極めて重要となる。子どもが教師の支持に従うだけでは、子どもは単なる追従者あるいは従属者となりがちである。そこで、教師は子どもたちからの声を積極的に活用することによって教室や学校の改善に向けて取り組むようにする

のである。例えば、教師と学生が、一緒になって優秀と倫理に向けた学校の取り組みを表現した学校の伝統やスローガンを創造したり、教室における最善の仕事や最善の行為を発達させるために「優秀のための契約」を創る際に「模範生の行動基準 (honor code)」を話し合ったりする。また、新入生のためのオリエンテーションでは、在校生に新入生を歓迎させ、学校の伝統、学業に関する基準、課外活動、そして人々がお互いをどう扱うかについて話をさせ、新入生が学校の方針を理解し、それにコミットするように支援する。このように子どもが教師と共に学校教育の計画から実施まで主体的に従事することで、自発的かつ意欲的にコミットするようになる。この共同体では、信頼が規範となる倫理規定を含んだ新たな学校文化の創造におけるリーダーシップを子どもたち自身が取ることもある。

このような倫理的学習共同体では、教師が保護者やコミュニティと連携・協力することも重要になる。学校と家庭が対立関係にあったり、異なる価値観で教育したりすると、子どもは混乱してしまう。ただし、従来のようにPTA（親と教師の会）を組織するだけでは、保護者が傍観者あるいは追従者になりがちである。そこで、保護者や地域の人々に責任ある活動的な役割を与えることで積極的に学校参加するよう促すのである。また、教師が保護者と協力して子どもの「人格契約 (Character Compact)」を作成することで、家庭と学校との協調関係を築くことができるようになる。

さらに、リコーナとデビットソンは、教師、コーチ、カウンセラー、校長など教育専門家によって構成される「職業倫理的学習共同体」の重要性も説いている。学校生活のすべての局面を統合するためには、学校の職員全体がこの職業倫理的学習共同体の一員として連携・協力する必要がある。こうした職業倫理的学習共同体の中にある教師たちには次のような特徴がある。第一に、学生の仕事について多くのスタッフが交差して携わっている。第二に、何が質を構成するかについて協働的な議論をする。第三に、授業計画を共有し、建設的なフィードバックをする。教師の間で批評的かつ友好的なグループを形成する。毎月、少人数の教師間で自分たちの教育内容や技術について話し合い質を改善し合う。そこでは優秀を成し遂げるために、教師と職員と一緒に共同してリーダーシップを発揮して倫理的学習共同体を築き上げる。こうした職業倫理的学習共同体では、教師や職員の声が積極的に取り上げられ、誰もが意欲的に参加できるように促されるのである。

(5) 人格教育に関する評価法

人格教育に関する評価は、コールバーグの尺度に基づく道徳的推論の発達段階における変化がきわめて小さく、非常にゆっくりと現れる傾向がある。そこで、全体的な道徳環境としての教室の妥当性の評価を行うために、近年ではレンゲル (J.G.Lengel) が1974年に考案した「観察評定尺度」を用いることが多い⁽²³⁾。この尺度は、ピアジェとコールバーグの発達心理学研究に由来し、道徳性を発達させる教育の12の局面、すなわち、(1) 一般的な教室での交流、(2) 役割分担の機会、(3) 道徳的課題の提示、(4) クラスにおける実生活上の問題の利用、(5) クラスでの話し合い、(6) 子どもたちの発達レベルに関する教師の知識および受容、(7) 教師による論拠の重視、(8) 代替できる解決策の提示、(9) 「正しい解答」を示さないアプローチ、(10) 子どもたちの間での異なる発達段階の混在、(11) 子どもたちが社会的問題に対する自分たち自身の解決策を構成する機会、(12) 子どもたちの論拠に対する異議申し立て、に対応する50の目標で構成されている。教室観察の目的のために、これらの12の局面は、一般的な教室での手順、子どもたちの作業活動、クラスによる話し合いの性質、そして教師の行動の4つの主要な分野へとグループ分けされる。コールバーグの理論が予想するように、レンゲルの尺度で高い評価を得ている教室の方が、評価の低い教室よりも、最終的に道徳的発達段階の大きな前進を促すかどうかを決定する検証のための研究を行うことができる。

ただし、こうしたレンゲルの評価法は、教室の道徳性の評価に対するニーズを満たすことには役立つが、個々の子どもたちの社会的・道徳的な成長のグラフを作成する方法に対するニーズには十分に対応できないことが指摘されてきた。コールバーグの道徳的推論の評価は、教師が使用するには非実

用的であるだけでなく、コールバーグの理論が子どもたちの道徳的発達の一部として認めているもの、たとえば、「自分自身の行動の責任を取る意欲」、「公平に行動する能力」、「他者のニーズに対応する習慣」、「協同作業や話し合い」、そして「遊びに積極的に参加する能力」など、多くの側面で評価ができないものがある。こうした道徳的側面に関する子どもの発達を記録する方法として、教師が心の中で「その子どもは規則を理解し、守っているだろうか」「彼あるいは彼女は、他の人の視点に立つことができるだろうか」「争いを公平に収められるか」「積極的な社会的交流に参加できるか」という問いかけをしながら、定期的に個々の子どもたちを観察することが有効になる。

おわりに

以上の考察から、1990年代に台頭してきた「新しい人格教育」は、古くからある人格教育を部分的に継承しているものの、ピアジェやコールバーグらの発達心理学の成果に加え、「価値の明確化」やモラル・ジレンマの授業実践の成果をふまえ、注入主義の道徳授業から脱却して、問題解決型のスタイルに刷新されている。特に、リコーナの人格教育論は教室内の道徳授業に拘ることなく、教師、子ども、保護者、地域の人々によって構成された「倫理的学習共同体」、および学校の全教職員によって構成された「職業倫理的学習共同体」を強調している。人格教育を徹底して実証的に研究してきたリコーナだからこそ、それを学校内で成功させ発展させる精神的基盤に重点をおくのである。こうして新しい人格教育は、学校・家庭・地域社会との連携協力によって包括的アプローチを可能にしてきた。

リコーナは教育現場の実践を通じた実証研究によって人格教育をたえず再構築してきたことが分かる。リコーナは数多くの優れた教育実践を観察したり、教師や子どもにインタビューしたりすることを通して、教師が人格教育をどのように概念化し実行しているかを理解し、実践的な原理・原則を導き出している。これはリコーナが、「優れた理論ほど実践的なものはない」と考えると共に、「優れた実践ほど理論を豊かにするものはない」とも考えているからである。このように人格教育の理論から仮説を構想すると共に、それを実践する中で効果を検証し理論を再構築し続けるため、今後も多様な形で発展を遂げるだろう。

こうした新しい人格教育は、アメリカだけでなく、イギリス、ドイツ、フランス、メキシコ、韓国、台湾などでも積極的に導入されている。わが国の道徳教育もアメリカの旧式の人格教育から少なからず影響を受けてきているが、わが国の形式的で硬直した道徳教育や道徳授業を再構築する上では、新しい人格教育の実験的プロジェクトから多くの示唆を得ることができるようと思われる。

(註)

- (1) フランクリンの13徳については以下を参照のこと。Benjamin Franklin, *The Autobiography of Benjamin Franklin*, Dover Publications, 1996. ベンジャミン・フランクリン『フランクリン自伝』, 岩波書店, 1957年, 137-138頁。この教授法はリコーナも典型的な人格教育の例として紹介している。トーマス・リコーナ著, 水野修次郎監訳・編集『人格の教育—新しい徳の教え方学び方—』, 北樹出版, 2001年, 79-81頁
- (2) Hugh Hartshorne, Mark May, *Studies in the Nature of Character: Studies in Deceit*, Ayer Co Pub, 1928.
- (3) John Dewey, "Moral Principles in Education," *The Middle Works of John Dewey*, vol.4, p.270. (大浦猛編訳『実験学校の理論』, 明治図書, 1977年, 37-38頁)
- (4) Louis E. Raths, Merrill Hamin, Sidney B. Simon, *Values and Teaching, Working with Values in the Classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1966. 後にハーミンやカーシェンバウムらも価値の明確化が伝統的な道徳価値を弱体化したことを認め、『価値と教授』の2版を出すときには大幅に修正して価値相対主義に陥ることを避けるようにし、またコールバーグの道徳性発達理論なども取り入れるに至った。(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, 1991年。この邦

訳は1978年に刊行された原書の第二版を訳出している。)

- (5) S. Simon, L. Howe, H.Kirschenbaum, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York: Hart, 1972.
- (6) L.Kohlberg, *The Psychology of Moral Development, Essays on Moral Development, vol.2*, New York: Harper and Row, 1984.
- (7) Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, 1991. (三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論—<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)
- (8) Kevin Ryan, K.E.Bohlin, *Building Character in Schools: Practical Way to Bring Moral instruction to Life*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- (9) W. K. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York: Simon & Schuster, 1992. D.E.Eberly (Ed.), *The Content of America's Character*, New York: Madison, 1995. John Templeton Foundation (Ed.), *Colleges That Encourage Character Development*, Templeton Foundation Press, 1999.
- (10) Thomas Lickona (ed), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, New York; Holt Rinehart, & Winston, 1976.
- (11) Thomas Lickona, *Raising Good Children; From Birth through the Teenage Years*, Bantam, 1985. (三浦正訳『リコーナ博士の子育て入門—道徳的自立をめざして—』, 慶應義塾大学出版会, 1988年)
- (12) Jean Piaget, *The moral judgment of the child; with the assistance of seven collaborators ; translated by Marjorie Gabain*, London : Routledge & Kegan Paul, 1932, p.404-405. ジャン・ピアジェ著, 大伴茂訳『児童道徳判断の発達』, ピアジェ臨床児童心理学叢書Ⅲ, 東京同文書院, 1954年。
- (13) L. Kohlberg, "High School Democracy and Educating for a Just Community," in *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, ed. M. L. Mosher, New York: Praeger, 1980.
- (14) Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, 1991. (三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論—<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)
- (15) Ibid., pp.68-71. (邦訳, 74-76頁)
- (16) Thomas Lickona, Eric Schaps and Catherine Lewis, *Eleven Principles of Effective Character Education*, Character Education Partnership, 2003. 現在は改訂版が使用されているが, 初版は以下の書に翻訳され掲載されている。トーマス・リコーナ著, 水野修次郎監訳・編集『人格の教育—新しい徳の教え方学び方—』, 北樹出版, 2001年, 132-145頁。
- (17) Thomas Lickona & Matthew Davidson, *Smart & Good High Schools -Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*, Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility) /Washington, D.C.: Character Education Partnership, 2005, p.xxi.
- (18) Ibid., p.xxvi.
- (19) Thomas Lickona, *Character Matters*, p.121.
- (20) Thomas Lickona & Matthew Davidson, *Smart & Good High Schools*, p.16.
- (21) C. Gilligan, *In a Different Voice*, Cambridge: Harvard University Press. コールバーグは, 発達が「自律」に向かうものであり, 自他を分化し「独立した一人の個人になる」と考えたが, ギリガンは女性の場合から自己が他者と関係をもつことを志向し続けると指摘した。
- (22) R. Berger, *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students*, Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.
- (23) J.G.Lengel, "Explanations of Developmental Change Applied to Education," Educational Resources Information Center, 1974.

本研究は科研費の基盤研究C (22531019) の助成を受けたものである。