

日米の道徳教育に関する比較考察

～目標、内容、指導法、評価を中心に～

柳 沼 良 太

教職実践開発専攻

はじめに

日本では道徳の教科化が議論される中で、道徳授業の効果をいかに高めるかが大きな課題になっている。従来の道徳授業は内面的資質である道徳的実践力の育成を目指してきたが、それだけでは道徳的行為や習慣に繋がらず、「実効性がない」「形骸化している」と批判されてきた。従来の道徳授業は、情意的側面を重視する傾向が強いため、一般的には読み物資料を読んで、登場人物の心情を共感的に理解することで道徳的価値の自覚を深めるという形式が多い。その結果として、道徳授業では、認知的側面や行動的側面に関する学習が軽視されがちで、道徳的実践と関連する特別活動や生徒指導とは区別され、子どもの現実生活から乖離してしまい、行動の変容や習慣の形成に至らないことが指摘されてきた¹⁾。

こうした我が国の道徳教育を見直し、その具体的な改善を図る上で参考になるのは、アメリカの「新しい人格教育 (new character education)」である。人格教育自体は、決して新しい取り組みではなく、アメリカで最初の公立学校でも重要な取り組みとして重視されてきたが、20世紀前半には「実効性がない」と批判されて停滞していた。その後、1970年代から1980年代にかけてアメリカの学校で学力低下 (学力格差) や問題行動 (いじめ、校内暴力、麻薬、銃、飲酒、性非行など) が深刻化したため、1990年代から人格教育が再び評価され、刷新された形で教育政策に積極的に取り入れられていった経緯がある。

人格教育の特徴は、「有能で善良な市民」を育成するために、あらゆる文化において広く認められた中核的価値を教え、そうした諸価値を人生の指針とすることが重要な理由を学ばせるところにある。また、新しい人格教育は、向社会的行動における性格特性を育成するために、「倫理的判断力」「問題解決」「対人スキル」「労働観」「共感」「内省」などの発達も支援する。さらに、新しい人格教育では、学校共同体におけるすべての関係者 (保護者や地域住民) と連携・協力して、学校を取り巻く環境やカリキュラム全体に浸透させていく。このように広範なアプローチは、すべて子どもの知的、社会的、感情的、倫理的な成長を促し、子どもが市民として責任感と思いやりをもち、社会に貢献する人間となることを目指している。こうしたアメリカの新しい人格教育は、我が国の道徳教育を効果的に改善する上で示唆するところが多いと考えられる。

以上のような課題意識から本稿では、我が国の道徳教育とアメリカの人格教育について以下のような内容を比較検討する。1節では、両国の道徳教育の法令上の位置づけ、2節では、道徳教育の目標、3節では、道徳の指導内容、4節では、道徳の指導方法、5節では、道徳の評価方法を取り上げる。こうした多角的な見地から比較検討することを通して、我が国の道徳教育を改善する手がかりとした。尚、本稿の最後には概要を英文で付記してある。

1節 法令上の位置づけ

我が国では、小・中学校の道徳の時間は現行の学校教育法施行規則における五十条と七十二条において位置づけられている。「道徳の時間」は、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の「要」であるとして表記上は重視されてきたが、法令上では「教科」以外の「領域」に過ぎない。ただし、教育基本法第一条にあるように、教育の目的は「人格の完成」であり、その目的を実現する上で最も重要な役割を果たすのが道徳教育であり、その中核となる教科が、「道徳の時間」であると考えられる。今後、領域の一つにすぎなかった「道徳の時間」から、教科の一つである「特別の教科 道徳」

へと格上げすることで実効性の向上を目指すことになる。

アメリカの人格教育は、歴史的に見ると国家教育法でも言及しているが、法的拘束力はなく、国家的な命令や財政支援もなかった。その後、学校改善法では人格教育に対する補助金がパイロット事業として制度化され、2001年から施行されたNCLB法（落ちこぼれ防止法）の下で人格教育補助金事業として正式に位置づけられた。多くの州で同様に人格教育に言及しているが、法的拘束力はそれほど強くない。約3分の2の州が、人格教育を義務づける法律をもつか（例えばニューヨーク州）、州の教育局から人格教育をするよう要請されている。それぞれの州で人格教育に関する特別なガイドラインや教師の職能発達を提供している。例えば、バージニア州では、15年前に人格教育に関する法律が施行され、あらゆる学校が人格教育計画を発展させ、州の教育局に計画を提出し、そのプログラムがどう評価されたか報告する必要がある。人格教育に関する授業は、「人格授業 (character class)」と呼ばれることもあるが、州によって授業の名称は異なる。アメリカの人格教育は、各学年の時間数も学校によって様々である。意欲的に週1～2時間の人格授業を行う学校もあれば、授業はなく学校教育全体で人格教育を行う学校もある²⁾。

また、我が国では学校のいじめ問題が社会的に関心を集める中で、2013年にいじめ防止対策推進法が施行されたため、それに対応する道徳教育も推進されることになった。2013年に出された教育再生実行会議の第一次提言でも、「いじめ問題等に対応」するために「道徳教育の充実」を求めている。これまでいじめ問題は、生徒指導で直接的に対応することが求められてきたが、道徳教育でも間接的に対応することが求められてきたのである。

こうした事情はアメリカでも同じである。ほぼすべての州がいじめ防止を義務づける法律があるため、それに対応するために人格教育が実施されることが多い。例えば、いじめを許さない学校環境の整備、規範意識の向上、親の意識化と関与を推進するために人格教育を活用するのである。人格教育は包括的な取り組みであり、いじめ防止プログラムを組み込んで実効性を高めている。

2節 道徳教育の目標

次に、道徳教育の目標についてそれぞれ比較検討したい。日本の場合、道徳教育の目標は、教育基本法における教育の目標や学校教育法の一部改正で新たに規定された義務教育の目標に基づいて、学習指導要領とその解説書に具体的に記されている。学習指導要領における道徳教育の目標は、小・中学校の学習指導要領の「第1章 総則」の「第1 教育課程編成の一般方針」の2において次のように示されている。

道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。

こうしたわが国の道徳教育の目標は、学校の教育活動全体を通じて豊かな心を育み、人間としての生き方の自覚を促し、道徳性を育成することである。この道徳性の説明では、特に「豊かな人間性」や「豊かな情操」が重視されている。

次に、「道徳の時間」の目標について小学校の学習指導要領の3章1節から確認しておこう。

道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。（中学校でもほぼ同様の趣旨で、「自己の生き方」の代わりに「人間としての生き方」が入る。）

つまり、小中学校の道徳授業（道徳の時間）の目標は、「道徳的価値の自覚」および「自己の生き方」（小学校）や「人間としての生き方」（中学校）について考えを深め、「道徳的実践力を育成する」ことにある。この「道徳的実践力」とは、「道徳的心情」、「道徳的判断力」、「道徳的実践意欲と態度」

から成り、「一人一人の児童が道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、将来出会うであろう様々な場面、状況においても、道徳的価値を実現するための適切な行為を主体的に選択し、実践することができるような内面的資質を意味している」³⁾。ただし、実際の道徳授業では、読み物資料の登場人物の心情を共感的に理解して、「道徳的価値の自覚」を深め、道徳的心情を育成する指導過程が多い状況にある。

それに対して、アメリカの人格教育では、道徳的価値の知的な理解、道徳的行為の動機づけ、道徳的行為を習慣化することに重点を置く。人格教育の授業でも、子どもが道徳的価値について理解を深め、その良さを感受し、実際によい行為をし、習慣化させようと指導することが多い。このように道徳的価値を子どもに体得させ、知性と感情と身体の調和的な発達を促すところに人格教育の特徴がある。

また、日本の場合、知育と徳育は分けられ、道徳授業が徳育を担当することになり、各教科・生徒指導・特別活動・総合的な学習の時間と厳密に区別される。また、子どもの生活経験と結びついた生徒指導上の問題は道徳授業とは切り離され、学級活動や学校行事を含む特別活動は、「道徳実践の場」として解釈されることになる。

それに対して、アメリカの人格教育の授業は、各教科や生徒指導や特別活動と統合されて、時に道徳実践の指導（一種のスキル・トレーニング）が行われたり、教科横断的で総合的な学習になったりすることもある。連邦教育省でも、人格教育を行うことで学力低下問題を克服したり、麻薬や銃や暴力を排除して安心で安全な規律ある学校を築いたりすることに役立つことを期待している。パフォーマンスの人格と道徳の人格が表裏一体になると、自他の利害関係を考慮しながら個人的目標を調整し、公正、正直、配慮という道徳的価値を重視するようになるため、学力向上や生徒指導にも有効であると考えられる。

3節 道徳の指導内容

第三に、道徳の指導内容を比較検討したい。日本における道徳教育の指導内容は、時代的・社会的要請によって増加の一途をたどっている。現行の学習指導要領における道徳の内容項目は、「主として自分自身に関すること」、「主として他の人とのかかわりに関すること」、「主として自然や崇高なもののかかわりに関すること」、「主として集団や社会とのかかわりに関すること」の4視点に分けられ、小学校低学年で16項目、中学年で18項目、高学年で22項目、中学校で24項目ある。さらに、それぞれの項目は文章化され、その中に2～3の道徳的価値が示されているあるため、指導する価値内容は膨大な数に上る。さらに、今日的な課題となる内容（情報倫理、生命倫理、環境保全、福祉、安全教育、マナー教育など）も加わることになる。これだけの内容項目をすべて遺漏なく、年間を通じて指導しなければならないとすれば、年間35時間の授業時数では一つの内容項目を1～2回程度しか扱えないことになる。これほど指導内容の分量が多いと、充実した指導は困難になるだろう。また、これほど多くの内容項目を指導要録ですべて評価することは不可能である。

アメリカの人格教育に関する国家的な規定内容や国家的なカリキュラムは厳密に決められているわけではない。それぞれの地域の学区や学校が多様な自律性をもち、それぞれの内容と方法を選択する。NPOのような民間教育団体が国家規模の標準として「共通する核心的価値 (Common Core Value)」や原則を提示する場合がある。例えば、キャラクター・カウンツでは、核心的価値として「信頼、尊重、責任、配慮、公正、市民性」を掲げている。人格教育パートナーシップでは、「11の原則」を掲げ、認知的側面、情緒的側面、行動的側面を総合的に育成する方針を採っている。ただし、こうした核心的価値や原則は、法的拘束力をもつものではなく、推奨されるに過ぎない。異なる州や学区が異なる方法で共通する核心的価値や原則を採択することになる。

共通する核心的価値や原則は、標準 (standard) だけ示しており、具体的なカリキュラムを提供しているわけではない。それゆえ、個々の学校や教師が共通する核心的価値や原則を基準として、その目標に見合った授業のデザインを自律的に行う。

ただし、意図的で系統的な方法で人格教育を遂行する学校もあれば、それを要請しない学校もある。

刊行されたカリキュラムに依拠して人格教育の授業を行う学校もあれば、より包括的な学校文化モデルに依拠して行う学校もあり、両者の組み合わせで行う学校もある。

一般に人格教育で指導する核心的価値（コアバリュー）を設定し、学校教育で指導する。例えば、古い人格教育の例として人格開発連盟 (Character Development League) は、1909年に中核的価値として「従順、正直さ、誠実さ、無私、共感、義務への献身、有用性、勤勉、忍耐、我慢強さ、自尊心、清らかさ、自制、自助努力、不屈の精神、勇気、勇敢さ、安堵、抱負、中庸、礼儀、仲間関係、愛想のよさ、動物へのやさしさ、正義、諸習慣、忠実、決意、想像力、希望、愛国心、人格」という32の価値項目を挙げている。また、アメリカ人格教育研究所 (American Institute for Character Education) は、「勇気、確信、寛容、親切、有用、正直、名誉、正義、忍耐、時間と才能の健全な活用、選択の自由、言論の自由、良き市民性、個人である権利、機会均等の権利」という徳目を挙げて、人格教育用のカリキュラムと指導法を具体的に開発し、学校現場で計画的かつ発展的に活用できるように設定した。

1980年代以降の新しい人格教育では価値項目をもっと絞り込む場合が多い。例えば、「倫理と人格向上センター」では、中心的価値として「正直、勇気、責任、勤勉、奉仕、尊重」という六つを挙げている。キャラクター・カウンツでは、核心的価値として「信頼、尊重、責任、配慮、公正、市民性」の六つを掲げている。「人格教育連盟」は「思いやり、正直、公正、責任、自他の尊重」を掲げている。リコーナは「尊重」と「責任」を普遍的な道徳性の中核とみるが、その他にも「正直、公平、寛容、思慮、自己規律、有益性、同情、協同、勇気、民主主義的な諸価値」を挙げている。このように道徳的価値を5～6に限定して、それぞれを繰り返し重点的に指導することで確実な定着を図るのである。

尚、アメリカの公立学校では、宗教について教えることはできるが、特定の宗派に焦点を当てることはできないことになっている。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。1963年の最高裁では、学校は宗教が歴史や文化において果たした役割について子どもの理解を助けるために宗教教育をする義務があると判決しているが、ほとんどの学校は宗教について教えない傾向にある。

4節 道徳の指導方法

日本の道徳授業では、道徳に関する副読本（読み物資料）を用いて登場人物の心情を追求し、「道徳的価値の自覚を深める」というスタイルが根強くある。現実に子どもたちの間で起きた道徳的問題を取り扱い話し合う学級活動や生徒指導のようなスタイルではなく、資料上の物語を読んでねらいとする道徳的価値を追求し、「自己の生き方」や「人間としての生き方」について考えを深めるところに特徴がある。

それに対して、「新しい人格教育」では、計画的かつ発展的に道徳的価値を教える伝統的なスタイルを重視しながらも、一方では進歩主義教育の流れを汲む価値明確化論やモラル・ジレンマ授業の要素も取り入れ、道徳的問題を多角的かつ批判的に考察するスタイルも取り入れている。その際、道徳的基準として可逆性・普遍性・互恵性・因果性などの見地から責任のある解決策を構想している。例えば、「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か」という日常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、道徳的な判断力や心情だけでなく実践意欲や態度も総合的に育成できる。

ここで日米の道徳授業を具体的に比較してみよう。例えば、「努力・忍耐」に関する道徳授業では、子どもたちに人気のあるスポーツ選手を道徳授業で取り上げる例が日米共に多い。日本の場合、最後まで頑張って成功した人物の話を読んで、挫折しそうだった時や栄光を勝ち取った時の主人公の気持ちを問いかけるパターンが多い。例えば、オリンピックで活躍した選手の例を取り上げて、「練習で辛く感じた時、どんな気持ちだったでしょう」、「よい記録がでなかった時、どんな気持ちになったでしょう」、「オリンピックで優勝した時、どんな気持ちになったでしょう」と選手の気持ちを場面ごと

に問いかける。登場人物の心情を共感的に理解することで、子どもの道徳的心情を育み、道徳的な意欲を高めようとするのである。

それに対して、アメリカの人格教育では、読み物資料にこだわらず、道徳的価値について話し合うことが多い。例えば、「忍耐 (perseverance) とは何か」、「忍耐強く続けることが難しい仕事は何か」、「もし忍耐が身についたら、どんなよいことがあるか」、「忍耐が人生（の成功）でいかに必要か」などを話し合う。その参考資料として読み物資料を提示することもある。例えば、有名選手の自伝的資料を取り上げて、「成功するためにいかに忍耐したか」を尋ねる。こうした問いを考える中で、子どもは「忍耐」という行為の道徳的意義を理解し、「忍耐」の結果や人生に与える影響をじっくり考え、忍耐強く生きようと動機づけられる。そして授業後に、現実的な生活で「忍耐」を実践できる機会を子どもに提供し、その実践から価値を再認識するように促すことになる。

また、アメリカの人格教育では実際の道徳的な問題場面を取り上げて、どうすればよいかを話し合う問題解決学習もよく用いる。例えば、友だち同士がものを取り合って喧嘩しているとする。その際に、「どうすればよいか」と問いかけ、具体的な解決の方法も指導する。例えば、①「問題は何か」、②「その解決策を複数挙げる」、③「解決策を妨害するものを特定する」、④「解決策を一つに絞る」、⑤「その解決策を試して効果を検証する」、⑥「解決策がうまく働いたか評価する」という問題解決のプロセスを解説しながら実践的な指導をする。

5節 道徳の評価方法

以上の道徳教育や人格教育の包括的な取り組みに関する評価方法について比較検討していきたい。日本では、子どもの道徳性の発達段階や特性等を考慮し、その実態に応じた指導をするよう求められるが、「道徳性は、人格の全体にかかわるものであり、数値などによって不用意に評価してはならない⁴⁾」という方針を取る。そのため、子どもが道徳教育を受けることで具体的にどのような道徳的成長に繋がったかを客観的に数値で明らかにされることはなく、道徳教育の達成度や実効性が曖昧になる傾向がある。

道徳授業では教師のねらいと関連づけて子どもの「心の動きの変化」を様々な方法で捉えることもある。その場合でも、評価の対象は、子どもの道徳性ではなく、教師自身の指導の適切さであり、それをもとに指導内容や方法を改善することに役立てられる。文部科学省の道徳教育推進事業においては、研究を評価するために、「研究課題・内容・方法等との関連において児童生徒の変容をできるだけ具体的に明らかにするよう工夫する」ことが求められる。しかし、この場合でも、教師が主観的な判断で、子どもの望ましい姿や態度を紹介する簡単な記述である程度で、道徳教育との明確な因果関係や数値による客観的な評価で検証されるわけではない。

一方、アメリカの新しい人格教育では、上述したNCLB法との関係もあり、1990年代から「厳密に科学的に基礎づけられた評価」が求められてきた。そこでは、道徳教育の目標（ゴール）や基準（スタンダード）を設定し、それに対応した評価（アセスメント）を行い、教育の結果責任や説明責任（アカウントビリティ）を果たすことが求められる。ただ、学区や学校の判断で多様な評価方法が導入されている。例えば、リコーナは人格教育の実践を評価するためのアンケート項目として以下のものを提示している。子どもに対する項目では、「お互いを思いやり、助け合うことができる」など、教師に対する項目では、「子どもを公平に扱い依怙最良しない」など、学校に対する項目では「保護者を尊重し歓迎し配慮する」などであり、5段階で評価することになる。

また、人格教育の授業をより厳密に科学的に評価する方法として、介入群と対照群を設定する「ランダム実験モデル」やそれに準じた「疑似実験分析法」が活用されることもある。さらに、近年では、子どもが現実的な状況で課題を解決する過程を評価するパフォーマンス評価や、子どものレポート（ワークシート）や作品を評価するポートフォリオ評価が道徳教育にも導入され、多面的に道徳性を評価している。

前述した「人格教育連携プログラム」において評価の対象となるのは、実際の学校における「規律

問題」, 「児童生徒の成績」, 「課外活動への参加状況」, 「保護者や地域社会の関与状況」, 「教職員や行政の関与状況」, 「児童生徒や教職員の士気 (morale)」, 「学校風土全体の改善」である。このように人格教育の包括的な取り組み全体が多角的に評価され, 補助金の支給額や教師の人事評価にまで反映されることがある。

以上のように, 日本では道德教育の取り組みについて「数値などによる評価」を避けるため, 客観的に実効性を判断することは困難である。それに対して, アメリカでは人格教育を実際の学力向上や生徒指導や学級経営と結びつけて実証的に診断しているため, 実効性をより明確に判断していると言える。

おわりに

日米の道德教育を比較検討すると, 子どもの現実的な問題行動や道德的課題に対処するために, 道德 (人格) の授業をはじめ学校の教育活動全体を通して道德的価値を計画的かつ発展的に指導する点では共通している。また, 学校で全教職員が道德的目標を共有し, 家庭や地域社会と連携・協力しながら包括的な取り組みを目指す点でも, 日米共に充実した教育実践を展開している。

その一方で, 日本が道德授業を各教科や生徒指導や特別活動と区別し, 「道德的価値の自覚」を深めることで道德実践力を育成しようとするのに対して, アメリカでは実際の問題解決に向けて, 人格教育が他の教育活動と連携しながら, 実際の判断力や共感力や行動力を育成しようとする点では相違している。日本の道德授業は, 非常に計画的で緻密な展開をするが, 実際の道德実践には結び付きにくい点では, 人格教育のように生徒指導や課外活動と意図的に統合したり関連づけたりした取り組みが必要になるだろう。

戦後わが国の道德教育は, アメリカの「古い人格教育」から少なからず影響を受けて, 徳目主義的な道德授業を構築してきたわけだが, わが国の形式的で硬直した道德教育や道德授業を再構築するためには, 「新しい人格教育」の科学的に根拠のある実験的プロジェクトから多くの示唆やヒントを得ることができるだろう。「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, 発達心理学の成果に加え, 価値明確化論やモラル・ジレンマの授業実践, リーダーシップ教育や市民性教育をも柔軟に取り入れ, 学力向上や生徒指導上の問題解決にも役立つスタイルに刷新されている。こうした人格教育は, 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する手法を取り, 厳密に科学的に基礎づけられた評価を行うことで, 根拠に基づく効果的な教育を目指している。日米の道德教育における歴史的経緯や特性をそれぞれ尊重しつつも, より実効性のある道德教育のあり方を追求して, 相互に参照し合い改善に役立てることができるだろう。

尚, 本稿の内容に関する概要を以下に英文で記しておく⁽⁵⁾。

(註)

- (1) この点に関しては以下の拙著に詳述した。柳沼良太『「生きる力」を育む道德教育—デュイ教育思想の継承と発展—』, 慶應義塾大学出版会, 2012年, 19-22頁参照。
- (2) 子ども委員会の「セカンド・ステップ」やキャラクター・カウンツの教材などが有名である。高校では人格教育に影響を及ぼす特定の書籍を教科書として選び, 議論することが多い。
- (3) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 道德編』, 2008年, 東洋館出版社, 30-31 頁。
- (4) 文部科学省『学習指導要領解説 道德編』, 東洋館出版社, 平成20年, 124頁。文部科学省『小学校学習指導要領』, 東京書籍, 平成20年, 106頁。
- (5) 本稿の英文内容は, 第40回の Association for Moral Education (2014年11月7日) でも部分的に研究発表されている。

Comparative Study on Japanese Moral Education and American Character Education ~Centered on Purpose, Contents, Guidance Methods, and Assessment~

Introduction

Discussion is underway in Japan for the purpose of enhancing moral education by means of adding moral classes to the school curriculum. One of the major problems under discussion is how best to enhance the results of moral classes. Although the aim of conventional moral classes is to nurture “moral practical abilities as an innate disposition”, this stance alone has been criticized as being “lacking in practical applicability” and “having lost its substance.”

In this paper, I want to make a comparison between American character education and Japanese moral education to re-examine Japanese moral education and concretely improve the problematic situation.

Part 1 Aims of Moral Education

In the case of Japan, according to the national curriculum guidelines, the aim of moral education is to cultivate “richness in mind” and to nurture “a sense of morality.” This “sense of morality” includes moral sentiments, moral judgments, moral practical volition/attitude, moral behavior, and moral habits. In addition, the aims of moral classes are to deepen “awareness of moral values” as well as to deepen consideration of “one's own lifestyle” (in elementary school), “a humanistic way of life” (in junior high school), and to nurture “moral practical abilities.” “Moral practical abilities” includes moral sentiments, moral judgments, and practical moral volition/attitude. As a result, in the moral classes of the past there has been a trend toward not providing guidance in moral behavior and moral habits.

In contrast, the aims of American character education are to deepen intellectual understanding of moral values, to motivate moral behavior, and then to make moral behavior a habit. Even in character education classes, children are taught not only to deepen their understanding of moral values, feel the values, and be able to fairly judge moral problems, but also how to actually take positive action and to make it a habit. In this manner, character education has the special feature of comprehensively nurturing the children's cognitive, emotional, and behavioral aspects, allowing them to achieve intellectual, emotional, and behavioral harmony.

In addition, in the case of Japan, there is a trend toward separating intellectual education and moral education, distinguishing moral classes from various other classes, student guidance, extracurricular activities, and general learning classes. Moral classes are aimed at nurturing “moral practical abilities” ; student guidance aims at nurturing self-leadership ability, and extracurricular activities aim at fostering “an autonomous and practical attitude” and “the ability to utilize oneself.” Guidance in all of these areas has mutual relevance, but is differentiated by their domains.

In contrast, American character education links intellectual and moral elements, integrating all the different classes, student guidance and extracurricular activities within the realm of character education, sometimes providing guidance in moral behavior and habits, carrying out skill training, and providing cross-curricular and comprehensive teaching in all the different classes. By integrating performance character and moral character, individual aims are adjusted, while taking into consideration conflicts in interest between the self and others. Since character education attached importance to such moral values as “fairness,

honesty, and consideration,” it is also effective in academic development and student guidance.

In Japan, in order to improve the present moral education, discussions are being made to reestablish the aims of moral classes in the following manner. Through fostering the ability to comprehend one's own involvement in the various moral values, and contemplate one's own thoughts and desires at base upon this, and the ability to think and judge from a multilateral viewpoint, moral sentiments, and the will and attitude toward moral behavior, resulting in cultivate an innate disposition and the abilities to responsibly solve the various problems and issues that each individual confronts in the process of daily life, to live a better life. If the aims of moral classes are established in this manner in Japan, it will become possible to achieve a comprehensive approach similar to character education.

Part 2 Moral Content and Teaching Method

Now I want to compare the contents of moral teaching. In Japan, there has been an increase in the teaching contents of moral education in response to the demands of society and the times. The moral content items of major points of the present official guidelines for school teaching are divided into four viewpoints. Namely, there are “things concerning one self,” “things that involve other people,” “things that involve nature and noble things,” and “things that involve groups and society.” Content items in elementary school consist of 16 items in the lower years, 18 items in the middle years, 22 items in the later years, and 24 items in junior high school. Those items are further documented, and include 2 to 3 moral values. On top of this, contemporary problem content is also added (including information ethics, life ethics, environmental conservation, welfare, safety education and etiquette education.) Since a single moral value is pursued in one moral class, it becomes difficult to master all moral values in an annual 35 hours.

In contrast, there is nothing clearly established in guidance content in terms of national specifications or curriculum in American character education. The school districts and the schools of each region have great autonomy, and they select their own contents and methods. There are cases in which “core values” or basic principles are cited as national scale standards by private sector education groups. For example, Character Counts touted as core values “reliance, respect, responsibility, consideration, fairness, and citizenship.” In terms of the character education partnership, “11 basic principles” are being cited, and a policy of comprehensive fostering of cognitive, emotional, and behavioral facets is being adopted. Taking core values and basic principles that are common to each individual school and teacher, and autonomous designing of courses to match those aims is being carried out.

Next, I want to make comparative considerations of moral teaching methods. In Japan, there is a unique standardized national style of moral class methods. This is a method that fosters moral emotions and attitudes through utilizing reading materials relating to morality for gaining an empathetic understanding of the emotions of the characters, thus promoting deepening of self-awareness of the moral values at which they are aimed, deepening thinking about “one's own lifestyle” and “how to live as a human being,” and nurturing moral sentiments and attitudes.

In contrast, the American character education methods adopt, for the most part, a style of taking stories as reference, discussion involving everyone concerning core values, and attempts at making them useful in one's own way of life. Also, it is a style that deals with moral problems that actually occurred through discussions among the children involved. While placing emphasis on the traditional style of structural and developmental

teaching of moral values, on the one hand, such elements as value clarification theories and moral dilemma classes are adopted into the flow of progressive education, and moral problems are examined critically and multilaterally.

Based upon these comparative inquiries, also in Japan's moral classes, there is a necessity for improvement in providing teaching policy toward linkage of multiple content items, as well as teaching policy for dealing with a single content item for a number of hours. In addition, regarding moral teaching methodology, flexible methods have been adopted, not only in the conventional teaching method, but also in such aspects as “guidance that stresses such linguistic activities as dialogue and discussion,” “guidance on moral habits and behavior,” “problem solving learning” and “experiential training.”

Part 3 Assessment Method

Finally, I want to compare assessment methods. In Japan, there is a demand for taking into account the children's moral development stages and uniqueness. But, since morality involves overall character, careless assessment on the basis of numerical values alone must not be made.

For this reason, there is a trend toward not objectively clarifying the concrete development of children who receive moral education, thus leaving the attainment level and practical application of moral education in a state of ambiguity. In Japanese moral classes, the various methods can also be grasped as linking the children's “changes in the movements of the heart” with the aims of the teachers. Even in such a case, the subject of assessment is not the morality of the children, but the appropriateness of the guidance of the teachers themselves. Upon the basis of that assessment, teachers need to improve the guidance contents and methodology. In the context of the moral education promotion program of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), for the purpose of assessing research, there is a demand for “devising as concrete as possible clarification of the transformation of the students in relation to the research subjects, contents and methodology.” Even in this case, it does not mean that verification through objective assessment in accordance with causality and numerical values on a simple written description introducing an ideal appearance and attitude of the children by subjective judgment of the teachers should be carried out.

On the other hand, in the assessment method of American character education rigorous and serious consideration is made strictly on a scientific basis. Within this context, there is a demand for the establishment and assessment of aims and standards of moral education, and the fulfilling of the responsibility imposed by those education results. However, greatly varied education methods are introduced in accordance with the judgment of school districts and individual schools. For example, self-assessment is carried out for the purpose of assessing practical application of character education through the use of questionnaires.

Also, as a method for more strict academic assessment of character education courses, there are also cases in which “random experimental models” established by intervention groups and control groups and “quasi-experiment analysis” are utilized. Further, performance assessment of the power of the children to solve problems under realistic conditions and portfolio assessment of reports and works written by the children are being introduced. In the character education coordination program, assessment is being carried out on “problems of discipline,” “report cards of students,” “conditions of participation in extracurricular activities,” “situation in participation of guardians and regional society,” “situation of participation by teachers and administration,” “morale of students and teachers,” and

“improvement of the overall school atmosphere.” In this manner, comprehensive approach of the overall character education is assessed multilaterally and it reflects everything from the allowance sum of subsidiary aid to teacher personnel evaluation.

Based upon these sorts of comparisons, there is a necessity for multilateral, continuous grasping and comprehensive assessment concerning assessment of the morals of children in Japan as well. Even without assessment of such elements as numeric values, there is a demand for the carrying out of narrative form assessment utilizing performance assessment and portfolio assessment, and to work toward repletion of guidance, along with recognition and encouragement of the moral development of children.

Afterword

When comparing Japanese moral education with American character education, there are a number of points held in common. The first point is the systematic and developmental guidance through not only moral classes, but also by means of the overall school education activities. The second point is the attempt to respond to both systematic and developmental guidance in moral values and core values and realistic problem behavior and contemporary problems (such as bullying, information morals, and bioethics). The third point is the holding of common morality aims in the school by all the teaching staff, and comprehensive working toward coordination and cooperation with the home and regional society.

On the other hand, there are quite a lot of differences between the two countries. Firstly, in Japan, there is a strong trend toward nurturing of the emotional facet of morals and separating moral classes from all subjects, student guidance, and extracurricular activities. But in American character education, there is a trend to comprehensively nurture the cognitive, emotional, and behavioral facets, and also actively associating character classes with all subjects, student guidance, and extracurricular activities. Secondly, in Japan there is a tendency to provide broad and shallow moral contents due to the comprehensively numerous types of content. But in American character education content is deeply concentrated on several core values. Thirdly, in Japan, since children's morality is not assessed by numerical values, the assessment tends to be subjective and ambiguous. However, in American character education, due to the pursuit of assessment on a scientific basis, the result is objective and reasonable assessment.

Thus, while discerning common and different points in Japanese and American moral education, and taking account of the differences in history and culture, more practical moral education should be sought after to improve moral education in Japan.