

T.リコーナの品性教育論 ——総合的アプローチの特徴と課題——

荒 木 寿 友

1. はじめに

本稿は、T.リコーナ（Thomas Lickona:1943-）の品性教育に関する論文である⁽¹⁾。

アメリカにおける道德教育の歴史は、伝統的に品性教育（character education）から始まる。品性教育は1920年代から30年代にかけて公立学校で広く採用され、そこでは「徳目袋」（bag of virtues）と呼ばれる一連の価値によって道德教育が行われた。『マガフィ読本』（*McGuffey Readers*）が代表的なものであり、望ましい価値を物語や教師による説話を通じて、子どもに価値の内面化を図った（EC：p.7、7頁）。

しかしながら、1945年から1970年頃まで、アメリカの公立学校では道德教育に対してほとんど力を注ぐことがなくなった。これはアメリカ国民が戦争からの再建に力を注ぎ、また急速に進歩する科学技術や、1957年のスプートニク号の打ち上げの成功によって、アメリカ政府は学校教育の課題を生徒の学力向上、特に理系分野の学力に重点を置くようになったのである。

また1960年代は、世界的に「個性主義」（personalism）が高まった時代であった。個性主義は個人の価値や尊厳、自律性に重きを置くもので、責任よりも権利を、参加よりも自由を重視した（EC：p.9、9頁）。このような動きは、公民権運動や女性・子どもの権利の尊重などの積極的一面を導いたが、一方で、道德を流動的なもの、あるいは個人的なものとして捉える風潮も表れてきた。これが道德における「相対主義」（relativism）の現れであり、品性教育で教えられていた価値が、相対的なものとして退けられる傾向にあったのである。

さらに、1964年にアメリカ連邦最高裁判所は、「信教の自由」及び「政教分離の原則」に基づいて公立学校での宗教教育の禁止を命じた⁽²⁾。つまり、宗教教育の中で教えられていた徳目を、公立学校で教えることはできなくなったのである。

一方、品性教育そのものに対する批判もあった。コールバーグ（L.Kohlberg）は徳目を「一般的に肯定的に考えられている一連の人格的特性」と定義し、さらに『『肯定的な諸価値』（positive values）は望ましいとされるが、それらは何が『肯定的な諸価値』を構成しているかということについて、教師や生徒、社会が異なった考え方をしているという事実を隠蔽している⁽³⁾』と指摘する。つまり、徳目に基づいた、あるいは価値の内容に基づいた道德教育は、それ

らが文化や社会によって異なった見解を持っているために、常に相対主義に陥る危険性があるのである。

しかしながら、1980年代以降再び伝統的な価値を子どもに教える必要性が広く唱えられるようになってきた。アメリカ教育長官ベネット（W.J.Bennett）が*Book of Virtues*を著し、品性の回復を訴えたのは有名である⁽⁴⁾。リコーナは品性教育が求められた理由の一つに家庭の崩壊をあげ、その他の理由として、若者の暴力の増加、不正行為の増加、親や教師、その他の権威に対する蔑視といったアメリカの若者の問題をあげる⁽⁵⁾。このような現状を受け、近年アメリカではヒギンズ（A.Higgins）が示すように「品性教育が主流になろうとしており、それは、道徳教育を表現する唯一のものであろうとしている」⁽⁶⁾。これはつまり、アメリカ社会が強く品性教育を求めているだけでなく、価値に関する教育が広く品性教育という名で呼ばれるようになったことも意味している。

そこで本稿では、現代の品性教育の中心的存在であるリコーナの品性教育を見ることで、彼の品性教育の本質や問題点を明らかにしていく。

2. リコーナとコールバーク

リコーナを広く世に知らしめたのは、*Raising Good Children*という著作である。この本は、コールバークの主張した道徳性発達段階を中心に、具体的な事例を豊富に取り入れて子育ての方法を詳細に論じている。とりわけ、リコーナは本書を「道徳性発達のアプローチ」と位置付け、以下のような十大信念を列挙している（RGC：p.32、34頁）。

1. 道徳は「尊重」(respect)である。2. 子どもはゆっくりと段階を踏んで道徳性を伸ばしていく。3. 子どもを尊重し、返礼として尊重の念を求めること。4. 示範によって教えること。5. 話して教えること。6. 子どもに考えさせること。7. 子どもには実際上の責任をとらせるようにすること。8. 自立と統制のバランスをとること。9. 子どもを愛し、積極的な自己概念を発展させること。10. 道徳性の発達と幸福な家庭づくりを同時に促進すること。

2はコールバークの道徳性発達理論に依拠しており、3の「子どもを尊重する」ことも、コールバークの子ども観、すなわち子どもは子どもなりの道徳観を持っている道徳哲学者であるという考えに基づいている。また6や7の考え方も、コールバークのジャスト・コミュニティ（Just Community）に通じる考え方である。つまり、教師からの働きかけだけではなく、子どもたちに問題に取り組みせ、解決方法を考え出させ、それに対して責任を負わせるということである。リコーナは次のように述べる。「私たちは子どもに立ち止まらせたり、考えさせたり、他の人の立場に立たせようとする恒常的な励ましを与えて、道徳性の発達を助成できる」。また、「責任感を伸ばすことは、他の人達への配慮する機会を、すなわち他の人間の福祉に確実な貢献をする機会を持つことができる」（RGC：p.24-25、26-27頁）。ここから明らかなように、リコーナはコー

ルバーグに多大な影響を受けており、コールバーグの提示した道徳性発達段階を、特に家庭という場において展開する方法を論じているのである。

しかし、1、4、5のように尊重という価値を子どもに教えるという視点も見出される。「道徳的なものの考え方の同じ段階にたっている、人は善あるいは悪を為すだろう。しかし、私たちがそのいずれかを選ぶとする際に、大きな影響力を持つものは、私たちがそれまでに教わってきた価値観である」(RGC : p.25、23頁)とリコーナは主張する。それゆえに「積極的な道徳的価値観を子どもに直接伝えることで、私たちは子どもが自分の道徳的なものの考え方をを用いて、悪い行為ではなく善い行為を選び取る機会を増やしていく」(RGC : p.25、24頁)必要がある。ただその際にも、子どもの道徳性発達段階に応じた教え方をすることに留意しなければならない。

さて、コールバーグは、子どもの判断の理由付けを「正義」(justice)の観点から分析し、認知葛藤を生じさせることによって道徳性を発達させようとした人物である。この際の教育方法は、主として仮説ジレンマを用いた道徳討論であり、道徳の内容ではなく思考の形式の発達に焦点を当てた教育を行った。しかしコールバーグは仮説ジレンマが子どもの現実を扱っていないために、道徳判断と行為を結びつけにくいという点で限界を認めた⁽⁷⁾。その結果、コールバーグが実践したのがジャスト・コミュニティである。この実践において、コールバーグは学校コミュニティにおける具体的な諸問題を、教師と生徒全員の参加による民主的な教育方法を用いて解決し、生徒の道徳性を発達させようと試みた。当然この際には、盗難や暴力、人種間の軋轢といった具体的な問題が扱われるために、道徳的判断の形式のみならず、コミュニティのメンバーとして良いこととは何かという道徳的な内容にまで立ち入った教育が行われたのである⁽⁸⁾。

リコーナはこのコールバーグ理論の変化について次のように述べる。「コールバーグやピアジェは構造主義者であり、道徳的な内容に関しては興味がなかった。しかしながら、多くの親が行うことは、道徳的な内容を伝達する社会化なのである。…ここに、私は道徳教育の十全な発展のために、判断に基づいた当初のコールバーグ理論を拡大し、道徳的内容を教える場を設けることが必要であると考えた。コールバーグは亡くなる前にそれを始めていたのだが」⁽⁹⁾。

このような経緯から、リコーナはより道徳的内容を教える道徳教育へと方向性を変えた。そこで以下において *Educating for Character* を中心に、リコーナの「価値及び品性教育への総合的アプローチ」(comprehensive approach to values and character education) の特質を明らかにしていく。

3. リコーナの総合的道徳教育論

リコーナは学校は価値を教えるべきであると主張し、その際教えるべき道徳的・二大価値概念を、「尊重」と「責任」(responsibility) であるとする。「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人にしていかなければならないと

するなら、尊重と責任という価値概念は、学校が教えてよいのみならず、教えなければならない『4番目と5番目のR』(EC：p.43、48頁)なのである⁽¹⁰⁾。

尊重とは、「ある人、またはあるものの持っている価値への思いやりを示すこと」である。「それは、自己を尊重すること、他人を尊重すること、そして生命のあらゆる様態とその様態を維持する環境を尊重すること」(EC：p.43、48頁)というように、尊重には3つの形態がある。自己を含むあらゆるものへの尊重は、換言すれば各人の権利を守るということを意味し、またこれは「～してはならない」という否定的な義務を強調するものである。リコーナは当初から尊重を道徳教育の核と考えており、正義を道徳の第一原理とするコールバーグとは一線を画する。

一方、責任とは語源的に「対応能力 (ability to respond)」を意味する。「他人に対して方向を決めること、他人に注意を払うこと、他人のニーズに積極的に対応していくこと」を意味し、「お互い同士思いやる積極的な義務を強調」(EC：p.44、48頁)する。つまり、他人に対して責任を持って行動することは、すべての人々の福祉を推進していくことなのである。これは先の尊重という価値における否定的義務とは異なる積極的義務を表すことにつながる。すなわち、「傷つけてはならない」という否定的義務に対して、「援助の手を差し延べなさい」というのが、責任という価値の持つ特徴なのである。責任という価値を表すことによって、人々はより良く生きるべき方向性を得ることができるのである。

ではリコーナにとって品性教育は何を意味するのであろうか。彼は品性教育を「意図的に徳を教える教育」⁽¹¹⁾と定義するが、その内実は「正しいことを学び、それが習慣になるまで練習する」⁽¹²⁾ことである。つまり、善い行為を為すためには善き知識を教え、それが行為になるまで繰り返し教えることなのである。それゆえに彼は品性を「善であることを知ること、それを望むこと、そしてそれを行うことから成り立つ」(EC：p.51、56頁)とし、道徳的認識、道徳的心情、道徳的実践行為という3つの相互関連によって良き品性が形成されるとするのである。そしてその良き品性を育成するための総合的なアプローチとして12の指針を提示する (EC：p.67-70、74-76頁)。

1. 教師は、思いやりがある人、手本、およびよい指導者としての役を務めること。
2. 教師は、教室に道徳的共同体を創造すること。
3. 教師は、道徳的しつけを実施すること。
4. 教師は、民主的教室環境を創造すること。
5. 教師は、カリキュラムを通じて価値概念を教えること。
6. 教師は、協同学習を採用すること。
7. 教師は、職業的良心を伸ばすこと。
8. 教師は、道徳的熟慮を奨励すること。
9. 教師は、葛藤解決を教えること。
10. 学校は、教室外で思いやりを育成すること。

11. 学校は、積極的な学校道德文化を創造すること。

12. 学校は、道德教育推進のパートナーとして親と地域共同社会を迎え入れていくこと。

やや乱暴ではあるが、1と3は教師の資質に関するもの、2と4、11は学校や教室文化の創造に関するもの、12は地域や家庭に関するもの、それ以外は教育方法に関するものとして分類することが可能である。そこで、以下において教師、学校や教室文化、家庭や地域の役割、そして教育方法の観点からリコーナの品性教育を見ていく。

(1) 教師の役割

リコーナは道德教育における教師の役割を重視する。「教室における価値教育は、必然的に教師と子どもの関係から始まる」(EC : p.87、95頁)とするリコーナは、教師の模範としての役割を強く期待している。「教師は手本としての働きをする。この働きは教師が教室の内外を問わず、尊重と責任の高い水準を実証する倫理的人間となることを意味する」(EC : p.78、85頁)と主張することから明かであろう。ここに教師＝模範という図式が成立するが、模範としての教師だけでなく、リコーナは教師が道德的権威者でなければならないとする。それは、「第一に学校が教師に良い道德的環境と学習環境創造の責任を、また生徒の安全と全員の幸福に目を配る責任を与えている」という点で権威があるとする。しかし、その際の権威は「尊重と愛情の心配りを持って発揮されるときに最高に作用する」(EC : p.111、121頁)のである。つまり、子どもを尊重し愛することによってはじめて教師は道德的権威者となり、また模範として存在できるのである。

(2) 学校・教室文化の創造

デューイ (J.Dewey) をはじめとする多くの教育学者が、学校におけるコミュニティ形成の重要性を指摘している。子どもは学校という現実生活の中で、コミュニティのメンバーとなり、人間関係を創り上げ、協同して問題を解決していかなければならない。リコーナは道德的コミュニティを創り出す条件として以下の3つをあげる。すなわち、生徒がお互い知り合っていること、生徒がお互い尊重し、受容し合い、いたわり合うこと、そして生徒は集団のメンバー意識を持ち、また集団への責任感を持っていることである (EC : p.91、98頁)。

そのための一つの方策として、リコーナはクラス・ミーティングを取り上げる。共同の意思決定に子どもが参加することによって、子どもたちは自らで課題を解決し、学校や教室をより快適な場へと変えていく責任を有していることを学ぶ。このミーティングでは、生徒に「民主主義を経験させ、最大限可能な教室を創り上げていく」のである。さらに「教師と生徒の間の権力関係を変え、両者間の絆を深め、生徒の手本として、また指導者としての教師の影響力を強めると同時に、生徒の役割と責任を拡大していくのである」(EC : p.138、151頁)。このように民主主義を子どもの経験させることによって、学校や学級の道德的雰囲気は高められ、相互尊重や相互受容、そして共同体の一員であるという自覚が向上するのである。

(3) 地域や家庭の役割

家庭の重要性については、*Raising Good Children* から通じる一貫した主張である。「親は、人生の意義のビジョンや道徳的生活を支える究極的な根拠を提供する、広大な世界観の一部である道徳を教える立場にある」(EC : p.30、33頁) とリコーナは述べ、まず何よりも家庭における子どもと親の関係を重視する。さらにリコーナは親を道徳教育におけるパートナーとして位置づけ、「自分の子どもの最初の道徳教育家としての役割を親が遂行できるよう励まし、また援助すること、そして学校が肯定的な道徳的価値を教える努力ができるように、親に支援してもらうこと」(EC : p.400、432頁) とする。つまり、学校と親とが相互扶助の関係になることによって、道徳教育はより充実したものになるのである。このため学校には、親の支援グループをつくること、親が道徳教育に参加する多様な機会を提供することなどが必要とされる。

またこれ以外にも、学校、親、地域が共同して品性教育に取り組むアプローチもある⁽¹³⁾。このアプローチはニューハンプシャー州のナッシュ市で実践されたもので、市議会が市内全体で品性教育に取り組んだものである。そこでは品性教育審議会が設けられ、月毎の目標、たとえば9月は責任、10月は尊重、11月12月はケアと同情などが立てられた。学校ではそれらの目標に基づいた取り組みがなされ、家庭ではどのような価値観のもとで育てられたかなどについてのインタビューなどが行われる。そして、地域はメディアを通じて、品性についてのシリーズ番組を発信したり、商店などには毎月の標語が掲げられたりした。

このような三者間の協同的な取り組みが、荒廃した青少年の品性を回復するのに効果的だけでなく、大人や社会も道徳的である必要性を強く感じることができるのである。

(4) 教育方法

これについては、実に多くの方法が採り上げられている。たとえば学校全体で取り組む道徳教育カリキュラムや、協同学習、コールバーグに基づいた道徳討論などである。リコーナにとって品性教育は、あらゆる教科において展開されなければならないものであり、各教科間の連携も重要なものとなる。たとえば、学校のカリキュラムを統一する道徳的なテーマを決定し、多様なアプローチで取り組むという実践がある (EC : p.166-167、181頁)。この実践では、ある年度は「自己訓練」というテーマに基づいてカリキュラム構成がなされ、国語では文学作品の学習から自己訓練のモデルを抽出したり、芸術では偉大な芸術家の障害を自己訓練の見本として扱ったりした。

また、授業に協同学習を取り入れることで、子どもは道徳と知的教科の双方を学ぶことができるとする (EC : p.186、201頁)。子どもはこの活動を通じて利他的な傾向になり、対人間コミュニケーションや責任感の上昇、さらに否定的な競争倫理から子どもを守ることができるのである⁽¹⁴⁾。

4. おわりに ―リコーナの品性教育の特徴と限界―

ここで、これまでの論述から明らかになったリコーナの品性教育の特徴についてまとめると、以下のようになる。

- ・道徳性発達が基盤になっていること。
- ・家庭や地域、学校、教科の観点から品性教育を捉えていること。
- ・教師、生徒、親とのやりとりの中で価値の内面化がなされること。
- ・知識から行為への連続性を重視すること。

ここから明らかなように、リコーナが目指しているのは、あらゆる場面における品性教育の実施であり、ここにリコーナが自らの品性教育を「総合的」と称す所以がある。

さて、デューイは道徳を自然発生的で慣習化された「慣習道徳」(customary morality)と、慣習道徳が疑念に曝され、新たな道徳が求められる「反省道徳」(reflective morality)とに分ける⁽¹⁵⁾。この分類に基づく、リコーナの品性教育において目指されているのは、「慣習道徳」をいかに身に付けるかということであり、「良い子」(good children)の育成、逆にいえば効果的なしつけの方法がリコーナ理論の最大の特徴であるといえる。本来しつけは家庭が行ってきたものであり、学校教育が主とする問題ではなかった。しかし、冒頭のリコーナの指摘にあるように、現代の家庭がその機能を果たしているとは言い難い状況にある。それゆえ *Raising Good Children* で展開した家庭における道徳教育の方法を、広く学校教育にまで応用し論じたのが *Educating for Character* なのである。また家庭や地域を道徳教育に取り入れたアプローチは、家庭や地域の教育力の復興を目論むものであり、その意味でも「慣習道徳」の確実な獲得がすべての教育の場で求められるのである。つまり、リコーナの品性教育の本質は、①義務教育段階において、尊重と責任を核にした「慣習道徳」を身に付けさせること、②品性教育に家庭や地域を参加させることで、家庭や地域の教育力を取り戻すこと、の二点にあると考えられる。

では、このようなリコーナの品性教育に問題点はないのであろうか。とりわけ、相対主義から免れることはできるのであろうか。結論からいえば、リコーナの品性教育はコールバーグによってなされた品性教育批判に十分応えうるものではない。むしろ、リコーナは品性教育における相対主義的傾向、つまり教える価値について多様な解釈が成立するという傾向を不問にしているよう捉えられる。

アメリカ社会が抱える重大な青少年の危機を考えるならば、リコーナをはじめとする品性教育論者の主張は大変わかりやすいし、その成果から見ても十分な説得力を有している。しかし、今日の多面的な社会を考えた場合、リコーナの主張する品性教育で十分であるか疑問は残る。たとえばマッキンタイヤー (A. MacIntyre) は、現代の道徳の状況を「道徳的不一致」、すなわち価値(平和や人権など)が何を意味し、その妥当性、正当性を何が保障するかについての不一致があることを指摘する⁽¹⁶⁾。つまり、価値の言葉が持つ多元性を前提としなければ、品性教育は絶

対主義に基づいた偏狭な価値を教えるものになってしまう可能性があるのである。現代の道德教育に求められているのは、慣習道德を教えるだけではなく、価値の不一致の状況を認めた上で、なおかつその状況を越えて、新たなより良き社会を構築していこうとする能力、すなわち対話能力の育成であると考えられる。

また、相対主義以外の問題として、本来子どもの自律を目指す学校教育が、「慣習道德」の伝達を主とするリコーナの品性教育によって、逆に子どもの自律を阻んでしまうという可能性を内包している点があげられよう。

以上のような問題点があるものの、今後リコーナの品性教育が小・中学校だけではなく高等学校にまで拡大され、なおかつ全ての学校階梯を一貫するアプローチとなったときに、彼の品性教育の「総合性」が真に評価されるのではないだろうか。

注

- (1) 本稿ではリコーナの著作 *Raising Good Children* (三浦正訳『リコーナ博士の子育て入門―道德的自立を目指して―』慶應通信、1988年) をRGCと略記し、*Educating for Character: how schools can teach respect and responsibility*, Bantam Books, 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) をECと略記し、本文中にページ数を示した。
- (2) 川口彰義「宗教教育と教育の自由―アメリカの教育判例を素材として」『愛知県立大学文学部論集(児童教育学科編)』31号、1981年、15-33頁。
- (3) L.Kohlberg, "Moral stages and the idea of justice," in *The Philosophy of Moral Development (Essay on Moral Development volume 1)*, Harper & Row, 1981, p.8-9.
- (4) W.J.Bennett, *The Book of Virtues: a treasury of great moral stories*, Simon & Schuster, 1993.
- (5) T.Lickona, "A comprehensive approach to character education", in *The Content of America's character: recovering civic virtue*, D.E. Eberly, (ed), Madison Books, 1995, p. 141-42. アメリカ品性教育研究所所長のマルキーが示すように、青少年の犯罪が増加してきたこともあげられよう(マルキー「アメリカ合衆国における品性教育」『東と西の道德教育―伝統と革新―』道德教育国際会議資料集、1987年)。
- (6) A.ヒギンズ「アメリカの道德教育研究―今日の一展望―」『アメリカ教育哲学の動向』杉浦宏編著、晃洋書房、1995年、433頁。
- (7) L.Kohlberg, "Stages of moral development as a basis of moral education" in *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*, B.Munsey, (ed.), Birmingham, Alabama; Religious Education Press 1980 p.87. (L.コールバーグ著、岩佐信道訳『道德性の発達と道德教育 コールバーグ理論の展開と実践』1987年、140頁。)

- (8) 拙稿「L.コールバーグにおける道徳論と共同体—ジャストコミュニティの分析を中心に—」京都大学教育学研究科紀要、第47号、2001年6月を参照されたい。
- (9) T.Lickona, "Kohlberg and moral education: Back to Virtue," *Counselling and Values*, Vol,32 1988, pp.187-192.
- (10) リコーナは3R'sに責任と尊重を加え、「第4第5のR研究所」を設けて、品性教育をより充実させるべく研究を行っている。詳しくは<http://www.cortland.edu/c4n5rs/> を参照。
- (11) T.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、15頁。
- (12) 同上書、23頁。
- (13) 同上書、42-44頁。
- (14) リコーナは8種類の協同学習を取り上げている。学習パートナー、生徒チーム学習、ジクソー学習、チームテスト、小グループプロジェクト、などである（EC：p.189-197、204-212頁）。
- (15) J.デューイ、J.タフツ著、帆足理一郎訳『全訳倫理学』春秋社、1962年、148頁。
- (16) A.マッキンタイヤー著、篠崎栄訳『美徳なき時代』みすず書房、7頁。

（博士後期課程）