

米国道徳教育の歴史と動向に関する一考察

A Consideration on the History and Trends of Moral Education in the United States

中野和光

Kazumitsu Nakano

第4部教育科

(2000年9月6日受理)

1 はじめに

米国の道徳教育の歴史と現在の動向について考察を行って見たい。

2 米国道徳教育の歴史

(1) 植民地時代

家庭、教会、地域社会の全体を通して、聖書と教義問答書による宗教教育が行われた。地域的違いはあった。家庭、教会、地域社会の教育的な力は強く、安定していた。この安定を背景にして、1750年頃から、宗教的戒律、道徳的規律の厳しさが緩み始めた。それとともに、家庭の道徳教育の機能の教会と学校への委譲が始まった。⁽¹⁾

(2) 独立革命後

独立革命後、伝統的社会秩序-階層的社会、親類関係、地域社会の絆、政治的秩序-が緩み始め、移動と機会の社会への変動が始まった。宗教的には、19世紀始めに、厳しい道徳的規律を特徴とする福音主義が広まった。厳しい道徳的規律は自由の代償と考えられた。自由と自己規律への二重の要求は1820-1865年において最も強かった。南北戦争後、緩み始めた。⁽²⁾

移動と機会の社会への変化とともに家庭の教育の在り方も変わった。家庭から離れた生活への準備を若者にさせる必要が生じた。農場、小さなビジネスでは子どもを引き留められなくなった。地域社会も徐々にその教育的力を失った。地域社会を離れた子どもをもはや教育できない。西部や都市は悪徳に満ちている。若いうちに道徳教育をしておかねばと考えられた。大人たちは厳しい一貫した態度で道徳教育に臨むようになった。⁽³⁾

家庭の道徳教育の役割は重要であった。日曜学

校、公立学校も宗教的道徳的自己規律、よい市民性を教えた。教科書(マクガフィー読本)は道徳的真理の陳列所だった。⁽⁴⁾

中等学校は幅広い実用的なカリキュラムを用意した。体系的な宗教教育は行わなかった。⁽⁵⁾

(3) 道徳教育の近代化(1890s-1940s)

1890年代から、学校における道徳教育の位置についての挑戦が始まった。

都市化、工業化とともに、労働と余暇のあり方も変容した。かつては労働も余暇もコミュニティの中で行われた。一つの価値観が生活のあらゆる局面に通用した。今や、家庭、仕事、市場、教会、レクリエーションの場所、によって異なった価値観や規則が適用されるようになった。社会は細分化された。この細分化された社会の多様な領域に対してに対して学校は子どもたちを準備させることを求められ始めた。学校は多様な目的をもった複雑な機関となった。道徳教育はその中の一つの目的に過ぎなくなった。学校は学業成績と社会的能力により注意を払うようになった。⁽⁶⁾

道徳教育のあり方について三つの方向性があった。一つは、19世紀の価値観の枠組みの中で対応しようとする性格教育(character education)、もう一つは、進歩主義教育、もう一つは、宗派学校による宗教教育である。⁽⁷⁾

性格教育は、この時代、性格規範(character code)と集団行動を重視した。教室外のクラブ活動を重視した。⁽⁸⁾

進歩主義教育の道徳教育の考え方はデューイに代表される。デューイによれば、ある領域において道徳的なことは他の領域においては不道徳とされる。価値の相対性にもとづく倫理的柔軟性が必要である。このような倫理的柔軟性のためには、開かれた道徳的判断を行う一般的能力が求められる。開かれた道徳的判断を行う一般的能力は科学

的推論と民主主義的態度によって特徴づけられる。このような能力は問題解決と社会的学習によって育てられる。この意味で、すべての教科が道徳教育の機能をもっている。特定の徳目を教えることは、現代生活においては役に立たない。⁽⁹⁾

公立学校の世俗化に福音主義、原理主義などから強い反対があった。進化論の授業停止などで、彼らは地方レベルで無数の勝利を収めた。⁽¹⁰⁾

これらの三つの方向性の中で、公立学校の中で中心となったのは進歩主義教育の考え方であった。しかし、三つの立場の間の論争が終息したわけではなかった。⁽¹¹⁾

道徳教育には、学校全体のカリキュラムで行うものという広義の道徳教育と、特別の道徳訓練という狭義の道徳教育がある。学校全体の教育が道徳教育の機能をもっているとすると、全体のカリキュラム構成も道徳教育上、問題となる。シューベルトWilliam H.Schubertによれば、20世紀の前半においてカリキュラム構成において4つの有力な立場があった。これらの4つの立場が道徳教育についてどのような考え方をしていたかを検討してみよう。⁽¹²⁾

①社会行動主義

これは、社会効率主義とも呼ばれる。ポビットFranklin BobbittチャーターズW.W.Chartersあるいは、タイラーRalph W.Tylerによって代表されるカリキュラム構成上の立場である。この立場によれば、見習うべき性格は成功した人間の中に内在している。成功した人間が知り、行動したことに内在している理想を分析し、その目的を達成するように学習活動を構成し、組織化する必要がある。

②知的伝統主義

この立場は、学問や教科を大切にす。この立場によれば、性格の最善の開発は世界の偉大な知的伝統の深い学習によって行われる。偉大な作品は生徒に基本的な問いや神秘に触れさせる。

③実験主義

これは、デューイによって代表される立場である。この立場によれば、学習者は、人生に、学習し成長しようという欲望をもって継続的に立ち向かう時に、経験にもとづく自分の判断力を育てる。

④批判的改造主義

この立場によれば、性格は、単に興味ある活動に参加するだけでなく、平等や公正のための戦

いにおいて最もよく形成される。性格教育は、社会階級、人種、性、健康、年齢、文化によっても異なる。

シューベルト自身は、4つの立場とも生徒の性格形成に役立つと次第に考えるようになったと述べている。

④道徳教育の衰退（1945-1965）

1960年代まで、狭義の道徳教育は衰退する。衰退の理由としてマクレランは次の三つをあげている。⁽¹³⁾

- 1 高度な科学的技術的技能への要請
 - 2 反共主義
 - 3 私的領域と公的領域の峻別の傾向
- 道徳的問題は個人的問題として踏み込まないようになった。

人種差別反対運動、不人気な戦争、文化的多元主義、個人的行動の拡大、という社会的背景の中で、大多数のアメリカ人は価値観の上からの押し付けを嫌った。この雰囲気の中で服装、言葉、性に対する許容度が高まった。一種の価値の相対主義が広まった。⁽¹⁴⁾

道徳教育の衰退に拍車をかけたのは、学校教育にかかわる各種の判決であった。マクレランによれば、とりわけ、教室からの宗教の除去、児童の権利の拡大にかかわる判決であった。教師たちは、世俗的価値観を教えることも憲法違反になるのではないかと恐れ、また、学校運営に不可欠の規則だけを守るようになった。

もちろん、熱心な教師はいた。しかし、学校の第一の目的としての道徳教育を支持する雰囲気が失われたのである。

1970年代末は、道徳教育は歴史的に見てもっとも低いレベルで行われた。⁽¹⁵⁾

⑤道徳教育の復活（1965-）

道徳教育の復活の動きは、1965年頃から始まった。それらの主要なものは、価値明確化理論、認知的発達理論、フェミニストのアプローチである。⁽¹⁶⁾

①価値明確化理論

ラスLouis E.Rathsらは、1966年に『価値と教授』という書物を出版した。それによれば、変化する社会においては、子どもたちは固定した価値観よりも、価値づけの過程を学習すべきである。

近代世界は多様な価値観に満ちている。人々はその中から自分自身の価値観を勝ち取らなければならない。教師は価値観を押し付けるべきではない。価値観は生活のあらゆる領域における好み (preference) である。生徒が自分自身の価値観を見いだすためには次の三つの方法がある。

1 会話2 価値葛藤 (ジレンマ, 状況の記述) 3 絵, 物語, ビデオを用いた集団討議 である。⁽¹⁷⁾

価値明確化理論と呼ばれるラスラのこの見解に対して、批判が勃興した。ストライク Kenneth A. Strike は、「それは倫理的相対主義に導く。すべての道徳的原則は個人的好みの問題となる。」と批判した⁽¹⁸⁾。逆に、ケースメント William Casement は、価値観のリストからどれかを選ばせるということは、ある特定の価値観を受け入れることに微妙に導いている、と批判した⁽¹⁹⁾。オルデンキスト Andrew Oldenquist は、価値明確化論者は、人間は本来親切で、正直で、公正で、勤勉であるということを前提としている。それは、心理療法と似ている。このような前提に立つなら道徳教育は不必要である。なぜなら、彼らを選ぶ好みは親切、正直、公正、勤勉であるからである⁽²⁰⁾。

マクレランによれば、道徳的規律の弛緩に直面している多くのアメリカ人にとって価値明確化理論は問題の拡大に見えた。⁽²¹⁾

西洋文化とキリスト教擁護の立場から価値観の相対主義の問題を深刻にとらえているのは、ナイト Robert H. Knight である。

ナイトによれば、相対主義の支配する現代は「同意の時代」である。それは、「二人以上の大人が何かをすることを同意すれば、それは、第三者には何の関係もないことである」という時代である。キーワードは「寛容」である。⁽²²⁾

ナイトはこの「同意の時代」を次のように批判している。

すべての基準は主観的なものとなる。罪深いと感じることにおいてすらそれは、主観的なものとなる。すべての意見が同じような重みなら、間違いを犯すということはもはやない。個人的喜びが最高の善なら、個人的欲求に集中することが神聖な義務となる。自己の欲求を抑制するもの以外はすべて善となる。「同意の時代」は耽溺と道徳的混乱の時代である。それは、人間の心に対する基本的誤解によって育まれている。いかなる文化も行動規範なしには存続できない。⁽²³⁾

② 認知的発達理論

認知的発達理論は、コールバーク Lawrence

A. Kohlberg が³、1966年に発表した理論である。それによれば、道徳的判断は次のような段階をおって発達するという。⁽²⁴⁾

レベル1 前道徳的

第1段階 服従と罰

第2段階 素朴な利己的方向づけ、素朴な平等主義と交換と相互性への方向づけ

レベル2 日常的役割一致

第3段階 良い少年であろうとする

第4段階 権威と社会秩序維持の方向づけ

レベル3 自分に受け入れられた方向づけ

第5段階 契約的法的方向づけ

第6段階 良心もしくは原則志向

この発達段階は、①半数が一つの段階にいるとき、残りの半数は次の段階に進む、②飛び越えできない、③めつたに後退しないという特徴をもっている。その方向は、原始的利己主義から普遍の原則主義への方向である。生徒は知的葛藤によって、とりわけ、次の段階の生徒との議論によって成長する。次の段階の優位性に気づくからである。

教師の役割は、倫理的ジレンマを提示して、適切な議論を引き起こすことである。⁽²⁵⁾

認知的発達理論は価値観注入ではないにしても価値中立ではない。公正 (justice) という価値に重きをおいている。⁽²⁶⁾

認知的発達理論に対しては次のような批判が行われた。⁽²⁷⁾

道徳的行動は道徳的推理以上のものを要求する。高次の道徳的推論ができてても良い行動をするとは限らない。

難しい問題は道徳的行為の一部に過ぎない。生徒はより具体的な原則を学び、道徳的習慣を身につけるべきである。

それは、言葉の遊びである。

コールバークはこのあと刑務所や問題のある学校で働くうちに、ジレンマの解決を越えた道徳教育の必要性を感じ、「公正なコミュニティ・スクール」という提案をする。この学校においては、生徒は、コミュニティの直接な問題を討論する。この文脈においては教化は不可欠である。⁽²⁸⁾

マクレランによれば、道徳的ジレンマの討論は広まったとは言えないが、まったく魅力を失ったわけでもない。「公正なコミュニティ・スクール」もいくつかの都市が関心を示したが広まったわけではない、と述べている。

③ フェミニスト・アプローチ

コールバーグの同僚であったギリガンCarol Gilliganは、女性の道徳的発達を男性とは違うと述べて、女性の道徳的発達を次のようなケアの三段階の発達ととらえている。⁽³⁰⁾

第一段階は、生存のための自分に対するケアである。第二段階は、この判断が利己的であると批判される段階である。責任という概念が、この段階では述べられる。第三段階は、利己性と責任の間の緊張から、自己と他者の結合の新たな理解へ至る段階である。ケアは、心理学的判断であるが、搾取や傷害の非難という点において、普遍的なものとなる。

④性格教育 (character education)

現在、性格教育を進めている次の二つのグループがいる。⁽³¹⁾

一つはスミスHenry Lester Smithらのグループである。

もう一つは、ベネットWilliam J.Bennettらのグループである。

あげられた徳目と指導方法を検討して見よう。

ベネットの編集した『徳の本』は、自己規律、同情、責任、友情、労働、勇気、忍耐、正直、忠誠、信仰、をあげている。⁽³²⁾

学校において伝統的価値を教えることを求めるウイニEdward A.Winneは、勤勉、服従、協力、忠誠という4つの徳目を示すような実践を求めている。⁽³³⁾

リコーナThomas Lickonaは、教室の実践として次の事をあげている。

教師は、ケアを行い、道徳的モデルとなり、道徳的指導者であること。

学級共同体を作ること。

道徳的規律を作ること。

民主的教室環境を作ること。

仕事をよくなしたときの満足感を与えること。

倫理的反省を行うこと。

葛藤の解決を教えること。⁽³⁴⁾

このような性格教育に対してはつぎのような批判がある。

パーペルDavid E.Purpelは、それは、社会的政治的問題を教育的問題に転換し、社会の改革よりは安定を求める新保守主義のイデオロギーである、と述べて、次のように批判している。

それは、特定の道徳的倫理的体系を教えようとする。秩序、勤勉、服従、性的拘束、安定、階層、はピューリタンの伝統の継続である。この19世紀

の伝統が新保守主義のレトリックによく似ている。道徳的衰退についての彼らの説明は社会的、経済的、文化的なものであるというよりは、心理学的なものである。より広い学校や社会の道徳的側面から道徳の問題を切り離して論じている。⁽³⁵⁾

コーンAlfie Kohnは、性格教育の教育方法の特徴は構成主義的学習観の否定であると述べて次のように批判している。

彼らは、用意された価値観の無批判的な受容を求める。このことからの逸脱は相対主義と区別できないものと見なされる。生徒達が道徳的概念について意味を構成しなければならないということは大人が決定的役割を演じることを否定することではない。教育者、両親、他の大人は、指導し、モデルとなり、道徳的成長を遂げさせるために挑戦し、他人に対する行為の結果を理解させるのに必要である。⁽³⁶⁾

3 米国における道徳的規律を巡る状況

ヒンメルファルブGertrude Himmelfarbは、この200年間の間の結婚していない男女の間に生まれた子どもの数、犯罪の発生率についての次のような表を示している。

表1 結婚していない男女の間に生まれた子どもの数⁽³⁷⁾

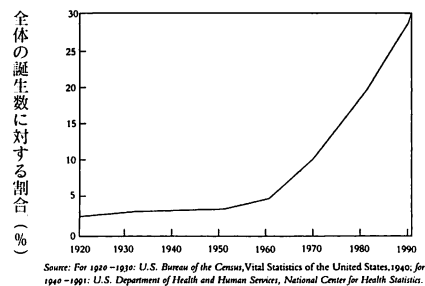
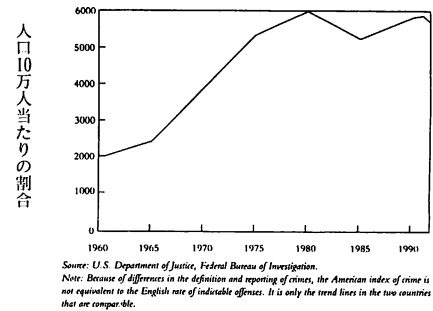


表2 犯罪数の変遷⁽³⁸⁾



ヒンメルファルブは、ビクトリア時代と現代の「自己」を比較して次のように述べている。⁽³⁹⁾

ビクトリア時代の自己は共同体の文脈の中でとらえられていた。自己規律、自己管理、自尊心、自己の成長も同様である。個人は権利だけではなく、責任も義務ももっていた。

ビクトリア時代の人間は、モラリストであった。責任、尊敬、節制、独立、を守ろうとした。家父長的政府に反対した。

現代の自己は、いかなる価値観、目的、他者ともかかわる必要のない自己である。それは、他者から切り離された自己、自己満足の自己、唯我論的自己、責任から切り離された自己である。

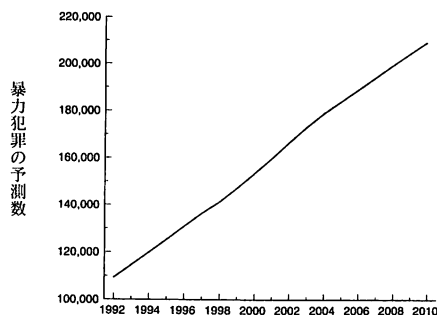
このように現代の自己は、共同体から切り離された自己に生きているけれども、同時に次のようなパラドックスに直面している。

現代社会は、倫理観と生活様式においては個人主義である。しかし、経済的、物質的領域においては政府の関与が増大している。そしてこの政府の関与が人種統合、性的平等、多文化教育、さらに、最近では、ポルノグラフィの禁止、セクシュアルハラスメントと言った領域に拡大している。これは政府による道徳的家父長主義である。現代人はこの種の家父長主義に慣れている。人々の生まれつきの道徳的傾向を信じない。新しい道徳的規範に合致した道徳の後見人を求める。責任を個人から社会へと委譲している。⁽⁴⁰⁾

ヒンメルファルブは、このように現代の道徳的状況を説明して、社会の道徳的精神的性格は経済的、物質的、政治的要因に帰することはできない、価値観-徳目-はそれ自体として決定要因であると述べている。⁽⁴¹⁾

ブロンフェンブレンナー Urie Bronfenbrennerらは、現代の米国の変化する価値観、犯罪、経済、貧困、家族、教育、高齢化、を統計的に分析して、次のように述べている。今日のアメリカ人は、二つの問題を感じている。一つは経済成長の鈍化である。もう一つは「価値の衰退」である。ブロンフェンブレンナーらのあげている若者による暴力犯罪の増加傾向の表をあげて見よう。(表3)

表3 若者による暴力犯罪の増加傾向⁽⁴³⁾



ハント Alan Huntは、今日の道徳的規制の特色を次のように説明している。

今日の道徳的規制は、自己統治の多元的プロジェクトの拡大によって特徴づけられる。福祉制度は徐々に専門家の知識、経済的社会的資源、自己統治、の複雑な結合によって取って代われ始めた。道徳的規制は、自己の健康、栄養、医学の言語を採用する傾向がある。「政府」「専門家」「個人」がその主要な代理人である。自己統治は、技術的となり、政府化している。⁽⁴⁴⁾

4 今日の道徳教育の課題

今日の道徳的規律を巡る状況は、人種統合、性的平等、多文化教育、セクシュアルハラスメントといった領域においては政府の後見のもとに、厳しい規制が行われている。一方、服装、性的行動、言葉使いといった領域においては道徳的規律の弛緩が続いている。たしかに、「寛容」が時代のキーワードである。個人はの中で、他者から切り離された自己、自己満足の自己、を生きている。消費文化の中では、しばしば、消費による個性を生きている。

道徳教育においては、問題解決学習による社会問題の知的解決による市民性の形成という道徳教育はカリキュラムの中にすっかり根をおろしている。また、クラブ活動による人間形成も公的に承認されている。1960年代半ばから始まった価値明確化理論、認知的発達理論は、性格教育論者に挑戦されている。一方、性格教育にたいしてもその保守的性格に対して強い批判がある。

アリストテレスの『ニコマコス倫理学』は、「徳はわれわれの自由に属し、したがって悪徳もまたわれわれの責任に属する」と述べて、よい人生を送るために必要な徳目を分析している⁽⁴⁵⁾。マッキンタイヤー Alasdair Macintyreは、アリストテレスのこのニコマコス倫理学の立場を称揚して、

「共同体」「伝統」「物語」というキーワードを使って、徳目の教育の必要性を説いている。

マッキンタイヤーによれば、共同体は伝統を持つ。人間はその伝統の中に生まれ、伝統の運び人である。この視点から見ると、各人は、一つの物語の一部である。推理ですら、伝統的な思考様式の中で行われる。人間はなすところのものであると同時に物語る動物である。⁽⁴⁶⁾

ノディングズNel Noddingsはマッキンタイヤーのこの考えを引用して、物語-伝記、神話、歴史的説明、叙事詩、寓話-は自己同一性の確立と道徳教育において中心的役割を果たすと述べている。ノディングズによれば、性格教育は強い共同体の中心的な仕事である。一方、共同体には明るい側面と同時に、魔女狩りのような暗い側面も在る。この点において、認知的方法を推奨するリベラル派も徳目教育を主張する性格教育派も相互に相手のやり方は全体主義社会に道を開くと批判し合う。共通の価値を教えながら、多様性を認める社会を作ることが難しいのである。ノディングズはこのように述べて、このような状況において教師のとるべき道は、両者の重要な考えを取り入れ、文化的リテラシーを高めることである、と述べている。すなわち、批判的思考を大切にしながら、物語を効果的に使いこなすことが出来なければならない、と述べている。⁽⁴⁷⁾

ノディングズが述べているように、リベラル派の主張するような批判的思考も育てられなければならないが、同時に、マッキンタイヤーが述べているような、「共同体」「伝統」「物語」に基礎づけられた道徳教育が今日求められているように思われる。人間は、家族、地域社会、学校、国家、といった共同体の中に生まれ、共同体の伝統の中で育てられる。共同体の伝統を批判して、それを乗り越えるにしても、いずれ、何らかの共同体の中で生きて行かなければならない。共同体が維持され、発展して行くためには、その成員が何らかの規範を守る必要が在る。成員自身も自立して生きて行くためには自分自身に何らかの道徳規範を課さなければならない。余暇や消費の時間において、他者から切り離された自己、自己満足の自己、消費による個性を生きること、そのような時間を持つことはまったく否定出来ないにしても、道徳的に自立し、共同体の維持、発展に貢献する人間を形成することが教育の目的である。

若者が自立するために自分自身に道徳規範を課した例をあげて見よう。ベンジャミン・フランクリンは、1706年、ボストンに生まれ、ロウソク、セ

ツケン製造を手伝ったり、刃物職の見習いとなったり、印刷工になつたりしながら、18歳の時に印刷業を起こして独立を図る。それもまた失敗に終わる。25歳の時にそれまでの経験をもとに次の13徳を自分に課す。

- 第1 節制 飽くほど食うなかれ。酔うまで飲むなかれ。
- 第2 沈黙 自他に益なきことを語るなかれ。駄弁を弄するなかれ。
- 第3 規律 物はすべて所を定めて置くべし。仕事はすべて時を定めてなすべし。
- 第4 決断 なすべきことをなさんと決心すべし。決心したことは必ず実行すべし。
- 第5 節約 自他に益なきことに金銭を費やすなかれ。すなわち、浪費するなかれ。
- 第6 勤勉 時間を空費するなかれ。つねに何か益あることに従うべし。無用の行いはすべて断つべし。
- 第7 誠実 詐りを用いて人を害するなかれ。心事は無邪気に公正に保つべし。口に出だすこともまた然るべし。
- 第8 正義 他人の利益を傷つけ、あるいは与うべきを与えずして人に損害を及ぼすべからず。
- 第9 中庸 極端を避くべし。たとえ不法を受け、憤りに値すと思うとも、激怒を慎むべし。
- 第10 清潔 身体、衣服、住居に不潔を黙認すべからず。
- 第11 平静 小事、日常茶飯事、または避けがたき出来事に平静を失うなかれ。
- 第12 純潔 性交はもつぱら健康ないし子孫のためのみ行い、これに耽りて頭脳を鈍らせ、身体を弱め、または自他の平安ないし信用を傷つけるがごときことあるべからず。
- 第13 謙讓 イエスおよびソクラテスに見習うべし。⁽⁴⁸⁾

このような徳目はブルジョア道徳かもしれないが、いつの時代でも若者が自立するためには、何らかの道徳規範を自分に課すことが必要なのではないだろうか。共同体の現実に向き合っただけで小さな自己に生きるのではなく、共同体の現実を見つめさせ、道徳的自立の物語（夢）を子どもたちに与えることが私たちの任務ではないだろうか。私たち自身が、共同体の伝統を生き、共同体の物語の一部を生きているのである。

引用文献

- (1) McClellan, B. Edward, *Moral Education in America*, Teachers College Press, 1999, pp. 1-14.
- (2) *Ibid.*, pp. 15-16.
- (3) *Ibid.*, pp. 16-19.
- (4) *Ibid.*, pp. 19-27.
- (5) *Ibid.*, pp. 27-30.
- (6) *Ibid.*, pp. 46-47.
- (7) *Ibid.*, p. 48.
- (8) *Ibid.*, pp. 48-58.
- (9) *Ibid.*, pp. 55-61.
- (10) *Ibid.*, pp. 61-62.
- (11) *Ibid.*, pp. 68-69.
- (12) Schubert, William H., *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, in Alex Molner ed., *The Construction of Children's Character*, the 96th Yearbook of the NSSE, 1997, pp. 31-44.
- (13) McClellan, op. cited, pp. 70-75.
- (14) *Ibid.*, pp. 74-75.
- (15) *Ibid.*, pp. 75-78.
- (16) *Ibid.*, pp. 78-79.
- (17) *Ibid.*, pp. 79-81.
- (18) Strike, Kenneth A., *The Legal and Moral Responsibility of Teachers*, in John I. Goodlad et al., *The Moral Dimension of Teaching*, Jossey-Bass, 1990, p. 211.
- (19) Casement, William, *Moral Education: Form without Content*, *Educational Forum*, vol. 48, Wi. 1984, p. 181.
- (20) Oldenquist, Andrew, *Moral Education without Moral Education*, *Harvard Educational Review*, vol. 49, May 1979, p. 242.
- (21) McClellan, op. cited, p. 82.
- (22) Knight, Robert H., *The Age of Consent*, Spence Pub., 1998, p. xiv.
- (23) *Ibid.*, pp. xvi-xx.
- (24) Kohlberg, Lawrence, *Moral Education in the Schools: A Developmental View*, *School Review*, vol. 74, Spring 1966, p. 7. McClellan, op. cited, pp. 83-84.
- (25) McClellan, op. cited, p. 84.
- (26) *Ibid.*, p. 85.
- (27) *Ibid.*, pp. 85-86.
- (28) *Ibid.*, p. 86. Kohlberg, Lawrence, *The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice*, in Marvin W. Berkowitz and Fritz Oser eds., *Moral Education: Theory and Practice*, Lawrence Erlbaum Associates, 1985, pp. 27-88.
- (29) McClellan, op. cited, p. 87.
- (30) Gilligan, Carol, *In a Different Voice*, Harvard University Press, 1982, p. 74. McClellan, op. cited, p. 88.
- (31) McClellan, op. cited, pp. 89-93.
- (32) Bennett, William J., *The Book of Virtue*, Simon and Schuster, 1993.
- (33) Winni, Edward A., *For-Character Education, in the Construction of Children's Character*, op. cited, pp. 63-76.
- (34) Lickona, Thomas, *Educating for Character Education, in the Construction of Children's Character*, op. cited, pp. 45-62.
- (35) Purpel, David, E., *The Politics of Character Education, in the Construction of Children's Character*, op. cited, pp. 140-153.
- (36) Kohn, Alfie, *The Trouble with Character Education, in the Construction of Children's Character*, op. cited, pp. 154-162.
- (37) Himmelfarb, Gertrude, *The De-Moralization of Society*, Vintage Books, 1996.
- (38) *Ibid.*, p. 232.
- (39) *Ibid.*, pp. 261-263.
- (40) *Ibid.*, pp. 259-262.
- (41) *Ibid.*, p. 257.
- (42) Bronfenbrenner, Urie, *The State of Americans*, The Free Press, 1996, pp. 259-261.
- (43) *Ibid.*, p. 48.
- (44) Hunt, Alan, *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*, Cambridge University Press, 1999, pp. 216-220.
- (45) アリストテレス『ニコマコス倫理学(上)』岩波文庫 1971 100ページ
- (46) MacIntyre, Alasdair, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, 1981, 1984, pp. 204-225.
- (47) Noddings, Nel, *Character Education and Community, in the Construction of Children's Character*, op. cited, pp. 1-16.
- (48) ベンジャミン・フランクリン, 松本慎一・西川正身訳『フランクリン自伝』岩波文庫 1957 114-119ページ