

# 米国で視察した品格教育 (Character Education) の実際(3)<sup>1)</sup>

— セントルイスの場合 —

青木多寿子・川合紀宗・山田剛史<sup>1)</sup>・宮崎宏志<sup>1)</sup>・新 茂之<sup>2)</sup>

(2013年10月3日受理)

School Inspections about Character Education at St. Louis in the USA

Tazuko Aoki, Norimune Kawai, Tsuyoshi Yamada, Hiroshi Miyazaki and Shigeyuki Atarashi

**Abstract:** The purpose of this paper is to report our site visits of the character education facilities and schools in St. Louis, MO, USA. In St. Louis, there are two main facilities which lead character education locally and globally. They are CHARACTERplus and Center for Character & Citizenship, which have been helping schools to establish good characters in schools and students for a long time. The authors visited these facilities and five public schools which won the National School of Character Prize awarded by the Character Education Partnership. The authors also participated in three seminars of leadership academy. Based on our site visits, the following concepts about character education were found among these schools: school leaders were trying to provide good services that build sustainable relationships throughout cross-age groups, establish cooperative learning and authentic partnerships among students, and integrate all school elements into character education. These schools were trying to provide many learning opportunities for students to behave as good leaders in their schools and communities. It was thought that the school leaders' perseverance efforts to establish sustained and caring relationship with core virtues would be one of comprehensive school reform programs.

Key words : character education, St. Louis, sustained relationships, leadership

キーワード：品格教育，セントルイス，支え合う関係性，リーダーシップ

Character Education (以下、品格教育) とは「よいキャラクターとは、何がよいのかを知っており、良さを志向し、良さを実践すること (knowing the good, loving the good, and doing the good)」が結びついた教育である (Ryan and Bholin, 1999)。米国では1990年代の中頃に、学校教育の中で地域とのパートナーシップでこの品性 (Character) を磨く教育を行

なおうとする動きが生じた。そして現在では、品格教育は、若者の徳、道徳的価値観、道徳的な行為を発達させる、よく考えられた試みとして理解されている (Beland, 2003, Lickona, 1991)。また、全米で品格教育に関する多くのプログラム (civic education, social-emotional learning) や記述を見いだすことができるほどに発展している。しかし、それらが記述する品格教育の内容はかなり違いが見られる<sup>2)</sup>。

我々は品格教育の優秀校を視察し、その取り組みが多様であることを報告してきた (青木・宮崎・橋ヶ

<sup>1)</sup>岡山大学大学院教育学研究科

<sup>2)</sup>同志社大学文学部

谷；2008，青木・川合・山田・宮崎・新・橋ヶ谷，2012)。しかし，今までの訪問校は，独自の教育理念を持つ私立学校，宗教系の学校が多かったため，その多様性が学校の特色であるのか，品格教育の特徴であるのか，明確に区別しにくい部分もあった。そこで今回は，公立学校を中心とする品格教育に全米で最も実績を持つ地域であるセントルイスを訪問することにした。

セントルイスでは，25年前にキャラクター・プラス（CHARACTERplus）が設立され，教員の力量形成に力を尽くしてきた。加えて，ミズーリ大学に品格教育と市民性の育成センター（Center for Character and Citizenship Education；以下 CCCE）が設立された。今回は，CCCE の Dr. Berkowitz を訪問し，全米での優秀校として賞を取った学校を紹介して頂いた。これらの経緯の結果，今回，2012年9月に視察したのは，Table 1 に示すとおりである。

Table 1 訪問先一覧

<b>I；大学，センター</b>	
a)	Center for Character and Citizenship Education (CCCE)
b)	CHARACTERplus
<b>II；訪問した学校</b>	
a)	Henry Raab 小学校, b) Mark Twain 小学校
c)	Francis Howell 中学校, d) Ridgewood 中学校,
e)	Brentwood 中学校
<b>III；研修会への参加</b>	
a)	11の原理（CHARACTERplusにて）
b)	クラス会議の仕方 （Blades 小学校にて；講師は Berkowitz 教授）
c)	ワークショップ （CCCE にて；講師はカナダの Avis Glaze 先生）

今回の報告も，青木ら（2012）同様，まずは4人の異なる専門領域<sup>3)</sup>を持つ研究者が同時に訪問して，各研究者がそれぞれの専門の立場で見た品格教育を報告する。加えて最後に，視察に参加していない宮崎がコメント記して，日本で品格教育を展開する方向性を探る構成とした。訪米した4人の視察の観点は，①青木はセントルイスの品格教育の特徴，小学校，中学校の異校種間の連携，問題行動の指導との関連について，②川合は特別支援教育との関係について，③山田は教育評価について，④新は哲学・倫理的な背景と問題についてである。

## 1. セントルイスでの品格教育の特徴 （青木多寿子）

Dr. Berkowitz<sup>4)</sup>によると，セントルイスが品格教育の拠点となったのにはつぎの様な経緯がある。まず，

マクドネル・ダグラス社の会長が退職した後，セントルイスの公立学校をいくつか視察した。そして，この地域の学校，家庭，地域に質の高品性の教育とそのプロセスを提供して，若者に品格を培って社会に貢献しよう<sup>5)</sup>と決意し，キャラクター・プラス<sup>5)</sup>を設立した。これは品性について教育者がその専門性を高める研修を提供する機関である。最初は参加したのは7つの学校区だった。しかし，数年後には，隣接するカンザス州やイリノイ州にも広がった。Webサイトによると，今ではミズーリと周辺のイリノイ，カンザスを含めると33万人以上の児童生徒，2万9千人以上の教師，645の学校と75の教育委員会が参加する取り組みになっている。

マクドネル・ダグラス社はさらに，ミズーリ大学に寄付講座を設けた。Dr. Berkowitz は，そこに最初に招かれた。その講座はその後，2005年に CCCE となり，今では28人の研究者が働いている。キャラクター・プラスと CCCE は，教員研修（リーダーシップ・アカデミー<sup>6)</sup>）を協同行ったり，人の交流を行ったりしている。

Dr. Berkowitz は，校長へのアドバイスを通して，学校を変える方略をとっている。アドバイスする校長は，年間約30人になるという<sup>7)</sup>。その際，各校長には「スクールリーダーの役目は，健全な大人のカルチャーを学校の中に創ること」と伝えている。この発想は，学校の先生の一般的な発想とは大きく異なっている。なぜなら，一般的には，教師の多くは，生徒に何をしてやれるかを考える。しかし，「健全な大人のカルチャーを創る」ことが目的となると，教師の発想は，「自分たちが，何に気をつけなければならないか」に変わる。まず校長自身が各教師と親しみやすい良好な関係を創り，教師の仕事を支援するようなサーバントなリーダーシップを創るように助言する。

Fig.1. 校長の提出記録例

(注)5年間の取り組みで，問題行動や学校内停学がかなり減っていることが窺える。



し考える機会を作ることは、米国だけでなく、日本のどの児童・生徒にとっても大切なことではないかと私には痛切に感じられた。

Dr. Berkowitz がもうひとつ、重視しているのに「プロセス」がある。いい学校を作るには、教員や生徒、みんなの頭脳を使うこと、つまり、互いに尊敬すること、協力することが大切だという。児童・生徒も教師も、みんな自分の仲間だと思おうと参加するようになる。また、自分の意見を聞いてもらえるという経験は、どの子にとっても大切な経験となる。そして自分の意見が聞いてもらえたら参加するようになる。

私がお聞きした中で、これに相当するものはいくつかある。たとえば、教育委員会で定めたコア・バリューも委員会で話し合っただけのことだった。Table 2 に示す、コア・バリューの4つのレベルも、生徒と保護者で時間をかけて話し合ったと聞いた。先に述べた問題行動の対応についても、生徒がプロセスを自分で調整できるように何度も話し合っていた。つまり、単に正解を伝えたり、叱ってわからせるのではなく、何度も何度も確認し合ったり、チャレンジする活動とその振り返りを何度も何度も行ったりして、とにかくプロセスを経ることを重視しているともいえる。Dr. Berkowitz も、「大切なのは『奇跡（ミラクル）』ではなく、『進歩（develop）』だ」と、何度も仰っていた。

以上のことから、先に述べた Dr. Berkowitz がこぼした、「学校の校長の役目は、学校の中に健全な大人のカルチャーを創ること」は、とても含蓄の深い言葉のように思える。健全な大人の社会とは、リーダーが権

力を強要する社会ではなく、協動的なケアリング関係の中に培われた、互いに相手を大切にしようという信頼に立つ社会であるに違いない。学校の中でそれを実感させる経験を積ませようとするのがセントルイスの品格教育であると感じた。つまり重要なのは、児童・生徒を「どう扱うか」ということになるだろう。セントルイスの品格教育は、学校全体を作り替えるような包括的な学校改善モデルであることを実感した。

## 2. 特別支援教育の観点から(川合紀宗)

昨年視察した学校は、1校以外は私立校で、それら私立校の多くは、富裕層の家庭の子どもが通う学校である。将来地域や社会のリーダーとなる可能性の高い子どもたちが通う学校では、学力だけでなく、品格・人格を備えさせることに力を入れていることを学んだ。しかし、品格・人格教育はこうした子どもたちだけのものではない。中流階級の子どものみならず、貧困層の子どもたちや学力困難を抱える子どもたち、特別な支援の必要な子どもたち、そして虐待少年や触法少年にも品格教育は必要なのではなかろうか。

そうした意味では、今年度は昨年とは異なる環境下にある学校を視察することができ、特別支援の観点から品格教育を研究している者としては、昨年以上の成果を得ることができた。今回訪問した小・中学校のうち、複数の学校がいわゆる貧困地域にある学校で、保護者の失業率が5割を超える地域の学校もあった。また、品格教育を導入する以前は生徒の非行による教育

Table 2 生徒たちが話し合っただけで作った4段階のルーブリック

### 正直 (honest)

正直な人は、信頼できる、たいした、見上げた人物で、優れた人です。  
そんな人たちは、嘘をついたり、盗んだり、カンニングをしたりしません

どんな場所でも絶対ダメ	FHMSでは絶対ダメ	一般的な人	品格の優れた人
うそ	「冗談だよ」と謝る 部分的にしか本当のことをいわない 情報を提供するのを差し控える	質問されたら、全部、 正直に答える	質問される前に、状況について知っていることを話す
盗み	一つのジョークとして、または許可無く何かを取る	何かを借りる前には許可を得て、必ず返す	ものを返すときは、いつも「ありがとう」と言い、可能なら、借りの前より綺麗にして返す
カンニング	他の人の答えを他に言ったり、自分の答えを他者に見せたりする 研究で、文献や出典を引用しない グループ・プロジェクトで自分の分担をやらない	自分の仕事を 資源の引用を明記する 締めきり内に自分の仕事をする	答えを教えること無く、他の人の学びを助ける 資源の引用を、正確に完璧に行う 期待されていることをやり、グループ内で奮闘している人に援助の手をさしのべる

「正直」は一般的ではありませんが、それはいつも正しい行為です。Oscar Arias  
嘘で固めた自分で愛されるよりも、本当の自分で嫌われた方が気持ちがいいではないか。A dre Gidi  
間違いは誰にでもある。そして、間違いを認めないものは、もう一つの間違いを犯している。Confucius  
一端、嘘をついたことを認めたら、二度目、そして三度目はそれが遙かに簡単になっていることに気付くでしょう。Jefferson

困難校と呼ばれていた学校もあった。

本報告では、特別支援教育との関連が深い内容について取り組んでいた学校における教育内容の概要を2つ紹介したい。

まず、Francis Howell 中学校は、比較的中間層の多い学校だが、以前は荒れた学校の1つであった。2001年に品格教育の種を蒔き、それが実るまでに随分と時間がかかったと校長が述べていた。現在ではその学校は、理科と数学の成績が郡でトップ校となっている。この学校における品格教育の特徴を以下に挙げる。まず、品格教育を行うための時間割が設定されており、その時間は教師の担当教科に関係なく、品格に関連する話題について、生徒が話し合う時間が設けられていた。我々が見学した学級は、理科教師の学級で、正義について憲法について話し合われていた。また、品格教育と教科教育を関連づける工夫として、生徒が品格を保ち続けるよう、校内にポスターを貼るだけでなく、生徒たちがどれだけ協力し合いながら課題やグループワークに取り組んでいるかを教師が観察し、評価していた。具体的には、たとえば理科の実験をする際に、安全に行う方法や倫理的ルールについて話し合ったり、数学においては問題を解く際にカンニングをしないことなどが話し合われていた。また、問題のある生徒に対してはTTD (Talk to Death) が行われる。たとえば宿題をやっていないにもかかわらず、そのことを正直に言わなかった場合、なぜ正直に言わなかったのか、宿題をやらなければ、将来的にどういった問題が起こる可能性があるか、忘れずに宿題をするにはどのような工夫や努力が必要か、などについて徹底的に話し合う。これは良い行動であれ、悪い行動であれ、生徒は自身の行動や結果に対して自身で責任を取る必要があることを、校長がTTDを通して指導しているのである。

またこの学校は、生徒に対する支援だけでなく、保護者支援にも重点を置いていた。この学校がある地域は中間層の多い地域とはいえ、不景気のため、失業状態にある保護者は多い。そのため、保護者の中には自身のことで精いっぱい、わが子の学校での様子などに関心を寄せる心理的余裕のない人もいる。そこでこの学校では、連絡帳やEメールによる日常的なやり取りに加え、夏休みを利用して、担任または校長と保護者が一対一で面談し、子どもの進歩や成績、学校生活の様子について話す機会を設けたり、この学校に入学予定の子どもをもつ保護者向けの説明会を開いたり、中学生が読むにふさわしい本を紹介するブックフェアで、本の著者を招待する行事を開催し、保護者にそのボランティアとして参加してもらうなど、できるだけ

保護者と学校の心理的距離を近づける試みをしていた。

次に、Ridgewood 中学校は、貧困層の多い地域にある学校で、校長によると、この学校もFrancis Howell 中学校と同様、品格教育を導入するまでは荒れた学校であったようだ。Ridgewood 中学校では、品格委員会と呼ばれる委員会が主催するアドバイザー・プログラムを行っている。ここではホームルームの時間を週1回設け、品格教育に関連する話題について、教師と生徒が話し合う機会をつくっている。また、この学校ではなるべく生徒に主導権(リーダーシップ)をもたせる工夫がなされており、3つのレベルのリーダーシップを発揮する組織が設けられていた。1つ目は品格委員会で、この委員会ではリーダー的要素のある生徒が中心となり、他の生徒に品格教育について教えたり、アドバイザー・プログラムを教師とともに開催したりするなど、校内における品格教育の推進に寄与する役割が与えられていた。2つ目は Team Leadership と呼ばれるものであり、ここではどうすればリーダーシップを発揮できるようになるのか、良きリーダーとはどのような者か、良い人格をもつにはどうしたらよいか、等について話し合う。3つ目は、問題行動を起こしたり、成績が良好ではない生徒のために設けられた2つの学級である。2つの学級のうち、1つは男子生徒の学級“After Shock”であり、もう1つは女子生徒の学級“Impact”である。これらの学級は、最上級生である8年生(日本の中学2年生に相当)だけに設けられた学級である。これら3つのどのレベルにいても、生徒たちは学校の運営や学校が抱えている問題に対して意見を述べるができる。たとえば以前“After Shock”の生徒は、いじめについてのワークショップを開催したことがあるとのことだった。このように、生徒に主導権や権限を与えることにより、彼らが学校でリーダーシップを発揮するように変化していく可能性が高まる。

この“After Shock”や“Impact”は、特別支援教育に通じるところが大きいのが、印象的だったのは、これらの学級に在籍する生徒は、ここで学びを獲得したという実感を持っており、そこにいることを恥とせず、むしろ在籍していることにプライドを持っていたこと、そしてこれらの学級に在籍していない生徒も、ここに在籍することは決して恥ではなく、むしろそこに行けてうらやましいという感覚があったことである<sup>8)</sup>。

今回の視察を通して、品格教育とは、やはり児童生徒やその保護者の社会的経済的立場に関係なく推進されるべきものであること、学校全体の改革プロセスで

あり、そのプロセスには時間がかかり、児童生徒や保護者も含む学校関係者全員が関わらなければならないこと、品格教育を導入し、その効果が見えるまでには長い時間がかかり、一度学校が良くなったからといって品格教育の実施を取りやめると、再び学校の風紀が乱れる可能性があること、そして小学校から高等学校まで継続的に品格教育を実践していくことの重要性について学んだ。日本において品格教育を導入する際にも、管理職の1校あたりの在任期間の延長、専任の教諭を配置した品格教育の推進、品格教育を含めた教科領域間連携の実施、特別支援教育への品格教育の導入、家庭や地域との連携など、品格教育を推進するための方策を検討しなければならないだろう。

### 3. 品格教育の評価について(山田剛史)

品格教育の効果を測定・評価することは簡単なことではない。今回の視察を通じて、その事実を再認識することができた。本稿では、①視察した学校における評価に関する特徴的な取り組み、②Dr. Berkowitzとのインタビューから得た、品格教育の効果測定についての様々な知見を整理して述べる。

**視察した学校における品格教育の評価** Henry Raab 小学校の特徴的なプログラムの1つに、パディ活動がある。これはたとえば、2年生と5年生がパディを組み、上級生が下級生を教えながら授業を展開する複合学年授業である。このパディ活動の評価では、この授業そのものに成績付け(Grading)は行わない。その代わりに、他の授業の成績に、パディ活動での様子を評価として反映させる。Henry Raab 小学校における評価活動の特徴は、他の学校が強化子を用いた応用行動分析的手法を多用しているのに対して、この学校では良いことをしてもご褒美をあげない点である。このことは、校長が強調していた。

Francis Howell 中学校では、保護者会があるとき、生徒が自ら e-mail や手紙を自分の保護者宛に書くという活動をしている。そして、保護者会では、生徒は自らの成績についてのプレゼンテーションを父兄の前で行う。Francis Howell 中学校における品格教育の評価は、4つの virtue (Be respectful, Be responsible, Be compassionate, Be honest) それぞれについて用意されたルーブリックを用いて行われる。各 virtue について観点別ルーブリックが用いられている。Table 2のように、観点ごとに、4つのレベルが設定され、各レベルに必要な行為が具体的に文章で記述されている。

Brentwood 中学校は、7年前に品格教育を始めてから、生徒の素行に関するデータ (Detention, OSS,

ISS, Attendance for BMS) や、勉強に関するデータ (D や F といった悪い成績の数、数学 (MA) とコミュニケーションアーツ (CA) に関する標準化テスト MAP のスコア) について向上が見られた (2007年から2011年のデータ)。ここで、MAP とは、Missouri Academic Performance Standards のことで、ミズーリ州の標準テストを意味している。Mark Twain 小学校でも、児童の行動に関するデータ (Office Referrals, Bully Reports), MAP のスコア (CA, MA) とも、順調に推移している (行動に関しては2003年から2011年、MAP に関しては2005年から2011年のデータが提供された) と述べている。

このように、品格教育の評価を、キャラクター (の強さ、あるいは、能力) それ自体を測定するのではなく、アカデミックに関する変数や、勉学に向かう態度を示す変数を測定することで、間接的に品格教育の効果を立証しようとするアプローチは広く行われているようである。

#### Dr. Berkowitz とのインタビューより

Dr. Berkowitz とのインタビューは、2012年9月17日と同年9月20日の2回行われた。内容は品格教育の評価・効果測定に関するものであった。以下、それらを整理した。

Ding, Liu, & Berkowitz (2011) は、学校雰囲気調査 (School Climate Survey) の因子構造と信頼性の検討を行っている。2007年から3年間について (各年度5000人を越えるサンプルサイズ、学校雰囲気調査の探索的因子分析と確認的因子分析を実行している。探索的因子分析の結果、34項目7因子が採用されており、この因子分析結果は3年を通じて一貫したものであった。確認的因子分析の結果、モデルの適合度指標の値も良好であったと報告されている。

Berkowitz (2011) は、品格教育における評価についての入門的なテキストである。この小冊子では品格教育の評価に関する様々なトピックについて質問と回答という形式で説明がなされる。

学校の風土を測定する調査として、character plus survey という調査票が開発されている。この調査票は、生徒用・スタッフ用・保護者用の3種類が用意されている。かつて、ファンドによる助成があったときは200校以上の学校で利用されていたが、近年では、規模が減り、年間50校程度の学校がこの調査票を利用している。実際のところ、キャラクターを測定する良い尺度はそれほど多くない。効果測定のための良い方法は、以下の3つの変数について測定を行うことである。それは、1) 実施したこと (implementation), 2) 学校の雰囲気 (school climate), 3) 子どもの成長

(student development) である。

品格教育が実施されると、学校の雰囲気が変わる。学校の雰囲気が変わると、子どもが変わる。逆に言えば、品格教育が効果的に実施されなければ、学校の雰囲気は変わらない。そして子どもも変わらない。これら3つの変数について測定を行うことは、とてもよい方略である。これらの3種類の測定は、品格教育の異なる側面を捉えることができる。

「実施したこと」とは、どんな教育の方法や方略が使用されたかを測るものである。「学校の雰囲気」とは、学校の文化を測るものである。「子どもの成長」に関する測定はとても難しい。キャラクターそのものを測定するのではなく、アカデミックのスコア、停学率・退学率、学校への出席率などを変数とするやり方がある。「学校の雰囲気」を測定する質問紙はたくさんある。他方、「何が実施されたか」「子どもの成長」を測定する質問紙はあまりない。VIA (The Values in Action, Peterson & Seligman, 2004) は、キャラクターを測定するという意味では良いアイデアであるが、実際の研究 (調査) でそれほど優れたものは報告されていない。

Berkowitz 博士の指導学生である Lsiton, M 氏は VIA に代わる尺度を作成している。それは、彼の博士論文としての研究になる予定である。

アカデミックスキルに関連の深い Character として、Performance Character がある。Berkowitz は、これを foundation of character と呼んでいる。Performance Character の測定に関するものとして、Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly (2007) は Grit Scale という尺度を開発している。この Grit Scale は、仕事や勉強を最後までやり遂げるための忍耐や意欲を測定するものとして開発されている。

#### 4. 品格教育の学校づくり (新茂之)

本節では、今回の視察で品格教育について取得できた視座に基づいて、日本の小中学校教育にたいして、どのような提案ができるのかを探してみたい。

2008年の『小学校学習指導要領』および『中学校学習指導要領』(以下、とくに断りがなければ、ふたつを合わせて、『要領』と記す。)によれば、学校教育のねらいは、子どもたちに「生きる力をはぐくむこと」である。『小学校学習指導要領解説』と『中学校学習指導要領解説』(同じように、これらは『解説』と略記する。)は、「生きる力」をつぎのように説明している。「変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は、基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、

主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの『生きる力』である」。この規定に基づけば、「生きる力」は、ふたつに分けて理解できる。ひとつは、「基礎・基本」のうえに成りたっている「問題を解決する」力であり、もうひとつは、健やかなあり方を指向する「豊かな人間性」である。それでは、探究的知識の実際の獲得と健全な心身の醸成というふたつのねらいには、どのように接近していけばよいのであろうか。

『要領』には、「学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり」という記述がある。「豊かな人間性」の育成の中心は、道徳の時間にあるけれども、他の教科の時間でも、それを念頭に置きながら、授業を進めなければならない。とはいえ、『解説』が述べているところに従えば、『要領』の記述は、「大綱的なものとなっている」から、探究的知識の実際の獲得と健全な心身の醸成とを繋ぎあわせる方略の具体的な策定は、『要領』の枠組みが許す範囲で各学校の「創意工夫」に委ねられているとしてよい。

『要領』と『解説』のこうした読解が正しいとすれば、日本の小中学校で行うべき教育活動の一局面は、「基礎・基本」の重視を勘案して、端的には、子どもたちの学力向上とところの健やかな成長を促すこと、と表現できる。日本の小中学校の営みをこのようなし方で押さえると、品格教育のとり組みについて今回の視察で得た知見は、いくつかの示唆を与えているように思われる。私たちが訪問した学校のなかでもとくに着目したいのは、Ridgewood 中学校である。それでは子どもたちの学力向上と品格教育との結びつきに照準を定めて、当校の変化を捉えてみよう。

Berkowitz らによると、2001年、Ridgewood 中学校は、すでに「名うての『落ちこぼれ学校』」であったけれども、5年を費やして、品格教育にとり組み、2006年には、その優れた実践校として表彰された (Haynes & Berkowitz, 2007)。当校は、いまでも、ミズーリ州では、最悪な状況から立ち直った学校のひとつとして認知されている。

Berkowitz からも言うように、「Ridgewood の転回は、普通ではないかもしれない」(Haynes & Berkowitz, 2007)。しかし、品格教育という名のもとに当の学校がそれまで企ててきた改革は、子どもたちが授業を教室できちんと受けられるようにするには、どのような学校づくりに努めなければならないのか、という、学校教育の基底にある問いへの挑戦である。Ridgewood

中学校がはじめに行ったのは、「物理的環境をきれいにする」ことであった（Haynes & Berkowitz, 2007）。米国では子どもたちが校内を清掃しないという違いはありはするものの、教育環境の形式的な清潔さの維持は、学校づくりの一環である。Berkowitz らのグループは、「Character and Academics: What Good Schools Do」と題した論考で、一定の成功を収めている学校に共通してみられる特徴のひとつとして、「きれいで安全な物理的環境を確保している」（Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006）点を挙げている。私たちの2011年の視察に関する報告書のなかで、新（2012）は品格教育のねらいのひとつを「ひとの集まりが醸し出す関係の空間の共有に参与できる資質の涵養」に求めた（青木ら 2012）。たいていの学校教育では、関係的空間は、建物という空間的条件の制約を受ける。だから、子どもたちの清掃活動は、単なるしつけであるのではなく、品格教育の見地からすれば、それは、子どもたちが参与しようとする関係的空間の物理的状況を整備することで、ほかの子どもたちと協力しながら自分たちで関係的空間を作り出す営為にはかならない。このようにして、日本特有の掃除の時間は、品格教育の意義を獲得するようになる。なるほど、教室は、子どもたちの学ぶところであるから、騒々しさと雑然さとは、生きた教室の指標である。とはいえ、教室の物理的環境を汚いままにしておけば、子どもたちは教室で落ちついて授業を受けられない。子どもたちが授業に集中しているかどうかは彼らの学業成績に一定の影響を与えることは、心理学的調査の定量的証拠に俟つまでもなく、ひとつの事実として数えてよい。

Berkowitz らは、上述した論文で、品格教育と学業成績との関係に焦点を絞り、「増大する一団の研究は、質の高い品格教育が学業成績を促進できるという考え方を支持している」（Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006）と確言している。彼らがこれまで携わってきた諸調査をよく吟味しなければならぬけれども、ひとまずそれを信頼すれば、品格教育は、子どもたちの学力向上に結びついているといえる。私たちが実際に見聞したところでは、Ridgewood 中学校の変容は、それを裏書きしている。今回の視察で明らかになったように、Berkowitz は、変革の要因として、ケアすること（caring）に基礎を置く学校の風土にも注視している。しかも、前掲の論文によると、品格教育の計画に準拠して優れた成果を出している学校は、やはり、Ridgewood 中学校と同じように、「ケアする共同体（caring community）と積極的な社会的関係（positive social relationship）を促進している」

（Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006）。このように見てくると、学校づくりの土台には、子どもにしろ、大人にしろ、ケアしケアされる営みの関係性がある、ということが分かってくる。子どもの世話をみるという気持ちが教師になれば、両者のあいだにどのような人間関係も生まれえない。子どもたちが教師を受け入れなければ、教育の営みは片務的になりかねない。子どもたちがたがいに学びあう環境は、子どもたちが他の子どもたちの意見に耳を傾けたり、さきに進んでいる子どもが遅れがち子どもを支えたり、得手にしている子どもが不得手にしている子どもを導いたりする、という助けあいのところがなければ、整わない。学びあい教えあう環境が生まれてくれば、教室は、探究の共同体として機能しはじめるから、Ridgewood 中学校の例にあるように、少しずつでありはするものの、子どもたちも落ちついて授業に臨めるようになっていくはずである。相手の気持ちに配慮してそのひとに関与していく、というケアのふるまいは、「豊かな人間性」の具体的な現れである。ケアリングの人間関係を礎にして積極的な社会的関係を形づくっていくのは、「ひとの集まりが醸し出す関係の空間の共有に参与できる」ことにかならない。それゆえ、そうした風土は、子どもたちにとって教室できちんと授業が受けられる環境を創出し、ひいては、子どもたちの学力向上に繋がっていく、と考えてもよい。

Ridgewood 中学校の努力について、こうした理解が成立すれば、学力向上もくろむ学校づくりの土台には、「ひとの集まりが醸し出す関係の空間の共有に参与できる資質の涵養」があると言える。「豊かな人間性」の育成に関しては、『要領』は、「道徳の時間を要と」するように定めているから、たとえば掃除の大切さとかケアするところとかの学びと行いには、「道徳の時間」が使える。品格教育は、「good character」の基礎として、中核となる倫理的価値を置くので（Berkowitz, 2012）、『要領』の指定する「内容」や「指導計画の作成と内容の取扱い」を勘案しながら、『要領』の言う「学校の道徳教育の重要目標」として、めざす品格教育にとって中心的な位置にある倫理的価値を、学校とか地域とかの状況に応じて確定できる。『要領』も、品格教育が強調する「学校を基礎とした包括的なとり組み」（Berkowitz, 2012）を推奨している。「効果的な品格教育は、つけ足しではなく、そうではなくて、あらゆる教室のそれぞれで『教えられる機会』を用いている」（Haynes & Berkowitz, 2007）。一例を挙げれば、Ridgewood 中学校では、毎日の学級会で、子どもたちは、彼らが主導して、倫理的問題について話しあいを行っている（Haynes & Berkowitz, 2007）。日

本の小中学校で言えば、そうした活動には、朝の会とか帰りの会とかも利用できる。

このように、子どもの学力向上とこころの健やかな成長との接合について、品格教育は、日本の学校教育にたいして、学校づくりという視点から具体的な方策の考え方を提供している。これまで論述してきたことを踏まえ日本の教育制度に合わせて簡略にまとめれば、品格教育のとり組みは、「道徳の時間」を中軸に、学級単位で使える時間も使いながら、「ひとの集まりが醸し出す関係の空間の共有に参与できる資質の涵養」に力を注ぎ、ケアの人間関係を土台にして、教室を探究の共同体とみなし、教室のなかで子どもたちが授業に専念できるように学校の風土を創っていく運動である。それゆえ、管見では、各教科の時間は、こころの健やかな成長を射程に入れつつも、『要領』の求める「内容」を教えることに集中すべきであるし、上述した学校の雰囲気や教室を支えていれば、それが可能になることは言うまでもない。

冒頭で述べたように、文部科学省が要請しているのは、探究的知識の実際の獲得である。しかしながら、これは「基礎・基本」のうえに成立するのであるから、まずは、Ridgewood 中学校が実行してきたように、品格教育が指向する学校づくりに目を向ける必要がある。それゆえ、私たちが課題としなければならないのは、前回の報告書(青木ら 2012)で宮崎が的確に折りだしているように、「ほとんど面識もなく、最初から自分との関係を築こうとしてくれるかどうかかわからない相手に対する行為」に照明を当てながら、「ひととひとの結びつきを育ていけるようなコミュニティを形成するにはどうしたらよいか」という問いである。というのも、子どもたちが授業を教室できちんと受けられるようにする学校づくりは、ケアの人間関係ではじまる共同体の構築にかかっている、と言わなければならないからである。

## 5. 視察後の議論を受けて (宮崎宏志)

海外の教育的な取り組みに着目し、日本での教育への応用を模索するときに、そうした海外の取り組みに関して、皮相的な批判的検討を行うのでは実りがあるとは思えない。そのような批判的検討は、掘り下げた次元で行わなければならない。そもそも北野氏たちが示しているように(北野他, 2012)、現在の米国と日本とでは、教育制度も教育政策も大きく異なっているわけであるから、ある取り組みの批判を目的とする場合には、制度や政策の全体の脈絡で、その取り組みを批判しなくては意味がない。そうした問題意識のもとに本節で採用されるのは、米国における取り組みを単

純に移入しようという観点でもなく、また、その取り組みを安易に批判しようという観点でもなく、むしろ、米国での教育的な取り組みに際しての意図のなから、私たちが吸収していくべきものは何かという観点である。そこで、こうした観点に基づいて、たとえば、前述されたリーダーシップ重視の教育的な取り組みに際しての意図のなから、私たちが何を吸収するべきかを考えてみたい。

先にも述べたように、Berkowitz たちの推奨する品格教育の取り組みでは、学習者がリーダーシップについてイメージすることが強調されていた。このような取り組みに対する予想される典型的な批判は次のようなものであろう。すなわち、誰もがリーダーになるわけではないので、そうした取り組みは一部の学習者にしか意味がない、という批判である。確かに、そのような批判には一理あるが、他方で、米国でのリーダーシップ教育は、日本で見受けられるような平板な平等主義(たとえば、運動会で順位をつけない等々のあり方)や、すべてを個性という名のもとにくくってしまう傾向が適切であるのかということを反省する契機を与えてくれる。成績という形で判定できない部分に関しては一律に扱おうとしたり、あまりにも夥しい数に及ぶ個性を想定したりすることは、単なる現状肯定に結びつくだけで、現在の自分や現在の環境を高めていこうとする向上心が生まれにくいと思われる。というのも、そのつどの自分やそのつどの環境を高めようとするためには、当面の目標の樹立につながるような明確な「ものさし」が常に求められるはずだからである。

Berkowitz たちによるリーダーシップを強調する取り組みが必ずしも日本において適切であるとは言えないとしても、米国においては、学習者がリーダーシップについて考えてみることは、少なくとも、自分がリーダーとしての素養をもつのかどうかと、自分たちが選ぶ社会的リーダーはどのような資質をもつべきかと、そうしたリーダーのもとで自分はどのような役割を果たせるかとかといった問いに向き合う機会を提供しているという事実を見過してはならない。それに対して、平板な平等主義やすべてを個性という名のもとにくくってしまうような日本の傾向のなかでは、学習者が自分に正直な形で自分の素養についてみつめてみたり、自分に適した役割を検討したりする機会を設けるのは難しいのではないだろうか。つまり、私たちが前述したようなリーダーシップを強調する取り組みから吸収すべきであるのは、学習者が自分に向き合い、自分にとっても社会にとっても意義のある価値を見つけていくための「ものさし」というものの必要性なのである。そうした意味で、私たちが品格教育の取り組

み(青木, 2011)で掲げる徳目的な価値に関しては、以下に述べるような意味合いが含まれなければならないという点が今回の視察を受けて改めて実感された。すなわち、掲げられるそれぞれの徳目的な価値が他の価値に比べて特権的に重要であるというわけではないし、また、伝統的に重んじられてきた価値を無批判に継承していこうとするわけでもなく、むしろ、そうした徳目的な価値は、学習者が一定量の学習を経て自分なりの価値を十分に発見できるようになるまでの暫定的な「ものさし」の役割を果たすものとして提案されているということである。

さらに、リーダーシップに関してであれば、周囲のひとにそっぽを向かれていても成立するものであるとは誰も考えないはずである。しかし、品格教育で重んじられる「礼節」や「寛大」などの徳目に関しては、本来は、その徳目に関係する自分の行動が他者に受け止めてもらえて初めて、その徳目に適う行動とみなされるはずであるのに、日本においては、他者がどのように受け止めているかを吟味もせずに、単に他者を思いやり配慮したりしたというだけで、その徳目に適う行動をしたとみなす傾向が強いように思われる。言いかえれば、徳目を実現する行動の対象として他者は必要であっても、その行動が徳目に適っているかどうかの判定基準としては他者は必要とされていないとしかみさせないような事例が日本には多いという印象を受けるのである。日本では安易にリーダーシップを強調できないという事情を顧慮すればなおさら、日本において私たちが品格教育を展開するときに、私たちの推奨するほとんどの徳目が、他者に受け止めてもらえて初めて実現するような徳目であることを強調する必要性を痛感した。

## 【引用文献】

- 青木多寿子(2009). 品性・品格教育と生徒指導 市川千秋(監修) 宇田光・八並光俊・西口利文(編)『臨床生徒指導: 理論編』pp.109-122. ナカニシヤ出版
- 青木多寿子編(2011). もう一つの教育 ナカニシヤ出版
- 青木多寿子・宮崎宏志・橋ヶ谷佳正(2008). 米国で視察した品格教育(Character Education)の実際 学校教育実践学研究 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター, 14, 119-130.
- 青木多寿子・川合紀宗・山田剛史・宮崎宏志・新茂之・橋ヶ谷佳正(2012). 米国で視察した品格教育(Character Education)の実際(2) 学習開発学研究 広島大学教育学研究科学習開発学講座, 5, 47-59.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and Academics: What Good Schools Do. *Phi Delta Kappan*, Vol. 87, No. 06, February.
- Berkowitz, M. W. (2011). A primer for evaluating: A character education initiative. *The Character Education Partnership*.
- Berkowitz, M. W. (2012). You can't teach through a rat and other epiphanies for educators. Bella Vista, NC: Character Development Group, Inc.
- Character Plus. <http://www.characterplus.org>
- Ding, C., Liu, Y., & Berkowitz, B. (2011). The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 241-256.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1087-1101.
- Haynes, C. C., & Berkowitz, M. W. (2007). What can schools do? *USA TODAY*, February 20.
- 北野秋男他編(2012). アメリカ教育改革の最前線 学術出版会
- 小柳正司(2005). キャラクター・プラス - 米国ミズーリ州における地域連携型道徳教育の取り組み - 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 15, 123-137.
- Lickona, T. (1991). Education for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Books.
- 文部科学省(2008).『小学校学習指導要領』平成20年3月
- 文部科学省(2008).『小学校学習指導要領解説総則編』平成20年6月
- 文部科学省(2008).『中学校学習指導要領』平成20年3月
- 文部科学省(2008).『中学校学習指導要領解説総則編』平成20年7月
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A handbook and classification*. Washington, D. C.: APA Press and Oxford University Press.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). "Building Character in Schools; practical ways to bring moral instruction to life." Jossey-Bass A Wiley Imprint

## 【注】

- 1) 本研究を実施するにあたり、科学研究費(基盤研究B; 課題番号23330263; 代表, 青木多寿子)を使用した。
- 2) Character Educationを中心に活動している人たちの間でも定義には少しずつ違いがある。
- 3) 今回の構成は、発達・教育心理学、特別支援教育、教育評価、プラグマティズムの専門家から視察し、コメントはプラグマティズムの専門家とした。
- 4) Dr. Berkowitzは繰り返し「Character Educationは簡単ではない」と仰り、「ロケット・サイエンス」と呼んでいる。ロケットを作るには包括的なアプローチが必要で、かつ大変難しい。これに例えている。
- 5) キャラクター・プラスの活動は、小柳(2006)に詳しく説明されている。
- 6) 1年に30日程度の教員研修、12、13回のリーダーシップ研修会、5日間の夏休み研修等である。
- 7) 各校長には、学校の様子について記録を取ってもらって毎月報告してもらう。また1ヶ月に1回面談を行う。9月にはミーティングを行う。ワークショップやリーダーシップ・アカデミーに参加してもらう、という関わりを持っている。
- 8) 生徒は全員、希望してこのクラスに入っている。このクラスでは、火曜日にネクタイを締める。ネクタイは寄付して頂いた一流品。月曜日にシャツに合う素敵なネクタイの選び方、洗濯の仕方を教える。火曜日にはこのクラスだけネクタイをして、水曜日には洗濯して返却する。保護者の中には息子にネクタイの締め方を教えられない人も多い。ネクタイを締めると格好良くなり、他のクラスから羨ましがられる。こうして、キチンとしていることが心地よく、自分への敬意が増すことを体験させている。