



GEC Waseda University  
Global Education Center

GEC ワーキングペーパーシリーズ  
Global Education Center Working Paper Series  
No.2 (2026)

## 近代の理性観から見た新しい人格教育

曾布川拓也 青木多寿子

グローバル・エデュケーション・センター  
Global Education Center  
早稲田大学  
Waseda University  
Tokyo, Japan

## 近代の理性観から見た新しい人格教育

曾布川拓也\* 青木多寿子\*\*

概要 1990年代からアメリカで始まった新しい人格教育は、それまでの道德教育の良い点を取り込みながら、道德のみならず教育全体を大きく変えようとするものである。この教育について日本でも優れた実践が報告されているが、広く行われているとはいえない。本稿ではその本質を近代哲学における理性の捉え方の進展と比較しながら検討し、このシステムが学校現場に取り入れやすいものとなるための提案を行う。

キーワード：理性，道德教育，人格教育，品格教育，選択肢

### 1. 近代における理性に対する考え方とその進展

「人間は自らが持つ理性によってものごとを判断すべきである」という考え方が、近代以降重視されてきた。その端緒とされるのがデカルト(1590-1650)である。デカルトはあらゆることを疑う中で最終的に残ったものを確実であるとしてこれを議論のスタートとし、それを基にしてそれと関連付けていくことによって真理というものを追求した。その「残ったもの」とは考えている自分の存在と考えているという状態、すなわち理性の存在である。さらにカント(1724-1804)は、人間は誰でも、自分の感情に負けず、それを上手く抑制しつつ、正しいと自分が判断したものを遂行していく能力があるとし、それを理性であると名付けた。

さらにその判断は、他の誰が判断しても同じ結果をもたらすものであるべきだとした。そして人間は、成長に応じて教育を受け、理性を獲得していくべき存在であるとした。ドイツ・フランスに発するこうした見方は、その後広く受け継がれている。

すべての人間は理性的な存在であるということに対する信頼は、民主主義思想の根幹を成すものである。人々はみな平等であり、それぞれが自らの価値観に従って物事を判断できることが要請されている。このことは時代を経て社会構造が複雑化している現代にあっても依然として大きな意味を持つ。人々はおかれた状況に応じて、それぞれの生き方を自ら考えていかななくてはならない。

---

\* 早稲田大学グローバル・エデュケーション・センター 169-8050 新宿区西早稲田1-6-1

\*\* 岡山大学学術研究院教育学研究域

しかし我々が日々直面する問題に目を転じてみると、このことが上手く機能しているかどうかについては検討を要する。例えば介護支援や生活保護といった社会福祉の問題を考える。我が国においてはこうした制度は申請主義を基本としており、それぞれの自己判断によって物事が進められることになっている。これはまさに人間の理性に対する信頼である。しかしそうした社会的な支援にたどり着くことができないまま過ごした人たちの話を聞くことも少なくない。十分な情報が得られていないなかで下された判断が良い結果をもたらす可能性は高いとは言えず、それを自己責任としてしまうのはかなり無理があると思われる。他にもこうした例はあちこちで見られる。理性による判断それ自体には信頼をおくとしても、十分な選択肢が提供されない状況では、形の上では自ら考えて判断したとは言っても人々により良い生き方をもたらさない可能性がある。極端なケースでは選択肢を1つしか知らない状況においては理性も判断も意味を持たない。

こうした状況を打開しようとする策が講じられているケースもある。児童生徒の自殺者数は、令和6年に過去最多となった<sup>1</sup>。少子化が言われ、また全世代の自殺者数が毎年減少傾向にあるなかで特異なことである。自殺の原因で特に言われるのが、学校以外に行き場がないという問題である。情報に乏しい子どもたちにとってそれ以外の居場所を

自ら探すことは容易ではない。こうした状況に対して、公共および学校の図書館が選択肢となりうるのではないかとということが注目されている([2])。すなわち社会の側で新しい選択肢を提示していこうとする試みである。

そう考えると、我々が良く生きて行くためには、判断を求められる様々な状況において、幅広い選択肢を求めることが肝要であると言える。言うなれば近代の理性観に対し、それを広げていくことが求められているのである(曾布川らの考察[1])。

## 2. アメリカの道徳教育における3つの「相」

アメリカにおける道徳教育は歴史的にみると3つの相<sup>2</sup>を呈してきたとされる。それは(1)人格教育(Character Education)、(2)価値明確化(Values Clarification)、(3)道徳性発達理論(Kohlberg Theory)である。これらを前節で述べた近代における理性のあり方と比較してみる。

### (1) 人格教育

人間は社会の一員としてこのような道徳観を持っているべきであるという、すでに決まっている価値観を教育することが古くから行われてきた。これはアメリカに限らない。例えば604年に聖徳太子が作ったとされる「十七条の憲法」は、憲法と称しているが現代のそれとは異なる。よく知られた「和を以て貴しとなす」から始まり、仏教を崇敬することや天皇の詔には必ず従えという基本姿勢、礼節を重んぜよ、私欲に溺れてはならな

<sup>1</sup> 「警察庁の自殺統計に基づく自殺者数の推移等」厚生労働省自殺対策推進室令和7年1月29日発表。

<sup>2</sup> 日本語の多くの文献では「三大潮流」という表現が用いられている。これらは確かに同時に存在する時期はあるものの、基本的に1つの相に対してそのアンチテーゼとして次の相が呈示されてきたため、本稿ではこのように表現する。

い、職務を大切にせよ、勸善懲惡に勤めよなど、貴族や官僚が取るべき態度・心構えについて述べたものである。貴族・官僚社会においてはこれを知り、これに従って生きることが要求された。すなわちそうした階級における道徳規範が書かれたものである。

アメリカでは19世紀から1920年代にかけて、国の根幹である共和主義を確立していくための徳目が教育されてきた。これは国の形態を維持するためにもっとも重要なことであり、すべての国民に必要なことであるとされた ([4])。具体的には、正義、忠誠、責任、道徳的勇氣、親切、奉仕、自制といった内容であったようである ([5])。

こうして行われた徳育は、その内容の是非についての議論はあまり見られなかったようであるが、1920年代終わりのハーツホーンとメイによる研究ではその効果に対する疑義が呈されていた ([6] [7])。

アメリカの道徳観はキリスト教のそれに深く関係するが、それ以外の宗教の下の道徳教育においても同じように、信者はその道徳観を疑わずに受け入れて身につけるべきであるとされている。その内容の多くは時代を超えて普遍的であるとみることができる。また地域や宗教が異なっても共通するものが多く、その内容自体をすべて破棄すべきものとは考えない。しかし「疑いを持たない」

という点で言えばデカルト以前の倫理観、近代的な理性観がもたらされる前の時代の枠組みのものであると見ることができる。

本稿ではさらに広く、既に決められた価値観をそのまま教育し、学ぶ側がその内容を疑うことを想定しない教育を「旧式的人格教育」と呼ぶことにする<sup>3</sup>。当時の教育の方法は、見方によっては「注入主義」「押しつけ教育」とであるとみなされ<sup>4</sup>、そのことが後に批判の対象となった。

時代が下って1980年代以降、アメリカでは政治的背景や「基礎に戻れ(Back to Basics)運動」とも関連して再び人格教育に注目が集まった。しかしその内容は古くから言われてきたものに留まらず、いじめや暴力、不登校、学力向上など、今日的な様々な問題に渡る。その教育内容は以下に述べる2つの相と違って、直接間接に価値観そのものを教育する方向であるので「人格教育」と言える。一方でその教育は「疑うことを想定しない」わけではないので、本稿ではこれを「新しい人格教育」と呼ぶことにする。本稿の主題はこの位置づけの問題である。詳しくは後述する。

## (2) 価値の明確化を目指す

社会構造が複雑化するに従い、人々の価値観は多様化する。アメリカにおいては、一律な価値観の押しつけに対する忌避、状況や個人によっても道徳観が変わるという考え(価値相対主義)が、実験

---

<sup>3</sup> 「旧式の」という命名はリコーナ ([3]) による呼び方を流用している。リコーナ自身は「疑うことを想定しない」という意味合いでは用いていないと思われるが、本稿においては1990年代以降の人格教育と区別を付けるためにこの概念を導入する。

<sup>4</sup> 1920年代までの道徳教育が必ずしも「押しつけ教育」ばかりではなかったことについては、いくつかの指摘がある。例えば[8]。

心理学の結果も相まって広まり始めた。特に第2次世界大戦を経て、1950年代半ばにはついに「学校が人格教育を放棄した」([4])と言われるまでになった。さらにベトナム戦争などを経験した60年代から70年代は「個性主義」が大きく語られるようになった。こうした状況において、教師が学習者に価値観を「教え込む」ことはナンセンスとされた。そして道徳教育の方向は「子どもであっても誰でも自ら考えて判断ができる」という考えからさらに「子どもといえども自らには価値がある」ことを明確に自覚させる方向へ進んだ。これが「価値の明確化」である。

こうした進め方は、それぞれの持っている価値観・倫理観がどういうものであるかには一切関知せず、それを形成する方法のみに注意を向けたものであった。そのため、結果的に子どもたちにしかなるべき価値観を持たせることを放棄したものとなった。そしてついには「子どもが選択することはすべて尊重すべきだ」といった野放図な状況をもたらし、最終的に強い批判を招くことになったのである。

このことを近代における理性観の発展の歴史と重ね合わせてみる。価値相対主義は、古くから考えられてきた徳目のようなものは恒真ではないと仮定し、誰であっても個人が自ら考えることのみが大切にされるべきであるとするものである。これはデカルトの言う「考えている自分の存在」だけが信じるに足りる真理であるとする立場と同じであると言える。デカルトはその主著『方法序説』第2部においてこうした立場を元に自分の立場と思索の方法について規定し、第3部において

はそこから3つの道徳律をもたらし、その倫理観を築き上げていった。一方で「価値の明確化」は、デカルトの思索のスタートの部分だけを取り出してそのみを用いたと見ることができる。デカルト自身は発表した段階ですでにその先まで思索を進め、確たる思想を形成するに至っていた。その方法を部分的に取り出したようなやり方は、デカルト自身が言う「小さく分割せよ」に従ったわけであるが表面的な解釈であると言わざるを得ない。分割して考察しても、最終的には個人の中で大きく再統合されなくてはならない。「価値の明確化」は、誰もがこうしたことを個人で成し得るものであると見たものであった。言い方を変えれば、「すべての人には理性というものが備わっている」ことへの強い信頼の上に立脚した考え方であった。

### (3) 道徳性発達理論に基づく教育

「価値の明確化」は、「誰でも道具さえ持たせれば自然と良い方向に向かっていくはずだ」というかなり楽観的な性善説に基づいていた。さらに言えばその「良い方向」がどうであるかについて教師などいわゆる大人たちは言うてはならないと考えたのである。これに対して1980年代からコールバーグはピアジェの発達心理学の研究成果などをもとに、人間の道徳性は次のように発達すると考えた([9][10])。

#### I. 慣習以前のレベル

##### 第1段階 罰と服従志向

子どもは大人や周りの人から戒められたり罰せられたりすることを恐れ、周囲の持つ規範性に従おうとする。

## 第2段階 道具主義的相対主義志向

周囲のもつ規範に従うことは、自らの幸福のためによい方法であると信じる。

## II. 慣習レベル

### 第3段階 対人関係の調和または「よい子」志向

他者から承認され、肯定されるために周囲の人たちがもつ規範に対して同調する。

### 第4段階 「法と秩序」志向

法や権威に従うことはよいことであると考え

## III. 自立的・原理的レベル

### 第5段階 社会契約的遵法主義志向

単に法や規範を守るということでなく、自らの権利も尊重し、それらを整合させようとする。

### 第6段階 普遍的な倫理的原理志向

既にある法や規範を守るということにとどまらず、人間が普遍的にもつ倫理観とは何かを追求しようとする。

これを標準とし、それと比較することによって個人の道徳性の発達を測定できるとするのがコールバーグの理論の中心である。教育には常に評価の問題がつきまとう。道徳においては旧式的人格教育のようなものでは試験を課すような評価が可能であるが、それが否定されたのちの時代においてこの見方は非常に重要な意味を持つ。1980年代にはこの評価軸に従い、その線に沿って向上を図るための実践が行われた。その方法としてモラル・ジレンマを用いた教育がよく知られる。そこでは具体的な場面を想定し、その状況下で容易には結

論が出ない、もしくは相反する2つの選択肢の中からどちらの方策を選ぶべきかについて学習者自身に考えさせる。そのプロセス（道徳的推論）が道徳性の発達をもたらすというのである。水田([5])などが述べているように、この方法はやり方によっては非常に効果的であると言える。一方で、教師は学習者に対して具体的に価値観を示さない。なぜならそのことが、学習者が自ら推論する力を付ける妨げになると考えるからである。しかしその結果、学習者は「推論によって自ら結論を出す能力」という意味ではより高いレベルの能力が得られる可能性はあるが、社会の一員として必要な価値観が得られるかどうかについては考慮されないことになり、1990年代になるとそのことが教育現場などから批判されるようになった。

コールバーグの理論とそれに基づく教育を近代の理性観の立場から見直してみる。カント以来、近代の倫理学は

- I. 他の動物とは異なり、人間には誰にも理性が備わっている
- II. 理性による判断は、他の誰が判断しても同じ結果をもたらす（べきである）
- III. 誰もが理性による判断に従って行動するべきである

という立場を取る。そしてその議論は、理性がいかに正しい判断をするか、またどのようにして正しい判断をもたらすかが主たる対象である。その結果得られる判断の是非については言及せず、判断の手段の妥当性を検討することが中心である。教育はその理性を獲得するために行われるものであるという。一方、道徳性発達理論は、誰でも同

じ過程を経て道徳性を獲得していくという見方である。その教育は価値観を獲得するプロセスに学習者を誘うことがそのすべてであり、その結果どのような価値観が得られるかを問わない。それは得られる結果に対して責任を放棄しているのではなく、誰でも正しい方法を身につけるならば同じ結果に到達するであろうという信頼である。こうしてみると、この相においては、カント以来の近代的な理性観に合致した形で道徳教育が行われていたということがわかる。

### 3. 「新しい」人格教育の展開

これら3つの相の変遷を概観すると、古い時代の固定化した価値観と教え込み主義に対する反発から、その教育法を構築し直すことを中心に道徳教育が整備されてきたということがわかる。それは一方で、方法だけが議論され、教育の結果が人々にどのような価値観をもたらしたかについての議論が避けられてきたようにも見える。世界情勢の変化や政治的な流れもあって、アメリカでは1990年頃から、個人による差異を無視するわけではないが、大きな流れとしてある程度普遍的な価値観を教えるべきであるという考え方が再度提唱されるようになった。言い換えれば、人格教育の再評価である。ただしここで目指すものは、単に価値観を教え込むということではなく、「何が良いかを知っており(knowledge)」「良さを志向し

(loving)」「良さを実践する(doing)」状態である([11][12])。特に単に知識としての道徳観・倫理観を持つというだけではなく、それを自己の意識の中に自ら構築し、さらにそれに従って行動するところまで含めたことを目的にしている。その点でかつてのものよりも大きく進化しているとみることができ。本稿ではこうした道徳教育の進め方を「新しい人格教育」と呼ぶことにする<sup>5</sup>。

ライオン、リコーナ、バーコヴィッツらによって始められたこうした教育は、単に「道徳の授業」の中だけでなく、あらゆる教科の授業、学校内のあらゆる場面において行われるべきものとされた。大まかな方向付けといくつかの道徳的な概念は提示されるが、教師がそれを教え込むのではなく、生徒たちがその実現に対していかなる行動を取れば良いかを検討し議論する。そこに現れる多様な意見はどれもが尊重され、共有される<sup>6</sup>。そしてそれらはあらゆる場面で参照され実践される。教師が正解を教えることではなく、生徒それぞれがより良く行動できることがその目的なのである。そのため、「新しい人格教育」は道徳教育という狭い範囲ではなく、より広く「生徒指導」という大きな枠組みで見ることが妥当であろう。また学校全体での取り組みに拡げることが可能であり、むしろそれによって大きな効果が期待できることから、学級・学校の再構築ということにもなりうる。さらに言えば学校にとどまらず、

---

<sup>5</sup> こうした教育は、単によりよい考えを持つようにする(よい人格を持つ)というだけでなく、それを志向し、また周囲からや行動まで含めたものを目指している。すなわち「品格あるふるまいができるようになる」を目指していることから、青木[12]は「品格教育」という呼称を提唱しており、実際にこれが広く用いられている。

<sup>6</sup> 多様な意見が挙がったときにそれをどう扱うかは大切な問題である。宮崎・曾布川[14]。

家庭や地域も含めた取り組みが行われることも企図される([13])。

ここで注目したいのは、道徳的な理念と生徒たちの行動が必ずしも完全に一致するとは限らないことである。例えば「薬物の濫用は良くない」ということに対して、「自分を行わない」「見かけたら制止する」「官憲に通報する」という行動だけでなく、「見かけたらその場から離れる」という選択肢も是認する。アメリカでは子どもたちがそういう場面に遭遇することは決して希ではない。「制止」「通報」は子どもたち自身の安全を脅かす可能性もあり、必ずしも妥当とは言えない。その状況下において取るべき行動について様々な可能性を想定することが、その個人にとってのより良い選択をもたらすことになるのである([15][16][17][18])。

こうした教育実践はアメリカだけでなくわが国でも数多く行われている。例えば東京都世田谷区における取り組み([19])は、自治体を挙げて行われており、前述のように家庭や地域を包括した取り組みとして特筆されるべきである。また栗栖[20]や秋山[21]のような実践は、そこまで大掛かりではないが、年間を通じ、教科の枠組みを超えて行われたものである。その詳細は後述するが、学校現場で直接参考になる事例である。

#### 4. 「新しい人格教育」導入の問題点と近代の理性のあり方

長く積み重ねられてきた道徳教育の良い部分をすべて取り入れて構成され、アメリカでも日本でも優れた実践例がある「新しい人格教育」であるが、残念ながら現状ではこれが広く行われている

とは言えない。このことについてライオンは「新しい人格教育の失敗」の原因について次のように述べている([22])。

- I. Character(人格)という概念がきちんと理解されていない。
- II. より深い人間的問題に踏み込んでいることを忘れ、数学や語学のようにすぐに測定できる結果を求め、その結果「教え込み」になっている。
- III. 教育内容は国家によって統制されるべきでなく、人々の良心によって決められるべきである。

新しい教育方法を提案する側からみれば、このような分析がなされるのはある意味で当然かも知れない。しかしこれらはどれも教師の力量に対する不満であるとみることができる。もちろん教師は社会の進歩にも留意しながら常に研鑽を積むべき存在であるが、そのためにはこの教育方法が教師にとって取り組みやすく、その意義が感じられるものとして提供される必要がある。

これについて例えば青木は、良い人格の概念について、リコーナの発案を基にしながら、「礼節」「責任」「寛大」「根気」「誠実」「自律」という「6つのスタンダード」を設けた([23])。そして生徒に伝える手段としてこれらの熟語を掲げるのではなく「きちんと」「自覚を持って」「心を広く」「くじけずに」「正直に」「ゆとりをもって」という副詞の形での表現を前面に出した([12])。さらに具体的な行動について「相手を大切に思っていることが伝わっている？」といった短い文章で表現し、これをオリジナルキャラクターが語る形のポスター

で表現した<sup>7</sup>。これがライアンの指摘する

「Character という概念の理解」に資するものであるといえる。

栗栖はこのポスターを小学校3・4年生の複式学級に導入した([20])。第1段階として児童はこれらを見ながら毎週1つのことがらについてカードを作成、最初に小さく具体的な行動目標を立て、その行動が達成できたかについて毎日自己評価、週末に自分へのメッセージとしてまとめさせた。第2段階として、「集団登下校」「授業」「給食」といった学校での行動ごとに、児童と教師が話し合っより良い行動は何かを検討し、同じように自己評価を行った。ここで着目すべきことは、すべてが行動に関する目標および評価であり、教師によるものではなく自己評価であることである。

秋山は小学校2年生のクラスにこの方法を導入したが、ポスターの表現が2年生には適さないこともあり、青木[12]を参考に具体的な目標について児童に対して問いかけ、チャレンジカード記入の形でこれを吸い上げて教室内にその内容を掲示した([21])。合わせて教師自身も行動目標を示した。さらに段階が進むとその目標が「社会科見学」「音楽発表会」に関するものになり、さらには家庭、学校、地域とその場面を拡げていった。

これらの実践に共通するのは、基本的に児童・生徒の言葉を用いて行動目標を立て、自身の行動について各自が自己評価を行うこと、さらには場面が個人のものに留まらず、学級、学校、家庭、

地域と広がり、他人ともその評価を共有するように発展して行ったことである。

実際に行われたことはそれぞれの教師の工夫・裁量によって作られた部分が多いが、できあがったものを見る限り非常に汎用性の高いものになっている。学年の差異に考慮すれば、多くの教育現場にそのまま導入できるものになっている。これらを見ればわかるように、ライオンが危惧することに対して、「すぐに測定できる結果」を目的としない<sup>8</sup>方法が幅広く提示されているといつてよいであろう。

ライオンが指摘する問題点のうちの2つは、こうした実践が広まればかなり解決されると期待できる。残る問題は実は意外に厄介である。わが国では1950年代の学校教育への道徳の導入に関して、修身教育の復活を危惧する声上がり、また2010年代には道徳の教科化の是非の議論があった。アメリカでは一般的にこうした問題に対しては「良き市民を育てる」ことが謳われ、誰にとっても普遍的なものであるとして議論の対象とされない傾向があったのではないだろうか。確かに良き市民で「ありたくない」と主張する人はあまりいないだろうが、「あることを強制される」ことは好ましいとは言えない。また目の前に困難な状況があるとき、「良き市民であること」よりもその状況から逃れたり打破したりすることを優先してはいけないのかという問題も起きる。日本でも、経済的に困窮しているにも関わらず「お上の世話に

---

<sup>7</sup> このポスターは[22 p.58]に挙げられており、入手可能である。

<sup>8</sup> これらの実践においては、エピソードやアンケートに基づく検証によって教育活動に対する評価はしっかり行われており、その意義があることは明らかになっている。

なっていない」として公的な福祉・援助を受けることを拒絶する人もいる。これも「あるべき姿」を強制されている状況である。

ここで我々は、アメリカの道德教育の発展における3つの相と近代大陸哲学における理性の捉え方の類似性を想起する。第1節で近代の理性の捉え方では対応しきれない閉塞感がある現代の状況への対応として、「選択肢を増やす」ことを提起した([1])。新しい人格教育の成功例をよく見ると、第3節で例として述べたように、道徳的な理念に合致するとは言えないものも行動の選択肢として考えることができるように設計されている。これは何かに強制された(閉塞した)感のある状況にある人々にとって福音である。最終的にはそれぞれが自分の理性に従って判断を下すことになる。しかしその判断の段階で十分な選択肢をそろえられるかということを考えたとき、この新しい人格教育は、我々がより良く生きるために重要な経験を与えてくれるものになるのである。

## 5. 新しい人格教育に対する提案

以上の考察から、我々は次のように考える。新しい人格教育が最初に目標とすべきなのは、どのような行動をとるかを判断する場において常に豊かな選択肢をそろえようとする姿勢である。選択肢を増やすためには他者とのコミュニケーションが大きな武器となる。他者から与えられる選択肢そのものを採用できなかったとしても、選択肢を増やそうとする姿勢を身につけることができる。学校という場はそれを経験するための条件が整っている。教師は場面設定をして基本概念を提示し、それを実現するための行動について生徒たち

の意見を募る。生徒たちの自己肯定感を高めるためには口頭のディスカッションだけでなくカード提出のような形式をとり、その内容を教員が整理し、必要ならば教師自身の行動も加えて全員で共有することが望ましい。それを踏まえて次の段階では、それを用いて自らが判断し行動する経験を積ませるのである。

このように、近く明確で実現が可能な小さいステップを設定することで、新しい人格教育がさらに導入しやすくなると考える。

## 5. 謝辞

著者・曾布川拓也は2024年度早稲田大学において特別研究期間を取得し、岡山大学大学院教育学研究域・宮崎宏志准教授を訪問して数々の議論を行った。その中で本研究課題に出会い、青木多寿子との議論を行うことになった。この機会を設けていただいた宮崎氏には深く感謝する。

## 参考文献

- [1] 曾布川拓也「閉塞感を打ち払うために考えること」早稲田大学 GEC ワーキングペーパーシリーズ No.1 (2026) 1-11
- [2] 山口真也(2018)「社会と図書館—まちづくり・社会的包摂」図書館界 70-1 10-21
- [3] T. Lickona, Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility, Random House Publ.(1992); トーマス・リコーナ／三浦正訳『リコーナ博士のこころの教育論』慶應義塾大学出版会(1997)
- [4] 渡邊 弘(2004)「リコーナの道德教育論—『こころの教育論(educating for Character)』における理論的枠組み構成の吟味を中心に」宇都宮大学教

- 育学部教育実践総合センター紀要 27 207-220
- [5] 水田 聖一(2006)「アメリカ道德教育の新しい潮流」富山国際大学国際教養学部紀要 2 179-186
- [6] Hartshorne, H. and May, M.A., (1928-1930) *Studies in the nature of character*, New York, Macmillan.
- [7] 岩佐信道(2000)「アメリカにおけるキャラクター・エデュケーションの動向」比較教育学研究 26 18-28
- [8] 宮本浩紀(2012)「アメリカ道德教育の実践課程に関する時代比較－20世紀初頭と現代の character education における教育内容・教育方法に焦点を当てて－」日本道德教育学会第 80 回大会講演録
- [9] ローレンス・コールバーグ／岩佐信道訳『道徳性の発達と道德教育』広池学園出版部(1987)
- [10] 西村正登(2010)「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」東アジア研究 8 pp.149-164
- [11] Ryan, K. and Bohlin, K.E., (1999) *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*, Jossey-Bass
- [12] 青木多寿子(2008)「エデュケーションの概念的枠組みと日本語版徳目作成の試み」学校教育実践学研究 14 105-117
- [13] 柳沼良太(2012)「人格教育の継承と発展 ～リコーナの教育研究に注目して～」岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 60(2) pp.169-178
- [14] 宮崎宏志, 曾布川拓也(2024)「意味づけするとは何か」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 187 145-151
- [15] 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 pp.119-130
- [16] 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 広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座 5 47-59
- [17] 青木多寿子, 川合紀宗, 山田剛史, 宮崎宏志, 新 茂之(2013)「米国で視察した品格教育(Character Education)の実際(3)」広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 62 9-18
- [18] 青木多寿子(2014)「品格教育とは何か：心理学を中心とした理論と実践の紹介」発達心理学研究 25-4 430-442
- [19] 若井田正文(2014)「世田谷区における徳育の施策『人格の完成を目指して』」クオリティ・エデュケーション：国際教育学会機関誌 6 139-153
- [20] 栗栖弘幸(2012)「生徒指導における集団指導の在り方－品格教育を取り入れた望ましい集団作りの工夫を通して－」平成 24 年度広島県エキスパート教員研修報告書 10 ページ
- [21] 秋山ひとみ(2013)「望ましい人間関係をはぐくむ生徒指導の在り方－品格教育を核とした取り組みを通して－」平成 25 年度広島県エキスパート教員研修報告書 10 ページ
- [22] Ryan, K., (2013) *The failure of Modern Character Education. Revista Española de Pedagogía, 71(254).*  
<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss2>  
 54/18

[23] 青木多寿子(編)『もう一つの教育－よい行為の習慣を作る品格教育の提案』ナカニシヤ出版(2011)

[24] 宮崎宏志, 曾布川拓也「意味づけするとは何か」岡山大学大学院教育学研究科研究集録 187 (2024) 145-151