

道徳教育における「価値」と「価値観」について (1)

——「価値」「価値観」概念の混乱を解く——

Value and Values in Moral Education

—— Solving the Confusion of Concepts “Value” and “Values” ——

紺野 祐*, 盛下真優子**

KONNO Yu, MORISHITA Mayuko

キーワード：道徳教育，道徳科，価値，価値観，「価値の明確化」理論

Key words : moral education, moral education class, value, (view of) values,
“values clarification” theory

はじめに：問題の所在と本研究の目的

平成 27 (2015) 年, 文部科学省は「小学校学習指導要領」および「中学校学習指導要領」(以下, 両者をあわせて「指導要領」と略記する) をそれぞれ一部改訂して告示したが, その改訂の中心になったのは, 従来のいわゆる特設「道徳の時間」を教科化したことであった。そして, この「特別の教科 道徳」(以下「道徳科」と表記) の開始に伴って, 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」および「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下, 両者をあわせて「解説」と略記する) では道徳科の教育が目指すところもかなり具体的に, 明確に示されることとなった。本研究でとくに注目したいのは, 「解説」の平成 27 年版より新たに付け加えられた下記の一節である。この文章は, 平成 29 (2017) 年版の「解説」にもほぼそのまま継承されている。

……道徳科の授業では, 特定の価値観を児童に押し付けたり, 主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは, 道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。多様な価値観の, 時に対立がある場合を含めて, 自立した個人として, また, 国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い, いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである。

*東北学院大学 (文学部教育学科)

**環太平洋大学 (次世代教育学部教育経営学科)

(文部科学省「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(平成29年告示)第1章・第2節)

もちろん、「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(平成29年告示)においても、上の引用の「児童」を「生徒」に読み替えただけで、その他はまったく同一の文章が記載されている。

さて、上掲の引用でとりわけ注目したいのは、「価値 (value)」と「価値観 (view of values ; sense of values)」という言葉が明確に、しかも妥当に使われ、さらにいえば的確に使い分けられている点である。

道徳が一般的に「価値」に、とりわけ道徳的な諸価値に関わる問題であることは論を俟たない(尾渡1989, 31)⁽¹⁾。したがって、そうした道徳に関する教育、すなわち道徳教育もまた、道徳的な諸価値をめぐる学習指導を中核とした教育でしかありえないことになる(押谷1996, 46-7)。実際のところ、「指導要領」では、「第3章 特別の教科 道徳」の「第1目標」に「道徳的諸価値についての理解」の学習が基底的な役割を果たすことが示されている。また、「解説」ではそれぞれ、「価値」という言葉が200回前後も使われ、とくにその4分の3は「道徳的価値」という言葉である。さらに、「解説」において「価値観」という言葉が登場する回数はそれほど多くはないが、しかし上に見たように、道徳教育の目標や内容、方法のすべてに関連してきわめて重要な場面で使われてもいる⁽²⁾。

だが、わが国における道徳教育の諸研究、とくにアメリカを中心とした諸外国のいくつかの理論に基づいてなされる研究において、「価値」と「価値観」という言葉、またその概念をめぐっていささか混乱した状況が続いているように見受けられる。それらの諸研究においては、少なくとも上掲の「指導要領」の引用に見られるような、「価値」と「価値観」という言葉・概念が明確で妥当に、かつ首尾一貫した意味内容をもって使い分けられているとは言いがたいのである。

以上のような状況は、「指導要領」の改訂により、道徳的な価値と価値観をめぐる道徳科の授業のあり方が新たに模索されようとしている現在、もはや放置しておくことのできない問題となっている。「道徳的諸価値についての理解」(「指導要領」第3章・第1)をもとに始まり、児童生徒の「一人一人が道徳的価値観を形成する」(「解説」第2章・第2節)ことが目指される道徳科において、「価値」「価値観」という言葉・概念を的確に理解するとともに、妥当なかたちで使い分けなければならないからである。

そこで、本研究ではまずは、現在の道徳教育を巡る理論的な研究を中心に、「価値」と「価値観」という言葉・概念が使用されている現状を確認するとともに、その混乱の原因を探

る (1 節)。これを踏まえて、「価値」と「価値観」について、道徳教育を含めた多くの理論的・実践的研究の領域で妥当に使用しうる概念の規定を模索する (2~5 節)。最後に、以上の議論をもとに、現下の「指導要領」に見て取られるように、道徳科を含む道徳教育に関する理論的研究および実践的指導の両面において、「価値」と「価値観」の概念を峻別すること、またその上でそれらの協働の可能性とその意義を探ること、これら 2 点について考察する (6 節)。

なお、紙幅の都合上、本稿では本研究 1 節の検討に限定して取り扱わざるをえない。2~6 節については、次稿以降での課題とする。

1. 従来のがが国の諸研究に見られる「価値」および「道徳的価値」

わが国において、「価値」と「価値観」の概念の混乱がとくに顕著に現れていると見られるのは、「価値の明確化 (Values Clarification)」理論に即した諸研究であると考えられる。まずは、この「価値の明確化」理論およびそれに関わる諸研究を参照しつつ、わが国の道徳教育研究において価値と価値観の概念が混乱している現状を把握してみたい。

なお、本稿は、こうした「価値の明確化」理論そのものの道徳教育上の評価を目的とするものではないことを付言しておく。また、煩瑣ではあるが、以降でも「価値の明確化」理論および関連する諸研究が扱う「価値」という言葉にカギ括弧を付ける。この対応は、そうした諸研究においては、「価値」という言葉がかなり特殊な意味内容をもって成り立っていると考えられるからである。

(1) 「価値の明確化」理論における「価値 (value(s))」

「価値の明確化」理論とは、すでに広く知られているように、L. E. ラスや M. ハーミン、S. B. サイモンによって主唱され、その後 H. カーシェンバウムらの参加も伴って、アメリカの Values Education (かならずしも道徳教育 (Moral Education) に限定されるものではない) の実践に大きな影響を与えた理論のことである (Halstead 1996; 西村 2010)。こうした「価値の明確化」理論の緒であり、かつまた以降の諸研究にとって理論的な支柱となったのが、ラスらが刊行した書籍 *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (Raths et.al. 1966; 1978) であった。

そして、ラスらによるこの書籍のがが国における翻訳 (ただし抄訳) 版が、遠藤昭彦監訳『道徳教育の革新: 教師のための「価値の明確化」の理論と実践』(福田弘・諸富祥彦訳、ぎょうせい、1991 年; 以下「遠藤監訳 1991」と表記) である。ラスらの「価値の明確化」理論をわが国の道徳教育研究に広めたことは、この遠藤らによる翻訳書刊行という事業の

大きな功績だったと言えよう。しかしながら他方では、この翻訳書刊行という出来事は、価値をめぐるそれ以降の道徳教育研究に一定程度の混乱をもたらしたようにも見えるのである。以下では、ラスらの理論をあえて遠藤らによる翻訳書の記述から紹介することで、とくに価値概念の混乱という現状を確認しよう。

ラスらは、「価値の明確化」理論の要諦を、「価値 (values) をではなく、価値づけ (valuing) をこそ強調する」(遠藤監訳 1991, 11) 立場に置く。つまり、ラスらによると、Values Education において重要なのは、個々の、あるいは一人ひとりが持っている「価値 (values)」そのものというよりも、その「価値」を得る過程であるということになる。

個々人は、自分の個人的な価値 [values] を利用可能な一連の価値群の中から努力して手に入れざるを得ないのだ、と私たちは考えています。[……] 知的に、かつ一貫性をもった方法で実際に生活に浸透している諸価値 [values] というものは、別のどんな手段によっても生み出されえないように思われます。したがって私たちの関心事は、そのような意思決定を行う過程なのです。(中略) 生徒たちに価値づけの過程を提供することは、彼らに対して十分に、かつ長く役立つようなあるものを与えることになるのです。(遠藤監訳 1991, 11 ; Raths et al. 1978, 8)

それでは、ここでラスらの念頭にある「価値」ないしは values とはそもそも何であろうか。

人は経験を通して学び、成長します。経験の中から、行動の一般的指針 (general guides) が生まれるのです。これらの指針は、人生に方向性を与える傾向があり、価値 (values) と呼ばれます。(遠藤監訳 1991, 35 ; Raths et al. 1978, 26)

そしてラスらはさらに、こうした「価値 (values)」の起源ないしは個人が獲得する方略、およびその「価値 (values)」がもつ機能・役割について次のように説明している。少々長くなるが、重要な内容を含むことから、その全体を引用する。

私たちは、価値 [values] を個人の経験から生まれるものと考えています。そのため、異なった経験は異なった価値 [values] を生じさせるだろうと考えていますし、経験が蓄積し、変化していくと、個人の価値 [values] も修正されるだろうと考えています。(中略) 経験が発達し、成熟するにつれて、行動の指針としての価値 [values] も発展し、成熟していくでしょう。

さらに、価値〔values〕は日常生活の一部となっています。そのため、それは非常に複雑な環境において働いていますし、また普通は正邪、善悪、真偽といった、単なる両極端以上のものにかかわっています。そのもとで行動が導かれ、そこにおいて価値〔values〕が働く状況は、普通、葛藤する諸要請、比較考量や調整、そして最終的には多くの力を反映するある行為にかかわっています。したがって、価値〔values〕が純粹かつ抽象的な形で機能することはめったにありません。そこには複雑な判断が関与していますし、本当の価値〔values〕とは、究極的には最終的に生きられるものとしての人生の結果に反映されるものなのです。

私たちはこのように価値〔values〕を、それを形成し、吟味する経験と絶えず関連するものと考えています。いかなる個人にとっても、価値〔they=values〕は幾重かつ固定的な真理などではなくて、一定の環境において人生のスタイルを作り上げようとする結果なのです。人生のスタイルを十分に努力して作りあげた後で、評価や行動の、あるパターンが生じる傾向があります。ある事柄が、正しいもの、望ましいもの、価値あるものとして取り扱われます。こういったものが、私たちの価値〔values〕となるのです。

(遠藤監訳 1991, 35-6; なお, Raths et al. 1978, 26 に基づいて改段落した。)

だからこそ、ラスらによれば、こうした「価値 (values)」を得るための過程、すなわち「価値づけ (valuing)」こそが重要であると主張されうる。翻って言えば、「価値 (values)」とは、「価値づけの過程の結果」なのだということになる (遠藤監訳 1991, 40)。

さて、「価値の明確化」理論 (遠藤監訳 1991) の枢要に触れている上記の3つの引用から、この理論における「価値 (values)」の概念について検討してみよう。

たしかに、人びとが多様な「価値」の中から何からの「価値」を選び取る際に、相応の努力が必要だということはあることである。道徳の場合にはとくに、行為企図としての意図のみならず、その実践的な行為や何らかの影響をもたらす結果が重要な問題になるゆえである。また、行動の際の一般的な指針として何かある「価値」が方向性を与えることもありうるだろう。人びとの生活において、さまざまな、しかし各人にとって特定の価値が、行動上のインセンティブとして、あるいは逆に忌避すべき要因として働くことは不合理ではない。だが他方、ラスらによる3つの引用からは、「価値」の意味するところについていくつかの疑問も浮かび上がってくる。

まず、「価値」とはそもそも、人びとの経験から生まれてきたり、変容したり、形成できたりするようなものなのであろうか。ひとはたしかに、さまざまな経験を積む中で、そ

れまで顧みられることのなかったものごとに新たな角度から光を当てて「価値を創造する」といったこともありえないわけではない。しかし、そうした創造される価値とは、ものごとがもつ有用性や効用、値打ちといった意味での価値であろう。ものごとを見る角度を変えることで、それまでは見過ごされていた有用性や効用、値打ちが新たに認められることを言っているのであろう。しかしながら、少なくとも道德の場面で問題になる価値とは、むしろ人びとに（せめて認知のレベルだけでも）共有できるたぐいのものなのではないか。道德的な意味での価値とは、その枢要についていえば、人類の歴史の中で「善さ」と認められてきた、客観性や普遍性をもつものなのではないだろうか（村井 1981/1987, 226-227）。その意味で、「価値」が経験から、しかも個人的なそれから生じたり変容したりするとの見方は、道德的な価値については妥当しないように思われる。

また、人びとに個人的な経験が蓄積され、それらにもとづいて発達する中で「価値」も発展する、あるいは別の箇所でも「子どもが価値を発達させていく」（遠藤監訳 1991, 53）とあるが、これらはどのような意味だろうか。道德的な価値が、少なくとも人びとに認知のレベルで共有できる「善さ」であるならば、それらの価値はやはり一定程度の客観性・普遍性を持つのが必定であるはずである。だとすると、個人的に発展・発達させることができる価値とは、やはり道德的な価値とは異なる、ものごとに具わる有用性や効用、値打ちといった一般的な価値のことを述べていると考えるべきなのだろうか。

さらには、そうした「価値」が人びとの「人生のスタイルを作り上げようとするものの結果」であるというのは、どのような事態を指しているのであろうか。ここでの文脈からすると、人間のそれぞれの生が具えるにいたる「生（命）の尊重・尊厳」といった単一の道德的な価値について語られているとも考えられない。他方でこの「価値」は、扱われている文脈からすれば、ものごとがもつ有用性や効用、値打ちといった意味での一般的な価値と捉えることもできそうにない。「人生のスタイルを作り上げようとするものの結果」として生み出される「価値」とは、いったい何なのであろうか。

(2) 「価値」「価値観」概念をめぐる混乱の原因

ことここに至って、問題の所在が明らかになるであろう。これらの「価値の明確化」理論（遠藤監訳 1991；Raths et.al. 1978）の引用で語られている「価値（values）」という言葉が指し示している意味は、私たちが日常的に使っている「価値」、少なくとも道德的な価値という言葉で通常受け取られている意味と同一のものであるとは思われない。むしろ私たちは、ここで使用されている「価値（values）」という言葉の少なくとも一部については、私たちが一般的な状況で、特段の注釈なしにも使われる別の言葉で置き換えたほう

が、文章全体としてはるかに妥当に理解できそうである。

ラスらの理論（遠藤監訳 1991；Raths et.al. 1978）においては、「価値（value(s)）」という言葉について、正面から明確な定義がなされているとは言えない。value について多様な定義がなされている現状では、value とは「人間の存在において重要な何かを表象する」ものといった意味が、合意できるせいぜいのところである、と述べているにすぎない（Raths et.al. 1978, 8）。そして、この箇所以降はなぜかもっぱら複数形の values という言葉が使用されるが、その複数形の言葉によって、単数形（あるいは不可算）の value とは異なった内容を指し示したいと説明することもない。values という言葉に即しては、上の引用で見たように、せいぜいその「価値」が人びとによってどのような仕方を得られるかについて、あるいはそれを得たことによる効用等について述べられているにすぎない。

とすれば、ラスらの理論においては、「価値（values）」という言葉に何らかの注釈が必要ほどに特別な意味が込められているわけでもなさそうである。つまり「価値（values）」という言葉は、日常的な意味で理解できる、ごく一般的な用法の上で使われていると考えるべきであろう。したがってここではさしあたり、日本語で使われる「価値」という言葉の一般的な意味を採りあげ、それがラスらによる「価値（values）」という言葉の使われ方において妥当かどうかを確認してみれば十分である。（なお、本研究全体で扱う「価値」の定義の詳細については次節に譲りたい。）

わが国における「価値」という言葉には、使用される文脈によりいくつかの意味を認めることができよう。(1) にかんたんに挙げたように、一般的な文脈では、「物がもっている、何らかの目的実現に役立つ性質や程度。値打ち。」（『大辞泉』第二版）のような意味をもつことが多いであろう。ものごとについて新たな価値を創造すると言うことができるのは、またその価値が増したり減じたりすると表現されうるのは、こちらの価値だけである。

いっぽう、道徳の文脈では、価値について「善きもの・望ましいものとして認め、その実現を期待するもの」（『大辞林』第四版）、「あらゆる個人・社会を通じて常に承認されるべき絶対性を持つ性質。」（『大辞泉』第二版）といった説明を付すことで不足はないだろう。こうした説明からは当然、村井（1981/1987）も指摘しているように、道徳における価値が一般的に、個人の主観に左右されにくい客観性、普遍性、あるいはまた絶対性を持っていることが予想される。道徳的な価値とは、「共有され、また仮に選択されなかったとしても、ひとりの人間だけにではなく人びとに普遍的に真価が認められる」ことが想定されるようなものなのである（Warnock 1996, 46）。そうであれば、ラスらの理論（遠藤監訳 1991；Raths et.al. 1978）が述べるように、「価値」が個人の経験によって「生み出され」たり、「修正され」たり「発展し」たり「成熟し」たり、ましてや価値を私たちが「形成し

たりすることは、効用に結びつく値打ちという一般的な意味に妥当することはあっても、道徳的な価値概念には当てはまらなさそうである。少なくとも道徳の場面であれば、「自分の個人的な価値 (personal values)」(遠藤監訳 1991, 11 ; Raths et.al. 1978, 8) など何の意味ももたないことになる。道徳がある社会集団の中での問題になりうるのは、それが当該集団に属する人びとにとって主観的・相対的であることを免れているからにはほかならない。

以上のように検討してみると、ラスらの理論 (遠藤監訳 1991 ; Raths et.al. 1978, 8) における「価値 (values)」という言葉の理解は、日本語で一般的に使用されている「価値」という言葉の意味と常に適切な対応関係をとるわけではないことは明白である。少なくとも、私たちが議論したい道徳的な価値に関する言葉としては、ラスらの理論における「価値 (values)」は妥当な意味を持ち合わせていないと評価せざるをえない。

それでは、以上のように、「価値 (values)」という言葉をめぐる現れているように見える意味のずれは、どのような原因から生じているのだろうか。ラスらの理論 (遠藤監訳 1991 ; Raths et.al. 1978) においては、「価値 (values)」という言葉に何か特殊な意味合いを込めて使われており、しかもその事情について十分に説明されていないのだろうか。それとも、英語で書かれたラスらの理論では何の問題もなく示され、また読者に伝達されている values という言葉の意味内容が、わが国での翻訳書において的確に捉えられていない、つまり翻訳において values にふさわしい翻訳語が与えられていないだけなのだろうか。ここでの問題の原因は、以下に示すように、明らかに後者にあると言える。

Values Education に関する研究を広く展開しまとめたホールステッドは、ある著書で value の意味を問いなおしている (Halstead 1996)。その中で、value という言葉が values と複数形で語られる場合、それは「価値判断の際に依拠する基準 (criteria)、あるいは価値判断が基づく原理の謂いである」、と述べている (Halstead 1996, 6)。そしてホールステッドは、この記述の後の数ヶ所において、明らかに values を view of values と言い換えて使用しているのである。

そもそも、value という言葉には、有用性や重要性の点から見た、そのものごとが具える位置づけ (status) や価値判断 (estimate) という意味がある。そしてとくに、「一般に複数形において、個人や社会が持っている原則ないしは基準、生において何が価値を持ち重要であるかについての個人的ないしは社会的な判断の原則ないしは基準」(Oxford English Dictionary. 2009, 2nd ed. on CD-ROM version 4.0) との意味があることも指摘できる。こうした事情から、わが国の『研究社 新英和大辞典』第6版 (2002年) によれば、value は複数形 values として、「価値 (理想・慣習・制度など)」を意味するとあることも理解できる。ただし、values を使った例文として挙げられているのは、「traditional family ~s

伝統的な家族の価値観「a return to Victorian ~s ビクトリア朝の価値観への回帰」である。つまり複数形の values は、その事例のいずれにおいても、意味内容からすれば日本語で「価値観」と訳すべき言葉なのである。逆に、同じ研究社の『新和英大辞典』でも、日本語の「価値観」の英訳語として a sense of value(s) ; one's values が示されている。そしてここでも、「古い [新しい] ~ old [new] values」「国民の~が多様化した現代 today when the values of the people have diversified」「~の相違 a divergence of values」といった使用例文が紹介されている。英語の values という言葉は、現実的・実際的に見て、日本語における通常の言語感覚では、本来は「価値観」という意味で理解すべき場合が少なくないのである。したがって、米国「キャラクター・エデュケーション (Character Education)」の泰斗・リコーナによる『リコーナ博士のこころの教育論』(三浦正訳、慶應義塾大学出版会、1997年; Lickona 1991)において、文脈によっては values に「価値観」の訳語が当てられていることは至極当然でありまた適切であると言える。

すなわち、少なくとも米国における Values Education の文脈においては、values は一般に日本語で言う「価値観 (view of values ; sense of values)」の意味をもって使われている言葉であると考えられるべきなのであろう。そして、ラスらの理論 (遠藤監訳 1991 ; Raths et.al. 1978) における value(s) という言葉もまた、それが成句としてではなく単独で使用されるほとんどの場合に values と複数形をとっているかぎり、それらは通常は「価値観」と訳すべき意味内容をもっているであろう。

さて、「価値観」という言葉の詳細な定義については次稿以降の課題にするとして、本稿としてもさしあたり、日本語における「価値観」の一般的な意味を押さえておきたい。「価値観」とは通常、「物事を評価する際に基準とする、何にどのような価値を認めるかという判断」(『大辞泉』第二版)、「いかなる物事に価値を認めるかという個人個人の評価的判断」(『大辞林』第四版) のことである。そして、一般にこのような意味を持つとされる「価値観」を、上掲のラスらの理論の翻訳 (遠藤監訳 1991) で使われている「価値」に置換してみると、そもそも文意を的確にとることが劇的に容易になるし、またそのように文意をとるほうが明らかに妥当だと思われるのである。

「価値観」であれば、人びとのそれぞれの経験や生き方のスタイルによって生み出されたり、修正されたり、成熟したり、また形成したりすることができる。それどころか、「価値観」はそもそも、原理的には各個人のものでしかない。Raths らが「個人的な性質をもつ」と述べているのは、こうした values にほかならない (Raths et.al. 1978, 33-4)。小・中学校の道徳科においては、児童生徒の「一人一人が道徳的価値観を形成する」(「解説」第2章・第2節) ことが目標とされているし、また高等学校の教育ではより広く、生徒たち各人が

「自らの価値観を形成する」(「高等学校学習指導要領」(平成30年告示)第2章・第3節)ことが目指されるのは、価値観という言葉を上のように個人的で変容可能なものとして理解するならば当然のことである。

価値観はその上で、人びとの人生の指針となったり、人生に方向性を与えたりすることも可能である(Raths et.al. 1978, 26)。こうした価値観はまさしく、人びとがそれぞれの個人的な人生経験やあり方・生き方の中で何を大切にするか／しないか、重要なものと見なすか／不要と考えるかといった、「価値づけ (valuing)」の過程の帰結であると見て差し支えない。しかも、そういった性質をもつ個人的な価値観どうしを比較して優劣を争う必要もないし、それはそもそも可能でならない。個人的な価値観であれば、それらは常に主観的で相対的であることを免れないからである。そして何より重要なのは、道徳が問題になる場面や文脈においても、以上のような価値観の理解がすべて成り立つはずだということである。

もちろん、村井(1990)が危惧するように、「価値」に関する問題を、価値観の構築に寄与するような「価値づけ」の問題に還元することには、それが道徳以外の「効用」ないしは功利的な根拠から判断することにつながり、結果的には「価値」に関わる問題解決を主観的・相対的な見方で片付けてしまうことになりかねない(121-124)。だが、このことは、人びとがそれぞれの個人的な生活環境において、多様な個人的経験から価値づけることによって価値観を構築する際に、当然起こってきてしかるべきものである。価値観の構築は、たんに道徳的な価値のみならず、みずからが生きること、生活することによって意味のある非道徳的な価値も含めて、幅広く対象となると考えられるからである。

だがむしろ、私たちはここにこそ、道徳的な人間形成と道徳教育の意味を認めるべきであろう。すなわち、道徳的な価値と認められるもののそれぞれに客観性、普遍性ないしは絶対性を認めるのと同時に、それらの道徳的な価値 (value) がある条件下で複数受け取られた場合、いずれの道徳的価値を優先／後置するかについての価値観 (values) (この場合にはとくに「道徳的価値観 (moral values)」と呼ぶことができる) はひとによって多様であり主観的であり相対的であってしかるべきである。そして、そうであればまた、(道徳的) 価値観 (values) は時と場合によって変容したり修正されたり成熟したりすることも合理的に可能なのである。

繰り返しとなるが、道徳的な「価値 (value)」は多様であるが、しかしそれらは人びとによって客観的なものとして、つまりは普遍性や絶対性をもつものとして認知され、受容されうる。そのいっぽうで、「価値観 (values, view of values)」は、道徳的価値を含む多様な諸価値の間に優先順位を付け、ものごとの評価基準となり、行為や生き方の指針として

機能しうる。価値観はたしかに、人びとのそれぞれにおいて主観的で相対的なものでしかないかもしれないが、だからといってそれらの多様な価値観に序列を付けたり単一の価値観に統一したりすることもできない。だがそれでも、人びとの価値観は、そのあり方・生き方の中でなされる経験から、新たに生み出されたり、修正されたり、成熟したり、また形成したりすることが可能なのである。道徳教育の意味は、こうしたプロセスを起動させ支援するような、人間が原理的に持っていると考えられる経験の可能性にこそ立脚していると言えそうである⁽³⁾。

(3) 「価値」「価値観」概念をめぐる混乱の整理

ともあれ、わが国の道徳教育（学）界においては、ラスらの研究の翻訳書（遠藤監訳 1991）の影響はことのほか大きかったようである。以後、少なくとも最近まで、Values Clarification は、教科書レベルでも研究論文のレベルでも、「価値の明確化」「価値明確化」という言葉でしか説明されていない（一例として、梶尾 2018；中野 2013）。ただし、そのネガティブな影響も過小に評価すべきではない。この事態に含まれる根本的な混乱・矛盾は、時に、無自覚的にも顔をのぞかせているようだからである。

たとえば假屋園（2011）は、ラスらによる「価値明確化」の道徳教育を踏まえつつ、それを超える「道徳的価値の深化」をもたらす教育実践の開発を試みている。その試み自体は、現代の道徳教育が目指すべき方向を的確に捉えていると評価されよう。だが假屋園（2011）は、その論理を展開する際に、特段の断りや説明を入れることなく、「（道徳的）価値の深化」と「（道徳的）価値観の深化」という言葉を混在させている。それらの言葉の使い分けにどのような基準があるのかは判然としないが、少なくとも「（道徳的）価値観の深化」という概念で指し示そうとしているところは、すでに述べたような一般的な意味で理解可能である。いっぽう、「（道徳的）価値の深化」という言葉でいわんとしている事態については、その文脈からすると不明瞭な箇所が多い。假屋園（2011）においても、本来は「（道徳的）価値観の深化」という概念で統一的に語りたものの、既存の「価値の明確化」「価値明確化」という一般に流布された言葉が差し障っているようにも思われるのである。

もっとも、「価値」「価値観」概念の混乱という事態を、わが国での翻訳書の責任だけに押しつけてはならないのかもしれない。たとえば、Moral Education を含む Values Education を包括的に論じたホールステッドらの論文（Halstead & Taylor 2000, 169）においては、こうした「価値」「価値観」の概念の混同という問題が助長されているようにも見えるのである。ホールステッドらはこの論文の冒頭で、values という言葉の意味を「行動上の一

一般的な指針として働く原理および基本的な確信、ないしは何らかの行為が善いとか望ましいとかと判断される際の基準」と明確に定義している。前後の文脈からすると、この定義は、本稿で検討してきたところから明らかに、日本語で「価値観」と訳すべき意味内容をもっている。しかしその直後に、values の例として「愛、平等、自由、正義、幸福、安全、心の安寧および真理」を挙げている。つまり、values の事例として挙げられているのは、一般的に（道徳的な）「価値」と呼ぶことが妥当であるような言葉である。これとまったく同様のことは、リコーナ（Lickona 1991）における「道徳的価値（moral value）」の説明（38-39）においても指摘できる⁽⁴⁾。

また、米国における Values Education の系譜がまとめられたスパーカらの *Values Education Sourcebook* (Superka et al. 1976) では、価値（ならびに価値観）を扱う多様な教育研究を共通のプラットフォームで解説するために、導入として values, valuing, およびその他の Values Education に関連するいくつかの言葉の定義がなされている。（なお、単数形（ないしは不可算）の value の定義や説明はいっさいない。）その中でスパーカらは、values を端的に、「よさ、価値あること、優れていること等の程度を決定するための基準（criteria for determining levels of goodness, worth, or beauty）」であると定義している（Superka et al. 1976, xiv）。これだけであれば、価値観の定義的な説明としてはまったく問題なからう。しかしスパーカらは、values のこの定義の直後に、ある事例をカッコ書きにて次のように続けている。「たとえば、だれかがある政治家を、彼ないしは彼女が不正直だと理由から嫌いであるならば、その人は正直という価値（value）をとらえていることになる。」（Superka et al. 1976, xiv）このような事例では、先のせつかくの定義をまるで活かさきれていない。それどころか、スパーカら自身が（はからずも）value という単数形で表現しているように、「正直」というひとつの道徳的価値が認識されていることしか語っていない。「正直」であれ何であれ、およそ道徳的な価値というものはそもそも、それ自体がよく、価値あり、優れている性質であることが一般的・普遍的に認められうるものである。そのかぎり、もしこの事例が values の典型であるならば、その values をわざわざ教育する意味などないことになるだろう⁽⁵⁾。

そうしたわけで、米国の道徳教育界における「価値」「価値観」概念の混乱は、同国における道徳教育の三大潮流の一つに数え入れられる「キャラクター・エデュケーション」理論にも該当する。キャラクター・エデュケーション理論はたとえば、わが国でも名高いリコーナの研究（Lickona 1991）等により支持されている理論であるが、これは米国では、従来「価値のインカルケーション（Values Inculcation）」と呼ばれていた道徳教育のあり方が現代化したものであると考えられる（Kurtines 1997, 175）。これらの理論は、児童・生

徒に身につけられるべき道徳的な諸価値についての並列的な指導を重視する、いわゆる「徳目主義」的な道徳教育に起源を持っているはずであるが(林・堺 2009, 79-81)、現代のそれは以前とは様相を異にしている。つまり、現代社会において児童・生徒に身につけられるべきとされているのは、個別的な道徳的価値(徳目)ではなく、特定の道徳的価値のセット、例えば民主主義社会の基盤を支えるような特定の価値観(Lickona 1991)なのである。しかしながら、道徳教育の課題を「道徳的な価値」そのものから「道徳的な価値観」の問題へと遷移させる過程は、これらの理論においてはかならずしも明らかになっていないのである。

以上のような先行研究の諸事実から浮かび上がってくるように、米国の Values Education 研究それ自体において、少なくとも近年まで「価値」「価値観」概念の明確な区別ができておらず、混乱したままであると考えられる。あるいは、英語を母語とする人であれば、value と values との使い分けを的確にとらえながら、またとくに values については前後の文脈で適切に判断しながら、その場におけるもっとも妥当な意味を取り出すことが可能であり、現状でも特に支障ないのかもしれない。だが、わが国における道徳教育について研究するにせよ、英語の value および values に関わる問題はむしろどうでもよい。本稿ではさしあたり、日本語における「価値」「価値観」という言葉とその概念についての混乱の状況を確認することにより、本研究の次稿以降の課題が判明になればそれでよい。したがって本研究の次稿以降では、「価値」「価値観」概念の区別を明確にし、それぞれの性質を原理的に確定することで、曖昧さのより少ない道徳教育の構造化を試みたい。

もちろん、わが国においては、「道徳的価値」とは何か、そもそも「価値」とは何なのか、なぜそれらは多様でありときに対立が起こりうるのか、といった問いに対する説明は、従来の「学習指導要領」や「解説」、また道徳教育に関するこれまでの諸研究においてそれなりに説明されてきた。ただし、現状での道徳的価値の重要性を確認すると、根本的な課題がいまだに残されていることに気づく。道徳的な諸価値が道徳教育の中心的な課題となりうるのは、それらが皆に共有ないしは承認されうるという一般性・普遍性をもつからであろうが、しかしそうした道徳的価値がなぜ一般性・普遍性をもつのか、少なくともそのように見えるのはなぜかという問いに対して、明確な根拠からの説明はほとんど見られない。また、そういった特質をもつ道徳的価値と、個人によって多様であるはずの「価値観」とはどのような関係にあるのか、いわば価値の絶対主義と価値観の相対主義をめぐるこの問いに対しても、やはり十分に回答がなされているとはいえない。道徳の主要概念である(道徳的)「価値」のあり方やその性質、またそうした価値の見方である「価値観」のあり方や特質を適切に理解することは、道徳教育の根幹にも関わる重要な課題であるに

もかかわらず、そうした現状が見て取られる。

「価値」および「価値観」概念について、本稿では便宜上国語辞典レベルの日常的・一般的な説明をもとに扱ってきたが、道徳教育上の課題が上に見たような困難さを伴っていると認識されるかぎり、両概念とそれらの性質のいっそう原理的な検討が必要である。そこで本研究は、さしあたり学校教育における道徳教育に即して、「価値」「価値観」概念とそれぞれの性質を可能なかぎり明確にすることを目的とする。その際、科学上のいわゆる「自然主義 (naturalism)」の立場から課題の解決に取り組むこととする。〈次稿に続く〉

注

- (1) ここでいわれる道徳的な「価値」とは、D. ヒュームに端を発し、その後I. カントや論理実証主義、あるいは英米系の分析哲学的な検討を経る過程で、分析的であれ総合的であれ論理的ないし科学的に判断される「事実 (fact)」と峻別されるべきである、とされてきたものである。価値に関する判断は、ときに「認識的に無意味」(L. カルナップ)とすら評され、長らく哲学的検討の対象外とされてきたところである。しかし、今世紀に入ってからは、こうした事実と価値の単純な二分法に対するさまざまな試みが実を結びつつあるといえる (Putnam 2002)。本研究は、そうした試みの一小片となることをも目指している。
- (2) なお、「高等学校学習指導要領」(平成30年告示)・公民科の「公共」分野においては、人間が「自らの価値観を形成するとともに他者の価値観を尊重することができるようになる存在」であることを理解させることが学習内容のひとつとされている。さらに、「高等学校学習指導要領解説 総則編」(平成30年)および「高等学校学習指導要領解説 公民編」(平成30年)でも、高等学校における「人間としての在り方生き方」に関する教育の目標が、「人生観、世界観ないし価値観」を形成することに置かれているとされている。高等学校教育において、こうした価値観の形成は自己の確立を目指す途上で不可欠のプロセスとであると目されているわけだが、児童生徒の発達の段階を踏まえると、小・中学校段階ではやや難度の高い課題と認識されているのかもしれない。また、道徳科・道徳教育への言及が多い小中学校のそれらとは異なり、「高等学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領解説」においては「価値」という言葉の出現頻度は決して多くはない。ただし、本稿において注目したのは、「価値」「価値観」という言葉が使われる文脈、およびその文脈において現れてくる言葉の意味である。この点について検討するかぎり、「高等学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領解説」のいずれにおいても、「価値」「価値観」という言葉がまったく違和感なく使用されていることを確認しておきたい。
- (3) とはいえ、児童生徒における価値観形成のための学びは、道徳教育だけが独占するようなものでもない。とくに、高等学校教育の公民科・倫理分野におけるより幅広い「価値観形成学習」(胤森 2017)には、生徒の発達段階に見合った価値観形成の支援の可能性があるだろうと考える。しかしながら他方で、胤森が「価値観形成学習」の帰結として想定する「市民性教育」の実現という事態が、翻って特定の価値観に基づくものとなっていないかどうか、また仮にそうであるとすれば当の価値観が真に一般性・普遍性をもつと言えるのか否かについては、さらに慎重な検討が必要かもしれない。社会科教育における児童生徒の価値観形成に焦点を当てた学習理論と道徳教育との関係や、新科目「公共」における価値観形成と道徳教育との関係を検討することは、次稿以降の課題としたい。
- (4) 翻訳者の三浦は当該箇所では、moral value ならびに moral values の翻訳語として「価値概念」

という言葉を用いている (リコーナ 1991, 42-43)。リコーナの原文では、当該箇所ではタイトルにのみ value が挙げられ、本文ではすべて values が使用されている。その具体例として「正直」や「責任」、「公正」、「自由」、「平等」等が列挙されており、たしかにこれらの values には「価値観」という翻訳は不適当である。まるで、わが国で表現される「道徳的諸価値」という言葉のように、value を可算名詞として複数形で扱っているかのような印象である。ただし、だからといって、value ないしは values に対して「価値概念」という訳語を充てるのが適当であるとも思われない。「概念」は一般に、諸個物に共通する抽象化された意味内容のことであるから、「価値概念」といえばふつう、多様な (道徳的) 価値に共通する性質を意味することとなる。したがって、当該箇所ではむしろ、道徳的な「価値」「諸価値」とだけ訳すのが適当であるように思われる。とはいえ、いずれにしても「価値」「価値観」概念の使い分けについては不明瞭なままである。

- (5) ここで、スーパーカ (Superka et al. 1976) の定義にふさわしい事例を考えてみたい。「たとえば、だれかがある政治家を、彼ないしは彼女が不正直であるにも関わらず、実行力があるとの理由から好きであるならば、その人は政治には実行力こそがより価値があると見ていくことになる。」この事例であれば、ある人が政治家を評価する際の、当の政治家について認めるべき「よさ、価値あること、優れていること等の程度を決定するための基準」が判明になるのではないだろうか。

参考文献・引用文献

- Halstead, J.M. (1996) Values and Values Education in Schools. In: Halstead, J.M. and Taylor, M.J. (eds) *Values in Education and Education in Values*. The Falmer Press, 3-14
- Halstead, J.M. and Taylor, M.J. (2000) Learning and Teaching about Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 30, No.2, 169-202
- 林忠幸・堺正之 (編著) (2009) 『道徳教育の新しい展開: 基礎理論をふまえて豊かな道徳授業の創造へ』 東信堂
- 梶尾悠史 (2018) 『「価値明確化」の道徳教育に関する哲学的考察: ヒューム『人間本性論』第三巻『道徳篇』を手がかりとして』『奈良教育大学紀要』第 67 巻第 1 号 (人文・社会), 105-115
- 假屋園昭彦 (2011) 「道徳的価値を深化させる力量を育む道徳の授業デザイン: 生きることの支えとなる道徳的価値の習得を目指して」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 21 号, 123-131
- Kurtines, W.M. (1997) 「アメリカにおける道徳教育の最近の傾向: 民主主義への教育」日本教育心理学会『教育心理学年報』第 36 巻, 175-177
- Lickona, T. (1991) *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam books
- リコーナ, T. 『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』三浦正訳, 慶應義塾大学出版会
- 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領」(平成 29 年告示)
- 文部科学省 (2017) 「中学校学習指導要領」(平成 29 年告示)
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領」(平成 30 年告示)
- 文部科学省 (2018) 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」
- 文部科学省 (2018) 「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」
- 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領解説 公民編」
- 村井実 (1981/1987) 「道徳教育の論理」『村井実著作集第四巻 道徳は教えられるか 道徳教育

- の論理』小学館, 177-402
- 村井実 (1990) 『道德教育原理：道德教育をどう考えればよいか』教育出版
- 中野啓明 (2013) 「ノディングズによる価値明確化理論への評価」新潟青陵大学『新潟青陵学会誌』第6巻・第1号, 25-34
- 西村正登 (2010) 「アメリカ道德教育三大潮流の比較研究」山口大学大学院東アジア研究所『東アジア研究』第8号, 149-164
- 尾渡達雄 (1989) 『倫理学と道德教育』以文社
- 押谷由夫 (1996) 「戦後の道德教育における『道德の時間』設置の意義と課題」日本道德教育学会編『道德と教育』292・293号合併号, 35-51
- Putnam 2002 = バトナム, H. 『事実／価値二分法の崩壊』新装版, 法政大学出版局, 藤田晋吾・中村正利訳, 2011年
- Raths, L.E., Harmin, M., and Simon, S.B. (1978) *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. 2nd. Ed. Charles E. Merrill Publishing
- ラス, L.E., ハーミン, M., サイモン S.B. (1991) 『道德教育の革新：教師のための「価値の明確化」の理論と実践』遠藤昭彦監訳, ぎょうせい
- Superka, D.P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., et al. (1976) *Values Education Sourcebook: Conceptual Approaches, Materials Analyses, and an Annotated Bibliography*. Social Science Education Consortium
- 胤森裕暢 (2017) 『「価値観形成学習」による「倫理」カリキュラム改革』風間書房
- Warnock, M. (1996) Moral Values. In: Halstead, J.M. and Taylor, M.J. (eds) *Values in Education and Education in Values*. The Falmer Press, 45-53