

# 道徳教育と発達論

— 問題としての道徳性 —

山口 匡 (愛知教育大学・学校教育講座)

## Moral Education and Developmental Theory

— On the Concept of Morality as Faculty —

Tadasu YAMAGUCHI (Department of School Education, Aichi University of Education)

**要約** 「道徳教育とは道徳性の発達をうながす教育であり、道徳性とは道徳を担う能力である」。こうした道徳教育にかんする一般的理解にたいして批判的な検討を試みる。道徳性をひとつの能力として理解するとはどのようなことか。能力としての道徳性について、発達段階論を展開する道徳教育観にはどのような問題性があるのか。

本稿の目的はしかしながら、さまざまな道徳発達論を個別に検証したり相互に比較したりすることにあるのではない。道徳性が人間の発達する能力として想定され、その発達への援助・助成的介入として道徳教育が理解されるそのこと自体の問題性を検討することにある。

道徳性にかぎらず、人間の発達を解明するためには、あらかじめ人間発達のイメージが先行しなければならない。つまり、「何が発達であるのか」の解明は、発達論・発達研究の先にあるのではなく、その出発点にこそ求められなければならないのである。道徳性の育成をめざす道徳教育と発達論も、道徳性を子どもにそなわる成長する能力として素朴に想定するのではなく、大人がそのなかにあらかじめ(無意識のうちに)持ちこんでいる(期待している)価値方向性をたえず意識化しなければならないのである。

**Keywords** : 道徳教育 道徳性 発達論 学習指導要領

### はじめに — 問題の所在 —

新しい小・中学校『学習指導要領』(2008年3月)では、道徳教育について「規範意識」向上の方針が明確化され、「伝統と文化」「我が国と郷土を愛する態度」「公共の精神」の強調がさまざまな議論をよんでいる。「道徳の教科化」は行われなかったが「全教科の道徳化」が推進されているとの指摘もある<sup>(1)</sup>。

新『学習指導要領』でもひきつづき、「道徳教育の目標は……学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする」<sup>(2)</sup>と唱われている。しかし他方で、道徳教育の目標や内容はかなり詳細に示されながら、教師の実際の指導については、参考となる原理的な方法論の提示にはいたっていない。『学習指導要領』のなかでも、とりわけ「道徳」にかんする部分に、「より効果的な指導を」、「工夫する必要がある」、「充実させる」、「配慮する」等々の記述が多いのはそのあらわれである<sup>(3)</sup>。

規範意識重視の方針や指導体制の充実がうたげられながら、実際の教育方法については、もっぱら現場の「工夫」や「配慮」に期待せざるをえないという道徳教育のむずかしさ。道徳教育が必要とされればされるほど、ぎゃくにその目標としての「道徳性」がくりかえし問題の中心としてうかびあがってくるのである。

さて、本稿の目的は、「道徳教育とは道徳性の発達

をうながす教育であり、道徳性とは道徳を担う能力である」という一般的な道徳教育観について批判的な検討を試みることにある。道徳性をひとつの能力として理解するとはどのようなことか。能力としての道徳性について、発達段階論を展開する道徳教育観にはどのような問題性があるのか。道徳性が人間の発達する能力として想定され、その発達への援助・助成的介入として道徳教育が理解されるそのこと自体の問題性を検討していきたい。

まず手はじめに、手頃な辞書で「道徳」についてのおおまかな概念規定を確認してみよう。たとえば、「ある社会で、その成員に対する、あるいは成員相互間の行為の善悪を判断する基準として、一般に承認されている規範の総体。法律のような外面的強制力を伴うものでなく、個人の内面的な原理」(『広辞苑(第6版)』岩波書店2008。)との説明をえることができる。道徳が論じられるさいには、何らかの社会が想定され、そこでの善・悪にかんする判断基準が問題になっていることがわかる。そのなかで、とくに「判断」「個人」「内面的な原理」の言葉に注目しておこう。

### 1. 応用問題としての道徳

#### 道徳と慣習・習俗

道徳にあたる西洋の言葉 (moral, morale, Moral)

は、ギリシア語の *ethos* やラテン語の *mores* (*mos*) に由来し、これらの語はもともと慣習や習俗を意味していたといわれる。慣習・習俗とは、ひとつの伝統的共同体を安定的に存続させるための、歴史的にも地域的にも限定された生活様式、しきたり、儀礼、掟などのことであり、多種多様な具体的項目からなっているのが特徴である。注意すべきは、規範の内容が具体的であればあるほど、それだけその実行の性格が共同体的なものになるということである。つまり、そこでは「個人」の「判断」にゆだねられる余地はほとんどないことになる。その意味で、慣習・習俗は本質的に保守的であり、その拘束力は伝統的で閉鎖的な社会において強く、近代化の進展にともなって弱体化していく傾向にある<sup>(4)</sup>。

社会圏の拡大を歴史的・社会的背景として、ある共同体の慣習が別の共同体の慣習とぶつかって揺らいだり、これまでの社会秩序がほころんだりすると、その慣習は規範としての力を失うことになる。近代社会とは、こうした社会圏の拡大と異質性の増加、社会関係の流動性を特徴とする社会である。

### 道徳と法

そこでは、特定の状況で特定の行動様式を規定する具体的な規範がもっていた重要性はしだいに失われ、より一般的で、適用にかんして普遍性をもった規範が必要となってくる。分化し、異質化した社会において共有できる規範は、いきおい一般的・普遍的なものとならざるをえない。こうしてできあがるのが、一方ではより社会的に普遍化された法であり、他方ではより個人に内面化された道徳意識である<sup>(5)</sup>。

法には慣習法も含まれるが、たいていの場合、「法律」というはっきりとしたかたちをとって社会のなかに存在する。もちろん、この外在的規範が道徳と同じ内容を規制することは多い。殺人、詐欺、盗み、暴行……の禁止はその実例である。あえて両者を区別する目印として、カント (Kant, I.) による適法性 (Legalität) と道徳性 (Moralität) の峻別をあげておこう<sup>(6)</sup>。法は遵守されればそれで問題はない (殺さなければ裁かれない = 「適法性」) が、道徳の観点ではそうはいかない (なぜ殺さないのかが問われる = 「道徳性」) というちがいである。ちなみに、カントのいう「道徳性」とは、行為の道徳的価値そのものであって、何らかの成長すべき人間的能力を意味するものではないことを補足しておきたい。

このように法と道徳とを比較した場合、つぎのようなちがいが明らかになる<sup>(7)</sup>。①法は明文化されているが、道徳はそうではない。②法は外的な規制であるが、道徳は内的な規制である。③法が行為にかかわるのにたいし、道徳は行為主体の「生き方」にかかわる。つまり、法では他者と自己との関係だけが問われ

るが、道徳では自己と自己との関係も問われてくる。さらに、④法は平等だが道徳は平等ではないとの考え方もある。道徳は力と相関関係にあり、たとえば、力のある者は力のない者にたいして、大人は子どもにたいして配慮すべき責任があるという主張である。

### 応用問題としての道徳

ひとびとが共同体へ溶け込んでいる状態から、個人が個として析出されてくる歴史的段階では、規範の変容・一般化が進行する。社会圏の拡大にともなって規範がより一般的・普遍的になり、原理・原則としての性格を強めるということは、同時に具体的状況にそれをどうやって適用すべきかという新たな問題をひきおこす。つまり、「個人」はそのつどの応用問題を、みずからの「内面的な原理」にしたがう「判断」によって解いていかなければならなくなったということである。

さらに、既成の慣習や法律が「悪い」と判定されるケースさえ、ときとしてありうる。しかし、慣習や法律にはそれ自体の善・悪を判定する基準は原理的に含まれてはいない。つまり、こうした判定は当の慣習や法律の立場からのものではありえないということである。ある既成の道徳的価値を批判的に受けとめるさいの、まさにそのときの (別の?) 道徳的基準や道徳的立場。それはいったいどのようなもので、どこからやってくるのだろうか。「応用問題としての道徳」には、こうした問いへの回答も求められることになる。

## 2. 道徳教育と道徳性

### 道徳と道徳教育

けれども、応用問題をうまく解決できるのは、公式をおぼえ、基本問題がある程度こなしてからだと思うのは、ごく自然な考え方であろう。こうして、「子どもに一定の行動の様式や生活上の態度を身につけさせ、意識的に一定の価値を志向し、理想を自覚させてゆく教育」<sup>(8)</sup>としての道徳教育が、意図的・計画的に組織されるようになる。

ところで、一般に教育は何らかの能力を想定して (その発達であれ実現であれ) 行われるといえるだろう。道徳教育とは何かという問いも同様に、道徳を担う能力としての道徳性を想定し、その能力をいかに発達させ実現させるのかという問いに帰着すると考えられる。道徳教育がその発達をめざす道徳性とは何か。その答えに応じておおよそ三つに分類される従来の道徳教育観をふまえて、道徳教育の原則といわれるものを整理してみよう<sup>(9)</sup>。

**原則① 価値の内面化 (インカルケーション)、しかし、押しつけであってはならない**

道徳性を道徳的価値の内面的自覚とみる立場は、道

徳教育を道徳的価値の内面化をうながす過程としてとらえる。これは道徳教育のあり方としてはもっともなじみ深いものであり、日本の教育現場においてもいまなお支配的であるといえるだろう。

しかし、この「インカルケーション」の立場には道徳教育を伝統的な「徳目主義」、いわゆるインドクトリネーション（教え込み）におとしめる危険がつきまとう。道徳が社会的規範である以上、その教育では集団と個という二つの契機に注目しなければならない。既成の社会規範をどの程度絶対的なものとしてとらえるか、あるいは相対的なものととらえるかによって、道徳教育のあり方は大きくちがってくる。ただし、子どもたちにたいする特定の価値観やイデオロギーのたんなる押しつけは、かえって道徳性の育成を阻害する結果にいたるだろう。道徳教育は何よりもまず、子どもが規範や価値を自主的・自発的に選び取る能力を養わなければならないとされるゆえんである。

**原則② 自主的な価値の選択（価値の明確化）、しかし、望ましい価値方向性に支えられていない**

道徳性を自主的な価値選択の能力としてとらえる立場は、当然、道徳教育を子どもがみずからの価値を獲得するための支援として理解する。つまり、この「価値の明確化」の特徴は、道徳教育の重心を価値の内容とその伝達ではなく、子どもたちが自分自身にとって大切な価値を明確化させるプロセスとそのプロセスへの援助に移動させるという点にある。

しかし、子どもの自主的・自発的な価値選択が勝手気ままなものになってしまったらどうであろうか。価値の多様性を対等に認める態度がいきすぎれば、道徳の相対主義におちいってしまう。個人的な好みが規範意識にとってかわるようであれば、それは道徳と道徳教育にとって自殺行為以外の何ものでもない。そこで重視されるのが、道徳の知的・認識的側面である。道徳的判断は、ものごとにたいする偏った見方からではなく、人間的・民主的な価値方向性と科学的・合理的な認識に支えられていないなければならないという原則がここで立てられる。

**原則③ 段階的発達の促進（認知発達のアプローチ）、しかし、価値の内面化がともなわなければならない**

道徳性には段階的な発達の普遍的な（文化によるちがいのない）法則性が認められるとして、次の段階への促進を道徳教育とみなす考え方があろう。こうした「認知発達のアプローチ」の代表としてコールバーグ（Kohlberg, L.）をあげることができるだろう<sup>(10)</sup>。その意図はインドクトリネーションからも道徳的相対主義からも自由な道徳教育の建設にある。彼は子どもの道徳性が「正義・公正（justice）」という普遍的な基

準にしたがって他律的な状態から自律的な状態へといくつかの段階にそって順次発達してゆくと主張する。たとえば「盗み」は「悪い」としても、その理由としては「親に叱られるから」「世間から非難されるから」「良心が許さないから」など、いろいろでありうる。コールバーグはこの「理由づけ」の水準に着目するのである。

彼の主張にたいするさまざまな批判をここでとりあげる余裕はない。しかし、この立場については、道徳的発達が究極的に含むべき価値とは何かがあらためて問われなければならないことと同時に、判断の「理由づけ」に注目するあまり判断の結果や実際の行動をないがしろにしかねないという、形式主義の危険性を指摘しておきたい。価値の内面化という実質がともなってはじめて、道徳性は実際に道徳を担う能力でありうるからである。

#### 『学習指導要領』の立場

それでは、こうした道徳教育の原則は、実際の学校教育の現場ではどのように関連づけられているのだろうか。『小学校学習指導要領』と『小学校学習指導要領解説 道徳編』をもとに確認しておきたい。

すでにみたように、『学習指導要領』では、「道徳教育の目標」が「学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこと」と定められている。さて、問題の「道徳性」は幅広い意味をもっており、さまざまな解釈が可能であるが、『小学校学習指導要領解説 道徳編』では、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性」であり、「人格の基盤をなす」「人間らしいよさ」であって、「道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる」と説明されている<sup>(11)</sup>。そして、このような内面的な人格的特性を中心にした道徳性の諸相として、「道徳的心情」（道徳的価値の大切さを感じ取り、善を行うことを喜び、悪を憎む感情）、「道徳的判断力」（善悪を判断する能力）、そして「道徳的実践意欲と態度」（道徳的心情や道徳的判断力によって価値があるとされた行動をとろうとする傾向性）があげられている<sup>(12)</sup>。

しかし、道徳教育の三原則でも確認したように、道徳は内面的な性質だけが問われるわけではない。この側面が、「道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性」の「など」で表現されているように解釈することができる<sup>(13)</sup>。学校における教育活動全体を通じての道徳教育では、「道徳的な習慣」（長い間繰り返して行われているうちに習慣として身に付けられた望ましい日常的行動の在り方）をはじめ「道徳的行為の指導」も重要になってくる<sup>(14)</sup>。

このように、『学習指導要領』においても、道徳教

育の三原則にそって道徳性の内実 — 道徳的諸価値・道徳的心情・道徳的判断力・道徳的実践意欲と態度 — が説明されていることがわかる。と同時に、発達論的な観点が明確にうちだされている。つまり、「道徳性は、生まれたときから身に付けているものではない。人間は、道徳性の萌芽をもって生まれてくる。」<sup>(15)</sup>したがって、子どもの「発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない」<sup>(16)</sup>という、道徳性の発達段階論がふまえられているのである。そして、道徳性の全体的な発達について、以下のような解説が見いだされる。

「道徳性の発達は、基本的には他律から自律への方向をとる。それは、判断能力からみれば、結果を重視する見方から動機をも重視する見方へ、主観的な見方から客観性を重視した見方へ、一面的な見方から多面的な見方へ、などの発達が指摘できる。このような道徳性の発達は、自分自身を見つめる能力、相手のことを考える能力や相手のことを思う能力、さらには、感性や情操の発達、社会的な経験や実行能力、社会的な期待や役割の自覚なども大いに関係する。」<sup>(17)</sup>

『学習指導要領』における道徳教育の考え方は、端的に「他律から自律へ」と表現することが可能であろう。問題の中心である「能力としての道徳性」は、他律から自律へと発達する能力として認識されているのである。

### 能力としての道徳性

道徳教育における代表的な三つの立場は、互いに対立し合うと同時に相互に補い合っていることが見てとれる<sup>(18)</sup>。三者の相互関係をなぞれば、あるべき道徳教育のすがたが明確化されるのではないかと期待したくなる。すなわち、価値の内面化の立場を包摂しつつ自主的な価値選択の能力を育てる道徳教育を、子どもの道徳性の発達に注意して行うこと。しかし、こうした予定調和的な見通しは、そのじつ、これといった具体的な指針を与えてくれるものではない。すでに確認したように、『学習指導要領』においても、とりわけ「道徳」の指導計画にかんして「より効果的な指導を」、「工夫する必要がある」、「充実させる」、「配慮する」等々の記述が多用されていた。それどころか、場合によってはより根本的な問題が隠蔽されかねないのである。

道徳教育を考えると、その出発点と最終的な局面において、既存の社会的規範をどこまで絶対的なものとしてとらえるのか、あるいは、どの程度相対的なものとして捨象するのかを決定するところに帰着する。これこそが本質的な問題なのであって、それにたいする態度を明確にしないかぎり道徳教育は本来意味をなさない。誤解を恐れずにいえば、事実上この問題を先送りするかたちで、いわばアンチノミー（二律背反）

の調整原理として持ち出されてきたのが、「能力としての道徳性」という考え方にほかならないのではないだろうか。

ここで「応用問題としての道徳」を思い出してみよう。応用問題とは、公式を知っているだけでは解けないが、公式を知らなければ何が問われているかさえ理解できないはずのものである。何が公式なのかをカッコに入れたまま、あたかも問題解決の能力がすでに存在しその育成に専念しようという発想。いい方をかえれば、道徳教育が価値中立的であろうとすればするほど（また、そのように偽装しようとするほど）、子どもの自主性・自発性が強調される。「能力としての道徳性」とは、この逆立ちした思考が生み出したひとつの幻想かもしれないのである。

## 3. 発達論の問題性 — 理論概念としての発達 —

### 教育と発達段階論

「道徳教育とは道徳性の発達をうながす教育であり、道徳性とは道徳を担う能力のことである。」—これは道徳教育にかんする入門テキストで、かならずといっていいほど言及される道徳教育の定義である<sup>(19)</sup>。道徳教育が教育という営みの一部である以上、「発達への援助・助成的介入」という教育一般の性格<sup>(20)</sup>をあわせもつことは当然である。

さて、発達（development）という言葉は、自身を包み込んでいる（envelop）ものから自らを解き放ち、引き出す（de）という意味から成り立っている。語源的には「包んであるものを開くこと」（蕾の開花のイメージ）を意味していたのだが、近代の進歩史観やダーウィン（Darwin, Ch. R.）の進化論と結びつきながら、次第に不完全で未熟な状態から完全に成熟した状態へと展開・進化していくプロセスとしてとらえられるようになった。すなわち、個人の人間発達（human development）のレベルでいえば、発達はおもえば、未完成・未熟な子どもが、他の人間から切り離された一個体として、その身体的・精神的諸機能を開化させて、完成態としての大人へといたる、目的論的な上昇的变化過程をさす概念として用いられるようになったのである<sup>(21)</sup>。このような意味での発達概念は19世紀中期から心理学の主題になり、20世紀初期に心理学の影響を受けた新教育運動の基礎概念として援用されるようになる。そして、20世紀後半になるとさまざまな発達段階論が提案されてきた<sup>(22)</sup>。

道徳性の発達にかんしては、精神分析理論、社会的学習理論、認知発達理論という、大きく三つの理論があげられる<sup>(23)</sup>。『学習指導要領』の立場は、認知発達理論にもとづいた考え方であり、道徳性の発達についてのひとつの理解であるが、「現在のところ最も明快で教育への貢献度の高い考え方」<sup>(24)</sup>として広く受け

入れられている。ところで、本稿の目的は、それぞれの発達論を個別に検証したり相互に比較したりすることにあるのではない。どのような発達論によってであれ、道徳性が人間の発達する能力として想定され、その発達への援助・助成的介入として道徳教育が理解されるそのこと自体の問題性を検討することにある。

### 発達の視点

発達心理学 (developmental psychology) は「人間の心的機能が時間の経過とともに発達・展開していく過程を研究する心理学」と一般に定義づけることができる<sup>(25)</sup>。対象とする心的機能 (知覚・認知・情緒・言語・社会性・道徳性・自我……) の分野ごとに、その発達が研究されると同時に、それらの発達の連関構造の究明が課題とされる。一方、人間の生涯を時期ごと (胎児期・新生児期・乳児期・児童期・思春期・青年期……) に区切って、各発達段階 (developmental stage) の心的構造の特徴や、各段階間の発達の展開のメカニズムを明らかにすることも重要な課題となってくる。

このように発達研究の課題を大きく分けると、①発達コースの記述と、②発達の機構の解明とに整理されるだろう<sup>(26)</sup>。そして、発達のメカニズムを解明するうへでは、科学技術の進歩に伴い緻密な実験や詳細な観察記録・分析が可能となり、多くの実証的研究がなされてきている。

さて、発達を個人の心理学的機能と構造とが時間とともに質的に変化していく過程としてとらえ、その変化の系列としての発達の段階性を強調する理論を、発達の段階理論 (stage theory of development) という。

小嶋秀夫の説明によれば、人間の心理学的発達に関する段階理論は、特定の側面 (単一の領域か、少数の相関した領域) での発達の变化に注目して、①それをいくつかの段階に区分してそれぞれの特徴を記述する。そして、②各段階で、心理的諸機能が相互に関連している仕組みを理解するとともに、③どのような仕組みによって、前の段階から次の段階へと移行するかを説明しようと試みる。

「ただし、これらのうち②と③に関しては、これまでの理論は、その仕組みの仮説的な説明法を提起しているに留まっている。そのため、発達の移行の予測や、教育あるいは治療の目的による発達の移行の促進・制御を可能にするには至っていない。」<sup>(27)</sup>

この指摘に注目しなければならない。発達段階論が発達の移行の予測や促進・制御を可能にするにいたっていないことが問題なのではない。むしろ、各発達段階の「仕組み」が「仮説的な説明」の提起にとどまっているという、発達心理学の側の現状認識が重要なのである。発達段階とは、「心理的諸機能の相互連関の仕組み」にもとづいて、前後の発達段階との差異にお

いて実証的に設定されるものであるだろう。しかし、当の「心理的諸機能の相互連関の仕組み」が仮説の提起にすぎないとしたら、その仮説設定自体は、そもそもどのような基準にもとづいてえられているのだろうか。また、「前の段階から次の段階への移行」の説明が仮説の域を出ないとしたら、相前後する二つの段階はどのような理由・意味で連続／非連続する段階として認識されるのであろうか。

### 価値的視点

発達研究を、人間の精神的変化の記述と法則化に専念する実証的な発達心理学と、教育的な価値観を想定する発達論とに、便宜上区分するという発想があるかもしれない。しかし、こと「人間発達」を主題とする研究であるかぎり、こうした区分はそれほど単純ではない。なぜなら、発達のな変化を記述するさいに、まずもって問われるのは、人間にとって何を発達というかという価値的視点だからである。

発達心理学もこのことに無自覚なわけではない。上述の小嶋も、「時系列に起こる人間の行動・状態や心理的機能の変化のすべてを、発達の变化だとするのではなくて、選ばれた側面の変化に注目する。その選択の仕方に、価値観が関与する」<sup>(28)</sup>と指摘し、二宮克美はよりはっきりと次のように述べている。「発達は価値観を含んだ概念である。行動の機能や構造が変化したからといって、その変化がある価値観に合致していなければ発達というのは正しくない。どのような変化が発達とよぶにふさわしいかは、社会や文化、さらにはその時代の規範によっても異なる。」<sup>(29)</sup>

「発達の機構の解明」と教育的価値との結びつきを考えると、具体的にあらわれてくるのが、発達課題 (developmental task) のテーマである。周知の通り、この用語は1940年代にハヴィガースト (Havighurst, R. J.) によって導入された。

「発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生ずるもので、その課題をりっぱに成就すれば、個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる。」<sup>(30)</sup>

ポイントは次の4点である<sup>(31)</sup>。①生涯は発達の観点から見て本質的な特徴をもつ複数の段階に分かれること、②各段階で解決しておくべき心理社会的な課題があること、③それを達成することで、個人は社会のなかで健全かつ幸福に成長していくことができること、④一方で、失敗は社会からの非難と不幸を招き、それ以後の課題の達成を困難にすること。

これは、個人の発達の特徴の記述ではなく、発達との関係で社会的要請という視点からの各発達段階で習得されなければならない課題をさす。また、ある時期の発達課題の習得が次の時期の発達課題の習得に影響

するというように段階的になっている。さらに、これらの発達課題は教育の目標でもある<sup>(32)</sup>。

つまり、発達課題の概念は、基本的には教育の場から生まれた教育的な概念なのであり、実証的な研究から導き出されたものではない。そしてハヴィガーストにとっては、それまでの児童中心主義的な考え方を修正して、社会的な要求を導入し、両者をともに満足させるべきものとして考え出された概念である。

### 理論概念としての発達

発達論・発達研究のおおまかな概念装置は、①直線的な時間意識、②精緻化・細分化される発達段階、③各々の発達段階に特有の発達課題、④発達課題を克服することによる次の発達段階への移行のメカニズム、そして、⑤この移行への援助・助成的介入の方法論、この5点から成立しているといっているであろう。

しかし、これまでに明らかになったように、何を「発達」ととらえるかという価値的な視点は、精神的変化についての実証的研究それ自体からはけっして導出されえない。むしろ、「発達」という価値的視点が、発達研究・発達論を進めるうえでの暗黙の前提となって、これらをリードしているのである。

そうであるならば、わたしたちは「発達」をあらためてどのようにとらえ直しておくべきなのだろうか。森田尚人は、「こうした事情が示唆するのは、発達という概念が客観的な事象の記述からなる経験的概念であるということより、実証的調査や実験をプランニングするための理論概念にほかならないことである」<sup>(33)</sup>と端的に説明している。

人間の発達を解明するためには、あらかじめ人間の発達のイメージが先行しなければならないという逆説。ここに、発達論・発達研究がもつ根元的な問題性が明らかにされる。このテーマに発達心理学の立場から踏み込んだものとして、村井潤一の分析を見ておこう。

発達心理学の進歩により実証的資料は増加し、特に特定領域における発達段階の区切りには、客観的裏づけのあるものも増加してきた。このことに疑いはないし、発達心理学は教育実践にたいしてさまざまな貢献をなし続けている。しかし、「人間が価値志向的存在である以上、当然、人間の本質にせまろうとすればするほど、人間のとらえ方は価値志向的なものになる」と、村井は指摘する。すなわち、「人間をどうとらえるか、発達をどのようにとらえるか、人間発達の基礎にどのような過程を考えるかによって、発達段階の区切り方が変わるのであり、当然、その区切り方が思弁的、恣意的になる可能性がある」<sup>(34)</sup>。だが事実在即していえば、「区切り方が思弁的、恣意的になる可能性がある」のではなく、むしろつねに同時に「思弁的、恣意的」仮説の状態にあり続けると認識する方が正しいのではないだろうか。

ともかく村井は、発達段階の区切りを、人間理解のための実用性をこえて（もちろん、実用性の重要性を否定するものではない）、発達研究の重要な研究領域のひとつと考える。

「すなわち心理学が科学である以上、実証性が基礎になるのは当然であるが、得られた事実のなかから、重要なものを取り出し、関連づけ、システム化するその方法に唯一の一般的、公共的なものがあるかどうかを検討されるべきであろうし、また逆にいえば、多くの発達研究者によるまちまちの発達段階が、いかなる方法によってその妥当性を検証し得るのかを検討することも、今後の重要な課題といえる。」<sup>(35)</sup>

しかし、わたしたちの立場は今や、「重要なものを取り出し、関連づけ、システム化する」「一般的、公共的なもの」はすでに与えられてしまっているものであり、それゆえにこそ、発達論・発達研究が成立・存続し、なおかつ、ある種のパラドックスをもたらすのだという見地に立っている。

## 4. 問題の中心としての道徳性

### 発達段階論のアポリア

発達論・発達研究は、人間の生涯をいくつかの段階に区分する「発達段階論」を提示する。また、各発達段階に対応させて「発達課題」が考えられる。道徳性の発達理論もその例外ではない。

ところで、発達段階を区分するという作業は、各発達段階を互いに異質なものとして区別することによって成立するはずである。しかし、大西正倫によれば、「それぞれ別個の、固有の本質をもつものが、いかにしてつながるのか。〈移行〉はなぜ、どのようにして起こるのか。ここに難問が生じる。」<sup>(36)</sup>

すなわち、その論理構成は、本来的にパラドックスであるのであり、そこから逃れようとしても、発達段階と過渡期との無限の分節化の方向に突き進む以外の道はないように思われる。けれどもそれは、原理上の問題を微分的に解決しようとするものであって、本質的な解決の方向とはなりえないのである<sup>(37)</sup>。

子どもから大人への発達のプロセスを実証的に記述し法則化しようとする試み。こうした研究自体にすでに教育的価値観が関与していることは、すでに明らかにされた。発達概念の解明は発達論・発達研究の先にあるのではなく、その出発点にこそ求められなければならない。ここでの問題は、こうした実証的な記述が精緻になればなるほど、したがって発達段階が細分化されればされるほど、「移行」の問題は論理的に先送りされることになる。「移行」のメカニズムを解明しようとする努力が、たえず「移行」をつかみそこねるというパラドックスにほかならない。

教育の基本的な課題は、実際の教育実践の場面で

は、子どもから大人への「移行」の問題へと転換される。たとえば、「道徳的行為を可能にする人格的特性」(『学習指導要領』)としての道徳性は、こうした能力の成熟までの行程を階梯構造として解釈する成長発達モデルに読みかえられていく<sup>(38)</sup>。こうして、教育における長い近代化の過程は、科学が提示する子どもと、そうした子ども像に合わせて教育された子どもとの無限の循環を生み出してきたのである<sup>(39)</sup>。

### すでに価値的な道徳性

それでは問題の「道徳性」とその教育をどのようにとらえればよいのだろうか。「能力としての道徳性」という空虚な中心。それが物象化されることによって、何が生まれ、何が隠されるのか。そしてその結果、道徳教育において何がゆがめられ、何が犠牲となっているのであろうか。

デュルケム(Durkheim, E.)は、教育を「若い世代の組織的社会化」と定義したが<sup>(40)</sup>、それにならなければ、道徳教育とはあくまでも子どもに価値を教え、社会成員に育てていく組織的・目的的な方法である。ただし、この場合の価値を具体的な徳目として受けとめることはかえって危険である。ここで重要なことは、教育とはどれほど個人(子ども・学び手)の主体性を強調しようとも、その本質において、個人的な営みではなく、社会的な営みだという事実性を確認することである。

さまざまな道徳規範や「行為の道徳的価値」(カント)とはいちおう区別された、道徳を担う能力としての道徳性にもすでにみとすべき条件があることがわかる。より正確に言えば、何らかの価値的意味合いを帯びてはじめて道徳性でありうるのだ。いっさいの道徳的価値観や規範意識を離れたところに裸の道徳性があるわけではない。

たとえ道徳性の発達には普遍的な法則がある(コールバーグ)としても、そのことは決して正当な反論にはなりえない。というのも、心理学的な実証的研究は、普遍的に妥当する道徳原理が存在するという根本前提を、いかにして根拠づけることができるのだろうか。ある状態への移行が発達だとすれば、発達のゴールとなるものは、発達の分析とは独立にそれらを対象とする学問から取り出されることになる<sup>(41)</sup>。問題の中心は、どうしてその道徳性の発達が「正義・公正」という価値基準や理念をとおして判定されてしまっているのか、ということだからである。

### 道徳教育が必要であることの意味

「価値多様化の時代」「価値多元化の社会」といわれて久しい。それにともなって、家庭の、学校の、社会の道徳的教育力が失われてきたともくりかえし強調されている。しかし、この考え方は正確ではない。価

値や社会が多様化・多元化しないかぎり、そもそも新しい道徳は必要なかったのである。多様化・多元化の進行は、同時に社会的規範のさらなる普遍化を求める。既存の道徳的価値や規範の伝達・内面化ではすでに立ちゆかない現実がそこにある。道徳が失われたのではない。さらに求められるのである。

しかし、道徳がどこまでいっても、社会的規範にしたがった善・悪の判定基準にかかわる問題であることにもかわりはない。どれほど新しい、将来を展望した道徳観・道徳的基準を求めたとしても、道徳教育は既存の価値観ないし現時点で想定しうるかぎりでの価値方向性に依拠せざるをえない。極限までの多様化と、その多様性をすべて受け入れるという意味での普遍化のいきつくところは、純粋な意味での「個人の内的原理に(のみ)従う判断」である。それは、同時に善・悪の基準が意味を失う極限でもある。このことは、道徳教育は決して一人ひとりの子どものために必要なのではないことを意味する。教育も道徳も本質的に社会的な性格をもっているのである。

### おわりに

道徳性をひとつの能力として理解するとはどのようなことか。能力としての道徳性について、発達段階論を展開する道徳教育観にはどのような問題性があるのか。道徳性にかぎらず、人間の発達を解明するためには、あらかじめ人間発達のイメージが先行しなければならない。つまり、「何が発達であるのか」の解明は、発達論・発達研究の先にあるのではなく、その出発点にこそ求められなければならないのである。応用問題としての道徳と、その練習としての道徳教育。さまざまな議論や試みのなかで、「道徳性の育成」という目標にたえず立ちかえり、「道徳性」の内実を批判的に問いつづける必要がある。

「能力としての道徳性」という考え方は、たえずふたつの危険性に意識的であればならないだろう。ひとつは、道徳教育が価値中立的であろうとすればするほど(あるいは道徳教育をさげようとするればするほど)、子どもの自主性・自発性が強調され、その理論的根拠として「道徳性」が強調されるという逆説である。もうひとつは、ある特定の価値観を偽装・隠蔽するために、まさに生得的な「道徳性」の客観的・実証的な発達論が意図的に強調されるという事態が想定されるということである。

道徳性の育成をめざす道徳教育と発達論も、道徳性を子どもにそなわる成長する能力として素朴に想定するのではなく、大人がそのなかにあらかじめ(無意識のうちに)持ちこんでいる(期待している)価値方向性をたえず意識化しなければならないのである。

## 註

- (1)藤田昌士「道徳 学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育 — その批判と創造 —」柴田義松監修『新小学校学習指導要領改訂のポイント』日本標準2008. 88-89頁, ならびに, 佐藤広美「なぜ, 改訂学習指導要領の社会観を問題にするのか」『教育』国土社2008. 10. 18頁, 参照。
- (2)文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍2008. 102頁。
- (3)小淵朝男「「道徳」を問う」『教育』国土社2008. 10. 43頁, 参照。
- (4)古茂田宏「道徳と習俗」星野勉他編『倫理思想辞典』山川出版社1997. 200-202頁, 参照。
- (5)磯部卓三『道徳意識と規範の逆説』アカデミア出版会1998. 137頁以下, 参照。
- (6)カント『人倫の形而上学の基礎づけ』(平田俊博訳)『カント全集』(第7巻)岩波書店1785=2000. カント『実践理性批判』(坂部恵・伊古田理訳)『カント全集』(第7巻)岩波書店1788=2000.
- (7)越智貢「モラルの教育」越智貢他『教育と倫理』ナカニシヤ出版2008. 11-13頁, 参照。
- (8)「道徳教育」五十嵐顕他編『岩波教育小辞典』岩波書店1982. 202頁。
- (9)この類型化についてはとくに以下のものを参照した。藤田昌士『道徳教育 — その歴史・現状・課題 —』エイデル研究所1985. 106-135頁, 小寺正一・藤永芳純編『新版 道徳教育を学ぶ人のために』世界思想社2001. 3-30頁。
- (10)永野重史編『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開—』新曜社1985. コールバーグ他『道徳性の発達段階—コールバーグ理論をめぐる論争への回答—』(片瀬一男他訳)新曜社1983=1992. 佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社1993.
- (11)文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』東洋館出版社2008. 16頁。
- (12)同書 27-28頁。
- (13)伊勢孝之「小・中学校における道徳教育は何をめざしているのだろうか—道徳教育の目標と内容—」沼田裕之編著『〈問い〉としての道徳教育』福村出版2000. 199頁, 参照。
- (14)文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』28頁。
- (15)同書 17頁
- (16)文部科学省『小学校学習指導要領』13頁。
- (17)文部科学省『小学校学習指導要領解説 道徳編』18頁。
- (18)藤田昌士, 前掲『道徳教育 — その歴史・現状・課題 —』315-320頁, 参照。
- (19)たとえば, 小寺正一・藤永芳純, 前掲『新版 道徳教育を学ぶ人のために』7頁, 68頁, 参照。
- (20)たとえば, 中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店1988. 8頁, 田嶋一他『やさしい教育原理 (新版)』有斐閣2007. 17-20頁。
- (21)池谷壽夫「子ども」山崎英則編著『教育哲学のすすめ』ミネルヴァ書房2003. 70頁。
- (22)田中智志『教育学がわかる事典』日本実業出版社2003. 154頁。
- (23)二宮克美「道徳性」中島義明他編『心理学事典』有斐閣1999. 632-633頁, 参照。
- (24)藤永芳純「道徳性の発達」小寺正一・藤永芳純, 前掲『新版 道徳教育を学ぶ人のために』75頁。
- (25)浜田寿美男「発達心理学」廣松渉他編『哲学・思想事典』岩波書店1998. 1277頁。
- (26)小嶋秀夫・森下正康『児童心理学への招待—学童期の発達と生活— (改訂版)』サイエンス社2004. 13頁。
- (27)同書 48頁。
- (28)同書 9頁。
- (29)二宮克美「生涯発達心理学の基礎」二宮克美他編『ガイドライン生涯発達心理学』ナカニシヤ出版2006. 1頁。
- (30)ハヴィガースト『人間の発達課題と教育』(莊司雅子訳)玉川大学出版部1953=1995. 25頁。
- (31)成田健一「発達課題」今野喜清他編『学校教育辞典 (新版)』教育出版2003. 585頁, 参照。
- (32)落合正行「発達段階論」矢野喜夫・落合正行『発達心理学への招待』—人間発達の全体像をさぐる—サイエンス社1991. 61-63頁, 参照。
- (33)森田尚人「発達」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房2000. 561頁。
- (34)村井潤一「発達段階」細谷俊夫他編『新教育学大事典 (第5巻)』第一法規1990. 510頁
- (35)同書 511頁。
- (36)大西正倫「「大人になる」ということ」岡田渥美編著『人間形成論—教育学の再構築のために—』玉川大学出版部1996. 240頁。
- (37)同書 241頁。
- (38)鈴木晶子「近代教育の原点としての啓蒙」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版2000. 16頁, 参照。
- (39)森田伸子「文明化の過程と『エミール』—ルソーの「近代性」—」原聰介他編著『近代教育思想を読みなおす』新曜社1999. 43頁参照。
- (40)デュルケーム『教育と社会学 (新装版)』(佐々木交賢訳)誠信書房1922=1982. 59頁。
- (41)無藤隆「発達理論」安彦忠彦他編『新版 現代学校教育大事典 (第5巻)』ぎょうせい2002. 401頁, 参照。