

道徳性の発達と問いかけの可能性

大 森 史 博*

(2015年2月12日受理)

Fumihito OHMORI

Stages in the moral development and Possibilities of *Interrogation*

はじめに

文部科学省の有識者会議「道徳教育の充実に関する懇談会」は2013年12月、現在は正式の科目ではない「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（仮称）として位置付け、道徳教育の改善と充実を図ることを提言した。「道徳の時間」が教育課程上「特別の教科 道徳」（仮称）と称される理由は、検定を受けた教科書を用いるが、数値による評価はおこなわず新たに記述式の評価をおこなうためであるという。その後、「道徳に係る教育課程の改善等について」諮問を受けた中央教育審議会は、有識者会議の提言を踏まえつつ、2014年10月に答申を提出した。これによって道徳の授業は近年にも、小中学校において正式な科目として実施される方向である。新聞等の多くのメディアが、こうした「道徳の教科化」の経緯や波紋を報じてきている。以前から形骸化が問題視されている現在の「道徳の時間」を見なおすことへの期待は大きいとしても、検定教科書を使い、評価をおこなうこととなる「道徳の教科化」に対して教育関係者の懸念、不安は根強いようである。

こうした状況を鑑み、小稿は、道徳教育の根本ともいえる子どもの発達についての理論に目を向け、具体的な授業の場面を念頭において考察をすすめたい。そこで手がかりとするのはアメリカの心理学者ローレンス・コールバーグによる道徳性

の発達段階論である。また、フランス現象学の哲学者モーリス・メルロ＝ポンティの教育思想にも目を向けたい。大人と子どもの関係性についての彼らの知見を参照することにより、「対話」や「問いかけ」を方法とする教育実践の可能性と理論的基礎を見定めることができるはずである。

以下、次のような仕方で考察をすすめる。第1節では、有識者会議の答申を参照しつつ、現行の学習指導要領を検討し、子どもの発達にかかわる道徳教育の課題を析出する。これをふまえて、第2節では、コールバーグの理論を検討することによって、発達段階のもう一つの側面を浮き彫りにする。第3節と第4節においては、メルロ＝ポンティの知見をふまえて、大人と子どもの関係性、および心理的な硬さに対する両義性の観点について検討する。これらの考察を背景に、道徳教育における「対話」と「問いかけ」の意義と可能性を探りたい。

1 学年段階と道徳教育の課題

大学の教員養成課程に所属し、教壇に立つことを志す学生のなかには、教科として座学による道徳の授業をおこなうことに懐疑的であったり、道徳科目を担当することに戸惑いをおぼえる者がいる。彼らが「道徳の教科化」に懐疑的である理由は、「自分がこれまで受けてきた道徳の授業は何

* 岩手大学大学院教育学研究科

年生になってもくり返しが多く、退屈だと感じていた」ことだという。あるいは道徳が教科化された後、中学校においても、小学校と同様に道徳の担当教員は設けられず、学級担任が道徳の指導をすることになるが、「他の科目を担当する自分が道徳を指導することができるだろうか」と不安を吐露する者もいる。こうした道徳の授業に対して学生が抱く感情は、しかし、かならずしも特別なものではないだろう。

教職課程で「道徳教育の研究」の授業を担当している教員が、ある理学部の学生から「数学の教師になる人間がなんで道徳教育の勉強をする必要があるのですか？」と尋ねられたという。この言葉に対して、もちろん教員はいくつかの理由を挙げて答えたのだが、問題は簡単に片づけてしまうことができない。「この疑問には、学生たちが小学校・中学校時代に体験してきた道徳教育の実態、そして彼らの道徳教育への共通認識が反映されていると考えることができるのではないか」とその教員は述懐しているのである⁽¹⁾。

中央教育審議会の答申もまた道徳教育の実態について、「学校の教育目標に即して充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている優れた取組がある」こともみとめた上で、その一方では、「道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合がある」こと、「発達段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にある」こと、「学校や教員によって指導の格差が大きい」ことなどの課題を受けとめ、早急な改善が必要であることを提言している⁽²⁾。

この「発達段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にある」という点に注目したい。というのも、「道徳の授業は何年生になってもくり返しが多く、退屈だ」と感じさせる事態にこそ、児童・生徒の「発達段階」や「個人差」を考慮して改善すべき根本的な問題があると思われるからである。もちろん、授業内容にくり返しがあり、かりにそれが退屈だと思われるとしても、読み、書き、計算などの基

礎的、基本的な知識や技能の習得については、体験的な理解やくり返しの学習の意義が損なわれるわけではない。しかし、その一方において、道徳教育そのものに内在する理由から、くり返しによる習慣化といった方法を一様に適用することが妥当ではない場合もあろう。

現行の学習指導要領は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通しておこなう道徳の内容について、学年段階の別に「発達の段階に即して重要と考えられる基本的な道徳的価値」を示すとしており、「1 主として自分自身に関すること」、「2 主として他の人との関わりに関すること」、「3 主として自然や崇高なものとの関わりに関すること」、「4 主として集団や社会との関わりに関すること」という四つの視点で分類されている。

道徳の内容項目は、「第1学年及び第2学年」が16項目、「第3学年及び第4学年」が18項目、「第5学年及び第6学年」が22項目ある。これらは、「児童の道徳的心情の発達」、「道徳的価値を認識できる能力の程度や社会認識の広がり」、「生活技術の習熟度及び発達の段階」などを考慮して最も指導の適時性のある内容項目を学年段階ごとに精選したとされており、「各学年段階の指導においては、常に全体の構成や発展性を考慮して指導していくことか大切である」と付記されている⁽³⁾。

この内容項目（以下の一覧表を参照：中教審答申による）は、「最初の段階から継続的、発展的に取上げられるもの」、「学年段階が上がるにつれて新たに加えられるもの」、「学年段階が上がるにつれて統合・分化されていくもの」という三つの形態のもと、学年段階ごとに仔細がきめ細やかに設定されていることが分かる。

しかし、「全体の構成」と呼ばれる本来一つの目標があるとすれば、その細目を再構成して発展性と一貫性のあるカリキュラムを編成することはできるとしても、学年段階ごとの細目に区分する理由は明らかではないであろうし、学年段階を上げるにしたがって児童・生徒が抱くようになる同じことのくり返しだという感情を払拭することは難しいだろう。たとえば、学習指導要領の解説に

＜参考2＞
○「道徳の内容」の学年段階・学校段階の一覧表

小学校第1学年及び第2学年		小学校第3学年及び第4学年	
1 主として自分自身に関すること			
(1) 得意や不安に気づき、悦や悲しさを大切に、身の動きを豊かに、わが生活を豊かに、勇ましく生きる。	(1) 自分であることを受け、よく考え行動し、前向きな生活をする。	(2) 自分ややうと決めたことは、やり遂げやり進める。	(2) 正しいと判断したことは、勇気をもって行う。
(3) よいこと悪いことの区別をし、よいと思うことを進んで行う。	(3) 正しいと判断したことは、勇気をもって行う。	(4) うまきついたりごまかしたりしないで、素直に悔い悔いと生活する。	(4) 通ちは素直に認め、正直に明るく元気に生活する。
(5) 自分ややうと決めたことは、やり遂げやり進める。	(5) 自分ややうと決めたことは、やり遂げやり進める。	(6) 自分ややうと決めたことは、やり遂げやり進める。	(6) 通ちは素直に認め、正直に明るく元気に生活する。
2 主として他の人とのかかわりに関すること			
(1) 得意や不安に気づき、悦や悲しさを大切に、身の動きを豊かに、わが生活を豊かに、勇ましく生きる。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
3 主として自然や環境などのかかわりに関すること			
(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
4 主として集団や社会とのかかわりに関すること			
(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。

小学校第5学年及び第6学年	中学校
1 主として自分自身に関すること	
(1) 生活習慣の大切さを知り、自分の生活を豊にし、節度を守り節制に心掛ける。	(1) 望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛ける。
(2) より高い目標を立て、希望と勇気をもってしつけないで進める。	(2) より高い目標を立て、希望と勇気をもって進める。
(3) 自由を大切に、自覚的責任のある行動をする。	(3) 自覚的責任を重んじ、自主的に考え、実践に実行してその結果に責任をもち、
(4) 結果に、悔いなく楽しく生活する。	(4) 結果に、悔いなく楽しく生活する。
(5) 真理を大切に、進んで新しいものを求め、工夫して進んでいく。	(5) 真理を重んじ、真実を求め、理想の実現を目指して自己の進んでいく。
(6) 自分の特徴を知り、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。	(6) 自分の長所を知り、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。
2 主として他の人とのかかわりに関すること	
(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
3 主として自然や環境などのかかわりに関すること	
(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
4 主として集団や社会とのかかわりに関すること	
(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(1) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(2) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(3) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(4) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(5) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。
(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。	(6) 悦びの大切さを知り、だれに対しても真心をもって接し、思いやる心をもつ。

は「発展性を考慮する」ことに関して次のような事例が記されている。それによれば、「家族を愛する心を育てる」という内容について、第1学年から第6学年まで一貫して父母、祖父母を敬愛する態度を養い、第1学年及び第2学年では「進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つ喜びを知る」こと、第3学年及び第4学年では「家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくる」こと、第5学年及び第6学年では「家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをする」ことであるという。

だが、このように細分化することはできるとしても、子どもにとって「家族とのかかわり」とは、ここに述べられているような仕方で徐々に深められていくようなものであろうか。中央教育審議会の答申もまた、「道徳に係る教育課程の改善方策」として「道徳の内容をより発達の段階を踏まえた体系的なものに改善する」⁽⁴⁾という一つの指針を示していたが、そのさい、道徳教育はどのような発達の考え方に依拠するのかという点が問われるべきであろう。

2 発達段階のもう一つの側面

子どもから大人への成長の過程をとおして、われわれは道徳的な価値判断を段階的に身につけるとする観点、S・フロイトやJ・ピアジェに遡るものとされている。今日において道徳教育の諸

問題を考察するさいにたえず参照され、最も重要視されているローレンス・コールバーグによる道徳性の発達段階論に目を向けたい。コールバーグは彼自身、その発達段階論をピアジェの理論を受け継ぐものであると述べており、子どもとの面接実験をとおして、道徳性の発達プロセスに関する三水準・六段階の発達段階を設定した。面接実験とは、異なる価値が葛藤する道徳的ジレンマを子どもに提示して、その反応から発達段階の実証を試みるというものである。そうした道徳的ジレンマの一つとして〈ハインツのジレンマ〉というよく知られている問いがある。

ヨーロッパで一人の女性がガンで死にかかっていた。ある薬を飲めば彼女は助かるかもしれない。その薬というのはラジウム的一种で、同じ町に住む薬屋が最近発見したもので、薬屋は、作るためにかかった10倍の値段の2000ドルの値をつけていた。病気の女性の夫のハインツは、あらゆる知人からお金を借りてまわったが、薬の値段の半分しか集められなかった。彼は薬屋に彼の妻が死にかかっていることを話し、薬を安く売るか、または後払いで売ってくれるように頼んだ。しかし薬屋は承知しなかった。ハインツは絶望的になって、妻を助けるために、薬屋の倉庫に押し入り、薬を盗んだ。ハインツ

はそうすべきだっただろうか。どうしてそう思うのか。⁽⁵⁾

フロイトやピアジェからコールバーグにいたる道徳性の発達段階論に対しては、これまでもジェンダーバイアスを指摘したキャロル・ギリガンをはじめとする批判がある。コールバーグはそうした批判を承けて自説の発達段階論に改訂を施しているが、その理論は基本的に一貫しているとみてよい。それが基本的に一貫しているというのは、発達段階の順序性は変わることなく、発達段階は文化や地域、人種や性別の差を越えて普遍であると主張する点である。ここでは先ず、彼が提起する発達段階を参照しておく⁽⁶⁾。

第一水準・慣習的水準以前

第一段階：罰と服従への志向。罰せられるか褒められるかという行為の結果のみが、その行為の善悪を決定する。

第二段階：道具主義的相対主義への志向。正しい行為は、自分自身の、また場合によっては自己と他者相互の欲求や利益を満たすものとして捉えられる。

第二水準・慣習的水準

第三段階：对人的同調あるいは「よい子」への志向。善い行為とは、他者を喜ばせたり助けたりするものであって、他者に善いと認められる行為であるとする。そのさい、行為はしばしばその動機によって判断され、この段階において初めて「善意」が重要となる。

第四段階：「法と秩序」の維持への志向。正しい行為とは、社会的権威や定められた規則を尊重しそれに従うこと、すでにある社会秩序を秩序そのものために維持することであるとする。

第三水準・慣習的水準以降、自律的、原理化された水準

第五段階：社会契約的遵法への志向。規則は、固定的なものでも権威によって押し付けられるものでもなく、そもそも自分たちのためにある、

変更可能なものとして理解される。社会にはさまざまな価値観や見解が存在することを認め、社会契約的合意にしたがって行為することが正しいとされる。

第六段階：普遍的な倫理的原理への志向。正しい行為とは、「良心」にのっとった行為である。論理的包括性、普遍性、立場の互換性といった視点から構成される「倫理的原理」にしたがって、何が正しいかを判断しうる。ここでは、この原理に則って法を超えて行為することができる。

こうした問いを、たとえば、同じ十一歳の男子と女の子に示して、それぞれどのような答え方をするのか尋ねるとしよう。男の子は、命はお金よりも尊いからという理由で盗むことを肯定する。彼は法を単純に無視するわけではなく、法律の意義を認めた上で、価値の高低を比較して高いものを低いものより優先するという判断を抽象的な論理として適用し、何が正しいのかを正当化する。これに対して、薬を盗むことはいけなけれども、妻を死なせてもいけないという状況を前にして女の子の答えには戸惑いがみられる。盗んではいけないとするのは、法律という形式的なことよりも、盗んだハインツが刑務所に送られるなら妻の病気は一層重くなるかもしれないという人間関係的、文脈的な理由からである。こうした場合、女の子は「成熟していない」と判断され第三段階にとどまるのに対し、男の子の方は発達度においてより優れた第四段階に評価されることになる⁽⁷⁾。

コールバーグはピアジェの理論をふまえて、「発達段階は、異なった年齢の子供が、同じ問題を考えたり解いたりする様式 (mode) の、独特で質的な違いを意味する」、「この異なった思考の様式は、個人の発達において、不変の道筋、つまり連続的な順序をもっている。文化的要因は発達を進めたり遅くしたり止めてしまったりはするが、それが発達の順序を変えることはない」、という⁽⁸⁾。そのさい彼が依拠しているのは、台湾、イギリス、

メキシコ、トルコ、アメリカ合衆国において、中産階級、下層階級の10歳から16歳の少年らを対象にしておこなわれた面接調査であるが、アメリカ合衆国においてはさらに3年毎に12年間にわたる調査がおこなわれているため、調査の終わりには年齢層は22歳から28歳に及んでいるということである⁽⁹⁾。とはいえ順序性についていえば、コールバーグ自身が述べているように、この調査から導かれるのは、かえって根拠の曖昧さでもある⁽¹⁰⁾。たとえば、ほとんどの成人において第4段階が優勢な発達段階であることを看取できるとすれば、第4から第6の段階は順序をなすものとしてではなく、それぞれが成熟した反応の可能なタイプであるとも考えることもできる。その場合、ヒューマニスティックな第5、第6段階と慣習的・権威主義的な第4段階が大人の性格のタイプとして並置されることになるだろう。発達段階の階層性が根拠づけられるためには、第4段階の人が第5、第6の段階を経ておらず、第5、第6の段階の人が第4段階を経てきたことが示されなければならない。

そこでコールバーグは、〈段階を実際に使用するパターン〉を踏まえて、おおよそ次のような考察をすすめている⁽¹¹⁾。平均して子どもの道徳判断の50パーセントは一つの段階にあって、その段階をもっぱらに使用するが、残りの他の段階の使用は、属する段階から遠ざかるほど減少するという仕方で周囲に分布している。つまり、典型的には現在の中心的段階、そこから去りつつあるけれどもまだいくらか使う段階、そこに移行しつつあるけれどもまだ具体化されていない段階によって個人の反応は構成されている。さらに、自分より上の段階の理解はむずかしく、下の段階はむずかしくないのだが、被験者は低い段階よりも高い段階を好む傾向があるという。そのため、二段階上の意見が理解できれば、一段階上よりもそれを選好し、一段階上は理解できるが二段階上は理解できない場合には、二段階上や一段階下よりも一段階上を選好する。したがって、実際に使用される段階は、好みと容易さという二つの反対に並ぶ

順序によって規定され、最も頻出する段階は容易に使われる段階のなかで最も選好されるものになるという。このことからコールバーグは、経験的にみて、道徳性の発達段階は順序性と階層的統合性をもっていること、また、論理的にみても、各段階は以前の概念が分化・統合したものであるという意味で、彼の発達段階の区分に合致していると結論づけている。

ところで、興味深い点は、コールバーグはこの考察につづけて「ある意味では発達段階は、それが年齢発達の傾向と一致しているという事実とはまったく独立に、階層的な順序を表しているということもできる」、と記していることである⁽¹²⁾。それは、たとえばアドルフ・アイヒマンの特徴的な事例にみられるように、ドイツの青年は成長することによって第一段階や第二段階の大人の道徳的なイデオロギーをもつようになるという場合がある。また、たとえばアメリカ合衆国での調査の結果が示しているように、多くは一段階づつ順序に従ってすすむという図式があてはまるなかで、例外的に高校生の終わりから大学生にかけて、中産階級の20パーセントに「退行」がみられることがあるという。

ここで、「階層的な順序」ということが意味しているのは、「高次のタイプの道徳的思考は、より低い思考様式に何かがつけ加わったのではなく、それを統合し、置きかえたものである」ということである⁽¹³⁾。われわれは、時系列的な「年齢発達の順序」とは別様に、「階層的な順序」として発達段階が捉えられることに注目しなければならないだろう。そうであるならば、単純に発達段階の理論を学校教育における学年段階にあてはめることは性急だからである。

じっさい、コールバーグ自身、発達段階の順序性と普遍性を主張するための困難を認識しており、きわめて慎重なのである。彼がいうように、ある文化が与える基本的な禁止や命令を自覚することや、それらを行動として、なんらかの意味で内面化することは、すでに第一段階から存在することであり、これを理由として発達段階の時系列

的な順序を定義することはできない。ある段階から次の段階への移行を、そうした文化が与える禁止や命令が、子どもの道徳的秩序の機構に取り入れられる仕方を表すものと考えられることのできるものである。そのとき、子どもの道徳的秩序は、「力と外的矯正」に基づくものであったり、「交換と欲求を満足させる体系」であったり、「合法的な期待の維持」であったり、「社会機構の理想」や「一般的な論理的原理」に基づくものであったりするだろう。

つまり、このことが意味しているのは、発達段階という「このような順序をなす道徳的秩序は、外的、社会的世界に関する子供の認知から成立すると共に、それは外的、社会的世界を秩序づけたり構造化する現実のプロセスをも表している」⁽¹⁴⁾ということである。コールバーグが示した道徳性についての三水準・六段階の思考のタイプは、「子どもと社会的環境との相互作用から生ずる構造」を捉えようとする試みともいえるものであり、認知的な発達の結果というより、それを促す状況との相互的な関わりにおいて捉えなおされていくべきものと解されるのである⁽¹⁵⁾。

3 道徳教育と問いかけ

ピアジェやコールバーグは、その理論を形成し検証するために、子どもたちに面接をし、問いをなげかけ、その様子を観察していたわけだが、そうした状況において子どもたちは、問いに直面すると同時に、一つの社会的世界ともいえる大人との関係のなかに身をおいている。この状況そのもの、子どもと大人の関係について目を向けたい。筆者は、共同研究者として参加した「子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト」において、附属小学校でおこなわれた哲学対話による授業実践の様子を、ただなかで参観する機会を得た⁽¹⁶⁾。その経験を踏まえて以下に考察をすすめたい。

この研究プロジェクトの趣旨は、「子どものための哲学」として広く知られつつある〈対話を通して思考力を深める教育プログラム〉を道徳教育

の場面に応用することにより、児童・生徒たちが主体的に道徳的課題を設定し、対話をとおして答えを探求するための新たな教育プログラムを開発することである。今後も継続する予定である。

研究計画を実施していく過程でとくに注目したのは、対話のなかで子供たちが発する問いや答えとともに、そうした対話の場において教師（ファシリテーター）が担う役割であった。対話に参加する子どもは、出された考えに質問をつづけること、さらにそれを踏まえて問いを提起することを一つの目標として求められるが、そのように対話の場において問いが問いに結びつくように配慮し、子どもたちの思考を促していくために教師が発する言葉もまた「問い」である。その一方で、子どもが考えたい問いを大切に、子どもが主体的に発する問いを尊重するために、教師には対話の場から一歩身をひくことが求められる。というのも、すぐれた問いを提起することにこそ哲学的思考の大きな意義があるとすれば、どのようにその問い仕上げていくかという過程をその対話の場にゆだねる必要があるからである。この関係をどう考えればよいだろうか。

ここでは、こうした大人と子どもの間にある関係について、メルロ＝ポンティの知見に手がかりを求めたい。この人物について簡単に説明をしておく。フランス現象学の哲学者モーリス・メルロ＝ポンティ（1908-1961）はソルボンヌ大学に在職中、児童心理学と教育学を担当していた。哲学史における彼の思想の重要性を疑う者はいないとしても、彼の教育思想については、おそらくあまり広くは知られていない。その内実は、彼が早世したこともあり、まだ掘り下げた検討がおこなわれておらず、研究がすすめられていない領域が広く残されている。本邦でもこれからの研究が期待されている⁽¹⁷⁾。メルロ＝ポンティは、前期の主著である『知覚の現象学』を発表したのち1952年までの間、ソルボンヌの講座で「意識と言語の獲得」、「大人から見た子ども」、「幼児の対人関係」、「幼児のデッサン」、等々のテーマについて講義をおこなっていた⁽¹⁸⁾。その概要は『ソルボンヌ講義』

としてまとめられている講義要録から知ることができる⁽¹⁹⁾。まず彼が、教育学と道徳のあいだに不可分の関係を捉えていたことを最初にみておかなければならない。

メルロ＝ポンティは「大人から見た子ども」と題する講義の冒頭を、「教育学というものをわれわれはどのように理解すべきなのか」という問題から説き起こしている。そこで彼は、おおよそ次のように語っている⁽²⁰⁾。通常そう考えられているように、教育学は教育の技術であり一つの科学に支えられているとし、教育学が依拠するその科学が児童心理学であるとするのは、一見したところ明らかであると思われるかもしれない。しかしそれは、児童心理学と教育学の関係を、〈原因と結果の研究としての科学〉と〈手段と目的の研究としての技術〉の関係とみなすことである。そのように考えるならば、教育学とは、心理学の知識を集約し、それを行動の規則へと変える技術の集まりのようなものになってしまう。そうであるなら教育学はまず心理学に、そして道徳にと二重に従属していることになる。ここで道徳に従属しているというのは、そのような教育学はあらかじめ定められた諸々の価値を前提にして、それ自身はそれらの価値を問題にすることはないからである。しかし、教育学とはそのようなものにとどまるだろうか。

あらかじめ定められた道徳や価値を採用するにとどまるものとする教育学についての考え方をメルロ＝ポンティは拒否する。彼は端的に、「抽象的な目的しかないのであれば、現実の道徳はありえず、現実の道徳法則は諸々の状況との接触から現れてくる」、とも語っているのである⁽²¹⁾。彼はむしろ、教育学と道徳を不可分で一体のものと考えているのである。そして彼はまた、教育学はすべて心理学であり、少なくとも暗黙の心理学なのだという。ここには、いわば倫理学、児童心理学、教育学という異なった三つの学科があるわけでも、本質的な違いがあるわけでもなく、行為の規則についての研究、客観的知識に向けられる研究、子どもに対する大人の反応に向けられる研究、

という三つの方向に向かう一つの作業があるだけだということである⁽²²⁾。というのも、人間の存在が問題であるかぎり純粋な観察はありえないからであり、観察と働きかけ、理論と実践の関係は、現実存在 (existence) の関係だからである。メルロ＝ポンティが言うところによれば、「教育者と子どもの関係は状況にとって副次的なものではなく、それこそが状況の本質をなしている」のである⁽²³⁾。

教育学者の介入は子どもを変えてしまうものであり、それを避けることはできない。このことは、大人にもまた、その対話の場で提起された「問い」を子どもとともに引き受け、協同的な探求者としてその場に関わることの自覚を促す。もちろん大人が何らかの答えを指し示す場合であっても、「価値観の押し付け」といった道徳教育に対する懸念は、いうまでもなく払拭されなければならない。しかし、そのさい「無関与の観察者」に徹することは必要ではないし、それも可能ではないのである。メルロ＝ポンティは上の引用につづく箇所で、「子どものあらゆる反応は大人の問いに対する反応に他ならない」、と述べていたが、そのような問い (question) は、文字どおりの意味において言葉をとり交わすなかでの「問い」であるとともに、それを越えて、より広く現実存在の関係そのものを言い表すものと解することができる。

というのもメルロ＝ポンティはやがて、その晩年に構想していた存在論の論考において、自らが内属し身をおく世界をその場から記述するところを企図しており、そうした自らが属する世界ないしは存在の探求の方法を哲学的な「問いかけ」と呼んでいるからである。ここでメルロ＝ポンティのいう問いかけとは、すべてを知る教師が生徒にむけておこなうような、問いと答えの対応を想定するものではないし、情報交換がおこなわれるさいの、それぞれに既知的なものを効率的に伝達しあう関係を想定するものではない。それは、プラトンやソクラテスが対話篇のなかで問い尋ね、あるいはアウグスティヌスが時間について述べていたように、われわれが知っているようで知らな

い、知らないながらも知っている「なにものか」(quelque chose)をめぐした問いかけである。おそらく、大人が真剣に問いかつ答えようとしなければ、子どもが真剣に答えを求め、探求をつづけることはできない。道徳的な価値判断を学ぶということも、他者とともに同じ世界と事象とを見つめる関わり、人間と世界との間にある関わり、自己と他者との間にある関わりを包括する「問いかけ」(interrogation)の関係においてこそ可能となるであろう。他者とともに生きる世界において、そこにとともに属する他者と自らのあいだでとり交わされる、そうした各々の視点のあいだ(inter)に生起する重層的な間-ロゴスを創発させていくものこそ、その対話、その問いかけの営みに他ならないからである。

4 「問い」についての一解釈

子どものころに、チョウやトンボを追いかけて捕まえたことはあるだろうか。しかし、そうして採集してきたムシを自慢げに親や教師に見せたところで、「可哀想だから草原に放してきなさい」と諭されたりもする。ムシの羽根を親指と人差し指で挟んで捕える技を覚えたばかりでは、しばしばその羽根を傷めてしまい、もはや飛べない状態にしてしまう。そのとき子どもは自分がしたこの意味をどう考えるだろうか、どのような感情を抱くだろうか。ムシを捕えた誇らしさと、可哀想だという鮮烈な印象との間で板挟みになるとすれば、そのとき子どもは心理的葛藤に直面している。憐憫の感情というものを学び知ると同時に、せっかく捕えたムシを放さなければならないという理不尽さも味わうことになるだろう。

ここで注目したいのは、ピアジェやコールバーグをはじめ心理学者や教育学者たちがその発達段階論を導き、検証するためにもちいた「問い」の形式であり、そうした「問い」に直面した子どもが抱く心理的葛藤である。

先に紹介した研究プロジェクトでの附属小学校における哲学対話の実践では、教師が作成した「犬の大量遺棄」についての資料を読んで、子どもた

ちは各々に自分が考えたい問題を出し合い、それから全員で考えたい問いを定める、という過程をもった。子どもたちは各々に、「どうしたら殺処分をなくせるか」、「なぜ日本は殺処分をするようになったのか、外国ではどうしているか」、「同じ生き物をお金で考えるのはいいのか」、「人間と犬の関係」、「命」、「生き物の価値」といった問題を提起し、それらをもとに協議して、「人間と犬の命は平等か?」という問いが立ち上げられた。ファシリテーターを介し、全員が共同で問いを定めるという過程を経ることによって、この問いはきわめて洗練されたものに仕上がっている。この問いには、生命の尊重という観点、また平等や公平という観点、さらに人間と他の動物の差異についての観点が含まれており、これらの観点を共立させようとするれば矛盾を生じることになるだろう。この問いに答えようとするなかで、命はすべて平等であるという理念と、人間と犬の扱いの違いの事実との間で矛盾があることに気づき、思い悩む児童もみられた。

ところで、子どもが抱くこうした葛藤は、単なる未成熟を意味するものであろうか。たしかに、「人間と犬の命は平等か?」というこの問いの定式が、平等か否かという二者択一の問いとして受け取られるとすれば、制約はきわめて大きい。それが単なる討論の練習であれば、賛成であるのか、反対であるのか立場を明確にすることを求められよう。しかし、哲学の対話においては、それは必ずしも要求されない。生命の尊重、命はすべて平等であるという理念の内実を問うことはできるし、人間と他の動物の差異を問うこともできる。言い換えれば、葛藤や躊躇、「問い」そのものの意味を問うこと、そのことこそがあらたな学びのはじまりであり、探求を突き動かすものといえるだろう。

コールバーグが示した〈ハインツは薬を盗むべきか、それとも妻を死なせるか〉というあの問いについても同じことが言えよう。道徳性の発達段階は、文化や地域、人種や性別の差を越えて普遍的なものであり、それぞれの段階は以前の段階が

統合・分化したものだとするコールバーグの考え方によれば、最終段階においては問いに対する答えは一つに定まるはずである。つまり、薬を盗んではならず、妻を死なせてしまう、という選択肢は存在しないことになる⁽²⁴⁾。だが、そうであるか否かについてはコールバーグその人の見解も揺らいでおり、彼自身がJ・レストの研究から引用している事例によれば、どの発達段階においても答えは賛成でも反対でもありうる⁽²⁵⁾。さらなる問いをつづけることは可能なのである。

それでも、ジレンマがジレンマのままであり、解決されないまま葛藤が残されるとすれば、道徳的な成熟を語ることは難しいのではないか。そのような見解がありえよう。ここで、ふたたびメルロ＝ポンティの知見に手がかりを求めたい。

メルロ＝ポンティは「幼児の対人関係」と題する講義のなかで、アメリカの心理学者であるエルゼ・フレンケル＝ブランズウィック夫人の研究を貴重なものとして参照しており、これを援用しつつ「心理的硬さ」(rigidité psychologique) という問題について論じている⁽²⁶⁾。まず、この「心理的硬さ」とは、精神分析学に由来する概念とされており、たとえば、どんな質問にも何のニュアンスもない切口上で返事をする被験者の態度であったり、物や人物を検討する場合にも、相互に符合しないような特徴を認めたがらず、ものを述べるにも、つねに単純で断定的で結論的な見解に達しようとする人の態度を指すものである。しかし、そうした硬さは仮面のようなものにすぎないのであって、その下に、混乱したものやひどく分裂したパーソナリティが容易に見出されるという。

こうした事例は、フレンケル＝ブランズウィック自身の研究においては、パーソナリティと知覚との相関関係を研究するために取りあげられたものであり、その対象となった11歳から16歳までの1500人のうち120人が心理的硬さの極端な例を表すものとして選び出され、実験調査がおこなわれたとのことである⁽²⁷⁾。

さて、小稿との関連において興味深い点は、先ず、彼らは道徳問題や社会問題などあらゆる問題

を二分法によって処理しようとする、ということであるが、その根源は、善悪の二分法、徳と美徳の二分法、男らしさと女らしさの二分法といった幼児期の硬さに求められるとされる。そして、そのような心理的な硬さや両極性 (ambivalence) によって規定されるパーソナリティに対して、心理的な成熟性の現象を特徴づけている能力が捉えられていることに注目したい。その能力とは「両義性」(ambiguïté) である。

メルロ＝ポンティは〈親とは、それを介して子どもが世界と交わる媒体である〉という観点から、メラニー・クラインの事例に依拠しつつ、おおよそ次のように説明している。心理的な硬さは、一時的な出来事としてなら誰にでもみられるものであるが、子どもはとくに〈権威主義的な環境〉におかれると、親という対象を二重化し、それを脱することができなくなってしまう。たとえば、「やさしいお母さん」と「意地悪なお母さん」という二つの像が子供のなかで統一され、同一人物に関係づけられるのではなく、「やさしいお母さん」だけが前面に出て、「意地悪なお母さん」の方は自分自身にさえ隠されてしまうということがある。「硬い」子どもは、自分の二重の態度に気づかず、自分のなかに「嫌いな親」の像があるのを認めることができない。はっきりと認めることができるのは自分に有利な像だけである。つまり、同一の対象、同一の存在に対して二つの二者択一的なイメージを抱きながら、それらを結びつけることができない、あるいは、じつはそれらの像が同一の存在に関わっていることを認めようとしない、そうしたところに「両極性」が成り立つ。

これに対して「両義性」とは、メルロ＝ポンティによれば、同一の対象、同一の存在がもつ矛盾に向き合う能力のことである。彼は、端的に次のように記している。「心理的に硬い人にかけているのは、まさにこの能力、すなわちいろいろな存在者に直面した場合に陥らざるをえない諸矛盾を真正面から見据える能力である」、と⁽²⁸⁾。また、誰しもが、なにほどこかの心理的な硬さをもっているとすれば、心理的に成熟した人を特徴づけるも

のは、彼が両義性を持ちあわせているか否かということではない。むしろ、それはメルロ＝ポンティがフレンケル＝ブランズウィックの言葉をかりて記しているところによれば、「彼が自らの両義性に対処するその仕方」、なのである⁽²⁹⁾。

むすび

子どもたちが、ある問いや現実の状況に直面し葛藤を抱くということは、そこに、たとえば生命の尊重、平等や公平、人間と他の動物の差異というような、共立させようとすれば矛盾を生じることになる事態が現れているからだろう。しかし、そのように矛盾を見出し、葛藤し、両義的な状況を見据えることに心理的な成熟をみとめるならば、道徳性の発達についても、両義性の能力というものを成熟の一つの指標とすることができるように思われる。もちろん、それは普遍的な道徳をあらかじめ定めておくというよりも、共立しがたい現実の状況を他者とともに生きるなかで、いわは実存的な普遍というべきものを学び知る対話においてである。現実の葛藤を見据えることと、その葛藤を乗り越えようとすることは、おなじ一つの経験の二つの側面に他ならないからである。

- (1) 中戸義雄、岡部美香編著、『道徳教育の可能性 その理論と実践』、ナカニシヤ出版、2005年、4頁。
- (2) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」、2014年10月21日、2頁。
- (3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 道徳編」2008年6月、35頁。
- (4) 上掲書、「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」、9頁。
- (5) L・コールバーグ、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、永野重史監訳、新曜社、1987年、

49頁。

(6) 上掲書、L・コールバーグ、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、44頁、および、L・コールバーグ、内藤俊史訳、「「である」から「べきである」へ」、『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』、永野重史監訳、新曜社、1985年、22～23頁により以下に要約して示した。

(7) C・ギリガンによれば、コールバーグの発達段階論は抽象的なルールおよびその適用という思考法の習得が基準となっており、そのような指標とは別に、人間関係への文脈的理解、他者へのケアなどの資質もまた重要な成熟の指標たりうる。男性中心の発想のバイアスのために、ケアというこの後者の資質は従来見落とされてきたのだと批判するのである。そして、このことは男女間の差異にとどまらず、道徳観に関する文化間の相対性についても言えるのである。ギリガンによるコールバーグへの批判については、立ち入って論じたことがあるので次の拙論を参照していただきたい。

大森史博、「生の標高を描きなおすー「倫理」への批判」、『倫理学の地図』所収、篠澤和久・馬淵浩二編著、ナカニシヤ出版、2008年、175～206頁。

(8) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、10頁。

(9) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、53頁。

(10) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、55頁。

(11) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、57頁以下。

(12) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、58頁。

(13) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、56頁。

(14) 同上。

(15) 同上。

次の論考は、コールバーグが発達段階について主

張する普遍性というものが、子どもの事実によって覆される可能性をもつ「探求されつつある仮説」であるという見解を示している。

内藤俊史、「コールバーグの道徳性発達理論に基づく道徳教育の実践」、上掲書『道徳性の発達と教育 コールバーグ理論の展開』、240頁。

(16) この研究プロジェクトの詳しい内容については、次の論文による報告を参照されたい。

宇佐美公生（代表者）、室井麗子、大森史博、板垣健、「子どものための哲学教育を介した道徳教育プログラムの開発プロジェクト」、『教育実践研究論文集』（岩手大学教育学部）、第2巻、2014年。

(17) 教育実践との関わりにおいて、メルロ＝ポンティのソルボンヌ講義について検討した先駆的研究としては次の文献を参照することができる。

西岡けいこ、『教室の生成のために メルロ＝ポンティとワロンに導かれて』、勁草書房、2005年。

(18) メルロ＝ポンティ哲学における子どもの表現と言語の現象については、詳しく論じたことがあるので次の拙論を参照されたい。

大森史博、「野生の表現と最初のパロール」、『東北哲学会年報』（東北哲学会）、第30号、2014年。

(19) M. Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant : Cours de Sorbonne 1949-1952*, Verdier, 2001. 冒頭の二つの講義の邦訳が、次の書名で刊行されている。

邦訳、M・メルロ＝ポンティ、『意識と言語の獲得』、木田元・鯨岡峻訳、みすず書房、1993年。

(20) *ibid.*, p. 89. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、129頁以下。

(21) *ibid.*, p. 90. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、130頁。

(22) *ibid.*, p. 91. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、132頁。

(23) *ibid.*, p. 90. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、131頁。

(24) コールバーグにおける普遍的道徳と第6段階の問題については、次の文献が詳しく論じている。下司晶、「道徳性の発達理論とその臨界-フロイト、ピアジェ、コールバーグ」、『道徳教育』所収、

井ノ口淳三編、学文社、2007年、48～75頁。

(25) 上掲書、L・コールバーグ著、『道徳性の形成 認知発達のアプローチ』、49頁以下。

(26) M. Merleau-Ponty, *Parcours 1935-1951*, Verdier, 1997, p. 152-. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、「幼児の対人関係」、『眼と精神』所収、滝浦静雄・木田元訳、みすず書房、1966年、106頁以下。

(27) E. Frenkel-Brunswik, *Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable* (1949), in *Psychological Issues*, vol. 8, No. 3, Monograph 31, International Universities Press, 1974, p. 58-91.

(28) *op.cit.*, p. 156. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、110頁以下。

(29) *op.cit.*, p. 162. 邦訳、M・メルロ＝ポンティ、上掲書、116頁。