

# 道徳性の発達をどのように捉えるか —「社会性」の発達と「自我の変容」としての発達—

練合堯人\*・高橋知己\*\*

(令和5年1月27日受付；令和5年4月10日受理)

## 要 旨

本稿では、ピアジェによる認知発達理論から始まる、認知発達と道徳性の発達を関連付けた諸研究を「どういった要因が道徳性の発達を促すのか」という側面から概観し、各々の理論の差異から学校における道徳教育の在り方を考察することを目的とする。道徳性の発達には「社会化」的側面と、「個性化」的側面がある。ピアジェやコールバーグらの認知発達理論の視座からは、道徳性の発達を社会化に近い概念で捉えていること、エリクソンの精神分析的理論の視座からは、道徳性の発達を個性化に近い概念で捉えていることが示唆された。

また、道徳の授業で用いられる読み物資料は、社会性の発達と、自我の発達のどちらを重視するのかについて調査した結果、児童生徒の学年の上昇に伴って社会性の発達に関する項目を重視するものや、思春期に自己に関する項目を重視するものなど、出版社ごとに在り方は様々であることが明らかになった。

## KEY WORDS

道徳教育 moral education 社会性の発達 social development 道徳の内容項目 moral content 相互関係 mutual relationship

## 1 問題と目的

### 1. 1 道徳性を捉える研究

人の持つ道徳性を説明しようとする試みは、倫理学、教育学、社会学、発達科学、認知科学など様々な学問領域において行われてきたが、未だ多くの議論が交わされている。近代の研究では、「道徳的判断・発達は認知発達と関連する」という発達心理学の立場から道徳性の説明を試みたJ・ピアジェの認知的発達理論が有名である。そして、ピアジェの発生的認識論のアメリカでの紹介により、道徳性の認知的な発達側面への関心がL・コールバーグの研究で再現された。彼はピアジェの道徳性発達段階をさらに拡張し、生涯発達の観点から新たに道徳性発達段階を提唱した。1960年代から1980年代を通じて、道徳性の発達についての研究は、内外ともにコールバーグの理論を中心に展開してきたといっても過言ではない(内藤, 1992)。

認知の側面から道徳性の説明を試みたピアジェ以降、上述したような道徳性研究に共通していることは、「道徳性は発達により変容していく」という点である。この概念は道徳性を解明しようとする際に不可欠なものであり、近年の道徳性研究においては前提条件として認識されている。では、どういった要素が道徳性の発達を促すのだろうか。そのような観点から各々の理論を概観すれば、いくつかの差異点が浮かび上がる。それらを対比させて考えていくことは、道徳性の発達および道徳教育を考えるうえで得られるところが大きいように思われる。本稿では、発達科学や精神分析学の立場から道徳性の解明を試みた研究と、その研究史から引き継がれた研究を、「何が道徳性の発達を促すのか」という側面から概説し、各々の理論の差異から学校教育における道徳教育の在り方を考察することを目的とする。

### 1. 2 発達をどのように捉えるかという問題

道徳性の発達について言及する際には、「発達」という言葉が意味するところを探っていかななくてはならない。しかし、発達の捉え方や定義は研究領域や研究者によって多岐に渡るものであり、複雑である。ここでは一例として広辞苑による発達の定義を以下に示す。

①生体が發育して完全な形態に近づくこと。

②進歩してよりすぐれた段階に向かうこと。規模が大きくなること。

③〔心〕個体が時間経過に伴ってその心的・身体的機能を変えてゆく過程。遺伝と環境とを要因として展開する。

一方で、発達心理学の領域では「発達＝社会化」と捉える見方がある。これについては、コールバーグの提唱した理論の影響が大きかったのではないだろうか。今日の社会学における社会化 (socialization) の定義としては、以下のようなものがある。

“個人が他者との相互作用のなかで、彼が生活する社会、あるいは将来生活しようとする社会に、適切に参加することが可能になるような価値や知識や技能や行動などを習得する過程 (森岡清美他, 1993, p.596)”

コールバーグ(1987)は、発達は他者—社会との相互作用の中であらわれるものと捉える。発達は環境に関わらず普遍的なものであるが、社会的環境との相互作用によって生起する。また彼が提唱した道徳性発達段階では、発達段階が高水準のものになるにつれ、社会組織や法というものに対して客観視して反省する視点をとる。道徳性の発達に伴って道徳や正義の判断基準が個人の枠組みから外れていくというわけである。つまり彼は、個人の「道徳性の発達」を「社会化」に近い概念で捉えたと言える。

しかし、「社会化」という観点からのみでなく、個人の人格の変容や自己実現という観点からも道徳性の発達は捉えられるのではないだろうか。「社会化」の概念は、しばしば「個性化 (individuation)」の概念と対比される。「個性化」とはユング心理学の概念であり、その人が「本来そうなるであろう究極の自分」になっていくことを意味する。「個性化」は生涯を通じてなされる心の成長であり、その道のりをC. G. ユングは「個性化の過程 (individuation process)」と称した。彼は、著書『自我と無意識』のなかで、

“個性ということばが私たちの内奥の究極的で何ものにも代えがたいユニークさを指すとすれば、自分自身の自己になることである。したがって、「個性化」とは、「自分自身になること」とか、「自己実現」とも言い換えることができるだろう。(C. G. ユング, 松代・渡辺訳, 1995, p.98)”

と述べている。心の奥には、自分の知らない可能性としての「個性」が眠っており、「個性」を目覚めさせていくほど「自分らしさ」が輝いていく。道徳性の発達には社会化を促すだけでなく、個性化を促す必要性もあると筆者は捉える。また、この2つの側面からの発達はバランスが取れていなくてはならない。社会化が乏しい発達は、周囲の迷惑を顧みない野性的な個性をもたらし、逆に個性化が乏しい場合は、一見立派な社会的人間のようであるが、自分を見失っていると言わざるを得ない。道徳性の発達、延いては道徳教育というものは、社会化と個性化の両輪をもってして成しえるものであるべきである。

発達心理学や道徳性心理学の研究分野では、これら二つが道徳性の発達を規定する重要な概念であることが示されてきたが、道徳性の発達に関する諸理論を「社会化」的視点と、「個性化」的視点から分類した研究は見受けられない。よって、それらの分類を試みることを本稿の第2の目的とする。

## 2 道徳性発達における認知的発達理論からの視座

### 2. 1 ピアジェの認知発達理論

道徳性の発達を、子どもの認知能力の発達の観点から捉えた研究が数多く行われてきた。心理学者ピアジェ (Piaget, J.) は、子どもが能動的に外界のものを意味付け、自己との関係の中で外的状況を捉えていくという認知発達理論を提唱した。ピアジェにとっての発達とは、同化 (外界のものを自己のスキーマ (scheme) に取り入れること) と調節 (外界に呼応して自らを変化させること) を経て認知構造が均衡化することであり、均衡化によって認知の発達が進むこととされる。これにより物事を論理的に捉えたり、抽象的に考えたりすることが可能になる (荒井, 2021)。ピアジェは、こういった知的な発達には4つの段階が存在するとした。それらは感覚運動期 (0～2歳頃)、前操作期 (2～7歳頃)、具体的操作期 (7～11歳頃)、形成的操作期 (11歳以降) とされる。

子どもの道徳的判断に関しても、発達の度合いによる変化があることを示しており、他律的な判断から自律的な判断へと変化することを示している。例えば、ピアジェが子どもに対して行った一つのインタビューに、「意図としては悪くないが、結果として重大な失敗をしてしまった (親を喜ばせようという意図があったが、インクでテーブルクロスを汚してしまった) 場合」と、「意図は悪いが、結果としては些細な失敗で済んだ (親のインクで遊んでいたが、少しインクをこぼしてしまった) 場合」では、どちらが悪いかに子どもに判断させたものがある。この結果、9歳頃を境に、結果に焦点を当てて判断する子どもと、意図や動機に焦点を当てて判断する子どもがいることが明らかになった (Piaget, 1977)。前者は「客観的責任」をもつ子どもであり、後者は「主観的責任」をもつ子どもである。さらにピアジェは、子どもが規則をどのように認識しているのかを明らかにするため、「マールゲーム」の観察を

行った (Piaget, 1977)。この観察から、子どもは、大人の示した規則を絶対的なものとみなしてそれに忠実であろうとする段階から、メンバーの同意があれば自分たちで新たな規則をつくってもよいと考える段階へと変化することが見出された。これは、他律的な道徳 (拘束の道徳) から自律的な道徳 (協同の道徳) への変化である。先に述べた客観的責任と主観的責任との関係から考えるならば、客観的責任は外在的な存在に依拠した判断をしているため他律的な道徳であるといえ、反対に主観的責任は構成員の内面を採った上での判断を求めるが故に自律的な道徳であると言える (荒木, 2021)。

では、他律的な道徳から自律的な道徳への発達はこういった要素によって促されるのだろうか。吉岡 (1992) は、客観的責任と主観的責任について以下のように述べている。

“ピアジェによれば、物質的な損害のみに注目する、客観的責任概念に基づく判断は、大人の子どもに対する拘束が、子どもの大人に対する一方的尊敬を通して、歪曲されて受け止められた結果である。…「守らなければならない」という義務感をともなった規則は、子どもにとって本来外在的なものである。規則を外在的なものとして認識している以上、この規則にそむく程度が外在的に (ということつまり、行為の物質的結果が客観的に) 大きい行為の方がより悪いことだと考えるのは当然なのである。…主観的責任概念に基づいた判断をするためには、客観的責任概念に基づいた判断をするのとは別のものが必要である。後者は、大人に対する一方的尊敬、大人への服従に基づいたものであった。一方、前者のもとには、自分のまわりにいる人間の視点から行動するのに慣れること、他人に従おうとするよりも他人を喜ばせようとすることがある。これは、言い換えれば、他者との協同、他者との相互の尊敬が存在する、ということである。これができるようになったとき、子どもは意図を視野に入れて判断できるようになるのである。(吉岡, 1992, pp.38-39)”

また、波多野 (1990) は、ピアジェの理論を紹介する中で、子どもに対して叱らずに理由を説明することが、自律的な道徳の獲得を促すとしている。

“子どもがあやまちをした。子どもがうそをいった。大人はこれを叱る。しかし、大人は子どもを叱ることによって、子どもを外面だけの悪い道徳のほうへ追いやっているのである。むやみに叱れば叱るほど、子どもはただ外面だけ、大人の見ているところだけを、じょうずにしようとするようになる。…子どもがあやまちをしたとき、これを叱るのは、もっとも拙劣な道徳教育なのである。われわれは子どもを叱らずに、子どもに教えるべきなのである。なぜいま子どものやった行為が悪いかをくわしく教えてやるべきなのである。(波多野, 1990, p.303)”

## 2. 2 コールバーグの道徳性発達理論

道徳心理学者コールバーグ (Kohlberg, L.) は、自らの立場を認知論的発達理論とよび、ピアジェなどと共通する立場であるとする。ピアジェが提唱した他律的な道徳判断から自律的な道徳判断への変化を、3水準6段階の発達段階で示したことで有名である。コールバーグは、「道徳的な規則とは何か」という問題と向き合っていくなかで、道徳性の発達について言及した。彼は、ある規則が「道徳的な規則」であるという場合、その規則は2つの性質を有していなければならないとした (内藤, 1992)。1つは「普遍化可能性」である。例えば「人は、他者に損害を与えてはならない」という規則を主張する人は、同時に、あらゆる人が、どのような時、どの場所においても、この規則を守るべきであるということである。第2の性質は「指命性」である。単なる好みを表明する言葉とは異なり、そのような行動を、個人的な好みや欲求を超えてとらなければならないという意味で、まさに「べき」という性質もっている。コールバーグは、これらの性質は、人々の持つ規則がどの程度「道徳的規則」の名に値するかを判断するための基準になるとともに、逆にその人が主観的に持つ「道徳的規則」が適切であるかを判断する基準を示すと考えた。つまり、その人のもつ規則が、どの程度の範囲の立場や役割に対しても普遍化可能かであるのか、そしてそれは「べき」という性質をどの程度もっているかによって、その人のもつ「道徳的規則」の適切性が判断可能であるとした。道徳性の発達は、このような適切性の基準をより十分にみたすような道徳的判断が可能になる過程とみなされる。

では、道徳性発達の契機は、どのような過程で生じるのか。コールバーグは、ピアジェのアイデアに拠った。それは、「道徳的認知構造内の矛盾を経て、再組織化によって矛盾を解消する過程」である。これは、ピアジェでいう「均衡化」の考え方に近い。つまり発達の過程とは、自分が現時点でもつ道徳的な考えの枠組み (低次の道徳的な発達段階) では矛盾が生じてしまうことを認識し、その矛盾を解消するような新しい枠組み (高次の道徳的な発達段階) を新たに構成することである。道徳性は、このような過程を繰り返すことによって発達していく。

それでは、このような過程によって、人は都度どのような道徳性をもつのだろうか。コールバーグは、それを道徳性発達段階として設定した (Kohlberg, 1984)。

表 1 コールバーグによる道徳性発達段階

<p>【前慣習的水準】</p> <p>第1段階 他律的道徳性</p> <p>社会状況におけるさまざまな立場からの観点が未分化である。規範は、外在的なもので、正当化を必要としないとする素朴な「道徳実在論」である。罰は、悪が何かを指し示すものである。つまり、罰せられることが悪である。社会的状況において、権威者、他者は同一の観点をもつものとされる。</p> <p>○指令的役割取得—欠けている。</p> <p>○普遍化可能性—規則の創造者によって示される例外を除き、規範は一般化される。</p> <p>第2段階 個人主義的、道具主義的道徳性</p> <p>具体的な他者の観点から考えることができる。その結果として、個人が異なる利害、欲求をもつことを知るようになる。したがって、各個人が、罰を含むマイナスの結果を最小にし、プラスの結果を最大限に実現することが正しいとされる。しかし、個人間で衝突が生ずることがあることも理解していて、その場合、それぞれの個人が求めることは、その内容いかんにかかわらず同等の重みをもつとみなされる。その場合は、物理的平等かギブアンドテイクの原則にしたがう。</p> <p>○指令的役割取得—他者が欲求をもつように自己もつだらうという点での役割取得</p> <p>○普遍化可能性—自己利益を望んでいる人々が規範を守らなくなれば、「正しい」交換が不可能になる点で普遍化可能性を考える。</p>
<p>【慣習的水準】</p> <p>第3段階 対人間の規範による道徳性</p> <p>充分に関連づけられずに認識されていた個人個人の観点は、第三者的な観点のもとに関係づけられる。信頼しあっている二人の関係を第三者の観点から理解することができ、またそのような理解が共有されなければならないと考える。このような認識のもとで、第三者の観点から求められる二人の関係上の役割期待にしたがうことが正しいと考える（相互に観点を理解しあっている関係における「友人として」「親として」など）。このような考えは一般化されて、一般的に求められる役割にしたがうことが求められる。また、人は、多くの人々とそれぞれ関係をもつことになり、その結果、大多数の自己への期待を認識しようとし、それにしたがうべきとする（「世間の目」にしたがう）。</p> <p>○指令的役割取得—他者の観点から正しいと考えられるときに、自己にとっても正しいという形の役割取得。</p> <p>○普遍化可能性—すべての人が規則を守るべきであるのは、道徳的によいことをめざしている人の意図を妨げるという点で普遍化可能性を考える。</p> <p>第4段階 社会組織の道徳性</p> <p>対人関係を一部として含む社会組織全体の維持という観点から、正しさが判断される。時として、社会的義務を十分に遂行している人々の間でも葛藤が生ずるが、その解決のための規則の必要性を認識する。</p> <p>○指令的役割取得—個人の行為と社会システムの観点からの義務とを考える。</p> <p>○普遍化可能性—社会的秩序を尊重する普遍的態度という観点から、逸脱の普遍化可能性を考える。</p>
<p>【脱慣習的水準】</p> <p>第5段階 人間としての権利と公益の道徳性</p> <p>脱慣習的水準では、現存の社会組織の維持という観点ではなく、社会組織それ自体を客観視し反省する視点をとる。いわば、現存の社会組織やそのなかで求められる規範自体を対象化して認識する。第5段階では、社会組織は個人の間での自由意志に基づく契約や法律の制定によって成立するべきと考えられる。したがって、それを保証する自由、生命の権利は普遍的な権利とされる。人が人間としての普遍的な権利、自由及び生存権といった権利をもつものとして互いに認め、そして、そのような条件のもとで成立した契約、合意、法律によって社会組織は成立するべきであると考えられる。逆にこのような観点から社会組織の是非が批判的に検討される。また一方、公益「最大多数のための最大幸福」という原則が加わることによって、規則功利主義という立場に結びつく。</p> <p>○指令的役割取得—社会的状況におけるすべての観点を考慮する。</p> <p>○普遍化可能性—生命と自由を普遍的とし、すべての社会においても道徳的規則を一般化する。</p> <p>第6段階 普遍化可能であり、可逆的であり、指令的な一般的倫理原則</p> <p>第5段階では、固定された契約や契約的法律にしたがうが、第6段階では、それらを正当なものとならしめる決定の手續きに注目する。すなわち、それらが正当であり得るのは、すべての人間を手段としてではなく目的として扱い（その人格を尊重し）、理想的役割取得によって決定がなされることにあるとする。すなわち、すべての人が、すべての他者の観点に立って考えることを想定したうえで同意に至る決定をすることにあるとする。それは、ロールズによる「無知のベール」のもとでの「原初的狀態」における決定、ハーバーマスの「理想的発話状況」のもとでのディスカッションという形で定式化されたものである。このような点から、たとえ、契約や法律の及ばない場合でも、この観点から決定がなされる。また、信頼、コミュニティといった概念が、道徳や人間の権利などの前提条件として位置づけられる。</p>

[注] 上記の表は、Kohlberg (1984) を内藤 (1992) が翻訳したものを参照し、筆者作成

コールバーグの理論は、道徳性の発達を社会性の発達ととらえ、その視点が、他律的—自律的—社会的へと次第に高次になっていくプロセスをベースとしていることに気付く。低次の発達段階では役割取得の能力が欠如しているゆえに、視点が自己を中心とした一方向的なものである。そこから、他者もまた同様の観点をもつことを認識する段階に発達が進み、その上で自分ができる事やしたい事との妥協や協調できる点を見いだすことの重要性に気付く。そして、自己を見つめる他者の観点を獲得し（役割取得）、多様な他者との合意・協働のためのルール作りの必要性を認識していく。このような観点の変化が道徳性（≒社会性）発達の基本となっている。上述したように、道徳性発達の契機は「道徳的認知葛藤の経験」による認知構造の矛盾を経た後の再組織化であるため、道徳教育においては、こういった契機を意図的に設けることが重要である。具体的には、子どもをグループや制度（家庭、仲間集団、法や政治）へ積極的に参加させることや、仮想ジレンマを用いたディスカッションなどを行うことが挙げられる。

### 3 道徳性発達における精神分析的理論からの視座

精神分析学を確立したフロイトの理論を受け継ぎ、自我心理学を発展させた精神分析学者のエリクソン (Erikson, E. H) は、他者—社会との関係の中での健全な自我の発達とは何かについて言及した。彼は、フロイトの心理的・性

的な成熟の発達段階をベースにして、自身による観点（心理・社会的観点）を加えた自我発達の漸成説を提唱した。自我発達は対人関係における相互性のなかで展開することが強調されている。漸成説とは、「発達」が種々の素因がある特定の時期に他者とのつながりのなかで発達分化（≒複雑化）していく過程とされている。発達は質的に異なる段階をなし、人生周期（life cycle）は8つの段階に分けられる。各段階における自我の発達分化は、その時期特有の形でなされる（山岸、1992）。

各段階には、ポジティブな側面とネガティブな側面を両極とした、学習しなければならない「心理・社会的危機」がある。そして、これら両側面がともに経験されながら相対的にポジティブな側面が勝ることで、人間の基本的な強さが生ずるとした。逆に、ネガティブな側面の方が強い場合は「自我の未熟さ」となり、次の発達段階の課題への移行が困難になるとされる。例えば、第一段階で言えば、信頼することと同様に不信を感じることを学ぶことも大切であり、信頼と不信とが一定の割合で基本的な社会的態度に含まれつつも信頼が不信を上回る事が重要であるとされる。その結果得られる基本的な強さは徳（virtue）と呼ばれ、人間の適応において必要なものとされる。以下に、人生周期の8つの発達段階を示す。

表2 人生周期の8つの発達段階

発達段階	心理-社会的課題と危機	基本的徳目(活力)	重要関係の範囲	社会的秩序の関連要素	心理-社会的モダリティ	心理-性的段階(フロイト)
I	基本的信頼感 対 不信感	希望	母性	宇宙的秩序	得る, お返しに与える	口唇-呼吸器的 感覚-筋肉運動的 (取り入れモード)
II	自律感 対 恥 疑惑	意思	親	「法と秩序」	保持する, 放出する	肛門-尿道的, 筋肉的 (把持-排泄的)
III	自発性 対 罪障感	目的	基本家族 (親・同胞との関係)	理想の原型 (手本)	作る(求める), 「~のように作る」 (あそび)	幼児-性的的, 移動的 (侵入-包含的)
IV	勤勉性 対 劣等感	コンピテンス	「近隣」・学校	技術的要素 (原則)	ものを作る(完成する), ものを結びつける	「潜在期」
V	アイデンティティ 対 その拡散	忠誠	仲間集団, 外集団, リーダーシップの モデル	イデオロギ-的 展望	自然にふるまう(ふるま えない), 活動を共有する	思春期
VI	親密性 対 孤独	愛	友情, 性愛, 競争, 協力の関係における パートナー	協力と競争の模範	自分を他人のなかに失い, そして発見する	性器期
VII	生殖性 対 停滞	世話	分業と家事の共有	教育と伝統の思潮	存在を作る 世話をする	
VIII	統合性 対 絶望	英知	「全人類」 「わが一族」	知恵	あるがままに存在する, 非存在(死)に直面する	

[注] 上記の表は、Evans (1981) をもとに山岸 (1992) が作成したものを引用

8つの発達段階における活力は互いに関連していて、低次の発達段階の活力を獲得していることが、高次の発達段階の活力を獲得するために必要とされる。例えば、乳児が母親との相互作用の中で獲得される活力である「希望」は、生きていくためにはなくてはならない活力であり、それがなくては、次の段階の活力「意思」は獲得できない。山岸 (1992) は、活力獲得の説明として、「望み」の獲得と、乳児と母親における相互性について以下のように述べている。

“<望み>は、自分の存在一呼びかけに答えてくれる信頼できるものがあること、自分が求めているものを必ず与えてくれるものがあることを、母親との相互作用のなかで経験することにより獲得される。泣くことにより不快感を訴えれば、それに応じた養護を受け、微笑めば微笑みかえてくれるというような応答を得て、乳児は母親—世界は自分を受け止めてくれるという感じをもつ。「世界は信頼できるし世界に受け止めてもらえる自分も信頼できる」という基本的信頼が基本的不信に打ち克つことによって、<望み>が獲得され、子どもは<待つ>ことができるようになる（今はだめでも、世界は必ず自分に答えてくれる信頼できるものなのだから）。基本的信頼—望みをもたらず母子の相互作用の特質は相互性にある。... 乳児の（顔に表れる単なる筋肉の運動にすぎない）微笑をみると、成人は自分に向けられた乳児の微笑に喜び、微笑を返す。大人から微笑を向けられることは乳児にとって快になる。それはお互いの存在自体が、相手にとって快になる関係、自分にとって快いことが、相手にとっても快いような関係である。... そのような相互性（普通の母子相互佐生には含まれている）のなかで基本的信頼が培われ、望みという根源的な力を身に付ける。”

このようにエリクソン理論における自我の発達には、個人から他者への一方的な働きかけではなく、相互作用のなかでのみ自我を発達させるというものである。さらに、基本的活力は各世代間の相互作用・重なり合いから生まれるということである。しかし、これは同じ発達段階にいる者同士の相互作用では自我の発達は起こり得ないということだ。

## 4 考察

### 4. 1 コールバーグによる道徳性発達理論とエリクソンによる漸成的自我発達理論の差異

コールバーグによる理論は、ピアジェによる認知発達理論を社会的な領域まで拡張したものであるのに対し、エリクソンによる理論は、精神分析に基づく自我発達理論であるという点で異なる。コールバーグは「認知」の側面から、エリクソンは「自我発達」の側面から道徳性の解明を試みた。

山岸(1992)によると、他者—社会との相互作用の中で、どういった要素が発達を押し進めるのかに関して両理論の捉え方は異なる。コールバーグが重視するのは「役割取得」である。役割取得とは、社会的相互作用における自身と他者との立場や役割の違いに気付き、互いに相手の立場になって物事を考えてみるということだ。コールバーグの捉える道徳性発達は、役割取得の対象が拡大し、どの人の立場から見ても公正な解決が可能になるという、正義の概念が重要視された発達の過程である。したがって、自分と他者の欲求が対立し、双方が納得できる解決が求められるような状況(役割取得が必要な状況)が発達を引き起こすトリガーとなる。このような、公正な解決が目指され、役割取得の機会が提供される環境が発達を規定する。

一方で、エリクソンが重視するのは「相互性」である。自我発達を押し進める基盤は、例えば成人と赤ん坊との相互性であり、自分にとってよいことが相手にとってもよいということの経験や、自分の働きかけが相手からポジティブな反応を引き出すという経験である。そういった互惠の関係をもつ対象の範囲が拡大していく過程が自我発達の過程であり、そのなかで各発達段階の基本的徳目(活力)が獲得されていく。個人—集団間の対立を調整し、相互性の関係にもちこむことで、相互性が普遍的なものになっていくことが、エリクソンの捉える倫理性である。

また、両理論は「発達が生起する契機」においても差異が見られる。コールバーグ理論においては、役割取得の機会は、同級生同士などの平等な関係においては生じるが、教師や両親などとの上下関係の中では生じにくいと考えられる。子どもは親(子をもつ立場)や教師になった経験がないので、それら大人の観点でものごとを見るのは非常に難しい。子どもが「先生や親のいうことは全く意味がわからない」と言っている場合、それは他人の気持ちになってものごとを見ようとする「意欲」がないのではなく、想像すること自体が困難である可能性がある。それほどに他者の立場でものごとを考え、他者の観点で問題を捉えるということは難しい。一方、エリクソン理論においては、基本的活力は各世代間の相互性から獲得されるものであるため、他者との立場や役割の違いは関係がない。他者は自分と違うことが前提としてあるからだ。また、相互作用において相手に与えるものと受け取るものは同じではない。個々の人間が異質性ゆえに、互いに与えあうことができるという視点が基本にあり、これがコールバーグ理論との差異である。

### 4. 2 道徳教育は「社会性の発達」と「人格の変容としての発達」のどちらに焦点が当てられているのか

文部科学省が示す学習指導要領に明記されている「特別の教科 道徳」で取り扱う道徳の内容項目は「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人とのかかわりに関すること」「C 主として集団や社会との関わりに関すること」「D 主として生命や自然、崇高な物との関わりに関すること」という4つのカテゴリーに分類される。それぞれのカテゴリーの下位項目として小学校低学年では19項目、小学校中学年では20項目、小学校高学年と中学生では22項目の内容項目を道徳の授業で取り扱うように設定している。これらの内容項目に対応する読み物資料等を用いて道徳の授業を行うことが、日本の学校教育において行われてきた「特別の教科 道徳」としての道徳教育のスタンダードなスタイルである。Aは個人の人格形成や自我発達に関する項目(自己の項目)であり、Bは対人関係に関する項目、Cは対社会に関する項目、Dは個人や他者、社会を超越した存在に関する項目と捉えることができる。コールバーグによる道徳性発達理論は、役割取得によって引き起こされる発達に伴い、道徳的判断を規定するものが個人の枠組みを外れ、次第に他者や社会に向かっていくというものであった。これは発達を社会化に近い観点から捉えたと言える。内容項目と関連させて道徳性の発達を捉えるならば、道徳性の発達の関心・課題は自己に関するものが起点であり、それが発達に沿って他者や社会に関するものに移行していくと考えられる。一方、エリクソンによる漸成的自我発達理論は、道徳性の発達において他者—社会との相互作用の中であらわれるとした部分は、コールバーグの

理論と共通しているが、発達を「人格・自我」という観点で捉えた点が差異である。「自分とは何か」という関心・課題に直面し、高次の発達段階の階層を迎える際に、自分と他者（社会）を往来して参照しているところが特徴的であり、発達を個性化に近い観点から捉えたと言える。内容項目と関連させて発達を捉えるならば、道徳性の発達の始点はやはり自己に関するものであるが、他者—社会との相互作用を経て、その後発達上の課題は自己に関することに戻ってくることになる。

筆者が捉える、これまでに紹介した道徳性の発達に関する諸理論と、道徳の内容項目の関係性を以下の図1に示す。

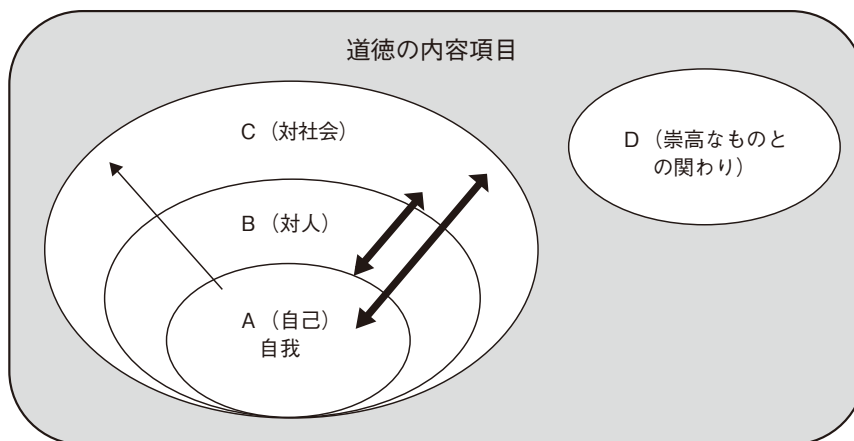


図1 道徳性の発達と内容項目の関係

細い矢印は、コールバーグの道徳性発達理論から想定できる発達の様相であり、太い矢印は、エリクソンの漸成的自我発達理論から想定できる発達の様相である。

コールバーグ理論のように、個人の「道徳性の発達」を「社会化」に近い概念で捉えるのならば、児童生徒に対して行う道徳教育は、年齢の増加と共に社会性の発達の側面を強化していく必要があるのではないかと。つまり、発達段階が高水準のものになるにつれ、道徳や正義について判断する際、社会組織や法というものに対して客観視して反省する視点が必要になるため、道徳性発達において重要視される内容項目が、「自己→他者→社会」へと推移していくのではないかとということである。

そこで、「特別の教科 道徳」において取り扱われる内容項目に着目した。内容項目は、児童生徒の年齢の増加に伴って、Aの項目からCの項目の指導へと徐々に比重が置かれていくのではないかとという仮説を立てた。ここでは、仮説の1つの検証方法として、各出版社が出版している道徳の読み物資料の採用数を学年ごとに比較する。A・B・C・Dの内容項目に対応する読み物資料の採用数が、小学校1年生段階から中学校3年生段階までで数量的にどれほど変化するのかを調査し、考察の一助とした。

以下の表は、東京書籍による令和2年度の年間指導計画（道徳科）に記されたA・B・C・Dの価値項目に対応する読み物資料の数である。

表3 令和2年度の東京書籍による読み物資料の数

学年	A(主として自分自身に関する事)	B(主として人との関わりに関する事)	C(主として集団や社会との関わりに関する事)	D(主として生命や自然、崇高な物との関わりに関する事)	計
小1	11	9	9	6	35
小2	10	9	10	7	36
小3	10	8	11	7	36
小4	10	8	11	7	36
小5	9	7	12	8	36
小6	9	7	12	8	36
中1	7	7	14	7	35
中2	6	7	14	7	34
中3	6	7	14	7	34

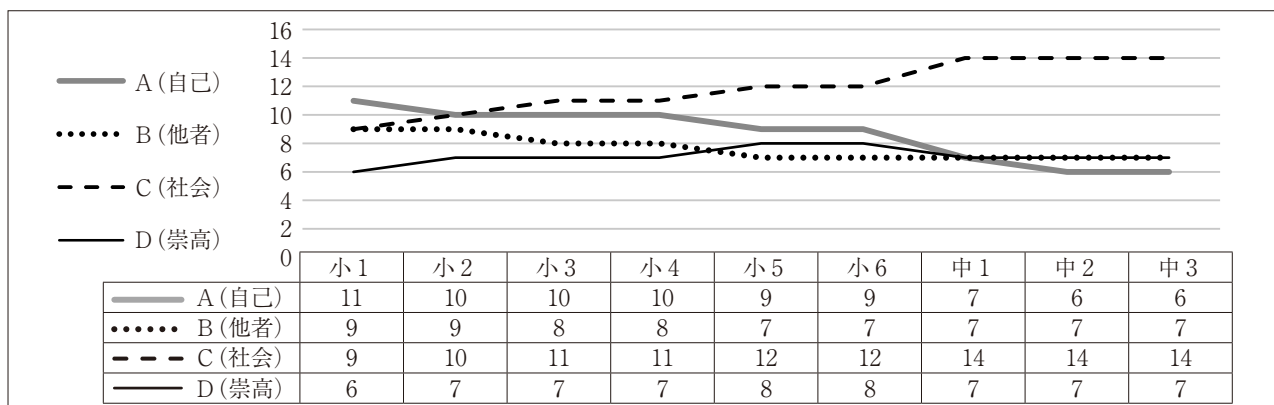


図2 令和2年度の東京書籍による読み物資料の数

- ①Aの「自分自身」についての項目は小1が最も多く、学年が上がっていくにつれて減少していく傾向がある。  
 ②Bの「人との関わり」については、学年が上がるにつれて増加していくと予想していたが、あまり変化がない。  
 ③Cの「集団や社会との関わり」は、学年があがるにつれて増加していき、中学生段階で最も多い項目となる。  
 ④Dの「生命や自然、崇高なものとの関わり」は、微小ではあるが増加していき、その後増減がない。

東京書籍による年間指導計画からは、仮説が概ね支持される結果となった。道徳における発達のスタートは「自己」であり、児童生徒の発達に伴い、視点の広がりや問題意識の拡張していくことによって、その発達の捉え方が「集団や社会との関係性をどのように構築していくか」へとシフトしていくことが読み取れるのではないだろうか。

一方で、「他者との関係性」を意味するBの項目の採用数は、「学年が上昇していくにつれて採用数も増加していく」という予想に反する結果となった。そして、「生命や自然、崇高なものとの関わり」を意味するDの項目に関しては、小学校低学年の発達段階では、生命や自然といった抽象的な概念を認知することが困難であるため、採用数が少ないが、学年が上がり認知発達が進むにつれて、物事を抽象的に捉えることができるようになるため、微小に増加するのではないか。

次に、出版社ごとの差異を検討するために、光村図書による令和2年度の年間指導計画（道徳科）に記されたA・B・C・Dの価値項目に対応する読み物資料の数を調査した。

表4 令和2年度の光村図書による読み物資料の数

学年	A(主として自分自身に関する事)	B(主として人との関わりに関する事)	C(主として集団や社会との関わりに関する事)	D(主として生命や自然、崇高な物との関わりに関する事)	計
小1	11	10	13	5	39
小2	10	8	12	5	35
小3	9	9	12	5	35
小4	9	9	12	5	35
小5	9	9	11	6	35
小6	8	8	11	7	34
中1	8	10	15	7	40
中2	11	8	13	7	39
中3	11	7	14	8	40

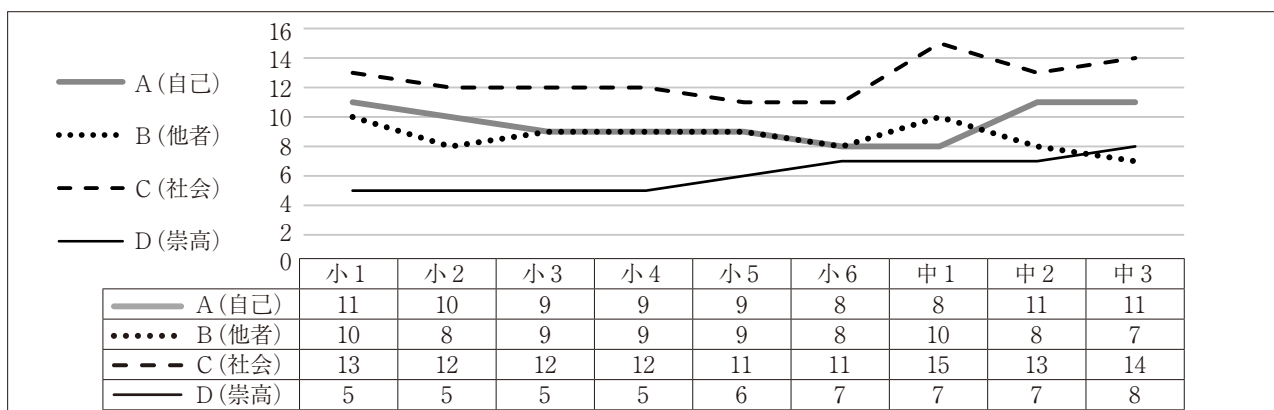


図3 令和2年度の光村図書による読み物資料の数



- ①Aの「自分自身」についての項目は学年が上がっていくにつれて減少していくが、中学2年生を境に増加する。  
 ②Bの「人との関わり」については、学年が上がるにつれて増加していくと予想していたが、あまり変化がない。しかし、中学1年生においては増加した。  
 ③Cの「集団や社会との関わり」は、学年が上がるにつれて微小に減少していき、中学1年生を境に最も多い項目となる。  
 ④Dの「生命や自然、崇高なものとの関わり」は、学年とともに増加していく。

なぜ、中学2年生を境に自分自身に関する内容項目が増加するのだろうか。その理由の1つとして、中学生の発達段階はある種の「内省期」であるからではないか、ということが挙げられる。中学2～3年生は一般的に思春期の発達段階と捉えられる。エリクソンによる漸成的自我発達理論では、この発達段階の「心理—社会的課題と危機」はアイデンティティとその拡散であり、子どもは、自分とは何者なのかについて悩まされる。これは、子どもから大人へと変わっていく自分自身の再定義である。友達や周囲の大人との関わりから、今までよりも社会のことが把握できるようになり、客観的に自分のことを見つめることができるからこそ、自身の長所や短所が見えはじめる。また、「今まで形成してきた自分」と「社会から期待されている姿の自分」がせめぎ合い、社会と自分との調和をどのようにとるか、個人としての在り方を再確立する必要性に迫られる時期である。こういった思春期特有の精神性は、思春期を経験した大人ならば想像に容易い。中学2～3年生はモラトリアム（自分自身を見つけるための時間）にあたるため、自己に関する項目が増加するのではないか。

調査の結果、児童生徒の学年の上昇に伴って社会性の発達に関する項目を重視するものや、思春期に自己に関する項目を重視するものなど、出版社ごとに読み物資料の取扱いに特色があることが明らかになった。

#### 4. 3 学校における道徳教育はどうあるべきか

学校における道徳教育は、どのような価値が優れているのか、といった価値の明確化や価値の相対主義的な概念を伝えるのではなく、道徳的な価値の判断ができるようにするためのものでなくてはならない。お互いに相手の立場に立つ「役割取得」と、お互いを認め合う「相互性」を子どもに与えられる環境を用意し、子どもを社会的側面と個性化側面の両方から発達させるように働きかけることが道徳教育においては重要である。カリキュラムとしての一例を挙げるならば、役割取得を生むためには「特別の教科 道徳」において、同年代の子ども同士が自由に闊達な議論を行うための、公平で冷静な教室環境の保持が必要である。そして、相互性を生むためには、特別活動等において異質な人間同士が関係を持てる場（異年齢集団内の活動や、教師と子どもの学校生活での関わり）を設けることが必要である。

## 5 結語

人が、自己の中で生じる問題と向き合うことと、社会生活の中で生じる問題と向き合うことは、ともに心理的適応の重要な課題である。対自己—対社会の調和がとれていることが、望ましい道徳性の発達であるが、現実のもとでは多くの葛藤や対立が生じるため難しい。自己を発露するあまり他者との関係を悪化させてしまう場合や、逆に他者と円滑な人間関係を構築しようとする中で自己を押し殺すということがしばしばある。特に小学生や中学生の発達段階では、そういった発達上の課題が如実にあらわれる。自分を周囲に押し付けたり、周りの様子を伺うだけばかりでなく、自己の欲求と他者の欲求の均衡がとれる状態が望ましい。教師や大人が行う道徳教育は、「社会の中に溶け込み、そこで通用するためのルールなどを身に付け、行動できるようになる『社会化』の発達」と、「子どもの個性が社会の中で良い方向に延びるように促す『個性化』の発達」の両輪から、バランスよく行う必要がある。

## 引用文献・参考文献

- 荒木寿友 (2021). 発達理論と道徳教育—道徳性の発達を踏まえた内容項目の検討— 道徳教育学フロンティア研究会 (編) 道徳教育はいかにあるべきか—歴史・理論・実践— (pp.246-264) ミネルヴァ書房  
 エヴァンズ, R. I, 岡堂哲雄・中園正身 (訳) (1981). エリクソンは語る—アイデンティティの心理学 新曜社  
 コールバーグ, L, 永野重史 (訳) (1987). 道徳性の形成—認知発達のアプローチ— 新曜社  
 波多野完治 (1990). 児童の道徳観 波多野完治全集 4 ピアジェ—人と思想 小学館  
 ユング, C. G, 松代洋一・渡辺学 (訳) (1995). 自我と無意識 第三文明社

- 光村図書出版 (2020). 年間指導計画 評価計画資料 [https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s\\_dotoku/keikaku/index.html](https://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasho/s_dotoku/keikaku/index.html) (2022年12月5日参照)
- 森岡清美 (編著)・塩原勉 (編著)・本間康平 (編著) (1993). 新社会学辞典 有斐閣
- 内藤俊史 (1992). 認知的発達理論—コールバーガー— 日本道徳性心理学研究会 (編) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— (pp.47-59) 北大路書房
- ピアジェ, J, 大伴茂 (訳) (1977). 臨床児童心理学Ⅲ 児童道徳判断の発達 同文書院
- 東京書籍 (2020). 令和2年度 年間指導計画作成資料 <https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/list/keikaku.html> (2022年11月25日参照)
- 山岸明子 (1992). 漸成的自我発達理論—エリクソン— 日本道徳性心理学研究会 (編) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— (pp.15-26) 北大路書房
- 吉岡昌紀 (1992). 認知的発達理論—ピアジェ— 日本道徳性心理学研究会 (編) 道徳性心理学—道徳教育のための心理学— (pp.29-46) 北大路書房
- Haidt, J. (2012). The Righteous Mind: Why Good People are divided by politics and religion. New York: Pantheon. (ハイト, J. 高橋洋 (訳) (2016). 社会はなぜ左と右にわかれるのか—対立を超えるための道徳心理学— 紀伊国屋書店)

# How do we view moral development

## Development of “sociality” and development as “ego transformation”

Takato NERIAI\* · Tomomi TAKAHASHI\*\*

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to review studies that relate cognitive development to moral development, such as Piaget's theory of cognitive development, from the perspective of what factors promote moral development. We will then clarify the differences among the various studies. By doing so, we will examine the state of moral education in school education. Moral development has a “socialization” aspect and an “individualization” aspect. From the perspective of Piaget, Kohlberg, and others' cognitive development theory, it is suggested that moral development is viewed as a concept similar to socialization, while from the perspective of Erikson's psychoanalytic theory, moral development is viewed as a concept similar to individuation.

In addition, we investigated whether the reading materials used in moral education classes emphasize the development of sociality or the development of the ego. The results showed that some emphasized items related to social development as the students' grades increased, while others emphasized items related to the self during adolescence. It became clear that the way of being varied from one publisher to another.

**KEY WORDS:** moral education, social development, moral content, mutual relationship