

道徳教育における他律から自律への 発達図式についての哲学的検討

林 泰 成*

(平成17年4月28日受付；平成17年6月10日受理)

要 旨

本稿の目的は、道徳教育のさまざまな立場で前提されている他律から自律への発達図式を検討することである。まず、ピアジェの発生的認識論を取り上げ、ついで、それを精緻化したものととらえられるコールバーグの道徳性発達論を取り上げる。つぎに、それに対する批判として、ギリガンやノディングズのケア倫理あるいはケアリング倫理の考え方を検討する。こうした流れの中では、社会関係との関わりが十分に取上げられないので、社会律を発達的一段階としたブルの考えを吟味し、さらに、ピアジェに対して社会関係の視点が抜け落ちている点を批判したワロンに言及する。最後に、心理学的な研究ではないが、自律から他律へと発達の図式を逆転させて考え、その後、目的律あるいは神律を想定するフェニックスやティリッヒの考え方を取り上げる。結論として、他律から自律への発達図式には、そのみを妥当なものとして認める論拠はないということを示す。しかし、こう述べることはその図式を全面否定することではない。さまざまな図式が同等の権利で主張可能であることを明らかにすることになる。

KEY WORDS

moral education	道徳教育	heteronomy	他律	socionomy	社会律
autonomy	自律	development	発達	caring	ケアリング

1. はじめに

道徳教育についての考え方はさまざまである。一方の極には、徳目や社会的規範の教え込みがその主たる目的であるとする伝統主義がある。この立場では、自律を目指して道徳的社会化が行われる。その道徳的社会化が、主として共同社会で認められた規範の内面化であるとするれば、その内面化がなぜ自律につながるのかということについては議論の余地もあるが、ここでは、内面化された道徳原理に従って自己決定できる人間が一つの理想として描かれる。また、もう一方の極には、子どもの自発的な成長を見守るロマン主義がある。ロマン主義では、生まれながらにして善なる子どもが、汚れた文明の影響を受けずに、自らの理性を開花させて自己決定できるような姿が一つの理想として描かれる。一見したところ、ロマン主義では、他律が排除されているかのように見えるが、大人や学校の側が外部環境からの影響を排除するようなコントロールを行うという意味で、他律的な側面を残しているといえよう。こうした両極の間

* 生徒指導総合講座

に、道德教育についてのさまざまな考え方がひしめき合っている。

そうした多くの立場に通底すると考えられる図式として、他律から自律への発達がある。道德性の発達段階説は、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget) やローレンス・コールバーグ (Lawrence Kohlberg) らによって唱えられたものであり、発達段階説を唱えるということは、ある特定の立場の道德教育論を展開することになると思われるかもしれない。しかし、ここでは、その発達図式が、そうした立場のみならず、さまざまな立場に入り込んでいると想定して、その妥当性を検討したい。というのも、その図式は、たとえ、段階的な発達の立場をとらないとしても、近代以降の学校教育の中で暗黙裏に受け入れられてきた図式だと思われるからである。それは、理性中心主義として特徴づけられる西洋近代思想の導入とともに広まったもののだいさよう。たとえば、現在の日本の道德教育は、道德の時間に教えらるべき内容が学習指導要領で定められているという意味で徳目主義的であるといえるが、それにもかかわらず、その内容は、自律へと向かう発達を想定していると考えられる。一例をあげるなら、『学習指導要領』の「道德」の内容の2-(1)は次のように発展的に記述されている。「気持ちのよいあいさつ、言葉遣い、動作などに心掛けて、明るく接する」(小学校低学年)。「礼儀の大切さを知り、だれに対しても真心をもって接する」(小学校中学年)。「時と場をわきまえて、礼儀正しく真心をもって接する」(小学校高学年)。「礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとる」(中学校)。あいさつなどの形の指導から入って、「礼儀の意義を理解」させ、自主的に「適切な言動をとる」ことができるようにしようということである。

さて、他律から自律への発達図式を検討しようとするとき、私たちは研究方法としてどのようなスタイルをとればよいのだろうか。従来、発達研究は、心理学の領域で行われてきた。たとえば、ピアジェは、子どもたちの遊びを観察し、子どもたちにインタビューすることを通して、規則の意識とその実践についての発達段階を明らかにした。また、コールバーグは、モラルジレンマに対する反応を世界各地で調査して、そこから、三水準六段階の発達段階が存在することを明らかにした。しかし、本論では、彼らのとった方法とは違う方法を取りたい。その理由は以下のとおりである。

一つは、事実だといわれていることがらも社会的に構築されたものにすぎないのではないかと思われるからである。こうした考え方は、社会構築主義 (social constructionism)¹⁾とよばれる。発達の概念が抑圧的な側面を有するという指摘もある²⁾。発達段階が逸脱の基準と見なされ、その発達段階どおりに成長するようにコントロールされるなら、それは抑圧以外のなにものでもないだろう。したがって、社会構築主義的な立場から再度、その発達図式を検討することが必要である。

もう一つは、上記の理由を倫理的な視点からとらえ直したものとなるが、発達図式がかりに事実として存在していたとしても、道德教育の場面でなぜ発達を促進させることが望ましいといえるのかということはまた別種の問題だからである。つまり、発達図式の事実性と規範性の問題が未解決だと思われるからである。よく知られているように、倫理学の領域では、事実から規範を導くことは、「自然主義的誤謬」と名付けられて誤りだとされる³⁾。コールバーグも、発達段階説をとるにあたって、「[「である」から「べきである」へ]⁴⁾という論文を書かざるをえなかったし、また道德性発達の論文集を編むのにあたってその第一巻を『道德性発達の哲学』⁵⁾とせざるをえなかったのである。

そこで、本稿においては、調査データによって事実を明るみに出すというやり方ではなく、

発達図式の構築性や規範性を問題にするという意味で、哲学的検討を行う。

このように述べると、とうぜん、哲学とは何かということが問われることになるだろう。ここでは、まず、①概念分析と整合的な議論によって、常識的な知の在り方を吟味する営みとしてとらえ⁶、ついで、②道徳教育との関連において、教育学でも、心理学でも、社会学でも、倫理学でもないものとしてとらえておこう。こうしたとらえ方だけでは不十分だとの批判もあるだろう。しかし、哲学とは何かという問いは、哲学という学問領域で議論され続けている大きなテーマの一つでもあり、これ以上の定義はここで簡単に論じられることではないという事情をあげておこう。にもかかわらず、道徳教育論が学際的領域であって、教育学者、心理学者、社会学者、倫理学者たちが、それぞれの立場から議論を展開する現状を考えると、個々の限定された領域を超えてメタレベルから、個々の領域では十分に論じることのできなかった問題を検討する必要があるし、そうした役割は、知の在り方を検討することがその課題の一つであると考えられる哲学の役割だととらえられる。

さて、議論のために、まず、道徳性の発達を明らかにした心理学者ピアジェの考え方を取り上げることから始めよう。ついで、その発達理論をさらに精緻に仕上げ、具体的な道徳教育プログラムの提案にまで結びつけた心理学者コールバーグの考え方を検討する。そして、今度は、そうした発達論に対する批判として、心理学者キャロル・ギリガン (Carol Gilligan) や教育哲学者ネル・ノディングズ (Nel Noddings) のケアリング論を吟味する。さらに、他律と自律を媒介する概念として社会律という概念を取り上げ、最後に、神学者パウル・ティリッヒ (Paul Tillich) や教育哲学者フィリップ・フェニックス (Philip H. Phenix) の考えに触れつつ、他律から自律への発達図式とは異なる発達の道筋が可能であることを示す。

2. ピアジェの発生的認識論と道徳性の発達

認識論は、人間の認知の仕組みを説明する一学問領域である。それは、現代においては、認知心理学や認知科学の領域で取り上げられるテーマであるが、哲学的な認識論は、古代よりギリシア哲学の中に存在する。そこでは、人間がどのようにものごとを認識するかということが議論されてきた。しかし、従来の哲学的認識論は大人の認識を扱うのみで、子どもが大人になるにつれて、認識の仕方をどのように変化させるのかということについては十分な探求がなされてはこなかった。そこで、ピアジェは、個の発達にともなって変化する認識構造を科学思想史において明らかにされる知の発生と重ね合わせて探求する発生的認識論を提案した⁷。そして、その立場から、さまざまな臨床研究を行ったのである。その一つが、児童の道徳性発達の研究である。具体的には、4歳から～12, 13歳の子どもの遊び (マープル・ゲーム) を観察し、また、彼らに質問することで、規則の実践と規則の意識について、段階的な発達が想定されることを明らかにしている⁸。

まず規則の実践に関しては、①運動的個人的段階、②自己中心的段階 (2～5歳)、③協同が生まれる段階 (7, 8歳)、④規則の制定化の段階 (11～12歳) の4段階が想定される (年齢はおおよそ目安)。⁹①の段階は、純粋に自動的で個人的な段階で、自分の欲望のままにマープルをもてあそぶ。②の段階では、規則の例を模倣するが、自分流に利用するだけであり、友だちといっしょにいても自分ひとりで遊んでいる。③の段階では、友だちに勝とうとする。④の段階では、真に規則を尊敬する。

規則の意識については、子どもたちが規則をどのような性質のものとしてとらえているかを探求した結果、①個人的な規則しかない、②規則を絶対的なものととらえている（4～9歳）、③規則を変えることができるととらえている（10歳以降）、という三段階が想定されるとした。①の段階では、規則は強制力をもたない。②の段階では、規則は大人から与えられるものであり、絶対的である。③の段階では、規則は相互の合意に基づくもので、合意のもとで修正可能である。

こうした考察から、道徳には、大人から与えられて拘束力をもつ「拘束の道徳」と自分たちで修正可能な「協同の道徳」の二種類が想定される。そして、この「協同の道徳」こそが「自律の道徳」なのである。

規則の実践や意識についての段階的発達を見れば、他律的な段階から自律的な段階へと発展するようにとらえることができる。しかし、「拘束の道徳」と「協同の道徳」を並列的にとらえることも十分に可能であるように思われる。この点をピアジェの研究の中に探ってみよう。

ピアジェは、「過失」「盗み」「虚言」をテーマに、たとえば、つぎのような2つの話を示してどちらが悪いかを尋ねる⁹。

A. ジュールという小さな男の子がいました。お父さんが外出したので、お父さんのインク壺で遊ぼうと思いました。はじめはペンで遊んでいましたが、そのうちにテーブル掛けに少しインクをこぼしてよごしました。

B. オーギュストという小さな男の子が、お父さんのインク壺が空になっているのを見つけました。ある日お父さんが外出したとき、そのインク壺にインクを入れてお父さんが帰ってきたとき喜ばせようと思いました。しかしインク壺を開けたとき、テーブル掛けを大きくよごしました。

Aは、損害はそう甚大ではないが、悪意の行動の結果であり、Bは、善意の行動の結果であるが、物質的損害が大きい。ピアジェの研究の結果では、10歳以下では2つのタイプの答えがあるが、おおまかには、物質的結果によって判断する子どもの数は、年齢が増すにしたがって減少するとされている。つまり、結果による判断（結果説）から動機による判断（動機説）へと発達していくととらえられるのである。

だが、ピアジェは、小さい子どもには動機による判断ができないとは考えない。むしろ、結果による判断を行うのは大人の影響であるというのである¹⁰。大人は動機による判断ができるはずなのに、なぜ結果による判断を子どもに押しつけることになってしまうのだろうか。これは、大人が自分自身の行動を振り返ってみれば明らかになる。損害が大きいと、動機を斟酌する前に、とっさに非難の言葉が出てしまう。つまり、じっくり考える余裕があって道徳的判断を行うと、子どもの前でとっさに出る言葉との間にずれがあるからだと考えられる。

こうした事態は、他律から自律へという発達図式と関連させて考えると、普通に解釈すれば、そうした大人からの叱責によって幼い子どもは結果による判断をしてしまうのだから、やはり幼いときには他律的な判断しかできないのである、ということになる。しかし、別様に解釈することもできる。すなわち、ピアジェの研究の結果では10歳以下では2つのタイプの答えがあるのであり、大人からの叱責があると考えられるにもかかわらず、動機に関連して判断する子どもたちも存在するのだから、幼いころから自律的に判断する子どももいるのである。ここでは、自律という言葉は、大人からの影響を受けないという程度の意味で用いているが、自律ということ、普遍的な道徳原理を内面に打ち立てて判断することだと考えれば、自律的だとま

ではいけないとの批判もできるかもしれない。しかし、次のような程度のことはいえるのではないか。つまり、大人からの教育の影響で「拘束の道徳」を使用して判断する子どもと、お話の登場人物にいわば役割取得して動機を理解し、子どもたちの道徳すなわち「協同の道徳」を使用して判断する子どもがいる、と。すると、発達の図式は、単純に、「他律から自律へ」ではなく、「他律的なものと自律的なものとのせめぎ合いから、真の自律へ」と解釈できるのではないだろうか。

さて、よく知られているように、ピアジェは、人間の認識を、シェマ (shema)、同化 (assimilation)、調節 (accommodation)、均衡化 (equilibration) という概念によって説明する。シェマとは、認知の枠組であり、外界からの刺激は、その枠組に合わせて認識される。この外界の刺激の取り入れが同化とよばれる。しかし、まったく新しい刺激に直面したとき、シェマのうちに取り入れることができず、人間はシェマを変化させる。これが調節とよばれる。幼い子どもは、同化と調節を繰り返しながら、安定した外界の認識を次の段階のさらに安定した認識に発達させる。これは、均衡化とよばれる。たとえば、簡単な例でいえば、犬、猫というシェマを持つ子どもが初めてタヌキに出会ったとき、猫だと認識すれば、既存のシェマに同化させたことになるが、そのタヌキを新しい動物だと認識すれば、シェマを調節したことになる。

こうした認識論に依拠すれば、道徳性の発達ということに関しても、シェマと外界のずれを調節し、均衡化していくことが重要な意味を有することになる。したがって、他律から自律への発達も、自然にそうなるというようなものでなく、他律的なものと自律的なものとの対立は、道徳に関するシェマの発達に貢献することになるだろう。そうしたことを、道徳的ジレンマ資料を用いることで意図的に道徳教育プログラムの中で仕組もうとするのが、ピアジェ理論を発展させたコールバーグである。

ここでは、ピアジェの道徳性発達論は、単純に「他律から自律へ」という図式でのみ解釈できるわけではないということを確認して、つぎにコールバーグの発達の図式を検討することにしてしよう。

3. コールバーグの認知的道徳性発達論

コールバーグは、2つの選択肢のどちらを選んで良いかわからないような道徳的ジレンマを提示し、人びとがどのように反応するかを世界各地で調査した。その際、彼が注目したのは、選択肢のどちらを選ぶかということではなくて、被験者が自分の判断をどのように理由づけるかということであった。

たとえば、彼が調査で用いたハインツのジレンマというものがある。これは以下のような内容である。要約して記す¹⁾。

ハインツの奥さんが病気で亡くなりかけているが、ハインツは、医者から、ある薬で助かるかもしれないと伝えられる。そこでハインツはその薬を買いに行く。ところが値段が高くて買えない。そこでハインツは、思い詰め、妻の生命のために薬屋の倉庫に盗みに入った。ハインツはそうすべきだっただろうか。その理由はなにか。

被験者が、同じように、盗むべきだと主張したとしても、その理由付けは異なるかもしれない。たとえば、奥さんが亡くなると家事をするひとがいなくて困るという理由をあげるひとがいるかもしれないし、ひとの命は、規則を守ることよりもっと大切なものなのだと主

張するひとがいるかもしれない。そこでその理由付けに焦点化して整理した結果、コールバーグは、つぎのような普遍的な3水準6段階の道徳性発達段階を見出したのである。

第1水準 慣習的水準以前

第1段階は、罰と服従への志向の段階である。この段階にあるひとは、罰を避けることや力のある者に従うことが正しいことであると判断する。

第2段階は、道具主義的な相対主義志向の段階である。この段階では、なにかの役に立てば、それは正しいことであると判断される。

第2水準 慣習的水準

第3段階は、対人的同調、あるいは「よい子」志向の段階である。周囲からよい子だと思われるような判断をする。

第4段階は、法と秩序の志向の段階である。法や社会秩序を維持することが絶対に正しいこととしてとらえられる。

第3水準 慣習的水準以降、自律的、原理化された水準

第5段階は、社会契約的法律志向の段階である。この段階では、法もまた人間のためにあるのであって、法が不都合な場合には、合議を経て修正できるという考え方をする。

第6段階は、普遍的な倫理的原理の志向の段階である。この段階では、法で定められているかどうかは問題ではない。よりいっそう普遍的な倫理的原理に基づいて道徳的な判断理由付けがなされる。そしてその普遍的な原理の頂点に位置づけられていると考えられるのが正義の原理である¹²。

この発達段階は、ピアジェの発達段階の定義を踏襲している¹³。すなわち、①この6段階は、時代や地域や文化、民族などを超えてあてはまる、つまり、普遍的であると想定されている。②各段階の内容は一つの統合的な全体構造をもっている。たとえば第3段階のひとは、どのような内容についても、たとえば、友情に関しても、規則遵守に関しても、つねに第3段階で判断する。さらに、③6つの段階は階層的統合の過程として順序づけられている。つまり、第1段階で矛盾したものとして捉えられる内容も、第2段階では統合的に理解されるという具合に、段階があがるにつれ徐々に統合されていく¹⁴。

また、彼の研究の特色として、心理学的事実と倫理学的規範性との融合を試みていると指摘できる。先にも述べたが、事実から規範性を導き出すということは、倫理学では、自然主義的誤謬と名付けられ、誤りであるとされる。しかし、コールバーグはそのことを承知した上で、あえて、自然主義的誤謬を犯しているのである。そうしなければ規範性をともなった発達段階を提示できないからである。

さて、道徳は、一般に、慣習的道徳と原理的道徳に区分される。前者は、社会で受け入れられてきた道徳であり、通常の社会では、疑われることもなく受け継がれていく。ところが、時代が大きく変化するとき、従来とうぜんとみなされてきたことがらが疑われ始める。その結果、理性的な反省が加えられ、従来の慣習的道徳に代わるものが提示される。それが、原理的道徳（あるいは、理性的道徳、反省的道徳ともよばれる）である。慣習的道徳は、前の世代から次の世代へと受け継がれていくものであり、他律的な側面が強い。それに対して、原理的道徳は、理性による反省を経ているという点で、自律的道徳であるといえる。コールバーグの前掲の発

発達段階図は、各水準に与えられた名称からも明らかなように、慣習以前の水準から慣習的な水準を経て、原理的な段階へと発達するという流れになっている。

こうした発達段階の図式は、道徳教育への貢献が認められながらも、一方で、多くの批判をも受けている¹⁵。

まず明らかなのは、道徳性という概念がきわめて狭く捉えられているということである。通常、人間の精神の働きをとらえる場合に、認知的レベル、感情的レベル、意志的レベルに区別されるが、このコールバーグの考えでは、認知的レベルに限定されている。しかし、道徳の問題が感情や心情の問題とも密接に関係していることは明らかである。とりわけ、心情倫理を特徴とする日本文化の中では、理詰めで解決されない道徳問題があると考える者が多いといえるのではないだろうか。

また、前述の発達段階の定義から判断すれば、段階は徐々に不可逆的に上っていくと考えられるが、その不可逆性には疑問を感じずにはいられない。たとえば第5段階に達している大人は、常に第5段階で判断するといえるのだろうか。たとえば、高速道路で、周囲に他の車もないし、取り締まりもやっていないようだからという理由で、アクセルを踏み込むというひとはいないだろうか。高い段階の大人も、場合によって低い段階で判断を行うことがあるように思われる。

じつは、コールバーグは、ハーツホーン (H. Hartshorne) とメイ (M. A. May) の研究に依拠して¹⁶、環境を超えて個人の性格特性の束を道徳性と見なす立場に反対する。正直な性格のひとがいつでも正直であるとは限らないということである。だからこそ、道徳的判断の内容ではなく、道徳的認知構造の変化によって、さらに言い換えれば、判断の理由づけの形式によって道徳性の発達を描くのである。しかし、この論拠は、コールバーグ自身の発達段階説に対しても当てはまるといえるのではないか。先の発達段階の定義の②に反して、実際には、状況に応じてさまざまな段階で判断していると思われるのである。そうでなければ、日頃の道徳的に望ましい言動にもかかわらず、高速道路でスピード違反を行うようなひとの道徳性を語ることができない。

コールバーグに対するさまざまな批判をここで取り上げるつもりはない。本稿の目的は、他律から自律への発達図式を検討することであるから、上の二点を確認して、次には、コールバーグ理論への批判として生じてきたととらえることのできるケア論あるいはケアリング論を見てみよう。

4. 発達図式を否定する考え方としてのケアリング倫理

コールバーグの発達段階説で男女の性差を調べると、同世代の男性が第4段階へと発達する場合にも、女性は第3段階に留まる傾向が強い。したがって、女性の道徳性発達段階は低いということになる。しかし、女性心理学者のギリガンは、これに対して異議を申し立てた¹⁷。彼女の考えでは、コールバーグの理論が男性中心に組み立てられていることが問題なのである。西洋の倫理思想において中心的であった正義の倫理は、男性の倫理であり、その考え方に基いて道徳性の発達段階を調べるから、女性は第3段階に位置づけられることになってしまう。が、女性はもうひとつ別の「責任とケアの倫理」にしたがって行動する、というのである。

ギリガンは、心理学者として、コールバーグが唱えたのとは別の発達段階を想定したが、こ

れをさらに徹底して、段階的な発達というような発想さえも否定しようとするのが、女性の教育哲学者ネル・ノディングズである¹⁸。

彼女は、ケアしケアされる関係、すなわちケアリング関係の一つの理想的なモデルとして母子関係を想定する。そこには、母親は子どものために生きるといわんばかりの「動機の転移」と「専心没頭」がある。「動機の転移」とは、いわば、ケアの動機はもはやケアするひとの側にはなく、ケアされるひとの側にあるというような事態である。現実にはそのようなことが起こるとは考えにくい、一つのアナロジーとしてとらえることができるだろう。また、「専心没頭」は、なにごとに精神が集中している状態を意味している。いずれの概念も、母親が、自分の赤ちゃんのことに気をとられて、他のことが目に入らない状態をイメージすればとらえやすい。

こうした我が子に対するケアは、自然な感情の発露として生じることが多い。そうしたケアは「自然なケアリング」と名付けられる。しかし、見ず知らずの他者に対してもケアすることが必要であり、そうしたケアは「倫理的なケアリング」と名付けられる。そうすると、学校における道德教育の役割は、「自然なケアリング」をいかにして「倫理的なケアリング」に結びつけるかということになる。

しかし、この「自然なケアリングから倫理的なケアリングへ」の展開は、段階的な発達ということとは根本的に異なる。それが、ピアジェのいう発達段階の定義に合致しないからである。ノディングズのケアリング倫理では、個々の状況において判断の内容が異なってくる。また普遍的な原理に依存した判断はまったく認められない。さらに、倫理的なケアリングへのつながりは認められねばならないにしても、そのことは、自然なケアリングが乗り越えられてしまうということではなく、つねに自然なケアリングがその根幹にある。この考え方では、私たちの倫理的な判断の根拠は、相手が身近な人間であるということに基づくのである。通常の倫理学の立場からすればまったく認められない話であろうが、日常の道德判断から考えると、納得させられる部分もある。

さて、ここでは、「ケア倫理」ないしは「ケアリング倫理」が、女性の倫理であること、また、その提唱者であるギリガンやノディングズが女性であることを、ことさら強調してきたが、この性差は生来的なものと考えられるべきではない。というのも、それは生物学的な性差というよりはジェンダー（社会的な性差）の問題ともとらえられるからである。歴史的にみれば、男性の倫理と女性の倫理という区別が成立するが、しかし、教育という文脈で見れば、二つの倫理は男性にも女性にも必要なものととらえられるであろう。ここにも、事実性と規範性の問題がある。

さて、ノディングズのケアリング倫理のより詳細な検討は別な機会に譲るとして¹⁹、ここでは、段階的な発達という考え方にとらず、また普遍性をも求めない倫理学説がありうるのだということ、しかも、現実の道德教育への応用という点では段階的発達論にもひけをとらないような考え方があるのだ²⁰ということを確認して先に進むことにしよう。

5. 社会律と社会関係

さて、これまでに取り上げてきたピアジェ、コールバーグ、ギリガン、ノディングズらの倫理思想については、正義推論を中心とする発達段階説から状況依存的な倫理への展開として、その流れを説明できる。しかし、この流れは、社会性とか社会関係に関わる内容に対しては

十分な配慮がなされていない。こうした観点からは、社会律という段階を加えた発達段階を唱えている、イギリスの宗教教育学者ノーマン・ブル（Norman Bull）に言及するのがよいだろう²¹。彼の考え方では、道徳性は、①道徳以前、②他律、③社会律、④自律というふうに発達していく。

社会律は、ピアジェの考え方の中にはなかったものだが、ブルは、調査結果に基づいて、友人関係の中に見られるギブ・アンド・テイクを基本とするような単純な相互性から愛他的な自律が生まれるわけではないと考える。「ピアジェが彼の検査を約12歳で終わりにしなかったら、彼は自分の提出する理論の誤りにきつと気付いたに違いない」²²とさえいう。

さらに興味深いのは、ブルは、他律はどの段階でも残っていると考えていることである。先に、コールバーグ理論に見られる発達段階の不可逆的な上昇について批判したが、ブルの考える発達段階はコールバーグの提案するようなものではない。ブルにとって、他律は、生涯を通して道徳的判断の一様式なのである。

また、ピアジェの発達論に対しては、社会関係が十分に考慮されていないとするアンリ・ワロン（Henri Wallon）の批判もある。心理学は、個人を対象としてその発達を探求するが、ひとと社会は分かちがたく結びついているのであって、「社会は人間にとって必然的なものであり、有機的な関連をもった実在」²³なのである。

このように見てくると、発達論という発想そのものが、個人の発達に焦点を当てており、発達を論じようとする時点で、社会性とか、社会関係とかが捨象されるというのが実情なのかもしれない。事実、社会学者の道徳教育論では、心理学者なら発達論を展開すべき箇所、「道徳的社会化」が語られるのである。ワロンのように、社会関係への強い関心を持ちながら心理学的な発達論に言及する論者の方が珍しい。

しかし、ここでは、それでよしとするわけにはいかない。本稿の目的は、心理学や社会学にとって発達図式がどういう意味を持つかということを検討することではなく、学際的な領域である「道徳教育」における他律から自律への発達図式について検討することだからである。

だが、彼らの発達論を個別に検討する以外に、検討の方法があるのだろうか。それは、それぞれの発達論、いや発達論だけにかぎらず、教育学の領域で人間形成論として語られているものや、社会学の領域で道徳的社会化論という名で語られているものを、同じ権利を有するものとして取り上げることであろう。なぜなら、すでに繰り返し述べているように、発達の規範性は、事実性によって正当化することはできないからである。

6. 自律から他律へという逆転の図式

他律から自律へという発達図式は、前述のように批判もないわけではないが、しかし、多くの論者によって認められていることである。だが、それをまったく逆転させた発想もある。たとえば、教育哲学者フェニックスは、他律と自律を説明する際に、①無道徳、②自律、③他律、④目的律という順番で説明を行っている²⁴。目的律というのは、卓説性への志向であり、「信仰の冒険としての道徳的営み」であるから、これは、神学者ティリッヒのいう、神の掟としての「神律」にも近い概念である。政教分離の原則に立つ日本の公立学校でこうした発想を受け入れることができないという問題はとりあえずここでは問わないでおくことにしよう。

フェニックスの場合、この段階の順序性は、心理学的な事実を表現しているのではない。し

かし、自己中心的な段階から外部の拘束力を受け入れるという方向への発達を示しているといえる。

ところで、フェニックスのいう自律は自己中心性を述べているのであり、ピアジェやコールバーグの理論で語られるところの自律とは異なっていると批判することもできる。だが、他律よりも前にある自律とは区別された自律が、ほんとうの意味での自律であると述べるとしたら、どのような論拠によってそれが主張できるだろうか。手続きとして考えられることは二つある。一つは、内面において自我が二つに区分され、律する自我と律せられる自我とがあると想定されているかどうかを確認することである。自己中心的な自律は、欲求と判断と行動が分化されていないと考えられるからである。したがって、自我が区分されていると確認されれば、それはほんとうの意味での自律である。もう一つは、ほんとうの意味での自律に達した自我が自らのうちに有する原理は、社会的に認められた道德律が内面化されたものだとして想定して、社会的に認められる判断になっているかどうかを確認するということである。この場合、社会的に認められる判断であると確認されれば、ほんとうの自律である。だが、両者ともに問題はあ

る。前者については、自我の分割は、律する自我と律せられる自我以外にもありうる。自己中心的な判断をするひとも、自分自身の行動をセルフモニタリングしていると考えられるからである。また、後者については、社会的な規則に則って他律的に判断することとの区別が難しくなる。

ここで述べたいのは、アドホックな仮説を付け加えることで自律から他律への逆転の発達図式を擁護することではない。発達図式は、とりわけそれが規範性を有するものとして考えられるならば、事実に照らして構築されるものではありえないということを示したいのである。根源的な次元でいえば、事実についての認識さえ、純粹に経験のみから構築されるものではありえない。それは、たとえば、感覚与件言語に限定して学知を構築しようとした論理実証主義の失敗に見ることができる。物を物として認識するためには、認識主体の側に分類のためのカテゴリーが必要なのである。だからこそ、彼らとて、感覚与件言語だけでなく物言語を想定せざるをえなかったのである²⁵。ここではそこまでの根源的な否定をしたいのではない。規範性を有する図式は、物の認識以上に認識主体の有する知識に依存しているということはいえると述べたいのである。

また、こうした図式の無根拠性を認めただけで、フェニックスの発想は、共同体の中で生きるということがかならずしも自己決定や自律だけではすまないのだということに気づかせてくれる。西洋近代の倫理思想は自律や自己決定を中心とした倫理思想になっているといえるが、そうした発想でいうところの自律の段階に達したからといって社会的な規範から完全に解放されるというわけではないのだから、外部の規範との調整はつねに問題となる。つまり、自律的に行動できたとして、では他律的なものとの矛盾をどのように解決するのか。孔子は、「心の欲する所にしがいて矩をこえず」²⁶(好きなように行動しているが規則に違反することがない)と述べたが、そうした自律と他律の調和をとるような、あるいは、自律と他律の対立を超え出たような生き方はどのようにすれば可能なのだろうか。その解決方法を学ぶということは、自律的判断を学ぶよりもずっと難しいことのように思われる。というのも、自律的判断は、「普遍的な原理」への訴えかけだけで処理できそうだが、自律と他律の調和は、場合によっては相矛盾する「普遍的な原理」と「外部の社会的規則」との共存調和を必要とするからである。そういった意味で、他律をも、自律と同様に重視することは、今後、道德教育の脈絡において考えるべき重要な問題である。

7. おわりに

さて、本稿においては、道徳教育において前提されていると思われる他律から自律への発達図式について議論してきた。結論としていうべきことは、やはり、そのみを妥当なものとして認める論拠はないということである。論拠がないということは、その図式がだめだということではない。その正当性が証明されていないということにすぎない。したがって、たとえば、それを逆転させた自律から他律へという発達図式でさえも同等の権利を持って主張可能であると考えられるということなのである。

先に「1. はじめに」において、社会構築主義に言及し、また、発達図式の事実性と規範性に言及した。こうした概念を用いてまとめることにしよう。

結局のところ、規範的なものとして作用する発達図式は、社会的に構築されたにすぎないものである。にもかかわらず、それが事実によって実証されていると見なすところに大きな過ちがある。ピアジェは、かつて、自らの発生的認識論の見地から哲学批判を書いた²⁷。たしかに科学的認識が成立しているところに哲学の出番はないといえるが、しかし、メタレベルから科学的認識の意味づけを行うのは哲学の役割である。発達図式が規範性を有するものとして主張されるかぎりには、それはやはり哲学的な検討の対象なのである。

本稿では、大きな流れの中に見いだされる発達図式を問題として取り上げた。したがって、議論が細部にまで及んでいない。より詳細な検討のために、つぎに、ピアジェ、コールバーグ、ギリガン、ノディングズ、ブル、ワロン、フェニックス、ティリッヒらの発達論あるいはそれに対する批判を個々に取り上げる必要がある。それは次の機会に論じることにしてしよう。

註

¹ この概念は、さまざまな文脈で用いられている。ここでは、最大公約数的に「事実とみなされていることがらが、じつは、人々による言語活動を通して構築されたものにすぎない」とする考え方ととらえておきたい。日本語では、「社会構成主義」と訳されることもあるが、本稿において取り上げるピアジェの立場が「構成主義 (constructivism)」と名付けられることもあり、その異同をはっきりさせる意味でも、constructionism には構築主義という訳語を当てることにしたい。ピアジェの立場は、発達の構造を前提しているという意味で構造主義であるが、その構造が発達の過程で絶えず構成されていくという意味で構成主義である。しかし、発達の構造を前提しているという意味で、社会構築主義ではない。

² 山下恒男『反発達論：抑圧の人間学からの解放（新装版）』現代書館、2002年を参照。

³ Cf. Moore, G. E., *Principia Ethica*, London: Cambridge University Press, 1920. G. E. ムーア『倫理学原理』三和書房、1973年を参照。

⁴ Kohlberg, L., "From is to Ought", in Mischel, T., *Cognitive Development and Epistemology*, New York: Academic Press, 1971. コールバーグ「「である」から「べきである」へ」(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年所収)

⁵ Kohlberg, L. (ed.), *The Philosophy of Moral Development (Essays on Moral Development; Vol. 1)* New York: Harper & Row, 1981.

⁶ ここで念頭にあるのは分析哲学の立場である。その特徴については、林泰成「分析哲学の

流れと教育」(杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』晃洋書房, 1995年, pp.227-240)を参照。

⁷ Cf. Piaget, Jean, *L'épistémologie génétique*, Paris : Presses universitaires de France, 1970. ジャン・ピアジェ (滝沢武久)『発生的認識論』白水社, 1972年を参照。

⁸ ジャン・ピアジェ (大伴茂訳)『児童道徳判断の発達』(ピアジェ臨床児童心理学Ⅲ)同文書院, 1977年を参照。

⁹ ピアジェ, 同上書, p.146。(本稿での訳文は, 多少変更してある。)

¹⁰ ピアジェ, 同上書, pp.168-170を参照。

¹¹ たとえば, コールバーグ「「である」から「べきである」へ」(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年所収), p.10を参照。

¹² コールバーグの発達段階の定義は, 時期によって若干変更されている。ここでは, 段階の名称については前掲論文のものを元にし, 説明文は複数の文献の説明から要約して記した。

¹³ たとえば, コールバーグ「「である」から「べきである」へ」(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年所収), pp.54-55を参照。

¹⁴ じつは, コールバーグには, 第4段階から第2段階への退行現象があるのではないかとの考えもあったが, それは, のちに, 第4段階から第5段階への移行に必要なステップとしてとらえられ, 第4 1/2段階として位置づけられている。

¹⁵ たとえば, 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年を参照。

¹⁶ Cf. Hartshorne, H. and May, M. A., *Studies of Nature of Character*, Vol.1, New York: Macmilan.

¹⁷ Cf. Gilligan, C., *In a Different Voice*, Cambridge: Harvard University Press, 1982. キャロル・ギリガン (岩男寿美子訳)『もうひとつの声』川島書店, 1986年を参照。

¹⁸ Noddings, N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press. ネル・ノディングズ (立山善康他訳)『ケアリング』晃洋書房, 1997年を参照。

¹⁹ たとえば, 林泰成編『ケアする心を育む道徳教育: 伝統的な倫理学を超えて』北大路書房, 2000年を参照。

²⁰ 実践への応用については, 林泰成編, 同上書, 第二部を参照。

²¹ Bull, N., *Moral Judgment from Childhood to Adolescence*, London: Routledge & Kegan Paul, 1969. ノーマン・ブル (森岡卓也訳)『子どもの発達段階と道徳教育』明治図書, 1977年

²² ノーマン・ブル, 同上書, p.56。

²³ Wallon, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris : Presse Universitaire de France, 1949. アンリ・ワロン (久保田正人訳)『児童における性格の起源』明治図書, 1965年, p. 9。

²⁴ 佐野安仁『フェニックスの道徳論と教育』晃洋書房, 1996年, pp.46-61を参照。

²⁵ 論理実証主義の考え方については, たとえば, 村上陽一郎『科学・哲学・信仰』第三文明社, 1977年を参照。

²⁶ 『論語』為政編。

²⁷ Piaget, Jean, *Sagesse et Illusions de la philosophie*, Paris : Presses universitaires de France, 1965. ピアジェ (岸田秀, 滝沢武久訳)『哲学の知恵と幻想』みすず書房, 1971年。

参考文献

新井郁男，犬塚文雄，林泰成『道德教育論』放送大学教育振興会，2005年。

本論文では，本書に収められた拙稿「道德性の発達」の文章を利用していることを付記しておきたい。ただし，論じられているテーマは別種のものであり，大幅に加筆修正されている。

A Philosophical Consideration of Developmental Scheme from Heteronomy to Autonomy in Moral Education

Yasunari HAYASHI*

ABSTRACT

The purpose of this paper is to examine a developmental scheme from heteronomy to autonomy from a philosophical point of view. First of all, Piaget's genetic epistemology is examined. Secondly, Kohlberg's theory of moral development which is a sophisticated version of Piaget's theory is investigated. Thirdly, Gilligan's and Noddings's theory of caring ethics as an antithesis to a theory of moral development is examined. Fourthly, because above-mentioned theorists neglect a perspective of social relations, Bull's theory which includes a socionomy as one state of moral development and Wallon's criticism that Piaget's theory does not treat a social relation are mentioned. Fifthly, Phenix's and Tillich's ideas to imagine a developmental scheme from autonomy to heteronomy are examined. As a result, it is pointed out that there is no reason to believe that a developmental scheme from heteronomy to autonomy is valid. But this does not mean that the scheme is completely negated. It just means that many types of developmental scheme are equally assertable.

* Division of Guidance and School Administration