

# アイデンティティと道徳発達

— E.H. Erikson, L. Kohlberg, J. Habermas による研究地平 —

宮崎 俊明・宮崎 任子\*

(1987年10月12日 受理)

## Identität und Moralentwicklung

— Horizonte der an E.H. Erikson, L. Kohlberg,  
J. Habermas orientierten Forschungen —

Toshiaki MIYAZAKI / Taeko MIYAZAKI

### も く じ

はじめに

#### I. エリクソンにおけるアイデンティティ・発達

1. 心理社会的発達と漸成原理
2. ライフ・サイクルの概観
3. ライフ・サイクルとアイデンティティ
4. アイデンティティ概念の展開過程
5. 「アイデンティティの彼方」
6. 倫理と相互性

#### II. ハバーマスの理論構成におけるアイデンティティ・発達・道徳

1. 社会化とアイデンティティ
2. アイデンティティとその展開
3. アイデンティティと道徳発達の段階
4. 先行発達理論に共通する知見
5. レヴィンガーとコールバークの発達段階論への接近
6. ピアジェ, コールバーク, エリクソンの発達段階概念の対比
7. ハバーマスの発達論の試み
8. ハバーマスにおけるコールバークの受容と批判
9. ハバーマスの発達図式
10. コールバークの弁明とハバーマスからの再批判
11. ヘフェとエーデルシュタインによるコールバークへの批判
12. ドイツでのコールバークへの関心と警戒

文献一覧

## は じ め に

「アイデンティティ」と「道徳」、このふたつのことばには、教育理論や日常のいずれの場面であれ、重要さとうさんくささが同居しているかにみえる。「発達」も同類だというひともいるかもしれない。アイデンティティにかぎっていえば、T. Parsonsが、それはもう流行語と化し、社会心理学の術語から知識人の用語集にも入ったといったのは、すでに20年前の1968年である(Parsons, 68, 末尾文献一覧参照)。その同じ年にE.H. Eriksonは、International Encyclopedia of Social Sciencesでこの項目を執筆し、見出しに「心理社会的」(psychosocial)と付したのであった(Erikson, 1968<sup>b</sup>, 61-5)。しかも今日、一方で政治や経営の戦略語に入った様相もあり、「国民的アイデンティティ」のみならず、CI (corporate identity) や university identity まで登場している。

今日の教育事典では、アイデンティティが教育目的の類義語となるほどだが(Krappmann, 434 ff.), アイデンティティの概念史の背景は深い。哲学事典では論理学や認識論の用語となり、精神分析では対象同定の基礎概念とする立場もある(Ritter, 138-58; Laplanche, 344-7)。この概念史の検討を企てたde Levitaの整理によれば、ライプニッツからカントをへてヤスパースまでのヨーロッパ大陸の系譜は精神病理学に近く、ロックからW. ジェームズをへてエリクソンに至るアングロサクソン系の伝統は社会的内容を濃くして流れてきた。レヴィタは、本稿の中心のひとつをしめるエリクソンの画期的な位置を確認しつつ、加えてこの概念史が社会学的視座をもち、「役割」概念と連関すること、さらにはその病理にも着眼している(Levita, 28ff.)。

アイデンティティ概念を社会学的次元にすえる把握は、相互行為や役割との連関で拡大されたが(Krappmann), 一方で構造主義の側からのいわゆる脱構築の動向は、主体性の解体とともに非同一性(Nicht-Identität)への関心を強める傾向も生んでいる(Kamper)。また、教育の基礎理論としては、労働と社会の再生産過程に位置する教育のアイデンティティ形成は、主観性の代替語でなく、人格の社会化以上の自己の所有、存在確認の過程で展開する(Schubert)。

道徳を教育に本来のものとして人為的制度としての学校に単純に規範を注入したり、認知条件を道徳発達の条件にするだけでは十分でない。かかる言説は、現代の理論の到達点や主題からむしろ遅れ、イデオロギーに転じやすい。また、自然主義的な発達観も発達が学校教育の過程で直面する歴史-社会的な人為的教化の構造や、その歪曲された病理的な次元を看過するなら、新しい常套語<sup>ジャルゴン</sup>になるだろう。

ところで、本稿で標記の主題に向かう複数の筆者は、それぞれの出発点は異なりながらも共通な<sup>いし</sup>重複する関心の前に立っている。ひとり、たとえば育児様式を、とりわけ日本的な「外部依存性」にみられる文化と人格像や、母子関係における発達課題とその相互達成との関連で追う過程で、それを深める方法論を入手する試みのひとつとしてエリクソンを考察の対象にした(宮崎任子, 1969)。他のひとり、現代の教育理論をJ. Habermasをとおして位置づけるべく、その思考過程をたどってきたが、彼の理論形成にL. Kohlbergへの関心がみられるのを確認し留意した(宮崎俊明,

1981, 262f.)).そしてエリクソン、ハバーマス、コールバークの三者に共通する鍵概念にアイデンティティがあり、そこでの行為・態度の価値形成が教育論の中心にあることも確かめえた。また、今回のこの小論は、ふたりの筆者がそれぞれにもつもうひとつの課題、宮澤賢治とペスタロッチのアイデンティティ獲得過程やその教育世界を分析するための方法上の必要からもきている。

## I. エリクソンにおけるアイデンティティ・発達

### 1. 心理社会的発達と漸成原理

エリクソンは基本的にはフロイトの精神分析の立場にたち、パーソナリティの確固とした形成にとって葛藤は重要な構成要因であるとみる。したがって発達や成長を、ひとが直面する葛藤とその解決過程ないし危機とその克服過程としてとらえる。そのさい、発達するものはすべて基礎計画 (ground plan) をもち、各部分はその計画に沿ってそれぞれ特有の発生段階に達して徐々に分化し、しだいにひとつの機能的統一体 (functional whole) を形成してゆく、という生物の個体発生の漸成原理 (epigenetic principle) にならう。誕生から死に至るひとの一生は、同時に世代継起 (sequence of generation) の一過程でもあるが、これを「人生周期」と呼び、この心理社会的発達の過程を漸成原理にもとづき考察するのである。つまりライフ・サイクルを八つの年齢期に分け、発達過程でその各年齢期に特有の優勢的かつ危機的な、あるいはポジティブかつネガティブな両極をなす心理社会的発達項目を示す。そしてこの各年齢期つまり各発達段階に、その段階特有の葛藤の克服過程で「学習せねばならぬ基本的な心理社会的態度」、すなわち発達課題 (developmental task) を提示する。

その各段階の発達項目は、1) 基本的信頼 対 不信 (basic trust vs. mistrust), 2) 自律 対 恥・疑惑 (autonomy vs. doubt, shame), 3) 自発性 対 罪悪感 (initiative vs. guilt), 4) 勤勉 対 劣等感 (industry vs. inferiority), 5) 同一性 対 役割混乱 (identity vs. role confusion), 6) 親密 対 孤独 (intimacy vs. isolation), 7) ジェネラティビティ 対 停滞 (generativity vs. stagnation), 8) 統合 対 絶望 (integrity vs. despair) である。また各段階の発達課題は、これら各項目の単にポジティブな一面、つまり基本的信頼や自律などのみの態度習得ではない。なぜなら、そのみでは偽装された表面だけの態度への危険を伴うからである。重要なのは「信頼 対 不信」に示されるように、ポジティブなものと「ポジティブなもののきわめて動的な対応部分であり続けるネガティブなもの」との両者のよきバランス、つまり、1') 「好ましい割合」の基本的信頼と不信の態度、2') 好ましい割合の自律と恥・疑惑の態度であり、同様に 3'), 4'), 5'), 6'), 7'), 8') である (Erikson, 1963, 274 (352); 1968<sup>a</sup> 325 (464f.)). しかもこれらの好ましい割合の態度の習得が、ひとに「基本的な徳」 (basic virtue) をもたらす。それは、動物の適応における本能のごとく、ひとの適応に不可欠であり、「単に道徳的観念により培われる高潔さや公正さという意味でなく、“生来の強さ” (inherent strength) を意味している」 (Erikson, 1964, 111 (106)). 各段階の基本的な徳は、幾世代にもわたっ



て語りつがれてそれらにふさわしい日常語から選ばれ, i) 希望 (Hope), ii) 意志 (Will), iii) 目標 (Purpose), iv) 能力 (Competence), v) 誠実 (Fidelity), vi) 愛 (Love), vii) 世話 (Care), viii) 知恵 (Wisdom) と名づけられる (ibid., 115 (110))。ひとの心理社会的発達の基礎計画ともいうべき以上のことがらには周知の図式化があるが, その四種を一覧にすると図 1 のようになる。

図の I-1 から VIII-8 にいたる対角線上の項目は, 心理社会的発達の標準的順序の継起とその漸成を示し, 各ステップ項目は他のすべての項目に体系的に関連してその継起を促し, 同時にすべてのステップ項目は各項目の適切な連続的発達を前提としていることを示す。また対角線項目の下方の余白は, 各項目ごとのそれ以前の葛藤解決の前兆ないし準備を示し, 同じく上方の余白は成熟しつつある (または成熟した) パーソナリティにみられる各項目ごとのその後の発達による派生と変容を示す。健康な子どもは, 適切な順序と度合いの導きがあれば周囲の他者や社会との相互作用を拡大しつつこの内的原理に自ら従うとみてよい (Erikson, 1968<sup>a</sup> 93 (115f.); 1959, 54 (55))。では, 各段階ごとの心理社会的発達の継起と漸成の内容はどのようなであろうか。

## 2. ライフ・サイクルの概観

### I. <sup>インファンス</sup>乳児期 基本的信頼 対 不信

口や感覚器官で活発に外界とかかわり, 何でもとり入れようとする満 1 歳までの乳児は, 食物, 睡眠, 排泄, 温かさ, くつろぎ, 快適な刺激などの充足を求める。これらの要求に「一貫してたえず」敏感に温かく応じる母親と出会い, 母親との一体感や相互のくつろぎをおぼえる。母子のこの相互関係から, 自己自身, 他者, 世界への基本的な信頼が学習される。この段階の課題は, 先述のごとく信頼のみでなくて, 基本的信頼が基本的不信を上回るバランスをもつ永続的パターンを十分に確立することにある (Erikson, 1959, 64f. (76))。乳児は後半期になると歯が生え, それに伴う不快感, 離乳の開始, 母親の一時的不在の増加, 自他の区別の認識の始まりなどから以前の安定が徐々に破れ, 葛藤を経験する。この葛藤解決の過程で学習する一時的不信は, 基本的信頼のさらなる深化にも, また危険に対する準備態勢や不安予知などの学習にも重要となる (Evans, (16))。そしてこの好ましい割合の信頼と不信の態度からえられる基本的な徳が, <sup>ホープ</sup>希望である。希望は, 乳児に特有の無秩序な衝動や怒りを伴うとしても, 大切な願いは満たされると信じる持続的な傾向を意味する (Erikson, 1964, 118 (113); 1968<sup>a</sup> 106 (134))。それはすべての徳の基礎であり, のちに予想される数多の危機にさいして光となり, 一生を通じて肯定され確認されるべき強さないし力である。

### II. <sup>アーリー・チャイルドフッド</sup>幼児初期 自律 対 恥・疑惑

2, 3 歳児は全身の筋肉や肛門括約筋が発達し, それらを自分の意志で使えるようになる。物をつかみ, 放ち, 立ち, 歩きそして排泄も自分の意志でしようとするが, 同時にこれらの訓練も始まる。したがって自分の意志と他人の意志とがしばしば衝突し, 親子間の相互調整がひととき厳しい試練にたつ。親がその文化背景に即して断固とした威厳と適切な寛容とで接することから, 子どもは <sup>セルフ・エスティーム</sup>自尊心を損なわない <sup>セルフ・コントロール</sup>自己制御すなわち自律に導かれ, 他人の自律をも承認できるようになる。

この自律のみが真の意味での<sup>フリー・ウィル</sup>自由意志を生むことができる。

しかし、子どもの側のリズムに即した正当な要求を無視する過度のあるいは早すぎる訓練や統制がなされるとバランスは崩れ、正当な要求を過剰制御する擬装的な「ませた良心」(precocious conscience)、無気力、依存過多の傾向が生じる (Erikson, 1963, 252 (324); 1968<sup>a</sup>, 111 (141))。また、制御すべき要求の無統制や放任は、過度の自己主張や尊大さをもちこむ。これらはいずれも恥や疑惑を強くもたざるをえない傾向を生む。この段階の基本的な徳は<sup>ウィル</sup>意志であり、それは、幼少期に不可避の恥や疑惑を体験しても、自己抑制<sup>セルフ・レストレント</sup>と同様に、自由な選択<sup>フリー・チョイス</sup>をも学習する不断の決意を意味する (Erikson, 1964, 119 (115))。

### III. <sup>プレイ・エイジ</sup>遊戯期 自発性 対 罪

4, 5歳ごろの幼児は、移動能力、言語力、想像力の発達から行動半径や生活空間が急速に拡大し、性差も意識しはじめる。からだごとの遊び、ことばによる思考と意思の伝達、自由奔放な想像が活発になり、冒険心や好奇心に溢れ、まさに遊びざかりのときである。関心が家庭の外の世界やさまざまな仲間やおとなに向かい、そこにすすんで浸ろうとする。この自発性は、しかし危険や躓きに、また非現実的な空想に満ちてもいる。この危険や試練での傷つきに対する適切な受容や励ましなどの配慮をうけ、幼児はしだいに自分の未来をも考え始める。そのため、おとなの生活目標につながる目あてや役割をさぐり、身の理想のおとなの姿や仕事を模倣する。また自発性のすぐれた支配者<sup>グレート・ガバナナー</sup>としての良心 (conscience) がめばえ、道德性の礎石の敷かれるときでもある (ibid., 84 (96))。これらをへて、「幼児的な空<sup>ファンタジー</sup>想の挫折や罪悪感ないし罰への絶えざる恐れなどによっても抑制されることのない価値ある目標を思い描き、実際に追求する勇気」(ibid., 122 (118))、つまり目的<sup>パーパス</sup>というこの段階の基本的な徳が培われる。

### IV. <sup>スクール・エイジ</sup>学童期 勤勉性 対 劣等感

心身および認知能力が最大限の調和と安定を保って伸びるこの段階で、「自分が生まれた文化・社会のなかでのいわば基本的文法と基本的技術」(Evans, (31))の体系的学習が始まる。知識や技能の基本型の鍛練や周囲への内発的な関心から、経験をとおして物ごとのすじ道を自分の頭で思考し把握していこうとする。同時にそれらがおとなの世界への参加権を与えられるような現実的実際的なものとして、強制されてでも自分達がそれらを独力であるいは他人と協調して達成できることをつよく認識したがる。というのは、あまりに開放的となった都会の教室でしばしば子ども達の発する「先生、今日もわたし達、やりたいことをやらねばならないの (Teacher, must we do today what we want to do)?」(Erikson, 1959, 88, 1968<sup>a</sup> 127)からも知られるように、年長者からの課題と承認で自己説得をしたがっているからである。これらの学習をとおしてえられる勤勉さが、コンピテンス (能力) の徳、すなわち「子どもらしい劣等感で損なわれることなく、重要な課題の達成にあたって機敏さや知力を自由に駆使する力」(Erikson, 1964, 124 (121); 1968<sup>a</sup>, 126 (163))を生む。

### V. <sup>アダレセンス</sup>青年期 アイデンティティ 対 役割混乱

子ども時代は過ぎ、生理的<sup>フィジオロジカル</sup>革命<sup>レボリューション</sup>ともいふべき性の成熟を伴う微妙かつ急速な身体変化が現

われる。自分が感じる自分の姿以上に、他者の眼や心に映る自分の姿と、それが他者にどう感じられるかを想像し、その自分の姿にいつそう支配される心理的傾向を増す。さらに青年は、自分を取りまく環境を、子ども時代のごとく具体的な個人やその集団としてではなく、拡大された全体としての「社会」を体験する (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 128 (167))。しかも、歴史の一過程として出会う「歴史的時代」(ibid., 27 (22)) あるいは「時代の歴史的趨勢」(Evans, (41)) をむしろ未来志向的に体験してとらえる。それゆえ説得力ある世界像を与えてくれ、かつ狭義の政治的なものではない思想の枠組みを模索する。子どもとおとなの中間期にあつて、青年は、段階 I から IV を経て獲得した子ども時代の自己像、役割、知識、技能などのすべてを、さまざまな可能性に満ちた未来を考慮しながらこの現代という歴史社会に位置づけ、自ら選んだイデオロギーの枠組みに照らして再統合を試みる。自分とは何か、どこからどう来てどこにどう立ち、これからどういう目標と役割に向かって進むのか、といった見通しの獲得を求めてアイデンティティの課題に直面する。この見通し獲得のためのあまりに複雑で相互に葛藤する構成諸要因の再統合には、猶予期間が必要である。民主的社会は一方で、多様な社会背景や経歴をもつどの青年にも共有できる開かれた理想や、自律の裏づけをもつ独立と自発性の裏づけをもつ建設的な仕事を重視する理想を提示してきた。だが他方で、増大する科学技術の進歩と経済変化により高度に組織化され複雑化する変動社会では、その理想は現実には無視され、技術進歩優先の科学技術イデオロギーへの同調を暗に人びとに強いてもいる。この状況は、社会現実のなかで職業選択によりアイデンティティの課題達成をしつつあると確信してきた青年を抵抗と混乱に直面させている。

ジャングルにも似た現代社会では、アイデンティティの感覚なしにひとは生きられない。しかもそれをポジティブにえるのがあまりに困難なとき、たとえネガティブ・アイデンティティであれ、それをえようとする。そして「あなたがたは、われわれがアイデンティティの危機にあるという。そうですよ、アイデンティティの危機こそわれわれがもちたいと思っているものなんだ」(Erikson, 1968<sup>a</sup>, 28 (23); Evans, (39), 傍点筆者) と、むしろそれをすすんで弄びさえするかにみえる。また皮膚の色や文化背景などの異なる人々を排除し、気ままに選んだ自分達の「しるし」で他と区別し排他的に不寛容を示そうとする。あるいは特定党派や群衆の英雄と一時的に自分を過剰に同一化させて連帯意識を示そうとする。これらの青年にみられる混乱は、ポジティブなアイデンティティの喪失ないし役割混乱から身を守るのに必要な防衛として理解されるべきである。他方には、今日の科学や技術優先のイデオロギーに自らのアイデンティティを容易になじませ、その「文化的統合」のなかに安んじうる多数の青年がいる。しかし技術への非人格的な同調がひとにもたらす代価には、画一化などの問題が隠れており、そこにも当然注意すべきアイデンティティの混乱がみられる。

しかし、ここで看過してならないのは、アイデンティティ形成の危機にみられる現代青年の問題が、実は青年の問題である以上に、たとえそれが反抗の対象と化するものであれ、確固とした理想を次世代に提示できない先行世代の側の責任の欠如の問題であるということである。またこの段階

の基本的な徳すなわち誠<sup>フィデリティ</sup>実<sup>ロイヤリティ</sup>は、「価値体系が多様で相互に矛盾するかにみえても、自らの意志で自由に選択したものに忠誠<sup>ロイヤリティ</sup>を守る能力」(Erikson, 1964, 125 (122))であって、それは逸脱者がある下位文化に同調しその指導者には誠実であろうとするように、彼らもまた誠実を示し強めうる対象や機会を求めている事実からも理解さるべきである。

#### VI. 若い成人期<sup>ヤング アダルトフッド</sup> 親密さ 対 孤独

アイデンティティ獲得の苦闘を経てここから成人期に入る。この段階の課題は、たとえ犠牲や自己放棄の必要に迫られても、「自分が何かを失いつつあるのではないかという恐れなしに、自分のアイデンティティとほかのだれかのアイデンティティとを融合する能力」(Evans, (60)), つまり親密さの獲得である。相手のなかにあるいは相手をとおして自分のアイデンティティをみつけようとするのではなくて、この親密さの発達により選ばれた結合が結婚を可能にし意味あるものとする。自分自身をも含めて相手や他者との親密関係がもてないとき、ひとはステレオタイプ化した対人関係ないし深い孤立感に陥る。ここでの基本的な徳は愛<sup>ラブ</sup>である。それは「おのおのの機能<sup>フアンクション</sup>のなかにある対立を永久におさえる尽力<sup>デボウション</sup>の相互性<sup>ミューチュアリティ</sup>」(Erikson, 1964, 129 (127))であり、基本的な徳のなかでもっとも大切なものである。

#### VII. 成人期<sup>アダルトフッド</sup> 生殖性 対 停滞

職業や家庭をえて社会のなかに確たる場所を占めるこの段階では、親として次の世代をもうけ育てることに関心が向かう。成熟に伴い、ひとは他に必要とされることを自ら必要とし、生み出され世話を必要とするものからの励ましをも必要とする。子ども、事物、思想、技術、芸術などの世代から世代へと生まれるものとかかわり、それらの発達や発展にかかわることをとおしてジェネラティビティをえるが、逆に極端な自己愛への固着は停滞感をもたらす。この段階の基本的な徳は世話<sup>ケア</sup>であり、「愛や必要のため、あるいは偶然に生み出されたものへの広がる関心」である (ibid., 131 (129))。

#### VIII. 老年期<sup>オールドエイジ</sup> 自我の統合 対 絶望

他者や事物や観念を生み育てるなかで成功や失望に自らを適応させてきた老年の人びとにのみ、これまでの七つの段階の果実がしだいにみえる。個人の一生は、ただひとつのライフ・サイクルが歴史のひとまと偶然めぐりあった現象に過ぎないことをこの人びとは知っており、しかも世界の秩序と精神的意味をさぐりつづけてえた「魂の世襲財産」(patrimony of his soul)を伝えるべく歩み、しかもそれが絶対のものでないことを知っている者として、唯一の自分のライフ・サイクルを受け容れ、死もその痛みを失う (Erikson, 1963, 268, (346))。さもないと死を恐れ、すでに人生のやり直しもきかないという焦りが、絶望や自他への嫌悪となる。ここでの徳は、老年というものがしばしば子どもらしさに帰るとしても、「死に直面しながら生そのものへの私心のない関心をもつ」知恵<sup>ウイズダム</sup>である (Erikson, 1964, 133 (132))。



### 3. ライフ・サイクルとアイデンティティ

上述のごとくエリクソンは、アイデンティティをライフ・サイクルの一段階における心理社会的な発達課題として位置づけた。それは子ども期とおとな期の媒介<sup>インターメディアトリー</sup>期間<sup>ペリオド</sup>にあたる青年期に不可避の課題である。しかし、青年期に初めて現れるのではなく、漸成図式でみたごとく子ども時代の全過程で準備される。図1に即していえば、アイデンティティは対角線上のI-1, II-2, III-3, IV-4に至る課題解決を前提としており、端的には、「わたしは、わたしが与えられるところのものである」(I am what I am given), 「わたしは、わたしが意志するところのものである」(I am what I will), 「わたしは、わたしがありたいと想像するところのものである」(I am what I can imagine I will be), 「わたしは、わたしが学ぶところのものである」(I am what I learn), (Erikson, 1959, 87 (101))という順序をふまえた一連の適度の学習を経ていなければならない。またそれは、図1の垂直線上のI-5, II-5, III-5, IV-5における健全な前兆ないし準備となる以下の四つの「確信」に規定される。すなわち、まず母子の相互的な信頼可能性や相互確認をとおしての「わたしとは、わたしがもっている希望のことであり、わたしが与える希望のことであり」(I am what hope I have and give) (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 107 (135))という確信を基礎にし、次に両親の威厳の反映による「わたしとは、わたしが自由に意志しうるもののことであり」(I am what I can will freely) (ibid., 114 (146))という確信、さらに自発性や目的感を解放しつつ、しかも幼児的な夢がおとなの課題と関連し向き合っ  
て抱く「わたしとは、わたしがあらんとして想像しうるもののことであり」(I am what I can imagine I will be) (ibid., 122 (157))という確信、そしていちだんと現実的な技術や経済への予備的学習に向かう勤勉さによる——ただ今日それは、子どもにとり重要なもう一方の価値である遊びや想像力の世界を犠牲にした勉強や技能訓練への過剰同調に向かう危険も伴うが——「わたしとは、ものを作ること(勤労)を学ぶことができるもののことであり」(I am what I can learn to make work) (ibid., 127 (165))という確信、これら一連の自己確信の学習過程に規定されている。

しかし、アイデンティティはこの子ども期の諸段階の特定の個人、役割、課題などとのアイデンティフィケーション<sup>アイデンティフィケーションズ</sup>同一化<sup>アイデンティフィケーションズ</sup>群の総和を意味せず、むしろこれらのどれをもこえる統一体に向かう新たな再統合である。そのさい重要な構成要因となるのが、先にみたごとく拡大された社会的現実<sup>ソシアル リアリティ</sup>であり、特定の「歴史時代」の理想像なのである。したがって、ここでのアイデンティティは、若い成人期の課題達成に必須の適切な心理社会的均衡をもたらしめるような、青年期における自我の社会的統合機能としていちおう定義されている(Erikson, 1959, 161 (198))。そしてアイデンティティ混乱<sup>コンフュージョン</sup>の多数の臨床例の分析検討から、エリクソンは初期の図式を発展させてアイデンティティの水平と垂直の各項目、すなわちV-1, V-2, V-3, V-4, V-6, V-7, V-8とI-5, II-5, III-5, IV-5, VI-5の追加記入を試みている(ibid., 129 (158)第3部; 1968<sup>a</sup>, 94 (117))。

### 4. アイデンティティ概念の展開過程

エリクソンは、その理論形成の初期(1940年代)に、アメリカ・インディアンのスー族の育児様式

を分析して次のような事実を述べている。すなわち、白人のもたらした文化によってしだいに無感動で消極的になったインディアンが、ときにその長老が往時の生活を讃えていきいきするとき、また、大家族や昔の仲間たちが集まる草原での儀式や祭りで踊り、思い出話や噂話にうち興じるとき、かつて自分達以外には敵と獲物しかいなかった遠い過去とふたたび一体化し生気を取り戻して緊密なアイデンティティの感覚をもった、というのである。さらにほぼ同時期の幼児の遊びの分析では、好ましい状況のもとでは、子ども達は幼い時期にすでに独立したひとつのアイデンティティの核をもつ、とも述べている (Erikson, 1963, 132 (162), 241 (310), 傍点筆者)。

このように「アイデンティティ」はかなり流動的に使用されていたが、しだいにライフ・サイクルの一段階に位置づけられ、彼の関心の中心が初期の子どもと社会の問題から、1950年代には青年と歴史社会の問題へ移行し、青年とアイデンティティの問題が主要テーマとなる。とくにその危機の問題の分析と論及が契機になって、「アイデンティティ」はアメリカの内外で爆発的な流行語となり、職業的アイデンティティや民族的アイデンティティの同義語として、さらには「アイデンティティの危機」の同義語としてすら用いられるような混乱がみられた (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 15-19 (3-8), Evans, (35); Coles, (352-7))。そこでこの概念があらためて吟味されるが、それが実際にどのようなものとして感じられるかのもっとも適切な例証として次の二通の手紙文が示される。

ひとつは、W. ジェームズがその妻に宛てたものである。「ひとの性格は、ある精神的ないし道徳的な態度のなかにおかれたときにはっきりしてくる。そのような態度が身につくとき、ひとはものごとを積極的にしかもいきいきと対処できる自分をきわめて深く感じる。その瞬間には次のように叫ぶ内なる声がきこえてくる。“これこそほんとうのわたしだ!” (This is the real me!)”……この歓喜や意欲はことばでは具体的に表現できないような単なるムードや感情ではあるが、少なくともわたしにとっては明らかにすべての実践的、理論的決断が下されるさいのもっとも深い原理をなしている」 (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 19 (9f.); 1968<sup>b</sup>, 61)。

もう一通は S. フロイトが 1926 年ユダヤ人協会の会員に宛てたものである。「……もうひとつは内的アイデンティティの明確な意識です。つまりユダヤ人のみにあてはまる共通の精神構造を内に秘めていることです。……わたしの困難な人生航路にとって不可欠なものとなっていたふたつの特徴は……第一にわたしはユダヤ人であったために数多の偏見から自由であったこと。……第二にわたしは‘堅く結んだ多数者’<sup>マジョリティ</sup>と折り合うことなく反対者の位置に加わる用意ができていたことです」 (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 20f. (11f.); 1968<sup>b</sup>, 61; フロイト著作集 8, (370f.))。

アイデンティティの概念は、このふたつの手紙文、すなわち前者の主観的な個人の核心と後者の客観的な共同体文化の核心とのふたつをともに含んでいる。さらに個人をそのライフ・サイクルにおける発達過程で、社会もその歴史変化の過程でとらえ、両者の相互連関、ことにその危機的状況に注目して把握される。従来の心理学や社会心理学の自我論や役割論がこれに近い問題を扱うが、それらはひとがどこからどこへ向かって発達するのかを解明する理論を欠いており、伝統的な精神分析の方法も環境を包括的現実的にとらえていないため、いずれもアイデンティティの問題を十分に

把握できていない (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 22-5 (15-9))。これは、青年期後期の患者の診断と治療に深くかかわったエリクソンの臨床家としての強い主張でもある。つまり従来の臨床家に慣例化してみられるごとく、患者の生活史の過去の問題点を解釈して示すのみでは、あまりに重い現在の状況や問題の解決はえられない。生活史の過去にのみ向かうなら、問題をすべて他人の責に帰し、逆に自分の責任で受けとめ自分の力で解決に向かう唯一の道を閉ざしかねぬのであり、これこそ今や克服せねばならぬ状況にあるからである (ibid., 30f. (27); Evans, (38))。

これらの過程と後述の倫理の問題の考察を経て、エリクソンは、『新しいアイデンティティの<sup>ディメンジョンズ</sup>ひろがり』と題する近著で「アイデンティティの感覚とは、人が成長し発達していく過程で抱く、自分自身と一体であるという感覚を意味し、また同時に共同体の歴史—あるいは神話体系—ばかりでなくその未来とも一体であるという共同体感覚にたいする親和感をも意味する」と述べている (Erikson, 1974, 27f. (30 f.))。

## 5. 「アイデンティティの彼方」

青年期以後の成人の三つの段階を「アイデンティティの彼方」(beyond identity) というように (Erikson, 1968<sup>a</sup>, 135 (177)), エリクソンにとってアイデンティティは成長の目的や到達点ではない。それは「ひとのいまここにあるはかない存在を錨のように定着させるものとして必要」なのであり、ひとの核心にはさらに重要なものがある (ibid., 42 (44))。

初期のライフ・サイクルの八年齢期論 (1950, 1963 の初版本) には、先にみた基本的な徳の概念はまだ論及されなかったが、1950 年代末から 60 年代初めにかけて、彼はしだいに徳や倫理の問題に眼を向けてゆく。その直接の契機は、ダーウィン『種の起源』(1854) の 100 年記念にさいし、人間性の進化をめぐる研究主題に寄稿を求められ、ひとの道德生活の進化論的基礎につき論じたことにある。臨床家として彼の従来の確信は、患者の真の回復は症状の単なる表面的変化や消失にではなく、患者の内部におこる本質的变化にこそあるということだった。しかもその変化の決定的基準は、ひとの<sup>イレヘレント ストレングス</sup>生来の強さの増大であり、対人関係であれ仕事であれ、正しいと考えられる目的追求への集中力の増進にある。うまくバランスがとれ、いきいきした瞬間をもつことでもある。この強さの<sup>アニメイティド</sup>人間的特性 (human qualities of strength) が徳であり、一方でそれをライフ・サイクルの各段階の発達過程でとらえ、他方でライフ・サイクルを<sup>シークエンス</sup>世<sup>オブ</sup>代<sup>ジェネレーション</sup>継起のなかに位置づけ、徳が世代から世代へ継承される過程をとらえた。前者が 1, 2 節でみた八つの基本的な徳であるが、エリクソンはしだいに後者の視点の重要性を強調していく。<sup>チヤイルドフッド</sup>子どもの段階と<sup>アダルトフッド</sup>おとなの段階とが、ないし多様なライフ・サイクルが相互に歯車のようにかみ合うこと自体が、まさに世代の発生と再生の体系 (a system of generation and regeneration) であり、その体系のなかに流れこみふたたびそこから現れるなかで、つまり世代間の相互影響過程で徳や社会的態度が引き継がれてゆくのである。そしてそれらは社会の制度や伝統に統一性や永続性を与える。したがって世代のこの継起性のなかに社会の秩序維持に参加する個人の役割ないし責任があることを認識せねばならない。というのは、世代

継起の体系は、基本的な徳と組織化された社会の本質的要素とのもっとも直接的な連結部であり、徳は世代継起を調整し同時に社会の構造を調整する全過程の規定を受けているからである (Erikson, 1964, 152, 157, 220f. (154f., 159, 224))。

## 6. 倫理と相互性

上の洞察にもとづいて先行世代の後続世代への責任の問題を考えると、倫理の領域に立ち入らざるをえない。進化の過程で適応の一部としてもたらされた倫理感覚の内容は、その発達過程からとらえると、図2のごとく三段階に大別される。つまり、良心が芽ばえ始める幼児期から子ども期にかけての<sup>モラリティ</sup>道徳、青年期の<sup>イデオロギー</sup>思想、成人期の<sup>エシックス</sup>倫理である。道徳感覚は、罰や恥などの予測される外的な脅威、あるいは罪悪感や羞恥心などの内的脅威に対する恐れを基盤としており、発達初期の精神的に未成熟なレベルで育ち、やってはいけない行為の、文化に見合った枠組みとして学習される。そしてそれらは成人の内的世界にも層をなして存続しつづける。青年期では認知的情緒的発達に伴い、観念および理想や時間の流れと向き合い、高度の人間の善に関する普遍的原理に導かれ、<sup>イデオロジカル ポジション</sup>思想的立場をとることを学ぶ。この段階で倫理的見通しがほぼえられるが、衝動的判断や奇妙な合理化をも伴いがちである。成人の倫理感覚は、善や完全性などに関して人びとの合意に達した普遍的で成熟した理想を基盤とする。

図2 倫理(道徳)発達の漸成

|           | 1   | 2       | 3   |
|-----------|-----|---------|-----|
| III (成人期) |     |         | 倫理的 |
| II (青年期)  |     | イデオロギー的 |     |
| I (子ども期)  | 道徳的 |         |     |

(E.H. Erikson, 1982, 94)

これら各段階の差異を踏まえて、よきバランスのまとまりを自らのものとすることはきわめて重要である。それはやはり世代継承の過程で学習されるが、そのさいここでは「相互性」(mutuality)が強調される。わけてもライフ・サイクルの第VII段階の課題は、新しい世代を生み、世代継起における発達や発展とひろくかわり、配慮し世話することにあるが、それは徳や倫理の世代継承の過程そのものでもある。ライフ・サイクルの最初期についてみれば、乳児は母親を中心とする社会関係で、一定の割合の信頼と不信とを習得する。その割合の好ましさが希望の徳をもたすが、この好ましいバランスは母親(ないしその代理者)とのよき相互関係を前提とする。相互性とは、このような相互関係において、かかわり合う者どうしが各自の強さを培うために互いに他に依存し合う関係を意味する (Erikson, 1964, 231 (237))。乳児の弱さと、それゆえの全面依存性は、その分だけ多くの配慮と世話とを親に要求するが、親はその乳児の弱さに支配されて個々の要求に応じな

がら乳児の発達を促し、同時に自身もその課題を達成し強化される。つまり他者の潜在能力の達成を助けること、それがひいては当時者自身の潜在能力の達成を促すことを意味し、この「相互性」がしだいにエリクソンの鍵概念となる (Evans, (127))。なかんずく発達の最も初期の母子関係を中心とする信頼と相互性の獲得が、以後の心理社会的発達の基盤であると同時に、すべての道徳的、思想的、倫理的発達の基礎である。しかもそれにつづく発達過程で、この母子間の相互性のパラダイスも破られるべきものであり、しだいに家族、学校、地域社会での他者との世代関連における相互性へと移行し拡大されていく。

ところでエリクソンは、成人の倫理をめぐるひとつの普遍的指針として、人びとに代々あまねく継承され、かつ多くの思想家の内的主題であり続けた黄金律 (マタイ伝 7・12) をとりあげ、それを相互性をつないでこういう。「他者を強化するときでさえ、自分を強化することを他者にするのが最良である。つまり、自分自身をのばすものであれば、他者の最良の可能性をものばすであろう」と (Erikson, 1964, 233 (240))。

先にみた、青年のアイデンティティ形成に寄与すべき理想像を先行の世代の側が提示できないという責任の解決の問題も、こうした成人の倫理の前提と、世代継起における後続世代への義務の新たな認識にもとづく相互性の獲得にこそ糸口が見いだせる。つまり、青年のネガティブ・アイデンティティの現象の背景には、彼らが社会的に無視され、自分にふさわしい選択の能力や可能性を奪われてしまっている事実があり、さらにその背後には、しばしばそうした青年をスケープゴート化してしまうことで自らを安んじさせるわれわれ成人がおり、社会の風潮があることの認識が必要である。すでに社会に適応している者が、体制や秩序への黙従、妥協ないし保身から、その適応を脅かされまいとして彼らを安易に診断し、懲罰し、排除しようとする事実の存在を直視せねばならない。この事実のもたらす代価は、青年のみでなく成人自らの人格発達の抑圧であり、社会における青年のエネルギーの衰弱であり、ひいては社会の無力化である。その補償のために、ふたたび青年に選択の可能性を解放するか、思慮ある選択能力の回復のための配慮と援助をするかが成人の次の世代に対する責務である (Erikson, 1974, 108ff (140ff.))。

エリクソンは、ひとの発達における道徳、イデオロギー、倫理の重要性を主張しつつ、しかし同時に<sup>モラリズム</sup>道徳主義と<sup>ノイローゼ</sup>極端な道徳的態度が神経症の傾向を助長するという洞察こそ社会進化のなかで精神分析が占める特有な位置であると述べ (Evans, (131f.)), それら三つの裏面にある独善的道徳主義、<sup>フアナティシズム</sup>狂信、<sup>リジッド</sup>頑固な<sup>コンサーバティズム</sup>保守主義のもつ過酷さや残忍さの危険を警告する (Erikson, 1964, 223, 227 (228, 232); 1974, 108f. (140f.))。そしてそれらのもたらす自己や他者への偏見、差別、無視あるいは復讐や搾取からの自己解放と、他方での技術や科学優先主義からの解放とにより真に到達しうる、普遍的な倫理にもとづく全人類的なアイデンティティ (all-human identity, species-wide identity, common future identity, universal identity) を提唱する。それが青年のアイデンティティの彼方にある、もうひとつの成人のアイデンティティである (ibid., 242 (250); 1974, 43, 101, (51, 129, 146); Evans, (134f.))。

エリクソンは、「広い意味で、人間の苦しみを理解することに対して、真の創造的貢献者のひとりである」といわれるように (Evans, (146)), 特権をもたない人びとにたいする義務の増大を訴えつつ (ibid., (136)), 子ども, 青年, 黒人, 女性などの問題と深くかかわってきた。わけでも, エリクソンが青年の状況について述べたことがらは, 今日すでにいっそう無防備な子どもをとりまく状況にも及んではないだろうか。しかも, わが国の伝統的な育児様式には, 彼の発達論でもっとも重視される葛藤解決の過程がとりわけ欠落してはいないだろうか。文化の文法の差を考慮するとしても, 幼児期にすでにこの過程で自己自身への積極的な内的依存すなわち自律<sup>アウトノミ</sup>を学習するか否かは, 以後の発達に重大な相違をもたらす, 子どもをめぐる家族, 学校, 社会, 文化などの今日的状況にあって, この学習の欠落は問題をさらに深めずにいないであろう。

## II. ハバーマスの教育理論構成の視座

### 1. 社会化とアイデンティティ

先に筆者のひとは, 1980 年に入る直前までのハバーマスの理論展開過程を, それが教育理論に投じる意義の点から考察したことがある (宮崎俊明, 1981)。そのさい実証主義批判と社会科学の論理の構築, 認識を指導する関心と反省の問題とその学問史的検討, 生活世界の基礎構造とそれに否定的に働く社会システム理論等のあつづけなどを試みたが, 教育を考える枠組みとしては大略次のような点を確認しておいた。ハバーマスにとって教育は, 規範と発達の展開のもとにある役割取得をとおして形成される人格の社会化 (Sozialisation) であって, 歴史的には実践カテゴリーとしての公共性 (Öffentlichkeit) の実現過程にある。いいかえれば教育はそこでの自己確認ないし自己の存在証明としてアイデンティティの獲得過程にあり, 自分の参加域および自分の専有域の確定の営みである。社会的人格として人びとと共通し, 個別的人格として人びとと異なるという逆説関係でアイデンティティ形成を促しており, それが教育目標というべきものになっている。

ハバーマスの社会哲学的, ないしは社会進化論的ともいうべき把握では, 役割, 言語, 認知をとおして自他とその関係や世界像は, 「集合的, 個人的, 合理的に」多様に表象され, その意味は「神話的, 操作的, 合理的に」多様に構成される。その行為がアイデンティティ形成の営みであり, 生活世界の意味構成ないしは解明をする学習過程として位置している (Habermas, 1977<sup>b</sup>, 204f.)。

「生活世界を再構成する出発点は, 伝記<sup>バイオグラフィッシュ</sup>的状況である。それは, こことそこ, 親密と疎遠, 回想と現在と期待など, 多くの層をなす関連体系のなかで『自分の中心に』<sup>イヒツェントリッシュ</sup>むけて構築される。私はこの生活史の過去と今後をつなぐ<sup>トライディツィオーネン</sup>伝<sup>ト</sup>統のただなかに自分を見いだす」 (Habermas, 1977<sup>a</sup>, 208; 1985, 228f.)。社会科学の方法論をさぐってあえて一人称でこのように語るハバーマスには, その時点ではっきりと解釈学的な表現方法がとられている。しかし, 上の引用での「伝記」, 「伝統」, 「自分を見いだす」をそれぞれ発達, 学習過程, アイデンティティにおきかえて読むならば, 確たる教育世界の構造がそこに位置しているのがみえる。この『社会科学の論理』の翌年, 『認識と関心』(1968)

でディルタイの表現-体験-了解の構造に自己-同一性 (Ich-Identität) の概念がとり出され、その深層構造にある対象同一化のメカニズムはフロイトから入手されていた。こうして、70年代以前にハバーマスの思考にはすでにヘーゲルの意識の、マルクスの自然の、フロイトの心理のといったごとく、それぞれの形成が否定的契機をとおして弁証法的に把えられていた。その意味で認識原理としての形成過程 (Bildungsprozess) は、実践的にも批判的、解放的な課題の前におかれ、アイデンティティ確立にむけてすえられている。

しかも、これと同年の講義では、社会化論がとりあげられる。その場合ハバーマスは、単に社会学理論からだけでとらえない。プレスナーやゲーレンなどの人間学や解釈学などをみすえているのみでなく、ディルタイにおけるごとく生活連関から構成される自伝ないし生活史がみせる精神科学の論理にも受容的だった。それゆえ社会化は、子どもがその発達過程で役割の分担、負担、交換を規範化し、幼・少・青年にその受容と表現の両面で習得させ、あわせてそこでの葛藤解決をはかる教育過程である (Habermas, 1977<sup>b</sup>, 175ff.). ただ、その理論的把握には次の三点が警戒される。まず公式化された社会学主義ともいふべき役割体系では、社会化を価値保守的に固定すること、次にそこでは葛藤のなかの劣等感、先取された無意識的防衛や投射、神経症的ともいふべき「超自我」形成などの役割混乱、これらのケースが説明しがたいこと、最後に「自我構造の防衛や再興への転換」を視野に入れぬこと、である (ibid., 128f., 132.). それだけにハバーマスは、「偏向した社会化過程」からも目をはなさず、63年にはフランクフルトのフロイト研究所の A. ミチャーリヒの影響のもとで精神分析の視点もととり入れた (Habermas, 1979, 10; 1977<sup>c</sup>, 64). これによって、社会化過程では「目的合理的に」葛藤、病理、擬似規範などの制御可能性がみえ、ハバーマスの理論形成は、いわゆる機能主義的な社会化論ではなく、あらゆる消極的な側面や契機をふまえ、新しい意味付与をされたアイデンティティ論への歩みを進めるのである。

## 2. アイデンティティ論とその展開

この出発は 1973 年ごろからはじまる。もちろん、そこでは心理学ないし社会心理学や経験的実証科学の方向への接近でなく、哲学的ないし社会哲学的な観点や展望からアイデンティティが問題化される。その事例として 74 年 1 月 19 日のヘーゲル賞の受賞講演「<sup>コムプレクセ</sup>複雑社会は理性的アイデンティティを形成できるか」をあげうるし、そこでの彼の立場は『文化と批判』にも収録されて世に出された。もうそこにはいわゆる心理学的ないし心理社会的なアイデンティティ概念はない。むしろ社会進化における自己-集団アイデンティティがアルカイックな社会、初期<sup>ホホクルツーフ</sup>高度文化、発展した高度文化、近代<sup>モデルネ</sup>の四段階におけるその有無、変容、典型でとらえられる (Habermas, 1974, 36ff.; 1976). これはヘーゲルがテーゼとする近代社会の理性的アイデンティティとそれを担う哲学の役割への評価ないし注意の喚起と同様に、もう一方での近代国家、政党、組合に制度化され、それゆえ無力化もされ、管理と操作の対象と化す現代<sup>コンフォーミステイック</sup>の同調主義的「アイデンティティ」の問題への警告となっている。理論的な問題としていえば、「複雑社会」でのアイデンティティ確立を不可能とみる社会工学

的システム理論の N. Luhmann に対する論争点もそれはふくんでいる。つまりハバーマスは、理性的アイデンティティが生活世界の構成に立脚する規範的性格をもつと考えるのに対して、ルーマンらのシステム論が行為を体系的に分析し、制限と誘導をねらい、いわばシステムの<sup>アイデンティティ</sup>同一性へ導くのに反対しているからである。その場合後者はシステムのなかにいわば「脱人間化された社会の自己対象化」となる「同一性」に転化されており、「アイデンティティ」が制度の正統化を助長する目的で、たとえば社会教育や学校教育のごとく、制度的行政的にうみ出されるのを、ハバーマスは警告する (Habermas, 1974, 54ff.; 1976, 114ff., 120)。

そこで、社会化ないし社会的再生産を担う教育の問題としても、アイデンティティ概念の吟味は一層重要になる。それは論理的には、対象とその名称との一致同定関係だが、認知場面にあっては、ひとが自身の身体、役割、人格のといったメルクマールをそれぞれの個別としての差異と人間としての共通性との逆説関係のなかで個性化し社会化する構造化能力である。いいかえれば、生活史の連続性を社会的世界の相互主観的構造につながれながら再確認するときの自己同定行為の成果がアイデンティティにほかならない。それは、たとえば、一方でユダヤ民族の場合のごとく、歴史的社会的な刻印をおび、他方で幼児から成人に至る場合のごとく発達の刻印をおびる。それゆえ、暫定的だがハバーマスがあげる次のごとき図式も、発達とアイデンティティ形成の重要なメルクマールを表現している。

1. 共生的 (sympiotisch) 段階: ここではいまだ主客分離の指標はなく、自分の身体の対象化もできない。子どもは、その関係者や環境と一体的共生的であり、そのために主体の領域を有意味的に表現できない。2. 自己中心的 (egozentrisch) 段階: ピアジェの感覚運動的-前操作的段階にあたり、自分と環境とが分化し、環境内の対象を学習しはじめる。しかし物理的、社会的な領域の明確な分化はなく、境界設定も客観的でなく道徳的自己中心主義の現象をみせる。知覚、判断、理解の自己中心性は、思考と行為の結びついたパースペクティブに立つ。3. 社会中心的/客観主義的 (soziozentrisch/objektivistisch) 段階: 具体的操作の段階がはじまり、一方で知覚と操作の対象化と、他方で了解可能な行為主体およびその表現との間の分化が開始される。当初は自分のパースペクティブで外的自然と社会に対する主体の位置づけをするが、やがて発達した認知能力は外的自然を客観化し一般化することへ進む。4. 普遍主義的 (universalistisch) 段階: 思春期のドグマティズムから解放され、仮定的思考が可能となり、自分の境界設定を体系的反省的にすすめはじめる。ここでは事実を単なる習慣 (Konvention) と解するとき第3段階の社会中心主義から解放され、ポスト習慣期に入り、理論的認識や、規範的意志形成へ近づきながら、主体の確立に進む (Habermas, 1976, 14ff.)。

アイデンティティ形成の発達論にむかうハバーマスの新しい視角のひとつは、歴史哲学的というよりも社会進化的ないし文化段階的ともいうべき四つの段階の設定にもある。そこにあつての自己アイデンティティと集団アイデンティティ、時代区分および発達段階を組み合わせたモデルをさぐるなら次のようになろう。



図3 ハバーマスにおけるアイデンティティ, 歴史および発達の段階図式

| 段階                 | I   | II  | III | IV  |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|
| アイデンティティの<br>個人的傾向 | —   | 小   | 大   | —   |
| 集合的傾向              | —   | 大   | 小   | —   |
| 時 代                | 古 代 | 中 世 | 近 代 | 現 代 |
| 発 達                | 幼年期 | 少年期 | 青年期 | 成人期 |

ここにハバーマスが「新しいアイデンティティ」や「理性的アイデンティティ」をいい、「アイデンティティ危機」を語るときの時代認識や状況把握の基本構図もある。それはヘーゲルやマルクスのごとき意識的変革への主体的関与にみられる近代主義的関与の方向でなく、またいわば「システム論的アイデンティティ」の現代的な道でもない。むしろ市民のイニシアティブによる価値コンセンサスの形成の方向を重視し、逆に行政的・学校的でない「カリキュラム計画」への道である (ibid., 112-20)。

### 3. アイデンティティと道德発達の段階

1974年、フランクフルト社会研究所創立50周年記念にちなみ、ハバーマスは『道德発達と自己同一性』(Moralentwicklung und Ich-Identität)を発表する。それは共同研究の方向と、本稿の主題である教育的関連の接近の二点で新しい方向をみせた。具体的にいえば、この理論化作業の場所やモデルにつき、マックス・プランク生活条件研究所(現在は社会科学研究所)とそこでのR. DöbertおよびG. Nunner-Winklerとの共同研究体制の点でも新しさがあった。彼らは木曜コロキウムのメンバーとして、ハバーマスの『コミュニケーション的行為の理論』(1981)の成立にも寄与し、コールバークともこの時期おなじ研究所で接触をもっている。なかでもデーベルトらは、「晚期資本主義社会の葛藤-退行可能性」(1973)の問題にかかわり、アパシー、青年期危機のごとき条件下のアイデンティティを問うていく(Döbert, 1979)。

その点ハバーマスの理論形成過程での発達論およびアイデンティティ形成への接近は、規範の正統化ないしイデオロギー化の方向などとは逆に、むしろ正統性危機とイデオロギー批判といった、フランクフルト学派の批判理論の射程で展開する。換言すれば、晚期資本主義社会における危機が、政治的、経済的な古典モデルではなく、むしろ生活世界へのシステムの浸透として社会構造の不協和音や破綻、学校教育から言論メディアに至るイデオロギーによる着色、合理的正統化の尺度と化した科学主義とその結果としてのテクノクラシーおよびエリート主義の優勢となり、これらが動機づけ低下の方向に機能する(Habermas, 1977c, 106-19)。したがって、先のデーベルトらのいう青年期危機の論調は、むしろハバーマスの理論的影響の線上にあり、後者が心理学化し、前者が社会学

化したといえるものではなかった。

ハバーマスとデーベルト、ヌンナ＝ヴィンクラーは研究上の刺激と影響につき相互に謝意を表しているが (Habermas, 1976, 63; Döbert, 1979, 10), 後者のふたりは、発達を認知論と精神分析の両面からのみでなく、ハバーマスやコールバークの用語<sup>ターム</sup>を使ってとらえ、その段階を次のように三つに分けている。

- I. 自然的アイデンティティの前社会的場面 (die präsoziale Phase der natürlichen Identität)。
- II. 役割アイデンティティのエディプス場面 (die ödipale Phase der Rollenidentität)。そこにおける 6～10 歳の前習慣的 (präkonventionell) 時期の、1. 罰-服従方向づけ<sup>オリエンテーション</sup>, 2. 道具的快楽主義 (instrumentaler Hedonismus) および礼儀のごとき具体的交互性 (reciprocity), 10～13 歳の習慣的 (konventionell) 時期の、3. 人格的相互性 (mutuality) への方向づけ, 4. 社会秩序や決定したルールの保持。
- III. 13～25 歳のポスト習慣的 (postkonventionell) 時期にあたる青年期 (die Adoleszenzphase)。その自己同一性への流動的にして原理的な方向づけへ導き, II. の役割アイデンティティ形成を個別化して人格体系の統合へ移る。5. 社会契約的法的な方向づけ, 6. 普遍的倫理的原理の方向づけ (Döbert, 1979, 38-45)。

上の 1.～6. の六段階が、個人のいわば自然成長的な内在的発達の論理なのか、あるいはフランクフルト派の批判理論の延長線上のものかは、ハバーマスにも留意を要する問題である。もし発達の内在性のみが強調されれば、アイデンティティ危機や市民社会の正統化危機の説明は困難になる。たとえば市民社会は自由、平等、博愛を原理的ないし自然法的に定式化する一方で、支配からの自由と不自由、教育機会の平等と不平等のごとき矛盾を内包し、正統化システムの動揺や崩壊が行動やイデオロギーの領域に生じる。そのとき青年の人格像にみられる危機は、習慣的道德の伝統や役割アイデンティティの安定化を回復するように、いわば後退的に働く。これはコールバークのいうイデオロギーと倫理の「みとおし」の統合とは逆に、退行的に働き、いうならばドストエフスキーの『罪と罰』の「ラスコリーニコフ・シンドローム」を呈していく (ibid., 48ff.)。

ハバーマスの同僚としてのデーベルトらには、事実と理論との関係は相互補完的である。彼らはたとえば、兵役拒否グループと士官候補への自主志願のグループとでその薬物依存者に 4～7 時間のインタビューによるパーソナリティの予備調査をした。そのさいアイデンティティの危機の問題解決の仕方の指標として意味の逆選択 (たとえば自殺)、生活展望 (職業)、自己変容、自己像、身体像、アイデンティティ拡散、独自性、態度変容などの調査をした (ibid., 87ff.)。これによって総合的にとらえられたのが、次のごとき行為の発達図式である。

図4 デーベルトラによる行為の発達段階図式

| 段階<br>と傾向  | 行為の<br>評価基準     | 基準の<br>妥当機能       | 基準の妥当領域    |                         | 基準の<br>抽象度   | 違反への対応<br>サンクション機能 |                    | 行為者の<br>シエマ          |
|------------|-----------------|-------------------|------------|-------------------------|--------------|--------------------|--------------------|----------------------|
|            |                 |                   | 社会的        | 客観的                     |              | 個人体系               | 社会体系               |                      |
| プレ<br>習慣期  | 結果<br>(一貫した倫理)  | 自然秩序              | 現実         | 個人的具体的<br>倫理            | 状況依存的<br>具体的 | 不安                 | 自然秩序の回復            | 衝動の束                 |
| 習慣期        | 動機<br>(心情倫理)    | 伝統                | 関係集団<br>国家 | 分業化され<br>特殊化された<br>生活領域 | 役割           | 恥                  | あらがい               | 役割の<br>担い手           |
| ポスト<br>習慣期 | 結果と動機<br>(責任倫理) | 設定秩序              | 人類         | 可能な<br>生活領域             | 原理           | 罪                  | 清算と再社会化            | 個別的<br>人格            |
| 傾 向        | 「社会的行為」<br>の実現  | 反省<br>他律から<br>自律へ | 普遍化        | 枠の拡大                    | 抽象度の<br>増加   | 内面化                | 逸脱とサンクシ<br>ョンの関連増加 | 個別化と<br>合法的動<br>機の排除 |

(Döbert, 1979, 110)

ハバーマスには、道徳発達と自己同一性の問題は、行為とコミュニケーションで基礎づけられるべき批判的社会理論の展開にとっても基本問題だとする立場があり、同時に「その基礎概念の規範的意味内容は、記述的意味のみでは捉えきれない」(Habermas, 1976, 64)とする立場がある。また、ここから彼には価値懐疑主義と法実証主義とがその調査記述的手法で示した実態や提案が、いわば「中立化されたアカデミズムないし専門という名のイデオロギー」として制度の枠内にあるにすぎぬ場合があり、逆説的にいえば、そういうものの「道徳的な武装解除」の方がむしろ必要でかつ重要になる(Habermas, 1983, 108)。「現実的適応への強制を批判能力と自律性の形成よりも高く評価し」、その学校や職場での現実的な効果と実現のみとおしが示されたとしても、ここで支払われている高い代価は、社会的政治的成熟と専門技術の不幸な分裂か、あるいは「閉鎖的な教育州」ないしコロニーかであろう(Lempert, 1986<sup>a</sup>, 157ff.)。

#### 4. 先行発達理論に共通する知見

アイデンティティ概念の整理のためにも発達問題を重くみるハバーマスは、その理論的背景として分析的自我心理学(H.S. Sullivan, E.H. Erikson)、認知的発達心理学(J. Piaget, L. Kohlberg)、象徴的相互作用論による行為論(G.H. Mead, E. Goffman 他)の三つをあげ、そこに以下のごとき六つの共通点を確認している。

(1) 言語および行為の能力<sup>コンピテンツ</sup>は、学習および成熟の過程が統合された結果だが、その解明はなお不十分である。認知の発達は言語、心理、性、動機づけの発達とちがいで、行為の相互性と緊密に関連し、単に内発的でも外部注的なものでもない。(2) 言語および行為の能力をもつ主体の形成過程は、複雑な発達過程にあり、段階のとびこえはできない。それは後続の高い段階にならう形で合理的に構成していく発達モデルをつねに「内包する」。この捉え方はことにピアジェに顕著だが、認知シエマの構造とそのヒエラルキーの継起が重要である。(3) また、その形成過程には非連続性がある。

り、危機(転換)があつて、その前むきの生産的解決こそ、のちの危険克服の条件である。(4) 発達方向は問題解決の自律性にあるが、それは、a. 外的自然および社会現実、b. 文化と社会のシンボルの構造、c. 動機、身体、コミュニケーション、これらとのかかわりにある。(5) 自己同一性は、言語および行為の主体の能力であり、エリクソンの言をかりていわれるように、「<sup>セიმネス</sup>齊一性と<sup>кончанность</sup>連続性を確立する能力に対応する」。その認知能力は、相互作用のなかの社会化と個別化で展開する。(6) 学習は、いわば外的構造の内的構造への置換のメカニズムであり、上の三つの理論はそれなりのメカニズムをもつ (Habermas, 1976, 67ff.)。

ただ、上記の(1)~(6)のごとき共通点に比して、ハバーマスの側からは次のごとき問題点ないし疑問も示される。すなわち、自我の発達に対して行為規範ないし超自我の形成や、相互行為の様式などをあまりに分析的にとらえることの不適切さ。発達段階に固有の論理と具体的な生活史の伝統的条件との関連づけの不足。人格体系と社会構造との関係把握の不十分さないし不明確さである。これらは上の三つの理論に完全に共通する限界というより、ハバーマスらの積極的な問題関心や研究課題の方向でもあった (Habermas, 1976, 69f.)。

先に一瞥したマックス・プランク研究所での共同研究は、ハバーマスその人を『文化と批判』や『史的唯物論の再構成』に進めさせ、論集『自我の発達』(1980)にみられる理論的関心へ導いている。そこには研究所の組織的プロジェクトと先のデーベルトやヌンナ=ヴィンクラーとの共同作業の着手も手伝っており、ふたりはその論集の長い序文で総括と課題展望を示しつつ、テキストにはパーソンズ、レヴィンガー、コールバーク、R.L. Selman, K. Keniston のものを含む合計16篇の論文を収録する。そこでは家族理論、発達理論、思春期アイデンティティなどを認知、役割、道德意識などでとらえ、葛藤、退行、動機づけの問題点、青少年モラトリアム、学校教育と伝統をめぐる正統化問題、道德意識と段階的態度設定の積極的關係など、さまざまな問題がさぐられている。また「自我の発達」が自己同一性形成の社会心理的視角からもとらえられ、「アイデンティティは、社会場面での伝統的状況の転換や場をこえて連続性と恒常性 (Kontinuität u. Konsistenz) を保障する人格体系のシンボリックな構造である」(Döbert, 1980, 9) とされた。

アイデンティティの形成・獲得過程でもある自我の発達は、共同主観関係のなかでの自他に対する反省的相互関係として展開し、いうならば生活場面の期待構造をタテ糸に生活史をヨコ糸に織りあげられた模様をもつ。発達段階にそっていえば、子どもの自他未分化な「自然的アイデンティティ」、その後の「役割アイデンティティ」、青年期の「自己アイデンティティ」で、それぞれの意味が抽出される。

先の三つの理論提示の四年後、発達主題の理論的背景にあるものとしてハバーマスは次の三つあげる。(1) 外的自然への操作的な対象化と、戦略的な対象化をされる社会関係をめぐるピアジェ的な認知論。(2) 行為、文化、価値の現実とのシンボリックなかわりを見るミードらの相互作用論。(3) 志向的体験と自己の身体的自然との関係をみるフロイトの分析的心理学。換言すれば、その発達把握は、(1)の発達論理 (Entwicklungslogik)、(2)の自己-同一性 (Ich-Identität)、(3)の成熟危機

(Reifungskrise) の体系的構造的連関のもとで進められていることの確認として興味深い (ibid., 11f.)。

このように発達過程でのアイデンティティ形成とその危機の問題を社会理論家としてハバーマスはとらえていく。セルマンらが4~10歳の男女児の役割分担について理論的かつ実験的な研究で示した結果では、子どもはまず、対象-他者の観察パースペクティブではフロイトの快-不快原則に規定され、それがやがて対象との同一化とサンクションのメカニズムに支配されて役割分担をみせる。その後、仮言的思考の取得は、対象との間の距離化と秩序を設定し、認知、役割、操作等の行為は戦略化され、病理もみせる。そしてこれらをへてはじめて、行為の主体と規範との面で相互行為能力が形成される。このような視点の導入は、社会的行為の科学の理論化をめざしてそのさいの生活世界の現象学的把握で出発するハバーマスには、いわば「自然主義転回」の過程であり、同時にそれのもつ限界も現象学的に救済され、個体の発達と社会進化のもとでの学習場面に社会化や役割分担の新しい解明のカギがさぐられていく (ibid., 20-8)。

### 5. レヴィンガーとコールバークの発達段階論へのハバーマスの接近

ハバーマスの関心は、社会理論と発達および同一<sup>アイデンティティ</sup>性の論理との関連の問題にある。彼は、規範的なものを無媒介に保持しようとする存在論的人間学的思考の挫折や、古典的自然理論の規範性の矛盾を知るだけに、発達および進化の論理とその展開、つまり個体の発達と種の歴史との開放的かつ創造的な弁証法の追構成をねらっている。一般的に言って、発達の位層には身体的発達と知的発達のほか、心理・性的な領域と自我の領域があろうが、それらを把える尺度としては、前二者の開発が先行し、他は従来軽視されてきた。それゆえかかる発達論の谷間をうめるべく、ハバーマスにも精神分析の導入とともに道德意識が問題にされて、レヴィンガーやコールバークへの注目や期待がおこってきた。

ちなみに、自我の発達については、1976年の『史的唯物論の再構成』とその四年後とで二度にわたり次のレヴィンガーの図表が採録されている (Habermas, 1976, 70; Loevinger, 1966, 156)。

図5 レヴィンガーによる自我の発達場面

| 段 階           | 刺激コントロール/性格発達       | 人間関係の様式              | 問題関心              |
|---------------|---------------------|----------------------|-------------------|
| 1. 前社会的、共生の段階 |                     | 自閉的、共生的              | 自己 対 非自己          |
| 2. 刺激依存の段階    | 刺激依存的/報復不安          | 奪取的、依存的              | 身体感覚、とくに性的攻撃的感情   |
| 3. 機会主義の段階    | 道具的/とらわれの不安         | 奪取的、操作的<br>ゼロ・サム・ゲーム | 利害、コントロール         |
| 4. 同調主義の段階    | 外的規制への同調/恥          | 相互的、表面的              | もの、みかけ、人気         |
| 5. 良心の段階      | 内面化されたルール/罪         | 集中的、責任自覚的            | 分化した内面感情、達成、特質    |
| 6. 自己の段階      | 内的葛藤と対立/差異への寛大さ     | 自律の必要への強い関心          | 上に同じ、役割分化、発達、自己充足 |
| 7. 統合の段階      | 内的葛藤の解消/達成不能なものへの断念 | 上に同じ<br>個性への評価       | 上に同じ、アイデンティティ     |

(Habermas, 1976, 70; Loevinger, 1966, 156)

この、いわば理論的「構成」として提示された七つの段階は、思考のモデルであっても発達の規範や理想を示すものではない。各段階は、それぞれに弱点、問題点、逆説、危険をはらむが、一定の段階は先行段階の転移の結果であり、そのかぎりで連続性、恒常性およびヒエラルキー構造をもっている。このレヴィンガーの発達段階論がハバーマスに重要な意味をもつのは、コミュニケーション的行為の生成段階を考える問題関心のためであり、レヴィンガーのこの段階論はエリクソンとともに、G.H. ミードらと関係し、自我ないしアイデンティティ発達の理論領域を相互行為能力の展開としてとらえているからである。ハバーマスが相互行為能力の発達段階を<sup>ジムビオタイシエ</sup>共生的、<sup>エゴツェントリシエ</sup>自己中心的、<sup>ソツィオツェントリシエ</sup>社会中心的、<sup>オブジェクタイシエ</sup>客観主義的、<sup>ユニヴァーザリスタイシエ</sup>普遍主義的と把えた試み(II. 2.)は、このレヴィンガーや先のエリクソンの漸成図式(図1)と関係がある(Habermas, 1984, 191, 198f.)。

ハバーマスは、レヴィンガーの先の図5をコールバークの道德意識の段階論と比較する。そして、コールバークの<sup>プレ</sup>前習慣的レベルでの第1段階「服従と罰」の方向づけと第2段階の「道具主体的快樂主義」の方向づけとがレヴィンガーの「刺戟依存的機會主義的」場面に、同じく習慣レベルの第3段階「<sup>グッド</sup>よい男の子、<sup>ナイス</sup>すてきな女の子」の相互的方向づけと第4段階の「法と秩序」の方向づけが<sup>コンフォーミズム</sup>同調主義場面に、さらにポスト習慣期の第5段階「契約的法的な」方向づけと第6段階の「普遍的倫理原理」の方向づけがそれぞれ「良心的」「自律的」場面に対応させられる。ただ、注意すべきは、レヴィンガーの最初の「前社会的共生の」場面と最後の「統合の」場面とはコールバークにはない(Habermas, 1976, 70ff.; Kohlberg, 1971, 164f.)。むしろ、コールバークの道德段階論は、ピアジェの論理発達の段階に対応しており、コールバーク自身次のように一覧化している(Kohlberg, 1973, 233)。

図6 ピアジェの論理の段階とコールバークの道德の段階との対応

| 論理の段階     | 道德の段階                     |
|-----------|---------------------------|
| 象徴的直観的思考  | 段階0 : 私の望み好むものが善である       |
| 具体的操作1    | 段階1 : 罰—服従の方向づけ           |
| 具体的操作・思考2 | 段階2 : 道具的快樂主義と具体的な相互性     |
| 形式的操作1    | 段階3 : 対立的人間関係に即した方向づけ     |
| 形式的操作2    | 段階4 : 社会秩序、不変の規準および權威の正当化 |
| 形式的操作3    | 段階5A : 社会契約、有益性の観点からの法の設定 |
|           | 段階5B : 高度の法および良心に即した方向づけ  |
|           | 段階6 : 普遍的倫理原理に即した方向づけ     |

(Kohlberg, 1973, 233)

ここにピアジェの論理とコールバークの道德とは必ずしも完全な対応をしない。コールバークの最終の第6段階との対応の、ピアジェにおける欠如などをふくめて、ハバーマスは、道德的主知主義の問題点をみている。それは彼が道德意識の段階を行為論ないしはコミュニケーション理論の枠内に入れて把えんとしていたからであり、両者に比してはるかにその哲学史的系譜や思想史的帰結が示す限界を知っていたからである(Habermas, 1976, 74)。

## 6. ピアジェ、コールバークとエリクソンの発達段階概念の対比

かくて発達概念の解明には、上のピアジェおよびコールバークとエリクソンとの間にある段階概念の、構造的と機能的との差に対する着眼が必要になる。前二者の場合の段階は、道徳判断や論理の多様な構造だが、段階移行のさいの発達経験は、認知的な矛盾と合致の経験である。これに対しエリクソンの場合の段階は、自我による新しい機能の選択ないし使用の変化であり、先行段階や選択は後続の新段階の背後につねに保存され、その発達経験は個人的葛藤のなかでの経験や決断でもある。発達上の変化の中心は、ピアジェやコールバークの場合、物理的、道徳的な世界における認知の変化であって、新しい段階の安定は、決断の結果ではない。しかし、エリクソンではそれは自ら選択した目標との同一視であり、かなり恒常的でかつ主体の決断のなかにある。前者にあって後続の段階はかなり認知的な条件が高く、前段の思考形態が止揚され一般化される。しかし、後者の後続段階は認知的にとらえがたく、むしろ先に述べたごとく自我の強さないしはその徳と関連し、個人の経験を安定的積極的かつ有意義な仕方ですべての能力のなかにある (Kohlberg, 1973, 246f.; Habermas, 1976, 68f.; Erikson, 1968<sup>a</sup>, 19)。

発達と道徳とをめぐるかかる把握の差は、ハバーマスには刺激的である。彼には六つの段階に合理的に構成された発達は、コールバークのように意識の問題ではない。むしろ道徳をめぐるとして葛藤の判断に登場する変化の過程であり、エリクソンに近い。彼にコールバークが問題的に映るのは、単純化していえば、その発達論には明示的制度的な規範の過重視があり、それへの対応が気になるからであり、その「規範」の前での葛藤やそれからの逸脱に対する規制の機能的構造の軽視があるためである。それはコールバークにおける実験的実証的な手法の導入と表裏関係をなすとはいえず、それだけに問題的に映る。

## 7. ハバーマスの発達段階論の試み

こうしたなかで、ハバーマスの側に発達段階論がなかったわけではない。たとえば、彼は「生活のイデー」の認知の前提として三つの時期を分け、それらを二分ないし三分し合わせて七段階にした。それをいわば道徳意識の方向づけにあたって、次のように提示する。1. 服従による快の最大化、2. 等価交換による快の最大化、3. 具体的倫理と第一次集団、4. 具体的倫理と第二次集団、5. 公民的自由と公共福祉、6. 道徳的自由、7. 道徳的政治的自由。しかもこれらに「サンクション」と「妥当領域」を考え、上の1., 2. には罰と自然な交わりの世界、3., 4. には恥と第一次集団と政治集団、5., 6. には法的結社と私的人格などの概念で補充している (Habermas, 1976, 83ff.)

ハバーマスが道徳をめぐるとして理論構成で着眼しているのは、役割論をその意識レベルから認知的発達段階に立脚した道徳行為へ拡充すること、その役割と道徳の行為をコミュニケーション行為の場面にすえて道徳とコミュニケーションとの関連を問うことであつた。そして思考を前操作的、具体的-操作的、形式的-操作的の三つの段階に分ち、相互行為は不十分さから十分さをへてコミュニケーション行為へ、その行為の場面は具体的かつ一般的快不快の場面、役割の場面、規範体系の文

化的必要の場面で、アイデンティティは、自然的、役割的なその段階をへて自己のそれへ展開するものとして位置づける。

この構想で、認知概念がピアジェの心理学に、役割概念がパーソンズの社会学理論に依拠しているのは一見して明らかである。ハバーマスの論及では事実として役割理論が先行し、そこには行為への規準体系が認知、言語および役割の能力として設定され、相互行為の道具的、コミュニケーション的な展開は言語活動や労働の形ですすめられる。ここで注目されるのは、発達論が認知領域と役割論との枠内に閉ざされる弊をさけるべく、そこに歴史的観点を入れ、個体の発達の歴史化ないし歴史のなかのアイデンティティと認知的発達論との関連づけをみせることである。先の役割・道德意識の発達図式でも、第一期の第2段階の幼児期を「<sup>ヘドニスム</sup> naïveな快樂主義」、第二期の第4段階後半の少年期を「具体的秩序思考」、第三期の第5・6段階を合理的自然法と形式主義的倫理のごとく「哲学的再構成」のもとにまとめている (ibid., 83)。

ハバーマスのかかる発達段階論と類似した図式化や類型化は、1973～76年ごろでも社会形成体 (Habermas, 1977<sup>c</sup>, 40), 社会的統合 (Habermas, 1976, 172f.), 行為期待 (ibid., 135) などにつき示されるが、これらと先のレヴィンガーやコールバークなどの見地もふくめて次のような例が提示されている。

図7 ハーバマスにおける歴史・道德発達・アイデンティティの関連構造

| 一般史の段階 | 規範体系        | 「倫理」          | 道德意識の段階      | 相互性の提示            | 行動規制         | アイデンティティ様式    | 発達段階  |
|--------|-------------|---------------|--------------|-------------------|--------------|---------------|-------|
| 高度文化以前 | 家族・部族・道德    | 自然主義的快樂主義     | プレ習慣的段階1および2 | 知覚の相互性            | 対象の獲得と一次的同一視 | 「自然的」アイデンティティ | 幼児期   |
| 高度文化   | 国家 対 部族のモラル | —             | 習慣的段階1       | 相互行為              | 第一次役割の内面化    | 役割アイデンティティ    | 成熟危機1 |
| 近代     | 私的道德 対 国家道德 | 宇宙論的倫理 伝統的自然法 | 習慣的段階2       | 相互行為              | 規範命題の内面化     | 役割アイデンティティ    |       |
|        | 政治的普遍的道德    | 合理的自然法 形式的倫理  | 原理的段階1       | 1. 原理との相互性        | 原理の内面化       | 自己-同一性        | 成熟危機2 |
|        |             | コミュニケーション的倫理  | 原理的段階2       | 2. 原理の正当化の規範との相互性 | 行動規範の内面化     |               |       |

(Habermas, 1977<sup>b</sup>, 209)

上図の左側、歴史、規範、「倫理」の項目は、文化の人間学的知見と合致し、世界像を背後にしつつ社会規準体系と個人の欲求や良心との対立葛藤や分裂を予想せしめる。これが行動機制と関係し、さらに道德の役割の対立やそこでのアイデンティティの問題を提起している (ibid., 209-19)。

## 8. ハバーマスにおけるコールバークの受容と批判

一貫して社会的行為の科学をめざすハバーマスは、その方法論の検討で「<sup>フエルシュテューエンデ</sup> 理解的」社会科学と



「<sup>コンストラクティブ</sup>構成」社会科学とを対比し、自らフランクフルト派の系譜にあってその批判的社会理論の成果や枠組みを保持しつつ再構成してきた。そしてその過程で、コールバークの道德発達の理論に出会った。しかし、そこでの客観性の要求が一定の哲学的道德論に傾斜しかつ依存する危険と、道德発達を経験論的に分析する限界、つまり哲学と心理学でも、社会科学にも実践哲学にもなりえぬ限界に直面するか、あるいは克服できるかは彼には容易ならざる問題となる。

ピアジェの認知発達論を基底にするコールバークは、その道德発達論における学習概念を問題への主体の積極的関与とその操作による解決過程として位置づける。そこでは学習に内在する論理とメカニズム、学習者の有機体それ自体の発達が受容されているが、他方では合理的構成と経験的分析を用いながら自然主義的帰結や生物学的モデルに短絡して、現象学がとらえるごとき生活世界を閉め出すおそれもなしとしない。

したがって、ハバーマスのみるところ、コールバークもこの自然主義的帰結に慎重になり、発達段階に固有の新しい構造の発生を期しているが、結局はカント哲学の倫理的伝統に歩みよっている。そして、心理発達で次元の高い道德判断の段階は哲学的基準に即し、規範的であるとみるごとき「心理学理論と規範理論との類質同型性」<sup>イソモルフィスムス</sup>の主張に進むが、そこにハバーマスはコールバークのあいまいさないし二義性を指摘する (Habermas, 1983, 43f.)。

コールバークのカント主義的立場では、いうならば「子どもは道德哲学者である」し、ピアジェの認知論とともに道德的普遍主義 (Universalismus) にむかい、いわゆる実質主義的倫理学でなく形式主義 (Formalismus) にたつ。しかし、これらでもって道德をめぐる経験的伝統や市民社会のイデオロギーに根ざす道德的相对主義を排しうるかどうか、また、理論的には功利主義や類型論的な発想に対抗しうるかどうか、ハバーマスには疑問が残りつづける (ibid., 130f.)。それというのもコールバークらには、アイデンティティの概念史の系譜にあるヨーロッパ的側面ともいべき道德の現象学や病理がよくみえていないからである。

また、ハバーマスは、コールバークにある第5段階の道德のいわば規則功利主義および契約道德 (Regelutilitarismus u. Vertragsmoral) と第6段階の形式主義的道德との区別にある哲学的基礎の弱さを問題にする。ただ、コールバークの理論が「擬似経験論的」で統一性のない「雑然たる変数」の導入だという非難には、ハバーマスは否定的である。彼には哲学的再構成と心理学的説明とが、相互に一方が他方の審<sup>インスタンス</sup>廷となり、パーソナリティの発達段階の規範と事実とがかさなる補完関係を重視する。そして道德哲学と道德発達理論との補完関係が、規範の経験のいわば解釈学的循環のなかに入り事態の把握を促進する。そのことは、たとえばガンの妻を救うべく、医薬品を盗む男の有名なエピソード「ハインツ・ジレンマ」がいわば逆照射しているところである (ibid., 42-50)。

ハバーマスの理論からすれば、コールバークの道德意識の三つの場面と六つの段階の移行は、「認知構造のくみかえと分化」をとおした行為の葛藤を解決する「学習過程」 (Lernprozess) であり、その認知構造は環境と成長可能性とで説明しえず、問題と葛藤の場面での「構造主義的な再組織化」で獲得される成果である。ハバーマスの理論へさらにひきつけていえば、この学習過程にあって、日

常のコミュニケーションの実践のなかにいる子どもに「態度変化」(Einstellungswechsel)がもたらされるのも、そこでの認知構造の新しい組み立てと動機選択が、高い段階による低い段階の否定と保存との両義的な「止揚」で「構成的」になされるからである(ibid., 135ff.)。

## 9. ハバーマスの発達図式

ハバーマスではその社会科学の論理を構築するために構成的社会科学と理解的社会科学とを手がかりに社会的行為の相互性を戦略的とコミュニケーション的との対比でえがかれ、そのさい事例的にコールバークの段階論や R.L. Selman の役割受容行為の論理が導入される。すなわち、プレ習慣期における相互性の形式は、権威的か興味的か、対立的か同調的かにより四分され、それが行為の移行過程で社会的認知の基礎概念としてパースペクティブの構造、期待、権威、動機づけを規定し、次のように図式化される。

図8 ハバーマスにおける相互行為、社会的パースペクティブおよび道徳の段階

| 認知構造<br>行為体系               | パースペクティブの構造                     | 行為期待の構造                          | 権威の概念                              | モチヴェーションの概念                  | 社会的パースペクティブ                 |                                 | 道徳判断の段階 |
|----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------|
|                            |                                 |                                  |                                    |                              | パースペクティブ                    | 正しさの表象                          |         |
| プレ習慣的<br>行為<br>権威的相互<br>行為 | 行為のパースペクティブの相互結合                | 特殊な行為範<br>例                      | 関係者の人格<br>の権威<br>外部サンク<br>ションの恣意   | 人格に対する<br>忠誠<br>賞罰での方向<br>づけ | 自我を中心と<br>したパースペ<br>クティブ    | 命令と服従と<br>の補償                   | 1       |
|                            |                                 |                                  |                                    |                              |                             | 補償のシンメ<br>トリー                   | 2       |
| 習慣的役割<br>行為<br>規範的相互<br>行為 | 観察者と参加<br>者のパースペ<br>クティブの調<br>整 | 社会的に一般<br>化された行為<br>範例：社会的<br>役割 | 個人をこえた<br>恣意を内面化<br>する権威：忠<br>誠    | 義 務<br>対<br>傾向性              | 第一次集団の<br>パースペク<br>ティブ      | 役割同調性                           | 3       |
|                            |                                 | 社会的に一般<br>化された役<br>割：規範体系        | 非人格的な集<br>団意思の内面<br>化された権<br>威：正統性 |                              | 集団のパース<br>ペクティブ<br>(組織の見地)  | 既存の規範体<br>系との同調                 | 4       |
| ポスト習慣的<br>行為<br>ディスクール     | 語り手と世界<br>とのパースペ<br>クティブの統<br>合 | 規範点検の規<br>準：原理                   | 理想の妥当<br>対<br>社会の妥当                | 自 律<br>対<br>他 律              | 原理的パース<br>ペクティブ<br>(社会優先)   | 正義原理のオ<br>リエンテー<br>ション          | 5       |
|                            |                                 | 原理の点検規<br>準：規範基礎<br>づけ方          |                                    |                              | 手続き的パース<br>ペクティブ<br>(理想の役割) | 規範の基礎づ<br>け方へのオリ<br>エンテーショ<br>ン | 6       |

(Habermas, 1983, 176f.)

一方、コールバークは、その六段階論が仮説的な哲学的構成の産物だ、とハバーマスから指摘されて、マルティン・ルーサー・キング師のごとき「すぐれた人物すら、自然段階としての第6段階の舞台に立っていない」といわざるをえなかった(Habermas, 1983, 204, 註(45))。そこにこのポスト習慣期に次のような問いが生ずる理由があった。すなわち、認知理論のみで道徳的に成人の判

断や行為を正しく規定しうるか。この段階モデルでは、道徳的相対主義と価値懐疑主義とは、どうあつかえるか。むしろその背後にはかかるものを排除する絶対主義的な信念体系がひそんでいないか (ibid., 183f.)。

さらに次のことも問題となろう。第6段階は「哲学的構成物」であり、仮説の域を出ず、「実験的証明では成功していない」。第5段階もアングロ・サクソンの社会契約の伝統のなかにある特殊性を一般化した表現である。それゆえ、このポスト習慣期では「道徳的心理家」や伝統的規範につきまとわれ、事実上習慣そのものに安住しかねない。また、第3期の女兒の方向づけも近年問題化しているが、その「すてきな女の子」像は女性に支持されにくいという社会学者の声とともに、そこにコールバークのユダヤ的父性の権威主義、情緒を欠いた主知主義、男性本位、ヨーロッパ・リベリズムと個人主義のイデオロギー的把握などがあるという指摘もできる (J. Youniss)。さらに、思春期後期に絶対主義的ないしナルシシスティックで孤立的な思考や態度を指摘する事例や調査結果にくらべれば、コールバークの「相対主義的な責任倫理」は事実を反した難点となろう (C. Gilligan) (ibid., 182-200; Habermas 1976, 81ff.; Youniss, 34)。

#### 10. コールバークの弁明とハバーマスからの再批判

70年代後半から80年代前半での、ハバーマスとコールバークの関係では、文献上は前者から後者への関心が先行し、『文化と批判』、『史的唯物論の再構成』から『道徳意識とコミュニケーション的行為』への変遷過程で参照・受容から批判への展開をみせていく。それは両者の側のマックス・プランク研究所——正確に言えば、その生活条件研究所、社会科学研究所をへて教育研究所およびフランクフルト大学——と、ハーバード大学という研究組織や理論上の同調者もまきこんでいく。なかでもコールバークの論文「道徳教育の理論と実践における『正しい社会』の発想」は、ハバーマスの側からの批判 (1983) に対する弁明的応答となった。そこでは「橋を作る前に橋の科学などありえない」(デューイ)として、事実ないし臨床を重視しつつ教育目標としての道徳発達を追究する。そのさい、コールバークは、道徳価値の相対主義的個別化と一斉教授とを、ソフィスト的「詭弁」と中・ソ・キューバでのイデオロギー「教化」のごとく対比し、道徳の実用主義と政治主義を排して、いわばソクラテス的論議にもちこもうとする。彼による「正しい社会へのアプローチ」には、「デューイ、ピアジェの民主主義概念とデュルケムの集団的道徳教育の概念」、あるいは後者の権威主義的道徳と機能主義的社会理論を評価しそれを取りこむところがある。そこには現代のアメリカが直面する問題場面とその解決の方向があり、伝統主義や保守主義の側からの接近の門戸やルートも開かれている (Kohlberg, 1986, 30)。

ハバーマスは、このようなコールバークに、彼が「<sup>インドクトリネーション</sup>教化の危険」を警告するのなら、学校文化とその社会化過程にある権威性にも注意すべきであり、かかる学校が制度的に固定され、その保守的な現実を調査や実験の場面に行っている問題点を自覚すべきだと指摘する。コールバークの側は、自分の「正しい社会」理念を参加型のものとして積極化するが、ハバーマスは、自由な参加型

社会にあつての不参加という市民的不服従の正当さをもむしろ主張する。ハバーマスの考える道徳形成のコンテクストは、「道徳の正当化」、「道徳の発見」、「連帯」のもとにあり、そこでは機能主義的集合性でなく、自律的動機づけにかかわる道徳発見の行為が重視される。その行為は、「純粹に認知的な目標よりも自己の発見に多く参与すべきものであり」、社会の現実生活に妥当する規範でなく、「自律」とかかわる理性的道徳主体による行為である (ibid., 21ff., 28ff., 36ff.; Habermas, 1983, 42ff.)。

しかし、コールバークは「認知的道徳発達」と「自己の発見」との間にいかなる分裂もみとめない。彼は「道徳教育の方法を自律訓練を補う社会化だと考えており」、家庭と学校の間、世代と世代の間にはなんらの分裂の事実もなく、「正しい社会」は決定的に保守性をはらむとみなし、その限りで理論と実践との間の柔軟かつ円環的な「両方通行」を強調している (ibid., 49f.)。

### 11. ヘフェとエーデルシュタインによるコールバークへの批判

道徳概念の段階論をめぐるコールバークとハバーマスの対立は、後者が『史的唯物論の再構成』で第7段階を想定したところに端緒があるが、根本的には『文化と批判』にみられる歴史哲学的な社会進化の図式や、科学方法論としての実証主義の限界の指摘の差にもあった (Habermas, 1977<sup>b</sup>, 209; 宮崎俊明, 1981, 216ff.)。ハバーマスの問題提起は、学校教育の場面に矮小化されがちな道徳教育と、社会理論としての発達論の教育学展を開を促し、論議を高める作用をする。O. Höffe が整理するように、コールバークの道徳的善の把握には、行為主体の一時的主観的限界をこえた普遍妥当性と意志の自由とがいわばカント的な格率として設定され、そのポスト習慣的場面が「道徳の立脚点」となりながら、統計的把握と同様、実態から乖離した抽象性として「原理的嚴肅主義<sup>リゴリズム</sup>」に傾く危険もある (Höffe, 1986, 56-83; Döbert, 1987)。

コールバークに向けられた上のような限界の指摘では、行為の一般性と自律のふたつをめぐる哲学的原理化の弱さと、コミュニケーションの超越論的条件の欠如ないし排除があり、そのために道徳の人間化が、功利主義ないし「新しい唯我論<sup>ソリプシズム</sup>」へ傾く危険があるといわれていた。これに比べむしろ学校等の現実条件に留意した批判を試みているのが、マックス・プランク教育研究所長のひとり、W. Edelstein の場合である。その批判は道徳的「正しさ」の形式的構造化や文化的条件、さらにはその経験的研究方法にむけられている。そして道徳意識を思弁より行為に依存させ、葛藤契機を重視し、さらに歴史的、文化的、制度的限定をうける学校の本質を、道徳行為の把握に重要な留意点とした。ことにコールバークには制度としての学校が認知そのものの発達よりも、むしろそれを操作し阻害ないし歪曲する面で問題をはらんでいるのがみえていない。たとえば、デュルケムをはじめとする機能主義理論は、制度の抑圧的統制的機能を摘出しており、発見的活動的学習の可能性をいわばひとつの抽象とみなす。したがって制度的行為の道具的目的合理性は、戦略的合理性を出ず、そこにとどまるしかない。学校における制度的行為も、現代、権威主義的であるより以上に、システム理論がみせるごとく、行為の管理にむけて戦略性を高めている (宮崎俊明, 1985, 205ff.)。

それゆえ、エーデルシュタインのいうように、教師が担う道徳教育上の役割は、コールバークの理論の場合もきわめて低くなり、認知能力上の指導に限定される。極論すれば、この方向の学校は、官僚的合理的過程にすえられる「よき共同体」のミニアチュアとなり、「よき学校」モデルが推進されながらも、その実いわば「工場モデル」のごとくになって青少年の「仕事場」と化し、教育は学習と人格の「<sup>セグメンタリゼーション</sup>分業化」を進行させるであろう (Edelstein, 1986, 327-45)。

## 12. ドイツでのコールバークへの関心と警戒

コールバークらの道徳研究への、ドイツにみられる注目は、おそらくピアジェへの注目以後最大のものといってよい。それはハバーマスを中心とするマックス・プランク社会科学研究所が注目し、やがてエーデルシュタインを中心とするマックス・プランク教育研究所の側からも接近し、さらに同研究所の、60年代末から70年代はじめにいち早く批判的教育科学の有力な理論家として登場した W. Lempert も評価しその理論を導入しているからである (Lempert, 1985<sup>a</sup>, 1985<sup>b</sup>)。また、その社会科学研究所へのコールバークの参加のみでなく、両研究所が接近して共通の研究討議の場をもち (1981, 1984), 社会的相互行為を主題化して究明している (Edelstein/Habermas (hg.), 1984)。それにコールバークらへの関心は、スイスのフリーブルクでも F. Oser らを中心に受容的検討され (Oser, 1981; Oser u.a. (hg.), 1986), 西ドイツの中心的教育学誌 Zeitschrift für Pädagogik の本年の4月号は、道徳教育を特集し、8月号も関連論文をのせて、先にあげた Edelstein, Oser, Döbert らが論考を寄せている (1987/2, 4)。おりしも早すぎる死がコールバークを襲い、87年8月の訪日予定もとりに消されたが、西独では著作集の刊行などそのパラダイムは引き継がれている。

エリクソンとハバーマスのアイデンティティ論、ハバーマスとコールバークの道徳論、三人の発達および社会進化の段階論、これらは教育の基本問題としての道徳教育の理論と実践への新しくして強力な寄与であろう。しかし、コールバークなどには上述したとき問題点も多くふくみ、かつ新しい保守主義の顔もそこにはみることができる。事実、デーベルトのいうように、こういうものが「教育への勇気」論に加担するドグマとして短絡的に受容されることに警戒も必要である。道徳意識の理論のためにハバーマスとコールバークの哲学的着衣は、現代の教育の事態の啓蒙に即座に役立たずとも、その理論が他の行動科学等の解明で補強されるとき、学校教育そのもののみかたの転換もふくめて、それへの有効な役割をはたすであろう (Döbert, 1987)。

## 文 献 — 覧

引用・参照等は本文中に記す。そのさい著編者名、出版年の4ケタ数字 (ただし、同じ著編者で二種以上の論著が使用されている場合のみ)、該当ページの順に記す。

Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: 1979, Adoleszenzkrise und Identitätsbildung—Psychiatrische und soziale Aspekt des Jugendalters in modernen Gesellschaften—, (1975)

Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (hg.), 1980, Entwicklung des Ichs.

- ders, 1986, Wider die Vernachlässigung des ›Inhalt‹ in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas—Implikationen for die Relativismus/Universalismus-Kontroverse—, in: Edelstein, 1986, S. 86-125.
- Döbert, R., 1987, Horizonte der an Kohlberg orientierten Moralforschung, in: Zeitschr. f. Päd., Jg., 33, 4, S. 491-512.
- Edelstein, W./Habermas, J., (hg.), 1984, Soziale Interaktion und soziales Verstehen—Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz—.
- ders, 1986, Moralische Intervention in der Schule—Skeptische Überlegungen—, in: Oser, F. u.a., 1986, S. 327-49.
- ders u. Nunner-Winkler, G. (hg.), 1986, Zur Bestimmung der Moral—Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung—.
- dies, 1987, Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule—Möglichkeiten und Grenzen—, in: Zeitschr. f. Päd., Jg. 33, 2, S. 185-206.
- Erikson, E.H., 1958, Young Man Luther. 大沼隆 訳『青年ルター』1974.
- ders, 1959, Identity and the Life Cycle—Selected Papers—, 小比木啓吾 訳編『自我同一性』1980 (1973)
- ders, 1963, Childhood and Society, 2nd Ed. (1950) 仁科弥生 訳『幼児期と社会』1, 2, 1980 (1977)
- ders, 1964, Insight and Responsibility. 鑓幹八郎 訳『洞察と責任』1980 (1977)
- ders, 1968<sup>a</sup>, Identity: Youth and Crisis. 岩瀬庸理 訳『アイデンティティ』1981 (1973)
- ders, 1968<sup>b</sup>, "identity, psychosocial", in: International Lexicon of Social Sciences, vol. 7, p. 61-5.
- ders, 1969, Gandhi's Truth. 星野美賀子 訳『ガンディーの真理』1, 2, 1983 (1973, 74)
- ders, 1974, Dimension of New Identity. 五十嵐武士 訳『歴史のなかのアイデンティティ』1980 (1979)
- ders, 1976, Toys and Reasons. 近藤邦夫 訳『玩具と理性』1981.
- ders, 1982, The Life Cycle Completed.
- Evans, R. (ed.), 1967 Dialogue with E.H. Erikson. 岡堂哲雄 訳『エリクソンは語る』1981.
- Habermas, J., 1974, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?
- ders, 1976, Zur Rekonstruktion der Historischen Materialismus.
- ders, 1977<sup>a</sup>, Zur Logik der Sozialwissenschaften, (1970)
- ders, 1977<sup>b</sup>, Kultur und Kritik, (1973)
- ders, 1977<sup>c</sup>, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, (1973)
- ders, 1979, Erkenntnis und Interesse, (1968)
- ders, 1980, Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde.
- ders, 1983, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln.
- ders, 1984, Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns.
- ders, 1985, Zur Logik der Sozialwissenschaften—erweiterte Ausgabe—.
- ders, 1986, Gerechtigkeit und Solidarität—Eine Stellungnahme zur Diskussion über Stufe 6, in: Edelstein, 1986, S. 291-318.
- Höffe, O., 1986, Autonomie und Verallgemeinerung in Theorie und Praxis, in: Oser, F., u.a. (hg.), 1986, S. 56-86.

- Kamper, D., 1979, Dekonstruktionen.
- Kohlberg, L., 1966, Cognitive Stages and Preschool Education, in: Human Development, 9, p. 5-17.
- ders, 1968, The Child as a Moral Philosopher, in: Psychology Today, 7, p. 25-30.
- ders, 1969, Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development, in: Human Development, 12, p. 93-120.
- ders, 1971, From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, in: Th. Mischel (ed.), Cognitive Development and Epistemology, 1971, p. 151-235.
- ders, 1973, Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter, in: Döbert, R., u.a., 1980, S. 225-52.
- ders, 1986, Der »Just Community«—Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis—, in: Oser, F., u.a. (hg.), 1986, S. 21-55.
- Krappmann, L., 1982, Soziologische Dimensionen der Identität, (1969)
- ders, 1983, "Identität" in: D. Lenzen, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 434-7.
- Laplanche, J., et al (ed.), 1976, Vocabulaire de la psychanalyse, (1967) 村上仁 監訳『精神分析用語辞典』
- Lempert, W., 1985<sup>a</sup>, Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft, in: Zeitschr. f. Päd., 2, S. 255-74.
- ders, 1985<sup>b</sup>, Grundlagen, Grundzüge und Grenzen der Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit im beruflichen Unterricht—eine interdisziplinäre Argumentationsskizze—, in: Zeitschr. f. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81, 5, S. 387-405
- Levita, D.J. de, 1976, Der Begriff der Identität, Orig. in Englisch, 1965.
- Loevinger, J., 1966, Zur Bedeutung und Messung von Ich-Entwicklung, in: Döbert, R., u.a. (hg.), 1980, S. 150-69.
- ders, 1986, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung in beruflichen Schulen, dargestellt am Beispiel der Entwicklung moralischer Orientierungen, in: Die berufsbildende Schule, 3, S. 148-60.
- 宮崎任子, 1969, 「日本人の国民性における外部依存性 — その育児様式との関連 —」教育社会学研究 24, 177-89.
- 宮崎俊明, 1981, 「思想の理論化と理論の思想性 — J. Habermas の思想過程と教育理論への示唆 —」鹿児島大学教育学部紀要 32, p. 215-73.
- 同 上, 1985, 「教育の理論-実践問題と批判および啓蒙」教育学研究 53-3, 1986, 283-95.
- Mollenhauer, K., 1976, Theorien zum Erziehungsprozeß, (1972)
- Oser, F., 1981, Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit.
- Oser, F. / Fatke, R. / Höffe, O. (hg.), 1986, Transformation und Entwicklung —Grundlagen der Moralerziehung—.
- Oser, F., 1987, Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts—eine Einleitung zu diesen Heft—, in: Zeitschr. f. Päd., 33. Jg., 2, S. 143-8.
- Parsons, T., 1968, Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie, in: Döbert, R., u.a. (hg.), 1980, S. 69-89.

- Ritter, J., u.a. (hg.) (1976), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 4.
- Schäfer, A., 1978, Kritische Kommunikation und gefährdete Identität.
- Schubert, V., 1984, Identität, individuelle Reproduktion und Bildung—Probleme eines aneignungstheoretischen Konzepts von Vergesellschaftung als Vereinzelung—.
- Selman, R.L., u.a., 1974, Stufen der Rollenübernahme in der mittleren Kindheit —eine entwicklungslogische Analyse—, in: Döbert, R., u.a. (hg.), 1980, S. 109-14.
- Youniss, J., 1984, Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität, in: Edelstein, W., u.a. (hg.), 1984, S. 34-62.