

ポスト・コールバーグの道徳性発達理論と道徳教育

—イリノイ大学シカゴ校における道徳教育プログラムの開発—

小柳正司〔鹿児島大学教育学部(教育学)〕

The Post-Kohlbergian Theory and Moral Education

—About the Moral Development and Education Project in the University of Illinois at Chicago—

KOYANAGI Masashi

キーワード：道徳性の発達、ポスト・コールバーグ理論、社会習慣、統合型の道徳学習、子どもの自立

はじめに

わが国の大学の教員養成課程では、道徳教育に関する科目は、概説的な講義によるものが大半を占めている。そのため、大学の教職科目である道徳教育に関する科目が、学校現場における道徳指導の実践に直接資することはほとんど期待されていないのが現状である。

他方、近年の学校現場における道徳教育の取り組みは、心に響く体験活動の取り組みや、家庭・地域との連携等を含めてきわめて多様化しており、ひところとは様相を一変している。特に、総合的学習の導入開始とともに、道徳教育を学校の教育活動全体を通じて計画的、発展的に取り組む体制がとられるようになってきている。そうした中で、教員の道徳指導に関する実践力の向上がこれまで以上に求められるようになってきている。

道徳指導は、児童・生徒の心と行動に働きかける教育実践であるから、その方法・技術の理解については、教員養成段階において特別な教育・訓練プログラムの開発が必要となってくる。そのためには、従来の教職科目としての道徳教育に関する科目のような、道徳教育の意義や課題について一般的な理解を得させる科目とは別個に、道徳教育に関して実践的な指導力の育成に重点をおいた新しい道徳教育のための教員養成プログラムの開発が求められる。

筆者は、2003年9月に、アメリカ合衆国のイリノイ大学シカゴ校(The University of Illinois at Chicago)の教育学部(The College of Education)に付設されている「道徳の発達と教育研究室」

(The Office for Studies in Moral Development and Education)を訪問する機会を得た。ここでは、シカゴ市内の公立学校と連携しながら、教員養成段階の道徳教育プログラムの開発と、道徳教育の教材開発に取り組んでいる。その中でも、教育実習への参加を予定した学生を対象とする道徳授業のシミュレーション開発のプロジェクトは、学部での道徳教育の理論学習と教育実習校における実践技術の習得とを融合させる新しいタイプの教員養成プログラムとして、きわめて注目に値するものである。

本稿では、イリノイ大学シカゴ校が開発を進めている道徳教育の教員養成プログラムの基礎理論となっている「社会的認知領域理論」(Social Cognitive Domain Theory)について概観したのち、具体的な実践例をとおしてこのプログラムがめざしている道徳教育の特色と意義を考察することにしたい。

1. 社会的認知領域理論

(Social Cognitive Domain Theory)

ポスト・コールバーグ理論

社会的認知領域理論は、認知発達主義(Cognitive Developmentalist)と呼ばれる立場にたつローレンス・コールバーグ(Lawrence Kohlberg)の道徳性発達理論を受け継ぎ、それを発展させた理論である。コールバーグとえば、わが国では3水準6段階で示される道徳性の発達段階と、ジレンマ教材を用いたモラル・ディスカッションによる道徳授業がよく知られている

が、アメリカでは既にここ20年ほどの間にコールバーグ理論そのものの批判的継承と、それに基づく道徳教育の新たな展開が試みられている。

認知発達主義は、道徳性 (morality) の存立根拠を伝統的な道徳教育のように個人に備わる性格特性や態度性向に求めるのではなく、個々の行動場面で個人が発揮する行為についての判断能力に求める。そして、コールバーグは、この行為についての判断能力が低次のものから高次のものへと段階的に発達していくものであることを明らかにした。しかし、コールバーグが提起した3水準6段階の発達段階について広範な追跡研究がおこなわれる中で、しだいに変則や逸脱が明らかとなり、それらの変則や逸脱を包括的に説明する必要から、1980年代前半にエリオット・トゥリル (Elliot Turiel) によって社会的認知領域理論が提唱された (Turiel 1983)。

道徳性 (morality) と社会慣習 (social convention)

社会的認知領域理論は、道徳性の領域と、社会慣習の領域とをはっきり区別することが必要だと主張する。トゥリルたちのグループの研究によれば、子どもはかなり早い年齢段階のうちから、道徳的に見て正しいことと、社会慣習に従うこととの違いをはっきり理解していると言う。以下は4歳の女兒が幼稚園での出来事について質問に答えたものである (Nucci 1987)。

道徳性についての理解の場合

「何が起こったか見ていたかい？」
 「はい。彼らは遊んでいました。そして、ジョンが彼をひどくぶったの。」
 「それはやっていいことだと思う、それともやってはいけないことだと思う？」
 「あんなにひどくぶつのはよくないわ。」
 「そういうきまりがあるのかな？」
 「そうよ。」
 「どういうきまり？」
 「人をひどくぶってはいけません。」
 「もしそういうきまりがないとしたら、人をひどくぶってもかまわないだろうか？」
 「だめです。」

「どうして？」
 「だって、ぶたれた人はけがをしますでしょう。それに、きっと泣き出します。」

社会慣習についての理解の場合

「何が起こったか見ていたかい？」
 「はい。彼らは騒いでいました。」
 「それはやっていいことだと思う、それともやってはいけないことだと思う？」
 「やってはいけないことです。」
 「そういうきまりがあるのかな？」
 「そうよ。静かにしていなくてはいけないのよ」
 「もしそういうきまりがないとしたら、騒いでもいいかな？」
 「いいです。」
 「どうして？」
 「だって、きまりがないのだから。」

道徳性の領域とは、ある行動が他者の福利 (welfare) や安寧 (well-being) に影響をおよぼすかどうかに関わる領域である。この場合、ある行動が他者におよぼす影響は、その行動についての社会的な決まりや約束事、慣習とは無関係である。つまり、道徳性の領域では、行動の正しさの判断基準は社会的な決まりや約束事、慣習とは無関係に、その行動が他者の福利や安寧におよぼす影響そのものに置かれる。上の4歳の女兒の例で言えば、「人をぶってはいけない」という道徳的判断は、そういう決まりがあるかどうかに関わりなく、そうした行動がまさに他者の安寧・福利を侵害するものだからという理由から下されている。要するに、道徳性は「福利」 (welfare)、「公正」 (fairness)、「正義」 (justice) といった普遍性のある価値概念に関わる領域なのである。

これに対して、社会慣習の領域では、ある行動が他者の安寧や福利に影響をもたらすかどうかには直接関わらない。例えば、大学の教員に「〇〇教授」とか「〇〇先生」といった敬称をつけて呼びかけるか、それとも単に「〇〇さん」と呼びかけるかといった問題は、呼びかけられた相手の安寧や福利を侵害するかどうかの問題ではなく、社

会的な決まりごとや常識、通念、慣習といったものにかなっているかどうか、そして相手や周囲の人たちに不快な思いをさせないかどうかの問題であり、したがって道徳的に正しいかどうかの問題ではない。上の4歳の女兒の例で言えば、教室で騒いではいけないのは、そのような約束事があるからであって、そのことによってだれかの安寧や福利を侵害するものでなければ、教室で騒ぐことは特に非難されることではないと判断されているのである。

社会慣習の領域は、行動の正しさの判断基準が社会の決まりや通念、しきたりといったものに置かれるので、相対的で可変的な性格をもち、道徳性の領域に比べて普遍性が低い。しかし、社会慣習の領域は、人々が一定の行動様式や暗黙の合意に基づいて相互の関わり合いを調整するための価値領域であり、社会生活を営む上で不可欠な価値領域である。

社会的認知領域理論は、道徳性と社会慣習とを以上のように区別する。そして、道徳性についての理解と社会慣習についての理解は、互いに並行して独自に発達するものであり、この点でコールバーグが示したような単一の枠組みによる道徳性の発達という考え方は修正する必要があると主張する。コールバーグが示した道徳性の発達段階では、子どもの道徳的判断は「前慣習的水準」から「慣習的水準」を経て「原理的水準」へと発達していくことになっている。しかし、トゥリルたちの研究では、子どもはかなり早期の段階から社会慣習についての理解と道徳性についての原理的理解とを区別できることが明らかにされた。それゆえ、道徳教育においては、社会慣習についての理解と道徳性についての理解とをそれぞれ区別して扱う必要があると結論づけている。

道徳性と社会慣習の相互関係の発達

しかしながら、実際の行動はある特定の社会的コンテキストの中で生じるものであるから、そうした具体的なコンテキストの中では、道徳性についての理解と社会慣習についての理解のいずれか一方が単独に作用するというのではなく、それら双方が相互に関係しあいながら作用することにな

る。例えば、劇場でチケットを購入する際に列に並ぶという行動をとるかどうかは、社会慣習の問題である。なぜなら、そうした行動をとることが社会的に合意された決まり事として確立されていない国々や地域は世界中に広く存在するからである。しかし、日本やアメリカのような社会では列に並ぶという行動は確立された社会慣習であると同時に、道徳的な規範でもある。なぜなら、順番待ちは人々の間で暗黙のうちに「公正さ」(fairness)を担保するための仕組みにほかならないからである。列に並ばずに我れ先に窓口に殺到することは、順番待ちという社会慣習に反する行動であると同時に、それは他者の「福利」(welfare)を侵害する反道徳的な行動でもあり、したがって「列に並んで下さい」という明確な指示がなくても、列に並ぶことは自発的にそうすべき道徳的な規範なのである。

実際の行動場面において道徳性の要請と社会慣習の要請とがどのように関係するかは、その行動場面においていずれの要素が優勢であるかによって変わってくると同時に、行動する本人の発達段階によっても関係の仕方は変わってくる。例えば、思春期の子どもの場合には、社会慣習を大人の世代が作り上げた恣意的な決まり事と理解する傾向が強い。したがって、道徳教育においては、道徳性の理解と社会慣習の理解のそれぞれについて、子どもがどのような発達段階にあるかを見きわめる必要がある。

社会的認知領域理論によれば、コールバーグが単一の枠組みの中で説明しようとした道徳的判断能力の段階的発達とは、実は、道徳性についての理解と社会慣習についての理解とが相互に作用する仕方が、子どもの発達段階に応じて変化していくことを表わしていると解釈することができる。そう解釈すれば、個人の道徳的判断がそれぞれのコンテキストの違いによって首尾一貫性を欠くことになるのは当然のことであり、あえて変則や逸脱と見なす必要はなくなる。そして、「公正」(fairness)や「福利」(welfare)といった概念に基づく道徳性についての原理的理解は、コールバーグの発達段階の枠組みが想定していたよりもかなり早い年齢段階からおこなわれていることを

認めることができる。

道徳性の発達と社会慣習の理解

社会的認知領域理論によれば、子どもはかなり早い年齢段階のうちから、道徳的に正しいことと、社会慣習に従うこととの違いを区別している。しかし、幼い子どもの道徳性についての理解は不完全なものであり、一面性をまぬがれていない。社会的認知領域理論によれば、子どもの道徳性についての理解は次のような3つの段階をたどって発達していく。

(1) 自己中心的段階

例えば、幼い子どもたちは、幼稚園の教室に置いてあるすべてのおもちゃをひとりじめして他の子どもたちに使わせないようにすることは悪いことだと考えるけれども、自分の好きなおもちゃだけをひとりじめにして、その他のおもちゃは他の子どもたちが使えるようにすることは、まったくかまわないと考える。このように、幼い年齢段階の子どもたちも、社会慣習（決まり、慣例、合意など）とは区別される道徳性（公正、正義など）の概念をある程度理解しているが、その理解は完全なものではなく、自己中心的な制約を受けている。

(2) 平等 (equality) と互恵 (reciprocity) の段階

子どもの道徳性の理解は、じょじょに自己中心性を脱して、「平等」と「互恵」というより客観的で視野の広い概念へと移行していく。例えば「一番強く望んだ者がそれを手に入れるべきだ」という4歳児の考えは、6歳児では「だれもが平等に手に入れられるようにすべきだ」という互恵の考えにとって代わる。ただし、この段階では「公正」や「正義」は利益の一律平等の分配によって実現されると考えている点で、いまだ一定の制約を受けている。

(3) 公正 (fairness) と正義 (justice) の段階

11、12歳の子どもになると、一律平等主義は必ずしも人間を一人一人対等平等に扱うことにはならないと考えるようになり、弱者やハンディを負った人に対する特別な配慮や、一人一人の必要に応じた分配ということを考えるようになる。

他方、社会慣習についても、子どもはかなり早

い年齢段階のうちから社会生活上の決まりや慣例、約束事などを学び取り理解している。しかし、そうした社会慣習に従うことがなぜ正しいことなのか、あるいはなぜそれが求められるのか、その根拠や理由についてはいまだ十分に理解できていない。トゥリルたちの研究によれば、子どもは社会慣習に従うことを肯定する時期と、それを否定し反発する時期とを何度か繰り返しながら、最終的には社会慣習が社会生活において果たす機能について合理的な理解に達するが、そのプロセスはかなり時間のかかる屈折したプロセスであるという (Turiel 1983)。

第3の領域：個人の自由

さらに、社会的認知領域理論は近年の研究によって、従来の「道徳性」と「社会慣習」に加えて「個人の自由」(personal prerogative) という第3の領域の設定を提唱している (Nucci 1996)。そして、道徳性についての理解と社会慣習についての理解とが相互にどのように関係づけられるかは、実は、この「個人の自由」についての理解が子どもの発達段階に応じて次第に拡大していくことと深く結びついていると主張している。この「個人の自由」の領域の設定は、思春期の子どもにおける「自律」(autonomy) の要求と大人の「権威」(authority) との対立・葛藤についての興味深い研究を生み出している。これについては第4節で詳しく説明する。

いずれにせよ、道徳性の発達は単一の枠組みの中で説明しきれるものではなく、社会慣習についての理解の発達と並行しており、さらには子どもの「自由」(prerogative) や「自律」(autonomy) の拡大とも密接に関連している。そうしたダイナミズムを捉えることによって、道徳教育は一面性や形式性を脱し、子どもの内面に即した道徳的実践力の育成に向けて具体的な指導方法をうちたてることができる。

2. 社会的認知領域理論による道徳教育

社会的認知領域理論は、次の5つの点で道徳教育の実践に貢献しようとしている。

(1) 道徳教育の正面的課題の明確化

道徳教育は本来的に「公正」(fairness)や「福利」(welfare)といった普遍的な概念に基づく原理的な行動理解に関わるものであって、学校や社会一般が是認する特定の規範やしきたり、慣習の理解に関わるものではない。普遍的な行動原理に基づく道徳性の理解に重点を置くことによって、道徳教育は価値の教え込みに陥ることを避けながら、同時に、道徳的な善悪の問題を人それぞれの問題とする価値相対主義をも避けることができる。

教師は道徳性と社会慣習のそれぞれの領域の違いをふまえることによって、道徳性と社会慣習のそれぞれについての確かな指導をおこなうことができる。例えば、服装やヘアスタイルについての問題は、社会慣習の問題であって、つまりは場をわきまえた行動がとれるかどうかの問題である。そうした行動がとれないからといって、道徳的に正しくないということにはならないが、周囲の人々や社会生活にうまく適応できないということになる。これに対して、困っている友人を助けるために盗みをはたらくことが許されるかどうかといった問題は、まさに道徳的な正当性が問われる問題であり、つまりは「公正」(fairness)や「正義」

(justice)といった普遍的な概念に基づく原理的な判断に関わる。したがって、道徳性の理解に関わる領域では、教師はそうした原理的な判断に焦点をあてた指導に取り組むことになる。他方、社会慣習に関わる領域では、社会生活の中で決まりや約束事が果たす機能について理解したり、周囲の人々の暗黙の合意や期待といったものの存在について理解を深めたりする指導に取り組むことになる。

(2) 統合型の道徳学習

道徳教育は、単独のプログラムとしておこなうよりも、通常の教科の学習の中に統合する形でおこなう方が効果がある。単独のプログラムは、道徳学習そのものを多少とも人為的でその場かぎりのものにしかねない。

社会的認知領域理論では、道徳性の領域と社会慣習の領域のそれぞれに関して、統合型の道徳学習の実践例が開発されている。それぞれの領域の

実践例については、第3節で紹介する。

(3) 効果的なモラル・ディスカッション

社会的認知領域理論は、コールバーグによるモラル・ディスカッションの方法を受け継いでいるが、近年の研究によって、従来のモラル・ディスカッションの方法に修正を加えている。従来のモラル・ディスカッションの方法の中心的な主張は、子どもの道徳的判断能力の向上は、教師による一步高い段階の判断レベルを示唆する発言によって促されるというものであった。しかし、実際のモラル・ディスカッションの授業展開の中でそのような発言を適宜におこなうことは、モラル・ディスカッションの経験を積んだベテランの教師でもかなり難しいことがわかってきた。そればかりではなく、教師の発言は、生徒の道徳的判断に変化をもたらすという点で、クラスメイトの発言にくらべてずっと効果が薄いこともわかってきた。教師は直接の促進者としてよりも生徒同士の議論の促進者としての役割を果たす方が効果が大きい(Berkowitz, M., J. Gibbs, and J. Broughton 1982)。

さらに、バーコビッツらの研究によれば、効果的なモラル・ディスカッションには以下の3つの特徴が見られる(Berkowitz, M., and J. Gibbs 1980)。

1) 衝突 (Conflict)

モラル・ディスカッションは、生徒たちの間ですぐに意見が一致するよりも、疑問や異論を生じさせるようなテーマについておこなわれる場合に、彼らの道徳的判断能力を高める効果が大きい。

2) 発達段階のばらつき (Stage Disparity)

モラル・ディスカッションは、生徒たちの道徳的判断能力の発達段階に多少のばらつきがなければ、活発におこなわれたい。しかし、それは通常の公立学校の教室で見られる程度のばらつきで十分である。

3) 対話的ディスカッション

(Transactive Discussion)

生徒たちの発言のうちで、実際に彼らの道徳的判断能力を引き上げることに貢献する発言は、対

話的な性格をもっている。すなわち、お互いに相手の発言内容を自分自身の思考の枠組みに組み入れながら、相手の議論の前提に反駁を加えたり、あるいは対立する意見の間の共通点や解決策を提起するという具合に、お互いに相手に噛み合わせながら反応していくようなやりとりをするディスカッションである。反対に、お互いに相手の議論を言い換えているだけとか、お互いに意見が噛み合わず自分たちの意見を述べ合っているだけのディスカッションは、まったく効果がない。

(4) 協同的な目標達成

(Cooperative Goal Structure)

生徒たちが協同して目標達成に取り組むような授業形態は、伝統的な授業形態に比べて、生徒たちの道徳的成長と学業成績の向上の双方にとって効果がある。すなわち、協同的目標達成型の授業は先述した統合型道徳学習を可能にする。協同的目標達成型の授業においては、生徒は自分が一緒に協力している他の生徒が目標を達成できたときにはじめて、自分も目標を達成できたと感じる。そして、このような雰囲気の中で、モラル・ディスカッションは自然に対話的ディスカッションとなり、生徒たちは互いにものの見方や考え方について視野を拡大し、ステレオタイプを脱していく。と同時に、学習活動へのモチベーションも高まり、学業成績が向上する。

(5) 学級経営 (Classroom Management)

学級集団がもつ全般的な雰囲気は、いわゆる「隠れたカリキュラム」(hidden curriculum)として生徒の道徳性の発達に大きく作用する。道徳性の発達を積極的に促す学級は、次のような特徴をもっている。すなわち、規則や望ましい行為が明確に示されていて(厳格、Firm)、規則は学習活動や学級生活の円滑な遂行にだれが見ても必要と思われるものに限られ(公正、Fair)、規則の制定、変更、適用にあたって、生徒と教師の間で交渉の余地がある(柔軟、Flexible)。

さらに、学級経営において重要なことは、生徒の不適切な行動に対して教師がおこなう理由づけ(reasoning)である。研究によれば(Rohkemper

1984)、生徒たちは、逸脱行動に対して教師が道徳性の領域と社会慣習の領域のそれぞれに適切に対応した反応ができるかどうかを敏感に評価している。道徳性の領域に関して、生徒の評価が最も高い教師は、逸脱行動がおよぼす影響や結果を指摘する教師である(例えば「ジョー、君がやったことでマイクは本当に傷ついているんだよ」)。やや評価が低い教師は、規則や規範を盾にとる教師である(例えば「こういう行為はわが校の生徒にふさわしくない」)。生徒の評価が最も低い教師は、単に命じるだけの教師である(例えば「やるなど言っただろう」)。

社会慣習の領域に関して、生徒の評価が最も高い教師は、逸脱行動をはっきりと逸脱行動とか規則違反として指摘する教師である。やや評価が低い教師は、逸脱行動がおよぼす影響や結果を指摘する教師である(例えば「そんなことをすれば、みんなあきれよ」)。生徒の評価が最も低い教師は、単に命じるだけの教師である。

3. 統合型道徳学習の実践例

前節の(2)で見たように、社会的認知領域理論においては、通常の教科の学習の中でおこなわれる統合型道徳学習が推進されている。以下では、道徳性の領域と社会慣習の領域のそれぞれについて、実際の授業例を見てみることにしたい。

(1) 社会慣習に関する授業例

以下の授業例は、アメリカ史の授業において、呼び名の敬称の是非についての問題を扱ったものである(Nucci and Weber)。生徒たちは、テキストの次のような一節についてディスカッションをおこなった。

独立戦争の後、合衆国が形成され、初代大統領にジョージ・ワシントンが選出された。しかし、英国は合衆国を独立国とは認めなかったため、英国との関係はひき続きよくなかった。外交関係も通商関係もなく、戦後賠償も未解決だった。英国王は交渉開始の手紙をジョージ・ワシントンに出した。王は宛名にミスター・ジョージ・ワシントンと書いた。ワシントンは手紙が大統領ジョー

ジ・ワシントン宛てではなく、ミスター・ジョージ・ワシントン宛てであることに気づいた。それで、ワシントンは手紙を開けることなく、送り返した。

ここで教師は、論点の核心が、道徳性の領域ではなく、社会慣習の領域にあることを明確に意識して論点を提示しなければならない。「英国王が宛名に“ワシントン大統領”と書かなかったことは正しかったかどうか」とか「どのような意味で国王の行為は軽率なのか」といった問いかけは、この場合、領域的に見て不適切となる。なぜなら、独立戦争をめぐる英米関係について相当深い学習を準備しない限り、生徒たちはこの種の道徳的な問いかけに適切な判断をくだすことはできず、英国王個人に対する非難に終止ししかねないからである。

ここでは英国王の行為ではなく、ワシントンがとった行為を一つの素材にして、宛名の敬称がもつ社会的機能を生徒たちに考えさせるように授業を展開する。すなわち、ワシントンが自分に宛てた手紙に「大統領」と書かせようとしたのは、相手に自分を独立国家の指導者と認めさせるためであり、ひいては合衆国の独立そのものを承認させたいという考えがあったからだということに気づかせる。その上で、社会慣習一般が社会生活において果たしている役割を生徒たちに理解させるようにする。具体的には、教師は次のような質問と指示をおこなう。

1. 英国王の手紙は大統領ワシントンではなく、ミスター・ワシントンに宛てたものであったからという理由で、ワシントンが英国王に手紙を返却したことは正しかっただろうか？
2. なぜワシントンは手紙を返却したのだろうか？
3. テキストの物語から、私たちはこの手紙が英国に合衆国を国家として認めさせるための外交交渉と深く関係していたことを学んだ。では、手紙の宛名につける敬称が、どうして英国に合衆国を承認させることに関係するのだろうか？ワシントンが手紙を返却すること

にしたのは、手紙の敬称にこだわったからだろうか？

4. 大統領とか国王といった称号は、国家や社会の成り立ちにどのような意味をもつのだろうか？
5. 人々の立場を表わす博士とか社長のような称号を用いない社会はありうるだろうか？称号を用いないと社会はどう変わるだろうか？
6. 学校の場合はどうか？本校で教師にミスターとかミズをつけて呼び、生徒にはつけないのはなぜだろうか？それは本校の人間関係がどのような構造をしていることを示しているだろうか？
7. 本校で教師にミスターとかミズをつけずに呼ぶことにするとしたならば、それについてあなたはどのように思いますか？

以上の他、アメリカ史の授業では、移民の流入や農業社会から工業社会への移行について学習する中で、服装の決まりとか労働慣行（例えば、労働時間）、一日の生活時間の使い方などの社会慣習の意味について学ぶ授業例がある。

また、英語作文の授業では、テーブルマナーや服装、現代の生活時間の取り方などの社会慣習の意味について学ぶ授業例がある。

(2) 道徳性に関する授業例

以下の授業例は、第8学年（中学2年）の英語作文の授業で、架空の話を用いて生徒たちに道徳性に関する問題を考えさせたものである（Nucci and Weber）。

マイクはハンバーガーショップでアルバイトをしていた。ある日、昼食をとるために、彼の友だちが3人店にやってきた。その中の一人、ジョーはお金が足りないのに、チーズバーガーとコーラをこっそりもってきてくれるようにマイクに頼んだ。マイクはジョーの頼みをきいてやろうと思った。というのも、マイクはこれまで何度もジョーの世話になっていたからである。店の人は奥の方にいるので、いまハンバーガーとコーラをもっていてもわからない。しかし、店の人に黙ってハ

ハンバーガーとコーラをジョーに与えることは、盗みを働くことと同じである。マイクはどうしたらよいだろうか？

教師は以下のような指示と質問をする。

「マイクはどうすべきか、そしてその理由について、200語以内で説明しなさい。論述にあたっては、次の質問に答えること。」

1. ジョーは友だちに助力を求めているが、こうした助力を友だちに求めることについて、あなたはどのように思いますか？
2. ジョーはこれまで何度もマイクを助けてきた。マイクがこの状況でジョーに借りを返すことは正しいことと言えるだろうか？
3. マイクがジョーのために黙ってハンバーガーとコーラを与えることは、明らかに盗みである。しかし、ハンバーガーショップは毎日何千個ものハンバーガーを売っている。それならば、友だちに1個や2個黙ってハンバーガーを与えても、お店にとってはたいした被害にはならない。これは正しい考えだろうか？

以上の他、アメリカ史の授業では、1800年代初頭に合衆国の船員が英国船に捕らえられ強制連行されたチェサピーク事件の学習において、自国民が他国に徴用されたことへのアメリカ人の抗議を素材に、個人の福祉と公共の福祉の問題を公正 (fairness) の観点から検討する授業や、ジャクソン大統領時代におこなわれたインディアンの強制移住を人権や正義の観点から検討する授業などがある。

4. 道徳性と子どもの自律性 (autonomy) 個人の領域 (the personal domain)

社会的認知領域理論は、近年の研究により、「道徳性」 (morality) と「社会慣習」 (social convention) に加えて、第3の領域として「個人」 (the personal) の領域を設定し、これら3領域の相互関係の中で子どもの道徳性の発達を捉えようとしている (Nucci 1996)。

「個人」の領域とは、行動の選択にあたって個

人に自由裁量や決定権が認められる領域のことである。つまり、個人の好み (preference) や選択 (choice) の領域であり、道徳的な正邪善悪が問われる領域や社会慣習によって規制を受ける領域とは区別される。しかし、この「個人」の領域はそれ自体として一定の領域が定まっているわけではない。「個人」の領域は、「道徳性」の領域および「社会慣習」の領域との緊張関係の中で、道徳的要請と社会慣習の規制に対してどこまでが個人の自由裁量の範囲として認められるかが決まる領域なのである。つまり、個人と社会 (集団) との間の境界設定に関わる領域なのである。したがって、「個人」の領域の拡大は、子どもの「自我」 (self) の成長と密接に関連してくる。「個人」の領域は、逆から見れば、個人が社会慣習の規制や道徳的要請をどこまで受け入れるかに関わる領域であり、それゆえ「個人」の領域の成長は子どもの道徳性の発達を捉える上できわめて重要な意味をもってくる。

「個人」の領域は所与のものではない。子どもは大人の側からの指示や規制を行動規準として受け入れるけれども、同時にその際、自分の選択や自由裁量の余地を求めようとする。しかし、子どもはいまだ大人に依存する立場にあるので、子どもの選択や自由裁量の余地は、多かれ少なかれ、大人の承認のもとに与えられる。子どもは「個人」の領域を、大人との対人的な「交渉」 (interpersonal negotiation) を通じて確立していく。

家庭の育児と子どもの「個人」領域

ナッキらは、3～4歳児をもつ都市近郊の中産階級の母親を対象に、子どもの「個人」領域が家庭の育児をとおしてどのような形で形成されるかを研究した (Nucci and Weber 1995)。この研究でサンプルとなった母親たちは全員、自分の子どもにきちんとした行動を期待する一方で、子どもの自主性に配慮した柔軟な躰をおこなっていた。次は、母親と子どもの典型的なやりとりの例である。

母親 「髪がのびているけど、よければ切ってあ

げるわよ。どうする？」

子ども「長くのばしたいの。これくらいまで」

さらに典型的な例では、子どもに対する母親の指示は、選択を与えるという形できわめて間接的な指示になっている。

母親 「きょうは学校に何を着ていきたいか自分できめなさい」

子ども (タンスを開けながら) 「ズボン、ズボン、ズボン」

母親 「きょうは何を着ていくか決めた？」

子ども 「これを着ていくわ」

母親 「オーケー、それでいいわよ」

母親 「きょうは髪はどうしてほしい？」

子ども 「おさげ」 (子どもはベッドの横に立ち、母親が娘の髪をていねいにとかす)

これらの例のように、母親たちはヘアスタイルとか服装のような「個人」の領域と彼女らが考える事柄については、子どもに明確な指示を与えず、子どもの選択にまかせる傾向が強い。しかし、これに反して、道徳 (moral) や社会慣習 (convention) の領域に関わると彼女らが考える事柄については、子どもに明確な指示を与え、それに従わせる傾向が強い。つまり、母親たちは育児の過程で、子どもに選択や決定権を認める「個人」の領域と、子どもが受け入れ従わなければならない「道徳」や「社会慣習」の領域を意識的に区別しているのである。

興味深いのは、「個人」の領域と「社会慣習」の領域とが重なりあっている場合である。その場合には、親子間で「交渉」がおこなわれる割合が高くなる。次はその典型的な例である。

母親 「エヴァン、きょうは幼稚園に行く最後の日よ。きょうは制服を着ていきましょうね」

子ども 「制服は着たくない」

母親 「きょうが最後の日よ。だから制服を着ていかなくてはね。着ていきたいと思わないの？」

子ども 「別のがいい」

母親 「制服をとりに行くのはあなたかな、それとも私なの？」

子ども 「私です。はじめにシャツをとってこなくては」

母親 (子どもの衣装部屋に行き、シャツを取り出す) 「これにする？それとも、これ？どれにするか決めた？ここに新しいのがあるわ」

子ども 「ダメ、それは大きすぎる」

母親 「ああ、エヴァン、これにきなさい。家に帰ってきたら好きなものを着ていいわ。口出しはしないから」 (子どもはシャツを着る)

この例では、幼稚園に着ていく服装について「社会慣習」の領域と「個人」の領域とが重なりあっている。母親は、きょうが幼稚園の終了日で特別な日だから制服を着ていくようにと、服装に関する社会一般の「慣習」を子どもに明確に指示している。しかし、同時に母親は、何を着るかという服装の問題は本来「個人」の領域の問題であり、子どもの選択と意思決定を最大限尊重したいとも考えている。そのため、子どもの抵抗 (resistance) はあからさまに拒否されず、母親によって子どもの自己決定へと導かれている。つまり、母親が要求する社会一般の「慣習」に沿う形で、子どもは自分で選択することを勧められている。そして、最後には一定の譲歩が子どもに与えられている。つまり、家では何を着るかはあなたが自由に決めていいという具合に。

母親たちのこうした育児スタイルは、子ども自身による「個人」領域の自覚に大きく影響している。ナッキたちの研究によれば (Nucci and Weber 1995)、もっぱら「個人」の領域と見なされる事柄については、子ども自身の反応の98%に選択と決定権の要求が見られた。また、「個人」の領域と「社会慣習」または「道徳性」の領域とが重複していると見なされる事柄については、子ども自身の反応の88%に選択と決定権の要求が見られた。これに対して、もっぱら「社会慣習」の領域と見なされる事柄に関しては、選択と決定権

の要求は子どもの反応の25%の中にしか見られず、「道徳性」の領域と見なされる事柄に関しては10%にも満たなかった。つまり、これらの中産階級の子どもたちは、就学前の幼児期の段階からすでに、社会的・道徳的規制を受けない「個人」の領域をかなりはっきりと識別しており、そうした領域では母親ではなく自分に決定権があることを理解している。

子どもたちによる選択と決定権の要求は、母親との関係の中で抵抗という形で表現される。抵抗は、子どもが自分自身の領分を確保しようとしていることを母親に知らせるフィードバックとなっている。そして、このフィードバックに積極的に対応する中で、母親は、例えば遊びや友だち、食事の量や種類、ヘアスタイル、服装といった事柄については、「個人」の領域として可能な範囲で子どもに譲歩し、選択と決定権を認める。しかし、家庭での決まり事や社会一般の慣習については、子どもの行動に規制を加えることを躊躇しない。

青少年の自立と親子関係

子どもは、成長につれて親からの独立を強めていく。その際、青少年の自律性 (autonomy) の増大は、単に彼ら自身の行動の結果として生じるのではなく、大人の権威 (authority) との緊張関係の中で生じる。青少年の自律性の増大は、あらゆる面で一律に生じるのではなく、もっぱら「個人」の領域に属すると彼らが考える割合の高いもの、したがって大人の干渉を受けるのは不当だと考える割合の高いものにおいて生じる。

スメタナたちの研究によれば (Smetana et. al., 1991)、一般に、青少年は「道徳」に関する事柄については大人が権威をもつと見なしており、道徳的に正しい行動を要求することは親の義務であり、親が示す道徳規範に従うことは自分の義務だと見なしている。また、「社会慣習」に関する事柄についても、親が家庭内で子どもの行動に規制を加えることは親として当然の義務だと考えている。しかし、彼らは「社会慣習」に関する事柄については、年齢とともに次第に、親の干渉を受けない自分の領域に属する事柄だと考えるようにな

り、親の権威に従うよりも自らの決定権を要求する傾向が強くなる。

青少年のこうした変化にともなって、親子間の対立 (conflict) が生じる。親子間の対立が特に顕著に生じるケースは、テレビ番組や音楽の選択、金銭の使い方、服装やヘアスタイル、生活時間の使い方、外出といった事柄であり、これらは一方で親が社会一般の「慣習」に照らして子どもの行動に一定の枠を要求することに対して、子どもの方はそれを自分の「個人」領域に対する干渉 (interference) と受けとめる事柄である。また、体の健康に関わる事柄では、青少年は、例えば氷点下の日にわざわざ防寒着を着ないで学校に行くというような、比較的害が少ないけれども明らかに無茶な行動をとって、自分自身の生命に対する自己決定をデモンストレーションして見せる場合があるが、これに対して親は危険回避という客観的な根拠を盾にして規制を加えるという形で、親子間に対立が生じることがある。こうした親子間の対立を通して、青少年が親の権威に従うよりも彼らの自由裁量に任される範囲は拡大していく。

スメタナによれば、親子間の対立には、騒動型 (Tumultuous family)、平穏型 (Placid family)、口論型 (Frequent Squabblers) の3つのパターンがある。騒動型では、親子間の対立がきわめて激しく、決定的である。この型では、親は一方的に子どもに権威をふりかざして妥協や交渉を拒み、子どもに自由裁量を認めることがきわめて少ない。平穏型では、親子間の対立がめったになく、対立があっても穏便である。この型の親は子どもとの交渉や妥協に前向きであり、常に子どもの自主性を尊重しながら親の考えを理解させようとする。口論型では、親子間で頻繁に意見の対立が生じ、議論が戦わされる。平穏型と同様に、親は子どもとの交渉や妥協に前向きであるけれども、親はたえず社会一般の慣習や世間の目を気にし、子どもに自由裁量を認めることに消極的である。

親子間の対立は、いずれの家庭にあっても大なり小なり起こるべくして起こるものであり、対立それ自体は、子どもが大人に向かって自立を開始していることを表わしており、その過程で親子関係に再調整の必要が生じていることを表わしてい

る。重要な点は、この親子関係の再調整が「個人」の領域における意思決定の主導権をめぐる生じていることである。

学校の権威と子どもの自立

学校は集団生活の場であり、子どもの行動にさまざまな規制を加えるという点で、家庭や社会一般に比べて、かなり特別な組織である。学校においては、子どもたちは自分の好みや行動の自由を抑制して、集団の規律に適応することを求められる。ウェーバーの研究では、一般に子どもたちは、1年生の子どもたちも含めて、家では自由にできるような行動を、学校というところは規制するものだとして受けとめており、教師は母親のように彼らと交渉したり彼らの要求を受け入れたりしないものだと見なしている (Weber 1996)。

しかし、子どもたちは、学業に直接関係しない事柄についての規制は、「個人」の領域に属する活動への教師による不当な介入だと考える傾向がある。ある調査によれば、5年生の生徒の62%は、学業に直接関係しない事柄、例えばトイレや水飲み場の使い方とか自由時間の使い方などについて、教師からの指示や規制は不当だと答えている (Arsenio 1984)。こうした傾向は、子どもが思春期に至ると一段と強くなり、学校の規制との間に緊張関係を生じさせる。

思春期の子どもたちは、一般に、「道徳」と「社会慣習」の領域に属すると彼らが考える事柄については、学校や教師が規制を加えることを認める傾向がある。しかし、彼らが「個人」の領域に属すると考える事柄、例えばヘアスタイル、交友関係、昼食代などについては、学校や教師に規制を加える権限はないと主張する傾向がある。さらに、「個人」の領域と「社会慣習」の領域が重複する場合には、彼らの反応は微妙である。例えば、人前で好きな相手とキスをするかどうかということは、学校外では個人の自由裁量の問題であるが、学校では厳しく禁じられる。このようなケースについて、思春期の子どもたちの半数は学校や教師の権限を認めるが、あとの半数は学校や教師による規制は「個人」の領域の侵害であると見なしている。思春期の子どもたちの逸脱行動

(非行)の多くは、学校のような特別な場や状況において規範として求められる行動規準に違反して、彼らが個人の自由(勝手)を主張して行動する場合に見られる。

終わりに

コールバーグの道徳性の発達理論は、単線型の発達段階を想定するものであった。しかし、近年の社会的認知領域理論の研究によれば、コールバーグが提示した単線型の発達段階は、実は、「道徳性」「社会慣習」「個人」の3つの領域が並行しつつも相互に関連しあう複線型のシステムであることが明かとなってきた。すなわち、「道徳性」は「公正」(fairness)や「福利」(welfare)の確保に関わる領域であり、子どもはかなり若い年齢段階のうちから、この「道徳性」の概念を「社会慣習」との対比の中で把握しており、さらに子どもは、これら「道徳性」および「社会慣習」を第3の領域である「個人」の自由や選択の領域とも区別して捉えることができるのである。

コールバーグの単線型の発達段階では、「道徳性」についての原理的判断が最終的に「社会慣習」や「個人」の自由選択に基づく判断に打ち勝つものとされている。しかし、社会的認知領域理論によれば、「道徳性」についての原理的判断は、大人であろうと青少年であろうと幼児であろうと、あらゆる年齢段階においておこなわれている。もちろん、4歳児が成人と同等の判断能力をもつということではない。しかし、判断能力の水準は違っていても、すべての年齢段階で「道徳性」についての原理的な判断はおこなわれているのである。

そこで、社会的認知領域理論では、とるべき行為の判断において「道徳性」の要素が「社会慣習」や「個人」の要素よりも強く意識され優先されるのは、どのような場合であるかが問われることになる。そして、道徳教育の課題は、それぞれの発達段階にふさわしい形で、子どもたちが行為の判断において「道徳性」の要素を他の要素に優先して読み取り、それに基づいて行為的的確な判断ができるように導くことである。

例えば、葬式にTシャツを着て行くことについて

て、12～14歳の青少年の多くは問題ないと答える。なぜなら、服装は「個人」の問題であり、葬式に何を着て行こうと本人の自由でだからである。大事なことは服装ではなく、葬式に出席することであり、Tシャツはダメだというのは、大人の恣意的な決めつけにすぎない。しかしながら、社会慣習が社会生活一般において有する意義を理解しはじめた15～18歳の青少年になると、葬式にTシャツを着て行くことは正しくないと答えるようになる。なぜなら、葬式にTシャツを着て行くことは遺族の感情を顧みないひとりよがりな行動だと判断されるからである。ここでは、社会慣習に反する行動がもたらす道徳的な結果を優先的に読み取り、判断することがおこなわれている。つまり、服装は「個人」の問題ではなく、また単なる「社会慣習」の遵守でもなくて、他者との関わりにおける「道徳性」の問題として捉えられている (Nucci & Weber 1991)。

このような「道徳性」の要素の優先的な読み取りができるかどうかは、わが国の学習指導要領等で行われている「道徳的実践意欲と態度」の育成に直結する道徳教育の課題である。「公正」や「福利」「正義」など「道徳性」に関わる概念は、かなり若い年齢段階の子どもでもある程度の理解をもっている。しかし、それらを理解していることは、そうした理解に基づく行動がとれるということを必ずしも意味しない。なぜなら、「道徳性」の要素が他の要素よりもいつでも優先されるとはかぎらないからである。道徳的に正しいとわかっていながら、それに反する行動をとった場合、「罪」を意識したり道徳的責任を感じたりするかどうかは、その人の「自己認識」(personal identity)に関わる問題である。つまり、「道徳性」の原理に基づいて行動する自分を、「社会慣習」を遵守したり「個人」の好みを優先したりする自分よりも「自己定義」(selfdefinition)の中心に据えているかどうかの問題である。

参考文献

- Berkowitz, M., and J. Gibbs, "Measuring the Developmental Features of Moral Discussion," *Merrill-Palmer Quarterly* 24 (1980), pp. 399-410.
- Berkowitz, M., J. Gibbs, and J. Broughton, "The Relation of Moral Judgement Stage Disparity to Developmental Effects of Peer Dialogues," *Merrill-Palmer Quarterly* 26 (1982), pp. 341-357.
- Nucci, L. "Synthesis of Research on Moral Development," *Educational Leadership*, February 1987, pp. 86-92.
- Nucci, L. "Morality and Personal Sphere of Actions," in E. Reed, E. Turiel, & T. Brown (eds.), *Values and Knowledge*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum, 1996. <http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/practices/practice4nucci.html>
- Nucci, L. and Weber, E. "The Domain Approach to Values Education: From Theory to Practice," in W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Vol. 3, 1991, pp. 251-266.
- Rohkemper, M., "The Influence of Teacher Socialization Style on Students' Social Cognitive and Reported Interpersonal Classroom Behavior," *The Elementary School Journal* 85 (1984), pp. 245-275.
- Turiel, E. *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. New York: Cambridge University Press, 1983.