

<学術論文>

認知的道德発達理論とフロイトの精神分析理論に基づく 道徳的判断から道徳的実践意欲への架橋 —コンフリクト概念を用いた理論的・実践的構想—

田中 敏 信州大学学術研究院教育学系

キーワード：認知的道德発達理論，精神分析理論，（道徳性と不道徳性の）葛藤

1. 問題と目的

道徳の教科化は日本の道徳教育に一時期を画する変革となるだろう。当該の「特別の教科道徳」の設置は、道徳教育の充実に関する懇談会（2013）の「今後の道徳教育の改善・充実方策について（報告）」において提言され、中央教育審議会（2014）の「道徳に係る教育課程の改善等について」において同趣旨の答申となり、2015年3月の学習指導要領の一部改正により既定路線となった。改正学習指導要領の全面実施は小学校が2018年度、中学校が2019年度であり、目前である（現時点2017年）。

これに比して、一大改革の実行を担う教育現場の実態は芳しいものとは言えない。現行の「道徳の時間」について全国の小・中学校約3万校を対象に行われた道徳教育実施状況調査（文部科学省，2012）の結果をみると、道徳教育を実施する上での課題の1位と2位は小・中学校共に「指導の効果を把握することが困難である」（複数回答，回答率は小学校48.3%，中学校42.7%）と「効果的な指導方法が分からない」（同小学校33.2%，中学校38.9%）であった。

また、道徳の教科化という当の政策に対しては、2015年8月・9月時点で小学校教員（ $N=1482$ ）の78.9%，中学校教員（ $N=1753$ ）の75.9%が「反対」「どちらかと言えば反対」と回答している（HATOプロジェクト・教員の魅力プロジェクト，2016）。この結果は必ずしも道徳の指導と評価への懸念に起因するとは言えないが、もとより独立の教科として一対のものであるべき指導と評価が確立されていない現状で道徳の教科化に危惧を覚える者は、回答した教員たちだけではないだろう。

こうした道徳教育における指導と評価の現実的困難は、道徳性の内容（目標事項）の高邁さにあるというよりは、そもそも道徳性とは何かという本質的定義に由来するものと考えられる。「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（文部科学省，2015）において道徳性は次のように定義されている。「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする人格的特性であり、道徳教育は道徳性を構成する諸様相である道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲と態度を養うことを求めている。」（p.19）

道徳性を人格的特性と同格とする部分は一応置くとして、道徳性を4つの様相から成るとした構成的定義が（その含蓄の豊かさに比例して）道徳性に関する壮大で複雑な理解を

要求していることをここでは問題として取り上げたい。すなわち、道徳性は人間心理のいわゆる知・情・意を統合した判断・心情・実践意欲・態度の総体 (ensemble) であるとされる。できる・できないは別として、算数・国語・生活・体育などの全教科を統合することによって出来上がる全一的な知識・技能体系が達成目標として掲げられたようなものと例えられるかもしれない。学習指導要領が道徳教育を「学校の教育活動全体を通じて行う」としている点も、このような道徳性の総体的な定義に呼応したものと言える。

しかしおそらく、そのように人間の知性・感情・動機づけ及びそれらの発達に関する諸知見を結集し1個の特性概念(道徳性)を組み立てようとするには、各領域の研究者にはいまだ時期尚早と感じられるだろう。長年、道徳教育の理論と実践を主導してきた Kohlberg (1969) の道徳性理論も、実質的には道徳的判断(または道徳的推論)に限定された発達モデルでしかない。しかしながら各専門領域の研究の究極的な完結を待っているのは、現実の道徳教育実践がいつまでたっても改善しないこともまた由々しき事態を招来する。その意味において、学習指導要領に見られる道徳性の網羅的・全方位的な捉え方はチャレンジングな試みであると同時に、専門研究者に対しても刺激的な試論である。

そこで、本論文は、学習指導要領に示された道徳性の4様相による定義について専門家・実践家の共通理解を図るために、1つの簡明なモデルを提示する。それは道徳性の4様相をコンポーネントとする図1のようなプロセスモデルである。

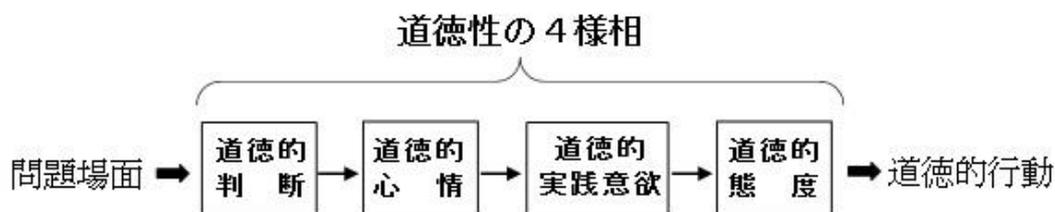


図1 道徳性の4様相(文部科学省, 2015)から成るプロセスモデル

本論文は、このプロセスモデルの精緻化を進めることによって指導上の問題点となる部分を洗い出し、その理論的考察によりモデルの改良・発展を図ると共に、同モデルに基づいた実践的な指導案の作成を試みることを目的とする。それによって道徳科の指導と評価に指針を与え、来るべき道徳科のスタートに向けた実践的準備に貢献することを意図するものである。

2. 道徳的判断と道徳的実践意欲とのギャップ

道徳性の4様相のプロセスモデル(図1)において特に問題となる部分は、道徳的判断から(道徳的心情を介して)道徳的実践意欲へ移行する過程である。すなわち、善悪の判断力が十分備わっていても、それが良い行為に向かう意欲を生み出すかということ、そうとは限らない。例えば子どもが良いと考えてもその行為を実践しなかったり、悪いと分かっているも

らという例が記載され、また盗みに反対する意見の動機として法的制裁（刑務所行き）を避けたいからという例が記載されている。

「動機の表」というタイトルの下、それらの例は「動機」と呼ばれているが、賛成・反対の判断に至った動機のことであり、盗みたいか・そうしたくないかという行為に向かう動機のことではない。それゆえ、盗みを良しとした道徳的判断から先の、盗もうという実践意欲までの距離は CMD 理論では一顧だにされない。仮に児童がハインツの盗みを良しとしても、実際に盗みたいと思うかどうかはまた別の話なのである。前の引用を再掲するが、この認知と行為の乖離について Kohlberg 自身は「道徳判断の形式は行為の内容とは異なる」として全く正しく認識していた。

しかしながら、彼のそのコトバは裏を返せば、認知的判断が実践意欲を生み出すことができないことの認識であるとも言える。CMD 理論に限らず、人間存在を認知的主体として捉える思想（認知主義）の根本的な欠陥について、Gergen (2004) は行為の不可能性をその一つに挙げている。社会構成主義（social constructionism）の立場から彼は、認知それ自体が行為の源泉にならないこと、例えば「逃げなくては」という認知がいかなる特定の行為も要求しないことを示して、行為の要因は認知とは別に（動機づけ等として）修正的に多元化せざるをえなくなるという破綻を招くと指摘している。後年、Kohlberg はジャスト・コミュニティ・アプローチ（Just Community Approach）を提唱し、共同体における現実の共通課題を個人間で語り合う教育実践へとたどりついた（荒木，2016）。それは1名の内における認知的判断の実践的限界を自覚してのことだったと解釈することもできるだろう。

かくして本論文は、CMD 理論の不十分さから出発するが、CMD 理論がその発祥と前提において道徳的判断を主要なテーマとして研究資源を集中してきたことも事実である。そして、その理論的發展と実践的成果は多大で意義深く、今日も有効性と有益性を失っていないことは言を要しない。その実績において CMD 理論をあげつらうことは不当であり、本論文の本意ではない。ただ、CMD 理論は図1のプロセスモデルの一点を支持するのみであり、4様相全体の支柱とするには不足である。むしろ、ここで CMD 理論は最適・最良のスタート地点を与えてくれたと言える。ここから、本論文は道徳性の4様相を1つのプロセスとしてモデル化する方途を探っていくことができる。

ここでの課題は、CMD 理論が一極集中した道徳的判断から、その先の道徳的実践意欲までの道程を切り開くことである。このため CMD 理論を補完しうる理論として、本論文は Freud の精神分析理論に注目する。というのは、Freud が解明しようとした苦悩する自我（ego）が道徳的実践に直面して戸惑う子どもの姿に通じているように思われるからであり、それゆえ精神分析理論が道徳的判断から先の子どもの内面の様態を詳述してくれることが期待されるからである。

なお、CMD 理論の限界を超える代替的理論と代替的实践の試みとして、上述した社会構成主義やジャスト・コミュニティ・アプローチは明らかに有力である。それらは個人間の相互作用や共同体内の交流過程に注目することによって、個人内の認知と実践との懸隔を乗

ある。認知発達理論または CMD 理論では、前操作期（前慣習的段階）の子どもはこの両性行動を強く拒絶し、例えば男児は赤いバッグで幼稚園に通うことを嫌い、女児は黒いお弁当箱を友だちの前で開くことを嫌う。しかし、子どもの発達段階が進むと（前操作期から具体的操作期へ移ると）、性は持ち物とは関係なく恒常的なものであることを認知し始め、子どもは両性行動を容認するようになる。こうして子どもの素朴な性規範と両性行動（の寛容な規範）とのジレンマは解消されてゆく。これが認知発達理論による説明である。

これに対して、Freud による説明では、子どもの発達段階が進展しても同性的なものへの固執は消えることはない。それはその後の発達においても表出と表現を求め続ける。そこが Freud 理論の骨子である (Sayers, 1987)。すなわち、性規範のジレンマが認知的判断力の向上によって解決したとき、対立していた 2 個の規範は 1 個に減数するわけではない。Freud によれば、それは子どもの中で 2 個のまま存在し続ける。そして、子どもが行為に向かうとき、他方と共に表出・表現への動機と化して再び対峙する。

そのとき、前段で肯定的に判断された規範は多少とも優勢な動機を生じるかもしれないが、否定された規範もその判断をものともしない執拗な動機を活性化しうる（反動的な異性への同一化やフェティシズムのような現れも含めて）。そう考えるなら、道徳的実践として善意がいやいや行われるケース（良いと分かっている）や、悪意が陰湿なしかたで行われるケース（悪いと分かっている）が容易に説明の射程に入ってくるだろう。このように道徳的実践意欲の様相にコンフリクトの概念を導入することにより、道徳的実践意欲の発現（と非発現）の説明力が向上することが期待される。

そもそも Kohlberg の CMD 理論の母体である Piaget の認知発達理論について、Выготский (1934) はその根源的な誤謬を指摘していた。彼によれば、認知発達理論の主唱者である Piaget の自閉性・自己中心性という発想は、もともと Freud の無意識の概念の誤解によるものだったということである。つまり、Piaget の描く無意識から意識へという子どもの認知発達の方向はむしろ逆であり、「無意識的なものは比較的遅くに発生し、ある意味では意識の発達や誘導関数である」(Выготский, 1934, 邦訳 p.50) ということ Freud 自身が主張していたのである。無意識から意識への単なる移行として子どもの発達をみるのではなく、“意識 対 無意識”の絶えざる相克として主体の発達をみるべきことを Выготский はここで強調している。

このようにコンフリクト概念が含意する弁証法的または二項対立的なメカニズムをもって、本論文は、ジレンマ概念とコンフリクト概念の理論的意義を区別し、CMD 理論の認知主義的限界に対する Freud 理論の補完的意義を認めるものである。しかしながら、専門書の中にはジレンマを「葛藤」と訳して、道徳的判断の説明にも、また実践意欲の記述にも使い回す例が散見される。ジレンマはあくまで人々の任意の価値や意見の対立であり、コンフリクトは人間心理の必然的な欲求対立である。本論文は初出から原語を用いて、ジレンマとコンフリクトを厳然と区別してきた。その理由はここに開陳するところである。

なお、ジレンマ概念の説明力の限界が明らかになったとしても CMD 理論の根本的な書

1つ目の要点は、図2の2コマ目の、Hの背後から頭の上にかけての“ハート形”の空間である。上のコマは現実場面であるが、下のコマに移ると心理空間が広がり、現実の「遊びたい」と「勉強しなくちゃ」の対立が内面に持ち込まれる。そこがポイントである。Hは道徳的判断としては宿題をすることが良いと思っている。つまりモラルジレンマは決着している（だからこそ悩み泣いている）。Hはコンフリクトの様相に突入しているのである。

2つ目の要点は、Hの頭の上の心理空間でうごめく、2つの動機を表すキャラクターである。2個の動機は2個の“生きもの”として描かれている（得体が知れないが手足・顔・口をもつ）。これはFreudによる自我構造の構成要素（イド・自我・超自我）に従ったものである（厳密にはイドの衝動と超自我の社会的規範との対立）。

3つめの要点は、対立する動機のそれぞれの言い分（対立的なセリフ）である。それがコンフリクトの描出として最も重要である。この対立する2個のキャラクターの言い分が、意識と無意識の“相克の声”として聞こえるようになること、見えるようになること、そしてコトバに出来るようになることが授業のねらいとなる。

このように図2（特に下のコマ）は、コンフリクトを表す直接的（イメージ）記号として機能する。したがって、子どもがこの基本図式を学んで、実際に自分で描けるかどうか、コンフリクト課題を用いた授業における評価の観点の1つになる。

6.2 コンフリクト課題を用いた授業の中心発問

ジレンマ課題を用いる場合に限らないが、道徳の時間（新年度から道徳科）における授業の中心発問は、次のようなものが典型である。

そのとき、主人公は

- ・ どう思ったでしょうか。
- ・ なにを考えたでしょうか。
- ・ どんな感じがしたでしょうか。

2014年、全国の小・中学校に無償配布された道徳教育用教材『私たちの道徳』の使い方を示した『『私たちの道徳』活用のための指導資料』（文部科学省、2014a）には、上のような発問があふれている。この発問の形式はPiagetの臨床法以来の伝統として子どもの道徳的判断を解発するトリガー（引き金）と考えられ、広く一般にほとんど疑念なく普及している。

これに対して、コンフリクト課題を用いた授業の中心発問は次のように定式化される。

そのとき、主人公の心の中で、どんな動機と、どんな動機が、ぶつかっていたでしょうか。

この発問は上掲の図2を直接に引き出すためのものである。そのねらいはやはり3つであり、現実場面とは異なる心理空間に子どもの注意を誘うこと、2つの対立する動機をイメージすること、それぞれの動機の内容をコトバに表すことである。

田中

表1 ジレンマ課題とコンフリクト課題を用いた指導案の例（記号Sは児童を表す）

	ジレンマ課題を用いた指導案	コンフリクト課題を用いた指導案
目 標	うそをついたりごまかしをしったりしないで、素直に伸び伸びと生活すること。（正直，誠実）	左に同じ（継続） 自己を見つめるための基本図式を学ぶこと。
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・正直でいることの良さに気づく。 ・うそをついてしまったとき、どうすればいいかを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・うそをあやまりたい気持ちと、反対の気持ちのぶつかり合いを描き出すことができる。 ・うそをごまかしたい気持ちをどうしたら押さえることができるかを考え出す。
授業展開 ① 導入 文脈づくり または復習	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な経験から入る。 <p>「皆さんは、うそを言いそうになったことがありますか。」</p> <p>「エイプリルフールを知っていますか。何のためにそんな日があるのでしょうか。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・コンフリクトのイメージの復習 <p>「“ホコちゃん”の心では2つの気持ちがぶつかっていましたね。何と何でしたか。」</p> <p>S：遊びたい、対、勉強しなくちゃ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回授業の復習 <p>「ぼくはすなおにあやまれてよかったね。」</p>
② 前段 資料読み 内容の共有	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を読み、ポイントとなる場面を共有。 <p>「うそをついたあと、ぼくはどんな思いがしたのでしょうか。」</p> <p>S：ロボットやぬいぐるみならんでいるみたい…。このままじゃいけない…。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を読み、重要な場面をクラスで共有。 <p>左に同じ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あやまる実践意欲に焦点化する <p>「どうして、ぼくはすなおにあやまれたのかな。本当はあやまりたくない気持ちも、あったかもしれませんね。」</p>
③ 後段 学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にジレンマ解決の判断を促す。 <p>「ならまれて、ぼくはどんな気持ちになったでしょう。」</p> <p>「このままじゃいけない…となぜ、ぼくは思ったのでしょうか。」</p> <p>「思ったこと、考えたことを書きましよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート（図3の左）を配布する。 ・発言、話し合い、グループの発表を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童にコンフリクトの描出を促す。 <p>「あやまりたいと思ったとき、ぼくの心の中では、どんな気持ちと、どんな気持ちがぶつかっていたのでしょうか。」</p> <p>「2つの気持ちは、なんて言ってぶつかっていたのでしょうか。それぞれの言い分を書きましよう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート（図3の右）を配布する。 ・発言、話し合い、グループの発表を行う。
④ むすび 記録・説話	<ul style="list-style-type: none"> ・考え、感想を記録しておく。 <p>「思ったこと、考えたことを書いておきましょう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説話により印象づける。 ・open-ended な発問を行い、児童の思考の継続につなげる。 <p>「うそをついたり、ごまかしたりしない。そのためにはどうしたらいいでしょう。」</p> <p>「もし、うそをついてしまったときには、どうしたら、いいでしょう。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・コンフリクトの基本図式の要点を確認する。 <p>「あやまりたいと決めても、心の中には、そうしにくい気持ちもありますね。</p> <p>そんなとき、どうしたらいいのでしょうか。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説話により印象づける。 ・open-ended な発問を行い、児童の思考の継続につなげる。 <p>「あやまりたくない気持ちを押さえるためには、どうしたらいいかをまた次の授業で考えてみましょう。」</p>
評価の観点	<ul style="list-style-type: none"> ・正直でいることの良さを理解したか。 ・すなおにあやまる清々しさに気づいたか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・対立する動機のセリフは十分に対立的か。 ・セリフの内容が価値や規範になっていないか。

ろう。こうした両理論の相補性がさらに整合的に図られれば、道徳的判断から道徳的実践意欲への過程を橋渡すことが可能になる。それだけでなく、道徳性の4様相を1つの全体プロセスとして構築することに今後の研究を前進的に方向づけてくれるだろう。

7. 残された課題

本論文は、道徳性の4様相から成るプロセスモデルを提示し、新しい道徳科の指導と評価を考えるための教師と研究者の共通基盤を設けることをめざしてきた。しかしスタート地点を据えた程度にとどまるだろう。残された問題は多く、かつ甚大である。以下、主要なものを3点挙げ、備忘としてここに記しておきたい。

第1に、道徳的実践意欲のコンフリクトの場面で、その解決に必要となる知識やスキルはどんなものになるかという問題である。Reynolds et al. (2014) は成人を対象に、不道徳性の知識をもつ人々ほど不道徳的実践を抑制することを明らかにし、不道徳性についての知識の重要性を示唆している。田中・中村(印刷中)は大学生を対象に、「体罰は許される」と題した専門的・高圧的文章の読後に体罰反対者のほぼ半数が体罰許容の方向へ変化することを見いだした。このことから、不道徳性の知識と並んで不道徳性への対処の技能をテーマとする今後の研究が必要とされる。

第2に、本論文の提出したプロセスモデルは道徳性の4様相を直列に連結しただけであるが、それが単純すぎるのではないかという問題である。Asendorph & Nunner-Winkler (1992) は前操作期の児童であっても、好意感情を道徳的行動に帰属し、また嫌悪感情を不道徳的行動に区別して帰属することができるなら、子どもがウソをつきたい欲求を抑えられることを示している。したがって、道徳的判断から始まるのではなく、別建てのプロセスとして道徳的心情から道徳的実践意欲へ至るルートも想定されるかもしれない。つまり、道徳的判断と道徳的心情の両方を始発部門として並列させたプロセスモデルも1つの作業仮説としてありえるだろう。

第3に、道徳的実践意欲のコンフリクトが解決された後、そこから道徳的態度が形成されるメカニズムについては完全に未検討である。ここにもFreudの精神分析理論を援用するとすれば、おそらく抑圧による心理防衛メカニズム(Freud, A., 1936)の観点からの理論的考察が必要になるだろう。さらに、実践的には、その考察結果に基づく道徳科の授業のための新たな指導法と評価法の開発が着手されなければならない。

これら残された課題は、本論文の取り組みの域を越えるが、しかしながら本論文が発想したCMD理論とFreud理論の相互補完的見地から望む視界に、その行く手が見えないわけではないこともまた筆者は確信するものである。

引用文献

荒木寿友(2015). ジャスト・コミュニティ・アプローチ 有光興記・藤澤 文(編著) モラルの心理学：理論・研究・道徳教育の実践 北大路書房 Pp.173-187.

田中

Psychology, 5, 197-206.

田中 敏・中村佳希 (印刷中). 体罰に対する多数派の態度変容に及ぼす専門的・高圧的説得の効果 日本心理学会第 81 回大会発表論文集

Tellings, A. & van Haaften (2001). Kohlberg and Freud: A reconstruction of emergent moralities. *Theory & Psychology*, 11, 548-568.

Выготский, Л. С. (1934). Мышление и речь. (ヴィゴツキー, Л. С. 柴田義松 (訳) (1962). 思考と言語 下巻 明治図書)

**Bridging the Gap Between Moral Judgment and Moral
Motivation on the Basis of the Cognitive Moral Development
Theory and Freud's Psychoanalytic Theory:
Theoretical and Practical Design with the Concept of Conflict**

TANAKA Satoshi Faculty of Education, Shinshu University

Key Words: cognitive moral development theory, psychoanalytic theory, conflict between morality and immorality

ABSTRACT

In this article, a process model comprising four morality phases that were defined by the government office Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan is proposed. Furthermore, the article endeavors to bridge the gap between the moral judgment phase and the moral motivation phase of the model. While the cognitive moral development (CMD) theory describes the moral judgment phase in terms of a moral dilemma, the present author describes the moral motivation phase in terms of the Freudian explanations of conflict between morality and immorality, and attempts to show that both the CMD theory and the psychoanalytic theory can collaborate in complementarily supporting the process model of morality. Teaching plans and worksheets were designed and provided for the practice of moral education in both morality phases.

(2017年 7月 4日 受付)
(2017年 9月19日 受理)