

コールバーグにおける 教育目的としての発達

山 根 耕 平

コールバーグ理論にもとづく道徳授業が注目されている。ディレンマ資料による討論中心の授業構成が評価されていると思われる。従来の徳目袋の教え込み中心の「道徳」授業にくらべ、子どもの思考と発言が活発になることが、授業改革の目玉になっている。

しかし、一つの理論や方式が実践に移されるとき、ややもするとマニュアルが一人歩きすることが多い。その基本的な考え方とか思想とかはともかく、まずそのやり方を教えてほしいというわけである。現場の先生方の日常的な多忙さからいえば、それもわからなくもないが、教育・授業がなによりも子どもとの真摯な「向かい合い」を基本としているとすれば、そうした根本を押さえることを抜きにはできない。

コールバーグ理論にもとづく授業を行うなら、やはりその理論のめざすところ、基本を問うことが必要であろう。また、授業を実践する過程で、否応なく、そのことを問わずにはいられない場面に遭遇するであろう。授業過程とは、ある意味では、絶えずその見直しの過程でもあろう。

このような認識にたって、本論では、コールバーグにおける教育目的を、とくに教育目的としての発達の問題を考察していく。できるだけコールバーグの原典¹⁾にしたがってポイントを押さえていきたい。日々の道徳授業では、それほど意識されていないことだが、やはり当然押さえておかなければならないところである。

(1)

コールバーグによれば、教育目的を決定する際、三つのストラテジー、ある

いはアプローチがある。それは、また、西洋の教育学説の三つの流れをくむものである。“Romanticism”と“Cultural Transmission”と“Progressivism”である。コールバーグによる説明に耳を傾けてみよう。

まず、「ロマンティックな」思想については、ルソーに始まり、ペスタロッチ、フレーベルへの系譜を辿ることができるが、現在ではフロイトやゲゼルらによって代表される。ニールのサマーヒルの学校がその実践例の一つである。この考え方の発達観の特徴は、ルソーにみられるように、子どもの内面の自然性を重視することである。子どもの内部から生じる過程が発達の過程だと考えるのである。いわば、自然性の「開花」(unfolding)が発達なのである。したがって、ここでは、この開花がスムーズにいくように環境を整えることや、子どもの自発的な傾向を抑圧しないことなどが、重視される。「自発性」とか「好奇心」とかが、この考え方を示す特徴的なキーワードである。ただ、コールバーグが次のようにことわっていることは見逃してはなるまい。「このイデオロギーに『ロマンティック』というラベルをつけることは、それが非科学的だと非難することではない。むしろ、子どもの自然の発達という19世紀の発見が、自然的なものや内面的な自己の発見をも含む、もっと大きいロマンティックな哲学、倫理学、認識論の一部だということを認めることである。²⁾」コールバーグ自身も、「自然の発達」という言い方をするのである。ある講演でコールバーグは次のように述べている。「私は、デューイやピアジェの説に従って、道徳教育の目標は、一人ひとりの子どもの道徳判断と道徳能力の『自然の』発達を促進し、それによって、子どもが自分自身の道徳判断を用いて自分の行動をコントロールできるようにすることであると主張します。道徳教育の目標を、決められた規則の教授でなく、発達の促進と規定する場合の魅力は、それが子どもになじみのない行動様式を押しつけるのでなく、子どもがすでに向かいつつある方向へさらに一步前進するのを援助することを意味している、という事実にあります。³⁾」ここには、一見、コールバーグの発達観が明確にされているようだが、ここでは、コールバーグが「自然な発達」という表現を随所で用いていることを指摘するにとどめておく。

二番目の「文化伝達」としてのイデオロギーでは、教育は「知識、技術、文化を伝達する」ことから成り立っているみなす。それは、「ロマンティックな」立場とちがって「教育目的を文化の価値と知識との内面化として定義づける⁴⁾」前者が子どもの自由を強調するのに対して、この立場は子どもが「社会秩序の規律を学ぶ」必要性を強調する。前者が「ユニークなもの、新奇なもの、個性的なもの」を重視するのに対して、後者は「共通なもの」を重視する。

三つめの流れは、デューイにならって、「進歩主義的」と呼ばれるが、このイデオロギーは、教育を子どもと社会や環境との相互作用 (interaction) を助成するものと規定する。そこでは、発達、ロマン主義のように「内的な図式の開花」ではなく、「不変の、秩序のある、連続的な段階を通しての進歩」と規定される。そして「教育目的は、成人のより高い発達水準や発達段階の最終的な達成であって、単に現下の水準での子どもの健全な機能ではない⁵⁾」のである。このより高い発達水準への移行のための諸条件を提供するのが教育の仕事である。

コールバーグによれば、このより高い水準への移行、つまり発達を活発に刺激するものは、問題解決を迫る社会的状況である。道徳性の発達を「社会的な葛藤という状況における社会的相互作用から生じる⁶⁾」とみるのである。コールバーグはこの点で、三つの立場を比較しながらまとめている。「道徳性は、すでに確立された文化的価値の内面化でもなければ、自発的な衝動や感情の開花でもない。それは・・・社会的環境のもとでの個人と他者との間の相互作用である⁷⁾」

「進歩的な」立場も、「文化伝達」の考え方と同じように「知識」を重視するけれども、それは「知識の獲得を経験的な問題解決の状況によってもたらされる『思考パターンの活発な変化』とみる⁸⁾」からである。発達を刺激するのは、換言すれば、「認知的葛藤」である。発達しつつある子どもの思考である。コールバーグは、道徳性の発達と認知の発達との間の本質的な関係に着目して、次のように述べる。「認知の発達は道徳性の発達にとって十分条件ではないが、必要条件である⁹⁾」と。そして、いうまでもなく、認知の発達の中心は「論理的、

批判的思考」の発達である。

三つの思想の流れを心理学的な理論からみると、最初のロマンティックなそれは、「成熟論」に立つ発達論である。ここでは、発達を動物や植物の成長のメタファーを通してみる。環境は「自然に成長する有機体に必要な栄養を提供することによって発達に影響を与える」¹⁰⁾ものである。社会的・感情的発達は「生物学的な所与の開花」であって認知的発達に依存してはいない。そして、「文化伝達」のイデオロギーでは、ジョン・ロックやソーンダイクやスキナーにみられるように、発達を「機械のメタファー」を通してみる。ここでは、環境は“input”とみなされ、有機体は“output”の行動をすると考える。認知発達とは、子どもの外部に存在する概念の学習と理解してもよい。

コールバーグ理論の根底にあるのは、「相互主義的発達論」であり「認知的発達論」である。コールバーグは進歩主義教育のメタファーは基本的に「弁証法的」(dialectical)であるとする。発達の過程は「有機体と環境との相互作用」の過程であり「成熟と環境的に規定される学習との二分法」¹¹⁾は放棄すべきだと考える。コールバーグはデューイの発達論である「有機体—環境—インタラクション」論を継承するのである。

認知的発達についても、コールバーグは同じように、「子どもの認知構造と環境の構造との間の対話である」¹²⁾と考える。逆言すると、「子どもの社会的環境に対する関係は認知的なものである」¹³⁾ということである。そして、このように認知の発達を社会的環境に対する関係性と結びつけることは、認知的発達対感情的発達、知的発達対社会的発達という伝統的な二分法(dichotomy)を放棄して、構造的な変化の平行論的な「諸相」を主張することである。

ところでコールバーグによると、この認知の発達は経験に依存している。「認知の構造の変化として規定される認知的発達は、経験に依存している。」¹⁴⁾そこで、どのような経験が発達に有効なのかが問題になる。ここで「葛藤」が重要なキーワードとして登場する。コールバーグはこの点について次のように述べている。「なんらかの適度の、最適の葛藤が構造の変化にもっとも効果的な経験を構築する」¹⁵⁾。コールバーグは、「子どもの行動のシステム」や「期待」

と経験された出来事との間の不一致・ズレが発達を刺激する、という仮説にたっている。この仮説は、コールバーグの道徳授業での、子どもの現下の段階よりひとつ高い段階の思考が発達を刺激する、という仮定につながるものである。もちろん、ひとつ高い段階の思考といっても、現下の段階の思考と連続した思考、いわばその「能動的な適用」によって可能な思考でなければならない。こうした仮説が意味するところをコールバーグは次のようにまとめている¹⁶⁾。①子どもの思考様式やスタイル、段階に着目すること。②子どもの段階より一つ高い段階の推論様式を提示すること。③大人の「正しい解答」や「善い行動をすること」を強化するのではなく、問題状況についての「認知的、社会的葛藤や不一致」を子どもに促すこと。

いきなり、道徳授業の具体的な論述にまで進んでしまったが、そのまえにコールバーグのインタラクショナルな認知発達論の中心にある「認知の発達段階」の理解を深めておく必要があったろう。認知の発達段階についてのコールバーグの説明に耳を傾けてみよう¹⁷⁾。

- ①段階は、同じ問題を解決する子どもの思考様式における性格上の違いを意味する。
- ②こうした思考様式は、個人の発達において不変のシーケンス、オーダー、連続性を形成する。文化的要因が発達を早めたり遅らせたり止めたりすることはあるが、その発達のシーケンスは不変である。
- ③こうした思考様式はそれぞれ『構造全体』を形成する。
- ④認知の段階は階層的な統合である。段階は共通の機能を果たすためにますます分化し統合されていく‘構造’の秩序づくりをする。

このように、コールバーグは発達のシーケンスとそのシーケンスの不変性を強調するのである。各々の段階は、その前の段階から生じ、次の段階を準備する。より高い段階を達成することは、「前段階の達成を前提としており、前段階の再構成と変容を意味している¹⁸⁾。」ここで押さえておかなければならないのは、より高い段階は前の段階にみられる構造を再統合するということである。ピアジェの「形式的操作の思考」と「具体的操作の思考」で説明すると、

このことがよく理解される。つまり、「形式的操作の思考は、具体的操作の思考の構造的特徴をすべて含みながら、新たなレベルの構造をなしているのである。形式的操作の思考が現れてからも具体的操作の思考や感覚運動的思考は消えてしまうわけではない。」¹⁹⁾より高い段階を達成することは、判断と行動においてより高い適切性を獲得するということである。

子どもたちはこれらの段階を自分なりのスピードで移行するが、「特定の段階に半ば属し、半ばそこから出ている。」そして、「経験を通して」この段階を昇っていくのである。ここに、ロマンティックな成熟論との違いがある。成熟論の段階概念は「発生的」であり、新しい段階は経験とは無関係に生じる。相互作用論的認知発達論では、「経験は段階の進歩に本質的なものであり、より多くの、より豊かな刺激が一連の段階を通じてのより早い前進をもたらすのである。」²⁰⁾

コールバーグにおいて、経験とは、単なる「内的経験」ではなく、「そこで子どもが行動している状況に対する関係性」を意味しているが、発達を刺激するのは「教育的経験」である。教育的経験こそが、子どもの直接経験において「興味」や「楽しみ」や「チャレンジ」を喚起するのである。コールバーグによれば、その逆は真ではない。「興味や熱中は、発達としての教育にとって必要条件ではあるが十分条件ではない。」²¹⁾ロマンティックな教育観では、「新奇で、激しい、多様な経験をすることは、『自己一発見』や自己実現である」が、コールバーグによれば、認知発達論も子どもの楽しみとか自由とかに関心をもつが、それがそのまま子どもの発達への関心を意味しない。両者のちがいは、子どもの経験がもつ発達の価値を長期的視点からみるか、短期的視点からみるか、そのちがいである。コールバーグは、この問題は教育的経験の結果に関する長期的な研究によって解決される、と考えている。この点から、コールバーグは、ロマンティックな考え方のように子どもの「ユニークな自己や表現やアイデンティティ」を教育目的とするのではなく、「普遍的で、経験的に観察できる発達のシーケンス」によってそれを構成しようとする。

(2)

では、コールバーグは「教育目的としての発達」をどのように理解しているのか。発達を教育目的とする考え方にはいくつかの批判がある。まず、「発達」という概念のもつ曖昧さが指摘される。第2の批判は、「発達の概念が『自然の』(natural) という意味を含み、現実の諸々の教育政策を決定するには適していない²²⁾」というものである。

とくにベライターは「意図的な教育プログラム」による発達を主張してコールバーグを批判する。すべては、読み方の学習にしる書き方のそれにしる、「明示的に」教えられるとするのである。しかし、コールバーグにおいては、それらは「フォーマルな教育やスクーリングがなくても、自然に naturally 発達する」し、また、計画的な教育によっても発達する。「われわれは、発達は自然にも、計画的な教育プログラムの結果としても生じる、と主張する²³⁾。」

ただ、コールバーグによれば、読み方や書き方は教育の目的とはならない。それらは、発達のみにて「普遍的なもの」ではないからである。「読む能力が増すことは、発達のさまざまな相を反映する一つの修得ではあるが、それ自体、発達ではない²⁴⁾。」その価値は、認知的、社会的、美的な発達に貢献する可能性の中にあるにすぎない。コールバーグが教育目的として主張するのは「発達の行動の変化」であり、それは「不可逆的なものであり、・・・一般的であり、連続的であり、階層的である²⁵⁾。」そして、その「変化は『階層』とか『構造上の再構成²⁶⁾』」と呼ばれる。

さて、このような認知発達論の立場にたつとき、教育者の関心は発達の「促進」(acceleration) にではなく、最高次の段階を達成することにある。コールバーグは次のような言い方をする。「この意味では、発達論者は“段階の促進”にではなく、“段階の遅滞”を回避することに関心をもつ²⁷⁾。」この点に関連して、示唆に富むのは、コールバーグが発達の“開かれた時期”に、そして、“促進”と“ずれ”(decalage)の差異に着目したことである。“開かれた時期”についていうと、ある段階を達成したばかりの子どもは、すぐには次の段階の刺激には応答しにくい。また、ある段階に長期にわたってとどまると、そ

の段階に固定化し、それと矛盾するような刺激に応えにくくなる。だから、「遅れて第2段階に到達した子どもが、それより以前に第2段階に達していた子どもより第3段階に“開かれている”²⁸⁾」ということもありうるのである。してみると、「“開かれた時期”という概念は、特定の年齢を意味するのではなく、それは個人的なものである。²⁹⁾」教育目的としての「遅滞」の回避が意味するところは、この仮定から「発達の可能性がまだ開かれている時期に刺激を与える」ということである。

コールバーグは、また、教育目的としての“促進”と“ずれ”との間の差異を区別しなければならない、とする。とくに、ピアジェの“水平的ずれ” (horizontal decalage) の重要性を強調する。段階の出現と、その“水平的ずれ”とを区別するのである。たとえば、具体的な論理や保存は、最初はかさ mass の概念として気付かれるが、後には、重さや量として気付かれる。したがって、コールバーグによれば、「具体的操作の段階を促進することと、新しい概念や現象に対する具体的推論のずれを奨励することとは、別の教育的企てである。³⁰⁾」そして、コールバーグは教育にかかわるのは後者であるとみる。水平的ずれの出現がのちの「形式操作的思考」を促すからである。「形式的推論が発達するのは、具体的推論が多くの問題を解決するのに、部分的にはうまくいっても、貧弱なストラテジーを示すからである。³¹⁾」したがって教育の関心は、子どもがいつ具体的、論理的思考を始めるかということよりも、「論理的な仕方で経験や世界を構成する水準まで、論理的な精神をもつ³²⁾」ことにある。

(3)

さて、コールバーグは進歩主義的な教育観を次のように要約する。³³⁾

- ①教育の目的は、発達、すなわち、知的発達と道徳的発達の両方と同定される。
- ②教育は一連の段階を移行するための条件を提示する。
- ③教育目的と過程についてのこのような発達論的定義は、哲学と倫理学の方法、心理学と科学の方法との両方を必要とする。発達としての教育を正当化するためには、なぜ高次の段階がよりよい、そしてより適切な段階であ

るのか、それを説明する哲学的な言説が必要である。さらには、それを発達に関する心理学的段階についての言説に翻案しなければならない。

④教育の中心的な目的は、論理的、倫理的な諸原理を理解することである。

この理解は教育の目的が認知的、道徳的段階を通じての個人の発達であるとする心理学な言説と哲学的に相補的なものである。

⑤発達により高次の段階を達成するものとしての教育という概念は、リベラルエデュケーションについての“貴族主義的”なプラトンの考えにとって中心的なものである。この概念はデューイの民主主義教育の観念にとっても中心的なものである。民主的な教育の目的は、“自由でたくましい人格の発達”でなければならない。

⑥発達への教育と原理への教育という概念は、自由で民主的なものであり、注入主義的なものではない。この教育は、一連の段階を通して刺激のオープンな方法に依拠しており、すべての子どもたちにとって普遍的である運動方向をめざしている。この意味では、それは自然なものである。

このような教育・発達観は、コールバーグ自身述べているように、「プラグマティックで産業・職業的、あるいは適応志向であるよりもはるかに『理想主義的』である³⁴⁾。」コールバーグはこの章のまとめのところで、アメリカのアカデミックな教育と職業教育との関連で、発達論にたつ教育の正当性を強調している。アメリカはふたつの教育的不正に直面している。つまり、「一つ目は、すべての子どもに恣意的なアカデミックな教育を押しつけることであり、二つ目は、優秀な子どものアカデミックな進路と劣った子どもの職業進路とへの分化である³⁵⁾。」発達論的な理想主義教育は、子どものアカデミックな教育と職業教育の両方の過程にかかわるものであり、すべての子どもに適切な教育である。コールバーグによれば、発達論的概念こそ、この不正を解決し、「真に民主的な教育の過程の基礎を提供する唯一の理論的根拠のある³⁶⁾」ものである。

(4)

さて、コールバーグによる三つの発達に関する立場・イデオロギーを概略してきたが、要はそれによって教育・道徳教育の在り方が、基本的に規定される、

ということである。

まず、ロマンティックな成熟説では、発達には「つぼみが開くように進行し」、発達の順序や時期は「有機体にあらかじめ埋めこまれている。」³⁷⁾だから教育は、当然、「消極的」なものとなり、注入的な教え込みは否定される。子どもが植物のように「成長する」のを援助するのが教育の主たる仕事である。次に、文化伝達説では、発達は文化の価値や知識の内面化なのだから、教育は教化であり、訓練であり、学習である。

コールバーグ理論では、子どもの発達の過程は有機体と環境との相互作用の過程であり、それは普遍的な発達段階を歩む過程とみるから、子どもと環境との相互作用を刺激・活性化すること、そして子どもをより高い段階へ促すことが教育の課題となる。コールバーグは述べている。「精神的な機能がもっとも自由でもっとも豊かな仕方でより高次の機能に成熟し移行できるような諸条件を提供するのが教育の仕事である。」³⁸⁾道徳教育についていえば、認知的葛藤を刺激し子どもの経験の再構造化を促すことが重要である。

以上、コールバーグ自身の論述にそう形で、「教育目的としての発達」の問題をみてきたが、その論述の柱は、ほとんどピアジェやデューイの思想に依拠しているといってもよい。コールバーグによれば、合理的な教育目的を規定するのは、ロマンティックな発達論でもなければ、文化伝達のそれでもなく、このような、いわばピアジェ・デューイ的な「発達論的-哲学的」ストラテジーである。それこそが、新しい教育の目的、内容、方法を規定するのである。さらにいうと、コールバーグはこうした「発達への教育と原理への教育という概念」こそ、注入的でない、「自由で民主的な」教育を志向するものだと考えるのである。

“The child is not a plant or a machine; he or she is a philosopher or a scientist-poet”³⁹⁾

注

- 1) L. Kohlberg and R. Mayer, 'Development as the Aim of Education : The Dewey View; in Essays on Moral Development, vol 1 , *The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, 1981.
- 2) *ibid.*, p. 51.
- 3) コールバーグ, 岩佐信道訳『道德性の発達と道德教育』広池学園出版部, 1987年, 124~125ページ
- 4) L. Kohlberg and R. Mayer, *op. cite.*, p. 53.
- 5) 6) *ibid.*, p. 54.
- 7) *ibid.*, p. 54~55.
- 8) 9) *ibid.*, p. 54.
- 10) *ibid.*, p. 55.
- 11) *ibid.*, p.56.
- 12) 13) *ibid.*, p. 57.
- 14) *ibid.*, p. 57.
- 15) 16) *ibid.*, p. 59.
- 17) *ibid.*, p. 57~58.
- 18) *ibid.*, p. 58.
- 19) コールバーグ, 永野重史監訳『道德性の形成』新曜社, 1987年, 11ページ
- 20) L. Kohlberg and R. Mayer, *op. cite.*, p. 58~59.
- 21) *ibid.*, p. 62.
- 22) *ibid.*, p. 86.
- 23) *ibid.*, p. 87.
- 24) *ibid.*, p. 88~89.
- 25) 26) *ibid.*, p. 87.
- 27) 28) 29) *ibid.*, p. 91.
- 30) 31) 32) *ibid.*, p. 92.
- 33) *ibid.*, p. 94~95.
- 34) *ibid.*, p. 95~96.
- 35) 36) *ibid.*, p. 96.
- 37) コールバーグ, 永野重夫監訳, 前掲書, 9 ページ.
- 38) I. Kohlberg and R. Mayer, *op, cite.* p. 54.
- 39) *ibid.*, p. 56.