

デューイ道徳教育論とその展開

Dewey's Moral Education Theory and its Development

柳 沼 良 太

はじめに

高度な情報化やグローバル化によって社会が大きく変動する現代において、子どもたちは自ら問題に直面し学び考え解決する能力を育むことを求められるようになってきた。その一方で、価値の相対化や多様化に伴って様々な教育病理問題が蔓延しているなかで、子どもたちは道徳的価値や社会的規範をきちんと習得して、思いやりや協調性のある豊かな人間性を育むことも求められるようになってきた。こうした情勢をふまえて文部省（現・文部科学省）は1996年の第15期中央教育審議会第1次答申では新しい教育目標として「生きる力」の育成を打ち出し、そして2002年からこの「生きる力」を鍵概念として小中学校の教育課程を改訂した。ここでいう「生きる力」とは、先の答申によれば、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」であり、また「自ら律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」であり、さらには「たくましく生きるための健康や体力」である。文部科学省をはじめ教育関係者は、子どもたちがこうした問題解決能力や豊かな人間性を身につけて「生きる力」を育むことのできるように配慮し、特に学校教育における道徳教育に力を入れてきた。

戦後わが国の学校教育は、アメリカ教育使節団による教育視察などを通してデューイの教育思想から大きな影響を受けてきたことは周知の事実である。しかし、戦後の道徳教育は、ドイツ理想主義の系譜にあるカントやヘーゲルの思想から影響を受け、教授法としてはヘルバルト主義に依拠するところが大きかったと言える。それゆえ、戦前の修身の教科書を理論的に支えたヘルバルト主義の道徳授業のスタイルが、戦後の道徳授業にも継承されるに至っている。わが国の「道徳の時間」が特設されたのは昭和33年(1958年)であり、その時に『道徳指導書』を刊行して道徳教育の指導的内容を明記しているが、すでに同書ではヘルバルト主義の流れを汲む今日の道徳授業のスタイルが明確に打ち出されている。ここでいう「今日の道徳授業のスタイル」とは、登場人物（特に主人公）の心情を共感的に把握させ、教師のねらいとする道徳的価値を教え込むやり方である。この道徳授業では、子どもは自ら道徳的問題を考え判断し解決することは許されず、子どもはただ主人公の考えや判断に共感して道徳的価値を受け入れることになる。つまり、わが国の道徳教育では、「生きる力」となる問題解決能力や道徳的実践力を養うことよりも、主人公の心情を把握するによって道徳的価値を教え込むことに力を入れきたと言える。

デューイの道徳教育論はこうしたヘルバルト主義の流れを汲む心情把握型の道徳教育を根本的に批判し、プラグマティズム（別称、実験主義あるいは道具主義）の見地から新たに問題解決型の道徳教育を提唱したのであった。デューイは、道徳教育に科学的方法や協働探究活動を取り入れることで社会的知性や道具的知性を発達させると同時に、感情や知性や想像力を総合的に発達させ、個人の自己実現と社会の発展を調和的に統合する点に特徴がある。ただし、こうしたデューイの道徳教育論は歴史的に左右両派から様々な批判や反論を受けてきたことも確かである。

右派は、デューイの道徳教育論が知性による価値の探究を重視するあまり、明確な価値を教えることができないと批判する^①。また、デューイのように「成長それ自体」を唯一の教育的目標とすれば、成長の基準が曖昧になるため、教育指針や教育内容を明確に打ち出すことができず、子どもが適切に

社会化することを困難にすると批判した⁽²⁾。さらに、右派の中には、デューイがもっぱら科学的方法を用いて問題解決を遂行する知的経験の重要性を強調するため主知主義に陥ってしまい、道徳的心情を育成することができなくなると批判する論者もいる⁽³⁾。一方、左派は、デューイの道徳教育論が重視する問題解決能力とは資本主義社会の適者生存の競争を勝ち抜き、現存の社会体制に適応するための手段にすぎないと批判した。また、こうした問題解決能力を身につけることでは人間の疎外状況や社会悪を是正し社会改革することはできないと批判したのであった。

こうした左右両派からの批判や反論は、そのまま現在わが国の道徳教育論でもしばしば論じられるテーマである。こうした批判や反論に対する是非は、デューイの道徳教育論をその理論的根拠と発展過程を丁寧に吟味することで明らかになる。そこで本稿では、デューイの道徳教育論の理論的根拠とその発展過程を辿ることによって、今日の道徳教育のあり方について再考する手がかりを探ることにしたい。第1節では、デューイの教育理論に大きな影響を与えた新ヘーゲル主義の倫理思想を取り上げ、デューイの道徳哲学との関連性を検討する。第2節では、デューイの実験主義教育と新ヘーゲル主義の関連性を考察する。そして第3節では、デューイの実験主義に基づく道徳教育論をヘルバルト主義と比較しながら再検討してみたい。

1 デューイの道徳哲学と新ヘーゲル主義

通俗的な見方によれば、デューイの道徳教育論は新教育の理論と同一視されることがあるが、実際のところ両者は必ずしも一致するわけではない。デューイは、新教育の児童中心主義を全面的に支持したことはなく、むしろ子どもの成長を重視するあまり自由放任主義に走る新教育の方針には一貫して反対しており、心理的側面から子どもの衝動や欲求に注目するだけでなく、その衝動や欲求が子ども自身の活動において科学的方法にもとづいて合理的に方向づけられ、適切に社会化されるべきであると繰り返し主張している。このようにデューイが子どもの成長だけでなく社会化を強調しているのは、新ヘーゲル主義から影響を受けているからであると考えられる。そこで本節では、まずデューイの道徳哲学や倫理思想を新ヘーゲル主義との関連において検討することにしたい。

デューイの道徳哲学における鍵概念は、「自己実現 (self-realization)」である。そこでまず、デューイの自己実現論と新ヘーゲル主義における弁証法の論理構造を比較することで検討の糸口を取り出すことにしたい。デューイは1880年代の論文において、まさに新ヘーゲル主義にもとづいた自己実現論を展開している⁽⁴⁾。その際デューイは、スペンサーに代表される社会ダーウィニズムの論者が進化論をそのまま倫理学の領域に持ち込んでくることを批判している。社会ダーウィニズムが自然と倫理を等しく扱うのに対して、デューイは、自らいかなる目的ももたない自然と、目的や理念と不可分の倫理とを区別して別々に扱うのである。デューイによれば、自然の状態においては淘汰の過程で競争や対立が生じ、力の優者が生き残ることになるが、倫理的行為はすべての人々の利益が一致しうることを前提にして「善と道徳的平等の共同体」を志向する⁽⁵⁾。

そしてデューイはこの善と道徳的平等の共同体における道徳活動の究極的目的は個人の自己実現にほかならぬと主張するのである。ここでデューイのいう自己実現とは、第1に、個人が自律的に思考し主体的に判断して行動することによって自己を向上させることであり、第2に、他者や事物との関係を媒介にして「自己を客観化すること (self-objectification)」である⁽⁶⁾。このうち自己の客観化と結びついた第2の意味内容は明らかに新ヘーゲル主義から取り入れた要因である⁽⁷⁾。このようにデューイは新ヘーゲル主義に則って、個人の自己は社会を前提としており、その本質において端的に社会的であると考え、個人の自己実現も社会的環境との相互作用によってはじめて成し遂げられうると主張する。

また、自己実現との関連においてデューイは、「普遍的自己 (universal self)」と「現実的特殊的自己 (actual, particular self)」とを区別している⁽⁸⁾。デューイによれば、普遍的自己は、実現され

るべき最高の善として存在しており、それに対して、現実的特殊的自己は、その普遍的自己が提示する基準や方向性に則して具体的かつ個別的な状況において自らを実現していくのである。このように自己の概念を2つ設定する発想は、新ヘーゲル主義に特有のものである。ただし、新ヘーゲル主義では、普遍的自己は現実の自己や客観的環境から超越した無条件な存在であり、社会的制度的な実在のなかに実体化されたものであった。それに対してデューイは心理学的見地から普遍的自己をあくまで人間の内面で理念化されたものであると考えて、現実的特殊的自己とも関連していると考え、宗教的な幸福の状態では両者は調和するとみている。

その後、デューイは1890年頃からジェイムズの心理学やダーウィンの進化論に刺激されて、新ヘーゲル主義から離れ、プラグマティズムの構築に取り組むようになるのであるが、ただちに新ヘーゲル主義を全面的に放棄したわけではなく、新ヘーゲル主義の論理をなおしばらくの間保持し続けたのである。例えば、この時期のデューイの思想を明瞭な形で示している『批判的倫理学説要綱』(1891年)の中では、倫理の領域を論じるにあたってヘーゲルから多くの影響を受けていることを自ら率直に認めている⁽⁹⁾。そこで次に、この『批判的倫理学説要綱』に則してデューイの倫理学を新ヘーゲル主義との関連において検討することにしたい。

同書においてデューイは、自己を基本的に「行為 (conduct)」と関連づけた上で、倫理学を「行為の理論」と規定している⁽¹⁰⁾。つまり、デューイは人間の行為に注目することで有機体としての人間とその環境との関係に注目し、人間の知性と感情の働き、目的と手段の関係、動機と結果の連関を総合的に捉えようとするのである。デューイによれば、行為の原動力となるのが「人格 (character)」であり、この人格は、人間が現に陥っている生活のあり方と理想的活動との間の葛藤や緊張関係において表出される⁽¹¹⁾。まさに人格の働きにおいて人間は実際に葛藤や緊張に直面しそれを解消すべく思考を開始するのである⁽¹²⁾。デューイによれば、その際、人間は社会的文化的環境との間で「調停 (mediation)」あるいは「調整 (adjustment)」を行うことで葛藤や緊張を解消するのであり、その過程において「成長 (growth)」していくのである。こうした調停や調整との関連において人間の成長を捉えるデューイの倫理学の論理構造は、人間は矛盾や対立に直面した時に思考を開始し、その矛盾や対立を調停することでそれらを止揚し、自己実現を果たしていくという新ヘーゲル主義の論理構造と密接に呼応している。ここでデューイのいう「葛藤」の概念は新ヘーゲル主義における「矛盾」の概念に、デューイのいう「成長」概念は新ヘーゲル主義の「生成」あるいは「止揚」の概念に、デューイのいう調停や調整の概念はヘーゲルの「調停」の概念に対応しているとみることにもできる。特に、デューイにおける調整の概念は、新ヘーゲル主義からの影響が顕著であり、単に自己を環境に順応させることではなく、自己が知性を用いて「自己自身の目的として道徳的環境」を維持し発展させるという意味内容を有しているのである⁽¹³⁾。このようにデューイの自己実現論は、行為の合理化過程に着目しており、この合理化過程において自己が弁証法的に発展して社会化することが主眼となっているのである⁽¹⁴⁾。

この時期のデューイはやがて知性の働きを重視する傾向を強め、道徳における理論と実践の対立も倫理学に自然科学的方法を取り入れることで解消できると考えている。こうして人間が知性を十分に働かせて選択を行った上で行為すれば、必ず共通善に則って行為することになるという前提に基づいて倫理学を展開するのである。デューイによれば、人間はその個性を実現するために、自分もその一員である共同体の維持・発展に貢献する必要があるのであり⁽¹⁵⁾、その際、人間は知性を働かせることによって存在と当為の関係、個人と社会の関係を連続的で有機的な関係に変換していくことが要請されるのである。このようにデューイが知性の働きに社会的倫理的な使命をもたせたことは、新ヘーゲル主義が「普遍的自己」の理性に社会的倫理的な使命を持たせたことと同じ発想に基づいている。ただし、新ヘーゲル主義の理性は歴史の初めから世界に内在し歴史の発展の中で自己を顕現する超越的な存在であるが、デューイの知性は自己に内在する現実的な存在であることは確かである。

デューイは新ヘーゲル主義の「理性」や「普遍的自己」から超越的な要素を取り除き、個人と社会を統一する機能を残して知性の概念を形成したと言える。

このようにデューイはジェイムズのプラグマティズムやダーウィンの進化論から大きな影響を受けた後も、依然として新ヘーゲル主義の自己実現論に含まれる弁証法の論理に基づく倫理学を保持したままなのである。すなわち、デューイは、絶対的精神が社会的文化的制度において具現化されるという新ヘーゲル主義の絶対的観念論は退けたものの、個人が社会的文化的制度によって構成される環境と相互作用することによって弁証法的に成長するという新ヘーゲル主義的な自己実現論は保持し続けたのである⁽¹⁶⁾。

こうして1890年以降も、新ヘーゲル主義は、個人が社会的文化的制度に拠る所を求めつつ、客観的精神（例えば、言語、政治、芸術、宗教）と相互作用することによって自己を形成していくことを明らかにした点で、デューイにとって依然として高く評価してしかるべきものであることには変わりがなかったのである。デューイは、歴史的な社会的文化的環境を捨象して個人の心の成長を取り扱おうとする考え方には断固として反対し、個人の心は人類の歴史的遺産として現存する社会的文化的制度と相互作用することによってこそ成長すると主張する新ヘーゲル主義を強く支持したのであった。こうした見地からデューイは、新教育にみられるような、ただひたすらに子どもの成長それ自体を重視する児童中心主義や心理主義をとるのではなく、新ヘーゲル主義の社会的倫理学をふまえて、子どもが社会的文化的制度と相互作用する中で社会的に成長することを重視したのであると考えられる。

2 デューイの実験主義教育と新ヘーゲル主義の倫理思想

次に、デューイの実験主義教育を新ヘーゲル主義との関連において検討することにしてみたい。デューイは、教育における心理的要因として子どもの「衝動 (impulse)」に着目しているが、この衝動は新ヘーゲル主義における「個別意識」と対応している。当時の生理学的心理学が衝動を本能から生じる盲目的な力として捉えていたのに対して、デューイは衝動を盲目的な本能から区別して、多様な方向性を有する可能性に富んだ「力 (urgency)」として捉えている。デューイは、この衝動が表出されることで経験に刺激が与えられると同時に、その経験において当の衝動も修正され⁽¹⁷⁾、やがて知性的な反省の作用によって合理化され組織化されると言う。このようにデューイのいう衝動は、知性によって合理化されることで社会的なものと調停されることができるという点で、新ヘーゲル主義における個別意識と同様の性質を有している。さらに、デューイは、自我を現実的で特殊な「部分我」と実現されるべき善としての「全体我」とに概念上分けた上で、衝動を「全体我」に結び付くものとして捉えている。デューイによれば、衝動は自我の内部で正しく位置づけられると、「衝動それ自身の本性だけでなく全体我の本性をも実現する」⁽¹⁸⁾。これは、個別的意識が普遍的意識と結合することでその本性を実現するという新ヘーゲル主義の考え方とパラレルである。このようにデューイは、衝動が知性によって合理化され組織化されて全体我に結び付けられることで子どもの自己実現が達成されるという論理構造を提示しているわけであるが、これは個別的意識が社会的文化的制度との相互作用において普遍的意識に結び付くことで自己実現がもたらされるという新ヘーゲル主義の論理構造をデューイがその教育理論に取り入れていることの現れであると言えるだろう⁽¹⁹⁾。

それをよく示している具体例として、次に1895年の「大学付属小学校の組織案」を取り上げてみよう。この論文の主要なテーマは、「教育の究極的な問題は、心理的要因と社会要因とを調整することである」⁽²⁰⁾という主張である。新教育運動における児童中心主義がもたらした子どもの心理的要因を重視しがちであるのとは対照的に、デューイは基本的に心理的要因と社会的要因の両方を重視している点に留意すべきである。デューイによれば、心理的要因は、「個人が自分のもつ諸力をすべて自由に用いることを要求する」⁽²¹⁾のであり、子どもの自由な活動や表現を尊重するかぎり、教育はその子どもに固有の基本的性向のあり方を考慮して個別に研究されなければならない⁽²²⁾。これに対して、もう

一方の社会的要因は、「個人が彼の生活する社会的環境をそこでのすべての重要な諸関係において熟知し、これらの諸関係を彼自身の活動の中で尊重していくように訓練されることを求める」⁽²³⁾。デューイは、こうした心理的要因と社会的要因とを調整するためには、子どもが「社会的な諸目的を実現するような仕方自分を表現することができる」⁽²⁴⁾ように教育される必要があると言い、最終的に「教育は社会的過程である」と結論づける。さらに、1897年の「私の教育的信条」においてデューイは、「学校は人類が継承してきた諸資源を子どもに付与すると同時に、社会的な目的のために子ども自身の諸能力を使用させる場」⁽²⁵⁾であると述べ、「教育における倫理的原理」(1897年)では「社会生活のために準備する唯一の方法は、実際の社会生活に従事すること」⁽²⁶⁾であると述べている。デューイによれば、子どもは集団活動における共有された経験 (shared experience) において、相互に自由なコミュニケーションを行うことで成長し社会的に自己実現するべきなのである。このようにデューイが心理的要因に着目して教育理論を展開しながらも、最終的には社会的要因を強調して、社会的目的の実現と不可分な形で子どもの自己表現を提唱するに至ったのは、上述した新ヘーゲル主義の自己実現論から強い影響を受けていることと切り離して考えることは決してできないであろう。

以上のように、デューイの教育理論では、教育可能な存在である子どもが社会的文化的諸条件と相互作用することを通して弁証法的に成長することが基調となっている。教育は「子どもの生活に伴う個人的関心と社会的関心を統一する」⁽²⁷⁾ものとして捉えられているのである。ここでデューイのいう「個人的関心」と「社会的関心」との関係は、新ヘーゲル主義における「個別的意識」と「普遍的意識」との関係に対応しているわけで、このようにデューイの教育理論は、基本的に新ヘーゲル主義の枠組みに即して、子どもの自己実現と社会的適応とを調和的に関係づけることによって構築されているのである。こうした見地に立脚してシカゴ大学時代のデューイは精神と物質、個人と社会の相互作用を通じての統一を説いているわけであるが、その相互作用の究極の決定因は個人であり精神であって、デューイの哲学は本質的に主観的観念論であるといつてよい。たしかにデューイの教育理論は、教育の原理や方法を実地に適用することを通じてその有効性を検証すべきことを強調し、子どもの興味や関心にもとづく自己活動や自己表現が子ども自身によって設定された実験仮説によって方向づけられるように促す点では、実験主義の特徴が明白に表れているが、それと同時に、社会的目的の実現を通じてもたらされる子どもの社会的成長としての自己実現を強調する点では、新ヘーゲル主義の特徴が表れているのである。

その後、デューイは1896年に「意志に関連したものとしての興味」と「開化史的段階説の解釈」を発表し、ヘルバルト派の道徳教育論を批判している⁽²⁸⁾。デューイの勤務地であるシカゴは当時ヘルバルト派の根拠地であり、デューイは「全米ヘルバルト協会」の理事でもあったのだが、それにもかかわらずヘルバルト派を批判したところにも、デューイの教育理論における新ヘーゲル主義の刻印をみてとることができるであろう。

まず、デューイは論文「意志に関連したものとしての興味」において、ヘルバルト派の道徳教育が子どもにおける興味と意志とを対立させている点を批判している。デューイによれば、子どもの自己表現においては興味と意志は結び付いているのであり、そこから自覚的な自己実現が可能になるのである。このようにデューイが、興味と意志とが結び付いている自己表現から出発して自己実現の可能性へと論理を発展させる展開は、新ヘーゲル主義の自己実現論と軌を一にしている。また、デューイは、子どもに与える教材の内容や形式を選択する際にも、子どもの自由な自己表現や自己活動に繋がるとともに、それらを健全な社会的方向に向けるように配慮する必要があると言⁽²⁹⁾。このようにデューイが子どもの自己表現や自己活動を本能や衝動のおもむくままに散漫な形で放任するのではなく、それらを適切な指導によって組織化し社会的に方向づけるべきであると主張しているのも新ヘーゲル主義の自己実現論と方向性がよく一致している。

次に、デューイは論文「開化史的段階説の解釈」において、ヘルバルト派の「開化史的段階説

(culture epoch theory)』を批判している。この開化史的段階説とは、個体発生は系統発生を短縮した形で繰り返すという往時の生物学の学説を人間の心理的発達に翻案して当てはめたものであり、子どもの各発達段階に応じて、それに対応する歴史の各発展段階における文化財を教材として与えればよいという考えである。これに対して、デューイは子どもが生活しているのは過去の社会的文化的環境ではなく現在の社会的文化的環境である以上、子どもは現在の社会的文化的環境と相互作用することによってはじめて発達すると主張する⁽³⁰⁾。このようにデューイが社会的文化的環境をあくまでも歴史的な具体的現実として捉え、子どもが現在の社会的文化的環境と相互作用すべきことを強調している点にも新ヘーゲル主義の考え方をみてとることができるであろう。

デューイは、教育における心理的要因を重視する見地を起点としつつも、結局は社会的要因を重視する見地を終点とする理論展開を行い、子どもは社会的文化的環境と相互作用する中でこそ成長することを強調し、さらには教育の社会的目的を明示して教育による社会変革を提唱するに至る。このようにデューイの教育理論は、実験主義教育に新ヘーゲル主義の見地を組み入れることで、教育における心理的要因と社会的要因との統合を目指し、子どもの社会的な自己実現や教育による社会変革を提唱する点で、子どもの成長発達という心理的要因のみを優先する新教育とは基本的に異なった立場にたっているのである⁽³¹⁾。

3 デューイの実験主義に基づく道德教育論

デューイが実験主義の立場から道德教育論を明確に打ち出すようになるのは1890年代からである。この時期の代表的な論文としては、「道德の理論と実践」(1891年)、「道德的理想としての自己実現」(1893年)、「道德教育における混沌」(1894年)、「教育の基礎となる倫理的原理」(1897年)などを挙げる事ができる⁽³²⁾。これらの論文の中でも前半の「道德の理論と実践」と「道德的理想としての自己実現」の内容は、新ヘーゲル主義の倫理思想と関連している。次に、デューイの実験主義教育に基づく道德教育論として注目される「道德教育における混沌」と「教育の基礎となる倫理的原理」を取り上げて検討してみたい。

デューイは「道德教育における混沌」において初めて実験主義の道德観に基づいて新たな道德教育の方法を提示している⁽³³⁾。この論文でデューイは大学において自らの講義を受けている学生約100人を対象として道德意識に関するアンケートを実施し、約90人からその回答を回収して、そのデータ分析から道德教育のあり方について考察している。当時の道德教育では、教師が子どもに「道德に関する観念」(たとえば、正直、純潔、親切についての知識)を一方的に教え込む教育方法(インドクトリネーション)が主流であった。これに対して、デューイは実験主義教育の見地から、子どもの行為や人格(character)に結びつく道德的観念を重視し、道德的行為を導き出し道德的人格を形成する教育方法を新たに提唱したのである。

デューイによれば、道德教育においては、教師が道德に関する観念を絶対的な知識として一方的に教え込むのではなく、教師が道德的行為とはそもそもどのような行為なのかを子どもと共に探究する必要がある⁽³⁴⁾。単に抽象的な道德に関する観念を頭で理解するのではなく、具体的な行為と結び付けて道德を考えるのである。次に、子どもはその道德的行為がどのような結果をもたらすのか、その道德的行為が習慣や人格とどのように結び付くのか、その道德的行為が自他の幸福にどう影響を与えるかを探究するのである⁽³⁵⁾。

このような道德的探究をすることで、子どもは道德的観念を行為と関連づけて道德を考えるようになり、道德的行為(=実験)のもたらす結果について考えることで道德的観念の意味をより深く理解することができるのである。こうした道德教育を受けることで、子どもは道德的行為を恐怖や因習によって行うのではなく、道德的判断力や道德的人格に根ざして実践できるようになる。デューイは道德教育においても道德的観念を行為と関連づけながら判断し、実際の道德的行為を通してその観念の

有効性を検証しなければならないと考えるのである⁽³⁶⁾。

道徳教育に関するこうした見解をみると、この時期にすでにデューイは実験主義教育の理論を実質的に確立していると言ってもさしつかえないだろう。というのも、『思考の方法』(1910年)や『民主主義と教育』(1916年)に見られる問題解決の5段階説のような体系化こそまだ充分になされていないが、ここでの道徳教育論では子ども自身に行為の結果を予想させ、そこから観念の意味を見出し判断することで、善い習慣を導き出し人格形成しようとしている点で、実験主義教育の理論の原型が示されていると考えられるからである。

こうしたデューイの実験主義に基づく道徳教育論をさらに発展させたのが、1897年の「道徳教育の基礎となる倫理的原理」である⁽³⁷⁾。デューイは、この論文で実験主義教育の見地から道徳教育の理論を心理学的側面と社会学的側面から体系的に検討している。デューイによれば、まず心理学的側面からみて、道徳的行為や道徳的性格の根源は、生得的な本能や衝動にあることを認識する必要がある⁽³⁸⁾。学校では、子どもの自発的な本能や衝動を十分に尊重した上で、子どもが本能や衝動を存分に働かせる十分な機会を提供し、また、これらが導き出す活動や習慣を念頭においてカリキュラムの内容も構成されなければならない。もちろん、社会学的側面からみれば、生得的な本能や衝動は自由に放任されれば、野蛮で不道徳な行為をもたらすこともある。そのため、本能や衝動を社会的に方向づけ、価値ある目的に結び付け、具体的で継続的な行動様式として組織化し、よりよい習慣を形成し、さらにはよりよい人格を形成することが道徳教育には必要になる。

このようにデューイの道徳教育論は、最終的によりよい人格を形成する働きかけとなる。この人格はただ善い意図をもつだけでは十分に成長せず、その善い意図を実行に移すことを継続することで成長する⁽³⁹⁾。こうした人格形成を目指すために道徳教育では知的側面と感情的側面に働きかけることが大切になる。まず、知的側面においては、衝動や本能を価値ある目的を達成することに関連づけて方向づけると共に、道徳的な問題状況を適切に把握し評価する判断力が必要となる。デューイによれば、こうした判断力を身につけるためには、実際に価値ある目的と関連づけ、問題状況を把握し、解決策を構想し、それをテストしてみるという練習をする必要がある⁽⁴⁰⁾。子どもは自ら考えた道徳的観念を選択し、それを実行に移して効果を検証する機会を持たなければならない。こうした経験から、子どもは成功の望みあるものを失敗の恐れのあるものから判別し、自分の考えた意図や道徳的観念をそれらの価値を決定する諸条件と関連づける習慣を形成することができる⁽⁴¹⁾。このようにデューイの道徳教育論では、探究と行動を結びつけ訓練することで善良な人格に不可欠な判断力を養うことができるのである。

以上のようにデューイの道徳教育論において、判断力を養うことはきわめて重要であるが、道徳的行動をするためには知的な判断力だけでは不十分である。というのも、きわめて優れた判断力をもっていながら、その判断に基づいて行動できない子どもがいくらでもいるからである。道徳的行動をするためには、多くの困難を乗り越えようとする意志の力や繊細な情緒的反応が必要なのである。それゆえ、デューイによれば、道徳教育では感情的側面をも重視しなければならず、他人の目的や利害に対して敏感に感じ取り思いやる感情的反応あるいは感受性をもつ必要がある。こうした感受性は子ども同士の間および子どもたちと教師との間での自然発生的で自由な社会的交渉の機会をもつことで育まれる。また、子どもは文学や歴史のなかにある生命的な源 (vital sources)、あるいは建築・音楽・彫刻および絵画における最善のものや接触することで、共感できる敏感な反応性を教育することができる⁽⁴²⁾。

デューイはこうした実験主義に基づく道徳教育論に立脚してヘルバルト主義の道徳教育を根本的に批判している。ヘルバルト主義の道徳授業では、子どもの認識活動に合わせて教師が授業を構成することを前提とするが、実際は教師のねらいとする道徳的価値を子どもに教え込むにすぎない。子どもは自ら思考し判断するように促されるが、結局は教師の用意した規定の答えをただ探究する作業に従

事するにすぎず、とうてい主体的かつ創造的に活動しているとはいえない。こうしたヘルバルト主義の道徳授業では子どもは自ら問題解決する機会を奪われ、ただ教師にとって都合のよい子ども像に陶冶されることになる。

デューイはヘルバルト派の5段階教授法やその背景をなす知識観を批判的に検討した上で、教授法を再構成しようと試みている。ヘルバルトの表象心理学は固定的な客観的実在の主観における反映として知識を扱うことになるが、デューイはこうした知識観を退けて、知識を特殊な機能として捉える。ここでいう「知識という特殊な機能」とは、第1に有機体が直面した困難を問題として定式化し、第2に定式化された問題に客観的に対処することによって問題解決のための方法を考案し、第3にその方法を経験の実際的な流れに適用することによって知的に洗練されたものとし、経験を再びよどみなく進行させるといふ働きである⁽⁴³⁾。つまり、デューイにとって、知識とは実際の場面で問題に直面した時に道具として機能し、その問題を解決するために活用されるべきものである。

次にデューイは、予備・提示・連合・総括・応用の諸段階で構成されるヘルバルト派の5段階教授法があまりにも形式的で固定化されすぎて、子どもの経験の現実的なプロセスに即していないと批判する。例えば、ヘルバルト派のいう予備と提示は順序を固定する必要など何らないのであって、子どもの興味や関心あるいは発達の度合いに合わせて柔軟に変更し得るものである。また、教授の各段階が有する意義に関しても、子どもの能動的な活動と関連づけて規定することが重要である。こうした観点からデューイにとって、予備とは子どもの習慣を活性化したり、その習慣を活用する刺激を与えたりすることであり、提示とは「教材それ自体を価値あるものとして与えることではなく、問題と関わりのあるものとして提供することである」⁽⁴⁴⁾。このようにヘルバルト派の5段階教授法を批判した上で、デューイは、子どもが自ら道徳的問題の状況に直面し、道徳的問題を分析する中で具体的な課題を見出し、さまざまな解決策を構想し吟味した上で実行に移し、その効果を検証するという新たな道徳教授法を導き出すことになったのである。

さらに、デューイは実験主義に基づく道徳教育をたんに授業に限定するのではなく、学校教育全体に波及させようとした。デューイによれば、学校が「1つの胚芽的な典型的な社会生活 (an embryonic typical community life)」⁽⁴⁵⁾になることで、子どもは民主的で進歩的な社会の価値を受け入れることができる。そこでデューイは、学校教育全体を通して子どもに道徳的訓練し、相互扶助、協働、および積極的な個人的成長の機会を与えなければならないと主張したのである。

おわりに

以上の考察から、デューイの道徳教育論は、道徳的問題を解決する経験を通じて感情、知性、道徳性、社会性を総合的に発達させると同時に、子どもの自己実現と社会の発展を調和的に統合する総合的な教育理論であることが分かる。また、新ヘーゲル主義の影響を受けたデューイの道徳教育論は、新教育に特有の児童中心主義に陥ることはなく、子どもの衝動や本能から出発して、それらを社会的目的に関連づけて道徳的な成長に導く教育方法であり、また、子どもの知性と感情の両方に働きかけて判断力と感受性を養い道徳的な習慣を形成し、自己管理能力と他者共感能力を兼ね備えた民主的な人格を育成することを目的としている。こうしたデューイの道徳教育論は、後の実験学校の構想全体に活かされることになったと考えられる。

また、デューイの実験主義に基づく道徳授業は、子どもが自ら問題状況を分析し、課題を発見し、主体的に判断し道徳的実践に至る授業であり、まさに「生きる力」となる問題解決能力と豊かな人間性を育成する授業なのである。それゆえ、右派が形而上学に基づいて伝統的な価値規範を子どもに教え込むことも、左派が唯物史観に基づいて道徳的価値を教え込むことも同じただのインドクトリネーション（注入主義）であると考えて反対したのである。こうしたデューイの道徳教育論は、1960年代の中頃から80年代の初期にかけて流行した「価値の明確化 (values clarification)」に大きな影響を

及ぼした。特に創始者のラス (L.E.Rath) は、デューイの「教育における道徳的原理」や『評価の理論』を参照しながら価値教育の理論と実践方法を発展させていったのであった⁽⁴⁶⁾。

さらに、デューイは学校の授業だけで道徳教育が完結するとは考えず、学校が道徳的雰囲気をもった小社会となることで学校教育全体を通じて道徳教育することが重要であると考えた。このような道徳教育を通じてこそ個人の人格形成と民主主義社会の構築が両立可能になると考えたのである。こうした点で、デューイの道徳教育論は現代流行している人格教育 (character education) にも少なからず影響を及ぼしているといえる。デューイの道徳教育論は、単に子どもの主体的な自己表現力や問題解決能力を養うだけでなく、子どもの豊かな人格形成や適切な社会化、さらには民主主義社会の構築をも考慮した総合的かつ体系的な教育理論であることが分かるだろう。

(註)

- (1) Herman H.Horne, *The Democratic Philosophy of Education*, The Macmillan Company, 1932, p.133.
- (2) Robert M.Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, 1936.
- (3) H.Rugg & A.Shumaker, *The Child-Centered School: An Appraisal of the New Education*, World Book Co., 1928. B.H.Bode, "John Dewey: Philosopher of Science and Democracy," *Progressive Education*, vol.30, 1952, p.2.
- (4) John Dewey, "Ethics and Physical Science," 1887, EW 1, pp.205-226. John Dewey, "The Philosophy of Thomas Hill Green" 1889, EW 3, pp.14-35.この2つの論文は、組合教会派の機関紙『アンドバー誌(Andover Review)』に掲載されている。
- (5) John Dewey, "Ethics and Physical Science," 1887, EW 1, pp.213-214.
- (6) Ibid.
- (7) 例えば、代表的な新ヘーゲル主義者であるグリーンの次の著作を参照。T.H.Green, *Prolegomena To Ethics*, 1883, p.183.
- (8) John Dewey, "Ethics and Physical Science," p.218.
- (9) John Dewey, *The Outlines of a Critical Theory of Ethics*, 1891, EW 3, p.357.
- (10) Ibid., p.241.
- (11) Ibid., p.259.
- (12) Ibid., p.300.
- (13) John Dewey, *Outlines of a Critical Theory of Ethics*, 1891, EW 3, p.313.
- (14) Ibid., p.374.
- (15) Ibid., p.322.
- (16) J.M.Dewey(ed.), "Biography of John Dewey" in P.A.Schilpp(ed.) *The Philosophy of John Dewey*, 1939, pp.17-18.
- (17) John Dewey, *The Study of Ethics*, 1894, EW 4, p.236.
- (18) Ibid., p.245.
- (19) 行安茂『デューイ倫理学の形成と展開』, 以文社, 1988年, 166頁。
- (20) John Dewey, "Plan of Organization of the University Primary School," 1895, EW 5, p.224.(大浦猛訳編『実験学校の理論』, 明治図書, 1977年, 160頁)
- (21) Ibid.
- (22) Ibid., p.229.(邦訳, 162頁)
- (23) Ibid., p.224.(邦訳, 160頁)
- (24) Ibid. デューイは、自我に超越論的な性質が内在し、その性質が自我の方向性を決定づけていると考えるわけではない。John Dewey, *The School and Society*, MW 1, p.30.(邦訳, 111頁)。

- (25) John Dewey, "My Pedagogic Creed," EW 5, 1897, pp.86-87. (大浦猛訳編『実験学校の理論』, 明治図書, 1977年, 13頁)
- (26) John Dewey, "Ethical Principles underlying Education," EW 5, 1897, p.62.
- (27) John Dewey, "The Psychological Aspect of the School Curriculum," EW 5, pp.164-76.
- (28) John Dewey, "Interest in Relation to Training of the Will," 1895, EW 5, p.137.
- (29) John Dewey, *The School and Society*, MW 1, p.25. (邦訳, 99頁)
- (30) John Dewey, "Interpretation of the Culture-Epoch Theory," 1896, EW 5, p.247.
- (31) John Dewey, *The Child and the Curriculum*, 1902, MW 2, p.282. (市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』, 1998年, 283頁) Cf. John Dewey, "My Pedagogic Creed," 1897, EW 5, pp.86-87.
- (32) John Dewey, "Moral Theory and Practice," EW 3, p.93. John Dewey, "Teaching Ethics in the High School," EW 4, p.54. John Dewey, "Self-Realization as the Moral Ideal," EW 4, p.42. John Dewey, "The Chaos in Moral Training," EW 4, 1894, p.106. John Dewey, "Ethical Principles Underlying Education," EW 5, 1897.
- (33) John Dewey, "The Chaos in Moral Training," EW 4, 1894, p.107.
- (34) *ibid.*, p.117.
- (35) *ibid.*
- (36) *ibid.*, p.118.
- (37) この「教育の基礎となる倫理的原理」(1897年)は、若干の修正や補足を加えた形で改題して1909年に「教育における道徳的原理(Moral Principles in Education)」として再び発表されている。そのため、この論文の内容は中期デューイの教育理論として解釈されることもあるが、実質的にみて前期デューイの教育理論として取り扱うことが妥当である。
- (38) John Dewey, "Ethical Principles Underlying Education," EW 5, 1897, p.77.(大浦猛訳編『実験学校の理論』, 明治図書, 1977年, 57頁)
- (39) *ibid.*, p.79. (邦訳, 59頁)
- (40) *ibid.*, p.81. (邦訳, 63頁)
- (41) *ibid.*, p.81. (邦訳, 63頁)
- (42) *ibid.*, p.82. (邦訳, 64頁)
- (43) John Dewey, *Lectures in the Philosophy of Education*, University of Chicago, 1899, p.77. EW 5, p.328.
- (44) *Ibid.*, p.332.
- (45) John Dewey, "Ethical Principles Underlying Education, p.62. (邦訳, 41頁)
- (46) Louis E.Raths, Merrill Hamin, Sidney B.Simon, *Values and Teaching*, A Charles E.Merrill professional publication, 1966.