

デューイの道德教育観

——授業における訓育の観点から——

山 本 順 彦

はじめに

授業過程の有する訓育的性格の問題について教育学史上はじめて言及したのは、ドイツの哲学者であり、教育学者でもあるヘルベルト(J. F. Herbart, 1776~1841)である。彼は、教育の目的は強固な道德的品性を形成することであり、教授は訓育と結合することによって、はじめて本来の教育となり得るといふ「訓育的(教育的)教授(erzieherischer Unterricht)」に関する見解を提出した。以来、今日に至るまで、この問題について、その在り方をめぐり様々に論議がなされ続けてきている。⁽¹⁾そして、今日における「荒れる教育状況」のもとで子ども的人格の歪みや破綻が取り沙汰されるような事態のなかでは、この問題についての議論がより一層活発化され、その実現に向けての実践的な努力がなされる必要があると思われる。

現在のわが国の学校における、子どもたちの荒れる状況についての報告が日々、マスコミを通じてなされている。いわゆる「できない」子と言われる子どもたちが授業についていくことができずに「落ちこぼされ」て非行化してしまったり、あるいは「校内暴力」といったかたちで暴力をふるったりするといったような子どもたちの荒れる状況についての報道が日々刻々になされている。また、一見、人格上の破綻や歪みを示すことのない一般に「できる」子と

呼ばれている子どもたちの場合にも、「漢字や計算はよくできるが、身のまわりの世話ができない」、「教科の勉強はよくできるが、平気で人殺しさえやりかねない」、また、「勉強の成績が下がったといって自殺する」といったような、子どもたちの人格的な「問題事態」が取り沙汰されたりもする。

このような、子どもたちの示す、荒れる状況の背後には、次のような、現代学校において現在行われている授業のもつ問題点が存在しているといえる。すなわち、学級のなかで子どもたちが意欲をもって真に自主的、能動的な学習活動を進めることによって、ただたんに学力や知的能力の形成がはかられているだけではなく、人格的な側面の発達が統一的に達成されていくような授業が実践され、発展させられているだろうかということである。子どもたちが、知識や技術を獲得していくと同時に、主体的でしかも活気に満ちた思考・表現活動を展開し、豊かな感性を磨きあげていくことができるような、そうした「訓育的教授」としての授業が実現されているだろうかということなのである。しかし、現実には、こうした「訓育的教授」としての授業はなかなか実現されないというのが現状であるといつてよい。それどころか、このような「訓育的教授」を実現していくという方向で授業改造が進められずに、学校教育、とりわけ、その授業が子どもたちの知的形成にあまりにも偏向しすぎるために、先に述べたような子どもたちの荒れる状況が生起してくるのであるから、そうした「知育偏重」に傾く教育を改めて、「徳育」のための時間を増やし、強化しなければならぬとか、「ゆとり」の時間をさらに活用することによって勤労、体験的な学習活動を実施し、それをおして子どもたちの「徳性の涵養」をはからなければならないといった主張のもとに教育改造の推進がはかられるというのが現実の改革の動向である。

しかし、子どもたちの荒れる状況を克服していくための視点は、徳育重視・強化の立場の主張のごとく、知育偏重の教育を改めて徳育を重視したり、あるいは強化していくという点にあるのではない。徳育を重視・強化することが、本当に子どもたちの「荒れ」を克服することにつながるかどうか疑問を持たざるを得ないからである。子ども

たちの「荒れ」や「落ちこぼし」を招来せしめた根本の原因にたいして、何のメスも入れることなしに、対処療法的な、かつ皮相極らない対策を講ずることなどは、まさに愚の骨頂であるといつてよい。したがって、子どもたちの荒れる状況を克服し得る視点は、徳育の重視・強化などに決してあるのではない。知育を正しい意味での知育として徹底して行っていくというところにあるといえるのである。すなわち、学校における授業を、子どもたちが学力のみならず人格を形成していくことのできる場として構想し、展開していくという方向での授業改造が進められていかなければならないのである。子どもたちの学力形成と人格発達の統一的達成を目指す授業の実現こそが、子どもたちの荒れる状況を克服していくための重要な一視点であるといえるのである。

ところで、一九世紀末から今世紀中葉にかけてアメリカの教育学界ならびに教育界にたいして多大な貢献をなし、また進歩主義教育運動 (progressive education movement) の理論的指導者である、偉大な哲学者でもあり、教育学者でもあるジョン・デューイ (J. Dewey, 1859~1952) の主張する道德教育の原理的見解には、後述するごとく、道德教育があくまで「訓育的な教授」をとおして実施され、それをとおして子どもたちの道德性の形成がはからなければならないという発想が貫かれている。そこで、本論考においては、彼の道德教育についての原理的見解を忠実に整理し、「訓育的教授」の観点から再構成することを試みたい。それによって彼の道德教育原理が「訓育的教授」の立場を取る見解であることを明らかにできればと考える。このことは、やがて、現代学校の授業における「訓育的教授」の実現とよりいっそうの発展にたいするデューイ道德教育論の示唆の可能性と問題性を明確化し、今日の「訓育的教授」の理論に彼の理論を正しく位置づけたいという私の究極の研究課題に結び付けられることが企図されている。

一、道德教育にたいするデューイの基本的立場

デューイは、『教育における道徳的原理』(Moral Principles in Education)のなかで、「道徳的観念」(moral ideas)と「道徳についての観念」(ideas about morality)の二つの概念を区別し、その相違を明らかにしながら自らの道徳教育にたいする基本的立場を表明している。

まず、「道徳的観念」についてデューイは、「『道徳的観念』とは、行為に働きかけてこれを改善し、そうでない場合よりも、より善い行為とするようなたぐいのすべての観念のことである」と、その概念を規定している。⁽²⁾ 対して「道徳についての観念」について、「『道徳についての観念』とは、道徳的に無関係なものでも、不道徳的なものでも、あるいは道徳的なものでもあり得るものなのである。道徳についての観念、たとえば、正直、純潔、親切についての知識といったものの本性のなかには、このような観念を善い性格や、善い行為へと自動的に変容させていくようなものは何も存在していないのである」と、述べている。⁽³⁾

前者、すなわち「道徳的観念」は、「行為に働きかけてこれを改善する」観念である。それに対して、後者、すなわち「道徳についての観念」は、「正直、純潔、親切」といった道徳についての「知識」としての観念にとどまるのである。そこには、それらの観念を「善い性格や、善い行為へと自動的に変容させていくものは何も存在していない」のである。前者の場合、道徳の観念は、それが獲得されれば、必ず行為に結びついてその改良、改善に寄与し得るのであるととらえられているのにたいして、後者は、たんに受容される知識というレベルにとどまって人間の行為、行動を指導するような観念へは至らぬ観念としてとらえられている。

この二者の観念のうち、デューイが適正なる道徳の観念ととらえるのは、前者の「道徳的観念」であり、後者の「道徳についての観念」ではない。何故なら、道徳の観念は、それが人間の性格や行為を改良し、改善するというところに結びつかない限り、道徳の観念として、正しく機能することはないと、デューイは考えるからである。したがって、デューイによれば、教育者(親や教師)が子どもの道徳性の形成をはかるさいに担うべき任務も次のようなもの

としてとらえられることになるのである。

親であれ、教師であれ、教育者であれ、教育者の仕事は、青少年の習得する観念が、できるだけ多く行動を動かす (moving) 観念となるように、つまり行動を導く推進力となるように、生命の通った方法で習得されるように心懸けることなのである。⁽⁴⁾

この論述のなかには、親であるにせよ、教師であるにせよ、子どもの道徳性の形成にたいして責任を持つ者は、子どもの習得すべき道徳の観念が「道徳的観念」として、すなわち子どもの「できるだけ多く行動を動かす (moving) 観念」として「生命の通った方法」で獲得されるように、子どもたちの道徳性形成の過程を組織し、編成していかねばならないのだという、道徳教育の在り方にたいするデュリーの基本的な立場が明確なかたちで示されているといえる。デュリーは、「道徳的観念」と「道徳についての観念」とを峻別することをとおして、子どもたちの行為、行動を突き動かし、彼らの内部に真の道徳的実践力を形成する「道徳的観念」形成の過程を組織することこそが道徳教育の担うべき任務なのであるということを強調するのである。デュリーが、「道徳についての観念」と呼ぶ観念は、「道徳の直接的教授」⁽⁵⁾、すなわち、わが国の道徳教育論及びその実践に即していえば、「特設された道徳の授業」によって形成される観念である。デュリーは、「『道徳の直接教授』の影響は、教育による道徳的成長の全領域を考慮するとき、もつともよい場合ですら比較的、量的に少なくしかもその影響力も弱い、ということを基本的なものとして主張することができる」⁽⁶⁾として、「道徳の直接教授」の、子どもたちの行為、行動に現実的に生きて働く道徳的な性向の形成に与える影響力の極めて弱いことを強調している。このことの根拠は、『民主主義と教育』(Democracy and Education) のなかにおける次のような「道徳の直接教授」を否定する見解のなかにおいても窺うことができる。

道徳は、しばしば、通常の知識とは何の関係もない事柄であると考えられる。道徳上の知識は、他とは別の事柄だと考えられ、道徳意識は、意識とは根本的に異なったものと考えられるのである。この分離は、もし妥当であるとすれば、教育にとつてとりわけ重要なものとなる。われわれが性格の発達を最高の目的として掲げ、また同時に、知識の獲得や理解力の発達を——それは必然的に授業時間の主要な部分を占めるのだが——、性格とは何の関係もないものと見なすならば、学校における道徳教育は、事実上、望みのないものとなる。そのような根拠に基づいて、道徳教育は、不可避的にある種の教義口授的授業、すなわち、道徳に関する説教にされてしまう。「道徳に関する」説教とは、当然のこととして、徳や義務について他人が考えたことについての説教を意味するのである。それは、生徒たちが他人の感情にたいする共感的で恭しい尊敬によってすでに鼓舞されてでもないなければ、ほとんど効果を生ずることはないのである。そうした尊敬でもなければ、それは、アジアの山についての知識と同様に、性格に影響を及ぼすことはない。盲従的尊敬があれば、それは、他の人々への依頼心を強め、行為の責任を権威のある人々へ転嫁させるのである。実際のところ、直接的な道徳の教授は、それが少数者が多数者を権威によって支配するその支配の一部をなしていた社会集団においてのみ、有効であったのである。ただそのように教えることだけでなく、それがそのような教授を付随的に伴う制度全体に補強されることによって、有効になったのである。民主的な社会において道徳についての説教から同様の成果を得ようと試みることは、感情の魔術にたよることである。⁽⁷⁾

すなわち、「道徳の直接的教授」によって得られた知識は、性格形成にたいしてほとんど影響力を持ち得ない。したがって、行為、行動を指導し得る観念たり得ないのだと、デューイはいつているのである。したがって、デューイは、道徳教育をただたんに「道徳の直接教授」といった非常に狭い範囲のものとして限定してとらえるのではなく、まさに「できるだけ多く行動を動かす (moving) 観念」の獲得が子どもたちによってなされるように、「生命の通

た方法で習得されるように心懸ける」ことが肝要となると主張するのである。そして、デューイは、「このような要求とこのような機会こそ、道德的意図を、すべての教授 (instruction) において——その授業の主題が何であれ——普遍的に支配的に働くものとするのである。もしも、この可能性がないとすれば、あらゆる教育の究極目的は性格の形成にあるというあの周知の言明は、偽善的な主張となるであろう」と述べる。⁽⁸⁾

すなわち、デューイは、子どもたちの行為、行動を突き動かし、それらに改良を加える道德の観念を形成する可能性は「道德の直接教授」によっては決して開かれることがない。それは、その授業の教科や教材が何であるにせよ、あらゆる教科の授業、すなわち、「すべての教授」によって達成され得るといのである。そして、この事実の承認がなされなければ、「教育の究極目的は性格の形成にある、という周知の言明」が、真に実現されているということにはならないといのである。こうした主張のなかに、道德教育にたいするデューイの基本的な立場が明示されている。

デューイが、道德的知識の教授に終始するだけの「特設された道德の授業」にたいして明らかに否定的な立場を取っていることを、彼のこうした主張のなから読み取ることが可能なのである。真正の道德教育は子どもたちによって獲得される道德的知識を必ず彼らの性格や行為、行動を事実として改良し、改善することに結びつけるということを目指さなければならないと言っているのである。そして、そのためには、「学習し、知的能力を習得し、教材を体得する諸方法を、行動をいっそう賢明で、首尾一貫し、生命力あるものとするように努めることは、可能であり、論外ではない」として、あらゆる教科の授業をとおして、子どもたちの性格形成がはかられることが重要であるし、このことは子どもたちの学習過程を子どもたちの性格形成にとって有効性をもつように組織、編成することによって可能になる、とデューイは考えるのである。

以上のように、デューイは、授業の訓育的性格、すなわち、あらゆる教科の教授の人格形成的な契機を積極的に認

め、あらゆる教授をとおして子どもたちの道徳性の発達がはかれるという立場を取るのである。では次に、次節以下、こうした、「訓育的教授」こそ道徳教育の真随であるとするデューイの見解について、さらに次の二つの観点から検討を加えていきたいと思う。一つは、教科内容のもつ訓育性について、二つには、教授法をとおしての訓育の問題について、彼の見解を忠実に追っていくことにする。

二、教科内容と訓育

デューイは伝統的な諸教科である、「効果の乏しい『教育課程』(course of study) すなわち、内容が貧弱で範囲の狭い学校教育活動の領域は、生き生きとした社会的精神を発達させたり、受容や排斥や競争ではなく、同情と協働に訴える方法を促進したりするのに到底役立つことができない」と述べ、旧式の伝統的な諸教科は「生き生きとした社会的精神」を発達させることは不可能であり、いささかも訓育的な効果を發揮し得ないと主張する。デューイは、知識が社会的な行為と何ら結合することなく、ただたんに所有される知識にとどまる限り、それは意味を持たぬと言う。

知識 (information) は、社会生活の文脈に置かれた材料についての明確なイメージと概念を表わすのでなければ、本当の、つまり、教育的な知識ではないのである。訓練 (discipline) は、個人がその諸能力を社会のいろいろな目的のために自由に駆使できるほどに、その人自身の諸能力の中へ知識が働けるようになることを意味するようになる時、はじめて、真に教育的となる。そして教養 (culture) とは、もしそれが、外面的な上品さやまがいものの粉飾ではなく、真に教育的であり得るとすれば、知識と訓練の生きた紹介を表わしたものである。その特徴

は、個人をその人生観において社会化しているということである。⁽¹¹⁾

すなわち、デューイによれば、知識は人間の内部にただたんに所有されるものであってはならないのである。それは、人間の社会的な行為、行動に寄与し得るようなかたちで、習得されていく必要があるのである。そうした場合においてのみ、習得された知識はその訓育的な効果を十分に発揮していくことが可能になるのである。したがって、デューイは、学校教育において編成される教育課程、すなわち、「教科は、子どもに社会的場面を認識させる手段として考えられなければならない⁽¹²⁾」と言う。それは、「目標をもち、他の人々との協働を伴う作業において学習され使用されるものは、意識的に道徳的知識と見なされようと思なされまいと、道徳的知識なのである。というのは、それは、社会的関心を確立し、その関心を実効あるものとするのに必要な知性を授けるからである。教育課程の中の諸学科は、社会生活の標準的諸要素を代表しているのだから、まさにそれゆえに、それらの学科は、社会的諸価値を伝授する機関なのである。たんなる学校の諸学科としては、それらの修得はただ専門的価値を有するにすぎない。それらの社会的意義が実感されるような情況の下で修得されるならば、それらは、道徳的関心を育て、道徳的見識を発達させる⁽¹³⁾」と、デューイは述べている。教科の内容は、単に知識として受容する対象として設定され、編成されてはならないのである。それは、それが社会的な実際の行為、行動の手段として機能し得るといふ見通しのもとに習得されていく必要があるのである。そのとき、それは、真に訓育的な（道徳的な）効果を発揮する知識として習得されたことになるのである。

では次に、教科内容は、こうした、真の訓育性を発現させるためには、社会的に機能し得るといふ見通しの持てるようなかたちで編成されなくてはならないというデューイの見解について、さらに、彼の論述にしたがいながら、地理、歴史、数学などの具体的な教科に即しつつみていくことにする。

(1) 地理教科の訓育的性格

デュローイは地理学の諸部門、すなわち数理地理学、自然地理学、政治地理学、商業地理学などを統一する原理が何であるかについて次のように述べている。

地理学とは、人間の生活と自然との相互作用に関わる社会生活のすべての側面を取り扱うべきものである、と言いたい。あるいは、地理学とは、社会的相互作用の場とみなされる世界を取り扱うべきものである、と言ってもよからう。だからどのような事実であっても、それが人間の自然的環境への依存とか、人間の生活をとおしてこの環境の中に導入される変化とかを取り扱うかぎりにおいて、地理的となるであろう。⁽¹⁴⁾

すなわち、デュローイにしたがえば、地理学はたんに所有される知識としてのみ教授されるべきものであってはならないのである。それは、「人間の生活と自然との相互作用に関わる社会生活のすべての側面」を取り扱う教科として構想される必要があるのである。つまり、どのような地理的事実を学ぶ場合であっても、それは、自然環境を媒介としながら人間と人間とが、あるいは人間集団と人間集団とが結合したり、分離したりするという社会的に相互に関係し合いながら行動しているという事実を認識することとでなければならぬと、デュローイは言うのである。「人々の直接的な社会的業務や社会集団と、こうしたものを基本的に条件づけている全自然系とを結びつける連鎖が、一歩一歩たどられる⁽¹⁵⁾」ことが重要になると、彼は述べている。それによって、学習者は「社会的行動の枠組にはいつてくるイメージ」⁽¹⁶⁾を拡大していくことが可能となり、学習の、社会的行為に結びつくようなかたちでの地理的事実の習得が可能になるのであり、このことはとりもなおさず、学習者の社会的人格の形成に大きく寄与することになると言うのである。

(2) 歴史教科の訓育的性格

歴史教科の訓育的性格についても地理教科の場合と同様のことが言えると、デュローイは述べる。

歴史というものは、それが社会的観点から提示されるか否かによって、子どもにとって生命あるものともなれば枯死したものともなるのである。歴史は、たんに、過ぎ去ったものの記録として取り扱われる場合、かならず機械的なものとなってしまふ。なぜなら、過去はまさに過去として、遠く離れているからである。たんに過去のものとしてしか意味がないのならば、それに注意を向ける何の動機も存在しない。歴史教育の倫理的価値は、過去の出来事が現在を理解する——今日の社会の構造と働きを作り上げているものについての洞察を与える——ための手段とされる程度において評価されるであろう。現在の社会構造はきわめて複雑であり、子どもがそれをひとまとめにして学ぼうとし、何か明確な知的イメージを得ようとすることは、実際不可能である。しかし、現在の秩序を構成している本質的な要素を、ちょうど望遠鏡をとおして見るように、明らかに示す歴史的発展の諸段階を選択することはできよう。たとえば、ギリシアは、芸術や成長しつつある個性的表現能力が意味するものを表わしている。ローマは、大規模な政治生活における、いろいろな要素や力を示している。あるいは、こうしたいろいろな文明がそれ自体比較的複雑であるのならば、文明初期の狩猟生活・遊牧生活・農耕生活というより一層単純な諸形態の学習や、鉄や鉄の道具による影響の学習を行なえば、これが複雑なものをより単純な諸要因に還元することになるのである。⁽¹⁷⁾

すなわち、歴史教科が「倫理的価値」、つまり訓育的性格を有する教科としての価値をもつためには、「歴史的事実」がたんなる過去の事実として学習者である子どもたちに提示されてはならないと、デュローイは言うのである。歴史的

事實は、常に現在の複雑な社会構造を理解するための典型として示される必要があると言うのである。そのとき、はじめ、歴史教科は、子どもたちの社会生活に応用可能な知識として習得されていくのであり、訓育性を發揮することになると言うのである。

したがって歴史教科を訓育的性格を有する教科として構成していくさいに次の諸点が留意されねばならないと、デューイは言う。⁽¹⁸⁾

まず第一に、過去があたかも現在をその諸要素のうちのあるものを特に拡大しながら、写し出したものであるかのようにみなして、これを取り扱うことによって、社会的発展の典型的諸段階を提示するものとして構成されなければならない。

第二に、子どもたちが過去の時代と現在との顕著な相違点に注意を注ぐことによって、自らの置かれている現在の状況を明確に把握できるような形で歴史教科の学習がなされる必要がある。

第三に、社会進歩の画期的新時代を開いた、発明、発見、新生活様式等々における主要な道具を明らかにすること、また、社会進歩の主要な道筋の諸類型を子どもに提示し、進歩を阻む困難や障害が何であったかを示すことによって、社会進歩の法則を教授し得る教科として構成されることが肝要である。

こうした諸点に留意しながら、歴史教科は訓育的性格を有する教科として構成されねばならないと、デューイは言う。

(3) 数学の訓育的性格

数学についても、デューイは、地理・歴史の場合と同様であるという。要するに、数学もまた社会的目的にとって一つの手段として構成されるときに、その訓育的効果を十全に發揮し得ると言うのである。「数の用途が何である

か、それは實際何のためにあるのかということ子どもに意識させよ。そうすれば、戦いは半ば勝利を博したことになる。そして、このように理性の使用を意識的に行うことは、暗黙のうちに社会的な性格をもっている、ある目的を含んでいることなのである⁽¹⁹⁾と述べている。すなわち、数学の学習が、社会生活における有効性といった観点から切り離されて進められれば、それは純粹に知的な学習になるとはしても、抽象的な傾向の強いものとなり、あらゆる社会目的から切り離された、専門的な諸関係や公式問題として教科内容が提示されてしまうことになるのである。したがって数学もまた、その性質において、「本質的には社会学的である⁽²⁰⁾」ことが求められるのであり、数学と「関係ある社会的事実の学習に関連して教えられるべきものである⁽²¹⁾」のであり、それに応じて教科内容の編成もなされる必要がある、とデューイは言うのである。こうした観点から数学の内容が編成されるならば、この教科もまた、子どもたちの道徳性（社会性）の形成にたいして強い作用を及ぼし得る教科としてとらえていくことが可能になるとデューイは考えるのである。

三、教授法と訓育

デューイは、教授法が子どもたちの道徳性（社会性）の発達に寄与するかたちで機能するためには、それが、社会的かつ能動的な子どもたちの学習活動を喚起するものでなければならぬと言う。たんに、「受容したり、たんに覚えたりすることよりも、むしろ構成したり、自分のもっているものを表現したりすること⁽²²⁾」に強調点を置く子どもたちの学習活動を組織する必要があるのである。

ところで、デューイによれば、構成・表現活動を軽視し、もっぱら個人的に受容や機械的記憶を強いる学習活動は子どもたちの道徳性（社会性）を発達させることがないと言う。

四十人の子どもたち全員が、同じ本を読み、毎日毎日同じ課目を予習したり、復唱したりすることを想像してよ。しかも、このような過程が、断然子どもたちの学業の大部分を占めているということ、そしてまた、彼らが何を一時間の授業時間中に覚えこむことができ、何を一時間の暗誦時間中に言ってみせることができるかという見地からたえず評価されていることを想像してみよ。ここには社会的分業のための機会ほとんどない。それぞれの子どもが、互いに他の子どもたちの製作に参加しながら、しかも同時に全体の共有の成果に貢献し得るような、自身の独自の仕事を成し遂げる機会が存在しない。すべての子どもは全く同じ仕事をし、同じ成果を作り出すように決められてしまっている、社会的精神は育成されない。⁽²³⁾

受容的な機械的記憶の学習活動のなかには、子どもたちが相互に協働する活動を行うといった機会が存在しないと、デューイは考えるのである。そうした社会的活動を保障する機会のない学習活動をおしては子どもたちの社会的精神、すなわち道徳的な性格は、発展もしなければ、発達もしないと言うのである。

さらに、こうした学習活動の組織についての考え方には次のような三つの問題点があると、デューイは言う。⁽²⁴⁾
まず第一に、受容、暗記中心の教授法においては、社会的精神が育成されないどころか、逆に、利己主義的な動機や基準が積極的に教え込まれることになる。

第二に、こうした教授法は、子どもたちに共同ではなく個人的な学習活動を強いることになり、その結果、他人からの承認を失なうまいとする恐怖心を子どもたちに植えつけることになる。また、より問題なのは、こうした個人主義的な学習活動を強いる教授法は、子どもたちに他に対する競争心や対抗意識を本当に煽るということである。他人と比較して、少しでもまさろうとする優越への意識が助長されることになり、そのことのみ子どもたちは目を奪われることになるのである。

第三に、こうした教授法は、遠い未来のための準備を子どもたちに絶えず強いるという弊害を生じさせる。デューイは次のようにいう。学習が、現在の必要と現在の責任に基づいて評価されるのではなく、試験合格・進級・高校進学・大学入学などといった外的結果との関係から評価される場合には、何もものもそれ自体としてはするに値せず、ただ何かそれ以外のものへの準備としてののみ、する価値があり、しかもそのもの自体さらにはるか遠方にある重要な目的にとつての準備でしかないというイメージを子どもたちに与え続けることとなり、道徳性の発達にとつても良い効果を及ぼし得ない、とデューイは言う。

このように個人主義的でしかも受容、記憶中心の教授法では、子どもたちの道徳性（社会的精神）を正しく形成することはできないと、デューイは考える。そして「子どもの活動力、すなわち、構成・生産・創造に関する子ども諸能力に訴えるどんな方法の導入も、倫理的重心の中心を利己的な受容から社会的な奉仕へ移行する機会を示している特徴なのである」と述べ、⁽²⁵⁾受容的な機械的記憶を子どもたちに強いる教授法を否定し、真に子どもたちの道徳性（社会性）を形成し得る教授法として、「構成・生産・創造に関する子ども諸能力に訴える」方法のもつ可能性を示唆している。⁽²⁶⁾

〈注〉

(1) この「訓育的教授」に関する見解は、ヘルバルトによって明確なかたちで提出されて以後、ディースターヴェーク (A. Diesterweg, 1790～1886)・デューイ (J. Dewey)・キルパトリック (W. H. Kilpatrick, 1874～1952) などの教育学者・教育思想家によって様々に展開されてきているが(ディースターヴェークについては、ディースターヴェーク著、長尾十三三訳『市民社会の教育』明治図書、一九七六年、デューイについては、J. Dewey: *Moral Principles in Education*, Southern Illinois University Press, 1978 (1909)・キルパトリックについては、キルパトリック著、市村尚久訳『プロジェクト法』明女書房、一九七七年を参照のこと)、今日のわが国において、この訓育的教授の理論を授業論のレベルにおいて実践的に究明している

研究として吉本均氏の一連の教授学的著作がある。吉本均著『授業と集団の理論』明治図書、一九六六年、同著『訓育的教授の理論』明治図書、一九七四年などを参照されたい。

- (2) J. Dewey : *Moral Principles in Education*, Southern Illinois University Press, 1978 (1909), p. 1.
- (3) *Ibid.*, p. 1.
- (4) *Ibid.*, p. 2.
- (5) *Ibid.*, p. 4.
- (6) *Ibid.*, p. 4.
- (7) J. Dewey : *Democracy and Education*, The Free Press, 1966 (1916), p. 354.
- (8) J. Dewey : *Moral Principles in Education*, Southern Illinois University Press, 1978 (1909), p. 2.
- (9) *Ibid.*, pp. 2~3.
- (10) *Ibid.*, p. 31.
- (11) *Ibid.*, p. 32.
- (12) *Ibid.*, p. 31.
- (13) J. Dewey : *Democracy and Education*, The Free Press, 1966 (1916), p. 356.
- (14) J. Dewey : *Moral Principles in Education*, Southern Illinois University Press, 1978 (1909), p. 34.
- (15) *Ibid.*, pp. 35~36.
- (16) *Ibid.*, p. 36.
- (17) *Ibid.*, pp. 36~37.
- (18) *Ibid.*, pp. 37~39.
- (19) *Ibid.*, p. 41.
- (20) *Ibid.*, p. 42.
- (21) *Ibid.*, p. 42.
- (22) *Ibid.*, p. 21.
- (23) *Ibid.*, pp. 21~22.

(24) Ibid., pp. 23~26.

(25) Ibid., p. 26.

(26) こうした「構成・生産・創造に関する子どもの諸能力に訴える」方法として、デューイが構想するのは、「問題法 (problem method)」とよばれる、人間が生活過程のなかで行う反省的思考 (reflective thinking) の過程を学習過程に適用した教授—学習法である。この問題法は、(1)、事態に直面してとまどいや困難が生じる段階、(2)、問題点を明確化する段階、(3)、問題を解決するための方法の仮説を求め、設定する段階、(4)、推論によって仮説を論理的にねりあげる段階、(5)、観察、行動、実験などをとおして検証する段階 (J. Dewey: *How We Think*, D. C. Heath and Company, 1933, p. 109) といった過程を経て進行する生活経験学習の理論である。デューイによれば、この方法は子どもたちの、主体的、能動的かつ探究的な思考活動にもとづく学習活動を保障するとともに、道徳的に有意義な社会的相互交流を可能にする教授法であると考えられている。したがって、この方法をとおして子どもたちの知的能力の形成がはかられるのみならず、人格形成にたいしても有効に作用する教授法であると考えられる。

また、キルパトリックは、このデューイの問題法を継承し、発展させて、「プロジェクト法 (project method)」とよばれる教授法 (この教授法は、(1)、目的を立てること、(2)、計画すること、(3)、遂行すること、(4)、判断すること、の四つの段階から成り立っている子どもたちの生活経験をその基盤に置く学習活動論であり、特に、「社会的環境の中で展開される全精神を打ち込んだ目的ある活動」として組織される、子どもたちの主体性、能動性ならびに道徳性を喚起し得る教授法である、とキルパトリックは言う。)を提唱しているが、このプロジェクト法のもつ学習効果の一つとして、知的な学習と同時に性格の形成がはかられていくという「附随学習 (concomitant learning)」のなされることを指摘している。キルパトリックは、このプロジェクト法によって子どもたちの学習活動を組織すれば、「児童は適切有効な知識を行為への刺戟として役立つよう獲得し貯えるし、またそこに与えられた事態に応じた適切な知識を選び出す判断力を啓発し、そして児童はひとたび適切な知識が選定されたら最後、適正な行為を——できるかぎり必然的に——実現するよう反応結合体制を確実につくりあげるまでに至るのである。」(キルパトリック著、市村尚久訳『プロジェクト法』明玄書房、一九七七年。)と述べている。この方法においては、子どもたちの基本反応 (primary response) としての知的な学習だけでなく、それに伴って生じる附随的な反応 (concomitant response) としての、道徳性や性格の形成に深く作用する附随学習が生起することをキルパトリックは強調しているのである。