

デューイ道德教育論における「倫理の教授」の位置

山本 順彦

はじめに

デューイは、「道德の直接教授」あるいは「倫理の教授」の重要性を大きく認める立場ではない。¹⁾ このことについては、すでに、「授業における訓育」の立場にたつものとして、デューイの「道德教育原理」を位置づけた拙稿²⁾においても触れた点である。すなわち、デューイは、その著『教育における道德原理』(Moral Principles in Education)において、「道德についての観念」(ideas about morality)と「道德的観念」(moral ideas)とを峻別し、前者は、「正直、純潔、親切についての知識」³⁾といったものであり、それらの「本性のなかには、このような観念(正直、純潔、親切についての観念:筆者)を善い性格や善い行為へと自動的に変えてしまうようなものはなにもないのである」⁴⁾として、人間が道德的にふるまうためには、なんら無関係の要素でしかありえないことを明言する。それに対して、後者は、「行為に働きかけてこれを改善し、そうでない場合よりも、よりよ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」⁵⁾として、実際に道德的な行為をなすことを指導する観念であることを強調することによって、前者、「道德についての観念」とは、明らかにその意味、内容を異にするものであると断じている。

したがって、デューイは、このような2つの道德に関する観念の区別にもとづいて、「道德についての観念」形成のためになされる「道德の直接教授」⁶⁾を排する立場を取り、「学校教育活動全体」、すなわち、あらゆる教科の内容や授業の過程あるいは子どもたちの学習過程のもつ訓育的影響力に着目して、子どもたちがともに学び合う相互作用(interaction)の過程をとおして、子どもたちを道德的な行為へと導く「道德的観念」を獲得させるべきことを主張する。

このように、『教育における道徳原理』のなかでの道徳教育についてのデューイの基本的立場をみてくると、彼においては、「道徳の直接教授」の道徳教育における意義、価値は、まったく認められていないように思われる。ところが、デューイは、自らの教育理論を展開しはじめる1890年代初期に「中等学校における倫理の教授」(Teaching Ethics in the High School)と題する論文のなかで、「倫理の教授」すなわち「道徳の直接教授」が現実になされるとするならば、どのような内容と方法とを取ってなされるべきであるかを論じている。もちろん、この論文において論じられる「倫理の教授」(道徳の直接教授)の対象者としては、初等教育を終えた中等学校の生徒たちが想定されている。周知のとおり、デューイは、初等段階にある子どもたちの学ぶべき学校を「社会生活」(social life)をその学習(活動)内容として組織されたものと考えており、道徳的訓練は、そのような学習活動としての社会生活を営むなかで、「まとまりある作業や思考活動のなかで他者と適正なる関係を結ぶようになるということをとおしてなされる」⁷⁾として、道徳教育が、学校における「教育活動全体」をとおしてなされるべきであるという立場を取っている。そのために、デューイは、基本的には、初等教育段階の子どもたちには、「倫理の教授」あるいは「道徳の直接教授」よりも「活動のなかでの他者との適正な人間関係形成」によるほうが、より有効な道徳的訓練がなされると考えている。しかし、デューイは、上記の「中等学校における倫理の教授」において、「この教材(デューイの考える、中等学校において教授される倫理の教授の教材〔これについては、本論文において後述する。〕：筆者)は、最も低い学年(初等教育段階：筆者)から教えられるべきものであるが、中等学校の低学年段階からふさわしいその教授方式(倫理の教授の方式：筆者)の実例を選んで論じることにする」⁸⁾と断り書きを入れながら、「倫理の教授」の在り方について論究しようとするところをみると、彼は、「倫理の教授」が初等教育段階にある低年齢の子どもたちにも十分に教授可能なものであるし、また、教授して問題があるわけでもなく効果は十分にあるものであると考えているようである。しかし、このことは、デューイにおいては、「倫理の教授」の内容と方法に限定をつけ

たうえで可能なことなのである。既成の「道徳的価値規範」（徳目）の注入と暗記強要の内容・方法については、それを強く否定する立場にあるとってよい。このことは、上記の論文を通覧すれば一目瞭然のことである。

したがって、本論文においては、「道徳の直接教授」の有り様について論じられたデューイの論文である「中等学校における倫理の教授」のなかに示される、彼の「倫理の教授」すなわち「道徳の直接教授」のあるべき内容・方法についての見解をたどりながら、彼が自らの道徳教育理論全体のなかに「倫理の教授」をどのように位置づけていたかを明らかにしたい。このことは、いまなお、その在り方をめぐって論争の絶えない、わが国の道徳教育における特設の「道徳の時間」のあるべき姿を探るうえにおいても意義の少ないことではないと考えられる。

1. デューイにおける「倫理の教授」の正しい意味づけの必要性の強調

デューイは、「中等学校における倫理の教授」執筆当時のアメリカ教育界においては、「かつてなかったほどに、学校における『倫理の教授』にたいする関心が広がっている」⁹⁾にもかかわらず、「専門家の間には、その教授に抵抗する合意がひろく行き渡っている」¹⁰⁾と述べて、当時のアメリカ教育界においては、学校における実践の立場からは、「倫理の教授」としての道徳教育への要請が強まっているにもかかわらず、専門家、すなわち教育学の研究者たちからは、「倫理の教授」の無効性についての見解が多く示されているのが現状であるという。それら無効性を主張する立場からは、「型にはめられた道徳の教授」¹¹⁾は、学校のなかでの出来事から発展してくる、あるいは生徒がその構成員として取り組む生活のもつ意味へと彼の関心を向けることによってなされる道徳教育とはおよそ異なって、形式的で機械的な性格を帯びたものとなってしまし、また、中途半端な価値規範で生徒の精神を満たす結果となって、真の道徳性を生徒たちの内部に発達させることにはならないといった「倫理の教授」に対する懐疑的な見方が提示されているという。「もし、道徳の教授が、行動の統御をめざして設定される教授としてではなく、子どもの善悪についての観

念の教化としてとらえられるならば、そこには、感情を行為との適正で親密なつながりのなかで発達させるかわりに、つねに感情の状態を盗み見、覗き見するような病的な良心 (morbid conscientiousness) の形成をはかるに墮す危険性が存在する¹²⁾ というのである。このような、「倫理の教授」をおよそ無効とする当時の研究者、専門家の見解に対して、デューイは、基本的には同意の立場を取る。「子どもに道徳的規範 (moral rules) や道徳的品性 (moral distinction) について教授さえしておけば、彼の道徳的本性を促進することができるというのは、まったく倫理についての誤った観念にもとづいたものである¹³⁾」として、いわゆる前述した、「道徳的観念」を形成せずに、「道徳についての観念」を教え込もうとするような「倫理の教授」すなわち「道徳の直接教授」を意味なしとする見解に同意するのである。

しかし、デューイは、同時に、次のようにも言う。

だが、しかし、このような反対や抵抗（「倫理の教授」に対する反対、抵抗：筆者）が、もし、単なる学校でのあらゆる「倫理の教授」に反対するものであるとするならば、すなわち、もし、それが誤った「道徳の教授」に代わるものとしてどのような正しい意味での「道徳の教授」が可能であるかを問わないのだとすれば、われわれは、そのような抵抗、反対からはなんら利益を得ることはできない。正しく理解されるならば、それは、道徳についての間違った見方や誤った倫理の理論に抵抗するための動きなのである。危険視しなければならないことは、われわれが、ともするとそのような抵抗の動きを、当の倫理の理論そのものは全面的に正当化されてもよいのだが、それを学校のなかに持ち込むのは不適當であるという主張をなすものとして解釈しがちになるということなのである。¹⁴⁾

この引用からも明らかなように、デューイは、学校における「倫理の教授」を可能とするためには、既存の「倫理の理論」の問題性をこそ問うて、学校において教授可能な「倫理の理論」をこそ求めなければならない、と言うのであ

る。彼は言う。「私は、学校において十分に教授可能な、いや教授が可能であるというばかりでなく、周到に吟味されたカリキュラムにとって欠かすことのできないと思われる『倫理の理論についての確かな概念』を提示したいと考えるのである」¹⁵⁾ と。では、デューイのとらえる正しい意味での「倫理の理論」とはいかなるものか。

2. 「倫理の教授」の内容－倫理研究のあるべき性質－

デューイによれば、既存の伝統的な学校において、「数学の教授」がなされる場合に、「数についての議論はなされるが、それを知的に活用させようとはしない」¹⁶⁾、また「量の論理について抽象的に吟味することには多くの関心が払われるが、量に向かう生徒の知的態度を形成するための理論はおよそ存在してはいない」¹⁷⁾ のと同様に、そこにおいては、「倫理の教授」に際して、単に道徳的価値規範についての議論や分析的理解がなされるにすぎないのである。デューイは言う。

正しくとらえられた倫理学とは、行為における人間関係についての叙述である。だから、正しい意味での倫理の研究のなかで、生徒は、難解で固定化された行動のための規則を研究するのではない。彼は、人間が、自らの複合的な相互作用的關係のなかで相互に結びつきあっていくための方法をこそ研究するのである。彼は、内省的に自らの感情 (sentiment) や道徳的態度を研究するのではない。彼は、流体力学や発電作用についての事実と同様の客観的な事実を研究するのである。それらは、同時に主観的なものでもあるのである。しかし、それらは、生徒自身が複合的な行為によって結合している故に、倫理的な関係には、流体や発電の作用には存在しない、生徒の興味や関心が存在しているという意味において主観的であるというのである。¹⁸⁾

正しい意味での「倫理の理論」(倫理学)とは、「行為のなかでの人間関係」の有り様についての叙述にほかならない、とデューイは考えるのである。生徒

によってなされる「倫理の研究」においては、「物理学の研究」において流体力学や発電作用に関する知識が学ばれる場合と同様に、まさに「客観的な知識」が学ばれるのである。しかし、それは、決して、「難解で固定化された行動のための規則」といった意味での「客観的な道徳的価値規範」が学ばれるのではなく、「複合的な相互作用的な人間関係」のなかに現実に置かれている生徒が、そのなかで自らを処するための指導的知識として、すなわち人間を行為へと導き入れるための「主体化」(主観化)された知識(前述した、いわゆるデューイの言う「道徳的観念」)として学ばれる。そのような知識獲得に向けての研究こそが、「倫理の教授」の素材としての「倫理の理論」(倫理学)にほかならない、とデューイは考えるのである。

3. 「行為における人間関係を共感的にイメージする能力」を形成するものとしての「倫理の教授」の方法

人間を道徳的な行為へと導き入れるものとしての「倫理の教授」の方法をデューイは、どのようなものとしてとらえているのであろうか。彼は、具体的な事例を提示しながら、その方法を明示している。デューイによれば、その方法についての彼の見解は次のようなものになる。¹⁹⁾

まず、最初に、教師が、「困窮しているように思われるひとつの事例」を提示して、「それを救済すべきかどうか」、もし救済すべきであるとすれば、「どのように救済すべきか」をどのように決定するかを生徒に対して問う。この問いかけは、道徳的な問題として予め考察するようなことなしになされる。すなわち、その問題は、単に「実践的」な問題であるということが指摘され、おきまりの道徳的な考察はしりぞけられるのである。要するに、この教師からの問いかけによって、考察されなければならないことは、「何を行うか」(what to do) についてではなくて、「何を行うかをどのように決定するか」(how to decide what to do) についてなのである。「何を行うかをどのように決定するか」ということをこそなぜ生徒の考察の内容とすべきであると主張するのかというと、例えば、よく組織された慈善団体は、抽象的な慈善の原則にもとづ

いて救済を行うことを論じたりしないで、救済を必要としている当該の事例における救済を必要とする状況や必要性を具体的に検討して、救済の是非を検討するが、こうした慈善団体が行う実際的な行為へと向かうべくなされる考察と同一の考察をこそ生徒もまた、なすべきであると考えられるからである。

ところで、このような方法は、生徒たちに慈善の実施を支配する道德上の規則について議論させるのではない。それは、「道德的価値規範の理解」という意味での「倫理の教授」の方法への逆戻りになってしまうからである。この方法のねらいとするところは、「人間による相互作用の生き生きとした場面を知的に構築し、それにもとづいて『何をなすべきか』の示唆を得るような習慣」を生徒たちに獲得させることにある。したがって、教師からなされる問いかけや示唆は、生徒がそのような場面をイメージとして形成することを助けるためにこそなされるべきなのである。事例を推進させ、発展させることと無関連に、生徒たちに「何をなすべきか」について議論させるのは、「道德的抽象論議」への後戻りを意味するのである。だから、生徒たちが、提案された行動計画の利点について議論を開始したときには、単に一般論としての議論を展開させるのではなくて、考察されようとするまさに具体的な事例に彼らの想念を誘い入れるように、教師は配慮する必要があるのである。

以上のような、デューイの主張する、本来あるべき「倫理の教授」の方法は、彼によれば、要するに、「こころの目を常に現実の状況や相互的作用に向けること、すなわち、ある特定の人に対して救済を求めているある特定の人をイメージとして認識させる」²⁰⁾ こと、つまりは「人間による相互作用の典型的な局面」²¹⁾ を注意深く心に思い描く力を生徒たちに得させることを企図しているものなのである。この方法の基礎となっている思想は、「道德の理論の教授が実践的な価値を持つものであるならば、それは、教授される者の精神の内部に自らが置かれている実践的な状況の本質を自らの力で認識し得る習慣を形成する」²²⁾ ということである。この方法のめざすところは、「行為における人間関係を共感的にイメージする能力の形成」²³⁾ にあるのである。このような目的は、「道德的規則の訓練や行動における感情や態度の分析に取って代わらな

なければならない理想的なものである」²⁴⁾ のである。

このような方法は、結局のところ、「困っている人に対して、われわれは何をなすべきなのか」といった「一般的」で「抽象的」な道徳的行為のための規則や規範を生徒たちに求めさせ、理解させるというのではなく、実際に救済を必要としている人物の「典型的」かつ「具体的」な「事例」を想定して、その事例について、救済の是非、救済の方法について検討することのできる能力を生徒のなかに育成する、すなわち、「人間による相互作用の生き生きとした場面を知的に構築し、それにもとづいて『何をなすべきか』の示唆を得るような習慣」を生徒たちのなかに形成させるために、教師によって取られるべき方法なのである。まさに現実の道徳的行為へと人間を指導し誘うことを可能とするような、「道徳的観念」の獲得をこそめざす方法である、とデューイは考えているのである。

さて、さらに、デューイは、このような、「行為における人間関係を共感的にイメージする能力」を形成するものとしての「倫理の教授」の方法のもつ意義について次のように考えている。

まず第一に、このような方法は、「行動における感情に適切な位置を与える」²⁵⁾、とデューイは考える。デューイによれば、このような方法による「倫理の学習」においては、生徒たちは、「無差別な贈与」²⁶⁾ が「困窮する人に対する救済」として必ずしも意味を持つものではないと考える。むしろ、彼らは、「その時々単なる衝動的な感情に駆られて慈善を実施しないようにすることの必要性」²⁷⁾ を主張するようになる。生徒たちは、「共感的で心優しい衝動によってなされる慈善的行為」²⁸⁾ を問題にして議論を展開するようになる。だから、教師は、難なく、一時の感情で慈善を実施しないことの必要性を示すことができる。彼は、一時の感情で慈善を実施するのは、道徳的あるいは実践的な理由でそうするのではなくて、単に自らの感情を満足させるためなのであり、明らかに自分本位の行動であるということを示すことができる。さらに、彼は、それが、怠惰や物乞いの状態を促進することによって、救済が必要であると想定される人から自らの独立心と自由とを奪い取って彼を誤りに陥れるばかりで

はなく、社会全体にとっても不適切なものとなってしまうことになるということを生徒たちに示すことができる。

要するに、「行為における人間関係を共感的にイメージする能力」を形成するようなかたちで「倫理の教授」を実施することによって、生徒は、「どれだけ注意深い諸条件の研究や取るべき方策についての熟考が、多くの救済を必要とする事例を取り扱うために必要となる」²⁹⁾かを学び、「倫理的な問題における『動機』という用語の持つ真実の意味をよりよく理解する」³⁰⁾ように準備され、「行動に対する衝動や理由の位置や関係が相対的なものであるということ」³¹⁾を理解するようになるのである。

第二に、「行為における人間関係を共感的にイメージする能力」を形成するものとしての「倫理の教授」の方法は、デューイによれば、「あらゆる個々人が展開する相互的な作用」³²⁾についての適正な理解へと生徒たちを至らせることを可能にする。デューイによれば、「例えば、生徒が、援助を必要とする人の社会的諸関係の持つ重みを認識するとき、すなわち、彼の家族が彼を頼りにしていること、にもかかわらず、彼は失業の状態にあること（それは労働争議のためであったり、500マイルも離れたところで起こっている不穏な政治運動のせいであったり、時流の気まぐれゆえであったりするのだが）を認識するとき、生徒は、援助を必要とする人の自尊心を弱めないようにというだけではなく、彼の近隣における共同体との結束を弱めないように苦心して彼に対処しなければならないということを経験するのであり、そのとき、ひとつの行為における諸々の利害の相互依存性が、生き生きとした事実となってくる」³³⁾のである。このような、「あらゆる個々人が展開する相互的な作用」についての理解に生徒が至れば、彼は、「あるひとりの人にあらゆる利害が結びつき、また、すべての人にひとつの利害が結びついているという事実認識から多くの示唆を引き出すことになる故に、このような救済の問題についての実践的態度についてあれこれと議論を重ねる必要などなくなる」³⁴⁾のである。

おわりに

デューイの提唱する、「倫理の教授」の内容・方法の特色とするところは、それを、既成の「道徳的価値規範」の分析的理解と受容を生徒に強いる機会としてとらえるのではなく、道徳的な実践的行動へと向かう性向を、生徒たちの内部に「自らが置かれている実践的な状況の本質を自らの力で認識し得る習慣を形成する」ことによって育成することを企図するという点にあると言える。このような教授の方法をとおして、生徒たちは、「人間的行為における衝動や知性のもつ位置ならびに考慮され、注意を向けられるべき関係の多様性」³⁵⁾を適切に理解し、実践的な道徳的行為へと準備されることになるのである。「人を救済する」という道徳的行為をなそうとするときに、その「動機や理由」の適切性、「救済を必要とする人」に取るべき慈善の方策が常に「社会的諸関係のなかを生きる個人」に対してなされるものであるという視点を常に持つことといった、道徳的行為を適正に遂行するための諸条件に検討を加えたうえで実践に立ち向かおうとする「習慣」の形成をこそ、この方法はめざしているのであり、この点にこそ、「教育活動全体」をとおして道徳教育をなすべきであると主張するデューイの「倫理の教授」についての理論の真骨頂が存在すると言える。

現在、わが国の学校教育においてなされている特設の「道徳の時間」における道徳教育は、「学校教育活動全体」をとおしてなされる道徳教育を「補充・深化・統合」すべきものとして、子どもたちが、学習や生活の場で体験した道徳的行為の持つ意味・価値を整理し、認識を深めることをねらいとしている。しかし、それは、ともすると、既存の「道徳的価値規範」の言葉主義的理解に終始して、「実践的態度」の形成や「実践への意欲」の喚起を見忘れがちになるというのが現状である。そのようなときに、以上、検討を加えた、デューイの「倫理の教授」の内容・方法についての見解が、「実践への立ち向かいの有り様」を探るうえで、示唆するところは大きいように思われる。³⁶⁾

〔注〕

- 1) J.Dewey : Moral Principles in Education ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.4 1907~1909”, Southern Illinois University Press,1983, pp.267~268.
- 2) 拙稿「デューイの道徳教育観－授業における訓育の観点から－」『児童教育学研究 第7号』親和女子大学, 1988年, 62~78頁。
- 3) 4) 5) J.Dewey : Moral Principles in Education ; in “John Dewey The Middle Works 1899~1924 Vol.4 1907~1909”, Southern Illinois University Press, 1983, p.267.
- 6) Ibid., p.268.
- 7) J.Dewey : My Pedagogic Creed ; in “John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol.5 1895~1898”, Southern Illinois University Press, 1975, p.88.
- 8) J.Dewey : Teaching Ethics in the High School ; in “John Dewey The Early Works 1882~1898 Vol.4 1893~1894”, Southern Illinois University Press, 1975, p.56.
- 9) 10) 11) 12) 13) Ibid., p.54.
- 14) 15) 16) 17) Ibid., p.55.
- 18) Ibid., p.56.
- 19) Ibid., pp.56~57.
- 20) 21) 22) 23) 24) Ibid., p.57.
- 25) 26) 27) 28) Ibid., p.58.
- 29) 30) 31) 32) 33) Ibid., p.59.
- 34) Ibid., pp.58~59.
- 35) Ibid., p.60.
- 36) 最近, デューイ教育学の日本の戦後教育への影響についての総括を意図して, 杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』(世界思想社, 1998年11月刊)と題する論文集が出版されたが, 集中, 行安茂氏による「道徳教育に対するデューイの影響」と題する論文(同上書, 206~219頁。)のなかで, 戦後のわが国の学校教育における特設の「道徳の時間」の設定趣旨である「学校教育活動全体をとおしての道徳教育の補充・深化・統合」の思想的基盤がデューイ道徳教育論にあるという見解が示されているが, 筆者が, 提示した「中等学校における倫理の教授」中のデューイの見解には, 一切触れられていない。このような, わが国のデューイ研究の最前線の実態を思い見れば, 筆者が, デューイの当論文を取り上げ, 「倫理の教授」すなわち特設の「道徳の時間」についての彼の見解を示したことの意味は多少なりとも存するように思われる。