

デューイの教育思想に依拠して論じられた道徳授業論の現状

—道徳教育の指導法としてのアクティブラーニングへの期待と懸念—

松 橋 俊 輔

問題の所在

本稿の目標は、日本におけるデューイ道徳教育論の「道徳授業論」としての受容の現状について、調査・考察することである。こうした問題設定の背景には「特別の教科 道徳」の開始がある。この教科化に際して、「考え、議論する」スタイルの道徳授業が求められるようになった¹⁾。「考え、議論する」というフレーズに示された、いわゆる「アクティブラーニング」の授業形態は、活動的で共同的な学びを重視したデューイの教育論を一つの源泉とするものとされる。とはいえもちろん、実際に実現される制度・実践とデューイの道徳教育論の間には、大小様々な違いが存在しうる。それを明らかにするためにも、デューイの道徳教育論は改めて検討される必要がある。

そもそも、戦後の日本における道徳教育をめぐる議論において、デューイの教育思想は、重要な位置を占めてきた。まずはその経緯をごく簡単に概観し、それをふまえて本稿の問題設定を示したい。

戦後、現在に至るまでの道徳教育の大前提は、道徳は学校での教育活動の全体を通して学ばれるものである、という立場である。そのなかで、道徳の授業は、あくまでも教育活動全体を通しての道徳教育を前提とし、その教育効果をより確かなものとするためのものとして、位置づけられてきた。

「全面主義」「生活主義」と呼ばれるこうした道徳教育の基本的立場の成立に対して、デューイの教育思想、道徳教育論が影響していたことは、たびたび指摘されてきた（柳沼 2012：83-85, 88, 行安 1998：208-9）。じっさい、共同的な生活そのものが道徳性の発達の基礎であるとする考えは、デューイの教育思想の基本的な特性であるといつてよい。

「道徳の時間」の特設に際しても、デューイの道徳教育論は重要な位置を占めた。梅根悟、上田薫ら、デューイの教育理論に通じた研究者たちが、特

設に反対の立場を鮮明に打ち出したのである（梅根 1956：270-288、上田 1960：83-90）。これに対して、「道徳の時間」の特設を推進した研究者達は、そうした反対派が依って立つデューイ思想を、道徳授業の普及や定着を妨げるものとして敵視した（柳沼 2012：89-90）。このような経緯で、デューイ道徳教育論は道徳授業の導入に反対するものであるから、デューイ思想によって道徳授業を構想することは不可能であり無意味であるとする捉え方が、一般的になったとされている（柳沼 2012：90）²⁾。じっさい、デューイは道徳の授業に対してきわめて懐疑的な言葉を残している³⁾。

だが、「道徳の時間」が定着してしばらくすると、これとは異なる立場からデューイの道徳教育論を捉えようとする研究も行われてきた（斎藤 1980, 1998, 2010, 柳沼 2012, 2015, 行安 1998, 2017など）。次節で改めて触れるが、デューイは、倫理の授業方法論を積極的に論じたことがある⁴⁾。そこに見いだされた「デューイの道徳授業論」の原型を、デューイの教育思想のより広い文脈のなかに位置づけることで拡張し、デューイ思想に依拠した具体的な道徳授業方法論を提示しようとする試みがなされてきたのである⁵⁾。そのように提起されたものとしての「デューイの道徳授業論」は、今回の教科化に際して推進されている道徳授業の方法論と、一定程度重なるものである。同時に、デューイ固有の道徳教育論と、実際に実現される道徳教育制度・実践との間には、様々な対立が存在しうる。例えば松下良平は、デューイ思想にもとづく道徳授業論の可能性を認めながらも、アクティブラーニングという方法論が抱える人間観・学習観に対する批判を、デューイ思想に依拠する立場から展開している（松下 2017）。

以上を踏まえ、本稿の具体的な作業課題を述べれば、次のようになる。第一に、上に述べたような近年語られる「デューイの道徳授業論」についてその概要を確認することである（第1節・第2節）。第

二に、松下の議論に着目し、デューイの道德教育論のさらなる可能性を探求することである（第3節）。

第1節 デューイ思想から積極的な道德授業論を導くことの妥当性の根拠についての検討

本節ではまず、「デューイの道德授業論」を最も詳細に論じている柳沼による研究を中心的な考察対象として、デューイの教育論から積極的な道德授業論を語り出すことの妥当性の根拠について検討する。こうした作業は、「デューイの道德授業論」の基底構造を解明することにもつながる。これらを踏まえて、次節では、道德授業論の具体的な内容を整理することとする。

デューイの教育論のうちに道德授業論を積極的に位置づけることの妥当性が主張される際の主要な論点として、三点を挙げる。

第一に、議論の前提となる事実として、デューイはその研究キャリアの初期において、倫理学の授業方法を直接に論じていた。それは、1893年の「高校における倫理学の授業」である（EW4：54-61）。詳しくは次節で確認するが、そこでは、仮想的な問題的状况においてとるべき行動について議論を通して考察させる授業方法が示されている。この方法は「最低学年から適用可能」とデューイが述べていることから（EW4：56）、小学校・中学校の道德授業に適用可能なものと解釈可能である。

もちろん、このテキストの存在をもって、デューイの教育思想のなかに道德授業が固有の位置を持つことがただちに主張できるわけではない。例えば1916年の『デモクラシーと教育』に示されたようなデューイ教育思想の中核をなすと思われる議論と、1890年代前半の教育論とのあいだには、大きな溝があることも考えられる。

第二の点に移ろう。デューイによる道德授業批判の典拠として、しばしば、1909年の「教育における道德原理」が言及されてきた（松浦 1979：142-143、木原 1984：43）。しかし、このテキストに関する読解により、デューイによる「道德授業」の否定という通説は、有力な典拠の一つを掘り崩される（小柳 2017：137、斎藤 2010：168、柳沼 2012：45-46）。

事実、そのテキストで批判されているのは、当時行われていた或る種の道德授業であり、道德授業一

般ではない。柳沼の整理によれば、批判されているのは、子どもに「道德性についての観念」を直接的に教え込もうとするような授業、例えば、正直、純潔、親切といったような徳目の価値を絶対化し（本質主義）、その内容について言葉で説明し（徳目主義）、心情に訴えて道德的心情を育成しようとするような授業である（心情主義）（柳沼 2012：45）。こうした「道德性についての観念」は、本来身につけられるべきものとしての「道德的観念」から区別されており、両者の違いは、実際の行為や習慣形成に結びついているかどうかにある（MW4：267）。だとすれば、「道德性についての観念」の直接的教授を行わず「道德的観念」の習得に資するような「道德の授業」であれば、デューイによって否定されてはいないということになる。

とはいえ、このことはまだ、デューイ思想のうちに道德授業を積極的に位置づけるものではない。

続く第三の論点は、この点をおぎなって、デューイ思想のうちに道德授業が位置づけられる回路を示唆する。すなわち、デューイは、ある種の「道德原理」が、「道德的判断」の「道具」として有用であると主張していた。「個人が自分を見いだす特殊な状況のなかで善悪の諸要素を自分自身で分析できるようにする観点や方法を提供する」「道具」として、「道德原理」を用いるのがよいというのである（MW5：302）。

柳沼は、1932年の『倫理学』第二版の記述に依拠してこの点に言及しているが（柳沼 2012：47、63）、上で論じた「教育における道德原理」と同時期の1908年の同書第一版にも、同様の議論がある。ここでは、「道德原理」を表現する語として「誠実」、「正義」も挙げられるが、最も典型的なものとしてはキリスト教の「黄金律」が論じられる（MW5：302）。それは、行われようとしている行為が「自分自身のみならず他者達の利害〔関心〕にいかにか影響するかを考察すること」、すなわち実践的判断が「公平」（impartial）なものであるようにすることを求めるものである。

そうした「道具」としての「道德原理」の使用への習熟が、教育を意図する他者からの介入なしでは十分に保証されないものであるすれば、それを実現するものとして捉えられた道德授業は、デューイの教育論における積極的な位置づけを与えられることになる。

以上の議論を前提として、「デューイの道徳授業論」は、次のような条件を課されたものとして構想されることになる。まず、デューイの（道徳）教育論と矛盾しないものであるために、少なくとも次の条件をみたすことが要請される。

- A 「道徳性についての観念」について、本質主義的・徳目主義的な「直接的教授」を行わない。

次に、デューイにとっての道徳教育として有意義であるためには、少なくとも次の条件を満たすことが要求される。

- B 行為を実際に方向づける「道徳的観念」について、授業においてそれを取得させる、あるいは、授業外の経験におけるその取得を助ける。

その上で、デューイ教育思想の内容によって積極的に要請された道徳教育論としてあるための一つの筋道として、次の条件を満たすことが要請される。

- C 実践的判断の「公平性」を主旨とする「道徳原理」の「道具」としての使用に、習熟させようとする。

第2節 デューイ思想に依拠して語られた道徳授業論の内容

まずは、デューイによる唯一の直接的な「道徳授業論」である「高校における倫理学の授業」に示された授業の方法を見てみよう（EW4：56-58）。

(1) 「高校における倫理学の授業」においてデューイが示した授業方法

この授業は、相互行為における実際の問題的場面を教師が提示することからはじまる（EW4：56）。そうした場面の具体例としてデューイは、惨めな境遇にある人と出会う、というものを挙げている。この具体例の場合、教師は、「慈善活動を施すかどうか、施すとしたらいかにしてか」と生徒に問い、議論させる。ここでデューイは、この問いは「まったく実践的なもの」であるから「できあいの道徳的な

考察」を排除して考えるよう、生徒へ告げることを推奨している。そうした意味で、この授業は、徳目主義や本質主義を排したものである（Aと対応）。

さて、肝心なのは次の点である。デューイによれば、この授業の主眼は、「何をなす[べき]か」[what to do]を判断させることそのものではない（EW4：56）。問題なのは、「何をなすかをいかに決めるか」だというのである。ただしそれは、意志決定の正しい方法論について議論させることを意味しない。デューイにとって、そうすることは、もっとも抽象的な意味での「ルール」について議論させることであり、教訓倫理学へと後戻りすることである。この授業において、「何をなすかをいかに決めるか」を問題とする」とは、手続き的なものを含むあらゆるルールから自由な思考を解放し、その行使においてそれを鍛えることである。

ここであらゆるルールから自由な思考とは、その選択が関わる状況について、可能な限り広く豊かな「像」[an image]を構築することへ向かうものである（EW4：56）。つまり、意志決定のために事実を集めることから区別された、事実を事実として受け止めることである。具体的には、この授業における「教師の質問や示唆」はすべて、「行動計画のメリットについて議論」することから生徒を遠ざけ、彼らが「想像の中でそのような場面を構築する」ことを助けるように行われなければならない（EW4：57）。

ここで場面の「構築」とは、教師から与えられる情報によるものではない。生徒たちが「何をなすか」を決定しようとするれば、自然と様々な問いが生まれてくる（EW4：57-58）。例えば、慈善を施そうとする相手はどんな立場・性格の人物か。その人の窮状の原因は何か。慈善を施そうとする自分自身はどういった状況にあるか。そうした問いそのものを発見し、それらについて考えることを通して、はじめは単純だった問題場面の多様な側面が立ち現れてくる。

さらに、ここで生徒達に認識される「事実」とは、血の通わないものであってはならない。デューイは、この授業において最も大切なこととして、生徒の「心の目」をアクチュアルな場面にとどめおかせ、「欠如を抱えた生身の人間が別の生身の人間に対して何かを求めている」と気づかせることを挙げている（EW4：57）。

デューイによれば、このような授業は、「実践的状況の本性」すなわち「行為における人間的諸関係」

への、「共感的な想像力の形成」を目的としたものである（EW4：57）。そうした「想像力の形成」は、「道德原理」を「道具」にして用いることに習熟することと、重なるように思われる（Cと対応）。またそれは、授業内外での「道德的観念」の習得を結果として助けるものでありうる（Bと対応）。

以上から、初期デューイによる倫理学授業の方法論は、デューイ思想にもとづいた道德授業に課された諸条件をみたそうとする方向性をもつものとして、理解できる。

(2) 「問題解決型」の道德授業への拡張

こうした倫理学の授業論を、柳沼は、『学校と社会』や『デモクラシーと教育』をはじめとする後年のデューイの教育理論を参照することによって拡張し、「デューイの道德授業論」を提示した。

そうした拡張的な構想のうち、その授業論を具体的にイメージするために重要な点として、五点を挙げる。その三点まで（i、ii、iii）は、主としてBの条件をみたそうとするものであると考えられる。

i. 道德的探究への「動機」を引き出すことの根本的な条件として、「胚芽の共同体」としての学校での生活、その教育活動の全体と有機的に関連づけることの必要性が指摘される（柳沼 2012：67, 175, 186-190）。具体的には、特別活動や総合的な学習の時間の教育活動に先だって、それと深く関係する問題を扱い、各自が授業で決定した行動方針を実行に移させること等が提案されている（柳沼 2015：110）。すでに見たように、「生活主義」・「全面主義」はデューイ道德教育論の中核であるが、これを道德授業論の中に取り込んだかたちである。

ii. この点を受けて、教師によって提示される場面が、生徒の主體的な道德的探究を引き起こすために備えるべき特性を明確化している。一つは、可能な限り「具体的で率直なもの」であることであり、もう一つは、「道德的な対立や葛藤」が見いだされることである（柳沼 2012：60）。

iii. 『デモクラシーと教育』などから読み取られた「反省的思考の学習方法」の枠組みを用いて、上でみた授業構成を、「問題解決型」のものに拡張している。具体的には、次の二つの活動が導入されている（柳沼 2012：59-60）。一つは、各自が、具体的な行動方針を多様に立案すること。もう一つは、各自が、実際にとられるべき行動方針を決定すること

である。これらは、授業外の活動と関連づけることの必要条件として理解できる。なお、この点については考察の余地もある。「高校における倫理学の授業」において、授業の焦点は「何をなすか」の決定にはないと強調されていたからである（EW4：56）。その理由および後年の教育理論との関係についての検討が必要である。

iv. 慣習的な常識や既存の道德的原則を参考にしつつ、時にこれを批判的に吟味する必要性を明確化している（柳沼 2012：61）。これは、Aの条件に丁寧に対応しようとするものと解釈できる。

v. 「道德原理」を明確化し、それについて生徒に助言することの必要性を論じている（柳沼 2012：63, 179）。「道德原理」の習得はCの条件としてあげられたが、「高校における倫理学の授業」では、行動方針の決定が主たる問題とされなかったがゆえに、教師の介入において主題化されていなかった。柳沼は、教師のこうした指導を、道德授業成立の必要条件とみている。この点も、「道具」という位置づけの意味などをめぐって、考察の余地がある。

以上、柳沼による「デューイの道德授業論」の構想を概観してきた。行安や小柳らによって先ごろ論じられた構想も、これと大きく重なるものである（小柳 2017、行安 2017）⁶⁾。そのような授業は、長らく中心的であった読み物資料を用いた「徳目主義」・「心情主義」の道德授業論に対するオルタナティブとして位置づけられ（柳沼 2015：104）、「アクティブラーニング型」の道德授業として理解される（行安 2017、小柳 2017）。

(3) 実践に際しての諸問題

もちろん、そうした道德授業の実際の遂行において、A～Cの条件に見られるようなもとの企図を実現することは、容易なことではない。カリキュラムの編成や評価の方法の選択などは大きな課題であるが、本稿では、授業実践の場面にに関して論じられていることを確認しておく。

まずAの条件についていえば、問題となっている道德的価値や徳目が、教師の思考や教室の雰囲気の中かで絶対化されないように保つことは容易ではない。柳沼もこの点を懸念しており（柳沼 2012：174, 181）、行安はこの点こそが「「考え、議論する道德」の問題点」であると見ている（行安 2017：111）。

Bの条件についても同様である。子ども達が、自らの切実な問題として取り組むような道徳授業づくりは、やはり挑戦的な課題である。授業の主題が学校生活のなかにうまく位置づけられたとしても、生徒達の生きる共同体が、率直な対話を可能にする質のものでなければならず（柳沼 2012：180, 183-186）、また、その授業自体が、子ども達自身の生活と結びつくものとして真剣に受け取られうる質を持つものでなければならない。場合によっては、各自固有の経験をかえって平板な図式のなかに押し込んでしまう結果もありえる。

また、Bの条件が満たされないような実践では、Cの条件も容易には満たされることがないように思われる。

デューイ道徳教育論に残されたこのような実践的な課題は、それを継承した様々な理論・実践によって取り組まれている。だが、ここまでで確認してきたように、デューイの道徳教育論自体にもいまだ検討の余地が残されている。次節では、そうした問い直しのヒントを得るため、デューイの教育論をその哲学的な基礎から語り直すことによって道徳授業論に新たな光をあてようとする、松下良平の議論を扱うことにしよう。

第3節 松下良平によるアクティブラーニングへの警鐘

松下は、2017年の「道徳教育とアクティブラーニング—デューイから何を学ぶか—」において、直接にデューイに依拠した道徳授業論を展開しているので、本節ではその主張を検討する。ただし、そこで用いられている諸概念は、前年の別論文において詳細に展開されているため（松下 2016）、その分析が本節の主要な作業課題となる。

論文「道徳教育とアクティブラーニング」の前半では、アクティブラーニングによる道徳授業論が概観され、それがデューイの教育論と重なるものとされる（松下 2017：117-118）。そこで語られる授業形態は、具体的状況における行動方針を各自が意志決定する「問題解決型」のものであるという点で、前節で見たものと重なる。しかし、その役割はずっと限定的に捉えられている。すなわち、それは、既存の諸道徳に属する「道徳についての観念」の理解の深化によって、「道徳的思考」を洗練し充実させよ

うとするものであり、「道徳的観念」の習得による道徳性の育成には焦点が当てられていない⁷⁾。

さらに、論文の後半部分では、アクティブラーニングの考え方に潜在する陥穽として〈心による学習〉観が指摘される。これと対比されるのが、デューイ思想のうちに読み取ることができる〈魂による学び〉という学習観である。以下ではまず、この区別について確認していく。

(1) 〈心による学習〉と〈魂による学び〉

松下によれば、「心」および「魂」とは、西洋思想史において「思考の座」として考えられてきた二つのものである（松下 2016：4）。「魂」は、アリストテレスによって論じられたものであり、「心」は、デカルトやロックの哲学に代表的に見られるものである。両者の違いを、簡潔にまとめてみよう。

「心」と「魂」の差異は、存在論的な場所および身分の差異として理解できる。

「心」は、素朴には身体内部（典型的には脳）に押し込められながら、「身体や対象世界」といった物質世界と分離された実体として、実質的にはどこにも場所をもたない（松下 2016：5-6）。

それに対して、「魂」は、素朴には「身体全体に宿る」ものとされるが、外界との「相互規定的な関係」のなかで外界からの「作用を受け止める」ものとして機能主義的に指定された存在であるという意味で、その場所は、身体と世界とのあいだである（松下 2016：5）。

すると両者では、外界との関係のありようが異なってくる。

「心」においては、「受動」と「能動」が別の事柄として分離される（松下 2016：5-7）。「受動」とは、物質世界から一方的に作用を受けることであり、「能動」とは、物質世界に一方的に作用することである。そこから出てくる学習論は、「基礎的知識の習得としての受動的な学習」という第一段階と、「基礎的知識を関連づけ結びつけて発展的な知識を主体的・批判的に構成したり、基礎的知識を生活や問題に応用したりする能動的な学習」という第二段階からなる（松下 2016：7）。すなわち、「受動」は「能動」に対して時間的に分離され、それぞれが実体化される。

他方で、「魂」においてはどうか。「魂」は、既に述べたように、身体と環境との相互作用におけ

る機能そのものである。すると、「魂」においては受動／能動は区別されえない。〈魂による学び〉とは「〈世界への身体全体での呼応〉」という一つの全体論的な出来事である（松下 2016：9）。そうした学びの契機は、「心」における「受動」とは異質な、「世界が呼びかけ・突きつけ・送り（贈り）つけてくるもの」を「受け止めること」としての「受動＝パトス」である（松下 2016：12）。この「受動＝パトス」はいわゆる「能動」と連続的なものとして、人を学びへと突き動かす。

さて、松下にとって、以上のような意味での「心」の理論から「魂」の理論への移行は、デューイ思想の重要な特徴の一つをなすものであった。「心」におけるような受動／能動の分離は、デューイがその哲学キャリアの初めから否定したものだが、特に、1896年の「反射弧の概念」でそれを乗り越えることで、有機体と環境との一体的な相互作用というモデルによる学習論を確立したことは、広く知られる⁸⁾。また、松下によれば、こうした「受動」の重要性について、デューイは、教育論や経験についての理論において明確に論じていた（松下 2017：123-124）。

(2) 〈心による学習〉の伝播と「学び」の衰退

他方、現在提唱されているアクティブラーニングは、〈心による学習〉観と結びついている（松下 2016：10）。それが企図しているのは、〈心による学習〉における第一段階を第二段階へ接続するために、あるいは、それをさらに第一段階へと接続し返すために、第一段階の活動に偏重してきたこれまでの学習活動を改め、第二段階の活動を充実させることである。しかし、受動と能動が切り離されたままであることに変わりはない。そうした学習観は、全体論的な状況の身体全体での受け止めこそが「能動」的な学びの契機であることを看過し、「受動」の質を不問とすることにつながる。

これを道徳授業に当てはめてみよう。問題状況の知性的分析が主題化される一方で、そうした状況の生々しい受け止めの決定的な重要性が看過されるならば、学びは生起しえないことになるだろう。第1節であげたBの条件と深く関わる問題である。

だが、本当に問題なのはここからである。〈心による学習〉を前提とした授業は、ただ有効でないだけでなく、むしろ、有害ですらありうる。松下は明

確には語っていないのだが、〈心による学習〉観にもとづく実践のなかで、生徒達は、〈心による学習〉観にもとづく思考の習慣を身につけるだろう。つまり、教育者の人間観・学習観は、教育実践のメタレベルにおいて、被教育者へと伝播するだろう。

そして、そのように身につけた〈心による学習〉の習慣を生きることは、「学ぶ」こと、すなわち、世界や他者に応答し変容することを妨げる。松下はこの点を、二点に分けて説明している。

第一に、〈心による学習〉の人間観・世界観そのものが、「学び」へとむかう力を殺してしまう（松下 2016：10）。「心」の人間観・世界観を生きる人にとって、自己は世界と切り離された存在であり、思考を含む行為の合理的な意味や目的は、自己のうちにしか求められない。その人にとっては、「自己の外部にある問題」のために思考することは合理的なものとして正当化されないだろうが、そうした外部こそが、「学び」を可能にする当のものなのである。

第二に、〈心による学習〉の学習観が、学習を試みる思考のはたらきを、「学び」から隔絶してしまう（松下 2016：11）。その人が「学習」において努力することは、「自己の精神内における記号や表象の意志的操作」であり、「絶えず変動している世界」や「自分の動きとは別様に動くアクター」の存在は、それとは関係がない。そうした「学習」を自己統制的に努力すればするほど、独りよがりな思考になってしまう可能性がある。

以上を前提とすれば、活動の方法から教師・生徒の思考までが「心」の人間観・世界観・学習観に浸された道徳授業は、自己の既存の価値規範を相対化する姿勢も、他者に対する共感的想像力を行使する習慣も、自己利益の確保よりも問題状況の解決のために知性を駆使する習慣も、衰微させることになる。

(3) 〈魂による学び〉へむかう教育実践

〈魂による学び〉の実践をたえず生みだし、子ども達にその習慣を形成するためには、少なくとも、教育者が〈魂による学び〉の学習観を体得していなければならぬだろう（松下 2016：13）。

「魂」における「受動」は、「心」における「受動」とは異なり、私たちの態度や構えと無関係に生起するものではない。それは、「受動の作法」を必要とする（松下 2016：13傍点は原文）。それは、「世界

の気配をその隠れた部分にも気を留めながら丁寧かつ注意深く受け止めようとする構えをもつこと」である。それによってはじめて、真正な意味で「他者の声を聴くこと、出来事を見ること、事物に触れること」が可能となる⁹⁾。

だが、こうした「受動の作法」を重視する教育とは、より積極的には、どのようなものなのだろうか。言い換えれば、「学び」の契機としての「受動＝パトス」が引き出されるような「環境・条件への配慮」(松下 2016: 14) とは、何をなすことであろうか。

こうした問いに答えるためのヒントは、デューイの教育論のうちに見いだすことができるだろうが、これは今後の課題となる。本稿ではひとまず、「魂の学び」論の提唱に先だって松下が提起した、教育に関する「因果モデル」と「呼応モデル」の対比に着目しよう(松下 2014)。「因果モデル」は〈心による学習〉に、「呼応モデル」は〈魂による学び〉に対応している。

まず「因果モデル」とは、情報の提示や動機づけという「原因」の提供(いわゆる「教育」)によって、あらかじめ狙われた特定の「結果」(「学習」)を実現しようとする教育である(松下 2014)。ところでこうした思考は、「受動」と「能動」が分離された〈心による学習〉観においてのみ可能である。それゆえ、予め設定した目的へむけて被教育者を方向付けようとする教育の試みは、すべからず、〈心による学習〉観とかがわかる。

「呼応モデル」の教育は、このような「因果モデル」の罫を逃れようとする。「呼応モデル」においては、既定の目的にそって対象としての子どもや教材を分析し、まず「教育」の形を定めてから、それを実行に移すということをしない。一定の経験や知識に限定された存在である教育者が、しかし、生徒という他者、社会の出来事、自然の事物などを深く受け止めようとする姿勢がまずあり、そうしたものと「呼応」において、「教育」がはじめて形をなしつつ実現する。

とはいえ、「呼応モデル」の教育の実践は、放任主義、児童中心主義を意味するわけではない。松下によれば、教育者は、「学びへの構え」を自ら示すだけでなく、(物理的なものから観念的なものまで広い意味での)「道具」を提供したり、その用い方を示したりすることができる(松下 2014: 12)。例えば道徳授業において、様々な慣習の道徳の意義や

限界について示唆したり、「道徳原理」の意味についてその使用に即して示したりすることができる。ただしそうした「教えること」は、教師自身の「受動」と「呼応」において生起するものでなければならぬのである。

最後に、ここで示された「呼応モデル」の意義を道徳授業の実践に差し戻して考えて見たい。すると、「呼応モデル」における教育の挑戦は、前節第3項で述べた困難を直視し、それを越えようと格闘する教師のありようを示唆しているようにも思われる。それは、既存の道徳的言説のみならず、自分の無意識の道徳観をも宙づりにして、子どもという他者の声に全身をひらこうとする態度として解釈することができよう。教師がそのような態度にあるとき、生徒もまた、仮想の問題状況に対してであっても、真摯な思索に誘われるのではないだろうか。

総括と今後の課題

本稿の課題は、第一に、柳沼らの議論に即してデューイの教育理論にもとづいた道徳授業論の概要を確認すること、第二に、松下の議論に即してデューイ思想のさらなる可能性を探究することであった。

第一の課題は、第1節・第2節で取り組まれた。第1節ではまず、道徳授業の実施に反対であるとみなされてきたデューイの教育理論から、積極的な道徳授業論が、いかなる妥当性の根拠にもとづいて語り出されているかを確認した。消極的な根拠としては、デューイが実際に批判していたのは「道徳性についての観念」を教え込むような授業であり、道徳授業一般が否定されているわけではないということが挙げられた。また、積極的な根拠となりうるものとしては、デューイが、実践的判断における「道徳原理」の「道具」としての有用性を指摘していることを確認した。

続いて第2節では、柳沼らの構想したアクティブラーニング的な道徳授業論が、デューイがキャリア初期に示した倫理学の授業方法論を、デューイの中期以降の議論を参照して拡張したものであることを確認した。特に目立った点としては、「道徳的観念」を確実に習得させるための工夫としての「問題解決型」の授業への拡張が挙げられる。また、そうした具体的方法論を踏まえて、デューイの思想にも

とづいて語られた道徳授業論のねらいを実際に実現することの困難について確認した。

第二の課題は、第3節で取り組まれた。松下によって論じられたのは、アクティブラーニングという方法論は、受動と能動を分離する〈心による学習〉観と結びつけられがちであり、「学び」を衰微させる危険性があるということであった。これに対して、デューイ教育論に見られる〈魂による学び〉へ向かうためには、少なくとも教育者自身の「受動の作法」が重要であると確認された。また、こうした議論は、第2節で示されたアクティブラーニング型の道徳授業に対する懸念に、一つの理論的・思想的な説明を与えるものであった。

本稿で考察できなかった点は多々あるが、特に明確になった課題として二点を挙げておきたい。

第一に、デューイの初期の倫理学授業論と中・後期の教育理論との関係については、いまだ考察の余地があることが明らかになった。この課題は、思想の発展の構造的把握の中で取り組まれなければならない。

第二に、〈魂による学び〉としての学習や「呼応モデル」としての教育実践を、デューイが具体的にはどのように構想していたのか、明らかにする必要がある。それには、デューイの構想する教育実践の一つ一つを、彼自身の存在論や哲学史への考察といった文脈の中に位置づけながら理解する必要がある。

これらの課題に取り組むことで、デューイの道徳教育論それ自体の輪郭をより正確に見定め、道徳教育実践に対する示唆をより豊かにひきだすことができるだろう。

注

- 1) 文部科学省「[「考え、議論する」道徳科への転換]」(<https://doutoku.mext.go.jp/pdf/improvement.pdf>) (2015年3月発表、最終閲覧日2018年3月27日)
- 2) 一方で、そうして導入された「道徳の時間」が学校教育全体でのさまざまな道徳教育を「深化」し「統合」するものとしての役割を与えられたという点において、それはむしろデューイ教育思想を継承したものである、とする議論も存在した(行安1998)。ただしこの論点は、デューイ自身が語った教育論に道徳授業論が積極的な場所を持つかという議論とは無関係である。
- 3) たとえば、1908年の「教育における道徳原理」では、当

時行われていた「道徳の直接教授」について、「あまりにも狭隘で、形式的で、病理的である」と述べている(MW4:284)。また、1916年の『デモクラシーと教育』においては、性格の発達を知識の獲得や理解力の発達と切り離すなら、道徳の授業は「教理問答的な教え、あるいは道徳についての訓戒に還元され」とし、生徒の「他者への依存を増大させ、行為の責任を権威ある人々に転嫁するようにさせる」危険性を指摘している(MW9:364)。

- 4) 普通いわれる「道徳」の授業と「倫理(学)」の授業の間には決定的な差異が存在する。しかしここでの両者は、具体的な状況における実践的判断力の洗練を問題とする点で、一致している。それゆえにこそ、ここでの「道徳」と「倫理(学)」の差異は、授業実践の具体相に即して丁寧に考察されるべきものとなる。
- 5) こうした研究の背景には、デューイ教育理論を継承して多様に展開されたアメリカにおける道徳授業論(コールバーグの道徳発達段階論や価値明確化論、フラエンケルの理論など)の受容がある。
- 6) 小柳は、他教科を道徳教育の観点から再編成することによる、教科間の有機的な連携を挙げている(小柳2017)。これによって、道徳授業そのものの構想にも影響はあるだろうが、具体的には論じられてはいない。
- 7) また、デューイの道徳教育論の解釈という文脈を離れるが、松下は、「道徳原理」を伝達しようとする道徳教育に伴う危険性について批判してきた(松下2011など)。
- 8) この点に触れた研究は無数にあるが、日本における代表的な例としては森田尚人のものや加賀裕郎のものが挙げられる(森田1986:48-50、加賀2009:71-72)。
- 9) そうした「作法」の根底には、私たちの生の被投性や、私たちの生が「未知の何物かによって贈られたものであること」への自覚がある、と松下は述べている(松下2016:13)。

文献

- (1) デューイの著作
デューイの著作からの引用・参照に際しては、以下の略号を記した。[]内は初出の年を示す。すべて、デューイ著作全集にもとづく。
Dewey, J. (2008) *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. 2nd.edn.*, ed. Jo Ann Boydston, Carbondale, IL : Southern Illinois University Press. [Early Works = EW / Middle Works = MW]
- (2) それ以外の文献(著者は五十音順)

- 上田薫 [1960]『道徳教育の理論』明治図書。
- 梅根悟編 [1956]『道徳教育』明治図書。
- 加賀裕郎 [2009]『デューイ自然主義の生成と構造』晃洋書房。
- 木原孝博 [1984]『アメリカにおける道徳教育方法の改革』明治図書出版。
- 小柳正司 [2017]「『道徳の教科化』と『教科の道徳化』—ジョン・デューイの道徳教育論の今日的意義—」『日本デューイ学会紀要』第58号、129-138頁。
- 斎藤勉 [2010]「デューイの道徳授業論」日本デューイ学会編『日本のデューイ研究と21世紀の課題—日本デューイ学会設立50周年記念論集—』世界思想社、168-177頁。
- [1998]「デューイの教育的価値論」、杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、73-85頁。
- [1980]『デューイの教育的価値論』福村出版。
- 松浦鶴造 [1979]『デューイ道徳教育の研究』五月書房。
- 松下良平 [2017]「道徳教育とアクティブラーニング—デューイから何を学ぶか—」『日本デューイ学会紀要』第58号、117-127頁。
- [2016]「学習思想史の中のアクティブラーニング—能動と受動のもつれを解きほぐす—」『近代教育フォーラム』第25号、1-15頁。
- [2015]「道徳科構成原理論 Ver.1.0」『教育哲学研究』第112号、16-34頁。
- [2014]「教育の因果モデルと呼応モデル—教えることの諸相—」『教育哲学研究』第109号、8-13頁。
- [2011]『道徳教育はホントに道徳的か?—「生きづらさ」の背景を探る—』日本図書センター。
- 森田尚人 [1986]『デューイ教育思想の形成』新曜社。
- 柳沼良太 [2015]「デューイの教育理論と道徳教育—道徳科における問題解決的な学習を求めて—」『日本デューイ学会紀要』第56号、103-112頁。
- [2012]『「生きる力」を育む道徳教育—デューイ教育思想の継承と発展—』慶應義塾大学出版会。
- [2002]『プラグマティズムと教育—デューイからローティへ—』八千代出版。
- 行安茂 [2017]「デューイと道徳教育—アクティブ・ラーニングの可能性と課題—」『日本デューイ学会紀要』第58号、107-116頁。
- [1998]「道徳教育に対するデューイの影響」、杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、206-218頁。