

道徳理論と指導法に関する「トランザクション」の研究 —コールバーグの道徳性発達段階へのJ. デューイの影響—

A Study of “Transaction” on Moral Theory and Teaching Method :
J. Dewey’s Influence on the Stages of Kohlberg’s Moral Development

伊藤 朋子*
ITO Tomoko

要旨

ローレンス・コールバーグ (Lawrence Kohlberg, 1927-1987) は、学位論文「10歳から16歳における道徳的思考と選択の様式の発達」(The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16, 1958) によって道徳性発達理論を明らかにしたが、それ以来、世界各国でその理論的・方法的研究が多くなされてきた。コールバーグの道徳性発達理論は、道徳教育の理論と実践に多大な影響を及ぼし、彼の理論は、「価値明確化」(values clarification) や「人格教育」(character education) と並び、アメリカ道徳教育の三大潮流として位置づけられ、アメリカ内外の道徳教育の発展に寄与してきた。コールバーグにおける教育目的は、J. デューイ (John Dewey, 1859-1952) の教育哲学を基礎に置くものである。しかし、道徳的な問題解決能力の発達に関して、コールバーグがデューイの何を受け継いだのかは明らかでない。本稿では、コールバーグの道徳性発達段階への J. デューイの影響を、デューイの著書、論文から探り、J. デューイの教育的経験の最高レベルである「トランザクション」(transaction)⁽¹⁾ が、コールバーグの道徳性発達段階における最高レベルである「自律的・脱慣習的レベル」に一致することを明らかにした。つまり、J. デューイの教育的経験の第1段階「セルフアクション」(self-action) は、コールバーグの道徳性発達段階における第1段階「前慣習的レベル」に相応し、デューイの第2段階「インタラクション」(interaction) は、コールバーグの第2段階「慣習的レベル」に一致することが明らかになった。また、J. デューイの教育実践である「オキュペーション」(active occupations) は、新しい学習指導要領の目指す「生きる力」や「確かな学力」を実現するための指針として、「特別の教科道徳」における教育方法としての新たな可能性が期待される。

Abstract

Lawrence Kohlberg (Lawrence Kohlberg, 1927 - 1987), author of the doctoral thesis “The development of the modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16,” written in 1958, enumerated the moral development theory. Since then, throughout the world, there was an increase in theoretical and methodological research pioneered by him. Kohlberg’s moral development theory, which is the theory and practice of moral education, had tremendous effect, along with the theory of “value clarification” and the theory of “character education”; further, they were regarded as the three great currents of American moral education. They contributed to the development of moral education in the United States both from the inside and the outside. According to J. Dewey (John Dewey, 1859 - 1952), educational purposes as

*甲南大学文学部・教職教育センター教授

enumerated in Kohlberg's thesis should be included in the basic philosophy of education. However, regarding the development of an inherited moral problem-solving ability the assertions made by Dewey, Kohlberg are not certain.

This paper revealed that "Toransaction" at the highest level of J.Dewey's educational experience matches to Level 3: "Post-Conventional" at the highest level in the stages of Kohlberg's moral development, exploring from Dewey publications, papers. In other words, "Self-action" of first stage of Dewey's educational experience is "Level 1 :Pre-Conventional levels" of the first stage in Kohlberg's moral development stages, "Level 2: Conventional" of Kohlberg's stage is Dewey's "Interaction" . Exploring the influence of J.Dewey on the stages of Kohlberg's moral development, J.Dewey's "Active Occupations" as a guide to achieve "academic ability" and "power to live" that the new Japanese curriculum aims to, expected a new potential as a method of "special subject moral education" .

第1章 コールバーグの道徳性発達段階と先行研究の検討

第一節 コールバーグの道徳性発達段階

アメリカにおける道徳教育方法には、三大潮流がある。1920～1930年代は、基本的な道徳的内容を直接教えることが必要であるとして、正直、忠誠、責任、道徳的勇気、親切、奉仕、自制などを教える「人格教育 (character education)」が主流であった。また、ラス (Rathes) は、「価値の明確化 (value clarification)」を唱道し、一つの革新的な教育運動へと展開させた創始者である。価値の明確化の立場は、父母や教師が望ましいと考えた価値を子どもに教え込む、伝統的ないわゆる価値の教え込み (inculcation) という道徳教育を批判克服し、子どもの自主的な価値決定能力の育成を目指した、いわゆる人間中心主義教育 (humansitic education) の立場に立つものである。1970年代以降主流となった、人間中心主義の立場の道徳教育に、コールバーグの「認知的道徳性発達段階 (cognitive stages of moral development)」がある。以上の三つが、アメリカの道徳教育の三大潮流であるといわれている。

コールバーグが提起した「道徳性発達理論」によると、人間の道徳性の発達には、文化を超えて普遍的に、次のような段階を踏む。コールバーグは、人間の道徳的判断に注目し、その判断が下記のよ

うな3つのレベルと6つの段階をもつというものであり、1970～1980年代に、モラルジレンマの道徳授業が世界的に広がった。コールバーグの道徳性発達段階 (3レベル6段階) に基づく道徳教育論とは、以下の通りである⁽²⁾。

Level 1 (Pre-Conventional) 慣習以前のレベル

第1段階: 「罰と服従志向」 (Obedience and punishment orientation) 悪いことをして罰を与えられることを避けようとする段階。

第2段階: 「相対主義志向」 (Self-interest orientation) 「あなたが私の背中をかいてくれたら、私もあなたの背中をかいてあげる」といった、相互性の段階。

Level 2 (Conventional) 慣習的レベル

第3段階: 「対人関係の調和あるいは『良い子』志向」 (Interpersonal accord and conformity (The good boy/girl attitude)) 「よい子」であることによって、承認を勝ち得ようとする段階。

第4段階: 「法と秩序志向」 (Authority and social-order maintaining orientation) 正しい行動とは、自分の義務を果たし、権威を尊重し、既存の社会秩序を、秩序そのものために維持することにあると考える段階。

Level 3 (Post-Conventional) 自律的・脱慣習的レベル

第5段階：「社会契約的遵法主義志向」(Social contract orientation)秩序そのものを重んじるのではなく、法を合意によって変更できることを重視する段階。

第6段階：「普遍的な倫理的原理志向」(Universal ethical principles)人間の尊厳性の尊重という原理から、個々具体的な場面における道徳を考える段階。

コールバーグの観察によれば、子どもたちがこれらの段階をステップアップしていく場合は、必ず1つずつ段階を上がっていき、そして、一度上がれば、もうそれ以前の段階には戻ることがないという。コールバーグは、「ハインツの道徳的葛藤」(モラルジレンマ)の例を挙げて例証する。さまざまな国や地域や年齢の子どもたちにこの問題を出した時、どんな国や地域の子どもたちも、だいたい上のような発達段階を見せるという。つまり、以下のとおりである。

「ヨーロッパで、一人の女性が非常に重い病気にかかり、今にも死にそうでした。彼女の命が助かるかもしれないと医者が考えている薬が一つだけありました。それは、同じ町の薬屋が最近発見したある種の放射性物質でした。その薬は作るのに大変なお金がかかりました。しかし薬屋は製造に要した費用の十倍の値段をつけていました。彼は単価二百ドルの薬を二千ドルで売っていたのです。病人の夫のハインツは、お金を借りるためにあらゆる知人を訪ねて回りましたが、全部で半額の千ドルしか集めることができませんでした。ハインツは薬屋に、自分の妻が死にそうだとわけを話し、値段を安くしてくれるか、それとも支払い延期を認めてほしいと頼みました。しかし薬屋は、「だめだね。この薬は私が発見したんだ。私はこれで金儲けをするんだ」と言うのでした。そのためハインツは絶望し、妻のために薬を盗もうとその薬屋に押し入りました。」

コールバーグの「認知的道徳性発達段階」(cognitive stages of moral development)によると、第1段階「罰と服従志向」の子どもは、もし妻を死なせたら、他人から責められるだろう(賛成)か、あるいは、薬を盗めば警察に捕まるだろう(反対)と考える。第2段階「相対主義志向」の子どもは、もし捕まっても重い刑にはならないだろうし、刑務所から出たとき妻がいるのならよいではないか(賛成)か、あるいは、妻が死んでもあなたのせいではない(反対)と考える。第3段階「対人関係の調和あるいは『良い子』志向」の子どもは、薬を盗んでもだれもあなたを悪いとは思わないだろう(賛成)か、あるいは、犯罪はあなたや家族に不名誉をもたらす(反対)と考える。第4段階「法と秩序志向」の子どもは、もし薬を盗まなければ、彼女を死なせたという罪の意識をいつまでも持ち続けることになる(賛成)か、あるいは、盗みを働けば、法を犯したという罪の意識にさいなまれることになる(反対)と考える。第5段階「社会契約的遵法主義志向」になると、もし妻を死なせたら、他者からの尊敬と自尊心を失う(賛成)か、あるいは、薬を盗めば、法を破り、共同社会における地位と尊敬を失う(反対)と考える。第6段階「普遍的な倫理的原理志向」になると、薬を盗まずに妻を死なせたら、良心の基準よりも法律を優先させたとして、自分を責めることになる(賛成)か、あるいは、薬を盗んでも他の人から非難されることはないが、自らの良心から自分を責めることになる(反対)と考える。

「普遍的な倫理的原理志向」と呼ばれる第6段階についてコールバーグは、「自律的な第6段階の道徳的行為主体の目的は、ある人の善の増進が他の人の権利尊重を損なわず、また個人の権利尊重がすべての人の最善なるものを促進しそこなうことのないような方法で、道徳問題を解決しようとすることである」と言う。その場合、指針となるべきは「人間尊重」の原理である。第6段階において、人は、互いを尊重し合おうという自覚をもって、さまざまな道徳問題を調整していこうと努め

る。つまり、人間を等しく尊重する原理を実現できるのは、対話を通してだけであるから、対話に入ろうとする姿勢の必要性が認識されている。すなわち、対話は、他者とのかかわり方のうち、互いに承認しうる合意に到達することを指すものとして必要なものなのである。もちろん、対話を通せば必ず合意に至るというわけではない。しかし、そうした合意に至らない場面においてもなお相互尊重を維持しようとするところに、第6段階の特徴がある。

以上のような道徳性の発達理論を踏まえて、コールバーグは、「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はなく、子どもがすでに向かいつつある方向へ「さらに一歩前進するのを援助すること」を意味しているとして、以下の4点を主張している。

- ①子どもの思考力や道徳的判断力を高める。
- ②多様な価値観に触れる機会を増やす。
- ③道徳的判断の背後にある根拠を明らかにし、理由をきちんと説明できる。
- ④自尊感情（自分を価値ある存在として捉えていく態度や感情）を高める。

第二節 わが国における先行研究の検討

わが国においては、1975年、神保信や岩佐信道によって、コールバーグ理論が紹介されている。また、コールバーグの理論は道徳授業の方法論のみならず、哲学的・倫理的関心を集め、わが国の心理学や教育学、哲学、倫理等の分野から理論研究や実践研究がなされた。心理学では、山岸明子⁽³⁾や内藤俊史⁽⁴⁾によって研究され、1983年には、道徳性心理学研究会の設立が提案され、1985年に発足し、翌年には会誌『日本道徳性心理学研究』が発行された。

また、この1985年には、ハーバード大学教授、同道徳教育研究センター所長であったコールバーグ博士が来日し、認知理論による道徳性発達心理学研究に関するセミナーが数週間にわたって開催

された。これを契機に、この新しい道徳教育への期待が高まり、コールバーグ理論を紹介する書物が次々と出版された。例えば、1985年の藤田昌士『道徳教育その歴史・現状・課題』⁽⁵⁾や、1987年の岩佐信道『道徳性の発達と道徳教育』⁽⁶⁾等が出版され、1986年には、『道徳教育』（明治図書）において、特集「コールバーグ理論と道徳授業」が掲載された。1987年には、急逝したコールバーグ博士の遺志を継いで、道徳教育の国際会議が開催されている。コールバーグ理論は、世界の道徳教育の潮流の中でも中心的役割をはたす理論として、その重要性が認識されるようになった。この国際会議の第二回大会は1990年に、アメリカのノートルダム大学創立150周年記念事業の一つとして行われた。そのテーマは「国際社会における価値、権利、責任：新しい千年のための道徳教育」であり、多くの日本人学者がこの大会に参加した。

道徳教育の実践としては、コールバーグの「ジレンマ・ディスカッション」(dilemma discussion)が、兵庫教育大学の荒木紀幸を中心とする研究グループにより「モラルジレンマ授業」として展開された⁽⁷⁾。兵庫教育大学の研究グループは、道徳的自律をめざす道徳教育において、心情主義や価値の押し付けをめぐる問題を避ける方法として、コールバーグ理論を拠り所にし、日本の学習指導要領の下、1主題2時間のモラルジレンマ授業を提案し、モラルジレンマ資料の開発、道徳性の発達検査・役割取得検査の標準化、客観的・主観的な授業分析法の適用等を行い、実践的に検討した。兵庫教育大学の研究グループは、日本の教育風土で「教育の目的は子どもたちを発達させることにある」というデューイ教育哲学の下に、認知的発達段階説を提示したコールバーグ理論に基づく授業が行えるように検討を重ねた。この研究は1982年頃から始まり、道徳教育研究会から、1984年に道徳性発達研究会と名称を変え、2001年には日本道徳性発達実践学会となった。この研究によって、従来型の道徳授業では道徳的な発達の变化は見られなかったが、モラルジレンマ授業では、道徳性の発達の上昇や役割取得能力の発達の上昇を得て

いる。このモラルジレンマ授業の特徴は特に中堅の先生を中心に実践され、全国的に実践されるようになった。近年では、コールバーグが1972年に降に取り組んだ「ジャスト・コミュニティアプローチ」(just community approach)に関する研究が進められている。コールバーグの論文をまとめたEssays on Moral Development⁽⁸⁾は、彼の全集ともいえる著書であるが、そのうち一部の論文が邦訳され出版されている。また、訳本以外にも、研究論文や研究書が発表されており、佐野安仁・吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』は、コールバーグの論文を検討し、その理論の基礎を明らかにしたものである。

コールバーグは、教育の目的をどのように設定したのだろうか。これに取り組んだ西村正登⁽⁹⁾や西田忠男⁽¹⁰⁾によると、コールバーグは「生長」(growth)を教育の目的としたデューイの哲学に従い、「発達」(development)を教育目的としている。コールバーグの「教育の目的としての発達」(Development as the Aim of Education)によると、「発達」という機能的要因を教育の目的としたことが、デューイから引き出されたものであると述べられている。社会的な問題を解決するためには、状況をよく観察し、いかに行動すればよいかを熟考する必要がある。状況の観察と行動の計画を何度も繰り返すことによって、行動の確実性は高まっていく。これは、デューイによる実験的知性を用いた問題解決の理論であるが、この理論からコールバーグを再解釈してみると、コールバーグにおける「道徳的判断」(moral judgment)は、道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更新されるものであるということになる。

コールバーグへのデューイ理論の影響に関する深い研究は、まだなされていないが、先行研究では、加賀裕郎「発達理論の教育学的基礎」⁽¹¹⁾において批判的に検討されている。加賀は、コールバーグとデューイの理論の一致に関して批判の立場を取っている。コールバーグの理論枠組みがデュー

イよりもピアジェ的構造主義に大きく依拠していることに由来しているのである。しかし、コールバーグは、デューイの影響を受けたと明確に述べており、彼の理論の根拠や関心が、デューイ理論に基づく問題解決的思考に向けられていたことを示すためには、コールバーグへのデューイ理論の影響に関する深い研究が必要であると考えられる。

第2章 道徳教育とJ. デューイの「オキュペーション」(active occupations)

第一節 民主主義教育と「オキュペーション」

デューイは、教科中心の学校から子どもの経験中心の学校への転換は、教師の設定する教科の系列ではなく、子どもが創出する「オキュペーション(active occupations)」の系列を軸にしたカリキュラムにすることであると考へた。デューイは、「大学附属学校」において、以下のように述べている。

「この単純化された社会生活は小規模に一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動を再現すべきであり、そのようにして、一方において、子どもが、より大きな共同体の働きの構造・材料・形態を次第に熟知することを可能にするべきである。他方、その単純化された社会生活は、子どもが、それらの活動を通して彼自身を個性的に表現することを可能にし、そのようにして彼自身の能力の制御を達成することを可能にしてくれる。」⁽¹²⁾

「単純化された社会生活」とは、「学校」のことであり、「小規模に再現された一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動」とは、「オキュペーション(active occupations)」のことである。

この「オキュペーション」について、デューイは、学校教育は、特別の意図を以て組織したものの、一つの単純化された社会生活として組織している共同体であるために、「小規模に一つの全体としての生活にとって基本的に重要な活動」を再現し、現実の社会における問題解決的思考を育成すべき

であるとして、「オキュペーション」を学校の中へ導入すべきであると主張している。「オキュペーション」こそが、デューイが描いた教育、学校、授業を可能にするものであると考えられる。

以上より、デューイは、教育の本質や学校の本質において学校へ「オキュペーション」を導入すべきことを主張しているが、「オキュペーション」が導入されることによって、学校における教育にどんな変化がもたらされるのだろうか。

デューイは、「大学附属小学校の組織計画」において、「総ての教育の究極の問題は心理的要因(the psychological factor)と社会的要因(the social factor)とを調和的に働かせることである」⁽¹³⁾と述べ、「私の教育信条」において、以下のように述べている。

「教育の過程は二つの側面を持っている、即ち、一つは心理的側面(the psychological side)であり、もう一つは社会的側面(the sociological side)である、そして、どの側面も、邪悪な結果を伴うことなくしては、他の側面に従属させられないし、また無視されないと私は信ずる。」⁽¹⁴⁾

デューイによれば、「総ての教育の究極の問題は、心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」であり、彼は、『子どもと教育課程』において、以下のように述べている。

「教育の過程の基本的要因は、未熟で未発達な存在の成熟した経験の中に具体化されている社会的な目的・意味・価値である。教育の過程とは心理的要因と社会的要因との十分な相互作用である。」⁽¹⁵⁾

彼は、「心理的要因と社会的要因との相互作用」こそ、「総ての教育の究極の問題」であると考えているのである。つまり、「個人と社会との統一」＝「民主主義」＝「教育の究極の目的」という考え方があり、現実の社会における問題解決の思考を育成することを主張している。

デューイは、「私の教育信条」において、以下のように述べている。

「要するに、教育されるべき個人は社会的個人であり、社会は個人の有機的結合であると私は信

ずる。もし私たちが子どもから社会的要因を消去するならば、そこにはただ抽象化されたものが残るだけである。もし私たちが社会から個人的要因を消去するならば、そこにはただ不活発な生気のない大衆が残るだけである。」⁽¹⁶⁾

また、デューイが「心理的要因と社会的要因の相互作用」こそ総ての教育の究極の問題であると考えた根底には、次のような「個人と社会との関係」についての考えがあるといえる。デューイは、『倫理学』において、以下のように述べている。

「個人は相互に依存し合っている。誰一人として他の人々へ依存することなしには生まれてさえない。他の人々からの援助や養育なくしては、個人は惨めにも滅び去るであろう。……社会的な連帯と結びつきは、身体的な連帯と結びつきと同様に自然であり、不可避なものである。……人間は他者との関係があるために個人である。」⁽¹⁷⁾

このように、デューイは、「児童中心主義の行き過ぎ」の立場に立っておらず、また「誤った個人中心主義教育」の立場にも立っていなかった。デューイは、「私の教育信条」において、以下のように述べている。

「心理的側面と社会的側面とは有機的に関係づけられており、従って、教育は両者の間の妥協、或いは、一方を他方へ積み重ねることとは考えられないと私は信ずる。」⁽¹⁸⁾

また、デューイは、「大学附属小学校の組織計画」において、以下のように述べている。

「結果として、基本的な社会的材料を取り扱う子どもの表現的活動—住居に関わる木工・衣服に関わる裁縫・食物に関わる料理—が出発点となる。」⁽¹⁹⁾

「基本的な社会的材料を取り扱う子どもの表現的活動」とは、まさに「オキュペーション」のことである。つまり、デューイによれば、「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」は「オキュペーション」を通してはじめて可能になるのである。

「オキュペーション」を学校教育へ導入するこ

とによって、デューイは、「個人と社会との統一」の実現を可能にする「真の教育」の成立を企図していたのであるが、この「オキュペーション」の導入によって、彼は、学校を「一つの共同体生活の形式」へと革新していこうとしている。「私の教育信条」において、デューイは、「現在の教育の多くは、それが学校は一つの共同体生活の形式であるというこの基本的原理を無視しているが故に、失敗している」⁽²⁰⁾と言っている。デューイは、「オキュペーション」を社会的意義において捉え、そのことによって学校そのものが「生きた共同体生活の一つの純粋な形式になされるべき道具」として考え、現実の社会における問題解決の思考を育成すべきであるとしていたのである。彼は『学校と社会』において、以下のように述べている。

「我々は、木工・金工・織物・裁縫・料理などを個別の教科としてではなく、生きることや学ぶことの方法として考えなければならない。私たちはこれらの仕事をそれらの社会的意義において、即ち、社会がそれによって自らを進行させる過程の類型として、また子どもに、共同体生活の基本的必要事項を痛感させるためのものとして、……要するに、学校そのものがそれを通して課業を学習すべき隔離された場所としてではなく、生きた共同体生活の一つの純粋な形式になされるべき道具として、考えられなければならない。」⁽²¹⁾

また、デューイは「現在の学校が自らを一つの自然な社会的単位として組織することが出来ないという根本的理由は、まさに協同の生産的活動という要素が欠如しているためである」⁽²²⁾と言っているが、この「協同の生産的活動」が「オキュペーション」であるといえる。多様な形式の「オキュペーション」を通して「学校の全精神が革新される」ということについて、彼は、以下のように述べている。

「さまざまな形式の「オキュペーション」を学校の中へ導入することに関して心に留めて置くべき重要な事柄は、それらを通して“学校の全精神が革新される”ということである。……要するに、学校は一つの小規模な共同体（miniature

community）となる機会、一つの胎芽的社會（embryonic society）となる機会を獲得する。このことこそがさまざまな形式の「オキュペーション」を学校の中へ導入することに伴う根本的事実である。」⁽²³⁾

「オキュペーション」＝「学校の全精神の革新」＝「学校教育における人間疎外の克服」といった「道徳教育」の側面からの考察を行なうことにしたいと思うが、そこに一つの根本的変化がもたらされることを指摘したい。それは「社会的態度における変化」である。これは、道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更新されるものであるということである。デューイは、『学校と社会』において、19世紀末の学校の授業における社会的態度に対して厳しい批判の眼を向け、次のように言っている。

「事実や真理の単なる吸収は、個人的な事柄であり、それは必然的に利己主義に陥って行く。……事実、成功のための唯一の手段は競争的なものである。最大量の情報を貯蔵し集積するということにおいてどの子どもが他の子どもに勝ち越すのに成功したかを見るために復誦あるいは試験における結果を比較するということが行なわれているために、子どもがそれに成功する唯一の手段は競争ということにならざるを得ない。これが広く行き渡った雰囲気であるために、子どもにとって、授業において他の子どもを助けることは学校における一つの犯罪になっている。授業が単に課業を学習することから成っている場合には、相互扶助(mutual assistance)は、協同(cooperation)と連合(association)との最も自然な形式である代りに、隣の子どもを彼の当然の義務から解放するための内密の努力となる。」⁽²⁴⁾

第二節 道徳教育と「オキュペーション」

デューイは、「道徳的分業」や「社会的精神」について以下のように述べている。

「40人の子どもが皆、毎日同じ教科書を読み、同じ課題を予習し復誦しており、彼らは一時間の

学習時間に何を学習することが出来、一時間の復誦時間に何を復誦することが出来るかという観点から絶えず評価されていると考えてみよう。そこには社会的分業(social division of labor)とか、道徳的分業(moral division of labor)とかの余地など全くない。それぞれの子どもにとって、これが自分の仕事だと言えるようなことをしながら、しかも共通の成果に貢献する機会など全くない。……そこにおいては社会的精神(social spirit)は涵養されない。事実、このような方法が行なわれている限り、次第に社会的精神を衰退させてしまう。」⁽²⁵⁾

「子どもは発表したい、行動したい、奉仕したいという自然的願望を持って生まれてくる。この自然的願望が実現されない時、社会的精神に対する反動は私たちが考えるよりもずっと大きい。毎日毎日、変わることなく繰り返される授業の重荷が集中される時、社会的精神に対する反動の大きさは私たちの考えもつかない程である。」⁽²⁶⁾

デューイによれば、子どもの「発表したい、行動したい、奉仕したいという自然的願望」が無視され、単なる学識の獲得において授業が展開される場合、「積極的に個人主義的な動機や基準が教え込まれる」⁽²⁷⁾ことになる。

「学力の弱い者は次第に自分の能力に対する自信を失い、何時でも劣等の地位に置かれる。このことの自己に対する尊敬や仕事に対する尊敬に及ぼす悪効果は言うまでもない。学力の強い者はますます名誉ある地位を与えられることになるだろうが、それは彼らの学力の絶対的な強さのためではなく、弱い者と比較して彼らが相対的に強いという事実があるからである。そこで、当然のことながら、子どもは非常に早過ぎる時期から個人主義的競争の場の中へ巻き込まれることになる。」⁽²⁸⁾

「子どもの活動的能力つまり、彼の構成・生産・創造の能力に訴える教育方法—まさに「オキュペーション」としての授業—を学校の中へ導入することは、利己的な吸収から社会的な奉仕へと倫理的重力の中心を移す機会を提供してくれる。」⁽²⁹⁾

以上より「オキュペーション」としての授業を学校の中へ導入することは、利己的思考から社会的な奉仕へと倫理的重力の中心を移す機会を提供してくれるのであり、現実の社会における問題解決的思考を育成できるのである。また、デューイは、『学校と社会』において、以下のように述べている。

「オキュペーションが展開されているところにおいては、これらのことの総てが変化する。他の子どもを援助することは、援助される者を貧しくする一つの慈善の形式である代りに、援助される者の能力を解放し、衝動を促進する一つの補助である。自由なコミュニケーション精神、観念・示唆・結果を共有する精神、以前の経験の成功と失敗を共有する精神が特徴となる。……非形式的な、それだけに浸透力のある仕方で、学校生活は自らを社会的基盤の上に組織する。」⁽³⁰⁾

このように、「オキュペーション」として展開されることによって、道徳性、社会性を育成する「自由なコミュニケーション精神」・「観念・示唆・結果を共有する精神」・「以前の経験の成功と失敗を共有する精神」に満ちた授業が可能になる。道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することで、「発達」は、不断に更新される。その時、学校は、「社会的基盤」の上に組織されることになるのである。このような「社会的基盤」の上に組織された学校こそ、「一つの共同体生活の形式」・「生きた共同体生活の一つの純粋な形式」としての学校なのである。

「オキュペーション」を導入することによって、学校は自らを「社会的基盤」の上に組織することになる「一つの共同体生活の形式」となり得るとデューイは言ったのであるが、さらに、彼は、「このような社会的基盤の上に組織された学校の内にこそ、学校の訓育(discipline)あるいは秩序(order)の原理が見出される」⁽³¹⁾と述べている。

そして、デューイは、「私の教育信条」の中で、訓育あるいは秩序という言葉の代りに、「道徳的訓練」(moral training)あるいは「道徳教育」(moral education)を使用して、以下のように述べている。

「道徳教育は、……学校は一つの社会生活の形態であるという考え方に中心を置く。それ故に、最善の道徳的訓練は、子どもが、まさに作業と思考との統一体において他者との正しい関係に入ることを通して獲得する道徳的訓練である。現代の教育制度は、それらがこの作業と思考との統一体を破壊したり無視したりする限り、如何なる純粹で筋の通った道徳的訓練も獲得することを不可能にする。」⁽³²⁾

また、デューイは、「大学附属小学校：歴史と性格」(The University Elementary School: History and Character, 1897)において、以下のように述べている。

「大学附属小学校の精神に関して言うならば、主要な目的は子どもがその中において自分は自分自身の持ち分を持っており、自分自身の為すべき仕事を持っていると感じる自由で形式ばらない共同体生活を確保することである。……唯一の純粹な訓育あるいは秩序は子どもが為さなければならない作業—「オキュペーション」—に対する彼自身の尊敬と他者の権利についての彼の意識から生まれて来る訓育あるいは秩序である。」⁽³³⁾

さらに、デューイは、道徳に関する基本的な考え方について、『民主主義と教育』において、「行為の道徳的性質 (the moral quality) と社会的性質 (the social quality) とは相互に全く同じことである」⁽³⁴⁾と述べている。

これは、「行為の道徳的性質と社会的性質とは相互に全く同じことである」という、「デューイの道徳観」を最も端的に表した言葉である。つまり、道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて公共の精神のもとに、吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更新されるものであるといえるが、このような道徳教育観において、彼は『学校と社会』の中で、「社会的協同と共同体生活との精神の育成」(the development of a spirit of social cooperation and community life)⁽³⁵⁾を主張している。そして、このような「社会的協同と共同体生活との精神」は、「オキュペーション」を導入す

ることによってのみ育成され得るものである。デューイは、『民主主義と教育』において、以下のように述べている。

「学校の管理・教育課程・教育方法の価値の尺度は、それらがどれだけ社会的精神によって生命を吹き込まれているかにある。……学校の教育活動を脅かしている最大の危険は、社会的精神を浸透させる条件が学校には欠如しているということであり、このことが有効な道徳訓練の最大の敵である。何故ならば、この社会的精神は、学校に一定の条件が整備されている時のみ活発に存在することが出来るからである。」⁽³⁶⁾

「一定の条件」とは何かということ、彼は次のような二つの条件を挙げている。

(1)「第一に、学校はそれ自体、共同体生活でなければならぬ。……この書物の中において連続的な構成的活動—「オキュペーション」—を通しての教育の必要性を主張して来た理由は、連続的な構成的活動というものが社会的雰囲気をもたらすのに良い機会を提供してくれるという事実にあるのである。課業を学習するための場所としての生活から隔離された学校に代って、私たちは、そこにおいては学習や生長が現在の共有された経験の出来事であるような一つの小規模な社会集団を構成しなければならない。運動場とか、仕事場とか、作業室とか、実験室とかは、単に子どもの生来の活動傾向を発動させるだけでなく、また、それらは相互交渉 (intercourse) ・コミュニケーション (communication) ・協同 (cooperation) —社会的関係の知覚を子どもの内に拡大してくれるもの—を内包している。」⁽³⁷⁾

(2)「学校の内部における学習は学校の外部における学習と連続的でなければならない。両者の間には自由な相互作用が存在しなければならない。このことは両者の社会的関心の間に多くの接点がある場合にのみ可能である。……一般に、そこにおいては学習が必要で報酬でもあるような社会的環境の欠如が学校の孤立化の主要な理由である。この学校の孤立化は学校において習得した知識を生活に適用出来ないものにしてしまい、品性の涵

養に関わっても役に立たないものにする。」⁽³⁸⁾この「学校の内部における学習と学校の外部における学習との自由な相互作用」の基盤となる両者の「社会的関心」の間の接点は、学校の中へ「オキュペーション」を導入することによって、学校が「一つの小規模な社会集団」になった時にのみ成立するものである⁽³⁹⁾。

以上より、有効な「道徳教育」を成立させるために、「社会的精神」を子どもに浸透させるように学校が具えなければならない二つの条件とは、学校の中へ「オキュペーション」を導入することによって実現されるのである。彼は『学校と社会』の中において、以下のように述べている。

「事物が構成される過程にあるところにおいては、ただ一つの種類の秩序しか存在しないなどということはない。どんなに忙しい作業室においても、或る種の無秩序があるとさえ言うてよいであろう。そこには沈黙などはない。子どもは或る種の固定した身体的姿勢を保持することに努めていない。……彼等は多種多様な物事を為しつつあるのであって、そこには活動から結果する混乱があり、喧騒がある。しかし、オキュペーションから、しかも社会的協同的な仕方において(in a social and cooperative way) 結果を生み出すことから、独自の訓育が生まれて来る。」⁽⁴⁰⁾

この「オキュペーション」つまり、「社会的協同的な仕方において結果を生み出すこと」から生み出される「独自の訓育」とは、「社会的協同と共同体生活との精神の育成」であり、「行為の道徳的性質(the moral quality)と社会的性質(the social quality)とは相互に全く同じことである」といったデューイの道徳教育観が明確に表出している。

デューイが、『人間性と行為』において、「道徳は、慣習、習俗、既存の集合的習慣を意味する。……習慣は道徳的基準を構成する」⁽⁴¹⁾、「道徳的判断と道徳的責任とは、社会的環境によってわれわれのうちに営まれる作業であるという、この二つの事実が意味しているものは、道徳性はすべて社会的なものだということである」⁽⁴²⁾と述べていることと一致するものである。

第3章 J. デューイにおける「トランズアクション」の理論

第一節 「自由」 — 知的道徳的自由 —

デューイは、「自由」(freedom)とは、子どもの本質的な衝動や興味を妨害せずにエネルギーを解放し、子どもが自己のリズムを発見し、そのリズムや集中力を大切にして人格を形成するものであり、1934年に南アフリカにおける会議に参加し⁽⁴³⁾、「それぞれの子どもにはリズムがあり、教師はそのリズムに割り込まないよう最大の努力をはらわなければならない」⁽⁴⁴⁾と述べている。また、デューイは『明日の学校』(*Schools of Tomorrow*, 1915)において、モンテッソーリの生徒たちは、「身体的には自由であるが、知的にはそれほど自由ではない」⁽⁴⁵⁾と述べている。つまり、デューイは、モンテッソーリ教育では、生徒たちは自分の使用する教具を自由に選択できるが、「創造する自由」がそこにはないと述べているのであり、「知的道徳的自由」(intellectual and moral freedom)の意味を理解し、為すことと学ぶことを関連づけた教育こそ民主主義社会を実現するものである⁽⁴⁶⁾としている。

牧野宇一郎は、デューイ教育論では生長が自由(freedom)と同一視されていると指摘し、「自由」(freedom)は、行動の自由に加えて、目標や意図を形成し評価する力と手段を選択し組織する力から成る⁽⁴⁷⁾としている。デューイは「自由」にはfreedomを当てているが、freedomとlibertyはどのように区別されて用いられているのだろうか。牧野は、リバティは外的条件、フリーダムは内的条件に関わると考えてよいだろうか、「意志の自由」はフリーダムであるが、デューイがカント的な意志の自由を主張しているわけではない⁽⁴⁸⁾として、彼のいう「学問の自由」(academic freedom)は、英知的協同的な探究の自由が中心となる⁽⁴⁹⁾と述べている。デューイが「自由」というテーマに敢えてフリーダムをあてているのは、まさにこの内的意志の自由の尊重であり、リバティを使用しなかつ

たという意味からも、子どもの自然のリズムとしての内発的「自由」を考えていたことがわかる。デューイは、「知的道徳的な自由」を「積極的な自由」、そして、その実現のための手段としての「身体的外面的な自由」を「消極的な自由」と捉えている⁽⁵⁰⁾。

以上より、「自由」をリバティでなく敢えてフリーダムとしたのは、比較的には、リバティを「身体的外面的な自由」、「消極的な自由」、フリーダムを「知的道徳的な自由」、「積極的な自由」と捉えていたのではないかと推察される。デューイは、「英知的な生長力」、「英知的協同的な探究の自由」をフリーダムとしている。したがって、デューイの「自由」は人間形成の観点からの積極的な意味での「自由」であり、モンテッソーリ教育における、有機体と環境とが二元論的に捉えられ有機体にとって有害な環境は排除するといった消極的な意味での「自由」や、カントにおける道徳的法則と結びついた先験的（超越論的）な「自由」ではない。それは、有機体と環境との相互作用を通しての生長をめざす能動的で経験的な「自由」であり、「知的道徳的自由」であるといえる。

第二節 「協同」 —相互作用—

「協同」(co-operation)の原理、つまり「集団生活の相互作用」(interaction of group life)について、デューイの『民主主義と教育』にはこの考えが見事に定義されている。この著書の中でデューイは、「共同生活の相互作用(interaction)を通してその制度を柔軟に再調整することのできる社会は、民主的である」⁽⁵¹⁾、「共有された関心(shared interests)から生ずる自由で公平な交流の欠如は、知的刺激を不均衡にする」⁽⁵²⁾と述べており、この「相互作用」を意識的に教育現場に取り入れることによって、子どもに環境に対して適当な調節を試みる機会を与え、人格の発達を目指しているのである。牧野は、デューイのいう「協同」について、英知的で自由な参加の態度を養うための民主主義的生活法則であるとして、民主的な学校の規律とは、英知的な探究能力と民主的な生活能力で

あり、両者は別のものではなく一体のものである⁽⁵³⁾と述べている。つまり、英知的な探究能力は「自由」、民主的な生活能力は「協同」を意味し、両者は一体のものであり、どちらか一方だけでは教育は成立しないとデューイは考えていたのである。彼は、教育的過程は二つの面をもっており、心理的な面と社会的な面であって、どちらかを他の一方に従属したり無視したりすれば必ず悪い結果を伴う⁽⁵⁴⁾と述べている。

以上より、「協同」は集団内、集団間の「相互作用」を意味し、この「相互作用」を通して関心が共有され、環境を適切に調整する社会性が養われる。この社会性は、いわば行動の道徳性を有するものであり、内面的な道徳性を生み出し人格を形成するものであると考えられる。そして、デューイは、子どもの自然のリズムとしての「知的道徳的自由」を尊重することは「協同」との相補的な関係においてでなければ実現できないと考えていたといえる。

第三節 デューイにおける「トランズアクション」の理論—「自由」と「協同」の融合調和—

デューイの「相互作用」の概念は、彼の思想の発展とともに変化している。「相互作用」はデューイの「経験」を説明する重要な鍵概念であり、「経験」の質はデューイ教育論の中心的な課題であるのである。まず、人間形成の観点から考察する。デューイは、「教育とは、経験に意味を付加し次の経験を方向づける能力を高めるように、経験を再構成、再組織することである」⁽⁵⁵⁾と述べている。彼は、このような経験を「真の経験」(real experience)⁽⁵⁶⁾、「完全な経験」(integral experience)⁽⁵⁷⁾と表現している。そしてそれは、『経験と教育』(*Experience and Education*, 1938)における経験に内在する「連続(continuity)の原理」と「相互作用(interaction)の原理」につながる考えである。この「連続の原理」は個人の知的道徳的な生長⁽⁵⁸⁾に、「相互作用の原理」は社会組織に適する活動⁽⁵⁹⁾に関わるものであり、デューイは、「相互に

能動的に結合している連続と相互作用が、経験の教育的な意義と価値をはかる尺度を提供する」⁽⁶⁰⁾として、二つの原理の融合調和を主張している。

デューイによると、教育とは有機体と環境が適応するような習慣を獲得することにあるのであり、「能動的な習慣」(active habits)は、新たな状況にうまく対処するように活動を調整するための思考力、創造力を伴った生長をもたらすものである。そして、古い習慣は、環境と有機体の活動が均衡を保っている「慣れ」(habituation)という形であり、「能動的な習慣」によって生みだされる生長の背景を提供するものである⁽⁶¹⁾。

デューイは、「習慣の基本的特徴は、能動受動の経験が本人を修正するという点であり、また、その修正が次の経験の質に影響を与えるということである」⁽⁶²⁾と述べている。この習慣の自己更新は、探究の働きによるものであり、杉峰英憲は、「仮定の世界の恒常性とその機能の破綻は、有機体が意識的に探究を始める契機を示しているように思われる」⁽⁶³⁾と述べている。ここでの環境と有機体における相互作用は、環境と有機体が分化した形での相互作用(interaction)ではなく、「有機体と環境を分離せず、共通の全体的組織において観察される場合を意味」⁽⁶⁴⁾する相関作用(transaction)である。

「完全な経験」についてデューイは、『経験としての芸術』(Art as Experience, 1934)の中で、「リズムを伴った経験の流れが不断に融合され内部的に完成されているもの」⁽⁶⁵⁾であると述べ、「リズム」を自然との関係において捉え、経験を助長して限りなく「完全な経験」にする基礎となるもの⁽⁶⁶⁾であるとしている。

『知るものと知られるもの』(Knowing and the Known, 1949)の中では、セルフアクション(self-action)、インタラクション、トランズアクションについて、それぞれ、「あるものが自己の力で活動するのが見られる」、「あるものが他のものと釣り合っている」、「分離可能な関係を孤立させることなく表現と呼称の体系が作用の各局面と段階を扱

うために採用される」⁽⁶⁷⁾といった説明がなされているが、杉峰が述べているように、デューイの哲学は、「人間の通常の経験を、より洗練された形である『探究』へと進める適切な方法を主張している」⁽⁶⁸⁾のである。

「相互作用」(interaction)から「相関作用」(transaction)へとデューイの「経験」の理論が変化していった過程において、経験は、洗練され、教育的な質の「経験」を生み出す「自由」と「協同」の融合調和の理論が形成されたといえる。また、「デューイの経験の洗練過程」とは、「自由」においては、リバティからフリーダムへの移行の過程であり、「協同」においては、インタラクションからトランズアクションへの移行の過程であるといえる。そして、デューイのいう「完全な経験」、「真の経験」は、子どもの自然のリズムを尊重する「自由」と「協同」の融合調和の理論に基づくものであり、それは、探究を生み出し人格を形成する民主主義教育の鍵概念なのである。

第4章 デューイの道徳とトランズアクション

第一節 「自由」と「協同」のトランズアクション

「自由」と「協同」のトランズアクションが、民主主義教育にとって、いかに重要で困難な課題であるかについて考察してきたが、その「自由」と「協同」のトランズアクションによって成立する教育的な構造とは、いかなるものであるのか、社会的に責任ある市民の育成をめざして、デューイは、子どもの倫理的、道徳的な発達を強調し続けたのである。つまり、デューイは、子どもの「個性」と「社会性」の両方を養う原理によって、「探究的な思考」を育て「全人的な人間の形成」をめざしたのである。それは、道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更新されるものであるということになる。有効な「道徳教育」を成立させるために、「社会的精神」を子どもに浸透させるように学校が具

えなければならぬのである。

デューイが「英知的な生長力」、「英知的協同的な探究の自由」をフリーダムとしているように、「自由」とは、有機体と環境との相互作用を通しての生長をめざす能動的で経験的な「自由」であり、デューイの主張した「知的道徳的自由」である。

「協同」については、デューイは、「相互作用」の考えをもとに学校を「一つの生きた社会の単位」にしようとしたのであり、この「相互作用」を意識的に教育現場に取り入れることによって、子どもに環境に対して適当な調節を試みる機会を与え、人格の発達を目指している。また、デューイは、英知的な探究能力と民主的な生活能力は一体のものであり、どちらか一方だけでは教育は成立しないと考えていたのであり、子どもの自然のリズムとしての「知的道徳的自由」を尊重することは「協同」との相補的な関係においてでなければ実現できないと考えていた。

第二節 デューイのコミュニケーション論

「自由」と「協同」の融合調和による「真の経験」とは、主客未分のトランズアクションによる「審美的質」に満ちあふれた経験、直接的に体感する「質的」な経験であり、「探究」が生まれる母体となる「完全な経験」である。この「完全な経験」についてデューイは、人間の基本的な生存の条件と結びついている大いなる「自然のリズム」を基礎としたものであり、経験の流れが不断に融合され内的に完成されているものであるとしている。

「探究」の母胎としての、自然のリズムを基礎とした「真の経験」とは、「経験の共有における最高の状態」であり、芸術を通して得られるような、「経験の共有を制限する深淵と障壁とにみちたこの世界において、おこりうる最高のコミュニケーション、人と人との間の完全で無制約なコミュニケーション (complete and unhindered communication)」⁽⁶⁹⁾がなされている状態である。そして、芸術 (art) は、表現的 (expressive) であり、言葉では完全に言えないことを語る「コミュ

ニケーションの媒体 (medium)」⁽⁷⁰⁾であると、デューイは主張している。芸術作品は、「作者以外の人の中で作用するときのみ、完全となる」のであり、他者の経験の中で、それがあたかも自らの経験であるかのように感じられるような、「コミュニケーションの中でのみ、生命を有する」⁽⁷¹⁾ものであるとしている。このような「経験の共有における最高の状態」である「真の経験」を生み出すには、共同体において、「自分自身の経験を他人が理解できるように表現するコミュニケーション」が必要である。デューイは、経験が伝えられるためには、「想像力をはたらかせて、多かれ少なかれ、他の人の経験を理解して自分のものにならなければならない。コミュニケーションは、すべて芸術に似ている」⁽⁷²⁾と述べている。そして、「拡大され、改変された経験 (enlarged and changed experience)」⁽⁷³⁾を通して、真に経験の共有がなされるようなコミュニケーションを、「教育的 (educative) である」と述べ、そのコミュニケーションが型にはまったもの (cast in a mold) になって、決まりきった方法で行われるとその教育力は失われる⁽⁷⁴⁾としている。また、デューイは、「経験は、人間を自然から閉め出す覆いではない。経験は、自然の核心に継続して、さらに深く浸透する手段である」⁽⁷⁵⁾と述べている。

つまり、直接的経験—反省的経験—直接的経験といった、教育的な「経験」の「場」の均衡、不均衡による連続的再生において、直接的経験—反省的経験の移行を促進するものが、コミュニケーションであり、そのコミュニケーションの最高の形が芸術である。芸術は、「自由」と「協同」の融合調和を促進させるものであり、「真の経験」によって、「他者の経験の中で、それがあたかも自らの経験であるかのように感じられる」状況を生み出し、「探究」へと進めるものである。その構造の基礎には、「自然のリズム」の概念が据えられていたのである。「完全な経験」、「真の経験」は、子どもの「自然のリズム」を尊重する「自由」と「協同」のトランズアクション的な教育的構造をベースとして生み出されるものであり、それは、探究を生

み出し人格を形成するものである。

デューイのコミュニケーション論は、彼の経験の理論の展開と軌道を一にしている。なぜなら、コミュニケーションとは、「経験が共通にもち得るもの (a common possession) となるまで、経験を共有していく過程」であり、「経験の質の向上 (the improvement of the quality of experience) に貢献する」⁽⁷⁶⁾のものであり、「自由」と「協同」の融合調和を促進させる機能をもつものであるからである。つまり、教育的な「経験」の「場」を構成し、その「場」の均衡、不均衡による連続的再生を促し「探究」を生み出すものこそが、コミュニケーションであるからである。彼のコミュニケーション論は、『民主主義と教育』、『経験と自然』 (*Experience and Nature*, 1925)、『経験としての芸術』において展開されている。

牧野によれば、デューイが「分担された (shared)」、「合同の (joint)」、「共同の (conjoint)」、「共通の (common)」、「協働の (cooperative)」とよぶ活動や経験は、すべてコミュニケーションであり、トランズアクションとしての経験は、コミュニケーションの文脈の中で行われるのであり、「コミュニケーションの文脈の中での経験でなければ、経験は孤立したものとなり、十分に教育的であることはできない。探究は反省的経験としてやはりコミュニケイティヴである」と述べ、コミュニケーションは探究の一原理である前に教育的経験の原理であり、「教育の主体」であるとしている。また、コミュニケーションは単なる伝達の過程ではなく、参加者が「共通の経験を創造する過程」であると述べ、コミュニケーションによって到達される共通な経験は、新しく創造されたものであるとしている⁽⁷⁷⁾。

では、なぜ、「自由」と「協同」のトランズアクションな教育的構造が、美的質をもった教育的な「真の経験」による「探究」を生み出し、人格を形成するのであろうか。「コミュニケーション」の最高の形が「芸術」であるとするデューイの芸術論の独自性は、「自由」の側面だけでなく、「協同」の側面においても、その人間形成的意義を主

張しているところであり、その主張の基礎に、「自然のリズム」の概念が据えられているところである。彼が主張した「芸術」とはいかなるものであったのかについて考察すると、「協同」の側面において、デューイは、「芸術は、人と人とを隔てている障壁、日常のかかわりにおいては乗り越えられないこの障壁を打破するものである」⁽⁷⁸⁾、「芸術は最も普遍的で自由なコミュニケーションの形式である。友情や愛情の生々しい経験は、すべて芸術によって完成されるものだ。……芸術が、人間と自然を結びつけることは、周知の事実である。芸術は、人間相互の結びつきが、人間にとって本来的で運命的なものであることを気づかせる」⁽⁷⁹⁾と述べ、「共感」を通しての人間形成を主張している。また、「自由」の側面においては、芸術は表現であり、それは、人間の基本的生存条件と繋がる「自然の秩序 (the order of nature)」と同義である、「大いなる自然のリズム (larger rhythms of nature)」の表出であり、「まさに生命の本質 (the very essence of the lives) を描き出す」⁽⁸⁰⁾のものであるとしている。つまり、「自然のリズム」は、「芸術を支配しているリズム」であり、人は、自己の行動をこの「自然のリズム」に適応させるときにのみ、事を成就し得る⁽⁸¹⁾のである。芸術における表現の自然性は、行為の自然性に通ずるものであり、人格を形成するものである。デューイは、「人間的存在の諸要素間の孤立や軋轢をなくし、またその対立を利用して、一段と豊富な人格を構築することが、個人面における芸術の任務である」と述べている。

つまり、「探究」を生み出すには、子どもが、共同体において、「自分自身の経験を他の人が理解し共感できるように表現するコミュニケーション」が必要である。そのコミュニケーションとは、子どもが、想像力をはたらかせて、他の人の経験を理解して自分のものにし、他者の経験の中で、それがあたかも自らの経験であるかのように感じられるように、自己の内なる「自然のリズム」に沿って表現するといった状況を生み出すものでなければならぬのである。この状況とは、子どもにとつ

での「不確定的状況 (indeterminate situation)」であり、デューイが、「探究」にとって不可欠な先行条件となる状況としたものであると考えられる。しかし、杉峰が述べているように、「その状況が探究に対して開かれている先行条件であるためには、デューイの連続の原理が支配していなければならない」のであり、「過去経験から引き継がれた経験的意義の集積されたものであり、それは未来の transaction を規定している」⁽⁸²⁾ものである必要があるのである。このような「不確定的状況」を与え、「探究」を生み出すものが、「コミュニケーション」あり、「芸術」であるのである。なぜなら、デューイがいうように、芸術の表現は、「過去の経験から得たものを組織し直すはたらきを含んでいる」⁽⁸³⁾のであり、美的経験は、想像的 (imaginative) であり、「想像 (imagination) は、過去の経験から得た意味が、現在の環境との相互作用に達し得る唯一の方途」⁽⁸⁴⁾であるからである。このような「経験としての芸術」は、「自由」と「協同」の融合調和に作用して、トランズアクションな教育的構造を成立させ、経験の質を向上させる。デューイは、この経験を「真の経験」とよび、教育的であるとしたのである。

以上より、人間形成の観点において、「自由」と「協同」のトランズアクションな教育的構造は、「共通の経験を創造する過程」であるコミュニケーションの文脈の中での、美的で洗練された「真の経験」を通して成立し、「探究」を生み出し、人格を形成するものである。そして、コミュニケーションの中でも、「自由」と「協同」の融合調和を最も促進する機能を持つものが、デューイの主張する、「経験としての芸術」であり、それは、「自由」的には、「自然のリズムの表現」を、「協同」的には、「共感」を内包するものであり、人間形成を促すものであるといえる。

「自由」と「協同」の融合調和によって成立する「トランズアクション」の理論的基盤は、コミュニケーションを通じた「問題解決的活動」であり、「オキュペーション」を学校の中へ導入することは、利己的思考から社会的思考へと倫理的重力の

中心を移す機会を提供してくれるものである。有効な「道德教育」を成立させるために、「社会的精神」を子どもに浸透させるように学校が具えなければならない。道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更新されるものであるということになる。デューイは、道徳的判断と道徳的責任とは、社会的環境によってわれわれのうちに営まれる作業であると考え、「自由」と「協同」の融合調和によって成立するトランズアクションな教育環境によって、子どもたちを現実の社会における「問題解決的活動」へと駆り立て、行為の道徳的性質 (the moral quality) を育成しようとしたのである。コールバーグの道徳性発達段階理論とジョン・デューイの経験の理論的發展段階との関連性がみられるのである。

第5章 結論—コールバーグの道徳性の発達段階へのデューイの影響—

デューイが「心理的要因と社会的要因とを調和的に働かせること」こそ「総ての教育の究極の問題」であると考えた背後には、以上のような「個人と社会との関係」についての考え方があると言ってよいであろう。つまり、「個人の生長」と「公共の精神」、「自由」と「協同」の相互作用が、道徳的品性を育むことにつながるという考えである。彼は、『人間性と行為』において、「道徳的判断と道徳的責任とは、社会的環境によってわれわれのうちに営まれる作業であるという、この二つの事実が意味しているものは、道徳性はすべて社会的なものだということである」⁽⁸⁵⁾と述べている。人間性と環境の相互作用を通じて現れるものが、行為である。デューイは、有効な「道德教育」を成立させるために、「社会的精神」を子どもに浸透させるように学校が具えなければならないとしているのである。道徳的な問題状況において「何が正しいのか」を、実験的知性を用いて吟味することであり、「発達」は、実験的知性を用いて不断に更

新されるものであるということになる。

デューイは、「自由」と「協同」のトランズアクションな教育的構造は、「共通の経験を創造する過程」であるコミュニケーションの文脈の中での、美的で洗練された「真の経験」を通して成立し、「探究」を生み出し、道徳性を形成するものであると考えていたのである。それは、有機体と環境との相互作用を通しての生長をめざす能動的で経験的な「自由（フリーダム）」であり、デューイの主張した「知的道徳的自由」である⁽⁸⁶⁾。

1985年10月、コールバーグが、初めて来日した際、3つの講演を行っている。コールバーグは、その1つの講演「道徳性の発達段階」（1985,10,7）の中で、J. デューイの影響を以下のように、明確に認めている。

「私が影響を受けた学者の一人にジョン・デューイがいます。デューイは、道徳性の発達に次の三つのレベルがあることを自明のことと仮定していました。第一は前道徳もしくは慣習以前のレベルです。これは、『生物的、社会的衝動に動機づけられ、その結果が道徳的意味をもつような行動』のレベルです。第二は慣習的な行動のレベルです。このレベルでは、『個人は、自己の集団の基準をほとんど批判的考察を加えることなく受け入れます』。第三は、自律的レベルの行動です。このレベルでは、『目的が善であるかどうかを自分で考えて判断し、無反省的に自己の集団の基準を受け入れることのない個人によって行為が導かれます』。」⁽⁸⁷⁾

つまり、コールバーグの道徳性発達段階のLevel 1 (Pre-Conventional) 慣習以前のレベルは、デューイのセルフアクション (self-action) であり、前道徳もしくは慣習以前のレベルである。また、Level 2 (Conventional) 慣習的レベルは、デューイのインタラクションであり、慣習的な行動のレベルである。そして、Level 3 (Post-Conventional) 自律的・脱慣習的レベルは、デューイのトランズアクションであり、自律的な行動のレベルであるといえる⁽⁸⁸⁾。

コールバーグは、I の慣習以前のレベルを2つに分け、第1段階：「罰と服従志向」と、第2段階：

「相対主義志向」とした。さらに、II 慣習的レベルを2つに分け、第3段階：「対人関係の調和あるいは『良い子』志向」と、第4段階：「法と秩序志向」とした。「自由」と「協同」の融合調和の最高段階であるトランズアクションは、コールバーグによってIII 自律的・脱慣習的レベルとして、それを2つに分け、第5段階：「社会契約的遵法主義志向」と、第6段階：「普遍的な倫理的原理志向」とされたのである。

デューイ理論において、社会性＝道徳性であり、彼の「真の経験」、「完全な経験」は、人格の完成をめざす教育の最高の段階であり、コールバーグの道徳性発達段階の最高の段階と重なる。明らかに、デューイの教育的経験の最高レベルである「トランズアクション」(transaction)が、コールバーグの道徳性発達段階における最高レベルである、Level 3 (Post-Conventional) 「自律的・脱慣習的レベル」に一致している。つまり、J. デューイの教育的経験の第1段階「セルフアクション」(self-action) は、コールバーグの道徳性発達段階におけるLevel 1 (Pre-Conventional) 「前慣習的レベル」に相応し、デューイの第2段階「インタラクション」(interaction) は、コールバーグのLevel 2 (Conventional) 「慣習的レベル」に一致することが明らかになった。

コールバーグの道徳性理論の根拠や関心が、「道徳性」や「道徳的判断」を養うには現実の社会における「問題解決的思考」を育成すべきであったとした、デューイ理論に基づく「問題解決的活動」に向けられていたといえるのである。また、J. デューイの教育実践「オキュペーション」(active occupations) は、学習指導要領の目指す「生きる力」や「確かな学力」を実現するための指針として、「特別の教科 道徳」における教育方法としての新たな可能性が期待されるのである。

註

- (1) 伊藤朋子『ドルトン・プランにおける「自由」と「協同」の教育的構造』風間書房、2005年、167頁。
- (2) Kohlberg, Lawrence (1958). *The Development*

- of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16* (Ph.D. dissertation). University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1969) *Stage and sequences: The cognitive - developmental approach to socialization*. In D. A.
- Kohlberg, Lawrence (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, Lawrence; Carol Gilligan (1971) . *The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Postconventional World*. Daedalus.
- Kohlberg, Lawrence (1973). "The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment". *Journal of Philosophy. The Journal of Philosophy*, Vol. 70, No. 18. 70 (18) : 630-646.
- Kohlberg, Lawrence (1976). "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach". In *Lickona, T. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Holt, NY: Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L, Colby, A., Gibbs, J., Dubin, S. (1978) *Standard form scoring manual part three. Form A reference manual*. Center for moral education. Harbard Univ.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- ローレンス・コールバーグ、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育ーコールバーグ理論の展開と実践』麗澤大学出版会、1987年、19-22頁、171-173頁。
- (3) 山岸明子 (1976) 「道徳判断の発達」教育心理学研究24。
- 山岸明子 (1977) 「道徳判断に関するKohlberg 理論とその発展」 心理学評論。
- (4) Kohlberg, L. (1981) 'From Is to Ought' in *Esseys on Moral Development, Vol.I*.
- (5) 藤田昌士 (1985) 『道徳教育ーその歴史・現状・課題ー』 エイデル研究所。
- (6) ローレンス・コールバーグ、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育ーコールバーグ理論の展開と実践』前掲書。
- (7) 荒木紀幸 (1984) 「モラルディスカッションのための「モラルジレンマ」教材の開発教育工学的技法による教科領域の教材開発と指導展開に関する研究」兵庫教育大学、23-68頁。
- 荒木紀幸・八重柏新治・前田和利 (1986) 「規範ー基本判断」判定法を用いた道徳性の測定』『兵庫教育大学研究紀要』 第6巻、pp.97-137頁。
- 荒木紀幸 (1987) 「児童におけるテスト不安の研究 (7)ーモラルディスカッションに基づく道徳の授業での発言回数ー」日本教育心理学会第29回総会発表論文集、810-811頁。
- 道徳性発達研究会 (1988) 荒木紀幸編 『道徳教育はこうすればおもしろいーコールバーグ理論とその実践ー』 北大路書房、194-200頁。
- 道徳性発達研究会・荒木紀幸 (2010) 「道徳性発達研究会が開発したモラルジレンマ資料』『道徳性発達研究』 第5巻、第1号、日本道徳性発達実践学会。
- 荒木紀幸 (2014) 「教科化は心情主義の道徳教育をどう乗り越えるかにかかっている』『道徳教育』5月号、68-70頁。
- (8) Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral Development : The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, Publishers, 1981, p. 9.
- (9) 西村正登「アメリカ道徳教育三大潮流の比較研究」『東アジア研究』山口大学大学院東アジア研究科紀要、2010年、155頁。
- (10) 西田忠男「子どもの遊びと道徳教育 (1)」『島根大学教育臨床総合研究』2014年、91頁。
- (11) 加賀裕郎「発達理論の教育学的基礎」佐野安仁、吉田謙二編『コールバーグ理論の基底』世界思想社、

- 1993年, 10頁。
- (12) Dewey, John. “The University School” *The Early Works, 1882-1898*. Vol.5. Southern Illinois University Press. 1972, p.438.
- (13) *ibid.*, p.224.
- (14) *ibid.*, p.85.
- (15) Dewey, John. *The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois.1902, pp.7-8.
- (16) *The Early Works*, 5, *op.cit.*, p.86.
- (17) Dewey, John. *Ethics* (with Tufts, J.H.) , 1908, (revised edition, 1932), Henry Holt and Company, New York, N.Y. pp.247-248.
- (18) *The Early Works*, 5, *op.cit.*, p.85.
- (19) *ibid.*, pp.229-230.
- (20) *ibid.*, p.88.
- (21) Dewey, John. *School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press. 1915, p.11.
- (22) *ibid.*, pp.11-12.
- (23) *ibid.*, p.15.
- (24) *ibid.*, pp.12-13.
- (25) *The Early Works*, 5, *op.cit.*, p.64.
- (26) *ibid.*, p.64.
- (27) *ibid.*, p.64.
- (28) *ibid.*, p.65.
- (29) *ibid.*, pp.65-66.
- (30) *The School and Society*, *op.cit.*, pp.13-14.
- (31) *ibid.*, p.14.
- (32) *The Early Works*, 5, *op.cit.*, p.88.
- (33) Dewey, John. “The University Elementary School”, *The Middle Works*, Vol.1. Southern Illinois University Press. 1976, p.333.
- (34) Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: Henry Holt and Company.1916, p.415.
- (35) *The School and Society*, *op.cit.*,p.14.
- (36) *Democracy and Education*, *op.cit.*, pp.415-416.
- (37) *ibid.*, p.416.
- (38) *ibid.*, pp.416-417.
- (39) *ibid.*, p.417.
- (40) *The School and Society*, *op.cit.*, p.14.
- (41) J. デューイ、河村望訳『人間性と行為』人間の科学社、1995年、82頁。
- (42) 同書、302頁。
- (43) 伊藤朋子『ドルトン・プランにおける「自由」と「協同」の教育的構造』前掲書、133-140頁。
- (44) Dewey, “Growth in Activity”, *The Later Works, 1925-1953*, Vol.11, Southern Illinois University Press., p.244.
- (45) John Dewey & Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow*, New York: E. P. Dutton & Co. Inc. 1962, pp.115-116.
- (46) *ibid.*, pp.118-119.
- (47) 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』風間書房、1977年、224頁。
- (48) 同書、1166頁。
- (49) 同書、1167頁。
- (50) John Dewey, *Experience and Education, The Later Works, 1925-1953*, Vol.13 (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1988) , p.41.
- (51) Dewey, *Democracy and Education*, *op.cit.*, p.115.
- (52) *ibid.*, p.98.
- (53) 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』前掲書、1102頁。
- (54) Dewey, *My Pedagogic Creed, The Early Works, 1882-1898*, Vol.5, *op.cit.*, p.85.
- (55) Dewey, *Democracy and Education*, *op.cit.*, pp.89-90.
- (56) John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch and Company, 1934) , p.43.
- (57) *ibid.*, p.47.
- (58) Dewey, *Experience and Education*, *op.cit.*, p.19.
- (59) *ibid.*, pp.33-35.
- (60) *ibid.*, pp.25-26.
- (61) Dewey, *Democracy and Education*, *op.cit.*, p.62.

- (62) Dewey, *Experience and Education*, op.cit., p.18.
- (63) 杉峰英憲「Transactionの展開(2)ーデューイの不確定的状況の解明ー」『日本デューイ学会紀要』第15号、1974年、126頁。
- (64) 杉峰英憲「Transactionの展開(1)ーTransaction心理学との関連ー」『日本デューイ学会紀要』第14号、1973年、85頁。
- (65) Dewey, *Art as Experience*, op.cit., pp.42-43.
- (66) Ibid., pp.167-168.
- (67) Dewey and Bentley, *Knowing and the Known, The Later Works, 1925-1953*. Vol.16. Southern Illinois University Press, 1989, pp.101-102.
- (68) 杉峰英憲「デューイにおける問題的状況の概念について」『日本デューイ学会紀要』第13号、1972年、36頁。
- (69) John Dewey, *Art as Experience*, op.cit., p.110.
- (70) Ibid., p.111.
- (71) Ibid., p.110.
- (72) Dewey, *Democracy and Education*, op.cit., pp.6-7.
- (73) Ibid., p.6.
- (74) Ibid., p.7.
- (75) John Dewey, *Experience and Nature, The Later Works, 1925-1953*, Vol.1 (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1981), p.5.
- (76) Dewey, *Democracy and Education*, op.cit., p.11.
- (77) 牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』前掲書、840頁。
- (78) Dewey, *Art as Experience*, op.cit., p.249.
- (79) Ibid., p.275.
- (80) Ibid., p.152.
- (81) Ibid., p.154.
- (82) 杉峰英憲「Transactionの展開(2)ーデューイの不確定的状況の解明ー」『日本デューイ学会紀要』前掲書、126頁。
- (83) Dewey, *Art as Experience*, op.cit., p.108.
- (84) Ibid., p.276.
- (85) J. デューイ、河村望訳『人間性と行為』前掲書、302頁。
- (86) 伊藤朋子『ドルトン・プランにおける「自由」と「協同」の教育的構造』前掲書、159-161頁。
- (87) ローレンス・コールバーグ、岩佐信道訳『道徳性の発達と道徳教育ーコールバーグ理論の展開と実践』前掲書、19頁。
- (88) 伊藤朋子『ドルトン・プランにおける「自由」と「協同」の教育的構造』前掲書、173-187頁。