

# J.デューイの熟慮 reflection の道徳教育における役割 —行為に連動可能な社会認識形成—

(教育学) 梶原郁郎

## A Role of J.Dewey's Reflection in Moral Education Social Recognition Formation that can Affect Conduct

Ikuo KAJIWARA

(2014年6月16日受理)

### [はじめに] 本稿の課題と方法

本稿の目的は、熟慮 reflection による社会認識形成と行為との関係を検討して、J.デューイの熟慮の道徳教育における役割を把握することである<sup>(1)</sup>。

道徳教育には「道徳性を道徳的諸価値についての内面的自覚とみる立場」も見られるが<sup>(2)</sup>、道徳が「人がふみ行うべき道」と記されているように<sup>(3)</sup>、道徳なるものは、一般に行為との結びつきにおいて成立する(読書に耽溺して社会的行動をしない「知識人」を道徳家と呼ばない事実には、われわれも行為との関係において道徳を捉えていることが自ずと示されている)。デューイにおいても道徳は、「道徳は行為 conduct に関係する<sup>(4)</sup>」と明示されているように、観想的なものとしてではなく現実の行為に関わるものと捉えられている。さらに「学校における道徳教育の問題は知識 knowledge の獲得という問題を伴うものである<sup>(5)</sup>」という指摘をも踏まえれば、“どのような形態の知識獲得が行為に連動しうるのか”という問題意識の下で、デューイが道徳論を構想していることが示されてくる。

その問題意識は次の指摘にも見出せる<sup>(6)</sup>。「生徒が単に学校の授業に関連して、指されたときに自分が学んだことを復唱するためにだけ、書物から物事を学ぶとしても、知識は、何らかの行為に対して—すなわち、他人の

要求に応じて文章を再現するという活動に対して—は影響を及ぼすだろう(傍点は著者、以下同)。そのような「知識」が学校の外の生活に多くの影響を“及ぼさない”ことは全く例外なことではない。だがこのことは、知識と行為を分離してよい理由にはならず、この種の知識をそれほど尊重しなくてもよい理由となる(強調点は引用者、以下同)。ここに、復唱のためだけに獲得される知識は学校外の行為に影響を与えないことがおさえられている<sup>(7)</sup>。このようにデューイは「知識と行為との関係」、一層正確には知識獲得形態と行為との関係を「学校における道徳教育の最も重要な課題」としている<sup>(8)</sup>。

この課題にデューイの熟慮概念はどのように組み込まれているのかを問うとき、熟慮における知識獲得形態に着目することが要求されてくるが、熟慮的経験 reflective experience とは、次の五つの一般的特徴を有する実験的思考である<sup>(9)</sup>。

- ① 熟慮の動機(出発点)である「困惑・混乱・疑惑」は、「完全な性格がまだ決定されていない不完全な状況の中に人がまきこまれているという事実から起こる」。
- ② 「推論的予想」すなわち「与えられているいろいろな要素についての試験的解釈」をする。

- ③「考究中の問題を限定し明確にするものを、得られる限りすべて、注意深く調査する」。
- ④「その結果起こる試験的仮説」を精緻化する。
- ⑤ その試験的仮説を検証する。

要約すれば熟慮とは、「困惑・混乱・疑惑」にはじまるある問題事象に対して仮説を立てて検証する一連の思考と行動で、C.ロジャースらが指摘するように自然科学の探究方法をモデルとしている<sup>(10)</sup>。

このように“まずは”自然認識の方法である熟慮概念は、近年特に教師教育研究において多く援用されているが<sup>(11)</sup>、デューイ研究としては次のように検討されてきている。reflective experience および reflective thought に反省的経験および反省的思考の訳語を当てている藤井千春によって、思考の機能の適切性を反省的に点検するための観点として総括された<sup>(12)</sup>、熟慮的経験の五つの一般的特徴は、関勤や R.ミテネンらによって、自然認識形成における思考と行動との関係を想定して吟味され<sup>(13)</sup>、また M.グリーンは、行為の道徳性の向上は熟慮の度合いによるという点を、デューイの道徳論の要点としている<sup>(14)</sup>。こうした諸研究を前に本稿は、熟慮的経験の五つの一般的特徴を社会認識形成の場合において吟味して、熟慮による社会認識形成の行為への連動可能性を検討する。この方法によって本稿は、デューイの熟慮の道徳教育における役割を明らかにして、グリーンの見解を掘り下げる。

この作業を本稿は次の手順で進める。デューイが例示する司令官の社会認識形成を取り上げて、第一章では熟慮の基礎条件を明確にして、第二章では熟慮過程全体を考察して、行為への連動可能性を組み込んで熟慮概念が構想されていることを明示する。第三章では、社会認識形成の中心的役割を担う歴史学習に熟慮概念がどのように援用されているのか検討する。以上の検討を熟慮における知識獲得形態に着目して進めることで本稿は、デューイが「道徳教育の最も重要な課題」とした「知識と行為との関係」にひとつの回答を与える。この作業は、実験的方法が「社会的および道徳的な事柄に関する諸観念を形成し試験することにも同様に有効であることが認められるようになるには、疑いもなく長い時間がかかるであろう」という自らの指摘に<sup>(15)</sup>、デューイが熟慮概

念によってどのように応えようとしたのかを問い、「知識と行為はいかにして結合するか<sup>(16)</sup>」「道徳的知識はいかにして行為に結びつくか<sup>(17)</sup>」というデューイ研究の古くからの課題に答えるものである。

なお叙述上の第一の留意点として、本稿がデューイの reflection および reflective experience の訳語に熟慮の用語を用いているのは、次の理由によっている。デューイ研究の多くがその訳語としている反省の用語は、「自分の行いをかえりみること」と辞典に記されているように<sup>(18)</sup>、ある一連の活動を“終えた後に”考察を加えるという意味を通念としている（今日多くの大学が教育実習後に行っているリフレクションを想起されたい）。反省の用語は、ある活動の“最中の”思考を指してはいないため、その思考を指すには相応しくはない。後述のようにデューイは熟慮的経験の五つの一般的特徴を、戦争の“最中の”司令官の思考を事例として説明している。その思考に反省の訳語を当てては齟齬をきたすので、松野安男同様に<sup>(19)</sup>、熟慮の訳語を本稿は採用している。反省と熟慮いずれの訳語を採用するかは、熟慮的経験の五つの一般的特徴を「局面」「段階」いずれと捉えるのかという、デューイ研究で分かれている問題に関わってくる。したがってこの点については、本稿の検討を踏まえて最後に指摘することにした。

第二の留意点として、本稿が熟慮的思考の用語を用いていないのは次の理由によっている。デューイは『民主主義と教育』の第11章第2節で熟慮について検討して、その五つの一般的特徴について詳述している<sup>(20)</sup>。そこでは reflection および reflective experience の用語は用いられているが、reflective thinking および reflective thought の用語は使用されていない。これに対して、同じく熟慮の五つの一般的特徴について詳述している『思考の方法』（1933年版）の第7章では、後者二つの用語が使われている<sup>(21)</sup>。この用語使用の相違が両書にあることに加えて、『民主主義と教育』では自然認識の場面ではなく社会認識の場面に即して、熟慮概念の説明が展開されている。社会認識形成における熟慮の役割を問う課題の性質上、本稿は、『民主主義と教育』の方を主たる検討対象として、したがって叙述において熟慮および熟慮的経験の用語を用いている。

## 〔I〕 熟慮の基礎条件—「将来の結末」の予想—

本章では、戦争当事者（司令官）の社会認識形成を取り上げて、熟慮の基礎条件を明確にする。

上述のように行為への連動可能性の観点からデューイは、学校で復唱するためだけに獲得される知識を批判しているが、この知識獲得形態は『民主主義と教育』の随所で否定されている。学校で知識は「目的自体とみなされ、それゆえ目標は、それを蓄積することや、要求されたときにそれを言い並べることになる。この知識の静的な低温貯蔵の理想は教育的発達にとって有害である」

(22)、「伝達されたものは学習者の現実の経験の中に組織されなければそれだけ、それは単なる言葉にすぎないものとなる。すなわちそれは単なる感覚刺激で、意味の欠如したものとなる」(23)。この知識獲得形態が行為に連動しないことをデューイは、連動しうる場合とともに次のように述べる(24)。「直接的で生き生きとした自分自身の体験的認識」として獲得された知識とは対照的に、

「人々が一般にしかじかのことを信じているという間接的で、主として記号的な認識」として獲得された知識は「行為を保証しない」が、「経験の急迫を通して直接的に得られた知識こそ、行為に重要な点で影響を与える」。

ではデューイは、「経験の急迫を通して直接的に」知識を獲得できる方法を、社会認識形成の場合においてどのように構想しているのであろうか。この点をデューイの熟慮概念に即して検討するとき、まず確認しておきたいことは、「思考 *thought* ないし熟慮 *reflection* は、試みることと、結果として起こることとの関係の認識である(25)」と指摘されているように、デューイが熟慮と思考とを同義の概念として用いている点である。例えば「子どもが自分の指を炎の中にただ突っ込むだけなら、それは経験ではない。その動作が、結果として彼が被る痛みと結びつけられるとき、それは経験となる」(26)。このように指を炎に突っ込む試みと結果としての傷みとの関係を認識しようとするのが、思考ないし熟慮である（この熟慮を反省に置き換えてみれば、*reflection* の用語に反省の訳語は相応しくないということを理解していただけたと思われる）。その熟慮によって「それ以後は、炎の中へ指を突っ込むことは火傷〔将来の結末〕を意味することに」なり、子どもは炎を回避する(27)。

この熟慮概念は、以下に考察を進めるように、社会

認識の方法としても提示されている(28)。「戦争に積極的に参加している者にとって重大なことは、あれやこれやの出来事の結果、将来の結末であることは明らかである。彼は少なくとも当分の間、その結末と一体的に結びついている。つまり彼の運命は、事態が辿っている経過いかんにかかっている。しかし中立国の傍観者にとってさえも、実施されたあらゆる措置の意味、各地で行われたあらゆる進撃や退却の意味は、それが予示することである。ニュースが届くと、それについて思考する *think* ということは、結果に関して起こりそうな、あるいは起こりうることとして暗示されるものを知ろうと試みることである」。その後デューイは、「出来事が、可能性はあるがまだ実現されていない〔将来の〕ことに対しても関連 *bearing* を考察することが、思考することである」と述べて、「熟慮は結末への関わり—われわれ自身の運命を、ただ仮想の上であれ、出来事に行く末とある形で共感的に結びつけて考えること—を意味する」と、ある一連の活動の“最中の”思考を指し示す熟慮概念を要約している(29)。

この場合、戦争当事者（司令官）の熟慮（思考）は、進撃や退却などの「あれやこれやの出来事」と戦争の「将来の結末」との関係を認識しようとするのである。それらの出来事を彼が意味として受け取ることができるのは、その前に与えられたいくつかの情報に基づいて戦争の行く末を思い描いているからである。裏を返せば、「結末に全く無関心な人間は、何が起こりつつあるかを追求したり、思考することを全くしない」(30)、つまり「将来の結末」に無関心では、われわれは「あれやこれやの出来事」に関する情報を前にしても、それらの情報を思考の対象とすることはできない。以上のようにデューイは、『思考の方法』では「予見」の用語で確認されているように(31)、ある出来事の「将来の結末」を思い描くことを熟慮の基礎条件としておさえている。

## 〔II〕 熟慮の行為への連動可能性

本章では、まず戦争当事者（司令官）の熟慮過程全体を、次に非当事者の熟慮の行為への連動可能性を考察する。デューイが例示している司令官の場合、眼前の状況を前にして採るべき最善の行為を選択するために、熟慮によって社会状況を認識しようとしているので、その

社会認識が行為に結びつくことはいうまでもないが、非当事者の場合、行為選択を迫られてはいないので、その社会認識の行為への連動可能性が問題となる。

司令官の熟慮過程全体を、熟慮的経験の五つの一般的特徴と照合させて考察してみよう。司令官の熟慮の一部を前章のように説明した後、デューイは、「進行中の事件に自分自身が参加していること」が熟慮の動機（出発点）であるとする<sup>(32)</sup>。この指摘は、「困惑・混乱・疑惑」は「完全な性格がまだ決定されていない不完全な状況の中に人がまきこまれているという事実から起こる<sup>(33)</sup>」という熟慮的経験の一つ目の特徴に対応する。戦争の行く末が不確定な状況に投げ込まれれば、司令官は、その「将来の結末」を推測するための情報を集めなければならない。

こうして熟慮的経験がはじまることを指摘した後、デューイは司令官の熟慮と行為との関係を次のように説明する<sup>(34)</sup>。「司令官は絶対的現実性によっても、また全くの無知によっても、自分の作戦行動を基礎づけることはできない。彼の手に、かなり信頼できる情報がある程度あるものと仮定しよう。そこで、彼はある“将来の”作戦行動を推論し、そうすることで、一定の状況の単なる諸事実に“意味を与える”。彼の推論は多かれ少なかれ疑わしく仮説的である。しかし彼はそれに基づいて行動する。彼は、行動の計画、つまりその状況に対応する方法を展開する。彼が、いくつかある方法の中のある方法で行動したことから直接生じる結果は、彼の熟慮 reflections の価値を試し、その価値を明らかにする」。

この指摘における知識の役割に着目してみよう。デューイがいうように、戦争が今後どういう方向に進んでいくかという「将来の結末」が司令官にとって重大な関心事である。「かなり信頼できる情報」によって戦争の行く末を推測することができればこそ、司令官においてその情報は知識（意味）“となり”、また「一定の状況の単なる諸事実に意味を与える」ことができ、その諸事実も知識“となる”<sup>(35)</sup>。裏を返せば戦争の行く末に関心がない場合、司令官はその情報に対しても諸事実に対しても何の反応もできず、したがってそれらは単なる情報と単なる諸事実に留まり、司令官において知識とはならない。このように知識は、「全ての思考 thinking は結果として知識になる<sup>(36)</sup>」という指摘としても示され

ているように、思考の結果として獲得される。このようなかたちで司令官は、まず“ある程度の”情報や事実を知識として活用して、戦争の「将来の結末」を推論する。

この「推論的予想」を立てる作業が熟慮的経験の二つ目の特徴だが、この後、三つ目の特徴である「考究中の問題を限定し明確にするものを、得られる限りすべて、注意深く調査すること」に、司令官は熟慮を進める<sup>(37)</sup>。その得られた情報を活用して司令官は「推論的予想」を精密にする<sup>(38)</sup>。熟慮的経験の四つ目の特徴であるこの作業によって「その試験的仮説はさらに広い範囲の事実と一致することになるので、それはより正確でより整合的なものになる」<sup>(39)</sup>。そして司令官は、精緻化された仮説に基づいて行動して、その仮説を試すことになる。熟慮的経験の五つ目の特徴に対応するその行動によって<sup>(40)</sup>、司令官の熟慮の妥当性が検証される。以上の司令官の熟慮における「推論的予想」の作成と精緻化に示されているように、「知識の価値は、それが思考 thinking において“活用される”ことによって決まる」<sup>(41)</sup>。

では、戦争の当事者である司令官の熟慮は、非当事者である中立国の人間の場合にも可能なのであろうか。この点についてデューイは「内容においては勿論当てはまらないが、形式においては当てはまる」と指摘し、次のように述べている<sup>(42)</sup>。「現在の諸事実にによって暗示される将来についての彼の推測も、その推測によって多くのばらばらな資料に意味を与えようとすることも、戦闘において効力を現す方法の基礎となりえないことは自明である。それは彼の問題ではない。これに次の指摘が続いている<sup>(43)</sup>。「しかし彼が能動的に思考 thinking しており、ただ受動的に事件の経過を追っているだけでなければそれだけ、彼の試験的な推論は、彼の立場に相応しい“ある行動の仕方として”効力を現すだろう。彼はある将来の動きを予想し、それらの動きが起こるか否かを知るために“油断なく警戒するだろう”。彼は知的に関与すれば、すなわち深く思考 thoughtful すればそれだけ、〔他国の戦況にも〕“積極的に警戒するだろう”。つまり彼は戦闘には影響しないとしても、彼の“その後の行動をある程度修正する”処置を取るだろう」。このように非当事者も、戦争に関する情報を活用して戦争の「将来の結末」を思考すればそれだけ、戦争に積極的に関心を払い、その熟慮はその後の行為に影響を与える。

以上のように熟慮による社会認識形成は、その認識対象である問題状況の当事者でない場合においても、その後の行為を「ある程度修正」しうる、すなわちその後の行為に連動しうる。この連動可能性を組み込んで熟慮概念を構想すればこそ、デューイは熟慮に関する以上の一連の叙述でも、「切り抜き帳のように、あれこれの記事を完了した死んだものとして頭に一杯詰め込むことは、思考する think ことではない<sup>(44)</sup>」と指摘し、行為に影響を与えないその種の知識獲得形態を否定しているわけである。以上の検討結果は、デューイが「道徳教育の最も重要な課題」とした「知識と行為との関係」にひとつの解答を与えるものである。

### 【Ⅲ】熟慮概念の歴史学習への援用

本章では、熟慮による社会認識形成における仕事 occupations の役割に着目して、デューイ実験学校の歴史学習における社会認識形成に熟慮概念がどのように援用されているのかを検討する。

その問題意識の下で『デューイ実験学校』を読めば、米国植民地の独立に関する次の学習過程に眼が止まる。小屋作りをはじめとする植民者の衣食住に関わる仕事を行い、産業の発達を土台とした植民地間の交通の発達について理解した後、学習者は「想像の中で自分の植民地の名をつけた“船長になりきり”、彼はどんな積荷を運んだのか、その積荷をどこ降ろしたのか、帰路何を持ち帰ったのかを話し合った<sup>(45)</sup>」。さらに植民地は何よりも本国の利益のために存在したとする通説が教えられた後、「イギリスは植民地からどのようにして金を儲けることができたのかということについて、議論が進んだ。ここで航海条例が問題となり、子どもらは、“船長である自分の利益にその条例がもたらす影響”について、意見を出し合った<sup>(46)</sup>」。このように学習者は植民地の船長に知的一体化して、航海条例が自らにもたらす「将来の結末」を熟慮している。言い換えれば船長である自分の将来を推測する情報として、航海条例の知識を活用している。このように学習者は、前章の戦争の当事者と非当事者同様に「事件の発展の成り行きとある形で共感的に結びつけて」、航海条例の意味を思考している。

この社会認識形成を前に留意しておきたいのは、学習者が船長に知的一体化する“前に”、当時の仕事を再

現している点である。その理由は、幼児の言語獲得に関するデューイの次の見解に見出せる。「「ギリシャ人の兜」という用語を理解する人は、当分の間、心の中でその兜を用いた人々の仲間になる」が、想像上でのその一体化を可能とするのは、その前に幼児が、“兜に類似する”帽子を実際に被ることでボウシの用語を獲得しているからである<sup>(47)</sup>。その直接経験を持てばこそ幼児は次に、「兜が用いられるような活動を想像の上で試演」して<sup>(48)</sup>、兜の用語を獲得できる。この点を一般的なかたちでデューイは次のように述べている<sup>(49)</sup>。「共通の活動の中で使用された諸事物と結びついて音声の意味を獲得した“後には”、それらの音声は、それらが表す諸事物が結びつけられているのと全く同様に、“それらとよく似た”音声と関連して用いられて、新たな意味を展開できる」。このように幼児の言語獲得に看取できる、他者に知的一体化する間接経験は直接経験が可能とするという原則は、仕事から歴史学習に展開する教育方法として応用されている。これによって、学習者は当事者意識の下で航海条例下の社会状況を認識できている。

また『デューイ実験学校』は十五世紀末からのヨーロッパ史の学習を報告している。その一部を引用してみよう<sup>(50)</sup>。「十七世紀初め頃のイギリスの人々の生活を要約して復習して、子どもたちは、探検を求めた理由、当時の植民者がそれまでの地を去り新天地を求めた理由を自ら見出した。彼等は再び家を離れて、もう一度世界中を旅した。彼等はイギリス人とともにインドに行って東インド会社を設立し [----]、東インドの植民地の産物とアメリカの産物とを比較して、バスコダガマの時代にこの遠い国に工場を建設したポルトガル人とイギリス人との間の激しい競争を理解した。彼らは無敵艦隊の撃破に手に汗を握り、その結果得られた公海の自由に歓喜して、ローマ法王が出した世界分割令に驚き、“それがインドにおける蘭仏の植民に与えた影響”を知った」。ここでも学習者は当時のイギリス人に知的一体化し、世界分割令が「インドにおける蘭仏の植民に与えた影響」を思考している。この前に、世界分割令の英国植民政策への影響を学習者がまず思考したことは予想できるが、以上のように学習者は世界分割令という知識を単に記憶するのではなく、活用してその「将来の結末」を熟慮して、社会認識形成を進めている。

以上の歴史学習における社会認識形成には、熟慮的経験の上記五つの一般的特徴全てをそれぞれ読み取ることとはできないものの、そのいくつかを次のように見出せる。学習者は、想像の中で「不完全な状況」にまきこまされて（熟慮的経験の第一の特徴）、知識を活用して「不完全な状況」の「将来の結末」を予想している（熟慮的経験の第二・三・四の特徴に通底する特質）。この熟慮によって、航海条例や世界分割令を前にして行為を想像の中で選択していることが、当事者に知的一体化した学習者が航海条例・無敵艦隊撃破の自らへの影響を思考している点に現れている。戦争の非当事者の前章の社会認識形成は、空間的に隔たれた事件に関する知識を獲得する場合において、以上の歴史学習における社会認識形成は、時間的に隔てられた事件に関する知識を獲得する場合において、熟慮の行為への連動可能性を示している。この双方の事例は、「空間的隔たりの代わりに時間的隔たりを考えるとしても、熟慮的経験は本質において異ならないであろう<sup>(51)</sup>」というデューイの指摘が現実に可能であるということを示している。

#### 【おわりに】今後の課題と本稿の意義

以上本稿は「道徳は行為に関係する」というデューイの見解を確認した後、熟慮による社会認識形成の行為への連動可能性を問うことによって、熟慮概念の道徳教育における役割を把握してきた。この結果を踏まえて、本稿に接続される課題として次の点を確認しておきたい。航海条例・無敵艦隊撃破の自らへの影響を学習者は思考していたが、そこでの行為選択に際して、自国への利害のみならず他国への利害をも考慮することが、民主主義社会を指向する場合には要求される。デューイが提示した民主主義社会の要件を引けば、両国に「共有された共同の関心」をより多くより多様にする目的の下で<sup>(52)</sup>、採るべき行為を選択することが求められる。この点は、熟慮概念に関するデューイの一連の検討では問われておらず、その点を反映させた実践事例をデューイ実験学校に見出すこともできない。したがって、デューイの民主主義概念の中で熟慮概念を捉え直して、その上で熟慮による社会認識形成の在り方を新たに検討する作業が、デューイ研究の課題となってくる。これは、デューイが熟慮概念をどのように構想しているのかという問題意識

では捉ええない課題であり、デューイが論じえなかった問題を、デューイの諸論に基づきながら検討していくという新たな課題である（これには、デューイの教育課程ではどのような知識が扱われていたのかを検討対象とする、その種の教育課程研究では対応できない）。

この課題は、行為形成論としての道徳教育論を民主的行為形成論としての道徳教育論に発展させることを意味するが、前者を検討した本稿は、デューイの哲学がプラグマティズムとして位置づけられる根拠を次のように教えてくれる。プラグマティズムが「思想を行動とたえず交流する状態において、思想に新しい養分をあたえて内容をこやし、また思想の方法が動脈硬化におちぬように、毎日の生活上の応用問題をあたえて、方法をしなやかにする思想流派」であると述べて、鶴見俊輔は「思想の達しうる真理などがつねに人間の行動とむすびつけて分析される」点を、C.S.パースにはじまるプラグマティズムの根幹として指摘する<sup>(53)</sup>。このように思想・真理という認識形成に関わる事柄を行動との関係で問う学的姿勢がプラグマティズムの根本思想である。これがデューイの経験主義ではどこにどのような形で具体化されているのか、この点を本稿は、熟慮による社会認識形成に行為形成の課題が組み込まれている点に見出してきた。

以上の検討結果がデューイ研究に対する本稿の意義となるが、最後に、検討結果を踏まえて指摘できる本稿の意義について三点指摘しておきたい。第一に、熟慮的経験の五つの一般的特徴を「段階」と捉える「段階」説は否定できるのかという問題である。冒頭に提示したその五つを藤井は「段階」ではなく「機能」と解釈しているが<sup>(54)</sup>、「段階」とする解釈も存在している<sup>(55)</sup>。藤井によれば、その五つが「段階」とされていた『思考の方法』（1910年版）における叙述は『民主主義と教育』（1916年）において部分的になり、その五つをデューイは「「段階」と捉えているような記述を示して」、さらに『思考の方法』（1933年版）に至ってその五つは「反省的思考の五つの側面あるいは局面」、「我々が注目してきた思考の五つの側面、終着点、機能は、相互に一定の秩序をもって続いて生じるのではない<sup>(56)</sup>」と叙述されている<sup>(57)</sup>。このように藤井は、熟慮的経験の五つの一般的特徴を“具体的事例に即して”検討するのではなく、その五つに関するデューイの叙述の推移を考察することに

よって、「段階」説を否定して「機能」説を提示している。

この「段階」否定説を、熟慮的経験の五つの一般的特徴をデューイがどのように叙述しているのかという観点からではなく、“その五つの関係”を吟味するという観点から、検証してみよう。単純に考えて、五つの一般的特徴の第二のものが第一のものに先行するというように、順番が入れかわっては熟慮は成立しない。さらに「反省的思考」の働き方の特質が、五つの中に混在して示されている<sup>(58)</sup>という見解が<sup>(59)</sup>、五つの一般的特徴が「反省的思考」では混在して示されているという見解を意味しているとすれば、「反省的思考」の各時点全てに、五つの一般的特徴全てが存在していることになる。率直に考えて、例えば第一の特徴が見られる熟慮的経験の最初の時点で、第四・第五の特徴も「混在して示されている」と考えることはできない。以上のように単純かつ率直に考えれば、五つの一般的特徴は、時間的順序すなわち「段階」を前提としていると見ざるをえない。

次に、デューイ研究の中で「段階」否定説の是非を問うのではなく、「段階」を意識して熟慮（思考）を進めた方が熟慮を一層生産的に進めうるのではないかという観点から、「段階」説の意義を一考してみよう。「困惑・混乱・疑惑」の状況に直面した第一「段階」の後、その問題解決のために必要であろう資料を可能なかぎり収集する作業（第三「段階」）を“意図的に”行わず、今ある資料だけで「推論的予想」を立てる作業（第二「段階」）をまず行えば、熟慮を一層生産的に進めうる。なぜなら、第二「段階」の「推論的予想」を立てずして第三「段階」の作業を行えば、何が必要な情報か分からない状態で、ただただ情報を収集することになりかねないからである。「推論的予想」を立てていなければ、諸々の情報の中でどれが必要な情報なのかは分からない。したがって「推論的予想」の“後に”資料を「得られる限りすべて、注意深く調査する」というように、熟慮的経験の五つの一般的特徴を「段階」として意識すれば、熟慮を一層効果的に進めことができる（その五つは「段階」として「自覚できない<sup>(60)</sup>」ことはなく、自覚可能である）。このようにその五つの意義を、「段階」として意識して思考するところに確認すれば、「段階」説の妥当性を指摘することができる。

第二に、本稿の課題がデューイの教育課程研究でな

されてきていない原因についてである。デューイの熟慮概念が教育課程にどのように組み込まれているのか、この点を明らかにする課題は、“デューイの教育課程ではどのような知識が扱われていたのか”を整理する教育課程研究では対応できない。熟慮は思考過程を説明する概念であるので、その課題には、デューイの教育課程を“教育過程（学習者はどのような知識をどのように獲得して思考を進めたのか）として”分析する教育過程研究でなければ対応できない。デューイの教育課程研究が数多くありながら<sup>(61)</sup>、それらが教育課程研究の域に留まり教育過程研究として展開されていない点に<sup>(62)</sup>、本稿の課題がデューイ研究で問われなかった原因を見出すことができる（そうした現状を前にすれば、教育課程研究と教育過程研究とを区分する必要が余計に出てき、区分した上で連関を検討する思考方法が余計に要求されてくる）。デューイの教育課程研究を教育過程研究として発展させるためには、本稿の検討が示すように、研究者自身が、デューイの教育課程における諸知識を理解することが基礎条件となる<sup>(63)</sup>。その理解の作業を“棚上げ”にしているのは、2000年の時点でも課題として提示されている仕事（活動）と科学（教科）との内的関係を<sup>(64)</sup>、学習者の認識形成過程として明らかにする教育過程研究は望めえず<sup>(65)</sup>、同関係の中に熟慮概念を見出していくことも期待できない。

第三に、熟慮による当事者意識の形成の問題に関わって、「主観と客観の対立を前提とした近代的認識論をデューイは知識の傍観者理論と呼んで批判した<sup>(66)</sup>」という森田尚人の見解に触れておきたい。熟慮は実験的思考であり、したがって「主観と客観の対立を前提とした近代的認識論」である。その熟慮は、傍観者の態度ではなく当事者の態度の形成を可能とした。したがって森田の見解は次のように補足しておく必要がある。「主観と客観の対立を前提とした近代的認識論をデューイは知識の傍観者理論と呼んで批判した」後、近代的認識論に、当事者の態度形成の可能性を見出して、従来の近代的認識論を捉え直して、熟慮概念を提出した。このように補足して、近代的認識論では当事者の態度形成は不可能であるという前提を外しておかなければ、われわれは熟慮を近代的認識論から切り離された思考と誤読しかねない。

## [註]

- (1) 行為に連動可能な社会認識形成について筆者は、拙稿『『君たちはどう生きるか』(吉野源三郎)の社会認識形成論—視座転換を可能とする他者認識の段階的形成の筋道—』(『愛媛大学教育学部紀要』第58号、2011年10月、1-20頁)においても論じている。この拙稿では、行為に連動可能な社会認識形成の前提条件として、社会認識形成が視座転換を含むことをおさえた上で、いかなる形態の社会認識形成が視座転換を伴うのかという点を、デューイの理論に基づいているとされる『君たちはどう生きるか』の章間の関係の分析を通して把握している。
- (2) 藤田昌士「道徳教育」『新教育学大事典』第一法規、1990年、316頁。
- (3) 新村出(編)『広辞苑』(第五版)岩波書店、1998年、1888頁。
- (4) J.Dewey, *Democracy and Education* (以下、*Democracy*) , A Free Press, 1966, p.346. なお同書を訳出する際、本稿は松野安男訳『民主主義と教育』(岩波書店 1975年)を参照している。
- (5) Dewey, *op.cit.*, p.356.
- (6) *Ibid.*, p.356.
- (7) いわゆる知識の棒暗記の問題は、学校教育にそもそも内在する危険性としてデューイにおいておさえられており、コメニウス以来の近代教育家によって、学校教育論の前提として確認されてきた(拙稿「幼児の概念形成の思考過程—学校期の「知識を使えない病」との対照的關係—」『浜松学院大学短期大学部研究論集』第3号、1-19頁)。その危険性は、「0×2」の事例(意味)を大学生でも約半数が回答できないという筆者による調査結果が示すように、今日でも深刻な問題である(拙稿「教科教育と道徳教育」松下良平(編)『道徳教育論』一藝社、2014年、157-158頁)。その問題は、教師を含む大学院生25名のうち1名しか分数のわり算の計算の仕方の意味を説明できないという調査結果(2013年6月)が示すように、児童生徒の学力低下問題と見る前に、“教師の”学力低下問題として見ておく必要がある。
- (8) Dewey, *op.cit.*, p.360.
- (9) *Ibid.*, pp.150-151.
- (10) C.Rodgers, “Defining Reflection : Another Look at John Dewey and Reflective Thinking” , *Teachers College Record*, vol.104 -4, 2002, p.845,
- 高屋景一「プラグマティズムにおける「反省的思考」の論理」『教育学研究年報』第18号、1999年、51頁。
- (11) A.C.McAninch, “Dewey's Theory of Reflective Thinking : A Needed Reality Check for Teacher Education” , *Teacher Education and Practice*, vol.19-4, 2006, pp.472-482, 西園芳信「教師教育における「省察(リフレクション)」とは何か」『日本デューイ学会紀要』第52号、2011年、225-234頁。
- (12) 藤井千春「「反省的思考」の「五つの側面あるいは局面」について」『日本デューイ学会紀要』第40号、1999年、9-14頁。
- (13) 関勤「デューイの反省的思考の本質」『茨城大学教育学部紀要』第13号、1963年、23-36頁、光成研一郎「思考力を育成するデューイの教育方法論—探究および反省的経験の概念に焦点をあてて—」『神戸常磐短期大学紀要』第25号、2003年、1-5頁、R.Miettinen, “The Concept of Experimental Learning and John Dewey's Theory of Reflective Thought and Action” , *International Journal of Lifelong Education*, vol.19-1, 2000, pp.54-72, Rodgers, *op.cit.*, p.851.
- (14) M.Greene, “John Dewey and Moral Education” , *Contemporary Education*, vol.48-1, 1976, p.18.
- (15) Dewey, *op.cit.*, pp.338-339.
- (16) 小山田勝治「デューイ道徳論における知識と行為の総合の問題」『東京学芸大学研究報告』第16集第8分冊、1964年、1頁。
- (17) 森岡卓也「単なる知識から行為へ」『大阪教育大学紀要』第24巻第3号、1975年、173頁。
- (18) 前掲の『広辞苑』は「反省」を、「自分の行いをかえりみること。自分の過去の行為について考察し、批判的な評価を加えること」と説明している。
- (19) 前掲の訳書『民主主義と教育』において松野は、reflection および reflective experience の訳語に、反省ではなく熟慮の用語を一貫して用いている。
- (20) Dewey, *op.cit.*, pp.144-151.
- (21) J.Dewey, *How We Think* (以下、*Think*) , *The Later Works (8) 1925-1953*, Southern Illinois University Press, 1986, pp.197-210. 参考までに記しておけば、『思考の方法』の1910年版(*How We Think, The Middle Works (6) 1910-1911*, Southern Illinois University Press, 1986, pp.117-356.)では、第7章で熟慮の五つの一般的特徴が詳述されている



(*Ibid.*, pp.234-241.)。ここでは、『民主主義と教育』の第 11 章第 2 節同様、reflection および reflective experience が、『思考の方法』(1933 年版)の第 7 章同様、reflective thinking が用いられているが、reflective thought の用語は使用されていない。

- (22) Dewey, *Democracy, op.cit.*, p.158.  
 (23) *Ibid.*, p.188.  
 (24) *Ibid.*, pp.355-356.  
 (25) *Ibid.*, pp.144-145.  
 (26) *Ibid.*, pp.139-140.  
 (27) *Ibid.*, p.140.  
 (28) *Ibid.*, pp.146-147.  
 (29) *Ibid.*, p.147.  
 (30) *Ibid.*, p.147.  
 (31) Dewey, *Think, op.cit.*, p.125.  
 (32) Dewey, *Democracy, op.cit.*, p.146,147.  
 (33) *Ibid.*, p.150.  
 (34) *Ibid.*, p.149.  
 (35) この点をデューイは別の箇所では次のように説明している。「認識される対象は、事象の成り行きを助長していようと妨害していようと、予想された事象の成り行きに関係のあるものとして認識されるあらゆるものから成り立っている」(*Ibid.*, p.131.)。つまりある事柄は「予想された事象の成り行きに関係のあるもの」とならない限り、その人において認識対象にはならず、したがって知識とはならない。  
 (36) *Ibid.*, p.151.  
 (37) *Ibid.*, p.150.  
 (38) *Ibid.*, p.150.  
 (39) *Ibid.*, p.150.  
 (40) *Ibid.*, p.150.  
 (41) *Ibid.*, p.151.  
 (42) *Ibid.*, p.149.  
 (43) *Ibid.*, pp.149-150.  
 (44) *Ibid.*, p.147.  
 (45) K.C.Mayhew, A.D.Edwards, *The Dewey School*, 1936, Reprinted by Atherton Press, 1965, pp.170-171. なお同書を訳出の際、本稿は梅根悟・石原静子訳『デューイ実験学校』(明治図書 1978 年)を参照している。  
 (46) Mayhew, Edwards, *op.cit.*, p.171.  
 (47) Dewey, *Democracy, op.cit.*, p.16. この点については、拙稿「経験主義の学習組織論における仕事と地

理・歴史の認識連関—幼児の言語獲得における他者認識に遡って—」(『日本デューイ学会紀要』第 44 号、2003 年)において詳述している。

- (48) Dewey, *Democracy, op.cit.*, p.16.  
 (49) *Ibid.*, p.16.  
 (50) Mayhew, Edwards, *op.cit.*, p.189.  
 (51) Dewey, *Democracy, op.cit.*, p.147.  
 (52) *Ibid.*, p.86.  
 (53) 鶴見俊輔・久野収『現代日本の思想』岩波書店、1956 年、73-74 頁。  
 (54) 藤井、前掲、10-11 頁。  
 (55) 高屋、前掲、55 頁、光成、前掲、3 頁。  
 (56) 熟慮的経験の五つの一般的特徴をデューイが「機能」と呼んでいることを前にして、例えば「試験的仮説を検証する」作業は「「反省的思考」に見られる「機能」なのである」(藤井、前掲、12 頁)という文章を立ててみてほしい。その五つの一般的特徴を「機能」させる(働かせる)ことによって熟慮は成立という文章であればまだ分かるが、その五つは熟慮の「機能」であるという文章の意味は捉え難い。その五つは熟慮の「機能」ではなく「内容」あるいは「要素」と呼ぶのが適切であると思われる。  
 (57) 同上、10-11 頁。  
 (58) 同上、11 頁。こうした指摘によって「段階」説を否定した上で藤井は、「途中で自らの「思考」について「反省的思考」を働かせて、点検を加えることができる」とも述べている(同上、13 頁)。ここでは、熟慮過程を“終えた後に”振り返るという意味ではなく、熟慮の「途中で」熟慮を「点検」する観点として、熟慮的経験の五つの一般的特徴が解釈されている。その五つは、熟慮過程終了“後”に用いられる観点(「点検」の観点)ではないとする点では、本稿の理解と同じだが、「途中で」何を「点検」するのかを吟味するとき、「段階」説を否定できないことが明らかになり、藤井と本稿との違いが出てくる。  
 その吟味をしておこう。例えば「考究中の問題を限定し明確にするものを、得られる限りすべて、注意深く調査する」作業(熟慮的経験の三つ目の一般的特徴)の途中で、司令官は何を「点検」しているのだろうか。想定できるひとつは、その前に立てた「推論的予想」(二つ目の一般的特徴)の「点検」である。この場合、その両特徴間には時間的順序関係があり、両者は「段階」と見ざるをえない。なおその順序関係

とは、二つ目の特徴を示す思考を終えた後、三つ目の特徴を示す思考に移る場合であれ、前者の後半と後者の前半とに重なりがある場合であれ、後者が前者に先行することはないということである。したがって後者の思考時の「点検」の対象は前者の思考といえる。

想定できるもうひとつは、司令官が行っている「現在」の作業（熟慮的経験の三つ目の一般的特徴）の「点検」である。この点を藤井が意味していないことは、「思考」を働かせている最中には、現在どのような「特性」を持つ機能を働かせているのかは“自覚できない”（同上、13頁）という指摘から分かる。この見解に対して本稿は、熟慮的経験の五つの一般的特徴を自覚的・意識的に進めれば、思考を生産的なものにできるということを指摘している。この点について本稿は、例えば「推論的予想」を立てる前には、「考究中の問題を限定し明確にするものを、得られる限りすべて、注意深く調査する」作業に自覚的・意識的に入らないという場合を挙げている。このように思考をコントロールできず、「推論的予想」を立てずに情報収集・調査に入るとは、どの情報が必要でどの情報を調べればいかわからない（本文に詳述したように司令官は戦争の行く末を推論的に予想すればこそ、収集すべき情報・調査すべき情報がどれか見当をつけうる）。そのような非生産的思考は、熟慮の最中で熟慮的経験の五つの一般的特徴を自覚・意識することによって、意図的に回避できる。

(59) この直前に藤井は、その五つを「反省的経験」における「思考」の特質としている（同上、11頁）。この点を踏まえれば、同指摘は、その五つが「五つの中に混在して示されている」という意味となる。

(60) それらの五つをデューイが「反省的思考に必須の特性」と指摘している点を示して、藤井は、「思考」を働かせている最中には、現在どのような「特性」を持つ機能を働かせているのは自覚できない」と藤述べているが（同上、13頁）、自覚して熟慮を進めることは以上のように可能である。

(61) 例えば以下の論稿を参照されたい。L.N.Tanner, "The Meaning of Curriculum in Dewey's Laboratory School(1896-1904)", *Journal of Curriculum Studies*, vol.23-2,1991, L.N.Tanner, *Dewey's laboratory school: Lessons for today*, Teachers College Press, 1997, 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版局、1990年、小

柳正司「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899年」『鹿児島大学教育学部研究紀要（教育科学編）』第51巻、1999年、森久佳「デューイ・スクール（Dewey School）におけるカリキュラム開発の形態に関する一考察」『教育方法学研究』第28巻、2002年。

(62) 拙稿「教育過程分析の基礎条件—内容と方法に関する J.デューイの二元論を踏まえて—」『日本デューイ学会紀要』第54号、2013年10月、65 - 74頁。

(63) 例えばデューイの教育課程の次のような「分析」結果に注目されたい。「料理は、単純だが基礎的な化学の諸原理と諸事実への“自然な通路”となる」（Tanner（1991）, *op.cit.*, p.106.）、「織織り機の製作、織物作りの経験と産業革命史の学習が“結合され”、産業の歴史的社会的な理解が“生き生きと”達成されている」（佐藤、前掲、55-56頁）。前者では、“どのように”「自然の通路」になったのか、後者では、“どのように”「生き生きと達成され」たのか、が問われていない、すなわち教育過程が分析されていない。こうした教育課程「研究」は、研究者自身が、料理に内在している化学の知識、織物作りと産業革命に関する知識を学習“しなくても”できる。

(64) 市村尚久「未完の進歩主義教育の現代的意義」『教育学研究』第67巻第1号、2000年、36頁。

(65) 2000年の時点での市村のその課題提起には、その内的関係を具体的に追究しない「研究者」一般の精神（怠惰）が反映されている。その「研究者」の心底には、その関係を「一般的」なかたちで提示できるのではないかという、“見通しのない”願望が潜んでいるものと思われる。この体質・風土は、「状態的思考」論（丸山真男『日本の思想』岩波書店、1961年、166 - 171頁）に基づいて、「日本の思想」の問題として検討される必要がある（拙稿「教師のキャリア形成と教育学—教師の専門的技術形成を支援できる教育学（者）の基礎条件—」桜木晃裕（編）『女性の仕事環境とキャリア形成』税務経理協会、2006年、180 - 182頁）。

(66) 森田尚人「デューイ」教育思想史学会（編）『教育思想事典』勁草書房、2000年、512頁。

[付記] 本研究は科学研究費補助事業（基盤研究（C）：課題番号 23531014（2011-2013年度））の助成を受けている。