

# 「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 ——

小 柳 正 司

(鹿児島大学)

## 一・「道徳の教科化」とデューイの道徳教育論

今般のわが国における「道徳の教科化」をデューイはどうか見るだろうか。「道徳の直接教授」を真つ向から批判した彼であるから、「道徳の教科化」には反対であるに違いない。だが、本当にそうだろうか。そのように即断するのはいささか単純で形式的な理解の仕方であるように思われる。確かにデューイは「道徳の直接教授」のための「特設授業」には批判的であった。だが、そうでない道徳教育、つまり彼の言う「間接的で生命の通った道徳教育」<sup>(1)</sup>を前提に、その中で特定の道徳的価値について取り立て学習を組むような道徳の特設授業を設けることは、彼の立場と必ずしも矛盾しないのではないか。つまり、学校の教育活動全体を通じて取り組む道徳教育の中に、通常の教科とは性格を異にする「特別の教科・道徳」を設置することは、デューイの道徳教育の立場と必ずしも矛盾しないのではないか。

それを考えるためには、「道徳の教科化」が次期学習指導要領改訂で予定されている「アクティブラーニング」<sup>(2)</sup>の全面实施とほぼ同時並行でなされようとしている点に注目する必要がある。「アクティブラーニング」自体は雑多な論点と多様な内容を一括りにしたスローガンのようなものであるが、その趣旨はかつてデューイが教育のコペルニクス的転回と称して、「教師の側から知識を授けることよりも、子どもたちの活動を先にすること、つまり「知識を求める動機を子どもたちがもつようにすること」によって、「学び」本来の姿を追求しようとしたことを通じてい<sup>(3)</sup>る。

「道徳の教科化」に対するこれまでの批判や懸念はもろん正当なものである。だが、「道徳の教科化」を「道徳の直接教授」と同義語のように考えてしまうのは、古い学習観と古い教科のイメージにとらわれた古い思考習慣のな

せる業なのではないか。近年わが国では通常の教科においても教師が教科書に沿って出来合いの知識を一律に教えていく授業形式（一斉教授法）は、少なくとも小学校段階においては徐々に姿を消しつつある。それに代わって、今や子どもたちが自らの体験や活動に基づいて学習課題を設定し、グループ討議などを通じて仮説を導き出し、それを自分たちで検証しながら、学習成果を文書や作品にまとめ、次の学習活動につなげていくといった授業スタイルが、算数や理科ばかりでなく、図画工作や家庭科といった教科においても取られるようになってきている。

このように、今般の「道德の教科化」が「教科」の概念自体の大きな転換の中での「教科化」である点を踏まえると、デューイの道德教育論がもつ今日的意義が改めて浮き彫りになってくるように思われる。

第一に、デューイの道德教育論の核心は、誤解を恐れずに言えば「教科の道德化」にあると言えよう。彼自身の言葉で言えば、道德を教科指導全体の「普遍的で中心的な目的」にすることである。知育と徳育の一体化と言ってもよいだろう。つまり、学校で子どもたちが習得する一つ一つの知識や概念が彼らの「行動を動かす観念」となり「行動を導く推進力」となって、やがては「人格の一部」として機能するようにすること——これがデューイの道德教育論の核心部分になっている。そして、そのためには「知識が活力ある仕方では学ばれるようにすること」、つまり今日流

に言い換えれば、知識の活用力が身につくように教材を学ぶことが必要だと付言している<sup>(4)</sup>。まさに「アクティブラーニング」の主張である。

第二に、デューイにあつては「教科の道德化」は一見逆説的だが、教科が本来有する教育的価値を実現することを意味している。「教科の道德化」は知育に徳育を上乗せしたり、徳育への教育的配慮によって知育に制限を加えたりすることではなく、知育の徹底こそが徳育本来の正しい姿なのだということを強く示唆している。「道德の教科化」と並行して「各教科の特質を生かした道德指導」が言われている昨今の状況に照らし、肝に命じておくべき論点であろう。この点は後で再論したい。

第三に、デューイの道德教育論は認識を行為の一部と捉える彼のプラグマティズムと一体であり、その応用というよりもむしろ原型として理解する必要がある。「デューイは道德行為の心理学的分析を通して観念論を脱した」とG・H・ミードは述べている<sup>(5)</sup>。しかも「行為」は個人による単独行動ではなく、「社会における個人の活動」が「行為」の本質である。だから、デューイにあつては思考や認識はソーシャル・トランスアクションの中で成立するものであり、だからこそ彼の実験学校では、子どもたちによる活動的で協同的な学習形態が知育と徳育の結合を実現する「学び」本来の姿として追求された。そこには、「アクティブラーニング」が単に知識基盤社会を生き抜く高度な知の

技法の次元にとどまらず、人間の生き方や価値判断の領域にまで通じていることが示唆されていよう。デューイの道徳教育論は、近年注目され始めた「社会的構成主義」(social constructivism)の学習論の意義と新しい道徳教育の形を私たちに強く示唆しているように思われる。

## 二、道徳と道徳教育

上記のG・H・ミードの指摘にあるように、デューイは初期のミシガン大学時代に倫理学の研究に打ち込み、道徳と道徳教育について興味深い論稿をいくつか発表している。その中で特に注目したいのは一八九一年の論文「道徳の理論と実践」<sup>(6)</sup>である。というのは、この論文でデューイは、現実世界を超えた高い理想(理念)を実現する特別に聖化された行為を「道徳的行為」とするそれまでの自分の立場(若きデューイの偶像であったT・H・グリーンの自己実現の概念)をはっきりと捨て去り、「道徳的行為」は私たちが現実の日常行動の中で自分なりに最善を尽くそうと努力することと少しも違わないという趣旨のことを述べている。つまり、「道徳的行為」を日常行動一般から切り離して特別視するようなことはしない。以後これはデューイの終生変わらない倫理学上の立場となっている。これは道徳教育にとってどのような意味をもつだろうか。第一に、優れた徳(例えば、誠実・勤勉・自立心など)を身に付けることが道徳教育だという固定観念が完全に否

定される。人によっては、だからデューイは道徳教育を否定しているのだと受けとめることだろう。徳を身に付けさせない道徳教育などありえるのか? デューイに言わせれば、「徳」は個人が身に付けるべき何か実体として、個人の行動に先立ってあるものではない。「徳」とは個人のそのときどきの行為遂行の結果や状態を言い表すラベルのよいうなものである。つまり、「徳」に関してデューイは唯名論の立場に立っている。だから、「徳」を実体化して、それを教えたり身に付けさせようとしたりすること(いわゆる徳目主義の道徳)は本当の道徳教育ではない。

第二に、同じことの言い換えになるが、「　ができるようにする」ことは道徳教育の目的にはならない。親や教師にしてみれば、眼前の子どもを見て「　が足りない、もう少しこうなってほしい」と願うのは自然な感情である。だから、学習指導要領にも、例えば「集団や社会のきまりを守り、身近な人々と協力し合う態度を身に付ける」とか「相手の立場を理解し、支え合う態度を身に付ける」のようなことが「指導内容」の重点項目として書いてある<sup>(7)</sup>。これら自体は確かにだれもが認める立派な行動規範ではあるが、デューイに言わせれば、そういう行動規範に沿って実際に行動できるように、一定の身の処し方や行動習慣を身に付けさせることは道徳教育の目的にはならない。だから、道徳教育を子どもたちの日常行動の指導一般(いわゆる生徒指導)に解消することも、デューイの考えにはそぐ

わない。

第三に、特別に「道徳」と名付けられるような教育の分野や領域があるわけではないということになる。極端なことを言えば、道徳教育は教育一般と同じことになる。事実、デューイはそう言っている<sup>(8)</sup>。そして、教育一般とは成長そのものに他ならない。やはりデューイは道徳教育を放棄しているのではないか？だが、そもそも「教育」即「成長」即「道徳」とはどういうことか。「成長」とは経験の意味の累積である。火に指を差し出せばやけどをするということから始まって、経験の意味の累積はやがては自己の行為や生き方の選択に関わる価値判断のレベルにまで進んでいく。そういう見通しの中でデューイは「道徳」を語っているのである。分化と統合を繰り返す絶えざる経験の再構成。昨日よりも今日、今日よりも明日と、人間として少しでも成長し続ける努力をする。それが人生の価値であり、義に生きるとはそういうことだとデューイは言っている<sup>(9)</sup>。

最後はとても平凡な主張のように思われるかもしれないが、なにげない日常行動の中に道徳性を見ようとするデューイの思想には、「道徳」と「道徳教育」についてのあらゆる固定観念を根本から覆すほどの強靱な思想の力が感じられる。なぜデューイはこうも執拗に聖なる行為（例えば、道徳教材「手品師」<sup>(10)</sup>に見られるような人事を越えた自己犠牲の行為）を拒むのだろうか。なぜ彼は、カントの義務よりも功利主義の打算の方がまだしも救いがあると

考えるのだろうか<sup>(11)</sup>。幼少期に母ルシナから受けた厳格なしつけへの反発が原因なのだろうか。

母ルシナの福音主義を含め、デューイは人間の生きた現実行動を価値実現の理想主義に従わせようとするあらゆる形の既成道徳に、抑圧と専制政治の影を見ていたのではないだろうか。そういう「道徳」は、結局のところ「徳や義務について他人が考えたこと」への「盲目的尊敬と依頼心」を生じさせ、「少数者が多数者を権威によつて支配することを正当化するものでしかない<sup>(12)</sup>」。既成道徳に対するデューイの批判はラディカルだ。

これに代えてデューイ自身は民主主義の道徳を求めた。それは個人の尊厳と価値を徹底して擁護する道徳であり、個人の自己実現の過程を起点にして、それが人間の普遍的な価値の実現に連動していくような道徳である。彼は晩年の一九三六年に、シカゴの実験学校の実践を振り返り、そこで取り組んだ教育実践は全体として個人と社会の関係をどう調整するかという問題に一つの回答を与えようとするものであったと述懐している。そして、この問題は、全体主義の脅威が増す時代にあつて、民主主義を擁護するうえでますます重要な課題になつていと述べている<sup>(13)</sup>。

### 三、自己規律の道徳教育

デューイの道徳教育は、一言で言えば「自己規律」(self-discipline)の道徳教育である。きまりや規則に基づ

いて正しい行動が取れるというだけではまだ真の道徳性とは言えない。たとえ規則や決まりがなくても、自ら正しい行動が取れるようになってはじめて道徳性と言える。これは「道徳性」についてのごく一般的な説明である。だから、自己規律の道徳はデューイだけの専売品ではない<sup>(9)</sup>。

道徳は内面の意志の働きである。だから、既成の道徳(理想主義道徳)では、行為を導く意志の働きを善くすれば、行為も善くなると考える。いわゆる「善意志」に訴える道徳教育である。これに対して、意志の働きを導くのは「知性」であるとするのがデューイの立場である<sup>(10)</sup>。「善意志」なるものが最初から人間精神(mind)に備わっているわけではない。「善意志」なるものも、自らの行為に反省を加え、行為の結果を見通しながら行為を決断する「知性」の働きに依存する。しかも、人を「善」へと導く「知性」の働きも、例えば目的地までの最も効率的な移動方法を思案する日常行動の「知性」の働きと少しも違わない。「自己規律」の道徳は、デューイにあつては「知性」に基づく行為と同じである。だから、行為の意図は正しかったけれども、結果が正しくなかったならば、それは道徳的に誤りだということになる。見通しが甘かったということは、それ自体が道徳的に誤りなのである。逆に、行為の見通しが(結果に照らして)正しかったならば、その行為は道徳的に正しいということになる。

例えば「友情」をテーマにした道徳の授業では、主人公

の少年Aが友達Bとケンカをして絶交した後、その友達が紛失した靴を川で拾って届け、仲直りをする、という筋書の読み物教材を使って、「思いやり」や「友情」の大切さを理解させ、道徳的行為の実践に向かう「意欲」や「態度」を養うことになっている。ここでは、少年Aの行動が「思いやり」「友情」という「徳」を具体化して子どもたちの前に提示される。二宮金次郎が「勤勉」を、ジョージ・ワシントンが「正直」を具体化していたのと同じである。そして、教師は「友達と仲良く協力し合うにはどんな気持ちが必要か」を子どもたちに繰り返し問いかける。あたかも「善意志」が正しい行動を生み出すかのような前提である。

だが、デューイ的に考えれば、少年Aは流れてくる友達Bの靴を見て「いい気味だ、知らん顔をしてしまえ」という当初の狭い考え(ケンカ別れしたのだから当然の感情だ)を振り切って、「Bは困っているだろう、拾って届けてあげれば友達でいたいという自分の気持ちを通じるであろう」という具合に、自分の取るべき行動を的確に見通し判断することができた。その判断の正しさ(結果オーライ)が「思いやり」とか「友情」とか呼ばれる「徳」なのである。なぜなら、少年Aのその判断は同時に彼の意志の選択であり、価値の自覚をとまなう彼の決断そのものに他ならないからである。

さらにもう一点、デューイの道徳論(または倫理学)の独自性を指摘すれば、彼は「意志」や「理性」や「感情」

の働きを当時の生理学と実験心理学の成果に基づいて、徹底的に科学的事実として説明しようとした。「反射弧の概念」<sup>(6)</sup>はその嚆矢であろう。道徳的行為を一旦は生物学的な生命活動のレベルにまで引き戻して、そこから人間精神の気高さや理想実現の行為を説明し直していくその発生論的な方法に、デューイの道徳論(倫理学)の真価があると見えよう。

彼がなぜそうしたかという点、既成の理想主義道徳を徹底的に排除するためである。つまり、既成の道徳を脱神秘化して、道徳を日常生活に役立つ道具にするためである。既成の道徳は、権威への服従と専制政治を温存させ、民主主義を破壊しかねないからである。

デューイが学校を胎芽的社会(社会のエンブリオ)として組織したこともこれに関係している。彼は学校をいわば社会の実験的な培養器に見立て、そこから既成の道徳に代わる新たな民主主義道徳を発生論的に創り出そうとしたのである。学校は子どもたちによる一種の原始共同体として組織され、そこでは権威への服従や管理統制(専制政治)が一切排除される(ただし、あくまでも実験的に)。そして、子どもたちの生物学的な所与の欲求を出発点(素材)にして、そこから個人の自己実現が同時に普遍的な価値の実現につながるような道徳的共同体の可能性が追求されたのである。

#### 四、「教科の道徳科」とアクティブラーニング

知育と徳育の結合(現在の日本の学校現場に置き換えれば、教科指導を通じておこなわれる道徳教育)を考えると、デューイ的には以下の三つの視点を抑える必要がある。う。

第一に、教科指導を通じた道徳教育という場合、ややもすると各教科の内容や単元を形式的に特定の道徳項目と結びつけて捉える傾向がある。例えば、理科の授業が「生き物を大切に作る心」を教えるための形を変えた道徳の授業になってしまったり、社会科の郷土学習が「先人に対する感謝の気持ちをもつ」ための教訓めいた道徳の授業になってしまったり、である。要するに、教科指導を道徳教育の手段に位置づけ、教科指導が形を変えた徳目教授の場になってしまいう傾向である。教科指導の中で「生き物を大切に作る心」や「先人に対する感謝の気持ち」を教える必要はないというのではない。そうではなくて、教科本来の学習の結果として、つまり理科であれば自然認識の力の成長、社会科であれば社会認識の力の成長の結果として、そうした道徳心が自然な形で生まれ成長することが重要なのである。逆にそうした道徳心が少しも生まれてこないような自然認識や社会認識は本当の意味での自然認識や社会認識とは言えない(教科指導になっていない)。これがデューイの基本的な考え方である。

第二に、各教科の内容(subject matter)はそれ自体が道

徳的価値をもっているという視点である。どういふことかという、各教科の学習内容のもとになっている科学や学問・芸術の成果は、人類がその長い生存活動を通して歴史的・社会的に蓄積してきた文化遺産であり、それらの一つ一つには人々の努力や格闘、根源的な願い、要求、あるいは人々が人間としての在り方・生き方について共通に確認してきた諸価値が込められている。例えば、三平方の定理は、洪水のあとの土地の境界争いを解決する長年の努力の中で生まれ、その後、測量や建築に欠かせないものとなっていた。単に直角三角形は $\sphericalangle A + \sphericalangle B + \sphericalangle C$ という性質をもっているだけでなく、直角三角形のこの性質が私たちの生活にどういふ形で生かされているかを理解する中で直角三角形のこの性質を知ることが、教科内容の道徳的価値なのである。言い換えれば、各教科の学習内容は無色透明の知識や概念、技能の集まりではなく、子どもたちがそれらの学習を通して、それらに内包されている人間の基本的な願いや要求、諸価値を理解していくための手段（媒体）なのである。だから、教科指導を通しておこなわれる道徳教育は、子どもたちが科学や学問・芸術の成果を知識や概念、技能として一つ一つ確実に理解し学び取っていくことが、同時に、それらに内包されている人間的願いや要求、諸価値を再発見していくことにつながるように、彼らの学習活動を組織することである。このことは、教科内容の選択と編成の問題であるとともに、より根本的

には、教科内容の学習が子どもたち自身にとっては真理と価値の再発見・再創造の過程となるように、教科指導の方法を確立するという問題である。端的に言えば、出来合いの知識を学び取るだけの知識伝達型の一斉教授法を、生徒たち自身が自前で知識を発見し構成していく知識生産型の学習活動（アクティブラーニング）に転換していくことである。そして、そうなるとき教科指導は、子どもたちが人間としての在り方への洞察にたつて現実生活の諸課題を捉え、その中で自らの行動や生き方を主体的に選び取っていく力を育成することにつながる。

第三に、教科指導は、学習活動の遂行に必要な一定の規律や学習態度を形成したり、子どもたち相互の学び合いや協力の関係をうちたてたりすることで、道徳性の育成に寄与するという側面をもつ。これらに加えて、学習に目的意識的に取り組む意志や忍耐力、あるいは課題の達成にとまなう自信や自立心なども、教科指導を通して育成される道徳性の要素に数え入れることができる。

しかし学習活動の展開にともなう道徳性の形成は、単に粘り強く課題に取り組む態度とか、教師の説明や他者の意見を静かに傾聴する姿勢とか、授業に臨む一般的な心構えとかを外面的に要求し訓練することではない。それらは、一斉教授という教授形態（その多くは知識伝達型の授業）が求める行動様式に子どもたちを従わせるためのものではない。

学習活動の展開にともなう道徳性の形成は、あくまでも教科指導本来のねらいである認識能力の形成(学力の形成)にかかわる規律や態度、人間関係として、教科指導本来の筋道に沿って形成されなければならない。例えば、一つの共通の課題のもとで多様な発想や解釈を重ね合わせ、あるいは新しい事実の発見を織り込みながら、授業そのものが子どもたちによる真理探究の知的協同作業として組織されるとき、彼らは相手の意見を尊重することの大切さを知り、互いの個性・発想の違いを認め合う民主主義的な人間関係の意義を実感する。ここでも教師が教えるだけの知識伝達型の授業を、子どもたち自身が真理の発見と知識の再構成に従事する知識生産型の授業に転換することが課題となる。だから、教科指導を通しておこなわれる道徳教育は、ここでは、子どもたちの中に物事を科学的に認識していく態度や、自らの知的探究に立ち向かう意欲、あるいは互いの英知を結集して共通の問題解決に取り組む精神などを、学習活動の展開を通して育成していくことを意味している。

##### 五、「特別の教科・道徳」をデューイ的にはどう受けとめるか

デューイにあつては、子どもたちの学習活動を真理の発見と知識の創造の過程として組織することが教科指導(知育)の本質であり、それがそのまま彼の求める民主主義道徳の教育過程(徳育)に他ならない。デューイの道徳教育

論は、よく誤解されているが、「学校のあらゆる生活場面が道徳教育になるのだから意図的な道徳教育は必要ない」とする主張ではない。むしろ、徹底した知育の追求の先に新しい徳育の姿を追求するものだったと言える。

興味深いことに、デューイは既にミシガン大学時代後期に道徳を教科として教えることについて、独自の考えを提起している<sup>17)</sup>。ハイスクールで倫理学を教科として教える方法について論じたものだが、要するに彼の主張は倫理学を出来合いの知識の教授ではなく、「人間の行為に関する科学」として扱うというものである。例えば「カントの義務の概念」とか「ベンサム功利主義」とかのような、ハイスクールの生徒たちの現在の生活や興味・関心とはかけ離れた題目について、出来合いの知識を教えるのではなく、生徒たちに直接関係のある具体的な行動場面を取り上げて、その客観的な分析を通じて、一つ一つの行動がその行動場面においても「意味」を学ばせるようにする。そして、既成の倫理学の理論や概念はそうした行動場面の分析や解釈にあつての道具として用いられるようにする(そのためには教師自身がそれらの理論や概念にかなり精通していることが必要なのだ)。これは倫理学のアクティブラーニングと言えるかもしれない。しかもデューイは、この方法自体は最低学年から、つまり小学一年生から用いることができる<sup>18)</sup>と述べている。小学校の道徳の授業に置き換えて言えば、道徳の授業を出来合いの規則や教訓(建前



の道德)を教える場にするのではなく、具体的な道德問題(行為の葛藤場面)を取り上げて、問題場面を子どもたちなりに分析し、一つ一つの行為がもつ多様な意味連関を発見できるようにしていく道德の授業である<sup>(8)</sup>。

ここまでくれば、デューイは「道德の直接教授」をおこなう「特設授業」には反対だったけれども、「道德」の「特設授業」そのものに反対だったわけではないことが理解できよう。両者の区別は現在のわれわれにとつても微妙な問題である。要は、「道德」の「特設授業」をそれ単独のものとして扱わないことである。「国語」「算数」「社会」「理科」等々と並んで「道德」があるという受けとめはぜひとも避けなければならない。なぜなら、各教科で学ぶ学習内容とは別個に道德学習の内容があるわけではないからである。「道德科」という言い方は是非も問われなければならない。「国語」は「国語」、「理科」は「理科」、「図工」は「図工」、といった教科セクシヨナリズムは、パッシヴラーニング、つまりあらかじめ用意された一定量の教育内容を疑問の余地なく学び取っていく学習形態と無縁ではない。そうした古い教科観が克服されなければ、「道德科」はどんなに指導法を工夫してみても、結局は「道德の直接教授」、つまり価値の教え込みに墮していくことを免れないであろう。

## 註

- (1) J. Dewey, *Moral Principles in Education* (1909), ME4, p. 268. (大浦猛編訳『実験学校の理論』明治図書、三四―三五頁)
- (2) 文部科学省は「アクティブラーニング」を「主体的対話的な深い学び」という言い方に代えたが、ここでは「アクティブラーニング」のままにしておく。
- (3) J. Dewey, *The School and Society*, MW1, p. 22. (宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、四三頁)
- (4) J. Dewey, *Moral Principles*, ME4, pp. 267-268. (邦訳、三四頁)
- (5) George H. Mead, "The Philosophy of Royce, James, and Dewey," *International Journal of Ethics*, vol. 40, January 1930, pp. 227-228.
- (6) J. Dewey, "Moral Theory and Practice" (1891), EW3, pp. 93-109.
- (7) 小学校学習指導要領、平成二十年、より。
- (8) J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (1920), MW12, p. 184. (清水幾太郎・清水禮子訳『哲学の改造』岩波文庫、一六一―一六二頁)
- (9) *Ibid.*, p. 181. (邦訳、一五四頁)
- (10) 「手品師」は『小学校道德の指導資料とその利用』(文部省、一九七六年)に登場して以来、今日まで四〇年ほどのロングランを続けてきた定番教材であり、これを

使った授業実践報告は枚挙にいとまがない。他方、宇佐美寛氏による批判（宇佐美寛『「道徳」授業に何が出来るか』明治図書、一九八九年）をはじめ、この資料のあらゆるさまざまなフィクション性に対する疑問や批判も数多

- (11) J. Dewey, *Reconstruction*, MW12, pp. 182-184. (邦訳「一五六―一五九頁」)

- (12) J. Dewey, *Democracy and Education* (1916), MW9, p. 364. (松野安男訳『民主主義と教育』岩波文庫、下巻、一三七頁)

- (13) Mayhew and Edwards, *The Dewey School* (1936), "Introduction" by J. Dewey, 1936.

- (14) 平成二六年十月の中教審答申には「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。…(中略)…道徳教育においては…一人一人が多角的に考え、判断し、適切に行動するための資質・能力を養うことを目指さなくてはならない」(二一三頁)との記述がある。

- (15) 例えば次を参照。J. Dewey, *Democracy and Education*, MW9, p. 359. (邦訳「下巻、一二九頁」)

- (16) J. Dewey, "The Reflex Arc Concept in Psychology" (1896), EW5, pp. 96-109. (前掲「大浦編訳 六七―八九頁」)

- (17) J. Dewey, "Teaching Ethics in the High School" (1893), EW4, 54-61.

- (18) デューイは別の論文で、ミシガン大学における自身の倫理学の授業実践について論じている。J. Dewey, "The Chaos in Moral Training" (1894), EW4, pp. 106-118.