

広島大学学術情報リポジトリ  
Hiroshima University Institutional Repository

Title	デューイの道德教育思想と日・中の受容特徴
Author(s)	任, 雅楠
Citation	HABITUS , 24 : 122 - 136
Issue Date	2020-03-20
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/48946">10.15027/48946</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048946">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00048946</a>
Right	
Relation	



# デューイの道徳教育思想と日・中の受容特徴

任 雅 楠

(広島大学大学院博士課程前期)

## はじめに

現在、教育問題を背景として、日本では「生きる力」を育む教育を目指して、また中国では「素質教育」の実践を目指して改革が行われている。これらは知育偏重教育がもたらした弊害の解決策として示されたもので、知情意・身体・徳という子ども自身のホリスティックな資質や能力を育成することを目指した教育といえる。しかし、そうした総合的な能力を支持しながらも、教育課程に対する「受験戦争」と「応試教育」の影響は依然として大きい。それに加えて、世界に広まる市場主義経済原理や成果主義の影響を受け、教育の場面において、功利の色彩がより一層濃くなっている。その意味で、当初の目的は達成できておらず、人間の総合的な発達、児童中心を目指す教育改革は十分に実現されているとは言えない。

このような理想と現実の二重構造の状況の下で、日中両国において、教育に関するさまざまな問題、つまり、受験競争の過熱、いじめ、学力低下、学級崩壊、暴力行為、薬物乱用、犯罪被害、少年非行、自殺、家出など教育荒廃の現象が現れている。加えて、近年では、急激な情報化社会の発展を受け、ゲームやインターネットの普及により、生徒のゲーム・インターネット依存や、SNS 上のいじめ問題も生じている。

これらの問題を解決するには、現在の体制のみならず、それぞれの教育史から解決の糸口を探る必要がある。その際、二つの時期に焦点を当てたい。ひとつは、子どもの個性や主体性や経験に大きく舵を切り、児童中心主義のもと展開された中華

民国期の教育と日本大正期新教育運動である。いまひとつは、現在の日本の「生きる力」を育む教育と中国の「素質教育」改革である。我々は、両国のこれらの時代において児童中心主義教育の点で双方から高い評価を得たアメリカの哲学者ジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）の教育思想とその受容に注目したい<sup>1)</sup>。というのは、この二つの時期に両国でともにデューイの教育思想が学問的にも教育行政的にも注目され、高い評価を得るからである。

以上のことを踏まえて、本論文は、一衣帯水の間にある隣国であり、また、共に儒教思想の影響を受ける国でもある日中両国には、観念論や功利主義の克服を目指して示されたデューイの教育思想を受容する何か共通の要因があるのではないかという仮定に立つ。そこで、本論文は、日中両国の学校教育における教育現状と課題に対して、デューイ教育思想への受容を比較・分析することで、デューイの教育思想の有効な視点を提言したいと考える。日中両国におけるデューイ教育思想の受容に関する先行研究としては、田浦（1984）、関（2008）、王（2008）、西尾（2012）、上野（2014）、日暮（2014）などが挙げられる。ところが、これらには日中比較の視点からの研究は少ない。本論文では、デューイ教育思想の中心に置かれる道徳教育の構造を解説した上で、日中両国におけるデューイ教育思想の受容特徴を明らかにしたい。

## 1. デューイの道徳教育思想

### (1) 経歴ならびに日中との関係

ジョン・デューイ（John Dewey）（1859-1952）は、アメリカの哲学者、教育学者であり、プラグマティズム（実用主義）<sup>2)</sup>を代表する思想家として広く知られている。デューイの生涯は、①バーモントおよびジョン・ホプキンス大学院時代、②ミシガンおよびミネソタ大学時代、③シカゴ大学時代、④コロンビア大学時代、⑤コロンビア大学退職後という五つの時期に分けられる<sup>3)</sup>。

日本と中国との関係については、デューイはコロンビア大学時代のうち 1919 年から 1921 年にかけて日本と中国を訪れて講演を行い、両国の哲学界と教育界はそこから大きな影響を受けることになる(このときデューイが日本で行った講演の内容をまとめたものが、1920 年に『哲学の改造』として刊行された。この著作は、帆足理一郎、永野芳夫、元良勇次郎など当時の有力な人物に大きな影響を与えた)。日本での講演の後、デューイは中国を訪れ、北京大学で「教育哲学」「倫理学」「教育における現代的傾向」などのテーマについて講演を行う(この講演後に『デューイの北京における五大連続講演』が刊行された)。しかも、デューイは、中国滞在中に、北京大学のほか、国立南京師範大学でも教鞭を執り、さらに地方での講演も行っている(なおこの滞在中に、デューイは中国の父といわれた孫文と会談している) 4)。

## (2) ヘルバルト主義とデューイの道德教育思想

道德教育は一般に教育の「社会化」(教えること)と「個性化」(育てること)という二つの機能を持つ。「社会化」は人として正しい生き方や言動を徳目として教えることとして機能し、「個性化」は子どもが道德的問題を自ら考え判断し行動する実践力を育てることとして機能する 5)。教育が持つこれら二つの側面は、デューイの教育思想からも読み取ることができる。こうした論点に基づいて具体的にデューイの道德教育思想の内容を見ていこう。

デューイの批判が向けられたのは、当時アメリカ公立学校で行われていたヘルバルト流の道德授業の徳目主義(自由、完善、仁愛、正義、公平)・画一主義・心情主義であった 6)。そこでは、宗教理念に基づいて人間と神の関係が強調された。これに対し、デューイは、ヘルバルト主義の形式段階説の教授理論を参考にして道德目的を教育の最高の目的に置きつつも、道德授業を批判的・発展的に構想する。デューイの道德教育論は、経験主義と民主主義の道德教育論として、あくまで現実の

生活に根拠を置く。つまり、実際の社会生活に関連する道德観を強調するのである。

デューイによる批判の観点は以下の3点を取り上げる。まず、当時の道德授業で行われた「徳目の提示に次いで内省によって道德的心情を育成する」という手法が批判された<sup>7)</sup>。このようなやり方では、形式的な認識にとどまり、実際的な道德行為や習慣に関係しないため、道德的な人格を形成しにくいとデューイの目には映ったのである<sup>8)</sup>。次に、デューイは、超越的で絶対的原理に基づいて固定的・一般的・観念的な自己の形成を目指す道德教育のあり方を、自らの依拠するプラグマティズムの見地から批判した<sup>9)</sup>。最後に、ヘルバルト主義の道德授業の前提に根本的な批判が向けられた<sup>10)</sup>。ヘルバルト主義の道德授業では、子どもの認識活動に合わせて教師が授業を構成し、子どもに自ら思考・判断するように促すとされていたが、実際は教師のねらいとする道德的な価値を子どもに教え込むに過ぎず、主体的かつ創造的な活動ができていないことを見抜いたのである<sup>11)</sup>。

こうしたヘルバルト主義の道德教育論の欠点に対して、デューイは子どもの生活経験に基づき、行為と実践から概念や理想を抽出し、思考・感情・行為の協働によって人格を形成するプラグマティズムの道德教育論を提唱した<sup>12)</sup>。このようにして獲得された道德観念は人を行為へ導く力を持つため、実際の道德的・社会的問題を解決する能力を育成できると考えたのである<sup>13)</sup>。ヘルバルトの道德教育の場合には、児童中心よりも、教師中心、教科書中心のほうが適切であった。しかし、デューイの道德教育には、生活指導主義、経験主義の影響を多く見出すことができる。しかも、ヘルバルトが道德教育知識の系統性を重視するのに対して、デューイは実践面を強調する。

### **(3) 民主主義の土台形成としての反省的道德と問題解決型道德**

このデューイの道德教育理論を構造的に把握する場合、以下の点が特徴づけられる。それは、「慣習的道德」と「反省的道德」を区別することである<sup>14)</sup>。前者の「慣

習的道德」が行為の模範を先祖伝来の習慣に置くのに対し、後者の「反省的道德」は、良心や理性といったなにか内的なものに行為の原理を求めることを意味する<sup>15)</sup>。デューイは、これらの類型のうち、「反省的道德」を活用して主体的で能動的な自己を再創造することを目指す<sup>16)</sup>。この「反省的道德」は、「科学的知識・判断と道德的知識・判断の間にある障壁を取り除き、人間的社会的問題を解決するために両者を組織的かつ継続的に活用する」<sup>17)</sup>機能を持つ。これを養うためにデューイが導入した教育方法が、「仕事 (occupations)」による協働学習や手工的訓練である<sup>18)</sup>。

デューイは道德教育における知育・徳育・体育の科目の区分を超えた協働を主張しており、デューイにとって、「望ましい教育とはすべて道德教育」でもあるとさえ主張される<sup>19)</sup>。このような観点に立ち、デューイは学校教育場面の全教育活動における道德教育を行うべきであると主張するのである。

こうしたコア・カリキュラムとしての道德授業と社会科の関係について、柳沼(2012)は以下のようにまとめている。

デューイの場合は、たんなる日常生活における人間関係のトラブルだけを道德授業で扱おうとしていたわけではない。むしろ、道德授業の教材は、他の教材と同様に、社会性を持ち、子どもに社会的活動の場面を理解させる手段として考えられる。その意味で、デューイの道德授業論は、社会的認識を深めて公共的な問題解決に取り組もうとする社会科 (social studies) の授業と深く関連してくる<sup>20)</sup>。

とりわけ、デューイにおいては社会科の授業は全教科をつなぐコア・カリキュラムとして道德授業と連携する。デューイにとって、道德授業は行動の次元から組み立てられる。道德授業は人間関係を共感的に想像する能力と、あらゆる人間の相互

作用の典型的特徴を理解する能力を子どもたちに身につけさせることによって、社会的な自己実現を支援することを目指す。

このような授業を展開するためには教師の役割が重要となる。デューイが提示する授業の具体的筋立ては次のようになる。まず、教師による現在の社会的問題の提起があり、続いてその問題の歴史的経緯や文化的背景の説明によって子どもの自主的探究のための準備が整えられた後、子どもたちは共同で解決法を摸索する<sup>21)</sup>。この過程を通して、民主主義社会の構成員になるための子どもたちの意欲と態度が養われ、子どもたちの道徳的な成長と民主主義の発展が同時に促される<sup>22)</sup>。ここにはいくつか注目すべきところがある。まず、このような子どもの主体的な学びを支えるのは教師であり、教師はこの道徳授業において、「説明者」「援助者」になる。次に、デューイの道徳教育理念においては、「共感」や「理解」の概念が強調される。最後に、道徳性の成長は単に個人レベルではなく、理想的には、共同体レベルで行われることが望まれる。デューイの場合、後者が意味するのは民主主義の発展・促進である<sup>23)</sup>。

では、教師は子どもの主体性を重んじつつ、どのように実際の道徳授業論を展開するのだろうか。ここでは、世界的に注目される「問題解決型の道徳授業」についてみていこう。柳沼（2012）によれば、「問題解決型の道徳授業」は、道徳的な問題に対する子どもの主体的協働的な取り組みを通して「生きる力」を育む道徳授業を指す<sup>24)</sup>。この「問題解決型の道徳授業」の実践は二つのプロセスによって構成される。一つは、教師が道徳授業を実践するプロセスであり、もう一つは子どもが問題解決するプロセスである。具体的には、柳沼（2012）によると以下の通りである。

教師のほうでは、まず、子どもの実態や問題状況を分析し、学校の教育目標や子どもの人生目標をふまえ、問題を解決するための授業を構想する。……

次に、実際にその指導案をもとに道德授業を行ってみて、その効果を検証して省察する。最後に、その省察の内容を事後指導や次回の授業改善に役立てるようにする。……

一方、子どものほうでは、授業のなかで道德的問題を分析し、過去の経験や道德的原則をふまえて解決策をみずから構想するとともに、皆で議論する。可能であれば、実際に解決策を実行して、その結果を検証し省察する。こうした問題解決の経験を積み重ねることで、子どもは行為を導く道德的観念（仮説）と実際の活動（実験）を結びつけ、経験を再構成しながら道德的な成長を遂げていくと考えられる<sup>25)</sup>。

このように、「問題解決型の道德授業」では、デューイの提唱する教育の諸要素、すなわち主体的取り組み、解決策の具体的構想、実践による検証、信念の確立、人格形成という一連の要素が、教師と児童それぞれの取り組みの中に落とし込まれているのである。

しかし、以上のデューイの道德教育論には批判もある。それは、デューイの教育価値論が道德的価値判断の方法論として扱われるとき問題を含むという指摘である。その代表的な批判者は、コロンビア大学教授の R・B ランプである。彼は、デューイの実験的探究の方法は、事実に・技術的領域の原理としては妥当であるが、道德的・価値的領域の原理としては、妥当ではないと主張する<sup>26)</sup>。また、おなじくデューイ教育論に批判的な大内はデューイの生活指導主義といわれる立場をその一例としてあげた。生活指導主義によると、子どもが生活の中で直面する問題を取り上げ、これを解決する過程で道德は学習されると言われるが、子どもたちの生活経験は限定的で、そこでの問題解決はその場限りで断片的となりやすい<sup>27)</sup>。



## 2. デューイ教育思想の受容にみる日中比較

デューイ教育思想の受容にみる日中比較を考察するために、それぞれの社会背景を再度確認しておこう。

### (1) 共通する背景

日中におけるデューイ教育思想の受容に共通する背景は以下の通りである。

戦前の日中におけるデューイ教育思想の受容はほぼ同時期に始まった。すなわち、日本の大正新教育の時期と中華民国初期である。この時期に両国はアメリカを初め、ドイツ、イギリスなどの諸外国の新教育思想から影響を受け、それらが両国国内で多様な形で広がりを見せることになる。デューイの思想もまた、新教育思想の一つとして両国に流入した。日中両国とも、政治面ではアメリカ型デモクラシーからの影響を多分に受けて民主主義の制度を採用したが、教育面では、伝統的な教育思想との親和性の高さから、ドイツのヘルバルト式教育を採用していた<sup>28)</sup>。次いで日中に伝わったデューイ教育思想は、両国の伝統的な教育に対する批判として受容された。両国におけるデューイ教育思想の受容において大きな役割を果たしたのは、国家や政府ではなく、デューイ研究者やデューイ思想に共鳴する知識人だった。デューイ思想は、教育思潮の影響もあって一時は両国に広まったものの、戦争による国家的な統制の影響で定着には至らなかった。

戦後の両国では、教育場面で受験戦争、応試教育の問題、教育の荒廃が現れ、その問題を解決する有効な教育思想として、デューイ思想が積極的に受け入れられることになる。デューイの思想は当時、講演、著書の出版、実験学校を通して、様々な形で広がりを見せた。今日では多様な学校問題を通して、教育自体の本質が問われ、進歩や人間発達のあるべき姿が求められている。ただし、この時期のデューイ思想の受容は、彼の思想をそのまま採用したわけではなく、自国の教育の現状を鑑みて部分的に採用するというもので、時にはデューイの思想に基づいて新しい理論

を創り出す場合もあった。

では、次に日中におけるデューイ教育思想の受容に関する相違点について検討してみよう。

まずは、近代における両国の社会制度について述べていく。日本では、デューイ思想の受容期は三つの段階に分けられ、最初の段階は大正新教育運動の時期と呼ばれる。しかし、中国の場合、受容期は二つの段階しかなく、日本のような世界的な新教育運動を意識した名称もなかった。日本の明治維新は 1860 年代から始まり、政治体制の刷新はおおむね円滑に進み、民主主義の理念が当時多くの人によって認められ、教育制度においても義務教育が普及した。しかし中国では、地方の山村部には民国が建国されたことを知らない人もいるような状況で、民主主義的政治制度は十分機能しておらず、封建思想・文化がいまだ根強く、しかも初期には識字率が低く、大衆教育や平民教育などの理念は当初、これらの問題に対する解決策であった。このような状況から、当時の中国におけるデューイ思想の普及は、一般民衆というよりもむしろ知識人の間で行われたと言える。劉(2008)によると、民国社会のエリート階級の社会意識の高まりがデューイ教育思想への注目と受容に結びついたものとされる<sup>29)</sup>。それゆえ、教育界全体に広まりを見せた日本の大正新教育運動と比べて、中華民国初期におけるデューイ思想の受容範囲はより小さいものと言える。

## (2) 両国による受容の特徴

次は、デューイ教育思想受容とイデオロギーの関係について日中それぞれの特徴を見てみよう。両国における受容過程の差には、当時の思想的背景も関係している。日本では、国としては管理的なヘルバルト流の系統的な学習を支持していたが、大正期には新教育運動の影響から自由主義的な教育思想が勢いを増していった結果、民間ではデューイ思想が受容されつつあった。しかし、中国の場合、建国初期から

改革開放まで、イデオロギー対立と階級闘争が社会体制に及ぼす影響が大きく、教育はそうした政治状況と緊密に繋がっていたので、デューイの思想は極めて敵視された。もっとも、続く改革開放以降には、社会主義市場経済へ移行するにつれて、多面的な価値観が伝わり、デューイ思想を含む多様な自由主義的思想が多くの人に受け入れられることになる。

では、現代の教育場面において両国の対応はどうであったらうか。中国におけるデューイ思想の受容は、現在の「素質教育」の普及状況と関係する。中国における新たな教育のビジョンは主として国家の教育方針・政策として宣伝されるが、「素質教育」の場合は中国の民衆が抱く教育の発展に関する願望も反映している。「素質教育」への希望は、中国人の文化伝統、思考慣習、心理特徴などにも繋がっている。その意味では、「素質教育」の理論は孔子、孟子、墨子といった古代先賢に端を発する教育理念であるとともに、今日的な子どもの課題に対して提示された新しい概念でもある。日本の場合では、現在の教育のスローガンである「生きる力の育成」に対応して、デューイの教育思想が再注目されている。1980年代に顕著となるいじめや不登校などの学校病理の克服として、知・徳・体の総合的育成を目指した「生きる力」の教育が推進され、問題解決学習はまさにデューイの実践を模範としたものと言える。

最後に両国がデューイの道徳教育思想を受容する際の欠陥について述べてみたい。近代日中において、確かにデューイの道徳教育思想は受容されたと見ることはできるが、全国にまで普及したわけではなかった。また、戦後から現在までの受容について、デューイの思想に対して十分な理解に達したと言うこともできない。特に、デューイは公民教育を柱に、道徳教育をコア・カリキュラムとして学校のすべての教育・教科に入れるべきであると主張しているが、これを十分に実現しているとは言いがたい。中国の伝統的に行われてきた儒教の道徳教育では、儒教の經典の内容を教えることが教育の中心となる。日本も同じく、明治期には修身科が特設さ

れて、道徳が授業として行われた(現在も「特別の教科 道徳」が特設されている)。それゆえ、道徳授業を特設することは古代から今日までの伝統になってきた。また、近代日中は欧米教育体制を受け入れた時に、とりわけ、「知育」「徳育」「体育」の区分を受け入れており、この教育観が影響して、デューイの言う生活における道徳教育、全面教学活動における道徳教育の理念は受容されにくくなった。一応、形式上は、中国も日本も知徳体の総合を説き、学習指導要領などの教育要綱で記述される。しかし特に知育が教育・受験システム上、重視される状況では、知徳体の理念は実践において実現することは困難である。

中国と日本とでデューイ思想の受容に相違点も存在する。中国では、儒教の道徳観念は今日に至るまで影響を与えている。これは、道徳の授業だけではなく、「国語」や「歴史」などの授業の内容にも、儒教の道徳観が組み込まれている。これはある意味で、完全ではないがデューイのコア・カリキュラムの発想に近いと言える。中華民国初期において、デューイの道徳教育思想が受容される前に、儒教の道徳観の影響を受けていた。一方、日本の場合は、同時期の大正新教育運動の前には、ヘルバルト主義に基づく道徳教育思想が教育界を席卷していた。また、中華民国初期においてデューイの責任教育はある程度受容されていた。一方、大正新教育運動において、道徳教育における責任教育よりも児童中心主義のほうが重視された。戦後から現在にかけて、日本では「生活指導主義」「問題解決型の道徳授業」「補充・深化・統合」などのデューイ道徳教育思想の受容が認められる。他方、中国では「総合実践活動課程」がデューイ道徳教育思想の受容の一例として挙げられる。

## おわりに

現在、日中両国は教育に関するさまざまな問題を抱えている。受験競争の過熱、いじめ、学力低下、学級崩壊、暴力行為、薬物乱用、犯罪被害、少年非行、自殺、家出など教育荒廃の現象が社会的に大きな関心を集めている。このような状況下で

多く見られるのは、本来あるべき健やかな子どもの姿が失われるという事態である。

これらの問題を解決するには、子ども本来の在り方に焦点を当て、現在の体制のみならず、教育原理・方法の研究がこれまでもたらした数々の知見を結集して解決の糸口を探る必要がある。そこで本論文では、ルソーの「子どもの発見」(『エミール』1762)以来高まりつつあった子どもへの注目が「児童中心主義」として結実し世界的に広がった1900年代初頭と、戦後民主主義の時代と現在の3つの時期に焦点を絞って検討してきた。1900年代初頭は、中国においては中華民国期の教育改革に当たり、日本では大正期新教育運動の時期に相当する。そして、両国に共通して注目され受容されたのが、アメリカの哲学者ジョン・デューイの教育思想であった。

本論文では、日中におけるデューイ教育思想の受容を明らかにした。日本に関しては、「大正新教育運動」期と、戦後の経験主義教育の受容期、そしていじめ等の学校病理問題に端を発する「生きる力」や「総合的な学習の時間」の創設期に焦点を当てて考察した。中国に関しては、蔡元培や陶行知、胡適などの知識人が全面教育の方法としてデューイ思想に注目した中華民国初期と、「応試教育」の問題点を補完するものとして期待される現在の「素質教育」改革という二つの段階に焦点を絞って考察した。こうした両国の状況への処方箋として、デューイ教育思想の全面的発達の構造と教育観が支持された。すなわち、生活に根差した個人の主体的な学びや経験によって、知徳体の調和のとれた発達を実現しようとする点、個人に向けた経験教育を社会との関係において構想する点、教育を通して社会問題の解決や民主主義社会の実現を目指す点が、両国の時代的要請に適ったのである。ただし、両国ともに、今の段階では、デューイの思想をそのまま全面的に採用するわけではなく、自国の教育の現状を鑑みて有益と思われる点のみを選んで採用していることも判明した。

以上のデューイ教育論の骨子や日中の受容状況を踏まえると、教育は子どもの適

切な発達の理解に基づいて、生活に根差した主体的な学びを実現していくべきこと、さらには、子どもが将来社会の担い手であることを意識して、民主主義の意識を道徳性に基づいて全教育課程や社会・家庭との連携のもと形成していくべきことが理解できた。

## 註

- 1) 日本の場合、デューイの教育思想は戦後すぐの経験主義教育の時代にも注目される。
- 2) プラグマティズム（英: pragmatism）とは、「実用主義」あるいは「実際主義」と訳されることがある。パース、ジェームズ、デューイ、ミードが代表的な人物として挙げられる。思想の特徴は以下の通りである。認識論を中核として、形而上学・道徳論・社会理論にまで及ぶ。デカルト以来の内観に基づく認識論を批判して、哲学の基礎を経験に求め、進化論の影響を受けて、経験を「進化」と「実験」によって特色づける。具体的な経験の中で科学の方法を生かすことを目指す。理性や知識が経験の素材あるいは構成要素の位置に置かれる。人間精神活動に関して、現実の生における具体的な行為の中で精神活動が果たす役割を見る視点に重心を置く。
- 3) 田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版、1984年、pp. 13-14, 24-25
- 4) 田浦（1984）、p. 44
- 5) 柳沼良太『「生きる力」を育む道德教育：デューイ教育思想の継承と発展』慶応義塾大学出版会、2012年、p. 17
- 6) 柳沼（2012）、p. 45
- 7) 柳沼（2012）、同上。
- 8) 柳沼（2012）、同上。
- 9) 柳沼（2012）、p. 46
- 10) 柳沼（2012）、p. 57

- 11) 柳沼 (2012)、同上。
- 12) 柳沼 (2012)、pp. 45-46
- 13) 柳沼 (2012)、同上。
- 14) ジョン・デューイ『倫理学』河村望訳、人間の科学新社、2002年、p. 30
- 15) 柳沼 (2012)、p. 46
- 16) 柳沼 (2012)、同上。
- 17) 柳沼 (2012)、p. 47
- 18) ジョン・デューイ『実験学校の理論』大浦猛編訳、明治図書、1977年、p. 15
- 19) 柳沼 (2012)、p. 47
- 20) 柳沼 (2012)、p. 55
- 21) 柳沼 (2012)、同上。
- 22) 柳沼 (2012)、同上。
- 23) 柳沼 (2012)、同上。
- 24) 柳沼 (2012)、p. 165
- 25) 柳沼 (2012)、同上。
- 26) R. Bruce Raup, George E. Artelle, Kenneth D. Benne and B. Othanel Smith, *The Improvement of Practical Intelligence: The Central Task of Education*, New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1950 (初版 *The Discipline of Practical Judgement in a Democratic Society*, Harper & Brothers, 1943)
- 27) 大内進「生活指導と道徳 (その 1) : その差違と関連」(『道徳教育』明治図書出版、36号、1964年、pp.21-28) p. 23
- 28) ヘルバルト教育思想の場合では、まず日本に受け入れられて、日本を通じて中国に伝わった。

- 29) 劉長海『デューイ徳育思想と中国徳育変革（杜威徳育思想与中国徳育変革）』  
華中科技大学出版社、2008年、p. 164