

# 自己表現の教育

——デュライを中心として——

藤

武

およそデュライによつて代表されるプラグマティズムは、總ての觀念が行動のための道具であり、思考が人間と環境との相互作用のなかに、環境を統御する努力のな

かに生じて發展すると説くが故に道具主義とよばれ、人間生活の全野にわたつて實驗的思考の重要性を強調するが故に實驗主義とよばれている。かかる道具主義とか實驗主義という語はこの立場の知性尊重の性格をよく現わしている。プラグマティズムの教育は民主主義的人間の形成をめざしているのであるが、民主主義は社會の各成員が知性的な判断や行動をとるところに生命をもつのであつて、そこでは社會的知性を強調することは當然である。ところがやもすれば、かかる教育においては情緒

とか情操といわれる面が輕視されるおそがある。事實、プラグマティズムの教育論に對する諸批判のなかに此の側面からの批判があることを我々は注意する必要がある。<sup>①</sup>

實驗主義者によれば、自然是専ら開發されるべき資源とみられ、單に人間生活に用いられるよう克服されるべき對象とみられる。人生に對する彼等の見方はあまりにも地味であり淺薄であり味氣ないものである。しかし自然是充分に鑑賞され味得されるべき豊かな様々の意味をもつていて、人間的な慰めと喜びとの無限の可能性を含んだ美と驚異の對象であるはずである。かくして實驗主義の教育は生活上の廣汎圍の意味豊かな諸興味を唯一の事象、即ち「問題解決」の事象に還元してしまふ傾向がある。換言すれば、實驗主義は問題的事態の探究の統

御と意義とを特に強調するために、それは「経験の美的、鑑賞的側面」を無視している。

以上の批判は或る程度もつともな批判のように思われる。けれども我々が実験主義の教育理論をよく検討してみると、その教育的経験 (educative experience) の理論において、決して経験の美的・情緒的側面が無視されているのでないことがわかるのである。実験主義によれば、思考或は認識という経験様式は、それが人間の營みの秩序化において如何に重要なものであつても、二次的な、派生的な経験である。第一次的な経験は、「ある」と持つ「*being*」 (*being and having*) の事象であり、「感ずることと爲す」と」 (*feeling and doing*) の事象である、或はまた能動—受動、苦惱—享樂の事象であるともいわれる。経験はその本性上、知的であるよりも遙かに美的であり、欲望・選好み・追求・回避等は経験における基本的性質とみられねばならない。思考はこの第一次的経験から成長してくるものである。かかる第一次的経験は直接経験であつて、実験主義者は認識的経験に對して「直接経験の生活の優位 (the primacy of the life of immediate experience)」を認めている。実験主義者の道具理論は、経験のすべてが道具的であるということを意味するので

はない。生活はそれ自身のための終局的経験で済んでいる。従つて教育もかかる「感情と行爲」を中心とする直接経験を基盤としなければならない。我々は「学校において直接経験の諸條件と、構成的諸活動においてまたそれを通じて觀念の漸次的進展とを確保する」とを更に「そう強調するような教育學」<sup>(5)</sup>を必要とするのである。

直接経験による教育は、所謂「爲すことによる學習 (learning by doing)」であつて、それにおいて児童たちは環境の諸對象を自己に吸收しつゝ、同時に自己を表現しつゝ彼をとりまく世界の諸々の意味を學習して行くのである。従つて「爲すことによる學習」はまた「少年たちに生活することを教えること」 (to teach boys to live) であつて、生活経験の學習である。「爲すことによる學習」は單に教科書的學習に、遊びや構成的作業による學習を代置するということだけを意味しない。それは「一そぞ活動的な、表現的な、自己指導的な要素の導入」<sup>(6)</sup>であり、児童の衝動・欲求・情緒の最も自然な適切なはけ口を發見することである。かかる教育は自己表現の教育として、教育の基本的過程とみられなければならない。

かかる直接経験においては、情緒 (emotion)、想像 (imagination)、興味 (interest)、欲望 (desire)、欲求 (need)

等の一聯の心理的活動が中心問題となる。ところで教育的経験において情緒の取扱いは注意されねばならない。あたかも知性とは別に、情緒という實體があるかの如く想定するのは誤である。唯直接經驗とか美的經驗においては情緒が特に著しい作用をなすというだけであつて、知識的経験にも道徳的経験にも情緒はつきまとつてゐる。情緒・情緒・意志を峻別して、夫々自己充分的な能力と考へることは適切な見方ではない。デューイも「暖い情緒と冷い知性との分離は大きな道徳的悲劇である」といふ。感情と思考とは本來あらゆる経験領域のなかに結合されていて、思考はたゞ第一次的経験の再組織、欲望・欲求の知性化という任務を果すのである。

さて私は以上の問題を想定しつゝ、プラグマティズムにおける自己表現の教育理論を論究しようと思う。ところで自己表現(self-expression)と云う語は教育的自由放任(educational laissezfaire)の立場の基本概念でもある。ワイン(Wayne J. P.)によれば、自由放任の教育論の説く自己表現は直接的、無批判的自己表現(direct or uncritical self-expression)であり、實驗主義の主張する自己表現は創造的獨創力又は批判的自己表現(creative originality or critical self-expression)である。二つの理論の相異は自己投影的であり、第二に對象と常に密接な關係をもち、第

(self)の考え方にある。自由放任の立場からすれば、自我は經驗に先行して存在し、それを経験を通じて表現する。しかし實驗主義の立場では自我は人間的水準における生存上の「經驗の產物」である。従つて實驗主義において自己表現は自我及び環境の再構成、再創造を必要とするのである。かかる自己表現の過程及びその指導について、私は出来るだけ具體的に論を進めたいと思う。

## II

デューイの教育學において自己表現は興味の原理に基いている。デューイは言う、「興味は第一には自己表現活動の形式である—即ち發生せんとする傾向にはたらきかけることを通しての成長の形式である。若し我々が此の活動を、表現の内容、爲されたものの側面から検討するならば、我々はその客觀的様相・觀念・對象等を得る。……若し我々がその活動は自己表現である」と、そしてこの内容において自己はそれ自らを發見し、それ自身にかえつて反省されるということを考慮するならば、我々はその情緒的或は感情的側面を得る」興味は單に一時的な個人的満足ではなくして、それは第一に能動的、投影的であり、第二に對象と常に密接な關係をもち、第

三に主觀的、情緒的で價値の內的實感である。一言でい  
うならば、「自我と對象とが感情において、行爲を通じ  
て合一する」とである。かくの如くに考えられる興味  
は、<sup>(1)</sup> プラグマティズムによれば、學習の本質を形成す  
る。というのは學習は「新しい興味の建設」とも定義さ  
れ、新しい興味を増大することによつて、個人は生の様  
々の内容を増大せしめ、力動的行動の新しい可能性を確  
保して行くからである。兒童の興味にうつたえることは  
傍観者の態度ではなくして、行動主體 (agent)、參加者  
(participant) の態度に導くことである。

ところで自己表現或は興味には、何等媒介を必要とし  
ない直接的な場合と、媒介によつて導き出される間接的  
な場合とがある。直接的自己表現は、自我が何等事物の  
介入もなく對象に融合することである。その場合、現在  
の活動が意識において唯一の究極的なものであり自己充  
足的なものである。従つてこの場合目的が現在の活動で  
あるから、空間的にも時間的にも手段と目的との距りは  
存在しない。換言すれば、この直接的興味は現在の事態  
のみにかかるつて、後に來るべき興味にかかるわりをもつ  
て動いているのではない。遊び (play) といわれるものは、  
此のような直接的性質のものである。或はまた純粹な美

的鑑賞もかかる性質に近いものを示すであろう。交響樂  
のアマチュア的鑑賞の際、鑑賞する自我の外に交響樂  
(對象) があるのでなく、鑑賞者自身がその交響樂の世界  
に入り込んでしまうのである。この直接的興味は對象と  
自我との間に何等の分離がないのであるから、「完全な  
參加 (full of participation)」の様相を呈する。

幼い子どもの行動は、上述の如く直接的性格のもので  
あり、現在の活動を將來の結果や影響に關聯づけて考え  
るようなことは少い。ところが彼等が成長するにつれ  
て、現在だけに限られていた活動範囲を擴張することが  
出来るようになつてくるのである。即ち、一つの行爲、  
事物、事實を、それ自體によつてではなくして、それをよ  
り大きな全體の一部分としての價値において眺めること  
が出来るようになる。この行爲様式を、我々は間接的な  
媒介を通しての自己表現、間接的興味とよぶことが出來  
る。この場合に、或る行爲・事實が兒童にアップビールす  
るか否かは全く關係 (bearings)、關聯性 (relationships)  
必要性 (necessity) の問題である。かくして自己表現或は  
興味の正常な成長においては、相互作用の問題、目的手  
段の關係の問題に轉移されてくる。

## III

表現活動が生來の衝動の直接的な放出(discharge)とは異つたものであることはデューリーの強調するところである。例えば或人が激怒して事物を投げつけたり打ちこむたりする激情の爆發とか、幼児が泣いたり笑つたりする行爲等は表現活動の如くみられるけれども、是等は厳密にいつて表現ではない。かかる情緒の放出は表現活動

にとつて必要な條件ではあつても、十分な條件ではない。是等の直接的放出の行爲には媒介(medium)がない。表現とは衝動或は情緒の直接的な放出ではなくして、間接的な通路(手段)を経て、組織ある仕方で實現することである。

我々は調和を回復するために最初に、解決の目的をたてる。この目的は既述の活動資本としての習慣的要素と想像力によつてえがきだされる新しい要素との結合による行爲者の能動的な投影である。ところがこの目的への興味はやがて手段への興味に轉ぜられねばならない。換言すればこの目的が動機(motive)となつて適切な手段が發見されねばならない。例えば狩獵家はすべて鳥を射落そうとする目的をもつてゐる。しかしこの目的への興味があまりにも激しく、ただその目的ばかりに終始すれば亂射するだけである。有能な狩獵家はこの目的への興味を、目的達成に必要な手段へ轉換する。即ち彼は鳥の習性をしらべるとか、良き獵銃を選ぶとか、照準の方法を練習する等々の興味をもつ。今や彼の意識における主要

表現活動は不確實な事態——即ち自我と環境との調和の喪失の事態——において、環境から來る阻害的條件と自我の中に既に形成されている習慣的助成的條件とが結合して、質的に異つた新しい意味をもつた經驗が創造されることである。我々がこの經驗中斷の事態においてその解決のための目的、觀念を重視すれば、それは表現の知的側面の重視であり、表現の爲に現前してくる手段或は發動的な能動的側面を重視すれば、それは表現の情緒的側

な興味は鳥の射殺から轉じて、それを完遂するためには通らねばならない諸段階の思考になる。

目的—手段の關係が自己表現の過程の根本的なものである。この目的と手段の適應を成立させる際に困難があるとき、行爲者は情緒の狀態に投げ入れられる。このよな興奮・混亂・動搖・焦燥なくして表現行爲は存しない。習慣と目標との間の緊張、衝動と觀念との間の緊張—此等の緊張 (tension) が情緒の本質的特徴である。この複雑な緊張・葛藤は行動主體にとつて苦しい努力にちがいない。けれどもそれが全體としての目的に對する興味に支えられているとき、より大きな経験全體を發展させる手段として遂行されるとき、かかる苦しい葛藤も享受される。音樂における樂譜や運指法の技術も、それが目的自體として孤立的に與えられたのでは何等兒童に興味を示さないが、それが彼等の音樂愛好の感情にうつたえて、かかる技術が音樂に熟達する過程において占めている位置と關係とを實感せしめるとき、それ等は兒童たちの生き生きした興味にうつたえることになる。

藝術的表現といわれるものも上述の原理と何等變るものではない。藝術的、美的表現活動も日常經驗の中に根源をもつてゐる。表現活動は人間の生の基本的活動に外

ならない。ただ藝術家の表現においては日常經驗の中にひそむ素材が最も純化された姿において表現されるのである。デューアイの次の言葉は表現の本性を十分に説明している。「藝術作品を構成するところの、媒介における媒介による自我の表現は自我から流れ出るものと客觀的條件との間の長期にわたつて行われる相互作用そのものであり、はじめは兩者のいすれにもなかつた形式と秩序とを兩者が獲得するプロセスである」<sup>(10)</sup> この場合、媒介とは手段 (means) のことであるが、手段に二種類のものがあることは注意すべきである。一つは到達される事柄の外部にあるもので、目的が達成されるとき不必要になる手段、達成される目的に吸收されない手段である。例えば建築の場合の足場の如きものである。しかしもう一つの意味の手段は、到達される結果のなかに取入れられ纏込まれる手段である。藝術的表現における媒介又は手段は此の種のものである。例えれば彫刻家は自分のめざす表現のアイデアをもつてゐる。彼がこの目的を實現するためには、それとは表面上同じ價値をもたないような介在的段階の各々を完遂して行かなければならぬ。この介在的な個々の行爲は、どれ一つをとつても彼の念頭に描いてゐる美的形式ではない。けれども此等の各々の

行爲は表現せんとする目的にとつて必要な手段であるから、完結される形式は是等の特殊的行爲のなかへ完全に轉移される。そこでは彫刻の一のみが同時に實現のプロセスにおける目的に外ならない。目的と手段とが本質的聯關係をもつてゐるか否かは實に大きな意味をもつてゐる。「手段と目的とがたがいに外的である場合はすべて美的ではない。<sup>(1)</sup>」美的表現の根本は「手段と目的との融合を知覺する」と(Perception of fusion of means and ends)<sup>(2)</sup>である。この目的手段の完全なる一體化は、経験のあらゆる分野において重視されねばならない。

かくして完成をめざして努力して行く過程において、情緒は對象や事件に結びついて、自己に親近性のあるものを選擇し、自己の色彩で以つていろいろ、質的な統一を與える機能を果すのである。「かくして情緒の機能は豫期されない直接的な事態において新しい要素で以つて寫し取ることに行動主體を引きしめ強化せしめる」とである。<sup>(3)</sup>情緒は經驗を凝集せしめ、一つの經驗へと完結せしめる。環境との新しい關係が成立することによつて內的調和が達成され、それは我々の存在の深さにおいて充實した感じを生ぜしめ、そこに表現の限りない喜びを味わしめる。表現は人間の行爲が蓄積的なるが故に

成立し、經驗がすぎ去つても、その意味と價値とは自我の統合的部分として保留される。我々の美的な經驗や表現は、先行するものからすれば完成、充溢であり、後にあるものの關係からみれば解放的擴張であり創造的表現である。かかる表現における美的情緒は人間の性格を強化し豊かにする。我々は表現の指導を種々の方面から考えてみなければならない。

#### 四

(1) プラグマティズムによつて考えられる自己表現の基本的过程は上述の如きものである。直接經驗或は生活を通しての情緒の教育は多方面にわたつてゐる。そして生活經驗によつて行われる訓練(discipline)は、性格形成において最も重要なものであつて、デューアイは此等的具体的、實際的な生活經驗を「すべての訓練の母」<sup>(4)</sup>とよんで、その教育的意義を重視している。兒童の興味を重視する教育は、往々にして自由放任的な教育に陥り易い。爲すことによる學習も、それが單に兒童的好むことだけを爲させるというのであれば、それは全くの soft pedagogy であり、soup-kitchen theory of education であろう。「自由—表現」「内から発達」だけにうつたえる教育

は反省されねばならない。「教育の問題は、児童の諸活動を把握し、この活動に指導(direction)を與える問題である。指導を通して組織的に用いることを通して、児童の活動は散漫であつたり全くの衝動的な表現に放置されることをやめて、價值ある結果の方へと向うのである。<sup>(15)</sup>児童の興味のままにまかせることと、それを指導し一定の通路に沿つて表現させることは實に大きな差異がある。

およそ學習は必要性(necessity)に基づいていなければならぬ。「我々すべてがおかすところの、恐らく最大のそして最も共通の誤解は、學習が現實の事態を處理するという必要な事柄である、という事實を忘れることがある。」<sup>(16)</sup>學校が大人の立場で蓄積された教材を児童に強要するのであれば、有效な訓練は期待出来ない。児童の衝動と密接な關係を保ち、児童が成長するにつれて必要とするものを見出させるように指導されねばならない。そこでルソーの言つた如く「我々の實際の教師は經驗と情緒である。」<sup>(17)</sup>生活經驗の場においては、「爲される」とを實際に必要とする事柄<sup>(18)</sup>が常に存するし、他のものと協力して遂行すべき諸活動のリアルな必要が存する。遊びや作業においては、必然的に言語的表現・讀・

書・算の能力・責任感等々が要求されてくる。我々は學習或は訓練において児童の欲望、欲求の自覺を待たなければならぬ。例えば、読みの學習はあまりに幼い年齢の児童に強要されるべきではなく、児童に豊富な經驗を與え、知識の基礎を充分に教えられるまで延期されるべきである。そして児童たちに實際的な欲求が生じたときに、それを満足されるべき手段を提供することが有效な指導である。そのときには「児童たちが彼等自らを教育する」のであって、これがまさに生活學習の根本たる自己指導(self-direction)である。かくの如くに児童の興味を適切に刺戟することによつて、彼等は読みの學習の困難を速かに容易に克服する。即ち読むことは彼等にとって孤立した學習ではなく、現に熱望している事得を得るための不可缺の手段である。彼等は生活における喜びを體驗し、むしろ「學習しつつあること」を忘れる、といふのは「學習は彼がそれ自身から價値あるものとして認める諸經驗の副產物として無意識的に生ずるからである。」<sup>(19)</sup>

(2) 直接經驗によつて美的情緒的な發展をめざす學習は主として遊びplayと作業workを中心とするが、此等は児童を直接的に能動的に有目的的活動に參加させるこ

とによつて、演技的表現、制作的表現の成長をはかることである。しかしそれと共に美的情緒の表現の指導が自然の美及び藝術作品の鑑賞による面の大なることは言うまでもない。自然美及び藝術作品の鑑賞は種々の形式の美的な享樂 (enjoyment) に對する興味及び感受性或は趣味の培養である。日没の美しさ、山川の眺め等々の自然美と、藝術家によつてうみ出される藝術作品の美とは異つた性質をもつてはいるが、それ等はそれ自身の性質のために直接に享樂される經驗を構成せしめる。そしてその美的經驗を言語或は文章に表現させることによつて、益々美的經驗の共有を廣め、美に對する感受性を養うことが出来る。かかる美的感受性の發展と共に、兒童の中に創造的構成への興味が成長してくるのは自然である。

従つて「享樂」と「表現」「鑑賞」と「創作」とを別々に考へて學習させることは正しくない。自然及び藝術における優れたもの、美なるものを知覺し享樂する能力が兒童の中に發展すれば、それだけ彼等は廣い生活經驗のあらゆる分野から美、調和、均齊等の感覺を享受する力を得るのであり、且つ自らも表現せんとする意欲をもつてゐる。これがまさに「美的情緒」 (esthetic emotion) の育成でなければならない。

作業は兒童の制作的、構成的衝動にうつたえて、具體的な適切な素材及び應用物の使用を通じて、客觀的形式の中に或る意圖・目標を充分に具體化することに興味を

遊びは作業に比して興味（目的）が更に直接的であつて、豫想的な成果に統御されることが少いから、自由活動の性格が顯著である。デューライは遊びを次のように説明する、「遊びは兒童自身の心像及び興味を満足せしめるような形式で具體化する際における兒童の全能力、全思想、全肉體的運動の自由な活動であり、相互活動である。」勿論、遊びといわれるものは、所謂「ごっこ遊び」の想像的遊びから、ゲーム、舞踊、演劇等と漸次複雑になつて行くのであって、遊びは當然作業的形態にも移行する。遊びと作業とは本來峻別されるべきものではないというのがプログラマティズムの變らぬ主張である。兒童の想像的な遊びでも自由奔放な遊びでも「幾らかの結合性と統一性の原理を守つてゐる。」特にゲームにおいては目標による統制、秩序に對する欲求が生じてくる。

「ゲームにおいては秩序ある規則が様々な細部の行為を貫き、これを一つのまとまつた全體に結合せしめる、多くの遊びやゲームに含まれてゐる律動、競争がまた組織を導入する。」

抱くことである。作業も自由活動の一種であり、活動に内的な動機をもつてゐる。しかし往々にして遊びは活動そのものに興味があり、作業は到達される結果に興味があるのでなければならない。作業においてその活動の結果が外的な目的となつて活動が單に手段という場合、その作業は苦役 (toil, drudgery) になる。

従つて遊びと作業、及びその合同的な活動形式 (allied form of activity) が教育上重要であつて、デューイはそれ等の基礎をなす自由活動性 (playfulness) を重視している。キルバトリックは「目的の専一的な追求」であるとこうの有目的的活動 (purposeful activity) を重視している。児童の有目的的活動においても、藝術品を創作する人々のもつて美的経験の性格がみられる、即ち、(1)すぐれた仕事という理想、この理想の個人的な愛著、(2)彼がすぐれた仕事という、この理想を求めてきたという意識、(3)彼が今理想の順調な接近に達したという満足感といふ三要素は、児童の構成的作業の活動のなかに充分感得されるものであり、それは理想の追求に内在する快樂であり、創造的表現における美的満足の感情である。

(3) さてここで直接経験、有目的的活動による教育の訓練的價値について、更に一二の問題を考えてみたい。

(a) 社會性の育成。およそ経験による學習は學校に「能動的な共同社會生活の純粹な形態」を導入し、児童をして社會的な動機にうつたえて諸事物を學習せしめることがある。そこに導入されるゲーム、スポーツ、演劇、木工、編物、裁縫、料理等は生活の方法であると共に、學習の方法である。そこでは共同の必要と目標とが思想の交換や共同感情を増大せしめる。特にゲームにおいては、それに含まれてゐる規則性によつて児童は個人の欲求を全體の場において、即ち經驗の共有という點から統御することを學ぶのである。「競争的なゲームにおいてすらも、或る種の參加、共同經驗の分有がある。」

更に一般によく用いられる劇化 (dramatization) は児童の遊びの衝動にうつたえることによつて多方面の學習を遂行することが出来る。特に劇化の根本的な狙いは、グループの成員各自が「役割を演ずる」ことであり、それによつて「彼等は表現能力及び劇的情緒的想像の能力を發達させるだけでなく、社會的に育てることを學ぶ」ことである。一方では個人的な欲求を實現して自らを充分表現しながら、他方において統一と協同の精神を成長せ

しめる劇化の機能は大である。更に劇化は歴史教育を補うものとして用いられる、即ち演劇の方法によつて児童たちに教えられる歴史は、知的意味と情緒的内容をもつてゐる。例えばコロンブスの大陸發見とか、其の後のペイオニアの歴史をしらべ、その當時の衣服や住居をしらべてそれらを児童自身に作らしめ、それを演劇において表現し學習することにおいて、一方では構成的作業の學習を行いつつ、他方においてアメリカが民主主義の國であることを身を以つて理解する。ここにおいてデューエイは演劇による學習の愛國的價値にまで言及する。かかる劇化による歴史の學習が國旗に對する敬禮とか、愛國詩の暗誦よりも遙かに自然な形で愛國的情緒を児童に喚起する。

(b) 感覺の陶冶。上述の如く、經驗による學習は社會性の陶冶に重要な意味をもつてゐるが、それはまた同時に児童の感覺訓練において重要である。例えば構成的作業について考えてみよう。作業のすぐれた點は、「感覺訓練」と思考訓練との兩者のための理想的な機會を提供する<sup>⑧</sup>ことである。一般に感覺訓練のために用いられる方法の弱點は、それを用いる「必然的動機」の缺如である。感覺の訓練は身體及び筋肉の訓練と平行しなければ

ならない。それは筋肉—感覺の協合 (motor-sensory co-ordination) を意味する。たとえば児童が箱を作るという場合、彼が自己の衝動を實現するために、自分の構想を明確にして一つのプランにまとめ、適切な材料を入手し、必要な部分の寸法を測つて各部分の釣合を定め、種々の道具を用いて完成へと努力する、という過程をたどる。從つてそこに道具や材料についての知識の訓練と共に、感覺の訓練が含まれてゐる。この筋肉—感覺の陶冶は美的表現或は美的教育の基盤をなすものである。

(c) 基礎學力の陶冶。經驗による學習は多方面の興味の發展には有效なものであつても、基礎學力の訓練において不十分であると考えられるかも知れない。けれども讀・書・算は本來社會における交渉の重要な道具として發達して來たものであつて、社會的な事態をはなれて全く形式的陶冶として三アールスを學習せしめるることは誤つた心理に基くものである。三アールスの教育には次の條件は不可缺のものである、(1)児童が社會的、自然的現實との接觸及び熟知という多様な背景を彼自身のパーソナルないきいきした經驗において自分のものにするといふ必要、(2)児童のより日常的な直接的なパーソナルな經驗がそれの解決・満足・追求のために書物を用いること

を必要とするような諸々の問題・動機・興味を提供するという必要。従つて書物ばかりにたよつて讀・書・算の能力を發達させようとする方法は、かえつて児童の思考力・探究力を弱め、現實世界からの遊離を招くことになる。既にのべた演劇やお詫 (story-telling) 等々の遊びは最も自然な方法において reading lesson であり、writing lesson である。仕事・表現・會話・構成・實驗等の豊かな直接經驗によつて讀・書・算のドリルを興味あるものにすることと、かかる讀・書・算を社會的道具として直接經驗において習得しなければならないとの必要性を児童たちに充分認めさせることは教育の根本問題である。

(d) 想像力の啓培。既述の如く直接經驗においては情緒や想像の作用が根本にはたらき、これに依つて事實に對する個人的な能動的な實感が形成される、即ち活動しつゝ事物の意味が感得される。想像力は教育において重要な機能をもつてゐる。しかし想像力は藝術的な靈感の如く、特定の恵まれた人の神祕的な能力とみられるべきでなく、「一つの統合的な全體を構成するような事物を見たり感じたりする仕方」である。かつてカーケパトリックは教育における想像の機能を論じて再生的想像力

(reproductive ima)、構成的想像力 (constructive ima.) 創造的想像力 (creative ima.) に分類し教育の各方面にこの三者が重要ななることを論じた。デューイの想像論においても、この三者は重視されている。児童たちは想像を媒介として生活しており、これに適切な教材を與えて想像力の開發 (culture of imagination) をはからねばならない。想像の本質は古いものと新しいものとの調整であり、未知のもの遠いものへ移り行くための基礎として身近かにあるもの、既に經驗しているものを取扱う構成的方法である。この想像力が彈力自在に鋭敏に作用する度に應じて、一方には自己表現は精妙になり、他方において間接的、認識的經驗への自然な通路が開かれてくるのである。直接經驗による學習は、基礎的なものであるが、明らかに限界がある。我々は更に間接的經驗、思考訓練の教育に論究をすすめなければならぬ。

① J. Childs: *Education and the Philosophy of Experimentalism*, 1931, p. 106-7<sup>4</sup> p. 247-49.

チャイルズは、かかる批判の代表的なものとしてサンタヤナの 'Winds of Doctrine' を引用してゐる。

② Ibid. p. 106.

③ J. Dewey, *Educational Essays*, 1910, p. 123.

④ J. Dewey, *Schools of Tomorrow*, 1915, p. 87.

- (5) J. Dewey, *The School and Society*, 1915, p. 27.
- (6) J. Dewey, *Human Nature and Conduct*, 1922, p. 258.
- (7) J. P. Wynne, *Philosophies of Education, from the Standpoint of Philosophy of Experience*, 1947, p. 149-156.
- (8) J. Dewey, *Educational Essays*, p. 95.
- (9) W. H. Kilpatrick, *Philosophy of Education*, 1951, p. 276.
- (10) J. Dewey, *Art as Experience*, 1934, p. 65.
- (11) Ibid. p. 198.
- (12) Ibid. *Educational Essays*, p. 106.
- (13) Ibid. *The School and Society*, p. 15.
- (14) Ibid. *The School and Society*, p. 37-8.
- (15) Ibid. *Schools of Tomorrow*, p. 4.
- (16) Ibid. *Schools of Tomorrow*, p. 3.
- (17) Ibid. *The School and Society*, p. 7.
- (18) Ibid. *Schools of Tomorrow*, p. 22.
- (19) Ibid. p. 29.
- (20) Ibid. *The School and Society*, p. 113.
- (21) Ibid. *How We Think*, 1933, p. 210.
- (22) Kilpatrick, *Philosophy of Education*, p. 385-396.
- (23) J. Dewey, *Experience and Education*, 1938, p. 57.
- (24) J. Dewey, *Schools of Tomorrow*, p. 126.
- (25) Ibid. p. 130.
- (26) J. Dewey, *The School and Society*, p. 133.
- (27) J. Dewey, *The School and Society*, p. 104-5.
- (28) J. Dewey, *Art as Experience*, p. 276.
- (29) E. A. Kirkpatrick, *Imagination and its Place in Education*, 1920.