

教育に於ける經驗と思考

前 田 博

新しい教育の形態は經驗單元の展開を中心とする。ここでは教育の問題は兒童に何を經驗させるかといふことと如何に經驗させるかといふこと、換言すれば兒童の經驗を望ましき方向に再構成するために何を如何に經驗させるかといふことに歸着する。その様に教育を方向づけたデューイに於て、教育は「經驗の再構成」(D)であると共に他方「思考の訓練」(E)を中心課題とする。では經驗と思考とはどの様な關係をもつてゐるのであるか。

一

社會の成員たる個々の人間の出生と死滅といふ免れ難き事實が教育の必要を喚起する。各個人は社會の生活經驗を荷ふ社會の單位でありながら死すべき運命を負う。生死による成員の交替は成熟者と若い世代との間隙を埋

め、新しく生れた未熟な新成員を成人の關心や目的・知識・技能にまで導き入れることを必要とする。さうしなければ社會はその特有な生命を持續することが出来ないからである。而してこの間隙を埋め兩者に橋渡しをするのが教育の機能であるから、教育は最も廣い意味に於て生命を社會的に持續する手段である。成員の交替にも拘らず社會は傳達の過程によつて存續する。傳達によつて社會の生活は持續し「經驗の連續」は保たれる。従つて教育は先づ以て經驗の傳達として捉へられる。教育は交通による傳達であり、交通(交渉)とは經驗に參與してそれを共有物とする過程に外ならない。行爲や思考や感情の習慣を共通にする傳達の過程によつて社會生活は存續して行くのである。かくて教育とは交通による經驗の傳達によつて世代の懸隔を埋め未熟者がその社會の利害や

目的・思想に同化する様に「經驗の性質を變へる」こと
 でなければならぬ。ところで世代の間隙を埋めること
 は若い世代の成長を助成することに外ならないが、それ
 は單なる「經驗の擴大・改良」として「成人に追付くこ
 と」にとどまるのではない。成長は目的をもつではなく
 てそれ自身が目的なのであるから成長はより以上に成長
 して行くことを目指す。學習の過程は絶えざる成長の過
 程であり、成長能力の増大をその目的とする。教育の過
 程は従つて連續的な再構成の過程であり、教育は「經驗
 の連續的再構成」である(D. 83)。従つて云ふ迄もなく單
 に經驗を再構成するといふことが教育の機能であるので
 はなくて、兒童の經驗そのものを「連續的再構成」的に
 するといふこと即ちその様な意味に於て *more growth*
 を求めて絶えず成長しようとする欲求と能力とを創造す
 ることが教育の課題でなければならぬ。それに依つて
 始めて社會の機能としての教育が單に前代と若い世代の
 間隙を埋める保守的な機能たるに止まらないで社會が自
 らをよりよき方向に改善發展せしめようとする進歩的
 な、その意味に於て社會の自己指導としての、社會が自

己自身を方向づける社會の營みであることが出来るので
 ある。「教育は經驗の意味を深め、また後の經驗の進路
 を方向づける能力を増すやうな、經驗の再構成或は再組
 織である」(D. 89—90)。それは「經驗の意義或は社會的
 内容を増進し、この再組織の指導者としての個々人の能
 力を増すやうな性質の再構成、再組織でなければならぬ
 い」(D. 266)。人間の活動は始めは衝動的であり盲目的
 であつて、他の活動との交互作用について知らないので
 あるが、教育を伴ふ活動によつて今迄知らなかつた關係
 を知るに至る。この様に吾々の從事する諸活動の關係や
 連續の認識を増すことが「經驗の意味を深める」ことで
 ある。而してその様な關係や連續の認識によつて吾々は
 「後の經驗の進路を方向づける力を増す」のである。自
 分のしてゐることを理解し或る結果をもたらさうと企て
 ることが出来るといふことは將來を豫見し従つて豫め有
 利な結果を得、望まぬ結果を避ける用意をなし得
 ることに外ならない。かくて眞に教育的な經驗とはこの
 様な教授が行はれて後の經驗の進路を方向づける能力を
 増す様な經驗であるから、それは墮性的機械的活動や氣

紛れな活動とは全く異なつたものである。caprice と routine から解放された自由な活動、それが知性的な活動である。経験の性質を變へ経験を再構成するといふことは経験を知性的にすることであり、知性を發展の媒介契機として経験は絶えず自らを再構成する。それ故にデューイは他の書物では教育の任務を「経験の解放及び擴大」(H. 202)と定義してゐる。然るに思考こそが吾々を單に衝動的墮性的な活動から解放しこれを知性的な行爲にかへる(H. 1)。経験は知性的になることによつて解放せられるのであるから、教育は知性に培ひ思考の習慣を養ひ思考力を發達せしむることを中心課題とせざるを得ないのである。

二

経験についての從來の考へ方に對比してデューイは自らの経験觀を次の様に概括してゐる。

一、正統派の觀點からすれば経験とは元來知識の問題と考へられてゐた。然し昔の眼鏡をかけてゐない人の眼には経験はたしかに「生物とその生物の自然的社會的環境との交渉」の問題である。

二、傳統に従へば経験は徹頭徹尾主觀によつて浸透され染められた心理的な現象である。然し経験自ら示唆するところによつてみればそれは「純粹な客觀的な世界である。人間の活動や受動の中に入り込んで來ると共にその世界に對する人間の反應によつていろ／＼とつくりかへられて行く、その様な客觀的な世界である。」

三、過去の記録、即ち先例への依據が経験の本質だと信じられてゐる。然しながら経験本來の生き方から見れば「それは飽くまで實驗的である。與へられたものを變形せんとする努力である。経験の特徴は projection (前へ突き出す、企劃する) であり、未來の領域へ進み込むことである。未來との結合こそその顯著な特徴である。」

四、経験論の傳統は particularism に陥つてゐる。聯關とか連続とかいふものは経験とは無縁のものであり、いかがわしい副産物だと想像されてゐる。だが或る環境に遭遇して新しい方向に導かうと努力する「経験は聯關に満たされてゐる。」

五、傳統的觀念に従へば経験と思考とは相對立する用

語である。推理といふものは過去にあつたことの再生でない以上、經驗を超えるものとされる。従つて推理は無力のものであるか、でなければ經驗を踏み臺として吾々が安定した事物と他我との世界に飛躍して行くための自暴自棄の手段である。ところが事實、經驗なるものは古い概念の課した束縛をすつかり取拂つてしまへばまことに推理にみちたものである。「明かに、推理なくしては何等意識的な經驗は存在し得ないし、反省、反省的思考は經驗に本來的なものであり恒久的なものである。」(C. 78)

經驗するといふことは生活するといふことを意味し、又生活することは決して眞空の如きものゝ中では行はれるのではなくて環境といふ媒介の中で或は環境の媒介によつて營まれるのである。生物と環境との交互作用が根本の事實である。凡そ生命のあるところには何處でも行動があり活動がある。生命が持續する爲にはこの活動は連續的であると同時に環境に適應しなければならぬ。この適應は然し全然受動的なものではない。即ち單に環境によつて形成せらるゝことではない。生物は環境に限定さ

るゝと共に何等か環境に働きかへすものである。單なる順應といふものはない。生命のある限りそれを取りまく環境の改造が存するものであり、生活形式が高まれば高まる程、この環境の能動的な再構成が重要になつて来る。かくて經驗は先づ第一に *doing* の問題である。生物は何か外からはたらきかけはしないかと受身でじつと待つてゐるものではなく、簡單であれ複雑であれ、それ自身の構造に應じてその環境にはたらきかける。その結果として環境に起つた變化がその生物及び生物の活動にはたらきかへし生物はそれ自身の行動の結果をわが身に受ける。この爲すこと *doing* と受けること *suffering* or *undergoing* との密接な結合が所謂經驗を形成するのである。爲すことゝ受けることが別々で結びついてゐないならば經驗ではない。眠つてゐる時に火がついて火傷をしたとしてもその火傷は彼の活動の結果ではない。従つてそこには何等後の爲になる様な經驗といふものはない。然し子供が火に指を突込んで火傷をした様な場合には、その子供の活動は目的もなく考へもなくたゞ無反省にやつたことではあるが、その結果子供はあつて

と感じ痛みを受ける。そこでやつたことゝその結果として受けたこと即ち手を出したことゝ火傷をしたことゝが結びつき相互の間に意味聯關が成立する。即ちそこには生きた意味ある經驗が成立するのである (R. 84—87)。「經驗は云ひ換へれば同時に行はれる doing と suffering との問題である」(C. II)。かくて經驗の本質を理解するにはそれが能動的要素と受動的要素との特有な結合であることを知らねばならぬ。能動的な面では經驗 experience は試みることと trying でありこれに關聯した實驗 experiment といふ語がその意味を明かにする。又受動的方面では經驗は受けることである。吾々が何かを經驗する時には吾々はそれにはたらきかける。そして吾々はその結果を受ける。即ち吾々がそのものに何かを爲せばそれはまた吾々に何かを返す。この様な關係が能動面と受動面との「特有なる結合」に外ならない。經驗のこれ等の二つの面の結合が經驗の効果や價值の尺度である。單なる活動は經驗を構成しない。單なる活動は放散的であり遠心的であり消費的である。試みることとしての經驗は變化を惹起するけれども、それから出て來る結

果と意識的に結合されない限りその變化は無意味な變動に過ぎない。これに反して活動がその結果を受け吾々の活動によつて生じた變化がはたらき返して吾々の中に變化を生む様になると、意味が生ずる。即ち吾々は何かを學ぶ。例へば子供が指を火中に突込むだけでは經驗ではない。その動作がその結果として受ける痛みと結びつく時、それは經驗となる。以後指を火中に突込むことは火傷を意味することゝなるのである。「經驗から學ぶ」といふことは吾々の事物に對して爲すこととその結果として事物から吾々の受けるものとの間に關聯、結びつきをつくることである。かゝる事情の下に於ては爲すことは試みることであり世界が何であるかを見出す爲めに行ふ實驗である。そして受けることは教訓、即ち事物の關係の發見となる。

従つて何等か思考の要素がなければ意味ある經驗といふものはあり得ない。何故ならば思考或は反省とは吾々のしようとして試みることとその結果として起ることとの關係を認識することであるから。吾々のすべての經驗には心理學者の所謂試行錯誤法の一面がある。即ち吾々は漫

然と或る事をする。そしてそれがうまく行かなければ他の事をなし遂に何等か有効な方法を見出すまで色々な事をやつてみる。そしてその方法をその後のやり方の目安とする。経験にはこの様な過程を辿るものが少くない。その様な場合、或るやり方と或る結果とが関係のあるといふことは分るが、然し兩者が如何に關係してゐるかといふことは分らない。吾々はその關係の詳細を知らない、即ち、その連鎖が把へられてゐないのである。従つて吾々の認識は極めて粗雑である。ところが他の場合には吾々は觀察を更に進めて、原因と結果、活動とその結果とを結びつけるものが何であるかを見るために分析する。

この様に吾々の洞察を擴大することによつて吾々の豫見は一層精確になり包括的になる。單に試行錯誤法に依存してゐる活動はその時の事情に左右され、従つて事情の變化によつて豫想通りにうまく行かないことがある。然し若し吾々がその結果が起るためには如何なる條件が必要であるかを詳細に知つてゐるならば、その必要な條件が存在するかどうかを知つて吾々の行爲を方向づけることが出来る。即ち或る結果をもたらすために如何なる豫

件が必要であるかが分つてゐて或る條件が缺けてゐる場合にはそれを補ひ、また好ましからぬ結果をもたらす様な條件があればそれを除去する。この様に吾々の活動とその結果との間の詳細な關係を見出すことの中に、試行錯誤的經驗に於て含まれてゐた思考が明白にあらはれて来る。即ちその分量も増加しそれに従つてその價値も變つて来る。かくて經驗の性質も變化する。これが反省的經驗と呼ばれるものなのである。思考とは吾々の爲すことゝその結果との特殊な聯關を見出して兩者を連續的ならしめ様と意識的に努力することである。かくして兩者の隔り、従つて全く偶然的な結びつきが訂正され、兩者の統一された發展的な事態が現はれて来る。

か様に「考へる」といふことは吾々の經驗の中にある知性的要素を明白ならしめることである。それは結果を見透して活動することを可能ならしめ、目的をもつ條件となる。幼児が何かを期待する様になる時、彼は現に進行しつゝある事柄を次につづいて起る事柄の記號として使用し始めたことを意味する。即ち幼児は如何に單純な仕方であるにしても判断しつゝあるのである。何とな

れば彼は一つのを他のものゝ證據となしかくてその關係を認識するからである。將來如何に精密に發達してもそれはたゞこの單純な推理行爲の延長・醇化に外ならない。どの様な賢人でもその爲し能ふところは事柄を一層廣く綿密に觀察してその中から次に何かを惹起する様な要素を注意深く選擇することに外ならない。思慮ある行爲の反對は墮性的行動と氣紛れの行動とである。前者は過去の慣習的なるものを可能性の十全なる尺度とし、後者は瞬間的行爲を價値の標準とし、共に現在の行爲の結果として生じ來る未來に對して責任を負ふことを拒否する。之に反して反省・思考はその責任を負うのである。

思考といふ過程の起點は、そのまゝでは未完成であり完結してゐない、進行中の或るものである。従つて思考の要點・意義は現に進行中のことがどうなるであらうかといふことに存する。即ち起り得るが然し未だ起つてゐない事柄に對する關係を考察することが「考へる」といふことである。この様に思考は、現に進行しつゝある未完成な事態に關して起るのであり、事物が不確かであると

か疑はしいとか未決定で問題があるとかいふ様な時に思考は起るものである。反省が起るといふことは未決定の状態にあるといふことである。それ故に思考の目的は結論に到達すること、既知の事實に基づいて可能的歸結を出すことである。思考は疑はしい事態、未解決の問題を含んだ不安定の事態に起るものであるから、思考は探求の過程であり、研究の過程である。獲得 *Acquiring* は常に第二義であり探究 *inquiring* の道具なのである。ところですべての推理は觀察或は以前の知識の記憶によつて與へられる確認された既知の事實を越えて行くものであるから、それは既知から未知への飛躍を含む (H. 96)。一切の思考は冒險を含む。確實といふことは豫め保證されるものではない。思考の結論は事實によつて立證されるまでは従つて多少とも試験的或は假説的である。

かくて反省的經驗の一般的特徴を概括すれば、
一、未完結の事態の中に居るといふ事實に伴ふ當惑、
混亂、懷疑。

二、推測的豫見、即ち (與へられた要素が或る結果を

もたらすであらうと考へて行ふ)その要素の試験的解釋。

三、當面の問題を明確ならしむる綿密な調査探求、分析。

四、試験的假説の推敲——更に廣い範圍の事實と一致せしめんが爲にそれを一層精確に一層矛盾のない首尾一貫せるものとする爲に必要な推敲。

五、實行による檢證。

そして反省的經驗を試行錯誤的經驗から區別するものは第三、第四段階の範圍と精確さである。

「經驗に於ける思考の地位」(D. 177)を決定する爲に先づ經驗が爲すこと試みることをしての能動的要素とその結果として受けることとしての受動的要素との特有なる結合であることを明かにした。思考とはその兩者の關聯を精確精密に設定することである。即ち思考は兩者が關係があるといふだけではなくてその連鎖を明瞭にすることによつて如何に關係するかといふ關係の詳細を明かにせんとするものである。而して吾々が、既に爲された行爲或は爲さるべき行爲の意義を決定せんとするときに

思考が刺戟される。そこで吾々は結果を豫想する。といふのは現状がそれ自體に於て或は吾々にとつて不完全であり未完結であり未決定であるからである。結果の豫見は試験的解決である。この假説を完成する爲めに現状が綿密に討究され、假説の含蓄するところが發展せしめられなければならぬ——推理と呼ばれる作用。次いで豫想された解決——アイディア或は理論——がそれを實行することによつて檢證されねばならぬ。若しそれが或る一定の結果をもたらすならばそれは正しいとして受け容れられ、でない時には變更を加へて又他の試みがなされる。思考はこれ等すべての段階を含む——問題の認識、事態の觀察、推測的結論の形成とその合理的推敲、實驗による檢證。

三

この様な經驗と思考との關係並びに思考の特徴が教育の任務及び方法の本質を規定する。「經驗に於ける思考或は知性の地位」(C. 20)が明かにされるならば經驗は知性を發展の媒介契機として自らを絶えず再構成するもの

であり、従つて經驗の再構成としての教育は知性に培ひ思考の習慣を養成し思考力を發達せしむることを核心とするものであることは自ら明かであらう。教育の核心は科學的な心の態度、即ち思考の習慣を形成することにある。學習とは考へることを學ぶことである。もとより教育は知的な面に盡きるものではない。能率的な實踐的態度がつくらねばならないし道德的傾向が強められ發達せしめられねばならないし美的鑑賞力が啓培せられねばならない。然しこれ等のすべての事物の中には思考の要素があるのであつて、思考の要素がなければ實踐活動は機械的墮性的となり道德は盲目的獨斷的となり美的鑑賞力は單に感傷的なものとなるであらう(H. 78)。「學校が兒童の爲めに爲し能ふところの、又は爲すべきところの一切は心的方面に關する限り彼等の思考力を發達せしむることである」(D. 179)。教授の目的を技能の獲得、報道的知識の獲得、思考の訓練などゝ分類するのは却つて三者の何れをも有効に成就することを不可能ならしめる。行爲の能率増進や自己及び世界についての深い學習と聯關しない思考は思考として正當なものではないこと

は右に述べた思考の本質によつて明瞭である。また思考とは無關係に獲得された技能はそれが使用される目的と無關係であるから人はその様な技能を獲得することによつて知性的に行爲し得るところではなく却つて墮性的習慣のまゝに所謂經驗的に行爲し又は單に他人に奴隸的に使用せらるゝに止まるであらう。又思慮ある行爲から分離された單なる報道的知識は死物であり、却つて知性的成長の障礙となる。「教授法及び學習法を改良する道は思考を促し檢證する様な條件をつくることに存する」(D. 179—180)。思考こそ知性的な學習の方法である。人は思考の方法について語るが、重要なことは思考そのものが方法であり、經驗のとるべき進路を示す知性的經驗の方法である。従つて生活經驗の指導は思考の指導に歸する。教授の過程は「考へるよい習慣」を養ふことに集中しなければならぬ。思考こそが教育的經驗の方法であり、教育方法の本質は従つて思考の本質と同じである。

第一に思考の發端は經驗である。従つて教育には實際的な經驗事態が必要であり、生徒は經驗の眞の事態をも

たなければならぬ。即ち生徒がそれに興味をもつて從事する連続的な活動が必要である。

思考は経験から離れたものであり経験から離れて啓培することの出来るものと見做されて来た。事實、「経験」のもつ制限の故に教育に於て「思考」が重要視せられて来たのであつた。ここでは経験は單に感覺や欲望の事に限られる單なる物質界のことに屬し、之に對し思考は理性といふ高等な能力から出て精神的な事物に關するものとして、二元的に把握せられて来た。然し既に述べた様に「思考は経験の本質的特性であり」(C. 23)「経験」は經驗的 empirical ではなく實驗的 experimental である。従つて理性も高遠なる理想的能力ではなくて活動が意義を豊富にする様な一切の手段を意味する様になる(D. 233)。理性は経験の外からではなくて経験の内で經驗に知性的或は合理的性質を附與するはたらきをする(D. 263)。理性は人生の經驗的事實と交渉な高遠な世界に關する超經驗的なものではなくて、經驗に内在するものであり、過去の經驗がそれによつて純化せられ發見及び進歩の道具となる經驗自身の要因である(D. 264)。

かゝるものに名づけられた知性は經驗の材料を行爲によつて有目的に再組織する(D. 377)ものとして、超經驗的のものではなく、經驗そのもの、内に働く力即ち過去の經驗を利用して將來の經驗を方向づけ形成する力であり、經驗の建設的創造的側面に外ならない。「經驗の進路の生産的な擴張・指導」(C. 24)は超經驗的な理性によるのではなくして經驗自らによる擴張組織であり經驗自らの自己指導である。その様な經驗は自らの發展の媒介契機として反省的思考を經驗の内部に於ける本質的要素、經驗の生産的な意義深き擴張を保證する不可缺の要素としてもつのである。然し吾々の經驗活動が順調に進んでゐる場合には思考は行はれない。云はゞ分岐路的事態 a forked-road situation に於て、右すべきか左すべきかといふ問題の解決を迫られる如き事態に於て思考は始まるのである。即ち疑惑、躊躇、困惑、精神的困難の状態——こゝに思考は發生する。この様な困惑を解決しようとの要求が思考の全過程を導く要素であり、問題の性質が思考の目的を定め、その目的が思考の過程を支配する。従つて學校に於て學科を教へる第一歩は出来るだけ

學問くさくしない様にしなければならない。その爲には學校外で兒童が日常生活に於て出逢ふ様な事態・活動で、思考を惹起する様なものを想起して兒童に爲すべき仕事を與へることが必要である。學習するものを與へるのではない。その仕事が思考を要求する様な性質のものであるから學習はその仕事をするとの結果として自ら生ずるのである。思考を促すやうな事態(これが教育的 situation たるの第一の條件である)に兒童を置くといふことは、新しい従つて不確實或は未解決のもので而も現存の習慣と連絡があつて有效な反應を喚起する様なものを提示することであり、従つて教育上の事態或は經驗に關する最も重要な點はそれがどの様な性質の問題を含んでゐるかといふことである。もとより普通の教授法でも問題を與へ質問を發したりしては居るが、それは外から與へられたものであつて個人の經驗の、或る事態から自然と生まれたものではない。それはたゞ學科を教授する爲の問題であつて、それによつて實生活の觀察や實驗に導かれる様なものではない。従つて思考の習慣を養ふに不適當な教育を改革する爲には教師の教授技術を改めるだけ

ではなくて、もつと實際の材料を與へて仕事をする機會を與へなければならぬ。さうすれば子供の研究は自發的になり多様になることが出来るのである。何を經驗させるかといふカリキュラムの問題の重要性がこゝに存する。

第二に、當面の問題を解決するに必要な材料 *materials* がなければならぬ。所謂發展的教授法は生徒に自分の頭から恰も紡ぎ出す様に考へさせようとするが、有效に思考する爲めには當面の問題を扱ふに必要な基礎經驗をもつてゐなければならぬ。困難といふことは思考にとつて缺くべからざる刺戟ではあるが、如何なる困難もが思考を喚起するとは限らない。時には却つて思考を壓倒し思考力を窒息せしめることがある。であるから「まどわせ當惑せしめる様な事態」といつてもそれは既に生徒が會て扱つたことのある既知の事態に共通な面をもつたものでなければならぬ。従つて教授法の要點はその問題が思考を惹起するに十分な困難をもつと共に、新奇な要素に伴ふ混亂のみならず問題の解決を助ける暗示となる様な分り切つた部分のある様にすること、その様な事態

を提供することに在る。思考の材料は如何なる方法によつて與へられてもよいのであつて、dataを供給する通路たる記憶・觀察・讀書・交通の何れによるかは當面の問題如何によつて決定さるべきものである。他人の經驗を利用することによつて自己の直接經驗の狹隘を補充する力を得させることは教育の當然の役目であるが、報道的知識の獲得は飽くまで思考の dataを供給する爲めであつて知識の習得そのものが目的なのではないといふことが十分に認識せられなければならない。知識は研究・發見のための云はゞ流動資本であり手段なのである。

次に思考に於て、事實や材料や既得の知識に相對するものは暗示や推理、試験的説明など一言にして云へば ideaである。綿密な觀察や想起は既存のものを決定はするが足らぬものを提供しはしない。問題を明確にはするが解答を與へはしない。解答を得るためには企劃・發明・工夫等が必要になつて來る。材料 dataが暗示を喚起し ideaを生む。そして dataに即つてのみ暗示の適否を決定することが出来る。然し暗示は現に經驗せられてゐるものを超えて進んで行く。そして可能な結果を豫想

し、爲すべきことを豫測する。暗示はこの様にして推理であり、推理は常に既知から未知への飛躍であり侵入である。この意味に於て思考は創造的であり新奇への侵入である。それは發明的である。かくてすべての思考は今迄悟ることの出来なかつた思ひ付きを案出するといふ點に於て獨創的であるといふことが教育上の結論である。例へば木片で何かをつくり出すことを知つた三歳の兒も、三圓と五圓とを合せると幾らになるかを見出した六歳の兒も共に眞の發見者である。世の中のその他の誰かがそれを知つてゐても。そこには經驗の純なる増大がある。機械的に新しいものが加へられたのではなくて新しい性質によつて豊かにされたのである。兒童自身が經驗する喜びは知的構成の喜び、創造の喜びである。他人が注入するものを貯藏するに過ぎない學習ではなくて發見といふ意味に於ける學習に適當する條件を學校は具備しなければならぬ。そしてそれによつて兒童に「知的創造の喜び」を経験せしめなければならぬ。そのために、親や教師は兒童の思考を刺戟する様な條件を提供し、共同經驗に参加することによつて學習者の活動に同情的

態度をとることが必要である。出来合ひの觀察を興へてこれを記憶せしめることが學習せしむる所以ではなくて、自ら解決のみちを見出させるのでなければならぬ。その爲に教師は勿論第三者傍觀者の立場に立つのではなくて生徒と共に活動するのだけではない。かゝる共同生活に於ては教師も學ぶものであり、學習者も自ら覺らずして教へるものとなる。一般に教へる側に於ても教を受ける側に於てもそのことを意識することが少なければ少い程よいのである。

第四に、然し凡そ idea は、それが卑近な推量であつても權威のある理論であつても、結局、可能的解決の豫料に外ならない。それは活動と未だ現はれない結果との連絡或は結びつきの豫想である。従つてそれはそれに基づく實行によつて檢證されなければならない。思想は思想として未完結であつて、せいゝ試験的のものであり暗示に過ぎない。それは經驗の事態を取扱ふ立脚點であり方法である。それはこれ等の事態に適用され檢證され始めて十全な意義と眞實性とを興へられるのである。

かくて思考の本質に基づく教育の方法は次の如き側

面・段階を含まなければならない。

第一、生徒に眞の經驗の事態を興へ

第二、この事態のうちに思考を刺戟する眞の問題が開し

第三、生徒がその問題を取扱ふに必要な知識をもち、觀察をなし

第四、彼が責任をもつて秩序的に展開して行くところの解決の暗示が起り

第五、彼の idea を實際に適用してそれを檢證しその意義を明かにし、自分でその效力を發見せしめる。

そこから學習指導の方法として問題法やプロジェクト法が具體化せられると共に學習活動の多様性が要求せられ、如何に經驗せしめるかといふことゝ一體であるところの何を經驗せしめるかといふ問題即ちカリキュラムの改造が必至となつて來るのである。(一九四九年七月)

文献略號

Dewey: How we think 1933(H)

do: Democracy and education 1926 (D)

do: Reconstruction in philosophy 1920 (R)

Creative intelligence 1917(C)