

デューイ教育論の一考察

—『経験としての芸術』における「美的性質」に着目して—

岸 光城

**A consideration of Dewey's educational theory
— On concerning with “esthetic quality” in *ART AS EXPERIENCE* —**

Mitsuki KISHI

ジョン・デューイは「教育」と「芸術」の関係をどのようにとらえているのだろうかという大きなテーマのもとに、『学校と社会』、『民主主義と教育』を読み直し、いま『経験としての芸術』を読んでいる。

以下、「美的性質」に着目して、デューイの教育論を探っていきたい。

キーワード：〈一つ〉の経験、美的性質、反省的思考、芸術的構造、単元学習

はじめに

デューイは『民主主義と教育』の第18章「教育的価値」で、学校は子どもに「学校での系統立った学習によってうち立てられる記号による間接的経験という上部構造を構築するのに十分な直接的状況実感の基礎」⁽¹⁾を与えなければならないと述べている。この「基礎」を「直接的鑑賞の領域」とも表現しているが、要するにそれは「遊戯や活動的作業」である。このような論述で始まっている第18章の「要約」の箇所ですべて述べている。

「いかなる教科においても正しい価値基準の形成は、その教科が経験の直接的意義に寄与することを実感すること、すなわち直接的な鑑賞に依存するのである。文学と美術が独特の価値を有するのは、それらが鑑賞をその最高の形で—精選と濃縮によって強められた意味の実感を—一代表するからである。しかし、あらゆる教科が、その発展のどこかの段階で、それに関わっている個人にとって、ある審美的性質をもたなければならないのである。」⁽²⁾

この後段の「あらゆる教科が、その発展のどこかの段階で、それに関わっている個人にとって、ある審美的性質をもたなければならない」とはどのような意味なのであろうか。

1. 「思考という一つの経験」と美的性質

「審美的性質」については、デューイは『経験としての芸術』第3章「一つの経験をするということ」で詳述しているが、この章で最初に esthetic quality という表現が用いられているのは次の文である。

「したがって、思考という〈一つの〉経験は、それじしんの美的性質をもっている。」⁽³⁾
(わたしは『経験としての芸術』を栗田 修訳『経験としての芸術』によって読んでいたので、以降「美的性質」という訳語を用いる。)

デューイはわれわれの諸経験は、ひとつの出来事の前後関連をとらえようとしなかったり、惰性的であったりして、〈一つの〉経験 (*an experience*) には至らないことが多いと指摘したうえで、「一つの経験」の特性を「美的性質」を核にして論述している。「美的性質」が何であるかを集約的に述べた記述は次のとおりである。

「だが、それにもかかわらず、この知的な経験は人を満足させる感情的な性質をもっている。なぜなら、それは整然と組織された動きを介して達成される内的統合と完成をもっているのだから。この芸術的構造は直接に感じられることもあるだろう。そのかぎりにおいて、それは美的である。」⁽⁴⁾

「だが、それにもかかわらず」というのは、この引用文の直前で、「芸術の素材は経験のもろもろの感覚的性質であるのに対して、知的結論をもつ経験の素材はそれじしんの固有の性質をもたない記号やシンボルである」⁽⁵⁾ がゆえに、人をそこから疎遠にさせる傾向があるが、それでも記号やシンボルが表示する内容が何であるかがわかるような「知的経験」であれば、それは「人を満足させる感情的な性質をもつ」ということを強調するための繋ぎ言葉である。

デューイは『経験としての芸術』第3章の初めの部分で「われわれが見聞きし、考え、欲してえたもの」が「相互にじっくりまとまっていない」場合、「諸事物は経験されてはいるものの、〈一つの〉経験 (*an experience*) にはまだなっていない。」と述べ、「われわれが見聞きし、考え、欲してえたもの」つまり「経験された素材が順調な過程をへて完成にいたるとき、われわれは〈一つの〉経験をもつのである。」⁽⁶⁾ と述べている。そして少し後の箇所「思考経験というのは、例えば嵐がその頂点に達し、やがて徐々に静まるのをじっと見まもるばあいのように、主題 (*subject-matters*) の絶えまない動きを経験することである。」⁽⁷⁾ と述べている。思考という一つの経験は、ある題目 *subject* にかかわる諸材料 *matters* を統合していく過程であるというわけである。

そういえば、デューイは『民主主義と教育』第14章の冒頭で次のように述べていた。

「それは、目的を有する状況の発展過程において、観察され、想起され、読まれ、論じられた諸事実や、暗示された諸観念から成るのである。」⁽⁸⁾

「それは」というのは、「教材」と訳されている「*subject matter*」である。「目的を有する状況の発展過程」とは「一つの経験」であるが、筆者はいま「思考という一つの経験」として読んでいる。その思考という一つの経験における、「感覚器官によってとらえられる諸事実」、「当面の問題状況にかかわって想起された過去経験や既得知識」、「経験を共有する他人が語り伝えてくれた事実や意見」、「問題解決に資するものとして文献から読みとった情報」、これらは思考の発

展を支える確かな材料である。前の二つは「直接経験的材料」、後の二つは「間接経験的材料」と分類できる。デューイはこうした材料だけではなく、問題状況の不確かな部分に探りをいれたものとしての「暗示された諸観念」も、一つの経験の材料 subject matter of an experience としている。

「知的結論をもつ経験の素材はそれじしんの固有の性質をもたない記号やシンボルである」にもかかわらず、「思考という一つの経験」が「人を満足させる感情的性質」、つまり「美的性質」をもつのはなぜか。それは先に引用したように、「知的な経験」が「整然と組織された動きを介して達成される内的統合と完成をもっている」からである。

「知的な経験」は「反省」reflection とも「探究」inquiry ともいわれる。デューイは『思考の方法』第7章「反省的思考作用の分析」で反省的思考の仕組みを論じている。そのなかでまず「データ（諸事実）と諸観念（諸暗示、可能的解決案）とが、かくしてすべての反省的活動の不可欠な相関的な二つの要素を構成する。」⁽⁹⁾と述べている。この反省的思考を構成する二つの要素は、「ひとつの経験の諸材料」であるととらえる。

次にデューイは、この二つの要素はそれぞれ「観察」observation と「推断」inference という二つの操作によって拡充され発展していくと述べている。「観察」は直面するその場の諸事実を感覚器官によって確認することであるが、デューイは当面の問題状況にかかわる過去の観察内容を想起することも含めている。「過去の観察」だけでなく、自分の「既得知識」を問題解決に資する材料として想起するとき、それも「観察」に含まれることになる。先に述べた「間接経験的材料」を問題解決の資料としてとり入れることは、思考操作としての「観察」とどのように関係づければよいのだろうか。これは探究的思考とコミュニケーション、探究的思考と既成知識との関係の問題である。

反省的思考のもう一つの操作である「推断」は、「観察」によって確保された材料に基づいて、不確かな、未知の部分に探りをいれて諸観念を創造する働きである。それは特定の問題状況のなかで具体的な解決案を案出、構成していく思考操作であるが、そうした具体的観念（暗示や予想）を産み出す思考の根底には、一般的、抽象的關係をとらえる「推論」reasoning という思考が働いている。このことはデューイが『論理学—探究』のなかで指摘していることであるが、牧野宇一郎著『探究の構造』において詳細に明確に論述されている。「溝を渡る探究」事例（これはデューイが学生の思考事例レポートからとりあげた事例）のなかでの、「丸太を橋として使えないかと考える」という推断には、「丸太の長さは溝の幅より十分に長い」という幾何学的關係の把握がともなっている。また「丸太は体重を支えられる十分な強度をもっている」という力学的な關係も把握されている⁽¹⁰⁾。十分に長いけれど木の枝をみて橋に使おうとは推断しない。どんな具体的推断にも必ず抽象的な諸關係をとらえる「推論」がともなっている。われわれはこうした抽象的諸關係を、教授によって習得するというよりも、早い時期の直接経験のなかで、なんだか実感的に知覚することで確信し、しだいに抽象的關係づけの能力を身につけてきたといえるだろう。

「整然と組織された動きを介して達成される内的統合と完成をもっている」という記述の「内

的統合をもつ」とは、「観察」と「推断」(推論を含む)という二つの操作を交互に繰り返しながら、諸事実・データを結びつけて、ひとつの観念を創造し、さらに新たな諸事実・データを加えて、それらを全一的に統合し、より発展的な観念を構築していくということ、要するに、初めに暗示された観念を予想や仮説へと進展させ、結論・知識をもつに至るということである。それは「わかっていく」ということであり、「美的になっていく」ということである。このように「観察」と「推断」(推論を含む)という二つの思考操作を交互に繰り返すことによって「思考という一つの経験」はしだいに美的性質を帯びてくるのである。

デューイは知的経験がもっている「整然と組織された動きを介して達成される内的統合と完成」を「芸術的な構造 the artistic structure」とも表現している。これは「思考という一つの経験」には探究過程の構造と、探究の成果としての知識の構造とが含まれているということの意味する。「観察」と「推断」という探究の二操作を交互に繰り返しながら、諸事実・データ等を関連づけて一つの整合的な観念(暗示や予想)を産み出す創造的な構成と、生み出された観念をさらに仮説や結論・知識へと発展させていく論理的な構成との合一が「芸術的な構造」であるといえよう。デューイは「この芸術的な構造は直接に感じられることもあるだろう。そのかぎりにおいて、それは美的である。」⁽¹¹⁾と述べている。

「芸術的な構造」という場合の「芸術的な」という表現は、美的経験にだけではなく、知的経験においても実践的経験においても適用される広義の言葉である。

デューイがここで「芸術的な構造」というとき、それは「純良な芸術(“fine art”に対する牧野宇一郎氏の訳語)」に限定されたなんらかの仕組みとといったことを論じているのではない。一つの経験において、経験内容が「観察」と「推断」(「推論」を含む)をくりかえすことによって、しだいに整然と組織され統合されて美的性質を帯びてくる、その美的な性質を「芸術的な構造」といっているのである。そして「芸術的な構造」という場合は、経験内容の論理的関係のたしかさが得られてきて、当初の意図・目的を達成する方法、技術も目途がついたという意味がこめられている。

2. 単元学習と美的性質

ある題目のもとに経験の素材、材料がしだいに統合され、ひとまとまり a unity になっていく、つまり「一つの経験」となっていくということは、「経験単元」が成立するということである。一つの経験単元は、「第一次」、「第二次」とまとめられ、各一時間の授業はいくつかの学習分節から成っていて、そうした小さなひとまとまりはその都度反省され、整理、集約されて次の飛躍台となる。そうした状況進展をデューイは次のように一般的に表現している。「われわれが〈一つの〉経験をするとき、その経験の諸部分はずねに融合している。したがって、そこには破れ穴とか、機械的な接合とか、ピストン運動が停止する両極点といったものはない。休止や休息の箇所はある。しかしそうした休止は、経験の進展に区切りをつけ、その進展の性質を強調し明確にする。また、経験されたものを集約し、それがむなしく雲散霧消することを防ぐのである。」⁽¹²⁾ 小さなひとまとまりが大きく統合されていくにしたがい、一つの経験単元はしだいに美的性質を強めてくる。子どもの意味理解は拡大充実していく。子どもたちは真摯な探究者の表情を見せる。

ときには教師と子どもたちのあいだにユーモアが交わされる。抽象的な記述にとどまっているが、筆者はかっていくつかの単元の授業を参観、録画し、授業者と、授業実践研究会の仲間たちと毎週語り合った授業展開をイメージしている。

デューイの実験学校の教育実践については、メイヨー／エドワーズ共著、梅根悟／石原静子共訳『デューイ実験学校』にその概要が記されている。デューイ自身も『学校と社会』でその一部を語っている。そのなかで本稿と結びつく箇所を引用したい。

デューイスクールの12歳児たちは「地球の生成」という題目でまとめられるのであろう長期間の単元学習に取り組んでいる。そこでは小単元の学習が積み重ねられ、その都度探究内容が反省、整理され、文章化されている。デューイは「子どもたちは毎日の記録と毎週の記録をつけていた…」⁽¹³⁾と述べている。デューイはそのような三か月にわたる単元学習の成果である、ある子どもの、地球生成過程に関する諸事実や情報を全体的に関連づけて書きあげた作文を読みあげて、この「文章は『科学的』であるばかりでなく、詩的でもあるように私には思える。」⁽¹⁴⁾と述べ、さらにこの文章のなかの関連づけの表現を指摘して、これは「本人の、身をもつての理解がおこなわれていることを証拠立てるものである。」⁽¹⁵⁾と評価している。子どもたちは地球生成にかかわる諸事項を主体的、創造的に関係づけていくことで、この単元学習はしだいに美的性質を帯びていったのである。そこでは理解と鑑賞が一つになっている。

さきに「この芸術的な構造は直接に感じられることもあるだろう。そのかぎりにおいて、それは美的である。」という記述を引用したが、そのつぎにデューイは「しかしさらに大切なのは、この性質が知的探究に取り組み、それを正直にやりとげる重要な契機になっていることである。」⁽¹⁶⁾と述べている。美的性質をもつ一つの経験を積みかさねることで、子どもの知的探究心や知性的な態度もしっかりと育つことを指摘している。

ここで本論の「はじめに」で引用したデューイの記述に立ち戻る。「学校での系統立った学習によってうち立てられる記号による間接的経験という上部構造を構築するのに十分な直接経験的情况実感の基礎」という「十分な」とは、直接経験の時間を増加するというのではない。「十分な直接経験とは、それよりもっと質の問題である。つまり、それは、記号的な教材と容易にしかも実り豊かに結びつくような種類のものでなければならぬのである。教授活動が記号という媒体による事実や観念の伝達を安全に開始することができるようになるためには、その前に、学校教育は、本人自ら状況に関与することによって教材の意味やその教材に含まれている問題を切実に感じさせるような、本物の状況を与えなければならぬのである。その結果生ずる経験は、生徒の立場から言えば、それだけで、やる価値があるものであり、教師の立場から言えば、記号を伴う教授内容を理解するのに必要な教材を与える手段でもあり…。」⁽¹⁷⁾と長い引用になったが、デューイは、既に組織されている知識から出発するような教育ではなく、直接経験から出発して、教科の教授・学習もしっかりと位置づけた学校教育を構想しているのである。このことは、『学校と社会』で紹介されている授業実践事例からもうかがえる。

デューイスクールの7歳児たちが粘土で溶鉱炉を造ろうとして「炉の口の大きさと位置」が問題になったとき、デューイは「そこで燃焼の原理、通風および燃料の性質について教授することが必要になった。」⁽¹⁸⁾と述べている。炉口の大きさ、位置は解決済みの知識となっているようであるが、そのことだけをひとつの情報知として断片的に与えるならば、子どもたちの当面の問題は処理されるだろうけれども、教師はそうはしないで、問題に関連するある程度のまとまりをもった教科内容を教授するのである。実験的作業を含めながらも、教師の説明や文献教材によって、子どもたちは系統だった教科内容を受容することになる。そうした記号的教材は直ちに十分に理解されるわけではないであろうが、子どもたちはその「学習」が何に通じているかを意識しているかぎり、積極的に習得しようと努めるであろう。

次に、観点をかえて、やはり「はじめに」で引用した記述「いかなる教科においても正しい価値基準の形成は、その教科が経験の直接的意義に寄与するのを実感すること、すなわち直接的な鑑賞に依存するのである。」に立ち戻る。このなかの「正しい価値基準 proper standards」をどう解釈すればいいのだろうか。筆者は、各教科に固有な目標、内容ととらえる。要するに各教科の「基礎・基本」といえよう。かかる「基礎・基本」が子どもがなかに着実に形成されるためには、それらが直接経験に意義深くつながっていることをどこかで実感することが必要なのである。そして、どの教科も経験・生活に独自の貢献を果たしていること、子どものときにしっかり自覚することが大事なのである。

デューイは各教科の学習が直接経験（作業—問題）につながっていることを重視しているが、教科学習に取りくむときは、それに専念すべきであることも強調している。次のように述べている。「…あらゆる学科は、その一面において、まさにそのような究極的意義をもつものでなければならない、ということなのである。それは、いつか、どこかで、それ自体のために一つまり、ただ楽しい経験として一味わられるべき善でなければならないのであって、このことは詩に当てはまるだけでなく、算術にも当てはまることなのである。」⁽¹⁹⁾

「楽しい経験 an enjoyable experience」とは、各教科それ自体の価値を享受できるような一つの経験ということであり、そのとき子どもはその教科学習に専念、集中しているということでもある。

最後に、これもまた「はじめに」で引用した記述である。「あらゆる教科が、その発展のどこかの段階で、それに関わっている個人にとって、ある審美的性質をもたなければならないのである。」これは何を意味しているのだろうか。「その発展のどこかの段階」というのは、デューイスクールの「科学」という教科学習の事例でいえば、「石器」の単元で「鉱物学」の教科内容を学習した段階であったり、さらに「溶鉱炉づくり」にかかわって「燃焼の原理等」の「科学」学習を積みかさねていった段階であったり、上学年の「科学」に進んだ段階であったりと、多様に考えられる。いずれにしても教科学習を重ねていくうちに子どもがなかで諸教科内容が内的統合を得て、その整然とした秩序、調和、体系を直接に感じることもあるという状態である。それは教科内容を深く理解しているということである。理解しているだけでなく、前段で述べたように、各教科

の価値を実感し、教科学習の大事さを自覚するとき、「教科が子どもにとって美的性質をもつ」というのである。

引用文献

- (1) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育（下）』岩波文庫、昭和50年、p.63
- (2) 同上書 pp.88-89
- (3) デューイ著、栗田 修訳『経験としての芸術』晃洋書房、2010年、p.43
(Dewey, J., *ART AS EXPERIENCE*, Minton, Balch & Company, 1934, Tenth Impression, p.38)
- (4) 同上書 p.43
- (5) 同上書 p.43
- (6) 同上書 p.39
- (7) 同上書 p.42
- (8) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波文庫、昭和50年、p.285
- (9) Dewey, J., *HOW WE THINK*, D. C. Heath and Company, 1933, p.104
- (10) 牧野宇一郎著『探究の構造』東海大学出版会、昭和46年、pp.36-37
- (11) デューイ著、栗田 修訳『経験としての芸術』晃洋書房、2010年、p.43
- (12) 同上書 p.41
- (13) デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、昭和49年、p.62
- (14) 同上書 p.61
- (15) 同上書 p.63
- (16) デューイ著、栗田 修訳『経験としての芸術』晃洋書房、2010年、p.43
- (17) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育（下）』岩波文庫、昭和50年、pp.63-64
- (18) デューイ著、宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫、昭和49年、pp.57-58
- (19) デューイ著、松野安男訳『民主主義と教育（下）』岩波文庫、昭和50年、p.74

参考文献

- (1) 森 昭著『経験主義の教育原理』金子書房、昭和31年
- (2) 牧野宇一郎著『デューイ価値観の研究』東海大学出版会、1968年
- (3) 牧野宇一郎著『デューイ教育観の研究』風間書房、1977年
- (4) メイヨー／エドワーズ共著、梅根悟／石原静子共訳『デューイ実験学校』明治図書、1978年 (Mayhew, K. C. and Edwards, A. C., *The Dewey School*, Atherton Press, 1966)
- (5) 佐藤 学著『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会、1990年