

デュローイの芸術論（2） —デュローイの芸術教育論—

佐々木 俊 介

（一） 発達段階と芸術教育

デュローイが芸術教育を正面からとりあげて論じた論文は比較的少ないように思われる。しかもその数少ない論文もほとんどが彼の実験学校時代に集中してあらわれている。したがってデュローイの初期の頃の芸術教育に対する考えはかなりはっきりと知ることができる。が、芸術に対する考えがいちだんと成熟する一九三〇年代（「経歴としての芸術」は一九三四年）の考えはあまりはっきりしないところがある。デュローイは、初期の頃は教科を統合する視点を強く打ち出したが、次第にその視点を裏打ちするために各学問領域に深く入り込みその方への関心を深めていったのではないかと私は考えているが、これはそのまゝ子どもの学習の段階にもあてはまるのであるまいか。つまり学習の初期の段階では全ゆる教科が分化する以前の「生活」が軸になるが、次第に各教科へ

と興味が分化する、しかし最終的にはそれらは再び生活へと統合されなければならない、と考えられているように思うのである。そしていま多く私たちが知ることのできるデュローイの芸術教育論は、各教科に分化する以前の「生活」に焦点をあわせた芸術教育論だということであり、教科に分化してからの芸術教育論はよく分らないということである。参考までに彼の文学教育論を発達段階との関連でみてみよう。デュローイは文学教育についておおよそ次のようにいっている。

文学の価値は社会生活の価値の記録にあるが、初等教育段階にあつては、文学の意義は付随的だと考える。⁽¹⁾文学教育を軽視しているわけではないが、経験自体の直接的現実性が第一なのである。物語や詩などの文学は、前回も述べたように、直接経験を理想化し、いっそういきいきとさせ、直接経験に、子どもにいっそう長く保持されるような形式を与える媒体である。文学は経験を解釈

し完成させるものであって、経験の代替物であってはならない。

中等教育段階になると形式に意識的に注目しそれを研究する地盤ができあがっているので、文学の古典がとりあげられてしかるべきであり、歴史的観点が中心になるべきであるとする。⁽²⁾ また文学の古典はセンチメンタルにもなりすぎず無味乾燥にもならないので、倫理教授の手段としてもすぐれているという。

高等教育段階になると、文学研究の形式が自然に専門化してくる。⁽³⁾ つまり化学者も天文学者も彼の専門の立場からの *Literature* をもつようになるのである。一般の用語法には反するかもしれないが、彼らの専門書もやはり広義の文学のひとつだとデューイはいう。

以上が発達段階との関連でみたデューイの文学教育論のあらましであるが、特に第一期でのそれは、構成活動、表現活動そのものであり、子ども自身の生き生きとした経験を最も効果的に伝達するものとして導入されている所が特徴的である。次いで第二期では古典と形式に意識的に注意が払われるが、第三期では各個人が自分の専門の中でそれを生かしていく、というのがデューイの大体の構想のようである。これはたまたま言語をメディアと

する文学の教育についての彼の考えであるが、注意深くみてみると、デューイの底にあるのは芸術の教育一般に対する考え方であって、それが特定のメディアを通しての理論に表われているにすぎないということを知ることができる。

デューイは芸術概念を拡大するならば、道徳的行為も、遊びも、作業も、構成活動も、料理も数学でさえも芸術なのだ指摘したあとで、「……：芸術形式は全ゆる初期の教育にとつての決定原理であるべきである」と断定している。⁽⁴⁾

中等教育段階については、生徒は自分を最も自由に最も共感して表わすことのできる特殊の形式の芸術的力を意識するようになるべきであるとする。自分自身を評価し、より理性的な仕方でも専門化できるように、広い意味においても専門的な意味においても、その芸術について十分練習を積まなければならないとする。

高等教育段階においては、音楽も絵も彫刻も、科学や言語のように重視されて然るべきだという。⁽⁵⁾

このような理論を展開する根拠としてデューイは次のようにいう。「方法を考察する基礎として、三つの型の精神的態度に注目してほしい。①前に直接的経験と呼ば

れたもの、實際的、いわば運動的態度。②間接的經驗。困難に出会ったとき、究極的に直接的經驗をおし進めるために反省と觀察を利用するもの。③知的操作、觀察と一般化の態度。それ自身で意味をもった専門化された態度として。⁽⁶⁾そして①は初等教育の初期に、②は初等教育の後期に、③は中等教育において前面に出てくるものだとしている。デューイの芸術教育論はこのような発達段階をふまえて主張されたものと考えられるのであり、この中でも特に①、②に力点を置いたものであることは明らかである。彼がなぜ①、②に力点を置いたかは私にははっきり分らないが、たぶん、一八九六年に開かれた彼の実験学校がちょうどその時期の子どもを主たる対象にしていたことと無関係ではあるまいと思われる。また、彼の芸術教育論の特色がそのあたりにあることを彼自身が自覚していたためでもあったらうと思われる。

(二) 芸術の本能

デューイは、子どもが生まれつき持っている資源であり我々が学校で利用し育てあげていくべき衝動力として、社会的本能つまりコミュニケーションの本能、製作の本

能、探索の本能、表現の衝動力つまり芸術の本能の四つをあげている。そしてこのうち三番目の探索の本能は二番目の構成の衝動力と一番目の会話の衝動力の結合から成長するようだと述べており、四番目の芸術の本能もまたコミュニケーションと構成の本能から成長すると述べている。⁽⁷⁾因みにデューイは、資源としての本能として、一九一六年の『教育における興味と努力』第四章では自己活動と社会的興味をあげ、一九三三年の『いかにわれわれは思考するか』改訂版第二章では好奇心、暗示、秩序の三つをあげ、他の前後関係の中で人間的社会的要因をあげている。このことからしてもデューイの関心が変化していつていることを読みとることができるように思うが、それはともかくとして、デューイはシカゴの実験学校時代には、子どもの社交本能と構成本能を軸にすえて、探索本能と芸術本能はそこから派生するものとみているのである。そしてこのことが彼の芸術教育論の性格を決定しているように思えるが、あるいは逆に、彼の芸術教育観から彼の本能論が出ているのかもしれない。いずれにせよ、彼が芸術というものを、ひとつの領域としてうちたてることをしないで、渾然一体とした経験のひとつの側面としてみていることが知られよう。

(三) 芸術の意味の拡大

芸術というわれわれはすぐ、音楽、絵画、彫刻、文字などを考えるのであるが、デューイによれば、芸術教育を論じるにはまずこの「芸術 (art)」の概念が拡大されなければならない。心理学的あるいは教育学的に視点を變えるといってもよい。デューイは次のようにいつている。「ある対象が完成的であっても、それと同時に道具的でもあるのでなければやがてあきらまれてごみくずになってしまふ。偉大な芸術の「永遠的」性質は、より一層の完成的経験への、更新された道具性である。この事実に着目するとき、純粹芸術であることを、絵画や彫刻や詩や歌や交響曲に限るのは因習的であり、言葉の上だけのものでさえあるということを知ることができる。もし、それを知覚することが直接的に良いものであり、またそれが他の事象を楽しく知覚する絶えざる源泉として働くような、そのような対象を産み出すのであれば、そのような活動はどんなものであっても芸術の純粹性を示すものだ。」⁽⁸⁾ 本質的には、ある程度の純粹さと完全さと透明さをもって、その背後にある精神の状態、觀念、

情緒を伝える所の適切な仕方での自己表現、外的行為あるいは態度は、すべて芸術なのである。⁽⁹⁾

このような観点からみれば人々の交際も、道徳的行為も芸術であるといえる。なぜならば、ちょうど美術を通して自己を表現する人が居るように、或る人は交際や道徳的行為を通して、背後にある自己を表現するからである。そのような観点からすると子どもの自由な遊びは芸術の最たるものであり、料理、木工などの作業も、それをする人が実利的目的からではなく、直接的興味の故に自分の考えや感情を表現すべく行なうのであれば、つまりそれを為すことにおける彼にとっての価値の故に行うのであれば、描画や絵画、粘土での塑像と区別をつけることはできないのである。このように興味ある觀念を具現するという目的によってコントロールされている限り、構成活動は何であっても芸術である。前に、芸術の形式はあらゆる初等教育の決定原理であると述べたのはこの意味である。ある活動が芸術活動であるかどうかを見分ける基準は①表現すべき興味ある觀念を持っていること、②それがある程度の自由と適切さでもって表現可能であること、という二つの条件にある。⁽¹⁰⁾ これをみたしていさえすれば、芸術活動なのであって、鉛筆をもって絵を

かいていようが、その鉛筆でもって数学や空間を扱って
いようがいっこうに問題ではない。逆に、絵を描いてい
る場合であっても、個人の精神活動がそこに表出されて
いなければ、芸術活動というわけにはいかない。

それではより限定された意味での芸術教育は不要なの
かという、そうではない。初めのうちの全体としての
経験から次第に純粹な芸術 (the fine arts) と実
用的な技術 (the useful arts) が分化してくると
考えられているのであり、そうであるからこそまず十分
に日常経験での基礎づくりがなされるべきだと考えられ
ているのである。なぜならば、日常経験と(狭い意味で
の)芸術との違いは表現の形にあるのであって、内容自
体は同じだからである。だからまず、子ども自身の感情、
情動、思考が自由に表現され育てられなければならない
のであって、これを不自然な型にはめて成長の芽をつん
でしまつてはいけないのである。

デューイの実験学校に対しては、しばしば、あまりに
も手工的産業的側面にだけ注意が払われていて、子ども
の自然の詩的、想像的、精神的理念の側面に十分な注意
が払われていないという批判があったというが、それに
対するデューイの答えは、作業は勉強、文学等と同じよ

うに、創造的想像力を育てる、というものである。(11)

このような見方をすれば、大人も子どもも誰でもが芸
術家であつて、芸術の専門家と区別がつかないのかとい
うとそうでもない。それはちょうど、科学の素人が科学
的知識によつて世界をより明確に理解し行為をより効果
的に調整できるが、そのことによつて科学者とは呼ばれ
ないのと同じである。科学者と呼ばれるためには、科学
の知識は更に一層の知識への手段として扱われなければ
ならない。芸術の専門家にあつては美的洞察が単に生活
一般を高めるだけでなく、更に一層の美的洞察への手段
となるのである。

(四) 芸術教育のパターン

次にデューイの芸術教育の方法論を考察するが、これ
は漠としており明確には捉えにくい。そこで、かなり重
複する所は出るかもしれないが、あらためて芸術教育の
出発点からはじめて、かえつて問題が生じるかもしれない
ことは承知のうえでやゝ図式的に整理してみよう。

(a) 価値ある活動への参加

芸術教育の出発点においてまず、子どもにとっての楽しい直接的な生活経験がなければならぬ。これは構成本能を満足させることもつながらず。理屈の前に実感がなければならぬのであり、説明をさく前に感動がなければならぬ。光の法則を学ぶ前に景色の神秘にうたれなければならぬ。関係の前に質がなければならぬ。しかしその生活経験は単に楽しく活動的であるばかりではなく、本能（衝動力）を社会的方向へと方向づけるようなものでなければならぬ。そうでないと、勝手気ままさを制限する何ものもなく、現在以上に高まる必要性を感じさせる何ものもないままに、厳しい訓練の機会を失ってしまうことになる。価値ある活動への参加が必要なのである。このような材料を使った活動としてデュイは、housing（大工仕事）、clothing（縫い物）、food（料理）をあげる。¹²⁾ いずれも構成活動であり、人類の根本的活動でもある。その中で、話すこと、書くこと、読むこと、描くこと、鑄ること、形造ることなどが必要となり訓練される。そして更にそれとの関連から科

学、歴史、地理などの全ゆる教科が出てくるのであるが、全てこれらの背後には構成的衝動力があって、それに方向を与える所から全てがスタートするということになる。このような訓練に適した美的経験の要因としてデュイはバランスとリズムをあげるが、¹³⁾ バランスとは、経験の十全さと自由を損わない範囲でのコントロールと禁止を指す。これは、てあたり次第の、方向づけのない行動に対するものであり、又、おさえつけられた発達していない行動に対するものである。リズムとは行動の継起における規則正しさと経済性を指す。リズムが時間的なものだとすれば、バランスは空間的なものであり、両者相まって、統一における多様性をなすのである。価値ある活動とはこの両者を兼ねそなえた活動である。

(b) 観念とイメージ

次にはこの価値ある活動における観念の生起と事実の観察が注目されなければならないが、ここでは観念の方を考察してみる。われわれが何かの行動を起こすときにも考えるときにもまた何かを表現するときにもまず観念が生じなければならないということは自明のことである

が、一般に正しく認識されていないのは、観念はけっして、行為や表現の前にあるのではないということである。まず観念、次いで行為という図式でもって捉えようとしてはいけない。デュニーによれば、観念は子どもの中にもただあるのではない。それは彼がそれについて見たり考えたりする何かではない。その中に子どもが一体化して住んでいる何かなのである。それは（その時点での）彼自身なのである。そしてそれは本人にも必ずしも自覚されてはいないものなのである。観念は外に表現されてはじめて観念になるのである。そうすることによってはじめて観念は明確になり、生々とし、豊かになる。つまり表現は観念そのものの不可欠な部分なのであり、表現されるまでは、印象や観念は無いのである。そしてこの外に表わす欲求を子どもはみな生まれつきの資源として持っているのだとデュニーは考えて、社会本能を想定しているのである。子どもはけっして単なる没入や単なる観察では満足しないのだ、子どもは自分でそれをやってみるまで承知しないのだ、とデュニーはいう。教師の側からみるならば、子どもの表現を必要ならしめ、それを許容するような場面を準備することが要求されるのである。

この表現との関連で 3R's もその他の諸教科も学ばれる

ことになるが、それを最も効果的により高められた形で伝えようとする所に文学その他の芸術が登場してくる必然性があるのである。

表現に関しては、イメージの問題も忘れてはならない。プラトンは学習を知と無知の中間に置き、イメージを在と非在の中間に置いて、両者を媒介するもの、つまりリアリティではないが、リアリティを表現するものと考えたというが、デュニーは次のようにいう。「イメージは学習の過程の媒介物である。それはわれわれの経験における、全くの無知でもないがさればと¹⁴⁾って全き経験を、全き実現でもない所の要因である。」われわれが何かを行ない学習するとき、そこから出発しそれをもって作業をすべき何かの基礎を持たなければならぬが、それがイメージなのである。

観念とイメージの相異について、参考までに『新・教育心理学事典』（1977年金子書房）の「思考心理学におけるイメージ」の項を引用しておく。「古典的意識心理学においては、心像と翻訳された。……心像は観念や表現よりも具体性を帯びていると考えられる。……現代の思考心理学においては……思考は、言語記号体系とイメージ的記号体系とによって形成される。藤永保

は、『個人的で一回限りのかつ自由と飛躍を許す柔軟な記号をイメージ』と名づけ、イメージ記号体系という構成概念を提案している。……イメージの定義はまだ定着していない』。

デューイにもどって、イメージには視覚的なもの（幾何学において特に重要なものは明らか）、触覚的なもの、聴覚的なもの、運動感覚的なもの等いろいろの区別はできるが、これらは通常は別々に働くというよりは統体として働くものである。もし知覚、記憶、想像、思考などのいくつかの能力があるのだとすれば、教授理論はすごく複雑になってしまうであろうが、実際にはそうではなくて、教師はただ、いかなるイメージが、どのように、相互にどんな関係をもって作られつつあるかをたずねていれば足りるとデューイはいう。全ゆる学習はイメージの働きを通して遂行されるのである。¹⁵絵に描かれるものが眼の前の対象ではなくてそれをきっかけにして得られたイメージであることはいうまでもないが、思考の問題もイメージの問題に帰着する。思考は多少とも整合しない二つのイメージから出発してそれらを融和させ連合させるプロセスであるといえるからである。

最初の形でのイメージは複雑で扱いにくいので、その

示唆機能だけを残して個性的なものを捨て去ってできたものがシムボルである。またより遠い真理に到達する道具としてこの方向でイメージを縮小していった所に成立するのが科学であり、元のイメージを反対の方向に、つまりたえざる拡大をくり返して、広くて詳細で生々したイメージを追求して行ってできあがるのが文学であり芸術である。したがって科学と文学の両者のバランスのとれた教育が必要であり、そのような作業が必要とされる

とデューイは考える。

イメージはけっして前の経験のコピーではない。もちろん眼の前のもののコピーでもない。再構築と修正が含まれるものである。前経験を改変し、或る局面は強調し、前にあいまいだったものをさわだたせる等のことが含まれるのである。いま新しい事態が生じたとする。過去の経験に頼るしかないがそのまゝでは駄目らしい。使える局面は残して他は捨てなければならぬ。「以前の経験の新しい事態へのこの適応が我々にイメージを与える。イメージは、以前の経験を新しい関係に対して使用可能にするように分解しこわすことを意味する。そしてこの連想のプロセス、イメージの運動は、新しい事態の適応において新しい目的を実現するためにこの手段を少しず

つ使うことを意味する。⁽¹⁶⁾

『私の教育信条』の中にも明確で生々として絶えず成長を続けるイメージを育てることの重要性が指摘されていることは、よく知られている通りである。

(c) 想像的自由表現

子どもがイメージの中に完全に吸収されていることが純粹な遊びの試金石でありサインであるとデューイは考えているが、そこでの観念をそれ自体として表現し意識化するとき、遊びの段階から抜け出すことになる。そして芸術的表現の教授が開始されることになる。いま例として描画をとりあげてみる。⁽¹⁷⁾ 子どもが遊びを更に発展させたものとして絵を描くということは、全体的イメージの放出を或るチャンネルに制限することを意味する。更にそれは、より直接的に、全体としての経験によってではなく眼のイメージによって導かれることを意味する。したがってそれは分析を意味する。子どもは絵を描くとき、けっして客観的対象を描くのではない。彼は自分のイメージを描くのである。眼の前の対象は彼のイメージの構築を助けるためにあるのである。子どもが対象を捉

える捉え方は（イメージの構築の仕方）客観的ではなく、生活、使用と密接に結びついている。したがって視覚的にというよりは触覚的に捉えるといった方が適切である。だから対象のプロポジションが崩れて描かれても意に介しない。彼が描いているのはメンタル・イメージだからである。だからこの段階での描画は、子どもの楽しい生活経験を強め継続させる手段である。この段階での描画指導の原則は、想像的な自由な表現を重んじるということである。一般に（当時の）描画の指導は外的形態にとらわれすぎている、とデューイは批判する。

(d) 表現の技術

芸術教育の次の段階は、この表現から、そしてその中に、技術の意識を芽生えさせることである。この点に関しては、『学校と社会』の描画指導の記述が示唆的であろう。これは、子どもの興味をほしのままにさせることと、それを導くことによってリアライズすることとの違いを説いた部分である。「子どものもうひとつの本能は、鉛筆と紙の使用である。子どもはみな形と色の媒体を通して自分を表現することが好きである。もし子どもに無

方向にやらせておくことによってこの興味にふけらせておくだけだと、偶然的成長以上の成長はない。しかしまず子どもに彼の衝動を表現させておき、次に批判と質問と示唆を通して、彼が為したことの意識化、彼が為す必要のあることの意識化へと導くならば、結果はまったく違ったものになる。たとえばここに（第一図。省略）7才の子どもの描いた作品がある。これは並みの作品ではない。小さい子どもたちによって描かれたものの中で最もすぐれた出来ばえのものである。が、これは私がいま話している原理の例証となるものである。彼らは、人間が洞穴に住んでいた時代の社会生活の原始的状况について話し合っていた。それについての子どもを観念はこのような形をとってあらわれた。洞穴は現実にはあり得ないやり方で山腹にきちんと置かれている。（引用者註―洞穴は小山の斜面に、ちょうど横手市のかまくらのような形でチョココンとのっかっている）木は子どもがよく描くやり方、つまり、まず垂直線を描いてそれに（引用者註―ちょうど電柱の横木のように）交わる何本かの水平な枝をくっつけるというやり方で描かれている。もし子どもがこのような種類のことをくる日もくる日も反復することを許容されるとすれば、彼は彼の本能を訓練す

るといふよりは、それにふけつていくことになるだろう。しかしこの子どもは、木をよく見るように、彼が描いたものと実際の木を較べて見るように、彼の作品の状態をもっと細かく意識的に検討するようにと求められた。最後に彼は、観察と記憶と想像を結びつけて再び描いた。彼は彼自身の想像的思考を表現して再び自由なイラストレーションを描いたが、今度は実際の木の精密な検討によってコントロールされていた。その成果は森の一部を示している景色（第2図。省略）であった。それに関する限りではこの絵は成人の作品と同じぐらいの詩的感觸を持つものであり、またその木々はその均整において、単なるシムボルではなく現実でありそうなものになっている。⁽¹⁸⁾

この例でも分るように、子どもの表現の技術の拙劣さは自覚され批判されなければ進歩はない。これは子どもの自由な表現に制限を加えるためではなく、表現をより一層豊かにするために行なわれるのである。描画に限らず、子どもの表現が恣意的になるのを防ぐためには、前にも述べたように社会的に意味のある活動と結びつけるのが効果的であるが、デューイは描画の技術を発達させるものとして次の六つの手段を示している。⁽¹⁹⁾

1 機会をとらえて子どもの想像的表現の産物をたえず批判すること。粗野な絵は子ども自身のイメージを十分に表わしてはいない。ある方向では不十分で、ある方向では歪められているものだ。質問をし示唆を与えることによって、彼が意図したことと彼が実際にしたこととの間の差を認識させる。子どもは彼のイメージに帰って検討し、それをより明確に規定し、誤まれる表現と適切な表現の違いに敏感になる。

2 自然研究と結びつけるのは、技術の明確さと正確さを発達させるのに極めてすぐれた手段である。ここでは部分を気まぐれではなく明確な関係でイメージすることが必要になる。しかしもちろんここでも、主たる興味は対象の外的な見え方ではなく、その機能、使用、美的質、生活への関係にあることが忘れられてはならない。

3 歴史、建築物の再生と結びつけることは、粗野さとあいまいさを修正するのによい。

4 装飾的デザインと結びつける。子どもの美的興味は強いので。

5 マニユアル・トレーニングのある所はどこにおいても、正しい技術への要求がある。

6 折にふれ、また主として無意識的に、他人の方法を模倣することから学ぶこともできる。結果を機械的にまねるのではなく、プロセスをまねるようさせることが大切。描画は言語である。よい絵を見せ、それに注目させることの価値は偉大である。現実の眼の前に広がる景色自体は複雑なものである。これを見るのに、つまりそれをイメージするのに助けが必要である。すぐれた絵はこの助けを提供する。これはちょうど、すぐれた文学が複雑な人生を解釈するのを助けるのと同じである。もし誰かがこれらの絵を、輪郭や明暗法を簡略化しながらも、目だっただ点や特徴的精神を残しながら再生してくれるならば、その人はわれわれの学校に大きな貢献をすることになるだろう。

以上の六項目であり、特に目新しい所はないが、適宜これらを使うように示唆されている。その際、精神による完全なイメージの提示と構成こそが大切なのだということをお忘れはならない。また、その中にそれ自身の意味と価値をもつことこそが大切なのだということを忘れてはならない。技術はそれへの助けになるものなのであって、技術自体が目的として追求されてはならない。

(e) より豊かな想像的自由表現

獲得された技術は、より豊かな想像的自由表現を可能にする。けっしてこれを制限するように働くものではない。一般に技術や法則を学ぶことは自由を制限することだと考えられがちであるが、ほんとうは、人間を恣意から守り、一段高い表現を可能にし、一段高度の自由を保障するものなのである。

(f) 知覚の訓練

次に知覚の訓練の問題が検討されなければならない。従来この問題がなぜ軽んじられてきたかという点、知覚の方法（科学の方法）と純粹芸術とは正反対の関係にあると思われていたからである。これは精神と情動の分離が原因になっているのであるが、そのことによって、知覚の訓練が見棄てられてきたのである。情動は全ゆる真の知覚の中に含まれるものであるが、絶えず前進する経験においてのみ興味へと発展していくことができる。このことを念頭において知覚の訓練をみていこう。

教師は、想像力に恵まれていれば、芸術作品に関して詩的に述べて生徒を魅了することができる。しかし生徒は、教師がもっている基礎的経験をもっていないから、勝手な欲求と感情に沿って動いてしまつて、対象としての対象へと彼の情動を向けていく力から却つて遠ざかつてしまふかもしれない。そのけっか、芸術作品を観る力を強めるはずの興味は、彼の勝手な夢想を追求する興味に変わつてしまふことになる。しかし「教師の方法が、生徒をして対象の中にこれまで彼が見たことのない特徴と関係を見るように導くときには、教師も生徒ともに、その場面を知的かつ情動的にコントロールするに到るのである。そのときには、客観的に見る習慣が形成される。」⁽²¹⁾「何かをよく見ることを学ぶことは難しい仕事である。それは全人格の活動を必要とする。見ることを学ぶことは、全人格がそれと取り巻く物と働き合うことを要求する。このことは、人が絵を見ている場合にも、ゴルフをマスターしようとしている場合にも、キーツの詩を読んでいる場合にもあてはまる。」⁽²²⁾

ある対象あるいは場面が顕著な知覚的満足を与えると、このものは偶然ではない。その構造的諸特性と諸関係のゆ

えにそうなるのである。芸術が形式を作り出すわけではなくて、知覚的経験を高め、長くし、純粹化するようを選択し組織するのである。純粹芸術が手段的であることは明らかである。「それは教育のために行なわれる実験における考案物である。それは特殊の用途のために存在する。用途とは即ち知覚の諸様式の新しい訓練である。」⁽²³⁾ そのような作品を創った人は、顕微鏡やマイクロフォンの発明者と同じ位に感謝されていい、とデューイはいう。芸術は、具体的対象、場面に適用可能ならば、普遍的であるほど偉大である。いつまでも新鮮でしばまない対象、洞察、知覚——それはそれらが伝える真理の新しくてまだ見ぬ具現のためにわれわれの視力を鋭くするものである。古いものの中に新しい意味を具現していくもの——それが詩の「魔術」なのである。

教育においていわゆる「名作」が登場しなければならぬ必然性はここにあるのである。

(g) 芸術と科学

知覚の訓練のあとはどこに進むべきか。初めにもどって、価値ある活動における観念と観察の所から再出発す

ることになる。この円環運動を続けながら活動はより鋭くより豊かになっていく。そして作業の完成、実現、最高度の洗練が達成されるのである。その際、生活における意味を関係概念でもって陳述する方向に進めばそこには科学があり、同じことを直接的質的に表現する方向に進めばそこには芸術がある。そしてこの一連のサイクルにおける芸術性——これに注目してとり出しそれ自身を目的にすえるとき、そこには純粹芸術 (fine art) がある。

伝統的考え方では、生理的有機的過程と、より高い文化 (科学、芸術における) の表現とを峻別する傾向があった。そして更に、科学に終結する所の論理的な純粹に知的な操作と、詩、音楽、造形美術を支配する情動的で想像的なプロセスと、もうひとつ日常生活を支配し、産業、ビジネス、政治的事柄に結果する所の実際的行為を、それぞれに峻別する傾向があった。そしてどこにもそれぞれの専門家が居るのであって、十全な、豊かで自由な生活のための余地はなくなってしまうていた。これは前に指摘した通りである。しかし実は、ものを考えるということは、知的なもの感情的なもの (欲求、必要等) の両者の働き合いによって行なわれるのである。これが

いわゆる質的思考である。この問題については前にかなりくわしく論じたことがあるので、⁽²⁴⁾ここではこの問題に深く立ちいることはしないが、科学と芸術は一見正反対の位置にあるようにみえながら、どの面から見ても（環境に働きかけてそれを作りかえていくこと、精神、想像力の働き、欲求の影響等々）本質的相違はないということとはくり返し強調しておく必要があるだろう、とデューイはいう。反復、リズム、シンメトリー、ハーモニー、転調、サスペンスと解決、策略、クライマックスとゆるみ、強調と間（ま）、行動と遅滞、統一と多様等は全ゆる芸術的生産の、いろいろのメディアの要求に応じる印であるというのは常識だが、これらは、一般に環境が、基本的な有機体の要求に合致させられたときの特徴なのである。

デューイは絵についてのバーンズの見解を紹介しながら次のように論じている。バーンズは造形形式は全ゆる造形手段の統合であることを示した。絵の場合でいえば、これは、色彩、線、光、空間の統合である。この統合の種類と程度が絵の価値の客観的基準になる。このことを心理学的にいえば、絵における統合は、有機体の反応の全体において、相関的統合がひき起こされたことを意味

する。つまり対象における統合が、有機体の活動における対応する統合を許し確保するということである。この統合の考え方は絵にだけでなく、他のいろいろの領域にもあてはまること分るのであり、そうしてみたとき、科学と芸術という伝統的分離は解消してしまう、とデューイはいう。したがって、絵を教育手段にするということとは、全ての他の経験に対して基準を設定しあるいは習慣を形成するような十分に調和的な性質の深く変わらぬ経験をもちつことなのである。「換言すれば、専門化された壁が、んからとり出された絵は、われわれの現在の生活を混乱させ無力化させている所の頑固な専門家、区分けする分割、厳密な隔離という分裂の傾向に対抗する所の教育的経験の基礎である。」⁽²⁵⁾

私はここで芸術教育の方法のパターンをとり出すことを試みたが、いまあらためてこれを眺めてみると、このパターンは実は科学教育の方法のパターンでもあることをみてとることができよう。カリキュラムの本質は全ての教材を内的に統合する所にあるというが、その統合の原理に芸術を据える所に彼の実験学校の狙いのひとつがあったと考えられるのである。生活経験は科学的でなければならぬが、それは同時に、それが直接的に人間に

訴えてくる魅力と力をもたなければならぬということ
を意味する。そしていかなる経験をも美しく魅力的で楽
しく力あるものにするもの——それが文学であり、音楽
であり、絵なのである。「私はもちろん、全ゆる芸術の
作業が学校の他の作業と細かい所まで関係を持つと言っ
ているのではない。ただ、結合の精神が芸術には力強さ
を与え、他の作業には深さと豊かさを与えるのだと言っ
ているのである。」⁽²⁶⁾

以上で芸術教育のパターンの考察を終わる。

(五) 実験学校のカリキュラム

ここで参考までにデュレイ・スクール（一九〇二年の
時点）のカリキュラムを主としてH・T・マークの叙述
によって概観してみる。4才から13才までをマークは大
まかに三期に分けて、次のようなカリキュラムが組まれ
ていたという。⁽²⁷⁾（『デュレイ・スクール』の中で紹介
されているのは少し違っている。いずれにしてもあま
り固定的なものとは考えない方がよいようである。⁽²⁸⁾）

○第一期（4才〜8または $1\frac{1}{2}$ 才）

午前9時〜12時 週15時間

この中には次のようなものがある。

歴史と科学（地理を含む） 5時間
構成作業（工作または織物
の教師の指導） 3

料理 1.5

音楽 1.5

芸術（art） 1.5

身体運動（ゲーム） 毎日 0.5

第三期までを通しての全体の流れとしては、渾然一体
とした経験から出発して次第に専門的勉強へと分化して
いくが、その際にも全体としてのまとまりを失わないよ
うに配慮されている。

○第二期（〜10才）

午前9時〜12時

後半は午後1時間を追加 週15〜20時間

この中には次のようなものがある。

歴史及び科学 各3

学習時間 1

数的作業 1

音楽 1.5

芸術 1.5

身体運動（より専門化した） 2.5

○第三期（ 13才）

午前9時～12時 午後は1時間半

週 22.5
24時間

この中には次のようなものがある。

歴史 2.5

科学 2.5

構成作業（芸術と織物作業） 4.5

数の作業 1.5

フランス語、ラテン語 5.0

身体運動

一般的課業（印刷等） 1～2

芸術関係のカリキュラムについて若干補充説明を加えると、芸術作品が社会一般に対してもつと同じ関係を学校に対してもつべきだという考えから、構成、装飾、図解（イラストレーション）、描写（レプリゼンテーション）の四領域に分けられる。これらの教育が工作や織物と密接に結びついて行なわれることはいうまでもないが、その他に音楽と芸術のための時間がとつてある。こ

れを各学年ごとの主題との関連でみてみると、次のようになっている。⁽²⁷⁾

4～5才 幼稚園教育風の教育が行なわれ、主題名は「家事と近所の仕事」

6才（小1） 興味の中心は「現在の産業上の仕事」。

音楽——歌と語とメロディーのコンポジション。技術的側面では、正確な音程。リズムにおける無意識的作業。

芸術作業——多くの時間が歴史と学校生活に結びついた対象の描写に割かれる。粘土での形の学習。色は色チョークと水彩絵の具。大きく単純なマッスで。目標は、観察の力の覚醒と筋肉運動の調整。

7才（小2） 主たる学習は「仕事、発明、発見を通しての社会の進歩」。音楽——前年度の線で。

芸術——地面、空、木の一般的特徴。材料は粘土、色チョーク、木炭。装飾のためには水彩絵の具。一般的目標は自己表現。

8才（小3） 「探検と発見」の勉強が中心。音楽——歌の作曲。リズムの一層の発達。鍵盤で音（ノート）がいえる。譜表の線と空間。

芸術作業——描写。インディアンの陶器、道具のような歴史と結びついた対象。材料は粘土、色チョーク、木炭。

デザインのためには水彩絵の具。目標——自己表現と視覚訓練。

9才(小4) 「アメリカの歴史と地理」の学習が開始される。

芸術——構成としては清教徒とオランダ人の初期の開拓者の家の平面図と上部構造。描写としては建物、人物、風景。材料は色チョーク、木炭、粘土。目標——視覚訓練。

このようにみてくると、四で考察した芸術教育のサイクルは、早くクルクル回りながらも、全体としてゆっくり中心になるものを移しながら回るものであることが分かる。

(なお『デューイ・スクール』の中では、芸術教育は表現の技術を発達させることとの関連で多くとりあげられているが、子ども自身の動機を出発点として、これをできるだけ早い時期から辛抱づよく育てあげていったことが強調されている。技術は必要に応じて与えられる。音楽に関しては、子どもたちにスクールソングを作らせる実践が印象的であり、現在の発見学習に一脈通ずるものを感じる。⁽²⁹⁾)

(六) デューイの芸術教育論の問題点

予定の紙数もつきたのでデューイの芸術教育論の問題点をつけ加えてしめくことにしたい。

デューイの芸術教育論の特色を一言でいえば、芸術が初等教育の方法あるいはカリキュラムの統合原理にされているということであろう。もちろん芸術というのは本来、ひとつの経験を或る角度から見たと時の特徴を示す形容詞的なものであるから、同時に科学であることも宗教であることも可能ではある。だから彼の教育理論が芸術中心の教育理論だと単純にいうわけにはいかないが、一般に何か高い存在と思われている芸術を日常生活のレベルまでひきずりおろしてもう一度(恐らくその中で誕生したのであるから)生活を高めるのに機能してもらおうと主張する所に彼の理論の特徴があることは確かである。このようなアプローチの仕方は彼が体質として持っているものであって、彼は科学も宗教も全く同じやり方でもって扱っているのである。一般的傾向として、芸術や科学や宗教がより高く、深く、洗練されることによつて、生活という地球の外へ飛び出そう飛び出そうとす

るのを、それに逆向きの力を加えることによってもう一度地球の方へ引き戻そう引き戻そうとするのがデュリーなのだとは私は考えている。ここにデュリー理論の強さがあるが、まさにこの同じ所にデュリー理論の問題点があると思う。

一九六〇年代にブルーナーの教育理論が注目をあびたとき、デュリーの思考理論は、何にでも通用する理論であるという理由で批判されたことがあった。これからの世界で必要なのは各教科と結びついた思考理論だということである。デュリーは『いかにわれわれは思考するか』の中で、科学の思考と日常生活の思考とを並べておいてその共通項をとり出すという作業をしている。共通項をとり出したのだから、とり出されたものがどれにもあてはまるのは当然なのである。それが時代の要求に合わなかったわけである。これと同じ問題が彼の芸術理論の中にもあるのではないか。

私が不思議に思うのは、引き戻そうとする力は、飛び出そうとする力があってはじめて生きてくるのではないのか、ということである。飛び出そうとする力をとり去ったとき、引き戻された物体は地球に衝突してグシャリとつぶれてしまうのではあるまいか。いや、飛び出そう

とする力をとり去れば、「引き戻す」という概念自体が成立しなくなってしまう、引き戻す力は、無限の暗闇に引きずり込む力になってしまうのではあるまいか。私にはどうもデュリーの芸術教育論は伝統的なそれとの力関係の中ではじめて生彩を放つ理論のように思えてならない。

日本の芸術教育の中にデュリーが紹介されている文章をいくつか読んだことがある。いずれもデュリーの想像的自由表現の側面を特に強調している。私ははじめ、このような紹介の仕方は一面的にすぎると思っていた。しかしよく考えてみると、それで日本の芸術教育の世界での力の均衡が保たれるのだとすれば、正しい紹介の仕方であるのかもしれない。

最後に個人的感想を述べておきたい。私個人はかなり多趣味な方である。日本の児童文学、写真、ギター、オーディオ等々と日常楽しむものには事欠かない。これはたぶん趣味や息抜きとしての芸術とでもいうべきものだと思うが、理屈を抜きにして楽しいものである。自分が育った環境（まさしく『山びこ学校』のそれであった）とは結びつかないような優雅な楽しみ方である。そして今にして思えば、もっと若いうちに技術を獲得しておく

べきであった。そうすることによって現在の生活がどれだけ
 巾広いものになっていたかしのれないのだ。芸術はそれ自
 身が、技術の向上を志向させるに十分なものを持つてい
 るのではないか。結論的にいうと、純粹芸術の世界に徹
 底してのめり込むことからはじめる芸術教育論ももう一
 方の極にあってもいいのではないか。

要はケース・バイ・ケースなのであろう。デューイ流
 の指導はダイナミックさにおいてまさるような気がす
 る。しかしデリカシーはのめり込むことによつて得られ
 るのかもしれない。

今回デューイの芸術論をまとめながら、自分の芸術の
 楽しみ方いろいろ反省させられる所があった。いちお
 う問題点も指摘してみたが、まさにその問題点ゆえに
 デューイの芸術（教育）論は、ひとつの芸術（教育）論
 として、いつまでも新鮮な生命力をもちつつけるだろう
 と思われる。

註

- (1) J. Dewey, Lectures in the Philosophy of Education, 1899, p. 277
- (2) *ibid.* p. 280
- (3) *ibid.* p. 281
- (4) *ibid.* pp. 297 ~ 298
- (5) *ibid.* p. 300
- (6) *ibid.* p. 303
- (7) J. Dewey, The School and Society, 1899, p. 44
- (8) J. Dewey, Experience, Nature and Art, in "John Dewey on Education" ed. by R. D. Archambault, 1964, (originally in the Journal of the Barnes Foundation, 1925) p. 161
- (9) J. Dewey, Lectures in the Philosophy of Education, p. 296
- (10) *ibid.* p. 297
- (11) J. Dewey, Play and Imagination in Relation to Early Education, 1899, in "John Dewey, The Middle works, vol. 1", p. 341

- (12) J. Dewey, Plan of Organization of the University Primary School, 1895? in John Dewey, Early Works, vol.5", p.224
- (13) J. Dewey, The Aesthetic Element in Education, 1897, in "John Dewey, Early Works, vol.5", pp.202 ~ 203
- (14) J. Dewey, Lectures in the Philosophy of Education, 1899, p.323
- (15) *ibid.* p.324
- (16) *ibid.* p.324
- (17) J. Dewey, Imagination and Expression, 1896, in "John Dewey, Early Works, vol.5", p.197 ff.
- (18) J. Dewey, The School and Society, pp. 40 ~ 43
- (19) J. Dewey, Imagination and Expression, in "John Dewey, Early Works, vol.5", pp.199 ~ 201
- (20) J. Dewey, Foreword to Art and Education, 1929, in "Skillbeck, John Dewey", pp.84 ~ 86
- (21) *ibid.* p.86
- (22) *ibid.* p.86
- (23) J. Dewey, Experience, Nature and Art, in "John Dewey on Education", p.164
- (24) 経験「経験の中心に於ける」(「大正四年四月」)
- (25) J. Dewey, Affective Thought in Logic and Painting, in "John Dewey on Education", (originally in the Journal of Barnes Foundations, 1926.) p.148
- (26) J. Dewey, The School and Society, p.89
- (27) H.T. Mark, The University Elementary School, Chicago, 1902, in "John Dewey, Selected Educational Writings", 1966, ed. by F.W. Garforth, pp. 267 ~ 280
- ハコトニ於ては、道徳教育の重要性を説く。
- This account of the school is taken from a report, Moral Education in American Schools, prepared for the Board of Education by Mr. H.T. Mark, of Owens College, Manchester It is of particular interest

as coming from a non-American source.

(28) K.C. Mayhew and A.C. Edwards, *The Dewey-School*, 1936, p.382f.

(29) *ibid.* chapter XVII