

デューイ『民主主義と教育』の体系と方法

——《現実》の分析に基づく《体系》——

加 藤 聡 一

A system and method of “Democracy and Education (1916)”

—— A system based on analysing “what actually exists” ——

KATOH Souichi

はじめに

戦後の教育学における、系統主義と経験主義の機械的ともいえる対立や、最近の、分かる授業か楽しい授業かという対立も、それぞれモメントにおとせないことからくる《体系 (system, unity)》の欠如が、議論を非生産的なものに行っているように見える。

体系が絶対的であったり、思弁的であったりしたことへの反発や、戦後の教育学における急速な専門分化や教科教育への実践的専門化、そして最近での「ポスト・モダン」のような、プラトン、アリストテレスからヘーゲル、フッサールにいたる「知の体系」への批判などが、今日において、体系ということを取りあげにくい状況をつくりだしてきた。しかし、《開かれた体系》の可能性は残されているし、むしろそれは現在の教育問題の深刻さに応える理論的課題として強く要請されている。

開かれた体系と言っても、それを具体的な内実をもったものとして示し、分析していかないと、その概念規定があいまいになり、議論が生産的にはならない。

私は、開かれた体系の具体例として、デューイ (John Dewey, 1859 - 1952) の主著である『民主主義と教育』 (“Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education”, 1916) をとりあげ、分析したい。

デューイ思想をなるべく全面的に理解しようとする、『民主主義と教育』の体系に近いかたちにならざるをえないが、そのような研究書が、例えば、永野芳夫、森昭らによってかかわれている¹⁾。これらの著作は、デューイに対する偏見や誤解がはげしい中で、デューイをデューイに即して理解しようとした貴重な成果である。しかし、それを「わかりやすい」「理解しやすい」形で示そうとしたがゆえに、かえってデューイ思想の体系の内的連関を崩してしまうという限界ももっていた。これらの著作の目次は、『民主主義と教育』の目次に似ているが、やはりそれぞれの章の間の関連が不明確で、羅列的になっているし、『民主主義と教育』と照らし合わせてみると、不十

分さが目立つ。例えば、永野の場合は、第7章に相当する部分がほとんどない。また、森は、第一部を第6章第2節までとしているのもおかしいが、それだけでなく、デューイの主張をいくつかの命題にまとめたうえで、それとの関係で体系を説明してしまい、連関を外から押し付けることになっていて、しかもその要約的命題が貧しいもので連関のないものになっている（第7章が個人差の活用などという命題に矮小化されている²⁾）。

体系の内容と形式（方法）のそれぞれの研究成果に学びつつ、その統一として、デューイの体系を示すことが課題となってきている。

私はすでに、『民主主義と教育』が体系をもつことを指摘し、『基準 (standard, criterion)』、『適用 (apply)』、『含意 (implied)』、『単位 (unit, unity)』などに着目し、それを手掛かりに、その内実に踏み込んできた。³⁾

本稿では、これまで明らかにしてきた体系をあらためて示すとともに、特に、この体系が、『現実 (“what actually exists”)』の『分析』に基づくことによって内的な連関をもった構成になっていることを示すことを課題とする。

§ 1 『民主主義と教育』の体系の概略

『民主主義と教育』の体系は、自覚的に構成されている。「ここまでの議論に含意されていた論理的秩序 (logical order) の概説からはじめる」(24-1-331) と、第24章でいい、「これまでの諸章は、論理的に3つの部分に分けられる」として、デューイは、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲに分けている。Ⅰにおいて、「民主的共同体の発展にふさわしいような教育は、それから、さらにより詳しい教育の分析の基準 (the criterion) として、はっきりと取り出され」(24-3-332) て、「Ⅱ. この分析は、民主的基準 (the democratic criterion) に基づいているので、……」(24-4-332) とⅡにつながり、「Ⅲ. ……議論のこの段階では、民主的基準とその現在の社会生活への適用は、当然のことされた」(24-5-332)。「このようにして私たちは、一周し (completed the circuit)、この著作の最初の部分の概念にもどった」(24-5-333) という展開で、『民主的基準』を導き出すまでがⅠ、『民主的基準』に基づいて教育を分析しているのがⅡ、『民主的基準』の実現と限界がⅢ、という構成である。(章の題名は本稿末尾を参照。)

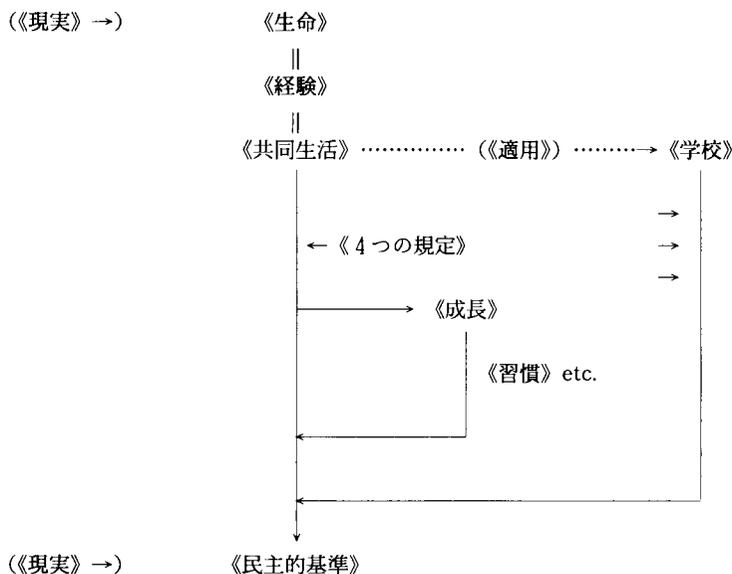
- Ⅰ：『現実』からの『民主的基準』の導出（第1章—第7章）
 - Ⅱ：『民主的基準』の『教育』への適用とその含意の豊富化（第8章—第17章）
 - Ⅲ：『民主的基準』の『現実』への適用（第18章—第23章）
- Ⅰへ循環

名前をつけてまとめると、概略は次のようになると今のところ私はとらえている。

Ⅰ『民主的基準の導出過程論』で『民主的基準』が導出される（第1章から第7章）。この導出過程は、6つの構成部分、すなわち、

- ①『生命（人間本性）』の『経験』への『適用』の部分、
- ②社会の存続・コミュニケーションから、『生命』＝『経験』に等しい、『単位＝統一体』とし

- ての《共同生活》という《民主的基準》の原型が導出される部分（第1章まで），
- ③ 《共同生活》が4つの規定（個人・社会・自然の相互作用，《方向づけ》）で豊富化する部分（第2・3章），
 - ④ 《共同生活》から個人の系として《成長》が取り出され，間接的にいっそう，《共同生活》の規定が充実する部分（第4・5・6章）（《成長》の《含意》としての《人間本性》である，《衝動》《習慣》《知性》の記述がある），
 - ⑤ 以上の展開と並行して，《共同生活》の規定がその都度《適用》されて展開する《学校論》の部分（この⑤は構成部分としては大きなもので，Iは，《共同生活》の展開とこの《学校論》の展開の二層になっている），
 - ⑥ 《共同生活》が《民主的社会》に《適用》されて，《単位》＝《本性》としての《共同生活》が，《現実》とのかかわりで，《基準》—《民主的基準》として，④・⑤を総合しつつ成立する部分（第7章），がある。



II 《民主的教育の本性論》では，Iで導出された《民主的基準》に基づいて——すなわち《共同生活》《成長》《学校》などを概念分析の舞台にもって——，民主的教育が分析され，それぞれの観念の《本性》が明らかにされる。

- ① 《教育の本性論》では，《目的》《興味》《思考》が，《成長》というひとつの過程の諸側面として，分析される（第8章から第12章）。（それぞれ教育への《適用》として，《目的》については第8章から第9章へ，《興味》については第10章内部で第1節から第2節へ，《思考》については第11章から第12章へ，というふうに二層構造になっている。）
- ② 続いて《教材と方法の本性論》で《教材》と《方法》が，分析される（第13・14章）。
- ③ その《教材》について《教材の発展論》が派生し，《遊び・仕事—地理・歴史—科学》と展開

する（第15章から第17章）。



そしてⅢ《民主的基準の実現論》では、《民主的基準》が現実の社会への《適用》において、どこまで実現し、なにが問題かを、Ⅱの①と③を総合するかたちで、しかも《価値論》が《学科論》と二重に、様々な二元論を批判しつつ、指摘している（第18章から第23章）。（《学科—哲学—社会》のそれぞれでの分裂の批判。）ここでの議論の内容は、「一周」することで循環し、Ⅲ→Ⅰ→Ⅱというサイクルでみた場合、Ⅰでの議論の、いっそう基礎的根源的な土台となっている。

§ 2 Iの主要な展開と現実の分析との関係

以下、この構成が、現実の分析との関係で、このような構成のかたちをとっていることを示していきたい。

熟慮的経験（思考）の特徴は、①困難な状況②推測的予想③調査・分析④仮説の精密化⑤検証、の5つである（11-20-157）。大きく言えば、これらを複数回経過し、④で定式化された理論体系が『民主主義と教育』である。ゆえに、叙述の上では生命が出発点であるが、いきなりなんの前提もなく生命から展開しているのではなく、この著作は、「まだ性格が十分決定されていない不完全な状況にまきこまれたという事実による、困惑、混乱、疑惑」（11-20-157）という特徴をもち、またこの著作の「哲学の問題は、社会的慣習に広がっていて、多くの人々が感じている困難のゆえに生ずる」（24-14-338）ということがいえるはずである。つまりこの著作の本当の出発点は、「困難」「不完全な状況」であり、デューイの前にある現実だった。

『民主主義と教育』の体系は、この現実を常に想定し、その分析の結果生成している。その結果はまた現実に適用されて、基準としてその含意を豊富化する。これは、叙述のはじめに前提として現実があるのみならず、体系全体の前提として想定されている。

現実から《民主的基準》を抽出するという展開をたどり、構成との関係を考えてみることにする。

上述の「困難」としてデューイがとらえたのは、「徹底的に変化している社会」であり、それは、「科学の発展、産業革命、民主主義の発展とともに進む」ものであり、「たんにその慣習の維持だけを目標にする社会」（7-1-87）ではなく変化・変動する社会であった。その社会は「知識階級と非知識階級、有閑階級と労働階級に裂けたまま」（19-9-263, 264）の内的に分裂した社会であり、「大多数の人間関係がいまだに機械のような水準」（1-12-8）にある社会で、「いまだ民

主的とは有名無実」(序-1-3)の社会であった。

この社会は、封建的社会の崩壊から、民主的社会の成立までという一定の歴史的段階を前提としているのであるが、この社会の現実に対して、どういふ社会をめざすか、というのがデューイの《問い》であり、その《解決策》が『民主主義と教育』であった。

この問いに対して、デューイはどう答えるのか。

第7章で、「頭からひねり出した理想ではいけない。実践に活かすためには、現実に存在する社会に基づいていなければならない。しかし……理想は現実にみられる特徴のたんなるくりかえしではない。問題は、現実に存在する社会生活の様式の望ましい特徴を抽出して、それを望ましくない特徴を批判し改善策をだすことに使うことだ」(7-4-88, 89)と言っている。これは、現実の社会の中から、それを分析して、本性として「望ましい特徴」を抽出することを意味している。実験的方法として、社会を成り立たせている必要条件を抽出するのである。

この抽出の際、諸条件をバラバラに取り出すのではなく、それを《単位》として取り出し、それをもとに、諸条件を体系化していく。この体系によってそれぞれの条件は、位置が与えられ、その妥当性を保証され、単に望ましいというだけの主観性を脱する。

具体的な展開の中ではどうか。

第1章では、「社会の生命はその存続のために教えたり学んだりすることを必要とするばかりでなく、共に生活するという過程そのものが教育を行なう」(1-14-9)とされて、コミュニケーション発展の条件として「共同生活の諸形態」(1-15-9)が注目され、この《共同生活》が《単位=統一体》として取り出される。その後、それはIにおいて、現実の社会に適用されるなかで、その規定を含意として豊かにする。

第2章「社会的機能としての教育」では、「社会集団がその未成熟な成員をそれ独自の社会的なかたちに育て上げていく方法の一般的特徴」(2-1-14)として、《共同生活》の教育は「環境という媒介を通してなされる」(2-26-26)ということが明らかにされる。続く第3章「方向づけとしての教育」では「共同活動の中で事物の使用が果たす役割についての認識をここではっきりと付け加えた」(3-13-33)という言及、また「ある社会集団の成員になることは、事物や行為に対して他の人々が付与するのと同じ意味を付与すること」(3-16-35)という言及がある。つまりここまでで、《共同生活》を環境、特に事物という規定で豊富化した。その次の第4章では、《共同生活》から《成長》が抽出され、さらに具体的な規定が加えられることになる。

そして、第7章では、その《単位》は、《本性》であり(《生命》と同一だった)、「社会はその本性だけによって、ひとつと考えられる。この単位(unity)に伴う諸質、すなわち目的と福祉のみごとな共同体、公共の目的への忠誠心、相互の共感が強調される」といわれるのである(ここで《共同生活》が諸質としておさえられている)が、現実の社会との関係でいうと、規範的になってしまうことがいわれ(7-3-88)、現実に存在する社会とその特徴との関係から、《基準》=《民主的基準》に転化される(7-4-88)という展開をする。この基準という規定で、デューイにおいては、規範と事実、すなわち「べき」と「ある」が統一してとらえられている。

以上で、Iの具体的な展開が、現実の分析によって、現実に存在する条件を取り出し、しかもそれを《単位》を基礎に取り出し、そしてそれに規定を加えていったという展開、次にそれを規範的に構成したら、また現実へ適用するために、基準とみるということで、現実と再び関係づけら

れるかたちで《民主的基準》が導出されるという展開，をしたことが明らかになった。現実との関係で構成が決定されていることが示された。

§ 3 『民主主義と教育』以前の《単位としての共同生活》

Iでの展開は、現実の分析の結果たどりついた《共同生活》が母体で展開したが、以下、Iの展開は『民主主義と教育』以前の探究の成果をふまえ、Iの展開はそれに基づいた叙述の構成であったことを示したい。

デューイの『学校と社会』が出版された1899年の直前の5年間は、「科学的教育研究のための全国ヘルバルト協会」を舞台に、ヘルバルトの教育思想をアメリカに導入したアメリカ・ヘルバルト派の人々と、パーカー、デューイらの新教育運動を担う人々の間で、カリキュラムをめぐる論争しつつ、また互いに学びあってアメリカらしい教育思想を産み出していった創造性あふれる時期であった。

すでにヘルバルトの教育思想の中に、それまでの伝統的な教科に対する批判がこめられていたが、それはアメリカに導入されていっそう激しい批判となっていた。

その教科への批判は、その雑多性、過剰性、過密性に、またその結果子どもの人格の非統一性をまねくことに集中していた。

ヘルバルト派は、教科の対案として、「統合的人格を育成するために」「まず中心統合法によって全体を引きしめ、ついで方法的単位によって部分を引きしめ、相まってカリキュラムに高度の統合性を与えようとした」⁴⁾のである。中心統合法と方法的単位、その構造としての形式段階説、そしてその配列の原理としての文化段階説の4つが、大きなサブテーマとなり、論争がおこなわれたのである。

《方法的単位 (Methodische Einheit)》というのは、チラーによってはじめて唱えられたが、その原型はヘルバルトの「まとまりのある教材の一小群」であり、チラーはこれに学んでいた。このまとまりの内部構造として、形式段階説が議論されたが、ヘルバルト派が単元に込めた発想は、教科批判であり、単元の発展によって、孤立して併存する教科群にとって代わる、カリキュラムの全体像を示そうとしたことにある。《Einheit (英語では, unit, unity)》というのは単位という意味だが、これは内部構造をもちつつも、より高次の単位である全体と関連している概念である。すなわち、教育学における単位概念の導入は、その全体を教科群に対置することで、教科への根底的な批判を意味していたのである。

この教科の統一の議論は、パーカーによって、子どもが統一の中心と主張され、デューイで完成する。「元来パーカーにはヘルバルト的なるものと、ペスタロッチ・フレーベル的なるものととが共存している。そして後者は次第に前者を圧倒して行ったように思われる」⁵⁾という線上で、デューイは、教科と子どもをあわせた共同生活というものを《単位=統一》として把握したといえる。

つまり、共同生活は、様々な教育学上の概念の吟味のなかで行き着いたものであった。『学校と社会』では、その行き着いた共同生活の方から、逆に様々な概念を吟味する展開になっているが、その際、家庭、隣保社会などの現実の諸社会を分析して共同生活を抽出している。「共通の必要と

共通の目的」(SS 10)を条件としてもつものとして共同生活が抽出される。これは『民主主義と教育』で、「人々がすべて、共通の目的を認識し、そのことに関心をもち、それぞれの特殊な活動を共通の目的と照らし合わせながら調整するとき、共同体を形成することになる」(1-11-8)という内容と一致する。そして『学校と社会』のあとの展開では、「学校体系の諸部分を統一する唯一の方法は各部分を生活に統一することである」(SS 44)とか、「子どもは、絶えずひとつの統一(a unity)の内部で活動している」(SS 88)とかいう記述で、共同生活に教育学上の概念を総合している。

Iの展開の主軸となる共同生活は、このようにIIの内容に相当する議論から行き着いたが、『学校と社会』では、現実の分析によって生み出しなされ、『民主主義と教育』では、体系のはじめの方に位置づくことになった。前史をみることで、共同生活も現実の分析から抽出されたこと、そしてその分析の逆をたどるかたちで、Iの展開があることが明らかになった。

§ 4 教育哲学の位置と体系の構成——現実への具体化

「哲学に与えられるもっとも深い定義は、教育の理論のもっとも一般的な側面である、ということである」(24-20-341)、「哲学はよく考えて行われる実践としての教育の理論である」(24-22-342)という言及や『教育科学の本源』によれば、デューイにおいては、《教育哲学—教育科学—教育実践》という三つの層があるといえる(SSE 17, 18, 26)。抽象的一般的仮説的な理論として、教育科学とは相対的に区別される教育哲学というものの独自の位置がある。

これは《現実》との距離、抽象度の程度、現実への実践に具体化する方向の程度による差であると考えれば、このことが体系の展開に作用することを示すことで、間接的に現実との関係を示すことになる。

『民主主義と教育』は、その副題に「教育哲学入門」とあるように、デューイの教育哲学の体系なのである。教育哲学は、教育科学を通して教育実践への方向をもつはずだが、『民主主義と教育』の体系の構成に、それはどうあらわれているのか。この場合、『民主主義と教育』は教育哲学なので、教育実践はもちろんその外部にある。教育科学も厳密には外部にあるのだが、《教育哲学—教育科学》という関係はいろいろなレベルをもち、教育哲学内部に階層性を生じていると考える。また同じくこれに並行して、「本書は、民主的社会に含まれている(implied)考えを見いだし明示し、それらを教育の事業の問題に適用する(apply)努力の具体化である」(序-1-3)という関係もいろいろなレベルである。

まず、大きくは、IとIIの関係がその内部的な階層構造として指摘できる。IIでは、Iで導出された《民主的基準》に基づいて「教育の諸観念」(24-4-332)が分析される。これは教育科学への具体化の方向である。

次に、IとIIのそれぞれが内部で具体化の方向をもち、二層の構造をもつ。

Iにおいては、《共同生活》に関して、2つに対照されて展開している。すなわち「教育哲学がとりくまなければならない最も重要な問題の一つは、教育のあり方の、非制度的なものと制度的なものとの間の、付随的なものと意図的なものとの間の、正しい均衡を保持する方法である」(1-22-12)というように、社会と、いっそう意識的に構成される学校との二系列がある。学校を

扱った学校論は、主として、第1章第3節「制度的な教育の位置」、第2章第4節「特殊な環境としての学校」、第3章第4節「教育論への若干の適用」、第4章「要約」、第7章第5節「国家の教育と社会的な教育」でとりあげられているが、それぞれの章の前の方の節で《共同生活》への規定がされるたびに、それを学校でいかに能動的に構成するかという観点で学校に適用している。

またⅡにおいては、目的・興味・思考のそれぞれで、はじめのほうの展開が、教育科学の方向で後半に適用される構成になっていて、二層を構成する。例えば思考については、第11章「経験と思考」と第12章「教育における思考」というように、教育科学への方向を2つの章で構成している。

以上より、ⅠとⅡはそれぞれ二層の構造をもち、それがさらに二層になっていることが明らかになった。これは現実への適用の方向で具体化していくことを反映している。

なお、Ⅲは、学科の分裂と哲学の二元論を社会の分裂の反映として、全体として重層的に分析している。Ⅲを学科論としてとらえれば、ⅠからⅡへと具体化してきた展開が、学校のカリキュラムのレベルまでいっそう具体化したというように把握できる。つまり、社会計画としての教育哲学が、学校のカリキュラム計画にまで具体化する方向を示している。

§ 5 循環——開かれた体系の構成

Ⅲでは、ⅠとⅡの成果を踏まえたうえで「その基準 [民主的基準] が現実にとどこまで実現されているかという現在の限界を考察」(24-5-332)する、というように、再度現実に応用するという展開をする。これまで述べてきた、体系と現実とのかかわりは、いっそう大きな循環のなかにいれられることになる。

さらに体系について、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲの展開を説明した後、デューイは「このようにして私たちは、一周し、この著作の最初の部分の概念にもどった」(24-5-333)と述べている。

このことは、この体系が、この著作が書かれるまで、一貫した探究の中で再構成されてきていて、またその後も、再構成されていくことを意味している。

Ⅰの直後の第8章冒頭に「はじめのほうの諸章でなされた教育についての説明は、実質的には、民主的社会における教育の内実を議論した結論を先取りしていた」(8-1-107)とあるのは、この循環の中で、現実へ適用した結果得られたことが、次には含意となり、表象として前提されていくことを物語っている。そしてその論理的整合性の破れが問題となり、体系の論理的秩序が再構成されていくのである。

その循環の中で、Ⅲは、Ⅰの前提となる。Ⅰ、Ⅱで探究してきた成果をまた現実に応用し、さらなる内容をくみとることができ、それは、体系の発展、すなわち開かれた体系であることを保証し、その論理的形態をつくる保証となっている。例えば、第21章は、『経験と自然』に発展する内容をもっているが、これはⅠの展開の前において、いっそう体系を発展させることが可能である。

おわりに

以上をまとめると、次のようになる。

- ① 体系の前提に現実があり、それとの適用・含意のくりかえしで体系が成り立っていること、
- ② Iは、現実から抽象された単位としての共同生活の規定過程であり、そういう構成になっていること、
- ③ 現実への適用は、第7章の民主的基準の導出のところでも行われていること、
- ④ 第7章で、本性としての単位が、現実への適用との関係で基準に転化すること、
- ⑤ Iで抽象された基準を現実に応用する方向で、IIで教育へ具体化がはかられていること、
- ⑥ IとIIのそれぞれで、現実への適用への具体化があり、その結果IとIIのそれぞれにおいて二層の構造をもっていること、
- ⑦ IとIIでの成果が、IIIではまた現実に応用されていること、
- ⑧ これらが現実に応用されつつ、循環することで体系に発展性と開放性を保証していること。

そしてこれらのことから、現実の分析が、体系の構造に反映し、その内的連関をつくっていることがいえた。

このようにとらえると、デューイの思想を理解・検討するとき、現実の社会をどう分析し、そこから《本性＝単位》をどう抽象するか、という問題にデューイがどう答えをだし、また私たちはどういう答えをだすのかを検討し、それを突き合わせることが重要であることがわかる。そしてこのことがデューイの思想をつかむうえで、重要な意味をもつのである。「生徒がどんな種類の対象(教材)を観察したり想起したりすることに熟達することが望まれるのか、また、それは何のためなのかを、まず最初に決定しておくのでなければ、観察、記憶、等々の能力の将来の発達を目的として掲げることさえ、無益」(5-22-72)と述べて、「何のため」＝社会的目的ととらえているが、デューイのめざす社会像をとらえることなしには彼の教育学は理解できない。このような理解をすすめるためにも、いっそういいない『民主主義と教育』体系の分析が要請されるであろう。

『民主主義と教育』の章立

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 第1章 生命に必要なものとしての教育 | 第14章 教材の本性 |
| 第2章 社会の機能としての教育 | 第15章 教育課程における遊びと仕事 |
| 第3章 方向づけとしての教育 | 第16章 地理および歴史の意義 |
| 第4章 成長としての教育 | 第17章 教育課程における科学 |
| 第5章 準備、開発、形式陶冶 | 第18章 教育的価値 |
| 第6章 保守および進歩としての教育 | 第19章 労働と閑暇 |
| 第7章 教育に関する民主的な考え | 第20章 知的学科と実際の学科 |

第 8 章 教育の諸目的	第 21 章 自然科と社会科：
第 9 章 目的としての自然的発達と 社会的に有為な能力	自然主義と人間主義
第 10 章 興味と訓練	第 22 章 個人と世界
第 11 章 経験と思考	第 23 章 教育の職業的側面
第 12 章 教育における思考	第 24 章 教育の哲学
第 13 章 方法の本性	第 25 章 認識の理論
	第 26 章 道徳の理論

凡 例

この論文では『民主主義と教育』からの引用は、本文中に(5-12-88)のように表示した。これは『民主主義と教育』の第5章の第12段落からの引用であることを示す。この最後の数字は、“The Middle Works of John Dewey 1899-1924, Volume 9”, Southern Illinois University Press, 1985からの引用ページを示し、この場合88ページを示す。“The Middle Works of John Dewey 1899-1924”は「MW」、 “The Later Works of John Dewey 1925-1953”は「LW」、同じく“Early Works”は「EW」の略記。「MW 4 23」ならば、“The Middle Works of John Dewey 1899-1924”のVolume 4の23ページからの引用であることを意味する。デューイの著作からの引用は著作名か以下のような著作名を略記してページ数とともに本文中に示す。“The School and Society”, 1899 (MW 1)は「SS」と、“The Sources of A Science of Education”, 1929 (LW 5)は「SSE」と略記して本文中に示す。

注

- 1) 永野芳夫『新稿デューイ教育學總論』春秋社, 1951年。森昭『経験主義の教育原理』1951年(『森昭著作集2』黎明書房, 1978年所収)。牧野宇一郎『デューイ教育観の研究』風間書房, 1977年。
- 2) 森昭『経験主義の教育原理』1951年(『森昭著作集2』黎明書房, 1978年所収), p. 36。
- 3) 『『民主主義と教育』の構成について(関西例会報告)』『日本デューイ学会紀要』第35号, 1994年。『『民主主義と教育』の構成について——実験の方法の産物としてのデューイの教育学の体系——』『日本デューイ学会紀要』第35号。『『民主主義と教育』の体系と方法について——基準のもつ意味とは何か——』『日本デューイ学会紀要』第36号, 1995年。「人間本性を根拠とするデューイ的教育実践の普遍性——『民主主義と教育』の体系に照らして——』『関西教育学会紀要』第19号, 1995年。
- 4) 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房, 1985年(1955年執筆学位論文), p. 219-220。
- 5) 同上, p. 131。

(博士後期課程)