

デューイ教育学における「学校という場」の
現代的状況について

菅 原 健 太

About the contemporary situation of 'school' in Dewey's pedagogy

Kenta Sugawara

豊岡短期大学 論集

第 14 号 別 冊

平成 30 年 2 月 28 日 発 行

デューイ教育学における「学校という場」の 現代的状況について

About the contemporary situation of 'school' in Dewey's pedagogy

菅原 健太

Kenta Sugawara

は じ め に

本稿は、デューイ(John Dewey)の教育理論における「学校」の位置付けを再確認するとともに、それが現代的な状況の中でどのような意味をもち、また、そこにどのような課題を見出せるかについて考察するものである。

とは言え、デューイによる教育理論、さらにそれらについての膨大な関連研究の全てを網羅することは、紙幅の都合もあり難しいと考える。

また本稿における目標は、デューイの教育理論そのものの詳細な考察ではなく、そこにある様々な知見をもって「学校」という場の現代的状況を考察することにある。

このような理由により、本稿においては主に『学校と社会』を中心に、デューイの教育理論において「学校」という場がどのようなものとして描かれているのか、という点に注目して考察を進めていきたい。

1. 学校をめぐる今日的状況

学校あるいは教育環境について、中教審答申(2015)「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」では、以下の諸点が指摘されている。

まず社会状況一般について「少子高齢化、グローバル化等の進行」、「地域社会の教育力の低下」、「地域コミュニティを創出する動きの広がり」、「家庭教育が困難な現状等」が挙げられ、次に子どもを取り巻く教育環境については、「児童生徒数の減少等の状況」、「子供たちの規範意識等に関する課題」、「学校が抱える課題の複雑化・困難化等の状況」¹といったものが挙げられている。

ここでは、これら一つ一つについての検討は行わない。また、このような整理にどれほど妥当性があるのかについても触れないが、ただ一点、確かなこととして言えるのは、少なくとも教育環境の変化については、単に学校の変化としてではなく、より広範な領域にまたがる現象として扱われている、ということだ。

上記の答申では他にも「学校と地域の連携・協働」や「地域から信頼される学校づくり」といった表現が並んでいるが、全体を通して明示されている、あるいは暗黙の了解となっている学校の位置づけは、まず教育環境において主要なものであること、そしてそのようなものとしての学校は、その周りに存在する地域社会との繋がりが必要となること、という二点に集約できよう。

そして、このように集約される学校観といったものは、実は非明示的なかたちで潜んでいる、もう一つの暗黙の了解を浮かび上がらせることとなっている。

つまり、学校と地域社会の連携が強調されることは、逆説的なかたちではあるが、学校と地域社会という二つが、それぞれ別個の——極端に言えば排他的な——存在であるという前提が強調されることと密接に繋がっていると言えるのだ。

近年、声高に叫ばれる「学校と地域社会の連携」は、実は本質的に学校と地域社会の断絶こそを前提としている。

このようにまとめるならば、例えばデューイが様々な表現で強調した、学校がもつコミュニティ＝地域社会との不即不離の関係という要素・機能は、今日における学校のあり方にとっては後景に退いていると考えられるのではないだろうか。

もちろん、このような断絶が生み出された要因として、デューイの時代には想像しえなかったような様々な教育あるいは社会システムの変化があることは間違いないだろう。さらには、学校という場についてのデューイによる記述が、現代における学校に対しては適用できないものであるとま

言うことができるだろう。

しかし、本当にそうであろうか。

学校という場は、本質的に地域社会というシステムと排他的なものとして捉えるべきものなのだろうか。

ここからは、デューイにおける「学校」という場がいかなるものとして取り扱われているかを検討しながら、密接に連携を取り合うべき二項として位置づけられている学校と社会が、果たして「連携」という表現をもって繋がるべきものたちであるのかという点について考察していく。

2. デューイの教育思想

前述のとおり、ここで検討するのはデューイによる学校についての概念である。

まずデューイがどのような人物であったのかについて紹介していくが、本稿における主題を考慮し、デューイという人物自体の説明については本稿での内容に関わる必要最小限に止めることとしたい。

本稿においてデューイという人物の特徴を記述する際に重要となるキーワードは、「プラグマティズム」「新教育(運動)」「実験学校」である。

哲学者としてのデューイは、ウィリアム・ジェイムズらを代表とするような、プラグマティスト

の一人として、つまりいわゆる観念論の哲学ではなく、より实际的で実用的、あるいは経験主義的な哲学を思想的基盤としている。もっとも、田中(2009)が指摘しているように、本質的にいっさいの「形而上学的な目的を定立」せず、「目的を何も立てない」プラグマティズムに対し、デューイが議論する「デモクラシー」や「成長」概念などは「目的を含む実質概念」²として位置付けており、この意味でデューイはプラグマティストの代表として位置づけることはできないという見方も存在する。

とは言え、そのような思想的基盤からデューイは様々な領域についての議論を展開していったのだが、その際に重視された領域の一つとして教育が置かれた。

デューイは、それまでの教育(=旧教育)が「子どもたちの態度の受動性、子どもたちの機械的な集団化、カリキュラムと教育方法が画一的であること」³を批判し、そうではない新しい教育のあり方として、以下の非常に有名な言葉を残している。少々長くなるが引用しておこう。

「旧教育は、重力の中心が子どもの外部にあるということを述べることで、要約することができるだろう。」

「今日わたしたちの教育に到来しつつある変化は、重力の中心の移動にほかならない。」

「このたびは子どもが太陽となり、その周囲を教育のさまざまな装置が回転することになる。子どもが中心となり、その周りに教育についての装置が組織されることになるのである。」⁴

このようにデューイはそれまでの(学校)教育のあり方を全面的に否定し、「子どもが中心となる」ような新しい教育のあり方を提唱した。

そのうえでデューイは、新しい学校を実現あるいは体現するためのものとして、シカゴ大学時代に附属小学校を設立した。

これは単なる附属小学校ではなく、様々な教育学理論の仮説を検証し、同時にその結果をもってさらなる教育実践を生み出していくための「実験室(laboratory)」としての意味合いをもったものであり、デューイによる「実験学校(laboratory school)」⁵と呼ばれる。

そこでのカリキュラム等、実験学校のもつ特徴については、古くは1936年に実験学校の教員でもあったメイヨー、エドワーズらによる『デューイ実験学校』において紹介がなされた。その後も第一次資料あるいは二次資料を用いながら、森(2002)、千賀(2009)、伊藤(2010)など、様々な論者によって実験学校の特徴は紹介されている。

3.実験学校の特徴と「学校」観

先に述べたように(脚注5参照)実験学校はあくまでも「実験室としての学校」であり、必ずしもデューイの教育的思想を直接的に体現させるためのものではないと考えられる。

とは言え、デューイにおける「学校」のあり方としては、この実験学校がどのようなものであるのかを詳細に検討することによって、部分的に明らかにすることはできるだろう。つまり実験学校の

特徴において、デューイの教育的思想の影響が色濃く現れていると考えられる部分を検討することには、デューイにおける「学校」のあり方を考察する際に一定の意義があると考えられる。

この点については、伊藤(2010)が実験学校におけるカリキュラム、あるいはデューイの著作からの引用を行いながら、例えばデューイにおける「学習」のあり方や、実験学校における実践等について考察を行っている。それによれば、実験学校における学習は、単なる教授活動に付随するかたちで生み出されるものではなく、「それ自体は学習ではない活動ないし経験」の結果として生み出されるものと見なされていることがわかる。そのような「それ自体は学習ではない活動ないし経験」とは、例えば「仕事」と訳されるような⁶オキュペーション(occupation)という活動を意味している。

このように概観していったうえで、実験学校におけるカリキュラムの構成原理は「学校が真の共同体生活を表すこと」「活動は子どもの器量、好み、ニーズを適切に表現するものであること」等の11個の原理で構成されていると整理し、その中で「木工・食・衣」という「人間の典型的な活動」であるところの「仕事」が行われ、それによって学習という現象が生み出されていると述べている⁷。

これはあくまでも実験学校のカリキュラム構成原理であるが、そこにはデューイによる「学校」のあり方が色濃く記されていると言える。

つまり、デューイにおける「学校」とは、単に知識を外部から注入するための施設ではなく、子どもがもつ特質あるいは要求に対して適切に応えうるような仕組みを備え、かつ「共同体生活を表す」ようなものであることが求められているのだ。

4. デューイにおける「学校」

このようなデューイにおける学習観は、それが組織化される場所としての「学校」について、以下のような特殊な学校観として表現されている。

例えばそれは「私の教育的信条」において示されているような「教育は社会的プロセスであり、学校は、人類として継承してきた資源を共有させ、子どもが自らの力を社会的目的のために使用するたにの最も効果的な、あまねく作用が集中するコミュニティの形」という表現や、あるいは学校を「一つの共同体生活の形式」⁸と表しているように、デューイにとっての「学校」は、社会的プロセスや地域コミュニティとは独立に存在するようなものではなく、地域などそれら「外的」な存在を内部に含みこんだものとして定義づけられている。

それでは、このようなコミュニティとしての学校とは、どのようなものであると考えられるだろうか。

5. コミュニティとしての学校

前述のとおり、デューイにとっての「学校」は一つのコミュニティとして位置づけられるようなものであった。ただしそれは、それ以外の存在と分断することによって成立するものと言うよりも、

むしろ連結・接合されることによって成立するものと言える。

例えばデューイは以下のように述べている。

「学校は、将来なされるであろうある種の生活と、抽象的でじっさいとはかけ離れた関係をもつようなレッスンを学ぶ場所ではなしに、生活と親密に結びつき、子どもがそこで生活を指導されることによって、子どもが学ぶうえでの住み処となるような機会を提供することになる。学校は、小型の共同社会、胎芽的な社会となる機会を得るのである。」⁹

このように、デューイにとっての「学校」はただ知識を身につけ(させ)る場所ではない。それは前述したような広義での学習、つまり仕事を通した学習が行われる場所である。

また、杉浦(2002)で整理されているように、子どもたちが日常生活を営むなかで身につけていくもの(=「社会生活を通しての無意識の教育」)に対して学校教育は優位性をもたない。むしろ、「社会生活を通しての無意識の教育の過程」は、学校教育においても厳守されなければならないものであるとデューイは言う。ただしこのような教育の過程は偶然性が高すぎる。そこで、普遍性を担保したかたちに社会生活を組織化することで、「組織し直された社会生活」¹⁰を通した教育が行われるようになる。

その一つの形式として、例えば「木工」などの形式で行われるそこでの仕事は「一人ひとりの責任を厳しく要求し、かつ生活における物質的現実とのかかわりにおいて、子どもを訓練していくような」ものとして示されているが、「学校において追究される典型的な仕事は、すべての経済的圧力から解放されている」¹¹と述べられているように、それは必ずしも職業教育、あるいは職業に向けた専門教育と同義ではない。

そこで生み出されることが期待されているのは、「自由なコミュニケーションの精神」であり、「たんなる学識の習得」¹²や、その結果を用いた「利己主義に陥りがち」¹³な競争とは異なっている。むしろ集団内でその構成員が互いに高め合うような相互行為(「助けられる者の力を自由に発揮させ、その者にやる気をいっそう起こさせるような援助」¹⁴を可能にするようなものこそが仕事と呼ばれている。

このように、デューイにおける「学校」では、互いの自由なコミュニケーションを可能とする、あるいは必要とするような一連の「仕事(occupation)」という実践の中で、教育という営み・現象が生み出されている。

ただしその場合に行われる仕事は、外部に基準を置いたかたちで客観的に設定される課題のようなものではなく、また職業生活への適応を目指して行われる職業教育でもなく、学習者の社会生活を基盤として構成される「組織し直された社会生活」を通して構成されるものである。

つまりデューイにおける「学校教育」は、以上のように様々な学習者の社会生活を基盤とした仕事

という実戦のなかで、「自由なコミュニケーションの精神」が生み出されていく一連の営みであるとまとめることができる。

もちろん「自由なコミュニケーションの精神」が生み出されればそれで良いということではなく、今度はそのような精神を基盤として例えば「科学的な洞察力」が獲得されていく。そしてそこで「獲得された洞察力が、現代の社会生活へ自由かつ積極的に参加するための不可欠な道具になる」¹⁵のだ。

このような教育が生み出される、行われる場所こそがデューイにとつての「学校」である。それは教育という領域それ自体への眼差しだけではなく、以下に紹介する、(民主的な)社会とはどのようなものか、あるいはどのように実現していくかという、哲学者としてのデューイによる眼差しを背景とした思想であると言うことができるだろう。

「社会とは、共通の進路に沿い、共通の精神と共通の目的とにかかわって働いているがゆえに、結合されている一定数の人々から成るものである、ということができる。この共通の必要と目的とが思想の交流を助長し、共感による感情の統一を助成するようにと、ますます要求するのである。」¹⁶

このように、ここまで確認してきたデューイにおける「学校」の姿とは、そのままデューイにおける「(民主的な)社会」の姿と重なり合う。

6.時代の変化と学校

しかし、このような学校(教育)のあり方は、「学校というもののイメージに固執している人びとに対して」「衝撃を与える」¹⁷ようなものであることをデューイ自身も自覚していたと言える。

これらの主張は、過剰に制度化されてしまった学校教育を、伝統的な(学校)教育に置き換えるべきだという類の主張ではない。

デューイは当時の極めて大きな社会的変化(産業構造、人口移動、生活習慣、宗教的関心など)のなかで、教育もまた大きな影響を受けると考えた。そのうえで「自分たちが失ったものに代わって、得たものを認めないわけにはいかない」と述べ、様々な条件が変化した新たな時代において、「寛容さに富んできたこと」「社会的な判断力に幅が出てきたこと」などの様々な「利点に与り、それを保持」¹⁸することを主張している。

このような新たな利点を見据えた上で、学校教育に対しては、ある意味では伝統的な教育方法とも言える、「仕事(occupation)」を中心に据えた教育を「生活のもう一方の側面を代表するような」¹⁹ものとして導入しようとする、という単なる二元論を超えた、極めて壮大で困難なねらいがそこにあったと言えるだろう。

7.デューイをめぐる今日の状況

それではそこから 100 年以上が経った現在、デューイが「衝撃を与えた」はずの近代教育、近代学

校はどうなっているか。松下(1998)は、産業社会化の進展が「民主主義」を促した一方で、「国民国家の論理」などによって「民主主義」の実質が侵食されていったとし、デューイが想定していたような「教育と民主主義の結合を産業社会が用意してくれる」という、ある種の楽観的な期待が「見事なまでに裏切られてしまった」²⁰とまとめている。

とは言え、デューイの思想・理論が時代の変化によって参照されなくなったというわけではない。今日的な教育問題との関わりについて少しだけ触れておきたい。いわゆる「開かれた学校づくり」に向けて 2002 年には「総合的な学習の時間」が導入された。西尾(2012)は、その内容や方法のあり方については、「少なからずにおいて、デューイ理論の探求である、問題解決学習に触れている」²¹ことを指摘している。

これにかかわって「デューイ教育思想の再評価」という点について言えば、今日的な教育問題との関係においては、例えば稲葉(2003)は、以下にまとめるような危機感を示している。

デューイの学習理論のうち、いわゆる「問題解決学習」が、「学び方学習」の「論理的明確化」を支えるものとして注目されるようになった。「学び方学習」の学力への影響・効果は明確ではないが、それ以上に「新しい学力観」として提示される「関心・意欲・態度」の形成が強く意図されている。しかしこれら「関心・意欲・態度」が「実質的な知識や理解」という「学力」の形成と定着を確実なものとするわけではない。結果として、「デューイ教育思想が、現代日本で推進されようとしている『総合学習』、『新しい学力構造論』、『学び方学習』等々に方法論的根拠を与える理論として採用される限り、彼の理論は、日本の子どもの低学力化、学力崩壊現象を合理化し、さらには、それを促進する理論的武器として使用されることになる」²²というように、「デューイ教育思想の再評価」という風潮に対する批判を行っている。

もちろん、ここまで確認してきたように、(用語の定義にもよるだろうが)例えば稲葉が危惧している「学力低下」については、デューイの理論を下敷きにすれば、それほど危惧すべきものではないとは言えるだろう。

とは言え、デューイの教育思想や理論が便利に、あるいは「理論的武器」として使用される風潮は、近年注目を集めている「アクティブラーニング」にまつわる議論にも一部で確認されるが、溝上(2007)が言及しているように、アクティブラーニングに関する理論や具体的実践についてはかなり幅広いものであり、例えばその中の一つとして「問題解決学習」も含まれてはいるが、だからと言って当該領域においてデューイの教育思想・理論が支配的であるとは言えない。これは、カリキュラム編成を含めた学校運営という意味合いの強い「総合的な学習の時間」と、具体的な授業実践としての「アクティブラーニング」という違いになるかもしれない。

8.開かれ／閉ざされる学校

それでは、初めに設定した問いに戻ろう。密接に連携を取り合うべき二項として位置づけられて

いる学校と社会は、果たして「連携」という表現をもって繋がるべきものたちであるのか。

ここまで確認してきたように、少なくともデューイにおける「学校」のあり方からは、単一の回答を導き出すことはできないだろう。何故なら、その連携、あるいは「開かれた学校」化の推進といった実践が、「何のために」行われるものであるかが特定できないからだ。

例えば、学習者における内的衝動が存在しない状態で学校が「開かれ」ること、あるいはコミュニティの断片化に伴った、学習者の「社会生活」とは断絶した地域との連携など、それらはいずれも、客観的基準により半ば強制的に開かれ、繋げられる実践となるだろう。

学校がトップダウン方式で「開かれ」てきた一方で、学校は部分的に閉ざされてきたとも言える。それが防犯という観点である。

2001年に大阪の池田小で起きた児童殺傷事件は、学校という場が極めて無防備であるということが突きつけられたのと同時に、「外部からの侵入」を想定しない程に、本質的に閉ざされた場所であったことが浮き彫りにされたと言えよう。

2001年におきた上記の事件を受け、学校における危機管理マニュアルが翌年に出された²³。現行の危機管理マニュアルは2007年に出された²⁴ものであるが、安全・危機管理のためのチェックリストの一例として「登下校時以外は校門を閉めるなど、敷地や校舎への入口等を管理可能なものに限定しているか」²⁵というチェック項目が設けられているように、学校はリスク管理の一つの方法として、物理的な環境に関して「閉じる」という方向性をもっている。

なお、このマニュアルにおいては「閉ざす」だけでない方法もまた示されている。安全対策に関して「開かれた学校づくりに努め、地域との信頼関係を築こう」と示されており²⁶、ここでもまた「開かれた学校」という観点が組み込まれていることが確認される。

これらは相反しない。学校という物理的な空間(への侵入)は強力に管理し、学校外空間については学校外の者に頼る、という点で学校という空間の特殊性・独自性が二重に強調されていると言ってもいいだろう。

9. デモクラシーとこれからの学校

先に、デューイにおける「学校」やそこで行われる教育が、デューイにおける「社会」の姿と重なることを示した。

最後に、これからの学校のあり方について、田中(2009)の整理をもとに考察してみたい。

デューイにおける「デモクラシー」概念は、まず、自他の利益が本質的には分離不可能であるという前提を基とした「相互利益」と、たゆまぬ他者との協同のなかで「よりよいもの」を目指していくという「社会的習性」を特徴としている。次に、そこでは「形而上学的な位階概念」を否定するかたちでの純粋な「人間の固有性」が擁護されている。そして最後に、そのような固有性は各人の有する「神性(divinity)」であるからこそ、その顕現を可能とする自由が、そしてその自由を実現するため

の「デモクラシー」が必要となる、とされている²⁷。

もちろん、このようなデューイのデモクラシー概念を、時代や文化を越えてそのまま適用することは難しいだろう。それでも、前述した松下も述べているように「教育と民主主義との結合」を目指したデューイの思想であり実践は現代でもなお重要な価値を示しうるものだ。

「連携」や「開かれた」といった用語は定着しながらも、実際には物理的にも観念的にも学校内／外の分断が強調されている。

もしくは、内藤(2009)で指摘されているように「いじめ」が必然的に生み出されてしまうほどに、学校は閉鎖的な空間となっている。

イリイチの概念を敷衍するならば、上述したような現象は「学校化された社会」の中で学校が「社会化」されていくという、言葉遊びのような構造にある。

それはつまり、連携が増えるほどに学校が開かれていくのではなく、一施設としての学校が開かれていく一方で、概念としての学校は逆に固く閉ざされていくような循環が想定されるような構造でもある。

それは、ただちに是正されるべきものではないかもしれない。しかし、デューイの思想であり実践は、これからの時代における学校の姿として、一つの重要なモデルとなるのではないかと考えられる。

おわりに

デューイによる教育思想を確認しながら、「学校」の今日的状況、あるいはこれからのあり方について考察を行ってきた。

もちろん、デューイにおける「学校」概念は、実験学校に関するものも含めれば、本稿で扱ったものだけでなく、より広い領域にまたがるものであり、またより具体的なものでもある。

本稿においては、今日的な学校のあり方について、いくつかの具体例を提示するにとどまったが、デューイが描いた「学校」が、今日的な状況の中でどのようにすれば実現可能であるのか、あるいはどのような点で実現されつつあるのか、といった点については今後の課題としたい。

引用文献

- 1 中教審答申,2015,「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」
- 2 田中智志、2009、『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史』、東信堂,p.p.242-243
- 3 J.Dewey,1900,『THE SCHOOL AND SOCIETY』,市村尚久訳,1998,『学校と社会』,講談社学術文庫,p.95
- 4 Ibid,p.96
- 5 なお、これはデューイによる学校として「デューイ・スクール」と呼ばれることも多いが、本稿においては小柳(1999)による「ある特定の思想や学説に基づいた教育実践の普及と発展を目的にしているわけではない」ために「デューイ・スクール」という呼び方は「誤解を招く」という指摘を

参考に「実験学校」と呼ぶこととしている。小柳正司、1999、「シカゴ大学実験学校の創設の背景にあったデューイ教育学構想—師範教育から教育科学の確立へ—」、『鹿児島大学教育学部研究紀要』(50),p.227

⁶ なお、この occupation(s)について、早川(1996)では「専心的な活動」と訳されている。デューイの想定していた occupation(s)は単に職業的な活動ではなく、また実用的・実利的な活動でもなく、広義での集中状態が一定期間継続されるような活動であり、その意味で職業体験的な営みとして誤解を生じかねない「仕事」という訳語は必ずしも精確ではないのだが、ここでは一般的なデューイ理解の概観を行っており、ひとまず「仕事」という一般的な訳語を用いている。早川操,1996,「パラダイム・シフトのなかのデューイ—日本とアメリカにおけるデューイ教育思想研究の比較」,『近代教育フォーラム』5,教育思想史学会,p.p.107-115

⁷ 伊藤敦美,2010,『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』,考古堂書店,p.p.146-169

⁸ John Dewey,1897,"My Pedagogic Creed", *School Journal* vol. 54, pp. 77-80

⁹ John Dewey,1900,op.sit., p.77

¹⁰ 杉浦美朗,2002,『デューイ教育学の再構築』,八千代出版,p.p.303-304

¹¹ John Dewey,1900,op.sit.,p.70

¹² Ibid,p.73

¹³ Ibid,p.73

¹⁴ Ibid,p.74

¹⁵ Ibid,p.83

¹⁶ Ibid,p.72

¹⁷ Ibid,p.73

¹⁸ Ibid,p.64-70

¹⁹ Ibid,p.70

²⁰ 松下良平,1998,「産業社会の出現と教育概念の再構成」,杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』,世界思想社,p.p.

²¹ 西尾努,2012,「デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察」,『埼玉学園大学紀要経営学部篇』,p.187

²² 稲葉宏雄,2003,「日本におけるデューイ教育思想の再評価」,杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』,世界思想社,p.p.21-23

²³ 文部科学省,2002,「学校への不審者侵入時の危機管理マニュアル」

²⁴ 文部科学省,2007,「学校の危機管理マニュアル—子どもを犯罪から守るために—」

²⁵ 同上,p.42

²⁶ 同上,p.30

²⁷ 田中(2009),前掲書,p.p.245-255

参考文献

- ・イリイチ,1977,『脱学校の社会』,東洋・小澤周三訳,現代社会科学叢書
- ・メイヨー／エドワーズ,1978,『デューイ実験学校』,明治図書
- ・溝上慎一,2007,「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」,『名古屋高等教育研究』7,p.p.269-287
- ・森久佳,2002,「デューイ・スクールのカリキュラムにおける「仕事(occupation)」の位置づけについて」,『愛知江南短期大学紀要』36,p.p.47-66
- ・内藤朝雄,2009,『いじめの構造—なぜ人が怪物になるのか』,講談社現代新書
- ・千賀愛,2009,『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム：実験学校と子どもの多様な困難・ニーズへの教育実践』,風間書房