

デューイの教育方法に関する一考察―「態度」に焦点をあてて

飯塚 順子

1. はじめに

平成20年3月に告示された「新学習指導要領」は、その内容として、「旧学習指導要領」を継承する形になっているといわれている。特に、「生きる力」をはぐくむこと、課題を解決するために必要な「思考力」、「判断力」、「表現力」の能力の育成や、主体的に学習に取り組む「態度」という観点に関しては、「新学習指導要領」においても継続していく姿勢が色濃くあらわれている。

こうした公的イデオロギーやさまざまな子どもの問題を背景として、近年、「生きる力」をその根底で支える「思考力」をどのように育成していくかという論考が発表されている。ここにおける公的イデオロギーの「思考力」という場合、アメリカの哲学者・教育学者であるジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952) の「反省的思

考」や「探究」に焦点があてられて論じられることが多いように思われる。例えば、「反省的経験」の概念という視点から論じた論考などは、その代表的なもののひとつといえる。こうした論考においては、総じて、デューイによる「思考」の問題は、論理的な操作のみから論じられることが多いように思われる。

しかしながら、デューイによる「思考」を「思考力」を育成する方法として援用する場合、思考の過程や思考の手続きなどの論理的な側面にのみ焦点をあてるのではなく、デューイが思考の心理的な側面にも論及していることを忘れてはならない、と筆者は考える。なぜならば、現在の混迷した社会状況において、さまざまな問題を抱える学校教育の問題を解決するものとして、デューイ理論の論理的なもの、心理的なものとの両方が示唆を与えられるからである。

そこで、本稿では、「思考力」を育成する方法として、

デューイによる「思考」の心理的な側面である「態度」に焦点をあてて検討してみたいと思う。そこでまず、第一に、デューイの「思考」とはどのようなものなのか検討する。第二に、デューイにおける「態度」の意味を明らかにする。第三に、デューイにおける教育方法としての「態度」の本質について検討する。分析・考察の対象としては、主に、『いかに我々は思考するのか』（1910年・1933年）に焦点をあてて解釈してみたい。

2. デューイによる「思考」

筆者は、これまで、デューイによる「思考」について、いくつかの論文を発表してきた。ここでは、デューイによる「思考」を、「反省的思考」、あるいは「探究」として捉え、その意味するものと特徴を論述してきた。デューイによる「反省的思考」や「探究」が、一般にいわれる思考、すなわち、ただ頭の中を流れていくだけの思考とは区別されるものであることを指摘した。デューイはこうした問題を解決する「思考」を別様の言い方、すなわち、「科学的思考」とも表現している。こうしたデューイによる「科学的思考」とは、如何なるものなのである

うか。それを明らかにする前に、デューイの述べる「科学的」とは如何なることなのか検討してみることとする。デューイによれば、「科学的なこと (the scientific) は、経験的な方法 (empirical method) とは対照」をなすものであるという²。デューイは、「科学的」と「経験的」に関して、彼の哲学上の明確な立場をあらわしている。すなわち、前掲書第13章「経験的思考と科学的思考」において、「科学的」と「経験的」との明確な違いを叙述している。そこにおいて、デューイは左記のような「経験的」に関する例をあげている。

「Aはいう。明日はたぶん雨になるだろう。Bが尋ねる。なぜ君はそう思うのか。するとAが答える。なぜなら、日没に空模様が険悪であった。Bが何がそう処理させるのかと尋ねると、Aは答える。私はわからないが、いつもそのような日没の後には雨になる。彼は空模様と雨になることについての客観的關係について知らない。すなわち、彼は事実それ自体に関する我々がいつも知っているいかなる法則や原理についての連続性に気づいていない」³。

前記の例において、Aが「明日はたぶん雨になるだろう」と思ったのは、「日没に空模様が悪」であり、「いつもそのような日没の後には雨になる」という経験からそう思ったのである。したがって、Aは「空模様と雨になることについての客観的關係」を知らないし、さらには雨になる科学的根拠となる「法則や原理」についても知らない。デューイは前記のような「経験的思考」に関して、多少の有益さを認めながらも、「経験的思考」の有所する3つの不利益を次のように指摘するのである。

「純粋に経験的思考の不利益は明白なことである。それらのうちの3つに関して、注意が喚起されてよいであろう。一番目に経験的思考は人を誤った信念に導く傾向がある。二番目に経験的思考は新しい事態をうまく処理することができない。三番目に経験的思考は精神的な不活発さと独断主義 (dogmatism) を生じさせる傾向がある」⁴。

デューイによれば、「経験的思考」は「誤った信念」を導くものであり、「新しい事態をうまく処理すること」ができないものである。さらに「経験的思考」は、「精

神的な不活発さと独断主義」を生じさせる傾向がある。こうした「経験的思考」における不利益は、人間の思考を開かれた自由なものではなく、何か閉ざされたマイナスの方向へと進行させることをあらわしているといえよう。

一方、「科学的」である場合はどうであろうか。デューイによれば、「科学的な方法は分析を使う」ものであり、前述した「経験的思考」とは対照的なものであるという。それでは、「科学的な方法」とはどのようなものであるうか。デューイは次のようにも述べる。

「科学的な方法は、個々の事実の反復的な連結、あるいはひとつの包括的な事実の発見による個々の事実に関する偶然の一致に置き換え、そして粗雑あるいは大雑把な観察上の事実を捨て去り、すぐには認識できそうにもない多くの細かい過程へと結果的に置き換える」⁵。

つまり、デューイによれば、「科学的な方法」とは、繰り返し行われる個別の事象を細分化して一般化をはかることなのである。こうした「科学的な方法」の具体的

な事例として、デューイはポンプに関する科学者の例をあげている。

「さて、科学者は、観察すれば単一な完全な事実であるように見えるものが本当は複雑なものであると仮定することによって進む。それ故、彼（科学者）はポンプの水が上がるという簡単な事実を多数のもっと小さい事実、いいかえれば、データに分析しようと試みる」。

こうした「仮定」や「データによる分析」を方法とするものがデューイによれば、「科学的思考」といわれるものであり、そこにおける思考は、直感的なものすべてを排除した論理的なものだけで成立している。事実、デューイは、「科学的思考は直接的なものや強力なものから解放 (free) されている」と述べ、思考における直感的なものを取り除いた観念上の自由を強調するのである。

前記の「科学的思考」における観念上の自由について、さらに、デューイは思考者の内面との関係で次のように述べている。すなわち、「科学的思考において第一義的

に必要なことは、思考者が感覚的な刺激や習慣の強力な縛りから解放されることである。またこうした解放は、進歩に必要な条件でもある」⁹。分析や統合や関係づけを必要とする「科学的思考」においては、「感覚的な刺激」や「習慣の専制」から「解放される」ことが重要であると強調するのである。分析や統合を必要とする「科学的思考」が何かにとらわれるようなことから、「自由」になるというのは、言葉を換えれば、独断的な考えや思い込みからの「自由」と捉え直すことができるであろう。

3. デューイによる「態度」

後に明確になることではあるが、前述した「科学的思考」における思考者の内面、すなわち、デューイによる「態度」の意味するものについて検討していくことにする。

日本語の態度とは辞書的には、「情況に対応して自己の感情や意思を外に表したもの。表情・身ぶり・言葉つきなど。また、事に処する心がまえ・考え方も指す」¹⁰ というように、「自己の感情や意思を外に表したものと」「心がまえ・考え方」などの外と内の2つの意味がある。一般に、日常生活で使用される際には、どちらかと

いえば、「自己」の感情や意思を外に表したものを意味することが多い。しかし、デューイによる「態度」¹¹とは、結論からいえば、心構えを意味するものである。デューイは、次のように述べる。すなわち、「更に心に留めておかねばならないことは、『態度』という言葉もまた、素質の何らかの特別な場合を意味しているということであり、いわば、扉が開いたらすぐにでも飛びだそうとまぢかまえている性向だということである」¹²。

前記の引用から明らかのように、デューイによる「態度」とは、まだ外面的には顕在化されてはいないが、「今にも飛びだそうとまぢかまえている」心構えということになる。

こうした心構えをあらわす「態度」について、デューイはさまざまな著作において言及しているが、思考との関係で言えば、比較的まとまった形で論じているのは、『いかに我々は思考するのか』(1910・1933) においてのみであろう。そこにおいて、デューイは「反省的思考」を推進するための心理的側面として「態度の重要性」を強調している。デューイによれば、「探究」には、「探究」を推進するのに好都合な「態度」があり、それを涵養しなければならぬと主張するのである。ここにおける「探

究」に好都合な「態度」とは、デューイによれば、「開かれた心構え(open-mindedness)」、「誠心誠意の心遣い、あるいは専心的興味(whole-heartedness or absorbed interest)」、「責任感(responsibility)」¹³の三つの「態度」を指している。

こうした「探究」に適した「態度」について、デューイは子どもという視点を射程に入れたとき、もう少し違った表現をしている。すなわち、「子ども時代の態度」と述べている。次に、こうした「子ども時代の態度」と「科学的思考」との関係について、検討することにする。

4. 教育方法としての「態度」

(1) 「科学的精神の態度 (scientific attitude of mind)」
デューイによる教育を教育方法に焦点をあてて読み解く場合、前述した「探究」、「反省的思考」、「経験」、「興味」、さらには、「成長」などの概念について検討されることが多いといえる。とりわけ、デューイの「思考」に焦点をあてた場合、そこにおける論理的操作、すなわち、「思考」の五側面に関して論じられることが多いようである。しかしながら、そういった論理的なものを統合す

るものとして、教育方法としての「態度」に着目すべきである、と筆者は考える。筆者一人の思い込みで、着目すべきというより、むしろデューイ自身が「態度」に関して、注意を促し、詳細に論じているといったほうが正確かもしれない。

1910年に書かれた『いかに我々は思考するのか』の序文において、デューイはこの本を著した理由を次のように述べている。

「我々の学校は科目の増加により悩まされているが、それぞれの科目においてもそれ自身の題材 (Materials) や原理の増加をみている。教師達は生徒を個人的に扱うようになり、単に集団的 (E. mass) に扱わない点において、彼らの仕事はよりいっそう重くなっている。現在進行中のこうした段階 (step) が転換解消されなければ、何らかの統合化 (unit)、何らかの単純化 (simplification) の原則が役立てられなければならない。本書『いかに我々は思考するのか』は必要であり、また強固になりつつあり集中化しつつある要素は我々が科学的と呼ぶ『精神的態度』、思考の習慣を努力の目標として採用することに見出されるといふ信念

(conviction) を提示するものである」¹⁴。

前記引用によれば、デューイは『いかに我々は思考するのか』を「我々が科学的と呼ぶ『精神的態度』、思考の習慣を努力の目標として採用することに見出されるといふ信念を提示する」ものとしてあらわしたのである。それでは、1910年代に何故デューイはこうしたことを述べなければならなかったのであろうか。その理由は、前記引用においてデューイが述べているように、「科目の増加」や「題材や原理の増加」があり、教師は「生徒を個人的に扱う」ようになり、教師の仕事がよりいっそう重くなっていたからである。つまり、ヘルバルト主義やフレーベル主義、モンテッソーリなどの原理の氾濫による当時のアメリカにおける教育の混乱をその背景としていたと思われる。そしてこうしたことを解消するために、デューイは前掲書において、「統合化の糸口」、あるいは「単純化の原理」を提示するのである。

デューイによるそうした解消のための「統合化の糸口」、「単純化の原理」とはどのような方法なのであろうか。デューイによれば、それは目新しい理論や難解な理論ではなく、「我々が科学的と呼ぶ『精神的態度』、思

学的精神の態度』に非常に近いのである」¹⁵。

考の習慣を努力の目標として採用することに見出される」のである。しかも、そこにおいて採用されるのは単なる「精神的態度」ではなく、デューイによれば「科学的」な「精神的態度」でなければならぬのである。ここに於ける「科学的」とは、前述したように、分析を伴うものであるとともに何にもとらわれない自由なものであった。

このようにデューイは「科学的」な方法を「思考」の中に持ち込んだわけであるが、彼の考えにしたがえば、「科学的」なものを採用するにあたり複雑な方法を用いるのではなく、前記引用において述べているように「単純化の原理」を採用している。その答えを以下の引用にみることができる。デューイは次のように述べる。

「こうした『科学的精神の態度』はたぶん子どもや若者たちを教えることと全く関係がないと思われるかもしれない。しかし、本書《いかに我々は思考するのか》はそうではないことを示すものである。すなわち、熱心な好奇心、豊かなイマジネーション、実験的探究を愛する気持ちにより特色づけられる、子ども時代の生まれながらの、損なわれていない、『精神的態度』は「科

前記引用において、全く同じというわけではないが、「子ども時代の精神的態度」が「科学的精神の態度」に非常に近いことをデューイは力説するのである。こうした「子ども時代の精神的態度」と「科学的態度」に関して、デューイは両者を「類似関係 (kinship)」という別様の表現でもあらわしている¹⁶。一見すると、科学の世界と子どもの世界はまったく異なった別のものであるかのように思われるが、デューイによれば、「精神的態度」という視点からみた場合、その本質的なものは近似しているのである。先述したように『いかに我々は思考するのか』をあらわした目的は「科目の増加」や「題材の原理の増加」を解消するためであった。その方法として、デューイは「科学的精神の態度」と「子ども時代の精神的態度」を結びつけた。前記引用における「統合化の糸口」と「単純化の原理」というのは実にデューイの方法論をよくあらわしている。すなわち、デューイによれば、すべてのものは二元論的ではなく、ひとつのまとまりのあるものとして捉えられるものである。洗練された大人の世界としての科学の世界（あるいは「探究」の世界と

いいかえることもできるであろう)と幼稚な存在としての子どもの世界という2つの世界があるのではなく、「精神的態度」としてみた場合、連続したひとつの世界として捉えられているのである。

ところで、科学の世界と子どもの世界の「類似性」に関する見解は、デューイ独自の思想なのであるか。それともデューイは先哲から何か示唆を得たのであろうか。近代科学思想の先駆者であるベーコン(F. Bacon)の言明からその示唆を得ていると思われる。デューイは次のように述べる。

「我々が科学の王国に入るためには小さな子ども(little children)のようにならなければならないというベーコンの言明は開かれた心構え(open-minded)や子ども時代の柔軟な驚き(Flexible wonder)そして、こうした才能が簡単に喪失することを我々に思い浮かばせるものである」¹⁷⁾。

ベーコンの言明によりデューイは科学と子ども、さらには子どものもつ「開かれた心構え」や「柔軟な驚き」を連想したわけであるが、こうしたことは多少言葉の蔽

密さを欠くかもしれないにしても、我々の日常生活においてもあるフリーズを連想させるものである。すなわち、子どもが何かを作ったり、また何かを発見したりする(大人には既知のことであるが子どもにとっては発見となる)と、それを称して「小さな科学者」などと呼んだりすることがある。このような呼び方や形容は、誰でも一度や二度は耳にした経験があるであろう。「小さな科学者」という言葉は、決して、何かを作った子どもが科学者であるといっているのではない。あくまでも比喩的な表現である。しかしながら、そこには何か子どものもつ本質的なものがあるように思われる。次に「子どもの時代の態度」について検討する。

(2) 「子ども時代の態度」

① 「豊かなイマジネーション(fertile imagination)」
デューイは、前述した『いかに我々は思考するか』(1910)において、「生まれながらの、損なわれていない「子ども時代の態度」の特質として、「熱心な好奇心」「豊かなイマジネーション」、そして、「実験的探究を愛する気持ち」の3つをあげている。次にこの3つについて検討する。まず、「豊かなイマジネーション」であるが、

ここにおける「豊かなイマジネーション」とは如何なることなのであろうか。デューイは「豊かなイマジネーション」について、この用語そのものについては述べてはいないが、彼の「イマジネーション」の見解にしたがえば次のように解釈することができる。すなわち、子ども時代の「豊かなイマジネーション」とは、人形遊びや見立て遊びのように、子どもが眼前のものの物理的性質に縛られることなくイマジネーションを働かせさまざまなものを思い描くことである。

ところで、先の引用における「子ども時代」とはいつ頃を指すのであろうか。前述の「豊かなイマジネーション」が述べられている『いかに我々は思考するのか』が小学校の教師向けに書かれたことを考えるならば、小学生の可能性が高いといえる。しかし、ここで考慮にいれなければならないことがひとつあるであろう。それはデューイの述べる小学校と日本の小学校はそこにおけるシステムが全く異なるということである。すなわち、アメリカの小学校は日本のように幼稚園と小学校が分離されているものではなく、K-twelveとして扱われている。そこには当然のこととして幼稚園の子ども達が含まれている¹⁸。実際、1998年に設立された実験学校の年

齢構成を考えると、そこには4歳から13歳くらいまでの子ども達が在籍していた。

したがって、デューイが子どもという場合、幼稚園から小学校までの子ども達のことを念頭においていたといえる。しかし、「豊かなイマジネーション」を考えると、デューイの想定していた年齢はもう少し限定されてくる。筆者は考える。その理由は次のようになる。

『精神発達』(1900)において、デューイは教育の必要な期間を「20歳あるいは25歳」までとし、その段階を4つに分けている。そこにおいて、デューイは第2ステージを2歳半から6歳あるいは7歳までとしている。この第2ステージは「遊び期間 (play period)」¹⁹といいかえられており、そしてさらに「イメージ遊び期間 (image-play period)」²⁰とも表現されている。つまり、デューイによれば、2歳半くらいから7歳くらいまでの子どもは、「イマジネーション」にあふれているとみなすことができる。したがって、デューイによれば、「イマジネーション」が豊かなのは幼児期の子ども達と解することができる。

② 「実験的探究を愛する気持ち (love of experimental inquiry)」

デューイは子ども時代の際立った特徴として、「実験的探究を愛する気持ち」をあげている。ここにおける「実験的探究」とは如何なることなのであろうか。その前にデューイの考える「実験 (experiment)」によって意味するものを指摘しておく。デューイによれば、「実験とは、分析と統合の両方を含む」ものであり、「科学的推論における主要な資源」となるものである²²。そして、このような「分析と統合」を含む「実験」が「大まかで、漠然とした全体の中に、重要な要素を見分けることを容易にする」²³。すなわち、「大まかで、漠然とした全体の中」に、「重要な要素を見分ける」とは、言葉をかえれば、明確でないことを明らかにすることといえる。つまり、デューイによる「実験」とは、「不確定な状態から安定した状態にする」という「探究」の定義に通じるものである。

ところで、子ども時代には、前記のような「実験的探究」がどのようにあらわれているのだろうか。既述したように子どもはまるで小さな科学者のように、本当に熱心に、目の前の不思議なものに、さわったり、突っつい

たり、ひっくりかえしたり、とさまざまなアプローチをするものである。子どもは実験をしているなど意識してはいないであろうが、第三者から見れば、それはまさしく実験という言葉があてはまるものである。しかし、子どもからすれば、さわったり、突っついったりということと自体が楽しいからするのである。デューイ自身ここでは具体的な記述をしていないが、このように筆者は解釈する。

③ 「熱心な好奇心 (ardent curiosity)」

デューイは「子ども時代の態度」の特徴として、「好奇心」をあげている。「好奇心」とは、一般的には、「珍しい物事、未知の事柄に対する興味」や「新奇な刺激を求める傾向のこと」とみなされている。一方、デューイにおける「好奇心」とは、どのようなことなのであろうか。デューイによれば、「好奇心」とは、「生まれながらの資源」であり、「経験の拡大に関する基本的要素であり、反省的思考を発展させるための幼芽 (germs) における主要な因子である」²³とされている。この引用によれば、デューイによる「好奇心」は、「経験の拡大」や「反省的思考」を発展させる知的なものであるといえる。単

なる「興味」や「新奇な刺激」というよりも、このような「興味」や「新奇な刺激」が発展性のあるものへと変容していくと解することができる。

このような「好奇心」を人間は誰でも有しているものであろう。しかし、デューイによれば、大人と子どもとは、「好奇心」にも違いがあるようである。デューイは次のように述べる。

「我々は起きているとき、我々のすべての感覚と運動器官は活動しているか、あるいは何かの環境によって活動させられている。大人にとって接触するすべてがすでに作られたものである。大人になるとまわりが新鮮でなくなる。すなわち、大人は経験のわだち (*traces of experience*) に陥り、そのようなわだちの中で起こることに満足している。子どもたちにとっては、世界のすべてが新鮮である。子ども達にはすべての新しい関係に健全なスリルがあり、そして単に消極的に待つとか我慢するのではなく、熱心に探究する」²⁴。

この引用によれば、大人は彼を取り巻く環境に対して新鮮さを喪失し、「わだち」という言葉が示すように狭

い世界の中だけのことに満足している。一方、子どもはどうかといえ、子どもにとって世界は「新鮮」で、「スリル」があり、「熱心に探究する」ことであふれている。しかも、ここにおけるスリルは、ときどきわくわくすることに違いないが、そこには「健全な」とあるようにネガティブなスリルではなくポジティブなスリルなのである。このようにみると、デューイは子どもの「好奇心」を積極的に評価しているといえる。

5. おわりに

デューイによる教育方法の検討を行った結果、「思考力」を育成するためには、その方法として、デューイの述べる思考者の「態度」が重要であることを指摘した。特に、デューイの述べる「科学的思考」の習慣をはぐくむためには、「実験的探究を愛する気持ち」、「熱心な好奇心」、「豊かなイマジネーション」を特徴とする「子ども時代の態度」が重要となる。したがって、デューイによる「態度」、すなわち、「子ども時代の態度」には、「思考力」を育成する方法として、現在の学校教育に示唆するものがあるといえよう。また、「探究」において重要

となる3つの「態度」と「子ども時代の態度」との関係については、別の稿で論じてみたい。

注

- 1 光成研一郎(2003)。「思考力を育成するデュエイの教育方法論―探究および反省的経験の概念に焦点をあてて―」『神戸常盤短期大学紀要』第25号 pp.1-5.
- 2 本稿におけるデュエイの著作からの引用は、「すべて」Jo Ann Boydston 編集によるジモン・デュエイ全集を使用する。Boydston, Jo Ann (ed), *The Works of John Dewey*, 37 vols. Southern Illinois university Press, 1969-1990. 引用の記述に關しては次のように示す。
Early Works (1882 ~ 1898) は EW, Middle Works (1899 ~ 1924) は MW, Later Works (1925 ~ 1953) は LW と略する。数字は巻番号を示す。Dewey, J. の後の年号は、全集の出版された年号ではなく、デュエイの論文が出された当時の年号である。
- 3 Dewey, J. (1933). *How We Think, in LW8*, p. 272.
- 4 Ibid., p.268.
- 5 Ibid., p.269.
- 6 デュエイの「科学的」に關して、稲垣は次のように述べている。「デュエイの場合、科学的とは、実験を不可欠の前提とするものではない。ソーンタイクの科学観を物理学モデルによるものとすれば、デュエイの科学観は生物学モデルによるものであり、ターウィニズムの影響のもとに、社会的成長とアナロジカルに述べられている。そしてその科学は、主体の認識を解放し、対象への支配を高めるといふ機能において価値づけられている」。稲垣忠彦(1995)、『明治教授理論史研究…公教育教授型の形成』、増補版 評論社、p.471.
- 7 Dewey, J.(1933). *How We Think, in LW8*, 272
- 8 Ibid., 275
- 9 Ibid., 275
- 10 新村出編(1994)、『広辞苑』第4版、岩波書店、p.1493.
- 11 デュエイの「習慣論」を研究した谷口は、「態度」について「態度は今日の社会心理学の中心概念となってきたが、デュエイはこれを性向、準備傾向、レディネスと同義語に解釈している。或る種の精神的構え(mental set)の概念に近い、あるいは、態度は習慣

と同じ意味である」と述べている。また、質的思考研究者の佐々木によれば、「この習慣が一時背後にかくれて待機していることを示すのが『気質』とか『態度』とか呼ばれるものである」と述べ、まだ外側には顕在化していないものであることを指摘している。

谷口忠顕 (1986)、『デューイの習慣論』九州大学出版会

佐々木俊介 (1961)、「デューイにおける教育方法原理」東京教育大学大学院教育学研究科修士論文

- 12 Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*, in *MWI4*, p.31.
- 13 *Ibid.*, pp.136-137.
- 14 *Ibid.*, p.179.
- 15 Dewey, J. (1933). *How We Think*, in *LW8*, p.109.
- 16 *Ibid.*, p.109.
- 17 *Ibid.*, p.143.
- 18 小柳は実験学校の年齢構成とその実態に関して次のように述べている。「この実験学校は、デューイ自身が「大学付属小学校」(The University of Elementary School) という呼称を使ったこととあって、一般には「小学校」だと思われているが、実態はそれほど単純ではなかった。この実験学校に在籍した子どもたちの年齢は、最終的には下は4歳から上級は「4-5歳にまでわたっていた。…(中略)シカゴ実験学校を純然たる「小学校」と見なし、したがってデューイの教育実験は初等教育の段階に限定されたものであったと考えることは、実験学校の実態からかけ離れた俗説だと言っても過言ではない」。小柳正司(1999)。「デューイ・スクールの真実—シカゴ大学実験学校はどのような学校だったか—」『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育学科編 第50巻 pp.185-209.
- 19 Dewey, J. (1900). *Mental Development*, in *MWI1*, p.194.
- 20 *Ibid.*, p.202.
- 21 Dewey, J. (1933). *How We Think*, in *LW8*, p.273.
- 22 *Ibid.*, p.273.
- 23 *Ibid.*, p.140.
- 24 *Ibid.*, p.141.