

# デューイのフレーベル解釈

—「フレーベルの教育原理」にみるデューイの幼児教育—

## Dewey's Interpretation of Froebel

—“Froebel's Educational Principles” and Dewey's Early Childhood Education—

安部 貴洋

**要約** 本論では、デューイの「フレーベルの教育原理」をもとに、デューイのフレーベル解釈、そしてその現代的な意義を明らかにしている。デューイはフレーベルの教育原理として三点を挙げている。デューイはこれらの原理によって、学校教育と幼児教育の改革を行おうとする。この点にデューイのフレーベル解釈の意義がある。だが、デューイのフレーベル解釈は形而上学的背景を排除している。そして現在評価されているのが、フレーベルの形而上学的背景なのである。この現在の研究動向に照らし合わせて、デューイの「フレーベルの教育原理」、そしてデューイの教育思想を再考する必要がある。

### はじめに

デューイ (John Dewey, 1859-1952) の名を世界に知らしめることになった『学校と社会』(*The School and Society*) に「フレーベルの教育原理」(“Froebel's Educational Principles”)<sup>1</sup>と題する一章がある<sup>2</sup>。『学校と社会』は、1896年にデューイが開設したシカゴ大学附属小学校での三年間の実践記録をまとめたものである。また、周知のようにフレーベルは幼稚園の創始者として知られている。したがって、小学校とフレーベルという組み合わせは一見奇妙な感じを与えるかもし

れない。だが、デューイにとってフレーベルとは単に幼稚園の創始者にとどまるものではない。デューイにとってフレーベルとは自らの教育実践に裏付けを与える思想家であった。言い換えれば、デューイにとってシカゴ大学附属小学校とはフレーベルの教育原理の実践であった。デューイは書いている。「当小学校は、その全課程をとおして—今日では、四歳から十三歳までの子どもたちが在学しているのであるが—フレーベルにより、はじめて意識的に提唱された一連の諸原理が実行さ

れているということを物語っているのである。<sup>3</sup>」フレーベル教育原理のシカゴ大学附属小学校における実践、このことは幼稚園と小学校以降の教育の連携を模索する現代においても示唆的である。

だが、デューイのフレーベル解釈は必ずしもフレーベルの教育思想をそのまま伝えているわけではない<sup>4</sup>。特に、デューイの解釈が「生の合一」といったフレーベル教育思想の根幹と呼ぶことのできる部分を取り除くことによって成立していることは早くから指摘されている。しかし、この問題が重要視されることはなかったように思える。その理由の一つは「生の合一」といった形而上学的な要素が時代にそぐわないものとして感じられていた

からにはほかならない。むしろ、デューイのフレーベル解釈は幼児教育と学校教育の連携の可能性を示す理論として捉えられている<sup>5</sup>。しかし近年、フレーベルの「生の合一」が再評価されつつある。フレーベルの「生の合一」が、発達理論を前提とするこれまでの教育とは異なる教育の可能性を示唆していることが論じられている。この近年の研究動向は、デューイのフレーベル解釈にもまた異なる評価を与えることになる。確かに、デューイのフレーベル解釈は幼児教育と学校教育の連続性を可能にしたが、その一方でフレーベルのもつ可能性を排除したという評価である。本論の目的は、これらの点に向けられている。

## 1. フレーベル解釈の背景

デューイは自らの実践がフレーベルの教育原理の具体化であると書いていた。だが、シカゴ大学赴任以前のデューイは幼児教育に積極的であったわけではない。だとすれば、何がデューイを幼児教育へと向かわせたのか、そのことが問われなければならない。その答えの一つは、シカゴが幼稚園運動の中心地であったことにある。デューイがシカゴ大学に赴任した当時のシカゴは幼稚園運動の中心地の一つであったと言われる。シカゴ最初の幼稚園が1874年に開設されたことにもそのことは現われている。アメリカで最初の公立幼稚園開設の翌年である。また、シカゴに「シカゴ・フレーベル協会」(Chicago Froebel

Association.) が設立されるが、「シカゴ・フレーベル協会」が1988年から『幼稚園雑誌』(*Kindergarten Magazine*)を発行していることにも幼稚園に対する意識の高さが現われている<sup>6</sup>。さらに、シカゴ大学附属小学校における実践の手掛かりをデューイが幼稚園における実践から得ていることも挙げられる。例えば、キルパトリック(Kilpatrick)は、デューイがブライアン(Miss Anna E. Bryan)の改革された幼稚園から幼い児童の指導に関する示唆を受けたと書いている<sup>7</sup>。このような背景のもとにデューイは幼児教育へと関心を深めることになる。

## 2. フレーベルの教育原理とその意義

だが、デューイのフレーベル解釈とはいったいどのようなものであったのか。デューイがシカゴ大学附属小学校の原理として挙げたのは、次の三つである

I 学校の第一義的な仕事は、子どもたちを協同し相互扶助するような生活ができるように訓練し、子どもたちに相互依存の意識を育成し、このような精神が開かれた明白な行為へと実行させるように適応させることにより、子どもたちを実際に助けてやることである。

II すべての教育活動の第一の根源は、子どもの本能的・衝動的な態度および活動にあるのであって、他者の観念によるにせよ、あるいは自分の感覚によるにせよ、とにかく外部にある材料を提示したり、適用するようなことではない。したがって、子どもたちがおこなう数かぎりない自発的な活動、すなわち、遊戯、ゲーム、物真似、幼児の明らかに意味のないしぐさ [中略] は教育的に用いることができる。否、教育方法の礎石をなすのである。

III これら個人的な性質傾向や活動は、すでに語ったような協同生活を維持するために用いられてこそ組織され、指導されるものである。それらの傾向や活動を利用して、子どもが最後にはそのなかにはいっていくことになるような、いちだんと大きな成熟した社会での典型的な行

為および仕事を、子どもの段階で再現することを意味するのである。さらにまた、子どもはものを生産したり、子どもの性向や活動を創造的に利用することをとおして、価値ある知識が確保され、獲得されることになるのである。<sup>8</sup>

これらの原理は、まず小学校以降の学校教育の変革へと向けられている。デューイは書いている。シカゴ大学附属小学校では「四歳の子どもたちに対するのと同様な信念と誠実さをもって、この原理を十二歳の子どもたちに適用し、この原理に従って教育を実践していこうという、試みがなされているのである。<sup>9</sup>」デューイは、フレーベルの教育原理を四歳児と同様に、十二歳の子どもにも適用、実践するという。そして、このことによって学校教育そのものを大きく変革させようとする。だが、フレーベルの教育原理がもたらすのはそればかりではない。フレーベルの教育原理は、その当時の幼児教育をも修正するのである。「幼稚園教育のあるべき姿勢とでも呼んでさしつかえないようなものをもって、それを学校全体の任務として引き受けようとする試みをしてみると、より専門的な観点からは幼稚園期として知られている時期 [中略] においておこなわれる課業については、ある種の修正を加える必要が出てくるのである。<sup>10</sup>」デューイにとって、フレーベルの教育原理は「いわゆる幼稚園以後の教育を、伝統的な慣習から隔たったものにする、を求めると同時に、また、いわゆる幼稚園段階の指導をも、幼稚園運動における一般的な慣行とは明

瞭に異なったものとする、を必然的に要請していた<sup>11)</sup>のである。

だが、幼稚園運動に見られる一般的な慣行とはどのような慣行であったのか。そして、それらの慣行をデューイはどのように修正しようとしたのか。次のような点をデューイは挙げている。

### 遊戯とゲーム

デューイがまず批判するのは、フレーベルの恩物に固執した当時の遊戯に関してである。これに対して、本来の遊びとは「子どもの精神的態度を全体的に統一的に示しているものである<sup>12)</sup>」と説明する。「精神的態度を全体的に統一的に示している」とは、遊びによって子どもがイメージや興味を、子どもの能力、思考力、身体的運動のいっさいを自由に、相互に働かせることを意味する。また、このような状態をデューイは「過不足なき成長」(fullness of growth)という。デューイは「遊戯というものは、子どもの至上の目的である過不足なく成長すること、すなわち芽生えつつある能力を十分に実現しつくすこと<sup>13)</sup>」であると書いている。デューイの、この遊びに関する定義はフレーベル主義に見られるような遊びを批判するとともに、フレーベル主義からの解放を意味している。「『遊戯』とは、子どもの外面的なパフォーマンスを意味するのではなく、子どもの心理学的な態度を指すものであるというこの事実は、恩物とか遊戯とか仕事とかいったものについて、なんらかの一定の、あるいはあらかじめ規定されているシステムや順序性に従わなければならないという必要性から、完全に解放されていくことを意味しているのである。<sup>14)</sup>」した

がって、教師は遊びに関して自由に示唆を得られることになる。ただ、次の二つの問いは自らに課す必要があるとデューイはいう。「第一の問いは、提唱されている遊戯の様式は、子どもにとって自分自身のものであると訴えかけるようなものであるのだろうか、というものである。それは、子ども自身の内面にその本能的な根源をもち、しかも子どもの内面において発現しようと、やっきになって芽生えている諸能力を成熟させていくようなものであるのか、ということである。<sup>15)</sup>」そして、もうひとつの問いとは「子どもをいちだんと高い水準の意識や活動へと導いていくような種類の表現を、これら子どもの衝動に与えることになるようなものであるのだろうか、という問いである。<sup>16)</sup>」

### 想像力と遊戯

また、デューイは想像力と遊戯の関係についても取り上げる。その当時の幼児教育において語られていたのは奇妙で説明のつかない考え方であったとデューイはいう。それは「幼稚園で使用される教材は、できるかぎり巧みに人為的に仕上げられたものでなければならぬのであって、子どもが現実にあるものを取り扱ったり、実際的な行為をすることなどは、慎重に避けられなくてはならない<sup>17)</sup>」という考えであった。したがって、人形や機関車など現実味を帯びているものはタブーとなる。また、園芸活動では実際の種子ではなく砂粒を用いて種まきを行い、実際の箒や雑巾ではなく真似事の箒と雑巾を使って掃除をすることになる。しかし、想像力と遊戯に関するこのような考えは迷信にすぎないとデューイはいう。デューイは次のように説明する。

「子どもの精神による想像的な遊戯は、子どもが利用する事物の周りに集まり生じてくる一群の暗示や回顧や予想などと結びつき、それをとおして現われ出てくるのである。それら利用される事物が、自然で直接的なものであればあるほど、子どもの想像的な遊戯を真に表現的なものにするために、あらゆる連想的な暗示を呼び起こし、それらが結合されてはじめて、ますます確実な基礎がつくられることになる。<sup>18)</sup> すなわち、想像力とは子どもが利用する事物から現れる。したがって、象徴する事物は子どもの身の回りの直接的、現実的なものである必要がある。そして、デューイは象徴される事物もまた現実的である必要があるという。「象徴される現実というのもまた、子ども自身の認識能力の範囲を超えるものであってはならない<sup>19)</sup>」という。なぜなら、子どもの認識能力の範囲を超えるとき「象徴のつもりとして想定されたものが、子どもにとっては、まったく象徴でもなんでもなくなってしまうのである。それは、ただそれ自体が実在する事物にすぎないのである。<sup>20)</sup>」

## 教材

次に教材が問題となる。デューイは教材を家庭生活が提供するものに限定する。なぜなら、教材を求める範囲が広がると次のような問題が生じるとデューイはいう。まず、「象徴的になりすぎる傾向がみられる。このような教材は、その大半の部分が四、五歳の子どもの経験と能力を超えたところにあるので、子どもがそのような教材から得られるものはない」といって、実際のところせいぜい身体的な、また情緒的な反射作用によるものにすぎない。

子どもはそのような教材それ自体の意味内容を、なんら真に見通すことはないのである。<sup>21)</sup> また、「子ども自身の知的態度にとって、好ましくない反作用をもたらす危険がある。<sup>22)</sup>」その危険とは、例えば「宇宙全体のかなりの部分をカバーしてしまっていると、子どもはうんざりしてしまい、直接経験の対象となる単純な事物を自然に切望する力を失うことになってしまう<sup>23)</sup>」ことにある。そして、「子どもが一つのトピックから別のトピックへと、いとも簡単に早急に跳び移る心性的習慣を誘発する危険がある。<sup>24)</sup>」さらに、「教材があまりにも多種多様にわたってしまう場合には、連続性はたんにその形式を整えていさえすればよい、といったような局面において求められがちである。<sup>25)</sup>」その例として順次性のある教育課程案、「時間割」「指導計画」等が挙げられる。だが「そのような順次性は、概して、純粹に知的なものであって、したがって、教師だけにしか把握されておらず、まったく子どもの頭越しに、つまり素通りしているにすぎない。<sup>26)</sup>」このような教材に対してデューイは家庭生活が提供する教材を主張する。

## 方法

最後に、方法である。デューイにとって教育方法とは、子どもを勝手気ままに放任することでもなければ、指図して子どもの活動をコントロールすることでもない。デューイにとって教育方法とは「子どもの自然な衝動や本能をしっかりと捉えることであり、また、それらのものを利用して子どもが知覚し判断するさい、それら能力が高水準へと引き上げられるようにしてやることである。<sup>27)</sup>」そし

て、そのためには木材、ブリキ、皮革といった多種多様な材料に接触させることが重要になる。それらの材料は子どもに、現実的な方法で利用しようとする動機を提供し、感覚や観察力を働かすように促すのである。そして、達成されるべき目的についての具体的なイメージを持たせ、実行過程においては注意力、責任感を要求するのである。また、その結果は、子ども自身に作業を判断し、判断基準の改善を求めることになる。このような過程の中で子どもは能力を高水準へと高めていくことになる。このとき教師の仕事は「子どもの発達上のある一定の時期に発現しようとしているのはどのような力であるのかを知り、そしてそのような力を、有益に助長するかたちで表現させるのは、どのような種類の活動であるのかを知ることであるが、そのために、発達上のその時期にふさわしく必須な刺激や必要な材料を供給することである。<sup>28)</sup>

このようにデューイは「フレーベルの教育原理」を評価し、それらの原理によって当時の幼児教育における慣行を批判する。だが、フレーベルの教育思想に問題がないわけでは

ない。問題とは、フレーベルの教育思想に見られる象徴主義である。ただ、それはフレーベル自身の生活と仕事にかかわる二つの特殊な条件から生じているとデューイはいう<sup>29)</sup>。二つの条件とは、第一に、子どもの成長についての、生理学的ならびに心理学的事実や現理に関する知識が十分ではなかった点にある。そのためにフレーベルは抽象的な議論を行わざるを得なかったのである。第二に、当時のドイツでの一般的な政治的・社会的状況がある。その当時のドイツの政治的・社会的状況は、幼稚園の自由で協同的な社会生活と外部世界での社会生活との間に、連続性のあることを考えつかせることなどとうていできないものであった。そのため教室で行う仕事なども、社会生活の再生産などとは考えることができなかった。これら二つの条件のためフレーベルは象徴主義に陥らざるをえなかったのである。だが、現在のアメリカでの状況は変化し進歩している。したがって、現在のアメリカにおいてはフレーベルの時代以上にフレーベルの教育原理を実践することができるとデューイは書いている<sup>30)</sup>。

### 3. デューイ解釈の問題点

だが、デューイのフレーベル解釈はフレーベルの教育思想をそのまま伝えているわけではない。例えばキルパトリックは、デューイとフレーベルがともに児童の生活を強調し、学習を生活過程の重要な部分と位置づけたが、デューイは「潜在的なものの展開としての発達」(development as the unfolding of

latency) を拒否したと書いている<sup>31)</sup>。荒井武もまた同様の批判を行っている。

しはしば、フレーベルの教育思想から、かれの形而上学的背景を除去した上で、たとえば、子どもの共同的性質や自発的な形成衝動を重んずる教育や労作教育の

原理を、現代教育にもちこんだという点で、かれの功績を高く評価する見解に接することがある(たとえば、デューイ『民主主義と教育』第五章および『学校と社会』第五章)。このような見方は、それなりに意味のあることかもしれないが、ともすれば、かれの教育思想に基本的な統一を与え、いわばその核心となっているものを無視して、個々の事柄を、なんら連関もなく、かれのなかから拾い集めることになりかねない。<sup>32</sup>

荒井のいう「かれの教育思想に基本的な統一を与え、いわばその核心となっているもの」とは、「生の合一」である。このようにデューイのフレーベル解釈に対する批判は、デューイがフレーベルの形而上学的背景を排除した点に向けられている。もちろん、このことはデューイも意識している。「成長という観念を世に広く認めさせるうえで、近代教育理論においても最も効果を発揮した比類のない力であったことを示している。しかし、彼の行なった発達概念の定式化、および発達を促進する諸方策の組織化は、発達を既成の潜在的原理の発現と考えたことによって、ひどく損われてしまった。彼は、成長しつつあることが成長であり、発達しつつあることが発達だ、ということを理解できないで、そのため、完成された成果に重点を置いたのである。<sup>33</sup>」

だが、デューイの解釈が問題視されることはなかったように思える。その理由の一つは、フレーベルの形而上学的背景が批判され、時代遅れのものと見なされてきたことにある。荒井もまたフレーベルの形而上学的背景が現代では楽天的なもの、幻影として受け取られ

るかもしれないと書いている。「たしかに、かれの教育思想を支えている形而上学的背景は、たとえば、世界全体の根源的な統一や調和という思想は、現代では、あまりにも楽天的なものとして、ないし幻影としてしか受けとられないかもしれない。<sup>34</sup>」だが、続けて次のように書いている「しかし、巨大な組織化や集団化が進むなかで、ともすれば、個々人が、自己の存在の意味を見失い、孤立化しがちな傾向がある現代において、フレーベルの教育思想は、たんに労作教育等の先駆としてだけでなく、「生命の合一」に、人間の真に具体的な在り方、したがってまた教育的思索および実践の指標を求めたものとして、すくなくとも子どものための教育に真剣に取りくむ人々にたいして、なんらかの有益な示唆を与えてくれるものと思われる。<sup>35</sup>」荒井は、フレーベルの形而上学的要素が時代にそぐわないものとして見られる可能性を十分に認識しつつも、フレーベルの形而上学的要素が人間の真の具体的なあり方、教育に何らかの有益な示唆を与えるものとして書いている。だが、有益な示唆とは、いったいどのような示唆なのか。この点が明確ではない。

しかし近年、フレーベルの「生の合一」が評価されつつある。矢野智司は、フレーベルの「生の合一」とは、子どもが遊びに全身全霊をかけて入りこみ溶解するような体験(溶解体験)を意味しているという<sup>36</sup>。この溶解体験が重要なのは、発達理論を中心としてきた今日の学校教育とは異なる教育を示唆しているからにほかならない。矢野は、溶解体験に示唆されるような教育を「生成の教育」と呼び、発達を中心とした今日の学校教育を「発達としての教育」と呼んで区別する。「発達

としての教育」は、近代の労働をモデルにして作られている。その特徴は、未来に目的を立て未来の目的のために現在の行動を組織立てる点にある。このとき事物や他者、自分までも目的-手段関係に組織づけられることになる。また、事物や他者、そして自分さえも目的に役立つかどうかによって判断されることになる〔有用性の原理〕。さらに、このときわれわれは目的-手段に断片化された世界を生き、事物や他者、自分までも手段と捉えることによって、十全なコミュニケーションが不可能になる。このため世界そのものと全身的に関わり世界との連続性を味わうことの必要が出てくる。このような体験による教育が「生成の教育」である。矢野は「このときの世界は、日常生活における世界以上にリアルな奥行きと、そして比類なき輝きをもった

ものとして、また生き生きとした現在として、私たちの前にたち現れる<sup>37)</sup>と説明する。

このように矢野は「発達としての教育」と「生成の教育」によって教育を捉えようとする。フレーベルの「生の合一」は「生成の教育」につながる。矢野の議論を前提とするとき、デューイのフレーベル解釈をどのように位置づけることができるか。簡単に言えば、デューイはフレーベルの教育思想を狭隘化したことになる。フレーベルの教育思想のもつ「生の合一」を排除することによって、デューイはフレーベルの原理を「発達としての教育」と位置づける。デューイのこの解釈は、幼児教育と学校教育とを結びつけることになる。だが、その一方でデューイは「生成の教育」へとつながるフレーベル教育の可能性を切り捨てることになったのである。

#### 4. お わ り に

すでに見てきたように、デューイは子どもたちが相互扶助できるように訓練すること、子どもの本能的・衝動的な態度および活動を教育活動の根源に据えること等をフレーベルの教育原理としてあげている。この原理によってデューイは、学校教育と幼児教育の双方を変革する。まず、フレーベルの教育原理を学校教育の中心に据える。このことによって、デューイは幼児教育と学校教育とを連続したものとして捉える。デューイは書いている。「ここで忘れてはならないことは、「幼稚園」と「小学校第一学年」の課業との連続性を確保するために必要とされる再調整ということであるが、それを後者の側からおこなう

ことは、まったく不可能であるということである。<sup>38)</sup>このような解釈は、幼少連携を模索する現代において重要な意義をもっている。また、デューイはフレーベルの教育原理によって当時の幼児教育のあり方を修正する。フレーベルの教育原理によって当時の幼児教育を修正し、フレーベル主義からの解放を可能にした。だが、デューイの解釈はフレーベルの「生の合一」といった形而上学的背景を排除している。そして、「生の合一」といった形而上学的背景が現在、発達を中心としてきた教育にかわる教育として評価されている。デューイのフレーベル解釈の大きな問題点はフレーベル教育思想の可能性を排除して



いる点にある。だが、この問題はデューイのフレーベル解釈に限られたものではない。デューイの幼児教育、そしてデューイの教育思想全体、さらにはデューイの教育思想をモデルとしてきた日本の戦後教育の問題点でもある。デューイの「フレーベルの教育原理」は、このことを示している。そして、この問題にどのように向き合うかが今後の課題となる。

- <sup>1</sup> 「フレーベルの教育原理」は、1900年に刊行された『小学校記録』（*The Elementary School Record*）と題する9冊の報告書の第五集に掲載されていた。
- <sup>2</sup> 「フレーベルの教育原理」が『学校と社会』に入れられたのは、1915年の改訂版においてである。そもそも『学校と社会』は1899年4月にシカゴ大学附属小学校の父兄や関心のある人々に向けて行った3つの講演をもとにしている。その後、『小学校記録』に掲載されていたものを含めた改訂版が1915年に出された。
- <sup>3</sup> J. Dewey, *The School and Society*, Jo Ann Boydston ed. *The Middle Works of John Dewey*, 1899-1924, Vol. 1, Southern Illinois University Press, 1976, p. 81. (J. デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』、市村尚久訳、講談社学術文庫、1998年、184頁。) 引用は市村訳を用いさせていただいた。
- <sup>4</sup> デューイのフレーベル解釈は、「フレーベル解釈」「フレーベルの教育原理」と表記し、フレーベルの教育思想と区別する。
- <sup>5</sup> 中野真志・清水聖「デューイ実験学校における幼稚部の実践についての研究」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』、第8号、2005年2月。
- <sup>6</sup> デューイは、以下の論文を寄稿している。“A Pedagogical Experiment”, VIII, Jun., 1896, pp. 739-741. “Imagination and Expression”, IX, Sep., 1896, pp. 61-9.
- <sup>7</sup> Kilpatrick, “Dewey’s Influence on Education,” Paul Arthur Schilpp ed., *The Philosophy of John Dewey*, New York, Tudor Publishing Company, 1951, p. 453.
- <sup>8</sup> J. Dewey, *The School and Society*, pp. 81-2. (J. デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』185頁。)
- <sup>9</sup> *Ibid.*, p. 82. (邦訳、186頁。)
- <sup>10</sup> *Ibid.*, p. 82. (邦訳、186頁。)
- <sup>11</sup> 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程 デューイによる初期教育思想の形成』、西田書店、1965年、522頁。
- <sup>12</sup> J. Dewey, *The School and Society*, p. 82. (J. デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』、186頁。)
- <sup>13</sup> *Ibid.*, p. 82. (邦訳、187頁。)
- <sup>14</sup> *Ibid.*, p. 83. (邦訳、187頁。) 恩物に関する注を省略している。
- <sup>15</sup> *Ibid.*, p. 83. (邦訳、188-9頁。)
- <sup>16</sup> *Ibid.*, p. 83. (邦訳、189頁。)
- <sup>17</sup> *Ibid.*, p. 85. (邦訳、193頁。)
- <sup>18</sup> *Ibid.*, p. 86. (邦訳、194頁。)
- <sup>19</sup> *Ibid.*, p. 86. (邦訳、194頁。)

- <sup>20</sup> *Ibid.*, p. 86. (邦訳、195 頁。)
- <sup>21</sup> *Ibid.*, p. 87. (邦訳、196 頁。)
- <sup>22</sup> *Ibid.*, p. 87. (邦訳、196 頁。)
- <sup>23</sup> *Ibid.*, p. 87. (邦訳、196-7 頁。)
- <sup>24</sup> *Ibid.*, p. 87. (邦訳、197 頁。)
- <sup>25</sup> *Ibid.*, p. 88. (邦訳、198 頁。)
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p. 88. (邦訳、199 頁。)
- <sup>27</sup> *Ibid.*, p. 88. (邦訳、199 頁。)
- <sup>28</sup> *Ibid.*, p. 90. (邦訳、202 頁。)
- <sup>29</sup> *Ibid.*, p. 84. (邦訳、191 頁。)
- <sup>30</sup> この点、大浦は次のように書いている。「思想の社会的制約というデューイの定式が、みごとに適用されており、また、それが、自己とフレーベルとの立場の相違を説明する武器として、巧妙に利用されている。」(大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』、520 頁。)
- <sup>31</sup> Kilpatrick, “Dewey’s Influence on Education”, p. 453.
- <sup>32</sup> 荒井武「解説」、フレーベル『人間の教育』(下)、荒井武訳、岩波文庫、291 頁。
- <sup>33</sup> J. Dewey, *Democracy and Education* (1916), Jo Ann Boydston ed., *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Vol. 9, Southern Illinois University Press, 1980, p. 63. (デューイ『民主主義と教育』(上)、松野安男訳、岩波文庫、99 頁。) 引用は松野訳を用いさせていただいた。
- <sup>34</sup> 荒井武「解説」、291-2 頁。
- <sup>35</sup> 同書、292 頁。
- <sup>36</sup> 矢野智司『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』、世織書房、2006 年、123 頁。
- <sup>37</sup> 矢野智司『贈与と交換の教育学 漱石、賢治と純粹贈与のレッスン』、東京大学出版会、2008 年、125 頁。
- <sup>38</sup> J. Dewey, *The School and Society*, p. 91. (J. デューイ『学校と教会・子どもとカリキュラム』、204 頁。)

## 参 考 文 献

- 1) 荘司雅子「デューイとフレーベル」、日本デューイ学会編『日本デューイ学会紀要』、第 23 号、1982 年
- 2) 藤武『アメリカ幼児教育思想の研究 デューイ思想を基軸として』、第一法規出版、1985 年。