

特集 (Special feature)

アメリカ教育思想研究回顧

Looking back on my study of American thoughts of education

甲斐 進一*
KAI, Shinichi*

昭和48年(1973年)4月以来、文学部(現在、国際コミュニケーション学部)、人間関係学部、大学院人間関係学研究科、教育学部及び大学院教育学研究科でお世話になった。この間、主要な研究課題は、プラグマティズム教育思想を中心とするアメリカ教育思想を巡るものであった。これらの研究は、進歩主義教育協会の政策に関する論争、改造主義、社会科の批判的思考力、社会科の高度思考力、インドクトリネーション、NCLB法、デューイ(John Dewey)教育思想等の研究に分類できる。以下それぞれについて、要点を述べてみたい。

一 進歩主義教育協会の政策に関する論争

プラグマティズムの思想的リーダーはデューイである。彼は、教育目標としては、子ども及び社会の成長を唱えている。彼の教育論は、子どもの成長という側面をとりあげれば児童中心主義ということになり、社会の成長という側面を取り上げれば改造主義(或いは社会改造主義)ということになる。彼の思想は、大正自由教育の時代と第二次世界大戦後の数年間に日本教育に大きな影響を与え、今なお社会科、生活科、総合的な学習の時間、体験学習、問題解決学習等に活かされている。

デューイの後継者たちは、進歩主義者といわれたが、彼らは両側面を継承している。1919年に進歩主義教育協会(この組織は、1944年から1953年まで、アメリカ教育団体と名称を変更した。)が結成された。協会は、1920年代、30年代に、個人についての新しい心理学的知識を適用することに成果を上げた。しかし、1930年代の世界大恐慌、1940年代の戦時期及び戦後期の危機に直面して教育による社会改造に関心を向けるようになり、協会は1948年に新政策を発表している。その草案は当時協会のノースセントラル地域副会長であったブラメルド(Theodore Brameld)の執筆によるものである。その中心主張は、①社会的公正と安定をもたらす経済制度を志向する改造、②平和や安全に影響する重大な利害のために国家主権が世界権威に従属する真の世界秩序の確立、に教育が努めることを要請している。これに対して、ウォッシュバーン(Carleton W. Washburne)やバークソン(Isaac B. Berkson)のような著名

なメンバーは次のように批判的見解を表明している。

ウォッシュバーンは、次の3点を批判している。

- ①新政策は、いくつかの問題に対して解答を与える試みを行っている。
- ②新政策は、特定の種類の国家や世界を志向する機関へ協会を導こうとしており、インドクトリネーションを認めることになる。
- ③民主的過程は、集団が自分たちの集団の問題を位置づけ、定義する集団の能力を重視するが、新政策はあらかじめ問題を決定しており、民主的過程を無視している。

バークソンの場合は次の4点の問題点を指摘している。

- ①学校が、政治的、経済的生活の悪の除去のための主要な教育的実行者であるという新政策の主張は、誇張と考えられる。
- ②新政策は、生産と産業の挫折や現代的状況の他の多くの悪が、一つは社会的理想の欠如に、他は、経済的、政治的英知の欠如に由来するという立場をとっている。しかし、利害やイデオロギーの対立、国内的、国際的の制度構造の不適切性、困難に対処する知識の不足、世界の全集団により生活水準を保障することが技術的に困難であること、に新政策は目を向けていない。
- ③経済制度の改造についての新政策の定式化は、現在の自由主義的経済思想分析に基づかないで、ユートピア的精神に基づいている。
- ④新政策は、国際連合を世界秩序のための活動的機関に作り上げることよりも、国家主権の上位に位置する世界権威の創造に関心を持っている。しかし、平和や戦争などに関しては国家主権が世界権威に従属させられるべきであるという視点は問題である。真の問題は、自己防衛と国家的利益が不当に危険にさらされない方法で、国際連合と国家主権とを関連させることである。

このような批判に対処するために、協会は政策改正委員会を設け、委員会はオルタナティブの政策案を検討した。それは次のような特色を持っている。①児童中心主義教育と社会中心主義教育の総合。②民主的方法や英知の訓練の重視。③自由企業を基礎とする混合経済体制の支持。④世界秩序に関する国際連合の役割への期待。これらは、協会のメンバーの多くが共有できる関心事項と考えられるものであった。しかし、この政策案が公式の政策になる前の1955年に協会は解散している。

この論争は、教育による社会改造に関する1930年代のボーダ (Boyd H. Bode) とチャイルズ (John L. Childs) との論争を彷彿とさせるものである。このような動向はデューイ思想が応用において多様に解釈される余地があることを表している。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「進歩主義者の改造主義観—AEF 新政策を巡って—」日本デューイ学会紀要第34

号, 1993年6月.

2. 「AEF 新政策と PEA 政策案」日本デューイ学会紀要第35号, 1994年6月.
3. 『社会的自己実現の教育』東海大学出版会, 1995年. 本著の出版には, 平成7年度文部省科学研究費補助金「研究成果公開促進費」交付を受けた。この著については次の2つの書評が発表されている。堀内守「内外教育」第4698号, 1996年2月16日, 時事通信。毛利陽太郎「教育哲学研究」第73号, 1996年5月, 教育哲学会。

二 改造主義

デューイの社会改造論を継承して改造主義の立場を打ち立てたブラメルドは、20世紀後半の文化の限界を評価する尺度として、かつ新しい文化の規範的基準として社会的自己実現（個人と社会全体の自己実現）を提唱している。これは以下の12の価値内容（1 十分な栄養, 2 適当な衣類, 3 住居とプライバシー, 4 結婚の自由, 5 身体的, 精神的健康, 6 安定した仕事, 収入, 7 仲間関係, 相互献身, 所属感, 8 人からの承認, 一定の地位, 9 単調さからの解放, 冒険, 成長, 10 技能, 知識, 11 支配からの解放, 12 混乱からの解放, 明瞭な意味, 秩序, 方向性）を包括するものであり、ブラメルドが最高価値と考えるものである。

ブラメルドは、この価値を民主的手段によって実現することを目指す未来文化の姿を民主的な世界コミュニティ (a world community of nations) と呼び、教育による実現の方策を提唱している。世界コミュニティは、一見、現在のグローバリゼーションを先取りした見解を述べているように思われるが、両者の間には大きな違いがある。現在のグローバリゼーションは、ネオリベラリズムによって推進されているもので、世界のすべての国へ自由市場資本主義を拡大し、規制緩和と自由競争によって経済を成長させることを目指すものである。他方、民主的な世界コミュニティは、ブラメルドが健在であった1970年代の以下の特色を踏まえて打ち出されている。

- ①人類のみならずすべての生物をも破壊する危険性のある核拡散が深刻である。
- ②人口爆発の時代である。
- ③コミュニケーション・ネットワークの発達が顕著である。
- ④水, 大気及び土地の汚染による公害の発生が問題である。
- ⑤産業技術によって多国籍企業が力を増している。

上記のように特色づけられる時代に教育哲学が取り組むべき社会的フロンティアとして、彼は、民主的に統制され、計画された世界コミュニティ構想を提案している。この世界コミュニティは、世界を分割し、世界を脅威にさらす旧式の国家主権中心世界にとって代わる統治機構の構築と、自然資源の枯渇, 公害, 人口爆発などいわゆる量的な拡大としての「成長の限界」に対処する産業システムとしての民主的エコシス

テム (a democratic ecosystem) の構築とに努めるものである。彼は、この構想が実践的でも現実的でもないと思なす考え方は、もう一つの象牙の塔を夢想する立場となる、と教育哲学がこれらの課題に取り組む必要を強調している。

ブラメルドが述べた70年代の社会的フロンティアは、21世紀に入った現在もなお、教育哲学が検討すべき課題と思なしうるものである。彼は、このような世界のあり方を一つの仮説として提示し、子どもたちに未来社会のあり方、その実現の方策を考えさせている。その場合集団の話し合いによる合意的確認の結果を重視するが、少数者の意見の存在も認めている。教育課程としては、初等教育（6歳～16歳）までは、進歩主義教育の活動的教育課程を継承し、中等教育（17歳～20歳）では未来の規範的文化を志向する車輪状教育課程を構想している。中等教育の中核になる問題は、経済、政治、科学、芸術、教育、人間関係であり、これらについて学ぶことを提唱し、このような教育課程が民主主義社会の成員にふさわしい内容の学びを可能にするという理由から、中等教育修了までは義務教育が望ましいと考えている。さらに彼は、改造主義の教育を実践できる教師養成について触れ、ハイスクール卒業後6年の教師養成期間を構想している。その内訳は以下の通りである。最初の2年間は、革命的变化の時代を吟味する一般教育プログラムの学習の時期、次の4年間は世界秩序の問題に結びつく科学、芸術の知識の学習と最終学年での世界市民としての教師の役割を経験的に学ぶインターンシップのための時期である。彼は、6年間の教員養成を医学部の医師養成をモデルにして論じているが、日本においても、高度専門職業人としての教員を養成する必要から、教員養成の修士レベル化が課題になっており、これを先取りした主張を展開していたということができる。

改造主義は、未来社会の構想、教育学の学際的な研究、教師の指導性と学習者の主体的学習の両立、民主主義を経験を通して学ぶこと等の重要性を示唆していることなどで特色を有している。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 『ブラメルド教育哲学の研究』名古屋大学出版会、1984年。この著については次の5つの書評が発表されている。広岡亮蔵「学級経営」第29巻第10号、1984年9月、第一法規。斎藤勉「学習指導研修」第7～8巻第80号、1984年11月、教育開発研究所。大浦猛「教育学研究」第52巻第1号、1985年3月、日本教育学会。宮野安治「教育学論集14」大阪教育大学教育学教室、1985年3月。杉浦宏「教育哲学研究」第51号、1985年5月、教育哲学会。
2. “Brameld, Reconstructionism, and American Education Fellowship Policy Statement of 1948.” *Teacher Education Quarterly: Reconstructionist Perspectives on Teacher Education*, Vol. 21, No. 4, Fall 1994.

三 社会科の批判的思考力

米国の社会科教育の主要な目的として、批判的思考力の育成を支持しない社会科教育者を発見することは困難である。しかし、ウィトソン (James A. (Tony) Whitson) とスタンリ (William B. Stanley) は、1994年の共同研究で、1世紀以上の間、社会科の指導は、国家神話、米国の中核的価値、歴史をインドクトリネートする企てに関与し、批判的思考力を育成しなかったと述べている。

その理由をウィトソンらは、以下のように考えている。

- ①人種差別、民族中心主義、性差別主義等のような文化的問題が教育の質に影響している。
- ②標準テスト、貧弱な教材、能力別クラス編成、教師教育効果、不適切な教師教育プログラム等の教育実践が普及している。
- ③批判的思考の定義、教授法に関して合意が成立していない。

批判的思考力やその教授法の定義に関しては、ウィトソンらによれば、次の3つに大別できる。

- ①批判的思考力は内容中立的で技術的なものであり、直接目的として教授可能な技能であるとみなす立場。この立場は、批判的思考を情報や知識声明の真实性、正確性、価値を決定するために活用される諸技能とみなすことによって、社会科の批判的思考にとって本質的と考えられる社会的批判を重視しないという問題点を有している。
- ②批判的思考技能の直接的教授は、意味ある方法で社会科を学ぶことを妨げるとみなして、中核的知識の伝達の教授を重視する立場。この立場は、保守主義者レミング (James S. Leming) やラビッチ (Diane Ravitch) らによって推進されており、社会科教育の目的から批判的思考力育成のための知的活動を排除する結果をもたらしている。
- ③社会の重要な論争的問題を取り上げ、問題について複数の捉え方があることを生徒に認識させ、そのような問題解決策を探究させることによって、主体的、批判的思考力の育成を目指す立場。この立場も②の立場と同様、批判的思考力の直接教授を不可能と考える。その理由は、③の立場が、生徒の判断に関して教師は意見を述べることはできるが、生徒のために教師が選択することを回避し判断を生徒自身に任せねばならないと考えるからである。人間と社会の成長を教育の目的として主張するデュイの反省的、探究的思考力育成論は、ここに位置づけられる。社会科がアプリアリの解答を持たない社会の現実的問題に対処する役割を担う以上、③の立場は社会科で推進されるべものと考えられる。

なお、批判的思考という用語には、不信感をもって、評価的思考 (evaluative thinking)、高度思考 (higher order thinking)、思慮深さ (thoughtfulness) というようなオルタナティブの用語を提唱する動向も見られる。たとえば、ベイヤー (Barry Beyer) は、厳しい批判、欠点の発見、否定的判断をもたらす批判的思考に代わって評価的思考として表記することを提案し、ニューマン (Fred M. Newmann) の場合は、高度思考という用語を用いることを提案している。ニューマンの高度思考については次の「四 社会科の高度思考力」で取り上げる。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「米国の社会科教育と批判的思考」平成13年度椋山女学園研究費助成金(C)研究成果報告書, 2002年3月.
2. 「米国社会科の批判的思考論の動向」日本デュイ学会紀要第45号, 2004年10月.
3. 「マックベックの批判的思考論の研究」椋山女学園大学研究論集第45号, 社会科学篇, 2010年3月.

四 社会科の高度思考力

米国において、1985年から1990年にかけて、ニューマンをリーダーとする社会科の高度思考 (higher order thinking) 力育成に関する共同研究が実施されている。高度思考とは、精神の挑戦、精神の拡大的活用を意味し、ルーティン、機械的応用、精神の限定的使用を意味する低次元思考 (lower order thinking) と対比される用語である。

ニューマンは、教室で高度思考力促進に寄与する方策として次の6点を挙げている。

- ①少数の話題の持続的吟味に努める。
- ②授業を一貫性を持って進める。
- ③生徒に適切な思考時間を与える。
- ④教師がソクラテス的対話法を用いる。
- ⑤教師が思慮深さのモデルとなる。
- ⑥生徒がオリジナルな観念を創出するように激励する。

したがって、ニューマンは、網羅主義的、講義中心主義的授業から生徒が主体的に討論に参加する深い理解志向的カリキュラムを用いる授業への変革を重要とみなし、ハーシュ (Eric D. Hirsch, Jr.) の3学年から12学年までに学ぶべき5000項目の断片的情報を網羅する文化的リテラシー育成論を批判している。

ポール (Richard Paul) は、上記のニューマンの見解を支持し、同時に批判的思考

と高度思考を同一視している。ポールに対してニューマンは、批判的思考が生徒の挫折感、冷笑的態度、ニヒリズム、道徳的相对主義へ導く傾向があり、教師と生徒の両者に混乱をもたらすと異論を表明している。また、ニューマンは、高度思考の構成要素として、深い知識、技能、思慮深い性向を考えていたが、ポールが思考の方法を学んだ後に、何をするかを学ぶという見解を表明していることに対して、思考が思考対象を持つことなく成り立ちうるという印象を与えているとポールを批判している。

ニューマンの立場は、どのように評価されるべきか。現在の米国の学校教育は、範囲志向カリキュラムへの要請が支配的であることは否定できない。したがって、個々の教師の努力は言うまでもなく、教科主任、校長らの強いリーダーシップの支えなくして深い理解の促進に対する教師の努力は期待できないと考えられる。その上ニューマンがどのような話題の深い理解の学習が、範囲志向カリキュラムに代替できるかを合理的に、科学的に明らかにすることが期待される。なぜなら、ニューマン自身は、話題、教材の選択に関しては、文化的にリテライトで、社会的に感受性があり、政治的に多様な見解を持つ親、教師、学者、出版関係者の選択に基づくことを考えているが、選択の科学的、客観的基準を提示していないからである。

批判的思考力や高度思考力研究は、自ら学び、自ら考え、判断し、表現する能力の育成を課題とする日本教育に対して示唆する側面があると考えられる。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「社会科の高度思考育成論」人間関係学研究第2号 栢山女学園大学, 2004年3月.
2. 「社会科と高度思考力」日本デューイ学会紀要第47号, 2006年10月.

五 インドクトリネーション

インドクトリネーション概念は、多様に解釈されてきた。ガッチェル (Richard H. Gatchel) によれば、欧米では次のように変遷している。

- ①教育とキリスト教教義の植え付けが一体であった中世ヨーロッパでは、インドクトリネーションと教育とは同義であった。
- ②ルネッサンス期、啓蒙時代を通じて、インドクトリネーションは強制的タイプの教育を意味するようになった。
- ③17世紀以来、民主主義の発展とともに、インドクトリネーションは、民主的教育と区別された。

特に米国では、デューイをはじめ多くの進歩主義者が、ドイツ権威主義に対する米国の反応と一致して、外的押し付けとしてのインドクトリネーションを批判した。し

かし、カウンツ（George S. Counts）のように、リベラル精神のためのインドクトリネーションを提唱する立場もあり、進歩主義者がすべて同一歩調を取ったわけではない。

1970年代になると、分析哲学者は、教育方法、教師の意図、教育内容のいずれかに焦点を当ててインドクトリネーション概念を整理することを目指した。さらにその後、評価、浸透の角度からのインドクトリネーション定義も提唱されている。評価基準とは、意図されない結果であっても重大な教育的結果を伴う場合、教育的結果によって、教育かインドクトリネーションかを判断すべきであるという立場である。浸透基準とは、ヒドン・カリキュラム、社会化過程、ヘゲモニー力のような手段によってインドクトリネーションが生じたかどうかを問う立場である。いずれの場合も、インドクトリネーションは、教育的悪としてみなされる。

日本の教育哲学会では、1992年の研究討議「『インドクトリネーション』再考—思想史、学理論、授業論の視点から—」で、インドクトリネーションの問題を取り上げている。ここでは、インドクトリネーションが、知識一般の伝達場面を想定しているのか論争的なもののみにかかわっているのか、実体的概念か相対的概念か、伝達概念や教授概念とどのように区別されるのか、ネガティブな側面と同時にポジティブな側面を有しているのか等が論議されたが、インドクトリネーション概念の統一的理解にまで至っていない。現代教育は、子どもの主体的、創造的学習を価値づけており、そのような学習を促進ないし妨害する要因の究明は、教育研究の取り組むべき課題である。この究明の一環である多義性を有するインドクトリネーション概念の整理、明確化は、インドクトリネーションと対比される教育概念そのものの検討にまでに及ぶこととなり、教育事象の原理的、全体的、統一的、規範的研究の役割を担う教育哲学に取り組みが期待される課題である。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「教育哲学を考える」教育哲学研究第73号、1996年5月、教育哲学会。
2. 「進歩主義者のインドクトリネーション観」椋山女学園大学人間関係学部10周年記念 論集『人間の探究』1998年。
3. 「インドクトリネーション概念の考察」日本デューイ学会紀要第41号、2000年6月。
4. 「英米のインドクトリネーション論の動向」日本デューイ学会紀要第42号、2001年6月。
5. 「カウンツのインドクトリネーション論の評価の動向」日本デューイ学会紀要第43号、2002年6月。
6. 「近年のインドクトリネーション論の動向」椋山女学園大学教育学部紀要 Vol. 5, 2012年3月。

六 NCLB 法

2001年の米国議会で成立したNCLB法（No Child Left Behind Act, どの子ども置き去りにしない法。以下NCLBと略記する。）は、1965年の初等中等教育法の改訂版である。NCLBは、社会経済的地位、人種、身体的、精神的障害等に関わらず、誰もが読解と数学に関して、2013-14学年度末までには熟達あるいはよりよい（proficiency or better）程度の達成に至ることを目指している。このために、NCLBは適切な年間進捗度（ハイステイクス・テストの成績）で成果を挙げなかった学校には、重い制裁（生徒の低得点を怠惰な教師と校長に起因するとみなして彼らを罰する学校選択、学校リストラ、学校閉鎖等）を課すアカウントビリティ・システムを打ち立てた。この思想には、標準テストの点数と高い質の教育の同等視がみられる。

ホワイトハウスは、2008年1月に、NCLB下で子どもたちの学力が向上し、白人系アメリカ人とアフリカ系アメリカ人の学力格差が史上最小になったこと、を2007年秋の全米学力調査の結果をもとに報道している。また2005-06学年度末までには高い資格を有する教師が指導すべきというNCLBの要請を、調査対象となった33州では、9割あるいはそれ以上の授業で満たしているということである。

このように、NCLBは成功したように思われる。しかし、NCLBが推奨したハイステイクス・テスト、アカウントビリティ、学校選択は、進歩主義者や保守主義者ラビッチから批判を浴びている。例えば、次のような批判がみられる。

- ①ハイステイクス・テストは、貧困の生徒やマイノリティの生徒を差別し傷つけている。
- ②アカウントビリティ・システムは支援を必要とする学校を確認することが目的であるべきであるが、閉鎖されるべき学校を確認することに活用されている。
- ③生徒の学習の改善、ローカル・カリキュラム、応用的学習と思考技能の育成、生徒の評価の多様性等を重視するアカウントビリティが、すなわち、全人的子どもの育成に寄与することこそがアカウントビリティの焦点となるべきである。
- ④多くの親や生徒は、政府が失敗学校と認定しても、近隣の学校を離れることを願っておらず学校選択は有効でない。
- ⑤「よい教育は、子どもたちをテストし、教師を辱しめ、学校を閉鎖することによって達成されない。」（ラビッチの言明）

NCLBは、すべての子どもを置き去りにしないという目標を掲げているにもかかわらず、ハイステイクス・テストを過度に重視することによって、民主主義社会において求められる、教師の重要な役割や子どもの全人的発達を軽視しているという問題点を内包していると考えられる。このテーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「NCLB の評価の研究」 椋山女学園大学第42号, 社会科学篇, 2011年3月.
2. 「米国の NCLB を巡る近年の諸評価」 椋山女学園大学教育学部紀要, Vol. 7, 2014年3月.

七 デューイ教育思想

デューイ教育思想については、以下のような問題に関連して研究した。

社会改造の問題：デューイは、『民主主義と教育』（1916年）において、民族国家によって運営される教育制度であっても、民主主義を理想と掲げる教育は、次の2つの課題を担うことを要請している。

- ①階級間の搾取の道具として教育が利用されることを妨げ、すべての若者に自己の経済的及び社会的キャリアの主人公になるように備えさせる種類の教育を施す。
- ②国際関係においては、戦争の恐怖を教え、国家間の憎悪を刺激するあらゆることを回避するだけでなく、国民的忠誠心や愛国心を、政治的な国境に無関係に人々を共通の目的で結びつける事柄への献身と調和させる。この視点は、すべての人間の自由な、より実りある連合と交流に対して、国家主権が副次的、暫定的性格を持つものとみなすものである。

このようなデューイの主張は、レッセ・フェールのリベラルの立場ではなく、コミュニタリアン的な救済リベラルの立場からの社会改造論と特色づけられるが、インドクトリネーション概念に結びつく階級闘争理論に依拠することはない。教育による社会改造については、「一 進歩主義教育協会の政策に関する論争」で触れたように、ボードとチャイルズとの論争や進歩主義教育協会内の政策論争等に見られるようにデューイの後継者の中で方法論が分かれている。

カリキュラム論：デューイは、協同的な社会生活へ関連することがなく、またその発展に寄与することのない、学校内で完結するとみなされるカリキュラム、すなわち、子どもが教師とともに積極的に探究に参加することを可能にしないカリキュラムを批判している。この場合、彼は、学問体系を無視することではなく、学問体系すなわち教科、教材を種々の活動指針の知的可能性を表示するものとして位置づけている。彼は、教材が単に受身的に受容されるものとみなされるとき、現状の社会に順応するための学習になることを懸念して上記の立場を打ち出している。

学習論：デューイは、具体的な問題解決のために教科、学問を道具的に学び、その後、明確な問題意識に基づいて関心のある学問研究や職種に携わる生徒を育てることを

目指している。また、彼は、集団における探究的活動の段階での協同が、競争と独立を過度に重視するアメリカ社会において相殺的役割を果たすことも認識している。したがって、彼の学習論は、知育と徳育の総合を目指すものであり、子どもに対して許容的であり、伝統的教材を無視しているという彼の学習論に対する通俗的批判は、適切ではない。

教育における社会的効率論：デューイは、現実の層化された社会へ順応することへ導く結果をもたらすリベラル教育や職業準備教育が教育における社会的効率の根幹となるという立場をとらない。彼にとって、理想の教育は、コミュニケーションの通路の拡大の結果、社会的層化が破壊され、知的、情動的、美的地平が拡大され、個人や集団の相互関連が一層包括的になることを可能にする社会的効率によってもたらされる。したがって、子どもの成長を保障する民主的社会実現に貢献する教育が彼の言う社会的効率のための教育ということになる。

教師教育論：デューイは、教員養成において、専門職のルーティンの技能の習得を目指す徒弟制のアプローチより、科学的基礎の教育、すなわち、教材を適切に理解し、心理学的、倫理的哲学を十分に獲得した結果培われた英知に基づく習慣を育成し、教育実習における実習生の責任とイニシアティブを尊重する実験室のアプローチを重視している。その理由は、専門的の技能の熟達は実際の専門的職業生活において可能であるが、科学的基礎の十分な獲得は専門職の実際の仕事に携わっているとき困難であり、しかも短い訓練期間の賢明な活用には科学的基礎の提示が適切であると考えているからである。

上記の諸テーマについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「ブラメルドのデューイ観」 杉浦宏（編）『デューイ研究の現在』日本教育研究センター、1993年。
2. 「チャイルズとブラメルド」日本デューイ学会紀要第39号、1998年6月。
3. 「学校論—社会改造と関連して—」 杉浦宏（編）『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社、1998年。
4. 「チャイルズとデューイ」日本デューイ学会紀要第40号、1999年6月。
5. 「カウンツとデューイ」椋山女学園大学研究論集第31号、社会科学篇、2000年3月
6. 「アメリカにおけるデューイ教育思想の再評価(二)—デューイの社会改造論をめぐって—」 杉浦宏（編）『現代デューイ思想の再評価』世界思想社、2003年。
7. 「ハーシュのデューイ観」椋山女学園大学研究論集第38号、社会科学篇、2007年3月。

8. 「デューイのカリキュラム論」 椋山女学園大学研究論集第40号, 社会科学篇, 2009年3月.
9. 「デューイの社会的効率論と現代アメリカ教育」 椋山女学園大学教育学部紀要, Vol. 2, 2009年3月.
10. 「デューイの教師教育論」 椋山女学園大学教育学部紀要, Vol. 4, 2011年3月.

八 その他の研究

他に, 教育における個の問題, 教育現象学, 教育人間学等の研究にも取り組んだ。これらは, 私の主要な研究対象であったデューイ, ブラメルドらのプラグマティズム教育思想の特色を把握するうえでも有益であった。これらについては主に以下の研究で取り上げた。

1. 「デューイにおけるエクジステンス (Existence) の問題 (特に宗教論について)」 日本デューイ学会紀要第14号, 1973年9月.
2. 「フェニックスの教育の現象学」 田浦武雄 (編) 『教育の現象学』 福村出版, 1975年.
3. 「改造主義における哲学的人間学」 日本デューイ学会紀要第19号, 1978年10月.
4. 「教育人間学と教育人類学」 田浦武雄 (編著) 『教育人類学—文化的志向と教育—』 福村出版, 1979年.
5. 「実存主義から見る目」 山崎英則 (編) 『人間学から福祉学を発見する』 あいり出版, 2009年.

アメリカ教育思想は, 概して学生の思考力育成に尽力する教育の重要性を示唆しているといえる。私は, 授業では特に学生の思考力を育成することに努めたつもりである。このような研究の機会を与えていただいた本学に心より謝意を表したい。