

M.ノームバーグの教育思想(1):
問題の所在:ウォルデン・スクールと芸術療法の間

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅野, 文彦 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00008891 |

M. ノームバーグの教育思想 (1)

——問題の所在：ウォルデン・スクールと芸術療法の間——

菅野 文彦

A Problem in Educational Thought of Margaret Naumburg :

The Walden School in New York and Dinamically Oriented Art Therapy

Fumihiko Sugano

Abstract

An American educator and art therapist, Margaret Naumburg (1890-1983) is famous for two kinds of her work. One is foundation of (1915) and educational activities at (until 1920's mainly) the Walden School, New York. Another is development of (dynamically oriented) art therapy in 1930's and after. Some research works have approached her works of two fields dividedly. But, why she turned her field and mission, remains still unclear. And this problem seems to be important for history of progressive education or psychoanalytic educational reform in general. In this paper and following works, I will try to approach this problem.

キーワード：M.ノームバーグ、ウォルデン・スクール、(力動指向的)芸術療法、「新教育」

1. はじめに

叙述の都合上、問題関心については後ほど論ずることとし、いきなり題材に入っていきたい。

1983年3月6日の『ニューヨーク・タイムズ』紙に、「ウォルデン・スクールの創設者、マーガレット・ノームバーグが死去」として、以下のような死亡記事が掲載されている。

「マンハッタンのウォルデン・スクールを創設した教育者、著述家、芸術療法家マーガレット・ノームバーグ女史が2月26日、マサチューセッツの自宅で死去、92歳であった。ウォルデン・スクールにおける彼女の業績は、アメリカ国民の教育哲学に影響を及ぼした。彼女は、型にはまった書物中心主義的なカリキュラムからの脱却を担ったパイオニアの一人であった。彼女はまた、子どものためのみならず、精神的な患者のための診断と治療の手段として芸術表現を活用した研究でも知られていた。

ノームバーグ女史は、1890年5月14日にニューヨーク市で誕生、……1915年にウェストサイドに部屋1つ、生徒10人、教師2人のウォルデン・スクールを開いた。生徒達が彼ら自身の興味を発展させることによって、そして知識と情報を自然なやり方で吸収することによって学ぶことを許されるべきだ、という信念が出发点にあった。彼女は『この学校の目的は、単に子どもに知識を獲得させることで

はない。主要な目的はむしろ、彼らが持っている諸能力を発達させることである』と、この小さな私立学校の目的を説明した。一部では批判にもさらされたが、……ウォルデン・スクールは結局、知識人たちの間で尊敬と注目を集めることとなり、彼女は同校の校長を10年間務めた。

著書は5冊あり、1928年公刊の『子どもと世界』では、彼女は教育に関する自らの理念、哲学と方法を提示した。1930年代に彼女は、主としてニューヨーク精神医学研究所において子ども達を対象に、芸術療法に関する実践と研究を開始した。

「自由な」、あるいは抑制や構造化をしない芸術表現を導く手法を用いて、ノームバーグ女史は独自の診断と治療の方法を開発した。彼女は自らの芸術療法の哲学と技法に関する著述を続け、この主題については『芸術療法入門』、『精神分裂病患者の芸術』、『精神神経症患者の芸術』、『力動指向的芸術療法』という4冊を著した。」

以上の記事における叙述が典型的であるように、M. ノームバーグ (Margaret Naumburg:1890-1983) の業績は大別して、(1)ウォルデン・スクールの創始者・実践者としての「新教育」(アメリカにおいては「進歩主義教育(progressive education)」)的な教育実践と教育思想の展開と、(2)芸術療法の実践および理論構築という二側面が、専ら(1)が1920年代まで、(2)が1930年前後から晩年という前後の関係で、描き分けられているようである。R.H.ベック、L.A.クレミン、宇佐美、木原、佐藤らの教育史的研究

は専ら(1)のみを追求し、また、名島ら、長谷川、飯塚、水間、伊東、加藤らによる心理療法関係の研究では逆に専ら(2)のみが言及されるなど、両者はしばしば重なりなく描き分けられてきた。例外的に、C.J. キャリアーは(1)(2)の両側面に言及しているが、やはり両者間のつながりなり、前者から後者への転換の要因なりが主題化され、鮮明にされているとは言えない。本論文において、さしあたりノームバーグに関する伝記的・思想的事実やこれまでの先行的な研究成果の整理に比重を置かざるを得ないが、上述した(1)(2)両側面の間の関連や、前者から後者への転換の要因、およびその教育史的な意味に迫る作業の出発点として、問題の所在を整理することを課題としたい。

2. ノームバーグの自己形成とウォルデン・スクール

まず、ノームバーグの自己形成の過程を大掴みにたどるとともに、ウォルデン・スクールの創設とそこでの実践の状況を概観しておくこととしよう。

彼女は、ドイツ生まれのユダヤ系の父親とアメリカ生まれの母親の下に生まれ、厳格なピューリタニズムに反発を感じながら育って、コロンビア大学に進学した。ジョン・デューイの指導を受けて学んだほか(彼の「社会」概念には抵抗を感じていたとされるが)、学内の「社会主義者クラブ」に参加し、会長も務めた。1910年、卒業直後に渡英し、ウェッブ夫妻(Sidney and Beatrice Webb)らに経済学を学ぶが、間もなくフェビアン派の社会主義的な改革理論・運動から心が離れた。その後イタリアに渡って「子どもの家」でM. モンテッソーリ(Maria Montessori)から学び、帰国後にはニューヨークのL. ウォルド(Lillian Wald)らのヘンリー街セツルメント内にモンテッソーリ的な幼稚園を創設している。1914年には、アラバマ州フェアホープで新学校オーガニック・スクール M. ジョンソン(Marietta Johnson)に出会い、触発された。また、前衛芸術家たちの集まるグリニッジ・ヴィレッジで、フロイト主義のサークルに参加している。このサークルには画家である妹 F. ケーン(Florence Cane)らとともに参加し、アヴァン・ギャルドたちとの親交も深めた。彼らの代表的な雑誌『セブン・アーツ』の編集者であった文筆家 W. フランク(Waldo Frank)と共同生活をし、正式には1916年に結婚している(1926年に離婚)。

1915年、ノームバーグは3〜5歳児を集めた小さな学校「チルドレンズ・スクール」を創設しており、これがウォルデン・スクールの前身にあたる(先に見た死亡記事でも、後に見るノームバーグ自身の述懐でも、「ウォルデン・スクールを1915年に創設」とされている通りである)。その後、より広い敷地を求めて移転、学校規模も拡充して「ウォルデン・スクー

ル」と改称した。チルドレンズ・スクール創設以来、ノームバーグ自身が校長(director)を務め、同校では表現主義と精神分析(フロイト主義)に立脚した実践が展開されていく(Beck, pp.200-202)。

ウォルデン・スクール(あるいはそれに先だつチルドレンズ・スクール)の実践については、ともにノームバーグ自身や同校教師たちの言及や A. デ・リマによる参観記録(de Limma, pp.202-257)等にもとづいた、クレミンを受けた木原と、佐藤の、少なからず対照的とも言えそうな分析が、当面は有益である。順に見ておこう。

木原は、クレミンの叙述をなぞりながら独自に評言を加えて、「児童中心主義」の典型としての同校の実践に、以下の通り「教師の指導性」の欠如を見いだしている。

「ナウムバーグは、いつている。『われわれにとって、精神緊張や正常なエネルギーの抑圧になるような禁止は、すべて生理学、心理学、教育学の最近の成果に対して対立する。われわれは、児童期の生命力を、構築的、創造的な仕事に、志向させる方法、利用する方法を発見しなければならない。』こうしてナウムバーグは、チルドレンズ・スクールを、子どもの世界として作り上げた。教師は、子どもに仕事には、参加しない。子どもが、自由な条件のもとで成長していくのを見守っているだけである。教師は、伝統的教授学校のように教授細目どおりに、教授したりしない。ただ豊富な材料を与えるだけで、あとは子どものしほうだいにさせておく。

ジャーナリストのデ・リマ女史は、科学の授業風景を、つぎのように書きのこしている。子どもは、ひとりひとり仕事をしている。教師は、教室のすみっこで教室に背をむけている。子どもに、ファーストネームで呼ばれ、子どもの質問に答える。そのほかは、子どもの工夫にまかせきりだ。お前は先生か、と問うたら、『そう呼んでもよかろう。少なくともわたくしは、ここにいるから』と答えた。教師の指導性の全く欠如した実践である。

ところでチルドレンズ・スクールでは、なによりアート(art)が重視されている。子どもの思考、精神の自律性を涵養するに一番よい教科と考えたからである。また芸術的創作活動は、子どもの情緒的問題を、意識化、自覚化させるのに、もっとも役立つ教科だと考えられたからである。……このアートの指導にあたったのは、ナウムバーグ女史の妹フローレンス・ケーンである。ケーンはユング(Jung)の著作を学んだ。かの女は、アートを、自己表現の主要な手法、自己探究の要と考え、その考えにもとづいて子どもには、書きたいと思うことを正確に書け、と指導した。かの女は、いつている。『私は、教材を、けっして示さない。それは、つねに子どもの選

択である。もし子どもが、何を書いてよいかわからないという時には、子どもと話し合っ、書きたいのだが、書けないでいるかくれた何物かへの欲求を子どもから引き出す。』

ここには、『何をどう教えなければならないか』の教師の指導性は、まったくみられない。児童のあとについていく児童中心主義の典型とってよいだろう。(木原、129-130頁)

それに対して佐藤は、同じウォルデン・スクールの実践を見わたし、そこでの学習の深まりと教師の関与に着目して、以下のように描写する。

「ジャーナリスト、アグネス・ドゥリマの観察した理科の授業の報告では、7～8歳の子どもが個別の生活環境で発見した諸問題を実践室で学習する様子が、生き生きと記録されている。この理科では、教授要目の規定はなく、それぞれの子どもが、「なぜ水の沸騰が起こるのか」「なぜ石けん水で洗うとききれいになるのか」「なぜ炎は、青であったり赤であったりするのか」などの疑問をもって実験室に入り、水蒸気の力の実験、油の分解の実験、火の温度を測定する実験などを行っていた。実験の結果はレポートにまとめられ、『クラス・ジャーナル』に報告された。観察者ドゥリマは、子どもの自主的な実験学習を驚きの目で捉え、疑問の設定が生活経験に根ざしている点、教育内容が教科書よりも質的に高い点、子どもの学習が原理と法則を発見する方法で展開されている点を評価している。

地理・歴史の授業の記録(10歳児学級、H. Falk指導)においても、子どもを出発点とする授業の展開が特徴的である。地理の授業では、9歳児学級の地域教材と地図学習をふまえて、世界地理への導入が行われた。料理の時の「食料」に対する子どもの関心を出発点とし、まずマーケットでスペインの玉葱、中国茶、ブラジル・コーヒー、西インド諸島の果実など、外国産の食料調査を実施。食料と生活の関連を討論して、世界の国々への関心を育てている。各国の学習の一つ「中国」では、中国の物語、詩、子どもたちの生活、遊び、食物、衣服、学校と宗教などについて、参考書、資料の活用、中国人を教室に招いての討論の学習が展開された。

美術の授業、特にフローレンス・ケーンの実践は、ウォルデン・スクールの代表的実践の一つであった。……ケーンの授業プログラムは、以下のように、2～10歳のプログラムと11歳以上のプログラムに分けられて実践された。2～10歳のプログラムでは絵画表現と生活過程(特に遊び)とは同一の過程とされ、素材と道具が豊富に用意された教室で、積み木や玩具の遊びと同じ扱いで、絵画表現の楽しみが追求された。……子どもの作品は、教師たちとケーンによって解釈され、表現を媒介とした子どもの理

解と研究が深められた。生命力のない線には潜在的な恐れ、美しく力強い線には確かな信念などが読み取られ、子どもの深層で創造的な能力を解放する手立てが研究されている。

子どもが11歳以上になると、作品に批評的になる段階なので、教師の指導と助言を含むプログラムが採用された。……指導過程においては、子どもの『内的主観的生活』の充実とその表現が追求された。たとえば、常識的な観念から抜け出せない子どもが、空も湖も丘もどんよりとした色調で描いているとき、ケーンは、対象の束縛からの解放を求めて、『楽しそうに駆け回る馬を登場させてキャンパスの上で遊ばせてごらん』と助言している。その結果、その子は、自由な線で絵を再構成し、中央に可憐な花を入れ、明るい光を注ぎ込み、空の青、丘の緑、湖の青の対照的な色調を生かした表現への転換をはかったと言う。……また、どうしても空の青を単調な一色で塗る子どもに対しては、概念的な理解を克服するため、『本当の空の色は絵具以上の色よ』と告げて光のスペクトルを見せるなど、表現の質を変える努力が払われた。さらに、活力の乏しい子どもの場合は、背景をベタで塗る点にその子の生活と表現との平板な関係を読み取り、具体的な物と物との重なりと際立ちを明確に意識できることと、それを生き生きと表現できることが追求されている。(佐藤(1990)、174-177頁)

そして、ウォルデン・スクールの実践に対する評価においても、両者は相反していると言えそうである。まず木原は、やはりクレミンの叙述をなぞりながら、以下のように批判する。

「教育問題に適用、援用された精神分析学の考えとは、どんなものだったか。精神分析学が、他の領域に導入される場合、そこには当然のことながら、体系のある側面が強調され、他の側面が脱落する。そしてこの場合は、何よりも昇華(sublimation)ということが強調された。

サンダー・フェレンチ(S. Ferenczi)は、つぎのように言っている。『精神分析的教育学は、できるだけ昇華を利用する必要がある。将来の教師は、昇華の進展を偶然の機会にまかすことはできない。本能や昇華の可能性にかんする知識をもとにして、昇華の進展に必要な状況をつくり、こうすることによって性格形成を指導しなければならない。』つまりフェレンチにとっては、教育の役割は、成長期に、昇華の機会をできるだけ多く与えることなのである。

また精神分析学者たちはつぎのようにもいう。かれらにとって、学校は、対象充足した状況であって、精神分析の理解ある教師だけが、真にそれを理解し、利用することができる。たとえばアメリカの精神分析協会の初代会長イサド・コリヤ(Isador H.

Coriat)は、つぎのようにいっている。『学校では、教師は、子どもの父あるいは母の代理となる。教師と子どもの間の情緒的關係において初期の親子關係が、ふたたびよみがえさせられる。教師は、自分自身の無意識(unconsciousness)を理解しなければならぬ。もし理解できないならば、子どもに対して、ある種の態度で行動することの理由も、また日常の接触の効果も理解できないであろう。』もし教師が、転移(transference)や同一視(identification)の現象を理解することができたら、学級の訓練様式はガラリと変わるだろう。教師は、子どもを正常に発達させ、子どもを初期の固着(fixation)から解放させるよう努力し、けっして抑圧的権威(repressive authority)となつてはならない。そしてコリアは、『教育のほんとうの目的は、本能、興味、傾向性を理解することだ。なぜなら、この知識にもとづいて初期の固着を最小限にとどめ、知的発達の障害物をとりのぞくことができるから。』といっている。

この考え方は学校の中心を全く非知性的、反知性的な問題に移動させるところまでいった。そして、抑圧への配慮は権威の否定となり、情緒への配慮は合理性の否定となる。ここに、精神分析学的教育理論と実践が、児童中心主義へと転落する思想的根拠がある、と言わねばならない。」(木原、127-128頁)

以上のような木原の評価は、ウォルデン・スクールの個人的・非社会的・反知性的な制約を批判したもの、という趣旨に要約できようか。それに対して、佐藤による同校の評価は対照的である。端的には、同校の実践を「『子ども中心主義』の実践が、固有な社会批判と社会改造の思想に立脚し、知性的で文化価値の高い学習経験を開発して、カリキュラム構成の新たな原理を形成した」ものと見ているのである。さらに、先ほど一部を概観した各教科の授業を根拠としながら、「以上の理科、歴史・地理、美術の授業は、子どもの内面的で個性的な……子どもの深層に潜む個性的な価値を発見しその解放を求める、新しい教育の構想を提示していたと言えよう」としているのである(佐藤(1990)、151、177頁)。

評価の相違には、大きく分けて二つほどの源が考えられる。一つは、同校のカリキュラムの知的性格に関する注目の度合い、もう一つは、ノームバーグの社会観(個人と社会との関係論理)に関する内在と共感の相違である。筆者は後者の方がより本質的と考えるが、順に確認しておこう。

第一に、木原は専ら美術に注目しており、僅かに理科(そして性教育)等にも目配りしているが、「子ども(児童)中心=教師の指導・責任放棄」といった図式的先入観が強いように見受けられる。他方、佐藤はおそらく「単元学習」のカリキュラム構成という視

点・関心もあつて、各教科の教師らによる資料を広く見ており、また、同じニューヨーク市マンハッタンにC.プラット(Careline Pratt)が創設し、表現主義その他の点でも一定の共通性を帯びた実践を展開した「シティ・アンド・カントリー・スクール(City and Country School: 1914-)」と類比的に扱っていることもあつて、子どもの表現や経験における子どもの主体性と学習の知的な性格をとともに重視する両校の契機を見落とさないなど、よりバランスのとれた評価になっていると言えよう。しかしながら反面で、各科目を横並びに見るよりも美術(そして性教育)に比重を置いてウォルデン・スクールを見るような木原的な視点も、フロイト主義という背景や、その後ノームバーグが(無意識を表現するうえで、言語や論理よりも描画表現におけるイメージや象徴などを重視する)芸術療法に向かう展開を追いたい本論文の関心からして、軽視できない点を含むものである。

第二に、個人(個性)と社会との関係である。佐藤は1910年代の、まだチルドレン・スクールの時点で「『個性化』と『社会化』とは、個性の解放で統合しうる」としていたノームバーグの以下のような発言を重視する。

「個人と集団との概念を真に矛盾し合うものとするのは誤りである。……建設的な集団意識を持たない発達した個人などはどこにも存在しないし、相互に充分に完全に働き合う個人によって統合されず構成されない発展した社会などはありえない。真実の民主主義は、原始的集団でも個人の統一体でもなく、共同の社会生活に対してそれぞれ特殊な創造的能力で貢献する、高度に分化された諸個人の有機的な組織である。」(佐藤(1990)、170頁)

ここに佐藤は、「個性の解放による社会的連帯の形成」の論理を見だしていた。それが1927年の「子ども中心主義批判」をめぐる論争のなかでは、「個性的発達の自由放任主義」と「学級集団と学校施設への純粋な社会化」の不毛な対立を超えて、「ウォルデン・スクールは、調和のとれた公正な未来社会を創造する社会的機能を持ち、同時に、その社会化を確実にする迅速な手段として、個性的能力の開発を行っている。」とされ、「情動的な適応と統合」を核とした発達の全体性が以下のように提起されていたことに、佐藤は注目する。

「私達の学校の主要目的が、それぞれの子どもの〔『身体的発達』、『情動的発達』、『知的発達』という〕三つの側面の本性を開発することにあつた点を想起しよう。私は、そのような発達が教育過程で実現するならば、教育の社会的側面は、自然と後に続くものだと信じている。」(Naumburg(1927)、p. 234)

こうしたノームバーグおよびウォルデン・スクール

の「社会性」については、少し異なる角度からの指摘もある。詳しくは後に譲らざるを得ないが、ノームバーグらの「精神分析理論（フロイト主義）」や「表現主義」に内在していた、個人の内的なエネルギーを「抑圧」する社会・集団に対する批判という契機を重視する宇佐美は、以下のように述べる。

「強烈な、しかしあいまいな意味を含んだ一面的な個人主義であるこのような〔ノームバーグの〕教育思想の弱点を指摘するのは、容易なことであり、興味深いことでもある。しかし……次のことは明記し確認しておけると思うのである。すなわち、第一次大戦後の児童中心主義が社会批判を全くせず、社会の現状に甘え満足しきった思想であるという俗見は誤りであるということである。全ての児童中心主義者についてそれがあやまりであるとはいえないまでも、少なくともノームバーグや Caroline Pratt のような大戦前の進歩主義の流れに深く入っていた教育思想家を研究するには、これとは異なった仮説が必要なのである。このような仮説を作る作業は、児童中心主義者が提出したアメリカ社会批判が、少なくとも教育学のなかでは今日までうやむやになって真剣にとり上げられず、明確な答えが出されていないという現状においては、特に有意義なのである。」

(宇佐美、73-74頁)

ところが、ノームバーグその人は、実は 1922 年にウォルデン・スクールの校長を退職しており（したがって「彼女は同校の校長を 10 年間務めた」と書く冒頭の死亡記事は厳密でない：Carrier, p. 301）、かつ、1920 年代のうちには完全に同校を去っている。この間の詳細な経緯は、ノームバーグに直接聴き取りを行なったベックやキャリアによっても明らかにされていない。この後、「社会改造」議論（後述）が活発化に向かう 1930 年代にかけて、ノームバーグはなお、「自由」を「放任主義」、「個人主義」を「利己主義」と短絡的に結合する論理自体のなかにアメリカの保守主義が潜んでいるなどと、恩師デューイを含む人々からの子ども中心主義批判に反論し、そのような社会であるからこそ、「社会的に應えうる個人主義」の確立が中心問題とならなければならないなどと主張し続けている（Naumburg (1930), p. 234）。しかし、それ以降、ノームバーグの教育界での発言は消え、彼女の関心は芸術療法の方へと傾斜していく。ウォルデン・スクールは以後なお、曲がり角を曲がりながら存続していくにもかかわらず。

そうであるとする、1928 年に公刊された彼女の教育上の主著『子どもと世界』は、どう読めばよいのだろうか。そもそも、この後すぐ紹介する通り「ウォルデン・スクールを退職した」後で書かれたと彼女が言う同書は、そのつくりからして、ウォルデン・スクールであると明言されない「ウォルデン的な学校」

を舞台に、外部からの様々な訪問者が、ノームバーグだと明言されない校長(director)らと個別の対話を行う、という構成で全編が貫かれるなど、やや遠まわしとも思える設定で書かれている。時機から考えるとウォルデン・スクールへの、あるいは学校教育への「訣別」の書となってもおかしくはないであろうし、転身の動機も書かれていてほしいのだが、そのあたりは上記の設定とも相まって明示されていない。まずは転身後の展開に目を移し、そこから手がかりを探してみる外ない。

3. 芸術療法への移行と深化

ノームバーグは 1920 年代のうちにウォルデン・スクールにおける実践を離れ、30 年代以後は専ら芸術療法の探究と深化に力を注ぐに至る。その経緯と要因に迫るための作業として、ここでは、その移行に関する彼女自身の言明をとりあげるとともに、到達点としての彼女の芸術療法の概要を確認しておきたい。

ノームバーグは心理療法の分野における彼女の代表作とされる『力動指向的芸術療法』（1966 年）のなかで、「力動指向的芸術療法はどのように発展してきたか」を以下のように説明している。まずは、その部分に注目しよう。

「よく質問を受けるのは、1941 年、ニューヨーク州立精神医学研究所において開始した私の最初の芸術療法研究についてであるが、それを説明するにはまず 1915 年に遡って、私がウォルデン・スクールを創立し発展させた時点から話をはじめなければならない。これは上記の研究所で問題行動児を対象として力動指向的芸術療法の研究に着手するよりもはるか以前のことである。

ウォルデン・スクールの発展の基底には、開校以来、いくつかの基本理念があった。同校は、教育においても精神療法においても無意識の重要性についての精神分析的洞察にもとづくものであった。はじめのうち私は校長を務め、教師たちの再教育にあたりながら、子ども集団の自発的、自由描画を直接に指導した。そして子どもたちの無意識からうみ出された驚くべき独創的イメージに感動して、私はそれ以来、深い関心を抱くようになり、子どもの自由描画は教育全体の基本となる象徴的言語形態だという確信は、年とともに強まっていった。そして、この自発描画は精神療法的治療の基本でもあるという結論に達した。

ウォルデン・スクールを退職した際、私は時間をとって『子どもと世界』という教育に関する本を書いた（*The Child and the World : Dialogues in Modern Education* : Naumburg (1928)）。この本は、ウォルデン的な学校を訪問した様々な人物の対話集であり、また、現代的な学校における様々な条

件に対して子どもが対応する方法を論じたり、教育を再活性化することの根本的な価値と新しい方法を追求したりしている。

ウォルデン・スクールを辞職して数年後、幸いにも私は、当時ニューヨーク州立精神医学研究所の所長であったノーラン・D.C.ルイス博士にめぐり会った。博士と話すうち、彼が長年にわたり患者が分析中に描く絵の象徴的な意味に強い印象を受けてきたことがわかったので、彼のもとに入院中の問題行動児たちの一部に対し自発描画を用いて治療する実験計画をもちかけた。博士は即座に好意的な反応をしてくれたが、その土台には彼自身が患者の自発描画の価値を体験していたということがあった。

ニューヨーク州立精神医学研究所で、ルイス博士の励ましと絶えざる関心に支えられて実施できた、問題行動児に対する力動指向的芸術療法の3年計画の研究結果は、1947年に出版された(*An Introduction to Art Therapy: Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*: Naumburg (1947))。

続く3年間は、この研究所で精神分裂患者に芸術療法を適用する研究に費やされた。……この研究所における私の研究に関する第二の著書は分裂病患者に対する自発画の使用についてのものである(*Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy*: Naumburg (1950))。

6年間、この研究所で研究を行った後、芸術療法発展の次の段階においては、ニューヨーク市とフィラデルフィア市の幾つかの精神病院に非常勤で勤務し、同時に芸術療法士として開業した。私ひとりで治療を行う場合もあれば、著名な様々の精神分析家や精神科医と共同で治療を行う場合もあった。芸術療法への関心が高まってきたので、私は「芸術療法の技術と方法」という教育セミナーをニューヨーク、フィラデルフィア、ワシントン、マサチューセッツ州ケンブリッジで開催した。

1953年、私は、ある大学生に関する芸術療法を用いた3年間の治療研究を出版した(*Psychoneurotic Art: Its Function in Psychotherapy*: Naumburg (1953))。同書にはケネス・E.アベル博士による序文をいただいた(Naumburg (1966), pp. 30-31 (訳書、54-57頁))

「転身」は、むしろ連続的、順接的にとらえられているのであろうか。「転身」の根本動機は明かされないままであるが、ともあれ、彼女が開発した「力動指向的芸術療法」の概要をとらえておくこととする。

「力動指向的芸術療法」の「本質と目的」を、ノームバーグは以下のように説明する。

「『力動指向的芸術療法』という方法は、人の根元的

な思考と感情とが無意識に由来し、しばしば言語よりもイメージの中において表現に到達するという認識に基づくものである。芸術療法は患者—治療者間の象徴的次元におけるコミュニケーションを描画への投影によって促進する。その過程で、精神分析と同じく、夢、空想、白日夢、恐怖、葛藤、幼児記憶に関係したイメージが現れる。……芸術療法とは、その治療法の基礎に精神分析的アプローチを援用し、これをもって抑圧・投射・同一視・昇華・圧縮といった防衛機制に迫るものである。力動指向的芸術療法においては、患者の内発的な視覚的投影および無意識的応答は言語化されずに直接絵画に表現されることが少なくない。」(Naumburg (1966), pp. 1-2 (訳書、11-12頁))

「患者は、自分の絵や水彩画や彫像を通して無意識から解放され、具体的なイメージとなった形で葛藤に直面する。禁止されている衝動が患者の心の外に形を見いだすと、患者は自分の葛藤から距離をとって自分の問題を検討でき、その客観性も次第に増してくる。こうして作品が鏡の役割をして、患者は自分をつき動かしているものが明らかになりはじめたことに気づく。」(Naumburg (1966), pp. 2-3 (訳書、13頁))

同書ではこうして、「力動指向的芸術療法」の理論と実際が示され、ここでの関心に関連するような「力動指向的芸術療法と美術教育との違い」(前者で「作品は転移関係の中でつくられ、無意識的表象化投影を通して解発されたもの」、後者は反対に「美術表現技術を向上させ、拡大しようとする意識的教育法」として両者は峻別される: Naumburg (1966), p. 14-15 (訳書、30-31頁))などの論点も登場する。

そのうえで、後半は三つの症例研究から構成されている。第1症例は、十二指腸潰瘍患者であり、仕事・愛情の両面にわたる「自立願望と依存願望との間の闘い」に苦しんでいた。この女性は本職の画家であったが「芸術療法に先立つ6年前から絵が描けなくなっており、彼女は芸術療法が治療の一形式としてばかりでなく、絵を描く能力をとり戻す手段としても有効だったことに気づいている。」(Naumburg (1966), p. 48 (訳書、83頁))。6ヵ月目に彼女は「一連の絵の中で初めて鬱積していた怒りと攻撃性を解き放った」(Naumburg (1966), p. 56 (訳書、104-105頁) 訳)。7ヵ月目には「潰瘍痛の発作が、夫との感情的な葛藤の最中で起こることを自覚できるようになった」(Naumburg (1966), p. 58 (訳書、109頁) 訳)などと改善が進んだ。この女性のように「芸術療法の体験は、辛い過去となお不安定な現状から抜け出る助けとなった。その結果、彼女は自身の芸術家的な才能の創造的な働きの可能性を再開発し、さらに拡充したのであった。この才能は長い年月、未解決で

あった葛藤によって抑止されてきたものであった。」とされる。

第2症例はアルコール依存症患者の女性で、「芸術療法は、彼女の幻覚と幻想とを表現する正しい手段を供給した」、第3症例はうつ病女性であり、「芸術療法は、長期間抑圧してきた悲惨な人生体験の発散を助け、抑圧されていた児童期および青年期の記憶を回復する手段を提供した。それは、彼女の独創的な創作表現力の成長によって可能となったことであった。」とされている(Naumburg(1966), p.48(訳書、83-84頁))。

なお、一般的な解説として、「Margaret Naumburg(1890-1983)は、アメリカにおけるアートセラピーの第一人者として誰もが認める存在である」とする伊東は、以下のように説明する。

「彼女のアートセラピーはフロイトの精神分析理論を用いた『分析指向的アートセラピー(analytically oriented art therapy)』であり、精神科病棟で心理治療としてアートセラピーを導入する上で、精神科医らが理解しやすいように彼らの立場から芸術活動の意義を説明することができた。そのため、芸術活動、特にスクリブルのような触発的な描画が無意識の力動を表現する上で有効であることを理論的に説明した。そして心理治療としてカタルシスの働きがアートにあることを見出した。彼女は、『アートセラピーのプロセスは、人間の最も基本的な思考や感情が、無意識から発せられ言語化される前にイメージ化されるという考えに基づいている』と説明している。彼女はアートセラピーが無意識下にある葛藤に働きかける一方で、作業療法は意識的レベルに働きかけ技術訓練によるところが大きいことを取り上げて、アートセラピーの意義を明確化していくことに貢献した。そのため、彼女のアートセラピーは、“art for therapy”と呼ばれ、心理治療におけるアートセラピーの存在意義をつくりあげた。」(伊東、144頁)

また、手法のひとつとして流布している「スクリブル(なぐりがき)法」については、以下のような解説が一般的のようである。

「なぐりがきの関係では、アメリカの芸術療法家のMargaret Naumburg(1890-1983)が考案した『スクリブル法(Scribble Technique)』がよく知られている。このscribbleという言葉は発達的には1歳児や2歳児が点や直線、曲線、円などを用いて行う描画のことを指しており、日本ではこれまで『掻画』『錯画』『なぐりがき』などと訳されている。scribbleにはまた、いたづらがき・落書きといった意味もある。用例としては、“Don't scribble on the blackboard.”(黒板に落書きしてはいけません)など。このscribbleの類語としては、

squiggleやscrawlがある。ただし、scrawlはもっぱら、名前や字を乱雑に走り書きすることである。

このNaumburgのスクリブル法は、なぐりがきと自由連想と彩色とを組み合わせたものであり、主目的はクライアントの無意識から自発的イメージを開放することである。用具は大きな紙、パステルかボスターカラーのいずれか。クライアントは自宅でかいたものを持ってきてもよいし、面接室でかいてもよい。

スクリブル法の具体的な方法は次のようなものである。①クライアントがのびのびと絵をかけるようちょっとした体操をして体の緊張をほぐしてもらう。②パステルないし絵筆を紙にずっとつけたまま、流れるような一続きの線を即興的に描いてもらう。③描かれたなぐりがきを眺めてもらい、それが物や人や動物などを暗示していないかどうかを問う(自由連想をするように求める)。暗示されたイメージの部分部分をはっきりさせたり修正したりするために加筆するよう頼む。ちなみに、こうやって描かれた絵(あるいはクライアントが持参してきた絵)の意味がクライアントに分からないときには、
〈絵を描いているときの気分はどうでしたか〉
〈どういう順序で色を塗っていったのですか〉
〈あなたにとってこの絵の意味は何ですか〉などとセラピストがクライアントに聞くことによって、クライアントの自由連想が触発されることがある。また、これらの質問が絵の象徴的意味をクライアントに啓示することもあるという。」(名島ほか、217-218頁)

4. おわりに：問題の所在あるいは仮説

以上で駆け足ながら、概ね1920年代までのウォルデン・スクールの実践とそれを支えたノームバーグの思想と、彼女が30年代以降展開して行き着いた「力動指向的芸術療法」の概要とを、把握してきた。冒頭に少し述べた通り、筆者の問題関心は、その両者の「間」に向けられている。

あるいは、「転身」「転換」という筆者のとらえ方が、ノームバーグの活動領域の変更に対して過敏でありすぎるだろうか。

たとえばキャリアーによる、「ウォルデン・スクールの活動において問題とされてきたたくさんの問いが、彼女のその後の仕事のなかでも持続した」、「ノームバーグの治療的教育も、彼女の芸術療法も、同じ原理を用いていた。児童生徒は彼あるいは彼女の教育の意味を発見し、患者は彼あるいは彼女の芸術的創造の意味を発見した」等といった指摘(Carrier, pp.301-302)からは、後年のノームバーグ自身による著作内での述懐と同様、ウォルデン・スクールと芸術療法と

の間におけるモチーフの連続性が示唆されてくる。

また、「転身」には、もしかしたらウォルデン・スクール内部や夫フランクを含むノームバーグの周囲の人間関係上の問題が強く反映している可能性も排除できない。あるいは、個々の辛い過去を持った患者を救いたい等のパーソナルな動機やそのきっかけとなった出来事があったのかもしれない。つまり、思想史研究のみならず人物研究の視点をあわせ持って検討することも求められよう。

それらのことを確認したうえで、筆者はなお、ノームバーグの「転身」を、1920年代そして1930年代におけるアメリカ社会・思想界・教育界の状況のなかでとらえる可能性を追求したいと考えている。

まずは1920年代の動向について、そこでノームバーグが自らの位置で語っていた内容にもとづきながら、宇佐美は以下のように言う。

「〔第一次〕大戦は現状批判的、少数派的な思想を『非アメリカ的』であるとみなし迫害・弾圧する動きをアメリカ社会に広く作り出した。この動きは、ロシア革命以来、『赤』や『ボルシェビキ』という名を異端的思想とその持主にかぶせる形をとり、いっそう熱をおび、さかんになってきたのである。またテネシー・オクラホマ・ミシシッピの三州における公立学校での進化論の教授を禁ずる法律は、内面的自由を外側からの法の力を借りて束縛しようとする動きの一例であった。禁酒法も……ファナティズムや画一主義(conformism)の拡がりを示すものであった。

自由主義者たちは、挫折感や民衆の知性への失望を深く味わい、……画一主義的・狂信的な迫害を警戒せねばならなかった。大戦前の知識人の自由主義は、……ピューリタニズムの抑制に対するボヘミアニズム(bohemianism)と資本主義の悪への攻撃である急進主義(radicalism)という二つの異なった要素を含む運動であったが、大戦とその後の時代はこれら二つの間の分裂をもたらしたのであった。前者は大戦後の好景気時代における道徳的規準(例えば性のそれ)のゆるみや昂揚した消費欲のなかで、戦前と連続的であり得た。しかし後者は、前述のように異端に対する非寛容、政治的現状維持、批判力の鈍化などの傾向が社会に拡がり支配的になるにつれて、おさえられ、不活潑にならざるを得なかったのである。これにともなって、自由主義者の関心が個人主義的になる傾向は顕著になったのである。」

(宇佐美、70頁)

宇佐美自身は、以上の動向を「これは彼らの社会に対する関心の消滅をではなく、その質的变化を意味するものである」としてとらえる視点を提起しているようで、宇佐美は問題にしていないうノームバーグの「転身」問題をこの視点でとらえることもできようが、そ

の点に関してはまだ保留しておきたい。

その後の、1930年代から40年代前半にかけての動向について、筆者はかつて、以下のように書いた。

「大恐慌から第二次大戦期までのアメリカ教育界のあり方を特徴づけるものとして、従来のリベラルな教育理念が社会的緊張に直面して見せた急進化、とりわけ新たな〈社会改造〉主義の動向を挙げることができる。〈社会改造〉への教育の関与が、これほどリアルな問題として活発に論じられた時期は歴史上ほかにはない、と言ってもさほど誇張し過ぎにはなるまい。問いの幅を思いきり広げてみて、終戦へ向けて鎮静するかに見えるこの〈社会改造〉志向という現象は、アメリカの教育思想史において、特に筆者の関心からすれば19世紀末以来の『新教育』にとって、いかなる意味を持つ体験だったのであろうか。こうした問題には、未だ明確な決着がついているとは言えない。

〈社会改造〉主義の動向に関しては、C.A. パワーズの研究などをもとにした毛利陽太郎の『教育的ユートピアニズム』という批判的な定式化が、プラメルド(Th. B. Brameld)やカウンツ(G. S. Counts)に即して、すでに提出されている。毛利はそこにリベラルの『マルクス主義への接近』を見だし、『マルクス主義的な、教育の階級支配という現実的認識(教育限定説)とリベラリズムの、教育が社会改造の中心的手段となるべきだという理想主義的見解(教育信仰)との奇妙な癒着』、『一方には、現実の教育への絶望と他方には、現実の教師への絶大な希望との同時的併存の関係』を指摘している。そのうえで彼は、この『教育的ユートピアニズム』において反ファシズムのみならず、徐々に反共の原理という性格も帯びるに至った『体制的価値』としての『民主主義的観念』が、『国家権力についてのリアリスティックな認識』を欠落させたまま、占領政策を介して戦後日本の教育改革・教育思想に浸透した跡をも追おうとするのである。」(菅野、39頁)

「周知の通り、カウンツは1932年2月に三つの講演を通して、放縦な児童中心主義など中産階級的に偏向した教育のあり方を激しく批判し、集産主義社会体制へ向けた将来のヴィジョンの『教え込み』をこれに対置した。そして、批判的な社会認識のみが前面に出がちなこの『教え込み』論の背後には、カウンツなりの心理学的、認識論的と言える見解があった。すなわち、小島弘道の指摘を借りれば彼は人間を『社会のあらゆる情報に制約され』、『社会的歴史的に教えこまれている』存在ととらえており、特に社会が危機的に混乱している状況下では望ましい価値観の直接的な注入も必要なのであって、さもないと子どもは『生存と利益の野蛮な競争によって引

き起こされた無秩序と残酷と醜悪の注入』のなすがままになる、と考えていたのである。

子どもと言えども社会から規定された存在なのだという、当然な事実の強調は、この点を軽視しがちだった『新教育』への批判ともなり得るもので、(社会改造)論議のひとつの基調をなしていく。翌年にはデューイが、『性向を形づくり、行為を方向づけ、経験を左右する、より深くて持続的な教育が、組織的な教育機関によってでなく、諸制度の構造や社会的諸条件の作用によって行われている』。そして社会からの『今日の教え込みは、まさに競争的な経済活動を伴うアメリカ的な個人主義の教義を教えているのだ』などと、同様な主張を展開していた。しかしデューイの場合、だから『教え込み』をという議論にはならず、彼はカウンツの提起にたじろぎもせず、『もしも我々が主張してきたこの方法[一実験的探求]が、我々の求める結論よりもよい結論へと教師や生徒を導くならば、一層よいことだ』と、自らの教育論を繰り返していた。(菅野、49頁)

「教え込み」をめぐるこの議論はここでは措く。しかし、カウンツやデューイらによる「子どもの社会的な被規定性」という把握が、1920年代の(あるいはもっと早くから)ノームバーグによって、精神分析的な独自の角度からすでに(「多数派への同調」を強いる「抑圧」などとして)先どりされていたとは言えそうである。早くから、個人の解放を通じた社会・集团的、抑圧の問題の克服を課題としていたノームバーグにとって、20年代の状況はまだ、少数派の確信犯的な個人主義を貫くことが可能なものであった。しかし、30年代以降、教育や学校に社会(批判、改造)的な機能を求める状況がいつそう強まったり、ある種の対抗的教え込み(counter-indoctrination)とでも言うべき「急進化」の動向が支配的になると、「社会的に応えうる個人主義」という彼女の主張も、どこか苦しげに見え、把握できるものとしてはこれを最後のめだった発言として、以後は彼女は教育言論界から撤退していくことになるのである。

特に1930年代になって極度に高まった緊張、同時期のイギリスにあっては、同じく精神分析的な理論的基礎を持ちながら、ともに対社会的な視野や問題関心を失っていくように見えるA.S.ニールや特にS.アイザックスも(友成、榊、下司)、しかしまだ学校教育という枠組みのなかで追求を続けていた。アメリカにあってはそこで切り裂かれ飛び散った進歩主義教育(アメリカ「新教育」)の諸動向(実践・言論)のなかで、学校教育の外側にまで飛び出した破片として、ノームバーグを見ることはできないだろうかという、現時点においてはまだ粗野な仮説を抱きつつある。

学校(ウォルデン・スクール)からの退職と、教育

言論界からの撤退。かなり特殊な状況の下だとは言え、そこにノームバーグと(学校)教育との不調和・不整合を見るならば、それはどうとらえられるであろうか。フロイト主義的な視点を貫いてきたノームバーグの側の、当時の教育(言論)の状況のなかでのある種の「破綻」なのか。それとも、(学校)教育という枠の側の制約・限界なのか。個の解放を志向するノームバーグと、(学校)教育との間の「臨界」という問題が、ウォルデン・スクールと力動指向的芸術療法との「間」からは提起されてくるように思われてならない。

1928年の著書『子どもと世界』を、(学校)教育との訣別の書として読むことはおそらく当を得たものではないだろうが、そこに(学校)教育との訣別の予兆なり、(学校)教育との臨界に関する彼女なりの角度からの示唆なりを探し求める読み方はできないだろうか。そういう仮説的な関心を持ちながら、以後さしあたり『子どもと世界』を読み直していきたいと考えている(註)。

[註]

さしあたり、宇佐美も注目している以下の箇所などに関心をひかれつつある。

「デューイは、個人が彼自身のためによりも集団のために生きることを重視し、個人がそのように生きていないのが世界の悩みの多くの原因なのだということを示唆しています。しかし、個人が彼自身を知っていないということこそが、積極的で十分な社会的存在に彼自身が不十分にしかなり得ないことの原因であると私には思えるのです」(Naumburg (1928a), p.60)

[文献]

- Beck, R.H. (1959), "Progressive Education and American Progressivism: Margaret Naumburg", *Teachers College Record* Vol.60 (Jan.), pp.198-208.
- Bowers, C.A. (1969), *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years* (New York: Random House, 1969).
- Cremin, L.A. (1961), *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876-1957* (New York: Vintage Books).
- Counts, G.S. (1932), *Dare the School Build a New Social Order?* (New York: The John Day Co.) (中谷彪他訳『地域社会と学校』〔明治図書、1981年〕)。
- de Lima, A. (1926), *Our Enemy the Child* (New York: New Republic).
- Dewey, J. (1933), "The Social-Economic Situation and Education", in Kilpatrick, W.H. et al., *The Educational Frontier* (New York: D.Appleton-Century).
- 下司晶 (2000) 「S.アイザックスの発達心理学理論とその歴史的役割——児童中心主義教育と生得的知能観の媒介としての精神分析——」『日本の教育史学』第43集(教育史学会、2000年10月)、215-231頁。

- 下司晶(2006)『〈精神分析的子ども〉の誕生——フロイト主義と教育言説——』(東京大学出版会)。
- Graham,P.A.(1967), *Progressive Education : From Arcady to Academe : A History of the Progressive Education Association 1919-1955* (Teachers College Press).
- 長谷川哲哉(2005)「芸術療法と芸術教育——表現活動における形式創造の問題をめぐって——」『和歌山大学教育学部紀要 教育科学』第55集(2005年2月)、85-96頁。
- Hofstadter,R.(1963), *Anti-Intellectualism in American Life* (New York : Alfred A.Knopf) (リチャード・ホーフスタッター著、田村哲夫訳『アメリカの反知性主義』(みすず書房、2003年))。
- 飯塚幸子(2009)「なぐり描き法における可能性」、『人文』第7号(学習院大学人文科学研究所、2009年3月)、67-86頁。
- Issacs, Susan S.著、梶瑞希子著訳(1989)『幼児の知的発達』(明治図書)。
- 伊東留美(2014)「アートセラピーと美術教育についての一考察」『人間関係研究』第13号(南山大学人間関係研究センター、2014年3月)139-152頁。
- Karier, C.J. (1986), "Margaret Naumburg [1890-1983] Waldo Frank [1889-1967] : Art in a Therapeutic Age", in *Scientists of the Mind : Intellectual Founders of Modern Psychology*, chap.9 (Chicago : Univ. of Illinois Press).
- 加藤有希子(2014)「芸術と生活の分水嶺——アート解体の歴史から新印象派を再考する——」『哲学』第132集(三田哲学会、2014年3月)、281-307頁。
- 木原孝博(1984)「中期プログレッシブ・スクールの授業形態——児童中心主義的教育実践への転落——」『アメリカにおける道徳教育方法の改革』所収(第5章第3節)(明治図書)、123-132頁。
- 畔柳和枝(2009)「フリードルとアートによる魂のケアとしての教育——芸術教育の新しいヴィジョンを求めて——」『現代社会研究科研究報告』第4号(愛知淑徳大学、2009年6月)、117-129頁。
- 水間みどり(2009)「教員研修におけるアートセラピー」『オープンリサーチセンター整備事業「臨床人間科学の構築」ヒューマンサービスリサーチ15ヒューマンサービスにおけるアートと表現』所収(第10章)(立命館大学人間科学研究所、2009年2月)、99-107頁。
- Moore,B.E., Fine,B.D.(eds.)(1990)、福島章監訳『アメリカ精神分析学会 精神分析事典』(新曜社、1995年)。
- 毛利陽太郎(1979)「ブラメルドの教育思想の成立過程(1935-1943)」(梅根 悟監修『世界教育史大系18 アメリカ教育史II』(講談社)所収〈特殊研究6〉)、281-304頁。
- 名島潤慈、原田梨沙、山根望、杉本沙由理(2006)「心理アセスメントにおける描画法概観(3)」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第21号(2006年3月)、217-230頁。
- Naumburg,M.(1926), "The Walden School", *NSSE Yearbook*, chap.23.
- Naumburg,M.(1928a), *The Child and the World: Dialogues in Modern Education*, (New York: Harcourt, Brace).
- Naumburg,M.(1928b), "Progressive Education", *The Nation* Vol.76, No.3273.
- Naumburg,M.(1930), "The Crux of Progressive Education", *The New Republic* 63 (June 25).
- Naumburg,M.(1947), *An Introduction to Art Therapy : Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents as a Means of Diagnosis and Therapy*, (New York: Teachers College Press).
- Naumburg, M.(1950), *Schizophrenic Art: Its Meaning in Psychotherapy*, (New York: Grune and Stratton).
- Naumburg, M.(1953), *Psychoneurotic Art : Its Function in Psychotherapy*, (New York: Grune and Stratton).
- Naumburg,M.(1966), *Dynamically Oriented Art Therapy: Its Principles and Practice*, (New York: Grune and Stratton) (マーガレット・ナウムブルグ著、中井久夫監訳、内藤あかね訳『力動指向的芸術療法』(金剛出版、1995年))。
- 小島弘道(1969)「学校による社会改造論とその問題点——G. S. Countsの学校論の分析をとおして——」『教育学研究』第36巻3号(日本教育学会、1969年9月)、201-211頁。
- 佐藤学(1989)「子ども中心の学校を訪ねて《ニューヨークから》」『教室からの改革——日米の現場から——』所収(第I章)(国土社)、15-56頁。
- 佐藤学(1990)「『経験』と『表現』の開発のラディカリズム——シティ・アンド・カントリー・スクールとウォルデン・スクールの実践——」「子ども中心学校の現在——革新の伝統と継承——」『米国カリキュラム改造史研究——単元学習の創造——』所収(第6章、補章)(東京大学出版会)、151-185、339-348頁。
- 菅野文彦(1989)「R. B. ラウブの教育思想——新教育批判と『教育的ユートピアニズム』——」『教育学系論集』第13巻第2号(筑波大学教育学系、1989年3月)、39-53頁。
- 友成昇(1989)「イギリス進歩主義教育における精神分析的主義的教育革新——A. S. ニールの独自性の本質——」『日本の教育史学』第32集(教育史学会、1989年10月)、195-211頁。
- 宇佐美寛(1964)「M. ノーンバーグにおける『個人』と『社会』——『児童中心主義』の一考察——」『日本デュイ学会紀要』第5号(1964年9月)、68-74頁。
- 山内慎子(1995)「シティ・アンド・カントリー・スクールの子供中心の教育実践——経験による創造性と社会性と知性の育成——」兵庫教育大学学校教育研究科平成6年度修士論文(未公開)