

「心の教育」のゆくえ

— 「生きる力」を育成する「心の教育」に向けて—

伊藤 敏子

Encouraging “Zest for Living”: Toward an Education for Emotional Well-Being

Toshiko Iro

Abstract

In Japan, the discussion of educational issues has long been focused on the “education for emotional well-being”. This idea originated in the 1980s, and was strongly advocated by a report of the Central Education Council in 1996. Although the “education for emotional well-being” holds a central position in today’s attempts to encourage “zest for living”, there is neither an explanation of its nature nor any indication of how it relates to any other aspects of education. This paper tries to show possible ways to achieve the “education for emotional well-being”. At first, the “education for emotional well-being” is contemplated historically: the educational thoughts of Johann Heinrich Pestalozzi and Rudolf Steiner, both of whom stress the aesthetic, are examined for cues. Then, taking a present-day standpoint, suggestions for the “education for emotional well-being” are made: its nature and relation to other aspects of education are considered.

1 問題の所在

1996年7月、中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」第一次答申に示した「生きる力」を求心力とする教育再生プランは、1998年12月に告示された小学校学習指導要領および中学校学習指導要領、1999年3月に告示された高等学校学習指導要領の基本理念として「総則」のなかに織り込まれている。しかし、「生きる力」が「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」としての「知」、「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性」としての「情」、「たくましく生きるための健康と体力」という「体」にわたる多面的な力として規定されている一方で、「生きる力」の育成に向けられた改革構想ではこの多面的な力が個別に取り上げられる傾向が強く、とりわけ具体的な改革提案においては多面的な力の相互関係が明確化されないまま混沌とした様相を呈していることは注視されなければならないだろう。たとえば、内閣総理大臣の私的諮問機関である教育改革国民会議が2000年12月に提出した最終報告は、「情」に向けられた教育、すなわち「心の教育」に関して「人間

性豊かな日本人を育成する」という目標設定のなかで、小学校2週間・中学校2週間・高等学校1ヶ月間の奉仕活動導入、小学校「道徳」・中学校「人間科」・高等学校「人生科」の教科設置といった具体的提言に代表される規律への指向性が、「知」に向けられた教育、すなわち「知の教育」に関しては「一人ひとりの才能を伸ばし、創造性に富む日本人を育成する」という目標設定のなかで、学年の枠を越えた習熟度別学習の導入、大学入学年齢制限の撤廃、公立学校の半分程度を中高一貫校化といった具体的提言に代表される自由への指向性が見とめられ、全体としては二極化現象の感を否めないものになっている。¹「体」に向けられた教育、すなわち「体の教育」がこの二極化した「心の教育」および「知の教育」に対してどのように位置づけられるのかという視点はそもそも希薄であり²、「知」・「情」・「体」からなる多面的な力としてとらえられた「生きる力」が全体としてはどのように統合・形成されることになるのかという見取図はどこにも描き出されずに終わっている。

「知」・「情」・「体」の調和的発達を目標として設定する教育構想は、18世紀までさかのぼることができる。経験主義と敬虔主義というふたつの時代思潮の影響を受けつつその思想を形成したペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) は、認識能力・心情能力・運動能力の調和的発達を教育の課題とし、「知育」・「徳育」・「体育」のそれぞれについて基礎としての教育方法を提案した上で、これらの教育領域がどのように関係づけられるのかについての考察を行っている。ペスタロッチーの教育構想は19世紀、ヘルバルト (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) の弟子たちによって普及させられた新しい教授法が一世を

¹ 前者にみられる画一化への規制強化は心を拘束する機能ないしは心-行動-関係を操作する機能を、後者にみられる多様化への規制緩和は階層を固定する機能を担うことが心配されている。2000年12月に教育課程審議会が提出した「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」最終報告は、学校教育活動における心の教育・道徳教育の重要性を確認した上で「行動の記録の評価」をさらに充実させることを求めるが、評価の軸とみなされるのは「生きる力」の育成の状況であり、その指標としては「自律」、「生命尊重」、「公德心」といった項目が列挙されている。行動として現れた心の成長を評価の対象とすることはしかし、内面を含む生活全体を評価の対象とされる抑圧感を、あるいは内面とは切り離し「良い子」の行動様式を演出するという皮相的発想を生み出すことが懸念される。一方、「一律主義を改め、個性を伸ばす教育システムを導入する」ための教育改革国民会議による提言とされる「大学入学年齢制限の撤廃」と「中高一貫教育の選択的導入」は、「自由な選択」と「自己責任」をその軸とする市場原理に依拠しつつ単線競争型システムからの転換を指向するものであるが、そこに生じうる教育の多様性は教育の公共性を脅かすばかりではなく、それにより利益を享受する階層とそうでない階層への二分化に拍車をかけるという分析が提起されている。家庭の教育費負担力およびそれを支える文化的な含み資産力による階層化の流れは、「中高一貫校」ブームと表裏をなす「高校中退者」増加さらには「フリーター」増加という現象のなかにすでにみとめられるものであり、ここから推し量ると、「努力すればナントカなる」社会から「努力してもしかたない」社会への移行、すなわち世代間移動の閉鎖性への傾斜がさらに強化されると予想される。(cf. 荻谷 1995、佐藤 2000)

² 知力、徳力の基盤をなすものとして身体教育、とりわけ五感教育を見直す試みは、たとえば「感覚統合」療法の名のもとで広がりをみせつつある。これは、学習障害 (LD:「基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうちの、特定のものの習得と使用に著しい困難を示すさまざまな状態を指す」[文部省1999])、注意欠陥・多動性障害 (ADHD)、自閉症の子どもたち、すなわち脳内で運動の連続性や統合がうまくできない「コミュニケーション障害児」を対象に、人間の身体に備わる「感覚」に注目、重力感覚や平衡感覚などに意図的に刺激を与えることで、感覚統合のしっかりした基礎を獲得させ、この基礎を前提とする発達を促す療法であり、したがって、心理的刺激でなく身体的刺激を軸として教育活動をとらえるものである。「感覚統合」療法の推進者たちは、従来であれば五感を通じた日常的遊びを介して多少の感覚の歪みであればそれを矯正して環境に適応できた子どもたちが、「感覚の故郷を喪失」する時代にあって取り残され、それが上述の「コミュニケーション障害児」発症率を押し上げているという認識に立ち、五感を使う機会を意識的に取り戻すことが必要とされる現代における身体教育の新しい位置づけを提案しているといえる。(cf. 山下 2000)

風靡するなかで一度は教育の表舞台から退くが、19世紀末から20世紀初頭にかけて「児童中心主義」をスローガンとして広がった新教育運動の精神的支柱として再び脚光を浴びることになる。そしてこの流れのなかには、今日700校にのぼる自由ヴェルドルフ学校を軸としてその教育活動を展開している人智学的教育構想の創始者であり、思考力と感性と行動力の調和的発展を説いたシュタイナー（Rudolf Steiner, 1861-1925）も属している。調和的発達への援助として教育をとらえたペスタロッチーとシュタイナーは、いずれも「感覚的なもの」と「超感覚的なもの」の関係づけに多大なエネルギーを注ぎ、その結果として「心情」ないし「感性」に向けられた営みを重力源とする教育構想に到達している。

心情ないし感性に向けられた教育、すなわち「心の教育」は、今日の日本にあっても教育改革の核心をなすテーマのひとつとされているが、これを教育の全体構想にどう位置づけるかという視点は不明確なままである。ひとつの試案としては、「心の教育」の到達すべき目標を「私的・公的なレベルで豊かな心を維持し行動できる」ことにおくならば、近年、急速に希薄化されつつあるといわれる「自分と折り合う能力」と「他者と折り合う能力」の二つの能力を育成することを核として教育の全体構造を示すことが考えられるのではないか。本論文では、ペスタロッチーとシュタイナーにおける教育構想を情操教育、道德教育、宗教教育を含む「心の教育」を軸として読み解き、これを「自分と折り合う能力」の育成と「他者と折り合う能力」の育成という二点から考察する。³ さらに、「自分と折り合う能力」の育成と「他者と折り合う能力」の育成から考察された「心の教育」を「知の教育」と関係づけることによって、立体的な「心」との向き合い方を模索したい。⁴

2 「心の教育」の周辺

今日の教育現場で真摯な取り組みを求められている「心の教育」ではあるが、まず、ここで想定されている「心」とはどのようなものであるか、語源にはじまり今日の用法にいたるまでの流れを概観したい。「こころ」に「心」・「情」・「意」といった漢字が当てられることから推測されるように、和語としての「心」の概念のもとには人間が身体の内面で動かせる意志・感情・認知・気分といった動的・関係的・多様なものが理解されている。一方、西洋における「心」の概念は、もともと「氣息」を意味するギリシア語であるプシュケー（psychē）の語意を継承するかたちで「身体に宿り生気を与える生命的實在」とみなされ、この理解はデカルト（René Descartes, 1596-1650）が物心二元論を提唱する近世まで存続する。近世以降、「心」

³ 前者は「自己信頼性」や「自己価値感」や「自己肯定感」、後者は「社会性」や「協調性」や「共感性」と換言することが可能である。

⁴ 「知識教育」と「心の教育」の関係について二分法が適さないことを指摘した近著として、生田久美子「問題としての『知識教育』」、福田昭昌『心の教育と知育』、吉田敦彦『『心の教育』と『知育』の間』があげられる。生田は、「知識」と「理解」の関係を歴史的にさかのぼることでそれが本来ひとつの認識の相補的な表われに他ならないことを指摘し、ここから「知識教育」と「心の教育」の関係にみられる二分法の修正を求める。福田は、「心の教育」を「知力、情緒・情操の感情、意志力と健康・体力の一体的涵養」と規定したうえで、情意に志向性を与え、行動・行為を統御する源泉である知力（認識力）の衰弱を克服することによってのみ「心の教育」の問題は解消の道をみいだしうることを示唆する。吉田は、主客分離・客観主義を旨とする<近代の知>を間主観的・物語的理解を旨とする<ホリスティックな知>へと転換することにより<心>と<知>の対立図式を解体させ、今日の問題を「知に偏った」教育ではなく「偏った知」の教育としてとらえなおすことで<心のこもった知>という新しい地平を開くことを提起する。

の問題は、物と「心」の関係を説明する立場から機会原因論や並行論を、二元論を否定する立場から唯心論や唯物論を生み出してきたが、20世紀に入ると、物的一元論、すなわち自然科学の立場から物理的世界においてどのように位置づけられるかというかたちで問われることが多くなる。この流れは、心的状態は心のなかで生じる出来事ではなく行動への傾向性にほかならないという行動主義をライル (Gilbert Ryle, 1900–1976) が『心の概念 (The Concept of Mind, 1949)』において説いたことを起点とし、心的状態と脳状態とを同一視する心脳同一説を経て、「心」と脳の間をソフトウェアとハードウェアの関係に類比させて心的状態をその機能によって定義しようとする機能主義へと受け継がれる。⁵ 発展を続ける脳科学および神経科学によれば、心とは自然の法則にしたがう物質としての脳のなかでニューロンの発火に伴って起こる「脳内現象」にすぎないが、「クオリア」という「感覚を特徴づける様々なユニークで鮮明な質感」を介することによって多様で生き生きとした表象を手に入れることができると説明される。(cf. 茂木 1999、9頁)

翻って「心の教育」の記録は、「魂の教育」を説いたプラトン (Platon, B. C. 427–B. C. 347) にまでさかのぼることができる。プラトンは『国家 (Politeia, B. C. 375)』のなかで、「各人がそれによって学び知るところの器官 [= 知性] (…) を魂の全体といっしょに生成流転する世界から一転させて、実在および実在のうちもっとも光り輝くもの [= 善] を観ることに堪えうるようになるまで、導いていく」(Platon 1990, S. 227) こと、すなわち「魂の向け変えの技術」が教育にほかならないと述べる。注目されるのは、知性が「神的な器官」として魂のなかに内在するものとしてとらえられていることである。キリスト教支配の時代に入ってから、人間の内面には神の意志が投影されているという理解のもと、「キリスト教世界観の枠内の知」という限定を付しながらではあるが、知性に向けられた教育と魂に向けられた教育の調和的な関係はさらに持続する。たとえば、教父哲学の確立者であるアウグスティヌス (Aurelius Augustinus, 354–430) は、『教師論 (De magistro, 389)』のなかで、神への信仰と知識の獲得が同一の現象に与えられたふたつの呼称に過ぎないことを証明している。(vgl. Augustinus 1974, S. 81) 信仰への導きと知識への導きのあいだを満たしていたこの調和が崩れ始めるのは、近代科学の進歩と教会権力の衰退がおこり、「キリスト教世界観の枠内の知」を越えた知が教育の場に持ち込まれるようになった18世紀を迎えてからのことと推測される。感覚器官でとらえられる知を近代科学の成果として伝える教育と、感覚器官を超越したところに存在する魂に向かい合う教育は、これ以降、多くの教育構想においてその調和的な関係を解消し、別々の道を歩み始める。

20世紀の教育もまた、この延長線上にあるといえる。間もなく幕を降ろそうとする20世紀を「魂の喪失 (loss of soul)」(Moore 1992, xi) の世紀と名づけるムーア (Thomas Moore, 1940–) は、情報技術や科学技術が発達するなかで「心の問題 (matters of the heart)」がますますはっきりと言葉にできない状況に追い込まれていると分析する。「魂が広く軽視されている一方で、知性は教化され、身体は訓練される傾向にある。」(Moore 1997, S. 3) 『心の

⁵ 脳科学の分野では、表面層の大脳皮質が理性に、中間層の大脳辺縁系が感情に、最下層の脳幹が欲望に対応するといった心と脳の具体的な関係についても言及がなされている。(cf. 生田 1999、22頁)

⁶ 魂の属性についてムーアは、「知性」ではなく「想像力」によって理解されるものであるとし、その本質を探る試みは心理学と宗教学の接点においてなされなければならないと主張する。(cf. Moore 1992, xv)

教育 (The Education of The Heart, 1997)』と題された著作に記されたこの一文は、まさに18世紀より続く知性に向けられた教育と魂に向けられた教育の分離という現象を裏づける内容になっている。⁶ 今日日本における「心の教育」もまたこの流れのなかに位置づけられる。1997年3月から5月にかけて起こった神戸における連続児童殺傷事件を契機として文部大臣から「幼児期からの心の教育のあり方」について諮問を受けた中央教育審議会は、1998年6月に「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機―」と題する答申を提出する。「1. 未来に向けてもう一度我々の足元を見直そう」、「2. もう一度家庭を見直そう」、「3. 地域社会の力を生かそう」、「4. 心を育てる場として学校を見直そう」という四部構成よりなるこの答申において、「心の教育」は『『生きる力』を身につけた豊かな人間性を育てること』と換言可能なものとされ、さらにこの「豊かな人間性」は、「美しいものや自然に感動する心などの柔らかい感性」、「正義感や公正さを重んじる心」、「生命を大切に、人権を尊重する心などの基本的な倫理観」、「他人を思いやる心や社会貢献の精神」、「自立心、自己抑制力、責任感」、「他者との共生や異質なものへの寛容」などの「感性や心」を想定した記述になっている。⁷ ここには、人間存在のその全体を「心の教育」と関わらせるといふ大きな方向性はみられるものの、教育構想のなかで「心の教育」の位置づけをどのようにおこなうかという、知性に向けられた教育と心に向けられた教育を融合する視点は依然として留保されたままの状態におかれているといえる。

ところで、18世紀以降、知性に向けられた教育と心に向けられた教育を区別した教育構想が主流をなすなかで、「心の教育」を重力源として知・情・体を統合するべく立てられた教育構想も確かに存在する。ここで取り上げるのはペスタロッチーとシュタイナーであるが、両者は「心情」あるいは「感性」、すなわち「心」に向けられた教育を基調とすることで教育構想の全体を立体的に提案したという点において共通している。⁸ ペスタロッチーとシュタイナーがそれぞれに独自の宗教観あるいは宇宙観を背景とする「心情」や「感性」を想定しているという事情を考慮すれば、彼らの名のもとに展開する教育構想が今日そのままのかたちで有効性をもつという期待はあらかじめ放棄しなければならないが、その発想からは「心の教育」の未来像を描くにあたって大きな示唆を受けることが可能であると思われる。

3 「自分と折り合う能力」を育成する「心の教育」

ペスタロッチーは1763年から1765年にかけてコレギウム・カロリアム (Collegium Carolinum: チューリッヒ大学の前身) で哲学と文献学を学ぶが、ここでその当時チューリッ

⁷ ここで「心の教育」が対象とする「心」が、認識活動をも含む精神活動一般として広くとらえられていることは注視されなければならないだろう。

⁸ 長尾十三二によれば、ペスタロッチーとシュタイナーの共通点は以下の6点にまとめられる。①感性あるいは感情の世界の重視、とくに共感(自己認識)能力育成への期待、②具体的な教育方法に関して言えば、イメージ形成による指導の重要性への注目、③とりわけ道徳教育における師弟間の共感と、徳についてのイメージ形成的指導の必要性の強調、④表現活動(言語による、および身体による)の重視、これと関連して図形把握、すなわち直観と直観の言語化の指導の重視、⑤科学(理性)の言葉と文字(感性)の言葉との相即、相補に注目。つまり感性的認識と理性的認識との相即、相補の重視、⑥基礎陶冶からの堅実な出発の重視。(cf. 長尾 1982, 55頁) 一方、ミュラー (Otto Müller) は、教育の基礎を「人間の本性」に、教育の目標をその「多面的開花」に向けている点で、ペスタロッチー教育学とシュタイナー教育学が軌を一にしていると主張する。(cf. ベルン自由教育連盟 1980, 42頁)

ヒ知識人のもとで支配的であった時代思潮からの感化を強く受けながら、認識能力・心情能力・運動能力の調和的発達に向けられた教育構想の基礎を築き始める。言語重視に對置される感覚重視の教育論の出発点は、ペスタロッチーにおいてまず故郷チューリッヒの啓蒙思想家の関心の対象となっていたルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) の思想に求められる。ペスタロッチーはルソーの提起した教育原則にしたがって息子ヤコブ (Jakob Pestalozzi, 1770-1801) の教育を試み、その成果を『育児日記 (Tagebuch Pestalozzis über die Erziehung seines Sohnes, 1774)』のなかに記録している。教育は言葉ではなく事物から出発すべきであるというルソーの教育原則にしたがい (vgl. PSW I, S. 118)、ペスタロッチーは子どもにできるだけ多くの事物を見聞させ、「転ばせ、起き上がらせ、間違わせ」(a. a. O., S. 127) するという教育方針を徹底させるのである。第二に、ペスタロッチーがコレギウム・カロリアム在学中に交流したボートマー (Johann Jakob Bodmer, 1698-1783) とブライティンガー (Johann Jakob Breitinger, 1701-1776) が当時、直観性 (Anschaulichkeit) を核とする感性論 (Ästhetik) の上に教育を位置づける、いわゆる直観教育学の構想を練っていた (vgl. Osterwalder 1990, S. 48) というのも、ペスタロッチーの教育観の形成に直接間接に影響を与えたことが推測される。なかでも、ホッティンガー (Johann Jakob Hottinger, 1750-1819)、ウステリ (Leonhard Usteri, 1741-1789) とともにライプニッツ (Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646-1716) に影響を受けたチューリッヒ啓蒙合理主義を代表するブライティンガーは、認識の目標は「審美 (趣味)」ではなく理性によってとらえられた「真」と倫理的感情によってとらえられた「善」であるものの、唯一「審美 (趣味)」のみが理性と倫理へと向かう人間欲求を満たすことができる (vgl. Hürlimann 1924, S. 120) という審美学 (趣味論) (Geschmackslehre) を提唱し、これを1765年の学校改革案に以下のように反映させる。「1. 児童における授業は、純粹に感覺的なものとして、すなわち目と耳に訴えるものとして行われるべし、2. まず、審美 (趣味) を形成するための視覚 (Gesicht) が、続いて理性の導きの意図である聴覚 (Gehör) が形成されなければならない。」(a. a. O., S. 114) 感覚論の系譜においてとらえられるこの学校改革案には、感性すなわち心情能力を基礎として理性すなわち認識能力を発達させるという後のペスタロッチー教育学の全体像を彷彿とさせるものがある。ブライティンガーの教育観においていまひとつ注目されるのは、宗教を「もっとも理性的なもの」とみなした点である。したがって、宗教は心情能力の伸長に向けられた教育にとどまらず、認識能力の伸長に向けられた教育においても一排除されるのではなく一積極的な役割を果たすことが期待される。この宗教の位置づけは、ペスタロッチーにおいてもそのまま継承され、後にペスタロッチーは「知育」・「徳育」・「体育」を統合する契機を宗教のなかに求めることになる。

人間の調和的発達を目指したペスタロッチーは、まず知識を獲得するための認識能力、技能を習得するための運動能力、道徳を体得するための心情能力を調和的に促進するために、要素化の手法を用いて「数・形・語」(vgl. PSW XIII, S. 255) に始まる認識能力の発達の初歩および「打つ・投げる・振る」等 (vgl. a. a. O., S. 337) に始まる運動能力の発達の初歩を分析し、『ゲルトルートはいかにその子を教うるか (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1801)』に提示される知識の教授法と技能の教授法を確立することに成功する。しかし、ペスタロッチーは同時に、ここに生起する知識と技能の所有が道徳と結びつけられない場合、それは真の陶冶の名に値しないことについて注意を喚起する。(vgl. a. a. O., S. 339f.)⁹ 認識能

力と運動能力を統合するためには、感覚的なものと超感覚的なものが交感する場としての心情能力の発達を配慮することこそが、「わたしの教授の要石」(a. a. O., S.341)として位置づけられることになるのである。ペスタロッチーの提唱する心情能力の発達の初歩は、「神を恐れるように早くから心情を発達させる」(a. a. O., S. 116)ところに置かれる。これは、「心情の事がらとして宗教が最も幼い時期において、すでにわが感性的本質の要求である」(a. a. O., S. 117)というペスタロッチーの確信から導かれたものである。このような心情主義の精神に貫かれた宗教性は、17世紀末からドイツ・ルター派の正統教会内に起こった〈信仰覚醒運動〉として知られる敬虔主義に帰することができる。⁹心情教育の発達に向けられた教育はペスタロッチーの場合、まず、母親と子どもの関係にゆだねられる。すなわち、「子どもを育み、養い、そして喜ばせずにはおれない母親」のもとで生活するなかで子どもは母親が自分にに向けた心情である「愛の芽」(vgl. a. a. O., S. 342)を自分の内面にごく自然に成長させ、同様に「信頼」、「感謝」、「服従」、「忍耐」の萌芽となるものを本能的に育てていく。¹⁰

しかし、この牧歌的な母子関係の延長線上に進められるペスタロッチーの心情教育は、その絶対条件として「愛される権威」の存在を要求する。1804年、ミュンヘンブーフゼーの学園で子どもたちに向けられた別れの言葉で、ペスタロッチーは自らの教育目的が「皆さんのなかに、皆さんの救世主への思いを生き生きとさせること」(PSW XVI, S. 227)であったと述べる。この発言は、ペスタロッチーの学園において神に対する信頼の涵養が心情教育の核をなすものとして最大限に重視されていたことを象徴するものであるが、このメッセージを効果的に伝えるためにペスタロッチーは聖書における用語のイメージを取り入れ、自らに聖書の、さらにはキリストのもつ権威をとりこもうとする。すなわち、自分が子どもたちのために費やした時間に触れ、それを「犠牲」という言葉で表現することで、自らの生涯をイエス・キリストの生涯のイメージと結びつけ、子どもたちには、「イエス・キリストについて考えるときは、皆さんを彼のもとへと導くべく努めたわたしのことも思い出す」(ebenda)ことが求められるのである。ペスタロッチーとイエス・キリストの間に生じたこのアナロジーは、権威の存在を排除しない心情教育のあり方が学園内に受け入れられていたことを跡付けるものといえる。

一方、物質に支配された現実の背後に隠された精神的本質や根源的な宇宙の原理を把握しようと試みたシュタイナーは、当初、人間を霊・魂・体の三分説によってとらえ魂と体は細分化されるとアトム、さらにはエーテルになるとする神智学の教義に与していたものの、後に人間の身体を現世と宇宙の接点としてとらえる世界観を提唱して新たに人智学をおこす。シュタイ

⁹ 当時のペスタロッチーが新しい教授法の開発によって国境を越えた名声を享受する一方で主知主義の批難を受けていた状況に鑑みると、キリスト教的倫理観への接近はペスタロッチーにとって自己正当化の手段のひとつであったともいえる。

¹⁰ ペスタロッチーと敬虔主義の関係は極めてアンビヴァレントであり、様々な見方がなされているが、多く指摘されているのはペスタロッチーの敬虔主義に対する日和見主義的な姿勢である。しかし、このような一般的解釈に疑義を提起するオスターヴァルダ（1947-）は、知識の範囲の拡大ではなく縮小を提唱し、公教育ではなく家庭教育を推奨し、「全体の完成」、本来の「教育回心」を指向する試みのなかに、紛れもない敬虔主義的神学との結合を求めるペスタロッチーの傾向性をみている。(vgl. Osterwalder 1996, S. 162)

¹¹ ただし、知識と技能と道徳を相互に結び合わせるペスタロッチーの提案は、必ずしも宗教性を越えた有効性をもつものではない。たとえば「一本の線が初めて完全に描けたとき、ひとつの単語が初めて完全に言えたとき、『天にまします父が完全であるように完全であれ』という気高い法則の最初の衝動が彼の胸のうちに生ずる」(PSW XIII, S. 352)という体験を、すべての人に期待することは不可能であろう。

ナーの人間学によれば¹²、人間という生命体は三時期（＝三つの七年期）をもち、それぞれに教育的課題をになっている。まず、第一・七年期は零歳から七歳までの七年間で、身体の諸機能が働くようにしてやることを課題とし、その方法としては全感覚を総動員しての模倣活動が中心となり、ここに意志力・行動力の基礎が築かれる。第二・七年期は十四歳までの七年間で、感性が働くようにしてやることを課題とし、その方法としては芸術的刺激を与えることによる美的体験が中心となり、ここに豊かな感情の基礎が築かれる。第三・七年期は二十一歳までの七年間で、世界について包括的に認識させることを課題とし、その方法としては抽象的な概念の使用を中心とし、ここに思考力・知力・判断力の基礎が築かれる。このような発達観に支えられた人智学的教育は、人間の精神や身体のエネルギーによって宇宙との動的な関係性を見出すという指向性によって特徴づけられるものである。

シュタイナーによれば、教育は学問ではなく芸術として理解されるべき営みである。(vgl. Steiner 1993, S. 12f.) すなわち、絵画や作曲や彫刻といった芸術は絶えず感性を働かせることによるのみ生起するものであり、教育はこの点で芸術と軌を一にしている。換言するならば、感性という海を舞台として教育ははじめてその営みを開始するのである。シュタイナー教育学のなかでこの感性を生かした実践は、音声を目に見えるかたちにしたオイリュトミーに代表される。¹³ オイリュトミーは、人間自身のなかに横たわる芸術の源泉を高揚させ、感覚的なものおよび超感覚的なものに対する芸術的な表現形式を求める試みであるが、そこにはヴァイオリンやピアノや色や形を介することなく人間自らが宇宙の諸力を表現するという芸術的意義、体力の強化にとどまることなく魂・精神・身体の一部化した体操すなわち魂のこもった体操をするという教育学的・教授法的意義、小宇宙として存在する人間を大宇宙の法則に調和させるという健康的意義という三側面の意義が期待されている。(vgl. a. a. O., S. 249ff.) オイリュトミーに代表される人智学的教育の実践のなかで、芸術に浸される体験から獲得されたイメージ豊かな想像力は、後に知的認識に対する欲求を高めるという役割を果たすことになる。

ところで、感覚的なものと超感覚的なものを交感する場としての感性を基調とするシュタイナーの教育は、感性の活性化を課題とする第二・七年期においてその感性を「自由なものにする」ための前提として、子どもの自由意志によって選択された「自明の権威」の存在を要求している。シュタイナーによれば、歯の生えかわり期から思春期にかけて、すなわち六、七歳から十四、十五歳にかけて、模倣活動を卒業した子どもたちは自分の周囲に「自明の権威」を体現する人物の存在を「欲求」として必要とするようになる。(vgl. a. a. O., S. 21) 愛と尊敬によって支えられた「自明の権威」が第二・七年期に存在することによって、初めて感性は「服従的な人間」や「主体性のない人間」になる危険から解放されて自由に発達し、その後形成されることになる判断力の礎として機能することが可能となるのである。(vgl. a. a. O., S. 82f.)

ペスタロッチーとシュタイナーはこのように、「心情」あるいは「感性」を軸とする調和的

¹² シュタイナーは、ペスタロッチーの人間学が時代の制約ゆえに本能的なものにとどまっているとし、新しい時代の人間学は科学に支えられるべきものであることを主張している。(vgl. Steiner 1993, S. 45)

¹³ オイリュトミーとは「オイ+リュトミー (eu+rhythmy)」、すなわち「美+リズム」という意味が込められているが、具体的には喉という小宇宙から発声される音声を抑圧された身体の動作に還元して空間のなかに解放することにより、人間が発する言葉と身体と宇宙との融和、すなわち宇宙のなかの人間の本質を可視的なものとして表現する試みである。

発達をうたう教育を構想し、そこから「自己信頼性」や「自己価値感」や「自己肯定感」へと連なっていく「自分と折り合う能力」の育成を目指したといえる。しかし、この「自分と折り合う能力」の育成が「愛される権威」の存在あるいは「自明の権威」の存在を要請していることからもうかがえるように、「自分と折り合う能力」にはその属性として「他者と折り合う能力」との相関関係においてのみ育成の可能性が開かれる点は、大いに注視されなければならない。

4 「他者と折り合う能力」を育成する「心の教育」

「自分と折り合う能力」という心の垂直次元の考察から「他者と折り合う能力」という心の水平次元の考察へ向かうにあたって、鷺田清一(1949-)の『「聴く」ことの力(1999)』は大きな示唆を与えてくれる。自己信頼性や自己価値感や自己肯定感は閉じた自己のなかに生じてくるものではなく、「各人にとって自分が誰の他者でありえているかの感覚」(鷺田 1999、97頁)¹⁴から生じてくるものにほかならない。すなわち、いくら「愛される権威」や「自明の権威」の助けを借りて「自分と折り合う力」の育成に励んだにしても、自分が他者のなかで無視しえない一定の場所を占めているということを確認できない以上、それは「他者と折り合う能力」には結びついていかないし、さらには自分の存在の欠落を経験することによって「自分と折り合う力」さえも脅かさされかねない。このことを鷺田は「《わたし》になるということ」として取り上げている。すなわち、わたしはわたしの内部に見出すものではなく、むしろ「他人によるわたしへの呼びかけという事実のなかでそのつど確証される」ものである。「自分と折り合う力」の育成と「他者と折り合う力」の育成はそれゆえにどちらを先行させるかといった時間的な関係ではなく、互いが互いを伴走するという相補的な関係でもって捉えられるといえよう。

ところで、他者との関係を結ぶという人間の社会的な営みは一たとえばそれがリドレー(Matt Ridley, 1958-)の「他人を思いやる遺伝子」¹⁵という言葉に象徴されるように一人間に先天的なものの上に成り立つとしても、教育という外からの働きかけの有無、あるいはその働きかけの有様によって大きく変容することが想定される。陶冶の理念を「人間はひとり自分のためにこの世に在るのではないということ、彼はただ彼の同胞の完成によってのみ、自分自身を完成する」(PSW XIII, S. 352f.)という言葉で説いたペスタロッチーもまた、他者との

¹⁴ 鷺田は自他のアイデンティティの《補完性》を扱うこの文脈のなかで、レイン(Ronald David Laing, 1927-1989)の『自己と他者』から以下の文を引いている。「少なくともひとりの他者の世界のなかで、場所を占めたいというのは、普遍的な人間の欲求であるように思われる。おそらく宗教における最大のなぐさめは、自分はひとりの大いなる他者の前に生きているという実感であろう。たいていの人々は、人生のある時期に、彼らが幼年時代にそれを見いだしたかどうかは別にして、少なくともひとりの他人の世界のなかで自分が第一の場所を占めるという経験を求めている。」(鷺田 1999、97頁)

¹⁵ リドレーによれば、人間は「公益を高めようとする本能(=他人を思いやる遺伝子)」と「自己利益を高め反社会的行動に走ろうとする本能(=利己的な遺伝子)」を合わせ持つ。(cf.リドレー 2000、350頁)この原理にしたがえば、教育は前者を励まし後者を挫く機能を担うことが期待されているといえる。なお、「過去の自分や他者の感情を現在の自分のうちで再現する能力」である共感から派生する道德感情-自責の念・後悔・恥-を進化、すなわち遺伝的な基盤から説明する手法はすでに前世紀、ダーウィン(Charles Darwin, 1809-1882)、スペンサー(Herbert Spencer, 1820-1903)、ハクスリー(Thomas Henry Huxley, 1825-1895)らによってとられている。(cf. 長谷川 2000、5頁/97頁)

関係を結ぶ営みに心を砕いた教育者のひとりであった。「愛される権威」のもとで子どもを「神に対する信頼にまで導く」(a. a. O., S. 117) ことを心情教育に求めたペスタロッチーは、この超感覚的な次元で展開する心情教育に先立って、感覚的な次元における心情教育を重視する。「目に見える兄弟を愛さない者が、どうして目に見えない天の父を愛するだろう」(a. a. O., S. 341) と自問したペスタロッチーには、「愛と信頼と感謝の感情および従順の能力は、わたしがそれらを神に捧げることができる前に、先ずわたしの心のうちに発展していなければならない」ということ以外に納得のいく答えが見つからなかったからである。「わたしは神を愛し、神に感謝し、神を信じ、神に従順になるところまで向上しうる前に、まずもって人間を愛し、人間を信じ、人間に感謝し、人間に従順にならなくてはならない。」(ebenda) 他者と関係を結ぶ営みは、神と関係を結ぶ営みと同様に、その起点を母親と子どもの関係におく。すなわち、愛する母親が愛する他者を同じように愛するなかで子どもは他者への「愛の芽」を育み、さらに他者への「信頼」、「感謝」、「服従」、「忍耐」といった心情を次々に身につけていくのである。「他者と折り合う能力」はこの過程のなかで自然な人間関係の拡張に比例して伸長していくものとしてみなされていたといえる。「自分と折り合う能力」を育成するに際して神への指向性という垂直方向の心情教育が開始された母子関係が、ここでは他者への指向性という水平方向の心情教育を開始する関係として作用するのである。

「自明の権威」のもとで芸術を媒介として感性をとぎすまずことを提案したシュタイナーは、そこで宇宙と人間という二極が律動的な呼吸のなかで出合うことを、そして内界と外界があふれだすエネルギーで結びつくことを想定していた。したがって、フォルメンやオイリュトミーといった芸術活動によって達成された感性のこの状態は、自分という人間が宇宙に占める位置を確認すると同時に、他者という人間が宇宙に占める位置を確認する役割をも果たすものであったといえる。ここにおいても、ペスタロッチーの心情教育と同様に、「自分と折り合う能力」を育むための垂直次元の感性教育が、「他者と折り合う能力」を育むための水平次元の感性教育とその軸を交わらせていることが指摘されるだろう。この感性で獲得された「他者と折り合う能力」は、シュタイナー学校のカリキュラムにそって、具体的にはエポック授業の流れのなかで実地に強化される機会を得る。すなわち、田畑での実習、森林での実習、障害児学校での実習、工場での実習といった授業をこなすなかで、子どもたちは日常生活の人間関係のなかでは関係を結ばないで終わるような多様な他者と出会い、そこで「他者と折り合う能力」を試され、進展させていくことになるのである。

ペスタロッチーとシュタイナーはともに、「神に対する自分の位置」や「宇宙に占める自分の位置」を見出していくなかで「自分と折り合う能力」を育成しつつ、これに平行するかたちで「社会性」や「協調性」や「共感性」へと連なっていく「他者と折り合う能力」を育成することをその教育構想のなかに織り込んでいたといえる。ただし、「他者と折り合う能力」を育成するために用意された「他者」との出会いのプログラムに鑑みると、その広がりにおいてシュタイナーは—その時代的变化を反映して—ペスタロッチーを凌駕している。

5 「心の教育」のこれから

日本は「心の教育」に関し、「宗教に基づいた共通の規範がないことへの配慮が必要」という特殊性を強調してきたが、地球規模で宗教という求心力が衰退し、さらに多元的共存社会が

展開しつつある今日、このような「日本的独自性」はもはや有効性をもちえない。それは同時に、諸外国における「心の教育」の理論および実践から今後、「日本的独自性」という制約から離れてより多くを学ぶ可能性が日本に開かれることを意味する。

善悪の判断機能の低下、すなわち「自分と折り合う能力」の低下、社会性・協調性の低下、すなわち「他者と折り合う能力」の低下といった「心の教育」の必要性を浮き彫りにした現象もまた、先進国を中心に多くの諸外国に共通してみられる現象である。ここ数年で急速に問題視されるようになった、フリーターの増加に象徴される人生の目的意識の低下もこの現象に加えることが可能であろう。¹⁶ こういった現象の背景には、人間を組み立ててきた枠組の崩壊が大きな誘因として横たわっているように思われる。これまでであれば当然子どもを取り巻く大人が関わってきた子どもの「自分を組み立てる」という作業に対し、現在の大人はこの役割を放棄した上、大人抜きで「自分を組み立てる」ことを遂行するよう子どもに求める態度をとるが、この新しいシナリオに子どもは適応不全をおこしている。「自分を組み立てる」作業の不備が結果的に「自分と折り合う能力」そして「他者と折り合う能力」の低下を生み出している以上、「心の教育」で求められるのはまず大人が子どもの「自分を組み立てる」作業に復帰することであろう。

「自分を組み立てる」作業の機能不全の帰結が端的にみられるのは、壁の崩壊の時期に子ども時代を過ごした(Wende-Kinder)旧東ドイツの住民を今日支配する状況である。1989年、壁の崩壊の時期に発した様々な問いに答を与えられないまま放置された子どもたちは今、青年となり、壁が崩壊する以前の東ドイツに対する漠然とした憧憬へと逃げ場を求める傾向が報告されている。これは、壁の崩壊を機に消滅してしまった「拠り所となる態度・立場」への憧憬、「拠り所となる態度・立場」が存在したあの頃の故郷への憧憬とも呼びうるものである。壁の崩壊の後、多くの大人たちは教育モデルを「権威主義」から「放任主義」に転換し、これまで日常的に出されていた指図の一切を解除し、子どもたちを突然「友人」として扱い新しい関係を結ぼうとする。子どもたちは見通すことの不可能な際限のない自由行動の余地を与えられ、それを活用する負担に苦しみ、もっぱら孤独感を深める。転換期の子どもたちはできればあの頃の故郷でずっと時間を過ごしたかったと願い、そこに確かにあった連帯と強制を被包感とみなし、それをユートピアとして夢見続けようとしているのである。(vgl. Weidt, S. 79) ここには、明らかに「自分を組み立てる」作業への関与を放棄した大人とそれに戸惑う子どもという、「自分を組み立てる」作業の機能不全がみられる。¹⁷

転換期の子どもたちにみられるこの現象を解消するのは、「自分を組み立てる」作業への関与、すなわちこれまでそこにあった連帯と強制に代替されうるような「枠組」の提供ではなかったのだろうか。その契機は政治的な転換ほどには急進的でなかったが、宗教という「心の教育」のための絶対的な求心力を失って以来、宗教が従来与えてきた「枠組」を代替する「枠組」を

¹⁶ 2000年12月に提出された教育改革国民会議の最終報告では、善悪の判断機能の低下に対しては小学校・中学校・高等学校においてそれぞれ「道徳」・「人間科」・「人生科」を設置することで、社会性・協調性の低下に対しては奉仕活動を導入することで、目的意識の低下に対しては職場見学・就労体験を含む職業観・勤労観を育む教育を提案していることが読み取れるが、学校教育の範囲で行われることを前提とするこれらの提案は極めて対症療法的な色合いの濃いものであり、長期的な視野に立ったときに問題解消の大きな原動力にはなりえないという印象を抱かざるをえない。

¹⁷ 望まざって故郷を去らねばならなかったことにより、旧東ドイツには今も「疎遠・疎外」の表出として「亡命生活」感情が払拭されないという。(vgl. Schlink, S. 8/S. 11)

求める試みが実はすでにかなり長く積み重ねられている。

今世紀初頭、社会的事実を「物」として客観的に考察する方法を確立することによって社会学を科学として成立させたデュルケーム (Emile Durkheim, 1858-1917) は、社会学の方法論を用いることで教育学を科学化する道を模索し、教育のあるべき姿、すなわち当為としての教育を記述することを目的とする従来の教育学に代わって社会的機能としての教育現実を再構築することを目的とする新しい教育学の必要性を説く。注目されるのは、その同じデュルケームが、宗教的教育の排除に象徴される 1880 年以降のフランス教育制度の世俗化・近代化に対して疑義を投げかけ、宗教に代わりうる新たな道徳を浸透させるための理論的方策の立案を教育の急務として喚起していることである。「道徳や道徳教育を合理化しようとして、道徳の規律から一切の宗教的要素を除去することに終始し、それにとって代わるあらたなものを用意することを怠るならば、必ずや本来の道徳的要素までも一斉に失う羽目におちいるであろう。手もとには合理的道徳という名のもとに、みすばらしい、色あせた道徳以外のなにもものも残らないことになるであろう。」(Durkheim 1992, p. 7) したがって、合理的な教育を実現するためには教育からの宗教的要素を一掃することではなく、宗教がこれまで果たしてきた役割を補完するものとして世俗道徳を再定義することが必要となる。デュルケームは神という超越的な契機を要求することなく観察可能な経験的事実として世俗道徳をとらえるが、道徳的感情を鼓舞しそれを崇敬させるためには理性を越えた道徳的権威が必要であるとし、道徳に準宗教的性質を付与しようとする。すなわち、道徳は個人を越える超越性を有しつつ非人格的な存在として規定される「社会」という道徳的権威に向けられた行為であり、これによって世俗道徳は道徳的権威の不在から解放され実効性を獲得すると同時に、この実効性は合理的に説明可能なものとして科学性を維持することになる。

近年、ポストマン (Neil Postmann, 1931-) は準宗教性の堅持を志向するデュルケームの延長線上に位置づけ可能な、「神」—ただし the God ではなく a god—の類義語としての「物語」(narrative) の存在の必要性を説いている。¹⁸ここでいわれる「物語」は、「始源(根源)」について語り、未来のヴィジョンを呼び起こし、「理想・行動規則を立て」、「権威をなし」、「何よりも連続性の感情と目的意識の媒介を行う」「物語」であり、それを中心としてわれわれがわれわれの人生を上げることが可能とする「十分な信用性」、「複雑さ」、そして「象徴的な力」を有する大きな「物語」である。(cf. Postman 1995, p. 5-7) 様々な「物語」を吟味していくと、なかには共産主義や独裁的国家社会主義のように必ず衰退することになる「物語」、あるいは人々の感性や知性をとりこにしながらも生きることや学ぶことに対する深遠な動機づけを提供するには不十分な「物語」、しかし一方では生きることや学ぶことを魅力的なものにし、しかも十分に注意さえすれば手に入る「物語」も存在する。ポストマンによれば、人類は「物語」を編む種であり、ここに編まれた「物語」は世界に意味を与える役割を果たす。したがって、この「物語」のなかには真実と虚偽の尺度も編み込まれており、そこから人々は帰属意識の感覚や共同社会生活の感覚や道徳的行為の基礎を獲得することになるのである。現在われわれが共有している問題は、「神」に代替される「物語」の不在により、生きる

¹⁸ God ではなく god を用いることは、すでにヘアー (Richard Mervyn Hare, 1919-) が宗教と道徳の連関を読み解く論文のなかで試みている。ヘアーによれば、god は「崇拝の厳密な対象 (a proper object of worship)」であり、崇拝する者は「必ず確かな方法で自らの行為を決定し」、また「必ず事実に基づく確かな声明のもつ真実を信じる」。(cf. Hare 1998, p.51-52)

ことに意味が見出しにくい状況に帰することができる。(cf. Postman 1995, p. 7) この解釈にたつと、「心の教育」が機能しないことによって生じたとされる自殺・薬物乱用・暴力・自己中心主義の増加現象がもつさらに奥の深い病理が姿をあらわす。すなわち、「始源(根源)」について語り、未来のヴィジョンを呼び起こし、「理想・行動規則を立て」、「権威をなし」、「何よりも連続性の感情と目的意識の媒介を行う」—一度は民主主義というという「物語」がそうであったように—新しい「物語」が早急に編まれなければ、このような感性上の準備を前提とする「心の教育」はそもそも機能しえないのである。

「心の教育」が開始されるための前提条件としての新しい「枠組」づくりは近年、教育の実践の分野にも根をおろしつつある。ロッケ(Jan-Uwe Rogge, 1947-)が家族相談員としての記録を紹介するために先ごろ出版した著作のなかでは、「枠組」の再興というテーマが「制約(Grenzen)」の設定という表現で扱われている。「制約は時間と空間を規定し、それに対する信頼を生み出し、標識として機能する。しかし、制約はまた刺激を介して変容し、そしてしばらくの間だけ有効な標識となる。」(Rogge 2000, S. 10) 大切なのは、「制約」の尊重が子どもにふさわしい発達を保証することに通じるという認識であり、発達の拠り所としての「制約」は大人にもまた必要とされるものとして理解されている点である。

「枠組」、「準宗教性」、「物語」、「制約」。そこで論じられる概念は様々であるが、志向性としては教育構想の全体の求心力として「共感できる権威」の構築を期待している点において共通している。「共感できる権威」は直接に心すなわち心情や感性に訴えかけてくるものであり、その存在は子どもたちを混沌とした海を漂う孤独と不安から解放し、子どもたちのなかに自己信頼性と自己価値感と自己肯定感に裏づけられた「自分と折り合う能力」を育成するものと考えられる。

最後に、「生きる力」との関連から「心の教育」の位置づけを確認したい。「心の教育」を軌道に乗せるためには、「知の教育」が常にその構成要素として内包されていることを看過すべきではない。学びからの逃避の問題、若者の社会的浮遊化の問題は、従来の「知の教育」を危うくしているだけでなく、この根幹に位置する「心の教育」にも大きな影響を与えるものである。¹⁹ 「心の教育」が求める心とは、自由放任やエゴ黙認につながってゆく可能性をも有するありのままの心ではなく、認識活動の活性化を前提とする属性をもつ。したがって、「知の教育」のスリム化という教育改革の方向性は、「心の教育」を豊かなものにする蓋然性以上に「心の教育」を危うくする蓋然性をもつものとして警戒されなければならない。「知の教育」に注がれるエネルギーがそのまま「心の教育」に貢献するものであるということ、さらに「知の教育」のなかで心情と感性を介した展開が「心の教育」をより支援する形態となりうることを確認した上で、新しい時代における「心の教育」は「生きる力」との関連のなかで飛躍の可能性を模索することができると思われる。

文部科学省は、2001年3月には幼稚園教員を対象に道徳性の芽生えを培うための実践事例集を配布し²⁰、同年4月には家庭教育資料を一般書店で販売する予定である。「心の教育」がマニュアル化への依存度を高めるなかで、心情そして感性への語りかけは機能していくのか、そこに「自分と折り合う能力」と「他者と折り合う能力」の育成は機能していくのか、そして

¹⁹ 善悪の判断力を要求する倫理観はもちろんのこと、美しいものに感動する感性など「心の教育」が想定する領域の多くは「知の教育」と不可分の関係にある。(vgl. Schmidt 2000, S. 206)

「知の教育」との相補関係はうまく機能していくのか、あらためて検証することが必要となるであろう。

【引用文献】

- Augustinus, Aurelius: *Der Lehrer*. Paderborn 1974 [389]
- ベルン自由教育連盟: “授業”からの脱皮 子安美知子監訳 晩成書房 1980
- Hare, Richard Mervyn: *Essays on Religion and Education*. New York 1998 [1992]
- 生田久美子: 問題としての「知識教育」[原聰介他編 『近代思想を読みなおす』新曜社 1999 (167-181頁)]
- 生田哲: 脳と心をあやつる物質 講談社 1999
- Durkheim, Emile: *L'Education morale*. Paris 1992 [1902-1903]
- 福田昭昌: 心の教育と知育 教育開発研究所 2000
- 長谷川章: 世紀末の都市と身体 ブリュッケ 2000
- 長谷川寿一／松沢哲郎: 心の進化 岩波書店 2000
- Hürlimann, Martin: *Die Aufklärung in Zürich. Die Entwicklung des Zürcher Protestantismus im 18. Jahrhundert*. Leipzig 1924
- 荻谷剛彦: 大衆教育社会のゆくえ 中央公論新社 1995
- 茂木健一郎: 心が脳を感じる時 講談社 1999
- Moore, Thomas: *Care of the Soul. A Guide for Cultivating Depth and Sacredness in everyday Life*. 1992 [トマス・ムーア、南博監訳、『失われた心、生かされる心』経済界 1994]
- Moore, Thomas: *The Education of the Heart*. New York 1997
- 長尾十三二: ベスタロッチとシュタイナー—素描的試論— [人智学研究1982 (46-57頁)]
- Oelkers, Jürgen: *Pädagogische Ethik*. Zürich 2000 (Ms)
- Osterwalder, Fritz: *Zur Vorgeschichte der pädagogischen Konzepte Pestalozzis*. In: *Paedagogica Historica* 1990
- Osterwalder, Fritz: *Pestalozzi-ein pädagogischer Kult*. Weinheim / Basel 1996
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Tagebuch Pestalozzis über die Erziehung seines Sohnes*. 1774. In: *Sämtliche Werke Bd. 1*. Berlin / Leipzig / Zürich 1927ff. [育児日記 ベスタロッチー全集第1巻 平凡社 1960]
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. 1801. In: *Sämtliche Werke Bd. 13*. Berlin Leipzig / Zürich 1927ff. [ゲルトルートはいかにしてその子を教えるか ベスタロッチー全集第8巻 平凡社 1960]
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Methode*. 1800. In: *Sämtliche Werke Bd. 13*. Berlin / Leipzig / Zürich 1927ff. [メトデー人間教育への序説— ベスタロッチー全集第8巻 平凡社 1960]
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Abschiedswort an die Kinder in Münchenbuchsee*. 1804. In: *Sämtliche Werke Bd. 16*. Berlin / Leipzig / Zürich 1927ff.

²⁰ 1997年3月から5月にかけて起きた神戸児童殺傷事件を契機として1998年6月に中央教育審議会が出した「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」答申は、そのなかで「幼稚園における道徳性育成」を強調しているが、今回の実践事例集の作成はこの流れのなかで2000年度から施行中の幼稚園教育要領に示された「道徳性の芽生えを培うに当たっては、基本的な生活習慣の形成を図るとともに、自然や身近な動植物に親しむことなどを通して豊かな心情が育つようにする」という方針を受けて行われる。事例集は、2000年9月より活動を開始した国公私立の幼稚園園長、教諭、幼児教育の専門家ら18人で構成される協力者会合により作成されるが、事例集の中心となる実践は1999年度から文部省が全国18地域で始めた2年計画の調査研究を実施している幼稚園から収集し、実際に幼児と接する教員が指導にあたってすぐに活用できる具体性をもたせた内容となる。

- Platon: Politeia. In: Sämtliche Werke 3. Hamburg 1990 [B. C. 375] [プラトン、藤沢令夫訳
『国家』岩波書店 1994]
- Postman, Neil: The End of Education. New York 1995
- Ridley Matt: The Origins of Virtue. Oxford 1996. [マット・リドレー、岸由二監修、古川奈々子訳
『徳の起源』翔泳社 2000]
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen. Eltern setzen Grenzen. Reinbek bei Hamburg.
2000
- 佐藤俊樹: 不平等社会日本 中央公論新社 2000
- Schlink, Bernhard: Heimat als Utopie. Frankfurt am Main 2000
- Schmidt, Helmut: Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral. München 2000
- 信原幸弘: 心の現代哲学 勁草書房 1999
- Steiner, Rudolf: Die Waldorfschule und ihr Geist. Dornach 1980 [1919]
- Steiner, Rudolf: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.
Dornach 1993 [1920]
- 鷺田清一: 「聴く」ことの本質 —臨床哲学試論— TBSブリタニカ 1999
- Weidt, Brigit: Vielen fehlt die Utopie. Die Kinder der Wende werden erwachsen. In: Neue
Zürcher Zeitung. 27. Januar 2000. S. 79
- 山下柚実: 「五感を使えない子どもたち」 [『世界』2000 11. (118～128頁)]
- 吉田敦彦: ホリスティック教育論 日本評論社 1999