

教育における愛の問題

The Concept of Love in Education

文学研究科教育学専攻教育専修 博士前期課程修了

井 坂 幸 恵

Yukie Isaka

1-1. はじめに

村井実は、教育とは「相手を（あるいは親や子どもたちや大人たちを）人間として『善く』しようとする働きである」¹と述べている。そして教育する人間に必要なものとして、「教育する側では、とうぜん相手（子どもであれ大人であれ）がみずから『善く』生きようとしていることを知り、且つ信じていなければならない。」²という。つまり教育の前提として、人間はより善く生きようとしているのだということを信じる必要がある。この信じるということはどうすれば可能になるのか。この手がかりとして教育において愛を問題にすることを考えた。

近代教育において、愛が問題にされてきたことは少なかった。教育とは、知識技術を「教える」ことだという教育観によって、教育が教える活動に限定され、何をどのように教えるのかという議論は盛んになったが、「教育とは何か」、「教育を支えるものは何か」といった話をするのは難しくなっていた。

教育の中で愛という言葉を使うと、教師の児童・生徒への愛をイメージするケースが多いだろう。しかし、教育という営みを村井が述べるように、より善く生きようとする人間観に立ったとき、教育とは、学校教育だけに限らない。このとき、教育者として被教育者に対してより善い働きかけを可能にするものは何だろうかと考えたときに、教育において愛を問題にする必要があるのではないだろうか。

また、愛という非常に多くの意味をもって古くから使われてきた言葉についてのイメージからこの言葉を教育において使うことに警戒心を抱く場合もあるだろう。しかし、愛という言葉が沢山の意味をもつということは、それだけ歴史上使われてきた言葉であり、人間にとって馴染みある言葉ということである。その言葉を、人間の営みの一つとしての教育のなかで全く使うことなく教育の話をするのは、果たして教育の話をしていることになるのだろうか。

1-2. 研究の目的

本研究の目的は、教育愛を考察することによって、教育において愛は考えられる必要があるということを示すことである。

教育において愛を考える際の問題、教育愛の一考察の方法を明らかにする。

(a) プラトンの『饗宴』からみる教育愛

プラトンの『饗宴』において語られる愛を出発点にして、教育愛を考えたときに、教育における愛をどのような文脈で話すことになるのかを明らかにする。

(b) 宮城まり子の教育

教育実践のなかでも、教育愛の姿があらわれていると考えられる宮城の実践から教育愛を考察することで、どのような教育の姿をみることができるのかを明らかにする。

先行研究と語句の定義

本研究は、数多くの先行研究に負うところが多いが、特に以下の2点の先行研究の業績に負うところが大きい。

- ① 村井実の「善さ」を問題にした人間観・教育観
- ② ジム・ガリソン (Jim Garrison) の「エロスの教育」に関する理論研究

まず、本研究は村井の「善さ」を問題にした人間観・教育観によって全体が貫かれている。村井は「じつはみな『よく』生きようとしている—そう信じているということなのです。」³と述べ、人間はみなより善くなるようとしているということを事実として認めている。この事実を出発点として、「教育とはより善く生きようとする人間への働きかけ」であるという教育観に立っている。教育愛を考えると、何よりも先ず善く生きようとする事実を認めること、この部分に手がかりがあると考えられる。そして、どこまでも善さを問題にすることで、人間のなかにある「善さ」の構造を考え、教育愛を考える際、常に人間から出発することが可能になる。この人間観・教育観から教育愛を考察することで、教育において愛は問題であるということが、どこか遠くの曖昧なものになる危険を少しでも防ぐことができる。

また、村井は教育の対象として「成長を期待されるかぎりの人間」⁴と定義している。この定義が明確であることにより、教育とは子どもを対象にした、学校教育であるというような教育の矮小化を防ぐことができる。これは教育愛を考える上で非常に重要である。教育とは「成長を期待されるかぎりの人間」への働きかけであるのだから、教育愛も人間の生涯にわたって問題になる可能性があるということを証明している。

本研究の多くの部分が、村井の人間観・教育観に立つことで成り立っている非常に重要な先行研究である。

2 つめは、ジム・ガリソンの「エロスの教育」に関しての理論研究である。ガリソンは、情熱とエロスの教育の話をする中で、また、ティーチングと愛すること (loving) と論理性 (logic) の繋がりを洞察することで、教育における愛の話を論理的に可能にしている。さらに本研究は、ガリソンがデューイ研究者であることから、デューイの立場にたつて、デューイの言葉を拠り所としながら論を進めるといった研究方法に倣った部分が多くある。

教育愛 本研究においては、教育の文脈の中で愛という言葉を使い、愛を問題にしているものすべてに対して教育愛と表現する。愛に関しては数多くの概念が存在するが、本人が愛という言葉を使用している場合、そのまま愛として使用する。

教育 村井の教育観から、「より善くなるようとする人間に対しての働きかけ」ということ。ここから、教育の対象として「すべての人間」、教育の期間は「生まれた瞬間から死ぬ瞬間まで」になる。

人間 村井の人間観から、人間は「善さ」を問題にせざるをえない存在であり、「より善くなるようとする」存在である。

2-1. プラトンの『饗宴』から考える「教育愛」

ここでは、プラトンの『饗宴』から愛について述べている村井とガリソンの二人の主張について考察していく。そしてプラトンの『饗宴』で語られているエロスは、教育においてどのような文脈で語ることができるのかを明らかにする。

『饗宴』では、悲劇詩人アガトンの優勝を祝う集まりにおいて、「愛の神 (エロス) を讃美すること」をテーマに6人の話者が登場する。そこで、最後の話者として登場するソクラテスが、自身と愛の智者としてのディオティマとの対話を再現するというかたちで、前の5人の話しを包含した愛の神 (エロス) を語り、そのエロスの体現者としてのソクラテスについて遅れて参加したアルキビアデスが語るという構成になっている。ここで語られるソクラテスの語るエロス (愛の神) の姿から愛を考え、教育における愛についてエロスに焦点をあてて考察する。

2-2. 村井実の教育愛

村井はソクラテス研究を出発点として、教育愛について考察している。

当時の村井は、何をソクラテスの言葉として捉えるかという問いに対して、注意深い考察が必要であるとして、エロスの真実を探るためには、ソクラテスの言葉そのものに忠実になることとしている。そこで、村井はソクラテスを倫理的教育主義、プラトンを政治的教育主義としてプラトンの著作を区別する試みを行った⁵。本節では、村井の教育愛について考察することで、プラトンのエロスと教育愛の関係について明らかにする。

『饗宴』から教育愛を考えるにあたり、「無智の知」で有名なソクラテスが「愛の修行以外は、何もわからぬと言っている男だからね」⁶と述べ、「何も知らない」という姿勢の唯一の例外は愛の修行であるという点から考察している。村井は「美に於て生産することが彼自身の教育的愛の働きであつたと同様に、かく生産すべく導かれて来たことも亦彼自身に作用した教育的愛の働*きであつたのである。此処に教育愛のもつ二重の構造が見られる」⁷と、教育愛が生産に導くまでの働きであり、生産することもまた、教育愛の働きによってであるとしている。このように教育愛が一貫した働きをもつものであれば、人間が生きている限り働くものであることになり、教育愛とは人間の生に関する問題となる。「生に於て美しきもの善きものが求められる限り、われわれは何らかの意味でそれを知り且所有している」⁸と述べた。求め続けるということが愛の働きであるとし、またこの自らの愛(働き)を自覚する必要があるとした。この意味でソクラテスは愛の修行についてのみ知っているという姿勢をとったと結論している。

次に、『饗宴』でのエロスの性質について述べている。エロスの性質とは「愛とは、善きものが、永久にわが身のものになることを、目的としているのです」⁹とし、「その『永久の所有』というのは、『生産』にほかならない」¹⁰としている。村井は、この結論に至るまでに「第一に愛は欲求又は愛求するものである。第二に愛は善きものを欲求する。第三に愛は善きものの所有を欲求するものであり、第四に愛は善きものの永久の所有を欲求するものである。」という4つの命題があるという。そして、第1命題に対して「対象的な所有の欲求ではなく、むしろ、その対象の存在を志向する生産*的な欲求でなければならない」¹¹と、何かを所有するということは追求した結果得るものという意味ではなく、追求するという行為によって所有の状態を示すことになるという欲求の性格を明らかにした。

そして、欲求がこのような状態であるといえる場合に限って、愛と呼ばれるものすべてが欲求的であるということを認めている。このように、愛全体の欲求の対象として自らが、善いと思っているもの、善いとみなしているものを挙げている。そして「ダイモニックな愛に支えられる人間の現実に於ては、絶*1對の悪はあり得ない。・・・(中略)・・・むしろ常にそれらの中間にあるいはダデモノニッシュな發展途上にあると考られる。」¹²としている。そして、第1命題にこのように答えることで、234の命題にも答えることができるとしている。

村井は、以下のようなエロスの働きの意味において、教育思想は生み出されているという。

年少の頃からその魂がそういう徳に満ち溢れておりかつ人となり神々しき人は、年頃に達すれ

ば、孕ませ生殖することを欲求する。思うに、こういう人もまた廻り歩いて、そのなかに生産することのできるような美しきものを求めるのです。彼は醜い者のうちに生産するようなことは決してあるまいから、そこで彼は、生産慾に燃えているので、醜い肉体よりも美しいの喜び。・・・
(中略)・・・そうしてこのような人に対しては徳のことや、有徳者がどういう者であり、また何を業とすべきかなどについてただちに滔々たる弁舌を浴せて、これを教育しようとするでしょう¹³。

つまり、教育思想とは何かを生産しようとする強い動力（教育愛）によって生まれたものであると定義している。この動力が教育愛であり、エロスであると主張している。

2-3. 村井の教育愛への考察

以上のように、村井が長い間関心をもっていた教育愛についての概要をみてきた。基本的な立場として、人はより善くなるようとする存在であるという人間観や、善さの考え方が貫かれている上での教育愛が展開されている。また、そのような人間観、善さの考えを理論化する前の議論であるにも関わらず、善さの捉え方や、「善いもの」ではなく「善いとみなすもの」というような、現在の理論の芽を見出すことができた。ここでは、以下の点について考察を試みたい。

- ① 生産について
- ② 美しきものの存在

村井が主張したように、教育愛が一貫した働きであるならば、人間の生涯にわたって問題にされるべきものであり、教育が生まれてから死ぬ瞬間まで起こりうるものであるということと一致すると考えられる。教育愛が人間を生産へと導き、生産をさせるということは、教育愛が生産以外へ導くことはないのだろうか。善さを自覚的に扱う人にとって、必ず生産が最高の手段と考えられているとき、その他の手段に導くことはないのだろうか。すると、生産という唯一無二の方法が存在することで、生産より優れた方法が存在する場合というのは考えられないことになってしまう。また、生産とは生産する側が美しいとみなしたものに生産するという行為で完結するものだろうか。生産された側が問題にされ、はっきりと生産に成功したというところまでが生産という行為なのだとしたら、生産という行為がどのように成功したと判断するのだろうか。

次に、美しきものの存在である。村井は、絶対的な善や美の存在を否定し、善いものではなく善いとみなすもの、美そのものではなく美しいものとみなすものに対して生産をするとしている。ここで、「みなす」という考え方がとられているが、「醜い者のうちに生産するようなことは決してあるまい」¹⁴という文章に対しての考察はされていない。美しいと判断したものに生産をして、醜いと判断した

ものには生産をしない。この判断は、人によって変化するものなのだろうか。また、どうやって善いものや醜いものということ判断するのであろうか。『善さ』を自覚的に問題にしている人であっても、醜いものは存在するのであろうか。それとも、どの存在に生産するのかということが既に善さの判断であり、醜いものが悪いものとは限らないということになるのだろうか。また、「みなす」という行為に愛は働いていないのであろうか。相手を美しいものや善いものと判断するときには、相手の存在に美や善を見出すということになる。そして、その美しいとみなしたもの、善いとみなしたものが今後もそうあり続けるという信頼のもとに生産があるのではないだろうか。

2-4. ガリソンの『饗宴』から考える愛

ガリソンは、著書 *Dewey&Eros* の中で、プラトンの『饗宴』から愛（エロス）についての思考をはじめ、プラトン哲学に対してデューイ哲学の立場からの批判と再構成を試み、教育のなかで語られる愛について述べている。ガリソンがこの著書で主張していることは、論理的職業としての教師という立場からみた学校教育におけるティーチングの更なる理解の必要性和情熱的な強い願い（passionate desire）の重要性である。¹⁵そして、ティーチングと愛すること（loving）と論理性（logic）はそれぞれつながりがあることを明らかにしようとしている。つまり、学校教育の教師の「教える」という働きに焦点を当て、教育における愛の問題に取り組んでいる。そのてがかりのひとつとして、プラトンの『饗宴』を使用している。古代ギリシャ時代の教育ではエロスの教育が行われていたとし、その善さ（good）を情熱的に願うものとされる人間的なエロスの教育について考察することから始めている。

古代ギリシャのエロスとは情熱的な強い願い（passionate desire）と同義であり、そのエロスこそが教育の至高の目的だったと述べている。¹⁶また、善さ（good）を願うために必要なものであり、エロスはエロスの教育によって育つものだとしている。

ガリソンは、誰もが善いものや少なくとも自らが善いと知っているものを所有することや、意味や価値が常に拡大していく人生を強く望んでいるとし、この願いをデューイ哲学者トーマス・M・アレキサンダーの言葉を使い“human eros”と呼び¹⁷、エロスの教育の重要性を主張している。また、エロスの教育は教師教育にとっても第一の目的であるとし教師にとってもとりわけ重要であるとしている。そして、教師にとってのエロスとは、与えることやケアリングを意味するあふれんばかりの愛（love）であると述べている。価値あるものの所有を情熱的に強く願う（passionate desire）こそがエロスであり、このエロスの理解を供給することが教師の願いであり、このような価値を授けることはケアリングの職業としての教師にとって最高の善さであるが、現代のカリキュラムにおいて美的教育や情熱的に強く願うこと（passionate desire）というようなものは無視されてきたとしている。そして、ティーチングにおける英知（wisdom）とは知識（knowledge）を超えた実践知（practical wisdom/ phronesis）であり、テ

イーシングの成功はこの実践知にかかっていると述べている。

そしてプラトンの哲人王の考え方に由来しているエリート主義が、実践家としての教師を低い地位に置いているとし、理論と実践という二元論を乗り越え、全ての理論は実践的な理論であることを主張する。また、アイデアを覚知することができる少数の哲人王だけでなく、だれもが愛智者であるべきだとしている。¹⁸

そして、ガリソンはプラトンのエロスについて概略したあとに、いくつかの点においてデューイ哲学の立場から批判をしている。ここではエロスと関連させて述べられている以下の A から D の 4 点について取り上げる。

A 二元論について¹⁹

まず、第一にプラトンは A であるか、または A でないかという単純な二元論に陥っていると主張する。二元論に陥ることの教育における問題として、いくつかのカテゴリーに子どもを分け、そのカテゴリーであるかないかという二元論の枠組みをとることは、日々変化する教室や子どもの状況、または成長を無視することになってしまうと指摘している。

さらに、プラトンの超自然的な形而上学 (supernatural metaphysics) をデューイの日常からの実証主義 (mundane naturalism) という立場からみると、プラトンは世界を見る時点ですでに二元論に陥っていることを主張している。自然というのは人間の日常生活と不可分であると考えたデューイの立場からすると、世界を二つに分けて考えるプラトンの主張や、理論と実践をわける考えは二元論にはまっているという。そして、二元論から抜け出すことで、エロスの見方が変わり、願い (desire) と方法 (method)、実践知 (practical wisdom) のかわりをより理解することができるとしている。

B eternal Forms、プラトンのヒエラルキーについて²⁰

第二に、プラトンのヒエラルキーと普遍的なアイデア (Form) について、善さが一つであるという点である。このヒエラルキーでは最高美を覚知したあとは下に戻ることがない、つまり一方通行になってしまっていることを指摘している。そして最高美を覚知することは、実体もなく、感覚に訴えることもない直観に導かれるものであることに対して、デューイは調和的であり美的な形相 (form) は、何気ない日常生活の経験のなかにあり、全ての形相はそのような経験や実践から作られるものであるとしている。このように、プラトンにとってアイデア (Form) は、人間から離れた外にあるもので、人間自身の力で生み出すことも変えることもできないもの、ただ知ることができるのみのものである。一方、デューイの形相 (form) とは、あくまで人間の生活の中にあるものであり、人間の中にあるもので、生み出すことも変えることも可能なものであると考える。

このアイデアの問題点として、プラトンのアイデアは少数の哲人王のみが知ることの出来るただ一つの

ものであることを挙げている。唯一の存在があるということは、このアイデアを基準にものさしで測ることができ、費用便益計算のように価値の問題を扱えるということになる。しかし、教師も子どもも人間自体が一人ひとり違う上に、一人の人間でも体や精神は毎日同じではないし、その都度状況に応じて善いものを判断しているのだから一つの善さを決めつけることは出来ないとしている。そして、教師はお互いに排他的な善さの間での難しい選択を常に迫られているとし、教室での例を挙げている²¹。例えば、もし一人の子どもに注意を向けることを選択するならば、他の注意を向けるべき子どもを無視しなくてはならないように、教室におけるこの選択は比べようがない価値を含んでいるという。こうして教師は、どちらが価値ある選択なのか判断することが非常に難しいものの中に置かれているが、常に選択をしなくてはならない立場にある。そこで、より賢い選択をするための手助けとして、すべての教師に情熱的な強い願い（*passionate desire*）が必要だと述べている。

C 超自然主義について²²

プラトンの超自然主義では、決して変わることもなく、また疑う余地もない知識が存在する。また、アイデア（*Form*）は場所や時間の外にあるもので、“*the good*”の原理によって調和しているものであるとしている。しかし、自然（*natura*）の語源には、「生まれる」や「（わき出るように）現れる」という意味が含まれていることや、ディオティマによる創作の定義と共通点があることから、自然という言葉は、古代ギリシャの自然の変化の原理（*physis*）と似ている部分をもつ。すなわち、自然という言葉には何かが生じるという意味や変化するということが含まれているため、超自然主義における不変のものというのは自然本来の意味とは馴染まないのではないかと主張している。

デューイにとって自然とは、人間の自然を含むもので可変的な事象であり、不変のものを強調している超自然主義を拒否している。プラトンにとってエロスは人間でもなく、神でもないその中間者であるダイモン（鬼神）である。この中間者は世界を上下にわけて考えると、上にある超自然的な範囲と下にある時間や機会の間を繋ぐものであり、美との懸け橋でもある。ローゼンは饗宴における結びつきの形をしているものがエロスであるとし、このエロスはダイモンであり時間と空間に関することやアイデアと感情などの超自然主義がもつ問題を解決する存在であると結論付けている。デューイの自然主義は、生活の外にある超自然主義の非現実的な観念と生活に根ざした自然の範囲とを分けることを二元論とみなし、拒んでいる。デューイにとって超自然とは存在せず、自然とはまだ知られていないもの、または創造されたものであるとしている。つまり、超自然によって目に見えないものとされているものは、ただまだ知られていないものにすぎないものなのである。プラトンの超自然的アイデアはデューイ思想においては理想にあたり、それは誰かが願ったものであり、どこか違う世界の存在ではなく実現可能で起こりうるものである。

D 実践知、実際の理論、創造性について

そして結論として、エロスの教育においては①実践知、②実際の理論、③創造性が重要だとしている。以下、それぞれについて説明する。

① 実践知 (practical wisdom)

デューイは wisdom について、既につくられ、体系化されたものではなく、自分たちが望む未来をつくっていくものであると考えている。そして、実践的なものとは理論と実践という二元論のなかで下位におかれるものでなく、理論と一体であると主張している。ガリソンは、実践知こそが教室のなかであって、教師が自身を含めたそれぞれの人にとってもっとも価値ある判断を可能にするものであるとする。

② 実際の理論 (practical reasoning)

ガリソンは本書でこの概念について焦点を当てて考察している。実際の理論とは、意味と目的を持つ理論であり、愛することと論理との隠された間につながりをもたせるものであるとする。そして日々の生活で置かれた状況に関心をもつことで、疑いようのない確かなものを探求することではないという。プラトンにとって確かなものの探求とは、「美そのもの」や「善さそのもの」を探求することになる。しかし、この「そのもの」というものは価値について不変のヒエラルキーを作るものであり、頂点である「美そのもの」や「善さそのもの」にたどり着いたとき、再構成に終りが来ることになってしまう。

③ 創造性 (creativity)

ガリソンは、何かを創造するという 것과何かを再創造することは違うといい、人が願うことや善いと思えるものを新しく生み出すこと（創造）が重要であると考えている。しかし、プラトンのアイデア論の立場であれば、哲人王ですら再創造することしかできないことになる。既にアイデアという唯一の善さが決まっている世界では、何かを新しく創造するということはできないとする。しかし、エロスの教育において何かを生み出すということは、時間や立場など置かれた状況によって善さは変わりうるものであるという立場において、より善いものを求めるために重要なものである。

2-5. ガリソンに対する考察

以上のように、ガリソンはプラトン哲学に対して主に二元論の問題、善さが一つであることを中心に批判している。このガリソンの主張に対して、村井の教育観から以下の点について考察していく。

A 『饗宴』でのソクラテスの言葉について

B 善さの捉え方について

C 二元論について

D 超自然主義について

E エロスの教育について

まず、『饗宴』においてソクラテスの言葉として語られている内容が、本当にソクラテスの言葉なのかそれとも、ソクラテスの姿をしてプラトンが語っている言葉なのかという点である。

ガリソンは、『饗宴』でのソクラテスの言葉はすべてプラトンの言葉とみなしている。本書の別箇所でもデューイとソクラテスを同様に扱っていることから読み取れる。しかし、ソクラテスの台詞をプラトンの言葉であるとみなす根拠は書かれていない。

そこで、教育史の立場からプラトン作品における二人の区別を試みた村井の議論をてがかりにして考察する。²³村井はプラトン作品の中でも、最もソクラテス的な作品と最もプラトンの作品を並べたとき、時間的に中間に位置するという国家篇をいくつかの視点から分析することで、作品の見分け方を提示している。そして、教育史的に二人を区別したとき、ソクラテスは倫理的教育主義であり、プラトンは政治的教育主義であると結論付ける。倫理的教育主義とは「世界におけるすべての問題をまず教育という角度から理解するという教育主義の立場にたちながら、しかも社会的な実践においても思想的な考察においても、徹底して人間の倫理的主体性の養成を強調するという意味である。」²⁴と述べている。また政治的教育主義とは、ソクラテスの影響を強く受けていることからプラトンの作品には教育主義の側面があることを前提にしながらも、「イデアの実在について思弁し、その思弁にもとづいて理想国家を構想し、また、教育におけるイデアの意味を重視した」²⁵という国家への関心を伴って教育を考える態度のこととしている。

この区別の仕方に同意するとき、『饗宴』はどちらの言葉として捉えることが妥当なのだろうか。『饗宴』では、ソクラテスはディオティマとの対話の中で、エロスとは人間と神との中間者であるということに納得する。あくまで、エロスとは美そのものでもなければ善そのものでもないということについて了解していることで、何かを求め続けるという探求の姿をしている。また、エロスとは「知を愛し求める」²⁶人間をより善い方向へと導くものであるという考え方が取られている。一方で、「その知慮のなかでも、齊家治国のことに関する知慮は、もっとも偉大で、もっとも美しく、名づけて慎慮正義と言われています。」²⁷という台詞や「その美こそは、まず、永遠に存在し、生成消滅、増大減少をまぬがれたものなのです。・・・(中略)・・・むしろ、その美は、それ自身が、それ自身において、それ自身だけで、一なる姿をとって常に存在しているのです。」²⁸などが、エロスについて智者であるディオティマによって語られている。ここに、プラトン哲学の「美そのもの」「善さそのもの」であるというイデアの存在が見えてくる。つまり、前期ソクラテス作品に登場するソクラテスのように、常に「より善きもの」を求め、無智の知を自覚し続ける存在だけでなく、国家への関心をもったソクラテスも存在しているのである。何より、エロスについてすべてを知っているというデ

イオティマの存在こそが、本来のソクラテスの姿とされているものとの違いを明確にしているのではないだろうか。

このように考えると、絶対的な善さの存在がわずかでも現れている台詞はプラトンの言葉として見ることができるが、エロスとはその中間者であるという立場にたって語られている言葉もすべてプラトンの言葉として捉えることは難しい。したがって、『饗宴』はソクラテス的でもあり、プラトンの作品でもあるという中間的な作品として捉えることが妥当であると考えられる。

次に、善さの捉え方について考えていく。善さは実在するものなのだろうか。確かに、人は常に何かに対して善いと判断し行動している。しかし、判断したものが他の時代、他の状況、他の人にとって善いかどうかはわからない。善いとされるものはその人がその状況で善いと判断したに過ぎず、その判断が本当に善いものであったかどうかはわからない。また、たとえ他人からみた場合に「わるい」とされる判断でも、「善く」生きようとした結果としての判断であるのだから、その判断は善いということなのではないか。教育において、教育者の働きかけが教育者自身で善いと判断したものであっても、本当に善いものであったかどうかはわからない。また、ガリソンは good という言葉を使って善さの存在を認めている。例えば、「正確に善さや価値を認識する」や「善さを知る」、「価値を授ける」²⁹というような表現を使用している。しかし、この善さは実在するものなのであるだろうか。プラトンの絶対的な善さ（アイデア）に対して、善さの一つではないとしているが、善さは実在するのかどうかという問いは投げかけていない。ということは、ガリソンが善さは実在すると考えていることは否定できない。何らかの善さが実在する限り、その善さに当てはまらないものが出てくる可能性がある。それは善さが一つでないとしても、善さを決めつけていることに繋がってしまうのではないだろうか。

もし、実在するものならば目に見えない善さ、他人からは善いと判断されない善さはどのように判断し、認識するのか。二元論を取り除こうと心がけて考えてみると、善さとはその時々において善いと判断されたものであり、すべてが善さを求めた結果という方が自然ではないだろうか。つまり、善さは決めることが出来ないものであるが、善さは存在するものであり、善いと判断することはより善きものを求める過程に過ぎないと考える。

3点目の二元論について考察する。上記の善さが、実在するものであると考えるならば、ガリソンも善さがあるとないという二元論に陥っているのではないだろうか。つまり、「教える」ということに着目することで、善いものと善くないものがあるという善悪の二元論ができていないのか。善さが実在するものとして、考えられるとき、「善さを教える」、「善さを授ける」という表現が可能になる。しかし、現実では善さが一つであるときよりも、複数存在する場合もある。このとき、「善さを教える」教育は排他的な働きになる。また、教えることが難しいほどの善さに増える場合も考えられる。³⁰このように考えると、善さがある・ないという立場に立つことは、その判断は教師に任せられるということになる。教師のそのときの判断によって、善いものと善くないものが決められ、子

どもたちに教えられることになる。数多くの判断を求められる教師にとって、善いものと善くないものを決め、善いものだけを子どもたちに教えることは可能なのであろうか。村井の善さの考えをとるならば、誰でも善く生きようとしているのだから、すべてのものは善さを求めた結果であり、誰かによって善いとされたものであるのだから、この二元論を克服することができるのではないだろうか。

4点目に、超自然主義についてである。プラトンの関心が国家に向いていたことを考えると、人間から出発し、人間の内部にある何らかの力を認める自然主義とは異なった考え方をとらざるを得ないのではないだろうか。人間を根本におく人間観と国家を根本におく人間観とではまったく違う立場に立つことになる。また、すべての人が善く生きようとしているという人間観にたつならば、理想の国家を実現する人間観ではなく、より善く生きようとする人間のための理想の国家が考えられていたのではないだろうか。

最後に、エロスの教育についてである。村井の教育観にたつとき、より善く生きようとする働きを助ける、またその働きをより活発にする手助けということになるだろう。実践知は、善さの判断をするときに自らの善さの構造がより働くようになる手がかりとしてエロスの教育を助けるものである。また、実際の理論は、善さは自らの外にあるものでなく、自分の生活や自分自身の内部に存在するものであり、自らが判断するものであるという点についてエロスの教育の一部分を担っている。つまり、理論は実践や生活と離れたものでなく、自らの行動のなかで生まれ、構成されるものではないだろうか。そして創造性とは、何かを善いと判断するときに善さを生み出すことになることと繋がる。他の人にとっては善いと判断されないことでも、より善く生きようとする働きが活発であれば、自分にとってより善いと判断する選択肢が広がる可能性があるかもしれない。このように、村井の教育観において、ガリソンがエロスの教育において重要だと考える実践知、実際の理論、創造性はどれも意味があると意味づけることができる。

ガリソンと村井の意見に共通する部分は、人間の中にある力を信じることであり、認めるということであると考え。ガリソンは何かを生み出す力が人間にはあるということを認めた上でエロスの教育の重要性を主張し、プラトンの人間の外にあるものを中心にすえる教育に批判的である。村井はより善く生きようとする力が人間の内部にあるということを前提にし、人間観・教育観を述べている。この人間の力を認めることが人間中心のソクラテス的な教育の始まりではないかと考える。このように考えると人間の内部にある何かを信じること、認めることが教育において重要ではないだろうか。

3-1. 宮城まり子の教育愛

本章では、人間の内部にある力を信じ抜いた教育実践であると考え、宮城まり子の「ねむの木学園」での実践を考察する。教育愛についての見事な例だと考えられる宮城の実践を挙げて、教育愛が教育の実践において働いていると考えられるときをいくつかの要素から考察していく。そして、教育

愛の一つの姿が、どのような教育を行うことになるのかを明らかにする。宮城が行っている教育を知る上で、子どもをどのようにみているのかということは重要である。なぜならば、教育という働きかけをする相手、愛情を注いでいる相手をどうみるかということは、愛情が形を変えて表わされていると考えられるからである。そこで、宮城自身の言葉をいくつか取り上げて、子ども観に始まり、宮城の愛情・教育観に対して考察を行う。

3-2. 宮城の子ども観

A「“いけません、だめです”っていうとき大人は、子どもが何を考え、何をしているのかをよく見きわめてから、言わなくてはいけない、たいせつなことがある。(中略)私ね。思うの。いくら想像しても、想像しても、たりないのね。私たち、ずいぶん子どもの心を忘れているみたい。」³¹

B「まわりで何があっても、こんなにものごとに集中できる...ということは、知恵が遅れていてもこれをのばせば、この子たち、素晴らしいことしかずのじゃないか、ここをのばし、ひっぱり出すのが、かかわりあいをもった私の役ではないかと思いました。」³²

C「からだが不自由なら心も不自由であると誤解されがちな子の心の中は、こんなに可愛く、すてきで、きれいで、美しくって、けなげだと思います。姿をみて、その心の中を判断することは間違っているような気がします。耳が不自由だからその子は何も感じないと思ったら間違いだと思います。知恵が遅れていたら、心も遅れていると思ったら、間違っていると思います。心の中のことは、感じとらなければならぬって私、そう思うんです。」³³

これらの言葉はまさに、子どもを一人の人間としてみていること、すべての子どもには「善く」なろうとする力があることを信じ、子どもは「善く」なろうとする存在であるととらえている。Aの文章では、子どもには子どもの心があること、子どもの世界が存在し、大人はその世界を忘れていることを述べている。そして、たとえ話すことができなくても歩くことができなくても子どもを一人の人間として扱い、その子どもの人格を認めている。Bでは、周りから何をやってもだめだと諦められていた子どもたちを受け止めようとし、「善くなるよう」とすることの手助けとなるものを見つけだし、すべての子どもに可能性をみている。「ここをのばし、ひっぱり出す」という表現は、自分の手足を自由に動かすことが難しい子どもでも、彼らの中に何かがあることを信じ切っているからこそその言葉ではないだろうか。「何もできないから、教え込む」という教育の考え方とは全く違った見方である。Cでは、宮城自身の“感じとる心”がよく表れている。子どもたちと接するとき、宮城は目で見えることだけで判断し先入観に陥ることなく、心が感じとることで接し、関わっていることがわかる。“感じ

とる心”を大切にし、子どもの成育歴・家庭環境・病気の症状など事細かな部分まで一人ひとりしっかりと把握した上で子どもを見ていくのだ。

このようにみていくと、宮城は、子どもという存在を、“すべての子どもは必ず可能性を、能力をもっている存在”として接し、疑うことなく「子ども自身にある力」を信じきっている。

3-3. 宮城の教育における愛情（子どもへの愛）

すべての子どもは必ずどこかに能力をもっている、「ダメな子なんか一人もいない」³⁴という信念で子どもに接し、教育をおこなってきた宮城の、この信念は何によって支えられていたのであろうか。私はそれこそが、“子どもへの愛”なのではないかと思う。宮城の子どもたちへの信念・行動は、この「愛」によって生まれ、深化したのではないだろうか。ここで、宮城の「子どもへの愛」を強く感じることでできる文章を載せたい。

「愛されること、教えたい。あなたを愛しているのよ。愛しているのよ。愛されること教えたい。そうしたら、愛することおぼえるから。」³⁵

「そうして子どもたちに愛というボールを放ったの。子どもたちはそのボールを受けて、愛でみごとに返してくれました。私は今も愛のキャッチボールを続けています。」³⁶

「すべての子供たちは才能を持っています。愛がそれを助け、伸ばしていくのだと思います。」³⁷

「不可能に近いやすひこの動かないペロを動かす。私は、ただ、ただ、ありっただけのおろかな愛情と知恵と情熱だけでやる。」³⁸

宮城の「ねむの木学園」の活動は、何もわからない素人の立場で、前例もない分野に挑み続け、ついには数多くの人からの励ましを受け、ひとつの教育実践として評価を受けるまでに認められた。この源にあるのは、「子どもへの愛」である。文章にあふれているありっただけの愛情で子どもたちを信じ、助け、励ましている宮城に、子どもたちは「愛」をさまざまな形で表現することで、宮城と「愛」でつながっている。そして、愛されることで愛することを知り、子ども自身で愛するようになる。ノディングズのケアリングで重視されている、ケアされる人がケアする人になるということと繋がっている。

宮城がこのような「子どもへの愛」をもっていることを理解したうえで、どのように子どもを見ていたのか、子どもにどのように接しているのかを知ると、教育における愛情の存在が、鮮明になるだろう。また、愛情とは見ない・考えないことはできない存在であり、決して何かの代わりによって補

われたりするものでないことがわかる。

3-4. 宮城の教育観

これまで、宮城の「子どもへの愛」によって支えられている「すべての子どもは必ず可能性を、能力をもっている」とする子ども観と宮城が語る教育における愛情についてみてきた。これらの思いのうで行われている宮城の教育に対する考えが述べられている文章がある。

D「絵も、手を出したり、口を出したり指導しては、子どものものじゃない。一生懸命描いている人を見ることが、素敵な教育だと思うの。詩も、感じさせるお手伝いはしても、詩を、意識して書かせちゃいけないわ。」³⁹

E「私には、教育とは何か、とはうまくいえない。知識がなくては、生きてゆけない。けれど、本質をみきわめることを、自然に覚えた彼と彼女は、今なにかを乗り越えたと思ったのだ。あとは、そのまま、そっと正しく道案内する。生きていくお手伝いをする。」⁴⁰

F「まり子さんが、わたしに絵をおしえてくれました
うれしくて、ねむれませんでした……と日記にありました
たっちゃん、あなたの世界は、あなたがもっていたのです。
ただ、わたし、そばにいただけよ」⁴¹

G「私は、愛情をもって、その子のことを考えてなら、という条件付で、子どもをひっぱたくことも、必要だと思う。けれど、手のひらでなくてはならない。そして、その手のひらを、その子からはなしてはならない。手のひらのぬくもりが、相手に伝わるよう、時には、必要だと思う。だって、たいた方が痛いから。」⁴²

教育とは何かを明言しているわけではないが、一つ一つの言葉から宮城の教育に対する考え、取り組み方が読み取れる。

Dでは、教師や大人が子どもへ教えること指導することは、子どもの活動が子ども自身から出たものではなくしてしまうと述べ、自らの絵を描く姿をみせることが教育であると考えているのが理解できる。そして、何かをやらせるのではなく、何かをやってみたいと思わせること、子どもの心がより動き、感じとるようにすることがお手伝いすることであるとしている。この考えは、宮城が考えている教育が、子どもをある決められた枠組みへと入れるため、教えこみ、囲い込むことをせざるをえな

いような現在の教育とは大きく異なっていることがわかる。

教育とは、教える側が考えた姿へ子どもを作り上げるのではなく、より善い働きかけをするための素材として、自らを子どもたちへ見せることであり、子どもの感じとる力を信じて、あらゆる工夫を重ね、心が感じとるよう、感じとったことを表現したいと思えるよう働きかけることが大切だという。だからこそ、数多く出てくる「お手伝い」という言葉が宮城のなかでは、教育を表現する際にびったりと当てはまるのではないだろうか。これはEの文章でもはっきりと伝わってくる。ここで、「知識がなくては生きてゆけない。」ということ宮城は書いている。これは人間として本質をみきわめることが生きていくために必要であるが、それだけでは生きてゆくことができないことを語り、ハンディキャップをもった子どもたちの厳しい現実をしっかりと捉えている。しかし、その厳しい現実の中で「生きていくお手伝い」をすることが教育であると考えているのである。自らの愛情の中で子どもたちを囲い込むのではなく、現実の世界で子どもたちが本質を忘れずに生きていくことを願い、さらに子どもたちの世界を拓き、案内することを意味しているのではないだろうか。

次にFではその子どもたちの世界はすでに子どもたち自身の中にあることを宮城は述べている。子どもたちは一人ひとり世界をもっていて、それは誰に作られるものでもなく、あくまで働きかけ（この文章では「そばにいること」）によって見つける、引き出すことができるものである。この「子どもそばにいること」が宮城の愛情のひとつの形ではないだろうか。

Gの文章では、子どもを叱るということについて語っている。宮城の叱ることへの姿勢を聞き村井は「子どもへの教師のきびしさとやさしさがこれほど自然に表されたことばを、私は聞いたことがないと感じたのである。私はいまなお、これ以上に表現力をもつ教育愛のことばを知らないと思っているのである。」⁴³と述べている。子どもを思って叱ることにはありったけの愛情が必要で、それは自分が痛みを感じるくらいの愛情なのである。子どもは敏感で、自分のために叱っていることはどこかで感じとることができる。逆に、大人が自らの怒りに任せて怒っているときも敏感に違いを感じとり、その怒りは子どもの中で受け止められることなく、子どもにとっての働きかけにはならないまま終わってしまうのではないだろうか。

ここで最後に、宮城の教育における愛の働きを見事に表現した次の言葉を紹介したい。

愛する人に能力を認められ、信じてもらえていると思うとき、子どもは才能がはじける。そして、子どもたちには、子どもの世界があると思った。⁴⁴

この言葉は、子どもの「善く生きよう」とする心への働きかけをするとき「愛情」と「信頼」の重要性がわかりやすく述べられている。これは障害児教育に限ったことではなく、教育と呼ばれる活動すべてにおいて「愛情」と「信頼」が教育の奇跡を生み出す源であることを私たちに教えている。

4. 結論

これまでに教育愛とは教育の問題としてあまり取り扱われてこなかったということを前提に考察をしてきた。そして『饗宴』で語られるエロスから教育愛を考察することで、エロスの働きを踏まえた教育について今一度考える必要があるということ、宮城の実践を考察することで教育において愛は問題であるということを示した。

これらを踏まえて、教育愛は考えられる必要があることが十分にわかったが、教育において愛が考えられるためには、何が問題で何が必要であろうか。以下3点を挙げて説明する。

- ① 教育愛の背景の複雑性
- ② 教育愛の客観化の問題
- ③ 教育愛の一つの姿とは人間の何かを信じることでありという立場

まず、1つめの「教育愛の背景の複雑性」である。本研究によって明らかになった教育愛の背景として、教育観・人間観・宗教観・国家観などがある。どれも大きな見方であり、お互いが重なりあっている部分が存在するが、教育愛について語るとき、これらをどのようにみるかということが各人なりに明らかにされている必要がある。そうすれば、どの見方から見た教育愛であるのかということが明確になり、僅かでも教育愛を問題として扱いやすくなるだろうと考える。このような複雑な背景をもつ教育愛が、愛という言葉の多義性により、教育愛の背景はさらに複雑にならざるを得ない。そして、「教育とは何か」という問いに対して教育という視座から見えていない場合には、教育観をもとに語っているようであっても、それは別の背景のもとで語られていることになる。こうなると、教育愛の背景を踏まえることが難しくなり、問題として考えられにくくなってしまふ。現在の教育愛を取り囲む状況は、教育愛への無関心だけでなく、このように扱いにくさによって関心が削がれているのではないだろうか。

教育を政治の手段の一つとして考えるように、経済の手段、宗教の手段、とさまざまな手段として考える教育のなかで愛が語られると、語る人の教育愛の姿が教育以外の姿をすることになる。そして、そのことは教育愛を問題にしようとするにあたって問題の把握が難しくなってしまう。とくに、本研究で明らかになった例を挙げると、プラトンが語るエロスの中には政治の手段としての教育が見え隠れしていることや、さまざまな神の概念を中心にして語られている教育愛があることである。神といっても、キリスト教だけでなく、ギリシャ神話や国家神道の神の概念から語られる教育愛も存在することが分かった。このように、何かの手段として教育を考えるとときに教育愛の話が出てくると、教育愛とは何かの手段であるということになってしまう。そして、伝わるのが難しくなればなるほど、愛の話は教育において扱いづらいものになり、問題にされなくなっていってしまう。

この問題を乗り越えるためには、「教育とは何か」という問いに対して、人間に即した教育の見方から解答したうえで、教育愛の話をする必要があると考える。そして、デューイやノディングズ、

村井が大切にしたい、人がより善く生きるための教育であるという、人間そのものから出発した教育において教育愛が語られることが重要である。

ここまで、教育愛の複雑性が教育愛を問題にすることを遠ざけてきたと議論したが、この複雑性を解決することで語られる教育愛は果たして教育愛なのかという問題が生じる。つまり、教育愛の客観化の問題である。よりわかりやすく、より多くの人が問題にすることができるようにということに注目しすぎると、教育愛そのものへの問題が愛の客観化や一般化にすり替わってしまう恐れがある。この問題に対しては、どこまでも人間の関係性から出発することを強調したケアの考え方が有効であると考えられる。まさしく、教育愛も教育者と被教育者という1対1の関係性のなかで話すことができるものであり、相互の関係が入れ替わることや被教育者・ケアされる人が教育者・ケアする人になる必要性があることから、ケアの考え方に学ぶことで、教育愛をどこまでも一人の人間の教育における愛として扱うことができるのではないかと。

最後に、本研究を通して得られた教育愛の一つの姿として「人間の何かを認める、信じる」という側面があるということである。ここで注意しておきたいことは、信じるということとは、働きの一つであるということである。何を信じるかによってこの働きは相手に対し実に多様な影響を及ぼし、さまざまな姿となって現れる。この働きについて村井はこのように説明している。

(何かに向かう力、何かに向かわせる働きは) 唯、善悪を超えた力であるに過ぎないのである。・・・ (中略) ・・・此のやうに愛は本来その対象にて就て價値の基準を以て測ることを許さない。それは單に方向を持つ働きに過ぎないのである。・・・ (中略) ・・・善への自己發展でも悪への自己發展でもない。⁴⁵

この考えに立つならば、愛とは人間の働きの一つであり、愛が教育において働く場合には、より善くなろうとしている人間という存在を認め、人間のなかにその力があるということを知るという働きになるのではないだろうか。教育が何かに向かう働きであるならば、それは間違いなくより善く生きようとする人間である。そして、この働きが教育における愛の一つの姿であると考えられる。本研究で見えてきたように、これまで語られてきた教育愛はその多くが、「人間の何かを認める、信じる」ということが前提となって語られていた。つまり、教育において愛の話をするとき、人間自身の内部にある何か、ガリソンであれば情熱的な強い願い (passionate desire) であり、村井であればより善く生きようとする力というものを認める必要があるということになる。この前提を説明することによって、教育愛が教育から出発して考えられるようになるのではないだろうか。村井は「『善さ』への関心と『子ども』への関心との複合——教育的関心——に貫かれたエロス (愛) を、私たちは、とくに教育愛と呼んでもよい。」⁴⁶として、関心ということばを使って説明している。この教育愛は子どもへの一人の人間への関心が重視されており、関心とはまさしく相手に何かを認めたときに起こるものである。

このように、教育において愛を問題として考えることが、一人ひとりの善く生きようとすることを認め、より善い教育を目指して、さまざまな働きかけが可能になるのではないだろうか。そして、人間の中にある力を信じ続けること、つまり人間を信じることの支えとなるものではないだろうか。目の前の一人の人間自身の力を信じて教育を行うとき、教育とは知識や技術を教えるだけのものではなく、あらゆる形をとり、人間自身のための働きかけとなることができるのではないだろうか。

-
- 1 村井実 『教育と「民主主義」』 東洋館出版社 2005年 203頁
 - 2 村井実 『教育と「民主主義」』 東洋館出版社 2005年 203頁
 - 3 村井実 『みんなに伝えたい教育問答』 東洋館出版社 2008年 19頁
 - 4 村井実 『村井実著作集1 教育学入門』 小学館 1987年 9頁
 - 5 村井実 『ソクラテスとプラトン：プラトンの作品について教育史の立場から両者を区別する試み』 哲学 第35集 1958年11月を論拠にする。
 - 6 プラトーン／森進一訳 『饗宴』 新潮文庫 2009年 24頁
 - 7 村井実 「教育愛に就て」 『教育学研究』 第17巻第6号 1949年 14頁
 - 8 同上 15頁
 - 9 プラトーン 前掲書 111頁
 - 10 村井実 『村井実著作集1 教育学入門』 小学館 1987年 332頁
 - 11 村井実 『教育學』 慶応通信株式会社 1974年 116頁
なお、*は旧字体に変換できないため、常用漢字に改めた。
 - 12 同上 120頁
*1は*は旧字体に変換できないため、常用漢字に改めた。
また、空白などもすべて原文のまま引用した。
 - 13 プラトーン著／久保勉訳 『饗宴』 岩波文庫 2005年 121-122頁
 - 14 同上 121-122頁
 - 15 同上 xiii.
 - 16 同上 xiii.
 - 17 同上 1.
 - 18 同上 8-9.
 - 19 同上 4-5.
 - 20 同上 15.24.
 - 21 同上 23-24.
 - 22 同上 20-21.
 - 23 村井実 「ソクラテスとプラトン：プラトンの作品について教育史の立場から両者を区別する試み」 哲学 第35集 1958年11月を論拠にする。
 - 24 同上 349-350頁
 - 25 同上 354頁
 - 26 プラトーン／森進一訳 『饗宴』 新潮文庫 1968年 104頁
 - 27 同上 120頁
 - 28 同上 125頁
 - 29 同上 introduction や Chapter 1 にたびたび登場する。
 - 30 村井実 『教育と民主主義』 東洋館出版社 2005年 66-68頁
 - 31 宮城まり子 『時々の初心 ねむの木学園の40年』 62-63頁
 - 32 宮城まり子 『まり子のテレソン』 三笠書房 1975年 12頁
 - 33 同上 208頁
 - 34 宮城まり子 『まり子の目・子どもの目』 小学館 1983年 91頁
 - 35 宮城まり子 『またあしたから』 日本放送出版協会 1999年 46頁
 - 36 京都新聞 2008年4月15日朝刊

-
- 37 読売新聞 2005 年 11 月 8 日朝刊
38 宮城前掲書『時々の初心』 85 頁
39 宮城まり子『まり子の校長日記』 小学館 1985 年 190 頁
40 同上 132 頁
41 宮城まり子『画集 ねむの木の詩』 ねむの木学園刊 1977 年 29 頁
42 宮城前掲書『まり子の校長日記』 216 頁
43 村井実『教育と民主主義』 153
44 宮城前掲書『まり子の校長日記』 42 頁
45 村井実『教育學』 1979 年 79 頁
なおここでは「子ども」と表現されているが、関心の対象は「成長を期待されうる限りのすべての人間」である。
46 村井実『村井実著作集 1 教育学入門』 1987 年 129 頁

参考文献

- Jim Garrison. *Dewey & Eros : Wisdom and Desire in the Art of Teaching.* Teachers College Press. 1997
Daniel P. Liston. James W. Garrison. *Teaching, Learning, and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice.* Routledge. 2003
Leonard Waks. *Leaders in Philosophy of Education.* Leaders in Educational Studies. 2008
- 岡田敬司『教育愛について かかわりの教育学Ⅲ』ミネルヴァ書房 2002 年
高山岩男『教育愛と教師の権威』玉川大学出版部
イズラエル・シェフラー著／村井実監訳『教育のことば』東洋館出版社 1981 年
シュブランガー著／伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型 2』明治図書 1967 年 12 月
新堀通也『教育愛の構造』福村出版 1971 年
武安宥・長尾和英編『人間形成のアイデア』昭和堂 2002
田中克佳／編著『教育史』川島書店 2005 年 2 月
R.P.ドーア著／松居弘道訳『江戸時代の教育』岩波書店 1971 年
ネル・ノディングス『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房 2008 年
ネル・ノディングス『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』ゆみる出版 2007 年
H. ハイラント著／平野智美・井出麻里子訳『【全訂版】マリア・モンテッソーリ その言葉と写真が証す教育者像』東信堂 1999 年
プラトン著／久保勉訳『饗宴』岩波文庫 2005 年
プラトーン／森進一訳『饗宴』新潮文庫 2009 年
O・F・ボルノウ『教育を支えるもの』黎明書房 2006 年
E・フロム『愛するということ』紀伊国屋書店
ジェイン・ローランド・マーティン著／生田久美子監訳『スクールホーム <ケア>する学校』東京大学出版会 2007 年
ジェイン・ローランド・マーティン著／村井実監訳『女性にとって教育とは何であったか—教育思想家たちの会話—』東洋館出版社 1989 年
宮城まり子『時々の初心 ねむの木学園の 40 年』講談社 2007 年
宮城まり子『まり子の校長日記』小学館 1985 年
宮城まり子『まり子のテレソン』三笠書房 1975 年
宮城まり子『またあしたから』日本放送出版協会 1999 年
宮城まり子『まり子の目・子どもの目』小学館 1983 年
宮城まり子『画集 ねむの木の詩』、ねむの木学園刊 1977 年
宮城まり子『ねむの木学園 愛の風景』ねむの木学園刊 2007 年
宮城まり子編／さとうたかひろ詩・絵『ねむの木の心の空はいい天気 さとうたかひろ詩集』青娥書房 1996 年
村井実『教育と「民主主義」』東洋館出版社 2005 年

村井実 『教育の理想』 慶応義塾大学出版会 2002年
村井実 『村井実著作集1 教育学入門』 小学館 1987年
村井実 『村井実著作集3 ソクラテスの思想と教育 「善さ」の構造』 小学館
村井実 『みんなに伝えたい教育問答』 東洋館出版社 2008年
村井實 『教育學』 慶応通信 1974年
M. モンテッソーリ著／阿部真美子・白川蓉子訳 『モンテッソーリ・メソッド』 明治図書 1974年
クラウス・ルーメル編 『モンテッソーリ教育の道』 学苑社 1993年

岡本定男「教育における人間的なもの[上]—「教育愛」の学說的成立とその今日的位罫—」 『奈良教育大学紀要』
第44巻第1号 1995年
岡本定男「教育における人間的なもの[下]—「教育愛」の学說的成立とその今日的位罫—」 『奈良教育大学紀要』
第45巻第1号 1996年
橋迫和幸・池水佐千子 「教育におけるケアリングの意義と課題：ネル・ノディングズのケアリング理論を中心に」
『宮崎大学教育文化学部紀要』 教育科学 第10巻 2004年2月 73-89頁
古屋恵太「エロスの教育哲学と道具主義」『東京学芸大学紀要』 総合教育科学系 第59巻 2008年 17-25頁
ジェーン・ローランド・マーティン／朴順南訳 「家庭の道徳的等価物としての学校」 『哲學』 第113集 2005
年3月 165-188頁
村井実『ソクラテスとプラトン：プラトンの作品について教育史の立場から両者を区別する試み』 哲學 第
35集 1958年11月
村井実 「教育愛に就て」 『教育学研究』 第17巻第6号 1949年
渡辺明照 「教育愛について」 『東海大学紀要』 課程資格教育センター 第2巻 1992年 48-56頁