

## ルソーの「事物の教育」と生活科

佐々井利夫

### はじめに

生活科に言及した書では、生活科についての認識をさらに深めるために、その教科に関連する過去の理論や実践がしばしば紹介されている。ルソーの教育論は、紹介されることの多い理論の一つである。しかし、そうした場合のルソー教育論は（ほかの思想家の教育論についてもそうであるが）大體概説的であり、十分な論理性をもって読者に伝えられているとはいえない一面がある、と考える。本稿においては、ルソーの教育論のなかで「事物の教育」を取り上げ、生活科との関連を検討する。そうすることで、ルソー教育論の現代的意義がより鮮明になるであろうし、また、生活科を理論的に強化する何らかの手がかりが得られる、と考えるからである。

### 1. 「自然の教育」と消極的教育

ルソーは、『エミール』で自然、人間、事物という三種類の教育について説明している。そして、「われわれが何も為しえない教育」である「自然の教育」に、「ほかの二つの教育」、つまり「人間の教育」「事物の教育」を導いていかなければならない、と述べている。(cf., p.247)<sup>1)</sup>この部分は『エミール』の最初にあり、一見論理的な説明なので、従来よく引用されており、しばしばこの部分を根拠にして、ルソーの教育論を「自然の教育」中心に理解しようと試みられてきている。しかし、ここでの「自然の教育」についてのルソーによる説明は、「私たちの諸能力と諸器官の内的な発展」であり、その教育は教師（人為）の関与を否定するかの印象を読者に与えている。こうした「自然の教育」についての理解や印象が、よく知られている消極的教育の説明と結びつくとき、さらに、教師の関与は遠ざけられているかのようである。

『エミール』は、一人の少年エミールと一人の教師を登場させ、エミールの誕生から結婚に至るまでの教育的展開を論じたものであるが、その方法論は二つに大別されるであろう。すなわち、エミールが思春期に成長するまでは、「徳や真理を教えること」よりも「心を悪徳から、精神を誤謬から保護する」(p.323)という消極的教育 *l'éducation négative* が強調され、思春期以降は反対に道徳的、知的教育が徹底されている。生活科は小学校低学年を対象とした教科であるので、『エミール』では消極的教育の時期に該当している。

ところで、「徳や真理を教えること」を教育と考える社会的通念からいえば、消極的教育はまさに教育の否定である。生活科も『学習指導要領』が示すように、知識や習慣を教えることを直接の目標としていない。「具体的な活動や体験」の過程において、それらが身に付くとされる。その意味では生活科は、「教える」と言うことを強調する立場からいえば教育の否定である。中野重人氏の表現によれば、「『教えないで教えられるか』、生活科授業づくりの核心である。生活科は知識を覚える教科ではない。知恵を身に付ける教科である」<sup>2)</sup>

とされている。

このような、ルソーの消極的教育や生活科の特色をなす「教える」ということをひとまず否定する教育観は、何かを「教える」ということを強調する立場からは理解され難い面があり、ときには自由放任的な解釈を生みがちである。この点について、J.H.ペスタロッチとJ.デューイのルソー解釈に言及したい。両者とも、ルソー同様、生活科の理論的系譜をたどるとき、しばしば紹介されているからであり、彼らもまた、ルソーの「自然的教育」や消極的教育をそのまま受容することに躊躇しているからである。

まずペスタロッチは、若き日、「かれの『エミール』が出るや否や、わたしのひどく非实际的な空想精神は、この同じようにひどく非实际的な空想の書からひどく感動を受けた。

(中略) このルソーによって新たに鼓吹された理想主義に基づく自由思想もまた、国民にいっそう大きい浄福にみちた活動の範囲を与えようとするわたしの空想的な努力を高めた」<sup>3)</sup>とまで、ルソーを全面的に承認している。しかし、彼は自分の子どもを育てる過程で、絶対的な信頼を寄せたはずの自身のルソー理解に動揺をきたしたのである。すなわち彼は、「自由と従順の限界」に悩み、ルソーに言及する。「自由は善であるが、従順も同様に善である。われわれは、ルソーが分離したものを結合しなければならない。人類を墮落させる不当な抑制の惨めさを確信するのあまり、彼は自由の限界を見出だしえなかったのだ。」そして彼は、ルソーの「子供を全くただ事物の自然性にのみ服従させ、人間の恣意に服従させない教育」を評価しつつ、人為を必要とする「従順」の教育を模索するのである。<sup>4)</sup>

またデューイは、『エミール』の最初の部分からルソーの「自然的教育」を解釈しようとしている。そして、「ルソーの言い回しは、教育について妙にひねりをきかせて述べられているが、根本的な真理もまた含んでいる」と一定の評価をしながらも、「彼は、生まれつきの諸器官や諸能力には独自の『自発的な』発達がある、と信じている」、と解釈し、諸器官の構造や活動が発達の目的をも与えるとした点で、ルソーは「重大な誤りを犯した」と断定したのである。<sup>5)</sup>

ルソーについてのペスタロッチやデューイの解釈の問題は、生活科においては、『学習指導要領』が示す「具体的な活動や体験」を、方法論として徹底させるのか、あるいは「具体的な活動や体験」を、方法論としてだけでなく、それ自体をどの程度目的として位置づけていくのか、といった問題を提起していると考えられる。換言していえば、「教えないで教えられるか」の「教えないで」部分と、「教えられるか」部分のどちらをどの程度強調するか、といった点に関連するであろう。この点は別の機会に考察したい。

ペスタロッチやデューイのルソー解釈に示されるように、ルソーのいう「自然的教育」や消極的教育における人為の介入の度合い、教師の技術といった方面の理解は容易ではない。その責任の一端は、ルソーの表現にもあるといえるであろう。彼は、『エミール』のやはり最初の部分で、「教育は一つの技術 un art であるとしても、その成功はほとんど不可能である」(p.247)と述べて、教育における教師の技術の介入を否定的に表現しているからである。したがって、読者は『エミール』に、J.スタロバンスキーも指摘しているように、「生徒の自発性を導いている家庭教師の理にかなった省察」よりも「子どもの感覚的な自発性」の主張を多く読み取り、「教育の科学および省察された技術の論述を見るのではなく、省察されない感情への讃歌を見ている」ことになるのである。<sup>6)</sup>

しかし、『エミール』を「教師の理にかなった合理的な省察」の観点から検討していくと、ルソーの「自然的教育」は、人為を退けた自由放任的教育ではなく、反対に徹底的な人為

の介入, すなわち教師の技術によって実現される教育であることが理解されてくる。(この点は後述する。) ただしその場合, 「自然の教育」は「事物の教育」として展開されるのである。「自然の教育」を装った「事物の教育」と表現する方が, より適切であるだろう。『エミール』には, 「自然の歩み la marche de la nature」「自然の秩序 l'ordre de la nature」「自然の規則 la règle de la nature」といった表現が多く用いられていて, 少年エミールへの「自然の教育」を読者に印象づけているが, 実際は教師が「事物の教育」を実践することで「自然の教育」を創り出しているのである。

たとえばルソーは次のようにいう。「子どもを事物への依存のみに止まらせなさい。その教育の進歩において自然の秩序に従うことになるであろう。子どもの無思慮な意志に対しては, 物理的な障害か, それとも, 行為そのものが生む罰しか与えないようにせよ。そうすれば, 子どもは機会あるごとにそれを思い出すことであろう。」(p.311)「自然が人間に課すつらいくびき le joug, あらゆる有限の存在がそのものに屈しなければならない必然の重いくびきを, 早くから生徒の高慢な頭上に感じさせなさい。生徒がこの必然を事物のうちに見い出だして, 決して人間の気まぐれのうちに見い出ださないようにしなさい。」(p.320)「事物への依存」が結果として「自然の秩序」に従属するということ, 生徒が「自然が人間に課するつらいくびき」を感じるのは, 「事物の教育」によってであるということ, このような引用の要旨からいえば, 「自然の教育」は, 「事物の教育」を実践する教師の技術に, その成否がかかっている, といえるであろう。

ところで, 生活科を欧米の教育思想の歴史のなかで位置づけようと試みるときに紹介されるルソーの教育論は, 主として「自然の教育」や消極的教育であって, 「事物の教育」に関する論点は必ずしも強調されていないのである。この点について, 生活科を論じる書を著した二人のルソー教育観をみてみよう。

まず中野氏は, ルソーについて, 「彼は, 自然のままに, 自然が教える通りに教育を行うことを説く。すなわち, 合自然の教育である。(中略)自然の教育とは, 換言すれば, 子供を社会の悪影響から守ってやることである。そのためには, 俗世間からの隔離が必要であるという。ここに, ルソーの教育が消極教育といわれるゆえんがある。ルソーは, 教師の役割は子供にあれこれのことを教え, 指図することではないと主張する。子供に知りたいという欲望をおこさせ, 自ら活動させることが大切なのである。それは, 言葉による教育ではなく, 実物による教育, 体験に基づく教育である」<sup>7)</sup>, と説明している。また, 佐々木昭氏は, ルソーの教育論を説明して, 「すべての教育は自然(人間の本源的状態, 善なる状態, つまり理想の状態)に導かれなければならないという。これが有名な『自然にかえれ』であり, 自然人の主張であって, 自然主義の教育思想といわれるものである。(中略)そして教師の任務は, 子どもに教えたり指図をするのではなく, 子どもに知りたい欲望を起こさせ, 自ら活動させることが大切であるとし, つまり子どもの教育は, 言葉によるのではなく, 実物, 体験に基づくものでなければならないとした。彼が目標としたのは, 『子どもには最小の権力, 最大の自由を』ということであった」<sup>8)</sup>, と述べている。

両者のルソー解釈に共通するのは, いずれも『エミール』の最初の部分を中心にして「自然の教育」を説明し, 方法論としての消極的方法を指摘し, 実物, 体験に基づく教育であることを強調している点である。生活科教育との関連でルソーに言及するとき, 上述したように, 「自然の教育」や消極的教育に関する論点は, それ自体では現実への適用において誤解を生じる素地があるといえるであろう。したがって, 両者の引用の後半に指摘されて

いる、ルソーの教育を実物、体験に基づく教育とした部分に関連するルソー自身の論点、すなわち「事物の教育」を検討することが、生活科を实践するうえでより意義深いと考えられる。以下において、ルソーが実物、体験に基づく教育を例示している二つの場面を中心に、生活科教育と関連づけていきたい。

## 2. 「事物の教育」と生活科

『エミール』第二編のなかから二つの場面を取りだし、事例A、事例Bとしてその要点を示そう。

### 事例A

幼年期から少年期へ移行する年頃と思われるエミールに、教師は所有の観念の教育を試みる。方法はそら豆の栽培である。

教師はこの栽培の過程で、そら豆が時間と労働と苦勞の代価としてエミールに所属するものであることを理解させる。しかし、実はそら豆を植えた土地は、既に園丁がメロンの種をまいた土地であった。園丁はそら豆を引き抜いてしまい、エミールを悲嘆にくれさせる。園丁とエミール側との話し合いの結果、作物の半分を渡すという条件で園丁の土地の一面を耕すことが認められる。ルソーはこの事例で、エミールが所有の観念の理解だけでなく、所有の観念がどんなふうに自然に、労働による先占者の権利にまでさかのぼるのか、といったことまで「明晰、明確、単純」に理解できる、と考えたのである。(pp.330-333 後述におけるこの部分からの引用はページ数を省略する)

### 事例B

大体10歳前後と思われるエミールに、視覚と駆けっこの訓練をする場面がある。

教師はエミールと散歩するときに、ときどきお菓子をもち出掛けていた。あるときお菓子を石の上におき、そこをゴールとして、近くにいた男の子二人に駆けっこをさせた。勝者がお菓子を得るのだが、この遊びは次第に大がかりなものとなり、競走路が長くなって、参加者も見物人も増えてきた。傍観者でいたエミールも、お菓子を獲得するために、ひそかに走る練習をする。そして駆けっこに勝利する。駆けっこは違った地点からスタートするルールなので、当然ゴールまでの距離に有利、不利が生じていた。そのことに気付いたエミールは教師に抗議する。抗議は受け入れられず、結局は有利なコースを選択するために目測するようになった。こうして「数ヵ月の試行錯誤ののちに、彼はすばらしい視覚測量器」をつくりあげたのである。(pp.393-396 後述におけるこの部分からの引用はページ数を省略する)

以下において、『エミール』におけるこの二つの場面を、生活科の授業に関連させて検討するのであるが、論議を焦点づけるために、生活科を論じた書のうち、文部省にあって生活科新設に尽力された中野重人氏の『生活科教育の理論と方法』の一部を参照する。<sup>9)</sup>その書では、「生活科が目指すもの」として「四つの問題提起」をしているが、その四つのうち「授業を変える」という論点を取り上げ、上述した事例A、Bを中心にルソーの教育論と関連づけていきたい。

「授業をかえる」は、具体的には(1)メダカの学校である、(2)ケンカも学習である、(3)道草の見直しである、の3つの観点からまとめられている。それぞれについて検討しよう。

(1) メダカの学校である

この表現は、「だれが生徒か先生か」分からない授業を指摘したものである。これは、明治以降の我が国の学校教育の伝統的指導形態である一斉授業と対立するものであり、その意味で生活科は、我が国の伝統的な授業観に変革を求める性格をもっているといえる。中野氏は、生活科では、「教師が一步退くことが求められるのである。教師がでしゃばらない、ということである。子供とともにつくる生活科である」と主張している。

中野氏がここで述べている生活科授業における教師と子どもの関係は、ルソーの事例A、Bにおける両者の関係にほぼ一致する。ルソーは事例Aで次のようにいう。「前にたてた原則に従って、私は子どものしたがうことに反対しない。反対に、私は助けてやり、楽しみをともにし、一緒に働く。彼を楽しませるためではなく、自分が楽しむためであり、少なくとも彼にはそう信じさせる。私は彼の園丁見習いとなる。彼に力がつくまでは、私が代わりに土を耕す。」また、「教師がでしゃばらない」という点では、『エミール』はさらに徹底している。たとえば事例Bにおいて、教師は直接的な指示はしない。したがって、コースの距離の相違をエミールに気づかせることに、教師は「ありとあらゆる苦勞」をすることになる。

ルソーは、教師が子どもの状態に降りることを要求する。「もし彼らがまだあなたの方のところまで昇ってこれなかったら、恥じることなく、ためらうことなく、彼らのところまで降りていきなさい。」(p.538) 子どもと同じ位置という意味では、ルソーも「メダカの学校」を支持するであろう。しかし、「事物の教育」においては、教師の配慮はさらに周到でなければならない。教育の展開において、教師の意志、意図の存在を子どもに気づかれてはならないからである。この論点は、「自然の教育」「事物の教育」は人為を退けた自由放任の教育ではなく、反対に徹底な人為の介入、つまり教師の技術によって実現される教育である、という上述した論点に関連している。もう少し詳述しよう。

ルソーの人生は『告白』にもあるように、決して物理的に恵まれて送られたわけではない。しかし、彼はそのことを特に深刻に考えていないようである。だが、他人の命令、他人の恣意に意志が従属させられることには耐えられなかった。E.カッシーラは、ルソーが「物理的欠乏」には耐えられても、他人の恣意に自分の意志に従属させられない点をとらえて、「この点こそ彼の国家理想ならびに教育理想の出発点」だと指摘している。<sup>10)</sup>『エミール』の論点に合わせていえば、意志と性格の独立を旨とする教育においては、物理的障害（事物の強制）は避けてはならないが、他人の意志が強制されることは避けなければならないということである。他人の意志を理性的に判断することのできない年齢の子どもに対しては、特に避けねばならない。したがって、子どもに対しての大人（教師）の働きかけにおいては、極力人為の痕跡を消すことが重要である。人為を背景に退かせたうえでの物理的環境をどう設営するかが問題となるのである。

このような考察から、ルソーのいう「事物の教育」は、実際は教師による、子どもには決してそうと気づかれてはならない絶対的な支配を前提としているのである。「彼（生徒）には自分が常に主人であると思ひこませつつ、実は主人であるのは、あなたであるようにしなさい。自由の外見をもつものほど、完全な隷従はない。このようにして、意志そのものすらとりこにするのだ。何も知らず、何もできず、何も認められない哀れな子どもは、あなたの意のままではないか。」(pp.362-363) J.スタロバンスキーも指摘しているように、このような教師の生徒への完全な支配は、まさに、その「意図が有害である場合を考えるならば、おそるべきものであるだろう」。<sup>11)</sup>

「事物の教育」は理論上の設定であり、生活科の授業は現実そのものであるので、いうまでもなく、前者における教師と子どもの関係を後者にそのまま適用することはできない。しかし、「だれが生徒か先生か」分からない授業は、生徒や第三者からみてそう表現できる授業であり、実際にはそこに教師の周到な意図が支配しているべきだ、とルソーの「事物の教育」は訴えていると考えられるのである。

## (2) ケンカも学習である

ケンカは、生き生きと体全体で学ぶ活動としての生活科の授業に発生しうる、人間関係におけるトラブルの象徴的表現であるだろう。中野氏は、「そのトラブルを通して子供は学ぶのである。それは単なる知識の学習ではなく、生きて働く知恵を身に付けるのである。」と説明している。

ルソーの事例Aもまた、エミール側と園丁との間にトラブルが発生し、前者は後者から厳しい抗議をうける。トラブルのなかで幼いエミールは、悲嘆、苦しみ、怒りといった人間特有の情念にさいなまれることになる。事例Bでも、駆けっこのコースをめぐる、教師とエミールとの間にちょっとした諍いがある。

ところで、人間関係におけるトラブル（ケンカ）は、幼いエミールを自分と他者との関係の認識や、道徳的観念の世界にまで導いていくことにはならないだろうか。もしそうだとすれば、少年期についてのルソーの教育観と矛盾することになる。何故ならルソーは、「子どもを事物の依存のみに止まらせなさい」（p.311）と述べたり、「理性の年齢に達するまでは、人は道徳的存在や社会関係について、なにひとつ観念をもつことができないだろう」（p.316）と述べて、子どもが社会的な人間関係を意識しないこと、行為の道徳性に関心をもたないことを、少年期における教育の重要点として、『エミール』で繰り返しているからである。

しかしそれは、言葉を媒介にした「人間の教育」を、少年期に適用することの戒めとして語られていると理解すべきであるだろう。「事物の教育」において体験として得られる人間や道徳性についての観念は、必ずしも否定されてはいないのである。たとえば、事例Aが示される直前には次のような文章がある。「社会のなかに生きているのだから、子どもを12歳まで育てていくうちに、人間の人間に対する関係や人間の行為の道徳性についてのなんらの観念も子どもにもたせないですますことは、不可能だと私は考える」（p.329）しかし、そうした観念はできるだけ遅らせるようにと、ルソーは急いで付け加えている。さらにまた、事例Aに続く文では、「若い教師諸君、どうかこの例をよく考え、なにごとにおいてもあなたがたの教えが言説によるものよりもむしろ行為によるものであるべきことを忘れないでいただきたい」（p.333）と、「事物の教育」における道徳性の形成を肯定するのである。事例Bでも、駆けっこの勝利に慣れたエミールが、それまでは賞品としてのお菓子を自分一人で食べていたのをやめて、時々敗北者に分けてやるようになった、という説明があり、教師の側に「道徳的な観察の機会が与えられた」と、表現されている。

中野氏は、「教室で椅子にすわって、教科書を読み、それを覚える知識の学習にあつては、つかみ合いになるようなトラブルはほとんどない。しかし、体全体で学ぶ生活科にあつては、トラブルは当然のことである」と述べている。『エミール』では、生徒と教師の間の「つかみ合いになるようなトラブル」は紹介されていない。しかし、「事物の教育」はトラブルの連続である。たとえば、窓ガラスを繰り返し割る子どもを、窓のない暗い所に閉じ込め、反省を確認したところで和解を提案するという場面（pp.333-334）や、気まぐ

れな子どもが教師に対する支配権を確保しようとして、無理に散歩を要求し、教師の拒否にあい、一人で不安な外出をする場面(pp.366-369)などがそうである。いずれの場面でも、教師の側から意図的に(しかし、その意図を生徒に気づかれることなく)、トラブルが操作されている。トラブルは避けられないが、「教訓は常に事物そのものによって生徒に与えられ」(p.369)ることが肝要なのである。

### (3) 道草の見直しである

まず、中野氏の説明をそのまま引用しよう。「道草とは何であったか。野山をかけ回り、小鳥を追う。木に登り、昆虫をつかまえる。水がぬるむと小川に入り、魚をすくう。かくれんぼをし、メンコで遊ぶ。おいしそうな柿を、つい失敬しようとして、おじいさんに見つかりどなられる。」このような道草でのひととき、子どもは自然の感性を豊かにし、遊びや付き合いの仕方を学ぶことができた。道草はまさに「地域の自然や人々から生きる知恵を学ぶ貴重な機会」であった。

このような中野氏による道草の強調は、生活科が身近な環境に学ぶことの大切さを問題提起している、との認識を背景にしたものである。しかし、ルソーの事例との関連で道草の意義を検討する場合、別の認識を背景にしてその意義を強調したいと考える。すなわち、道草の見直しという表現を、能率性、効率性重視の教育観と対比したい。そうすることで、既成の教科とは異なる生活科の大きな特色の一つがより鮮明になってくると考えるからである。

生活科は道草を重視する教科である。表現を変えていえば、無駄を重視する教科である。教師の主導によって展開されるほかの教科は、能率性、効率性を重視した内容、方法を追い求めてきた。その内容、方法についていけない子どもは「落ちこぼれ」るのである。かつて臨教審の最終答申が、現在の学校教育の陥っているこの局面に言及したことは、周知の通りである。そこでは近代の公教育が追求してきた効率性、継続性、安定性が、結果として画一性、硬直性、閉鎖性を生じさせてきたことが反省されていた。そして、「個性重視の原則」が答申の柱の一つとされたのである。

生活科は、先にも言及したが、その目標が示しているように、知識、習慣、技能を直接身に付けることを目指してはいない。まず、体験、活動における社会、自然や自分への関心、気付きが重視され、体験、活動の過程において習慣、技能を身に付けさせるのである。体験、活動の過程においてケンカや道草があり、個性が発現する。この意味で、生活科の目標にある「過程において」という語句は、その教科を特色づける重要表現といえるであろう。中野氏も「なぜ『その過程において』なのかは、生活科の本質とかかわって重要である」と強調している。

ルソーもまた、子ども期の教育において知識、習慣、技能を直接に教授する方法を否定する。ルソーの方法は、能率性、効率性を追い求める教育とは対照的であるといえるであろう。事例Bのなかでルソーは次のようにいう。「この遊びはお菓子よりもずっと値打ちがあるのだが、はじめからそうだったのではなく、なに一つ生みはしなかった。私は嫌にもならなかったし急ぎもしなかった。子どもの教育とは、時を無駄にすることで時を得ることを知る必要のある職業なのである。」ルソーは、『エミール』の別のところで、「時を無駄にする」ことの意義をさらに強調している。「ここで私は、全教育中の最大の、もっとも主要な、もっとも有益な規則を述べていだろうか。それは時を得ることではなくて、時を失うことだ。」(p.323)

事例Aも事例Bも、いずれも長い時間を必要とする教育である。体験、活動を重視する生活科の授業は、能率性、効率性重視の教科の授業とは異なり、道草や無駄を軽視せず、時を失うことが重要である、という観点から展開されなければならない。

## 結語

以上、ルソー教育論を生活科と関連づけるときには、彼の「自然の教育」や消極的教育に関する言及部分よりも、「事物の教育」に関する言及部分がより意義深いのではないかという観点から、「事物の教育」と生活科における二、三の特質とを対比、検討してきた。確かに、一人の生徒と一人の教師という教育が成立する最小単位を設定し、具体的現実であるかのような筋立てで教育の一般的原理を構想したルソーの論点と、現実そのものである生活科の特質を関連づけるには、無理な面も多いといわなければならない。たとえば、ルソーは少年期を「事物の教育」で徹底し、思春期以降一転して「人間の教育」を展開する構想を示しているが、現実には、「事物の教育」的生活科と「人間の教育」的なほかの教科は同時に展開される。また、教師の教育的意志や配慮を、ルソーのいうように、子どもに気づかれずに貫き通すことは、実際には不可能に近いであろう。ルソー自身も『エミール』の序文で、「特殊な適用はすべて私の主題には本質的ではない」(p.243)と述べている。こうした点を考慮しつつ、さらにルソーの教育論と生活科との関連を考察していきたい。

## 注

- 1) 本稿における『エミール』からの引用は、プレイヤード版 J.-J.Rousseau OEuvres complètes Tome IV を利用した。文中ではページ数のみを記した。なお、訳は白水社版『ルソー全集 第6巻』を参照し、一部修正を加えた。
- 2) 中野重人著 『生活科教育の理論と方法』 東洋館出版社 1990 p.41
- 3) ペスタロッチ著 佐藤正夫訳 『白鳥の歌』(『ペスタロッチ全集 第12巻』 平凡社 1974 所収) p.197
- 4) ペスタロッチ著 佐藤守訳 『育児日記』(『ペスタロッチ全集 第1巻』 平凡社 1974 所収) pp.234-235
- 5) Dewey, J., "Democracy and education", 1916, in "The middle works, Vol.9", pp.119-121
- 6) J.スタロバンスキー著 山路昭訳 『透明と障害』 みすず書房 1973 p.346
- 7) 中野重人著 前掲書 pp.173-174
- 8) 佐々木昭著 『生活科教育の研究と実践』 教育開発研究所 1992 p.226
- 9) 中野重人著 前掲書 pp.40-42 なお、後述におけるこの部分からの引用は、ページ数を省略する。
- 10) Cassirer, E., "The question of Jean-Jacques Rousseau" Translated by P. Gay, Indiana Univ. Press, 1963, p.62
- 11) J.スタロバンスキー著 前掲書 p.348