

臨床教育学とボルノウ教育学

高橋 史朗

1. はじめに

兵庫県教育委員会と神戸市教育委員会が共同で設置した「心の教育緊急会議」が平成9年10月にまとめた「心の教育の充実に向けて」と題する提言は、親子の人間的情感的相互依存関係の重要性に注目し、次のように指摘している。

「成長過程にある子どもたちに、親や家族に愛されていると実感させることは大切である。他者に全く依存しないことが自立を促すのではなく、家族の愛情に支えられてこそ子どもの自立は堅固なものになる。依存と自立の共存は、他人への思いやりや調和のとれた人間形成を図る上で極めて重要である。¹⁾」「『依存』と『自立』はダイナミックに関連しながら共存するもので、人間は依存を通してこそ自立していけるものである。子どもたちは、依存を経ながら自立していくものであり『自立』ということを一面的に強調すべきでない。²⁾」

この指摘は、教師と子どもとの関係についても全く同様であると思われる。

佐々木正昭は、「子どもに親や教師の話聞き入れる気持がなければ、教育のすべての行為は成立しない……子どもの聞き入れる気持は、親や教師の子どもへの愛情に満ちた態度から生じる。それゆえに、教育においては、教育者と子どもがしっかりとした絆で結ばれていなければ、どのような『手当て』も無効なのである。³⁾」と述べ、この教育者と子どもの絆こそが「臨床教育学」を成立させる前提条件であるとして、「臨床教育学」とボルノウのいう「教育的雰囲気」との関係について、次のように指摘している。

「『臨床教育学』が、たんに子どもの治療や現実適応に留まらず、教育者が子どもの抱える問題を共有しながら、ともに未来を語ることによって、子どもに生き抜いていく力を与え、子どもの新生と自立を促すことであるとすれば、それは教育者自身にもたえざる意識と構えの変革を要請する。『臨床教育学』が、このような意味で、『教育人間学』と『臨床心理学』の知見と技術を生かしながら、具体的な臨床の場で総合的に、一人一人の子どもたちへの援助を可能にするためには、まず、カウンセリングで言う『受容的、共感的な態度』によるクライアントとのラポートが必要であるが、これは教育人間学的に言えば、ボルノウ (O.F. Bollnow) の言う『教育的雰囲気』が不可欠ということである。⁴⁾」

ボルノウの「教育的雰囲気」についての探究は、今日の日本の教育の荒廃を克服するのは何か、を模索する上で極めて大きな示唆を与えてくれると思われる。何故なら、教育荒廃の根因の一つは、教育者と子どもとの信頼関係の崩壊にあると思われるからである。

近年、日本のマスコミを騒がしている少年の凶悪犯罪や自殺、親殺しや子殺しなどの現象は、教育の根本である親と子どもとの信頼関係が根底的に崩壊の危機に瀕していることを何よりも如実に物語っている。また同様に、教師と子どもとの信頼関係も崩壊の一途を辿っていることは、さまざまなアンケート調査により明らかである。

このような教育者と子どもとの信頼関係の崩壊という重大な問題を戦後日本の教育学はどれ程真剣に取り上げてきたであろうか。とりわけボルノウが重視している教育の人間の、情感的基底についての研究⁹⁾はほとんど行われてこなかったといっても決して過言ではなからう。そこで臨床教育学の視点からボルノウのいう「教育的雰囲気」について考察することにする。

2. 教育的雰囲気——臨床教育学の基底

(1)教育の情感的諸前提と関係の二重性

ボルノウは「教師と児童の間に成立し、あらゆる個々の教育行為の背景をなす情感的条件と人間の態度の全体⁹⁾」を「教育的雰囲気」という概念で言い表わしている。彼によれば、「教育的雰囲気」は、教師と児童との相互作用によって成立し、しかも両者を根源的な統一において包む教育的状況の全体である。彼はそれを教育が成功するための必要不可欠な前提であると考えた。彼がここで問題にしているのは、人間の生の全体の一部分を構成する特定の心的活動ではなく、人間の全体をくまなく支配し、人間のあらゆる個々の行動の仕方を支え、かつ規定しているところの、人間の全体的態度である。

このような教育にとって不可欠な人間の、情感的前提は、従来の教育学ではあまりに等閑視されてきた。それはこれまでの教育学の省察の対象としては、ほとんど取り上げられず、その意義を認識されることすらほとんどなかった。従来の教育学は、教育的行為を手仕事の行為との類推で見ると「技術論的」な教育観に立脚するか、教育を植物の成長と栽培になぞらえる「有機論的」な教育観に立脚していたために、教育的行為の独自性、即ち、教師と子どもとの人間の、情感的相互依存関係についての十分な解明を為し得なかったのである。

ボルノウは「教育的雰囲気」の本質を解明するためには、子どもと教師からの二重の視点から考察すること、即ち、子どもの教師に対する情感的態度、及び教師の子どもに対する情感的態度を考察することが必要であると考え、彼の著書 *Die Pädagogische Atmosphäre* において、その考察を試みている。

このように、教師と子どもとの教育的関係の相互性への問いが設定されていることが、ボルノウの「教育的雰囲気」の大きな特色であるが、同時にこの教育的関係は、単にある一定の他人に向けられているだけでなく、秩序があり信頼に満ちた世界の中に安定し、包摂されているという、より一般的な生命感情をも包含していることに私たちは注目する必要がある。

また、彼が「教育的雰囲気」を探究する意図は、信頼、感謝、愛、希望等々の諸現象を、人間学的方法によって慎重に解釈することによって、それらが人間の生の全体において、いかなる意義を有するかを解明し、新しい教育学的基本範疇の可能性を提示することにあった。

(2)子どもの教育者に対する情感的態度

ボルノウはその著 *Neue geborgenheit* において、実存哲学の限界を乗り越える「新しい被護性の感情」について述べたが、その教育学の帰結として、子どもの健全な人間の発達にとって、この世界の中で被包感を抱かせる雰囲気が必要不可欠であることを力説して

いる。

ボルノウによれば、子どもの被包感は、幼児の母親に対する信頼関係においてのみ開示され、幼児期における、この母親によって絶対的に護られているという感情が、やがて世界と生への信頼一般へと発展する。

ボルノウは、ペスタロッチがこの連関を全射程において認識していたことを高く評価し、母親に対する幼児の愛と信頼、感謝と従順などの関係に、その後のすべての発展がいかに深い根をもっているかについて述べた、彼の『ゲルトルートはいかにその子らを教えるか』の末尾の次の二書簡に注目している。

ペスタロッチは同書の第13信において、次のように述べている。「私はかく自ら問う。どうして私は人々を愛し、信じ、人々に感謝し、従うように至れるか。……私は、かかる感情、活動は、実に嬰兒とその母親との間に存する色々の関係中に、その主要の根源を有するものなることを見出すのである。……この母子間に存する自然的関係の中に、人間が自分等を創造せる造物主に対する一種特別な信頼という心的状態の自然的萌芽の全本質が宿っているのである。……母親の胸上にて発展されたる愛と、感謝と、信頼との感情は、今や拡大して、父としての神、母としての神を包括するに至るのである。」

さらに、第14信では、「宗教及び道德にとって、本質的なところの諸々の感情を発生せしむる萌芽は、実に同時にまた、私の教授法的全精神の発生したる萌芽でもあるのである。即ち、それは全く嬰兒とその母親との間に存する自然的関係に根ざすものであって、……彼は神と、世界と、母親とを同一の情緒中に包んでしまう。」と述べ、幼児の母親に対する被包感が、世界と生への信頼一般へと発展し、宗教及び道德の根本的な基礎となっていることを、ペスタロッチは強調しているのである。

そこで問題となるのは、このような幼児期の被包感が崩壊したとき、いかに対処すればよいかということである。ボルノウはこの問題について、次のように考える。即ち、教育者は、失われた信頼を再び取り戻すよう努力し続けねばならない。子どものために被包感の領域をつくり出し確保してやるのが、教育の第一の必須の課題である。彼はこのように考え、被包感の領域を、くり返し襲ってくる攻撃に抗しつつ、常に新たに克ちとらなければならないと力説している。

次に彼はこのような信頼を持ち続けることを可能にする「気分」の問題を取り上げ、信頼と気分との関係について考察をしている。彼によれば、すべての信頼には、それに先立つ雰囲気があって、この雰囲気があればこそ、安心して相手に信頼の気持をもつことができるのである。

そして彼は、「快活な気分」こそ信頼の不可欠の前提であると説き、何故なら、喜ばしい気分は、人間を世界に向かって開き、それによって人間は周囲への関心を取り戻し、人に対して信頼の念を抱くことができるようになるからである、と説明している。

そして、快活を基調とする青少年の気分については、時間性を見逃すことができないとして、朝の時刻に最も純粹に経験される、新鮮な、喜ばしい、そしてひたすらに前進的な生の感情を「朝のような感情」と概念規定し、その教育的意義について次のように述べている。「こうした青年の朝のような根本気分は、教育学にとっても、特に重大な意味をもっており、その固有の性格を明確に認識しなければならない。何故なら、この朝のような気分は、以後のあらゆる教育が、その上に築かるべき、それなくしては決して成功し得ない、必須の前提を明示してくれるからである。学ぼうとする気構え、成長し、成熟しようとする

る意志は、すべて、この朝のように気分の中に根ざすのである。⁷⁾

このようにボルノウは、子どもの中に喜んで教育を受ける気構えがあることに注目し、こうした気構えをその純粋さにおいて保持し育成し、いかなる動揺が起こっても、いつでも新たにそれを再建するよう努力することが教育の重要な課題であると考えた。

彼は一方において、人間には外部からその発達を助け導くための助成的な教育が必要であることを認めつつ、人々が忘れてこの反対の面、即ち、子どもの内部に喜んで教育を受ける用意があるということの人々に気づかせ、それが教育において重要な意味をもつことに注意を促しているのである。

子どもには喜んで教育を受ける用意があるというこのボルノウの指摘は、幼少年期の人間学において、これまで十分に認識されていない重要な意義をもつ。即ち、この指摘は、教育を受けようとする気構えは、カントが指摘したような、自分が教育を必要としていることに対する洞察に基づくものではなく、朝のような気分の前進的な感情に確実に根ざすものであるが故に、このような感情をはぐくむことが教育の中心課題とならねばならないことを提示しているのである。

ボルノウによれば、教育は外部から強制として子どもに持ち込まれることはできないのであって、子ども自身の内に、これを出迎えこの援助を要請する何物かが現存していなければならないのであり、「教育を喜ぶ存在として子ども⁸⁾」が、自ら教育を欲するのである。

次にボルノウは、感謝と従順、愛と尊敬の感情態度を子どもの徳性として挙げている。彼によれば、感謝は二重の意味において理解されなければならない。即ち、一つは、特定の個々の教育者に対する感謝の心情としてであり、もう一つは、個別的な生活関係を包摂する。より大なる全体によって自分が支えられていることを意識しているという意味での全体的な生の基本感情としてである。

つまり、後者は人生全般に対する感謝であり、保護や助力を与えてくれる多くの人々の存在によって、はじめて自分が生かされていることに対する感謝なのである。このような感謝の気持ちをもって大人に対することにおいてのみ、心からそうぜすにはおれない、自由で純粋な従順が生じてくる、と彼は指摘する。

このような感謝と従順が自明な前提として教育的雰囲気の規定しうるのは、幼児期のみである。子どもが自立性を獲得するようになれば、感謝と従順とは必然的に崩壊せざるをえないのである。それ故に、教育者はこの根源的雰囲気の再建に向かって常に努力し続けなければならない。

何故なら、感謝と従順の気持ちのない者に対して教育しても、教育者と子どもとの間に相互に響き合う「一つの共通な包括的気分⁹⁾」は生まれえず、原則的に成功しえないからである。幼児期における母親への絶対的な信頼がやがて世界と生への信頼一般へと発展するように、無邪気な子どもの特定の教育者に対する感謝と従順の気持ちがやがて生の全体を包摂する感謝の気分へと発展するのである。

この感謝を従順と結びつけて、愛と尊敬の感情態度が成立するとボルノウは言う。彼によれば、子どもの愛は身近な人々への自明な依存と感情的な傾向の中で成立する温かい感情態度であり、尊敬は仰ぎ見る眼差しという点では愛と共通性を有するが、尊敬の感情には、愛のもつ直接的な温かさと自明性が欠けている。尊敬の感情は尊敬する人の期待に応え、その人に認められたいという切なる願望を子どもの中に目覚めさせ、さらにはその

人の見方や理想に自己同一化したいという願望を目覚めさせることによって、子どもが自ら進んで学ぼうとする意欲を促進するという極めて重要な教育的意義を有するのである。

(3)教育者の子どもに対する情感的態度

次に、教育が成功するための情感的前提を教育者の側から考察したい。ボルノウは現代の精神的危機の根因は「信頼の喪失」にあると考えており、信頼ということの本質に思いを潜め、信頼の回復を目指すことが現代の最も重要な課題であることを強調している。それ故に彼は、教育者の子どもに対する信頼こそ教育が成功するための第一の情感的条件であると考え、この信頼こそが実存主義の一大危機としての、自我の絶対的な孤独から人々を救い出すものであるとして、これを最も重視しているのである。確かに、実存主義の中に表現されている生活経験は信頼の完膚なき崩壊に基づいており、このことは逆に言えば新たな信頼をもって人間を世界の中に再び安住させることができれば、その時初めて実存主義克昭の道が開けるのだと言っているのである。

ボルノウによれば、子どもの発達は彼の周囲から彼に寄せられる期待によって左右される。子どもは彼に寄せられる信頼によって自信が強まるのを覚え、内発的な積極性をもって自己の能力の限界に挑戦しようとする。それ故に、教師が子どもの能力を信じるならば、子供によき力が伸びてくるし、子どもに対して不信感を抱くならば、子どもの伸び伸びとした発達を妨げることになる。子どもは自分自身と自分の諸能力に対する信頼を願い求めており、彼に寄せられる信頼によって自分が期待され激励されていると感じて、その寄せられた信頼を無にしない行動へと駆り立てられるのである。

彼は信頼の教育的意義について、「人間はその周囲の人たちによって受け取られた彼のイメージに従って自己を形成する¹⁰⁾」と述べ、教師の子どもに対する信頼が子どもの作業遂行の力を高め、発達を促す大きな影響力を持つことを力説している。そしてさらに、ニコライ・ハルトマンの次の言葉を引用し、子どもに内在する特性の中の何が発達するかは、教育者の信頼の力によって全面的に左右されるが故に、教育者は信頼の義務を負っていると述べている。ハルトマンは言う。「信じるということ(glaube)は創造的な力を持っている。それは他の人にこれこれの特性が具わっていることを信じれば、その信念がその人のうちに現実にその特性を生ぜしめる、という創造的な力がある。信念から発する道徳的な力は、信じられる当の人間を信用にも信頼にも堪える、当てになる人物たらしめることができる。信念は人間を造り変えることができる。¹¹⁾」

まさに、ハルトマンが指摘しているように、信念は人間を造り変え、人間の能力を引き出す創造的な力をもっており、これが信頼の教育的意義の最たるものである。この点については、ニチュケも「信頼ということのもつ開発の力はすさまじい。……周囲の人ばかりでなく、個々の事物までが、その本質、その秩序、その隠れた意味内容をはっきりと現してくる。¹²⁾」と述べている。

ボルノウも彼らと同じように、信念は人間を改造する力を有していると考えており、さらに、その信念を子どもに自信を与える言葉として表現することの教育的意義を重視している。即ち、彼は、教師はあくまでも、子どもたちがこれまでにやったことのない新しい課題に対しても、それを為しとげることができることを確信していなければならないと述べ、さらに、「確実にできると思えなくても、『君ならやれるだろう』いわなければならない¹³⁾」と強い口調で述べている。そして同時に、教師の不信が子どもに及ぼす悪影響につい

ても彼は注意を喚起している。教師の不信は子どもを硬化せしめ、その伸び伸びとした発達を妨げるからである。

しかし、教師にとって、いかなる子どもに対しても不信感を抱くことなく絶対なる信頼を持ち続けるということは、実際には全く至難の業であると言わざるをえない。そこでボルノウは、このような信頼は単なる決意によってもたらされるものではなく、あらゆる個々の幻滅を超越した包括的な存在と生への信頼の中にこそ、教育者たることの究極的な不可欠な前提が潜んでいることを強調するのである。

ボルノウによれば、真実の教育的信頼は決して盲目的なものではなく、子どもの弱点や欠陥についてのリアルな認識をもちながら、しかも、それにもかかわらず、たびたびの動揺にもくじけることなく、信頼への力を絶えず自らの心の中に新たに奮い起こすことである。

さらにボルノウは、円熟した教育者の三つの基本的態度、即ち、清明、ユーモア、善意について、独特の考察を試みている。彼によれば、清明とは、この言葉の語源からいえば内界と外界とがまだ分かれていない状態としての純粋な気分のことであり、人間の心を幸せに満たす内的な安定を意味する。快活はしばしば活気に満ちた勤勉や成果の多い活動と結びついているが、清明は仕事から一定の距離をおいた観察者の態度であり、それは笑いが静まった笑みに現われる。また、清明はその透明さによって幸福体験の陶酔的な諸形態とも区別される。清明は至福に最も近いが、神の至福にあずかる人は現世を顧みないのに対して、清明な人は現世に対して開かれた態度をとり、あくまでも現世において生きんとする点において異なる。

そこでボルノウは、この清明の徳性を身につけた教育者の姿を的確に表現したものととして、ヘルマン、ヘッセの『ガラス玉演戯』の主人公が「以前に教わった音楽の先生」の例を引用するのである。曰く「この人は、その晩年であって、清明の徳を身につけること、あたかも太陽の光のように、それが彼から放射されるかの如くであった。それは好意として、生きる喜びとして、上機嫌として、或いはまた信頼として、その輝きを真面目に受けて吸収したすべての人々へ行きわたり、彼らの中でさらに輝き続けたのである。¹⁴⁾」と。ここに表現されているように、清明は人々の中に単に生の喜びや上機嫌を喚びますだけではなく、それ以上に、その人自身のもつ諸力への信頼と確信をも喚びますのである。

それ故に、このような清明が家庭や教室や他のあらゆる教育的状況における、教育的雰囲気全体に隅なく漲ることが限りなく重要となるのである。従って教育者には、学校は生活を重苦しくするような子どものさまざまな傾向を退けて、絶えず新たに清明さを貫いていくことが課せられる。ボルノウが指摘しているように、そのためには、教育者がまず第一に自分自身の心の安らぎに到達していなければならず、かかる清明は意図的に「つくり出す」ことはできないものであり、円熟した人間の全体から自ら生まれるものなのである。

こうした静かな清明から、同時に真の教育者に特有のユーモア（余裕）が生まれる。ボルノウはこの教育的ユーモアを通常のユーモアとは明確に区別し、「教育的見地からすれば、ユーモアとは、子どもの小さな悩みごとをある一定の高みから余裕をもって眺め、それを軽く受けながす能力である¹⁵⁾」と定義づけている。彼によれば、例えば子どもがけがをした時などに、「なおい、なおい、ハイなおった！」という、この安心を与える言葉の作用に、この教育的ユーモアの態度の効果が示されている。教育者はユーモアによって子ども自身

が内的にそれを乗り越える可能性を得させるのである。つまり教育者が高みから眺めるユーモア（余裕）をもって軽く受け流すことが子どもの苦痛を和らげ、彼を勇気づけるのである。このような教育的ユーモアは温かい人間的善意によって担われる場合にのみ、教育的なものたりうるのである。善意のアイロニーをもった教育的ユーモアは、子どもを絶望の行き詰まりから救い出すが、アイロニーが単なる皮肉と軽蔑にすぎない時、ユーモアは教育的意義を失うからである。

しかし、ボルノウによれば、教育的ユーモアは越えてはならない限界をもっている。即ち、子どもが本当に真剣な事態に直面した時には、ユーモアはもはやその権能を失い、この際には教育者は正真正銘の真剣さで子どもに相對せねばならなくなる。それ故に彼は、この教育的ユーモアの性格を「ユーモアは、小さな苦悩からその辛さを取り去ることによって、いわば、人生の真剣さの周りを動くものなのである¹⁶⁾」と表現しているのである。

教育者の子どもに対する情感的態度について進めてきた、以上の考察を結ぶにあたり、ボルノウが教育者の最高の徳性であると考えている「善意」について取り上げなければならない。彼によれば、清明もユーモアも、この善意に担われてこそ、はじめて教育者に実り多きものになる。善意は特に対象の方が愛すべき仕方では立ち現われている場合に、それを愛する愛とは異なり、また、それは円熟にいたるまでの長い苦しい過程で、自らの苦悩を通じてはじめて獲得された態度であるが故に、自然な親切とも異なる。また、本来の善意は他人に対して意識に向けられるものであり、しかも、他人の苦悩を見ての経験から理解し、確信をもってそれを解きほぐすことができるという点で、単なる清明とも区別される。この善意には、苦悩と諦念とが伴っており、純粋な善意は円熟した人間の特性であり、特に真の教育者の基本的特徴である。

善意はユーモアとは違い、子どもが真剣な事態に直面した時にも、決してその権能を失わない。それ故に、ボルノウはこの考察を次の言葉で締めくくっているのである。「善意は、それ自体が決して厳しさと相容れぬものではなく、真の善意はまさに内的な誠実さと、道徳的に正当と認識されたものの堅持とが問題である場合には、同時に必ず厳しい要求をもって相手に対するのである。この善意は、人間の一般的な弱さに対する洞察によって濾過された理解、従って同時にゆるしでもある理解の力を持っている。だが、これは弱さを意味するものではなく、相手の過ちを理解しながらも、同時に道徳的要求を当然なこととして静かに堅持する。善意はただの柔弱な親切とは異なり、このような要求を軽減しようとはしない。善意は要求をゆるめるものではなく、むしろ、厳しい要求を課しながらも、『むずかしいのはよく解っている。しかし、こうせざるをえないのだ』という慰めの気持ちをもって、相手に、とりわけ年若く弱い相手に、付き添ってやるのである。こうした気持ちの故にこそ、善意は、あらゆる厳しさにもかかわらず、同時に温かく微笑えみをかけることができるのである。¹⁷⁾」

3. ボルノウの教育人間学と臨床教育学の課題

(1)臨床教育学とボルノウ教育学

ボルノウは「教育的雰囲気」という連続的な生の過程でもって実存的領域においてみられた非連続的形式を克服しようと試みた。彼は教育の連続的形式と非連続的形式とを統一した「新しい教育学的基本範疇の可能性」を「教育的雰囲気」の諸現象の中に見出して

いるのである。彼が「教育的霧囲気」の考察において、教育的行為の独自性を子どもと教師との相互依存関係において捉えていることも、この新しい原理に立脚していることの表われであるといえよう。従来の二大教育観は子どもか教師の一方からのみの働きを問題としている点において、自同律、矛盾律を原理とする近代の原理に立脚しているが、「教育的霧囲気」はこの原理を乗り越えたものといえる。

ボルノウは「教育的霧囲気」を連続的な生の諸過程として捉えているが、それは決して「有機体論的」教育観や「技術論的」教育観のような連続的形式と同一のものではないのである。何故なら、「教育的霧囲気」は、自由意志を持つ子どもと教育者との相互作用によって成立するものであるが故に、そこには当然自由意志と自由意志とのぶつかり合いによって、「非連続的」にまったく新しい状態が突出してくる契機が内包されているからである。つまり教育的霧囲気には非連続性が深く根差しているが故に、それは従来二大教育観のような単なる連続的形式とは異なるのである。また、それは単なる非連続的形式とも異なるものであるが故に、ボルノウはこれを「新しい教育学的基本範疇の可能性」を示すものとして注目しているのである。

ただ、この「新しい教育学的基本範疇の可能性」を追求していく際に見逃してはならないことは、ボルノウは教育の連続的形式と非連続的形式との性急な体系化を極力避け、生の諸現象の多様性を人間学的方法によって慎重に解釈することによって、人間の全体的理解への扉を開いていこうとしていることである。彼は彼の教育人間学の方法原理の一つである「開かれた問いの原理」について次のように述べている。「開かれた問いの原理は最後に、個別研究に先立つすべての体系化を拒否する。新たに取り出された現象はすべて人間の全体理解に対して、何らかの予見されざる新しいものを提供する。すべての現象は代理不可能である。それ故に問題設定は、新しい発見に対して原則的に開かれていなければならない、従って人間の閉じられた像は決して存在しない。¹⁸⁾

彼のこの「開かれた問いの原理」は、人間の認識の非完結性を明らかにすると同時に、その可能性を未来に実現する、人間の原則的な非像性 (Bildlosigkeit) をも意味している。彼が二つの形式の性急な体系化を極力避けようとするのは、このような彼の方法原理の性格に由来しているのである。

ところで、京都大学の皇紀夫教授が指摘しているように、臨床教育学の基本的な立場は、事象を対象化して認識し、それを体系的に意味付けるといふ、単純化された「ほかならない原理」に基づいた考察の方法によるのではなく、それとは正反対に、「立ち現われている現実を差し当たってまず不信の念をもたずにその全体的な豊かさにおいて把握すること、つまり「何か異なっている原理」と名付けられている、受容的で発見的な事象の把握の立場に立つものといえる。¹⁹⁾

同教授は、臨床教育学の課題は、「問題」を通して、「問題」において発現している未確定な新しい教育の意味を、そこにおいて発見することにあるとして、次のように指摘している。「『臨床教育学』は、その最も隣接する臨床の分野である臨床心理学の『応用』学ではない。『臨床教育学』は、病理事象の『治療』や『解決』あるいは『予防』を第一の課題とするものではない。……臨床教育学の最も重要な課題とは、教育上の『問題』において、それを通して、教育の意味の連関を(再)発見すること、いわば教育現実を『解釈』すること、その手法を発明し工夫すること、であると考えている。²⁰⁾

彼は、教育研究における理論と実践の乖離現象を指摘し、そのすき間を埋め立て不整合

を調停するために臨床心理学の手法を導入するような臨床教育学や、「問題」事例を並べ挙げてそれらを類型分類してモデル化する通俗社会学的方法や、子どもとの直接的体験を手がかりとして内面性の神秘への冒険を物語風に語る気楽な教育談義と同一視されてはならない、と厳しい口調で述べている。そのような臨床教育学の「臨床」は生産的意味がなく、教育研究の実践的性格の貧弱さを指摘するだけの、陳腐化した批判の延長に位置するにすぎないからである。

臨床教育学はボルノウのいう「解釈学的教育学」(Hermeneutische Pädagogik²¹⁾)と課題を共有しており、「臨床教育学は、授業の技術や生活指導上の方法や技能の開発、さらには、子どもを理解するための心理学的な知見の伝達や応用を目標とするのではなく、むしろ、それらの技法や知見が有効に機能するための前提である教育観や子ども観、つまり、教育の現況を“それ”として意味付けている全体的で共示的な意味の連関(「教育の意味地平」と呼んでよいだろう)に焦点を置いている。²²⁾」

臨床教育学は前述した「ほかならない原理」に呪縛されている教育理解の仕方に抵抗し、教育の現実になんかに出会うために、それとは異なった教育理解の仕組を構想する仕組みであり、この構想は、教育の意味を理解するにふさわしい態度能力を獲得するという実践的な要請に応えることでもある。この見方は、ボルノウが「ひとつの認識の現実性のあらゆる形式は……抵抗の経験の一形式として基礎づけられている²³⁾」と公式化したものであり、「差異を見ること」として、「現象学」において強調された態度に通じる立場であると彼はいう。²⁴⁾

さらに、ボルノウのいう「認識の本質と機能を人間の生の全体連関において把握するという課題、それゆえに、生起しつつある認識を導くことではなく、形成された認識の事実から人間そのものをより深く理解するという課題²⁵⁾」が、臨床教育学の構想との関係において問われなければならない認識論的な主題であり、この認識論における「転回」は、「すべての人間的認識は、その本質において、解釈学的である²⁶⁾」とする立場を示すものであり、教育学は解釈学の課題提起に応え、「教育の全体的な現象領域の探究²⁷⁾」を課題にしなければならない、と彼は指摘している²⁸⁾が、その通りであろう。

一方、京大の臨床教育学講座の開設に尽力し、同講座の最初の教授となった河合隼雄氏は、「人間関係の質について考え、それを実践と結びつけることも、臨床教育学の重要な課題である。……特に教育において、子供の個性や、子供と教師の個性と個性をぶつかり合う関係に注目せずに『学問』をつくりあげることにはできない。²⁹⁾」と指摘している。

また、一昨年まで同講座を担当されていた和田修二氏は、臨床教育学の課題について次のように述べている。

「我が国の教師養成を担当している大学教授のほとんどは大学以外の教育経験をもたずこのため大学で教えられる教育学の内容も外国の理論や実践の紹介か、隣接科学の方法を用いて教育を分析していた知識が中心となってきた。……大学における教育学研究と教育現場の積年の乖離を克服し、『実際の教育経験に基づく教育の理論の創出を共有』が我が国の教育学者と現場教師の双方にとって、かつてなく切実な課題となっているといつてよい。……医学や臨床心理学の対象とみなされてきた例外的病的な青少年の現象を、かえって最も基礎的な人間の再形成、『再教育』の問題として見直して見る必要がある。……臨床教育学も何らかの困難や問題をもつ子供の研究と相談にあたる点では臨床医学や臨床心理学と同じであるが、臨床医学や臨床心理学がもつばら肉体的あるいは精神的な『病理』

と『治療』という観点から患者を見てきたのに対し、臨床教育学は子供の未来的な『全人格的な成長』という観点から子供の直面している困難の理解と指導を考えようとするものであり、したがって単なる病状の消滅や原状復帰ではなく、否定的な体験を契機としたクライアント自身の更なる人格的成長、『新生』の援助を志向しているところに特徴があるといつてよい。……臨床教育学のいま一つの重要な課題は、臨床的な事例に即した教育者自身の教育観の自己変革、既成の教育学的通念の批判と再構築の遂行である。臨床心理学や教育学の単なる応用ではない臨床教育学の存在理由は、むしろこの臨床体験を介した『教育者自身と教育学の新生』に重心があると言ってもよい。³⁰⁾ (傍点は引用者)

大学の学部時代は哲学、大学院時代は教育哲学を主に専攻し、大学の教員になってから10年以上、全国の教育現場を回り、教育現場の切実な課題から教育学を見直すようになり、不登校児の指導にもかかわるようになった筆者も、「大学における教育学研究と教育現場の積年の乖離」を痛感している。筆者は大学院時代に3年間高校で社会科を非常勤で教えた経験があるが、傍点部分の指摘もその通りである。臨床教育学の存在理由は「教育者自身と教育学の新生」に重心があるとの指摘は極めて重要であると思われる。

(2)ホリスティックな臨床教育学—ホーリズムとは何か—

ホリスティック (包括的) な視点に立った臨床教育学を樹立するためには、まずホーリズム (Holism) とは何かを明らかにしなければならない。Holistic は Holism の形容詞形で、ギリシャ語のホロス (Holos) を語源としている。ホーリズムというのは、Jan Christian Smuts(1870-1950)の著書“Holism and Evolution”(ロンドンのマクミラン社発行)で初めて使った言葉であるが、同書に述べられているホーリズムに関する研究はまだない。

スマッツは南アフリカの哲学者、政治家、将軍で、南アフリカ戦争(1899-1902)に Boers とともに従軍し、1902年4月、the British Cape colony の侵攻を指揮したが不成功に終わった。

1905年、彼はルイス・ボーザとともに、穏健派の Het Volk 党を組織し、1907年 Transvaal におけるボーザ内閣で植民地長官になった後、南アフリカ連邦の樹立(1910年)に積極的な役割を果たした。

1919年、スマッツはボーザの後を継いで南アフリカの首相になり、帝国主義や産業主義を容認する政策を推進した。1924年、スマッツはジェームス・ハーツゾックに破れ、南アフリカ議会における反対派の指導者になった。1933年、彼は法務相となりハーツゾックとともに更に過激なアフリカの国家主義者に反対する勢力に加わった。ナチスドイツとの戦争が始まると、ハーツゾックは辞任し、1939年にスマッツが首相になった。

南アフリカはドイツに宣戦を布告し、大英帝国に経済的支援を行い、南アフリカ軍は東アフリカ、北アフリカ及びイタリア戦役に参加した。国内では、スマッツは徐々にリベラルな立場をとり、長期間にわたり確立していた人種隔離政策に疑問を感じ始めた。彼は国連憲章を起草した1945年のサンフランシスコ会議では南アフリカを代表して出席した。1948年の総選挙では、スマッツ連合党は反対党の国民党に敗北した。その2年後、当時英国陸軍の元帥であり、政治及び学術関係の榮譽に輝いたスマッツはケープタウンで死去した。

『ホーリズムと進化』という著書は、スマッツが1924年にハーツゾックに敗北した直後に書かれ、ジェストート療法の創始者であるフレデリック・パールズに多大な影響を与えた。彼は、1934年に最初に南アフリカに行った時にこの本を読んだ。ジェストート療法思

想を考える基本がこの本には書かれている。³¹⁾

カナダのナイアガラセンター所長のジョン・ミラーはその著“The Holistic Curriculum”において、「ホーリズムの五原則」を次のように整理している。

- ①宇宙は根源的に一つのもの（一如）であり、あるものが他のすべてのものとのつながり合っているのがリアリティ（実在の実相）である。
- ②その宇宙の統一性と、一人ひとりの内なる真の自己ないし、高次の自己は、深く結びつき合っている。
- ③その〈つながり〉は、心静かに魂と対話する黙想や瞑想によって直感的に洞察できる。
- ④価値や意味は、このリアリティに目覚め、その〈つながり〉を自覚するところから生じてくる。
- ⑤社会の不正や困難に立ち向かう不屈の行動は、この〈つながり〉が人間において自覚されるときに生まれる。³²⁾

このように「つながり (interconnectedness)」が強調されているのは、ホーリズムは要素還元主義的・機械論的パラダイムに立脚するのではなく、全体的関連性、ないしは総合的相互関連性を重視していることを示している。

ホーリズムは「有機体全体は、それを構成する部分の総和よりも存在価値がある」とする理論で、「全体論」とも呼ばれるが、この言葉を初めて使ったスマッツは前者においてホーリズムについて一体どのように説明しているのであろうか。全12章の中で注目される指摘を次に列挙してみよう。

まず第一章「基本的概念の再構築」では、次のように述べている。「知識の分野は大いに進歩したにもかかわらず、物質、生命と精神が全く別個の現象とされたままであり、この三つの概念が再構築される必要がある。特に物質を新しい視点から再検討する必要があり、進化を非有機的なものから生じる生命構造の源であるという事実を受け入れると、我々の考える物質という概念に決定的な革命を起さなければならないことを意味する。もし物質が生命と精神の潜在力を持っているとすれば、もはや唯物主義者のいう古い物質ではない。」「19世紀の科学は、主に科学を支配した狭義の合理主義的概念のために悪い方向に向かってしまった。」³³⁾

第二章「再構築された空間と時間の概念」では、次のように述べている。「物理学の分野での最近の進歩は、革新を無機の世界にまで広げてきた。種の普遍性のあとには原子の普遍性が論じられ、退化したものの領域にまで至っている。多くの分野で新しい概念が求められている。多くの分野で新しい概念が求められている。それは流動的で創造的な自然のプロセスによく調和した概念である。」³⁴⁾「新しい『空間と時間』の概念によれば、一定の組織的構造は物理的宇宙の本質的特質となり、この構造上の特質が多くの説明不可能な現象を説き明かす。」³⁵⁾

第三章「物質という概念の再構築」では、「物質を物理的・化学的に構成しているものは、ほとんど全て構造的なものである。」³⁶⁾「これらの物質の構造的構成を分析することによって、ある結論が導き出され、その結論は物質と生命の間に横たわる溝を埋めてくれる。」³⁷⁾と指摘している。

「ホーリズムの一般的概念」について説明した第五章では、ホーリズム、ホールの概念について次のように述べている。「『ホーリズム』は、宇宙における全体創造に向けて作用する基本的要因を表すためにできた言葉である。その特質は全般的であり特定あるいは具

体的である。」「wholes 及び wholeness という思想は、生物学的領域に限るべきではない。それは有機体でないもの及び崇高な人間の精神の発露の両面にかかわっている。我々は、基本的なホリスティックな特質が、部分の単位であり、部分そのものより以上の存在であると思われるほど身近で強烈なものであると気がつく。ということは、それが部分に特定の構造形態を与えるだけでなく、部分がお互いに関連し合い、統合する際の形態を決定するので、その機能が変化するのである。統合体は部分に影響し、これを決定する。それ故それらは whole に対応して機能し、全体と部分はお互いに影響し合い、お互いを決定する。そして、多かれ少なかれそれぞれの特質を合体して自己の特性が消滅する。全体は部分の中に、部分は全体の中に包括され、このような全体と部分の合体は、全体の機能の特質と同様に部分の機能のホリスティックな特質に反映される。」³⁸⁾「ホーリズムは創造的であるばかりでなく自己確立的である。そして、最終的構成は初期の構成よりもはかるにホリスティックである。自然の全体は常に部分から成り立っている。実際、全体は部分に付け加えられたものであるばかりでなく、合成されたものの部分にすぎない。ホーリズムは創造的合成過程であるから、結果としての全体は、静止しているのではなく、ダイナミックで変動的で創造的である。従って、進化は常に内面の精神に向かって常に深まっていくホリスティックな特徴を持っている。そして、進化の全体と進化のプロセスそれ自体は、wholeness の基本的特質に関してのみ理解される。これが whole-making の世界である。」³⁹⁾

次に、「ホーリズムの機能とカテゴリー」について説明した第六章では、ホーリズムについて次のように指摘している。「ホーリズムは、部分に関するもの、部分を通しての行為であるが、統一した行動を与える本質的な合成体との新しい関係を持った部分である。」⁴⁰⁾「ホーリズムは、かくして有機的進歩と自由な創造的前進のある全宇宙の基盤になり、究極的に生命が持つ価値を与える『価値』と『理想』にとっての基盤になる。更に、有機的進歩と同様に全ての精神的状態である『自由』の基になる。」⁴¹⁾

「メカニズムとホーリズム」について説明した第七章では、次のように指摘している。「自然の物理化学構造をホーリズムの起源あるいは初期の段階であるとみることができる。そして『生命』を同じ内的活動がより発達した段階とみることができる。新しいものは古いものの創造的連続であり、新しいものを否定したり、それにそって後退するものでもない。活動的創造的過程であるとするホーリズムは、宇宙がより深い統一体に向かって動いていることを意味する。これは本質的なプロセスであり、全ての有機的、精神的活動との関連は、このプロセスの要素であり形態であると理解されなければならない。」⁴²⁾

「ダーウィニズムとホーリズム」について論じた第八章では、「ホーリズムは、理論としてだけでなく、実際の要因として、生態あるいは物理的行動のもつ特有の統合を説明するのに必要である。ホーリズムは、変異を創り出そうとするだけでなく、変異を抑制しようとするものでもある。それは創造的であると同時に抑制的である。それは、あるものを自由に前方に押し出す一方で、他を引きとめる。こうして全体にバランスのとれた『タイプ』が達成される。進歩にあるこの抑制の局面がダーウィニズムでは無視されている。しかし、それは積極的な変異と同じく現実的である。両者共、タイプと生命構造の基になっている。この抑制傾向はすでに生態レベルで完全に機能し、精神レベルでは更に顕著である。精神的レベルでは、道徳全般に人格形成に基本的な役割を果たす倫理的抑制力として働く。」⁴³⁾と述べている。

「統一体の器官としての精神」について説明した第九章では、次のように述べている。

「精神はホーリズムの一形式であり、精神は二つの根拠から生じる。第一に、生態のホーリズムを特徴づける生態の規則性とつりあいのとれた、より高い水準で仕組みの連続である。精神は生態の調整機能から直接出たものであり、概念的な合理性、理論的活動として現れる。精神は全ての経験に整合性をもたせ、調整する。その身体的基盤は頭脳であり神経系統であり、それは体を調整し整合性をもたせる中心部の組織である。それは、ホーリズムの調整の過程にある最高の一面である。第二に、精神は、すでに生態に従属する役割を果たしているホーリズムの『個人』的側面が発展したものである。そして、人格性において宇宙の統一体の新しい秩序が最高潮に達する。精神は、有機体のホーリズムが人間の人格性に発達していく主な手段である。精神はある点で生命と同じく成長するが、生命は進化の過程で精神を追い越す。⁴⁴⁾」

「統一体としての人格性」について論じた第十章では、「人格性は、ホリスティックな一連の進化に現れた最近の最高の統一体である。それは物質、生命、精神という以前の仕組みの上に構築された新しい仕組みである。人格性を宇宙の他の部分とは遺伝的関連のない特異な孤立した現象であると見なす傾向があるが、それは一連のものであり、宇宙における偉大なホリスティック運動の最後の局面である。」「身体を離れた精神、精神を離れた身体は考えられない。どちらもお互いの関連の中で始めて意義があり、機能するからである。この関係を『相互作用』の一つであると考え一般的な説は正しくない。精神は身体に働きかけるといふより、むしろその内面に侵透し、それを通してあるいはその中で機能するからである。」と述べ、「一つの内部構造の実体が二つの行動様式を示したにすぎない（スピノザ）などの「哲学者が示唆したような実体」ではなく、「ホーリズムは創造的な agent である」と指摘している。⁴⁵⁾

「人格性の機能と理想」について論じた第十一章では、「心理学はあまりにも抽象的な科学であるので、人格性に適切な見解を示すことができない」と厳しく批判した上で、次のように述べている。

「人格性は全体の利益の範囲で、個人を支配する中央の行政、立法権をもった組織的社会や国家に似ている。カントが人間は立法的存在であるといったのは当を得ている。」「人格性においてよりホリスティックな管理をすることは、精神や人格がより大きな力を持ち、全ての衝動や傾向に十分な調整作用があることを意味する。すなわち、内的な摩擦、魂の内部での磨滅、亀裂を少なくして精神の安寧を得、ついに人格性の理想である精神的清純、本来性、ホールネスを得ることを意味する。人格性は自己治癒力をもっている。同様に手足をなくした不完全な有機体の場合、道徳的問題あるいは逸脱をした場合について考察してきたように、それを治癒し正しい方向に向け、弱さや間違いから立ち直る力を結集する力がある。人格性は自らを立て直すだけではない。優れた新陳代謝機能を備えている。成長するために、多くのさまざまな経験を吸収しそれを自身の精神の糧として創造的に受容する。新陳代謝や重要機能は全ての有機統合体の基本的な機能であるので、人格性は回りの社会的影響をとり入れて受容し、全てを自己負担のために役立たせる。」「自由はホリスティックな自己決定を意味し、人格性の偉大な理想の一つになり、自己実現は内的なホリスティックな自由⁴⁶⁾に依存するのである。ホールネスあるいは純粹性に関していうと、それは自由に特有なものである純粹性とは調和しない要素を人格性から排除することを意味する。それは、人間性の高度な本質と過当な本質とを調和する調整力を意味する。この点から道徳的な規律は人格性の啓蒙をする際の本質的な点である。人格性は精神的な体操教

師であり、彼の目的は、人格性全体が発達する時にそれに付随し協調して、人格性にある粗野な体質を精製し純化することにより内的生命に自由と調和をもたらすことである。もしこの目的が人格性により保証されるならば、その他全てのもの、平和、歓喜、祝福、善、全て人生に与えられる賞がそれに備わってくる。自由な調和のある自己実現としてのホールネスは、ホーリズムの最高善であると要約できる。⁴⁶⁾」

最後に、終章である第十二章「ホリスティックな宇宙」では、ホーリズム並びにホーリズムと科学の関係について、次のように指摘している。

「ホーリズムは究極的、合成的、組織的、規則的で秩序のある宇宙の活動であり、その活動は組織的集団と、そこにある統合体、原子と物理化学構造から、細胞と有機体、動物の精神を経て、人間の人格性までを説明するものであると論じてきた。この構造にある統合体あるいはホールネスに浸透し増加している特徴を示すと、ホーリズムは他の全てのものの基にあり、これを調整する基本的な活動である。そして、宇宙をホリスティックな宇宙とみることになる。厳密に狭義に考えると、科学はホーリズムの概念を科学以外のもの、科学的説明ではなく形而上の説明をするものと考えらるであろう。しかし、それは次の三つの理由で間違っている。まず第一に、科学が指摘している結論は、宇宙全体は有機体であれ非有機体であれ、物事のこの巨大な科学的体系を形成し説明する壮大な計画に必要なとされる宇宙の進化を表現するものであるとしている。単に詳細なメカニズムだけでは、限りなく拡大した今日の科学の広がりではもはや説明に適さない。第二に、科学はすでに純粹に物理的現象を首尾一貫して説明するために必要なものとして、空間の靈気のように科学的物体を超越したものを考えなければならなくなっている。そして進化の巨大な仕組みの中で、物理的、有機的、精神的なものの相互関連が、これまで認識されてきたより更に広範囲に作用する要因を説明する必要がある。ホーリズムは、宇宙の進化にとって光の伝達に媒体が必要であった以上に、はるかに多く必要である。第三に、ホーリズムが本質的に科学を超越するものではないのは、生命と精神が科学を超越するものではないのと同様である。それはそれらが種であるという類概念より広範囲に概念規定したものである。ホーリズムによって、全ての自然の進化現象は同じ作用の要因に調整され探究することができる。」「自然の中に存在するホーリズムは我々の身近にあり、我々がよりよい生活に向かって努力する時に真の支えとなる。我々の大望はインスピレーションであり、後退し敗北する場合があるにもかかわらず、事実上の勝利を内面で保証するものである。⁴⁷⁾」

以上により、スマッツが提唱したホーリズムのおおよその考え方が明らかになったと思われるが、臨床心理学と教育学を統合した新しい実践的教育学としての臨床教育学とホーリズムとの関係について考察し、ホリスティックな臨床教育学を樹立するためには、まずアドラー心理学とホーリズムとの関係を明らかにすることがその第一歩になるとと思われる。

両者の関係に注目した吉田敦彦は「アドラー心理学とホリスティック教育との合流」と題する論文⁴⁸⁾において、両者が密接な影響関係にあったことを、『ホーリズムと進化』を読んで非常に感動したアドラーがスマッツに書き送った手紙や、それに対して「二人の観点がいかに密接につながり合い、相互に支え合うものであるかを、私はまったくよく理解できる」と述べたスマッツの返書などを紹介し、更に両者の関係に言及したいいくつかの論稿を引用している。

また、岩井俊憲は「アドラーは、ホーリズム（全体論）の創始者 J・C・スマッツと親交が厚く、スマッツの影響を受けながら1920年代の後半から自分の心理学理論の中にホーリ

ーズを採り入れた」と指摘し、ホーリズムはアドラー心理学の中で次の二つのニュアンスで生かされているとしている。

「第一は、人間の内部には、意識と無意識、理性と感情、肉体と精神というような、相反する動きによる葛藤はなく、意識と無意識も、理性と感情も、肉体と精神も、すべてが一丸となって個人の目標追求を支えている、つまり、人間は分割できない全体である。と考えられる。……ホーリズムの第二のニュアンスは、人間の行動は、他の人と共有する場の中での関係として見て初めて、意味を持ち、特定の場でその人だけの問題として見ても参考にならない、つまり『全体は部分の寄せ集めではない』と考えられる。人間は人間共同体の中でのみ生きてゆけるのであって、集団を離れて生きることはできず、集団の中でさまざまなかたちで自分の居場所を見つけようとする。だからこそ、集団の中でのある人の行動を理解するには、集団（全体）を度外視するのではなく、集団という場での個人の行動の特定の意味を問わなければならない。」⁴⁹⁾

本稿においては、紙面の制約上、ホリスティックな臨床教育学については、本格的研究が皆無なために、十分に解明されていないスマッツのHolismの要約に重点を置き、ボルノウ教育学とアドラー心理学に注目する必要があることを指摘したにすぎないが、近刊予定の高橋史朗編著『感性・心の教育（全五巻）』または、筆者が編集長の新雑誌『感性・心の教育』（いずれも明治図書）において続稿を掲載していきたい。

注

- 1) 心の教育緊急会議（座長は河合隼雄・国際日本文化研究センター所長）発行『心の教育の充実に向けて』（平成9年10月6日）11頁。
- 2) 同前，6頁
- 3) 和田修二・皇紀夫編著『臨床教育学』アカデミア出版会，平成8年，242-243頁
- 4) 同前，242頁
- 5) 高橋史朗『臨床教育学と感性教育』玉川大学出版部，平成10年，並びに同編著『癒しの教育相談－ホリスティックな臨床教育事例集（全四巻）』明治図書，平成9年，所収の第1巻『癒しの教育相談理論－ホリスティックな臨床教育学』参照。
- 6) ボルノウ著，森昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの』黎明書房，昭和44年，31頁。
- 7) 同前，80頁。
- 8) 同前。
- 9) 同前，98頁
- 10) 同前，113頁。
- 11) ボルノウ著，小島威彦訳『希望の哲学』新紀元社，昭和35年，97頁。
- 12) 同前，100頁。
- 13) 前掲『教育を支えるもの』111頁。
- 14) H.Hesse, Das glasperlenspiel, in: gesammelte Dichtungen. Frankfurt a.M., 1952. 6. Bd. S. 418.
- 15) 前掲『教育を支えるもの』160頁。
- 16) 同前，165頁
- 17) 同前，170-171頁。
- 18) Bollnow, Methodische Prinzipien der Pädagogischen Anthropologie, S.163.
- 19) 前掲『臨床教育学』47-48頁。
- 20) 同前，35-37頁。
- 21) Bollnow, "die geisteswissenschaftliche Pädagogik" in Richtungsstreit in der Erziehung-

- swissenschaft und Verstandigung. (hrsg.von H. Röhrs und H.Scheuerl), 1989.S.68.
- 22) 前掲『臨床教育学』43頁。
- 23) Bollnow, Studien zur Hermeneutik, Bd.I.Freiburg, 1982. (西村皓・森田孝監訳『解釈学研究』玉川大学出版部, 1991年, 27頁)
- 24) 前掲『臨床教育学』48頁。
- 25) Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, 2 aufl. Stuttgart:Kohlhammer, 1981.S.28.
- 26) Bollnow,a.a.o.,s.25.
- 27) Bollnow,a.a.o.,s.29.
- 28) 前掲『臨床教育学』53頁。
- 29) 河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店, 1995年。
- 30) 和田修二『教育する勇気』玉川大学出版部, 1995年。
- 31) Smuts,J.C.,Holism and Evolution,The Gestalt Journal Press,Inc,1996.
- 32) Miller,J.P.,The Holistic Curriculum,OISE Press 1988. 吉田・中川・手塚訳『ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて』春秋社, 1994年, 36-37頁。
- 33) Smuts,J.C.,Holism and Evolution,The Gestalt Journal Press,Inc,1996.P.1
- 34) ibid.,P.22.
- 35) ibid.,P.23.
- 36) ibid.,P.35.
- 37) ibid.,P.36.
- 38) ibid.,P.86.
- 39) ibid.,P.87.
- 40) ibid.,PP.118-119.
- 41) ibid.,P.120.
- 42) ibid.,PP.146-147.
- 43) ibid.,P.184.
- 44) ibid.,P.224.
- 45) ibid.,PP.261-262.
- 46) ibid.,PP.290-292.
- 47) ibid.,PP.317-319.
- 48) 吉田敦彦他編『喜びははじめを超える—ホリスティックとアドラーの合流』春秋社, 平成8年。
- 49) 高橋史朗編『癒しの教育相談理論—ホリスティックな臨床教育学 (『癒しの教育相談—ホリスティックな臨床教育事例集』第一巻)』明治図書, 平成9年。