

## 道徳教育考 2

——シュプラランガーの良心論を中心に——

杉 山 直 子

## はじめに

21世紀のこの時代は、過去のどんな時代よりも、より多くの人間により高度な倫理が求められているようだ。科学の発展は情報社会の展開に大きく寄与し、その産物は一般の人々の中にも瞬く間に浸透してきた。例えば、パソコンや携帯電話など、道具として高機能な情報機器が、これまでにない新たな世界を開きその便利さ故に普及し、幼い子どもから高齢者まで幅広く使用する時代になってきた。しかし、高度な倫理観を現在の人々は必ずしも持っているわけでもないようだ。様々な問題が生じ、問題が生じた後に対応する形になりそれも追いつかない状態である。さまざまな裏サイト・闇サイトの存在は犯罪に結びついていく。便利な道具は、使い方次第で良いものにも悪いものにもなる。便利な道具は、子どもから大人までの倫理観の未熟な人間を惑わし、その未熟さ故に悪い道具にしてしまっている。しかし、こうした道具の登場はいつの時代も見えにくい人間性の育ちにおける多くの問題を見える形にする。それも現在の道具は個人の問題をより具現化してしまうようだ。

また、20世紀後半からの環境や産業、家庭・家族の変容、それに伴う生活や人々の考え方の変化などにより、子どもの心や身体の発達疎外や脳の問題などが生じている。そして、人間としての発達が必ずしも十分にできない日本社会の現状が明らかにされてきている。例えば、いじめの問題も、いじめてスカッとす、いじている時だけは自分は他者より優位で安心するなど、いじめる者の育ちの問題を孕んでいる。人間としての育ちをかなり意識して教育をしなければならぬ時代になってきたのである。

便利な道具がますます増加していく中で、人間性の育ちはますます衰えていく。こうした社会の中で、道徳における問題は深刻である。「良心の声は小さく人々はよく無視する。だから、こんな世の中になる。」これは、1940年ウォルト・ディズニー製作の映画『ピノキオ』の中で、一匹のこおろぎが良心について話した内容の一部である。一人ひとりの人間の内部に良心が大きく育ち大きな声を出せば、以上のような問題は生じないであろう。

本論文では、道徳教育の在り方をシュプラランガーにおける「良心論」を拠り所にして考察す

る。すなわち、現在の日本での学校教育における道徳教育の考え方や課題をふまえ、シュプラングー (Eduard Spranger, 1882-1963) の良心論とその現代的意義について述べる。

## 1、学校教育における道徳教育のとらえ方と課題

### (1) 文部科学省の学校教育における道徳のとらえ方と道徳教育

既に述べたように、これからの社会は今まで以上に人間としての育ちを意識した教育が必要である。文部科学省では、これからの時代に対応できる人間を育てるために、「生きる力」の獲得を目的にした取り組みをしているが、道徳教育は次のようにとらえられている。

道徳教育は道徳律と道徳性の教育の大きく二つが考えられるが、道徳的規範の習得を図ることを目的とする道徳律ではなく、現在の学校教育では以下のように道徳性を養うことを目的にしている。例えば、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領第1章総則における道徳教育は次のように記されている。「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活に生かし、豊かな心を持ち、個性豊かな文化の創造と民主的な社会及び国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」<sup>(1)</sup>

ここで道徳性とは、「人間としての本来的な在り方やよりよい生き方を目指してなされる道徳的行為を可能にする人格的特性であり、人格の基盤をなすものである。それは、人間らしいよさであり、道徳的諸価値が一人一人の内面において統合されたものといえる。学校における道徳教育においては、特に道徳性を構成する諸様相である道徳的心情、道徳的判断力、道徳的実践意欲と態度などを養うことを求めている。」<sup>(2)</sup> このように人間らしいよさともいえる人格的特性は、道徳的価値の大切さを感じ取り、それぞれの場面において善悪を判断し、価値ある行動をとろうとする傾向性と意志や構えをもち行動できることである。

人間としてよりよく生きるという人格の基盤としての道徳性の育成をするためには次のようにすべての教育活動が道徳教育と関係する。「人間は、等しく人間として生きる資質をもって生まれてくる。その資質は、人間社会における様々な関わりを通して開花し、固有の人格が形成される。……人間は、本来人間としてよりよく生きたいという願いをもっている。この願いの実現を目指して生きようとするところに道徳が成り立つ。道徳教育とは、人間が本来持っているこのような願いやよりよい生き方を求め実践する人間の育成を目指し、その基盤となる道徳性を養う教育活動である。教育は、『人格の完成』(教育基本法第1条)を目指して行われるものであることを考えれば、すべての教育活動が道徳教育と関係をもつ」<sup>(3)</sup>そして、その内容として「1主として自分自身に関すること。2主として他の人とのかわりに関すること。3主として自然や崇

高なものとかかわりに関すること。4主として集団や社会とかかわりに関すること。」<sup>(4)</sup>が挙げられている。

以上のことから、より広く人間としてのよりよい生き方を模索しながら、道徳的価値を求めて、実際の生活のなかで感じとり、考え、行動するように「道徳性の発達を促すこと」が道徳教育であるといえる。そして、道徳教育は教科・教科外活動を問わず学校教育のすべてと関係し、その方法は日々の生活における様々な「かかわり」を通してであり、子どもにとっての具体的な生活の中での出来事が内容の基本となる。

### (2) 学校教育における課題

学校の教育活動全体の中で、具体的な生活の中で道徳教育を行い、道徳の時間はそれを補充、深化、統合する。そして、規範の強制では決してなく、様々なかかわりを通して、個々の人格の中に自分の生き方と絡めつつ価値基準を発達させ道徳性を育てていくのである。しかし、初めに述べたような様々な問題は存在している。何故機能していないのであろうか。まず課題として、35時間行うべき「道徳の時間」が十分に実施されていないことが道徳教育推進状況調査から指摘されている。次に、その背景に、道徳の授業に対して多くの教師が積極的でない姿がみえる。その理由は次にあげる教師の声から知ることができる。「道徳の時間の指導は価値の教え込みや押しつけになっている」「生活指導の徹底で十分、道徳教育の必要はない」「どの教科の学習も、突き詰めていけば道徳教育になっていく」「自分は道徳的でないので指導はできない」「偽善的で、美談、自分の普段の生き方にあわない」「授業や副読本のねらいが道徳的心情や態度に偏っている」「道徳の授業をしなくてもすぐには困らないし、進度に関係しない」「道徳の授業は分かり切ったことをくどくど教えないといけないので、おもしろくない」など<sup>(5)</sup>。

こうした道徳教育の誤解・曲解の原因については、次の事が指摘されている。「道徳には誤解が多い。その多くは自分自身のもつ道徳のイメージで、それが道徳ないし道徳教育だと思いこんでいるところから生じる。」<sup>(6)</sup>教育自体、誰もが経験者であることから個別的な自分の経験のみを一般化し自分の勝手な思い込みから判断しがちであるが、道徳教育に関してはその傾向がより強い。また、道徳教育において「心の教育」が叫ばれている。感情・思考などの見えない部分の発達の問題は分かりにくい。しかし、感情・思考など見えない部分こそ、人間らしさや自分らしさがみえるところである。それ故「心の教育」は、日常生活における他者や集団などとの日々の関係が重要であり、個の発達や集団としての発達の連続性のなかで考えられねばならない。そこから選択すべき教材の必然性が生まれるはずである。また、「心の教育」は感情に訴えるのみでよいのであろうか。今、教育者に、道徳性とは何か、それを育てるとはどういうことかを、教育科学的な理解が求められている。

### (3) 道徳教育と良心

道徳的価値は、正しいかどうか、善いか悪いかに関わる価値で普遍的なものと考えられてい

る。そのためにも、まず、イデオロギーを超えた、客観的な見方をもった、人間を育てるために必要な道徳教育が考えられねばならない。また、人間としての生き方に関わる道徳性の問題を心のみの問題としてとらえるのではなく、人格発達における丸ごとの人間としてとらえ心のみならず認識活動や身体活動との相互関係性のなかでとらえることや、社会や時代との相互関係性のなかでとらえることが必要であろう。そして、作られたお話の中のみでなく、正しい答えが一つあるのでもない。子どもたちの実際の生活における複雑な問題を解決しようと共に考え続け、個々の子どもの中で少しでも解決できたという事実を作ることが、生きる力を育てることとなる。そのような、実感を子どもたちが持てる道徳教育を考えねばならない。さて、こうして問題を検討する場合、シュプランガーの良心論は示唆に富む。そこで彼の論を紹介しつつ検討していく。

## 2、シュプランガーにおける道徳教育論

### (1) シュプランガーの道徳観

シュプランガーの思想の特質は、現在をいかに生きるべきかという個々の人間の問題に結びついている。その彼の道徳観は以下のようなものである。「道徳性一般は決して特殊な生命領域を表すものではなく、諸領域のすべてに妥当しうる、あるいは妥当し得ない生の一形式にすぎない」のであり、「道徳とはわれわれの胸の中に働いている世界法則に他ならず、それはわれわれ自身の内面的世界の価値ある形態を規定するもの」で、このように個々の人間が生きるということにおける全価値を統一する形式として道徳的価値を示している。世の中にある様々な価値が一人の人間の中で反映され、その人間の中で様々な種類の価値体験が衝突する。このようにして主観的価値と客観的価値は闘争するが、「道徳的価値は闘争の状態において最も純粋に認識され」、最も高い客観的価値を求める時に倫理的なものが認識される。その意味で「倫理的なものの発生点は常に闘争」なのである。このように道徳的なものは「われわれの人格に最高価値を与えるように、これらの諸価値を規制することを意味」し、「われわれ自身の内面的本質の最高の客観的価値を目ざす人格的方向」なのである<sup>(7)</sup>。

次に、個の人間における主観的価値と客観的価値の間での葛藤や最高の客観的価値を目ざす人格的方向性に関して、「集団道徳と個人道徳」とその間での葛藤の意義や決断における良心の意義について述べる。

### (2) 集団道徳と個人道徳の相互関係性と自律的良心

#### ① 個人における価値構造と価値基準

複雑な人間の精神を、シュプランガーは極めて単純なモチーフがいくつか交錯して作り上げた複合体であると考え、単純な図式として描き出そうと試みた。それによれば、個人の心の中に六つの精神作用、理論的・経済的・美的・社会的・権力的・宗教的な類型が全て内在している

が、個人によってその中のある種のものが支配的な力を持ち、それにより六つの基本的な人間類型が考え出されることになる。人間の精神構造は諸価値の階層構造である。この価値構造が個々の人間の価値基準となる<sup>(8)</sup>。

## ② 集団道徳と個人道徳

①のように個人における価値基準があるにしても、大多数の人間は、個人的な価値の確信からのみ直接に価値決定を行うだけではない。個人は何らかの形で集団のなかに組み込まれ、集団や社会から少なからず制約を受けながら価値判断を行う。ここに集団道徳と個人道徳との関係の問題が生じてくる。すなわち、個人は集団精神の担い手であり受容者であると同時に、反対者でもあり得るのである。つまり、集団は個人によって理解され、担われることによってはじめて成立する。他方、個人も集団の精神を摂取し、理解することによってさらに発展を続けていく。さて、集団道徳が個人の意識のなかで働く方法には、二つの場合が考えられる。一つは、集団の規範が個人の価値意識に何のかかわりもなく、まったくの外的強制として体験される場合である。この場合には、集団規範が影響力なしにとどまるか、あるいは社会環境という外的他律的圧力のもとに遂行されるかのいずれかである。二つ目は集団の規範が、個人の内的価値意志と合致する場合である。このように集団道徳は、個人の意識に働きかけるが、シュプランガーは、集団道徳も究極的には個人の良心に由来するものであると考える。つまり、集団道徳も個人の良心を土台とすることなしには形成されないのである。個人道徳とは、個人が自らに対して要求する道徳であり、集団道徳とは、集団＝社会が個人に要求する道徳である。そして、この二つの道徳を規制するもの、それが、それらのなかに内在する規範である。個人がこの規範を集団道徳のなかにより多く感じるならば、結局それに服従することになるであろう。また、個人道徳のなかにこれを確信するならば、あえて集団道徳に反することもあり得るであろう。

このような集団道徳と個人道徳の相互関係性とその関係性を成立させる条件として、個々の、他律的でない主体的、自律的良心を挙げている。

## ③ 主体的、自律的良心の発達と葛藤

主体的、自律的道徳は次のように育つ。人間の精神的発達はけっして一定の水の流れのような過程ではないし、同時に道徳的形成でもある。シュプランガーによれば、「成熟とはその背後に克服をもつことを意味する。」すなわち、人間は闘争し、苦悩し、それを克服することによって発達する。克服することが多ければ多い程、そして、「死せよ、そして成れ」この言葉を味わいつくすことが深ければ深い程、一層発達するのである。

そして人格の法則は、支配的価値が他の価値とどのような関係であるかによって規定される。彼は、倫理的なものを特殊な生の形式としないで、諸価値間の葛藤の中ではじめて善の価値が生まれるものとする。人間は絶えず価値決定の前にたたされ、倫理的決断に迫られているが、その諸価値の闘争において人格完成の確立が次のように述べられる。「汝がありうるものであれ、し

かも全体であれ。…汝の人格的価値能力および社会的要求の限界内において、汝のありうる、そしてあるべき最高のものであれ。しかしこの最高のものとは、具体的にいえば、自己の胸の中にだけ存在する価値吟味的な声が知らせるもので、われわれはこれを良心と呼ぶ」。人間はこのように良心において、諸価値の規範的理念に導かれながら、価値判断を下し、行動することにおいて、道徳の世界や価値の世界が次第に築き上げられるのである<sup>(9)</sup>。

それゆえ、彼の道徳観は、「教育活動の全体を道徳的基盤の上に置かなければならないということ、また、教育活動の全体によって獲得されたあらゆる文化的能力に支えられなかったならば、真正な道徳的行為とはなりえないこと」を示唆している<sup>(10)</sup>。では、彼において教育と良心の関係はいかなるものであろうか。

### (3) 教育の本質と良心の覚醒

「教育とはなにか?」についてシュプラランガーは『教育学的展望』の巻頭論文「教育の未来に及ぼす影響の力と限界」<sup>(11)</sup>で「発達の援助」、「文化財の伝達」、「良心の覚醒」の三つがその主要な面であることを述べている。彼の教育における基本的な考え方を、上記シュプラランガー論文及び村田昇の「教育の本質と教育学」<sup>(12)</sup>に依拠しつつ、説明する。

#### ① 発達の援助としての教育

教育とは、「発達の援助である。」「教育は生物学的に強く制約される。身体はその養育を必要とする」し、「内部から展開するたましいとしての生命は、まず第一に発達に忠実に養育されなければならない。」彼における発達とは、時間的経過につれて起こる一生命体の単なる変化ではないし、また、生物学的平面上にあらわれた児童の成人化ないし成熟を意味するわけではないし、さらに「全ては児童から」というような楽観主義的な考え方でもない。発達とは、個人が、客観的精神の形成物、つまり文化の諸領域と対決するなかで実現される、内面的・統一的な自己発展の事象である。教育によって個人の全本質の発達が目ざされなければならないとするならば、教育活動を行う者は、人間みずからの力によってより善き未来へと動かし進める可能性をみずからのうちにはらんでいると信じ、これを養育し、保護し、配慮し、あるいは刺戟することを意図しなければならないのである。

#### ② 文化財の伝達としての教育

「教育に属する第二のものは、伝達、すなわち、すでに人類によって獲得され、その後、計画的に圧縮した方法で選択して、さらに先へと渡される文化財の伝達である。」村田昇の言葉で説明すれば、「科学・芸術・政治・経済・技術などをその内容とする文化は、人間の生活の必要性から創り出され、長い歴史のなかで継承され、純化されたものであるが、この、人間が創造し、また、それに関与する客観的な文化世界には、それを維持し、さらに発展させようとする力が内在している」。このような客観的文化は、世代から世代へ伝達され、若い世代はこれを引き継ぐとともに、自己の文化的・社会的課題を実現しうよう準備され、そのための能力を与えられる

し、また、客観的世界はたえず新たな生命あるものとなって、発展しつづけるのである。ここで言う伝達は、もちろん一方的で受け身的な文化の伝達を意味しない。「文化財の単なる伝達、たとえば、いわゆる受動的なたましいの容器のなかへの知識の単なる詰め込みは、もはや存在しないということである。そうではなくて、ここでは必ず自己発展するたましいの内的活動性が、待ち受けたり、もしくは退けたりなどして共働しなければならない。……内的活動なしには、提示されたものは、なんら獲得されえないのである。」教育は、単なる知識の伝達において成立するのではなく、被教育者に、みずからの発達にとって価値ある素材を、内から自由に獲得しうるようになるエネルギーが生み出されることが必要なのである。シュプランガーが総括的に与えた教育の定義は村田によれば次のようである。「教育とは、自己発展的な主観の人格的な本質形成に向けられた文化活動である。それは、与えられている客観的精神の真に価値ある内容に即して行われるが、その究極的な目標は、自律的・規範的精神（倫理的・理想的文化意志）を開発することである。」この自律的・規範的精神が、良心である。

### ③ 良心の覚醒としての教育

シュプランガーにあっては、あらゆる生活財の価値とその序列に対する諸基準は、良心を基に注意深く吟味する内面性のなかにあり、これがめざめていないのであれば、獲得された文化内容も単なる知識や技術に留まり、それが福か禍かはまだ決定されていないこととなる。生への真の意義を開くことが必要である。シュプランガーはいう。「いわば、日常性、空間・時間性の平面上の垂直に立つ、一つの新しい次元への通路がだいじなのである。いっさいの価値を与えるもの、いっさいの規範を与えるもの、いっさいの義務づけをおこなうものがその中で認められるようになる、この不断の自己吟味を通じて純化された内面性のみが、その新しい次元であることを、ひとはたえず想起しなければならない」。そして、教師は青少年を「自己自身に、すなわち、秘かな、聖なる声を聞き始める、人間の内部の、かのより深い領域のなかに導くものである」。しかし、この内面性の核心ともいうべき良心を外部から強制することはできない。「ただ、内にまどろんでいるものを覚醒することはできる。」彼にとって覚醒とは、「みずからがより高き力の前に拘束されているのを知る、目覚めた良心を目指す教育的努力」とし、これを教育の決定的・究極的原理とみなしている。

以上のどれか一つとか単なる寄せ集めではなく、教育においては発達の援助と伝達と覚醒のような異なる諸因子が「多様な側面の重層的統一」として互いに絡み合い貫きあわねばならない。そして、教育が内面性に関わるということに関して「社会操縦の技術」ないし暗示・宣伝などの活動と混同されがちであることに対し厳しく警戒している。それは、彼の生きた時代での彼の問題把握と彼自身の生き方が関係している。とりわけ、第二次世界大戦でのナチスの台頭や戦後の大衆の問題や誤った教育の恐ろしさについてである。

私たちは、もちろん、シュプランガーにおける「発達の援助」「文化財の伝達」「良心の覚醒」

から、発達を援助することの本当の意味、伝えるべき文化財の吟味、良心の覚醒の仕方など、一つ一つを深く理解し具体的な状況のなかで問わなければならない。そしてさらに学びとすべきことは、社会的歴史的文化財の伝達という客観的世界や具体的な生活と自己との関係性や葛藤の中で良心を覚醒するということである。道徳を単なる心の問題としてのみ論じる危険な心理主義ではなく、生活から切り離された状況の中で行われる体験主義でもなく、科学・学問や生活との関連における認識活動により引き起こすことが大切である。「道徳教育は、道徳的価値をめぐる知的な認識活動と道徳的な実践活動とを統一的に捉え直すことによるのみ、その再生が果たされるのである。」<sup>(13)</sup> 教育現場では、歴史の中で問題となった児童中心主義、教科中心主義などが問題意識もなく交互に見え隠れし、流行の安易なやり方にのみたよる姿がみられる。子どもたちは日常を離れた道徳教育にその時だけの感情を表し自分を演出するだけである。シュプラングーのいう内にまどろむものは、自己と自己の外との関係性の中で必然性によって目覚める。必然性は、主体的活動を呼び起こす。そこに生じた主観的精神と理解や解釈を必要とする客観的精神が会う所での知的な認識活動においてこそ良心の覚醒が生じるのである。

### 3、シュプラングーの良心論の道徳教育における今日的意義

#### (1) 伝えること、育ちを援助することによる人格発達と良心

シュプラングーは、『教育者の道』において「良心は内的調整器」であり、「もっと高度の自己」と同義としている。「もっと高度の自己」は、「たんに見たり感じたりする自我を超えた、考える自己である。」そして他の衝動の誘惑に負けず「道徳的な戦いに堪える」精神力が必要である。また、「もっと高度の自己、厳密に客観的に思索された世界のほかに、価値の世界、または相対的なものにたいする価値の秩序、を持っている。」<sup>(14)</sup> 今まで述べてきたことと合わせて教育活動は、良心を引き出す教育と良心をより高度に育てる教育が必要であり、それは教育の目的でもある。このような教育活動は、単なる心の問題ではなく、主観的価値と客観的価値との間で葛藤し人間としてのよりよい答えを出そうとする主体的認識活動により可能となる。すなわち、集団道徳など客観的価値に自己を対峙させ思考し葛藤し知を組み替えることにより可能となり、そのような個々の発達により人間社会はより善く発展する。そのため、子どもたちの具体的な生活の中で重要と意識化されている問題を共に解決しようとしたり、重要とも思わない問題を気付かせ必然性に追い込んだりし、自分自身の心・頭・身体を総動員して解決するような機会を設けることが、道徳教育なのである。以上を、子どもの生活である学校教育全体の中で、考える必要がある。

#### (2) 「私」の発達と道徳教育

脳科学者である茂木建一郎によれば、「脳は身体と結びつき、環境と相互作用する存在である。

脳とは、すなわち、心という主観と客観を結びつける存在でもある。客観性は、複数の主観（「私」と「あなた」）の間が橋渡しされること（間主観性）によって生じる。「私」という主観や自分の認識は他者を認識することにより始まり、「私」の様々な能力は自分を取り巻くまわりの価値によって定着し意味づけられるのである。また、人間が物事をみるためには道徳性が必要であり、道徳をもった真正の志向性がなければ本当の意味で「世界を見ている」ということはできない<sup>(15)</sup>。このように、「私」（主観）は他者などとの関わりのなかで生まれ育つ。シュプラランガーが言うように、主観的精神の発達のためには客観的精神が必要であり、そこで価値を模索する中で主体的・自律的になり、より高度な良心が発達する。自己の証としての良心が育ち道徳性を持たなければ、世界を見ることも、人間としての「私」が育つことも難しいのである。個として生き生きと「私」が育つためにも、自己のまわりの人や集団・社会などとの関わりや科学・芸術などの文化的遺産との関わりの中で個々人の判断基準となる良心を引き出すことや良心の発達を促すことが必要であり、こうしたことこそが道徳性を養う道徳教育なのである。

なお、本稿は「道徳教育考——ペスタロッチの道徳教育論を手がかりに——」の継続研究である<sup>(16)</sup>。

#### 注

- (1) 文部科学省『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』『高等学校学習指導要領』いずれも平成16年改訂版、2004年、p1.
- (2) 文部省『高等学校学習指導要領解説総則編』2001年、p84-85.
- (3) 文部省『小学校学習指導要領解説道徳編』2006年、p11.
- (4) 前掲(1)『小学校学習指導要領』『中学校学習指導要領』「第3章道徳」
- (5) 荒木紀幸「教師の道徳授業能力を養成することこそ急務」『現代教育科学9』2007年、p18.
- (6) 金井肇『こうすれば心が育つ——いま、望まれる道徳教育——』小学館、2003年、p214-218.
- (7) E. シュプラランガー 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型2』明治図書、1975年、p53-62.
- (8) E. シュプラランガー 伊勢田耀子訳『文化と性格の諸類型1』明治図書、1971年、p128.
- (9) 前掲(7) p74-125 山崎英則編著『シュプラランガー教育学へのいざない』近代文芸社、1996年、p48-53. 2節②③は本稿における引用は左記の文献による。
- (10) 村田昇編『シュプラランガーと現代の教育』玉川大学出版、1995年、p123-124.
- (11) E. シュプラランガー 村田昇・山邊光宏訳「教育の未来に及ぼす影響の力と限界」『教育学的展望・現代の教育問題』東信堂、1987年、p4-32. 3節の引用は左記の文献による。
- (12) 前掲(10) p36-50. 村田論文の引用は左記の文献による。
- (13) 深澤広明、吉田成章「道徳と生活指導 道徳教育における心理主義と体験主義——生活と道徳の二元論の再検討——」『現代教育科学9』明治図書、2007年、p31.
- (14) シュプラランガー 浜田正秀『教育者の道』玉川大学出版部、1974年、p98-99.
- (15) 茂木建一郎『心を生みだす脳のシステム——「私」というミステリー——』日本放送出版協会、2007年、p96-99.

- (16) 杉山直子、杉山緑「道徳教育考——ペスタロッチの道徳教育論を手がかりに——」『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 24 号』、2007 年。ファーストオーサーは杉山直子。