

## 教育倫理学の可能性

丸山 恭司

(広島県立三次看護専門学校(非常勤))

### はじめに

「教育倫理学」はあまり耳慣れない言葉であるかもしれない。教育倫理学という独立した学科が制度上確立されているわけではないし、教育倫理学という分野が教育学ないし倫理学の下位領域として認知されているわけでもないだろう。この意味では、われわれは未だ教育倫理学を持ってはいない。しかし、ヘルバルトやピーターズの叙述を思い返すまでもなく<sup>1)</sup>、教育(学)が倫理(学)と深く結びついた営為であることは繰り返して述べられてきたことである。目標の設定にしろ、内容の選択にしろ、教育においては価値や規範が常に係わってくるのである。また、教職の専門性を考える際には、その専門知識や技術とともに道徳的責任が明確にされるのが普通である。こうした意味では、われわれはすでに教育の倫理学を持っていると言えるかもしれない。ただ、この場合でも、教育倫理学は未だ統合された一つの領域としては存在していない。教育倫理学を構成するであろう知見は教育学にすでに含まれているのかもしれないが、教育の倫理的問題に積極的に応答するための体系をわれわれはまだ持っていないのである。

本稿は、教育倫理学の必要性と可能性に焦点を当てて、教育倫理学が一つの領域として展開されるべきことを論ずる。まず、なぜ教育倫理学が必要であるのかを、今日の応用倫理学の隆盛と重ね合わせつつ明確にする。続いて、教育という営みに本来的に含意される問題が倫理的態度を要請するものであることを明らかにする。そして、最後に、教育倫理学として論じられうる領域と主題を展望して、今後の展開への一助としたい。

### 1. 教育倫理学が求められる外的諸要因

今日、応用倫理学が注目されている。応用倫理学とは、生命倫理学や環境倫理学として、個々の具体的な倫理問題を検討する倫理学の総称である。応用倫理学が隆盛してきたのは、科学技術の飛躍的な進歩や価値の多元化にともなって生じてきた、見通しがたい、錯

綜した倫理的問題に対し、倫理学者が何らかの解答を与えようとしたことにある。従来の理論倫理学の枠組みでは、脳死や人工妊娠中絶、環境破壊といった具体的な問題に有益な提言を与えることができなかったのに対し、応用倫理学は積極的にこれに答えようとしたのであった<sup>2)</sup>。

社会の急速な変化は教育においても深刻な問題を投げかけている。大人もまた子供とともに最新の技術と知識を学び続けねばならない一方、子供は様々なメディアを通じて、それまで子供には相応しくないと考えられていた事柄に容易に接近可能となっている。こうした大人と子供の格差の減少は、コンピュータ・リテラシーの習得から法制上の「少年」の定義まで、様々な領域で検討されるべき課題となって現れてきている。また、古い価値観が否定されたり、異なる価値観を承認するよう求められるなか、一定年齢の誰もが学校へ行くことの自明性もまた疑われ始めている。倫理的問題に対する具体的な提言が求められて、それに応用倫理学が応えたように、教育の倫理的問題に関する具体的な提言を示しうる教育倫理学が必要とされているのである。

その一方で、教育が応用倫理学の一つの主題として取り上げられていながら、教育それ自体の含意する倫理的問題に目が向けられていないことがある<sup>3)</sup>。また、応用倫理学の実際の議論において教育ないし啓蒙が問題解決の一方策として単純に求められていることもある<sup>4)</sup>。そこでも教育そのものが孕み持つ倫理的な問題や矛盾は捨象されてしまっており、この点をめぐる教育学の成果はほとんど顧慮されていない。いずれにせよ、教育自体が一つの応用倫理学の分野として展望と決断の求められる対象領域であるにもかかわらず、そうした要請に答えるための体系、すなわち教育倫理学は未だ構築されてはいないのである。

確かに、子供に関わる事件が起きると、メディアは教育学者あるいは他領域の専門家にコメントを求める。このコメントが倫理的判断に関するものである場合も多い。この意味では、教育に関する倫理学はすでに存在していると言えるかもしれない。そもそも教育は倫

理の問題から不可分なのであり、教育内容の選択や<sup>5)</sup>、親や国家の教育権、子供の学習権・人権を論じるとき<sup>6)</sup>、すでにそれは教育の倫理学であると言っているだろう。それでも、ここで私が主張したいのは、これまでのそうした教育学の知見をまとめて体系立てることが必要だということである。私は、ここで言う「体系」を非常に弱い意味で使っている。倫理的な判断の体系が一つの秩序を持ったものとして描きうるということを行っているのではないからである。倫理学の関連する諸説と、それらがもたらす可能な倫理的諸判断を展望すること——より広い選択肢を求めることが出来るし、諸判断の矛盾もまた展望できる——が、この体系によって可能となるということなのである。

## 2. なぜ教育において倫理が問題となるのかについての原理的な考察

何を目指して教えるのか、何をいかに教えるかという選択は価値の問題と切り離すことはできない。たとえば、社会化として描かれるような、慣習に従った無反省な教育においても、価値的偏向を見いだすことができるであろう。しかし、このことから直ちに教育倫理学の必要性和特性が導かれるわけではない。選択が何かしらの価値基準によってなされることは教育に限ったことではないし、また、ある行為が価値に関わるからといって、直ちにそれが倫理的な問題を引き起こすわけではないからである。では、教育はなぜ倫理の問題とされるのだろうか。

和辻は「倫理」を、個人的主観的道德意識と区別して、人々の間の理と規定し、人間の学としての倫理学を構想した<sup>7)</sup>。教育は教える者と学習者、大人と子供、教師と生徒という、人と人の中に生じる現象であり、この意味で、教育においてすでに倫理が問題となるのだと言える。換言すれば、教育はその成り立ちからすでに倫理学が対象とすべき現象であるということである。しかしながら、なおこのことだけでは教育に固有な倫理問題の特性は見えてこない。

教育の倫理的特性を理解するための手がかりとして、メルロ＝ポンティによる教育の特徴づけを取り上げよう。彼はすでに『行動の構造』や『知覚の現象学』の成功により哲学者としての地位を確立していたにもかかわらず、1949年児童心理学および教育学の主任教授としてソルボンヌに移る。そして、着任初年度に「大人から見た子ども」という題目の教育学講義を行っている<sup>8)</sup>。彼は、その講義の序論において、教育学を倫理学と児童心理学の応用と捉える考え方を批判し、この三つの学問研究は異なる方向に向かう一つの作業であると主張している。道徳規範に関して言えば、それ

は大人と子どもの係わりの外にアприオリに存在しているわけではなく、そうした係わりの現実の状況のなかに求められるものである。

さらに教育学を児童心理学の応用と捉えることの背後に、純粋な観察と実験という考えが想定されていることを指摘して、メルロ＝ポンティは次のように言う。「教育学者の問題は精神分析家の問題でもあり、一般に実験をおこなうすべての者の問題です。つまり、教育学者は生徒を変えてしまうものです。それが不都合なことになるとすれば、それは、彼が自分のおこなっている介入の意味に気づかない場合だけです<sup>9)</sup>。人間を観察の対象としたとき、この観察は被観察者に対する何らかの介入とならざるを得ない。純粋な観察などは存在せず、観察という行為は被観察者のうちに何らかの変化を喚起してしまうのである。ただ、教育学者にしろ、心理学者にしろ、その介入の意味を理解することは必ずしも容易ではない。「われわれ自身が問題になっているときほど意識化の難しいことはありませんし、われわれが状況に直接巻き込まれているときには、ほとんどきまって現象はわれわれの目を逃れてしまうものです。われわれは、歴史と民族誌を通してはじめて、われわれが子どもに感じさせている圧力を理解できるのです<sup>10)</sup>。彼は、教える者が子供を抑圧してそれに気づかずにいる場合の多いことをはっきりと認識している。民族誌による様々な文明との対比と歴史的反省による過去との対峙を通して、自らの行いを相対化し、その意味を意識化することが可能となる。彼はさらに続けて言う。「われわれは、自分の行為に人を愚弄するところがあるのに気づかないことがあります。それは、われわれがおのれをある『地』(ゲシュタルト主義者が言うような意味での)の上に浮かあがらせることをしないからです<sup>11)</sup>。ある他者への働きかけが自分自身にとって当然のものであるとき、それはわれわれにとって『地』となってしまうと、その意味を理解することができなくなってしまう。人を愚弄するつもりもなく、子供を抑圧するつもりがなくても、そうしてしまうことがある。それまで気づかなかった、われわれの行為の暴力性を意識できるようになるためには、この『地』のアスペクトを転換させることが必要なのである。

以上のメルロ＝ポンティの指摘に従えば、教育には次のような倫理的要請がともなうと言える。すなわち、ある教育的介入が子供を抑圧しているにもかかわらず、われわれはそれに気づかないことがあるがゆえに、教育的介入に際して常にその暴力性を意識化していく努力が倫理的に求められるということである。そして、メルロ＝ポンティにとっては、自らの「地」を浮かび

上がらせ意識化するために異なる生活形式を描き出すことが、そうした倫理的努力ということになる。確かに、メルロ＝ポンティによる上記の教育行為の特徴づけは、なぜ教育において倫理的な問題が取り上げられねばならないかを示唆してくれている。しかしながら、それが単に教える者は教育的介入の当事者であるがゆえにその意味に——暴力的であろうがなかろうが——気づきにくいのだという指摘にとどまっている限り、教育に固有な倫理的特性が十分に明らかにされたとは言えないだろう。

幼児期における虐待の精神分析的解釈を試みたミラーは、虐待という暴力行為が「あなたのため」、つまり、子供のためになされた行為であると説得することによって隠蔽されていると指摘している<sup>12</sup>。教育は学習者のためになされるのだと考える思考法があり、それが教育行為の暴力性を隠蔽してしまうのである。さらに、土戸はデリダを援用しつつ、そもそも教育それ自体が不可避に暴力的であること、さらに教育はその暴力性を隠蔽してしまう機構を含意していると主張する<sup>13</sup>。つまり、あらゆる教育行為が暴力性を含んでいるということであって、別に良い教育があるはずだと考えられているわけではないのである。もちろん、あらゆる教育が暴力的であると言うとき、それは虐待のような直接に苦痛をとまなうような暴力のことではない。土戸によれば、暴力には三つのレベルがあり、通常われわれが暴力と感じている行為は第三のレベルに位置づけられる暴力である。この暴力を暴力と規定する規範の設置が第二のレベルに現れる暴力であり、第一のレベルにはデリダが原エクリチュールと呼ぶ暴力があるとされる。換言すれば、世界の一部を切り取り、ある側面を強調することによって別の可能性を捨象してしまう第一のレベルの暴力があり、それを根柢のあることとして正当化する第二のレベルの暴力があるということである。教育はこの第一と第二の両方のレベルの暴力に関わっている。

こうした教育の暴力性は、さらに学習者をコントロールして教育を遂行しようとする暴力へとつながっていく。正統性は教える側にあり、学習者は教え込まれ、あるいは矯正されるべき対象と見なされるのである<sup>14</sup>。この教育の論理は、啓蒙の論理と類似的である。啓蒙者は蒙昧を導くという態度によって、啓蒙される側の独自性を否定する。こうした啓蒙の暴力性を意識化する努力として、ポストコロニアリズム、とりわけ第三世界フェミニズムの主張が傾聴に値しよう<sup>15</sup>。

教育の暴力性を意識化していく努力は一つの倫理的課題である。教育は必然的に暴力として学習者へと働きかける行為であり、学習者の独自性を否定して同化

を図る試みである。にもかかわらず、われわれが教育しないという選択肢を直ちに選ぶことができないのであるなら、隠蔽されてしまいやすいその暴力性を意識化していく倫理的努力が求められることになる<sup>16</sup>。この課題を視野に入れたものとして教育倫理学は構想されなくてはならないのである。

### 3. 教育倫理学の可能な領域と主題

では、教育倫理学は具体的にどのように展開されるのだろうか。いくつかの可能な方向を提示してみたい。教育倫理学が何を考察の対象とするのかは「教育」の意味をいかに捉えるかで変わってくる。広い意味で捉えるならば、未来世代に対する倫理も考察の対象となってくるだろうし、子供を生む生まないの選択基準を考察することにもなるだろう<sup>17</sup>。教育倫理学として世代間倫理や生命倫理の問題も深く関わってくることになる。一方、「教育」を狭義に捉えるならば、教える行為にまつわる倫理問題が考察の対象となろう。家庭において子供をいかに育てるかということから、専門職者としての学校教師にとって不可避な倫理問題が扱われることになる<sup>18</sup>。

いずれの場合でも、「責任」という概念が取り上げられることになるだろう。ヨナスは、われわれは未来世代に対していかなる責任を有しているのかと問う<sup>19</sup>。そうしたヨナスの責任の倫理学は、加藤によれば、個人のレベルで現在の責任を問題とする、カントに代表される従来の倫理学の限界を越えるものであり、存在論的考察である点で、未来世代に対する功利主義的責任原理の先をいくものだとされる<sup>20</sup>。ヨナスの責任の原理は環境倫理学の新しい基礎となるべきのものである。一方、教育行為の倫理性を考えるうえで、責任概念は重要である。ウェーバーが、心情倫理と責任倫理を区別して、政治家に求められるのは後者の責任の倫理であると主張して以来、専門職者には行為の結果に責任を持つことを踏まえた決断が必要だと考えられている<sup>21</sup>。この責任倫理を敷衍して、教育者の責任を考察したものとしては、デルボラフやダンナーの議論を挙げることができるだろう<sup>22</sup>。渡邊によれば、ダンナーは、教育者は子供の現在と未来、そして社会という異なる三者に対して責任を持つと論じている。また、被教育者が教える者に対して、その責任を問う能力がない場合があることも、教育者の責任の特徴であり、それゆえ、いっそう教育の暴力性を意識化していく努力が教育倫理学に求められるのである。

この「責任」とともに「ケア」という概念も教育の倫理を考えるうえで重要である<sup>23</sup>。ケア倫理学もまた伝統的な倫理学に対抗するものとして登場したのであっ

た。伝統的な倫理学は原則主義で普遍的な倫理学であったが、ケア倫理学においては、ケアするという他者への働きかけは常に個別的な状況を顧慮したものだと言われているのである。さらに、ケアの原理と正義の原理をいかに調停づけていくかが今日の課題であるとも言われる<sup>24)</sup>。「責任」と「ケア」という視点を洗練させつつ、具体的な教育の倫理問題を考察する基準が求められる。

また、幼児教育の倫理、高等教育の倫理といったかたちで、対象年齢や制度上の相違から領域を限定し、そこでの倫理的問題に焦点を当てて考察の具体化を図ることもできる。ここでは二つの事例を挙げておく。まず、幼児教育における倫理問題として、米国のアンチバイアスカリキュラムの取り組みを紹介しておきたい<sup>25)</sup>。このカリキュラムは、幼児教育における多文化教育の一形態として、偏見に抗する能力を育むことを目指したものであるが、その実践に際しては、保育者自身がいかに偏見と差別に鋭敏であるかが問われることになるのである。また、高等教育における倫理問題としては、『倫理学と高等教育』と題された論文集を見ると<sup>26)</sup>、社会に対する大学あるいは学長の責任、大学の評価、表現の自由と研究の倫理、入試基準やカンニングの扱い、セクシャル・ハラスメントなどが取り上げられている。こうした主題に対しては、大学の外部に向けられた責任や、学生に対する責任、倫理的問題やそれに対する「正義」や「ケア」という観点からの対応の検討などが試みられることになる。

教職のみならず、いかなる専門職もそれとして認められるためには、特殊な技能を身に付けていることと、その技能の遂行の責任を明確にすることが求められる。米国の教職の場合、すでに1929年に教員団体である全米教育協会が倫理綱領 (Code of Ethics of the Education Profession) を制定している。確かに、倫理綱領には専門職者を戒める機能と同時に、社会に対して責任の内容と所在を明確にすることによって専門職集団として承認されるという重要な機能がある。ただし、一般的な倫理綱領から個別の倫理的判断が演繹されるわけではない。倫理的判断は個々の実践の状況に埋め込まれているのであり、倫理的判断が個人の選好に還元されないとしても、判断能力は実践者が取得しなくてはならないものであろう。ストライクとソルティスは倫理的判断能力を養うためのケーススタディ集として、大学の教職課程のテキスト『教授の倫理学』を著している<sup>27)</sup>。彼らは、倫理的判断は帰結主義と非帰結主義の二つの反する原理によって決定・正当化されるとする。帰結主義は、行為の帰結によってその行為の善し悪しが決定されるという考えであり、行為はその

帰結が望ましいものと予測された場合にのみ正当化されるとする功利主義的原理である。一方の非帰結主義は、行為の帰結ではなく義務に従うことが重要だとする考えで、カントの定言命法が代表的である。「嘘も方便」は帰結主義であり、「嘘をつくことは絶対によくない」は非帰結主義である。ストライクらは、こうした原理を確認したうえで、1975年に改定された全米教育協会の倫理綱領からいくつかの項目を挙げ、それに関わるような道徳的な葛藤場面を描き出す。そして、教師としていかなる対応が倫理的に望ましいかを教職の授業内で討論することを勧める。彼らは二つの原理のどちらがより優れているという立場は取らない。彼らが目指しているのは、個々の教師が倫理的判断をめぐる様々な要素を展望し、判断を下しうる能力の育成である。新しい状況において倫理的判断を下す能力は、原理を知ることのみによっては伸ばすことができないということである。

教師が倫理的判断に関わる実践的な能力をいかに形成していくかについては、臨床教育学の試みが注目される。鈴木は、高校教師としての自らの具体的経験を性急に一般化することを避けながら、教師としての働きかけの意味を見いだそうとする<sup>28)</sup>。この場合の臨床教育学とは、問題行動を引き起こす生徒の治療を目的とするものではなく、当事者である教師には見え難い教育的働きかけの意味を顕在化させることによって、閉塞した問題状況から抜け出る方途を探ろうとするものと言える。鈴木は、「いじめ」や「普通の生徒」という常套句による現象のレッテル貼りの欺瞞性を指摘し、個々の問題状況に寄り添いつつ語る能力の形成を、教師の専門職性を再構築する契機と見なしている。

## おわりに

教育倫理学がなぜ必要とされるのかを、われわれを取り巻く社会状況の変化と教育それ自体の特性の両者に求め、教育倫理学の可能な方向を展望した。この小論において言及できなかったことは多く、展望として提示しえたものはほんの一部に過ぎないかもしれない。それでも、これから教育倫理学が一つの領域として認知されて、実質的な議論が可能となるための一助にはなってくれるものと思う。

それでも、以上の考察から次のことが言えよう。教育倫理学は二つの方向で進められるべきである。一つは、教育が原理的に孕み持つ倫理的問題を明確にすること、そしてもう一つは、より具体的で特殊な教育の状況において倫理的判断を下すための判断基準を整理することである。この両者をつなぐのは教育倫理学ではなく、個々の状況における個々人の判断力である。

現在の教育学において、道徳や倫理を主題として取り上げる多くの場合は、道徳をいかに教えるかということであろう。つまり、これまで道徳をいかに教えるかには高い関心が示されてきたが、教育の倫理、教師の倫理についてはそれを取り上げる必要性が十分に理解されてこなかったということである。しかし、道徳教育が重要であるの同じように——あるいはそれ以上に、教育の倫理について学ぶこともまた重要なのではないだろうか。教師教育のカリキュラムのうちに教育倫理学は位置づけられるべきであろうし、教育倫理学という独立した領域としても洗練された議論が望まれるように思われる。

### 【注】

- 1) ヨーハン・フリードリッヒ・ヘルバルト (是常正美訳)『教育学講義綱要』協同出版, 1974年。R. S. Peters, *Ethics and Education*, London: George Allen & Unwin Ltd., 1966 (三好信浩・塚崎智訳『現代教育の倫理』黎明書房, 1971年)。
- 2) 加藤は、現実の問題に対して解答を示そうとしない従来の倫理学の態度を倫理的ニヒリズムと呼んで批判している。加藤尚武「伝統的倫理学は現代の諸課題に応えるか——倫理的課題を回避する倫理学への批判」『岩波講座 転換期における人間 8 倫理とは』岩波書店, 1989年。
- 3) 例えば、畠中和生「教育と倫理」石崎嘉彦, 山内廣隆編『人間論の21世紀的課題——応用倫理学の試練』ナカニシヤ出版, 1997年。
- 4) 例えば、高橋久一郎「『応用倫理学とは何なのか』と問う必要があるだろうか」川本隆史, 高橋久一郎編『応用倫理学の転換——二正面作戦のためのガイドライン』ナカニシヤ出版, 2000年, 212頁。一方、壽は応用倫理学が教育自体の孕み持つ問題性を問わずに、ただ教育に安易に期待を寄せていることを批判している。壽卓三「相互行為としての〈教育〉」川本隆史, 高橋久一郎編『応用倫理学の転換——二正面作戦のためのガイドライン』ナカニシヤ出版, 2000年, 225-6頁。
- 5) Hirsch の出版を機に引き起こされた米国で論争は教育内容の価値の偏向をめぐるものであった。E. D. Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin, 1987。また, C. J. B. Macmillan, "Moral Dimensions of Curriculum Choices," presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 1988 も参照。我が国における教科書検定論争は、教育内容の選択が歴史観と価値観の問題から、国家と教育、戦争責任の問題へも関わってくることを示している。
- 6) こうした視点に立つものとして、次の二点を挙げておきたい。堀尾輝久「人権として教育」岩波書店, 1991年。オノラ・オニール (大江洋訳)「子どもの権利と子どもの生」『現代思想』第24巻第7号, 1996年6月。
- 7) 和辻哲郎『人間の学としての倫理学』岩波書店, 1934年, 9頁, 41頁以降。
- 8) モーリス・メルロ＝ポンティ (木田元, 鯨岡俊訳)『意識と言語の獲得——ソルボンヌ講義 1』みすず書房, 1993年。
- 9) メルロ＝ポンティ, 131頁。
- 10) メルロ＝ポンティ, 133頁。
- 11) メルロ＝ポンティ, 134頁。
- 12) アリス・ミラー (山下公子訳)『魂の殺人』新曜社, 1983年。成人の暴力性をすべて幼児期の虐待経験に還元してしまうミラーの理論には問題があろうが、教育の隠された論理を明示したことに加え、顕在しにくい虐待の事実を明らかにしたうえで、その世代に渡って引き継がれてきた負の連鎖をいかに断ち切るかを課題として提示した点で評価される。同様の教育論理を指摘したものとして、フロイトの症例であるシュレーバーを考察したモートン・シャッツマン (岸田秀訳)『魂の殺害者』草思社, 1985年を挙げることができる。渡辺はこの論理を教育愛のパラドックスとして描いている。渡辺満「教師を哲学する——教育愛の哲学」小笠原道雄編『教職科学講座 教育哲学』福村出版, 1991年。また、ペイトソンのダブル・バインドも類似の論理構造を持つと言ってよからう。グレゴリー・ペイトソン (佐藤良明訳)『精神の生態学』思索社, 1990年。矢野にダブル・バインドの含意する教育的意味を探った興味深い論究がある。加野芳正, 矢野智司編『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂, 1994年。
- 13) 土戸敏彦『冒険する教育哲学——〈子ども〉と〈大人〉のあいだ』勁草書房, 1999年, 129頁以降。ジャック・デリダ (足立和浩訳)『根源の彼方に——グラマトロジーについて (上)』現代新潮社, 1989年。
- 14) この問題については、次の拙論において論じた。「教育と他者性——ウィトゲンシュタインの子どもから」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版, 2000年。
- 15) 例えば、森真理「『他文化理解』と『暴力』のあいだで」稲賀繁美編『異文化理解の倫理に向けて』名古屋大学出版会, 2000年。

- 16) この倫理的努力の一つとして、学習者の他者性をいかに承認していくかという問いを立てることが有効である。拙論「教育において<他者>とは何か——ヘーゲルとウィトゲンシュタインの対比から」教育学研究 第67巻第1号, 2000年3月。
- 17) こうした問題は、例えば、次の論文によって検討されている。Trudy Govier, “What Should We Do About Future People?”; Derek Parfit, “Future Generations,” Jan Narveson (ed.), *Moral Issues*, Toronto: Oxford University Press (Canada), 1983.
- 18) 教職の専門性の倫理的側面に関する論究はこれまで比較的多くなされていると言える。ヴォルフガング・ブレツィンカ, 「教師の職業道徳」(小笠原道雄, 坂越正樹監訳)【信念・道徳・教育】玉川大学出版部, 1995年。扇谷尚「教職倫理の構造」【教育学研究】第21巻第3号, 1954年10月。Hugh Sockett, *The Moral Base for Teacher Professionalism*, New York: Teachers College Press, 1993。ウェ・エヌ・チェルノコゾフ, イ・イ・チェルノコゾフ(長江好道, 小山内道子訳)【教師の倫理】明治図書, 1980年。
- 19) ハンス・ヨナス(加藤尚武監訳)【責任という原理——科学技術文明のための倫理学の試み】東信堂, 2000年。
- 20) 加藤尚武「訳者による解説」, ヨナス。
- 21) マックス・ウェーバー(脇圭平訳)【職業としての政治】岩波書店, 1980年, 89頁。
- 22) ヨーゼフ・デルボラフ「教育倫理学要綱」(小笠原道雄監訳)【現代教育科学の論争点】玉川大学出版部, 1979年。また、渡邊隆信「H・ダンナーの『教育的責任』論——その特質と今日的意義——」【教育哲学研究】第70号, 1994年11月。
- 23) ケアについては, Nel Noddings, *Philosophy of Education*, Boulder, Colorado: Westview Press, 1995。林泰成編著【ケアする心を育む道徳教育】北大路書房, 2000年。
- 24) 例えば, Michael S. Katz, Nel Noddings and Kenneth A. Strike (eds.), *Justice and Caring: The Search for Common Ground in Education*, New York: Teachers College Press, 1999。
- 25) ルイーゼ・ダーマン・スパークス(玉置哲淳, 大倉三代子編訳)【ななめから見えない保育】解放出版社, 1994年。丸山(山本)愛子, 丸山恭司「多文化教育の実践が保育者に問いかけるもの——アメリカの事例から——」【保育学研究】第37巻第1号, 1999年8月。
- 26) William W. May (ed.), *Ethics and Higher Education*, New York: Macmillan, 1990。
- 27) Kenneth A. Strike and Jonas F. Soltis, *The Ethics of Teaching*, New York: Teachers College Press, 1985。
- 28) 鈴木卓治「教育実践における『通念』解体と『気づき』——教育の新しい物語のために」【臨床教育人間学】第1号, 1999年。鈴木卓治「教育の『問題』事象からの『意味』発掘に関する一考察——『臨床教育学』の発想をもとにした『事例』研究——」, 教育哲学会第43回大会発表配付資料, 茨城大学, 2000年10月。