



NPO法人立のシュタイナー学校づくりは、競争社会への対抗的オルタナティブたりえるか？

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-08-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉田, 敦彦 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10466/00017016

NPO 法人立のシュタイナー学校づくりは、競争社会への対抗的オルタナティブたりえるか？

吉田 敦彦

1. 問いの在処

—— 理念と現実のあいだの捻れた関係

卓越した学力を公立学校よりも向上させることを謳う私立学校が、関西地域でも相次いで創設されている。私立学校（とくに義務教育段階）が増えていくと、つまり地域の公立学校に行かせるだけではない選択肢が増えていくと、全体としての公教育はどのような影響を受けるか。（経済的・文化的な）選択能力の高い家庭と低い家庭の間にある教育格差は、固定化もしくは拡大する。選択できなかった子どもが集まる公立学校の教育がより困難になり、それがまた公立学校離れを促進し、格差拡大の悪循環が加速する。

筆者は、NPO 法人立のシュタイナー学校づくりにかかわり、わが子をその学校に通わせる選択をしている。京田辺シュタイナー学校（2001年創設）。現在（2008年度）230名を越える児童・生徒が、地元の公立学校に通わずに（学籍だけを置いた「不登校」状態）、毎朝この学校に通ってきて元気に学んでいる。しかし、この学校は無償ではなく、参加費（授業料）がかかる。このような「オルタナティブ」な学校をつくり、選択することは、教育格差の拡大に加担しているのではないか。ディレンマのなかで、自問自答している。

国際競争社会のなかで格差を拡大する新自由主義と、その教育「改革」。学校の民営化を推進して教育を自由市場に開放し、競争原理を強化して「官製」学校を改革しようとする。学力をめぐる議論は、新自由主義の経済原理と結びつき、グローバル化する市場競争に勝ち抜ける人材育成という目的に、いつも収斂していく。このような動向に対して、NPO 法人のシュタイナー学校づ

くりは、有効な対抗的オルタナティブたりえるか。それとも、意に反して、それに加担することになるのか。

文字や数の就学前早期教育に否定的で、通俗的にも、「テストや教科書のない学校」、「芸術としての教育」で知られているシュタイナー教育。シュタイナー学校に子どもを通わせようとする親にあって、競争社会を勝ち抜くために有利な学力の向上を主眼とする者はほとんどいない。むしろ、そのようなメインストリームの競争原理に対して強い疑念があるからこそ、リスクを賭してそうではない選択をした。また、本校にあって、「経済的理由で来られない子どもを出さない」、「金持ち学校にしたくない」という理念も、ときに悲痛なまでに共有されている。親の子どもへの願い、シュタイナー学校の学力観や社会理念は、競争原理を徹底する新自由主義的な教育改革のベクトルとは、正反対の方向を向いている（京田辺シュタイナー学校編 2006）。

国際競争社会に適応させる学力ではなく、シュタイナー教育で育もうとしている学力は、全人的総合的（ホリスティック）な学力である（——この学力の内容については、シンポジウムでは論及したが、ここでは紙幅の都合で拙著（吉田 1999、吉田+今井 2001 他）を含む多くの先行研究に譲る）。それは、単に「個性重視」というよりも、子どもが将来になう社会にも適合した学力である。つまり、中長期的にみて持続不可能な目下の競争社会に、ではなく、持続可能な（サステナブル）な未来社会に適した学力である（吉田 2004、吉田+永田+菊地 2006）。本来の意味でエクセレントな（卓越した）学力だとも言える。ところが、そのような教育を実現する学校を自分たちの

手で削ってしまうとき、意に反して現実には、不平等な教育格差を拡大し、公立学校教育を弱体化する持続不可能な競争社会に加担してしまうのではないか。この捻れた問題、この卓越性と平等性のディレンマについて、ここで立ち止まって考察してみたい。

見通しをあらかじめ述べれば、このNPO法人での「親と教師がともに創り続ける学校」の事例は、「私」と「公」の間に「対話的公共圏」を切り拓く営みであり、「私」的利益の追求と「公（国家）」的統制強化の共犯する新自由主義の競争原理に対して、ひとつの力強い対抗戦略を示唆するものではないか、と思われる。この「私事性」と「公共性」の問題に関わって、まず「わが子への願い」という「私事」について考えてみることから始めよう。

2. 出発点としての「わが子への願い」

——ナチュラル・ケアリング

わが子によりよい教育を求める親の願いによって、京田辺シュタイナー学校は立ち上がり、現在も困難を乗り越えながら存続している。たしかに、シュタイナーの思想・理念への共鳴や、（とくに教師たちにとっては）シュタイナー教育への実践的関心、あるいは社会運動的な関心をはじめから持っていた人もいる。しかし、この学校づくりの多大なエネルギーを支えているのは、「わが子への親の願い」である。（世界的にみて、シュタイナー学校づくりは、その創設の経緯からみて、3つに分類することができる。シュタイナー教育の実践を志す教師たちによる「教師立」、わが子にシュタイナー教育を願う「親立」、教育にかぎらない人智学運動を母体とする「人智学立」の3つである（吉田 2003）。他と比較して京田辺シュタイナー学校は、親のイニシアブに教師が呼応して出発しており、現在の運営形態をみても、「親立」の比重が高い学校である。）

さて、「わが子への親の願い」は、極めて強いエネルギーを生み出す。あまりに当然のことかも

しれない。しかし、自明であるからこそ、これまでの教育論・学校論（その語り手は主に男性）では、それに見合う十分な考慮と評価がなされてこなかった。教育学で扱われる教育思想家たちで（フレーベル、ペスタロッチ、デュイ……）、わが子の教育を出発点にした人はほとんどいない。主に教師と教師教育者と教育政策者たちによって教育学が構築されてきた。学齢期の子どもを持つ親たちの切実な関心とエネルギーによって牽引されてきた京田辺シュタイナー学校の現実は、この点で特別に興味深い。この学校の経験は、もし教育や学校のあり方を構想し、その変革を望むのであれば、このエネルギーを抑えこむのではなく、このエネルギーを正当に評価して活かす道を探る必要があることを教えている。

一般に「親の子どもへの願い」は、「私的」欲望であり「私事」であると考えられてきた。しかし、それは、私が自分のために願う何かであるだろうか。自分の老後を支えてもらうために収入の安定した職に就いてくれることを願う。子どもの進学先が私の評価に関わるから、ブランド学校に通わせたいと望む。そのような側面・ケースがあるとしても、しかし、子どもへの教育的関心は、それにとどまるものではないだろう。むしろ「わが子への願い」は、自分のためというよりも、目の前にいる子どものための願いである。子どもが困らないように助け、少しでも幸せになってほしいと願う、素朴でナチュラルな（ノディングスが言うような意味で）ケアへの衝動であろう（Noddings 1984）。「わが子への願い」は、容易にエゴイズムに転化しうることを見据えたうえで、同時に、助けを必要とする他者へのケア衝動に基づくものであることを正当に評価しておきたい。「わが子への願い」は、愛他的なケア衝動の原基とも言える願いであり、根源的であるがゆえに強力なその力を出発点にすると、むしろ私利私欲に自閉するエゴイズムを超えていく可能性をもつのではないか。

3. 「わが子」から 私たちの子どもたち への回路

—— ケアの同心円的・連鎖的拡大

自分への関心にとどまらない、わが子のケアへの関心。これが、「私の子ども」だけへのケア関心にとどまるか、「他の子どもたち」へのケア関心にまでつながっていくか。それが次に問われる。この回路が、抽象的な道徳論ではなく、現実的な必然として拓かれるのが、学校づくりの実践である。自分の望む教育サービスを提供してくれる出来合いの学校に、ただ子ども預けるのではなく、その学校を成り立たせるために、自分も関心を寄せ続け、関わり続けなければならない学校づくりへの参加。そこでは、「私の」だけでなく、「私たちの」子どもへの関心が、切実な要請として求められる。

端的には、「私の子ども」に願うものを実現するためには、「他の子どもたち」と共に学ぶクラスが成り立たなければならない。開校当初以来、この学校で「経済的理由によって来れない子どもを出さない」というスローガンが切実なものであり続けたのは（実際に参加費額は定額ではなく自己申告で決めるシステムで出発した）、友愛精神や教育機会均等の理念や経済的要因（クラス定員未達の状況下での収入総額アップ）のみならず、「子どもにたくさんの級友を」という親の願いである。原則として教師も同級生も8年生まで一つのクラスで過ごす8年間担任制。そして、私の子どもが幸せに学ぶためには、他の子どもたちも幸せに学んでいる状況が必要であることを、直接的に実感できる規模。異学年の生徒も兄弟のように過ごす大家族のような「ホームとしての学校」（Noddings 2002）。ほとんど運命共同体のようなこのat homeな学校で苦楽を共にしながら、「私の子ども」を出発点にした関心は、「他の子どもたち」への関心に結びつき、「私たちの学校の私たちの子どもたち」という共同体意識が醸成されてくる。目の前の「私の子ども」へのケアを核と

しつつ、連鎖的同心円的にケア関心が広がっていく（Noddings 1984）。

エピソードを二つ。昨年（2007年）春に、土曜クラス時代から12年間学んだこの学校の第一期卒業生を送り出した。卒業演劇公演、卒業プロジェクト発表会、卒業式と続いたその間、学校中の親たちがこの12人の第一期生に注いだ熱いまなざし、喝采、感涙は、文字通り「わが子のような」卒業生たちに向けたそれだった。心から「私たちの卒業生」を誇りに思った。もう一つ、小さなエピソード。農場体験の宿泊実習に行った子どもたちを迎えに行った数人の親たちが、クラスの子どもたちに接して談笑している様子をみた農場スタッフが、「誰がどの子の親かわからない、みんな親子のように接しているから」と述べたという。

4. 地縁共同体から「願い」でつながる 共同体へ —— ケアリング・コミュニティ

個人の自己責任と競争原理を徹底する新自由主義の改革下において、教育の場も幾重にも分断されてきている。そのなかで、「私」から出発しながら「私たち」の連帯の絆を生み出していく「子育て共同体（ケアリング・コミュニティ）」ないし「スクール・ホーム」が、このように誕生している。

地域社会のなかでの価値観や生活様式は多様化している。生活行動圏や情報・流通圏の拡大によって、同じところに住んでいるというだけで共通の利害・関心を共有しえなくなった。子育ての「願い」や関心も多様である。地縁だけで結びついた子育て共同体の再生は、ますます困難になっている。コミュニティを地縁だけで支えるのではなく、同じ願いをもって出会った人たちの縁によって支えていく必然性は、ますます強まっていくと考えられる。

京田辺の地域でも、幼稚園にはいくつかの選択肢がある。読み書きなどの早期教育に熱心な幼稚園、自然のなかで泥んこになって遊ぶのびのびとした幼稚園、キリスト教系の幼稚園、そして公立の幼稚園など。このシュタイナー学校は、自

然のなかで遊ぶ力を大切にする幼稚園の親たちの学びの会を母体にして誕生した。その学びにシュタイナー教育も含まれていて、その教育を小学校入学後も子どもに与えたいと願った母親たちによって。また、安全な食べ物の産直共同購入グループも、創設に関わる親たちをつなぐ機縁の一つとなった。子どものアトピーなどをきっかけに食や住の環境を見直した家庭にとって、給食や学校環境の点において、地域の公立学校ではなくシュタイナー学校の方が安心できる。コンピューター・ゲームを持っていなければ、あるいはテレビ番組の話題についていけなければ友達と遊べない、といった遊び友達の事情も小さくはない。

このように、現在のマジョリティの動向から見ればマイナーな価値観やライフスタイルを志向する家庭にとって、その志向を大切に育ててをしたいと願うならば、同じ願いを共有できる仲間たちが集って子育てを行う学校づくりに参加するのは、「ぜいたく」ではなく切実な希求である。目の前の子どもの成長は、社会全体の動向が変わるのを待ってはくれない。また、その方向に社会全体が変化しはじめるとすれば、このようにして、その価値なりライフスタイルなりを現実生き始めている人たちの具体例を積み重ねていくことでしか、変わっていかないのではないか。

地域の公立学校のなかで、それができればすばらしい。しかし、その現実的な制約はまだ大きいと判断しなければならないとき、このような「地縁」ではなく、「願いの縁」によって共同性を創出していく道は、ひとつの戦略であると考え。その願いが、メインストリームの動向に対抗した「もうひとつの（オルタナティブな）生き方」を願うものであれば、なおさらそうであろう。

ただここで大切だと思われる問いは、そのような共同性は、同じ価値意識・文化背景をもつ人たちの、きわめて同質性の高い、共「同」性ではないか、という疑問である。これは、オルタナティブな志向が、異質に対して開かれた多様性を尊重する志向をもつだけに、パラドキシカルな問

いである。次に考えてみたい。

5. 「選択の多様性」と「選択肢内部での同質性」というディレンマ

地域共同体や社会共同体の、子どもたちの成長を支える共同性が解体している。多様性は、大人の社会では尊重されるべきだろう。しかし、成長途上の子どもは、まずもって依拠できる安定した一つの価値観・世界観を必要とする。

発達理論的に、この点を詳述するまでもないだろう。多様性を尊重する多文化主義（マルチカルチュラリズム）の教育に触れておこう。多文化教育というのは、子ども時代に多種多様な文化を教育するものではない。むしろ一見逆に、それぞれのエスニック・グループが、自分たちの文化（言語・慣習・宗教など）を子どもに教育することを尊重するものである。そのことによって、社会全体として、支配的な文化に同化吸収・一元化されることなく、多様な文化を保持できる。とりわけ子どもの場合、母語を奪われ家庭の文化を軽視される環境で育つことが、セルフエスティーム（自尊感情）やアイデンティティの形成にとっていかに深刻なダメージを受けるか、その教育的影響を配慮してのことである。そして、しっかりとした自尊感情やアイデンティティを先ずもって安定させた子どもの方が、他者に開かれ、異なる価値や文化への寛容さを高めることも明らかになっている。その逆、つまりそれが不安定である場合にこそ、ゆらぎやすいそれを固守し防衛するために、排他的になりがちだということも。これは、たとえば学校全体の価値や指導方針が共有できず、それが不安定（多様）であればあるほど、子どもたちの中には排他的に同質集団をつくって共通の価値や行動様式を確認しあう行動（「いじめ」など）が強まることと、同型の問題である。

先の問いは、教育の多様性を求めてオルタナティブな学び舎を創り出す運動に対して、しばしば向けられる疑問であった。つまり、多様性を求めながら、じつは創った学び舎の内部では、（そ

の選択をした同じ価値観・文化背景をもった家庭が集まるので) きわめて同質性の高い教育をしているのではないか。地域の子どもたちが選択することなく通う公立学校でこそ、多様性を確保でき、異質な他者と学び合う場を創れるのだ、と。障がい者や在日外国人のメインストリーミングや統合教育の意義はよく理解できる。これはとても大事な問いであり安易に答えることはできないが、さしあたり、ある特定の一つの文化を先ずもって獲得することが、大人とは異なって子どもの発達保障には必要だということ、そして、子どもの教育グループの多様性(その個々の内部を見れば同質性が高くとも)の確保は、大人になってからの社会全体の構成の多様性を担保するものだということは、指摘しておくことができる。(この点について更には、シュタイナー学校の教育における文化的多元性と普遍性の問題を考察した拙稿Yoshida 2005を参照。)

とすれば、同質性と多様性の問題は、そして共同性と公共性の問題は、大人になってからの社会と、子どもの教育の場とでは、ある程度まで区別して考える必要があるということだ。シュタイナー学校では、おおよそ8年生(中学2年生)までは、相当に同質性の高い、守られた場において子どもが育っていく。高等部(9~12年生)では、今度は逆に、おそらく一般の普通科高校とは比較にならないほど、校外の社会体験や異文化交流の機会をカリキュラムに取り入れている。校外の社会実習に出て行く高校生たちを見ていると、初めて出会う大人たちと臆するところなくコミュニケーションしている。おそらく、すでに安定した他の人間や世界への信頼感をもち、自尊心も高い生徒たちであるからだろう。つまり、同じ願いを共有した学びの場で育った子どもたちは、長じて、異質な他者との開かれた関係のなかに入っていく確かな跳躍台を持てるのである。子どもの成長を支える共同性・同質性は、大人社会の公共性・多様性を促進こそすれ、阻害するものではないと言えるのではないか。

6. 「私たち」から「みんな」の社会へ ——開かれていく未来の社会へのケア

「私」の子育てへの願いを共有して「私たちの子どもたち」の「私たちの学校」を作り出していく試み。さらにこれが、「みんな」に開かれた公共圏の生成に、どのようにつながっていくのだろうか。次に、ポイントを3つに絞って、その可能性を探っておきたい。

この「私たちの学校」が、「私たち」とどまらずに「みんな」に開かれていく公共意識を持ちえるのは、まず第1に、それが現在の空間的な共同性にとどまらず、教育の営みに必然的な未来へ向けた時間性をもつからだと思われる。この学校でよく耳にする言葉に、「未来の子どもたちのために」、という表現がある。「子どもたちの未来のために」という意味合いも含むが、あえて、「未来の子どもたちのために」と表現するのは、自分の子どもたちだけではなく、下級の学年に続々と入学してくる子どもたちのために、という含意がある。学校という場をつくる醍醐味だろう。卒業生を送り出したかと思うと、毎春、次々に、あどけない新入生が入ってくる。様々な制約・困難があるなかで、この学校を支え少しずつでも良い学校に育てていこうとする、その思いを支えるのが、自分たちの子どもだけではない、今はまだ顔を見ない、まだこれから地上に産まれてくるような、そんな未来の子どもたちに学び場を、という思いだ。同世代のみんなに開かれた学校にすることはできないけれど、未来世代の「みんな(不特定多数・匿名)」へ「私たち」の境域を開いている。もちろん、「未来の子どもたち」には、「未来の社会を創っていってくれる子どもたち」という意味もある。この点を次にみよう。

第2に、「私」の子育ての願いは、ひとつの学校づくりという営みを通して、「私」から「私たち」へ、そして「みんな」の社会を形成する関心へと連なっていく。子育ては次の世代へのケアであり、子どもたちが長じて社会に出ていく際の未来社会への

関心（ケア）を呼び覚ます。現在の社会を非歴史的に固定化して考え、現時点の社会への適応だけを考えるのではなく、子どもたちが社会に出て活躍し、その社会を創造していくときの社会のあり方についての「願い」に、「わが子への願い」が結びついていく。たしかにその願いがどのような質であっても、その結びつきが必然的に生まれるとは言えないだろう。そこには、「わが子によりよい教育を」という願いが、「よりよい社会」への願いにつながっていくような、現状の社会の現実を無批判に受容するだけではない、なんらかの社会理念なり歴史観がセットで必要となるだろう。そして、この学校の親たちにとっては、社会の人類史的な発展を見通したり、持続可能な未来社会を構想したりするためのベースとなる一つの（もちろん、この学校の場合はシュタイナーの）世界観や思想を学ぶ場が用意されている（永田+吉田 2008）。その社会理念の内容の是非については今は問わないし、それが教条的に過ぎると問題が生じるのも無論のことであるが、ゆるやかな共通の枠組みとしてでもこのような理念（歴史観や世界観）への関心を共有していることは、この学校が「私」や「私たち」に閉じられずに「みんな」の社会へ向けて開かれていく際に、やはり看過できない契機であるだろう。

第3に、この「ともに創り続ける学校」は、ボランティアな「参加型」であり、公共圏を生成していく際の必須要件である「参加意識と自己決定」、いわゆる「市民的公共性」（吉田 2007a）によって支えられている。この京田辺の学校に子どもを通わせることを、親は相当の覚悟をして決意する。シュタイナー教育についての美談風の本をかじり、夢のような理想を描いて本校の出会いの会（入学説明会）に訪れる人たちは、そこで先輩たちから説明を受けるNPO法人学校の現実を前にして再考を迫られる。たとえばこの学校では「授業料」を「参加費」と呼称しており、それはわが子が受給する教育サービスの対価ではなく、この教師の生活を支え、学校全体の存続を支えていく活動

に参加するためのものだという説明を受ける。それは、サービスの受益者・消費者としてではなく、創造的で意味のある活動に参加する者として、その権利をえるための供出金である。

出来合いの、「お上」や「官」が作ってくれた学校に子どもを預け、不満があれば「いちやもん」をつけるスタンスとは全く異なるものが求められる。「公」立の学校においても、学校協議会など親の運営参加の努力はなされているし、大事なことだと考える。しかし、校長権限の強化や自己点検評価の衣を着た行政管理強化の動向をみても、一般の親が学校運営への参加権や決定権を得るのは、まだいくつものステップが必要だろう。そのステップとして、親自身が学校運営に参加して成功する学校の実例を積み重ね、そのプロセスで市民的公共性を培っていくことが必要ではないか。

7. 「私」と「公」を媒介する 対話的公共圏の生成

最後に、「私」と「公」の間に「公共圏」を形成していくにあたって、それが、顔が見え声の聞こえる「あなた」からの呼びかけに応答する対話的な関係性から立ち上がっていくことの意義を確認しておきたい（吉田 2007b）。プライベートの対照語としてのパブリックには、たしかに不特定多数の「みんな」の含意がある。しかし「みんなのため」の教育（普通教育）は、普遍性を追及するあまり標準化を経て抽象化し、「誰のためでもない」教育に陥りやすい。「私事性」への批判から、一般的抽象的な「みんな」の「公」（実質的にはある特殊な意思をもった公権力）へと振り子が揺れるとき、特殊・具体的な子どものケアから出発すること、「声」や「顔」をもつ「あなた」への応答から出発することの意義が零れ落ちてしまう。「私」と「公」との二項対立ではなく、その間を媒介するケアリング領域を育て上げていくこと。その可能性をこの論考では、「みんなのために」から出発するのではなく、「私（わが子へ

の願い)」から出発して、「私たち」のケア・コミュニティを形成し、そこから「みんな」へと至る方向に見出した（吉田 2009）。

この「私たち」の領域を育成するために、この学校で大切にされていることに（乱暴さを省みずあからさまに言えば、ついつい合理的効率的な会議運営を図る「父親たち」が、「母親たち」から繰り返し教え諭されることに）、「思いの共有」や「対話」がある。思いを語ること、（時間を厭わず）語られる思いに耳を傾けること。臆することなく「私」を他者に曝け出し、それに応答し合う「私たち」の関係性。「私」を語るナラティブを共有し、それを対話のなかで紡ぎあうことで、「私たち」のストーリーを生み出していく。「公」によるお墨付きの大きなストーリー、ドミナントなストーリーに対抗して、オルタナティブなストーリーを生み出し、それを生きることを支えあう公共圏が、こうして京田辺の地に生成しつつある。

以上の論考全体を踏まえて、冒頭の問いに立ち返って言えば、NPO 法人京田辺シュタイナー学校のような選択肢を創り出す試みは、私（個人）と公（国家）のあいだに新たな対話的公共圏をケア・コミュニティとして形成するものであって、国際競争のなかで格差の拡大する社会に対抗する現時点で可能なオルタナティブのあり方を示唆するものである、と。

*本論考は、奈良女子大学の西村拓生氏との共同研究に基づく（今回あらたにケア論的な視点を加えた）ものである。詳しくは『〈公共圏〉を生成する教育改革の実践と構造に関する総合的研究』（科学研究費研究成果報告書、研究代表者：菊地栄治、早稲田大学、2008）を参照。

【文献】

- 京田辺シュタイナー学校編 2006『小学生と思春期のためのシュタイナー教育』（学習研究社）
- 永田佳之＋吉田敦彦編 2008、『持続可能な教育と文化』（せせらぎ出版）
- 吉田敦彦 1999、『ホリスティック教育論／日本の動向と思想の地平』（日本評論社）
- _____ 2003、『多様性に開かれたシュタイナー学

校／カナダの4校の事例調査を中心に』『オルタナティブな教育実践と行政の在り方に関する国際比較研究』（科学研究費研究成果最終報告書、研究代表者：永田佳之、国立教育政策研究所）

_____ 2004、『ユネスコが提唱する〈ホリスティック〉概念の意義／とくに〈持続可能な開発のための教育〉に焦点づけて』『ホリスティックな教育改革の実践と構造に関する総合的研究』（科学研究費研究成果最終報告書、研究代表者：菊地栄治、国立教育政策研究所）

_____ 2007a、『市民的公共性と宗教的情操教育／NPO 法人立のホリスティックな学校事例から』『現代宗教2007』（国際宗教研究所編、東京堂出版）

_____ 2007b、『プーバー対話論とホリスティック教育』（勁草書房）

_____ 2009、『ケアの三つの位相とその補完関係／〈ひとり〉と〈みんな〉の間の〈ふたり〉』『ホリスティック・ケア』（吉田敦彦＋守屋治代＋平野慶次編、せせらぎ出版）

吉田敦彦＋今井重孝編 2001『いのちに根ざす 日本のシュタイナー教育』（せせらぎ出版）

吉田敦彦＋永田佳之＋菊地栄治編 2006『持続可能な教育社会をつくる』（せせらぎ出版）

Yoshida, Atsuhiko 2005, *Interface of Holistic Changes in Japanese Schools and Waldorf Education, Holistic Learning and Spirituality in Education*, State University of New York Press.

Noddings, Nel 1984, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.

_____ 2002, *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.

（大阪府立大学・教授）