

琉球大学学術リポジトリ

教育におけるケアの位置：

竹内常一の「集団づくりのケア的転回」の提起の検討を通じて考える

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学法文学部 公開日: 2018-08-01 キーワード (Ja): 竹内常一, 集団づくりのケア的転回, ケアの倫理 キーワード (En): 作成者: 長谷川, 裕, Hasegawa, Yutaka メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/42158

教育におけるケアの位置

—竹内常一の「集団づくりのケア的転回」の提起の検討を通じて考える—

The Location of the Care in Education

: Thinking based on an Examination of Tsunekazu Takeuchi's
Problem Presentation of "Caring Turn of Shūdan-Zukuri"

長谷川 裕

Yutaka Hasegawa

本稿は、生活指導・集団づくりを中心に研究を行ってきた日本の著名な教育学者である竹内常一が最近の著書『新・生活指導の理論—ケアと自治／学びと参加』（2016年）の中で提起している、「集団づくりのケア的転回」について詳細に解釈・検討を行い、それを通じて、教育という営みの中に「ケア」をどのように位置づけるべきかを考えることをテーマとしたものである。

キーワード： 竹内常一 集団づくりのケア的転回 ケアの倫理

1 テーマ設定:竹内の「集団づくりのケア的転回」の提起の検討を通じて、教育における「ケア」の位置を考える

「集団づくり」と呼ばれる、主として教科外の教育過程についての考え方や実践方法の体系がある。その主要な系統は、全国生活指導研究協議会（全生研）・全国高校生活指導研究協議会（高生研）の教育実践研究運動の中で継承・発展させられてきたそれである。

全生研・高生研の教育実践研究運動を長らく理論的にリードしてきた竹内常一が、最近の著書・竹内(2016)の中で、「集団づくりのケア的転回」を提起している。竹内によればそれは、『『ケアの倫理』を取り入れて集団づくりを脱構築し、新しい集団づくりの自治的展開を追求するもの』(241)¹だという。

「集団づくりのケア的転回」の中の「転回」という言葉は、「コペルニクスの転回」、「言語論的転回」などのように、人文社会系の学問で用いられる場合、ものごとの捉え方の根本的な転換を含意する言葉である。したがって集団づくりのケア的転回という言葉には、竹内(2016)からの上記の引用に従えば「ケアの倫理」の観点を採用することで、集団づくりをどう捉えどう実践するかを根本的に転換しようという意味合いが込められていると断言していいだろう。

本稿は、その意味合いについて、竹内(2016)を解釈し検討することによって詳細に捉える作業を行った上で、そのことを元にしなが、教育という営みの中にどのように「ケア」を位置づけるべきなのかを考えることをテーマとするものである。

筆者は、ケアは教育にとって不可欠であるし、ケアの考え方を大きく組み込んだ教育のあり方はありえるし、そうしたあり方は望ましいものであるとも考えている。しかしそうはいっても、ケアと教育は異なる「ペダゴジー」²の類型であり、両者は一切の矛盾なく接合するものではないだろう。それ

¹ 以下、竹内(2016)からの引用は、このように()を付したアラビア数字のみによって、そのページを示す。

² 社会学者 B・バーンスティン(バーンスティン 1996=2000 など)に依拠して述べる

どころか、両者の根本的な相容れなさを強調する議論も存在している³。筆者は、両者が根本的に相容れないとは考えないが、しかし両者の異質性はおさえておくべきであるとも思う。それはどのようなことであるのかも、上記のテーマを追究する論述の中で触れていきたい。

特に近年、日本の教育の研究や実践では、全生研や高生研においてはもとよりそれ以外にも、ケアへの着目が様々なされている。例えば、全生研・高生研とも会員の重なりが一定数ある日本生活指導学会は、機関誌『生活指導研究』第24号、2007年に、「生活指導におけるケアと自己決定」を特集している。また、教育哲学会の機関誌『教育哲学研究』第105号、2012年では「研究討議 教育における正義とケア」が掲載されている。また、教育学の教科書・木村編(2015)では、看護師養成教育の基礎分野の教科書として編集されたものだからだとは思われるが、いくつもの項見出しの中にケアの言葉が登場している。こうした日本の教育研究におけるケアへの着目をどの時点まで遡れるか、きちんと確認はできていないが、日本教育学会の2000年の大会におけるラウンドテーブル「教育におけるケアリング」は、かなり早い時期のものであったと思われる。

本稿はその準備の過程で、決して少なくないそれらの研究や実践に十分な目配りをすることはできていないが、上のテーマを追究する本稿の執筆をきっかけとして、筆者自身も今後、そうした教育におけるケアをめぐる論議のこれまでの経緯を詳細におさえつつ、そこにコミットしていきたいと考えている。

と、ペダゴジーとは、ある人に対して他の人（あるいは何らかのできごと）から一定の持続性をもって作用が及び（「伝達」）、そのことを契機にしてその人に何らかの変化が生じる（「獲得」）という過程のことを指す。より詳細には、長谷川(2013)を参照されたい。

³ 例えば広田他編(2014)では、その著者の中に「人を『善く』変えるという教育の論理と、人の善し悪しにかかわらず無条件に生きることができる社会を必要とするという生存権の論理が、そもそも相容れない」(ibid.:217)と主張する論者がいて（ここでは、ケアは生存権の論理に依るものとして捉えられ、したがって教育の論理とケアの論理は相容れないとされている）、この著書の各所でそうした主張をめぐる著者同士の間の討議がされている。

2 竹内の「集団づくりのケア的転回」の提起とは

2では、「集団づくりのケア的転回」に関する竹内(2016)の論述に対する詳細な解釈が試みられる。竹内(2016)には、竹内の豊かな着想に基づいて興味深く触発的なデッサンのように叙述されてはいるが、精密な概念定義や論理展開がなされていないように感じる論述も、少なからず混じっている。そこで、可能な限り竹内が言わんとするところに沿うように努めつつ、筆者の解釈・補足・再構成によって、竹内(2016)のいう集団づくりのケア的転回が意味するところがどのようなものであるのかを示していきたい。

2.1 「指導」との関係から見た「ケア」の性格

竹内(2016)では、ケアとは何かを論じるに当たって、その1つの観点として、ケアとの間にある対照性を帯びた「指導」との対比が行われている。正確には、竹内は、「受容」をケアと類縁性の強いものと見た上で(261)、直接には受容と指導との対比を行っている。まずは、この議論をおさえていく。

2.1.1 指導とは

最初に指導からである。竹内(2016)では指導について、生活指導・集団づくりにおけるそれを念頭において論じられているが、指導一般に該当すると思われるところを抽出しつつ、この著書で指導なるものがどのようにおさえられているかを見ていきたい。

竹内は、指導とは、この言葉の字義通り「指さして導くこと」ことであると、「行くべき道が分からないでいるものに、その道を指さして導くこと、問題を抱えて解決の方向が分からないでいるものにその解決方法を指し示すこと」と述べている(90)。つまり指導とは、ある者の潜在的に可能である意識・行為について、その可能性を実現させるために必要なこと(その者が可能性実現を阻む何らかの「問題」に直面していれば、その問題解決に必要なことを含め)をなすように他の者が方向づける働きかけであるということになるだろう。

竹内は、こうした指導—被指導の関係において、指導を受ける側が「主」

であり指導する側は「従」であると自覚される必要がある(差し当たりは、指導する側にとって)ことを強調する(91)。上記のように指導とは、その受け手が有する可能なるものが実現していく過程である(指導する側がその過程を方向づけようとするにせよ)のだから、この主と従の自覚は、規範的なものであるとともに、指導一被指導に関わる根本的な事実⁴の認識であるともいえよう。ただそうは言っても、指導の受け手にどのような可能性が存在していると捉え、たいい複数存在する可能性のうちのいずれを実現するに値するものと見なし、その実現のためにどのような方向づけを行うかは、指導する側の判断が大きく関与して定められることがらである。その意味では、上の主一従の自覚は、指導する側のそれらの判断が恣意的なものにならないように自制・自省することを促す、やはり規範的な観点でもある。

竹内は、指導する側の恣意性が、その受け手にとって顕在的であるほどにその程度があからさまであり、その働きかけをもはや指導とは呼べないほどのものとなった場合、それらを「支配」「権力」や「命令」「管理」「統制」「統治」などの言葉によって言い表している(93-94、90、89)(むろんそれら各々の言葉の含意には異同があるだろうが、竹内がどのように使い分けているかの吟味は、ここでは省略する)。しかし指導は、上記のように指導する側の判断に依拠する部分を常に伴うものであり、したがってその判断が恣意的なものとなる危険性も常につきまとっている。だからこそ前述した主一従の自覚が指導する側に必要とされるのだが、竹内はさらに、指導はその過程に、その「是非」・「正当性」を指導される側によって問い返される契機を組み込むべきことを(さらには、その契機が、指導の受け手が集団をなしている場合にはかれらによる「討議」という形をとるべきことを)提起する。その問い返しとして、具体的には、「あいまいな指示には明快さを要求する

⁴ この点を社会学者のN・ルーマン(2002=2004)の所説に従ってさらに考えてみると、指導の受け手は自らを絶えずつくり出し変容させていく「オートポイエシス・システム」であり、指導とはその受け手のオートポイエティックな自己変容過程に対して一定の刺激となって方向づけを与えるコミュニケーションである。そして指導の成否は、指導する者とされる者双方間のコミュニケーションの展開が、後者にとって、その自己変容を前者による方向づけに沿って展開しようと思わされる刺激の意味合いをもつものとなりえるか否かによる、ということになる。

こと」、「指導にどう応じたらいいのかわからないときは、質問すること」、「疑わしい指導には率直に疑念を表明すること」、「間違っていると思われる指導には批判し、抵抗し、拒否すること」、「正しい指導にはすすんで従い、より正しいことを提言すること」が挙げられている(93-94)。このことは、指導を受ける側は、指導を「拒否する権利」、その指導を「いやだという権利」を有しているということの意味する(94)。それらの権利は、指導の受け手によって自覚されるべきことであり、その意味で前述の指導—被指導の従—主の関係は、指導する側にとってのみならず指導される側にも自覚されるべきだということになるだろう。

こうした指導に対するその受け手による問い返しができるようになるためには、受け手は、自らの可能なるものの実現にとってどのような指導こそが良き指導であるかを多少なりとも認識していることが必要であろう。竹内はそうした認識ができるようにさせていく契機を、指導はその過程に組み込むべきことを主張していることになるだろうが、それは、指導とは指導の受け手「一人ひとりが自己自身を指導することができるようになる」時点へと向かうものであること(竹内によれば、指導の受け手が集団である場合にはその成員相互による「集団指導」「共同指導」を介しつつ)を意味しているとも言えるだろう(94-95)。指導とは、そのような形でそれ自身を消滅させることへと方向づけられるべき営みであるということになる。

2.1.2 受容とは

次に受容についてである。竹内(2016)では、高垣(2010)の「自分のありのままの気持ちを表現しても、そのことによって拒否されないという安心感をもたらすと共に、自己決定の主体として尊重されているという信頼感をもたらす働きかけである」(ibid.: 44-45)が引かれ、それをもって受容とは何かの説明とされている(262)。「自分のありのまま」を受けとめてもらえるという「安心感」を、また自分の意思が「尊重」されているという「信頼感」を相手にもたらす働きかけが、さらに高垣(2010)から補えば、そのような働きかけをもって相手と関わろうとする、相手に対する「態度」(ibid.: 44)が受容であるということになるだろう。

2.1.3 受容と指導の関係

一般に受容と指導とはそれぞれの性質に相容れない面があると言われており、また 2.1.2 で言及した高垣(2010)も「両者には矛盾する側面もある」(ibid.: 44)と述べている。その点を踏まえてのことであろう、竹内(2016)は、「『受容』と『指導』は矛盾するか」という項を立て(ibid.: 260)、特にその「矛盾」のいかんという観点から両者の関係について論じている。

高垣(2010)は、城丸(1984)を引きつつ、「指導は本来、被指導者の自主性を前提にして成り立つものである」と、2.1.1 で見た竹内の指導把握とほぼ同趣旨の把握を示した上で、『指導』と『受容』は原理的に対立するものとは必ずしも言えないとする。というのは、指導が前提とすべき被指導者の自主性(あるいは「内面の自由」とも言い換えている)は、受容が前述の安心感・信頼感をもたらすことによって、その相手に対して「保障」されるものであるからである。したがって指導と受容の関係は、受容が「指導が本来の『指導』として成立するための前提をつくり出す」というものとしておさえられることになる(高垣 2010:44-45)。

しかしその一方で高垣(2010)は、前述のように受容と指導の間には「矛盾する側面もある」とも述べる。高垣のいう矛盾とは次のようなものである。

『指導』は相手の抱える問題について、その正しい解決の方向を指し示し、説得し、納得させることによって、自主的にはあれ、それに従ってくれるように導くのであり、指導者の側に主導性があるが、『受容』はあらかじめなにか正しい解決方向があるということではなく、相手自身が自分のありのままの気持ちと向き合い、接触することを通じて、自己理解を深め、自分なりの答えを見つけ出すことを援助するという意味で、あくまでも被指導者の側に主導性がある」(ibid.: 45)。

高垣(2010)は以上のように論じた上で、指導と受容は「原理的に対立するものではないが、具体的な対人援助実践のなかでは、矛盾する側面をもっているということが出来る」と結論づける(ibid.)。すなわち、指導と受容の間には、働きかける側と受ける側いずれに「主導性」があるかという点に相違があり、実際の実践の展開過程の中でその相違が両者の「矛盾」として顕現することがあるということである。

竹内(2016)は、こうした高垣(2010)の所論のうち、指導と受容は対立するものではなく後者は前者が成り立つ前提を築くものであるという一方の把握を肯定的に引き、もう一方の両者の矛盾する側面の存在という把握については、『受容』と『指導』をめぐる『矛盾』といわれるものは、それら自体にあるのではなく、それらを社会的に成立させてきた外部から生じているととらえられるべきである」と主張している(263)。その主張の妥当性については、のちに3.2で検討する。

2.1.4 受容とケアの関係、指導とケアの関係

竹内(2016)は、2.1.3で見たように指導と受容の関係を論じる文脈の中で、受容は「ケアの関係性を含んでいる」と述べている(262)。受容がケアの関係性を含むとはどういうことなのか、説明を要することがらだがその説明は取り立ててなされてはおらず、この文脈では受容とケアをほぼ同義のものとして位置づけている。したがって、指導とケアの関係についても、指導と受容の関係と同様に、後者(ケア)は前者(指導)の成立の前提を築くとおさえていると読み取れる。その点を、「指導・被指導の関係の地平としてのケア」(95)という言い方で表現してもいる。このような受容とケアの関係、指導とケアの関係の把握についても、このあと検討していく。

2.2 ケアについて、さらに考える

2.1では、竹内(2016)は、指導が成立するための前提としてのケア≒受容と捉えていることを見た。しかしケアはもちろん、そうした指導との関係という観点だけから捉えられるものではない。2.2では、竹内(2016)がさらにケアの諸側面をどのようにおさえているかを見ていく。その中に、2.1で見た、指導との関係で示されるケアの特徴も位置づくことになる。

2.2.1 ケアとは

竹内(2016)は、ケアという概念の定義に当たるようなこととして、次のように述べている。

「ケアとは、いうまでもなく、『気にかける』『気遣う』『注視する』『配

慮する』『世話する』などを意味することばであるが、それは基本的には人間存在の危機の淵にあるものの傍らに身を寄せて、『あなたはそこにいる』と応じ、『わたしはあなたの傍らにいつもいる』と感じさせる行為として現れる(95-96)。

このようにケアとは、何らかの「人間存在の危機」に直面している者に対するサポートであるという契機を含むものである。ただし、諸困難を回避する・解決するためのいわば目的合理的な手立てをとること（例えば、怪我をした者に対して治療を施す、金銭的に困窮している者に対して生計費を支給するなど）そのものがケアであるというわけでは必ずしもない。困難の回避・解決のためのサポートの営みの中に、その諸困難ゆえにまさに「存在」が脅かされた状態に程度の差こそあれ置かれている者に対して、“自分は大切にされている・支えてもらえている”という感覚を喚起することを通じて、その脅威の状態を緩和・解消することをねらいとした行為・働きかけ、あるいはそうした行為・働きかけをもって相手に関わろうとする態度が伴っていることに焦点を当てる時に、そのサポートの営みを指す言葉としてケアが用いられるのだと言っていいだろう。

そうした“大切にされている・支えてもらえている”という感覚を喚起するために必要な働きかけ・態度それ自体を指す言葉が、2.1 で見た受容というものである。その点をクローズアップすれば、『ケア』とは他者のありのままを受け容れ」ることである(111)ということになる。2.1.4 で触れた受容とケアの関係は、このようにおさえるといいのではないだろうか。つまり、受容とは、ケアという営みにおいて不可欠な、ケアする者のケアされる者に対する働きかけ・態度のあり方であるということである。

そして竹内(2016)は、ケアは、ケアされる者のうちに、「私がここにいる」という自らの「存在の重み」の感覚をもたらし、「私」という意識を育み、「自分自身の要求と必要」の意識化を可能にし、それらによってケアされる者は、「自己と他者と世界に対する基本的信頼」を獲得することになるとい(96)。

このように人間個々人が社会的世界へと参与する上での基盤を形成するケアの関係は、「社会的なつながりが取り結ばれ」る「原基」であり、「さま

ざまな社会的活動〔……〕が展開される社会的地平」をなすものである(96)と、竹内(2016)は捉えるのである。

2.2.2 ケアと「イノセンス」の解体

2.2.1 で言及した、竹内(2016)のいう「人間存在の危機」は、人間の生にとって特殊な限られた局面というわけでは必ずしもないだろう。むしろ、人間が誕生し成育し生活していく過程には、本質的にそうした危機をもたらさう諸局面が満ち溢れているとさえ言えるかもしれない。かりにそうとは認知されていないとすれば、それは、危機が顕在化する前に、関連するケアがうまく機能したからか、過去にケアをされた経験の蓄積が、危機を自らの力で乗り切れるだけの心的な保護装置をつくり上げていたからか、あるいは、それら両方による。

そうした人間の生に伴う様々な存在レベルの危機の諸局面のうち、特に誕生・成育にまつわるそれを象徴的に描き出しているのが、竹内(2016)が引いている芹沢(1997)の「イノセンス」論である。

芹沢(1997)によれば、子どもは、親、身体、性、生まれること自体等々、一切を選べない「根源的な受動性」(ibid.:21)を負ってこの世に誕生する。それは、子どもはこの世界に対して「イノセント innocent」である(=責任を負っていない)ことを意味するが、子どもがそうしたイノセントな存在であるということは、子どもはこの世界に対して「あらゆる暴力、あらゆる悪を行う」可能性をもっている(ibid.:26)ことをも意味する。実際子どもは、そのイノセンスを様々な「対抗暴力」という形で「表出」(ibid.:22)する(自ら選んだわけではない生やそれにまつわる諸々のことがらを強制され不自由を課せられるとは、子どもにとって「暴力」であるのだから、子どもの側の暴力・悪のふるまいはそれに対する「対抗」としての意味を帯びている。しかし子どもは、いつまでもイノセンスの立場に留まるわけにはいかず、それを「解体」(ibid.:6)し「世界を引き受ける態勢」(ibid.:26)を自ら作り出していかねばならないし、そうした態勢を取りたいという「欲望」をもっている(ibid.:27)。ただしそれは、文字通り子ども独力で成し遂げられるものではない。子どもは、イノセンスを解体するためには、おとなによって、

対抗暴力という形でのイノセンスの表出をも、そうする「権利」(ibid.:5)があると肯定的に受けとめられることが必要である。それこそが、「子どもがイノセンスを壊してゆくための基盤」(ibid.:14)となるのである。

竹内(2016)は、こうした芹沢の議論を「対抗暴力をつうじて表明されている子どものメッセージを受け止め、受け容れ、肯定する」ことの、「いいかえれば、不自由な存在である自分を越えて自由を切り拓こうとしている子どもの生を祝福する」(ibid.:104-105)ことの必要性を主張するものとして肯定的に捉えている。

人間の生の始まりにおける根源的な受動性も、にもかかわらず、受動的であるがゆえのイノセンスを解体し世界を引き受ける態勢をつくり上げなければならぬことも、それ自体が「人間存在の危機」に相当することがらである。そうした危機と直面しそれを乗り切らなければならぬことは、個々の人間すべてに課せられた不可避のテーマである。したがって、そのテーマと向き合い苦闘する者を、それに伴う対抗暴力をも含めて「受け止め、受け容れ、肯定する」、「祝福する」べくなされるケアの営みは、人間誰もが必要とするものであると言えるだろう。竹内(2016)は芹沢とともにこのように考えていると見ていいであろう。

2.2.3 「呼びかけ」と「応答」

ケアを行う・行わないは、当人の自由意思で決められることでは必ずしもない。竹内(2016)は、ケアとは本質的に、それを必要とする者によって「呼びかけ」られ、しばしば「言葉にならないような」(ibid.:195)その呼びかけを呼びかけとして感知し、「応答」せざるをないこととして受けとめることから始まるものであると捉えていると思われる(cf.ibid.:20)。

「呼びかけ call」(ibid.:210)とは、竹内(2016)が「ヘルプ要求」と言い換えているように(ibid.:18)、前述の「人間存在の危機」に直面している者が、その「苦境」を乗り切るための「支援」(ibid.:111)を他者に対して乞うことである。その呼びかけは時として、2.2.2 で見たイノセンスの表出としての対抗暴力の形をとる場合などのように、それを感知した者にとって容易には受けとめがたいものとして表れることもある。その時、呼びかけを感知した

者は、自分は支援の立場をとることを「指名」(ibid.:20)されたのだ、そういう立場をとるべき者として「選ばれた」(ibid.:105)のだと引き受けるかどうかを迫られることになる。そして、それを引き受けようという態勢をとるところから「応答 response」(ibid.:210)が始まる。竹内(2016)は、ケアとは、そのような場合に顕著に表れるように、基本的に、呼びかけられ応答を余儀なくされるといふ、それを行う者にとってままたらぬところから出発する営みであると捉えていると見ていいだろう。

2.2.4 ケアにおける「他者の他者性」、他者の「個別・具体」性

ケアは、2.2.3 で見たように苦境にある者が支援を求める呼びかけに応答することであるが、この時警戒しなければならないと竹内(2016)が指摘しているのは、「苦境のなかにある相手に『同情』してしまうという陥穽にはまる」、「その同情に無意識に陶醉してしまって、相手を自分の保護のなかに囲い込んでしまう」、「ケアされるものを自分の思いどおりにしようとする」、つまり「『他者の我有化』にとらわれて」しまう危険である。あるいはまた、「ケアするものが相手にかかわるあまりに相手に呑みこまれて、相手に引き回されることになる」、それによって「自分に気遣い、配慮すること、いいかえれば、自分をケアすることができなくな」る危険もある(111-112)

ケアする者がこれらの危険に陥らずケアの営みを全うするために留意しなければならないこととして竹内(2016)において強調されているのは、ケアされる者が「他者」であることを弁え、その「他者の他者性」(111)を尊重する姿勢をいかに保つかという観点である。

それはおそらく、そう容易なことではない。他者の他者性を尊重することは必要なのだが、しかしそうしようと意識するあまり過剰に距離をとるならば、その他者はごく一般的な存在としてしか現れてこないことになる。しかしケアを要するのはしばしば、「個別・具体的な他者」がその時々多様に変転する状況の中で直面する「個別・具体的問題」との対応においてである。そうした個別・具体性に真に向き合いケアを行おうとした場合、ケアをする者は、見慣れたごく一般的な存在に應ずる際の従前のスタンスの変更を迫られることになるかもしれない。すなわち竹内(2016)によれば、その相手であ

る他者が、「自分がこれまで持っていたものごとの理解の枠組みや意味づけの枠組みの外部にあること、つまり、その他者がまさに他者として自分の理解を超えていることを痛切に認識」させられる経験をすることになるかもしれない。「自分が分かった気になって安住していた世界に亀裂が走り、そこに安住してきた自分が傷つくことになる」かもしれないのである(97)。

2.2.5 ケアにおける「共感」の性質

「個別・具体的な他者」の「個別・具体的問題」と対応すべくケアを行うとする場合、その他者及びその言動についての何らかの把握が必要となるだろうが、竹内(2016)によれば、その把握の少なくとも軸に位置づくべきものは、それらについての「客観的・分析的」(105)な「解釈」(108)ではない。何らかの困難な状況におかれている他者、その中でその他者が抱える苦悩、その苦悩を背景にしながらか他者が表出する言動などに対する、「共感」(ibid.:107)が必要であるということである。

ただし、その共感は、ノディングス(1984=1997)を参照しながら竹内(2016)が言うには、「投げ入れ」としての共感ではなく「受け容れ」としてのそれである。ノディングス(1984=1997)によれば、「投げ入れ」としての共感とは、「他のひとの実相を客観的な与件として分析し、それから『そういう状況でなら自分はどのように感じるのであろうか』と問うような形で、その人の身に自分を置いて考える」というものであり、「受け容れ」としての共感とは、「自分自身の中に他のひとを受け容れ、そしてそのひとと共に見たり感じたりする」(ibid:46)、その中で「感情を受け容れ、分かち合う」(ibid:48)というものである。

竹内(2016)は、前者は「ケアするものの思いを押し付け、それにもとづいて相手の感情を裁断する危険性をもっている」(109)という。それに対して後者においては、「他の人の『現れ』に自分を委ね」、「自分の思い込みや思いあがりから抜け出し」ていくという。

2.2.4 で述べたように、ケアは、その相手としての他者の他者性の尊重を要するという。その一方で今見ているように、ケアはその他者に対する「受け容れ」を要するともいう。受け容れとは、ノディングス(1984=1997)の言

葉で補足すれば、「わたしが他のひとを受け容れるときには、そのひとと完全に一体となっている」(ibid:50)というような事態である。一方で他者を他者として自己ときちんと分かちことと、他方で自己を他者に一体化させることと、両立しがたいことが主張されているようにさえ見えるが、ノディングスらの議論に依拠しつつ自らのケア論を展開する竹内(2016)は、この両立しがたいと見えることがケアにおいて両立するものであるし、そうであるべきだと主張しているのであると思われる。なお、2.2.5 で見てきた「受け入れ」としての共感とは、2.1.2 で見た受容と実質同じのものであると断言していいだろう。後者は指導との関係に焦点を当てたものであるのに対して、前者は相手をどう捉えどう関わるかに焦点を当てたものであるとの違いがあるだけである。

2.2.6 「対話」、ケアの「相互応答」への志向性

2.2.1 末尾で述べたように、ケアはケアされる者に「自己と他者と世界に対する基本的信頼」をもたらす。言葉を換えて言えば、「自分が他者と世界に受け容れられることを体感し、それをとおして世界と他者にたいする、またひいては自己にたいする『信』を育てていく」(125)。

竹内(2016)は、この信はさらに、他者との「対話を生み出す胎盤」となるという。すなわち、人は、「ケアがつくりだす『信』に支えられて」、「他者のことばに選択的に対応し、受け容れるべきものは受け容れ、拒否すべきものは拒否し、疑わしいものを疑わしいとする」、「自分のことば」をもつようになる(125-126)。このような自分のことばをもちそれに基づく自分の判断が可能なる者同士の関わり合い、それが「対話」(88)である。対話は、それが可能なる者同士が、ともに、「世界のなかでの自分のポジションを選びとり、自分の生きる方向を見定め、世界に意識的に参加・関与していく」(98)過程である。

ケアは、その相手に上記の「基本的信頼」＝「信」を形成することとともに、他者との間にこのような「対話」が可能なる者へと成りゆくことを展望しつつ行われる(112-115)。そうなることは、相手の呼びかけに対する応答としてなされてきたケアが、ケアする者とその相手との間の対話＝「相互応答」

(18)を可能にするということでもある。ケアは、そうした相互応答の可能性を志向する営みであると、竹内(2016)は述べている。

2.3 ケアの倫理

2.2 で見てきたようなケアの営みの中から理念的に抽出された倫理（つまり、ケアの営みにおいて、ケアがケアたる上で体現されるべきであると見なされ、かつ実際に、常に十全には言わないまでも多くの場合多少とも体現されている倫理）、それがケアの倫理であると言っていいたいだろう。それは、本稿冒頭で述べたように、竹内(2016)が集団づくりの転回を方向づけるものであると位置づける倫理である。竹内(2016)ではそれがどのようなものとしておさえられているかを、2.3 では見ていきたい。

2.3.1 ケアの倫理における倫理の根拠

様々な倫理学説・倫理についての考え方は、倫理の根拠をどこにおくかによってその根幹を特徴づけることができる。倫理の根拠とは例えば、自己利益（倫理を守ると本人の利益になることが倫理の根拠である）、共感（人間が元来有する利他的な共感の感情が倫理の根拠である）、義務（倫理に従うことが義務であることが倫理の根拠である）、幸福（倫理を守ることが幸福に帰結することが倫理の根拠である）などである(品川 2015:28)。

竹内(2016)は、ケアの倫理という考え方の場合どこに倫理の根拠がおかれているかは、その考え方が採る次のような人間観の中に見出されると捉えていると思われる。すなわち、「人は他者とつながり、かつ他者に依存する存在であるために、他者によって応答されないことに傷つく存在である」(96)、「人間は弱く脆い存在であり、それゆえに相互依存関係にある存在」であり、「人生のなかでかならずその脆さに直面し、他者の配慮や世話に依存することなしには生存できない」、そうした「依存・相互依存が人間存在の一般的な存在形態であって、自律・自立はその特殊な形態である」(217)という人間観である。この人間観に示されている、脆弱であり他者への依存なしでは生存できないという人間存在の根本的性質が、倫理の根拠として捉えられているということである。

2.3.2 ケアの倫理における倫理

倫理の根拠をどこに見出すかにより、どういうことが倫理的であるのかについての考え方が導き出される(cf. 品川 2007:149)。上のような人間存在のあり方から導き出されるのは、当然にも、誰もが脆弱で依存を要する人間同士が相互に配慮・世話をし合うことが倫理的であるという倫理なるものについての考え方であり、竹内(2016)もその考えを採っていると読み取れる。

2.3.3 ケアの倫理における諸規範

以上の倫理の根拠をどこに見、倫理なるものをどのように見るかについての考えから派生して、行為に際して沿うべきより具体的な規範が導き出される(cf. 品川 2007:150)。竹内(2016)においてケアの倫理における重要な規範としておさえられているのは、次のようなものであると考えられる。

- ①ケアされるべき者が「もっとも必要としている基本的なことは、危害や暴力からの保護、不必要な苦痛を押し付けられないこと」であり、ケアの過程においてそれらのニーズが最優先で充足されなければならない(217)。
- ②そこには、「不適切にケアされたり、ヘルプされたりすることを拒否する権利」が「当事者に認め」られることも含まれる(217)。
- ③上記のような最重要のニーズを充足するケアは、その過程において、ケアされる者が『わたしがここにいる』ことの重みを感じ、「自分の存在が確かなものになる」感覚をもてるようなものであらねばならない(260)
- ④そうした最重要ニーズの充足の場合も含め、「他者に『配慮する』ということとは、特定の道徳律にしたがって」一律なやり方で「他者と対応することではない。それは、個別・具体的な文脈を生きている『この』他者とつながり、『この』他者のニーズに敏感になることである」(217-218)。
- ⑤以上のような意味での適切なケアを、あらゆる人びとが受けられるようにしなければならない。つまり「だれもが、他人から応えてもらえ、仲間としてみなされて、だれひとりとり残されたり傷つけられたりしてはならない」(ギリガン 1982=1986:109)(96、108)。

2.3.4 「主体」性の強調

2.3 でここまで述べてきたことは、竹内も依拠しているギリガン(1982=1986)、ノディングス(1984=1997)など、ケアの倫理の考え方に立つ最も基本的な文献にも示されている、この倫理における根本的な諸事項であると言っていだろう。既述のように竹内(2016)がケアの倫理の観点に基づく集団づくりの脱構築を志向するものであるのだから、それら諸事項は当然ながら、竹内(2016)の解釈を試みている本稿の、2.2 までの叙述の中にも既に表れてきていた。

だが竹内(2016)は加えて、ケアを受ける者が、そのケアを通じて前述のように「自分の存在を確かなものとする」中で、「依存をめぐる当事者主体」へと成りゆき、『自己決定権』『当事者主権』の行使ができるようになっていく(218)過程を非常に重視している。もちろんその場合にも、「依存・相互依存関係が他者とのあいだにあるから、個人は自律的かつ自立的な存在であることができる」(217) と、依存・相互依存が自律・自立に先立つことの確認に注意が喚起されていることはおさえておく必要があるが。

竹内(2016)が、そのように十分な依存が可能であることがその先行条件であると見ながらも、個人の主体性や自律・自立性を重視しているのは、竹内(2016)に限ったことではなくケアの倫理の議論全般でもそうだと考えたほうがいいのかもいずれ、その点に関して検討を要する。ただ、竹内(2016)がそのことの重要性を強調していることは、間違いあるまい。2.2.6 で見た、ケアが対話の可能性を生み出すことの強調にも、そのことが表れていると言っていだろう。

2.4 集団づくりのケア的転回

以上の 2.1~2.3 で見てきたことに基づいて、集団づくりのケア的転回が提起されることになる。2.4 ではこれについて、竹内(2016)が論じるところを見ていきたい。

2.4.1 集団づくりのケア的転回の提起の経緯

竹内(2016)によれば、集団づくりのケア的転回とは、これまで試みられる

ことがなくこれから開始されるべきものというわけではなく、あるいはごく最近着手されるに至ったものというわけでもない。竹内(2016)は、「集団づくりのケア的転回」とは、竹内自身を含め全生研・高生研による集団づくりの教育実践研究運動に携わる者たちの間で、「ケア的なアプローチ」によって集団づくりを進める「方向に変わりつつあることを意識して用いられ」た言葉であるという(241)。その「変わりつつある」という動向とは、竹内(2010)において、「1970年代後半からひろがった校内暴力、いじめ、学級崩壊、不登校などの『子ども問題』の「噴出」によって「80年代をつうじて生活指導・集団づくりの再構築」が取り組まれるようになったことが述べられている(ibid.:17, 15)が、そのぐらいの時期を起点とする長期にわたる過程のことを指していると考えられる。そう考えていいとすれば、ケア的転回は、生活指導・集団づくりに取り組む教育実践と教育研究の、そのぐらいの時期を起点とする再構築の漸進的な試みについて、その性格がどのようなものであるのかを、今日の時点で総括して表現し意識化するための言葉であると見ていいだろう。

2.4.2 集団づくりのケア的転回の提起の背景

竹内(2016)が、こうしたケア的転回が必要とされるようになった理由として挙げるのは、「人間の存在論的な基底の崩壊」、「世界のなかに自分が『生きてある』ことのできる場所がない」ということ、『『世界のなかにあり、世界とともにあるという人間的な存在の在り方』、『他者とともに世界のなかにあり、他者と応答し合いつつ世界をつくりだしていくという人間的な存在の在り方』の解体』である(258)。こうした状況の深化が、生活指導の実践者に対して、2.1.1 で見たような意味での指導としてそれを「展開する社会的地平を持ってないという事態に直面」させることとなり、生活指導が、その対象となる生徒たちの「存在の空虚化、存在感の欠落それ自体に関与」することを必要とするようになるという事態(95)をもたらすことになったのである。

竹内(2016)はさらに、そうした事態の進展をもたらした社会的背景として、先にも触れた1980年代という時代を起点とする、その時期の『『行政改革』

にはじまる日本の国家・社会の『構造改革』(253)が、すなわち「新自由主義」的な社会改編の動向がある(195)ことを強調する。

2.4.3 ケアの倫理の徹底による集団づくりの「脱構築」の志向

2.4 でここまで述べてきたことは、「時代状況がこれほどに『ケアの倫理』を必要としている」(261)ということ、つまり時代状況がもたらした負の要因ゆえ従来の生活指導・集団づくりが成り立ち難くなったという事態に対する対応がケア的転回だという論の運びとなっている。確かに竹内(2016)はそのように論じてはいるが、しかし同時に、単に今日的な危機的場面への対応方法という意味を超えて、集団づくりを進める際の方向性をケアの倫理という観点に基づき転換すべきこと(あるいは、前述のようにケア的転回は既に進行中のものであるので、転換しつつある方向性を確認すべきこと)が提起されている。時代状況がもたらす困難との対峙を通じて、集団づくりという実践のより根本的な原則やそれに沿ったあり方が探り当てられたという認識がされていると見ていいだろう。

その点に関して、松田(2015)は、集団づくりのケア的転回の議論は、「ケアの倫理と論理を徹底的に追求することこそが、新たな集団づくりの可能性をもたらすという視点を押し出した」、「子どもたちが生きている固有の文脈を重視し、そのかけがえのなさを大切にし、応答し続けることを貫き通すことこそが、新しい集団づくりの進展をもたらす」と主張している旨を指摘している(ibid.:47)。その通りだと、筆者も考える。本稿冒頭で引用した『ケアの倫理』を取り入れて集団づくりを脱構築し、新しい集団づくりの自治的展開を追求する」(241)というくだりは、そのことを含意していると思われる。

2.4.4 ケアの倫理の徹底が意味するところ

では、集団づくりにおいてケアの倫理を取り入れそれを徹底するとは、より具体的にはどのようなことを意味しているのか。集団づくりにおいて何をすることになるのか。竹内(2016)からは、次のような点が読み取れる。

①まず、集団づくりにおいて、2.2.6 や 2.3.4 で見たように、適切にケアを

行うことによってその対象となる者が「自己と他者と世界に対する基本的信頼」を確保し、それを礎にししながら、「対話」の可能な「主体」へとなることができるよう保障していくことに重点がおかれる局面が存在するというのである。竹内(2016)は、その局面の帰着点が、主体となった者たちによる「自治のはじまり」(218)であるとしている。

②次に、その自治の局面だが、そこではそれに先立つ局面に比べればケアの働きかけ・関わりは後背に退くとしても、上のケアの倫理の人間把握に基づき、個別・具体的な文脈を生きている者として各人が了解し合いながら自治の過程を展開させていくことが追求される。つまり、リベラリズムの想定するような「依存することのない自立した主体」(217) 同士の相互交渉の過程としてではなく、それぞれに個別・具体的な事情を抱えながら根底において「弱く脆い存在」(ibid.)である者同士の支え合いの過程としての自治を築き上げることが追求される。したがってそれは、互いの間に一定の距離を置きながら「よそよそしい関係」を作る中で他者の他者性を保障し合う過程として展開する局面(28)もあるが、必要に応じて、再びケアが前景化する中で他者性が尊重される過程が展開する局面もある。このようなケアと自治が「相互に浸透する」(215)形で、この局面が進行するのである。

③さらに、集団づくりを通じてどのような人間を形成し、さらにそうした人間形成を通じてどのような社会を形成するかということに関して、生徒たちが上記のようにケアと自治が相互浸透する「ケア共同体」(178)を経験し、ケアの倫理の観点に立つ人間存在や人間同士の関係性のあり方についてその経験を通じて学び、そのことが、より広範な社会もまたケア共同体として、「福祉的な社会」として構築されていく「基礎」となる(ibid.)、ということが追求される (cf.山本 2013)。

これらのうち①はケアそのものであるが、②③は必ずしもそうではない。その点から、竹内(2016)は次のように考えていると判断できる。すなわち、ケアの倫理とは、文字通りケアの営みについての倫理であると同時に、そのことを超えて、ケアしケアされる関係が人と人との関係の基盤にあるとの想定に基づいて、純然たるケアの場面を超えてそれら諸関係や諸関係をつくり

上げる個々人の行為・意識がどうあることが望ましいのかを指し示そうとする倫理である、と。

3 竹内の集団づくりのケア的転回の提起から、教育におけるケアの位置づけを考える

1で述べたように、本稿のテーマは、竹内(2016)で提起されている集団づくりのケア的転回が意味するところを捉えた上で、そのことを元にしながら、教育という営みの中にどのようにケアを位置づけるべきかを考えることであった。テーマの前半については2で論じてきたので、後半について3で論じたい。

3.1 教育におけるケアの位置

竹内(2016)で論じられたのは、集団づくりのケア的転回が何を意味するかということであり、その要点は、2.4.4と重なるが、次のようなことであった。

- ①ケアを通じて、自己と他者と世界に対する子どもたちの基本的信頼を培い、かれらに対話する主体へと形成するための指導の前提を打ち立て、かれら自身による自治の出発点を築く
- ②ケアそのものではない指導の局面においても、ケアの営みをその基礎に置くケアの倫理に依拠し、子どもたちを個別・具体的な文脈を生き、根底において弱く脆い存在であることが顧慮される
- ③上記の過程全体を通じて、ケアの倫理に基づき他者と関わり、ケアの倫理に基づき構成される社会を形成し担う主体の形成が目指される

竹内(2016)が論じたのは、それが明記するところでは、教育におけるというよりも、生活指導と集団づくりにおけるケアの位置についてであったが、ここでは後者について論じたことは前者にも当てはまると考えて論を進めることにする⁵。すなわち、竹内(2016)で論じられたことは、教育について

⁵ 竹内は、生活指導と教育の関係について、筆者なりの言葉でまとめれば、次のように考えていると思われる。すなわち、「生活指導」とは、第一義的には、教師など指導する者が生徒など指導される者の生活を指導することではなく、後者の生活がそ

も当てはまると考えることとする。その上で、竹内(2016)の考えにおおよそ賛同しそれも参考しつつ、筆者自身としては、教育におけるケアの位置を次のように考えたい。

- (1)近代になり、従来は生活の中に埋め込まれていた状態にあったものが、反省的な意識が向けられ合理化が意識的に追求される教育というペダゴジー（以下、〈教育〉と表記）として析出される。それと同様に、ケアというペダゴジーも、生活への埋め込み状態から析出されることになる。
- (2)〈教育〉は、その受け手が「より良い個人(individual)としての自立をめざして試行錯誤する個的存在」として生きる、そのために必要な「人格上の核の獲得」を「助成」すること（中内 1998: 18,15）をその理念としている。こうした〈教育〉についての考え方は、勝田(1958=1970:66-67)が「近代的な教育的意識の表現」であるとする、〈教育〉とは「個人の^{アブテイテュード}能力の可能性を最大限にのばす過程だ」という〈教育〉の目的規定にも表れている。
- (3)〈教育〉に見られるこうした受け手の「個人」性の顧慮という性格は、析出されたケアの営みにおいても自覚化されるようになり、その理念を定式化して表現したものがケアの倫理である。
- (4)〈教育〉の理念では従来、「個人の自我の主体的統一」「個人の自主性」「個人の主体的選択」(勝田 1961=1970:249)というような言葉で表現される、リベラリズムの主体像が前提とされてきたが、ケアの倫理は、人間が、リベラリズムの主体性が成立する前提としてケアや受容的な働きかけ・関わりを必要とする存在であることを重視し、人間がいかにして個人でありうるかをより徹底して考えそれに必要な手立てを行うことに配慮しようとする。

の者を指導すること（その過程に前者が関与しそれを助成することを伴いつつ）であり、その基盤の上に、指導する者が指導される者に対して教育として行う生活指導が随伴してくるのであり、第一義的な意味での生活指導と教育としてのそれとの間には一定の緊張関係が存在する、と（cf.竹内 1962=1995。生活指導と教育の関係という論点の重要性を指摘したものと、藤本 1995、照本 2004）。このように生活指導と教育とを区別する竹内であるから、生活指導や集団づくりはケアの倫理に基づくべきであるとしても、教育の場合は必ずしもそうとは言えないと主張することもありえないではない。が、そのように明示的に主張しているわけではないので、ここでは、竹内はそのような区別立てはしないものとして論を進めることにする。

る。しかも個人を、おかれた個別的・具体的状況の中で他者との間に不可避的に一定の関係を取り結ぶ関係の存在であることにも十分な注意を向けようとする。

(5)以上に基づき筆者としては、〈教育〉においてケアやケアの倫理に、次のような位置づけが与えられることが望ましいと考える。

〈教育〉は、(a)「存在論的安心」⁶それ自体に照準を合わせ、受け手の中にそれを形成・維持・強化するケアそのもの、(b)そのようにケアとそれによって築かれる存在論的安心の土台の上に、受け手の自立性・自律性を尊重しつつそれを強化していくための働きかけ、(c)受け手が現存の社会の中で「よりよく個人として生きる」(中内 1998:74)のに必要な諸能力を獲得できるようにするための働きかけ、(d)社会を維持し発展させるために、受け手をその社会の担い手として形成するべくなされる働きかけ⁷—これらが相互に重なり合いつつ複合した営みであるべきである⁸。

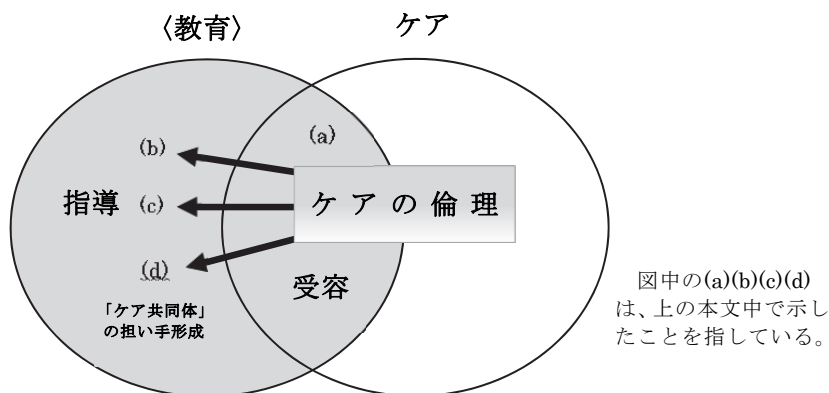
⁶ 社会学者 A・ギデンズ(1991=2005)の概念で、周囲の人びとをはじめ自分が置かれたこの世界のことを、またその中で生きる自分のことを基本的な安心感をもって受けとめられ、何とかやっていけると思えるような感覚のことで、本稿でここまで、ケアによってもたらされる「自己と他者と世界に対する基本的信頼」と言い表してきたこととほぼ重なる。筆者自身はこれまで存在論的安心という言葉に馴染んできたので、以下この言葉が適合することがらに言及する際にはそれをを用いることにする。

⁷ 中内他編(1998)では、「社会をよりよくしよう、あるいはこれを維持しようとする、その動機に発する」場合それは「教化」であり、本文の(2)で見たような「個人が発点で、個人が世の中をよりよく生きるための能力を獲得」するのを助成するという動機による〈教育〉とは区別されるとしている(ibid.:22-23)。筆者は、中内のこうした〈教育〉／教化二分論を、現実の「人づくり」(その受け手の学習がより良いものとして進行するようにプログラムをもって高度に意図的に介入するペダゴギー。中内 1998:15)は「教化」的な機能も〈教育〉的な機能もいずれも果たすものであるが、それを行う者がどのような動機を意識しながら遂行する人づくりであるかという観点から構成された理念型的な類型として捉えるのが妥当であると捉える。そう捉えた上で、(d)は教化的機能であるが、現実の〈教育〉がそれをその一部の機能として組み込んだ形で行われることは、ありうるしそうあるべきことでもあると考える。

⁸ 教育学者の G・ピースタ(2010=2016: 35-37)は、教育には相互に異なる次の3つの「目的」ないし「機能」があるという。すなわち、①知識・技能・理解や性向・判断の形式を提供し、その受け手が「何かをする」ことを可能にする「資格化」、②その受け手を、既存の行動様式・存在様式を身につけさせることを通じて、社会的・文化的・政治的「秩序」に組み込む「社会化」、③「社会化」と正反対に、その受け手を、既存秩序からの独立性を保持した存在たらしめる「主体化」、である。こうしたピースタの把握と対応させると、本文中の(c)は①の資格化、(d)は②の社会化、(a)(b)はい

ケアの倫理に基づいて〈教育〉を構想すると、まず(a)が〈教育〉の中に重要な位置を占めることが意識化される。また、(b)(c)(d)において絶えず、その倫理が指し示すところ（個人の個別・具体性及び他者性が十分に顧慮されているか、その個人の存在論的安心につながるものとなっているか）が意識化されながらその働きかけ・かかわりがなされることになる。さらに、(d)において、ケアの倫理に基づき他者と関わり、ケアの倫理に基づき構成される社会を形成し担う主体の形成が目指されることになる。

このことを図示したのが、下の図である。



ケアは医療・看護・介護・福祉・保育などで行われるが、〈教育〉においてもそれが行われる局面がある。そのことが、ケアの楕円と〈教育〉の楕円が重なる(a)で表現される（ケアにおける〈教育〉の局面もあるが、ここではそのことは図示されていない）。ここでの働きかけ・関わりは主として「受容」である。

また、〈教育〉には、ケアの局面(a)以外に(b)(c)(d)が含まれる。それら(b)(c)(d)の働きかけ・関わりは、中心的には「指導」であるが、ケアの倫理に基づく〈教育〉の場合、この倫理によってそのあり方が規定されることになる。

さらに、(d)では、ケアの倫理に基づき他者と関わり、ケアの倫理に基づき構成される社会を形成し担う主体の形成＝「ケア共同体」の担い手形成が目指される。

図〈教育〉におけるケアとケアの倫理

ずれも③の主体化に相当するということになる。ただしピースタの論じているところ(ibid.:112-128)を筆者なりに解釈すると、(b)の自立性・自律性はそれのみが追求されるならば、自立性・自律性を良きものとする秩序へと人を社会化することになってしまいがたいことではなく、したがって人が他の誰かとは「置き換え不可能」であるとして尊重され(a)の存在論的安心の感覚をもって世界に存在できるという意味での主体化が必ず前提になければならない。

3.2 〈教育〉におけるケアの意味の把握を深めるための諸論点

3.1 では、竹内(2016)も参考にしながら考えた、〈教育〉においてケアやケアの倫理が占めるべき位置についての筆者の見解を述べた。3.2 では、これを前提にしつつ、竹内(2016)で論じられていたことに問いを投げかける（それは、筆者自身にも返ってくるものである）という形で、〈教育〉におけるケアの位置づけを定める上でさらに考えていくべき論点を挙げておきたい。

①まず、ケアの倫理に沿う〈教育〉における、それを行う者のその受け手に対する働きかけ・関わりの主要二形態である指導と受容との関係をどう捉え、どう対応すればいいかという論点である。

ケアにおいて、そこでは主としてどのような働きかけ・関わりがなされるかにクローズアップした時に浮かび上がるのが、受容という働きかけ・関わりであった（2.2.1）。一方〈教育〉では、指導という働きかけ・関わりのウェイトが大きくなる。竹内(2016)は、その受容と指導の「矛盾」は「それらを社会的に成立させてきた外部から生じている」としている（2.1.3）が、そう見ていいのか？ 基本的にありのままを肯定する受容と、潜在する可能性のうち特定のものに向けて方向づけありのままを変化させようとする指導とは、原理的に相互に異なるベクトルをもつ行為・関係である⁹。〈教育〉を行う者は、両者のバランスをどのように取るべきかに関して、その諸局面でアンビバレンスの状態に置かれることになるが、その要因は「外部」にあるというよりも、根本的にはそれらのことからの性質に内在するものではないのか？ そのことがさらに、指導が中心的な位置に据わる〈教育〉と受容を中心とするケアとの間の、拭い去ることのできない根本的な異質性につながっているのではないのか？

そう捉えられるとして、次には、ではそのバランスをどのように取ればいいかが問題となる。おそらくことの性質上、実践的に個別的・具体的状況に応じたバランスの取り方を見出していくしかないであろうが、このことに関して多少とも一般的な原則を提示することは可能かどうかという

⁹ 2.1.3 で見たように指導と受容が「矛盾」する可能性を指摘する高垣(2010)もある程度までは同様に考えていると思われるが、その矛盾を「原理的」なものではないとみる点は、本稿が考えるところとは異なっている。

論点が立てられるだろう。

- ②次に、ケアにおける、他者の受け容れというスタンスと他者の他者性の尊重というスタンスはいかに両立可能かという論点である。

竹内(2016)は、ケアにおいて、一方で自己を他者に一体化させる受け容れと、他方で他者を他者として自己ときちんと分かちその他者性を尊重することと、両方の重要性を主張する(2.2.5)。それらは間違いなく両方とも重要なことだが、これもまた、ことがらの本性からしてアンビバレンスを孕むものではないだろうか？ そしてあとは①と同様で、実践的に個別・具体的状況に応じたバランスの取り方を見出していくしかないが、多少とも一般的な原則の提示は可能かという論点が提示される。

- ③学校制度下でケアの倫理に基づく〈教育〉がどれだけ実践できるかという論点である。

筆者は、相手の個別・具体性に応じながら、②で述べたような他者の受け容れと他者の他者性の尊重というバランスを取りつつ、そのために必要となる「自分がこれまで持っていたものごとの理解の枠組みや意味づけの枠組み」の反省を行う(2.2.4)という、ケアの倫理に基づき他者と関わる関わり方は、〈教育〉ということを描いて人と人との関係の結び方としても、相当に高度なものであると思う。

しかも竹内(2016)が主張するのは、終始ケア的な関わりのみを行うのではなく、それによって醸成された存在論的安心の基盤の上に自律・自立性をもった主体へと形成し、その主体たちによる自治をも実現しようというものであり、追求されていることはいっそう高度である。

筆者は素朴に、そのような高度なことが人と人との間でどれだけ十全に行われ得るのだろうかという疑問をもってしまいが、ただ逆に絶対に不可能だと言えるものでもなく、実現するケースもあるというのは間違いなことだ。ただしそのこととは別に、こうした高度な営みを学校という制度下で試みたとして、その実現の蓋然性はどのくらいあるのかという問いは立てられるし、立てるべきであろうと考える。すなわち、「皆学制」(久富2017:87)という条件の下では、教師1人当たりの生徒数は、程度の差は少くないが、それでも常に多い。しかも教師の数も膨大で、そのすべてが

上記のような高度な関係形成を難なくこなす程の力量をもてると想定することは難しい。こうした制度条件に制約される中で、上記のような高度な営みが限られたケースについてではなく一般的に首尾よくなされるというのはいかにして可能かという問いは立てられてしかるべきではないかと考える。

- ④最後に、〈教育〉がケアの倫理に基づくことがそもそも望ましいことなのかという論点である。

③で述べたのは、〈教育〉がケアの倫理に基づくことは望ましいとの前提に立った上で、しかしそれを学校という場で実現することはどれだけ可能なことなのかという論点であった。それに対してさらに、〈教育〉がケアの倫理に基づくことは望ましいとの前提自体に疑念を向けるのもありうることである。

〈教育〉がケアの倫理に基づいて営まれる時、その過程は全体として、その受け手の個別・具体性に応じた精緻な働きかけ・関わりによってなされていくことになるだろう。その際、ケアの倫理に基づけば、それを行う者は、受け手の他者性を尊重することが求められるわけだが、そうだとすると、あるいはそうだからこそいっそうのこと、その過程全体を通じて、受け手について、置かれている状況やその中で抱えている心情などを全体として推し量り把握しようとし続ける努力に向かわざるを得なくなる。だが、それは果たして望ましいことなのか。

むしろ、まさしく「人間存在の危機」に直面している者に対して文字通りのケアを行うという局面が、〈教育〉の過程にはあり得るし必要である。しかし、その過程全体がケアの倫理に基づくべきだと考えることは、〈教育〉が不可避免的に帯びる、その受け手を掌握し方向づけようとする志向性を、その方向づけはケアの倫理に基づくので粗暴なものではなくなるが多いためであろうが、強化し正当化することにつながるのではないか。

関連して、3.1 で付した脚注 5 で、竹内がかつて〈教育〉と生活指導を区別すべき旨を主張したことに言及したが、その論旨は、一方で〈教育〉は教える者がその過程全体をコントロールしようとするところから免れず、他方で生活指導は多分に偶発性を帯びた生活の成りゆきを経験することを

通じた人間形成であり、したがって、生活指導はその過程すべてが教える者によるコントロール下に置かれることは望ましくないということであったと推測する。この推測が妥当だとすると、竹内も、〈教育〉にはコントロール志向性が孕まれており、それに限定をかけることが必要だと認識していたことになる。だがケアの倫理は、〈教育〉の帯びたそのコントロール志向性が、精微な形ではあるにせよより強く働くことを助長するというのではないだろうか¹⁰というのが、④の論点である。

以上①～④は、竹内(2016)で論じられたことへの直接的な問いかけであり、同時にケアの倫理に基づく〈教育〉を基本的には支持する筆者にも返ってくる問いかけである。とりわけ④はケアの倫理に基づく〈教育〉を望ましいと見ることそのものに対するあり得る疑義であり、そう見る筆者としても、これに対する説得力ある応答をぜひ考え出していく必要がある。

これら以外にも、関連して筆者が追究したいと思う論点が多々ある。以下でそのうちの3つの示し、本稿を閉じることにする。

- i) ケアの倫理に基づくと考えられる、一連なりの教育実践の展開やあるいは実践の諸場面の検討を通じて、ケアの倫理に立つ〈教育〉とはどのようなものなのか、その具体的なイメージを豊かにしていく。集団づくりなど生活指導に限らず教科の学習指導も視野に入れる必要があるだろう。この作業が、上記①②③④の問いを解く大きな手がかりにもなると考えられる。
- ii) 竹内(2016)では、集団づくりの実践史・理論史がケア的転回を遂げる過程として基本的には肯定的に把握されている。しかし同じ実践史・理論史を肯定的には見ない見方も存在している（ケア的転回は、集団づくり論が否定してきたものの復活である、集団づくりが十全に進められてこなかったことの結果やむをえず取り組まざるを得ないことである、など）ことが、竹内(2016)で紹介されている(196-197)。そうした複数の見方各々を十分に把握しつつ、集団づくりの実践史・理論史を詳細に検討し、それをケア的

¹⁰ 仮にそうであるとしたら、集団づくりのケア的転回は、〈教育〉のコントロール志向性から距離を保たせようとした生活指導や集団づくりにまで、ケアの倫理を通じてその志向性を持ち込む危険があるということになる。その点をどう考えるかも、大いに検討の必要がある。

転回として性格づけることが妥当であるかどうかを改めて吟味する。その転回があったとすれば、転回以前の実践・理論をどのように特徴づければいいのかの検討も行う。特に竹内自身の理論の展開過程を追い、それがケア的転回に向かうものとして把握できるものなのかどうかを検討する。

iii) 筆者は、〈教育〉を論じる上で重要であり、ケアや受容とも類縁性がある「承認」の概念にも関心をもっている (長谷川 2014 など)。それは、筆者だけでなく広く教育研究の中で、ケアとともに注目されている概念であると言っていい。そこで、〈教育〉のケア的転回論に承認概念を組み込むとしたら、それはどのような位置を占めることになるのかを考えてみたい。

人間やその社会にとっての承認の重要性を提起する社会哲学者 A・ホネット(2010=2017:120)によれば、承認とは、その相手のもつポジティブな特性を肯定することであるが、他の行為に付随して行われたり他の目的のための手段として行われたりするのではなく他者を肯定することそれ自体を目的としてなされ、単に言葉だけで表現されるのではなくまさに相手を肯定していることを示すに相応しい振る舞い方や態度をもってなされるものであるという。さらにホネットは、恋愛関係、友人関係、親子関係など、強い感情的な結びつきのある特定の者同士の間で他ならぬかけがえのない存在として承認するという承認の1つの形式にケアの行為が含まれることを述べている(ホネット 1992=2003、2000=2005)。

こうしたホネットの承認論によるならば、承認とは、ケア局面で前面に表れる受容も含みつつ、それよりも広くケア局面以外においても表れる、相手の存在自体を肯定しその個別・具体性に応じて働きかけ関わることを表していると言えるかもしれない。かつ承認であれば、〈教育〉のコントロール志向性を助長することなく、対象の個別・具体性を顧慮することを促す可能性があるかもしれない。

筆者は今後、以上の①～④及び i)～iii)を中心に、〈教育〉におけるケアをめぐる諸論点の追究を進めていきたい。

参考文献

- 勝田守一(1958=1970)「教育の概念と教育学」同『教育と教育学』岩波書店
- 勝田守一(1961=1970)「知性の訓練と道德教育」同『教育と教育学』岩波書店
- 木村元編(2015)『系統看護学講座 基礎分野 教育学 第7版』医学書院
- ギデンズ、A.(1991=2005)『モダニティと自己アイデンティティ 後期近代における自己と社会』ハーベスト社
- ギリガン、C.(1982=1986)『もうひとつの声』川島書店
- 久富善之(2017)『日本の教師、その1 2章-困難から希望への途を求めて』新日本出版社
- 品川哲彦(2007)『正義と境を接するもの-責任という原理とケアの倫理-』ナカニシヤ出版
- 品川哲彦(2015)『倫理学の話』ナカニシヤ出版
- 城丸章夫(1984)「生活指導とは何か」日本生活指導学会『生活指導研究』第1号
- 芹沢俊介(1997)『現代〈子ども〉暴力論〈増補版〉』春秋社
- 竹内常一(1962=1995)「学校教育における生活指導の位置」同『竹内常一教育の仕事 第1巻 生活指導論』青木書店
- 竹内常一(2010)「生活指導における民主主義問題」教育科学研究会『教育』2010年6月号
- 竹内常一(2016)『新・生活指導の理論-ケアと自治/学びと参加』高文研
- 高垣忠一郎(2010)「「指導」することと受容すること」日本生活指導学会編『生活指導事典-生活指導・対人援助に関わる人のために』エイデル研究所
- 照本祥敬(2004)「生活指導についての覚え書き」全生研『生活指導』2004年2月号
- 中内敏夫(1998)『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店
- 中内敏夫・関啓子・太田素子編(1998)『人間形成の全体史 比較発達社会史への道』大月書店
- ノディングス、N.(1984=1997)『ケアリング 倫理と道德の教育-女性の観点

- から』晃洋書房
- バーンステイン、B. (1996=2000)『(教育)の社会学理論 象徴統制、〈教育〉^{ペダゴジー}の言説、アイデンティティ』法政大学出版局、2000年
- 長谷川裕(2013)「バーンステインにおけるペダゴジーの一般理論—ペダゴジーとは何か、ペダゴジーにおいて伝達／獲得はいかに実現するか」久富善之・小澤浩明・山田哲也・松田洋介編『ペダゴジーの社会学 バーンステイン理論とその射程』学文社
- 長谷川裕(2014)「近代学校という制度 その本質的性格について考える」教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生 第3巻 学力と学校を聞き直す』かもがわ出版
- ビースタ、G.(2010=2016)『よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義』白澤社
- 広田照幸・宮寺晃夫編(2014)『教育システムと社会—その理論的検討』世織書房
- 藤本卓(1995)「教育のレトリックの方へ—「竹内=生活指導論」の誘い」竹内常一『竹内常一教育の仕事 第1巻 生活指導論』青木書店
- ホネット、A.(1992=2003)『承認をめぐる闘争 社会的コンフリクトの道徳的文法』法政大学出版局
- ホネット、A.(2000=2005)『正義の他者 実践哲学論集』法政大学出版局
- ホネット、A.(2010=2017)『私たちのなかの私 承認論研究』法政大学出版局
- 松田洋介(2015)「五六大会基調を読んで考えたこと」全生研『生活指導』2015年2/3月号
- 山本敏郎(2013)「生活指導における「ケアと自治」を検討する」全生研『生活指導』2013年12/1月号
- ルーマン、N. (2002=2004)『社会の教育システム』東京大学出版会