

琉球大学学術リポジトリ

教育におけるケアの位置（その2）

—竹内常一の教育論における「ケアの倫理」への焦点化過程の検討を通して—

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-31 キーワード (Ja): 集団づくり, ケア, ケアの倫理, 竹内常一, 権力的・暴力的なもの キーワード (En): 作成者: 長谷川, 裕 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017998

【研究論文】

教育におけるケアの位置（その2）

—竹内常一の教育論における「ケアの倫理」への焦点化過程の検討を通して—

長谷川 裕*

The location of the care in education (2):
through the examination of the process of focusing on “the ethics of care”
in the theory of education by Tsunekazu Takeuchi

HASEGAWA Yutaka*

要 約

本稿のテーマは、生活指導・集団づくりを中心に教育研究を行ってきた日本の著名な教育学者・竹内常一の理論の変遷を追い、その過程において、どのように「ケアの倫理」的な考え方に重要な位置づけが与えられるようになったかを検討することであり、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について考察を深めたいと考えている。検討の結果、1980年代に竹内が用い始めた「権力的・暴力的なもの」—意識・身体・言動・関係性など人びとの日常世界に表れる、一方で社会の支配・権力が日常生活に浸透することで生み出され、他方で人間存在の根源的な性質に根ざして発生する、人びとの権力的・暴力的な傾向性—についての認識が深化する中で、それを統御するためにはケア的な働きかけ・関わりが何よりも必要であると考えこれを重要視するようになるという形で、竹内の教育論においてケアの倫理への焦点化がされるようになったことが明らかになった。

キーワード：集団づくり、ケア、ケアの倫理、竹内常一、権力的・暴力的なもの

1. 前稿の要点と本稿のテーマ設定

本稿は、筆者が4年前に発表した論考・長谷川（2018）「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」（以下、「前稿」）の続編である。前稿では、長く生活指導・集団づくりを中心に教育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（1935-2020）がその最晩年の著書・竹内（2016）で提起した「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察し、その仮説的な回答を提案した。本稿は、前稿において今後の課題の1つとして残しておいたある論点（後述）について検討することがテーマであり、そのテーマの追究を通じて、前稿と同様に教育におけるケアの位置の把握をさらに深めたいと考えている。

以下、前稿で論じたことの要点をやや詳細に確認することから、本稿の論述を始めたい。

(1) 前稿の要点

まず、前稿・長谷川（2018）がおさえた竹内（2016）の議論（一部、その前提となる竹内（2016）以前の竹内の論も含む）の要点を示す。それは、①～④のようにまとめられる。これらは、前稿の論述に対する補足や再構成も施された上でのまとめである。ただし、論旨の変更はない。また、適宜、当該の記載がされている前稿での頁を示す。その記載と関連する竹内（2016）での頁は、必要

* 琉球大学人文学部人間社会学科人間行動講座

あれば前稿のその頁を参照し確認されたい。なお、「 」は、竹内自身の言葉で論の展開の上で重要であると思われるものに付してある（主に初出の場合に）。

- ① 集団づくり・生活指導とは：ここでいう「集団づくり」とは、竹内が所属した全国生活指導研究協議会（以下、全生研）・全国高校生活指導研究協議会（以下、高生研）が、実践とその研究を進めてきた、学校教育における2つの「教育形態」のうちの1つである「生活指導」（竹内1979=1995c:112）^{1, 2}が取り組まれる際の「主要な実践形態」（竹内1977=1995b:77）を指す。竹内は、生活指導とは、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として捉えるべきものではなく、後者が自らの生活を営むことそれ自体がその者の人間形成を促す＝指導すると見た上で、その過程に前者が関与しそれを助成する営みであると捉えるべきだと言う（長谷川2018：81-82）³。集団づくりとは、上記のように全生研・高生研が重視し取り組んできた生活指導の実践形態であるが、それは、生徒たちの生活においてかれらが取り結ぶ関係性が帯びる意味を重要視し、関係性とそれらの一定の凝集体である集団をより望ましいものへと組み替えていく過程にコミットすることで、かれらは良き人間形成作用を経験するものと考えて、かれらにその過程へのコミットを促し指導することである⁴と言ってよいだろう。
- ② 集団づくりのケア的転回とは：「集団づくりのケア的転回」とは、「ケアの倫理」の理念に基づいて集団づくりの発想・方法を大きく転換しようとすることである（ibid.:62）⁵
- ③ 集団づくりのケア的転回の提起の経緯：竹内による集団づくりのケア的転回の提起は、集団づくりを今から急遽転換すべきだと主張するものでは必ずしもない。集団づくりのケア的転回とは、竹内個人に独自の問題提起を表現する言葉というよりも、全生研・高生研が1980年代から取り組み始めた集団づくりの「再構築」⁶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に竹内が用いた言葉である。したがって、集団づくりのケア的転回とは、その実質としては既に開始されていた、集団づくりをケアの倫理の理念に基づくものへと転換していこうとする試みを、その言葉を明確に用いながらより徹底して追求するということを含意していると言える（ibid.:78-79）。
- ④ ケアの倫理に基づく集団づくりとは：では、ケアの倫理に基づく集団づくりとはどのようなものか。その点についての竹内の考えは、おおよそ次のように説明できる。
 - i) ケアとは：まず、「ケア」とは、その主要な表れとしては、「人間存在の危機」に直面している者が発する、その困難の回避・解決のための「支援」の要求＝「呼びかけ」を受けとめ、それへの「応答」として、他者が行う支援の営みである。その際その支援は、それがケアと呼ばれるに値するものであるためには、ただ困難の回避・解決にとって合理的であるだけでなく、呼びかけを発した者が自分は“大切にされている・支えてもらっている”と自らの「存在の重み」を感じられるようにすることに留意しながら、行われる必要がある（ibid.:69）。
 - ii) 人間と社会にとってのケアの重要性：そうしたケアは、ケアされる者に「自己と他者と世界に対する基本的信頼」＝「信」をもたらす。この信を基盤として、人は、「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」ことが可能となり、そうしたことが可能な者同士として他者と関わり合う＝「対話」する＝「相互応答」することが可能となる。それが可能であるとは、人が「当事者主体」であり「自律的かつ自立的な存在」であることを意味する。人間が自律的・自立的であることは、本人や社会にとってももちろん重要なことである。ただし、繰り返しになるが、そうあるためには、その土台として依存し相互依存し合うことのできる関係性が必要である、つまり「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」と見る必要がある。

このようにケアとは、人が主体的で自律・自立的であり得るための先行条件であり、人びとの間の「社会的なつながりを取り結ばれ」る「原基」であり、人びとの様々な「社会的活動」が「展開される社会的地平」をなすものである。その社会的活動のうちの1つである教育においては、ケアは、その営みの基本的な構成要素である「指導」⁷が成り立つ前提を作り出すものである (ibid.:69, 74, 77, 75, 68-69)。

iii) ケアにおいて留意されるべきこと：ケアを行う際に警戒しておくべきなのは、「ケアされるものを自分の思いどおりにしようとする」＝「他者の我有化」の危険がケアに孕まれていることである。したがって、ケアを行うにあたっては、ケアすべき相手の「他者性」をいかに尊重するかが常に留意されなければならない。ただし相手の他者性の尊重とは、ただその相手と距離をおけばよいということを意味するのではない。むしろケアにおいては、その相手を、その人固有の「個別・具体的問題」に直面している「個別・具体的な他者」として捉え、その苦悩を個別・具体性を帯びたものとして捉える、「受け容れ」としての「共感」のスタンスをもって相手に対する必要もある (ibid.:72-74)。

iv) ケアの倫理とは：「ケアの倫理」とは、述べてきたようなケアの営みから理念的に抽出された、その営みがケアたる上で体现されるべきであると見なされ、かつ実際に、常に十全にとは言わないまでも多くの場合多少とも体现されている倫理である (ibid.:75)。

v) ケアの倫理の根拠：ケアの倫理は、それがケアの営みであることが明瞭であるような場面だけに適用されるべきものなのではない。その根拠は、人間が根本的にヴァルネラブルな（脆弱な）存在であり他者への依存なしでは生存できない存在であるということである。そのことは、i) で見たような危機が顕著に表れる局面で明白となるが、そうした局面に限らず人間の生を通じて常に当てはまることだと言える (ibid.:75)。したがって、人が他者と関わりつつ行為する少なからぬ場面で、ケア的な性格を帯びたものとしてその関わり・行為がなされるのが望ましいことがあり、また現になされることがあり、その際にはそれらはケアの倫理に基づくことが求められる。

vi) ケアの倫理に基づく集団づくりとは：述べてきたようなケアの倫理に基づく集団づくりとは、おおよそ次の3つのことを意味している (ibid.:79-81)。

(ア) まず、適切にケアを行うことによって、生徒たちが自己と他者と世界に対する基本的信頼を獲得し、互いの中で対話を行うことが可能な主体へとすることができるようにするという局面がある。これが、次の「自治」の局面を可能にする条件を築くことになる。

(イ) 自治の局面でも、ケアの倫理の人間把握に基づく自治が、つまりそれぞれに個別・具体的な事情を抱えながら根本において「弱く脆い存在」である者同士の支え合いとしての自治が追求される⁸。

(ウ) ケアの倫理に基づく集団づくりでは、生徒たちが(ア)・(イ)の過程を経験することを通じて、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＝「ケア共同体」としての「福祉的な社会」を形成し担う主体を形成することが目指される。

前稿は、そのタイトル通り「教育におけるケアの位置」はどのようなものであるかについて、以上のように要約した竹内(2016)の論を参考にし、根幹部分でその論を踏襲しながら、次のような仮説的な見解を提起した (ibid.:83-84)。

- ・一般に教育⁹は、(a)「存在論的安心」¹⁰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——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。

ケアの倫理に基づいて教育を構想することによって、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)においても、その倫理が指し示すところに基づいて、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。

(2) 本稿のテーマ

前稿は、以上を論じた上で、教育におけるケアの意味の把握をさらに深めるために追究すべき諸論点を挙げた。それらのうちの1つに、集団づくりの実践史・理論史を、竹内（2016）が主張するように、ケア的転回として性格づけ基本的に肯定的に評価することが妥当なのかどうかを改めて検討する必要性を挙げた。前稿は、そうした集団づくりの実践史・理論史の検討の一環として、その重要な役割を担ってきた竹内自身の理論の変遷を追い、それがケア的転回に向かうものとして把握できるものかどうかを検討する必要性も述べた（ibid.:88-89）。本稿のテーマは、この最後に述べたこと、やや言葉を換えて言うと、竹内の理論の変遷を辿って見ていき、そこにおいて、どのようにケアの倫理的な考え方に焦点が据えられるようになっていくかを検討することである。それを通じて、前稿と同様に教育におけるケアの位置の把握をさらに深めたいと考えている。

2で見ていくが、竹内の理論には、当初からケア倫理的な考え方に通じるものが内包されていたと言ってよい。だが、それに鍵概念的な位置づけを与えられるのは、ようやく2000年代・2010年代になってからのことである。竹内が、長期にわたってどのような問題と格闘し、その果てにケアの倫理的な考え方に重要な位置づけを与えるに至ったかを見ていくことによって、ケアの倫理の観点を集団づくり・生活指導・教育に取り入れることと関わり考えるべき重要な論点が浮かび上がってくると思う。本稿は、そのことを示していきたい。

竹内の所論を、検討の主題としたり、あるいは他のテーマの追究の必要上検討の対象としたりする論考は少なくないが、竹内の理論の変遷を長期にわたって辿って検討する論考はほとんどなく、公刊されているものとしては宮原（2016）が唯一なのではないかと思う。宮原（2016）は、竹内の研究と人生の履歴をまとめた形で描いており、竹内の研究に関する有用な情報が多く掲載されているが、その履歴を本稿の上記のテーマのような視点から構成して描いていくわけではない。上記と類似した視点から竹内の理論の変遷を辿ったものとしては、我那覇（2021）がある。これは、私を指導教員として執筆された修士論文であり公刊はされていないのだが、「自立」を教育の目的として重要な位置を占めるコンセプトであると考えた上で、その意味内容をどのようなものとして捉えるべきであるのかを、竹内（2016）に示され、本稿でも先に言及した「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」という考えを導きの観点としながら考察したものである。つまり、教育目的としての自立の意味内容を、それと対照される「依存」と関連させつつ明らかにしようとした論考なのだが、その際、竹内の理論の長期にわたる変遷の中に、この自立／依存の関係把握にどのような発展が見られるかを読み取ることを通じて、自立／依存の関係に関して検討すべき論点が何であるのかを掴み、その論点について考察するという方法をとろうとした。我那覇（2021）は、1960年代・1970年代等々10年刻みで時期区分しながら竹内理論の変遷を描こうとしており、そうした外見は次の(3)で示す本稿のそれと似ているし、またその

変遷のおさえ方の中身に関しても本稿で2に示すものと重なるところもある。しかし、本稿の場合上記のように竹内におけるケアの倫理的な考え方に焦点化する過程を掴もうとするものなので、我那覇（2021）と本稿の間には竹内理論の変遷をおさえる上での観点に違いがある。

(3) 本稿の構成

本稿は2で、竹内理論の変遷を時期ごとに辿り、そこにどのようにケアの倫理的な考え方への焦点化が見られるかを検討する。竹内理論の時期区分は、理論の内容に即したそれは、筆者が十分に詰めて考えられていないので行わず、(1)は1950-1960年代、(2)は1970年代、(3)は1980年代、(4)は1990年代、(5)は2000-2010年代という簡易なものにする。なお、竹内の1970年代、1980年代の理論を検討する(2)、(3)の叙述は、長谷川（2014）でもそれら各時期の竹内の理論を検討したことがあるので、そこでの叙述と重なるところがある。3は、2の論述の要点を確認した上で、前述した本稿のテーマに対して一定の回答を与える。

2. 竹内の理論の変遷過程

2の課題は、すぐ上に書いた通りである。さっそく、1950-1960年代の竹内の論がどのようなものであり、ケアの倫理的な考え方がその時期にはどのように表れていたかを見ていくことから始めたい。

(1) 1950-1960年代

1) 〈集団づくり〉へのコミットと学習法的生活指導／訓練論的生活指導

竹内は、1959年、大学院生の頃から全生研に参加し生活指導・集団づくりの実践研究運動に関わり始める。特に、香川県の中学校教師だった大西忠治が1960年の日本教職員組合全国教育研究集会で提起した「集団主義的教育」（竹内1969a:13）としての生活指導に賛同したことを契機に、竹内は、「仲間づくり」と呼称された実践形態を推し進めていた、当時の生活指導研究運動の主流であった宮坂哲文らとの対立を深めていった。

ここでいう集団主義的教育としての生活指導とは、おおよそ次のようなものである。学級・学校という場で、生徒たちの間には何らかの関係性が自然発生的に生まれるが、そこには様々な問題・軋轢も生じてくる。それら問題・軋轢を解決するために、あるいは学校行事などでの協同的な活動を執り行うために、あるいは自分たちの要求を学校側に伝えその実現を目指すために、班・係・総会などの組織を人為的・意識的に作り、討議を行う機会を設け、それらを活用しながら、関係性をより良いものに組み換え、学級・学校を一定のまとまりがある集団へと作り上げる。そうした過程が生徒たちの自治的な活動として展開していくように、そしてその自治の経験が生徒たちの人間的成長へとつながるように、教師が指導をしていく、というものである。当時は、もっぱらこうした方法のことが「集団づくり」と呼ばれていた。また、上記の過程において「班」、「核」（リーダー）、「討議」の概念・装置が特に重視されたためと言ってよいと思うが、「班・核・討議づくり」方式とも呼ばれていた。それは、本稿1(1)の①の項目の中で示した集団づくりに当たるもののうちのある特定の方法によるものであると言えるだろう。以下では、この特定の方法の集団づくりを指し示す場合、〈集団づくり〉と表記する。

竹内は、上の対立の基本性格は、「学習法的生活指導と訓練論的生活指導の対立」（竹内1969b=1995a:20）であると捉えた（仲間づくりが学習法的生活指導、〈集団づくり〉が訓練論的生活指導）。その対立とは、竹内が論じるところについての筆者なりの理解と筆者なりの表現で示せば（初出で「 」が付されているものは、竹内自身の言葉）、次のようになる（ibid.:21-28、竹内1969c=1995a:52-56）。

まず学習法的生活指導とは、子どもは元来「絶対的価値」を帯びた潜在可能性を「内具」しており、その可能性を子ども本人がその「自由意志」や「人間的欲求」に基づいて発現していくことができるようにすることが、生活指導であるという考え方に基づくものである。その考え方は、潜在可能性の発現は、「社会生活の呪縛」から子どもの自由意志・人間的欲求が「解放」されることによってこそ実現されるとし、その解放の機会を子どもに保障しようと企図する。ゆえに、教室など子どもがおかれている場を、解放が可能な「情緒的許容の心理的環境」としてつくり上げようとする。そして、そうした解放により表れる「裸の心性」に基づく自らの「ものの見かた、感じかた、考えかた」をその子ども自身が認識していくことを促そうとする。したがって学習法的生活指導とは、生活“指導”というよりも、呪縛から解放されて自らの潜在可能性を自覚していく子ども自身の「学習」を軸に据えたものということになり、その意味で「学習法的」なのである。

これに対して訓練論的生活指導とは、学習法的生活指導のように子どもの成長を元々備わった潜在可能性の発現を軸にして捉えてなされるのではなく、子どももまた「社会的存在」、「社会的実践主体」であることを重視した上で、そうした社会的な存在・主体として「社会生活」に「参加」することこそを成長の源泉として捉えてなされるものである。加えて訓練論的生活指導の考え方は、人びとの社会生活には常に「社会的諸力の対立・抗争・統制の過程」が展開しており、この過程を経験することが人間にとって「訓練」の意味をもつことをとりわけ強調する。解放されるべきは、学習法的生活指導論が言うように「心理的個人」のうちにあるものではなく、「社会の支配的な力によって抑圧されていた」「社会的諸力」である。それら諸力の対立・抗争・統制の過程が顕在化することが解放と呼べるものに至る第一歩であり、その過程の展開の果てに「社会的なちから＝集団」が形成され人びとの間の支配・抑圧の発生が統御されることが、より十全な解放である。ここで竹内が「ちから」と平仮名表記しているものは、ある範囲の人びとの間で作用する力の一種だが、かれらが、自分たちの間に作用する諸力の対立・抗争・統制の過程を経た上で、正当と見なしうる手続きを通じて作り上げた、自分たちを規制し自分たちが服すべきと見なされる力とでも言えるようなものである。また、そうした意味でのちからを担う人びとが作り上げる、一定の凝集性を備えた集合体を「集団」と呼んでいると解釈できる。そして、子どももその諸力の担い手として、それらの対立・抗争・統制と社会的なちから＝集団の形成の過程を経験することが必要である。ゆえに、学習法的生活指導論のように情緒的許容の雰囲気を作り出そうとすることは、解放され顕在化されるべき諸力の対立・抗争を沈潜させてしまい望ましくない。子どもが認識すべきは、自身の内側に潜在している「裸の心性」などではなく、上記の社会的諸力の対立・抗争・統制と社会的なちから＝集団が形成される全過程である。以上のように訓練論的生活指導とは、社会生活を経験することが、とりわけそこに渦巻く社会的諸力の対立・抗争・統制と社会的なちから＝集団の形成過程を経験することが、子どもにとって訓練になることに焦点を当てる考え方に基づくものであり、その意味で「訓練論的」なのである。

2) 1950-1960年代の到達点

1)のようにその要点をまとめられる1950-1960年代の竹内の所論について、本稿のテーマに照らしておさえておきたいことは、以下の2点である。

1点目は、学習法的生活指導論批判の中に、リベラリズム的人間観の批判がうかがえるということである。竹内が捉えた学習法的生活指導は、社会生活を人間にとって呪縛であると思われ、それによって制約されることなく個人の内に存する潜在可能性が解放され発現することを良きこととしてと見る。それは、ある種のリベラリズム的人間観の発想に立ったものだと言ってよいだろう。リベラリズム的人間観とは、人間の主体性・自律性・自立性といったものを重視し、かつそれらが人と人とのどのような関係性によって形成され維持されうるものなのかは十分に射

程に入れず、人間はそれらを常に備えていると前提視するような人間観である。それは、1(1)の④項目でも触れた、人間を他者に依存し他者から絶えず影響されるヴァルネラブルな存在であると見るケア倫理的な人間観と相反するものであり、竹内(2016)も後者の観点から批判の対象としているものである。既に1950-1960年代の竹内も、学習法的生活指導論の中にこうしたリベリズム的人間観を読み取ってそれを批判し、人間を、常に既に他者とともに作り上げる社会生活の中に、特にそこに展開する諸力の対立・抗争・統制過程の中に投げ込まれてある社会的存在として捉える見方をとり、その見方を前提とした訓練論的生活指導を提唱する。この点には、後年のケアの倫理的考え方に立つ生活指導・集団づくり論と通じるところが既にうかがえると言ってよいだろう。

2点目は、しかし、当時の訓練論的生活指導において社会的存在として人間を見る場合の“社会的”の含意は、かなり限定的なものであったと考えられるということである。それは、次のようなことである。

竹内は、前述の〈集団づくり〉を、当時において典型的な(あるいは唯一の)訓練論的生活指導として捉えていたわけだが、この〈集団づくり〉について、それは1950年代末からの勤評闘争・安保闘争などの社会運動をモデルにしたものであり、その運動の意義が教師などに認識されていたがゆえに、この方法はアピールし急速に広まっていたものと考えた。すなわち、竹内は、それらの社会運動が、人びとの団結によって集団のちからを作り上げることによって推し進められていたと見て、このちからが形成されていく過程が「子どものなかに育てるべきものは何か」を指し示していたと考え(竹内1969:339-340)、〈集団づくり〉は、そのように集団が備え発揮するちからを自分たちが作り出し行使する過程を経験し、それによって社会においてそうしたちからを担う主権者としての自覚を獲得させようとしたのだという(ibid.:362, 399-400)。

竹内が〈集団づくり〉を良きものとして見なす理由に当たること、またそれを行う目的として考えていることは上記の通りなのだが、ただし、子ども・若者に今すぐ社会運動に参加させ、そこでの経験によって訓練させようというわけではもちろんなく、主として学級・学校という場を舞台として、そこにおいて生起している生徒たちの間の諸力の対立・抗争・統制と社会的なちから＝集団の形成過程を経験するということになる。

こうした諸力の対立・抗争・統制への着目とは、人と人との関係における、フーコーの概念に近い意味での「権力」的側面に着目しているものと捉えることが可能であると、筆者は考える。フーコーのいう権力とは、相互の間にポジション上の優劣の差異がある人と人との間に常に作用している諸力の布置関係のことで、その作動を通じてポジションの優劣関係が固定化され、誰かが相対的に安定した優越的ポジションについて他の者を従える支配が成り立つ場合があるが、しかしその相対的に安定した支配-服従関係は永遠に続くものではなく、その関係を転換させる方向で諸力が作動することもある。また、その諸力の布置関係は第一義的には、そこに関与する者同士の合意を基本として作られるものでもないし、逆に暴力を基本として作られるものでもなく、当事者たちが元の布置関係を前提としながら、それを変えたり固定化したりするためのどのような戦術を繰り出すかによって作られるものである(Foucault1983=1996など参照)。

当時の竹内の〈集団づくり〉論は、そうした権力をどう統御するかという問題意識に基づくものであったと言ってよいだろう。その問題意識は重要であり、竹内において後年にまで継続されている。そして、本稿でのちに見ていくように、その見方がある方向で徹底することによって、竹内はケアの倫理的見方へと導かれていく。

しかしながら、当時は権力なるものを捉える射程がまだ狭かったと思う。つまり、当時の竹内の論は、学級・学校に設けられた舞台において表れる生徒たちの間の権力と、その権力がこの舞

台において組み替わる過程に焦点化しており、その権力を担う各人がこの舞台とは別のところで経験している／経験してきた社会とそこにおける諸力の対立・抗争・統制をも十分に射程に入れた上で、上記の舞台における各人の言動の意味を捉えるということがしづらい枠組みになっていた。例えば、「説得と討議はたんなるコミュニケーションではなく、ちから〔この場合のちからは、先に見たひらがな表記のそれとは意味が異なり、しばしば出てくる「諸力の対立・抗争・統制」という場合の「力」に当たるものである：引用者〕とちからとの抗争をふくんだものとなるのは必然であり、これを避けて通るわけにはいかないのである。この説得と討議の過程をとおして、集団ははじめて集団の必要とは何か、集団の課題とは何かを明確にして、集団の要求を組織しうるのである」（竹内1969c=1995a:63）というくだりがあるが、そこで意味されているのは、「説得と討議」は、集団総体の意志というようなものを想定した上で、その集団総体にとって何が課題であり何が必要であり何を要求すべきかが、成員間の抗争を経ながら確定されていく過程であり、集団成員各人の事情や心情をいかに把握し配慮するかということに十分な関心を向けるものではないということである。こうした論の立て方は、各人の個別・具体性を十分に捉えようとするケア倫理的な考え方とは遠く、また生徒たちは諸力の対立・抗争・統制の舞台に上りそこで諸力の担い手としての役割を演じることを要求され、各人の事情・心情は、この舞台における役割を演じる限りでしか表出され配慮されることはない。したがってそれは、主体性・自律性・自立性を有することが前提視されたりリベラリズムの主体の唱道と重なってしまう。各人の個別・具体性に配慮するケア的なかわりを通じて、舞台に上って演技を行うことが可能になる土台・前提を作り出していくという観点は、そこにはあまり見られないのである。

以上、要するに、1950-1960年代の竹内の論は、本稿のテーマに照らすと、リベラリズムの人間観を批判する点ではケア倫理的な考え方に通じるころがあったし、生徒間の権力関係に着目することものにケア的転回につながっていく着眼点を既にもっていたと言えるが、しかしその権力関係を捉える際の射程が未だ狭く、その結果、結局生徒たちにリベラリズム的な主体に近いものを要求することになり、その点ではケア倫理的な考え方からはまだ遠いところにあったと言えるだろう。

(2) 1970年代

1) はじめに

全生研では、1963年頃には既に、先に言及した仲間づくり的生活指導に代わって、〈集団づくり〉が主流となった（cf.春田1978:112-113）。その後この形態の実践が積み上げられ、1971年発刊の『学級集団づくり入門 第二版』（全生研常任委員会1971）にて、その方法や考え方がまとまった形で示された。竹内は、全生研の中心的な理論家となり、全生研常任委員会（1971）の編集・執筆にも参加し（竹内1995e:iv）、〈集団づくり〉の実践研究を1970年代にもさらに進めていった。

と同時に、当時全生研も含めて多くの民間教育研究運動団体において、「発達」という概念に着目し、この概念によって、子ども・若者を捉え、教育のあるべき姿・とるべき方法を構想するという考え方が隆盛していたが、竹内もまた発達概念に着目し、特に、当時の子ども・若者が「発達疎外」の状態にあると論じた。それは、1970年代の竹内の教育論を特徴づける最重要論点の1つであると言ってよいだろう。(2)の以下の行論では、この発達疎外という子ども・若者把握に着目し、そのことと本稿のテーマであるケアの倫理的な考え方への焦点化との関連を論じていく。

2) 「発達疎外」という子ども・若者の状況把握

1970年代当時の竹内は、その発達疎外を発達の「ゆがみ」として捉えている。かつそれは、能力・人格の個々の要素について発達の「ゆがみ」が見られるというよりも、「総体が構造的にゆがん

でいる」＝「構造的な『発達疎外』」という性格のものであるという（竹内1976＝1984:39-40）。

その構造的な発達疎外は、「文化としてのからだ」の発達のゆがみをベースとしたものであると捉えられている。文化としてのからだとは、竹内によれば、「自然や社会をつかむ」際の媒体となり、また「仲間とひびきあえる『わざ』をうちにふくむ」身体のあり方のことである（ibid.:44）。それは、「自我」が形づくられていく基盤にあるもの（＝「自我の祖型としてのからだ」；ibid.:45-46）であり、また、勝田（1964）に示された「能力・学力モデル」の「底辺部分、つまり、運動能力を基底として成立している労働の能力、社会的能力、感応・表現の能力をシステム化したからだ」、「運動、労働、社会的統制（自治）、感応・表現にわたる分野での技術・技能をみずからのうちにきざみこんでいるからだ、つまり、アート（art 工芸・技術）をふくみもったからだ」のことであるという（竹内1978:45-46）。

こうした子ども・若者の発達疎外を生んだ背景・要因として竹内が指摘するのは、子ども・若者が、かつては地域・家庭における労働をはじめとした協同的活動に参加することによって発達したのに対して、高度成長期を通じての社会の変容によってその機会を奪われたこと、かつそのことに拍車をかけるように、同時期の教育政策や学校教育制度が変化したこと、である（竹内1976＝1984:65-66, 71-72）。

この議論は、過去にあり得た良きものの破壊・喪失というロジックをとっている。「疎外」という言葉は、“何らかの原因で、人間や社会の本来のあり方が失われ、非本来のあり方に転化する”という意味で用いられることがあり、その意味での疎外という言葉に適合した議論であると言ってよいだろう。

竹内は、発達疎外はこのような背景・要因があつて生じるのであるのだから、子ども・若者本人の主体的条件にその原因があると見て本人を非難するというのではなく、それを構造的に生みだされたものと見るべきであり、したがってそのことによって苦悩に見舞われている本人に対して「共感」的であるべきことを強調する。さらに、子ども・若者が抱えている問題と同質のそれを大人もまた抱えていると捉えるべきであり、その意味でも若者のみを一方的に非難することが不適當であることを主張している（ibid.:130-131）。

子ども・若者の発達疎外に対するそうした共感とは、竹内によれば、「発達論・教育論的視点」（ibid.:130）によって可能となるものである。それは、子ども・若者の「別の発達の可能性を探り出していく」ことをねらいながら教育的指導がなされるべきであるとする視点である（ibid.:131-132）。

3) 1970年代の到達点

では、竹内におけるケアの倫理的な考え方への焦点化過程を掴むという本稿のテーマに照らした時、2)で見たような1970年代の竹内の発達論的考え方はどのように性格づけられるだろうか。次の2点のことが言えるように思う。

まず1点目だが、この時期の竹内が「発達」あるいは「発達疎外」という言葉を用いる時、子ども・若者を総体的に、つまり子ども・若者についてその特定の特性のみではなく全体的に、かれらがおかれている状況にも注意を向けながら把握しようとする志向性が、そこに見られると言ってよいだろう。発達という言葉の使用自体は1960年代初めの論考などでも見られるのだが、上記のような状況と関連づけて総体的に子ども・若者を把握しようとする志向性を伴いながらこの言葉が用いられるのは、1960年代末になってからであると見てよい。例えば、竹内（1969d）では、1962年に発刊された阿部進の著書『新版 現代子ども気質』における1960年代の「現代っ子」の描写を論評し、その著書で描かれている子どもの諸特徴は全体として少年期的特質と見ることができ、かつその特質が「戦後日本資本主義社会」という状況の中で独特の形で顕著に表れたものである

と論じている。そこにも、上で述べたような志向性が示されていると言ってよいだろう

このような、子ども・若者をおかれた状況と関連づけながら総体的に把握しようとする志向性は、ケア倫理的な考え方と通じるところがあると言える。というのも、本稿の1(1)で見たように、ケア倫理的な考え方によれば、人間とは、他者と関わり依存しなければ生存できないヴァルネラビリティを帯びた存在であり、かつ各人が抱く苦悩をはじめ、その人に関わる諸々のことがその人固有の個別・具体性を帯びているとのことであった。それは、人は、他者とどのような関わりをもっているかという状況に規定されつつ、その人に関わる諸々のことがバラバラにではなくその人固有の総体性をもって生起しているとする人間把握であると言い換えることができる。したがって、その人間把握には、竹内における上記のような発達論的な子ども・若者把握に見られる志向性と共通しているところがあると言えるだろう。

なお、ここで、ケア倫理的考え方と竹内の発達論的考え方に共通していると見た人間把握、子ども・若者の把握の特徴は、後年の竹内が「個別的全体性」・「具体的全体性」・「具体的総体性」という言葉で表現しているものと重なると考えられる。竹内はそこで、子ども・若者一人ひとりが、各人に固有の個別・具体性を帯び、また全体性・総体性を帯びた存在であり、教育の場でもそういう者として遇され、かつそういう者として生活していけるように、そのために各人の生きる状況に即した形で具体的・総体的に世界を把握しそこにコミットしていく力を獲得できるように育てられる必要がある旨を主張している（竹内2000:237）。

しかし2点目として言えるのは、すぐ上にまとめたまさにその点が、1970年代の竹内の発達疎外論では徹底できていないということである。それは、以下のような意味である。

2)で触れた「ゆがみ」という言葉で（あるいは「くずれ」「解体」という言葉も用いられている）かれらの状況を捉えようとしているところに象徴されているように、竹内による当時の子ども・若者の状況の描写では、もっぱらその否定的な面のみが強調されている。そのことは、例えば次のような非行の描写によく表れている。

「非行文化は人間の尊厳を嘲笑し、退廃を讃美するがゆえに、民主主義を軽蔑し、ファシズムを礼拝するがゆえに、また市民的道徳、民衆的慣習を侮蔑し、アナーキーな生き方をもち上げるゆえに、それは集団の民主性と対立する。このような非行文化を放置しては、生徒集団の民主性はその反文化性によってたえず侵蝕されて発展していかない。だから、生徒集団の民主化を追求する教師は、それと並行して非行文化との文化闘争を進展させていかなければならない。」（竹内1980a:46）

「非行生徒はほとんどの場合、なんらかの家庭的問題をかかえている。それは経済的貧困である場合もあれば、文化的貧困である場合もあり、また人間関係そのものの貧しさである場合もあるが、いずれにせよ生徒の発達のゆがみ、もつれはこうした家庭の経済的、社会的、文化的貧困から出ていることが多い。〔……〕家庭に対するとりくみは多様であるが、父母の権威を確立すること、家庭生活の秩序を確立していくこと、家族が一致して家庭内の経済的、社会的、文化的な貧しさとたたかうことを求めることが原則となる。」（ibid.47-48）。

筆者は、こうした子ども・若者把握は、社会学者のジョック・ヤング（Young2007=2008）の言う「他者化」のまなざしによるものとして性格づけることができると考える。ヤングの言う他者化とは、本稿の1(1)の④で見た、ケアの営みにおいてケアの相手を、自分とは異なる他者であるのだから自分たちの規準を一方的に当てはめることなくその人の個別・具体性に即して関わっていくべきだという、ケアの倫理における重要な規範の1つのことではない。むしろ、その真逆と言えるものかもしれない。すなわちそれは、社会においてマジョリティの側に位置する者が、マイノリティの側に位置する者のことを、“自分たちとは異なる存在”と両者の間に境界線

を引きつつ、何らかの否定的評価を伴いながらまなざし処遇することを指す。

Young (2007=2008:19-20) によれば、「他者化」には、 α 「かれら」=「他者」は、何を価値と見なすかに関して「われわれ」と正反対の存在であり、「われわれ」と「かれら」との間には「本質的で質的な差異」があるとする「保守的な」他者化と、 β 「かれら」を「われわれ」に対して本質的に異質な存在であるとは見ないが、しかし「われわれのような素質や美徳が不足している」とは見た上で、その「不足」はかれらが「物質的ないし文化的な環境や資本の剥奪によって生じる不利な立場」におかれていることによってもたらされていると見る「リベラルな他者化」の2つの類型があるという。竹内は、2)で見たように、子ども・若者の発達疎外の状況は、現代社会の構造に圧されて発生するものであり、かれらの自己責任であるかのように見てはいけないうこと、したがってかれらと関わる教師などは、疎外に伴うかれらの苦悩に対して共感的でなければならぬことを強調している。にもかかわらず、かれらの対するかなり強い否定的評価には、「他者」と見なされた者に対する、「われわれのような素質や美徳が不足している」と見るまなざしがうかがえる。つまりそれは、リベラルな他者化に当たるまなざしなのではないだろうか。そうだとしたら、この時点の竹内の子ども・若者把握は、上に言及したような他者の他者性を十全に尊重しようとするスタンスを、その人固有の個別・具体性、総体性を捉えようとするスタンスを貫き切れていないということになり、したがってケア倫理的な考え方を徹底できてはいないということになるだろう。

2)で見たように、竹内は子ども・若者の発達疎外に対して「発達論・教育論的視点」をもって対応すべきことを強調している。だが、教育という営みは、その受け手に対して、今在るそのままにとどまることを認めるわけにはいかず、「教育された／されない」、「学習した／しない」、「主体化された／未だ主体化されていない」という観点で観察しその変化を促さざるを得ない¹¹。その観点は「われわれ」のものであり、そのわれわれの観点に照らして何らかの不足を見て取りその不足が減じるように変化を促そうとするわけである。つまり、そこにはどうしても他者化の視線が入り込んでくるのである。それは決して、悪いこととばかりは言えない。主として非行少年を念頭においた広田他(2011:29-30)は、「雇用・福祉・教育全体から疎外されてきた結果」として「知識や価値に関する適切な学習の機会を奪われてきている」者たちがわれわれの観点から不足があると認定された上で、かれらに対してその不足を補填する教育的な働きかけがなされる必要がある旨を述べ、リベラルな他者化が必要な場合があることを主張している。それもまた、妥当な主張であると思われる。とは言えそのようにして行われる働きかけは、上記の理由から、やはりケア倫理的な見方の基づくものであるとは言えない。

以上、特に発達疎外論に表れる1970年代の竹内の議論は、後年個別的全体性・具体的全体性・具体的総体性などの言葉で表される、ケア倫理的な考え方と共通する方向を向きながらも、それが徹底できずリベラルな他者化の色彩が濃厚であり、結局ケア倫理的な考え方への焦点化からまだ遠いところにあったと言えるだろう。

(3) 1980年代

1) はじめに

竹内は、「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』」の噴出に対応すべく、全生研は「80年代をつうじて生活指導・集団づくりの再構築にとりく」んだと述べている(竹内2010:17, 15)。それは、全生研が、これまで正統であった〈集団づくり〉では子ども・若者のそうした問題状況に十分に対処し切れなくなり、かれらやかれらを取り巻く社会を捉え直しそれと噛み合う実践方法を編み出すための模索の必要に迫られたという

ことを意味している。全生研は、その再構築の作業を集団的に進め、その作業のその時点での中間的成果として、と言ってよいと思うが、1990年、1991年に、それぞれ『新版学級集団づくり入門（小学校編）』（全生研常任委員会編1990）、『新版学級集団づくり入門（中学校編）』（全生研常任委員会編1991）を発売し、竹内もそれらの編集・執筆に関わった（竹内1995e:iii-iv）。

全生研がそのように従前の生活指導・集団づくりを再構築するための集団的作業を進めるのと並行して、竹内個人も、1980年前後から「それまでの教師の目をとおしての子ども・青年研究」に加えて、特に「内的葛藤をアクティング・アウト（行動化・演技化）している子ども・青年」と直接関わりをもち、「かれらの側から、しかも、かれらとともに、かれらの対人関係・対他関係の総体を問い返す」ような追究を始める。そしてそのことが、「それまでの教育学研究—生活指導論をも問い返すものとなっていた」（竹内1995d:iv）、「子ども・青年研究がすすばすすむほど、私はこれまでの自分の教育学—生活指導論を見直さなければならぬことが明確になっていった」、「ある意味では、『子どもの自分くずしと自分づくり』を書き上げる過程は、私自身の自分くずしと自分づくりの過程であった」（ibid.:vii）と、自身の教育学総体にある転回をもたらしたことを表明している。

筆者は、この転回は、本稿のテーマである、竹内教育論におけるケアの倫理的な考え方への焦点化過程にとっても、重要な変化を含むものであると考える。以下、この時期に見られる竹内教育論総体の転回がどのようなものであり、そこにケアの倫理的への焦点化に関わるどのような変化が見出せるか、この2点について論じる。

2) 「学校化」、「適応過剰」という子ども・若者の状況把握

まず、竹内が、1980年に発表された論考の中で、近代において「青年期」という人生上のステージが誕生したことの歴史的意義について論じていることに注目しておきたい。その意義とは、当該の社会の伝統に沿い所与の生き方のモデルを生きるのではなく、既存の社会規範を問い直し理想とする自己のあり方を模索しそれに即して自己を自ら形成していく試みが可能になり、その試みが特に集中するステージが生まれたこと、とまとめることができる（竹内1980b=1995d:153）。

しかし竹内は、青年期のそうした可能性は、現代の若者において十分に開花していないと考える（ibid.:157）。それは、現代社会においてはその支配的な価値・規範が非常に強大であるがゆえの、それらを批判した上で新たな自己をつくり上げることの困難という事態であるという（竹内1981=1995d:3-5）。

現代社会の支配的な価値・規範として竹内が特に重視するのは、教育領域と職業世界とを貫く「能力主義」の価値・規範、及びマスメディアを通じて流布される大衆文化の価値・規範、とりわけ前者である。それらの強大さは、それらが巨大で強力な社会的制度によって人々に押しつけられていることに因るものでもあるが、現代社会の人々の家族を基盤とした日常生活のあり方が、その押しつけを大きな抵抗なく受容するようなものに編成されていることによってもたらされているものでもある。その日常生活のあり方に関して、特に能力主義の価値・規範の受容と関連する点について言えば、竹内は、中内の所論（中内・藤岡1979）を引きながら、「子どもは夫婦から自然に生まれる」とする見方から「夫婦が子どもを人為的につくる」とする見方へと、「人為的につくった子を、さらに教育によって人為的によりよくつくる」とする見方へと、子どもをもつ・育てることに関する意識が変化していった趨勢を重視している。1980年代特にその半ば以降の竹内は、日常生活・日常意識の変化に伴う、現代社会における支配の大衆によるいわば自発的な受容の契機を重視するようになっていく（竹内1985a=1995d:24-28）。

そうした人々の日常生活の変化とそれに伴う支配的な価値・規範の自発的な受容の影響は、当然子ども・若者にも及ぶ。親たちが上記のように「子どもを人為的につくる」という意識をもって

子育てに臨むということは、「子どもは生まれる以前から、子どもを人為的につくろうとする親によって管理されることになった」(ibid.:25)ことを意味する。そのことが子どもに及ぼす影響は小さくないであろう。竹内は、そのような親たちの子育てに向かう際のスタンスを基盤にしながら、能力主義的な学校的価値・学校的規範は子ども・若者にも強く内面化され、かれらはそれに囚われる＝「適応過剰」となるというのである。そうした適応過剰状態を含め人間の意識・行動の中に学校的価値・規範が浸透することを、あるいは社会的な関係や制度がそれらの価値・規範によって組織化されることを、竹内は「学校化」と呼んでいる。

学校化状況下にある現代の子ども・若者はしばしば、前述の青年期の課題に対して、様々な問題行動・逸脱行動という激しい形をとって取り組むことになる。つまり、子ども・若者の様々な問題行動・逸脱行動は、学校的価値・規範への囚われという意味での学校適応過剰が淵源となって生み出され、そうした適応過剰状態から脱却していこうとする際のもがきであり、適応過剰となっている自己のあり方を自ら解体し再編しようとする過程(＝「自分くずしと自分づくり」の過程;竹内1987a)であり、かれらをそうした適応過剰に陥らせる時代・社会に対するかれらなりの挑みとしての意味ももつものなのである(竹内1985a=1995d:23, 30-31)。

したがって、問題行動・逸脱行動という形をとって表れる場合もある子ども・若者の自己の解体・再編の営みを共感的に受けとめ、「支配的な他者」ではなく「共存的な他者」となってそれを支えること、またかれらが互いに共存的な他者同士の関係性を取り結べるように指導すること、そのためにも、自分自身もまた学校的価値・規範に囚われているところがあり意識的であるか否かを問わず「支配としての学校」の一端を担っている面があることに反省的であること—竹内は、学校教師に対してこれらを求めている(竹内1987a, 1987bなど)。

3) 竹内教育学の転回の方向性

1980年代以降の竹内教育学から、1970年代の発達疎外という見方が消えたというわけではない。例えば、次の時期である1990年代になるが、竹内(1998a)では、子ども・若者の大脳新皮質—大脳辺縁系—脳幹部—免疫系・自律神経系・内分泌系に異変が生じていることを問題にし、それは、本来あるべき「人間的自然」が「近代化を至上価値としてきたこれまでの生活・子育て・教育・医療・文化の総体」によって歪められている事態であり、したがってそれを回復し発達させる教育をかれらに保障しなければいけないと、疎外論的な色合いの強い議論を展開している(ibid.:124-171)。

ただ、子ども・若者の意識・行動の状況を捉える際にどの側面に特に着目するかという焦点の移動は、明らかに見られる。つまり、かれらの意識・行動を、近現代社会を「先進」国社会において生きる子ども・若者のあり得るべき発達の筋道に照らして観察する(その結果、それを「発達疎外」として把握する)1970年代の議論から、その社会・その時代をかれらがどのように生きどのように生かされているかの表現として観察する1980年代の議論へと、竹内教育学は確かに転回していると判断できる。

その転回の性格について、さらに検討を進めたい。藤本(1984)は、1980年代半ばの竹内の議論を取り上げ検討し(精確には、竹内が文責者である高生研第21回大会基調提案(竹内1983b=1995d)の検討)、そこでの竹内の議論には、おおよそ次のような点が含意されていることを指摘している。それは、竹内教育学の転回のコアを捉えていると思われる¹²。

- ・現代社会における「支配」やそのための「権力」行使は、「国家装置」が上から一方的に人々に働きかける形でなされるものではなく、人々の日常生活やその中でつくり上げられる意識が、国家装置による働きかけも受けながら一定のあり方に編成され、その編成様式がそれら支配・権力の自発的受容を促す性質を帯びるようになることで実現する。

- ・このように現代社会の支配・権力は、人々の日常的な生活・意識を媒介とし、それらにその影響を深く刻み込みながら成立しているものである。ゆえに、人々がそれを対象化し変革していくことには、それ独特の難しさがある。
- ・現代社会の支配・権力が実現していく際の回路となる人々の日常生活領域のうちの重要なものとして、「教育」や「文化」がある。
- ・そうした教育や文化を、現代の子ども・若者は自分たちの日常として生きている、つまりそこに「囲い込まれて」いる。かれらの意識・行動の問題状況は、この囲い込みとの関連で、その性格が捉えられなければならない。

以上のような藤本の指摘を踏まえて、竹内の議論の転回の内実がどのようなものであるのかを、前述よりも今一步踏み込んでおさえておきたい。それは、子ども・若者が家族・学校などの場で日常的に他者との間にどのような関係を取り結んでいるか、その日常的な関係のあり方の中に現代社会における支配・権力のメカニズムがどのように及んでいるか、そうした支配・権力の作用が及ぶ関係を生きることを通じて、子ども・若者の意識・行動のあり方はどのようなものとなっているかを捉えることを軸に据えながら、教育を構想するという考え方への転回であると言えるだろう。つまり、子ども・若者が取り結ぶ日常的な関係とそれによって形成されるかれらの日常的な意識・行動に深く浸透する現代的な支配・権力を捉え、それらを睨みながらかれらにどのような教育がなされるべきかを構想するという考え方である。

一方、田久保（2004）¹³は、全生研の集団づくり論において1970年代から1980年代にかけて、子ども・若者の発達を論じる際の方法論の変化があったことを指摘している。それは、精神分析の一潮流である「対象関係論」的視点の採用である。対象関係論とは、田久保によるカーンバーグの論に依拠した説明に基づくと、人間の精神の内部構造は、その人が過去において取り結んできた、また現在取り結んでいる他者との対人関係が内在化されることによって、保存・修正・再生されると見る見方である（田久保2004:64）。田久保によれば、竹内も、こうした見方に立ち、「子どもの問題行動の本質を、家庭と学校、親と教師への子どもの適応過剰に見てとり、抑圧的・支配的な他者を内面に抱え込んだ子どもが、逸脱を通して内なる支配的他者と対決して自己の解体と再編をおこなうこと、そしてそのために共存的な他者や集団を追い求め、そこに依拠して支配的他者に代わる共存的他者をつくり出そうとしていることを指摘した」という。その上で、「これからの生活指導実践は『子どもにおける人間関係の解体と再編成、自己の解体と再編成に届くものとして、かつそれらをリードできるものとして構想され、実践されなければならない』とした」という（ibid.;『 』内は竹内1985b:72より）。

筆者も、全生研及び竹内の理論に、田久保が指摘するような変化が、つまり対象関係論的な視点を採用することで、人の心の内に、その人が取り結ぶ他者との関係のあり方の影響がいかに深く刻み込まれるものであるかという問題を、以前とは質的に異なる程度に重視するようになるという変化があったことは、確かであると考ええる。しかも田久保は、全生研及び竹内の理論が、視点を母子関係などミクロなものだけに限定せず、その背後にある1980年代の日本の社会現実という、マクロ社会的なものをも射程に入れた議論となっているところが、一般的な対象関係論と異なる特徴である旨を指摘しており（ibid.）、これも妥当な指摘であると考ええる。

竹内の理論の性格を一言で言い表すならば、それは一貫して「実践的教育学」であると言ってよいだろう。実践的教育学とは、ブレツィンカ（1977=1980）の言葉で、教育的働きかけの対象である被教育者をどのように捉え、どのような目標を立て、どのような方法でその働きかけを行うべきかを示す、教育実践を方向づける規範的理論のことである。しかし、そのような実践的教育学を構成する一要素、しかも特に1970年代以降その全体を方向づけるものとして重要度を増

すようになった、教育の対象である子ども・若者をどのように捉えるかという議論に関しては、1970年代には発達論的視点が強調されたのに対して、1980年代以降は、一方で現代社会の支配・権力把握を組み込んだ社会学的（あるいは社会理論的）視点と、他方で人の内面形成における対人関係の履歴の意味を重要視する対象関係論的視点とが組み合わせられた理論へと転回したと言えるだろう。前述のように、竹内自身が自分の理論が1980年代に大きく転回したと自己認識しているのだが、その転回の内実はこのように捉えられるものと考え¹⁴。

4) 1980年代の到達点

以上のような内実をもつ竹内理論の転回には、1) 末尾で触れたように、竹内理論におけるケア倫理的考え方への焦点化過程を掴むという本稿のテーマに照らしても、大きな変化が伴っていると考えられる。それは、どういう意味においてか？ そのことに関して、主として以下の4点が言えるように思う。

1点目は、対象関係論的な観点を取り入れることによって、人間とは、その内面や言動にその人間が他者と取り結ぶ関係のあり方の影響が深く刻まれるものであることが、したがって他者との関係のいかんによって大きく揺れ動くヴァルネラブルな存在であることが、以前よりもいっそう精妙に捉えられるようになってきているという点である。そうしたヴァルネラブルな存在としての人間という人間観は、ケア倫理的な人間観の柱の1つであると言ってよいだろう。

2点目として、そのヴァルネラビリティの性格をどう捉えるかに関してである。1970年代の発達疎外論の場合も、現代日本社会の構造を背景とした、この時代の人と人との関係のあり方からの影響によって発達疎外がもたらされているという議論であるので、人間存在のヴァルネラビリティをおさえていたはずである。だが、そのヴァルネラビリティゆえに子ども・若者が様々な問題含みの状態を示す場合、それを「われわれ」の側の基準に照らして否定的に評価する「他者化」のまなざしが濃厚なものになっていたことは、既述の通りである。1980年代の竹内の場合、人間がヴァルネラブルであることをいっそう根本的なこととして捉えるようになったからだと言ってよいと思うが、ある人間が問題含みの言動を示す場合も、それがどのような関係性の履歴の中で生じているものであるのかを、その人がおかれている個別・具体的な状況に即しながら捉えようとする志向性が強くなり、したがってその状況に外在的な「われわれ」の基準を適用することに對して抑制的になっていると言ってよいだろう。

3点目として、上に人間の言動を各人がおかれている個別・具体的な状況に即しながら捉えるとしたが、しかしその一方で、学校制度を基軸の1つとした現代社会の支配・権力の強大さの影響が、多くの人びとに共通して及んでいることも強調している。その支配・権力は、他者に依存しそのまなざしを内面化せざるを得ない人間のヴァルネラビリティを回路にするようにして心身に侵入していくものであり、それゆえ強大である。また、そのように社会の支配・権力が侵入しそれによって発現の形を与えられるがゆえ、人間のヴァルネラビリティはしばしば、自他に対する権力性・暴力性を帯びて表れることになる。

3)までの論述の中では取り上げてこなかったが、1980年代になって竹内を使い始めた重要な言葉に「権力的・暴力的なもの」（竹内1983a=1995d）がある。竹内自身はこの言葉を、人間が、2)で触れたように教育や文化といった「日常」を舞台になされることを特徴とした「現代的支配」に「包みこまれて生きてきた」ことによって「いつの間にか、支配するものと同じように考え、行動する自分がつくられてしま」った、そのことを指すと述べている（竹内1983a=1995d:171, 竹内1983b=1995d:190）。関連する議論も加味して、筆者なりにもう少し敷衍して定義すると、権力的・暴力的なものとは、上記のように、人間が、そのヴァルネラビリティを回路にして社会の支配・権力の影響が浸透してきて、その結果自他に対する権力性・暴力性を帯びた意識をもち

言動をとる可能性を孕んだ状態にあること、あるいは多かれ少なかれそのような状態にある者同士の関係性が、やはり互いの間の権力性・暴力性を帯びた関わり・働きかけを生み出す可能性を孕んだ状態にあることを指していると言ってよいように思う。そして竹内は、このような権力的・暴力的なものと「たたかい、それをつうじて人間的尊厳と社会的正義を発展させていくこと」を、現代の「生活指導」（教育、集団づくりと言い換えても差し支えないと思う）は「第一の指導原則としなければならない」と述べている（竹内1983b=1995d:206）。

一方ケアの倫理の考え方によれば、人間がヴァルネラブルであるがゆえにそれを支え合うべく求められるケアが、逆に互いに対する権力性・暴力性を帯びた言動を招く可能性を常に孕んでいるため、それを統御すべく要請されるのが、ケアの倫理であると言われている（岡野2012:225, 266, 301, 351-352）。そうだとすると、ヴァルネラビリティと絡む人間の権力性・暴力性とその統御の必要性という認識の点で、1980年代に到達した竹内の見解は、ケア倫理の考え方との間に共通性が見られると言えるだろう。

4点目として、3点目で見たようなヴァルネラビリティに絡む権力性・暴力性という認識の一方で、同じヴァルネラビリティの表れとしての様々な問題行動—それはまさに権力性・暴力性を帯びたものであることがしばしばある—が、2)で見たように、その当人にとって「自分くずしと自分づくり」の意味合いをもつものであり、かつそれは社会の支配・権力に対する抵抗の意味合いをもしばしばもつものであることが、1980年代の竹内によって指摘されている。それは、人間が、おかれている状況によって深く規定されると同時に、状況に埋没し翻弄されるばかりではなく、状況から距離をとり場合によっては状況を作り変えようとする主体性をも手放しはしない存在であることを掬い上げる見方である。一方、ケア倫理の考え方では、前述のように人間各人の個別具体性を重視する人間観をとるわけだが、その人間観からは、人間は、常に状況に深く影響されつつも状況にぴったりと嵌るといようなことはあり得ず、各人の個別具体的な事情からその人ならではの何らかのずれを来すものであり、ゆえに状況に抗い変革しようという志向の潜在可能性が決して消滅することなく存在しているという捉え方が導き出されるだろう。したがって、この点でも、1980年代の竹内の理論とケア倫理的な考え方との間に共通点が見出されると言ってよいだろう。

以上のように、人間のヴァルネラビリティの把握が深化したことと関連して、ケアの倫理的な考え方にかかなり接近するようになったのが、1980年代の竹内であると見ることができるだろう。

(4) 1990年代

1990年代の竹内の所論において、ケアの倫理への焦点化という本稿の論点に照らして特に重要なのは、直接には子ども・若者把握のために、1980年代から導入された「権力的・暴力的なもの」という概念の位置づけが、特にこの時期の後半以降一段と高まっていったことであると言ってよいだろう¹⁵。

1990年代の竹内による権力的・暴力的なものについての議論は、基本的には(3)で見た1980年代のそれと同趣旨であるが、いくつかの点で重要な補充がされている。補充されたのは、次のような点である。

第1に、子ども・若者の日常世界が、権力的・暴力的なものに満ち溢れたものとして循環的に再生産される過程（竹内（2000:21）では「暴力の回路」と言い表されている）が、精密に描かれていることである。その要点だけをなるべく簡略に示すと、次のようになる。まず、その循環過程を描く論理的な出発点として、子ども・若者の周囲の親・教師・友達の中に権力的・暴力的なものの存在することがある。子ども・若者はそれを感じとり、それに過敏に反応し、自分のなかに「取り入れ」

て、それを「内なる他者」、内なる「支配者」として抱え込む。と同時に、その内なる他者を外の人びとに「投射」し、かれらを「等身大以上の『権力的・暴力的なもの』に仕立てあげる」。このために、子ども・若者は「すべての人のなかに支配的な他者をみいだすことになる」。つまり、権力的・暴力的なものとは、「物理的な暴力性」のみならず、「想像的・幻想的な暴力性」を帯びたものであるという点が重要である。そのような想像的・幻想的な暴力性を他者に投影することによって、子ども・若者は「『他者』の期待や思惑を気づかい、そのまなざしに過剰に反応し、過度に服従するようになる」。「しかし、それにもかかわらず、抑圧したはずの自分が漏れ出る。そのために、かれらは『他者』からいつ攻撃されるかわからないという不安と恐れにとりつかれる。だから、かれらはますます『他者』の期待や思惑に反する自分を抑圧・解離するようになる。そのために、抑圧・解離された『もうひとりの自分』はかれらのなかでくすぶり、悪性化し、かれらを揺さぶり、脅かす情念・行動・思考として突出してくる」(ibid.:22-23)、と。加えて重要なのは、子ども・若者には、このように自分たちの内と外の権力的・暴力的なものに怯えそれに振り回されていることが自分自身に意識化されないようにシャットアウトしてしまう傾向が強く見られることである。すなわち、「自分たちのなかに不快や緊張をもちこんでくるいっさいの他者を排除し、互いに『ハッピー』であることをなぞりあう集団的なナルチシズムの世界」(1998a:212)が作り上げられるのだという。

第2に、権力的・暴力的なものはどこに浸透しているかということに関してである。1980年代には各人の意識・心理とかれらが作り上げる関係性への権力的・暴力的なものへの浸透が指摘されていたが、1990年代では、それが踏襲されるとともに—この点については、竹内(1998a:96)では、「心理・政治的な力—権力的・暴力的なものがかれらの関係ならびに内面に深く食いこんでおり」という言葉で言い表されている—、権力的・暴力的なものが身体にも浸透していることが随所で論じられている(竹内1998b:72など)。注14で触れた点だが、身体レベルを中心とした発達疎外に関する議論も、権力的・暴力的なものとの密接に関連づけられている。

第3に、権力的・暴力的なものの人間にとっての根源性に関してである。権力的・暴力的なものについての1980年代の議論と1990年代のそれとの間での重要な違いは、後者では、権力的・暴力的なものが、今日的な社会状況の中で顕在化・肥大化して現れるものであるという1980年代以来の認識が踏襲され、その点も詳述されてはいるのだが、加えて、人間が根源的に抱えている権力的・暴力的なものへの傾性とでも言うべきものを捉えることの必要性が強調されている点にあると言ってよいだろう。1990年代の竹内は、「人間性には天道・人道をふみはずし、それに反するものになる可能性がある」(1998b:123)、「人間性のおそろしさ」(ibid.)、「ヒューマン・ネイチャー(人間的自然)」というのは、三大宗教をつくらなければならなかったほどに恐ろしいもの(竹内2000:157)など、人間存在に孕まれた根源的なおそろしさという認識を繰り返し論じているが、その内実は要するに、上記のように人間の根源的な権力的・暴力的なものへの傾性の指摘であると読み取ることができる。また竹内は、権力的・暴力的なものはフロム(Fromm1973=1975)の論じる「ネクロフィリア」と通じるものである旨を述べており(1998a:54-55,58)、それを、生命あるものを破壊しようとする、人間に根源的に潜在する傾向性として捉えていると思われる。なお、強調点のそうした移動によることだと思うが、前述のように1980年代には「自分くずしと自分づくり」に伴う社会的な支配・権力に対する抵抗の契機に注視がされていたが、1990年代後半の議論では、その観点は後背に退いているように思われる。

第4に、このように権力的・暴力的なものの日常化ゆえ、そこからいかに解放されるかが子ども・若者にとって切実な課題であることがいっそう強調されている。しかも、上記のように権力的・暴力的なものはヒューマン・ネイチャーに根ざしているという面もあると言う。したがって、望ましい「社会秩序は『自然に』生まれてくるものではない。それは、人格と人権を相互に承認し、尊敬

しあう人びとの合意と契約によって意識的に制作されるもの」である（竹内2000:37）。この意識的な社会制作において教育も相応の役割を果たさなければならないし、果たし得る可能性もある。それは、「共同と自治のちからでその社会的関係を変革していくことなしには」、子ども・若者は権力的・暴力的なものに満ちた「関係性から解放されることはない」（竹内1998a:68）のであるから、かれら自身の自治によってその解放を実現することをサポートする「真正の政治教育」（ibid.:69）としてである。

第5に、これは権力的・暴力的なものに直接関連する議論ではないのだが、「教育の罪ぶかさ」という論点が提起されている。すなわち、「教師がいま問わなければならないのは、教育というものの罪ぶかさが感じられないほどに教育をこのよきものにとらえつづけてきた教育ヒューマンイズムではないか」と（竹内1998a:47）。これは何を意味しているのだろうか。竹内（1998a:89）は、ストー（Storr 1960=1992）の議論を引きながら、教育を受ける立場にある子ども・若者は、親・教師など教育を行う立場の者に対して、その親・教師がいか「寛容で愛情にみちた人たち」であろうと、「反対」・「反逆」する必要がある、そうした反対・反逆を経なければ「独立した人格として自己を確立」することができない旨を述べている。それは言い換えると、教育は、それがたとえ非抑圧的なものであろうと、教える者の掌中で教えられる者をコントロールしてしまう性質を抜き難く帯びていると、竹内が認識していることを意味していると言ってよいだろう。これが、上記の教育の罪ぶかさの中身であると思われる。それはつまり、教育は、権力的・暴力的なものを生成・強化する重要な契機の一つになってしまうという性質を根源的に帯びていることをも意味する。しかしにもかかわらず、上記のように権力的・暴力的なものを統御するためにも、教育はなされざるを得ない。ゆえに、既に1980年代にも指摘されていた点であるが、教育・生活指導・集団づくりの、そのような権力的・暴力的なものの統御のための方途という位置づけが強調されるのである。

以上のように補充された権力的・暴力的なものに関する議論は、ケアの倫理的な考え方への焦点化という本稿のテーマに関しては、どのようなことを含意しているだろうか。次の2000-2010年代の展開のことを念頭におくと、上記の3つ目の、権力的・暴力的なものの人間にとっての根源性という把握が、本稿のテーマにとって特に重要である。詳細は(5)で論じるが、この把握が竹内の教育論において、ケアをまさに焦点に据えることにつながっていると考えられるからである。なお、1990年代後半には、「ケア」・「ケアリング」概念も使用され始める（竹内1998a:48-49, 1998b:40）が、まだキーワード的な位置づけはされていない。また、「もともと教育というもののなかにはケアリング〔……〕があったのではないのでしょうか」（1998a:48-49）と論じられており、その結論には筆者もおおよそ賛成なのだが、しかし教育とケア・ケアリングとの関係を精密に論じる議論はまだされていない。

(5) 2000-2010年代

2000年代に入って以降の竹内の議論において、本稿のテーマにとって特に重要なのは、1990年代後半の権力的・暴力的なものをめぐる議論をさらに展開した、竹内（2001:158-164）における次のような論である。

その論は、暴力行為を行ったことを認めようとしないうちの子どもの事例を取り上げ、それが何を意味しているかを考察することで進められている。その事例について竹内は、「子どもが暴力を否認しているのは、その事実を『我がこと』として引き取り、その責任をとることができない」とその子どもは訴えていると見るべきだと言う。さらに、そのように「自分の行為を非として責めてくる現実の世界を受け入れることができないと叫んでいる」のだという。というのも、その子どもは、これまで「世界から見捨てられ」という経験を積み重ねてきた。だとしたら、「自分にたいして暴

力的に対応してきた現実世界をそのままにしておいて、自分の加害行為の責任を「引き受けるわけにはいかない」と、その子どもは主張しているのである。そうであるとすれば、教師などが、その子どもに対して暴力行為を行ったことを認めるように厳しく問責しても意味はなく、その行為が他者を「侵した」のだということは指摘しながらも、その子どもが「現実の世界をどうみているのか、現実の世界がかれにどう対してきたのかを聞く」という「寛容」のスタンスが、そして世界から見捨てられるという「被害や受難にさらされながらも、ここまでたどりついた子ども」に対する「共感」のスタンスが、それらのスタンスをとることによって「あなたが存在していることは無条件にいいことなのだ」と伝えることが、何よりも必要であるという。このような子どもへの向き合い方がされることによって、その子どもの中に『このかけがえのない自分を大切に生きて生きよう』とする自己肯定が生まれてくる」のであり、それによってこそ加害行為の責任をほんとうに引き受けようとする志向が生まれてくるのである、と。

この議論で例として取り上げられているのは、もちろんその子どもの個別具体的な事情を背景にした特殊な事例である。しかしそこから、ある一般性を抽出することもできる。それは、子どもの内に、あるいは一般に人間の内に権力的・暴力的なものが生成し蓄積するのは、世界から見捨てられる、自らの存在を蔑ろにされるという経験の積み重ねがその背景にあるということであり、そうであるとすれば、他者がその経験を聞きとり受けとめることを通じてその人間の存在を肯定すること、それによってその人間自身が自らを肯定できるようになることを通じてこそ、その人間が抱えた権力的・暴力的なものは消失する、あるいは消失まではならないにしても統御され得るということである。

竹内の言わんとするところはこのようなことであると解釈するが、その議論は、竹内自身が芹沢の論から「教えられたところが多かった」(ibid.:174)と書いているように、芹沢の以下のような「イノセンス」論を援用しながらなされている議論である。

芹沢によれば、子どもは誰でも、親、身体、性などを、何よりも生まれることそれ自体を自分自身で一切選べないままに、自分の意思とは無関係に一方的にこの世界に生み落とされる。子どもは、そうした「根源的な受動性」を負ってこの世に誕生する。それは同時に、子どもはこの世界に対して何の責任も負っていない＝「イノセンス」であることをも意味している(芹沢 1997:21)。こうした根源的な受動性＝イノセンスは、子どもの「存在形式そのもの」である(芹沢他 2003:92)。しかし子どもは、この世界に生きる以上イノセンスの立場に留まるわけにはいかない。それを「解体」(芹沢 1997:6)し「世界を引き受ける態勢」(ibid.:26)を自ら作り出していかなければならない。それは子どもに自ずと課される「存在論的な社会的課題」であるし、子ども自身そうした「態勢」を取りたいという「欲望」をもつている(ibid.:27)。では、イノセンスの解体はいかにして可能か。それは、子ども本人が独力で成し遂げられるものではない。一方的にこの世界に生み落とされるという「第一次的な暴力」(芹沢他 2003:173)を被ったゆえに、子どもは様々な形で自らのイノセンスを「表出」(芹沢 1997:4)する。つまり、“誕生とともに一方的に課せられた「何重もの不自由」(ibid.:21)を自分だけで引き受けることはできない、何とかしてほしい”という意味が込められた様々な形の言動を大人たちに差し向けるのである。場合によっては、その表出は暴力—第一次的な暴力に対する「対抗暴力」(ibid.:22)—を伴う形でなされる場合もある。子どもがイノセンスを解体するためには、何よりも、対抗暴力も含めたイノセンスの表出が、そうする「生得的な権利」(ibid.:5)があるものとして、大人によって「受け止められる」(ibid.:13)ことが必要である。それは、大人からしてみればやっかいな言動を向けてくる子どもの存在を、それでも肯定するという態度をもって子どもに関わることである。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、と¹⁶。

このように芹沢のイノセンス論では、人間が根源的に孕む暴力の可能性としてのイノセンスが論じられており、それは唯一、子どもの存在の徹底的な肯定を通じて解体され得るし、そのようにして解体され人間のうちに世界を引き受ける態勢が作り出されなければならないことが論じられている。

こうした芹沢のイノセンス論は、そのロジックにおいて、上記の竹内（2001）における権力的・暴力的なものをめぐる議論と重なるものであると言える。つまり、竹内（2001）でも、権力的・暴力的なものは、寛容・共感・存在の肯定を通じて相手のうちに自己肯定の感覚を呼び起こすことによってしか統御できない旨が論じられている。ここに、竹内において、権力的・暴力的なものとのどいう方向性で向き合うかが確定したと言える。つまり、寛容・共感・存在の肯定によって自己肯定の感覚を喚起するという方法によって権力的・暴力的なものを統御するという方向性である。そして、自己肯定の感覚を喚起するという方法は、ケアという営みにおいて重視されるべきことの根幹である（本稿1(1)の項目④参照）。竹内（2001）は、ケアの概念は使用していないのだが、そこで論じられていることの中軸は、権力的・暴力的なものはケアによって統御されうるということになるだろう。

なお、上記のように、竹内（2001）は、権力的・暴力的なものは、世界において見捨てられる・蔑ろにされるという経験によって生み出される旨が示されているが、人間にとって、何らかの意味で見捨てられる・蔑ろにされるという経験は、それが皆無であることは非常に稀なことであると言ってよいように思う。そうだとすれば、権力的・暴力的なものの発生の契機は、生得的なものであるとは言えないが、圧倒的に多くの人間にとってその社会生活の中で程度の差こそあれほぼ不可避免的に抱えてしてしまう、人間にとって根源的なものであると言ってよいだろう。芹沢の言葉で言えば、イノセンスは完全に解体し切ることはなく、多少なりともそれを残して抱えながら、その暴発を何とか食い止めつつ、人間は日々を生きているということである。1990年代後半に竹内が論じていた権力的・暴力的なものの人間にとっての根源性という認識は、このように2000年代以降も引き継がれていると思われる。

竹内（2004）（竹内（2016）に再掲されている論考）では、再び芹沢のイノセンス論が、今度は詳しく祖述しながら援用され、かつ、イノセンスを解体する存在の受けとめ・肯定がケア概念を用いて言い表されている。それはつまり、権力的・暴力的なものに対してケアによって対応すべきことが論じられていることを意味し、竹内（2001）で確定した権力的・暴力的なものとの向き合い方の方向性が、竹内（2004）では明示的にケア概念を用いながら論じられているということの意味している。

竹内（2002）、竹内（2003）でもケア概念が重要な位置づけを与えられながら使用されており、2000年代前半に、竹内の教育論においてケア概念への焦点化がほぼなされたと言ってよい。その際の問題意識は、述べてきたように権力的・暴力的なものをいかに統御するかということだが、その問題意識に導かれつつ、集団づくり・生活指導・教育全体をケアの倫理の考え方に基づいて転換しようという提起が「ケア的転回」として、2010年代になって竹内（2014）などの機会でなされ、それらのとりあえずの最終バージョンが竹内（2016）における提起であると見ることができる。

なお、竹内（2001）にもう一度立ち戻るが、そこでは権力的・暴力的なものを解体する上で、教師が子どもに対してケア的な関わりをすることは、必要ではあるが「子どものなかの暴力的な関係性を越えていくための前提条件、またはセーフティネットであるにすぎない」としている。そして、「教師が張ったセーフティネットを基底にして、子どもたちが自分たちの手で平和な世界を立ち上げていくように指導・支援していく以外に特別な方法はない。子どもたちが自分たちの関係性に浸透している暴力性を暴き出し、互いに他者の権利を尊敬するような関係性を構築していくように指導していく以外に特別な方法はないのである。教師は子どもが平和な社会をつくることを支援・指

導することができるが、子どもに代わってやってやるわけにはいかないのだ。それをつくりだすことができるのは、子どもだけなのだ」と述べている（竹内2001:167-168）。つまり、権力的・暴力的なものを真に解体する上で、子どもたち自身が自治によって自分たちの関係性を組み換えることが、決定的な方途であり、教師が行うべきことその中心はその指導・支援であるということである。これは、既に1980年代から指摘されている、権力的・暴力的なものの統御の方法としての自治の位置づけに関する論が改め繰り返されているということだが、こうした自治の中心的なねらいに関する捉え方も、ケア的転回後も引き継がれている。

3. 結 論

本稿は以上のように、竹内理論におけるケアの倫理的な考え方への焦点化過程を辿ってきた。その結果、竹内の理論の変遷の中で、この焦点化が確かに進展してきたことが読み取れた。その重要な画期は、竹内自身が自身の学説の大きな転換と捉えている1980年代に、「権力的・暴力的なもの」という観点で、子ども・若者を、人間を把握するようになったことであるというのが、本稿が描いたところである。そこで論じられたのは、状況に翻弄され他者に依存せずには生きることができないという人間のヴァルネラブルな存在様式を回路としながら、社会的な権力・支配が人間の心身に深く浸透し、それによってヴァルネラビリティが権力性・暴力性を帯びて、その人間個人において、あるいはかれらの関係性において現れるという問題である。つまり、人間存在の根源性に根ざしつつ社会的な権力・支配の浸透によって発生する権力性・暴力性の潜在可能性、それが竹内の言う権力的・暴力的なものである。2(3)4)でも述べたように、人間を他者に依存しヴァルネラブルな存在と見ることは、ケア倫理の人間観の柱の1つである。竹内も1980年代にこの点を明瞭に把握するようになり、かつそのヴァルネラビリティが孕む権力性・暴力性の潜在可能性に注視するようになった—ケアの倫理の考え方にも、その観点が見られることは、2(3)4)で述べた—と言ってよいだろう。

さらに特に2000-2010年代には、「ケア」という言葉がキーワード的位置づけをもって使用されるようになり、そこに「ケア的転回」と呼べるような画期が見られることが確認できた。それは、権力的・暴力的なものを子ども・若者の世界において統御するという目的にとってケアの働きかけ・関わりが非常に重要であるという把握を軸にした転回であった。人間にとって不可避であるヴァルネラブルな存在様式に徹底して内在しながら、しかしそのことに伴ってどうしても発生してしまう人と人との関係における権力性・暴力性をいかに統御するかが竹内の問題意識であるが、それはケアの倫理の問題意識と重なっている。

竹内は、人間各人のヴァルネラビリティを十分に踏まえた人と人との関わり方をつくり上げることをベースとしつつも、ヴァルネラビリティがもたらす権力性・暴力性にも注視し、それを相互に統御し合う関係性・集団をつくり上げることの必要性も強調する。そして、その統御が可能になるようにということを中心とした集団づくり、自治の追求を提起する。ケア的転回後、竹内において、集団づくり、自治にはこのような位置づけが与えられるようになったと言ってよいだろう。

つまり、人間はヴァルネラブルな存在だが、そうであるだけでかまわないとは、竹内は考えない。その理由は何よりも、ヴァルネラビリティはそのままでは権力性・暴力性を帯びてしまうものであり、それは統御されなければならないということである。その統御を人間の成長・発達によって可能にする道筋を、竹内は模索する。そして、特に子ども・若者の世界における権力的・暴力的なものの統御は、その統御を可能にする関係性をかれら自身が築くことによって、つまりかれらの自治によってなされねばならない面がどうしてもあり、それをサポートするために集団づくりが行われる。竹内においてケアの倫理に焦点化した時、自治・集団づくりはこういう性格のものとして捉えられるのである。

[注]

- 1 竹内の全5巻構成の著作集（竹内1995a, b, c, d, e）掲載の論考は、初出は参照していない場合が多いので、それらからの引用を行う際、初出の論考の所収元及びそこでの頁は示さず、著作集の頁のみを示す。
- 2 竹内（1979=1995c:112-114）では、学校教育の「教育機能」を「陶冶」「訓育」に2分し、それらの機能が各々主として「教科指導」「生活指導」という「教育形態」のもとで遂行され、それらの教育形態は各々「教科教育」「教科外教育」という「教育領域」を構成するという「学校教育の基本構造」論が提示されている。類似の把握は、その元の論考が発表された頃に、あるいはそれ以前から、教育学でしばしば論じられていたものである。
- 3 この点を示す竹内自身の言葉としては、「生活指導とは、専門家やボランティアが、人々の生活に参加し、彼らと共によりよい生活をつくりだすことを通じて、ともどもにその生き方を問い返し、それをより価値あるものに高めていくと同時に、相互の間に、民主的かつ人間的な関係をつくりあげていく営みである」、「生活指導にあっては、人々の生き方を指導するのは専門家やボランティアであるようにみえるが、必ずしもそうではない。なぜならば、人々の生き方を指導するのは、専門家やボランティアが人々と協働してつくりだしていく生活そのものであるからである。専門家やボランティアは、その生活に導かれて、人々の生き方を指導・援助するのであり、同時にまた自分たちの専門的な仕事のあり方、さらには、自分たちの生き方を問い返していくのである」（竹内1989=1995e: 3）、などがある。
- 4 ここで述べた集団づくりの定義は、現在の全生研・高生研がこの言葉を用いる際の意味を念頭において、筆者が示したものである。日本の生活指導実践・実践研究においてこの言葉が用いられ始めた1950年代末においては、もう少し狭い意味で、ここでいう集団づくりのうちのある特定の手法が集団づくりと呼ばれていた。この点は、2(1)1)参照。
- 5 竹内（2016）などからは、集団づくりという実践形態のみならず、生活指導という教育形態を、さらには教育全体を、ケアの倫理に基づいて転回させていくべきことが提唱されていることがうかがわれる。
- 6 再構築の中身、及びそれが必要だと見なされるようになった背景については、2(3)1)にて後述する。
- 7 前稿では、竹内（2016）でこの概念がどのように捉えられているかを、それと対照的位置にあると思われる「受容」と比較しつつ、かなり詳細に論じている（長谷川2018:64-68）。
- 8 竹内（2016:241）では、『「集団づくり」』は、学級集団をはじめとする生徒集団を民主的な自治的集団として形成する教師たちの指導の実践総体を示すものとして使われている。だから、それは教師の観点にたったの名づけである。そのために、子どもの観点到たつときは、それを『（子どもの）自治』と言うことにした」とある。つまり、集団づくり≡自治ということになる。そうだとすると、本文中の(ア)の局面は、自治の前段階としてそれが可能になる条件を形成する局面であるので、固有の意味での集団づくり≡自治には含まれないことになる。ただし、集団づくり≡自治が成立するための不可欠な局面ということではある。
- 9 前稿では、中内（1998）などの議論に依拠して、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人間形成に関わる営みの中から、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）が析出されたとした。本稿の本文中の教育も、この意味での（教育）に当たるものである。
- 10 社会学者Giddens(1991=2005)の概念で、周囲の人びとをはじめ自分がお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、本稿でも出てきた竹内（2016）の「自己と他者と世界に対する基本的信頼」という言葉が言い表していることとほぼ重なる。前稿で、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ためという理由から、この言葉を用いる旨を述べた。
- 11 前稿でも注の中で言及した広田他編（2014）において、教育にはこのような性質が拭い難く張り付いているという旨の議論がされており、本文中の「教育された／されない」等の表記はそこで用いられているもの。
- 12 ただし、藤本（2004:183）は、竹内は、本文中の4点にまとめられることを提起し、それは非常に重要で斬新なのだが、そうであるがゆえに、それに続く、“では、実践的には何がなされるべきか”という提案部分は、上記の提起に見合うだけの内実が伴っておらず、従来言われていたことの繰り返しになっていて残念だという趣旨の論評をしている。その論評の中で藤本は、上の提起を十分に踏まえるならば、〈集団づくり〉の見直しが必要となってくるはずだと述べている。
- 13 本稿ではこの論考のみを参照するが、ほぼ同趣旨のことが論じられた、田久保（2003）という論考もある。
- 14 本文中2(3)3)冒頭の子ども・若者の「大脳新皮質－大脳辺縁系－脳幹部－免疫系・自律神経系・内分泌系」の身体レベルの「異変」も、それが一方で現代社会の支配・権力と、他方でかれらの対象関係と密接に関連づけて論じてられている（竹内1998aなど）点が、1970年代のそれと異なっていると思われる。
- 15 1990年代の“後半”であるのは、直接には、1990年代前半は「学校論に問題関心を集中させて」きたため、「子ども問題」－それは、権力的・暴力的なものに論及がされる上での主要論点である－の検討は、その時期の竹内にとっては後背に退いていたという理由によるようである（竹内1998a:228）。ただし、竹内が再び子ども問題の検討に集中して取り組むようになったのは、1997年の「神戸児童殺害事件」がきっかけであるとのことなので（ibid.）、その検討において鍵概念となる権力的・暴力的なものについての考察を竹内が再開するに至った

背景には、上の事件に象徴的・集約的に表れるこの時期の子ども・若者の問題状況があると推論しても間違いではないだろう。

16 この段落における芹沢のイノセンス論の要旨の論述は、長谷川（2020）におけるそれと重なっている。

[文献]

- Brezinka, W., 1977, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge* (=1980, 小笠原道雄・林忠幸・高橋洸治・田代尚弘訳『教育科学の基礎概念 分析・批判・提案』黎明書房).
- Foucault, M., 1983, "The Subject and Power," in Dreyfus, H.L. and Rabinow, P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Second Edition, The University of Chicago Press (=1996, 山形頼洋・鷲田清一他訳「主体と権力」, ドレイファス, H. L., ラビノウ, P.『ミシェル・フーコー 構造主義と解釈学を超えて』筑摩書房).
- Fromm, E., 1973, *The Anatomy of Human Destructiveness*, Holt, Rinehart and Winston (=1975, 作田啓一・佐野哲郎訳『破壊』紀伊國屋書店).
- 藤本卓, 1984, 「探索さるべき問いは何か」, 全国高校生活指導研究協議会『高校生活指導』73号, 178-183.
- 我那覇綾音, 2021, 「現代の教育理論における自立－依存の位置 竹内常一の生活指導理論の検討を通して」(2020年度琉球大学大学院人文社会科学部研究科修士論文).
- Giddens, A., 1991, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press (=2005, 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳『モダン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).
- 春田正治, 1978, 『戦後生活指導運動私史』明治図書.
- 長谷川裕, 2014, 「竹内常一の実践的教育学における転回と階層論的視点」, 教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』第24号, 24-31.
- 長谷川裕, 2018, 「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」, 琉球大学法文学部人間科学科『人間科学』第38号, 61-91.
- 長谷川裕, 2020, 「〈格差と学び〉問題との取り組みと「学びとケアをつなぐ」ことの意味 沖縄県内公立X小学校の「全国学力テスト」の結果の経年分析を交えながら」, 琉球大学大学院教育学研究科『高度教職実践専攻（教職大学院）紀要』第4巻, 25-46.
- 広田照幸・伊藤茂樹, 2011, 「社会の変化と日本の少年矯正 教育社会学の立場から」, 日本犯罪社会学会『犯罪社会学研究』第36号, 28-40.
- 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.
- 勝田守一, 1964, 『能力と発達と学習』国土社.
- 宮原廣司, 2016, 『戦後教育学と教育実践 竹内常一に導かれて』高文研.
- 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・藤岡貞彦, 1979, 「発達を保障する教育運動と教育計画」, 岡崎英彦他『岩波講座 子どもの発達と教育 7 発達の保障と教育』岩波書店, 282-324.
- 岡野八代, 2012, 『フェミニズムの政治学 ケアの倫理をグローバル社会へ』みすず書房.
- 芹沢俊介, 1997, 『現代〈子ども〉暴力論〈増補版〉』春秋社.
- 芹沢俊介・三好春樹, 2003, 『老人介護とエロス 子育てとケアを通底するもの』雲母書房.
- Storr, A., 1960, *The Integrity of the Personality*, C. Nicholls & Company Ltd (=1992, 山口泰司訳『人格の成熟』岩波書店).
- 竹内常一, 1969a, 『生活指導の理論』明治図書.
- 竹内常一, 1969b, 「生活指導の二つの系譜」, 竹内常一, 1995a, 17-32.
- 竹内常一, 1969c, 「生活指導の再編」, 竹内常一, 1995a, 33-67.
- 竹内常一, 1969d, 「現代っ子情念論」, 竹内常一, 1995d, 73-95.
- 竹内常一, 1976=1984, 『教育への構図』ほるぷ出版.
- 竹内常一, 1978, 『民主的人格の形成と高校教育 上巻 学力問題と教科指導』明治図書.
- 竹内常一, 1980a, 『民主的人格形成と高校教育 下巻 非行問題と生活指導』明治図書.
- 竹内常一, 1980b, 「現代青年論」, 竹内常一, 1995d, 151-164.
- 竹内常一, 1981, 「ある親への手紙」, 竹内常一, 1995d, 1-14.
- 竹内常一, 1983a, 「暴力的・権力的なもの」, 竹内常一, 1995d, 165-188.
- 竹内常一, 1983b, 「現代生活指導の課題」, 竹内常一, 1995d, 189-216.
- 竹内常一, 1985a, 「中・高校生問題の本質」, 竹内常一, 1995d, 17-40.
- 竹内常一, 1985b, 「基調提案の論点」, 全国生活指導研究協議会『生活指導』1985年7月号, 67-74.

- 竹内常一, 1987a, 『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会.
- 竹内常一, 1987b, 『学級集団づくりのための12章』日本標準.
- 竹内常一, 1995a, 『竹内常一教育のしごと 第1巻 生活指導論』青木書店.
- 竹内常一, 1995b, 『竹内常一教育のしごと 第2巻 集団論』青木書店.
- 竹内常一, 1995c, 『竹内常一教育のしごと 第3巻 学級改革論』青木書店.
- 竹内常一, 1995d, 『竹内常一教育のしごと 第4巻 子ども青年論』青木書店.
- 竹内常一, 1995e, 『竹内常一教育のしごと 第5巻 共同・自治論』青木書店.
- 竹内常一, 1998a, 『子どもの自分くずし, その後“深層の物語”を読みひらく』太郎次郎社.
- 竹内常一, 1998b, 『少年期不在 子どものからだの声をきく』青木書店.
- 竹内常一, 2000, 『教育を変える』桜井書店.
- 竹内常一, 2001, 「いじめ・暴力の連鎖を越える」全国生活指導研究協議会常任委員会編『暴力をこえる 教室の無秩序とどう向き合うか』大月書店.
- 竹内常一, 2002, 「友だちのいるクラス『いじめの文化』から『ケアと応答の文化』へ」, 全国生活指導研究協議会『生活指導』2002年11月号, 62-69.
- 竹内常一, 2003, 『おとなが子どもと出会うとき 子どもが世界を立ちあげるとき』桜井書店.
- 竹内常一, 2004, 「子どもを他者と世界に結ぶもの 配慮し, 応答すること」, 全国生活指導研究協議会『生活指導』2004年10月号, 42-49.
- 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, 13-21.
- 竹内常一, 2014, 「『ケアと自治』を基本とする生活指導と集団づくり 第56回全国生活指導研究協議会新潟大会基調報告」, 『生活指導』2014年8 / 9月号, 42-59.
- 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.
- 田久保清志, 2003, 「1980年代の生活指導実践と『臨床教育学』対象関係論の応用と個人指導概念の確立」, 日本教育方法学会『教育方法学研究』第29巻, 25-36.
- 田久保清志, 2004, 「一九八〇年代の学級集団づくりと個人指導・集団指導の理論」, 全国生活指導研究協議会『生活指導』2004年1月号, 62-69.
- Young, J., 2007, *The Vertigo of Late Modernity*, Sage Publications (=2008, 木下ちがや・中村好孝・丸山真央訳『後期近代の眩暈 排除から過剰包摂へ』青土社).
- 全生研常任委員会, 1971, 『学級集団づくり入門 第二版』明治図書.
- 全生研常任委員会編, 1990, 『新版 学級集団づくり入門 (小学校編)』明治図書.
- 全生研常任委員会編, 1991, 『新版 学級集団づくり入門 (中学校編)』明治図書.