

教育再考——生命継承性とケアとしての教育

池谷 壽夫

了徳寺大学・教養部

要旨

本論文の目的は、今日の一般的な教育概念と近代的な教育を再考する手掛かりとして、教育の基礎と原義に立ち戻り教育概念の再定義を試みることである。まず、人間は世代交代の危機を乗り越え社会的に生命を継承しなければ生き延びることができないという基本的事実から、その危機を乗り越えるために出産や養育を中心に多様な教育関係が結ばれてきたことを明らかにする。次いで、教育の原義においても、教育が広く養育として理解されていたことを示す。そのうえで、養育を中心にした教育がケアと不可分であることを、エリクソンの「生成継承性」概念と《educare》概念を参照しつつ検証する。しかし、ここではまだ両者の関係は解明されていない。そこでケア概念の検討によって、ケアとは異なる教育の固有の意味を明らかにする。以上の検討の結果、教育を、個人のレベルでは、学習を介して子どもの善き生を豊かに育むことをケアし援助する営みとして、社会のレベルでは、そうした営みを介して、世代交代という危機を乗り越え社会的な生命を次世代に継承していく営みとして、再定義する。

キーワード：教育、生命の継承、ケア

Rethinking Education: Education as Succession of Life and Care

Hisao Ikeya

Center of Liberal Arts Education, Ryotokuji University

Abstract

The purpose of this paper is to redefine the concept of education, returning to the original meaning of education, as a clue to critically rethink the generally understood concept of education and today's modern educational system. Firstly, we argue that education was needed as an instrument to overcome the crises of the alternation of generations and for human lives to proceed safely, and therefore that nourishing or rearing a child was understood as the primary meaning of education. Secondly, we elucidate the inseparable relation between education and care in child-rearing, referring to Erikson's concept of 'generativity' and modern concept of 'educare'. We also consider the concept of 'care', to show the fundamental differences between care and education. Lastly, summarizing the aforementioned points, we reconsider education itself from the view of individuals as caring and supporting children through their learning in order to nurture and to enrich their well-being, and on the other hand from the view of a community as succession of human being's life through caring and support.

Keywords : education, succession of life, care

はじめに

教育 educationは、一般的には、①ヒトの個体の人間的な成長・発達を促し、その可能性や能力を開く働きかけであるとともに、②社会の維持のために次世代に文化を伝達する行為としてとらえられている^{註1)}。

教育のこうした把握は今日妥当するのだろうか。①に関して言えば、そもそも近代的な発達概念そのものが再考を迫られている。それが、人間としての成熟や完成あるいは能力の発達を至高目的としており、人間の誕生から死へと至る過程で能力が退化したり失われていく側面をみない、などという点で問題を孕んでいるからである（池谷 2003）。他方で、②に関しては、たしかに教育は文化の伝達の営みであるとは言える。しかし、ではなぜいったい人類にとって文化伝達が教育の営みとして必要とされたのか（されるのか）、そのことの根源的な意味を深く考えてみる必要がある。

ところで、学校を中心にした教育とそれを補完・補強する家族・家庭教育に特化した近代的な〈教育〉——これを筆者は「〈学校—家族〉複合システム」（池谷 2009b）と呼ぶ——は、先に見た教育の目的を達成するために、つくりだされた^{註2)}。しかし、今日、それはその目的を達成するどころか、むしろかえって子どもの生命と安全の保護すら脅かしかねないように思われる。「保護空間」としての学校では、PISA（経済協力開発機構：生徒の学習到達度調査）に典型的に見られるように、企業のグローバル化が求めるコンピテンシー（行動能力）が子ども・青少年に「学校労働 school work」として一方的に要請され、学校は「PISA型学力」の養成機関と化しつつある。ここでは子ども・青少年の生がもつとされる「能力」が根こそぎ「人間力」としてあるいは「グローバル人材」として収奪される。いな、人間の持っているあらゆる諸性質が労働に求められるようになり、根こそぎ資本に利用・搾取される^{註3)}。

その一方で、不登校の子どもたちはいっこうに減らず、その一部が「ひきこもり」として累積されているし、「いじめ」という虐待も姿かたちを変えながら蔓延している。また家庭では、さまざまな要因があるとはいえ、少子化に歯止めがかからないし、「産後クライシス」や幼児・児童虐待の増加傾向にみられるように、子どもが産まれたとしても、子どもが安心して生きていくことができない状況すら生まれている。こうしてみると、学校でも家庭でも、子ども・青少年は彼らの生命を豊かに育むことができず、むしろ彼らの生命を擦り減らし、削ぎ落とし、削られているように思われる。

以上のような問題意識から、本論文では、先の教育の定義と近代的な〈教育〉を再考するための手掛かりとして、教育の概念を、その基礎と原義に立ち戻りつつ原理的に考察する。その手順として、まず、人間は世代交代の危機を乗り越え社会的に生命を継承しなければ生き延びることができないという基本的事実から、危機を乗り越えるために出産や養育を中心に多様な教育関係が結ばれてきたことを明らかにする。次いで、教育の原義においても、教育が広く養育として理解されていたことを示す。さらに、養育を中心にした教育がケアと不可分であることを、エリクソンの「生成継承性」概念と《educare》概念を参照しつつ検証する。しかし、ここではまだ両者の関係は解明されていないので、ケア概念を検討することで、ケアとは異なる教育の固有の意味を明らかにする。最後に、以上の手順による検討を総括したうえで、教育の再定義を、生命継承性とケアの視点から試みる。

I. 生命の継承性としての教育

教育をとらえなおす際には、まず次の基本的事実から出発する必要がある。すなわち、人類は、現行世代が次世代の生命を生産し育みながら、自分たちが築いてきた社会的な文化遺産を次世代に継承していかなければ、人類として「社会的生命 social life」を存続させることができないという事実である。ここで

は、社会の中で歴史的に継承されていく、生物学的生命だけではない人間の生命をとらえるために、「社会的生命」という概念を用いる。

社会的生命とは

では、社会的生命とは何か。この社会的生命には、まず生産活動における自分の生命の生産ばかりではなく、生殖における他人の生命の生産も含まれている。しかも、それらの生産においては、たえず、人々の性的関係や精神的交流をも含んだ交通・交流 *Verkehr* が同時に営まれている。したがって、社会的生命とは第1に、今日の活動スタイルである労働生活を含む。第2に、それは、男女の性的関係を介して、生命が大人世代から子ども世代へと受け継がれ継承されていく関係を含む。したがって社会的生命とは、男女の性的関係のありようを介して、人間の生命が〈育てる―育てられる〉〈ケアする―ケアされる〉という垂直的な社会的な関係の中で生きられ、継承されていく関係と状態を意味する。そして最後に、社会的生命が紡がれ継承されるためには、同世代間の水平的な関係のなかでも、個々人の生命が担保されその安全が確保され紡がれていかなければならない。こうみてくると、社会的生命とは、以上の生産を基礎にした垂直的・水平的関係が交差しあうなかで営まれる生命の交流と継承の総体であり、その意味では、〈関係としての生命〉と言い換えてもよいものである。

筆者はここで、この〈関係としての生命〉が次世代に継承される様態を「生命継承性」と呼ぶことにする。この概念は、後で見るように、エリクソンのいう「生成継承性」(エリクソン 1977) という概念に近い。しかし、世代の継承をつうじて、類としての人間の社会的生命が次世代へとバトンタッチされ継承されていく側面を強調している点で、それとは異なる。

また、この概念に近いものとして、鈴木聡の「世代継承」概念がある。鈴木は言う。「世代継承サイクルとは、一つの人生サイクルがもう一つの新たな人生(子ども)を生みだし、相互のライフサイクルが絡みあって紡がれていく世代連鎖のプロセスである」(鈴木 2002:42)。この鈴木の実義で重要なのは、人生のプロセスが大人と子ども相互のライフ・サイクルの絡み合いとして、とらえられていることである。ここから、次のことが示唆される。第1に、子どもから大人という完成態への過程を発達ととらえる、これまでの近代的な個体発達概念の見直しが迫られること、第2に、ライフ・サイクルの絡み合いのなかで、大人の側にも成長・成熟が求められること、である。

以上のことを踏まえて言えば、「生命継承性」とは、大人世代が親の世代から社会的生命を受け継ぎ、それをさらに次世代の子どもへと継承していく過程、そして生命がこうした世代間サイクルをとおしてリサイクルされリニューアルされていく過程を指している。

危機としての世代交代

ところで、人間は生得的なメカニズム(遺伝的性質や行動の生得的メカニズムなど)を基礎に、労働を介して外的自然に働きかけそれを加工することで、社会的な環境と文化を自分の周りに創り出して生きている。この社会的な環境と文化は、人間の生命身体が創り出しそれなしには生き延びることができないという点で、いわば自己の生命身体の延長であり、その一部であると言ってよい。この意味において、社会的な環境と文化を「社会的な生命身体」と呼ぶことができる。そして、人間は新たな生命を産み出すとともに、この社会的生命身体を新しい世代に何らかの方法で伝達し継承させていくこと(社会的遺贈)ではじめて、人類として生命を継承することが可能となる。しかし、世代交代はつねに生命の存続の「危機」として立ち

現れる。というのは、新しい世代が生まれてくるたびに、古い世代は、2つの大きな課題に直面せざるを得ないからである。すなわち、一方では、新しい世代の生命とその成長を保障するためには、既成の世界から「破壊的なことが何一つふりかからないように特別の保護と気遣い」を新しい世代にしてやらなければならない。しかしその保護と同時に他方では、古い世代は、世代交代のたびに世界を襲う新しい者の出現によって、既存の文化が荒廃させられたり破壊されたりしないようにしながら、新しい者にその文化を伝えていかねばならない（アーレント 1994：250）。そのために、私たち人間は共同体のうちにさまざまな人間関係のネットワークや人為的な装置（例えば通過儀礼）を創り出し、それによってこの「危機」をつねに回避しようとしてきた。それは、出産、労働、医療、扶養・ケア、教育などに関わって多様なかたちで作られてきた。

そのなかでも重要なのが、出産と教育であった。というのも、人類の生命が継承されるためには、つねに新たに子どもを産むだけではなく、その子どもを、一方では「新しい人間」として、しかし同時に、他方では旧世界を破壊することなく受け継ぎ何らかのかたちで発展させてくれる継承者として育てていかなければならないからである。つまり、教育は、人間社会にとって二重の意味で必要である。すなわち、人間社会において社会的遺贈が順調に行われて人類として存続することができるためばかりでなく、世代交代が孕む危機を回避して世代交代をつつがなく行っていくためにも、必要なのである。このような意味において、教育は「世代交代という、文明社会にたいする自然界の内側からのゆさぶりにたいして、人間が作りあげてきた防塞」（中内 1987：15）であり、「けっしてあるがままにとどまることなく、誕生、つまり新しい人間の到来によって絶えず自らを更新する人間社会にとって教育は最も基本的で不可欠な活動様式の一つ」（アーレント 1994：249）だと言える。

多様な教育的関係

そこで人間が、世代交代という危機を乗り越え社会的遺贈を行うために、共同体の中に作り上げてきたもの、その成果がタテ・ヨコ・ナナメにわたる多様な人間関係であった。ここでタテの関係というのは、基本的には「親と子の関係をモデルにした、世代間の垂直の関係」であり、ヨコの関係とは、「兄弟姉妹の関係を基本モデルにした、同世代間に属する者同士の水平の関係」である。ナナメの関係とは、伯父と甥、伯母と姪の関係のように世代は異にするが、親子の関係ではない関係である（宮澤 1994）。

民俗学などの成果によれば、戦後の一時期（1950年代頃）までは、例えば、出産（とりわけ初産）の際には「お産介助ネットワーク」があり、産婦は出産を体験した実母や姑、あるいは助産に巧みな女性（とりあげ婆さん）や姉妹を加えたネットワークの人々に囲まれてお産をし、それらの女性たちから自分が実体験した楽な産み方を伝えられていたし、時には夫が積極的に介助し協力する場合もあった（吉村 1992）。また「名付け親」「拾い親」「烏帽子親」などに見られるように、大人と子どもとの間には、さまざまな擬似的な親子関係が結ばれていたし、親子といっても、今日のように血縁的な親子関係を意味しているわけではなくて、広く親戚を含めた関係を意味していた（柳田 1990）。さらに、子育ての際にも、乳幼児は年長の兄姉におんぶしてもらったり、祖父母に遊んでももらったりしているし、子どもも7歳になれば子ども組、15歳になったら若者中（若者組）などに入って、集団として共同体のさまざまな年中行事に参加し、一人前の村人になる社会的訓練を受けていった。

ここで重要なのは、ヨコの関係がタテの関係から相対的に「自立」したものとして保障されていたことである。子ども組、若者組、娘組において、子どもと青年の自治がそれなりに保障されていたのである。例えば、若者組（とその伝統を受け継いでいる青年会）を取り上げれば、若者組は、その誕生からしてた

しかに既成の秩序を維持するための組織として、保守的な役割を担わされていたし、若者組と娘組との間にはジェンダー秩序があった。しかしそれでも、そこには同時に、実質的には一人前ではないけれども、若者に自治を保障することで一人前の扱いをすること、そのことを通してできるだけ早く実質的な「一人前」になるように励ますこと、そうした機能が働いていた（福田 1990）。また子どもたちも、大人から干渉されない異年齢子ども集団を形成し、その中で相互教育・学習を行っていった。

こうしたさまざまな出産・子育てに関わるネットワークがあることではじめて、社会的生命が子どもにも大人にも分有されるし、世代交代の基礎となる「生命継承性」も、総体として共同体内に形成され保障されていく。例えば、子どもの頃からの子育てへの参加、お産の協力などを介して、男であれ女であれ子どもたちは、赤子や幼児たちの世話をいやおうなしに任され、彼らと接するなかで、自然なかたちでケアと育児の能力である「育児性」を育んでいく。そして、ここでの教育は、柳田國男（1967）が「児やらひ」について述べたように、近代教育のように「前に立って引っ張って行こうとする」のとは反対に、一人前になるように「後ろから追いたてまた突き出すこと」にあった。共同体として子どもを一人前にするために、後ろから突き出してやるように援助し促すこと、これが教育なのであった。

Ⅱ. Educationの原義

教育がこのように、出産と子育てを中心に営まれていたからこそ、ヨーロッパ言語における「教育 education」概念もまた、その原義において養育を第一義的に含んでいた。

『オックスフォード英語辞典』における教育

まず手始めに、『オックスフォード英語辞典』（Oxford English Dictionary 2002）の《education》の項目を見てみよう。そこでは、次のような3つの意味が時系列的に挙げられている（この詳細な分析については寺崎・周 2006、参照）。

- ① 子ども、青年、あるいは動物を養い育てる過程（the process of nourishing or rearing a child or young person, an animal）
- ② （若者を）「育て上げ・養育する」過程、ある人が「育て上げられた」マナー、社会的地位に関して、一種の獲得されたマナーと習慣、準備された職業や雇用等々（The process of 'bringing up' (young persons); the manners in which a person has been 'brought up'; with reference to social station, kind of manners and habits acquired, calling or employment prepared for, etc.）
- ③ 人生の仕事の準備で若者に与えられる体系的な教授、スクーリングあるいはトレーニング。延長として・転じて、大人期において獲得される同様の教授やトレーニング。また、ある人が受けた学校の教授の全課程（The systematic instruction, schooling or training given to the young in preparation for the work of life; by extension, similar instruction or training obtained in adult age. Also, the whole course of scholastic instruction which a person has received.）

これを見るとわかるように、《education》の意味の第1番目に、歴史的に一番古い使い方として「子ども、青年、あるいは動物を養い育てる過程」が挙げられており、今日の〈教育〉概念に近い使い方としての「体系的な教授」は、一番時間的に新しいものとして挙げられているのである。

箕作麟祥にみる教育の意味変化

日本でもヨーロッパ言語の「教育」という言葉は、明治以前には「養育」を含むものとして広く解釈されていた。館（1998）や藤原（1981）らの先行研究をもとに、江戸末期から明治期にかけて出された辞書類で、今日で言う「教育」にあたる外国語がどのように理解されていたかをまとめてみたものが、次の表1である。

これを見るとわかるように、《education, éducation, Erziehung》など今日「教育」と訳される外国語は、おおよそ明治期以前には「養育」あるいはそれを含む広い意味で理解されていた。しかし、それがその後、明治に入って次第に「教育」という訳語として定着していく。そして明治30年代の『言海』になると、「教育」は指導して学問と修身の内容を教えることとされてくる。

こうした江戸末期から明治期にかけての教育概念の変化をいわば身をもって体験した人物が、箕作麟祥である。箕作は江戸末期の1862（文久2）年に『英和対訳袖珍辞書』の編集に携わったが、そこでは「Educate-ed-

表1. 江戸末期から明治期にかけての「教育」の訳語

年	書名	対訳
1814	音厄利亞語林大成 (本木正栄)	Edu- cate 成育スル Instruct 教・オンユル
1858	和蘭字彙	Opvoeding 育アゲル事又育カタ Opvoeden 育アゲル
1862	英和対訳袖珍辞書 (堀達之助等編)	Education 養ヒ上ゲルコト Educate-ed-ing 養ヒ上ゲル
1864	仏語明要 (村上英俊)	éducation 養ヒ instruction 教ユル
1866	改正増補英和対訳 袖珍辞書	Education 教育スルコト Educate-ed-ing 教育スル
1869	和訳英辞書	Education 教育スルコト Educate 教育スル
1871	仏和辞典 (好樹堂訳)	éducation 教育 Instruction 教育・命令
1873	英和字彙 (日就社)	Educate 養育スル、教育スル 教訓スル、教化スル
1873	独和字典 (薩摩)	Educator 教育者 Erziehung 引出スコト、育ツルコト erziehen 引出ス、育ツル
1875	袖珍英和辞典 (ゴッスル／岡吉孝訳)	education 教養 educating 教育
1881	哲学字彙 (東京大学三学部)	Education 教育
1883	独和辞彙 (風祭基三郎)	Erziehung 教育・養育・教育法
1884	英独仏哲学字彙 (井上哲次郎他)	Education 教育
1885	ことばのその (近藤真琴)	をしふ 教 訓 みちびきて志らむ(わが志ることをまだ志らぬひとに)
1888	ことばのはやし (物集高見)	をしふ 教 ものごとの志るべをしてゆくをいふ
1889	言海 (大槻文彦)	をしふ 教 (愛ム、ト通ズと云) 為スベキヨウニ覚シ知ラス。告ガシス 導ベヲナス けういく 教育ノヲシエツタルコト。童男女子ヲ導キテ修身・学問ノ事ヲ教ヘ、 知識ヲ開カシムルコト。

出所：館かおる（1998）、藤原（1981）より作成。

ing 養ヒ上ゲル」, 「Education 養ヒ上ゲルコト」, 「Educator 養ヒ上ゲル人又女」と訳されている。すなわち、今日で言う「教育」は広く「養育」という意味で理解されていたのである。その後1873（明治6）年に箕作はチェンバーズの百科全書（*Chambers's Encyclopedia*）の「Education」の項目を訳し、それを『百科全書教導説』（文部省）として出版している。ここでは、次の引用に見られるように、箕作は《education》に「教導」という語を当てる一方で、「教育」という訳語を主に父母の養育に関わって用いている。

此篇ハ英人「チャンプルス」氏著ノ百科全書中ニ就キ兒童教導ノ説ヲ訳セシ者ナリ即チ通篇分テ六項トス曰ク総論曰ク体ノ教曰ク道ノ教曰ク心ノ教曰ク教導ノ用便ニ備フ可キ物曰ク専門教導及ヒ百工教導而シテソノ要旨ハ固ト小学校教導ノ法ヲ概論セシ者ト雖モ兼テ亦世ノ父母タル者其子ヲ教育スルニ欠ク可カラザル道ヲ辨明セシ書タリ故ニ今之ヲ訳スルモ亦人ノ父母タル者ヲシテ普ク教育ノ要ヲ知ラシムルニ在レバ……（下線は引用者による）

「教導」の概念については、次のように述べられている。すなわち、「教導」の原語である「エデュケー ト」はラテン語の「エデュカーレ」に由来するが、その本義は「誘導」でその字義は「教導」の趣旨に適うものである。「其意ハ元来人ハ其天然租魯不動ノ者タルカ故ニ必ズ外力ヲ以テ其心の能力ヲ誘導シ之ヲ活動セシメテ巧妙ニ至ラシメザルヲ得ザルニ在リ」。今日「教育」と訳される「教導」は、子どもの能力を外から誘導し活動させることにあると言うのである。もっとも《education》に「教育」や「教訓」「教誨」などの語も当てられている場合もないわけではない。「童子ヲ教育スル学校」、「兒童ノ教育ヲナス方法」「幼童ノ教育」というように、である。しかし、「教育」は「孩児養育法ノ大綱」において、「稚児ヲ教育スルノ初メハ専ラ……」というように、主として養育に関わって使われている。

このように、この時点では、箕作は「教導」で主として学校に関わる教育と指導を考えており、「教育」では養育のことを主として考えていると見てよい。ところが、その後1878（明治11）年の有隣堂版になると、『教導説』は『教育論』へと改められ、『education』の訳が「教導」から「教育」へと変えられていくことになる（なお、藤原 1981参照）。それに呼応するかのように、その翌年には「教育」という名のつく初めての法令「教育令」が明治政府から布告される。その後、「教育」は養育を含む広い意味においてはほとんど使用されず、「大人が誘導して教え導く」という積極的・能動的なものとして用いられていくことになる（池谷 2000：15-19）。

このようにみえてくると、われわれが今日「教育」で思い浮かべるのは、狭義の、しかも近代的な学校を中心にした〈教育〉である。しかし、「教育の古層」（寺崎・周 2006）や基底には生命をつつがなく継承するために世代間にわたって営まれる出産・養育・子育ての豊かな社会的過程があった。それは貧弱になったとはいえ今日も継続している。今日の〈教育〉とは、そうした営みの上に、国民国家（nation state）の富国強兵の名のもとに人為的に作り出され、建て増しされた教育装置に他ならない。

Ⅲ. 教育の基底にあるケア

生成継承性

ところで、個人のレベルで生命をつつがなく継承していくためには、大人である親の側は、子どもの妊娠・出産をとおして大きな転換と変容を迫られる。すなわち、「〈育てられる者〉から〈育てる者〉に変身・転換すること」（鯨岡 2002）が求められる。生命が継承されていくためには、これまで〈育てられてきた者〉が、たんに生物学的に親となるだけでは十分ではない。子どもを孕ませ／孕み産み育てるプロセスのなかで、父親も母親も〈育てられてきた者〉から〈育てる者〉へと、あるいは〈ケアされてきた者〉から〈ケアする者〉へと自己転換し自己成熟をとげることが求められる。産みの親として子どもを産み育てることに関心をもつだけでなく、子どもを育てケアする能力が求められることになる。つまり、エリクソンの言う狭義の「生成継承性」が〈育てる者〉＝〈ケアする者〉としての大人に成長課題として突きつけられるのである。

しかし同時に、生命が社会的に継承されていくためには、大人世代が総体として「次世代を確立し導くことへの関心」をもたなければならない。つまり、大人の側が、子どもを持つ・持たないにかかわらず、次世代の育成に社会的な関心を持ち、さまざまな場所で次世代に関わり、彼らをケアすることが必要となる。これが、エリクソンにおける広義の「生成継承性」にこめられた意味であり、「次世代育成力」（原・舘 1991）とも言われてきたものである。

だが、この生成継承性は、大人から子どもへの一方向的なものとして生まれてくるのではない。エリクソンの言うように、「成熟した人間は必要とされることを必要とする、そして成熟性は、産み出されてきたものやケアされねばならないものから、励ましと同様に導きを必要とする」（エリクソン 1977:343）のである。

寺崎はエリクソンのこの「生成継承性」概念に関わって、「〈教育〉という他者の関係行為において、子ども以上に〈おとな〉が自らを生き自らのライフ・サイクルをワタル、〈教育〉とはそのような術である」（寺崎1995：141）と述べている。これを言い直せばこうだろう。大人は子どもから必要とされることや、子どもから応答することを否応なしに求められる。ここに子どもに対する関心とケアが生じざるをえない

（〈育てる者〉〈ケアする者〉への変容）。しかし同時にこの必要を求めてくる者に対するケアをとおして、大人はじつは自らが抱える人生の危機をも乗り越えているのである。

このように、この生成継承性を介して、生命は子どものライフ・サイクルと大人のライフ・サイクルが織りなす二重のライフ・サイクルのなかで継承される。エリクソンによれば、この〈サイクル〉で意図されているのは、「個人の生命の二重の傾向を伝えること」である。すなわち、「ある首尾一貫した経験として〈個人の生命そのものを完結すること〉と同時に、諸世代の連鎖の環から個人の生命が強さも弱さも受け取るとともに、諸世代連鎖に強さも弱さも与える、そういった諸世代の連鎖の環を形成すること」（Erikson 1997）なのである。

またこの二重のライフ・サイクルについては、ジュディス・ハーマンが、エリクソンの言う人生の成熟期における「統合性 integrity」形成の課題を、治療者とクライエントの関係に即して述べた次の言葉が参考になる。

〔治療に〕積極的に関わるセラピストは、自分自身と患者のうちに統合能力をたえず育成することによって、自分自身の統合性を深めている。（中略）統合性とは、その上に関係における信頼がそもそもつくられている土台であるし、またうち砕かれた信頼が回復される土台でもある。ケアを提供する関係における統合性と信頼との相互結びつきは、世代間のサイクルを完全なものにし、トラウマが破壊する人間のコミュニティ感覚を再生させるものである。（ハーマン 1996：239-240）

これを育てる者と育てられる者との関係にあてはめて言えば、こうなる。育てる者である大人は、育てられる子どもとの相互関係行為において、互いに統合性と信頼を獲得し合いながら、自らの統合性を深めており、これが世代間のサイクルを完全なものにし、人間のコミュニティ感覚（つまり〈関係としての生命〉感覚）を再生させるのである。

このように、教育の基礎にはつねに産育・子育てがあり、その中で必要（ニーズ）の充足を必要としている者とそれに応答する者との間で、一種の「相互ケア」が営まれているのである。

《educare》概念のあらたな登場

このように子育てにおいて教育とケアは密接な関係にある。この密接な関係を考え、教育を再考するうえで、近年《educare》という概念が、ユネスコを中心に、主として幼児期に限定されて新たに使われ出したことは、示唆的である。

もともとラテン語の教育に当たる言葉の1つとして《educare》があった。しかし、この《educare》が現代的な用語としていつごろから使われだしたかは、正確にはわからない。ただ、すでに1992年10月14～16日にデンマークのコペンハーゲンで、《Educare in Europe》と題された会議がユネスコによって開催され、その報告が出されている（UNESCO 1992）。この会議の目的は、家庭のない幼児をどのようにケアするかであった。ここでは、「この議論を、現代世界における幼児期の教育とケア Early Childhood Education and Care に関する子どものニーズを調べることで、広げること」や、「議論をワーキング・マザーに関することから発達、学習およびケアに関する一般的な議論へと変えること」（「序言」）が望まれていた。

ここにみられるように、《educare》という概念は、幼児期の発達、学習およびケアの3者を統合的にとらえようとする意図を持っていた。実際、チョイ（Choi 2002）によれば、《educare》という言葉は、「幼児期

ケア Early Childhood Care (ECC)」と「幼児期教育 Early Childhood Education (ECE)」の不可分性を主張しようとする努力の中で、研究者たちによってつくり出された。

その後の経過をみると、2010年にユネスコから出されたスウェーデンのケーススタディで、プレスクール問題が取り上げられている。そのレポートのなかで、筆者たちは「スウェーデンのプレスクールの伝統におけるホリスティック（全体的）な子ども観に言及するときに、“educare”の概念を使おう」（Munkhammar/Wikgren 2010:4）と述べている。また『世界教育統計（World Data on Education）』（UNESCO 2012）の「スウェーデン」の項目で、プレスクール・カリキュラムについて、次のように述べられて、《education and care》が《educare》と等置されて用いられている⁴⁾。

プレスクール・カリキュラムは、子どもの発達全体 a whole として考えられ、発達のさまざまなアスペクトが相互に前提とし合い強め合う「教育とケア education and care」（educare）モデルにもとづいている。

また、「フィンランド」の項目でも、次のように述べられている^{註5)}。

幼児期の教育とケア early childhood education (ECED) モデルは、その基本的な要素がケア、教育および教授 teachingであるから、‘education-care’ (educare) と言われる。

もっとも、それ以前の2006/7年版の『世界教育統計』では、「スウェーデン」の項でも「フィンランド」の項でも、こうした表現はまだ用いられていない。そして、国際雑誌として雑誌《educare: international journal for educational studies》が創刊されるのは、2008年のことである。

こうみえてくると、《educare》概念は1990年代初めから新たに使われ出し、2008年前後に概念として承認され定着してくるようになったと推測される。また、この概念が幼児期の教育にかかわって、発達と学習、ケアの3者を統合的にとらえ、educationとcareを不可分なものとしてとらえるために、両者の合成語としてつくられてきたことがわかる。

ところで、チョイ（Choi 2002）は幼児期プログラムに関わる用語として、さきのECCとECEのほかに「幼児期の発達 Early Childhood Development (ECD)」概念を挙げ、その3者の関連を次のように述べている。

子どもの発達の観点からみれば、これら3つの概念[ECC, ECE, ECD]は相互に独立して取り扱うことはできない。ECDは、子どもが環境と自分自身について学習する一連の学習過程を含んでいる。子どもの生存と成長は健康と栄養のケアの適切な供給によって確保されねばならないことは言うまでもない。しかし、幼い子どもの身体的成長にはまた、適切な学習過程が伴っていなければならない。学習と成長は順番には起こりえない。それらは子どものホリスティックな発達を育む過程の不可欠な部分である。

そしてチョイは、これらの幼児期プログラムの第1の基本的な特徴として、その幼児期プログラムの究極の関心は、「子どものwellbeingとホリスティックな発達」でなければならず、また「制度的な機関にかかわりなく、そのプログラムは、健康、栄養、安全および学習に立ち向かう発達に適切な実践」を具現しな

なければならないことを挙げている。そしてこうした実践をチョイは「ホリスティック・アプローチ」と呼んでいる。

以上のことから、①ユネスコを中心に展開されている《educare》概念は幼児期を対象にしていること、②その究極の関心は子どもの「善き生」とそのホリスティックな発達にあること、③そこでは発達、学習、ケアが不可分に統一されたものとして考えられていること、がわかる。しかし、これまでの教育概念の検討からすれば、後2者の特徴は幼児期の教育に限定されず、その後の教育にも妥当するものと言える^{註6)}。

IV. ケアとは何か

では、教育がケアと不可分な関係にあり、両者を統合的にとらえる必要があるとしても、両者はいったいどのような関係にあるのか。そこで、以下ではケアという実践の特徴をまず明らかにし、そのうえで教育とケアとの関係をさらに考えていくことにする。

脆弱性・依存性とケア

ケアとは何か。それはまず何よりも、人間が本来的に持つ「脆弱性 vulnerability」と「依存性 dependence」から、必然的に生じる。人間は、近代において想定されてきた、誰にも頼らず依存せずに自分一人で何でもできる人間、すなわち「自律した個人／自己 autonomous individual/self」ではない。むしろ人間は、脆弱に生まれ脆弱になって死んでいくように、「脆弱性」それ自身を抱え込んでいる。しかも、この脆弱性も生物学的なものばかりではなく、社会的な関係のあり方によっても増幅されたりするから、それは「人間の条件の普遍的な、不可避な、永続的な局面」(Fineman 2008:8)であると言える。しかもこの脆弱性のゆえに、「私たちはみな子どものときは誰かに依存しており、年をとり、病を得たり、障害を持てばまた依存的になるものがほとんどである」から、「依存状態とは……人類のあり方の自然なプロセスであり、本来、人の発達過程の一部なのである」(Fineman 2004=2009:28, なおファインマン 2012, も参照)。キティもまた、障害を持つ娘を抱えている自らの経験から、「依存は個人のライフヒストリーにおいて避けることができない」(Kittay 1999=2010:81)ことを確認している。依存もまた脆弱性ととともに、人間の例外状態ではなく、人間の条件なのである。

そうであるからこそ、「依存者の脆弱性から、そのために誰かが不可避免的に他者のニーズに応じなければならない一連の状況がつくりだされる」(ibid.:82-83)。こうして人間はたえず他者からのケアを必要とせざるを得ないし、依存した人間を前にケアすることを余儀なくもされるのである。したがってケアもまた、人間の生が抱え込んでいる脆弱性と依存性から不可避免的に生じてくる実践的活動であり、人間の生につねに随伴する必要不可欠な活動であると言える^{註7)}。

こうした脆弱性と依存性、およびそこに必然的に要請されるケアという人間の根源的な活動様式からして、人間は、自己完結した自律した個人／自己ではありえない。むしろ本質的には、脆弱性と依存性をもつがゆえに、つねに他者との関係の中で相互に依存しつつ支えあう個人、すなわち「相互に依存した個人／自己 interdependent individual/self」であり、その意味において「関係的な個人／自己 relative individual/self」なのである^{註8)}。

ケアの特徴

ではいったいケアとはどのような特徴を持つ実践なのか。ノディングス(Noddings1984=1997)は「ケ

ア」を次の3つの位相に分けている。1つは、「重荷 burdens」と同一視される「気掛かり」という意味でのケアである。「もし私に重荷や心配事があれば、私が現在や計画された事態に思い悩むならば、私はある事柄（職業的、個人的ないしは公的な事柄）にケアを持つ（気掛かりである have care in)」。2つ目は、「気に掛けている」という位相である。「もうひとつの意味では、私は誰かにちょっと欲望 desire や好意 inclination を感じるならば、その人にケアしている（気に掛けている）。これに関係した意味では、私がだれかの見解と関心事に敬意・好意 regard をもつならば、その人にケアしている」。第3の位相は、「世話する」という位相である。「私がもし年老いた親戚の人の身体的福祉に対して責任を託されているならば、私はその人をケア（世話）している。」（1984=1997：14）。つまり、ケアには①「気掛かり」、②「気に掛けている」、③「世話」という3つの位相があり、①と②はどちらかといえば情動的なものであり、③がケアという実践になる（とは言え、この3者は実際には必ずしも切り離されてあるわけではない）。

その上で、ノディングスは「ケアリング caring」を、ケアする者の意識という面から、①専心没頭 engrossment, ②動機づけの転移 motivational shift の2つによって特徴づけている。①は、受容である。それは「ケアされる者へのオープンで、選り好みしない受容性」（Noddings 1992=2005：43）であり、「私は他者を自分自身へと受容し、他者とともに見たり感じたりする」（1984=1997：46）のである。②については、ノディングスは次のような例を挙げて説明している。靴紐を結ぼうとしている小さな子どもを見守っている時に、自分自身の指が共感的に反応して動くことがよくあるが、これこそが動機づけの転移である。それは、「私たちの動機づけのエネルギーが他者と他者の課題 projects に向かって流れ出すこと」（1992=2005：44）なのである。

こうした「専心没頭」や「動機の転移」があって、ケアの実践が、ケアされる者の感情（泣く、叫ぶなど）や呼び掛け（無言の身体的呼び掛けや声による呼び掛けなど）に対する応答として起こり、その応答に対して何らかのかたちでケアされる者が再び応答する（満足の笑みや「ありがとう」といった言葉や態度）。ケアはつねにこうした相互関係のプロセスの中にある。

だが、ケアにおいては、単なるサービスとは異なって、ケアされる者は自分では満たすことができないニーズを他者によって満たしてもらわねばならない。この見地から、ケアは次のようにとらえられる。「世話する caring for とは、ある人のニーズを他の人が満たすことであり、そこではケアする者とケアされる者との間の対面的 face to face な相互作用 interaction がすべての活動の決定的要素であり、そしてそこではニーズが、ニーズを持った人自身によってはおそらく満たすことができないような性質をもったものである」（Bubeck 2002：163）。

こうして、ケアは次の点で限定された特徴を持つ。すなわち、ケアは、①ケアする者とケアされる者との間の対面的な相互作用であること、②ニーズを持った人自身によってはどうしても満たせないニーズを満たすものだという点、③この点でケアはサービスとも愛情労働とも異なること、である（ibid.：164-165）。だがさらに、④ケアする者とケアされる者との間には、相互作用があると言っても、そこには権力的な格差がある。ケアされる者はその脆弱性のゆえに、ケアする者に依存せざるを得ないからである。ここには虐待というような垂直的な権力関係と暴力が生じやすくなる。バベックが言うように、「彼らの関係は平等な者との関係ないしは平等な交渉力の関係ではない、というのもケアする者はケアを保留する権力を持つのに、ケアされる者のニーズは満たしてもらわねばならないからである。この権力格差は、満たされるべきニーズはニーズを抱えている人自身によって満たすことができないがゆえに、縮めることができない」（ibid.：168）。あるいは逆に、ケアする者が依存する者を一人で責任を負ってケアしなければ

ならなくなると、ケアされる相手に振り回される場合も生じてくる。またケアする者自身がケアに専心することで、経済的に他者に依存せざるを得なくなるし（ファインマンはこれを「二次依存」と呼ぶ）、ケアされる者との間に「共依存関係 codependency」が生じることもある。いずれにせよケアする者とケアされる者との関係は平等ではありえないのである。

そして最後の特徴として、⑤こうしたニーズを満たすという応答的な関係の中で、ケアが目指すものは、理念的にはケアされる人の善き生を育むことである。ノディングスは、こうした側面を次のように述べている。「ケアする人は、ケアされる人の善き生 well-being を願い、その善き生を促進するために行為する（あるいは行為することを控え、関与の内面的な行為を行う）」（1984=1997：39）。

V. ケアと教育の関係

では、以上のような相互関係の中で営まれるケアは、教育とどのような点で類似しており、どの点で違うのか。そしてまた、ケアと教育はどのような関係にあるのか。

ケアと教育との類似性

まず両者の類似性を見ると、第1に、ケアも教育もともに、相手の一人では満たしえないニーズを満たすことを通して、相手の「善き生」を豊かに育むことを目指すという点では共通している、と言える。

第2に、ケアと教育は、ケアする者とケアされる者、教育する者と教育される者との間に権力格差がある点でも類似している。この点は強調されておいてよい。というのも、今日のケア論の流行のなかで、ケアが狭い人間関係に限定されるだけでなく、その美名のもとにそこに潜む権力的側面が軽視されるきらいがあるからである。こうした権力格差があるからこそ、ケア関係や教育的関係においては権力の濫用としての虐待や暴力が生じることになる。

第3に、すでに検討してきたように、教育はそれ自身のうちに、ケアを基本要素として含んでいる点で、両者は酷似している。

ケアとは異なる教育

だが、教育がケアと同様な特性を持つとしても、教育をケアに解消することはできない。教育にはケアと決定的に異なる点がある。それは、ケアされる者とそのニーズを必ずしも「あるがままに」受け容れるわけにはいかないという点である。教育は、すでに見てきたように、社会的生命を世代から世代へとつづがなく継承する営みである。したがって、その継承を危うくしたり破壊するようなニーズであれば、そのニーズをあるがままに受け容れるわけにはいかず、子どもの学習をつうじて教育的に導いていかなければならない。あるいはまた、発達的に見れば、こうも言える。教育は、たしかにその基底と端緒にケアを含んではいる。しかしながら、子どもが成長するにつれて、次第に対面的な教育的な相互作用のなかで、教育は幼児・子ども・青少年が自らは満たすことができないようなニーズを、子どもの学習を介して満たす営みへと重点を移していく、と。「ケアを重点とした教育」（ケア的な教育）から「教育を重点としたケア」（教育的なケア）へとその重点が移っていくのである。

これを生の保障、生存権の保障という観点からみれば、社会的生命の継承という教育の前提として、まず何よりも無条件的に生の保障がなされねばならない。この生の無条件的な保障によってこそ、多様な素質と能力をもった人間の生の豊かさが保障されることになり、生命の継承も豊かにつづがなく行われるか

らである。その上で、教育は、教育という視点から、ケア的な行為を通じて個々人の生の安全と安心を確保し育み、そのことをとおして、さらに第2に、「善き生」を豊かに育むことを目指すのである。ここでは、子どもの能力を最大限に引き出すことが必ずしも重要ではない。むしろ、子どもとともに「善き生」とは何かを共に探求しながら、子どもが自分の「善き生」を生きることを教育的にケアし援助することが重要となる。

二重の「保護」と「^{ケア}配慮」

その際、その教育においては、次のような意味での二重の「保護」や「^{ケア}配慮」が働いていなければならない。まず第1の保護は、子どもを一人前ではないが固有の価値をもつ存在として保護することである。ここで「固有の価値」とは、自らが生き永らえて成長していくために必要なことは何でも大人たちに要求できるし、それに必要なことを何でもしたり試したりできるし、時には「過ち」を犯すこともできるというようなことである。このことを保障する責任は当然大人にある。この意味で、大人には子どもを「保護する」という義務と責任が付きまとう。ただし、それも「相手の自己決定を尊重しつつ見守る」ということに限定される。すなわち、この保護の責任は、同時に子どもを一人前（「小さな市民」）とみなして子どもの自治を保障するという範囲内に限られる。

だが第2に、必要なときには「介入」する義務が大人には留保される。この場合の「介入」とはこうである。子どもの権利と参加を承認し、さまざまな場面で共同決定を行っていくが、その際に、子どもが（時には大人も）大人や他の子どもの生命に対してあるいは人間の権利に対して不当に干渉するようなことは、現実には十分に起こりうる。この時には、人権を守るという自己防衛の権利が当然大人の側にも留保されている。こうした大人の自己防衛を、ブラウンミュールは「正当防衛原理 Notwehrprinzip」（Braunmühl 1989：230）と呼んでいる（ただし、ブラウンミュールにあっては、子どもの自己決定を尊重しつつも保護するという、大人の側の「保護義務」という視点が弱い）。

こうして、「保護」には二重の意味が込められることになる。すなわち、1つは、大人は子どもの自己決定を尊重しながら、そして子どもの要求に応答しつつも、子どもを保護する義務があるという側面である。もう1つは、と同時に、大人は子どもの側からの不当な干渉に対して、「介入」して自らを「護る」権利があるということである。こうした二重の意味合いを含んだ「保護」を、ここでは「教育的なケア」と呼んでおく^{註9)}。

以上の保護の関係においては、大人と子どもの教育的関係は、「抑制された『垂直的』—相互的なケア」の関係になければならない。それは、次のことを含意している。すなわち、大人は子どもが抱えている人格的課題には深い配慮を払いながらも、その子の人権と自己決定にもとづいた行動を徹底して尊重すること、そして相手が自分で満たすことができないニーズがあれば、それに責任を持って教育的に応答し必要な援助を与えること、そうした責任と義務をもった大人と子どもとの間の関係だということである。もちろん、この「必要な援助を与えること」は、権力を持っているがゆえにこそ大人の側には義務として課せられ続ける。そうした義務を強調する意味で、ここではあえて「垂直的」という形容詞を添えている（池谷2000：204-205参照）。

おわりに

以上の教育の本質と原義の検討、および教育とケアの関係の分析から、次のことが明らかにされた。

第1に、教育とは、まず何よりも、社会のレベルでは、世代交代の危機を乗り越え、社会的な生命を次世代につがなく継承していく営みと装置であり、その基底には養育とケアという営みが脈々と流れている。

しかし、第2に、教育はケアとイコールではないし、それに解消されうるものでもない。教育は、学習の組織をつうじて指導するという点で、ケアされる者とそのニーズをありのままに受容することが求められるケアとは質的に異なるからである。また、両者の関係を発達的な視点で見ると、教育は、その端緒においてはケアと統合したものであるとしても、子どもが成長するにつれて、重点を「ケアを重点とした教育」（ケア的な教育）から「教育を重点としたケア」（教育的なケア）へと次第に移していく。この点でも、ケアとは異なる。

以上の総括から、最後に教育の再定義を試みるならば、教育は次のように再定義されうるであろう。

第1に、教育は、個人のレベルでは、子どもの生命の安全と安心を保障しつつ、「抑制された『垂直的』—相互的なケア」の関係の中で、学習を介して子どもが「善き生」を豊かに育むことをケアし援助する営みである。

そして第2に、教育は、社会のレベルでは、そうした営みを介して、世代交代という危機を乗り越えて、社会的な生命を次世代につがなく継承していく営みである。

* 文献からの引用は原則的に、池谷（2000：19）というように、著者名、刊行年、ページ数の順に（ ）内に記す。また邦訳のあるものについては邦訳ページを記すが、訳は必要に応じて変えてある。

註

- 1) さしあたり教育思想学会編（2000）、平野・寺崎編（2009）の「教育」の項など参照。
- 2) 本論文では、近代以前の教育と近代的な教育とを区別し、後者の特異性を表わすために、後者を〈教育〉と表記している（池谷 2000; 2009b）。
- 3) フマリ（2010）は、このような人間の生命総体を搾取しつくす労働を「バイオ労働（生労働——引用者）」と呼んでいる。日本でいえば、「人間力」として政府・文科省・厚労省などによって要請されているものが、これに当たろう（池谷 2006）。なお、PISAの問題点については、“OPEN LETTER TO ANDREAS SCHLEICHER, OECD, PARIS” <http://oecd-pisa-letter.org/>（2014. 11. 1アクセス）参照。
- 4) http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf（2014. 10. 27アクセス）
- 5) http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf（2014. 10. 27アクセス）
- 6) 吉田（2012）は先の研究者たちが《educare》という言葉をつくり出したという箇所を注3（p. 20）で引用しているが、その際「福祉的なECE」、「教育的なECE」と原文にはない「福祉的」と「教育的」という形容詞をわざわざ付け加えている。また「その統合の観点は「子どものホリスティックな発達 child's holistic development」であると記されている」という一文も、原文ではまるで「統合の観点は……である」と記されているかのような印象を与えかねないという点で、不正確である。正確には、「どの幼児期プログラムの究極の関心も、子どもの善き生とホリスティックな発達 the wellbeing and holistic development of the child であるべきである」であって、「統合の観点」という言葉は見当たらない。

しかも、こうした「付け加え」と「理解」から、「教育福祉学」を提唱する吉田（2012）は《educare》をわざわざ「教育－福祉」と訳している。教育と福祉を統合しようとする吉田の意図はわかるし、筆者自身それを提起したことがある（池谷 2009の終章参照）。しかし、第1に、この概念の形成のされ方をみると、「教育とケア」の統合を意図した概念であるから、「教育－福祉」という訳は適切ではない。しかも、第2に、先に見たような「ケア」に込められた意義が薄らいでしまわないかと懸念される。ケアは、人間の根源的な生の活動様式であり、かつ人間の生存にとって根本的なものであるから、これを「福祉」と訳すには無理がある。ケアは福祉とイコールではなく、むしろケアのほうが福祉よりも基礎的な概念であり、ケアから福祉も導き出されてきたのである。しかもそのうえ、第3に、われわれが使う「福祉」という言葉も、本来は広義のものを含意しているはずであるにもかかわらず、救貧法的発想が依然としてまわりついている。以上の理由から、筆者は《educare》を「教育＝ケア」と訳しておきたい。

- 7) キティはこの他者のニーズを満たすケアを「依存労働 dependency work」、その仕事をする人を「依存労働者 dependency worker」と呼んでいる（1999=2010：83, 84）。ついでに言えば、こうした《脆弱性 - 依存性 - ケア》から、依存者に対する福祉や依存労働のゆえに二次的に依存せざるを得なくなる依存労働者に対する福祉も要請されることになるし、正義と平等も求められることになる（この点については、Kittay 1999=2010, ファインマン 2004=2009, 岡野 2012など参照）。
- 8) こうした近代・ポスト近代型人間観の特徴とそれに対する批判については、池谷（2011）参照。ここではポスト近代型人間観・能力観の特徴として、①他者から切り離された「人間力」、②「自立した個人」、③差別化される「能力」、④階層間格差の助長、⑤個人の責任、の5点を指摘した。そして人間の成熟を、「欠如や障害を認識せずとも、欠如や障害とともに、他者の相互支援を受け容れつつ生きていけること」として定義した。
- 9) 中野（2002）は「教育的ケア」と似た概念として「教育的ケアリング」という概念を用いている。しかし、中野がこの概念で含意しているのは、「子どもにケアリングの能力を形成していくために教師が何を行うのかという視点に立ったケアリング」であり、ケアリング能力そのものの形成に重点が置かれている。これに対して、筆者のいう「教育的ケア」は教育そのものが内包し、その基底に流れているケアを強調するものである。

文献

- Braunmühl, Ekkehard von (1989). Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Belz Verlag.
- Bubeck, Diemut Grace (2002). Justice and the Labor of Care, Kittay, Eva Feder & Feder, Ellen K. The Subject of Care, Roman & Littlefield Publishers, 160-185.
- Choi, Soo-Hyang (2002). Early Childhood Care ? Development ? Education ? UNESCO Policy Brief on Early Childhood, No. 1/March.
- Erikson, E. H. (1997). Life Cycle. Sills, David L. (ed.) : International Encyclopedia of the Social Sciences Vol. 9, The Macmillan Company & The Free Press.
- Fineman, Martha Albertson (2004=2009). The Autonomy Myth: A Theory of Dependency. The New Press.
＝『ケアの絆——自律神話を超えて』 穂田信子・速水葉子訳、岩波書店。
- Fineman, Martha Albertson (2008). The vulnerable Subject : Anchoring Equality in the Human Condition.

- Yale Journal of Law and Feminism, Vol. 20, No. 1, 1-23.
- Kittay, Eva Feder (1999=2010). *Love's Labour: Essay on Women, Equality, and Dependency*, Routledge.
=『愛の労働あるいは依存とケアの正義論』岡野八代・牟田和恵監訳, 白澤社.
- Munkhammar, Ingmarie & Wikgren, Gretha (2010). *Caring and Learning Together: A Case Study of Sweden*.
UNESCO Early Childhood and Family Policy Series, No. 20.
- Noddings, Nel (1984=1997). *Caring. A Feminine Approach To Ethics & Moral Education*. Second edition,
with a new preface, University of California Press. =『ケアリング 倫理と道徳の教育——女性の観点
から』立山善康他訳, 晃洋書房.
- Noddings, Nel (1992=2007). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*.
2nd ed. New York and London: Teachers College Columbia University. =『学校におけるケアの挑戦
もう一つの教育を求めて』佐藤学監訳, ゆるみ出版.
- Oxford English Dictionary (2002). Oxford University Press.
- UNESCO (1992). *Educare in Europe*. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October.
- UNESCO (2012). *World Data on Education*. Seventh edition 2010/11. [http://www.ibe.unesco.org/en/services/
online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html](http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventh-edition-2010-11.html) (2014. 10. 27アクセス)
- アーレント, H. (1994)『過去と未来の間』引田隆也・齋藤純一訳, みすず書房.
- エリクソン, E. H. (1977)『幼児期と社会』仁科弥生訳, みすず書房.
- ファインマン, M. A. (2012)「ジェンダーとケア アメリカの教訓」, ジェンダー法学会『講座 ジェン
ダーと法 第2巻 固定された性役割からの解放』日本加除出版.
- 福田アジオ (1990)『可能性としてのムラ社会』青弓社.
- 藤原敬子 (1981)「我が国における『教育』という語に関しての一考察」, 三田哲学会『哲学』第73集, 205-
226.
- フマリ, アンドレア (2010)「バイオ資本主義とベーシック・インカム」, 『現代思想』6月号.
- ハーマン, ジュディス (1996)『心的外傷と回復』中井久夫訳, みすず書房.
- 原ひろ子・館かおる編 (1991)『母性から次世代育成力へ』新曜社.
- 平野春好・寺崎昌男編 (2009)『新版 教育小事典』(第2版)学陽書房.
- 池谷壽夫 (2000)『〈教育〉からの離脱』青木書店.
- 池谷壽夫 (2003)「子ども」, 山崎英則編著『教育哲学のすすめ』ミネルヴァ書房, 66-81.
- 池谷壽夫 (2006)「今日求められるリテラシーとは何か」, 『子どもの生活体験の質とコア・リテラシー構造
との関連解明』(科研費最終報告書, 代表村山士郎: 研究課題番号15330168).
- 池谷壽夫 (2009a)『ドイツにおける男子援助活動の研究—その歴史・理論と課題』大月書店.
- 池谷壽夫 (2009b)「生命をつなぐ・つむぐ——〈生命継承性〉とその課題」, 『哲学から未来をひらく 第
1巻 21世紀への透視図——今日の変容の根源から』青木書店, 35-63.
- 池谷壽夫 (2011)「人間の成熟をめぐる——ポスト近代社会において「成熟」とは?」, 『哲学と現代』
(名古屋哲学研究会) 第26号, 20-41.
- 鯨岡峻 (2002)『〈育てる者〉から〈育てる者〉へ』NHKブックス.
- 教育思想学会編 (2000)『教育思想事典』勁草書房.

- 宮澤康人（1994）「子供の関係史の展望——メタ教育学としての教育関係史の可能性——」，大人と子供の関係史研究会『大人と子供の関係史』第1論集.
- 中野敬明（2002）『教育的ケアリングの研究』樹村房.
- 中内敏夫（1987）『新しい教育史』新評論.
- 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.
- 鈴木聡（2002）『世代サイクルと学校文化 大人と子どもの出会いのために』日本エディタースクール出版部.
- 館かおる（1998）「日本における『教』意識の展開」，中内敏夫他『人間形成の全体史——比較発達社会史への道』大月書店.
- 寺崎弘昭（1995）「近代学校の歴史的特異性と〈教育〉」，堀尾輝久他編『講座学校1 学校とは何か』柏書房.
- 寺崎弘昭・周禪鴻（2006）『教育の古層 生を養う』かわさき市民アカデミー講座ブックレットNo. 27, かわさき市民アカデミー出版部.
- 柳田國男（1990）「親方子方」，『柳田國男全集』筑摩書房，第12巻.
- 柳田國男（1967）「四鳥の別れ」，大藤ゆき『児やらい』岩崎美術社.
- 吉田敦彦（2012）「序章 教育福祉学への招待」，山野則子他編『教育福祉学への招待』せせらぎ出版.
- 吉村典子（1992）『子どもを産む』岩波新書

（平成26年11月6日稿）

査読終了年月日 平成26年12月22日