



# 竹内常一の生活指導論における「ケア」の変遷

星川, 佳加

---

**(Citation)**

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 16(1):19-29

**(Issue Date)**

2022-09-30

**(Resource Type)**

departmental bulletin paper

**(Version)**

Version of Record

**(JaLCD0I)**

<https://doi.org/10.24546/0100476849>

**(URL)**

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100476849>



## 竹内常一の生活指導論における「ケア」の変遷

## Transition of “Care” in Tsunekazu Takeuchi's Theory of the Life Guidance

星川 佳加\*

Yoshika HOSHIKAWA\*

**要約：**本研究では、生活指導における「ケア」の規定を明らかにするために、生活指導の理論的指導者であり実践分析において「ケア」という語を用いてきた竹内常一の「ケア」について考察する。竹内は2000年頃「教育」が権力的に再規定される状況下で「ケア」に着目し始めた。その際「ケア」は「他者の内なる声」に「心を配る」こととされた。その後「生活指導におけるケアと自治」の「完成版」において「ケア」は「ありのままに見守り」「まると受け容れる」ことと定義し直され、「自治」の手段かつ目標として「集団づくり」に位置づけられた。この変化の妥当性を問い直すために、鈴木実践に対する竹内の5本の論考における「ケア」に関する記述を検討した。2012年頃「ケア」は「出会い」としての「対話」であり他者の「呼びかけ」に「応答」することであるとされたが、次第に「対話・討論」や「自治的公共」が実践分析に持ち込まれた。その結果、「対話・討論」における「対話」と、「出会い」としての「対話」という異なる現象が混同され、本来結びつかない概念や理論が接続可能であるように描かれるという問題が生じた。それゆえ竹内の生活指導論における「ケア」は、「完成版」より前の論考に依拠し「言葉にならない思いや願いへの応答」とすることが妥当であるとわかった。

**キーワード：**ケア、竹内常一、生活指導、対話、出会い

## 1. はじめに

本研究は、竹内常一（1935-2020）の「ケア」に関する記述を辿り、生活指導論における「ケア」について考察するものである。結論を先取りすると、竹内の2005-2012年頃の記述に依拠し、生活指導におけるケアとは「言葉にならない思いや願いへの応答」と規定できるのではないかということを中心とする。

今日、戦後日本の学校教育において生活指導を担ってきた全国生活指導研究協議会（以下全生研）、日本作文の会を中心に、「ケア」は教育実践を語るキーワードとなっている。生活指導における「ケア」は年代によって、或いは論者によって多様に解釈、解説されている<sup>1</sup>。全生研の機関誌『生活指導』に限定しても、「ケア」を主題とする論考には少なくとも以下の3つの展開が見られる<sup>2</sup>。1990年代、生活指導実践上の必要から医療・看護における「ケア」や、「癒し」としての「ケア」が参照された。ただ

し学校教育における生活指導独自の視点から「ケア」を規定するものではなかった。2000年代頃から「ケア」は子どもに対する「強い指導」と異なる関わりの在り方、その根底にある思想として生活指導の中に位置づけられ始め、困難を抱える子どもと教師のような一対一の関係に焦点をあて「ケア」とは何かが追究された。その後今日に至るまで、実践的に一対一の関係において展開することの多い「ケア」が、全生研の追究してきた「集団づくり」にいかにか位置づくのかという視点から議論が展開している<sup>3</sup>。

このような「ケア」をめぐる理論的展開は、実は生活指導論に限られたことではない。国際的なケア論そのものが、「ケア」とは何かの探究から「ケア」を中心に据えた社会の構想に至っている。その際「ケア」の規定は「生命の福祉と開花にとって必要なすべての育成を含んだ、社会的な能力と活動」にまで拡張され、あらゆる「ケア」的な営みの価値づけと、それによる「新自由主義」との対決が試みられてい

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程院生

(2022年3月30日 受付)  
(2022年7月22日 受理)

る<sup>4</sup>。

生活指導においても「ケア」の規定は拡張している。2021年度全生研大会基調において「ケアとは、子ども集団が自治的活動を展開する過程、すなわち生活と学習の民主的共有化を実現していく過程での人格的自立に向けた相互支援の総体を意味する」とされた<sup>5</sup>。これは、現代のケア論の挑戦と同様に、「新自由主義」的な教育に対抗する上で有効な「ケア」の規定である。競争原理や自己責任論によって子どもたちの共同的な関係構築を阻害し「弱者」「敗者」と見なされ得る子どもの排除を正当化する「教育」とは異なる“教育”への希望が、「ケア」という語に込められている。

ただし、この「ケア」は「ケアと自治は不可分の関係にある」とする立場から書かれたものだとすることに注意が必要である。確かに今日学校教育において「自治」を指導するとき、すなわち「子ども集団」が「民主」的かつ「共同」的に「生活と学習」を展開できるよう指導しようとするとき、「人格的自立に向けた相互支援」としての「ケア」の視点は不可欠かもしれない。その一方で、ケアにとって「自治」は不可分のものとは言えない。「自治」を前提に「ケア」を定義づけると、その「自治」の範疇に収まらないケアの特質が見逃されてしまう危険性が否定できない。

こうした危険を避けるためには「ケア」概念そのものを追究することが不可欠である。ただ「ケア」と呼ばれる営みは医療や介護等多岐にわたるうえに、学問的にも「ケア」は多様に規定されてきた。「ケア」とは何かを考える上で規定が適応される範囲を現代日本の学校教育における生活指導に絞り込むことは必須である。

生活指導とは「一人一人の子どもの現実にそくして、かれらが人間らしい生き方をいとなむことができるように、援助することである」<sup>6</sup>とされている。生活指導における「ケア」を考える際も、「子どもの現実」と対峙してきた実践から出発する必要がある。

その際、これまでの生活指導論の展開も踏まえねばならない。戦後生活指導史において、1960年頃の「仲間づくり」から集団主義的「学級集団づくり」への転換と並んで、1990年頃の『新版 学級集団づくり入門』に象徴される集団づくり（以下「新版」と略記）とこれを引き継ぐ「子ども集団づくり」への転換は大きなポイントである<sup>7</sup>。「新版」や「子ども集団づくり」においては、「集団」の「自治」に加え「共同」や「関係」が重要な概念として位置づけられ、今日「ケア」と関連付けられる「受容」や「共感」も重視されてきた。だとすると、新しく「ケア」という語を生活指導に位置づける意味とは何な

のか。

これらの2つの視点を重ね合わせると、より生活指導における「ケア」の核心に迫る問いが浮かび上がる。すなわち「ケア」という語を用いることによって、現代の学校教育における生活指導実践のなかのどのような事実が捉えられるのかという問いである。現実の教育実践には、既に輪郭を与えられ可視化されている事象がいくつもあるが、依然として混沌も残されている。その混沌のなかからどのような事実をすくい出すために、他でもない「ケア」という語が必要なのであろうか。

その問いに答えるための手掛かりを、竹内の論考に見出すことができる。竹内は1960年代以降生活指導論の理論的指導者を務めてきた人物であり、なおかつ2000年代初頭頃から実践分析において「ケア」という語を用いてきたからである。竹内は「ケア」という語で生活指導実践の何を捉えようとしたのか。また、その論理構造は妥当なのか。竹内の記述を辿りながら、現代日本の学校教育の生活指導における「ケア」について考察を行っていく。

## 2. 竹内と「ケア」

### (1) 「ケア」としての教育から権力的に規定された「教育」へ

1990年代、竹内が理論的指導者を務める全生研は「競争的・権威的な学校秩序からの自立を求める子どもたちの要求にどう応えるか」を中心的課題とし、教師が「子どもたちの生活に共感的に参加」すること、教師と子ども、子どもと子どもが「現実を共有し、共同してそれに立ち向かっていく対話」をすることを目指していた<sup>8</sup>。こうした状況のなかで、1997年11月号『生活指導』に、「ケア」を「学校教育という公的な領域において蘇生させる」必要性を主張する佐藤学の論考が掲載された<sup>9</sup>。

同じ頃、竹内もまた「ケア」というものの重要性に言及している<sup>10</sup>。ただし「成長し、発達する子どもの場合、単独にケアリングとかヒーリングといったものがあるのではなくて、教育そのものが最高のケアリング、ヒーリングであるべきであり、実際にまたそうなのです」<sup>11</sup>という記述からは、竹内が教育において「ケア」という語をあえて用いることに對して疑問を示していることが読み取れる。

佐藤と竹内の記述から、佐藤が「ケア」を強調する一方で、竹内が「ケア」という語を用いる必要性を感じなかったのは、両者が「教育」という語から異なる営みを想起していたからだとということがわかる。それゆえ、後に竹内が一度はその必要性を疑問視した「ケア」という語を意識的に用いる過程には、竹内の「教育」に対する認識の変化が関係していると考えられる。

2000年代に入り竹内は「非武装平和主義」と「教育を受ける権利」に依拠する旧教育基本法に対し1990年代末頃から明文改正を試みる動きが見られ始めると分析し、その危険性を指摘する<sup>12</sup>。竹内にとって2000年代初頭は、戦後日本の教育に関する人々の合意が破棄され権力的に「教育」が規定されることが予見された時代であり、その意味で「教育」の転換点であった。それゆえ教育そのものがケアなのだという主張はもはや通用しないという現実から教育及び生活指導を考える必要が生じ、竹内はその文脈上で「ケア」という語を使うようになった。竹内の「ケア」には平和と子どもの権利を守ろうという意志が込められているのである。

## (2) 田所実践における「ケア」

全生研において2000年代初頭に構築された理論は「子ども集団づくり」と称された<sup>13</sup>。竹内はこの「子ども集団づくり」を「新版」の問題提起を引き継ぐものであると説明し、「新版」以来の課題である「生活と学習の民主的共有化」を試みる実践家の一人として田所恵美子の名を挙げる<sup>14</sup>。

田所の実践は「言語的コミュニケーション」と共に、「相互応答的、相互主体的」な「身体的なコミュニケーション」を大切にするものである。こうした田所の指導に支えられ、生徒たちは「自分を現し、他者に応答することをつうじて、クラスのなかに『配慮(ケア)と応答の文化』をつくりあげ」ていると竹内は指摘する。また竹内は、田所のめざしてきた「温かさ」と正義の通る学級経営を『『思いやり(ケア)』と『自治』』と言い換えている。さらに田所学級の生徒たちについて「他者のなかの内なる声、閉ざされてきた声に心を配り、それに応答し」、友達と「つながる」ことを学んだのだと記している<sup>15</sup>。

竹内は、クラスにおける「配慮」や「思いやり」、「温かさ」と結びつくものとして、さらに「他者の内なる声、閉ざされてきた声」に「心を配る」こととして、「ケア」という語を用いている。すなわちこの時竹内は、「配慮」や「思いやり」、さらに「内なる声」に「心を配り」「応答」するという実践的事実に注目し、これらを価値づけるために、「ケア」という語を用いている。

## (3) 竹内における「ケア」の意味の変化

この論考の約10年後、竹内は「ケア」と「学級集団づくり」の二つを主題に考察を行っている。その中で、2002年に「配慮」「思いやり」であると同時に「内なる声に心を配る」ことであるとした「ケア」に関する認識を変更している。

2013年の論考で竹内は、「ケア」とは「子どものありのままを、その矛盾する言動をも含めてまろごと受け入れ、見守り、彼らが自分も他者も傷つけることがないように気遣い、配慮すること」と説明し

た。また、教師から特定の子どもへの「ケア」だけでなく、「子どもたちのケア関係を繕うケア的な取り組みをとおして子どもの自治を構築すること」、「その自治を通じて人間の存在論的な規定である『ケア共同体』を再生していく」ことについても言及した<sup>16</sup>。こうした記述から、竹内が「ケア」の「配慮」としての側面に重きを置いたこと、その「ケア」を「自治」と結びつけようと構想していることがわかる。

その一方で、この論考に「ケア」を「内なる声に心を配る」こととする考えは記されていない。第4節で詳細に検討するが、竹内は2005年から2012年に至るまで、「ケア」を「内なる声」への「応答」とする方向で思索を深めていく。この経過を踏まえると、「ケア」の定義から「内なる声」とそれに対する「応答」という相互的な視点を除外したことは、竹内の「ケア」の変遷のなかでかなり大きな変化である。

次節で考察する通り、その後竹内は「集団づくりのケア的転回」を構想するに至る。「受け入れ、見守り」「気遣い、配慮」と定義された「ケア」は、竹内の集団づくり論および生活指導論にどのように位置づけられたのであろうか。

## 3. 「ケア」を軸とする竹内の生活指導論

### (1) 竹内が八木実践に見出した「ケア」

竹内は「生活指導におけるケアと自治」という稿の「完成版」のなかで八木優子の教育実践「付き合いながら出会い直す」(以下八木実践)を分析し、その上で「集団づくりのケア的転回」と「学級集団づくりの課題」について記している<sup>17</sup>。八木実践とは「両親の葛藤に巻き込まれて中一のときから学校の秩序に従えなかった亜美」に対して中学3年の学級担任となった八木が「教室を亜美の居場所にする」ことを目指してかかわるものである<sup>18</sup>。

竹内はこの論考の中で、八木が亜美と「関係を始める際の態度について「子どものありのままを、その矛盾を含めてまろごと受け入れ、見守ることである。つまり、『ケアする』ことである」と記している。その上で八木が「ケア的なかわり」から亜美の言動を叱り問いただす方向へと態度を変え、それに対して亜美が「抗弁」しこれを「八木と『ケンカ』をすることができた」と表現したことを指して、「『ケア』の非対称的な関係が『相互応答』的な『対話』に変化し始めた」と記している。さらにその後、亜美と八木の「対話」において「子どもたち」に「意識」されていった「教室のなかに埋め込まれている『包摂と排除』の切断線」を、亜美が「抗議」という形で「越えることができた」ことを、亜美の「当事者主権」の行使であると評価している<sup>19</sup>。ここから竹内が「ケア」を「ありのままに見守り」「まろごと

受け容れる」という一方的な態度として規定し、教師から子どもへの「ケア」の先に、子どもと教師の「対話」を、さらにその先に子どもの「当事者主権」の行使を描いていることが読み取れる。

また竹内は、亜美に対する八木の個人指導と集団づくりの接点にも言及する。曰く、八木と亜美にみられた「呼びかけと応答の関係性」が「教師と子ども、子どもと子ども」、「教師と同僚」のあいだに結ばれることで「『公共空間』と『世界』が立ち上がる」。教師と子どもたちはこれを「対話と討論」とおして「ひろげ」、「もっと意味深いものにつくりあげ」と共に、「このようにしてつくられた『公共空間』と『世界』は、傷つきやすく、脆い存在である自己と他者をケアするものとなることを知る」のだという<sup>20</sup>。また、亜美に対する八木の個人指導は、「『ケアの倫理』にしたがって一人ひとりの子どもの呼びかけに応答するという倫理的な観点」に立てば生活指導の「原則」<sup>21</sup>にかなうものであると同時に、「個別具体的な状況を生きている子どもの要求—必要を掘り起こして、それになかったものにこれまでの道徳や規則を変え、既存の集団を民主化するものである」という点において「集団づくり」の「原則」にかなうものでもあるという<sup>22</sup>。

## (2) 「班」「核」「討議」及び「集団づくり」の「原則」と「ケア」

このように「ケア」を取り入れた「集団づくり」の理論は「班競争をつうじて班づくりをすすめる」<sup>23</sup>ことから出発する「班・核・討議づくり」とは異なる方法を提示する必要があるとして、竹内は以下のような「集団づくり」を提案する。

「班」には、「『シェルター』から『居場所』へ、そして『ベースキャンプ』へと発展させていくサイクルを螺旋的にかさねていくこと」が必要である。「核」「リーダー」には、「他者の生きづらさに共感する民主的な感受性」をもち「自己疎外から自己自身を救出するために関係性と集団性の民主化に関与・参加しようとする」者が求められる。「討議」には、「『呼びかけと応答』ならびに『対話』を通じて自分のなかの『もう一人の自分』の現れを促し、個別具体的な存在である一人ひとりが『自己決定権』『当事者主権』を行使できるようにすること」、「自己疎外からの自由を求めて集団に意識的に参加するものが、自分自身と友だちによって生きられている生活現実を批判的に意識化する『話し合い』や『討議』をつうじて、『いま一つの生活現実』『いま一つの集団(社会)』の実現可能性を追求すること」、「これらの『呼びかけと応答』ならびに『対話』『討議』が学級(総)会へと流れ込み、総会の討議と決定が行われる」こと、それによって「学級集団」が「自治的集団としての意思と『ちから』を確立すると同

時に、一人ひとりの子どもが自分をエンパワーし、『当事者主権』を獲得していくこと」が必要である<sup>24</sup>。

その実現のために、「討議づくり」について三つの課題が提起される。一つ目は改めて「自分の不利益には黙っていないこと」を「原則」とすることで、「討議」を「集団の中にある『差異と複数性』を掘り起こし、多様な個別具体的な存在と出会い、かれらの『要求』を組織するもの」とするという課題、二つ目は「みんなできめて、必ず守ること」を改めて「原則」とすることで、「『討議の自由』を『ルールをつくるルール』の次元にまでおしひろげ」、「『規範創造の自由』にひきあげる」という課題、三つ目はその「規範創造の自由」を実現することで、「民主的な集団のちからとモラル」を確立するという課題である<sup>25</sup>。

## (3) 「ケア」を軸とする「学級集団づくり」

竹内の主張を総合すると次のような「学級集団づくり」が構想されていることがわかる。

まず教師が「ケアの倫理」を根拠に課題を抱えた子どもを「ケア」する(ありのままを受け容れ見守る)。その先に、教師と課題を抱えた子どもの「相互応答的」な「対話」が生じる。また、教師はクラスの子どもの、「民主的な感受性」をもち「関係性と集団性の民主化」に「関与・参加しようとする」という条件を満たす新しい「リーダー」を「育てるため」の働きかけをすると同時に、そのような「リーダー」を中心として「班」を構成する。こうした教師の働きかけによって、課題を抱えた子どもを含むクラスの子どもたち、とりわけ「班」のメンバーの間に、「呼びかけと応答の関係」が結ばれる。そこで「班」における子どもたちの「出会い」が実現し、「班」は「居場所」となる。

さらにこうした「班」を「ベースキャンプ」として「自己決定権」や「当事者主権」の行使が試みられるとき、学級集団における「自治」が起こる。要求の実現が妨げられる「生活現実を批判的に意識化する『話し合い』や『討議』」が行われ、そこにおいて「多様な個別具体的な存在」の「要求」が「組織」される。それによって新たな「構成的ルール」に基づく「集団(社会)」が模索され、この「構成的ルール」が子どもたちの「総会の討議と決定」によって実現されることで、「民主的な集団のちからとモラル」が確立される。こうして課題を抱えた子どもを含むクラスの子どもたちは、「自己と他者をケアするもの」である「ケア共同体」へと「世界」・「公共空間」をつくりかえていく。

すなわち竹内の新たな生活指導論において、「ケア」は「自治」の手段であり、また「自治」の目標として位置づけられている。これが竹内の「集団づ

くりのケア的転回」である。

#### 4. 竹内における「ケア」の変化とその妥当性

##### (1) 鈴木実践をめぐる竹内の論考の変遷

竹内が上記のような生活指導論を構築するまでには、「ケア」から「内なる声に心を配る」という意味を取り去り、「子どものありのままを、その矛盾を含めてまるごと受け容れ、見守ること」として「ケア」を限定する過程がある。その経過は鈴木和夫の「実践記録 T という子と子ども集団づくり」<sup>26</sup>（以下鈴木実践と略記）に対する竹内の分析に現れている。鈴木実践とは「いさかいが絶えず、暴力に訴え、ものを投げる」ことが続く T という児童を、6年で鈴木が担任した時の記録である。

竹内は鈴木実践に対する論考を、2005年（以下竹内05と略記）<sup>27</sup>、2006年（竹内06）<sup>28</sup>、2012年の雑誌論文（竹内12-1）<sup>29</sup>、2012年の共著書（竹内12-2）<sup>30</sup>、2016年（竹内16）<sup>31</sup>の5回公刊している。これらの論考はそれぞれ前作の「改訂版」と位置付けられているが、全体を通してみるとその内容に重要な変化が見られる。本研究で焦点をあてる「ケア」という語も、「内面の声に配慮し、応答すること」（竹内05/06）から、『呼びかけ』と『応答』のなかで自己と他者が出会うこと」（竹内12-2）へと変化し、竹内16においては使用されなくなっている。ここに、竹内が「ケア」から「内なる声に心を配る」という意味を取り去った際の論理があらわれている可能性が高い。そこで、「ケア」という語の使われ方に関連する箇所を焦点を当てて5本の論考を比較検討する。

##### ①竹内05と竹内06

竹内05から竹内06にかけては、「ケア」を「内面の声に配慮し、応答するもの」とする認識は変化していないが、「ケア」と「正義」が並列の関係にあるものではなく、直列の関係にあるものだということが強調された。さらに、「ケア」と「正義」をつなげるものとして「対話」を位置づけるという立場が明確化されている<sup>32</sup>。

ここでの「対話」とは、「新版」の頃から生活指導論に位置づけられてきた「対話と討論」における「対話」、すなわち「受容」や「共感」や「信頼」のもと「教師と子ども、子どもと子どものおしゃべり」が、自立した人格同士の対話に、主題への集中をもつ対話に、現実を共有し、共同してそれに立ち向かっていく対話に、信頼と連帯を築きだしていく対話に転化<sup>33</sup>したものである。以下「対話と討論」の「対話」は《対話》と表記する。

##### ②竹内06と竹内12-1/12-2

竹内06と竹内12-1/12-2を比較すると、鈴木がTの「自分が怖い」という言葉を捉えそれに応答し

たことを「ケア」と呼んでいる点が一貫していることがわかる。その一方で、両者には「出会い」概念の有無という違いが見られる。

一般に「出会い」というと、互いに顔を合わせて認知し合うことを意味するが、ここでの「出会い」はそういう表層的な付き合いを意味するものではない。それは、「呼びかけ」—「応答」にはじまる自己と他者の「相互応答」または「対話」を意味している。（竹内12-1、p.7）

竹内のこの記述において注目すべきは、「出会い」と同義のものとして「対話」という語が用いられている点である。以下、「出会い」としての「対話」は〈対話〉と表記する。

さらに竹内は、この「出会い」に関わって『ケア』とは『呼びかけ』と『応答』のなかで自己と他者が出会うことであるとされている」と記している（竹内12-2、p.74）。この記述から、竹内が竹内12-2を執筆した時点で「出会い」と「ケア」を同義のものとして捉えようとしていたことがわかる。以下、「出会い」としての「ケア」は〈ケア〉と表記する。

##### ③竹内12-1と竹内12-2

竹内12-1と竹内12-2は同じ年に公刊された論考であり内容的にも重複する部分が多いが、見逃すことのできない変化がある。その変化を確認するために、竹内が清真人の理論によりながら「呼びかけと応答」としての「出会い」について論じている箇所を引用する。

このような自分のなかから立ち上がってくる「わたし」は、相手を「かれ/彼女」、ときには「それ」とみなして、外から対象視するのではなく、相手を「YOU的な他者」すなわち「あなた」として尊重し、応答するのである。その応答が相手に届くとき、相手の奥底からも「わたし」が立ち上がり、その「わたし」によって生きられている世界が現れてくる。

それが、「出会い」というものである。その「出会い」が「わたし」と「あなた」の、さらには第三者である他者、すなわち学級の子どものたちの「つながり」をつくりだし、かれらにとって生きるに値する世界を共同して構築していくのである。

ここにおいて、日常生活に見せることのない「私」という人間存在がありありと現れてくる（現存化する）のである。出会いのなかで自己と他者と世界が「現存化」するのである。その意味では「出会い」をつうじてつくられている「つながり」は、「存在の絆」である。なぜならば、それは相互の「存在」をきわだたせる（現存化する）だけ

でなく、ふたりの間に分かち合う「現実」を引き出し、世界を展望させるからである。こうして人は生きるのである。(竹内 12-1、pp.9-10)

竹内 12-1 におけるこの記述は、竹内 12-2 において以下のように変更されている<sup>34</sup>。

このような自分のなかから立ち上がってくる「わたし」は、相手を「かれ/彼女」、ときには「それ」とみなして、外から対象視するのではなく、相手を「YOU的な他者」、すなわち「あなた」として尊重し、応答するものとなる。

その応答が相手に届くとき、相手の奥底からも「かれ/彼女」の知らなかった「わたし」が立ち上がり、その「わたし」によって生きられてきた世界を開示してくる。

ここにおいて、日常生活には見せることのない「わたし」という「人間存在」がありありと現れてくる。「出会い」は相互の「存在」をきわだたせるだけでなく、両者のあいだに介在していた世界を明るみのなかに引き出し、両者をその当事者にするとともに、世界を展望させる。その意味では、「出会い」は自己と他者と世界を「現存化」し、私たちは当事者として共同して世界をつくりかえる、すなわち、脱構築—再構築する途に就くのだ。(竹内 12-2、pp.76-77)

ここに見られる変化として、まず「出会い」において「あなた」が「呼びかけ」、「わたし」が「応答する」のではなく、「出会い」において自分が「応答する」「わたし」と「なる」と同時に、「相手の奥底から」も「『かれ/彼女』の知らなかった『わたし』」が「立ち上が」ってくるのだとされた点が挙げられる。

また、竹内 12-1 において「出会い」は「つながり」や「世界」を構築するものとされていたが、竹内 12-2 においては「出会い」によって「わたし」と「あなた」は「世界をつくりかえる…途に就く」とだけ記されている。さらに竹内 12-1 に見られる「わたし」と「あなた」の「出会い」によって「第三者である他者」との「つながり」が構築されるとする記述が、竹内 12-2 においては削除されている。すなわち、「わたし」と「あなた」が「世界をつくりかえる」ために、さらにこれを「第三者である他者」も含めた営みとするためには、「出会い」に続く“何か”が必要とされたのである。

#### ④竹内 12-2 と竹内 16

竹内 16 においては、先ほどの引用の三段落目に「『対話』・『討論』」という語が書き加えられている。後述する通り、これは重大な変更である。竹内 16

における該当箇所を引用する。

ここにおいて(中略)ありありと現れてくる。「出会い」は相互の「存在」をきわだたせ、「対話」・「討論」は両者のあいだに介在していた世界を明るみのなかに引き出し、両者の世界にたいする構え方・向き合い方を変えることを迫り、世界をより意味のある世界に再構築する「当事者」とする。(竹内 16、p.21)

竹内 12-2 においては「出会い」から必然的に「わたし」と「あなた」が「世界をつくりかえる途に就く」かのように書かれていたが、竹内 16 においては、「出会い」を経た「わたし」と「あなた」が、「『対話』・『討論』」によって「世界をつくりかえる」とされている。

また、以下の箇所にも竹内 12-2 から竹内 16 への重要な変更が現れている。

その後、T は衝動に駆られて行動しようとするとき、(中略)自問して、行動するようになった。それは、T が自分のなかに住みこみはじめた M 子や M 男たちと自己内対話をして、平和な世界をつくる生き方を選んでいくことができるようになったことを示している。(竹内 12-2、p.81)

これが、竹内 16 では次のように書き換えられている。

それから T は衝動に駆られて行動するとき、(中略)自問自答して行動するようになった。それと平行して、T は自分のなかに住みこみはじめた M 子や M 男たちと対話、自己内対話をして、平和な自治的公共をつくりだす生き方を選ぶことができるようになった。(竹内 16、p.24)

T が「平和な自治的公共をつくりだす生き方を選ぶこと」に際して「M 子や M 男たち」と交わす「対話」が、「自己内対話」に限定されない方向に文意が改められている。また、竹内 12-2 において、「世界」と表現されている部分が、「自治的公共」と言い直されている。

このように「対話・討論」や「自治的公共」という「集団づくり」の概念が加筆された竹内 16 において、「ケア」という語は使われなくなっている。前節で検討した「生活指導におけるケアと自治」の「完成版」と併せて考えると、竹内はこの時「出会い」としての〈対話〉を意味する〈ケア〉を棄却したのだといえる。言い換えれば、竹内は「出会い」と「対話」と「ケア」を異なるものとして「集団づくり」論に

位置づけるに至ったのである。こうした経過と重なりながら、先述したように、竹内は2013年の論考以降「ケア」を「まるごと受け容れ」「ありのままに見守る」と定義し、「自治」の手段と目標に位置づけていった。

## (2) 竹内の鈴木実践分析にみられる問題

ここまで比較検討してきた竹内の実践分析には、いくつかの問題が指摘できる。その一つが、実践分析において鍵となる概念の曖昧さである。

最も象徴的なのは「対話」である。先述した通り竹内16において、竹内12-2には無かった『対話』・『討論』という語が加筆された。もし「出会い」としての〈対話〉と「対話・討論」の《対話》が同じものを指しているのであれば、竹内がここでわざわざ「出会い」とは別に「対話」という語を書き加えた理由を説明することができない。従って、竹内の理論における「対話」という語は、〈対話〉と《対話》という異なる意味を与えられている。竹内は、異なる現象を「対話」という一つの語で表すことで、本来結びつかない概念や理論を接合可能であるように描いている可能性が指摘できる。

前項で述べた通り、竹内は竹内12-1から竹内12-2のあいだに、「出会い」が「第三者である他者」との「つながり」をも構築するという考えを退けている。このことと併せて考えると、竹内は「わたし」と「あなた」という二者間の「出会い」と、「第三者である他者」を含む集団での営みを、「対話」という語を介して繋ごうとしたのではないかと考えられる。竹内の論考において、「出会い」は「ケア」と密接に関わる概念である。また、ここで竹内が想定する集団の営みとは「自治」であろう。すなわち竹内の理論は、「対話」の意味を「出会い」としての〈対話〉から「対話・討論」の《対話》へとスライドさせることで、「ケア」と「自治」の接続を可能にしているのではないだろうか。

また竹内16の中には、竹内12-2において「世界」と表現されている部分が、「自治的公共」と書き直されている箇所も見受けられた。ここから竹内が、「世界」のうち少なくともいくつかを「自治的公共」と置き換え可能なものとして用いていることがわかる。これは、鈴木がTとの「話し合い」において「Tと私の間には世界があると思った」<sup>35</sup>と記す「世界」、或いは竹内が参照する清の理論における「世界」と、同じものなのであろうか。「世界」と「自治的公共」を同義とすることの是非について、ここまで考察してきた竹内の論考だけでは論じることができないが、少なくとも竹内はこの点について何も説明をしていない。

## (3) 竹内の鈴木実践分析における「ケア」規定に関する考察

このように、論理構造の鍵となる概念に曖昧さを抱える竹内16及びこれに準ずる論考は、理論として矛盾をはらんでいる可能性が高い。そのことをふまえると竹内が2012年の時点で採用していた〈ケア〉の規定を採用することが妥当ではないかと思われる。すなわち〈ケア〉とは『呼びかけ』と『応答』のなかで自己と他者が出会うこと」という規定である。

先述の通りここでの「出会い」としての〈対話〉は、従来の生活指導論における《対話》と異なるものである。では、「出会い」としての〈対話〉における「呼びかけと応答」とは何を意味するのであろうか。特に「呼びかけ」に焦点をあてて考察を続ける。

竹内は竹内12-1のなかで、鈴木が「Tは自分を守るためにイスや机を投げることをとおして、だれかに『呼びかけている』と直感し」たのだと記している(竹内12-1, p.8)。また竹内06において、「鈴木は暴力(Tが物を投げること—引用者)を防ぐというかたちで『怖い!』というTの内心の声に応答し」た、これは「子どもの内面の声に配慮し、応答するものとしてのケア」であったと記している(竹内06, p.166)。こうした記述から、竹内がTの物を投げるという行為をTの「呼びかけ」と関連付けていること、これを「内心/内面の声」と表現していたことがわかる<sup>36</sup>。

鈴木の実践記録を読み解くと、この竹内の分析は真実を捉えているということがわかる。Tが6年生になって初めて物を投げるという「パニック」を起こした場面について、実践記録に依拠しながら事実を追うと、以下のように整理できる。Tは鈴木不在の教室でS男をはじめとする学級の男子とトラブルになり、「机やイス」を投げて暴れた(鈴木 p.13)。鈴木が教室に行くと、「TとS男が教室の端と端に対峙してにらみ合っ」ており、鈴木が『「どうしたの?」と聞いたその瞬間』、Tは「黒板ふき」を投げ、さらに「バケツ」を投げようとした(鈴木 p.12)。

ここでTが、一度中断していた「暴力」を鈴木が存在を確認してから再開したこと、その時に投げたものが、相手に当たった場合に大怪我に至る危険のある物から、怪我の心配の少ないものに変化していることに注目したい。おそらくTは、鈴木に自分の「暴力」を止めて欲しいと願っており、また鈴木なら止めに来てくれると期待していたのではないだろうか。すなわち、ここでのTの物を投げるという行為にはTの「内面の声」が込められており、さらにこの「内面の声」は他でもない鈴木に対する「呼びかけ」であったと考えることができる<sup>37</sup>。

このような「内面の声」としての「呼びかけ」、言葉によって表現されない思いや願いに対する応答を、2005～2012年頃にかけて竹内は〈ケア〉とい

う語で捉えようとした、或いは当時の竹内の理論にはその可能性があったといえるのではないだろうか。

## 5. おわりに

本稿では、生活指導における「ケア」とは何かという問いのもと、竹内の「ケア」の変遷を追った。まず、竹内が2000年頃に「教育」が権力的に再規定されるという状況下で「ケア」というものに着目し始めたこと、その際「ケア」は「他者の内なる声」に「心を配る」こととされていたことを示した。次に、「生活指導におけるケアと自治」の「完成版」において、「ケア」は「ありのままに見守り」「まると受け容れる」こととされ、「自治」の手段かつ目標として「集団づくり」に位置づけられたことを確認した。その上で、鈴木実践に対する竹内の5本の論考の比較検討を行った。2012年頃、「ケア」は「出会い」としての「対話」であり、他者の「呼びかけ」に「応答」することであるとされたが、その後「対話・討論」や「自治的公共」が実践分析に持ち込まれるなかで「ケア」は「出会い」と切り離され、鈴木実践を説明する概念ではなくなった。しかしながらその転換を支えた論理構造には問題があり、竹内の理論における「ケア」の規定としては、この問題に陥るより前のものに注目することが妥当ではないかと考えられた。以上のことから竹内の生活指導論における「ケア」は、「言葉にならない思いや願いへの応答」と規定しうるのではないかという結論に至った。

竹内が最終的に示した「ありのまま」を「受け容れ」る「ケア」は、竹内自身「非対称的」と表現する通り、子どもの思いに関係なく一方的に向けられるものである<sup>38</sup>。仮に「暴力的」な子どもが「暴力をやめたい」と願っていても、その「ケア」では願いに応えることができないであろう。「ケア」を「言葉にならない思いや願いへの応答」とすることで、子どもたちの「暴力をやめたい」という願いも、「ありのままを受け容れて欲しい」という願いも、応答される可能性が開かれる。

現実の実践のなかで、すでに多くの教師たちがその可能性を実現してきた。優れた教育実践においては、教師が子どもの言葉にならない思いや願いに応答するという事実がしばしば見られる。しかも実践の転換点ともいえる重要な場面に、このような事実を見出すことができる。だが、言葉として表現されない子どもの思いや願いに応答するという実践的事実は、従来の生活指導論における「受容」や「共感」、「対話・討論」における「対話」等の概念では捉えきれない。言い換えれば、言葉にならない思いや願いに応答するという事実を生活指導論の中に存在さ

せるためには、これに名を与え、混沌とした実践の現実から切り取り可視化する必要がある<sup>39</sup>。

2012年頃の竹内の「ケア」は、その可能性を開きうるものであった。「ケア」とは、表層的ではない「出会い」としての「対話」であり、他者の「内面の声」としての「呼びかけ」に「応答」することである。この「ケア」という語によって、子どもが言葉として表現していない思いや願いに教師や子どもたちが応答するという現実を指し示すことが可能となるのである。

今後の課題として、「言葉にならない思いや願いへの応答」という「ケア」規定を理論的に裏付けることが挙げられる<sup>40</sup>。本稿は竹内の実践分析に焦点をあてて「ケア」を検討したものであり、現時点でこの「ケア」規定は竹内の生活指導論における「ケア」のなかで妥当性のあるものとしての価値しか認められないであろう。この「ケア」規定を確かなものとするためには、主に1980年代頃から世界的に学際的性格を持って展開しているケア論に依拠しながら、再度その妥当性を問い直す必要がある。特にネル・ノディングズのケア論と、その土台であるマルティン・ブーバーの思想に、「ケア」を「言葉にならない思いや願いへの応答」と規定する理論的根拠を求めたい<sup>41</sup>。

<sup>1</sup> 「ケア」については「ケアー」「ケアリング」等の表記がなされることもあるが、本稿では「ケア」に統一して表記する。

<sup>2</sup> 主に以下の論考を参照した。永井優子「保健婦活動と生活指導」『生活指導』第479号、明治図書、1995年1月、pp.106-113。「地域での生活を支える」『生活指導』第480号、明治図書、1995年2月、pp.106-113。「精神看護学における生活指導」『生活指導』第481号、明治図書、1995年3月、pp.98-105。小淵朝男「癒しとケアー」、『生活指導』第516号、明治図書、1997年8月、pp.18-19。佐藤学「ケアリングと癒しの教育」、『生活指導』第519号、明治図書、1997年11月、pp.8-16。瀧澤利行「『癒し』『ケア』の現代的原理と生活指導」、『生活指導』第531号、明治図書、1998年9月、113-120。篠崎純子「ケアーすること・管理すること 子どもとの向き合い方のイロハ」、『生活指導』第603号、明治図書、2004年4月、pp.54-56。福田敦志「『ケア』—『自立』と『共生』に向かって」、『生活指導』第672号、明治図書、2009年11月、pp.34-41。庄井良信「『ケア』しあう関係性と生活指導の未来—他者の人生に慈しみ深く寄り添うということ」、同上書、pp.42-49。船越勝「ケアの視点と

- 集団づくりの実践の構図—ケアし合う関係から  
 集団の自治の地平へ—『生活指導』第 698 号、  
 高文研、2012 年 1 月、pp.42-57。「ケアと自治  
 を折り重ね、『パブリックな世界』を創る—個人  
 指導と集団指導のしなやかな結合を通して—」、  
 『生活指導』第 708 号、高文研、2013 年 6/7 月、  
 pp.38-45。山本敏郎「生活指導における『ケア  
 と自治』を検討する」、『生活指導』第 711 号、  
 高文研、2013 年 12/1 月、pp.48-53。「ケア、コ  
 ンサーン、コネクションの生活指導—ホームの  
 ある学校を構想する—」『生活指導』第 712 号、  
 高文研、2014 年 2/3 月、pp.46-51。地多展英「ケ  
 アを権利ととらえること」、『生活指導』第 718  
 号、高文研、2015 年 2 月、pp.39-41。黒谷和志  
 「子どもがことばを立ちあげる相互応答と子ども  
 が共に生きる世界を立ちあげる対話を」『生活指  
 導』第 721 号、高文研、2015 年 8/9 月、pp.56-  
 61。「子どもの権利を守り、学校・学級に『共に  
 生きる世界』をつくり出す」『生活指導』第 747  
 号、2019 年 12/1 月、pp.54-61。大和久勝「対話・  
 聞き取りを大切にした集団づくり」『生活指導』  
 第 748 号、2020 年 2/3 月、pp.34-37。谷尻治「子  
 どもの傷を癒し、ケアできる教師とは」『生活指  
 導』第 751 号、2020 年 8/9 月、pp.30-37。折出  
 健二「ケアと自治を軸に集団づくりをどう再構  
 築していくか」『生活指導』第 753 号、高文研、  
 2020 年 12/1 月、pp.66-73。山本みちこ「ケアと  
 自治を軸にした集団づくり実践」『生活指導』第  
 754 号、高文研、2021 年 2/3 月、pp.66-68。川  
 崎恵美「集団づくりにおけるケアと自治をどう  
 すすめたのか」同上、pp.68-70。船越勝「集団  
 づくりにおける『ケアと自治』の関係とは」同上、  
 pp.70-73。折出健二「三氏の応答を受けて—初  
 台車としてのまとめ」同上、pp.73-75。兼口大「対  
 話とケア」『生活指導』第 755 号、高文研、2021  
 年 4/5 月、pp.61-66。全生研では全国大会基調の  
 中でも近年「ケア」が主題とされている。基調  
 提案委員会（文責照本祥敬）「全国生活指導研究  
 協議会 2021 年度基調提案 子ども集団が生活と  
 学習をつくりだす！—〈ケアと自治、学びと参  
 加の学校〉構想—」『生活指導』第 757 号、高文研、  
 2021 年 8/9 月、pp.48-65 参照。なお『生活指導』  
 誌以外に、日本生活指導学会『生活指導研究』（エ  
 イデル研究所）や、日本作文の会編『作文と教育』  
 （本の泉社）も注目すべきであるが、紙幅の関係  
 もあり本研究では『生活指導』誌に焦点をあてた。
- 3 『生活指導』誌上では福島大会が開催された  
 2017 年頃震災と関わって「ケア」という語が使用  
 された。
- 4 ケア・コレクティブ著、岡野八代・富岡薫・武  
 田宏子訳『ケア宣言：相互依存の政治へ』大月  
 書店、2021 年、pp.9-10、pp.200-202。
- 5 前掲「全国生活指導研究協議会 2021 年度基調提  
 案」、p.53。
- 6 『宮坂哲文著作集 第 I 巻』明治図書、1968 年、  
 p.215（初出は「生活指導の考えかたをめぐって」  
 『教育科学』創刊号、1958 年 10 月）。
- 7 二宮衆一「子どもたちの自立と共同を支える生  
 活指導——自治活動と文化活動を通じた集団づ  
 くり——」田中耕治『戦後日本教育方法論史  
 （上）——カリキュラムと授業をめぐる理論的系  
 譜——』ミネルヴァ書房、2017 年、pp.98-103。
- 8 全生研常任委員会編『新版学級集団づくり入門  
 小学校編』明治図書、1990 年、p.1、pp.39-42。
- 9 佐藤、前掲論文。佐藤は本論文のなかで「ケア」  
 と「ケアリング」を区別していない。
- 10 竹内常一『少年期不在—子どものからだの声を  
 きく』青木書店、1998 年、p.40。
- 11 同上、p.40。
- 12 竹内常一『いまなぜ教育基本法か』桜井書店、  
 2006 年、pp.81-116 及び巻末 pp. i - iii。
- 13 全生研常任委員会編『子ども集団づくり入門』  
 明治図書、2005 年。
- 14 竹内常一「子ども集団づくりへの出発」、『生  
 活指導』第 587 号（臨時増刊）、2003 年 1 月、  
 pp.5-9。
- 15 竹内常一「友達のいるクラス—『いじめの文  
 化』から『ケアと応答の文化』へ—」、『生活指  
 導』第 584 号、2002 年 11 月、pp.62-69。ここ  
 での田所実践は『生活指導』1996 年 10 月号掲  
 載「『やっぱり子どもがかわいい』が原点」及び、  
 同誌 1999 年 11 月号掲載「『雨のち晴れ』へ一歩  
 ずつ」。田所の実践記録の中に「ケア」という語  
 は見られない。
- 16 竹内常一「『ケア』と『学級集団づくり』序論—  
 三つのレポートが提起するもの」、『生活指導』  
 第 711 号、高文研、2013 年 12/1 月、pp.28-35。
- 17 竹内常一『新・生活指導の理論—ケアと自治・  
 学びと参加』高文研、2016 年。
- 18 前掲、竹内『新・生活指導の理論』、pp.208-  
 213。八木優子の実践記録「付き合いながら出  
 会い直す」は『生活指導』第 708 号（2013 年 6/7 月、  
 高文研、pp.22-29）及び第 44 回新潟生研大会要  
 項に所収。
- 19 同上、pp.208-212。
- 20 同上、pp.214-215。
- 21 竹内の文章には、個人指導が何の「原則」に  
 かなうものか明記が無いが、この段落で使用され  
 ている表現が生活指導の本質を表すものである  
 と考えられることから、生活指導の「原則」と

- 判断した。宮坂哲文「生活指導の本質」宮坂哲文編『生活指導』明治図書、1956年、pp.11-38。
- <sup>22</sup> 前掲、竹内『新・生活指導の理論』、p.220。
- <sup>23</sup> 同上、p.241。
- <sup>24</sup> 同上、pp.221-227。
- <sup>25</sup> 同上、pp.227-239。
- <sup>26</sup> 鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業』山吹書店、2005年、pp.10-52参照。「1 トラブルを読み解く」(pp.53-66) および「むすび 教室のなかの物語～子どもの声を聞く教師へ」(pp. 241-266) にTをめぐる実践に対する鈴木自身の分析が記されている。その中に「ケア」という語は見られない。
- <sup>27</sup> 竹内常一「子どものなかの暴力と平和—学級崩壊から憲法・教育基本法へ—」、『教育』第715号、2005年8月、pp.21-28。
- <sup>28</sup> 竹内常一「第5章 子どもの中の暴力と平和—学級崩壊から憲法・教育基本法へ—」、『いまなぜ教育基本法か』桜井書店、2006年、pp.155-173。
- <sup>29</sup> 竹内常一「子どもと出会う—力と希望をひらくつながりへ—」、『生活指導』第701号、2012年4/5月、pp.6-14。
- <sup>30</sup> 竹内常一「第4章 子どもと出会う～発達障害の子どもと生きる」、竹内常一・佐藤洋作 編著『教育と福祉の出会うところ—子ども・若者としあわせをひらく』山吹書店、2012年、pp.66-85。
- <sup>31</sup> 竹内常一「第I章 第1節 Tとの出会いから子どもの自治へ」、前掲『新・生活指導の理論』pp.10-34。
- <sup>32</sup> 田所実践に対する竹内の論考を考慮すると、この時点での「ケア」は田所実践の規定を引き継ぐものであることがわかる。
- <sup>33</sup> 前掲『新版 学級集団づくり入門 小学校編』、p.42。
- <sup>34</sup> 竹内は、竹内12-1の注に清の文献と共にマルティン・ブーバーの名を記している(竹内12-1、p.14、文献名は明記無し)。ところが竹内12-2では、その注が削除されており、さらに本文・注を含めブーバーの名は見られなくなっている。この時の竹内の記述は、その内容からブーバーの影響を受けているものと推察される。しかし、竹内自身が参考としたブーバーの文献名を明記していないこと、さらにブーバーの名を削除していることから、竹内におけるブーバーの影響についてこれ以上考察することができない。
- <sup>35</sup> 鈴木、前掲書、pp.61-62。
- <sup>36</sup> ただし竹内12-2においては、鈴木の「直観」を手掛かりとした言葉によるやり取りが「呼びかけ」「応答」とされている(竹内12-2、p.74)。
- <sup>37</sup> なお、竹内が鈴木実践のこの場面について、鈴木の実践記録と異なる記述をしている点を指摘しておく必要がある。
- <sup>38</sup> 八木実践を読み解くと亜美が「ありのままを受け容れてほしい」という言葉にならない願いを八木に発していた可能性が指摘できる。八木の「ありのままを受け容れ」る態度が亜美の「呼びかけ」に対する「応答」であるならば、それ自体批判されるものではない。一方これは「非対称的」な「ケア」として一般化できるものではないためこのような「ケア」を軸とした「学級集団づくり」の理論には問題が指摘され得る。
- <sup>39</sup> さらに、子ども自身が言葉として表現していないものに対して応答することは手放しに善きこととはいえないため、こうした実践的事実を「ケア」と名付けた上で、その真相を学問的に解明すると同時にその是非を含めて検討する必要がある。
- <sup>40</sup> このように「ケア」を定義したうえで、「ケア」と「自治」「集団づくり」との関係について検討することも今後の課題の一つである。「言葉にならない思いや願いへの応答」としての「ケア」を「集団づくり」の「軸」とするのであれば、例えば「自分の不利益には黙っていないこと」「みんなできめて、必ず守ること」という「原則」は問い直しを迫られる可能性がある。竹内は「ケア」を「集団づくり」に位置づける際、「集団づくり」の「転回」、「脱構築」という強い表現を用いた。誰もが「言葉にならない思いや願い」を抱きうるという事実、これに「応答」がなされうるという事実を「集団づくり」の射程に入れたとき、戦後の民主主義と平和を守り抜くという竹内の願いを引き継ぐ生活指導論が展開するのではないだろうか。
- 当然ながら、これは子ども自身が自らの言葉で思いや願いを表現することを否定するものではない。子どもたち自身が自らの思いや願いを表現することを励ましながら、自覚、表現されない思いや願いにも応答しうる「集団づくり」を構想する必要がある。
- <sup>41</sup> 以下の文献等を参考に論じる予定である。  
 ネル・ノディングズ著、立山義康ほか訳『ケアリング：倫理と道徳の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年。  
 一宮寺晃夫訳『教育の哲学：ソクラテスから「ケアリング」まで』世界思想社、2006年。  
 一山崎洋子、菱刈晃夫監訳、『幸せのための教育』知泉書館、2008年。  
 Nel Noddings, Paul J. Shore. *Awakening the inner eye: intuition in education*, Teachers

College, Columbia University, 1984.

Nel Noddings. *Starting at home: caring and social policy*, University of California Press, 2002.

—*The maternal factor: two paths to morality*, University of California Press, 2010.

—*Peace Education : how we come to love and hate war*, Cambridge University Press, 2012.

—*Education and democracy in the 21st century*, Teacher College Press, 2013.

マルティン・ブーバー著、田口義弘訳『我と汝・対話』みすず書房、1978年。

—山本誠作訳「教育論」、『ブーバー著作集 8 教育論・政治論』みすず書房、1970年。