

集団づくり・ケアリング・セルフヘルプグループ

Group-guidance, caring, selfhelpgroup

船越 勝

FUNAGOSHI Masaru

(教育学教室)

抄録

新自由主義政策の市民生活への徹底化が行なわれるなかで、いわゆる格差問題が「貧困」問題に焦点化されて来つつある。こうした状況のなかで、階層分化が進行し、学校制度の再編や家族関係の変貌が生じ、その結果として、「新しい」貧困が発生している。そうしたなかで、新しい教育課題として、ケアリングの重要性を主張しつつ、とりわけ重たい課題を抱えた子どものためのセルフヘルプグループの役割を提起した。また、「<あいだ>のなかの正義」論を集団づくり実践に引き取りつつ、哲学・倫理学上の論争課題でもある正義とケアのと統合の可能性について指摘した。

キーワード：集団づくり、ケアリング、セルフヘルプグループ、正義とケア

1. 格差問題から「貧困」問題へ

1.1. 新自由主義政策の市民生活への徹底化

今、改めて、「貧困」問題が目に見えるかたちで社会的に広がりを見せている¹⁾。

この背景にあるのは、いうまでもなく、新自由主義政策である。新自由主義とは、二宮厚美氏によれば、自由競争を基本原理として、経済の効率化と活性化を追求するイデオロギーと制度であり、そのために、規制緩和を通して、公共領域の市場化と民营化を行い、公共性を切り下げるものである。

こうした新自由主義政策は、渡辺治氏の研究によると²⁾、1980年代の中曽根内閣時代に導入が試みられたが頓挫し、1994年の細川連立内閣から本格的に導入されたとされる。そして、小泉内閣においては、それがいよいよヒートアップし、市民の日常生活に至るまで徹底化されるに至った。

現安倍内閣においては、再チャレンジ政策に見られるように、一定の修正とも思われる政策的対応を試みながら、基本的にはこれまでの新自由主義政策が継続して執り行われている。

1.2. 階層分化の進行

その結果、日本社会はどうなったのか。

それは、平等社会から「格差社会」への変貌である。日本の社会は、高度成長以降、「総中流社会」といわれてきたように、アメリカなどと比べて、社会的な格差の小さな社会を実現してきていた。また、それは、社

会的な階層移動の可能性が高い、開放的な社会構造であったからでもあった。

しかし、1990年代の新自由主義政策の本格的な採用以降、「勝ち組」と「負け組」といわれるように、日本社会は階層分化が進行し、金持ちの子どもは金持ちに、庶民の子どもは庶民にという経済的・文化的な再生産の傾向が強まっていった。その結果が、今日の「格差社会」の誕生である。その格差とは、まず第一に、ジニ係数に表れているように、経済格差の問題であるが、同時に、教育問題に引き取っていえば、学力格差や意欲格差、さらには、希望格差³⁾といった多層的な現れを示している。

つまり、新自由主義というのは、その名に反して、競争に勝ち続ける者だけが自由を享受できるのであり、「幸せ」になれる社会なのである。

1.3. 学校制度の再編

こうした新自由主義政策は、教育政策にも取り入れられ、小・中学校での学校選択制度の導入、高校での総合学科や専門学科、単位制高校の新設に見られるような横への多様化と、小中一貫、中高一貫校（制度）の新設に見られるような縦への多様化が進行した。こうした学校制度の再編過程と平行して、中学校や小学校の私立学校受験が急激に増加していった。

その結果、たとえば、公立中学校などでは、いわゆる「上抜け」ともいべき状況が一般化し、今や、一般の公立学校の「スラム」化が進行しているという議

論も行われているのである。

1.4. 家族関係の崩壊の進行

では、新自由主義政策の下、家族はどうか。それは、一言で言うと、教育家族と「崩壊家族」との分化が進行したといえることができる。

子どものより高い階層への移動を至上目的とする教育家族では、「愛」という名の支配という「見えない支配」から、ストレートな「学力向上」要求を表す競争主義への転化が生じた。それは、教育家族の親が、「小さなパイ」を目指してのいっそうの競争への参入を追究したからである。その結果、教育家族の子どもは、今まで以上のストレスの蓄積と「見捨てられ不安」に苛まれることになった。

他方、「低所得者層」やマイノリティへは困難が集中し、結果として、いわゆる「崩壊家族」が少なからず生まれた。それは、家庭における経済的崩壊が関係の崩壊・心理的崩壊を生むからである。また、こうした「崩壊家庭」では、子育ての放棄と児童虐待の増加、さらには、子どもの「棄民」化という問題も発生し、そのなかで育った子どもには、「心の傷」や心的外傷後ストレス障害（PTSD）などに見舞われることになった。

1.5. 「新しい貧困」の発生と憲法的生存権の危機

こうしたなかで、働いても働いても、賃金が生活保護の水準にも至らないような、「ワーキングプア」⁴⁾などの「新しい貧困」問題が、最初に指摘したように、誰の目にも見えるかたちで生じてきているのである。日本は、今やアメリカに次いで貧困化率の高い国になっている。これは、人件費削減を目的にした、非正規雇用の増大が背景にある。また、現在その導入が模索されている「ホワイトカラーエグゼンプション」など、労働法制の「改革」が行われると、それはこうした傾向をいっそう促進することになるだろう。

このような現実、憲法25条の生存権規定の崩壊の危険性を指し示している。まさに「社会正義」の崩壊である。人間が人間として、人間らしい生活を送ることができるようなセーフティネットの再構築の必要性が問われているのである。

2. 「新しい貧困」の再生産のなかでの子ども

一人間らしい生活と関係を奪われてきた子ども

2.1. 児童虐待の増加

こうした「新しい貧困」の再生産のなかで、子どもはどのような状況に置かれているのか。それは、一言で言うと、人間らしい生活と関係を奪われているということである。

その象徴的な表れが、児童虐待やマルトリートメントの増加である。児童虐待についていうと、2006年6月29日に発表された全国の児童相談所の児童虐待相談件

数は、H17年度34451件（速報値）で、この間右肩上がり急増している。また、この件数が必ずしも実態を忠実に反映しているわけではなく、氷山の一角であることはいうまでもない。

2.2. 虐待を受けてきた子どもによく見られる問題

では、このような児童虐待を受けてきた子どもは、どのような問題を抱え込むことになるのか。一般的には、「被殴打児童症候群」（バタード・チャイルド・シンドローム）といわれているが、楠凡之氏は、具体的に次のような9つの発達課題を指摘している⁵⁾。

- ①大人との安定した関係を築くことの困難さ
- ②再現のない「甘え」とそれを裏切られたときの攻撃、他者を操作するための行動化
- ③虐待的関係の「ごっこ再現（再現）」
- ④力関係に対する過敏さと力による支配
- ⑤自分の世界への閉じこもりと空想世界への没入
- ⑥突然の激しいパニックや自傷行為
- ⑦「食」やモノ、お金に対する異常なこだわり
- ⑧経験から学ぶことの困難さ
- ⑨自尊感情の低さ、自己肯定感の弱さ

このような発達課題を示す子どもは、今や特別な事例ではなく、一般的に見られるような状況にある。また、文部科学省の「生徒指導上の諸問題の現状について」の調査によると、小学校などでの暴力行為の急増がこの2～3年の間の特徴として指摘されるが、これは上記の児童虐待の増加とそのことを起点とした「暴力の連鎖」と決して無関係ではない。どのようにしてこの「暴力の連鎖」という回路を絶ち切るのか、私たち教師に問われている大きな課題である。

2.3. 「学びからの逃走」と「生活からの逃走」、 「現在からの逃走」と「未来からの逃走」

「格差社会」とその中心的課題である貧困化が広がるなかで、佐藤学氏は、学校教育の課題として、「学びからの逃走」という問題を指摘している⁶⁾。勉強の成果としての「果実」、すなわち、社会的な階層上昇が困難になるなかで、「～のための勉強」は崩壊し、子どもたちが学びから逃走するのはいわば当然である。しかし、逃走しているのは学びからだけではない。日々の日常生活からも、意欲格差といわれるように、子どもたちは逃走しているのではないか。

また、このような「現在からの逃走」だけでなく、最近の子どもたちは、早くから自分の将来を見限っているといわれている。それは、自分たちのかけがえない未来からも逃走しているということではないか。

「学びからの逃走」と「生活からの逃走」、 「現在からの逃走」と「未来からの逃走」という2つの視座は、今の子どもの現状とこれからの指導のあり方を考える上で、非常に重要なキーワードになってくる。「現在から

の逃走」ではなく、「現在の充実」、「未来からの逃走」ではなく、「未来への希望」をどのように紡ぎ出していくのか、私たち教師の指導とともに、いやむしろそれ以上に、大人のあり方が問われているのである。

3. ケアからセルフヘルプグループへ

3.1. ケアが必要な子ども

児童虐待やマルトリートメントの増加とそれを起点とした暴力の連鎖、「学びからの逃走」と「生活からの逃走」、「現在からの逃走」と「未来からの逃走」という2つの視座と課題としての希望を紡ぐということを考えるのであれば、こうした子どもたちに対するケアという行為は、不可欠のことになってくる。すなわち、彼ら・彼女らは、まず持ってケアが必要な子どもであるということである。

ケアの概念は、辞書的には、もともと第一には、注意をする、用心をする、第二に、心遣い、配慮、第三に、世話をするを意味しているが、ここでは、さしあたり、子どもとして、人間としてなされるべき他者への配慮や世話という意味での「心配り」のこととして押さえておきたい⁷⁾。しかし、同時に、ケアという営みは、そのことが自己目的というより、ケアをされる側の当事者が自律的に自己実現を遂行することができるための対人援助なのである。

こうしたケアは、権利として保障されるべきものであり、戦後の教育学の展開のなかでは、教育と福祉の結合という視座で追究されてきたものと重なる⁸⁾。また、生活指導実践としても、1950年代の生活綴方教師による仲間づくりの実践のなかに、典型的に組み込まれていたものである⁹⁾。

3.2. ケアと応答の弁証法

では、このようなケアという問題を、私たち教師は、どのように指導の問題として引き取っていけばよいのであろうか。それは「ケアと応答の関係」をどのように紡ぎ出すかということだと考えられる。その際、このケアと応答という2つの行為の関係は、まさに弁証法的ともいっていいような相互作用の関係にある。

こうした「ケアと応答の弁証法」的關係について、筆者は、次のような3つの視点から指摘している¹⁰⁾。

それはまず第一に、教師が傷つけられた子どもにケアをすることによって、その子どもの応答を引き出すということである。虐待などの暴力を受け続けてきた子どもは、「人間に対する基本的な信頼感」(エリクソン)を身に付けていないので、他者不信や人間不信に深く囚われている。だからこそ、裏切られても裏切られても確かにこの先生だけは、信じてあげることができるという応答を引き出すまで、その子どもをケアし続けるのである。そのことを通して初めて、傷つけられた子どもは基本的な信頼感を奪還することができるし、教

師としての前向きな指導を受け入れてもらう土壌が成立するのである。

第二に、傷つけられた子どもの様々な発言や行動に教師が応答し続けることが、その子どもをケアすることになるということである。暴力的な傾向を持つ子どもは、管理的な学校や社会のなかでは、抑圧・排除されてきた歴史を生きてきたので、強い疎外感を持っている。それゆえ、自分は「自らの生きる世界」から受け止められていない、自分には「自らの生きる世界がない」という思いに悩んでいる。だからこそ、私たち教師は、彼らの行動がたとえ否定的な行動であっても、排除・抑圧したり、さらにいえば、無視したりするのではなく、生活指導教師として、人間として応答し続けるということが大切になる。そのことが彼ら・彼女らを受け入れ、ケアすることになるのである。

第三に、教師が傷つけられた子どもと「ケアと応答の関係」を切り結び続けることが、仲間がその子どもに関わっていく際のロール・モデルになるということである。そして、このことを通して、子ども集団のなかに、自主的・自治的に「ケアと応答をし合う関係」を生み出していくことになるのである。このような「ケアと応答の関係」を紡ぎ出すことによる指導が、いま、生活指導実践においても求められているのである。

このような「ケアと応答の弁証法」は、たとえば、最近の集団づくりの実践などに典型的に見られる¹¹⁾。

3.3. ケアからセルフヘルプグループへの転換

しかしながら、このような生活指導実践としてのケアの重視は、問題点もある。それは第一に、教師のケアがとすると一対一の個別指導、さらには共感や受けとめという指導に閉ざされてしまい、集団指導へと開かれていかないという傾向を生み出しているという問題である。また、第二に、子どもたちへのケアに奔走させられ、教師自身がバーンアウトしてしまうということである。つまり、子どもへのケアと教師のセルフケアとの関係の問題もあるのである。

こうした状況を越えていくために、先の「ケアと応答の弁証法」にいう第3の視点を発展させ、教師による個別のケアからセルフヘルプグループを通してのケアへと発展させていくことが望まれる。

3.4. セルフヘルプグループとは

ここでいうセルフヘルプグループとは、何らかの生きづらさを抱えた当事者たちが、自分たちの「生き残り」(サアヴァイブ)ための関係性を紡ぎ出すことを通して、セルフケアしていく集団である。「自助グループ」と訳される。たとえば、アルコール依存症患者のためのAA(アルコホリック・アノニマス)や薬物依存症患者のダルクなどが典型的なセルフヘルプグループである。

こうしたセルフヘルプグループは、斎藤学氏のいう地縁や血縁とは異なった結合原理としての「問題縁」¹²⁾と重なり合うものであるし、その関係性の特徴は、「共苦の連帯」¹³⁾ともいうことができよう。

このようなセルフヘルプグループを通じたケアは、私が子ども集団づくりで追究してきた居場所集団の第一次集団的性格と重なり合う側面を持っているが、しかし、ここではより限定的に、課題を抱えた子どもの「生き残り」のための問題別小集団の機能として押さえたい。これまでの教育においては、たとえば、いじめ問題に対するピア・カウンセリングにもとづくピア・サポートなどがあげられよう。集団づくりの実践では、京都生研が追究してきたツッパリ学習会などが該当するのではないか¹⁴⁾。

こうした実践的試みを集団づくりの実践におけるセルフヘルプグループの試みとして引き取れないかという構想なのである。

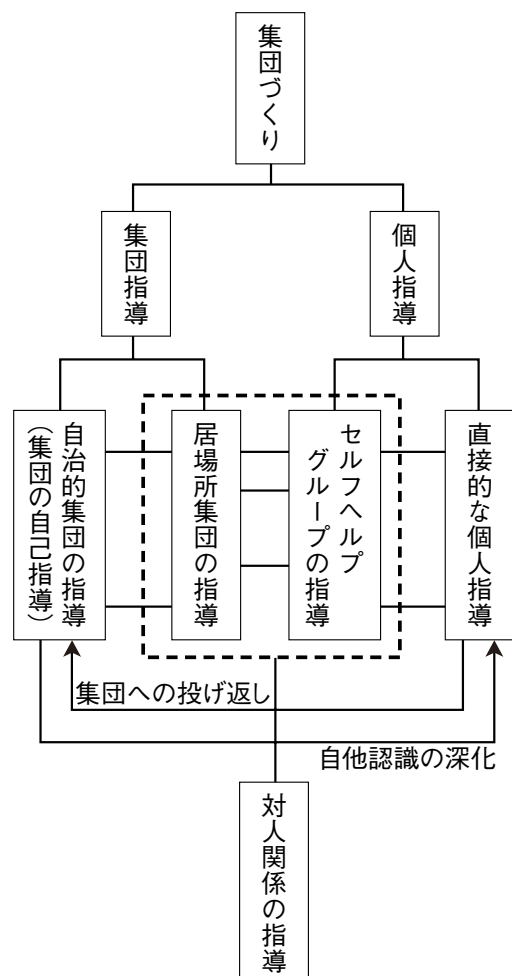


図 集団づくり実践の指導の構図¹⁵⁾

3.5. セルフヘルプグループの機能と構成

セルフヘルプグループは、A.H.カッツなどの研究によると、次のような5つの機能を持っているといえる¹⁶⁾。

第一は、認知の再構築である。セルフヘルプグループの構成員は、負の烙印（スティグマ）を押されていることが少なくない。だから、否定的な意味づけを転換させ、認知を再構築していくことが重要である（リフレイミング）。

第二は、適応のスキルの学習である。セルフヘルプグループの構成員は、社会的なつながりを断ち切られている場合があり、だからこそ社会化を促し、社会との「再結合」（J.ハーマン）を可能にしていくことが大切になってくる。

第三は、情緒的サポートの機能である。セルフヘルプグループの構成員は、何らかの生きづらさを抱えているからこそ、集団を通じたメンタルサポートが重要になってくる。

第四は、エンパワーメントの機能である。ここでいうエンパワーメントとは、単に勇気づけなどの意味ではなく、本人が本来有している権利性を自覚し、その権利を主体として行使できるようになる過程のことをいう。

第五は、ヘルパー・セラピーの機能である。これは、セルフヘルプグループの構成員が、ケアの客体ではなく、主体になること、そして、ケアをすることを通して最も自分自身がケアされることを意味している。

セルフヘルプグループの機能をこのように理解すると、セルフヘルプグループの構成は、基本的に同じ生きづらさを抱えた当事者からなることになる。しかし、その当事者たちが生きづらさを抱えているのは、本人たちの問題であると同時に、彼ら・彼女らが所属している集団の課題とも関わっているため、誰もがよく生きることができるためには、当事者たちの生きづらさを自ら及び自分たちの集団の問題として考えることができる仲間（共同リーダー）が加わっていくことも考えられ得る。

たとえば、藤木実践における問題（トラブル）解決班なども、このような性格を持った実践ということができよう¹⁷⁾。

4. 社会正義を打ち立てる子ども集団づくりの地平へ

4.1. ケアから正義へ、そして、その統合へ

このようにケアの問題を、生きづらさを抱えた当事者による「生き残り」のためのセルフヘルプグループの機能の問題として引き取ると、それはケアから正義をどのように紡ぎ出すかという問題になってくる。

これまでケアと正義は、政治学や哲学においても、たとえば、コールバーグ・ギリガン論争に典型的に表れているように、二元的・対立的にとらえられる傾向が強かった。したがって、正義を論ずる場合も、正義は歴史を超越した理念としてとらえられたり、非常にスタティックなものとして把握されたりする傾向があ

ったのである。それゆえ、正義という暴力などという言説も行われることになったのである¹⁸⁾。こうした傾向は、生活指導や集団づくりの理論と実践においても、同様であったということが出来る。しかし、上述の議論からすれば、ケアと正義は密接不可分なものとして存在していることがわかる。

4.2. <あいだ>のなかでの正義、不正義

こうしたケアと正義の密接不可分の関係を深める上で、興味深いのは、大川正彦氏の「正義」論である¹⁹⁾。その特徴は、<あいだ>のなかでの正義と不正義という点にある。

大川氏は、まず、不運と不正義、不運なことと不正なこととの区別を指摘する。ここでいう不運と不正義とは、人間の力では何とも制御することのできない不運と、我々が対応し是正すべき不正義というように一般的には区別されるが、この区別は固定的ではなく、個人によって異なる。いやむしろ、この区別は、脱政治化され、自然なもののように思われているが、政治的に決定されているのである。したがって、一人ひとりの「不正義感覚」をまずは聴きとることが大切であり、その上で、その「不正義感覚」をめぐる差異やズレを分かち合うことが重要になってくる。すなわち、<あいだ>のなかでの分かち合い、分かり合い、そしてその在り難さ、在りえなさとしての正義ということである。このことは、必然的に、異質な他者の間での「不正義感覚」をめぐる、翻訳する正義ということが要請されることになる。

4.3. 「暴力か沈黙か」から<あいだ>のなかでの正義へ

「格差社会」や貧困化のなかで、抑圧され、重たい課題を抱えている子どもは、「暴力か沈黙か」という応答の表れ方は異なるが、しかし、内面における真実の声は、押し込められたままである。こうした押し込められた「声」を抑圧されてきた子どもが、セルフヘルプグループという生きづらさを抱えた当事者による集団のケアを通して取り戻す時、<あいだ>のなかでの正義は紡ぎ出され、立ち上がってくる。それは、子どもたちが持っている正義に対するヴォイスの権利ということができよう。

こうしたプロセスのなかで、子どもたちは、自らのアイデンティティを再構成し、「負の烙印」のプラスの価値への転化を行っていく。そして、自分の人生に向き合う勇気を取り戻し、自らの人生から逃げず、背負う主体になる（エンパワーメント）。

4.4. 子ども集団づくりにおける位置づけ

では、こうした<あいだ>のなかでの正義という視座は、私たちの子ども集団づくりの理論と実践において、どのような位置づけになるのか。

まず第一に、従来は正義かケアかという二元的な位置づけにあった両者を、近年重視される傾向にあったケアから正義へとシフトチェンジし、さらに両者の統合を図るという意義がある。

第二に、『共同グループを育てる』で提起した「共同グループ」や対抗的公共圏の議論とその出版後議論を展開してきたケアリングの議論の接合を行うということである²⁰⁾。

第三は、居場所集団や初期の小集団指導をめぐってである。居場所集団をめぐっては、①目的概念か、実態概念か、②第一次集団か、ありのままの関係性か、③親密な関係（居場所づくり）か、よそよそしい関係（市民としてのマナーとルール）かなど、様々な論争が行われてきた。しかし、前自治的段階から自治的段階への発展は、<あいだ>のなかでの正義の確立過程としてとらえ直すことが可能ではないか。

第四は、子ども集団の発展過程における正義とケアのあり方である。前自治的段階では、正義は、居場所集団のなかでの正義の不確立、確立、居場所集団間での正義のズレと進む。しかし、この段階では、少数者の<声>が聴きとられず、正義に反映していない。しかし、自治的段階では、少数者の<声>が子ども集団の正義に反映し始める。すなわち、子ども集団の<あいだ>のなかでの正義の組み替えである。

こうしたプロセスと平行して、教師のケアから、居場所集団やセルフヘルプグループのケアへのケアのあり方は、展開しているのである。

5. 子どもの生存権としての教育権保障と社会改革

2006年12月15日、臨時国会にて、多くの市民の反対を押し切って、教育基本法「改正」案が可決された。それは、いうまでもなく、憲法改正を視野に入れた行動である。しかし、9条の会に代表されるように、子どもが人間らしく生きられる学校づくり・地域づくり・世界づくりのためのセルフヘルプグループは、日本社会の中に網の目のようにつくり出されている。そこから、新しい<あいだ>のなかでの正義を立ちあげていくことが求められているのだ。そして、そのことを通して、子どもと大人の生存権保障と教育改革と社会改革を串刺しにした実践の可能性が、今開かれていくのである。

注

- 1) 日本社会の格差社会化や貧困化をめぐる議論については、その口火を切った佐藤俊樹著『不平等社会日本—さよなら総中流—』（中央公論新社、2000年）、議論の整理を行った橋本俊詔著『日本の経済格差—所得と資産から—』（岩波書店、1998年）、同著『格差社会—何が問題なのか—』（岩波書店、2006年）、橋本・浦川著『日本の貧困』（東京大学出版会、2006年）を参照されたい。

- 2) 渡辺治著『講座現代日本1 現代日本の帝国主義化 形成と構造』大月書店、1996年参照。
- 3) 山田昌弘著『希望格差社会』新曜社、2005年参照。
- 4) 岩田正美著『現代の貧困 ワーキングプア／ホームレス／生活保護』筑摩書房、2007年、門倉貴史著『ワーキングプア—いくら働いても報われない時代が来る—』宝島社、2006年参照。
- 5) 楠凡之著『気になる子ども 気になる保護者—理解と援助のために—』かもがわ出版、2005年参照。
- 6) 佐藤学著『学びから逃走する子どもたち』岩波書店、1997年参照。
- 7) ケアという行為には、同時に、ケアを受ける者に対する支配性や抑圧性が忍び込みやすい点に注意を払う必要がある。その点に関わって、父権的温情主義などと訳されるパターンリズムの問題性についての検討が必要である。さしあたり、澤登氏の『少年法』（中央公論社、1977年）を初めとした一連の著作を参照のこと。
- 8) 小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房、1972年参照。
- 9) ケア的な行為を含んだ戦後の生活綴り方教育の実践については、さしあたり『教育実践記録選集』全5巻（新評論、1965～1966年）に所収の一連の仲間づくりの実践について参照のこと。人間教師や「魂の技師」と称した生活綴り方教師が持っていた指導のケア的性格については、稿を改めて別途検討を試みたい。
- 10) 拙稿「いま求められる学童保育実践の課題」全国学童保育専門性研究会編『学童保育研究』第5巻、2006年参照。
- 11) 中村・高木・田中・福田・船越著『ゆきづまる中学校実践をきりひらく—苦悩を乗り越え、共同の世界へ—』クリエイツかもがわ、2005年参照。
- 12) 斎藤学著『アダルトチルドレンと家族—心のなかの子どもを癒す—』学陽書房、1996年参照。
- 13) 「共苦の連帯」という言葉は、折出健二氏が哲学者ヘーゲルの言葉を元に意味づけたものである。折出著『人間的自立と教育』青木書店、1984年参照。
- 14) 藤木祥史著『おれの人生、俺のもの—進路問題を切りひらく—』明治図書、1994年、中村・高木・田中・福田・船越著『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』等参照。なお、生活指導における親密圏やセルフヘルプグループの意義については、楠凡之「親密圏と対抗的公共圏に関する一考察」（『生活指導研究』No.21, エイデル研究所、2004年）を参照のこと。
- 15) この図は、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）所収の学級集団づくりの指導を表した図をもとに、筆者が作成したものである。
- 16) A.H.カッツ著・久保紘章監訳『セルフヘルプグループ』岩崎学術出版社、1997年、田中智恵海著『セルフヘルプグループ—自己再生の援助形態—』八千代出版、2000年等参照。
- 17) 藤木祥史「トラブルを平和的に解決する技を」船越勝他編『学級崩壊克服のみちすじ かわる教師かわる教室Ⅴ 中学校』フォーラム・A、2001年参照。
- 18) 正義とケアをめぐる諸議論については、川本隆史著『現代倫理学の冒険—社会理論のネットワークへ—』（創文社、1995年）、同編『岩波新・哲学講義6 共に生きる』（岩波書店、1998年）、伊藤博美「正義対ケア論争」中野・伊藤・立山編『ケアリングの現在—倫理・教育・看護・福祉の境界を越えて—』（晃洋書房、2006年）などをさしあたり参照されたい。
- 19) 大川正彦著『正義』岩波書店、2000年参照。
- 20) 船越勝他編『共同グループを育てる—今こそ集団づくり—』クリエイツかもがわ、2002年、中村・高木・田中・福田・船越前掲書などを参照。