

指定討論 保育における社会的次元とは

中西新太郎

(横浜市立大学名誉教授)

(以下は、2016年度日本保育学会自主シンポジウム「社会的視点から保育を問い直す—社会保育学の試み」にて求められたコメント概要を文章化したものである。シンポジウムでの5人の方の報告が前提となっていることを了解されたい。)

1

本シンポジウム趣旨報告(三国和子)では、従来の保育学研究が、保育制度や児童福祉といった、社会的視点に立つアプローチを軽視してきたのではないかとの問題意識から、保育のあり方全体に社会的視点をつらぬく必要があるのではないかという意欲的な提起がなされた。そして、社会的視点がつらぬかれた保育研究を「社会保育学」と呼び、その含意と可能性とが、続く4報告で具体的に検討されている。

社会保育学構想を、「子どもの育ちを中心に置き、「社会で育てる」ことの意味を追究する」と位置づける提起はきわめて斬新で、各報告者に共有された課題意識も鮮明である。筆者もまた、趣旨報告が端的に提起した、社会的視点からの保育の問い直しという課題設定に強く同意するものであり、その重要性と意義とが保育分野でより広く共有されることを願っている。

考えてみれば、子どもの育ちが社会的次元を不可欠に備えていることは当然であり、社会的視点を持たないことの方が奇妙だろう。「子どもの育ちにとって〈社会〉が外在的にしか位置づけられて来なかったのはなぜか」、あるいは、「子どもの育ちに本質的に(根源的に)に組み込まれているはずの社会的次元がそれとして意識化されず看過されがちなのはなぜか」という問いこそが提起されてしかるべきはずだ。

おそらくそれは、社会的視点や社会的次元というさいの〈社会〉という像が、子どもの育ち、さらには保育のいとなみ全般にとって外在的な位置に定位されてきたことに由来する。保育のみならず、各領域でのケアや教育のいとなみについても同様であり、社会的視点が当該領域の追究に付随的に外挿される。広くケアを核とするいとなみ全般に対する〈社会〉のそうした関係づけは、近年批判に晒されるようになってきた¹とはいえ、社会的視点や社会的次元に関する理解のバイアスは、いまなお根深く存在する。それゆえ、社会的視点に立つ保育のとらえ直しという提起が重要な意味を持つのである。

2

では、保育のあり方をとらえ直すさい、「社会的視点に立つ」とは具体的にどのような視点を持つことなのか。筆者の表現で、子どもの育ち・保育のあり方に社会的次元を組みこんでとらえるとはどういうことなのか。

趣旨報告に続く4報告を受けとめるために、補助線として社会化 socialization というカテゴリーを援用してみたい。

周知のように、子どもから大人への移行過程は、総じて社会化という言葉で括られる。子どもが大人になる過程の理解、把握は、そもそも、子どもや大人という観念自体が歴史的に変遷してきたことからわかるように、社会的・歴史的視点抜きにはなしえない。子どもから大人への移行としての社会化には、成長・発達領域もふくまれるから、社会化という観点を導入するなら、成長・発達過程の検討に社会的視点が不可欠

なのは自明であろう。成長・発達を社会化の一環に位置づけることは、社会化の内容を分類し、成長・発達をその一要素とみなすというだけの意味にはとどまらない。それを確認するのに必要な点にかぎって、社会化カテゴリーの内容に敷衍しておこう。

社会化という課題は、簡潔に言って、個別の能力や性向、おかれた環境のちがいににかかわらず、自らの生存を可能にする社会形成ないし社会構築を遂げることと規定できよう。人は〈社会-人〉²として特定の社会に位置づけられることなしに人たりえない。ここで、「社会に位置づけられる」とは適応を意味しない。〈社会-人〉として人が社会に「位置づく」ことは、そうあるような社会が形成されることでもある。つまり、外的環境・条件としての社会に諸個人が順応すること、順応できるようなスキルを磨くことが「位置づく」ことの核心なのではない。そうみってしまうと、最初に指摘した、外在的な社会像の誤りに陥ってしまう。

子どもの大人への移行としての社会化は、通常、職業的社会化、政治的社会化、成長・発達という3次元で把握され、この3次元それぞれに対応して、経済的自立、市民的自立、人格的自立という社会的自立の内実が想定されてきた。注意すべきは、社会化のこの3次元が相互に関連し、相補的であるとともに不均等で矛盾をふくむ点である。それは、たとえば、成長・発達次元で大人とみなされても経済的に自立できない、たとえ子どもであっても市民権の保障（子どもの権利）というかたちで政治的社会化の遂行が部分的であれ認められていること等々から容易に首肯できよう。

以上から窺えることは、子どもが大人になってゆく過程のどの次元も、その本質からして社会的性格を帯びているということである。

3

子どもの育ち、保育分野に引きつけ、ここまで述べてきた社会的次元の位置づけが持つ含意をまとめてみよう。

第1は、趣旨報告が提起しているように、子どもの育ちと保育のいとなみとをもっぱら個人（個体能力）の成長・発達に焦点を当て理解する方法論的視点には欠陥があるということ。「子ども本来の発達などというものは見つからない」し、「発達研究の分析単位は「一人の子ども」ではない」（永野重史『発達とは何か』東京大学出版会、2001年165頁）。発達心理学の知見で自明と思われるこの了解に従えば、一人ひとりの子どもの育ちとそれをケアする保育のいとなみについて、いわば方法論的個人主義とは異なるアプローチが要請される。この要請は、個人化 individualization との対比で把握される社会化（集団化）という視点の確保というようにも表現できよう。

一人ひとりを見ること、一人ひとりにかかわることが不可欠で中心的なケア関係や教育関係（学習過程）にあっては、しばしば、この要請は自覚されにくく看過されやすい。しかし、誰かひとりについてその成長をみることの内には、成長それ自体を社会的次元においてつかむことが含まれていなければならない。それが方法論的個人主義とは異なるアプローチという要請の持つ意味である。

第2に、子どもの育ちや保育のいとなみを豊かにする、あるいは阻害する社会的環境を論じるさい、その社会的環境とは、成長・発達にとっての外的条件ではなく、成長の過程と内実とに直接かかわるという意味での環境だということ。そして、そうした社会的環境がどうあるかは、子どもたちが取り結ぶ世界とのかかわり方（人格の不可欠な構成部分）を根源的に規定する。

社会的環境の外在的な把握は成長・発達領域の自律性を暗黙裡に仮定することと表裏一体の関係にあり、社会的環境を整えるという課題が、環境上の困難を抱えた子どもへの支援として個別化され限定される原因になる。社会的環境の困難を社会化の機能不全と言いかえてみよう。ある子ども（子どもたち）がぶつかっている環境上の困難（貧困等々）は、もちろん当事者たる子どもに苦痛と損害を与えるのだが、それだけで

なく、社会化のしくみ・動態が持つ欠陥を露呈させもする。たとえば、給食費が払えずにいる子ども（家庭）を放置することで、トータルな社会的メカニズム・装置としてある成長過程や成長環境の欠陥が無視・放置されるということだ。給食費を払えるようにする支援は、社会化のこの欠陥を正すことを意味する。義務教育の無償等の教育環境の整備が子どもの権利として位置づけられているのも、こうした意味においてのことである。この点をみない支援や救済は、困難を抱えた子どもを特別に選り出すことですでにスティグマを与え、彼らを社会的環境の欠けた存在として他者化（ジョック・ヤング）してしまうだろう。

4

子どもの貧困対策という切り口から保育の役割を検討した山野良一報告（「子どもの貧困対策としての保育：ヘックマンとエズピン＝アンデルセンの視点から」）は、この第2の含意にかかわる重要な示唆を提供している。

山野報告は、近年、人材開発のための資源投資として保育に注目する国際的研究動向を踏まえ、「子どもの貧困対策として、保育は理論的にも実証的にも注目され」ており、保育は、不平等な状況に置かれた子どもたちの発達格差に対する再分配施策として、公共性を持つ」と指摘する。子どもたちの育ちに現れる格差——格差をもたらすのは報告の文脈では貧困だが、貧困にかぎられず格差に帰結する機会、条件、関係的要因等に広げて考える——を克服する施策は公共性を持つ。敷衍すれば、保育を養育に欠ける家庭への支援とだけとらえ、保育がないう公共的機能は無視することは、保育（ケア）の社会的あり方すなわち社会化過程におけるケア次元の普遍的な性格を深く損なうアプローチ、発想ということになる。養育に欠ける家庭の子どもに提供される保育——無論、子どもの社会化に必要な養育と質的に異なってはならない——は、原理的には³、現代社会が自らの持続と進歩の必要に迫られて行う施策にほかならない。この点を抜きに養育欠如の家庭に対する特別サービスのように保育をとらえるのであれば、それは救貧型福祉思想への退行と言わねばならない。⁴

この点に焦点を当て、糸田尚史報告（「子どもの発達支援と社会的視点」）が、「保育に欠ける子が保育所（児童福祉施設）に！という選別主義に基づいた社会福祉」ではなく、「保育に欠けているか欠けていないかにかかわらず…中略…保育所に入所できて質の高い保育が受けられる普遍主義に立脚した福祉社会」の実現を目指すべきと述べているのは正鵠を射ていよう。糸田報告は地域に密着し、親子集団を組織しての発達支援のとりくみや、高校生に向けての模擬授業のとりくみを紹介し、広くとらえると、子育て支援の社会的ネットワーク形成が持つ可能性を検討している。そうした試みは保育のいとなみに一見迂遠に映るかもしれないが、前述した、子どもの社会化過程におけるケア次元の普遍的な性格を踏まえるなら、むしろ、保育のいとなみ（質）を構成する本来的な実践と位置づけられるはずである。

さて、山野報告にある「発達格差」には、「能力差」として現れる格差が含まれよう。能力というカテゴリーに焦点を合わせれば、山野報告の論点はアマルティア・センのよく知られた潜在能力論に接続しうる。この接続は、ただちに、能力差として現れるような格差はどのように克服できるのかという難問の前に私たちを立たせる。社会的環境の差異がもたらす「発達格差」を克服できるような保育とは何かという問い（難問）である。

山野報告はこの問いに答え、「どのような保育のあり方（内容等も含め）が再分配を高めるかはまだ不明」としながら、「ひとつのキーは質の改善ではないか」という傾聴すべき論点を提出している。「質に問題を抱える保育、質に格差のある保育制度は、社会的不利にある子どもに新たな不利をもたらすことになるかもしれない」というのである。もちろん、保育の質を端的に規定することは困難であるから、質の格差をあきらかにするためには緻密な検証が必要ではある。親の文化資本や地域に存在する活用可能な養育資源等々、種々

の社会的資源や制度環境が保育の質と不可分にかかわっている以上、それは当然のことである。しかし、そうであるからこそ、質の格差をもたらす制度環境、スキームが問題にされねばならないということ——これが山野報告の眼目であろう。保育への公的投資、保育士賃金などを保育の質に直接かかわることがらとしてとらえる山野報告に強く同意したい。

5

山野報告のこの論点、とりわけ保育者の労働条件変化と保育の質とのかかわりを論じたのが小尾晴美報告（「市場原理の導入と保育の質」）である。小尾報告は、東京都、長野県での公立保育所の非正規化動向に関するファクトファインディング——それ自体、「保育士の労働条件を考慮する研究蓄積は少ない」状況で、貴重な成果である——を踏まえ、保育分野での市場化や公共サービスの民営化が急激に進行している現実を炙り出している。保育の質的保障にとって、「保育士の専門的な知識・技能習得の機会と安定した雇用環境が不可欠」なことは欧米での先行研究から確認されてきたにもかかわらず、市場化の推進政策は保育者の労働条件を悪化させてきた。⁵子ども・子育て支援新制度にもとづく政策、スキームを評価する上で「賃金と労働時間という観点」が必要だとする小尾報告の指摘は、社会問題化した保育士不足問題に関するこの1年の動向から、その正しさが証明されたと言えよう。

市場化の推進政策（新自由主義的保育政策）により保育者の労働条件が低位に抑えられてきたことは、低コストの養育を拡大させ、保育に実質的格差が生じることを意味する。認可保育所への入所要求がきわめて強いことは、明示的でないにせよ、格差化された保育の実状を保護者が感じとっている証左と言えそうだ。実際、株式会社立保育園の劣悪な保育例が数々報告されていることから、市場化の進行が保育の質における格差を出現させている事態はあきらかである。保育士の非正規化、公立保育所の民営化が政策的に容認され推進されている現状を、保育分野における格差、保育の質における格差の容認・拡大の問題⁶としてとらえる視点が必要であり、そうであるからこそ、保育者の労働条件を保育の質にかかわる問題として追究する小尾報告の今日的意義がある。

保育者の処遇が保育実践、保育内容に影響するだろうとの推測は、常識からして違和感はないと思われる。「あそこの保育園は待遇が悪いから、人間関係がぎすぎすしているから…保育士が居着かない」といった評判には、待遇、職場環境の問題と、「だから子どもを通わせるのはちょっと…」という保育の質に対する不安との結びつけがひそんでいる。保育者の処遇低下が政策的に容認されてきた現実を踏まえれば、「保育士の専門的な知識・技能習得と安定した雇用環境」を保障するため「保育所の人事・労務管理制度と、それを担保する政策的バックアップはどのようにあるべきか」に関する「実証的研究が必要」との小尾報告の提言は重要であろう。

小尾報告が示唆するように、保育所における人事・労務管理制度を対象とする研究は不十分で、人事・労務管理のあり方と保育の質とのかかわりに関する検討もまた、総じて、経験的な知見にとどまっているように思われる。それはおそらく、公立ないし社会福祉法人を設置主体とする保育所の運営管理問題が、民間企業のそれとは別種にとらえられ扱われてきたことと関連していよう。しかし、保育分野の市場化・民営化はこの事情を急激に変化させつつある。ここでは、ケア（養育）を核心とする保育のいとなみに市場化・民営化手法が導入されることにもなる問題の一つを指摘したい。すなわち、保育労働を個体能力次元で評価することの問題である。すでに学校教育分野で進行している成果主義的人事評価の危険はその一例である。保育労働への成果主義手法の導入は、その内的ロジックに添い、個体能力観にもとづく成長・発達評価を不可避にする。「子どもの扱いに長けた保育者」という評価は、「扱いやすい子ども」への高い評価に直結する。「子ども扱い」を保育労働の成果主義的基準で評価すれば、そうなることは必然的である。こうした人事評価手

法が、養育（ケア）にとって不可欠で避けえない共同的な領域（社会的次元）を、面倒で邪魔な「夾雑物」として排除してしまうのは明白である。つまり、人事評価手法が保育の質そのものを変質させるのである。

成果主義的視点に立つと、保育実践における共同契機は排除され隠蔽される。しばしば「雰囲気」と表現される職場の人間関係が、保育者に限らず、今日の若年労働者にとり、時に離職の動機になるほど大きな意味を持つのはよく知られている。そうした意識状況は、ケア労働領域への成果主義的視線の浸透と深くかかわっているように思う。

6

「保育士などは「子供にケガをさせないようにたのしく遊ぶ」ことだとばかり思っていたけれど、少しだけ児童のことをかじってみたら、とても深かった」——模擬授業を体験した高校生のこの感想（糸田報告）は、期せずして、養育（ケア）と教育（学習）とを単純に分離してとらえる発想への鋭い批判となっている。子ども・子育て支援新制度の導入に当たり掲げられた幼保一元化の主張は、その前提に、養育と教育の機械的分離（両者のかかわりに関する実践経験と研究蓄積への丁寧な検討の欠如）が見受けられ、いわゆる「小1問題」の解消策としての幼児教育論も同様の傾向にある。糸田報告が紹介する高校生の感想は、そうした養育理解、教育理解の浅さを衝いているが、では、「ただ楽しんでいるだけでなく、意味をもってやっている」「楽しみながら学んでいる」という高校生の観察から浮かび上がる、「楽しむ」と「学ぶ」の原理的關係は何か。楽しく過ごせるよう支える養育と楽しむことをつうじて獲得される学びとはどうかかわっているのか。

「保育における学力へのアプローチ」について、ドイツを中心に近年の国際的動向を整理し、「幼児教育に限らず、教育政策全体がスタンダードの作成と言語教育の強化によって、「学力格差」問題にアプローチしている」とまとめた中西さやか報告（「子どもの育ちと学力保障」）が取り上げているのは、上述の問いである。欧米諸国のみならず、日本でも「学力問題」が焦眉の課題に位置づけられ、学校教育分野ではPISA型学力やアクティブ・ラーニングに関する議論が隆盛をきわめる状況にある。学力をどう身につけさせるかという見地から幼児教育、保育カリキュラムを見直そうとする問題設定もまた、急速に浮上してきた。

これらは概ね、中西報告の言う、「コンピテンシーモデルによるスタンダード化」を指向していると思われるが、「「幼児期へのふさわしさ」から考えると、生活の中でのインフォーマルな学びの記述の方が適しているのかもしれない」という疑問が生まれるのは当然であろう。生活の中で（広く、ケアに支えられて）育まれる学び（糸田報告の、楽しみながらそこにこめられる意味）は、「コンピテンシーによる教育目標の明確化」や「幼児期に獲得すべき能力のモデル化」に吸収するのは無理があり、むしろ、学力保障・学力獲得のそうしたモデルから排除される可能性がある。

この種の学力保障論が、一面では、学力格差の克服策として構想されていることは認めよう。しかし、コンピテンシーモデルによる学習・教育の標準化が、学力格差、階層格差を解消させるわけでないことは、欧米諸国の現実が示しているとおりで。『「生活基盤型モデル」（養育をつうじての学び）もまた、中西報告が適切に説明しているように、文化資本の格差に起因する学力格差を解消させないとすれば、格差克服（学力保障）にとっての問題は、コンピテンシーモデルか生活基盤型モデルかというダイコトミーでは解けないことになる。

ここから浮かび上がるのは、「「学び」や「学力」をどのようなものとしてとらえるのか」（中西報告）という問いである。学力保障、学力格差の解消を言うさいの「学力」、コンピテンシーモデルにおける到達目標として「学力」は、はたしてどれだけ明確に規定されるのか。

数次にわたる戦後日本の学力論争とも通底するこの問いにかかわって、課題を2点挙げたい。

一つは、保育のいとなみの中にすがたを現し、子どもたち一人ひとりが獲得する学びの性格、特質を明確にするという課題である。知能研究の分野での、「思考は身体を通して形づくられる」(レイコフ、ヌニェス)という命題は、身体性の領域が広い意味で知性の獲得に持つ重要な役割を示唆している。身体をつうじて世界とつながる経験——蓄積され活用されるこの経験を身体知と名づけておく——は、言うまでもなく、身体性の統制・活用を体系化した教育カリキュラムには還元されず、これよりもはるかに広い。そして、身体性の領域を解放的に扱う保育の場での経験蓄積が、ゆるがせにできない知的性格と意味とを持つことはよく理解できよう。

保育士が子どもを抱きしめる行為は、一人の子どもの身体性の領域にはたらきかけ、身体性の領域での相互関係をつうじて子どもの心身を解放的にする意味を持つ。身体は一人ひとりに固有の領域であるから、身体知は、ヒトの身体の共通基盤にもとづく一般性を持つとしても、各人の身体性のあり方にそくして個別的に獲得される。各人の生きる状況と文脈にそくして獲得されるような知の堆積は、臨床の知と行うことができる。身体知に限らず、歴史的、社会的に変化する状況と文脈に根ざしているからこそ有用で力を持つ臨床の知は、人が生きる世界に深く根を下ろしている。臨床心理学という耳慣れた言葉に加え、臨床教育学、臨床社会学、果ては臨床哲学まで、臨床という語が冠せられるようになった⁸のは、臨床の知が知のあり方に欠かせない領域として意識されるようになったからであろう。臨床の知をコンピテンシーモデルの想定する学力内に位置づけにくいことは、臨床の知の欠陥ではなく、むしろ逆に、学力モデルの限界性を示唆するものではないのか。

たとえば地域性を状況・文脈の一つとして考慮するなら、「臨床の知」領域がいかに広範囲に存在するか想像が着こう。身体知であれ地域性であれ、保育のいとなみをつうじて獲得される学びの中心に臨床の知がすわっていることは明白であろう。そのことが、保育のいとなみを学力保障にとって副次的な領域とみなす根拠にはならない。そうした認識は「学力」カテゴリーの限界を自覚できないことに由来する倒錯にほかならない。

課題の2点目に移ろう。

身体知、臨床の知について述べたことからすでに示唆されているように、臨床の知は本質的に関係的世界を対象としている。子どもを抱きしめる保育士の行為は、対人関係をつうじて世界の知的獲得への道筋を拓く構造となっている。「抱きしめる」身体をつうじて現れる関係的世界は、言葉であれ表情であれ、別の仕方によっても可能であることは明白であろう。⁹肝心なのは、他者に対するかかわり合いの場(次元)でこそ臨床の知がかたちづくられる、ということだ。他者とのかかわり合いの場に支えられる知のあり方、知の獲得は、言い換えるなら、知の獲得における社会的次元と言ってよい。他者とともに在ること(共在性)ことが知の獲得引いては成長・発達にとり根源的重要性を帯びていることは、たとえば、コミュニケーション研究や人工知能研究の分野でも指摘され始めている。¹⁰ 個体能力、個人のスキルとしてあらかじめ個別化されたコミュニケーション・スキルの観念が関係的世界を生成場所とする臨床知の集積たるコミュニケーションのすがたをいかに歪めてしまうかは、実践的にも理論的にも理解できるはずである。じっと黙って子どもの言葉がこぼれ出るような位置に身をおくこと、つまり他者の動ける場所を自分の世界につくること(関係的世界が出現できる「余白」を保障すること)は、保育者の実践ではなじみ深いものだろう。そういう他者の「居場所」抜きには成り立たないケア関係¹¹とは、それゆえ、臨床の知が豊かに生成してくる場なのである。

スイス連邦統計局が主導したキー・コンピテンシー定義の試み(DeSeCoproject)には、「他者と関係をもてるようにする」能力が組みこまれていた(『キー・コンピテンシー』明石書店2006、202頁)。

これは、コンピテンシーモデルの学力像でも社会的次元が想定されていることを意味する。この点に着目して、臨床の知をコンピテンシーモデルの学力に吸収しようという主張が成り立ちうる。保育における学びを、この方向での「教育」へと引き寄せる考え方である。しかし、他者とのかかわりを生み出すいとなみを各人の能力の側にのみ位置づけ、そうした能力の陶冶（社会性の涵養）を掲げる「教育」が、知の社会的次元をいかに狭くとらえ、社会的次元の持つ性格を歪曲するか^{1 2}は、前述した臨床知のあり方から知られるとおりである。必要なことは、学力論・学習論に、ケア次元の、したがって社会的次元を核心的契機とした成長研究を取り戻すことであり、この観点から学校教育における「教育」と「学力」とを問い直すことのはずである。保育のいとなみに実践的に満ち溢れている関係論的視点の広さと深さ^{1 3}とを汲みつくすことこそ、学びの可能性を拓く鍵ではないだろうか。（文中敬称略）

¹ たとえば、障がいの分野で、障がい学が、社会的視点を障がい論の核心に組みこむパラダイム転換を行ったことは周知のとおりである。

² 〈社会-人〉とダッシュをわざわざ引いているのは、社会人という日常語と区別し、人間という存在が根源的に社会的性格を帯びていることを示唆するためである。

³ 「原理的」とは、社会形成と社会の再生産のメカニズムに関する社会理論の観点及び、社会形成の理念的視点というほどの意味である。

⁴ そもそも、子どもの養育がもつばら家庭によって担われてきた背景には、①職業的社会化が家業の継承をつうじてなされてきたプレモダン社会の特性、②女性（母親）を家庭内での養育労働に封じこめることで養育の社会的コストを切りつめる資本主義システムの要請、という二つの歴史的要因がある。子どもの養育をもつばら家庭責任に帰する超歴史的根拠は存在しない。加えて言えば、家庭を社会の外部にある小宇宙のように考えるのも誤りである。家庭もまた一つの社会的世界であり、社会システムの一領域である。育児の社会化とは、家族内にほぼ局限（privatize）されてきた近代以降の社会化が、学校、保育所等、もろもろの社会化機関によって並行してになられるようになった変化を指す。

⁵ 保育士の賃金水準がこの20年間に傾向的に低下し続けてきたことを、藁輪明子（『2000年代における女性労働とケアの現状』『大原社会問題研究所雑誌』No. 695、2016年）が詳細に跡づけている。

⁶ 低コストの養育と保育における格差の容認とは、低処遇での女性労働力の動員と切り離せない。子育て家庭の女性にも働いてもらわねばならないが、その処遇は低位に抑え、低賃金職種の労働力として女性に「活躍」してもらうこと——新自由主義的な労働力政策の側からのそうした要請に応えるものとして保育分野の市場化は位置づけられている。

⁷ 山本由美（『教育改革はアメリカの失敗を追いかける』花伝社2015年など）、鈴木大裕（『崩壊するアメリカの公教育』岩波書店2016年）等の研究から、米国における近年の教育政策によって公教育の解体と格差の容認をおしすすめられる様相が知られるようになってきた。

⁸ 文化人類学のように、臨床の語が使われなくとも、臨床の知を最初から組みこんでいる分野もある。

⁹ 奥川幸子（『身体知と言語』2007年）は、対人援助における相互関係形成の原理を、こうした身体性とのかかわりでとらえている。

¹⁰ たとえば、「何もできないロボット」の開発をつうじて、コミュニケーション（関係的世界）の原理に迫る、岡田美智男『弱いロボット』医学書院、2012年）など。

¹¹ この論点を精神医学領域で追究してきたものに中井久夫の著作群がある。他者が位置づく場の具体的なかたちにも言及する、中井久夫・山口直彦『看護のための精神医学』（医学書院、2001）など。

¹² 拙稿「グローバル競争時代の能力論・人材養成論と内面陶冶の国家主義」（『現代思想』Vol. 42-6、青土社、2014年）参照。こうしたかたちでの学力への社会的次元の組みこみが新自由主義的グローバリゼーションと不可分の人材開発政策にかかわる点が重要である。アクティブ・ラーニング論を下敷きにした新学習指導要領案もその線上にあり、2018年改訂予定の新保育指針における学び像もこれに接続するもののように思われる。

¹³ 関係的世界が保育における学びにとって本質的であることの要を得た指摘として、大宮勇雄「保育と教育の間」（教育科学研究会『教育』No. 853、かもがわ出版、2017年）参照。