



Title	人間発達における養育性の意味 : 国民の教育権の観点から
Author(s)	宮盛, 邦友
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 113, 41-49
Issue Date	2011-08-22
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.113.41
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/46990
Type	departmental bulletin paper
File Information	113Miyamori.pdf



人間発達における養育性の意味

——国民の教育権の観点から——

宮 盛 邦 友*

The Meaning of the Nurturance in the Human Development

—— from the View Point of the Rights to People's Education ——

Kunitomo MIYAMORI

【要旨】本論文は、子育て人類学を専門とする陳省仁2011「養育性と教育」（『北海道大学大学院教育学研究院紀要 第113号』，所収），および，陳省仁2007「現代日本の若者の養育性形成と学校教育」（北海道大学大学院教育学研究科子ども発達臨床研究センター『子ども発達臨床研究 創刊号』，所収）をめぐる，教育学を専門とする筆者の読後感によって構成されている個人研究である。「子どもの生存・成長・学習を支える新しい社会的共同」のために，教育学と子育て人類学の対話は可能か，ということを探求するものでもある。

【キーワード】教育学，子育て人類学，人間発達援助学，養育性の形成と教育，学校教育

はじめに——「人間とは何か」を問う時代において

人間が成長・発達し変化するということを人間の科学において説明しようとする場合，ある普遍的な場面から迫る人間学的方法や，ある個別具体的な場面から迫る臨床的方法など，様々なアプローチが考えられる。だが，どのようなアプローチをとるにせよ，「人間とは何か」という，素朴でありながら回答することの困難である問いがそこには含まれていることを，私たちは自覚せずにはおられない。そして，この「人間とは何か」という問いは，人類が始まって以来の課題であると同時に，現代における喫緊の課題であることもまた間違いない。

研究という世界と実践という世界を仮に分けることができるならば，「人間とは何か」という問いは，モノグラフを組み合わせた実証的な研究を実践に当てはめることによって解決することが可能であろう。ところが，研究という世界と実践という世界は不可分の関係として切り結ばれている。だから，研究は実践・政策・運動を通して証明されると同時に，実践・政策・運動からそのあり方を迫られるという関係になる。このことから考えれば，人間を把握する際の価値に自覚的であることを前提としながら，思想史，法学，哲学，歴史学，社会学，心理学，情報科学，行政学，身体論などの人間の科学に関わる各領域は，学際的な思考方法をもって，いかに実践に寄与できるか，ということを目指しなければならないことになる。

少々回りくどい書き出しで始めてしまったが，北海道大学大学院教育学研究院の名誉教授である陳省仁先生（以下においても，陳先生と呼びたいところであるが，研究的・実践的対話を試みるという趣旨から，陳と書かせていただくことをお許しいただきたい）が，『北

*北海道大学大学院教育学研究院教育社会発展論分野 助教

北海道大学大学院教育学研究院紀要 第113号』に寄せられた論文「養育性と教育」、および、北海道大学大学院教育学研究科子ども発達臨床研究センター『子ども発達臨床研究 創刊号』に寄せられた論文「現代日本の若者の養育性形成と学校教育」において提起されている課題は、「少子化問題」・「子ども虐待問題」・「発達障害問題」・「子育て」・「学校教育」という、現代においてそのあり方が問われているアクチュアルな事柄にどう取り組むのか、というものである。しかし、「養育性」という価値をその中核に据えることによって、これらの中から人類的な課題を通しての「人間とは何か」を抽出し、そのことを人間科学に関わる人たちに対して問題提起している、と読むことができる論文である。

このような陳の問題提起は、長年、北海道大学教育学部・北海道大学大学院教育学研究科（現在、教育学院）において「乳幼児発達論」を講じ、また、附属乳幼児発達臨床センター（現在、子ども発達臨床研究センター）に併設されていた幼稚園の園長として子どもたちと格闘する中で生まれてきたものである。

子育て人類学を専門として教育学との対話を求めている陳の問題提起に対して、教育学を専門とする私がどのように回答を出すのか。それは、たやすいことではない。しかし、陳が、学校教育のあり方に対して提言をしている以上、暫定的にであれ、何らかの回答をしなければならぬのは間違いない。教育学から何らかの回答をしようとするならば、ライフサイクルの権利の基底となり、かつ、子どもをはじめとする教育に関わる主体の権利とそのあり様を問題とする、「国民の教育権論」という戦後日本の教育学の理論を意識しておく必要があるだろう。なぜならば、陳の問題提起は、国民の教育権論の基底にある、「臨床」・「支援」となれば「発達」のあり方を全体として把握しているからであり、ここに、教育学と子育て人類学の架橋の可能性を見出すことができるからである。

そこで、議論をする上での共通の概念として、「人間発達」という概念を用いてみたい。ここで私が使おうとしている「人間発達」とは、「人間は、〔中略〕困難（危機）に直面しつつ、新しい発達の段階への移行を実現すべく、そのために必要な諸活動を営んでいる存在、つまり発達しつつある存在である」〔茂木 1982：23〕ということにしておきたい。また、方法としては、人間学的方法（教育人間学）・臨床的方法（臨床教育学）を相互に用いることにしたい。

以下、教育学と子育て人類学の架橋を見すえながら、また、「人間とは何か」を意識しながら、国民の教育権論の観点から、「人間発達における養育性の意味」を考えてみたいと思う。

1. 養育性の形成と教育ということ

まずは、養育性の形成と教育について考えてみたい。

陳の問題提起する「養育性」という概念は、nurturance の訳語であり、「相手の心身の発達や状態の改善に必要な態度、知識と身体技術」〔陳 2011：6〕と定義されるものである。その内実は、「個人の属性としての〔中略〕養育性は『相手の健全な発達もしくは状況の改善を促進するために有益な態度、身体技術と知識』である」というものと、「社会現象としての養育性は、様々なレベルの養育性形成度をもつ養育者と非養育者で構成された物理的・社会的環境である」〔陳 2007：20・21〕というものから構成されている。前者は、「形式的」にとらえる養育性、後者は、「内容的」にとらえる養育性〔陳 2011：6〕と呼ぶこともできる。このような養育性が、いま、必要とされる理由は、文化がいかに子育てを構造化するか、という「発達のニッチ」〔陳 2011：5〕が急激に変動しており、そのことが、子育てなどの私

たちの生活のあり様に大きな影響を与えているからである。

そこで、陳が提言したのは、次の三点である。[陳 2007：25]

「1. 子育て環境の激変で、既に2世代の養育者が『養育性形成不全』の状況に陥っていると思われる。」

「2. 『養育性形成不全』状況の存在は社会現象と個人心理の2つのレベルにおける観察から帰納された：①近年の子育て問題の広範性と問題の深刻さ②若者と養育者の養育に関する態度・身体的技能・知識の欠如。」

「3. 養育性不全状態は養育者と子どもそれぞれの人格発達や成熟を阻害するのみならず、社会生活の質、ひいては文化の質の低下に導く恐れがある。」

これらをまとめて一言で言うならば、「養育性形成不全仮説」[陳 2011：10]をどう考えるか、ということになる。

この提言を教育学としてどのように引き取ったらよいのだろうか。ここでは、権利論と人間形成論という二つの視点から問題を深めてみたいと思う。

(1) 権利論から

人間発達援助の本質論において、人が人を援助するという関係それ自体をどのようにとらえるのか、は、すでに古典的問いとなっている。この問いをふまえた上で、養育性の形成と教育はいかにあるべきかをめぐって、国民の教育権論から導き出される権利論の視点から考えてみる。

ここでは、フランスの人間発達援助学者であるアンリ・ワロンの人間発達論を取り上げてみたい。

アンリ・ワロンは、人間発達を、あくまで社会的環境の中で、人間と人間が働きかけ合う関係においてとらえようとした。ワロンは、子どもの自我の意識の成立をめぐって、一方で、「ある考えによると、年齢毎の心的内容の質的な違いを見ていけばよいのである。あたかも発達環境の影響よりも主として内的で普遍的な論理に従って行なわれるかのようである」という個を重視する心理学者のジャン・ピアジェに向けた批判をしつつも、他方で、「一方別の考えによれば、厳密に一定の年齢に特有だと思われるような心的内容など存在しないというのである。子どもが事物の性質について行なう説明は、多分に彼の環境条件に依存している」[ワロン 1965：258-259]という社会を重視する社会学者のエミール・デュルケムに向けた批判をおこなっている。そして、ワロンは、「個人を社会から分離し対立させることは、その人の脳から皮質を切り離すことにひとしい」ことであり、「おとなと子どもとの不可分の統一」・「人と社会の不可分の統一」[ワロン 1965：9]という、個人を軸とした子どもの人間発達の立場を表明している。この点では、陳が、養育性をとらえる2つのレベルとして設定している、個人の属性と社会現象と重なっている。そして、ワロンの人間発達論は、刑事法学者の福田雅章が主張する、「人が人間としての尊厳を確保し、人間関係（居場所）を形成し、自らの人生を主体的に生きる（成長発達・自己実現する）ための新しい人権＝人間関係を形成する権利としての意見表明権」[福田 2002：12]という子どもの権利論の基礎をなすものになるのではないか、と思われる。私は、このような子どもの人間発達論、および、子どもの権利論を重視したい。

その上で、個と社会を統一的に把握した上に成り立つ個人という子どもから養育性を見て

みると、子どもは一人で育つのではなく、親やおとな、地域との関係の中で育つということになる。その関係は、育てられる側のあり様と同時に、育てる側のあり様も問題にしている。親やおとな、地域が養育性を身につけることは、子どもの未来に関わる重要な行為である。そのことなしに、子どもは育つことができない。その意味において、養育性の形成と教育は、子どもにとっては、自らの人間発達にとって欠かすことのできないものであり、権利として把握されるものであるが、子どもの人間発達を支える人々にとっては、子どものためのみならず、自らの人間発達にとっても欠かすことのできないものであり、権利保障として把握されるものなのである。

つまり、権利論の視点からすると、養育性の形成と教育は、子どもや親・おとな・地域の人間発達にとって必要不可欠なものとみであり、その意味で、権利として認識されるべきものである、と言うことができる。これは、国民の教育権論の基礎をなす子どもの権利論そのものである。そして、これは、陳が、「日本社会において教育の思想や制度に養育性が欠如している」[陳 2011:1]と言っている「思想」を豊かにする契機となるのではないだろうか。

(2) 人間形成論から

教育の本質論において、形成と教育の関係をどのようにとらえるのか、は、すでに古典的問いとなっている。この問いをふまえた上で、養育性の形成と教育をいかに保障するかをめぐって、人間形成論の視点から考えてみる。

ここでは、私が札幌に来てから出会った人間発達援助実践である、さっぽろ子育てネットワーク [さっぽろ子育てネットワーク 1996] [さっぽろ子育てネットワーク 2010] を取り上げてみたい。

さっぽろ子育てネットワークは、「子育て・親育ち・子育て」を合言葉にして 1995 年に設立された NPO である。地域における子育て・教育に関わる人たちのネットワークをひろげるために、子育て交流会・学習会、子育て援助を考える会、思春期・青年期の子育て・教育を考える講座、子育て体験交流広場など、様々な学習活動を組織して、親同士が支え合う中で子育てができるような取り組みをおこなっている。いわば、親の自己教育活動の組織化である。

代表の河野和枝には何度かお話をうかがう機会があったが、河野の話を聴いていると、確かに、親の子育ての力は低下しているのだろうと思う。私自身、子育てをする親であるが、どのように子育てをするか、は、日々、試行錯誤の連続である。これは、陳の言う、養育性形成不全ということになるだろう。しかし、一方で、子育てをする多様な親たちが集まって、親たちが親たちに対して人を育てるという姿勢でのぞむことで、親は養育性をいろいろな仕方で身につけ、自立していくのである。それは、本来的には、親になるプロセスで獲得しておかなければならないものである。しかし、そのことを悲観していても何も始まらないので、親自身が、ピアな関係を通して、子育ての中で自らが必要なものを認識し、それを獲得する努力ができるような、安心と自由な関係を創ることが重要なのである。このような支え合う関係は、かつては地域社会の中でも存在していたが、現代においては、意識的につくらなければうみだされないものである。その意味において、養育性を獲得する上で、さっぽろ子育てネットワークの人間発達援助実践は、現代社会の中で重要な位置を占めているのである。

つまり、人間形成の視点からすると、養育性の形成と教育は、親たちが、自己のあり方を問い直しつつ、自己教育主体へと転化する機能をもつものであり、そのことが、人間発達援助実践の中で保障されている、ととらえることができる。これこそが、国民の教育権論そのものである。そして、これは、陳が、「養育性形成不全から脱却する最も有効な方法のひとつは、各レベルの学校教育で養育性形成の問題を取り上げることであろう」[陳 2011：10]と言っている学校教育における教育内容を豊かにする契機となるのではないだろうか。

(3) あらためて養育性の形成と教育から

人間発達に立つ国民の教育権論という教育学の立場からすると、養育性の形成と教育の役割は以上のようにとらえることができるが、このようなとらえ方は、陳の専門とする子育て人類学の立場からするとどう見えるだろうか。また、対話は可能だろうか。おうかがいしたい。

2. 学校教育ということ

次に、学校教育について考えてみたい。

陳は、現代における養育性の形成と教育の保障は、家庭や地域だけでは不十分な状況にあるので、それらに代わるものとして、学校教育に注目している。その理由は、「1. 学校教育を受ける時期（小学校高学年から高校卒業まで）は若者の養育性形成にとって重要な人間発達段階である」、「2. 各級学校における養育性形成に関連する教育を通して、最も大多数の若者人口をカバーすることができる」、「3. 各級学校の所在と分布から考えれば、学校は地域社会の拠点になりうる」、「4. 国民にとって最も大事なことである養育性形成の重要な部分を学校教育が担うのは教育の本来あるべき姿であり重要な使命である」の四点を挙げている。その学校教育が担うべき喫緊の課題は、「①子ども・子育て事象を教材に置き換える編集の手法の開発」、「②このような教育プログラムを学校の教師と一緒に実施できるように支援する養育性形成教育コーディネーターの養成」[陳 2007：25]であるという。

そこで、陳が提言したのは、次の三点である。[陳 2007：25]

「4. これまでは家庭や地域の機能で辛うじて養育性形成をあるレベルまで維持してきた。日本社会全体として、環境の激変によりこのレベルの維持は困難になってきた。」

「5. 学校教育は養育性形成に無関心であったが、養育性形成不全の状況から脱却するためには、無関心を続けるべきではない。」

「6. 養育性形成の一端を担うために、現行の学校教育の負担を増やす必要はない。現行のカリキュラムに子ども・子育てや人間発達に関する事象を導入するだけの『座学』でも効果は期待できる。『座学』の効果をもっと向上させ養育性の真の形成を成し遂げるため、『座学』に対応する体験学習も頻繁に平行して実施するべきである。」

これらをまとめて一言で言うならば、「教室での座学と同時に、学校近隣の地域社会の乳幼児と直接に触れ合う学習を工夫すれば、かつての家庭や地域社会が提供してくれた養育性形成の機会をある程度取り戻すことも夢ではない」[陳 2011：10]をどう考えるか、ということになる。

この提言を教育学としてどのように引き取ったらよいのだろうか。ここでは、公共性論と

学校文化論という二つの視点から問題を深めてみたいと思う。

(1) 公共性論から

現代社会における人間発達援助において、学校をどう位置づけるのか、は、重要な課題となっている。このことをふまえた上で、養育性の形成と教育を保障する機関としての学校ができることはいかなるものかをめぐって、国民の教育権論から導き出される公共性論の視点から考えてみる。

ここでは、教育学者である汐見稔幸の学校論を取り上げてみたい。

汐見は、「学校を『学校的なもの』から解放すること、〈教育〉を『教育的』なものからとくきはなつこと、そして家庭、地域、学校を串刺しにするような論理を見つけ出すこと、何よりも共生的な文化にこだわること」[汐見 2000 : 277]によって、新しい学校観をつくりだそうとしている。汐見は、その中での学校の役割について、「教育や育児は子どもが自分の人生をじょうずに選ぶことができるようにさまざまに援助していくということを基本指針にしなければならない。そのために大事なことは、家庭でも学校でも、子どもたちに生き方の選択のヒントになるような、そして真性の文化的価値と出会えるような体験をたくさんさせてやること、あるいは価値ある生き方をめざして生きているいろいろな人に出会わせてやることであろう」[汐見 2000 : 62]と規定している。この点では、陳が、社会生活の質や文化の質を低下させないために、学校教育が果たすべき役割に期待していることと重なっている。汐見の学校論の根底には、精神科医の斎藤学が主張する、「だいたい、あなたにわかるのは自分のことだけで、正しい判断を下せるのも、その判断に責任を持てるのも、自分のことだけです。〔中略〕その人にとって何が正しいか知っているのは、『本人』だけなのです。その人には、自分のことを自分で何とかする力があります」[斎藤 2010 : 220-221]という人間論と同様のものがあるのではないか、と思われる。私は、このような学校論、および、人間論を重視したい。

その上で、このような人間をどのようにして学校教育の中で育てるのかということ、汐見は、総合学習を教育実践の中核に据えることで、子どもたちの育ちと学びを保障しようと考えているのである。総合学習とは、「学校という教育の場に身を置きながら、子ども・若者たちが生きている現実や地域に生起しているぬきさしならない問題を取りあげ、それを地球全体で人類が抱えている課題と同質あるいは同型の問題として理解し、その理解と課題の解決に向けて、従来の知をつくりかえていく、ないしは新しい理解を示していく」[汐見 2000 : 90]という教育活動であるが、この総合学習の内容の一つとして、人間が生きていく上で根源的に必要な事柄の一つである養育性を位置づけることは、総合学習の理念と合致するし、自分の人生を主体的に生きていくという総合学習と養育性の形成と教育が求める人間論とは重なるものがある。そう考えると、子どもたちが養育性を学校教育の中で学ぶことは、十分可能なのである。

つまり、公共性論の視点からすると、学校教育は、人間発達にとって必要不可欠なものである養育性の形成と教育を保障する重要な機関となりうるものであり、その意味で、権利保障をする公共性をもつべきものである、と言うことができる。これは、国民の教育権論の基礎をなす国民の学習権論そのものである。そして、これは、陳が、「日本社会において教育の思想や制度に養育性が欠如している」[陳 2011 : 1]と言っている「制度」を豊かにする契機となるのではないだろうか。

(2) 学校文化論から

現代社会における教育において、学校をどうとらえるのか、は、重要な課題となっている。このことをふまえた上で、養育性の形成と教育を根づかせる機関としての学校がすでにおこなっていることはいかなるものかをめぐって、学校文化論の視点から考えてみる。

ここでは、私が、長年、フィールドワークをしている長野県辰野高等学校〔宮下 2004〕を取り上げてみたい。

長野県辰野高校は、学校のあり方全体をめぐって、生徒・PTA・教職員が参加する「三者協議会」や、生徒・PTA・教職員・地域住民が参加する「辰高フォーラム」で、全国的に有名な高等学校である。生徒などからの生活指導や学習指導に関する様々な要求を、三者協議会や辰高フォーラムでの議論を通して実現していき、学校を一人ひとりのものであると同時にみんなのものにしていく取り組みをおこなっている。いわば、学校に関わる様々な主体の人権と民主主義を保障する公教育機関である。

辰野高校の元教師の宮下与兵衛からは、何度もお話をうかがっているが、その話の内容からは、生徒が日に日に成長している姿が目に見えようである。生徒の育ちが特に分かるのは、生徒が授業改革を要望し、学びを創っていく時である。福祉・国際、生活・環境、産業振興と進路指導、地域文化と特別活動、地域と高校の発展など、生徒たちの日常生活に深く関わる問題を特別活動で体験・経験しながら、そのことを授業で取り上げ学ぶことによって、生徒たちは主体性を発揮するようになるのである。このような課題の中に、陳が言う養育性は、位置づけることができるものである。その意味において、養育性形成を学ぶ上で、辰野高校をはじめとする学校協議会や学校フォーラムでの教育実践は、現代社会の中で重要な位置を占めているのである。

つまり、学校文化の視点からすると、学校教育は、生徒たちが、自己のあり方を問い直しつつ、自己教育主体へと転化する機能をもつものであり、そのことが、教育実践の中で保障されている、ととらえることができる。これこそが、国民の教育権論そのものである。そして、これは、陳が、「養育性形成不全から脱却する最も有効な方法のひとつは、各レベルの学校教育で養育性形成の問題を取り上げることであろう」〔陳 2011：12〕と言っている学校教育における教育方法を豊かにする契機となるのではないだろうか。

(3) あらためて学校教育から

人間発達に立つ国民の教育権論という教育学の立場からすると、学校教育の機能は以上のようにとらえることができるが、このようなとらえ方は、陳の専門とする子育て人類学の立場からするとどう見えるだろうか。また、対話は可能だろうか。おうかがいたい。

おわりに―「人間発達援助学」を通して「教育学」を創る

最後に、「養育性の形成と教育」と「学校教育」をつなげる仕方で、一応のまとめを記しておきたい。

陳が問題提起している養育性とは、人類が獲得してきた全体的な意味での子育ての知恵とでも呼ぶべき教養であり、人間発達にとって欠かすことのできない役割と機能をもっている。そして、養育性の形成と教育の保障にとって、学校教育における教育実践は、重要な位置を

占めており、すでにその取り組みはいくつかの学校で、総合学習や三者協議会・学校フォーラムなどの様々な形態をとりながらおこなわれているのである。その意味において、養育性を問うことは、人間発達に基づく国民の教育権の現代的なあり方を問うているのである。これが、陳の「社会発展の過程において、相対的に社会の規模が小さく、子育ての営みが社会全体の関心事であった時代に養育性が存在したが、社会変動によって養育性が希薄になり、もしくは消失する」・「養育性は特定な条件や人間の努力によって出現する。条件依存的である」[陳 2011：1-2] という仮説に対する私からの暫定的な回答ということになるだろう。

結局のところ、陳は、人間が生きるために必要であり不可欠な「養育性の形成と教育」と「学校教育」を人間の科学の課題とすることによって、「人間とは何か」という問いを発していたのである。そして、陳は、この問いを発することで、「人間発達援助学」には解消されない「教育学」の固有性・独自性を主張しているのである。そして、ここに、国民の教育権の観点から、教育学と子育て人類学との架橋の可能性の道筋が見えてくる、と私は考えているが、陳はどうであろうか。

今後、養育性の形成と教育を学校教育の中に本格的に根づかせようとする時、私自身の研究課題としては、参加民主主義によるカリキュラムづくりを中核とし、教職の専門性を問い直している、「開かれた学校づくり」[浦野・神山・三上 2010]を通して、具体化しなければならぬと考えている。私は、現在、「開かれた学校づくり全国交流集会」の呼びかけ人であるが、開かれた学校づくりを通して、養育性の形成と教育がコア・カリキュラムとして学校教育の中に位置づけることを確信している。

さて、陳が私たちに投げかけた問題提起について、これですべて回答し終わったという訳ではない。いや、むしろ、これから考えていかなければいけないことを私なりに再解釈したに過ぎない。ここで、再度、議論の俎上にのぼらせて宙づりにすべきことは、教育学は、人間発達援助学の一部であることに間違いはないが、人間発達援助学には解消されない学問の固有性・独自性をもっているのではないだろうか、ということである[田中 2003]。それは、陳が、長年、教育学部でお仕事をされる中で、「教育とは何か」・「教育学とは何か」を問い続け、バートランド・ラッセル Bertrand Russell の “Education as a political weapon could not exist if we respected the rights of children.” (1916 年)[陳 2011：1] を引用しながら教育を論じ、学校教育のあり方を提言されるも、なお、「教育とは何か」・「教育学とは何か」が分からない、と繰り返し、言われていたことの意味から考える必要がある。すなわち、それは、学問方法意識を前提とした上で、人間科学の方法をもってしても解明することが困難である、「教育といういとなみに内在する人間的機微を感じ表現する」ということに集約されるものである。これこそが、教育学の固有性・独自性とも言うべきものであり、ここに、人間科学において教育学が必要とされる根拠がある。そして、現代教育学は、「教師と教育実践の学」[宮盛 2010]として構築されなければならない、陳の問題提起は、現代教育学の構築を方向づけるものである、とすることができるのである。この点について、再度、陳の教育と教育学の固有性・独自性に対する考え方をおうかがいすることで、陳の論文がひらかれるよう、本論文をむすぶこととしたい。

文献一覧

- 陳省仁 2007「現代日本の若者の養育性形成と学校教育」北海道大学大学院教育学研究科子ども発達臨床研究センター『子ども発達臨床研究 創刊号』
- 陳省仁 2011「養育性と教育」『北海道大学大学院教育学研究紀要 第113号』
- 福田雅章 2002『日本の社会文化構造と人権 “仕組まれた自由”のなかでの安楽死・死刑・受刑者・少年法・オウム・子ども問題』明石書店
- 宮盛邦友 2010「現代の教師と教育実践（上）—教師の仕事の独自性，教育実践の固有性をめぐって—」北海道大学大学院教育学研究教育行政学研究グループ『公教育システム研究第9号』
- 宮下与兵衛 2004『学校を変える生徒たち—三者協議会が根づく長野県辰野高校』かもがわ出版
- 茂木俊彦 1982『障害児の発達と保育』青木書店
- 斎藤学 2010『「自分のために生きていける」ということ 寂しくて，退屈な人たちへ』大和書房だいわ文庫
- さっぽろ子育てネットワーク 1996『子育てハンドブック このゆびとまれ！』
- さっぽろ子育てネットワーク 2010『設立15周年記念誌 このゆびとまれ！2』
- 汐見稔幸 2000『「教育」からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図—』ひとなる書房
- 田中孝彦 2003『生き方を問う子どもたち 教育改革の原点へ』岩波書店
- 浦野東洋一・神山正弘・三上昭彦編 2010『開かれた学校づくりの実践と理論 全国交流集会10年の歩みをふりかえる』同時代社
- H. ワロン（久保田正人訳）1965『児童における性格の起源—人格意識が成立するまで—』明治図書