

「暴力的関係性」からの解放を目指す保育実践論構築の試み

—「話し合い」の場のもつ意味に着目して—

福田 敦 志

I. 子どもの世界の「暴力的関係性」と保育実践の課題

1. 「暴力的関係性」を生きる子ども

保育者に「今日何するーん？」と毎朝聞いてくる子どもたちがいる¹⁾。その子どもたちの背後に、きわめて今日的な問題状況が隠されている。

一つには、自分たち自身の生活が、保育者による「サービス」を消費する行為に成り下がってしまっていることが挙げられよう。それは、現状に適応していく子どもたちの姿であり、知らず知らずのうちに、子どもたちに権力あるものに対する従順さを養い、既存の枠組みに当てはめようとする保育者の姿である。

さらにその子どもたちは、たとえ保育者からの「サービス」を「そんなのイヤだ」「したくない」と拒否することができたとしても、「じゃ、何がしたいの？」という問いかけには応えられない。仮に、「〇〇がしたい」と応えることができて、その応えはその子ども個人の要求にとどまり、「みんなで〇〇しよう」という要求へと子どもたち自身が高めていく可能性は限りなく小さい。ここにあるのは、一人ひとりの小さな願いを紡ぎ合わせ、大きな願いの実現に向けたうねりを創り出していく手立てを知らない子どもたちの姿であり、その一連のプロセスを見通しをもって指導することのできない保育者の姿である。

しかも、「今日何するーん？」の子どもたちの多くが自由遊びの時間に遊んでいるのは、「戦いごっこ」である。ごっこ遊びが、「ものまね一身ぶり活動」「見立て一つもり活動」「役割活動」の三つの系が総合されたものであるならば²⁾、「戦いごっこ」を好む子どもたちのあいだには、その遊びが楽しそうであればあるほど、由々しき事態が進行していると思わなくてはならない。なぜなら、その状況は、子どもたちが「暴力的関係性」のなかで生活せざるをえなくなっていることを示しているからである³⁾。したがって、「今日何するーん？」と聞いてくる、受身的で一見「いい子」な子どもたちと向かい合おうとする保育実践は、その子どもたちが取り込まれている「暴力的関係性」の克服を、その射程に入れなければならないのである。換言するならば、保育実践を構想していく際、「暴力的関係性」の克服を念頭に置いたうえでの、集団の発展法則と指導の原則の明確化が、今や求められているのである。

2. 保育指導論の到達点と課題

集団の発展法則についてかつて石川正和氏は、「責任ある依存関係」という概念を用いながら、その質的發展の内実を問うことで明確化を図ろうとしていた⁴⁾。

まず「責任ある依存関係」は、集団が取り組む「課業」「遊び」「しごと」という活動によって規定されると同時に、それらの活動を指導する保育者の指導によって規定される。その質的発展は、次の三つの視点からとらえられうる。すなわち、①「個-班-学級」という依存関係の広がり、②三つの活動の相互関係における移行を媒介とした依存関係の深まり、③集団の話し合いや認識能力、価値観の高まり、である。

このように、集団の発展法則を「関係性」の発展という観点から再構築しようとする試みは、その後の実践の積み重ねのなかで、久田敏彦氏によって理論的に発展させられようとしている⁵⁾。

久田氏は、全国保育問題研究会において論争的なテーマの一つである「一歳児の当番活動」について、「集団にとって必要な順番による共同の組織的・実務的活動として捉えるだけではなく、当番活動をとおして子どもたちのなかにどのような関係性を形成しようとしているのかという視点から」理解すべきことを主張する⁶⁾。また、班・グループも、「従来からの上位集団に結びつく基礎集団という捉え方よりも、そこでどのような関係性が生活のなかで築かれるのかといった視点で追求される」べきことを指摘する⁷⁾。さらには、リーダー指導についても、「リーダーシップの強調だけでなく、指導し指導される関係に互いに対等・平等な関係をどのように形成するかという関係性の視点から」追及することを主張している⁸⁾。

以上のような、「関係性」の視点から集団づくりを再構築する試みは、久田氏によれば、保育者の指導観の問い直しに具体化されるものである。従来の指導論の到達点⁹⁾に対し、久田氏は、子どもの「言うことをきかない権利」(=「拒否の自由」)を認めてはいるが、「現実にはともすれば保育者の意に沿う限りでの主体性を認めるという、つねに保育者の側からの働きかけが優先されて、一方向的に子どもに向かう『閉じた』関係に陥りやすい」ことを、問題点として挙げる。この現状を克服するために、「『拒否の自由』を前提にするとともに、拒否を超えて子どもの要求主体としての参加の在り方を多様に保障する指導性へと発展させる必要がある」ことを主張する¹⁰⁾。

「暴力的関係性」を生きざるをえない子どもたちにとって、「拒否の自由」を前提にすることは、その関係性もたらず抑圧からの解放の契機を指し示すことになる。だが上述した問題状況に鑑みるならば、さらに抑圧からの解放を推し進めていくために、「拒否する」ことにとどまることなく、「子どもの要求主体としての参加の在り方を多様に保障する指導性」の内実を明らかにすることが、理論的課題として浮かびあがってくるのである。

3. 問題設定：「暴力的関係性」から解放する指導論の構築

「暴力的関係性」のなかで生きざるをえない子どもたちと向かい合い、その現実のなかから実践を構想し、子どもたちの関係変革とそれぞれの人格発達を生み出したという意味で、次の二つの実践記録は注目に値する。米井貴子氏による「「願いはかなうんだという実感」からのスタート」と中村智恵美氏による「『わたしだってかちたい!』と思えるようになるために」である¹¹⁾。

米井氏が向かい合っていた子どもたちは、まさに「今日何するーん?」の子どもたちであった。中村氏の場合には、4月当初、名前を呼んでも返事をしない一方で、自分のことは「みて!みて!」

と要求するが、友だちのことには無関心といった子どもたちであった。そしていずれの子どもたちの場合も、「戦いごっこ」に興じる子どもたちであった。

このような子どもたちに対して、米井氏は「今日は～するんよね」「明日は～しよう」と主体的に生活し、「自分たちの生活は自分たちのものだ」と感じることができるようになることを目標にする¹²⁾。そこでまずは、「願いはかなうんだ」という実感をもてるようになるという方針をたて、「一週間の予定決め」に子どもたちとともに取り組む¹³⁾。

中村氏は、「もっと心地よく生活し、友達と過ごすことの楽しさを感じ」ることができるようになることを目標にし、「リレー」を活動の中心にすえて実践を行う¹⁴⁾。

本稿では以下において、米井氏、中村氏の両実践を分析することをおして、保育実践における「暴力的関係性」からの解放の視点を明らかにすることを目的とする。その際、米井氏の実践については「活動内容の共同決定そのものへの参加」がもつ意味の明確化が、中村氏の実践については、「勝ちたい」という「私的な利害関心」を「共通の関心事」へ立ち上げていくプロセスのもつ意味の明確化が焦点となろう。なぜなら、この二点にこそ、それぞれの実践のもつ可能性が集約的に示されているからである。

Ⅱ. 「一週間の予定決め」実践と「リレー」実践がきりひらく地平

1. 「一週間の予定決め」実践と「リレー」実践の概要

(1) 「一週間の予定決め」実践

「一週間の予定決め」実践は、月曜日の朝の集いの後に、保育者と子どもたちが「全精力を使って」臨む話し合いである。「戦いごっこ」がやりたいといった主張に対して、それがみんなのできるものかどうか話し合ったり、相撲大会に発展させたり、あるいは「みんなのやりたい気持ちを大切に」するために、「花探し虫取り散歩」で合意をえたりさせながら、子どもたちの願いを一つ一つ実現させていく¹⁵⁾。

その一方で、「子どもたちの願いだけでは、経験にもとづくものが多くて偏る」ことから、「先生たちだってやりたいことがある」と、保育者の側からより魅力的に活動の内容を提案してもいい。重要なことは、この保育者からの提案でさえも「いいよ」と合意をつくっていく対象として位置づけられていることである¹⁶⁾。

これらの取り組みを通して、ある子どもから「先生の予定もたまにはやってみたい」という声も出てくるようになり、「決める主体はぼくたちだ」という実感が持っていると評価しうるまでに至る。さらには、「戦いごっこ」という当初の主張は、「みんなと一緒に忍者の修行がしたいです」とクラスを巻き込む発言へと変わり、子ども集団としての要求の高まりも感じさせるのである¹⁷⁾。

(2) 「リレー」実践

「リレー」実践は、中村氏によるクラスの子どもの分析が土台となっている。「戦いごっこ」の延長でケンカになっても、その解決は保育者任せ。何が悪かったのかを考える前に「ごめんね」と

いってしまう子どもたちへの中村氏の分析は、本当は友だちと仲良くしたいのに、どう接しているのかわからない子どもたちであるというものであった¹⁸⁾。

「リレー」への取り組みのなかで、子どもたちは走る順番を決めるためだけの作戦会議から、「勝つ」ための作戦会議へと話し合いの質的な高まりを生み出すようになる¹⁹⁾。そこには、中村氏による次のような指導が隠されていた。すなわち、①勝ったり負けたりのおもしろさを伝えることができるようにチームがえを行い、②なるべく毎日リレーをし、③昨日、今日、明日と連続する勝ち負けがはっきりわかるように表に示す、である²⁰⁾。こうした指導に支えられながら、子どもたちは「リレー」がやりたくてたまらない活動になるとともに、「自分の要求を何とか言葉で主張できるようになり、自分ひとりの要求だけでなく、友達とのぶつかり合いのなかで互いの折り合いをつけながら、知恵を出し合い協力し始めている」子どもたちに育ってきているのである²¹⁾。

2. 分析枠組みとしての「発達要求の組織化」

「一週間の予定決め」実践も「リレー」実践も、子どもたちは要求する主体へと育っていっただけではなく、要求の内容をもあわせて高めていったことが読み取れよう。さらにそれらの要求を受けとめ合える集団としても高まっていっていることも読み取りうる。こうした特徴をもつ二つの実践の分析枠組みとして、「発達要求の組織化」の視点を山本理絵氏の所論²²⁾に学びながら整理してみたい。

従来の「要求の組織化」論²³⁾の問題点は、山本氏によれば以下のようになる。まず、要求を組織することが、個々人の欲求を折衷することに墮してしまい、欲求がぶつかり合った場合には、どちらかが我慢して相手の要求に合わせるか、折衷的な要求を受け入れることになる²⁴⁾。また、活動内容が子どもたちの要求にふさわしいものかどうか吟味することなく、「集団の要求」の名のもとに教師の管理主義的な必要が要求されたり、活動内容にかかわる知識・技能の発達も見落とされたりすることになる²⁵⁾。山本氏によれば、これらはいずれも個の欲求と集団の必要を分離してとらえたことに起因するものである²⁶⁾。この問題を克服していく視点こそが、「発達要求の組織化」である。

「発達要求の組織化」を進めていくうえで重要な点を、山本氏は石川氏の所論²⁷⁾に学びながら、以下の二点を示す。第一に、個の「発達課題」と「集団の発達課題」とを集団的活動を媒介にして、統一的に把握することである。第二には、集団の課題・個の発達課題をおさえたうえで、子どもたちの興味・関心を考慮しつつ、集団的活動を設定することである²⁸⁾。そしてそのうえで、活動内容への要求と交わりの要求との矛盾を生み出しながら、その統一を図っていくことが、子どもたちの要求を質的に発展させると同時に、子どもたちを要求主体として育てていくのである²⁹⁾。

このことに関連して、石川氏は「要求の組織化」と「集団の組織化」の統一の実践的展開の筋道として、集団で取り組む「課題の設定」→「班での取り組み」→「班への評価、ゆさぶり」→「集団の要求の組織化」というプロセスを描く³⁰⁾。「発達要求の組織化」の具体的な指導の在り様とし

て注目しておく必要があろう。

以上のように整理してきた「発達要求の組織化」という分析枠組みでもって、次節において改めて、「一週間の予定決め」実践と「リレー」実践の意義と可能性を見つめてみたい。

3. 「抑圧の構図」を克服する三つの視点

「一週間の予定決め」実践において合意された、「みんなのやりたい気持ちを大切に作る」ための「花探し虫取り散歩」は、先に述べた要求の折衷という状況に陥ってしまっているように思われる。「散歩がしたい」子どもは「納得」したと記述されているが³¹⁾、そこには「日ごろおとなしい〇〇ちゃんがようやく主張した願いだから（仕方がないので）やってみよう」のような問題状況が潜んではいないだろうか。それでは、権力関係は固定されたままである。「願いはかなう」という実感に支えられて言葉を紡ぎはじめた子どもたちのちからに依拠しつつ、もう一歩前に進んで「発話の場のポリティクス」を克服していく視点をもつことを忘れてはならない。

しかしながら、「発達要求の組織化」の視点では、「決める主体はぼくたちだ」という実感を持ち始めている子どもたちの育ちの持つ意味をとらえきれないのではないだろうか。すなわち、活動内容の決定過程そのものへの参加による、アイデンティティ形成の視点を見落とすことになるのではないかということである。

一方「リレー」実践は、「課題の限定」から「グループでの取り組み」を経て「グループへの評価」に至るといって、オーソドックスな実践として評価することができよう。

しかしながら、「発達要求の組織化」の視点では、「リレーがしたい」ではなく「リレーに勝ちたい」という目標を「共通の関心事」に立ち上げていくプロセスをつかまえきれないのではないだろうか。このプロセスには、「ボクが追い抜かされても〇〇ちゃんが抜き返してくれたらボクたちの勝ちだ」という、「できる—できない」にもとづく抑圧の構図を克服していく価値観の高まりへの可能性が隠されているのである。

以上見てきたように、新たな課題として次の三つが浮かび上がってきた。すなわち、①「発話の場のポリティクス」を克服する手立ての構想、②活動内容の決定過程そのものへの参加のもつ意味とそれを可能にする手立ての構想、③「私的な利害関心」を「共通の関心事」に立ち上げていくことの意味とそれを可能にする手立ての構想、である。

これら三つの課題は、いずれも「話し合い」の場を「公共圏」(public sphere)として成立させていくうえで重要な視点をなすものである。したがって以下では、公共圏をめぐる議論において鋭い提起を行っているフレイザー (Fraser, Nancy) の「公共圏の再考—既存の民主主義の批判のために」³²⁾に依拠しながら、若干の考察を行ってみることにしよう。

Ⅲ. 「抑圧の構図」を克服する指導の原則と課題

1. 公共圏としての「話し合い」の場のもつ意味

公共圏としての「話し合い」の場のもつ意味についてフレイザーは、「討議を媒介にして意見形成を行うための舞台」として公共圏をとらえるだけでなく、「社会的なアイデンティティを形成

し、立法化していくための舞台」でもあるとする³³⁾。さらにこうした公共圏への参加が意味するものは、「自分自身の声で話し、同時に語法と文体をつうじて自分の文化的なアイデンティティをつくりあげ、表現できるということ」である³⁴⁾。

この理解に依拠するならば、「一週間の予定決め」実践のなかで子どもたちは、自分なりの表現の仕方話し合いに参加し、たとえ願いが実現しない場合があったとしても、「自分自身の声」が話し合いのプロセスに位置づくという経験の積み重ねのなかで、自分の「文化的なアイデンティティ」をつくりあげていったと評価することができよう。そうであるからこそ、保育者からの活動の提案を、「権力者からの服従を暗黙に強いる要求」としてとらえることなく、「話し合いに参加している一人の参加者としての先生の声」として、話し合いのプロセスに位置づけることができるようになっていたのではないだろうか。ここには、参加者のそれぞれがもつ社会的、文化的な背景の差異はあっても、対等・平等な話し合いをつくりだす萌芽があるのである³⁵⁾。

一方、「リレーに勝ちたい」という気持ちは、当初は子ども一人ひとりの「私的な利害関心」に過ぎない。はじめから集団の合意として「勝ちたい」ことがあるわけではないのである。

しかしながら、フレイザーも指摘するように、「私的な利害関心」を「共通の関心事」にすることができるのは、参加者以外にない³⁶⁾。他でもない参加者によって「共通の関心事」にされることによって、「私的な利害関心」としての「勝つ」ことが「共通の関心事」となり、「チームとして勝つためにはどうしたらよいか」ということについて知恵を呼び起こすことにつながるのである。

この点で、中村氏の『わたしだってかちたい!』と思えるようになるために」というタイトルは象徴的である。中村氏は、「勝ちたい」という気持ちも育てていくものとして把握していたからこそ、リレーをなるべく毎日行い、勝敗表を貼り出すという手立てによって、「勝ちたい」ということを集団としての「共通の関心事」に立ち上げていけるよう、いわば外側から条件整備をした。その一方で、「勝つため」の作戦会議を、自ら率先して組織していったのである³⁷⁾。ここには、「課題の限定」にとどまらない、「目標の限定」ともいうべき明確化の試みによって、子どもたちを要求主体として育てていくとともに、集団の質的發展を導こうとした実践の筋道を読み取ることができるのである。

2. 「抑圧の構図」を克服する手立ての明確化

現実のさまざまな場面に潜む抑圧の構図を反映してか、「一週間の予定決め」実践にも「リレー」実践にも、ともに抑圧の構図が現れている。「一週間の予定決め」実践では、主張の強い子の意見が大幅に採りあげられる現状があると報告されているし³⁸⁾、「リレー」実践では、ジャンケンが理解できていない子どもに対して、ジャンケンで順番を決めようと仕向ける場面が描かれている³⁹⁾。

公共圏をめぐる議論のなかで、「それが公開性と接近可能性というレトリックを用いて展開されているにもかかわらず、公式の公共圏はかなりの部分の人々の排除に基づいており」、さらにその排除がジェンダー等を軸にして重要な構成要素をなしていることが明らかにされてきている⁴⁰⁾。

こうした状況に鑑み、フレイザーは「階層社会においては、単一の、包括的で、全体を覆うような公共性よりも、多元的に競争しあう公共性を調整する編成のほうが、参加における同格性の理念をさらにうながしていく」と指摘し⁴¹⁾、「参加の同格性」を保障する手立てとして、「従属的な社会集団の構成員」による、下位の対抗的な公共性（counter public）を打ち立てていくことの重要性を主張している⁴²⁾。

この指摘は、翻ってみれば、乳幼児の集団づくりにおける理論的・実践的な蓄積のなかで発展させられてきた、班づくりという視点と響きあうものである。かつて石川氏は、班のもつ子どもたちにとっての意味を、「保護」と「指導」の二側面からとらえていた。「実際に班をつくることで子どもたちは保護された状態におかれ、心理的にも安心するし、班が活動の拠点にもなるのである。班ではお互いを仲間としてとらえ、積極的な働きかけ（指導）をも行うのである。このように保護と指導は仲間への共感と要求という集団のもつ統一された教育力なのである」と石川氏は述べる⁴³⁾。

これらのことをふまえるならば、「主張の強い子」によって抑圧されている「主張のできにくい子」という構造を克服していくうえで、「一週間の予定決め」を全体での話し合いと班内での話し合いを並行させる「討議の二重方式」⁴⁴⁾を導入することが、実践の可能性をひらくともいえるよう。

しかしその際重要なことは、班内での合意形成の場面におけるリーダー指導の視点である。久田氏が示唆するように⁴⁵⁾、合意をつくりだしていくリーダーシップへの支持ないし不支持の視点こそが、「発言できない」子への抑圧の構図を明るみに出すからである。「発言がない」＝「同意」とみなして自分たちの見解に取り込むことの権力性を暴き、ある一つの要求がどれだけ支持をえているのかというヘゲモニーの確立の問題として、話し合いにおけるリーダー指導を追及していくことに、抑圧の構図を克服していく可能性が秘められているのである。

3. 「抑圧の構図」を克服する「話し合い」の指導の原則と課題

以上の考察をふまえるならば、保育実践における指導の原則と課題について、以下のように整理することができよう。

まず、活動内容の決定過程そのものへ参加する取り組みに典型的に見られるように、子どもたち一人ひとりの「自分自身の声」を、話し合いのプロセスに位置づけることである。このことは、そうすることで一人ひとりのアイデンティティ形成に寄与するという理解を根拠としている。

また、「勝ちたい」や「できるようにになりたい」といった「私的な利害関心」を「共通の関心事」に立ち上げていくことで、要求内容の質的发展と要求主体の形成を成し遂げると同時に、その集団の発展をも可能にさせるということである。

しかしながら、これら二つの点をすべての子どもにとって意味あるものにするためには、「抑圧の構図」を克服していく視点を忘れてはならない。その一つの視点として、リーダーシップへの支持ないし不支持の表明による合意形成への筋道の明確化の重要性を提起した。

「暴力的関係性」のなかを生きざるをえない子どもたちに対し、その関係性に起因する抑圧の

構図を乗り越えるような話し合いや活動を創り出し、それへの参加を保障していくことが、今、子どもたちに切実に求められている保育実践の課題なのである。

《註》

- 1) たとえば全国保育問題研究集会第40回大会（2001年度：大阪樟蔭女子大学）での実践提案においても、数多く報告されている。詳しくは、全国保育問題研究協議会編集委員会編『季刊保育問題研究』第188号、新読書社、2001年4月を参照のこと。
- 2) 田川浩三『どの子ども生き生きとするごっこ・劇遊びの指導』大阪保育研究所、1986年、14頁参照。
- 3) この状況把握には、全生研第43回全国大会基調提案に示唆を受けている。全生研編『生活指導』第568号、明治図書、2001年8月、45-58頁参照。
- 4) 石川正和「発達と集団」全国保育問題研究協議会編『乳幼児の集団づくり』新読書社、1988年、209-220頁参照。
- 5) 久田敏彦「集団づくりの視角」『季刊保育問題研究』第169号、新読書社、1998年2月、93-99頁参照。
- 6) 同上論文、97頁。
- 7) 同上。
- 8) 同上論文、98頁。なお、リーダー指導に対する「関係性」の視点について、久田氏は「そのリーダーシップに対する支持ないし不支持という視点」を言い換えたものとしてとらえている。この点は、保育実践において合意形成の筋道を考えていくうえで興味深い。
- 9) 久田氏の念頭にあるのは、城丸章夫氏による、以下の見解である。「もともと、指導というものは、子どもが言うことをきかない権利があることを前提しています。……(中略)……それ(=「拒否」；引用者註)を強制力を使わないで、何とかうまく自分のほうにひきつけ、自分の意図する方向に動かしていくものが指導なのです。」城丸章夫『幼児のあそびと仕事』草土文化、1981年、157頁。
- 10) 久田敏彦、前掲論文、98-99頁。
- 11) 米井氏による実践については、以下の二つを参照している。米井貴子「“願いはかなうんだという実感”からのスタート」『季刊保育問題研究』第182号、新読書社、2000年4月、124-127頁所収（以下、米井Aと略す）。米井貴子「保育園の生活はぼくたちわたしたちのもの」広島県保育団体連絡会編集・発行『ヒロシマの保育』第3号、2000年6月、81-83頁所収（以下、米井Bと略す）。中村氏による実践については、以下の二つを参照している。中村智恵美「『わたしだってかちたい!』と思えるようになるために」『ヒロシマの保育』第4号、2001年6月、106-109頁所収（以下、中村Aと略す）。中村智恵美「『わたしだってかちたい!』と思えるようになるために」『第33回全国保育団体合同研究集会要綱』2001年8月、145-146頁所収（以下、中村Bと略す）。
- 12) 米井B、81頁。

- 13) 米井 A、124 頁。なお、「一週間の予定決め」の実施にあたっては、ある男の子を中心としたはじめの問題を克服するねらいとの二本柱であったことを、米井氏は言及している。この点については米井 B、81 頁参照。
- 14) 中村 B、145 頁。
- 15) 米井 A、124-125 頁。
- 16) 同上論文、125 頁。
- 17) 同上。
- 18) 中村 A、106 頁。
- 19) 同上論文、108-109 頁。
- 20) 同上論文、108 頁。
- 21) 同上論文、109 頁。
- 22) 山本理絵「乳幼児保育における『要求の組織化』の検討-『要求』のとらえ方を中心に」日本生活指導学会編『生活指導研究 6』明治図書、1988 年、77-90 頁所収参照。
- 23) 山本氏によれば、従来の「要求の組織化」論は次の二つに整理される。①個の欲求から出発する「要求の組織化」論（たとえば、東京保問研を中心にした伝えあい保育や、岐阜保問研の遊び・労働における「要求の組織化」）、②集団の必要から出発する「要求の組織化」（たとえば、広島保問研による「組織保育」としての集団保育）。同上論文、79-82 頁参照。
- 24) 同上論文、81 頁。
- 25) 同上論文、81-82 頁。
- 26) 同上。
- 27) たとえば、石川正和「授業における訓育の独自性」吉本均編『授業における発達の教授学』明治図書、1980 年、49-69 頁所収参照。
- 28) 山本理絵、前掲論文、81-82 頁。
- 29) 同上論文、85-89 頁。
- 30) 石川正和「集団づくりとは何か-集団づくりの原則と方法」『季刊保育問題研究』第 117 号、新読書社、1989 年 5 月、78 頁。
- 31) 米井 A、125 頁。
- 32) フレイザー「公共圏の再考-既存の民主主義の批判のために」グレイグ・キャルソーン編、山本啓・新田滋訳『ハーバマスと公共圏』未来社、1999 年、117-159 頁所収。
- 33) フレイザー、前掲論文、141 頁。
- 34) 同上論文、142 頁。
- 35) この点にかかわって、「一週間の予定決め」実践が「月曜日の朝の集いの後」に行われていたように、「話し合い」が定期的で開催され、かつ子どもたち自身にそのことが認識されていることが重要であると思われる。
- 36) フレイザー、前掲論文、146 頁。
- 37) 中村 B、145-146 頁。

- 38) 米井 B、82 頁。
- 39) 中村 B、145 頁。
- 40) フレイザー、前掲論文、121-130 頁参照。
- 41) 同上論文、137 頁。
- 42) 同上論文、138 頁。
- 43) 石川正和「子どもにとってのクラス集団とはなにか」『季刊保育問題研究』第 108 号、新読書社、1987 年 11 月、15 頁。
- 44) 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、121-123 頁参照。
- 45) 久田敏彦、前掲論文、98 頁。