



Title	保育実践における「記録」の機能：保育実践の発達に迫るための「記録」研究の視点
Author(s)	藤野, 友紀; FUJINO, Yuki
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 84, 151-167
Issue Date	2001-12
DOI	<a href="https://doi.org/10.14943/b.edu.84.151">https://doi.org/10.14943/b.edu.84.151</a>
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/28836">https://hdl.handle.net/2115/28836</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	84_P151-167.pdf



# 保育実践における「記録」の機能

— 保育実践の発達に迫るための「記録」研究の視点 —

藤野友紀

## Pragmatics of Recording Activity for Nursing Practice

Yuki FUJINO

### 目 次

はじめに .....	151
第1章 保育実践の発達の理解に向けて .....	152
1. 実践を理解するとはどういうことか .....	152
2. なぜ「記録」に着目するか .....	154
第2章 従来の研究において「記録」はどのようにとらえられてきたか .....	156
1. 先行研究の流れ .....	156
2. 保育実践の発達を捉える「記録」研究の視点 .....	158
第3章 実験的エスノグラフィに向けた予備研究	
— 保育実践現場への新たな「記録システム」の実験的導入 — .....	159
1. 目的 .....	159
2. 方法 .....	159
3. 結果 .....	160
4. 考察 .....	162
おわりに .....	163

### はじめに

人間の発達は、個体のなかに用意された潜在的な能力が時間経過にもなって予定調和的に自然発現するものではなく、他者や物を含む環境との複雑で相補的な関係において成し遂げられる過程である。たとえば、子どもは家庭や保育園や近隣社会など複数のコミュニティを行き来し、親や保育者や同輩とさまざまな関係を切り結ぶ。実に多様な物に触れてそれを活用し、複雑な活動を展開する。他者や物と出会い交渉するなかで、新たな経験を得る。ときには危機的状況に立ち会い、自らに経験の再構成を迫る事態に投げ込まれる。発達は決して子ども1人によって成し遂げられるのではない。子どもと複雑に関係する他者や物は、それぞれがまた複雑な網目のような関係を持ち、それは絶えず変動している。発達は複雑な動的過程のなかにある。

したがって、人間の発達を捉えようとするとき、他者や物との複雑な関係のあり方とその変化を記述することが、避けられない課題として眼前に現れる。人間の発達が起こる場は多様かつ無数であるが、そのなかでもすぐに思い浮かぶのは保育実践の現場であろう。保育実践は、

保育者と子どもと人工物 (artifact) の力動的関係を含み込んでいる場である。そこでは、子どもの発達だけが成し遂げられるのではなく、保育者も発達し、実践という場や関係もまた発達する。なお、ここでいう発達とは、あらかじめ決められた善なるものへの一方向的なすじみちではなく、ときには危機や崩壊のようにも見える状況を含みながらこれまでのものが再編成・再構築される過程、新たなものが創造される過程を指す。

このように、保育実践の発達のなかに子どもの発達を見ようとするのが本研究の立場であるが、その目的を達成するためには同時に方法論の探究も必要となる。保育実践の発達を理解しようとするとき、そしてそのなかの子どもの発達を理解しようとするとき、何を切り口にして現実を見ていくか。本稿では、それを「記録」に求める。「記録」による実践の変化を分析の対象とし、保育者が子どもの発達の資源を創り出す過程、および保育者にそれを可能にさせる資源が創出・利用される過程を捉えることをめざす。本稿は、保育実践における「記録」の機能の検討を切り口にして人間の発達と保育に迫る試みの第一歩となる。

本稿では、まず第一に、先行研究にもとづいて実践と理論の関係を整理し、現在の課題を明らかにする。そして保育実践の発達を理解するにあたって本研究のめざすべき方向を示す (第1章)。第二に、従来の研究が保育実践における「記録」をどのように捉えてきたかを整理し、人間の発達と保育を見つめるための「記録」研究に求められる視点を明らかにする (第2章)。第三に、ある保育実践現場への新たな「記録システム」の実験的導入の試みとその経過を分析する。これは、「記録」と実践のダイナミクスに焦点をあてた実験的エスノグラフィのための予備研究となる (第3章)。

## 第1章 保育実践の発達の理解に向けて

### 1. 実践を理解するとはどういうことか

実践を理解し研究しようとするとき、「実践を理解する」「実践を研究する」とはそもそもどういうことなのかという悩ましく難しい問題に対峙せざるをえない。実践を研究する者は、実践と理論の関係、実践者と研究者の関係を見つめ直すことを避けては通れない。なぜなら、これらの関係と自らの研究や理論の有り様は分かちがたく結びついているからだ。

佐藤 (1998) は、教育における理論と実践の関係を次の3つに整理している。ここで佐藤の整理に従い、それぞれの立場の特徴を実践と理論の関係、実践者と研究者の関係に着目して眺めてみよう。

第一は、教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場 (theory into practice の立場) である。この立場では、教育実践に携わる教師が「理論」を構成することはありえない。教師に可能なのは、「理論」の創造や構成ではなく応用と適用であり、教師は「実践 (practice)」よりも「実施 (implementation)」に関与するという。研究者は実践の外に一段上の理論担当者として位置づけられ、実践者は研究者の計画や構想の遂行者と見なされる。

第二は、「実践の典型化による理論の構築 (theory through practice)」を追求する立場である。この立場は、よい教育実践を実践の典型として引き出す。佐藤も指摘しているように、これは現実の実践の普及においては、結局のところ「理論の実践化 (theory into practice)」の関係を生み出してしまふ。そして、特定の「すぐれた実践」を特権化し、教師の実践の多様性と特異性を剝奪する。研究者には、実践の評価を担当する実践の外存在になるか、あるいは

実践現場と実践現場を媒介する運動推進者としての役割が期待され、実践者には、「すぐれた実践」を生み出す一部の創造者になるか、あるいは「すぐれた実践」の適用と普及によって実践の向上を推進する役割が期待される。

第三は、教育実践を創造する教師と子どもの活動に内在的に機能している理論 (theory in practice) を研究対象とする立場である。この立場は、保育者や子どもが内面化している「理論」の所産として教育の実践を認識する。あらゆる活動は活動主体に内面化された理論の遂行であり、あらゆる実践は理論的实践であると考え。研究者は、実践のなかに存在する理論や枠組み (framing) を見つけ、実践者の経験から学ぶことを通して自らの理論を探究する。実践者と研究者はそれぞれの立場から省察を行うことによって、実践のなかに埋め込まれている理論や枠組みを浮き彫りにし、枠組みの再構成と理論の探究の推進に携わる。

以上の3つの立場において、実践はどのようなものとして捉えられているのだろうか。第一の立場 (theory into practice) では、実践は「科学的な原理や技術の適用」の場である。実践は、理論を実現する手段であり、静的なものとして捉えられる。科学的な原理や技術の発達によって実践が恩恵を被ることはあっても、“実践から” 発達が生じることはないと考えられる立場である。第二の立場 (theory through practice) は、「実践の典型化」の追求を前提としている。これもまた、ある特定の実践を普遍的なモデルとして扱うという点において、実践を静的なものとして捉えている。「すぐれた実践」の出現によって実践が外からモデルを得ることは想定されているが、“(当の) 実践から” 生じる発達については焦点が当てられていない。これらに対して、第三の立場 (theory in practice) は、実践を活動主体に内面化された理論の所産であると考え。実践は、たえず変化する動的な過程として捉えられる。そこには、“実践のなかに” “実践から” 生じる発達を見つめる視点がある。

理論と実践の関係に関する上記の整理によって、第一の立場 (theory into practice) と第二の立場 (theory through practice) は、外から何らかのものを引き写して機能する静的なものとして実践を捉えるがゆえに、実践の生成と発達の記述を必ずしも必要としないことが明らかになった。しかし、果たして保育という実践はそのようなものなのだろうか。答えは否である。

保育実践は、かくあるべしの理論を外から引き写して実行することにより成り立つものではない。保育者は、外部で定められた理論の遂行者ではあり得ない。なぜなら、保育という営みの本質は一回性にあるからだ。これは、行き当たりばったりという意味ではなく、人間同士(子どもと子ども、子どもと保育者、保育者と保育者) の出会いによって起こる交渉の積み重ねであるという意味である。その意味において、保育はあらかじめ決められたゴールに向かって一様に歩を進めるのではない、一回性の性質をもった営みなのである。保育者は、目の前にいる他でもないその子どもたちと日々をともに過ごすなかで、さまざまな事象を経験しながら、常に自分の枠組みを修正していく。それと同時に並行に、また新たな出会いがあり、さまざまな事象が経験される。子どもにしても同じである。ここに子どもの発達があり、保育者の発達がある。こうした保育現場の子どもたちと保育者たちの発達が複雑に絡み合ったものが保育実践の発達であるといえる。

このように保育実践が常に変化する動的な営みであり、かつ既存の一般理論を単に当てはめることのできない特異的な営みであるならば、保育実践を理解するためには、実践の生成と発達の記述が必要不可欠となる。それはすなわち、われわれが第三の立場 (theory in practice)

を選びとらなければならないことを指している。同時にまた、theory in practice の立場からの実践の理解と研究を可能にするような方法論の探究もまたわれわれの課題として立ち現れる。

## 2. なぜ「記録」に着目するか

まず、ある幼稚園のエピソードからはじめよう。M幼稚園は、約40年の歴史をもつ、年少、年中、年長クラスで構成される園児数150名の私立幼稚園である。ここ数年のあいだ、学年ごとに構成されたクラスを越えた集団の多様化を図るために、従来の同年齢クラス保育から全園異年齢保育への移行が段階的に進められている。この移行が始まって2年のあいだに、M幼稚園に新たな「記録」が導入された。それは、子どもの個人記録の方法の追加変更である。

従来は、子どもの個人記録はクラス担任が記入してクラス単位のファイルに保管していた。たとえば、年長クラス担任の保育者Aは、年長クラスの子ども30人分の個人記録を作成し、年長クラスのファイルに綴じる。子どもの記録はクラスごとに分けられ、子どもの記録はクラス担任のみが担当することになっていた。

このような従来の個人記録形式に加えて、全園異年齢保育への移行が始まって以降、色グループ単位の個人記録ファイルが作成された。色グループとは、150名の園児を異年齢混合になるように分けた4つのグループである。居住地区が近いこと、小学校学区が同じであること、同じスクールバスに分乗していることなどが、色グループ編成のときの配慮事項になっている。全保育者8名は、2名ずつに分かれてそれぞれ1つのグループを担当する。たとえば、年長クラス担任の保育者Aと年中クラス担任の保育者Bが赤グループの担当になる。赤グループには年少児、年中児、年長児がほぼ同数ずつ含まれている。赤グループの子ども1人について保育者Aと保育者Bが別々に個人記録を作成する。赤グループのファイルには、保育者Aの書いた個人記録と保育者Bの書いた個人記録が重ねて保管される。それに加えて、クラス担任の書いた個人記録のコピーも合わせて保管される。つまり、赤グループファイルの子どもaのページを開くと、赤グループ担当の保育者Aの記録、同じく赤グループ担当の保育者Bの記録、クラス担任である保育者Cの書いた個人記録の合計3枚が重ねて綴じられているという具合である。

興味深いことに、この色グループは実際の保育活動の中では稼働していない。生活のどの場面でも赤グループとして子どもが活動することはないし、自分自身も含めて誰が赤グループかということさえ子どもは知らない。赤グループは現段階では記録上のみ存在しているグループなのである。

これはいったい何を示しているのだろうか。赤グループとはいったい何であると考えたらよいのか。常識的には、「記録」とは実際に実践現場で起こったことを記述して残すものだと考えられている。そうだとすれば、保育活動中に稼働しない赤グループを創造してまで新しい個人記録ファイルをつくる必要性は何であろうか。後の参照のために記録された物という視点から「記録」を捉えるならば、赤グループの存在の意味は非常にわかりにくい。しかし、「記録」が存在することによって起こる保育者の振り舞いや視線の変化に注目すると、赤グループの存在の意味がいくつか見えてくるように思える。つまり、活動の実態としての赤グループは存在しないが、記録上の赤グループの担当になることによって、保育者Aは自分のクラスの子ども以外の子どもとの関わりについてこれまでとは異なった意識化をするようになったのではないか。また、1人の子どもを複数の保育者が記録することによって、保育場面においてこれまでにはない保育者間の動きや視線の交差が生まれたのではないかと推察される。

ここに至って、「記録」には少なくとも二つの定義があるであろうことが浮かび上がってくる。一つは、過去のできごとを書き留めて後に参照するための物としての「記録 (record)」である。これは、すでに言語化された媒体を指す。もう一つは、保育実践において現在および未来の活動をつくりだす過程としての「記録 (recording)」である。これは、実践のなかにいる人間の動きや人間同士の関係を規定し、実践の反省と変革に密接に関係する動的過程を指すと考えられる。

前者の「記録 (record)」は比較的イメージしやすいと思われるが、後者の「記録 (recording)」の概念についてはさらに検討を重ねていく必要がある。これは、保育実践の発達に迫るための視点を得るにあたっての大きな課題となるであろう。現段階では、「記録 (record)」と区別されるものとして「記録 (recording)」を把握しておき、今後の研究のなかで「記録 (recording)」の概念を探っていくことにしたい。

さて、「記録 (record)」と「記録 (recording)」の違いを考えるにあたって、ドナルド・ショーンDonald Schönの論考は大いに示唆的である。ショーンは、従来の「技術的合理性」モデルは、科学的理論・技術を道具的に厳密に適用する問題「解決」の過程こそが実践家の実践であるという見方をとるため、問題の「設定」を無視せざるをえない致命的欠陥を有するという。ここでいう問題設定とは、「注意を向ける事柄を名づけ (naming)、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える (framing) ことを相互に行う一つの過程」(Schön, 1983, 邦訳 P58) を指す。このように「技術的合理性」モデル (すなわち theory into practice の立場) を痛烈に批判したショーンは、それに対置して「反省的实践家」の概念を提起する。「反省的实践家」は、「行為の中の省察」すなわち「厄介で多様な実践状況に対応する実践者の技法 (art) の中心となるもの」(Schön, 1983, 邦訳 P107) を実践の核に持つ。これによって、新たな記述の構成、新たな記述の検証、新たな理論への到達、新たな枠組みの構成が可能になるという。つまり、「行為の中の省察」は、「行為の結果、行為自体、そして行為の中の暗黙の直観的な知が相互に作用しあって、焦点化されていく」(Schön, 1983, 邦訳 P91) 過程を指す。

注意を向ける事柄を名づけること (naming)、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与えること (framing) を過程の中のこととして捉える視点。実践の外からあらかじめ決められた name や frame を当てはめるのではなく、実践の中に実体としての name や frame を想定してそれを取り出そうとするのでもなく、常に動的過程として機能する動詞として naming, framing を定義する見方。これは、実践の中の人間の行為と分ちがちがたく結びつき常に動きの中にあるものとしての「記録 (recording)」概念の捉え方と重なる。

ショーンが「反省的实践家」を提起するとき、その背景には、「技術的合理性」モデルの流布から生じた研究と実践をめぐる2つのジレンマを越えようとする問題意識がある。そのジレンマとは、特に研究者に生じる「厳密性が適切性か」と、特に現場従事者に生じる「諦めか疎外か」である。前者は、実践という事象から離れすぎると現実の全体はよく見えるが研究としては厳密性に欠け、実践という事象に近づきすぎると厳密性は高まるが現実とは合わない研究になるという事態を指し、後者は、現場従事者が大学の難解な知識を使おうとすると、問題解決に役立たないばかりか問題を悪化させ自身の理解から離れてしまうという事態を指す (Schön, 1992)。これは、実践を理解し研究することがどういうことかを量りかねている研究者と、自身の行っている実践を意味づけかねている実践者が、互いに身動きがとれずに立ちつくしている構図である。

研究と実践のこのような悲劇的な分岐に対して、ショーンは新しい研究の位置づけと方向を提起する。一つは、実践者の活動としての研究である。そこでは、研究は、実践状況の特徴によって引き起こされ、引き受けられ、行為とつながるものであると捉えられる。実践者によるフレームが同時に実践状況を変えていくとき、すなわち「行為の中の省察」それ自体が実行となると、研究と実践は直接的に交換されるようになる。これは、実践の直接的文脈の中での研究を指す。もう一つは、「反省的研究」である。これは、実践者の「行為の中の省察」の能力を豊かにするために実践の直接的文脈の外で遂行することが可能な研究を指す。ショーンは、「反省的研究」として次の4種類の研究を挙げる。すなわち、①実践者が暗黙に持つ自らのフレームに気づき批判的になることを援助するような、実践者が問題と役割に枠組みを与える方法についての研究(フレーム分析)、②実践者が独自の状況に持ち込むレポトリーを築く研究を助けるような、イメージ、カテゴリースキーマ、事例、先例、事例の記述と分析、③実践者がその場その場で発展させてきたバリエーションの中から、事象を探究する方法と事象とをつなぐ理論に関する研究、④「行為の中の省察」の過程自身についての研究である(Schön, 1983, 邦訳 pp174-175)。

実践者の活動としての研究にしても、「反省的研究」にしても、その前提にあるのは、「実践は実践者の行為状況とカテゴリーやフレームなどの意識化・言語化が互いに変化する過程であり、それこそが実践を理解し研究するときの対象である」という認識である。これがすなわち theory in practice の立場だ。M幼稚園のエピソードから示唆された「記録(recording)」の概念の探究は、実践のなかの naming や framing の分析とも重なって、theory in practice の方法論を探る糸口になるだろうと思われる。

## 第2章 従来の研究において「記録」はどのようにとらえられてきたか

前章では、実践を理解するにあたって本研究のめざす立場を示し、研究を進める際の具体的な切り口を「記録(recording)」に求める理由を表した。本章では、保育実践の「記録」に関する従来の研究を概観し、保育実践の発達を捉えるための「記録(recording)」研究の視点を整理する。

### 1. 先行研究の流れ

#### 1-1. 実践記録の分析

第一の流れは、実践記録そのものを分析した研究である。数ある保育雑誌や研究会機関誌などで、実践者や研究者によって実践記録が分析され議論されている。これらは、「保育実践の「記録」に関する研究」というよりむしろ「記録」を資料とした実践分析」といった方が適切である。

保育問題研究会の機関誌である『季刊保育問題研究』(1937年に前継誌『保育問題研究』が創刊、戦時情勢下での保育問題研究会の活動停止に伴い1941年に発行停止、1962年に『季刊保育問題研究』として再創刊された)では、1980年代頃から「実践」という語が頻繁に用いられ、実践記録を題材にした議論が活発に行われている。保育問題研究会の活動の根幹は、現場から掘り起こした問題をめぐって保育者と研究者の討議によって仮説を立て、その仮説を各現場の実践で検証し、その過程を通して更なる問題を設定することである。そこでは、問題発見と問

題分析の材料を提供する実証データの役割、仮説検証過程を集団で検討するためのレポートの役割を果たすものとして実践記録が重視されている。

その他にも、年齢別指導計画と指導資料を主に掲載している『月刊保育カリキュラム』（1952年創刊）は、1980年代から実践記録や実践記録をめぐる感想の連載を始めている。また、幼稚園経営や教員養成、教員研究に重点を置く『現代保育』（1953年に創刊された『保育ノート』を継いで1983年に創刊）も、「実践の記録」を読んでのコーナーで全国の幼稚園から寄せられた実践記録を掲載し、保育実践研究会を中心に、それについての議論を展開している。発達心理学や保育政策、保育観についての論考が多い『現代と保育』（1978年創刊）も、誌面上で実践記録を取り上げ、それに対する実践分析を行っている。

このように、1980年代頃から、編集方針や志向性の異なるさまざまな雑誌が、全国から寄せられた実践記録を掲載し、誌上や研究会上でその実践記録をめぐる議論を行うスタイルがとられるようになった。これらに共通するのは、実践記録のなかに記述された保育実践の検証によって保育実践の質を高めることをめざしている点である。

### 1-2. 実践記録分析の意義についての論究

第二の流れは、実践記録の書き方や検討の仕方を研究対象にして、実践記録を書いて検討することの意義を明らかにしようとする研究である。実践記録に記述された保育実践の検証によって保育実践の質の向上をめざしている点は、第一の研究の流れと同様である。

前述の『季刊保育問題研究』は1980年に特集「実践を記録する」を組み、保育問題研究会の活動の歴史と方針、実践記録と実践検討の位置づけをまとめている（特に矢戸と乾の論考）。ここでは、実践記録の保育実践上での効果は、①保育実践そのものの向上、②保育者自身の変革、向上、③保育運動の前進、④若い保育者、保護者への啓蒙、であるとしている。勅使（1979）もまた、実践記録をとる意味を、①仲間に自らの実践を理解してもらいたいという実践者の願い、②実践者自らの認識や実践力を高めるための素材、③実践上の研究テーマに関する仮説検証のためのデータ集め、の3点にまとめ、それらの目的が果たされるためのよりよい実践記録の書き方を考察した。堀（1984）は、実践記録を分析資料とする保育雑誌や研究会の具体例の検討を通して、保育実践後の実践記録の記入と分析検討が保育理論の質的向上と深化につながり次の保育実践の計画に生かされるというサイクルを提起している。

このように、第二の研究の流れは、実践記録分析が保育実践の向上と保育者の育ちを促すことを強調してきた。

### 1-3. 実践を見て語ることについての論究

1990年代からの第三の研究の流れは、保育記録やAV機器の使用やカンファレンスが保育実践に果たす役割に着目する（たとえば、『季刊発達』64号（1995年）特集「物語るものとしての保育記録」、『季刊発達』68号（1996年）特集「保育を開くためのカンファレンス」、1996年創刊『保育の実践と研究』における「記録」についての数多くの特集など）。特にビデオカンファレンスの意義として、①実践に新しい意味づけを促して様々な物語を読み解く可能性を生むこと、②参加者相互の関心や状況や視点の差異を明らかにし、実践に対する関わり方の相互表示と反省を可能にすること、が指摘されている（石黒、1996；齊藤、2000；齊藤、2001）。

第一および第二の研究の流れは、実践の事実を映したデータとして実践記録を位置づけ、そ

の分析から指導のすじみちを明らかにすることによって保育実践の向上をめざした。実践を見て記録化する作業は単独で行われ、記録化されたものから議論が始まる。それに対して、第三の研究の流れは、実践を見て実践を語ることそのものから問いを始める。協同で事実を見ようとする過程が、実践に対する自らの関わり方を照射し、実践の組み替えを喚起する。それを保育コミュニティの実践性として捉えている点が、第三の研究の流れの特徴である。

## 2. 保育実践の発達を捉える「記録」研究の視点

前節で保育実践の「記録」に関する先行研究の流れを3つに分けて見てきた。まず指摘できるのは、第一、第二の研究の流れと第三の研究の流れにおける「記録」の概念のちがいである。前者では、「記録」は執筆者である実践者個人が自身の実践の事実を言語化したものであるが、後者では、多視点が重なり合う協同の言語化作業のなかで事実が壊され発見され再構築される過程として「記録」を捉える。前者は、言語化された保育実践に直接に携わっていない人たちに実践を伝えるための道具として「記録」を活用しようとするが、後者は、言語化（あるいは視覚化）された保育実践に直接に携わった保育者が自身の行為と知を意識する過程を複数の他者と共有するための道具として「記録」を位置づける。

これらを「記録 (record)」と「記録 (recording)」の区分を用いて整理してみよう。まず、第一の流れは、実践を切り出した「記録 (record)」としての実践記録から実践を見ようとしている。第二の流れでは、そこで定義される「記録」は第一の流れと同じく言語的固定媒体としての「記録 (record)」であるが、「記録 (record)」を記録することによって起こる実践者や実践全体の変化に着目している点において「記録 (recording)」も視野に入れているといえる。そして、第三の流れは、「記録」の概念を、それまでの物としての「記録 (record)」から過程としての「記録 (recording)」へと読み替えている。

では、第二の流れの「記録 (recording)」と第三の流れの「記録 (recording)」の違いはどこにあるのだろうか。第二の流れでは、「記録 (recording)」は実践者の行為として位置づけられる。「記録 (record)」を記録することによって実践者が変化し、それによって実践も変化すると考える。「記録 (recording)」は常に実践のなかに埋め込まれている実践者の省察と密接に結びついている。しかし、日々の実践の中での「記録 (recording)」の機能は指摘しているが、それに非実践者が迫るときの方法については取り扱われないうまになっている。

第三の流れでは、「記録 (recording)」は実践者の行為であると同時に実践者以外の人でも参加できる行為として位置づけられる。実践者と研究者の関係を注意深く取り上げて実践者と非実践者の出会いの場としてカンファレンスを重視することからもわかるように、非実践者も含んだ開かれた場で実践を見て語ることによって実践の組み替えが喚起される過程を「記録 (recording)」の概念に含めている。「記録 (recording)」は実践者の省察の過程を当人たち以外にも開くものとなる。だが、常の実践のなかで「記録 (recording)」と「省察」がどのように結びついて実践を形づくっているかについての分析はまだ行われていない。

本研究の大きな課題である、保育実践の発達を捉えるための方法論の創出のためには、「記録 (recording)」はどのような定義を与えられるべきか。「記録 (recording)」の主体は誰なのか。省察の主体は誰なのか。「記録 (recording)」と省察はどのように結ばれるものなのか。これらは今後の研究において探究していかなければならない課題であるが、探究をはじめにあたって、「記録 (recording)」によって実践に何が生まれるのか、「記録 (recording)」の有り様が変

わることによって実践がどのように変化するかといった視点から「記録 (recording)」を検討することは有用であろう。そこで、第3章では「記録システム」の実験的導入によって、実験的エスノグラフィを用いた今後の検討に向けての予備的な知見を得ることにしたい。

### 第3章 実験的エスノグラフィに向けた予備研究 — 保育実践現場への新たな「記録システム」の実験的導入 —

前章では保育実践における「記録」に関する従来の研究の流れを概観し、それを実践と研究の関係から整理し、それぞれの「記録」の概念と位置づけの違いを指摘した。本章では、ある保育実践現場への新たな「記録システム」の実験的導入の試みとその経過の分析を通して、実践を形づくる「記録 (recording)」の機能の特徴を明らかにする。これは、今後の研究において「記録 (recording)」と実践のダイナミクスに焦点をあてた実験的エスノグラフィを実施するにあたっての予備研究としても位置づく。

ここで、今回の予備研究で導入を図ったものは「記録 (record)」ではなく「記録システム」であることを付記しておく必要があるだろう。新しく「記録 (record)」が導入された場合、それは他と切り離された独立した物として存在するのではなく、存在することによって実践のシステムに何らかの変化を生む。本研究のように分析対象をそこに定めるならば、「記録 (record)」の導入ではなく「記録システム」の導入と名づけた方が適切であろう。本研究の主眼は、保育実践における行為としての「記録 (recording)」、関係としての「記録 (recording)」、動的過程としての「記録 (recording)」を捉えようとするところにある。

#### 1. 目的

##### (1) 「記録 (recording)」の検討

保育現場に新たな「記録システム」を実験的に導入し、「記録システム」の導入によって実践現場がどのように変化したかを分析する。それによって、「記録 (recording)」と実践のダイナミクスに焦点をあてた実験的エスノグラフィを実施するにあたって必要な視点を得る。

##### (2) 実践上の必要

調査対象となったH園は、保育者全員が原則的に2年限定の非常勤雇用で交替していくため、保育者2～3人のうち毎年少なくとも1人は退職し、毎年新しい職員を迎える体制になっている。したがって、現在の職員が2年前の園の具体的な保育活動の様子を知ることは難しい。しかし、そのように頻繁に職員が交替するにも関わらず、他の保育施設に較べても驚くほど「記録 (record)」が少ないため、新しい保育者は例年戸惑うこととなるという問題点があった。また、H園には保育を省察する機会となるような日誌やカンファレンスなどが皆無であった。保育実践を行っていく上で省察の機会が用意されないという状態は、場合によっては日々の保育を一過的なものにしてしまうかもしれないと思われた。この2点の問題意識から、新しい「記録システム」の導入が図られた。

#### 2. 方法

##### (1) 調査対象

H園 (1952年創立の無認可園。4, 5歳児25名の異年齢混合形態をとり、2001年度は保育

者3名が保育にあたった。保育者は全員2～3年限定の非常勤雇用である。これに園長1名、副園長1名を加えた5名のスタッフで園を運営している。）

## (2) 手続き

H園に2段階に分けて新たな「記録システム」を導入した。第一段階は、保育計画案の保管方法の変更である(2000年4月)。第二段階は、保育日誌の導入である(2001年4月)。保育日誌は、2001年4月時点で保育者3名と調査者の協議の結果、保育者各自が作成、各自で記入、園の共用棚に保管、職員全員が閲覧できる形式にした。日誌導入から半年後、日誌の意味と活用方法、日誌導入後の活動の変化について保育者3人へのインタビューを実施した。「記録システム」の導入による実践現場の変化は、日常の園運営への参加による調査者の観察結果、インタビュー結果を参照した。また、2001年度1学期の保育日誌を分析の対象とした。

## 3. 結果

### (1) H園の「記録」の種類と特徴

新たな「記録」を導入する以前(2000年度当初)のH園の「記録(record)」の種類を表1にまとめた。

Table1 H園の「記録(record)」の種類

「記録(record)」の名称	「記録(record)」の内容	作成者			保管者		
		園	保育者	保護者	職員室	各職員	保護者
年間行事予定表	年間行事予定	*			*	*	*
保護者定例会資料	月間行事予定と連絡事項	*			*	*	*
申請書類等資料	行事運行に関する書類	*			*		
記録写真	写真記録	*			*		
月案	月の計画表		*			*	
週案	週の計画案		*			*	
卒園アルバム	写真記録			*			*
係ノート	行事運行表と反省			*			*

園で作成して園で保管する「記録(record)」は、「年間行事予定」「保護者定例会資料」「申請書類等資料」「記録写真」の4種類である。これらは園の職員室に保管されているので、次年度以降の職員が利用することも可能である。

園で作成するが園で保管されていない「記録(record)」は、「月案」と「週案」である。これらは、保育者が交替で作成して園の職員会議で検討した後に各職員が保管することになっており、園の職員室に公共のものとしての保管はされていない。2～3年の非常勤雇用である各職員が、退職するときに自分の勤務期間の月案と週案を持ち帰るため、園には過去の保育案の記録は何も残っていなかった。新年度の保育者が昨年度の保育案を参照しようとするときには、昨年度保育担当の保育者に個人保管の記録を見せてもらうよう頼んでいた。

保護者が作成し保護者が保管する「記録(record)」は、「卒園アルバム」と「係ノート」である。それらは保護者の待合室に保管されている。H園の運営は、保護者の係活動(行事や日常保育活動のさまざまな手伝い)によって成り立っている側面が強い。係ノートには、各行事

についての計画案や実行後の反省が詳細に記入されており、当年度の係は前年度までのノート記録を参照して当年度の活動を行う。

2000年度当初時点におけるH園の「記録システム」には、次のような特徴が見られた。まず、1年目の保育者が前年度までの保育活動を知る手段は、行事予定日程と記録写真を参照するか、あるいは2年目の保育者の経験を聞くかのいずれかしかなかった。日々の保育活動や行事について、どのように計画されたのか、どのような活動が展開されたのか、そこで子どもや保育者はどのように感じたのか、反省点はあったのかといったことが何も記録として残されていない。だから、幼稚園の保育活動は往々にして2年目の保育者が自分の経験をもとに中心となって保育を組み立て、1年目の保育者はその補助に徹することになっていた。また、保育を反省した「記録」はどのような形のものも存在しなかった。

## (2) 新たな「記録システム」導入の経過分析

### i) 保育計画案の保管方法の変更

既に述べたように、保育計画案を園で保管していなかったため、1年目の保育者は2年目の保育者が口承伝達した内容に沿って補助に徹することが多く見られていた。そのような現状のなかから、2名の保育者で保育活動を行っているのに1年目の保育者が2年目の保育者の決定に追従して補助的役割をしている現状が望ましくないのではないかという問題意識が生まれた。保育者同士が同等に話し合っって保育内容等を柔軟に変更するための情報資源をつくりたいと考えて、2000年4月より保育計画案を園でも保管することとなった。保管方法の変更について最初に提案を行ったのは、1年目の保育者であった。

2001年度は、前年度の保育計画案が新しい保育者にも参照可能になったはじめての年であった。保育案作成時や園会議中に昨年度の活動内容に話が及んだ際に、1年目の保育者も含めて保育者たちが前年度保育計画案を参照する場面が見られた。

### ii) 保育日誌の導入

それまでH園には保育を反省した「記録」がまったくなかったため、保育実践について職員で反省する機会をつくりたいという意図から、副園長の提案で保育日誌が導入された。2001年4月に、日誌の形態、記録方法、保管方法について調査者も含めた職員4人で話し合った。検討事項は、記入者の形態(各保育者が記入するか、交替で記入するか)、日誌の形態(子ども一人一人についての記録にするか、園全体の保育活動についての記録にするか、時間軸を中心にしたフォーマットにするか、園の空間配置を中心にしたフォーマットにするか)、保管の形態(各自が保管するか、園で保管して全員が閲覧自由にするか)であった。

話し合いの過程で、1人の保育者から「通勤時間なども使って好きなときに書けるようにしたい」という意見が出され、各保育者が各自の日誌に記入する形式を採用することになった。日誌の形態については、どのような観点で統一したらよいかをめぐって話がまとまらなかったこともあり、各自で日誌のフォーマットを工夫して作成することとなった。日誌は、全員が閲覧できるように園の共用棚に保管することになった。このように、3人の保育者が各自で日誌を作成し、毎日の保育を記録し、職員全員が閲覧できるように保管することが取り決められて、2001年度がスタートした。

日誌導入から半年後に行ったインタビューでは、3人の保育者いずれもが、日誌を書く意味は自分の保育を省みることだと語った。しかし、そのうちの1人の保育者は、当初は日誌を書く意味がわからなかったので負担感が強かったし、自分の日誌のフォーマットでいいのかどう

か悩んだと打ち明けた。日誌導入前の話し合いでは、職員室の共用棚に日誌を保管して互いに閲覧しあうことを決めたが、実際は保育者各自が日誌を所持していることが多く、自分以外の保育者の日誌を参照したり保育者間で日誌を題材に話し合うことは稀であった。日誌を書くという行為、自分の日誌を読むという行為、他者の日誌を読むという行為すべてが、自分の時間のあるときに単独の場で行われる行為となっていた。実際、日誌のことが職員全員の間で共通の話題になったのは、日誌導入から半年後のこのインタビューの場がはじめてであった。各保育者がどのように日誌を書き、どのように利用していたかについては、インタビューの機会までは互いに知らなかった。

### iii) 日誌導入後の保育実践における保育者間のコンフリクト

日誌の参照や日誌を題材にした話し合いが行われないうままであった1学期末に、運動会をきっかけにして保育者間にコンフリクトが生じた。運動会の準備に取りかかる6月頃、運動会の総練習を行うかどうかについて保育者間で異なった意見が出された。運動会は普段の保育の延長として位置づけるべきものなのでことさらに総練習をするのは好ましくないという保育者Aの意見と、当日になってはじめて大勢の人がいる知らない場所に立つのは子どもにとって緊張が高いから総練習をした方がよいという保育者Bの意見である。そして結果的には、総練習をしない方向で運動会当日を迎えた。運動会本番では年少児数名が普段とは違う緊張具合で泣き出したり立ちつくす光景が見られた。その3週間後、保育者Bが保育者Aに対して、総練習の是非について実は合意に至っていなかったのだと告げた。あとで保育者Bの日誌を見ると、運動会当日の日誌に、対立した意見をそのままにして十分な話し合いをせずに運動会当日を迎えたことに対する反省が記入されていた。しかし、本来ならば誰でもが閲覧可能なはずの日誌を、保育者Bが日誌記入から3週間後に直接に発言するまで、誰も読むことはなかった。運動会当日の時点で保育者Bの思いは日誌上に書かれていたにもかかわらず、それを他の職員が共有するには至らなかったのである。

## 4. 考察

第一段階の導入は、保育者同士が同等の立場から保育内容等を柔軟に変更するための情報資源をつくることをめざして行われた。まず、新しい「記録(record)」として持ち込まれたのは、園保管用の保育計画案ファイルであった。それによって、保育者には、「保育計画案作成時に園保管ファイルを参照する」「会議中に園保管ファイルを見て前年度の保育活動を話題にする」といった新しい行為が見られた。園保管ファイルの導入以前にも保育計画案自体は存在していたので、保育計画案を書くことは導入前から継続していたし、園保管ファイル導入以前にも、前年度の保育計画案を見ようと思えば見ることができた。しかし、園保管ファイル導入によって、[1年目の保育者が2年目の保育者に情報資源を見せてもらうように頼む→2年目の保育者が自分の情報を取り出して1年目の保育者に与える]関係から、[両者のどちらからも情報資源の活用を開始できる]関係へと変化が起こった。この第一段階の導入は、実践の中に「記録(record)」が持ち込まれることによって実践者間の関係に変化が起きることを示している。

第二段階の導入は、反省の促進による実践の向上を期待して行われた。ここでは、日誌が新しい「記録(record)」として持ち込まれ、各保育者の活動に「日誌を書く」行為が追加された。日誌の導入は、各保育者においては自分の保育を省みる貴重な機会であると捉えられたものの、導入当初に期待された「互いに日誌を参照する」「日誌を見て保育について話し合う」行為はあ

まり見られなかった。コンフリクトのエピソードは、保育実践を省みるために導入された日誌が、個人の保育を省みるという点では各人の意識的な省察を促しつつも、保育現場全体の実践を省みるという点では機能しなかったことを示している。保育実践が複数の保育者の参加によって成り立っているにもかかわらず、保育実践の反省は各保育者の日誌の中で展開され、それらは交じり合うことなく孤立したままであった。第二段階の導入は、個人の保育の反省が必ずしも保育実践全体の反省にはつながらないこと、複数の保育者と複数の子どもで成り立っている保育実践現場においては、「記録 (record)」が実践のシステムに亀裂を生じさせるものとして機能することもありうることを示している。

今回の予備研究から、「記録 (recording)」を実践システムの単位で検討することの必要性が示唆された。「記録 (recording)」は、たとえば1人の保育者といった個体において観察されるものではなく、保育実践現場を構成するさまざまなものの複雑な絡み合いのなかで観察される。複数の保育者や複数の子どもで構成される実際の保育実践の場において、「記録 (recording)」がどのように現れ、それが実践システムとどのように関連するのかを分析していかなければならない。

## おわりに

本稿は、「記録 (recording)」を分析の糸口にした theory in practice の方法論の探究の第一歩である。本稿では、「記録 (recording)」への着目の必要性が確認され、今後の研究の過程で「記録 (recording)」の概念の検討を行っていくという方向性が示された。次の課題は、実践システムにおけるシステムとしての「記録 (recording)」を記述していくことである。

## 謝辞

本研究は、北海道大学大学院教育学研究科附属乳幼児発達臨床センターのセンタープロジェクトの一つとして実施され、プロジェクト経費の支援を受けました。

本研究の遂行にあたって、多くの方にお世話になりました。本研究の着想から現在に至る過程におけるアイデアの多くは、石黒広昭先生との対話から発想されたものです。草稿段階でいただいた田中孝彦先生と石黒広昭先生のコメントは示唆に富み、本稿を完成させるにあたってたいへん参考になりました。また、本研究の問題意識に耳を傾けてくださったすべての方々に感謝しています。

そして、いつも快く迎えてくださるM幼稚園のみなさん、私の小さな疑問にも丁寧に答えてくださる先生方、ありがとうございました。

最後に、H園の先生方に深く感謝いたします。本来ならばオープンに語ることが難しいようなことがらをこのように論文において論究できたのは、本研究に対するH園の3名の保育担当の先生方の寛容なご理解とご協力があったからです。ありがとうございました。

## 文献

- 乾孝 1980 「保育科学と実践記録」、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』, 新読書社, 第72号, pp.15-18.
- 堀智晴 1984 「保育実践の研究方法に関する一研究 — 実践記録の分析を通して —」, 『大阪市立大学生活科

- 学部紀要』, 第32号, pp.303-325.
- 石黒広昭 1996 「実践の中のビデオ, ビデオの中の実践——物語を読み変えるために——」, 『保育の実践と研究』, 第1巻2号, pp.3-13.
- 斉藤こずゑ 2000 「撮影現場—映像—共同視聴の会話: 発達研究におけるビデオ映像の間テキスト性」, 『國學院大學 教育学研究室紀要』, 第35号, pp.20-55.
- 斉藤こずゑ 2001 「実践のための研究, 研究のための実践 実践者と研究者の共同研究を可能にする媒介手段としてのAV機器」, 石黒広昭(編) 『AV機器を持ってフィールドへ』, 新曜社.
- 佐藤学 1998 「教師の実践的思考の中の心理学」, 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会.
- Schön, D. 1983 *The Reflective Practitioner*. (佐藤学・秋田喜代美訳 2001 『専門家の知恵』 ゆみる出版.)
- Schön, D. 1992 The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- 宍戸健夫 1980 「実践記録と私たちの研究活動」, 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』, 新読書社, 第72号, pp.4-14.
- 勅使千鶴 1979 「あそびの指導と実践記録の書き方」, 『現代と保育』, さ・さ・ら書房, 第5号, pp.31-45.

第17号, 1998年。

加藤悦雄「市民福祉活動における公共圏としての役割を考える」『東洋大学大学院紀要(社会学研究科)』第37号, 2000年。

小玉重夫『教育改革と公共性』, 東大出版会, 1999年。

〃 「公教育と市場」『教育学研究』第67巻, 第三号, 2000年。

小松佳代子「統治・教育・自己」『東京大学教育学研究科紀要』第39号, 1999年。

斎藤純一『思考のフロンティア——公共性』, 岩波書店, 2000年。

〃 『思想』No 925, 岩波書店, 2001年。

坂口緑「公共圏と市民社会——生涯学習における個人——」『東京国際大学論叢経済学部編』第23号, 2000年。

芝田寿子「『光の物語』と『闇の記憶』——アレントにおける政治と歴史認識」『現代思想』25号, 青土社, 1997年。

鈴木敏正『自己教育の論理』, 筑波書店, 1992年。

〃 『北海道大学付属産業教育計画研究施設研究報告書——地域生涯学習の計画化』第47号, 1995年。

田崎英明「公共圏」『現代思想』2000年2月増刊号, 青土社, 2000年。

成嶋 隆「教育の公共性論」『教育法学会年報』, 1993年。

二宮厚美・金子勝「座談会 セーフティネットと公共性」『唯物論研究年報』第5号, 青木書店, 2000年。

野平慎二「教育の公共性と政治的公共圏」『教育学研究』第67巻, 第三号, 2000年。

花田達郎『公共圏という名の社会空間』木鐸社, 1996年。

林 美輝「脱慣習の段階における学習」『日本社会教育学会紀要』No 36, 2000年。

林 香里「オールタナティブ公共圏とメディア」『東京大学社会情報研究所紀要』No 59, 2000年。

藤岡貞彦『教育の計画化』, 総合労働研究所, 1977年。

藤岡貞彦・島田修一編『社会教育概論』, 青木書店, 1982年。

堀尾輝久『現代教育の思想と構造』(同時代ライブラリー版), 岩波書店, 1992年。

松島雪江「公共圏としての」Zivilgesellschaft 《『日本法学』第六十巻, 第四号, 2001年。

宮崎隆志「地域関連労働の形成論理」『地域生涯学習の計画化(下)』, 筑波書房, 1992年。

〃 「社会教育実践の公共性」『日本社会教育学会紀要』No 36, 2000年。

〃 「教育改革と民主主義」『法と民主主義』日本民主法律家協会 No.357, 2001年

〃 「現代教育改革と教育の共同性・公共性」『第13回現代生涯学習セミナー記録集』同記

録集編集委員会編, 2001年。

持田栄一『持田栄一著作集』第三巻(学校づくり論), 明治図書出版株式会社, 1980年。

〃 〃 第四巻(学制改革論), 〃 〃

〃 〃 第五巻(教育変革の理論), 〃 〃

〃 〃 第六巻(教育行政学序説), 〃 1979年。

## (注)

<sup>1</sup> 岩本(1999)は, 自己教育運動が, 「個々人における『自己教育』成果を土台として展開」している点を指摘し, 個々人の発達の上から自己教育の構造を明確にする必要性を提起している。しかし私見によれば, 「自己教育」が常に担い手の構想と結びつけられるとすれば, 少なくとも以下にあげる自己教育論の展開を俯瞰するにあたり, 「自己教育」の発達が論じられたのは, 最終的には, 実践化・運動化された「自己教育」・「自己形成」なのでありそれはそのような実践の場面でこそ実践者(自己教育の担い手)が, 自己形成を常に他者から

も自己自身からも問いかける構造の中に存在したからである。とするならば、「自己教育」の構造の把握を、構造的にも教育の担い手の問題を含むものとして、ある種の実践性・運動性から離れて論ずるとすれば、それは実践的にも理論的にも困難があるように思われる。このような社会運動における自己教育的な契機を参加者のアイデンティティ形成として把握する視点として大谷(1998)の提起がある。

- <sup>2</sup> 斎藤純一(2000)は、公共性の規定を、①国家に関するオフィシャルなもの、②特定の誰かにはなく、すべての人に関係する共通のもの、③誰に対しても開かれているもの、の三要素を指摘している。宮崎(2000)はこれをそれぞれ、公共性の①=本質規定、②=実体規定、③=形式規定、としている。
- <sup>3</sup> 宮本憲一『公共政策のすすめ—現代的公共性とはなにか』有斐閣1998年等参照。
- <sup>4</sup> 但し彼女の言う権力の具体的内実是不明である。ちなみに『革命について』では、「人々が集まり、したがって約束や契約や相互誓約によって互いに拘束しあう場合に実現するもの」で『結社(アソシエーション)』の基礎となるもの」とされており(二九四-五頁)、アメリカ革命(連邦共和国建国)の実質的な推進力となった、とされる。
- <sup>5</sup> ここで注意しなければならないのは、社会国家の国民統合政策をある種の規範形成(「社会権・生存権・ナショナルミニマム」として理解する立場と、アレントの理論戦略との距離である。アレント自身は、『人間の条件』で明確にしたように、「社会的なもの」によって個々の国民の「自己保存」を媒介としたある種の疎外を問題とする。しかし、ここで注意しなければならないのは、アレントの社会国家に対する批判の意味である。アレントは、本来人間の唯一性を形成してきた複数性(「多様性」あるいは「組み尽くされないもの」といってよい)が、「社会的なるもの」つまり社会システムによりにより同一化・均一化されている状況を、批判的に浮かび上がらせている(芝田(1997))のであって、ある種の生存権の発生そのもの自体を否定しているわけではない。例えば『人間の条件』では、労働運動によって、労働者の社会的存在が労働運動によって歴史的に公的領域に登場する発端になったことが主張されている(『人間の条件』三四五~八頁)。しかしこの歴史的に重要な現象においても、労働者自身が労働の担い手、「自己保存」と「政治的均質性」つまり「疎外された労働」の解放者としては、登場し得なかった点を指摘している。「労働組合は、決して革命的ではなかった(『人間の条件』三四三頁)。
- <sup>6</sup> 細谷・山田訳『公共性の構造転換(第2版)』未来社、1994年、第二章及び第三章参照。
- <sup>7</sup> 池上は『公共性の政治経済学(自治体研究社、1989年)』において、対抗的な公共性においては、行政権力や資本の活動を規制するにたたる「社会的力」が必要である点を指摘している。
- <sup>8</sup> ハーバーマス、細谷貞雄訳『晩期資本主義における正統化の諸問題』岩波現代叢書、1979年、第二章参照。
- <sup>9</sup> J. Habermas, Faktität und Geltung, Frankfurt am Main; Suhrkamp, 1993.
- <sup>10</sup> a.a.O.s.-443-464 参照。
- <sup>11</sup> ハーバーマス、河上他訳『コミュニケーション的行為の理論(上)』未来社、1987年p85(原典s.-83)参照。
- <sup>12</sup> 以上のようなハーバーマスの理論戦略は以下のテキストにおいても確認できる。奥山・八木橋・渡辺訳『認識と関心』未来社、1981年、第一章。
- <sup>13</sup> 河上他訳『コミュニケーション的行為の理論(上)』未来社、1985年、第一章参照。
- <sup>14</sup> 同、三島他訳『近代の哲学的ディスクルスII』岩波書店、1990年、ⅩⅦ章参照。
- <sup>15</sup> 田中智志「コモンからパブリックへ」『近代教育フォーラム』第6号、1997年で、田中は社会的組織として「行政=公事」と、「common=共同体」、「私事」をあげ、これら三者が公共性に関わる社会的集団であるとした。
- <sup>16</sup> 代表的なハーバーマスの批判例としては、ナンシーフレイザーの論文がある。それによると、フレイザーは、ハーバーマスが、①市民的公共圏の主体を一定のブルジョア主体にかぎっている点②実際は相異なる親密圏を母体にした様々な公共圏が存在する点等が批判されている。ナンシーフレイザー「公共圏の再考」『ハーバー

マスと公共圏』花田達郎訳，未来社，2000年参照。

<sup>17</sup> 渡辺治編『講座現代日本1～4』1996年，青木書店。二宮厚美『現代日本と新自由主義の暴走』新日本出版，1999年など参照。

<sup>18</sup> アルベルトメルッチ著，山之内靖訳『現代における遊牧民』岩波書店，1998年参照。

<sup>19</sup> 座談会「セーフティーネットと公共性」『唯物論研究年誌第5号』青木書店，2000年参照。

<sup>20</sup> 酒井隆史「〈法と秩序〉に抗して一法・権力・公共性」『思想』No925，岩波書店，2001年。