

他者との信頼関係を経験してこなかった子どもと集団づくり

－「根拠のある信頼」から「根拠のない信頼」へ－

The Group-guidance for the children without the experience of trusted relationship to the other

船越 勝

FUNAGOSHI Masaru

(和歌山大学教育学部)

1. 子どもが人間として育つ基盤の喪失

(1)新自由主義政策のなかでの子どもが育つ基盤の変化

1994年の細川連立政権以来、わが国においても、新自由主義政策が本格的に採用されるようになり、21世紀に入ってから、とりわけ、小泉内閣がこうした立場から、徹底して教育や福祉の切り捨てを行った。そうしたなかで、わが国は階層分化が進行し、格差社会への移行が進んだ。その結果が、「ワーキング・プア」と指摘されるような、今日の貧困問題を生むことになったのである。こうした状況は、たとえば、北九州市における生活保護の受給をめぐる餓死事件に代表されるように、人間として生きていく基盤を掘り崩していくことになっている。

それは、視点を変えていえば、子どもが人間として育っていく基盤が私たちの社会から喪失させられつつあるということでもある。

(2)格差社会のなかでの貧困問題

このような格差社会の中での貧困問題にかかわって、NPOを組織して、この問題に取り組んでいる湯浅誠氏は、その著『貧困襲来』（山吹書店、2007年）のなかで、「溜めのなさ」としての貧困というとらえ方を提起している²⁾。ここでいう「溜めのなさ」としての貧困とは、具体的には、①金銭の溜め、②人間関係の溜め、③精神的な溜めの3つから構成されている。

(3)貧困問題の背景としての五重の排除

では、なぜこうした貧困問題が生じたのか。湯浅氏は、先に指摘した新自由主義政策による教育や福祉の切り捨てのなかで、五重の排除が進行したからだという。五重の排除とは、①教育課程からの排除、②企業福祉からの排除、③家族福祉からの排除、④公的福祉からの排除、⑤自分自身からの排除のことをいう。つまり、憲法25条に示されているように、誰もが安心して人間らしく生活することができる社会を作るという、社会政策における公共性が喪失させられた結果として、こうした現在の貧困問題は政治的に作り出さ

れているのである。

2. 子どもの発達過程における3つの基盤とその危機

こうした現代の貧困問題は、人間が人間らしく生きていく基盤の喪失であると述べたが、同時に、それは子どもが人間に育っていく基盤の崩壊でもあると先に指摘した。ここで私たちが考えている子どもが人間として育っていく基盤とは、具体的には、子どもの発達過程における次のような3つの基盤のことを指している。それは、すなわち、①幼児期における大人への依存、②少年期におけるギャング集団、③思春期における大人への反抗である³⁾。しかし、今日においては、幼児期は、依存すべき対象である大人の生活そのものが崩壊しているため、子どもが安定して依存する余裕がきわめて少なくなっている。また、少年期は、自前のギャング集団とその豊かな活動の世界が失われている。さらに、思春期は、飼いや慣らされるなかで、大人への反抗とそのことを通しての自分であることの確かさ（アイデンティティ）の追求がない。

このような子どもが人間として育っていく基盤が崩壊していく危機の実相について、子どもの発達過程に即して、以下、具体的に見てみることにしよう。

3. 幼児期における基盤の変化

(1)児童虐待・マルトリートメントのなかでの子どもの発達

この間、子どもに対する暴力行為であり、人権侵害行為である児童虐待が急増している。また、虐待とは言えないまでも、子どもに対する不適切な養育姿勢としてのマルトリートメントも、同様の状況にあることが推測される。こうした児童虐待の対象になっているのは、圧倒的に就学前の子どもたちである。したがって、幼児期の発達の基盤として虐待の問題は、きわめて大きな位置を示している。

子どもは、他者との関係を切り結ぶなかで、内面に他者を取り込み、その内的他者との関係で自己を形成

していくが、被虐待の子どもは、そうしたプロセスにどのような特徴を持つのか。それは、一言で言うと、子どもの内面における「支配的他者」の生成ということである。言い換えれば、共に生きていく存在としての「共感的他者」の不在ということでもある。子どもは、ワロンなどが指摘しているように⁴⁾、喜びや悲しみ等の感情を身体的に共有（シェア）することを通して、自他関係を形成していき、自己の内面に「共感的他者」を棲ませるのであるが、それが被虐待の子どもにおいては欠如することになるのである。いや、それだけではなく、彼ら／彼女らは、憎しみと他者不信の感情を伴った「支配的他者」をその内面に生み出してしまうことになるのである。ここから、暴力の連鎖という回路の成立することになる。

(2)ネグレクトのなかでの子どもの発達

児童虐待のなかでも、ネグレクトのなかで育った子どもは、上記のような特徴を基本的に持ちつつ、自他関係の生成において、異なった特徴を持つのではないかと考えている。それは、子どもの内面における確かな存在としての他者が十全に形成されていないということである。つまり、ネグレクトという行為は、人として扱うのではなく、まさに物として扱うのである。YOUではなく、HEやSHEでもなく、ましてや固有名詞でもなく、まさにITなのである⁵⁾。その結果、「支配的他者」ですら持ち得ていない子どもとして登場するのである。あらためて、子どもは人間として扱われることによって、人間として育つことを確認しておく必要がある。

(3)早期からの競争的關係への参加

また、幼児期においては、教育・保育の市場化との関わりで、早期から商品としての学力・能力の獲得競争に参加させられる階層の子どもがいる。そうした子どもにとって、大人は、競争への参加を強制する「支配的他者」としての大人であり、仲間の子もたちは、競争相手としての仲間として登場する。このような早期から競争的關係に参加した子どもは、他者としての親や仲間を、こうした存在としてとらえる、「原像」の刷り込みが行われることになるのである。

4. 少年期における基盤の変化

(1)「学力向上」競争を中心とした学校生活と「権威的なパーソナリティ」の形成

では、少年期はどうか。新自由主義政策の徹底によって、学校は学力獲得競争の場となり、そこでの学びは、学校知の支配を中心とした学びとなる。こうした学びを中心とした学校は、子どもにとって、きわめてストレスの多い生活になるのはいうまでもないが、同時に、先のような学びの形式に適應した子どもたちは、知の獲得を通じた「権威的なパーソナリティ」⁶⁾を形成していくことになる。

(2)ギャング集団の崩壊と活動的な少年期の喪失

また、新自由主義による教育の市場化は、子どもたちに対して、塾・習い事による放課後の生活の支配を促進する。そのなかで、彼ら／彼女らは、時間を調整しながらでしか遊べないような関係性しか切り結ぶことができない。いや、そういう関係性すらも奪われている子どももいる。また、遊ぶ内容も、コンピューターゲームなど、消費文化に支配されたものになる。その結果、子どもたちは、かつて「群れ」として存在していた地域での異年齢集団を奪われ、ギャング集団の崩壊と活動的な少年期の喪失という事態に追い込まれてしまうのである。その結果が、子どもたちに広がる、集団で生活することの未経験なのである。

(3)小学校における学級崩壊の経験

最後に、上記のような競争的な学びの問題も関わって、小学校における学級崩壊が今日改めて大きな広がりを見せている。その際、注目しなければならないのは、小学校時代にこうした学級崩壊を経験した子どもたちの内面に、いったい何が残されることになっているのか。そして、どういった課題を抱えた子どもたちを、中学校に迎えることになっているのかということである。

それは、第一に、制度としての学校と教師への不信であり、第二に、仲間からの見捨てられ経験である。現在の中学校教師は、この2つの問題に、子どもたちを中学校に迎えたときから、実践課題として取り組むことが求められているのである。

5. 思春期における基盤の変化

(1)親を尊敬する子どもたち

ー「よい子」の生き方の強制と閉じられた大人との関係ー
最後に、思春期の状況について、見てみよう。

まず、親を尊敬する子どもたちの増加である。大学の推薦入試の面接のなかでも、そうした回答が増加していると感じさせられてきたが、ある調査によれば、7割以上という数値が出ているのに驚かされる。今日、政策動向のなかで、道徳の教科化が議論されたりしているが、一方では、そこに示されているような、現在の教育における「よい子」の生き方の強制の結果と見ることができよう。ただ、他方では、今日の思春期の子どもが形成している対人関係がきわめて閉じたものになっていて、親（と教師）くらいしか大人を知らない状況が広がっている結果とも言える。つまり、自立と発達のモデルになるような「すてきな大人」との出会いの機会がないということが自立の困難をつくり出しているのであり、こちらの方が関係論的には大きな問題だろう。

(2)管理主義における思春期の抑圧

次に、学校における管理主義と排除の問題がある。とりわけ、アメリカから輸入したところのゼロ・トレ

ランス（寛容ゼロ）政策は、支配的な他者を生み出すとともに、暴力の回路を発動させるという点で、大きな問題を持っている。

(3) 自分くずしと自分つくりの機会を奪う

まとめていえば、上記のような政策のなかで、思春期の子どもたちは、囲い込みと飼育慣らしのなかにいるということである。しかし、人間の自立というのは、他者との能動的な関係性のなかでこそ可能になる。したがって、こうした囲い込みと飼育慣らしという政策は、子どもの自分くずしと自分つくりの機会を奪ってしまうことになるのである。

6. 他者との信頼関係を経験してこなかった子どもの登場

(1) 新しいタイプの子どもとは

このような状況のなかで、私たち教師は、いま、これまで出会ったことのない、新しいタイプの子どもたちとの出会いという状況のなかにいる。それは、他者との信頼関係を経験してこなかった子どもの登場という状況である。

こうした新しいタイプの子どもとの出会いのなかで、私たちはどのような実践課題に向き合っていくことが求められているのか。

(2) 「根拠のない自信」の重要性

このことを検討するにあたって、まず私たちが注目したいのは、湯浅誠のいう「根拠のない自信」⁷⁾という視点である。これは、たとえば、過去に「やったことがないけど、やってみたらできた」という経験であるとか、「失敗してもいいから」とはげまされて、やったことのないことをやらせてもらった経験であるとか、やってみてうまくできたらほめられたという経験等のことを指している。このような「根拠のない自信」は、困難な状況に陥ったときにでも、前向きの生活と行動へ一歩踏み出すときにとても大きな意味を持つ。

しかし、こうした「根拠のない自信」は、湯浅氏が指摘するように、先にも紹介した今日の貧困問題とその背景としての五重の排除などのなかで、スポイルされることになっているのである。

(3) 集団づくり実践の前提条件として他者に対する「根拠のない信頼」

このような「根拠のない自信」という概念に触発されて、ここでは、他者に対する「根拠のない信頼」という概念を提起したい。つまり、新しいタイプの子どもを前にして、私たちは、他者に対する「根拠のない信頼」というものが、集団づくり実践の前提条件としてきわめて重要な実践課題として存在すると考える。

他者に対する「根拠のない信頼」ということに関わっては、生活指導の理論と実践についての研究史のなかでも、組織に解消されない関係性の問題として検討が試みられてきた。それは、たとえば、次のようなこと

があるだろう。

第一は、城丸章夫氏による「交わり」概念の提起である⁸⁾。この提起は、幼児教育や障害児教育への着目や生活綴り方の遺産の継承という問題意識から生成されたものである。しかし、この交わりの提起は、城丸氏の意図に反して、交わり方というスキルの指導に傾斜した受け止めをされた嫌いがある。

第二は、浅野誠における集団を「つくる指導」の主張である⁹⁾。これは、一定の関係性を持った子ども集団の存在を前提として、これまで組み替える指導が行われていたのに対して、その前提が脆弱になるなかで、集団をつくる指導が強調されたのである。

第三に、竹内常一における生活と学習の共同化による集団づくりの再定義である¹⁰⁾。それは、自治に対して、共同の固有性を主張することにもつながっていった。

第四に、近畿地区全国委員連絡会における前自治的段階1期の提起である¹¹⁾。この提起の意味は、90年代中頃からの学級崩壊の広がりの中で、子どもの居場所集団（第一次集団）、及び、教師の子どもに対する納得と信頼の調達としてのヘゲモニーが全く存在しないところからの集団づくりの実践の出発とそのすじみちの構想であった。

しかしながら、これらの試みは、いずれも他者との関係をよりていねいにするというにとどまっていた、他者への関心や信頼があることが前提になっているのである。しかし、こんにちには、その前提が存在しない新しいタイプの子どもが登場してきているのではないか。

(4) 生育史のなかで他者への関心が育てられていないという把握

ここでいう他者に対する「根拠のない信頼」がない子どもというのは、他者に対する信頼がそもそもないととらえているわけではない。人間は社会的な存在なのであるが、それは社会のなかに生み落とされ、社会のなかで育てられて初めて、私たちは、他者に対する信頼を獲得するのである。つまり、信頼は形成されるものなのである。

しかし、そのようにとらえたとしても、現時点では、他者に対する信頼がないわけであるから、「友愛」と社会的連帯の実践としての集団づくりが成り立たないのはいままでもない。それゆえ、今求められる生活指導の課題は、集団づくりから「集団教え」へと課題を整理することもできるが、その「集団教え」とは、集団に関わる前提としての他者への信頼関係そのものを教え、育てていくことが必要なことを指摘したものなのである。

(5) 他者の関わりと介入として感じる

こうした他者への「根拠のない信頼」を獲得していない子どもは、どういった関係でどのような特徴を持っているのか。

彼ら／彼女らは、他者に対する不信が基本的に存在するから、他者の関わりを、それがどのようなものであれ、自己への介入として感じるという特徴がある。場合によっては、それがたとえ善意のものであっても、他者不信に裏打ちされた悪意を読み取る場合だってある。実践を展開していく場合、その点を踏まえておく必要がある。

(6)他者を試すことすらしな

私たち教師が課題を抱えた子どもに関わっていく場合、彼ら／彼女らの他者を試すという「試験」を受けながら、それにいわば「合格」して関係性を構築していく。こうした子どもたちが、私たち教師を試すのは、その内面に、他者に対する不信感とともに、他者を信頼したいという、それは無意識の場合もあるかもしれないが、願いや要求があるからなのである。しかし、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもの場合、この試すことすらしないのである。そういう点でも、これまでの子どもと質的に変わったという側面がある。

(7)こうした子どもと私たち教師はどのように向き合えばいいのか

このような対人関係の特徴を持っている、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもに対して、私たち生活指導教師は、どのように向き合えばいいのか。私たちに対して、これまでの実践の成果を踏まえつつ、彼ら／彼女らと向き合うことのできる、新しい実践構想の構築を要請されているのだと言えることができるだろう。

7. 改めて「人間に対する基本的信頼」を紡ぎ直す実践の構想

(1)他者に対する「根拠のある信頼」から「根拠のない信頼」を育てる

このように見てくると、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもとは、他者との信頼関係の経験を奪われてきた子どもとしてとらえることができる。だから、他者に対する「根拠のない信頼」を育てるためには、第一に、他者に対する「根拠のある信頼」関係をまずはきり結んでいくしかない。具体的にいえば、この先生なら大丈夫という安全・安心・安定の関係を紡いでいくということである。視点を変えれば、この間生きづらさを抱えた子どもたちに対して意識的に実践されてきたケアの実践ということになる¹²⁾。

第二に、こうした教師との「根拠のある信頼」を基礎にし、それをリーダーや仲間、さらには、集団との「根拠のある信頼」へと広げていくということである。

そして、第三に、そうして形成された他者に対する「根拠のある信頼」を、たとえば、被虐待やネグレクトの心の傷を埋め合わせるのに必要な年月を積み重ねて

いくなかで、意識（無意識）や経験の位相へと落とし込み、位置づけ、「根拠のない信頼」へと発展させていくのである。

また、付言しておく、この「根拠のない信頼」が、実はこれまで私たちが指摘してきた、「人間に対する基本的な信頼」（エリクソン）ということの内実ではないかということである。

これが、基本的なすじみちである。

(2)他者に対する無関心の2つの表現

とはいえ、この実践のプロセスには、多くの実践上の困難と直面する。それは、まず他者に対する無関心として現れる。この他者に対する無関心は、2つの表現形態を取る。第一は、「何であいつのためにせなあかんねん」というものである。これは、相手が未だ自分の内面世界に棲んでいないということの表明である。

第二は、「何でおれがせなあかんねん」ということである。これは、他者に対する関係性の当事者としての自己の未生成ということであり、結果として、その相手との関係からの撤退ということでもある。

したがって、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもと関わる場合、このことを前提としつつ、ここへ切り込める指導を構想する必要がある¹³⁾。

(3)抽選など形式的な方法による班編制の必要

他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもは、当然、信頼できる友だち関係が十全に存在しない。したがって、他者への気遣いのなさからくるトラブルの多発ということになる。

こうした事態のなかで、好きな者同士の班編制は、今日、困難性を増大させている。したがって、私たちは、好きな者同士の班編制にかなりこだわって実践してきたが、そのことの意義は押さえつつ、改めて、抽選など形式的な方法による班編制の意義と役割について検討を進める必要がある。

(4)学級目標の意義

次に、学級目標の意義である。公的に決定された学級目標は、集団づくりの実践を進めていく上で、きわめて重要な意味を持っているが、その位置づけを深く検討してきたのか。とりあえずつくるというのが多かったのではないか。

学級目標の意義を改めて検討してみると、第一に、それは他者と他者の「間」に成立する公共性の指標である¹⁴⁾。それは、集団における「間」に関係をめぐる公的指導を貫くためのものであり、言い換えれば、一対一の私的関係の指導に解消しないための実践的な根拠になるものである。

第二に、言説の空間としての公共圏を生み出す源泉である。これは、実践として、他者と他者とのコミュニケーションを重視するという宣言であるとともに、討議民主主義の確立を志向するものでもある¹⁵⁾。

第三に、ルール（法）の支配としての民主主義を生み出すための起点ということである。

(5)指導の入口でのトラブルを生まない

先にも指摘したように、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもは、他者への気遣いのなさから、トラブルが多発するということになる。したがって、そもそも教師との「根拠のある信頼」を生み出す場合に、ケアの視点を持ちつつ、指導の入口でトラブルを生まないような、指導のあり方を実験的に模索することが大切である。

(6)公的な制度に依拠して、集団の取り組みを進める

指導の入口を実験的に模索する必要があるのであれば、班編制の時にも指摘したが、公的な制度に依拠して、実践を行うことの意味を、子どもの納得をつくり出すという視点から、改めて考える必要がある。

(7)トラブルの解決と課題を抱えた子どもを学ぶ場をつくる

—仲間を介した「根拠のある信頼」の獲得へ—

仲間や集団との「根拠のある信頼」関係を生み出すために、たとえば、高木安夫実践では¹⁶⁾、紛争委員会から隆信研究会への発展を追求するなかで、トラブルの解決と課題を抱えた子どもを深く学ぶ場がつくり出されている。その際、高木は、次のような指導の5つの視点を大切にしているが、重要な指摘である。

- ①話し合いは楽しいという感覚を育てる
- ②トラブルが解決することによる安全・安心・安定の獲得と教師への信頼
- ③他者認識と自己認識を育てる
- ④リーダーを育てる
- ⑤集団への投げ返しと集団の他者認識の変化

つまり、教師だけでなく、仲間を介しても、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもに、「根拠のある信頼」を形成していくのである。

(8)教師が裏切られても裏切られても、信頼し続ける

他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもは、生育史のなかで、他者に対する信頼関係の経験を奪われてきた子どもである。したがって、誰かがその欠落を埋める必要がある。さもないと、彼ら／彼女らは、「根拠のある信頼」から「根拠のない信頼」を獲得することはできない。

そうした発達課題を深く理解しながら、私たち生活指導教師は、奪われてきた他者への信頼の細い細い糸を紡いでいくのである。

(9)職場状況への目配りと同僚性の構築

以上述べてきたような、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもに対する取り組みは、従来の子どもと異なるがゆえに、職場の同僚の管理主義への揺れを生み出す可能性が少なくない。また、ゼロ・トレランス体制は、そうした傾向に加速度を付け

るだろう。

こうした問題をめぐるせめぎ合いを実践的に克服するためにも、子どものリアルな状況を深く理解している私たち生活指導教師が、こうした子どもたちへの指導の先頭に立ち、ロール・モデルを示しつつ、職場の同僚の不安や揺れに対する細かな目配りと、子どもを深く理解することを基礎においた同僚性の構築が求められる。

8. 集団づくり実践としての可能性

(1)集団づくり実践ではないのではないかという批判

以上述べてきた実践や具体的な指導のあり方に対しては、ひょっとしたら、個別指導ばかりで、集団づくりの実践ではないという批判が出されるかもしれない。その点は、基本的には、子どもの変化に対応した、ていねいな個別指導を多層的に展開しつつ、しかし、それを常に集団指導へと開いていくという点で、私は、集団づくりの実践になっていると考えている。

(2)本格的な「他者」の登場を踏まえた集団づくり実践

ここで指摘してきた、他者に対する「根拠のない信頼」が獲得していない子どもの登場という課題提起は、改めて集団づくりとは何かを問うものになっているということである。

というのは、従来の子どもの像を前提にし、予定調和的に集団づくりを考えるのではなく、従来の子どもの理解を超えているという意味で、本格的な他者の登場を踏まえた集団づくり実践が求められているからである。

(3)学級という制度の意義を改めて考える

その点で、最後に学級という制度の意義を改めて考えることも必要であろう。先に私たちは、『共同グループを育てる』のなかで、学級という制度を相対化すると指摘したが¹⁷⁾、現在の学級という制度が、強制的に子どもを編制したもので、子どもの自由意志を無視した制度空間になっているという問題意識からであった。

しかし、他者に対する「根拠のない信頼」を獲得していない子どもの登場を前にして、制度の持っている意義を考えざるをえない。それは、第一に、制度の持っている保護的機能であり、第二に、宮本誠貴のいう「ご縁」¹⁸⁾という位置づけを学級開きでしている実践に示されているように、子どもを納得させる根拠の一つである。

改めて、今日の子どもの現状から出発する、子ども集団づくりの実践を創造していこうではないか。

注

- 1) ワーキングプアなどの新しい貧困の問題については、さしあたり以下の文献を参照されたい。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、大山典宏著『生活保護VSワーキングプア—若者に

広がる貧困ー』PHP研究所、2008年、道中隆著『生活保護と日本型ワーキングプアー貧困の固定化と世代間継承ー』ミネルヴァ書房、2009年、大沢真知子著『日本型ワーキングプアーの本質ー多様性を包み込み活かす社会ー』岩波書店など。

なお、こうしたワーキングプアなどの新しい貧困の問題にスポットライトを当てた、NHKスペシャルの番組については、以下の文献にまとめられている。NHKスペシャル「ワーキングプア」取材班編『ワーキングプアー日本を蝕む病ー』ポプラ社、2010年、同編『ワーキングプアー解決への道ー』ポプラ社、2010年。

- 2) 湯浅誠著『貧困襲来』山吹書店、2007年、同著『反貧困ー「すべり台社会」からの脱出ー』岩波書店、2008年等を参照。
- 3) 船越勝他編『共同グループを育てるー今こそ集団づくりー』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 4) ワロン著『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房、1983年参照。
- 5) デイブ・ベルザー著、田栗美奈子訳『“IT”（それ）と呼ばれた子』ヴィレッジブックス、2010年参照。幼年期、少年期、青春期、及び完結編の4冊が出版されている。
- 6) サルツマン著『強迫的パーソナリティ』みすず書房、1985年参照。
- 7) 湯浅誠著『貧困襲来』山吹書店、2007年参照。
- 8) 城丸章夫著『幼児のあそびと仕事』草土文化、1981年参照。
- 9) 浅野誠著『集団づくりの発展的検討』明治図書、1988年参照。
- 10) 竹内常一著『教育のしごと 全5巻』青木書店、1995年参照。
- 11) 船越勝他編『共同グループを育てるー今こそ集団づくりー』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 12) 生きづらさを抱えた子どもたちなどに対して、今求められるケアの実践のあり方については、学童保育実践に出てくる子どもにかかわって指摘したものであるが、拙論「今求められる学童保育実践の課題」（『学童保育研究』第5号、かもがわ書店、2005年）を参照されたい。
- 13) 高木安夫他著『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』クリエイツかもがわ、2005年などを参照されたい。
- 14) 斎藤純一著『公共性』岩波書店、2000年参照。
- 15) 篠原一著『市民の政治学ー討議デモクラシーとは何か』岩波書店、2004年参照。こうした討議民主主義、あるいは、熟議民主主義の生活指導の理論と実践にとっての意味と可能性は、今後さらに検討が必要である。
- 16) 高木安夫他著『ゆきづまる中学校実践をきりひらく』クリエイツかもがわ、2005年などを参照。
- 17) 船越勝他編『共同グループを育てるー今こそ集団づくりー』クリエイツかもがわ、2002年参照。
- 18) 同上。