

本吉保育論の実践構築原理 —自由保育の方法論に関する試論—

The principles constituting the practice of Motoyoshi: A consideration of Jiyu-hoiku methodology

武内 裕明*・井上 裕美子**・加藤 緑**

Hiroaki TAKEUCHI*・Yumiko INOUE**・Midori KATO**

要 旨

本稿は、自由保育の実践者である本吉圓子の保育論を構築している原理を明らかにすることで、子どもの主体性を育てる自由保育を支える実践構築原理を明らかにしようとするものである。著者らは、本吉の著書3冊を共通文献とし、必要に応じてその他の文献を用いて本吉の実践事例を議論し、その実践構築原理を抽出した。その結果、本吉の実践を構築する原理は「保育者の愛情」「発達・子ども理解に基づいた指導」「児童福祉施設としての責務」「正義と民主主義の尊重」「生活を通じた教育」の5つに集約することができた。これにより、本吉の実践した主体性を育む自由保育をどのような観点で解釈すべきかが明確となり、本吉保育論を理解する上で判断の指標となるモデルが作成できた。

キーワード：本吉保育論 実践構築原理 自由保育 放任保育 主体性

はじめに

子どもの主体性を育む保育とはどのようなものなのか。小倉（2012, 2013）の指摘するように、主体性を育む保育の実現に悩む保育関係者も少なくはないだろう。このような保育のあり方が強調された背景には、子どもの主体性を重視する保育を打ち出したとみなされる1989年改訂の「幼稚園教育要領」等に影響を与えた、平井信義らが主張した自由保育の考え方があった。しかし、自由保育はしばしば放任と混同されるほど、指導の構想が難しい。それは、子どもの活動の自由を認め、子どもの主体性を重視するという原則と保育者の指導との間に、保育者自身が矛盾を感じるからであろう。

自由保育とは何であるかに関しては明確な定義はない。自由保育に関して一貫した使用方法が定まっていないことは、立川ら（2001）でも示されている¹⁾。そのため、自由保育を「子どもの自由感を大切にする保育思想」²⁾として考えることには確かに意義がある。

子どもの自由感を尊重するという大原則は日本の幼児教育のめざしてきた方向性であり、その象徴として倉橋やその影響を受けた幼児教育があることは確かであろう³⁾。

一方で、平井や彼と共に保育論を展開していく一連の理論家や実践者の保育を狭義の自由保育として論じることにも適切であろう。平井は系統学習論を背景にした幼稚園の小学校化に対峙するなかで自由保育を主張したが、これは広義の自由保育にとっては歴史的危機であり、自覚的に自由保育の理論が主張される必要があった。また、平井らの主張は1989年改訂の「幼稚園教育要領」や1990年改訂の「保育所保育指針」に反映されるなどこの時代の保育論に強く影響したと同時に、改訂の影響での混乱が指摘される際には批判の矢面に立つことにもなった。自由保育論を結晶化して主張し、影響力を誇る議論であったために、大須賀（2008）や飛田（2015）をはじめとして平井らの自由保育の議論は先行研究でもしばしば取り上げられている。

* 弘前大学教育学部学校教育講座
Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

本稿ではこの狭義の自由保育を議論の対象とし、『これからの保育』において平井と共に議論に参加した大場牧夫や本吉圓子らに関しては自由保育の実践者として理解することとする。実際には、平井の理論と大場や本吉の保育論は完全に一致するものではない。しかし、平井の自由保育論は大場や本吉といった保育実践者の実践が存在することによって、単なる理念ではなく実際に追い求めることの可能な保育として理解された。そのため、少なくとも大場や本吉の保育論は自由保育の保育論として位置づけて考えなければならない。

本稿の目的は、本吉保育論の実践構築原理をモデル化することを通じて、自由保育の指導方法を原理的に探究することである。本吉は平井の考えに共鳴し、自由保育に与した実践家・論者であるが、本吉を取り上げるのは次の2つの理由による。

第一に、本吉の実践は現在流布している定型的な自由保育のイメージからは程遠い、保育者の明確な介入を特徴としているためである。保育者の積極的な関わりを自由保育の範疇に位置づけることは、自由保育につきまとう放任という誤解を解くためにも不可欠であり⁴⁾、この点で本吉の実践は参照する価値が高い。本吉の実践を自由保育に正当に位置づければ、自由保育が大人の関わりを排除するという発想は必然的に棄却されるほかなくなる。

第二に、本吉の実践は自由保育を考える上で意義深いにも関わらず、理論的な整理を十分にされていないためである。本吉は平井などの理論家や、実践的理論家である大場牧夫などにも高く評価された、この時代の自由保育を代表する保育者である。無藤も本吉や本吉と共に学ぶ保育者の実践に関して「『本吉保育論』があるのは確か」⁵⁾であるとしている。しかし、本吉は保育における要点を直観的に把握し、それぞれの場面でどのように保育者が関わるかを専門家として自由に決断しようとする傾向があり、その実践構築原理の理解は非常に難しい。そのため、本吉の保育論に共感する保育者の実践でさえ、その保育の不適切さに関して本吉から数々の批判を向けられている⁶⁾。本吉の実践構築原理を解明することは確かに困難であるが、本吉はその実践で保育者を惹きつけた非常に創造的な保育者であり、彼女の実践を理論化することができれば、自由保育の実践の発展にとって示唆に富むものとなるだろう。

1. 先行研究の検討

本吉保育論について中心的に議論した先行研究は現在のところ存在していない。本吉の保育について触れたものに小倉（2013）があるが、本吉保育論は誤解されている。小倉（2013）は、平井が「仲間関係における大人の管理的な関わりは一切」⁷⁾否定し、本吉を含め「意図的な関わりは一切を排すること」⁸⁾を推奨したと捉えている⁹⁾。抽象論としての自由保育ではなく、平井や本吉といった明確な対象とその主張があつてすら、自由保育とその議論はしばしば誤解されて批判される現状にある。

本吉自身の著作が理論的整理であるといえなくはないが、本吉の保育の実践事例を解説した著作は、それぞれの事例に学ぶ点は多いものの体系的理解ができる構成にはなっていない。とりわけ、どのような原則を考慮すれば本吉のように実践を構築できるかを著作から考えることは難しい。本吉保育論を理論的に整理しようとした数少ない著作として本吉、無藤（2004）がある。本吉という「名人的な技量の持ち主の実践に驚嘆するだけでなく…他の保育者が使えるような、そして保育の原則に通じるような何かを引き出したい」¹⁰⁾という無藤の意図は本稿に通じるものであり多くの優れた知見が認められるものの、それぞれの事例を解説するスタイルは他の本吉の著作と同様であり、本吉の実践構築原理を明示するというよりは教育側面に重点化した事例を集めた本吉保育論の解説となっている。無藤が一般論として保育者の働きかけの特徴をまとめているものを本吉保育論の特徴ととらえてもよいとすると、その特徴として①特定の子どもを思い浮かべ、いかに伸ばしていくかを考える、②働きかける際には、機に応じて働きかけ、なぜ働きかけるかを常に考える、④子どものしていることを総合的に捉える、⑤子どもの気持ちに敏感になり、共感する、⑥結果ではなく、子どもがまっとうに努力したかどうかを見る、⑦子ども相手でも厳しさは必要で、事情を見定めて応じていく、⑧環境設定を工夫する、の8点が挙げられている¹¹⁾。しかし、これらの特徴は保育者としてのあるべき態度としての側面が強く、実践を見極める判断を支える原則を明確にすることができれば、さらに本吉保育論を実践可能な方法とできることが予想される。

これらをふまえると、本吉の大量の事例に学ぶ形ではなく、保育者が参照可能なできるだけ少数の実践構築原理を基盤とした本吉保育論のモデル提示が不可欠

であるといえる。

2. 本吉保育論の外形的特徴と一般化の困難さ

本稿では、無藤、本吉（2004）同様に、本吉の実践のみならず本吉が著した実践事例に基づいて説明される本吉の保育に関する全体を本吉保育論としている。

本吉保育論の特徴として、非常に意図的な保育者の働きかけと、類似した状況に対する直観的判断の鋭さがある。結果的に本吉実践では、子どもがやることを待つ場合だけでなく、幼児に対して宿題を出したり、強い感情表出を伴って叱ったりと¹²⁾、通常の子育てのイメージとはかけ離れた積極的介入をする場合もある。本吉自身には判断基準が存在することは予想できるが、どのような場合にどう働きかけると考えているかなどの本吉の実践構築原理は著書によって説明しようとしているにも関わらず読み取り難い。本吉の保育に関しては1970年代から既に当時の主要な保育者によってすら高く評価されていた一方で、海の「やっぱり惜しいと思うのは、本吉先生だけ、できるんじゃ、しょうがない」¹³⁾ や、大場の「本吉先生の考える筋道が…はっきりしない。だから本吉先生の筋道を学ぼうとすれば、陶芸家が、とにかく文句いわないでまきくべばかり何年間かやらされたり、粘土こねだけやっているうちに、親方のやっつてのを、あっこれで考えるんだなってわかる、そういう学習」¹⁴⁾ 以外にないといった言葉に表れるように、徒弟的な学びを必要とする一般化困難な保育論だとも理解されている。

本稿で試みるのは、本吉理論の筋道を明確化するためのモデルの構築である。本吉自身の保育論は本稿で提示するモデルを超える複雑さをもつであろうが、できるだけ少数の明快な観点で本吉の保育論にある主要な筋道を明確化する試論として、以下では本吉の実践構築原理の提示を試みたい。

3. 研究の方法

本稿作成に当たり、共著者全員で本吉の著作を読み合い、その紹介を通して本吉の保育観に関する議論を進めると共に、掲載された実践事例とその解説を検討することで本吉の実践構築原理の抽出を試みた。全体で協議を行うために、共通に検討する文献として『子どもの育ちと保育者のかかわり』（1991）、『ここがちがう放任保育と任せる保育』（1993）、『生きる力の基礎を育む保育の実践』（2004）を設定した。その他の

文献は各著者が適宜参照し、上記文献で補えない観点や、より説明に適した事例があった場合に全体で共有して用いることとした。参照した著作は文献一覧に示す。抽出した実践構築原理に関して検討を重ね、事例に示された判断に至る必要最小限の原理が出されたと判断され、新たな原理が提案されなくなった段階で、論文化を行った。

4. 本吉保育論の実践構築原理

著者間での検討の結果、本吉保育論の実践構築原理として保育者の愛情、発達・子ども理解に基づいた指導、児童福祉施設としての責務、正義と民主主義の尊重、生活を通じた教育の5つの実践構築原理の5つの実践構築原理が抽出された。これらの原理の関係性を図示したものが図1である。

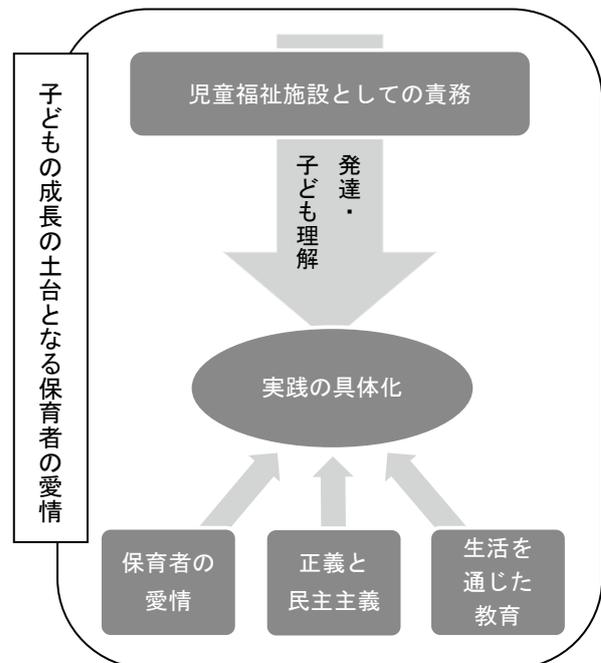


図1 本吉の実践構築原理の関係図

共通の文献に見られる実践をこれらの原理に照らして判断することで、原則的な判断が可能であると合意された。

図1のように、本吉保育論の根底には保育全体に関わる保育者の愛情があり、発達・子ども理解に基づきまずは児童福祉施設としての責務を果たすことが意識される。さらに、実践の具体化の際には、子ども理解に基づきながら必要に応じて、保育者としての愛情、正義と民主主義の尊重、生活を通じた教育などの観点を考慮して実践が具体化され、指導が行われる。以下

ではこれら5つの原理の説明を行うこととする。(文責：武内)

(1) 保育者の愛情

本吉の実践において、愛情は子どもの成長に関わる最も基礎的なものであり、本吉自身も著書の中で「保育の根底は愛」と語っている¹⁵⁾。本吉は、子どもは愛情で満たされることで、自己を肯定的に捉えられるようになり、他者を信頼するようになると考えており¹⁶⁾、子どもは大人から大切にされているという安心感なくして自己発揮や他者への思いやりの行動をとることができないという考えのもとに保育をしている¹⁷⁾。特定の大人から受ける愛情はその後の子どもの人生を左右する程影響力をもっている。つまり、たつぷりと愛情を受けることで「前を向いてまっしぐらに」¹⁸⁾進む子どもになるのである。

数々の実践事例から読み取ることができることは、親からの愛情だけでは不足している子どもに対して、保育者が愛情を注ぐ必要性を強調していることである¹⁹⁾。本吉の愛情理論は、子どもが自分自身を「大切な存在である」と自覚することが根本にある²⁰⁾。本吉は、愛されていることが自覚できていない子どもに対して、子どもに伝わり易い愛情表現することで信頼関係の構築を始めている²¹⁾。子どもが愛されていると実感しない限りは、大人からのどのような愛情表現も子どもには伝わらないのである。子どもが愛情を注がれていることを実感するために本吉が大切にしたのは「愛情表現の方法」と「愛情表現のタイミング」である。

まず、愛情表現の方法として保育者が子どもの要求を満たすことを採用している。その内容を実際の事例から見ると、無表情で一人過ごす子どもに愛情の不足を感じ取った保育者が、その子どもと対一の散歩に出かけ、アイスを食べたりハンバーガーを食べたりすることで、自分が特別に愛されていることを感じた子どもが保育者への信頼を示した例がある²²⁾。その他にも愛情が不足している子どもに対して、ホールケーキを丸ごと食べることを許容したり²³⁾、お菓子を好きなだけ与えたり²⁴⁾する。これら一見、子どものためにならない、甘やかしに見えるような接し方であっても、子どもがそれを受けることで「大切にされている」と感じ、結果的に子どもの様子が好転する保育者の対応を、本吉は「甘えの受容」²⁵⁾と表現している。本吉が「甘えの受容」と表現する子どもへの対応は、一般的には否定的に見られる「甘やかし」が含ま

れることもあるが、子どもが大人からの愛情を容易に実感できるものでもある。そのため、「甘えの受容」は、大人と子どもとの関係構築の有効な方法として利用されたのである。

また、愛情を子どもに感じてもらうため、大人は意図的に振舞っている。子どもは、大人が自分のために真剣に行動する様子を見たり²⁶⁾、保育者が他児ではなく自分を優先して関わりをもってくれたりする時²⁷⁾等にますます強く大人からの愛情を感じられるのである。同様に、愛情を子どもに伝えるためのタイミングも重要である。子どもが要求している時にその要求に応えることで、子どもは大人からの愛情を感じる²⁸⁾のである。つまり、大人から子どもへ愛情表現をしても、子どもがその愛情表現を欲していないタイミングであれば子どもには全く響かないのである²⁹⁾。

友だちに噛みつくAくん(4歳児)の事例³⁰⁾からも、本吉の愛情理論を汲み取ることができる。友だちを噛みついたAくんについて、本吉は噛みつき行為をAくんのサインであると捉えている。保育者はAくんを叱るのではなく、「淋しかったでしょ」「どうしようもなかったのよね」と共感し、いっぱい抱っこをしたり、一緒にお昼寝をしたり、温かな目で見守った。それによりAくんの淋しい心が満たされ、噛みつき行為がなくなっただけでなく、他児への思いやりまで見せるようになった。この事例で保育者はAくんが欲している大人からの愛情を、Aくんが淋しさを訴えたときに直ぐに与えている。このように本吉は、子どものサインから心情を汲み取り、的確なケアをすることが保育者の役割であると考えている³¹⁾。

本吉が愛情不足の子どもに必要なだと考えたのは、「愛されている」という実感である。つまり、大人が「子どものため」を思って行うことと、子どもが望んでいること(自分が望んだことを受け入れてもらう喜び)には差異があるため、子どもの望みを優先して叶えることが重要だと考えていた。子どもは愛情で満たされると、自己を肯定的に捉えるようになり、他者への信頼も育つ。そのため、本吉は愛情を子どもの育ちの基盤として捉え、子どもを愛情で満たすことを保育者の重要な役割として位置づけている。(文責：加藤)

(2) 発達・子ども理解に基づいた指導

本吉の実践の理解が困難なものであるのは、本吉の保育論が子どもの状況に応じた非定型的な保育を志向するためである。本吉は、生じている状況と対応に定型的な対応関係を定めず、場面としては類似してい

も個々の子どもの状況に応じて対応を変えている。そのため、子どもに対する指導が個々の子どもの発達や子どもの置かれた状況などに照らして適切であるのかということ、たとえ抽象度が高いとしても実践構築に関わる重要な原理である。本吉は科学的な子どもの発達の過程を学ぶ意義は理解しているが、「一人ひとりの子どもをよく見る」ことをしないと、本当の保育は成立しない³²⁾という考えを高度に実現しようとしている。

最も基本となるのは、発達的に可能なことに関しては適切な刺激を与えて自ら行うように仕向けるというものであり、この考えは本吉(1993)の第2章等で十分に展開されている。発達的に可能なことの場合には、気づいてほしい点を明確にねらい、不自由や失敗、困る体験に焦点化していく³³⁾。発達的に難しいものや結果の影響が大きい場合には、失敗させないように配慮する。集団での保育である場合には、「三歳にはさせてはいけないが、六歳には出会わせたい³⁴⁾」失敗があるとするように、これらは概ね平均的な発達の過程に依拠することになる。さらに、子どもの発達の状況は、平均的な水準を踏まえながら個別的に認識されている。中上による実践記録のなかでも、本吉は子どもと描いた絵について会話するなかで、絵や会話から心配な子どもを具体的に指摘する³⁵⁾などしており、本吉の実践構築において子ども理解のプロセスは欠かせないものである。本吉保育論において子どもに要求する水準は極めて高いようにみえるが³⁶⁾、その要求水準には子どもの集団にとって発達的に可能であるという見通しがある。可能なことに対しては真剣に取り組むことを求めていることが、本吉実践の厳しさとして表れるのである。また本吉の感情表出の明快さや子どもと向き合う真剣さも、子どもにとっては意味の理解を容易にする機能がある³⁷⁾。

しかし、さらに重要なのは個々の子どもの状況に応じた対応である。これを実現するためには、子どもの様子や行為のニュアンスの違いを識別できる、繊細な子ども理解が不可欠になる。判断の実際に関しては、本吉(2004)、本吉、無藤(2004)などに掲載されている青森県での指導事例は好例である。この事例は集団から遊離した子どもの指導や、本吉が宿題を出すと共に希望を受けて追加で2つの宿題を出したことに対する対応、買い物やカレンダーを通じた数や文字の指導といった複合的な内容で構成されているが、訪問先であるからこそ本吉の子ども理解に関する感度の高さを的確に例示できている。

本吉は自分を歓迎する子どもたちを背に粉薬を飲む美香³⁸⁾に着目する³⁹⁾。実践記録上は美香への着目が漠然と描かれるのみであるが、ここで本吉は美香の生活能力の高さに家族関係や家族のもつ資源の良好さを見取ると共に、他の子どもや保育者が美香を好んでいないことを察知して実践の核としている⁴⁰⁾。また、出された3つの宿題を忘れたことへの対応も細やかな子ども理解に基づいている。宿題を純粋に忘れた、もってくるのを忘れたなどの場合には冷静に困ることを論ずるとどめるが、白い紙や広告がなかったといった子どもに対しては、可能な宿題をやっていることなどから母子家庭であることなどを読み取り、それを確認した上で⁴¹⁾、共感を示すと共に課題設定に関する非を詫びて子どもを褒めている⁴²⁾。さらに、自ら宿題を出してと言った子どもたちが簡単な宿題だけをやっていった際には⁴³⁾、「ほかの宿題はやってきて、それだけ忘れるはずはない!! うそだ!」⁴⁴⁾と大声で一喝して、子どもが泣きながら「面倒くさかった」⁴⁵⁾という本当の理由を言い反省するように仕向けている。

この事例からは、本吉が子どもの様子の非常に敏感であるとともに、「宿題を忘れた」という意味では同じに見える状況に対しても個々の子どもの家庭の状況や、過失の程度、自ら宿題を要求したのかや、忘れた理由などを子どもたちの様子や会話のなかで繊細に探りながら判断をしていることがうかがえる。これらの判断と発達の過程を考慮して、できることを真剣にやっていないことに対して子どもが理解できることを確信して大声で叱るという厳しい対応が取られている。そのため、判断プロセスを省略して本吉実践の対応だけをまねた場合には、指導に効果が見られないばかりか逆効果になりかねない。

以上のように、本吉は発達の過程で可能なことを体験させて失敗を乗り越えさせることを意識しているが、その際に細やかな個々の子どもの状況把握を重視している。本吉は、子どもの行為ではなく、その背後にある行為の理由を見取って実践を構築しようとしているといえよう。個々の子ども理解とその状況にふさわしい処遇を行うことで子どもが自発的に活動していけるようになるよう指導していくという原則が、本吉の保育を大きく規定しているといえる。(文責：武内)

(3) 児童福祉施設としての責務

本吉の実践には、前述の愛情と共通項がありつつも独立した判断基準から成立する児童福祉施設としての責務に関する原理が存在する。この原理は、本吉が

個々の子どもの状況から保護者も含め支援・援助が必要だと判断した場面によく見られる。保育所は子どもが安心し安定して過ごせるようにする場所であり、必要な物品や愛情が不足していれば補うことが児童福祉施設としての役割と捉え、子どもだけでなく保護者も対象に援助する必要があると本吉は考えている。児童福祉施設として補うという判断は他原理よりも前段階にある優先度の高い状況判断である。児童福祉施設としての責務は、保育者ならではの実践構築原理であるといえよう。

例えば、保護者が多忙を極め子どもの生活に不備が生じている時⁴⁶⁾、子どもと保護者の足りない部分を補助し包みこむように本吉は惜しみなく態度で示す。これが、愛情の原理と極めて近接しており混在するものであるため、児童福祉施設としての責務という原理は一見して独立しているように見えにくいのである。しかしながら、本吉は児童福祉施設としての行動を「保育所の保母の醍醐味」⁴⁷⁾と捉えるほど保育者としてのやりがいを見出しており、重要な原理であると位置づけている。

先ほどの多忙を極める保護者と子どもの生活に不備が出ていた事例を詳しく見ていく。実践記録では、自分のシーツにアップリケを付けてと願うがつけてもらえない2歳児とその保護者について、保護者は子どもに愛情をもっていても多忙のため余裕がなくできないと見取り代わりにアップリケを付けている⁴⁸⁾。本吉は、この事例の保育者の保護者への見取りや実践を評価している⁴⁹⁾。保育者がアップリケを付けてあげた姿から、何よりも子どものためになることを優先したことに保育の心があるとみているのである。また、他職員や保護者に気兼ねしてやるべきことを行わないという判断は不適切であり、望ましくないと論ず⁵⁰⁾。この事例のような対応を保育所の保育の原点⁵¹⁾と表したり、“子どもに優しい保育”⁵²⁾と述べているように、生活で不足している、欠けていると判断した際には子どもが満たされることを優先する。

福祉職員として手を差し伸べる行動をする場面としては、根本的な原因解決と改善に子どもの力が及ばず大人の手が必要な場合もあげられる。これを、おもらしの事例⁵³⁾から考えたい。おもらしをしてパンツを変えているのに、他児から「くさい」と言われ泣いてしまう子どもに対して、本吉は①おねしょの原因を明らかにして原因を取り除くこと、②くさい状況を改善することを挙げている⁵⁴⁾。特に②に関しては、家で入浴できないのか入浴の頻度が少ない⁵⁵⁾、おもらしの頻

度が多いなどの状況判断をして、体を洗うことや衣服を洗濯することを保育者がしてあげること⁵⁶⁾を推奨する。子どもは自分でできる対応策は既に実行している他児から「くさい」と言われていたため、子どもだけでは改善出来ないこととして保育者が体を洗ってあげる必要があると考えている。また、おもらしをする子どもと他児の関係をみると、おもらしをして「くさい」と言われ続けると友だち関係にも影響があるだろうということも含めて判断していることも考えられる。状況の改善や要因の解決には、児童福祉職員として母親のように働きかけることも必要で、踏み込んだ支援が必要と捉えている⁵⁷⁾。

保育所は児童福祉施設であることを前提としているからこそ、生活の安定に関わる事項に子どもが関与し不平等が生じてしまう場合には、本吉は「慎重に」⁵⁸⁾考えるように述べている。体験させたい失敗と、させてはいけない失敗があり⁵⁹⁾、5歳児に給食の盛り付けを任せ連日失敗した実践記録⁶⁰⁾はさせてはいけない失敗に分類されている。しかし、2歳児がコップに牛乳をつぐ事例⁶¹⁾ではあえて失敗をさせていることから、同じ食材を扱う事例でも成功の見込みや給食とおやつ的重要度を加味して、どの場面なら失敗が適切かを判断している。体験させたい失敗とさせてはいけない失敗を保育者が見極める際に、児童福祉施設としての責務が他の原理より優先されることは忘れてはならないだろう。

以上のように、子どもや保護者に欠けている事を補い、状況を改善することを目的とするところに、児童福祉施設としての責務の特徴がある。この原理は、他原理よりも前段階の判断であり、優先される実践構築原理である。(文責：井上)

(4) 正義と民主主義の尊重

本吉は実践において生活を基盤にして様々な教育的意図を含ませているが、本吉実践の中核は、個々の子どもが望ましい社会関係を築けるように子どもたちと関わることにある。本吉保育論が示している望ましい社会関係のあり方とは、保育者も含めて誰もが対等な立場として認められる公平さに裏打ちされた民主的な社会関係であり、個々の人格の対等性を前提として、細やかな不正であっても見逃さない民主主義的で社会的な正義の徹底である。したがって、民主主義的な関係性と徹底される正義とは相互に強い関連がある。

このように表すと非常に息苦しく、また子どもを愛するという対応と矛盾を感じるかもしれない。しか

し、民主主義に関しても正義に関しても、根底にあるのは一人の独立した人間として正しく生きることの結果であり、人間らしく生きるように子どもを育てることを具体化した姿に他ならない⁶²⁾。

前者の民主主義的な関係については、平等ではなく公正さが志向される。そのため、保育では個々の違いに応じて対応に差があることをよしとしながら、関係性としての対等さを徹底することがめざされる。本吉は保育において個人の違いを前提とするため、保育は「全部個人差にそって、“不平等”に“差別”⁶³⁾しなければできないと考えている。一方で、社会的な関係については、個々人がそれぞれの差異を越えて誠実に対等に関わり合える関係づくりがめざされ、こちらは正義の徹底としての不正への対応に関連する。

民主的な関係を志向するため、保育者も子どもと対等な立場とされる。本吉は、子どもは一人の人間として尊重されるだけでなく、保育者は子どもに「率直な感想を伝える義務が」⁶⁴⁾あるとする。また、保育者間の関係でも「経験・年齢の差なく対等で議論を交わす習慣を」⁶⁵⁾つくることを奨励している。

一方で、正義の観点が表面化するのには不正や歪んだ関係性が認められる場面であり、これに関して本吉は即座の働きかけを要求している。本吉の取り組む不正とは単純に行為の問題ではなく、あくまでも不正の意識を伴った行為である。したがって、たとえ子どもが手に負えないほどに暴力的であっても、愛情が不足し、そこに不正の意識がない場合には受け入れるという対応になる⁶⁶⁾。この判断には子どもを「本質的にはやさしいし、こちらがかわいがれば何にも問題がない」⁶⁷⁾とする本吉の性善説的子ども観が影響しているが、子どもの行為ではなく思考を重視する本吉からすれば、正しくないことを行なっているという意識のない対象に責任は問えないということでもある。この時の子どもは「淋しくて困って」⁶⁸⁾どうにもならないと考えられている⁶⁹⁾。

不正の意図がある場合には、たとえ些細に見え他の保育者が見逃すような状況に対しても、本吉は非常に敏感であり、見逃さず明確に働きかけなければならないと考えている。そのため、子どものすることとして軽く扱うことはない⁷⁰⁾。不正を行なえることも成長の結果ではあるが、それを保育者が「見過ごしたり、大人が傍らに在る園生活の中で、誰も気がつかなかったでは済まされない」⁷¹⁾と本吉は考える。歪んだ関係性に関しても「“この子は友達がいない”“乱暴です”“意地悪です”」⁷²⁾といった関係に表れる子どもの問題

に対して、待つことのない即座の対応を要求している。

指導場面においても、本吉の対応は通常の保育者とは一線を画するものがある。一般的には、不正を罰する、あるいは両成敗的な対応が取られることで、正義を実現しようとするであろう。しかし、このような場合には前者では叱られるものが偏るという点で社会関係を固定化しかねない問題がある。後者には、処罰に対する不公正感が拭い難い。

これに対して本吉が採用する原則は正しい行いを認め、「正義をなさないものを罰する」というものである。この原則によって、公正さに問題を生じさせずに叱られる対象を多様化し、善い振る舞いが奨励される。幼児の関係が弱肉強食になるのを避けるためには、大人の調整がなくても成立する関係性を築く必要があり⁷³⁾、それが可能になる働きかけがめざされている。

このように対処をする第一の理由は、力に差があったとしても「正しいと信じたことを絶対に主張する勇気」⁷⁴⁾を子どもたちにもたせるためである。これは「一人の人間としてどう生きていくか」⁷⁵⁾の根幹に関わることであり、保育の中核になる内容である。また、関係性の問題に関してはクラスでの所在なさなどがある場合もあり、「機会を作って、大きな問題として持ち上げれば、クラス集団が」⁷⁶⁾問題を抱えた子どもも含めて、根こそぎ変わることも期待できるからである。このことは、問題があっても指摘されないような子どもに対して「わたしを一人の人格として対等に扱って」⁷⁷⁾いるというメッセージにもなる。

第二の理由は、直接に不正を糾弾するのではなく生じたことを解明していくなかで、不正を働いた子どもや、それに加担した子どもたちの恥づかしいという気持ちや怒りを刺激し、彼らの正義感に訴えるためである⁷⁸⁾。

どちらも関係性全体を変えなければ、強い子どもを保育者が抑えたとしても問題は継続することが意識された理由である。

以上のように、本吉は保育を人間教育として捉え、民主的な関係を理想としていた。そのため、個々の差異をふまえた公平な対応を志向しつつ、不正場面などに表れる意図や関係性の問題を鋭く見取りながら、民主的で社会的な正義を実現できる個人と関係性を作り上げることを意図して実践を構築していた。(文責：武内)

(5) 生活を通じた教育

本吉は、保育の実践を生活と教育で切り離して考えてはいない。幼児教育が生活を中心として生活と教育が一体となったものであり、小学校教育とは一線を画すことは本吉保育論の根幹にある⁷⁹⁾。生活を通じた教育の原理は、生活に必要な知識や理解を深め技術を得ることを意図した教育であることは間違いないが、一般的な就学前教育と本吉の行う教育は形態が異なる。この原理には、生活に必要な知識や概念を生活の中で教えること、生活上の必要に応じて意図的に教育的活動を設けること、漢字や数の概念的な操作や理解に留めるだけでなく、個々の子どもに応じて難易度を変え具体性を伴った理解を目的としていることを特徴としている。

生活に必要な知識を生活の中で教えることについては、カレンダーの実践記録⁸⁰⁾がよい例となる。この事例では、曜日を漢字で覚える宿題が出され⁸¹⁾、本吉は「何曜日か分からなかったら、学校へ行かないよ」⁸²⁾と、カレンダーの漢字を学校に先立って学ぶ必要がある生活的知識と位置づけている。カレンダーを見て今日が何曜日かわかる、ということは生活上に必要な知識理解であり、いずれ迎える小学校生活もつながる事項で、それを理解する力があれば自立して小学校生活を送ることができるという見通しがある。漢字で書かれた曜日をひらがなに直してから覚えさせることはせず、漢字のまま覚えるように本吉は子どもたちに指示していた⁸³⁾ことから、日常生活で使用されているカレンダーは曜日が漢字で書かれてあり、漢字のまま理解できるように教育することが重要であると捉えていることがうかがえる。

本吉は子どもたちが知識・技能等を無自覚に理解したり身につけたりできるようになると考えていない。曜日が読める・書けるようになるためには、保育者が課題を設定する必要があると明確に考えている。もちろん、生活で必要な知識や概念を取り出して教育することもあるが、本吉・無藤(2004)⁸⁴⁾で示された数々の事例からは、意図的に遊びを通じた教育を設定していることも読み取れる。カレンダーの事例⁸⁵⁾もお風呂屋さんの事例⁸⁶⁾も本吉が出す課題に嬉々として取り組む幼児の姿から、子どもたちはこれらを真剣な遊びと思っている。

また、本吉保育論では、生活に必要な知識を得るための課題を、子どもたちの個々の発達に応じて難易度を変えて設定していることが読み取れる。お風呂屋さんの事例では、10、20、30…90まである9枚のコイ

ンを2枚で100円になるように入浴代を受付している大輔に渡す⁸⁷⁾。20円と80円を組み合わせたり、40円と60円が組み合わせたり数的理解が進んだ子どもに、本吉は「今度は3枚で100円になるようにして!」「君は、よくわかるから値上げして百三十円もらうことにしましょう!」⁸⁸⁾と個々に難易度を上げている。お風呂屋さんの事例で出てきた大輔が縄跳びに挑戦するもできずに投げ出そうとする姿に対して櫛を飛ばし、「今日は十回跳ばないとお家に帰さないよ!!」⁸⁹⁾と簡単に諦めてしまうことを良しとしない。個々の子どもに応じた難易度を設定するにあたり、事前に個人の能力を把握し課題の程度を決定しているが、課題を遂行中に難易度を下げ容易にすることは本吉保育論で見られないのである。自分の能力から挑戦するに値する難しさを設定され、真剣な遊びをしているなかで達成されていくと次の課題はさらに難易度が変わる。個々に合った課題であるからこそ、子どもは本吉が設定した活動のなかでやり遂げる喜びや達成感を味わいながら、生活に必要な知識理解や技術を獲得していくのである。

以上のように、本吉は知識や理解に関して生活での必要性を重視し生活の中で教育を実践し、意図的に組まれた活動のなかで子どもが自覚的に獲得するように実践を構築していた。また、生活を通じた教育には、個々の子どもに応じた課題設定が不可欠であり、挑戦しがいがありやり遂げられることを見越した知的好奇心を刺激する課題であることも本吉の展開する教育の要素であった。(文責：井上)

5. 本吉保育論の実践構築原理の明確化の意義

(1) 本吉保育論における実践構築原理のモデル化の意義

本吉の保育実践では、保育者の積極的な介入が行われたり、反対に子どもが自分で解決するのを待ったりする。あるときは優しく子どもを包むように共感を示しながら諭し、またあるときは恐ろしい剣幕で子どもを叱ったりする。この一見不規則で、矛盾しているように感じられる保育によって、多くの子どもたちの問題行動が解決され、その子ども一人ではなく、クラス全員の態度まで変わっていく。本吉の保育実践は確かに魅力的であるが、子どもへの関わり方は本吉の保育センスに依存しているように見える。本吉の実践を手本とし、それに倣おうとしても掴みどころのない実践からは共通する基準を見出すことが困難であった。

本稿で試みた本吉の保育の実践を構築する原理の抽出は、実践事例から、本吉自身の発言に捉われず、本

吉自身も無意識的に用いている実践における行動の判断基準を明らかにするものであった。本稿では、これまで理解が困難なように見えた本吉保育論を、抽出した5つの原理に集約することで解釈可能なモデルとした。この5つの原理は、保育者が実践に悩んだ際の判断基準となり得ると考える。保育者が子ども一人ひとりの姿を見極め、それぞれの子どものに補うべきもの、伸ばしてあげるべきもの、子どもの努力ではどうにもならないこと、子どもが努力すべきこと等を的確に見抜き、それを保育の実践に生かす際にこの5つの原理に立ち返りながら実践を行うことで、自由保育がめざす子どもの主体性を育てる保育が可能となるのではないだろうか。

(2) 自由保育実践の再考への寄与

保育の形態として「自由保育」を謳っている園であったとしても、子どもが主体的に遊んだり、課題を自ら設定して取り組んだりする機会を保障しているとは限らない。自由保育という名のもとに、保育者の意図的な教育が行われず、子どもを放任することは「自由保育」のめざす主体的な子どもの育成とは程遠い結果を生むこととなる。目の前の子どもの姿から子どもに必要な経験を見抜き、それを経験する環境を設定すること、保育者も子どもの活動に介入しながら、子どもに考えるきっかけや方向性を示すことで、子どもは自らの行動を振り返り、それが周囲に与える影響などを自覚することとなる。保育者は目の前の子どもの姿をもとに、主体的に子どもへ関与する必要がある。子どもの姿から養うべき態度を見抜き、子どもが理解しやすい方法で伝えることを模索すること、そして自分の保育が子どもに与えた影響や、期待した影響が与えられなかった場合の振り返りをし、自覚的に子どもに関わることが重要である。

しかし、現在一般的に自由保育とみなされている実践は、期待される効果として子どもの主体性を育むことが挙げられているにも関わらず、実際には主体性を育てるに至っていない。横行している放任保育が子どもや保育者に考える機会を与えているか問い直す必要がある。本吉保育論の5つの構築原理が主体性を育む保育の検討のヒントになるであろう。(文責：加藤)

(3) 先行研究からの進展と本吉保育論の相対化の必要性

本研究でモデル化した本吉保育論の実践構築原理は、本吉保育論で行われている判断のプロセスをできるだけ少数に絞り、特徴的な実践を作り出す要点を意

識して作成したものである。このモデル化は本吉保育論のもつ豊饒さをある程度犠牲にして行われており、本稿で提案された実践構築原理はあくまで本吉が志向した自由保育実践に近づくためのツールに過ぎない。本吉実践の卓越性をできるだけ保持して表現するならば、本吉、無藤(2004)で行われていたような事例ごとの紹介と解説は不可欠であろうし、無藤がそこで示していた8つの働きかけの特徴や事例の解釈は、本吉実践の特徴を丁寧にまとめ、本吉保育論の魅力をそのままに伝える優れた解釈であって高く評価できることは、研究を進めて改めて理解できる場所である。

とはいえ、本吉がいくら複雑な判断の基準をもつにせよ、実践において特徴的な働きかけが行われる際には、ある程度簡素であり、かつ明確な基準をもった情報処理が行われていたはずである。その点では無藤の挙げた8つの特徴はやはり一般論的で、本吉保育論の実践構想のための手段としてはあいまいな部分がある。本稿での実践構築原理のモデル化は、特徴的な判断を導出するための要点を押さえたものであり、本吉保育論を理解し、実践可能なものにするために貢献する手段としては先行研究にない成果を上げていると考える。

また、本稿では本吉保育論を全国的にみれば保育実践としては十分に展開されることになかった魅力ある自由保育論として取り上げ、その実践に近づくために有用なモデルを提示しようとしたが、現代において本吉保育論に依拠するためには一定程度の時代状況の相対化が必要であろう。本吉の示した愛や厳しさは、現在ではコンプライアンス的発想や権利保護の観点によって過去以上に批判を受けかねないものであるし、戦後日本の厳しい時代を生きた大人たちの下で生きる子どもと、権利を過剰なほど十分に保護されるようになった現在の子どもでは、保育者の厳しい言動に対する耐性やレジリエンスも異なる部分があるだろう。また、本吉の専門家としての確信をもった振る舞いも、現代の視点では近代的な普遍的価値を主張できるゆえの強さのように見える部分は確かにある。そのため、本吉保育論を現代に適用する際には、現代ならではの時代状況を意識して、保護者などを巻き込んで慎重に前提条件を作るところから始めなければ理解が得られないであろうことには留意する必要があるだろう。それでも、本吉が示した厳しさは人間らしい生き方に不可欠な要素であり、現代の自由保育に欠ける部分であるため、今日でも本吉保育論は価値ある保育論として魅力ある実践作りに寄与できるはずである。

おわりに

本稿を通じて、本吉の実践構築原理をモデル化して提示してきた。原理の明確化によって実践の発展に寄与できる点が多いと考えるが、限られた紙幅で原則的な判断基準として理解できる部分を集約したために、本吉実践を印象深いものにする特徴や魅力を捨象した部分が多いことも否めない。特に主体的な生活を行なうことや考える機会を作っていくことは、一般的にはあまりにも自明であってその解釈こそが問題とされているために、また様々な判断基準や関わるコツなどに関しては原理よりも下位の基準であるとみなしたために、実践構築原理としては取り上げていないものの、これらは検討が必要な内容である。

本吉は、自身の保育実践を簡単であるとし、「その人の人生観が確立していればできる」⁹⁰⁾のだとしている。確かに、本吉にとっての実践の判断は明快なようであり、読み手にもそう感じられる。また、本吉の子どもへの愛情と裏腹に見える厳しさに関しても、本吉の子ども理解に基づくことは明白である。「口で言い聞かせることは簡単です。子どもも即座に“わかった”と言います。そしてケロリと忘れます。自分が悲しかったり、困ったり、苦しかったり…。その体験は、すぐには忘れません」⁹¹⁾と本吉が論じているように、本吉にとっての子どもへの厳しさは、子どもに体験を通じて人間としての核になる理解を確立していくための方法でしかない。すなわち、本吉保育論にある魅力の一端は、本吉が考える人間観への共感にあるのだろう。稿を改めて論じる必要があるものの、これらの原則が適用される対象である子どもに対する本吉の考え方や本吉の人間観などを解明していくことを通じて、本稿で明らかにした実践構築原理もより実際的なものができるはずである。

また、本吉の人間教育を目指す姿や、「早く走った、高くとべた、立派なロボットをつくる」⁹²⁾などは保育の目的ではなく、子どもが考え動くことを大切にすることからこそ「回り道をしていざらし、探究して奥を極めていく」⁹³⁾ことを待つという姿勢に照らしてみると、近年のエビデンス重視の傾向は一種異様な様相を呈していることが浮かび上がってくる。エビデンスが教育評価の指標としての絶対性を帯びるほどに、教育における個々の子どもの育ちに対する願いや、子どもの回り道は客観性がないとして切り捨てられていくであろうが、それこそが教育にとって重要であったことは近過去ですらあまりにも当然であった。人間教育といっ

た主張が顧みられなくなる現状においてこそ、それを主張する本吉保育論に学ぶべきものは多い。(文責：武内)

注

- 1) 立川多恵子, 上垣内伸子, 浜口順子『自由保育とは何か』フレーベル館, 2001, p. 3.
- 2) 同前書, p. 130.
- 3) 本稿で狭義の自由保育の論者として扱う平井信義も、倉橋の影響を受けた経験をしばしば語っている他、大場牧夫(1994)は桐朋幼稚園の保育を自由保育としたのはお茶の水女子大学で教育を受けた先輩がいたためであるとしている。大場牧夫『原点に子どもを』建帛社, 1994, p. 3.
- 4) 大場牧夫, 海卓子, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『これからの保育 2 「自由」とは何だろう』フレーベル館, 1978, p. 75.
- 5) 本吉圓子, 無藤隆『生きる力の基礎を育む保育の実践』萌文書林, 2004, p. 276.
- 6) 本吉圓子『子どもの育ちと保育者のかかわり』萌文書林, 1991や本吉圓子『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林, 1993などにはそのような例が多数示されている。
- 7) 小倉定枝『保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に—』千葉経済大学短期大学部『研究紀要』第9号, 2013, p. 15.
- 8) 同前書。
- 9) 平井については「管理的な」という部分を強調するならば間違いとは言いきれないが、平井や本吉が意図的な関わりを否定すると捉えるに至っては完全な誤解としかいえない。
- 10) 本吉, 無藤, 前掲書。
- 11) 同前書, pp. 11-13より要約。
- 12) 同前書, pp. 58-68.
- 13) 大場牧夫, 海卓子, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『これからの保育 6 「総合」とは何だろう』フレーベル館, 1978, p. 208.
- 14) 同前書, p. 209.
- 15) 石丸るみ, 本吉圓子『先生ママみたい』萌文書林, 1997, p. 98.
- 16) 本吉(1991), pp. 70-72.
- 17) 同前書, pp. 161-163.
- 18) 本吉圓子『あふれるまで愛をそそぐ 6歳までの子育て』カンゼン, 2006, p. 193.
- 19) 同前書, pp. 2-3.
- 20) 本吉(1991), pp. 70-73.
- 21) 本吉の実践事例では、保育者に心を開いていない子どもとコミュニケーションを取る際には、まず子どもの要求を探り、それに応えることで信頼関係を構築しようとしている。例えば『子どもの育ちと保育者のかかわり』の事例6(pp. 74-79)、事例7(pp. 83-86)、事例8(pp. 91-94)等。
- 22) 本吉(1991), pp. 105-112.
- 23) 本吉(1993), pp. 107-112.

- 24) 同前書, p. 110.
 25) 同前書, p. 109.
 26) 例えば, 子どもが電車を見たがった場合, 親が駅に電話をして電車の時刻を尋ねる等, 子どものために親がどれほど真剣に行動しているか(本吉(2006), pp. 21-25の事例)。
 27) 遊んでいるときに他の子どもが来ても, 自分との遊びを優先させてくれることなど(本吉(2006), pp. 62-64の事例)。
 28) 本吉(2006), p. 33.
 29) 同前書。
 30) 本吉(1993), pp. 34-38.
 31) 同前書, pp. 43-46.
 32) 本吉圓子『私の生活保育論』フレーベル館, 1979, p. 324.
 33) 例えば, 本吉(1993), pp. 89-92.
 34) 同前書, p. 96.
 35) 本吉, 無藤, 前掲書, pp. 195-196.
 36) 例えば, 中上の実践では, 子どもの動物園に行きたいという思いを実現するために必要なお金をすべて工面することを求めているし, 帰りに財布を無くした子どもは, 園に着いた別の保育者が迎えに来るまで保育者と一緒に歩いて園まで帰っている。本吉, 無藤, 前掲書, pp. 241-272。
 37) 厳しさを伴う明快さに関しての例には事欠かないが, 「大輔のお風呂呂屋さん」は背後にあるメッセージを理解していることを読み取りやすい。本吉, 無藤, 前掲書, pp. 39-55。
 38) 本吉圓子『失敗させる! 6歳までの子育て』新紀元社, 2004ではゆかであるが, ここでは美香とする。
 39) 本吉, 無藤, 前掲書, p. 58。
 40) 同前書, p. 65。
 41) 本吉(2004), pp. 171-172。
 42) 本吉, 無藤, 前掲書, pp. 65-66。
 43) 本吉(2004), p. 172。
 44) 本吉, 無藤, 前掲書, p. 64。
 45) 同前書。
 46) 例えば, 本吉(1991), pp. 100-104。
 47) 本吉(1993), p. 57。
 48) 本吉(1991), pp. 100-102。
 49) 同前書, p. 103。
 50) 同前書, p. 104。
 51) 同前書, p. 103。
 52) 同前書。
 53) 本吉(1993), p. 57。
 54) 同前書。
 55) 同前書。
 56) 同前書。
 57) 本吉圓子『発達理解と保育の方法』教育出版, 1985, pp. 186-188。
 58) 本吉(1993), p. 96。
 59) 同前書。
 60) 同前書, pp. 93-96。
 61) 本吉(1991), pp. 153-158。
 62) 同前書, p. 163。
 63) 本吉(1993), p. 111。
 64) 本吉(1985), p. 159。
 65) 本吉(1991), p. 81。
 66) 本吉(2004), pp. 85-100。
 67) 同前書, p. 89。
 68) 本吉(1993), p. 137。
 69) ただし保育者の場合には責任の水準は子どもとは異なり, 不正の意識がなかったとしても, 子どもを適切に理解できていないことによる過失は「悪い」こととして扱われ, 子どもに対しての心からの謝罪が求められる。本吉(1993), p. 137。
 70) 本吉, 無藤, 前掲書, pp. 25-29。
 71) 本吉(1991), p. 124。
 72) 本吉(1985), p. 53。
 73) 同前書, p. 141。事例としては, 本吉(1985) pp. 169-173も参照してほしい。
 74) 本吉(1985), p. 134。
 75) 同前書。
 76) 同前書, p. 158。
 77) 同前書, p. 159。
 78) 本吉(1979), pp. 12-15。
 79) 本吉(1991), 本吉, 無藤, 前掲書など。
 80) 本吉(2004), pp. 177-180。
 81) 同前書, p. 176。
 82) 同前書, pp. 177-178。
 83) 同前書, p. 176。
 84) 同前書, pp. 177-180。
 85) 同前書。
 86) 本吉, 無藤, 前掲書, pp. 39-57。
 87) 同前書, p. 49。
 88) 同前書。
 89) 同前書, p. 53。
 90) 本吉(1985), p. 85。
 91) 同前書。
 92) 本吉(1991), p. 163。
 93) 同前書, p. 187。

文献

- 秋山和夫, 大場牧夫, 岡田正章, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『主体性を育てる保育へ』世界文化社, 1990。
 平井信義, 本吉圓子『心の保育』全2巻, 世界文化社, 1991。
 石丸るみ, 本吉圓子『先生ママみたい』萌文書林, 1997。
 本吉圓子『私の生活保育論』フレーベル館, 1979。
 本吉圓子『発達理解と保育の方法』教育出版, 1985。
 本吉圓子『子どもの育ちと保育者のかかわり』萌文書林, 1991。
 本吉圓子『ここがちがう放任保育と任せる保育』萌文書林, 1993。
 本吉圓子『失敗させる! 6歳までの子育て』新紀元社, 2004。
 本吉圓子『あふれるまで愛をそそぐ 6歳までの子育て』カンゼン, 2006。

- 本吉圓子, 無藤隆『生きる力の基礎を育む保育の実践』萌文書林, 2004.
- 小倉定枝「保育者を指す学生は「子どもの主体性」をどう捉えるか—一個の「主体性」と「集団の規範」との葛藤場面に着目して—」千葉経済大学短期大学部『研究紀要』第8号, 2012, pp. 41-50.
- 小倉定枝「保育における「主体性」言説に関する考察—1989年後を中心に—」千葉経済大学短期大学部『研究紀要』第9号, 2013, pp. 13-23.
- 大場牧夫『原点に子どもを』建帛社, 1994.
- 大場牧夫, 海卓子, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『これからの保育 2 「自由」とは何だろう』フレーベル館, 1978.
- 大場牧夫, 海卓子, 平井信義, 本吉圓子, 森上史朗『これからの保育 6 「課題」とは何だろう』フレーベル館, 1978.
- 大須賀隆子「「自由保育」に活かす「I as We, We as I」としての自己感」を育てる「情動調律」—幼・小移行期におけるその意義と役割—」『淑徳短期大学研究紀要』第47号, 2008, pp. 35-61.
- 立川多恵子, 上垣内伸子, 浜口順子『自由保育とは何か』フレーベル館, 2001.
- 飛田隆「幼稚園教育における課題保育と自由保育の一考察」『茨城キリスト教大学紀要 I. 人文科学』第49号, 2015, pp. 111-122.

(2018. 1. 15 受理)