

保育者の共感と子どもの集団への参加過程 ーラーニング・ストーリーが描き出す子どもの集団参加への状況分析ー

Empathy of Kindergarten Teachers and Process of Child Participation in Groups: Analysis of Situation of Child's Group Participation as Portrayed by Learning Stories

橋川 喜美代*
HASHIKAWA Kimiyo

本研究は、ニュージーランドの乳幼児統一カリキュラムであるテ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いる中で、保育者が子どもの活動に共感できるようになるきっかけを明らかにする。そして、保育者の共感が気になる子どもの集団への参加過程にどのような影響を及ぼすのかを評価することによって、ラーニング・ストーリーを用いる有効性を明らかにすることを目的とする。ラーニング・ストーリーの有効性として、次の2点が明らかとなった。①ラーニング・ストーリーの採集は、保育者に学びへと向かう子どもの「熱中する姿」を丁寧に辿らせることで、その中で見えてきた子どもの詳細な動きが保育者の曇っていた眼を開眼させ、まなざしを変容させるきっかけとなった。②ラーニング・ストーリーは保育者の共感的まなざしが子どもの集団への参加状況を徐々に変容させていく過程をつぶさに描き出す手段となった。

This research clarifies the opportunities that enable kindergarten teachers to empathize with children's activities, while using Learning Stories and New Zealand's "Te Whariki" unified curriculum for young children. We aim to clarify the effectiveness of using Learning Stories, by evaluating the kinds of effects that kindergarten teachers' empathy has on the process of their concerned children's participation in groups. We found the following two points regarding the effectiveness of Learning Stories. ① A collection of Learning Stories makes a kindergarten teacher carefully follow the "enthusiastic stance" of the child who goes to learn, thereby opening the clouded vision of the teacher to see the detailed actions of children seen in this, and acted as a trigger to transform their views. ② The Learning Story is a way to portray in detail the process by which the empathetic view of a teacher steadily transforms the situation of a child's participation in groups.

キーワード：共感、集団への参加過程、ラーニング・ストーリー

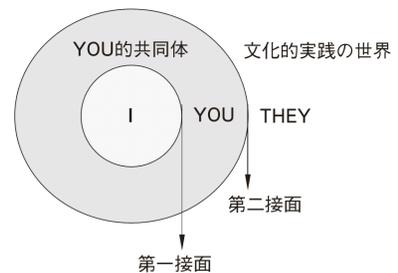
Key words : empathy, process of participation in groups, Learning Story

はじめに

保育の質が問われる中、その質を左右する「評価」とは如何なるものなのだろうか。評価が発達という観点から見て望ましい方向にあるか否かを問うものであるとすれば、保育者の発達を見る価値観から中立ではあり得ない。発達という観点から評価する私たち大人は、望むと望まないとにかかわらず、その文化における価値観や社会の慣習にさらされ、子どもを見る目もまたそうしたもののから中立ではないからである。「発達というのは、望遠鏡で星を観察するように、子どもの行為を『外側』から観察（測定）することで見出されることからはではない。発達にはそれを『見る人』と『見られる人』（通常は子ども）がいる。成達は、その両者の相互関係として立ち現れるコトである。」¹⁾ という佐伯の指摘がそれを裏付けている。

佐伯が図1を用いて提唱する「発達のドーナツ論」

によれば子ども(I)が発達していくためには、YOU的関わりをもってくる他者との出会いが不可欠であり、このYOU的関わりをする大人は子ども



の身になって 図1 発達のドーナツ(佐伯, 2007より) くれる人であり、親しく思ってくれる人でなければならない。しかも、この他者は親しく子どもと関わって世話する一方で、自らが実際に活動している社会・文化の実践世界 (THEY 世界) を垣間見られるように関わっていく必要がある。子どもはそうした大人への共感によって、THEY 世界を垣間見ることによって発達していく。ところが、YOU 的にかかわりのできる親や保育者が非常に少なくな

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻幼年教育コース 教授

ており、子どもは世間で望ましいとされる子ども像を押しつけられている²⁾。

子どもがこうなってほしいと願う保育者のまなざしにさらされたあげく、その子の変容を強いる事態さえ引き起こしている。それを教えてくれたのが、刑部による保育園における4歳児の「ちょっと気になる子ども」の長期にわたる集団への参加過程を関係論的に分析した論文である。刑部は、当該の子どもを取り巻く園内のさまざまな環境などのかかわりで、「気になる」ことが可視化される事態から、「気にならない」存在になっていく過程を描き出している³⁾。

このように保育者が大人の概念の枠に子どもを埋め込まないためにも、「子どもたちがその子なりの工夫をして、課題に挑戦し、身の周りの世界を理解しようとしている姿への共感から出発」しなければならない。『『個別』の視点に立って、個々の子どもの活動場面に、保育者自身が『私』となって身をおき、子どもがしている行為を、自分の過去の記憶や創造力を手がかりにして追体験・感情移入』（傍点：原文）することによって、「子どもたちの行為の意味・動機が『了解され』、課題が見えてくる」⁴⁾。ところが、「子どもといっしょに喜ぶことができる、子どもといっしょに悲しむことができる、驚くことができるなどという、子どもの気持ちになること」は、実は大変難しいのである⁵⁾。

三谷は佐伯のドーナツ論から保育者の役割を捉え直し、子ども（I）が文化的実践に参加していくこと（THEY世界に生きること）をYOU的他者として共感的に援助し、専門性を高めていく過程を明らかにしている。保育者の専門性は、経験によってある程度上達する「技」や「腕」に加え、日々の保育を省察する中で高まっていく。そのためには、多様な他者（子ども、同僚、保護者、研究者など）との対話を通じた「学び合い」が必要なのだが、実際にはそうならないと指摘する。新任保育者が育っていく過程において、新任と子ども、先輩保育者と新任との関係は「どうやればよいか（正解）」を伝えようとすることになり、一方的な助言や援助で変えようとする段階がある。こうした段階では、子どもも新任も、先輩でさえもが躍起になって正解を追い求めるため、どれだけ「身につけさせる」、「身につける」ことができたか、すなわち「結果」のみで個人の力量が評価、判断されることになる。ところが、新任が先輩との間で話し合う内容が「どうかかわるべきか」から「何が起きているか」へと変わることで、具体的な子どもの姿や状況に自然に目が向くようになり、具体的な出来事をもとに自分たちの子どもに対する援助のあり方を問い直す姿がみられるのをきっかけに、子どもと保育者、保育者間に学び合う関係が築かれていくという⁶⁾。

そこで本研究では、ニュージーランドの乳幼児統一カ

リキュラムであるテ・ファリキとラーニング・ストーリーを用いる中で、子どもの活動場面に、保育者自身が「私」となって身を置くこと、つまり共感できるようになるきっかけを明らかにする。そして、保育者の共感が気になる子どもの集団参加にどのような影響を及ぼすのかを評価することによって、ラーニング・ストーリーの有効性を明らかにすることを目的とする。

1. 保育者のまなざしの変容

ここでは、人とかかわりや周りのものへの扱い方、学級の活動への参加の様子など、職員間の話し合いで話題に上がることの多い5歳児、K児を取り上げておく。こうした子どもの場合、「子どもの欠点をあげつらったり、それを矯正しようとするよりも、良いところを伸ばしていこうとする」⁷⁾ 考えがどうしても後回しになる傾向がある。しかも、保育者自身がYOU的かかわりを持ってない傾向に気づかないまま、「どうかかわるべきか」に囚われるという点に重大な落とし穴がある。

(1) K児の特徴と保育者のまなざし

K児が3歳児、4歳児の時の記録からK児の特徴を明らかにしておこう。まず、3歳児の時点では、興味をもったことには集中して取り組むが、苦手意識が強く「できない」ことにはすぐに諦めてしまう傾向が記されている。例えば、興味を持った泥遊びでは、土山での工事ごっこに加わり、スコップで土を掘ったり水を流したりして泥んこになって遊ぶが、持ち物の整理など身の回りのことは、進んでしようという意欲が3学期まで見られなかったといった具合である。

4歳児クラスでは、一人で過ごすことが多かったK児も、2学期になると少しずつ学級内の仲間とかかわる姿が増えていった。3学期には学級の仲間と鬼ごっこをして遊ぶようになった。しかし、腹が立つことや思いが通らないことがあると物を投げたり、大きな声で怒鳴ったり、手や足を出して怒りを顕わにすることが続いた。持ち物の整理など身の回りのことは、保育者が傍で見守ったり、一緒に行うことで、やってみようとするがなかなか進まないなど、気分によるムラが見られた。

4歳児5月下旬の「水遊び」の事例から、保育者間のK児理解の有り様を見ておこう。保育者はK児が何度もジョウロに水を入れて流したり、水が流れる様子をじっと見たり、ジャンプを繰り返す姿から、水の面白さを感じており、K児はその面白さを誰かに伝えたいという気持ちを持っているのだと記録から解釈していた。

K児が水遊びの場に行くと、すでに水道の蛇口からトイが伸び、トイの中を水が流れている。K児はジョウロを持って来てジョウロに水を入れ、トイの上から流す。水が流れている様子をじっと見る。ジョウロの

水がなくなると、トイの先から流れ出る水をジョウロに入れる。水が溜まるたびにトイの上から水を流す。

K児は「今日も水遊びしてもいい？ スーパー早く用意して、水遊びするねん」と言いながら登園するようになる。K児はスモックに着替えると、水が溜めてあるタライにジャンプして入る。その拍子にタライの水が跳ね上がり、水しぶきができる。K児はその水しぶきを見て笑う。そして一人で何度もジャンプし、水しぶきが上がるたびに声を出して笑う。保育者が近づくと「見てて」と言ってジャンプし、水しぶきが上がると「すごい」と自慢げに言う。「すごいね。水がジャンプっていっぱい飛んだね」と保育者が言うと、K児は「ジャンジャン」と言い、ジャンプしながら笑う。その後も笑いながら「ジャンジャン」と言い、何度もジャンプを繰り返す。

この記録からもわかるように、保育者の言葉は水が溜まったタライに水しぶきを跳ね上げて飛び込むことを認め、その面白さを伝えたい気持ちに込められている。しかし、水の感触を楽しんでいるK児に次なる学びへの環境整備ができないまま5歳児クラスに配属させた。

5歳の担任はK児が一人で園内を転々として過ごし、興味を持った仲間の遊びに加わっては自分の思いを前面に出そうとし、納得できないと苛立ちを顕わにする傾向に苦慮した。担任も他児も苛立ちの原因が分からず、トラブルは多発する。K児もそうした雰囲気が息苦しいのか、「学級の活動」時間を保育室でみんなと過ごすことも少なかった。5歳児の担任が当初K児に向けていたまなざしを「トイ遊び」の事例から見よう。

事例1 「トイ遊び」 (5月22日)

K児は、水道の周りでタライに入って遊んでいる。Z児は運動場に置いてあるタライまで水を流す方法を考えながらトイをつなげていく。K児はZ児がつなげたトイにペットボトルの蓋を流し始める。蓋が流れる様子を見てK児は「うわあ〜」と歓声をあげる。蓋がトイの途中で流れなくなる。K児は蓋を取り、再び蛇口付近から流す。蓋はトイの途中で止まる。保育者が「ここまで」と蓋が止まっている場所に線を引く。何度やっても同じ場所で蓋は止まり、流れない。「なんでなんやろうね」と保育者はK君に尋ねるが返事はない。「また（止まるところが）一緒や」と言いながらK児は何度も流し続ける。K児は蓋を線よりも遠くに流そうと、手で水を動かしたり、蓋の後ろに新たに水を流したりする。蓋は数センチ進むとまた止まってしまふ。止まると蓋を取り、蛇口付近から流し始めることを繰り返す。

K児は水道の周りで水遊びを始める。歓声を上げながらタライの中に入ったり、出たりしている。保育者はその姿に戸惑い、「何をしたいのだろうか」、「この水遊びにどう関わればいいのか」と傍で見ることしかできない。たまたまZ児が水道からつなげたトイに水を流

すのを見て興味を持ったK児はトイにペットボトルの蓋を流し始める。流れる蓋を見て歓声をあげ、蓋がトイの途中で止まると再び水道の蛇口付近から蓋を流す。蛇口付近から蓋を流すことが何度も繰り返される。

K児の繰り返す行動の意図が理解できない担任は「どうかかわるべきか」に囚われ、正解を探し求める。そして、「何をしたいのだろうか」と考えあぐねた保育者は、蓋の流れる距離に興味を持って欲しいと思い、ペットボトルの蓋が止まる場所に線を引く、「なんで（同じ場所に止まるの）やろうね」とK児に問いかけてみる。K児はそうした担任の問いには答えず、蓋を流し続けている。K児が「また（止まるところが）一緒や」とつぶやき、遠くまで蓋を流そうと手で水を動かしたり、蓋の後ろに水を流したりしていくのだが、K児が感じている面白さに気づけない。だから、「蓋を流しているだけ」、「何をしたいのか分からない」、「声を掛けたが反応がないのでどうしたらいいのか」と迷い続ける。担任は自分の思うような結果が得られないことで無力感を抱き、次第に水を好き放題使って遊び続けるK児の遊びを止めさせたいと思うようになった。

(2) 観察的まなざしからの脱却

事例1の保育者のまなざしは、佐伯が「観察するまなざし」と呼んだものに近い。担任自身は「本人とかかわろうということとは全くなく、ただ、外からの『評価者』として、その子をTHEY的（三人称世界での、ONE OF THEM として）見る」⁸⁾ つもりなどなかったと考えられる。しかし、K児は担任が設定した尺度にあてはめられず、共感するにもなすすべがなかったのである。

共感とは、佐伯によれば「自分にはわからないけれど、『この人はどうもこういうことを考えているのではないか』、『こういう側面に注目しているのではないか』、『こういうことを大事だと思っているのではないか』というように、相手の意図や目的、相手の置かれている制約条件などを『理解』して、その人の思いを共にしようとする」⁹⁾ ことである。さらに、三谷が指摘するように、こうした共感による子どもと保育者、保育者間の育ちが得られるのは、「どうかかわるべきか」から「何が起きているか」への変換が不可欠である。保育者が「周囲の目を意識して保育するときには、その周囲の『評価の目』に応えることが優先課題となり、子どもが『どういった状況に置かれているのか』『何を求めているのか』『何が必要なのか』といったことについて考える余裕がなくなると、子どもだけでなく、保育者間においても、YOU的にかかわりが持てなくなる¹⁰⁾。保育者があるべき正解を探り求める保育から解放されるには、「子どもの姿や状況、背後にある文脈など」を他の保育者や研究者らとともに味わい、「その状況に即した援助を探究し始めてい

くなかで自分に何ができるか」に思いを巡らすことが問われてくる¹¹⁾。

三谷の指摘によるなら、「個々の保育者が保育者として成長していくために必要な知との出会いは、目の前のかかわっている子どもや出来事に埋め込まれており、それらに自分の身をゆだねることによって発見することができる¹²⁾」のであり、保育者の身の委ね方が問題となる。では、ラーニング・ストーリーはこうした身の置き方によるどのような効果をもたらすのだろうか。

事例2は記録を描き続ける中で、改めて映像を確認し見落としていた部分を書き足したものである。傍点を付した部分が事例1に加筆されたものである。下線と波線部分は筆者と担任が話し合う中で、浮上してきた省察部分である。まず、傍点部分はラーニング・ストーリーによる学びの視点の一つである「熱中する姿」からK児に「何が起きているか」を辿る中で、見えてきた細かな動きである。K児は水の流れを手を使って感じ取り、蓋の動きを追いかけて確認することを繰り返す行いで納得していく。保育者は歓声や、流れる蓋に沿って歩くのは水の流れへの強い関心からではないか。K児が繰り返し蓋を流し、一緒に歩くのは水の流れ、速さ、距離などを、身体を使って感じ取ろうとしていたのではないかと、その意図や目的を想像してみる。保育者がK児の活動に共感し、自らの身を置くことで想像できるようになった事柄である。蓋に沿って一緒に歩くことで、K児はいつも同じ場所で止まることに気付く。「また一緒や」という言葉は、保育者が引いた線によってそ

れを確認した言葉であった。そして、K児は「遠くへ流そう」と水を手で動かしたり、新たに水を加えて水の流れを生み出そうとする。

子どもを見るという行為において、重要なのは「見ようとして見るのではなく、見えてくることを、見逃さないこと」である。「子どもが『見せたがっている』ことが見えたり、『見せたがっていない』ことが見えたり、『これは、なにか(大事なことが)あるな』と思われることが、目に飛び込んでくる。¹³⁾」ように、向こうから見えてくるものごとを的確にとらえられるかどうか問われてくる。

では、どうすれば的確にとらえられるのか。三谷が指摘したように、K児の思いに保育者が自分の身を委ねたとき、「その子の見ている世界や感じている世界をともに見て、ともに感じること¹⁴⁾」ができるのである。事例1の担任は、このようにK児が水の流れに興味をもち、身体を使って流れ、速度などを確認している動きに自分の身を委ねる余裕が持てなかった。事例2の時点では、K児の熱中していることに気付く余裕が持てるようになった。そして、筆者との対話によって、蓋が止まる場所に線を引いたり、問いかけが無駄であったことに気づき始める。K児の目的は蓋とともに水の流れを味わうことであり、動かない理由を探ることではない。波線部分は保育者の線引きによって誘発された動きだが、そうした試みが長く続かないのはそれが目的に沿うものではないからである。止まると蓋を取り、蛇口付近から流し始めることを繰り返すのは、蓋の動きを目で追いながら水の流れを味わっているからである。こうしたK児の思いと保育者の働きかけのズレがラーニング・ストーリーを描くことによって省察されてくる。

事例2 「トイ遊び」 (5月22日)

K児は、水道の周りでタライに入って遊んでいる。Z児は運動場に置いてあるタライまで水を流す方法を考えながらトイをつなげていく。K児はタライからZ児のつなげたトイに手を入れ、流れる水に触っている。タライから出たK児は、Z児がつなげたトイにペットボトルジョウロの蓋を流し始める。蓋が流れる様子を見てK児は「うわあ〜」と歓声をあげ、流れる蓋に沿って歩いていく。蓋がトイの途中で流れなくなる。K児は蓋を取り、再び蛇口付近から流す。蓋はトイの途中で止まる。保育者が「ここまで」と蓋が止まっている場所に線を引く。何度やっても同じ場所で蓋は止まり、流れない。「なんでなんやろうね」と保育者はK君に尋ねるが返事はない。「また(止まるところが)一緒や」と言いながらK児は何度も流し続ける。K児は蓋を線よりも速く流そうと、手で水を動かしたり、蓋の後ろに新たに水を流したりする。蓋は数センチ進むとまた止まってしまう。止まると蓋を取り、水道から流し始めることを繰り返す。



2. 保育者の共感とK児の場の共有

1学期末、K児がペットボトルでチャンバラごっこを始めたことをきっかけに、K児と保育者の関係性に変化が見えてきた。K児はこの日保育室にあったペットボトルを持ち、Y児とチャンバラごっこを始める。その傍で、保育者はK児の気持ちが発散でき、しかもK児が惹きつけられる遊びはないのかと考え、新聞紙を丸めてボールを作り上げていく。

(1) 野球から始まる保育者の共感的まざしとK児の学びの可視化

K児とY児が保育者が作ったボールに気付き傍に寄って来たことをきっかけに、保育者が投げたボールをペットボトルで打ち返す遊びが始まる。保育者はその様子を細かくラーニング・ストーリーに採り、テ・ファリキと照合することによって、K児の学びを確認していく。

ラーニング・ストーリー 1 「野球～じっくりと楽しんで～」 (7月17日)	
チャンバラごっこをしていたK児、Y児が保育者の作った紙のボールに興味を示し、野球が始まる。保育者がボールを投げ、K児はペットボトルのバットで打ち返す。打てる嬉しそうな表情を見せ、Y児と交代する。野球を知っているT児も遊びに加わる。I児らがビニールテープでバッターボックス、ヒットの線を作る。K児はバッターボックスに立ち、ボールを打つ。ボールがバットに当たらないことが続くと、バットを段ボールの筒、ペットボトル、牛乳パックに換えていく。長さのあるものには自分の体が振り回されることに気づき、自分の打ちやすいバット（大きなペットボトル）を選ぶ。K児は自分の番になるとバッターボックスに立ち、打ると次の子と交代をしながら野球が続いていく。	

表1 「野球～じっくりと楽しんで～」における要素とK児の学びの成果

要素	目 標	学びの成果
幸 福	情緒的な快（幸福）が育まれる環境	熱中することができていく。 情緒的な欲求が満たされる。
貢 献	個人として尊重されている環境	空間的、身体的に、子どもは自分の長所を伸ばしていく。
探 究	自身の学びが有意義な学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性が認められる環境	物事を試みること、興味を持つことは学習のために重要な事を知る。
	自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境	運動的スキル、操作的スキル、俊敏性、バランス感覚などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めていく。

保育者はK児とY児のチャンバラごっこから、K児がペットボトルを振り回して気持ちを発散させるような遊びなら興味を示すのではないかと探りあて、ボールを作り始めた。予想が的中して野球が始まったことで、保育者はK児の見ている世界や感じている世界をともに見て、ともに感じる手が届く手応えを得た。K児が何を求め、何に目を留めているのかがわかるから、バットを段ボール、ペットボトル、牛乳パックに換える理由も手に取るように理解できる。こうした手応えを支えたのが、K児の学びの成果である。

K児の学びはテ・ファリキに照合すると表1のようになる。保育者はK児が打てる嬉しそうな表情を見せながら、Y児と交代していく様子に快感を感じ取る。そして、K児が様々なバットを使って、どのバットが打ちやすいのか実際に試し、自分の打ちやすい道具を探していることに注目すると、K児は単に打つだけでなく、その達成感が得られる手段を探り始めたのがわかる。

テ・ファリキの環境整備との関わりから、K児の学びをもう少し詳しくみておこう。保育者が整備した「情緒的な快（幸福）が育まれる環境」によって、K児はペッ

トボトルでボールが打てる嬉しさを感じているおり、「熱中することができていく」「情緒的な欲求が満たされる」といった学びの成果を得た。また、要素「貢献」の「個人として尊重されている環境」が与えられ、「空間的、身体的に、子どもは自分の長所をのばしていく」ことが認められた。さらに、要素「探究」の「自身の遊びが有意義な学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性が認められる環境」により、「物事を試みること、興味を持つことは学習のために重要である事を知る」ことや、「自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境」が保障されることで、「運動的スキル、操作的スキル、俊敏性、バランス感覚などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めていく」といった学びの成果も得たことがわかる。

(2) K児の自己抑制と仲間の受容

ところが、保育者から仲間へピッチャーが代わったことで、K児はボールが打てなくなる。ヒットを打つことで、情緒的な快を感じていたK児にとって、この状況は耐えがたいものであった。K児の苛立つ気持ちを支え、耐えるK児を仲間が見守るきっかけになったのが、保育者の「良いボールだけ狙って打ちよ」という言葉であった。

ラーニング・ストーリー 2 「苛立つ気持ちと向き合う」 (7月17日)	
K児は、キャッチャーをしたり、得点を付けたりしながら自分の番になるとバッターボックスに立ち、打てる次の子に交代をしながら野球を続ける。ピッチャーが保育者からR児に交代する。打てなくなったK児の表情がだんだん険しくなっていく。「良いボールだけ狙って打ちよ」と保育者が声をかける。「良いボールだけ打てばいいねんな」とK児は言いながらバットを振る。振ってもボールは当たらない。険しい顔をしながら「良いボールだけ打てばいいねんな」とK児は何度も繰り返しバットを振っていく。周りの他児もK児が打つまで待っている。ようやく打るとK児は次の子に交代する。	

徐々に表情が険しくなっていくK児に気づき、保育者は「良いボールだけ狙って打ちよ」と声をかける。この保育者の気づきはボールを打ち返すことに快感を感じているK児の思いに身を置いているからこそ、打てない苛立ちが手に取るようにわかるのである。K児は「良いボールだけ打てばいいねんな」と繰り返し言いながらバットを振り続ける。この時、保育者はK児が自分の苛立つ気持ちを抑えて、なおもバッターボックスに立ち続けたのは、打てた喜びを存分に感じていたからだろうと考えていた。また、周りの他児たちも苛立ちに向き合うK児の姿を受け入れ、K児が打てるまでじっと順番を待ってくれたことも大きい。いつもなら苛立って止めてしまう

表2 「野球～苛立つ気持ちと向き合う～」における要素とK児の学びの成果

要素	目 標	学びの成果
幸 福	情緒的な快（幸福）が育まれる環境	集中の持続、熱中することができていく。
		不明確なこと、混乱する出来事を受け入れて楽しむことができていく。
貢 献	個人として尊重されている環境	新しい能力を得ることができる存在として自分を意識していく。
コミュ ニケー ション	さまざまな目的のために非言語的コミュニケーションによる能力を育む環境	適切な非言語的方法で、自身の感情や気持ちを表現する能力を身につけていく。

K児が、何度も何度も自分に言い聞かせながらバッターボックスに立ち続けている。他児たちもその姿から、何としても打ちたいという強い思いを感じ取ったのだろう。ようやくボールを打ち返したK児は、納得して次の子と交代する。状況さえ整えられれば、K児も自分の苛立つ気持ちと向き合うことができるのである。

表2を基に、K児の学びの成果を見ておこう。ヒットが打てなくなり、情緒的な快が得られなくなったK児は、苛立ちを感じ始める。しかし、保育者の「良いボールだけ狙って打ちよ」という言葉が、K児の打ちたい気持ちを支えた。K児は苛立ちから逃げるのではなく、「良いボールだけ打てばいいねん」と言いながら、良いボールの選別に集中する。ようやくボールが打てたことが、再び情緒的な快をもたらす。この過程で、K児は“集中の持続、熱中すること”や、“不明確なこと、混乱する出来事を受け入れて楽しむこと”もできるようになった。また、K児は周りの他児に見守ってもらいながら苛立つ気持ちを乗り越えていくことで、“新しい能力を得ることができる存在として自分を意識し”たり、“適切な非言語的方法で、自身の感情や気持ちを表現する能力”も身に付け始めた。

K児が苛立ちを乗り越えられたのは、保育者や他児が立ち直りをじっくり待ってくれたことが大きい。K児のリズムとペースを尊重してくれる遊び空間が、K児に仲間との共有の場を意識させ、その場に留まる牽引力となった。K児はこの仲間との共有の場で、仲間がボールを打つ間、バッターボックスの後ろに座り、キャッチャーを務め始めた。しかも、その様子を見て、N児が同じようにキャッチャーを真似るなど、仲間の動きが、居場所への意識を高め、他児への思いを強める。それがラーニング・ストーリー3での、T児の得点付けに気付いたK児が、自分の得点だけでなく、仲間の得点を聞き、それを表にしていこうとつながっていく。

ラーニング・ストーリー3
「遊びの中で役割を考えて」（7月17日）

K児、Y児、T児らが交代で、保育者の投げる紙のボールをペットボトルのバットで打ちながら遊んでいる。その様子を見て数人の幼児が遊びに加わってくる。

K児はバッターボックスに立った友達の後ろに座り、キャッチャーの真似をする。両手を顔の前に合わせ、飛んでくるボールを受けようと、友達が打てなかったボールを拾い、保育者に投げ返す。その様子を見ていたN児（女児）がK児の真似をしてキャッチャーをし始める。

T児が打つと「○点」と点数をつけ始める。K児もT児の真似をして「僕○点」と点数をつけていく。保育者が紙をだし、得点表を作る。K児は得点表に自分の点数を書いた後、仲間に点数を聞きながら紙に書いていく。今までの得点に打った時の得点を足した数を書いていく。

自分の番になるとバッターボックスに立ち、打ると次の友達と交代をしながら野球が続く。

ラーニング・ストーリーをテ・ファリキと照合した表3はこうした環境が、K児に“「自分はだれか?」、広い人間関係の中での自分の居場所を意識し、それらは認められていると感じ取っていく”学びや、“集団に貢献できる方法を理解していく”学びにつながったことを明らかにする。加えて、K児は他児とのかかわりによって、“想像的な考えを表現し伝えるために非言語的な方法を身につけていく”学びや、“シンボルは他者によって理解され、自分の考えは言葉、数字などで表現できることを知っていく”学びを得た。

表3 「野球～遊びの中で役割を考えて～」における要素とK児の学びの成果

要素	目 標	学びの成果
貢 献	個人として尊重されている環境	「自分はだれか?」、広い人間関係の中での自分の居場所を意識し、それらは認められていると感じ取っていく。
	他のものとともに学ぶことを促される環境	集団に貢献できる方法を理解していく。
コミュ ニケー ション	さまざまな目的のために非言語的コミュニケーションによる能力を育む環境	想像的な考えを表現し伝えるために非言語的な方法を身につけていく。
	自身の文化、他の文化の物語やシンボルにふれあう環境	シンボルは他者によって理解され、自身の考えは言葉、数字などで表現できることを知っていく。

翌日もまた、野球が同じ子どもたちの間で始められた。K児も登園してくるとその様子に気づき、即座に仲間に入ってくる。持ち物の片付けを急いで終わらせ、バットをもって列の後ろに並ぶ。身辺自立が危ぶまれた子とは思えない俊敏な動きが感じられる。

(3) 遊び空間の雰囲気と状況の変容

K児との関わりにおいて、野球が保育者に「観察するまなざし」から「横並びのまなざし」、共感を呼び起こすまなざしへと移行するきっかけをつくった。佐伯によれば、「横並びのまなざし」とは、「あなたが見ている世界を、『一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう』としてかかわったり、『私が見ている世界を、あなたも一緒に見てください』としてかかわるまなざし」である¹⁵⁾。

では、なぜ野球が保育者のまなざしを変え、K児の思いと保育者の働きかけのズレを払拭するきっかけになったのだろうか。まず、チャンバラごっこや野球のような運動遊びは無意識的な抑圧や緊張から子どもを解放する遊びであるとともに、子ども自身だけでなく、それを観察する保育者にとっても見通しが立てやすいといった点が挙げられる。さらに、ペットボトルを使ったチャンバラごっこから、野球を想定し、保育者が願いを込めて作っていた新聞のボールに子どもが飛びついてきたことによる手応えが、保育者としての無力感を払拭させたことも大きいだろう。さらに、ラーニング・ストーリーを描きテ・ファリキと照合する過程で、K児が遊びの中で感じる面白さ、行動や言動に含まれた思いや気持ちと向き合い、学びを可視化し再確認した点にあるのではないかと考える。

また興味深いことに、今までK児が加わることでトラブルが多発していた状況が、野球をきっかけに変容していく。それは、野球を知っているT児が速いボールでヒットを打たせない状況を作ったことから起こった。K児が「そういうのかわいそうやで」とT児に異議を唱えたのである。

<p>ラーニング・ストーリー 4 「T児とタイミングを合わせて」 (7月18日)</p> <p>ピッチャーが教師からT児に代わる。T児は振りかぶり思いっきり投げていく。バッターはボールを打つことができない。打席を待っていたK児がT児に「そういうのかわいそうやで」と言いに行く。T児が投げる球の速さを変えたことで、バッターはT児の投げるボールを打てるようになる。</p> <p>K児の番になる。T児はボールを思いっきり投げ、K児は空振りする。K児は「速い」と怒る。2球目も空振りするが、K児の表情は笑っている。3球目、T児はゆっくり投げる。ボールを打てたK児は声を上げ走り始める。</p> <p>待っている間、K児はキャッチャーをし始め、T児の投げるボールを受ける。K児はボールを拾うと、投げる距離を考えるよう何度か手を振り、T児にボールを渡していく。K児の番になる。T児は投げる強さを考えながらK君にボールを投げていく。K児はT児が投げる様子をじっと見、T児が投げるタイミングを見計らいバットを振っていく。</p>

K児の「そういうのかわいそうやで」という言葉には、打てない苛立ちと対峙したK児だからこそ、打てない状況を打開し、打てる醍醐味をバッターに味わわせたいという思いが込められていたのではないかと推察される。T児がその言葉を受け入れ、球の速さを変えたのも、そうした意図を汲み取ったからだと考えられる。しかし、K児には容赦なく速いボールを投げつけ、1回目は空振りに終わった。怒って「速い」と抗議するが、第2球も空振り。T児の投げる速さについていけない様子である。しかし、K児の表情は険しいどころか、むしろ失敗を笑って受け入れる余裕がある。この余裕が3球目を打つ力となり、声をあげて走り始めた。野球を通して、K児とT児の関係が密になり、その様子はリレー遊びにも見られるようになってきた。

9月、K児の興味は小学校で運動会のリレー練習を見たことをきっかけに、野球からリレーへと変わる。バトンが順番通りに手渡されないと、K児は「なんで渡さへんねん」「もういいわ」と怒り、運動場の真ん中に移動して三角座りをする。しかし、T児がそんなK児の姿に気付くとK児の所まで走っていき、「はいK君」とバトンを渡し、それを受け取り懸命に走り出す姿が見られるようになった。

さらに、そうした楽しい遊びが絵を通して表現される。今まで絵を描くときは保育室から出ていくK児が、「う～ん」と唸りながら保育室を歩き続ける。その姿を見た保育者は、K児に今までのような絵を描くことへの抵抗感を感じられなかったという。保育者がかけた「リレーは？」という声をきっかけに、K児は「リレーの絵描こう」と言って準備し描き始めた。画用紙に描かれたコースを走る4人には、K児がリレーを通して感じてきた仲間への思いが込められている。

3. 仲間の刺激と新たなかかわりを求めて

リレー遊びの開放的な雰囲気が、K児に身体を存分に使ったり、非言語的、言語的な方法を通して、自分の思いを仲間に伝える経験を重ねる機会をもたらした。K児の思いを受け入れる仲間が増えることで、場の共有に加え、イメージの共有が進んでいく。思いを伝え合いながら遊ぶ経験はその後、おばけ屋敷ごっこへとつながっていく。

(1) 運動遊びからごっこ遊びへ

おばけ屋敷ごっこは、U児、R児が互いに誘い合い、不織布や画用紙などを使ってドラキュラやこうもりに変身していくことから始まった。保育者はその様子を近くで見ているK児の様子から、おばけ屋敷ごっこに入るよう誘い掛けた。

ラーニング・ストーリー5

「服をこうもりの羽根に見立てて」(10月24日)

K児は、U児、R児らが「おばけ屋敷しようよ」と誘い合い、不織布や画用紙などを使ってドラキュラやこうもりに変身している姿を見ている。「一緒にする」と保育者が声をかけると、K児は「僕はこれでいけるで」と着ている黒い服を腕に巻きつけ、こうもりの羽根のようにして飛び始める。

おばけに変身していたU児らがお客さんと呼んで来ておばけ屋敷が始まる。K児はU児らがおばけになって驚かしている姿を笑いながら見ている。K児も服をめぐりあげ、こうもりの羽根のようにし、椅子に座っているお客さんの方に向かって飛び始める。お客さんが身体をのけぞらせ、「きゃー」と驚くと嬉しそうに服の羽根をたたむ。少し間をとり、服で羽根を作ると再度、座っているお客さんをこうもりになって驚かしに行く。

U児、R児らの遊びの様子を見ているK児は、彼らがどんなことを始めるのか仲間の遊びに興味をもっている。保育者の誘い掛けをきっかけに、K児は「僕はこれでいけるで」とこうもりをイメージし、格好を整えて遊びに加わる。その様子はU児、R児らが不織布や画用紙を使って変身していくのとは対照的である。K児は着ている服を腕に巻き付け、腕を動かし身体を使ってこうもりに変身していく。着ている服が偶然にも黒色だったこともK児のイメージを掻き立てる要因になったのではないだろうか。こうもりに変身したK児はお客を驚かし始める。腕を羽根のように動かし、走ることでこうもりが飛ぶ様子を表現する。リレーや竹馬など2学期に入り身体を存分に動かして遊んでいたK児にとって、身体を使ってこうもりに変身していくことは楽しく、面白いことだった

表4 「服をこうもりの羽に見立てて」における要素とK児の学びの成果

要素	目標	学びの成果
貢献	個人として尊重されている環境	新しい興味や能力を得ることができる存在として自分を意識していく。
	他のものとともにおぼくことを促される環境	空間的、身体的、社会的に、子どもは自分の長所をのばしていく。 集団に貢献できる方法を理解していく。
コミュニケーション	さまざまな目的のために非言語的コミュニケーションによる能力を育む環境	想像的な考えを表現し伝えるために非言語的な方法を身につけていく。
探究	自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境	俊敏性、協調性などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めていく
		他者の近くで、一緒に遊ぶこと、リズムカルに動くこと、一定の空間において動くことへの自信を持つ。

のだろう。お客の傍までこうもりになって走ると、お客は身体をのけぞらせてK児のこうもりに驚く。驚く様子がK児には堪らなく嬉しいのか、何度も繰り返していく。K児は仲間と「おばけ屋敷のおばけになる」という共通のイメージの中で遊び始めた。一方、U児やリレーを共にしてきたR児らもずっとこうもりになって入ってきたK児を抵抗感を持たず受け入れている。少しずつではあるが、K児を遊び仲間として受け入れる関係が築かれつつある。

表4を使いながら、おばけ屋敷でのK児の学びを見ておこう。保育者が「個人として尊重されている環境」として投げかけたK児への誘い掛けは、K児の“新しい興味や能力を得ることができる存在として自分を意識”させ、“空間的、身体的、社会的に、自分の長所をのばしていく”機会を与えた。それはまた、「他児と学ぶことを促される環境」をもたらし、こうもりになっておばけ屋敷に来たお客を驚かすことで、“集団に貢献できる方法を理解していく”きっかけとなった。

さらに、仲間が様々な材料を使いながらおばけに変身している姿を観察しながら、まったく異なったこうもりをイメージし、黒装束で飛び回る不気味なこうもりでお客を驚かすなど、“想像的な考えを表現し伝えるために非言語的な方法を身につけている”ことも明らかとなった。おばけ屋敷は保育室で行われ、お客が沢山入れるよう椅子も多く準備されていた。そのため保育室は存分に動き回れる空間ではなかった。その中でK児は他児とぶつかり合うこともなく、周りを見ながらお客を驚かすタイミングやどのように動いたらぶつからないのかを考えながら動いている。こうしたことから、密集した空間がK児の“俊敏性、協調性などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めていく”と同時に、“他者の近くで、一緒に遊ぶこと、リズムカルに動くこと、一定の空間において動くことへの自信を持つ”経験ともなった。そして、おばけ屋敷は多くの他児と場を共有し、同じ目的を目指す機会となった。

(2) 強まる仲間への思いと広がる探究心

D児とM児がこうもりの羽根のことでもめている。青い紙でこうもりの羽根を作って遊んでいたD児に、M児が「それこうもりじゃない」と指摘したのである。保育者の「こうもりってどんなの」という問いかけに、子どもたちは「こうもりって羽根が黒いねん」と口々に答える。そんな声を仲間の輪から離れて聞いていたK児は、「あんな、こうもりってな」と保育者に近づき、両手を広げ、上下に動かして飛び方や、「まっすぐでな、ここはこうなってるねん」と羽根の形、さらに「ほんでな、(羽根は)黒いねん」「こうやってとまるねんで」と体を丸くして座って、こうもりの姿を説明していく。仲間も

必死で伝えようとしているK児の説明をじっと聞き、時に「そうやで」と同調する。K児にとって、そうした仲間とのやりとりは表4の学びに加えて、“問題を解決する、他者を援助するなど様々な状況において、他者との関係を築いたり、それを持続して、楽しむための方法を身につけていく”経験となった。これをきっかけに、K児はさらに相手の視点に立ち、援助していこうとする気持ちを強めていく。その様子を記したのが、ラーニング・ストーリー6である。

ラーニング・ストーリー6
「友達がこうもりになれるように」 (12月2日)

G児が、棚とコップ置きの間をリボンで結び、こうもりがぶら下がる木を作る。「これ大丈夫かな」とG児が言うと、U児が「僕がやってみたらか」「僕大きいから」とリボンにぶら下がろうとする。

K児は近寄り、U児がぶら下がろうとリボンに足をかけている様子をじっと見ている。Z児がコップ置きを押さえるがU児が重く、コップ置きが持ち上がる。「うわ！」とK児が言い、Z児と共にコップ置きを押さえ始める。K児はコップ置きが持ち上がらないよう足を踏ん張って押さえている。力を入れていることが顔の表情からも窺える。



G児は棚を押さえている。U児は片足ずつリボンに足をかけ、こうもりのようにリボンにぶら下がる。K児は「うわ～」と声を上げる。

G児とU児が棚とコップ置きの間結んだリボンを木に見立て、こうもりのように逆さまにぶら下がろうとしている。その様子に気付いたK児は近寄っていく。こうもりにこだわっているK児にとって、仲間がこうもりに変身しようとしていることに興味が向いたのだろう。また、K児が学級の中でこうもりのイメージを身体や言葉を使って伝えたことがきっかけで、こうもりに変身する幼児が増えてきた。こうもりに変身することを通して、K児と他児との距離が近づいてきた。K児は、U児がリボンに足を掛ける様子を本当にぶら下がるのかどうかじっと見ていたからこそ、重みでコップ置きが持ち上がる様子に気づいたのである。そして、Z児が支えきれないと判断したK児は、急いで駆け寄り一緒に支える行動を起こした。こうしたK児の瞬時の判断が功を奏してU児はぶら下がることができた。K児の「うわ～」という感嘆に込められた達成感が、支えた行動に対する賞賛となった。

K児は翌日、保育室に置いてあった段ボールに入って身体を隠し、お客を追いかけ段ボールから「うわっ！」と顔を出して驚かす方法を考えついた。段ボールを被り、蓋を閉めて中を暗くしたり、段ボールから突然顔を出したりして、他児が見え隠れすることを長時間楽しんだ。

K児は頭を隠すことでお客の驚きが強まるのではないかと考えたようである。この遊びは翌日も続けられた。

ラーニング・ストーリー7
「段ボールに入って驚かそう」(12月4日)

R児らがおばけになって保育室を歩いている。徐々に遊び仲間が増え、お客さんと呼んで来て、おばけ屋敷ごっこが始まる。K児は前日に入っていた段ボールを頭からかぶり、お客さんの後を付けていく。お客さんは後ろを振り返ったり、走って逃げたりする。K児はタイミングを見て段ボールから顔をだし、「うわっ」と驚かすと、再び段ボールを被りお客さんを追いかける。お客さんはぐるぐると保育室を回りながらおばけから逃げていく。K児はその後を付けていく。

お客さんがおばけをやっつけ始める。K児のおばけの周りにもお客さんが集まり、段ボールを蹴っていく。K児は「うわっ」と段ボールから顔を出したり、段ボールを被って追いかけてたりしながら驚かし続ける。お客さんが帰った後、K児は「僕な、段ボールに入ってわって驚かせてん」と保育者に伝えに来る。「そうなん」と答えると、領きその場を離れていく。



姿が見えず、大きな段ボールが追いかけてくることでお客が思わず、段ボールを叩くことが度々起こるようになった。しかし、叩かれても苛立つ様子はない。遊んだ後、保育者に「段ボールに入ってわって驚かせてん」と伝えにやって来たことから、満足感は大きかったのだろう。さらに、段ボールのおばけを考えたことへの自信も窺える。こうした姿からK児の学びを示したのが表5である。

表5 「段ボールに入って驚かせよう」における要素とK児の学びの成果

要素	目標	学びの成果
貢献	個人として尊重されている環境	新しい興味や能力を得ることができる存在として自分を意識していく。
	他のものとともに学ぶことを促される環境	集団に貢献できる方法を理解していく。
コミュニケーション	さまざまな目的のために非言語的コミュニケーションによる能力を育む環境	適切な非言語的方法で、自身の感情や気持ちを表現する能力を身につけていく。
探究	自身の遊びが有意義な学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性を認められる環境	ごっこ遊びにさらに自信を持ち、レパートリーを増やしていく。
	自分の体に対する自信とコントロールを獲得する環境	協調性、バランス感覚などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めていく。 他者の近くで、一緒に遊ぶこと、リズムカルに動くこと、一定の空間において動くことへの自信を持つ。

K児はおばけ屋敷に加わることで、お客を驚かそうと大きな段ボールを被り、驚かす時には段ボールから飛び出したり、声を出したりする。要素「コミュニケーション」の“適切な非言語的方法で、自身の感情や気持ちを表現する能力を身につけ”，自分なりの方法を工夫し積み重ねていく。

このように保育者が要素「探究」の「自身の遊びが有意義な学びとして尊重され、自発的な遊びの重要性を認められる環境」を与えたことで、K児は“ごっこ遊びにさらに自信を持ち、レパートリーを増やしていく”。戸外遊びが中心であったK児にとって、室内は比較にならないほど狭く限られた空間である。大きな段ボールを使っておばけになり驚かすK児は“他者の近くで、一緒に遊ぶこと、リズムカルに動くこと、一定の空間において動”き続けた。大きな段ボールを被り、たくさんのお客さんがいる狭い空間を動くことは大変なことであるが、大きな段ボールを支え、ぶつからないように注意しながら動き、驚かし続ける。おばけの仲間やお客の中でどう動くのか、“協調性、バランス感覚などの発達を含む、自分自身の体のコントロールを高めて”きたからこそ可能になったのだろう。これによって、身体のコントロールに対する自信は今まで以上に強まったはずである。おばけになる役割を演じ、自分らしい方法でお客を驚かす中で、K児はますます“集団に貢献できる方法を理解していく”。これがまた、K児にお客をもっと驚かすようなおばけになって、おばけ屋敷を盛り上げようという意欲を掻き立てていく。

数日後、おばけ屋敷に観客が来てもおばけがいなかったことが話題となり、R児がゾンビ役になって歩き始めた。その姿がK児を刺激し、自分も表情や動きを使ってゾンビになりきろうとしている。そうしたK児の様子を仲間もじっと見守っている。するとK児は仲間の輪に入り、話し合いに参加し始める。K児は仲間の話を注意深く聞き、仲間がどのようなイメージをもっているのか理解しようとしている。N児が「ひゅ～」と怖い声を出すと、K児もみんなと共に「ひゅ～」と声を出し、イメージを共有していく。仲間と顔を見合わせ笑い合いながら、仲間とともにおばけ屋敷を盛り上げようと力を出し始めた。

おわりに

K児の熱中する姿は幾たびか観察されてきた。しかし、そうした活動は大人の枠組みから見れば否定的なものが多いため、保育者は「どうかかわるべきか」に惑わされ、子どもが「何を求めているのか」を見る目を曇らせる。「保育実践の現場でのあらゆる場面に潜んでいる『共感』を拾い出して、大切に育むこと」¹⁶⁾がいかに難しいかがわかる。

ラーニング・ストーリーはこうした現状に一つの手がかりを与える。学びに向かうK児の「熱中する姿」を丁寧に見る中で見えてくる詳細な動きが保育者の曇っていた眼を開眼させ、共感的まなざしへと変容するきっかけになった。ラーニング・ストーリーは熱中するK児の視点（側）から、活動の意図を明らかにし、保育者と子どもが快感を共有することを可能にする。それは同時に、保育者が子どもの意図と自らの願いととのズレを明らかにし、保育の省察・改善へと向かうきっかけともなる。

そして、ラーニング・ストーリーは、保育者の共感的まなざしがK児の集団参加の状況を徐々に変容させていく過程をつぶさに描き出す手段となった。初めて取り組んだ野球はK児のリズムとペースを尊重する遊び空間を生み出し、保育者の言葉がK児に苛立ちと向き合う機会を与えている。保育者の「良いボールだけ狙って打ちよ」という言葉は、ただ苛立ちに耐えることなく、K児が挑むべき課題の方向性を示し積極的にかかわることを励ますものとなった。その後、T児が速いボールで打たせないとき、打てない苛立ちと向き合ったK児だからこそ、「そういうのかわいそうやで」とバッテリーに共感しT児への抗議になったのだろう。K児は野球において自分の居場所を意識し、認められていると感じ取ったのである。その意識はリレー遊びに受け継がれ、おばけ屋敷を通して強められていく。K児はこうもりのイメージを身体や言葉で表現することで、集団での位置を少しずつではあるが築きつつある。ラーニング・ストーリーの有効性はこうした集団参加の過程を学びを通して可視化できる点にある。

幼稚園教育指導資料第5集『指導と評価に生かす記録』では、「保育の中で幼児の姿がどのように変容しているかを捉えながら、そのような姿を生み出してきた様々な状況について適切かどうかを検討して、保育をよりよいものに改善するための手掛かりを求めることが評価なのです。こうした評価は日々の保育と常に一体であり、ごく日常的なものとして教師に求められる専門性の中に位置付けられている」（傍点：引用者）と説明している¹⁷⁾。ラーニング・ストーリーによる評価はこうした保育者に求められる専門性の中に位置づけてもよいのではないだろうか。

注

- 1) 佐伯胖『幼児教育へのいざないー円熟した保育者になるために』[増補改訂版] 東京大学出版会、2014年、84頁。
- 2) 佐伯胖「人間発達の軸としての『共感』」佐伯胖編『共感ー育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007年、20-26頁。
- 3) 刑部育子『『ちょっと気になる子ども』の集団への

- 参加過程に関する関係論的分析』『発達心理学研究』
第 9 卷第 3 号, 1998年, 1-11頁。
- 4) 中野茂「乳幼児の発達と保育内容」森上史朗・吉村真理子編『保育講座 保育内容総論』ミネルヴァ書房, 1991年, 30頁。
 - 5) 高杉自子『魅力ある保育者たち』ひかりのくに, 1985年, 149頁。
 - 6) 三谷大紀「保育の場における保育者の育ち—保育者の専門性は「共感的知性」によってつくられる—」佐伯 胖編, 前掲書, 109-154頁。
 - 7) 灰谷健次郎『天の瞳：幼年編 I』角川文庫, 1999年, 32頁。
 - 8) 佐伯, 前掲論文, 25頁。
 - 9) 同上, 24頁。
 - 10) 三谷, 前掲, 129頁。
 - 11) 同上, 138頁。
 - 12) 同上, 152頁。
 - 13) 佐伯, 前掲書, 20頁。
 - 14) 三谷, 前掲, 132頁。
 - 15) 佐伯, 前掲論文, 26頁。
 - 16) 佐伯胖「今こそ『共感』に目を向けよう」佐伯編, 前掲書, viii頁。
 - 17) 文部科学省『指導と評価に生かす記録（幼稚園教育指導資料第5集）』チャイルド社, 2013年, 4頁。