

# 保育を振り返る語りに表れた子ども理解

中島 寿子・大森 洋子\*

A Study on Kindergarten-Teacher's Understanding of Children  
Represented in Reflective Narrative

NAKASHIMA Hisako, OHMORI Yoko

(Received September 25, 2015)

## I 問題と目的

### I-1 幼児期の教育における子ども理解

幼児期の教育は「幼児の自発的な活動としての遊び」を通して指導することを中心としている(幼稚園教育要領, 2008)。小川(1988)はこのような教育における子ども理解について、「実態把握」という言葉でその重要性を指摘している。なぜなら、「幼児自身が関心のある人間やものとかかわり、試行錯誤しながら、自分の活動を展開することが必要であり」、保育者には「幼児の興味のあり方をみきわめて援助することが求められる」からである。

### I-2 学級担任としての子ども理解

「実態把握」は、学級担任であれば「一クラスの幼児が同時に行動を起こす中で、全体を視野に入れながら行わなければならない」(小川, 2000)。この課題について検討した河邊(2009)は、子どもを断片的にしか見なければ、生活の連続性が尊重されず、遊びの全体と個の関係を視野に入れなければ、遊び全体が持続的安定的に展開しないことを明らかにし、「持続的眼差し」と「空間俯瞰的眼差し」をもつことの重要性を指摘している。

これらの議論をふまえ、筆者ら(中島・大森, 2014a)は保育者が一日の保育について振り返る中で、「実態把握」をどのように語るのかを検討した。

その結果、以下のことが明らかとなった。

- 保育者は子どもの姿(事実)をもとに解釈をして予測するだけでなく、自分の見ていない場面についても推察し、それらをもとに実践行為を計画する過程を具体的に語った。
- 年度当初は、特に子どもの自発的な活動について語ることが多かった。予測・推察した子どもの姿と実際が違ったと語ることもあった。「群れて遊ぶ」状態になっていない子ども一人一人について、「空間俯瞰的眼差し」にもとづいて把握したことを語ることも多かった。
- 次第に「持続的眼差し」にもとづいて語るが増え、実態把握はより確かなものとして語られるようになっていった。「空間俯瞰的眼差し」にもとづいた実態把握は、遊びと遊びの関係について考える際にも語られた。園生活を再開した2学期、3学期当初には、特にそれまでの保育経験をいかして子どもの姿を予測して語っていた。

---

\* 山口大学教育学部附属幼稚園

○子どもたちの集団としての育ち、その中での一人一人の育ちについても語った。そして、実態把握がより確かなものになるにつれ、子どもの課題、自分自身の実践上の課題も明確に語るようになっていった。

### I-3 「個別具体的な理解」と「子ども一般についての理解」

この保育者は、自身の考える「子ども」「4歳児」についても語っていた。同じく保育者の語りについて検討した守随（2015）も、保育者の子ども理解には、「特定の現象に定位した個別具体的な理解」と「現象から時間を経て俯瞰する立ち位置」からの「子ども一般についての理解（子ども観）」があると指摘している。守随（2015）は次のようにも述べている。

「保育中の保育者は、子どもの表現としての行為を感受し、その意味するところを解釈」する。「子どもについての日々の解釈は保育者の内面に過去把持<sup>注</sup>として堆積し、保育者固有の子ども理解を呈していく。保育者はその子ども理解を内面に有して、保育の場で新たな現象に出会う。「保育者が日々の子ども理解を逐次過去把持し、翌日の保育をその上に重ねることを継続することで、子ども理解は重層化しながら徐々に構造化するのだろう」。

これらの議論をふまえ、筆者ら（中島・大森，2014a）が対象とした保育者の語りについても、守随（2015）のいう「個別具体的な理解」と「子ども一般についての理解（子ども観）」がどのように表れているのか検討したいと考えた。また、日々の保育と振り返りを重ねていく中で、それらがどのように変化していくのかについても検討したいと考えた。

### I-4 研究の目的

保育者が一日の保育について振り返る語りの中に「特定の現象に定位した個別具体的な理解」と「現象から時間を経て俯瞰する立ち位置」からの「子ども一般についての理解（子ども観）」がどのように表れるのかについて検討する。そして、日々の保育と振り返りを重ねる中で、それらがどのように変化していくのかについても検討する。

なお、本稿では「特定の現象に定位した個別具体的な理解」と「現象から時間を経て俯瞰する立ち位置」からの「子ども一般についての理解（子ども観）」を区別して考える場合には、それぞれ「個別具体的理解」「子ども観」と表記する。

## II 研究の方法

### II-1 保育者

保育者はA園の大森洋子教諭である（以下Yとする）。その理由は以下の通りである。

- ・ A園は「幼児の自発的な活動としての遊び」を大切にされた保育を実践しようとしている。
- ・ Yは保育経験が25年以上あり、同じ年齢の子どもを3年続けて担任していた。そのため、自身の保育について語る力をそなえ、それまでの保育経験をふまえて語ることも多いと考えられた。

### II-2 逐語録の作成

20XX年度にYが担任する4歳児クラス（男児13名女子9名計22名）で、中島（以下Nとする）が保育補助的な働きをしながら参加観察を行なった。子どもの降園後、保育室内でYがNにその日の保育について自由に語った。参加観察をもとにしたNの質問に答えながらYが語ることもあった。その内容はICレコーダーに録音し、後に逐語録として文字化した。

Yが担任した4歳児クラスを「青組」とした。子どもの名前もすべて仮名にした。

## Ⅱ-3 分析方法

逐語録の中からYの子ども理解が表れていると考えられた部分を中心に抜粋し、まとめた。そして、その中に「個別具体的理解」と「子ども観」がどのように表れており、日々の保育と振り返りを重ねる中で、それらがどのように変化していくのかについて分析した。

取り上げた日は以下の計8日となった。

1学期：4月26日、5月17日、6月7日、7月4日

2学期：8月30日、12月4日 3学期：1月10日、2月21日

## Ⅲ 結果と考察

### Ⅲ-1 4歳児についての理解（子ども観）

Yの子ども観が表れていると考えられた1学期の語りからの抜粋を表1-1に、2学期・3学期の語りからの抜粋を表1-2にまとめた。

Yは4歳児を3年続けて担任していることもあり、それまでの保育経験をもとにした4歳児についての理解（子ども観）を基盤にして、一人一人の子どもへの個別具体的理解をしようとしていた。そして、両者が一致した時には「やっぱり」「去年も」と語ることも多かった。

例えば、次のようなことが語られた。

#### （1）4歳児1学期について

- ①虫とりは形から入る。捕まえたことがうれしい（5月17日）。
- ②5月中旬頃になると、それまで「頑張ってた」子どもが「自分が出てくる分」泣くことがある（5月17日）。

表1-1 4歳児1学期について

|   |  |
|---|--|
| ①5月17日<br>「捕まえたことがうれしい」                         | （虫とりでは）とるのが楽しかったりして、別に飼いたいとか思ってる訳ではないのと。カゴを自分で持ってみたかったりする。やっぱり形から入るって感じ（中略）「バツがほしい」とかみんなそんな感じだから。（中略）捕まえたことがうれしいのが青組。  |
| ②5月17日<br>「泣く人が出てくる」                            | ケン君は火曜日にちょっと泣いちゃたので（中略）やっぱり、この時期は、頑張ってた人とかが、ちょっとこう、自分が出てくる分、泣く人が出てくるのがこの時期で。（中略）ケン君は、私の予想では最初から泣くだろうと思ってた子なんですけど、案外泣かなかったかなって思っ。   |
| ③5月17日<br>「関係ができていくと、安定してくるところもある」              | 誰を基盤として動くかなっていうのはやっぱりこの時期探っていくかなくちゃいけない時かなっていうのはあるので<br>一合いそうと思ったら、ま、きっかけを先生が作って<br>そう。はい。うん。なんかやっぱり（ケンとタケルが）なんだか時々一緒にいるから、面白いなと思って。（中略）ちょっと誘い合っとか、「ちょっと待って」みたいな関係ができていくと、安定してくるところもあるので。  |
| ④7月4日<br>「気配を感じて楽しそうだなと思ったところには」<br>「その部分だけ楽しむ」 | セイヤ君なかなかアイデアマンなんだけど。他の子どもがセイヤ君面白いっていうふうになかなかついて来ないところがあるのが、ちょっと自分では難しいと思ってるところがある。（セイヤが「恐竜の博物館を作る」と言ったので、5歳児が誘いに来た「博物館」に他児とも一緒に行くと）ショウ君とかが（中略）（アイデアを出し始めたが）時間的に無理だなと思って。何よりセイヤ君が、あの一生懸命作った恐竜が生きなくっちゃっ（中略）すごく思っていたので。セイヤ君とショウ君は赤組（4歳児）にも桃組（3歳児）にも自分たちで呼びに行きました。（中略）まあ青組だから<br>（中略）来た人（お客）が楽しい（と思えるように）とか、そんなに思わなくてはいいいんだけど。（中略）（たくさんの方が博物館に）来てほしいって気持ちは持っててっていうのはあるなと思って。んで。（中略）それで、（お客が）来た瞬間に急にこう、青組の子どもたちがザッと並んで（中略）（案内）してるから。おかしくって。これが青（組）だよなと思って。<br>気配を感じて楽しそうだなと思ったところにはバツと来て、その部分だけ楽しむっていうのがあるよな。 |

- ③友だちと誘い合って遊ぶ関係ができてくると、安定してくるところもある（5月17日）。  
 ④気配を感じて楽しそうだと思うところに来て、その部分だけ楽しむことがある（7月4日）。

**（2）4歳児2学期・3学期について**

- ①2学期始めは1学期にしていた遊びをする。「幼稚園に行ったらこれをするんだ」とためこんでいる感じがする。「あれもしたかった」という感じで遊ぶ（8月30日）。  
 ②お店屋さんごっこでは作ることが楽しい。やりとりするのは難しいところがある（8月30日）。  
 ③2学期後半になると、一緒に遊んでいた子どもがいなくなると探し、「やめると言わないでどこかに行った」と言う姿が見られるようになる（12月4日）。  
 ④子ども同士が言葉でコミュニケーションできるようにもなってくる（12月4日）。  
 ⑤3学期になると学級としての雰囲気が出来てきて、男女一緒に遊ぶことも増える（1月10日）。

**表1-2 4歳児2学期・3学期について**

|   |  |
|---|--|
| <p>①8月30日<br/>「幼稚園に行ったらこれをするんだっていう感じで」</p>                            | <p><b>4歳の人たちが、3歳は最初遊ばなかったりするんだけど、去年も一昨年も</b>（中略）<br/>                 ほんとに1学期の終わり頃しよったことを。ポーンとまたするんですよ。（ロッカーにある衣装を）ザーッと出して着始めて。「あ、ごめん、今から始業式やけん着られんよ」って言ったのが昨日。（中略）<u>幼稚園行ったらこれをするんだっていう感じで、ためこんでる感じがすごくて</u>。（中略）子どもの姿を見て、この人たちこれしよったこれしよったって（中略）昨日は遊んでないので、今日は遊ぼうっと思ってくるなっと思って。</p>  |
| <p>②8月30日<br/>「やりとりするところの部分って難しかったりする」<br/>「作ったりするところの方が楽しかったりする」</p> | <p>（テラスで色水遊びをする女兒に）小さい容れ物あげたら、小分けして入れてて。（中略）<u>やっぱり、やりとりのイメージも、少しはあるんだ</u>と思います。（中略）でも、<u>そこまでなかなかいかないですよ</u>ね。（中略）<b>4歳児ってあんまり、やりとりするところの部分って難しかったりするじゃないですか</b>。なんかね。あの、「何がいますか」とか言うのは。<br/>                 ーうん<br/>                 あんまり。そこよりは、<u>作ったりするところの方が楽しかったりするんだらうな</u>っとは思いますが。モエちゃんはよく「ジュース屋さんしよ」って言いますね。（中略）でも、<u>だいたい作って終わってた</u>。まあ今日は雨だから、お客さんも来るなっというのもあるので。<u>あの辺（保育室）に人がいるのもわかってるので</u>。（中略）<u>雨の日ってというのは、人の動きが見える分</u>、そういうことができますね。</p> |
| <p>③12月4日<br/>「もうやめると言わないでどこかに行ったのよって」</p>                            | <p>（二人で遊ぶことが多い）<u>リコちゃんハナちゃんが、ままごとの中に非常によく入るようになって、6人7人で遊んでることが多くなって</u>。で（中略）次のところがかかわった時には、リコちゃんが「あのね、レイちゃんとシホちゃんがね、もうやめると言わないでどこかに行ったのよ」って言ったので。（中略）<br/> <u>やっぱりこの時期そうだな</u>と思って。（中略）コウタ君とか10月ぐらいから言っていましたから。あのぐらいからもう、「急におらんくなったからお友だちは探すから言うんよ」っていう話はしてたんですけど。あ、<u>リコちゃんとハナちゃんもそう思ってたんだな</u>あと思って。</p>   |
| <p>④12月4日<br/>「言葉でコミュニケーション」</p>                                      | <p><b>4歳って言葉大事ですよ</b>ね。<u>いつでも4歳だと、12月、11月になって、あ、言葉でコミュニケーションを子ども同士がしていると思うのが、だいたい今の、この時期</u>なんですけど。<u>タイガ君でもケン君でも、そうなってきたりな</u>ってというのは、思いました。</p>   |
| <p>⑤1月10日<br/>「学級としての」</p>  | <p><b>3学期になってくると、ちょっと先を行ってる人たちは</b>（中略）<u>学級としてのなんかが出来てくる</u>ので（中略）コマとかも、<u>男女が一緒にこうやって競争したりとか、そういうことが段々あるようになる</u>んだけど。</p>   |

### Ⅲ-2 遊びの中での個別具体的理解

Yの語りからの抜粋を表2-1、表2-2にまとめた。いずれも6月7日である。

#### (1) ままごとコーナーでの遊びの中で

この日の女兒たちは、登園後にままごとコーナーに集まって遊び始めた。

①Yは女兒たちと一緒に遊びながら、同じままごとコーナーでドレスを着て遊んでいても、ご飯を作る、レストランをイメージする等、「なんとなく思いはバラバラ」だと理解していた。その中で、同じままごとコーナーで遊んでいる子どもに改めて「入れて」と言ったシホを見て、シホなりに違う遊びに入れてもらおうと考えたのだと理解し、「面白いねえ」と語った。

Yはこのように、一人一人の子どもへの個別具体的理解をもとに「面白い」と語ることがよくあった(表1-1③、表2-2②、表3-1①)。

②お金作りをする子どもたちについて語る中では、モエが「やっぱり(手際よく)パッパッパッパッと丸をいっぱいかいて」作っていたことを取り上げ、「丁寧だし根気がある」と語った。そして、以前にたこやきを作った時のモエについても振り返り、時間をかけて取り組んだことを「すごい」と語った。また、「多分この人の性格ってそうだと思う」「モエちゃんのよさはここかなあ」と語った。河邊(2009)の言葉でいえば、「持続的眼差し」をもってモエへの個別具体的理解を深めていることがわかる。

Yはこのように、一人一人の子どもへのそれまでの個別具体的理解とその日の個別具体的理解が一致する時には、「やっぱり」と語ることが多かった(表3-1②、表3-2①③)。また、その子どもの「よさ」だと理解したことについて語ることもよくあった(表4-1①)。

表2-1 ままごとコーナーでの遊びの中で

|  |  |
|--|--|
| <p>①6月7日<br/>「面白いねえ」<br/>「入れてって」</p>               | <p><u>面白いねえ</u>と思ったのが、そこ(ままごとコーナー)に、同じ場において、でも、お家ごっこしようと思ってドレス着てる子もいて。ドレス着てるけどもご飯作った人もいるし、ご飯作っててレストランと思った人もいるから、<u>なんとなく思いはバラバラ</u>だから。一緒にドレス着てたのに、シホちゃんとか後から「入れて」ってまた言ってたから。(中略)<br/><u>今はお家ごっこだったのが、やっぱり私はレストランに入るわ、みたいな気持ちになったんだろ</u><br/><u>うなあって。</u>(中略)「<u>ままごとしよう</u>」って言ってドレス着て、鞆持ってたのとは違うことをするっていうふうな。思ったんでしょねえ。</p>   |
| <p>②6月7日<br/>「丁寧だし。根気がある」<br/>「モエちゃんのよさはここかなあ」</p> | <p>(レストランごっこが始まったので)「ビニールテープの輪っかを使って丸かいたら、お金ができるよ」っていうような話をしながら、お金をさんざん作って。(中略)<br/>モエちゃんはね、ほんとに<u>やっぱり</u>(手際よく)パッパッパッパッ丸をいっぱいかいて。やるんですよ。(中略) <u>丁寧だし。根気がある。</u>この間たこやきをすごい作ったんですけど。(中略) <u>すごいって言うのは、時間をかけてなんですけど。</u><br/><u>(「たこやき」をNに見せ) あきらめないんですよ。あきらめないし。ふさわしい材料とかも考えないんですけど。</u><br/>—あーすごい(黄色の紙を丸めた「たこやき」に、緑色と茶色の紙を切った「青のり」「かつお節」がついている)(中略)<br/>最初はねえ、この黄色い紙をね、(立体的になるように)巻いて、きれいに巻いてたんです。だけど、後でK先生が「クルッと丸めたら丸くなるよ」って言ったから、<u>ちょっと考えが変わったみたい</u><br/><u>だけど。私は最初のそれでいいな</u>って思ったんですけど。ほんとにこれをね、折ってたんですよ。<u>多分この人の性格ってそうだと思う</u>。そして、かつお節と青のりなんですよね。<br/>—自分で 考えてる<br/>そうなんです。で、これ(俵型の小さなスチロール)も、折に触れて出してあげようって自分でも思うけど。でも、<u>この人が考えたことで確かに茶色やしなあって。</u>たこやきの色ですよええ。だからまあ、<u>モエちゃんのよさはここかなあ</u>と</p> |

(2) この日生まれたペープサート遊びの中で

この日、Nはセイヤ・コウタから丸い紙に「太陽かいて」「棒もつける」と言われ、二人と一緒に製作をしていた。すると、レイが「はらぺこあおむし」の塗絵に棒をつけてペープサートを作り始め、その遊びが周りの子どもたちにもあつという間に広まった。

①「はらぺこあおむし」については、それまでに絵本、パネルシアター、歌等で様々な楽しみ方をしており、Yは製作コーナーに塗り絵も用意していた。しかし、丸く切った紙を用意していたのは、前日女兒たちと一緒にうちわ作りをしたためであった。

表2-2 ペープサート遊びの中で

|  |  |
|--|--|
| <p>①6月7日<br/>「私にとっては」</p>  | <p>(製作コーナーに用意していた丸い紙は何の材料かという)<br/>うちわを作ったんです。昨日ね。暑いって。(中略)<u>私にとっては</u>うちわ(の材料)ではあったんだけど。</p>   |
| <p>②6月7日<br/>「コウタ君のおひさま見てからですね」</p>                                    | <p>一気が付いたら(レイがはらぺこあおむしの)塗り絵してたんですね<br/>うんうんうんうん。<u>コウタ君のおひさま見てから</u>ですねえ。(中略)<br/>(Nが経緯がわからなかったと言うと)私もわかんないけど、<u>レイちゃんはコウタ君大好きなん</u>ですよ。<u>コウタ君がしていることはよく見ている</u>(中略)<br/>(セイヤとコウタが「太陽」で遊んでいたのを)レイちゃんは見えました。<br/>—最初は塗り絵だったけど、塗り絵で<br/>いやいや。それはペープサートをしようと思って、塗り絵にしたんです。って言っていましたよね。<br/>(中略) <u>最初に「太陽」(と)なんて言ったかほとんどわかんないんだけど、でも多分、「太陽」(のペープサート)持ってこうしてからは、アイちゃんは、絶対にはらぺこあおむしっていうのを浮かんだ</u>と思います。(中略)<br/>(セイヤ・コウタが)「おひさまのぼりまーす」とか(「太陽」のペープサートを動かして)やってたんですよ。で、レイちゃんはそのちょっと前に「ね、コウタ君、あとで外で遊ぼう」かなんか誘ってたんですよ。(中略) <u>コウタ君、このおひさまにはまってたから、自分もハッと</u>思って、そっちにしようって思ったんじゃないですかね。まあ、面白い。</p> |
| <p>③6月7日<br/>「セイヤ君と同じがいいって必ず言う」<br/>「一番最初のきっかけは」<br/>「好きってすごい言います」</p> | <p>コウタ君は、ほんと「セイヤ君と同じがいい」って必ず言う。(中略)よく言うんですけど。<br/>—あの二人は気が合う<br/>そうですねえ。うん。<u>仲良しになりましたねえ</u>。(中略) <u>コウタ君も、だいぶんもうセイヤ君とかと遊ぶようになったから、あんまり遊ばないんです</u>。レイちゃんとはね。だけでも、お弁当の時は一緒だったりとか。<br/>—お互い何か、気が合ったんですかねえ<br/>まあ、一番最初のきっかけは、コウタ君、まだはなれられない泣いてた時に、なんか知らんけど、レイちゃんが「おいで」とか言って。「おいで。遊ぼう」とか言って、結構連れて回って。(中略)<br/>—ふーん、お姉ちゃんみたいな感じだったんですねえ<br/>そうですねえ。うん。<br/>—なるほど<br/>うん。<u>コウタ君のことは、レイちゃんは大いすきで、「好き」</u>ってすごい言います。</p>   |
| <p>④6月7日<br/>「実は子どもにとっては」<br/>「この方がふさわしいという気はする」</p>                   | <p><u>こっちはペープサートって思うんだけど、実は子どもにとっては子どもたち今日隠れてあんまりやらないじゃないですか</u><br/>—はいはい<br/>多分、<u>この年齢の今の子どもたちっていうのは</u>(中略) <u>自分がやってるってことが</u>(中略) <u>すごいやりたいことだから、お面でもいくなって自分では思ってた</u>。(中略) <u>ほんと大人はこうやって考えるけど、4歳ってのは実はこの方がふさわしいという気はするんよって話はしてたんですよ</u>。</p>  |

この日この遊びが生まれたことは、Yにとって予想外のことであり、「私にとってはうちではあったんだけど」と語った。

②Yはレイが「はらぺこあおむし」の塗絵に棒をつけてペープサートにしたのは、「コウタ君のおひさま見てから」と語った。また、日頃からレイは大好きなコウタのことをよく見ているとも語った。ままごとコーナーの子どもたちと遊ぶことを中心としていたYが(表2-1①②)、そこから離れてコウタの様子を見に行ったり、製作コーナーにいたセイヤ・コウタのしていることや話していることも見たり聞いたりしていたことがわかる。

③Yはコウタがいつも「セイヤ君と同じがいい」と言うこと、セイヤと「仲良し」になったことについても語った。また、レイがコウタのことを「好き」とすごく言うこと、レイがコウタと一緒にいるようになった「一番最初のきっかけ」についても語った。Yが日頃から子ども同士の関係を理解しようとしており、それもふまえてこの日の遊びの中での一人一人への個別具体的理解をしようとしていることがわかる。

④Yは、「大人は」演じる姿が見えないように隠れてペープサートをすると考えが、「この年齢の今の子どもたちがしたいのは「自分がやってるってこと」であり、お面等の方が「実は子どもにとっては」「ふさわしい」のではないかと語った。Yはこのように「大人は」「子どもにとっては」「ふさわしい」と語ることもよくあった(表4-2②参照)。ここにもYの子ども観が表れていると言えよう。

### Ⅲ-3 一人一人の子どもへの個別具体的理解の深まり

一年間のYの語りをつなげていくと、一人一人の子どもへの個別具体的理解の深まりを読み取ることができた。ここでは、Yの1学期当初の語りに理解しづらさが表れていたタイガをとりあげる。

#### (1) 1学期のタイガについて

Yの語りからの抜粋を表3-1にまとめた。

①Yは「どこかでスイッチが入ると」急に叩いたりするタイガについて、「なんでしょうね。これは」「面白いなあ」「決して(物事が)わかんない人ではないんですけど」と語った。Yがタイガのことを理解しづらいと考えていることがわかる(5月17日)。

②大雨が降った日には、「先生、帰れるかねえ」と一番に言ったのはタイガであったと語り、このような時に特に心配な気持ちになりやすいと理解していた。また、同じように心配な気持ちになっていたケン・スグルとは、3人で一緒に動くことがあるとも語った(7月4日)。

表3-1 1学期のタイガ

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <p>①5月17日<br/>「なんでしょうね。これは」</p> | <p>どこかでスイッチが入ってやっちゃう時とかに、この人とかボンボンとか急にやったりすることがあって(中略)なんでしょうね。これは。うん。<u>面白いなあ</u>。(中略)で、タイちゃんって言って、すごく真面目に言うと、ハッとして「これはいけんかった」と思って。(中略)「はい」と聞くんですけど。一瞬ですね。(中略)<u>決して(物事が)わかんない人ではないんですけど</u>。</p> |
| <p>②7月4日<br/>「先生、帰れるかねえ」</p>    | <p>(大雨が降ったので、タイガ、ケン、スグルが特に心配して)<br/>「先生、帰れるかねえ」、一番はじめにタイガ君が言ったんですよ。(中略)<u>空っぽ</u>、あの3人が言っていて。<u>今頃一緒になっとなあ</u>とあって。(男児は集まって)みんな何となくごちゃっという(ことが多い)んだけど、ヒューッと離れた時にその3人で動くことがあるんですね。</p>             |

## (2) 2学期・3学期のタイガについて

Yの語りからの抜粋を表3-2にまとめた。

2学期になると、Yは「～になった」とタイガの中での変化について語ることが増えた。

- ① Yは以前のタイガは登園後に小さなブロックや携帯電話を持っていたと語り、「安定でもあるんじゃないですかねえ」「まず、そこから入るなあっていうのはすごく思って」「やっぱり何か、自分の所在のあれなんでしょうね」とも語った。そして、今は「持たなくなった」「ブロックは形になって組んで」「思いが表現できるようになったというか」と語った。「泣くことが時々ありますからね」とも語っており、タイガが泣くようになったことも、自分の思いを表現できるようになったためだと理解していることがわかる(12月4日)。

表3-2 2学期・3学期のタイガ

|  |  |
|--|--|
| <p>①12月4日<br/>「来てまず持つっていうのを」<br/>「最近見ない」<br/>「物を作ったりとかはね、なかなかしなかった」<br/>「泣くことが時々ありますからね」</p> | <p>二人(タイガ・ケン)にスグル君もですけど、この一番薄いの(ブロック)よく持ってたのをご存知です?最近見ないな、そういえば、この半分の、薄いサイズの。まず来て持つって言うのを、ケン君とタイガ君よくやってて。(中略)<br/>—ふーん、何がよかったんですかねえ<br/>多分あれ、安定でもあるんじゃないですかねえ。この前は携帯電話でしてから。タイガ君は(中略)<br/>—なんか持っておくと安心するんですかねえ<br/>うん。何かするんでは全然ないんですよ。(中略)(ままとコーナーの携帯電話を持って来て)このサイズ。これなんですよ。<br/>—あ、おっきいのじゃないんですね<br/>これです。ちょっと持ちやすい感じ。<br/>—ああ、でもなんか分かる気がする(小さい携帯電話を受け取り、握ってみて)<br/>(中略)タイガ君は<u>やっぱり</u>そういうことがある子なので、<u>まずそこから入るな</u>あっていうのはすごく思って(中略)<br/><u>不安とも違うんだけど、でもやっぱり何か、自分の所在の、あれなんでしょうね。</u>(中略)<br/>もう今、<u>全然そういうことは、持たなくなったし。ブロックは形になって組んで。ほんと、持ってるんだなとすごく思って。</u>(中略)<u>持ってるか欲しいって言うか</u><br/>—うんうん<br/>あんなふうな物を作ったりとかはね、なかなかしなかったけど。(中略)<u>だいたい、思いと行動とが、一致するようになったというか。思いが表現できるようになったというか。泣くことが時々ありますからね。</u></p> |
| <p>②12月4日<br/>「困ったことはすごくよく言いに来ようになっている」</p>  | <p><u>タイガ君とかケン君とかタケル君と(テラスに作ったブロックの家で)よく出会っているようになっています。</u>(中略)ケン君が引く張って(中略)「ワー助けてー」って言って、タイガ君が来るということがよくあるんですけど。<br/>でも、<u>タイガ君もよく助けてとか、困ったことはすごくよく言いに来ようになっている。</u><br/>(中略)ケン君がこう、ながーくつなげて、こうしているいろ作ったんだだけ。今日タイガ君も、すごい、武器ではあったんですけども。こう、縦にも横にもいっぱいつけて、結構すごいを作ってたんですけど。</p>   |
| <p>③1月10日<br/>「構える?」<br/>「それが手袋に表れたかな」</p>   | <p>(Yが雪遊びに誘うが、タイガが手袋を持っていなかったので)「貸してあげよう」って言って(中略)「(サイズは大きいが)雪が浸み込まないんよ」って話をしながら、「ほら、あったかいやろ」とか言ったら、タイガ君もしばらくしてからフンッて気に入って(中略)<br/><u>やっぱり、あの子の反応っていうのは、抵抗があったり、してないと思ったり、なんか初めてやったりすることってのは、構える?</u>(中略)<u>それが手袋に表れたかなとか思ったりして。</u>(中略)<br/>手袋一個での反応を見ながら、<u>やっぱり一緒だな、いろんなその反応の仕方がっていうのを、すごく思いましたね。</u>でも、タイガ君もなんだかんだ言いながら、はめたわと思って。</p>  |



②一緒に遊ぶことが多いのは、ケン・タケルになってきており、ケンから引っ張られたりすると、「助けてとか、困ったことはすぐよく言いに来る」ようになったとも語った。そして、タイガ・ケンの名前を挙げながら、この時期の4歳児は言葉でコミュニケーションできるようになると語り、「4歳って言葉大事ですよ」とも語った（12月4日）（表1-2④参照）。

③雪遊びをするために手袋を貸そうとした日には、タイガが手袋をはめるまでに時間がかかったことについて語り、「抵抗があったり、してないと思ったり」「初めてやったりすること」には構えるところが「手袋に表れたかな」、「やっぱり一緒だな、いろんなその反応の仕方が」とも語った（1月10日）。Yが4月からの様々な場面での「反応の仕方」をもとに、自身の子ども観とも照らし合わせながらタイガへの個別具体的理解を深めてきたことがわかる。

### Ⅲ-4 個別具体的理解・子ども集団への理解の深まりと修正される子ども観

Ⅲ-1で述べたように、Yはそれまでの保育経験をもとにした子ども観を基盤に一人一人の子どもへの個別具体的理解をしようとしていた。その中で、同じ4歳児でも「今年の子どもたち」は「違う」と語ることもあった。特に語ることが多かったのは、男児の戦いごっこについてであった。

#### （1）遊びのメンバーの入れ替わりとコマへの関心

まず、戦いごっこ以外について取り上げる。Yの語りからの抜粋を表4-1にまとめた。

- ①Yは子どもたちが誰とでもよく遊ぶことを「いいところ」と語る一方、遊びのメンバーが入れ替わるため、「あの集団はあそこ」と（河邊の言葉でいえば「空間俯瞰的眼差し」をもって）「見えない」つらさもあると語った。過去二年間の4歳児は、いくつかの遊びの拠点で4人ずつぐらいで遊んでいたが、今年度の子どもはそうならず、「また、違う」と語った（12月4日）。
- ②3学期始業式の日一人一人にコマを渡すと、皆がすぐ回し始めてよく遊んだと語り、「久々に」これだけ関心を持ったとも語った。そして、子どもたちの興味・関心をふまえ、「4歳は難しいかな、（出さなくても）いいかな」と思っていたけん玉も紹介し、「4歳のクラスに初めて」置いたと語った（1月10日）。

#### （2）男児の好きな戦いごっこ

1学期のYの語りからの抜粋を表4-2にまとめた。

- ①朝から多くの子どもたちが遊戯室に行き遊んでいた日（4月26日）、Yは子どもたちが遊戯室に初めて行ったのは一週間前のことであると語った。そして、新入児も含めて「ここでこういうこと（ヒーローになりきって踊る、戦いごっこをする等）ができるってこの人たち思ったな」と理解していた。Yはこのように「きっかけ」として理解したことについて語ることもよくあった（表2-2②③、表4-3①）。
- ②割り箸で遊ぶのはまだ危険だと考えて、Yが「代わりのつもり」で用意した広告紙の棒を剣のように振り回す子どもがいた日には、「子どもたちやっぱり剣に見えちゃう」「これ（割り箸）とこれ（広告紙の棒）は一致しないんだなあと思って」と語った（6月7日）。4歳児を3年続けて担任しているYにとっても、このような子どもたちの姿が予想外であったことがわかる。

表4-1 「今年の子どもたちは」①遊びのメンバーの入れ替わりとコマへの関心

|  |  |
|--|--|
| <p>①12月4日<br/>「ワッと動く」<br/>「今年の人たちはそうならない」<br/>「また違うなあ」</p>                           | <p>ここの（クラスの）人たちの<u>いいところは、みんな仲良し</u>というか。（中略）コウタ君とセイヤ君は二人がまあ強いけど、あの子たちは、ほんとう、入れ替わるので。え、今あの人どこ行ったかなみたい感じで。（中略）<br/><u>あの集団はあそこっていうふうにかつちも見えない</u>つらさもあるんだけど。（中略）<br/><b>過去二年間も4歳</b>だったんで、その時は（遊びの拠点が）あそこのお家だったり、ここ（保育室横の教材室）の中だったり、段ボール（で作った家）の中だったりして、それで、だいたい4人ぐらい？居場所だったんだけど、<b>今年の人たちはそうならない</b>っていうのをずっと思ってて。（中略）ワッと動くんですけど。それがまた4人の時もある。またそれがいろんな4人だったりするっていうとこかなっていうのがあって。<u>また、違うなあ。</u></p> |
| <p>②1月10日<br/>「久しぶりにこ<br/>んだけコマに<br/>関心もったな」<br/>「4歳のクラス<br/>に（けん玉を）<br/>初めて置いて」</p> | <p>紐ゴマの方を全体では（全園児に）紹介してるので（中略）始業式から帰って来てすぐ、コマを、これ（白木コマ）を「青（紐）さんはこのコマよ」って言って（一人一人に）渡したんです。で、渡したら、みんな結構そんな時、結構回してて。わりと<b>毎年</b>コマ渡しても、（もう）いい（と思う）<u>人はすぐやめる</u>んですけど。（中略）あ、<b>久々にこんだけコマに関心持った</b>なって（中略）で、昨日は、けん玉の話をした。<br/>—昨日（けん玉を）出されたってことなんですね<br/>はい。はい。そうです。けん玉は、まあ、<b>4歳は難しい</b>かな、（出さなくても）いいかなと思ったけど、まあ、持ってみるぐらいで置いてみようかって言って。4歳のクラスに初めて置いて。</p>   |

表4-2 「今年の子どもたちは」②男児の戦いごっこ（1学期）

|  |   |
|--|---|
| <p>①4月26日<br/>「あそこであ<br/>いうことがで<br/>きるって新入<br/>の子も知って」<br/>「遊戯室で戦い<br/>するんだ」</p>   | <p>18日ぐらいに、遊戯室に行くようになって。<u>ステージで曲を流してっていうのが、朝あるようになっ</u>たんですね。<br/>—それは子どもたちが自分で行き始めるんですか？<br/>そうですね。あの、進級の子たちが行ってたりするので。コウタ君とレイちゃんが、最初にあの（遊戯室の）CDを見つけて、「音楽かけて」って言ったところからが18の<u>始まり</u>。18日。ちょうど一週間前ですねえ。木曜日で。<br/>で、ああ、<u>ここでこんなことができるってこの人たち思ったな</u>と思った<br/>—うん<br/>次の日は、わりと朝、「遊戯室に行くー」って言って、「遊戯室で戦いするんだ」っていうのを言ったんです。（中略）進級の子は<u>やっぱり</u>3歳の生活の中で（中略）ああいう（手作りのヒーローの）服を着て踊るっていうのをずっとやっていたので。<u>だから遊戯室でするようになったのかな。</u>（中略）進級の子たちが遊戯室に行ったことで、あそこでああいうことができるって新入の子も知って、その日は結構たくさんの子が遊戯室に行ったんですね。それが初めて行った日で。</p> |
| <p>②6月7日<br/>「武器をいかに<br/>どうするか」<br/>「みんながそう<br/>しますね」<br/>「やっぱり剣に<br/>見えちゃうから」</p> | <p><b>去年の子どもたちは</b>これ（小さな俵型のスチロール）を見た時にすぐ「お寿司」って浮かんで。（中略）男の子はすっごい寿司を作ってたんです。（中略）<b>今年の人たちは</b>そうではないんだーと思って（中略）武器をいかにどうするかみたいな<br/>—今年は特に多いんですか？<br/>そうですね。みんながそうしますね。（中略）それはでも、この剣（広告紙を巻いた棒）は、<b>私は</b>それは<u>割り箸の代わりのつもり</u>で出してたんですよ。<u>割り箸がちょっと危ない</u>ので（中略）<u>ペーパーサート</u>みたいな時にでも使えたらいいと思って出してたんだけど、それが<b>子どもたちはやっぱり</b>剣に見えちゃうから。それをこうやって（振り回して）やったりすると、やっぱり危ないの。<br/>「それはちょっと今はやめてね」って言って。（中略）<b>子どもにとっては</b>これとこれは一致しないんだなあと思って。これ（割り箸）でいけないって言ったことを、これ（広告紙の棒）でねえ。（中略）あ、<u>そうか</u>と思って。</p>                |

次に3学期のYの語りからの抜粋を表4-3にまとめた。いずれも2月21日である。

3学期後半になったこともあり、この日のYはこれまでの一年間の子どもたちの姿を振り返って語ることが多かった。

①Yはこの二週間くらいの中に、「チームで戦うんだみたいな感じで」男児が集まって遊ぶ姿がよく見られるようになったと語った。また、戦いごっこばかりしていて、「ルール性があるようなことがあんまり好きではなかった」子ども(タイガ・ユウ・ケン)も、「ワニ怪獣」の遊びに参加して「高い所にあがったら捕まんない」という遊びもするようになったと語った。そこに「ワニ怪獣」が好きな女児も加わり、男女一緒に遊ぶことが多くなったとも語った。このような子どもたちの姿は、Yの子ども観にも一致している(表1-2⑤参照)。

(「ワニ怪獣」とは、「ワニ」が「人間」を追いかけて捕まえる遊び。Yが「ワニ」になって子どもたちを追いかけて遊ぶことから始まった。)

表4-3 「今年の子どもたちは」②男児の戦いごっこ(3学期)

|  |   |
|--|---|
| <p>①2月21日<br/>「チームで戦うんだみたいな感じで」<br/>「ルール性があるようなことがあんまり好きでなかった人たちなんだけれども」</p> | <p>(地図を描いて探検する遊びは)あれもユウ君が始めたことですよ。(中略)ユウ君はもともとそうやって遊んでたけれども、それにあんまりお友だちがついては来なかったところもあるし。<u>自分も人に引っついて来てほしいとか全然思っていないし。</u>(中略)<br/><u>セイヤ君がきっかけで、よく、セイヤ君と段々会い出して、ユウ君と。やっぱり(二人とも)イメージがある人ですからね。洞窟したりとか、なんかおぼけしたりとか、ちょっとずつ一緒にいよるなあって思いよったら、この二週間ぐらいが急にこんな感じですかね。</u>(中略)<br/><u>「俺のチームの人」とか「仲間になる人」とかいう、その意識はとつてもあって。「自分のところに来いよ」という感じで言ってます。今日は、で、カイちゃんも、今日はすごくそんな感じ。で、カイちゃんとユウ君が一緒にチームになって。(他児は)流動的になりながら、なんとなくこう、チームで戦うんだみたいな感じで</u>(中略)<br/>だから、<u>タイガ君とか、ユウ君とか、ケン君とかが入りだした</u>ということなんですよ。(中略)戦いはするんだけど、<u>ワニ怪獣みたいな、ちょっとルール性があるようなことがあんまり好きではなかった人たちなんだけれども、それが「ここは高い所にあがったら捕まんない」みたいなことが少しあるようになって。</u>(中略)<br/>シホちゃんとリコちゃんはワニ怪獣大好きな子だから、やったら入って来るし、女の子も入って来るんですけど、<u>それが二週間前ぐらいからあるようになって。その頃から、ユウ君が変わってきた</u>なっていうか。(中略)自分のしたいことをしたいんだけど、それに<u>やっぱり人が入って</u>ことがすごくうれしくなって来てるなあってのがあって</p> |
| <p>②2月21日<br/>「いろんな経験を提案してあげようと思うんだけど」<br/>「この子たちは難しい」<br/>「結局はここに行くねって」</p> | <p>もう3学期ってのは、<u>あんまりこちらの手はいらない</u><br/>—そうですね<br/>いらないんですけど。だから、いらない分、あの、なんでしょうねえ、いろんな経験を提案してあげようと思うんですけど、<u>それが、この子たちは難しい。</u>(中略)レイちゃんとかはそんなことないんですけど。女の子が少ないからでしょうねえ。(中略)<br/><u>今日は何が始まるかしらというよな、そんな雰囲気ではないかな</u><br/>—今年の方は戦いばかり<br/>とにかく戦いのことだったらね、何しててもそこへ行くなっていうのはね、今の私の結論。変だけど(中略)タイガ君、ユウ君、ほんとに戦いの人なんですよ。(中略)とにかく戦いしようっていうのは、<u>最初からずっと言われてたな</u>と思った。(中略)4歳の子ってのは<u>やっぱり好き</u>だけども、<u>何をしても結局はここに行くねって</u>みたいなことをすごく思ってる。</p>   |

その中で、Yはユウの変化についても語った。ユウは「地図を描いて探検」したり（表4-3①）、「武器」を工夫して作ったりする「イメージがある」子どもだが、自分のしたいように遊ぶことを好む子どもでもあった。しかし、同じように「イメージがある」セイヤ（表1-1④）と気が合い始めて一緒に遊びだしたことを「きっかけ」に、みんなで遊ぶ「ワニ怪獣」も楽しむようになったとYは理解していた。そして、このような遊びを楽しむ中で、ユウが「自分のしたいことをしたい」のは変わらないが、「それにやっぱり人が入るってことがすごくうれしくて来てる」とも理解していた。

ここでのユウについての語りからわかるように、Yは個別具体的理解を基盤として子ども集団について理解し、子ども集団について理解を深める中でさらに個別具体的理解を深めようとしていた。

②このように、Yは戦いごっこばかりしていた子どもたちにも変化が見られるようになったと語った。しかし、「いろんな経験を提案してあげよう」と思ったYがクラスの集まり等の時間に遊びを紹介してみても、「今日は何が始まるかしら」という雰囲気にはならないと語り、そういうところが「この子たちは難しい」とも語った。そして、これまでの一年間を振り返り、「とにかく戦いしようっていうのは、最初っからずっと言われてたな」「何しててもそこへ行くな」というのが「今の私の結論。変だけど」と語った。戦いごっこは「4歳の子ってのはやっぱり好き」だという子ども観はYの中にはあっても、一人一人の子どもへの個別具体的理解と子ども集団への理解が深まる中で、それまでのYの中にあった「4歳児3学期」の子ども観とは違う部分もあると理解していることがわかる。

#### IV まとめと今後の課題

本研究は保育者Yが一日の保育について振り返る語りの中に、個別具体的理解と子ども観がどのように表れているのかについて検討した。そして、日々の保育と振り返りを重ねる中でそれらがどのように変化していくのかについても検討した。

##### IV-1 4歳児についての理解（子ども観）

それまでの保育経験をもとに、Yは「4歳児」についての子ども観を形成していた。そして、その子ども観を基盤に一人一人の子どもへの個別具体的理解をしようとしていた。その中で、両者が一致した時には「やっぱり」と語ることが多かった（Ⅲ-1）。その子どもへの個別具体的理解と子ども観のいずれもがより確かなものになっていることが窺えた。

##### IV-2 遊びの中での個別具体的理解

Yは同じ場で子どもたちが遊んでいたり、集団で遊んでいたりしても、その中の一人一人の子どもがしていることや話していることを見たり聞いたりしながら個別具体的理解をしようとしていた。その際には、それまでのその子どもの遊びや他児との関係についての理解をふまえ、自身の子ども観とも照らし合わせながら理解を深めようとしていた（Ⅲ-2）。また、個別具体的理解を基盤として子ども集団について理解し、子ども集団について理解を深める中でさらに個別具体的理解を深めようとしていた（Ⅲ-4）。

その中で、それまでの個別具体的理解とその日の個別具体的理解が一致する時に、Yは「やっぱり」と語ることが多かった。その子どもへの個別具体的理解がより深まったとYが考えていることが窺えた。

### Ⅳ-3 一人一人の子どもへの個別具体的理解の深まり

一人一人の子どもについてのYの語りをつなげていくと、一年間を通しての個別具体的理解の深まりを読み取ることができた。Yは自身の子ども観とも照らし合わせながら、理解しづらいつ感じると子どもについても、いきなり叩くこと(表3-1①)、大雨の日に「先生、帰れるかねえ」と一番に言ったこと(表3-1②)、登園後すぐに小さなブロックや携帯電話を持つこと(表3-2①)、貸した手袋をはめるまでに時間がかかったこと(表3-2③)等、様々な場面での手がかりをもとに理解しようとしていた。そして、モノを持つだけでなく作って形にするようになったこと、困ったことを言葉で伝えるようになったこと、泣くようになったこと等を手がかりに、その子どもの中での変化を理解しようとしていた(表3-2①②③)(Ⅲ-3)。

その一方で、Yは「なんででしょうね。これは」「面白いなあ」(表3-1①)、「やっぱり、自分の所在の、あれなんででしょうね」(表3-2①)等と語ることもあり、理解しづらさだけでなく、理解したことを言葉にすることの難しさが窺えることもあった。

浜口(1999)は子ども理解の「手がかりは、保育者として直接接することのできる子どもの表情、気分的表出、言葉、身体的動作、創作物などの諸表現である。保育者はこれらの表現を通して子どもを理解しようとする。(中略)解釈は子どもをよりよく理解することを目ざして何度も修正されていく」と述べている(下線:浜口)。また、前述のように守随(2015)は「保育中の保育者は、子どもの表現としての行為を感受し、その意味するところを解釈」と述べている。そして、「日々の解釈は保育者の内面に過去把持として堆積」するが、その「過去把持」は「極めて身体感覚的な記憶と言い換えることができるだろう」とも述べている。保育経験が豊かなYであっても、「子どもの表現としての行為を感受」したことを具体的な言葉にして語ることに限界もあることが窺えた。

### Ⅳ-4 個別具体的理解・子ども集団への理解の深まりと修正される子ども観

Yが自身の子ども観に照らし合わせて「今年は違う」と理解した子どもの姿もあった。その中で子どもと自分の考えの違いに気づいた際には、「子どもにとっては」「～なんだあ」「あ、そうかと思って」と語ることもあった。そして、一人一人の子どもへの個別具体的理解と子ども集団への理解が深まるにつれ、3学期後半にはYの中にあった「4歳児3学期」の子ども観とは違う部分もあると理解していた(Ⅲ-4)。

秋田(2000)は保育者の省察について、うまくいったか、いかなかったかという「方法の有効性」を振り返る「技術的省察」だけにとどまらず、「その子どもや教師にとってどのような意味があったのだろうか」という意味を考える「実践的省察」、「なぜ、この関わりなのか、この環境構成なのか、この方法を取るのか」を問う「批判的省察」をすることの重要性を指摘している。Yの「子どもにとって」「ふさわしい」等の語りは、Yが「実践的省察」「批判的省察」を繰り返しながら子ども理解を深めていることの表れと言えよう。そして、このような営みの中で、Yの中の子ども観の一部は修正されていくことになったと考えられる。

### Ⅳ-5 今後の課題

Yはその日の保育について振り返る中で、6月頃からはNに共感を求めるように「～じゃないですか」と語るようにもなった(表1-2②、表2-2④)。Nが保育に参加し、その日の保育について振り返るYの語りを聴き続ける中で、Yの子ども観や個別具体的理解についての

理解も深まってきたと感じたためだと考えられる。また、YとNとの関係が築かれてきたためだとも考えられる。保育者も語る相手によって語り方が変わり、そこに表れる子ども理解も違ってくると考えられる。この点については、今後検討していく必要がある。

また、今回は保育経験豊かな保育者の語りを対象としたが、今後は保育経験の浅い保育者や実習生の語りも対象としていきたい。そして、得られた知見を保育者養成にもいかしていきたいと考えている。

## 注)

守随(2015)は「過去把持」について次のように述べている。「保育者が子どもについてのとらえを形成し身の内に堆積させることは、現象学の過去把持に当たる。過去把持とは端的に言えば‘残って堆積していくこと’である」「過去把持の概念は(中略)身の内に‘残っていく’志向性である。残った志向の内実、保育者の内面に蓄積される。この蓄積が、過去把持の内実であり、極めて身体感覚的な記憶と言い換えることができるだろう」。

## 引用文献・参考文献

- 秋田喜代美 2000 知を育てる保育 ひかりのくに  
小川博久 1988 保育実践に学ぶ 建帛社  
小川博久 2000 保育援助論 生活ジャーナル  
河邊貴子 2009 保育学研究 第47巻第2号 pp.138-141 明日の保育に生きる「日の記録」のあり方—遊びを読み取る視点の必要性—  
河邊貴子 2013 保育記録の機能と役割—保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言— 聖公会出版  
守随香 2015 語りによる保育者の省察論 風間書房  
ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美 訳 2001 専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える— ゆみる出版  
中島寿子・大森洋子 2014 a 山口大学教育学部研究論叢 第64巻 第3部 pp.161-174 保育者は一日の保育をどのように構想するのか  
中島寿子・大森洋子 2014 b 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要第37号 pp.117-126 保育行為の判断の根拠についての一考察  
浜口順子 1999 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子 人間現象としての保育研究(増補版) pp.155-191 保育実践研究における省察的理解の過程 光生館  
文部科学省 2008 幼稚園教育要領解説  
吉村(守随)香・吉岡晶子・尾形節子・上坂元絵里・田代和美 1998 乳幼児教育研究 第7号 pp.55-65 保育者の実態把握における実践構想プロセスの質的検討