

# 保育者の子ども理解変容プロセスに関する一考察

鈴木 まゆみ

A Study on the Transforming Procedure of Understanding Children  
from the Perspective of Kindergarten Teachers.

Mayumi SUZUKI

## 1. はじめに

保育は、幼稚園教育指導資料<sup>1)</sup>にもあるように子ども理解を基点としている。そのため、保育の営みの中で、子ども理解をどのように深めていくのか（プロセス）が、保育の質<sup>2)</sup>を大きく左右していく。津守は、「子どもの行為にはすべて意味がある」<sup>3)</sup>と述べ、倉橋は保育において子どもの「こころもち」<sup>4)</sup>を理解することの重要性を説いている。保育者の多くがその言葉に共感し、子どもを深く理解しながら保育実践に活かすことを模索している。

しかし、保育現場においてその言葉を実践することは容易なことではない。保育者の一言で、子どもの行為は大きく変わり、集団の活動に対しても大きな影響力を持っている<sup>5)</sup>。保育者は、子ども一人ひとりの個性（その子らしさ）を育みながら、集団の育ちとどのようにリンクさせていくことができるのかを省察することを求められている存在<sup>6)</sup>と言える。つまり保育現場においては、保育を振り返りながらどのようにしたら保育が質的に高まり、子ども理解が深く変容していくのかを具体的な保育の方法として分析する。実践に生きる理論の追求が求められているといえる。

筆者は、いわき短期大学附属幼稚園と子ども理解に関して共同研究<sup>1)</sup>を行う貴重な機会を得ることができた。研究は、5歳児の個と集団の姿を捉える子ども理解の変容に焦点をあてながら、「保育者のその子らしさを育む子ども理解の視点」について共同研究者であるいわき短期大学附属幼稚園教諭吉田美紀氏と共に進めた。吉田氏（以下担当保育者・保育者）は、自らの子ども理解の変容プロセスについて筆者と共に省察し、保育実践に活かしながら研究に取り組んだ。その共同研究における取り組みを「第6回幼児教育実践学会」<sup>2)</sup>において発表<sup>7)</sup>したが、当日の参加者からは記述法や研究の進め方など保育現場に活かすための方法についての質疑応答が活発になされた。このことは、保育者と研究者の共同作業から生み出される実践的な理論や方法が、保育現場において強く求

められていることを伝えていた。

そこで本稿においては、共同研究者である保育者の子ども理解がどのように変容したのかを手がかりに、保育実践の場へ還元することのできる理論とは何かを考察する。

## 2. いわき短期大学附属幼稚園との共同研究

本稿の考察を述べるにあたり、手がかりとなるいわき短期大学附属幼稚園との共同研究について、研究の目的、方法、結果について第6回幼児教育実践学会発表内容<sup>3</sup>から一部抜粋し、加筆修正してその概要を述べることとする。

### (1) 共同研究の目的

いわき短期大学附属幼稚園(以下附属幼稚園)では、子どもたち一人ひとりが幼稚園生活において自己を発揮し、その子らしく育つことを願いながら日々の保育に取り組んでいる。

では、その子らしさとは何を意味するのだろうか？

その問に対する答えは一つではないのかもしれないが、保育の原点に立ち返り、子どもを深く理解するための課題に改めて向き合いたいと考えた。そのためには、これまでの子ども理解の枠にとられずに、より深く子どもを理解する手がかりを得る必要があるのではないだろうか。したがって共同研究は、附属幼稚園のこれまでの教育的取り組みを基盤に、今、目の前にいる子どもを深く理解するための「保育者のその子らしさを育む子ども理解の視点」を5歳児の個と集団の姿を捉える子ども理解の変容に焦点をあて考察することを目的とした。

### (2) 共同研究の方法

対象児：T君（3年保育 5歳児）

担当保育者：保育歴6年目（年中組より担当となり持ち上がりで年長組も担当）

共同研究は、T君の育ちを事例として取り上げ、活動記録や映像を通して子ども理解のあり方を考えた。研究の手がかりとしては、保育者が「T君がT君らしく」集団の中で自分を表現するための援助を模索し、子ども理解が変容していくプロセスに焦点をあてていった。

担当保育者の年中組でのかかわりをふまえ、年長組（男児12人女児9人）での4～7月の事例の記録を中心に考察した。また、子ども理解の視点が、保育者のその子らしさを育むための援助にどのような影響を与えたのかについては、筆者の子ども理解についての研究<sup>6</sup>をたたき台として分析した。

### (3) 共同研究の結果から（一部抜粋）

共同研究の結果として、年長組、1学期の姿から事例1～2を提示し考察<sup>3</sup>した。2つの事例は、その背景について簡単に触れ、その時のT君への思いや願いなども含めたエピソードとして記入し、考察を記入<sup>4</sup>した。なお、学会当日は参加者への問題提起として、子ども理解が変わっていくきっかけとなった場面の動画映像と事例の記録を提示し、質疑応答へとつなげた。

#### 事例1 巧技台サーキット作り1日目（4月中旬）「せんせい、みんなにみせて」

##### ■ 背 景 ■

これまでは、年長さんが作ってくれた巧技台サーキットで平均台や梯子渡り、滑り台等で楽しく遊んでいた子どもたちであったが、年長組になったことをきっかけに、自分たちでサーキットを作ろうと提案してみた。遊んだ後のサーキットの後片付けは年長さんを手伝っていたが、自分たちだけで巧技台を運びサーキットを作るのは初めての経験である。

T君は地図作りが好きで、宝探しの遊びの中では、幼稚園や裏庭の地図を描いては保育者や友達に見せていた。T君は、サーキットの一部の設計図らしきものを今回描くが、自分の中では地図という言葉で表現している。

##### ■ エピソード ■

クラスの子どもたち全体に、「お遊戯室で年中組の子どもたちでも楽しめるようなサーキットを作ろう」と投げかけてみた。高さや傾斜には十分注意して作ろうと話し、危険のないよう保育者も子どもたちと一緒にサーキット作りに取り組んだ。

T君は、他の子どもたちが黙々とサーキット作りに取り組んでいる時、ひとり保育室に戻り、あっという間にサーキットの設計図のようなものを書いて帰ってきた。そして、保育者に「先生、地図！」と差し出し説明を始めた。その地図には、梯子の位置と滑り台の位置が描かれてあった。

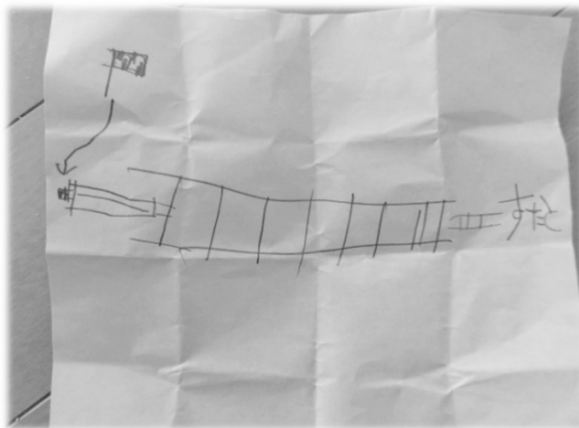


写真1 T君が描いて持ってきたサーキットの地図（設計図）

T君には、この地図をもとにサーキットを作ってみようよう勧めるが、自分では友達に声をかけることができならしく、他の子どもたちの様子を見守っていた。近くにいた教頭にも地図を見せて、「先生、これみんなに見せて？」と頼むが、教頭は「自分でみんなに言ってごらん」と返答した。T君は、「みんな見て！こうやったらどう？」と周りの友だちに言うが、あまり耳を傾ける子どもたちはいなかった。困ったT君は、担任に「先生みんなに見せて」と頼みに来るのだった。保育者は、T君の描いた地図に興味を持ってもらえる子どもがいたらと思い、子どもたち全体に「みんな-T君が地図持ってきてくれたよ」と声をかけてみることにした。すると、その場にいた子どもたちが一斉に集まってきて、T君の描いた地図に関心が集まり、地図のようにサーキットを作ってみようという子どもたちが増えていった。

T君は、サーキット作りは手伝わず、友達にどのように作ったらいいのかを指示していた。他の子どもたちは梯子を運び「T君これでいい？」とT君に確認をする場面もみられた。T君は、サーキットが自分の地図のイメージに近づくと「いいね！」と言い、とても喜んでいった。

その後、梯子は2本あり、もう1本の梯子を他の子どもたちが地図と違う場所に置くと「違うよ、はずして、だめだめ」と外そうとしていた。保育者は、T君の思いも汲み取ってあげたかったが、運んできた子どもの気持ちをT君に伝えると、それならそれでいいと納得していた。



写真2 T君の設計図を見ながらみんなで作ったサーキット

T君は出来上がったサーキット（写真2）で遊ぶことはなく、また部屋に戻り、地図に「スタートとゴール」地点を書き足して（写真1）保育者や友達に見せようとした。しかし、他の子どもたちはサーキット遊びに夢中で、T君の一方的な説明になってしまっていた。



写真3 「ワニになって小さい組さんを驚かさず年長児」

年長児は、梯子の下に行き、「ワニ」になって、「たべちゃうぞー」と年中児を楽しませている子どもも多くいた。(写真3)

### ■ 考 察 ■

この事例は、自分たちで巧技台サーキットが組み立てられるようになった子どもたちの育ちを実感した取り組みであった。この時は、保育者がT君らしいアイデアを全体に知らせたことで、他の子どもたちもT君を受け入れ、T君が描いた地図をもとにサーキットを作成する活動へと展開した。

しかし、子どもたちが自分たちで考えようと巧技台を運んでいた場面で保育者が投げかけた一言は、T君(個)の立場に立った援助であった。その場を共有してサーキットを作ろうとしていた子どもたち(集団)の視点に立つと、果たしてそれで良かったのだろうか？

今回は、T君のアイデアを認めつつもT君の代弁はせず「自分で伝えてごらん？」と返答し、T君と他の子どもたち、両者の動きに寄り添った対応を考えることが必要と思われた。

### 事例2 巧技台サーキット作り2日目(4月中旬)「あれ、今日はおかしいぞ」

#### ■ 背 景 ■

事例1の翌日であるため、背景は事例1を参照。

#### ■ エピソード ■

子どもたちに、「今日も巧技台を使ってみんなでサーキットを作ろう！」と言葉がけし、遊戯室へ移動した。子どもたちは、昨日の流れもあり意欲的にサーキット作りの活動を始めた。T君もみんなと一緒に真剣に話を聞き、他の子どもたちと同じように巧技台を運び階段を作っている姿が見

られた。

担当保育者が、「次はどうしよう?」とその場にいた子どもたちに声をかけると、それぞれのグループで構想していたサーキットが勢いをつけてできあがっていった。昨日のT君の地図を覚えているCちゃん1人が、「T君さんに聞いてみよう」とつぶやくと、近くにいたT君は保育室に戻り、またサーキットの地図を描き出し始めた。T君は、「ここがすべりだいで、ここが階段で～」と昨日のことをしっかりと思い出して描いていると、登園したA君が近寄ってきて、いろいろとアドバイスを始めた。しかしT君は、「やめて!」とA君の意見は聞き入れない様子で、T君は自分の描いた地図を早く担当保育者に見せたい一心のようだ。

描き終えたT君は、遊戯室の担任に地図を見せ、昨日のようにみんなに伝えてほしいようだった。しかし担任は、「今日は自分で友達に伝えてごらん」と返答しT君がどのように行動するのか様子を見守ることにした。すると、T君は他の子どもたちに「これみて」と近寄っていったが、多くの子どもたちは巧技台を運ぶことに夢中で、T君の地図には目もくれない状況であった。T君はそれから、みんなが作っている様子をぐるぐる回りながら傍観していた。



写真4 「みんなで作ったサーキット」

唯一、T君の意見に耳を傾けていた隣のクラスのCちゃんが、T君に「この巧技台はどこに置いたらいい?」と聞くと、T君の地図の必要性を感じている子どもはわずか、他の子どもたちは、自分でサーキットを作ることに夢中で取り組んでいた。

サーキットができあがり(写真4)子どもたちは嬉しそうに遊び始めたが、T君は遊ばずに、まだ自分の「地図を見て」と友達に訴えていた。保育者が「誰に見てもらいたいの?」と聞くと近くにいたE君と答えた。近くにおいてその言葉を聞いたE君は、「うん、うん。」と返答をしたが、興味は湧かない様子である。T君は話を続けて「E君、これ持って帰ってお母さんに見せな」と嬉しそうに渡していたが、E君は浮かない表情で受け取っていた。

## ■ 考 察 ■

遊戯室でサーキット作りに取り組んでいた子どもたちは、2日目になった巧技台の組み立てに黙々と取り組んでいた。その試行錯誤する姿には、それぞれ前日の学びがあったように感じた。

一方、T君は昨日みんなに見てもらえた嬉しさもあり、途中から同じように地図を描いてもってきたが、あえて保育者からアナウンスはせずに活動を進めた。その後もT君は、保育者に「みんなに見せて」と頼ってきたが、友だちには自分で伝えてみるよう勧め、しばらく様子を見守ることにした。

仮に昨日と同じように保育者がT君の設計図を子どもたちに見せていたら、同じような展開になったことが予想された。しかし、自分の構想でサーキットを作りたい子どもにとっては納得のいかない展開になっていただろう。

このことから、保育者の援助は、目の前に広がる状況を捉えて子どもの育ちの見通しを持ち、援助の時期を選択することが大切なのではないかと考えられる。特に、子どもに向けて、その見通しの姿勢を伝えるために投げかけた保育者の言葉は、今回の地図の取り扱いに見るように、活動の方向性に大きな影響を与えている。

1日目、T君の意向をくんで地図を紹介したことは、保育者がT君の地図を見ながら作ることを奨励していることを子どもなりに感じていたのだろう。そのことは、2日目、T君の地図には数人しか関心を示していないことに象徴されている。

T君は、地図がみんなにうまく伝えられずがっかりはしたが、「いつか、自分の力で他の子どもたちに地図のことが伝えられるといいな」という願いを持つこともできたのではないだろうか。T君にとっては、コミュニケーションの必要性を知る大切な育ちの機会でもあったと考える。

今回のサーキット作りの考察から、T君らしさを大切にそれまでかかわってきた保育者の援助は、T君の育ちに追いついていない、ずれたものであることに気付くことができた。そして、本当のその子らしさとは、このようなプロセスの経験の先に育つものなのではないかと感じた。

### 3. 子ども理解変容プロセスに関する考察

事例1・2における担当保育者の子ども理解の変容プロセスを取りあげ、筆者の子ども理解変容プロセスに関する考察を述べる。

まず、事例1・2における保育者の子ども理解の変容プロセスを担当保育者と共に振り返ってみると、子ども個人とクラス集団全体に向けての保育の中で、葛藤しながら子どもへの理解の変容と共に保育における援助も変化していたことがわかる。つまり、担当保育者は、事例1・2での省察から援助を変えるための具体的な手がかりを得て、T君個人と5歳児のクラス集団への援助を変えることを選択したのである。

T君は、自分の意見がCちゃん以外の友達に伝わらないことをどのように感じたのだろうか？  
今までT君のために思い援助してきたことが、本当にT君のためになっていたのだろうか。  
また、T君に対する担当保育者のかかわりを他の子どもたちはどのような思いで見えてきたのだろうか。

この事例1・2の考察を通して、保育者の援助の姿勢が子どもたちにとって大きな影響力をもっていることを痛感し、その援助の姿勢を左右する保育者の子ども理解の視点の重要性を改めて実感した。

上記の子ども理解変容プロセスを筆者の子ども理解に関する研究（鈴木まゆみ（2014）第67回保育学会口頭発表「保育者の子ども理解変容プロセス」<sup>8)</sup>）を手がかりとして共同研究において分析した。その結果、子ども理解は初期・中期・後期Ⅰ・Ⅱの時期に分かれて、下記のような変容が見られた。

#### (1) 子ども理解を深める変容プロセス初期

子ども理解を深める変容プロセス初期において担当保育者は、事例1に見られるようにT君個人とクラス集団に対して行った援助に改善すべき課題があることに気づき、どうしたらいいのか迷い揺れ始める。子ども理解を深める変容プロセス初期は、揺らぐ保育者の子ども理解が子ども理解の課題の意識化をはかっていた。

#### 事例1の担当保育者の考察にみる「揺れる保育者の子ども理解」

しかし、子どもたちが自分たちで考えようと巧技台を運んでいた場面に担当保育者として投げかけた一言は、T君（個）の立場に立った援助であり、その場を共有してサーキットを作ろうとしていた子どもたち（集団）の視点に立つと、果たしてそれで良かったのだろうか？



#### 事例1の担当保育者の考察にみる「子ども理解の課題の意識化」

担当保育者は、T君と他の子どもの間に自分が入ってしまったことで、T君が自らの力で友達とかかわるタイミングを遮ってしまったのではないだろうかという考察につながった。  
また、担任として、頑張っている巧技台を運んでいたその他の子どもたちの気持ちを理解し、認めることができずにいたことを反省した。



## (2) 子ども理解を深める変容プロセス中期

子ども理解を深める変容プロセス中期においては、事例1「せんせい、みんなにみせて！」のT君の発達の姿が新しい発達の姿に更新されていく。担当保育者として、年中組までのT君であればまだ自分一人で友だちとつながることはできないと判断していたが、年長組になり、少しずつ自分で友だちとかわるの必要性を認識している。そのことを手がかりに、子ども理解の課題を具体的に焦点化している。

### 事例1の担当保育者の考察にみる「子ども理解の課題の焦点化」

今回はT君のアイデアを認めつつ、代弁はせず「自分で伝えてごらん」と返答し、T君と他の子どもの動きに寄り添った対応をしていきたい。

## (3) 子ども理解を深める変容プロセス後期Ⅰ

子ども理解を深める変容プロセス後期Ⅰにおいては、事例2「あれ、今日はおかしいぞ」にみられるように子ども理解の枠組みが変容されている。具体的には、T君への援助をいくつか想定し、その中で、事例2においては一つの援助を取り出して前景化していることが解る。保育者の援助は、目の前に広がる状況を捉えて子どもの育ちの見通しを持ち、援助の時期を選択することにポイントがある。特に、子どもに向けて保育の方向性を伝える保育者の言葉は、今回の地図の取り扱いに見るように、活動の方向性に大きな影響を与えている。

### 事例2の担当保育者の考察にみる「子ども理解の枠組みの変容による援助の前景化と背景化」

T君は昨日みんなに見てもらえた嬉しさもあり、途中から同じように地図を描いてもってきたが、あえて担当保育者からアナウンスはせずに活動を進めた。その後もT君は、担当保育者に「みんなに見せて」と頼ってきたが、友だちには自分で伝えてみるよう勧め、様子を見守ることにした。

仮に昨日と同じように担当保育者がT君の設計図を子どもたちに見せていたら、昨日と似た展開になったことが予想されたが、自分の構想でサーキットを作りたい子どもにとっては納得のいかない展開になっていただろう。

## (4) 子ども理解を深める変容プロセス後期Ⅱ

子ども理解を深める変容プロセス後期Ⅱにおいては、事例2「あれ、今日はおかしいぞ」に見るように、T君らしさを大切にしておかわれてきたこれまでの援助がT君の育ちに追いついていない

ずれたものであることに気付くことができている。さらに、本当の「その子らしさ」とはそのようなプロセスの経験の先に育つものなのではないかという、子ども理解の深まりにもつながっている。

#### 事例 2 の担当保育者の考察にみる「子ども理解の深まりへの変容」

1日目、T君の意向をくんで地図を紹介したことは、担当保育者がT君の地図を見ながら作ることを奨励していることを子どもなりに感じていたのだろう。そのことは、2日目には、T君の地図に数人しか関心を示していないことに象徴されている。

T君は、地図がみんなにうまく伝えられずがっかりはしたが、「いつか、自分の力で他の子どもたちに地図のことが伝えられるといいな」という願いを持つこともできたのではないだろうか。T君にとっては、コミュニケーションの必要性を知る大切な育ちの機会でもあったと考える。

#### 4. 研究の分析を実践に活かすために

保育者の子ども理解の深まりが保育の営みの中で活かされるためには、子どもへの援助にどのようなつながればいいのかという具体的な手がかりが必要であった。今回の研究においては後期Ⅰ「子ども理解の枠組みの変容」から後期Ⅱ「子ども理解の深まりへの変容」への移行の中で「子ども理解の枠組みの変容による援助の前景化と背景化」<sup>⑨</sup>が大きなポイントとして浮上した。

T君という個人とその他の子どもたち、クラスという集団をどちらも尊重しながらそれぞれのその子らしさやそのクラスらしさを理解して援助を選択する際には、育ちの現状と5歳児のこれから見通した適切な時期の選択が必要であった。しかし、現実的には、その時期が正しいかどうかは手探りであり、担当保育者は自己の中で「援助の前景化と背景化」を繰り返しながら、いつの時期にどのように子ども理解の枠組みを変えていけばいいのかを考察している。

下記は、4月年長組サーキット作り2日間の事例の援助である。援助AとBは子どものその日の状況によって対応ができるようにどちらもスタンバイされているが、1日目(事例1)は援助Aを前景化している。しかし、その日の保育を振り返り、保育者の子ども理解が深まりを見せると、子どもの発達の姿のとらえ方が新たに更新され、2日目(事例2)は援助Bを前景化している。

(図1)

### 子ども理解の枠組みの変容から選択され前景化した援助

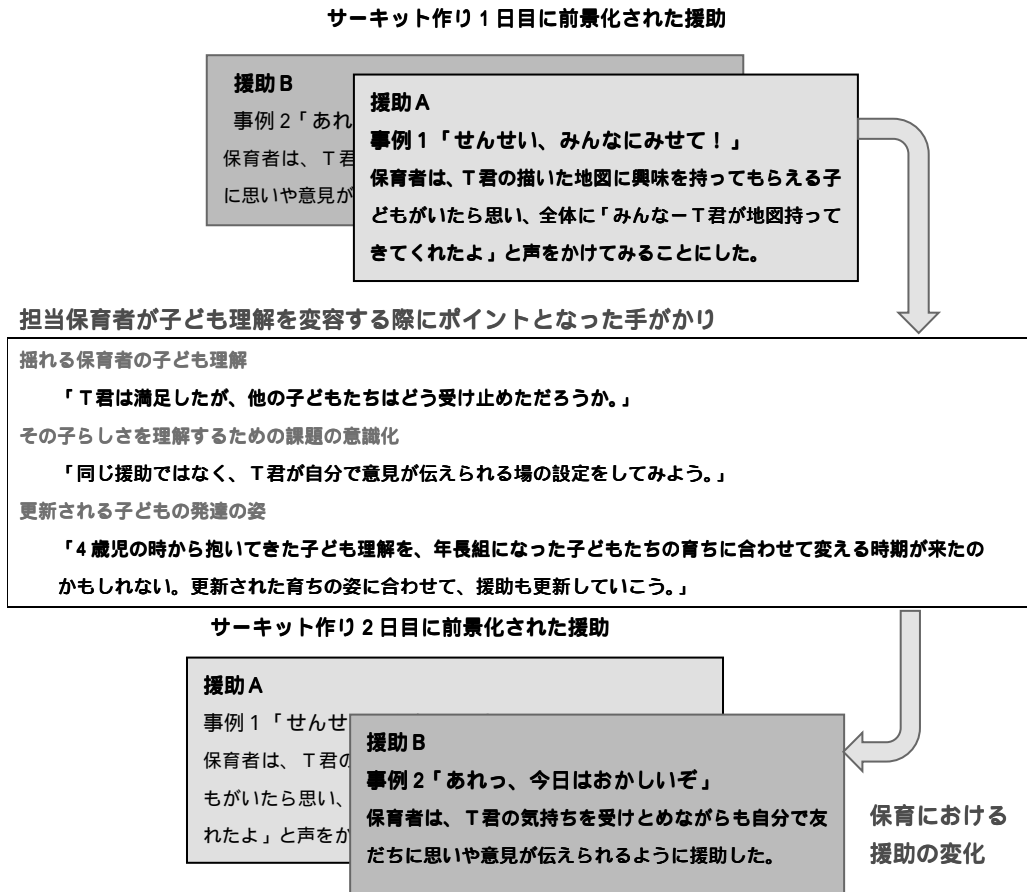


図 1 子ども理解の枠組みの変容から選択され前景化した援助

研究の分析を保育実践に活かすためには、保育者には具体的な手がかりが必要となる。今回の研究における「援助の前景化と背景化」は、保育者の見通しがずれている時に、子どもの育ちにに応じて柔軟に援助を選ぶための方法と言える。

## 5. おわりに

本稿において、いわき短期大学と附属幼稚園の共同研究における事例から、保育者の子ども理解がどのように変容したのかを考察した。

その結果、そのプロセスは、初期・中期・後期Ⅰ・Ⅱの時期に分かれて変容していたことが分かっ

た。各プロセスの時期においては、子ども理解を客観的に分析することにより課題の意識化が図られていた。また、子どもの発達の姿が新しい発達の姿に更新されると、保育者はそのことを手がかりに子ども理解の課題を具体的に焦点化し、子ども理解の枠組みを変容していた。

また、研究の分析を保育実践に活かすためには、担当保育者には具体的な手がかりが必要であった。今回の分析においては、「援助の前景化と背景化」が子どもの育ちに応じて柔軟に援助を選択するための方法の一つとして浮上した。保育者の援助は、目の前に広がる状況を捉えて子どもの育ちの見通しを持ち、その時期を選択することにポイントがある。保育者の子どもの発達を捉える枠組みが新しく更新された時、子ども理解の枠組みも更新されていった。

さらにこの度の分析では、「固定的な子ども理解」が逆に子どもが自分で社会性を培う機会を奪っていたことに保育者自身が気づいている。つまり、その子らしさとは、子どもの育ちの中で変わっていくものである。保育者もその育ちに合わせて、子ども理解を深めていかなければ子どもとのずれが生じてくることも分析することができた。これは、附属幼稚園というフィールドを共有し、保育の実践家と研究者が子ども理解というテーマに向けて対話的に考察をしていったことで得られた理論と言える。

今後は、より多くの保育実践家者の子ども理解についての語りを分析していくことが課題であるが、特に子どもの発達を捉える際の保育者の子ども理解が揺らいでいく変容の始まり<sup>1)</sup>に着目し、研究を継続していきたいと考える。

## 謝 辞

この度の研究にあたり、幼稚園という貴重なフィールドにおいて調査研究の場と時間を提供してくださった、いわき短期大学附属幼稚園の園長田久隆子氏、教頭齋藤紀子氏、共同研究者吉田美紀氏をはじめとする教職員の皆様、そして附属幼稚園の子どもたちに心より感謝申し上げます。

## 付 記

本稿は、「第6回幼児教育実践学会(2015)」において発表した内容を引用し、加筆修正して考察したものである。

## 註

- 1 いわき短期大附属幼稚園との共同研究は、研究テーマについて共通理解を深めるため、研究に使用する保育の記録法や子ども理解についての勉強会を行いながら進めていった。フィールドの

観察は、写真、ビデオ等を併用し、ビデオカンファレンスで個とクラス全体の姿のエピソードを整理した。幼稚園の園内研修においても事例を検討し、その後、子ども理解が変容していったプロセスを研究者と共に分析した。

- 2 第6回幼児教育実践学会は、「子どもの『今』に寄り添い、子どもと『未来』をきずく」－保育臨床の視点を大切に、保育の質を高めよう－をテーマに平成27年8月20日～21日に福島県郡山市・郡山女子大学において開催された。(公社)福島県私立幼稚園連合会が共催し、第3回福島県私立幼稚園教員研修大会(郡山大会)も同時開催され、福島県内の多くの保育者が集う学会となった。発表者は、実践を踏まえた研究発表を行い、生きた研修のメイキングの仕方を学び、保育実践者と研究者が共に育ちあうことを目標として開催された。
- 3 第6回幼児教育実践学会：口頭発表資料 吉田美紀 鈴木まゆみ(2015年8月21日)保育者のその子らしさを育む子ども理解の視点－5歳児の個と集団の姿を捉える子ども理解の変容に焦点をあてて－より引用。
- 4 幼稚園の協力を得て年長組の子どもの姿を記録したが、その事例の中から担当保育者と筆者が事例1・2を選択した。事例はエピソード記述法で記録し、子どもの行為を理解するための[背景]その子らしさが伝わる[エピソード]担当保育者の省察から見えた[考察]の三部から構成した。

## 引用・参考文献

- (1) 『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価』(2010)ぎょうせい p.3
- (2) 秋田喜代美 箕輪潤子 高櫻綾子(2007)『保育の質研究の展望と課題』東京大学大学院教育学研究科紀要 第47巻
- (3) 津守真(1987)『子どもの世界をどうみるか』NHKブックス
- (4) 倉橋惣三(1963)『倉橋惣三選集 第三巻』フレーベル館p.36
- (5) 林悠子(2009)「実践における『保育者－子ども関係の質』をとらえる保育者の視点：保育記録の省察から」『保育学研』
- (6) 渡辺桜(2000)保育者に求められる子ども理解－子ども理解の様々な視点と基本的特性－『愛知教大学幼児教育教室』9pp.27～32
- (7) 第6回幼児教育実践学会：口頭発表資料 吉田美紀 鈴木まゆみ(2015)  
「保育者のその子らしさを育む子ども理解の視点－5歳児の個と集団の姿を捉える子ども理解の変容に焦点をあてて－」
- (8) 鈴木まゆみ(2014)第67回保育学会口頭発表「保育者の子ども理解変容プロセス」
- (9) (著), Margaret Carr(原著), 大宮 勇雄(翻訳), 鈴木 佐喜子(翻訳)(2013)

『保育の場で子どもの学びをアセスメントする―「学びの物語」アプローチの理論と実践―』  
ひとなる書房pp.80～81

- (10) 足立里美 柴崎正行 (2010) 「保育者アイデンティティの形成過程における『揺らぎ』と再構築の構造についての検討」：担任保育者に焦点をあてて『保育学研究』 48(2). pp.213～224.