

子ども中心の保育 —子どもの主体性を大切にする援助—

菊地紫乃・内田伸子
(お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科)

要約

「子ども中心」であることを保育の原則として据え、保育者はどのように子どもと関わるべきであるかを考察した。自律的に考え、行動できる子どもを育てるためには、保育の中でも子どもの主体性を大切にすることが重要である。そのためには、子どもの個人差、発達水準を見きわめて働きかけること、考える余地を残す言葉かけをすることを保育者は心がけるべきである。環境を整え、子どもの主体的な活動を援助する保育者の関わりについて、事例と関連づけながら提案を行う。

キーワード：子ども中心の保育、発達の最近接領域、保育者の援助、子どもの主体性

1. 望ましい保育者の援助とは

文部科学省の教育指導要領や厚生労働省の保育所保育指針には教育に関わるねらいが示され、幼児期に育てておきたい心情、意欲、態度について、(1) 健康、(2) 人間関係、(3) 環境、(4) 言葉、(5) 表現の5つの領域からまとめられている。しかし、保育は子どもの生活から出発し、子どもの生活を充実させることに終わる(倉橋、1934)。その生活を崩さずに、教育的要素を組み込んでいく必要がある。では、保育者の関わりとしてどのようなものが望ましいだろうか。保育者の目標に合わせて子どもを教え導く「教育者」として関わるのが、果して、子どもの発達に効果を持つだろうか。

子どもは、主体的に活動に取り組むとき、その力を最大限に発揮でき、また、伸びる可能性も最も大きくなる。子どもが自ら選びとっていく具体的な体験や遊びの中で、教育的なねらいも実現されていくのではないだろうか。堀合(1976)は「幼児自身、遊びのなかで刻々と自分を伸張させている。保育者は幼児の遊びの中で教えるというよりはむしろ、助けてあげるというくらいの気持ちで接することが大切」だと指

摘している。このような原則で保育における教育を捉え、保育者の援助の仕方考えることが重要である。

子ども中心の考えのもと、保育者は子どもとどう関わるのが望ましいのか、子どもの主体性を大切にする援助とはどのようなものかを本稿において考察したい。

2 子ども中心の保育の原則

2.1 幼児期の教育

幼児期の教育目標は、子どもが自分で考え、工夫し判断して自ら行動できる子どもにすることである。この目標を達成するためには、子どもの自発的かつ主体的な行動や思考を大切にすることが望ましい。しかし、子どもの自らの行動を極端に認めると、子どものなすがままに任せてしまうことになる。それでは教育とは言えない。子どもは放任されているだけである。保育者は、子どもが遊びの中で自己実現できているかどうかを見きわめ、子どもがいつもの遊びをマンネリ的に繰り返す兆しが見えたときや、飽きてなげやりになったときに、遊びの流れを子どもにとって意味あるものに変えるために手

を貸さなくてはならない。

その手の貸し方が子どもの自律性を育むためには問題となる。あくまでも子どもの主体性に基づいた活動の中に、教育的要素を組み込んでいかななくてはならない。保育者主導で子どもを教え導くのではなく、自分自身の権威を最小限にとどめ、子ども達に自分で考えていることを率直にやり取りさせ、必要に応じて援助するのである。

2.2 個人差の尊重

—「発達の最近接領域」にもとづく援助—

幼児期は個人差が極めて大きい。暦年齢で1年の開きのある子ども達が同じ保育室で生活するため、身体、運動機能はもちろん、知的にも社会的にも大きな差が生じる。また、長子か末っ子かといった兄弟関係によっても発達は異なる。さらに、子どもが園生活も含めた全生活史の中でどのような生活をしてきたか、どのように人との関わりをもってきたのかという経験や環境によって作られる個人差もある。同一個人内でも、手先は器用だが、全身の筋肉を使うような遊びは苦手というような個人内差もある。こうした様々な個人差を考えると、一様の関わり方では通用しないことは当然である。個人差を尊重することなく、保育者の“こうあるべきだ”“ねばならぬ”という目標に子どもをはめ込んでいくのでは、子どもの成長は見込めないだろう。では、発達の個人差を知る、つまり、子どもの一人ひとりの発達水準を見きわめるのはどうしたらよいのだろうか。

ヴィゴツキー(1967)の提起した「発達の最近接領域」という考え方を手がかりとし、保育者の援助について考察したい。

「発達の最近接領域」について、AとBの2人の子どもの知能の発達水準を例に説明をする。2人の子どもの知能発達の程度を知るために知能検査をした。その結果、2人とも6歳の

子どもが解ける問題を自力で解けたので、知能年齢は「6歳」と判定された。この2人は同じ発達水準にあると言ってよいだろうか。ここで、大人がヒントや援助、誘導的な質問を与えたら、Aは9歳級の問題まで解けるようになり、Bの方は7歳半級の問題までしか解けなかったとする。すると自力で解ける問題は同じレベルであっても、援助が与えられた場合は1年半の開きが出てくるのである。やがてAの子どもは9歳級の問題が、Bの子どもは7歳半級の問題が解けるようになるはずである。このように、援助やヒント、誘導を与えることで解けるようになる範囲のことをヴィゴツキーは「発達の最近接領域」と呼んでいる。AとBの2人の子どもは自主活動という点では同じであっても、発達の最近接可能性という点では根本的に違っているのである。自主的活動を問題にしている段階では、私たちは子どもの既に完成した発達過程を相手にすることとなる。ところが発達の最近接領域を問題にすることにより、現に発達しつつある過程をも考慮することになるのである。

どうすれば、発達の最近接領域に働きかけることができるのか。ひとつの目安は、「模倣」である。ヴィゴツキーは働きかけがその子どもの最近接領域の範囲内かどうかは“模倣ができるか否か”が目安になると述べている。大人や仲間がやってみせて真似できることは、自力でできる直前まできているということなのだ。

もうひとつの目安は、蓄積された経験である。例えば、保育者は多くの子どもを見て、どの子どもにどの程度の具体性をもったことば掛けや働きかけをしたらよいか経験で知っているはずである。もちろん、経験を過信するのは、常にヒントの与え過ぎや教え込みになってしまう危険を含んでいる。子どもに実際に働きかけて水準を判断することは不可欠である。掘合の実践からは最初は具体的ではなく、できる限り少ない目にヒントを与えるという原則が見られる。ユ

ユニコーンを作る子どもと保育者のやりとり (Table1) では「羽あとでつける?」と、保育者は造形活動の質を高めるための提案をしている。しかし、子どもはこれだけのヒントでは、立体的で動きのある造形ができあがることを想像できずにいた。そこで、これ以上詳しいヒントは「教え込み」になってしまうと判断し、提案を引き下げたのである。経験を踏まえ、少なめの足場を用意した時、どこまでその足場を利用してステップを上ることができるか、与える足場を少しずつ変えていくのである

Table1 ユニコーンを作る子どもと保育者のやりとり

保育者	さやか (4歳児クラス11月)
<p>(馬を描き始める)</p> <p>えー?! (しばらく沈黙) これじゃないの? 角。</p> <p>キリンみたいななの?</p> <p>知らない。教えて?</p>	<p>馬つくって</p> <p>角のある馬かいて</p> <p>ユニコーンってふつうの馬みたいなんだけど、たてがみがなくて、角があるの。それでふしぎな力もってるの。</p> <p>ユニコとかあるでしょ?</p>
<p>(この間、ほかの子どもが手助けを求めてくる。緊急を要する場合だったので、そちらをまず片付けてから保育者の机にもどってくる。)</p>	
<p>あなたの馬、どうなるか良く分からないんだけど、あなたここに描いてみて。(さきに馬を描いた紙を渡す) どっかのご本にあるといいんだけど。(独語風につぶやく)</p> <p>じゃあ、さっきの馬に角、描いてみてよ。そしたらどんなかわかるでしょ?</p> <p>あらおもしろいわね。こうかな? こういうの? (小さい紙に試しに小さく描き始める)</p> <p>こういうの? 角? (紙に試しに描いた馬に、2本角を書き込む)</p> <p>1本?</p> <p>1本こんなかな? (1本角で足をパッと開いた馬をもう一度描く)</p> <p>これじゃあだめ? (一番最初に描いた馬に1本角を描き加える。これは足を閉じて立っている)</p> <p>ああベガサス?</p> <p>良く見てるのね。(と、もう一度羽を描きこむスペースのある紙に1本角で立ち止まっている馬を描き直す)</p> <p>じゃあ、その馬、羽があるのね?</p>	<p>出てないよ、くうそうのどうぶつだもの。</p> <p>耳はなくて、つるっとしてるの。(描こうとはせず口で説明しようとする)</p> <p>(黙って保育者の手元を見ている)</p> <p>2本もないのよ。</p> <p>うん。</p> <p>走ってんじゃない。止まってるのって言ったでしょ?</p> <p>羽があるの。 (沈黙。“ベガサス”を知らないらしい。黙って考えている。しばらくして)</p> <p>目をつむると、しわがあるの。</p>
<p>(さやか、この間に自分の引き出しのところへクレヨンを取りに行く。ちょっと他の子どもとおしゃべりしたあと、保育者の机のところに戻ってくる)</p>	

描いたわよ。それでどうでしょう？ (描き直した馬、ただし、また羽は描きこんでいない) 羽、あとでつける？	ユニコーンは？ うん？ (と、馬をみて) あと、羽？
保育者の頭の中には、羽を別に画用紙でつくって、切りぬいた馬にセロテープでつけてもよいとの考えがあった。しかしこのときにはさやかはその提案を受け入れるまでにはなっていなかった。3学期頃からは鳥をつくと別の紙で2枚羽をつくり、胴体にセロテープでつけ、持って歩くと羽が羽ばたいて見える物をクラスの子どもたちはつくるようになっていく。	
(サッサと馬に羽を描き加える)	いい。(と拒否する) (それを見て満足そうにうなづく)

(内田、1986：2008)

2.3 「発達の最近接領域」再考

また、細矢(1983)は教育実践を踏まえ、「発達の最近接領域」の学説に次の二点で修正することで一層現実的な教育理論になりうると主張する。

第一に、発達の最近接領域は与える援助次第で変わりうる。援助の与え方によって大きく伸びることも、それほど伸びないこともあるのである。第二に発達の方向は決まっていないうし、一方向のものでもない。子どもはいろいろな方向への発展可能性を持っているのである。

さらにもう一点を付け加えたい。第三に、一人ひとりのこれまでの発達史を押さえることによってその子どもの明日の発達可能性についての予測を持ち、働きかけを考えることが大切である。これによって、発達の個人差に合わせ、一人ひとりの子どもへの適切な働きかけをすることができる。他の子どもと比較するのではなく、その子どものそれまでの発達の筋道を知り、得手不得手を知った上で用意する足場は子どもの発展可能性をかなり広げることになるだろう。タイミング良く足場を準備し、適切な水準で働きかけることによって、子どもはその足場を活用して自力で先に進めるようになる。

3. 保育の展開

3.1 保育計画の立てかた

子どもが一日を保育室でどう過ごすかについて、年間から月間、さらに週間とくんだり、日々の日案を詳細に計画するやり方がある。

このやり方の最大の欠点は、保育者の側で作りに上げた案にとらわれ、どうやって計画通りに活動を組織していくかに注意が奪われ、子どもの現実や子どもの要求が見えなくなる場合があるということである。詳細な日案が子どもの姿に寄り添っていなかったとすると、その活動は子どもの内面の育ちに貢献できていないのではないか。

一方、これと対照的なやり方としては、子ども自身がさまざまな活動の可能性の中から活動を選択し、保育者が援助するという形で子どもに関わるやり方がある。倉橋の言う「幼稚園教育の真諦は、子どもの生活へ教育を持っていくので、こちらに目的はあるけれども、日々に行っていく保育の実際の働きは、子どもの生活の方へこちらから合わせていく」(倉橋：1934、p.64)というやり方である。

このようなやり方を採るとき、果して子ども自身の発達の可能性を展開させられるのか、子どもは自分の好きな活動に終始して、活動が偏ってしまわぬかという疑問も湧く。保育を進めるためには、やはり心構えや計画は必要であ

る。何らかの教育意図をもって関わる時には、「何等の心構え、すなわち計画あるいは立案無しでやっていけるはずはない」(堀合:1976, p.62)のである。

しかし、ここで「計画」というのは、年間計画から徐々におろしてくるようなものではない。これは、子どもの発達の実態を見きわめ、どういふ素材をどんなふうを導入していくかという「知識」、さらには、ある援助を与えたらどう展開するはずという「予測」に基づく援助方針の決定を指している。

何歳ではこれ、何歳ではあれという型にはまったものではなく、子どもの発達の道筋についてのおさえと、ある活動を導入したときに何がその道筋に加えられうるかを見定める「力」である。

子どもの発達の流れに即してどういふ素材や活動のテーマを選び、どんな時に導入していくか、ある素材は子どもの活動の範囲をどのようなものにするかを知っていなくてはならない。例えば、羽子板に絵を描きこむ活動では、手の巧緻性を考慮して、3歳児には毛筆、4歳児には鉛筆やサインペン、5歳児には電気ペンを用意する。また、色の種類は、3歳児は6色程度、4歳児は12色程度、5歳児は金銀を増やす。それぞれの年齢できれいな配色が可能になる。さらに5歳児で金銀を用意したことによって、宇宙に関心を持っている保育室において、星やロケットなどが表現され、活動の幅が広がっていく(内田、2008)。

実際の子どもを目の前にして、その子の発達史と、今後の発達の予測の流れの中に、上記のような知識を拠り所にしながら、教育援助の方針を決めていくのである。

3.2 主体性を大切にす関わり

保育室で子どもが進んでやろうとしていること自体が子どもにとって必要があり、意味があるということの最大の保証である。

子どもが主体性を発揮して自分の考えを進めることができるのは、大人の権威が最小限に抑えられた保育室においてである。子どもが自己充実を図れるよう適切な援助を与えるためには、子どもはいま何をしているか、子どもの頭の中にはどんなことが起こっているかを理解しなくてはならない。そのためには、教育者であると同時に、子どもの観点に立てる人でなければならない。

例えば、カミイら(1980)が報告しているような場面に出くわした時、保育者はどうするだろうか。

「ある日私は、次のような四歳児をみた。この子は、重い木の積木が水に浮かぶのを見出だして驚いていた。彼女は、もっと大きな積木を投げ入れ、そしてさらにもっと大きな積木を水の中に投げ入れた。その都度、重くて沈む積木を見つけようとした。この水遊びにおける子どもは、化学的探求の過程に従事していた。」(p.8)

このような水遊びに熱中しているのを見かけたとき、私たちは「どんな重い積木も水に浮くのだよ」と「真理を告げ」てしまいたくなる。しかし、このことば掛けは、倉橋(1934)の「教導」の水準にあたる。このように「教え」ても、子どもはその真理を納得することはないだろう。そればかりでなく、「自分の力でものごとを考えるとということに対して自信をもてなくさせ」てしまうのではあるまいか。これが重なると、自分の力でものを考える癖を放棄し、大人の「正答」なしでは行動できない、他律的な子どもにしてしまう危険がある。子どもの頭の中で何が起きているか、傍らでじっと見守ることがはるかに大切な場合が多いのである。

3.3 保育者の役割

自律性を促すために保育者が果たす役割をまとめると次のようになる。

第一に、子どもの発達水準を評価し援助の与

え方を決めると同時に、子どもが何を望み、どんなことを考えているかを瞬間、瞬間に把握すること。

第二に、子どもの発達に適切な物理的、人的環境を作り出すこと。

第三に、子どもの活動が深まり、そのアイデアや思考が発展する援助をすること。

以上の保育者の役割を果たす、保育室での具体的な関わりを次の観点から考えたい。

(1) 保育環境をどう整えるか、(2) 保育室の人間関係をどのように作りだすか、(3) どのようにことば掛けをしたらよいのか。

4. 保育室での関わり

4.1 活動に熱中できる環境作り

子どもを取り巻くもの全て、つまり遊具や黒板に書かれる文字、クッションの刺繍や飼育動物はもちろんのこと、教師のことばづかい、動き、歩き方にいたるまで、必ずしも大人が意図したものでないものまでも、子どもにとっては刺激を与えられる環境になる。環境の刺激はいつのまにか内面化される。保育室の草花や壁に飾られた絵画など、子どもを取り巻く色彩はいつのまにか子どもの絵の色彩になる。造形や絵画制作のときの指の動かし方、サインペンの使い方など保育者そっくりになる。

保育室の中のものには保育者の神経がすみずみまで行き届いていることが必要である。遊具の種類や配置は子どもの発達を考慮に入れて整える。遊べるようになっている時期と、そうでない時期、運動機能の発達しているときと、そうでない時期とでは保育室の設定は当然違ってくるはずだ。また、新しい素材は子どもの関心を考慮して導入する。例えば、宇宙基地ごっこが流行っているときに、人形やロケットの制作の素材を用意するといったことが考えられる。これにより、更に遊びが展開するだけでなく、造形や絵画といった制作活動の範囲が広がるだろう。

また、子どもが遊びに専心できる環境を整えることも大切である。遊びが大きくなったら、机や椅子は片隅に配置し、動ける面積を広くとる。また、安全に生活するためのルールや約束ごとは入園当初から、気をつける。堀合(1976)は「大事なところ、“これだけは”と思うところは小さいうちから“くさび”を打っておくことが必要です。そして繰り返し繰り返し思い出させてあげることが必要になります。この繰り返しには決して手を抜かないことが肝心です。4歳、5歳となるに従って、自然と身につく、もう言われないでも自分から無理なくできるようになるのです」と述べている。例えば、はさみを渡すときには「はさみを持つときは座ってね」ということばを一言かけて渡すようにする。きちんと座ってはさみを使えば手先に神経が集中するし、不安定な姿勢で思わぬ怪我をしてしまうことも避けられる。繰り返しのことば掛けを通して、自分自身で状況を判断し、安全を考慮して生活できるようにすることが重要である。

4.2 保育室の人間関係

環境の中でも大切なのは人間関係である。とりわけ保育の核となるのが保育者と子どもとの関係だ。暖かな心理的な絆があって、はじめて保育者のことばも子どもの心に響くのである。子どもと保育者の信頼関係がつくられることで、保育者を「安全基地」として、子どもの活動は広がり、仲間との関係も作っていけるのである。

保育室の中での子ども同士の関係も、社会的な自律性を育むために不可欠な要素である。ピアジェ理論の自律は個人主義を最大限に生かして、しかも自分がしてもらいたいように他人にもしてあげるということである。時には仲間との間に、いざごさのような葛藤を体験しながら、仲間とのやり取りを通じて自分の欲求をコントロールすることの経験を重ねなくてはならない。

いざこざへの対処も年齢に応じて変えることによって、自律心を育てることに効果を与える。例えば、年少児に対しては、乱暴してしまった子どもの気持ちを保育者が意味づけてやるのがむしろ望ましい。「ぶつつもりなかったのよね」など声をかければ、次はしないようにと本人も思うようになる。年長児であれば、悪いことが自覚できるようになる。子どもに信頼をおきながら、保育者の判断を伝えることが望ましい。また、自制心を働かせるように声をかけることも重要である。悪い結果をみるよりも、我慢ができた、友だちを思いやれたときを褒めることの方が効果的である。

子ども一人ひとりが自分の好きな活動に取り組む保育室では、一日中一人遊びで過ごし、誰とも関わらないこともある。このような状況の中でよい仲間関係をつくるには、保育者の介入が時として必要になる。掘合の実践では、制作台のはさみは椅子の数よりも少なく置き、ゆずりあって使うような経験をあたえるという場面があった。早く終わった子どもに対して、遅い子どもに代わって「手をかしてくださいな」と手助けを依頼する。友だちに思いやりを示した時には必ずことばを掛け、褒めるということを入園当初から意識的に実行しているのである。仲間への思いやりも、仲間とわけ合い協調しながら生活することも仲間との関係の中で成長する。

4.3 内面を豊かにすることば掛け

内面を豊かにすることば掛けについて、例を示しながら整理したい。

第一に、ことばは要らないこともある。保育者の行動は子どものモデルとなる。特に、低年齢児では、ことばだけで教えるよりも行為で示すことのほうがよくわかる場合もある。「さあ、おかたづけ」と声をかけても知らん顔の3歳児に対しては、黙って保育者が片づけ始めたら何人かが気づいて自分たちも片づけはじめ、やが

て皆が片づけ始めるということもある。もうひとつの例を紹介する。ごっこ遊びに夢中で上履きがゴザのまわりに散らばっていたとき、ごっこ遊びの文脈の中に保育者が入り、「お手伝いに来ました」と靴を揃えることをする。その後には、子どもたちは靴を揃えてゴザにあがるようになっていた。「きちんとくつをそろえなさい」と命じるのではなく、遊びの流れや気分を壊さないようにしながら、行動で示し、促したのである。

第二に、ことばは掛け過ぎない方がよい。遊びに熱中しているとき、思わず「よく遊んでいるのね」とか「何してるの？おもしろそう」という不用意な一言を発し、遊びを中断させ、子どもの注意をそらしてしまうことがあるのだ。遊んでいるときは傍らから見守ることのほうがずっと大切だ。

第三に、ことば掛けはむしろ少な目にして、考える余地を残すことが大切である。先に述べた発達の最近接領域の考え方からもそう言える。説明のことばを立て続けに述べ立てても、子どもはそれを全部聞き取れない。説明は、短く、必要なことだけを言う。説明が足りなければ子どもは更に質問をしてくるのだ。子どもが文字を読み、質問をしてきた例を示す。「“くちか”ってなんだ？」と子どもが保育者に質問を行った。保育者は「これをこっからよんで、“か・ち・く”って読むのよ」と読む方向についてのみ示す。そうすると「“かちく”ってなんだ？」とさらに子どもは質問をしてくるのである。「おうちで飼ってる動物なのよ」と保育者は答える。そうすると子どもは納得し、満足を得るはずである。一気に「これは“かちく”でおうちで飼ってる動物のこと」とは教えない。それでは子どもは理解しないし、納得しないだろう。

第四に、遊びのアイデアがふくらむような一言がほしい。例えば、砂場で三歳児がおだんごを丸めて保育者に「どうぞ」と差し出した。こ

の時「ありがとう」と受け取り、食べる真似をしてから「ああ、おいしかった」と心を込めて言うことも大切だろう。しかし、やりとりはそれの繰り返しか、そこで終わるかのどちらかである。この時「あら、おいしい。これ、クリーム味がするのね」というような一言を添えてやる。それによって、次から子どもは今度は、「ココアのアジのするのを」とか、「いちごジャムがはいったのを」と想像を広げていこう。

第五に、子どもを認めてあげる一言がほしい。その時大げさな誉めことばは必要ない。ただ、絶対にしてはならないのは他の子どもとの比較である。以前は乱雑にしか色塗ができなかったのに、丁寧に塗ったその時をとらえて「きれいに塗れるようになったわね」とか、いつもかんしゃくを起こしていた短気な子どもが少し我慢していられたとき「我慢できるようになったじゃない」というように、その子の以前の状態と比べることが肝心である。実際にうまく塗れたのを目の前にして、保育者のこの一言が子ども自身の本当の自信や達成感を喚起する。次にはもっとと勇気づけることになる。

このような保育者の一言は次の発展のステップになる。誰かに認めてもらえるということは子どもの伸びる力を一層引き出すことができるのである。それだけでなく、「先生はいつも自分を見ていてくれる」という信頼感をももたらすことにもなるのである。

5. 主体性を大切にする関わりが子どもにもたらすもの

堀合は常に「保育者は創造的であれ」と述べた(内田、1998)。保育者自身がたえず創造的に自分をつくりかえ、工夫する姿を示すことで、子ども達もいつのまにか創造的にもの考えることができるようになる。

子どもの想像力は、環境との創造的な相互作用の中に生まれる。子どもは主体的な活動を通

して、身近なものとの相互作用し、五官を働かせ、世界を自分の中に取り込むことができる。保育者の役割は、子どもの主体性を大切にしながら、その相互作用を橋渡しし、上手に援助してあげることである。子どもが今なにを感じ、なにを望んでいるか、子どもの頭の中になにが起こっているのか、それを見きわめることが重要である。それによって、援助の仕方も自ずと決まってくる。主体性を大切にする保育者の関わりによって、子どもは創造的に想像し、自律的に生きることができるようになるのではないか。

【引用文献・参考図書】

- C. カミイ・R. デブリーズ 稲垣佳世子 (訳) (1980) ビアジェ理論と幼児教育. チャイルド本社.
細谷順 (1983). プログラミングの諸条件 講座現代の心理学3 学習と環境. 小学館
堀合文子 (1976). 自由遊びの指導 — 子どもの創造を生かす —. ひかりのくに.
倉橋惣三 (1934). 幼稚園真諦. フレーベル館.
厚生労働省 (2008). 保育所保育指針.
L.S. ヴィゴツキー 柴田義松 (訳) (1967). 思考と言語. 明治図書.
文部科学省 (2008). 幼児期教育指導要領.
内田伸子 (1986). ごっこからファンタジーへ — 子どもの想像世界 —. 新曜社.
内田伸子 (1998). まごころの保育 — 堀合文子のことばと実践に学ぶ —. 小学館.
内田伸子 (2008). 幼児心理学への招待 [改訂版] 子どもの世界づくり. サイエンス社.

付記：本稿は内田 (2008) の第 15 章を加筆修正したものである。