

保育実践における「随時」の意義について — 領域「表現」における「感性」を視点として —

西川 正晃

岐阜聖徳学園大学教育学部

On the significance of "on demand" childcare practice:
Regarding sensibility in the field of expressions

Masaaki NISHIKAWA

キーワード：随時 感性 対話的な営み 環境の可視化

I. 研究の背景と目的（はじめに）

2017年3月31日に幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改訂（定）された（以下、「改訂」と表記）。いわゆるトリプル改訂である。今回の改訂は、「社会の加速度的な変化を受け止め、将来の予測が難しい社会の中でも、伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を育成する」¹⁾ という学習指導要領等の基本方針がとけ込んでおり、その資質・能力が「生きる力」であると定義している。平成10年の改訂より、「生きる力」の重要性は改訂の理念として位置づけられているが、保育現場においてはまだまだ保育者主導の実践が展開され、過程よりも結果を重視する実践が少なくない。文部科学省も、現行の幼稚園教育要領等の成果と課題で「幼稚園教育要領は、これまで「環境を通して行う教育」を基本とし、幼児の自発的な活動としての遊びを中心とした生活を通して、一人一人に応じた総合的な指導を行ってきたところであり、現行幼稚園教育要領では、言葉による伝え合いや幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続などについて充実を図り、その趣旨については、国立教育政策研究所の教育課程研究指定校の研究成果等から、おおむね理解されていると考えられる」（傍点は筆者）²⁾ と評価している。一定の成果は挙げているものの、学びの連続性から考えると、理解はされつつも自発的な活動から生み出される学びの本質と、それを基盤とした「生きる力」を醸成する保育実践がまだまだ未成熟であることがにじみ出る評価となっている。

今回の改訂では、OECD 諸国の先進的な研究の成果である「非認知能力」の概念を、幼児教育はもとより、学習指導要領の改訂の基盤に置き、「生きる力」の醸成をより積極的に推進していく構造となっている。「非認知能力」とは、学びに向かう力とも言え表すことができ、子どもの主体的な姿として現れる心情・意欲・態度と重なることが多い。自己制御や他者との人間関係調整力、自尊心など、子どもが感じて考え、行動する「感性」の働きから創出される自律的な営みとも言える。「非認知能力」育成のために、幼児教育においては乳児・1歳以上3歳未満児の保育に関する記載の充実を行い、乳幼児期からの学びの芽生えを意識するとともに、保育所保育においてもこれまでの養護や家庭的雰囲気、愛着形成の重要性に加え、積極的な幼児教育の位置づけを行っている。これは、「非認知能力」を意識して、乳児・1歳以上3歳未満児から自発的な活動により子どもを育成し、小学校以降の学びにつなげていく重要な時期が幼児期であることを明確にしたと言える。この実現のために、今回の改訂では幼児教育において育みたい資質・能力の整理や、幼児期の終わりまでに育みたい姿を明確に示した。さらに、アクティブ・ラーニングの視点から絶えず保育の改善を図っていくことが盛り込まれ、小学校への学びの連続性がより具体的・実践的に描かれていくことになった。このようにして、幼児の遊びを中心とする自発的活動を通して「生きる力」を育む保育実践が求められている。

そこで本研究は、子どもの「感性」の働きに着目し、「生きる力」を醸成するための保育、すなわち自発的に環境に働きかける保育（環境を通して行う教育）のあり方を、保育現場で設定される「自ら選

んでする活動（遊び）」の際に重視される「随時」について、その意義と構造を明らかにしていく。さらに、子どもの「感性」の働きを高める「随時」のあり方について検証することを目的とする。

II. 研究の方法

最初に「感性」の働きについて、先行文献などからその機能を明確にする。その後、「感性」の働きを活性化させる、保育実践における「随時」の意義を明らかにしていく。さらに、「随時」を成立させるための、「随時」の構成要素を明らかにする。

以上の概念に基づき、実際の保育場面で、「随時」がどのように機能しているか検証を行う。具体的には、「随時」がもつ構造の構成要素を抽出し、実際の保育実践から「感性」の働きを豊かにするための成果や課題について考察を加えていく。

III. 「感性」の働きからみる「随時」の意義と構造

1. 「感性」の働き

今回の改訂で、幼稚園教育等において育みたい資質・能力が示され、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が具体的に10の姿として挙げられている³⁾。その中で、「豊かな感性と表現」には「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる⁴⁾と記載されている。ここからも明らかなように、「感性」とはただ単に感じることではなく、感じることを起点として「表現する喜び」に繋がっていく一連の行為であることがわかる。そのことを具体的に示している箇所が「表現する過程を」の部分である。子どもの活動において結果を問うのではなく、「感性」を働かせ、心動かされる事象に対して働きかけたその行為自体を楽しむことが「表現する喜び」であり、「表現する喜び」の中には、試行錯誤したり葛藤したりする思考や行動など、子どもの行為や行為の意味が包含されていることになる。このことを平田（2016）は「内的循環論」（図1）として整理し、「感じる」という入り口から考えたり思うことを経て、「行動する」という出口までの一連の行為を「感性」という⁶⁾と定義している。すなわち、「感性」とは、実際の保育場面で見ると、子どもが心動かしているだけではなく、そのことが起点となって遊びや生活がくり返され、その過程で考えたり悩んだりする姿であるといえる。

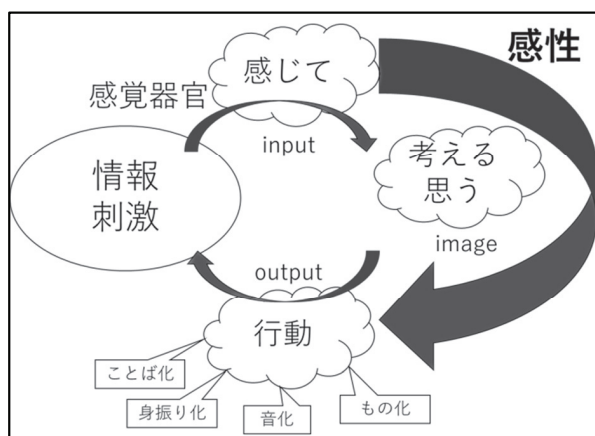


図1 「内的循環論」⁵⁾

こうした「感性」の働きを豊かにすることが保育の営みなのであり、保育者の働きだと言える。この働きは、子どもの具体的な姿として、心動く環境に自ら働きかけ遊びに没頭し、何度も何度もくり返していく姿として現れる。この姿を發揮できるように、保育者は「自ら選んでする遊び」の時間を、大切な教育的活動として位置づける。平成元年の改訂からこうした姿は大切であるとされてきたが、今回の改訂においても「主体的な遊びを中心とした活動の時間の設定を行うなど、より意識的に保育の計画等において位置づけ、実施することが重要である⁷⁾、さらには「幼児がそれぞれの発達に即しながら身近な環境に主体的に関わり、心動かされる体験を重ね遊びが発展し生活が広がる中で、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、諸感覚を働かせながら、試行錯誤したり、思い巡らしたりする⁸⁾」ことが重要であることを強調し、「非認知能力」の醸成という視点からも「感性」の働きを豊かにする保育がより強く求められていることが伺える。

2. 「随時」の意義と構造

先ほども述べたように、保育現場では「自ら選んでする遊び」を通して、子どもの「感性」の働きを豊かにする実践が行われている。保育指導案（指導案）にはその具体的な援助として「随時」という言

葉が用いられることが多い。具体的には「随時おむつ交換」「随時給食」「随時おやつ」「随時好きな遊びをする」「随時午睡」など、生活や遊びにおいて子どもの「随時」を重視している⁹⁾。ここで言う「随時」とは、実際の保育を見る限り無制限を意味するのではない。園生活には様々な時間があり、おやつや給食、遊びなど細かい区切りの時間が繋がり子どもの生活を形成している。この時間にはおやつ、それが終われば遊びなど、子どもの生活リズムを基盤にした一定の流れが存在する。それらを好き勝手な時間や都合でできるという意味ではなく、生活の流れをある程度大切にしながら、子どもの生活リズムを尊重しながら主体的・自発的に活動ができる保育を大切にするという意味合いが強い。他者の指示・命令によって行動を起こすのではなく、生活上の約束を基盤にして自らの「感性」を大切にしたい営みを意味する。すなわち「随時」とは、「指示・命令がなくても、自分が心動いたとき時にくり返し行うことができる」意図が強く込められているのである。こうした保育の意義は、今回の改訂で重視されている、幼児の遊びを中心とする自発的活動を通して「生きる力」を育む保育実践の実現に他ならない。

では、保育者が意図する「随時」とはどのような構造をもっているのであろうか。西川(2016)による「遊びの中の学びを深める、生活性と多様性の二視点に関する研究」¹⁰⁾を基盤にすると、大きく2つの要素が考えられる。

第1に、保育者の指示・命令によって活動が始まるのではなく、対話的な営みの中で、子どもの「感性」の働きの最初となる情報・刺激をより豊かにし、内的循環が起こることである。指示・命令に依らない「感性」の働きは、まず対話的な営みを基盤としなければならない。その上で、環境のもつ魅力を保育者が解釈し、子どもの活動意欲につながるための刺激として提示することである。同時に、子どもの気づきに共感し、受容することも必要である。また、子ども同士の葛藤や揺れに対しては、その内面を理解し、仲立ちを行うことも必要となってくる。さらに、内的循環の過程で、子どもだけでは解決できない事象や、使い方や手順などがわからない場合などは、「教える」「手伝う」等の現実的な支援も必要となる。また、既存の環境では子どもが遊びだし遊び込むための情報・刺激が不十分であると判断した場合、子どもの内的循環を活性化させる刺激や提案を積極的に行うことも必要となってくる。

第2に、一人ひとりの子どもが感じることができる豊かな環境を構成することである。豊かな環境とは、子ども一人ひとりが心動くような情報・刺激となる環境が適切に用意され、それが保育環境全体に醸められ、俯瞰すると「適当な環境」となることを意味する。その際、環境自体が子どもたちにとってどういうものであるのかを可視化していく必要がある。環境の可視化については、西川(2017)が明らかにしているように、自分で遊び出す事象に働きかけることができ、遊び込むことができる物的・空間的可視化、生活の流れがわかり、どの時間に何ができるかがわかる時間的可視化、片付けの方法や手順・場所が明確になる手順・方法の可視化、環境そのもののもつ情報・刺激が最大限発揮され子どもに伝わるための環境の研究・構成が重要となるアファードダンスの可視化が求められる¹¹⁾。

以上、「対話的な営み」と「豊かな環境」の2つは、「随時」に保育を行う際の重要な要素となる。これらの要素には、保育者の立ち位置、すなわち保育者と子どもの関係性が重要となってくる。子どもとともに生活をし、同じ生活者として遊びや生活の向上・発展を常に願う存在であり、生活者として見えてくる環境そのものの価値観やねうちを子どもたちと共有したり、時には提示したりできる存在である。すなわち、保育者は「共同体における協働的実践者」であることが、「随時」の基盤になければならないのである。

「随時」とは、「対話的な営み」と「豊かな環境」が重要であり、その基盤には「共同体における協働的実践者」である保育者が存在する構造を成している。

IV. 保育実践の詳細と考察・分析

以上「感性」の働きを視点に、保育における「随時」の意義とその構造を概観してきた。本章では実際の保育場面において「随時」がどのように意識され、機能しているのかを検討する。さらに「感性」を視点にした「随時」における成果や課題について明らかにしていく。

1. 保育実践の詳細

今回検証する保育は、大垣市立小野幼稚園の園内研究会の一環として2017年9月22日(金)に公開された保育である。全園児数36名(4歳児：男子7名・女子10名、5歳児：男子13名・女子6名)の小

遊びの環境（コーナー）としては、4歳児の保育室には「ままごと」「忍者のお家ごっこ」「アクセサリ屋さん・製作」「踊って遊ぼう」、5歳児の保育室には「忍者ごっこ」「恐竜づくり」「魚づくり」が設定されている。この他に、4歳児と5歳児が混じり合って遊ぶ場面として、テラスには「電車ごっこ」が用意されている。（図3）

2. 考察・分析

（1）保育指導案の考察・分析

当日の保育指導案に描かれている環境構成と援助にかかわる留意点をみていく。保育指導案には、それぞれの遊びごとに、その遊びを支えるための留意点として保育者が行う環境構成と援助が描かれている。その記述について、前章で述べた「随時」の構造に照らし合わせて検証していく。

まず、「対話的な営み」についてである。「対話的な営み」については、前章でも述べたとおり「①共感・受容」「②内面の咀嚼・解釈」「③仲立ち」「④実現支援」「⑤刺激・提案」の5つの視点が存在するとした。保育指導案をみると「楽しさを共感する」「アイデアを出したり、イメージを共有したりする」「楽しさに共感」「自分の考えたことを友達に伝えて遊びを進めている姿を受け止める」「忍者のイメージを共有」「電車のイメージを共有」「子ども達がどのようなことをして遊びたいかを受け止め」など「①共感・受容」の援助がすべての遊びの場面で記述されている。また、電車ごっこの場面では、「子どもたちがどのように作りたいか・遊びを進めていきたいかをくみ取り」と記述され、「②内面の咀嚼・解釈」の援助が記述されている。忍者ごっこでは、「相手に伝わらない時は、伝え方や言葉の使い方など知らせていく」と記述され、「③仲立ちの援助」も遊びの展開に必要な時の援助として考慮されている。恐竜づくりや魚づくりなど、製作過程で使用する器具の使い方について「ダンボールカッターなどの扱い方など、安全面など充分留意していく」と記述し、安全面に考慮しながらも子どもたちが自分で作ることを支える「④実現支援」も盛り込まれている。さらに、遊びを活性化させていくための支援として、「必要に応じて遊び方や道具・素材の提案をしていく」と記述し、保育者からの働きかけとしての「⑤刺激・提案」も挙げられている。

次に「環境の可視化」についてである。「環境の可視化」についても、前章で述べたとおり「①物的・空間的可視化」「②時間的可視化」「③手順・方法の可視化」「④アフォーダンスの可視化」の4つが存在するとした。保育指導案をみると、「隠れられるような場を整えていき」「好きな曲を自分たちでかけられるように近くにはCDの入ったウォールポケットをかけ」「取り出しやすいよう、必要な道具をまとめて置いておく」「ダンボールカッター・ガムテープなどの道具を、種類ごとに分けて置く」など、遊びを子ども自らが遊びだし、遊び込むことができる「①物的・空間的可視化」が配慮されている。また、「ホワイトボードに今日の遊び」が書かれ、「時計を見て、どの時間になったらお話タイムが始まるか時間を意識できるようにする」環境が用意されている（図4）。このことにより、お話タイムがはじめられるように、片付けの目安が見通せる「②時間的可視化」を行おうと配慮している。さらに、「ままごと道具などが遊びやすくなつづけしやすいうよう、ラベルを貼っておく」「図鑑や道具を取り出しやすいよう置いておく」「遊びに必要な材料や用具などは使いやすいように分類・整頓しておく」など、片付けの方法や手順・場所が明確になる「③手順・方法の可視化」も配慮されている。そして、「デッキに視覚支援のシールを貼っておく」「絵本や図鑑を立てて見やすく置く」「キッチンなどで家庭の雰囲気」「動線を考えて配置」するなど、環境そのもののもつ情報・刺激が最大限発揮され子どもに伝わるための「④アフォーダンスの可視化」も成されている。

また、保育指導案には「ごちそうを一緒に食べたり、言葉でやりとりをしたり」「保育者も忍者になりきって」「お客さんになって」「保育者も一緒にやりとりを楽しむ」「保育者も一緒に遊ぶ」「保育者も一緒に作る」など、子どもとともに生活をし、生活者として見えてくる環境そのものの価値観やねうちを子どもたちと共有したり、時には提示したりできる存在、すなわち「共同体における協働的な実践者」になろうとしているのが伺える。

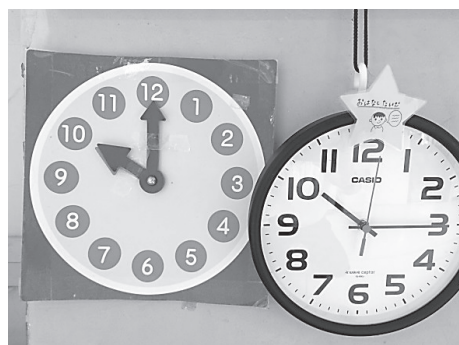


図4 お話タイム開始を示す時計

(2) 研究協議会の省察による考察・分析

以上のように、保育指導案には、子どもの「感性」の働きを豊かにするための「随時」がかなり意識されていることが明らかである。すなわち、「対話的な営み」と「豊かな環境」を保育において意図的に構成し、その基盤に「共同体における協働的な実践者」である保育者の姿が描かれている。こうした保育指導案に基づき実践された保育の実際を検証していく。この検証として、保育後に行われた研究協議会での保育者の省察を手がかりに行っていく。

4歳児担任（保育者歴4年目）は「踊って遊ぼう」では、5月から継続しているこの遊びにおいて、子どもが自分から曲をかけ、簡単に操作ができる様に環境は整えている。しかし、お客さんが少ない現状を改善し、より遊びが発展するように「お客さん少ないね」と投げかけ、子ども自身が踊りを楽しんでいる姿を受け止めるだけで終わってしまった。新しい展開へ期待をしながらも、子どもたちから新しい考えが出るのを待ち続けたため、結果、新たな遊びの刺激を与えることを躊躇ってしまったと振り返っている。また、「忍者のお家ごっこ」では、部屋にもう一つの入り口ができ、そのドアに鍵をつくり、ひとりの子どもが持ってきた。保育者としては、「忍者のお家ごっこ」の発展として、この動きを刺激としたかったが、保育者がそれを取り上げ保育者主導で決めてしまうことにならないだろうかという葛藤から、結果、子どもの行動を見守ることで終わってしまったと振り返っている。

5歳児担任（保育者歴10年目）は、「忍者ごっこ」（図5）では、修行の場として構成されたゲームボックスのタワーを高くする（2段から3段）ことが今までの遊びの過程で考えられた。そのタワーにロープを結び、修行の一つとしてロープを登るという遊びが生まれてきた。安全面を考慮して、ロープを結ぶのは保育者と決めていたが、どの部分に結ぶことが、修行をダイナミックに魅力的にするかを提案したかったが、子どもからの考えを引き出そうという思いが強く、子どもの声に耳を傾けることを大切にしたいため、結果、子どもの意見を聴くことが多くなり、この遊びがさらに魅力的になる刺激を保育者から与えられなかったと述べている。また、この日に初めてでた遊びの「魚づくり」では、ダンボールカッターを使うため、安全に配慮が必要である意識はあった。しかし、道具の使用について教え込むことにならないかという葛藤から、保育者が一緒に遊ぶことで安全を確保し、その過程で、安全な使い方を子ども自身が気付くことを期待していた。結果、子どもの手を取り一緒に切る作業することになってしまったと振り返っている。



図5 忍者ごっこ

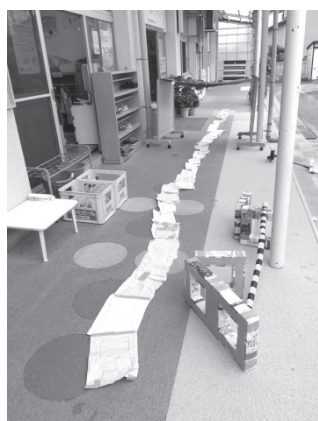


図6 線路

保育補助（保育者歴6年目）は「電車ごっこ」では、電車づくりにおいて箱になっていないつぶされたダンボールを組み立てる活動が行われていた。子どもたちはダンボールを組み立てる際、ガムテープを横貼にして組み立てていた。その姿を見て、縦に貼ることで強度や見た目も効果的になると考えたが、保育者が示範することは指導的にならないかという葛藤から見守るだけに終わってしまったと述べている。また、子どもたちは電車を走らすための線路の必要性に気付いた。保育者は、線路上を歩くことから強度や耐久性を考えるとダンボールを活用し、ビニールテープを貼る方法を期待したが、こちらの願いを子どもたちから引き出すのは難しいと思った。言葉のかけ方を悩んでいる間に、子どもたちは薄い紙にパスやペンを使って線を描き、その紙を貼り合わせて長くする方法（図6）を考え出したので、子どもたちから出た方法を見守ることにしたと述べている。

以上、保育者の省察を概観してきたが、三人の保育者に共通していることは、遊びをよりおもしろくするための刺激・提案をためらっているところにある。また、適切な材料の選択・使い方や安全面の配慮など、手順・方法を明確にするための援助も消極的であることである。保育指導案作成の段階では、子どもの「感性」の働きを豊かにする「随時」、すなわち「対話的な営み」「環境の可視化」、さらには「共同体の中での協働的な実践者」を意図していたが、「対話的な営み」の「実現支援」と「刺激・提案」が充分機能していなかったことが伺える。その背景には、刺激を与え提案を

行い、また、教える行為は子どもの「感性」の働きを妨げる、指示的・強制的な指導になるのではないかという保育者の葛藤が存在している。

V. 結語（終わりに）

以上、保育実践を検証しながら「感性」の働きを豊かにする「随時」の意義についてみてきた。前章でも明らかになったように、保育指導案作成段階では、保育における「随時」を意識し、子どもの豊かな「感性」の働きを循環させようと配慮されている。ところが、実践段階になると、保育者の積極的な働きかけを、指示・命令に代表される保育者主導の保育展開ととらえ、子どもの主体性を大切にしたいという願いとの間で葛藤が起り、結果、見守るだけで終わってしまうことが少なくない。「感性」の働きとは子どもの主体的な内的循環であることは先にも述べた。その循環が停滞することは、子どもが自発的・能動的に働きかける遊びの停滞を意味する。すなわち、実践段階において、「対話的な営み」の中の「実現支援」と「刺激・提案」がより積極的に保育者に求められるのである。この重要性は、佐伯（2001）も「学びのドーナツ論」（図7）において、第一接面においては、子ども一人一人の思いや願いを十分に受け止めているかあるいは、子どもの気づきを価値付け評価し、それを十分に子どもに返していくことができることを重視している。さらに、第二接面においては、保育者自身が、現実の文化的実践の価値や意義や大切さを子どもたちに実感させることができるかということが重要であるとして指摘している¹⁵⁾。文化的実践の価値とは、本稿でいう遊びへの保育者が行う「刺激・提案」と重なるものである。

その際、留意しなければならないことは「随時」の基盤に「共同体の中での協働的な実践者」が常に存在することである。保育者も保育を営み、共同体を構成する生活者のひとりとして、より遊びを豊にしていくために、子どもと活動を共にする協働者とならなければならない。この基盤があることにより、保育者の「実現支援」、すなわち「教える」「示範する」などの行為は、子どもの内的循環の障害となる「できない」「わからない」を克服することにつながる。つまり、「実現支援」を行うことで、「感性」の内的循環を力強く回そうとする子どもの主体的な姿を援助することができる。また、保育者の「刺激・提案」は、子どもたちの「感性」を刺激し、力強い「感性」の内的循環へと誘うことになる。それは、保育者の指示・命令で強制的に循環させるものではなく、あくまでも子ども自身の判断・選択・決定に委ねられるものとなる。こうした「感性」の内的循環を機能させる「刺激・提案」を保育者は積極的に行うことが求められる。

保育者は、子ども自らが働きかけ解決する姿を求めるあまり、積極的な働きかけをためらうことが少なくない。こうした保育者の心情は理解できるが、それを期待するための見守るだけの行為は、適切な援助とは言いがたい。保育者の見守りは、子どもの援助を探る方法である。見まもる行為を通して得た子ども理解や行為の意味の解釈により、子ども自らが働きかけ解決していこうとする「実現支援」や「刺激・提案」を、必要であればためらうことなく行っていくことが適切な援助となるのである。

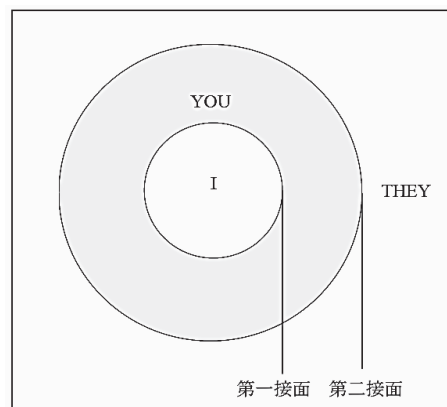


図7 学びのドーナツ論¹⁴⁾

注・文献

- 1) 文部科学省(2016):中央教育審議会 初等中等教育部会 教育課程部会 幼児教育部会 (第10回) 配付資料 資料1 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめのポイント (※教育課程部会 掲載資料 (PDF) へリンク)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/1379060.htm, 確認 2017年9月27日.
- 2) 文部科学省(2016):中央教育審議会 初等中等教育部会 教育課程部会 幼児教育部会における審議の取りまとめについて (報告)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm, 確認 2017年9

月 27 日

- 3) 29 年告示された要領・指針は、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園の保育・教育との整合性を図り、同様の記述となっている箇所が多い。本論文は、同様の内容である場合、幼稚園教育要領からの引用を行うこととする。
- 4) 文部科学省（2017）：幼稚園教育要領〈平成 29 年告示〉，フレーベル館，7-8
- 5) 平田智久（2016）：保育内容「表現」，ミネルヴァ書房，11
- 6) 同上，7
- 7) 厚生労働省（2016）：社会保障審議会(保育専門委員会) 保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ
http://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-12601000-Seisakutoukatsukan-Sanjikanshitsu_Shakaihoshoutantou/1_9.pdf、確認 2017 年 9 月 27 日
- 8) 文部科学省(2016)：中央教育審議会 初等中等教育部会 教育課程部会 幼児教育部会における審議の取りまとめについて（報告）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/sonota/1377007.htm，確認 2017 年 9 月 27 日
- 9) 滋賀県 K 町立保育センター 2 園の指導案（2017）には、登園から降園までの生活・遊びにおいて「随時」を使用している。本稿の使用例は、この指導案から引用したものである。
- 10) 西川正晃（2016）：遊びの中の学びを深める、生活性と多様性の二視点に関する研究，日本保育学会第 69 回大会(東京学芸大学)，ポスター発表，子どもの表現力を高めていくための視点で検証を加え、「生活性」における保育者の立ち位置、「多様性」における環境の豊かさについて明らかにした研究。
- 11) 西川正晃（2017）：非認知能力（社会情動的スキル）を醸成する保育実践の一考察，大垣女子短期大学紀要，第 58 号，7-8.
- 12) 大垣市立小野幼稚園（2017）：2017/9/22 開催の園内研修会資料より
- 13) 同上
- 14) 佐伯胖（2001）：幼児教育へのいざない 円熟した保育者になるために，東京大学出版会，154
- 15) 同上，153-164.