

育英短期大学幼児教育研究所紀要 第15号 (抜刷)

子どもの主体性な育ちを支える保育者の本質的役割の探究Ⅳ

ーリカレント講座を通してー

星 野 真由美 ・ 栗 山 宣 夫 ・ 仲 本 美 央

A Study of Fundamental Role for Nurses and kindergarten Teachers to Support
the Growth of Child's Own Accord IV : Through the Class for the Professionals.

Mayumi HOSHINO

Nobuo KURIYAMA

Mio NAKAMOTO

子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割の探究Ⅳ

ーリカレント講座を通してー

星野 真由美 栗山 宣夫 仲本 美央

Ⅰ. はじめに

育英短期大学幼児教育研究所では、「子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割」を基本テーマとして、年2回リカレント講座を実施し、講座担当者、講座参加者、研究所所員と共に本テーマについての考察を継続している。その経過を振り返ってみると、まず1年目の2013年度では、倉橋惣三とL. マラグッツィの思想を紹介し、レッジョ・エミリアの実践に基づいたアートを用いたワークショップを通して、子どもとの距離を縮める保育技術や保育者の本質的役割を確認した(柳他, 2014)。2014年度は、主体者としての子どもと援助者である保育者の関係を深めるための技法として、アタッチメント理論を紹介した上でそれに基づいた遊びや関わり方についてのワークショップを実施し、次に共同的な造形活動をリカレント講座においておこなった。これらのリカレント講座での実践を通して、「子どもとの関係を深める」ために保育者に必要な役割について考察した(栗山他, 2015)。2015年度は、子どもの主体性と危険や安全の関心の捉え方及び子どもの主体性を大切にすることで必要とされる保育者による安全確保の視点や方法について検討を行った(望月他, 2016)。

そして今回は、第1回目に「『主体的な育ち』とは何かー『わかる』とはどういうことかー」をテーマに、本研究所所員の栗山教授による「わかる」と「覚える」の違いについて考えながら「主体的な育ち」とは何かについて問う内容の講座を実施した。第2回目には、淑徳大学の仲本教授を招き、氏が取り組んでおられる「読みあう活動」

の実践研究を通じて子どもの主体的活動がどのように生まれ、展開していくのかについて、「子どもの主体的活動を生み出す読みあう活動」をテーマとしたリカレント講座を実施した。本論では、これら2回の講座内容を考察することを通して、子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割に必要な知見を、探究していくことを目的とする。

Ⅱ. 育英短期大学幼児教育研究所

平成28年度第1回リカレント講座

「『主体的な育ち』とは何かー『わかる』とはどういうことかー」における活動と考察

リカレント講座担当者 栗山 宣夫

1. 講座の目的と概要

本研究所が何年にもわたり継続的に取り組んできているテーマ「子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的な役割の探求」をふまえ、本講座では「主体的な育ち」とは何かということについて、参加者が理解を深めることを目的として実施した。その理解には、「わかる」ということの意味を理解することが必要不可欠であることから、参加者が「わかる」と「覚える」の違いを具体的に考える機会をもった。そしてさらに、子どもが「わかろう」とする事例を通して、その子どもの「わかる」の援助について考えた。

平成28年6月18日(土)13:00~15:00、育英短期大学114教室において50名の保育士及び幼稚園教諭、施設職員を迎えて実施した。

2. 「わかる」とはどういうことかー「わかる」と「覚える」はどう違うのかー

子どものその子なりの「わかり」を援助するためには、保育者自身が「わかる」ということの意味を理解していることが必要不可欠である。保育者自身が「わかる」という経験をどれだけしているか、「わかった」という実感をどれだけ経験しているかが非常に重要である。

そこでまず、分数の足し算について子どもが示した具体的な「わかり」を例示した後に、参加者自身が割り算について自分自身がどのような「わかり」をしているのかを考える機会をもち、発表してもらった。

(1) $1/2+1/3=2/5$ としたT君の「わかり」の事例

T君は分数について学び、いよいよ分母の違う分数の足し算の単元に入った。それまでに既に分数を学んでいること及びT君は自分なりの考えを話せる子どもであったため、分母の違う分数の足し算についての解説はせずに、まずは「 $1/2+1/3$ はどうなると思う」と尋ねた。するとT君は「 $1/2+1/3=2/5$ 」とした。そこで教師はT君がなぜそう考えるのかの理由を尋ねた。するとT君の説明は次のようであった。「うちは2人きょうだいで1人が男の子。隣のうちは3人きょうだいで1人が男の子。だから合わせて5人のうち2人が男の子。だから $2/5$ になる」(渡辺・森田, 2001)。

この説明を聞いて、多くの参加者が驚きと納得の表情を浮かべていた。「T君の説明、筋が通っていると思います？」と質問すると、多くの参加者が頷き、「(筋が)通ってる」「納得って感じ」との声も聞こえてきた。「では、これを正解として○をつけますか？」と尋ねると、多くの参加者が首を傾げたままで言葉が出ない。

そこで「 $1/2+1/3=3/6+2/6=5/6$ 」を示し、なぜこうなるのかの説明を求めると「通分するというルールだから」という答えが最初に返ってきた。「何で通分するの？」と聞くと恥ずかしそう

に「そう習ったから…」。

つまりT君はT君なりに「わかっている」、しかしその「わかり」は社会で正しいとされている「わかり」とは異なるということである。一方で、なぜ通分して計算するのかの説明が自分なりにできないのは、「わかっている」のではなく「(正しいとされているやり方を)覚えている」状態であるということを確認した。

ここで話しが終了するのはすっきりとしないという雰囲気が強かったため、この後に教師がT君に対してどのような援助をおこなったかを紹介した。T君の「わかり」の特徴(何を重視して何を視野に入れていないか等)を自覚化させる援助を紹介したところ、参加者から「わかった」「すっきりしました」という反応が返ってきた。

(2) 「 $6 \div 2$ 」のイメージは？

次に「 $13-8$ 」を計算する時に、どのように考えているかを学生に尋ねた結果について紹介した。ここでも人によって結論に到るまで多様な過程があることを参加者は知り、そして次に「 $6 \div 2$ 」をどのようにおこなっているかを参加者に質問した。すると次の2つに分かれた。

- ① 6を2つに分ける。だから1つあたりに3があるというイメージ。
- ② 6の中に2がいくつあるかと考える。だから2ずつのグループが3つあるというイメージ。

「3」という答えは同じでも、「3」の意味が①と②では異なることを確認した。つまり考えの過程に目を向ける必要があり、数学の場合であれば数字や式の意味を考えなければ「わかる」ではなく「覚える」ことを強要することになりかねないということである。

次に $3 \div 1/2$ の意味をどのように理解しているのかについて、参加者に尋ねた。「 $1/2$ で割って…」という呟きも聞こえ、悩む参加者が多くなかなか発言が出なかったので、上記②のわかり方でも考えてみたらと助言すると、参加者から「3の中

に1/2がいくつあるかと考えると、6個ある」という声が出た。「あーわかった」「そういう意味だったのか」という声と、すっきりとした表情が印象的だった。これまで、分数の割り算は「分母と分子を逆にすればよい」と「覚えて」いただけだったのが、意味が「わかった」ということですっきりしたのであろう。

3. 幼少期に「わかる」を軽視することで生じる問題

「わかる」という働きを無視して、とりあえず覚えておく（わからないけれどとりあえず正しいとされていることを覚えておく）ことが学ぶことと勘違いをすると、以下のような問題がおこる。

- (1) 学ぶことがつまらなくなる。特に理科系の場合は「やり方」を覚えなければならないとなると「答え」を覚えておけば点数がとれる科目と比べると面倒であり特に嫌いになりやすいという問題。
- (2) 応用が利きにくくなるという問題。
- (3) それでも忍耐強く「勉強のできるよい子」でいると、大きなストレスを抱え、それにより人間的な歪みが生じるという問題。
- (4) 「なぜ」という問いを自分で立てようとしない。
 - ① 理論と実践を意味的に繋げる力が育たない。「やりっぱなしの実践」「実践と繋がらない覚えているだけの理論」になってしまうという問題。
 - ② 強い立場や多数派あるいは現状で「よい」とされていることを、本当に「よい」かどうか吟味しようとする姿勢が育たない。何が本当に大切なのか、「よさ」を問う姿勢が育たないという哲学的な問題。

4. 脳科学的な知見より

- (1) 運動野、側頭連合野の働きをふまえて
運動野、側頭連合野の10歳頃までの発達は著しい。ゆえにいわゆる「体で覚える」といったもの

は早期教育によって身につくことがある。例えばピアノ、体操等がそうである。指が覚えている、体が自然に動くといった感覚は、前頭前野で考えて動いているのではなく、運動野や側頭連合野の働きによる部分が大きいことがわかっている。また聴覚の発達も側頭連合野に関係しており、例えば外国語を聴きわけける力は幼少期からたくさん聴くことで育まれやすいことが明らかになってきた。

そこで早い時期から体で覚えさせることが重要という考え方のもとで、「〇〇式」等の名称で、あたかもそれが全ての分野にあてはまるかのように（その方法を生み出した本人が全ての分野にあてはまると考えているかどうかは別。そのことについての言及は本論では控える）理解されてしまっている場合が見られる。

(2) 前頭前野の働きをふまえて

前頭前野は思考や自己抑制を主に掌り、また大脳新皮質のどの部分を使うかの判断をすることから大脳新皮質のリーダーとも呼ばれている部位である。ストレスを受けると扁桃体（大脳辺縁系の一部）が興奮し、それを抑えるのが前頭前野であることから、前頭前野を働かせることを怠っていると興奮を抑えることが難しい人間になってしまうことが指摘されている。つまり思考する（落ち着いて考える、落ち着いて悩む）ことが、自己抑制が効く、切れにくい脳の育つためには重要ということである。

(3) 扁桃体の興奮を抑えるために

オキシトシン、セレトニンという脳内物質には扁桃体の興奮を抑える作用がある。これらの脳内物質は信頼関係、安心感をもてる人とのスキンシップにより増加する。よって、保育者が子どもにとって安心感のもてる存在となり、スキンシップをしっかりとつことは、切れにくい脳、他者への攻撃性が著しくならない脳の育成に有効といえる。

(4) 脳の成長が定着するために

このような脳の変化、成長が定着するためには、

夜の十分な睡眠が必要である。ノンレム睡眠時にニューロン細胞から伸ばしたシナプスの繋がった状態の定着がはかられるが、それにはメラトニンという脳内物質が関わっている。メラトニンの生成・分泌には光が大きく影響し、特にブルーライト（スマートホンやゲームに使用されている）はよい眠りの妨げとなる。就寝時刻近くのゲームやスマートホンは避けた方がよいという根拠の一つである。

これらのことをふまえると、幼少時期から体で覚えるというタイプの訓練を繰り返しておこなうことで身につく分野もあるが、それを生活全般や様々な分野に汎用し、結果的に前頭前野を使う機会を減らしてしまうことは、自己抑制のきき難い人間になってしまうという問題、さらには思考力の弱い人間になってしまうという危惧が生まれてくる。他者への著しい攻撃性をもたない自己抑制のある、思考力のある人間に育つためには、悩むこと、考えること、不思議がること、問いを立てること、その過程そのものが必要不可欠であり、またそのような過程をしっかりと受けとめてくれる安心感のもてる他者の存在が必要といえる。さらに脳の成長が定着するためには適切な時間の睡眠が必要である。

5. 自閉症に関して

自閉症の人たちは感覚過敏があったり、また理解の仕方が異なる（抽象的に理解せずに言葉通りに理解する、覚える際に理由づけで覚えずに映像で覚えている等）ことがある。感じ方やわかり方が異なるということであり、それは「感じていない」「わかっていない」ということではない。よってどのように感じているのか、どのようなわかり方をしているのかを保育者自身のそれまでの「わかり方」に縛られずに丁寧に見ていく必要がある。

6. 他者を見下すことで自己の精神の安定をはかる人間にならないために—自己肯定感の意味—

自己肯定感の研究で著名なローゼンバーグは自己肯定感（self-esteem）という言葉で用いられているものの中には、「good enough」（自己を受容することによって生じてくるもの）と「very good」（他者との比較から生じてくるもの）があると指摘している。そのような指摘をしつつ、ローゼンバーグ自身は「self-esteemとは自分の価値基準に照らして自分を受容し尊重することであり、他者と比較しての優越性や完全性は含まれない」という見解を示している。

このように自己肯定感（self-esteem）をとらえるならば、自己肯定感が育まれるためには、弱い部分や苦手な部分も含めて受けとめられることが必要である。優秀だから受けとめてもらえるということではない真の愛情をどれだけ受けているかということが非常に重要ということに他ならない。

これは叱ってはいけないという意味ではない。叱ったとしてもその後しっかりと受けとめる、愛情を注ぐということである。「叱られるような自分のことでも先生は僕のことが大好きなんだ」という安心感が重要という意味である。

それが大きく不足してしまうと、ローゼンバーグのいう後者の意味で用いられている「自己肯定感（self-esteem）」に頼らざるをえなくなる。他者との比較で優位であれば認められるということで支えられた「自己肯定感」は危い。他者よりも優位であると思っていなければ自分の精神が保てないからだ。自分が上にいるために他者を見下す必要が出てくる。

もしそのような人が病気になったり障害をもつことになったらどうなるのか？障害をもつてもその人らしく輝いている人たちはたくさんいる。そのようになれるのだろうか？

7. まとめ

「主体的な育ち」というのは、自分で悩み、考

え、不思議がり、問いを立てるといふ過程の中でおこなわれることであり、決められた方法で決められた正解に到達することで「育った」とされるものではない。子ども一人ひとりの「悩み具合」「わかり」を丁寧に読み取り、子どもが自分の「わかり」や「悩み具合」の特徴を自覚して自己を再構築していくための手伝いをおこなっていくことが「主体的な育ち」の援助であるとする。

子どもの「わかり」を読み取るためには、子どもに添おうとする姿勢とともに、保育者自身が悩み問いを立て、「わかった」という実体験が必要であろう。自らがわかろうとする人間であることが、わかろうとする子どもの援助ができるためには大変重要ということではないだろうか。



Ⅲ. 育英短期大学幼児教育研究所 平成28年度第2回リカレント講座 「子どもの主体的活動を生み出す読みあう活動」における内容とその考察 リカレント講座担当者 仲本 美央

1. 講座の目的と概要

本研究所は乳幼児期の保育現場における「子どもの主体的な育ち」の保障とその子どもの育ちを支える「保育者の本質的な役割」を長年にわたり探究している。そこで、本講座では、筆者が長い間、保育現場の保育者とともに取り組んできた絵

本や児童文学を「読みあう活動」をテーマとして、その活動からどのような子どもの主体的活動が生み出されるのか、その子どもたちの活動を支える保育者の役割とは何かについて、参加者が理解を深めることを目的として実施した。まず、参加者には聞きなれない言葉と考えられる「読みあう活動」とは何かを理解し、絵本を読みあうことが子どもの育ちにどのような役割があるのか、子どもは読みあうなかでどのような喜びを味わい、主体的活動を展開していくのか、それら一連の活動にどのような意味があるのかを実践事例をもとに具体的に考える機会をもった。その上で、その育ちを支える保育者の資質・役割とは何かについてグループワークも踏まえながら参加者と考え合った。

平成28年11月19日(土)13:00~15:00育英短期大学110教室において30名の保育士及び幼稚園教諭を迎えて実施した。

2. 読みあう活動とは

(1) 「読みあう活動」の定義

本講座においては、保育現場における絵本や児童文学を読む上で、「読みあう活動」とは、一般的な「読み聞かせ」という言葉の意味する活動と別の意味を示すというものではない。筆者は、絵本などを通して子どもと保育者または子ども同士が言葉、感情、表情、行動などを交わし合うことや楽しみながら読みあっている者同士が相互の働きかけによって感情や行動を共有していることを「読みあい(読みあう)」と定義している。さらに、その「読みあい(読みあう)」から読みあった者同士(子どもたちと保育者)が主体的に新たな活動へと発展させ、その活動が生活におけるあらゆる人・モノ・事との経験がつながることを「読みあう活動」と定義している。「読みあう活動」を展開する際の主体は子どもであるが、保育者自身も共に読みあう人として、子どもと絵本を味わい、子どもとともに活動を楽しむ人的環境であることが重要であることを教示した。

(2) 子どもが絵本と出会うとき

保育では、乳児期から絵本が活用されており、最初是一对一の関係で読みあう。この際に、子どもには自らを養育し、大切にしてくれる保育者が自分と向き合ってくれていると実感する喜びと心が揺さぶられる美しい言葉や絵、ストーリーと出会いよい文化に触れた喜びを味わうことができる。特に、絵本の「読みあい」は相手と視線や気持ちを共有することから、相手と会話の方向性を同じにすることができる。このことをジョイントアテンション（共同注意）というが、コミュニケーション力を育むことにもつながると言われている。絵本を読むことは乳児期にとって必要な人間関係の基礎づくりの場を生み出し、子どもの育ちを支えることになる。参加者は、普段自らが絵本を読んで聞かせるという一方的な活動なのではなく、双方向の関係で成り立っていることを認識した。その後、参加者一人ひとりが日常の保育場面を振り返って「読みあい」のエピソードをレポート用紙に記入し、グループごとに語りあった。どのエピソードもジョイントアテンションが成り立ち、子どもが絵本を通して保育者と共に過ごし、楽しいという心情になることでもっと読みあいたいという意欲を持ち、主体的に保育者の読む声を聴き、絵を目で追うなどの態度が育まれていることに理解を深めた。

(3) 「読みあい」から「読みあう活動」へ

子どもは絵本の読みあいから人と楽しみあうことに喜びを持つようになると、さらに本の内容に興味・関心を示すようになる。本の内容も子どもの成長・発達に伴い、日常生活にあるモノや出来事を楽しむものにストーリーが加わるようになる。このストーリーから子どもは、登場人物の気持ちや行動、出来事に想像世界を広げ、新たな楽しみを知るようになる。さらに、そのストーリーが子ども自身の経験・体験したことであったり、絵や玩具を通して表現できたりするものであれば、絵本の場面を再現したり、新たな表現へと発展させ

たりして遊ぶ喜びを得るようになる。

さらに、絵本を読みあった後の遊びは子どもの一人遊びから集団遊びへと発展し、話し合いながら仲間で想像したことを具現化していくのである。集団遊びの場合、その子ども一人ひとりの思いや考えを共有していくことが大切な過程である。絵本を読みあう活動では、その共有していく過程が生み出されやすいという特徴がある。その理由としては、①「読みあう活動」は同じ絵本を読みあった経験から得られるイメージだからこそ、互いに共有されやすいこと、②読みあっている間や読みあった後で発展する遊びのなかで共感・共有の機会が積み重ねられること、③絵本（児童文学）を読みあって楽しく想像したことだからこそ、友達との協同的遊びが生み出されやすいことにある。

参加者は、これら一連の読みあう活動が子どもの育ちに意義があるということを写真や映像を通して保育現場の実践事例から理解を深めた。

3. 読みあう活動における保育者の役割

読みあう活動によって、子どもたちの主体的活動を生み出すためには、その活動を支える保育者として以下の8つの役割が必要である。その保育者の役割を含めて読みあう活動の過程を図式化したものが図1である。

- (1) 子どもと一緒に絵本や児童文学を楽しむ人になる
- (2) 絵本の年間指導計画を立てる
- (3) 保育者の感性で絵本の世界へ誘う
- (4) 絵本や児童文学と環境をつなげる
- (5) 子どもの気づきや発見に共感する
- (6) 子どもの気づきや発見を他の子どもへつなげる
- (7) 子どもと共に想像世界を楽しみ、遊ぶ
- (8) 子どもの発達や状況に合った新たな絵本と合わせる

この8つの保育者の役割には、常に保育者の感性や資質、保育の質の向上をはかるための自己研鑽、目の前の子ども理解を深める必要性がある。まずは、保育者の役割の一つである子どもと一緒に絵本や児童文学を楽しむ人になるために、グループワークを行った。筆者が、日頃子どもたち

と楽しんでいると予想される数冊の絵本をグループごとに用意し、絵本の内容や絵の楽しみ方や絵本を作った時の作家や作画の思いを教示した。参加者は各自、絵本を手に取り絵本の楽しさや面白さを味わっている様子であった。

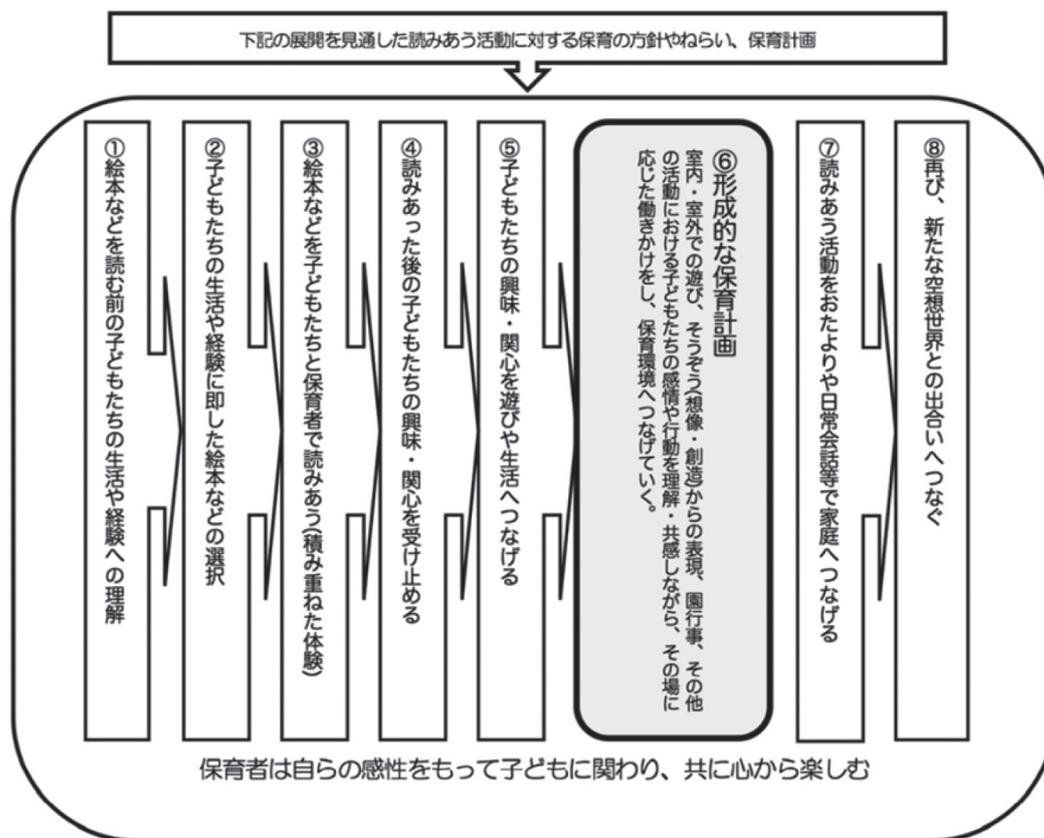


図1：読みあう活動の過程における保育者の役割

4. まとめ

前述したように、絵本や児童文学を読みあう活動は子どもが主体的に想像世界を楽しみながら、そのことを遊びへと発展させ、表現活動が広がっていくものである。筆者は保育現場で営まれる多くの読みあう活動を参観するなかで、子どもはそれら一連の活動を通して「生きていることに喜びを感じ」、「人の話を聞き」、「自らの気持ちや思いを伝え」、「人とともに考えあひ」、「ルールを守り」、「人・モノ・出来事に関心を寄せ」、「よい人間やモノとの関係を構築し」、「何事にも意欲的に

集中して取り組み」、「考える力が育ち、創造している」ことを実感した。これは人間が生きる力そのものなのではないだろうか。子どもの主体的活動が成り立っているからこそ、身についていく生きる力が育まれていると考える。

絵本はいまやどの保育現場でも活用される児童文化財である。そうであるからこそ、保育者はその役割として、「読みあひ」だけに留まるのではなく、「読みあう活動」へとつなげることで保育の質の向上を図っていくことが大切ではないだろうか。



IV. おわりに

保育の営みをエピソード記述で描く活動を通じて主体性の育ちについて研究を続けている鯨岡(2010)は、「保育の場は、子どもたち一人ひとりが、周囲から主体として受け止められ、主体として育っていく場である。そして保育は、それぞれが主体である保育者と保護者が協同して子どもを育てるという基本姿勢の下に営まれるものである」と提言し、「主体として育てる」保育、子どもの「心を育てる」保育の意義と必要性を論じている。

鯨岡はその中で、主体性の育ちの両義性についても指摘している。主体性の育ちというと、一般的に、子どもからの積極的興味、関心、行動する気持ちや力の育ちという側面が思い浮かぶが、主体性の育ちを考える際には、子ども側からの「一人の人間としての主体」を尊重するだけでなく、「他者とともに在る主体」という二つの側面を捉えていく必要がある。さらに、「能力や力の育ち」にともすると偏重しやすい近年の日本の保育界においては、子どもの主体としての「心の育ち」を具体的に保育目標として視野に入れることが大切であることも指摘している。つまり、「心の育ち」に目を向け、自分の思いを表現する、自分らしくある、自己肯定感・自信がつくといった「自己を表出する心」の育ちの側面と、相手の気持ちに気がつく・認める、周りと共に生きること

を喜ぶ、信頼感・許容する心を育むことが目標となる「周囲と共に生きる心」の育ちという、両面性、両義性を踏まえて保育の目標を立てる必要があると述べている。

また、鯨岡(2010)の提言には、保育者の主体性も重要な要素として組み込まれている。保育は保育者が主体として生きているからこそ成り立つものであり、「一歩先に主体として育った保育者が子どもを一個の主体として受け止め、自らの主体としての思いを返すなかで、子どもが一個の主体として育ってくる」と、一方的に保育者が子どもをリードするのではなく主体としての子どもと保育者が相互にかかわりながら保育は営まれていることにも言及している。

本研究所においても主体性の育ちをテーマに実践や研究を実施してきたが、鯨岡のいう、「一人の人間としての主体」、「他者とともにある主体」の両義性を捉え、その基盤となる心の育ちにも焦点をあて、さらに子どもと保育者との関係性の中で主体性を育む視点も重視した取り組みを継続してきているといえよう(柳他2014, 栗山他2015)。そして、今回の2つのリカレント講座の内容においても、「主体性の育ち」について、それぞれの実践、研究領域からの知見を論ずることを通して、保育者の基本姿勢を問う内容となっていた。保育者による子どもに添う姿勢や子どもとの双方向的なかかわりにより自己肯定感や共感が生まれ、そ

うした心の育ちに支えられた子どもが主体的に人・モノ・社会に広がる活動を展開していく原理や事例が示された。さらにリカレント講座内での講師と参加者との相互的なやり取りやワークは、参加保育者自らの姿勢や主体性についても再考する機会となっていた。本講座が、子どもの主体性の育みを支える保育者の支援となったのではないだろうか。

【引用文献】

- 鯨岡峻 (2010) 『保育・主体として育てる営み』
ミネルヴァ書房
- 渡辺弘・森田希一 (2001) 『「援助」する学校へー学びの援助活動としての教育実践ー』 川島書店、pp. 128

【参考文献】

- キャシー ハーシュ・パセック他 (2006) 『子ども遊びは魔法の授業』 アスペクト
- 鯨岡峻 (2015) 『保育の場で子どもの心をどのように育むかー「接面」での心の動きをエピソードに綴るー』 ミネルヴァ書房

倉橋惣三 (2008) 『育ての心〈上〉・〈下〉』 フレーベル館

栗山宣夫・柳晋・星野真由美・加藤啓治 (2015) 「子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割の探究Ⅱ」 育英短期大学幼児教育研究所紀要第13号

望月文代・金子仁・栗山宣夫 (2016) 「子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割の探究Ⅲ」 育英短期大学幼児教育研究所紀要第14号

仲本美央 (2015) 『絵本を読みあう活動のための保育者研修プログラムの開発』 ミネルヴァ書房

中村克樹監修 (2008) 『脳のしくみ 脳の解剖から心のしくみまで』 新星出版社

Rosenberg,M (1965) 『Society and adolescent self image』 Princeton University Press

高垣忠一郎 (2004) 『生きることと自己肯定感』 新日本出版社

柳晋・栗山宣夫・渡辺一洋・内田基美・佐塚公代・早川史郎・望月文代 (2014) 「子どもの主体的な育ちを支える保育者の本質的役割の探究Ⅰ」 育英短期大学幼児教育研究所紀要第12号