

遊びのイメージのずれをめぐるいざこざへの援助

青木 聡子

1. 問題と目的

拙論（青木，2022）でも述べた通り，幼児が友達との葛藤やいざこざを経験する中で人との関わり方を学んでいくためには，保育者による適切な指導が欠かせない。子どものけんかやいざこざへの対応については，複雑な価値の葛藤などが見られるため，対応を検討する際には，技術的合理性に基づくだけでなく，現場での行為についての省察の視点も求められる。そのため，ほとんどの学生が，けんかやいざこざを子どもの学びの機会として重要であると認識しているものの，現場での実践対応では戸惑う姿もあることが報告されている（以上，真鍋・水谷・本多，2020）。加えて，いざこざへの指導はその場限りの解決に留まるものではなく，その後の人間関係や人と関わる力の育ちを見通した長期的な視点をもって行われる必要がある（水津・松本，2015）ことから，学生にとっては援助が難しい場面の一つであるといえる。

保育者は，幼児に対し，一律な方法による遊びの指導を行うのではなく，一人一人の思いに応えるための深い理解を目指した上で援助を行う必要がある。そのためには，他者と共に過ごす園の生活の中で，幼児の遊んでいる多様な姿を知り，その多様な思いを理解しようとする姿勢が欠かせない（以上，村石，2019）。ところが，実習生は，各年齢にある子どもたちの人間関係の発達について，外側から見える言動への気付きはあるものの，子どもの意図するところや内面に気付くことは難しく，人間関係の発達援助のための保育者の実践を読み取ることはさらに難しい（石川，2018）。保育では，多種多様な活動が同時に展開されており，同じ活動に参加している時ですら，それぞれの子どもの経験している事柄が異なることも少なくないため，最初のうちは，視点を持つことすら難しかったとしても無理からぬことである。

田中・若田（2021）は，保育者の幼児理解に関する力量形成を図るには，養成段階から，理論的な学びと共に，実際の保育現場で特定の幼児を追って観察したり，一つの教材から学生の想像を広げたり，共通の題材をじっくりと議論したりする等して幼児理解を深めていくことが重要だとしている。そして，幼児がもどかしさや悔しさを感じたり，葛藤したりしている場面については，目の前の幼児と保育者や周囲の幼児等との関係性を多様な見方で捉え，幼児の内面の育ちや体験の意味を探ることが必要だという。

幼児を理解するにあたって，複数の教職員間で，それぞれの判断の根拠となっている考え方を突き合わせながら同じ幼児のよさを捉えたりして，より多面的に幼児を捉える工夫をすることは，保育の評価の妥当性や信頼性の確保にもつながる（文部科学省，2018）。学生の場合も，対人葛藤に関する事例を用いて保育の検討を行う際，協同学習をすることによって非認知能力の向上を意識した援助が生み出されやすくなること（柴崎，2023）や，実習や保育実践において異なる視点を有する他者との協同や対話が保育を豊かに見て捉えることにつながる（笠原・吉川・高杉，2016）ことが報告されている。

ただし，学生が初めての保育実習において経験したいざこざ場面のエピソードについて話し合うことは，自らの学びを意識化し，多様な考えに触れることで視野を広げることにつながる一方で，抽象的な結論に終始してしまうため，1つの事例を取り上げ，じっくりと考察したり，質問を投げかけたり，何度もエピソードを反芻する時間を設ける必要がある（以上，金元・福田，2014）。また，学生は，幼稚園で観察記録を取って考察したり，それに対して教員からコメントされたりすることにより，エピソードに対する自分の考えを深めたり，他の視点を持てるようになったり，批判的に推測したりすることができるようになることも報告されている（津々，2020）。これらを踏まえると，学生が視点を持てるような手掛かりを示した上で共通の動画を視聴し，コメントをされるだけでなく，他の学生の援助や幼児理解にコメントをする役割も担うことで，一つの事例を多角的に捉える力を養うことができると考えられる。

そこで，本研究では，多様な援助の仕方が挙げられると予想される，遊びのイメージのずれをめぐるい

ざござのエピソードの動画を視聴し、学生の対応やその背景にある幼児理解の特徴、および、グループワークによる保育検討のなかでの学びの深まりを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 研究協力者

本学の幼児教育関連科目のうち最初に履修する「幼児教育課程論 A」（旧「幼児教育学 A」）及び「幼児教育課程論 B」（旧「幼児教育学 B」）を履修し、研究協力への同意が得られた過去4年間の学生84名分のワークシートを分析対象とする。学生は、『幼稚園教育要領解説』（文部科学省、2018）、『幼児期から児童期への教育』（国立教育政策研究所教育課程研究センター、2005）、『幼児理解に基づいた評価平成31年3月』（文部科学省、2019）（2018年以前は『幼稚園教育指導資料第3集幼児理解と評価平成22年7月改訂』（文部科学省、2010））を用いて幼稚園教育の基本について学んだ上で、演習を行った。

2.2 倫理的配慮

学生に対して文書と口頭で研究の趣旨を説明し、協力を求めた。その際、個人名は伏せること、研究への協力は任意であり、授業等で利益・不利益が発生するものではないことを説明し、同意書をとった。

2.3 ワークシート記入の流れ

幼児一人一人の表情や言葉、動きなどから、幼児の思いや願いを捉え、幼児理解を深める教材として作られた新規採用教員研修用資料ビデオ（全5巻）『幼児理解に始まる保育シリーズ①3歳児の世界』（監修：文部科学省初等中等教育局幼児教育課／2010年／岩波映像）から「一人ひとりのこだわりにどこまでつきあうの？」を視聴し、ワークシートへの記入を求めた。DVDには、入園当初の3歳児と新任の保育者の姿が収録されている（解説なし）。解説がなく、会話や動きが周辺の環境と共に情報となる動画の場合、読み取りの視点を選択すること自体を学習する機会をもたらず（村石、2019）ことが期待できる。

学生はDVDを視聴後にワークシートに記入し、2～3名の小グループでの討議を行って互いのワークシートにコメントをつけた。その後、全体での意見の紹介や筆者による解説を行った。回収したワークシートには筆者もコメントをつけ、翌週、返却した。

エピソードの概要

1学期の3歳児クラス。年中組の先生に許可をとり、年中さんが作ったお神輿をかつぎ始めるマサタカとシリュウたちだが、マサタカは何か気に入らない様子で、あれこれと主張を始める。

2.4 ワークシートの項目（3項目）

ワークシートは、青木（2022）と同様に次の3項目から成る。なお、本研究の分析対象としたのは、「(2) 自分が行う援助とその理由」として挙げられた547文及び「(3) 一緒に話し合いをした学生へのコメント」158文である。

(1) エピソードの記録

マサタカ（マーくん）は、何にこだわり、何を主張しているのでしょうか。エピソード（※子どもの発話・表情・行動など）を記録してみましょう。

(2) 自分が行う援助とその理由

こんなとき、あなたが教師だったらどうしますか。どのような援助があれば納得できるのでしょうか。マサタカの気持ち、シリュウやまわりの幼児たちの気持ちを理解し、どのような援助が必要か考えてみましょう。

(3) 一緒に話し合いをした学生へのコメント

コメントを書く人は、相手のためになるようなメッセージを書くよう心がけましょう。「いいですね。」「同

じ考えです。」だけでは、お互いに思考は深まりません。教科書の内容をきちんと踏まえているかの確認はもちろんのこと、+ α のアイデアや、他の視点からの意見も、保育中に同僚に相談されたと思って考えてみましょう。

2.5 分析の手順

実習経験のない学生が、3 歳児の遊びのイメージのずれをめぐるいざこざをどのように捉え、保育者としてどんな援助が必要だと考えているのかを探るため、テキスト型データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアである KH Coder3 を用いて計量テキスト分析を行った。

まず、ワークシートの記述内容をテキストデータに変換し、形態素解析エンジンに ChaSen を指定して抽出語リストを作成した。次に、表記揺れを確認し、複数の表現が存在する語に対して表記ゆれ吸収のプラグインを用いて統一した（例えば、皆は「みんな」に、子、幼児、児童は「子ども」に、だめは「ダメ」に統一した）。そして、出現パターンの似通った語を線で結んだ共起ネットワーク図を作成した。なお、本研究のデータは、一つのワークシートに含まれる語の数が少なく、それぞれの語が一部のワークシートにしか含まれていないため、共起関係の絞り込みには Jaccard 係数を使用した（樋口, 2020, p.180）。

3. 結果と考察

(1) 3 歳児の遊びのイメージのずれをめぐるいざこざへの援助

表 1 は、出現回数 5 回以上の頻出語のリストである。最頻出の語は、事例の中心人物である「マサタカ」の 345 回で、いざこざの原因となった「お神輿」が 185 回、「子ども」が 143 回、マサタカや他の幼児の思いを受け止めようとする「聞く」(105 回)、「気持ち」(94 回)、「思う」(89 回)といったコミュニケーションに関する語がそれに続いた。これは、自分の思いを明確に伝えたり、相手の気持ちに気付いたりすることが難しい 3 歳児同士のいざこざへの介入であることを踏まえたものである（青木, 2022）と考えられる。

学生が、遊びのイメージのずれをめぐる 3 歳児のいざこざをどのように捉え、保育者としてどんな援助が必要だと考えているのか、共起ネットワークによって語と語の結びつきの強さを示したのが図 1 である。語の出現数が多いほどそれぞれの語を表す円が大きく、強い共起関係ほど濃い線で結ばれている。各線の上に表示されている数字は Jaccard 係数であり、大きいほど強い共起関係にあることを意味する（樋口, 2020, p.185）。以下では、同じグループに属することを意味するサブグラフ毎に考察を行う。同じサブグラフに属する語同士は、実線で結ばれている。なお、サブグラフの解釈を【】で示すこととする。

サブグラフ①は、お神輿を「肩」で「担ぐ」ことを主張している「マサタカ」を中心に描かれており、「保育者」として子ども達の「意見」や「話」を「聞く」ことや、お互いの「気持ち」を大切にしながらも「一緒」にするよう促すこと、何かが気に入らずに「ダメ」という「マサタカ」と早く「遊ぶ」ことを望んでいる他の子ども達の気持ちとを対比させつつ、実は「マサタカ」自身も「遊び」たいのだということにも触れていた。したがって、【遊びのイメージの確認とすり合わせ】を示しているといえる。初めての園生活が始まったばかりの頃は、不安の中で「安心」を求め、些細な共通点を軸に仲間づくりをしているときであり、その集団内でいざこざは生じにくい、幼稚園に馴染み安心を強く求めなくても暮らせるようになるにつれ、また、互いの違いや活動の意図や目的の違いがわかるような他者理解の発達と共にいざこざが生じ、集団は内部から揺るがされる。その揺らぎとの中で生じる「相互の違い」を認めたくえでのより正確な他者理解から「信頼」関係づくりに向かう可能性が生じる（以上、岩田, 2011）。遊びのイメージに、正解や誤りはない。自分の思いをうまく言葉にできないことも多い 3 歳児同士の思いを確認しながら代弁することは、自分の思いをわかってくれたという安心感を子どもに与えるのと同時に、どのように伝えればよいのかというモデルとなる。また、「信頼」志向の集団は、安心できる関係を強化したり、こうしなければならないというかたちで行動を拘束したり、ルールを定めて社会的不確実性をなくしたりすることで形成されず、自分と異なる多様な他者とぶつかりながらも、多様な存在として理解することが可能な場

から生まれてくる（岩田，2011）。したがって，学生が示した，安易に解決策を提案するのではなく，丁寧
に気持ちを確認し，受け止める関わりは，幼児の人と関わる力を育む援助と言えるだろう。

表1 援助についての出現語上位のリスト（出現回数5回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
マサタカ	345	年中	14	鈴	8
お神輿	185	理解	14	イメージ	7
子ども	143	話す	14	感じる	7
聞く	105	意見	13	嫌がる	7
気持ち	94	作る	13	行く	7
思う	89	進む	13	風	7
周り	75	ユラユラ	12	遊び方	7
担ぐ	75	気に入る	12	ルール	6
シリュウ	67	強い	12	一つ	6
伝える	65	見える	12	楽しむ	6
遊ぶ	59	動かす	12	決める	6
言う	52	遊べる	12	見付ける	6
他	52	ダメ	11	参加	6
揺らす	52	気	11	姿	6
楽しい	50	止まる	11	時間	6
保育	49	先頭	11	受け止める	6
自分	47	提案	11	知る	6
持つ	41	分かる	11	怒る	6
音	40	遊び	11	変える	6
一緒	34	一度	10	本物	6
肩	33	掛ける	10	優しい	6
運ぶ	28	言葉	10	理由	6
主張	26	最初	10	お互い	5
鳴らす	26	使う	10	お手本	5
見る	24	少し	10	ユウ	5
考える	22	場所	10	一番	5
早い	21	前	10	掛け声	5
納得	21	待つ	10	共有	5
止める	20	大切	10	行動	5
やり方	18	必要	10	持てる	5
見せる	18	落ち着く	10	借りる	5
出す	18	良い	10	手	5
様子	18	教える	9	出発	5
友達	17	乗せる	9	場合	5
話	17	わっしょい	8	正しい	5
嫌	16	ビデオ	8	説明	5
考え	16	思い通り	8	先	5
声	16	出る	8	促す	5
援助	15	心配	8		
壊れる	14	難しい	8		

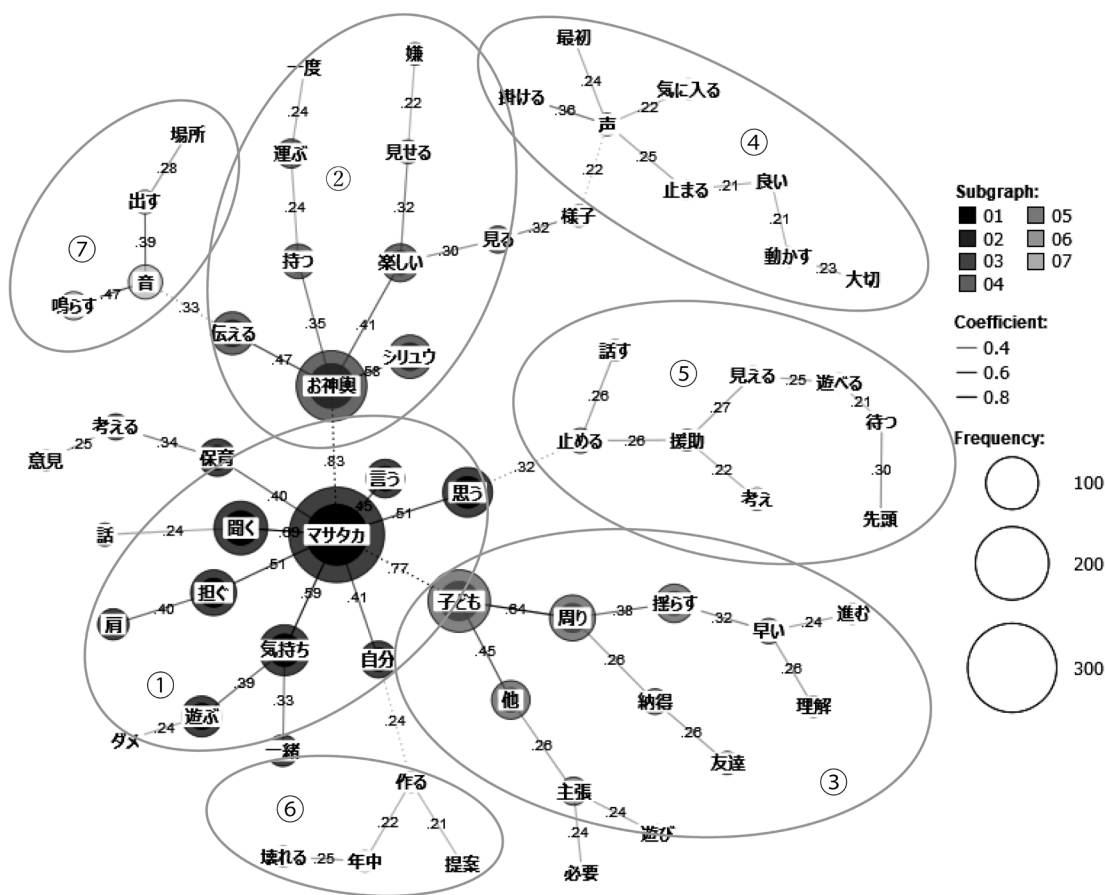


図1 3歳児のイメージのずれをめぐるいざこざへの援助に関する共起ネットワーク

サブグラフ②は、いざこざの原因となった「お神輿」を中心に描かれている。他の子どもと同様に「お神輿」で遊びたい「シリユウ」がマサタカの気持ちを受け止めようとしていることや、マサタカに何が「嫌」なのかを確認しつつ、みんなで「楽しく」遊べるよう、他の子どもが遊ぶ「様子」を「見」せたり、「一度」、 「お神輿」を担がずに「持」って「運ぶ」ことを試してみるなどが示されている。「一度」というところに、 試行錯誤しながらなんとかみんなでお神輿を楽しめるようにしたいという保育者としての願いが表れており、【みんなが楽しめる遊び方の模索】をする様子が示された。

サブグラフ③は、「他」の「周り」の「子ども」や「友達」が、お神輿を「揺ら」して「早」く「進」みたいと思っていることや、その子たちの「遊び」の時間を大切にするためにもマサタカの「主張」に耳を傾ける「必要」があると考えていること、マサタカが「遊び」を「理解」し、「納得」できることが大切だと考えていることが示されている。これは、【他の子どもの遊び方を理解し、納得できるようにするための援助】と言えるだろう。水津・松本（2015）によると、保育者は、いざこざへの介入の際に、幼児がいざこざを自分の感情だけでなく他者の感情も踏まえて捉え直すことによって、互いに納得できるように関わることを重視しており、納得できるまでの過程において、自分の行動を振り返る「時間」と保育者の温かい受容を感じる中で自分の非を素直に認めて気持ちに折り合いをつけられる「空間」を保障しているという。保育者の姿を介し、幼児が他者への温かい関心をもっていざこざに関わろうとする姿勢を学ぶ可能性がある（水津・松本，2015）ことも踏まえると、当事者同士が納得できる援助かどうかという視点を持つことができているといえる。

サブグラフ④は、遊び方が「気に入ら」ない様子のマサタカの「止ま」ってという求めに応じたり、「声」を「掛け」たりして、どうやって「動かす」のがよいか考えを共有できるようにするために「良い」と考えた

ことが示されているため、【気持ちの整理と考えの共有】とした。長谷川・井上（2021）は、幼児に対し、大人から相手の気持ちを想像させるような「共感的声掛け」を行ったグループでは、幼児全員がポジティブな感情を示したのに対し、大人からの要求に従うよう指示する「指示的声掛け」を行ったグループでは、向社会的行動をとった幼児がポジティブな感情を示さないことから、共感的声掛けが重要であることを報告している。まずは、マサタカの気持ちに寄り添おうとする学生の援助は、気持ちの切り替えやすさにもつながると考えられる。

サブグラフ⑤は、出発するお神輿に「待」ってと言うマサタカに応じて、動きを「止め」て「話」をし、お神輿を「先頭」で持って、みんなと一緒に「遊べる」ような「援助」が示されているため、【みんなと一緒に遊べるようにするための援助】とした。保育者は、幼稚園での3歳児の対人葛藤場面において、幼児の発達状況や課題、他者への影響、仲間関係等、様々なことに考慮して、葛藤状況に応じて柔軟に援助している（松原・本山，2019）が、学生の場合も、子ども達一人一人の遊び方へのこだわりの程度を踏まえた上で、お神輿で遊びたいみんなが楽しく一緒に遊べるようにするための援助を考えていることが示された。

サブグラフ⑥は、「年中」さんが作ったお神輿が、激しい動きで「壊れる」ことを心配するマサタカに対して、担ぎ方や自分達のお神輿を「作る」ことを「提案」しているため、【安心して遊べるようにするための提案】とした。この、マサタカのこだわりをわがままにとらえることなく、思いが実現できるような案を出して、共に遊びを作ろうとする姿勢からは、講義の中で学んだ、よりよい保育をつくり出すために必要な幼児理解の5つの視点のうち「幼児を肯定的に見る」「活動の意味を理解する」（文部科学省，2019）の2つを意識できていることがうかがえる。

サブグラフ⑦は、お神輿の鈴の「音」を「出」たり、「鳴ら」したりすることや、誰がどの「場所」を持つかということについてのマサタカやシリウたちの意見がまとめられているため、【どんな風に遊びたいかの確認】とした。これは、子どもたち一人一人の遊びのイメージを大切にすると共に、いずれは自分達で伝えられるようになっていって欲しいという願いの表れであると考えられる。

（2）グループワークによる保育検討のなかでの学び

表2は、動画視聴後に記録を取って個人で考察をした後に書いた、グループメンバーの援助へのコメントのなかで、出現回数5回以上だった頻出語のリストである。最頻出の語は、「思う」で、事例の中心人物である「マサタカ」や「子ども」が続いた。

表2 グループメンバーの援助へのコメントについての出現語上位のリスト

（出現回数5回以上）

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	101	伝える	13	主張	7
マサタカ	87	意見	12	担ぐ	7
子ども	38	感じる	11	理解	7
気持ち	36	自分	11	一緒	6
良い	30	援助	10	言う	6
聞く	25	遊ぶ	10	大事	6
考える	20	楽しい	8	納得	6
大切	18	気	8	遊べる	6
お神輿	17	見る	8	気付く	5
保育	17	難しい	8	見せる	5
周り	15	やり方	7	話	5
他	13	汲み取る	7		

学生が、グループワークの中で仲間の援助に対しどのようにコメントしたのか、共起ネットワークによって語と語の結びつきの強さを示したのが図2である。

サブグラフ①では、マサタカの気持ちを「保育」者が「汲み取る」ことや、マサタカが「周り」の「子ども」達と「一緒」に遊べるような「援助」への価値づけ、「大事」だということへの同意がなされており、

【援助で大事だと思うことの確認】が示されていた。

サブグラフ②には、マサタカの自己「主張」も大切にしつつ、「他」の子どもの「意見」も聞いて一緒に「遊べる」とよいと考えているが、具体的には保育者はどのようにすればよいのかが「気」になることが示され、そこにコメントを書いた学生からの提案はなかった。つまり、具体的な答えは自分も持ち合わせてはいないものの、【具体的な援助を知りたいと思う気持ち】が示されていた。

サブグラフ③には、「お神輿」を「担ぐ」姿を「見せる」案に同意する【自分と近い考えへの同意】が示された。

サブグラフ④には、自分にはない「考え」に触れて、幼児理解や援助の「難し」さを感じていたため【多様な考えに触れたことによる幼児理解や援助の難しさへの気づき】とした。

サブグラフ⑤には、マサタカの「話」を「聞く」ことや、子ども達が「楽しい」と思えるようにすることなど、保育において「大切」にしたいことへの同意がなされており、【保育の中で大切にしたいことの確認】が示されていた。

サブグラフ⑥には、みんなの音や動き、流れを「止め」てしまっているマサタカと他の子ども達との双方が「納得」でできるような援助をしたいという気持ちであることを意味する、【子ども達が納得できるような援助をしたいという気持ち】が示されていた。

サブグラフ⑦には、「マサタカ」の「気持ち」を受け止める援助を「良い」と「思う」とする、【子どもの気持ちを受け止めることへの賛同】が示されていた。

サブグラフ⑧には、周りの子ども達の様子を見て、マサタカの「考え方」が「変わる」のではないかとという見通しをもつ【子どもの育ちへの期待】が示されていた。

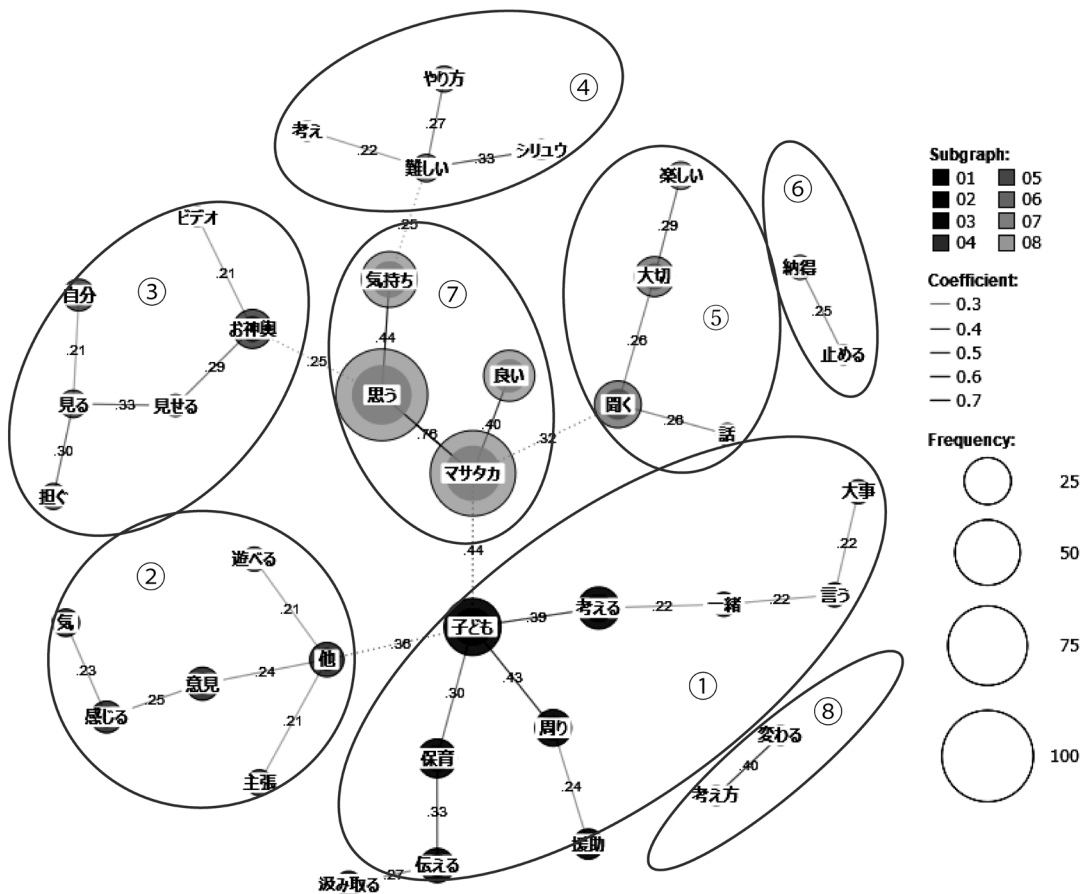


図2 グループメンバーの援助へのコメントに関する共起ネットワーク

以上のことから、学生は、グループワークによる保育検討を通じて、メンバーが考えた手立てや保育観が自分と近いことを知って安心したり、自分にはなかった考え方を知って保育の奥深さに気付いたりするといえる。グループワークを行うにあたっては、コメントをし合う中で得られた複眼的に保育を捉えようとする姿勢を持ち続けられるよう、適宜、フィードバックを行うことが必要だと考えられる。

4. 全体的考察と今後の課題

本研究では、3歳児の遊びのイメージのずれをめぐるいざござについてのエピソードを取り上げ、計量テキスト分析によって、学生の対応やその背景にある幼児理解の特徴を明らかにした。その結果、幼児教育について学び始めたばかりの学生であっても、幼児が【どんな風に遊びたいかの確認】をし、【安心して遊べるようにするための提案】をするよう心掛けていることが示された。そして、【他の子どもの遊び方を理解し、納得できるようにするための援助】や【気持ちの整理と考えの共有】、【みんなが楽しめる遊び方の模索】をしながら、【遊びのイメージの確認とすり合わせ】を行い、【みんなと一緒に遊べるようにするための援助】をしており、一人一人の幼児の思いや願いを大切にしようとする姿勢をもっていることが明らかとなった。

なお、本研究では、青木（2022）で見られたような、指導や教えるといった対応、保育者発のルール作りは見られなかった。これは、カブトムシという命ある物が原因となった青木（2022）の事例とは異なり、正解や誤りのない、遊びのイメージのずれが原因のいざござの事例であったためだと考えられる。

また、学生は、グループワークによる保育検討のなかで、【子どもの気持ちを受け止めることへの賛同】や【自分と近い考えへの同意】、【援助で大事だと思うことの確認】、【保育の中で大切にしたいことの確認】をすることによって、自身の援助に対する考え方に自信をもつことができるようになっていくことが示された。そして、【子ども達が納得できるような援助をしたいという気持ち】や援助を受けた【子どもの育ちへの期待】から、【具体的な援助を知りたいと思う気持ち】になったり、【多様な考えに触れたことによる幼児理解や援助の難しさへの気付き】を得たりすることが示された。

【具体的な援助を知りたいと思う気持ち】については、特に学生同士のグループワークでは答えがでないこともあることが予想されるが、教員による解説を加えることで、対応の引き出しを増やすことができると考えられる。また、【多様な考えに触れたことによる幼児理解や援助の難しさへの気付き】に対しては、保育を多角的に捉えることができるようになり始めた証拠であることを伝えと共、学生が、安心して教育実習や就職活動での保育職の選択に臨めるよう、手応えを感じられるような場面を作っていくたい。

本研究では、講義の中で学んだ、よりよい保育をつくり出すために必要な幼児理解の5つの視点のうち「幼児を肯定的に見る」「活動の意味を理解する」（文部科学省、2019）の2つを持っていることが確認できた。今後は、指導計画を立てる上で必要な「発達する姿を捉える」ことや「集団と個との関係を捉える」ことについても理解を深められるような授業の在り方について検討していきたい。

引用文献

- 青木聡子 (2022) 3歳児のいざござへの指導の在り方－生き物の扱いを教える方法に着目して 国士館人文学 (国士館大学文学部人文学会) 12, 15-24.
- 長谷川沙羅・井上久美子 (2021) 幼児の向社会的行動を促進する大人の関わり方に関する一考察 九州大学総合臨床心理研究 (九州大学大学院人間環境学府附属総合臨床心理センター) 12 7-12.
- 樋口耕一 2020 社会調査のための計量テキスト分析 [第2版]: 内容分析の継承と発展を目指して ナカニシヤ出版.
- 樋口耕一 KH Coder <https://khcoder.net/> (2021年10月12日アクセス)
- 石川洋子 (2018) 実習生の領域「人間関係」指導の理解 文教大学教育学部紀要 (文教大学) (52), 77-87.
- 岩田恵子 (2011) 幼稚園における仲間づくり―「安心」関係から「信頼」関係を築く道筋の探究― 保育学研究 49(2), 157-167, 2011.
- 金元あゆみ・福田真奈 (2014) 子どもに寄り添う保育者の養成に向けて: 保育学生によるいざござ場面エピソードから

- 子ども教育研究：子ども教育学会紀要（相模女子大学）(6), 21-26.
- 笠原正洋・吉川寿美・高杉美稚子 (2016) 保育内容「人間関係」の授業において子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要（中村学園大学・中村学園大学短期大学部）(48), 205-217.
- 真鍋顕久・水谷亜由美・本多恭子 (2020) 子どものけんかやいざこざ場面における学生のかかわりー幼児期の人間関係の発達に着目したアンケート調査を通してー岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要（岐阜聖徳学園大学）(19), 207-214.
- 松原未季・本山方子 (2019) 幼稚園3歳児の対人葛藤場面における教師の援助 次世代教員養成センター研究紀要（奈良教育大学次世代教員養成センター）(5), 165-174.
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説 フレーベル館.
- 文部科学省 (2019) 幼児理解に基づいた評価平成31年3月 チャイルド本社.
- 村石理恵子 (2019) 幼児理解につながる授業の検討：領域「人間関係」を視点にして 東京女子体育大学東京女子体育短期大学紀要（東京女子体育大学東京女子体育短期大学）(54), 67-77.
- 柴崎美和 (2023) 幼児の非認知能力を育むー協同学習による発達理解と援助理解ー 新見公立大学紀要（新見公立大学）44, 21-29.
- 水津幸恵・松本博雄 (2015) 幼児間のいざこざにおける保育者の介介入行動ー気持ちを和ませる介介入行動に着目してー 保育学研究, 53(3), 273-283.
- 田中修敬・若田美香 (2021) 保育内容「人間関係」に関わる保育者の幼児理解と力量形成 就実論叢（就実大学, 就実短期大学）(50), 45-62.
- 津々清美 (2020) 保育者養成校の学生における幼稚園での観察を通した学び：幼児の子ども同士のかかわりや保育者とのかかわりに注目して 美作大学・美作大学短期大学部紀要（美作大学）(65), 85-94.

謝辞 調査にご協力くださいました学生の皆さまに、深く感謝申し上げます。