

学びにつながる保育環境に関する一考察 — 2歳児における保育実践を通して —

倉 畑 萌¹⁾

A Study of Nursing Environment that is Connected to Learn : Through Child-care Practices of 2 Years olds

Moe KURAHATA

1. 研究の目的

子ども達は、日々様々な環境と関わる中で成長していく。そのため、子どもがどのような環境と関わりを持つのか、また子ども達が意欲的になるのはどのような環境なのかを考え構成していくことが必要である。本研究では、2歳児保育の実践事例から環境を通しての子ども達の学び、また子ども達の学ぶ意欲について考えていくこととする。

保育所保育指針においてもこの環境の重要性は謳われている。子どもが環境と関わる中で学んでいくための方法の一つとして、プロジェクト活動が挙げられる。田中・橋本(2012)によると、プロジェクト活動とは問題解決(課題達成)を中心にすえた、主に子ども達自身が行う専心的かつ反省的活動であるという。近年イタリアのレッジョ・エミリアアプローチが注目されており、その特徴の一つがプロジェクトである。森(2013)によるとレッジョ・エミリアにおけるプロジェクトは教職員が毎日の子ども観察を土台に、子どもの考えや発想を引き出し、ともに探求し広げ深める営みであるという。そのため、初めから活動とねらいが決まっている指導計画案により子どもが動かされることはなく、一般のプロジェクトのようにいつ始まり終わるのかの決まりがないものであるという。倉橋(1976)も、誘導保育を取り上げ、主題の誘導力によって生活が次々と生み出される中で外へと発展していくことと内へと細くなっていくという2つの方向性があるとしている。プロジェクトを行っていく際には、子どもが

積極的に環境と関わる中での発見や驚きなどに保育者が敏感に気づき、子どもの意図や思いを読み取っていく必要があると言える。

津守(1980)によれば、子どもの心の動きを、表現された行動を通して、いかに読み取るかという課題が保育者に課せられているという。また、秋田(2000)は、保育者がどのように子どもの興味を見とり、見通しを持つかが、子どもの活動の生成を方向付けるとしている。子どもの発見に対して保育者がいかに気づき、働きかけをしていくかによって子どもの学びも変わってくるのである。また、森川・新井・後藤(2005、2007)、森川・後藤・北野・荒井(2008)では、それぞれ風・水・光と子どもが関わる中での気づきから保育が展開されていく保育実践を行っている。そして、「気づき」は子どもが学ぼうとする姿であり、保育者の役割は子どもが学ぼうとする興味や関心を喚起させることであるとしている。大宮(2018)は、プロジェクト活動の中での保育者の役割について信じて待つ「見守り」と適切な援助、少しだけヒントを出す「介入」するバランスには経験と技術、感性が必要であるとしている。子ども自身が気づき、その「気づき」に保育者が気づいて保育を展開させていくという流れがあることによって保育は深まり子どもの学びにつながっていくものと言える。さらに大宮(2018)では、プロジェクト活動の基礎は0歳児からの信頼感による応答的関わりであるとしているように、乳児期からの保育者との応答的な関わりによって子ども達の主体的に環境と関わる力が培われていくと考えられる。

1) 短期大学部幼児教育学科

子どもの学びの中でも「協同的な学び」が保育のテーマとなっている。国立教育政策研究所教育課程研究センターによる『幼児期から児童期への教育』(2005)では、幼稚園における幼児の発達を3つの時期に分けており、その3つ目を幼児同士の人間関係が深まり互いに学び合い、大きな目標に向けて共に協力していくことが可能である時期としている。3つの時期のうちこの時期の協同的な学びが小学校に引き継がれ、小学校における学びの基礎に該当するとしている。無藤(2013)は子どもたち同士がある方向に向けて協働できるようになることが、学習するということに向けての始まりとしている。そして、斎藤・無藤(2009)が、保育者の関わりとその役割の多様性の中で活動の目的と手段の相互作用性が維持され子どもの協同への主体的関わりが実現していると述べているように協同的な学びにおける保育者の関わりの重要性が示されている。この協同的な学びは主に5歳児が対象となっているが、乳児期からの学びが基礎となっていると考える。3歳未満児も保育者との応答的な関わりの中で積極的に環境と関わり学んでいくことができる。

本実践では3歳未満児に焦点をあてることによって、乳幼児期における協同的な学びの土台を作り上げることの重要性を問うことを目的としている。そして、2歳児におけるモノとの対話の中でも植物との対話の中で生まれた子ども達自身の発見に目を向け、その発見を可視化する方法としてアート(本実践では製作活動)を用いながら子どもの学びにつなげていこうとしたものである。保育の環境としては植物だけではなく、人的環境としての保育者や他児の存在が子どもの学びにどのような影響を与えているのかも明確にしておくことによって、保育における人的環境の意味についても改めて論ずることとする。

2. 方法

対象：W保育園の2歳児クラス(男児8名)

実践期間：2016年5月～8月までの約3か月

分析方法：筆者も保育者として実践に参加した。カメラを用いながら活動の様子を撮影し、活動の様子をメモとともに記録した。保育記録から子どもたちの学びについて検討し分析を行うこととする。

3. 実践事例

プロジェクトのテーマ：植物との対話

【この実践に至るまでの背景】

4月には、散歩の中で植物と触れてきた。「何のお花かな」と咲いている花に興味を持つだけでなく、カラスノエンドウの種を「お豆だ」と喜んで収穫したりタンポポの綿毛を飛ばしたりと花以外の物にも関心を抱いていた。また、保育室内でもタンポポの花を摘んだままにせず、水につけて飾っておくことでだんだんと綿毛になっていく様子を日々観察してきた。花が咲いた後の変化に気づき、種にも関心を持っていたことから今度は種からの成長に触れる機会を持ちたいと考え、今回の実践に至った。その中で、季節を感じながら植物が成長していく過程の理解、育てることの喜びを感じてもらいたいという願いの中でヒマワリの栽培を進めていくことにした。

事例Ⅰ「土とのふれあい」

種まきの前に、まずは土に触れその感触を楽しむ活動を行った。レジャーシートの上に土を置き土の感触を手や足で感じた。足で踏むと「つめたい」と言い温度に気づく子や「サラサラ」と土の感触に気づく子の姿があった。

事例Ⅱ「ヒマワリの種」

子ども達に種を見せてから種に触れる時間を設けた。「黒と白だね」と色に注目するだけでなく、においを嗅いでみた子は「におくないね」と言う。また、手の平に乗せた種を指で押さえながら「ぺったんこ～」と言っている子がいた。それを見て、両手を使って種をつぶそうとする子が出てきた。そして、「ん～かーたーいー」と種の硬さに注目する言葉が出た。その言葉を聞き、保育者が「硬いね、中どうなってるか見てみようか」と割って見せた。すると「白いのできた!」「なんだこれ」と不思議そうに白い実を見たり触ったりしていた。

【考察】

これまでも、保育の中では様々なモノに実際に触れてみることやにおいを嗅ぐということを繰り返し行ってきた。また、この実践の前には、「色」に着目した活動を行ってきた。その経験から子どもたちは自然と色について発言したり、においを嗅いでみるという行動が見られたのである。これは、日々の保育の活動が子ども達の学びになっているからこそその行動と言えるだろう。石崎・高柳・岩渕・五十嵐・前原・船橋・三甘・上松（2004）では、幼児の科学する心の育ちに着眼しており、科学する心の芽生えにおいて、子ども達が実際に手に触れたり肌で感じ取る環境の大切さを述べている。本実践でも、実際に土や種を五感で感じることによって、自ら発見していく力や積極的に環境と関わりたいと思う心を育てていくことができたと考える。その中でも子どもの「かたい」という硬さへの新しい気づきを保育者が受け取り、種の中身を調べるとのことへとつなげていったことは保育者の役割として大きな意味を持つといえる。子ども達からは中身についての疑問は出てこなかったが、保育者の働きかけにより、種を割って中身を探るといった新しい発見へとつながっていったことは確かである。

事例Ⅲ 「種まき」

種まきは、保育者がまずはプランターの土に①指で穴をあけ②種を入れて③土をかけるという流れを見せると「穴をあけて」と言いながら保育者と同じように言いながら種まきをしていた。土をかける際、保育者が「種さんにおふとんかけてあげようね」と言いながら土をかぶせていたのを聞き、「おやすみなさい」と言いながらやさしくトントンと土をなでる子がいた。そして、「もうおはようって出てくる？」と聞く子もいた。子どもには花の名前を伝えることなく、種のイラストをプランターに貼っておいた。

製作活動①：土を描く

種まきの際に使用した土を実際に子ども達の前に置き、茶色の絵の具と比較する。「同じかな？」と保育者が尋ねると、「ちが〜う」という反応が。そこで、保育者が黒色の絵の具を少し入れて混ぜてい

く。黒を増やすたびに子ども達に「どう？」と確認してくと、「いっしょになった！」という声。子ども達と一緒に作った土色を紙に筆で塗っていく。塗り進めていくうちに「手もやっぴい（手で塗ってもいい）？」とA君からのリクエストがあった。そこで最後は全員で手を使って土を完成させた。

製作活動②：種を描く

本物のヒマワリの種と保育者が外枠を描いておいた種とを見比べる。そして、色を再度確認し、黒色を塗っていく。出来上がった種を先日作った土の中に蒔いてみる（事前に土の絵を種まきができるように加工しておいた）。「お外で土使ったとき何したかな？」と保育者が尋ねると「（土の）お布団掛けてあげた」という声。種まきした時のことを覚えており、そのことを思い出しながら、絵でも種まきをした。

【考察】

保育者が種まきの際に、「土」を「布団」と表現したことで、子ども達の種まきへの興味が一段と強まったといえる。また、「もうおはようって出てくる？」という言葉にはどうなるのか早く知りたいという期待が含まれていると考える。植物の成長には時間がかかること、初めから地面に生えているわけではないことを実感することができることから今回の実践を行う意義があると感じた瞬間でもあった。

また、製作活動の中では、絵の具というモノに触れながら体いっぱいを感じる中で活動を行うことができた。種まきという体験を製作活動の中でも再び行うことによって、自分達の体験を振り返ることにつながり、この後どうなるかという期待をふくらませることにもつながっていくと考える。また、保育者側の仕掛けとして種から育てるにあたって土の上だけでなく、土の下にも着眼してほしいという思いから実際の種まきが作品の中でもできるように加工したことが挙げられる。この加工によって、子ども達はよりリアルに作品の中でも種まきを体験し、自分の行動を振り返ることができていた。描くことを到達点とせず、作品でも変化が見られるようにすることで学びが深まると考える。今回の実践では、子どもから何の種であるのかという疑問が聞かれなかったこともあり何の種なのかを知らせることなく子ども達と一緒に種の成長を見守っていくことにし

た。種そのものへの興味はあるものの、その種が変化するということの理解はしていない。そのため、種からの変化を実際に見ること自体が子ども達の学びになるといえる。

事例Ⅳ「種はどこへ行ったのか」

種まきから一週間経ったころ、ヒマワリの芽が出てきたため、子ども達と一緒に観察をしに行く。「何かでてきた」「葉っぱ小さいね」と顔を近づけて観察する子ども達。A君は、種まきのことを覚えていたようで「おはようしてくれたんだね」と言い、B君は「よしよし」と言いながら人差し指で芽をなでる。C君は種が芽にくっついているのに気づき「帽子みたいね」と言った。そして、両手を頭にのせ、「帽子!」と。保育者が「本当だ、帽子みたいだね」と言うと周りの子たちも「帽子」と同じように両手を頭にのせてみんなで芽に被さった種を表現していた。

事例Ⅴ「大きくなった葉っぱ」

さらに一週間後ヒマワリの観察に向かった。双葉が大きくなり、葉が開いているのを見て「こうやってー、ぱかってなってるね」と両手を使って葉の開きを表現したC君。それを見てD君も「2つぱか〜」と両手を開いてみせた。手と葉を見比べながら、「1・2。2つ」と数に言及する姿も見られた。

製作活動③：双葉を描く

本物の双葉と見比べながら色を塗っていく。青と黄色を使いながら、子ども自身が色を混ぜていき子どもが双葉と同じ色だと納得するまで色づくりをする。それから、外枠のみ事前に保育者が描いておいた双葉に色を塗っていく。そのあとは、種がなくなって土から葉っぱが出てきたことを絵でも表現するために、子ども自身で葉を貼り付けた。また、プランターから一本根ごと保育者が引き抜き、土の下はどうなっているかも確認した。白色の根があること、茎の下の方が赤色になっているものがあることに気づいたため絵にも根と赤い茎を付け加えた。(図1)

【考察】

一週間前の種まきの際に布団(土)を掛けたということを記憶しており、「おはようってしてくれた」と表現していた。これは子どもの中で種まきからのつながりを実感していることの証と言えるだろう。保育者の言葉の掛け方ひとつで子どもの中のモノとの関わり方が変わってくる。本実践の場合は、子どもがより環境に関わりやすくなるための手助けとなる声掛けであった。子どもと一緒に自然に関わり楽しむ中で、子どもの発見を助長する働きかけをしていくことが大切であるといえる。

2歳児は語彙数が増えてはいるものの、自分の思いをうまく言葉で表現できないことも多い。そのような中で子ども達は、植物との関わりの中での発見を自らの体を使って表現していた。この行動を保育者が受け止めたことによって周りにいた子ども全員が模倣した。個の表現が全体へと共有されたことによって一体感が生まれ、表現することの楽しさを感じることができただけでなくみんなの学びにもつながったと考えられる。また、身体だけでなく数で葉を表現することも行っていた。それぞれの子どもが様々な方法で自然に触れそれを表現しようとしている姿を保育者は見逃すことなく受け止め、その表現を支えていく必要があると考える。

製作活動では、色づくりを重視して活動を行っていった。単色の緑を使用するのではなく、青・黄色を混ぜていく中で、子ども自身が葉と同じ色だと思う色を作っていく。「ちょっと違うな」と言っただけの色を加えていく姿は葉の色を作り出していくことへの探求心が感じられる。また、本物と見比べながら色を作っていくことで、色の認識や理解も深まり様々なモノと触れ合う中で色の多様性に気づききっかけになると考える。今はまだ保育者が2色を提示して色づくりを行っているがこうした経験を繰り返していくことによって自ら色を作り出していく力につながっていくと考える。さらに、土の下の植物の様子ということで根にも着目して観察と製作を行っている。これは目に見えない部分への気づきを促すための保育者の仕掛けである。こうした学びのきっかけを保育者が与えることによって、注意深く物事を見る力の基礎になると考える。

事例Ⅵ-1 「葉の違いを発見」

翌週、ヒマワリの本葉が出てきたため観察しに行った。「こっちとこっちとこちに葉っぱあるよ」「いーっぱいできたね」と指で葉を指しながら葉が増えたことに気づく姿が見られた。また、「1・2・3・4」と数を数える姿もあった。さらに、「ギザギザ葉っぱだ」と双葉と本葉とでは形が違うことに気づく子もあり、2種類の葉を触りながらその形の違いを確認していた。

事例Ⅵ-2 「葉の違いを発見」

さらに一週間すぎると茎が伸びていた。C君は「こっちのが大きいね」と隣の葉と見比べながら大きさの違いに注目していた。B君は本葉を触りながら「フワフワよ」と葉の感触を感じていた。また、D君は上から葉を眺めながら、「ちっちゃいのもある」と言っていた。上の方にある本葉だけでなく奥の方に見える双葉の存在も確認していた。

事例Ⅶ 「葉脈の発見」

本葉を見せながら、形を確認するとやはり「ギザギザ葉っぱ」という答えが返ってくる。そこで、「よーく葉っぱを見てごらん」と保育者が働きかけると、「あ、線がある」と葉脈の存在に気づいた子がいた。すると、まわりの子も葉に顔を近づけて葉脈を探していた。

製作活動④：本葉を描く

子どもが発見したギザギザ葉っぱを作っていく。実際の葉っぱを見ながら、もう一度葉の形や葉脈を

子どもと一緒に確認する。製作では、外枠をこれまでと同様に保育者が描いておき、そこに薄く葉脈を鉛筆で描いておいた。葉の葉脈を子ども自身がクレヨンでなぞっていく。「みどりくん通りまーす」と言いながら線を描く姿が見られた。その上から、絵の具で色塗りをしていく。ここでも今までと同様に子ども自身が色の微調整を行う。完成した葉を今までの作品に付け足した。絵でも茎は伸び、葉が増えた。

【考察】

植物の外見が変化したことだけでなく、実際に触れる中で形や感触の違いに気づく姿が見られた。また、葉の大きさを比較したり、数を数えるなど子ども達自身でヒマワリの感じ方をどんどん見つけていっていた。五感を使って葉を感じ自分のものにしていく様子がうかがえる。事例Ⅵにおいて、保育者は「本当だね」「大きいね」など子どもの発言に同意するに留まり、多くを語らないようにしていた。森川ら（2008）でも、子どもが主体的に活動している際に保育者が多く言葉を掛けることによって活動が中断しかねないとしている。1か月に渡る活動の中で子ども達自身が自ら植物と関わりの中で考え、学ぼうという姿勢へと変化していった。こうした子どもの変化に気づき関わり方を変えていくことも保育者の働きかけとしては必要なことであると考える。

製作活動の中では、実際のヒマワリの成長とともに、作品でも変化させていった。たくさん葉が増えたことを子ども自身が葉を貼り付けていく中で再び実感することができていた。葉脈に関しては、保育者からの働きかけによって気づきが生まれた。全体の観察の中では見つからなかったことも、葉のみを取り出して観察していくことで新しい発見があることもある。秋田（2000）の体験の中で次の気づきへ

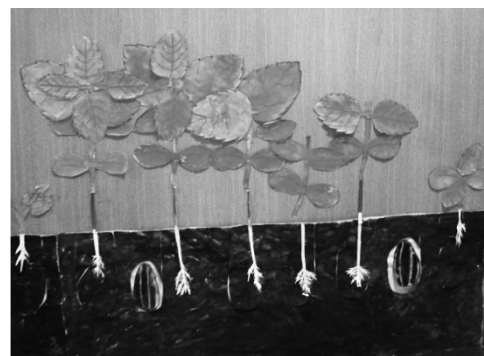


図1 左：ベランダのヒマワリ

右：表現としてのヒマワリ

と急がせようと働きかけたことを反省している場面がある。保育者の意図と子どもの気づきとが一致するとは限らないが、保育者が気づきの方向性を形づけてしまうことによって、子どもの主体的な学びは損なわれてしまう。事例Ⅶでも葉脈への気づきのみであったが、もしかしたら表と裏の色の違いや質感の違いにも気づくことがあるかもしれない。しかし、子どもがどんなことに関心を持ち、どんなことに気づいていくかを見守る姿勢も保育者には必要なのである。

事例Ⅷ 「花が咲いている」

ヒマワリの生育があまり良くなかったこともありベランダに出てもヒマワリではなく実のなっているトマトや花が咲いている朝顔に注意が向くようになっていった。そのため、この活動も終わりだと思っていたが、ベランダで水遊びをしているときに「あ、お花咲いている」と花が咲いていることに気づいた子がいた。そのため、みんなでヒマワリに近づき観察を始めた。そこから、「黄色のお花だね」と色に注目したり茎の長さに注目し、「こっちの方が大きい（高い）ね」と花の先端に腕を伸ばす子ども達などが次々に発見をしていった。まだつぼみの状態のヒマワリを見て「もうすぐ咲く？」と期待する声やまだ緑色の状態の花びらを触ってつぼみの中をのぞく姿が見られ再びヒマワリに関心を示すようになっていった。

製作活動⑤：ヒマワリの花の製作

ヒマワリの花を見ながら、どんな風に花びらががついているかを確認する。それから、花びらを一枚ずつ紙皿に貼り付けていく。また、ヒマワリの花の中心がどんな色になっているかを確認する。それから、本物と見比べながら丸く切られた茶色の画用紙に模様をクレヨンで描いていく。ヒマワリの花を作成した後は、今まで茎と葉のみであった作品に花を咲かせた。(図2)

【考察】

保育者としてはヒマワリの花が咲くまで活動を継続したという思いがあった。しかし、実際の子供達は大きな変化のないヒマワリよりも実がなってい

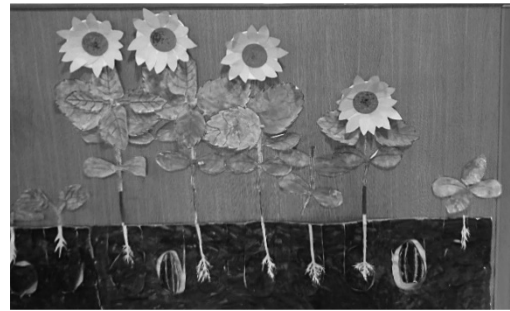


図2 表現としてのヒマワリの花

るトマトなどに関心を寄せていた。このことも「実」というものに興味をもち、見たり触れたり食したりすることでそれぞれの学びがあったため、保育者は子ども達とこの活動の行方を見守っていた。ようやく花が咲いたことによって、再び子ども達のヒマワリへ注意が向いた。それを見逃すことなく、保育者がヒマワリの観察を行うことへとつなげていった。ここでようやく今まで育ててきた種がヒマワリだったことに子ども達は気づくのである。しかし花の名前は決して重要なことではなく、つぼみの中はどうなっているのかということに関心を向け実際に探る姿や同じ種類の物でも成長に違いがあることに気づく姿などが見られたことに意味があった。活動としては、花が咲いたことによって終わりとなったが「ヒマワリ」に対する子ども達の興味を持続させることだけにとらわれず柔軟に対応していくことも必要であると感じている。

4. 総合考察

約3カ月の活動の中で、子ども達は様々な発見をしてきた。単に植物の観察をするだけでなく、作品として残していく中で、現実と一致させ子ども達の中でのヒマワリへの意識が高まるような保育を実践してきた。

2歳児ということで、前半の活動の中では保育者がリードしていくことが多く、保育者の言葉掛けが子どもの気づきや学びに強く結びついていった。もちろん保育者の働き掛けも子どもの学びにとって必要なことではある。子ども同士の話し合いというのは2歳児では難しく人との対話は保育者とのやりとりが主になってくるため、保育者の言葉や行動が2歳児の学びにより大きな影響を与える。年齢に合った

言葉の掛け方、促し方を保育者がしていく必要があるといえる。しかしながら、2歳児なりに表現をしていた場面もあり、その部分をもっと大切にすることもできたように思う。例えば、今回の実践の中でも双葉の様子を体で表現することはあったが、この表現を生かして保育を展開させ子どもの学びとしてつなげていくこともできたと考える。佐木（2015）によれば、保育者は子どもの興味や関心を常に読み取り、それに応じて環境を工夫し変容させていく感性和柔軟性が必要であるという。描くということにとられることなく植物を表現することを深めていくことによってそれぞれの子どもが作り出す世界が広がっていくと考えられる。今回の実践では後半になってくると、子ども自身が次々と自ら発見していく姿は増えてきた。植物に興味を持ち、自ら関わろうとする姿勢が子ども自身の発見へとつながっていたといえる。大宮（2018）が、子どもの好奇心・探求心の土台を築くのは乳児期の愛着、信頼関係であるとしているように、日頃からの保育者との安定した関係を築いていくことが子ども達の積極的に環境と関わっていく姿勢へとつながっていく。本実践でも徐々に子ども達の発見が深まっていったことから、進級してまもない時期の実践であったため子どもと保育者の信頼関係の形成とともに子ども達が自由に表現し、探索できるようになっていったという見方もできるだろう。

加藤・秋山（2005）の5歳児における協同的な学びの実践において、子ども達が主体的に学びながらそれを情報としてクラス全体で共有する学びの形を報告している。本実践においても、全ての子どもが同じように積極的に環境と関わり同じような学びをしていたわけではない。しかし、ある子どもが発見したことを見聞きして真似する子どもの姿があった。5歳児のように子ども同士が話し合うことはなくても、仲間の姿を見て真似をすることで学びを共有するということにつながっていったのである。仲間の姿を見て自分もやってみようと思ったりイメージを共有することも学びであり、共に学ぶ意味があるといえる。

実践を進めている中で子どもの興味が別の物へと変わっていったことから、ヒマワリの活動も終わりになると思われたが、花が咲いたことによって再び興味を持ち始めた。成長が早い植物にすることで興

味が持続し、成長の実感を得やすいという利点はある。しかし、今回ヒマワリにしたことで季節の花として実感するだけでなく、ゆっくりと成長していく植物と一緒にじっくりとその過程に向き合うことできたと感じている。

自然と直接触れ合う中での子どもの気づきを目に見える形にすることで、子どもがその学びを確認することができると考え、本実践では製作活動を並行して行ってきた。実際、子ども達が毎日通る廊下に作品を展示してあったため、散歩に行く際に「（種に土をかけて）おやすみしたね」「ギザギザ葉っぱあったね」とこれまでの活動や発見を振り返る声が聞かれた。また、作って終わるのではなく、作品自体も変化させていくことによって、植物の成長を改めて実感する手助けになったと考えられる。この後どうなるかという想像すること、また自分の経験から発見したことを描く中で結びつけていくことで子どもたちの学びも深まっていく。展示することで完成とするのではなく、作品が活動と学びとを確認するツールとして機能したことが本実践の意義と言えるだろう。

本実践では活動とともに製作を通した3歳未満児の学びについてとらえてきた。今後は製作以外の形で子ども達の学びを表現する実践を通して、3歳未満児の協同的な学びについて議論をしていきたい。

引用文献

- 秋田喜代美（2000）. 知をそだてる保育—遊びで育つ子どものかしこさ ひかりのくに
- 石崎忠利・高柳恭子・岩渕千鶴子・五十嵐市郎・前原由紀・船橋さやか・三甘恭江・上松麻子（2004）. 幼児の科学する心の育ちを大切にしたい保育 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要, 27, 353-363.
- 加藤繁美・秋山麻実・茨城大学教育学部附属幼稚園（2005）. 5歳児の協同的学びと対話的保育 ひとなる書房
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2005）. 幼児期から児童期への教育 ひかりのくに
- 厚生労働省（2017）. 「保育所保育指針」
- 倉橋惣三（1976）. 幼稚園真諦 フレーベル館

- 森 眞理 (2013). レッジョ・エミリアからのおくりもの～子どもが真ん中にある乳幼児教育～フレール館
- 森川 紅・荒井まこよ・後藤和佳子 (2003). 子どもの気づきを生かす保育の一考察―風を感じた遊びから―, 姫路日ノ本短期大学「研究紀要」, **30**, 1-20.
- 森川 紅・荒井まこよ・後藤和佳子 (2007). 子どもの気づきを生かす保育の一考察―水の不思議を感じた遊びから― 幼年児童教育研究, **19**, 67-79.
- 森川 紅・後藤和佳子・北野和子・荒井まこよ (2008). 子どもの「気づき」を生かす保育の一考察Ⅲ―光の不思議を感じた遊びから― 姫路日ノ本短期大学「研究紀要」, **32**, 27-57.
- 無藤 隆 (2013). 幼児教育のデザイン 保育の生態学 東京大学出版会
- 大宮摂子 (2018). 保育内容「環境」におけるプロジェクト活動 愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部編, **8**, 28-43.
- 斎藤久美子・無藤 隆 (2009). 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析―保育者の支援を中心に― 湘北紀要, **30**, 1-13.
- 佐木みどり (2015). 子どもとともに創造的な園生活を探求する保育者のあり方―アート活動における環境の構成を通しての一考察― 岐阜聖徳学園大学紀要 教育学部編, **54**, 161-171.
- 田中智志・橋本美保 (2012). プロジェクト活動―知と生を結ぶ学び― 東京大学出版会
- 津守 真 (1980). 保育の体験と思索 大日本図書