

# 登園をめぐるトラブルに関する臨床的研究

—— 事例の検討から ——

A Case Study on Preschool Attendance Trouble from The  
Viewpoint of Clinical Communication

肥 後 功 一\*・野 津 道 代\*\*

## I はじめに

松江市は平成8年度より幼稚園における3歳児の受け入れを市立幼稚園3園において開始した。松江市内にある本学教育学部附属幼稚園を含めると、公立幼稚園では4園が3歳児を受け入れていることになる。全国的には私立幼稚園の約97%が3年保育を実施しているのに対して公立幼稚園ではわずかに約6%と大きな差がある<sup>1)</sup>。3歳からの就園を希望する親は多く、今後こうした幼稚園における3年保育の傾向はさらに強まるものと推測される。

保育所を別にすると、今の時代の3才の子どもにとって、幼稚園生活は初めて親のもとを一定時間離れて経験する集団の場ということになる。こうした幼稚園生活の始まりの時期を想像するとき、お母さんから離れたがらずに泣く子どもの姿というのは誰の脳裏にも浮かぶほど一般的な現象とも言える。しかしまた、子どもによって個人差の大きい現象でもあり、すぐに我が物顔で幼稚園生活になれていく子もいれば、反対に激しい泣きや抵抗を長期にわたって示す子もいる。こうした登園時のトラブル場面は保育所でもよく見られるものだが、保育所の場合は、親の側に子どもが泣いていても置いていかなければならない事情がある。おそらくはそうした背景から、子どもの引きとりということに関しては、やや強引でもよいからとにかく引きとってしまう、あまり親が心配そうに振り返ったりせずに行ってしまうほうがよい、などの保育方針が一般的であるように思われる。

就園に際してのこうした問題は、心理学の領域では(母子)分離不安という語の範囲で語られることが多い<sup>2)</sup>。また近年では登校拒否の幼児版として登園拒否(preschool attendance refusal)という語を用いることがあるようである<sup>3)</sup>。本研究では、就園当初4月には大きな抵抗を見せなかったものの5月ころから登園時に母親から泣いて離れなかった事例を取り上げ、これを分離不安という観点からではなく、母親—子ども—保育者の3者の関係が変化していく過程として臨床コミュニケーション論的に分析することを試みた。

臨床コミュニケーション論とは筆者(肥後)の造語であるが、保育や教育における主として子どもとおとな(職業的関り手、教師、保育者)との関りをすべてコミュニケーション過程と見なし、両者のコミュニケーションを支えている関係構造を、関与的観察による記述資料およびコミュニケーションの担い手の省察資料などを分析することによって読み解き、保育臨床・

\*島根大学教育学部

\*\*島根大学教育学部附属幼稚園

教育臨床上の諸問題を具体的に解決していこうとする試みを意味している。保育や教育の実践そのものの分析から理論的枠組を得たいと考えているため、理論面、方法論ともにまだ精密なものとは言いがたいが、事例の分析を重ねていく予定である。

本研究においては、そうした試みの一つとして、保育者によって記録・分析された記述資料を取り上げ、3者関係の変化と保育者の解釈の枠組みの変化との対応について検討を行った。

## II 方法

### 1. 分析に用いた資料

共著者のうち1名(野津)によって平成8年4月15日より6月10日までの約2カ月間、とられた保育記録の中から対象事例(F子)に関する記述を整理したもの、およびそれらの記録を保育者自身が振り返りつつ保育者の立場から分析したもの、この2つの資料が分析対象としたものである。いずれも平成8年6月29日に行なわれた保育研究会(3歳児の保育を語る会)の資料として参会者に配付された資料に収録されたものである<sup>3)</sup>。この配付資料には対象事例の母親と保育者との間でこの期間に交わされた連絡ノートの記述も掲載されており、これも本研究の資料として使用した。なお、F子と母親に関する保育記録等を保育研究の事例として使用することについては母親の了承を得ている。また共著者のうちの他の1名(肥後)は6月29日の保育研究会に参加し、実際の保育の様子や対象事例の様子について約2時間半の観察を行っている。

### 2. 事例および事例の所属する組の概要

附属幼稚園3歳児クラス(いちご組)は16名(男児8名女児8名)であるが、上述の資料が収集された期間は女児1名が家庭の都合により休園中であったため実質15名のクラスであった。このうち14名は保育経験がなく、この就園が初めての集団経験ということになる。対象となった事例は女児F子(5月生)。父、母、妹(当時0才6カ月)との4人家族。保育者は40歳代の女性で3歳児クラスの担当経験はこの組で4回目と豊富である。

### 3. 分析の視点

本研究が分析の対象とした資料は、共著者の一人によってすでに保育者としての視点から選択・配列・分析された後の記述であるし、また保育研究会のための資料として整理されたという意味ですでに一定の観点を組み込んだものと言わざるをえない。しかしながら本研究におけるアプローチは、こうした選択・配列・分析を行った保育者の現象の捉え、解釈の図式そのものを分析するというを主眼としている。共著のあり方も、この研究方法を妨げることのないよう配慮された。主な分析(考察)の視点は次のとおりであるが、事例の流れに即してこれらを適宜用いることとした。

- ・保育者が目を向けているのは事例のどのような側面か
- ・保育者の見方の背景にはどのような解釈の図式が存在するか
- ・保育者と事例の母親との見方にはどのようなちがいがあるか
- ・保育者による事例の分析にはどのような特徴があるか
- ・保育者の実践が示唆している臨床的な関りの意味はどのようなものか

## III 結果と考察

保育者によって保育記録から抽出されたF子を中心としたエピソードを経時的に提示しながら、前節でのべた視点からの分析（考察）を行った。なお、その際、保育者自身が「F子の心的な変容のステップと思われる節目」を8つのステップとして捉えているので、ここではこの8つのまとめごとにエピソードの分析を進め、後にこの「節目」自体の意味についても検討を行った。

(1) ステップ1 (4/15~4/22) : 保育者によって「幼稚園のいろいろな環境を観る」と解釈された時期である。エピソードとしては次のようなものが記載されていた。

4/15 一人でしばらく保育室に立っている。じっとニワトリを観ていたり、シーソーに乗ってみたりする。

4/16 K子とU子が粘土でおだんごづくり。F子は同じ場にいるが黙って作っている。

4/18 いつの間にかF子は裸足になり自分であちこち行ってみる。話しかけるが、はじめは黙っている。保育者“裸足になっちゃったの?” F子“うん” 保育者“気持ちいいの?” F子“うん…アンパンマンのビデオ買ったの”

4/19 黙って友だちのすることを見ている (保育者が誘いかけるが動かない)。10時10分、“お外でる”と言う。H子や保育者といっしょに園庭のヒコーキに乗る。

4/22 うしろ手を組んで、いろいろな遊びを見ている。そのうち一人で絵本を見はじめる。保育者がそばに寄ると、うながされるのがいやというふうに離れていく。9時45分、“F子ねえ、お外でる”と保育者に言って出る。

### 【考察1】

F子が初めての環境を慎重に探索している姿が、F子らしい適応への第一歩として保育者に捉えられている。これらのエピソードを特徴づけているのは「黙って…一人で…見ている」という記述であろう( 部)。このようなF子の姿は、同時に保育者のかかわりを拒む姿としても捉えられている( 部)。実際、保育者自身、この記録を次のように振り返っている。

「入園式の翌日からF子は一人でいろいろな友だちがあれこれと遊ぶ様子を観ていたり、一人で絵本を取り出して見たり、園庭を歩いてみたり、じっとニワトリを観ていたり、シーソーに乗ってみたりする。保育者に何かを要求したり甘えようとするとは全くなく、そばに寄ると身体を避けるようにしたり、うながされるのがいやというふうに離れていく。」

こうした子どもの姿の捉え(記述のレベル)は、ある程度、事実即ちものであるという点で客観的なものではあるが、それでも保育者の目に映った事実、保育者によって事実と思われるものを記述しているという意味において、すでに何らかの解釈(記述者の心的枠組みに照らして選択的に捉えられ納められた形での事実)であることは疑いえない。けれども通常、臨床的な関わりは、このレベルの事実を出発点にして、これを解釈することにより関わりの対象となっている者の気持ち、内面世界(この場合はF子という子どもの内面)を解釈しようと試みることになる。ステップ1として上に示した部分の保育者による解釈は次のとおりである。

「F子の気持ちの動きをたどってみると、決して保育者のうながしによって動かない。しかしそれは頑なな気持ちではなく、自分が気に入った遊びをみつけようとする主体性の表れであると受けとめ、敢えて遊びに誘い入れたりしないで、自発的な遊びの選択を待った。」

F子の行動上の硬さ、心を開いてくれない感じ、関わりの手ごたえが得られない感じを、F

子の「主体性の表れ」として肯定的に受けとめようとしている保育者の解釈、さらにそのような内面理解が「無理に遊びに誘い入れないほうが自発的な遊びの選択につながる」という保育方針につながっていることがわかる。こうした保育事実の記述→解釈→保育方針という道筋の各過程はそれぞれに独立した過程であるというよりは、相互に影響しあう過程であると考えられる。事実の記述が解釈を生み出すと考えられると同時に、解釈の枠組みに適合する事実が選択的に捉えられるとも考えられるし、その解釈ですら、解釈が保育方針につながると考えられると同時に、保育者の保育観がすでに一定の保育方針を方向づけており、その保育方針に合致するような解釈を選択しがちであるとも考えることもできるわけである。こうした過程の分析やモデル化は、関わり手が関わりの方針を変更すること、あるいは通常「見方を変える」と言われる臨床上の転機（見方を変えるとはいったい何が変わることなのか）を考察していくうえで重要であるので、後に再び問題にしたい。

ここではF子への関わりの方針が上述のような保育者の内的過程の結果として生まれていることを確認しておくとともに、別の捉え方が別の解釈を生み、別の保育方針へとつながっていく可能性もあったということを指摘しておきたい。保育者によってはF子の様子のうち「関わろうとすると離れていくこと」を肯定的に解釈できない場合もあると考えられる。障害児保育、特に自閉的傾向をもつとされる子どもとの関係においては、この「関わろうとすると離れていく」ということが臨床上の中心的なテーマとなることがある。これが「対人関係の問題」あるいは「情緒・共感性の障害」といった解釈の枠組で捉えられ、これを改善することが関わりの方針につながっていき、子どもと関わり手との関係が「関わろうとする→逃げる・離れる」というテーマへと焦点化していくケースは少なくない。

F子の場合、そうした可能性は低いけれども、子どもの内面の解釈に際して、その情緒面がテーマとなった解釈に導かれる可能性は容易に想像されよう。すなわち保育者によって記述されたF子の様子は、“ああ、この子は寂しいんだろうなあ、心細いんだろうなあ、だからこの場で自分を出せずにいるんだろうなあ”という別の解釈につながっていく可能性が十分にあり、またこのような解釈が“なんとかこの子に、だいじょうぶよ、安心していいのよ、という気持ちを伝えたい”という保育方針につながる可能性もあったということである。こうした解釈が保育者にまったく生じなかったのだろうか。おそらく「主体性の表れ→自発的に動きだすのを待つ」という先に見た「表の保育ストーリー（解釈→保育方針）」の裏に、もう一つの保育ストーリー、すなわち「不安への共感→安心させてやりたい」が同時に存在したであろうことが、次のステップ2によって示される。

(2) ステップ2 (4/25~5/7) : 保育者によって「M先生やまわりの数人の友だちいっしょにいる場の中で安定しようとする」と解釈された時期である。エピソードとして記載されたものは次のとおりであった。

4/25 黙っているが、なんとなく保育者のあとをついてくる。9時55分、“お外に出て裸足になる”と言う。ヒコーキに乗る。

4/26 F子、E子、S男、K男、M先生といっしょに遊動ブランコに乗っている。

5/1 K男、M男の激しい泣きと抵抗（お母さんから離れない）のため、F子につきあえず、記録もとれない。

5/ 7 T男が激しく登園を拒んで入らない。保育者が抱くと抵抗して腕の中から逃れ、門から出て帰ろうとする（保育者は追いかけていく）。F子もK子、I男、N男といっしょについてくる。しばらくして保育者がだんごむしを見つけたのをきっかけにしてT男が泣きやみ、みんなでだんごむしを見たり、後には探したりして遊ぶ。

## 【考察2】

この期の記録には保育者とF子との具体的な関わりの姿が見られない。5/1のエピソードにもあるように、保育者は他の子どもの不安定な様子への対応に追われており、F子の姿を視野の中に止めながらも直接的な関わりを持ってないでいる。実際この時期は記録にも出てくる他の保育者（M先生）と役割分担をするような形で保育を行っていた。この組の子どもの数は16名であり、保育所における3歳以上4歳未満の子どもへの職員配置が20名に対して保育者1人であること（児童福祉施設最低基準33条による規定）を考えれば、保育者2名は数の上では充分であるとも考えられる。けれども4～5月の受け入れ期における子どもの心理的安定を考えると、16名に対して2名の保育者という態勢でも、なお充分とは言い難い状況が示唆されている。幼稚園は、多くの子どもにとって初めての集団への参加の場となることから、社会性を身に付ける場、集団生活への適応の場として捉えられることがある。こうした観点が強調されるあまり、就園に当たっての子どもの不安定感や抵抗も、我慢させるべきもの、耐えさせるべきこと、そのうち適応していくべきものといった見方をとられることが少なくない。けれども、十分な心理的安定のはかれる保育態勢のもとでの「我慢・耐性・適応」と、保育態勢の不備から生じることでは、「我慢・耐性・適応」の心理的意味も保育上の意味も自ずから異なるであろう。保育者はこの時期の記録を次のように振り返っている。

「それまでのF子は保育者や友だちとの関わりをもとうとしなかったが、自分から保育者のいる方へ向かい周りの友だちと固定遊具を通じて“いっしょにいる”ことを感じたり共有する場の中で安定しようとしている。この時期、E子、S男、K男、N男たちがM先生を求めて行き、一方で私がその他の子どもたちの遊びをみたり、心の安定をはかるという分担が自ずと生まれていた。特にT男の登園拒否や、登園時のK男、M男の激しい泣きと抵抗（母親から離れない）に心を注ぎ、F子がM先生のそばにいることを確かめることで安心していた。そのためF子が1対1で私とのコミュニケーションを求めていたのかもしれない心のサインに気づかないでいた。」

この振り返りの最後の部分「F子が1対1での私とのコミュニケーションを求めていたかもしれない心のサイン」という記述は、考察1において指摘したF子の内面の不安定さへの解釈を中心においたもう一つの保育ストーリーの存在を伺わせるものである。このような記述が現れてくる背景として、次のようなF子の母親からの連絡ノートへの記述（5/7付）があることに注目しておきたい。

「連休明けでもあり、朝、幼稚園に行きたがりませんでした。帰ってきてからは、お友だちの遊ぶ様子は、よく話してくれましたが、自分のことはあまり言いませんでした。寝る前に“明日も行くの？行きたくない”と言っていました。自分からお友だちに話しかけたり遊びの中に入っていけないのでつまらないようです。」

F子が登園したがらないことから、幼稚園での様子を子どもに語らせて把握しようとし、F子の心の中で起こっていること、F子の幼稚園生活に対する思いを解釈することで、登園したがらない気持ちの理解をはかろうとする母親の気持ちの動きが読み取れる。当然ながらここにも先に見てきたのと同様の「事実（と思えること）の把握→解釈→どう対処するか」という図式が見られるわけだが、親の場合、保育者が保育方針へと進む最後の過程（どう対処するか）が保育者への問い掛け（どうすればいいでしょうか）や依頼（よろしく願います）あるいは要求（もう少し〇〇してやっていただけないでしょうか）という形をとることが多い。保育における親との連携ということが言われるが、上述のような図式を考えれば、連携とは親からの問い掛けや依頼や要求に対応していくことではなく、その問い掛けなり依頼なり要求を生み出している「親なりの解釈」と「保育者の解釈」とを、どのように共有していくかという問題であることがわかる。いわゆるエンゼルプランにおいては、保育所や幼稚園における育児支援機能の一環として相談機能を重視しているが、保育者が親に対して果たすべき相談機能とは何かという問題を考える際に、この解釈の共有という視点は重要な前提となるものと思われる。

F子の母親はF子の気持ちを“つまらないよう”だと表現しているが、友だちのことは話しても自分のことは話さない我が子の姿を前に、友だちに話しかけたり遊びに入っていけない園での姿を想像するとき、F子の気持ちを深い悲しみの中で共感的に解釈しようとしたであろうことは容易に想像できる。これは言うまでもなく先に述べた保育者の「もう一つの保育ストーリー（解釈）」に近いものであるが、翌5/8に記された保育者から母親への連絡ノートでは次のような記述が中心であり、保育者は自らの「表の保育ストーリー（主体性の表れ→自発的に動きだすのを待つ）」を母親に共有してもらおう（わかってもらおう）ことに心を傾けていることがわかる。

「(4/15～5/7のエピソードを記した後) F子ちゃんの気持ちの動きをたどってみると、決して保育者のうながしのままには動かない頑とした気持ちがうかがえます。しかしそれはかたくなな気持ちではなく、自分が気に入った遊びを見つけようとする主体的な気持ちと受けとめられます。…中略…決して単なる傍観者ではないのです。心の内では十分に興味を働かせ、動いている気持ちを汲みとっていくことを大切にしながら、今はF子ちゃんの自発的な選択を大切にしたいと思っています。押しつけられたことは本当の経験にはなりません。むしろ少しずつ心を開こうとしていること、それを表していくことこそ、この時期の貴重な経験であると思うのです。」

しかしながら次のステップ3において、こうした保育者の表の保育ストーリーがそのままでは通用しないようなF子の様子が現れてくることになり、ここまでは保育者の内にありながら保育という活動において顕在化してこなかった裏の保育ストーリーが意味をもってくることになる。

(3) ステップ3 (5/9～5/13) : 保育者によって「母親といっしょに周囲の友だちの遊びを観たり、母親の見守る中で遊ぶ」と解釈された時期である。4日間の連休が明けて3日目、F子ははじめて登園時に激しい分離抵抗を示したエピソードから始まるこの時期、保育者が「母親にしばらく居てもらおう」という形を決断した。

5/9 登園時、泣いて母親から離れない。保育者が抱き取ろうとしても手から逃れて母

親を離すまいとする。保育者の促しでしばらく母親といっしょに園庭の散歩をする。築山→グローブジャングル（ここで数人の子どもたちといっしょに乗る）→アスレチック遊具→水たまりで、母親の見守る中で遊ぶ。水たまりの場で、S男“洗うといいぞ”という言葉を繰り返しながら水たまりの中へ手足をつけているところへ、M先生“水があったかいねえ” F子の母“F子ちゃんも裸足になって入ってみたら” M先生“あったかくて気持ちいいよ” S男“温泉みたい” E子も水たまりの中に入ってバシャバシャと勢よく足踏みする。S男“すごいちから” E子は水たまりの中でしりもちをつき、びしょぬれになる。見ていたF子“E子ちゃん、おしりどろんこ”。

5/10 親子なかよし会、北公園で母親といっしょに遊ぶ。多くの子どもたちが母親から離れ、好きな遊具や友だちと遊ぶなか、F子は母親を離さない。ブランコに乗りながら“押せー！押せー！もっと、もっと”と大きな声で母親に命令口調で要求している。

5/13 “きょう幼稚園お休みする”と言って入らない。

### 【考察3】

まず、初めて泣いて母親から離れなかった5/9に母親が書いた保育者への連絡ノートを見てみたい。

「きょう初めて私のあとを追って泣きながら“帰ったらいやだ”と言ひ、私の方もちょっと涙が出そうになりました。結局、そのままずっといることになり、そのほうがかえってよかったと思いました。はじめのうちはF子だけしか目に入りませんでした。F子が遊びだし私の方を気かけなくなりだしたら、他の子どもたちの遊びも観ることができ、子どもたちから話しかけられたりして、楽しく過ごせました。いちご組の子どもたちはみなかわいいですね。保育室でおやつのおだんごをM男君が持ってきてくれ、つまようじも“ぼくがすててあげる”と言って捨ててくれたり、妹のL子を女の子たちがかわいがってくれたり、きょうは私の方が楽しんでいました。F子は明日の北公園をととても楽しみにしている様子です。これで、来週もすんなり行くようになるといいのですが…。」

この1日で母親は多くのことを経験していることがわかる。F子の悲しみへの深い共感→しばらくいっしょにいることの決心→F子の姿ばかりが気になる→F子が他の子どもと遊びはじめるにつれて他の子どもの様子に目がいく余裕が生まれる→他の子どもから自分や妹のL子に積極的に働きかけられる→この組の子はみなかわいいと思える、というふうに気持ちが動いていく過程が読み取れる。

こうしたケースにおいて「幼稚園に行く一行かない」をめぐって母子の関係が膠着してしまうことも考えられる。母親の気持ちの中で、子どものことと言えはこの「行く一行かない」ということばかりが浮かぶようになり、子どもの方でも母親との間で共有されるのはこの「行く一行かない」という困った問題だけということになり、両者が関係を楽しめなくなることがある。われわれはこうした状態を関係障害と呼び、さまざまな臨床の上で中心的なテーマであることを指摘してきた<sup>9)</sup>。上に引用した母親の記述から、たった2時間ばかり幼稚園ですごく経験をするとということが、母親のこの問題に対する視角を広げることにつながっており、とりわけ我

が子を送りだす場を肯定的に捉えられた（ \_\_\_部）ということが母親自身の心理的安定につながったであろうことがうかがえる。しかしまた同時にそのような場（自分は肯定的に見ることのできる場）を、なぜ我が子は楽しめないのか、という気持ちが強くなる可能性もあり、関係障害につながる可能性がまったくなくなったわけではないことも事実である。だからこそ、そこに母親の気持ちを共有したり支えたり励ましたりする関り手（保育者）の存在が必要なのであり、先に述べた「解釈の共有」ということと共に、「母親が経験したことの共有（母親の内面に生じた気持ちの変化に対する洞察）」ということも保育における相談機能の1つとして重要であると思われる。

さて保育者はこの時期のことを次のように振り返っている。

「5/9登園時泣いて母親から離れない。保育者が抱きとろうとしても手から逃れて母親を離すまいとする。抑えていたこれまでの不安定感や、特定の友だちとのつながりが持てない淋しさを母親と保育者に訴える（解ってもらえない憤りを表すように）。」

後段の \_\_\_部は泣いて母親から離れようとしないう子の内面に対する保育者の解釈であり、これは先に述べてきたもう一つの保育ストーリーに合致するものであることがわかる。この解釈から導かれた保育方針は次のようであった。

「5/9の登園時の様子から、保育者は無理にF子を母親から引きとることをやめ、しばらくの間、母親といっしょに過ごさせることでF子の安定をはかろうとした。この時点ではF子の心が落ち着いた時点で自分の手に引きとり、F子との1対1のコミュニケーションをもつつもりであった。が、1時間30分の保育時間の中で、F子を母親から引きとるタイミングを見出せないままに終わる。」

保育者は先の解釈に素直に従い、まず母親の参加によってF子の気持ちの安定をはかり、その上で自分が引きとり、再び不安定になるであろうF子の気持ちを、保育者との1対1のコミュニケーションをもつことで再安定化しようと考えている。ここで注意しておきたいのは、「母親にいてもらう」ということに関する、この時点での保育者の考え（保育的意図）である。ここではあくまでもF子の激しい泣きと抵抗を「一時的におさめる」ためであり、「抑えていたこれまでの不安定感や特定の友だちとのつながりが持てない淋しさ」という本質的な問題（と保育者によって解釈されたF子の内面）への対応は、保育者が「1対1のコミュニケーションをもつ」ことで解決しようと考えられている。けれども結局母親からF子を引きとるタイミングが見出せず保育者の意図した1対1のコミュニケーションは実現しなかった。5/13に再びF子の強い抵抗にあった保育者はこの事態を次のように解釈しなおすことになる。

「“今日ようちえんお休みする”とはっきり宣言するF子に対して、単なる甘えではないF子の主体性を感じ、F子自身が納得して母親から離れるとき（機会）を待とうと決心する。」  
ここでは再び「表の保育ストーリー」すなわち「主体性の表れ→待つ」という図式が登場している。この図式が表に現れることによって、5/9には見られたF子の不安定さや淋しい気持ちという解釈（「裏の保育ストーリー」を支えていた解釈）は、上の記述の中では「単なる甘え」という表現に置き換えられることになった。つまり「単なる甘え」であれば、「母親にいてもらうこと」の保育上の意図は「子どもの気持ちを一時的におさめること」にあり、保育方針としては「タイミングをみて子どもを母親から引きとる」ということであり、子どもの不安



定さや淋しさへの対応は本質的には「保育者のみによって」なされるべきことだと考えられることになる。しかしもしそれが「主体性の表れ」であれば「母親にいてもらうこと」の保育上の意図は「子ども自身が納得する」ことであり、それを「待つ」のが保育方針であると考えられていることになる。

こうした2つの保育ストーリーの葛藤が保育者自身の内で生じていることが推察されるが、この問題についてはさらに続くステップの中で再び考察したい。

(4) ステップ4 (5/14～5/16) : 保育者によって「保育者に自分の気持ちをあずけ、心を通わせていく」と解釈された時期である。時期として区切るには短すぎる感じもするし、実際、この時期は5/14のエピソードが中心になっている。けれどもそれが保育者にとって一つの区切り(契機)と感じられたことに意味があると思われるので、ここではそのまま一つの時期として取り上げ、後にその意味を考察したい。

5/14 F子は登園時、母親から離れず、いっしょに園庭に出る。E子、I男もF子の母親についていく。園庭のイスブランコにF子、E子、I男の3人で乗る。S男が来て“ストップ、ストップ”と言い、乗る。Y子、C子も来て乗る。I男がこいでいる。保育者“みんななかよしだねえ” I男“いち、に、さん、し、ご”と人数を数える。保育者“みんななかま、いちごのなかまだよ”。母親からF子を引き取る時は今かもしれないと判断し、F子の母親に“F子ちゃんのお母さん、お洗濯してからまた来てね”と声をかける。F子はハッとしたように母親の方を向き、“お母さん、すこし早く来てね”と一応、納得して耐えようとした。しかし、しばらくして泣きだし、自分から保育者に歩み寄り抱っこされる。保育者“F子ちゃん、先生が幼稚園のお母さんだからね。さびしくなくなるまでずっと抱っこしてあげるからね”。その後、保育者と築山やブランコへ行った後、保育室でF子の気に入っている絵本「11ぴきのあさごほん」を見ながら、保育者と1対1の会話をする。

5/16 H子泣いてくる(母親と別れて悲しい)。しばらく抱っこ。気を取り直してシールを貼り、やがてA子といっしょに“遊んでくる”と言う。F子は母親といっしょにシールを貼り、母親に絵本を読んでもらう。

#### 【考察4】

5/9に関する考察3を踏まえれば、5/14の保育者の行動は、タイミングをみて母親からF子を引きとるという保育方針の延長線上にあることが理解できる。その意味では(すなわち保育方針という面から見ると)このステップ4はステップ3とことさらに区分する必要はないかもしれない。しかし5/14の出来事は、F子と保育者との関係という点から見れば、ひとつの転機と言ってもよいくらい大きな出来事であったかもしれない。保育者はこの日の連絡ノートに次のように記している。

「(前略)お母さんを視線で見送って、その後しばらくがまんしていた涙が出てきて、F子ちゃんは初めて私に抱きついてきてくれました。それまでどんなに淋しくても決して抱きつかうとはしなかったF子ちゃんが、こうして私に悲しい気持ちをあずけている。そう思うとうれしくていとおしくて“F子ちゃん、先生は幼稚園のお母さんだからね、淋しくな

くなるまでずっと抱っこしてあげるからね”と抱きしめていました。(中略…エピソードにある、絵本を見ながら保育者と1対1の会話をするまでの経過が記述されている) F子ちゃんと私の、本当の心の通い合うひとときでした。」

後にどのような解釈をとったにせよ、5/14のその瞬間における保育者の思いがよく伝わってくる記述である。保育者は単にF子を母親から引きとったのではなく、F子の思い(悲しみや淋しさ)を自らの体ごと共感することによって引きとったのであり、その結果、絵本を見ながらの「1対1のコミュニケーション」も、F子の気持ちの安定をはかるといった保育方針の中の1場面としてではなく「本当の心の通い合うひととき」として経験されている。そうした意味ではこの5/14のエピソードは、F子にとってもひとつのステップであったかもしれないが、むしろ保育者にとって大きな意味をもつステップであったにちがいない。

考察3で示した2つの保育ストーリーは、たしかに保育者の中でひとつの対立を産み出しているが、いずれも「子どもを」どのように解釈するか、という観点から組み立てられていることにおいて客観的理解に基づくものであると言える。すなわち保育者は子どもの内面の観察者として、自分の感情を移入することなく子ども(の内面)を対象化するという態度において解釈を行っているからである。こうした2つの保育ストーリーの対立ということについてはこれまで述べてきたとおりであるが、ここでもう一つ、この対立を越えた次元でのより大きな対立—「子ども理解」に関する観点・枠組・心的態度の対立—があることを指摘しておかなければならない。5/14の記述に見られる保育者の子ども理解は、保育者が自らの内面に生じた情動的経験( 部)に引き寄せて子どもの内面の理解( 部)をはかろうとしている。ここではこれを客観的理解に対して共感的理解と呼んでおきたい。この5/14のエピソードを境にしてF子の気持ちや様子に大きな変化があったかどうかについては明言できない(保育者自身も「しかしF子が母親を求める気持ちがこれでふっきれたのではないことを翌日に思い知り…」と記している)。けれども臨床的に重要なことは、「子どもの不安定感や淋しさ」を子どもの内にあるものと見なして対象化した上でその解釈をはかる(客観的理解)のか、「子どもの不安定感や淋しさ」を「保育者自身がその子どもと関わる時に感じている自らの不安定感や淋しさ」に引き寄せて理解しようとする(共感的理解)のかということであろう。

この事例における保育者が、

- 意識的ではないにせよ、客観的理解⇔共感的理解という対立を往復しながら子ども理解を行っていること
- 保育の瞬間(いま、ここ)においては自然に共感的理解に基づく動きをしており、これを重要な保育原理として採用していること
- 保育を振り返る場合(保育記録の分析)においては客観的理解が優勢となるが、その中でも対立する2つの保育ストーリーを想定していること
- このような2つの次元の対立が存在することが、このF子の事例における「母親にいてもらう」という保育の試み(保育の臨床的な意味)をユニークなものにすると同時に、保育者の気持ちの揺れや悩みにつながっているであろうこと

を確認しておきたい。

ステップ5に進む前に、この時期の他の子どもの様子について保育者が感じ取っていること

に触れておかなければならない。それはF子以外の子どもも、この時期、かなりの割合で不安定な様子やサインを送っているということである。保育者は他の母親からの連絡ノートに、子どもが「疲れている・甘えてくる」といった記述が目立つこと、また登園時にF子以外にも泣いて母親を離さない子どもが多くなったことに注目している（M男、K男、E子、K子、U子など）。こうした背景がステップ5に重要な意味を与えていると考えられる。

（5）ステップ5（5/18～5/30）：保育者によって「母親がいる場の中で友だちといっしょに遊ぶ」と解釈された時期。ステップ4（5/14のエピソード）において、母親から離すタイミングを感じ、それなりにF子との心理的疎通感も感じた保育者ではあったが、登園時のF子の様子は変わらず、結局、引き続き母親が保育に参加するという形をとることになる。けれどもこのステップ5においては、母親が幼稚園にいることの意味が、保育者にとって保育上より積極的な意味をもって捉えられることになる。こうした保育者の意識の大きな転換の契機となったのは、この期のF子の母親の周囲に集まってくるF子以外の子ども達の様子であったことが以下のエピソードから読み取れる。

- 5/18 F子は母親から離れず、保育者の抱っこも拒む。しかしF子の母親のそばに寄ってくるI男、S男、K子、Y子、A子、E子たちといっしょに母親に追いかけられたり、なわの汽車ごっこをするなど、動きのある遊びを楽しむ様子が見られる。
- 5/20 登園時、F子はどうしても母親を離さないで“もし差し支えなければF子ちゃんが自分で納得してお母さんから離れて遊べるときまで幼稚園でいっしょにすごされていていいですよ”と伝える。F子はなわを出し、母親と汽車ごっこ。S男“のせて”と言って加わり、続いてK子、E子も乗ってくる。汽車がいっぱいになるとF子はなわを出て母親と直接手をつないで走っている。
- 5/23 母親はいっしょにすごすことを決めて登園。I男“また、かくれんぼしよう”とF子の母親を誘う。母親のまわりにI男、E子、K子が集まる。10時すぎにはS男、N男も加わり遊動ブランコに乗っている。じゃんけんや順番を決めたりするなど、子ども同士の会話やかかわりが活発になっている。
- 5/24 母親は保育時間中ずっとF子といっしょにいることを決め、祖母宅に赤ちゃんを預けて登園してくる。F子が来ると先に来ていたK子が玄関で“おはようF子ちゃん、いっしょにあそぼ”と声をかける。その声でためらっていたF子自分から玄関に入る。I男、E子、K子が母親といっしょに園庭に出てヒコーキ遊具に乗る。その後、T男、O男、K男、N男たちがテラスで水遊びをしている場に行き、F子は初めて足洗い場の水にぬれてみる。母親はS男、U子、E子、A子を伴って築山へ移動、A子がF子の手をつないでいる。F子は遊んでいるうち少しでも母親の姿が見えなくなると“お母さんは？お母さんはどこ？”と不安定になり涙を浮かべる。保育者は“だいじょうぶ、お母さんすぐ来るよ”と強く抱いてやる。
- 5/28 K子が玄関で自分の母親から離れない。“幼稚園に来てー”と甘え泣きをしながら言っている。母親から受け取り、しばらく抱っこですごす。そこへF子が母親と登園。いつもより強く母親から離れない様子なので“おかしいね、何かあった？”

と尋ねると、“今朝、私が、もうそろそろお母さんといっしょにいらなくてもいいんじゃない？って言ったから…”という返事。F子は母親のそばでシールを貼り、E子にシールを貼る場所を指さしてやっている。その後、母親といっしょに年長児たちの砂場でE子、S男、U子、C子といっしょに遊ぶ。T男、O男、M男も来て、はだかになって水遊びをはじめますが、F子は見ているだけで入ろうとしない。少し濡れた服の着替えを、園で初めてする。“C子ちゃんにセーラームーンのパンツかしてもらった”と保育者に2度くりかえして言う。

5/30 男児たちがかなり勢いのある無軌道な遊びをはじめ、保育室が水でびしょぬれになったり、積み木が倒されたりして、これに圧倒された女児たちの居場所がなくなる。F子も不安定な表情になり、ぐずりだしたので、2階の研究室に母親といっしょに行ってもらい、絵本を見て過ごす。E子、K子、U子もいっしょに行く。こうしたことを考慮して、保育室の一面にゴザを敷き、絵本棚、ままごと道具、ぬいぐるみ動物を置き、F子たち女児の居場所を確保することにする。

#### 【考察5】

「母親にいてもらう」ということに対する保育者の意識が大きく変わることになったのは、F子の様子というよりも、F子を含む子どもたちの様子からであった。その経緯を保育者は次のように記している。

「この頃、保育者の目には、これまで意識的には観ていなかった、母親の周りにいつもいっしょにいる子どもたち（S男、I男、E子、K子、A子、U子）の存在が、急に意味をもってとびこんできた。なぜなら、ステップ4の頃にはただいっしょにいただけであった子どもたちが、互いに働きかけるようにして、いつきではあるが遊びを共有して楽しんでいる姿に次のような思いを重ねてみたからである。それは、F子の母親がいることによって安定感をもっていたのはF子だけではなく、前記の子どもたちも同じではなかったか。そしていつも同じ場でいっしょにすごしているという思いが、友だちとしての親しみに変わって、F子に働きかけていたり、遊びを共有しようという積極的な気持ちの動きにつながっているのではないか、という確かな思いである。このことに気づくまでは状況をマイナスの目で捉えていたが、以降、この状況のプラス面の変化に心を注いで観ることになった。」

このような保育者の「母親にいてもらうこと」に対する見方の変化にはどのような臨床上の意味があるだろうか。保育者の記述を表面的に読めば、「母親にいてもらうこと」がF子の心的安定という視点からのみ捉えられていたのが、他の子どもの心的安定あるいはその安定を基盤とした共有の姿と関係づけられて捉えられるようになった、ということであろう。これはもちろん大切なことであるが、さらに重要なことは、こうした記述の背景には保育者の「保育上の関係」を捉える視角の広がりがあると予測されることである。すなわちここまでは記述の視角が、母親—F子、保育者—F子といった2者関係に限られているのに対し、「いつもいっしょにいる子どもたちの存在が急に意味をもってとびこんで」きたこの時点から、母親—F子—保育者、あるいはF子—母親—他の子どもたちなどの3者関係へと広がっていることになる。母親がいることの新しい意味の発見を、保育者は5/20に母親に話し、その結果5/23・24のエピソードに記されたような態勢で母親も保育に“本気で”参加することになる。この辺りの事情につ

いて保育者は「この思いを5/20にF子の母親にも話す。以降、母親の方も納得して、赤ちゃんを祖母宅に預けて登園されるようになる。F子の変化については気づく度に二人で確かめ合っていく。」と書いている。この 部 の記述は保育者の意識の明らかな変化を示しているであろう。母親といっしょにいることによるF子の安定（これを保育者が肯定的・積極的に捉えられるようになったこと）が、保育者自身の気持ちの安定にもつながっており、この安定した気持ちを母親—F子—保育者の3者間で共有できたことが、次のステップ6においていよいよ本格的にF子を母親から引きとるための重要なプロセスになっていたと考えられる。

なおF子と母親との関係について考慮しておくべきことのひとつとして、小さな妹の存在がF子にとってどのようなものであったのかが気にかかるところである。本研究はいわゆる母子分離や分離不安といった「個体内の心的力動に着目した臨床心理学」の視点をとらない。そのような問題の扱いは、問題の全体像を、子どもの個としての発達の問題性の中に、あるいは母—子という限られた関係の問題性の中に閉じ込めてしまう傾向を持たざるをえない。本研究は臨床的な関わり手（保育者）がコミュニケーション全体の構造を成り立たせている「自身をも含む関係」に関わることによって問題性が形を変えていく経緯を追っていこうとするものである。けれども、こうした関係論的分析においても、やはりF子の母親への思いや不安感の中にあるであろう下の子への感情については視程に入れておくべきものと考えている。本研究においてはこの点に関する資料が得られていないため触れることができないが、保育上の問題を保育の中だけで論じるのではなく、より広い視点（子どもの暮らしの中のさまざまな関係）から考えておく必要があるということ、それが保育の中での問題解決をはかる際の有効な手立てにもなりうるということを銘記しておきたい。

(6) ステップ6 (5/31~6/4) : 保育者によって「母親と離れて保育者といっしょに過ごす中で保育者への親しみや信頼感を確かにしていく」と解釈された時期である。ステップ5において見られたF子の友だちとのかかわりの深まりが、園での遊びの主体的な姿につながりつつあると感じた保育者は、本格的に母親からF子を引き取っても大丈夫だと判断する。その経過が、以下のエピソードから読み取れる。

5/31 登園時、K子がどうしても自分の母親を離さないで、“じゃあ今日はK子ちゃんのお母さんにもいてもらってもいいよ。でも、これ順番にしようね。一人ずつのお母さんに順番にお客さんにきてもらうことにしよう”とF子も含めて周りの子に知らせる。9時55分ゴザの場にF子、K子とその母親たち、それにA子、U子、I男が加わってねんどのごちそう作り。少し離れた場でO男、K男、N男、S男、R男たちが積み木の温泉遊び。この二つの場を互に行ったり来たりして遊んでいる。10時18分、ゴザの場にいたメンバーを中心に砂遊びに移行。F子は“ここトンネルにして!”などイニシアチブを出しながら熱中して遊んでいる。それぞれの子が作っていたものが、山・川のイメージが共有されることでつながっていく。汚れることを嫌がっていたF子が自ら砂場の水たまりにつかっている。

6/3 月曜日。この日は健康診断のため11時登園、13時15分降園で園での初めてのお弁当の日でもある。先週末(5/31)の様子から判断して、この日から玄関で母親からF子を引き取ることを決断する。F子は母親を離すまいとして激しく泣いて

抵抗する。保育者はF子をきつく抱きしめて泣きがおさまるのを待つ。10分くらいすると保育者にすっかりもたれかかってしゃくりあげているので、F子をひざにのせたままゴザの場で絵本を見る。保育者“これがいい？” F子“うん”保育者“いちばん小さいたっくんは？” F子“これだよ”など、絵本を見ながらの会話もポツポツ出てくる。その場に寄ってきたH子とA子に“おはよう”と言う。E子が帽子を放り投げて走って行くのを“E子ちゃん”と帽子を持っていく。再び保育者と絵本を見ているとK子が“ママー、ママー”と泣きながら登園。K子をひざにのせているとF子も母親のことを思い出したのか涙ぐんでいる。少し離れた場でR男が泣きだしたので対応している間に、F子は自分でなわを出し跳ぼうと試みる。

- 6/4 昨日と同じ保育時間。登園時、F子はやはり激しく泣いて保育者の手から逃れようとする。“お母さんがいい！お母さんがいい！”と追いかけてようとする。しばらく保育者の腕の中で泣いているが、今日も絵本読みで安定する。11時50分、お弁当は自分で外に持って出て食べ始める。保育者およびE子といっしょに外で。“ウインナーも好き、ごはんも好き、かぼちゃも好きだよ”と一口ずつ確かめるようにつぶやいては口に運ぶ。全部食べた。

#### 【考察6】

まず5/31の様子から6/3に本格的に母親からF子を引きとることを決意するに至った保育者自身の振り返りを見ておきたい。

「(5/31のエピソードの後) F子は入園以来初めて見せる真剣さで山やトンネル作りに熱中し、汚れるのを嫌がっていたF子が、自ら砂場の水たまりにつかっている姿に目を瞠った。この様なF子の生き生きとした姿から、保育者は時期が熟したことを感じ、6/3(月)以降、玄関で母親から引きとる決心をする。6/3F子は母親を離すまいと激しく泣いて抵抗する。しかし保育者がきつくF子を抱きしめると、保育者にすっかり自分の体をあずけて泣く。保育者は自分の心の中にF子の気持ちが流れ込んでくるのを感じ、F子もまた保育者との気持ちのつながりを経験しているように思えた。」

考察4において挙げた客観的⇔共感的という2つの子ども理解のうち、後者の理解において子どもを引きとる経緯が語られていることがわかる。\_\_\_部の記述は共感的理解というよりも間主観的理解<sup>9)</sup>と捉えたほうがよからう。初期の段階において見られたこの事態(F子をどう理解するか)に対する保育者の中での揺れは、客観的理解という大きな枠組みの中における「主体性→待つ」という表の保育ストーリーから、同一の枠組みの中で対立している「不安定感→母親による一時的安定+保育者との1対1コミュニケーションによる解消」という裏の保育ストーリーへ、そしてこの枠組み自体と対立する共感的理解からさらに間主観的理解へとシフトしていき、ここで初めて保育者自身が安定した気持ちの中でF子の不安定を包み込んでやれる(F子も保育者に包み込まれて安定しようとする)関係が成立していることが理解されるのである。6/4付の保育者から母親への連絡ノートには次のような記述が見られる。

「(6/4のエピソード記述の後) とにかく長いトンネルは終わり、明るい光と風景が広がってきました。そう信じて明日を迎えようと思います。」

続くステップ7および8は、F子が母親と泣かずにバイバイができ、友だちといっしょに輪になって歌に合わせて跳びはねるという象徴的なエピソードに至るまでの記述である。紙数の関係から本研究では主なエピソードを紹介しておくに止めたい。

(7) ステップ7 (6/5~6/7) : 保育者によって「保育者のそばで友だちといっしょに遊ぶ」と解釈された時期。

6/6 F子は保育者が迎えに行くとすぐにバイバイというふうな仕草をして、自分から保育者に抱っこされる。しばらく抱っこの中で泣くのをがまんするようにしゃくりあげていたが、そのうち自分から“ひこうきに行こう”と保育者に言う。

(8) ステップ8 (6/11) : 6/11日のエピソードだけから構成されているが、保育者はこれを「友だちと心を通わせていく」一つの独立したステップへの移行と解釈している。

6/11 F子は初めて泣かないで母親から離れて保育者の手をつなぎ、“ママ、バイバイ”と小さいがはっきりとした口調で言う。しばらくは保育者と手をつなぎ、保育者が他の子どもの要求に応じて動くところにいっしょに行く。保育者がO男、K男、N男のどろんこをシャワーで落としてやっている間に、U子と向かい合わせになって紙を切って遊んでいる。保育者がさらに着替えの世話をしていると、2人はいっしょに並んで絵本棚に腰掛けている。その様子に保育者が“かわいいねえ、写真とってあげよう”と言うと、K子、H子、O男、K男、M男たちも寄ってきて、いっしょに写す。K子の“手をつないで！まるになって！”の声を受けて、保育者が「かえるのイップニップジャンプ」を歌いながら弾いてやると、多くの子どもが寄ってきて2つの輪ができる。その一つの輪の中でF子はU子、C子、K子、M男と手をつないでいっしょに跳んでいる。

#### IV おわりに—今後の課題

F子が自分で納得して母親から離れるのを待つというこの実践全体を振り返って、保育者は次のように記している。

「F子が自分で納得するということが、それは何かを実感することを土台にしている。その一つは母親と過ごした約3週間の過程の中で得た“友だちといっしょに遊ぶ”楽しさであり、また一つは保育者との気持ちのつながり（信頼感）であったと思う。」

保育者の振り返りは、あくまでF子が経験したことという視点から語られている。言うまでもなくそれは一つの保育の事実であって、この実践を「F子が内的に経験した過程」として語るという視点は欠くべからざるものである。しかし同時に、それは保育者が内的に経験していたこと、F子をめぐる一連の保育事象を理解し解釈しようとする際に保育者がどのような枠組みに依拠したり、あるいは従来の図式を変更したり、新しい保育ストーリーを模索したりするという、保育者の経験の側から分析するということが可能な過程だということを本研究は示そうと試みた。分析の対象としたものは、保育者自身が書いた記録であり、またその振り返り（分析）の記述であったため、多くの点が推測の段階に止まっているが、本研究の考察において示唆されたことも少なくない。今後の研究課題として以下に要約しておきたい。

#### (1)保育事実の記述レベル

考察1において検討したように、保育者によって捉えられた“事実”にはいくつかのレベルあるいは層（相）とでもよぶべきものが存在するように思われる。この記述レベルの問題が、解釈（保育事実を捉える枠組み）そして保育方針とどのような関係にあるのかを分析していく必要がある。またよく言われるところの「見方を変える」という臨床的な努力が、どの段階の問題と関連しているのかについても検討する必要がある。たとえば保育者だけではなく、親に対しても「子どもに対する見方を変える」ということが言われるがそれは何が変わることになるのか（あるいはなぜ変わらないのか）といった問題が臨床的には重要であると考えられる。

#### (2)幼稚園における3歳児の受け入れについて

今後、幼稚園における3歳児の受け入れが進められるであろうことが予想される。その際に本例のような問題が多く発生するであろうことは想像に難くない。受け入れに当たって、子ども何名に対して保育者1名といった形式的な議論ではなく、どのような心理的な問題が予想されるのか、限られた保育態勢の中でさまざまな心理的な問題に対応するための最善の方法はどのようにすることなのか、といったことが実証的に検討されなければならない。“少々泣いても我慢させるべきだ”といった乱暴な保育原則論ではなく、実際に子どもの内面で何がどのように経験されているのかを多くの事例を重ねて検討する必要がある。本研究では1事例だけを取り上げたが、エピソードにもあったように他にも登園時のトラブルを生じた子は少なからずいた。なぜF子には母親参加という方法が有効と思われたのか、他のケースではなぜそのように判断されなかったのかについても検討されなければならないだろう。

#### (3)幼稚園における親への相談機能

考察2および3で若干の検討を試みた。相談機能というのは要するに保育者と親との関係をどのように築いていくかということに帰着するように思われる。協力とか連携といったことばが、実際にはどのようにすることなのか、カウンセリング理論からの借用ではなく保育臨床という独自の分野の技術の一つとして考えておく必要があるように思われる。

#### (4)保育ストーリーという概念について

本研究では「事実の捉え（記述）⇔解釈（子どもの内面の理解を中心とした状況の理解）⇔保育方針（関わりの方針）」という流れ全体を指すことばとして保育ストーリーという語を用いてみた。どんな保育者（関わり手）でも、まったく白紙の状態でも子どもや親と接するわけではない。保育者の内には出会いの前からある一定のストーリーがすでにあるのが普通であり、保育者はそのストーリーを子どもや親と共に生きようとする。もちろん始めに描いたとおりのストーリーになることはありえないし、だからこそ保育は保育者と子ども（親）とで作っていくストーリーとして捉えることができる。ここで保育者がその保育者なりの個性的な経験や価値観を背景に始めからもっている保育ストーリーと、子どもや親とともに新たに創りだしていく保育ストーリーという2つの物語が考えられることになる。両方の物語の関係を考えていくことが「保育者の発達」を考えていくことにつながると思われる。



## 参考文献

- 1) 鯨岡峻（編訳著 1989）「母と子のあいだ—初期コミュニケーションの発達」. ミネルヴァ書房.
- 2) 文部省（1993）「平成4年度学校基本調査報告書」大蔵省印刷局.
- 3) 野津道代（1996）3歳児の保育を語る会資料（島根大学教育学部附属幼稚園にて平成8年6月29日に実施された保育研究会における配付資料）.
- 4) 大石益男・肥後功一（1990）言葉の発達相談に見る指導・援助という関係. 国立特殊教育総合研究所教育相談年報 第11号 13—22頁.
- 5) 高野清純（監修 1994）「事例 発達臨床心理学事典」福村出版.
- 6) 友松浩志（1994）幼稚園（岡本夏木他編「講座 幼児の生活と教育」第5巻 幼児教育の現在と未来）岩波書店.
- 7) 矢野喜夫（1994）おとなや家族とのかかわり（岡本夏木他編「講座 幼児の生活と教育」第3巻 個性と感情の発達） 岩波書店.