

## ピストイアの幼児学校・保育園の ドキュメンテーションにみる個と共同の発達

Development of individuality and collaboration by  
young children; analysis of documentation at preschools  
and daycare centers in Pistoia, Italy

星 三和子  
Miwako HOSHI

上垣内伸子  
Nobuko KAMIGAICHI

### 要 旨

イタリアの幼児教育、保育で使われるドキュメンテーション（文書化）は、子どもの様子や保育者のメッセージを表現するのみならず、子どもの学習過程や方略を可視化する働きをする。そこから保育の省察、評価、反省、改善を引き出す手段としての意味をもつ。本稿ではすぐれた保育を行っているピストイア市の保育所および幼児学校のドキュメンテーションの分析を通して、保育のなかの発達観について検討した。ここでは子どもたちが共有するテーマや活動を通して、個の発達と共同の発達が統一的に追求され、また認知、社会、情緒といった発達の諸側面が一体として統合的に子どものなかに育つ環境が確保されていることが示された。さらに、その教育理念を日本の保育のもつ発達観との比較から考察した。

### Abstract

Early childhood education of the city of Pistoia in Italy is well known for its excellent practices. Stress on the value of “documentation” is one aspect of its specificity. Documentation is the visual demonstration of professionals' notions on children's development as well as on their practices, and also a tool of reflection, assessment and improvement of their practices. Through analysis of examples of documentation in municipal

\* 十文字学園女子大学人間生活学部人間発達心理学科

\*\* 十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

Department of Human Developmental Psychology / Early Childhood and Elementary Education,  
Faculty of Human Life, Jumonji University

キーワード：保育、個、共同、ドキュメンテーション、発達

infant schools and daycare centers of Pistoia, this research aims to clarify professionals' views about child development and their strategies to help a child develop her/his own potentialities. The analysis showed that the environment was prepared so that a child could develop his/her individuality in pursuit of collaborative relationship with peers, and that the holistic development of a child was aimed in the practices of professionals. Views on child development in Japanese early childhood education are discussed in comparison with these practices of Pistoia.

## はじめに

これまで、イタリアのピストイア市の幼児学校、保育園の壁面に掲げられているドキュメンテーションの収集を通して、その幼児教育、保育の考え方、子どもに対する見方、発達観の特質を明らかにしようとしてきた(星&上垣内, 2008, 2010a, 2010b)。2008年には、保育のアイディアのための材料を日本の保育者に提供することを主たる目的にして、ドキュメンテーションを翻訳した冊子を作った(星&上垣内, 2008)。イタリアの幼児教育におけるドキュメンテーションについては、言説はしばしば耳にするが実際に目にすることはめったになく、この冊子はかなり保育者たちの関心を引くことになった。続編を望む声が多かったので、2010年3月に2冊目を出した(星&上垣内, 2010a)。しかしこの冊子では紹介と解説に留まったので、本稿では、ドキュメンテーションの内容について分析を行いたい。ここで追求したいのは、個の development (発達・発展) と共同の development ということである。ここで言う個と共同には3つの側面がある。第一に子ども一人ひとりの発達を促すことおよび子ども同士および子どもと大人間の関係の豊かさを追求すること、第二に園という個別の施設が充実した保育を作ることと同時に地域との協同および地域の親子を含む場の充実を図ること、第三には、保育者個人の仕事の向上とともに保育者チームおよび保育に関わる職の人々の共同作業の質の向上を目指すことである。

## I. ピストイアのドキュメンテーションとは

イタリアの乳幼児期保育は、国の基準では0歳～3歳未満の保育園と3歳～6歳の幼児学校(学校機構の一部)に二元化されているが、地方分権化で地方自治体の裁量が大きい。トスカナ地方の中都市ピストイア市は、市立保育園と市立幼児学校を市の行政の同じ部局に擁しており、0歳から就学まで一貫して統一的な保育を行おうという教育理念と方法が、保育園と幼児学校の間で共有されている(Galardini, 2003; Galardini & Giovannini, 2001)。その教育理念を可視化する方法の一つがドキュメンテーション(資料化あるいは文書化)である。

ピストイアの乳幼児施設のドキュメンテーションには、個人の記録のポートフォリオと、保育者・子ども・親たちが共有し施設の壁に掲示されるポスター状のものあるいは配布物の2種類があるが、本稿では後者の掲示物について論考する。壁面のドキュメンテーションは、写真、絵、文章から構成される。文章は、子どもの発言を保育者が採取したもの、子どもについての保育者の観察、保育者の省察、園の考えや方針、親のことば、文書の引用などである。

掲示によるドキュメンテーションの目的は、①子どもをより深く理解する、②保育者のメッ

セージを子どもや親に伝える、③子どもの様子を親に知らせる、④保育者の中で情報や考えを共有する、⑤保育者が省察し、自己評価する、⑥保育者間の討議と省察、互いの評価の材料となる、等である (Galardini & Giovannini, 2001; Gandini & Goldhaber, 2001; Giovannini, 2003; 星&上垣内, 2008)。特に、保育者個人および保育者間での省察、自己評価、反省、改善を引き出すドキュメンテーションの役割は特別の意味をもつ。乳幼児教育での評価について、Dahlberg, Moss & Pence (1999)、Dahlberg & Moss (2005)、Dahlberg & Moss (2007) は、専門家が決める心理学的客観的「外部評価」を批判し、レッジョ・エミリアのドキュメンテーションのような形こそが保育改善のための真の評価として重要であると述べている。レッジョ・エミリアの Rinaldi (2006) は、ドキュメンテーションの意味について、子どもの学習過程や方略を可視化してその主観的および間主観的な過程を共有する働き、および解釈・再考・評価を可能にし、それによって知識の構築を統合する働きが非常に重要であることを強調している。また Vecchi (2004) もドキュメンテーション作成過程は保育者の知識と発達の源泉であると述べている。つまりドキュメンテーションは、保育活動の中核であり、ドキュメンテーション作成過程は保育者のもっとも重要な保育活動の一つであるといえる。

本稿では、これらのドキュメンテーションで表現されているピストイアの教育の理念や考え方について、星&上垣内 (2010) の記録の例から抜粋して、分析する。なお、これらのドキュメンテーションは、筆者らが訪問した際に写真撮影したものである。以下、イタリックの部分でドキュメンテーションの中にあることばである。

## II. 幼児学校のドキュメンテーションー共通のテーマをもつことー

幼児学校は3～5歳児を受け入れる教育機関である。ピストイアの市立幼児学校はそれぞれ、大きな教育テーマをもっている。フィラストロッカ (わらべ歌という意味) 幼児学校は、物語と想像ということが園\*のテーマである。物語と想像は、本、ごっこ遊び、劇、造形、絵画など、多様な活動に具体化される。さらに、祖父母世代の住民に地方の民話を語ってもらう活動によって地域の文化の伝承を、また移民の多いこの地域のそれぞれの民族の親に伝承話を語ってもらうことによって文化的多様性の教育を行っている。フィラストロッカ幼児学校は工場地帯の団地内にあり、移民工場労働者や低所得層の家族が多く住んでいる地域にある。子どもたちも厳しい家庭状況にいる子が多いので、園では豊かな文化的環境を提供すること、子どもの背景の民族的文化を尊重すること、子どもだけでなく家族も図書室の利用や祭に参加すること、が教育の大きな柱となっている (Edwards & Gandini, 2008)。以下、園の壁に掲げられたドキュメンテーションがその教育の理念をどんな形で発信しているかを分析する。

### 1. 園のテーマとシンボル

園にはテーマとシンボルがある。テーマは「物語」、シンボルは「魔法使い」である。

#### (1) 園全体のテーマとしての「物語」

園の玄関にある、園紹介のドキュメンテーションから、園の保育の「物語」の概念を知

---

\* 幼児学校は日本の幼稚園と対応する。そのため本文中では「園」と表記する。

ることができる。

「童話は新たな道から現実へと入るための鍵、子どもが世界を知ることを手助けする鍵を与えることができる。それは、直接語ることが困難な多くのことについて、まだとても幼い子どもたちと語らうための手段なのだ。」 ジャンニ・ロダリー

物語は子どもの想像力を高め想像の世界を広げるのは勿論だが、逆に想像から現実へと入り、世界を知る手段でもある。エリクソン（1977）やベッテルハイム（1978）に見るように、子どもはごっこ遊びや想像の語りのなかで自分とまわりの現実を表現する。3歳児にとっては、物語やごっこ遊びを通して現実アプローチすることは、ことばより容易である。幼児期に発達する想像の力を「物語」を通して促すことの教育的な重要性が明確に述べられている。

「この学校の特色の一つは地域の現実世界に開かれていること、したがって、外部からも子どもたちと新たな体験を試すことができるような豊かな資源を獲得できることである。このプロジェクトでは、地域の古い物語、伝統、「昔の」文化が集められた。・・・学校はこのようにして「おばあさん」になる。学校におじいさんたちをつれてきて、昔のもののかけがえのないかたちを集めるのである・・・それらは親たちや先生たちによって記録された。子どもたちがそれに絵をつけた。それらは印刷されたパンフレットとなり、みんなの共有できる財産となったのだった」

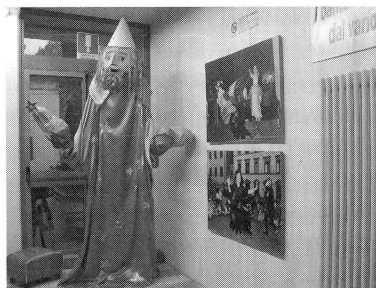
地域の人たちが「物語」を子どもたちに語ることを通して園の活動に参加すること、また園の活動が外に出て町の人たちと話をしながら子どもが想像を発展させる等を通じて、園と地域が繋がり、「物語」の文化が形成される。園は地域の文化の継承拠点となる。それがまた、園内の活動での子どもたちの想像力を広げていく。その成果は冊子という具体物になり、それは園と地域の共有物となった。ここでは物語は複合的な役割を果している。テーマとして「物語」が選ばれた理由の一つは、この地方に語りの文化が伝統的にあるからである。またどの地域でもどの民族にも伝承された物語がある（あった）はずだという確信があるからである（Edwards & Gandini, 2008 ; Giacomelli & Palandri, 2007）。この地域で「物語」をテーマにしたのは、したがって、偶然の産物ではなく、周到な検討の結果である。

## (2) 園のシンボルキャラクター

ピストイアの各幼児学校にはシンボルがある。フィラストロッカ幼児学校の場合は、子どもの2倍ほどの背丈の魔法使いのネリーナが、園全体のシンボルキャラクターとして、玄関で子どもを迎え送る。

「なぜ魔法使いなのか？」

それは学校の象徴であり、みんなの友だちである。それは子どもたちの作った物語から生まれた。・・・子どもたちが最初に受け取る贈り物は、魔法使いのシンボルであるブローチである。最初の日から、親たちが来るのを待ったり、その日の成果を話したりするのは、この魔法使





いのいる「応接間」である。・・・魔法使いとともに、友情は、はじめの日からの継続的な交流によって、豊かなものとなっていく・・・。」

魔法使いは想像の世界に誘う物語の象徴であるだけではない。このシンボルキャラクターは家庭と園の間の移行の場にいる。魔法使いは子どものなかに、園と家庭の二つの現実の間をスムーズに移動できる力を与える。またブローチは園の生活で仲間との共通のアイデンティティをもつのを促す。みんな魔法使いからお話や歌の力をもらった仲間なのである。

「魔法の空間：魔法使いの小さな窓は、子どもの背丈くらいの高さにある、小さな四角い窓である。朝、子どもたちと親たちは、ここを通して、挨拶やキスや愛情の身振りを交わす。それは、挨拶の時間であり、愛する者との別れの時間を引き延ばすことのできる場所である。多くの場合、挨拶は友だちと共有される。それは、新たに始まる一日において、心の平穏と安心とを見出すために毎朝繰り返される儀式である。」

小窓越しに挨拶を交わす親子の写真がある。これは移行の場のちょっとした工夫である。園と家庭の間の移行の場は毎朝繰り返される親子の別れの儀式的場所なのだが、子どもとさよならをした親は外に出てから、小窓越しにもう一度別れの挨拶を交わす。そして子どもは名残り惜しい気持ちを振り切って園の生活へと自分を切り替える。その小さな儀式が、園生活での心の安定を持続させる。このような子どもの微妙な心理への配慮も教育の大事な部分である。

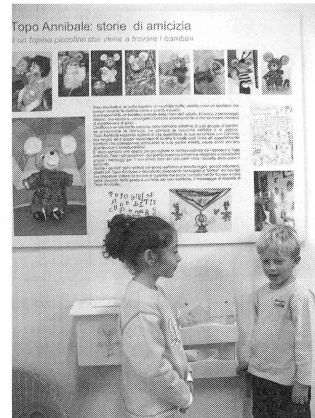
### (3) 子どもたちが生み出すキャラクター

魔法使いのネリーナが園全体を物語の世界に誘う大きな存在であるならば、子どもたちが生み出したぬいぐるみのねずみトーポ・アンニバーレは、魔法を使える仲間である。アンニバーレがいろいろな服を着ていろいろな場所にいる写真がある。

「子どもにとって魔法は単にその行動の一側面を表すのではなく、基本的な雰囲気構成するものである。学校では、魔法使いのネリーナやねずみのアンニバーレが主要な魔法のキャラクターとして子どもたちと交流し、子どもたちの作り出す物語の主人公となる。一人ひとりの作った物語を交換しあうこと、期待や不安と恐怖の克服を交換しあうことが、これらのキャラクターとの交流において好まれるかたちである。このようにして、年長の子どもたちが作り出したお話や物語は、年少児から年長児まで、学校全体を巻き込むプロジェクトへと発展していった」

魔法、想像、物語は、園の「基本的な雰囲気」を構成するもの、つまり全員が共有する文化である。この共通の土台のなかでは、子ども間のコミュニケーションが発展し、想像を共有して共同で何かを作り上げたり、共感しあうことが容易になる。ねずみのトーポ・アンニバーレは、

「単に大人の手になる人形ではない。それは友だちであり、子どもたちを感情的に巻き込み、期待と喜びの瞬間をつくることのできる不思議なキャラクターなのである。」



トーポ・アンニバーレは子どもたちのグループの集団的記憶の共通要素となり、話す力、聞く力を刺激する。」「年中の子どもたちと、年長の子どもたちは、年少の子どもたちのために、自分たちの友だちであるトーポにメッセージを書き、そこに置かれたポストの箱に入れることができるのである。親たちもこの遊びに加わり、学校にトーポ・アンニバーレのためのプレゼントや、小さな服やおもちゃを持ってきた。」

ねずみの人形は子どもたちの仲間となり子どもたちを刺激する。子どもたちは想像してアンニバーレに人格を与えていく。いつ、どこで生れたのか、家族はだれか、昨日何をしたか、これから何をするか・アンニバーレをめぐる、多様な保育活動が作りだされ、年齢を越えた園全体の保育プロジェクトに発展する。こうした「縦割り」の教育が可能なのも、シンボルキャラクターを中核とする共通の文化が醸成されているからである。

「毎年度の初めに子どもたちが選び共有する動物のシンボルは、グループ全体を支え、そのきずなを深める。シンボルは、遊びや読書や子どもたちとの会話を通して個性を獲得し・・・そのシンボルは、一人ひとりがその中で自分を認識できる共同体的アイデンティティのしるしとなるのみならず、成長の道具ともなるのである。」

子どもたちはクラスのシンボルも選ぶ。それは、学校のシンボルと同様に、一人ひとりの子どもの想像を刺激し発展させていくとともに、子どもたちにクラスという共同体のアイデンティティを与え、子どもたち共通の土台となり互いの絆を深める働きをする。

#### (4) 本のシンボルキャラクターを生み出す子どもたちのことば

シンボルを通じて、目に見えないことを可視化することを日頃経験している子どもたちは、自分からいろいろなシンボルキャラクターを作り出した。図書館のシンボルキャラクターもその一つである。廃材で人形を作っている写真、絵を描いている写真とともに、次のような文章がある。

「ある子どものイマジネーションが、友だちを巻き込んで、リサイクル素材や本を使って、“ビブリオテカ”を実現させることとなった。」

また子どもたちが「ビブリオテカ」のイメージを膨らませて話したことばが採集されて載っている。

「ビブリオテカは女の人で、本でできてるんだ。

ビブリオテカが名前で、アルコバレーノ（虹）が苗字。

でも骨はあるの？

ううん、骨は本の紙とかページだよ。

脳みそも、紙とか、たくさん絵とかおはなしでできてるんだよ！

寒いときは、本のカバーが役に立つよ。

腕には時計をしていて、首にはたくさんのおはなしの本のネックレスをしてるよ。

いつもおはなしを読んで楽しんでるから、退屈しないんだ。」（5歳の子どもたち）

日常的に通う場所がこのように、アイデンティティや意味や物語を与えられ、それによって匿名の存在でなくなる時、子どもたちはそこの強い絆を確立するのである（Giacomelli & Palandri, 2007）。

## 2. 物語・想像の教育活動

フィラストロッカ幼児学校では、物語と想像はすべての教育活動の核であり、クラスのプロジェクト、園全体のプロジェクトはこのテーマから発展している。そのいくつかが、ドキュメンテーションに示されている。

### (1) きれいな本のへや

「なぜ本か。小さな子どもを本に親しませることは、その子の想像力を豊かにし、ページに含まれている象徴的な世界をその子に開くことである。子どもにとってそれは、読書について積極的で豊かな姿勢を育みながら、絵を手に取り、眺め、読むための機会である。一緒に読むことは、大人が子どもと接するための機会を多く提供する。それは感動ときずなの世界なのである。」「本は、子どもが喜びと満足とを持って接する文化的な生産物である。子どもたちは大人が読み聞かせる声を聞き、そして自分たちの物語や自分たちの本に自ら声を与えるのである。」

幼児学校の図書室は園の中心である。ここにもシンボルがあり、それは虹である。色分けした本棚、椅子、柱はそれぞれ7色になっている。棚には、本がすべて表紙を表にして横並びで置いてあり、子どもたちが表紙の絵を見て自由に選べるようになっている。螺旋階段を登った2階では、床に横になって本を見たり遊んだりできる。図書室全体が美しい虹色と、絵の表紙や人形などの物でファンタジーに満ちており、図書室に入った瞬間に物語の世界が子どもの頭に広がるような空間である。子どもはここに好きな本を見つけに来る。本を見るのはどこでもよいし、家にもって帰ってもよい。ただ、図書室で先生が読み聞かせたり仲間と一緒に読むのは保育者が設定する活動である。

### (2) 本の空間、活動の空間

「その空間は、子どもたちと大人たちの間の家族的な空気を強める。それは帰属性を強める「隠れ家」のような空間なのである。それは閉じられた空間ではない。その開放性は、外部の探索や冒険を妨げるものではなく、そこに帰属しないものをも受け入れるのである。」

その空間の雰囲気は、それぞれの子どもたちについて語り、自分をふりかえるように、自身を意識させるようにと子どもを誘う。子どもたちは、自画像や自分たちの物語を語ることによって、自身の想像力を再構成する。このようにして子どもたちは、自分の個性を維持し強めながら、自身の経験を共有する仲間たちとともに自分を見つめるのである。」

本の空間についての記述であるが、ここには不思議な二重性がみられる。空間は開放的であるのに家族的な「隠れ家」である。つまり、そこに帰属していない人を誰でも受け入れかつ、そこが「居場所」になる。その空間は自分を振り返るように子どもを導くが、また一方経験を共有する仲間とつながる。本という空間を通して、自己の内面へ向う方向と他者とのつながりを求める方向は、矛盾することなく実現されうる、というのである。自己が帰属できる場をもつと、子どもは安定し自分を振り返りアイデンティティを確認し、それが同時に仲間との開放的な関係をもてることになるということであろう。

「図書室は、家具やおもちゃの入念な配置によって、信頼と安心の中で子どもたちの

発達と学習を刺激するように構成されている。年のはじめにはいつも、大きい子供たちは、本に容易にまた自律的に手が届くような空間を準備するよう頼まれる。子どもたちを参加させることは、空間と素材を大切にすることで保証を与えるものである。」

本の空間は特別な配慮を与えられている。年長児は、自分が読む対象として本をみるだけでなく、年下の子どもたちが本を読みたくなる空間としてどう図書室のセッティングをするかを話しあい準備するという役目を与えられる。自分が読むだけでなく、他の子どもたち、特により幼い子どものために用意する場を自分たちが作るという意識は、本を読むことの異年齢間の継承の試みの一つであり、園全体の文化を子どもから子どもへ伝えることであろう。個と社会の関係はこのように大小の様々な活動を通して培われている。

### (3) 本から学ぶ、物語についての認知

物語やおとぎ話の世界にどっぷり漬かるなかで、5歳児はおとぎ話はどういうものか、詩はどういうものか、という認知も出来てくる。またおとぎ話に含まれている要素を分析的に見る視点ももっている。その一例が以下のドキュメンテーションに見られる。

「わらべ歌は少し韻を踏んで、少しストロッカだよ  
“背中で跳ねろ、背中で跳ねろ、走るお馬の背中で跳ねろ…”

韻があるともっといいよ、ひとつがもうひとつと

うまく合ってるのが聞こえるから

わらべ歌っていうのは左官やさんが

レンガと木を積み重ねるみたいに

ことばが列になってるってということだよ」

「詩はストーリーとか読んでいる声でわかるよ。調子をつけて読むんだ

詩には響きがある 音楽みたいな

詩はこころから来るの

それは思ったことで、こころから出てくるから」

物語や想像に浸り過ぎると、子どもによっては、現実を逃避し現実に向い合わない状態に陥る危険性がある。現実と物語の行き来にはいつもその境界を知っていなければならない。その方法の一つは、物語や想像を客観的に見る見方を学ぶことである。このドキュメンテーションはそれが5歳児のことばで表現されている。韻は馬のギャロップのようであり、わらべ歌のことばは左官屋がレンガと木を積むようだ、という発想は大人にはできないだろう。子どもの感覚で、ことばあるいは身体表現で、物語や詩を外から見ること、また言語活動についてのメタ認知も（ある年齢以上ならと言えるのかどうかはわからないが）、できることをこの例は示している。

### (4) 教育の領域

以上のように、「物語」「シンボルキャラクター」「本」を軸として、想像と創造の教育活動が進行している。子ども一人ひとりの想像豊かな内的経験と創造性の促進、子ども間の相互作用、親の参加、地域との交流、文化の継承等、保育としての重点活動がこれらのテーマの周りに統合的になされているのがわかる。シンボルをもつことが幼児期の子どものアイデンティティの強い支えになり、かつ多様な子どもたちに共通の土壌を形成してい

ることがこの実践から窺われる。しかしそれは、保育者一人一人のなかに、また保育者間に、一貫した明確な目標とその達成に向う見通しがなければ実現できない。なぜならば、シンボルをもつことで、逆に、物語やシンボルが適用しにくい保育内容は削らねばならず、そのことが保育の包括性を損なわせる危険があるからである（たとえば、自然科学のこと、健康や運動に関することがどう扱われているかは、ドキュメンテーションからは分からなかった）。「物語」が扱いにくい活動を削り落としてでも、物語、想像を中核に置いて、そこから他の分野に繋がっていくことで統合的な保育に至るという見通しと自信があって初めてできるのである。いわば特殊性から出発して一般化の方向を追求するなかで全体的な普遍性を獲得するという考えであり、あれもこれも平均的に学ぶ、という姿勢とは逆であることが特徴といえる。

### Ⅲ. 保育園のドキュメンテーション—個と共同の発達—

ピストイアの保育園には、働く親をもつ0歳から3歳の子どもたちが生活している。ここにも壁面にドキュメンテーションがたくさん貼ってある。ラゴマゴ保育園のそれは、どれも美しくレイアウトされた写真と詩的なことばが保育の本質を捉えている。特に子どもを観察し、子どもの内面的な動きを捉えたり、子どもたちの間の瞬間的な関係を捉えることに優れている。

#### 1. 受け入れ室でのメッセージ

保育園に乳児を預ける親は不安も大きく、親と保育者の信頼関係は保育のキーポイントの一つである。保育者は保育方針を示して、親との相互理解を図らねばならない。ラゴマゴ保育園のドキュメンテーションには、保育者たちが保育の姿勢を親に伝えるために、子どもたちが育ち一緒に生活する場所としての基本的な考えが表明されている。

受け入れ室には次の短いことばが壁の中心に掲げられている。朝の忙しい時間帯に親が子どもを保育者に渡す、その部屋の時計の下にである。

「子どもには時間が必要です。知識を得るための時間、また自分を知るための時間。」  
受け入れ室から入ったホールには、次の大きなパネルがある。各年齢の子どもたちの写真とともに、次のことばが掲げられている。

「保育園の中で子どもたちは他の子どもたちや大人たちの存在という恩恵を受けている。他の子どもたちの存在が成長の機会であるのは、社会的、情緒的、認知的にそうなのである。

楽しく過ごす、友だちと、そして大人たちと。

成功する、私たちの周りにあるものが要求することをするのに。

他の子と遊ぶ、多くの仕方で、そしていろいろな素材で。

テーブルに座る、友だちと、そして一緒に眠る。

子どもに自分の可能性を気づかせること：

グループの一員であることを感じさせ、世界の発見へと導くこと」

子ども達の靴箱の上には、たくさんの足の写真とともに次のことばである。

「彼らはいつも二人一緒だからさびしくない。それは子どもに大きな光を当て、特別

な熱い気持ちを引き起こす。」

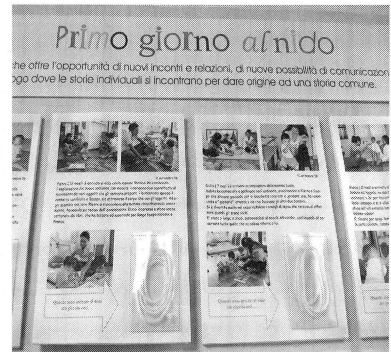
さらに、0歳児の部屋には、次のことばとともに、それぞれの子どもが保育園に最初に来た日の写真とその日の様子、それにその日の身長の高さの紐が袋に入っている。親子が紐を取り出して大きくなったことをいつでも確認できるためである。

「新たな出会い、新たな関係、新たなコミュニケーションの可能性に機会を提供する場所。  
一人ひとりの歴史が出会い、共同の歴史を作り出す源となる場所」

そして、今いる仲間だけでなく同じ場所で生活し卒業していった町の子どもたちの歴史のなかに今があることを示すメッセージが階段の途中にある。

「互いに結びついた多くの命によって住まれた保育園、またそこで生活した子どもたちによって強く愛されてきたこの保育園は、子どもたちの足跡をいつまでも留めている。」

これらは保育者と親に園の生活の基本姿勢を発信している。それは子どもに向けられたメッセージであるとともに、保育者たち自身が、原点に立ち返って自分たち自身の保育を振り返るためであろう。これらのドキュメンテーションを通じて主張されているのは、保育園の生活が目標にするのは、大人に支えられ仲間と一緒に生活し協働しながら、子どもが自己のアイデンティティを作り個の発達を進めていくことだということ、個と共同の発達は不可分一体であるということではないだろうか。



## 2. ラゴマゴ保育園のドキュメンテーション「毎月の遊び」シリーズ

ピストイアの保育園は各年齢別にクラスが分かれている。ラゴマゴ保育園の建物は広く、0歳児クラスは2つの遊び室と寝室、おむつ換えの小部屋から成り、遊び室の一角が食事コーナーになっている。1、2歳児は、1階にそれぞれ2室のクラスはあるが、2階には、家遊びのごっこ遊び室、ぬいぐるみの犬を使ったごっこ室、絵画と製作の部屋、光を使う遊び室、本の部屋、楽器のコーナーなど遊びの材料によって分かれた部屋があり、子どもたちは自由に好きなところに行って遊ぶ。クラスや造形の部屋の棚には、たくさんの素材が整理されて並んでいる。素材は自然の木の株、木の皮、花、種、石、紙、布、ダンボール、プラスチック、透明アクリル、ウレタン、金属他、形でいえば筒や円錐形、円柱形のもの、管状、球状のもの、一人では扱えない大きいもの高いもの、指でつまむような小さいもの、伸びるもの、形を変えられるもの、属性でいえば柔らかいもの、しなるもの、音の出るもの、匂いのあるもの、転がるもの、光るもの、と多種多様である (Galardini, 2003)。本や玩具だけでなく、工業材も家にあるガラクタも廃品も自然のものも、すべてが遊びの材料や教材になる。また保育園の外は森と池のある公園であり、子どもたちは自然のなかでさまざまな遊びと探索ができる素材をみつけて園に持ち帰ることができる。園のなかで、このような素材は保育者が選

んで与えることもあるし、子どもが自由に手にできるところにもある。ただ、子どもが自分で素材を選んで遊んでも、その様子を観察し、子どもの内側にある興味、好み、発達の状態、育ちつつある能力、可能性を見てそれを支え促す環境を加えるのは保育者の力量である。すなわち、ラゴマゴ保育園の保育者は、子どもが自分を発揮できる環境を作ること、また子どもを観察し子どもの自主性を尊重しながら子どもの発達を促すこと、にすぐれた実践を行っている。それがよく表れている例が、「毎月の遊び」のドキュメンテーションである。9月から4月まで毎月、子どもたちの遊びを観察した記録が掲示されている。毎月1枚のポスターは、数枚の写真と短い解説文で構成されている。写真はビデオカメラから抽出した連続写真の場合と単発の写真の場合がある。観察の視点としてのテーマが年間を通して一貫している。遊びは自由にあるいは偶然のきっかけで展開されたものもあり、またある種の遊びが生まれるように環境を整えたなかで観察されたものもあるようである。

本稿で取り上げたドキュメンテーションは、子どもの認知発達に焦点を当てている。しかし個人の中の認知発達だけでなく、子どもたちが互いに関わりながら、あるいは協同しながら発達していく認知能力に焦点を当てている。個人内の発達を子どもと他者との共有や共同と関係づけることは、1年を通した保育の主たる目標であったと思われる。

#### (1) ゼロ歳の「毎月の遊び」シリーズ

ゼロ歳の毎月の遊びシリーズのテーマは、物の動きと探索である。物を見た、触った、いじった、そこから赤ちゃんたちのなかに何が生れたらうか。

##### 【9月：知り合う】

8枚の写真は、それぞれの親たちが子どもと遊ぶ様子を示している。親子とも、保育園にも他の親子にもまだ不慣れな時である。自分の子どもを遊びに誘ったり、遊んでいるのを見守っている親は、自分の子どもが保育園になじんだのを安心して見ているようである。が、それだけでなく、二人の子どもに遊びを仕掛ける親、自分の子どもが他の子に興味を示すのを見守る親の写真がある。一人の子がボールで遊び別の子がそれに興味を引かれるのを、二人の親たちが一緒に見守っている写真、同じ物で一緒に遊ぶ子どもの親同士が話しあっていっている写真がある。キャプションには、「おもちゃで遊ぶことは、お互いに知り合うことや、最初のコミュニケーションが生まれることを容易にした」とある。物が子ども同士の共有やコミュニケーションの道具となり、それが親同士のコミュニケーションを引き出し、保育園の生活の始まりを容易にする役割を果たしていることに目を向けている。

##### 【10月：動くおもちゃ】

0歳児の部屋の一角に集中して観察がなされている。8枚の写真の中で、子どもたちは1人、2人、あるいは3人で、ボール、ミニカーのような動くおもちゃに惹かれている。ここには壁に斜めに取り付けられた直径10cm程のじゃばらの筒があり、ボールを筒に入れて反対側から出るのを見ている子どもの写真、それを他児が興味深く見ている写真、鏡のようによく滑る床でミニカーをいろいろな走らせている子どもの写真がある。

「年長の子どもたちは、自分たちだけですべての空間を探索し始めた」「足を載せる板を見つけてボールを転がしたりミニカーを走らせるために頻繁にここにやってくる

ようになった」

ここでは、ボールの動きに子どもたちが注目すること、さらに筒に入れてはボールの出方を探索すること、車の動きを探索することへと、子どもたちの興味が広がっていった様子が観察されている。ここで特記すべきは、保育者の視点が、「子どもたちはますます頻繁に顔を合わせるようになった」「子どもたちは、転がるこれらすべてのおもちゃの動きが引き起こす驚きを共有し、新しい子どもたちをも巻き込んでいた。」とあるように、個人の探索だけでなく、探索を共有する子どもたちの関係に注目していることである。

#### 【11月：動きを生み出す】

ここでは、クラスの年少児の物の動きへの反応が描かれている。

「年長の子どもたちがいろいろなものを動かす試みに夢中になっている間に、年少の子どもたちは、依然として、偶然なものの動きに魅せられていて、それらの周りで身振りや視線や微笑とともに出会うのだった。」

年長の子どもたちは積極的に自分で物をいろいろなやり方で動かしてその動きを探索する。しかし、まだはいはいしている年少の子どもたちが、1人遊びで、手にした玩具が動く様子にじっと見入っている写真が3葉ある。さらに2-3人の子どもの4枚の連続写真がある。緑色の大きなボールに子どもAが手を出す。ボールが転がり別の子Bがボールをとり、近づくAを牽制するようにその動きをじっとみる。Aはとまどってボールをみつめる。Bは手を上げて身振りで何かをAに伝える。4枚目は別の子Cが近づき、Bを中心に3人の子どもが、笑い何か身振りで会話をしている写真である。4枚の写真は、ボールの動きが媒介になって、3人が他児に興味をもちそれを他児に伝え、相互的な非言語的なコミュニケーションが生まれる様子を示している。

#### 【12月：動く関係性】

ボールの遊びは月を追って進歩した。直径4cmほどの木の球を木製玩具の穴に入れる遊びの連続写真が3枚ある。球を穴に入れると球は坂を通過して別の穴から出てくる。穴は3つある。ボールが坂道を下る様子が見える。3人の子どもは、一緒にボールを入れては出口から取るのを繰り返している。

「子どもたちの関心を引くのは、通り過ぎたり、転がったり、はねたり、速くあるいはゆっくりと動いたりする、物の動きである。」

球を入れる自分の動作と球が坂道を通る動きの因果関係に子どもたちは気づき、興味をもつ。しかもそれを1人ではなく、3人で一緒にしている。自分の手の運動感覚と球の動きの関係だけでなく、他の子の行動と球の動きの関係も興味のうちに入っている。それは、自分から切り離して、客観的な手の動きと球の動きの関係を把握することである。この共同作業の重要さもここで注目されている。

#### 【1月：活発な探検】

「この時期、何人かの子どもたちのお気に入りの遊びは、色のついたおおきな二つのボールを互いに転がし合うことだった。」

2枚の連続写真は、対面状態の二人が2つのボールを互いに相手に向けて転がす共同の遊びを示している。



「互いのボールが相手の方へ転がっていくときに、子どもたちの視線は注意深くボールの動きや方向を追った。」

相手に向かって転がすこと、それは自分が転がす方向を相手の位置が決め、それに従って自分の動きを制御することである。相手が自分に向かってボールを転がすときにも自分の目はそのボールの動きを追っている。どちらの場合も、相手の顔を見たり身振りや身振りで相手に何かを伝えることを伴っている。

次の3枚の写真は、透明のシリコンの薄い板を傾け、そこに丸い物を置いては転がして遊んでいる様子を示している。1人遊びの写真と2人で物の動きを見ている写真(2葉)がある。板の状態を変えることで物の転がり方が変わること、また物によって転がり方が変わることを試している。自分の手の運動と物の動きの因果関係の探索だけでなく、物の属性と動きの関係の探索へと、子どもの探索が発展していることがわかる。

この月には、もう一つの連続写真がある。タンブリンのような環状の物を転がしている子どもたちである。1人の子どもが環を縦に置いて転がす。別の子どもがそれをじっと見ている。さらに環を縦にしたり横にして転がし探索している子どもの2枚の写真がある。最初は大人が提示したと思われるこの道具を、子どもは、自分の手の操作加減によってではなく、物の属性を掴んでそれに従って動かし、その結果動きがどう変化するかを試していることが示されている。キャプションは次のことばである。

「廊下やテーブルの上でのその動きは、非常に子どもたちの好奇心を引き、その波のような動きや音を立てて落ちる様子は子どもたちを楽しませた」

自分の運動から物は独立して、それ自体が種々の属性をもった物として認識されている。その属性の何に焦点化して動かすかによって、物が起こす動きや音に違いが起こることを子どもはおもしろく感じ、それを起こすようさまざまに試してみるのだろう。

ここまでの数ヶ月の写真で注目すべきことは、大人がほとんど登場しないことである。これらの活動に大人の介入がないことが推測される。ゼロ歳の子ども同士の関係のなかでこのような発展を作りだしていることは、驚くべきことのようにみえるが、子どもたちだけでこのような活動を生み出したのではないだろう。これは保育者の明確な概念に基づいた保育プログラムに従っていると思われる。すなわち、保育者が「物」の配置や空間設定などの環境作りをし、そのなかで子どもが行っている遊びのある場面を観察者としてキャッチし、たとえ無言であっても、それに視線を向け反応していることが、子どもの側に活動を生み出しているのだと思われるのである。

### 【2月：一緒に遊ぶ】

「何人かの子どもたちは、いつもテーブルのまわりに集まって、大人といっしょにボールを転がした。」

ここでは初めて、大人が加わる遊びが登場する。7枚の連続写真では、4人の子どもと1人の大人が机を取り囲んでおり、ボールを誰かに向けて転がし、自分のところに来たボールを返したり、別の子どもに向けて転がす遊びをしている。大人が最初先導し、そこから子どもと大人と一緒に転がす様子が写っている。単純に誰かに向けて転がすということにも、以下のような能力が必要だとキャプションは分析している。

「ボールを床に落とさないように自分の力を測れること、ボールが届くのを待つこと、それを取って返せること、下に落ちてしまったことに驚いて一緒に笑うこと、他の子どもたちが遊ぶのを見ながらどきどきして自分の番を待つこと。」

誰かに向けてボールを返す運動能力だけでなく、タイミングをみて自己制御する力、自分の番ではない時に期待をもって待つ力、他の子どもたちと感情を共有する力等、多面的な能力が養われると分析されている。ゲーム的な要素をもつ遊びである。

「これらすべてのことは、個人的な探索を共有される遊びへと変え、それはグループの他の子どもたちをも巻き込んだのだった。」

ここでも、物を使う遊びは、子ども同士の関係を発達させる媒介となり、個人的探索から共同の探索への発達を支えたことが述べられている。

### 【3月：果物も転がる】

共同から発展した遊びで得られた認知能力は、遊び以外の場面でも子どもに新しい発見をさせる。9月から、いろいろな物で転がす遊びをしてきた子どもたちは、おやつ時間のオレンジの、食べ物だけでない形態面に注目した。9枚の写真はおやつを待つ間にオレンジを転がしてみた子どもたちの様子である。

「皮をむいて食べる前に、子どもたちは果物の丸い形を見て、本能的にそれをボールのように使う可能性を見出したのだった」

子どもから自発的に出た果物を転がす遊びが、「1人の仲間から他の仲間へとボールを転がす習慣は楽しい習慣になった」。写真では、おやつのために丸いテーブルを囲んでいる子どもと大人が、オレンジを転がし合って笑っている。大人から見れば、食べ物を転がして何事ぞ、と思いきや、子どものそれまでの生活から自然に出た遊びであることを十分知っていたからこそ、大人はそれを遊びの発展とみてそこに参加したのだろう。オレンジを転がしたときとりんごを転がしたときでは動き方が違うことも子どもたちは見ただろうし、そこから、味や香りや色だけでなく形が違う果物の特性も理解しただろう。

### 【4月：一緒に遊ぶ】

2月のボールのやりとりゲームは、4月にはさらに発展した形になった。2月と同じ場所と同じボールを使っただけの遊びだが、ボールが色の違う4つに増え、短いバトンが道具として加わった。これは一人の保育者がバトンでボールを転がすのを提案したことから始まった。ボールをバトンで押し、ボールが届いた子どもは、バトンで押し返したり、手で転がす。バトンがボールにうまく当てねばならないし、バトンでボールを意図した方向に行かせるのは大変である。子どもたちの顔は真剣である。

「動きがもっと慎重になり、集中力がさらに高まり、お互いに注意するようになったことは、遊びを分かち合う喜びに直接比例したのだった。この遊びは今や毎日の大切な時間になり、皆にゲームとして認識されるようになった」

バトンでボールをうまく押すという共通の目標が共有され、子どもたちが「遊びを分かち合う喜び」をもつようになった。技術的な発展、新しい動かし方の発見という個人のコンピテンスの他に、ここでも個人の発達と他者との共同が不可分に結びついていることが強調されている。

**【ゼロ歳児の毎月の遊びのまとめ】**

一連の遊びに一貫して、二つの保育目標が明らかである。一つは物の動きを通じて認知発達を進めることである。物の動きの探索、自分の手の運動と物の動きの関係、物の属性による動きの変化、物に合わせた自分の運動の制御、物の動きと空間の関係の理解等々がそれである。もう一つは物を媒介にした子ども同士の関係と共同を作ることである。他児の観察、物の共有、感情の共有、相互関係の調整、やりとり、協力、共通の目標と互いの協調、簡単なゲーム等々。しかもこれらの目標を子ども主導で達成するように、保育者が介入する場面は少ない。この活動のシリーズのみならず、園全体の保育方針として、0歳であろうと、子どもは能動的で主体性をもち、自分たちで自分を発達させていける、という前提がある。しかしそのためには、保育者の目標が明確に設定され、保育者の間で検討され、それを具体化する環境設定があって初めて、子どもは自分たちでそれを可能にする力を発揮するといえるのではなからうか。

**(2) 1歳の「毎月の遊び」のシリーズ**

1歳児の毎月の遊びのテーマは、光である。光、影、風、香りといった実体のないものは、ピストイアの保育園や幼児学校で頻繁に取り上げられるテーマである。物は操作できるが、光や影は掴めないし人がコントロールしにくい。しかし見ることも感じることもできる。しかも変幻自在に動いておもしろい。光、影はどこにでもある身近なものであるにもかかわらず、日本では、保育園の窓から差し込む光がカーテンの揺れで動くのに手を伸ばして遊ぶ子どもがいても、保育者が光を遊びの材料として子どもの関心を発展させることは少ないのではないだろうか。しかし子どもは、実体のないもので遊ぶことで、探索心を促されるだけでなく、掴み操作できないもの、見えるのに「物」ではないものがあるということを知る機会を得るのである。

**【9月：自分を見つけ自分を知る】**

*「年少から来た4人の子どもたちは、新しい部屋でタンブリンをみつけた。昨年はずれで、面白い透かしの遊びを試したのである」*

4人の子どもたちがタンブリンの半透明の膜に注目した。ここではタンブリンは楽器としてではなく、光を通し影をつくる物として使われている。半透明のピンと張ったプラスチックの膜には自分の姿がぼんやりと映る。自分をそこにみつけ、自分の顔でないぼんやりした影のような像として自分を知る。次に、その上におはじきやコインなど小さい丸いものをいろいろ置きそれが作る影をみている写真が5枚ある。3枚の写真では一人の子どもがタンブリンを掲げて、上に置いた物が映す影を裏側からみている。ここでは反映像を意識的に探索することが焦点である。

**【10月：日の光の反射】**

今度は薄い透明のプラスチックの膜を、日の光に当ててみる。

*「朝に小さな窓を通ってくる日の光を切り取るやり方を見つけなくなった。」「透明な薄いプラスチックで試してみる。透かしや反射や輝きが、思いがけない光の場所を生みだし、それらは手を動かすたびに現れたり、消えたり、かたちを変えたりするのである。」*

写真は次の過程を示している。ある子どもが窓から直線状に入ってくる光に気付き、手を出した。手が直線を遮った。そこで、保育者が透明で薄いプラスチックの板を子どもに渡した。板はしなる。保育者が板で光を遮って見せたのかもしれない。板のしなり具合によって、光は板を通ったり、反射したりする。反射の仕方もいろいろである。手も動かしてみる。他の子もやってきて、同じように板に光を載せたり遮ったりして遊ぶ。光は掴もうとして掴めない、切ってもまたくっつく。光は物に遮られる、物を通る、物に反射する、物に当たって方向を変える。これも、子どもが光に手を当てて興味を示した瞬間を保育者が捉えて、板を差し出したことから生まれた遊びである。

### 【11月：光る紙】

この月は電気の光での遊びである。

「子どもたちは、大きな光る紙を、電気の光を捉えるものとして、自分を映す地として、ものとその反射との物質的な関係の魅力が反映する、組み立ての台紙として使いはじめた」。

写真ではややはっきりしないのだが、アルミホイルのような銀色の紙が机一面に貼ってある。天井の電気の光がぼんやりとそこに光っている。子どもは自分が映っているのを見る。ここには5枚の写真があるが、2枚は自分の像に触っている子どもである。アルミホイルなので、ぼやけた像というよう、ゆがんだ姿であろう。それが子どもには面白いのかもしれない。残り3枚の写真では、子どもがその上に小さい環や筒をいくつか置いてそれが映るのを試している。細い環もアルミホイルの上に載せると太くなる。筒は長くなる。いろいろ物を置いてみるとそれが映って作る形も違ってくる。11月の遊びは、物とそれが映った像の違いのおもしろさである。

### 【12月：光の筒】

「一日のある特定の時間に、日の光が部屋に入ってきて、壁に光の筒を作ったとき、子どもたちの空間での経験は広がった。子どもたちはこの壁の表面を追い、他の光の効果を調べるのに使った。」

4枚の写真が示すのは暗い部屋である。暗い部屋の高い位置にある小さい窓から一定の角度で光が差し込み、壁に像を映す。まわりの壁は暗いので、光は筒か一定の幅の帯のように壁を白くする。その前に立つと自分の分だけ白い壁が黒くなる。この設定が保育者の提案によるものであることは明らかである。写真ではよくわからないのだが、「他の光の効果を調べる」というのは、別の光源をそこにもちこんだのであろうか。あるいはカーテンを少し開けて光を入れたのだろうか。ここでは、前月の電気の光の下で映したのとは異なる、強烈な日の光の探索がある。

### 【1月：プリズム】

日の光に子どもたちが興味をもち、壁に映る光や光が作る影で遊ぶようになったとき、保育者はプリズムを子どもたちに与えた。やはり暗い部屋で、まずプリズムを通して光が壁に像を作るのをみせた。保育者が白い日の光の帯にプリズムをかざしてみせると、壁にいくつかの青い小さい光点が映った。写真ではプリズムのつくる3角模様を子どもが掴もうとする様子の写真が3枚載っている。捕まえようとするが捕まらない。色も白い光と青

い光がある。さらに子どもの手や顔にプリズムを通った像が映る。手のなかの像を掴もうとする子ども、自分の額に映った像にとまどう子どもがいる。

「子どもたちは、壁やテーブルに描かれる、色のついた光を捕まえて遊び、プリズムのなかに生まれる光と模様の万華鏡を驚きをもって発見した。」

それから保育者はプリズムを子どもたちに与えた。プリズムを通した光は、まっすぐに差し込む日の光よりさらに変化に富んでいて、実体がありそうなのに掴めない、光の不思議さに子どもたちは驚くのである。

### 【2月：光を求めて】

「プリズムは、子どもにとっておなじみのものとなり、これを使っておなじみの場所で日の光を日常的に調べるようになった。」

プリズムをもった子どもは1ヶ月、すでにいろいろ試してきた。4枚の写真は、探索的に発展した子どもの活動を示している。ある子は日の光の当たった布にプリズムを当てている。別の子どもは部屋に差し込む光の上にプリズムを置いている。

「やわらかいプールや、砂糖のふたへ、床は、反射やきらめきで輝いた。」

子どもたちはプリズムをいろいろな場所や物の上に置いて、プリズムを通る光の変化を探索し楽しんだ。

「日の光とプリズムとの出会いが生み出す効果に対する子どもたちの興味は、特別な注意をもって周囲の世界をしらべることへと彼らを導いた。」

4枚目の写真は、靴の上に置いてみて、思いがけない反射を発見した子どもの写真である。プリズムを通した光は、光がそれが当る物の性質や角度との関係で変化することを子どもに発見させることになった。1月、2月を通して、保育者が提示したプリズムが子どもなりに遊具として定着し、その遊びに保育者が発見のヒントを示すことで、子どもが探索と発見を進めていったことが推測される。

### 【3月：暗闇と光】

9月からずっと光の不思議さを探索してきた子どもたちだが、この年の3月は天気が悪かったらしい。そこで、保育者は電気の光での実験を提案した。日の光と電気の光の違い。日の光が変幻に動くのに対して、電気の光は固定している。また電気の光はまわりが明るければ反射も起こさない。そこで電気の光だからできる遊びの場面を保育者は用意した。部屋を暗くして、電気の光を壁に向かって当てた。

「部屋の薄明かりは、ランプの人工的な光の無限の可能性を発見する機会を与えた。」

子どもたちはいろいろな実験をした。光源を壁に近づけたり遠ざけたりして距離を変え、暗い壁に映る像の大きさの変化を見る。光が映っている壁の前で物をすばやく動かしてみ、ぐるぐる回してみる。写真にはまっくらな中で懐中電気を当てたりまわしたりする様子、電気スタンドの光の前に光る首飾りをかざす様子がある。電気の光は日の光よりずっと制御しやすい。光で遊びながら、光の観察や探索は発展していく。

### 【1歳の毎月の遊びのまとめ】

1歳児の光というテーマは、半年を通じて、日の光と電気ランプの光のそれぞれの性質に添って、子どもたちに観察と探索の機会を与え、子ども自身が発見するようにプログラ

ムされている。ここでは光への子どもの関心に沿いながらも、環境は部屋全体の環境と道具を組み合わせることで作られ、保育者の介入が積極的である。反射、光源と像の距離関係、プリズムを通す光の屈折など、難しく解説すれば科学教育になる材料を、あくまでも光と戯れる子どもを尊重しながら、不思議、なぜだろう、という経験に導くことが、目指されている。1歳児の遊びの中心は探索と発見であって、それが1人遊びのこともあり、共同である場合もある。0歳のように共同を進めることが特に保育の中心ではないが、不思議さを共有することは遊びを発展させるのに役立っているのだろう。

### (3) 2歳の毎月の遊びのシリーズ

2歳の遊びのテーマは、素材を組み合わせるということである。素材の組み合わせの仕方は、高く積むことから、お城のようなイメージをもって実際の形を作ることに進んでいくが、素材の性質に子どもたちがどう気づきどう利用するか、が追求されている。

#### 【9月：バカンスの箱】

バカンス中に得た物を箱に入れてもってこること、というのが学期末の宿題だったのだろうか。新学期、子どもたちはめいめい箱をもってやってきた。

「子どもたちの興味は、自分の箱に入れてもってきた自然の素材に集中していった」とある。

子どもたちが自発的に自然の素材に注目をしたのか、保育者の介入があったのかはわからないが、子どもが自然の物を素材にして物を作るという活動は、保育者からの提案なのであろう。7枚の写真は子どもが隣の子とも話しあいながら、それぞれ作業をしている様子を示している。

#### 【10月：背の高い組み立て】

これは、保育園にある自然の素材を自由に組み立てて、それぞれ作品を作る課題活動である。机に向かって1人で作っている写真が3葉あり、2葉は石を慎重に積み重ねようとしている1人の子の様子である。二人ひと組で作っている写真が3葉ある。2人で作っているものには、「子どもたちの作品は高さのある物へと発展し始めた」という解説がある。形のいびつな3つの木の切り株を平衡をとりながら積み上げようとしている。自然の物を積んで平衡をとる難しさが体験されている。

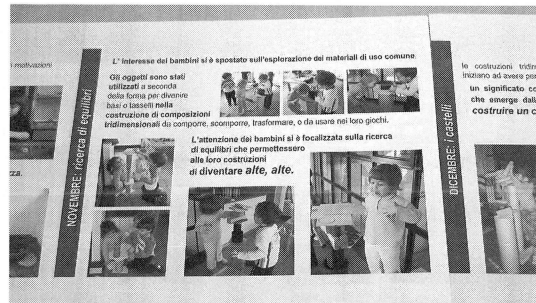
#### 【11月：平衡を求めて】

素材に注目することから、子どもの関心は積み上げたり、組み合わせることに移っていった。

「それぞれのものは、かたちに従って、3次元の組み立てを構築するための土台や羽目材として用いられ、組み立てたり、解体されたり、変形されたりして、子どもたちの遊びに使われた。」「子どもたちの注意はもっぱら、組み立てが高く重ねることを可能にする平衡状態を求めることに注がれた。」

園には数限りない「素材」がある。木片や木の皮といった自然の物、種々の厚さの段ボール、大小長短あるいは筒状の紙、棒、プラスチックの板、ブロック等は、組み合わせることで大きな造形物を作るのに使われた。写真は3種類あり、一つは3人の子どもが共同で、長短の筒状のものを積み、その上に方向を変えて筒を横の向きに積もうとしている連続写真で

ある。もう一つは、二人の子どもがブロックを積んだ上に段ボールの小さい箱を横に置き、そこに小さいブロックや環などを並べてオブジェを作っている様子の2葉の写真である。3番目の連続写真では二人の子どもが筒を立て、その上に紙を置き、さらにその上に筒を2つ積んでいる。細い筒の上にさらに積むのであるから、慎重に積んでいる様子がわかる。まず積むときに平衡をとるように気をつけなければならぬし、2番目の写真では空き箱を横に置くのにさらに慎重に平衡をとり、その上にまたいろいろな物を並べても平衡が崩れないようにしている。平衡の原理を子どもたちは遊びのなかで体験的に把握する。いずれの写真も共同作業であることがポイントである。仲間が積む物を支え補佐しながらできない作業だからである。



#### 【12月：お城】

「3次元のものを組み立てることは、子どもたちを意味の共有へと導いたが、それは城を建てようとするアイデアから出たものだった」

子どもたちの活動はダイナミックになり、さらに大勢の子どもが一つの造形に共同参加するようになった。組み立てる、積むという行為に興味を集中していた状態のなかから、できた形に誰かが「〇〇みたい」という名前をつけたに違いない。形を象徴化したのである。そこから1人の子どもが「お城をつくろう」と呼び掛け、それを他の子どもたちが共有した。それぞれがイメージをもって、大小長短の筒や棒で城を共同でつくるという活動が発生した。たとえ素材を提供したのが保育者であっても、そこからの発展は子どもたち自身である。写真は3葉で、子どもの背丈ほどもある大きな筒の脇に大小長短の筒が林立し、その上にブロック、紙、箱、筒などが横に置かれている。高く積むよりは二つの素材が積まれたものが林立している形である。子どもが6人作業しているのが見える。城を作るという共通の目標をもって、城らしいものを作ろうと集中している様子がわかる。

「城を建てるために、子どもたちは、作ったり壊したり、計画を修正したり、と高い集中力を要求された。そしてついに、結果にたどりついたとき、熱心に作っていた子どもたちは、うれしさのあまり抱き合うのだった」

この月の活動は、子どもたちにとって、大きな飛躍だったと思われる。それは、表象を共有した活動であること、つまり作った結果のイメージを共有しながら共通の目標に向けた活動をしたことである。これまでの活動は、積むという行為そのもののなかに目標があった。ここでは目標は共有化された表象の中にある。その達成がうれしくて抱き合う行為を生んだのである。

#### 【1月：お城を建てる！】

「組み立ての部屋にお城が建てられた。組み合わせ式の素材に着想を得て、垂直な構造物を取りこんで床に素材を敷き詰めることへとプロジェクトは拡大した」

城のイメージの共有はさらに拡大すると同時により具体化した。一つは実際の城はどんなだろうと、子どもたち同士で話しあった（保育者が写真などで手助けしたかもしれない）。たとえば、城の塔は先端がとがっている、城には塔だけでなく低くて横に広がった建物がある、石畳もある、と種々のイメージが付け加えられて、漠然としてイメージがより「お城らしい」イメージになった。写真では、大きく高い円筒形のブロックを3本並べ、その上に円錐形のブロックを置いて塔を作り、そのまわりに小さいブロックを敷き詰めている。6、7人の子どもが共同で活動している。さらに少しあとの時間と思われる写真が2葉あり、ここではブロックの「石畳」がびっしり敷かれてその上に「塔」が立っている。そして石畳をさらに延長して道を作っている。水平方向にも垂直方向にも広がった一つの空間を構築しているのが示されている。

### 【2月：大きくつくる】

ここでは、活動のテーマは平衡に戻っている。スポンジの大きなブロックを自分たちの背丈よりもはるかに高く積むにはどうすればよいか、子どもたちが一緒に考えている4枚の連続写真がある。天井までブロックを積み上げたい。上に積むのは大人にやってもらわないと届かないが、下を支えるのは子どもたちの協働である。大勢の子どもたちが参加している。続く3葉では、同じ大きな直方体と立方体のブロックを積木の家のように組み立てている。ここでも大勢の子どもたちがブロックを支えたり修正したりしながら協力している。

「このプロジェクトは、子どもたちの協力する能力を試すものとなり、常にみなに共有されていた構築的な方法のおかげで実現した。垂直な組み立ては、どれも用途に適した素材によって取り囲まれ、それらの素材はわたる橋になったり、かくれんぼで遊ぶ場所になったりした。」

大きく、安定し、安全なスポンジのブロックの組み立ては、組み立てることから、その「建築物」の場で遊ぶということに発展したことが窺われる。つまり、子どもたちは、自分たちで場を作り出したのである。

### 【3月：お城のサプライズ】

「お城を組み立てることへの子どもたちの関心は依然として高かった」

イメージの発展は、小さくてより精巧なお城作りへと向けられ、ここでも子どもたちはそれぞれのイメージに基づいてアイデアを出して共同活動を行った。

「子どもたちは、より小さい素材を選び、小型の組み立てを生みだしたが、それは一人ひとりに大きな注意を要するものだった。すべての子どもたちが独自のアイデアを出し、それは組み立ての素材の選択や配置に表れた。それはみなに参加している一つの構想の内部に在ることであり、自分たちだけに属する何かであると子どもたちに強く感じられる社会的な瞬間である。それは、子どもたちがいくつかの瞬間に大人たちに割り当てた、待つ役目からも現れた。そうした瞬間には、大人たちは次のように言われて遠ざけられたのだった。だめ！今は向こうに行っていて。びっくりさせるんだから。お城でびっくりさせるんだよ。」

12月から城のイメージを構築してきた子どもたちは、共通のイメージと共通の目標をもっ



ているだけでなく、お互いに共通の構想をもっていることを意識している。そこから一緒にやっているという連帯感、仲間意識をもっている。その上で、おそらく、互いのアイディアの違いを調整し、できることできないこと、よりよいアイディアとそうでないアイディアを、試しながら、納得し合って作りあげていったのであろう。6葉の写真に示されているのは、机の上に作られたお城であり、それはいろいろな形の紙の素材、鎖、環他で作られている。机の周りで子どもたちが真剣な顔で話しあっている様子が示されている。誰も他の子どもの顔を見ていない。全員が城を見ている。笑っていない。最後の写真はできあがったお城で、建物のように見えるものが3つ、城に至る道や城壁が見える。一つのまとまった場所としてのお城が作られている。

#### 【4月：紙のお城】

「大きさも形も異なる、たくさんの紙の箱が、お城の組み立ての新しい材料になった。その構想に子どもたちは話に夢中になり、そのなかで、自身の経験を思い出しながら、お城を特徴づける諸要素が決められていった。」

この月も机の上で作る小さいお城だが、素材は紙の箱である。ここでの焦点は子どもたちが作りながら交わす会話である。大きな素材のときはこのように城に行った経験を話すということは自然には出てこない。机の上での作業はこういうおしゃべりを可能にする。あるいは保育者の導入があったかもしれない。お城に行ったときに見たもの、そこから発展した想像を話しながら、造形に加えていく。

#### 【2歳児の毎月の遊びのまとめ】

ここでのテーマは一つは素材の組み合わせの探求で、もう一つは城という複雑な構成物のイメージを共同で作る過程である。この二つが組み合わせられて月を追って進んでいく。素材の組み合わせについては、でこぼこやテクスチャのある自然物、プラスチック、紙、ダンボール、それぞれの特性をどう生かして組み合わせるかの工夫があり、また筒、直方体、棒など形の違うものをどう組み合わせるかのアイディアがあり、また硬いものだけでなくスポンジのような大きく柔らかく軽いものを扱うときの試行錯誤がある。いろいろな物すべてが遊びの道具にするためには、これらの物の属性をよく把握していなければならない、そのような属性に注目する活動として、ここで行われた遊びはどれも非常に有効だといえる。物の機能を知ると大人は決まりきった使い方にとらわれ、素材としての性質にはあまり目を向けなくなりがちである。しかしここに紹介された活動はどれも、材料の属性の探索が不可欠であり、このような経験が、子どもが一つの物を使う可能性を拡げる働きをしているといえる。先述したように、ピストイアの保育園・幼児学校には多種多様な物が遊びの材料として子どもの手の届くところに置いてあるが、このドキュメンテーションを読むと、属性を知ることができるこのような活動が伴ってはじめて遊びの材料になるのであって、ただ置いてあるだけでは子どもは使いこなせないことがよくわかるのである。

2番目は、イメージの広がりをもった構成活動であるということである。城という複雑な構成物を構築することは、石畳があり庭がある一つの空間世界をイメージすることである。それは子どもたちそれぞれがイメージした部分をあわせて協働で作るからこそ可能で

ある。そして、個々が別々のイメージをもちながら、それを協調させ一つの形に作りあげていくことに対して、子どもたち自身が一体感をもち、できあがったときに共通の充実感をもつことへ、このイメージの構成は進んでいったのである。

#### (4) 「毎月の遊び」シリーズのまとめ

以上の3クラスの子どもの遊びのなかで、それぞれの年齢に応じて、個人の認知発達が促されたこと、子どもたちが互いに協同で認知発達を進めたこと、子ども同士の相互作用のなかから協力し協働する関係が生れたこと、が記録されている。大人が先導する課題もあれば、まったく関与しない遊びもあるが、大人は子どもを引っ張り上げるのではなく、常に子どもの内側からの積極性や知的好奇心、探索心を認め、それが発揮できる条件を整えることに徹している。

### IV. ピストイアのドキュメンテーションの意味についての考察

このようなドキュメンテーションを作ったことの意味を記録に即して考えてみたい。

#### 1. 園のアイデンティティを示すものとしてのドキュメンテーション

先述したように、ドキュメンテーションは、園の方針や保育者の考え方を親や他の人々に向けて発信するメッセージとしだけでなく、園のアイデンティティを示し、共通の土台やカルチャーを築く役割を果たす。そのためには、さまざまな局面のメッセージの間に一貫した主張がなければならない。またそれはそれを基本として保育を進めることに保育者たちが納得し、保育者がそれを好きであって初めてうまく働く。しかし反面、強力なアイデンティティの主張はその方針を好まない子どもや保育者、合わない子どもを排除するという危険性をもつ。したがって、テーマや方針は多様な面を統括できるもの、普遍的な広がりをもつものなければならない。フィラストロッカ幼児学校の本と物語、マリノ・マリーニ幼児学校の自然は、そのような普遍的なテーマである。テーマを設定しても、それをどんな領域でどう保育に具体化するかの工夫が要る。たとえば、フィラストロッカ幼児学校に、象徴機能に問題のある知的障害をもった子どもは、物語の話の理解は難しいかもしれない。その場合はおそらく、色彩豊かな絵の感覚的な楽しみを得る、あるいは他の子どもたちと一緒に活動するなかで、象徴的な物語の楽しみをその子なりに味わう等の工夫が要る。保育者の間の協議、親との話し合い、子どもの観察、研修がそのために必要であろう。

#### 2. 保育者の省察の主題としてのドキュメンテーション

「毎月の遊び」の記録は、子どもの発達の記録であり同時に保育記録である。ここでは、テスト的な客観的測定手段によるならばこの年齢ではまだできないと判断されるような、探索と実験に集中する力、相手と調整する能力、協力する力、一緒に作り上げて喜ぶ一体感などを子どもたちが発揮したことが記録されているのがわかるだろう。日常の実践、子どもたちの活動を評価する方法として、客観的な測定や客観的な行動観察だけでは不十分であることが容易に推測できる。ドキュメンテーションだから子どもを評価できることがある。また保育者がすぐれたドキュメンテーションを作るために必要なのは、誰でも思いつくような陳

腐なものでない具体的で明快な保育目標をもつこと、それに基づいて子ども自身が遊びを作りだし探索したくなるような環境を準備すること、用意する素材の特性をよく理解してその可能性に習熟していること、遊びのなかの子どもの内面を見抜く観察力をもっていること、ちょうどよいタイミングで介入したり環境を変える力、従来の習慣や概念に固執しない柔軟な思考、子どもの成長の潜在性に信頼感をもっていること、そして何よりも、子どもの行動を楽しんで見ること、と思われる。つまりドキュメンテーションが重要なのは、それが保育のエッセンスの表現だということにある。ドキュメンテーションは毎日の保育を可視化し、「もの」にしたものなのである。ドキュメンテーションが真の評価であるという、先述の Rinaldi (2006) の主張は、この意味でよく理解できる。ドキュメンテーションの作成は保育者にとって、自分の実践を自ら評価し、吟味、再考する過程であり、次の保育の改善のための形成的評価である。そしてそれは、個人のレベルについても、保育者同士、保育者と親の間、保育者と管理者の間等共同のレベルについても言えることであろう。

## V. 日本の保育のもつ発達観との比較的視点からの考察

日本の保育カリキュラムでは、個と協同の発達に関して、どのように扱われているのだろうか。ラゴマゴ保育園の0歳児1歳児の毎月の連続したドキュメンテーションを比較検討の素材として、日本の保育のもつ発達観について、保育所保育指針を中心に幼稚園教育も含めながら、見ていくこととする。

保育所保育指針(厚生労働省, 2008)では、「個」の発達、「集団」もしくは「共同(協同)」の発達について、『第2章子どもの発達1. 乳幼児期の発達の特性』部分で触れられている。

### 1. 「大人との安定した関係の構築」初めにありき

保育所保育指針があげる乳幼児期の発達の特性は、以下の6点に整理され記されている。

- ①子どもは、大人によって生命を守られ、愛され、信頼されることにより、情緒が安定するとともに、人への信頼感が育つ。そして、身近な環境(人、自然、事物、出来事など)に興味や関心を持ち、自発的に働きかけるなど、次第に自我が芽生える。
- ②子どもは、子どもを取り巻く環境に主体的に関わることにより心身の発達が促される。
- ③子どもは、大人との信頼関係を基にして、子ども同士の関係を持つようになる。この相互の関わりを通じて、身体的な発達及び知的な発達とともに、情緒的、社会的及び道徳的な発達が促される。
- ④乳幼児期は、生理的、身体的な諸条件や生育環境の違いにより、一人一人の心身の発達の個人差が大きい。
- ⑤子どもは、遊びを通して、仲間との関係を育み、その中で個の成長も促される。
- ⑥乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期であり、特に身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性とともに好奇心、探究心や思考力が養われる。また、それらがその後の生活や学びの基礎になる。

ここでは、大人との関係構築が発達の土台にあることが強調されている。個の発達は、「大人によって生命を守られ、愛され、信頼されることにより、情緒が安定するとともに、

人への信頼感が育ち、この基本的信頼感をよりどころに、遊びや生活を通して人やモノなどの「子どもを取り巻く環境に主体的に関わることににより」、促されていくと考えられている。また、子ども同士の関係も、安定した「大人との信頼関係を基にして」築かれていくとされ、集団において子ども同士が関係を結び発展させていく前提としても、また関わり合いから適切な社会的発達が進められていくためにも、大人が存在が不可欠であると考えられており、大人との関係から子ども同士の関係へという順序性が感じられる。

ピストイアの保育園におけるドキュメンテーションからは、保育者の立ち位置として、子どもが主体的に出会い、関わり、学んでいく環境を構成していくことが重要視されていると受け取れる。保育者は配慮され計画された環境を用意するという、子どもの発達の背景として位置している。そこには、子どもを乳児期からコンピテント（有能）な存在として見る発達観がうかがえる。もちろん、「環境を通しての保育」が、日本の保育・幼児教育の基本となる考えでもあり、環境構成という間接的な援助が保育者の重要な役割であるとする考えは共通している。子どもの有能性についても然りである。しかしながら、子どもの発達を子ども自身の外界との交渉の文脈で語っていくことと、大人との信頼関係構築を強調して語っていく両者の間には、発達観の違いが感じられはしないだろうか。

## 2. 認知発達よりも情緒的発達重視のまなざし

「取り巻く環境に主体的に関わる」ことにより促される心身の発達とは主に何を指すのか。保育所保育指針解説書（厚生労働省、2008）では、環境への主体的関わりによって心身の発達が促されていくことの解説として、子どもは「遊ぶことによって満足感や充実感を得て」いくのであり、そのためには「子どもの感性を揺さぶり、目を輝かせて遊んでみたくなる環境や、遊びにより様々に変化する応答的な環境であること」が望まれると記されている。「子どもが自発的に試してみれば到達できる課題などを用意することも大切」と、発達の最近接領域に働きかけるという視点も提示されているが、発達に関する記述全体として、発達の認知的側面よりも情緒的側面の育ちへの言及が優位であるという印象は否めない。子ども同士の関わりの中での発達についても、「相手の気持ちに気づいたり、共感したりする」と、感情の育ちが重要視されている。

幼児期の発達の特徴を考慮すれば幼児期の教育は情緒的であることが重要だという考え方は、日本の幼児教育の基礎を築いた代表的保育研究者である倉橋惣三の「幼児教育の特色は、自発的、相互的、具体的、情緒的」である（倉橋、1915）という主張にもみられる。ここでいう「情緒的」とは、幼児期の発達を運動発達、認知発達・・・と分割してとらえるのではなくホリスティックにとらえるべきものであり、だからこそ情緒を中心として教育を行うことがふさわしいというものであった。このように、発達の情緒的側面にも着目するという考えが、ややもすると、認知的側面より情緒的側面への働きかけを強調しがちな保育観の形成へとつながっていったのかもしれない。

## 3. 「集団」で学ぶ、「集団」を学ぶ

子ども同士の関わりを通して何を体験し何を学んでいるのかについてとらえる視点の違い

について検討したい。保育所保育指針・幼稚園教育要領では、領域ごとの保育内容の「ねらいと内容」の中に、子ども同士の関わりを通して何を育てようとするのかが示されている。

領域「人間関係」では、「共に過ごすことの喜びを味わう」「喜びや悲しみを共感し合う」「相手の思っていることに気付く」「一緒に活動する楽しさを味わう」「思いやりと親しみをもつ」と、関わることで生まれる生き生きとした感情体験が示されている。領域「環境」では、物に触れて学ぶことに関して、「物に触発されて遊びが発展すると、友達も一緒にその遊びに加わり、ますます遊びが楽しくなる」「仲間関係が深まる」と認知・理解の深まりだけでなく関係の深まりとそこでの感情体験に言及している。領域「言葉」では、「人への親しみの気持ちや相手への興味や関心が聞くことを促す」と、伝える内容とその理解よりも伝え合うことによる関係の発展を重視していることが窺われる。

「3歳未満児の保育に関わる配慮事項（第3章2）」の中では、保育士が仲立ちとなって、お互いの気持ちを伝えたり、かかわり方を丁寧に伝えたりという対応が必要であるとされており、0～2歳児の保育では、保育者と共に、仲間との生活のあり方や楽しさを学んでいくことが求められている。3歳以上児についても、「子どもが十分に自己を発揮し、友達との関わりを深め、友達に対する思いやりの気持ちや仲間意識を持つことは重要であり、人と関わる力の基礎が保育所の生活の中で培われていくことが求められ」とし、人と関わる力を育てること自体が目的とされている印象をうける。ラゴマゴ保育園の毎月の遊びのドキュメンテーションに見られる、人と関わることで学びが展開することを図るという視点は薄い。

ピストイアのドキュメンテーションの中では、「集団」での「共同」的な生活や遊びが、学びの豊かさと発展に寄与する、すなわち「集団」で学ぶことの意義が示されているのに対し、保育所保育指針では、「集団」で「共同」して何かをすることによって人と関わる力や共感性が育つことを目指し、「集団」そのものを学ぶことを重要視しており、「集団」の教育的意義のとらえ方に違いが見て取れる。

#### 4. 友だちと共有する主体的な遊びこそがもっとも深い学び体験となる

子どもは、乳児期後半になると、共同注意を発達させ、他者も自分と同様の意図を持った存在であるという認識のもと、相手と生活世界を共有するようになる。同じ場においてお互いの様子を見たりある対象に対して一緒に関わることによって、子ども同士の間には、有意味語としての言葉がまだなくとも、「対話的關係」が生じ、対象理解の共有と発展が図られていくと考えられる。乳児期・幼児期前期における他者との「対話」とは、「(相手の行為を)まねる」、「(相手の行為に)触発される」、「(相手の行為を)確認する」、「(相手の行為から)気付く・思いつく」など、相手の存在によって喚起された対象(物)に対する認識と発見が共有され、共同の知となることではないだろうか。同時に、「励まされる」「共鳴する」「競い合う」「一層面白くなる」「悔しさが湧く」など多様な感情を交換し、共感的関係を作っていくことでもあるのだろう。

ラゴマゴ保育園の0・1歳児の毎月の遊びのドキュメンテーションは、「友だちと関わり共に過ごすことの楽しさ」にとどまらない、対話を通じた学習のプロセスを見せてくれる。それは、前節で指摘したように、「保育園を個人内の発達を他者と共有していく場」として、

また「知的能力を共同しながら発達していくもの」としてとらえているという、保育者の保育観・発達観の反映に他ならない。

ラゴマゴ保育園のドキュメンテーションには、保育者の姿はほとんど見られない。子どもが対象と関わり真剣に遊ぶ時、保育者は、子ども同士の関係を仲介するというよりも、環境を調整し準備することで、環境を通しての学びを促している。保育者が介入しないやりとりが展開していくという、子どもが主体的に環境と関わって育つ姿が写し取られているといえる。その時、保育者は、子ども同士の関わり（関係）を観察し記録する。少し距離を置き客観性を得ることによって、何が2人の間に起こっているのか、何を発見していったのかについてより明確に見えてくることもあるのではないか。この観察と記録という行為が、保育者の子ども理解の力をさらに育てていくことにつながっていくのであろう。

日本においても、保育者は子どもの遊ぶ姿をとらえ、そこでどのような発達がなされているのかを探ろうと日々努力していることにかわりはないだろう。ただ、そのまなざしを形成する土台である保育観・発達観について、振り返ってみることも必要なのではないだろうか。

ピストイアの保育とドキュメンテーションを詳細に見ていくという今回の試みによって、日本の保育のもつ発達観の特性として子どもの被養護性と発達の情緒的側面の強調があるという点を改めて確認することになった。このような新たな視点を得ることが、比較保育研究の意義の一つであると考えている。

## VI. 引用文献

- ベッテルハイム, B. (1978) 「物語の魔力」(波多野完治他訳) 理論社.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press, London.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. RoutledgeFalmer, London.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007) *Au-dela de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire*. In Brougère, G. et Vandembroeck, M. (eds) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. P.I.E. Peter Lang, Bruxelles.
- Edwards, C. & Gandini, L. (2008) *Filastrocca Preschool in Pistoia, Italy*. Faculty Publication of Department of Child, Youth and Family Studies. University of Nebraska, 1-11.
- エリクソン, E. (1977) 「幼児期と社会」(仁科弥生訳) みすず書房.
- Galardini, A. L. (2003) *L'asilo nido nell'esperienza italiana*. in Galardini, A. (ed.) *Crescere al Nido*. Carocci editore, Roma. 18-28.
- Galardini, A. & Giovannini, D. (2001) *Pistoia: Creating a Dynamic, Open System to Serve Children, Families and Community*. in Gandini, L. & Edwards, C. (eds) *Bambini, The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. 89-108. Teachers College Press, New York.
- Gandini, L. & Goldhaber, J. (2001) *Two Reflections About Documentation*. in Gandini, L. & Edwards, C. (eds) *Bambini, The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. 124-145. Teachers College Press, New York.

- Giacomelli, A. & Palandri, A. (2007) Rappresentare la città. In Comune di Pistoia, Per Mano. Edition Gli Ori, Pistoia, Italia, 21-23.
- Giovannini, D. (2003) Le attività al nido. in Galardini, A. (ed.) Crescere al Nido, Carocci editore, Roma, Italia, 107-123.
- Giovannini, D. (2001). Trace of Childhood: A Child's Diary. in Gandini, L. & Edwards, C. (eds) Bambini, The Italian Approach to Infant/Toddler Care. 146-152. Teachers College Press, New York.
- 星三和子, 上垣内伸子 (2008) ピストイアのドキュメンテーション. 十文字学園女子大学共同研究報告書.
- 星三和子, 上垣内伸子 (2010a) ピストイア、ドキュメンテーションのことば. 十文字学園女子大学共同研究報告書.
- 星三和子, 上垣内伸子 (2010b) 子どもの発達にとって町とは何か—ピストイアの保育における環境としての町—. 十文字学園女子大学人間生活学部紀要 第7巻133-144.
- 厚生労働省 (2008) 「保育所保育指針解説書」 フレーベル館.
- 倉橋惣三 (1915) 幼児教育の特色. 婦人と子ども 第15巻第9号365-373. フレーベル會.
- Rinaldi, C. (2006) In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge, London.
- Vecchi, V. (2004) The Multiple Fonts of Knowledge. in Children in Europe, March, 2004. 18-21.

## 註

本研究は、十文字学園女子大学人間生活学部共同研究費平成20年度、21年度助成を受けた。