

[原著論文]

# 教育ドキュメンテーションにおける子どもの参加

制作途中の自画像についての子どもと保育士の対話場面の考察

白石淑江

## Children's Participation in Pedagogical Documentation

A consideration based on the dialogue between children and nursery school teachers about children's self-portraits in the drawing process

Yoshie SHIRAISHI

本研究は、スウェーデンの教育ドキュメンテーションの理念や方法を参考にして、保育者が実践を可視化、言語化し、それを同僚と共有、省察し、評価する営みのうち、可視化、共有化に焦点を当て、そこに子どもが参加することの意義や課題を検討することを目的とした。方法は、5歳児の等身大自画像の取り組みにおいて、子どもの作品を、描くプロセスを可視化するドキュメンテーションと位置づけ、これを保育者が子どもと共有しながら子どもの声に耳を傾ける場面の観察記録と、その後の保育者の振り返りの記録を分析した。その結果、保育者は子どもとの対話を通して、自画像に対する子ども一人ひとりの思いや関わり方、子ども同士の相互作用など、描くプロセスにおける多様な経験を共有していた。実践を可視化した資料を保育者が子どもと共有すること、また、そこで子どもの言葉が聞かれることは、子どもの視点を保育実践に取り入れる契機となることが示唆された。

Key words: 教育ドキュメンテーション、子どもの参加、保育実践、可視化、共有化

pedagogical documentation, children's participation, early childhood education practice, visualization, sharing

### はじめに

ドキュメンテーションは、レッジョ・エミリアの幼児教育実践の主要な要素<sup>1</sup>として知られている（フォアマン、ファイブ 2014, 373）。それは、手書きのメモ、音声記録や写真、映像記録、子どもの作品などによって、探求活動における子どもの学びを可視化し、刺激し、深めるツールである。筆者はこのドキュメンテーションをスウェーデンの就学前教育を通して知った。スウェーデンでは、1990年代に待機児童問題を克服し、21世紀の幕開けとともに、民主主義の価値観、子どもの権利の尊重、エデュケアを基本理念とした保育の質向上に本格的に取り組み始めた。そして、質の取り組みの主要なツールとしてドキュメンテーションを位置付けた。国の就学前教育カリキュラム（Lpfö 18）「2・6フォローアップ、評価、発展」の章には、ドキュメンテーションによるフォローアップ、分析、評価、発展に取り組む、子どもの成長や学びにとって最も良い条件を提供するよう努めること、また、それは校長はじめ、就学前教育教師を含む保育チームの職務である（Skolverket 2018, 18-19）と記されている。

ところで、保育の質の維持・向上は、わが国の保育においても重要な課題となっている。2015年の子ども子育て支援新制度の施行、2018年4月からの改定・保育所保育指針の適用、2019年10月からの幼児教育・保育の無償化の実施と制度の充実が進められる中で、文部科学省に設置された「幼児教育の実

「実践の質向上に関する検討会」は、2020年5月に「幼児教育の質の向上について（中間報告）」を公表した。保育実践の質向上に関しては、「各園の独自性を確保しつつ、学校評価等を通じた運営の改善・発展を図り、質の高い幼児教育を提供するための Plan, Do, Check, Action のサイクルを構築すること」や「公開保育の取組は有効であり、実践の可視化・共有化によって研修内容の高度化にもつながる」（文部科学省 2020, 15）としている。

また、同じく2020年5月に、厚生労働省「保育所等の保育の質の維持・向上に関する検討会」も「保育所等における保育の質に関する基本的考え方等（総論的事項）に関する研究会 報告書」を出している。そこでは、職員集団の育成について言及する中で、「保育の言語化に職員全体で取り組む」こと、「自らの実践を省察し、言語化して、同僚と共有し考えることで、自らの実践を豊かにしたり、同僚と高め合う関係を築いたりすることができる」（厚生労働省 2020, 51）と述べている。

これら二つの報告書は、保育実践の質を高めていくためには、保育者が実践を「可視化」「言語化」し、それを同僚と「共有」し、「省察」「評価」するという営みが重要であるとする点で共通しており、今後はその具体的な実践方法を深めることが求められていると言えよう。

筆者は、これまでスウェーデンのドキュメンテーションについて調べてきた（白石 2018, 2019）が、ドキュメンテーションによる保育の可視化、共有化、省察を質の取り組みの中核としている点にはわが国との類似性が認められた。しかし、スウェーデンでは、ドキュメンテーションの共有、省察の過程に子どもの参加を位置付けており、その点がわが国と大きく異なっている。スウェーデンでは、子どもの参加は民主主義と学びの両面に関連している（エングダール・I 2018, 26）と考えられており、子どもは自分たちに関係することに積極的に関わる経験を通して民主主義とは何かを学ぶともに、大人とは異なる感じ方や考え方、やり方で知識を構築する有能な学び手であると理解されている。

民主主義や子どもの権利の尊重については、わが国においても同様に保育の基本理念とされており、学校教育や地域のまちづくり事業において学齢児童を対象とした参加の取り組みも行われている（山下 2009, 鈴木 2021）。しかし、その内容は多岐にわたっており、幼稚園や保育園での報告は極めて少ない。そのなかで、厚生労働省（2019）『子どもを中心に保育の実践を考える』は、子どもを権利の主体として位置づける児童福祉の理念に基づいた保育実践事例を紹介しており注目された。しかし、一人一人の主体性を尊重する「子ども中心」の保育実践では、保育者が、子どもが自発的・意欲的に関わることができる環境を構成することや、自分の実践を振り返り、子どもに対する気づきや発達についての理解を深め、子どもの実態に即した保育を充実させていくことに重点が置かれている。確かにこのような保育者の役割は重要であるが、子どもの直接的な影響力や参加の視点は弱いように思われる。また、池本（2018, 19）は、保育事業の総合的な評価において「真の当事者である子どもの声を保育評価に反映することも重要である。」と提言しているが、ここでは省察を中心とした保育実践の評価については論じていなかった。

そこで、本研究では、スウェーデンのドキュメンテーションの考え方や実践方法を手掛かりとして、わが国における保育実践の質の取り組みを子どもの参加の視点から検討したいと考えた。そして、その手始めとして、質の取り組みのうち、保育の「可視化」「共有化」に焦点を当て、そこに子どもが参加することの意義や課題を検討することにした。

なお、本研究においては、子どもの参加は、保育者が子どもの声に耳を傾けることから始まると考え、保育者と子どもの対話場面に焦点を当てることにした。

子どもの参加については、ハート（2000）の「子どもの参画のはしご」がよく知られているが、Shier（2001）は、このハートのモデルを踏まえつつ、以下の「子どもの参加の5つのレベル」を提案している。ハートのモデルとの大きな違いは、非参加の3つのレベルがないことであるが、意思決定のプロセスにおける子どもの参加レベルが分かりやすく表現されている点が有用である。

1. 子どもたちは耳を傾けられる
2. 子どもたちは自分の思いや意見を表現することができるよう援助される
3. 子どもたちの思いや意見が考慮される
4. 子どもたちは意思決定のプロセスに参加する
5. 子どもたちは意思決定に対する権限と責任を分かち合う

本研究では、このモデルを参考に、ドキュメンテーションとしての子どもの作品を資料として、保育者が子どもの声に耳を傾けることを、上記のレベル1に相当すると考え、その対話場면을観察、記録し、子どもの参加の意義や課題を検討する。

## 研究の目的と方法

### 研究の目的

本研究の目的は、5歳児の制作途中の自画像をドキュメンテーションとして、子どもと保育者がこれを共有して対話する場面の観察記録に基づき、保育実践の可視化や共有化における子どもの参加の意義や課題を明らかにすることである。その際、スウェーデンの教育ドキュメンテーションの考え方や方法を参考とした。

### 研究の方法

研究方法は以下の2つである。なお、対話場面の調査に関する記述では、保育者を「保育士」と記す。

1. 文献に基づき、スウェーデンのドキュメンテーション実践における子どもの参加についての考え方や方法の特徴を捉える。その際、保育実践の可視化、共有化に焦点を当てる。
2. 日本の保育園において、5歳児の制作途中の自画像を資料として、保育者が子どもの言葉に耳を傾ける場面、及び、その後の保育者同士の振り返りにおいて、子どもたちや保育者が語った内容を整理分析して、保育の可視化、共有化の過程に子どもが参加する意義と実践上の課題を考察する。その際、保育者と子どもとの対話場面では、前述のシャイア（2001, 110）の「子どもの参加の5つのレベル」を参考にして、保育者が子どもたちの声に傾けること（レベル1）をねらいとする。

#### ○協力園：A保育園、定員128名。

本園は、子ども一人ひとりの「安心、自信、自由」の保障を保育方針に掲げている。クラス編成は、3歳未満は同年齢クラス、3歳以上は異年齢混合クラス（以下、チームと呼ぶ）であるが、3歳以上は、週1回程度、同年齢児の活動日を設けている。

本研究では、2020年11月末～2021年3月末に、5歳児（21名：男児7名、女児14名）の同年齢活動日において取り組まれた「等身大の自画像」の制作過程の一場面を取り上げた。

なお、筆者は、共同研究者としてこの活動の企画段階から関わり、担当保育士とドキュメンテーションを共有するとともに、活動のプロセスを観察したり、その後の展開について協議する機会を持った（計4回）。

#### ○協力保育士：年長児クラス担任、主任保育士、各チーム担当保育士 計6名。

○活動のねらい：コロナ禍で通常の活動が制約される日々が続くなか、5歳児が卒園前に自分と向き合い、持てる力を存分に発揮して自信を培う機会を提供したいとの願いから、保育士が子どもたちに、等身大の自画像を制作しようと提案した。

活動のねらいは、5歳児一人ひとりが、等身大の自画像の制作を通して、自分自身と向き合い、自分を認識すること、また、自分なりの表現方法を探求することとした。

#### ○子どもと保育者の対話場面の観察

**場面設定の理由：**①ドキュメンテーションは保育実践の過程で活かされるものであることから、制作途中の場面を選定した。②子どもの作品(自画像)は制作過程で起きたことを見える形で物語る記録(ドキュメンテーション)と捉え、これを保育者が子どもと共有することで対話を開ききっかけにしたいと考えた。③保育者が子どもの言葉に耳を傾けることを、シャイアの子どもの参加のレベル1と位置づけ、子どもたちが語る内容を把握すると同時に、子どもと保育者の関係性も観察したいと考えた。

**日時：**2020年12月25日(金)午前10時10分～11時30分

**場面：**5歳児が所属するチームの保育室に制作途中の自画像を展示し、それを担任保育士2名がチームの5歳児(6～8名)と一緒に各自の作品を見ながら対話することを試みた。チームの担任保育士はこの活動が行われていることは知っていたが、子どもたちの作品をよく見る機会はなかった。それゆえ、子どもとの対話の内容については、保育士が子どもの作品を初めて目にして感じたことや聞きたいと思ったことを語りかけ、子どもが描いた絵について話すことに耳を傾けることを申し合わせた。

**観察と記録：**対話場面を観察し、写真、動画、録音により記録し、録音内容は文字起こしした。(研究協力：井上知香)

#### ○保育者同士の振り返り

**日時：**2020年12月25日(金)午後1時30分～3時10分

**参加者：**保育士：8名(チームの担任2名ずつ、3チーム)、5歳児担当保育士、主任保育士)、共同研究者と筆者の2名は、聞き手として参加した。

**内容：**各チームの担任保育士は、順番に子どもとの対話場面を振り返り、以下の2点を中心に感想や意見を話し合った。

- ・自画像を見て感じたことや気づいたこと、子どもたちが語る言葉を聞いて理解したこと。
- ・子どもと対話することについての感想や意見。

**記録：**ボイスレコーダーで録音し、これを文字起こしした。(研究協力：井上知香)

#### ○倫理的配慮

本研究については、愛知淑徳大学福祉貢献学部倫理審査委員会の承認(2020年10月29日)を得た。また、5歳児の保護者に文書で研究についての主旨を説明し、全員から書面による同意を得た。

## 結果

### 1. スウェーデンの教育ドキュメンテーションと子どもの参加

#### (1) 変革のツール

スウェーデンでは、1970年代末から研究者や教育者グループがレッジョ・アプローチに注目し、研究交流が精力的に進められたとされる(太田 2017, 65)。1980年代から1990年代にかけては多くの保育者や研究者が北イタリアを訪れ、多数の本が出版された(ダールベリ他 2022, 191)。また、1993年にはローリス・マラグッツィの提案が社会福祉省に送られ、レッジョ・エミリアとの共同研究(ストックホルム・プロジェクト)が創設された(ダールベリ他 2022, 195)。そして、その成果は1998年に制定された就学前教育カリキュラム(Lpfö 98)<sup>ii</sup>に取り入れられ、現在の教育理念の基盤となっている。

当時、官僚としてカリキュラムの策定に関わったコルピ(2010, 94)は、レッジョ・エミリアの思想が広く受容された理由について、スウェーデンの伝統的な保育実践は「子どもは本来、活動的で、能力にあふれ、探究心を持つ存在だ」という認識や、プロジェクトやテーマ活動を中心とした取り組み、子どもの学習や知識獲得のプロセスに民主主義的な観点を取り入れることを特徴としており、類似性があったからではないか。」と述べている。しかし、ストックホルム・プロジェクトの中心人物であったダールベリG.<sup>iii</sup>は、その影響を次のように述べている。

我々も最初は、レッジョ・エミリアの教育学はスウェーデンと同じようなものだと考えていた。レッジョのほうが少しうまくやっているだけだ、と。スウェーデンの教育哲学を説明するのに我々が使っている用語の多くも似ている。しかし、レッジョの仕事とコミュニティを知るにつれて、それは支配的な言説を侵犯するものであることがわかってきた。幼児教育の分野だけでなく、組織とコミュニティの関係においても！ したがって我々にとって、レッジョ・エミリアの経験は、一般的な幼児教育の伝統に対する、そればかりか教育や教育学全般に対する異議申し立てとなっているのだ。(ダールベリ他 2022, 202)

この言葉は、レッジョ・エミリアの思想や実践との出会いが、スウェーデンの幼児教育変革の契機になったことを物語っている。ダールベリらは、プロジェクトにおいて、幼児教育の根底にある思想、価値、倫理などを問い直し、新たな観念や概念、価値を再構築するための理論的研究<sup>iv</sup>を進めるとともに、保育施設と協働してネットワークを組織し、実践研究を推進した。そして、ドキュメンテーションはその実践研究において主要な教育ツールとして機能した。ネットワークでは、保育者が作成した小さな場面のドキュメンテーションが持ち込まれ、参加者と経験を共有しながら、批判的な議論が交わされた。ダールベリは、「プロジェクトの作業のなかで、我々はますます、教育ドキュメンテーションと結びついたネットワーキングが分析と自己省察のプロセスを開き、それゆえ変化を起こす鍵となるツールだと確信するようになった。」(ダールベリ他 2022, 207) と述べている。

## 2) 教育ドキュメンテーションと子どもの参加

ダールベリは上記の経験を踏まえて、タグチと共同でスウェーデンの文脈での実践方法を提案し、これを教育ドキュメンテーション(pedagogisk dokumentation)<sup>v</sup>と呼んだ。Taguchi (2013, 16) は、ドキュメンテーションはレッジョ・エミリアの理論に基づいているが、その実践においてスウェーデンの保育者の理論-哲学的な立場を際立たせることが動機となったと述べている。そして、ドキュメンテーションに教育 pedagogisk (pedagogical) を冠した理由を、次のように説明している。

大人が子どもたちと一緒にドキュメンテーションの中にあるものを見て、聞き、読んで、リフレクトする (reflektera : reflect) - 考え、そして話し合う - ときにはじめて『教育的 (pedagogisk : pedagogical)』なものになる。つまりドキュメンテーションは私たちがリフレクトする時に教育的になるのである。(Taguchi 2003, 13)

この説明から分かるように、教育ドキュメンテーションは、保育者が写真や文書などで子どもの学びを可視化した記録にとどまらず、その記録を、子どもと一緒に、または同僚や保護者とともに見て、活動を振り返り、話し合い、省察すること-リフレクションすること-を含む概念である。そこでは、特に、保育者が子どもと一緒に、記録をどのような視点で読み、何を語り合い、解釈して、次の活動につなげていくか、子どもとの対話を通したリフレクションのあり方が鍵を握っていると言えよう。

以前のスウェーデンにおいては、デューイの思想の影響を受けたケーラー E. の「活動的教育学」に基づいて、多くの保育者が、実践を記録し、それを自己省察と自己構築の手段としていた(ダールベリ他 2022, 222) とされる。教育ドキュメンテーションは、保育者の自己省察に加えて、子どもと一緒にリフレクションするという新たな視点を提案した。

国連総会で子どもの権利条約が採択されたのは1989年12月であるが、スウェーデンは翌年の1990年

6月に同条約を批准し（日本ユニセフ協会 2019）、子どもの権利と地位の確立に向けた制度の整備を進めた。そして、その数年後には親の就労を保障する養育機能と教育機能を兼ね備えた保育施設（förskola: preschool）を学校体系に位置付け、就学前のすべての子どもの育ち・学ぶ権利を保障する教育を目的とした就学前学校とした。また、それに伴って就学前教育カリキュラム（Lpfö 98）<sup>v</sup>を制定し、子どもの意見表明や参加する権利の保障を謳った「子どもによる影響（Barns inflytande; Influence of Child）」という章を設けた<sup>vi</sup>。子どもが一人の人間として尊重され、その声が聴かれ、日々の活動の意思決定に影響を与えるという積極的な子どもの権利を教育の基本理念として明文化したのである。また、子どもたちが参加の経験を通して民主主義とは何かを学ぶことが、教育目標の達成につながるとの立場も明確にしている。いずれにしても、教育ドキュメンテーションは、子どもとの対話を開き、子どもの参加を促す実践方法であり、保育の主体としての子どもの立場をより明確にさせていると言えよう。

### 3) 知識の共同構築者としての保育者

ところで、子どもを100の言葉をもった豊かで有能な存在であると見なす子ども観は、子どもの学びに関する理論の再構築につながるるとともに、子どもと保育者の学びにおける関係性も問い直された。保育者は、未熟な子どもに知識を授ける存在としてではなく、子どもの好奇心や探求心を受け入れ、子どもたちの思考やアイデアを尊重して一緒に知識の創造に関与する共同構築者（medskapare av kunskap: co-creator of knowledge）と捉えられるようになった（Palmer 2011, 21-22）。学校庁が前就学前学校に配布した冊子（Palmer 2011, 21-22）では、構築主義（konstruktionism: constructionism）<sup>vii</sup>に基づく学びと知識に対する考え方を次のように説明している。まず、「知識は、必要に応じて変化するもので、常に発生し、他の人や環境との出会いで変化するものであり、色々な状況の中で協議して決められるものと見なしている。」そして、「知識の創造のための言葉の重要性を強調すると同様に、人間関係も非常に重要とみている。知識が作られるときに何が起きるか、つまり、人が話し、通じ合い、社会的関係の中から知識が作られるということに注目している。」とする。したがって、「就学前学校での出来事や物事は、言葉を通じて、子どもと保育者がそのことについてどのように話すか、どのように使われるかによって意味を持つ。」と続けている。ドキュメンテーション実践における子どもとの対話は、知の共同構築という観点からも重要視されているのである。

また、知識の共同構築者は保育者だけでなく、学び手である子ども自身はもちろん、仲間の子どもたち、そして、保護者も共に探求活動に参加し学び合うアクティブな知の共同構築者と捉えている。ダールベリは、「学びは子どもの頭の中でほぼ孤立した状態で行われる個人的な認知活動ではない。学びは、協働的なコミュニケーションの活動なのだ。子どもが大人たちと一緒に、そして、それと同じくらい大事な他の子どもたちと一緒に、知を構築し、世界を意味づけていく作業なのだ。…大人が知識で満ち、豊かにしてくれるのを待ち受けているような「貧しい」子どもではないのである。子どもたちが学んでいるもの、彼らのあらゆる知識は、自己と社会の構築のプロセスの中から立ち上がるものである。」（ダールベリ他 2022, 79）と述べている。また、タグチは、「ドキュメンテーションそれ自体は何ものでもないが、人がそれを教育ドキュメンテーションにするのだ」（Taguchi 2013, 14）と述べ、ドキュメンテーションにおける保育者の役割の重要性について言及している。

なお、学校庁の冊子（Palmer 2021, 26）では、ポスト構築主義（poststrukturalism: post-structuralism）<sup>viii</sup>の観点から、子どもたちが周囲世界を探究する活動における教材や環境の重要性も強調している。そして「教材と環境は、活動の中でことを起こさせる活発な引き金、いわば触媒である」と位置づけ、子どもの学びを「人との関係のみならず、周りの物との関係、つまり、本、ペン、絵の具、粘土、水、紙などとの関係」や「子どもと教材の間に起こっていること」にも注意を払うべきであるとしている。視野を広

げ「人間が、環境、外の世界、素材、また個人と環境の間で起こることのあらゆるタイプの関係に目を向けること」を提案している。

#### 4) ドキュメンテーションとしての子どもの作品

ドキュメンテーションは子どもたちと保育者の共同的学びのツールであるが、そこで共有される資料は、どのような内容のものなのであろうか。ダールベリ (2013) は、以下のように述べている。

子どもが何を言い、何をしているかということや、子どもたちの作品、そして教師が子どもやその作品にどのように関わったかということを記録した資料である。その資料は、多様なやり方で制作され、多様なかたちをとる。言動を記した手書きのメモ、音声記録や映像記録、写真、コンピュータ・グラフィック、たとえばアトリエで「アトリエリスタ」と共になされたアートなど、子どもの作品そのものも含まれる。(ダールベリ他 2022, 226)

わが国では写真を活用した記録文書をドキュメンテーションと捉える傾向があるが、子どもの作品も含めた多様な形があるとされている。子どもの描画や粘土などの制作物(作品)は、子どもの感情や思考、ファンタジーなどを表現した言葉であり、制作プロセスで起こったことを見えるようにするものであると捉えれば、当然のことではないだろうか。ドキュメンテーションは子どもと保育者がこれまでの活動を再訪し、リフレクションする際の資料であるから、その形は多様であってよいであろう。

## 2. 制作途中の自画像を介した子どもと保育者の対話場面から

### 1) 自画像の制作過程の概要

等身大の自画像を描く過程の概要は以下のようである。

なお、調査対象とした保育実践に関する記述では、保育者でなく「保育士」を用いる。

期 日	主な子どもの活動の内容
11月27日	<b>活動の提案と説明</b> ：園長から卒園に向けた取り組みとして自画像を描くことの提案を聞く。「魚拓」を見て、等身大の自画像をイメージする <b>型取り</b> (シルエットを描く)：二人一組になり、一人が紙の上に寝転んで好きなポーズをとり、もう一人が鉛筆で体の輪郭をなぞる。
11月～12月	<b>下絵を描く</b> ：描かれたシルエットの中に、鉛筆で、洋服や顔、手足などの詳細を描き加える。顔や髪は用意された鏡を見ながら描く。洋服は好きな模様を描いたり、上着を脱いで描き写すなど、各自が自由に描く。
12月～	<b>絵の具で色付けする</b> ：下絵をもとに、水彩絵の具で色を塗る。
12月25日	<b>自画像を展示し、一緒に見て話し合う</b> ：3つのチームの保育室内に展示された制作途中の自画像を担当保育士と5歳児が一枚ずつ順番に見ていく。各自が自分の自画像について説明したり、保育士や友だちの感想を聞く。
1月～2月	<b>自画像を仕上げる</b> ：子ども一人ひとりが順番に別室に移動し、自画像の仕上げをする。鏡を見て顔の輪郭を修正したり、目や鼻、髪など細部を仕上げる。また、手足の形や爪などを書き加える。自分が気に入らないところや思うように描けないところは保育士と一緒に考えてもらい、完成をめざす。
3月	<b>卒園式会場に展示</b> ：自画像の展示の前に一人ひとり着席し、卒園式を迎える。

## 2) 子どもたちが語ったこと、及び、保育士の感想、意見

対話場面では、各チームの保育室に展示された等身大自画像を、各チームの担任保育士（2名）と制作者である5歳児（6～8名）が一緒に見ながら言葉を交わしていった。3チームともに一人の保育士が司会役をし、一人ひとりの自画像について質問をするところから子どもの言葉を引き出そうとしていた。けれども、子どもたちからたくさんの言葉を聞くことができたわけではなかった。なかには言葉が見つからずに戸惑っている子どももいた。声が小さく録音が不鮮明な場合もあった。しかし、子どもたちがつぶやく言葉の中に、描く過程において子ども一人ひとりの内側でどんなことが起こっていたのかをうかがい知ることができるものがあった。

表-1には、子どもの語りによって保育士の気づきが促された場面のうち、自画像を描く過程における子どもの感情や思いが推察できるものを取り上げ、その後の振り返りの記録から、これに関連する保育士の感想や意見を抽出して記載した。

**対話①**は、ズボンに数えきれないほどの星を描いたHちゃんが、多数の星の中に流れ星を忍ばせていることを語った場面である。担任のA保育士は、Hちゃんの言葉を聞いて初めてそのユニークな発想に気づいたことを、驚きと感動を込めて語っている。

**対話②**は、Iちゃんがズボンいっぱい小さな花を描いたことについて、それを見た他児がHちゃんの真似だと批判的な言葉を発した時の場面である。Iちゃんは真似ではない、私のアイデアだとその言葉をきっぱりとはねつけている。その姿にA保育士は、これまで見たことのないIちゃんの一面に気づかされるとともに、自画像に対する強い思いを感じ取っている。描くことに対する確かな意思があったからこそ、Iちゃんは確信をもって真似ではないと言い切ったのであろう。

なお、女兒14名中6名は、ズボンいっぱい花柄やサクランボ、リボンなどの装飾を施しており、相互に影響を受けていることが窺われた。

**対話③**は、担任のB保育士とC保育士が、子どもたち一人ひとりにどんなところを頑張ったのかを尋ねた時の一場面である。C保育士は、肌の色、眉、睫毛、手足の指先など、子どもたちは普段は意識していない体の部分をよく見て細かに描いていることに感激し、それを率直に子どもたちに伝えている。また、他チームのA保育士やE保育士も、鏡を見て描いたので、アニメのような顔でなくて、それぞれが自分の顔をよく見て特徴を捉えて描いているという感想を述べていた。

**対話④**は、担任のD保育士が、一人ひとりの自画像のポーズや表情について尋ねた時の対話場面の一場面である。Pくんは、あこがれのスーパーマンになった自分を描いたことを、同じポーズをとって体全体で表現している。その説明を聞いて、D保育士は、その子がどういう意図で描いたのかが分かって良かったと述べている。

**対話⑤**では、5歳児の活動を担当しているF保育士が、自画像を描くことが「嬉しかった」というQくんの言葉を聞いて、「これだったのかな、よかった」と腑に落ちた気持ちを喜びとともに語っている。F保育士は、月齢も高く、何でも器用にこなすQくんが、園生活にどこか物足りなさを感じているのではないかと気になっていたようであるが、この対話場面での一言が自画像に熱心に取り組むQくんの姿と重なって、これだったのだという確信が持てたようである。

以上の対話①～⑤は、いずれも子どもの声を聞くことにより、保育士が自画像を見ただけでは読み取れなかったことを知ることができた事例である。子どもは決して多くを語らないが、彼らの言葉は、保育士の目を彼らの思いや力が注がれた部分に誘っている。保育士はそれを子どもと共有することにより、その表現に託された思いや描く過程で味わった面白さや充実感を理解していた。



表 1 子どもの語りと保育士の感想・意見

注) 保育士：(保)、子ども：(子)と記す、…?…:録音が不明瞭、……:会話文の省略		
	子どもの語り	保育士の感想、意見
対話①	A(保)「これ、Jちゃんの?」 A(保)「すごいね、星がいっぱいだね。」 H(子)「なが…?…」 A(保)「あっ、流れ星がある!」 K(子)「あっ、(流れ星が)ここにもある!」	A(保)：Hちゃんは細かいことがすごい好きで、ズボンに星が描いてある。ただ星を描いただけじゃなくて、中に流れ星まで描いてあるって言うていて、そんなところまで考えて描いてあるんだなーっていうのはすごいびっくりして……なんか隠し絵みたいな感じで、そういうふうを考えてやってるんだなと感じました。
対話②	A(保)「最後は、Lちゃんのだね」 I(子)「お花…?…」 A(保)「うん、お花いっぱい、本当だ。」 I(子)「ズボンががんばった。」 A(保)「ズボンががんばっただね」 J(子)「Hちゃんのズボンに似ているよ。…?…」 I(子)「似ていないでしょ!お花と星だもん。」	A(保)：Iちゃんもズボンとかすごいこだわって描いていて、……。誰かが「Hちゃんの真似したんだよね、同じ柄で」って言ったら、「Iの違うし、星と花で違うし、Iのズボンは花だ!」って言うてたんで、真似したと思われなくなかったんだらうなって。……そんな言葉で結構強めに言うてたから、相当なこだわりがあったんだらうなっていうふうに思いました。 (ズボンいっぱい花、リボン等を描いていた女兒が6名いた。)
対話③	K(子)「あしが、ムズイ!めっちゃ。」 B(保)「足?足のどこが難しかった? 指だって、ちゃんと5本あるよ。」 K(子)「かたが…?…」 L(子)「2、3…?…」(足指を数える) B(保)「みんなちゃんと足、描いとるね。指もすごーい。」 複(子)…(複数の子どもが話し合っている)… C(保)「Nくんの、見て、ほら、歯が、口の中に歯が描いてある。すごいじゃん。」 C(保)「うん、Oくんは、眉毛とまつ毛だね。」 O(子)「…?…が、こうやって…?…」 C(保)「教えてもらったの?睫毛と眉毛を。」	B(保)：どこ苦労した?どこ頑張ったのって聞いていたら……Kちゃんは足の指が大変だったとか、みんながそれぞれ結構大変だったよって教えてくれて。……爪もちゃんと細かいところまで描いてたのがすごい。 C(保)：本当に細かく描いてあって、肌の色もそれぞれ違ったり、顔も違ったり、あのなんか眉毛とかまつげとか、普段自分が意識してなかった所とか描いてたので、本当に自分の顔とか服とかいろいろなものも細かく見ながら描いてたんだなーっていうのがすごい分かりました。……パッと見た時に、Oくんの眉毛がちゃんと1本1本描いてあるのを見て、「Oくん、これすごいね」って……ちゃんと眉毛描いている子は少なくて、Oくんぐらいだった気がします。ちゃんとこうやって、線じゃなくて、毛をバババって描いてるのは「おお、よく見たなあ」と思いました。 A(保)：やっぱり顔も鏡を見て描いたので、よく小さい人(子ども)が書くような、アニメみたいな顔じゃなくて、ちゃんと自分の顔を意識してどういうふうを描けば顔の形になるのを考えて描いてある。 E(保)：肌の色が違ったり、顔もすごい特徴をそれぞれ自分でとらえているなって。唇とかも山型というか、鼻とかもちゃんと人間の鼻の形をしていたりとか、そういう細かいところまでちゃんと、顔を鏡で見ながら描いたんだなって分かりました。
対話④	D(保)「Rくん、これは?」 P(子)「スーパーマン!」(片手をあげてポーズをとる) D(保)「スーパーマンのようにしたかったのね。 じゃあ、この時の顔は?」 P(子)「…?…飛べた!」 D(保)「飛べたぞって、喜んでるの。なるほどね。 この目、こっち向いているの?」 P(子)「悪者…?…」 D(保)「ああ、悪者がこっちにいるから見てるのね。」	D(保)：絵を描いている時にどういう気持ちだったということを聞く中で、嬉しいとか楽しかったとか、なんかちょっと怒ってたって言った子もいたんですけど。……保育士側が見て感じるのと、子どもに聞いて、あっこういうことだったんだってわかるのがやっぱり違ったので、絵を見てその子がどういう意図で描いたのかっていうのが、話の中で分かったのが良かったなって思いました。
対話⑤	D(保)「Pくん、これどういう気持ちの顔?」 Q(保)「笑っている。」 D(保)「笑ってるって、何かうれしいことでもあったの?」 Q(保)「描く…?…」 D(保)「ああ、描くのが楽しかったのね。」 D(保)「このぼんぎいのポーズは、なぜ?」 R(子)「パンザーイ!」(他の子が反応する) D(保)「うれしい時のポーズにしたのね、へー。」	F(保)5歳児担当：Qくんが嬉しかったって言うてたのがちょっと衝撃だったし、良かった。本当に楽しそうだった。普段の保育で遊びが何か、どうだろうな物足りないんじゃないかなみたいところが少しあるので。……おうちでも多分ちょっと難しい事やったりとかしてるんだらうなっていう感じで。「なんか楽しい、Qくんが楽しんでやれることはないだろうか?」って言うてた時に、「これだったのかな、よかった!」って思った。

### 3) 対話場面における保育士と子どもの関わり

対話場面の観察では、多くの言葉が交わされていたわけではないが、どのチームの保育士も、自画像について語る子どもの言葉に懸命に耳を傾けていた。しかし、保育士にとって子どもの言葉を引き出すことは簡単なことではなかったようである。そのなかで、二人の女兒がピョンピョンと跳ねてはしゃぎ、なかなか対話が成立しなかったことが話題になった。担任のB保育士は「ちょっと恥ずかしかったのかなって。Sちゃんたちは、ちょっと照れてるのかなと思ったんですよ。……積極的にここ頑張ったん

だよって言う子もいれば、ちょっと照れくさくてなかなか言えない子もいるので、照れくさかった子がぴよんぴよんぴよんぴよんやっついて……」と語っていた。

筆者の観察では、二人の女兒はその後しばらくしてから保育士の語りかけに応えるようになり、やがてB保育士の体にぴったりと寄り添うようにしていた。5歳児担当のF保育士は、多くの子どもが自画像を自分の分身のように感じており、それを見て「かわいい」を連発する子どもも見られたと報告していた。照れてはしゃいでいた女兒たちは、自分（の分身）に関心が寄せられていることに照れくささを感じつつも、同時に嬉しさも感じていたのであろう。保育士が自画像に関心を寄せて、そこから何かを理解しようとしてくれていることに親密感を覚え、自然と身を寄せていったように思われた。

## 考 察

### 1. 対話場面から見てきた子どもの多様な経験や学び

以下では、上記の対話場面から明らかになった自画像を描くプロセスにおける子どもの思いや経験について考察する。

まず、**対話①②④**では、子どもはリアルな自分ではなく、憧れのヒーローになった自分や好きな絵柄を散りばめたズボンをはいている自分を描いており、それを描く時間を楽しんでいたことが窺われた。幼稚園教諭として子どもの表現活動に関わった経験を踏まえ、大場牧夫（1996, 181）は、「子どもにとって快の心的状態でそれをやり続けるという、活動あるいは行動のプロセスそのものが、子どもにとってすごく大事な意味をもっている。」と述べている。また、「保育者は、そのさらに後の、明らかに何か作品が生まれること、あるいは発表があるようなこと、そういうことを対象に「表現」の指導をしようとする傾向がある」と問題提起している。このような観点から見れば、対話①②④からは、子どもたちが快の心的状態で描いていたこと、さらに、対話①のHちゃんは、夢中で星を描いていくうちに、流れ星を隠し描く想像力や遊び心を発揮していたことが推察できた。保育士は、子どもの言葉に耳を傾けることによって、描くプロセスにおける子どもの内的経験の豊かさに気づくことができたと言えよう。

また、**対話②**では、「真似ではない」と主張するIちゃんの強い思いが伝わってきたが、そこでの他児の発言は、模倣に対する一般的な価値観について考えさせられるものであった。子どもの模倣に対する見方には、大人や社会一般の価値観が影響している場合がある。大人は、子どもの声を聞くことによって、自分たちが見過ごしている問題に気づかされることがある。奥（2004）は、幼児の描画過程で出現する模倣は「積極的な情報収集であったり、表現イメージの摂取であったり、ある時は表現の展開に組み込み、別の場合は現状打破の策であったりするところから、肯定的なスキルとして受け入れたい」と述べている。模倣が創造の契機になるとの観点からすれば、Iちゃんを含めて6名の女兒がズボンいっぱい花、リボン、サクランボ等の模様を描いていたことは、他児の絵柄を見て美しいと感じ、それを自分の表現に取り込み、そこからそれぞれが自分なりの表現を創り出したと理解することができよう。

次に、**対話③**では、保育士から、鏡の使用によって子どもたちの睫毛や眉毛、爪などのリアルな表現につながったことが語られた。つまり、鏡という道具が子どもたちの視覚的な探求を促しているということである。子どもたちは、鏡の中で自分の目を見た時の気づきを、睫毛や眉毛の一本一本として表現している。このことは、描く行為が、対象をよく観察することでもあるということの意味している。自画像を描くプロセスは、子どもたちにとって、自分の体を観察し、認識するとともに、自分を見つめ、感じる経験につながっていると見えよう。

**対話⑤**では、何かもの足りなさを感じていたQくんにとって、自画像の取り組みはより深い充足感を得られる活動となっていることが推察された。デューイ（2001, 34）は、経験の質は二つの側面を持っており、「それが快適なものか不快なものかといった直接的な側面と、経験がその後どのような影

響を及ぼすかという側面」があると述べている。そして、「その経験が未来により望ましい経験をもたらすことができるように促すためには、直接的な快適さをはるかに超えた種類の経験が求められることになる。そのような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである。」と述べている。5歳児担当のF保育士は、日ごろのQくんの姿に、表面的な快を求めるのではなく、もっと深いところからくる欲求の存在を感じていたのであろう。自画像を描く活動を通してその欲求が満たされつつあることを理解し安堵していた。Qくんにとって、鏡の中の自分と向き合い、目や鼻、手の皺などをじっくり観察しながら描いていく行為は、彼の内面で絶え間なく続けられている自分とは何かを探求する営みとつながっているように思われる。

以上は、描くプロセスにおける子どもたちの思いや自画像に対する関わり方、あるいは仲間との相互作用などである。子どもの作品をドキュメンテーションとし、保育者がこれを子どもと共有し、その語りに耳を傾けることによって、描くプロセスにおける子どもたちの多様な学びや経験の様相が見えてきた。ドキュメンテーションは保育実践を可視化したものではあるが、それを資料として子どもの声を聞くことにより、保育者は、子どもの視点により近いところで、活動や経験を共有することができると思う。そして、保育実践の質を高めていくためには、ここで共有された子どもたちの経験を保育者がどのように省察し、次の活動の展開につなげていくかが重要であろう。今回の調査では、省察や今後の展開を検討するまでには至らなかったが、今後の課題としたい。

## 2) 子どもの作品を真剣に扱うこと

保育士と子どもの関わりの観察からは、子どもは自分の作品に保育士が関心を寄せ、自分の言葉が聞かれることを求めていることが読み取れた。保育士の振り返りでは、誰もが子どもの思いを引き出すことの難しさを語っていたが、その前提として、子どもの作品から何かを理解しようとする姿勢があることが大事ではないかと考える。

プロジェクトアプローチの権威者であるカツ (2014, 48-53) は、レッジョ・エミリアの教師たちは「子どもの作品を真剣に扱っている」と評し、「子どもたちは—おそらく無意識のレベルではあるが—、大人が子どもの作品やアイデアを真剣に受け止めているということを知っている」と述べている。また、教師—子どもの関係において、レッジョの教師たちの視線が「日課や学業的な子どもの出来栄よりも、むしろ活動自体に焦点が当てられている。」ことを指摘している。教師が子どもの作品を価値あるものとして扱い、出来栄より活動自体に焦点を当てるということは、教育ドキュメンテーションの視点でもある。

Taguchi (2013, 13) は、「教育ドキュメンテーションは、私たちが今後継続していく活動の見通しを与えてくれるものであり、前を向いた先を見据えた前向きのものである。」と述べている。教育ドキュメンテーションでは、活動の結果ではなく、活動自体に焦点を当て、次の活動へとつなぐことをめざしているのである。しかも、そのリフレクションには、活動主体である子どもが参加することとしている。子どもの参加により、子どもたちがどのように環境と出会い、保育者や仲間たちとどのように関わりコミュニケーションしながら活動しているのかを子どもの視点からとらえ、次の活動の展開を一緒に考えていくのである。

本調査において、保育士は、子ども一人ひとりにどんなことを頑張ったのかと尋ねたり、子どもたちが描く過程でどのような経験をしているのかを理解しようと努めており、活動自体に焦点が当てられていたと思われる。今後は、ここで見えてきたことを次の活動の展開につなげていくことが課題である。

## 結論、及び、今後の課題

本研究では、保育実践の可視化、共有化において、子どもが参加することの意義や課題を検討することを目的とし、5歳児の制作途中の作品を保育者と子どもが共有し、子どもの言葉に耳を傾ける場面を観察、記録した。そして、その内容と保育者が振り返りで語った内容とを併せて分析した。その結果、対話場面からは、描く過程での子どもたちの多様な経験の様相を把握することができた。具体的には、描くことに没頭し豊かな内的経験をしていること、数人に類似の表現がみられるなど子ども同士が互いに影響し合っていること、鏡の使用によってリアルな表現が促されたこと、自分を描くことは、自分を観察し認識することにつながっていること、自分を見つめ、感じながら描くことに深い充実感を感じていることなどである。このように、子どもの作品を描く過程を可視化したドキュメンテーションと位置づけ、保育者が子どもとそれを共有すること、また、そこで子どもの言葉に耳を傾けることは、子どもの視点を積極的に保育実践に取り入れる契機となることが示唆された。

なお、スウェーデンの教育ドキュメンテーションにおける子どもの参加は、知を構築する過程における、子どもと教材や環境との関係性の捉え方や、保育者や他の子どもたちとの相互作用やコミュニケーションの考え方や密接に関わっている。今回の調査では、保育者が子どもの視点に近づいて理解した内容をどのような観点から省察して、次の実践につなげているかを調べるまでには至らなかったが、今後の研究課題としたい。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました、保育園児や保育士の皆さまに心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、日本学術振興会 科学研究費補助金の交付を受けて実施した（基盤研究(B) 20H01662）。また、日本保育学会第74回大会の自主シンポジウム（演題 J-B-3）において、井上知香（愛知淑徳大学）、内山沙知（社会福祉法人 共育ちの会 あかつき保育園）との共同研究として報告した内容の一部について考察を深めた。

## 注：

- i G フォアマンとBファイブは、レッジョ・エミリアの「交渉する学び」と呼ばれる実践の構成要素として3つのD—カリキュラムのデザイン(Design)、ドキュメンテーション(Documentation)、ディスコース(Discourse)—をあげている。
- ii Lpfö 98は Läroplan för förskolan 98（就学前教育カリキュラム 1998年制定）の略記。スウェーデンでは、1996年に保育施設としての förskola を学校教育体系に位置付け、その2年後に就学前教育校として最初のナショナル・カリキュラムを制定した。以後、2010年、2016年、2018年に改定され、現在に至っている。なお、2018年改定は、Läroplan för förskolan (Lpfö 18) と表記されている。
- iii 当時のストックホルム教育大学教授グニラ・ダールベリは、1992年にアナ・バルソッティ、ハロルド・ヨートソンとグンナル・オーセンと共に、『変容する社会の中での教育』というプロジェクトを立ち上げ、同年秋にスウェーデン・レッジョ・エミリア研究所を設立した。このような動きが1993年のストックホルム・プロジェクトにつながった。（太田素子（2017）「レッジョ・インスピレーションとスウェーデンの幼児教育」和光大学現代人間学部紀要第10号, 65）
- iv 理論的研究において行われた、幼児期の教育に関する支配的な言説の脱構築の詳細は Gunilla Dahlberg, Peter Moss and AlanPence (2013) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Languages of Evaluation, Routledge, (浅井幸子監訳『「保育の質」を超えて』ミネルヴァ書房, 2022年発刊予定)にまとめられている。
- v 筆者は、pedagogisk dokumentation を拙著「スウェーデンから学ぶドキュメンテーションの活用」

等で教育的ドキュメンテーションと訳してきたが、教育ドキュメンテーションの訳語との混乱を避け、本論ではこの訳語を採用する。

- vi 1998年に学校庁 (Skolverket) 制定された就学前教育カリキュラム (Lpfö 98 : Läroplan för förskolan 98) は、国の就学前教育の基本理念を示しており、ナショナルカリキュラムとも呼ばれている。日本の教育要領や保育指針に比べると法的な拘束性が周知されており保育実践の共通基盤を形成している。
- vii 就学前教育カリキュラム (Lpfö 18) の2部3章「子どもの参加と影響 (2.3 Barns delaktighet och inflytande : participation and influence of child)」には、「子どもたちは参加し、影響を与える権利がある。子どもたち自身がさまざまな方法で表現するニーズと関心は、環境を形作り、教育を計画するための基盤を提供するものである」と記されている。また、その経験は「子どもたちが民主主義とは何かを理解するための基礎を築く」と述べられている。これは1998年の制定当初からの主要な教育理念である。なお、3章のタイトルは、2018年の改訂で「子どもによる影響」から「子どもの参加と影響」に変更された。
- viii 構築主義 (konstruktionism : constructionism) は、社会の様々な事象は、客観的に存在しているのではなく、人の認識で社会的に構築されていると考える立場をとる。社会学に端を発し、心理学、教育学など人文社会学領域に広がっている。
- ix ポスト構造主義 (poststrukturalism : post-structuralism) は、ある事象や行為の意味をそれ自体に求めるのではなく、それらに関係づける社会的・文化的な構造から説明しようとする構造主義の後に続く思想運動。

## 文献

- ・ダールベリ G, モス P, ペス A 著, 浅井幸子監訳 (2022, 発刊予定) 『「保育の質」を超えて』ミネルヴァ書房 (Dahlberg G, Moss P and Pence A (2013) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care : Languages of Evaluation*, Routledge.)
- ・エングダール. I (2018) 「スウェーデンの就学前教育における子どもの参加」白石淑江編著『スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用』新評論, 14-27.
- ・フォアマン G, ファイフ B 「13 デザイン、ドキュメンテーション、ディスコースによって交渉する学び」佐藤学、森真理、塚田美紀訳 (2014) 『子どもたちの100の言葉』世織書房
- ・ハート R 著, 木下勇, 田中治彦, 南博文監訳, IPA 日本支部訳 (2000) 『子どもの参画』萌文社, 42. (Hart Rogwer A (1997) *Children's Participation* : UNCEF)
- ・池本美香 (2018) 「保育評価の展望——元的評価の意義と可能性——」『保育学研究』第56巻, 第1号, 11-20.
- ・厚生労働省 (2019) 『子どもを中心に保育の実践を考える ～保育所保育指針に基づく保育の質向上に向けた実践事例集～』 <https://www.mhlw.go.jp/content/000521634.pdf> (2021. 12. 03)
- ・厚生労働省 保育所等の保育の質の維持・向上に関する検討会 (2020) 『保育所における保育の質に関する基本的な考え方等(総論的事項)に関する研究会報告書』第9回検討会, 資料1-2 <https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000631478.pdf> (2021. 11. 24)
- ・コルピ B. M, 太田美幸訳 (2010) 『政治の中の保育 スウェーデンの保育制度はこうしてつくられた』かもがわ出版
- ・文部科学省 幼児教育の実践の質向上に関する検討会 (2020) 『幼児教育の質の向上について (中間報告)』. [https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt\\_youji-000007862\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200611-mxt_youji-000007862_2.pdf) (2021. 11. 24)
- ・日本ユニセフ協会 (2019) 『子どもの権利条約 締約国』 [https://www.unicef.or.jp/about\\_unicef/about\\_rig\\_list.html](https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig_list.html) (2021. 11. 24)
- ・大場牧夫 (1996) 『表現原論 幼児の「あrawし」と領域「表現」』萌文書林
- ・太田素子 (2017) 「レッジョ・インスピレーションとスウェーデンの幼児教育」『和光大学現代人間

学部紀要 第10号』59-75.

- ・奥美佐子 (2004) 「幼児の描画過程における模倣の効果」『保育学研究』第42巻 第2号, 59-70.
- ・Palmer A, (2012) *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan-pedagogisk dokumentation*, Skolverket. (矢作智恵子ルンドベリー他の訳による)
- ・白石淑江編著 (2018) 『スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用』新評論.
- ・白石淑江 (2019) 「スウェーデンの教育的ドキュメンテーションとは何か - 学校庁の冊子と実践例を資料として」愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇 第9号, 39 - 55.
- ・Shier Harry (2001) *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. Children and Society, 15, 107-111.
- ・Skolverket (2018) *2.6 Uppföljning, utvärdering och utveckling*, Läroplan för förskolan (Lpfö 18), 18-19.
- ・鈴木茜他 (2021) 「「こどものまち」における子どもの参画に関する研究」日本都市計画学会『都市計画報告集』No. 20, 35-42.
- ・Taguchi H. L (2013) *Varför pedagogisk dokumentation? - Verktyg för lärande och förändring i förskolan och skolan*, Gleerups. (小林美帆子訳による)
- ・山下智也 (2009) 『子ども参加論の課題と展望 : ロジャー・ハートの「子ども参画」論を乗り越える』九州大学心理学研究 第10巻, 101-111.