

保育場面における幼児の模倣

—感覚・感情的側面からの検討—

杉村伸一郎 浅川 淳司 岡花祈一郎 牧 亮太
松本 信吾 日切 慶子 菅田 直江 林 よし恵
落合さゆり 久原 有貴 佐藤 裕樹 鄭 曉琳

1. 問題と目的

近年、新生児模倣やミラーニューロンの発見などにより、模倣が注目されている（川田，2005；佐伯，2008，2010）。そこでは、モデルの言動の再現や学習、他者の行為意図の理解といった認知的側面が強調され、そのメカニズムが検討されてきた。

それに対して、保育場面では、子どもが模倣をすることにより、どのようなことを学習できたかということよりも、子どもが他の子どもと同じ言動をすることにより、どのような感情が生じたり育ったりしたかが重視されている。例えば、他の子どもと同じ言動をすることにより、気持ちを共有し、一緒に遊んだり共に活動を楽しんだりすること、さらに、活動の展開に伴い、一体感や充実感などを感じることを大切であると考えられている。

しかし、幼児の模倣に関する先行研究では、感覚や感情的側面が十分に考慮されておらず、幼児の模倣において、感覚や感情がどのような役割を果たしているのかが明らかでない。例えば、鈴木の一連の研究では（鈴木，2005，2009a，2009b），幼児の身体表現活動における模倣の機能を4つに類型化しており、事例の記述の一部には子どもの感情も含まれているが、意図的に感情を含めて記述しているわけではない。

そこで、本研究では、感覚や感情が模倣の開始、継続、終了にどのような影響を与えているのか、また、模倣に伴いどのような感覚や感情が生じているのか、さらに、模倣を通してどのような感情が育っているのか、そして、以上の過程において保育者はどのような役割を果たしているのか、といった点を検討する。なお、本研究では、内田（1990）らを参考にし、一時的に感じる感情と生活全体を長期にわたって彩っている感情の両者を合わせた意味で、感情という用語を使う。

2. 方法

観察対象 広島大学附属幼稚園の年少クラス（20名）と年長クラス（35名）の園児ならびに両クラスを担当している保育者を対象とした。

観察期間 観察は2010年4月から7月の間に計11回行った。最初の2回は予備観察で、残りの9回分を分析の対象とした。時間帯は、毎週水曜日の9時頃から10時10分頃までの70分程度であった。

観察方法 模倣を「他者の言動に触発され、それと同じような言動をすること」と定義し、年少クラスでは保育者を中心に、年長クラスでは1人の男児を中心に、その周囲にいる子どもの言動を記録した。記録は2人がメモ、1人がビデオを用いた。該当の時間帯は、自由保育が中心であった。

インタビュー 2011年1月上旬に、年少クラスの担任（保育経験4年9ヶ月）と副担任（26年）、年長クラスの担任（17年）に、録画した事例を見てもらい、第1著者がインタビューを行った。時間は1人あたり40分から80分であった。

3. 結果

本論文では、示唆的な事例を5つ取り上げ検討する。以下の観察記録において、年少クラスの記述では、T1が担任、T2が副担任、Bが男児、Gが女児を表し、BとGに関しては出現順に通し番号が振ってある。また、年長クラスの記述では、Tが観察対象児であり、BとGの同一番号は同じ子どもを表している。

事例1：年少児，5月26日

観察記録 T1は7人の子どもと一緒に山の中に入っていく。途中で上部に水がたまっている丸いふたを見つめる。T1がその水の中に人差し指をつけて、「触ってみて」と促すと、B1が片手をその水につけ

て「冷たい」と言う。T1も再度その水の中に人差し指をつけて「冷たい」と言う。すると、子どもたちもその周りによってきて、人差し指を突っ込みはじめ、口々に「冷たい」と言う。みんなで同じことをして盛り上がる。その道の先にも、同じ様な丸いふたがあり、G1がそれを見つける。G1が見つけた丸いふたには水はたまっていなかったが、G1は人差し指でその丸いふたを突っつく。

インタビュー抄録 触ることを促した意図 模倣させることを意識してはいなかった。水を見つけた時、見るだけではなく、手で触れることで何かを感じられるようにという思いはあったのではないかと。子どもが(行為を)模倣すれば一緒に感覚を楽しめるが、無理にでも模倣させようとは思わなかった。

その時の子どもの気持ちや感情 特に何も考えずに触った子もいるだろうし、水に触れる行為を見て面白そうと感じて触った子もいるだろう。中には、保育者や友だちの「冷たい」という言葉を聞いて、どんな感じなのか確かめようとして触った子もいるのではないと思う。触れてみて、本当に冷たさを感じて「冷たい」と言う子もいれば、そんなに冷たさを感じていないが、「冷たい」という言葉を口にすること自体をまねて楽しんでいる子もいるのではないと思う。

一体感について 5月の終わりという時期で、まだ一体感を感じるというところまではいっていないのではないと思う。「友だちと同じことをしている」という意識はしていたかもしれない。もし一体感を感じて、「みんなで触れて楽しい」と思っているなら、もう少し長い間同じ行為を繰り返してするのではないと思う。

個人差について 好奇心が旺盛で何でも試そうとする子ども、水に触ること自体を不安に感じる子ども、友だちの様子をじっと見る子どもなど個人差はあると思う。入園して1ヶ月ちょっとなので、友だちの姿を見るだけで精いっぱいだったり、自分からはなかなか動き出せない子もいるのだと思う。

事例2：年少児，6月16日

観察記録 子どもたちをつれて畑に行く途中、T1が「いくよ、ひゅ～」と言いながら、大きく両手を広げて「飛行機に変身」といって走り出すと、8人の子どもが先生と同じように手を広げて走り出した。そして、畑に着くと、T1はサツマイモの植え方を教え、子どもたちも同じように植える。サツマイモの苗を植える際に、T2は両手で土をかけて軽くたたき「大きな～れ」と言うと、T2の前にいた子どもたちも、両手で土をたたきながら「大きな～れ」と言う。さらに、T2は子どもと一緒にサツマイモの苗を植え、

「トントントン、ひげ爺さん」と歌いながら、土の上を両手でたたき。隣で一緒に植えたG2はT2にあわせて、同じように両手で土の上をたたき。

インタビュー抄録 T1 飛行機に変身の意図 ただ歩いて畑まで行ってもよかったのだが、畑まで子どもたちがついてきてくれるように、何か楽しいことをしたらいいのではないかと考えてやった。坂を駆け降りる時に、たまたま飛行機のイメージが頭に浮かんだので、飛行機に変身して走った。

子どもに対する期待 私と同じ形で飛行機のまねをすることは特に期待しておらず、楽しんで走ってくれればいいと思っていた。ただ走るだけでも、その子どもなりに飛行機になりきっているのかもしれないので、その子なりにイメージして走ることを楽しめればいいと思った。

一体感について 友だちと一緒に走っているということを感じている子どもはいるかもしれないが、一体感はまだ生まれていないのではないと思う。集団としての一体感を感じるのは、個人差もあるが3歳の後半ぐらいなのではないと思う。

インタビュー抄録 T2 「大きなあれ」といいながら土をたたいた意図 子どもたちが土に気持をこめて植えた実感を持ってるように、一緒に動作をすることによって自分とお芋の関係が近くなるんじゃないかなと思って。(これから植える子どもに対しては)これから何が始まるかなって期待するっていうか、自分への直接的な指示が来るのを待たずに、状況が分かるっていうか、動作や手遊びみたいにすると、そういうことがあるんじゃないかなと思います。大きなあれとかね、簡単な動作をするとこのくらいの時期の子どもは喜ぶし、その気持ちになるんですね。

子どもが模倣することに対する期待 それはもうすぐ期待して、そういう風にまねることによって、終わってどうしようかなって手持ちぶさたになるんじゃないかと、そこを見てられますよね、場を注視してられるし、芋の苗自体も見ることができ、そうすると自分とお芋のかかわりが生まれるじゃないですか、その中で子どもなりに、芋ほりの印象が強くなって、「ここ埋めたんだぞ」という思いが強くなるんじゃないかなと思って。子どもはまねをしない子がいたとしても、どこかで耳に、音として残っている、まねるという直接の行動に出なくても、五感で聞いていますので、体のどこかに入っている。いつかそれが引き出されるっていうかな、それが3歳じゃないかなって思うので関わり方の工夫を意識しています。

その時の子どもの気持ちや感情に対する願い 直接的には子どもが芋を植えたという実感ですが、土をた

たくことによって、土に対して異質のものを植えることになるので、両方の素材を意識してほしいと思っています。素材の印象っていうのが、頭じゃなくって感覚的に入っていく、そこが一番大事じゃないかって思います。子どもは芋づるを持って穴に入れて、「なんだかわからないけど入れた」、「なんだかわからないけど言われてやった」、「やったけどそれがどうなるかわからない」と思ってる。けれども叩いていくうちに「大きくなあれ」とか、「これが大きくなるのかな」とかね。「ほんとかな?」とか思いが浮かび上がって、それから自分なりにイメージを働かせる一つのよりどころというか、起点になればよいなという願いはありますね。

植えたという思いがどのくらいあるのかはわかりませんが、その場において楽しいことをしたと、そういう思いが子どもたちにはあるんだと思いますね。食べてみて初めて、お芋を抜いてみて初めて、そういうばここにきてしたなと思いだす子もいるかもしれません。ただ、3歳になるとお友達と一緒にいるのがとても関心があることなので一緒に何か同じことをするだけで、楽しいんでしょうね。まねて、同じ行動することで、共感するとか、つながっているという実感を持っていくのが3歳なのかなと思います。

模倣の背後にある育ちについて まず畑に来るということができるというのが一つ、幼稚園が自分の居場所であるという、そういうことを、しっかりどの子ども受け入れている。保育者についていけば大丈夫という信頼関係があるということ。それから、今までの活動を通して先生と何かやったら楽しかったと、そういう、先生のお話が楽しかったとか先生のそばにいたら必ずうれしい気持ちになるとか助けてくれるとか、そういうものがあると、何かを誘っても子どもは一緒にやろうという気持ちになりますよね。あとは自分ではできるという自信でしょうか。違うところに行っても自分は大丈夫、先生と一緒になら、友達と一緒になら大丈夫っていう自分の新たな場でのよりどころって言うのか、自信みたいなものが肯定感みたいなものがあるから、まねもできるんじゃないでしょうか。他者を受け入れられるっていうか、それがないとまねをしようという気持ちにならない。(体を縮める動作をしながら)もうこういう風になってしまうから。その気持ちがあるから視野も広がって、他の刺激を受け入れようっていう。3歳って入園したころは、なかなか受け入れられないんですよ。

模倣の個人差について 時期によって違います。入園当初は、面白いと思った子は(先生がトントンとたたくと)すぐたたきますね。ちょっと経つとこれは課

題なんだってわかる子もいます。タンタンと叩いただけで、これは先生の課題というかね、先生は「こうしたらどう」って言うてるんだってことを素早く察知する子が出てくるんです。そういう子は、パッと小学生のように乗ってくる子と、あとは「そんなこと言っても自分はやりたいことあるんだよ」っていう子もはつきり出てきますね。そういう子は聞こえても知らん顔しています。そのうちに、〇〇ちゃんもやってみると言ってみねを始めたたり、やる子の人数が多くなってくるとオヤツという気持ちになってきて、その子も引張られ、まねるという姿を見ることもよくあります。

事例3：年少児，7月7日

観察記録 B2がボウルに洗剤液をため、かき混ぜて遊んでいる。T1が洗剤液の入ったボウルを持ってその場にやってきて、「ストロー入れてね、ブクブクしてごらん」と言い、自分のボウルにストローをつけてブクブクする。それをみて、B2はボウルにストローをつけて同じようにブクブクする。泡が出てくると、笑い、両手を上にあげて喜び、さらにブクブクする。手元にもう一本ストローがあることに気づいたB2は、それを手に取り、二本のストローを口にくわえ、泡をたくさん作る。B2はたくさんできた泡を指さし「先生みて、みて」と言うと、T1は「わあ、すごい、山盛り」とB2をほめて、去っていく。上機嫌のB2はさらに洗剤液をブクブクさせ、泡がボウルからあふれ出す。しかし、そうするうちに、洗剤液を少し飲んでしまい、遊びを中断して、うがいにいく。

インタビュー抄録 ブクブクを促した意図 ボウルに泡をためていたことと、それより前にストローでシャボン玉をした経験があったので、ボウルとストローを使った泡遊びができるのではないかと思い、この遊びを提案した。

その時の子どもの気持ち ストローで吹くという行為自体が楽しかったり、吹くと泡が出るのが面白かったのではないかと思う。同じ遊びをした時に、泡が出る時の音が面白くてやっている子どももいるが、B2の場合は、途中からストローを足したり、泡をたくさん作るという遊びをしているので、泡が出ることそのものが面白かったのではないかと思う。

模倣の個人差について 模倣すること自体はすぐにする子どもも多いが、模倣を繰り返したり、模倣をきっかけとして遊び続ける姿は、入園してすぐの時期にはあまり見られないように思う。保育者と一緒だと安心して遊ぶが、保育者が離れると遊びをやめてしまうこともある。幼稚園に慣れてきたこの時期(7月)には、少しずつ保育者が離れても安心して自分の遊びを続ける子どもも増えてくる。

事例4：年長児，6月9日

観察記録 対象児Tを含む男児6名ほどが職員室の前でベンチに腰かけている。TとB1があっちむいてホイをするためにじゃんけんをする。B1が「あっちむいてホイ」ではなく「あっち向いてゲッツ」と言って、両手を拳銃のようにしてTを指さす。それを聞いた周囲の子どもたちは笑い、Tも「あっち向いてゲッツ」と言いながら、同じようにB1を指さす。「ゲッツ」という芸能人のギャグを見ることができるとテレビの情報「火曜日よね」「2チャンネルでも見れるよね」と言ってその場にいた6名の男児で共有する。

共有し終わるとB2が「あっち向いてゲッツ」を再びやりはじめる。B1も「あっち向いてゲッツ」しようとB2に言って、「いっせいのうで」と言ってあっち向いてゲッツをしようとする。そこにTも加わって、T、B1、B2の3人で同時にあっち向いてゲッツをする。3人の息がぴったりだったことからB1とB2は「イエイ」と歓声を上げ、ベンチから腰を上げ、園庭のほうに歩いていく。T、B1、B2は園庭を回りながら、出会う他の子どもたちに向かって「あっち向いてゲッツ」を行う。「あっち向いてゲッツ」を見せた時のリアクションを楽しんでいる様子も見られた。途中タイヤブランコなどの別の遊びを交えることもあったが、その後も10分以上にわたって、T、B1、B2は「あっち向いてゲッツ」をやり続けていた。

インタビュー抄録 対象児が模倣した時の気持ちや感情 同じことをしてつながる喜びは、特に幼児には強いと思われるが、5歳児頃になると、メディアなどを通して共に知っている「ネタ」でつながることもよく見られる。この「あっち向いてゲッツ」をTも知っていたのだろう。そして、B1、B2がやった時の雰囲気もTにも伝播して、はじめは思わずやってしまったようにも思える。そして、はじめに一緒に「ゲッツ」をした時に、笑顔になっているが、その時の気持ちは「俺も知ってるぜ」という気持ちもあるだろうし、やってみたことで、一緒にしている仲間と「面白さを共有している」「つながった」という気持ちではなかったのだろうか。

同じ動作をすることによる仲間意識や連帯感 それは当然あるだろう。この時、周りに5、6人いたが、そのうちのT、B1、B2の3人だけが知っており、Tと仲のよいB1が知っていたというの、連帯感を増すきっかけになったのではないだろうか。

ここで特徴的なと感じたのは、はじめに「ゲッツ」をやったB1は、その動作や雰囲気の面白さを強く感じていて、何度もそれを繰り返そうとしていたが、Tは行為を繰り返すよりむしろ、「それはスイエンサー

(でやってる)よね」などの、知識面だけの共有をしようとしていたように感じられることだ。ただ、B2も実際にやることを楽しむ雰囲気があったので、それに引きずられて、Tも一緒に行為を楽しんでいったように感じた。それでも、B1とTとでは、同じ行動をしていても温度差があり、B1は「ゲッツ」という行為の共有が楽しいのだが、Tは、友だちとつながっている実感がほしくて「ゲッツ」をしている感じがする。

事例5：年長児，6月23日

観察記録 Tを含む4名が園庭のベンチで腰かけて話している目の前に、B3とB4が現れる。B3はB4の帽子を取って逃げ、B4は帽子を取り戻そうとB3を追いかけていた。B4がB3に追いつきそうになった時、B3は持っていたB4の帽子を横に投げたので、B4はB3を追いかけるのをやめ、地面に落ちた帽子を拾いに行く。その様子を見ていたTは帽子を拾い上げたB4に近づき、B4の帽子を取ろうとする。そこに逃げたB3が戻ってきて、「B4の帽子を取るぞ!」とけしかける。するとTとB2が、B3から帽子を奪い取り、B3に取り返されないように、その場にいた5～6人で帽子をパスしあう。途中、B5が「やらのんよ」と言うのを聞いて、笑顔で参加していたTも真顔になり「やめた方がいいで」と言うがすぐには帽子投げは終わらない。最終的に、けしかけたB3が大きな声で「みんな、やめろ」と言って、その時B4の帽子を持っていたB6から帽子を奪い、B4に返して、帽子投げは終了する。

インタビュー抄録 模倣の始めについて 友だちと同じ目的に向かって何かをするのは、連帯感も増し、楽しいことなのだろう。この場合は、B3がはじめに一人でB4の帽子を取っていたが、「取るぞ」とけしかけることで、その目的が周りにいた皆にも伝わり、周りの子どもがダーっとその流れに入っていくように感じた。B4が必死に抵抗するのも、周りの子どもたちにとっては、反応があって楽しいことだったのだろう。同じ目的に向かって、つながる連帯感が、この行為につながっていったように思う。

終わりのきっかけについて B5が、「やらのんよ」と言ったことがきっかけで、止める流れになっていったように見えるが、なぜB5がそのようなことを言ったのか、また周りの子どももどうしてそのような流れになっていったのかは、明確にはわからない。周りにいる大人の存在に気付いたのかもしれないし、「もうこれ以上やったらよくないな」というようなことを感じたのかもしれない。

ただ、この帽子を取るという行為自体よりも、同じ

行為をしているという連帯感の方が、子どもたちにとって重要だったのではないか。そのために、つながってしまったあとは行為への意欲は小さくなっており、終わっていったとも思われる。

4. 考 察

年少児の模倣 保育者は、子どもが模倣をすることにより、水を見るだけでなく手で触れることで何かを感じる、楽しんで走って畑までついてきてくれる、土に気持をこめて植えたと実感を持てる、ボウルとストローを使った泡遊びができる、といったことが起きるのを期待していた。しかし、模倣をしない子どもがいたとしても、五感で聞き体のどこかに入っていると考えていたりして（T2）、無理にでも模倣させようとは思っていなかった（T1）。

また、保育者は、子どもが模倣した際にも、多様な気持ちや感情を想定していた。水の場合、触れる前では、特に何も考えない、面白そうと感じる、どんな感じなのか確かめようとする、触れた後では、本当に冷たさを感じて「冷たい」と言う子もいれば、そんなに冷たさを感じていないが、「冷たい」という言葉をまねて楽しんでいる子もいるのではないかと思っていた。泡遊びの場合も、ストローで吹くという行為自体、吹くと泡が出ること、泡が出る時の音など、様々なことが楽しさや面白さにつながると考えていた。

ただし、3歳時の最初は、各自が模倣を通して感じていることが十分には共有されておらず、まだ一体感を感じるというところまではいっていないと考えられていた。これは同じ場で同一の二項関係（宇田川，2007）が生起している段階に近いと思われる。やがて「共に」という感覚を求めて同一の二項関係を同期させるようになっていくのであろう。

個人差に関しては、「これは課題なんだ」と思いパッと小学生のように乗ってくる子と、「そんなこと言っても自分はやりたいことあるんだ」と知らん顔している子、という対比が興味深い。佐伯（2008，2010）は、乳幼児の模倣研究をレビューし、相手に「教示伝達の顕示」の意図を読み取った場合には、「（とりあえず）そっくりまねる」という方略で、できるだけ速やかに私たちの「文化」に適応しようとする、と結論づけている。しかし、その一方で、模倣は学びの原点であると同時に、そこに教育が入り込むと、学びとは正反対の思考停止に容易に陥ってしまう危険性があることも指摘している（佐伯，2010）。

また、多くの子どもが模倣する文脈において模倣しない子どもに関しては、他者身体への共鳴・同調が成立しない瞬間には、自己の「抵抗する身体」を経験す

る瞬間を含んでいる（川田，2005）ということを考えてみると、発達的な意義を見いだすことができる。つまり、「共振する身体」と「抵抗する身体」のバランスを、もう少し一般的には、「私は私たち」と「私は私」（鯨岡，2006）とのバランスを自己調整しながら変化する過程が発達だとすれば、あえて模倣しないことも発達の一つの姿であると思われる。

したがって、「これは課題なんだ」と思う子どもが文化に過剰適応しないためには、また「自分はやりたいことあるんだ」と知らん顔をしている子どもが「抵抗する身体」や「私は私」を貫くためには、保育者が、まねしてくれなくてもかまわないと思っていることや、多様な模倣の文脈を想定していることが重要になると考えられる。

最後に、模倣が生起する前提条件について考察を加える。インタビューにより、不安を感じていたり、他者を受け入れることができなかつたりすると模倣をしようという気持ちにならない、逆に言えば、模倣が生起し持続するには、幼稚園が自分の居場所であると感じており、保育者を信頼し、先生と何かやったら楽しかったという経験や自分はできるという自信や肯定感が必要になる、と保育者が考えていることが明らかになった。広島大学附属幼稚園（2009）では、遊びの夢中度が高まるためには、まず安心度が高まる必要があるという知見を得ているが、模倣においても同様であると考えられる。

年長児の模倣 保育者へのインタビューにより、年少児では、子どもたちが模倣を通して感じていることが十分には共有されていないと考えられていたのに対して、年長児では、一緒にしている仲間と「面白さを共有している」「つながった」という気持ちがあると考えられていたことがわかった。

また、個人差に関しては、同じように「ゲッツ」をやっている、ある子どもは、行為の共有が楽しく、その動作や雰囲気の面白さを強く感じて行っているのに対して、対象児は、知識を共有しようとし、友だちとつながっている実感が欲しくてしている、と考えられていた。

このように、年少児から年長児にかけて、模倣を通して面白さを共有したり連帯感を感じたりする方向に発達すると考えられる。また、帽子投げの事例でみられたように、模倣の目的を察し、同じ目的に向かって行為をすることにより連帯感を感じたり、その行為が相手に与える意味を感じたりできるようになるようである。

しかし、その一方で、対象児が「ゲッツ」を最初に模倣した時は、多の子どもたちがやった時の雰囲気

伝播して思わずやってしまったようにも思える、と考えられている点が興味深い。一般に、行為の意図や目的を理解し模倣できるようになることが、発達の方だと考えられている。それに対して、川田（2005）は、Wallonの理論に基づき、模倣の発達を「身体・情動的共鳴→表象媒介的模倣」という図式で捉え、他者身体の動きに対して、「つい」「思わず」身体が動いてしまう身体・情動的共鳴は、模倣の発達を支える最も基底部分にあり、生涯継続すると考えている。したがって、年長児の模倣においても、この模倣機能が十分に働いているかが、子どもの育ちを見る上で重要になるであろう。

まとめと今後の課題 まとめとして、模倣を含む活動と感情との相互作用の過程を、一般的な形式で考えてみたい。まず、模倣が生起する前提として、安心感、安定感、（保育者に対する）信頼感、（自分に対する）肯定感などが、ある程度育っている必要があるだろう。模倣に限らず、このような感情が子どもの自発的な活動の基礎にあると考えられる。

その上で、他者の行為や活動を見て、楽しそう、面白そうといった感情が生じた時に（時には共鳴的に）、模倣が生起すると思われる。そして、模倣することにより、楽しいという感情が自分の中にも起こり、さらに、楽しいという感情により、模倣した行為や活動を（ゲッツのように）反復したり、（泡遊びのように）展開したりするのである。

また、このような過程には、（芋を植えたとか、つながっているといった）実感が伴われるとともに、行為や活動をふりかえることにより、充実感や満足感なども感じるであろう。そして、他者を模倣することにより安心感や意欲が喚起されること（鈴木，2009b）を考慮すると、模倣やその後の活動が安心感、安定感

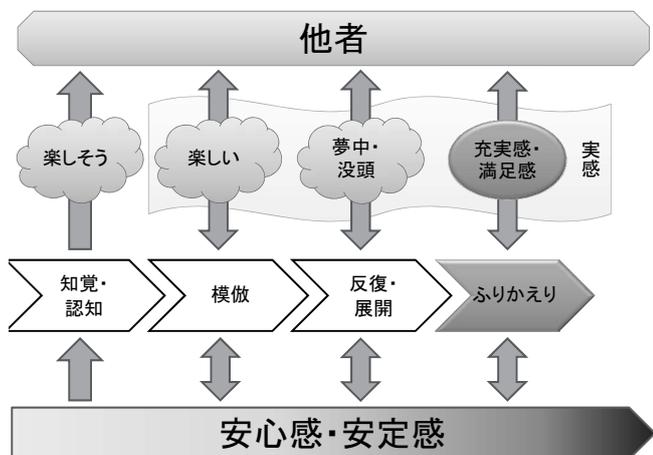


図1 模倣における感覚・感情の過程

といった基礎的な感情にも影響を与えるであろう。

以上の過程を描いたものが図1である。この図から、感情と呼んでいるものを、安心感などの基礎的な感情、楽しいなど活動中の感情、充実感などの活動後の感情、という3つのレベルに分類できることがわかる。

幼児教育において育つことが期待されているのは、生きる力の基礎となる心情、意欲、態度などである。期待を実現するには、育ちの結果としての心情、意欲、態度だけでなく、育ちの過程における心情、意欲、態度に目を向けることが大切になるであろう。しかしながら、これまでの研究では、心情、意欲、態度の機能や構造の体系化がほとんど行われてこなかった。

本研究において、模倣場面での感情過程を整理したことは、心情、意欲、態度の体系化の第一歩になると考えられる。今後、肯定的な感情だけでなく否定的な感情も含めて、3つのレベルに当てはまる感情のリストを作成するだけでも、模倣以外の場面も含めて、エピソードの記述や省察を豊かにするための支援ツールになるであろう。

引用文献

- 広島大学附属幼稚園（2009）. 幼児教育研究紀要第31巻
- 川田 学（2005）. 乳幼児期における模倣の発達と身体性 武蔵野大学人間関係学部紀要, 2, 49-65.
- 鯨岡 峻（2006）. ひとがひとをわかるということ— 主観性と相互主体性— ミネルヴァ書房
- 佐伯 胖（2008）. 模倣の発達とその意味 保育学研究, 46, 211-221.
- 佐伯 胖（2010）. 模倣と学び 渡部信一（編）「学び」の認知科学事典 大修館書店 pp.167-185.
- 鈴木裕子（2005）. 幼児の身体表現における模倣の意味—物語展開過程における検討— 名古屋柳城短期大学研究紀要, 27, 83-92.
- 鈴木裕子（2009a）. 幼児の身体的コミュニケーションにおける模倣の機能 教育実践学論集, 10, 57-67.
- 鈴木裕子（2009b）. 幼児期における模倣機能の類型化の有効性—幼児の身体表現活動を焦点とした検討— 子ども社会研究, 15, 123-136.
- 宇田川久美子（2007）. 「共に」の世界を生み出す共感 佐伯 胖（編）共感—育ち合う保育のなかで— ミネルヴァ書房 pp.74-108.
- 内田圭子（1990）. 青年の生活感情に関する一研究 教育心理学研究, 38, 117-125.