

幼児期における生命観育成と保育

— 発達に即した乳幼児期からの〈いのち〉の教育についての検討 —

Fostering a view of life and nurture in infancy

— An examination of “Life and Death Education” in response to growth from infancy —

次世代教育学部こども発達学科

三木 澄代

MIKI, Sumiyo

Department of Child Development

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：生命観, 死, 自己意識, 社会的情動

要旨：近年わが国では自殺者が年間3万人を超え、いじめによる自殺など年少者の自殺も続発している。児童・生徒による暴力・殺傷, 自傷・薬物乱用等命を軽視した問題・事件も後を絶たない。災害・事故, 虐待等命にかかわる深刻な事象も子どもの身近にある。この現状をみると、発達に即した計画的・継続的な〈いのち〉の教育を充実し、自他の命を大切にす心や力を育むことは喫緊の課題といえる。乳幼児期における〈いのち〉の教育はその基礎を支えるものとして重要である。本稿では、〈いのち〉を大切にす心と力を育む保育について、生命観・自己意識・社会的情動等の側面から先行研究等から検討する。

〈いのち〉：命の心理・社会的側面を明確化する表現として使用

I はじめに

神戸市須磨区少年Aによる凄惨な連続児童殺傷事件(1997)の衝撃は歳月を経た今も鮮烈な記憶として残っている。その後も、小学生女児による同級生刺殺・中学生の殺人放火による親殺し・高校生のタクシー運転手強盗殺人・いじめ殺人等、児童生徒が関与した〈いのち〉にかかわる重大事件が後を絶たない。年間3万人に及ぶ自殺が常態化し、いじめによる自殺等若年層の自殺も社会問題となっている。阪神・淡路(1995)・東日本(2011)の大震災等の災害や事故からも「命」「絆」の大切さへの気づきが促され、〈いのち〉を守り共に支え合う多様な取組や活動が進められている中であっても一向に改善の傾向が見られない。そればかりか、児童相談所の虐待相談件数の急増や虐待死の惨状、市中での無差別殺人や危険運転による死亡事故等々目を覆うばかりで、社会全体に生命尊重の理念が薄れていることは否めない。

高度情報化・少子高齢化等急激な社会変化のもとで生じる〈いのち〉を軽視したこれらの現象をみると

き、これらへの抜本的かつ早急な対応が求められ保育・教育の担うべき役割は一層大きくなっているといえる。

II 問題の所在と研究の目的

教育基本法(2006)は、「人格の完成」「社会の形成者」の育成を教育の目的とし、目標に「生命を尊び、自然を大切にし…」と記している。新・児童生徒の問題行動対策重点プログラム(中間まとめ)(2006)において命の教育の強化を求め、「生徒指導提要」(2008)にも「生と死の意味について真剣に考え、命のかけがえのなさや人生が一度しかないことについて理解し、命の大切さや生きる喜びを実感としてとらえる場が必要」として命の教育の充実を図っている。

しかしながら、これらは小学校教育以上を対象としている。全国に先駆けた兵庫県の『「命の大切さ」を実感させる教育プログラム』(2006)による実践・教員研修も小学校以上のものである。発達に即した乳幼児期～思春期・青年期に一環する〈いのち〉の教育の

取組は十分とはいえない。全国で数々の研究や実践されているにもかかわらずその広がりには限定的であり、今なお痛ましい問題・事件が続く現実には、一部の一時的・断片的指導では安心・安全な人間関係や命を大切にする判断力・行動力を培うことの難しさを物語っている。

そこで、本稿では、「生徒指導提要」(2010)にある命の教育を進める視点(自尊感情を育む、命の大切さを実感できる体験活動の充実、発達段階への考慮、教員研修の充実)に立ち、〈いのち〉への態度・行動の基準となる生命観と関連の深い自己意識・社会情動等の発達に着目し、発達に即した乳幼児期からの〈いのち〉の教育の進め方について関連の先行研究等から検討する。

Ⅲ 乳幼児期における〈いのち〉の教育の意義と視点

兵庫県(県立教育研修所心の教育総合センター)では、先駆けて『命の大切さ』を実感させる教育プログラム³⁾を策定(2006)し、県下全小中高への普及を図っている。上記プログラムでは、重大事件を起こした大人や子どもの命に対する認識を問い直し、「命の大切さ」を実感させることの必要性を次のように述べている。

「大事なことは、命の大切さを『言葉の上で理解することではなく、一人ひとりが心から実感すること』であり、その実感は『子どもたちの生育過程をとおして形成される心の奥底の実感的基盤があってこそ得られる』。それは『見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わうといった経験そのままの感覚、つまり自分の身体をとおして感じるものを出発点としなければならない』ものであり、『言葉以前の感覚が価値あるものに「ハッ!」と気づくきっかけになり、気づくことが全身の共感を呼び起こし、それが実感へとつながるからである』。また、『その実感が具体的な行動となって現れることが大切』で、体験の中で得た気づきや身につけた感じ方・ものの見方・考え方をもとに『どのような行動をとれるかが重要である』とし、実感に根差した主体的行動力を養う必要にも言及している。

さらに、命の大切さの実感を「生きる喜び」「かけがえのない命」「命のつながり」の3要素に要約し、実践のねらいを明確化している。「生きる喜び」は受容・承認・肯定体験の中での自己存在の肯定感や自己有用感、「かけがえのない命」は命の有限性・死の不可逆性にもとづく自他の存在の価値・命の重みの認識、「命の

つながり」は生態系の中に生かされて在ることの気づき・感謝、自然・生命への畏敬、共に生きる喜びなど意味するものと解される。

このプログラムは、小学校～高校(児童期～思春期・青年期)を見通し発達に即した開発的取組として画期的なものである。ここでも幼稚園教育のためのプログラムは含まれていない。当然3歳未満の乳幼児への保育には触れられていない。

命の大切さの実感に「心の奥底の生育過程をとおして形成される実感的基盤」や「言葉以前の感覚」が不可欠であるとすれば、乳幼児期の子どものなかに積もる「見る、聞く、触れる、嗅ぐ、味わう」といった経験そのままの感覚、つまり自分の身体をとおして感じるもの」が、「価値あるものにハッ!と気づく」基になるということだ。乳幼児が自分の身体をとおして感じるものこそ、命の大切さの実感や命に対する健全な認識につながり、自他の命を尊重し共に豊かに生きる態度・具体的行動の源泉となる。

このような観点からも、乳幼児期にも「生きる喜び」「かけがえのない命」「命のつながり」を実感体感させ、「健全な生命観(命への認識の形成)」と「命を大切にする態度・行動の育成」をねらいとした開発的取組を計画的に進める意義は明らかである。なお、本稿では幼保の取組を小中高の命の教育の基礎として捉え、生徒指導提要(2008)が示す4点(自尊感情を育む、命の大切さを実感できる体験活動の充実、発達段階への考慮、教員研修の充実)を視点とする。

Ⅳ 「生命観」の形成について

暴力・殺人・自殺をはじめ自他の命を傷つける行動には、情動・衝動性等心の問題とともに、生命をどのようにとらえ生命にどのような価値をおいているかという認識の問題がある。そこで、まず先行研究や文献における「生命観」(死生観)に着目する。

生命観に関する量的研究では、山谷・鈴木(2008)が、小学生対象の理科教育における生命観の測定尺度研究において、ピアジェのいう生命観概念獲得の段階を踏まえながら、生物概念・生命概念を生命観の構成概念とする布施(2004)らの示唆等をもとに生命観の定義と概念について次のように考察している。

生命観の定義

生命観とは、「生命とは何かについての根本に

ある見方、考え方を指し、生物概念（生物の客観的属性を一つひとつ正確に捉える知識面としての概念）と生命概念（生命の本質的属性を体験などから得られる情意面としての概念）を基盤として形成されるものである。」。

生命観を構成する概念の下位概念

【生物概念】

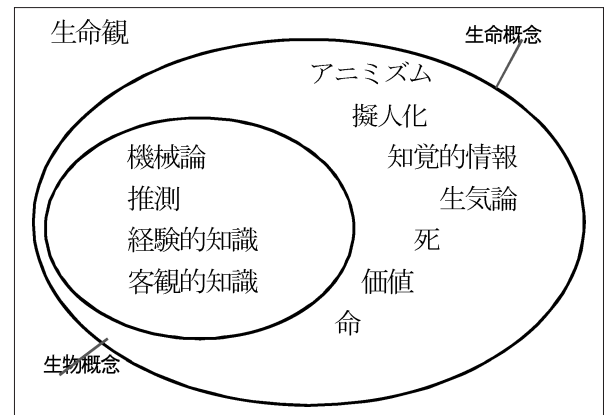
- ①機械論：生き物や身体を複雑な機械と見たり、生命現象はすべて物理学的・化学的に説明できるという考え方に基づいて捉えること。
- ②推測：人間や他の動物の知識を用いて、対象の生き物を予測しながら捉えること。
- ③経験的知識：継続的な飼育栽培、観察、生き物探しと採取、解剖実習を通して生き物が育つ場所を含めた環境、成長、生と死、動物の体のつくりや特徴を分析的かつ化学的な視点で捉えること。
- ④客観的知識：普遍性をもった知識を基に生き物を捉えること。名称、構造、機能、仕組み、相違、カテゴリー（食物連鎖のつながり、動物の分類）、順序性（細胞の分裂順序などが説明できる）などを含む。

【生命概念】

- ①アニミズム：無生物にも生命や意識を認め、諸現象はそれらによるものとみなし、捉えること。また、生物学的現象を、本人（生物）の意思や努力が原因で結果が引き起こされる意図によって捉えること。
- ②擬人化：感情という意識をもって自らの責任で動く、あるいは活動する生き物を生きていると捉えること。
- ③知覚的情報：知覚されやすい手がかりから、生き物を捉えること。
- ④生氣論：生命現象には、物理・化学の法則だけでは説明できない独特な生命の原理（活力）があるという説にもとづいて捉えること。
- ⑤死：死（普遍性、非機能性：死んでも動くか、非可逆性：死んでも生き返るか）から生き物を捉えること。
- ⑥価値：真实性、審美性、善行性、功利性をもって生命を捉えたり、解剖実習などを通して生命に対する価値意識を見つめ直す視点で生き物を捉えること。
- ⑦命：実物を通した体験的な学習などを通して、生き物や生命現象に共感や期待・感動したり命

の大切さについて考え、思いやりの気持ちをもって生き物を捉えること。

（山谷洋樹・鈴木誠 2008）



【生命観概念構成図】（山谷洋樹・鈴木誠 2008）

これらをとおして、「知的側面である生物概念」を「情意的側面である生命概念」が取り囲むような包含関係のモデル（上記構成図）が成立し、生命概念は情意的側面を含むため、命のない無生物までより多くのものを対象とすることになっているとしている。

生命観の形成にむけては、「生」の終わりである事実としての「死」を避けて通ることができないことや、アニミズム・擬人化や視覚など知覚による影響を受けやすい幼児期の思考の発達の特徴性に配慮した概念形成のはたらきかけの必要が示唆されていると考える。

そこで次に、保育において「死」をとりあげて（いのち）の教育をすすめることについて検討する。

山谷（2008）は齊藤（1991）、仲村（1994）、竹中（2004）らの報告にもとづいて、生命観の発達過程において、「死」の理解が「生」の理解と関連しており、「死」は「生きていること」を実感するうえで非常に重要であるとしている。

清水（1992）は、縦断的・質的研究（幼児期（3歳）から15年間にわたる事例研究）をとおして、子どもの生と死の認識（死生観）の発達について考察を行っている。そのなかで幼児期については、「死」への関心は、3歳の時顔見知りの老人の葬儀を目撃した経験により芽生え、5歳期には生と死の概念がほぼ同時に芽生えているとして、命（生）への認識と、命の終わり・生の対極にある「死」への認識は表裏一体であると述べている。6歳時点では、自分がこの世に生まれ生きていることへの不思議に気づきが見られるなど、小学校就学までに死生観の基盤が形成されていること

も報告している。

このことの一般化については、東京都立教育研究所の子どもの「生と死」に関する意識調査(1983)による、幼児期の「生と死」に関する意識が未確立ながら幼～小1の時期において急速に認識が深まるとの報告などから国内外の研究における死の概念形成の時期の一致をあげて説明している。

また、河合(1987)は、3歳頃の子どもでも「思いのほか死について考えている」し、「大人が聴く耳をもっているときにのみ、子どもたちは死についての彼らの考えを語りかけてくる」と述べている。

幼児期においても「死」を意図的に遠ざけタブー視することなく、発達に即して「死」への認識を深めるかわりが求められる。7歳頃から命の有限性の認識が始まるとした兵庫・生と死を考える会(2003)の調査結果などからも、幼児期において十分な配慮のもとでの日常の中にある身近な「死」とおとした死の知的理解と、「アニミズム」「擬人化」等を含む情動体験が健全な生命観形成を促進すると考えてよいだろう。

発達に即した〈いのち〉の教育を進めるとき、先掲の生命観概念図に示されるように、生命観が多様な要素から構成されていることを理解し、多面的に多様なアプローチをバランスよく平行する必要を認識しなければならない。

他方、清水³⁾は、15年間の各年齢時期における体験やエピソードにそった詳細な考察により、死生観の形成と自己意識の発達の関連の深さを指摘している。

健全な生命観・死生観形成は、幼児期の特性(「自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが芽生える」(幼稚園教育要領, 2010))をふまえ、自我や自己意識の芽生える乳幼児期にも十分配慮すべきであることを念頭におかなければならない。

V 乳幼児期の自己意識・社会的情動について

「生きる喜び」などの「実感」は主観的感覚であり感じるのは自分である。その実感が、〈いのち〉を大切にしている行動に結びついてこそその〈いのち〉の教育である。自傷・自殺は自己を、いじめ・暴力・殺傷は他者を対象とする攻撃・破壊行動であり、これらの行動にはいずれも自己意識とネガティブな情動(怒り・悲しみ・恥・疑惑等)が密接に関連する。命の大切さの実感を、〈いのち〉を大切にしている主体的・具体的行動に結びつけるには、自己意識とその発達とともに生じる

情動への理解と対応が重要な鍵になる。

そこで、乳幼児の自己意識と情動に関する先行研究から〈いのち〉の教育の進め方を検討する。

【乳幼児期における自己の形成と発達について】

松井(2006)は生後間もなくからの自己の発達を、ダニエル・スターン(Stern, D.)とアンリ・ワロン(Wallon, H.)の自己感、自我意識の論に基づいて以下のように説明している。

〈Stern, D.による自己感の発達について〉

出生から言語出現ころまでの乳幼児の自己感は、「新生児自己感」「中核自己感」「間主観的自己感」「言語的自己感」という段階を経て発達する。最初の2つの自己感は誕生とともに(あるいは胎児期から)始まり、それらは平行しながら層として積みあがり、次の間主観的自己感、ナラティブ自己感とはそれら2つの自己感に重なりながら発達する。

「新生児自己感」は、睡眠サイクルやホルモン環境安定と刺激の弁別能力が中心となる。それと並行して創出する「中核自己感」は、他者からの関わりを受けて自己の身体が感知する自己-主体性(self-agency-行為者としての自己を感じる事、例えば自分が目を閉じると暗くなる事がわかる等)、自己-一貫性(身体的に断片化していないと感じる事、例えば動いている時もジッとしている時も同じ自己である、という感覚がある等)、自己-連続性(それまでの自己と持続性を感じる事)、自己-情動性(自己体験に属する感情の特性を感じる事)といった4つの自己不変要素のから成り、それらの感覚が他者と分化した形の自己の源となる。また、「他者とともにいる感覚」があらたな間主観的自己の土台となって人との関係性が維持され、その上に言語的自己感とナラティブ自己感が重なる。

それらの自己感、生涯にわたって維持され、互いに他の自己感と関連しながら、それぞれに新たな自己感を創出し洗練させる。このプロセスの中で、神経発火的な「ほとばしり」を、怒り・喜び・悲しみといったカテゴリーの情動と区別して生気情動とし、それが乳児自身の新生他者体験を促進するエネルギーになる。そして、養育者による適切な調律は、養育者が乳児を理解し、乳児が養育者を理解するといった間主観的な相互感知の中で実現する。また、間主観的交渉の中で創出されていく自己感、感覚や知覚、知的能力などの諸能力をベースとして運動して変化・発達する。

〈Wallon, H.による自己・他者意識の誕生について〉

◇意識の源としての情動

生後数か月までの乳児は、睡眠・食事・排泄・呼吸・循環など中心とする生理的な内部感覚あるいは内臓感覚（眠気・空腹感・満腹感など）に支配されている。この時期、その内部感覚から引き起こされた情動は、例えば「泣き」に代表される一定の運動となって放出され、その結果大人の養育行動が引き出される。泣いている乳児に対して、養育者は、子どもを寝かしたり、ゆすったり起こしたりして、どの姿勢が子どもを鎮めるかを探す。これが、乳児の平衡感覚や身体の移動の感覚を刺激する。つまり、内部感覚によって引き出された情動が「泣き」になり、それに呼応する大人の関与によって自己感覚を刺激する働きかけにつながっていく。乳児は、その感覚を通して新たな行動を放出し、その結果起こる内部感覚や自己受容性の感覚の変化を受けとり、生理作用や神経系作用によって外界との関係を内部に積み上げる。こうして生後6か月には、内臓の働きを含む身体の緊張や姿勢機能につながる形で、怒り・苦痛・悲しみ・嬉しさなど人間の原初的・基本的情動が整う。情動は、臓器的生活に由来し、緊張とともに生まれる意識の最も原初的なものであり、自己受容性感覚は自分の身体概念を形成する重要な一面を担うものである。

◇自己と他者

他者との最初の関係は胎児期を出発とする母子間の共生であり、生物学的に完全に依存しほぼ完全同化の状態である。乳児はこの共生を出発点として、情動が整う生後6か月頃から周囲の他者と情緒的共鳴によって溶け合う情動的段階に入る。子どものパーソナリティは自分に触れるものすべての中に拡散している主観的癒合の時期で、周囲との相互浸透が子どもの感受性を豊かにする。生後1年頃に、子どもの自我（真の情緒的共生状態）は矛盾を抱えるようになり、自分の予期や意図と実際の結果との不調和に気づく。その不調和をとおして自分自身の内部に他者性を認識し、最終的に「相手（他者）の人格」を発見する。不調和を契機に最初の他者意識が自己意識に重なりながら出現してくる。

2歳になっても自我は他者で補完されているが、自我欲求により自分の立場を主張するようになる。この頃になると言語による表象活動が活発になり、子どもは自我を他者から切り離しながら、自分の中に内なる他者を見出し、自己は“見る者”と“見られる者”に二重化されていく。自分の中に内なる他者を見出して

いくのは、身近な人が堅固な不動性を持っているからで、他者との出会いを自己に内面化していくプロセスは、子どもの自我意識の深化にとって極めて重要である。

以上から、乳幼児の生命の安全を守り生理的欲求を満たす行為や身辺の世話など、すべてのかかわりから生じる身体感覚の実感が子どもの内に積もり自己意識に織り込まれていくことが理解される。他者とのかかわりのなかに自己を見出し、他者とつながっている感覚や、自分は価値ある存在という実感を得ていくことを保育の念頭におこななければならないのである。

梶田（2009）は、「〈いのち〉の教育の基盤には、〈いのち〉についての実感がなくてはならない。そしてそれは、何よりもまず自分自身の〈いのち〉についての実感でなくてはならない。」し、「自分自身が一個の〈いのち〉として生きている」「自分を支えている大きな〈いのち〉の働きのうえに自分という意識もある」という内的感覚を抜きに〈いのち〉についてのいかなる議論も空虚であるとしている。また、「自分が〈いのち〉そのものであること、しかもその〈いのち〉は与えられたものであること、そうした〈いのち〉を自分は生きている」ことへの全体的な身体性への気づきが重要だと強調している。この身体性の気づきが、命の大切さの実感につながるとすれば、生きることを他者に依存し生かされながら存在する乳幼児期の言語化される以前の体験にその原型があるとも考えられよう。

保育所では、生後間もない時期から乳幼児の「生命の保持」「情緒の安定」を図る（保育所保育指針、2010）。保育は、まさに子どもの生死をわける行為である。保育者や仲間とのかかわり中での情動体験・感覚とおして、子どもが「自分の存在そのものが尊い」「愛され守られている」「守ってくれる他者が存在する」という身体性の感覚を積み重ねられるようにせねばならない。

【乳幼児期の自己意識的情動・社会情動について】

行動は情動と密接に関係している。〈いのち〉を傷つける攻撃・破壊行動には“怒り”“悲しみ”等のネガティブな情動が関連する。幼児期には、自己意識の発達にともない自己評価的情動の“恥”“罪悪感”も生じ、幼児の社会行動に反映される。幼児期の保育では、「自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる」特徴をふまえて、

子どもの内に生じるこれらのネガティブな情動を的確に理解して受容するとともに、子ども自身がそれらの自己情動に気づき、主体的に適応的な対処行動を選択する力を育むことが求められる。そこで、乳幼児期の情動に関する先行研究から乳幼児期における〈いのち〉の教育への示唆を得ることとする。

佐久間（2007）は教育心理学に関するレビューの中で、幼児期の情動の発達に関して、自己情動の認知は時間的拡張自己の理解などが密接にかかわること、基本情動である“怒り”“悲しみ”は、どの年齢でも混同されやすいとし、その区別に保育者のかかわり（言葉かけ：「…したら、もうお友達に遊んでもらえないよ」（被害者の怒りの説明）「…したら、お友達が泣いちゃうよ」（被害者の悲しみに帰属）等）が影響することを示唆している。

また、自己評価的情動の発達では、「加害者にただ謝罪させることでいざこざを解決させようとする」ことは、罪悪感の認識につながらず、自己の行為が他者にどのような影響を及ぼしたかに関心を向けさせ、被害者の気持ちを推測することが罪悪感の認識を高める」と述べている。子どもが自己意識の発達とともに自らの内に生じる“恥”“罪悪感”を認識し、主体的に適切な対処行動ができるようにする働きかけの必要を説明している。〈いのち〉を傷つける行動を避け自他を大切にすることを身につけるには、子どもが自身の内にある“怒り”“悲しみ”“恥”“罪悪感”等のネガティブな自己の感情を認識し受け止めることが前提となると指摘している。幼児期における〈いのち〉の教育の重要な課題として、言語・知能など諸側面の発達も視野にいれながら自己情動への気づき（自己情動の理解は他者情動の理解より遅れる）を促し、攻撃・破壊行動の自己抑制と社会的に許容される自己主張の力を育むことが、〈いのち〉を大切にしている具体的な行動の基盤となることは明らかである。

VI 保育者の生命観について

生徒指導提要（2008）では、命の教育を進める視点の一つに教師研修の充実をあげている。兵庫県の「命の大切さ」を実感させる教育への提言にも、指導者自身が自己の命や生き方を見つめる、死に向き合う人々から学び生きることを問い直すことをあげている。

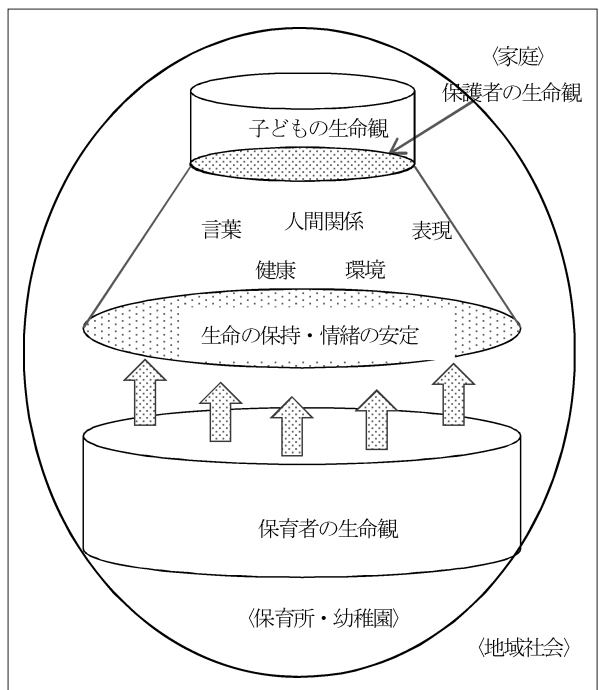
「命を大切にする教育」にむけ理科教育において児童生徒の生命観に注目する鈴木（2007）は、解剖実習とその事前・事後学習の有効性をあげ、実習だけでな

く前後に教師が生命観に対する理念をもって指導していくことで児童生徒がそれまでに獲得している断片的な情報をネットワーク化し、生命に対する認識を深めるという。子どもが体験や実感を社会適応的な一定の価値として内在化させるには、実施者側の生命観（死生観）が手がかりとなり、どのような価値観を形成するかを方向づけるということを示唆している。

梶田（1988）は、自己意識の論考において、認識論的自己観（私が私の責任で生きているという認識）から適応的自己観（自分自身が一個の〈いのち〉として生きている・自分を支えている大きな〈いのち〉の働きの上に自分という意識のあるという感覚）へのコペルニクス的転換の重要性を説明し、真の意味で〈いのち〉の教育をすすめるには、この自己意識に関するパラダイムシフトが必要であるとしている⁶⁾。保育・教育にあたる者に、自分自身が活かされている存在であることへの気づきが求められる。〈いのち〉の教育の成果を問うとき、実施者の生命観が問われることになる。

VII 考察・今後の課題

保育所では、あくまで保護者に代わって保育する。したがって、子どもの生命観形成は、保護者の生命観に基づく家庭における働きかけがベースにあることを前提としなければならない。健全な生命観形成をはじめとする保育における〈いのち〉の教育には、保護者



【幼児期の生命観形成と保育】（2012，三木）

(家庭)との連携・協働と保護者支援を平行する必要がある。

その上で、どの年齢段階のどの領域のねらいを設定する活動でも、養護のかかわりでも、すべての活動において「生命の保持」と「情緒の安定」を図り、安心・安全を保障する空間を創出する。その中で、年少児を「欲求の衝動的表出」・年中児を「欲求と規範の葛藤」・年長児を「欲求と規範の融合」の時期（鈴木、2005）というように発達を考慮した中で、生命観の下位概念を意識した意図的な取組を個別的・集団的に進めていくことが妥当であろう。本稿では、自己意識・情動の発達からの検討にとどまったが、今後、保育者・保護者の生命観の把握を含め多様な側面から検討を加えて実践に結びつけていきたい。

布施光代（2004）「生物概念と生命概念の階層構造」
名古屋大学大学院発達学研究科紀要（心理発達科学）、Vol. 51, 216

梶田叡一（1988）『自己意識の心理学』東京大学出版会

梶田叡一編著（2009）『〈いのち〉の教育（教育フォーラム44号）』金子書房

河合隼雄（1987）『子どもの宇宙』岩波書店

松井尚子（2006）「スターンとワロンにみる乳幼児の他者体験と〔自己〕の形成」北海道大学大学院教育学研究科紀要 第96号237-250

佐久間路子（2007）「乳幼児の社会情動的発達研究の動向と今後の展望」日本教育心理学研究Vol. 46, 46-54

清水美智子（1992）「子どもはどのように生と死を認識していくのか（2）－発達人間学の課題としての死生観の探究－」大阪教育大学紀要第IV第40巻第2号255-272

鈴木亜由美（2005）「幼児の対人場面における自己調節機能の発達」発達心理学研究, 16, 193-202

鈴木誠（2007）「解剖実習用ドライラボの教育的効果－「マイ・ガエル」作製で別次元の実習・観察を」, 遺伝学普及会編 生物の化学 遺伝, Vol. 61 No. 4, 77-80

山谷洋樹・鈴木誠（2008）「理科教育にける生命観の構成概念と測定尺度に関する基礎的研究」理科教育学研究, Vol. 49 No. 1, 123-135