

加藤繁美の「対話的保育カリキュラム」に対応する 「シナリオ型保育記録」の重層構造

吉 田 直 哉

大阪公立大学

Kato Shigemi's Thought on Curriculum of ECEC

Yoshida Naoya

Osaka Metropolitan University

抄録：本稿は、保育学者・加藤繁美の保育記録方法論である「シナリオ型保育記録」に焦点を当て、その記録形式が、彼の保育者の専門性論や、カリキュラム論と緊密に関連しあう相同の構造を有していることを明らかにしようとするものである。加藤は、保育記録を、直感に基づく一回性の記録と、その記録を意味によって連結させる記録の二層からなるものと考えている。このような、二層性を有する保育記録は、加藤による保育者の専門性認識、保育カリキュラム認識が二層からなることを反映したものである。

キーワード：保育者の省察、保育者の専門性、ナラティヴ（物語）、イメージントカリキュラム（生成発展カリキュラム）

はじめに：本稿の対象

本稿は、保育学者・加藤繁美の保育記録方法論である「シナリオ型保育記録」に焦点を当て、その記録形式が、彼の保育者の専門性に関する認識や、カリキュラム構想と緊密に関連しつつ考案されていることを明らかにしようとするものである。先取りして述べれば、加藤は、保育記録を、直感に基づく一回性の記録と、その記録を意味によって連結させるメタ記録の二層からなるものと考えている。このような、二層性を有する保育記録は、加藤による保育者の専門性把握、保育カリキュラムへの把握が二層からなることを反映したものだといえる。

本論に先立って、加藤の略歴を確認しておきたい。加藤は、1954年、広島県に生まれる。1977年に岐阜大学教育学部を卒業、1985年に名古屋大学大学

院教育学研究科博士前期課程を修了した。大学院においては教育行政・教育制度研究室に所属し、保育・幼児教育制度に関する研究を展開するとともに（その成果は、2021年に『保育・幼児教育の戦後改革』（ひとなる書房）として刊行されている）、本稿において触れる保育実践の理論的・構造的研究に従事する。博士後期課程在学中に山梨大学教育学部講師として着任、同大学助教授、教授を経て、2018年に退職した（2022年現在、山梨大学名誉教授）。山梨大学退職後、東京家政大学子ども学部教授を務めている。

1. 二層からなる保育実践記録の構造

加藤は、保育記録を、二つの異なる層からなるものとして捉えている。

第一層をなすものとしてある、子どもたちの生活の中に生起する場面を、保育者の「心」によって切り取った「スナップ写真」のような記録が、「日記としての実践記録」である。ただ、そこで捉えられているのは瞬間的な意味、すなわち「小さな物語」の断片にすぎない（加藤 2014：108）。まず、加藤が書くことを推奨するのは、実践の個別性・即応性と、その帰結としての一回性を特色とする実践を、保育者の主観を交えつつまとめていく「日記としての記録」である（加藤 2014：33）。この「日記としての記録」は、「その日の保育の中で、保育者が「面白いな」「不思議だな」「どうしてかな」と心を動かされた瞬間を、「事実の記録」として書き綴った記録である（加藤 2014：36）。ここでいう「事実」とは「子どもの言葉・仕草・表情であると同時に、保育者の言葉・行動・思い（心の声）」でもあるものだとされる（加藤 2014：36）。「スナップ写真〔のような日記としての記録〕を言葉に翻訳してはじめて、保育実践の「事実の記録」ができるがる」（加藤 1997：199）のである。

スナップ写真のような記録の断片を、言葉に置きかえて意味を付与することによって、「事実としての記録」が生成してくる。「事実としての記録」を目指されるのは、事実を、「演劇や映画の脚本（シナリオ）のように、時系列に沿って再現」していくことである（加藤 2014：36）。ここでの「シナリオ」というのは、それは「再現」する記録であるから、事前に緻密に構成された脚本というよりも、即興劇の観劇録とでもいった方が加藤の込めたニュアンスに近いであろう。それらの断片的な物語が繋がっていく局面に、保育者は遭遇することがあるという。「子どもの中に生起する「小さな物語」がつながって、「大きな物語」が立ち上がってくる瞬間」に保育者は立ち会う。この「大きな物語」を「保育実践記録」と呼び、加藤は「日記としての実践記録」とは区別している（加藤 2014：108）。

ここで注意しておくべきことは、ここで加藤が「事実」として書き留めるとする内容が、子どものふるまいと、保育者のふるまいの双方であり、その両者が、基本的には同格であるということである。子どもと保育者は、あくまで同格の存在として、対等に劇中の役割を演じ合うような、舞台俳優同士とし

てイメージされているのであろう。

加藤は、「大きな物語」とは、二つの物語が絡み合ったストーリーであるという。「大きな物語」には、個々の子どもの「発達の物語」であるところの「子どもの育ちの物語」と、子どもたちの間で活動が生成・発展していく「保育実践の物語」という二種類の物語が互いに重なり合いながら存在している（加藤 2014：126）。つまり、「保育実践の物語」は「主体性と協同性をあわせもちながら発達する、子ども集団の物語として描きだされる」（加藤 2014：127）というのである。

加藤において、物語の二重性は、カリキュラムの二重性と重なり合っている。彼は言う。「一人ひとりの子どもの中に形成される「発達の物語」としてのカリキュラムと、クラス単位で展開される「計画と実践の総体」としてのカリキュラムという二つのカリキュラムが、実践の展開過程で同時に動いていく」（加藤 2009a：36）。二つのカリキュラムの一体性は、表地としての「計画と実践の総体」の裏地として、個々の子どもの「経験の履歴」と「発達の物語」が編み上げられていくというイメージで捉えられている（加藤 2009a：37）。加藤にとって、記録の二重構造とカリキュラムの二重構造が相同であることは、両者の間に明確な対応関係があることを示唆している（後述）。

断片的な、相対的に小さな記録と、連続的な、相対的に大きな記録を区別するという視点は、1990年代から加藤が持ちつづけてきたものであった。1990年代の加藤は、「保育実践の諸々の事実」を記録した「事実の記録」と、事実の記録を保育実践の「流れ」に沿って再整理し、意味づけを施した「保育実践記録」を分けて捉えていた（加藤 1997：189）。すなわち、保育者が「ミクロの視点」でとらえた個々の実践の記録が「事実の記録」であり、それを改めて「マクロの視点」から整理・統合して、意味付与したものを「保育実践記録」と呼ぶ（加藤 1997：189）。前者の「事実の記録」は「感性」に基づき綴られるもので、後者の「保育実践記録」は「論理」に基づいて再整理されるものであるとされた。「事実の記録」が「小さな物語」に、「保育実践記録」が「大きな物語」にそれぞれ対応しているということは明らかであろう。

「小さな物語」としての「日記」型の実践記録を、「大きな物語」としての実践記録に編み上げていく過程は、保育者が意図的に創り出すことができるときである。

加藤は、「小さな物語」の「大きな物語」への編み上げの際のポイントとして、以下の三点を指摘している（加藤 2014：109）。

1 実践に構造を見いだし、実践を再概念化する。

- ①関連する「小さな物語」を選び出す。
- ②小さな物語に「見出し（タイトル）」を付し、時系列に並べる。
- ③「見出し」の間に「筋（文脈）」を見いだし、それに沿って、「小さな物語」の構造化を図る。

2 実践の構造化に際しては、実践の「転機」となる場面を軸とする。

3 実践を構造的に整理していく際、「メッセージとしての記録」（クラスだより、連絡帳など）を活用する。

「大きな物語」としての実践記録を、加藤は「シナリオ型保育記録」と呼ぶ。「シナリオ型実践記録」は、①タイトル、②事実の記録、③感想という三部構成を持つ。

まず、事実の記録の冒頭に、1行だけの「タイトル」を付ける。このタイトルには、「保育者の保育観（保育に関する哲学・理念）」が表現されるという（加藤 2014：37）。それに「事実の記録」が続く。特に重要なのは、「記録」の中の、上記2に当たる「転機となる場面」である。「転機となる場面」は、物語の前半と後半の接続の要に位置するものである。この「転機」がどのような出来事であるかについての加藤自身の明確な言及はないが、かつて提示された「ドラマ性」の概念は、これを理解するために有益かもしれない。

加藤によれば、保育実践記録を書くためには、「事実性」と「ドラマ性」の関係を捉えなければならない。両者は時として矛盾することを加藤は示唆しているようである（加藤 1997：191）。記録に「ドラマ性」を付与するためには、保育者は「強調と省略」

というスキルを有していなければならない（加藤 1997：192）。「実践記録というものは、実践の事実の中から不要と考えられる内容を省略する一方で、必要と考えられる内容を強調し、そしてそれに対して一般化された論理を付与することによって書き上げられるもの」だからである（加藤 1997：192）。つまり、「転機」とは、物語の前半と後半を、「ドラマ性」をもって連続させるための要であり、それを保育者が意識的に選び取って「強調」することが求められているように思われる。

最後に、実践場面の「感想」を書く。加藤が、保育者によるコメントを「考察」としないのは、「考察」によって「完結」させず、「不可解」なことは不可解なまま残しておき、翌日以降への連続性を重視するからであるという。

シナリオ型実践記録という名称は、「それぞれセリフを言う人の視点から、記録が書かれている」（加藤 2014：53）という意味で、セリフを言った複数の子どもも、それに応答しようとする保育者の振る舞いというように、複数の主観が交錯する場としての保育実践の側面に焦点を当てようとしたことに由来するものであるという。つまり、「シナリオ」として書き綴られるのは、子ども同士、子どもと保育者の「対話」のプロセスである。

「対話」というのは、加藤の保育カリキュラム論の核心をなすキー概念である。パウロ・フレイレの対話型教育のアイデアに触発されて、子どもという主体と保育者という主体の「対話」的関係性を軸に、実践を捉え直そうとするのが加藤の保育カリキュラム論の根本的な主題である。特に、保育者と子どもとの「対話」が成立する前提是、子どもを「主体」として承認する保育者の側の態度である。加藤は、ピーター・モスらの「リスニングの教育学」に言及しながら、保育実践の中で保育者によって聴き取らなければならないのは「子どもの思考」だとする。すなわち、子どもは「思考する主体」（加藤 2014：57）として認められなければならないのである。

加藤によれば、子どもとの「対話」を可能にする保育者の能力は「直感的応答力」と言われる。保育者による「直感的応答力が感度よく働くとき、保育者の頭の中には、子どもたちの「現在の要求世界」と「明日の要求世界」とが、瞬間的に映しだされて

いく」。保育者が「直感」するのは、単に子どもたちの現在の意思や心情なのではなく、子どもが未来へ向けてどのような投企をしようとしているのか、という可能世界への関与の仕方なのである。「子どもの要求世界が「現在」と「明日」の二重構造で見えるとき、子どもと保育者との共同作業で保育計画が立ち上がっている」という感覚が、保育者には生じてくる（加藤 2014：66f.）。

加藤は、保育を記録することの意義を、保育の未来を構想することに置いている。「保育実践を書く最大の意味は、子どもを理解することにあるのではなく、書かれた事実の中に、明日の活動を見いだす点にある」（加藤 2014：142）。「明日の活動」、つまり子どもの未来への方向性の胎動を感じることが、保育記録の意義であるというのである。記録を書き綴っていくと、クラスの中に「何かが生まれてきそうな」予感が生じる（加藤 2014：142）。そして保育者は、「予感」をつなげながら、子どもたちと共同して実践を作りだしていく。つまり、そこでは「子どもを保育実践創造の「共同構成者」と位置づける」（加藤 2014：82）ことになる。このような、未来志向かつ子ども・保育者の協同的実践を「プロジェクト」という（加藤 2014：143）。

未来志向の協同的実践のための資源として保育記録をみたとき、もはや、記録と計画の間に明確な区別を付けることはできないであろう。というのも、「実践記録は、子どもたちが活動をつくりだしていく過程で形成された「思考の軌跡」「育ちの軌跡」を表現したものであると同時に、その活動を「次にどうするか判断する」大切な資料となっていく」（加藤 2014：82）ものだからである。

このように、未来指向型の、次なる保育実践の構想を含み込んだ保育記録を加藤が提案している背景には、既存の日本の保育記録のあり方に対する問題意識がある。加藤によれば、日本の実践記録は、①子ども理解を深めること、②自らの実践をふりかえること（省察）、という二点の意義が強調されすぎてきた。つまり、「記録を通して自分の実践をふりかえり、子どもに対する正しい認識を深めていくことが大切なだと語られてきた」（加藤 2014：82）。子どもを理解するということが、過去から現在への子どもについての認識を深めることであるとする

き、記録は単なる過去への回顧となり、未来への展望という志向性が弱くなる。同様に、過去から現在にかけての子ども理解に基づいた自らの実践への省察も、過去から現在にかけての自己の振る舞いへの事後的振り返りとなってしまい、未来への展望を欠くことになってしまうのである。過去へのふりかえりに閉じ込められた記録は、子どもの中の欲求を未来へと発展させていくという発想に繋がりにくいと加藤は考えている。彼は、「子どもの中に生成する要求を、どのように発展させていくかという視点を位置づけた「開かれた記録」への脱皮を目指しているのである（加藤 2014：106）。

2. 物語の主体としての子ども

子どもは意味生成の主体であり、物語創出の主体であるというが、加藤のもつ根源的な子ども観である（加藤 2009a：40）。子どもが意味生成し、物語を創出していく過程そのものが、子どもの発達のプロセスなのであり、カリキュラム実践のプロセスなのである。「子どもたちは、日々経験する諸々の出来事の中に「意味」を見いだし、そうやって自覚した「意味」と「意味」の間に「物語」を創り出しながら、毎日を生きて」いる。そして、「「物語」と「物語」の間に、さらに大きな「物語」を見出し、それを「人生の物語」として自分の身体の中に刻み込んでいく」（加藤 2009a：40）。

加藤が、子どもを意味生成の主体であり、物語創出の主体であると言うとき、念頭に置かれているのは、心理学者やまだようこの人生の物語論である。やまだに倣って、加藤は、「物語」を、「二つ以上の出来事（event）をむすびつけて筋だてる行為（emplotting）」であると定義する（加藤 2009a：40）。やまだから加藤が得たのは、「人生の物語」を、ライフ（生、人生）を変化させていく物語、すなわち「生成的物語」として捉えていこうという発想であった（加藤 2009a：41）。

子ども自身による人生についての物語が「生成的」であるといわれるのは、それが「たえず解体され更新され続ける」ような「物語」であるからであり、その自分についての物語を生成する過程は、子ども自身がアイデンティティを生成する過程そのものだからである（加藤 2009b：174）。

加藤によれば、「乳幼児の生活と発達は、常に「生成的物語」として展開される」。「生起するさまざまな出来事の中に「意味」を見出し、その「意味」をつなげながら、主体としての「自分」を形成していく」(加藤 2009a: 41)。つまり、幼児期とは、「自分の「物語」を構築していく力を、形成・獲得していく時期にほかならない」(加藤 2009b: 173)。

ただ、加藤は、この自分の物語の生成が、決して子どもの独立によってなされるものではないという点を強調している。加藤は言う。「重要な点は、集団保育のような意識的保育実践の場では、多様に形成される「意味」の世界を、一つの「物語」へつなげていく営みを、決して子どもまかせにしない点にある」(加藤 2009b: 173)。つまり、保育者は、子どもが書き綴る「物語」の単なる筆記者なのではなく、共著者であるというのである。保育者は、子ども自身が訥々と書き綴る自分の物語を、補筆したり、ときには代筆したりする。それゆえ、子どもの中に形成される「物語」を、安定した「物語」に誘っていく努力が保育者には求められる(加藤 2009b: 173)。

そして重要なことは、個々の子どもの物語を生成していくことが、保育におけるカリキュラム実践そのものだということである。「一回限りの豊かな体験を、それぞれの子どもの「物語」生成の営みとして位置づけなおすことが、まさに幼稚園・保育園におけるカリキュラム創造の営みに他ならない」(加藤 2009b: 168)。

加藤は、保育カリキュラムの形式を、①生活カリキュラム(子どもの模倣要求を中心と/or)、②環境構成カリキュラム(探索・探求要求を中心と/or)、③経験共有カリキュラム(文化的活動への要求を中心と/or)、④生成発展カリキュラム(協同的学びへの要求を中心と/or)の四種類に分類しているが(加藤 2007: 108)、それらは、子どもが「物語」を経験する道すじの4つのタイプなのである(加藤 2009b: 168)。

3. 保育者の専門性向上への記録の効用

加藤にとって、保育者が発する保育への視線も、二重のものである。加藤は、保育観の二層構造を提唱する(加藤 2009a: 147)。二重化された把握とい

うのは、保育に対する視線のみならず、保育者の専門性、および本稿が注目する保育記録の構造にも向けられるものである。

加藤によれば、「マクロの視点」とは、「子ども観・保育観・発達観といった保育理論」を指し、「長期的見通しにもとづく指導」を可能にする視点である。「保育者の中に形成された実践理論」(加藤 2009a: 18) ということもできる。

それに対して、「ミクロの視点」とは、「子どもの要求を感じとるセンス」や「活動を展開するセンス」などの「保育者のカンやコツを含んだ経験知」を指し、「短期的見通しで展開される指導」を可能にする視点であるとされる。言いかえれば、「保育者の感性・センス」(加藤 2009a: 18)のことである。

注意するべきは、マクロ・ミクロというこの二つの保育への視点は、別個に形成されるものであり(加藤 2009a: 146)、いっぺんに双方の視点を高めていくことはできず、それぞれの相違を踏まえながら、各々の視点を向上させていく努力が必要だということである。

つまり、「実践を展開する保育者の保育観が、「一般化」された保育理論を展開する部分と、子どもの「個別性」に対応する部分との二重構造になっていて、両者が容易に一体化してくれない」という問題に、保育者は向き合う必要があるというのである。

保育に対する視線の二重性と重なり合わせるようにして、加藤は、保育者の専門性を二重構造として捉えている。すなわち、概念的知性と直感的応答力である。

加藤は言う。「実際の保育場面において「子どもの要求」と向き合っているのは保育者の「直感的応答力」のほうであり、「概念的知性」のほうは、実践している最中には、あまり有効に機能していない。それゆえ、「保育者の主観で切り取った「実践の事実」を、保育者の「概念的知性(保育理論)」で意味づけ直すことによって、はじめて保育実践を科学することが可能になってくる」。「保育者の書きとめた「実践の事実」を、自分たちの持つ「概念的知性(保育理論)」と結びつけ、整理し直すことができたとき、それまで「借り物」だった保育理論が、はじめてリアリティーある概念(理論)になっていく」。そして、「リアリティーを獲得した保育理論だけが、具体

的な保育実践の場面で有効に機能する、意味ある理論となっていく」(加藤 2014: 24f.)。

自助努力によって、相対的に高めやすいのは、前者の概念的知性である。ところが、概念的知性を、保育実践に即座に活用するわけにはいかないという。「言葉(文字)で整理された「概念的知性」のほうは、それでも学習を重ねていくことである程度は育てることができる」のに対し、「保育実践の中核部分を規定する「直感的応答力」のほうは、本を読み、知識を得るだけでは変わらない」(加藤 2014: 26)。概念的知性と比較して、直感的応答力は、それが日常的な実践の中に編み込まれているだけあって、安定的である。つまり、変化しにくい。

ところが、概念的知性は、直感的応答力と比較して、保育者自身の自発的な学習によって高めることが可能であるため、変化させやすい。しかしながら、概念的知性は、それ単体では実践化することができず、直感的応答力を媒介させたときにのみ、実践となって表れることができる。つまり、概念的知性が、直感的応答力の中に構造化されること、組み込まれることが必要になってくるというのである。この点において、概念的知性は、直感的応答力と不即不離であるといえよう。

概念的知性と直感的応答力の両者の力を複合させる要となるのが、記録であると加藤は考えている。加藤は、保育記録の効用を四つ挙げているが、これらの効用がいずれも、保育者の直感的応答力と概念的知性の架橋をなす作用を指していることは明らかであろう(加藤 2014: 30f.)。

記録の効用の第一は、「記録を書こうとすると、子どもの声に耳を傾ける時間が長くなり、結果的に保育者が話す言葉が減ってくる」ことである。記録されるのは、第一に「子ども、の声」である。記録者である保育者が、「自分の声」を書くことが記録の第一の意義ではないと感じているなら、自ずからそうなるであろう。その結果として、「聞き上手な保育者に成長」するという効果が生まれてくる。

第二に、「保育者が子どもをどう評価するか」という視点ではなく、「それぞれの子どもが実践の事実にどうかかわろうとしているか」という「子どもの視点」から保育実践を捉えようとすることがある。これも、子どもについての記録を書こうという意志

を保育者が持つていれば、そのようになるであろう。

第三に、自らの「直感的応答力の省察」が可能になり、直感だけに頼った保育に陥らないことである。「直感的応答力」に対するメタ的な考察を行なうことは、「直感的応答力」とは別の思考枠組みを、保育者の中に構築していくことを促すだろう。

第四に、以上を総合して、「子ども参画型」の保育が実現していくことである。子どもと保育者が「対話」的な関係性を築き、それを基盤として保育実践を協同的に展開していく可能性が開かれてくることである。つまり、記録することは、子どもと保育者の「対話」のプロセスであるだけでなく、記録を綴ることそのものが、意味生成の主体としての子どもと、その意味生成に関与していく主体としての保育者という両者の相互作用を保障するという意味で、「対話」的行為にほかならないのである。

おわりに：〈記録と計画の融合〉への挑戦

以上みてきたように、加藤は、保育者の専門性を「直感的応答力」と「概念的知性」の二重構造において捉え、それぞれの専門性が実現する保育実践の捉え方を「ミクロの視点」と「マクロの視点」の二重構造として、重なり合うものとして把握している。そして、それぞれの視点によって見取られる子どもの姿を、「ミクロの物語」、「マクロの物語」という二重化された保育記録として書き綴っていくことが推奨されるのである。

加藤がいう「物語」というのは、子どもの自己把握でありながら、子ども自身の学び・発達のプロセスを、保育者も関与しながら意味づけていく過程であり、子どもの発達と、保育実践の展開そのものなのである。それゆえ、子どもにとっての「物語」を保育者が書き綴ることは、単に子どもが生成する物語の意味を「理解」することに留まらず、子どもの「物語」を、未来へ向けた子ども自身の欲求へと開き、未来へ向けた可変的かつ生成的な意味の連なりとして発展させていく、保育の計画としての側面も有する。つまり、子どもは、保育者と同格の、保育の計画者として位置づけられているのである。

加藤にとって、「物語」として保育実践記録を書き綴ることは、単に過去を備忘録として固定化させる

ということなのではなく、未来へ向けての子どもの要求と、それへの保育者の応答可能性（この可能性が担保された関係性そのものを加藤は「対話」と呼ぶ）を、絡み合うものとして捉えることにより、子どもと保育者が、「物語」の共作者として、意味づけの展開と変容を担い合っていくという、未来へ向けての投企としての行為でもあるとされているのである。

附記

本稿は、2022年度科研費若手研究（1989年幼稚園教育要領を中心とした平成期子ども中心主義保育理念の形成過程の解明）の助成を受けた研究成果の一部である。なお、本稿の一部は、日本保育者養成教育学会第7回研究大会（2023年3月5日、オンライン開催）において、吉田直哉・安部高太朗「加藤繁美の「対話的保育カリキュラム」における「シナリオ型保育記録」の位置」として口頭発表されている。発表部会において、重要なコメントを頂戴した矢藤誠慈郎氏（和洋女子大学）に感謝申し上げたい。

参考文献

- 加藤繁美（1997）『子どもの自分づくりと保育の構造』（新保育論2）、ひとなる書房
加藤繁美（2007）『理論と構造：対話的保育カリキュラム上』
ひとなる書房、2007

- 加藤繁美（2008）『実践の展開：対話的保育カリキュラム下』
ひとなる書房
加藤繁美（2009a）『対話と保育実践のフーガ：時代と切りむすぶ保育観の探究』ひとなる書房
加藤繁美（2009b）『幼児教育と物語』『山梨大学教育人間科学部紀要』10
加藤繁美（2012）『0歳～6歳心の育ちと対話する保育の本』学研プラス
加藤繁美（2014）『記録を書く人書けない人：楽しく書けて保育が変わるシナリオ型記録』（保育実践力アップシリーズ3）、ひとなる書房
加藤繁美（2018）『保育実践記録は「子どもとつくる保育」の必須アイテム』『季刊保育問題研究』291
竹内常一（1987）『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会
ダールベリ・モス・ペンス（2022）『「保育の質」を超えて：「評価」のオルタナティブを探る』浅井幸子監訳、ミネルヴァ書房
フレイレ（1979）『被抑圧者の教育学』小沢有作ほか訳、亜紀書房
フレイレ（1982）『伝達か対話か：関係変革の教育学』里見実ほか訳、亜紀書房、1982
やまだようこ（2021）『ナラティヴ研究：語りの共同生成』（やまだようこ著作集第5巻）、新曜社

受付日：2023年4月17日

