

保育実践を構造的に見つめる視点の獲得に関する一考察 －幼児教育者に求められる幼児理解の方法を探る－

A Study on the Acquisition of a Structural Viewpoint
for the Practice of Early Childhood Care
—Methods of Understanding
Young Children for Kindergarten Teachers—

上 村 晶
Aki Uemura

(要 約)

本研究は、幼児理解の深化を目指したVTR-stop省察法を応用して「保育マップ」を作成することを通して、保育を構造的に見つめる視点の変容過程について明らかにすることを目的とした。その結果、協同的に保育マップを作る中で、気づきを羅列した単線的思考の段階から、様々な見とりに応じた複線的かつ時系列的思考の段階へと徐々に移行していく傾向が見られ、構造的に保育を捉えていく視点獲得の可能性が示唆された。

(キーワード)

幼児理解、視聴覚教材、保育の構造的視点

1. 課題の所在と本研究の目的

幼児教育の現場において、幼児は環境とかかわり合いながら、遊びを基盤とした生活空間の中で主体的に園生活を過ごしている。その中で、友達・保育者などの人的環境や、物や自然などの様々な環境とのかかわり合いを契機に保育が展開され、遊びの多様性や継続性・発展性が見出される。このような保育実践の中で、保育者は自らの保育をどのように捉えているのだろうか。

保育実践の“振り返り”に着目すると、保育者の「省察」という概念は欠かせないであろう。D.Scn ön (1983) は、①行為の中の知 (knowing in action)、②行為中の省察 (reflection in action)、③状況との対話 (conversation with situation) という3つの知を重視した「反省的実践家」としての在り様が、専門性の知恵として重要であるとして述べている。すなわち、保育活動において、活動に埋め込まれた暗黙知や、行為の過程の中における即興的な実践的思考、ある状況の中でかかわる対象に対して感じた何らかの驚きや不確かさについて、対話を通じて解決・評価する探究的思考の重要性を示唆している。そして、行為の中で瞬時に形成してきた理解の意味を問い合わせ、実践の構造や問題を捉える自らの「枠組み」を発見すると同時に、それを捉え直して枠組みを組み替えたり新たな問題を理解したりと、螺旋的に発展すると捉えている（佐藤・秋田 2007¹）。

したがって、幼児教育の現場においても、保育行為をしながら保育実践の構造や意味について問い合わせて見つめていくこと、すなわち、保育を見つめる目を養うことは、保育者にとって重要な専門性として求められていると言えよう。従来の保育の見方に関する研究は、新たな気づきを得られる「保育カンファレンス」に関するものが多く、他者との話し合いを通して課題を発見し、保育者自身の子どもの見

方や保育に対する枠組みを再構築する機会となることが示唆されている（中坪ら 2010²）。

この見地に立つと、保育者養成段階の学生がこれらの思考を獲得する契機となる場面は、実習で子どもと関わる時や反省会で指導者と話し合う時などであろう。しかし、学生の実習経験には限りがあることを踏まえると、保育者養成段階においてこの力量を形成するためには、保育実践を客観的に見つめながら自らが捉える枠組みや構造を、「実践に身を置いた立場」で捉えていく必要性が考えられる。この状況では幼児は何を求めているのだろうか、友達とのやりとりにおいて遊びのイメージはどのように異なるのだろうかなど、保育実践を創り上げる個々の幼児の思いを丁寧に見とり、状況を作り立たせている諸要素の関連性や全体的な構造を見つめ、その時々の状況との対話を主体的に行うような思考を獲得していくことが、養成段階において重要であると考える。

以上のような見解を踏まえ、筆者は保育者養成段階の学生を対象に、保育視聴覚教材を活用して幼児理解の深化を目指した「VTR-stop 省察法」を実施してきた。その結果、子どもの内面を推測して心情を感じ取ろうとしたり考えを深めようとしたりすることや、子どもの見とりに即して共感的応答をしようとすることなど、カンファレンスを通して子ども理解を深めながら保育を省察する傾向が見出されている（上村 2010³）。また、実施回数を重ねるにつれて、「外見に現われた気づき」から「内面を感じ取る気づき」へ、「焦点化された子どもに注目した気づき」から「全体的な状況を含めた気づき」へと見とりの幅を広げていく中で、子どもの内面や子どもをとりまく周囲の状況・環境・関係性に焦点を当てた省察プロセスが体得できる可能性が示唆されている（上村 2013⁴）。さらに、現役保育者を対象とした研究では、実施回数を重ねることで子どもの言動や内面推測に関する気づきが増えたり、経験年数の増加に伴い内面推測や保育者の具体的言動に着目したりすることが見出されており（平林ら 2011⁵、中橋ら 2012⁶）、保育学生に限らず現役保育者においても、視聴覚教材が省察を深める一助となりうることが示唆されている。

これらの省察を深めていく際の留意点として、保育カンファレンスの際には、経験や立場・意見の優劣に捉われず、平等かつ自由に参加して協議することが重視されている（森上 1996⁷）。すなわち、カンファレンスの参加者は常に對等な立場であり、自身の意見を1つの確固たる見方として提言する中で、互いの価値観の多様性を認め合いながら、状況との対話を展開していく必要性があるだろう。しかし、実際には、①参加者の意識や発言力に左右されて本音で語り合える雰囲気の構築が難しい、②学生の場合は、実践経験が乏しさから子どもの見とりが一面的な見方に偏る傾向がある、という課題が挙げられる。

この点に関して、思いついたことを情報として付箋に書き出し、意見を出し合いながらボトムアップ的に結論を導き出す KJ 法（川喜田 1970⁸）は、一人ひとりの意見や発想をかけ算的に生かしながらアイディアを紡ぐことが可能であると考えられている（中坪 2012⁹）。また、保育者養成段階の実習指導場面においても KJ 法的手法を用いたラベルケーション活動によって、学生が他の考え方や視点を共有しながら対話と省察する力の獲得につながることが見出されている（中村ら 2011¹⁰）。つまり、話し合いの場面で思い思いで意見を述べ合うだけでなく、KJ 法的手法を用いて各学生の意見を「等価値」なものとして取り扱うことは、互いの意見を尊重し合う土壌を形成しながら、意見の多様性を認め合って話し

合う力を育むと同時に、保育を一面的ではなく俯瞰的に捉えながら、保育の状況全体を構造的に見つめる視点を養う一助となることが期待される。

そこで、従来のVTR-stop省察法を応用した「保育マップ」作成を実施し、学生が個々の意見を等価なものとして持ち寄りながらマッピングすることで、保育を構造的に見つめることを目指した取組を実施した。本研究は、学生が保育を見つめる視点の変容過程やその効果について考察することを目的とする。

2. 研究方法

1) 対象 : T短大子ども学科2年生144名

2) 期間 : 2011年10月～11月

3) 方法 : 2年生後期「幼児教育者論」の授業において、下記の要領でVTR-stop省察法（計3回）を実施した（Table.1）。

Table.1 VTR-stop省察法とマップ作成方法について

I.	幼児が保育者や友達と関わる場面のVTR映像を学生に提示し、抽出児に対して保育者の援助が求められる場面で映像を静止する（10～15分）。
II.	静止場面において、①気づいたこと、②自分が保育者であればどのような援助をするかを、2種類の付箋に自由に記述する（10分）。
III.	全学生が記入後、グループごとで意見を交わし合いながら付箋をマッピングしてA3一枚の「保育マップ」を作り、互いの気づきをカテゴライズしながら上位概念を考えたり、矢印などを用いて関連性を描き出したりして、映像から得た気づきや援助を構造化しながらカンファレンスを行う（20分）。
IV.	完成した保育マップの中から2～3枚を抽出し、写真に撮ってパワーポイントに映しながら発表することで、全体への即時フィードバックをする（15分）。
V.	VTRの続きを再視聴し、その後の幼児や保育者の映像から、自分の見とりについて再度捉え直す（10分）。
※その他、全保育マップは翌週印刷して全員に配布し、総合的な補足説明をした。	

また、全3回の実施終了後に、VTR-stop省察法に基づく保育マップ作成に関して、無記名式質問紙調査を実施した。具体的には、①保育の構造的視点の獲得、②幼児理解の深化、③保育者の援助考案の有効性に関する3つの質問について、とてもそう思う～全くそう思わないの4件法による回答を求めた。

4) 使用した視聴覚教材と場面 :

視聴覚教材として、岩波映像「幼児とのかかわりを考えるシリーズ」の3・4・5歳児の保育実践映像を使用した。映像は、スクリーンを使用して保育場面をより大きく提示することで、遊びの流れや周囲

の環境、幼児のつぶやき・表情・動線、保育者との距離感など、細部に渡る保育映像の見とりができるよう配慮した。また、日々の保育において同じ場面は2回と存在せず非可逆的時間の中で常にその時々の状況に応じて流れていくことや、幼児の姿や周囲の状況に応じて保育者は即時意思決定が求められることなど踏まえ、学生にとっても実際の保育場面では瞬時の見とりとその場における援助を思考する姿勢を身につける必要性を考え、映像を繰り返すことはせず視聴は1回のみに限定した。

なお、映像の提示場面については、焦点化された幼児（以下：当児）を中心に保育が展開する映像から、①映像停止前の段階で、当児が保育者や他児とのかかわりを踏まえていること、②映像停止時には当児が一人だけ映っていること、③映像停止時は保育者が幼児に即応することが求められる場面であること、④映像再生後に、当児の様子や保育者の援助が映っている内容であること、の4つの条件を満たす映像内容を選定した上で、下記の場面を抽出し使用した（Table.2 参照）。

Table. 2 使用した視聴覚教材と停止場面について

映像内容	1回目（年少児5月期）	2回目（年中児6月期）	3回目（年長児6月期）
タイトル	アリちゃんは アメリカへ行っちゃったの？	二人いたらチョーさみしそう	ここだからね、せんせい
内容	入園当初からヨウタ（当児）はいつもアリちゃんを追いかけるようにして遊んでいたが、ある日アリちゃんが引っ越して渡米してしまう。その後、ヨウタは園生活において、一人でいることが多くなっている。	ヒロシ（当児）は1つの段ボールの中に入って石焼きイモ屋さんになったり、電車を作ったりして遊び始める。そこへ他の男児4人が一緒に遊ぼうとするが、遊びのイメージが違うため、なかなかうまく遊べない。	クラスのグループ替えの日、保育者から男女混合の5人組でグループを作るよう話がある。サキ（当児）は他の女児と手をつないで様子を窺う間に、周囲が先にグループを作てしまい、残ったグループに加わる。
停止画面	友達や保育者と一緒に弁当を食べるが、まだ食べ終わらないヨウタが、そのまま弁当箱を片付けずに遊び始めようとする場面	ヒロシの段ボールで作った電車が周囲の男児が引っ張ったため壊されてしまい、「ついでくるな！」と叫びながら一人で直しに行こうとする場面	メンバー全員で椅子を持ち寄つて机に集まり、グループの名前を決めるためにジャンケンをしようとする際、サキが黙り込んでしまう場面

5) 分析方法 :

学生が作成した全72枚（24枚×3回）の保育マップを分析対象とし、保育マップの構造形態が実施回数に伴ってどのように変容するかを分析の観点とし、構造形態に応じてKJ法でカテゴライズして数値化した上で分析を行った。同時に、終了後の質問紙調査においては、SPSS ver.18.0j.を活用した統計学的分析を行った（欠損値除去後の有効回答数119、回収率82.6%）。

6) 倫理的配慮 :

作成した保育マップを研究へ活用することに関して、研究趣旨を学生に説明した上で承諾を得た。また、質問紙調査の実施に際しては、統計学的分析により個人が特定されることや成績に一切反映されないことを伝え、個人情報保護に留意した。

3. 研究結果

1) 保育マップの構造に関する変容

作成された保育マップを分類すると、次の3つの種類に大別され、構造的変容が見られた（Table.3）。

1つ目として、参加者の気づきが独立しており、共通性がない状態で羅列されているものや、概念同士の関連性が見られないマップである。すなわち、場面における気づきをKJ法でマッピングした際に、共通性がない状態で羅列されており、相互の関連や時系列的な流れが生み出せないものである。これを「単線的思考構造」に基づいたマップと命名し、カテゴライズした。

2つ目として、互いの気づきを複線的に捉え、概念同士の関連性を捉えようとしたマップである。KJ法でまとめあげていく際に、互いの共通性を捉えながら見とりを多面的に捉え、複線的な思考に基づいて作成していったものを、「複線的思考構造」に基づいたマップと命名し、カテゴライズした。

3つ目として、中核に幼児の現状を据えたり、保育の時系列や因果関係を見つめたりしながら、複線的かつ構造的に見て全体的な枠組みを捉えて結論に導き出そうとするマップである。状況の生起過程やそのエビデンスなどを丁寧に把握しながら、全体像を捉えて構造化を図るようなものを「複線的・時系列的思考構造」に基づいたマップと命名し、カテゴライズした。

そして、これらの構造的变化を「A段階：単線的思考構造」「B段階：複線的思考構造」「C段階：複線的・時系列的思考構造」と捉え、その変容に着目した。

Table.3 3種類の保育マップ構造

• A段階：単線的思考構造
(互いの気づきが独立して羅列し、概念同士の関連性が見られないマップ)
• B段階：複線的思考構造
(互いの気づきを複線的に捉え、概念同士の関連性を捉えようとしたマップ)
• C段階：複線的・時系列的思考構造
(中核に幼児の現状を据えたり保育の時系列や因果関係を見つめたりするなど、複線的かつ構造的に結論を導き出そうとするマップ)

この各種類×実施回数について、 χ^2 検定を行った結果、実施回数に伴い「単線的思考構造」が減少し、「複線的思考構造」及び「複線的・時系列的思考構造」へと徐々に変容していくことが見出された（ $\chi^2(4)=11.78$, * $p<.05$ ）。よって、実施当初は、意見を出し合いながらマッピングをする過程で気づきを羅列することが多かったものの、実施回数を重ねるにつれて、それぞれの気づきの関連性を探ったり、やりとりの流れを時系列的に捉えて事象が織りなす意味を探ったりするなど、構造的に捉えようと変容していくことが推測される（Figure.1）。

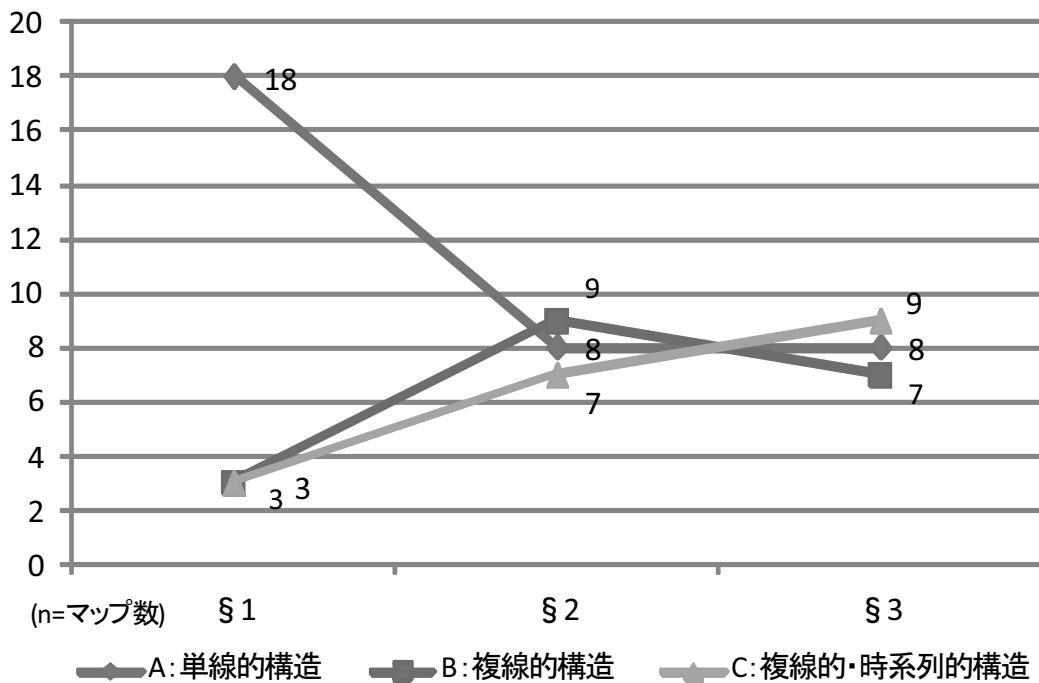


Figure. 1 実施回数に伴う変容

2) 質問紙調査結果から

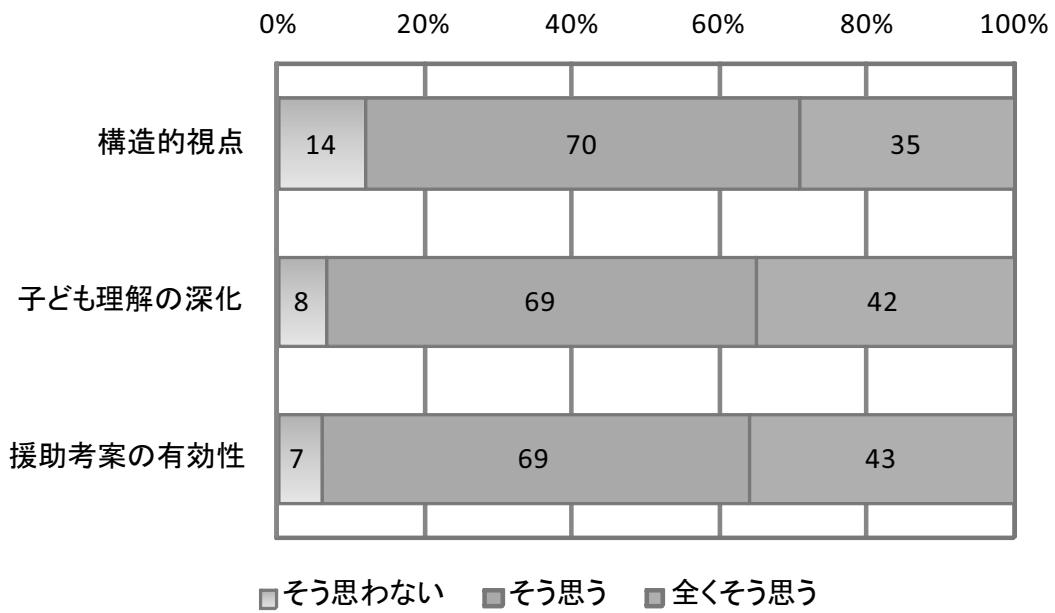


Figure. 2 保育マップの効果

また、質問紙調査の結果から、保育マップ作成は学生が保育実践を構造的に見つめる視点を獲得する上で、88.2～94.1%の学生が有効であると回答していたことから、ある程度の有効性が示された。特に、

構造的な視点獲得との関連を分析した結果、幼児理解を深めること ($F(2,116)=44.67, **p<.01$) や見とりに即した援助を考案すること ($F(2,116)=34.26, **p<.01$) との関連性が示唆された。しかし、全3回の取組だけでは視点獲得の難しさを感じる学生も見られたことから、更なる実施の積み重ねやフィードバックの適切さを考慮する必要性があるだろう (Figure.2)。

4. 総合的考察

1) 保育マップ作成における構造的視点獲得の可能性

以上の結果から、幼児の心情や内面を推察しながら援助の手立てを考案しながら「保育マップ」を作成する過程において、気づきを可視化しながら徐々に複線的かつ時系列的思考に基づいて構造的に捉えていく可能性が示唆された。また、気づきを羅列するような単線的思考の段階から、様々な見とりに応じた複線的な援助の在り様や時系列的なやりとりの因果関係を探る思考の段階へと導く一助となることも見出された。

この点に関して、河邊（2008）は、持続的なまなざしと空間俯瞰的まなざしの双方が保育者に求められる視点として重要であるという見解を示している¹¹。つまり、幼児の育ちや保育活動の展開など長期的かつ持続的な見方のベクトルと、幼児が現在向き合っている状況やその環境などの保育を生成する空間や状況を俯瞰的に捉えて現在のありのままの幼児の姿を捉えていく見方のベクトルが重要であると考えられる。したがって、本取組のように、保育のある事象の在り様を時系列的な関係（因果関係）や複線的な関係（見とりに応じた手立ての多様性）の中で見つめることで、保育者として重要な「幼児理解に依拠した構造的な視点」の獲得が期待できると考えられる。

2) 幼児教育者に求められる幼児理解の方法とは

幼稚園教育指導資料（文科省 2010）の中で、「幼児理解とは、幼児と直接触れ合う中で、言動や表情から思い・考えなどを理解しあつ受け止め、その幼児の良さや可能性を理解しようとする」と明記されている¹²。この見解を踏まえ、本研究から導き出された知見に基づき、幼児教育者として求められる幼児理解の方法について考察していきたい。

第1に、幼児との関係において「観察力」と「洞察力」を磨きながら、そこから「気づき」を得て幼児を理解しようとする方法である。この点に関して、吉村ら（2003）は、单一の視点ではなく変化してきている文脈に目を向け、実感を有した省察が保育者の子どもも理解を生み出すことを示唆している¹³。つまり、保育行為の中で幼児が発信する様々なシグナルに基づき、幼児の今の状態や変化を客観的に注意深く見詰めようとする観察力と、観察を通してそのシグナルに埋め込まれた状況や本質をより深く見抜こうとする洞察力が重要であり、これらの力量を磨くことで気づきが得られると考えられる。つまり、客観的な事象を手掛かりにして「目に見えない思いや事象を見つめようとする」姿勢や、視野を広げて「見えてくるものに気づく」という姿勢が、保育者の意識として重要であろう。

しかし、保育者側もその行為を自分自身の主観を通して見るため、見え方や気づき方は人それぞれ異なるだろう。よって、幼児の現在のありのままの姿を見つめようとする保育者の心もちが重要であると考えられる。そして、目の前の幼児だけに意識を終始せず、客観的な視点から幼児が置かれている状況

や背景など幼児をとりまく全ての環境に目を向け、幼児の行為を生み出している構造や本質をより深く見つめた上で、高次の解釈をしていくという視点も欠かせないだろう。反省的実践家としての保育者は実践的知識と思考様式に基づく高度な専門性が求められているため、多元的・総合的・文脈的・再構成的に保育を捉えていく必要がある（白石 2013¹⁴⁾ ）という見解を踏まえると、幼児をとりまく現状を多角的・構造的に見とり、その文脈から生成される状況を的確に把握しながら理解を深めていくことが重要である。

保育者養成段階では、幼児とかかわる機会が乏しいため、その気づきを得る難しさが推測される。したがって、特に実習現場などでは、幼児の内面に目を向けてその意味を生成している要因などを発見したり、今日の前にある保育環境や保育者と幼児との関係性を俯瞰的に見つめ、その構造について客観的な視点から探究したりしながら、幼児との自らのかかわりを新たな方向性へ創造していくことが重要であろう。そのためにも、VTR-stop省察法などの幼児をとりまく事象を客観的視点から見ようとする機会を設けたり、そこで感じた意見について保育マップを活用して図解化したりすることで、幼児とかかわる経験が少ない学生でも、保育実践を構造的に見つめる視点を獲得していく一助になると推測される。

第2に、保育者自身だけでなく他者との協同的な見とりに基づき、総合的に幼児理解を深めようとする方法である。前述のように、幼児を見つめる際には、保育者の主観を通して見るため、様々な見とりが生成される。その意見に耳を傾け、見とりの多様性を保育者集団で共有し、他者からの気づきを手掛かりに更なる省察をして、理解を深めていくことが重要であると考えられる。そのためにも、保育カンファレンスなど幼児について意見を交わし合う場は、幼児をより多角的視点から見つめ、その幼児を中心とした保育実践の営みをより構造的に理解できる可能性を秘めているだろう。この点に関して、田中（2009）は、カンファレンスによって、子どもに関する個別的理解と共通理解を深めることが可能になる¹⁵⁾ という見解を示しており、保育者集団として幼児自身や幼児をとりまく保育事象を構造的に共通理解しようとする意識を、各々の保育者が持ち合わせて話し合いに臨むことが重要であると考えられる。

その際、保育現場の経験年数や経験知の豊富さに基づき、互いの意見を尊重し合えない状況に遭遇する可能性もある。特に、保育実践に自信を持てない若手保育者や学生は、自身の見とりを過小評価したり、上司や経験知の豊富な保育者や実習成績の良い学生の見とりを過大に評価したりしてしまうことも想定される。このような場面において、KJ法的手法を用いた保育マップ作成は自身と他者の意見を互いに尊重する土壤を構築し、多様な意見の等価性を保ちながら幼児に対する見とりの共有化を促進させる方法論として、有効であると考えられる。

以上の2つの方法が、幼児理解を深めていく上で幼児教育者に求められると考えられるが、これらの方法は、「理解される対象としての幼児（客体）」と「理解する側の保育者（主体）」という関係性が基盤として存在しているだろう。すなわち、保育者と幼児という関係を客観視し、俯瞰的に見ることでその構造を把握し、分析的・解釈的な観点から幼児を理解しようとするこことを可能にすると考えられる。しかし、本来の幼児教育実践に身を置いた際、保育者は幼児とかかわり合う接面において、気づきを得たり、情動を動かされたりすることが推測される。よって、保育者と幼児の関係性に着目して、相互が主体的存在として互いに理解し合おうとする理解の方法に関する視点も欠かせないであろう。実践現場

の経験が乏しい保育者養成段階においては、大学内の講義やVTR-stop省察法などの視聴覚教材を活用した方法を駆使しても、この方法について実感を伴った形で理解して体得する限界が想定されるが、実習現場や就職後に向けて、幼児理解を深めていく方法として教授していくことは重要であると考える。

3) 今後の課題

今後は、保育の状況全体が示す出来事や意味の相互関係が、どのような意見の交わし合いを経て構造的な視点の獲得につながるのかについて、保育マップ作成段階における言語的なやりとりの逐語分析をして、その詳細を明らかにしたい。また、松井（2009）によると、有効な保育カンファレンスの実施には、参加者が保育経験や立場に応じた役割を認識しつつ相互に保育実践を検討する意識を持って協力し合うことや、チェンジエージェントの「発問」を契機に中心思考構造へ至るようなカンファレンスが保育者の振り返りを促すことなどが見出されている¹⁶。よって、保育マップを作成する上で、どのような意見の提言が思考転換の契機につながって保育を構造的に見つめる目が培われていくかについて、検証していく必要性があると考える。

また、客観的視点から見る幼児理解アプローチだけでなく、相互主体的関係性の中で五感を通して、幼児と理解し合う関係性の中から見出す幼児理解アプローチについても、保育実践の構造を見つめる視点獲得を体得する上で重視していきたい。したがって、保育者も幼児も互いに理解し合う関係性にみる幼児理解の方法についても更に探究していきたいと考える。

【引用文献】

- 1 Schön.D, 訳：佐藤学・秋田喜代美（2007）「専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える」みゆる出版, pp.21-217.
- 2 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子（2010）「保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴 ー保育者の感情の認識と表出を中心にー」 乳幼児教育学研究. (19). pp.1-10.
- 3 上村晶（2010）「学生の保育実践力向上を目指してー視聴覚教材を活用してー」 日本保育学会第63回大会論文集. p.685.
- 4 上村晶（2013）「保育者養成段階における保育実践力の向上に関する実証的研究ー視聴覚教材を活用した子ども理解の深化と省察プロセスの体得を目指した取組ー」 保育士養成研究 30, pp.11-20.
- 5 平林洋・中橋美穂（2011）「保育者の資質向上を目指すビデオファーラムの効果の検討」 日本乳幼児教育学会第21回論文集, pp.186-187.
- 6 中橋美穂・平林洋（2012）「保育者の資質向上を目指すビデオファーラムの効果の検討」 日本保育学会第65回論文集, p.761.
- 7 森上史朗（1998）「幼児教育への招待 ーいま子どもと保育が面白いー」 ミネルヴァ書房, pp.156-157.
- 8 川喜田二郎（1970）「続・発想法 ーKJ法の展開と応用ー」, 中央公論社. pp.121-169.
- 9 中坪史典（2012）「子ども理解のメソドロジー ー実践者のための「質的実践研究」アイディアブックー」 ナカニシヤ出版. pp.19-34.
- 10 中村麻衣・二分裕美・丸山由美・石黒万里子・那須信樹（2011）「実習生の力を引き出す教育実習指導のあ

り方について—実習指導支援ツールとしての『Teaching Practice Work Book !』の活用事例を通して」 幼児教育実践学会第2回大会配布資料.

- 11 河邊貴子 (2008) 「明日の保育の構想につながる記録のあり方～「保育マップ型記録」の有効性～」 保育学研究. (46) 2. pp.109-120.
- 12 文部科学省 (2010) 「幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価」 ぎょうせい, pp.2 -12.
- 13 吉村香・田中三保子 (2003) 「保育者の専門性としての幼児理解 —ある保育者の語りの事例から—」 乳幼児教育学研究 (12) pp.111-121.
- 14 白石崇人 (2013) 「保育者の専門性とは何か」 社会評論社, pp.187-193.
- 15 田中孝彦 (2009) 「子ども理解 —臨床教育学の試み—」 岩波書店, pp.39-46.
- 16 松井剛太 (2009) 「保育カンファレンスにおける保育実践の再構成 —チェンジエージェントの役割と保育カ
ンファレンスの構造—」 保育学研究. (47) 1. pp.12-21.

【付記】

本研究は、全国保育士養成セミナー 第51回研究大会 (2012) において、研究発表したものを加筆・修正したものである。