

保育者が自らの保育の質を捉えることを可能にする研修 プログラムの開発

—保育者の意識と行動の変容から捉えた研修効果の検証—

仲本 美央*

久居麻紀子**

【要約】

本研究は、研究者と保育現場が共同して乳児が育つ環境を保障する保育者の「自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラム」を開発し、その効果を検証する試みである。同研修プログラムに参加した保育者3名を研究協力者として、4回の研修参加前後においてインタビューを行い、研修内容に含まれている知識や技術の習熟状況ならびに自らの保育の質を捉えて振り返る状況、現状の保育実践における課題や悩みなどに対する意識や行動について語られた内容をSCATで分析した。その結果、研究対象者は、研修プログラムの参加経験によって、個人内および同僚間での保育実践を省察する時間の増加と共にその省察力が高まったり、保育所保育指針を常用化して自らの保育の質の向上を図ったりするなどの行動変容が現れた。また、研修の一つである保育マップ作成から自らの保育への自信や安定感が現れ、さらに職員全体で保育を省察する機会や時間の確保が重要であるという認識が深まっていた。研究協力者全員の意識・行動において、乳児が育つ環境を保障する上での成長プロセスを辿っていたことが明らかになった。

キーワード：保育者，研修プログラム，乳児保育，保育所保育指針，保育の質

*子ども学部子ども学科

**音のゆりかご保育園

NAKAMOTO Mio : A study on the development of training programs that enable childcare workers to understand the quality of their own childcare: Verification of the effectiveness of training from the perspective of changes in the consciousness and behavior of childcare workers

I. 研究の目的

保育現場ならびに保育者は、社会の多様なニーズに伴い、幅広い専門性だけでなく、その保育の質の向上が求められている。OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書によると、参加国全てにおいて、75%以上の多くの保育者が同調査直前の12か月以内に専門性向上のための活動に参加したと回答している（OECD,2018）。このうち、日本の参加状況は83.3%と高い参加率であり、指針や要領などにも示される通り、保育従事者が自らの専門性を向上することは職務上の責務であるからこそその現状にある。実際に、厚生労働省では今後さらなる専門性の向上を目指すために保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会において議論を重ねている。その議論の中間的な論点の整理として専門性向上を目指す上での保育の質の基本的な考え方が示されている。「保育の質は、子どもが得られる経験の豊かさと、それを支える保育の実践や人的・物的環境など、多層的で多様な要素により成り立つ」とし、保育実践の質の確保・向上に向けた取組の在り方として、保育所保育指針を共通基盤として評価・研修を行い、組織ならびに地域の保育士一人一人が主体的・継続的に参加して互いに学び合う関係性を形成し、互いの保育を見合い対話しながら保育に対して多面的・多角的な検討を実施・普及していくことの必要性があるとしている。また、これらを地域の中での取組として中核を担う人材を確保・育成し、現場の保育士だけでなく、地域の学識経験者と協同的に関わり、各地の意見や取組などを全国的に検討・協議するための仕組みを創生することを目指しているとしている。

これまでも、保育者が保育の質を向上する上で現職研修は必要不可欠なものであり、その充実が求められるとされてきた（秋田,2009）。そのことにより、研修の実施形態がキャリアアップ研修などの外部団体によるものだけでなく、各地域における保育現場での園内研修の実施が定着し、テーマを焦点化して職員同士が協同して保育の知識や技術の育成を目指している現場などがあるが、その多くが保育カンファレンス（森上,1996）などの職員同士の話し合いに基づいた研修である（中橋,2015;村上,2015）。また、その話し合いの研修は多様化し、講義や講話を聞く伝達やエピソード記述に基づいた振り返り（鯨岡・鯨岡,2009;室田,2016）、新たな気づきや学びを生み出す参加型（松山・秋田,2011）、参加者の意見を出し合い、互いに尊重しながら進行する創発型（岡,2013）、参加者が課題を設定し、アクションリサーチの手法を用いた探究型（片岡ら,2020）、写真を活用した保育場面の振り返り（瀧川,2015;鶴ほか,2017）、多様な立場の人が集いながらも平等な関係性の中で共に教育実践を振り返るラウンドテーブル形式（青山,2021）など様々である。このように保育全体の動向は研修実施が必然とされつつある中で、それら研修の結果としてどのような成果が得られ、日常の保育の質の向上へとつながっているのかという根拠を明らかにする研究調査が期待されている。

筆者らは、2016年より保育において重要とされている保育環境の質を保障する保育者の役割とその成長プロセスの構築に焦点をあてて、保育者が実践の中で子どもにとっての人的環境の一人として保育者自らがアイデンティティを形成し、年間を通じての保育環境を整備する方法の検討を可能にする研修を積み重ねてきた経緯がある。その研修の流れの中で保育者対象の「自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラム」を考案した。具体的には、保育者が自らの保育実践を多様な形式で振り返り、解説し、互いに考えを交し合い、助言しあうことを生み出す4段階STEPの研修プログラムである。

本研究では、2019年の一年間において「保育者が自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラム」のSTEP 1 からSTEP 4 まで全て参加した中堅保育者の研修前後の保育実践において、研修内容に含まれている知識や技術ならびに自らの保育の質を考えて捉える力、保育実践中の課題や悩みに関する意識や行動がどのような変容を見せるのかについて分析を行い、その研修効果を検証していくことを目的とした。

II. 自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラム開発の経緯

筆者らは、2016,2017年度の2年間においてA保育園の園内研修にて、エピソード記述による研修内容を年間4回実施していた。具体的には、図1に示される通り、保育者10名前後（業務シフトの都合により、研修日毎に参加人数が変動）がエピソード記述を行い、同僚と共に保育場面を振り返り省察するものである。保育者はエピソードを記述するだけでなく互いにエピソードを読みあうことによって、「考える」「アドバイスする」「反省する」「気づく」などのプロセスから、保育場面での考える力を身につけ、保育の質を高めていた。しかしながら、この時点の課題として、保育者からエピソード記述に時間がかかる、自らの保育の質を捉える上で客観性に欠けるなどの課題があげられた。この課題の改善に向けて、まず、筆者がエピソード記述や保育者研修に関連する先行研

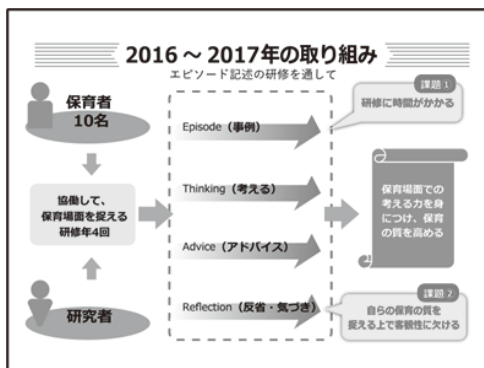


図1. 2016～2017年度の研修プログラム

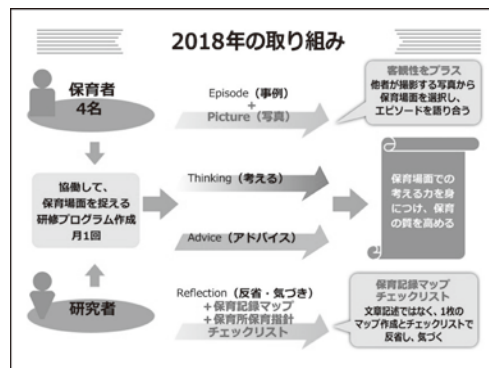


図2. 2018年度の研修プログラムの検討

表1. 自らの保育の質を捉えることを可能にする保育者研修プログラムの検討

検討課題	検討内容	プログラム作成に向けた検討時における意見・提案・試案	採用したプログラム内容
研修目標	研修目標	プログラム作成に向けた検討時において意見・提案・試案 ・研修そのものの目標が明確になっていないこと・時間がかかるのか	研修プログラムの目標設定「自らの保育の質を捉えること」
	プログラムの流れ	・研修前・中・後の取組の流れの改善が必要ではないか ・年間でどのくらいの研修回数が必要か	・研修前・中・後の課題の明確化 ・研修は年4回実施
	プログラムの回数・時間	・書いたエピソードを話し合う時間設定の改善も必要ではないか ・保育者のキャリアの建いによって書くことに難しさを感じていないだろうか ・研修に学びの段階をつくる必要があるのではないか	・話し合い中心型研修 ※エピソード記述は事前課題 ・中堅以上のリーダー保育者からエピソード記述をスタートする研修の流れ ・Step1~4の学びの段階を踏まえた研修の流れ
時間がかかる	プログラムの学習段階	・エピソードを記述する時間がかかってしまう ・記述するワークシートの形式を試案 ・一枚の画用紙で記入するワーク形式を試案	・研修前に事前課題としてエピソード記述を設定 ・保育マップの作成
	プログラムの内容	・エピソードを元に話し合う時間がかかるため、グループの人数の枠組みが必要なのではないか ・写真等を活用して場面をわかりやすくする	・Stepごとのプログラム内容によってグループ人数を設定 ・保育場を客観視するために、子どもと保育者の両者に含まれた写真の記録を基本とする ・写真撮影はカメラマン・同僚の保育者による記録とし、それら他者が撮影した写真の一場面を選択し、自らの保育実践のエピソードを記述する
	エピソード場面の視覚化	・子どもの場面は書くことができても保育者としての自らの行為を客観視することができない	・保育記録マップ作成時の枠組みとして、①写真 ②エピソード ③エピソードの考察 ④子どもの育ちの背景 ⑤保育者のねらいや願い ⑥人的環境・物的環境・自然や事象的環境との関連 ⑦保育所保育指針との照らし合わせ ⑧保育者の職業倫理との照らし合わせ ⑨今後の課題や保育の展開 ⑩その他の10個を基本として必要な内容を記述する
客観性に欠ける	専門的な考察の欠如	・エピソードの考察は専門的な枠組みを持って考察したかどうか	・保育記録マップ作成時の枠組みとして、①写真 ②エピソード ③エピソードの考察 ④子どもの育ちの背景 ⑤保育者のねらいや願い ⑥人的環境・物的環境・自然や事象的環境との関連 ⑦保育所保育指針との照らし合わせ ⑧保育者の職業倫理との照らし合わせ ⑨今後の課題や保育の展開 ⑩その他の10個を基本として必要な内容を記述する
	保育所保育指針の理解度	・エピソードにおける場面にどのような保育内容を照らし合わせることが必要なのか、その判断や程度を考えることが難しい ・保育所保育指針の養護と教育を項目ごとに捉える方法が必要なのではないか	・保育所保育指針のチェックリストの活用 ・乳児保育、1歳以上3歳未満児保育、3歳以上児保育の保育所保育指針の養護と教育の項目一覧が書かれたチェックリストを作成し、保育者自らが取り上げた場面と照らし合わせて当てはまる項目に○、やや当てはまるもしくは振り返った際に当てはまらなかった項目がなかった項目については△、当てはまられない項目には×を記入し、自らの専門性を振り返る
	保育所保育指針に沿って振り返る方法	・話し合いのグループとして互いのアドバイスをができるメンバー構成の必要はないか	・研修グループ分けの際には、初任・中堅・リーダー・管理職などキャリアが重なることがないように、互いにアドバイスし合える環境を整備する
グループ構成			

また、この研修プログラムを進める段階として、以下に示す通りの4つのSTEPで構成した。このことにより、保育者が段階的かつ客観的に「保育環境の形成プロセス」を捉え、保育の質の変化を明確にする研修プログラムを考案した。

- [STEP 1] クラスリーダーもしくはサブリーダーによる実践事例（エピソード記述）の発表と保育所保育指針（チェックリスト）の照らし合わせの研修
- [STEP 2] 職員全員による実践事例（エピソード記述）の発表と保育所保育指針（チェックリスト）の照らし合わせの研修
- [STEP 3] 職員全員によるエピソードと写真を活用した保育記録マップの作成
- [STEP 4] エピソードと写真を活用した保育記録マップによるグループディスカッションと全体発表

Ⅲ. 研究の方法

1. 研究協力者

自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラム参加したA保育園の保育者12名のうち、中堅保育者3名。抽出した3名は、本研修に参加する前、エピソード記述の経験はあったものの筆者らの実施する研修は未経験であった。

2. 研究手続き

インタビューガイドを作成し、研究対象者に対するインタビューを実施した。各研修前後に行った調査は合計5回であり、STEP1の研修実施前の2019年6月14日から全ての研修後の2020年9月23日までであった。研修後おおむね1ヶ月半から2ヶ月後にインタビューをしていたが、最終研修日である2月7日以後は、コロナ禍にてインタビュー調査が困難な状況になったため、9月23日に実施した。個別のインタビュー調査を実施した。研修に参加後、2ヶ月度の日常の保育実践を経て、追調査となる研修後のインタビュー調査とした。この研修前後のインタビュー調査の内容を分析・理論記述する方法をとった。分析方法として、大谷尚が考案するステップコーディングによるデータ分析手法SCAT（STEP for Coding and Theorization）を用いた。

3. インタビュー内容

以下4つの研修前後の意識や行動に関するインタビューを行った。

- ① 日常の保育の中で自らの実践を振り返る機会はありますか？それは、どのような時に、どのような方法で振り返りますか？

- ②エピソード記述による振り返りについてどのように考えていますか?また、その理由をお聞かせください。
- ③保育実践と保育所保育指針を照らし合わせた研修を行った後のあなたにお聞きします。この方法による振り返りについてどのように考えますか?また、その理由をお聞かせください。
- ④自らの保育の質を捉えなおす上で困っていることや悩んでいることはありますか。その理由をお聞かせください。

4. 倫理的配慮

本研究は、白梅学園大学・白梅学園短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の審査・承認を得て実施した。具体的な倫理的配慮として、調査依頼時には研究協力者に対して依頼文書と研究説明書をもとに本研究の趣旨を説明し、研究協力に対する拒否や事後の同意撤回が自由であることを示した上で同意を得た者のみインタビューをおこなった。インタビュー開始時に、改めて文書に基づいて目的を説明し、インタビューで得たデータの保護と回答拒否の自由、ICレコーダーでの録音に関して説明し、同意書に署名してもらった。

IV. 結果

1. 研究協力者の実態

表2からもわかるように研究協力者は、5～10年目の保育者であり、経験年数からすると中堅保育者にあたる。インタビュー調査の最終時には、全ての者がクラスリーダーとなっている。

表2. 研究協力者の実態

研究協力者	経験年数	エピソード 記述経験	備考
保育者 A	5～10年目	有	4回目のインタビュー時にはクラスリーダー及び副主任になる
保育者 B	5～10年目	有	4回目のインタビュー時にはクラスリーダーになる
保育者 C	1～5年目	有	5年目の保育者であり、4回目のインタビュー時にはクラスリーダーとなる

2. 研修前後の意識と行動の変容

別紙資料は、研究協力者である保育者AのSCATを使ったデータ分析用紙である。①

表3. 保育の振り返りに対する意識と行動

研究協力者	調査時期	理論記述の内容
保育者A	研修前	個人内での振り返りから同僚と共に組織として向上していく取組の必要性を意識。
	STEP1後	午睡中等新たな振り返りの機会として、同僚と話し合い、伝え合う方法による振り返りを創出への喜び。
	STEP2後	定期的な同僚間の話し合いの増加と同僚と話し合い、伝え合う方法を継続の有効性への認識の高まり。
	STEP3後	同僚間における保育中の振り返りの時間確保に困難感。毎日の日誌や連絡帳に記入する際に加え、月案や日課を作成する際に振り返りの機会が付加。
	STEP4後	同僚間における保育中または子どもの活動後の振り返りという保育中の振り返りが日常化。振り返り後に改善点を明確化し、保育の質を捉え、向上させていく力が出現。
保育者B	研修前	子ども一人ひとりの気持ちや状況に応じた保育の実現に向けての向上心が同僚同士の好影響となること認識。
	STEP1後	定期並びに不定期の同僚間における振り返りの中で指導・助言の機会を創出し、改善を意識した保育実践への試み。
	STEP2後	継続した定期並びに不定期な同僚間で振り返りと同僚保育者からの指導・助言からの改善点を明確にしたクラス全体での保育実践への意欲向上。
	STEP3後	定期的なクラス会議だけでなく、月案作成時や日々の子どもの状況に応じた振り返り等等、日常場面における振り返りが増加。
	STEP4後	定期的なクラス会議や月案作成時、日々の子どもの状況に応じた振り返り等、日常場面における振り返りが定着。
保育者C	研修前	研修前に日々の日誌やノートなどから振り返る個人としての取組のみ。
	STEP1後	日常の振り返りが日誌やノートを書くときだけのだったものが、常に自分の保育に振り返りの意識を持って記述する機会を創出。
	STEP2後	日常における定期的な個人内で思考する振り返りの産出。
	STEP3後	日常における定期的な個人内の振り返りについては変化がないものの、同僚との話し合いによる振り返りや業務上の振り返りが付加。
	STEP4後	日常における定期的な個人内の振り返りしているが、業務時に振り返り、同僚との話し合いから自己理解を図り、保育の質の高めることへの意欲向上。

データの中の注目すべき語句を記入し、②①を言い換えるためのデータ外の語句を記入し、③②を説明するための概念、語句、文字列を記入し、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を記入した。テーマ・構成概念は、テキストに記述されている出来事に潜在する意味・意義を追加していく作業であり、これを繋ぎ合わせてストーリーラインを作成した。最後にストーリーラインから重要な部分を抜き出し、命題や定義のような表現で理論を記述する分析手法を行った。このようなSCATの手法によって研究協力者である保育者3名それぞれの理論を導き出した後、さらにそれらを比較し、共通する研修の効果と課題を示す手順をとった。表3～7は研究協力者A・B・Cの5つのインタビュー項目ごとに理論記述をまとめ、示したものである。それぞれの理論記述を比較したところ、次の通りの意識や行動の変容が明らかになった。

(1) 日常の保育の振り返りに対する意識と行動

表3は、研究協力者の理論記述の内容から抜粋した研修前後の日常の保育の振り返りに対する意識と行動である。研修前、保育者3名は、日々の保育を個人内で振り返ることが必要であると認識したり、これに伴う独自の振り返りの機会や方法を持っていたりしている。これに加え、保育者AとBは、同僚とともに保育の質を向上させていく意識と行動が必要であることも認識していた。しかしながら、この時点で同僚間での取組状況はなかった。

STEP1後、保育者AとBは「日常の保育を振り返って話し合い、伝え合う」や「日常の保育を振り返り指導・助言を行い、改善を意識した保育を試みる」など同僚間で保育の質を向上させる方法が創出されていた。保育者Cは個人内での振り返りに変化はないが、日誌やノートの記述の機会に限らず、意識的に自らの保育を振り返り記述する習慣が出現していた。

表4. エピソード記述による振り返りに対する意識と行動

研究協力者	調査時期	理論記述の内容
保育者A	研修前	エピソード記述の特性として記述者ごとに場面の捉え方の違いがあることへの懸念。
	STEP1後	普段の保育場面を活字表現するというエピソード記述の意義を認識。
	STEP2後	日常における同僚との意見交換とエピソード記述による振り返りの質の違いに気付く。自分が捉えていた同僚の考えや思いとエピソードに記述されていた考えや思いの微妙な違い発見。
	STEP3後	エピソード記述によって自らの思いやイメージが整理可能となり、無意識を意識化することによって、保育に対する気づきや深まりが持てることを実感。
	STEP4後	文章・エピソード・マップの3段階における保育の振り返り過程から自らの考察の深化と保育実践の変化を実感。
保育者B	研修前	初回研修にて自らがエピソードを記述する役割への責務から、他者のエピソード記述を読み事前学習を実施。
	STEP1後	エピソード記述の取組への意義を認識したことによって子どもに向ける自らの意識や行動が変化していることを実感。特に、子どもが生活する姿を成長過程として捉えられる力を習得。
	STEP2後	他者のエピソード記述から学ぶ経験と自らもエピソード記述を経験をしたことから新たな子どもを捉える視点が生成。子どもに対する考えが深化していることを実感。
	STEP3後	エピソード記述によって保育所保育指針の学びの機会となり、保育場面の振り返りから子どもを捉える必要性を再認識。日常の保育で気になる子どものエピソード記述に対する意欲向上。
	STEP4後	エピソード記述の取組への意義を見出し、子どもに向ける自らの意識や行動が変化。同僚のエピソード記述と自らのエピソード記述の内容から、保育実践と保育所保育指針の照らし合わせの違いを発見。エピソード記述が、子ども一人ひとりと向き合い、成長を振り返る機会となり、定期的なエピソードを書くことが有効性であることを実感。エピソード記述は自らの保育実践を客観的に捉える思考性や他者の指導・助言から得る互助性があり、よい取組であるという認識。
保育者C	研修前	エピソード記述による振り返りの意義を認識し、積極的な取組姿勢へと変容。記述だけでなく、他者との話し合いの意義を見出すことによって同僚の保育実践からの学ぶことの有効性を実感。
	STEP1後	エピソード記述を単純に記録する方法という認識から記述から自らの思考を導き出す振り返りする方法という認識へと転換。
	STEP2後	エピソード記述によって、保育に対する客観的思考の産出し、保育における自らの思いや願いの可視化を実現。
	STEP3後	エピソード記述、保育所保育指針と保育実践の照らし合わせ、マップ作成による振り返りの定期的な取組を行い、その有効性を実感。
	STEP4後	

STEP 2 後、保育者AとBは、同僚間での振り返りの継続に有効性があると認識し、クラス全体としてその取組への意欲が向上していた。保育者Cは、個人内での振り返りが記述から思考へと方法が変化していた。

STEP 3 後、保育者3名ともに、同僚間との振り返りと日誌や連絡帳、月案など何らかの記述を伴う業務時に振り返りを行い、保育の質の向上を目指す意識と行動が出現していた。

STEP 4 後、保育者3名ともに、個人内ならびに同僚間の振り返りは定着し、その中で改善点を導き出し、保育の質を向上させていくことに意欲的な意識と行動が出現していた。

(2) エピソード記述による振り返りに対する意識と行動の変容

表4は、研究協力者の理論記述の内容から抜粋した研修前後のエピソード記述による振り返りに対する意識と行動である。研修前、保育者3名は、エピソード記述による振り返りの方針に対して、エピソード記述の特性への懸念もしくは有効性に対する意識を持っていたり、STEP 1 にて発表者となることへの責務を感じて事前学習したりするのみであり、自らの自発的な取組に基づいた意識や行動はなかった。

STEP 1 後、保育者3名のエピソード記述へ意義を見出し、積極的に取り組む姿勢へと

変容する。保育者Aは研修前エピソード記述の特性として記述者ごとに場面の捉え方に違いがあることに懸念していた意識が普段の保育場面を活字に表現するというエピソードの意義を見出し、保育者Bは研修前のエピソード記述する役割の責務から学習していた姿勢がエピソード記述の研修を経験することによって子どもに向ける自らの意識や行動が変化の実感とともに子どもの成長過程を捉える力を身につけていると認識し、保育者Cは研修前からエピソード記述が客観的な思考や他者の指導・助言から得る互換性があるという認識があったもののSTEP 1 後にはエピソード記述からの自らの振り返りに積極的になるとともに他者との話し合いと同僚の保育実践から学ぶことの有効性を実感している。エピソード記述の意義を認識した内容はそれぞれ異なるもののその変化は著しいものであった。特に、エピソード記述を経験したBはこの時点で、子どもが生活する姿を成長過程として捉える力を習得したと自らの保育の質の向上を実感していた。

STEP 2 後、保育者Aは日常の同僚との意見交換とエピソード記述による振り返りの質の違いに気づき、自分と他者の微妙な考えや思いの違いを発見していた。保育者Bは、自らのエピソード記述の経験と他者のエピソード記述から学ぶ経験を重ねたことから新たな子どもを捉える視点が生成され、子どもに対する考えが深化していることを実感していた。保育者Cは、エピソード記述を単純に記録する方法から記述から自らの思考を導き出す振り返りの方法へと認識が転換していた。

STEP 3 後、保育者3名ともに、意欲的なエピソード記述への取組によって自らの保育に対する思いや考え、イメージを活字によって可視化していくようになり、保育に対する客観的思考性や気づきの深化を実感していた。

STEP 4 後、保育者3名ともに、エピソード記述だけではなく、保育実践の保育所保育指針の照らし合わせ、保育記録マップの作成などにより、自らの子どもに向けて自らの意識や行動、保育に対する考察の深化、保育実践の変化などよりよい保育に向けての有効性を実感していた。

(3) 保育実践と保育所保育指針を照らし合わせによる振り返りに対する意識と行動の変容

表5は、研究協力者の理論記述の内容から抜粋した研修前後の保育実践と保育所保育指針の照らし合わせによる振り返りに対する意識と行動である。研修前、保育者3名は、保育所保育指針に基づいた保育実践の重要性を認識しているものの、現状の保育実践に対して自らが保育所保育指針に基づいて営んでいるのかについての客観的視点や評価方法を習得していなかった。それらの理由から、指針への理解不足や自らの保育実践への自信のなさ、評価方法を身につけていないことに課題があるなどを自己覚知していた。

STEP 1 後、保育者3名は保育所保育指針への理解を深め、客観的に自らの保育実践が子どもの成長過程に応じた保育を可能としているのかを検討し、振り返る方法を獲得し

表5. 保育実践と保育所保育指針の照らし合わせによる振り返りに対する意識と行動

研究協力者	調査時期	理論記述の内容
保育者A	研修前	エピソード記述の特性として記述者ごとに場面の捉え方の違いがあることへの懸念。
	STEP1後	普段の保育場面を活字表現するという活字というエピソード記述に取組の意義を認識。
	STEP2後	日常における同僚との意見交換とエピソード記述による振り返りの質の違いに気付く。自分が捉えていた同僚の考えや思いとエピソードに記述されていた考えや思いの微妙な違いを発見。
	STEP3後	エピソード記述によって自らの思いやイメージが整理可能となり、無意識を意識化することによって、保育に対する気づきや深まりが持てることを実感。
	STEP4後	文章・エピソード・マップの3段階における保育の振り返り過程から自らの考察の深化と保育実践の変化を実感。
保育者B	研修前	初回研修にて自らがエピソードを記述する役割への責務から、他者のエピソード記述を読み事前学習を実施。
	STEP1後	エピソード記述の取組への意義を認識したことによって子どもに向ける自らの意識や行動が変化していることを実感。特に、子どもが生活する姿を成長過程として捉えられる力を習得。
	STEP2後	他者のエピソード記述から学ぶ経験と自らもエピソード記述を経験をしたことから新たな子どもを捉える視点が生成。子どもに対する考えが深化していることを実感。
	STEP3後	エピソード記述によって保育所保育指針の学びの機会となり、保育場面の振り返りから子どもを捉える必要性を再認識。日常の保育で気になる子どものエピソード記述に対する意欲向上。
	STEP4後	エピソード記述の取組への意義を見出し、子どもに向ける自らの意識や行動が変化。同僚のエピソード記述と自らのエピソード記述の内容から、保育実践と保育所保育指針の照らし合わせの違いを発見。エピソード記述が、子ども一人ひとりと向き合い、成長を振り返る機会となり、定期的なエピソードを書くことが有効性であることを実感。
保育者C	研修前	エピソード記述は自らの保育実践を客観的に捉える思考性や他者の指導・助言から得る互助性があり、よい取組であるという認識。
	STEP1後	エピソード記述による振り返りの意義を認識し、積極的な取組姿勢へと変容。記述だけでなく、他者との話し合いの意義を見出すことによって同僚の保育実践からの学ぶことの有効性を実感。
	STEP2後	エピソード記述を単純に記録する方法という認識から記述から自らの思考を導き出す振り返りする方法という認識へと転換。
	STEP3後	エピソード記述によって、保育に対する客観的思考の産出し、保育における自らの思いや願いの可視化を実現。
	STEP4後	エピソード記述、保育所保育指針と保育実践の照らし合わせ、マップ作成による振り返りの定期的な取組を行い、その有効性を実感。

ていた。保育者AとCはそのことによって、子どもの発達や自らの保育実践などと保育所保育指針の保育内容に示された項目との視点のズレや内容の不十分に関する気づきを得ていた。また、保育者AとBは保育の質を向上し、さらに子どもの発達に応じた保育を実践したいという意欲が向上していた。

STEP 2 後、保育者 3 名は、子どもの発達に応じた保育の実現を目指し、保育所保育指針を活用した保育実践によって専門的に根拠をもった保育実践やその実践のプロセスを検討するなどともに、学生時代との学びの質の違いに気付いたり、自らの保育実践の変化を実感し自信を獲得したり、定期的な振り返りの必要性を感じたりしていた。

STEP 3 後、保育者 3 名ともに、自らの保育実践の課題を明確化し、保育を評価する力を身につけていた。自らの変化を自覚しながら、保育実践と保育所保育指針の照らし合わせの振り返りの有効性を実感していた。

STEP 4 後、保育者 3 名ともに、保育所保育指針に関する理解不足や自らの保育実践に対する自信のなさはなくなり、保育所保育指針に基づいた保育実践への自信と自らの保育実践に対する安心感などを獲得していた。さらなる保育実践への意欲向上や自らの保育の振り返り方法を身につけるだけでなく、保育者Bにおいては職員同士の話し合いの増加、保育者Cにおいては身につけた振り返りの方法を他者へ指導する立場へと発展していた。

表6. 自らの保育の質を捉えなおす上で困っていることや悩んでいること

研究協力者	調査時期	理論記述の内容
保育者A	研修前	実践後の振り返りの少なさに課題。
	STEP1後	クラス職員同士の話し合いの有効性を認識。保育の質を捉えなおす時間確保や同僚のアドバイスを活かした保育の実現などゆとりが必要。
	STEP2後	保育環境構成の見直し・修正・実践・省察を行い、クラスの職員同士で意見交換しながらの振り返り、自らの保育の質を検討する上での試行錯誤。
	STEP3後	自らの子どもたちへの対応に関する振り返りと反省に伴い、子どもの主体性を重視した保育の意識化を図る事で悩みの出現。
	STEP4後	同僚を指導する立場としての責任と不安を抱えたと同時に、自らの保育の質に対する自問自答から現れる困難感。
保育者B	研修前	個人で保育の質を捉え直すための振り返りのみでは、子どもの気持ちや状況に応じた保育実践に困難感。
	STEP1後	これまで以上に同僚間の話し合いや連携の必要。
	STEP2後	クラスの人数の増加により保育者のゆとりが欠如。子どもの願いや思いを尊重した保育実践への意欲はあるものの検討時間の確保が困難。子ども一人ひとりに応じた保育実践の実現へ向けて検討・改善を図るために話し合いが必要。
	STEP3後	日常の多忙さによる話し合いの時間の確保に困難感。
	STEP4後	日常の多忙さによる話し合いの時間の確保に困難感。子どもの遊びの充実への願いから職員同士の連携や子ども理解・子どもの情報共有の必要性を認識しているが不十分。
保育者C	研修前	同僚間の話し合いによる振り返りや自らの保育の客観的評価が必要。
	STEP1後	ノンコンタクトタイムや同僚間の話し合いや連携が必要。
	STEP2後	仕事での余裕やゆとりのなさによって保育の質を捉えなおす時間確保に困難感。
	STEP3後	前回同様の悩みに加え、自らの保育に関する反省、改善が必要。
	STEP4後	クラス全体でよりよい保育を検討する上でリーダーとして新人職員などの指導と自らが保育の質を捉える時間確保との両立。仕事の量と振り返り時間のバランスをとることが必要。

(4) 自らの保育の質を捉えなおす上で困っていることや悩んでいることの変容

表6は、研究協力者の理論記述の内容から抜粋した研修前後の自らの保育の質を捉え直す上で困っていることや悩んでいることである。研修前、保育者Aは、保育実践後の振り返りの少なさに課題を感じている。保育者Bは個人内で保育の質を捉え直すのみでは子どもに応じた保育実践を実現することの困難感を抱えている。保育者Cは自らの保育の質を客観視するためにも同僚間の話し合いによる振り返りの時間が必要であると感じている。

STEP1後、保育者3名は同僚間の意見交換や連携を含む話し合いの有効性を認識し、これまで以上にその時間の確保とそのためにノンコンタクトタイムやゆとりの必要性を感じていた。

STEP2後、保育者3名ともに、よりよい保育の質を目指すために同僚間の話し合いの時間確保の必要性を感じているが、日常の多忙さゆえに状況を実現させることのできない葛藤を抱えていた。さらに保育者Aにおいては自らの保育の質を向上させるために試行錯誤しながら悩んでいる状況があった。

STEP3後、保育者B・Cは前回より継続して同僚間の話し合いの時間の確保に困難さを抱えていた。また、保育者AとCは、自らの保育実践を問い直し、保育の質を意識化したことによって反省や改善すべき点を見出し、悩みを抱えていた。

STEP4後、保育者Aは同僚との話し合いの場において指導をする立場として責任・不安とともに自らの保育の質に対する自問自答が出現していた。保育者BとCは、前回より継続して日常の多忙さゆえに同僚間の話し合い時間の確保の困難感と共にその話し合いから保育の質を向上させていきたいという願いがあった。

図4. 研修後に作成された保育記録マップ

S・Nくん 2歳8ヶ月

【エピソード】

PIC-COLLAGE

【背景】


- ・0歳児クラスから一緒に過ごし、0歳児、2歳児クラスで担当職員が同じになる。2歳児クラスに進級した際に1歳児クラス時とは担当職員が違うものの、戸惑う姿なく過ごしていた。
- ・大人の声掛けが聞こえてはいるものの、応えない様子がある。
→心理、言語の返答にて…
コミュニケーション能力が低く、人との関わり方がわからないのではないかと、担当の大人が変わるようにしていく必要がある。とのアドバイスをいただいた。

【今つきたい力】

- ・本児の年齢であれば答えられるような「お名前なんですか?」「何歳ですか?」等のやり取りを家庭や園での遊びの中に取り入れ、やり取りを増やしていくことで社会性に繋げていく。
- ・大人が答え方の見本等も示すことで、表現の仕方を伝えていく。

【保育所保育指針 倫理観の照らし合わせ】

- ・身近な人と気持ちが届き合う
- ・安心できる関係の中で、身近な人共に過ごす喜びを感じる
- ・子どもからの働きかけを踏まえた、応答的な触れ合いや言葉がけによって、欲求が満たされ、安心感を持って過ごす。
- ・一人一人の子どもの気持ちを受容し、共感しながら、子どもとの継続的な信頼関係を築いていく。
- ・保護者との協力



【考察】

担当職員が変わっても、0歳児クラスから一緒に過ごしてきたため戸惑うことなく、直ぐに慣れてくれる姿があり、活動や育児等それほど困ることはなかった。また、前年度からの引き継ぎ事項として簡単な質問を投げかけて見本を示し、やり取りを増やしていくというものがあつた。園で「お名前は?」など何度か聞いてみるも「ふふ」と答えて照れ笑う姿が見られた。4月の後半になって新しい環境にも慣れてきた頃、家庭からの連絡帳に「以前返答でアドバイスをいただいた質問項目を答えられるようになった」との旨が連日書かれており、父母ともに喜んでる姿が感じられた。いつの間にか答えられるようになったのかと思いつつ本児に質問を投げかけられているもの、園ではみることができなかった。家庭では答えられていることであつたため繰り返し聞いていくうちに園でも答えてくれるであろうと思つてしたが、全く見られなかった。6月になり、そろそろ園でも答えられるのではないかと思つて質問してみるも、やはり答える姿はなかった。

父母と担当保育士の違いは何であるのかを考え、信頼関係では薄いかと感じた。進級をして慣れていた大人であつたとはいえず、信頼関係をきちんと築けていなかったのではないかと。夏からは1対1での時間をできるだけ多くつくり、わらべうたや絵本、パズルなどを一緒に楽しんだ。1対1での時間が増えていくと、徐々に本児の思いを伝えてくれることが増えてきたように感じた。目を見て話してくれたり、名前を呼んでくれたりするようになった際に以前の質問を投げかけてみるとすらすらと答える姿が見られた。もちろん本児自身の成長はあるものの、信頼関係もひとつの要因として考えられた。

現在は友達に興味を持ち始めているため、大人が仲立ちをしたりやり取りの見本を示していく中で、他の子どもとのやり取りを身につけ社会性が養われていくようにしていく。

(5) STEP 3 にて作成された保育記録マップ

STEP 3 にて作成した保育記録マップの例が図4の通りである。STEP 4 後は、保育者3名ともにエピソード記述と合わせてその記述内容と保育所保育指針の照らし合わせや保育記録マップ作成を定期的な取組への意義を実感し、自らの子どもに向けての意識や行動、保育実践の変化を実感していたことが明らかになった。実際に、図4に示されるように、本研修プログラムを試案していた当初の図3と比較して、保育記録マップの記述はより専門的に考察した内容へと発展していた。

IV. 考察

以上の結果から、本研修プログラムを実施後、研究協力者3名の意識と行動の変容を捉え、以下のその研修効果と共に改善点を検討する。

(1) 保育の振り返り方法の多様性と段階的な研修プロセスが生み出した効果

本研修プログラムの大きな特徴は、保育の振り返り方法の多様で段階的な研修プロセスにある(図5)。

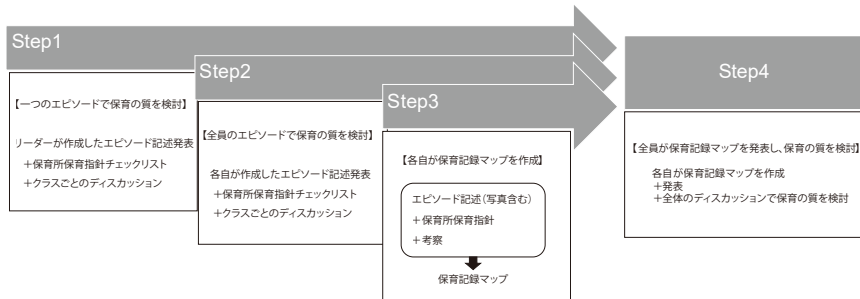


図5. 保育の振り返り方法に関する研修プロセス

研修前後の保育者3名の意識と行動には、本研修プログラムの特徴によって得られた効果があると考えられる。まず、保育の振り返りの方法の一つであるエピソード記述の振り返りに対する意識と行動の変容について捉えてみると、事前の聞き取りから保育者3名は、エピソード記述を学んだ経験はあったものの自らの保育実践で活用して取り組んだ経験は少ない状況にあった。その状況下、本研修プログラムに参加したことにより、保育者3名ともにSTEP 1 終了直後からエピソード記述への取組に意義を見出しただけでなく、保育者AのSTEP 4 後の「自らの考察の深化」や保育者B「日常の保育で気になる子どものエピソード記述に対する意欲の向上」、保育者Cの「保育における自らの思いや願いの可視化を実現」にあるようにエピソードの記述内容の質や記述することへの意欲が向上していたことが明らかになった。STEP 1～3までの間に自らのエピソード記述への取組だけでなく、同僚のエピソード記述を通して学び合うことで、自他ともに同僚間での保育に対する考えや思いなどを交換し合い、子どもまたは保育そのものに向けての気づきを広げ、考えを深めていた。この気づきや考えの深まりは、園内研修の意義の一つとしてあげられる知の再構築（若林・杉村,2005）であったと考えられる。本研修のエピソード記述を繰り返し積み重ねて学ぶ段階構造が保育者各自の進度に合わせた意識や行動の変容を生み出しているとも考えられる。図3と図5の保育記録のマップの変容からもわかるように、箇条書きによる保育の視点のみの記述から項目ごとに自らの保育に対する現状の捉え方、考え方の詳細を記述するだけでなく、保育所保育指針や倫理綱領の文言を踏まえた照らし合わせによる考察や今後の課題と保育展開までを含めたより専門的な考察へと内容が変化している。これら保育者たちの意識と行動の変容が生み出されたのは、エピソード記述によって自らの保育を客観的に考察するだけでなく、他者からの指導や助言などを生み出しやすい研修展開があったからであろうと考えられる。奥山・佐藤（2006）は、「エピソードは保育者の感情の動きや判断も含めた記述によって、本人のみならず他の保育者も保育者としての役割を省察し、対象幼児に関する検討から保育全体の課題へと展開して考察する資料となり得る」と言及している。保育記録マップは、保育者一人が取り上げる事例のエピソード記述のみではなく、個人が捉

えた多様な考察もまた保育全体の課題としてより深い考察へと発展し、組織の共有資料として活用することが予想される。

保育実践と保育所保育指針の照らし合わせによる振り返りに対する意識と行動の変容について捉えてみると、研修前、保育者3名は保育所保育指針を日常で活用することの必要性は自覚しているものの具体的取組には至っていない状況にあった。そのことによって自らの保育実践に自信がなく専門性を捉え振り返る方法も欠如していたのではないかと考えられる。しかしながら、研修に参加したことにより、保育者3名ともにSTEP1直後から保育所保育指針への理解が深まり、子どもの発達に応じた保育実践に対する自らの課題を見出し、よりよい保育の質の向上を目指した保育実践へと実現させていた。その流れの中で獲得した能力や方法から自信と意欲が得られ、最終的には職員同士の話し合いの場の創出や指導者としての役割へと発展していた。2020（令和2）年6月、厚生労働省の保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会の「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心にしたとりまとめによると、保育実践の質の確保・向上に向けた取組のあり方の一つに「保育所保育指針の理解を共通基盤とした取組の推進」を挙げ、保育内容等の評価や研修など保育の質の確保・向上に向けた取組が、より現場における実践の改善・充実に実効性のあるものとなるために、保育士等をはじめ様々な関係者が保育所保育指針の内容について理解を深め、これを共通の基盤としながら、常に「子どもにとってどうか」という視点から各々の取組のあり方が検討され、一貫性あるものとして実施されることが重要であるとしている。その視点から考えると、保育者3名には、保育所保育指針に基づき、子どもの発達に応じた保育実践の在り方を常に問い続ける姿が現れ、かつ同僚との話し合いの場が生み出されていることから一貫性ある保育を目指す組織構造が生み出されつつある過程にあると言えよう。本研修プログラムが保育所保育指針の理解を共通基盤とした取組の推進に向けての効果があると考えられる。

最後に、日常の保育の振り返り方法に関する意識と行動の変容を捉えてみると、研修前の保育の振り返りの方法については、同僚間での振り返りに対する意識に違いはあるが、保育者Aは日課を見直ししながら、保育者Bは月案や日誌を記入しながら、保育者Cは日誌やノートに記録しながらというそれぞれ独自の振り返り方法があった。その状況が、保育者A・BはSTEP1直後から同僚間での振り返りへの意識と行動が変容していた。さらにSTEP1～3までの間には全員が個人内と同僚間での振り返りの意識や行動が顕在化していくプロセスが辿られていた。最終的にSTEP4後には、個人でも同僚間でも日常における振り返りが定着しただけでなく、回数が増加していた。これらのことから、日常の振り返りが有効であるという認識が深まるとともに、必要に応じて積極的に取り組む行動が園全体へと拡大し、定着していったものと考えられる。その一方で、保育者AのSTEP3後にあるように振り返りの時間を確保することへの困難感も現れ始めたこと

がわかる。しかしながら、この困難感の現れに関しては、よりよい保育に向けての発展的な取組からの現われであることから、否定的な意識や行動の変容とは言えないのではないだろうか。保育者が同僚間で課題を話し合うことについて、森上（1996）は「保育カンファレンス」を構想し、保育者が互いに具体的な保育場面を取り上げながら相互に語り合い、多様な意見を出し合っすり合わせを行う中で学び合うことの意義を提唱した。本研究の研修プログラムに参加した保育者3名の姿から研修時間の枠組みに捕らわれることなく、日常の保育においてこの「保育カンファレンス」の機会を生み出したと考えられる。

以上のことから、本研修プログラムの研修効果を総合的に捉えてみると、①日常の振り返りが個人から同僚間への拡大 ②保育所保育指針の常用化 ③保育記録マップ作成による保育者の自信と安心感の産出 ④保育の質を捉える力の育成の4点があったと考えられる。

(2) 保育者一人ひとりの保育の質の向上と話し合いの時間確保の実現に向けての改善

研究協力者である保育者3名は自己の保育の質を捉え直す上で悩んでいることや困っていることとして研修前から自らの保育実践を振り返る時間や同僚間の話し合いの時間確保の問題を抱えていた。この状況は、研究対象となった本園だけでなく、研修の進行に従って、よりよい保育の質の向上を求めるほど、その時間の必要性が増大していく傾向にあった。研修時間や話し合いの時間の確保に対する困難感については、これまでも多く指摘されてきたことである。成田（2008）は保育所に期待される役割が深くかつ広くなり、そのため職員配置はますます流動的になることによって、研修の時間を確保することが難しくなっていることを指摘している。また、加藤・安藤（2013）は、保育者を対象とした職務上の困難感に関するアンケート調査の結果から、職務上の困難さを感じる状況の大きな要因として職員間の連携の困難があることを明らかにしている。研修に参加した保育者たちの心に残った・保育への理解が深まった発言を元に園内研修における保育者の学びの構造化の試みを行った淀川ほか（2020）によれば、担任保育者に多かった記述内容として「同僚の意見や助言を聞く」「保育を見てもらい、振り返る」「保育を見て、聞いて、学ぶ」であったとしており、同僚間での学び合いに大きな価値を抱えていることがわかる。

このように捉えていくと、保育者が保育実践を振り返り、保育の質を向上させていくためには、業務内でノンコンタクトタイムなどによる子どもへの直接的な保育の時間以外の時間の確保だけでなく、研修プログラムの内容として話し合いの時間をより確保することが改善点の一つであると言える。また、この時間の確保については、1回の研修時間の設定としてではなく、研修回数などの工夫も必要であり、より重層的なプログラム改善を図る必要があると考えている。

V. 今後の課題

本研究では、保育現場の保育者と研究者が協働して研修プログラム開発に取り組んできた。その目的は、実際に保育実践に臨む保育者自らがどのような研修内容を必要とし、その研修方法によってどのような学び合いの方法を築くことができるのかを模索し、組織全体が目の中の保育の質を高めることができるのかを検討するためのものであった。どちらも保育学を専門とする者同士が互いの知識と技術を出し合って築き上げてきたことによって、双方が主体となって取り組みとなり、継続して考案にまで至ったと言えよう。

増田（2021）は30年間以上研修講師を務めた立場から、学ぶ研修から学び合い共に創る研修へと変遷したことを指摘し、その中で「基本的な考え方や哲学があり、そのうえで、実際の子どもたちの姿、保育、保護者とのかかわりから、保育者自身がそれらをしなやかに捉え、また、仲間と共に想像する学びを感じながら取り組むことが必要で、昨日から今日、今日から明日へと連続させ、持続していくことが大切にされている」と言及している。本研究の研修プログラムは、先述した通り園の特色や職員の特質なども考慮に入れ、組織の中で必要なことの検討を重ねて築き上げた研修プログラムである。研修後において保育者の意識と行動が定着し、得られた学びを日常の保育へ活かしていた保育者の姿は、まさしく昨日から今日、今日から明日へと連続させ、持続していくことを生み出した学びの成果なのではないだろうか。

しかしながら、本研究では保育者へのインタビューによってその意識と行動の変容については明らかにしたもの、学習内容の過程については捉えられていない。今後、保育記録マップの内容や研修中の発言内容などの分析によって、より深く保育者が研修で変化を遂げていた過程を明らかにし、改善を図りながらより発展的な研修プログラムの開発に取り組んでいきたい。

【引用文献】

- 1) 秋田喜代美 (2009) 「「保育」研究と「授業」研究—観る・記録する・物語るの研究—」, 日本教育方法学会編『日本の授業研究下巻授業研究の方法と形態』学文社, pp177-188.
- 2) 秋田喜代美執筆・増田まゆみ話し手 (2021) 「研修講師に聞く!研修の真髄」,保育ナビ12 (6) ,フレーベル館.
- 3) 青山昌子 (2021) 同僚性の構築を目指した園内研修の試み - ラウンドテーブル形式の研修における振り返りシートの分析を通して -, 静岡大学教育実践総合センター紀要31, 274-282.
- 4) 片岡元子・松井剛太・松本博雄・高橋千代 (2020) 保育者の行動変容を促す「探究型研修」の検討 —研修をデザインする側の視点から—, 保育学研究 58 (2・3) , 233-

244.

- 5) 加藤由美・安藤美華代 (2013) 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究:新任保育者と中堅ベテラン保育者および園長との比較, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録 154, pp.15-23.
- 6) 厚生労働省 (2020) 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会の「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に, 厚生労働省ホームページ <https://www.mhlw.go.jp/content/000647604.pdf> (2021年9月20日現在)
- 7) 鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) エピソード記述で保育を描く, ミネルヴァ書房.
- 8) 松山益代著・秋田喜代美監修 (2011) 参加型園内研修のすすめ—学び合いの『場づくり』—, ぎょうせい.
- 9) 森上史朗 (1996) カンファレンスによって保育を開く, 発達68, ミネルヴァ書房, pp.1-4.
- 10) 村上博文 (2015) 保育園における園内研修の実際と課題—静岡県内の調査より—, 常葉大学保育学部紀要2, pp.79-89.
- 11) 室田一樹 (2016) 保育の場で子どもを理解するということ: エピソード記述から保育を“しる”と“わかる”を考える, ミネルヴァ書房.
- 12) 中橋美穂 (2015) 幼稚園における園内研修での学び合いに関する実態調査—大阪府の私立幼稚園への質問紙調査を通して—, エデュケア36, pp.43-50.
- 13) 成田朋子 (2008) 保育所保育指針の改定と保育士の園内研修へのとりくみについて 名古屋柳城短期大学研究紀要30, 73-89.
- 14) OECD (2018) . Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care.
- 15) 岡健 (2013) 保育者の気づきと学びを促す園内研修とは? インタビュー「園内研修が活性化する 3つのポイント」, これからの幼児教育, ベネッセ次世代教育研究所.
- 16) 奥山順子・佐藤敬子 (2006) 保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向—保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要(28), 133-143.
- 17) 大谷 尚 (2019) 質的研究の考え方-研究方法論から SCAT による分析まで, 名古屋大学出版.
- 18) 瀧川光治 (2016) 写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案—アクティブ・ラーニング型園内研修の1つとして—, 大阪総合保育大学紀要10, 287-297.
- 鶴宏史・大槻伸子・大中美咲 (2017) 写真を用いた園内研修の方法—武庫川女子大学附属保育園の取り組み—, 武庫川女子大学学校教育センター年報2, 135-140.
- 19) 若林紀乃・杉村伸一郎 (2005) 保育カンファレンスにおける知の再構築, 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連 領域 (54) , 369-378.
- 20) 淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美 (2020) 園内研修における保育者の学

びの構造化に関する試み：心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して,東京大学大学院教育学研究科紀要(59),485-516.

なかもと みお (保育学・幼児教育学)

ひさい まきこ (保育学・幼児教育学)

