

A Practical Study of Teacher Training for Special Needs Education at a Public Kindergarten (9) : Results and Issues of an Attempt to Train Novice and Young Teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-09-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤枝, 静暁, 森田, 満理子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1298">https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1298</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(9)

— 初任者および若手教員の育成への取り組みの成果と課題 —

## A Practical Study of Teacher Training for Special Needs Education at a Public Kindergarten (9)

— Results and Issues of an Attempt to Train Novice and Young Teachers —

藤枝 静暁・森田満理子

FUJIEDA Sizuaki, MORITA Mariko

### 1. はじめに

2019年度、東京都北区には公立幼稚園が4園、こども園が1園ある。各園では、2011年度より特別支援園内研修が導入され、臨床心理士が講師を担当している。第一筆者は2011年度よりA幼稚園（以下、A園）の特別支援園内研修を担当している。第二筆者は、かつて、私立幼稚園および国立大学附属幼稚園で保育者をしており、現在は、大学教員として保育者養成に従事している。また、第一筆者が本研究を進める上でのアドバイザーでもある。

北区の園児募集要項には、特別支援対象児について「わずかな手助け（日常生活上部分的な介助）があれば、集団の中で他の幼児といっしょに生活することができる障害のある幼児を対象として、各クラス2名まで募集しています」と記されている。

A園は4歳児クラスと5歳児クラスの2学年で構成されている。例年、各クラスには特別支援対象児が3名前後、在籍している。2019年度の保育者の構成は、Table 1の通りであり、園長、副園長、担任2名、特別支援対象児補助員3名、

未就園児担当教員1名であった。現在の園長は2017年度、副園長は2019年度に着任した。特別支援対象児補助員（以下、支援員）とは、特別支援対象児が在籍するクラスに配属される保育者である。支援員の主たる職務は、特別支援対象児への個別対応と保育補助であり、勤務時間は8時30分から14時30分までである。

特別支援園内研修の目的は、①特別支援対象児、および、集団の中で気になる様子や行動が見られる園児を中心に行動観察をおこない、情報を収集する、②その情報を基に、園内討議（コンサルテーション）を開く、③保護者からの希望に応じて、個別面談をおこなう（担任と保護者の面談場面に同席する場合もある）、④未就園児の会に参加する親子の行動観察と個別相談に応じる、ことである。

特別支援園内研修は年に5回行われる。実施時期は1学期の4月中旬と6月下旬、2学期の9月中旬と11月下旬、3学期の2月下旬である。4月中旬と9月中旬の2回は、新学期が始まり、子どもたちが生活に徐々に慣れはじめた頃である。この時点における子どもの様子を観察し、生活上の

Table 1 2019年度の保育者構成

	担任教員	特別支援対象児補助員	未就園児の会担当	副園長
4歳児クラス	新卒3年目	2名。新卒3年目と保育歴10年以上	それぞれ保育歴20年以上	
5歳児クラス	新卒6年目	保育歴10年以上		

\*すべて女性である

課題，仲間関係の課題を把握し，その学期の長期的な保育目標を設定する。学級づくりに関しても，その学期内の目標を設定する。

6月下旬と11月下旬の2回は，学期の半ばを過ぎた時点における，子どもの様子を観察し，再度，アセスメントし，学期のはじめに立てた保育目標がどの程度達成されているかを確認する。その結果を踏まえて，保育目標を修正することもある。

2月下旬の最終回では，1年間を振り返り，個別と学級のそれぞれの保育目標の達成度について検証する。また，この回は，次年度入園予定の親子が準備登園する日でもあり，第一筆者が特別支援対象の親子を中心に行動観察を行い，一人遊びの様子，読み聞かせなど一斉活動時の様子，親子関係などを観察し，情報収集する。その情報を元に，園内討議を行い，次年度の保育準備に生かしている。

特別支援園内研修当日の第一筆者の活動は，Table 2の通りである。活動の中心は，園児の遊びや活動の様子，教師や仲間との関わり方を観察することである。そこで，情報を収集し，アセスメントを行う。子どもの降園後に開かれる園内討議には，保育者全員が参加する。園内討議では，特別支援対象児一人ひとりについて，保育者が持っている情報と，第一筆者が観察から得た情報を統合，整理し，共有する。また，第一筆者が保護者との面談を通じて得た保護者の様子や子どもの家庭での生活状況などについても，園全体で共

有する。こうした話し合いによって，子どもの新たな一面が明らかになるなど子ども理解が深まる。また，前回の特別支援園内研修と比較して，子どもの成長点と課題を確認し，今後の保育に生かすことができる。

筆者らは，年度毎に特別支援園内研修の活動をふり振り返り，テーマを設定し紀要論文として報告している。自らの活動を振り返り，成果と課題を明確にすることは，次年度の活動の充実につながると感じている。本論文は第9報であり，昨年度に引き続き，A園における初任および若手保育者の育成がテーマである。

## 2. 問題と目的

水野（2010）は教員採用数が減少し始めた1992年あたりから，その数が最低となった2000年あたりまでは，教員採用数がそもそも少なかった。それゆえに，現在の職員室では，40歳前後～50歳で，20年以上の教職歴を持つ教員が少なく，職員室の教員の年齢構成のいびつさがある。学校現場では，指導者層であるべき30代後半から40代の経験豊かな中堅の教員が少なく，学校内では，大半を占める経験の浅い若手教員達を日々の教育活動を通して具体的に教え導いていく教師層が極めて希薄になっている現状がある，と指摘している。文部科学省が3年ごとに実施している学校教員統計調査の最新版である，平成28年度（確定値）の結果（文部科学省，2018a）によると，公立幼稚園教員の年齢構成は，3年前の

Table 2 特別支援園内研修当日の流れ

時 間	内 容
9：00～9：10	登園時の親子の様子を観察
9：10～9：30	副園長と打ち合わせをする
9：30～11：30	遊び，製作活動，行事の練習場面などの観察 保育者から幼児の日頃の様子，気になる姿などを聴き取る 保護者との個別相談
11：30～13：00	昼食準備，昼食時の様子を観察する
13：00～14：00	子どもの読み聞かせ場面や帰り支度の様子を観察する 保護者との個別相談
14：00～14：30	降園時の親子の様子を観察 保護者と立ち話をして，家での子どもの様子などを聞く
14：30～16：00	園内討議（コンサルテーション）

前回調査と比べて、50歳以上の比率が低下し、一方で、30歳未満の比率は上昇していた。したがって、水野（2010）が指摘した時点よりも、若手教員がさらに増える一方で、彼女らを教え導く立場の教員は減っている状況である。

東京都特別区の幼稚園教諭の採用数は、平成21年度が26名、H26年度が46名、H27年度からはほぼ毎年60名を超えており、平成31年度は69名であり、特別区全体で初任者が増えている。A園でも、ここ数年の間に、20歳代の若手教員が増えている。

こうした状況の中、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（中央教育審議会、2012）において、初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていない。また、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要であるといった課題が指摘された。その後、文部科学大臣は2014年7月に「これからの教育を担う教員に求められる指導力を、教員の専門性の中に明確に位置付け、全ての教員がその指導力を身に付けることができるようにするため、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策について検討する必要がある」という理由と共に「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」を中央教育審議会に諮問した。諮問を受けた中央教育審議会（2015）は「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）、以下H27答申と略す」を提出した。H27答申では、「真の意味で『学び続ける教員像』を具現化していくための教員政策を進めていく必要がある」ことが強調されている。教員の資質能力向上に向けて、①教員研修に関する改革の具体的な方向性、②教員採用に関する改革の具体的な方向性、③教員養成に関する改革の具体的な方向性、④新たな教育課題に対応した教員研修・養成、⑤教員の養成・採用・研修を通じた改革の具

体的な方向性、⑥教員免許制度に関する改革の具体的な方向性、⑦教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性の7つが示された。

H27答申では、初任者研修の改革の方向性について、「近年、多くの都道府県においては、初任者に過度な負担がかかっているという課題を踏まえつつ、若手教員の育成の強化を図るため、初任者研修のみで若手教員の研修を終えるのではなく、2年目研修や3年目研修を実施するなど若手教員のための研修を継続して実施しており、成果をあげている。初任者に限らず、経験年数の浅い教員に対する研修は、その後の教職生活への影響も大きく、とりわけ重要であることから、国においては、今後、都道府県等において、それぞれの地域の状況等を踏まえた効果的な若手教員研修が行えるよう、初任者研修の弾力的な運用を可能にするよう現在の初任者研修の運用方針を見直すことが必要である。」と示された。

この話題に関する参考資料として、国および民間機関による幼稚園現場における初任者および若手の研修実施状況の調査結果と先行研究を概観する。

文部科学省は、「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」（昭和63年法律第70号）により創設された初任者研修の実施状況について、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、幼稚園、幼保連携型認定こども園を対象に、毎年調査を実施している。その最新版である平成29年度初任者研修実施状況調査結果について（文部科学省、2019a）によると、幼稚園における園内研修の年間実施日数は9.7日、園外日数は9.3日であった。参考として、小学校では、初任者1人にかける1週間当たりの校内研修の指導時間が7.9時間であり、校外研修の年間指導日数は18.8日であった。

文部科学省は、教職経験者研修実施状況の調査も毎年行っている。この調査は、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、幼稚園、幼保連携型認定こども園を対象に、教職2年目以降の教員を対象とした研修の実施状況を明らかにする目的である。この調査の最新版は教職経験者研修・職階研修その他の研修等実施状況（平成29年度）調査結果（文部科学省、2019b）であるが、幼稚園は対象外であった。し

たがって、幼稚園が調査対象、かつ、最新版は、教職経験者研修実施状況（平成28年度）調査結果（文部科学省，2018b）である。この調査結果によると、教職経験2日目研修の実施平均日数は、小学校、中学校ともに10.6日、義務教育学校13.9日、高等学校11.6日、中等教育学校24.1日、特別支援学校11.8日、幼稚園7.1日、幼保連携型認定こども園3.4日であった。教職経験3日目研修の実施平均日数は、小学校、中学校ともに7.8日、義務教育学校14.7日、高等学校8.5日、中等教育学校15.9日、特別支援学校9.7日、幼稚園6.0日、幼保連携型認定こども園3.6日であった。

民間企業であるベネッセ教育総合研究所は、2008年、2012年、2018年の3回、幼児教育・保育についての基本調査結果を公表している（ベネッセ教育総合研究所，2008，2012，2018）。その中に、国公立と私立幼稚園の園内研修および園外研修の実施頻度の調査結果がある。第1回から第3回までの幼稚園の園内研修の実施頻度の推移を見ると、国公立幼稚園では、「週に1回」または「月に1，2回」実施しているのは、第1回では約70%、第2回では約65%、第3回では66%であった。私立幼稚園では第1回では約40%、第2回では約26%、第3回では約24%であった。国公立の方が私立の幼稚園よりも、園内研修の頻度が多いといえる。また、国公立幼稚園は3回の調査をいずれも65%以上を維持しているのに対して、私立幼稚園では回を追う毎に数値が低下している。

大学の研究者もまた、公立幼稚園の初任者研修の状況を調査し、その現状と課題を指摘している。深谷・朴（2018）は、公立の幼稚園教諭と小学校教諭の初任者研修の実施状況の比較調査を行った。調査は、都道府県教育センターがWebページで公表している資料を用いて、主に研修日数と研修場所に着目して行った。その結果、園外・園内研修ともに小学校での校外・校内研修に比べて大幅に少ない日数であることが明らかになった。その理由の一つに、初任者研修関係法令上の課題を挙げている。法令によると、公立学校の教諭等に対して初任者研修を義務付けており、初任者研修を実施する場合、各学校は非常勤講師の派遣を求めることができるとされている。しかし、非常勤講師の派遣に関して、幼稚園等においては適用していないことになっており、幼稚園等

の初任者に対しては、初任者研修に関わる非常勤講師の派遣なしで、研修を行う現状になっている、と述べている。

中橋・橋本（2016）は、私立幼稚園に勤務する研修担当者を対象にアンケート調査を行い、園内研修の実施状況、内容、進行役などについて尋ねた。研修担当者143名から得た結果から、自園での園内研修を行っているとは回答したのは、143園中120園で83.9%であった。行っていないと回答したのは、18園で12.6%であった。また、園内研修を行っていない理由として最も多く挙げられていたのが、「研修時間の確保ができない」であった。具体的には、「日々の保育の準備と話し合いに忙殺され実行できずにいる」、「日々の保育計画、準備を進める中、園内研修としての時間をとりにくい」などであった。他の理由では、「園外の研修に参加しているため」、「特に理由はなく、今後、機会を見て行うと思う」と「新任が入った年度に実施している」であった。

このように、幼児教育現場における初任者および若手の研修には多様な実施状況があるものの、概して、私立よりも国公立の幼稚園の方が研修日数は多く、小学校以上の学校種よりも幼稚園の研修日数の方が少ないといえる。

以上より、幼児教育現場では、初任者や若手教員が増えている一方で、彼女らを指導することができる40歳代以上のベテラン教員の不足、かつ、研修の機会も確保されているとはいえない状況のなかで、先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承などの課題が生じているといえる。この課題を補う方法として、初任者と若手教員のための研修の見直しや継続的な研修が求められているのである。

この課題に対して、筆者らは、2016年度より、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（中央教育審議会，2012）の中で提示された「学び続ける教員像」を研究テーマと設定し、A園における初任者および若手教員の育成のための研修についての研究を行ってきた。2016年度は、A園の初任者および若手教員を対象に紙面インタビューを行い、「学び続ける教員像」の中の「継続的な研修の推進」と「初任者研修の改革」に注目し、特別支援園内研修がこれらを推進する上で果たしている機能の

解明に取り組んだ（藤枝・森田・新井，2017）。その結果，特別支援園内研修には Table 3 の機能があることが明らかになった。

2017年度は，「学び続ける教員像」の中の「先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況」という課題に注目した（藤枝・森田，2017）。先輩教員に相当する副園長を対象に紙面インタビューおよび直接インタビューを行い，初任者および若手教員の育成にどのように取り組んでいるか，また，その成果と課題の解明に取り組んだ。その結果，Table 4 に示した特別支援連絡ノートの効果が明らかになった。特別支援連絡ノートとは，副園長が初任者お

よび若手教員の養成を目的として開発した A4 サイズのノートである。この特別支援連絡ノートは，園で一冊なので，全ての保育者が書き，また，読むことができる。

2018年度は，初任者および若手教員を対象に紙面インタビューを行い，彼女らの視点から特別支援連絡ノートの機能を解明することに取り組んだ（藤枝・森田，2019）。その結果，Table 5 の機能があることが明らかになった。

本研究の目的は，上記3つの研究から得られた成果を統合し，初任者および若手教員の育成を目的とした特別支援園内研修および特別支援連絡ノートが果たしている機能と課題を明らかにする

**Table 3 特別支援園内研修が果たしている機能**

- 
- ① 継続的な研修の推進
  - ② 初任者の継続的な研修への参加
  - ③ 子どもの情報の集約
  - ④ 保育・教育技法の獲得
  - ⑤ 保護者対応力の向上
  - ⑥ 先輩から後輩への知識・技能の伝承
  - ⑦ 子ども理解，観察，援助，記録の書き方などの共通理解
- 

**Table 4 副園長の視点からの特別支援連絡ノートの機能**

- 
- ① 日々の保育をふり返る
  - ② 紙面上でのスーパービジョン
  - ③ 情報交換と共通理解の促進
  - ④ チーム力の向上
  - ⑤ 保育者が自分の思いを言語化して発信する力の獲得
- 

**Table5 新任および若手教員の視点からの特別支援連絡ノートの機能**

保育について（特別支援対象児を理解する，保育する上での役立ち）

- ① 自分の保育を振り返り，次の保育に生かせるようになった
- ② 保育者同士が気になったことについて話し合い，共有することができるようになった
- ③ 保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった
- ④ 保護者との関係づくりにおいても役立った

学級経営について（特別支援対象児を含む集団を保育する上での役立ち）

- ① 自分の援助の仕方や立ち位置，学級の幼児と支援児にどのように関わり保育を進めていくかをシュミレーションするようになった
  - ② 特別支援対象児が育ち，努力していることを学級の話題にあげ，友達から認められる機会を少しずつ取り入れられるようになった
-

ことである。

### 3. 方法

本研究の目的に迫るために、先行研究である藤枝・森田・新井 (2017), 藤枝・森田 (2017), 藤枝・森田 (2019) から得られた Table 3, 4, 5 の知見を統合, 再検討し, A 園の初任者および若手教員の育成のための研修の成果と今後の課題を明らかにする。

### 4. 結果

第一筆者と第二筆者が協議し, Table 3, 4, 5 に含まれる全 18 項目を分類し, 内容が近い項目

ごとにまとめた。その結果, Table 3 の項目①②は初任者および若手教員の研修への参加についての観点であることから, 「継続的な研修への参加機会の保証」という名称とした (Table 6)。Table 3 の項目④, Table 4 の項目①⑤, Table 5 の項目①③⑤⑥は同一の観点としてまとめ, これら 7 項目を「保育者の成長」と命名した (Table 7)。Table 3 の項目③⑦, Table 4 の項目③④, Table 5 の項目②は同一の観点としてまとめ, これら 5 項目を「チーム力の向上」と命名した (Table 8)。Table 3 の項目⑤, Table 5 の項目④は同一の観点としてまとめ, 「保護者との関係構築力の向上」と命名した (Table 9)。Table 3 の

Table 6 継続的な研修への参加機会の保証

- 
- ① 継続的な研修の推進
  - ② 初任者の継続的な研修への参加
- 

Table 7 保育者の成長

- 
- ① 保育・教育技法の獲得
  - ② 日々の保育をふり返る
  - ③ 保育者が自分の思いを言語化して発信する力の獲得
  - ④ 自分の保育を振り返り, 次の保育に生かせるようになった
  - ⑤ 保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった
  - ⑥ 自分の援助の仕方や立ち位置, 学級の幼児と支援児にどのように関わり保育を進めていくかをシュミレーションするようになった
  - ⑦ 特別支援対象児が育ち, 努力していることを学級の話題にあげ, 友達から認められる機会を少しずつ取り入れられるようになった
- 

Table 8 チーム力の向上

- 
- ① 子どもの情報の集約
  - ② 子ども理解, 観察, 援助, 記録の書き方などの共通理解
  - ③ 情報交換と共通理解の促進
  - ④ チーム力の向上
  - ⑤ 保育者同士が気になったことについて話し合い, 共有することができるようになった
- 

Table 9 保護者との関係構築力の向上

- 
- ① 保護者との関係づくりにおいても役立った
  - ② 保護者対応力の向上
-

項目⑥，Table 4の項目②は同一の観点としてまとめ、「知識・技能の伝承」と命名した（Table 10）。

ただし，Table 7の「保育者の成長」には、「日々の保育をふり返る」と「自分の保育を振り返り，次の保育に生かせるようになった」，また，Table 8の「チーム力の向上」の「情報交換と共通理解の促進」と「保育者同士が気になったことについて話し合い，共有することができるようになった」など内容が類似していると考えられる項目があることから，この2つの観点については，項目内容を再検討した。その結果，「保育者の成長」の観点は，「自分の保育を振り返り，次の保育に生かせるようになった」，「保育観の広がり」，「保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった」の3項目（Table 11），「チーム力の向上」の観点は「情報共有」「共通理解の促進」の2項目（Table 12）となった。

#### （1）継続的な研修への参加機会の保証について

上述の通り，Table 3の項目①②は「継続的な研修への参加機会の保証」に関する項目と判断した。藤枝・森田・新井（2017）より，特別支援園内研修が2011年度より毎年，年間5回実施されており，初任者や若手教員を含む全教員が参加していることから，研修に継続的に参加する機会となっていることが明らかになった。

#### （2）研修の成果

初任者および若手教員が研修に継続的に参加することによって，どのような学びを得ているかを明らかにするために，「保育者の成長」，「チーム力の向上」，「保護者との関係構築力の向上」，「知識・技能の伝承」の各観点に含まれている項目の具体的内容を，藤枝・森田・新井（2017），藤枝・森田（2017），藤枝・森田（2019）の結果から抜粋して紹介する。

#### 観点1「保育者の成長」

##### ① 自分の保育を振り返り，次の保育に生かせるようになった

- ・短い言葉で話す，視覚教材を用いる，集中しやすい環境作りなどが，特別支援対象児だけでなく，他の子どもにとっても過ごしやすさにつながることに気づいた。（藤枝・森田・新井，2017より）

- ・自分の保育や個別支援を，特別支援連絡ノートに手書きで記述することが，自分がその場面で幼児の姿をどのように理解していたのか，個別支援や保育のねらいはどこにあったのかを振り返る作業となっていた。（藤枝・森田，2017より）

- ・日々の保育の中で，特別支援連絡ノートを用いることで，支援方法を立ち止まって考えることができる。副担任が記録した支援児の様子をもとに，支援児の育ちや必要な手立てを自分なりに考え，さらに管理職の教師と話し合うことで，支援

Table 10 知識・技能の伝承

- 
- ① 先輩から後輩への知識・技能の伝承
  - ② 紙面上でのスーパービジョン
- 

Table 11 保育者の成長

- 
- ① 自分の保育を振り返り，次の保育に生かせるようになった
  - ② 保育観の広がり
  - ③ 保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった
- 

Table 12 チーム力の向上

- 
- ① 情報共有
  - ② 共通理解の促進
-

がより具体的になり、翌日からの保育にすぐに生かすことができている。(藤枝・森田, 2019 より)

・支援児との関わりを特別支援連絡ノートに書き留めることで、いつでもその場面を振り返ることができ、「次はこうしてみよう。」と支援児の姿を予測しながら、意図をもって援助ができるようになってきた。例えば、支援児が初めての活動に参加する際は、安心して取り組めるよう、必ず前もって知らせることを副担任と共有している。しかし、援助が毎回うまくいくとは限らない。そんな時、「自分の言葉掛けは適切であったか」や「視覚教材は十分に用意されていたか」など、様々な視点から振り返りをし、ノートにまとめることで、次に活かすことができる。また、難しいと感じた関わりを、自分だけでなく副担任と共に考えていく姿勢をもつことで、よりよい援助の方向性を見付けることができると考えている。(藤枝・森田, 2019 より)

## ② 保育観の広がり

・担任教員が生涯発達という視点から幼稚園の2年間を捉え、幼児期の発達課題や発達の連続性を意識して保育するようになった。(藤枝・森田・新井, 2017 より)

・特別支援教育についての学びから学級を育てるという学びへ視野が広がった。(藤枝・森田・新井, 2017 より)

・特別支援連絡ノートを通して、支援児の育ちを教師が実感できることにより、支援児の努力していることや、育ってきていることを学級の話題にあげ、友達からも認められる機会を少しずつ取り入れられるようになってきた。(藤枝・森田, 2019 より)

・自分の援助の仕方や立ち位置、学級の幼児と支援児にどのように関わり保育を進めていくかをシュミレーションする、という方法が身についた。(藤枝・森田, 2019 より)

・特別支援対象児の好きなこと、場所、面白いことを思いつくことを少しずつクラスに伝え、温かい雰囲気の中で学級づくりを行っている。(藤枝・森田, 2019 より)

## ③ 保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった

・学びを振り返るための時間の余裕を見いだすことが難しかった。しかしながら、特別支援園内

研修を通じて、「できることを一つずつ行くことで、支援児にも変化が見られると共に、自分自身の支援児に対する受け止め方を肯定的にとらえられるようになるなど変化があった。」と、子どもと共に成長している自分自身についても振り返ることができるようになった。(藤枝・森田・新井, 2017 より)

・自分自身の肯定的な変容に気づくようになったことがある。たとえば、5歳児クラス担任は、支援児に対しても、育ちが分かることで、肯定的な言葉掛けが多くなっているように思う。また、支援方法について自分たちが試行錯誤しながら支援をしてきた経過も分かり、自分たちの変容も実感することができると感じている。(藤枝・森田, 2019 より)

## 観点2「チーム力の向上」

### ① 情報共有

・特別支援連絡ノートが教員同士の情報交換と共通理解ツールとしての機能を果たしている。(藤枝・森田, 2017 より)

・各クラスを担当している2名の教員間の意思疎通と信頼関係を築くツールになっている。(藤枝・森田, 2017 より)

・特別支援連絡ノートは、支援員、担任、副園長先生で回覧している。回覧することによって、支援児の姿や支援員の援助、支援児の課題や今後の援助を共有し、共に支援児について考えることができる。さらに、ノートを回覧するのみではなく、毎日の朝会の中で支援児について周知しておきたいこと、その日の活動の中でどのような援助を行うかを話すことで、担任と支援員の間のみではなく、職員全員で情報を共有し、全員の視点から支援児の援助を考え、行うことができる。(藤枝・森田, 2019 より)

### ② 共通理解の促進

・先輩教員と若手教員が共に学ぶことができる。(藤枝・森田・新井, 2017 より)

・特別支援連絡ノートを回覧したり、朝会で話題にすることで、「私1人ではなく、職員みんなで支援児を見ている」という安心感から、いつでも気軽に支援児について話すことができるようになった。(藤枝・森田, 2019 より)

・保育者同士が話し合うことや情報を共有するこ

とが保育者の感情に良い影響を与え、働きやすさにつながっている。（藤枝・森田，2019より）

・連絡ノートは交換日記のような役割も果たしていて、保育後にその日の支援児の様子や、私が掛けた言葉かけ・動きに対してすぐに答えをもらえることで、失敗を怖がることがなくなり、アドバイスを元に自分から実践することが増えて保育の幅が広がった気がする。（藤枝・森田，2019より）

### 観点3「保護者との関係構築力の向上」

#### ① 保護者との関係づくりにおいても役立った

・支援児や保護者について、「困る人」ではなく、「困っている人」であること、支援児や保護者の言動や行動の背景や心理を学んだ。支援児や保護者がなぜそのような行動をとるのが明らかになることにより、受け止められるようになり、落ち着いて対応することができるようになった。また、対応の仕方、支援の仕方を具体的に学ぶことができた。（藤枝・森田・新井，2017より）

#### ② 保護者対応力の向上

・保護者に対する認知が変化し、落ちついて受容的に接することができるようになった。具体的には、特別支援園内研修を通じて、保護者の言動や行動の背景や心理を学んだこと、子どものそれまでの育ちにも目を向けることができるようになったこと、幼児、支援児、保護者に対して相手の話をよく聞き、受けとめることの大切さを学んだ。（藤枝・森田・新井，2017より）

・支援児についての具体的なエピソード記録と、支援の手立てについての記録を、継続して記入していくことで、ノートを振り返った際に、支援児の育ちが明確に分かり、保護者に育ちを伝える際にも役立っている。（藤枝・森田，2019より）

### 観点4「知識・技能の伝承」

#### ① 先輩から後輩への知識・技能の伝承

・特別支援園内研修でA園のベテラン教員が使用している視覚教材が紹介され、先輩が使用している教材の良さに気がつき、自分も参考にするようになった。（藤枝・森田・新井，2017より）

#### ② 紙面上でのスーパービジョン

・副園長が特別支援連絡ノートを読み、コメントを入れ、当人にフィードバックをしてくれる。

自分の保育や個別支援に対して、副園長が不明なところや分からないところを問いかけることによって、より深く考察するようになった。良かったところを指摘された場合には、自信につながった。（藤枝・森田，2017より）

・特別支援連絡ノートを通じて、自分が感じたこと、支援してどうだったかに対して副園長からのアドバイスを受けられた。その際、「〇〇のことに対してあなたはどうしたらよかった？」と聞かれることで私自身の考えも直接伝えるきっかけにもなった。（藤枝・森田，2019より）

## 5. 考 察

本研究の目的は、H27 答申で示された「初任者研修の改革」「継続的な研修の推進」という課題に対して、藤枝・森田・新井（2017）、藤枝・森田（2017）、藤枝・森田（2019）で得られた知見を統合、再検討し、A園の初任者および若手教員の育成のための研修成果と今後の課題を明らかにすることであった。

初任者および若手教員の研修への継続的な参加に関しては、藤枝・森田・新井（2017）より、特別支援園内研修が2011年度より毎年、年間5回実施されており、初任者や若手教員を含む全教員が参加していることから、研修に継続的に参加する機会となっていることが明らかになった。また、特別支援連絡ノートが、研修という枠組みではないものの、毎日の保育を振り返り、職員同士が意見を交わしたり、情報交換する役割を担っていることが明らかになった。深谷・朴（2018）、中橋・橋本（2016）が指摘しているように、幼稚園によっては年々研修の実施回数が減少していたり、一度も実施しない園もあるなどの現状を踏まえると、研修を確実にかつ継続的に実施するという枠組みが設定されている意義は大きいといえる。

以下、初任者および若手教員が研修に継続的に参加することによって得た学びの観点ごとに考察する。

### 観点1「保育者の成長」

初任者および若手教員は、特別支援園内研修および特別支援連絡ノートを通じて、「自分の保育を振り返り、次の保育に生かせるようになった」。

「保育者が自分自身の肯定的な変容に気づくようになった」と述べていた。平松 (2018) は、自分の働きかけが良かったのか、その答えは一朝一夕には見えてこない。ただ何となく子どもといるのではない、「発達の専門職」として、ふりかえり、積み重ね、失敗し合いながら真理を追究していく作業は、一人ではできないと述べている。研修のなかで、自分の気持ちや考えを言葉にして発信したり、同僚から発せられた言葉を聞き、再度、自分で考えるという過程を繰り返すことで、「次の保育に生かす」「自らの肯定的な変化に気づく」といった効果が生まれると言える、と指摘している。自分一人では難しい作業だからこそ、同僚との議論が必要であり、その議論の場を生み出すものとして、特別支援園内研修および特別支援連絡ノートが機能していると考えられる。

従来から、保育の専門性を向上させるためには、自分の実践を振り返る、省察が重要であり (秋田, 2000)、振り返りは個人で行うことのみでは十分でなく、園内研修や保育カンファレンスを通じた実践の振り返りにより保育者の専門性を高め、保育の質を向上させる (秋田・佐川, 2011) と指摘されている。特別支援園内研修および特別支援連絡ノートを通じた議論と省察の場においては、まさに、実際の保育の文脈に即した幼児の状態の解釈や具体的な手立てである指導方法について、アドバイスを受けることや見習う機会にもなる。たとえば、高濱 (2001) の研究では、先輩や同僚保育者・研究仲間の助言を得るなど、他者から視点を得ることは、2~4年目の初心者にとっては、保育者自身の認知的傾向に気づく機会や経験となり、保育者として変化する有効なきっかけであることが明らかにされた。また、高濱 (2001) は、保育者として熟達するプロセスでは、保育者は幼児の状態と自分の対応をシステムとして捉えることや、自分の行動を組織化することを学んでおり、その対応は、一人ひとりの幼児の状態や幼児集団の状況と切り離せないものであり、したがって、文脈から分離された特定の指導方法あるいはスキルの教授・訓練だけでは、保育者への援助としては不十分であるとして、文脈に即した保育者の教育の必要性に言及している。

保育者の成長に関して、経験年数よりも省察の方が重要であるともいわれている。上村・杉村

(2015) は 400 名以上の保育者を対象に、保育者実践力尺度 (木村・橋川, 2008) と省察尺度 (杉村・朴・若林, 2009) を用いて、実践力の認知と保育経験および省察との関連を調査した。その結果、これまでの指摘通り、経験の質を高めるものとして省察、教育・保育実践に関する専門性の向上に対する省察の重要性が裏付けられた。一般的には、実践力を向上させるには、ある程度の期間の経験が必要だと考えられる。しかし、実践力との関連は経験年数より省察の方が強かったことから、経験年数の少ない若手保育者であっても省察により、実践力を高めるられることが示唆されたのである。

初任者および若手教員の「次の保育に生かす」、「自らの肯定的な変化に気づく」といった変容は、彼女らの保育者効力感 (Preschool-Teacher-Efficacy) の向上につながると考えられる。保育者効力感は、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすことができるであろう保育的行為を取ることができる信念」と定義されている (三木・桜井, 1998)。Mizuochi (2015) は、保育者の熟達化の観点から見ると、経験年数が増えるにつれて保育者効力感は微増するものの、顕著な有意差は見出されなかったと指摘している。上村 (2019) もまた、保育者の経験年数に応じて必ずしも保育者効力感が向上するとは断言できず、保育者自身の子どもの見方や感じ方などが保育者自身の保育そのものに対する自信や手応え感などへ影響を及ぼしていることが推測される、と指摘している。つまり、保育者効力感が高まっていく過程では、単に経験を積むだけでは不十分であり、実践と省察を交互に繰り返しながら実践力を高め、それが保育者効力感へとつながると考えられる。

「保育観の広がり」では、結果の中で「幼児期の発達課題や発達の連続性を意識して保育するようになった」、「特別支援教育についての学びから学級を育てるという学びへ視野が広がった。」、「支援児の育ちを教師が実感できることにより、支援児の努力していることや、育ってきていることを学級の話題にあげ、友達からも認められる機会を少しずつ取り入れられるようになってきた。」、「特別支援対象児の好きなこと、場所、面白いことを思いつくことを少しずつクラスに伝

え、温かい雰囲気学の学級づくりを行っている。」といったことがあげられた。

結果の記述からは、初任者および若手教員は、目の前の問題にのみ目が向き、対応しようとするという狭い視点から、少ない経験からの知識ではあっても発達の見通しや他の幼児との関係性の中での理解や対応の必要性という新たな視点への気づきを読み取れる。また、支援児への肯定的理解、受容的かかわりを心がけるようになったことも窺える。保育者の指導は、経験年数に伴って、意図的・指示的なかかわりから見守り、支持する受容的なかかわりへとという、方向性を持った変化が見られ（梶田・杉村・桐山・後藤・吉田，1988）、それだけに、受容的なかかわりは、保育者として成長するために、大切な姿勢であるといえる。

### 観点2「チーム力の向上」

その内容は「情報共有」「共通理解の促進」であった。安全に子ども集団を保育する上で、また、特別な支援を必要とする個々のニーズに応えることができる保育をする上で、職員間の情報共有や共通理解は欠かせない。しかし、A園の課題として、教員同士が連携するための時間の確保が難しいこと、その理由として、保育中の多忙さ、正規雇用である担任教員と非常勤雇用である副担任の勤務時間が異なることなどがあった。特別支援連絡ノートは、この課題に対して、一つの解決策となっていた。教師らはいつでも都合の良いときに、特別支援連絡ノートに書き込み、読み、回覧することによって、情報共有と共通理解をすることができたのである。そのことが、初任者および若手教員が、気軽に相談できる、働きやすさ、主体的によりよい保育を探求する姿勢へとつながっていた。

先行研究でも「情報共有」「共通理解の促進」の効果が報告されている。たとえば、上村（2019）は私立幼稚園の保育者229名を対象に、「保育者を取り巻く背景要因」と「保育者の子ども理解」などとの関連を調べるために質問紙調査を行い、保育経験の乏しい初任保育者やミドルリーダー的存在として園内で機能している若手保育者などは、実践経験が乏しいからこそ、互いに情報を共有し合いながら職場に馴染んだり、組織の一員として協働しながら園の雰囲気を共に創り上げたり

しており、それが、子ども理解へとつながっていると述べている。

園内での情報共有と共通理解が、「気軽に相談できる」、「働きやすさ」、「主体的によりよい保育を探求する姿勢」につながっている点も極めて大切である。なぜならば、小・中・高等学校の教師と比べて、保育者の離職率は高く（文部科学省，2015）、その原因として保育者のストレスやバーンアウト現象などが指摘されているからである（赤田，2010；加藤・安藤，2015など）。加えて、今日では、保育者不足が深刻な社会問題となっている（神戸，2016）。保育を続けることが厳しいといえる状況において、特別支援連絡ノートの利用が、情報共有と共通理解を促し、それが、初任者および若手保育者に働きやすさと安心感をもたらしていた。安心感をもたらし、個々の力量とチームとしての力量を高めていく。このように保育者と保育者集団が成長するような園文化が醸成されていくことの意義は大きいだろう。

### 観点3「保護者との関係構築力の向上」

一般的に、初任者および若手教員は社会経験について未熟な部分が多く、自身が保護者の立場を経験していないこともあり、保護者理解や保護者対応は、簡単ではないだろう。

「保護者との関係構築力の向上」の内容は「保護者理解の向上」と「保護者対応力の向上」であった。前者の具体的内容は「支援児や保護者について、『困る人』ではなく、『困っている人』であること、支援児や保護者の言動や行動の背景や心理を学んだ。」「特別支援園内研修を通じて、保護者の言動や行動の背景や心理を学んだ。」「幼児、支援児、保護者に対して相手の話をよく聞き、受けとめることの大切さを学んだ。」などであった。初任者および若手教員の記述から、彼らの視点が自分から相手へと移っていることが分かる。つまり、彼女らが保護者に困っているうちは、自分自身に視点を置いているのである。他方、保護者が困っていることが分かった時点では、自分の視点が相手の立場に移っているのである。つまり、保護者に共感できるようになったのである。これが可能となったのは、保護者の背景や気持ちにまで思考が及ぶようになったからであろう。

保護者の事情や家庭の状況は目には見えない

が、保育者として、日頃の様子や会話から、ある程度、推察する必要がある。その際に役立つのが、特別支援園内研修や特別支援連絡ノートを紹介して得た、外部講師や先輩保育者の意見やアドバイスである。彼女らはそこで学んだことを実践してみる素直さや、「相手を理解したい」という意欲もあり、それが成長につながったと考えられる。

#### 観点4「知識・技能の伝承」

内容は「先輩から後輩への知識・技能の伝承」と「紙面上でのスーパービジョン」であった。

まず、「先輩から後輩への知識・技能の伝承」であるが、初任者および若手教員は、特別支援園内研修でA園のベテラン教員が使用している視覚教材が紹介され、先輩が使用している教材の良さに気がつき、自分も参考にしようになった、と述べていた。この発言から、彼女らは、ベテラン教員と同じ教室で保育をしているものの、ベテラン教員が視覚教材を使用していることに気づいていなかったと窺える。それほど、彼女らは、保育中のゆとりが少ないのであろう。だからこそ、子どもが降園した後の、落ち着いた時間と空間の中で行われる特別支援園内研修の時間が重要といえる。実際、彼女らは、視覚教材とその利点を知り、自分の保育技術の一つに加えることができたのである。

保育中のゆとりの少なさの他に、初任者および若手教員の立場では、保育のことで困っているときや聞きたいことがあったとしても、「こんなことを聞くのは恥ずかしい」「忙しそうだから止やめておこう」などと考え、先輩保育者に尋ねることを遠慮する可能性もある。この点では、先輩の保育者側にも、同様に、遠慮が生まれている可能性がある。先輩が後輩にアドバイスをしようかと思った時に、「余計なことかもしれない」などの遠慮の気持ちが多少なりとも浮かび、躊躇する可能性がある。このように、両者が遠慮している状況では、知識・技能の伝承の実現は難しい。先輩保育者が当たり前のように用いている工夫や技術は、初任者および若手教員にとっては、初めて目にするものなのかもしれないからこそ、お互いに遠慮すること無く、聞く、教えるという姿勢が必要であろう。

そのためには、挨拶やお礼を伝えるといった日

頃のコミュニケーションと研修の場の雰囲気的大事であろう。研修の場の雰囲気については、保育現場における連携のため保育カンファレンスについて、お互いのところを開いて話し合えることが不可欠である。対等な関係こそが連携を可能にする。連携とは、お互いの任務を尊重し合って、知恵を出し合う関係である(滝口, 2008)という指摘が参考となる。話し合いは、先輩と後輩がお互いに一定の気遣いをしつつも、対等に話し合える職場の雰囲気のなかで、真に対話的に行われるとき、新たなアイデアを生み出していくものとなる。知識・技能は、改めて価値づけや意味づけがなされ、伝承されていくことが大切である。

次に、「紙面上でのスーパービジョン」であるが、その効果は主として2つあった。一つは「自分の保育に関して、良い点を指摘してもらうことで、自信を持つことごと」であった。これは、先に触れた、保育者効力感の獲得や早期離職の予防として大きな意味がある。

もう一つは、「副園長からの問いかけを受けて、自分の保育を振り返り、思考する」ことである。既に述べた通り、保育では振り返りが大切であるが、一人では何を振り返れば良いのか不明であったり、曖昧であったりする可能性がある。しかし、保育職のベテランの立場の保育者から、振り返るべき点を示唆されることによって、振り返りの視点が明確になり、その効果も高まる。なぜならば、ベテラン保育者は、初任者や若手教員に気がついてほしいと願っている点や変化を期待する事柄について問いかけているはずだからある。

初任者および若手保育者に限らずではあるが、担任をしていれば、日々子どもと関わるなかで、その子への思いや「こうなってほしい」という成長への願いを抱く。時としては、「こうなって欲しい」という思いが強くなったり、ある特定の視点からの子ども理解に偏ることも起こりうる。だからこそ、先輩保育者から指摘を受けて、気づくこともある。自分の保育を振り返り、思考する中で、自分の考えの偏りに気がつくことができれば、客観的でより広い視野で子どもを理解することにつながる。

保育者が成長するためには、保育者自身が自らの保育を振り返って、問いかけるだけでは不十分である。特別支援園内研修や特別支援連絡ノート

を介して、同僚や先輩保育者から問いかけられたり、議論を重ねることによって、保育者の成長が促されるといえる。

## 6. おわりに

中央教育審議会（2012）の答申のなかで、近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要であるといった課題が指摘された。

幼稚園では、深谷・朴（2018）が指摘しているように、法的な制約があり、初任者および若手教員の研修は出張を伴わない園内研修が主となると考えられる。こうした状況を踏まえて、北区では講師が来園して行う特別支援園内研修の制度を設けたのかもしれない。それによって、教員全員が参加する研修を年間5回、確保できているのである。また、副園長が開発した特別支援連絡ノートの導入によって、日々の気づきや学びが促されていることも明らかになった。年間の5回の特別支援園内研修を柱としつつ、特別支援連絡ノートを利用することで、日々の研修の場を設けているというA園の取り組みがこの課題への解決策の一案を示すことができた意義は大きい。

特別支援園内研修と特別支援連絡ノートから得た学びの観点および内容項目を整理する作業過程で、初任者および若手教員の視点と管理職である副園長の視点が同一の方向性であったことが明らかになった。職員が同一の姿勢で保育に臨むことは、子どもは園全体で受け容れられることを感じ、しだいに自分と周囲の人やものとの関わり合いを深める（滝口、2008）、ことへつながる。これが実現できたのは、A園の教師全員が特別支援園内研に参加していること、および、園で一冊の特別支援連絡ノートを介して教師全員が情報や気づき、困ったこと、できたことなどを共有しているからであろう。

本稿をもって、学び続ける教員像の確立を目指した基礎研究は終了とする。課題は、A園という特定の園だけを対象としたことである。特別支援園内研修は北区の公立幼稚園のいずれでも実施

されているが、その内容は各園で異なる。特別支援連絡ノートは、A園の副園長が独自に開発したものである。他園でも同様のノートが導入されているのか、あるいは、全く異なる試みがなされているのかもしれない。初任者および若手教員はどここの幼稚園でも増えている現状を考えると、多様な研修のありかたの提案とその効果検証も必要となる。こうした点が今後の課題である。

## 引用文献

- 赤田太郎（2010）. 保育士ストレス評定尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 心理学研究, 81, 158-166.
- 秋田喜代美（2000）. 地を育てる保育——遊びでそだつ子どものかしこさ—— ひかりのくに
- 秋田喜代美・佐川早季子（2011）. 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- ベネッセ教育総合研究所（2008）. 第1回 幼児教育・保育についての基本調査結果
- ベネッセ教育総合研究所（2012）. 第2回 幼児教育・保育についての基本調査結果
- ベネッセ教育総合研究所（2018）. 第3回 幼児教育・保育についての基本調査結果
- 中央教育審議会（2012）. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）.
- 中央教育審議会（2015）. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎（2017）. 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(6)——学び続ける教員像の確立を目指した基礎研究—— 埼玉学園大学臨床心理研究, 3, 1-9.
- 藤枝静暁・森田満理子（2017）. 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(7)——初任者および若手教員の養成を目的とした特別支援連絡ノートの開発とその効果—— 埼玉学園大学紀要人間学部編第17号, 101-112.
- 藤枝静暁・森田満理子（2019）. 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(8)——特別支援連絡ノートが若手教員の育成に果たす役割—— 埼玉学園大学臨床心理研究, 5, 21-32.
- 深谷和義・朴 信永（2018）. 小学校と比較する公立幼稚園教諭初任者研修の現状と課題——研修日数と実施場所を中心に—— 椋山女学園大学教育学部紀要, 11, 1-8.
- 平松知子（2018）. 共に悩める実践のススメ 保育問題研究 No.291 特集 新たな自分に出会う実践記録 新読書社 34-39.

- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 (1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部紀要, 35, 111-136.
- 神戸洋子 (2016). 幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園の保育者不足解消に向けて: 幼保一体化政策のもたらす問題点 帝京科学大学教職センター紀要, 1, 169-174.
- 加藤由美・安藤美華代 (2015). 保育者のメンタルヘルスに関する国内外の研究の動向と展望——学校教員を対象とした研究を参考に—— 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 159, 1-10.
- 木村直子・橋川喜美代 (2008). 「保育実践力」尺度作成に関する研究——保育士・幼稚園教諭養成校教員の考える保育実践力を手がかりに—— 保育士養成研究, 26, 33-38.
- 三木知子・桜井茂男 (1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.
- 水野英雄 (2010). 少子化時代の教員需要と教員育成の課題 愛知教育大学出版会
- Mizuochi Hiroshi (2015). The effects of Japanese childcare worker's years of childcare experience on their feelings of preschool teacher efficacy and awareness of the conditions of children's activities. Nagoya Ryujo Junior College annual report of studies, 37, 111-117.
- 文部科学省 (2015). 平成 25 年度学校教員統計調査
- 文部科学省 (2018 a). 学校教員統計調査——平成 28 年度(確定値)結果
- 文部科学省 (2018 b). 教職経験者研修実施状況(平成 28 年度)調査結果
- 文部科学省 (2019 a). 初任者研修実施状況(平成 29 年度)調査結果について
- 文部科学省 (2019 b). 教職経験者研修・職階研修その他の研修等実施状況(平成 29 年度)調査結果について
- 中橋美穂・橋本祐子 (2016). 幼稚園における園内研修の実態に関する研究: 研修担当教員への質問紙調査から 教育学論究, 8, 157-164.
- 杉村伸一郎・朴 信永・若林紀乃 (2009). 保育における省察の構造 幼年教育研究年報, 31, 5-14.
- 高濱裕子 (2001). 保育者としての成長プロセス——児との関係を視点とした長期的・短期的発達—— 風間書房
- 滝口俊子 (2008). 第 13 章 保育臨床フィールドワーク 滝口俊子・山口義枝(編) 保育カウンセリング 財団法人 放送大学教育振興会 149-158.
- 上村 晶 (2019). 保育者の熟達化と子ども理解の関連性に関する研究(3)桜花学園大学保育学部研究紀要, 19, 29-44.
- 上村瑠津子・杉村伸一郎 (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連 教育心理学研究, 63, 401-411.