

琉球大学学術リポジトリ

「ラーニング・ストーリー」と向き合う保育者の変容過程：保育者へのインタビュー調査から

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2019-03-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 天願, 順優, 岡花, 祈一郎, Tengan, Junyu, Okahana, Kiichiro メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/44014

「ラーニング・ストーリー」と向き合う保育者の変容過程 —保育者へのインタビュー調査から—

天願順優*・岡花祈一郎**

Changes in Childcare Teachers' Consciousness about "Learning story" Interview survey to Childcare Teachers

Junyu TENGAN・Kiichiro OKAHANA

1. はじめに

近年、保育における国際的な動向からもラーニング・ストーリーを活用した保育実践が注目されている。ラーニング・ストーリーとは、ニュージーランドで開発された子どもの学びを促えるための記録形態の一つであり子どもたちの姿の中に学びが現れた場面を、スナップ写真などを添付して文章を書き綴っていくことが継続的に積み重ねていけるようデザインされたと言われている(Carr2013)。また、飯野(2015)によれば、ラーニング・ストーリーの特性として、子ども自身の声も記入され、保護者・家族も記録作成に参加することが可能で、保育評価に加えコミュニティ内の関係性の構築という点においても有用性があるとしている。つまり、ラーニング・ストーリーは子どもの学びはもとより、子どもや保育者、保護者との対話を促し様々な関係性を再構築する事が期待される。

そのような保育記録は、保育者の省察と実践の媒介となり好循環関係を促す方法として位置づいていることが重要だと指摘されている(中坪2016)。この省察は、保育者が記録を通して子ども理解を深めること、それが次の保育の構想の根拠となる実感が重要だと考えられる(河邊2013)。

では、保育者はどのような過程を経てラーニ

ング・ストーリーを自らの保育に位置付けているのか。ラーニング・ストーリーの記録の積み重ねによる保育者の変容についての先行研究は、子どもを肯定的に見えるようになる(大宮2010)、保育実践そのものを変化させる(吉川ら2017)、子ども理解と自己理解の循環した営みが導き出された(三好・宍戸2018)など、保育が肯定的に変化していることを明らかにしている。また、丸亀ひまわり保育園・松井(2018)によれば、ラーニング・ストーリーを取り入れたことにより、様々な変化がある中で、複数担任で生まれる見解の違いや子どもに対する理解のずれがお互いを尊重し共通理解に繋がったと報告している。

他方で、岡花ら(2009)によれば、エピソード記述に関する課題として、エピソード記述を紡ぎ出す作業は大変な労力をともなうゆえに、いつの間にかエピソード記述を描くことそれ自体が目的となり描いた時点で満足してしまう恐れがあるとしている。また、我が国の保育者がニュージーランドの評価形態であるラーニング・ストーリーと初めて出会い記録し続けていく中で、どの様な葛藤が生まれ、どう乗り越えて自らの保育に位置付けていったのかなどの検討は不十分で課題を残している。

以上をふまえ、本研究は、保育者が初めてラーニング・ストーリーと出会い記録し続けていく

* 琉球大学大学院 学校教育専攻 ** 琉球大学教育学部

中で、ラーニング・ストーリーとどう向き合い、どの様な葛藤を抱いたのかという点について、記録の過程と保育者自身の内的な変容過程を明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法と手続き

(i) ラーニング・ストーリーの作成

沖縄県 X 市内にある認可保育園、K 保育園と姉妹園の S 保育園では、2014 年度から担任保育者が、各クラスの子どもを対象に保育を振り返りながらラーニング・ストーリーを記録し、写真を添付して子どもの姿を促している。また、2016 年度からは、河邊・田代 (2016) が論証している理解から援助というプロセスについて SOAP を参考にラーニング・ストーリーを記録している。



写真1 ラーニングストーリーのファイル

(ii) 園内研修の実施

K 保育園では、「子ども一人ひとりが主人公であり共鳴し合える関係を大切にしながら環境を通しての保育を中心に据え子どもの主体的な遊びや生活を共に紡いでいくことを目指し」園内研修を行っている。園内研修の一環として作成された「ラーニング・ストーリー」は毎週1回のカンファレンスで提示され、カンファレンスの参加者で読みあわせて考察を行っている。主な参加者は各クラスの記録者と主任など(7~8名)である。

(iii) インタビュー調査の概要

インタビューは、2018年6月27日、K 保育園の多目的室にて、趣旨説明の後一人あたり約45分程度で実施した。研究対象の保育者は、4名で Table1 の通りである。この内の2名は、ラーニング・ストーリーを初めて導入した2014年度から記録をしている保育者であり、他2名は2016年度から記録に参加した保育者である。

インタビューは第一筆者と第二筆者で協議の上、萱間 (2007) を参考にインタビューガイドを作成し、半構造化インタビューを実施した。実際の保育者へのインタビューは第二筆者が行った。

Table1 研究対象者の年齢・性別・経験年数・保育歴

イニシャル	年齢	性別	経験年数	保育歴
A 保育者	33	男	8年目	公立幼稚園5年, K 保育園3年目。2018年度よりフリー保育士
B 保育者	37	女	17年目	私立・公立保育園4年, 姉妹園10年, K 保育園3年目。2018年度より0歳児担任
C 保育者	26	女	5年目	姉妹園2年, K 保育園3年目。2018年度より4歳児担任
D 保育者	29	女	8年目	私立保育園・公立幼稚園5年, K 保育園3年目。2018年度より5歳児担任

(iv) データの整理・分析

インタビューの内容は録音し、逐語記録として書き起こした。合計時間は3時間7分35秒で全文字数は69,389字であった。保育者の語りの内容を分析する手法として、修正版グラウンデッドセオリー (Modified Grounded Theory Approach: 以下 M-GTA と表記) (木下 2003: 2007) を採用した。M-GTA は、社会的相互作用に関わる領域を対象とし、特に研究対象がプロセス的性格を持っている研究に適しているとされている(木下2003)。さらに、インタビュー・データに密着して、理論を構築するまでの手続

きが体系化されている。本研究の研究テーマは、保育者が初めてラーニング・ストーリーと出会い記録し続けていく中で、ラーニング・ストーリーとどう向き合い、どの様に変容したのかというプロセスに着目しており、M-GTA が本研究の方法として適切であると考えた。

M-GTA を用いた分析手順は、次の通りである。まず、インタビュー・データの切片化を行った。次に、語りのデータをもとに分析ワークシートを用いて概念を生成した。概念生成の際は、概念ごとに分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例を記入した。さらに、生成された

概念同士の類似性や関連を検討し、カテゴリーグループを作成した。そして、カテゴリー同士の関係を検討し、概念の収束を計るとともに、理論的飽和化に至るまで熟考し検討を行った。その結果、ラーニング・ストーリーに向き合う保育者の変容過程に関する 29 個の概念が抽出さ

れ、11 個のカテゴリーに分類された。

3. 結果と考察

以下では、生成された概念とその定義を Table2 に示し、さらに概念から生成されたカテゴリーをもとに、葛藤期、模索期、展開期の 3 期に分け考察を行った。

Table2 生成・修正された概念とその定義および具体例

【カテゴリー】	〈概念〉	定義／ 代表的な具体例
【一方的な保育者の思い】	〈ヒットしない〉	定義：子どもが遊び込めるように、保育者がアプローチをするが上手くいかない事 「なんか、もうね。この子のエピソードね、この子の学びのこと書きたいんだけど、なんか、どうも、なんかうまくヒットしない。なんかうまくつながらなくて。そこで結構、2〜3月、結構ありましたね (B86)」
	〈やらせる〉	定義：保育者が計画的にやらせようとする姿 「これ書きたいから、これして、これして、これしようっていう、だったんですけど、なんか途中で、また3カ月ぐらいか、これ違うなと思って。やらしてる学びだと (A31)」
	〈ゆとりがない〉	定義：保育に余裕がなくて、じっくり関る時間がないこと 「でも、また、保育に余裕がないっていうのもあって、ちょっと、遊び込めなかったり、時間がたつぷり、より、なんていうんですか、じっくり関わる時間がなかったりしたら、(C21)」
	〈引っ込んでしまう〉	定義：保育者の意図した環境に、子どもが自ら関りを持たないこと 「こっちからも、なんだろう。あ、お友達のとこの遊びを見には来るんですけど、すぐ、ぼって抜けちゃったりとか。結構、一人遊びが多かったりとか、ほろほろどこかで歩いてっていうのが多い子がいたんですね (B85)」
【振り返りにおける迷い】	〈言葉選びをする際の戸惑い〉	定義：書き上げた文章を再度検討した際に伝えたい内容と違うことに気付き、より適切な表現がないか悩むこと 「なんか、もうしょっちゅう手直ししちゃうときもあるんですよ。なんか、あ、こう伝えたいのに、なんか文章にする、なんか分かりますか (B29)」
	〈保護者への伝え方の迷い〉	定義：保護者に向けて、どういう表現が適切か迷うこと 「どう思うかなーとか。なんか、ちょっと嫌な気持ちにならないかなとか (A39)」
	〈どう繋げるか悩む〉	定義：物語をどう繋げて書くのか悩むこと 「どうつなげようかって。もう、すごい、なんか、も、悩んで悩んでだったので。だいぶつかめてきてはいると思うんですけど (D53)」
【書く前の保育者の姿勢】	〈時間がかかる〉	定義：学びの物語を記録する際にかかる時間 「なんて説明すれば。えーと。あ、結構、私、でも、書くとき2時間ぐらいかかっちゃうので (B28)」 「うーんと、かかる時間は、えーと、この、言葉の選び方とかも、なんかあって、すらーっと書けるときもあれば (D51)」
	〈身構えてしまう〉	定義：学びに繋げるために子どもの思いよりも保育者の視点を優先させてしまう

		「で、見てたら、また、学びでも、より書きやすくなるかなっていう構えで入っちゃうときも正直あるんですけど (C75)」
	＜写真が撮れない＞	定義：よい場面だが、カメラがなくて撮影できないため学びの物語が書けない 「この場面、いい場面だと思ったときにカメラがなくて、そうっていうのは結構ありますね (B25)」 「あー、今だったなーっていうときに、ちょっとやっぱり持ってないとね、いい瞬間が撮れないので (D15)」
	＜タイトルの決め方＞	定義：学びの物語のタイトルの作成の仕方 「このタイトルと物語もすごくなんか、なんだろう、本みたいな感じで面白くて、子どもの成長もよく入ってくるので (C10)」
【捉え方の変化】	＜感じながら遊ぶ＞	定義：ただ遊ぶだけではなく、どんな事を子どもが思っているのか感じながら遊ぶこと 「何、なんていうんですかね。自分も、ただ遊ぶだけじゃなくて、今はこうやって遊んで、どんな、どんなことを子どもは思ってるのかとか、感じてるのかな、みたいなのを考えながら、遊んだりして。(D71)」
【学びを深めようとする】	＜深くしようとする意識＞	定義：もっと子どもと関って、学びを深めようとする保育者の姿勢 「保育が流れてると、ちょっと時間も気にしたりとか、他の子ども気にしたりとかっていうので、どんどん、どんどん、日が過ぎていくと思うんですけど、ちょっとじっくり関わってみようっていう、あの、そういう向き合い方が、意識が高まったかなーっていうのは思います (D27)」
	＜さらに引き出そうとする＞	定義：育ちを捉えて、さらに関わり、引き出そうとすること 「今、これを、じゃ、あ、ここが育ってるってなったら、余計に、こう、関わろうとするし、あの、どういう、引き出そうとする。(D26)」
【保育者の気づき】	＜遊びの深まり方についての違い＞	定義：環境のあり方や保育者の構え方の違いで、子どもの遊びの深まり方が変化する事への気づき 「この環境によって、なんか、自分から遊びだす、なんか力っていうのが、なんかすごい身に付いてるっていうか。やっぱり、この環境一つ一つで、なんかやっぱり違うのかなーって感じたんですね (B16)」
	＜子どもの内面的変化＞	定義：子どもが何を感じているか視点を持てるようになること 「今は、これ、こうやって遊んで、子どもって何を感じてるのかなっていう、ま、毎回そうはなれないときがあるんですけど、そういう視点が持てる、持つようになったかなーというのはあります (C70)」
【外的な資源】	＜他の年齢の学びの物語を知る＞	定義：自分の担当している子以外のクラスの子どもの成長や保育の面白さを知ること 「自分も、あ、こうやって広げるんだ、保育をつなげていくんだっていう学びっていうか、面白いなーと思って (C32)」
	＜保護者からのコメント＞	定義：保護者が学びの物語を読んだ後に保育者に伝えるコメント 「本当にありがたいっていう言葉ももらったりとか、そう言ってもらえるとありがたいですね (D58)」 「それがしっかり保護者の下に届いて、で、なんか、この、保護者も、こう、分かってくれるのは、すごいいいなと思います (D58)」

	<p><同僚との話し合い></p>	<p>定義：一緒に保育を行っている先生と話し合いながら学びの物語の視点を共有すること</p> <p>「お昼休み時間に、あの、結構、子どもたちの、きょう、こんなことがあったよねーっていう話があって。で、やっぱり、この子のこういうところは、なんかね、伸ばしてあげたいよねーとか、そういうのは、あの、はい、話し合いとか。(B23)」</p>
	<p><他の先生のいい所をぬすむ></p>	<p>定義：同僚の保育者が書かれた学びの物語を読んで参考にして自分の記録の中に取り入れる</p> <p>「他の先生の技術もぬすむ、ぬすむっていう言い方はあれ、あれかもしれないですけど (A10)」</p> <p>「例えばサポートって、自分、前、よく書いてたんですけど。えーと、他の先生が援助っていう書き方にして、あ、なんか保育園では援助のほうが適切なのかなーとか (C35)」</p>
【実践と記録の繋がり】	<p><つながる感覚></p>	<p>定義：学びの物語の記録と別の取り組みが連動して繋がる実感</p> <p>「ここに興味があるんだとか。ここに、今、何やってるんだとか。つながりにもなってる、だいたい学びとかが連動してるようななんていうか (A16)」</p> <p>「なんか読み返したときに、あ、やっぱり、なんか一緒に遊び込んだときに、なんか、子どもたちもぐいぐい、あ、なんか先生、何やってるのーっていうのは入ってきてるなっていうのは、すごい感じた (B51)」</p>
	<p><気持ちの動きを見る></p>	<p>定義：保育の中で子どもの気持ちの動きを捉えようとする</p> <p>「C君が「あ、そうだ。カマキリがいるかもしれない」って、この中に、あの、大きな穴だったので、大きなカマキリがいるかもしれないっていう、乗ったところで考えが増えたりとかっていうところがあつたりとか (A54)」</p>
【視野を広げる】	<p><潜んでいる学びを探す></p>	<p>定義：子どもが何をしているのか、より視野を広げて見ようとする態度</p> <p>「ちょっとずつ視野が広がったことで、やっぱり、うん、なんか、逆になんか、あ、これ書いてみたいとか。あ、これ書いてみようとか。あ、これも、この学び、いいなーとか。そういった、はい、につながりましたね (A12)」</p> <p>「何かしつかり、なんか、子どもたちのっていうのは、なんかあれでした。見逃さないぞって (B13)」</p>
	<p><多様な子どもの発想を見る面白さ></p>	<p>定義：子どもの多様な遊びを発見する面白さを感じる</p> <p>「やっぱり子どもの発想っていう、本当に多分豊富なので。あ、こういう遊び方もあるんだとかっていうような、あの、面白さにつながるような感じがします (A90)」</p>
	<p><自ら学んでいく力がある></p>	<p>定義：子どもたちが自ら学んでいく力が身に付いてると感じる</p> <p>「やっぱり子どもたちって自分自ら学んでいく力がすごく身に付いていてはいると思うんですね (B104)」</p>
【思考と感性のゆらぎ】	<p><考えて遊ぶ事に違和感を持つ></p>	<p>定義：頭では分かっているけど、余裕がなくて構えてしまう自分に違和感を持つ</p> <p>「もっと余裕があれば、なんだろう。構えずでも、あ、それで、おって思ったものでも書き出しやすいんだろなっていうのは、なんか頭では分かるんですけど (C89)」</p> <p>「なんか、ちょっと、本来の意味とはちょっと違ってるのかなっていう目線で見ちゃったりとか (D20)」</p>

	<思い切り対等に遊びたい>	定義：子どもと同じ目線で遊び楽しむこと 「思い切り対等になって、ただ、この、水のギシャーが楽しいねーってやるんだけ、やりないなーとかって思ったりもするんですけど (C74)」
【そのままの姿を大切にする】	<子どものありのままの姿を書く>	定義：保護者に伝える事に縛られずに、子どもの本当のつぶやきから何を学んでいるかをありのまま書き発信する事 「子どもの本当のつぶやきから何を学んでいるんだよーとか。子ども、こうやって学んでるんだよーってというような切り替えに変わったときに (A35)」 「子どもからの声をいっぱい聞いたりとか、子どものつぶやきを書くことが、やっぱり学びになるのかなって (A28)」
	<遊びの引き出し>	定義：過去の遊びを振り返り次の遊びにいかそうとすること 「やっぱり、この、ずっと保管できるっていうのは、自分の、あの、あの、なんていうんだろう、遊びの感覚・・・引き出しになるし (A73)」

上記に示した概念とカテゴリーをもとに、「ラーニング・ストーリー」に向き合う保育者の変容過程を論じたい。以下、概念を<>、カテゴリーを【 】として示す。

1) 葛藤期

第一に、この時期は、ラーニング・ストーリーを書く際の書き始めの状態で、<時間がかかる><身構えてしまう><写真がない>など否定的な【書く前の保育者の姿勢】が生じていた。そのため、記録が上手く機能せず、それが実践にも影響を与えることになる。例えば、「これ書きたいから、これして、これして、これしようっていう (A31)」のように記録自体が目的化してしまう事が見受けられた。この記録の目的化について、岡花ら (2009) によれば、エピソード記録を描く作業それ自体が目的となってしまう危険性を示唆している。そのため、子どもに <やらせる>といった意識がストレートに経験させたいことを言語化し、子どもに行動を指示してしまう事が生じてしまったと考えられる。この事について、河邊 (2013) は、「もしそのような行動を期待するならば、そのような行動を幼児が自ずととるためにはどのような経験が必要かを考えるべきである」と指摘している。つまり、記録と実践どちらもが、子どもの行動のみを注視するあまりに、援助がズレてしまい、保育者が子どもにアプローチをしても<ヒットしない>事が生じてしまったと考えられる。

第二に、4名どの保育者からも共通してラーニング・ストーリーを書いた後、推敲する際に、<

言葉選びをする際の戸惑い>があると語られていた。例えば、「もうしょっちゅう手直ししちゃうときもあるんですよ。(B29)」のようにラーニング・ストーリーのなかの表現や、この事例の意味を言語化する際の悩みなどである。それは、ラーニング・ストーリーが、その子を主人公として何をどのように学んでいるかを浮かび上がらせ、物語のように書き綴っていく記録であるため (丸亀ひまわり保育園・松井 2018)、保育者は、それまでの記録と比較した場合、子どもを主語として学びに<どう繋げるか>という迷いが生じたと考えられる。さらに<保護者への伝え方の迷い>が語られていたが、ラーニング・ストーリーが対話を引き出すために、保護者に対してその活動をどのような物語として伝えたいのか、そして、伝え方や表現はこれで妥当なのかという悩みがあらわれている。そのため、【振り返りにおける迷い】が記録に、<時間がかかる>という循環が生じていると考えられる。

2) 模索期

この時期は、ラーニング・ストーリーの記録を行いながら模索している中で、少しずつ保育者の省察と実践の捉え方が変容してくる状態である。このような変化はどのように生じてくるのだろうか。第一に、<遊びの深まり方についての違い>や<子どもの内面の变化>といった【保育者の気付き】が起こっている。この変化は、実践場面での【捉え方の変化】といった子どもの活動への意識の向け方にも少なからず影響が生じている。そのため、記録と実践が<繋がる感覚>が

生まれ、より子どもの＜気持ちの動きをみる＞ようになり、「ちょっとじっくり関わってみようっていう、あの、その向き合い方が、意識が高まったかなーって思います (D27)」というようなく向き合い方の変化＞が見られさらに【学びを深めようとする】といった循環が生じつつある。第二に、そのような変化は【外的な資源】を活用してみる事が契機の一つになっていると考えられる。谷川 (2013) は、「子どもの姿や保育場面を共有している同僚保育者とのインフォーマルなやりとりが、新任保育者の省察を促す重要な役割を担うこと」を示唆している。これに対して、本研究では、＜同僚との話し合い＞のみならず＜他の年齢のラーニング・ストーリーを知る＞やく保護者からのコメント＞といった様々な異なる視点を取り入れながら、保育者の省察と実践の循環が変容していく過程が描き出された。

3) 展開期

この時期は、ラーニング・ストーリーを書くことに慣れ、記録と実践がうまく機能し始めて

いる状態と考えられる。この時期にも、他の時期とは異なる保育者の変化が読み取ることができる。第一に、【そのままの姿を大切にする】という認識が生じてきている。例えば、保育者の援助を焦らずに、「子どもからの声をいっぱい聞いたりとか、子どものつぶやきを書くことが、やっぱり学びになるのかなって (A28)」というようなく子どものありのままを捉える＞といった、子どもの活動に委ね、子どもを信頼するといった保育への姿勢が変容してきている。

第二に、そのような保育者の変容は、実践にも影響を与える。ラーニング・ストーリーの評価方法について検討している吉川・上村・川田 (2017) は、「信頼モデルによる記録、評価は、保育者の肯定的な子どもの理解を促すだけでなく、保育実践そのものを変化させ得ることが示された」としている。本研究において、こうした肯定的な変容は、＜潜んでいる学びを探す＞＜多様な子どもの発想を見る面白さ＞という保育者の【視野を広げる】という実践に影響している事が明らかになった。他方で、頭では分かっ

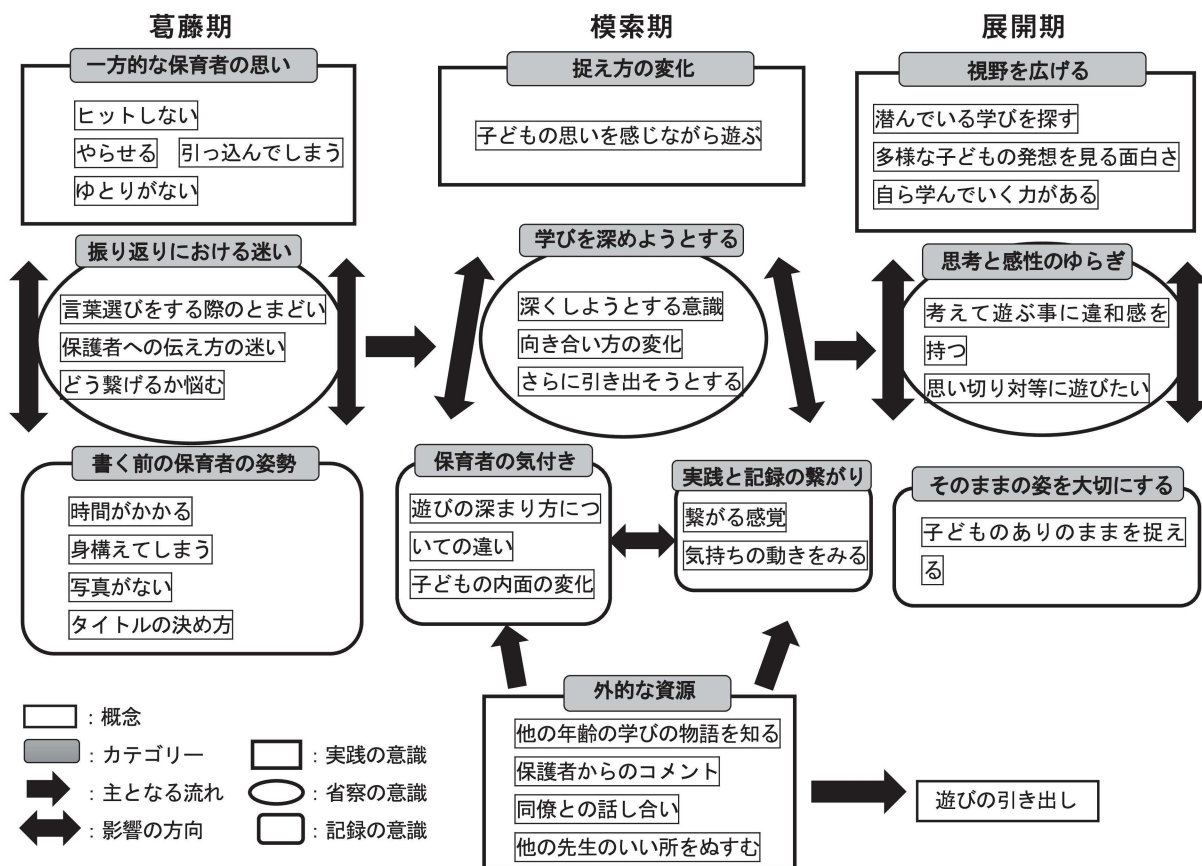


Figure1 保育者の変容過程のイメージ図

ているが、「思いっきり対等になって、ただ、この、水のギンシャーが楽しいねーってやるんだだけ、やりたいなーとかって思ったりもするんですけど (C74)」のように「考えて遊ぶ事に違和感を持つ」という【思考と感性のゆらぎ】の語りもあった。保育者の「振り返りにおける迷い」という、「葛藤期」とは質的に異なるジレンマを抱えていた。以上、ラーニング・ストーリーと向き合う保育者の変容過程を以下に図示する (Figure1)。

4. おわりに

本研究では、4名の保育者の語りから、ラーニング・ストーリーと向き合う保育者の変容過程を探ってきた。以下、本研究の知見を整理しておきたい。

ラーニング・ストーリーを記録する初期において保育者は、「時間がかかる」「身構えてしまう」「写真がない」という姿が見られていたが、次第に「遊びの深まり方についての違い」や、「子どもの内面の変化」に意識が向くようになっていく。それが、「気持ちの動きをみる」といった姿勢へと変容している。保育実践と省察の好循環関係を促す要素は、目に見える出来事の描写だけではなく、目に見えない子どもの心の動きを描写する作業の中に含まれていると指摘されている (中坪2016)。本研究の特徴は、ラーニング・ストーリーの記録の積み重ねにより、子どもの心を描写するようになった保育者の変容過程の一端を、明らかにした。そのような、子どもの心の内面の描写と実践を行う中で、子どもの経験と学びが「繋がる感覚」を保育者自身が見出していく過程が、ラーニング・ストーリーと向き合う保育者の変容過程の一つの特徴だろう。さらに、保育者は、ラーニング・ストーリーを「お互い成長できる」や「自分も力がついてきて、意識できる」と肯定的に捉えるようになっていく。これは、ラーニング・ストーリーを自らの保育に位置付けて、保育の省察と実践の媒介として好循環関係が生じてきているという保育者自身の実感によるものだと考えられる。

三好・宍戸 (2018) は、ニュージーランドでラー

ニング・ストーリーを実践する一人の保育者の語りのなかから、子ども理解と同時に、保育者の自己理解の深まりを指摘している。本研究においても自己理解についての語りは散見されたが、むしろ子ども理解や保育観への語りが強調されていた。それは、保育者のアイデンティティというより、自己の保育観や保育実践への省察といえるべきものだと考えられる。

本研究は、K 保育園の保育者4名のという限定的なインタビューから引き出された語りである。今後、他園においてもインタビュー調査を含めながら分析していきたい。

5. 主要引用参考文献

- 飯田祐樹 (2015) 就学前施設での保育の実際ーテ・ファーリキとラーニング・ストーリー. 七木田敦・ジュディス・ダンカン (編). 「子育て先進国」ニュージーランドの保育: 歴史と文化が紡ぐ家族支援と幼児教育. 福村出版. 93-94
- 萱間真美 (2007) 質的研究実践ノート: 研究プロセスを進める clue とポイント. 医学書院. 17-24
- 河邊貴子 (2013) 保育記録の機能と役割: 保育構想につながる「保育マップ型記録」の提言. 聖公会出版. 81-82
- 河邊貴子・田代幸代 (2016) 目指せ、記録の達人! フレーベル館木下康仁 (2003) グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂木下康仁 (2007) ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法. 弘文堂
- 丸亀ひまわり保育園・松井剛太 (2018) 子どもの育ちを保護者とともに喜び合う: ラーニング・ストーリーはじめの一步. ひとなる書房. 99
- 三好伸子・宍戸良子 (2018) ラーニング・ストーリー実践保育者の語りーニュージーランドにおける子ども理解と自己理解を深める保育の営みー. 甲南女子大学研究紀要 54. 87-98
- Margaret, Car. 大宮勇雄・鈴木佐喜子訳 (2013) 保育の場で子どもの学びをアセスメントする: 「学びの物語」アプローチの理論と実践. ひとなる書房. 160-161
- 中坪史典 (2016) 保育実践と省察. 日本保育学会 (編). 保育学講座4 保育者を生きる専門性と養成. 東京大学出版. 27-43
- 大宮勇雄 (2010) ラーニング・ストーリーの保育実践. ひとなる書房. 43-55
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春 (2009)

「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討．学部・附属学校共同研究紀要（広島大学学部・附属学校共同研究機構編）．第 37 巻，229-237.

吉川和幸・上村毅・川田学（2017）「信頼モデル」による記録，評価は障害児保育実践をどう変えるのか—「学びの物語」作成による半年間の保育実践からの検討—．保育学研究．55(1)．55-67

谷川真美（2013）新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—．保育学研究．51(1)．105-116

謝 辞

本研究にご協力いただきました K 保育園の先生方に心より感謝申し上げます。