

# 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究

岡花 祈一郎      杉村 伸一郎      財満 由美子      林    よし恵  
松本 信吾      上松 由美子      落合 さゆり      武内 裕明  
山元 隆春

## 1. はじめに

近年、保育者の資質向上にむけた取り組みとして保育カンファレンス（以下、カンファレンスと略記）が注目されている。カンファレンスは、従来、医療・福祉分野で使用されてきたが、1980年代後半に保育領域では森上(1986)によって提唱され広く普及してきた<sup>1)</sup>。

カンファレンスに関する先行研究において、田代(1995)や森上(1996)がカンファレンスに必要な要件を指摘している。田代(1995)は、発言の対等性、話の具体性、実践との循環性を挙げ、森上(1996)は1)「正解」を求めようとしない、2)「本音」で話し合う、3)園長や先輩による若年保育者の指導にしない、4)批判や論争をしない、5)それぞれの成長を支え合い育ちあうこと、を挙げている。このように、保育領域におけるカンファレンスの特徴としては、話し合いのなかで合意形成や方向性をみいだすというより、自己の保育に対する考え方を相対化し、より深めていくことに重点を置いている点が挙げられる。

他方で、効果的なカンファレンスあり方を検討している研究として若林(2004)や松井(2009)が挙げられる。若林(2004)はカンファレンスの進行役はメンターの役割とファシリテーター的役割を使い分けており、話題提供者の問題を明確化する際にはファシリテーター的役割に専念することの重要性を指摘している。また、松井(2009)は、主任保育者などカンファレンスのなかで中心的な役割を担う者をチェンジエージェント<sup>2)</sup>という観点から検討を行っている。そして、チェンジエージェントは、カンファレンスにおいて自分自身の経験を丁寧に説明したうえで、意見を述べ、相手の経験や立場からはどのように捉えることができるかと問い返す役割を担っており、有効なカンファレンスにはそれぞれの役割や立場を認識しつつ協力し合うことが必要であると述べている。若林(2004)、松

井(2009)の研究は、有効なカンファレンスのあり方を明らかにしている点で意義深いものである。しかしながら、いずれの研究も司会者や主任保育者などの役割に関する研究であり、そのほかの参加している保育者の役割については焦点があてられていない。また、話題提供者の省察過程に関する研究(田代1996)は存在しているが、そのほかの参加者の意義というものが明確になっていない。カンファレンス研究において、司会者や中心となる保育者、話題提供者以外の、フロアの参加者の役割や意義を明らかにする研究の必要性が課題として指摘できるだろう。

このように、多様な研究が蓄積されつつあるカンファレンス研究において、近年「エピソード記述」とよばれる保育記録を用いたカンファレンスが登場してきている。鯨岡(2005)、鯨岡・鯨岡(2007, 2009)が提唱する「エピソード記述」は、従来の客観的な事実のみの実践記録とは異なり、主体としての保育者と子どもの感情の揺れ動を描き出そうとする実践記録のあり方を示している。この「エピソード記述」作成の過程でカンファレンスは必要不可欠な段階であり(鯨岡・鯨岡2009)、多くの保育所・幼稚園で「エピソード記述」を用いたカンファレンスが実践されていることが報告されており研究の必要性が高まっていると考えられる<sup>3)</sup>。しかしながら、「エピソード記述」を用いたカンファレンスに関する意義やその特性を明らかにしている研究はみあたらない。

広島大学附属幼稚園においては、2008年度から本格的に「エピソード記述」に取り組み始め、昨年度とりまとめた研究成果においてもカンファレンスの意義の明確化は課題のひとつとして挙がっていた(岡花・杉村・財満・松本・林・上松・落合・山元2009)。

以上のことを踏まえ、本研究では、「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特質を明らかにし、その意

義を検討することを目的とする。第一に、「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスのプロセスを把握する。そして、第二に、「エピソード記述」を用いたカンファレンスにおける参加者の役割を検討する。この二つの手続きを経て、「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特性を明らかにし、実践的示唆を導き出したい。

## 2. 研究の方法と手続き

### 1) 「エピソード記述」の作成

観察対象児：3歳児・4歳児・5歳児クラス、それぞれ2名、計6名を対象児とした。対象児の選択については担任保育者が行った。

観察期間：2009年4月～2009年9月までの6ヶ月間

観察者の立場：担任保育者による関与観察

観察方法：関与観察によるメモとデジタルカメラによる記録

「エピソード記述」の手続き：

- (1) 保育実践：日常保育における関与観察。メモによる記録を中心に適宜デジタルカメラを用い記録した。
- (2) 「エピソード記述」：保育中にとった記録をもとに保育終了後、可能な早くエピソードとして文章化した。「エピソード記述」の方法論については、鯨岡（2005）を参考に、＜背景＞、＜エピソード＞、＜考察＞の3つにより構成した。期間内に集められたエピソードは対象児一人につき7個程度であった<sup>4)</sup>。

## 2) カンファレンス

### (1) カンファレンスの実施

作成された「エピソード記述」は毎週1回のカンファレンスで提示され、全職員で読み合わせをうえて検討した。期間中に10回のカンファレンスが行われた。参加者は各担任保育者、園長、副園長、養護教諭、非常勤教諭などであった。園外からの参加者として、第一筆者も可能な限りカンファレンスに参加した。

カンファレンスでは各担任の保育者「エピソード記述」や、適宜、非常勤教諭や実習生の描いた「エピソード記述」も発表され、1回のカンファレンスの時間は平均1時間42分であった。ひとつのエピソードに費やす時間は、平均43分であった。

カンファレンスの様子はICレコーダーにより記録し、その記録を書き起こし分析資料とした。

### (2) メタカンファレンスの実施

2009年12月に、担任保育者と第一筆者で、本年の「エピソード記述」を用いたカンファレンスを振り返るメタカンファレンスを実施した。1時間37分であった。このメタカンファレンスの様子も、カンファレンスと同様にICレコーダーで記録し、その記録を書き起こし分析資料とした。

## 3. 「エピソード記述」を用いたカンファレンスのプロセスとその特質

1) 「エピソード記述」を用いたカンファレンスのプロセス  
カンファレンスのデータを整理し検討した結果、以下のような4段階のプロセスに分類することができた（表1を参照）。

表1 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスの4つのプロセスとカンファレンスの発言例

段階	カンファレンスでの発言例
①「エピソード記述」を読む段階	「えっとここは、主語がAちゃんね・・・」, 「＜考察＞になってないんですけど、保育者のかかわりをもっとしていけばよかったかなと」（いずれも話題提供者の発言）
②背景情報などを確認する段階	「これって砂場へ移動する前よね」（場面の背景情報の確認）, 「この部分はどういうこと？」（内容の事実確認）, 「『惹かれあった』って描いてるけど、これはどこから判断したん？」（かかわりの根拠の確認）, 「この文章の主語は？」（文法的な指摘）, 「今、言った内容を、＜背景＞に入れた方が読み手としてはわかりやすいよ」（「エピソード記述」の構成の指摘）
③話題提供者の子ども観や保育観についてのやりとりをする段階	「Aちゃんは嫌だったら押すとか叩くとか嫌なことに対しては激しく『がっ』と向かうところがありますよね」「うーん、でも、Aちゃんて、じっと相手の様子みたり、対応を考えるとところがあるよね。私なんかには絶対ちよっかいだしてこない。相手を選んでるというか。たぶん、先生はそういう関係性が成り立っているんじゃない」
④「エピソード記述」の内容そのものに関するやりとりをする段階	「このとき、Bちゃんはきっと先生にみててほしかったんじゃないかな」, 「先生は、Cちゃんに何とかして理解してほしいとおもってたらから語気を強めたわけなんやね」

### ①「エピソード記述」を読む段階

「エピソード記述」を用いたカンファレンスは、まず、ひとり一人が自分の作成した「エピソード記述」を読みあげることからはじまる。読みあげるなかで、誤字に気づいたり、読みが止まったりすることもあり、自己の文章を読み上げるといった行為は「話題提供」という意味の他に、自己の描いた「エピソード記述」を見つめ直す機会となっていたと考えられる。

### ②背景情報などを確認する段階

次の段階は背景情報などの確認であり、読みあげられた「エピソード記述」に対する質疑応答の内容は、「対象児の情報や場面の背景情報の確認」「内容の事実確認」「文法的な指摘」「エピソード記述」の構成の指摘」などであった。この段階では、第一に、読み手である参加者が「エピソード記述」を理解しようとする際に浮かびあがる疑問と、第二に、文法上の問題や構成に関する指摘がなされた。

### ③話題提供者の子ども観や保育観についてやりとりをする段階

この段階では、話題提供者の対象児理解や保育観についてのやりとりが行われた。「エピソード記述」の描き手である話題提供者の有している子ども理解や保育観を尋ねるコメントが多く提示され、話題提供者の対象児理解や保育観に対して疑問を投げかけたり、参加者の対象児理解や保育観が提起されることもあった。この段階では、話題提供者とそのほかの参加者の子ども観と保育観に関する、ズレのつき合わせが行われていた。

### ④「エピソード記述」の内容そのものについてやりとりをする段階

この段階では、「エピソード記述」の内容そのものに関するコメントが提示され、その場面での対象児の感情の揺れ動きや保育者の気持ちがどうだったのかという点が議論された。「エピソード記述」の内容に対して、「僕はね、(対象児Cは)この場面はAちゃんだからこそ、叩いたんじゃないかな」など、具体的な場面に即した理解のあり方を提示し、描き手(話題提供者)はそれに対する同意・反論を含め、自身の意見を述べている。

特に、④の段階では、カンファレンスを通して、描き手の理解が揺れ動く様が見えてくる。多様なコメントを聞くなかで、自分自身の対象児理解が揺さぶられ、提示した<考察>や<エピソード>の内容とは違う理

解に行き着くこともある。カンファレンスは、「枠にはめ込まれた保育観ではなく、自分でつくりだし、修正できる保育観を育むための機会」(若林・杉村2005)であり、「エピソード記述」を用いたカンファレンスでは、「エピソード記述」という形で描き手側の保育観が明示化されているため、このようなズレや葛藤を感じやすかったのではないかと考えられる。

### 2) プロセスからみた「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特質

カンファレンスの形態や内容は多様であるため、カンファレンスのプロセスに関する研究は数少ない。そのなかで、田代・榊田・田中・吉岡・伊集院・上坂元・高橋・尾形・田中(1996)は、カンファレンスのプロセスを次の3段階に分類している。Ⅰ)対象を「保育」という枠組みから捉えなおす、Ⅱ)話題提供者の枠組みの検討、Ⅲ)話題提供者の認識の枠組みの主体的理解、である。田代・榊田・田中・吉岡・伊集院・上坂元・高橋・尾形・田中(1996)の分類は「話題提供者」に焦点をあてたプロセスに関する研究であるが、本研究の4段階の分類と比較した場合、以下の様な類似点と相違点が指摘できるだろう。

類似点としては、③とⅡ)話題提供者の「枠組み」の検討は、共通している段階だと考えられる。いずれの場合も、話題提供者と参加者の保育観や枠組みが検討されている。なお、④はエピソード記述の具体的な内容そのものについてのやりとりであり、Ⅱ)話題提供者の「枠組み」の検討より狭い意味を持つ点で区別されるべきだろう。

相違点としては、「エピソード記述」を用いたカンファレンスゆえの段階である①と②が挙げられるだろう。特に、②の段階では「エピソード記述」の形式に関する議論や質問が投げかけられており、参加者であるエピソードの読み手が、その場面や描き手の思いを汲み取ろうとするプロセスが存在した。

また、本研究で示したように③と④の段階を分けている点に、「エピソード記述」を用いるカンファレンスの特性があると考えられる。「④『エピソード記述』の内容そのものについてのやりとりをする段階」は、いずれのケースにも存在した。提示された「エピソード記述」の、内容についての議論は当然なされることになる。ただし、その前提として、「③話題提供者の子ども観や保育観のやりとりの段階」については、必ずしも全てのケースに存在したわけではなかった。それは、「エピソード記述」のなかに話題提供者の思いや子どもとのやりとりの機微が丁寧に描き込まれている場合、そして、それに対して参加者が十分に納得し



ている場合、③の段階を飛ばして④の本質的な議論へ進んだものと考えられる。提示された「エピソード記述」によって、そのカンファレンスのプロセスに影響を与えるという点は「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特性のひとつだろう。

### 3) カンファレンスのプロセスと「エピソード記述」の質

メタカンファレンスのなかで、次のような保育者の発言がみられた。

「何やかんや言っても、エピソード記述の質によって規定されている部分も大きかったと思う。事実確認しかできないエピソードもあるわけで、保育を語ろうとしたときに、ただ単に観察しているだけの記録からは議論をしようがないと思う。本来、『エピソード記述』を用いたカンファレンスは、ある程度、保育者と子どものやりとりが描かれたものだと思うし、そんな『エピソード記述』だと本質的な議論に入っていくやすいんだらうけど」。

ここからは、実際のカンファレンスは、「エピソード記述」の質により大きく規定されているとする保育者の見解が読み取れる。すなわち、子どもの行動や発言だけで、そこに子どもの思いや保育者の主観的な意味づけがない「エピソード記述」では、②の段階の事実確認しかできず、なかなか③や④の段階まで踏み込んだ議論ができないというのである。他方で、描き手の問題意識が明確で、読み手に迫ってくる「エピソード記述」の場合、②の段階は飛ばして③④の段階へ議論が進む可能性がある。

実際に、全てのケースが、①から④までのプロセスを経てカンファレンスが進行したわけではなかった。②の形式的な質問がなく、④のエピソードそのものの議論へ進んだケースもみられた。

このような点からも、「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特質として、提示される「エピソード記述」の内容と質がカンファレンスのプロセスを規定する側面が大きいという点を指摘することができるだろう。

## 4. カンファレンスにおける参加者の意義とその役割

### 1) 他者の「エピソード記述」を読むことによる二重の保育体験

先述の通り、これまでの研究は、司会者や主任保育者などの役割についての研究や、話題提供者の省察過程についての研究がほとんどであった。では、「エピソード記述」を用いたカンファレンスにおいて、他の保育者の「エピソード記述」を読むことによる参加者

の意義や役割とは何なのだろうか。

先述の4つの段階における、参加者の発言からその役割を要約すると以下ようになる。①の段階で、参加者は他の保育者の「エピソード記述」に触れる。②の段階では、読み手として理解しにくかった所を重点的にコメントする参加者の姿がみられる。③の段階では、自分の対象児理解や保育観とズレていると感じた点や違和感をもった箇所を話題提供者へ返している。④の段階では、そのエピソードのなかの保育者の思いを受け止め、描き手である保育者の側に立って、描かれている保育そのものを捉え直し、話題提供者へ返している。

このような姿から、「エピソード記述」の読み手としての保育者は、提示された「エピソード記述」の描き手である保育者の立場になり、その「エピソード記述」に描かれている子どもと保育者のかかわりを解説していることが示唆される。そして、そこで生じた違和感を中心にコメントを返しているようである。違和感について、担任保育者はメタカンファレンスのなかで次のように語っている。「『そうじゃないんじゃないの』、っていうのは、読み手としては判るんですよ。直感的に言えるし、仮説としての『そうじゃないんじゃないの』っていう違和感の提示っていうのは今回のカンファレンスでも、よくでてきたと思う」。この違和感とは、描き手の提示した「エピソード記述」に描き出されている保育観や子ども観に対するものであり、このような違和感からでるコメントが話題提供者の揺らぎや葛藤を引き出す契機となっている。

鯨岡・鯨岡（2007）は「エピソード記述」の読み方について以下のように述べている。「最初は、自分の経験を重ねて『分かる』『分かりにくい』と考えることが多いようです。しかし、他の保育者の描いた「エピソード記述」をよむことに慣れると、自分の経験した場面とは異なる場面に自分を置くことができるようになり、描き手の立場からその場面を考えることができるようになってきます」（78頁）。ここで述べられている「分かる」「分かりにくい」と考えながら読んでいる段階と、違和感を感じ取りコメントを返す場面は一致すると考えられる。さらに、鯨岡・鯨岡（2007）に従うならば、「慣れると」、違和感をもちつつも、描き出された場面に身を置き考えることができるという。いわば、間接的にそのエピソードの保育を体験しているのである。その描き手の対象児理解や保育観に違和感を覚えたとしても、それを認め、その場面に身を置き保育を考えることで、参加者は二重の保育体験をしていると考えられる。

「自分だったらこうかわる」という読みと、「F先

生だったらこうかわる」という読みの、二重性がカンファレンスを通して体験される。ただし、二重の保育体験の意味とは、経験したことの無い保育方法や技術に触れることで自分自身の保育の「引き出し」が増えるということにあるのではなく、今まで自分のなかにはなかった対象児理解に触れ、自己の保育の枠組みが揺らぐことにある。この揺らぎと、その揺らぎから再構築しようとしていく過程は、保育の知の再構築(若林・杉村2005)につながり、保育者の専門性の向上に結びつくだろう。このような点こそ、参加者にとってのカンファレンスの意義なのではないだろうか。

## 2) 保育者の協働としてのカンファレンス

また、「エピソード記述」を用いているからこそ、カンファレンスの内容も従来とは違ってきたという。以下は、メタカンファレンスの記録である(AとBは、いずれも担任保育者)。

A: こういう場がなかったら、自分の保育をみつめなおす事って無いですね。描いているときは、こうだと思って、自分の思いをエピソードには描いているんですよ。だから、カンファレンスのときに、他の第三者から「こうじゃない?」って言われても、すぐには受け入れられない時とかもあったんですよ、正直。「うん?」とか「えっ」とかありましたよ(笑)。でも、それが、子どもとかかわりをもつなかで、時間が経つと、「この前、アドバイスもらったやり方でやってみよう」とか、受け入れることができたなど。

B: うーん、そうかもね。〈エピソード〉というかたちで、自分の保育観とかかわりとかが出てくるからこそ、そんな議論ができるかもね。

A: そうそう。

B: 普通の場面だけ描いてちゃ、そんなところまで議論できないし。もっとこうした方がいいという議論にはなりようがないよね。

A: 園長や副園長だけに提出する反省文のような文章では議論にならなかったと思う。実際に、保育者がどう思ったからどうかわかっていったっていうのを、他の保育者の先生に伝えていくっていうのは「エピソード記述」やカンファレンスがあったからできたのかなと思います。

カンファレンスを体験した保育者は、「自分の保育

観とかかわり」が組み込まれている「エピソード記述」を用いたカンファレンスだからこそ、保育の枠組みや子ども観という深い側面まで踏み込んだ議論ができたと振り返っている。また、実際にカンファレンスは「エピソード記述」を検討する場という意味だけではなく、他の保育者に自分の保育の思いを伝える機会となったと考えられる。

このように、同僚保育者の保育観や子ども観を垣間みたり、自分のそれをつきあわせる機会は、幼稚園の保育目標や方向性を確認するうえで重要なことであり、保育者同士の協働は「保育の質」そのものの向上につながるものであると考えられる。

## 5. おわりに

本研究では、「エピソード記述」を用いたカンファレンスの特性とその意義を検討してきた。その結果、カンファレンスのプロセスに関する分析からは、「エピソード記述」を用いるからこそ登場する段階が存在し、「エピソード記述」そのものの質がカンファレンスのプロセスに影響を与えていることが明らかとなった。また、「エピソード記述」の読み手であるフロアの参加者は、保育観や子ども観に対する違和感を表明することで話題提供者としての「エピソード記述」の描き手の保育の枠組みに揺らぎを与える存在として機能していた。さらに、参加者は描き手の保育の枠組みに、違和感を抱いたとしても、相手の枠組みを認め、その場面に身を置こうと務めることで二重の保育体験をしていた。したがって、カンファレンスで、保育者同士が保育観や子ども理解を相互にやりとりする機会は、幼稚園における協働を促す効果をもつと考えられる。

最後に課題として、以下の3点を挙げておきたい。

1点目は、「エピソード記述」を用いたカンファレンスにおける参加者の二重の保育体験についてその意義をより明確にすることである。一方では、違和感を含め描き手の存在を認めたとうえで、その場面に身を置き、他方では、自分の保育の枠組みを持ち込み、その場面での子どもとのかかわりを考える。このような二重の保育体験は、保育者にとってどのような意味をもつのか。その点について、具体的な意味の内実をより明らかにする必要があるだろう。

2点目は、「エピソード記述」を用いた効果的なカンファレンスのあり方を明らかにすることである。本研究でも明らかとなったように、提示された「エピソード記述」によってカンファレンスの内容が規定されてしまう可能性は大きい。しかしながら、「エピソード記述」の質の問題とカンファレンスのあり方を混同し

てはならない。両者を峻別したうえで、どのような「エピソード記述」を用いても、ある程度深まりのあるカンファレンスのあり方や進め方を検討する必要があるだろう。そのためには、先述した二重の保育体験を促進するようなカンファレンスの実践的検討も重要な観点であると考えられる。

3点目は「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスのテーマ設定と共有の問題である。「エピソード記述」の質を向上させるためのカンファレンスなのか、それとも別の研究課題や目的をもって行われるカンファレンスかによって議論の内容や方向性は変わってくる。何のためのカンファレンスかを明確にしたうえで、テーマの設定を行い、それを共有する必要があるだろう。

若林・杉村(2005)は、保育カンファレンスは決して万能な取り組みではなく、ケースによって、その目的に応じて使い分ける必要がある点を指摘している。「エピソード記述」を用いたカンファレンスは、子どもとどのように対峙するかという保育者の問題をテーマとしてとりあげる点では有効に機能するが、環境構成をどうするのか、「遊びの内容」をどう組み立てるのかという具体的な保育方法を考えるテーマの際には適切ではないように思われる。そのような意味で、「エピソード記述」を用いたカンファレンスでは、「エピソード記述」の特性を踏まえたテーマ設定が必要だと考えられる。

## 注

- 1) 木全(2008)によれば、カンファレンスとは、従来、医療看護分野において、医師、看護師、ケースワーカーらがそれぞれの把握している現状を報告し共有し、適切な判断や対処方法を模索すると同時に、話し合いを通じてそれぞれの専門性を高めるところにその特徴がある。教育学においては稲垣忠彦らの実践が挙げられる。「授業カンファレンス」については、稲垣忠彦『授業研究の歩み：1960-1995』評論社を参照のこと。
- 2) チェンジエージェントとは、対話のなかで周囲の人に慣習的思考からの転向を促すような問いかけをする人物のことである。詳細は、高間邦男(2005)『学習する組織—現場に変化のタネをまく—』光文社新書を参照。
- 3) 臨床育児保育研究会(汐見稔幸編)『エデュケーレ』No.25(2008)では、「『記録』が保育を楽しくする」という特集記事で、「エピソード記述」とそれを用いたケース会議の実践が紹介されている。
- 4) 対象児の選別の理由や、エピソードの詳細について

ては広島大学附属幼稚園(2009)『幼児教育研究紀要』第31巻を参照のこと。

## 引用参考文献

- 広島大学附属幼稚園(2009)『幼児教育研究紀要』第31巻。
- 稲垣忠彦(1986)『授業を変えるために—カンファレンスのすすめ—』国土社。
- 木全晃子(2008)「実践者による保育カンファレンスの再考—保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察」『人間文化創成科学論業』第11巻, 277-287頁。
- 鯨岡峻(2005)『「エピソード記述」入門』東京大学出版。
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2007)『保育のための「エピソード記述」』ミネルヴァ書房。
- 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。
- 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巻1号, 12-21頁。
- 森上史朗(1996)「保育を開くためのカンファレンス」『発達』68, ミネルヴァ書房, 1-4頁。
- 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に関する検討—』『学部・附属学校共同研究紀要』37, 229-237頁。
- 臨床育児保育研究会・汐見稔幸編(2008)『エデュケーレ』No.25。
- 田代和美(1995)「保育カンファレンスの機能についての一考察」『日本保育学会第48回大会発表論文集』, 14-15頁。
- 田代和美・榊田雅子・田中三保子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂元絵里・高橋陽子・尾形節子・田中都慈子(1996)「保育カンファレンスの検討(その2)—保育実践研究としてのカンファレンスの検討—」『日本保育学会大会第49回大会論文集』, 720-721頁。
- 若林紀乃(2004)「保育カンファレンスにおける進捗のあり方—カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して—」『幼年教育研究年報』26巻, 77-83頁。
- 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』第54号, 369-378頁。