

保育者の専門性向上に対する大学の支援の在り方に関する研究 — 保育者との共同による実践研究事業を事例として —

大野 歩¹・中坪史典¹・杉村伸一郎¹・七木田 敦¹

The Support of University Researchers for Improve the Expertise of Early Childhood Educators

Ayumi OHNO¹, Fuminori NAKATSUBO¹,
Shinichiro SUGIMURA¹, Atsushi NANAKIDA¹

Abstract: This research focused on cooperation activities with the university researchers supports for early childhood educators to do the practice research.

The purpose of this research is to consider the support which researchers offers to the difficulty and the subject which are held when early childhood educators tackles the practice research which can search for a scientific basis.

The following viewpoints were used for analysis: (1) Change of the image before and after early childhood educators done the practice research, (2) The point of having changed through the practice research, (3) Tastes of the work done on a research process.

The results of this research are following. After experiencing the practice research with cooperation support of university researchers, early childhood educators who felt “difficulty” for not knowing for the concrete of research became clear to have changed so that practice research might be regarded as “interesting”.

Key Words: University Researchers, Early Childhood educators, Support, Improve the Expertise, Practice Research.

問題の所在と目的

近年、就学前教育領域では、保育者の専門性が重要な問題として議論されている。このような議論では、保育の質の向上においてカギを握るのは乳幼児教育職（early childhood educators）であり（OECD 2006）、勘やひらめきではなく科学的根拠に基づいた判断やそれに伴う実践を行うことが、教員の質を向上させるために必要である（OECD 2005）といわれている。

実際のところ、保育者にとって、実践研究は「目覚めのよいチャンス」（林 2006）であり、専門職としてのあり方の危機を越えていくために大きな意義を持つ（戸田 2006）とされる。

このため、保育者自身が保育の質の向上を目指して実践研究を行うことの重要性が、多くの研究者によって指摘されている（藤井 2006、戸田 2006、横松 2008）。しかしながら、保育者の実践研究に関する研究蓄積は、まだまだ十分でない（横松 2008）うえに、保育者の行う実践研究が「勉強」で終わってしまう傾向（藤井 2006）や「研究」という言葉のイメージから保育者が保育の日常と研究をかけ離れたものとみなす点（戸田 2006）が課題としてあげられている。

さらには、実践か研究かという対立軸があるために専門分野と保育を結びつけ、それらを資源とするループを描けない現状（廿日出 2011）や、本来ならば、一つの円環を構成すべき現場と研究という二つの方向性に大きな乖離が存在する（平井 2009）という問題が指摘されている。

1 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

こうしたなか、保育実践にかかわる組織やそこで働く人々が相互に知を創造していく資質や能力を理解し、それを支援することが求められており（廿日出 2011）、日々の保育に追われて自身の営みを省察することが難しい保育者にとって、大学の研究者のような第三者の視点を借りる必要性も指摘されている（木原 2003）。ところが、これら支援の在り方は、主に実践者の保育の問題を解決する点を目的とされているため、研究者自身が、保育者にどう受け止められたのか、についてのフィードバックを得ることなくやり過ごしてしまうことが多いといわれている（木原 2003）。

そこで、本研究においては、保育者の実践研究とそれを支援する大学との連携活動を事例とし、保育者が実践研究という科学的根拠を求められる作業に取り組む際に抱える困難や課題について、保育者の実践研究取り組みの前後におけるイメージの変化や実践研究を経て変化した点、研究過程で好ましく思わなかった点などから分析を行う。そのうえで、これら問題に対して研究者がどのように寄与できるのかを検討し、保育者の専門性向上に関わる大学の支援の在り方について考察することを目的とする。

対象と方法

(1) 対象

本研究の対象は、財団法人広島県私立幼稚園連盟に属する幼稚園の教員が行う実践研究と、それに対する広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設（以下、幼年教育研究施設）の教員および大学院生が行う連携支援事業である。本事業は平成20年5月に開始されており、これまでに約4年間を継続して行っている。このうち、本研究においては、平成22年5月～平成23年12月の20か月間を対象期間として分析を行う。

(2) 連携支援活動の概要

広島県幼稚園連盟と幼年教育研究施設では平成20年度より連携を図り、保育者の専門性向上を目的とした実践研究の支援活動に取り組んでいる。具体的には広島県私立幼稚園連盟所属の幼稚園から任意で集まった経験年数5年以上の保育者と、幼年教育研究施設の教員および大学院生が計4つのグループを作り、グループ毎に設定したテーマに関する実践研究を行うものである。1グループは保育者6名、大学院生2～3名、教員1名によって構成されている。グルー

プ内の保育者は、勤務する園や保育経験年数、課題意識が各自に異なっている。また、研究対象期間前の活動クールにおいて実践研究の連携支援活動事業に参加し、実践研究を経験している保育者が各グループに1名配置されている。

実践研究は1年半を1クールとしている。初回は参加者全員が一堂に会したうえで、グループ毎に分かれて顔合わせを行った。また、1年目には全体による中間発表会、期間終了時には最終発表会が行われた。それ以外は、各グループの研究進度に合わせたミーティングが個別に開かれた。ミーティングでは、個々の保育者が普段の保育の中で進めている実践研究の成果を持ち寄り、報告会やグループとしてのまとめなどを行っていった。院生や大学教員はグループ内の保育者に対し、進捗状況に合わせて適宜に、研究の進め方やまとめ方への助言、具体的な研究方法のレクチャーなどを行った。

(3) 方法と手続き

本研究では、主に、連携支援活動事業終了後に行った保育者への質問紙調査をもとに分析を行う。また、質問紙調査とともにに行った保育者へのフォローアップインタビューから得られた見解を、質問紙調査データの具体的な根拠として補足的に用いる。

①質問紙調査について

質問紙調査は個人を特定できないよう無記名とし、最終発表会終了直後に、参加した全保育者24名を対象として行った。回収率は70.8%（17名）であった。質問紙は、実践研究前後の実践研究に対するイメージや自身の保育への変化などを尋ねる大きく6つの質問からなり、回答は次の5つ（1：全く思わない、2：あまり思わない、3：どちらでもない、4：そう思う、5：とてもそう思う）から選択するものとした。分析においては、まず、項目別に得点の平均を計上し、平均得点の高い順に序列を行った。また、t検定により、実践研究前後による項目間の有意差を測定した。

②フォローアップインタビューについて

フォローアップインタビューは、最終発表会から3か月後に行われた。対象者には、実践研究事業の全参加者から参加経験、保育経験年数、所属したグループなどを考慮したうえで、協力承諾を得られた3名（本文中：保育者 a,b,c と表記）を選んだ（表1参照）。

対象となる保育者には、事前にインタビューの意図やデータの取り扱い、倫理的な配慮につ

表1 インタビュー対象者の概要

保育者	保育経験年数	実践研究の経験
a	20年	あり
b	5年	あり
c	8年	なし

いて書面、および口頭で説明し、同意を得た。

インタビューの形式は、保育者3名と研究者側3名(大学院生1名と教員2名)で行うフォーカス・グループインタビューとした。インタビューは広島大学の教室を使用し、約90分間行った。インタビュー開始前には、インタビュアーがお茶とお菓子を用意して雑談をしたうえで、インタビューの主旨や流れを説明し、再度了解をとった。質問内容は、主に、①実践研究事業へ参加した理由、②実践研究事業前後における実践研究のイメージ、③実践研究を行っている、難しかった点、面白かった点、④保育において、実践研究事業に参加したことで影響を受けたり、変化したことの有無と具体事例、⑤他園の教員や大学関係者との共同において、印象深かった出来事の5点とした。

インタビューの内容は、ICレコーダーに記録した後、文字テキストデータに変換した。分析には、テキストとして起こした記録のうち、質問紙調査の質問紙の項目、質問紙調査の分析結果と対応させて整理した。発言と他の調査結果との関連付けおよび整理については、筆者のうちの2名による合意によった。

結果と考察

(1) 質問紙調査

①実践研究の前後における「実践研究」のイメージについて

表2は、保育者が実践研究事業の前と後における、実践研究に対するイメージの平均と標準偏差を示したものである。

t検定の結果、「難しい」(両側検定： $t(16) = 3.1081, p < .05$)と「面白い」(両側検定： $t(16) = 3.4050, p < .05$)において、有意差が認められた。また、平均値が実践研究の前後によって、「難しい」は3.76→3.29へ、「面白い」は3.88→4.47へと変化したことが示された。ここからは、保育者は実践研究の前後で実践研究への「難しい」イメージを減少させ、「面白さ」が強くなって

表2 保育者の実践研究に対するイメージの平均と標準偏差

項目	前	後	前後差	t値
面白い	3.88 (.86)	4.47 (.62)	0.59	3.40**
難しい	3.76 (.97)	3.29 (1.05)	-0.47	3.10**
手間がかかる	3.35 (1.00)	2.88 (1.17)	-0.47	1.57
疲れる	2.71 (1.05)	2.29 (.69)	-0.42	1.59
特別な作業	3.06 (1.03)	2.65 (1.06)	-0.41	1.95
やりがいがある	4.18 (.88)	4.53 (.51)	0.35	2.07
面倒	2.88 (1.05)	2.53 (.94)	-0.35	1.37
普段の実践に活かせる	4.18 (.81)	4.47 (.62)	0.29	1.76
保育の見方が変わる	4.00 (1.12)	4.18 (.73)	0.18	0.89
知識が増える	4.18 (.73)	4.35 (.61)	0.17	0.82
保育の日常とかけ離れている	1.88 (.93)	1.71 (.59)	-0.17	1.00

注：()内は標準偏差を示す。
** $p < .01$

いることが分かった。また、実践研究後の回答で最も平均値が高かったのは、「やりがいを感じる」(平均点4.53点)であった。

②保育観の変化について

質問紙調査結果によると、そもそも共同研究事業に参加した動機としては「日々の実践のため」(平均4.29点)、「他園の教員と交流できる」(平均4.29点)が最上位を占めた。つまり、保育者は日々の保育の改善やより広範囲な人間関係の形成を求めて参加したことが明らかとなった。

実践研究を経て、保育者が変化を大きく感じた点については(表3参照)、「保育における具体的な実践方法が変わった」(平均3.88点)、「保育に用いる教材選びが変わった」(平均点3.41点)など日々の実践にすぐに役立つ技術的な変化を感じる項目は下位であった。逆に「子どもが行っていることへの見方が変わった」(平均4.29点)、「子どもの見方が変わった」(平均4.12点)というような、自身が保育のなかで見つめる対象や内容の変化を感じる項目が最上位に位置した。このように、保育者は、日々の実践に寄与する知識を求めて実践研究を始めるのだが、実践研究を行う中で強く感じる変化は、保育に対するより抽象的で意識内容的な変化に関するものであることがわかった。また、「自分の成長が感じられた」(平均点3.71点)、「仕事

への意識が変わった」(平均点3.65点)、「自分の保育を認めるようになった」(平均点3.35点)との結果が示すように、自分自身の状況に対する変化については、あまり感じていないことが明らかとなった。

③保育者の感じる研究作業の好悪について

表4は、保育者が実践研究を進めていくうえで必要な作業について、どう思ったか(楽しい)について、5段階評価による回答をまとめたものである。

分析の結果、他園の教員、および大学関係者との「共同作業を行うこと」(平均点4.49点/4.53点)や「話し合いの場で意見を述べたり、自分とは違う考え方を聞いたりすること」(平均点4.47点/4.53点)に関する項目が高い平均値を示した。ここからは、保育者が研究作業において、他園の教員や大学関係者との交流や意見交換をもっとも好ましい作業として受け止めていたことが理解される。

他方、「テーマに沿った事例を日々の保育のなかで集めていく」(平均点3.12点)「集めた情報をテーマに沿って整理していく」(平均点2.88)点、「集めた情報をテーマと関連付けて考えてみる」(平均点3.12点)、「集めた情報を文字や文章に起こす」(平均点2.53)、「自分が新たに気づいたことや自分の意見を文字や文章

表3 保育者が実践研究を経て感じた変化

項目	平均	標準偏差
子どもが行っていること(遊びや日々の行動など)への見方が変わった	4.29	0.85
子どもの見方が変わった	4.12	0.86
子どもとのかかわり方が変わった	4.00	0.79
日々の保育を立ち留まって考えるようになった	4.00	0.50
保育の組み立て方が変わった	4.00	0.71
保育をすじ道立てて考えるようになった	3.94	0.56
自分の保育を客観的に見るようになった	3.94	0.66
保育を工夫するようになった	3.94	0.66
保育における具体的な実践方法が変わった	3.88	0.78
保育の中で自分が感じたことを他者に伝えるよう明確な言葉で表現しようとするようになった	3.76	0.75
自分の成長を感じられるようになった	3.71	0.59
仕事への意識が変わった	3.65	0.70
他の教員の保育に対する見方が変わった	3.47	0.80
保育に用いる材料選びが変わった	3.41	0.80
自分の保育を認めるようになった	3.35	0.79

表4 保育者の実践研究過程における作業の好悪

項目	平均	標準偏差
他園の教員との共同作業を行うこと	4.59	0.62
大学関係者と話し合いの場で、意見を述べたり、自分とは違う考え方を聞いたりすること	4.53	0.80
大学関係者との共同作業を行うこと	4.53	0.62
他園の教員と話し合いの場で、意見を述べたり、自分とは違う考え方を聞いたりすること	4.47	0.80
集めた情報の中から以前はあまり意識していなかったことに気づいたり、新たな発見をすること	4.12	0.49
成果を発表すること	4.00	0.94
研究テーマへの関心を持ち続けること	3.71	0.69
整理した情報をみんなでまとめあげること	3.71	0.85
実践研究を進めながら、気づいた点を日々の保育の中で試してみること	3.47	0.72
自園内で共同研究事業に関する作業を行うことへの理解を得ること	3.41	1.00
たくさんある保育の営みの中でひとつのテーマに関心事を焦点化すること	3.35	1.22
実践研究としてのテーマを頭の片隅に置きながら日々の保育に取り組んでいくこと	3.35	0.93
テーマに沿った事例を日々の保育の中で集めていくこと	3.12	0.93
日々の保育の中で事例の取り方や集め方を工夫すること	3.12	1.11
集めた情報をテーマと関連付けて考えてみること	3.12	1.11
研究テーマと普段の保育の内容とを結び付けること	3.12	1.11
集めた情報をテーマに沿って整理していくこと	2.88	0.86
日常生活の中で実践研究に必要な作業を行う時間を作ること	2.82	1.33
集めた情報を文字や文章に起こすこと	2.53	0.72
自分が新たに気づいたことや自分の意見を文字や文章にすること	2.47	1.01

にする」(平均点2.47点)といった項目は平均値が低かった。ここからは、「情報収集」、「考察」、「文字化・文章化」といった作業はあまり好ましくないと感じていたことが示された。

(2) インタビュー調査

①実践研究の「難しさ」と「面白さ」について

質問紙調査の結果からは、保育者が実践研究の経験を前後し、実践研究への「難しい」イメージを減少させ、「面白さ」を強めていることが示された。この点に関し、インタビューにおける保育者の見解からは、そもそも事前において、「実践」と「研究」ならなんとなくわかるんですけど、「実践研究」となったら、実践をやりながらどう研究するのだろうと思ってた」(保育者 a)との言葉が聞かれた。ここからは、実践研究体験前の保育者にとって、日々の保育における探索を「研究」に仕立て上げる方途への知識と経験を持っていなかったことが、実践研究に「難しい」イメージを与える一要因となっていたと推測された。

また、「やりたくないとか、面倒とかではなく、自分がかかわるとは思わなかった」(保育者 b)という言葉にみられるように、実践研究を実際に行うまでは、研究と保育を行う日常との間に距離を感じていたことが示唆された。さらに、「結局揚げ足取りみたいになってくるじゃないですか。…(中略)…いけないところを探さないとならない、正解があって、それを探るために研究するみたいで嫌になる」(保育者 a)「研究となったら、結論にまで達するイメージがあるけど、毎日過ごしていて答えなんてその場で出てこない、一年たっても出てこない、そもそも答えなんてないのに、正解って何?って思う」(保育者 b)というように、「研究＝正解を求めること」と捉えていたことが示された。

ここからは、保育者が実践研究に着手するに際し、実践研究に関する知識や経験を得る機会の提供、研究と実践に対する心理的な距離感の縮小、研究に対する形式的な誤謬への訂正と理解などが必要であると考えられた。

一方、「共同」でやるってすごくいいなと思った」（保育者 a）、「ほかの園の先生たちと知り合える」（保育者 b）という「共同」への関心を、当初から持っていたことがわかった。この点については、「研究会をした後にご飯会でいろいろ話すのも楽しかったし、輪が広がっていくというのが面白かった」（保育者 b）との言葉にあるように、実践研究を進めていく過程で保育者間の親交が深まるという状況が生まれ、「その園の方針がどうか、園のやり方がどうか」というのを取っ払って話ができる。いろんな意見も出るし、新鮮」（保育者 c）、「私が見越して言ったことを、ほかの先生方が「そうですね」と即言われずに、違う意見をすごく言われて、自分も反省しながら、そうかそうかと思えたところ」（保育者 a）と、研究会の話し合いが重なるにつれ、互いに意見を聞き合うことから満足感や新鮮な驚きを得ていた様子が見え始めた。

ここからは、「共同作業」による「交流」や「意見交換」が、保育者の実践研究への取り組む意欲を持続させる要素となることが考えられた。ただし、「初対面同士で軌道に乗るまでが難しい」（保育者 c）、「初対面の知らない人で、年齢も経験もさまざま、一緒に何かしようというときにね……」（保育者 a）という言葉にあるように、人間関係の形成を同時進行させていく「難しさ」と裏腹な側面のあることも示唆された。

しかしながら、実践研究について「自分と向き合って、より自分と戦える場」（保育者 a）という意識を持つに至ることも示された。また、「難しかったのは難しかったけど、嫌なわけではない。難しかった点のあったことが、結局は一番よかった」（保育者 c）との言葉にもあるように、「難しさ」が必ずしもネガティブなイメージと結びついているわけではないことが理解された。

②保育者の実践研究と保育の専門性の向上との関連性について

本研究においては、実践研究の前後で、保育者が保育に関わる対象や内容に対する捉え方の変化を実感していた。この点を具体的にいえば、「さらによく子どもの話とか、子ども同士が話していることとか、一人でいても表情とか、さらにそこに興味を持っていくように、子どもの声をもっと聴きたいと思うようになりました」（保育者 a）との言葉にある「観点の多様化」や、「（以前は）子どもに振り回されるではないけど、そ

の1人の子の行動が気になって、…(中略)…でも、研究会に入って、その子を視点に見ていくのですが、その場の状況ではなくて、それがなぜなのかという方を考えるようになって、そうしたら、その子の育ってきた状況というか、環境とか、あと友達関係とかが見えるようになってきて、そこから一つのことしか見えなかったのが、いろいろなことを一步引いて見るようになって、一つのことであっても、その周りではどういうことになっていたのか、その周りのことも関連付けて考えられるようになったかなと思います。」（保育者 b）との言葉にあるような「観点の拡大化」を体験していることが理解された。これにより、保育者が実践研究を経験することで、既存の主観にとどまらず、より多角的な側面から保育を検討する力を発展させたといえる。ここから、保育者は実践研究を通じて、さまざまな事象を拠り所として保育を分析する力を培うことができるようになることが考えられた。

他方、技能の熟達や保育者としてのアイデンティティについては、向上したといえるような結果が見出せなかった。ただし、「グループに居た（実践研究の）経験者の先生から、流れやパワーポイントの作り方を教えてもらった」（保育者 c）とあるように、経験することで研究作業の方向性づけや具体的な技能の習得がある程度みられるものの、「そうだったらいいと思うけど、自分ではわからない」（保育者 b）とあるように、保育者が自身で自覚する点に困難のあることが推測された。

③研究者との共同について

保育者から聞かれた研究者とのかわりにおける印象的な出来事としては、「方向性をつけてもらったのがありがたかった」（保育者 b）、「客観的な意見をもらえた」（保育者 c）という言葉が聞かれた。他方、参加した院生からは、「問題が難しくなると、すぐに解決方法を尋ねられた。」「幼稚園の先生方は、話はたくさんされるけれど、まとめる作業になると途端に院生の担当！という雰囲気になった」との声が聞かれた。この点に関し、「みんな園長にどう？と言われて参加したという軽いノリで入っているから、じゃあ自分たちで研究テーマを決めてと言われると、もうここから私たちに振られるの？という状況だった」（保育者 c）、「“実践研究”と改めて言葉に出されると、どうやったらいいんですか、やり方を教えてくださいと思う」（保育者 a）というように、保育者が「研究者＝教え

る立場、保育者＝教えられる立場」という構図を思い描いていたことが示された。

また、「ちょっと脱線してきたら、院生が戻してくれるからお任せしていた」（保育者 b）、「うわっと言ったことを、院生がうまくまとめてくれたのに感動して、今から話しますので15分後にまとめてくださいという感じだった」（保育者 c）というように、保育者が共同作業における院生への信頼感と期待から、「保育者が話をし、院生がまとめる」という役割分担を想定して作業を行っていた状況があり、その点を想定していなかった院生側との間に、共同研究における役割意識の相違のあったことが推察された。同時に、院生という「半研究者的存在」が、保育者と研究者の共同において、あたかもトリックスターのように重要な役割を果たしていたこともうかがえた。

他方、「ある院生さんはテーマ設定の際に、とても厳しく問うてきた」（保育者 c）という保育者の言葉と、院生の「自分たちと実践者にとっての“研究”のイメージの違いを感じた」、「普段、自分がいかに専門外の人に伝わらない言葉を使っているのかがよくわかった」、「こうした方が面白そうなのという、いい意味でも悪い意味でも物足りなさがあった」との言葉からは、事例とする連携支援事業において、実践者と研究者の間に、研究に対する意味合いやイメージの違いがあったことが推測された。

まとめ

以上では、研究者が共同によって保育者の実践研究を支援する取り組みの結果を明示した。ここからは、研究の具体を知らずに「難しさ」を感じていた保育者が、大学の連携支援による実践研究を経験した結果、実践研究を「面白い」と思うように変化した様相が示された。

ここで意義深いのは、保育者が実践研究を行っていて「面白い」と感じたのは、「具体的な実践方法の知識を得る」ことよりも、「保育の観点の変化を体験する」ことであった点であろう。保育者としての育ちの過程で自然化されてきたであろう日常の分類法は、きわめて恣意的なものである。それがゆえに、いったん身についた「常識」の殻を破るためには、異なる「常識」に接して自己の世界を見つめ直す必要が生じる。今回の事例では、保育者が研究者との共同による実践研究の作業過程を経ることで、既知の認識や価値観に基づいた判断を乗り越え、

住み慣れた世界を違うまなざしでとらえられるようになった状況が認められた。つまり、研究者との接触及びそこで「研究」を媒介として行われた営みが、保育者の成長につながった事実が示されたのである。これは、研究者が保育者の専門性向上に大きく寄与できるひとつの形態として提示されるものであろう。同時に、このような寄与の仕方は、「研究」を生業とする研究者の本質的な意味合いを持つ活動として、広く認識されるものではないだろうか。

研修や研究会でよく聞かれる「明日の保育にいかせる」というフレーズについて、すぐに使える実践方法や知識を一方向に伝達する形式を用いながら、保育者の専門性の向上に寄与しようとする研究者が多い研究者である。しかしながら、保育者が自分自身で「物事の見方が変わる」経験ができるような物理的な場を共有しつつ、保育者の意識の変化を持たせるための動機づけや意欲の継続に対する方途を巡らせていくことが、より重要なのではないだろうか。

一方では、共同という状況のなか、未知の経験を手探りで行う保育者に対し、主体性を損なわないように配慮しながら支援する体勢への課題が残った。「教える－教えられる」でも、「支援する－支援される」でもなく、互いに協力しながら相手の実を結ばせる距離や関係性は、共同を継続させることによって、模索し続けるものなのかもしれない。

引用文献

- 藤井賢一郎 (2006) 「実践研究の取り組み方～実践研究は失敗しても実践の“てこ”になる～」『保育の友』第54巻第5号, pp.11-14.
- 廿日出里美 (2011) 「保育者養成という現場の日常一人々を実践に向かわせる知の再構成～」『教育社会学研究』第88集, pp.65-86.
- 林由美子 (2006) 「不思議心の追及が、発表へ」『保育の友』第54巻第5号, pp.23-25.
- 平井啓 (2009) 「10% 科学者や20% 実践家がいなくてもよい—協働的科学者—実践家モデル—」『コミュニティデザイン2』, pp.56-61.
- 木原久美子 (2003) 「大学の研究者が保育者と協働する意義」『帝京大学文学部紀要教育学』28, pp.83-104.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD.
- OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood*

Education and Care, OECD.

- 戸田雅美(2006)「保育実践に根ざした保育研究」
『保育の友』第54巻第5号, pp.14-17.
- 横松友義(2008)「保育者の主体的な保育実践
研究を推進する園文化創造アドバイザーに
関する考察」『岡山大学大学院教育学研究
科研究集録』第139号, pp.43-51.

謝 辞

本研究にご協力くださった広島県私立幼稚園
連盟実践研究会のみなさま, 並びに広島大学大
学院教育学研究科附属幼儿教育研究施設の大学
院生の方々へ, 記して深謝いたします。