

保育実習日誌の記述における自己評価の変容

野上 俊一 山田 朋子

An Analysis Students' Self-evaluation Descriptions in a Nursery School Training Diary

Shunichi Nogami Tomoko Yamada

(2010年11月26日受理)

問題と目的

「なぜ実習に行くのか？」この問いには一般的に、養成機関で学習した知識を実践の場と結びつけ、その知識を実践の場で生きた知恵として活用するためであると答えられる。実際、学生は実習から帰ってくると、現実として動いている保育実践に触れたことによって、それまでの既習概念を本当に理解したり、机上知と実践知の隔たりを指摘する。そして、自分自身の課題や目指すべき保育者像がより明確となり、学習への動機づけを高めていく。

つまり保育所実習において、学生は実習前に知識として修得した保育者に求められる専門的知識や特有の観点を、実習中に再確認したり、関連づけたり、新たに発見したりしている。そして、その生き生きとした体験を実習後に指導者を交えて吟味検討することによって、次の実習での問題意識や専門的キャリア意識を高めており、これらが保育所実習および事前事後指導の主たる機能と言えよう。

このような保育実習体験による変化について、三木・桜井(1998)は保育者効力感尺度を作成し、保育者養成校の短大生に実習前後で保育者としての自己効力を測定した結果、実習する園と自己の価値観が合致している場合、保育者としての自己効力だけでなく、一般的な自己効力が実習によって高まることを示し、実習により自信をつけていることを示した。しかしながら、その実習で何を学んだのか、実習中のどのような活動や気づきが学びへつながったのか、それらの学びが自己効力の向上につながったのか否かは明らかにされていない。これでは、実習後の指導において、実習生の学びを進展させ、課題を見出したり、長所を認め伸ばしていくことが難しいといえる。

また近年、厚生労働省(2009)は平成20年改訂『保育所保育指針』で求められる保育士の質を保証するためには、各学生の学びを明確にとらえ、学生自身の成長や課題を見出し、次の実習に生かすサポートが養成校の大きな課題となると指摘している。これを踏まえ、実習指導において実習生の自己評価を活用する取り組みが増加している。例えば、実習自己評価の取り組みとして、振り返りシートの導入や実習日誌の書式の検討、日誌の活用法など様々な研究が行われている(e.g., 真宮・山内・三神, 2009; 児嶋・相馬・高杉, 2009)。

Schon(1983)の指摘によると、優れた保育者(専門家)は反省的実践家として毎日の実践に基づき自分自身の保育理論を形成する。保育実習生も、優れた保育者と同じ程度ではないが、自分自身の保育実習を自分一人で、あるいは指導者と共に反省的に考えて自らの保育理論を練り上げ、次の実習へ反映させている。そのため、その反省的思考は日々の実習における振る舞いや実習後の反省会での言及内容、部分保育の指導案や保育実習日誌等に表れる。したがって、反省会における言及内容、指導案、実習日誌に基づく指導は、より質の高い保育士を養成するために不可欠といえる。

しかしながら、学生が保育所実習での体験を意味づける際にどのような観点を多用するのか、実習を通してどのような変化が生じるのかなどの実習中に形成する認識については、学生本人や養成校の実習指導者の主観的な感覚に基づいており、客観的なデータに基づいた分析および指導が十分に行われているとは言えない。例えば、実習指導者は、大学から離れて実習を行った10日間の軌跡を基本的に実習日誌を通して確認する。実習での総合考察ともいえる「全体を通しての反省・感想」欄の自由記述に

は、学生独自の文章展開のパターンが見られ、成長や変化を客観的に把握することは難しい。また、文字やボリュームなど見た目の印象に引きずられ、専門的な学びを客観的に把握することは容易ではない。そのため、実習によって学生が何を考えたのか、何が変化したのかを把握できずに、自己評価が曖昧なまま新たな実習や就職という形で保育場面に入っていくことになり、質の高い保育士の養成という点でこの現状は大きな問題を内包しているといえよう。

そこで、保育所実習の体験を学生と指導者がより正確に捉え、保育所実習の質を向上させるために、学生が保育所実習を経験してどのようなことを認識しているのかについて、保育実習日誌を分析し、数量的に示すことを主な目的とする。また、1回目の保育所実習（保育所実習A）と2回目の保育所実習（保育所実習B）の気づきを比較することによって、学生の認識にどのような変化が生じているのかも併せて検討する。加えて、保育所実習Aから保育所実習Bにかけて変化があったと推測される学生の実習日誌の記述文を取り上げ、学生の成長を見出すことが可能となる新たな評価観点を探ることも目的とする。

方 法

調査対象者：大学4年生10名（男性1名、女性9名）。平均年齢21.5歳。

分析対象：調査対象者の保育実習日誌に記された記述文を分析した。調査対象者は大学3年時の夏休み（2008年8月）に保育所実習Aを、春休み（2009年3月）に保育所実習Bを行っており、保育所実習Aと保育所実習Bは異なる保育所である。本研究の目的は、2回の実習における変化を捉えることであつたため、それぞれの園の行事や保育方針といった園独自の特徴が表れやすい日々の記録や反省ではなく、自分自身の実習を全体的に総合的に振り返るきっかけとなる「全体を通しての反省・感想」を分析対象の記述文とした。「全体を通しての反省・感想」の部分は、A4判2ページで構成されており、実習生自らが段落を構成しながら作文することが求められる。また、多くの実習生が実習終了後すぐに記述するため、その実習期間で特に印象的であったエピソードや自分自身の振る舞い、保育者の言動を含む記述が多いことから分析対象として適切だと判断した。

なお、保育実習日誌は「保育の基本的理念と実習園理解」、「10日間分の記録」、「全体を通しての反

省・感想」で構成されている。

分析方法：実習日誌を数量的に分析する方法として、分析対象の記述文を構成する文章をコーディングして、その記述文にどのような内容が含まれているかをカウントする方法を採用した。具体的には、「全体を通しての反省・感想」に記述された文章を1文ごとに、保育所における自己評価ガイドライン（厚生労働省、2009）と保育実習指導におけるミニマムスタンダード（全国保育士養成協議会、2007）の観点に基づいて新たに作成したコーディング項目に従って、各記述文を二人の筆者の協議のもとに分類した。コーディング項目は表1に示した。

次に、定性的に分析する方法として、特徴的な変化を表すと思われる記述文の変化を学生のエピソード事例として実習指導者の観点から考察する方法を採用した。数量的に分析することで平均的な集団としての変化を捉えることは可能であるが、一方で実習を行った個々の学生の認識の変化を捉えるにはカテゴリ別の記述数だけではなく、どのように実習体験を振り返り、意味づけているかを検討する必要がある。本研究では、調査対象者の保育所実習担当者が実習期間中に感じ取った調査対象者の変化を踏まえ、実習日誌の記述の中に実際にどのような変化が読み取れるかを示すことにした。

結果と考察

数量的分析

記述数（表1）：調査対象者の記述数の中央値は保育所実習Aで27（最小値=21、最大値=47）、保育所実習Bでは29.5（最小値=14、最大値=67）だった。調査対象者10名の総記述数613のうち、40.9%が事実の記述（例、第一日目からプール指導がありました。A子ちゃんとB子ちゃんが口げんかをしていました。）や実習園への感謝（例、10日間のご指導本当にありがとうございました。）といった実習で得た認識と直接関係しない文であつたので、以後の分析ではそれらを除外した362個の記述文を対象とした。

全体の傾向：「保育の実際」、特に子どもの年齢による違いやその違いに応じた保育のあり方に関する記述（例、幼稚園実習では幼いと思っていた3歳児が多くのことを自分1人でできることに驚いた。食事を援助するときに年齢によって働きかけ方を変えていた等）が半数（52.2%）を占め、以下、「実習態度や今後の課題（例、実習後半は実習にも慣れてきて先を見通した動きが出来るようになったので、次

表1 実習日誌におけるカテゴリー別記述の頻度と割合

コーディング・カテゴリ	保育所実習(A+B)				保育所実習A				保育所実習B			
	記述数	%対全	%対除0	内訳%	記述数	%対全	%対除0	内訳%	記述数	%対全	%対除0	内訳%
0. 事実の記述, 感謝等	251	40.9	—	—	119	39.3	—	—	132	42.6	—	—
1. 保育所の意義や保育の方針	23	3.8	6.4	—	11	3.6	6.0	—	12	3.9	6.7	—
2. 保育の実際	189	30.8	52.2	—	87	28.7	47.3	—	102	32.9	57.3	—
a. 生活の場の形成	16	—	—	8.5	8	—	—	9.2	8	—	—	7.8
b. 子ども理解	80	—	—	42.3	35	—	—	40.2	45	—	—	44.1
c. 保育技術	62	—	—	32.8	29	—	—	33.3	33	—	—	32.4
d. 環境を通した保育	31	—	—	16.4	15	—	—	17.2	16	—	—	15.7
3. 家庭や地域との連携	5	0.8	1.4	—	3	1.0	1.6	—	2	0.6	1.1	—
4. 保育所設備や保育組織の整備	21	3.4	5.8	—	10	3.3	5.4	—	11	3.5	6.2	—
5. 保育所職員の仕事理解	47	7.7	13.0	—	21	5.3	11.4	—	26	8.4	14.6	—
6. 実習態度および今後の課題	62	10.1	17.1	—	44	5.6	23.9	—	18	5.8	10.1	—
7. その他	15	2.4	4.1	—	8	2.3	4.3	—	7	2.3	3.9	—
合計	613	100.0	100.0		303	100.0	100.0		310	100.0	100.0	

の実習や就職してからも出来るようにしたい等) について (17.1%), 「保育所職員の仕事理解 (例. 0歳児のクラスではチーム保育なので, 保育者間の連携が特に大切なことに気づいた等)」について (13.0%) の記述が多かった。

保育所実習Aと保育所実習Bの比較 (図1): 最も多い記述はどちらも「保育の実際」である。その記述数の割合は47.3%から57.3%に上昇しているが、記述内容の内訳 (生活の場の形成, 子ども理解, 保育技術, 環境を通した保育) にほとんど差はない。どちらの実習においても, 体験の中心は子どもとの交流であり, 多くの実習生は子どもの理解や実際の保育技術に関心を持っていることが示唆される。「実習態度や今後の課題」の記述割合は23.9%から10.1%に減少していた。「保育所職員の仕事理解」の記述割合は11.4%から14.6%へとやや増加していた。

以上をまとめると, 学生が実習を捉える認識には, 子どもの保育を中心とした活動や出来事に注目

しやすく, 保育を支える設備や組織の機能や保育の枠組みについては言及が少ないという特徴があることを示しているといえる。そして, 2回目の保育所実習においてもこの特徴は維持されるが, 1回目の実習に比べると自分自身の実習態度を反省対象とする記述文は減少することから, 保育所実習Aにおいて「実習ではこうすべき」という自分なりの教訓が形成され, その教訓を持つことで保育所実習Bでの新しい環境に適応することが容易になり, より実際の保育について見たり考えたりする余裕ができていたことが推測される。これは保育所職員の仕事理解に関する記述が微増することからも伺える。

定性的分析

典型的な実習生視点から保育者視点への変容 (表2)

10名の調査対象者のうち6名において「実習態度や今後の課題」についての記述数が保育所実習Bで減少した。実習生Aの記述文を分析すると, 保育所実習Aでは自分自身の実習に対する積極性や保育技能不足を反省する記述が多かったが, 保育所実習Bでは園児のために配慮する保育実践として, 自己の実習態度や保育技能不足といった側面の記述は減少し, 子どもたちにとってより良い養護と保育の環境を整えられるかといった保育者の視点からの記述が表れていた。

変容が見られない同じ記述に含まれる気づき (表3)

文章の苦手な学生にとって実習日誌をつけることは困難な作業であることは容易に想像できる。そのため, 日中の実習中に意味のある気づきや指導を受ける保育者からの示唆から有益な教訓を得ていたとしてもそれを文章にすることが出来ない可能性がある。本研究においても, 実習生Bの保育所実習B

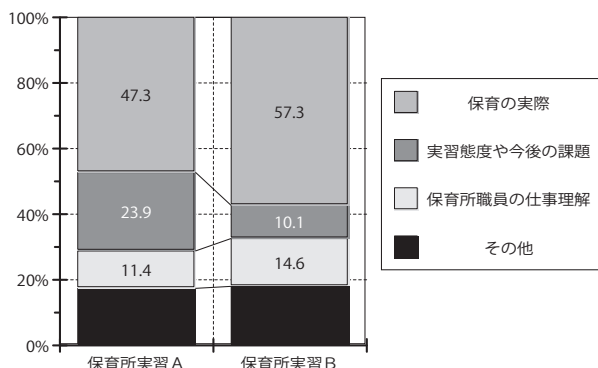


図1 保育所実習Aと保育所実習Bの記述割合の比較

の記述内容は、保育所実習 A の文章をひな形とし、ほとんどそのまま転記したと思われるものであった。実習教育上、決して望ましいことではない。しかし、実習日誌を通して実習生の学びを理解するという目的に立ち返ると同じように見える文章にも実習生本人の変化を推測することができる手があった。それは、本人なりに加筆した内容であり、保育所実習 B によって新たに気付いた側面（波線部）であり、本人の成長が文章に反映されているともいえよう。したがって、今後の実習指導上の課題として、日誌の文章表記や文章化のスキル向上や実習評価項目に挙げられる観点を盛り込んだ例示説明などの指導を十分に行くと同時に、保育所実習 A および保育所実習 B の日誌を自ら比較させることにより学生が自らの成長や評価観点の偏り、記述の適切さ等を自ら捉えられるような「育ちが見える日誌の構成と指導方法の確立」が求められるだろう。

一貫した問題意識を持って臨んだ成長の軌跡（表 4）

実習生 C は、けんか場面への保育者の介入の仕方を自分自身の研究テーマとしていたので、保育所実習 A および保育所実習 B の日誌で一環してこの

視点から記述していた。保育所実習 A では、実習生として自分の知っている方法で介入を試みていたが、保育所実習 B では保育者の対応方法を観察し考察することによって、けんか場面をただ中止させることを目的とするのではなく、教育的意図を持って介入していることを発見している。事前にテーマ設定をして、その設定したテーマの観点から実習体験の考察を深める方法は、振り返りから学生自身が成長を感じやすくなるといえる。

以上の結果を踏まえると、実習後の指導に関して次のような示唆が得られた。第一に、実習時期や実習する園が異なる保育所実習 A および保育所実習 B では何かしらの変化が必ず生じること。そして、その変化が実習日誌上で明確に表れる場合と表れない場合があることである。明確に表れる場合は、実習生本人も自分の中での変化に気づけているが、その変化が何を意味するのか、どう発展するのか曖昧であることが多いだろう。実習後の指導では、その変化に対して関連する情報や変化したことへのフィードバックの提供によって実習生の学びを広げていくことが可能であろう。一方、明確に表れない場合で

表 2 保育所実習 A と保育所実習 B の記述変化の例①

実習 A	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に積極性が足りなかった。 ・自分から動いて自分から学びに行くことが大切。 ・練習し…慣れておかないといけない。
実習 B	<ul style="list-style-type: none"> ・全てを伝えるのではなく子どもたちに考えさせるような言葉かけが大切。 ・子どもたちが思い切り遊べるためには…

表 3 保育所実習 A と保育所実習 B の記述変化の例②

実習 A	・ただ楽しいだけではなく、ルールを知ってもらったり、待つということ…
実習 B	・ただ楽しいだけではなく、 <u>年齢に合わせたものを選んだり</u> 、ルールや待つということ…

表 4 保育所実習 A と保育所実習 B の記述変化の例③

実習 A	<ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士のトラブルにも介入して解決を試みた。 ・頭の中のイメージも、実際に介入してみるとお互いが気持ちをぶつけ合い、納得のいかないまま終わった。
実習 B	<ul style="list-style-type: none"> ・先生方の声かけに共通していたのは、子どもとしっかり向き合うこと。 ・保育者が全てを解決するのではなく解決に向かうように援助を行う。 ・何かを学びとり一つでも成長し、子どもたち自身の力を信じているという思いが込められていた。

は、指導者が関与しない限り自らの学びやこれからの発展性に気づかないであろう。したがって、指導者が実習生の実習での体験を保育実践および保育理論上の概念に結びつけるのが重要な意味を持つ。今後、学生が自発的には気づきにくい側面の評価をどのように指導者が促していくのか、その具体的手段の開発と効果研究が求められよう。

まとめと今後の課題

本研究では、保育所実習 A と保育所実習 B の 2 回の保育所実習における実習日誌を数量的および定性的に分析することによって、学生が実習中の体験を学生視点の視点から保育者視点の意味づけ方へ変化させていることを明らかにした。

しかし、2 回の保育所実習において学生が自己の変化を詳細に自覚しているとは言い難い。この言語化しにくい自己の変化に学生自らが気づき、保育者の専門家としての意識を高めていくためには、保育者の視点に立ち、自分自身の振る舞いや考えが子どもの教育や養護にどのような影響を与えているのかを評価していけるかが重要であろう。今後、この保育者視点の取得という点を軸にして、いかに実習指導を充実させていくのか、その具体的手段と効果検証が課題となるといえる。以下、本研究の問題点と今後の課題と展望について述べる。

本研究の問題点

本研究は実習での学びが実習日誌に表れることを前提にして、実習日誌を数量的に分析し、それに基づいて定性的に考察したことは価値があるといえよう。しかしながら、調査対象となったサンプル数が少ないことは一般化可能性の点で問題があるといえる。この問題を解決するためにはサンプル数を増大させることである。しかし、実習日誌の記述文をカテゴリーに分類していく分析方法を考慮すれば、分析方法のさらなる効率化と工夫が求められる。また、本研究の分析で使用したカテゴリーによる分析に加え、下位カテゴリーを充実させることや特定のカテゴリーに注目した分析なども実習生の学びを詳らかにする 1 つの手段として有効であろう。

次に、数量的な分析によって実証的に 2 つの実習間の変化を集団の代表値として捉えることはできたが、個人の認識の変化を十分に捉えられたかは保障できたとは強く言えないことである。全体としての数量データは個人の変動をある程度吸収するが、個人の数量データは実習生の記述する時の状態に依存する。例えば、ある個人の記述の中で特定のカテゴリ

の記述が増加したからといって、そのカテゴリーに関する認識が精緻化されたとは限らず、単にそのカテゴリーのエピソードが印象的であっただけかもしれない。

実習生が所持する認識や技能をどのように取り出すかについては、近年の真正な評価 (Authentic Assessment) に関する研究が参考になるだろう。真正な評価とは、現実の文脈の中で有効な知識や技能を評価しようとするものであり、何を知っているかや何かができるではなく、現実の目的達成のために複数の知識や技能を組み合わせている過程を評価するのである。そのため、真正な評価では総合的で高次の能力や技能、認識を評価するので、量的基準より質的基準が重視される (松下, 2007)。

具体的な評価方法としては、パフォーマンス評価が近年注目されている。パフォーマンス評価とはパフォーマンス課題に対する解決過程を評価するものである。ここで言うパフォーマンスとは結果としてのパフォーマンスではなく演技や作品としてのパフォーマンスである。例えば、算数の問題で考えてみると、記号選択型のテストであれば解答した記号が正解か不正解かによって解答者の能力を測定するが、記述型のテストであれば解答までの思考の道筋までも評価することが可能であり、問題の捉え方、式の立て方は正しいが計算ミスで結果的に不正解になったのだという思考過程を把握することができる。つまり、記号選択型のテスト以上に解答者の状態を詳しく測定することができ、その測定に基づいた評価が可能となる。

しかしながら、パフォーマンスを評価する際に、記号選択型のテストであれば正解か不正解かの基準は明確であるが、記述型のようなパフォーマンス課題では評価基準を明確にして評価の信頼性を上げる必要がある。つまり、パフォーマンス評価では複数の側面を質的に評価できる利点がある一方で、その質的評価における評価者の判断バイアスの影響が強く出る問題点がある。そのため、パフォーマンス評価では、あらかじめあるいは評価作業中に、評価に使用する評価基準をルーブリック (rubric) を作成し、このルーブリックに基づいた評価をしなければならない。適切なルーブリックがなければ真正な評価とも言えないため、パフォーマンス課題を綿密に分析し、生じ得るパフォーマンスを予測して、ルーブリックを適切に作成することが最も重要である。

本研究の場合で考えると、実習日誌を記述することをパフォーマンス課題として捉えた場合、どのような記述にどのような評価を与えるのかといったルーブリックをあらかじめ決めておくことで、実習

生の学びをより真正に評価できるといえる。今後、実習日誌をパフォーマンス課題として機能させるためには、どのような形式で行うのか（例えば、紙上でロールプレイさせる等）、どのような問いを実習生に投げかけるか、そしてそれらのパフォーマンスを評価する基準であるルーブリックを作成し、その評価の信頼性を上げることが求められよう。

新しい指導形態の提案

実習での学びが実習日誌に表れるとするならば、その実習日誌を構成していく過程にも学びが表れるだろう。同時に、日誌の書き方によって考察の視点や考察の深さも変わってくるのが予想される。したがって、実習日誌を書くという行為をどのように指導し援助するかが実習での学びをさらに深めるか否かの鍵を握っているといえるだろう。

しかしながら現実問題として、実習受け入れ先の保育者が通常の保育に加えて綿密な実習日誌の指導は不可能であり、また、100名を超す実習生を一人の実習担当教官が個別に指導することも不可能である。そこで、相互教授法(Palincsar & Brown, 1984)を応用することを提案したい。もともと相互教授法は説明文理解の為に、読解方略の転移が熟達者と初心者の協同作業の中で生じることを利用して、少人数のグループで教授学習していく方法である。この相互教授法の形式を応用して、実習日誌の中で表れて欲しい視点や考え方を指導者が直接教示するのではなく、まず良い実習日誌に含まれる要素や構造、表現方法を方略として示し、その方略をグループで役割を分担しながら実際に文章を構成する過程でそれらの方略を習得することを目指すのである。さらに、保育士資格を取得した後に保育園に就職した場合、実習生は指導者の立場になり、実習生を評価する立場になることを踏まえ、グループ内に既に実習を済ませた学生を配置し、協同して実習日誌に類する文章を作成することも効果的であろう。実習前に不安を感じている学生は日誌技術を習得することで不安が低減し、実習後の学生にとっては教えることを通して自らの評価眼を育み、自らの体験を整理することも可能であろう。今後、このような指導形態を確立し、その効果を検討したい。

知識集約を促す一貫した指導体制の確立

本研究の結果から示されたように、2回目の保育所実習Bでは自分自身の実習態度を反省対象とする記述文は減少したことから、実習そのものや実習園に適応する時間も減少していることが予想される。逆に言えば、初めての保育所実習Aでは自分

の振る舞いが良いのか悪いのかを考えることが多く、また、指導する保育者から実習中の言葉遣いや振る舞いについて指導や助言を受けることによって実習の態度的側面に注目しやすくなっているといえよう。したがって、実習や実習園に早く適応することが出来れば、実習中に遭遇する子どもや保育者の行為をより深く考察することも可能となることが推測でき、その意味では、指導を受けやすい基本的な言葉遣いや振る舞いを実習前にしっかりと習得させておくことは重要である。

また、実習をする園が異なるとしても実習生は保育所実習Aの体験や教訓を保育所実習Bに活用している。さらに保育所実習の経験が幼稚園実習へ反映されたり、その逆があったりする。そのため、指導者側としても実習間の関連を意識した、実習前後の指導が求められるだろう。一般的に、幼稚園教諭一種免許と保育士資格を大学の4年間で取得する場合、合計5つの実習体験をする。さらに、それらの2つに加えて小学校一種免許を取得する場合、介護体験実習および小学校教育実習を加えた7つの実習を体験することになる。このような実習スケジュールでは、実習間で共通することに気づいたり、見通しを持って実習を行ったり、それぞれの実習体験を結びつけて精緻化したりすることは多くの学生にとって難しいだろう。実習体験は専門職に就くために貴重であるという考えを学生自身が持っていたとしても、自発的にそれらの体験を結びつけたり意味づけたりすることが難しいならば、指導者側がいかにかそれを援助するかが今後の課題となる。

大学在学中の期間に、異なる臨床場面で複数回実習をすることは混乱するかもしれないが、複数の視点やアプローチを対比することができる点は利点である。この利点を生かす実習指導形式を確立し、個々の臨床場面での体験を個人内で集約し、知識の再体制化を促せば、実習はさらなる効果(例、学内での講義内容と体験知との有機的結びつき)を生むであろう。具体的には、事前事後指導の内容を精査改善することはもちろん、複数の実習を行う学生を一元的にサポートする機関(人)や部門を設置することも実習での学習効果を高めるには有効であろう。

(注) 本論文の一部は日本保育学会第63回大会(平成22年5月、松山東雲女子大学・松山東雲短期大学)にて発表した。

文 献

- 厚生労働省 (2009). 保育所における自己評価ガイドライン (<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/pdf/hoiku01.pdf>)
- 児嶋雅典・相馬靖明・高杉展 (2009). 保育者養成における授業の研究 (6) ～実習ノートの意味について～. 全国保育士養成協議会第47回研究大会研究発表論文集, pp.86-87.
- 松下佳代 (2007). パフォーマンス評価 (日本標準ブックレット No.7) 日本標準
- 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.
- 間宮美奈子・山内淳子・三神敬子 (2009). 自己評価の実効をめざした指導計画・日誌の書式検討ー保育所第三者評価基準をふまえてー. 全国保育士養成協議会第47回研究大会研究発表論文集, pp.232-233.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition & Instruction*, **1**, 117-175.
- Schon, D. A. (2001). 専門家の知恵ー反省的実践家は行為しながら考える (佐藤学・秋田喜代美, 訳) ゆみる出版 (Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. NY: Basic Books.)
- 全国保育士養成協議会 (2007). 保育実習指導におけるミニマムスタンダード 北大路書房