研究報告

保育者が捉える保育の専門性に関する研究

－同一園の保育者に対するフォーカス・グループ・インタビューからの検討－

齊藤　勇紀[1)]　守　巧[2)]

1）新潟青陵大学福祉心理学部社会福祉学科
2）こども教育宝仙大学

Expertise in Early Childhood Care and Education as Perceived by Nursery teachers: An Examination from Focus Group Interviews with childcare providers at the same school

Yuki Saito[1)]　Takumi Mori[2)]

1) NIIGATA SEIRYO UNIVERSITY, FACULTY OF SOCIAL WELFARE AND PSYCHOLOGY, DEPARTMENT OF SOCIAL WELFARE
2) HOSEN COLLEGE OF CHILDHOOD EDUCATION

要旨

本研究は、保育現場の保育者の専門性の捉え、及び専門性向上に対する取り組みについての意識を明らかにすることを目的とした。保育者としての専門性を高く意識する中堅後期の保育者３名を対象とし、フォーカス・グループ・インタビューを行った。得られた逐語録は、SCATを用いて分析を行った。

その結果、３名の保育者の専門性の捉えは、それぞれの保育者により異なる“専門性観”があることが明らかになった。また、保育者のそれまでの経験や生活への構えである人間性が関与し、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決により培われていることが示唆された。

専門性向上のための取り組みとして、保育者の学び方はそれぞれが異なり、多様であること、保育者個々の課題をつなぎ合わせる園文化による学びがあることが明らかになった。保育者の学びに方に即した柔軟な発想や特性をいかした有機的な研修方法の構築が必要であることが示唆された。

キーワード

幼児教育・保育、保育者、専門性、力量形成、フォーカス・グループ・インタビュー

Abstract

The study aims to elucidate the awareness of nursery teachers in the settings of early childhood education, regarding their perception of professionalism and their efforts to improve such professionalism. Focus group interviews were conducted with three mid- to late mid-career nursery teachers who were highly aware of their professionalism as caregivers. The verbatim transcripts of the interviews were analyzed using the Steps for Coding and Theorization.

Results indicated that each nursery teacher had a different view of expertise in their field. In addition, their professionalism involved their sense of humanity, that is, previous experiences and attitude toward life. The findings suggest that issues and uncertainties in nursing practice can be resolved through self-creation and self-solving.

To improve professionalism, it should be noted that the learning methods of nursery teachers are different and diverse from one another, and learning occurs through the early childhood education and care culture that connects the individual issues of workers. Furthermore, constructing an organic training method that considers the characteristics of nursery teachers and their self-development, using flexible thought processes in response to individual learning methods, is necessary.

Key words

early childhood education and care, nursery teachers, professionals, capacity building, focus group interview

Ⅰ　問題と目的

就学前教育・保育施設においては、保育料の無償化を背景として、保育の質に対する関心が高まっている[1)]。日本子ども学会は、子どもの発達を促進する質の良い保育について、保育の構造（子どもと保育者の人数の比率や保育者の教育レベル）と保育プロセス（保育者による子どもへのかかわり方）の２つの側面から評価すべきであると指摘している[2)]。

これまで、日本における保育の質は、研究と保育実践の両面において、保育プロセスが強調され、“子どもの活動に対し、保育者がどのように携わるか”といった保育者の在り方や、そのための保育者の意識変容という「保育者の専門性」が問われてきた[3)]。現在は、保育者による高い専門性に基づく保育実践が、直接的に保育の質の向上を捉える視点であるとされ、保育プロセスの質や子どもの発達に与える影響に対する評価指標や方法が議論されている[4)]。したがって、保育の質は保育者の専門性が大きく影響するが、良質の保育を支える保育者の専門性とは何かといったその内実の同定に関しては、必ずしも実証的な結果は得られていない[3)]。

それでは、保育者の専門性はどのように捉えられてきたのであろうか。日本の保育学領域においては、ショーン[5)]が示した「反省的実践家」が専門家像として紹介されている。「反省的実践家」とは、それまで、保育実践にかかわる知識と技能の豊かさ、高さが専門性として捉えられてきたのに対して、行為の中に現れる自らの実践を省察する行為自体が専門性として示されている[6)]。

浜口[7)]は、保育者の省察モデルを、「実践―想起―言語化―解釈―再実践」という循環的らせん構造をもつと捉え、このような循環性を身体化することが保育者の専門性であると言及している。ここで言う省察とは、保育実践の反省によって考察を加える作業であり、倉橋[8)]や津守[9)]によりその重要性が示されてきた。

岸井[10)]は、保育現場からの保育者の専門性について、このような省察をし、保育をより確かなものとしていくことが保育者の最も大切な専門性であると言及している。その上で、保育者側の一方向的な反省・評価だけに留まることではなく、一緒に生活する子どもにとってどんな保育者の専門性がうれしい専門性だろうかを問うことが重要であるとしている。

このように、保育者の専門性は、ショーン[5)]が示した「反省的実践家」という概念により、省察の位置づけが明確になっており、子どもと共に生活する中で、省察を行い、知識と経験に基づく判断により、最善の保育実践が可能になるとされている。しかし、「反省的実践家」だけでは、保育は成り立つものではなく、その基盤となるものが人間性であり、人間性も含め、総合的な捉えが「反省的実践家」であるといった指摘もある[11)]。

一方、香曽我部[6)]は、ショーン[5)]の示した「反省的実践家」を批判的に考察することで今後の保育者の専門性に対する研究の方向性を示唆している。ショーン[5)]は、新たな専門性として「行為の中の省察」を示す過程で、「技術的合理性」として示した知識と技術の批判を行った。このパラダイムシフトにより、上記の２つの研究動向が、２項対立的に捉えられるようになったと指摘している。このことにより、保育者の暗黙知や身体知は「技術的合理性」と判断され、知識や技術は切り離されることから、知識や技術を包括的に捉える必要性があるとしている。そして、保育者の専門性については「保育者の知の体系化、組織化」「保育者アイデンティティ」「組織アイデンティティ」の３つの視点で系統的に包括的に捉え、様々な要因を含めて研究を進めていく必要性があると示唆している[6)]。

このように保育者の専門性は、省察だけではなく、多くの知識や高い技術、保育者個人

の生活や人間性も含まれている。そして、知識や技術は保育者の暗黙知や身体知、保育者個人と組織のアイデンティティも含めた包括的な視点で捉えていく必要があると言及されている。

しかし、上述した保育者の専門性についての研究は、幼児教育の研究者によって議論されてきたものである。つまり、保育実践者が主体的、能動的な視点からの提案がなされていない点に課題がある。したがって、保育の量的拡大の一方で、質の低下に対する不安が高まっている現状の中[12]、日々の保育に携わる保育現場の実践者としての専門性を掘り下げる必要がある。

先行研究は僅少ではあるが、小笠原他[13]の研究がある。小笠原他[13]は、保育現場の管理職や保育者が保育者の専門性をどの様に捉えているかについて実態調査を行い、保育現場の視点から議論を行っている。その結果、保育現場の管理職や保育者の専門性の認識として、受容的な姿勢や立ち振る舞い、保護者との親密性の構築、保育を営む上での基礎的な資質をあげている。そして、豊かなコミュニケーション力とストレス耐性の強い保育者、保育の知識や技能を習得するための背景にある人間力が求められると言及している。このことから、現場の保育者の視点と研究者の捉えには、若干の相違があり、保育者の専門性に関する議論は、研究者による概念だけではなく、保育現場の視点からボトムアップ的なアプローチが必要であると指摘している[13]。

一方、小笠原他[13]の研究では、研究者によってあらかじめ決められた質問項目であった。したがって、研究者が決めた質問事項の範囲の中での回答となるため、実践者が抱いている感情や意図などを研究結果にダイレクトに反映していると言い難い面がある。また、研究対象者の約７割が保育をマネジメントする管理職、主任以上の職位であることから、実際に日々子どもの保育に携わっている保育者とは異なるトップダウン的な思考の可能性がある。このような課題を踏まえ、研究者が示した保育者の専門性[5、6、11]に加え、保育現場の視点で示された知見[13]を包括的に保育者の専門性と捉えた上で、日々子どもの保育に携わる現場の保育者の視点からの意識や取り組みを掘り下げる必要があると判断した。

そこで、本研究では、保育現場の保育者がこれまでのキャリアをもとに抱いてきた個々の保育者の専門性の捉え、専門性向上に対する取り組みの内容についての意識を明らかにすることを目的とした。

Ⅱ　方法

１．研究対象者

本研究では、研究テーマへの関心がある保育者を選定するため、特定の経験をした人を対象にした非確率標本抽出法[14]を採用した。研究対象者は、幼保連携型認定こども園（以下、こども園）１園で、正規職員として勤務する保育者３名（年齢平均30.6歳、SD＝1.15、保育者経験平均年数9.66年、SD =2.51）とした。対象者の選定条件は、１）正規保育者として複数年の勤務経験を有する、２）保育者としての専門性を高く意識する中堅後期（満６年から満15年）[15]とした。

対象者の選定は、以下のような手続きで行った。第１著者がこども園の園長へ依頼後、主幹保育教諭に窓口となってもらい、上記１）と２）の条件を満たす保育者に対して口頭で募集を行ってもらった。募集の呼びかけに対して、３名の保育者から、研究協力の申し出があり、対象者として選定した。その後、第１著者が、対象者に対して研究の趣旨を文章と口頭で説明し、同意を得た。研究対象者の概要・経歴を表１に示した。

表１　参加者の概要・経歴

参加者	性別	保有資格	経験年数	経歴
A	女性	幼２・保育士	12 年	短大卒業後、幼稚園の非常勤教諭として 2 年間勤務、その後、保育所で 2 年間勤務した。転居に伴い、現在のこども園に転職し、10 年目である。 こども園では、4 歳児クラス担任を 2 年間、5 歳児クラス担任を 1 年間、その後の 7 年間は、乳児クラスの担任である。
B	女性	幼２・保育士	10 年	短大卒業後、こども園に就職して 10 年目である。入職後 1 年目から 7 年目まで 0・1 歳児クラスから 5 歳児クラスまで年齢を追ってすべての年齢のクラス担任を行った。8 年目に育児休暇を取得し、現在は年長児クラスの担任である。
C	女性	幼２・保育士	7 年	4 年生大学を卒業後こども園に就職して 7 年目である。2 歳児クラス担任を 2 年間、4 歳児クラス担任を 2 年間、5 歳児クラス担任を 3 年間行った。現在は、1 歳児クラス担任である。

２．調査方法

2020年１月に、上記３名の対象者に対して、第1著者が調査を実施した。実施場所は、対象者が慣れ親しんだ環境が適切であると判断し、こども園で実施した。第１著者が司会者となり、インタビューの主な質問項目は、「保育者の専門性をどのように捉えているか」「専門性の向上のためにどのような取り組みを行っているか」とし、用意したインタビューガイドに沿って質問した。インタビューテーマを踏まえつつ、柔軟に保育者の考えを話してもらいたい意図から半構造化インタビューを実施した。また、比較的短時間で、多くの具体的な情報を得られる利点を有している[16]フォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）とした。

本研究では、日々の保育実践と生活、これまでの経験等を想定してもらい、そのなかの意識を検証することから、対象者の意識の産出と意見形成を促すことに適切な調査方法であるとしてFGIを採用した。FGIのおおよその実施時間は90分であった。

３．データ分析の方法

FGIにおける保育者の語りはすべてICレコーダーに録音し、終了後に速やかに逐語録を作成した。逐語録から、「保育者の専門性をどのように捉えているか」「専門性の向上のためにどのような取り組みを行っているか」についてのエピソードを抽出し、個々の保育者ごとにコーディングを行った。逐語録はSteps for Coding and Theorization（SCAT）[17、18]を用いて分析を行った。

SCATによる分析を採用した理由は、本研究の目的とする保育者の専門性、専門性向上に対する取り組みについて、保育者の意識に対する解読を行う上で、適切であると判断したためである。

SCATは、大谷[17、18]によって提唱された質的データ分析のための手法である。SCATでは、インタビューによる逐語録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれについて、１）データの中の注目すべき語句、２）それを言いかえるためのデータ外の語句、３）２）で記入した語の示すものの背景、条件、原因、結果、影響、比較、特性、次元、変化等を検討し２）を説明するための語句、４）１）から３）から浮きあがるテーマ・構成概念のキーワードを記入した[17、18]。

以上の４ステップによるコーディングを行った後、最後に、４）で記入したテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述した[17、18]。

次に、ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。理論記述とは、ストーリー・ラインを断片化することであり、普遍的で一般的に通用する原理のようなものではなく、このデータから言えることである。一般性、統一性、予測性などを有する記述形式で表記を行った[17、18]。最後に、ストーリー・ライン、理論記述により、感じた疑問や課題について、さらに追及すべき点・課題として記述を行った[17、18]。

４．倫理的配慮

研究対象者である保育者には、研究の趣旨や方法、個人情報とプライバシーの保護、研究協力への自由意思と協力の撤回の自由について口頭と文章で説明し、本研究への同意を得た。なお、本研究は、こども教育宝仙大学学術研究倫理審査（申請番号：19-0013）の承認を得て実施した。

Ⅲ　結果

１．保育者の専門性の捉え

３名の保育者から得られた語りを分析した保育者の専門性に対するSCATの分析ワークシートを表２に示した。

１）専門性に対する保育者の意識のストーリー・ライン

個々の保育者の専門性に対する意識をストーリー・ラインで示した。なお、下線部分はテーマ・構成概念である。

（１）保育者A

家庭との生活の連続性の理解を行うことと考えている。園の保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。保育者には子どもと集団で共に過ごすなかで培われる力量があると考える。また、子どもの姿を包括的に捉え援助する力が専門性であると捉えている。

（２）保育者B

自身の課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくこと。子どもの成長を長期的に見通し、知識と実践を融合させる努力をしている。子どもの大切な時期を逃さずに子どもの潜在能力を高める保育を追求することである。そして、多様な育ちの子どもが生活するなかで、環境に含まれる教育的価値を見出すための実態把握と実践力を専門性と考える。

（３）保育者C

同僚とのかかわりのなかで、現時点での自身の力量の認識と受容を行えること。その上で、自己課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が専門性と考える。自身は、子どもの発達過程の理解を課題としており、この点は、同僚との実践知の違いを感じている。

２）保育者の専門性に対する理論記述

ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。本研究で得られたストーリー・ラインから各保育者が意識している専門性について理論化すると、以下のようになる。

（１）保育者A

・家庭と生活の連続性の理解である。
・保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。
・子どもと集団で、共に過ごすなかで培われる力量がある。
・子どもの姿を包括的に捉え援助する力が必要である。

（２）保育者B

・課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくことである。
・知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高めることを追求している。
・多様な育ちの子どもが生活する中で、環境に含まれる教育的価値を見出すため、実態把握と実践力が必要である。

（３）保育者C

・現在の自身の力量の認識と受容が必要である。
・課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が必要である。
・現在は、子どもの発達過程の理解を課題として、同僚との実践知の違いを感じている。

表2　保育者の専門性に対するSCATの分析ワークシート

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するような テクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念 （前後や全体の文脈を考慮して）	〈5〉疑問・課題
1	A	子どもに対する関わりで母親とは違うなとそもそも保育者であるというところで。普通の親と違って同年齢の子ども達の例をたくさん見てきているので、今の目の前の子どもの保育をするが、この子は何年前のあの子の自分の実体験をこの子との関わりに活かせるなとか、やってみて違ったらじゃあ何年前の自分がやってみたことだったらどうかなど、関わり方の引き出しがいろいろあるので、そのような部分では保護者よりは専門的に関われるのではないかと思います。	子どもに対するかかわり/母親とは違う/同年齢の子ども達/何年前のあの子/かかわり方の引き出し	母親とは異なるかかわり/学年の子ども達/卒園していった子ども/これまでかかわった子ども/複眼的な捉えによる多様な援助方法	家庭養育とは異なる汎用性/集団保育を担当することで培った子どもが持つ特性の理解/子どもの複数の要素を包括的な捉えた援助	生活の連続性の理解 集団の中で個を理解 共に過ごす中で培われる力量 子どもの姿を包括的に捉え援助する力	家庭との相違を問うようになったのは何がきっかけであり、いつからであるのか。
2	B	親にはない知識の引き出しがどれだけあるかというところで、それをいろいろな方向性の知識と得た知識を具体的に深めていくというか、実際に現場でやることができるじゃないですか。自分の子どもだと大きくなってしまい時期を逃してしまう事があるが、ここは基本的にずっと同じ年齢の子どもがいるので長期的にも知識の実践とやった事による結果を自分のものに出来る。	知識の引き出し/方向性の知識/知識を具体的に深めて/実際の現場でできる/時期を逃す/基本的に同じ年齢の子ども/長期的にも知識と実践による結果を自分のものにできる	保育に必要な豊かな知識/将来の見通しをもった保育実践/知識の深化/子どもの発達に応じた保育/各年齢に応じた保育/知識と実践の融合と子どもへの成果	豊かな知識による付加価値/潜在力を引き出す実践/知識の蓄積を進化/発達過程を把握した適切な援助/知と実践の融合	学びと実践による付加価値 知識と実践の融合 子どもの潜在能力を高める保育	自身の子育てと経験と比較しているのは、子育て経験の有無による概念であるのか。
3	B	親だと特別な子とか特別な配慮がいるお子さんでも成長してしまうのでその時にやらないと時期を逃してしまう。それをやるやらないは親御さんのあれですが、ここはそのようなことも実践していかなければいけないところだと思うので知識と実践力ですかね。子どもの姿を見てどのようにかかわるかそのような技術も必要です。	特別な配慮がいる子/成長/実践していかなければならない/知識と実践力/子どもの姿/技術	多様な育ちの子どもの成長を考慮した実践/保育に必要な知識とほど良いかかわり/生活する子ども/保育技術/実践力	特別な支援を必要とする子どもの保育/実践知とほどよい複雑さをもった環境/実態の把握/保育実践	多様な育ちの子ども 環境に含まれる教育 実態把握と実践力	特別な配慮を必要とする子どもの保育経験の有無による違いはあるのか。
4	C	自分に置き換えて自分の専門性が足りていないなと思ったので、今までは子どもと関わる中でどうにか部屋で子どもが楽しく過ごせるように遊びの知識、遊びのバリエーションが増えるように絵本を図書館に借りに行ったり、手遊びを調べたり、遊びがどうやって発展していくのかという知識を自分なりには勉強してきた	自分に置き換えて専門性が足りていない/部屋で子どもが楽しく過ごせる/遊びの知識とバリエーション/絵本を図書館に借りに行く/手遊びを調べる/遊びがどう発展するか自分なりに勉強してきた	他者から受けた自身の力量不足の受けとめ/教育的なかかわり/多彩な遊びと環境を提供できる力/知見を求めた探求活動/技術的を追求する探索/遊びの拡がりを追求した自己学習	自己覚知と自己コントロール/子どもが受け入れられる程度の複雑な環境設定と遊び/主体的な問題の解決や探究活動/能動的探索/遊びを高める保育の向上	自身の力量の認識と受容 主体的・能動的な学び 探求的に学んでいく姿勢	他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。
5	C	体のこととか子どもの成長具合とかだと今までの自分の持った子と比べる事が多くて基礎的な知識が薄いので、専門的な子どもの発達の知識が自分では薄いなと思うので徐々に自分なりに学んでいかなければと思います。	身体のこととか子どもの成長具合/基礎的な知識が薄い/子どもの発達の知識が自分では薄い/自分なりに学んでいかなければ	身体の発達に関する知識/基礎的な子どもの発達理解/他者との知識の違いと自己覚知	身体の諸機能における発達/発達段階ごとの子どもの成長の主な特徴/自己覚知と自己コントロール	子どもの発達過程の理解 同僚との実践知の違い	発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。 自己覚知できたのはどのような経験からなのか

ストリー・ライン	家庭との生活の連続性の理解を行うことと考えている。園の保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。保育者には子どもと集団で共に過ごすなかで培われる力量があると考える。また、子どもの姿を包括的に捉え援助する力が専門性であると捉えている。 自身の課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくこと。子どもの成長を長期的に見通し、知識と実践を融合させる努力をしている。子どもの大切な時期を逃さずに子どもの潜在能力を高める保育を追求することである。そして、多様な育ちの子どもが生活する中で、環境に含まれる教育的価値を見出すための実態把握と実践力を専門性と考える。 同僚とのかかわりの中で、現時点の自身の力量の認識と受容を行えること。その上で、自己課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が専門性と考える。自身は、子どもの発達過程の理解を課題としており、この点は、同僚との実践知の違いを感じている。
理論記述	・家庭と生活の連続性の理解である。/・保育と家庭養育の違いは、集団の中で個を理解することである。/・子どもと集団で、共に過ごすなかで培われる力量がある。/・子どもの姿を包括的に捉え援助する力が必要である。 ・課題に対して学びと実践による付加価値を得ていくことである。/・知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高めることを追求している。/・多様な育ちの子どもが生活する中で、環境に含まれる教育的価値を見出すため、実態把握と実践力が必要である。 ・現在の自身の力量の認識と受容が必要である。/・課題に対して、主体的・能動的な学びを通して、探求的に学んでいく姿勢が必要である。/・現在は、子どもの発達過程の理解を課題として、同僚との実践知の違いを感じている。
さらに追究すべき点・課題	・家庭との相違を問うようになったのは何がきっかけであり、いつからであるのか。/・自身の子育てと経験と比較しているのは、子育て経験の有無による概念であるのか。/・特別な配慮を必要とする子どもの保育経験の有無による違いはあるのか。/他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。/・発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。/・自己覚知できたのはどのような経験からなのか。

3）保育者の専門性に対するさらに追及すべき点・課題

ストーリー・ラインと理論記述により、さらに追及すべき点・課題として以下が記述された。

・家庭との相違を問うようになったのは何がきっかけであり、いつからであるのか。
・自身の子育てと経験と比較しているのは、子育て経験の有無による概念であるのか。
・特別な配慮を必要とする子どもの保育経験の有無による違いはあるのか。
・他者との違いを認識しているのは、保育者の性格や経験値の違いであるのか。
・発達過程の理解が記述されたが、担任したクラス年齢に偏りはあるのであろうか。
・自己覚知できたのはどのような経験からなのか。

2．個々の保育の専門性向上に対する取り組み

3名の保育者から得られた語りを分析した保育者の専門性向上に対するSCATの分析ワークシートを表3に示した。

1）保育者の専門性向上に対する取り組みのストーリー・ライン

個々の保育者の専門性向上に対する取り組みの意識をストーリー・ラインで示した。なお、下線部分はテーマ・構成概念である。

（1）保育者A

保育行為の省察と再構成が必要であり、ノンコンタクトタイムを活用している。保育者は、日々養成され続ける専門職集団である。園では、経験者からの豊かな実践知が伝承される場がある。先輩や同僚に、援助を求める姿勢と援助を求める意思決定が重要であると感じている。それにより、家庭養育と保育との違いを認識することができている。

（2）保育者B

自己研修を重視している。自身で本を読むなど、先行実践によるリテラシーを大切にしている。また、本園は学び合いの組織が構築されている。専門職同士で、保育者と保護者の捉え方の差異を確認したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりすることで子育て支援の在り方を話し合うことができる。

（3）保育者C

図書館やインターネットといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。保護者からの相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多く、保育経験を重ねながら、自身の保育観を確立したいと考えている。園で働くことで保育者としての自身のライフコースも考えられるようになってきた。

2）保育者の専門性向上に対する取り組みの理論記述

ストーリー・ラインから、理論記述を記述した。本研究で得られたストーリー・ラインから各保育者の専門性向上に対する取り組みについて理論化すると、以下のようになる。

（1）保育者A

・保育行為の省察と再構成が必要と考え、ノンコンタクトタイムを活用している。
・養成され続ける専門職集団である。
・園は、経験者から実践知が伝承される場である。
・先輩や同僚に援助を求める姿勢、援助を求める意思決定が求められている。
・家庭養育と保育との違いを認識できる。

（2）保育者B

・自己研修を重視している。
・先行実践を取り入れるリテラシーを大切にしている。

表3　専門性向上の取り組みに対するSCATの分析ワークシート

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2>テクスト中の語句の言いかえ	<3>左を説明するような テクスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 （前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
1	A	振り返りが出来ること。自分のこうがいいのかなと思って誰しも１日保育すると思うんですけど、昼の時間とかふとした時にじゃなくてこうが良かったのかなと自分なりに振り返っておんなじで良しではなくてもっとよりいい方法があるのではないかと思って引いています。	振り返りが出来る/昼の時間とかふとした時/自分なりの振り返り/もっとよりいい方法	省察/ノンコンタクトタイムの利用/自己省察/探求心	保育行為の省察/ノンコタクトタイム創出による振り返り/省察による再構想	保育行為の省察と再構成 ノンコンタクトタイムを活用	ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。
2	A	専門職として同士がたくさんいて先輩もたくさんいるので、自分がどうにかできなくても相談がたくさんできることが専門職ならではのいいところだと思います。自分の感覚でこの子との関わりはこれがいいなと思ってもそれが上手くいかないケースだった時に、他の人からどう見えますかという話の相談が出来るというところで保護者とは違うよさがある。	専門職としての同士/先輩/専門職ならでは/自分の感覚/うまくいかないケース/相談ができる/保護者とは違う	日々ともに高め合う同僚/経験と力量の高い先輩/異なる子どもの洞察眼/捉えの難しい事例/先輩に対する相談する力/保育者と保護者との相違	特別に養成された先駆者と同士の集団/自身と先輩の観察眼と洞察眼/困難事例対処による自身の成長/事例に対する先輩への意見を求める意思決定/保育者と養育者の子育て認識の違い	養成され続ける専門職集団 経験者からの豊かな実践知が伝承される場 援助を求める姿勢 援助を求める意思決定 家庭養育と保育との違いを認識	先輩保育者の力量が問われる可能性がある。
3	B	研修に出ること。 疑問に思った事をどれだけ調べて自分のものにするかみたいなところじゃないですかね。 とにかく本を読むこと。先輩に聞いても知識が得られる。よい雰囲気です。	研修/疑問に思ったことを調べて自分のものにする/本を読む/先輩に聞く/知識	学びを深めるための自己研修/疑問を確信にかえる自己意欲/文献から得られる知識/先輩からの知見の獲得	自己研修型保育者/自己開発意欲/特定主題の文献から得られるリテラシー/組織における知の継承	自己研修 リテラシー 学び合いの組織	学び合う園の文化はどのように形成されたのか。Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。
4	B	それはママ友同士では「大丈夫だよ、うちの子もそうだったよ。」で終わってしまうのが、専門職に聞いた時にこういう方法がありますよねというふうに理解して、いろんなやり方が提示できるのは専門性なのかなと。	ママ友達同士では「大丈夫」/いろいろなやり方が提示できる	保護者と保育者の見方・捉え方の違い/多様な養育方法の提示	保育者と保護者との関係性の捉え/養育者と子どもとの関わり支援	保育者と保護者の捉え方の差異 個々の家庭の生成と文化を意識 子育て支援の在り方	園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。
5	C	図書館に行った回数とユーチューブで手遊びを調べた回数は誰にも負けない自身あります。そういうことはやってきたつもりです。	図書館に行った回数/ユーチューブを調べた回数は負けない自信がある	自己学習のための探索意欲、ICT情報による自己学習と自身	発展的に自己学習習慣/ICT 活用と自己学習の合成	地域資源とICT活用による自己学習	Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。 個々により異なるのであろうか。
6	C	保護者の方からこんな時どうすればいいですかと聞かれることがいっぱいあるからそういった時に一概にこの子にこうした方がいいと思いますというんじゃなくて自分が知ってる引き出しをこういった時はこういうやり方もありましたよというふうに引き出しがたくさんあればあるほど専門性というか保護者の方も頼りになる	保護者/聞かれることがいっぱい・自分の知っている引き出し/保護者の方も頼りになる	保護者への自身の知見の提供/保護者に信頼される力	養育者と子どもとの関わり支援/保護者との信頼関係の構築を促進する保育	保育実践を生かした子育て支援	どのような事例や相談を子育て支援において経験をかさねているのであろうか。
7	C	同じ職場の後輩だったり職員だったりも一緒で頼りになるというところだと専門性だし、引き出しがいっぱいある且つその子にその引き出しが全く合うかと言うと子どももいろいろ変わるから子どもも毎年変わる中でその子にそれが合っているとは言い切れないから、日々の関わりを振り返るとか反省する力は年数がいくら上がっていっても必要な力というか職なのかなとは思います。	同じ職場の後輩だったり職員/一緒で頼りになる/その子にどの引き出しが合うか/子どもも毎年変わる/日々のかかわりを振り返る反省する力/年数があがっても必要な力	同僚から頼りにされる存在/各年で異なる子どもの実態への対応/日々の省察/経験の重なりに満足しない省察の日々	同僚の円滑な関係を構築する組織/発達段階ごとの子どもの成長の主な特徴/経験のみに頼らず更新し続ける保育者	関係良好な組織 保育観を確立 保育者としての自身のライフコース	同僚とどのように対話をおこなっているのか。内容について詳細を知りたい。 管理職、経験豊富な保育者はどのように育成しているのか。
ストリー・ライン		保育行為の省察と再構成が必要であり、ノンコンタクトタイムを活用している。保育者は、日々養成され続ける専門職集団である。園では、経験者からの豊かな実践知が伝承される場がある。先輩や同僚に、援助を求める姿勢と援助を求める意思決定が重要であると感じている。それにより、家庭養育と保育との違いを認識することができている。 自己研修を重視している。自身で本を読むなど、先行実践によるリテラシーを大切にしている。また、本園は学び合いの組織が構築されている。専門職同士で、保育者と保護者の捉え方の差異を確認したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりすることで子育て支援の在り方を話し合うことができる。 図書館やインターネットといった地域資源とICT活用による自己学習を主としている。保護者からの相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多く、保育経験を重ねて、自身の保育観を確立したいと考えている。園で働く中で保育者としての自身のライフコースも考えられるようになってきた。					
理論記述		・保育行為の省察と再構成が必要と考え、ノンコンタクトタイムを活用している。/・保育者は、養成され続ける専門職集団である。/・園は、経験者から実践知が伝承される場である。/・先輩や同僚に援助を求める姿勢、援助を求める意思決定が求められている。/・家庭養育と保育との違いを認識できる。 ・自己研修を重視している。/・先行実践を取り入れるリテラシーを大切にしている。/・本園は、学び合いの組織が構築されている。/・保育者と保護者の捉え方の差異を認識したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりする機会である。/・学び合いは、子育て支援の在り方を話し合うことができる。 ・地域資源とICT活用による自己学習を取り入れている。/・保護者の相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。/・職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多い。/・保育経験を重ね、自身の保育観を確立したい。/・園で働くことで自身のライフコースも考えられる。					
さらに追究すべき点・課題		・ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。/・先輩保育者の力量が問われる可能性がある。/・学び合う園の文化はどのように形成されたのか。Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。/・園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。/・Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。個々により異なるのであろうか。/・どのような事例や相談を子育て支援に対する経験をかさねているのであろうか。/・同僚とどのように対話をおこなっているのか。内容について詳細を知りたい。/・管理職、経験豊富な保育者はどのように育成しているのか。					

・本園は、学び合いの組織が構築されている。
・保育者と保護者の捉え方の差異を認識したり、個々の家庭の生成と文化を認識したりする機会である。
・学び合いは、子育て支援の在り方を話し合うことができる。

（3）保育者C
・地域資源とICT活用による自己学習を取り入れている。
・保護者の相談が多く、保育実践を生かした子育て支援が課題である。
・職場の先輩や同僚の関係良好な組織からの学びが多い。
・保育経験を重ね、自身の保育観を確立したい。園で働くことで自身のライフコースも考えられる。

3）保育者の専門性向上に対する取り組みに対するさらに追及すべき点・課題

ストーリー・ラインと理論記述により、さらに追及すべき点・課題として以下が記述された。
・ノンコンタクトタイムは、制度として保障された時間であるのか。
・先輩保育者の力量が問われる可能性がある。
・学び合う園の文化はどのように形成されたのか。
・Off-JTに対する保障は園で行われているのであろうか。
・園の子育て支援は全体的な計画にどのように位置づけられ、どのような方法で行われているのか。
・個々により異なるのであろうか。
・どのような事例や相談を子育て支援において経験をかさねているのであろうか。
・同僚とどのように対話をおこなっているのか。
・内容について詳細を知りたい。
・管理職、経験豊富な保育者はどのように育成しているのか。

Ⅳ　考察

本研究は、保育現場の保育者の専門性、専門性向上に対する取り組みについての意識を明らかにすることが目的である。保育者へのインタビューに対するSCATによる分析の結果から、保育者の専門性と専門性向上に対する取り組みの意識について検討をしていく。

1．個々の保育者の専門性の捉え

各保育者のストーリー・ライン、理論記述、さらに追及すべき点・課題から、個々の保育者の専門性の捉えについての考察を行った。

保育者Aは、家庭での生活も含めた子ども理解と集団の中で個を理解する力、子どもと共に生活する中で子どもを包括的に理解し、援助する力を専門性と捉えていた。

保育における集団生活において個々への理解を通し、自身の保育の在り方を見つめなおし、他者との対話において言語化する。この一連の作業で得られる子どもの背景にある家庭生活も含めた子ども理解と生活の連続性を踏まえた援助の重要性を意識しているものと考えられる。保育者Aの経歴からも、家庭との連携が密である乳児保育、３歳未満児保育の経験が豊富であった。家庭とこども園での生活の連続性を考慮し、子どもへの深い配慮を追求していることが語りからうかがえた。

このことは、大場[19]が言及する、子どもとともに生活し、保育者同士でその生活の在り様を問うといった視点による省察を重視する捉えであったと考えられる。

保育者Bは、学びと実践による付加価値を高めること、自己課題から、知識と実践を融合させ、子どもの潜在能力を高める力であった。また、多様な子どもの育ちについて、生

活環境に含まれる教育的な価値を見出し、実践する力を専門性と捉えていた。

保育者Bは、すべての発達年齢のクラス担任を経験しており、各年齢の発達過程に基づく保育実践のなかで省察を行い、その過程で得られた実践課題に対して、豊かで高い知識や技術を求めることに価値を見出すことが語られていた。このことは、香曽我部[6]が指摘した知識や技術を包括的に捉える専門性であると捉えられる。日常の保育実践に対する省察により、課題を抽出し、知識や技術の探求による保育内容を充実させることを専門性と捉えていたと考えられる。

保育者Cは、自身の力量を認識し受容すること。それによる自己課題を主体的・能動的に探究していく力であった。また保育者Cは、実践と省察により、他者と自身を比較しながら反省的な姿勢を常に持ち続けることが専門性であると捉えていた。このように保育者Cは、特定の評価スケールを用いずとも、同僚との力量差を自覚し、自身の実践力を客観的に把握していると推察された。

上山他[20]は、保育者の実践力を保育に関する知識やスキルを実践の中で活用する力であるとし、自身の実践力を客観的に捉える視点の高まりにより、子どもの状態に気付き分析的に振り返ることができると示唆している。

保育者Cは、保育実践による自身の力量不足を補うために主体的に探究することが必要であると捉えていた。このような客観的な視点からの省察や自身の保育を批判的・反省的に評価する力は、他者との交流により獲得すると指摘されており[20]、経験の積み重ねにより培われたものであると考えられる。

このように本研究で示された保育者の専門性の捉えは、生活の連続性の中で個と集団を理解し援助する力、教育的な価値を見出し、実践する力、自身の力量を客観的に認識し、自己課題を探求する力と保育者個々で異なっていた。そして、保育経験の長短を問わず、多義、多様であったことが示唆された。

一方、３名の保育者で共通していたことは、保育の知識や理論を追求するだけではなく、日々の保育実践における子どもや保護者、同僚との出会い、自身の子育て経験も織り交ぜながら、総合的な経験を想起し、語られていたことであろう。

鯨岡[11]は、保育の専門性の３つの柱には、人間性が目に見えない形で関与すると示唆している。そして、保育者の人間性を保育者のそれまでの経験や生活への構えであることを指摘している。３名の保育者からの語りは、鯨岡[11]が指摘する、子どもの気持ちや主体性を尊重する深い配慮、子どもの生きた姿から学ぼうとする素朴で謙虚な姿勢、他の保育者から学ぶ謙虚な姿勢が含まれていた。同様に、本研究で示された保育者の専門性は、日々の保育実践とそこから見いだされた保育に対する価値に対して、鯨岡[11]の指摘する保育者個々の生活や経験から培われた人間性も関与して産出されたものであると推察される。

小笠原他[13]は、保育現場の視点からの保育者の専門性について、受容的な姿勢や振る舞い、保護者との親密性の構築、保育を営む上での基礎的な資質、人間力であることを示唆している。

本研究においても、小笠原他[13]の示唆した人間性にあたる資質等が基盤となり、保育実践に対する省察を通して学びが深まることが支持された。一方、本研究の結果では、保育者が捉える保育者の専門性の意識は個別性と多様性があることが明らかとなった。このことから、保育者の専門性は、列挙・網羅され、類型化されるものではなく[21]、保育者が保育を通じて出会った人や自身の生活経験を含めて形成される人間性が基盤となる。そして、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決していくプロセスによって個々の“専門性観”が培われると考えられる。

２．個々の保育の専門性向上に対する取り組み

各保育者のストーリー・ライン、理論記述から、個々の保育者の専門性向上に対する取り組みの捉えについての考察を行った。

保育者Aは、保育行為の省察と再構成を重視しており、ノンコンタクトタイムを活用していた。また、職場内の経験豊富な保育者からの実践知が職場内で伝達される風土があり、援助を求める意思決定の重要性が語られた。

保育者Bは、自己研修や読書等により、先行実践からの知見を得ていることを重視していた。また、園内で保育者集団による学び合いの組織が構築されており、保育者の重要な責務である子育て支援の在り方についても組織から学びを得ていることが語られた。

保育者Cは、地域資源やICT活用による自己学習を重視していた。また、関係良好な組織からの学びは、自身のライフコースにも影響を与えていることを語った。

上記の結果から、３名の保育者の専門性向上に対する共通点は、園内に学びの文化の土壌があるということであった。そして、経験者からの豊かな実践知が伝承される場、保育者同士の学び合いの組織が構築されている、関係良好な組織からの学びといった同僚性や学びの文化･風土の良好さが共通して語られた。

個々の保育者は、子どもを中心としながらも日々の営みのなかで先輩、同僚などの重要な他者との相互作用の中で専門性を培っていることが明らかとなった。このことから、保育者の専門性の向上には、保育者の経験差、力量差を払拭し、個々の課題を共有するなかで、保育者間で語り合ったり、開かれた質問をしたりしながら、思考を促していくといった相互的な関係作りが必要であると考えられる。

一方、相違点は、専門性を高めようとする方法や学び方は、保育者個々により異なっていたことである。このことは、保育者が捉える専門性の違いや特性、生活状況、身の回りにある学習環境や資源によっても影響があるであろう。このことからも、それぞれの保育者の専門性観、特性、ライフスタイル、学習環境に適合した方法での学びを保障していく必要性があると考えられる。

保育所保育指針[22]では、研修を個々の保育者の努力義務とされ、研修の計画を施設長の責任として位置付けられている。また、保育士等キャリアップ研修システムが実施されている。このような研修システムが体系化されることは、専門職全体の質の向上に必要不可欠である。

一方、研修とは、保育者が必要と感じ、子どものために培いたい力量形成を自覚しながら行うものである[23]。各施設においては、園内研修や園外研修などが行われているが、組織的な研修体制の構築とそれを持続、継続していくためには多大なコストがかかるであろう。保育者の専門性向上への取り組みは個々により異なることが明らかになったことから、世代間ギャップや苦手意識を補いながら、保育者同士がかかわりをもつことや多様な職員、各保育者の特性を生かした同僚性で支える柔軟で有機的な研修体制を構築する必要があるであろう[24]。

本研究が対象としたこども園では、園内での保育者集団による学び合いの組織が構築されており、学びの環境が整備されていた。しかし、さらに追及すべき点・課題として、先輩保育者の力量が問われる可能性があり、学び合う園の文化の形成、管理職・経験豊富な保育者が若手をどのように育成しているのかについても検証が必要であることが挙げられた。このような保育者自身が専門性を培いやすい風土を形成してきた過程には、園の実践に影響力がある管理職や経験豊富な保育者の力量が関与しているであろう。このことから、今後は、管理職や経験豊富な保育者の保育に対する姿勢や力量にも着目していく必要があ

る。

さらに、保育者は自己研鑽の方法として、ノンコンタクトタイム、自己研修や読書、地域資源やICT活用により保育者は学びを深めていた。このような、個々に異なる学びを保障するためには、保育者個々の課題や目標に即して個人が研修計画を立案し、実行する取り組みに対して、研修費等の助成を行うといった保障が求められる。あわせて、自己研磨にあたる研修や書籍代などにかかる費用は、一定額の費用を一律に提示することも一つの方法であろう。このような、個々により異なる保育者の専門性観、特性、生活の状況、学習環境に応じた柔軟な発想により、学びたい内容を習得するための環境を整備することが可能ではないかと考える。

３．まとめと今後の課題

本研究の意義をまとめると以下の３点になる。

第１に、保育現場の視点から保育者の専門性についてボトムアップ的に明らかにした。保育者の専門性の意識は、人間性にあたる資質や人間力を基盤としながらも、それぞれの保育者により異なることが示された。また、保育者の専門性は、保育者のそれまでの経験や生活への構えである人間性が関与し、保育実践による課題や不確かさを自己創出し、自己解決によって培われるものであることが示唆された。

第２に、保育者の専門性向上に対する取り組みの意識として、保育者の特性や学び方はそれぞれによって異なり、多様性があること、保育者個々の課題をつなぎ合わせる園文化により、学びが深まることである。保育者の専門性の向上のための講義や演習といった研修会は、知識の伝達や共有、同僚間の関係性の向上といった観点からも有効であろう。一方、研修会による学びでは、知識や経験が豊富な人の意見が採用されたり、保育実践が特定の方法論に偏ったりすることもある。

したがって、まずは自身の課題に対して、保育者個々が主体的に思考し、実践知を獲得できる仕組みや園内制度を取り入れる。その上で、保育者個々が培いたい力量形成や学び方に即した柔軟な発想に基づく研修の在り方を設計することが有益であろう。そのためには、園をマネジメントする園長などが、園の文化、研修、働き方等の実態を明確にし、園組織全体で個々の保育者のニーズに合わせた議論が必要であろう。

最後に本研究の課題について言及したい。まず本研究の対象者は、本研究への関心がある保育者を選定し、特定の現場に根ざす豊かな情報を得ることから[14]、同一園の保育者を対象とした。園の理念や文化など、同一条件のもとで同質の保育実践をしている保育者にインタビューをした。あわせて、学び合う職場には、互いを刺激する人間関係も影響を与える。これらのことから、意図的に同一園における保育者にFGIを実施した。したがって、本園における限定性をもった結論を導き出されたことには意義がある。

一方、園の理念（目標）、それを追求するための保育の方法や育成方針といった園の文化、研修や人間関係、労働条件等に関する情報を明確にしていない。

今後は、異なる園や諸条件を明確にし、かつ他の園も含めた考察が求められよう。また、対象者の選定条件は、１）正規保育者として複数年の勤務経験を有する、２）保育者としての専門性を高く意識する中堅後期（満６年から満15年）[15]とした。この時期の保育者は、保育者としての専門性を高く意識するが、日常的に生じる以外の複雑な問題に対しては、対応できないこともあるとされている[15]。

このように保育経験年数によっても、個々の保育実践の経験やライフヒストリーが異なり、保育者の語りも異なるであろう。今後は、上記の条件による差を比較し、複数の対象者

を対象とした質的な調査を行うことにより、普遍的な概念を抽出することが可能であろう。

謝辞

本研究への主旨をご理解し、快くご協力いただきました保育者の皆様に心より感謝申し上げます。本研究は、利益相反に関する開示事項はありません。

文献

1）汐見稔幸. トップダウンではない, 保育の質向上への議論の喚起のために. 発達. 2019; 158: 2-7.

2）日本子ども学会. 保育の質と子どもの発達―アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡研究から―. 東京: 赤ちゃんとママ社; 2009.

3）秋田喜代美, 箕輪潤子, 高櫻綾子. 保育の質研究の展望と課題. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2007; 47: 289-305.

4）秋田喜代美, 佐川早季子. 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. 2011; 51: 217-234.

5）Donald A. Schön. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books; 1983, 佐藤学・秋田喜代美(訳). 専門家の知恵　反省的実践家は行為しながら考える. 東京: ゆみる出版; 2001.

6）香曽我部琢. 保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題　東北大学大学院教育学研究科研究年報. 2011; 59(2): 53-68.

7）浜口 順子. 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性. 教育学研究. 2014; 81(4): 448-459.

8）倉橋惣三. 倉橋惣三全集第3 巻. 東京: フレーベル館; 1965.

9）津守真. 保育の体験と思索 ―子どもの世界の探求―. 東京: 大日本図書; 1980.

10）岸井慶子. 保育現場から保育者の専門性を考える. 発達. 2000; 83: 16-21.

11）鯨岡峻. 保育者の専門性とはなにか. 発達. 2000; 83: 53-60.

12）池本美香. 保育評価の展望 ―一元的評価の意義と可能性―. 保育学研究. 2018; 56(1): 11-20.

13）小笠原文孝, 野﨑 秀正, 大坪祥子, 﨑村英樹, 木本一成, 﨑村康史, 他. 保育現場の視点から捉えた「保育士の専門性」議論の再考. 保育科学研究. 2017; 8: 84-92.

14）やまだようこ. 質的心理学の方法――語りをきく――. 東京: 新曜社; 2007.

15）足立里美, 柴崎正行. 保育者アイデンティティの形成過程における「揺らぎ」と再構築の構造についての検討―担当保育者に焦点をあてて―. 保育学研究. 2010; 48(2): 213-224.

16）Vaughn, S., Schumm, J. S., ＆Sinagub, J. (井上修, 監訳, 田部井潤・芝原宜幸, 訳) グループインタビューの技法. 東京: 慶應義塾大学出版会; 1999.

17）大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案―着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き―. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学) . 2008; 54(2): 27-44.

18）大谷尚. SCAT: Step for Cording and Theorization ――明示手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学. 2011; 10(3): 155-160.

19）大場幸夫. 保育者論. 東京: 萌文書林; 2012.

20）上山瑠津子, 杉村伸一郎. 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. 2015; 63(4): 401-411.

21）吉田直哉, 鈴木康弘, 安部高太朗(2018) . 保育者の「専門性」の構造的把握をめぐる諸問題. 敬心・研究ジャーナル. 2018; 2(2): 81-89.

22）厚生労働省. 保育所保育指針解説. 東京: フレーベル館; 2018.
23）北野幸子. 保育者の専門性と保育実践の質の向上. 子ども学. 2018; 第6号: 64-82.
24）齊藤勇紀. 新しい時代に求められる園内研修. 齊藤勇紀, 中野啓明編著. 保育を支えるカリキュラム・マネジメントの理論と実践. 新潟: ウエストン; 2020.