

[研究資料]

乳幼児にかかわる保育者の専門性に関する 2007年から2017年までの研究動向

The Research Trends of Professionalism of Early Childhood Education and Care
from 2007 to 2017

松浦淳・熊井正之

Jun MATSUURA, Masayuki KUMAI

青森中央短期大学, 東北大学大学院教育情報学研究所

Aomori Chuo Junior College,

Graduate School of Educational Informatics, Tohoku University

Key words ; 保育、専門性、乳幼児

1. 背景

(1) 幼稚園教諭・保育教諭向け研修ガイドに見る保育者の専門性の基本

2012年の子ども・子育て支援法とともに、幼稚園教諭に加えて幼保連携型認定こども園の保育教諭にも新規採用教員研修と10年経験者研修が義務付けられた。その内容として、一般社団法人保育教諭養成課程研究会が文部科学省の委託を受け「幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイド—質の高い教育・保育の実現のために—」が作成された（保育教諭養成課程研究会、2015）。このガイドには、幼稚園教諭・保育教諭に必要な専門性について、以下のように述べられている。

第一に、幼児理解がある。子どもの発達を理解するとともに、子どもの姿からその思いや欲求を様々な視点から読み取っていく。これに基づいて、乳幼児期の望ましい発達を促すかかわりをするのが重要である。そして、子どもの姿、保育実践、保育者の思いを省察し、新たな保育実践を生む原動力とする。

第二に、具体的に教育・保育を構想する力がある。これは、先に述べた子どもの姿をとらえる視点に基づくものである。子どもの興味関心が広がるような環境、活動を指導計画として立案、実施する。また、集団の中での個に応じるきめ細やかさも求められる。

第三に、得意分野の育成、教職集団の一員としての協働性がある。各教員の個性を磨くとともに、教職集団としてお互いを認めあい、学び合い、生かし合って保育に取り組むことが、保育者の成長や子どもの発達に有効である。この協働性は、同僚性とも表現され、保育者の子ども観、発達観、保育観の多面化に資する。

第四に、特別な教育的配慮を必要とする子どもに対応する力がある。発達障害など特別な教育的配慮を要する子どもが増えている一方で、グレーゾーンの子どもの乳幼児期には多く見られる。各教員のカウンセリングマインドの醸成とともに、特別な教育的配慮の実践に向けて園全体及び地域や外部専門機関との連携が必要であり、子どもの発達を応援していく多角的な体制づくりが求められる。

第五に、小学校との連携及び小学校教育との接続を推進する力がある。体験を通した学び、学びの中での気づき、それによる学習意欲の支持を、小学校での学びに生かしていくことが望まれる。保育者は乳幼児期から児童期までの発達や学びの現状を認識し、幼児期の教育と児童期以降の育ちの関係性を理解して保育に臨み、小学校教員や保護者と連携し滑らかな接続を目指すことが求められている。

第六に、保護者及び地域社会との関係を構築する力がある。保護者と保育者の信頼関係が構築されることで、子どもの発達に伴う喜びを保護者と保育者が共有できる。また、行事や保育を地域に開かれたものにする取り組みを通じて、他の学級や地域の方々とのかかわりも生まれてくる。

第七に、現代的課題に対応する力がある。特に幼保連携型認定こども園で配慮すべき事項として、①集団生活の経験年数が異なる園児に配慮した教育及び保育、②一日の生活の連続性及びリズムの多様性に配慮した教育及び保育、③環境を通して行う教育及び保育、④養護、⑤園児の健康及び安全、⑥保護者に対する子育ての支援、以上の6点がある。

第八に、園長等の管理職が発揮するリーダーシップの力がある。近年職員の多様性や新任職員の増加している園が多い状況で、乳幼児期の教育・保育の重要性を示し、子どもが安心して育つことのできる環境を作るには、園長の理念、教育・保育に対す

る思いを受け止め実践の場でモデルを示す中堅職員の育成が必要である。そこから若手職員、保護者、他の園、地域の方々に見える形で経営理念や教育・保育理念を表現し、各種の保育計画を通じて日々の保育に反映させ、子どもに関する教育・保育的課題を解決していく力量が求められる。

第九に、人権に対する理解の力がある。日本国憲法に定める差別の撤廃にとどまらず、異文化教育・保育の視点からも、差別に気づく力が求められる。基本的に乳幼児期の子どもは自信が幼稚園教諭・保育教諭に愛され大切にされていると感じることで、その教諭の考え方や振る舞いをモデルとして受け入れていく過程がある。このためまずは各教諭が人権とは何か、人権尊重とはどういうことかを考え、人権尊重教育の視点で目標を持つ取り組みが必要である。

(2) 2017年改訂の各要領等における保育者の専門性

上記を前提として、2017年、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下、こども園要領）が改訂され、2018年度より施行される。この改訂の要点のうち、保育者の専門性に関連する箇所は以下のとおりである。

最初に無藤（2017a）及び民秋・西村・清水・千葉・馬場・川喜田（以下民秋ら、2017）を参考に、幼稚園教育要領における保育者の専門性に関する記述をまとめる。まず前文に、「幼児の自発的な活動としての遊びを生み出すために必要な環境を整え、一人一人の資質・能力を育てていくこと」、「家庭との緊密な連携の下、小学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、幼児の自発的な活動としての遊びを通しての総合的な指導をする」と記載されている。また、幼稚園教育要領を解説する書籍で無藤は教師の役割について以下の5点を内容と特徴として挙げている。①指導、見守り、仲介、遊びのリードといった子どもとの実際の関わり、②環境構成、記録と省察やミーティング、各種計画作成などの準備や反省など、③保育者としての仕事の中身は多様で、しかもそのすべてが重要である、④苦手な部分を個人として克服しながら、保育者の特徴をチームワークの中で生かすことが求められる、⑤保育者として必要な資質・能力を身につけたうえで、専門分野・特分野を持つことが大切である（無藤、同）。これらに加えて民秋は、幼児期にふさわしい評価、主体的・対話的で深い学びの二つを実践することが求められている、と述べている（民秋ら、同）

次に、無藤・汐見（2017）、汐見（2017）及び民秋ら（同）を参考に、保育所保育指針の中で保育者の専門性に関連する記述をまとめる。まず、国家資格者としての定

義規定、職業倫理の明示がなされている。また、「倫理観、人間性並びに保育所職員としての職務および責任の理解と自覚が基盤となる」こと、さらに「自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の習得、維持及び向上に努めなければならない」と記載されている。なお、これらを補足するものとして全国保育士会倫理綱領（2003）では保育士の役割として、①子どもの最善の利益の尊重、②子どもの発達保障、③保護者との協力、④プライバシーの保護、⑤チームワークと自己評価、⑥利用者の代弁、⑦地域の子育て支援、⑧専門職としての責務、以上8点が示されている。なお8点目の専門職としての責務とは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たす、という内容である。

最後に、無藤・汐見（同）、無藤（2017b）、民秋ら（同）を参考に、こども園要領の中で保育者の専門性に関する記述のうち、幼稚園教育要領及び保育所保育指針で示されていない点を述べる。第一に、多様な子どもたちの利用状況への対応、第二に長期休暇がある子どもとそうではない子どもへの個別及び集団に対する保育時の配慮、第三に2歳児クラスから3歳児クラスへの接続における配慮、以上の3点が取りあげられている。

(3) 保育者養成課程の来歴と現状

以上の要領の現状に加えて、保育者の専門性を教授内容として扱う養成課程の来歴と現状について整理する。日本保育学会（2016）の編集した「保育学講座4—保育者を生きる—専門性と養成」の中で、立浪澄子は保育者養成課程の歴史と現状について以下のようにまとめている。

戦前の幼稚園教諭の養成は、数的不足と、幼稚園は小学校入学前の予備教育であるという見方とから、他の教員より軽視され、小学校教員の資格がそのまま幼稚園教員の資格となるのが本筋で、他の経路は実務経験に偏った便宜的な養成が行われていた。戦後の幼稚園教諭の養成は、教育刷新委員会の建議により、大学における教員養成がなされるようになり、その一環として幼稚園教諭は短期大学や専門学校によって養成されるようになった。

一方戦前の保育士養成は、資格に関する規定も規制もなく、養成制度自体が未確立で、特に大正後期までの養成の実情はほとんど不明とされている。関東大震災以降、

保育所の数の急増に応じるため保母養成事業が東京府社会事業協会により始められ、昭和 15 年に恩賜財団法人愛育会主催戦没者遺族保育所保母養成講習会が行われた。この講習会は 6 か月、講習費宿泊費無料、その他実費は半額負担で行われたもので、心理学や障害児保育、保育の方法全般を学ぶ「教養保育」、子どもの健康を守り増進する方法を学ぶ「健康保育」、社会福祉や類似する事業の概要などを学ぶ「その他」などで構成されており、これに類する講習会は全国各地で行われた。この内容は戦後の保育士養成に大きな影響を与えた。しかしこれらの講習は保育所で働くための必須条件ではないことから、保育所の保母は免許や資格の有無を問われず、高等小学校卒業程度で健康で意欲と熱意がある者なら問題なかったらしい。戦後の保育士養成は、児童福祉法に基づいて 1948 年に「保母養成施設の設置及び運営に関する件」により整備がなされ、2010 年までに 10 回の改定を重ねている。当初は幼稚園教諭よりも児童福祉や栄養学、小児保健等の広範囲にわたる科目が設定されており、幼稚園教諭免許との併有が難しい状況であった。そこで昭和 37 年以降、専門科目を整理し、実習時間も半減させ、幼稚園教諭免許との併有を容易にした。その後も保育士資格取得に必要な単位数を削減し、1991 年以降、大きな変更はない。

現状の保育士養成カリキュラムに対し、短期大学での幼稚園教諭免許と保育士資格の併有を可能かつ容易にすることを優先してきた結果、保育所以外の児童福祉施設で働く、いわゆる施設保育士としてのカリキュラムが手薄になっているとの指摘がある。また、養成カリキュラムが乳幼児を保育するためのものに偏りがちであるとの指摘もある。以上が立浪の主張である。

(4) 近年の幼稚園教諭及び保育士養成カリキュラムの動向

これまでの内容を踏まえ、本研究の背景に関する最新の情報として、近年の幼稚園教諭及び保育士養成カリキュラムの動向について述べる。

まず幼稚園教諭については、「教職課程再仮定認定申請について」の中で他の教員免許取得課程の設置と同様の見直しが図られており、科目担当者の専門性の確認から科目の再編、特にコアカリキュラムの設置に代表される養成カリキュラムの体系化が進められている(文部科学省、2018)。

一方保育士については、厚生労働省が乳児保育の充実、幼児教育施設としての保育実践、子どもの育ちや家庭支援、社会的養護や障害児保育の充実、保育者としての資質専門性の向上に向けて、科目の再編、時間数の増加を含めた見直しを進めている(保

育士養成課程等検討会、2017)。また、現職の保育士を対象とした研修会として2017年度より保育士等キャリアアップ研修(厚生労働省、2017)が計画・実施されており、従来から行われていた現職保育士への研修を全国的に体系化しつつある。なお、その概要は以下のとおりである。まず専門分野別研修として①乳児保育、②幼児教育、③障害児保育、④食育・アレルギー対応、⑤保健衛生・安全対策、⑥保護者支援・子育て支援の6分野のうちいずれかの研修を、副主任保育士や専門リーダーなどの保育現場におけるリーダー的職員を対象として選択受講できるようにしている。また、上記分野のリーダーや、経営やマネジメントに携わる管理者を対象とするマネジメント研修、保育現場での実習経験の少ない者や長期間保育現場での保育を行っていない者を対象とした保育実践研修も計画、実施されている(厚生労働省、同、一般社団法人青森県保育連合会、2017)。

2. 問題と目的

(1) 現状からの示唆

これまで述べてきた現状に基づいて、乳幼児にかかわる保育者の専門性について、具体的内容や、他職種の専門性との明確な違いを示すことには困難が伴う。

なぜなら、第一に乳幼児の教育的ニーズは変動及び個人差が大きく、生活の中で多様な視点からの働きかけが可能だからである。このため、専門性について大まかな分類はなされているものの、保育者が対象児とのかかわりに発揮するような具体性は示されていない。現時点で想定されている保育者の専門性の習得と実践を保育者個人に求めるのは、習得できる範囲を超えて非現実的であるため、保育者がチームとして専門性を発揮できる体制が求められている。

第二に、言語獲得の初期段階にある乳幼児とのコミュニケーションは非言語コミュニケーションにあたる部分が大きく、観察する視点、視野の広さ、長さにより指摘、検討できるものが異なるからである。さらに、子どもの育ちには各自の育つ土地の文化が影響する。このため保育者の専門性という言葉在全国規模で用いる際、具体性に上限が生じる。

第三に、子育て支援の専門性について、保護者に代表される養育者、および、養育者と子どもの子育て上のニーズの多様性が大きく、福祉、教育、医療等の多領域

にわたる知識が必要になる可能性もあり、専門性の領域を特定しづらいからである。

(2) 現状の課題

これまでに保育者の専門性について検討した様々な文献があるものの、統一した見解は得られていない。その理由を問う俯瞰した視野での研究は、香曾我部（2011）や櫻井（2015）、古屋・川口・村野（2017）の例はあるものの、取り上げる資料や調査対象の偏りが否めない。このため、保育者の専門性がどのように扱われているのか、整理が必要と思われる。

(3) 本研究の目的

このため本研究では、保育者の専門性に関する文献を整理し、共通する点として指摘できること、見方が分かれており今後の検証が必要なこと、等を明らかにすることを目的とする。

3. 方法

以上の目的に向け、本研究では以下の方法をとった。まず、2008年と2017年に保育に関する各種要領・指針が改訂されておりその前後の検討が改訂に影響を与えたと考えられること、およびこの間に養成課程のカリキュラムも改訂されていることを踏まえ、2007年から2017年までの10年間の範囲で、保育者の専門性について述べた文献を収集、整理した。そして、その結果を基に、共通認識が得られている専門性、今後育てていくべき専門性などの視点から考察を行った。

4. 結果

保育者の専門性に関する文献として、32件の文献が得られた。その内訳は、保育者の専門性を総論として全体的に検討したものが8件、保育者の実践や学生の姿から専門性の一側面を抽出しそこで発揮されている専門性の内容や構造、背景について検討したものが6件、保育の領域や養成課程の科目等の視点からそこで求められる専門性について検討したものが4件、養成校の学生を調査し検討したものが4件、現任保育者への研修に関して検討をしたものが4件、現任保育者の成長過程に注目したものが5件、保育者養成課程の歴史から保育者の専門性について検討したものが1件であった。

(1) 総論、全体的な検討

総論、全体的検討として8件の文献が得られた。全体として、ショーンの反省的実践家モデルを軸として、どのように保育者の専門性の議論を展開できるのかを模索している状況である。海口は「臨機応変さ」、石黒は第一に科学的知識と日常的表現・実践の相互を行き来できること、第二に積極的な倫理的判断を業務として行えることを専門性として指摘している。これらの議論について香曾我部は、技術的合理性と、実践・省察とを対立させる図式を指摘するとともに、この枠組みではとらえきれない保育実践中にある非言語の知、同僚性を取り入れ、保育者の育ちを熟達化や保育士アイデンティティの獲得の視点から縦断的な調査を行う必要性を指摘した。同様の課題意識に基づく議論・指摘がそれ以降の文献でもなされており、古屋らも保育者の専門性を明らかにするための取り組みについて提言している。そして櫻井や安部・内野、小尾は保育者の成長に向けて、非言語の知を含んだ専門性を、個人の取り組みだけではなく同僚性を通じて修得していける環境整備が必要と指摘している。内田はこれらに加えて、保育の評価システムの構築による専門性の体系化、保育者を養成する教員の専門性の向上などを今後の課題として指摘している。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 教員養成の動向を参考に保育者に求められる専門性について検討を行なった海口(2007)の主張は以下のとおりである。1987年の保育学年報で保育者養成が特集されていること、その後近年に至るまでの学会発表や論文が多数であることから、保育者の専門性に対する研究者の関心は1987年当時から高い。しかし専門性に関する議論は多角的に取り上げられながら、内容が深まらない状態にあり、その原因として、第一に保育者の専門性が個人の素質や人柄に還元されて解釈される傾向、第二に保育実践の場で評価される専門性として保護者に人気のある方法や内容で保育する能力が重視される傾向の二点がある。こうした状況で今後の保育者に求められる専門性は、ショーンの反省的実践家モデルやマーネンのタクト論を援用する例を参考に、その共通点として「いかに臨機応変な対応が可能か」にかかわる包括的な事柄に帰着する。その中に、人間性や、わざ、形、知識、技能、およびその融合が含まれる。
- ② 海口の論考を受け、保育者の専門的知識と倫理的判断力に着目し、保育職の専門性と独自性について検討した石黒(2009)の主張をまとめると以下のとおり

である。専門的知識は日常生活において有用な処方的知識と、普遍的で妥当性の高い理論的・科学的知識とに分けられる。そして、育児の知識は伝統的に共有されてきた処方的知識に加え、育児に対する考え方の多様化に伴って理論的・科学的知識が求められるようになり、理論・科学的知識を日常に応用する再文脈化、処方的知識を学問的に裏付け普遍的に表現する脱文脈化の双方が行われているのが現状である。またバーンステインによると、知識には学者・研究者などの生産者、教師に代表される再生産者、子ども・生徒などの獲得者の三つの立場がある。育児の知識の場合、保護者、教師、保育者、子どもが先に挙げた三つの立場を柔軟に行き来する中でその伝達が行われているのが現状である。以上から、保育職に求められる専門性には、育児の知識を再文脈化・脱文脈化する技術、そして育児の知識の生産者、再生産者、獲得者の役割のうち必要とされる立場を柔軟に選択し役割を果たすこと、この二つがある。

倫理的判断力については、保育職は他の職業よりも職務における自由裁量の度合いと自律性が高く、その意味で専門性が高い面がある。対象者の生を支えることを職務とする対人専門職において、その職務は誰の生がどのように支えられるべきかを規定する役割である。その生は対象者に固有のものであるため、対人専門職の従事者は、他職種との比較で明らかになるような知識・技術の独自性に固執するのではなく、その限定性を乗り越え、対象者の生の固有性に応じて多様な知識・技術を習得していくことが重要である。ただしこのような姿勢を追求することは対人専門職の従事者に過大な心理的負担が生じるため、職務の範囲を戦略的に限定することも必要である。その限定化は従事者が対象者を含む状況に合わせて判断し、行うものである。このため、保育者の倫理的判断は、一方的に対象者に押し付けるものではなく、相互作用によって形成されるものであり、職務という有限性の中で行われることが望ましい。この保育者の倫理的判断は、保育における子どもの主体性を尊重しようとする姿勢、心情主義や態度主義の強調とともにあいまいにされてきた。しかし、1998年以降の幼稚園教育要領では幼稚園教諭の積極的なかわり、指導がその役割として示されるようになっており、その傾向は改訂を経るごとに強まっている。したがって、今後の保育者には子どもの自発性の尊重を継続しつつ、場面に応じたより積極的な判断が求められるようになっている。

- ③ 2011 年から保育士養成の必修科目として新設された「保育者論」の内容に着目して保育者の専門性がどのように述べられているのか、また今後の保育者の専門性に関する研究の方向性について検討した香曾我部（2011 前掲）の主張は以下のとおりである。保育者論は、ショーンの反省的実践家モデルの登場とその理解を受けて登場した、それまで保育原理に含まれていた保育士の役割、専門性などを扱う科目である。保育者論に関する著書の内容を分析すると、保育者の本質、現代社会が保育者に求める専門性、保育者集団の中で求められる専門性、保育者個人に求められる専門性の 4 つのカテゴリーが得られた。このうち現代社会が保育者に求める専門性は、子育て支援、多文化共生、特別支援の三つに分類された。また保育者集団の中で求められる専門性は、協働する保育者であること、実践共同体としての保育者集団であることの二つに分類された。そして保育者個人に求められる専門性は、保育課程・保育内容の理解、指導法の修得、子ども理解の深化の三つに分類された。上記のように分類されるもののほか、保育を複数の専門性を体系化、組織化することで PDCA サイクルを保育に導入する主張がある。しかしその体系化、循環のさせ方については諸説があり、現時点で方向性のまともは見られない。全体として、保育者の専門性は新しい知識・技能である技術的合理性と、実践の中で保育者が省察し問題発見と解決に臨む行為の中の省察との対立構造の中で語られるようになっている。しかし、保育者の知識・技術は保育者の日常の行為や身体に結び付いた暗黙知、身体知として存在しているものも多くあることが指摘されているため、それらを含めた包括的な視点で保育者の専門性を支える知の在り方について体系的にまとめていく必要がある。その際、保育者アイデンティティや保育者効力感の形成など保育者が熟達化していくプロセスを明らかにすることが重要である。また、その保育者が所属する組織のアイデンティティも含めた視点を併せ持つことで、そこで求められる諸能力についても検討することができ、保育者の現実的な専門性を追求することができる。
- ④ 2014 年までの保育の質研究、保育者の専門性研究を精査し、これからの保育者の専門性と保育者養成の在り方を検討した櫻井（2015 前掲）の主張は、以下のとおりである。保育の質研究はその尺度の試作と事例研究での検証が行われている段階で、将来的にショーンの提唱する省察的実践家モデルや熟達

者のコツや技といったものが明確化される手掛かりが得られると思われる。

また保育者の専門性については、保育所保育指針に示された保育者の専門性として6つ、全国保育士会倫理要綱で示された8項目、幼稚園教育要領で教師の役割として示された3項目が基本となっている。その概要は、発達過程の理解と援助、基本的な生活習慣に関する自律の援助、環境構成、遊び（活動）の展開、幼児理解と人間関係、育児支援、プライバシーの保護、チームワークなどの10に大別される。これを踏まえて、様々な研究者が専門性の研究を行っている。これらを大別すると、文献検討を通じた社会的要請と保育者養成課程の比較から養成課程及び就労中の研修制度の不備を指摘するもの、社会学の視点から保育者が専門職従事者として認められるための条件を文献的に整理し現状と比較するもの、保育者を対象に質問紙調査やインタビューを行いキャリア発達の過程を明らかにしようとするもの、保育者養成校の学生を対象に資質を調査してその特徴を明らかにしようとするもの、学生及び保育者を対象とした調査により保育者効力感と相関のある能力を保育の専門性として特定しようとするもの、保育実践事例を質的な方法で分析し理論化しようとするものなどがある。これらに共通するものとして、保育計画・保育内容、子どもの実態、保育に向かう姿勢、環境構成、保育者の協力体制、地域との関わり、保護者との関係、生活援助の支援の8項目がある。また、共通ではないがキーワードとして地域性、保育所と幼稚園、文化、役割と責務、特別な配慮、共感、感性、保育者自身の豊かな体験、コミュニケーションの9項目がある。養成校では保育計画や保育内容の基礎的事項や、それに伴う環境構成の知識と技術、子どもの発達段階のとらえ方とその援助に関する知識と技術を教えることが可能である。しかし子どもの実態をとらえ、それぞれに応じた支援、各園の方針を学ぶには正統的周辺参加者としての保育現場への参加が必要であり、それには正規の実習にとどまらない保育の場との接点を増加させる取り組みが必要であろう。

- ⑤ 保育者の専門性について、文献検討と新任保育者へのインタビューを行った安部・内野（2016）の主張は以下のとおりである。まず、2008年の幼稚園教育要領解説に基づいて保育者の役割と専門性について整理した。保育の専門性の基本は子どもの理解と、それに基づく保育実践である。それを可能にする

のは子どもの活動を保育者自身との関わり、関係の中で省察し続けることが必要で、この省察と実践の継続が保育の専門性の中核となる。個人で行う省察には限界があるため、同僚間での意見交換や記録や指導案の相互閲覧などを進められるような同僚性が重要である。保育者個人と同様、同僚性として保育や子どもについて省察し、学び、探求する性質が求められ、そのような同僚性と保育者個人の省察する姿勢とが、相互に影響し合っている。ここで問題として、集団での共感的なかかわりあいの意味やその意味が成立する理由が明示されないままに、研修を通じて保育者の専門性が向上すると示されている点がある。これについて、新任保育者を対象としたインタビュー調査からは、保育の専門性は、①養成段階での学習を前提として保育現場の現実的な課題を通じて習得されること、②保育実践を何かを行うことと現象面だけでとらえるのではなくその意味や意味に即した実践のふさわしさを追求する姿勢に現れることの二面がある。保育の専門性が発揮されるとは、子どもとの信頼関係や保護者との信頼関係を構築しながら保育実践しその質を向上させるということであり、この専門性を一面からだけで整理することは難しい。このため、多角的に保育の専門性をとらえられるよう、保育者自身とともに保育を見つめなおす同僚性が有効である。この同僚性が有効になるには保育者個人の省察と保育が前提となる。この前提をクリアした保育者が集団としての省察を行うことで、保育者の専門性が個人的な資質や経験といった固有性のものに還元されることなく、保育への多角的な理解が生み出される。この多角的な理解とは、一定の共通理解に収束するのではなく、そのようにも理解する見方を得るということで、保育者の専門性として重要な要素である。

- ⑥ 保育者の専門性を整理し、転換期にある保育の現状を踏まえて今後の保育者養成教育の在り方を論じた内田(2016)の主張は以下のとおりである。子ども・子育て支援新制度以降の保育者の専門性は、保育の質を左右する重要な要因であり、一人一人の子どもを丁寧に見とり子どもにとって望ましい保育・教育を行う力が求められる。さらに保護者への相談支援、教職集団としての協働性なども専門性として求められている。しかし、保育の研究者の少なさ、また伝える努力の不足から、保育の専門性は一般には理解されていない。保育士と幼稚園教諭を併せ持つ人材を輩出する養成校では、多彩な科目が必要であり、近

接の学問領域や小学校以上の教科教育を専門とする教員が赴任し、個々の教員の努力で科目内容の質が担保される仕組みである。そして保育士や幼稚園教諭を養成する教員への研修の機会は、保育士では定例のものがある一方で、幼稚園教諭では2014年に始まったばかりである。保育者の専門性を高めるためには、その養成にあたる養成校教員の専門性の高める研修や内容の充実を積極的に行っていく必要があり、今後の充実が期待されている。また、養成校が他の領域の専門家や学位を持たない教員に頼って運営されていることや、保育学・幼児教育の博士課程を持つ大学院が少なくこの分野の学位を持つ大学教員が少ないことは、保育者の専門性の高度化を妨げる要因となる可能性がある。また、現任保育者の研修の機会も園や地域による差が大きい。研修の体系化を待遇の改善と結びつけて実施することで、専門性の向上とともに、保育者の専門性を一般に伝えていくことが重要である。イギリスのSSTEWに代表される保育プロセスの評価方法に学び、これまでの保育の長所を生かしながら、保育の質の保証に向けて取り組む必要がある。本論の結論として、第一に保育者の専門性研究を体系的に蓄積すること、第二に保育者のキャリア・ラダーを明確にすること、第三に地域の様々な園を結ぶ研修と養成校の役割、第四に実習の充実と再構成、第五に専門職として高度化する、以上の五点が挙げられた。

- ⑦ 東京の私立保育所の2歳児クラスの事例から、保育士が専門性を獲得し発揮するために、職場集団がどのようにあるべきか検討した小尾(2016)の主張は、以下のとおりである。保育は多様な個性と発達段階の子どもを対象とする仕事であり、子どもが主体的に育とうとする意欲や能力を見極め、援助していくプロセスである。特に乳児保育では複数の保育士が複数の子どもと共に過ごし、保育士には臨機応変な子どもへの対応を、同僚と協力し合い調和的に行うことが求められる。したがって、その時々の子どもの動き、変化が何を意味しているのかを判断し、子どもの意欲や発達段階を見極めなければならない。そして子どもの動きを常に観察し、おびただしい量の情報を受け取ったうえで、見守るべきか、手伝うべきか、手伝う場合にはどの部分をどのようにすべきか、などを判断する必要がある。この判断力を養うため、経験の少ない保育士は、保育士集団の中で言語的な情報としての助言や、非言語的なものを含むモデ

ル提示などに触れ、自らの実践に生かそうと試行錯誤をしている。また、こどもと直接かかわらない時間・場面での準備として、子どもの姿や変化のエピソードに関する情報交換、それに基づく短期から長期までの計画の立案と修正、保育の成果と計画に基づく評価の言語化と共有などを行うため、日常的な打ち合わせや会議が必要である。この打ち合わせや会議の場が、子どもの生活の文脈やそれに即した保育の環境設定やかかわりについて言語化する On the Job Training(以下、OJT)の機会となり、経験の少ない保育者が保育実践の方法や背景となる理論などを学び、分析力や判断力、コミュニケーション技能を養う機会となっている。このように、保育士同士の有機的な関係性が、職場集団のモラルや各保育士の職務達成度、技能形成に影響を与えている。また同様に、有機的関係性の中で保育士が成長するため、保育士の成長について厳格にマニュアル化することや、その達成目標を数値化してとらえることは困難である。この関係性は近年の保育時間の長時間化を背景とする保育士の勤務形態の多様化や、保育者の非正規雇用の増加などにより、危機に瀕している。

- ⑧ 保育者の専門性を「保育を営む力」と「汎用的な力」との二つに分けてとらえ、それぞれの概念構造を質問紙で探索的に検討した古屋・川口・村野（2017 前掲、以下古屋ら）の主張は以下のとおりである。保育者の専門性の構成要素について、先行研究からは、①社会福祉援助力、②保育士としての力、③社会人基礎力といった大枠での三要素や、①理論と実践、②保育所実践に関する知識、③子どもへのよりよい関わり、④保護者との関わりと支援、⑤子どもと保護者との関わり、⑥互恵的な同僚関係、⑦自己の省察と活用、⑧自己研鑽の取り組みや姿勢、⑨社会人として求められる資質、⑩保育に臨む姿勢、⑪心身の健康、⑫プライベートの経験、⑬保育士として目指す姿の確立、以上の13項目が挙げられている。これらと文部科学省や厚生労働省等の示す保育者の専門性を概括すると、子どもの発達理解や保育の構想力・実践力といった「保育を営む力」と、基礎教養や社会的なマナー、同僚性や協働性などの「汎用的な力」とに、保育者の専門性を大別することができる。前者に関連する研究は、その多くが保育実践者を対象としている一方で、養成課程における学生の専門性の成長を扱った研究は乏しく、今後注目していく必要がある。また、後者の成長に関する研究は少なく、一般社団法人全国保育士養成協議会が行った調

査研究がある程度である。この調査研究の結果、保育者の専門性は①保育者基礎力、②保育に向かう態度、③専門的知識・技能の3要素でとらえられ、養成課程から勤務5年以上までの4段階で各要素の具体的内容の習得経過、保育者の成長プロセスが示されている。これらを踏まえ改めて保育者の専門性について養成課程の学生及び現任保育者への質問紙調査を行った。その結果、「保育を営む力」の構成要素として①保育の基礎知識・技術と実践力、②子どもへの共鳴と受容、③特別支援と児童家庭福祉、④音楽表現力、⑤造形表現力の5要素が挙げられた。先行研究で挙げられた保育者の省察や保護者や小学校等との連携の要素は挙がらず、今後の検討が必要である。また「汎用的な力」の構成要素としては①日本語表現力、②問題解決の思考、③豊かな感性と創造性、④社会性と協働性、⑤他者への思いやり、以上の6要素が挙げられた。以上の要素はそれぞれに成長しやすい時期、前提となる経験などが異なるため、今後は縦断的な調査により、より詳細な獲得過程を、保育者個人の特性的要因や環境的要因を踏まえながら調査することが必要になるだろう。

(2) 保育者の実践や学生の姿から専門性の一部を抽出した検討

保育者の実践や学生の姿から、専門性の一部を抽出し、その内容や専門性として獲得・発揮される背景について考察した文献として6件が得られた。各研究者の独自性が強い指摘がなされるとともに、保育者の姿勢や行為の背景を詳細に分析されていた。まず田代、岩崎、草信は保育者と子どもとの関係性、また両者の間で相互作用が成立する現象について考察した。田代は保育者の意識、子どもの感覚への同調の仕方を示し、既存の専門性をいったん捨象する必要性を指摘した。岩崎は日本の保育における間には揺らぎ、判断、願い、挑戦が含まれており、間を活用することで保育者と子どもとの関係性が構築できていると指摘した。草信は、保育が成立する前提となる関係構築のために保育者は体の向きを子どもに向け、向ききっていることを指摘した。次に久田は、保育者の判断について分析し、その経路の一例を明らかにした。最後に小田は、養成校の学生の問題に対する姿勢について安易に答えを得ようとする点を指摘し、保育や子育て支援において答えがすぐには出ない状況があることを認め、それを分からないままに持ちこたえる力を今後の保育者に求めた。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 「子どもの思いを理解したい」と努める保育者の専門性について田代(2015)

は、B. ヴァルデンフェルスの「垂直の次元」、「水平の次元」、「間の領域」についての論を援用して検討した。その結果、そのような保育者は、間の領域で子どもと感情を共有しつつ、そこでの共働に即して、水平の次元で子どもの感性を尊重しながら対話的にかかわりあい、敷居を横断し合う経験を積み重ねていこうとする保育者であると考えられた。そして、この水平の次元での経験を、垂直の次元で、子どもの育ちの方向性に即して保育者自身の視点と子どもの視点から省察できることが、このような保育者に必要な専門性であると考えられた。

- ② 前掲の海野(2007 前掲)や石黒(2009 前掲)の論考を受けて保育における「間」に着目し、「間」から読み取れる日本の保育者の専門的な援助力、専門的な保育力を保育者へのインタビューを通じて探った岩崎(2015)の主張は以下のとおりである。インタビューの結果から、保育の「間」に含まれる要素として、保育者の①揺らぎ、②判断、③願い、④挑戦の四つが導き出され、子どもと保育者との間に漂う情緒性が現れた。保育者はこれらの要素を兼ね備えた間を生かし、使い分けたり織り交ぜたり、子どもに合わせてりあえて外したりすることで子どもとの関係性を構築している。子どもと保育者との間の情緒的な距離感を調節し、この間を活用する能力が、保育者の専門性の一環として指摘でき、これはパターン化やマニュアル化されづらい能力であるといえる。
- ③ 保育現場で行われる保育士の判断にかかわる思考プロセスに着目し、現任の保育士を対象としたインタビュー調査を行った久田(2016)は、以下のとおりである。保育士の実践における思考プロセスについて、現任保育士へのインタビューを行い、KH Corder でテキストマイニングを行い分析した。その結果、保育士が行う判断に至る思考プロセスとして、①視覚、聴覚、触覚などの感覚器官からの入力、②記憶、統合などの統合過程が最初の二段階である。そこから③思考への引き金へとつながり、そこで思考が必要であれば④思考につながる。思考の結果得られた仮説のうち最も妥当性が高そうな仮説について⑤倫理で職業的かつ人間的に妥当であるか検証し、⑥実践で実際の行動に移すとともに子どもと一緒に動きどのような受け取りを子どもがしているのか丁寧に読み取っている。なお、③の段階で思考の必要がない場合には、即⑥実践へと移行する。そしてこれらの過程と「保育の専門的知識」の関係については、

並行して活用しているものの、どのように活用しているかは明らかにならなかった。

- ④ 0, 1 歳児合同クラスとその保育者を対象に、保育行為の間主観的参与観察を通じて、子どもの育ちを援助し保護者を助けうる保育者の専門性について検討した草信 (2016) の主張は以下のとおりである。間主観的な参与観察と VTR 撮影、および記録の分析を行った結果「からだの向きで響き合う」という特質が見いだされた。これは、子どもの発信に対する反応として、保育者が言葉や声だけではなく、からだの向きを変え、子どもに向き合おうとし、向き続け、向ききる、ということを目指す。この行為により、保育者と子どもとの間で「ここ」にいるという共通の心理的な基盤が形成される。
- ⑤ 子どもと相互的な関係にある保育者の専門性に着目した田代 (2017) の主張は以下のとおりである。既存の研究では不明確であった、保育者が省察において子どもの眼差しを振り返ることと、保育者が感覚的世界の身体を呼び覚ますことの関係について検討した。その結果、保育者が一時的に自分の眼差しを脇に置き、意識的に子どもの視点に自己を重ねようとするプロセスで、保育者自身の感覚的世界の身体が呼び覚まされ、保育者に子どもの感情が浸透的に移入し、この移入により保育者の眼差しが変わっている、と考えられた。この姿勢があることで、他の保育者から否定的な評価を受けていた子どもであっても、改めて保育者の応答性を理解でき、やり取りを楽しめるようになり、相互的な関係性を構築することが可能になる。このように、保育所保育指針解説書に示された専門的知識・技術を有することが専門性のすべてではなく、それらを一時的に脇に置いて、子どもの眼差しで物事を見ようとする姿勢を併せ持つことが、子どもと相互的な関係にある保育者の専門性として指摘できる。
- ⑥ 近年の保育者志望の学生の様子から、自らで問題解決を図ろうとする姿勢や、持ちこたえようとする姿勢が乏しくなっているという問題意識から保育者の専門性について文献検討を行った小田 (2017) の主張は以下のとおりである。保育者の専門性とは、大場幸夫の保育臨床「こどもと共に生きる在りようを問う視点からの省察と対応」にある。そして英国の詩人キーツの ‘ Negative Capability’ は、もともとは詩人の資質として指摘されたもので、その後心理臨床の分野でもセラピストに必要な資質として扱われている。この力は、保育

者に必要な資質「わからなさにとどまる力」として保育者の専門性の中でも重要な位置を占めているのではないか。なぜならば、乳幼児を対象とする保育において、子どもが何ら役割や意味を持たない状態から保育者が子ども自身の存在を認め、保育者と子どもとが共に生活する中で、役割や意味の模索を子どもが主体的に行えるよう環境を整え見守ることが保育において大きな部分を占めているからである。この専門性を養うためには' unlearn' という方法が有効ではないか。この方法はヘレン・ケラーが用いたもので、学んだことを自分の文脈に合わせて組み直すことを意味している。子どもと保育者の相互関係には、初めから理解し合えるケース、時間がかかるケースの双方が混在している。このため保育者には、わかりにくさにも耐えて、子どもを理解しようとし続ける姿勢が必要である。保育者を目指す若者が説明だらけでわかりやすさが重視される環境で育ってきているからこそ、保育者養成に当たる教員自身が、将来の保育者のモデルとなれるよう‘わからなさにとどまる力’を鍛える必要がある。

(3) 保育領域や養成課程の科目の視点からそこで求められる専門性を抽出する検討

保育領域や養成課程の科目の視点から専門性を抽出した文献として、4件が得られた。まず教育的愛情に注目した濱名は、その位置づけが歴史的に変遷してきたことを指摘し、安易に基盤に位置付けず、長期的に醸成していくべきものと指摘している。そして幼児体育の視点から菊地、現在造形教育の分野で注目を集めているレッジョ・エミリア・アプローチの視点から三田・松山は、保育の評価を成果主義、態度主義に限定させず、見えにくい・言葉になりにくい、子どもの内面や現状に至る過程を含んだものとすることの重要性を喚起している。最後に丸田は、保育者論で身体の感性を育む必要性を指摘し、そのための遊び体験を盛り込んだ授業内容を提案している。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 教育学における教育的愛情に着目し、教員及び保育者の専門性における教育的愛情の位置づけについて、これまでの日本の審議会答申に基づいて論じている濱名(2016)の主張は以下のとおりである。まず戦前において、教育的愛情は教育実践の基礎として位置づけられるのではなく、子ども理解や教科等に関する専門的知識などと並ぶ能力の一つ、また優れた教師の条件、と位置づけられていた。次に戦後から現代にかけて、多様な能力や知識が教育者に求め

られるようになる中で、教育的愛情の位置づけは揺らぎ、現在では教員及び保育者の職務遂行の基礎的能力として養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力ととらえられるようになっており、特に保育現場では人柄、人間性、学ぶ姿勢と表現されている。また、「子どもが好きである」と「子どもを愛している」の対比で表現するなら、前者は感情レベルの表現で自分にとって子どもが好ましいことの表現であるのに対し、後者は理性的なレベルの表現で、子どもがどんな状態であれ受け入れられることの表現である。そしてこの教育的愛情は、養成段階で完成されるよりは、養成段階でその重要性を認識し、保育現場での保育実践を通じて育てていくべき専門性といえるのではないか。

- ② 幼児体育の在り方に注目し、指導者主体の運動指導からの脱却に必要な保育者の専門性について検討した菊地（2016）の主張は以下のとおりである。1970年頃から形成されてきた幼児体育の概念は、従来の体育遊びへの批判から始まり、運動を手段として人間形成の基礎作りや生きる力の育成を目指す方向性が主となっていた。この背景にはアメリカの精神発達理論があり、各種の身体運動の指導を通じて子どもの運動欲求の充足と身体の諸機能の調和的発達を図り、精神発達と社会性の獲得、心身ともに健全な幼児を育てることを目的とするものであった。しかし、これまでの幼児体育の学問的な背景は、体育・スポーツ科学が中心であり幼児教育学や保育学ではなかったため、幼児教育としての視点は薄くなりがちであった。研究分野としての幼児体育も、体力・運動能力の横断的・縦断的変化の測定やそのための評価の信頼性、妥当性に関する研究、近年の子どもの体力低下に対応する研究が中心であった。このため、幼児期の総合的な教育の視点、体力・運動能力の評価を保育や家庭生活の状況と関連付ける視点、運動を人間性の豊かさや遊び、文化の視点からとらえる視点が希薄であった。保育の中心である遊びとは自己決定と有能さの認知を追求する内発的に動機付けられた行動であり、今後の幼児体育では子どもの自己決定をできるだけ尊重することが前提となる。そのためには子ども理解を外部から見える行動に頼る態度主義から、心情・意欲といった客観化しにくい内面をとらえる姿勢で行うことが求められる。その姿勢の獲得には、省察と、集団の倫理的雰囲気であるエートスの形成に資する能力が重要になる。園の理念や学級目標などの明文化されたものから、ヒドゥン・カリキュラムに代表

される保育者の個人及び集団としての振る舞い、子どもへの反応を通じてこのエートスは形成される。このため、保育者は幼児体育を生活の中での動作とのつながりがあるものと理解すること、安心して遊びに没頭できるエートスを作っていくこと、その遊びの中で幼児体育も展開されるものであり外部の専門家に切り離して委託するものではないということ、幼児体育の評価を見えやすい成果に限定せず発達の状況に応じ心情・意欲といった見えにくい内面を含んだものにしていくこと、以上の四点が、これからの幼児体育における保育者の専門性として求められている。

- ③ レッジョ・エミリア市の幼児教育に注目し、先行研究を基に保育者の観察力や対話能力を中心とした専門性がどのように養成され、発揮されているのか調査した三田・松山（2017）の主張は以下のとおりである。OECDの保育白書によると、幼児教育・保育への公共投資が、教育的に国の経済成長にとって有効であるといわれるようになってきた。特に保育者の存在が、人的環境として幼児教育の質に大きな影響を与えている。このことを踏まえ、レッジョ・エミリア市の幼児教育について述べる。同市は北イタリアの小都市で、第二次世界大戦中のレジスタンス運動の中から生じた「市民による学校」、特に幼児教育については女性労働者たちやその親からの保育所要求の運動に応じた幼児学校に端を発した教育実践が行われている。同市の幼児教育はローリス・マラグッツィによりその基礎が築かれ、アートを中核として子どもたちの学び発達する権利を実現する画期的な教育実践が創出されている。その幼児教育実践法はレッジョ・エミリア・アプローチと言われ、特徴として①アトリエやピアッツァという空間、②プロジェクト活動、③ドキュメンテーション（記録）、④アトリエリスタ（美術専門家）とペタゴジスタ（教育専門家）がある・いる環境の中で子どもたちは遊びを探究し、学ぶ。活動の中心となるものはプロジェクト活動であり、一つのテーマを、期間を定めずに、少人数のグループで長期間探究する。それを可能にするテーマ設定に向け、保育者は子どもたちと活動を共にする。より具体的には、子どもたちの声を①聴き、②対話をし、体験のプロセスをしっかりと③観察し、④記録をとる。特に対話はレッジョ・エミリア・アプローチのなかで保育者の専門性が必要とされる行為である。この対話を促進するために、観察が重要である。観察では子どもたちの多様な表現手段を

発見し、そこでの発見を基に子どもたちとの対話を多様な経路で行う。それにより子どもたちの探索行動が広がっていく。そして「聴く」行為により言葉を通じて対話が補完され、環境の充実や子どもの遊びの展開につながっていく。これらの過程を保育者は観察し、言葉に限らない様々な手段で記録していく。この記録は園内で掲示され、子どもたちは自分の学びを振り返るだけでなく多事の学びについても知ることができる。以上から、レッジョ・エミリア・アプローチでの保育者の役割として挙げられる四つの視点、特に子どもをより深く理解する「観察」する力は、子どもとの「対話」の質を担保する保育者の専門性の中で重要なスキルとして指摘できる。

- ④ 香曾我部と同様に科目「保育者論」に着目し、特にその授業内容の考案と検討を行った丸田（2017）の主張は以下のとおりである。まず、保育所保育指針、幼稚園教育要領、こども園要領に示されている保育者の専門性を概括している。幼稚園教育要領やこども園要領では保育者が指導することを「役割」として記載しておりそれが専門性につながる内容になっている。これに対して、保育所保育指針では保育者の援助技術を専門性として記載している。次に倉橋惣三の考えに基づき、保育者の資質として学問性、社会性、教育性、芸術性を挙げている。さらに、辻本の2010年の論考も加えて考えると、身体の感性が保育においても保育者としての専門性としても重要である。学生が身体の感性を意識し、自ら気づくことのできる授業内容として「遊び体験」として45人程度のクラスで0～5歳児向けの各遊びがバランスよく体験できるよう、1時間程度のプログラムを14回実施した。学生が専門性に関する学びを保育実践へとつなげる一つの方法として試行している段階である。

(4) 養成校の学生を調査した検討

養成校の学生を調査した文献として、4件が得られた。学生の時点では専門性が未確立であり、今後は、実習やそれに類する保育現場の体験、特に乳幼児と保育者にかかわる体験と結びつく形で保育について学ぶ重要性が指摘されている。まず二見の検討からは学生や保育現場からの養成に応じて養成校での学びに工夫を行っていることが示された。杉山の検討からは、実習で育みうる専門性が精査され、実習および事前事後指導で獲得を目指すべき能力が示された。福伊の検討では、保育者の専門性が

確立されづらい背景について検討したうえで、今後の養成カリキュラムには豊富な実体験と、それに基づく臨床的、協働による学びの必要性が喚起されていた。赤嶺の検討によると、学生は実習後であっても専門性についてぼんやりとしたイメージを持っている状態であり、実践と省察を通じて保育の専門性を習得できると考えていることが示された。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 養成校での取り組みに着目した二見 (2015) の主張は以下のとおりである。養成校での取り組みは①高校生の関心に応じたもの、②就職先からの期待や要望に応じたものの二種類に大別される。前者の例として、幼児音楽系プログラムや国際教育系プログラムなどのコースと、各コースの特色に応じた特設科目、学内コンテスト等を設け、希望者の興味関心に沿った学びと成果発表とができる環境を設定している。また、後者の例として、ピアノや漢字、保育の時事問題などに関する導入教育を行ったり、実習の事前事後指導を充実させたり、キャリアに関する科目を一年前期から設定して就業への準備に時間をかけられる環境づくりを進めている。
- ② 養成課程の実習のあり方を通じて保育者の専門性について検討した杉山 (2015) の主張は以下のとおりである。幼稚園教諭の専門性、保育士の専門性の両者に共通することは、子どもの発達をとらえ必要な援助をする技術、環境構成を含めて保育を構想し実践する力、子どもや保護者そして地域との関係を構築する力の三つにまとめられる。そして実習を通じて育てることのできる専門性として、子ども理解、保育構想と実践力の二つがある。
- ③ 短期大学、四年制大学の双方で保育者養成に携わった経験を持つ福伊 (2016) は、保育を担う専門家として保育者を育てるカリキュラムの在り方について検討し、以下のように述べる。一般に教師の専門性はマイナーなものと評価されており、保育者の場合はより深刻な状況にある。これは日本において高齢者の扶養と子育ては家庭の責任と考える風潮があり、その延長として保育も子育てと同様と考えられ、軽んじられているためである。また、近年保育者の役割が拡大するとともに保育者の概念が拡散していることも、専門性の確立が困難となる一因である。また、幼稚園教諭と保育士の養成課程が並立している状況も、保育者を専門家として育てる体系化を妨げてきた。幼児期のすべての子どもに必要なものはどのような保育か、その担い手である保育者をどのよ

うに養成していくのかを主体的に問わなければならない。教師と同様に保育者も反省的実践家としての専門家イメージがあることから、保育者教育には、養成・導入・現職の各段階を超える継続性、一貫性の確立が求められている。その基礎として、保育者倫理として子どもの最善の利益を中心に置くことがある。しかし、旧来の保育現場の短い勤務年限と回転の速い人員配置に応じるために、保育者養成校は実践力、現場適応技術に偏った保育者の輩出に取り組み、保育者の専門性を追求する志向性に逆行し、態度主義、資質志向を強化してきた。今後は保育者アイデンティティの形成を鍵に、保育を教育と福祉で二分する見方を乗り越え、ケアや学力といった隣接概念から学びながら、すべての就学前の子どもたちの、生活やその中での学びに即した保育の在り方を検討する必要がある。このための養成カリキュラムに必要な学びは、第一に「生活者」「ケアする者」「教育する者」としての学びに一体的に取り組むことである。保育者を志望する若者の実体験の乏しさが指摘されて久しいにもかかわらず、現行カリキュラムで実体験を通じた学びが想定される科目数は乏しいままであり、改善が望まれる。第二に、保育実践の省察ないし理論化と、理論から保育実践をつなげる臨床的な学びに取り組むことである。なぜならば保育はその場で子どもの心の動きや状況を理解し、子どもに応答する、応答関係を結ぶ営みだからである。第三に、協働の中で発揮される力を育むことである。保育者という全体像が多面的な役割を持ち、このために求められる専門性にも多様な能力が含まれている。個人としての保育者が単独でこの専門性を獲得し、役割を果たすのは困難である。子どもを中心に、同僚や保護者を将来の連携相手と想定した、他者と生かし合う関係性の構築を通じた学びが、今後求められる。

- ④ 保育者としての養成過程にある学生が、保育者の専門性をどのようにとらえているのかに着目し、質問紙調査を行った赤嶺（2017）の主張は以下のとおりである。保育者の専門性とは、乳幼児の成長や発達に携わるために必要な、あるいは社会から期待されている知識、技術、態度であり、独自の専門的体系を持つものである。内容としては保育所保育指針に示されている 6 項目と保育の質を高めるための自己研鑽と、個人及び集団での学びを含む体系化された研修計画などがあり、その内実は現在充実しつつある過程である。2 年課程の

保育者養成校の2年次学生を対象として7月に実施した質問紙調査では、①保育者の専門性について選択形式で、②保育の質について選択形式で、③保育者の専門性形成の方法について自由記述形式で回答を求めた。その結果、養成校の学生は、実践経験を重ね、自己の保育を振り返り、省察することを繰り返していくことで、保育者の専門性が身につくと考えていることが示された。また、保育は教科書がない中で行う行為であるため教材研究も重要と考えられていることが示された。全体としては2年制の7月の時点で保育者の専門性についてぼんやりとしたイメージしかもっていない現状が明らかになり、今後の課題として示された。

(5) 現任保育者への研修内容を基にした検討

現任保育者への研修内容を基にした文献として、4件が得られた。既存の研修をより体系化する方向性で健闘、提案、実施がなされるとともに、研修や施設内での学びを促進する要素についても検討、提案がなされている。まず山下により、キャリアステージに応じた危機とそれを乗り越えることによる成長があると指摘され、そのサポートを行なえる体系的な研修計画の提案がなされた。さらに、保育現場での職務分掌に応じた研修システムも提案されていた。次に伊藤らによると、勤務施設外の研修では、保育者の経験年数によりニーズが大きく異なり、自主研修への参加者は研修への意欲が高いこと、経験年数が長いことが示された。そして深澤によると、保育の専門性のすべてが可視化できないことを前提に、ボトムアップ型の研修と、相補的な形式の研修とを組み合わせる取り組みが提案・実施されていた。最後に片平によると、勤務施設内での研修では、同僚性によって研修の効果が左右され、特に経験の浅い保育者にはロールモデルとなる保育者の存在が積極的な学びのきっかけとなることが示された。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 幼稚園教諭・保育教諭の専門性を高める研修の在り方に着目した山下(2015)の主張は以下のとおりである。幼稚園教育要領やこども園要領に示された保育者の専門性を獲得しさらに高めていくために、園の内外を問わず多様な研修の機会が必要である。また初任、中堅、管理職などのキャリアステージに応じた危機とそれを乗り越えることによる成長を目指して、実態に沿った研修を企画実施することが必要である。また、保育経験と知識を備えた保育者を研修アドバイザー派遣という形で活用する方法もある。最後に、幼稚園教諭・保

育教諭の職務内容は①教育・保育を行うこと、②学級担任としての仕事、③園組織の一員としての仕事、④地域の子育て支援の仕事の4つに大別される。この枠組みも、研修企画の際に活用できるとよい。

② 伊藤・長江・沼野・堀江(2016)は、愛知県内の保育士を対象とした質問紙による先行調査(以下、コンソあいち)を基に、自主研修への参加保育士を対象として、再度同様の質問紙調査を実施した。そこで伊藤らが述べる主張、特にコンソあいちと比較して指摘できる特徴は以下のとおりである。第一に、平均経験年数が長く管理職を含んでおり、分布もより広がった。第二に、研修で学んだことを日々の保育に生かしているものが多く、園外研修への参加意欲が高いものも多い。第三に、園外研修に期待する効果を「理論と実践を結びつける」と答えたものが多かった。そして具体的な研修希望テーマについては、管理職に求められる知識や技能、そして保育の基本かつ中心的なスキルや知識などが希望されていた。第四に、希望する研修の開催日程について、7割以上が平日の勤務時間外を希望していた。第五に、園内研修希望テーマとして「エピソード記録」「記録の書き方」「保育課程・指導計画」がある。これは子どもや保護者への直接対応を求める担任保育士のニーズに加えて、主任以上の保育士が保育の質の向上を目指していることを示している。全体として、本調査への参加者はコンソあいちよりも経験年数が多い管理職が参加しており、研修への参加意欲が高く、園外研修を保育の理論と実践の結びつきを実感する機会として期待している。この結びつきを、保育者の専門性の一側面として指摘できる。

③ 保育士を中心とした保育者の専門性と保育者が学び続けるための研修の在り方に注目し、従来の研修を再検討して地域で保育者研修を実践している深澤(2016)の主張は以下のとおりである。専門性はその内容のすべてを可視化できず、研修の過程や保育者自身の省察による手応えにより判断する必要がある。これを踏まえて、「地域連携・地域共同」型の研修モデルと、「ボトムアップ」型の地域に根差した研修モデルを実践した。子ども理解を軸に、保育内容の充実や子育て支援などを実践していくため、各研修受講者が課題意識を具体的に持っており、学び続ける原動力となっている。この主体的に学び続ける姿勢が保育者の専門性として基本的に指摘できる。より詳しい専門性の達成

度を測定するには継続的な追跡調査、保育評価スケール、研修内容の吟味と体系化などが必要であり、今後の課題といえる。

- ④ 保育士がとらえる専門性に着目し、現任の保育士、特に1～5年、あるいは30年以上の勤務者を主な対象に質問紙調査を行った片平（2017）の主張は、以下のとおりである。まず、園外の勉強会、研修会等には実習担当保育士以外参加しておらず、今後改善が必要である。そして多くの園でOJTが行われており、扱われる内容は多岐にわたっている。保育士の仕事の中ではマニュアル化できない部分が多くあるため、実際の先輩保育士の真似をしながら学べる保育者は保育の仕事の専門性を獲得しやすい。さらに、OJTで学びやすい環境の条件としてロールモデルとなる保育士の存在が大きな影響力を持っている。保育士の専門性は①専門職としての基盤、②専門的価値・専門的役割、③保育実践に必要な専門低知識・技術、④組織性、以上4項目があり、さらに専門職としての基盤はセンス、完成、観察力、共感性、愛情、道徳観などの人間性である。それらの基盤を養成校の教育で培うことは難しく、現場での経験や、自己研鑽を行うことが重要である。

(6) 現任保育者の成長過程に注目した検討

現任保育者の成長過程に注目した文献として、5件が得られた。初期の保育者の成長には、同僚性、モデルに代表される人的環境に支えられた省察の機会が重要であることと、その後の成長には自らの見立てに基づいて子どもとの関わり方を判断し、試す機会と、必要に応じて助言を求めることのできる環境が重要であるとされている。まず谷川より、キャリア初期のリアリティ・ショックに対して、一年間継続的に省察を促す面接を行った結果、新任保育者が状況を問題として具体的に認識できるようになり、解決に取り組む姿勢がみられるようになる事例が報告された。次に上村は、学生から保育者への移行段階に起こるパラダイムシフトに対応するには、子どもの見とりと省察により子どもを理解する力、子ども理解に基づいて即時判断をしながら子供に対応して保育する力の二つがあると指摘した。そして井上らは、売り手市場の保育業界では養成校段階での成長に限界があると指摘し、就職後の成長過程とそれに必要な要素について検討した。その結果、尊敬できる先輩保育者の存在、責任感を伴う主体的な学びへの景気があることで、保育者が自ら後輩保育者を育てるようになっていく一例が示された。さらに岡田は、保育者の成長に重要な要素を探索的に検討し、保

育者自身の健康や互恵的同僚関係、自己の省察、目指す保育者像などがあると指摘した。最後に中坪は、日本の保育者が子どもの自律的問題解決を支えようとする専門性を持っていると指摘し、意図的な不介入や見守る姿勢にその専門性が表れていると指摘した。これらの詳細について、以下各文献の内容を記す。

① 新任保育者の危機と専門的成長に着目した谷川（2013）は、以下のように主張する。キャリア発達過程のモデルによると、キャリア発達の初期段階にはリアリティ・ショックという危機に陥りやすいことが指摘されている。この危機をいかにして乗り越えるかが、キャリア中期への移行を可能にする専門的成長にかかっている。ここで、デューイに端を発しショーンによりその重要性が強調された「省察」が重要となる。デューイによると、省察には①混乱した、紛糾した、雑然たる事態、②感じられた困難あるいは疑惑を解決されるべき問題の整理、③問題解決のための事実に素材を収集、④仮説としての概念や想念の形成、⑤仮説への明白なあるいは想像上での行為による検証、以上の5つの局面があるとされている。これらが新任保育者の危機を通じた省察では「問題状況のとらえ方」、「実践に取り組む姿勢の変容」の二つとして現れる。新任保育者への約1年の継続的インタビューとその中で生じた省察の過程から、省察により新任保育者がリアリティ・ショックをより具体的な問題状況として解釈できる枠組みを得るとともに、問題解決に取り組む姿勢の変容がみられるようになった。また、このことから、一定の期間と機会を伴う省察を通じて、リアリティ・ショックという危機が、新任保育者の専門的成長へと転換される契機が得られることが示された。

② 瞬時の判断や援助を可能にする保育実践力に注目し、この力がどのように形成されるのかについて現任保育者を対象に質問紙調査を行った上村（2016）の主張は以下のとおりである。まず保育実践力に関する調査の結果、養成段階では発達過程の理解力、1年目に共感的援助力、受容・傾聴力、省察・課題発見能力、2～3年目に子どもの見とり力、柔軟展開力・環境再構成力、子どもの変化察知能力、4～5年目には柔軟展開力・環境再構成力、個と集団に応じた援助力の獲得が保育現場では期待されていることが分かった。また子ども理解に関する調査の結果、養成段階では子どもへの意識を向け気づきの力を磨くこと、1年目では多様な事象に対する気づきから見とりの手がかりを得るこ

と、2～3年目では洞察・省察を手がかりとして心情理解を深めていくこと、それ以降では洞察・省察と同時に深い理解の獲得が、保育現場では期待されていることが分かった。一般に、学生から保育者への立場の移行過程ではパラダイムシフトが起こる。これを踏まえて調査結果について考察すると、移行段階で特に重視したい保育の専門性として、第一に子どもの見とりと省察に基づいて子どもを理解する力、第二に子ども理解に基づいて高次の即時判断をしながら子どもへと対応する力の二つがあると思われた。

- ③ 複線経路・等至性モデル（以下、TEM）を用いて保育者の専門性発達のプロセスを調査、分析した井上・坂田（2016）の主張は以下のとおりである。保育士の量が求められる現状のため、保育現場は保育の専門性を問うことなく、社会人としての最小限の資質をもって採用の判断をおこなっている。この状況の中で保育の質を担保し向上させていくには、養成校での学びの改善だけではなく、就職後の専門性の向上が欠かせない。また保育者の離職率低下に向けた取り組みも必要であり、特に園内の人間関係の改善、次いで雇用条件の見直しが重要である。以上を両立させる組織マネジメント、換言すると、保育の質の向上に資する後輩保育者を育成できる保育者集団作りが、保育における今後の課題である。そこで保育経験が7年目で後輩の育成をしている段階の保育者1名を対象に半構造化インタビューを行い、TEMの手法を用いて分析することで、保育者としての成長プロセスを検討した。その結果、ステップ1では保育者として働き始め、当初は保育観が無くなんとなく保育していたのが、園の方針転換で一斉保育から個別保育をすることになり、さらに尊敬できる先輩保育者とのでありと学びにより、保育の面白さに気付くようになった。ステップ2ではクラスリーダーとして苦心しながらも保育についてテキストや教材などを読み返し、学びを深めていくとともに、後輩保育者を育てようとするようになった。ステップ3では、自分なりの保育の理想に近づけるよう後輩を支え導くようになる。その過程では自分の理想と主任保育士のアドバイスとの間で板挟みの苦悩を経験するとともに、相談した上司からのエールにより自信を回復している。後輩保育士者を育てながら保育実践をする中で、自分が伝えたと思っているだけでは伝わらない場合や相手がいるという事実を認め、後輩の立場や理解の仕方を理解しようと問いかけるようになっている。これ

らのステップを登っていくため、ステップ 1 から 2 への移行には尊敬できる先輩保育者の存在、ステップ 2 から 3 への移行には責任感を伴う主体的な学びへの契機が、それぞれ必要であった。

- ④ 保育士としての成長を保育士自身がどのように認識し、何がその成長に重要だと考えているかに注目した岡田 (2016) の主張は以下のとおりである。従来の保育者の専門性に関する研究は子どもとの関係における保育者の成長を論じたものが多かった。保育実践は子どもだけではなく保護者、同僚との関係や、労働環境も含む多くの要素が含まれている。このため、保育士の成長にどのような要素が関わっているのか、自由記述式の質問紙調査により探索的な検討を行った。その結果、全体を支える基盤として①心身の健康、②保育に臨む姿勢、③社会人として求められる資質の三つがあり、その上に専門性を高める具体的な手段や条件として①互恵的な同僚関係、②自己の省察と活用、③自己研鑽の取り組みや姿勢の三つがある。そして、この両者に影響を与える要素として①保育士として目指す姿の確立、②プライベートの経験の二つがある。これらに基づいて成立する実践での関わりのレベルで①子どもへのよりよい関わり、②保護者との関わりと支援、③子どもや保護者との関わりの三つがある。この実践でのかかわりを発展かつ充実させる要素として①保育所実践にかかわる知識、②理論と実践の二つがあり、この両者が成立することで知識と実践とが結び付き、学習と保育の質の向上とがリンクするようになる。
- ⑤ 日本の保育者の専門性として子どもの自律的問題解決を支えようとすることに注目した中坪(2017)の主張は、以下のとおりである。子ども同士のトラブルが生じた際、アメリカや中国の保育者は介入することが保育者の役割でありその技術、対応する力が保育者の専門性だと考える。しかし、日本の保育で大切にされているのは、子どもたちが自律的に問題解決できることを目指した、見守る、待つという対応である。日本の保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビューを通じて、子どもの自律的問題解決を期待して保育者が自分の感情を操作しながら待ち続ける場面の中にみられる保育者の専門性として、思考・姿勢・行動の特徴が以下の 4 点挙げられた。①忍耐と覚悟—あえて介入しない—これは、即時の介入はしないが、場面の展開によっては保育者の介入の必要性が生じることも考慮しながら子どもたちの状況に向き合ってお

り、決して関与しないわけではない、ということである。②感情の操作—表出/抑制—これは、同じ場面に参加している子どもたちそれぞれが異なった体験をしていることを理解して、支えるべきと判断した子ども達には共感感情を表出する一方で、共感感情の表出が自律的解決への積極性をそぐと判断した他の子ども達には共感感情を表出しない、ということである。③Positioning—存在位置—これは、意図的に子供の視野の外に身を置くことで子どもたちに対する保育者の意図、自律的な問題解決を促す非言語の表出がなされているということである。④膠着状態の打破—短い言葉で—これは、ここまで述べた①～③の対応をしたうえで、それでもなお生じた膠着状態に対して、短い言葉がけで、解決の道筋を示すのではなく、子どもたちが解決に向けた道筋を探しやすくなるような問いかけをしている、ということである。このような「あえて介入しない」「見守る」「待つ」といった対応と「傍観」、「放任」や「監視」「見張り」といった対応とに対する概念的な区別が、日本の保育の専門性を整理する上で一つの課題である。

(7) 保育者養成課程の歴史からの検討

保育者養成課程の歴史から保育者の専門性について検討した文献として 1 件が得られた。この詳細について、以下各文献の内容を記す。

- ① 保育士養成課程の歴史的変遷をまとめる中で保育士の専門性について述べている吉田 (2010) の主張は、以下のとおりである。保育士資格は戦後の制度展開において社会的要請に不十分な対応をしてきたため、保育士の職域や業務の拡大に応じる専門性が未確立である。保育士は専門職としての社会的認知がなされず半専門職といわれる一方で、期待される役割・専門性は広がりと深まりを見せており、そのギャップは保育士養成における矛盾となっている。特に高度経済成長期以降、保育士を迅速かつ大量に確保するために、2 年課程が多くの養成校でとられ、また指定保育士養成施設指定基準にて原則 100 名以上の定員を設定するよう文言が記されている。その位置づけが現在も基本的に変わっていないために、対人専門職の多くが 4 年制課程や国家試験の義務化を取り入れ資格取得が厳格化されているのに対し、保育士は 2 年制課程が数多く現存し、国家試験も義務化されていない。このために保育士の専門性は重要性が認められておらず、未確立という現状にある。

5. 考察

- (1) まず、一部あるいは多くの保育者が習得しており、今後も重視されるべき専門性として以下が挙げられる。第一に、保育者と子どもが相互に影響を与え合いながら変化していく過程を、保育のモデルとして重要視することがある。第二に、特に保育者として働きながら、発達に関する知識に基づいて子どもの現状を理解し、保育の計画と実践、見直しを行うことがある。第三に保育において子どもの自主性を重視すること、第四に子どもに対して発達や学習の可能性を信じ保育者の介入を意図的に操作する意義を知っていること、第五に保育者の専門性について、大まかな方向性や理念を理解し、保育実践の際の指針としていることがある。
- (2) 一方、現状で把握が不十分であり、今後注目して育てていくべき専門性として、第一に言語化・可視化されていない保育者の判断力、第二にその伝達・習得方法、第三にエビデンスの理解やそれに基づく保育の評価と改善のサイクルの理解とその実践がある。また第四に、科学的な知見に基づく発達観とその更新方法、第五にどのような原理によって保育というものが成り立っているかを根本から考え、学んだことを応用しながら何を変えれば子どもが育つのかという発想を自分で持つことなどがある。特に、保育者の身体知、暗黙知と表現されている、言語化されていない保育者の専門性について、言語化しようとする取り組みが必要であろう。ただし、暗黙知の意味については単に非言語の知を意味する言葉ではない(マイケル・ポランニー、2003)ため、本来の意味を確認したうえで今後の検討を進めることが望ましい。
- (3) また、現状で明らかに脆弱さがあると思われる専門性として、第一に教育・福祉行政に関する理解、第二に保育や子どもの社会化に関する情報を正しく受け取るためのリテラシー、第三に他職種との連携にむけた保育の専門性を平易な表現で説明し、共通理解を得る力などがある。

6. 最後に

本研究では2007年から2017年までの10年間における、保育者の専門性に関する研究、報告について概括した。現時点で整理されている内容は大枠のものであり、保育者が子どもの利益に向け他職種連携を実施していくには、他職種から見て曖昧さが強い。現状として保育者の専門性は、保育が子育てと同一視され専門性を軽視されてきたこと、保育者の

社会的地位の低さ、近年の保育者の役割の多様性を背景に、保育の質の多様性、専門性を整理する視点の多様性から、拡散した状況にあり、今後、最低限度の内容や先駆的な内容などの枠組みを形成していく、向上への取り組みの途上にあると言える。

このため、本研究での今後の課題として、より広範囲の文献検討を行うことがある。これは、青木(2017)や石井(2015a, 2015b)、佐伯(2015)に代表される保育士や幼稚園教諭、保育教諭といった職業が専門職として確立されているかどうかの検討や、秋田ら(2016)に代表される保育学を俯瞰する視点からの検討、また本田(2009)に代表されるキャリアプランニング、特に社会への適応の視点から高等教育の在り方を問い直す視点からの検討を、本研究で得られた示唆と合わせて再検討するということである。これらの課題を基に、保育者の成長過程を縦断的かつ信憑性の高い手法で調査することで、保育者の専門性について、非言語の領域を言語化し、分析していくことが可能になると思われる。

引用文献 ※初出順

1. 保育教諭養成課程研究会. (2015年3月). 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイド 一質の高い教育・保育の実現のために一. 参照先: 一般社団法人 保育教諭養成課程研究会: <http://youseikatei.com/pdf/20150609.pdf>
2. 無藤隆(監修). (2017a). イラストたっぷりやさしく読み解く幼稚園教育要領ハンドブック 2017年告示版. 学研プラス.
3. 民秋言・西村重稀・清水益治・千葉武夫・馬場耕一郎・川喜田昌代. (2017). 幼稚園教育要領・保育所保育士新・幼保連携型認定こども園教育・保育要領の成立と変遷. (民秋言(編集代表), 編) 萌文書林.
4. 無藤隆・汐見稔幸(編). (2017). イラストで読む! 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 はやわかり BOOK. 学陽書房.
5. 汐見稔幸(監修). (2017). イラストたっぷりやさしく読み解く保育所保育指針ハンドブック 2017年告示版. 学研プラス.
6. 社会福祉法人全国社会福祉協議会・全国保育協議会・全国保育士会. (2003). 全国保育士会倫理綱領. 参照先: 全国保育士会: <http://www.z-hoikushikai.com/about/siryobox/document/kouryou2016.pdf>
7. 無藤隆(監修). (2017b). イラストたっぷりやさしく読み解く幼保連携型認定こども

園教育・保育要領ハンドブック 2017年告示版. 学研プラス.

8. 日本保育学会(編)小川清実、榎沢良彦、中坪史典、岸井慶子、金子恵、名須川知子、田甫綾野、杉山隆一、矢藤誠慈郎、立浪澄子、高橋貴志、岩立京子、阿部和子、門田理世. (2016). 保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成. 東京大学出版会.
9. 文部科学省初等中等教育局教職員課. (2018年1月15日). 教職課程認定申請の手引き . 参照先 : 文部科学省ホームページ : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf
10. 保育士養成課程等検討会. (2017, 12 4). 子ども家庭局が実施する検討会等—保育士養成課程等検討会(平成27年6月から). Retrieved from 厚生労働省ホームページ: <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000189068.html>
11. 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長. (2017年4月1日). 保育士等キャリアアップ研修の実施について. 参照日: 2017年12月25日, 参照先: <http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/tuuti.pdf>
12. 一般社団法人 青森県保育連合会. (2017). 保育士等キャリアアップ研修 シラバス. 青森県保育連合会.
13. 香曾我部琢. (2011). 保育者の専門性をとら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, 59(2), 53-68.
14. 櫻井裕介. (2015). 保育者の専門性研究の動向と課題. 道都大学紀要 社会福祉学部, 40, 89-96.
15. 古屋真・川口めぐみ・村野かおり. (2017). 保育者の専門性の成長に関する一考察(1). 駒沢女子短期大学研究紀要, 50, 91-101.
16. 海口浩芳. (2007). 保育者養成における専門性確保の問題—保育者は「専門職」たりえるか—. 北陸学園短期大学 紀要, 39, 35-44.
17. 石黒万里子. (2009). 保育者の専門性に関する一考察——保育者に固有の「知識」と「判断」. 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41, 1-6.
18. 安部孝・内野紗也香. (2016). 保育者の専門性についての考察1. 名古屋芸術大学教職センター紀要, 4, 209-226.
19. 内田千春. (2016). 今、幼児教育の担い手に求められるもの : 転換期に考える保育

- 者の専門性と養成教育（特集 教師の育ちと仕事はどう変わるのか：専門性・専門職性のゆくえを考える）。日本教師教育学会年報，25，48-55.
20. 小尾晴美. (2016). 変質する保育士の職場集団と改善への課題—保育士が専門性を獲得し発揮する条件とは—. 労働の科学, 71(10), 587-591.
 21. 田代和美. (2015). 「こどもの思いを理解したい」と努める保育者の専門性とは—B・ヴァルデンフェルスの「垂直の次元」と「水平の次元」および「間の領域」の視点から問い直す—. 大妻女子大学家政系研究紀要, 51, 57-64.
 22. 岩崎成美. (2015). 保育者の専門性に関する研究—保育における「間」を中心に—. 幼年児童教育研究, 27, 13-24.
 23. 久田貴幸. (2016). 保育士の専門性に関する研究—保育実践における「判断」までの思考プロセスモデル構築—. 純心福祉文化研究, 13, 3-18.
 24. 草信和世. (2016). 現代における保育者の専門性に関する一考察(6). 川村学園女子大学研究紀要, 27(2), 1-12.
 25. 田代和美. (2017). 子どもと相互的な関係にある保育者の専門性とは. 大妻女子大学家政系研究紀要, 53, 81-88.
 26. 小田知里. (2017). 保育者の専門性についての一考察—わからなさにとどまる力'Negative Capability'の視点から—. 静岡福祉大学紀要, 13, 5-12.
 27. 濱名陽子. (2016). 教員・保育者に求められる資質能力としての「教育愛」に関する考察. 教育総合研究叢書, 9, 165-173.
 28. 菊地大介. (2016). これからの幼児体育—保育における「見えにくい専門性」とのつながり—. 有明教育芸術短期大学 紀要, 7, 61-68.
 29. 三田貴子・松山寛. (2017). 保育者の専門性に関する一考察—レッジョ・エミリア幼児学校における人的環境である保育者の役割に着目して—. 足利短期大学研究紀要, 37, 55-59.
 30. 丸田愛子. (2017). 保育者の専門性を理解する主体的な学びの検討—短期大学における科目「保育者論」に着目して—. 鹿児島女子短期大学紀要, 52, 141-144.
 31. 二見素雅子. (2015). ①専門職業人材の養成機能 豊かな教養を備えた保育者養成を目指して. 短期大学教育, 71, 16-21.
 32. 吉田幸恵. (2010). 保育士養成における課題. 名古屋経営短期大学, 51, 81-94.
 33. 杉山喜美恵. (2015). 保育者の専門性育成につながる実習のあり方——養成カリキュ

- ラムにおける教科目との関連性を踏まえて. 東海学院大学短期大学部紀要, 41, 79-88.
34. 福伊智. (2016). 保育者養成カリキュラムの課題と展望. 比治山大学短期大学部教職課程研究, 2, 90-97.
35. 赤嶺優子. (2017). 保育者の専門性について～養成校の学生への意識調査に基づいて～. 沖縄キリスト教短期大学紀要(第45号), 37-46.
36. 山下文一. (2015). 幼児教育(ようじきょういく)幼稚園教諭・保育教諭の専門性を高める研修. 初等教育資料, 934, 84-91.
37. 伊藤博美・長江美津子・沼野真弓・堀尾初美. (2016). A市における自主研修による保育者の専門性向上. 教育保育研究紀要, 2, 39-48.
38. 深澤悦子. (2016). 学び続ける保育者の専門性と保育者研修に関する考察 : 地域課題をふまえた保育者研修のあり方をめぐって. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 62(2), 584-589.
39. 片平啓子. (2017). 保育士がとらえる専門性及び達人保育士像に関する考察——保育士へアンケート調査を実施して. 福岡こども短期大学研究紀要, 28, 29-35.
40. 谷川夏実. (2013). 新任保育者の危機と専門的成長. 保育学研究, 51(1), 105-116.
41. 上村晶. (2016). 保育現場が求める保育実践能力の形成段階 : 保育者への移行プロセスに期待する保育の専門性とは. 高田短期大学育児文化研究, 11-20.
42. 井上真理子・坂田哲人. (2016). 園内における保育士の専門性発達のプロセス : TEM(複線径路・等至性モデル)による保育士の成長プロセスの分析. 洗足論叢, 44, 117-130.
43. 岡田朱世. (2016). 保育所保育士の職能成長のとらえ方 : 現職保育士に対する質問紙調査の分析を通して. 武蔵川女子大学大学院 教育学研究論集, 11, 9-16.
44. 中坪史典. (2016). [基調講演] 子どもの自立的問題解決を支える保育者の専門性—「見守る」「待つ」保育の実践的意義—. 國學院大學人間開発見学研究, 7, 2-11.
45. 吉田幸恵. (2010). 保育士養成における課題. 名古屋経営短期大学, 51, 81-94.
46. マイケル・ポランニー著/高橋勇夫訳. (2003). THE TACIT DIMENSION 暗黙知の次元. 筑摩書房.
47. 青木紀. (2017). ケア専門職養成教育の研究——看護・介護・保育・福祉 分断から連携へ. 千代田区: 明石書店.

48. 石井美和. (2015a). 保育士の専門職化プロセスと処遇問題—全社協保母会の役割を中心として—. 桜の聖母短期大学紀要, 39, 195-216.
49. 石井美和. (2015)b. 保育士——福祉領域の教育職という困難. In 橋本鉦市 (Ed.), 専門職の報酬と職域 (pp. 207-234). 玉川大学出版部.
50. 佐伯知子. (2015). 保育士および保育士養成をめぐる現状と課題. 京都大学生涯教育フィールド研究, 3, 55-61.
51. 秋田喜代美(監修)、山邊昭則(編者)、多賀巖太郎(編者)、遠藤利彦、大桃敏行、佐倉統、高橋翠、村上祐介、淀川裕美、渡辺はま. (2016). あらゆる学問は保育につながる——発達保育実践政策学の挑戦. 目黒区: 東京大学出版会.
52. 本田由紀. (2009). 教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ. 筑摩書房.