

保育者は「保育者の専門性」をどのように捉えているか

－保育記録を用いた学びの会の議事録に着目して－

本岡 美保子¹⁾・濱名 潔²⁾・山田 直之³⁾

¹⁾ 広島都市学園大学 子ども教育学部・²⁾ 認定こども園 武庫愛の園幼稚園

³⁾ 神戸女子大学 文学部

要 旨

「保育者の専門性」は保育の質を規定する要因として重要視され、研究が蓄積されてきた。しかし一方で、これまでの知見と保育者の捉える「保育者の専門性」には乖離があるという指摘もある。そこで本研究は、保育者の捉える「保育者の専門性」を明らかにすることを目的に、保育記録を用いた学びの会の議事録を分析した。その結果、34のオープン・コードと14の焦点的コードが生成された。14の焦点的コードは、保育者が「保育者の専門性」であると捉えた根拠によって、記録者の視点、記録の技術、記録から読み取った実践内容の3つに分類された。保育者が考える「保育者の専門性」には、これまでの知見と異なる4つの特徴があることがわかった。それは、「負の側面」や「柔軟な側面」があること、言葉に関するテクニカルな専門性や、情動との関連があることである。今後はこうした実践の当事者性を基盤とした知見を蓄積し、保育者養成や現職教育に生かすことが重要だろう。

キーワード：保育者の専門性、保育記録、保育者の学び、保育者養成、当事者性

I. はじめに

(1) 問題背景

保育者の専門性は、保育の質を規定する要因として重要視されてきた（中坪，2018a）。そのため、1980年代後半から現在まで30年以上にわたり、数多くの研究の蓄積がある（小笠原・野崎・大坪・崎村・木本・崎村・潟山・石井，2017）。とりわけ2000年代前半からは、保育士資格の国家資格化¹⁾を契機として論文数が急増し（小笠原ら，2017）、保育士養成課程における新科目「保育者論」²⁾の新設や、幼稚園教諭養成課程における再課程認定³⁾、保育所保育指針及び幼稚園教育要領の改訂等を経ながら、活発に議論されてきた。そして、「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」（香曾我部，2011）に大別されるなど、体系化

¹⁾ 保育士資格は、2003年に名称独占の国家資格となったが、業務独占資格ではない。

²⁾ 2011年のカリキュラム編成における新科目。

³⁾ 科目担当者の専門性の確認等が行われ、コアカリキュラムの設置等、養成カリキュラムの体系化が進められた（文部科学省，2018）。

が試みられながらもなお、拡張と細分化という2つの方向で模索され続けている。

拡張という側面から見ると、園組織としての専門性や、役割の多様化に伴う専門性への着目が挙げられる。園組織としての専門性というのは、保育者個人として必要な知識や技術のみならず、保育記録の読み合い等を通じた語り合いや学び合いといった、チームワークとしての専門性（秋田，2013）のことである。また、役割の多様化に伴う専門性というのは、現代社会から強く求められるようになった保護者支援や子育て支援などに対する専門性（天野，2013；小川，2018）、フリー保育者の専門性（保木井・濱名・河口，2018）、外国籍保護者と幼児を支える専門性（吉田，2018）など、多様化する役割や業務に合わせた専門性のことである。こうした研究からは、保育者の専門性そのものが拡張していることがうかがえる。

細分化という側面から見ると、保育実践や保育場を細分化した上で、その中に垣間見られる専門性の存在を明らかにしていることが挙げられる。乳児保育の実践に関する専門性（清永・片山，2017；塩崎，2018；水野，2018）や、登園場面（野口，2013；保木井，2018）、いざごき場面（砂上，2013）、片付け場面（中坪，2013；平野，2018）などの子どもの葛藤場面における専門性に着目したものがある。これらの研究からは、保育実践や保育場面の中に、細やかな専門性が潜在していることがわかる。

このように、保育者の専門性とは何かという問いに対する探求が、拡張と細分化という2つの方向でなされたことは、人間としての良さに還元されがちであった保育者の専門性（神長，2015）を、保育行為を支える専門職として必要な技術や思考のレベルで明らかにしたことに価値があると言えるだろう。本研究では、上記の先行研究が示す専門性の要素を包括し、「保育者の専門性」を知識や技能、思考や判断、保育観や子ども理解、具体的な関わりなどの総体と定義する。

このように「保育者の専門性」については様々な側面から検討されてきているが、実践の当事者である保育者自身が「保育者の専門性」をどう捉えているのかといった研究は少ない。特に、これまでの研究者によって蓄積されてきた「保育者の専門性」に関する知見と、保育者の捉える「保育者の専門性」には乖離がある（小笠原ら，2017）ことから、保育者自身の専門性に対する認識が明らかにされているとは言い難い。保育者の実践知を言語化することによって理論知へと昇華させることができれば、実践知と理論知との乖離（西，2008）を埋めることができるだろう。

なお本研究では、名称独占の国家資格である保育士資格を持つ保育士と、教育職員免許法⁴に規定された幼稚園教諭免許状を持つ幼稚園教諭の総称として、保育者と表記する。

（2）保育者の専門性へのアプローチとしての保育記録

本研究では、保育者が捉えている「保育者の専門性」にアプローチするために、保育記

⁴ 1949年に制定された、免許状に関する基準を定めている法律。

録に着目する。本研究で言うところの保育記録とは、保育日誌だけをさすのではなく、個人記録や週日案など保育者が記録する保育に関する様々な記録物の総称である。

保育記録に着目する理由は、2つある。1つは、保育記録には、記録を書いた保育者自身の専門性が表れるのではないかと考えるからである。2020年に改定された「保育所における自己評価ガイドライン」（厚生労働省、2020）には、「記録する行為自体も保育を振り返る過程の一部として捉えられ」、「保育中の出来事や子どもの姿について、何を・なぜ記録に残そうとしたのかは、保育士等がその時とらえた子どもの育ちや心の動き、保育士等自身の思いや願いを反映したものといえる」と記載されている。つまり、記録者である保育者が、なぜそれを記録として書きたいと感じたのか、そこにこそ、保育者自身の保育観や思考が投影されると考えられるのである。よって書き表された保育記録には、その保育者自身の専門性が表れるのではないかと考えられる。

2つは、保育記録が、互いの考えを語り合う際の有効な媒介物になると考えられるからである。これまで保育記録は、カンファレンスの手がかり（橋川、2016）として、保育者の学びに活用されてきた。本研究では以下に学びの会の議論を対象に研究を行う（理由は後述）ため、保育記録を媒介物にすることで実践場面が想起されやすくなり、保育者が捉えている「保育者の専門性」が、明確に語られる可能性があると考えられる。

その際、保育記録の一つである週日案に着目する。週日案とは、一週間の指導計画の形式に沿って、その日毎に反省評価を記入する欄を設けている記録様式のことである（田代、2016）。週日案に限定する理由は、次の2つである。1つは、週日案にはその日の計画に対する子どもの姿が振り返りとして記録されるが、記録スペースが少ないため、保育者の心に強く残ったことが中心に記録される傾向がある（田代、2016）からである。2つは、自由に項目を設定することができるため、一般化された尺度に規定されることなく、保育者1人1人の保育の捉え方がわかる（内藤・入江・杉崎・上田・沼野・丸田・平野・塩原、2005）からである。

（3）研究の目的

以上のことから、本研究は保育者が「保育者の専門性」をどのように捉えているのかを明らかにすることを目的とする。その際、保育記録（週日案）を用いた学びの会の議論に着目して検討する。なお、学びの会の議論に着目する理由は次章で述べる。

II. 研究方法

（1）研究対象としての学びの会

研究対象は、認定こども園A・B・C園の保育者による学びの会である。この学びの会は、保育記録をもとに実践と理論とを往還的に学ぶことを目的に、本論文の筆頭著者と、筆頭著者が保育者であった頃と同僚だった保育者2名（うち1名は、現在園長）が発起人となって始めたものである。所属園であるA・B園と系列のC園に呼びかけ、参加を希望

した保育者によって構成された。内訳は園長2名、保育者5名、本論文の筆頭著者の計8名である。A・B・C園は経営母体が同じであり、日頃から保育交流等を行うなど、筆頭著者以外は顔見知りであった。この会では日常の保育業務では深掘りできない保育実践の背景にある保育者の思いや保育観を知ることができるため、保育者がなにげなく感じているような「保育者の専門性」が語り合われるのではないかと考え、研究対象とした。なおこの会では、「保育者の専門性」が現れているのはどのようなところかを考えながら読んでもらうように伝えた後で保育記録（週日案）を読んでもらい、意見を出し合った。

（２）分析対象としての議事録

分析対象は学びの会の議事録である。議事録を分析対象にするのは、参加していた保育者たちがその場でまとめ、記載したものであるからである。まとめる行為は、行為者自身の観点によって情報の取捨選択が行われると考えられる。したがって、議事録には、保育者が当事者の観点から「保育者の専門性」として重要だと思われる情報が反映されていると言えよう。なお使用した議事録は、当時7年目の保育者だったYの5歳児クラスの週日案を扱った学びの会のものである。Yは大学卒業後、本園を合わせて4つの保育施設（認定こども園・民間学童クラブ・児童発達支援センター・保育所）での保育経験がある。議事録への記載は特定の保育者によるものではなく、発言していない保育者が順番に行った。本研究にあたり議事録を使用することは、参加者全員から同意を得ている。

（３）分析方法

まず、議事録から「保育者の専門性」として語られた部分を抜き出した。次に、佐藤（2008）、境（2018）を参考に、保育者は何を「保育者の専門性」だと捉えているのかという視点でオープン・コーディングを行った。さらに、関連の強いオープン・コード同士をまとめる焦点的コーディングを行い、保育者が「保育者の専門性」であると捉えているものを示した。得られた「保育者の専門性」を整理するため、保育者が保育記録の何を根拠に「保育者の専門性」だと捉えたのかという視点で分類した。その上で、コーディングの根拠となった議事録、および議事録が示す保育記録の概要を補足として加え、コード一覧表を作成した。

Ⅲ. 結果と考察

分析の結果、34のオープン・コードと14の焦点的コードが生成された。14の焦点的コードは、保育者が根拠とした事柄によって、記録者の視点、記録の技術、記録から読み取った実践内容の3つに分類した（表1）。以下では、保育者の捉えている保育者の専門性を、これまでの研究成果との対比から考察する。なお、本文中ではオープン・コードを【】、焦点的コードを〈〉、議事録の原文を[]、実際の週日案の言葉を“”で示すこととする。

表1 コード一覧表

根拠とした事柄	焦点的コード	オープン・コード	実際の保育記録や議事録に基づくオープン・コードの補足事項
記録者の視点	仲間集団として捉える	子ども同士の営みへの着目	絵本の世界を協同的に作り上げる活動などへの着目
		仲間意識への着目	自分たちの力で作りたいと大人の力を借りない姿などへの着目
	1人1人を理解する	子どもの様子を汲み取る	記録全体から受けた印象
		子どもに寄り添う	
		心の揺れ動き	子ども同士の話し合い場面での葛藤の姿など
	保育のねらいを意識する	ねらいと記録とのつながり	この週のねらい（自分以外の人の意見に耳を傾け折り合いをつけて解決策を探ろうとする）と関連した話し合いの記録など
	評価・改善を意識する	捉えながら様子を見る	気持ちのコントロールが難しい子どもに対する考察と今後の方針を、評価・改善の部分に書いていること
	場面を意味付ける	面白い場面の切り取り	子ども同士の話し合いの場面や協働的な活動場面など
		場面を切り取る	
		場面を汲み取る	子ども同士の話し合いの場面などが持つ意味
マイナス面に気づく	マイナスを捉えがち	トラブルメーカーになりがちな子どもに対するマイナス部分の複数の記録など	
	難しさを感じる子を気にかける		
	気になる部分への注目		
記録の技術	子どもの言葉を敏感に捉える	子どもたち同士のやりとりを拾う	子ども同士のトラブル場面などでやりとり
		保育者とのやりとりを拾う	話し合い場面での子どもと保育者とのやりとり
		子どもの言葉を丁寧に拾う	子どものつぶやき
	的確な文章によって表現する	全体と個の書き分け	絵本の世界を協同的に作り上げる活動と個人の姿との書き分け
		イメージしやすい表現	記録全体から受けた印象
		的確に文章にする	
記録から読み取った実践内容	次の活動を見据えて対応する	子どもの発言を次の活動につなげる	子どもの提案で、朝の集まりの中で発表の機会を作ったこと
		かけひき	トラブル場面に最初から介入しないところなど
	子どもに合わせた時間の感覚を持つ	中長期的に子どもを見る	その日一日の言葉や姿で決めつけていないところ
		時間を置く	トラブルが起きたその時に介入するのではなく、しばらくたった後から「話し合いができた？」かを聞いたこと
		待つ	
		結論を急がない	子どもたちで話をして解決しようとする場面を見守ったこと
	視点を使い分ける	中長期的な視点と短期的な視点による見直し	一日の言葉や姿で決めつけていないところや、その日のうちに解決すべきことはきちんとやりとりをしているところ
		中長期的な視点と短期的な視点による関わり	
	意識的に言葉がけをする	年齢に応じた言葉のかけ方	5歳児を意識した言葉がけ
		きちんとした文章で子どもに話す	
		言葉で寄り添う	記録全体から受けた印象
	心地よい環境を構成する	場を心地よくする	朝のあつまりで設けた子どもの発表の場の心地よさ
		環境作り	
連携する	スタッフ間の連携	保育実践に給食スタッフを引き込む連携	

(1) 記録者の視点

保育者が、記録者の視点を根拠に「保育者の専門性」だと捉えているのは、〈仲間集団として捉える〉〈一人一人を理解する〉〈保育のねらいを意識する〉〈評価・改善を意識する〉〈場面を意味付ける〉〈マイナス面に気づく〉である。

〈仲間集団として捉える〉から〈評価・改善を意識する〉までは、保育者に限らず子どもに関わる教育職においては共通の専門性であると考えられるため割愛し、〈場面を意味付ける〉〈マイナス面に気づく〉に関してのみ考察する。

〈場面を意味付ける〉というのは、記録すべき場面を取捨選択し、それが子どもやクラス全体にとってどういう意味があるのかを推しはかることである。このような〈場面を意味付ける〉という保育者の専門性は、場面を読み取る力として、これまで保育者養成との関連から述べられてきた(小川, 2017)。しかし、本研究で示されたような【面白い場面の切り取り】に関しては言及されていない。保育者は、場面を読み取るだけでなく、その場면을保育実践の面白さとして意味付けることを、「保育者の専門性」であると捉えている。

〈マイナス面に気づく〉というのは、子どものマイナス面に視点がいくことである。これまでの研究では、前掲のように、葛藤場面など場面としてのマイナス面を取り上げたものは存在するが、子どもの〈マイナス面に気づく〉ことそのものが専門性であるとの見解は見当たらない。しかし保育者は、[専門性があるがゆえに気になる部分に視点が注目し、マイナスな部分の記録が増えたり、子ども個人の記録に偏りが出てくる]と考えているのである。つまり保育者は、子どものマイナス面に気づくことそのものを「保育者の専門性」であると捉え、そこに、記録の偏りなど様々な弊害を生み出す可能性があるという「負の側面」を感じ取っている。ただし〈マイナス面に気づく〉ことで、保育者自身がなぜそのように感じたのかを深く思考し、子どもの内面を推しはかることができれば、緊密な関わりが必要な子どもへの支援きっかけや、次の保育を構想するヒントになり得る。その意味では、保育を改善していく可能性を持つ「保育者の専門性」であると言えるだろう。

(2) 記録の技術

保育者が、記録の技術を根拠に「保育者の専門性」だと捉えているのは、〈子どもの言葉を敏感に捉える〉〈的確な文章によって表現する〉である。

〈子どもの言葉を敏感に捉える〉とは、子どもたち同士や保育者とのやりとりなどを覚えていて記録することである。〈的確な文章によって表現する〉とは【全体と個の書き分け】など、文章表現上のテクニックのことである。これまでの保育記録の研究では、表面的な言葉だけではなく、子どもの思考そのものを聴きとって書くことが重要である(加藤, 2014)と言われ、表現上のことよりも、子どもの言語表現に現れた内面を推しはかることが重要視されてきた。しかし保育者は、直接的でテクニカルな側面を「保育者の専門性」だと捉えている。

(3) 記録から読み取った実践内容

保育者が、記録から読み取った実践内容を根拠に「保育者の専門性」だと捉えているのは、〈次の活動を見据えて対応する〉〈子どもに合わせた時間の感覚を持つ〉〈視点を使い分ける〉〈意識的に言葉がけをする〉〈心地よい環境を構成する〉〈連携する〉である。

〈次の活動を見据えて対応する〉ことは、子どもの中に生起する関心や要求を起点に実践を出発・発展させていくという対話的保育（加藤，2005）に重なり、〈子どもに合わせた時間の感覚を持つ〉ことは、「見守る」という日本の保育者の特徴（中坪，2018b）と重なるため、保育者自身も強く意識していることが結果として現れたと言えるだろう。そこでここでは、これまでの研究との違いが現れた〈視点を使い分ける〉〈意識的に言葉がけをする〉〈心地よい環境を構成する〉〈連携する〉について考察する。

〈視点を使い分ける〉というのは、[1日1日の子どもの言葉や姿で決めつけず、考察に終わり、中期、長期的に子どもを見ていこうとする] 中長期的な視点と、[その日のうちに解決しておいた方がいいことはよくやり取りされ] るという短期的視点の両方を、保育実践の中で使い分けていることである。保育者は、これまで言われてきた「見守る」という「保育者の専門性」の前提として、起こった出来事に合わせて〈視点を使い分ける〉ことが「保育者の専門性」であると捉えている。

〈意識的に言葉がけをする〉というのは、【年齢に応じた言葉のかけ方】や【きちんとした文章で子どもに話す】ことを意識し、保育の様々な場面で【言葉で寄り添う】ことである。このような、言葉がけに関する「保育者の専門性」についてはこれまで、いざこざ場面で子ども同士のやりとりを成立させるための援助（砂上，2013）や、子ども自身が主体的な生活者になっていく過程での援助（野口，2013）など、葛藤場面における「保育者の専門性」として言及されてきた。これは、【言葉で寄り添う】事項であろう。しかし、より直接的で具体的な【年齢に応じた言葉のかけ方】や【きちんとした文章で子どもに話す】ことを、保育者は「保育者の専門性」であると捉えている。

〈心地よい環境を構成する〉というのは、朝のあつまりの時間に、みんなに発表したいことがあると自ら名乗り出た園児2人がみんなに向けて発表したこと、そして、こうした朝のあつまりが習慣化してきた、という保育記録に対する保育者の意見をコーディングしたものである。この月の保育のねらいは、“友達の想いや考えに気づき、自分の想いを表現しようとする”と“自分の身の回りのことに関心を持ち、自ら生活を組み立てていく喜びや達成感を味わう”となっており、ここに着目した保育者の意見として、議事録に[保育士のねらいに対する環境づくり、みんなの場が心地よくなっている]と記載されている。つまりここで指摘された心地よさとは、みんなが自由に意見を言い合い聞きあえる関係性やそこで生まれる喜び、その場が継続的に保証されている安心感や達成感のことである。これまでの環境構成に関する「保育者の専門性」は、保育者の意図やねらいを埋め込むように室内の保育環境を構成していくこと（上田，2013）など、目に見える環境構成について言及されてきた。しかし保育者は、目には見えない、保育者や子どもの情動やその場の

雰囲気なども含めて〈心地よい環境を構成する〉ことを、「保育者の専門性」であると捉えている。

最後の〈連携する〉というのは、保育者同士のことではなく、給食スタッフとの連携であった。これまで給食スタッフとの連携は、食事場面（淀川、2018）としては言及されているものの、保育実践そのものに巻き込むような連携については述べられていない。保育者は、子どもを取り巻く人々を調整し、それを保育実践に繋げるという意味で〈連携する〉ことが「保育者の専門性」であると捉えている。

IV. おわりに

本研究では、保育者は「保育者の専門性」をどのように捉えているのかを明らかにする一助として、保育記録（週日案）を用いた学びの会の議事録を分析した。そして、これまで研究者によって蓄積されてきた「保育者の専門性」に関する知見と対比するかたちで考察した。その結果、保育者の捉える「保育者の専門性」には、これまでの知見とは異なる、以下のような特徴が見られた。

1つは、保育者の捉える「保育者の専門性」には、専門性があるがゆえに子どものマイナス面に気づき、それによって弊害が生まれる可能性があるという「負の側面」があることである。このような「保育者の専門性」に対する危惧は、保育者による学びの会であったからこそ生まれたものであり、当事者性に基づいた知見だと言えるだろう。保育者が、「保育者の専門性」に潜む「負の側面」に対して自覚的になることは、保育実践の振り返りだけでなく、保育実践そのものを変える可能性を持つという意味でも、重要であろう。

2つは、保育者の捉える「保育者の専門性」には、出来事に合わせて子どもを見る視点を使い分けたり、保育活動の資源として給食スタッフなどの人的環境を活用したりするなどの「柔軟な側面」があることである。保育実践の中でなにげなく行われている行為だからこそ、これまでの研究では言及されてこなかったのではないかと考えられる。こうした柔軟性がいかにして育まれるのかは、今後追求すべき課題であるだろう。

3つは、保育者は、言葉に対するテクニカルな面を「保育者の専門性」であると捉えていることである。それは、子どもの年齢に応じて整った文章で話すことや、保育記録の文章表現に関わる技術など、より実践に近い部分の言葉に関する「保育者の専門性」である。そして言葉に関する「保育者の専門性」には、言葉そのものに関する知識や技能といった専門性と、子どもの言葉に関する敏感さや子どもへの言葉がけといった、言葉と子どもとの関連における専門性の2つがあることが示された。こうした言葉に関する「保育者の専門性」をどう身に付けさせ、どう向上させるかは、保育者養成のみならず現職教育における課題になるだろう。

4つは、保育者は、保育実践を意味付ける上での面白さや、環境構成における心地よさなど、目には見えない保育者や子どもの情動を、実践と関連づけて「保育者の専門性」であると捉えていることである。保育実践が生活そのものであるからこそ、保育者は、生活

の中に潜む情動を保育実践と関連づけ、そこに着目しているのではないだろうか。このような、情動と保育実践が関連付けられた「保育者の専門性」は、保育の場における生活者であり、実践の当事者である保育者だからこそ、捉えられたと言えるだろう。

「保育者の専門性」はそもそも、医者専門性のような固有性があるとは言い切れない（小川，2013）とされてきた。そして今後は、後天的に獲得することが可能であり伸ばすことができるものとして捉え直す必要がある（吉田・鈴木・安部，2018）とも言われている。そのように考えると、今後は「保育者の専門性」の解明にあたり、保育者養成や現職教育への着目が重要となってくる。小川（2013）は保育養成カリキュラムの中核において、保育者の当事者性を基盤としながら第三者的に研究された知性が位置づくことを示唆している。したがって、本研究のように保育者の当事者性から「保育者の専門性」を捉える試みが今後の保育者養成の基盤になっていくことが予想されるため、さらなる研究の蓄積が望まれる。

最後に本研究の限界を述べる。1つは、保育記録を用いた議論であったため、言葉に関連する「保育者の専門性」が強く意識化された可能性があることである。2つは、筆頭著者が議論にも参加していたことから、筆頭著者の発言と類似した語りが促された可能性がある。結果に影響を与えることを意図したものでないが、与えた可能性があることを付記する。

引用文献

- 秋田喜代美（2013）総論 保育者の専門性. 発達. 134. ミネルヴァ書房. 14-21.
- 天野珠路（2013）地域の子育て支援・保護者支援の専門性—地域の未来をつくる. 発達. ミネルヴァ書房. 134. 34-39.
- 橋川喜美代（2016）保育記録による園内研修と保育の振り返り—選抜研修がもたらす保育者の変容と園内の学びの広がり—. 兵庫教育大学研究紀要, 49. 9-18.
- 平野麻衣子（2018）片付け場面における保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房. 140-151.
- 保木井啓史（2018）登園場面を支える保育実践と保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房. 38-47.
- 保木井啓史・濱名潔・河口麻希（2018）フリー保育者の専門性に関する研究—複線径路等至性モデリング（TEM）による保育行為プロセスの分析—. 人間発達文化類論集, 28. 93-104.
- 神長美津子（2015）専門職としての保育者. 保育学研究, 53. (1). 94-103.
- 加藤繁美（2005）対話的關係を基礎に展開された5歳児保育. 5歳児の共同的学びと対話的保育. ひとなる書房. 56-60.
- 加藤繁美（2014）子どもの声をどう聴きとるか. 記録を書く人 書けない人—楽しく書いて保育が変わるシナリオ型保育記録—. ひとなる書房. 55-76.
- 清永歌織・片山美香（2017）事例から見た乳児の「泣き」に対する保育士の理解と対応. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7. 107-116.
- 厚生労働省（2020）保育所における自己評価ガイドライン.
- 香曾我部琢（2011）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年報. 59. (2). 53-68.

- 小山祥子 (2007) 幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究Ⅱ－エピソード記録型実習日誌の効用と課題－. 北陸短期大学紀要, 39, 45-58.
- 松浦淳・熊井正之 (2018) 乳幼児に関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. 青森中央短期大学研究紀要, 31, 85-109.
- 水野佳津子 (2018) 乳児と絆を結ぶ保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 12-23.
- 文部科学省 (2018) 教職課程再課程認定申請の手引き. https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf (最終閲覧2020.4.25)
- 内藤知美・入江礼子・杉崎友紀・上田陽子・沼野ちひろ・丸田愛子・平野真純・塩原紀子 (2005) 園内研修を通じた保育者の成長プロセスの検討－週日案に見る保育構造の捉えから－鎌倉女子大学紀要, 12, 35-44.
- 中坪史典 (2013a) 片付け場面における日本の保育者の関わり－. 葛藤場面から見る保育者の専門性の探求. 野間教育研究所紀要, 52, 137-153.
- 中坪史典 (2018a) なぜ保育実践の中にある保育者の専門性にアプローチするのか. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 1-9.
- 中坪史典 (2018b) 「見守る」ことで子どもの自発的問題解決を支える保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. 154-163.
- 西籬司 (2008) 教師にとっての「理論知」と「実践知」の現状と課題－両者の新たな関係性創出のために－. 日本学校教育学会創立20周年記念論文集 学校教育の「理論知」と「実践知」. 日本学校教育会, 213-229.
- 野口隆子 (2013) 研修用ビデオに見る登園場面の言葉かけ. 葛藤場面から見る保育者の専門性の探求. 野間教育研究所紀要, 52, 51-91.
- 小笠原文孝・野崎秀正・大坪祥子・崎村英樹・木本一成・崎村康史・瀧山樹里・石井薫 (2017) 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, 8, 84-92.
- 小川晶 (2018) 子育て支援における保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 226-235.
- 小川博久 (2013) 保育者養成の課題と未来的展望. 保育者養成論. 萌文書林, 230-291.
- 小川房子 (2017) 保育者の専門性と保育者養成の課題: 要領・指針の改訂の流れと保育雑誌の内容の分析を手掛かりに. 川口短大紀要, 31, 107-121.
- 境愛一郎 (2018) 通園パスに対する保育者の認識と保育環境としての可能性. 保育学研究, 56, (3) 92-102.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 原理・方法・実践. 新曜社.
- 塩崎美穂 (2018) 乳児の〈泣き〉と保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 26-35.
- 砂上史子 (2013) 実践記録ビデオにみるいざごさ場面の関わり. 葛藤場面から見る保育者の専門性の探求. 野間教育研究所紀要, 52, 72-91.
- 田代幸代 (2016) 多種多様な保育記録の形式. 目指せ, 記録の達人! Learning Story+Teaching Story (河邊貴子・田代幸代編著). フレーベル館, 16-36.
- 上田敏丈 (2013) 保育環境の中に見る保育者の専門性. 発達. ミネルヴァ書房, 134, 28-33.
- 淀川裕美 (2018) 食事場面を支える保育実践と保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 50-61.
- 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, 2, (2), 81-89.
- 吉田貴子 (2018) 外国籍の保護者と幼児を支える保育者の専門性. 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ. ミネルヴァ書房, 238-249.