

保育者の専門性についての一考察

—「人間性」と「専門性」に着目して

竹石聖子

はじめに

保育者をめぐってはいくつかの大きな変化が現在、進行中である。

保育実践では、家庭や地域の教育力の低下に伴い、子どもの発達及びその環境をめぐる問題が複雑化していて、求められる保育者の役割が幅広くなっている。保育の対象は第一には子どもである。しかし、子育てをめぐる社会的背景の多様化・複雑化のなかで、その対象も通園する子ども以外にも、保護者や通園していない子どもをもつ地域の親子にまで範囲が拡大しており、幼稚園教育要領及び保育所保育指針では地域の子育てセンターとしての役割が明記されている。保育内容も幼稚園教育要領及び保育所保育指針では「遊びを中心とした」子どもの発達を促す総合的な保育がうたわれるいっぽうで、幼小の連携が記されており、幼児期の「遊び」と小学校以降の「学習」との接続を意識した保育内容の再構築が求められてきている。

こうした実践的課題を背景に、保育者養成も大きく変わろうとしている。一言で言えば、より高度な専門性を身につけるためのシステムの構築である。ここ10年で四年制大学での養成校が急増していることに表れているように、一つは養成年数の2年から4年への移行であり、高学歴化である。しかしその実態は専門性の高度化に必ずしもつながっていない課題も明らかになっている（北野，2009）。もう一つは幼稚園教諭免許状の取得者に行われている免許更新制をはじめとする現職教育である。しかし小学校以上の教職免許状に準じた形で行われていることで幼児教育の固有性が担保されていないため有効な現職教育となっているとはいえない。保育士資格については国家資格になったが、幼稚園教諭免許状のように更新制度がなく現職教育の機会が少ないなど多くの課題もある。

このように近年、保育者をめぐっては、対象の拡大、専門性の高度化が急速に進んでいる。また2006年の認定こども園制度の創設にみられるように幼児教育の枠組みも大きく変わろうとしており、保育者の役割や専門性についても大きく揺れているといえるだろう。

そこで本論文では保育者の専門性についての考察を試みたい。変革の時代に突入している保育において、保育者の専門性がどのようにとらえられているのだろうか。また、どのようなものとして捉えていけばよいのだろうか。これらを明らかにするために、本論では次の作業を行う。一つ目に、「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」（2010）と「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」（2002）の政策文書からどのような「専門性」が求められているのかをみていく。二つ目には、保育現場ではどのような力を保育者に求めているのか、「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」（2011）から整理をしていく。三つ目に、保育者当事者は保育実践においてどのような点に意識しながら保育をしているのかをアンケート調査から考察する。これらの作業を通して、

保育者の専門性について、学校の教師との比較をしながら明らかにしていきたい。そして最後に、保育者の専門性を向上させるために必要なこととは何かを考えていくものとする。

1. 期待される保育者像

どのような保育者像が求められているのだろうか。ここでは保育士養成課程等検討会の「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」（2010）と文部科学省の「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」（2002）をみてることにしたい。

まず保育士について保育士養成課程等検討会の「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」では、保育の専門性の構築と保育士のキャリアアップについて次のように明記している。

「近年、世界の潮流は幼児教育の振興にあり、保育や幼児教育を担う者の質の向上やその評価に関心が高まっている。特に、遊びや環境を通して子どもの学びを促し、深めていくことや、子どもを観察するための知識や技術、保育の環境を構成することについての専門性等を持つことが重要であり、保育士の養成の方法等について、さらに検討する必要がある。」

また幼稚園教諭について「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」のなかでは、「幼稚園教員は幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活の中で発達に必要な経験を幼児自らが獲得していくことができるように環境を構成し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力をもつことが重要である。また、家庭との連携を十分に図り、家庭と地域社会との連続性を保ちつつ教育を展開する力なども求められている。その際、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うことに留意する必要がある。言うまでもなく、これらの教育活動に携わるにあたっては、豊かな人間性を基礎に、使命感や情熱が求められる。」「教員自身の豊かな体験を背景として展開されることが多く、教員及び教員志望者は、生活経験や自然体験、社会奉仕体験など、自らの豊かな体験を積極的に積むことが望まれる。」とあり、保育士同様に専門性の向上と保育者の資質の向上が求められている。

保育士も幼稚園教諭も現在の幼児教育の現場で求められている保育者像は、一つは資質の向上であり、豊かな人間性が求められている。もう一つは、専門性の向上及び構築である。保育者一人一人の専門性の向上だけでなく、保育の専門性をどのように構築していくのか、がテーマとなっており、保育実践における専門性のあり方については今後構築すべき課題として掲げられている。特に、上述の引用箇所にもあるように、遊びや環境を通した子どもの発達の援助、つまり子どもの発達を促す遊びや環境を構想し実践する力を専門性として捉えられている。

そのためにも、幼児理解をめぐるより高度な専門的知識を身につけること、その上で保育を具体的な子どもの姿に即して構想し、実践する力、技術が保育者には求められ、保育士養成課程検討委員会により具体的な養成課程が検討され、平成23年から養成課程の変更が行われるという動きにもつながっているのが今日の保育者をめぐる状況である。

2. 保育現場が求める保育者

幼稚園や保育所などの保育現場では、保育者にどのような力を期待しているのだろうか。「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」(2010)では、短期大学卒業生の就職先を対象とした質問紙調査を行い、その中で「就職先が求める能力の傾向」を明らかにしている。それによれば、「コミュニケーション力」「その他の汎用能力」「自己管理力」「倫理観」が高く、次いで「論理的思考力」「問題解決能力」などが高い傾向を示した。専門的知識を用いた「論理的思考力」や「問題解決能力」よりも、どの職業でも求められるような「コミュニケーション力」「汎用能力」「自己管理力」のほうがより強く求められていると読み取ることができる。また高山(高山, 2010)らが行った新潟県内の幼稚園と保育所へのアンケート調査結果では、「採用時に重視すること」の一番目が「人柄」で、次いで「保育の専門的能力」だった。

保育という仕事の性質上、保護者は子どもをはじめとする「人」との関わりが仕事の中心となることから、「コミュニケーション能力」やもっと広くは「人柄」が重視される傾向が強いことがわかる。とりわけ、採用時点では、2年間ないし4年間の養成校での学びで培われる保育者としての専門的能力よりも「人柄」が重視される傾向が強い。

その背景としては、いくつかのことが考えられる。一つは、今日の学生たちの現状である。保育の現場に限らず、日本の若者全般の傾向として、学校から社会への移行が決してスムーズとは言えない現状がある。それは例えば、離職率の高さに顕著である。若者の離職の原因の一つに、若者側からは「職場の人間関係」があげられることが少なくない。なんらかの原因で人間関係を円滑につくりながら職場に定着することが難しい現状がうかがえる⁽¹⁾。その現状を職場の側から見ると、「最近の若者はコミュニケーション能力が低い」「人として自立できていない」ものとして見えているのが現状であろう。保育の現場に限れば、そうしたことは「挨拶ができない」「掃除ができない」などから始まり「人として基本的なこと」や「生活する力」を身につけてきてほしいという声が養成校によく届くのが実状である。こうしたことから、若者の育ちに着目したとき、本来育っているべき自立した大人としての育ちが弱いという現状から、現場からは「まずはそこを」という期待が強いことが考えられる。

二つ目に、保育の専門的な技術・技能は現場での経験によって蓄積されていくという期待である。例えば、先の「短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究」のなかで、「就職先が求める能力の傾向」では「コミュニケーション能力」より低かった「論理的思考力」や「問題解決能力」も就職してから3年後に求める能力では、一番目に高かった「コミュニケーション能力」などと同程度の期待値を示しており、専門的知識や技能が求められると考えられる「論理的思考力」や「問題解決能力」採用時よりも期待値がのびている。これは、採用側に、そうしたものは職場での経験を通して培ってほしいという期待があることが読み取ることができる。

三つめに、保育という職業の特異性に付随した問題がある。まず第一に「人」を相手にする仕事であることから、「人柄」が要求されることだ。特に、言語発達が未熟な子どもが中心となるため、「人当たりの良さ」「暖かさ」「笑顔」などが要求される傾向が強い。ほかに「人」を相手とする専門職はあるが、保育ほど「人柄」が重要視されないのではないだろうか。例えば、看護師も人を相手にする専門職の一つである。なんらかの治療を目的に病院

にやってくる患者のケアをするという意味では、保育以上に「暖かさ」や「人当たりの良さ」のようなものが求められるはずである。しかし、そうした「人柄」よりもより看護師としての専門性が重要視される。それは特別な養成を経てしか獲得できない知識と技術そのものである。そのように考えていくと、同じ「人」相手の職業でも、保育ほど「人間性」「人柄」といった事柄が重視される専門職はないのではないだろうか。では、なぜ保育の仕事では「人」そのものがクローズアップされながらその専門性が語られるのだろうか。

3. 保育者に求められる人間性と専門性

先に引用した「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」の一部を再び引用してみよう。

「幼稚園教員は幼児一人一人の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、集団生活の中で発達に必要な経験を幼児自らが獲得していくことができるように環境を構成し、活動の場面に応じた適切な指導を行う力をもつことが重要である。また、家庭との連携を十分に図り、家庭と地域社会との連続性を保ちつつ教育を展開する力なども求められている。その際、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うことに留意する必要がある。言うまでもなく、これらの教育活動に携わるにあたっては、豊かな人間性を基礎に、使命感や情熱が求められる。」「教員自身の豊かな体験を背景として展開されることが多く、教員及び教員志望者は、生活経験や自然体験、社会奉仕体験など、自らの豊かな体験を積極的に積むことが望まれる。」（下線部分は筆者による）

引用部分の前半では、「環境構成」や「適切な指導」といった幼児教育者として求められる専門性が述べられている。そして下線部分で、こうした専門性の基礎に「豊かな人間性」を位置づけており、他の職業と比べて、より強く「人間性」が求められることが分かる。さらに、「教員自身の豊かな体験」も幼児教育には欠かせない要素としてあげられ、いわゆる養成校で培われる知識や技術の前提に「豊かな人間性」や「豊かな体験」が幼児教育者には求められるのである。

このことは小学校以降の学校の教師と比較するとその特徴がより明確になる。

小学校以降の教育（以下、学校）と幼児教育との決定的な違いは、その教育方法にある。学校では「各教科を通した」教育が行われるのに対して、幼児教育では「遊びを通した」教育が行われるという違いがある。どちらの教育も最終的には人格形成が目的であるが、その方法が全く異なっていることになる。このため学校では、特に学齢があがればあがるほど、教科に関する専門的知識とそれを教える専門的技術が教師には問われることとなる。もちろん学校の教師にも「豊かな人間性」が問われない訳ではない。しかし、教師と生徒の教育関係が成立するためには教師の人間性よりは教科指導の専門的能力が高いことが重要であることが考えられる。教科学習をするうえで要求される知識を持っていて、それを生徒に教えるという能力があれば、そこには教師と生徒の教育関係が健全に成立されるのである。ところが幼児教育では、「遊びを通した」教育を行ううえで、教師が「遊び」をよく知っている

いうことももちろん重要だが、何よりも、子どもにとって教師が「一緒に遊びたい」と思える「人となり」であることが重要となる⁽²⁾。なぜならば、幼児と教師の間で教育関係が成立するためには、どんなに教師が遊びの達人でも、子どもが「この先生と遊びたい」という気持ちを持つことが必要となるからである。そのため幼児教育者としての教師がその専門性を発揮する前提にその人の「人となり」「人柄」つまりは「人間性」が重要な鍵となることが考えられる。

また幼児教育での教師の役割は非常に多岐にわたる。「教える人」「しつける人」であったり、「共に遊ぶ人」「遊びを見守る人」など子どもに対したときの役割は複雑である。子どもにとって、縦の関係をつくることもあれば、横の関係をつくることもある。このことも、幅のある人間性が求められる要因になっていることが考えられるのである。

以上みてきたように、学校の教師と幼児教育の教師を比較した場合、教育活動の構造、あるいは教師と生徒（子ども）の間の教育活動の成立する関係構造が大きく異なることが、幼児教育者の専門性の前提に「人間性」が大きくクローズアップされる可能性が明らかになった。

4. 保育現場における「人間性」と専門性の実態

先にも述べたように現代の日本社会では、若者の離職率の高さが社会問題の一つになっている。早期離職した若者にその理由を尋ねると「職場の人間関係」をその要因にあげることが少なくないが、これは保育の職についた若者も例外ではない。例えば仕事をして一年未満でやめる者は「職場の人間関係がよくなかった」「職場の人と合わなかった」と言う。勤めて三年目の保育者は「専門的な知識とかより、『人』が問われる」と言う。そして五年目の保育者は職場の人間関係の難しさを「保育に関する考え方が違う難しさがある」と言う。これらはいずれもインフォーマルな会話のなかで筆者が卒業生から聞いた言葉の一部にすぎないため、離職の理由や保育現場における人間関係についてのより詳細な調査研究が待たれるが、これまで見てきたように幼児教育という領域の特徴からくる豊かな「人間性」への期待とも重なる言葉として読み取ることが可能である。

このことはいったい何を意味しているのだろうか。

一つは、5年目の保育者は職場の人間関係の難しさを「保育に関する考え方の違い」と捉えていたことに表れているように、保育者にとって職場の人間関係の難しさは、単にその相手との「相性の悪さ」のようなレベルの人間関係上のトラブルではないということがある。その「うまくいかなさ」の背景には、保育観や子ども観の違いという側面が少なくないと考えられる。保育をするうえで、大きな障害となる価値観のギャップともいえよう。つまりに「人間関係がよくなかった」「職場の人と合わなかった」という感覚は、単に「人」と合わなかったのではなく、保育をする上での価値観の相違なのである。

こうした価値観のギャップは多かれ少なかれ存在することはさほど特殊なことではない。価値観が全く一致するということがむしろ考えにくい。本来は、そうした違いを内包しつつ、ゆるやかな合意を絶えずつくっていく努力をしながら教育活動が成立するべきである。しかしながらそうした作業が困難な状況を多くの保育現場は抱えている可能性がある。例えば、正規雇用と非常勤、臨時雇用などの非正規雇用といった雇用形態が異なる集団になっ

ていることもその要因の一つとしてあげることができよう。雇用形態、立場の異なる者同士で対等な議論をすることが難しい現状もいくつかの調査で報告されている⁽³⁾。

もう一つは、専門性の前提としての「人間性」が求められるという幼児教育者に固有の特性が見てとれる。それは三年目の保育者の「専門性より『人』が問われる」という言葉に端的に表れていよう。本来は、採用時に期待値が高い「人柄」が「一人前」の目安とされる三年目でもまだまだ重く仕事のあり方を規定していることがうかがえる。逆にいえば、「専門性」を発揮しながら「問題解決」を行う能力など職場での経験を通して培うことが期待されていた能力よりも、やはり「人柄」が問われる現状が見てとれる。対象とする子どもやその保護者とのコミュニケーションにあたって「人柄」というのは関係形成の前提としては大きな要素となっているという仕事の特徴が表れていると考えることもできる。

幼稚園教諭への自己評価調査（竹石, 2010）によると、子どもへの関わり方のうち、子どもへの親密なスキンシップや一人一人への励ましの言葉や自己肯定を促す声かけをしているかどうかなど、子ども一人一人への丁寧で親密な関わりをしているかどうかを問う質問には、約9割の保育者が「そう思う」と答えていた。その一方で、「子どもに答えやすい質問をすることによって子どもの発話をうながしていますか」は「そう思う」が約6割、「文字やことば、数を覚えられるように何度も繰り返し同じことを言ってあげたり、丸や三角や四角がわかるようにおしえてあげたりしますか」という質問については「そう思う」が約5割であり、先の質問と比べると「そう思う」が半数近く減る傾向が見られた。さらに、「遊具をわかりやすく配置していますか」「保育環境が清潔に整えられていますか」「子どもが自発的に行動できる環境ですか」という質問も「そう思う」が約5割となっている⁽⁴⁾。

このことから、子どもへの親密さなど、保育者の「人柄」「あたたかさ」が求められる子どもへの関わりについては高い自己評価を示している一方で、子どもの科学的探究心を導く声かけや子どもの自発性を支える環境構成など、「人柄」より「専門性」が求められる事柄についての自己評価がやや下がる傾向を示しているといえよう。

「専門性」よりも「人柄」や「人間性」といったことがらを現場の保育者が新卒者に期待する傾向があると共に、現職保育者自身も日常の保育のなかで、環境構成などの「専門性」よりは「人柄」や「人間性」を発揮した保育を展開していることが考えられる。また、この調査は、保育者として10年以上の経験がある幼稚園教諭を対象に行っているため、日頃、どのような点に気をつけながら保育をおこなっているかが分かると同時に、保育者がどの点に考慮しながら自らの保育の専門性や力量を向上させているのかをうかがい知ることも可能である。そのように考えると、「人柄」や「人間性」は採用時に求められるだけでなく、その後のキャリア形成にも大きな柱になっていることが明らかである。

保育者として子どもと向き合う日々を送る上で、自らの「人間性」を豊かにしていく努力は重要である。しかしながら、そのことが「専門性」の向上以上にクローズアップされてしまう現実に対しては、保育者の「専門性」の向上を考える上では課題もあるのではないだろうか。次の節で述べていくことにしたい。

5. 資質と専門性の向上とは

「人柄」や「人間性」というものは、本来は保育者としての「資質」であり、個に還元さ

れる類のものである。「資質」とは「生まれつきの性質や才能」を意味し、もともと備わっているものという意味合いが強く、努力や訓練によって向上する類いのものではない。もちろん、長い人生のなかで、例えば「暗かった性格が明るくなった」というように、性格に変化がみられることや、新たな才能が見いだされることがあるが、それは、もともとあったものが開花したと捉えるほうが自然である。そのように考えると、保育者に求められる「人柄」や「人間性」は保育者養成の段階においても、職場経験を積むことによっても、それらによる変化を期待することは難しい性質のものとして捉えることが可能である。

それに対して、保育者としての「専門性」は、保育者養成の段階で専門的な知識を学び、実習などの経験を通して専門的技能を身につけるというように、一定の訓練が必要になるものである。言い方を変えれば、訓練をすることで確実に身につく類いのものということができよう。また「専門性」は個人の努力で身につけることができるという点で個に還元されるものだが、一方で集団的に獲得されるものでもある。

若月（若月、2006）は、養成校時代に成績が優秀だったAさんと、成績が中程度だったBさんを比較し、卒業後、Aさんは保育者として自信を失い悩むようになり、Bさんは生き生きと保育者として成長している様子を例にあげながら、保育者としての専門性の向上は園文化が大きく関係していることを指摘している。それによれば、Aさんの勤める園の文化は「クラスの意識が強く、担任になったら担任の責任によって運営される」「確固たる保育者像から外れる場合には強く指摘され、その後のフォローがない」「新任の保育者がミスをしたように監視的な役割の先生が身近にいる」「日々緊張感の中で保育をすることが多くなり、精神的なストレスが高い」。Bさんの勤める園の文化は「クラスはまかされているものの、常に周囲にフォローする体制が整っている」「確固たる保育者像ということよりも、その人の持っている特性を生かして保育ができる状況を園として提示している」「緊張感はあるが、保育者のミスや失敗が起きる前に事前の話し合いや相談がしやすい環境にある」。この園文化の違いが、就職後保育者として働く経験を積むなかで、専門性が向上するか、しないかに影響を与えていることを若月は述べている。

このことは、保育の専門性の向上というものは、一人で実現できるものではなく、集団的に行われるものであることを示唆している。しかし実際は本論でも述べてきたように、「人間性」や「人柄」といった「資質」に関わる点が大きくクローズアップされ、保育者の自己評価からも「資質」が求められることがらへの強い意識が見てとれたように、集団的に専門性を向上させていく意識の弱さがうかがえる。そのために、卒業生が語ったように「人が問われ」、なんらかの「失敗」は個人の責任に容易に還元され、失敗しながら専門的能力を向上させる機会が乏しい可能性も考えられる。そうしたことも少なからず、早期離職の要因にはなっていないだろうか。

では、この現状を変えるためにはどのようにしていけばよいだろうか。

本論でも述べたように、日本の保育者には子どもの「科学的思考」を豊かにするという視点が弱く、「環境構成」など、保育者の専門性が求められる内容についての弱さが若干見られた。言い換えれば「子どもの何を、どのように」育てていくのか、という視点をもって、保育内容を構想していくということへの関心が、子どもと丁寧に接するといったことへの関心と比べると少ないともいえる。いうまでもないが、「子どもの何を」「どのように」育てていくのか、は、教育目標であり、「どのように」は方法である。目標と方法は一人一人の保

育者の専門的な知識や実践力による面もちろんあるが、園全体としての共通理解をもつことが重要であり、教育目標や方法についての合意形成をする過程で、保育者集団の集団的な専門性の向上が期待でき、集団としての専門性の向上は個人の専門性の向上に大きな影響を与えることが考えられる。また日々の保育実践では、保育者の自己評価が他と比べて低くなっていた「環境構成」への着目が、集団的な専門性の向上という点からも重要になっているのではないだろうか。小学校以降の教員が教材研究をし、そこで勝負するのと同様に、保育者にとっては、本来は子どもの「遊び」と「環境」が大きな勝負どころのはずである。その意味でも、「環境構成」に着目しながら保育実践を集団的に検討する機会を増やすことが集団の専門性の向上に良い影響を与えることが期待できよう。このような集団的な専門性の向上への取り組みは、新任者の専門的能力を向上するだけでなく、中堅保育者、ベテラン保育者も共に専門的能力の向上が促され、園全体の保育の質の向上につながるのではないだろうか。

注

- (1) 例えば、竹石聖子「不安定化し個別化するおとなへの移行-調査から見える若者たちの姿」(佐藤洋作・平塚眞樹編著『ニート・フリーターと学力』明石書店, 2005年)のなかで、食品製造業への就職後一年目で退職した若者へのインタビューでは職場の人間関係の厳しさが語られていた。
- (2) 加藤は(加藤, 1993)、子どもが教師や保育者に心を開き、口を開いていく前提には「共感的関係」が必要であることを述べている。加藤が述べる「共感的関係」が成立する要素は、「人間性」という一言では片付けられない複雑な要素があるように構想されている。このことから、やはり保育者が子どもとの豊かな関係を形成するには少なからずなんらかの「専門性」が関与していると考えべきであるが、本論ではそこは扱っていない。
- (3) 垣内(2011)は、保育者へのアンケート調査のなかで、正規と非正規では保育への関わりが二分していること、子どもについての話し合いができていのかどうかについても正規と非正規では非正規のほうが「よく語り合っている」の割合が減少することなどの実態を明らかにしている。また中西(2009)によれば、正規と非正規が混在する現場にあって、その共同関係をいかに構築していくかが課題であることを指摘している。
- (4) ただし、「そう思う」は減少するものの、「まあまあそう思う」と合わせると肯定的解答が9割以上を占めることも事実であり、全体としては日本の保育者の意識は極めて高いといえるだろう。

参考文献・引用文献

- 垣内国光編著(2011) 保育に生きる人びと一調査に見る保育者の実態と専門性. ひとなる書房
- 加藤繁美(1993) 保育者と子どものいい関係-保育実践の教育学. ひとなる書房
- 北野幸子(2009) ケア・教育・子育て支援を担う保育士養成の実態と課題. 社会福祉学, 50(1), 123-133
- 高山千代・小黒美智子・伊藤民子(2010) 保育者養成校に対する保育現場の期待一新潟県内幼稚園及び保育所へのアンケート調査をもとに. 新潟青陵大学短期大学部研究報告

(40), 53-66

- 竹石聖子（2005）不安定化し個別化するおとなへの移行—調査から見える若者たちの姿. ニート・フリーターと学力, 明石書房, 38-57
- 竹石聖子（2010）幼児教育の現場における現状と課題についての仮説的検証—保育者の自己評価の分析結果から—. 常葉学園短期大学紀要, 41, 10-11
- 中西新太郎（2009）〈生きづらさ〉の時代の保育哲学. ひとなる書房
- 保育士養成課程等検討会（2010）保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）
- 目白大学短期大学部 研究代表者 佐藤弘毅（2011）文部科学省平成21—22年度先導的の大学改革推進委託事業 短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究 成果報告書
- 文部科学省（2002）幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために
- 若月芳浩（2006）保育者の専門性を育む園文化の探求. 日本教材文化研 財団研究紀要, 36, 45-51