

インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題 IV

Training and development of a nursery teacher for Inclusive Education and
Childcare and issues IV鈴木 晴子¹⁾
SUZUKI Haruko潮谷 恵美¹⁾
SHIOTANI Emi権 明愛¹⁾
QUAN Ming-ai山田 陽子¹⁾
YAMADA Youko

要 旨

本研究は2012年から継続して行っている「インクルーシブ保育（教育）に応じた保育者の養成・育成に関する研究」の一端である。本稿では鈴木ら（2019）で確認された保育者の成長の認識とその内容のうち、子ども理解の深化に焦点をあて、その変容を明らかにすることを目的とした。研究方法はインタビューによって語られた内容に対する質的分析、検証である。本データは2017から2020年、毎年1回計4回行ったインタビューのうち、「職場での障害のある子どもの出会い」に対する語りによって得られたものをデータ化し、4年間の回答を時系列によって検証した。結果、子どもの語り方として、他の子どもとの比較から気づいたことの語りから、保育の生活の流れの中でみている子どもの姿に沿った語りへと変化している。この語りになってからは、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」という見方になり、当事者である子どもの視点に立ち、その子どもの体験世界を理解しようとかかわり、子どもの目線に立って考えようとし、子どもの多面性に目を向けるといった変容があり、子ども理解が深化していることが確認された。これに至る過程には、子どもの思いや考えに対して想像できず、子どもと真正面からぶつかりあうやりとりを行っていた1年目の中で知識を持ってかかわることの必要性に気づき、外部講師の助言・指導を受ける機会等を活かす中で、子どもの見方に変化が生じている。榎沢（2016）にあるように、保育実践の積み重ねが、子どもの成長する力を体験的に学習させていることが窺える。現職保育者5年目の成長過程を追い、次の質的転換がいつ、どのように起こるのか。また、経験や体験の振り返りに関する検証を行うことが今後の課題である。

¹⁾ 十文字学園女子大学教育人文学部 幼児教育学科

Department of Early Childhood Care and Education, Faculty of Education and Humanities, Jumonji University
キーワード：保育者養成、現職保育者、自己成長、インクルーシブ保育

1. 研究動機

社会は子どもに対して、児童の権利に関する条約や障害者の権利に関する条約にあるように、すべての子どもの人権を尊重することの重要性に目が向いている。別府ら（2020）は、2005年に出されたユネスコによる「インクルージョンのためのガイドライン」には、「インクルージョンは、学習、文化、コミュニティへの参加を促進し、教育における、そして教育からの排除をなくしていくことを通して、すべての学習者のニーズの多様性に着目し対応するプロセスとしてみなされる」とし、「インクルージョン（インクルーシブ教育）は、教育は身体的、知的、情緒的、言語的等の状態とは関係なく、すべての子どもを対象とし、すべての子どもに平等に学習活動が保障されていなくてはならないとする理念である。障害児と健常児という区別をすることなく、すべての子どもを一人一人異なるニーズを持った子どもとして捉え、一人一人のニーズを対等に扱い、それぞれの子どもに対して最適な教育を保障していなくてはならないとする。」と述べている。

幼稚園教育要領（2018）に「各幼稚園では、障害のある幼児のみならず、教育上特別の支援を必要とする幼児が在籍している可能性があることを前提に、全ての教職員が特別支援教育の目的や意義について十分に理解することが不可欠である。」とあり、これは保育所や認定こども園においても同様といえる。幼児教育施設には、子どもだけでなく子どもの保護者や地域の子育て家庭が集う。多様な人との出会いと多様な援助という視点でいうと、保育者は多様なニーズに直面する専門職といえるだろう。こういった社会の変化に、保育者の養成・育成は応じられているのだろうか。榎沢（2016）によると、保育者の成長と専門性において、保育者として生きた体験から学ぶことによって成長が生じると述べている。中島（2015）は、「経験学習は、実際に経験し、それを振り返ることにより深く学ぶ学習」であるとし、経験学習が重視されるのは、広範な能力の向上につながる教育であることを述べている。経験はどのように保育者の育成につながっているのだろうか。

本稿は、2012年から開始したインクルーシブ保育（教育）に応じた保育者の養成・育成に向けた研究の一端である。インクルーシブについて検証するにあたって、幼稚園教育要領等で示された特別な配慮を要する子どもも含めた保育実践に焦点化し、保育者の養成・育成の基礎研究を継続している。

2. 研究目的

鈴木ら（2019）において、現職保育者3年目での保育者の成長の認識とその内容として、子ども理解の深化、子どもに応じたかかわりとクラス運営の両立の中で葛藤する語りの増加、鯨岡・榎沢（1999）の言う「一人一人を大切に」と「みんなと一緒に」といった保育の場における両義性や鯨岡（2002）の言う「子どもの気持ちを受け止めてやる面と、育てる者の気持ちも分かって欲しいと伝える面とが拮抗する」といったような保育者の両義性の語りが多くみられるようになっていることを報告している。また、障害のある子どもに対して、「障害がある」という見つけ方ではなく、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」という見つけ方になっているという語りを確認されており、現職保育者1・2年目と3年目での保育者としての成長に変化があることも報告している。

鈴木ら（2018：2019）では、職場での障害のある子どもとの出会いの実態と障害のある子どもへの理解に関する変化の有無と実態について検証してきた。これまで職場における障害のある子どもの出会いの実態として、クラス担任としての出会いの有無、外部講師による助言・指導の有無、他機関利用の

有無といった事実に沿った検証を行っているが、その子どもの語り方に注目した検証は行っていない。榎沢（2016）は、保育者の成長することについて、「保育世界固有な多様な意味の関連態がより細かに見えるようになり、より細かな子どもへのかかわりが可能になることである。」「子どもの行為の意味や理由が読みとれるようになること、そして様々な事柄を考慮しながら子どもの事情と状況に応じたかかわりができるようになること」と述べている。よって、今回は、現職保育者1年目から4年目での職場での障害のある子どもの出会いに対する語りにも注目し、鈴木ら（2019）で確認された保育者の成長の認識とその内容のうち、子ども理解の深化に焦点をあてて、その変容を明らかにすることを目的とする。

3. 研究方法

（1）研究対象者

本研究では、2016年度からのインタビュー調査への研究協力の下承が得られた6名のうち1名を対象とした。2020年9月現在、A氏は、幼稚園で現職保育者として勤務している。

（2）調査方法

A氏の現職保育者1年目から4年目の各時期に約60分程度のインタビュー調査を継続的に実施した。調査の実施時期は、2017年3月、2018年3月、2019年3月、2020年3月である。

なお、インタビューはインタビューガイドに沿って実施し、その回答をICレコーダーに音声録音し、逐語を起こした。インタビューアーはX氏である。障害のある子どもや成人について学び、現場経験のある学識経験者であり、4回の調査全てにおいて担当している。

（3）調査項目

インタビューは半構造化面接で実施し、以下の4つの大項目からなり、項目内に更に詳細な質問を設定している（表1）。大項目の内容は、項目Ⅰ：大学入学後の障害のある子ども及び大人との出会い、項目Ⅱ：障害のある子どもの保育・教育に関する意識の変容について、項目Ⅲ：障害観の変容について、項目Ⅳ：障害のある子どもの保育についてである。

本稿では、項目Ⅰの「前回のインタビューから今日までに会った障害のある子どもや大人はいるか。どのような出会いであったのか。」の質問の回答を使用する。本質問でいう「障害のある子ども」とは、診断の有無にかかわらず、障害があると思われる子どもを含めて回答して構わないこととしている。

（4）分析対象と方法

2017年3月、2018年3月、2019年3月、2020年3月の4年間のインタビュー調査の結果である。項目Ⅰの「前回のインタビューから今日までに会った障害のある子どもや大人はいるか。どのような出会いであったのか。」の回答のうち、職場での障害のある子どもの出会いに関する回答のみを分析対象とした。質問に対する自由回答に対して、質的分析を行った。

（5）倫理的配慮

調査のすべての過程において研究対象者の人権およびプライバシーの保護に配慮しており、学内の研

表1 インタビュー項目の概要

大項目	項目
項目Ⅰ： 大学入学後の障害のある子ども 及び大人との出会い	前回終了後から現在までに会った障害のある子どもと大人の有 無と内容
項目Ⅱ： 障害のある子どもの保育・教育 に関する意識の変容について	①障害のある子どもにとって相応しい保育形態に対する考え ②障害のある子どもとない子どもが共に過ごすことに対する考え ③障害のある子どもにとっての就学後の相応しい教育環境につい ての考え
項目Ⅲ： 障害観の変容について	①言葉からイメージする障害のある子どもに対する考え ②言葉からイメージする障害のある大人に対する考え方について ③障害のある子どもへの理解とその変化
項目Ⅳ： 障害のある子どもの保育につい て	①幼児教育施設における障害のある子どもの在籍状況に対する考 え ②幼児教育施設における障害のある子どもの保育実践への携わり に関する想定 ③障害のある子どもの保育に関する考えと与えた影響

究倫理委員会の承認を得た（受付番号2016-027、2017-039、2018-027、2019-021）。本論文においても調査対象者の名前が特定できないように配慮をした。

4. 結果

A氏は、現職保育者1年目から4年目にわたって、職場での障害のある子どもとの出会いがあり、担当保育者としても出会っている（表2）。

現職保育者1年目の語りをみると、「他の子どもと比べて目立つ」という語りをしている。集団を構成する同年齢の子どもの姿を手掛かりにしていることが読み取れる。また、X氏の質問後に、担当保育者として会おう前の事前情報を得ていたことを述べている。子どもとのかかわりにおいては信頼関係を築くことから始め、かかわりを積み重ねていっていると語っている。

この語りの振り返りとして、語った子どもについてA氏も子どもたちも、その子として理解をしたいという気持ちを持っていたと語った。お互いのかかわりから一人一人の子どもの成長を感じており、幼稚園でできること、私のできることはしてあげたいと振り返っている。

現職保育者2年目の語りをみると、「特に目立っているわけではないが」と他の子どもを参照し、前年度の子どもの姿も説明に加えながら、「2学期から」とあるように時間の経過のある子どもの描写の語りをしている。

この子どもの衝動的な姿に対して、X氏が『その子は困っているのかな?』と子どもの心情を連想した質問を行ったところ、A氏は言葉に詰まっていた。その後、時間の経過を追うように、その子どもの

衝動性をどう治めていくかに気を向けていた時から、子どもの葛藤に目を向けるような個別のかかわりへと「かかわり方を工夫していった。」と語っている。かかわりの工夫については、外部講師の助言・指導や自己研鑽を行ったことを述べている。

この語りの振り返りとして、「改めて振り返りました。」と語っている。

現職保育者3年目の語りをみると、1・2年目に見られた他の子どもの様子との比較や参照の語りではなく、その子ども自身の動きを語り、「目についたものを見に行く」といった衝動性、「場の空気が読めずに話す」といったコミュニケーション等の難しさ、遊びの様子といった保育の生活の中でみられる発達の躓きを想定する際の手掛かりとするような行動特徴を語っている。

この語りの振り返りとして、「子ども同士で学びあったり、育ちあう環境をもっとつくれるのではないだろうか」と述べている。

現職保育者4年目の語りをみると、外部講師の助言・指導を受けながら進めていることから語り始めた。日常生活動作に対する個別のかかわりの語りがある一方で、「手先が不器用で、身支度が一人で着られるようになるのに時間がかかった」とあるようにできないことだけではなく、成長する姿の語りもある。また、一人目の子どもへの語りから、A氏が子どもと子どもの間に入ってかかわる仲立ちではなく、周りの子どもに気になる子どもへのかかわりを働きかけたり、かかわり方を具体的に伝える仲立ちを行ったりしているという語りもある。

この語りの振り返りとして、語ることで整理がついたと語っている。

表2 A氏の職場における障害のある子どもの出会いの語りのまとめ

勤務年数	職場における障害のある子どもとの出会い
現職保育者1年目	<p>A：担任保育者として出会っている。他の子どもと比べて目立って座れなかったり、気になるところがある。信頼関係を築くまでは、徹底的に一緒に遊んだり、駄目なことは駄目と伝えながら受け止めるようにしていき、今は一緒に遊んだり、わざと逃げたりする関係になっている。</p> <p>X：障害名や診断名でいうと、何に該当するのか？</p> <p>A：言語発達と理解の遅れにあたる。</p> <p>X：子どもの様子に関する事前情報はありましたか？</p> <p>A：事前情報はあった。また、1学期の個人面談で保護者から乳幼児健康診査で発達面について気にかかることがあると言われたことがあるという話があった。現在、保護者が本児の気になるところに気づいているわけではなく、支援機関は様子を見ながら進めている。</p> <p>X：信頼関係が築けるようにかかわっていったと言われたが、具体的にどのようなにしていたのですか？</p> <p>A：一緒に外に出たときに、走っていったら一緒に走る。気になる癖をしているときに、駄目と言わずにまずは認めて、その子のやりたいことを1回笑顔で受け止めてから伝えることを繰り返した。</p>

	<p>X：今お話をしてみて、この1年を振り返ってどうですか？</p> <p>A：幼稚園でのことは、その子の障害があるとか、発達が気になるとかではなくて、その子を理解したいということが子どもたちの中にもある。関わりの中でお互いが、1人1人が成長したなとすごく思う。自信はないけれど、その子と関わる中で私をもっと知識をつけて、幼稚園でできる援助はしてあげたい。</p>
現職保育者2年目	<p>A：担任保育者として2名と出会っている。今年担当したクラスの子どもで、年少児では新規場面に慣れにくくて個別の配慮を必要とする子どもがいる。特に目立っているわけではないが、2学期から園行事が増えたことが関係しているのか、気持ちのコントロールがうまくいかず、衝動的に怒り出す姿が見られるようになった。</p> <p>X：その子は困っているのかな？ どうでしょうか？</p> <p>A：困って、、、。あ、でも、どうしたらいいかわからなくてとか。あとは、正義感が強いので、話を聞く前に、その子から見た文脈で叩きにいたり。暴言や嘔みつき、引掻くこともある。そのため、本人を押さえると「悪いことはしていない！」と言っていた。暴言がとても強い。あるとき、とても強い暴言を言ったので、なぜそれを言うのか聞いたところ、「喧嘩をしたくないから」といった。このことを聞いて、お友達がすごく好きで、守りたいと思っているし、守りたいと思って叩きに行くこともあると思った。「ごめんね」の仲立ちをしようとしてもなかなかできなかった。してしまったあとに、気持ちを聞きに行くと、自分がしたことは悪いことだったと思って落ち込んでいることがわかり、子ども同士の仲立ちをするようにしている。3学期になって、「おともだちとなかよくする」「たたかない」とノートに書いて、自分の約束事にして過ごすようになった。支援機関の巡回訪問でこの子についての助言を受けて、かわり方を工夫していった。</p> <p>X：どのようなかわりの変化を起こしたのはどうしてですか？</p> <p>A：書店の特別支援コーナーをみて、勉強した。暴言に関する記載の中に、これをしている子ども自身も「後悔する」と書いてあり、やっぱり本人が苦しんでるのであれば、そこを理解しようとしないと本人の成長につながらないと思った。</p> <p>X：もう一人はどのような子どもですか？</p> <p>A：年少児から見ている子どもで、落ち着きがなく、全体指示への理解が難しい。遊びや友達のかかわりはとれるが、ルールが変わると取り乱してしまう。同じ姿勢でいることが難しかったり、ふざけてはいけない場面でもふざけていたりする。コミュニケーションが取れているようにみえるが、大人の言葉をそのままねて話しているときもある。</p> <p>X：今お話をしてみて、この1年を振り返ってどうですか？</p> <p>A：改めて振り返りました。係や行事に手いっぱい、落ち着いて振り返りをする時間が取れなかったのです。</p>

現職保育者 3 年目	<p>A：担任保育者として出会っており、他のクラスの子ともとも出会っている。一人目の子どもは、目についたものを見に行ってしまったたり、聞いた言葉から自分の思いついたことを言ったり、その場の空気を読んで話すことが難しい。我慢ができない。誰とでも遊べるが、自分の遊びたい遊びで遊んでいる子に話しかけたりして、お友達に関心がある。</p> <p>X：保護者の気づきはありますか？</p> <p>A：保護者は気付いていないと思う。</p> <p>X：他には、クラスの子ども以外では出会いはありましたか？</p> <p>A：こだわりの強い子ども、気持ちが切り替えられない子どもとのかかわりがあった。</p> <p>X：今お話をしてみて、この1年を振り返ってどうですか？</p> <p>A：子ども同士で学びあったり、育ちあう環境をもっとつくれるだろうと思った。</p>
現職保育者 4 年目	<p>A：担任保育者として5名と出会っている。支援機関の巡回訪問でみていただいている。</p> <p>X：診断が出ていたり、児童発達支援事業を利用していますか？</p> <p>A：そこまではつながっていなくて、保護者の方は気付いている方といない方がいる。</p> <p>一人目の子どもは、新規場面が苦手で、遊びも一人遊びが多く、若干遅いと感じている。個別のかかわりが中心であったが、担任保育者が仲立ちすると大人数の遊びにも入れるようになった。文字が得意なので、これをきっかけに周りの子どもから話しかけるよう仲立ちをしていこうと思った。本人におしえてあげて」というと嫌がるので、文字に関心を持っている他の子どもに働きかけるようにした。そうしていく中で、4、5人と遊ぶようになった。昨年度も担当児でいて、なんとなく気になっており、今年の1学期の様子は怪しいと思った。</p> <p>二人目の子どもは、幼さが目立つ。身支度に時間がかかる。友達が何をしているのか気になり、注意散漫になる。名前を呼んでも気づかないことがある。</p> <p>三人目は、今年入園した子どもで、同年齢の同じ母国語が外国語の子どもと比べると言葉の理解が遅い。感覚の過敏性があり、耳ふさぎや唐突に飛び跳ねることもある。</p> <p>四人目は、手先が不器用で、身支度が一人で着られるようになるのに時間がかかった。</p> <p>五人目の子どもは、環境の変化に弱く、気になる子どもとして語った。年少児から環境の変化に弱く、年中児に進級して園になじんでいるようだが、自分で判断して過ごすことが難しく、表情や言葉からこの子が何を思っているのか読み取りにくい。</p>

	<p>加えて、もう一人についても話したい。</p> <p>賢いがすぐ忘れてしまい、身支度が遅い。ものを盗むこともあり、気になっている。</p> <p>X：今お話をしてみて、この1年を振り返ってどうですか？</p> <p>A：話してみて、面白かった。自分の中でも整理がついて、最後の子どもについては、自分の中で迷走していたので、話していて整理がついた。</p>
--	---

5. 考察

現職保育者1・2年目は、子どもと出会う前の事前情報を手掛かりにしたり、他の子どもと比べて子どもの様子の理解に努めていることが窺える。1年目については、その子として理解したいと語った。また、信頼関係の形成に努力していったという語りがあり、信頼関係の形成に意識を向け、その過程におけるかかわりの難しさが語られている。この間、その子どもとのかかわり方を模索し、見ながらかかわりながらの試みが続く日々であったと考えられる。1年目の語りには、「自信はないけれど、その子と関わる中で私がもっと知識をつけて、幼稚園でできる援助はしてあげたい。」とある。1年間の保育実践の経験から、知識をもってかかわることの必要性に気づき始めっていると推察される。

現職保育者2年目は、特に一人目の子どもの語りをみると、子どもの衝動的に見えながらも、子どもの心情を気にかけていく中で内面を知り、見えていたことと子どもの内面に抱いていることの違いを感じ取ったかかわりを行っていると考えられる。子どもの暴言等について書籍を調べるなど、かかわりに必要となる知識を得てかかわっている。1年目の経験が2年目の子どもとのかかわりに生かされていると考えられる。また、外部講師の助言・指導や書籍の情報も生かされており、他者の視点を参考にしたり、参照することから、保育の見方の広がりを生み、子どもの視点から現象を見つめるようになっていると考えられる。

現職保育者3・4年目は、同年齢の子どもと比べる語りではなく、保育の生活の流れの中でみている子どもの姿に沿った語りに変化している。語りとしては、集団生活上の難しさや遊びを通した他児とのかかわりを、その子の様子としてあるがままに語っており、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」という見方で語っていると考えられる。このような子ども理解の深化の過程を繰り返しながら、保育の中での個別のかかわりや子どもと子どもの仲立ち等のかかわりをしていると考えられる。保育環境に働きかけ、子ども同士の相互作用による育ちあいにかかわる役割を持つ者として受け止められるようになってきていると推察される。4年目は、子どものできなさだけでなく、子どもの成長した姿の語りもみられるようになり、子どもの様子をみて、心情を察しながらかかわっており、その気持ちに保育者が共感的理解を持ち寄り添っていることが窺える。また、その子どもと周りの子どものそれぞれの視点に立ちながら、子どもの多面性に目を向けて、子どもの心情を想定したうえでの子どもと子どもの仲立ちという保育行為を選択していることが窺える。保育の時間経過と子どもの発達の過程を重ねながら、子どもの理解に努めるようになってきていると考えられる。

6. まとめ

現職保育者1年目から4年目でのA氏の保育実践において出会った障害のある子どもの出会いに対する語りを通して、子ども理解の深化に注目して、保育者の成長過程についての考察を行った。

子どもの語り方として、他の子どもとの比較から気づいたことの語りから、保育の生活の流れの中でみている子どもの姿に沿った語りへと変化している。この語りになってからは、「保育において個別のかかわりが必要な子ども」という見つけ方になっており、当事者である子どもの視点に立ち、その子どもの体験世界を理解しようとかかわり、子どもの目線に立って考えようとし、子どもの多面性に目を向けるといった変容があり、子ども理解が深化していると考えられる。

これに至る過程には、子どもの気になる行動に対して、A氏自身の理解したことに沿って語っているにとどまり、子どもの思いや考えに対して想像できず、子どもと真正面からぶつかりあうやりとりも展開されている。ここで、A氏の場合は、1年目を終えて、知識を持って実践に臨むことの必要性に気づき、外部講師の助言・指導を受ける機会や書籍等を読んで知識を得ることで、子どもの見方に変化が生じている。

榎沢（2016）にあるように、保育実践の積み重ねが、子どもの成長する力を体験的に学習させ、知識を持って子どもとかわるものの必要性を気づかせている。現職保育者5年目の成長過程を追い、次の質的転換がいつ、どのように起こるのか。また、中島（2015）にある経験や体験の振り返りに関する検証を行うことが課題である。

謝辞

本研究に協力して下さった研究対象者の皆様に厚く御礼申し上げます。

付記

本研究は、十文字学園女子大学プロジェクト研究費補助金令和元年度助成（研究代表者 鈴木晴子）を受けた。

引用文献

- 別府悦子・大井佳子・水野友有・谷昌代・ダーリンブル規子・平井華織・山田丈美・斎藤英俊・西垣吉之
2020 統合保育からインクルーシブ保育への展開のための実践的視点—大学間連携協働研究（1）—, 中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要, 21, 1-12.
- 文部科学省 2018 幼稚園教育要領 フレーベル館
- 榎沢良彦 2016 第1章保育者の専門性, 保育学講座4 保育者を生きる: 専門性と養成, 日本保育学会, 東京大学出版会, 19.
- 中島英博 2015 12章経験から学ばせる, シリーズ大学の教授法 アクティブラーニング, 中井俊樹 編著, 玉川大学出版部, 118-119.
- 鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2019 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題Ⅲ, 十文字学園女子大学紀要, 50, 73-84.
- 鯨岡峻・榎沢良彦 1999 4) 保育の場における両義性: 「一人一人を大切に」と「みんな一緒に」の狭間で, 日本保育学会大会第52回研究論文集, 50.

鯨岡峻 2002 〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ—関係発達の視点から, 日本放送出版協会, 200-201.

鈴木晴子・潮谷恵美・権明愛・山田陽子 2018 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成と課題Ⅱ, 十文字学園女子大学紀要, 49, 49-56.

榎沢良彦 2016 第1章 保育者の専門性, 保育学講座4 保育者を生きる: 専門性と養成, 日本保育学会, 東京大学出版会, 19.

参考文献

- ・鈴木晴子・潮谷恵美・山田陽子・権明愛 2017 インクルーシブ保育に向けた保育者の養成・育成の課題, 十文字学園女子大学紀要, 48, 1, 1-13.
- ・厚生労働省 2018 保育所保育指針 フレーベル館
- ・内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 フレーベル館
- ・榎沢良彦 2009 子どもの活動を支える保育者の両義的在り方, 淑徳大学総合福祉学部研究紀要, 43, 1-16.
- ・榎沢良彦 2016 第1章 保育者の専門性, 保育学講座4 保育者を生きる: 専門性と養成, 日本保育学会, 東京大学出版会, 7-25.