

非継続・非連続的な保育としての
一時預かり事業における保育者の実践知
—多声的ビジュアル・エスノグラフィーを用いて—

教育学研究科

D182811 加藤 望

論文題目

非継続・非連続的な保育としての一時預かり事業における保育者の実践知
ー多声的ビジュアル・エスノグラフィーを用いてー

論文構成

序章 問題と目的

第1節 問題背景

- 第1項 日本の子育てに支援が必要とされる背景
- 第2項 多様な子育て支援事業の実施に伴う保育者の困難
- 第3項 一時預かり事業で子どもの保育を担うことの現状と課題
- 第4項 一時預かり事業の概要

第2節 先行研究の成果と課題

- 第1項 一時預かり事業に関する先行研究の検討
- 第2項 保育者の実践知に関する先行研究の検討

第3節 本研究の目的と意義

- 第1項 目的
- 第2項 意義

第1章 実践知を巡る議論と定義

第1節 実践知とその創出を理解する視点

- 第1項 実践知の概要
- 第2項 実践知と親和性の高い概念
- 第3項 SECIモデルによる実践知の創出
- 第4項 暗黙知と形式知を分かち実践知の言語化

第2節 保育者の実践知に関する先行研究の検討

- 第1項 自己省察から形成される口頭伝達可能な実践知
- 第2項 理念や構造に影響される口頭伝達困難な実践知
- 第3項 保育者の実践知に類似するその他の概念

第3節 本研究における実践知の定義と構造

第2章 本研究の理論的枠組み

第1節 Shulmanによる実践的知識

- 第1項 口頭伝達可能な形式知としての知識基礎
- 第2項 口頭伝達困難な暗黙知としてのPCK
- 第3項 Shulmanによる実践的知識の概念に依拠する理由

第2節 マーネンによる教育的タクト

- 第1項 内面化された暗黙知としての教育的タクト

第2項 マーネンによる教育的タクトの概念に依拠する理由

第3章 研究の対象と方法

第1節 研究方法論としての多声的ビジュアル・エスノグラフィー

- 第1項 実践知を明らかにする先行研究の検討
- 第2項 Tobin による多声的ビジュアル・エスノグラフィーの概要
- 第3項 語りのきっかけとしてのビジュアル・エスノグラフィー
- 第4項 多声的な語り

第2節 研究協力を受けた保育施設と保育者

- 第1項 保育施設と保育者の選定方法
- 第2項 本研究における多声的な語り
- 第3項 保育施設と保育者のプロフィール（第一声）
- 第4項 保育施設と保育者のプロフィール（第二声）
- 第5項 保育施設と保育者のプロフィール（第三声）

第3節 ビジュアル・エスノグラフィーの作成と内容

- 第1項 ビジュアル・エスノグラフィーの作成
- 第2項 A園のビジュアル・エスノグラフィー
- 第3項 B園のビジュアル・エスノグラフィー
- 第4項 C園のビジュアル・エスノグラフィー
- 第5項 D園のビジュアル・エスノグラフィー

第4節 データ収集の方法

- 第1項 映像を使用したフォーカスグループインタビュー
- 第2項 本研究におけるデータ収集の方法

第5節 データ分析の方法

- 第1項 質的データ分析法としての SCAT
- 第2項 本研究で SCAT を用いる理由
- 第3項 SCAT による分析の実際

第6節 倫理的配慮

第4章 予め伝達可能な保育者の知識及び実践力としての実践知

第1節 本章の目的と分析対象

- 第1項 知識及び実践力への着目
- 第2項 目的
- 第3項 分析の対象と視点

第2節 一時預かり事業における「保育の知識基礎」

第3節 一時預かり担当保育者のクラス運営に関する知識

- 第1項 子どもと保育者の配属に関する知識
- 第2項 子どもと保護者の理解を深めるための知識

第4節 一時預かり担当保育者に求められる実践力としての PCK

第1項 保育時間と保育内容を翻案する実践力

第2項 翻案する機会を担保する実践力

第5節 小括

第5章 非継続・非連続的通園における子ども理解としての実践知

第1節 本章の目的と分析対象

第1項 子ども理解への着目

第2項 目的

第3項 分析の対象と視点

第2節 家庭生活の尊重からはじまる子ども理解

第1項 情報不足を補うための物的環境

第2項 経験不足を補うための人的環境

第3節 家庭とのギャップ埋めを意識した子ども理解

第1項 みんな一緒に楽しい経験をつくる

第2項 段取り困難な一斉活動

第4節 小括

第6章 一時預かり事業における即興的判断としての「抱っこ」の実践知

第1節 本章の目的と分析対象

第1項 「抱っこ」への着目

第2項 目的

第3項 分析の対象と視点

第2節 子どもを「抱っこ」しないときとその判断

第1項 「抱っこ」に代わる物的環境の導入

第2項 「抱っこ」しない判断を支える情報共有

第3節 子どもを「抱っこ」するときとその判断

第1項 家庭生活を取り込んだ「抱っこ」の方法

第2項 「抱っこ」する判断を支える子どもからの選択

第4節 小括

終章 総合考察

第1節 各章の総括

第2節 本研究の成果と意義

第1項 一時預かり事業を「保育」と捉えることの意味

第2項 従来の保育者養成教育の課題点と新たな示唆

第3項 こども誰でも通園制度（仮称）への示唆

第3節 本研究の課題と限界

引用文献

論文概要

序章 問題と目的

現代日本社会の育児環境は、核家族化の進行、地域との繋がり希薄化のため、子どもを取り巻く大人（家族等）の数も少なく、育児の負担は保護者に集中しているという課題がある。そこで、こうした社会的背景に応じるため、現在では地域子ども・子育て支援事業が実施されている（Table.0-1 参照）。これらの子育て支援事業は、保育者（本研究では、保育士、保育教諭、幼稚園教諭を総称して保育者という）に対応が求められる職務で（山縣，2021）、場合によって保育者は、病児・病後児保育や夜間保育、休日保育等、保護者のニーズに応じて多様な形態で子どもの保育を担うことが求められる（厚生労働省，2018）。

Table.0-1 日本国内で実施されている様々な地域子ども・子育て支援事業（一部）

| 事業名 | 概要 |
|-------------------|---|
| 地域子育て支援拠点事業 | 公共施設や保育所、児童館等の地域の身近な場所で、乳幼児のいる子育て中の親子の交流や育児相談、情報提供等を実施している。 |
| 一時預かり事業 | 家庭において保育を受けることが一時的に困難となった乳幼児について、主として昼間において、認定こども園、幼稚園、保育所、地域子育て支援拠点その他の場所で一時的に預かり、必要な保護を行う事業。 ※幼稚園が行う預かり保育は、一時預かり事業（幼稚園型） |
| 延長保育事業 | 保育認定を受けた子どもについて、通常の利用日及び利用時間以外の日及び時間において、認定こども園、保育所等で保育を実施する事業。 |
| 病児保育事業 | 病児について、病院・保育所等に付設された専用スペース等において、看護師等が一時的に保育等を実施する事業。 |
| 放課後児童クラブ | 保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校に就学している児童に対し、授業の終了後に小学校の余裕教室、児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を与えて、その健全な育成を図る事業。 |
| 子育て短期支援事業 | 一定の事由により家庭での養育が一時的に困難となった場合に、児童を、児童養護施設、母子生活支援施設、乳児院、保育所、ファミリーホーム等で預かる事業。 |
| ファミリー・サポート・センター事業 | 乳幼児や小学生等の児童を有する子育て中の保護者等を会員として、児童の預かりの援助を受けることを希望する者と当該援助を行うことを希望する者との相互援助活動に関する連絡、調整を行う事業。 |

（内閣府の資料を基に筆者作成）

しかし、多様な地域子ども・子育て支援事業の実施に伴って、保育者の困難も多様となっている。例えば延長保育事業では、昼間のクラス保育の様子や一日を通した子どもの状況を把握することに困難があること（上田・鳥光，2000）、病児・病後児保育事業では、病気に対する見解が保護者と異なる場合や緊急時の判断の対応への苦慮があること（柴，2018）等が明らかにされている。

また事業の種別によっては、保護者が日常的に継続して利用するわけではないため、保育者は非継続・非連続的にその子どもの保育を担うことになる（以下、本研究では、このように一時的、緊急的、断続的な状況で行われる保育を、通常のクラス保育が継続・連続して子どもの保育を担うことと区別し、非継続・非連続的な保育と称する）。中でも、一時預かり事業（文部科学省・厚生労働省，2019）は、利用延べ人数も年々、上昇しており（厚生労働省，2018）

(Fig.0-1 参照)、未就園児のいる家庭と保育施設とが繋がる場としても着目されている（朝日新聞、2023）。一時預かり事業とは、日常的には保育施設に在籍していない場合で、家庭での保育を受けることが一時的に困難となった乳幼児を預かり、必要な保護を行う子育て支援事業である（文部科学省・厚生労働省、2019）。世界各国の子育て支援事業を概観すると、カナダにも地域住民により発足された（坂梨・水野・棒田・近藤・山本、2016）、一時的・緊急的に子どもの保育を依頼できる終日保育所（Full-day child care centers）や、ドロップインセンター（Drop In Center）で実施されるパートタイム保育（Part-day child care programs）等がある。しかし、一時的に子どもを預かる保育施設や保育制度を行政が主導している日本のような国は、他国にあまり例をみない。

日本の一時預かり事業に関する先行研究では、実践報告（e.g.小池ら、2018）と、利用する保護者や担当する保育者を対象とした意識調査（e.g.友田・河合、2011）が主流である。一時預かり事業を担う保育者（以下、一時預かり担当保育者）を対象とした先行研究では、非正規職員が担う場合が多く、保育の質の担保が難しい現状（小堀、2010）、高い専門意識をもっている保育者ほど困難さを感じ、その困難さがストレスや疲労感に繋がっていること（井上、2022）等の問題が明らかにされている。また、一時預かり担当保育者にその在り様の一部を示唆する研究もある（中原ら、1999；榊原、2017）。しかし、一時預かり担当保育者の保育実践そのものや実際の保育内容を取り扱い、その専門性を明らかにした研究は見当たらない。

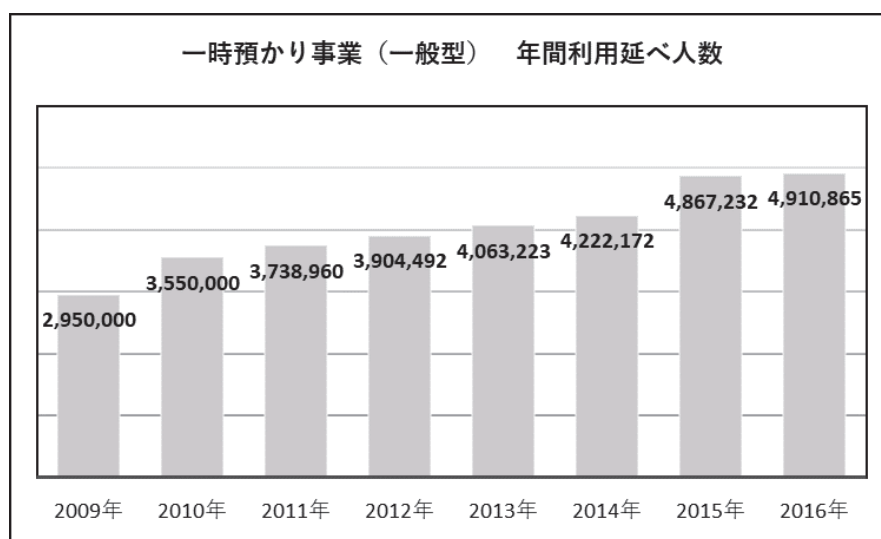


Fig.0-1 一時預かり事業の利用述べ人数の推移

（厚生労働省の資料を基に筆者作成）

一方で、保育職は専門職であり、保育者には専門的知識や実務経験を活かして子育て支援に携わることが期待される。保育者の専門性に関する国内の研究では、保育所保育士や幼稚園教諭に限らず、児童養護施設（e.g.高井・森、2015）や学童で働く保育士（e.g.加藤、2017）、医療保育士・病棟保育士（e.g.山北・浅野、2012）、在宅保育士（爾、2017）等、活躍する場所に応じた多くの研究が重ねられている。また、明らかにされてきた専門性の内容も、子ども理解、保育計画、環境構成（e.g.吉村・田中、2003）や、音楽、言語、表現（e.g.樟本・山崎、2002）、特別支援や保護者への子育て支援（e.g.北野、2017）など多種多様である。こうした専

門性を培う際、人が仕事の間（workplace）で経験から得た知識を実践知（practical knowledge または practical intelligence）（楠見，2014）といい、保育者の実践知についてはこれまでも多くの知見が蓄積されている（湯浅，2017；砂上ら，2012；富田・高橋，2012；内藤・山内，2012；石田ら，2017；野澤ら，2017）。しかし、これらの実践知に関する先行研究の対象はクラス保育を担う保育者のみが対象となっている。

そこで本研究では、非継続・非連続的な保育を担う保育者、特に一時預かり担当保育者に着目し、日々の実践の中から形成する実践知を明らかにする。これにより、非継続・非連続的な保育を担う保育者の知識や実践力を検討するとともに、保育者養成教育や今後の子育て支援事業の在り方に対する示唆を提示する。第1章から第3章を踏まえ、本研究で検討する課題は次の三点である。第一に Shulman の定義した「教育（保育）の知識基礎」に依拠し、一時預かり担当保育者自身が言語化することができ、他者へ伝達可能な知識及び実践力としての実践知を明らかにする（第4章）。第二に、Shulman の「PCK」に依拠し、日常を家庭で過ごし非継続・非連続的通園となる子どもを理解するための実践知を明らかにする（第5章）。第三に、マーネンの教育学的タクトに依拠し、「抱っこ」という身体技法を取り上げ、子どもの情緒を安定に導くために一時預かり担当保育者が発揮する即興的判断による実践知を明らかにする（第6章）。

第1章 実践知を巡る議論と定義

実践知に親和性の高い概念として、ブルデュー（1993）のハビトゥス（habitus）やドナルド・ショーン（2021）の反省的実践家（reflective practitioner）、レイヴ&ウェンガー（1993）の正統的周辺参加、専門家が初心者から熟達者になる段階を示した Dreyfus & Dreyfus（1986；2008）の定義などがある。しかし本研究では、一時預かり担当保育者が生まれ育つ中で身に付けてきた個人的な振る舞いに影響される実践知の検討や、実践知を形成する過程、同僚保育者から学んだ知識を区別することを目的とするのではなく、実践知の内容そのものを明らかにすることを目的とする。そのため、実践知創出の過程については野中・竹内（2020）の SECI モデルに依拠して考える。

企業で働く人が知識をどう創造し組織で共有しているのか、そのプロセスを明らかにした野中・竹内（2020）は、実践知を形式知と暗黙知に分けて考えている。彼らの主張によると、実践知が創出され組織で共有される過程の中に、学問として他者へ口頭伝達可能な状態になった形式知と、実践を通して推理しながら形成され口頭伝達が困難な暗黙知とがある。暗黙知はまず、言葉によらず、観察、模倣、練習によって他者に伝達される（共同化 Socialization）。そして明確なコンセプトに表すことにより、形式知として明示的になっていく（表出化 Externalization）（Fig.1-1 参照）という。

これに当てはめて考えると、一時預かり担当保育者の実践知形成は、養成段階で身に付けた一般的な保育者としての知識や技術、及び通常のクラス保育を担うことで形成した実践知を基礎としつつ、非継続・非連続的な保育を担いながら形成してきた実践知を持ち合わせていることが推察される。

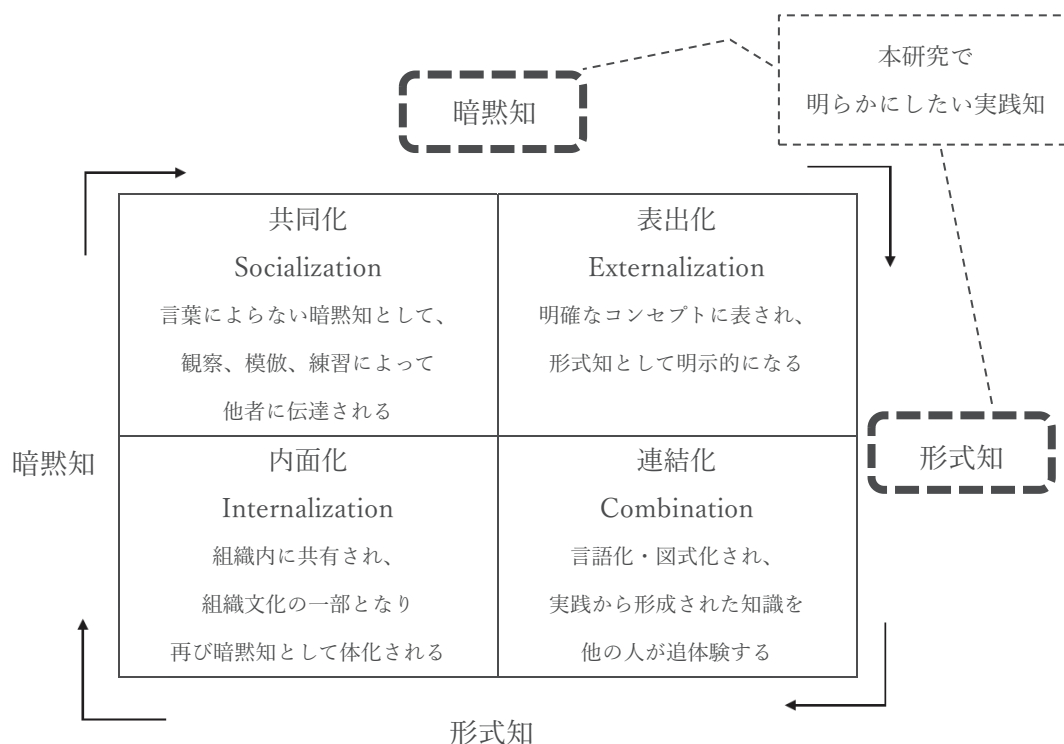


Fig.1-1 本研究で明らかにする実践知の構造

野中・竹内(2020)を参考に著者作成

本研究では、形式知と暗黙知の両視点から、実践知を明らかにする。その理由は二つある。第一に、暗黙知を言語化して明らかにする（形式知にする）ことは、保育者が実践から形成した新たな知見を明らかにし、他者へ明示できるからである。第二に、形式知のみを明らかにするだけでは、保育をマニュアル化するだけという危険性に陥るからである。保育の質を超える議論を展開したダールベリら(2022)の言葉を借りるのであれば、実践知を言語化し提示することもまた、保育者の実践を一方向的に方向づけかねない。そのため本研究では、実践者本人以外の保育者からの語りを得ることや、保育者同士の対話を促進する研究方法を通じて保育者の実践について多様な解釈を検討し、実践知を正当化して完全なマニュアル化とすることを避け、解釈が偏らないようにする。

第2章 理論的枠組み

本研究の理論的枠組みとして Lee, S. Shulman(1938-)が定義した「教育の知識基礎(Pedagogical Content)」と、マーネン(Max Van Manen)が提唱した教育的タクト(Pedagogical Tact)(Manen, 2015)を用いる。本研究で明らかにしたい実践知の内容は、企業の実践知とは異なるため、教師教育の専門家である Shulman の提唱した「教育の知識基礎」を枠組みとすることで、保育者特有の実践知を理解しやすくなると思った。教師に求められる資質能力には、児童・生徒へ教えるための豊富な教科内容の知識だけでなく、実際の授業を想定して分かりやすく教授する知識も求められるとされ、Shulman(1986)はこれらを教師特有の知識である「教育の知識基礎」と定義している(Shulman,1986;徳岡,1995;八田,2010)。なかでも中心となる概念の Pedagogical Content

Table2-1. Shulman による「教育の知識基礎」に依拠した「保育の知識基礎」

| Shulman による「教育の知識基礎」 | 内容 | 著者の援用による「保育の知識基礎」 | 内容 |
|--|---|---|---|
| 教育についての知識 content knowledge | — | 保育内容についての知識 content knowledge | 乳幼児の発達過程に応じた教育と養護の方法 健康・環境・言葉・人間関係・表現に関わる保 育の活動に関する知識。 |
| 教育一般についての知識 general pedagogical knowledge | 教材の範囲を超えた学級経営や組 織についての広範な原理やストラ テジー | 保育一般についての知識 general ECEC knowledge | クラス経営や、組織についての広範な原理や長 期的な戦略（計画） |
| 教育の計画に対する知識 curriculum knowledge | 教師の「職業上の道具」として役 立つ素材やプログラムの把握 | 保育の計画に対する知識 curriculum knowledge | 保育に役立つ素材やプログラムの把握。 |
| PCK pedagogical content knowledge | 教育内容と教授法（pedagogy）が 結合したもので、教師に独特のも の。教師の専門的理解にみられる 独特の形態。 | PCK pedagogical content knowledge | 保育内容と援助方法が統合したもの。自己の保 育に関する翻案や省察。 |
| 子どもと、子どもの特性についての 知識 knowledge of children and their characteristics | — | 子どもと、子どもの特性についての 知識 knowledge of children and their characteristics | 子どもに関する知識や、子どもの特性に関する 知識。 |
| 教育文脈についての知識 knowledge of education and care contexts | グループ活動や学級活動、学区の 管理や財政から地域社会や文化の 特徴まで | 保育文脈についての知識 knowledge of education and care contexts | グループ活動やクラス活動、学区の管理や財政 から、地域社会や文化の特徴に関する知識。 |
| 教育目標/価値とそれらの哲学的/歴 史的根拠についての知識 knowledge of educational ends, purposes, and values and their philosophical and historical grounds | — | 保育目標/価値とそれらの哲学的/歴 史的根拠についての知識 knowledge of early childhood educational ends, purposes, and values and their philosophical and historical grounds | 保育所保育指針に関する知識、保育士倫理綱領 に沿った価値観、所属保育所保育理念に関する 価値観、フレール/モテンソリー/倉橋惣三 ら保育/幼児教育に影響を与えた歴史的人物の 思考に関する哲学的知識。 |

(Shulman, 1986；徳岡，1995 に基づき著者作成)

Knowledge (PCK) は、自分の実践を省察することで子どもに対する理解を新しくし、次への手立てを考える点で、保育職と類似している。そのため本研究では、PCK をはじめ「教育の知識基礎」について、下表 (Table.2-1) のように「保育の知識基礎」とし、理論的枠組みとする。

他方、保育実践においては、省察が生きる事例や予め予測できる出来事ばかりではなく、計画外のことも起こり得る。その際、保育者には、その場で即興的にそうした出来事にも意義をもたらす必要性が求められる。そこでマーネンの教育的タクトの概念も理論的枠組みとする。教育的タクトは、子どもの育ちを守り、教育し、そして援助することが課されている大人における責任性の表現である (マーネン, 2011)。即興的にも思慮深い教育的タクトは、大人が子どもとかわりながら、予期しないできごとに対してもその子どもの最善を考慮して行為する (またはあえて行為しない) ことを意味している (村井, 2014)。本研究で明らかにしたい実践知は、Shulman の理論を枠組みに依拠してもなお、保育者が即興的に繰り広げる力量 (improvisational competence) や素早い適合 (ready fitness) を明らかにすることが難しい。一時預かり事業では、同じ子どもとのかかわりは一度きりしかない場合や、子どもの顔ぶれが毎日異なることから、教育的タクトであれば、その子どもとの唯一の時間についても検討することができる考えた。

第3章 研究の対象と方法

本研究で採用する研究方法論は、Tobin ら(1989)の多声的ビジュアル・エスノグラフィーである。多声的ビジュアル・エスノグラフィーとは、これまでも、人々の価値観や信念、実践知などの目に見えないものを明らかにすることを目的とした研究で援用されている。また、個人研究であっても複数の国や文化にまたがる比較文化研究を行うことも可能 (大道ら, 2020) なことから、本研究ではこの研究方法論を採用する

多声的ビジュアル・エスノグラフィーであれば、映像を視聴して保育を振り返ることにより、その時の情景や気持ちを思い出して語りを引き出したり、経歴の異なる他の保育者の語りをきっかけとして当人には自明となっている実践を改めて言語化したりすることができる。具体的な方法として、複数の研究協力者と研究者でフォーカスグループインタビュー (Focus Group Interview 以下、FGI) の場を設け、共に同じ映像を視聴しながら半構造化インタビュー (Semi-structured Interview) を実施した。この時に使用する映像は、実際の保育施設で実施されている一時預かり事業での実践の様子である。撮影には、研究協力保育施設の中から、日常的に一時預かり事業を実施しており、運営経歴が長く、専任の一時預かり担当保育者が在籍し、日々、通所する子どもも一定数いる4園から協力を得た。撮影期間は201X年6月～12月で、登園から午睡まで、子どもと保育者がかわる場面を中心として、1日につき3時間程度を目安に撮影した (総撮影時間54時間55分)。撮影後の動画はビデオ編集ソフトを使用し、どの保育施設についても①好きな遊びをする②みんなで一緒に過ごす③給食④午睡の4場面が必ず入るよう、時系列で編集した。また、映像の長さはインタビュー時間を考慮し、1園が15～25分とした。

本研究では、これらの4園を含む保育施設12園39名の保育者から研究協力を得た (Table3-1 参照)。12園のうち、動画撮影に協力を得た保育施設4園の映像中に登場する一時預かり担当保育者のインタビューデータを第一声 (the First Level of Voice) (Tobin,1989)、映像とは異なる保育施設に勤務する一時預かり担当保育者のインタビューデータを第二声 (the Second Level of Voice) とした。それぞれ

異なる自治体に所在し、異なる保育理念を掲げる多様な保育施設に依頼することで、保育施設をひとつの社会制度として土着的な観点から捉えることができる（清水，2009）。同時に第三声（the Third Level of Voice）として、通常のクラス保育（一時預かり事業に通う子どもと同年齢である3歳未満児を中心とする）の担当経験のみで、一時預かり担当の経験のない保育者が複数名勤務している保育施設6園に研究協力を依頼した。一時預かり担当経験のない保育者にもFGIを行うことにより、多角的な視点での保育者の語りを引き出すことができ、通常のクラス保育と一時預かり事業との比較にもなり、その異なりも鮮明になると考えた。

得られた音声データは、文字起こしを行った後、Steps for Coding and Theorization（以下、SCAT）（大谷，2008；2011；2019）を使用して分析を行った。SCATであれば、脱文脈化してコーディングを行うため、語りにある深層の意味を掘り起こすことができ、保育者の実践知という明確に言語化しにくい語りを、理論化するための分析法として最適であると考えた。

倫理的配慮として、本研究を実施するにあたり、広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会に倫理審査を申請し、承認された。また、各保育施設の施設長および研究協力者に研究目的と計画を書面に沿って説明し、承諾書に署名を受けた。また、動画撮影にあたっては、その日に一時預かり事業を利用する保護者に対して研究目的を記載した書類を準備し、一時預かり担当保育者から配布してもらい撮影の許可を得た。

Table3-1.研究協力保育施設と研究協力者のプロフィール

| 区分 | 園名 | 所在地 | 研究協力者の 一時預かり担当経験の有無 (一時預かり担当経歴) | 一時預かり 事業の形態 | 一時預かり 事業の特徴 | 担当 保育者数 | 研究 協力者 | 通所する 子どもの数/1日 |
|-------------------|----|------|---------------------------------------|---|-------------------------------|------------|-----------|------------------|
| 第一声 または 第二声 | A園 | A県a市 | 有り(1~3年) | 通常のクラスに 同室 | リフレッシュによる目的 での利用不可 | 2名 | 4名 | 10人前後 |
| | B園 | A県b市 | 有り(1~5年) | 専用保育室 | 利用希望者多数 要事前予約 | 3名 | 3名 | 12人前後 |
| | C園 | A県b市 | 有り(10年以上) | 専用保育室 | 当日の緊急利用可 24時間保育も実施 | 6~7名 | 2名 | 15人前後 |
| | D園 | A県b市 | 有り(3~5年) | 専用保育室 | 待機児童対策として 断続的利用が多い | 3名 | 2名 | 10人前後 |
| 第二声 | Y園 | B県c市 | 有り(1年) 総保育歴12~14年 | 専用保育室 | 8:30~16:30まで 利用可能 要事前予約 | 2名 | 3名 | 8~10人程度 |
| | Z園 | C県d市 | 有り(1~3年) | 専用保育室 | 利用者僅か | 2~3名 | 4名 | 僅少 |
| 区分 | 園名 | 所在地 | 研究協力者の 保育歴 | 保育施設の特徴 | | 研究 協力者 | | |
| 第三声 | H園 | D県e市 | 7~25年 | 子ども一人ひとりの 生活リズムに合わせた育児担当制 | | 4名 | | |
| | I園 | E県f市 | 7年1名 30~40年3名 | 公立保育施設 地域連携にも力を入れており 子育て支援センターを併設している | | 4名 | | |
| | M園 | A県b市 | 9~15年 | 民間移管により開設した保育施設 同一法人では一時預かり事業も実施している | | 3名 | | |
| | R園 | F県g市 | 12~15年 | 3つの保育施設と放課後児童施設を運営している 一時預かり事業の利用希望者は僅かである | | 4名 | | |
| | S園 | E県f市 | 10~13年 | 高齢者福祉や医療事業、専門学校等も展開する 大規模グループに所属する保育施設 | | 3名 | | |
| | V園 | F県g市 | 19~22年 | 児童憲章前文を保育理念としている 一時預かり事業は在園児保育に支障のない範囲で実施 | | 3名 | | |

※保育歴や一時預かり担当経験の有無は、インタビュー当時。

※県と記載してあるが、実際には都道府県のいずれかを表現している。

※区分はその保育施設が第一声、第二声、第三声のどれにあたるかを示している。

A園、B園、C園、D園については、自園の映像を視聴する場合には第一声、他園の映像を視聴する場合には第二声という立ち位置になる。

※A園では、通常のクラス保育に同室する形で一時預かり事業が実施されていることから、専任の一時預かり担当保育者は2名でも、クラス担当保育者も一時預かり事業で通所する子どもたちとかわることや映像内にも登場するため、第一声として研究協力を依頼した。

第4章 予め伝達可能な知識及び実践力としての実践知

本章では、一時預かり担当保育者が形成した実践知の中でも、保育者養成教育において予め伝達可能な実践知を明らかにする。保育者養成教育の教育目的では、保育者としての知識及び実践力を身に付けることが期待されている（厚生労働省，2017）。しかし、一時預かり事業のような非継続・非連続的な子どもとのかかわりは行政的には保育とみなされていないことから、保育者養成教育には蓄積された知識及び実践力がない。そのため保育者が非継続・非連続的な保育を担う場合に発揮している実践知を元にし、養成教育でも伝達可能な知識及び実践力を検討する。分析対象とするデータは第一声と第二声の語りであり、Shulman（1986）の「教育の知識基礎（本研究では、保育の知識基礎）」を理論的枠組みとすることで、一時預かり担当保育者自身により口頭伝達が可能な実践知を案出した。

結果として、66のテーマ・構成概念が案出された。一時預かり担当保育者は、予め用意可能な保育環境について、毎日異なる顔ぶれの子どもが通園することを意識したクラス運営と保護者との相互理解を育むための機会を工夫していることが明らかとなった。以下、案出されたテーマ・構成概念を[]に示しながら、結果と考察を提示する。

一時預かり担当保育者のクラス運営に関する知識では、可能な限りで保育環境（特に人的環境）を固定することや、子どもの利用日を可能な限り調整することが挙げられる。例えば、一時預かり担当保育者の配属を2年以上に固定することで、子どもがいつ登園しても誰か知っている保育者がいるという環境を提供している[人的環境（保育者）固定戦略][継続的にかかわり重視の人員配置][子どもの特性理解によるメンバー調整戦略]。また、日々、異なる子どもの顔ぶれにも、友だち同士になれそうな関係性を考慮して言葉掛けをする[友だち同士のつながり創出による成長促進]。例えば、本当のきょうだいではなくても、年下の子どもの面倒見がよい年上の子どもがいる場合には、年下の子どものお世話をするような機会をあえてつくることによって、年上の子どもには居場所を提供し、年下の子どもにも他の子どもと関わられるようなクラス運営を意識している[お世話環境の創設による居場所作り][疑似的きょうだい関係の創出による成長促進]。また、保護者とのかかわりも非継続・非連続的となる一時預かり事業では、保育者は保護者と話をする場合には、全面的に保護者の話を受容する態度で接する[保護者の世間話に対する全面受容の知識]。保護者との連携が必要な場合にも、保護者の意向を受け入れる方に比重をおく[保護者との連携に対する完全受け身戦略]。また、子どもに発達上の課題が見受けられる場合にも、直接的に伝えるのではなく遠回しに伝え、まずは保護者との良好な関係を維持することに努めている[子どもの発達課題ふんわり保護者伝達戦略]。

一時預かり担当保育者に求められる実践力であるPCKでは、保育時間と保育内容を融通する実践力や翻案する機会を保障するための実践力がある。一時預かり担当保育者は、通園する子どもたちについて、日常を家庭中心の限られた人間関係の中で過ごしている子ども[社会性を育む過程にある子ども]であると理解している。したがって、保育施設での保育に不慣れだろうということ[見通せない保育時間を過ご

すことへの理解]や、慣れない大人（保育者）に食事や排せつの援助をしてもらうことは嫌だろう[ケアに対して不安になる子どもの気持ち]ということを考えている。これにより、一人ひとりの子どもがスムーズかつ安心して保育施設での一日を過ごせるよう、子どもによって異なる睡眠時間の長さや間隔、食事量や空腹になる時間、排泄のタイミングを見極めること[子ども生活リズム把握]、好きな遊びを見つけたら満足するまで遊べるように時間と場所を確保すること[遊び没頭機会の維持]を重視し、通常のクラス保育にも増して内容的にも時間的にも大幅に融通ができるようにしている。一方で、子どもや保護者に対する継続的な情報が欠けることにより、援助やトラブルに対する事前予測は困難で、子どもが一日を通して泣き止まない場合や、理想とする保育とは異なる現実を過ごすことになる場合、同僚と子ども理解や保育方法についての考えが合わない場合もある。このような場合に、一時預かり担当保育者は自身の保育者としての未熟さを感じ[保育者としての未熟さを感じる時（自身の保育理念と行動の不一致・予測不可能な保護者と分離後の子どもの姿・情緒が不安定なままの子ども・事前予測が困難な保護者への援助・事前回避困難な保護者とのトラブル・同僚との保育フィロソフィーが合わない葛藤）]、研修会へ参加したり、同僚や主任保育者と話をしたりする時間を持つなどして、自己の保育を振り返る機会を持っている[PCKの機会（自己省察・研修会参加・同僚との打ち合わせ時間の確保・主任保育者へ相談機会）]。

第5章 非継続・非連続的通園における子ども理解としての実践知

子どもの保育を担うとき、保育者は目の前の子どもの姿からその子どもの興味・関心の所在や発達過程を理解し、願いやねらいをもってかかわり、目の前の子どもの姿によって保育方法を変容させることが求められる。しかし、非継続・非連続的な保育である一時預かり事業では、子ども理解に必要な情報が途切れ、保育者は子どもの成長発達の状況や興味関心のあること等を連続的に捉えることが難しい。

そこで第5章では、Shulmanが定義したPCKを理論的枠組みとし、一時預かり担当保育者とクラス担当保育者の語りのずれに着目して分析を行う。これにより、一時預かり担当保育者に特有の子ども理解の実践知を明らかにし、非継続・非連続的な子どもとのかかわりを特徴とした子ども理解の方法とその内容を検討する。

結果として、一時預かり事業での子ども理解には、その子どもが保育施設で安心して過ごせるための条件や興味関心がある遊びについての情報が不足し、安定した情緒で過ごせない状況があり、それをかろうじて安心できるタオルや玩具などの物的環境で補いながら[心理的安定剤の持参推奨]、情緒の安定を図っていることが明らかになった[心理的安定剤としてのぬくもり代替物品]。この時、その子どもにとって夢中になれる遊びが見つければ、こうした物品は必要なくなる[ぬくもり代替物品（布製品・寝具）より魅力的な遊び]という見通しが一時的預かり担当保育者にはあるので[ぬくもり代替物品（布製品・寝具・身近用品）不要の見通し]、衛生環境やマナーよりも子どもの気持ちを優先してかかわることができる[一般的マナーに対する柔軟性][マナーより子どもの心情ファースト]。

また、一時預かり事業では、子どもの受け入れ人数が少ない場合には保育者の人的環境にゆとりがあり、それぞれの子どもの家庭文化に合わせてながら保育を担うことが可能だが[少人数受け入れ時に可能な家庭文化踏襲]、子どもの受け入れ人数が多い場合や保育者の人数が最低配置基準の場合には、これが困難となる[保育士不足に由来する保育所文化踏襲]。加えて情緒が安定しない子どもとの個別的なかかわりは、保育者にも心理的負担が高いことから、泣いている子どもとその子どもにかかわる一時預かり担

当保育者には、気晴らしとなるような環境を用意している[理想的な一時預かり保育室環境（離席可能・事務室近接・必要時個別対応可能な人的環境）]。

日常を家庭で過ごす子どもと保育者とのかかわりは、非継続・非連続的であることにより、同じことを経験しない、同じ考えを共有しない、発達の連続性が見えにくいといった課題がある[経験ギャップ][意識ギャップ][発達ギャップ]。また、同年代の子どもたちや保育者とみんなと一緒に活動するという経験も少ない[一時預かり通所児の集合経験の乏しさ]ために、みんなと一緒になにかしようという意識はあまりなく[一時預かり通所児の集団行動意識の低さ]、その楽しさや嬉しさを予測することもない[一時預かり通所児の面白さ受信力の低さ]。こうした状況から、一時預かり事業における保育環境は、望ましい状態を維持しようという集団意識を持つことは期待できない[日常的新入園がもたらす無秩序]。しかし一時預かり担当保育者は、「みんな一緒に楽しい」という感覚を味わってもらいたいと考え[一時預かりでも育みたい協同性]、遊びの場面において、子どもが感じているだろう家庭と保育施設でのギャップを意識して、その隙間を埋めるような実践知を形成している。

第6章 一時預かり事業における即興的判断としての「抱っこ」の実践知

本章では、マーネンの教育的タクトの概念に基づき、一時預かり担当保育者が、子どもの情緒を安定へと導く上でどのような即興的判断を下しているのか、特に親密性を要する「抱っこ」に着目する。一時預かり事業での子どもと保育者は、親密な関係を構築する前段階にあることも多い。一方で、通園する子どもの多くは3歳未満児であり、日常生活の中では移動も含めて大人の「抱っこ」を必要とすることがある。そこで、一時預かり担当保育者は、どのような判断により親密性を要する「抱っこ」を行うのか、もしくは行わないのかその実践知を明らかにする。

結果として、一時預かり担当保育者が子どもを「抱っこ」する場合には、保育者自身がその子どもにとって特別な存在の保育者であるかどうか[特定保育者による関与]を判断し、そうでない場合には積極的にかかわることは避けて様子を見る[その他保育者の遠慮的関与]。また、子どもが「抱っこ」を好まない場合には、その代替となる育児用品を導入することによって、子どもが落ち着いて過ごせるようにしている[「抱っこ」代替品の利用]。しかし、例えば「抱っこ」をベビーカーの使用で代替することは、通常のクラス担当保育者には否定的に受け取られる[機械的かかわり]。しかし、非継続・非連続的な保育では、保育者に抱かれることを好まない子どもがいる[人とのかかわりに困難を示す子ども]。その場合、保育者が子どもの情緒を安定に導く人的環境にはなれないため、子どもを「抱っこ」する代わりに[物的環境による安全基地的役割]に室内でベビーカーを使用する[物的代替による人的環境ギャップ埋め]。

また一時預かり担当保育者が子どもを「抱っこ」する場合、特定の保育者が登園から降園までその子どもにかかわることで「抱っこ」が可能となるが[個別対応保育者による終日担当]、その場合であっても一方的にその子どもの担当者を保育者が決めるのではなく、子ども自身が「抱っこ」されたい保育者を、概ねその子どもの担当者[子どもの選択による緩やかな担当制]というように考えている。

終章 総合考察と本研究の課題

非継続・非連続的に子どもとかかわる一時預かり担当保育者の実践知として、第4章では、一時預かり担当保育者自身の語りから、保育者養成教育においても伝達可能な知識及び実践力を明らかにした。保

育者養成教育において予め伝達可能な知識として、クラス運営に関する知識、保育計画、保育内容に関する知識がある。また、実践力では大幅に融通可能な保育計画を立案できる実践力、自己の保育を瞬時に振り返る実践力が求められる。第5章では、クラス保育担当保育者との語りのずれに着目することで、一時預かり担当保育者に特有の子ども理解の実践知を明らかにし、非継続・非連続的に子どもとのかかわる場合に特徴的な、保育者の子ども理解の方法とその内容を検討した。その結果、非継続・非連続的な保育において子どもを理解しようとする場合、保育者に求められる実践知として家庭と保育施設での生活上にあるギャップを理解し、これを埋めるための実践知、流動的かつ柔軟に活動を展開する実践知、子ども自身に不足する経験や子ども理解のために不足する情報、保育者の人手不足を物的環境で補う実践知があることが明らかとなった。一時預かり事業に通園する子どもは、通常のクラスに在籍する子どもと異なって、多様な活動に対する経験や集団生活であることに対する意識、発達についても差があると保育者は理解している。第6章では、親密性を要する「抱っこ」について、子どもが「抱っこ」を望まない場合の実践知や、「抱っこ」する・しない（できる・できない）という判断に対する実践知から、子どもとのかかわる際の即興的判断に対する要素を明らかにした。一時預かり担当保育者は、即興的な判断を必要とする場合、子どもの家庭生活での育児方法を優先すること、子どもからの選択を優先すること、自己の保育観や子ども観を迅速に言語化し同僚と意思疎通を図ることが分かった。加えて、一時預かり事業で即興的判断を要する場合、その判断の要素を言語化することで、保育中にも同僚間で子どもに対する見立てや保育者の行動の意図を共有し、迅速に子ども理解が進められるようにしていることが分かった。

これらの結果から、保育者が非継続・非連続的な保育を担う場合に求められる知識や実践力を検討するとともに、保育者養成教育や今後の子育て支援事業の在り方として次のことが言える。第一に、一時預かり担当保育者は、一時預かり事業を「保育」と捉えて実践知を形成していることが明らかとなった。元来、一時預かり事業のように非継続・非連続的に子どもとのかかわる実践を、行政は「保育」とは定義していない。しかし、実際に子どもを預かる一時預かり担当保育者たちは、非継続・非連続的なかわりも「保育」と捉え、一人ひとりの子どもに願いやねらいを持ってかかわっている。本研究では、多声的ビジュアル・エスノグラフィーという方法論を使用することで、クラス担当保育者の語りと一時預かり担当保育者の語りを比較検討でき、その差異から一時預かり担当保育者の実践知の特徴を浮き彫りにすることができた。有資格者である一時預かり担当保育者は、通常のクラス保育を担うことで形成した保育者の実践知も持ち合わせているが、中には一時預かり事業を担うことによって失われ、再構築されたものもある。例えば、通常のクラス保育では、子ども一人ひとりについて長期的な視点で保育のねらいを立てるが、非継続・非連続的な保育の場合には、こうした詳細かつ長期的なねらいを立てることはできない。したがって、クラス保育では子どもの発達や仲間関係、興味関心や季節などに応じてねらいを持ち、保育計画を詳細に（紙面上においても）立案してきた保育者たちも、一時預かり事業ではこうした実践知は不要となる。しかし、全くねらいを持たず、計画も立てず、行き当たりばったりで子どもを預かっているというわけではない。非継続・非連続的なかわりにより、子どもの情報が不足する部分を物的環境や人的環境で補いつつ、大きく融通できる形でのねらいや計画を念頭に、時に即興的判断をもって計画を変容させつつ、保育施設での子どもの生活を支えている。保育者が一時預かり事業を「保育」と捉えることにより、保育施設という物的にも人的にも限られた環境の中でも、子ども一人ひとりの実情や特性に合わせて一時預かり事業の時間を過ごすことが可能となる。

第二に、従来の保育者養成教育の課題点と新たな示唆として、現状では非継続・非連続的に子どもと

かわる保育事業に関する授業内容はカリキュラム上必須とはされていないが、今後は保育者が非継続・非連続的に子どもの保育を担う場合に予め学ぶことができる環境構成や保育計画、クラス運営に関する知識を身に付けておく必要がある。また、実践力についても、家庭で多くの時間を過ごす子どもの実情や乳幼児に明示的で魅力的な遊びのレパートリーを増やしておく必要がある。保育士資格取得者に求められる職務内容が多様化及び複雑化している現状において、予め学ぶことが可能な知識や身に付けておくことができる実践力を養成教育で取り扱うことは、実情に則した保育の展開に繋がると考えられる。

第三に、こうした非継続・非連続的な保育を担う場合に求められる保育者の実践知は、こども誰でも通園制度（仮称）で保育を担う場合にも示唆を与えるものである。非継続・非連続的な保育を担う場合、保育者には一日という限られた保育時間の中で、子どもとも保護者とも、また保育者同士とも、対話を積み上げながら保育を展開する実践知が求められる。通常のクラス保育のように、子どもや保護者との継続的な関係性が保障されていれば、次の日以降も対話を重ねることも可能である。しかし、その子どもとの継続的な関係性が保障されていない一時預かり担当保育者には、子どもの保育を現在進行中で担いながらも、その子どもとの関係性や子ども理解と保育方法、自分の言動を即時的かつ客観的に振り返りつつ、時に同僚保育者の見立ても共有しながら、その子どもにとっての最善を即時判断して選択できることが必要となる。非継続・非連続的な保育を担う場合に求められる保育者の実践力は、子ども理解や自己省察、次への手立てについて、これを保育中であっても瞬時に行うことのできる熟達さである。

本研究の課題は、Shulman（1986）の「教育の知識基礎」やManen（2016）の教育的タクトを理論的枠組みとして用い、SCATでの分析時にこれらを参照したことにより、一部の（特に第4章での）分析結果が上位概念や既存概念に吸収されてしまったことである。こうした課題については、今後、理論的枠組みを再考することによって、乗り越えられる可能性がある。また限界は、次の二点である。第一に、FGIで使用したビジュアル・エスノグラフィーが、一時預かり事業で子どもが登園しはじめる時間から午睡するまでの午前中を中心としていることから、降園時や降園後、登園前に関する語りを十分に得られていない。第二に、本研究で取り扱った一時預かり事業は、保育施設で実施されていることから、地域子育て支援拠点事業等で実施されている所謂ひろば型の一時預かり事業にはこれらの実践知の汎用性があるかどうかの確認はできていない。

引用文献

- 朝日新聞（2023/3/23）保育所、就労していない親も利用可能に 政府がモデル事業実施を検討
<https://www.asahi.com/articles/ASR3R6DS2R3RUTFL00K.html>（2023/7/20 情報取得）
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S（1986）*Mind Over Machine – The Power of Intuitive & Expertise in the Era of the Computers*. FREEPRESS. pp.16-24.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S（2008）Beyond Expertise: some preliminary thoughts on masters. *A Qualitative Stance; Essays in honor of Steiner Kvale by Klaus Nielsen et al.* Aarhus University Press. pp.113-124.
- グニラ・ダールベリ・ピーター・モス・アラン・ペンス（浅井幸子訳）（2022）「保育の質」を超えて—「評価」のオルタナティブを探る—。ミネルヴァ書房。pp.46-48.
- 八田幸恵（2010）リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開。教育方法学研究，第35巻，pp.71-81.
- 石田淳也・松延毅・中村知嗣・杉本翔平・松延摩也子・本田由衣・藤田清澄・香曾我部琢（2017）保育者

- はどのようにして散歩コースを決定しているのか—子ども理解をもとに園外環境を活用する保育者の実践知. 宮城教育大学情報処理センター研究紀要: COMMUE, 24, pp.31-38.
- 加藤望 (2019a) 一時預かり事業において保育者に生起する葛藤とその背景. 保育学研究, 57, (3), 8-19.
- 加藤望 (2019b) 子どもの情緒を安定に導く一時預かり事業担当保育者の実践的知識: リー・ショーマンの「知識基礎」カテゴリーに着目して. 国際幼児教育学研究, 26, pp.11-22.
- 加藤望 (2021) 一時預かり担当保育者はどのように子どもの情緒を安定に導くのか?—「抱っこ」の判断を巡る専門性に着目して. 質的心理学研究, 20, (1), pp.32-48.
- 加藤望 (2022) 一時預かり事業の保育者に特有の実践知: クラス担当保育者の語りとのずれに着目して. 乳幼児教育学研究, 31, pp. 51-62.
- 加藤繁美 (2017) 今日の子どもたちと学童保育指導員の専門性. 学童保育研究, 8, pp.92-121.
- 北野幸子 (2017) 家庭との連携に関する保育者の専門性に関する検討. 保育学研究, 55, (3), pp.9-20.
- 小池由佳・角張慶子・斎藤裕 (2018) 少子地域における地域子育て支援サービスの利用状況に関する研究: A 自治体の子育て家庭の特性との関連に着目して. 人間生活学研, 9, pp.1-10.
- 厚生労働省 (2017) 保育士養成課程等の見直しについて～より実践力のある保育士の養成に向けて～(検討の整理) https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf (情報取得 2023/11/26)
- 厚生労働省 (2018) 各自治体の多様な保育(延長保育, 病児保育, 一時預かり, 夜間保育)及び障害児保育の実施状況について. <https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/0000155415.html> (情報取得 2018/11/18)
- 楠見孝 (2014) ホワイトカラーの熟達を支える実践知の獲得. 組織化学, 48, (2), pp.6-15.
- Lave J. & Wenger E. (佐伯胖訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書. pp.5-33.
- Manen. M. V. (2015) Pedagogical Tact: Knowing What You Don't Know What to Do. Left Coast Press, Inc.
- Manen. M. V., (村井尚子訳) (2011) 生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな<教育>の世界. ゆみる出版.
- 文部科学省・厚生労働省 (2019) 一時預かり事業実施要綱.
- 村井尚子 (2014) ヴァン=マーネンの教育的タクト論: 定義と特徴. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 4, pp.181-192.
- 内藤由紀・山内淳子 (2012) 「片付け」場面における熟達した保育者の実践知. 山梨学院短期大学研究紀要, 32, pp.105-114.
- 野中郁次郎・竹内弘高 (2020) 知識創造企業 (新装版). 東洋経済新報社.
- 野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美 (2017) 保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 57, pp.419-449.
- 大道香織・加藤望・権赫虹・中坪史典 (2020) 研究方法論としての多声的ビジュアル・エスノグラフィーの可能性と課題. 広島大学大学院人間社会科学研究科紀要, 教育学研究, 1, pp.213-220.
- 大谷尚 (2008) 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, 54, pp.27-44
- 大谷尚(2011) SCAT: Steps for coding and Theorization ——明示の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. 感性工学日本感性工学会論文誌, 10, pp.155-160.
- 大谷尚 (2019) 質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—. 名古屋大学出版会.
- 坂梨薫・水野洋子・棒田明子・近藤政代・山本詩子 (2016) カナダにおける家族・子育て支援—ファミリーリソースセンターを視察して—. 関東学院看護学会誌, 3 (1), pp.1-7.
- 爾寛明 (2017) 在宅保育者の専門性について——子どもの家庭において保育を行う保育の特性からの考察. 千葉敬愛短期大学紀要, 39, pp.257-269.
- 清水秀規 (2009) 「マルチポータル・ビジュアルエスノグラフィー—日、米、香港における比較青年研究の例—」 箕浦康子編 『フィールドワークの技法と実際 II 分析・解釈編』 126-143 頁 ミネルヴァ書房
- Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Stanford University Educational Researcher* pp.4-14.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* No.57(1) pp.1-22.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2012) 幼稚園の片付け場面における実践知—戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較. 発達心理学研究, 23, (3), pp.252-263.
- Tobin, J. (1988) Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, 13, pp.173–187.
- Tobin, J., Wu, D. Y. H., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven. Yale University Press.
- Tobin, J. (2019) The Origins of the Video-Cued Multivocal Ethnographic Method. *Anthropology & Education Quarterly*, 50. pp.255-269.
- 徳岡慶一 (1995) 「pedagogical content knowledge の特質と意義」日本教育方法学会紀要教育方法学研究 第 21 巻 pp.67-75
- 富田久枝・高橋紗穂 (2012) 幼場園における片付け場面での年齢差を考慮した援助内容 -保育者の実践知と教育課程との関連からの検討-. 千葉大学教育学部研究紀要, 60, pp.31-38.
- 友田尋子・河合洋子 (2011) 保育サービス・育児支援制度のニーズに関する研究 : 子どもの年齢・地域・サポートの充実度. 甲南女子大学研究紀要, 看護学・リハビリテーション学, 5. pp.63-77.
- 山縣文治 (2021) 保育者のための子ども虐待 Q&A—予防のために知っておきたいこと—. 株式会社みらい. p.105.
- 山北奈央子・浅野みどり (2012) 看護師と医療保育士の子どもを尊重した協働における認識——医療保育士の専門性に焦点をあてて. 日本小児看護学会誌, 21(1), pp.1-8.
- 湯浅阿貴子 (2017) ゲーム遊びに見られる「ずる」に対する保育者のかかわり. 保育学研究, 55, (2), pp.29-39.
- 吉村香・田中三保子 (2003) 保育者の専門性としての幼児理解——ある保育者の語りの事例から. 乳幼児教育学研究, 12, pp.11-121.