

保育者の時間的展望の共有化と保育カンファレンス

—— 複線経路・等至性アプローチを用いた保育カンファレンスの提案 ——

*香曾我部 琢

The Relationship between Time Perspective and The Conference using TEM in The Early Childhood Education and Care Conferences

KOUSOKABE Taku

要 旨

本研究では、保育カンファレンスにおいて、TEMを用いて近い未来の環境構成や援助の在り方への意識を明確にすることで、発話の対等性や当事者批判など保育者の実践コミュニティに与える弊害を乗り越えられると考えた。そして、TEM保育カンファレンスにおいて保育者がどのように話し合い、時間的展望を共有し合うのか、その実相を談話分析で明らかにすることで、TEMを用いた「展望共有型のTEM保育カンファレンス」の可能性と限界について検討する。談話分析の結果、TEM保育カンファレンスによって、保育者が言葉による相互共有の高い談話スタイルで話し合いを行い、状況説明や当事者批判などの発話はほとんど見られないことが明らかとなった。また、TEMによって保育実践についての時間的展望を図式化したことで、援助や環境構成について多様なアイデアが提供され、より高いレベルで時間的展望の共有化が図られたことが示唆された。

Key words : 保育カンファレンス

時間的展望

複線経路・等至性モデル

談話分析

1. 問題と状況

(1) 保育カンファレンスのメソドロジー

近年、保育分野におけるカンファレンスに関する研究が進められており、その方法論も多様化している。原 (2014)¹は、当事者が自らの保育実践における象徴的な出来事（インシデント）を口頭で発表し、その原因と対策を考えていくカンファレンスを提案している。その他にも、エピソード記述やビデオフォーラム、写真、付箋などの刺激素材を用いた保育カンファレンスなどがある。また、ホールシステム・アプローチを用いた

ワールドカフェ方式やKJ法など対話の場やその方法を工夫した保育カンファレンスなどもあり、刺激素材と対話方法を組み合わせた実践が多様な形態で進められている。たとえば、利根川 (2014) らの先行研究では、エピソード記述を用いたり、ビデオや写真の映像刺激素材を用いたり、保育者の実態に合わせて、多種の方法論のカンファレンスを複数組み合わせるカンファレンスを継続的に実施することで、より高い効果が得られる可能性を示唆している。

* 宮城教育大学家庭科教育講座

(2) 保育カンファレンスの成果とは

しかし、複数の保育カンファレンスの方法論を組み合わせるといっても、多種多様な保育カンファレンスの方法論が示され、それぞれの研究でその効果は示されているものの、それらにどのような違いがあり、どのように使い分けていけばよいのか、その用途について明らかにした研究はまだない。そもそも、若林(2005)は、保育カンファレンスの効果と独自性について、単純に正答を求めるのではなく、保育者自身の知の再構築を行う点にあることを示している。大場・前原(1998)も、保育カンファレンスでは意見を一致させようとする志向性よりも、ことばの流れに身をまかせつつ共に感じ合うことを重視すべきと述べている。つまり、保育カンファレンスで重要なのはその方法や効果ではなく、保育者同士が話し合う場をつくり、最終的に「保育者自信の知の再構築」を目指すものでなければならないのである。

(3) 保育カンファレンスの問題性と個別性

保育カンファレンスにおいて「知の再構築」を行うまでのプロセスにおいて多様な問題が生じていることも指摘されている。松井(2009)は、保育カンファレンスでは保育者の中に「教える-教わる」関係が生じることで、「保育実践の振り返りにより、新たな気づきを得るという保育カンファレンスの本来の目的が達成されていない」ことを指摘している。また、田中ら(1996)の研究では、職位や経験年数によって発話の順序や形式がパターン化し、保育者の話し合いが形骸化するなどの問題点が示唆されている。さらに、中坪ら(2010)は、保育カンファレンスにおける保育者の感情の認識や表出に関する語りスタイルが園によって違いがあることを示し、保育者の語りそのものが園によって違うことを示唆している。

つまり、保育カンファレンスにおいては、最終的に保育者の自らの経験と知の再構築を目指すのが、そのためには発話の対等性やそのスタイルなどの問題点をクリアしたり、保育者の語りの個別性に適応させたりするような方策や工夫が、園の実情に応じて必要となるのである。

(4) 振り返ることからの脱却

これまでの保育カンファレンスに関する先行研究や

実践を概観すると、保育カンファレンスが保育者自身の知の再構築を目指してきたためか、その方法や素材については工夫がされてきたが、その語りの対象はつねに、過去の保育実践に向けられてきた。この傾向について、若林(2005)は、保育の知が近年の科学、心理学、教育学のパラダイムシフトの影響を強く受けていることを示唆している。そして、とくに教育学の領域においてはショーン(Shön, 1983)が新たな専門家像として示した反省的実践家、そしてその中核概念である「行為の中の省察」が、過去の自らの実践を省察することへ志向性を強める背景となったことを示している。自らの保育実践を省察することの重要性については、多くの先行研究があり、その知見を否定しない。しかし、一方で、過去の実践を対象とすることで、その実践の主体となった保育者が「まな板の鯉」になってしまい、ネガティブな感情を生起させる当事者批判の弊害も存在することを忘れてはならない(諏訪2003)。

(5) 展望共有型TEM保育カンファレンス

そこで、発話の対等性や当事者批判などの問題点をクリアするために、香曾我部(2014)では新たな保育カンファレンスの方法としてTEM保育カンファレンスを提案した。これは、保育者が保育実践の過去から現在に至るまでの自らの援助や環境構成の方策の在り方を振り返るために著者が発案したものである。特徴としては、時間的変化と保育実践を取り巻く環境や社会的な状況を捨象しない点、実際に行った援助だけでなく、他の援助の選択肢についても捉えることができる点にある。さらに、保育者の自尊感情の高まりや低下などの動きを縦軸に設定することで、VTRに登場する保育者の感情の揺れ動きに共感しながら、当事者を批判せず、感情を共有化しつつ保育の在り方について語るができる感情共有型のTEM保育カンファレンスであった。

それに対して、今回、提案するTEM保育カンファレンスは、過去の保育ではなく、近い未来の保育実践における保育者の援助や環境構成を語り合うことを目的としている。渡邊(2009)は、「TEM図ができていくことで、TEM図上のそれぞれのポイントについて新しいリサーチ・クエスチョンや仮設が生まれていくこと」と述べ、仮説生成ツールとしてTEMが有効であることを示した。そして、香川(2009)も、「互いの過去の

時間が現在に触れ合い、新たな未来とその展望が生み出されるのである」と述べて、未来への展望が他者とかかわることで、複数の時間的展望が生み出されるその領域を Zone of Time Perspective : ZTP と定義して、それを分析する手段として TEM の有効性を示唆している。

そこで、本研究では、保育カンファレンスにおいて、TEM を用いて近い未来の環境構成や援助の在り方の可能性を捉えることで、発話の対等性や当事者批判など保育者の実践コミュニティに与える弊害を乗り越えられると考えた。そして、TEM 保育カンファレンスにおいて保育者がどのように話し合い、時間的展望を共有し合うのか、その実相を明らかにすることで、TEM を用いた「展望共有型の保育カンファレンス」の可能性と限界について示し、保育カンファレンスが保育者の実践コミュニティに与える影響について検討を行うこととする。

2. 研究方法

(1) TEM について

まず、この新しい保育カンファレンスの特徴として、複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : 以下 TEM) を用いる点があげられる。

TEM とは、ヴァルシナー (Valsiner) が、発達心理学・文化心理学的な観点に等至性 (Equifinality) 概念と複線径路 (Trajectory) 概念を取り入れようと創案したもので (サトウ2006)、人間の経験を時間的変化と社会的・文化的な文脈との関係で捉え、その多様な径路を記述するための方法論的枠組みである。ヴァルシナーは、人間の成長を開放システムとして捉えることで、人が他者や自分を取り巻く社会的な状況に応じて異なる径路を選択し、多様な径路 (複線径路概念) をたどりながらも、類似した結果に辿りつくという、等至性概念を用いて、人間の成長のプロセスを記述しようとしたのである。つまり、TEM を用いることで、人間の思考や行動、態度、感情の時間的な変化とその多様なプロセスを捉えることが可能なのである (中坪2010)。

(2) TEM カンファレンスの手順

本研究では、TEM を用いた保育カンファレンスの場を研究対象とする。そこで、予備調査として、次に

示す手順で TEM を用いたカンファレンスを行った。まず、①「等至点」を作成するために、A 児を中心とした保育実践の VTR を見て、理想とする A 児の活動の姿を付箋に記入した。次に、②「もし、あなたが A 児の担任のときに、理想像に近づけるために、明日からどのような援助や環境構成をするか」と質問し、思いつづかぎりの援助や環境構成を付箋紙に書くように依頼した。そして、③それらをどのような順序で援助、環境構成していくか、その援助を時系列に並べるよう依頼した。さらに、④各自で作成した援助、環境構成の図表をもとに、グループ4名で明日からの A 児への援助、環境構成について話し合いをした。

しかし、①の段階で、理想とする A 児の活動の姿について、保育者がそれぞれ自分の立場や視点で記述するので、まとめることが難しいと保育者から示された。そこで、Leavers (2005) が保育の質を捉える観点として示した遊びにおける子どもの「夢中度 (Involvement)」の評価尺度を用いて、VTR を見て、A 児の現状での夢中度を保育者一人一人が評定することとした。そして、現状の値から A 児の夢中度を最高値である5まで引き上げるために、どんな援助、環境構成が可能かを考えることとした。

また、④の段階で、援助や環境構成の順序をグループで検討する際に、想定した援助や環境構成が A 児の夢中度を高めることができずに、逆に下げてしまう可能性が保育者から指摘された。そこで、A 児の夢中度が一番低くなる状態を「両極化した等至点」として設定し、もし、ある援助をしたことが分岐点となって、逆に A 児の夢中度を下げてしまう場合も想定して、そのときに次にどのような援助、環境構成が考えられるかについても話し合いを行うこととした。

(3) サンプリングの方法

TEM 型保育カンファレンスでは、話し合う過程で付箋を使うため、付箋を操作しながら話し合う姿が想定された。そこで、カンファレンスの様子は、音声データだけでなく、ビデオで定点撮影することとした。そのため、トランスクリプトは、発話内容だけでなく、付箋を動かす動作や、表情、うなづきなどの身体の動きについても細やかに記述する。使用した映像データは、S 保育園において撮影された砂場付近での砂を用いたままごと遊びの場面である。

(4) 分析方法の選定

本研究では、展望共有型TEM保育カンファレンスにおいて、保育者が互いに近い未来の援助や環境構成について時間的展望を共有していく実相を明らかにすることを目指している。そこで、中坪ら(2012)が、保育者が互いの発言を通して理解を深めたり、意味付けを重ね合わせたりする様相を明らかにするために、有効であると示した談話分析を用いることとした。とくに、中坪ら(2012)では、会話の話題連結の結束性やアプロプリエーション、発話ターンの取得に着目し談話分析を行っている。そこで本研究でも、談話スタイルで相互共有が高い規定要因として示された「～ね」という終助詞、相槌、言葉の置き換えなどに着目して分析を行う。

(5) 分析の手順

談話分析の手順は、まず①作成した保育カンファレンスのトランスクリプトと映像データを照らし合わせ、加筆修正を行った。次に、②a. 平均語彙数、b. 「～ね」という終助詞の数、c. うなづきの数、d. アプロプリエーションの数、e. 始発発言内容への連鎖と態度、f. 発話ターンの変化、g. 発言の順序性について分析を行った。さらに、保育経験20年以上の保育者と共に、③トランスクリプトの内容について、未来の援助や環境構成について話し合い、保育実践における時間的展望を共有化していく箇所を抜き出した。最後に、④その抜き出した箇所の保育者間の会話の意味を解釈しつつ、どのように時間的展望を共有化していったのか、そのプロセスの解釈も行った。

3. 結果と考察

本章では、先に示した研究方法に基づき分析した結果とその考察を示す。

【結果 i】

その結果、分析②についてはTable 1のようになった。

【考察 i】

Table1に示されているように、中坪ら(2012)が示したことばの相互共有が高い園の談話スタイルとほぼ同じような結果となった。その理由については、結果 ii で詳しく説明する。

【結果 ii】

分析③、④の結果、中坪ら(2012)が、言葉の相互共有が高いスタイルの特徴として示した、a. 一人ひとりの語りが比較的短く、b. 相手の意見に同意するような発話が多い、c. 発話連鎖の結束性の高さ、d. アプロプリエーションの高さ、a-dの4つの特徴が例1、例2にも同じように見られた。以下、その分析の結果と考察である。

例1：夢中度を高める援助の話し合い

- 01A：援助は、他の素材。
- 02B：あっ私も他の素材
- 03A：水とか、そういうのが最初かな。
- 04B：机をもう1こ出すって書いてあったんですけど。
- 05A：あーそれも書いておいて
- 06D：机もあるけど、テーブル
- 07A：えー私もありました。
- 08D：テーブルやいすなどを置いてあげる

Table 1 談話分析の結果

A1：一回の発言における平均語彙数	20.26
A2：発言の文末表現の特徴	「ね」の使用 8回
B1：応答時における間投詞	「うん」の使用 18回
B2：始発発言と応答発言の重複 アプロプリエーション	置き換え 7回
B3：始発発言内容への連鎖と態度	補完・補足的説明 12回 状況分析的説明 3回
C1：話し手と聞き手の立場の変化	6回/30秒
C2：発言の順序性に関する秩序 保育者Aが始発発言が多いものの、その後の発言については、順序性は見られない。	

09A：机は別にしたよ（別な付箋に書いた）
 10B：別にしました？でも、レストランにでもなればって。
 11D：その前には私って聞いちゃっているんだよね。そう、何を
 12C：僕も
 13B：どんな料理ができるのかなとか、声掛けからスタートさせたんだけど
 14D：わたしもそれありますよね。やろうとしていることを明確にするというか、まわりに伝える
 15B：うん
 16A：じゃあ、これはこっちにまとめて置いておいて
 17D：うん
 18A：じゃあこれは後で貼る
 19C：こう言う感じで
 20A：わたしは材料じゃないんだけど、皿とか、器とか
 21B：あっわたしも食器など充実
 22C：コンロ
 23A：ああコンロ、うん
 24C：コンロ
 25A：テーブルね
 26C：テーブル
 27A：うんテーブル、ここ一つにしておくと。どう、うごかさない。
 28C：うごかさないですむ。うん。そうだね。
 29A：こうやって（付箋を少しずらして貼る）重なっているのが見えるようにする。こうやって

この例1の01A - 10Bの展開に見られるように、保育者は相手の発言を受けて、さらに自分の意見を加えて、他の援助の方策について提案している。ここでは、援助の第1段階として、素材を準備することを話し合っているが、01Aが素材の援助として水を提案すると、次に04Bが机を提案するが、05Aは否定せずにその意見に同意しつつ、そこにさらに08Dがテーブルと椅子と提案し、さらに椅子を付け加えていた。b. 同意の多さとd. アプローチの高さがうかがえる。

そして、さらに11Dでは、これまでの素材を提供する援助とは違い、声掛けして子どものごっこ遊びのイメー

ジを引き出し、強化する援助を提案している。異なる援助であるが、その発話に対して12Cが同意を示して、13Bもより具体的に「どんな料理ができるの」と声掛けの援助を提案している。以上の部分からb. 意見への同意だけでなく、前の援助につなげつつ、新たな援助を提案するというc. 発話の結束性の高さがみられる。

また、中坪（2012）で、保育者の言葉による相互共有の高さと結びつけられてきた「～ね」という終助詞も、25A、28Cに見られるように多くみられた。

例2：夢中度が低くなったときの援助

01A：駄目だった場合は
 02D：駄目だった場合は
 03C：うん、これまず何を作りたいのかわからないパターンありそうですね。
 04B：わからないってこと。わかんないって。
 05A：とりあえずこういうことをしているのが楽しいって。本人に。
 06D：目的がない。
 07A：目的がない。ない。そうするとこっちでも。
 08B：ここ、目的無く、Gちゃんにいわれるがままに。
 09A：いわれるがままに。こっちがマイナス。こっちはプラス。
 10C：あとは。
 11A：水とか、草花とかを持っていくことで、それが違う物になるってこと。
 12D：うん。違う遊び。
 13C：うん。うん。
 14B：この実どこにあったのといって、その場から離れてしまうとか。
 15D：ああ、そうか材料探しに行っちゃうとか。
 16A：そう材料探しだとか、水いじりだとか。
 17C：ああ、砂と水。ふふ。
 18D：違う遊びになっちゃう。
 19A：テーブルとか器とか、そういうものを用意してあげようと思ったんだけど。まあ、それに興味を示さない。それ以外には。
 20B：用意しているあいだにいなくなっちゃうというのもありますよね。私いつも用意してあげようと思っているといつのまにかいなくなっちゃう。

- 21A：気持ちが薄らいでいるんだね。
 22B：そう薄らいで。
 23A：はやく、その子の気持ちを掴んでいないと
 だめなんだね。
 24B：タイミングが。
 25A：タイミングがね。
 26D：タイミングが。
 27A：そうするとこんなもの速いよね。いれてとつ
 て。教師が仲間入りして。
 28B：仲間入りとか、はやくやっちゃったほうが。
 29A：教師がそばにいれば。そんなに離れない。
 30C：うーん。
 31A：なんかしてもらえるっていうか。なんか新
 しいアイデアが出てくるんじゃないかっ
 て言う。期待感が膨らむし、遊び相手がで
 きたっていうそういう楽しみっていうか、
 早く仲間になってしまう。
 32C：ある程度、仲間を集めるっていうことが必
 要なんですかね。
 33A：うん、それいいですよね。
 34B：1対1ではなくて、もう一人、二人ぐらい。
 35A：そうそう
 36B：多すぎると、多分。飽きちゃうのかもしれない。
 37A：声をかける。友達に。
 38B：A先生どこかで声をかけるって。書いたん
 じゃ。友達に。あれどこだっけ。
 39C：これですね。

このトランスクリプト例2では、はじめに行った援助が不発に終わり、対象児の夢中度がさらに下がった場合を想定した援助について話し合っている場面である。

23Aから26Dまでは、対象児の気持ちをタイミング良く掴むことの重要性について、同意する意見を、同じ「タイミング」という言葉を使って繰り返すことでその重要性を相互共有している。32Cから39Cにかけても、遊びを展開する際に子どもの人数が必要であることを自分なりに言い換えつつ、アプロプリエーションを高めて会話を進めていることが理解できる。

【考察 ii】

以上の結果から、展望共有型のTEM保育カンファレンスでは、保育者の話し合いが言葉の相互共有が高

い状況で進められていることが示された。その理由として、保育実践の場面の映像を見ながらも、その実践について語るのではなく、あくまでも次の援助について想像した場面について話をしていく点があげられる。中坪ら（2012）の先行研究では、言葉の相互共有が低い談話スタイルの規定要因として、e. 状況分析の多さ、f. 批判的思考の提示、g. 発言者のヒエラルヒーと順序性を上げているが、もともと、想像の世界でしかない、未来の援助や環境構成には説明するよな状況も無く、批判する様子も無い。また、発言の順序性についても、想像の世界の話なので、発想できる援助や環境構成をどんどんと言っても大丈夫なような雰囲気があったのではないと考えられる。以上のことから、結果的に言葉の相互共有が高くなったと考えられる。

4. 総合考察

このカンファレンスにおいて保育者4名が作成した未来の援助と環境構成のTEM図はFigure 2となる。本章では、結果と考察の i と ii、このTEM図をもとに、展望共有型のTEM保育カンファレンスの可能性と限界について総合的に考察する。そして、最終的には展望共有型TEM保育カンファレンスが保育者の実践コミュニティに与える影響について検討を行う。

(1) 展望共有の可能性

カンファレンス全体を通じて、VTRの保育者に対する状況説明や批判的な発話は見られなかった。次の援助や環境構成のアイデアを互いに出し合うことで、次第に発話の連鎖性やアプロプリエーションが増加していたことがトランスクリプトの分析からも明らかになった。以上の点から、TEM型保育カンファレンスの可能性としては、考察 i と ii に示したように、言葉の相互共有を高い状況で話し合いを進めることがあげられる。

また、夢中度を高い状況だけでなく、もし低くなったらどう援助するのか、夢中度が低い状況での援助について話し合いをしたために、多様な援助、環境構成のアイデアが出された。もしこのような状況であったならば、この援助といったように、これから迎える状況をポジティブな部分だけでなく、ネガティブな状況も含めて時間的展望を描くことで、より具体的な援

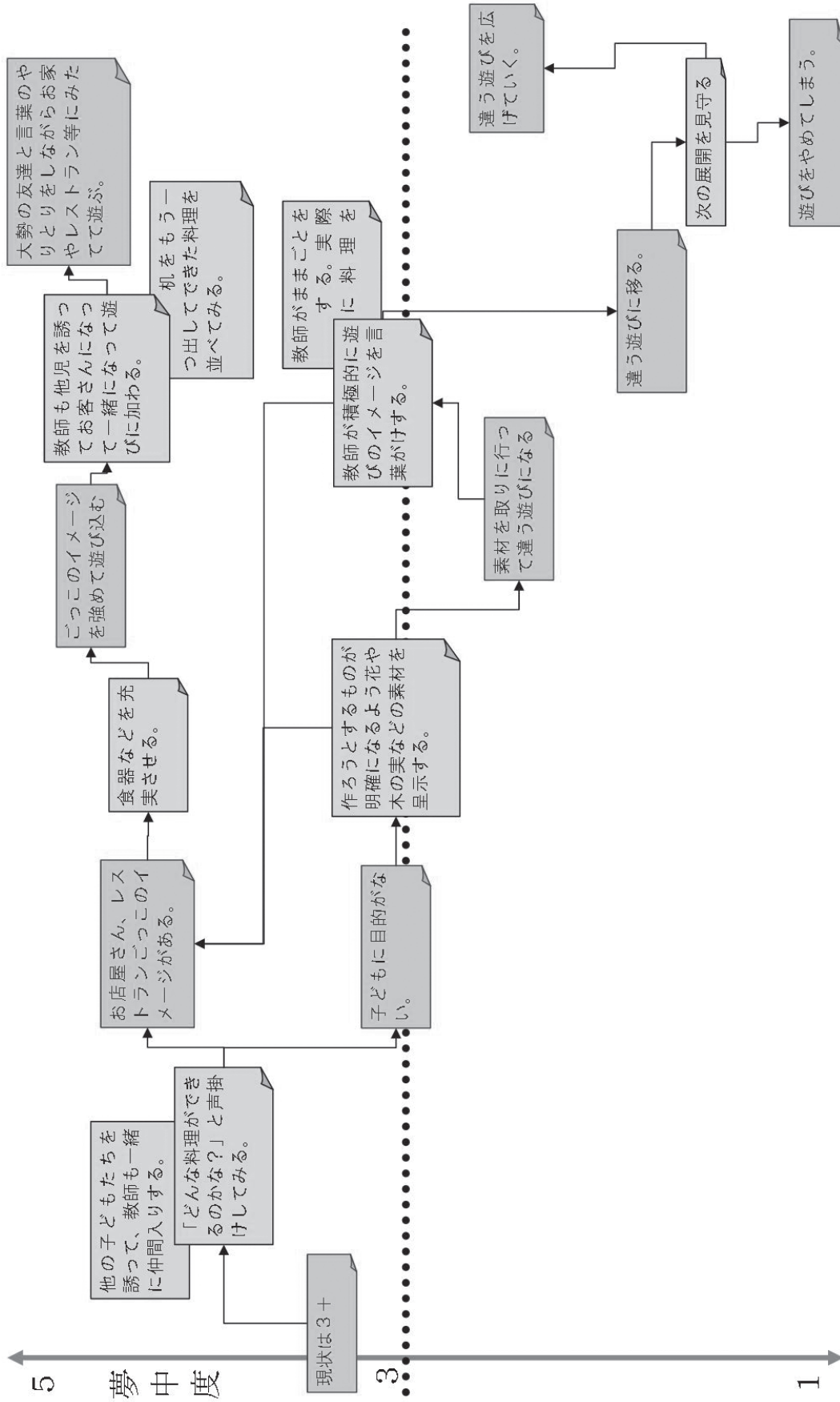


Figure 1 援助と環境構成の展望TEM図

助や環境構成について話し合いができたのではないかと考えられる。

さらに、時系列に並べる TEM の特徴から、援助と環境構成の方策にある程度順序性を図式化したことで、保育カンファレンスが目指す知の再構成を視覚的に行うことができたのではないかと考える。

さらに、時系列に並べる TEM の特徴から、援助と環境構成の方策を時系列にを図式化し、視覚的に整理したことで、保育カンファレンスが目指す知の再構成を視覚的に行うことができたのではないかと考える。

(2) 展望共有の限界

今回の保育カンファレンスで話し合われたのは、あくまでも予想、想像の範囲である。このカンファレンスを受けて、次の日から現実の保育実践の場で、どのように援助や環境構成に取り組んだのか、その検証までは今回提案した保育カンファレンスには含んでいない。今後は、このカンファレンスを受けて、さらに自分たちがそれに基づいて行った援助や環境構成への省察を深め、さらなる展望の共有へとつなげる保育カンファレンスが必要になると考えられる。そのために、展望共有型の TEM 保育カンファレンスと組み合わせる用いる、自らの保育実践を振り返るカンファレンスが必要になる。その組み合わせる保育カンファレンスとして、香曾我部 (2014) が提案した感情共有型の TEM 保育カンファレンスもあげられるが、今後は、この組み合わせるカンファレンスの方法についても検討を行っていききたい。

【文献】

- 原孝成 (2014) インシデント・プロセス法による保育カンファレンスが新任保育士の専門的発達に及ぼす効果. 鎌倉女子大学紀要. 21. pp.43-54
- 平林祥、中橋美穂 (2011) 保育者の資質向上を目指すビデオフォーラム. 日本乳幼児教育学会第21回大会研究発表論文集. pp.186-187
- 平林祥、中橋美穂 (2012) ビデオフォーラムを用いた園内研修. 第3回幼児教育実践学会研究発表概要.
http://www.youchien-kikou.com/infomation/society2012_summary.html
- 香川秀太 (2009) 回顧型／前向型 TEM 研究の区別と方法論的問題. サトウタツヤ編著. TEMではじめる質的研究. 誠信書房. pp.153-175
- 香曾我部琢 (2014) 複線経路・等至性モデルを用いた保育カンファレンスの提案－保育者が感情共有するプロセスとそのストラテジーに着目して. 宮城教育大学紀要. 48. pp.159-166
- 松井剛太 (2009) 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成－チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造. 保育学研究47 (1). pp.12-21
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫 (2012) 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因. 保育学研究. 50 (1). pp.29-40
- 岡花祈一郎、杉村伸一郎、財満由美子、林よし恵、松本信吾、上松由美子、落合さゆり、武内裕明、山元隆春 (2010) 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要38
- 大場幸夫、前原寛 (1998) 保育臨床の再点検 (3) 保育カンファレンスの見直し. 日本保育学会第51回大会発表論文集. pp.92-93
- 大豆生田啓友 (1996) 保育カンファレンスにおける語りとビデオ－ビデオ撮影者の立場から－『発達』. 17 (68). pp.17-22
- 音山 若穂、井上 孝之、利根川 智子、上村 裕樹、河合 規仁、和田 明人 (2013) 対話型アプローチによる保育研修に関する基礎研究. 群馬大学教育実践研究 (30). pp.211-220
- 諏訪さぬ、みどり保育園 (2003) 保育者が変われば保育が変わる. 新読書社.
- 谷川夏実 (2013) 新任保育者の危機と専門的成長－省察のプロセスに着目して. 保育学研究 51 (1). pp.105-116
- 利根川智子、和田明人、音山若穂、上村裕樹 (2014) 継続的カンファレンスで対話を重ねることによる保育者の意識の変化. 会津大学短期大学部研究年報. 71. pp.33-59
- 若林紀乃、杉村伸一郎 (2005) 保育カンファレンスにおける知の再構築. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 54. pp.369-378
- 渡邊芳之 (2009) 仮説生成ツールとしての TEM. サトウタツヤ編著. TEMではじめる質的研究. 誠信書房. pp.130-138
- 吉田正幸 (2012) 写真や実践記録を活用したカンファレンスでの評価－乳幼児教育学会①. 遊育. 24. p.14日本乳幼児教育学会第22回大会, 口頭発表「写真評価法 (PEMQ) から振り返る保育の質 (1) 一言葉にかかわる興味・関心を引き出す環境構成について」(上田敏丈・森暢子・門田理世・秋田喜代美・無藤隆・小田豊・野口隆子・箕輪潤子・中坪史典・芦田宏・鈴木正敏) (武庫川女子大学)

(平成26年9月30日受理)