

保育者と乳幼児の相互作用の評価における 意図の役割に関する一考察

佐々木 郁子 (現代教育研究所研究員 東京経営短期大学こども教育学科)

1. 研究の背景と目的

乳幼児保育をめぐる現代的課題として、近年、待機児童問題、保育の無償化問題、虐待など、様々な問題がある。それらの問題を解決するために乳幼児保育の量的拡充が行われると同時に、「保育の質」に対する関心も高まっている。「保育の質」について、秋田(2019)は「社会や文化の価値に基づく相対的・多元的な概念を含むものであり、何をもって「質」とするのか、政治・経済・社会・文化すべての次元を含むため、単純に定義することは難しい」と述べている。このように、「保育の質」に一元的な定義を与えることが難しい中で、OECD(2006)は各国の先行研究で取り上げられている内容を整理し、保育の質の諸側面を「志向性の質」「構造の質」「教育の概念と実践」「相互作用あるいはプロセスの質」「実施運営の質」「子どもの成果の質あるいはパフォーマンスの質」の6項目に整理し「保育の質」を生態学的に捉えている。これら6項目の間の相互関係は明らかにされていないが、野澤(2018)は、保育の質をOECD(2006)とほぼ同じように捉え、それらの間の相互関係を「保育の質の多層的システムモデル」として構造化している。それによると、保育者と乳幼児の相互作用あるいはプロセスの質が 保育の質の中心に位置付けられている。したがって、保育者と乳幼児の直接的なかかわりは、保育の質の中心を担っていることがわかる。それでは、保育の質は、どのように評価されるのであろうか。

保育の質に関する研究は1970年代のアメリカが出発点であるとされ、1980年代には保育の質の評価ツールが次々と開発され、現在ではSSTEW (Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being Scale for 2-5-year-olds provision) やECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale)、ITERS-R (Infant / Toddler Environment Rating Scale) といった評価ツールが世界各国の研究で使用され、保育の質の国際比較も行われるようになってきている。ここで、保育の質を評価するためには、その諸側面の様相を捉える必要がある。特に保育の質の中心を担っている、保育者と乳幼児の相互作用あるいはプロセスの様相を捉える必要があろう。そのことに問題意識をもった佐々木(2019)は、保育者と乳幼児のかかわり方の様相を記述するために「保育者と乳幼児のかかわり方を記述する様相モデル」(以下、「様相モデル」とよぶ)を提案している。様相モデルはReddy(1991, 2007, 2008)による「二人称的アプローチ」の考え方を、保育者と乳幼児のかかわりの様相を記述することに応用したものである。具体的には、保育者と乳幼児のかかわり方を一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの三つに類型化し、それを視覚的に表現しようとしたものである(図1)。様相モデルは、保育者と乳幼児のかかわりの様子を力動的、かつ視覚的に捉えようとしているところに特徴がある。ここで、佐々木(2019)の研究について少し詳しく概観する。

レディ(2015)は、人のかかわりを一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの三つに分類している。これらについて佐伯(2017)を参考にまとめると次のようになる。「一人称的かかわり」とは、

対象を「ワタシ」と同じような存在と見做し、「ワタシならどうする」を対象にあてはめるかかわりである。「二人称的かかわり」とは、対象をワタシと切り離さない、個人的関係にあるものとして親密にかかわる存在と見做し、対象と情動を含んだかかわりを持ち、固有の名前をもつ対象、対象自身がどのようにあろうとしているかを聴き取ろうとするかかわりである。「三人称的かかわり」とは、対象をワタシと切り離して、個人的関係のないものとして、個人と無関係でモノ的な存在と見做し、傍観者の立場に立ったかかわりである。Reddy (1991, 2007, 2008) による二人称的アプローチの考え方は、人とのかかわりにおける心の理解といった発達過程を理解するためには、二人称的かかわりから始めなければならないというものである。

佐々木 (2019) は、一人称的かかわりから三人称的かかわりの分類を、保育者が自らの保育を振り返ることに利用できないかと考え、図 1 に示すような様相モデルを提案している。様相モデルは、一人称的かかわりから三人称的かかわりの 3 種類のかかわりを正三角形の頂点の位置関係になるように配置し、さらに、その外接円から構成される。人称の区別は明確に分けられているのではなく、二人称的かかわりとも三人称的かかわりとも捉えることのできる場合には、二人称的かかわりの頂点と三人称的かかわりの中点を考え、2.5 人称的かかわりとする。さらに、保育者と乳幼児のあるかかわりの場面において、保育者を「▲」、乳幼児を「●」で表し、両者のかかわりを「▲」と「●」を交互に連結して表現している。

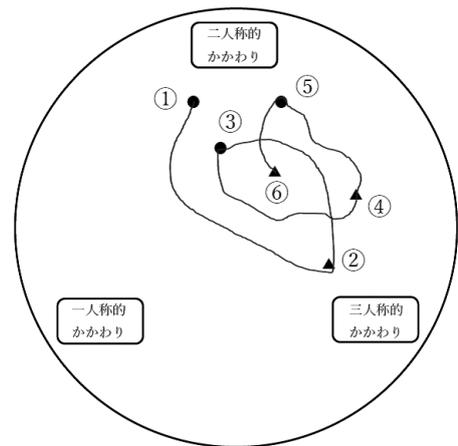


図 1. 保育者と乳幼児のかかわり方を記述する様相モデル (佐々木, 2019)

しかしながら、佐々木 (2019) は様相モデルの提案に留まっており、モデルとして具備すべき性質の検討は行っていない。例えば、モデルの信頼性である。つまり、誰が評価しても同じように人称の判断が行えるかという問題がある。保育では保育観の違いにより評価が異なることもある。しかしながら、複数の評価者がいる場合、ある程度同じような評価が行えなければモデルとしては認められない。

佐々木 (2019) には、保育者と乳幼児のかかわりのエピソードをもとに様相モデルを適用した例が示されているが、そのことは様相モデルを使うためにはエピソードが必要であることを示している。しかしながら、この例の方法にはエピソードから人称を評価する際、評価する人によって評価が異なるという問題を含んでいる。それでは、保育者と乳幼児のかかわりを一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの枠組みで評価する際に、評価の信頼性を担保するためには、どのような内容がエピソードに含まれていることが要請されるのであろうか。本研究では、保育者と乳幼児のかかわりを単に言葉かけや行動から記述するのではなく、それらに含まれる「意図」も必要ではないかと考えた。Reddy は、保育者と乳幼児のかかわりを捉える場合に、これまでの観察や実験などにより捉えようとする研究の方法を三人称的かかわりであるとして批判し、二人称的かかわりから始めるべきだと主張している。様相モデルは Reddy の二人称的アプローチを基盤にもつモデルであり、言葉かけや行動だけではなく、保育者がどのような意図をもって乳幼児とかかわっているかが大切であると考えられることから、様相モデルを用いる場合には、意図が必要であると考えられる。そこで、様相モデルを用

いて保育者と乳幼児のかかわりを一人称的かかわりから三人称的かかわりの枠組みで評価する場合、エピソードに意図が含まれていることが必要であるか検討することが、本研究の目的である。

2. 研究の方法

研究の方法は、まず、現役の保育士1名から、乳幼児とのかかわりのエピソードを、意図やかかわりの際の様子の詳細まで含めてインタビューにより聞き出し、得られたテキストデータをコーディングした。次に、現役の保育士20名を保育経験年数がほぼ同じになるように10名ずつの2グループにわけ、一方のグループには意図を除いたテキストデータを読んでもらい、他方のグループには意図を含むテキストデータを読んでもらい、保育者から乳幼児に対するかかわりとして一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの中で最も近いと考えられる項目を判定してもらった。ここで、評価が多岐にわたりにすぎないようにするために「2.5人稱的関わり」等は最も近いと考えられる選択肢を回答してもらった。また、佐々木(2019)では乳幼児から保育者への関わりも考えていたが、乳幼児から保育者へのかかわりはすべて二人称的かかわりであると仮定して、判定の対象は保育者から乳幼児への関わりのみ限定した。その後、意図を含めたテキストデータを読んでもらい、同じように人稱を判定してもらった。得られたデータを基に、意図を含める場合と含めない場合で、判定結果の分散を比較した。

3. 結果

はじめに現役の保育士(公立保育園勤務, 保育歴4年, 1歳児担任)に協力してもらい、保育園における乳幼児とのかかわりについての背景とエピソードを、意図も含めてインタビューにより抽出した。その結果得られたテキストデータを表1に示す。さらに、テキストデータをコーディングし、インタビューにおいて聞き出した意図もあわせて表2にまとめた。表2における「M」はエピソードで語られる園児を表し、「H」は保育者を表す。

表1. 保育者と乳幼児のかかわりについてのエピソード

| | |
|---|--|
| 「ポポちゃん（人形）と一緒にいい」（M・1歳11カ月）9月 | |
| <p>背景：Mは母子家庭で一人っ子である。母親の仕事が忙しく、他に預けられる場所がないことから、入園当初から毎日のように延長保育を利用している。Mはポポちゃんが大好きで、毎日朝早く登園すると必ずポポちゃんをおんぶし、保育室中をお散歩するのが日課になっている。この日も、Mはいつものように登園すると、ポポちゃんが座っている場所に急いで走っていった。しかし、いつもの場所にポポちゃんがないことに気づき、保育者Hに一生懸命「……いないの」と訴えていた。HとMが保育室を見渡してみると、先に登園した友達のYがポポちゃんをおんぶして遊んでいる姿を見つけた。その様子を見たMは泣きだしてしまった。MがYに「貸して」と泣いて訴えたがすんなりとは貸してもらえず、結局Mの日課である大好きなポポちゃんとお散歩ができなかった。</p> | |
| <p>エピソード：給食の時間になり、配膳された子どもから順に「いただきます」と手を合わせて食べ始めた。Hは、子どもたちの食事の量を調整したり、こぼれた牛乳の片付けをしたりするなど慌ただしく動いていた。そのような状況の中、保育室の端にポポちゃんを抱っこしたまま座り込んでいるMの姿が目に入った。Hは、他の子どもとかかわりながらしばらくMの様子を見ていたが、Mが自分から椅子に座って食べようとする様子が見取れなかったため、少し離れたところから「Mちゃんもおいで、一緒に食べよう」と声をかけた。MはHの顔を見ることもなく、座り込んだまま首を横に振った。Hは、Mの横に座り「じゃ、食べ終わるまでポポちゃんに待っててもらおうか」と話し、ポポちゃんをいつもの場所に片付けるように促した。Mは今にも泣き出しそうな表情でゆっくりとポポちゃんを置いた。しかし、Mは椅子に座ってからもずっとポポちゃんの方を見ていて食べようとしない。その様子を見たHは、再びMの横に座り「食べちゃおうよ」と声をかけた。Mは唇をかみしめ、目に涙をためている。Hは「ね、食べよう、あーん」と言いながらMの口元に魚を運んだ。その瞬間、Mがその魚を払いのけ、魚が床に落ちてしまった。Hは思わず驚いた声を出し、Mの顔を見ると、Mは呆然と固まって悲しそうな表情をしていた。MはHと目が合うと「やだやだ」と堰を切ったように大きな声で泣き出した。Hは、Mを抱き上げその場から一旦離れた。Mは悲しそうに泣きながら「ポポちゃん…ポポちゃん…」とポポちゃんを指差した。Hは「じゃあ、今日はポポちゃんと一緒に食べる？」とMに聞いた。Mは泣きながら頷き、自分から走ってポポちゃんを連れてくると、ポポちゃんをぎゅっと抱きしめた。Hは、Mのとなりにもう一つ椅子を置き「はい、ポポちゃんどうぞ」と声をかけた。Mはその椅子にポポちゃんを座らせ、恥ずかしそうな表情をしながらポポちゃんににこっと笑いかけた。その様子を見たHは「じゃ、まずはポポちゃんのお口にお魚さんが入りまーす」とポポちゃんのお口にお魚を持っていき「もぐもぐもぐ」と食べさせる真似をした。Mはポポちゃんの顔を覗き込み、「おいしい？」と聞いた。Hは「次はMちゃんのお口にお魚さんが入りまーす、あーん」と言ってMのお口にお魚を運んだ。Mはポポちゃんの方に身体を向けながら大きな口を開けて食べ始めた。Mは「ポポちゃん美味しいねー」と言いながら、今度は自分からスプーンをもって食べ始めた。Hは「ポポちゃんと一緒によかったんだね、おいしいね」と声をかけた。</p> | |

表2. 保育者と乳幼児のかかわりと意図

| code | | かかわり | 意図 |
|------|---|----------------------------|---------------------------|
| 1 | M | 保育室の端にポポちゃんを抱っこしたまま座り込んでいる | |
| 2 | H | 座り込んでいるMの姿が目に入った | 自分から椅子に座るまで無理強いせず様子を見守りたい |
| 3 | H | しばらく座り込んだMの様子を見ていた | Mの気持ちに変化がないか様子を見守りたい |
| 4 | M | 自分から椅子に座ろうとする様子が受け取れなかった | |
| 5 | H | 「Mちゃんもおいで、一緒に食べよう」と声をかけた | 気持ちを切り替えて自分から食べにきてほしい |
| 6 | M | Hの顔を見ることもなく、座り込んだまま首を横に振った | |

| | | | |
|----|---|--|-------------------------------------|
| 7 | H | Mの横に座り「じゃ、食べ終わるまでポポちゃんに待っててもらおうか」と話し、ポポちゃんをいつもの場所に片付けるように促した | ポポちゃんといたい気持ちを共感しつつも食べる時間だということを教えたい |
| 8 | M | 今にも泣き出しそうな表情でゆっくりとポポちゃんを置いた | |
| 9 | M | 椅子に座ってからもずっとポポちゃんの方を見ていて食べようとしない | |
| 10 | H | 再びMの横に座り「食べちゃおうよ」と声をかけた | ポポちゃんといたい気持ちを共感しつつ少しでもいいから食べてほしい |
| 11 | M | 唇をかみしめ、目に涙をためている | |
| 12 | H | 「ね、食べよう、あーん」と言いながらMの口元に魚を運んだ | 食べるきっかけを与えることで少しでもいいから食べてほしい |
| 13 | M | その魚を払いのけ、魚が床に落ちてしまった | |
| 14 | H | 思わず驚いた声を出し、Mの顔を見ると | Mの表情から気持ちを読み取りたい |
| 15 | M | Mは呆然と固まって悲しそうな表情をしていた | |
| 16 | M | 目が合うと「やだやだ」と堰を切ったように大きな声で泣き出した | |
| 17 | H | Mを抱き上げその場から一旦離れた | 安心させたい、落ち着かせたい |
| 18 | M | 悲しそうに泣きながら「ポポちゃん…ポポちゃん…」とポポちゃんを指差した | |
| 19 | H | 「じゃあ、今日はポポちゃんと一緒に食べる？」とMに聞いた | Mがどうしたいのか知りたい |
| 20 | M | 泣きながら頷き、自分から走ってポポちゃんを連れてくると、ポポちゃんをぎゅっと抱きしめた | |
| 21 | H | Mのとなりにもう一つ椅子を置き「はい、ポポちゃんどうぞ」と声をかけた | ポポちゃんが隣にいることで安心して食べてほしい |
| 22 | M | ポポちゃんを座らせ、恥ずかしそうな表情をしながらポポちゃんににこっと笑いかけた | |
| 23 | H | 「じゃ、まずはポポちゃんのお口にお魚さんが入りまーす」とポポちゃんのお口にお魚を持っていき「もぐもぐもぐ」と食べさせる真似をした | 楽しく食べる雰囲気を作りたい |
| 24 | M | ポポちゃんの顔を覗き込み、「おいしい？」と聞いた | |
| 25 | H | 「次はMちゃんのお口にお魚さんが入りまーす、あーん」と言ってMの口元にお魚を運んだ | 楽しく食べる雰囲気を作り、自分から食べるきっかけを与えたい |
| 26 | M | ポポちゃんの方に身体を向けながら大きな口を開けて食べ始めた | |
| 27 | M | 「ポポちゃん美味しいねー」と言いながら、今度は自分からスプーンをもって食べ始めた | |
| 28 | H | 「ポポちゃんと一緒によかったんだね、おいしいね」と声をかけた | Mの嬉しさを共感し、食べる意欲を持続させたい |

次に、以下の要領で調査を行った。

対 象：S県とG県の私立保育園に勤務する保育士21名

(保育経験年数構成比は、1年以上3年未満が8名、3年以上5年未満が3名、5年以上10年未満が4名、10年以上が6名である)

調査時期：2019年12月14日～12月23日

調査方法：質問紙調査による個別配布個別回収形式で実施された。質問紙の内容は、調査協力者に表1の他に表2を、意図を除いた場合と意図を含めた場合で読んでもらい、各かかわりに対して一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの中から、回答者が最も近いと考える項目を選択してもらった。また、質問紙の最初には、第1章で説明したように一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの意味を説明した。

現役の保育士20名を保育経験年数がほぼ同じになるような10名ずつ二つのグループに分けて、意図を含めず評価するグループをA、意図を含めて評価するグループをBとした。はじめに両グループに表1を読んでもらった後、Aグループには表2の意図を除いたかかわりのみを読んでもらい、Bグループには意図を含めたかかわりを読んでもらった。さらに、保育者から乳幼児に対するかかわりの部分に対して、一人称的かかわりから三人称的かかわりまでの中から最も近いと考える項目を選択してもらった。具体的には、一人称的かかわりだと判断した場合には「1」、二人称的かかわりだと判断した場合には「2」、三人称的かかわりだと判断した場合には「3」を回答してもらった。その結果と各コード番号における評価の分散を表3に示す。表3では、Aグループの保育士をA1からA10までの記号で表し、Bグループの保育士をB1からB10までの記号で表しており、保育者A1とB1は付している番号は同じであるが対応関係はない。

次に、各かかわりに対する判断のばらつきを調べるため、各かかわりに対する判断について分散を算出した。さらに、意図なしで判断してもらった場合と意図ありで判断してもらった場合で分散に違いがあるかを調べたところ、有意差が認められた ($t(12)=6.53, p<.01$)。このうち、等分散でない項目は、表2のコード番号2、3、10、12、14、17、21、28であった。したがって、意図ありで評価した場合の方が意図なしで評価した場合に比べて分散が小さいことがわかった。

表3.「意図」の有無と「かかわり」の評価

| Code Number | 「意図」なしで評価した場合 | | | | | | | | | | | 「意図」ありで評価した場合 | | | | | | | | | | | |
|-------------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--------|---------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--------|--------|
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 | VAR(A) | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | B6 | B7 | B8 | B9 | B10 | VAR(B) | |
| 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0.989 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 0.267 | *0.032 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 0.900 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0.222 | *0.025 |
| 5 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 0.844 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0.900 | 0.463 |
| 7 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 0.767 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 0.489 | 0.257 |
| 10 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 0.889 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0.267 | *0.044 |
| 12 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0.844 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0.233 | *0.034 |
| 14 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0.500 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0.100 | *0.013 |
| 17 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0.889 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 0.233 | *0.030 |
| 19 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0.844 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0.400 | 0.140 |
| 21 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0.989 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0.267 | *0.032 |
| 23 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0.989 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0.322 | †0.055 |
| 25 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0.989 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0.989 | 0.500 |
| 28 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 0.622 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0.178 | *0.038 |
| AVE | | | | | | | | | | | 0.850 | | | | | | | | | | | 0.374 | |

(† $p<.10$ * $p<.05$)

4. 考察

結果として、意図ありで評価した場合の方が意図なしで評価した場合に比べて分散が小さいことがわかった。ここでは、保育者から乳幼児へのかかわりに関する項目のうち分散に違いがあった8項目について考察する。表2の意図には、13項目のうち2項目(コード番号10, 28)において「共感」という言葉が含まれている。共感とは、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を感じ取ろうとすることでもあり、前述した二人称的かかわりの説明にもある言葉である。この共感という言葉が意図に含まれていることにより、意図を除いた場合よりも意図を含めた場合の方が二人称的かかわりの評

価が多くなったと考えられる。その他の項目では、「様子を見守りたい」「読み取りたい」「知りたい」といった言葉が含まれている。これらの言葉は三人称的かかわりと読み取れるが、「Mの気持ちに変化がないか見守りたい」「Mの表情から読み取りたい」「Mがどうしたいのか読み取りたい」といった意図全体を読むことにより、対象と情動を含んだかかわりを持つようとしていることや、対象自身が「どのようにかかわろうとしているか」を聴き取ろうとするかかわりであることがわかる。上述した共感の場合は、共感という言葉で評価の分散が小さくなったと考えられたが、意図全体を読むことで評価の分散が小さくなったと考えられる。

以上から、意図に含まれる言葉（共感など）や文脈が評価する際の重要な判断材料となっているといえる。したがって、保育者と乳幼児のかかわりを一人称的かかわりから三人称的かかわりの枠組みで評価する場合、エピソードに意図が含まれていることが評価の信頼性に影響することがわかった。

5. 結論

様相モデルを用いて保育者と乳幼児のかかわりを一人称的かかわりから三人称的かかわりの枠組みで評価する場合、エピソードに意図が含まれていることが必要であるか検討することが、本研究の目的であった。その結果、様相モデル（図1）を使う場合のエピソードには意図が含まれている方が評価の信頼性が高いことがわかった。したがって、様相モデルを用いて保育者が保育を振り返る場合、エピソードには意図が含まれていることが必要であるといえる。

【引用文献】

- 秋田喜代美, 序文『OECD保育の質向上白書 人生のはじまりこそ力強く：ECECのツールボックス』, 明石書店, 2019. (原書： *Starting StrongIII A Quality Toolbox for early childhood education and care*, 2012)
- OECD, 『OECD保育白書 人生のはじまりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』, 明石書店, 2011. (原書： *Starting StrongII early childhood education and care*, 2006)
- 野澤祥子, 保育の質とその確保・向上のために, 文部科学省 保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会（第一回）配布資料, 2018.
- Reddy,V., Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year, *Natural Theories of Mind*, pp.143-158, 1991.
- Reddy,V., Getting back to the rough ground: deception and 'social living', *Biological Science*, 362(1480), pp.621-637, 2007.
- Reddy,V., Mind knowledge in the first year: Understanding attention and intention, *Blackwell handbook of infant development*, John Wiley & Sons, p.241, 2008.
- 佐々木郁子, 保育者と乳幼児のかかわり方を記述する様相モデルの提案～Vasudevi Reddyの人称的かかわりを援用して～, 『昭和女子大学現代教育研究所紀要』, 5, pp.1-10, 2019.
- 佐伯胖（佐伯胖編著）, 第1章 二人称的アプローチ入門, 『「子どもがケアする世界」をケアする』, ミネルヴァ書房, 2017.

