

保育者養成におけるコミュニケーション・ワークの導入

瀬々倉玉奈

(発達教育学部児童学科)

要約

時代の要請を受けて、幼児教育及び保育（ECEC）においては、乳幼児の人と関わる力、自他の思いを理解し共感する力などをいかに育むかが重要な課題の1つとなっている。

ところが、現在、幼児教育や保育を学ぶ学生達自身が、現代の社会状況のなかで、人との関わりが希薄であったり、人との関わりに困難感を抱えていたり、さらには、幼い子どもに関わる経験が十分ではないといった問題の渦中にある。

いうまでもなく、乳幼児のこころやことばの育ちには、保育者をも含めた養育者との繊細な相互作用・交流が重要であるが、保護者だけでなく保育者を含めた養育者側にその素地が育ちにくいのが現状である。

そこで、保育者養成において、臨床心理学分野の実践者養成や心裡療法で使用されることの多い複数のワークに、筆者オリジナルのワークを加えたコミュニケーション・ワークを組み立てて、アクティブ・ラーニングを行ったので報告する。

1. 研究の背景：現代の家族関係の変化

産業構造の変化に伴って、核家族化や都市化が進み、少子化とともに、子育て不安の蔓延や深刻化が問題となり、さらには、留まる様子の見られない子どもへの虐待の増加が続いている（厚生労働省、2017）。時代の変遷と共に、乳幼児期の親子のおかれている状況は益々厳しくなってきたり、現在ほど保育者が見守る中で集団生活を経験し、成長していく重要性が増している時代はないと言っても過言ではない。

保育者は、現代の親子がおかれている人間関係の脆弱さ、希薄さ、さらには孤立感、閉塞感、不安感に適度に巻き込まれながらも、幼稚園教育要領（文部科学省、2017）や近く告示される予定の保育所保育指針（厚生労働省、2017）などが示す領域を意識し、日常のECEC（Early Childhood Education and Care：乳幼児期の教育・保育）の中で、親子をサポートしていく必要に迫られている。これは、いうまでもなく、

高い専門性を必要とする活動である。

上記した現代の親子や保育者の状況は、領域「人間関係」に直接関わる場所が大きい。文部科学省が2017年3月に告示した幼稚園教育要領では、人間関係の内容について「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力」としており、具体的な内容については、以下のように記されている（一部抜粋）。なお、保育所保育指針や子ども園教育・保育要領においても、同様に扱われている。

①～③：省略

④いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ。

⑤友達と積極的に関わりながら喜びや悲しみを共感し合う。

⑥自分の思ったことを相手に伝え、相手の思っていることに気付く。

⑦友達よさに気付く、一緒に活動する楽しさを味わう。

⑧友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする。

ところが、この親子の人間関係の育ちを支える重要な役割を担う保育者を目指す学生達もまた、時代の申し子であり、同様の課題を抱えている。

原田(2006⁴)は、「大阪レポート(1980)」と、23年後の「兵庫レポート(2003)」と呼ばれる2つの大規模調査の結果を比較して、養育者の育児不安や育児のなかでの迷い、自信の無さが20数年の間に増大していることを明らかにした。

例えば、1歳6か月児健康診査(以下、「健診」と略す。)時に、ストレス反応の代表的なものである「イライラ感」に関する質問に対し、育児でイライラすることは多いと答えた母親の割合が1980年の「大阪レポート」では10.8%であったものが、2003年の「兵庫レポート」では、31.8%と2.9倍に増加している。同様に、3歳～3歳6か月児健診においても、同じ質問に「はい」と回答した者の割合が、「大阪レポート」の16.5%から、「兵庫レポート」では42.8%へと2.6倍に増加しており、母親の3割～4割が子育てにおいて「イライラ感」を抱いていることが分かる。

この子育てに関する母親のイライラ感の一因として、少女から母親になる過程において、小さい子どもと関わる体験が不足しており、乳幼児の特性をよく知らないままに母親になってしまうことが挙げられている。これは少子化の悪影響の1つであり、「初めて接する赤ん坊が、自分の産んだ赤ん坊だった」といったことが、冗談ではなくなってきている。この事態は保育者養成課程においても同様である。

例えば、筆者が2大学の保育者養成系の学科で実施した「赤ちゃんとの関わりに関する調査」(瀬々倉, 2016)では、「赤ちゃんを触ったことがある」のは87.0%、「抱っこしたことがある」のは74.1%、「関わったり遊んだりした経験がある」のは74.2%であったが、その頻度について、「よくあった」とする者は、極少数であった。

一方、「ミルクや離乳食を与えたりしたことがある」のは34.3%、「オムツを換えたことがある」のは43.8%であり、頻度としては「良くあった」と回答した者は極少数であった。なお、これらには、入学時のみではなく、保育・教育実習を経験している学年も含まれている。

少子化の指標である合計特殊出生率は、厚生労働省の発表によると、2016年は1.46人であり、1989年の「1.57ショック以来、多少の揺り戻しはありつつも、減少の一途を続けていることは周知の事実である。

このような状況下では、保護者のみならず、保育者、保育者を目指す学生をも含めた養育者にとって、特に、ことばの発達が未だ不十分な乳幼児期の子どもと、言語的あるいは非言語的なコミュニケーションを交わすことは容易ではない。「兵庫レポート」の1歳6か月児健診における調査結果では、「子どもとどう関わっているか、迷うことが多く、育児に関する心配が解決していない」養育者ほど「イライラ感」も強いと報告されている。

また、Papousek & Papousek (1983)は、養育者一乳幼児間のやり取りにおいて、直感的または一次的養育(intuitive or primary parenting, 以下、「直感的養育」と略す。)の重要性を強調している。直感的養育とは、本来人間に備わっている養育行動であり、論理的で十分にコントロールされた意識的な行動とは区別される。彼らは、乳幼児の学習効果が最大限に発揮されるのは、遊びの場面や養育者との社会的相互作用の場面であるとしている。つまり、養育者の直感的養育行動を活性化することは、乳幼児との前言語的あるいは非言語的コミュニケーションを活性化することにつながるのである(瀬々倉, 2012)。

これに対して、筆者は、保健センターなどにおける養育者支援の一貫として、体験型のワーク、「らくがきゲーム」を行ってきた。その理由は、親子相談で出会う養育者は、育児に関する知識はある程度持っているものの、目の前の我が子の要求に自然と反応することが難しい様子が認められるようになってきたからである。

例えば、子どもの発達程度には問題が無いにも関わらず、育児について不安を抱える養育者が増加してきていた (Sesekura, 2004)。

また、それらの養育者たちは、例えば、子どもが抱っこを求めて手を広げているにもかかわらず、自然と身体が反応して手を伸ばし子どもを抱っこするといった、直感的養育力がうまく機能していない様子が観察されていた。そのため、「直感」「想像力」「遊び心」を活性化し、ひいては直感的養育力の活性化に寄与する可能性が示唆される「らくがきゲーム」を取り入れたのである。

2. 研究：保育者養成とコミュニケーション・ワーク

筆者は、これまで心理学系の学科に所属しており、保育者養成に関わる学科に所属して3年が経過した。この間、両者に対して、いくつかのワークを実施しているが、そのプロセスを観察すると、明らかに違いが認められた。

例えば、上述した養育者支援において活用し、後に改良して「らくがきゲーム (瀬々倉, 2012・2013)」とした、スクイグルの変法を実施した際の様子を以下に述べる。

らくがきゲームでは、2人一組となり、無言のまま、サーバー役が一筆書きの線で表した感情をレシーバー役が想像力を働かせて絵に仕上げていく。その後、レシーバーが推測したサーバーの想いを共に話し合いながら分かち合う。同様の作業を役割を交代しながら2往復した後は、それらを2人で紙芝居のように1つのお話しとしてまとめ上げていく。

保育者を目指している学生達は、使用するクレパスやクレヨン、画用紙などの画材を日常的に使い慣れており、短時間に一筆書きの線を活用して絵に仕上げたり、複数枚の絵 (スクイグル) をまとめて物語をつくったりする統合能力に優れており、絵の出来映えも良く驚かされた。

しかしながら、事前に、説明している「自分の気持ちを見つめ、相手の気持ちを想像するよう努める」といった、こちらが狙いとしている深い自己洞察や他者との関係に思いを馳せると

いった状態にはなかなか至らず、表層的なコミュニケーションで終わってしまうのである。

この傾向は、「保育内容演習 (人間関係)」で実施するグループによるフィンガー・ペインティングでも認められた。「保育者の卵」として、造形表現等の技法に長けた学生が多く、どうしても、見栄えのする良い作品を創ってしまうようであった。

一方、臨床心理学分野で実施する芸術療法やイメージ療法などは、使用する道具こそ、絵の具や画用紙、粘土など造形表現で使用するものと同様であるが、その目的としては、作品を創り出すことではなく、創作の過程で生起する自己洞察や心的葛藤、他者との関わりへの思いなどを体験し、みつめることを重視する。そのため、極端な表現をすれば、最後に残ったものは、作品というよりも活動の「燃えかす」のような位置づけにある。従って、それを見ても、一般的な意味での鑑賞に堪えうるものではない場合も少なくない。

今回注目するフィンガー・ペインティングは、樋口・岡田 (2000) がはじめたイメージを重視した一連の活動であるファンタジーグループの一部として拡がったものであるが、単独で行われることも多い。臨床心理士になるためのトレーニング過程や、保育者、教師の研修などでも活用されている (林・高橋, 2015・2016)。筆者は、グループ・フィンガー・ペインティングを実施することによって、全紙大の紙の上で指絵の具の感触を味わい、適度な退行が生じる (守屋, 2007) ことによって、既述した遊び心や直感力、想像力などが活性化し、無言で行う描出の過程で、様々なコミュニケーションが展開されることに注目している。

多くの場合、はじめは自分の領域を目の前のスペース廻りと決めて描き出すが、次の段階で、他者との領域をどうするかという状況に至る。その際、領域を越えるのかどうするのか、また、領域を越えたときに他者はどのように反応するのかといった状況は、緊張感のある瞬間である (岡田, 2000)。このようなコミュニケーションを十分に味わうことは、日常の人間関係を紡い

でいく上でも、大いに参考になると考えられる。

本来のフィンガー・ペインティングの実施方法については、日高（2007）に詳しいが、以下に筆者が行う際の実施法を簡単に記す。

（1）材料と環境

造形表現実習室の各テーブルに、1グループ5、6人がつく。メンバーは、初回の講義で決めており、それまでのグループワークも共にやっている。グループ毎に、全紙大のケント紙1枚を用意する。教室の中央テーブルに、指絵の具と持ち運び用の紙パレットを用意し、各自が必要に応じて絵の具を取るようにする。

（2）教示

筆者は、以下のような教示をすることが多い。「紙の上で手に直接絵の具をつけて、自由に絵の具遊びをして下さい。ただし、しゃべってはいけません。また、何か具体的な作品にする必要はありません。上手、下手は関係ないですよ。グループ全員が十分に遊んだなと思えば終わりです。話せないことを苦痛に感じる人もいるかもしれませんが、遊ぶ中で、いろいろな気持ちが湧いてくると思います。それをしっかりと味わって下さいね。」

しかしながら、既述したように、保育者養成に関わり始めた初年度には、フィンガーペインティング実施の際に、こちらの意図とは異なる事態が生じた。1コマ分の90分では時間が足りないだろうと想定して、わざわざ2コマ続きの集中講義を設定していたのだが、あまり没頭することなく、30分足らずらずで、あっという間に殆どのグループが終わってしまったのである。しゃべってはいけないことの苦痛を訴える学生も複数いた。また、その後の、互いの思いを分かち合うための時間も、あまり盛んに意見が交わされることはなかった。中には楽しんでいるグループもあるものの、しんどそうな、面白くなさそうな雰囲気蔓延した。

その理由としては、筆者の不慣れな面以外にも、以下のことが考えられた。初年度、通常講義を行う教室は、椅子や机を動かすことが難しく、通常講義中で行うグループディスカッ

ションも、構造的にあまり積極的な意見交換が生じにくい様子が認められていた。なお、臨床心理学を体系的に学ぶ講義は学科で開講されていないが、臨床心理士の有資格者は、専任・非常勤講師に複数おり、学生達は、カウンセリングに関する実習等も経験している。

また、改めてふり返ると、フィンガー・ペインティングを実施しても、集中、没頭したり、十分楽しんだりしながらコミュニケーションが展開される様子は、心理学系の学生についても年々減少してきており、それこそ時代の変遷と大きく関わっていると推察された。

そこで、2年目は、講義室を比較的グループディスカッションが行いやすい教室に変更し、通常講義においても、各回のテーマに沿ったディスカッションを行い、その上でフィンガー・ペインティングに臨んだ。それでも、グループディスカッションも、こちらが期待したほどには意見交換が成されず、フィンガー・ペインティングについても、1時間程度と、初年度ほどではないにしても、比較的短時間であったりと終えるグループが多く認められた。

このことから、本稿の冒頭にあげたような人間関係が希薄になってきている世代に深いコミュニケーションや自己洞察の体験過程を提供するには、フィンガー・ペインティングのみではなく、そこに至るまでに、何らかの「しかけ」が必要になってきたのではないかと考えられた。

そこで、3年目には、より積極的に、コミュニケーションを取りやすい機会を設けるため、表1のようなプログラムを組み、必要に応じて、椅子や机がない、自由に動きやすい実習室に場所を変えてコミュニケーション・ワークを取り入れることにした。なお、ここでいう、コミュニケーション・ワークとは、臨床心理学分野でよく行われるファンタジーグループや、エンカウンターグループなどからヒントを得たもの、さらには、講義期間に行われる幼稚園教育実習において経験した関わりが難しいと感じた事例に関するロールプレイ・イングに加えて、2つの異なるタイプの絵本「きもち」（谷川、

2003・ジャンン、2013)を活用したワークを行い、人間関係を深めたり、自己・自他の思いに気づいたりすることを目的とした筆者が構成したプログラムのことである。

表1はコミュニケーション・ワークを採り入れた演習の内容を示すものであるが、太い罫線は3年目に新たに加えたものである。2回目に導入した「自己紹介ゲーム」は、身体の緊張をほぐすワークからはじめ、大・中・小人数のグループに分かれて、自己紹介という形のコミュニケーションを体験する。5回目の講義外と、8回目では、同じ『きもち』(谷川、2003、ジャンン・ケイン、2013)という題名ながら、2種類の大きく異なる表現様式の絵本を選び、まずは、それらを学生達自身がどのように感じ

表1. コミュニケーション・ワークを採り入れた演習

回	場 所	内 容
1	講義室	通常講義 / グループ分け
2	実習室	通常講義 / 自己紹介ゲーム
3/4	講義室	通常講義 / ディスカッション
5	講義室	通常講義 / 絵本『きもち』を通したディスカッション
6/7	講義室	通常講義 / ディスカッション
講義外		『きもち』の読みかかせのロール・プレイイングの練習
8	実習室	通常講義 / 『きもち』を用いたロール・プレイイング
9	図画 工作室	通常講義 フィンガー・ペインティング
10	講義室	通常講義 / ディスカッション
講義外		困難事例のロール・プレイイングの練習
11	実習室	通常講義 / 困難事例のロール・プレイイング
12	講義室	通常講義 / ディスカッション
13	講義室	通常講義 / 『きもち』と傾聴のワーク：1人対1人
14	講義室	通常講義 / 『きもち』と傾聴のワーク：集団対1人
15	講義室	通常講義 / ディスカッション

るかを話し合った後、園児達にどのように活用しうるか、発達年齢を考慮したロール・プレイイングを行った。さらに、13、14回目の傾聴のワークの際には、自分たちのきもちを表現する手がかりとしてもこれらの絵本を活用した。

学生達の様子をみながら講義を進行した結果、実に全回数の半数回以上にコミュニケーション・ワークを取り入れることとなった。その結果、3年目のグループフィンガー・ペインティングでは90分では不足するほど、ほとんどのグループが集中し、紙の上で様々なコミュニケーションが展開された。

3. 結果と分析

以下に、2年目と3年目のフィンガー・ペインティングとその分析結果を示す。図1の①～⑧は2年目、図2の⑨～⑮は3年目、アラビア数字は後述する表2の分類の結果を示している。なお、1年目については、殆ど記録が残っていないため割愛する。

本稿に掲載したフィンガー・ペインティングについては、描いた学生に、教育研究活動への活用の許可を得ている。また、実際の講義では、各年度に2クラス分、10-12組のフィンガー・ペインティングが行われているが、写真を提出してきたものだけを対象にして分析した。

本来、ファンタジーグループとしてのフィンガー・ペインティングは、乳鉢の中で粉絵の具をニカワや水で溶いて絵の具を作り、床の上で座って行うことが多い。これらは、心的退行を促すことに有効であると考えられる。

これに対して、本稿では、諸般の事情から、市販されている指絵の具を用い、造形表現実習室の机上に紙を置いて立ちながら行い、必要に応じて椅子を出して休憩する形式で行っている。このことも、退行が十分に生じず、深いコミュニケーションが生じにくいことと、無関係ではないかもしれない。また、実施時期は、いずれも、教育実習のために休講になる2コマ分を、集中補講として利用し、実施している。

表2に、守屋(2007、前掲書)が分類した



図1-①：I



図1-⑤：I



図1-②：I



図1-⑥：II



図1-③：I



図1-⑦：III



図1-④：I



図1-⑧：IV



図 2-⑨ : III



図 2-⑬ : IV



図 2-⑩ : III



図 2-⑭ : IV



図 2-⑪ : III

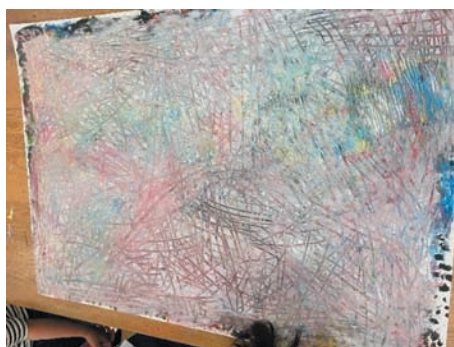


図 2-⑮ : IV



図 2-⑫ : III

フィンガー・ペインティングの4分類とその体験プロセスを示す。分類番号が大きくなるにつれて、より深く、色濃いコミュニケーションが展開されていると解釈できる。

さらに、表2の守屋の分類を元に、①-⑮のフィンガー・ペインティングを整理したものを示す(表3, 表4)。表中の下段は、各分類の出現率である。

表2. フィンガー・ペインティングの分類とプロセス

分類	内容
I	1) 領域がはっきりしている。 2) 余白が多い。 3) 具象的なものが残されている。
	他のメンバーの領域に接するところまでは描画が広がり、それ以上は進まずに終了する。退行的にはならず意識のレベルで描かれ、メンバーの相互作用も常識的な枠を超えず、葛藤を感じることなく、深く関わり合うところまではいっていないように見える。
II	1) 領域が少しまざりあっている。 2) 余白がほとんどない。 3) 具象的なものがあまりはっきりしない。
	全面的に他のメンバーの絵をつぶして描き変えてしまうことはなく、他の人が描いていた何かを残しながら手を加えていく感じである。Iのグループよりも描画にコミットし、多少退行が引き起こされるように思われる。
III	1) 領域が全くない。 2) 余白が全くない。 3) 具象性が全くない。 4) 色にごっている。
	IIのグループとは違って互いの絵を塗りつぶすという段階へと進む。非常に描画にコミットして退行し、無意識的なレベルで行動しているように思われる。
IV	1) シンボリックなもの、一つの中心的なテーマがある。 2) 動きがある、ダイナミック。 3) 力強い。 4) 色が深い。 5) 心に訴えるものがある。
	紙面全体が濁ってしまったところで、一つにまとめよう、何かにしようという意志がある程度メンバーに共通して生まれるようである。

(守屋, 2007から, 筆者が作表)

表3. 守屋(2007)をもとに分類(2年目)

分類	I	II	III	IV
①	*			
②	*			
③	*			
④	*			
⑤	*			
⑥		*		
⑦			*	
⑧				*
出現率(%)	62.5	12.5	12.5	12.5

表4. 守屋(2007)をもとに分類(3年目)

分類	I	II	III	IV
⑨			*	
⑩			*	
⑪			*	
⑫			*	
⑬				*
⑭				*
⑮				*
出現率(%)	0.0	0.0	57.1	42.9

さらに、便宜上、守屋の分類をIを1点、IIを2点、IIIを3点、IVを4点として点数化し、平均値を算出したところ、以下のようになった。2年目:1.75点、3年目:3.43点と、2.0倍になっており(Mann-WhitneyのU検定で $p<.05$)、3年目の方がより深く交流が展開されていたことが理解できる。なお、この点数化は、フィンガー・ペインティングの出来映え、上手下手を評価するために行ったものではなく、コミュニケーションの展開の度合いを見るために行ったものである。

4. 考察

本稿では、ECECで重視されている幼児、また、養育者の人間関係を築く力を育むために、

まずは、保育者養成課程において保育者を目指す学生にも同様のことが求められている現状に注目した。学生が人間関係を構築する過程を体験的に理解し、いかに自己洞察を深め、他者との関わりの中で生起する思いに気づき、深いコミュニケーションを展開しうるかを考えるために、演習形式の講義においてグループによるフィンガー・ペインティングと、その前後に行う講義やその他のコミュニケーション・ワークとの関係について検討した。

時代の変遷と共に、人間関係が希薄化・脆弱化しており、人との関わりに困難感を抱く者が増えている中、親子を支える重要な役割を担う保育者の養成課程にある学生達も、同様の課題を抱えている。そのため、1度フィンガー・ペインティングを実施するだけでは、十分なコミュニケーションが展開しにくい状況にあることが理解できた。

もちろん、これは、ファシリテーターとしての筆者の力量も影響しているだろう。

しかしながら、3年目には、実に全回数のうち、半数を超える回数のコミュニケーション・ワークを加えることで、徐々に学生達のグループ内のコミュニケーションは展開するようになり、また、自他の関わりに関する洞察も深まっていく様子が看取された。その変化は、2年目と3年目のフィンガー・ペインティングの分析結果からも明らかである。このことから、人間関係の育ちを支えるためには、いかに時間と丁寧な関わりが必要とされるかが理解できる。

以上、保育者養成に関わり始めた筆者の3年間の試行錯誤を元に、コミュニケーション・ワークという形態のアクティブ・ラーニングについて報告してきた。これは、自らの専門を保育者養成にいかに関用、応用するかの過程とも言え、学生達との協働作業の結果であると考えている。

保育者が目の前の親子と深く関わろうとする際には、対象の感情だけでなく、自身の感情をも深く見つめる作業が必要となり、その際、本稿で述べたようなフィンガー・ペインティングをはじめとしたコミュニケーション・ワークは

一助となると考えられる。

しかしながら、先に述べたように、昨今の人間関係の希薄化、脆弱化といった状況の渦中に学生自身がいることから、知的な刺激や学習のみならず、さらに、感性や感覚、直感といった側面を活性化する仕掛けが必要である。

なお、心理学系の学科の場合には、本来のファンタジーグループの手続きとして、可能であれば、一泊二日の過程において、フィンガー・ペインティング、切り絵、粘土遊びなどを行うことに意義があると考えられる。

これに対して、本稿では、あくまでも保育者養成過程において開講されている、各科目に求められている目的に沿いながら、如何に保育者養成に臨床心理学の知見を応用しうかが一つのテーマであることから、独自のプログラムを組み立てたものである。

今後、さらにその影響・効果について、検証を続けたい。

保育者養成においては、多領域の専門性をもって、教員が指導を行っている。それらの学びを、一人一人の学生が自らの中で統合し、現場において目の前の親子に如何に活かすのかが問われる。これは、非常に高度な専門性を要求される職業である。

文 献

- 原田正文 (2006) 子育ての変貌と次世代育成支援。名古屋大学出版会
- 林牧子・高橋敏之 (2015) 造形表現を中心にしたイメージワークにおける参加者の心的変容と自他発見。大学美術教育学会「美術教育学研究」第48号 pp. 279-286
- 林牧子・高橋敏之 (2016) 保育者の子ども理解を促す造形的イメージワークの有用性と今後の課題。大学美術教育学会「美術教育学研究」第48号 pp. 329-336
- 日高正宏 (2007) フィンガーペインティング。樋口和彦・岡田康伸編。イメージによるグループワークの実際。至文堂。pp. 128-137
- 樋口和彦・岡田康伸 (2000) ファンタジーグループ入門。創元社
- ジャンン・ケイン (2013) きもち、いしいむつみ訳。少年写真新聞社
- 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針
- 厚生労働省ホームページ (2016) 人口動態統計の年間推移 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/>

- saikin/hw/jinkou/suikei16/index.html.
2017. 11. 17閲覧
- 厚生労働省ホームページ (2017) 平成28年度福祉行政報告例の概況 <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/gyousei/16/dl/gaikyo.pdf>. 2017. 11. 15閲覧
- 守屋英子 (2007) ファンタジーグループに関する研究：グループフィンガーペインティングで体験されることへの客観的研究の試み. 樋口和彦・岡田康伸編 (2007) イメージによるグループワークの実際. 至文堂. pp. 114-127
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領. p.13. L2. Ll. 13-17
- 岡田康伸 (2000) 第2章. 技法に関する解説. 樋口和彦・岡田康伸編. ファンタジーグループ入門. 創元社. pp. 17-40
- Papousek, H. & Papousek, M. (1983) Interactional Failures: Their Origins and Significance in Infant Psychiatry, in Justin D. Call, Eleanor Galenson, & Robert L. Tyson (Eds.) *Frontiers of Infant Psychiatry*, Basic Books, Inc., pp. 31-37
- 瀬々倉玉奈 (2016) 女子大学生の赤ちゃんとの関わり体験に関する調査—接触経験及び育児経験—. 乳幼児教育学会大会論文集. p. 236-237
- 瀬々倉玉奈 (2013) 子育て教室における養育者間スクイグルと託児—親子分離の逆説的効果—. FOUR WINDS 乳幼児精神保健学会誌第6号. pp. 36-47
- 瀬々倉玉奈 (2012) 乳幼児期の子育て教室におけるスクイグル法応用の試み—親子の前言語・非言語的コミュニケーションの疑似体験—. 国際幼児教育研究 Volume 20. 国際幼児教育学会. pp. 25-38
- Sesekura T. (2004) Support for children and parents at Maternal and Child Health Service. エデュケア. 第24号. 大阪教育大学幼児教育学研究室. pp. 1-11
- 谷川俊太郎・長新太 (2003) きもち. 福音書館