

はじめての実習における保育援助についてⅡ

—保育所実習と施設実習との比較を通して—

田 中 千 恵
鶴 宏 史

I. 目 的

保育現場に求められる、保育者の資質には、専門性が挙げられる。養成校の立場から、学生が子どもと関わる上では必然となる、保育援助をとらえる目を、どのように育んでいくべきであろうか。市東（2005）は、保育という領域が、対人関係上の特質として、保育者と乳幼児との関係という援助関係から、保育者＝みる側、乳幼児＝みられる側として捉えられがちであることを指摘し、「みる」という行為を対人援助論の視点から考察している。子どもを「みる」ためには、子ども達と直接関わるような機会が必要となる。保育者養成においては、従来から、実習などの現場体験の重要性が指摘されている。例えば原（2005）は、日常的な乳幼児との接触が、学生自身の保育者としての適性感に影響し、それが保育者希望動機づけに影響することを明らかにしている。

また保育者の援助とは、広義な範囲においては、保育所保育指針原文に記載される、保育の目標について、目標が達成されるための援助をすべて指す。この研究においては、狭義の意味における、保育の方法に記載されている、「一人一人の子どもの活動を大切にしながら、子どもの相互の関係づくりや集団活動を効果のあるものにするように援助すること」を中心に、その援助はあくまでも幼児が自分で活動を展開し、ねらいを達成していけるように行うこととする。このように、保育者の援助とは何かということを理解することは、幼児理解につながるが、保育現場の経験がない学生にとっては難しいことである。

特に保育所実習Ⅰにおいては、学生にとっては初めての实習となるため、子どもの発達や、教材づくりや外部講師を含めた指導を行った。教材には、実際に実習園で使用することのできるペープサートを作ることを課題としている。教材は、単に作成して終わるのではなく、実際に保育の流れを生かしながらできるよう、関連する絵本や歌も同時に指導した。さらに、子ども達をみていく目を育む要となる記録の書き方や、指導案の書き方を中心に、授業に取り組んできた。2週間の実習期間であるが、実習を途中で休んだり辞退することがないように、生活態度やマナーなども含めて複数の児童教育学科の先生方で指導して頂く機会も、初の試みとし

て実施した。

また、実習の巡回指導では、幾つかの保育所および施設を訪問したが、実習生は笑顔で子ども達と関わり、積極的に運動会を含む園の行事にも参加している姿が、大変に印象的であった。初めての实習ということで、理論と実践の違いや、実際に子ども達と触れ合ってみてこそわかる、楽しさや自分の思いとのずれもあったかと思えるが、大半の学生については、よく実習に取り組んでいるとの言葉を先生方から頂くことができた。

本学では、保育実習の目的を達成するために、7つのねらいを設けている。①保育所の役割や機能について理解する、②保育士の職務内容や役割について理解する、③一日の流れを知り、保育計画や指導計画について全体的理解をする、④指導計画と活動の展開、その実際について理解する、⑤入所児童との関わりにより、乳幼児について理解する、⑥実践を通して保育の方法、技能を修得する、⑦保育所における子育て支援について理解する。

本研究で対象となった学生は、はじめて保育実習を体験する2年次生となるので、上記の7つのねらいがあるが、「保育所の役割や機能について理解する」、「保育士の職務内容や役割について理解する」、「一日の流れを知り、保育計画や指導計画について全体的理解をする」の、①②③のねらいを中心に前年度の調査を行った。その結果、保育援助の特徴を明らかにすることができた。本年度は、前年度の調査を生かしていくとともに、保育所と施設における保育援助がどういった関連を持つのかを調べるために、⑤を追加して各実習の特徴をみていきたいと考える。

学生は、保育実習Ⅰの授業を通して、保育所実習と施設実習について学び、初めて2つの実習を体験する。そこで本研究では、学生が実習という貴重な体験を通して、保育者の援助についてどのように考えているかを、保育実習と施設実習との関連から明らかにする。そして、保育援助の理解を学び、それを基にして子ども達と接する力が養えるよう、授業の検討につながることを目的とする。

Ⅱ. 方 法

(1) **調査対象**：本学の児童教育学科に所属する、2年次生の女子学生133名を、分析対象とした。なお対象となった学生は、保育士養成課程としての保育実習は全く体験しておらず、保育所実習と施設実習はじめての実習となった。

(2) **調査内容**：質問紙によるアンケート調査を実施した。実際に保育者が子どもに接する際の、保育援助のイメージを学生ができるように、田中・高橋(2007)の質問紙調査を使用した。さらに実習を通して、自分自身がどれだけ16項目に該当する援助ができたかを、「できなかった」を1、「あまりできなかった」を2、「できた」を3、「よくできた」を4とした4段階評定での自己評価を行った。なお、評定尺度は、山本ら(1994)の心理尺度ファイルを参考に設定し

た。実習の順番としては、保育所での実習の後に、施設での実習が行われるので、調査もそれに併せて各実習が終わった直後に、2度実施した。

Ⅲ. 結果と考察

(1) 質問紙による結果

表1は、16項目における質問項目別の平均値と標準偏差の結果を、実習の種類別に示し、t検定を行ったものである。またnの値であるが、保育所は133で、施設は112であった。また、平均値の範囲は、保育所実習の場合は2.64-3.38であり、約0.74の差が得られた。続いて施設実習の場合は2.39-3.42であり、約1.03の差が得られた。各質問項目の特徴を、続いてみていくこととする。

対応のあるt検定を行った結果、『言葉をかける』の項目においては、 $t(132)=2.71, p<.01$ で保育所実習の方が施設実習よりも有意に高い結果であった。続いて『知らせる(伝える)』

項目では、 $t(132)=2.69, p<.01$ を示し、また『促す』項目においても $t(132)=2.42, p<.05$ の結果を得た。さらに『励ます』項目においても $t(132)=2.21, p<.05$ を示した。また、『仲立ちする』項目においても $t(132)=3.15, p<.01$ の結果を得た。これらの5項目においては、同様に保育所実習の方が施設実習よりも有意に高い結果であった。特に間接的援助として考えられる、有意差がみられた5項目においては、保育所実習の時の方が施設実習の時よりも、より援助ができていたことが示唆された。これらの結果においては、保育所は公立か私立の違いに大きく大別できるのに対して、実習先の施設は乳児院から児童養護施設などを含み、種類が多くある。¹⁾このため、実習生が接する対象が、乳児から成人と幅広いので、対象が乳児から幼児と限定される保育所とは大きく異なることも、考えられるのではないだろうか。

表1 各実習における質問項目別の平均値と標準偏差

NO.	質問項目の内容	保 育 所		施 設		
		M	SD	M	SD	
1	見守る	2.99	0.51	3.06	0.60	
2	受け入れる	3.08	0.62	3.10	0.56	
3	認める	3.17	0.61	3.18	0.56	
4	耳を傾ける	3.36	0.66	3.42	0.64	
5	言葉をかける	3.38	0.60	3.24	0.65	**
6	知らせる(伝える)	2.95	0.64	2.80	0.70	**
7	気づかせる	2.73	0.62	2.58	0.65	
8	誘う	3.07	0.67	3.10	0.63	
9	促す	3.14	0.66	2.95	0.62	*
10	励ます	3.17	0.67	3.01	0.69	*
11	助言する	2.83	0.58	2.71	0.70	
12	共有する	3.16	0.59	3.09	0.74	
13	共感する	3.33	0.59	3.33	0.64	
14	仲立ちする	2.70	0.78	2.39	0.78	**
15	手助けする	3.28	0.55	3.26	0.55	
16	自分がモデルになる	2.64	0.69	2.59	0.74	

** p<.01 * p<.05

(2) 質問項目における保育援助の特徴

次に、被験者の各項目に対する評定傾向をみるために、各保育援助の満足度による順位づけを、実習の種類別に平均値の高い項目順に行った(表2を参照)。さらに、援助の特徴を知るために、上位3項目と下位3項目について、詳しくみていく。保育援助に対して、上位の評定傾向を示した3項目をみると、保育所実習の場合は『言葉をかける』が最も満足している援助であり、次に『耳を傾ける』が2番目に高かった。3番目には『共感する』が満足している援助としてみられた。また、施設実習の場合は『耳を傾ける』が、最も満足している援助であり、次に『共感する』が2番目に高かった。3番目には『手助けする』が満足している援助としてみられた。これら上位3項目については、順位が異なるものの、同じ項目が両実習間において共通して見られた。さらに、上位4項目については、『手助けする』であったが、この項目においては、同じ順位であった。

これに対して、下位3項目において保育所実習の場合は、『気づかせる』が、3番目に低い援助として挙げられる。次いで『仲立ちする』が2番目に低く、最も低い援助としては、『自分がモデルになる』であった。また、施設実習の場合は、『自分がモデルになる』が3番目に低い援助として挙げられる。次いで『気づかせる』が2番目に低く、最も低い援助としては、『仲立ちする』であった。この下位3項目については、順位が異なるものの、同じ項目が両実習間において共通して見られた。さらに、下位4項目と5項目については、『助言する』と『知らせる(伝える)』であったが、この2項目においては、同じ順位であった。

これらのことから、上位と下位を示す項目においては、順位が異なるものの、挙げられる項目は保育所と施設の実習というように、種類が異なるものであるのにも関わらず、共通して保育援助が満足して行うことができた項目として挙げられることが明らかとなった。

表2 各実習における保育援助の項目別順位

保 育 所		施 設	
項 目	Rank	項 目	Rank
言葉をかける	1	耳を傾ける	1
耳を傾ける	2	共感する	2
共感する	3	手助けする	3
手助けする	4	言葉をかける	4
励ます	5	認める	5
認める	6	誘う	6
共有する	7	受け入れる	7
促す	8	共有する	8
受け入れる	9	見守る	9
誘う	10	励ます	10
見守る	11	促す	11
知らせる(伝える)	12	知らせる(伝える)	12
助言する	13	助言する	13
気づかせる	14	自分がモデルになる	14
仲立ちする	15	気づかせる	15
自分がモデルになる	16	仲立ちする	16

まず、保育援助として1・2番目の上位を示した『言葉をかける』と『耳を傾ける』の項目であるが、これは前調査結果と同じであり、子どものつぶやきに気づいたり、子どもの目線から言葉をかけることを意味することから、保育実習を指導する立場としては、最も気づいてほしい援助の中身であったので、大変嬉しい結果を示した。

また、5～9番目であった、『認める』と『受け入れる』の項目は、上位に位置すると予測していたが、前調査と同様に今回の調査結果も、真ん中の順位であったことから、保育に関する日誌や指導書には頻出する援助項目であるのにもかかわらず、実際に援助するとなると学生にとっては意外にも難しい項目であることがわかった。

山田(2003)は、受容について「保育者と子どもが相互に受け入れ合う関係」と指摘している。保育者は子どもを受け入れるという、一方方向を思いがちだがそうではなく、子ども側も保育者を受け入れる気持ちにならなければ、子どもは心を開かないので、お互いの気持ちが両想いにならないと受容は成立しないので、特に実習生にとっては難しい援助項目であると考えられる。

これに対して、14～16番目の下位を示した『自分がモデルになる』と『仲立ちする』の項目であるが、特に『仲立ちする』の項目に関しては、喧嘩の仲裁や、遊びの仲立ち、異年齢保育や統合保育においても応用される項目であるので、保育援助にとっては重要であると考えられる。しかし、学生にとっては、保育の現場や実習を積んでこなければ、なかなか難しい援助であることが明らかとなった。保育経験に関係なくこれらの援助は難しいことが推測できる。小川(2000)は、保育者がモデルになることについて「保育者が表現者になること、モノを加工したり、演技したりして自分のイメージと格闘することであり、自分と向き合うことである」と指摘している。

さらに、前年度研究発表した、田中・高橋(2007)のアンケート調査を通して、各項目による因子分析を行った結果から、保育者の援助においては、複数による援助の項目を、3つの項目に大きく分類することができた。それらの項目の内容は「“主体的な活動への援助” “気づきに関わる援助” “ともに分かち合う援助” であり、はじめての実習に関しては、学生にとって比較的わかりやすく実際にも援助しやすいものとそうでない援助に大別できることが示唆された。今回の調査においても、保育所実習と施設実習においては、“ともに分かち合う援助”の項目に入っていた『耳を傾ける』と『共感する』が、上位の項目を示した結果を得た。本研究では、因子分析を行っていないものの、実習の種類を問わず、前年度の調査結果と同じ傾向が見られることが示唆された。

(3) 上位・下位の3項目における保育援助の特徴

さらに、上位と下位における被験者の満足度をみるために、実習別に評定尺度の度数と割合を、平均値の高い項目順に行った。また、以下に示す表の数值は度数を示し、カッコ内の数值

は%を示しているものとする（表3-aと3-bを参照）。

表3-a 上下3項目における保育援助の順位と満足度の度数（保育所）

保育援助	順位	1	2	3	4
言葉をかける	1	0	8 (6.2)	64 (49.6)	57 (44.2)
耳を傾ける	2	0	13 (10.0)	57 (43.8)	60 (46.2)
共感する	3	0	8 (6.3)	69 (54.3)	50 (39.4)
気づかせる	13	2 (1.6)	41 (31.8)	76 (58.9)	10 (7.8)
仲立ちする	13	4 (3.1)	51 (40.2)	51 (40.2)	21 (16.5)
自分がモデルになる	15	5 (3.9)	47 (36.4)	66 (51.2)	11 (8.5)

カッコ内の数値は%

保育所実習に関して、上位3項目の特徴としては、「あまりできなかった」の1の評定が0%と、全くみられなかった。さらに上位2項目においては、「よくできた」の4の評定が46%前後とほぼ半数を示した。これに対して、3つの下位項目の特徴としては、「あまりできなかった」の1の評定が4%未満であるが、どの項目においてもみられた。3の尺度が最も多く、40%から約60%を示し、次いで2の「できた」の尺度が31%から40%を示した。

表3-b 上下3項目における保育援助の順位と満足度の度数（施設）

保育援助	順位	1	2	3	4
耳を傾ける	1	0	8 (8.0)	42 (42.0)	50 (50.0)
共感する	2	1 (1.0)	6 (6.1)	51 (51.5)	41 (41.4)
手助けをする	3	0	5 (5.1)	63 (63.6)	31 (31.3)
自分がモデルになる	13	5 (5.3)	38 (40.0)	43 (45.3)	9 (9.5)
気づかせる	13	4 (4.0)	39 (39.0)	52 (52.0)	5 (5.0)
仲立ちする	15	10 (10.1)	48 (48.5)	33 (33.3)	8 (8.1)

カッコ内の数値は%

次に施設実習に関して、上位3項目の特徴としては、「あまりできなかった」の1の評定が『共感する』の項目を除いてのみ、0%であった。さらに上位1項目においては、「よくできた」の4の評定が50%とほぼ半数を示した。残りの上位2・3項目においては、3の評定が51%から64%を示した。これに対して、3つの下位項目の特徴としては、「あまりできなかった」の1の評定が10%未満であるが、どの項目においてもみられた。特に『仲立ちする』の項目においては、1と2の評定の割合が高かった。『自分がモデルになる』と『気づかせる』の項目においては、3の尺度が最も多く、45%から約52%を示した。

具体的な援助の中身を学生の感想からみていくと、保育所実習と施設実習ともに、上位の項目である『耳を傾ける』の項目に関しては「子ども一人一人の声に耳を傾け、反応を返すようにした」や「子ども達が話しかけてきたら、しっかり最後まで話を聞いた」といった感想から、学生にとっては、実習の種類が違って理解しやすい援助であると思われる。また、『共感する』の項目においては、「散歩に行った時に、花や犬と触れ合いながら、子どもと言葉を交わし合った」や、「あついね、おいしいね等の言葉をかけていた」に見られるように、実体験を通して一緒に感じる心が持てるような感想が多くみられたことから、直接的な援助として子ども

も関わることができることが考えられる。さらに『言葉をかける』に関しては、「○○しようね、○○できたねと声をかけるようにした」や「コミュニケーションが取れるように、挨拶を含め自分から積極的にはなしかけた」などの感想がみられたことから、『共感する』と同様に、直接的な援助として子どもと関わることができることが考えられる。

これに対して、下位の項目は、『仲立ちする』の項目に関しては、「喧嘩の場面で、両者から話を聞き仲裁するようにした」というように、保育所では喧嘩のようなトラブルに関する場面での感想が多いのに対して、施設では「上級生が下級生にきつい言葉を使っている時に、すぐに上級生を責めずに双方の話を聞くようにした」や、「子ども達が喧嘩をしていますが、うまく止めることができなかった」など、施設によって対象が異なることで、保育所での場合とは異なり、対処の仕方が分からなかったり、戸惑いがあることが明らかとなった。また『自分がモデルになる』項目については、保育実習では「泥だんごの作り方をやってみせた」「お箸の持ち方などを含め、食事の場面でおいしそうに食べるようにした」「部分実習での手遊びを頑張った」などの感想が多くみられた。施設実習では「先生のようなモデルにはなれなかった」や「掃除や食事の後片付けなどを率先して行うようにした」などの感想がみられた。食事や排泄の場面や掃除など、日常生活の中で、自分から率先しておこなうようにすることを心がけていることが分かった。子ども達の前で部分実習を含め実際に指導することも、この項目の中に入っているが、なかなか担当の先生のようにうまくいかずに悩んでいる思いが読み取れた。このような理由から、自分がモデルになるということは、学生にとってかなり高度な保育経験であるということが考えられる。さらに『気づかせる』項目に関しては、「子どもが喜びそうな言葉かけを通して、発見できるようにした」「何でも教えてあげるのではなく、自分で気づけるように促した」「忘れ物に気づくように言葉をかけた」「先にしなければならないことや、決まりやルール、なぜいけないことなのかを話した」など、実習先に関わらず多様な感想がみられた。直接的援助と間接的援助を含むことから、学生にとっては高度な保育援助になることが示唆された。

(4) 実習記録からみた保育援助について

実習を通しての学生の記録から、保育援助に関わる読み取りを行った。実習生の保育記録から読み取れたことは、保育者の援助を記録する欄においては、子どもの活動に対して保育士が実際に行った活動を記録している実習生が多かった。例えば給食の場面では、子どもの活動が「年齢が違っても、仲良く楽しく食べることができる」に対して保育者の援助は「食事の援助をする」というような記録である。単に保育士の取った行動を記録しているに留まり、保育士の行動を援助として読み取っていることが明らかとなった。他にも、「シャワーの援助をする」や「おやつを援助をする」がみられた。

また実習生によっては、保育者の行動記録の枠から出て、言葉かけの内容まで読み取れる者

もいた。同じく食事の援助場面では、「順番に手洗いをするように促し、口が止まっている子には補助スプーンで食べさせる。食事を楽しいと感じるような声かけをする。食事が終わった子から排泄を促し午睡するよう声をかける」と一連の流れとして食事の援助を読み取っていることがわかる。さらに、好きな遊びをしている場面では、子どもの活動が「それぞれ好きな遊びを楽しむ」に対して保育者の援助は「次はどうしよう。すごいね」等の遊びの可能性を引き出せるような言葉かけによる援助もみられたが、「遊びが広がるように、様々な遊具を用意する」といった、保育者の直接的な援助だけではなく、保育の環境構成を含む間接的な援助にも気づいている場面の記録もみられた。

また『見守る』場面の援助では、「砂場の片付けが終わった後、YとMがポストの所でケンカを始めた。MはYに手を挟まれたと泣きながら伝えた。Yは黙ってMの話を聞き、ごめんねと一言謝った。Yはその後もポストの前から離れずにじっとしていた。その様子が気になり、他の子どもと遊びながら遠くで見ていると、Yは青い封筒を手に持ち走って事務所へ向かった。やりたい事があったのだと、その時に気づいた」と書かれた実習生の記録があった。この記録に対する保育者のコメントは「人間関係の中で、やりたいことをするために、自分の思いを相手に言葉で伝えるということは、大人になっても難しいことだと思います。子ども達にとっては、ひとつひとつのやり取りが、その力を身につけるための大切な機会です。危険なことやあからさまにどちらかにとって理不尽な話でない限り、見守ることも大切な援助です。見守る場面、手助けする場面、私達も日々悩む場面です」と書かれていた。この記録を読んだ時、実習生は大切な援助に気づいたであろう。この記録は実習の1週目に書いた部分であるが、子どもの行動の記録から今日気づいたことを具体的に書くことによって、保育の援助の読み取りが可能であることが明らかとなったように感じられた。

このように実習記録からは、実習生によって保育者の援助の受け取り方が違うことがわかった。そして学生は、援助を保育者の活動として読み取ることはできるが、その枠から一步踏み出て子どもとの関わりの中で、その活動が何の援助を含んでいるかを、読み取り理解できるような力を養っていくことが、今後の授業の中での検討事項となった。

さらに、施設実習の場合は施設の特徴によって感想が異なっていた。例えば乳児院では、「保育所とは違い、施設は子ども達の家でもあるので、保育士が母親がわりとなって子どもを援助していかなければならないことに気付いた。しっかりと怒り、共に楽しみ、1対1の関係を密にしていくことが大切だと感じた」というように、家族といった言葉がみられたことから、保育者と子ども達との関わりが深いことが感じ取れる。また児童養護施設では、「共同生活をする上での規則が多く、保育者は先生というよりも、家族や兄弟のように接していくことが援助なのだ気付いた」というように、より生活の中で、毎日の生活を通して子どもと接していることが強く感じ取ることができる。知的障害施設では、「障害者として関わるのではなく、障害のレベルに合わせて、意図的に援助していくことが大切だと思った」や「利用者の障

害の度合いが異なるので、その人に合った援助をすることが大切であり、利用者の人権を尊重し、大人として関わる必要があると感じた」との感想から、何よりもまず基礎的な知識として、障害を知ることが実習においては必要であることが示唆された。さらに児童養護施設では、「同時に異年齢の子ども達と関わるので、接し方が違ってくることが難しく思えた」や、「援助というよりは、家族のように子どもと接しておられて、職員と子どもの関係が密接であることを実感した」という感想から、保育所よりも、さらに年齢を含めた発達と、家事的なことをこなせることも実習には必要になることが考えられる。また今後の課題としては、施設は種類が多いので、種類別に各施設での実習内容を細かく検討していくことが必要であると考えられる。

IV. まとめ

アンケート調査の結果、保育者の援助においては、実習の種類別に援助の項目の特徴を、明らかにすることができた。また、はじめての実習に関しては、前年度の研究結果と同様に、学生にとって比較的わかりやすく、実際に援助しやすいものとそうでない援助に大別できることが示唆されたので、今後の保育実習指導に生かしていきたいと考える。

さらに、援助の基本となるものには、子ども理解が含まれる。山田（2003）は、「理解そのものも援助の一部であり、保育者の動きの大部分が援助という言葉に含まれる。さらに、援助という行為が育つ子どもを主体としており、しかも援助関係においては、子どもだけでなく保育者側にも同様の育ちがある」と指摘している。このように援助を考える上では、子ども理解が基本にあり、後藤（2004）によるヒントやアイデアを示したり、願いが実現した時の喜びの共感等に代表される“直接的援助”や、幼児と環境の出会いを演出する保育の営みの総称である“間接的援助”につながっていると考える。学生は、実習を通して子どもを理解するということを、理論だけではなく実践を通してわかっていく過程が記録から感じ取れた。しかし、実習生にとっては、間接的援助の方が直接的援助よりも難しいことが、本研究より明らかとなった。今後の課題としては、実習経験を重ねていくことによって、間接的援助の理解できるようになるよう、子ども理解も含めて検討することが挙げられる。

また巡回指導の際に、実習訪問の際に保育者が共通して言われるのは、「もう少し積極性が欲しい…」との声である。何に対する“積極性”かということ、子ども達だけではなく、先生方、保護者に対してであり、人と関わることの積極性が必要であることを常に感じる。自分ではできていると思っても、第三者からみたらできていないということになるだろう。これを改善していくことが、授業を通しての今後の課題になる。

さらに最近の傾向として、本当に少数の学生ではあるが、途中で辞退する傾向が見られる。もう少し、積極的に評価を気にすることなく、自分の殻を打ち破り実習に望むことを願っている。実習では失敗して当たり前、うまくいかないことが、子どもを知ることへの第1歩となる。

現場の先生方からの言葉は、大変貴重な現場の思いである。言葉を前向きに受け取り、次の実習につながるよう生かしてほしいと願う。

注および引用文献

1) 今年度の施設実習は、乳児院、児童養護施設、児童自立支援施設、母子生活支援施設、知的障害児施設、知的障害者更生施設、知的障害者授産施設の7種類の施設で行った。

後藤節美, 第3版: 保育用語辞典, 森上史朗・柏女霊峰 編, ミネルヴァ書房, p.97-99, 2004.

原 孝成, 保育体験と保育職への動機との関連 -自主学习, 日常的な保育経験, 入学前の保育体験の検討-, 西南学院大学紀要, 9, pp.180-186, 2005.

保育所保育指針, 厚生省児童家庭局, 1999.

市東賢二, 対人援助論からの保育試論-「見ること」から「見えること」への対人援助に関する一考察-, 上田女子短期大学紀要, 28, pp.31-39, 2005.

神戸親和女子大学発達教育学部児童教育学科編, 実習に関する100の質問, あいり出版, p.36, 2005.

小川博行, 保育援助論, 生活ジャーナル, p.225, 2000.

田中千恵・高橋紀代香, はじめての実習における保育援助において, 神戸親和女子大学児童教育学研究, 26, pp.145-152, 2007.

山田陽子, 新・保育講座③保育理解と保育援助, 村上史朗・浜口順子 編, ミネルヴァ書房, p.99, 109, 2003.

山本真理子 他, 心理尺度ファイル, 垣内出版, pp.354-364, 1994.