

対話的な手法によるふれあい遊びの実践 —幼稚園2歳児クラスの表現遊びを通して—

遠藤 晶*, 松山 由美子**, 内藤 真希***
* (武庫川女子大学文学部教育学科)
** (四天王寺大学短期大学部保育科)
*** (新光明池幼稚園)

Implementing interactive play through dialogue: Use of imaginary play by a class of 2-year-old preschoolers

Aki Endo, Yumiko Matsuyama, Maki Naito

**Department of Education, School of Letters
Mukogawa Women's University, Nishinomiya 663-8558, Japan*

Abstract

This study sought to implement imaginary play for a class of 2-year-olds in preschool. A teacher was asked to describe her views on guidance and her specific considerations while looking at video recordings on the implementation of that play. This study also sought to examine the considerations made by and guidance provided by that teacher during implementation of interactive play through dialogue.

Taking into account the level of development of 2-year-olds, Teacher A emphasized the association between creation of a play environment in which young children feel at ease and a feeling of normalcy. Teacher A also implemented play as a way to foster a sense of ease by starting with simple movements. Moreover, Teacher A also took into account the process of play in order to encourage children to fully engage in free play. Individual connections with children were taken into account, and even when the teacher held a child's hand the teacher provided assistance in her estimate so that the child would naturally hold other child's hand and thus maintain their relationship. Such steps were found to create a comfortable environment. Play was found to develop through dialogue. The teacher would frequently look at a child and modify her behavior, talking to the child so that the child gradually grew accustomed to the interaction. The teacher also predicted the child's actions and talked to the child at the appropriate time.

1. 研究の目的

ふれあい遊びとは、手をつないだり、身体の接触をしたりしながら遊ぶもので、リズムや動きの感覚を共有しながら楽しむ遊びである。歌を伴うふれあい遊びは、日本でも伝統的な遊びとして子どもたちに親しまれてきたが、家庭や地域の中で、おとなからの伝承や子ども同士の伝え合いの機会が少なくなり、幼児教育の場での、協同的な遊びの重要性がこれまで以上に求められている。

ふれあい遊びでおとなや子ども同士がかかわり、身体で表現することが楽しいと感じる体験となるために、保育者が動きの素材をうまく展開しているが、幼児期の身体表現の指導に関しては指導が難しいと感じている保育者が少なくない(遠藤 2006)¹⁾。また、指導に関して教材はあっても具体的な指導方法については、保育者の経験にゆだねられているのが現状である。

幼児の遊びの指導に関して、田中(2009)²⁾は、内発的動機づけを重んじた自由な保育が重視されることで、指導性が求められる運動教育においては教育効果が上がってこなかったことを指摘している。幼児期の身体活動は運動能力や体力の向上だけでなく、脳の発達や精神発達との関連についての研究(小林 2005)³⁾など科学的根拠に基づく指導方法の検討が待たれており、子どもの心身の発達において豊かな体験となるための指導方法が求められている。

遠藤他(2011)⁴⁾は、ふれあい遊びでは、提示者の遊びをもとに個別的な遊びへの展開がみられること、また子ども同士の関わりで遊びが瞬時に変化していくこと、そしてその変化を受けて、提示者が個別的な遊びを全体への遊びへと提案していることを示したが、子どもの自発性によって遊びが展開されるといえるものであろう。筆者らは、保育者と子どもたちが対話的に遊びを推し進めることで、子どもの主体性を重視した遊びの展開が実現できるという視点で、指導の方法をとらえていきたい。

そこで、筆者らは保育者自身が、指導の視点や保育の配慮を実践の映像記録を見ながら言語化することにより、筆者らが考える、子どもの主体性を重視した遊びの展開を具体化できるのではないかと考えた。本研究では、幼稚園の2歳児クラスにおけるふれあい遊びの実践を通して、対話的な手法による保育者の配慮や指導の内容を検討することとした。

2. 研究方法

(1) 研究対象

大阪府のS幼稚園、2歳児クラスに在籍する15名(男児8名、女児7名)である。2歳児クラスは、担任1名、補助教員1名の合計2名で保育を行っており、週2日～週5日登園と、子どもによって登園日数が異なる。クラスの特徴として、以下の3点が挙げられる。(1)園の生活リズムにもようやく馴染み、先生や友達との関係にも随分と慣れてきた時期である。(2)一人遊び以外にも友達との集団遊びも少しずつ広がる様子が見られるが、依存的な面や情緒面での不安定さなどが感じられる面もある。(3)心の安定を図るために、保育者が集団遊びを取り入れながら進めている。なお、調査を行った日の遊びは、ふれあい遊びなどを楽しむことをねらいとし、具体的な内容は、「ひらいたひらいた」「ひげじいさん」「おきなくりの木の下で」「どんぐりの表現」であった。

(2) 調査の方法

ふれあい遊びの観察については、2010年11月19日の午前中の保育の中で行った。あらかじめ、保育者に観察およびビデオ撮影の了解を得た。保育室には2台のビデオを設置し、ビデオ撮影を行った(遠藤・松山が担当)。

(3) 保育者へのインタビュー

保育者へのインタビューに関しては、2011年8月9日にビデオを見ながら保育を担当したA保育者(保育歴28年)に、自由に語ってもらった。最初1通りクラスの保育の様子を再生しながら、「遊び」「子ども」「保育者自身」の3点について、保育を振り返ってもらった。ビデオを見ながらの質問は約60分を要した。インタビュアー(遠藤・内藤)は、あらかじめ質問項目を設定したが、保育を振り返る内容を聞き取りながら逐次質問を行う形式をとった。2歳児の担任として、表現遊びの指導の際、子どもとの関わりや、指導の際に心がけていること、指導の場面で、どのような視点で言葉かけをおこなったかをより詳細に語ってもらえるように、質問を行いながら進めた。インタビュー内容は録音をするとともに、インタビュアーが記録をした。

(4) インタビューの内容の分析

- ①インタビューの内容は約6000字のテキストデータにまとめた。
- ②テキストデータの内容を4つのカテゴリに分類し、指導の際のポイントとしてまとめた。カテゴリの

分類と整理については筆者らで討議しながら行った。

3. 結果と考察

(1) 保育者の配慮の内容

A 保育者は遊びの基本的な考え方について、インタビューでは「身体を動かすことが楽しい、先生達と友達と一緒に表現するのが楽しいと思えるように」と述べており、身体表現の遊びのねらいについては、「いつも聞きなれたメロディではない旋律を楽しみ 子どもたち自身の心情から湧き出る表現を大切に、みんなで動くことの楽しさを知ること」と述べていた。

2歳児を対象としたふれあい遊びについて、実際に遊びの流れをビデオを見ながら語った保育者のことばの内容をまとめ、分類整理を行った。その結果、抽出した4つのカテゴリは、①幼児の発達特性、②環境の構成 ③保育の進め方 ④仲間とのふれあい、である。それぞれのカテゴリに含まれる下位カテゴリは図1に示した。

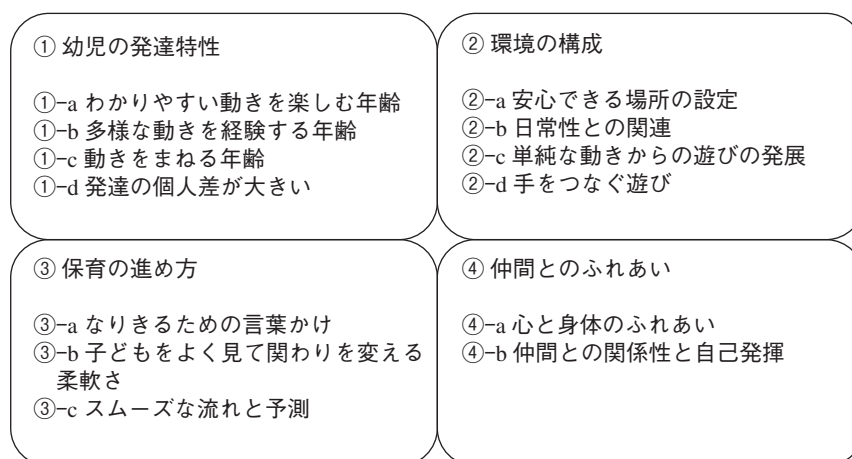


図1 ふれあい遊びにおける保育者の配慮

(2) 対話的手法による身体表現の指導について

子どもたちの豊かな表現を引き出すための対話的手法によるA保育者の指導のポイントとしては4つの観点が抽出されたが、それぞれの下位カテゴリとその内容について述べる。インタビューの引用については_____で示した。

①幼児の発達特性

A保育者のとらえ方として、対象クラスの年齢の特性は重要な要因である。動きの特性や、歌や動きに対する身体の動きを年齢や発達の状況ということにとらえ、遊びの素材や遊びの流れを考慮しているようである。

①-a わかりやすい動きを楽しむ年齢

ピョンピョン、ぐるぐる回る、輪になる動き

うさぎやかえるの動き

など、A保育者は、子どもたちの好む動きを頻繁に取り入れているとのことである。2歳児はまだ身体を自由自在に動かすことはできず、早いリズムについていくこともできない。2歳児にとって、ピョンピョン、ぐるぐるなどわかりやすい表現、うさぎやかえるなどの身近なものを表現することで、子どもたちは楽しみながら容易に表現することができるととらえている。

① -b 多様な動きを経験する年齢

いろいろな表現を試す時期

自分たちで動きにストップがかけられない年齢であるため, 表現の中で止まる動きを取り入れる

子どもたちが自分の体を柔軟に使う表現するには, 多様な表現方法を身につけることが大切である.

A 保育者は, 「どんぐりの表現」の際に, どんぐりの形になったり, 転がったり, 大小の表現や, 伸びる縮む表現と, 多様な体の動きを取り入れ, 子どもたちが様々な表現方法を経験できるよう工夫をしていた. 子どもたちが楽しみながらも多様な動きを経験を促し, 表現につながるようにしていることがわかる.

① -c 動きをまねる年齢

先生のまねをしながら動く年齢

左右の認識はまだ不安定なため, 動きを示す際には鏡の状態を示す

保育者は子どもたちに対し, モデルを示す役割がある. 保育の流れを作り出すことや子どもたちをまとめていくこと以外にも, 自分が表現の見本となることの意識をもっていることがわかる.

① -d 発達の個人差が大きい

一人一人の発達差が大きい時期である

A 保育者は, 一人一人の子どもたちが安心して活動できるように, 個別の発達状況をふまえた配慮を常に行っている様子が見られた.

以上のように, 年齢の特性を考慮した指示で, 表現あそびをすすめていた.

②環境の構成

子どもたちにとって, 表現しやすいように, 安心できる空間づくりや人との関係を深める環境づくりに気を配っていることがわかる.

② -a 安心できる場所の設定

身体表現の遊びにおいて, 遊びの環境をどのように設定するかは重要であり, 特に幼い幼児にとっては安心できる場所や人がいることは重要になる.

表現をする前段階の環境づくりが大切

広すぎる場所や知らないところに影響を受けやすい

体育館は広すぎて緊張するかと思い, 今日はいつもの保育室ですることにした

というように, 子どもにとって場所が広すぎるのが子どもの戸惑いにつながる. そのため, まず, 表現する遊びの場所についての配慮を行っていた. また, 保育室では, 椅子に座っていることが多い. そのため, 身体表現の遊びを保育室で行う場合には, 椅子を移動した広い空間を使用する.

椅子という狭い範囲で安心感を得ている段階の子たちは, 回数を重ねるごとに広さに慣らしていく

同じ保育室でも椅子があるのとない状態では子どもたちには違う環境に見えてしまう. いつもとは異なる環境に対して戸惑いをもつ幼児も, 回数を重ねながら徐々に慣れていくように配慮しているようである.

② -b 日常性との関連

ビデオがあったり知らない人がいる環境の中で不安を感じないように, 事前からいつもしている身体表現遊びを取り入れウォーミングアップをしていた.

調査のために観察者が保育室に入ったための配慮である. 不安感を抱かないようにと, 日常行っている遊びのなかから手遊びから始めるなど, 日常性の遊びからの連続性について配慮することを大切にしていた.

② -c 単純な動きから遊びの発展

これから何がはじまるかわくわく感をもたせる

初期段階では, 失敗を恐れる子が多いので失敗を恐れなくてもよいことへの配慮をする

期待感を高めることも心がけたとのことである. 遊び始めの時に, できないこと, わからないことが

あると、子どもたちは不安になる。

そのために、失敗を恐れないことへの配慮も行っていった。調査をした内容は、「ひらいたひらいた」→「ひげじいさん」→「おおきなくりの木の下で」→「どんぐりの表現」の遊びであったが、

なるべく簡単な動きを選んでする

と述べているように、簡単な動きから始めることで失敗に対する不安感を払拭し、徐々に複雑な遊びが楽しめるように、遊びの順序についても配慮をしている。

②-d 手をつなぐ遊び

輪になる遊びを最初に選び、そのあと、座ってトントントンをする。その後自由表現が多い作品へと広げた

簡単な動きを一緒にすることから、徐々に自由な動きを楽しむ遊びへと自由度を持たせた展開を考えていた。遊びへの安心感をもたせるという観点から、手をつなぐ遊びを取り入れている(図2)。遠藤ら(2011)⁹⁾の研究で、異年齢児のふれあい遊びにおいて、手をつなぐ、つながれるという子どもの行為によって表情や声や動きの身体表現の深まりに結び付くという相互的な関連性が示されている。2歳児の遊びの開始時期にもこうした手をつなぐ遊びの効果を感じて取り入れていることがわかる。

輪は高揚感を導く。また、まとまる・一体感・安心・集中力高まる

輪になる遊びについては、相互に楽しさが伝播しやすく、子どもたちも一体感を感じるため、保育者は遊びとしてのまとまりを感じているようである。

子どもがやりたいことを制限せず表現できるように配慮する

保育者の思いだけでなくこうした枠組の中で遊ぶことと、自由な解放された遊びとを交互に織り交ぜながら進めるようにとの配慮をしながら進めているようであった。

以上のように、子どもたちが安心して遊べるように、場所の設定、内容や流れを考慮していた。



図2 安心感につながる手をつなぐ遊び

③保育の進め方

遊びを広げ、表現を深めるために、子どもたちの様子を把握しながら保育を進めて行く。その際の進め方については以下の配慮がなされた。

③-a なりきるための言葉かけ

A 保育者は、子どもたちがなりきれるように言葉の面でも意識している様子であった。たとえば、「どんぐりの表現」では子どもたちと数日前に一緒にどんぐりを見たという経験をふまえ、手先の表現だけでなく、

身体全体で表現できるよう、「どんぐりってどんなのかな？」と、なりきれる言葉をかけた

どんぐりを実際見て触ったという経験の中から出てくる自由な表現を期待しての言葉かけである。可能な限り子どもたちの世界から出てくる表現を重視しているようであった。

③-b 子どもをよく見て関わりを変える柔軟さ

A 保育者は一人一人の子どもの反応, また全体の反応をよく見て対応の方法を変えている。瞬時に柔軟に保育者が対応することで, 対話的な関係が生まれ, 子どもたちの意欲も増して遊びが発展している。例えば,

輪の動きをこれ以上続けたら子どもたちははじけすぎると判断し, クールダウンのためにトントンの手遊びに入った。そして集中力を再度高めるために「おおきなくりの木の下で」の遊びに入ったというように, A 保育者は, 子どもたちの様子を把握し, その時々に見合う表現をその場その場で選び変えていく柔軟性もち得ている。また,

によろよろは乗ってきてくれたので2回した

子どもが表現を楽しそうにやっているとと思ったらその表現を取り入れる

など, 保育者はひとりの子どもの表現を瞬時に拾い上げ, 遊びの展開へ取り入れている。遊びを認め, つなげていく役割をも果たしている。しかし, 子どもたちの様子をよく見て, ねらいに向けて対応しているが,

思い通りにすまないこともある

というように, A 保育者は設定した「身体を動かすことが楽しい, 先生達と友達が一緒に表現するのが楽しいと思えるように」とのねらいに対して「上手く行った」, 時には「上手く行かなかった」などの視点でとらえている。子どもが楽しんで参加できているかどうか, 戸惑いがないかということを確認しながら進めているようであった。

③-c スムーズな流れと予測

～ちゃんの手をつなげばこの子たちがついて来てくれる…～ちゃんと～ちゃんが, ～ちゃんを引っ張っていってくれるだろうなどという憶測をもとに言葉かけや行動を起こす

これは, 子どもたちが円になるわずか数秒の場面に対して A 保育者が言った言葉である。子どもたちの関係性と性格を十分に把握している保育者だからこそ行える予測であろう。表現遊びを通して, A 保育者は遊びの連続性を大切に, 子どもたちの遊びが途切れないように配慮している。遊びを持続することが難しい2歳児時に, 意欲を持続させるための配慮といえる。

通常, 15人の2歳児の保育を行うには, A 保育者と補助教員との連携で行っており保育者間の意思疎通が重要である。観察を行った日は, いつもペアを組んでいる保育者とは別の保育者と保育をすることになったが, 互いに保育者間の意思疎通により柔軟に対応の仕方を変えていた。

補助に入っている先生がいつもと違ったのであまり冒険はよそうと思った

A 保育者は, 保育内での対応を変えたようであるが, 子どもとやり取りだけでなく, 他の保育者の意思疎通も行いながら保育を進めると述べている。これも, 保育の流れを可能な限りスムーズにできるよう, 子どもたちへの影響を考えての判断といえよう。

はじめは普通の遊びを取り入れた表現。少しずつ A 保育者のやりたいものに引っ張っていくというように, 保育をリードしながらも, 子どもたちが戸惑うことの無いよう, スムーズに活動に入り, 表現を高められるよう工夫していた。

④仲間とのふれあい

④-a 心と身体のふれあい

人と人の距離感を学ぶ

人とのふれあいを楽しむ

皆で一体感を感じる

先生と友達と一緒に寝転がり, 普段と違う視点を楽しんでいる

上記は, A 保育者が「子どもたちが表現遊びを通して学ぶこと」について言及した中から, 友達との関係に限定しまとめたものである。子どもたちにとって, 友達との関係性を楽しむことも表現遊びの重要な目的としている。心と身体とのふれあい, 一体感, 距離感など, 友達との関係性に注目している。

先生とお友達と一緒に寝転がり, 普段と違う視点を楽しんでいる

A 保育者を含め全員でゴロゴロと寝転がって表現した場面(図3)では、どんぐりの遊びをしながら、お互いにお互いぶつかっても、和やかに顔を見合わせて心地よい感覚を身しんでいる。また保育者が率先して身体を動かすことで、子どもの心を開きいつもとは異なる目線で子どもと向きあう様子が見られた。人と人との距離感やふれあいを楽しむように保育者は子どもの身体の向きや動きのスピードを変えることを提案し、対話的にあそびを進めていた。



図3 心と体がふれあう どんぐりの表現

④-b 仲間との関係性と自己発揮

普段の遊びで見られる子どもたちの関係性が輪の表現の際にも見られる

豊かな表現のためには自分たちで立つ場所を選ぶなど子どもたちの関係性が大切

A 保育者によると、子どもたちが表現遊びをする中でも、通常の子どもたちの仲間関係がそのままあらわれるといふ。表現遊びの中で、保育者Aは仲の良い友達ということで安心する子どもたちの気持ちを重視し、可能な限り立ち位置を保育者側で決めず、子どもたちがいつもの関係性を保ちながら自然に動き回れるよう配慮していた。

記録したDVDを見ながら、日頃保育内で緊張度の高いC児が友達との表現を楽しんでいたのを見て、「びっくりするくらい楽しんで表現している」とA保育者は語った。改めて安心した人間関係の中で行う表現は自分が発揮できる機会となると感じたようである。

心と身体がふれあってほしいとの願いから、姿勢を変えたり、動きを変えたりしながら、仲間とのふれあいを目指しているようである。A保育者が目指していたのは、「一緒に楽しむ」ということであったが、それは「仲間と一緒に、空間をともにし、心をひらくように、身体をふれあって動く」ことに意義を感じていたからかもしれない。

4. 総合考察

(1) ふれあい遊びにおける対話的手法

A 保育者は、2歳児の発達状況をふまえ、子どもたちが安心できる遊びの環境を構成し、日常性との関連を大切にしながら、簡単な動きから始めることが安心感につながるとして遊びの実践をしていた。遊びの発展に関しては、子どもがやりたいことを存分にできるような自由度のある遊びへと、遊びの流れも考慮していた。子どもをよく見て関わりを変え、徐々になりきるために言葉をかけたり、子どもの活動を予測してタイミングよく言葉をかけたりしながら、対話的に遊びを展開している。その間A保育者は一人一人の様子をよく見て、適宜遊びの状況を確認し、遊びの発展のために歌や動きの提案をしながら、応答していくことを重視していた。一斉保育の形態で保育者の一方的な押し付けにならないように、子どもの自発性を尊重しながら進めるための指導方法といえる。子どもが偶然に表現した動きを認め、確認し、友だちと共有するような言葉かけを取り入れていた。

一方で、保育者自身も柔軟な身体の動きで子どもに関わっている。どんぐりがゴロゴロするところでは、保育者が率先して床に寝ころぶと、子どもも一緒に寝転がってぶつかりながらも心地よい感覚を共

有していた。ここは、言葉と身体の動きによって対話的に進められた所である。

保育者が身体を動かすのに対応して、子どもたちが動き始める。そして、また新たに保育者が言葉と動きで返している。池谷(2008)⁶⁾は、やる気をおこすために次の4つのスイッチを使って脳を起動させることが可能だと述べている。それは、身体を動かす(Body)、いつもとちがうことをする(Experience)、ごほうびを与える(Reward)、なりきる(Ideomotor)ことを挙げているが本事例におけるふれあい遊びの場面でも、まず保育者自身が動いていることに触発されて、子どもたちは動き始めている。ふれあい遊びのきっかけは、保育者の動きの提示、提案、言葉かけである。保育者自身が身体を大きく使って一緒に動くことが子どもへの刺激となるのであろう。

(2) 2歳児におけるふれあい遊びを支える保育者の援助

2歳児を対象とした対話的なふれあい遊びにおける保育者の配慮について、①子どもの発達特性、②環境の構成、③保育の進め方、④仲間とのふれあい、の4つのポイントを抽出した。2歳児クラスの表現遊びの保育実践にどのように関わっているのかを考えてみたい。

図4に示したように、まず、保育の計画の段階で、保育者は「子どもたち自身の心情から湧き出る表現を大切にし、みんなで動くことの楽しさを知ること」をねらいとして設定した。そして、「①子どもの発達特性」をふまえた「②環境の構成」と「③保育の進め方」の概要について、あらかじめ具体的な指導のイメージをもって、実践に臨んでいる。それは、子どもが遊びを通してどのような表現をするか、保育者や子どもどうしの関係性や遊びの展開を概ね予想しながら指導を行っていたということである。しかし、実際に子どもと遊ぶ中で、子どもたちのにこやかな表情、楽しそうに身体を動かしている様子、手をつないで目と目を合わせ動くことの楽しさを共有している様子など、その場その場で変化する遊びの状況をよく見て、子どもの参加意欲や表現欲求に照らし合わせながら、さらなる保育の展開へと繋げることを必要としていたのであろう。A保育者は持ち合わせていた対話的な方法によって豊かな表現を生み出す遊びへと展開させていた。特に「④仲間とのふれあい」については、現場的な感覚と判断によって保育が進められた。2歳児の集団にむけて穏やかに進められる言葉かけや歌のテンポ、また遊びの「間」にもA保育者の即断的な配慮が現れており、保育者としての指導力が発揮された面と言える。

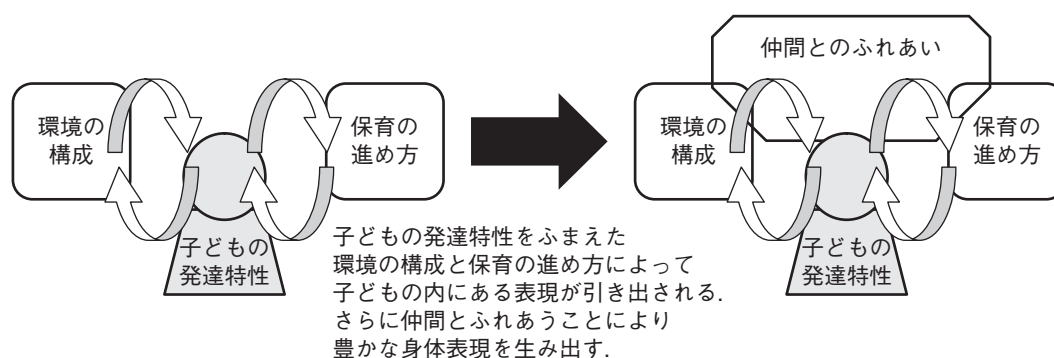


図4 ふれあい遊びの実践における保育者の配慮

身体表現の指導の現状に関する調査を行った松山ら(2011)⁷⁾によると、保育現場において身体表現の援助・指導に関しての保育者の悩みとしては、①年齢に応じているか、動くことを好まない子どもへの対応をどうするか、など子どもへの対応について、②強引な指導になっていないか、子どものアイデアをどのように取り上げるかなどの保育者自身の保育の展開についての2つが大きな要因として存在することが明らかになっている。この2つの悩みからは、子どもの発達特性、環境の構成と保育の援助や配慮について計画的に準備をしたとしても、子ども同士のやりとりを十分に計画することには限界がある、と感じている保育者もいることが予想される。その場で偶然に発生する子どものやりとりを、できるだ

け詳細に瞬時に掌握し、保育を展開していくかが、保育者の迷いの点であり、難しいと感じる点であろう。これまでも、子どもの内なる表現を引き出すために、保育者の役割の重要性は論議されてきたが、具体的な指導の方法についての研究は進んでいるとはいえない。身体表現の遊びを子どもと保育者が対話的に進めることによって、子どもが自己を発揮しながら豊かな表現力が育つことが期待されるが、本研究で検討した配慮の視点が、誰でもが活用できる指導の指針になりうるか、再度検討の余地が残される。

さらに、2歳児のクラスを対象として調査を行ったが、言葉への反応と歌や動きのリズムへの反応を仲間と楽しむ様子が見られた。今後も子どもの表現欲求に照らし合わせた身体表現遊びについての検討を進めていきたい。

引用文献

- 1) 遠藤晶, 幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について—身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して, 武庫川女子大紀要(人文・社会科学), 54, pp. 91-99, (2007)
- 2) 田中紗織, 幼児の運動能力と身体活動における関連について, 保育学研究, 第47(2), pp. 8-16, (2009)
- 3) 小林寛道, 子どもの体操と体さばき, 子どもと発育発達, 3(1), 杏林書院, (2005)
- 4) 遠藤晶・松山由美子・内藤真希, 幼児の異年齢集団によるふれあい遊びにおける相互行為の検討, 武庫川女子大紀要(人文・社会科学), pp. 58, 23-31, (2011)
- 5) 遠藤晶・江原千恵・松山由美子・内藤真希, ふれあい遊びにおける双方向性～手をつなぐ行為に着目して～, 教育学研究論集, 6, pp. 21-29, (2011)
- 6) 上大岡トメ・池谷裕二, 『のうだま—やる気のコツ』, 幻冬舎, (2008)
- 7) 松山由美子・古市久子・遠藤晶・田辺昌吾・江原千恵・内藤真希, 身体表現の指導の現状に関する調査(2)～保育者の『表現』における悩みより～, 日本保育学会第64回大会研究論文集, p. 449, (2011)