

幼児の協調運動発達の要因に関する保育者の視点

－“不器用さの疑似体験”を通じた視点の変化に着目して－

山本 信・金野 麻衣

(保育学科)

I. 問題と目的

はじめに

「転んで手が出ない」、「動きがぎこちない」、「力が入りすぎて、ちょうどよい力で動作ができない」——これらは、保育者の7割以上が「保育現場にいる」または「最近増えている」と感じている子どもの“からだのおかしさ”である(野井・鹿野・中島・下里・松本, 2022)。身体動作の“不器用さ”は、保育・教育場面における幼児の“困り感”の一つとして挙げられる。特に、手指の操作を含む協調運動は日常生活動作との関連が深く、自尊心の低下等を防ぐためにも、「子どもの発達を捉え、支援する側」である保育者の視点および適切な理解とアセスメントが非常に重要な領域である。

子どもの体力・運動能力の低下が叫ばれて久しいが、その理由の一つとして、現代社会の変化の中で、身体を動かす機会や運動経験が少なくなったことが挙げられている。このような社会の変化も踏まえ、幼児期に様々な運動機会を保障していくことは保育における一つの大きな課題である。しかし、“動きのぎこちなさ”は、単に“運動経験の不足”のみの問題ではなく、他の発達領域の視点からも“ぎこちなさ”やその要因を、幅広く捉えていかなければならない。

本研究では、保育者養成校の学生および現職保育者への質問紙調査を実施し、協調運動を中心とした日常生活動作の発達を支える要

因に関する保育者の視点とその変化について検討を行った。

発達支援における保育者の専門性

「発達を支える者」としての保育者の専門性の一つに「発達についての知識」が挙げられる。本郷(2022)は、この知識について、①発達の法則性・順序性についての知識、②発達関連(機能間関連)についての知識、③表面的発達と潜在的発達についての知識の3つを挙げている。①は、行動が現れる時期・順序についての知識、また、その理論的背景の理解であり、「おおむね～歳で～する／できるようになる」など、いわゆる発達段階・発達過程に関する知識である。②は、①の発達は領域固有の(領域ごとに独立に発達する)ものではなく、関連しながら発達することの理解であり、各領域の発達メカニズムや発達要因の理解と重なる知識である。たとえば、発達関連については、運動発達の領域との関連のみを取り上げても、手指の操作と言語・認識の発達との関連(田辺・横田, 1984)、25m走・ボール投げ・リズム運動などの複数の運動課題と認知発達、社会性発達との関連(杉村ほか, 2010)、表情の制御と情動発達との関連(佐藤, 2007)、ジグザグ走などの運動課題と情動発達との関連(本郷・大淵・松本・小玉, 2017)など、多くの知見が得られている。③は、表面的な行動の変化と、表面には現れない潜在的な発達の変化の両方を

捉えることの必要性の理解である。たとえば、佐藤・相良（2014）が、理解・気づきの視点を「外面的理解（行動・発言・表情）」、「内面的理解（動機・意欲・欲求・感情・気持ち・認知・思考）」、「背景（人間関係・環境・家庭・発達・性格・身体面）」と分類したように、発達連関も踏まえて、実際の子どもの姿と対面する中で、「見えやすいもの（表面的側面）」と「見えにくいもの（潜在的側面）」の両方を捉えた上で子どもを理解・支援するための知識となる。

これらの「専門的知識」に基づく「気づき」は、保育の質の向上を考える上で、一つの重要な視点となる（吉田・中川・片山，2018）。しかし、実際には、保育者の視点が、個性や自身の（子ども時代の）経験など、知識に基づかない「主観」に左右されてしまうこと（上田ほか，2005）や、保育者が子どもの何を見ているのか、見たものから何を得ようとしているかを意識することの難しさがあること（岡田，2005；岡田・中坪，2008）などの指摘もある。日常の保育の中で、子どもの生活や遊びを漫然と見るだけでは力の育ちを捉えることは難しく（西山，2006）、発達に関する知識を踏まえた専門的視点から子どもを捉え、理解し、支援することが非常に重要である。

幼児の「不器用さ」を捉える視点

保育現場で捉えられる「不器用さを感じる場面」としては、「はさみの使い方や紙を折るなどの作業」、「食事の際の箸やスプーンの使い方」、「ボタンやジャンパーのファスナーの上げ下げ」、「紐を結べない」など多岐にわたる。「不器用さ」は、どの子どもにも多かれ少なかれ見られるが、「不器用さ」からくる困りごとは、年齢や環境、自分や周囲の考え方で変わる（笹森，2022）ため、保育者は、

子どもが「なぜ困っているのか」を正しく理解し、支援を行う必要がある。

運動の「不器用さ」のために日常生活に支障が出ている場合、発達性協調運動症（Developmental Coordination Disorder; DCD）の診断がつくことがある。手先の細かい動作だけでなく、まっすぐ走れない、縄跳びが苦手など、全身運動においても困難が生じ、失敗経験の積み重ねによる自分の身体への不信や、見られることへの恥ずかしさ、苦手意識や自尊心の低下といった二次障害も引きやすい。さらに、できる遊びや活動が限られることによって遊びの幅が狭くなる、すなわち遊びによって得られる経験も少なくなる（岩永，2021）という悪循環に陥りやすくなる。

幼児の協調運動とその発達要因

協調運動の発達は身体感覚と深く関わっている。感覚には、比較的自覚しやすいとされる五感（視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚）に加え、自覚しにくいとされる平衡感覚（身体のバランスをとる）、固有覚（身体の動きをコントロールする）などもある（川上，2015）。これらの感覚が統合されることで、自分の身体の大きさ、手足・指の曲げ伸ばし具合、身体の傾き具合などを実感するボディイメージ（身体イメージ）が作られていく（木村，2014）。一方で、感覚のアンバランスさや感覚異常がある場合、たとえば、視覚や触覚などの感覚過敏により目や手からの情報を適切に受容できず、はさみなどの道具がうまく扱えないなどの「不器用さ」につながることもある。また、平衡感覚・固有覚などの認識されにくい感覚については、周囲からの理解がされにくく支援がスムーズにいかない場合もある。

協調運動の中でも、とくに手指の操作（微

細運動)は、①動作自体が細かく捉えられにくい、②“運動経験不足(練習すればできるようになる)”と捉えられがち、③日常生活の身辺自立との関連が深いことから、正しい知識に基づいた適切なアセスメントおよび支援が重要となる領域である。たとえば、箸・鉛筆などの握り方・持ち方の発達においては、「見えやすい(表面的な)発達の側面」として、最初から大人と同じ握り方を指導するのではなく、手掌回外握り、手掌回内握り、手指回内握り、静的三指握り、動的三指握りの各段階を十分に経験することが重要である(鴨下, 2018)。また、「見えにくい(潜在的な)発達の側面」として、鴨下(2018)は、「感覚の未発達(例:鉛筆に触れる指の感覚)」、「力のコントロールの苦手さ(例:筆圧のコントロール)」、「ものをみる力の弱さ(例:お手本を見る)」、「身体イメージのとらえにくさ(例:鉛筆の先で書いている感覚)」を捉えることが適切な支援につながると述べている。さらには、空間認知(例:サイズや位置関係を捉えて書く)、想像力(例:完成した文字・絵をイメージする)など、様々な潜在的側面の発達も総合的に支えていく必要がある。

本研究の目的

発達の専門的知識や視点の獲得については、山本(2019)、山本・宮本(2020)において、保育者養成校学生を対象とした調査により、1年生よりも2年生の方が①子どもの表面的な現象や行動だけでなく、内面や行動の背景に目を向けられるようになってきていること、②子どもの姿を複数の視点(領域)から捉える姿勢を身につけていることが示されている。その要因としては、養成校での講義・演習・実習などの学びの結果が考えられるが、具体的に「何が」専門的視点の獲得につながったのかについては明らかになってい

ない。これらのことを踏まえ、本研究では、以下の二点を目的として、保育者養成校の学生および現職保育者への質問紙調査を行った。第一に、保育現場の“困り感”の一つである手指の操作に関する「不器用さ」の要因が、保育者(および保育者養成校の学生)によって、どのような視点で捉えられているのかについて明らかにすることである。第二に、協調運動を中心とした日常生活動作の発達を支える要因に関する保育者の視点とその変化について検討を行い、保育者の視点を(発達関連や潜在的発達の側面などの)より専門的な視点に向けるための要因や有効なアプローチについて示唆を得ることである。

Ⅱ. 方法

1. 対象

保育者養成校(本学)在学生78名(1年生44名、2年生34名)およびS市内の保育園4園・幼稚園1園に勤務する現職保育者32名(経験年数:0~5年10名、5~10年9名、10年以上13名)。

2. 調査時期

2022年3月から5月。保育者養成校の1年生、2年生は2022年3月、現職保育者は2022年の4、5月に実施した。なお、調査実施時期(年度末)について、1年生は実習(教育実習、保育所実習、施設実習)の履修前、2年生は実習の履修後である。

3. 倫理的配慮

調査にあたっては、対象者に本調査の主旨を説明し、①調査への協力が任意であること、②回答および分析結果は本研究以外には使用しないこと、③回答については個人情報特定されない形で使用されることの3点を伝えた上で、同意の上、回答をしてもらった。

4. 材料・手続き

Google フォームを使用して、幼児の手指の操作に関して、①ハサミを「器用に」使うために必要な力、②箸を「器用に」使うために必要な力、③ペンを使って「器用に」描くために必要な力について、自由記述でそれぞれ最大3つまで回答してもらった（表1）。

表1 手指の操作に関する質問項目

	質問内容
質問1	保育の中で、子どもの「不器用さ（手指の操作）」を感じるのはどんな場面ですか。できるだけ具体的にご記入ください（最大3つまで） ※1年生は「どんな場面ですか」→「どんな場面だと思いますか」に置き換えて回答ください
質問2	「質問1」で挙げた場面について、どのような支援・援助が効果的だと思いますか（最大3つまで）
質問3	ハサミを「器用に」使うためには、どのような力が必要だと考えますか（最大3つまで）
質問4	箸を「器用に」使うためには、どのような力が必要だと考えますか（最大3つまで）
質問5	鉛筆・ペンを使って「器用に」描くためには、どのような力が必要だと考えますか（最大3つまで）

なお、質問1および質問2は、回答者に「保育場面における不器用さ」や「手指の操作の発達」を意識してもらうことを意図とした質問であり、本論文では分析の対象とはしていない。

調査にあたっては、対象者を2グループに分け、一方のグループには、質問1および質問2の回答後、質問3の回答前に“不器用さの疑似体験”として、教示（表2）を行い「利き手と逆の手でハサミ・箸・鉛筆（またはペン）を使った作業」をしてもらった（以下、「試行あり」群）。もう一方のグループは、教示を行わず（作業をせず）にそのまま回答してもらった（以下、「試行なし」群）。質問の流れや試行の有無、各群の人数を図1に示す。

表2 「試行あり」群の教示内容

	教示内容
「ハサミ」について（質問3の回答前）	下の質問に回答する前に、利き手と反対の手でハサミを使って「星型」と「円」を切り抜いてみてください。 ※利き手と反対用のハサミがない場合でも、構わず切り抜いてみてください。
「箸」について（質問4の回答前）	下の質問に回答する前に、利き手を反対の手で箸を使って、何かをつまんでみてください。
「鉛筆・ペン」について（質問5の回答前）	下の質問に回答する前に、利き手を反対の手で、「自分の名前」「○△□」を描いてみてください。

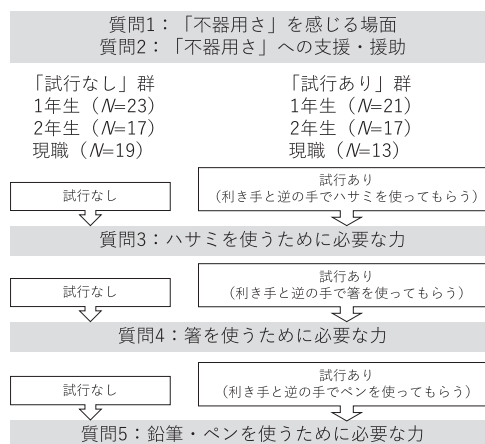


図1 質問の流れと試行の有無

Ⅲ. 結果

1. 記述の数について

質問3, 4, 5の回答について、1年生、2年生、現職保育者（以下、現職保育者を含めて「学年」と表記）の「試行あり・なし」群における一人あたりの記述の数を表3に示す。記述の数について、学年間および試行の有無の違いを検討するために、3（学年）×2（試行の有無）の2要因の分散分析を行った。その結果、試行の有無の主効果は有意ではなく、学年の主効果のみ有意（ $F(2, 104) = 3.56$ ($p < .05$))であり、Tukeyの多重比較

の結果、1年生と現職保育者の差が有意 ($p<.05$) であった。また、交互作用については有意ではなかった。

表3 一人あたりの記述の数

	1年生	2年生	現職	全体
試行なし	4.35 (1.80)	6.18 (2.27)	6.68 (2.08)	5.63 (2.26)
試行あり	5.52 (2.29)	5.59 (2.00)	5.62 (2.18)	5.57 (2.13)
全体	4.91 (2.11)	5.88 (2.13)	6.25 (2.16)	5.60 (2.19)

注) 括弧内は標準偏差

2. 記述の内容について

記述の詳細について検討するために、質問3, 4, 5の回答における記述の内容を以下のとおり分類した。

- ① 使い方：ハサミ・箸・ペンの持ち方、使い方に関する記述 (例：正しい指を穴の中に入れる)
- ② 基本動作：筋力や動かし方に関する記述 (例：指先を別々に動かす力)
- ③ 協調運動：目と手、両手の動き等に関する記述 (例：線の上を正しく切る力)
- ④ 認知：イメージ、見通し、理解等に関する記述 (例：形をイメージする力)
- ⑤ 情動：情動に関する記述 (例：諦めない心、意欲)
- ⑥ その他：上記以外の記述 (例：練習する、自由に描く経験)

分類ごとの記述の数 (表4) について、学年間および試行の有無の違いを検討するために、3 (学年) × 2 (試行の有無) の2要因の分散分析および Tukey の多重比較を行った。その結果、主効果が有意となったのは、「使い方」の学年 ($F(2, 104) = 6.35$ ($p<.01$), 1年・2年 > 現職)、「基本動作」の学年 ($F(2, 104) = 3.95$ ($p<.05$), 1年 < 現職)、「協調運

動」の学年 ($F(2, 104) = 3.23$ ($p<.05$)、多重比較の結果群間の有意差はなし) および試行の有無 ($F(2, 104) = 5.17$ ($p<.05$)、試行なし < 試行あり) であった。また、「使い方」において交互作用が有意となった ($F(2, 104) = 5.94$ ($p<.01$), 1年試行なし < 1年試行あり)。

表4 記述の分類と一人あたりの記述の数

	試行	1年	2年	現職	全体
使い方	なし	1.22 (1.28)	2.18 (2.07)	1.05 (1.78)	1.44 (1.73)
	あり	2.52 (1.57)	1.41 (1.37)	0.31 (0.48)	1.59 (1.56)
基本動作	なし	2.13 (1.52)	2.65 (1.87)	3.63 (2.22)	2.76 (1.94)
	あり	1.76 (2.34)	2.47 (2.24)	2.85 (1.14)	2.27 (2.08)
協調運動	なし	0.39 (0.66)	0.24 (0.56)	1.00 (1.20)	0.54 (0.90)
	あり	0.76 (1.00)	0.94 (1.20)	1.23 (1.24)	0.94 (1.12)
認知	なし	0.26 (0.54)	0.76 (1.25)	0.32 (0.75)	0.42 (0.88)
	あり	0.14 (0.36)	0.35 (0.79)	0.62 (1.04)	0.33 (0.74)
情動	なし	0.17 (0.49)	0.29 (0.77)	0.26 (0.56)	0.24 (0.60)
	あり	0.24 (0.54)	0.41 (0.87)	0.54 (1.13)	0.37 (0.82)
その他	なし	0.17 (0.49)	0.06 (0.24)	0.42 (1.39)	0.22 (0.85)
	あり	0.10 (0.30)	0.00 (0.00)	0.08 (0.28)	0.06 (0.24)

注) 括弧内は標準偏差

IV. 考察

1. 記述の数について

「ハサミ・箸・鉛筆を「器用に」使うために必要な力」に関する記述の数 (表3) は、学年が上がると多くなる傾向が示された。この結果は、実習を経験している2年生および、保育の現場で日々子どもと接している現職保育者の「ハサミ・箸・鉛筆を使用する子ども」と接した経験の量が影響していると考えられ

る。この経験の量によって、子どもがハサミ・箸・鉛筆を使用している姿や、子どもがつまずきやすい箇所、具体的な支援の仕方等についてイメージがしやすくなり、「気づき」の増加につながっている可能性が考えられる。

2. 記述の内容について

(1) 「学年」の影響について

分類された記述の数(表4)に関して、「学年」の主効果は「使い方」、「基本動作」、「協調運動」において有意な差が見られた。

まず、「使い方」に分類された記述の数は、現職保育者と比較して、学生(1,2年生)の記述の数が多いたことが示された。また、「基本動作」・「協調運動」に分類された記述の数については、学年が上がると記述の数が多くなる傾向が示された。「使い方」は、たとえば「鉛筆を3本の指で持つ」など、手指全体の動作を指すことが多い。一方で、「基本動作」は「親指と人差し指でつまむ力」といった、具体的な手指の操作や力であり、使い方や持ち方に含まれる、より細かい動作に目を向ける必要がある。さらに、「協調運動」は、目と手の協応など、運動と認知という複数の発達領域が関連するものであり、「見えやすい」側面に加え「見えにくい」側面も捉える必要がある。先行研究においては、保育者が経験を重ねるにつれ、子どもの表面に表れた行動だけでなく、その行動が持つ意味についての気づきを得るようになることが示されてきた(山本, 2019; 山本・宮本, 2020; 吉田・片山・高橋・西山, 2015)。本研究の結果から、先行研究により得られた知見と同様に、保育者養成校の学生は、現場経験の少なさにより「見えやすい」側面に目を向けやすい傾向があること、また、保育現場において経験を重ねる中で、より詳細で「見えにくい」側面に目を向けるようになることが、改めて示されたと

言える。

(2) 「試行の有無」の影響について

分類された記述の数(表4)に関して、利き手と逆の手で行った「試行」の影響については、「協調運動」において「試行の有無」の主効果が有意であり、「使い方」において「学年」と「試行の有無」の交互作用が有意であった。

「協調運動」においては、「試行なし」群と比較して「試行あり」群の記述の数が多かった。このことは、利き手と逆の手での「試行」が、協調運動への「気づき」を促したことを示唆している。今回の質問項目に含まれるハサミ・箸・鉛筆などの操作のような一連の動作系列の記憶は、反復を経て自動化された手続きの記憶であり、その動作を身に付けている場合には「何も考えずにできる」ため、細かい動作や潜在的発達の側面を改めて意識することは難しい。動作系列の記憶は言語化することが難しく、その学習は、「観察」、「模倣」、「動作」、「イメージ」の4つの行動に分類される(工藤, 2009)ことから、「利き手と逆の手による試行」により、「普段あまり意識せずに行っている動作」への意識が強まったと考えられる。すなわち、「(ハサミ等を)器用に使うためにどうすればよいか、どのような力が必要か」をより強く意識することによって「指の力・動かし方」などの基本的な動作だけでなく、見えにくい側面を含めた様々な視点からハサミ・箸・鉛筆の使用を捉えた結果、協調運動に関する記述が増加したと考えられる。

また、「使い方」において示された交互作用に関しては、1年生においてのみ、「利き手と逆の手による試行」をした「試行あり」群において、「使い方」の記述の数が多いたことが示された。1年生については、全体の記

述の数が少ない（表3）ことから、2年生や現職保育者と比較して量的に「気づき」が少ないことは先に述べた。その中で、利き手と逆の手での試行をすることで、ハサミ・箸・鉛筆を使う子どもの具体的かつ詳細な姿を思い浮かべやすくなり、その中でもイメージしやすいもの（見えやすいもの）への気づきが促された可能性がある。すなわち、経験が少ない段階では、「自分でやってみる」ことにより、とくに「見えやすい」側面への気づきが促された可能性がある。

V. 総合考察

本研究において、協調運動（手指の操作）の発達を支える力について、保育の経験の多寡だけでなく、利き手と逆の手を使って操作をすることによって、保育者の視点が、①気づき自体が少ない段階では、「目に見えやすい側面」への気づきの増加を促すこと、②「使い方」や「動作」などの「目に見えやすい」側面に着目している段階では、「協調運動」などの「目に見えにくい」側面の気づきが増加するといった変化が起こりやすくなる可能性が示唆された。

子どもの理解や関わり方、環境構成力を含めた実践力の向上には、経験を重ねる必要があるが、それとともに行う省察が不可欠であることが示唆されている。たとえば、上山・杉村（2015）では、先行研究のレビューから、実践力の向上は経験年数よりも省察との関連が強いことが示された。また、高濱（2000）は、知識の増加と構造化に着目し、33名の保育者と面接を行った。その結果、保育者の知識は経験とともに段階的に増加するわけではなく、保育者の関心が重み付けとなって知識量が増加するとともに知識相互の結びつき（知識の構造化）が進行すると結論付けられた。知識の構造化と関連して、山川（2009）は、

新人保育士の1年目と2年目の振り返りの特徴として、「具体的なエピソードのみの語り」から、「情報を統合して客観的に語る」ようになることなどを示した。本研究で行った「利き手と逆の手による試行」が、学生・現職保育者の省察のきっかけとなり、ハサミ・箸・鉛筆の操作に関心が向くことによって、表面的発達・潜在的発達の側面も含めた発達連関の気づき等、知識相互の結びつきへの影響も与えた可能性がある。

箸・スプーン、ボタン、紐を結ぶなど、手指の操作は身辺自立との関連が深いため、介入も「その動作が起こる場面」に限定されがちである。しかし、一つの動作を細かく分け、さらに、その分けられた動作の発達を促す「しかけ」を保育環境に散りばめることによって、子どもが主体的に環境と関わりながら、環境を通した支援を行うことが可能となる。たとえば、箸の操作については、ビーズなど細かい操作が必要な玩具を置くことで、遊びを通して指先の動きや感覚を育むことができる。また、じっくり絵を描く・塗り絵に取り組むことのできる空間を設定し、鉛筆やクレヨン先端を意識する機会を増やすことによって、箸の先端を使うというボディイメージを育むことができる。したがって、保育者は、子どもの発達の最近接領域を見極め、その発達の背景にある要因について正しい知識を持ち、目の前の動作が「できる・できない」ではなく、「できない」の中にどんな“つまずき”や“困りごと”が潜んでいるのか、その「できない理由」そのものの発達を促すことが大切である。その点で、本研究は、「利き手と逆の手による試行」を通して、「子どもの動きの“不器用さ”が、単なる経験不足ではなく現在の発達特性であり、運動領域だけでなく様々な領域が関連していること」に関する保育者の知識・理解の発達プロセスの一部を

示すものとして、意味を持つものであったと言えるだろう。

今後の課題は以下の二点である。第一に、「試行」により、「協調運動」の記述が増加したとはいえ、「協調運動」の記述数自体は総数から見ると少なかったことである。認知・情動の側面も含め、「見えにくい側面」に関する記述は全体として少なかったことも含め、今後の調査においては、たとえば、回答者が「協調運動」をより意識することができるような教示を行うことにより、保育者が「協調運動」を捉える詳細な視点やその変化をより明確に捉えることができると考えられる。また、本研究では「協調運動」として、手指の操作に着目した。しかし、手先の“不器用さ”と粗大運動の“ぎこちなさ”は身体の動きと知覚の協応という点で同じ要素を背景とする問題である（七木田, 2014）ことから、手指の操作に限らず、対象とする動作・運動についても再度検討を行っていく。

第二に、視点の変化・発達に影響を及ぼす要因についてのさらなる検討である。本研究では、「経験」の差が及ぼす影響について検討するために、1年生、2年生、現職保育者のグループに分けた上で調査を実施した。今後は、調査対象者を増やし、現職保育者の経験年数の影響についても考慮する必要があるだろう。さらには、「経験の差」が何によるものなのかについて明らかにするために、たとえば、幼児の発達や協調運動に関する知識を測定する課題を作成し、保育者の視点や気づきとの関連について捉えていくことも有効であると考えられる。

保育者の視点や気づきの発達は、実際の保育・教育場面における支援の質の向上においても非常に重要である。また、発達相談・スーパーバイズ事業等における「保育者への支援」という視点からも、様々な研究の余地が残さ

れている。その点でも、保育者養成の段階も含めた「保育者の発達」を捉える研究が、今後ますます重要となっていくだろう。

VI. 文献

- 本郷一夫. (2022). 生涯発達に関わる支援者たちの発達：発達アセスメントと支援の専門性の深化. 日本発達支援学会第4回大会論文集, 7-8.
- 本郷一夫・大淵守正・松本恵美・小玉純子. (2017). 幼児期における運動発達と情動発達の関連性に関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 65 (2), 31-42.
- 岩永竜一郎. (2021). 特別支援教育に使える【感覚+動作アセスメント】マニュアル：「感覚処理の問題」と「不器用」への対応法. 合同出版.
- 鴨下賢一. (2018). 発達が気になる子へのスモールステップではじめる生活動作の教え方. 中央法規出版.
- 川上康則. (2015). 発達の気になる子の学校・家庭で楽しくできる感覚統合遊び. ナツメ社.
- 木村 順. (2014). 保育者が知っておきたい発達が気になる子の感覚統合. 学研教育みらい.
- 工藤孝幾. (2009). 動作系列の学習における学習方略の妥当性の再検討. 福島大学人間発達文化学類論集 (教育・心理部門), 10, 23-37.
- 七木田敦. (2014). 個性化する〈身体〉——不器用さ. 澤江幸則・川田 学・鈴木智子 (編), 〈身体〉に関する発達支援のユニバーサルデザイン (pp.172-186). 金子書房.
- 西山 修. (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成. 保育学研究, 44 (2), 150-160.
- 野井真吾・鹿野晶子・中島綾子・下里彩香・松本稜子. (2022). こどもの“からだのおかしさ” 関する保育・教育現場の実感：「子どものからだの調査2020」の結果を基に. 日本教育保健学会年報, 29, 3-17.
- 岡田たつみ. (2005). 「私の中のその子」とかかわり方. 保育学研究, 43 (2), 73-39.
- 岡田たつみ・中坪史典. (2008). 幼児理解のプロセス：同僚保育者がもたらす情報に注目して. 保育学研究, 46 (2), 33-42.
- 笹森理絵. (2022). 協調運動に関する日常の困りごと. 岩永竜一郎 (編著). 発達障害のある子の感覚・

- 運動への支援. 金子書房, pp.49-57.
- 佐藤幸子. (2007). 幼児における表情による情動表現と運動制御の関連に関する研究. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 55 (2), 149-163.
- 佐藤有香・相良順子. (2014). 保育者における幼児理解の視点. こども教育宝仙大学紀要, 5, 29-36.
- 杉村伸一郎・浅川淳司・岡花祈一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり. (2010). 幼児期の発達における運動の役割. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 38, 295-300.
- 高濱裕子. (2000). 保育者の熟達化プロセス: 経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究, 11, 200-211.
- 山辺正友・横田多喜. (1984). 発達における機能連関に関する研究 (2): 話しことば獲得期のちえおくれ児および自閉的傾向児の発達的特徴. 奈良教育大学紀要, 33 (1), 125-139.
- 上田真梨・笹田慶二郎・糠野亜紀・新谷公朗・金田重郎. (2005). 発達心理に基づく子どもの成長記録作成のアプローチ: 保育者支援を重視した「e-子育てNETシステム」. 電子情報通信学会技術研究報告, KBSW2004-26, 13-18.
- 上山瑠津子・杉村伸一郎. (2015). 保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連. 教育心理学研究, 63, 401-411.
- 山川ひとみ. (2009). 新人保育者の1年目から2年目への専門性向上の検討. 保育学研究, 47 (1), 31-41.
- 山本 信. (2019). 保育者養成校学生における乳幼児発達の専門的視点の獲得に関する研究: 心理学および5領域に着目して. 聖和学園短期大学紀要, 56, 113-122.
- 山本 信・宮本美和子. (2020). 保育者養成における子ども理解と5領域の視点の発達: 「気づき」の縦断的变化に着目して. 聖和学園短期大学紀要, 57, 77-87.
- 吉田満穂・片山美香・高橋敏之・西山 修. (2015). 保育経験からみた気づき体験の特徴. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 9-18.
- 吉田満穂・中川智之・片山美香. (2018). 保育実践における保育者の気づきの意味. 兵庫教育大学教育実践学論集, 19, 75-85.