

幼児の表現活動に見られる個人差の意味 —「表現スタイル」を想定した支援のために—

槇 英子¹⁾・中澤 潤²⁾

¹⁾ 千葉大学教育学部研究科, 清和女子短期大学 ²⁾ 千葉大学教育学部

Individual Differences in Creative Expression and Activities — Teaching and supporting based on children's "expressional style" —

Hideko MAKI¹ Jun NAKAZAWA²

¹Graduate School of Education, Chiba University・Seiwa women's junior college

²Faculty of Education, Chiba University

Three types of young children's creative expressive object activities (object dependent type, sensory dependent type, and situational dependent type) are found through action research in kindergarten creative class. We discussed theoretical bases for these three types using theories of both psychology and art education. We also proposed a process model of young children's creative object expressional act in relation with individual difference variables.

キーワード: 表現活動 (creative expression and activity) 表現スタイル (expressional style) 個人差 (Individual differences) アクションリサーチ (action research) 幼児教育 (early childhood education)

はじめに

幼児の表現とは 幼児は日々様々な表現活動を行っている。遊びの中で行っている活動はほとんどが表現である。幼児の表現には、伝達の意志がある表現と伝達の意思が明確ではない表現、さらに感情の表出がある。感情の表出を表現と区別する考え方もあるが、本論では、素朴な表現を大切にしている立場から、そのすべてを「表現」と捉える。このように考えると、幼児のすべての行為を表現と見なすことも可能である。

表現とは、内面にあるものを外に「表すこと」と「表れるもの」のことであり、行為と結果の両面の意味を持っている。これまで、幼児の表現は、身体・音声・言語・描画・造形等の媒体別の枠組で捉えられ、それぞれの領域における発達や指導に関する研究がなされてきた。この枠組は、「結果としての表現」の理解や保育者主導の支援には有効であるが、遊びに見られる「行為としての表現」を理解し、主体的な活動を促す支援を検討する枠組としては適切ではない。幼児の遊びの中で見られる表現は総合的であり、支援の対象は、媒体によって形象化された「結果としての表現」ではなく、その過程と表現の主体者としての幼児である。本論では保育の場での支援を検討することから、幼児の表現を、結果としての媒体別ではなく、過程として観察される行為を中心に論じていく。

モノ表現 保育場面での幼児の表現をその行為から捉えると、物をきっかけ・対象・媒介とする表現行為と、物に依存しない表現行為に分けることができる。前者は、保育用具や教材、場、設備等の物的・空間的環境構成に規定される表現であり、後者は、人に依存する言語や身

体の表現である。本論は前者に焦点を当て、「モノ表現」と表し、表現行為を捉える枠組として用いる。なお「モノ表現」は行為を中心とするが、表現と同様に、その行為によって変容・誕生する物（作品）も含めることとする。

モノ表現に着目する理由は、支援と関連づけやすいということの他に、いくつかある。一つは、これまでの表現の研究は、人とかかわりや言語表現や描画表現を対象としたものが多く、物とかかわりについての分析や支援の検討が十分になされていないと考えるからである。二つ目は、表現を行為から捉えるのに適しているからである。遊びの中で見られる表現は、ほとんどが物とかかわりながら進展する。幼児期は、言語による表象能力が未発達であり、発話分析からだけでは、表現を十分に理解することはできない。モノ表現への着目は、幼児の表現の実態に即した理解に有効であると考えられる。

また、モノ表現には、物とかかわる行為と形作る行為があるが、これまで、それらは心理学と造形教育の分野で別々に検討されてきた。保育の場ではそれらが並存し、同時に観察される。本論では、ありのままの姿からモノ表現を捉え、その理解と支援を検討する。

個人差と個性 次に、「個人差」と「個性」の本論における捉え方を明確にする。一般に「個性」は、個人を他人から区別する性質の全体を指し、個人に属する特性を「その人らしさ」として捉えたものである。一方「個人差」は、個人個人の性質の差のことであるが、量的差異を捉え、能力差と区別しない場合もある。本論では、実践の中で観察された個々の質的な違いを「個人差」と捉え、「個性」の表れの違いに着目する概念として用いる。

問題 幼児期は個人差の大きい時期である。そのた

め、一人ひとりの特性に応じる指導が求められている。表現の教育においては、個人差に対する配慮は特に重要な課題となる。Lowenfeld & Britain (1987) は、造形教育の重要な目的の一つとして、“子どもの個性を形成する個人差を明確にすること”をあげている。感性と創造性の育成を目指す表現の指導においては、個人差を肯定的に受け止め、それを前提として、個性を育む環境構成と指導を構想しなくてはならない。ところが、幼児の個性を的確に見いだして発達を援助する具体的な方法に関しては、研究上未開拓な面が多い(森, 1990)。また、保育現場では、“個性的な子ども”は必ずしも好意的に受け止められているわけではない(和泉, 1990)。Peak (1991) が、“集団主義の育成を意図的・組織的に行う教育機関”と位置づけた日本の幼稚園は、基本的に、集団の教育力を生かす場であり、“一人ひとりの特性に応じる”とは、活動形態を個別化することではなく、その子の生きる世界を知り豊かにしていく援助のことである(神長, 2002)。そこで、十人十色である個性を、個別化することなく、集団での相互作用を通して育むための具体的な実践理論が必要となる。そのためには、個人差の意味の理解と、理解のための適切な枠組が必要となる。

目的 本論の目的の一つ目は、幼児のモノ表現に見られる個人差とは何なのかを明らかにすることである。実践データの分析と文献研究の両面から、表現の個人差の実態と背景を明らかにし、モノ表現の個人差を理解する枠組を提示し、表現のプロセスに位置づける。

二つ目は、その枠組から、実践研究の中で生成された理論の妥当性を検討することである。その理論は、幼児の表現活動を支援する中でモノ表現の多様さに出会い、個人差をふまえた支援を求めて、アクションリサーチを行う中で得られたものである。本論において理論の妥当性と汎用性を確認し、結果として、豊かな表現活動を通して幼児一人ひとりの個性が大切に育まれる保育の実現に寄与することが、本研究の最終的な目的である。

また、本論は、実践から生成した理論を、異なる視点やシステムによって検証し妥当性を確認するという研究プロセスを提示する試みでもある。実践で得たデータ、記録、解釈をどのように保育にいかしていくかは、保育現場での課題の一つである。中澤(2002b)は、その課題に対し、具体事例の積み重ねと協同による典型の抽出、即ち個人の記録から個人差の幅を捉えた上で典型性を出し、フィードバックを重ねていくという手法を提示している。これによって、実践知の価値付けと実践に役立つ理論、現場に根拠をおく理論(grounded theory)が生成される。横(2002)は、こうしたプロセスから表現活動についての典型を抽出し、3つの「表現スタイル」を提示した。しかし、実践者がデータを解釈して仮説・理論を産出するという手法を用いたため、文献研究による照らし合わせという手法を重ね、一般的な文脈の中に位置づける必要があると考えた。

なお、この実践は、幼稚園の空き部屋を「つくりんぼのへや」と名づけ、だれもが表現を楽しめる場にするために様々な支援を試みたもので、現在も継続中である。本論は、ここでの6年間にわたるアクションリサーチの過程で得られたデータと知見を手がかりとして論ずるこ

とから、この「つくりんぼのへや」での実践を**実践**と表記する。

本論の流れ 本論では、まず幼児の表現活動に見られるモノ表現の多様さの実態から、その要因となる“モノ表現の発達”と“状況の影響”を整理する。さらにもう一つの要因である“個人差”についての心理学と造形教育の研究を整理し、文献から得られた知見と**実践**から得られた知見を総合して、個人差の背景を考察し、理解する枠組を示す。次に実践から見出した「表現スタイル」をその枠組に対照させ、妥当性を検討する。最後に、それらを表現のプロセスの中にまとめ、個人差の生じる背景の全体を明らかにし、総合的な幼児理解をもとに個人差に配慮した環境構成を行う必要性に触れる。

1. モノ表現の多様さの実態とその背景

1-1 モノ表現の多様さ

まず、**実践**の中で見られた幼児のモノ表現の多様さについて述べる。

初年度に、様々な材料と用具と座って作業することのできる場を設定し、自由に材料を選択して作ったり遊んだりすることを促すと、様々なモノ表現が観察された。初期の1ヶ月間週1回、計11時間の4,5歳児の映像記録から、図に描き起こすことのできたモノ表現は、115種類であった(横, 1996)。モノ表現は素材特性によってそれぞれに誘発されるので、自由に扱える多種類の物があり、空間と時間が保証されていれば、結果的に様々な拡散的なモノ表現が見られる。モノ表現の多様さは、“物”に規定されている。

次に**実践**での5歳児クラスの4月27日の日誌から、多様さの背景には一人一人の表現の仕方の違いがあることを確認する。同じ「カップの空容器」を用いたモノ表現が4種類、「紙テープ」「空箱」についても、それぞれ2種類の用い方が記録された(表1)。

1-2 モノ表現の発達

個人の表現が異なる一因には、発達差がある。そこで、モノ表現の発達を概観する。

やまだ(1989)は、物の扱いの発達の变化について、子どもは1歳前後に、好奇心のままに多様性や違いや変化や独創性を追及する“探索”の方向から、ものを一定のかた(方, 型, 形式)にはめるような認識活動としての“慣用操作”を好む方向への変化が見られ、やがて“見立て”や“ごっこ”に発達することを見出している。また、高橋(1984)は、物の扱いは“感覚運動的な扱いから描写的・象徴的扱い”へ、“物によって行為を誘発される段階から行為のために物を選択する段階”へすすむと考察している。

一方、つくる活動は、もてあそびをする「無作意期」から、つくったものに意味づけをする「象徴期」、つくったもので遊ぶ「創造活動期」へと発達すると考えられている(花篤・山田・岡, 1990)。

物の扱いと作る活動の共通点から、“もてあそび”が認知や表現に先行して現われ、表象の主体が物から表現者に移行していくことがモノ表現の発達の流れになるといえよう。そのプロセスで、物に関する多様な知識とスキルを経験的に獲得する。

表 1 5 歳児の素材別のモノ表現に見られる個人差 (1998.4.27)

素材	幼児(性・誕生日)	素材を用いたモノ表現	その日の主な活動記録
空カップ	Ka(男 2 / 3)	カップの中に色を塗る	泣く
	Si(女 4 / 24)	2 個で芯材をはさみ、中にどんぐりを入れ楽器にする	1 人で作って遊ぶ
	Ri(女 11 / 24)	開口部を合わせ、マラカスを作る	キッチンで料理を作る
	Sa(女 5 / 23) Yu(女 10 / 23)	紙で耳と手足を作り、逆さにしたカップに貼り、うさぎ人形を作る	2 人でそれぞれウサギを作り、共同してお城を作る
紙テープ	Ke(男 6 / 14)	長い芯材を接合して作った剣に巻き、セロテープでとめる	製作コーナー、基地で遊ぶ
	Si(男 7 / 20)	頭に巻いて仲間の印として遊ぶ	坂で遊ぶ
空箱	Da(男 11 / 27)	ボンドで芯材と接合して製作をする	製作コーナー、大ブロック
	Yu(男 1 / 27)	中に色を塗る	坂で遊ぶ、基地で料理

ところが、こうした発達の流れには個人差がある。空カップの事例(表 1)の Ka 児の表現は、“もてあそび”の段階であったが、Sa 児・Yu 児は“創造活動期”の活動であり、同じ物を用いても、発達の違いが個人差になることが理解される。

1-3 状況の影響

また、表現は“状況”の影響を受ける。紙テープの事例(表 1)は、発達の異なる活動であるが、遊びの状況の違いが個人差の要因になっている。実践での 4 歳児クラスのペットボトルにかかわる自発的な遊びの記録からは、たたいて音を出す(4-6 月/もてあそび)、基地遊びの中で飲むふりをする(1 月/描写的扱い)、ジュースやさんの商品として置かれる(1-3 月/行為のために選択)という発達の流れが見られた。ところが、5 歳児クラスになった 7 月に、水遊びに自由に利用できるように設定すると、水を入れて透かして見る、水面をたたいて音を楽しむ、空気を入れて沈めてまたがる、高い位置から水をこぼして水の様子を見る、頭から水をかけて笑い合うなど、再び探索的な“もてあそび”が観察された。保育の場では、発達の流れより、状況の影響を強く受けると推察される。

この状況は、水遊び場面にペットボトルを持ち込むと

いう保育行為が作り出している。保育者は、保育の場に様々な可能性を潜ませ、意図的に探索を奨励し、みずから知識を構成するのを助けようとする(稲垣・波多野, 1989)。保育行為や幼児同士の相互作用が、次々と新たな状況を生起させ、発達の順序性を問わない様々な用いられ方がなされる。

以上から、モノ表現は、物と発達と状況に制約されることが理解された。ここまでの理解を整理すると、図 1 のように表すことができる。

1-4 個性の表れ

これまで取り上げた要因以上に表現を決定づけるのは、“個性”であろう。同じ遊び状況で同じ物を扱う場面でも、表象の仕方に個性が表れる。例えば、実践のペットボトルをゴッコ遊びに利用する場面では、そのまま飲むふりをする幼児、周囲にカラーテープを巻いて色付けをして○ジュースと言う幼児、本当の水を入れて来ようとする幼児が観察された。

モノ表現を個性の側面から見ると、幼児の数だけ存在することになるが、ただ拡散しているのかというと、そうではない。そこには重なりが見られる。実践では、遊びの場を共有する仲間同士の物の扱いは共通していた。例えば、パーティゴッコをしている仲間は全員がペット

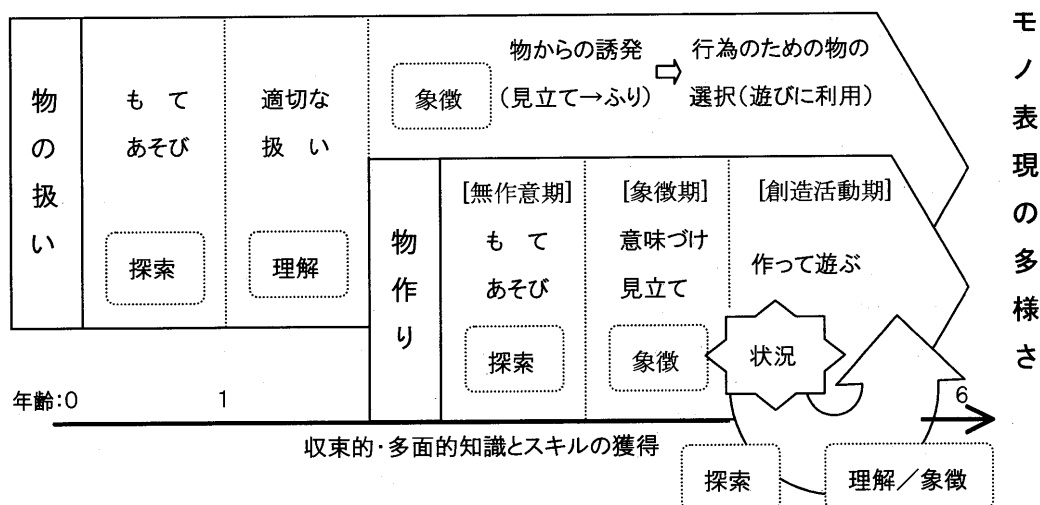


図 1 モノ表現の発達と状況の影響

ボトルを本物のジュースと見なし、それらしく扱っている。それを材料と見なす幼児がいたら、遊びは続かない。遊びの場を共有するときは、イメージを共有すると同時に、どんなレベルで物を扱うかという暗黙のルールも共有している。また、大木(1988)は、見立て能力の高い幼児同士、高い幼児と低い幼児、低い幼児同士の組み合わせの中で、見立て能力の違う幼児同士はうまく遊べないことを明らかにしている。このことは、自由な遊び場面で選択する遊び相手は、見立て能力が近い、すなわち物の扱いの傾向や表象の仕方の選択が類似していることを示唆している。これは、発達の近いという要因もあるだろう。しかし、物を見立てて利用するのも、材料として利用するのも、モノ表現の発達レベルには差がない。自由な選択場面でその選択に偏りがあり、同じ仲間との遊びを繰り返すとしたら、その仲間は、類似した特性を持っていると考えることができるのではないだろうか。つまり、幼児の場の選択やモノ表現は個性の表れであり、その共通性に着目し、典型を求めることもまた、幼児の個人差を理解することにつながるのである。

1-5 多様さの背景

これまで、幼児のモノ表現の個人差をもたらす要因には、物・発達・状況・個性の違いがあり、多様な個人差には重なりが見られることが示された。それらを整理してみたい。

中澤(2002a)は、表現を支える要因を、内的・外的に分け、内的な制約としての認知・感情、欲求・イメージ・スキルについて、さらに外的な制約としての親・教師の影響について考察している。ここでも同様に、要因を内的・外的に分けることができ、発達・個性は前者、物・状況は後者と考えることができる。本論では、内的な要因について考察する。

発達については、時間軸にそった発達の流れとステージ(図1)で捉え、支援につなげることができる。それでは、個性の側面については、どのような枠で理解したらいいのであろうか。その手がかりが個人差の重なりである。幼児期の個性を、類型化して固定的に捉えるのは適切ではないし、行動傾向から典型を抽出することも慎重でなくてはならないだろう。とはいえ、支援のために発達理解が役立つと同様に、個性の理解に有用な枠を持つことができれば、より適切な理解と支援につながるのではないだろうか。すでに提示されている枠組を概観し、モノ表現の理解と支援にふさわしい枠組を探究する。

II. 表現の個人差の背景

個人差については、これまで様々な領域で検討され、タイプやスタイルが見出されてきた。Sternberg(1997)は、スタイルに関する研究を1. パーソナリティ 2. 認知 3. 活動の3つの領域に分けて論じている。ここでは、モノ表現における個性理解につながる研究を取り上げることから、3. 活動領域を“表現活動”に限定し、物を形作る“造形”と、物と関わる“遊び”の2つの側面に分け、個人差にかかわる研究を整理する。

II-1 パーソナリティ領域

表現の個人差の内的要因としては、まず、パーソナリティが考えられる。パーソナリティはその人らしさを特

徴づける比較的一貫した内的構えである。表現のプロセスの中では、情動的な側面から認知や活動に絶えず影響を与えているものとして位置づけられる。

気質 気質は、パーソナリティの基盤となるもので、先天的で変化しない感情的な側面である。その気質を、多血質・粘液質・胆汁質・憂鬱質の四つに分類する類型論がある。その四類型をもとにした気質教育を提唱しているのが、シュタイナー教育である。

シュタイナー教育では、教師が子どもの個性・気質を認識し、四類型のいずれに属するか見極め、突出している気質があれば和らげ、調和的に発達することを目指して授業・教育を行うことを重視する。例えば、同じ気質の子ども同士を一緒に座らせ、「同類は同類によって認められるのみならず、同類によって癒される」という原則によって治療作用を呼び起こす(Steiner, 1956)。また、芸術の授業に関しては、憂鬱質には純粋な色の調和的色彩構成を行う等、気質による表現上の特徴と治療的な指導法が示されている(Junemann & Weitmann, 1976)。2年間のシュタイナー教員養成ゼミナールを体験した河津(1988)は、性格に考慮した座席配置や教育活動が求められるため、教育実習の最初の課題は、子どもの気質の把握であったと述べ、典型的な子どもが少なく困難を伴ったが、気質の把握は教師が子どもを生き生きととらえる手立てと考ええると、類型に応じた指導方法は有効な示唆として活用できるとしている。教師が個性理解を重要課題とし、個人差に優劣をつけずに教育活動を適切なものに調節する姿勢は、個性尊重の教育に対し多くの示唆を与えるものである。

外向型一内向型 表現の個人差の要因と考えられる性格類型としては、Jung(1921)の唱えた外向型一内向型がある。この違いは実践において、しばしば観察される。例えば、芯材を用いたモノ表現において、ある子どもは2本の太さの違いに気づくと、細い方にわりばしをつけて太い方から飛び出すようにして人を驚かそうとし、ある子どもは自分がのぞいてきれいに見えるようにセロテープを貼り重ね、色を付けることに夢中になる。外向的な子どもは、物を人と関わる媒介にし、内向的な子どもは、自分の感覚を満たすために用いる。

パーソナリティは、さらに多様なタイプ分けが可能であるが、分類のための枠ではなく、発達差や能力差と見なしがちな個人差を、その子らしさの表れと理解する枠と考えたい。

II-2 認知領域

表現は、知覚・記憶・思考・情報処理などの認知的な側面にも規定される。岡本(2001)は、表現と認知の関係について、表現は認知の制約を受け、より所としながらも、それをこえ変容する営みであり、新たな世界や自己を生み出していく行為であると述べている。

知識のフレーム 認知の個人差を理解するためには、スキーマなどの知識の枠組が、ひとりひとりの経験や学習によって成り立つ個人的なものである(東, 1989)ということを確認する必要があるだろう。実践における象のモノ表現から見てみよう。

“象は鼻が長い”という知識は、幼児に共通のものと考えられるが、長い紙を用いた象の表現には、「自分の

顔につけてしぐさで表す」「平らな箱につけて顔だけを作る」「奥行のある箱につけてさらに芯材を接合し四本足の象を作る」といった違いが生まれる。

この違いが生じる要因には、象に関する知識の成立が、主に本物の象の動きによるのか、絵本の絵によるのか、人形によるのかという知識の枠組の違いがあるのではないだろうか。そうした知識獲得の経験の違いは、ファイルされる知識の量と質だけでなく、枠組の形成の方略と表象の違いを生むと考えられる。環境の中の情報を探索する知覚システムは、どのような環境と接触してきたかによってまったく個性的なものになる(佐々木, 1994)。認知スタイル 認知過程や情報処理過程に存在する、個人に安定した認知様式、処理の型の個人差が「認知スタイル」である。従来の代表的な個人差の示標としての「能力」とは異なり、認知の様式と形態を重視し、過程の差異を問題にするものである(中澤, 1993)。

<場独立―場依存> 垂直知覚に影響する要因研究から見出された個人差である。知覚的に埋もれた文脈の影響を克服する能力の違いによって、場とは独立的な人と場に依存的な人がいると考えられ、幼児についての研究も行われ、遊びの好みとも関連づけられている。

実践で、周囲の遊びの影響を受けずに自分のイメージから材料を探して製作する幼児は、場独立型に該当し、他の子どもに関心が高く社会的技能は高いが、表現場面では仲間の作品の模倣や課題への取り組みを好む幼児は、場依存型に該当するのではないだろうか。

<熟慮性―衝動性> 仮説の形成とその処理の早さやその適切性の個人差によって分けるもので、熟慮型は、最初の反応を可能な限り正しくしようと熟慮した後に反応するが、衝動型は、最初に適切に思えた選択肢に衝動的に反応する。

実践において、熟慮型は、時間をかけて材料を選び質の高い作品を作るが、面白みには乏しく、衝動型は、作品作りは早くて雑だが、自由な発想をする。場の選択傾向では、集中するタイプと、次々に変えるタイプに相当する。両者に対する評価は分かれる可能性があり、結果重視であると、後者のよさが十分に認められないということが考えられる。

思考スタイル Sternberg (1997) は、外界への知的対処法のレパートリー(知能の使い方の好み)としての「思考スタイル」を提示している。そのスタイルは実践に対応させることができる。自分で規則を作るのが好きで事前に構造化されていない問題を好む「立案型」は、フリースペースで遊びを作り出す子ども、規則に従うことを好む「順守型」は、教材作りや決まった遊びに参加するのを好む子ども、評価するのが好きな「評価型」は、自分が作ったもののしくみやアイデアを解説したがる子どもを連想させる。

また、Sternberg (1997) は、スタイルは能力と区別すべきであり、スタイルを生かせる教授・評価方法があるという認識を持ち、スタイルの不適合によって能力が不当に低く見なされる事態を避けるために、もっとスタイルに配慮すべきであると主張している。

II-3 表現活動領域―造形

ここでは、表現活動の中の「形作る活動」の個人差に

ついて考察する。造形美術における個人差に関する研究は、行為より作品、特に描画を対象としたものが中心であり、発達の位置づけたもの、性格診断に結びつけたものが多いが、作品類型を人の類型に直結させるのは適切ではないだろう。類型については、本論に有用なものに限って取り上げる。

視覚型―触覚型 Lowenfeld (1952) は、盲学校での15年間の芸術教育をまとめる中で、視覚型―触覚型理論を提示した。「視覚型」は、主要な媒介物は眼であり、外観から事物に接近するのに対し、「触覚型」は、主に身体感覚を媒介手段とし、主観的に経験するとしている。そして幼児期の感覚的な経験を重視し、感覚主義的に外界を捉えることを積極的に認め、「触覚型」傾向の作品に価値を見出そうとしていた。その後の研究において、弁別テストによる分類、場独立―場依存の理論との関連づけ等が行われ、視覚障害児教育や触覚的作品に接する際の援助プログラムなどにいかされている(内田, 1995)。また、幼児期は完成品より制作過程が重要な時期で、環境との接触や交渉によって自己意識を刺激し、自己についての能動的知識を豊富にすることが大切であると述べている(Lowenfeld, 1957)。

実践においても、視覚的に理解しにくいモノ表現が見られる。ある4歳児は、カップ状の容器の内側にボンドを入れ小さな飾りをつけることに熱中していた。日頃自分を主張できない内向的な男児だったので、内側を飾ることを意味のある行為と解釈して見守った。また、毎回自分の身体以上の大きさになるまで牛乳パックをつなぐことを繰り返した小柄な男児は、組み合わせた形や大きさそのものを楽しみ、出来上がると満足気に持ち歩いていった。そして両者とも、一定の時期を過ぎると仲間との遊びを楽しむ姿が見られるようになった。こうしたことから、幼児の表現は、内的なイメージを独自の記号関係を創り外に表そうとする創造的な行為と受け止め、見守ることが大切であり、視覚型―触覚型理論は、触覚型傾向の表現への理解、評価や支援に対する配慮を促す役割を果たしている。

美の類型と人格類型 Read (1956) は、芸術は人が自分の内的世界と社会秩序との調和をはかる統合作用であり、成長は主観的な感覚や感情の客観的世界に対する適応であることから、芸術を教育の基礎におくべきであると主張する。また、芸術の類型を、Jung (1921) の4つの心的機能類型である直観―感覚―感情―思考に対応させて構成―表現―超現実―写実に分類し、さらに子どもの描画も同じ4類型に対応させ分類している。作品類型ではあるが、実践でのモノ表現の理解にも適用できる。同じカップの組合せや模様の繰り返しを楽しむ直感・構成型、材料を工夫して実在の動物を再現しようとする思考・写実型、動物を製作しているうちに様々な付属物をつけて変容させ、性質や能力を付与して空想の生き物にしてしまう感情・超現実型、そして「触覚型」で例示した感覚・表現型が見られる。芸術の類型と同じ枠組で分類できることは、子どもの表現には、発達の枠とは独立した美の類型の枠があることを示唆している。Read (1956) は、こうした類型は仮説的なものでしかないとしながらも、識別可能な類型が芸術にも人格にも存在す

ると述べている。

芸術活動の2様式 Eisner (1972) は、美術は人々に外界を理解させ、空想的なものに形を与え、諸感覚を生き生きとさせると述べ、美術の役割の重要性を主張している。そして、芸術活動を、「目と手の行為から生ずる諸形態の発見」と「個人のアイデアやイメージを視覚的な形態に変換しようとする意思の所産」の2様式に分類し、後者には、象形文字的・具象的・表現主義的表現の3つがあるとしている。Eisner (1972) は、これらについて、発達の位置づけを行っているが、**実践**では同時に観察される。幼児の造形は、物のもてあそびから発想する場合と、アイデアやイメージに合う物を選択して行う場合があり、後者が次第に増加するが、前者から完全に移行してしまわない。前者は触覚型、後者は視覚型に、後者の3分類は、構成型・写実型・表現型に重なりがあるように思われる。

Gardnerのいくつかの分類 Gardner (1982) は、学齢前の年代を創造性の黄金時代とし、その芸術的発達は単線の類型では把握できないと考え、解明のための様々な観察や調査を行っている。子どもたちの個人差については、いくつかのタイプを示している。言語型と視覚型、制作開始時に必要とする刺激の違いによって次々と作る自動スターター (self-starter) と躊躇するが完成させれば質が高いものを作るコンプリターズ (completers)、さらに人間中心型と物質中心型である。これらは、**実践**におけるモノ表現にも対応する。言語型の幼児は制作したものに解説を加え、それを媒介にして会話を好み、視覚型の幼児は説明を好まない。自動スターターの幼児には、材料が設定してあれば十分であり、コンプリターズには活動の目的を示す作例の提示が役立つ。また、自動スターターは提示する活動や設定した場にすぐに参加するが、2番手であるコンプリターズのためには、その環境を維持する配慮が必要である。人間中心型の幼児は物を利用して仲間との遊びを進めていくが、物質中心型の幼児には、共に作る仲間はいても、活動の中心は物作りである。

さらに、Gardner (1980) は、描画の傾向の違いにも着目し、言語型と視覚型の2タイプの子どもたちを、ドラマチスト (dramatists) とパターナー (patterners) と再記述している。イメージの展開を楽しむ描画活動が優勢な子どもが「ドラマチスト」、何を表示するかではなく色や形などの物理的特性自体に関心を示す子どもが「パターナー」と呼ばれる。**実践**のモノ表現においては、前者は物を作ることより操作して遊ぶことに関心があるタイプ、後者は材料の凸凹模様に反応して色を塗ったり、左右対称の乗り物を作り、仕上げた作品に見入るタイプが相当する。Readの類型における超現実型と構成型に重なる。

多重知能 また、Gardner (1993) は、複数の知能が独立して存在し、それぞれに異なるスピードで発達するという多重知能理論を提唱している。中でも、空間的 (Visual-Spatial)、身体的 (Bodily-Kinesthetic)、人間関係 (Interpersonal)、内面的 (Intrapersonal)、論理的数学的 (Logical-Mathematical) 知能は、モノ表現への影響が大きいと考えられる。それぞれが異なる発達

レベルにあれば、統合された知能は個別的なものとなり、多様な表現の源泉として表現を規定する要因となるだろう。

創造性 知能と同様に、造形活動にその個人差が反映すると考えられるのが、創造性である。Schirrmacher (2001) は創造性について論じる中で Gardner の多重知能理論を紹介し、創造性は、IQ の高得点が保証するものではないと述べ、創造性は、結果としての作品ではなく個性的な製作物の創造的なプロセスに発現するとし、創造活動の意義を明確にしている。

また、鈴木 (2000) は、絵画表現を、対象を紙面に表す問題解決と捉え、問題のとらえ方と解決の仕方が多様であれば発達も多様なはずであると考え、一般的な写実化へ向かう発達図式の再検討を行った。その結果、表現の発達は単一の道筋を進むものでは必ずしもなく、常に複数の次元をもち、発達の方向も一つでないことが明らかになった。モノ表現においても、経験から材料や技法の知識を蓄積する一方で、必ずしも写実化の方向に発達するわけではない。幼児は、創発的な行為や新たな問題解決を好み、遊びの中で新たな課題や状況に応じた行為を次々と発見する。環境に対する適応と表象化という問題解決過程において個々の創造性が発揮され、拡散的な思考が促され、それが表現の個人差に表れる。

II-4 表現活動領域—遊び

ここでは、「遊び」と捉えられる表現活動の個人差理解の枠組を提示し、その背景について考察する。主に観察から見出された枠組であり、幼児の実態に則したものである。

図鑑型・物語型・表現型 中沢 (1979) は、集団の中で子どもがとる行動に、ある傾向があるのを感じ、3つのタイプを提示している。ごっこ遊びが好きで人間関係をよく把握する「物語型」、即物的で物の扱いが得意な写実派の「図鑑型」、見立てが上手で演技派の「表現型」の3つのタイプである。この3タイプは、**実践**のモノ表現でも観察される。「物語型」はごっこ遊びのために物を利用し、牛乳パックであれば、そのまま食事場面で利用される。「図鑑型」は、しくみや材料に凝る人によって、牛乳パックは列車になり、装飾される。「表現型」は牛乳パックを腕にはめて敵と戦う。この類型は、モノ表現の理解の枠組になりそうであるが、図鑑という名称は少数の男児に特定されがちな印象があるのと、表現型はごっこ遊びに参加すると物語型との区別が明確でなくなるという印象がある。

また、中沢 (1979) は、当初は図鑑型傾向の子どもを「メカ」と呼ぶなど、タイプを個に固定させていたが、互いに特色を取り入れて遊ぶ姿から、ニックネームは子どもにつけるレッテルではなく集中する行動のタイプとするべきであると考察している。本論では、特に区別せずに論じてきたが、タイプは行動とセットになった子ども理解の枠組であり、子どもを分類しレッテル付けをする枠ではない。行動の典型を抽出して捉えた型は、それを集中的、継続的に選択する子どもの存在によって、個人の典型と結びつくと考えられる。

人派・もの派 中沢 (1983) は、物語型・図鑑型を、人派・物派と言い換えている。人派は人に対する関心が高

く、ごっこ遊びをリードし、物派は、車や機器の型やマークや性能などをよく覚え、スポーツのルールや昆虫に詳しい子どももいるとしている。

モノ独立ーモノ依存 性別や生育環境が一致している幼児の空想的な遊びの縦断的な観察から、物に依存しないで遊ぶ子ども (object-independent) と依存して遊ぶ子ども (object-dependent) がいることが見出されている (Wolf & Grollman, 1982)。同じ状況下での観察での「舟ででかける遊びをしよう」という提案に対し、物に依存しない子どもは、床に座るだけで言葉によって船に乗って出かけるごっこ遊びを行い、空想的な物語の展開がなされたが、物に依存する子どもは、その場にあった物を操作し、じゅうたんを水に布をボートに見立てると説明をしてから遊ぶことが報告された。

実践でも、こうした遊びの違いは観察される。物に依存しないごっこ遊びに参加する子どもは、役の割り振りやそれらしい会話や振る舞いを重視し、言葉で状況を変えながら遊びを進める。例えば、会話を聞かなければポケモンごっこであることがわからない。物を使って進める遊びを好む子どもは、それらしい衣装や物の見た目にこだわり、物作りが遊びの重要な要素になる。この分類は、2-3の言語型・視覚型に対応すると考えられる。**ドラマチストーパターナー** Wolf & Grollman (1982) は、Gardner のドラマチスト (dramatists) とパターナー (patterners) に対応させて、ドラマチストは物独立型でごっこ遊びやゲームを得意とし、パターナーは、物依存型で色や形に敏感で、自由な遊び場面ではブロックやペンや粘土を好むと解説している。

この2つのタイプは**実践**でも見られる。ある5歳児クラスの2人の女兒は、その典型であると思われた。ままごとコーナーで繰り返しお家ごっこをするA児と、製作コーナーで多様な動物作りを続けるR児の1学期の場の選択記録を対照させ、全記載数に対する割合を比較する (表2)。こうした偏りから、対象児が2つのタイプを示していると考えられる。

これらは、言語型・視覚型、物語型・図鑑型、人派・物派との重なりが推察される。

実験ー象徴 遊びのスタイルは創造性と関係し、個性が介在するので、そのプロセスによって2つに分けることができる (Pepler, 1982)。それは、遊戯的でユーモアに満ちた子どもたちに見られる“実験 (experimentation)”と、空想力の豊かな子どもたちによる“象徴行為 (symbolic activity)”である。このスタイルの違いは、**実践**では、舟

作りの活動に表れた。舟作りを発展させて遊ぶ時、実験タイプの子どもは、浮ぶか沈むか、走るかどうかを楽しむが、象徴タイプの子どもは、人形を乗せ、空想の船旅を思い描いて遊ぶ。この2タイプも、パターナー・ドラマチストに重なりがあるのではないだろうか。

また、Pepler (1982) は、遊びに用いる物には構造的な程度があり、拡散性のある物と収束性のある物の2つのタイプがあり、拡散性のある物で遊ぶ方が創造的な遊びが行われ、パズルのような収束的な物は遊びを限定し、創造性を育まないと述べている。また、幼児の拡散的思考を育むために、物の構成や遊びのタイプといった遊びの状況を、より多様な遊びが展開するように操作し、刺激することを勧めている。

物にかかわる遊びの型 無藤 (1997) は、遊びの中で物の果たす役割に着目し、幼児が初めて出会う相手との交渉は物を媒介として成立することが多く、小さい時期からの発達過程を短時間に繰り返しているように見えると述べている。さらに、物には子どもをつなげる積極的な働きがあるとし、遊びを3つに分類している。ブランコや砂場など子どもを同じ場所に位置させることでゆるやかな関係が維持されるものを「同じ場の共有型」、一緒に同じ物に関わり同じ物の構築にいたるものを「物の構築型」、交互のやり取りが成立するものを「物のやり取り型」と呼び、遊びを物から捉える視点を提示している。

実践でも、こうした遊びの型が観察される。「同じ場の共有型」の遊びの場は、滑り台と製作コーナー、「物の構築型」は積木コーナー、「物のやり取り型」はままごとやゲームコーナーで主に行われる。前に述べたように、遊びの型は、集中的継続的に選択する子どもの存在によって個人の典型と結びつく。ここで、この遊びの3タイプが個人差の類型と見なせることを、同じ部屋で遊んでいた年長男児の場の選択記録 (表3) の偏りから見てみよう。1年間24回の記録から、ひとり一人の記号数を集計し、それぞれのタイプの記載数が最も多い3人について、総記載数における割合を比較すると、遊びの好みの違いが明確になる。

保育者の主観による記録であり、製作コーナーでは「物の構築型」の遊びも行われている可能性があり、場の記録を遊びの記録と見なすことには誤差があると思われる。また、偏りが顕著でない幼児もいる。とはいえ、1年間の記録に見られる偏りは、3つの型がその遊びを好む個人差の理解の枠組にもなることを示唆している。「構築型」「やり取り型」の遊びを好む人は、パターナー・ド

表2 5歳女児の場の選択記録：1997.4.1～7.7の10回の記録から

(生まれ月)	推察されるタイプ	M 記号記載数	全記載数に対する割合	T・E 記号記載数	全記載数に対する割合
A 児 (10月)	ドラマチスト	7	70%	2	20%
R 児 (11月)	パターナー	0	0%	8	89%

M：ままごとコーナー記号，T：製作コーナー記号，E：お絵かきコーナー記号

* 記号は、担任がクラス全員について“その日の居場所”と判断した場の記号を、保育終了後に記録したもので、不明の場合は記載せず、複数可とした。

表3 5歳男児の場の選択記録：2000. 4. 8～2001. 3. 5の24回の記録から

(生まれ月)	同じ場の共有型		物の構築型	物のやり取り型		場記号
	S滑り台	T製作	T S積木	Mままごと	Gゲーム	総記載数
D児	0	3	16	0	2	21
(6月)	14.3%		76.2%	9.5%		
S児	4	17	0	0	2	27
(10月)	77.8%		0%	7.4%		
N児	2	10	1	16	2	34
(10月)	35.3%		2.9%	52.9%		

ラマチスト、物派・人派との重なりが推察される。

発話に見る遊びの型 高橋（1993）は、発話における遊びの型についての研究を行った。その中で用いられた遊びの型は、発声・発話自体が目的とみなせるU（Utterance）型とリアルな現実についての言及であるL（Literacy）型、そして現実からの、物、人、状況の変換についての言及であるT（Transformation）型の3つであり、空想のレベルからカテゴリー化されたものである。年齢に伴う出現率の推移は、U型が減少、L型は男児微増で女児減少、T型は男児横ばい、女児急増であった。この研究の結果、L型・T型において男児の発達の変化がほとんど見られなかったのは、この分類が、幼児の個性と関連しているからなのではないだろうか。この遊びの型が個人差を捉える枠組でもあることを示す。まず、L型・T型の発話が図鑑型・物語型の遊びでの発話であることは推察できる。そしてU型は、音遊びや擬音、笑い声など、言語使用における動作的・模倣的・遊戯的側面である。出現比率は年令と共に減少するが、男児では5歳児でも極端な低下が見られないのは、U型の用い方を好む幼児の存在を推察させる。表現媒体である“ことば”を“物”に置き換えてみると、モノ表現において観察されるタイプとの重なりが見られる。U型は物その

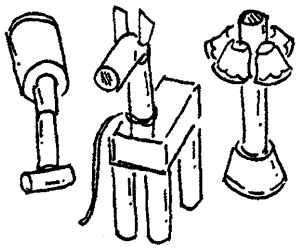
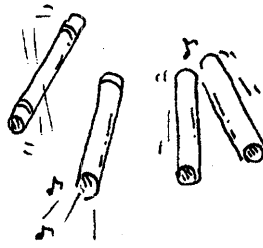
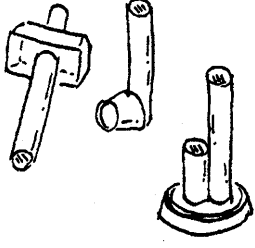
ものを感覚的に楽しむ探索的な遊び、L型は具体的な物作りをする製作遊び、T型は状況の中で物を見立て空想的に扱うごっこ遊びと考えることができるのではないだろうか。

II-5 表現活動領域—造形+遊び

表現スタイル 槇（1996）は、実践研究の初期段階において、材料と用具だけを設定した環境に対する参加率に大きな個人差が生じたことから、幼児の環境へのかかわりの好みの偏りとして、人・物・自分という3つの志向性を見出した。その後、場の選択記録等のデータを収集し、省察と実践を重ね、仮説の生成を試みた（槇、1998）。さらに実践を継続する過程で、表現活動の典型として3つの「表現スタイル」を見出し、それを想定して場や材料の設定、教材や活動の提示を行い、個人差に応じることで、主体的な表現活動が促されると考察した（槇、2002）。「ものタイプ」は物とかかわりイメージから形を作るのを好むタイプで、「感覚タイプ」は環境（人・物）に対して感覚的・身体的にかかわり自己イメージを作るタイプ、「状況タイプ」は人とかかわり関係性を作るタイプである。表現されたものも3つのスタイルと対応させることができる（表4）。

Bruner（1966）は表象作用の発達を動作的表象・映

表4 実践から見出された3つの「表現スタイル」とその特徴

	ものタイプ	感覚タイプ	状況タイプ
かかわりの志向性	もの（環境）	自己（身体）	ひと（仲間）
作ろうとするもの	形（もの）	自己イメージ	関係性（状況）
優位な感覚	視覚、	身体感覚、触覚、	言語感覚、
優位な表象の型	映像的表象、	動作的表象	象徴的表象
遊びの好み	製作、ブロック、お絵かき	遊具、身体的遊び	ごっこ遊び、ゲーム
場や活動の好み	創造の場（つくる材料や用具のある場）	安定の場（探索、表出、参加の場）	想像の場（利用する物と空間と構成遊具、）
素材からの展開例： ホイル・ラップの芯	掃除機・馬・スタンド 	バトン・メガホン・楽器 	剣・ゴルフ・わなげ台 

像的表象・象徴的表象の3つに分けて論じている。発達に応じて支配的になる表象が異なり、それらが相互に作用しながら存続し、成人では場面に応じて使い分けるようになるという。動作的表象は「こうやるの」と行為で理解したもの、映像的表象は心の中に像を描き映像で保存したもの、象徴的表象は言語などの媒体で翻訳されたものである。表現スタイルには、この3つの表象の型との関連性が推察される。どんな表象の型を通して環境からの情報を取り込むかで出力される表現は異なる。II-2 認知領域において、象のモノ表現を例として示した通りである。

II-6 個人差理解の枠組の重なり

本論の目的の一つは、3つの表現スタイルを、文献から見出された枠組の重なりを照らし合わせ、妥当性を検討することである。そこで、まずこれまでに示した枠組の重なりを見出すことが課題となる。それぞれ異なる文化背景をもつ別々の対象から異なる方法で捉えられた個人差、スタイルを1つの表に整理することには、妥当性を欠く面があるだろう。しかし、それらにまったく重なりがないということはない。すでにいくつかの重なりに言及したが、重なりが見られると考察したものは、同じ枠として表す(表5)。

表現スタイルの枠と重なりがあると見なした場合には点線、ずれる場合には波線で示した。この表は、仮説的な概念図であるが、推察される重なりを整理すると、「ものタイプ」「状況タイプ」は、関心や優位な感覚から「物・視覚」「人・言語」の重なりを典型と考えていいのではないだろうか。一方、「感覚タイプ」は、U型・動作的表象など発達の初期に優位な枠組との重なりが多い。そ

れを典型としたのは、村井(1999)が遊びの機能として示したように、表現の機能にも、創造・想像の側面だけでなく精神安定的な側面があり、**実践**での素朴な表現の姿からも、必要な枠組と考えたからである。

表現の支援の第1歩は、安定できる場作りである。スタイルを想定することで、個性に合った居場所を用意し、個性を尊重しながらも個別化せず、似た者同士をつなぐことができ、相互に刺激し合いながら自己発揮ができる状況づくりが可能となる。それぞれの認知システム、優位な感覚や表象に配慮して自発性が発揮しやすい環境の構成を心がけ、実際の子どもに応じて変容させていくことが、表現スタイルを想定した支援になる。その枠組の妥当性は、文献における枠組との重なりから、ある程度検証できたのではないだろうか。

III. 表現の過程と個人差

III-1 表現の過程

これまで述べてきた表現の個人差の要因が、保育の場での表現のプロセスにどのように位置づけられ、表現を規定しているのかを図に示し、個人差の意味を明らかにする(図2)。

外的要因 表現を規定する外的要因は保育環境であり、地域や家庭環境はその背後にあると考えることができる。幼児は環境に対して探索的にかかわることで多様な刺激課題を得て、それに対する能動的な適応を行う。また、外的要因は相互作用する環境として、表現の過程を常に規定する働きをする。偶然の要因と環境の質が表現を制約することになる。

表象化過程 表現行為の遂行までの「表象化過程」は、

表5 表現スタイルと多様な個人差の枠組との重なり

領域	型・タイプ・スタイル	重なり			研究者名	
遊び+造形	表現スタイル	ものタイプ	感覚タイプ	状況タイプ	横	
表現活動・遊び	発話に見る遊びの型	L 型	U 型	T 型	高橋	
	物にかかわる遊びの型	物の構築型	同じ場の共有型	物のやり取り型	無藤	
	実験－象徴	実 験		象徴	Pepler	
	ドラマチスト－パターナー	パターナー		ドラマチスト	Gardner	
	モノ独立－モノ依存	モノ依存		モノ独立	Wolf&Grollman	
	人派・もの派	もの派		人派	中沢	
	図鑑型・物語型・表現型	図鑑型	表現型	物語型	中沢	
表現活動・造形	言語型 - 視覚型	視覚型		言語型	Gardner	
	自動スターター－コンプリターズ	コンプリターズ	自動スターター	コンプリターズ	Gardner	
	人間中心型 - 物質中心型	物質中心型		人間中心型	Gardner	
	美の類型	(写実)	(構成)	(表現)	(超現実)	Read
	創造の型	視覚型	触覚型			Lowenfeld
認知	表象の型	映像的表象	動作的表象	象徴的表象	Bruner	
	思考スタイル	評価型	立案型	順守型	立案型	Sternberg
	場独立－場依存	場独立		場依存		Witkin
	熟慮型－衝動型	熟慮型	衝動型			Kagan
パーソナリティ	外向－内向	(内向)		(外向)	Jung	
	気質	(対応不明)			Galenos	

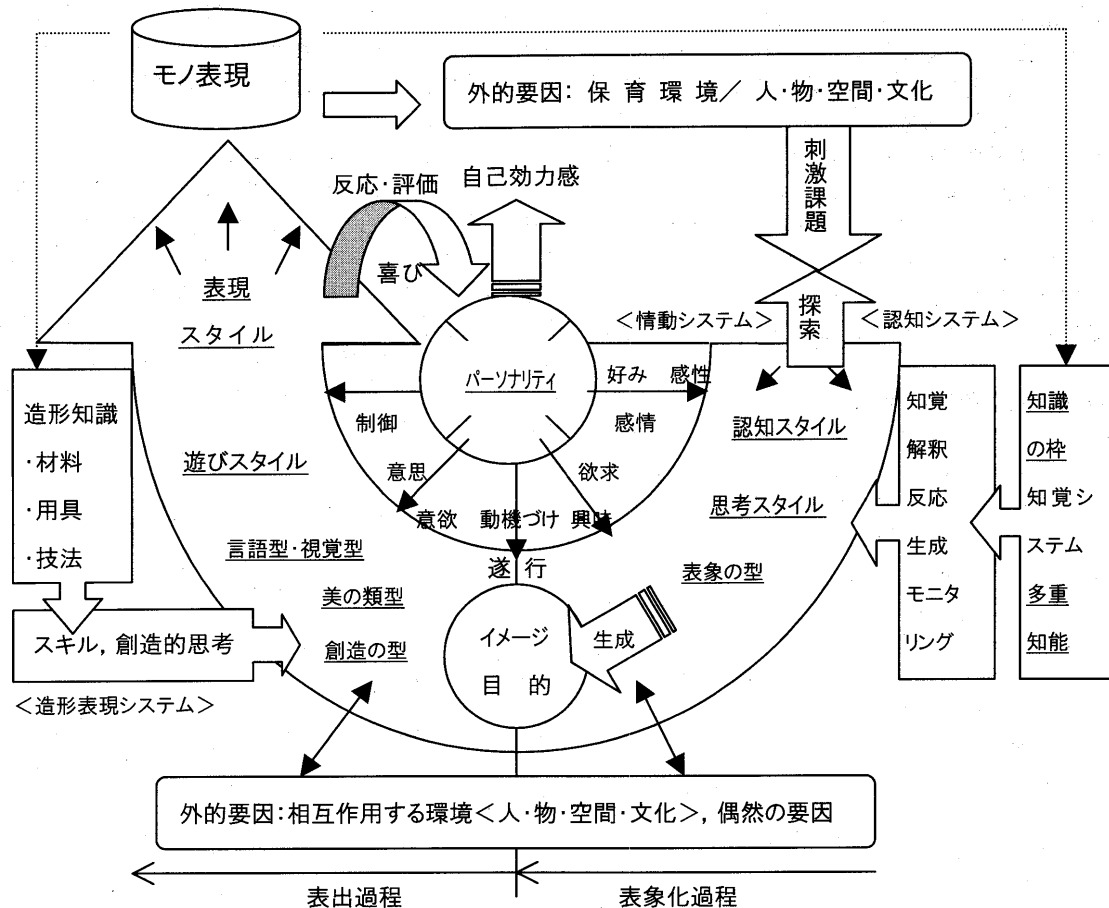


図2 モノ表現の過程と個人差の要因

環境から得た刺激課題を個々に取り込み表象化する内的な過程として進展する。その取り込みには2つのシステムの働きが想定できる。1つは気質やパーソナリティから生じる好みや感情、欲求による選択的な働きをする「情動システム」であり、もう1つは知覚による理解や解釈から知識の枠の変容や、反応生成を行う働きをする「認知システム」である。表象化過程における個人差である認知スタイルや思考スタイルは、その間にあると考えることができる。そして優位な表象の型を用いて、表現行為のイメージや目的が生成され、遂行が動機づけられる。動機づけにも、達成動機と親和動機があり、異なる心の動きが行為を操作することを理解する必要がある。

表出過程 表現行為を遂行し外に表す「表出過程」は、情動システムと形象化を推進する「造形表現システム」に規定されることが考えられる。ここでは造形にかかわる経験的知識やそれに規定されるスキル、そのメタ認知と拡散的思考の統合を行う創造的思考が重要な働きをする。表象化過程で生成された個人個人のイメージや目的に、この造形的な側面の個性が加わり、触覚型・視覚型・言語型などの表現活動のタイプや遊びのスタイルという個人差が生まれる。モノ表現が出力される場面では、それぞれのシステムの中で示された個性と外的要因が融合し、その個人差は「表現スタイル」として把握することができる。作品が残った場合は、それが外的要因に加わると共に、知識の枠や造形的な知識を形成し、事物を変化させた達成感や他者評価による喜びを生み、自

己効力感を得る機会にもなる。

III-2 今後の課題

ここまで、表現の個人差の内的要因を検討し、表現のプロセスと対応させる中で、個人差の意味を明らかにしてきた。また、モノ表現を理解し支援する枠組として「表現スタイル」を提示し、様々な個人差理解の枠組と対照し、その妥当性がある程度確認された。とはいえ、個性を大切にする表現活動への支援に、表現スタイルを想定することが有用で、それが、序章で述べた課題を解決するかについては、具体的な支援方法を示し、それに基づいた実践を報告し、検証しなければならない。それは、今後の課題になる。

保育現場は、個性化を励ます場になっているだろうか。個性化は、気質や興味を尊重される中で、子どもが自分を基本的に好きになり、自分の個性に自信を持つようになる発達のことであり、社会化とのバランスの上に成り立つものである（新井、1997）。保育者は、幼児の生活のすべてを“表現場面”と認識し、個性を肯定的に受け止めて適切に理解し、異質性を受容することが、個性化と社会化を共に支援していくことにつながるであろう。本論で提示した理解の枠組については、表現活動を通して個性を育む保育の実現に向けて、今後も検討を重ねていきたい。

引用文献

- 新井邦二郎 1997 自己コントロールの発達 新井邦二郎 (編著) 図でわかる発達心理学 福村出版 Pp. 83-92.
- 東洋 1989 教育の心理学 有斐閣
- Bruner, J. S. & Olver, R. R. & Gleenfield, P. M. 1966 *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley (岡本夏木・奥野茂夫・村川紀子・清水美智子 共訳 1968 認識能力の成長 (上) 明治図書)
- Eisner, E. W. 1972 *Education artistic vision*. New York: Macmillan (仲瀬律久 他 訳 1986 美術教育と子どもの知的発達 黎明書房)
- Gardner, H. 1982 *Art, mind and brain*. New York: Basic Books (仲瀬律久・森島慧 訳 1991 芸術、精神そして頭脳 黎明書房)
- Gardner, H. 1980 *Artful scribbles*. New York: Basic Books (星三和子 訳 1996 子どもの描画—なぐり描きから芸術まで 誠信書房)
- Gardner, H. 1993 *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1889 人はいかに学ぶか 中公新書
- 和泉沙稚子 1990 保育者の個性観と個性の育成方法 保育学年報 1990 年版, 59-68.
- Junemann, M. & Weitman, F. 1976 *Der künstlerische unterricht in der waldorfschule malen und zeichnen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben GmbH (鈴木一博 訳 1988 シュタイナー学校の芸術教育 晩成書房)
- Jung, C. G. 1921 *Psychologische typen*: Rascher (高橋義孝 訳 1970 人間のタイプ 日本教文社)
- 神長美津子 2002 一人一人にきめ細かく応じる 幼稚園じほう, 第30巻, 第3号, 5-11.
- 河津雄介 1988 シュタイナー学校の教師教育 学事出版
- 花篤実・山田直行・岡一夫 編 1990 表現—絵画製作・造形—理論編 三見書房
- Lowenfeld, V. 1952 *The nature of creative activity*. London: Routledge (水沢孝策 訳 1960 児童美術と創造性 美術出版社)
- Lowenfeld, V. 1957 *Creative and mental growth*. 3th edition (竹内清・堀内敏・武井勝男 共訳 1963 美術による人間形成 黎明書房)
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1987 *Creative and mental growth*. 8th edition London: Collier Macmillan.
- 槇英子 1996 保育環境にふさわしい素材・教材とその設定状況 清和女子短期大学紀要 第25号, 121-137.
- 槇英子 1998 幼児の表現活動を支援する保育環境の構成—物的環境構成の実践と理論— 保育学研究, 第36巻, 第2号, 148-156.
- 槇英子 2002 幼児の表現スタイルと環境の構成 I 日本保育学会第55回大会論文集, 780-781.
- 森重敏 1990 個性と保育 保育学年報 1990 年版, 10-19.
- 村井潤一・小山正・神土陽子 1999 発達心理学 培風館
- 無藤隆 1997 協同するからだ—ことば—幼児の相互交渉の質的分析 金子書房
- 中澤潤 1993 幼児の認知スタイル 祐宗省三 (編著) 実験幼児心理学 海外出版貿易 Pp. 87-116.
- 中澤潤 2002 a 幼稚園におけるインストラクショナル・デザイン論の構築 人間科学研究 第9巻第2号, 121-137.
- 中澤潤 2002 b 幼児の表現活動を支えるもの—その内的・外的要因— 幼年教育研究年報 第23巻, 1-18.
- 中沢和子 1979 イメージの誕生 日本放送出版協会
- 中沢和子 1983 遊びと個性 発達, 46号, 10-17.
- 大木真理 1988 2つの測定法による「みたて」の発達過程—見立て能力と遊びの発展性— 昭和63年度千葉大学大学院教育学研究科幼児心理学研究室修士論文
- 岡本夏木 2001 表現の可能性 現代のエスプリ 第413号, 38-45. 至文堂
- Peak, L. 1991 *Leaning to go to school in Japan*. Berkeley: University of California Press
- Pepler, D. 1982 Play and divergent thinking In D. Pepler, & K. Rubin, (Eds.) *The play of children: Current theory and research*. Basel. Karger. Pp. 64-78.
- Read, H. 1956 *Education through art*. London. David Higham Associates. (宮脇理・岩崎清・直江俊雄 訳 2001 芸術による教育 フィルムアート社)
- Sternberg, R. J. 1997 *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press (松村暢隆 比留間太白 訳 2000 思考スタイル—能力を生かすもの 新曜社)
- Schirmacher, R. 2002 *Art and creative development for young children*. Albany, NY: Delmer
- Steiner R. 1956 *Die geisting-seelischen grundraffe der erziehungskunst*. Dornach: Schweiz (新田義之 訳 1881 教育の根底を支える精神的・心意的な諸力 人智学出版社)
- 佐々木正人 1994 アフォーダンス—新しい認知の理論— 岩波書店
- 鈴木忠 2000 美術教育 児童心理学の進歩 2000 年版, 103-122. 金子書房
- 高橋たまき 1984 乳幼児の遊び その発達プロセス 新曜社
- 高橋たまき 1993 子どものふり遊びの世界 プレーン出版
- 内田裕子 1995 「視覚型・触覚型」理論についての研究 経過と展望 芸術教育学 第7号, 69-78.
- Wolf, D. & Grollman, S. H. 1982 Ways of playing: Individual differences in imaginative style. In D. Pepler, & K. Rubin, (Eds.) *The play of children: current theory and research*. Basel. Karger. 46-63.
- やまだようこ 1989 ものが意味づけられるころ 発達 38号, 1-8.