

造形表現における子どもが行う共有の今日的意義 ——基本的自尊感情・相互独立的自己観の視点から——

The Present Meaning of Children's Sharing in Formative Acts of Expression: From the Perspective of Basic Self-Esteem and Independent Construal of Self

薄井 淳

Jun Usui

はじめに

研究の背景

日本人の10～29歳における自殺の割合は他の先進国と比べて高く¹⁾(厚生労働省, 2023)、深刻な状況にある。自尊感情の低さは自殺念慮のリスク要因であり、若年者(30歳未満)の自殺予防において自尊感情への介入の重要性が指摘されている²⁾(赤澤・松本, 2010)。自尊感情とは、心理学辞典において「自己に対する評価感情で、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」³⁾(遠藤, 1999)とされている。自殺の要因は多岐にわたり、一概に定めることはできないが、精神的要因の場合、自分自身を価値のあるものと感じることは、自殺予防の一助となることは想像に難くない。しかし、自尊感情を高めれば必ずしもよい結果と結びつくわけではない。近藤(2015)は、自尊感情の概念を社会的自尊感情と基本的自尊感情の2つに分け、自尊感情の負の側面も踏まえ、整理している⁴⁾。社会的自尊感情とは、「他者からほめられたり、認められたり、成功体験を積んだりすることによって高まる感情で、他者との比較に基づく相対的な優劣による感情」であり、基本的自尊感情とは、「成功や優越とは無関係に自分の良いところも悪いところもあるがままに受け入れ、自分を大切な存在として尊重する」感情である(近藤, 2015)。そして、社会的自尊感情が高く、基本的自尊感情が低い場合、一見自尊感情が十分に育っているように見えるが、その内実はいつも力を抜かず、叱られないように、ほめられるように頑張り続けており、何かで失敗したら自分は生きていけなくなるのではないかという不安を常に抱えている(近藤, 2015)。たとえ失敗しても、あるがままに受け入れられる感情が基本的自尊感情である。そのため、基本的自尊感情の形成が自殺予防や自己に対する不安を和らげる一助となると考えられる。では、今日における日本の子どもはどのような自尊感

情の特徴を有しているのか。なお、本研究における「子ども」とは幼児、及び児童を意味するものとする。

加藤 (2019) は、内閣府政策統括官 (2014⁵⁾、2019⁶⁾) が日本と諸外国の若者 (満13歳～満29歳) を対象に行った意識調査の結果をもとに、日本の若者の自尊感情は、他国と比べて低く、自己有用感と比較的強く関連する特徴があると分析している⁷⁾。自己有用感とは「自分と他者 (集団や社会) との関係を自他共に肯定的に受け入れられることで生まれる、自己に対する肯定的な評価」⁸⁾ (文部科学省国立教育政策研究所, 2015) であり、近藤 (2015) は、自己有用感は社会的自尊感情を高めるものとしている。つまり、日本の若者の自尊感情は、対他的関係を加味した上で自分自身の価値を感じる傾向にあり、社会的自尊感情を重視する傾向にあると考えられる。また、この内閣府の調査に幼児や児童は含まれていないが、日本の若者の自尊感情の特徴が文化的背景によるものであるなら、少なからず幼児や児童も、その影響下にあるものと考えられる。北山 (1998) は日本をはじめ、東洋文化では相互協調的自己観が優勢であり、欧米文化では相互独立的自己観が優勢である⁹⁾ としている。相互協調的自己観とは、自己を「他の人や周りの物事と結びついて高次の社会ユニットの構成要素となる本質的に関係志向的実体」として捉える考え方であり、相互独立的自己観とは、自己を「他の人や周りの物事とは区別され、切り離された実態」として捉える考え方である (北山, 1998)。この相互協調的自己観は、加藤 (2019) の分析にある日本の子どもの自尊感情の特徴と近似していると考えられる。中間 (2016) は、日本人は相互協調的自己観の中を有して生きているが、グローバル化が進む中で、これまでの文化的価値に依って生きられなくなりつつあり、そのような現代では、自分自身によって自分の価値を認めるしかなくなる¹⁰⁾ としている。相互協調的自己観において自尊感情を形成することが難しくなった (もしくは、相互協調的自己観によって形成された自尊感情を社会に適応させることが難しくなった) 現代の日本の子どもは、自分自身によって自分の価値を認めていくような相互独立的自己観による自尊感情、つまり自分自身によって自分の価値を認める基本的自尊感情の形成を意識的に取り入れていく必要があると考えられる。しかし、相互協調的自己観を有し、社会的自尊感情を重視する子どもにとって、自己を他者と切り離した相互独立的自己観は受け入れがたいものとなるかもしれない。中間 (2016) は「自尊感情の感情的基盤の形成が求められる場合にはとくに、そのアプローチは、一朝一夕に結果の出るものではない」とした上で、「その子の自己感情のありようを、それが否定的なものであってもそう感じている主体が存在すること自体はまずは肯定し、その存在の意味を理解しようとすることが、しっかりと自己受容に基づく自尊感情を育む一歩となる」としている。この「自己受容に基づく自尊感情」とは基本的自尊感情の概念と近似すると考えられる。ゆえに、そのような現代の社会を生きる日本の子どもは、互いを理解し合いながら、少しずつ基本的自尊感情を形成していくことが重要であり、それを支えとし、少しずつ相互独立的自己観を受け入れていくことが必要となると考えられる。

近藤 (2015) は、基本的自尊感情は「信頼できる他者と五感を通じた体験をともにし、その時その場でともに感じ合うこと」である共有体験の積み重ねによって少しずつ形成されるとしている。それは乳幼児期からの身近で親密な関係の中で育まれることが重要であるが、現代の子どもは核家

族化などの環境の変化によってその機会は確実に少なくなっているため、保育園や幼稚園、学校などによる共有体験の経験が期待されている（近藤, 2015）。学校教育において共有体験が期待できる活動の一つとして造形表現（領域「表現」における造形表現や図画工作など）がある。平成29年改訂の幼稚園教育要領（以下、幼稚園教育要領）解説では、領域「表現」において、「日常生活の中で出会う様々な事物や事象、文化から感じとるものやその時の気持ちを友達や教師と共有し、表現し合うことを通して、豊かな感性を養うようにすることが大切である」¹¹⁾としている（文部科学省, 2018a）。これは子どもが自身の感性を養うことにおいて、共有体験を行い、それをもとに表現し合うことの重要性を示していると考えられる。また、平成29年改訂の小学校学習指導要領図画工作（以下、学習指導要領）では目標（1）に「対象や事象を捉える造形的な視点について自分の感覚や行いを通して理解する…」¹²⁾とあり（文部科学省, 2018b）、図画工作における活動が自身の五感を通して行われることを前提としていることがわかる。また、目標（3）に「つくりだす喜びを味わう…」とあり、学習指導要領解説では「感性を働かせながら作品などをつくったり見たりすることそのものが、児童にとって喜びであり、楽しみである…友人や身近な社会との関わりによって、一層満足できるものになる」とある（文部科学省, 2018b）。つまり、子どもは自身の五感を通して造形活動すること自体に喜びや楽しみを感じ、それを他者と共有するなどの関わりをもつことによって、その感情はより一層深まるものと考えられる。これらのことから、学校教育における造形表現が五感を通じた体験が前提となっていることやそれを共有することを重視していることがわかる。ここで「共有」の意味を確認すると、広辞苑において「二人以上が一つの物を共同して所有すること」とあり、例として「秘密を共有する」や「共有物」とある¹³⁾（新村編, 2008）。すなわち、具体物だけでなく、秘密やイメージなどの概念的、抽象的なものにも使用される言葉である。本研究で扱う「造形表現における共有」とは、材料、用具、場所などの具体物をただともに使用するような共有ではなく、イメージ、目的、活動、感情、作品など、自己の表現が反映されている造形的な対象物や概念などを共有することを意味するものとする。では、このように造形表現を共有することは現代を生きる子どもにとってどのような意義があるのか。

研究の目的と方法

本研究では、子どもが造形表現を共有することにおける今日的意義について明らかにすることを目的とする。

研究の方法として、基本的自尊感情と相互独立的自己観の視点から、まず、学校教育における造形表現の今日的意義について、学習指導要領、幼稚園教育要領をもとに考察する。そして、子どもが造形表現を共有することの今日的意義について、子どもの造形表現における自己表現を自己同一化や自立的思考などの視点によって記した Lowenfeld（1995）の『美術による人間形成：創造的発達と精神的成長』¹⁴⁾、自己実現における自己受容や創造性などとの関係性を記した Maslow（1973）の『人間性の最高価値』¹⁵⁾、子どもの他者との造形表現の共有における差異化などを記した北澤（2007）の『造形遊びの相互行為分析：他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング』¹⁶⁾などの文献をもとに考察し、明らかにしていく。

学校教育における造形表現の今日的意義

今日の学校教育において、基本的自尊感情や相互独立的自己観の形成にどのような意義があるのか。学習指導要領解説にある「改訂の経緯」では、「社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。…一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される」（文部科学省, 2018b）と記されている。予測困難な現代では、社会から個人へと価値を与えることが困難となり、個人としての価値とその個々による多様性の育成が求められており、それを個人と社会の成長につなげる新たな価値形成が期待されていると考えられる。つまり、学校教育においても、相互協調的自己観の中で自己の価値形成をしていくことが難しく、相互独立的自己観のように、自分自身で自己の価値を形成していくことが求められており、それを個人や社会に還元していくような新たな価値形成が求められていることが示唆されている。

また、平成29年改訂の学習指導要領では、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核として「見方・考え方」が示され、図画工作では、「造形的な見方・考え方」が示されている（文部科学省, 2018b）。それは、学習指導要領解説において、「感性や想像力を働かせ、対象や事象を、形や色などの造形的な視点で捉え、自分のイメージをもちながら意味や価値をつくりだすこと」とされており、「活動や作品をつくりだすことは、自分にとっての意味や価値をつくりだすことであり、同時に、自分自身をもつくりだしていることである」とされている（文部科学省, 2018b）。また、平成29年改訂の幼稚園教育要領では「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、「(10) 豊かな感性と表現」の解説において、「臆することなく自信をもって表現することは、教科等の学習だけではなく、小学校生活を意欲的に進める基盤ともなっていく」（文部科学省, 2018a）とされている。これらのことから、造形表現の本質的な意義として、造形的価値を越えた、自己の価値形成があり、それは、他者比較などではなく、自分の感性や想像力を基盤とした価値形成であることがわかる。そのためには基本的自尊感情や相互独立的自己観の形成が必要となると考える。

造形表現における共有の今日的意義

自己表現における自立的思考と同一化

Lowenfeld (1995) は、「初等教育における美術は、自己表現として、また、自己適応の手段として、二重の機能をもっている」とし、「もし子供が自分の水準によって自己表現するなら、独自の方法で、独自の考えと観念とを表現するから、自分の自立的思考に自ら励まされるが、模倣をする子供は、考えや表現を他人に頼っているので、考えることもまた、他人を頼りにする」としている。これは美術教育が自分の水準による自己表現を通し、自立的思考において自己を適応させていく役割を担っているものであることを意味している。自分の水準による自己表現とは自立的思考によって励まされた独自の方法による独自の考えと概念の表現であり、基本的自尊感情や相互独立的

自己観と関係が深いものと考えられる。つまり、あるがままの自分を受け入れる基本的自尊感情が、他者と切り離しても自分の価値観で自分を認めることができる相互独立的自己観を支え、そのような自己観が自立的思考によって、自分の水準による自己表現を励ますのだと考えられる。また、Lowenfeld (1995) は、同一化を「自分のしていることの中へ自ら溶け込んで（同一化して）いたり、隣人の要求に同情（同一化）したりする」こととし、「よく釣合いのとれた人間となるためには、自分のすることに自己同一化することが根本であるし、隣人と協調するためには、隣人の要求に自己同一化することが最も重要な前提」であるとしている。そして、自己同一化できない子どもについて、「たいていこういう子供たちは…制作過程よりも、完成品の方がいっそう重要なものと考えられ…自分と制作活動との間の関係を見失って、ただ他人や自分自身を『喜ばせよう』と、あせっているだけである」（Lowenfeld, 1995）としている。これは子どもが造形表現を作品主体として捉えており、造形表現の制作過程に対する楽しさや喜びを見失っている状態である。造形表現において制作過程こそ、その表現に自己同一化すべきときであり、そうすることで自分の水準による自己表現が可能となり、そのこと自体に喜びを感じるようになる。そして、Lowenfeld (1995) は、「もし子供が、その経験に同一化できないとすれば、鼓舞してやるべきものは、かれの経験への動機づけであって、描画活動の方ではない」としている。つまり、教師は表現において自己同一化できない子どもに対し、自身の五感に基づく経験に目を向けさせ、共感的に引き出していくような刺激を与えることが望まれるのであり、「次第に成長してゆく子どもの要求に教師が自己同一化すること」（Lowenfeld, 1995）が重要なのである。それは子ども同士が造形表現を共有する場合においても同様であり、自身の身体感覚をともに感じ合うことが重要となる。それが自身の表現への同一化となり、隣人への同一化となる。自己同一化できない子どもに対し、友達が自己同一化することは、自己同一化できない子どもにとって、経験への動機づけとなる。そしてそれは、共有体験となり、基本的自尊感情が育まれることとなる。つまり、造形表現における隣人への同一化は互いの基本的自尊感情を育み合うことができるものであると考えられる。

自己実現における創造性と自己受容

自己同一化と密接な関係にある概念として、Maslow (1973) の提唱する自己実現がある。Maslow (1973) は、「自己実現とは、完全に熱中し、全面的に没頭しつつ、無欲になって、十分に生き生きと経験することを意味する。…個々人として、われわれはすべて、時たまそういう瞬間を経験しているものである」としており、子どもにおいても、日常の中で起こり得るものであると考えられる。また、Maslow (1973) は「創造性の概念と健康で、自己実現をとげつつある完全なる人間の概念とは漸次合体し、おそろくついには同じことになってしまう」としている。ここでいう創造性とは、限られた人だけが持つような「特別な才能の創造性」ではなく、「観念や衝動をおしつぶしたり、笑われる心配なしに」、「自発的で、無意図的で、素直で、のんびりとして、固定的になったり型にはまったりしない」、「『素直』で自由な認知、『素直』で抑えられるところのない自発性と表現力から成り立つ」、「あどけない感覚の意味」のことである (Maslow, 1998)¹⁷⁾。また、そのような創造性は、「自己受容によって示されるかれらの顕著な全体性、統合性の随伴現象」であり、「自

分の深層にある自己を認め、受け容れると、世間の現実の姿を大胆に見ることができるようになり、またかれの行動は自発的なもの（統制されず、禁止されず、企まれず、意図されず、筋書きを作られたものではない）となる」（Maslow, 1998）。つまり、ありのままの自分を受け入れる基本的自尊感情の形成により、世間の現実の姿を恐れずに自分の見方で捉えることができ、「素直」な創造性のもと、自発的な自分の水準による自己表現が可能となると考えられる。

差異化による個別性

北澤（2007）は、造形遊びの実践において相互行為分析を行い、「子どもたちは、自己の身体性に委ねられた開かれた場においては、個々の表現世界を相互的に交流させながら、相互の関係性による差異、場の状況・状態による差異等の差異化によって開かれるあいだ（内的な）に新しい〈私〉を立ち上げていく存在である」（傍点原文ママ）としている。「自己の身体性に委ねられた開かれた場」とは、自分の水準による自己表現が可能であり、それを互いに認め合える関係性の築かれた場であると捉えることができる。そして、その場において、個々の表現世界を相互的に交流させることにより、共有体験が行われると同時に、その個々の水準による自己表現の差異も認識することとなる。また、北澤（2007）の述べる「内的なあいだ」とは、木村（1992）と西野（1999）の理論がもととなっている。木村（1992）は、「自己が自己として自覚されるのは、つねに自己ならざるものとの出会いの場においてである。この自己ならざるものというのは、現実の他者であっても他者以外の事物であってもよいし、自分の心に浮かんた何らかの表象であってもよい」¹⁸⁾とし、西野（1999）は、木村（1992）の理論から、「自己は、つねに自己ならざるものとの『あいだ』という出会いの場に自覚される」としている。この『あいだ』における自己ならざるものとの出会いが自己にとっての〈できごと〉といえるのではないかと¹⁹⁾としている。つまり、自分の水準による自己表現の共有における他者との差異化によって、自己と自己ならざるもののあいだに新しい〈私〉が立ち上がり、自己が更新されていくのである。橋本（1991）は、そのような自他の相違の認識の機会が、自己の個性の自覚を高める²⁰⁾としている。つまり、他者との差異化によって更新された自己が、自己の個性を高めるのである。また、角田（1994）は自己の個性を高めることにおいて、他者と共感できる経験である共有経験と、他者と共感できない経験である共有不全経験の重要性を指摘している²¹⁾。角田（1991）は共感を「能動的また想像的に他者の立場に自分を置くことで、自分とは異なる存在である他者の感情を体験すること」²²⁾としている。つまり、自分とは異なる存在である他者を理解するためには自分という存在を理解しなければならず、自己と他者の個性が認識されることによって、他者理解の伴う感情の共有となるのである。角田（1994）は、共有経験が豊かな場合、自らの感情や気分について内省的に捉えることができるが、その中でも共有不全経験が乏しい場合、自他の個性の認識が低く、自他の相違を意識するような側面についての内省はなされにくいとし、また、共有経験が乏しい場合は、共有不全経験が豊かであっても、自己や他者に対して、内的状態の把握は困難となるとしている。つまり、共有経験、共有不全経験の両経験を豊かにすることで、自他の相違も含め、「自己の感情体験を内省する力」（角田, 1994）が育まれることとなり、個性の認識が高まるのである。また、橋本（1991）、角田（1994）における研究対象者は大学生などである

が、近藤（2015）は「どんな条件がそろっていれば感情を共有できるのか、という実感を持つことが大切」であるとしていることから、幼児期から両経験を積み重ねていくことが重要だと考える。以上のことより、造形表現の共有において、共有不全経験が生じた場合、共有経験が豊かであれば、他者との差異化によって個別性の認識は高まるが、共有経験が乏しい場合、自身の個別性の認識が低く、内省されにくいと考えられる。また、造形表現における共有経験は、五感を通じた体験をともした感情の共有であるため、共有体験となると考えられる。また、自他の個別性の認識を高めることは、自己を「他の人や周りの物事とは区別され、切り離された実態」（北山, 1998）として捉える相互独立的自己観を高めることとなると考えられる。造形表現における共有体験の積み重ねが基本的自尊感情を育み、それが支えとなって、共有不全経験が生じた場合、個別性を高め、相互独立的自己観を高めることができると考えられる。

造形表現を共有する意義

これまでに述べた造形表現の共有に関する概念をまとめると図1のようになる。現代の日本の子どもの特徴を鑑み、基本的自尊感情は相互独立的自己観を形成する上での支えとなる。そして、基本的自尊感情をもとに創造性を、相互独立的自己観をもとに自立的思考を発揮させ、自分の水準による自己表現を可能とする。その表現を他者と共有し、共有体験となれば他者と同一化することとなり、その共有体験によって自己受容が高まり、基本的自尊感情が高まる。また、共有不全経験となれば、他者との差異化が行われ、基本的自尊感情の支えによって、個別性が高まり、相互独立的自己観が高まる。そのようなサイクルによって、自分の水準による自己表現をする力が育まれていくのである。それが、先述の学習指導要領で期待されている自己の価値形成をする力となり、その個別性によって、個々による多様性につながると考えられる。

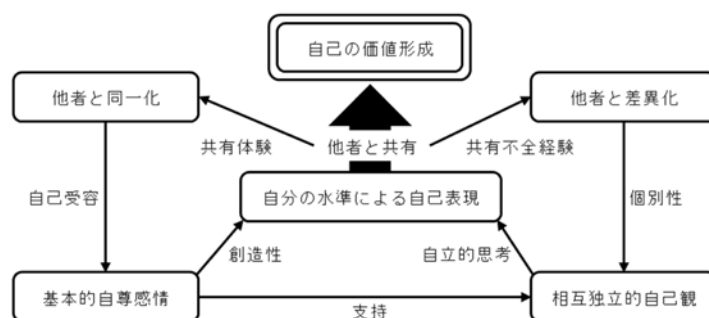


図1 造形表現の共有における自己の価値形成のプロセス

（引用文献を参考に筆者作成）

おわりに

本研究では、今日における子どもの特徴として、相互協調的自己観を有し、社会的自尊感情を重

視する傾向があることを確認した上で、現代社会や学校教育が基本的自尊感情や相互独立的自己観の形成、自己の価値形成やその多様性を必要としていることを示した。そして、造形表現を共有することによって、基本的自尊感情や相互独立的自己観を形成し、自分の水準による自己表現を可能とすることや、そのサイクルによって自己の価値形成をする力を育むプロセスを明らかにした。

しかし、Maslow (1973) は創造性に対し、「私の強調しているのは工夫やインスピレーションであって、完成された芸術作品や偉大な創造的業績といった立場から創造性を云々しているのではない」とし、一次的創造性をインスピレーションの面、二次的創造性をそのインスピレーションの成果や発展の面として区別している。そして、「二次的な創造性、実際の作品、偉大な絵画、小説、橋梁、新しい発明等々をもたらす創造性の持つ美点は、人格の創造性もさることながら、その他の美点—根気と忍耐、勤勉等々—によるところも大きい」とし、一次的創造性について、「社会的に有益なものでなければならぬとか、新しいものでなければならぬとか、あるいは誰も以前に考えなかったものでなければならぬなどと、あるアприオリな規定を盾にこれを斥けるようなことがあってはならない」としている (Maslow, 1973)。つまり一次的創造性は先述した学習指導要領の求める「個人の成長につながる新たな価値」を生み出す力に対しては有益だが、「社会の成長につながる新たな価値」という、社会的に有益なものを生み出す力に対しては二次的創造性を考慮する必要がある。また、本研究では主に基本的自尊感情や相互独立的自己観に焦点を当て、考察してきたが、社会的自尊感情が自己有用感などと関係が深いこと (近藤, 2015) や相互協調的自己観が社会的に与えられた目標像へ向かって努力することを重視する特徴があること (北山, 1998) などを見ると、「個人や社会の成長につながる新たな価値」(文部科学省, 2018b) を生み出す力を育成する上で、それらもまた重要な概念となる。近藤 (2015) は「基本的自尊感情と社会的自尊感情のバランスがとれていることが大切」であるとしており、それは、相互独立的自己観と相互協調的自己観や一次的創造性と二次的創造性なども同様に、どちらかに偏るのではなく、自分に適したバランスを見つけていくことが重要だと考える。

今後の課題として、社会的自尊感情や相互協調的自己観も含め、自尊感情や自己観が自己の価値形成や自己表現に対しどのような影響を与えるのかについて、考察していく必要がある。また、図1で示した「造形表現の共有における自己の価値形成のプロセス」は、先行研究における文献をもとに筆者が作成したものであるため、実践的検証などを通して客観性や妥当性を確保していく必要がある。

引用文献

- 1) 厚生労働省. (2023). 自殺の現状. 令和5年版自殺対策白書 概要. 厚生労働省. (<https://www.mhlw.go.jp/content/r5hs-1-1-01.pdf>) (2024年8月28日17時04分)
- 2) 赤澤正人・松本俊彦. (2010). 若年者の自殺関連行動と自尊感情. 日本心理学会大会発表論文集, 74, 425.
- 3) 遠藤由美. (1999). 自尊感情. 中島義明・安藤清志 他(編). 心理学辞典. 有斐閣.

- 4) 近藤 卓. (2015). 乳幼児期から育む自尊感情：生きる力、乗り越える力. エイデル研究所.
- 5) 内閣府政策統括官. (2014). 調査の結果. 内閣府政策統括官. 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成25年度）. 内閣府. <https://warp.dandl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/pdf_index.html>（2024年8月28日17時19分）
- 6) 内閣府政策統括官. (2019). 調査の結果. 内閣府政策統括官. 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）. 内閣府. <<https://warp.dandl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf-index.html>>（2024年8月28日17時22分）
- 7) 加藤弘通. (2019). 有識者の分析. 内閣府政策統括官. 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（平成30年度）. 内閣府. <<https://warp.dandl.go.jp/info:ndljp/pid/12927443/www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/ishiki/h30/pdf/s3.pdf>>（2024年8月28日17時25分）
- 8) 文部科学省国立教育政策研究所. (2015). 生徒指導リーフ：「自尊感情」？それとも、「自己有用感」？. 文部科学省国立教育政策研究所. <<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf18.pdf>>（2024年8月28日17時41分）
- 9) 北山 忍. (1998). 自己と感情：文化心理学による問いかけ. 共立出版.
- 10) 中間玲子. (2016). 「自尊感情」概念の相対比. 中間玲子（編著）. 自尊感情の心理学：理解を深める「取扱説明書」. 金子書房.
- 11) 文部科学省. (2018a). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 12) 文部科学省. (2018b). 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説図画工作編. 日本文教出版.
- 13) 新村 出（編）. (2008). 広辞苑（第6版）. 岩波書店
- 14) Lowenfeld, V. (1995). 美術による人間形成：創造的発達と精神的成長. (竹内 清・堀ノ内敏・武井勝雄, 訳). 黎明書房. (Lowenfeld, V. (1995). *Creative and Mental Growth* (3rd ed.). The Macmillan Company.)
- 15) Maslow, A. H. (1973). 人間性の最高価値. (上田吉一, 訳). 誠信書房. (Maslow, A. H. (1973). *The Farther Reaches of Human Nature*. Viking Press.)
- 16) 北澤 晃. (2007). 造形遊びの相互行為分析：他者との交流の世界を開く意味生成カウンセリング. せせらぎ出版.
- 17) Maslow, A. H. (1998). 完全なる人間：魂のめざすもの（第2版）. (上田吉一, 訳). 誠信書房. (Maslow, A. H. (1998). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold Company.)
- 18) 木村 敏. (1992). 自己・あいだ・時間. 弘文堂.
- 19) 西野範夫. (1999). 子どもの理論とつくること. 上越教育大学美術教育研究誌（美と育）, 5, 11-18.
- 20) 橋本 巖. (1991). 感情の「わかりにくさ」に関する信念と青年の孤独感・共感性の関係. 鳴門教育大学研究紀要, 6, 173-184.
- 21) 角田 豊. (1994). 共感経験尺度改訂版（EESR）の作成と共感性の類型化の試み. 教育心理学研究, 42（2）, 193（76）-200（83）.
- 22) 角田 豊. (1991). 共感経験尺度の作成. 京都大学教育学部紀要, 37, 248-258.

