

幼児の心理的発達となぐり描きの変化の過程

末次 絵里子*

Psychological Development and Changes in Drawings by Infants

Eriko SUETSUGU

Assessment of drawings by infants may be an important measure of psychological development in early childhood. To evaluate this possibility, we examined changes in drawings by children with typical development and those with a suspected delay or disorder in development. The process of changes in drawings by children is related to maturation and experiences. To understand development of individual children, it is important to evaluate the types of drawings, such as “accidental,” “intended” and “meaningful” drawings. Children begin to express their inner feelings in a drawing and discover how to draw a circle. It is important to support and promote this process, since it is based on development of relationships in daily life; that is, establishment of social relationships and sensory-motor development. Then, children begin to show symbolic function in drawing, which is important for establishment of emotional-level communication for development of social relationships, while repeated drawing experiences promote sensory-motor development. Detailed examination of expression in drawings may be effective for assessment of psychological development in early childhood and establishment of specific communication with children.

Key word : なぐり描き、心理的発達、アセスメント

drawings by infants、psychological development、assessment

I 問題と背景

子どもの初期段階の描画である「なぐり描き」は、一定の段階を通して発達していく。なぐり描きのはじめは、描く子ども自身においても、手を動かしたことと、たまたま手にしていたペンの跡が紙の上に表れたこととの関係も認識されないまま偶然に「なぐり描き」が発生する。そして次第に、ペンを動かしたこととペン跡が用紙の上に表れることを子ども自身が認知するようになり、「なぐり描き」を用紙の上に意図的に描くことができ

るようになる。

「偶然のなぐり描き」を経た後に、子ども自身が、手を動かすことで用紙にその線の痕跡が残ることを認識できるようになることで、「意図的ななぐり描き」が始まるようになる。この時期には、自分がペンを持ち描いた線の跡が残ることを確かめるかのように、「意図的ななぐり描き」を何度も繰り返し描き表す様子を目にするようになる。しかし、この「意図的ななぐり描き」の時期においては、子ども達が描く描線は、単に線が紙の上にしるされた痕跡としての描線であり、描いた子どもによってそれ自体に何らかのシンボルとしてみなされるわけではなく、意味付けはなされない。

* 広島文化学園短期大学 Hiroshima Bunka Junior College

こうした過程を経た後に今度は、「なぐり描き」に意味付けがなされるようになる。「意味付けのなぐり描き」とも言えるこの時期の「なぐり描き」は、見た目には、「意図的ななぐり描き」と区別が付きにくい。子どもが、「なぐり描き」をしている時に、描線に思いを込めているようなお話しをしながら「なぐり描き」をしている場合には、描線に意味が付けられていることを他者が知ることができるが、見た目には描きなぐられた線でありそれ自体から意味を読み取ることは困難である。

このように「なぐり描き」には、「偶然のなぐり描き」、「意図的ななぐり描き」、「意味付けのなぐり描き」という3種類の質的に異なった表現があると言える。子どもがなぜ描くのか、について鬼丸（1981）は、「内的必然性」によるとし、子どもの描画で大切なのは結果より過程であるとする。そして、鬼丸（1981）は、子どもの「なぐり描き」について、この種の線描は、身体運動に伴うところの生理的満足感をもたらすほかに、子どもにとっては未知の世界を探索するという精神的志向をもつものであり、外界に自己のはたらきかけの跡を刻印することの喜びが見いだされるものであると説明している。さらに、できあがった線画の結果に対し子どもは関心をもたないとし、子どもの関心はもっぱらしるしをつけること、描くことそのもの、表出行為自体にあるとする。これがこの期の描画に最もいちじるしい特質であることで、この期を「表出期」と呼んでいる。そして、表出期の描画は、2歳前後の叩きつけに始まり、筋肉・運動神経の発達に伴い、振復、回転、迷走を経て、円と直線の発見にいたる、と鬼丸（1981）はまとめている。

ローエンフェルド（1979）は、意図的ななぐり描きが可能になる2歳～4歳の時期を「なぐり描きの段階」とし、未分化ななぐり描き、経線または制御されたなぐり描き、円形ななぐり描き、なぐり描きへの注釈、の4つの段階を区分し、描線発達に注目した。鬼丸（1981）のいう、表出期の始まりもこの2歳前後の表現を指しており、ローエンフェルド（1979）のいう「なぐり描きの段階」と鬼丸（1981）の「表出期」はほぼ一致する。最近の研究では、松岡（2018）が、誕生から1歳半頃までを「造形能力の基礎形成期」として、視覚の発達、五感の協応、探索活動の開始の時期、1

歳頃～3歳頃までを「なぐり描きの時期（錯画期、乱画期、スクリブル期）」、2歳頃からを「命名期」として説明している。松岡（2018）の示す「なぐり描きの時期（錯画期、乱画期、スクリブル期）」は「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」の時期、「命名期」は、「意味付けのなぐり描き」の時期と重なると言えよう。

一方、ケログ（1971）は、“基本的スクリブル”を「2歳児あるいはそれ以下の幼児の作る20種類の形である」とした上で、「2歳児は眼によるコントロールなしにこれらのすべてのスクリブルを作れる。赤ちゃんが腕をふる時、もし器具を指先につけて空中を指が如何に、またどこへ動かすかを記録すれば、これらのスクリブルはすべて描かれることがわかるだろう。」として、腕の運動の痕跡の延長上に「なぐり描き」があることを指摘している。つまり、ケログ（1971）は、「無意図的ななぐり描き」がその草創期の基本であるという認識を持っているということが分かる。さらにケログ（1971）は、「20の基本的なスクリブルは絵画を建築と見た際の煉瓦にあたる。しかもこれらは重要だ。幼児画の細かな部分にわたるとともに、また全体的記述をも可能にするものだからである。」と述べている。ここには、ケログ（1971）の幼児画の成り立ちに関する見識の一端を見ることができる。

ローエンフェルド（1963）が、幼児画の発達に関する観点を、現実世界をどのように子どもが描画で表しているか、“再現”を軸として見ているのに対して、ケログ（1971）は、子どもがどういった描画の基本単位とも言うべき表現法を獲得し、それをどのように描画表現に組み込んで表現しているかを丹念に見ていくことで描画表現の発達をとらえていこうという観点を重視している。そこには「意味付ける」といったことに関しては特に注視はされていない。ケログ（1971）は、子ども自身が「なぐり描き」を対象化し能動的に働きかけて見ることによって初めて可能になる、“関係”付けるというある種の思考の営みの痕跡が「なぐり描き」に認められるということに着目している。ケログ（1971）は、そうした能力を獲得することによって初めて成立する描画活動が既にこの時期の子どもが表現する「なぐり描き」に読み取れるということを示すことで、描画の成立過程

においては何かに見なして“意味付け”するという能力とは別の“関係付け”の能力がその背景にあるということを提示する。ケロググ（1971）は、描画の形成過程に関する視点として、この関係付けの能力の形成が描画表現の多様性を生み出す原動力であるとした。ケロググ（1971）は、「描画の基本単位」を獲得することと、この「関係付ける能力」が連携することによって描画表現が生み出され展開していくという発想があり、そのことの原型を既に「なぐり描き」の時期に見出し得る意義について「幼児の観察と動作としてのスクリブルは、児童の視覚と知能過程の発達をいっそう明確に見分ける手段を提供する。そしてさらに幼児期教育の再編成にも役立つだろう。」と述べている。ケロググ（1971）は、「なぐり描き」の描画表現活動に内在している価値には大いに注目していた。

山形（2000）も、刺激図形法による研究における絵本に対する落書き分析から、絵刺激の特定部位や絵刺激の形態に焦点化した線描が落書きとして見出されたとする。絵本のように、子どもにとって有意味な刺激図形を用いた場合には、1～2歳児においてもでたらめな線描を描くのではなく、絵刺激の特徴に対する明確で有意義な反応が見い出された、と述べ、言わばケロググの示す子どもの「関係付ける能力」に、山形（2000）も着目している。リュケ（1927）は、子どもがなぐり描いたものの中に、偶然、対象の視覚的形態を発見して、命名し、注釈することを指して、「偶然の写実性」と名付け、その後も、子どもは対象の部分的特徴をでたらめな配置で描いている、としたが、山形（2000）は、このリュケ（1927）の理論と異なる見解として、「表現意図の萌芽」や、表現意図からの「特徴の抽出」へ進む過程を提示した。

しかし、鬼丸（1981）は、ケロググ（1971）の分類については、「ただ表面的な、視覚上の形の違いを指摘しているに過ぎず、内からの形成のはたらきを考慮していない」と、指摘している。鬼丸（1981）は子どもの初期の描画表出は、身体性と、未知の世界に向かってどこまでも探求の手をのばしていこうとする精神のはたらきの出現と見ており、視覚の影響を受けるのはまだ先であるところと、ケロググ（1971）の見解との基本的な相違が認められる。鬼丸（1981）は、表

出期の描画は、既述したように、ケロググ（1971）の分類よりもはるかにシンプルな、叩きつけ、振復、回転、迷走の四つを基本形としており、またそれは、この期間の子どもの線画の発達の順序をも示すとする。叩きつけ、振幅、回転、迷走に進んでいく過程は、「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」に進んでいく過程であり、閉じたマルの発見は、「意味付けのなぐり描き」の時期と重なっていく。

津守（1987）も、「描画の最初は、子どもが紙の上に鉛筆で何かしるしをつけようとする行為そのものに意味がある。それは、自分の存在のあとをしるしづけようとする能動的行為である。」と述べ、視覚の影響よりも、内側からの形成のはたらきの出現に着目した鬼丸（1981）の考えに通じている。

山形（2000）の場合は、視覚の要素を取りあげて「関係付け」による子どもの描出に視点を置いた点においてはケロググ（1971）に近いが、子どもの描出には、社会的な人間関係の形成を中心とする、環境とのかかわり、つまり関係性の発達が重要な意味を持つことを重視し、「年少幼児は周囲の人々と親密な関係を保ちつつ、社会的な対人的文脈下で成長し、発達する。子どものこうした発達様態を考慮すると、周囲の人々や環境との相互交渉を通じて初期描画発達の特徴を解明することが極めて重要」とする。社会的な対人的文脈下で、相互の交渉において精神面が動かされ、能動的な行為として表出が促されていくという意味において、山形（2000）も、初期描出に関係性の発達による精神のはたらきの出現を見ている。

山形（2000）は、「対人場面」に、「シンボルの発達」、「運動制御発達」を加えたものを、初期描画発達における変化の過程を規定する要因として挙げ、対象表現成立に至る発達段階と、その発達の特徴を整理してまとめている。それによると、1歳前半には子どもはなぐり描きにとどまっているが、約1歳半に対人場面における描画活動（足場造り）を介して、シンボルとして描線を理解し、表現意図ならびに原初的表現活動が芽生える。そして、子どもはなにかを描こうとし、初歩的表象活動が見られ、また、対象の特徴も抽出可能となるが、まだ対象を視覚的形態で慣用的に描出する段階には達していない。しかし、2歳代になると、

構成活動における表示法が習得され、幾何学的描線の発達も出現し、対象表現が視覚的形態に基づいて段階的に構成され、認定可能な図式画に到達する。ここでは、経験と成熟の両要因が初期描画発達に複合的に関連していると見なされており、前者の要因として対人場面の足場造りや2歳代の表示法の習得が、また、後者の要因として描線発達が関与していると捉えられている。山形(2000)は、2歳～2歳半に対象表現の成立に不可欠な幾何学的描線の描出が見られ、ここで急激に発達する縦線と円の描出が、人物画の成立に相関が高い描線であるとしている。円形の発見以降の過程において、山形(2000)は視覚の関与を重視するため、鬼丸(1981)の、視覚の関与はまだ先であるという考えと異なる部分が出てくるが、なぐり描きから円形へ、円形から直線の出る段階が続き、やがて頭足類へとつながる、とした鬼丸(1981)と、描出の過程の流れは同様である。鬼丸(1996)が「子どもの内部から生じてくるはたらき」に着目し、山形(2000)は「表現意図」を重視した。なぐり描きの描出過程の規定要因としては、どちらも、内側からの形成のはたらきを見ていると言える。鬼丸(1981)や津守(1987)の着目、そして山形(2000)の「表現意図」への視点のように、初期の描出には、子ども一人ひとりの、内側からの形成のはたらきの違いが表れるからこそ、早期の発達のアセスメント的な視点での活用が意義深いものとなるのではないだろうか。

山形(2000)は、初期描出に対人場面における表現意図を重視した。これは、初期発達における他者とのコミュニケーションへの視点であると言える。小林(2010)は、話し言葉や身振りなどの媒体を介したコミュニケーションを象徴的コミュニケーションと呼び、直接的、無媒介的、共時的、合一的なコミュニケーションを原初的コミュニケーションと呼んだ。原初的コミュニケーションにおいては情動が中心的役割を占め、そこでは言葉も一義的な意味を有さない、つまり、「いま・ここ」の文脈に強く規定された情動水準のコミュニケーションとなることを小林(2010)は説明する。浜田(1983)も、「状況はそれ自体において認識されるのではなく、状況が生み出した興奮によって認識される」というワロンの言葉をあげ、主体が自らの情動体験を通して外の現実を意識す

ることを説明している。子どもが他者との関係性の中で「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」へと描画活動を進展させ、繰り返し描出する「意図的ななぐり描き」を受けとめてもらう体験は、その一つ一つが情動を刺激し、興奮に結びつく経験になるのではないだろうか。コミュニケーションには、字義的な側面と情動的な側面という両義的な性質が存在すると考えられるが、字義的な側面の足場としても情動的なコミュニケーションによる、関係性の構築が重要である。築かれた関係性を基盤に、やがてシンボルとしての描出、「意味付けのなぐり描き」が出現するようになる。他者との関係性の構築に難しさがある子どもの場合、「意味付けのなぐり描き」の出現がスムーズには見られないことが推測できるが、子どもの情動体験につながるかわりとして、その子どもに固有の特徴を鑑みた上で、「意図的ななぐり描き」の段階の描出を丁寧を受けとめ、情動を共有して、受けとめたことを言葉や表情や振る舞いとして返しながら寄り添う大人の存在が、足場造りとして重要だと言えよう。

筆者は、これまでに、自閉症児と母親との面接過程を分析した事例から、人物画の意味することを読み取り、場面ごとに子どもにかかわる人に共通理解可能なメッセージとして生かすことができるならば、子どもとの関係に難しさを抱える母親の「子ども理解と受容」において重要な役割を果たすこと、また、子どもにかかわっている療育スタッフが子どもの状態像を認識する上でも有効的であり、総合的な発達促進に結び付けることができることを明らかにした(末次, 2020)。また、人物画を軸に据えたコンサルテーションを保育者に継続的に行うことで、保育者の子ども理解が深まり、母親と保育者が子どもの状態像を共有しやすくなること、さらには、保育者は母親に対して、子どもとのかかわり方を具体的にアドバイスすることができ、母親と子どもとの関係性の構築にもつながること、そして日頃の保育の工夫や配慮の効果を確認し次のかかわりを検討する上でも人物画はわかりやすく役に立つものとなることを明らかにした(末次, 2020)。

しかし、子どもの発達上の様々な特徴や難しさを、より早期に見出していく上では、“人物画”描出に至る前の、なぐり描き、つまり、鬼丸(1981)

の言う「表出期」の段階の画への着目は非常に重要であることから、1歳6カ月健診時における臨床心理士の役割として、知的発達面、社会性の発達の側面、母子関係の状況等を見ていく上でのアセスメントの中で、対象児のなぐり描きに見られる描出に着目して検討している（末次, 2010）が、こうした「表出期」の描出をアセスメント的な視点で活用していく上ではさらなる実証を積み重ねていくことが必要であると考ええる。

昨今では、0歳、1歳などの早期から保育園などで集団生活を送る子どもが多くなっている。このことは、保育の現場において、保育者が子どもたちの発達上の様々な特徴や難しさをより早期に見極めていく役割を担う必要が増しているということでもある。子どもたち一人一人の状態像の理解に努め、保護者と共有したり、発達上の遅れや何らかの偏り等が見られる場合は、状況に応じて地域の専門機関と連携を取ることも必要となる。そのためにも、子ども一人一人の発達の状態を周囲が共有しやすい方法を見出していくことが欠かせないと思われる。

山形（2000）は、子どもの初期の描出においては、描出を可能にする運動制御発達に依拠しているということと、描画発達は、自生的過程とみなされず、経験と成熟の相互作用であることを整理して述べ、それ故、描画発達に対する社会文化的文脈における支援システムが重要であると指摘する。これを踏まえて子どものなぐり描きの変化の過程を吟味すれば、我々は、子どものなぐり描きの変化の過程から、一人一人の子どもの発達的な問題と共に、子どもを取り巻く養育上の問題等も見つめていくことも可能であると言える。

本研究においては、なぐり描きを幼児の早期の心理的発達をとらえる一つのアセスメントとして活用していくことの意義を明確にするため、「定型発達をしている子どもの描画」と「発達の遅れや偏り等の疑いのある子どもの描画」、それぞれについて複数の事例を取り上げ、変化の過程、特に「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化に着目して整理し検討した。幼児の早期の心理的発達をとらえる一つのアセスメントとしてなぐり描きを活用する意義が明確になっていくなれば、子ども理解のための一つの方法として、「なぐり描きの変化の過程」をより客

観的な、共通理解可能な媒体として保育の現場等での活用につなげていくことも可能になっていくのではないだろうか。

II 描画の変化の事例

1. 定型発達をしている子どもの描画

（1）目的

定型発達をしている子どもの「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化に着目し、それぞれの画が描かれた時の子どもの様子や、描かれた画がどのようなものであったのか、複数の事例を通して吟味する。

（2）方法

対象児

A県B市のC保育園1歳児クラス園児、第1期23名、第2期25名を対象とした。C保育園において、2歳児クラスから年長児クラスまでの園児を対象に同時期に人物画の調査を実施した。1歳児クラスの子どものについては、まだ人物画描出が見られない段階であるため、人物画としての調査ではなく、「なぐり描き」の描出を見る対象とし、本研究では5事例を取り上げた。

1）実施時期

第1期は20xx年8月、第2期は6カ月後の20xx年2月、午前中の10時～12時の間に実施した。

2）実施場所と手続き

1歳児クラスの保育室にて実施した。机と椅子は園児が普段使い慣れているものを使用した。普段は4人掛けで使用している机に斜めに2名が座り、他児の描画ができるだけ視界に入らないように工夫した。一度に実施する人数を少なくし、園児がなぐり描きをしながら語る言葉を保育者が聞き取ることができるよう、男児、女児を分けて実施した。園児3～4名に一人の保育者が対応した。

3）教示

教示は筆者が行い、各担任保育士が補助的役割で対応した。C保育園の2歳児クラスから年長児クラスまでの園児を対象に人物画の調査を実施しており、その一環として1歳児クラスでの調査を

行ったことから、「お絵描きをしようね。誰かを描こうね。誰でもいいよ。」というように、基本的には人物画を示唆し、わかりやすい表現を用いて教示をした。園児3～4人に対し一人の保育士が対応し、子どもとの共有をはかるようにした。子どもの方から「○○を描いた」と語られる場合はそれを受けとめ、自発的に語られない場合は、「これは？」や、「誰を描いたのかな？」という質問をし、描かれたものを聞き取った。こうした描画についての言語表出の読み取りは、筆者と担任保育士らが手分けをして子ども一人一人に実施した。

4) 実施方法

A4白用紙、黒色クレヨンを使用した。描画を無理強いはしないようにした。また、使用する黒クレパスを口に入れたり、周りの人の目に向けたりすることのないよう、十分に配慮した。

5) 倫理的配慮

個人情報取り扱い等について十分配慮すると共に、保育園の保育時間内の保育活動の一環であるということで、園長先生より対象園児と保護者に事前に説明の機会を設けてもらい、了解が得られた上で実施した。個人が特定されないよう、A・Bのアルファベット表記を用いると共に、時期や場所が特定できる記述を省いた。また、大阪総合保育大学倫理委員会の承認を得て行った。(承認番号：児保研—016)

(3) 結果

第1期と第2期を通してデータを収集できた23名の内、描画の変化がみられた事例は20名であった。描画の変化がみられた場合でも、言語が未発達で明確な言語表出による注釈がなかったもの、言語の発達はあるものの、注釈が曖昧であるものを除くと10事例となった。さらに、その中でも、第1期、第2期ともに描画調査時に集中して取り組んでおり、筆者の印象にも調査時の姿が深く残っていた事例、且つ描画についての注釈もより明確にできた子どもの事例を取り上げることとした。

そこで、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への移行期にある5事例の描画を検討に用いた。ここで取り上げる5事例は、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」

へ変化したことが、言語表出による子ども自身の注釈によって明確にわかった5事例である。以下に「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」へ変化したことが、言語表出によって明確にわかったA児、B児、C児、D児、E児の5事例の、第1期、第2期の描画を並べて提示し、描画の変化について検討した。

○A児

図1に、A児の第1期と第2期の描画を示した。

A児 (男児)

(ア) 2歳1カ月時 → (イ) 2歳7カ月時「ママ」

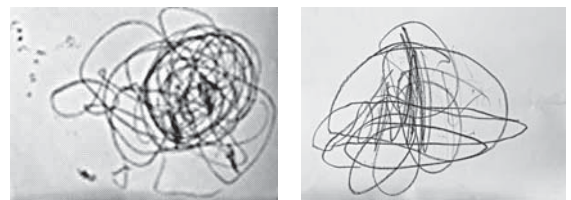


図1 A児の第1期(ア)、第2期(イ)の描画

(A児のなぐり描きの変化について)

A児は(ア)の描出においては、守られた雰囲気、集中できる環境の中で、ぐるぐると腕を回し、回転の表現に夢中になっていた。運動制御の能力を培っていく様が表れているかのような印象であった。この時、すでに単語を発することはできるようになっていたが、描いた画について、何を描いたのかを語る様子は見られなかった。(イ)の描出の際には、(ア)の時よりも落ち着いて描出をし、傍にいる保育者が見てくれることを前提に描く様子で、描いてすぐに保育者の顔を見て、描出した画を指さして、「ママ」と言った。自分の描いた画も、言葉と同じように、他者と共有できるものであることを、すでに認識できていると受け止められた。

○B児

図2に、B児の第1期と第2期の描画を示した。

(B児のなぐり描きの変化について)

(ア)の描出をした1歳9カ月時には、言葉は単語を数語、表出することができたレベルであったが、黙々と画用紙に向き合い、描かれていく線を見つめていたのみで、特に描いたものの説明はなかった。2歳3カ月時には(イ)を、「パパ、

B児（女児）

（ア）1歳9カ月時 → （イ）2歳3カ月時
「パパ、ママ、〇〇（自分）」



図2 B児の第1期（ア）、第2期（イ）の描画

ママ、〇〇（自分）」、続けて「お出かけ」と言って、何を描いているのかを、傍にいる保育者に説明しながら楽しそうに描いていった。社会的経験によって得た感情の動きが、描出を促しているような印象であった。

〇C児

図3に、C児の第1期、第2期の描画を示した。

C児（男児）

（ア）2歳0カ月時 → （イ）2歳6カ月時
「〇〇（自分）、□□（友達）」



図3 C児の第1期（ア）、第2期（イ）の描画

（C児のなぐり描きの変化について）

2歳0カ月時には、エネルギーに（ア）の描出をしたが、描くこと自体を楽しみ、何か特定の意味付けがある様子には見えなかった。言語表出面においてはすでに二語文も用いた表現ができるレベルではあったが、描いたものの説明をすることはなかった。しかし、2歳6カ月時には、（イ）を描出し、「〇〇（自分）、□□（友達）」と、描いた直後に、誰を描いたのかをお話ししてくれた。（イ）の描出の際には少し時間をかけながら、何かを思い出しながら描いている印象を受けた。

〇D児

図4に、D児の第1期、第2期の描画を示した。

D児（女児）

（ア）2歳2カ月時 → （イ）2歳8カ月時
「〇〇ちゃん（自分）」



図4 D児の第1期（ア）、第2期（イ）の描画

（D児のなぐり描きの変化について）

2歳2カ月時には（ア）を描出し、腕を動かして線を描くこと自体を自分なりに楽しむ様子が見られた。すでに2語文も用いて言語表出ができるレベルではあったが、自ら誰を（何を）描いたのか、説明はしなかった。2歳8カ月時には、（イ）を描出し、（ア）の時に見られたように、腕を大きく動かすのではなく、細かく狭い範囲の中を丁寧に描いていた。（イ）では、「〇〇ちゃん（自分）」と言いながら、どう描くかを考えながら集中していっしょうけんめい描き出す様子が印象的であった。

〇E児

図5に、E児の第1期、第2期の描画を示した。

E児（男児）

（ア）2歳4カ月時 → （イ）2歳10カ月時
「〇〇（自分）」



図5 E児の第1期（ア）、第2期（イ）の描画

（E児のなぐり描きの変化について）

2歳4カ月時には、（ア）を、勢いよくぐるぐると夢中になって描出した。その生き生きとし

た様子に、腕を回して描くこと自体に、充足感が味わえるのではないかと感じられた。2語文も用いて言語表出ができるレベルではあったが、特に説明等はせず、自己満足が得られたようなタイミングで、「できた」と保育者に言った。2歳10カ月時に描出した(イ)は、(ア)と比べると、勢いは弱まっているように見える描出であるが、腕を動かすというよりは、どう描くか、頭で考えながら描き進める様子であった。そして、「○○(自分)」と言いながら、丁寧に描いていった。

2. 発達上の遅れや偏り等を抱える子どもの描画

(1) 目的

発達上の遅れや偏りを抱える子どもの、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化に着目し、それぞれの画が描かれた時の様子や、描かれた画がどのようなものであったのか、複数の事例を通して吟味する。定型発達をしている子どもとの比較をし、異なる点を見出していく。

(2) 方法

対象児

筆者が発達相談の実践現場で出会い、心理アセスメントと継続相談を実施した幼児で、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化がみられた描画のある、F児、G児の2事例の検討を行った。F児の診断名は「知的障害」、G児の診断名は「自閉症」であった。

1) 面接の枠組みについて

小児を専門とする総合的な医療機関の発達外来を受診し、医師から心理職である筆者に発達アセスメントや継続的な相談・支援の指示があった事例である。継続面接の間隔は、子どもの成長発達状況による医師の判断と母親の都合などによるものであった。場所は病院内の心理相談室、面接時間は1回につき60分であった。

2) 描画活用の方法と手続き

相談室には、A4サイズの白用紙、色鉛筆やクレパスなどの彩色用具を子どもがすぐに手に取れ

るように備えており、描画を促しやすい設定にしていた。玩具類も備えており、描画も遊びの一環として、無理なく促す中で、子どもが自然に取り組むことができるように配慮した。面接者である筆者、対象児、母親の、3者が同席した。

3) 教示

教示は「お絵描きしてみようか」、「誰かを描いてみようか」、「お顔をかいてみようか」という声掛けによって、さりげなく行うようにした。その場の雰囲気に合わせて、紙やペンなどを指し示すことで、非言語的な方法によっても自然に促した。描画中や描画後に、子どもの方から「○○を描いた」と語られる場合はそれを受けとめ、自発的に語られない場合は、「これは？」や、「誰を描いたのかな？」という質問をし、描かれたものを聞き取った。

4) 倫理的配慮

個人が特定されないよう、終結後相当年数が経っている事例を取りあげ、F・Gのアルファベット表記を用いた。また、時期や場所が特定できる記述を省いた。

(3) 結果

知的障害の診断を受けているF児と、自閉症の診断を受けているG児の、継続的なかわりの中で変化した描画を提示し、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化について検討した。

○F児(男児・知的障害)

図6に、F児の描画を示した。(ア)は2歳6カ月時の描出である。なぐり描きには好んで取り組んだ。(ア)に見られるような「意図的ななぐり描き」期間が長く、2歳6カ月時から5歳になる前頃まで「意味付けのなぐり描き」のような描出は見られなかった。意味のある単語は3歳を過ぎたころから1語、2語と増えていったが、増え方の速度がゆっくりであり、言語を介した他者とのコミュニケーションには進展しにくい状況であった。その間、2週間に一度程度の発達支援を行い、密度の濃いかかわりの中での非言語的コミュニケーションを大切に継続し、描画表現も非言語的コミュニケーションの一環として受けとめていった。また、同時に母親への助言も重ねた。

母親に対しては、F児との言語的コミュニケーションの進展には時間がかかるかもしれないが、言葉を介さない非言語的コミュニケーションの積み重ねの中で、安心感が育まれ、他者への基本的信頼感も培われていくので、根気強くF児とのやりとりを継続してほしいと助言した。5歳0カ月時には（イ）に見られるように、急に次の段階へ進んだかのように、閉じたマルが描かれ、さらにマルから直線も出てくるようになり、「〇〇くん（自分）」など、画を指さして説明がなされるようになった。この頃、家族以外の人との言語的コミュニケーションも少しずつ上手になってきて、通っていた幼稚園でも意思表示を積極的にするようになったことが母親から語られた。

F児（男児・知的障害）

（ア） 2歳6カ月時 →（イ） 5歳0カ月時
 （DA：1歳5カ月） （DA：2歳11カ月）
 （DQ：57） （DQ：58）
 [DQは、新版K式発達検査による]
 「〇〇くん（自分）」



図6 F児の描画の変化

○G児（男児・自閉症）

図7に、G児の描画を示した。2歳9カ月時に描出した画が（ア）である。この時点で語彙は3語発することができていたが、そこから語彙はなかなか増えていかなかった。自分のペースで視覚的に処理することができる積み木やパズルなどを用いて遊ぶことが多く、他者とやり取りには進展しにくい状況であった。G児とのかかわりの中では、運動感覚的な体験を重視したプレイルームでの発達支援を2週間に一度程度の間隔で実施し、日常の中では五感を用いた直接体験を積み重ねることなどを母親に助言した。そして、静と動のバランスをとる中で、静として描画表現の機会を設けられるよう、支援の場でも意識した。（ア）の時点から、3歳3カ月時の（イ）の描出の頃まで、ぐるぐると描く丸の画が続くものの、（ア）から

（イ）にかけて、G児の手の回転がリズムカルになっていき、「意図的」であるだけでなく、「意欲的」に描出する様子が見られるようになり、ぐるぐる丸のバランスも整っていった印象であった。

3歳6カ月時には、（ウ）を描出し、閉じるマルに極めて近い表現が見られるようになった。この頃、1対1のやり取りでは模倣することが可能となり、非言語的コミュニケーションが進むと共に、指さしなどのジェスチャーで意思表示をすることも増えた。

G児（男児・自閉症）

（ア） → （イ） → （ウ）
 2歳9カ月時 3歳3カ月時 3歳6カ月
 （DA：1歳9カ月） （DA：2歳4カ月）
 （DQ：63） （DQ：67）
 [DQは、新版K式発達検査による]



図7 G児の描画の変化

Ⅲ 総合的考察

（1）社会的関係性の発達側面

「保育園児（定型発達している子ども）の描画の変化」については、A児、B児、C児、D児、E児らは、揃って、松岡（2018）が「命名期」と呼んだ2歳台に、描いたものに「命名」をする姿が見られた。つまり、シンボルとしての描出、「意味付けのなぐり描き」の出現が見られた。この時期は、象徴機能の獲得期であり、言葉の発達の著しい時期と言える。しかし、単に言葉を獲得しているだけでは「意味付けのなぐり描き」の表出には至りにくい。問題と目的のところで述べたように、社会的な人間関係が構築され、自分の表出を受けとめてくれる他者の存在との関係性が足場となることによって、「意味付けのなぐり描き」が子どもにとって意義深いものとなり、表出へとつながっていくと考えられる。

小林（2010）は、生まれて間もない子どもと養育者という特定二者間のコミュニケーション世界では情動水準のコミュニケーションに強く依存

し、次第に社会性が広がっていくに従い、言葉や身振りといった象徴機能を有する媒体を介したコミュニケーションへと進展し、その媒体もより一義的で普遍的なものが志向されるようになっていく、とする。さらに、問題と目的のところで述べたように、重要なことは、原初的コミュニケーション世界にあっては、彼らの発する声や言葉の意味が文脈に強く規定されていることであり、言葉が一義的な意味を有さず、文脈を共有することによって初めて明らかになっていくところに大きな特徴があると、小林（2010）は強調する。

表1に「なぐり描きの発達と、コミュニケーション、社会性の発達」として示したものは、「偶然のなぐり描き」に始まり「意図的ななぐり描き」を経て「意味付けのなぐり描き」が表出されるに至る変化と、それらの変化を基底するコミュニケーション媒体、コミュニケーション水準、社会性の広がりに着目して整理したものである。「意図的ななぐり描き」は情動的な側面を強く持ち、文脈依存的である。つまり、そのコミュニケーションの場においては、情動（気持ち）が中心的役割を占め、情動の興奮や鎮静などが鋭く感じ取られる原初的コミュニケーションの様態にあることであり、直接的、無媒介的なコミュニケーション、つまり情動水準のコミュニケーションが展開されていくということである。その展開を繰り返し、積み重ねる中で、やがて象徴機能を持った「意味付けのなぐり描き」が生まれ出てくるようになると考えられる。

「発達上の遅れや偏り等を抱える子どもの描画の変化」については、「意味付けのなぐり描き」が表れるまでの過程には、情動水準のコミュニケーションである原初的コミュニケーションを積み重ねていき、なぐり描きの表出もそのコミュニケーションの一環として受けとめ、相互のやり取

りへと発展するよう促す、時間をかけた個別的な密度の濃い支援や対応が必要であった。「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」、そして「意味付けのなぐり描き」へと至っていく歩みを子ども自身が体験し積み重ねていくことができるよう、足場となる情動共有を十分行うこと、そのためのきめの細かいかわりを継続することが重要であると考えられる。

象徴機能の獲得期においては、「意味するもの」と「意味されるもの」の関係が成立する。そして、そこには表現の原動力となる社会的人間関係の形成が必要である。山上（1999）は、象徴機能を獲得した時期には、身体各部の感覚と活動が一つの全体的な図式へと体制化され、モデルに合わせて身体の動きを自由に調整し模倣が自在になっただけでなく、そこにはない対象を姿勢活動によって表現すること（延滞模倣）も可能になるとしている。このことは、そこにはない対象、例えば自分の母親を「ママ」と言って描く「意味付けのなぐり描き」が可能になった時期の子どもの変化の過程をも示しているのではないだろうか。

A児、B児、C児、D児、E児らは、保育者からの聞き取りによると、養育環境上の安定感があり、親子の関係性が良好であるということから、特定二者間の情動水準のコミュニケーションをほぼ安定して体験してきて、さらに保育者に対しても信頼してその場その場の情動（気持ち）を共有することを中心とするコミュニケーションを積み重ねる日常があった。その上で象徴機能を獲得していったことが、「意図的ななぐり描き」から「意味付けのなぐり描き」への変化過程から見て取ることができた。言葉を獲得し、非言語的コミュニケーションに加え、言語的コミュニケーションも豊かに繰り返される日々の繰り返しの中で、安心して「意味付けのなぐり描き」をも受けとめて

表1 なぐり描きの発達と、コミュニケーション、社会性の発達

なぐり描きの発達	偶然の なぐり描き	→	意図的な なぐり描き	→	意味付けの なぐり描き
コミュニケーション媒体			文脈依存的 (無媒介的)	→	普遍的 (話し言葉、身振りなど)
コミュニケーション水準			情動水準	→	象徴水準
社会性の広がり			特定二者	→	不特定多数

もらうことができるという確信を得ていったのではないかと考えられる。

一方、F児、G児はどちらも、診断名は異なるものの、社会的人間関係の形成において支援が必要な状態であった。そのため、密度の濃い個別の支援を実施して、表現を受けとめてもらうことの経験をF児、G児が積み重ねることができるよう、治療的支援を継続した。合わせて母親にも、家庭でのかかわりについて、情動の共有や母子関係の構築につながるような視点で助言を重ねた。発達的に何らかの特徴を持っている子どもへは、その子どものペースを大切に见守り、小さな発信も見落とさず、受けとめてあげる継続的な個別のかかわりが重要である。これは、子どもが自分の表出を發展させていく上での基盤となり、表出期の描画が「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」、「意味付けのなぐり描き」へと進んでいくための原動力ともなるであろう。

(2) 感覚運動的発達側面

「意味付けのなぐり描き」の出現を促したものとして、情動水準のコミュニケーションに加えて、山形(2000)の言う感覚制御発達があった。山形(2000)が、「描画表現活動は人間に内在するリズムや視覚、触覚、運動などの感覚運動的経験と深く結びついている」と説明しているように、描画表現活動において感覚運動的発達は基本的な側面である。保育園児の5事例共に、「意図的ななぐり描き」の段階においては、一心に腕を回してぐるぐる丸を描いたが、その活動そのものが、感覚運動的刺激となり、感覚制御発達を促すことにつながったことが事例の検討から推測された。一方で、F児、G児においては、例えば一心に腕をぐるぐると回してリズムカルに描く、といった様子が自然発生的には表れにくく、継続的に体験を促す支えと一層の積み重ねが必要であった。「偶然のなぐり描き」から「意図的ななぐり描き」、「意味付けのなぐり描き」へと進む過程は、叩きつけ、振復、回転、迷走の四つが基本形となり、やがて、閉じるマルにつながっていく過程で、これは、この期間の子どもの線画の発達の順序をも示すものであった。加えて、この「叩きつけ」、「振幅」、「回転」、「迷走」は、感覚運動的な活動であり、これらの体験の繰り返しと積み重ねにより過程を踏ん

でいくことこそが、感覚制御を促していく役割を果たしていると考えられる。そして、閉じるマルの発見は、子ども自身が、ある意味での感覚制御の力を身に付けるに至ったことの証でもある。

(3) 「意味付けのなぐり描き」と円形描出の意義

閉じるマルの発見以降、見立て描出は進んでいく。この時期の描画表現の持つ意義に関して、鬼丸(1981)は、子どもの描く円形について次のように述べている。「子供はなにかをつかんだ感覚、手でとらえたものの感触をこの完結した形に見ている。」さらに、「一本の線がどうにか廻って、最後にそれが閉じ合わされるということが重要なのだ。」とした上で、「ママ」「パパ」「ワンワン」「ブーブー」、そう言いながら幼児はこの形を描く。これはおとなの感覚では二次元の輪の形にすぎないが、子どもの意識では人や犬や自動車や、要するに中身のびっしりつまった実体、三次元の存在を意味している。このようにして円形の発見は、まさに存在するものの最初の表現なのだ。そしてこの円形が、以後めざましい発達を見せる子どもの対象表現の、最初の重要な基礎をなすものだ。」と、描画表現においてそれが表されることの重要性について論じている。円形を発見した子どもの表現について、ローエンフェルド(1963)も、「子どもはなぐり描きをしながら、何かお話しをするようになってくる。汽車にも、お母さんにも見えなくても子どもは、『これは汽車』『これは煙』『これは買い物に行くおかあさん』といったりする。なぐり描きに注釈のつくことは、子どもの思考が全く変化したことを示しており、子どもの今後の発達にとって最も重要である。今まで子どもは、自分の動作だけに完全に満足していたが、それ以後は、動作と想像的経験を結び付けるようになる。動作を介しての〈運動感覚的思考〉から絵画を介しての〈想像的思考〉へと変化したのである。」と述べる。ローエンフェルド(1963)も、鬼丸(1981)の見解と同様に円形が表されることの重要性とその意義について独自に“〈運動感覚的思考〉から絵画を介しての〈想像的思考〉へと変化”という表現を用いて論じているのである。

しかし、こうした、鬼丸(1981)やローエンフェルド(1963)の説明する子どもの意味付けの描画表現の基盤には、子どもの社会的人間関係の形成、

つまり描画表出を受けとめてくれる他者の存在を感じることができていることが必要である。佐藤(2019)は、子どもは描画を「身近な人に見てもらい、自分の描いたものがそこに注意を向けることでつながっていく『関係の共有』を持つとする」と述べ、描画表現が周りの人との関係の中から生まれてくることを説明している。

本研究において実施したC保育園における描画調査では、子どもが描くその時にのみ語られる言葉を聞き洩らさないよう、担任保育士らの協力を得て聞き取りをした。象徴機能を十分に獲得する前後の、情動水準のコミュニケーションが不可欠な段階にある子どもの表出は、その場面の文脈を共有することなしには受けとめることができないことと、子どもの側からも受けとめてもらえるという安心感がないところでの表現は広がらないことが予測されたため、子ども3～4人に対し一人の保育士が対応し、子どもとの共有をはかるようにした。そのことによって、言葉を獲得している子どもは、描きながら、描いたものが何であるか(誰であるか)を傍にいる保育者に話すこともできた。今回は、人物画調査の一環であったこともあり、「誰かを描こうね。」といった教示を行ったため、子どもたちはそれに応答する形で描き、注釈も、「ママ」、「○○ちゃん(自分)」など、人物が中心となった。描出自体も、傍にいる大人と自分とのコミュニケーションとしての意味合いが強く感じられた。子どもの表現を常に大切なメッセージとして受け止めることのできる存在があるからこそ、子どもは安心して表現を進めていき、ローエンフェルドの言う「なぐり描きに注釈がつく」ようにもなっていくのだと思われる。

発達に偏りがある場合には、なぐり描きの経験を積み重ねていくことができる環境の工夫が大いに求められる。「偶然のなぐり描き」を経て、「意図的ななぐり描き」の時期を過ごし、「意味付けのなぐり描き」に至る、中でも「意味付けのなぐり描き」に至ることの難しい子どもが、特別な支援や対応が必要な子どもであると言える。しかし、この「意味付けのなぐり描き」までの一連のなぐり描きの過程は、やがて子どもが閉じた丸、円形を発見するために必要である。子どもの固有の特徴によって、対応に要する時間や細かい配慮の仕方は異なるが、子どもの発達の状態に応じて、柔

軟に構築していくことが大切である。一人一人の発達を知るためには、この一連の「なぐり描き」の段階の見極めをすることが重要であり、子どもが自らその過程を歩み、円形を発見に至る道筋を日常の中でどう整えていくことができるかが大切なポイントであると言える。このとき軸となるのは足場造りとしての他者との情動水準におけるコミュニケーションを通した関係性の発達、つまり社会的人間関係の形成と、感覚運動的発達であり、これを踏まえて後に象徴機能の獲得へと進むという考え方である。

(4) 内側からの形成のはたらきとしてのなぐり描き

本研究では、「定型発達をしている子どもの描画」と「発達の遅れや偏り等の疑いのある子どもの描画」、それぞれについて複数の事例を取り上げ、変化の過程を整理し検討した。山形(2000)が示すように、子どものなぐり描きの変化の過程には、子どもの成熟と共に経験が関係する。経験の関与については、特に、「発達の遅れや偏り等の疑いのある子どもの描画」の事例へのかかわりからも、どのような経験をさせることができるかが描出の過程に重要な影響を及ぼすことが示唆された。問題と目的のところで述べた、なぐり描きの段階から視覚の関与を重視し、形と形の「関係付け」に目を向けたケログ(1971)の視点や、閉じたマルの発見以降は、視覚の力により幾何学的描線の発達をしていくととらえた山形(2000)の視点においては、視覚的な経験の量や質が大きく影響をしていくのではないかと考えられる。しかし、既述したように山形(2000)は、「描画表現活動は人間に内在するリズムや視覚、触覚、運動などの感覚運動的経験と深く結びついている」とし、「描画は自己の心的表象である」ことにも目を向けている。その上で、リュケ(1927)が、子どもがなぐり描いたものの中に、偶然、対象の視覚的形態を発見して命名し、注釈することを指して、「偶然の写実性」と名付けていることに対して、異なる見解を示す理論として、1歳代からみられる「表現意図の萌芽」や、表現意図からの「特徴の抽出」へ進む過程に目を向け、表現意図という意識的な関与から視覚が力を発揮することで発達していく幾何学的描線について論じている。山

形（2000）が着目した、この表現意図は、「内側から」はたらいてくる力だと言えるのではないだろうか。山形（2000）は、描画活動による対象表現を、言語と象徴遊びと合わせてシンボルの発達水準から検討しているが、今後の探求の視点として、より多角的に描画発達の過程をたどっていくことの必要性も提示している。

鬼丸（1981）は、子どもは「目に見えるものを写そうとしているのではない。心に感じているものを表現しているのである。」と述べ、一步一步複雑な形態を築き上げて行くことをリードするのは、目よりも、子どもの内なる原本的な身体感覚であるとする。そして、なぐり描きとは「内にあるものを外に現わす」ことである（鬼丸、1996）と整理している。表出期を過ぎ、「頭足類」を描く構成期は、「対象の内側に入って見る」時期であり、大人のように離れて「見る」のはまだ先であるとする（鬼丸、1996）。浜谷、木原（1990）も、通常の幼児の描画の技法は、「子どもが対象を見ることによって獲得されていくというよりは、対象との実践的なかわりを基盤にした対象についての概念化のはたらきを通して獲得されるものである」と述べており、内側からの形成のはたらきに着目している。初期の段階から視覚的な刺激を重視して経験を踏ませることは、子どもの内側から表れてくる形成のはたらきを遮断してしまうことにつながるものが危惧される。子どもの初期段階の描画であるなぐり描きは、結果より過程が大切であり、自発的に刻印していく体験を経ながら、能動的に周囲の他者との共有事項として成立させていくことに大きな意義がもたらされるのではないだろうか。

なぐり描きに見られる表現は、内側からの形成のはたらきによってもたらされると言える。その形成を規程するものは、社会的関係性の発達側面と、感覚運動的発達側面である。山上（1999）は、自閉症児の初期発達の研究から、子どもの発達支援においては、関係性の発達と感覚運動的発達が、相補的に互いの発達過程を高次化していく役割を担っていることから、その両面に目を向けてアプローチすることが不可欠であることを説明している。子どもの初期描出であるなぐり描きの過程や内容を丁寧に見て吟味することは、より早期の心理的発達をとらえることができ、具体的なか

かわり方の構築につなげていくために有効的なアセスメントにもなり得る可能性が示唆された。山形（2000）が、描画発達に対する社会文化的文脈における支援システムが重要であると指摘しているように、子どもたちの日常である保育の現場においても、「なぐり描きの変化の過程」を明らかにすることにより、子ども理解につなげると共に、なぐり描きの過程そのものが、子どもの、内側からの形成のはたらきに忠実に、能動的な行為として繰り広げられていくよう、支援システムを構築していくことが重要である。

まとめ

なぐり描きを幼児の早期の心理的発達をとらえる一つのアセスメントとして活用していくことの意義を明確にするため、「定型発達をしている子どもの描画」と「発達的な遅れや偏り等の疑いのある子どもの描画」、それぞれについて複数の事例を取り上げ、変化の過程を整理し検討した。子どものなぐり描きの変化の過程には、子どもの成熟と共に経験が関係する。子ども一人一人の発達を知るためには、「偶然的ななぐり描き」、「意図的ななぐり描き」、「意味付け的ななぐり描き」という、「なぐり描き」の段階の見極めをすることが重要であり、子ども自身の内側からの形成のはたらきによって表出が進み、円形の発見に至っていく道筋を、日常の中でどう支え、促していくことができるかが大切なポイントであると言える。このとき軸となるのは関係性の発達、つまり社会的人間関係の形成と、感覚運動的発達であり、これを踏まえて後に象徴機能の獲得へと進むという考え方である。社会的人間関係の形成の土台として、情動水準のコミュニケーションの構築が重要であり、感覚運動的発達においては、なぐり描きの体験の繰り返しそのものも、これを促すものとなる。なぐり描きに見られる表現は、その内容を丁寧に見て吟味することによって、子どもの早期の心理的発達をとらえ、具体的なかかわり方の構築につなげていくための一つのアセスメントとして有効的なものになり得る可能性が示唆された。

【文献】

- 浜田寿美男 1983 ワロン／身体・自我・社会
ミネルヴァ書房
- 浜谷直人・木原久美子 1990 自閉症児の特異な
描画技法の発達過程 教育心理学研究. 38.
83-88
- Kellogg, R. 1969 Analizing Children's Art 深
田尚彦（訳）1971 児童画の発達過程 黎明
書房
- 小林隆児 2010 関係からみた発達障碍 金剛出
版
- Luquet, G. H. 1927 Le dessin enfantin. 須賀
哲夫（監訳）1979 子どもの絵—児童画研究
の源流— 金子書房
- 鬼丸吉弘 1981 児童画のロゴス 勁草書房
- 鬼丸吉弘 1996 創造的人間形成のために 勁草
書房
- 松岡宏明 2018 幼児造形の理解 大橋功監修・
編 美術教育概論（新訂版）第3章 56-67.
日本文教出版株式会社
- 佐藤公治 2019 子どもの表現行為：描画と保育
活動1 佐藤公治（編）子どもの描画と発達
発達と育ちの心理学 235-248. 萌文書林
- 末次絵里子 2010 乳幼児精神保健における臨床
心理士の実践について 徳山大学総合研究所

紀要. 32. 89-100.

- 末次絵里子 2020 保育者へのコンサルテーショ
ンにおける子どもの人物画の有効性 大阪総
合保育大学紀要. 14. 97-111.
- 末次絵里子 2020 自閉症児と母親の関係性の
発展～描画表現を通して～ 臨床描画研究.
35. 120-140. 北大路書房
- 辻大地 2019 保育内容（造形表現）における描
画題材の設定内容に関する研究 美術教育学
（美術科教育学会誌）. 第40号 269-281.
- 津守真 1987 子どもの世界をどうみるか
NHKブックス
- V. Lowenfeld 1947 Creative and Mental Growth,
3 edition 竹内清・武井勝雄・堀ノ内敏（訳）
1963 美術による人間形成 黎明書房
- 山形恭子 2000 初期描画発達における表象活動
の研究 風間書房
- 山上雅子 1999 自閉症児の初期発達 ミネル
ヴァ書房

付記

本研究の一部は日本保育学会第74回大会(2021)
で発表した。