

幼児期・児童期における『表現』活動の研究

～表現活動の態様と意義を中心に～

青沼 典子¹⁾

川畑美保乃²⁾

平嶋 一臣³⁾

Study of “Expression” Activity in Infant-age and Childhood

~Focus of appearance and meaning in Expression Activity~

by

Noriko AONUMA

Mihono KAWABATA

Kazuomi HIRASHIMA

はじめに

21世紀は、ますます『表現』時代の様子を呈してきている。それは、単にビジュアル時代の到来と言う一面的なものではない。『表現』活動は、言語・造形・絵画・音楽（リトミック）などを例に挙げるまでもなく、年々複雑多岐化していく現代の社会構造の中、さらに細分化した態様を見せながら、日常生活の中で密接な絡み合いを生んでいく。

このようにして、人間の関係性を維持していくため、つながりの基盤となり支え続けているのが、人間の持つ『表現』活動であることは異論のないところであろう。

絶えることのない日々の『表現』活動の中、子どもたちもまた自分の存在を確かめつつ、周囲との関わりを深め成長していく。ある時は理解しある時は反発しながら、今日よりは明日と、それぞれが自己啓発・発展の道を歩んでいるのだ。これを換言すれば、人としてのアイデンティティーに直結する始発の部分を、『表現』活動が担っているということもできよう。

子どもに限らず、人は本来このように『表現』を常として生きている。そうであれば、この『表現力』を、幼児期から青年期に至るまで、その発達段階に相応しい『表現力』をどう引き出し育てていくのかという使命が、子どもをあずかる支援者・教師・保護者には当然求められている。

本論は、その発達段階を踏まえた『表現』の態様を記録・分析・評価しつつ、幼児期・児童期の今後の『表現』活動の在り方を論じるものである。

受理日：平成29年11月30日

1) 筑紫女学園大学附属幼稚園 前・保育アドバイザー

2) 札幌モンテッソーリこどもの家南2条 園長

3) 純真短期大学こども学科特任教授 福岡県幼児教育アドバイザー

1 「表現」活動の位置づけ

『保育所保育指針』『幼稚園教育要領』では、いずれも『表現』を、「ねらい」の五領域の一つに位置づけ、これを「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」としている。

「ねらい」を、さらに分析的に解釈すれば、『表現』活動は、

①感じる・考える（まず感じて、次に考える）②自分を表現③感性を伴う④創造的であるとなり、これは幼児期の『表現』活動を、およそ

①覚える（覚えたことをそのまま表出する）②大人や周囲の友だちイミテーション

③知的学習④作品を作り終わると、そこで終了（学び終わり）

ではない世界であることを想定している。

けだし、幼児期の心身の発達状況を考えれば当然すぎる学びの姿である。

また、「ねらい」に続く「内容」には、『保育所保育指針』の10項目、『幼稚園教育要領』には8項目が、その具現化に向け、より具体的な五感を使っての楽しむ活動が挙げられている⁽¹⁾。

これが、小学校に入学すれば、今度は『学習指導要領』の範疇となり、義務教育中の学習カリキュラムの中、学校は「教科」を中心とした具体的な活動を展開していく。そこにはこれまでの学びの中心であった「遊びながら」「楽しみながら」「触れながら」といったトーンが上級学年に進むにつれて下がっている。平成元年より小学校に新教科として「生活科」が創設されたが、これは、小学校1・2年生の発達段階を顧慮するとともに、これまで通ってきた保育園・幼稚園との学びの連続性を意識してのことであった。

とはいえ、現状として組織体が異なれば、保育園・幼稚園と小学校の連携は、さほど簡単には進んでいないのも事実である⁽²⁾。

小学校に入ると同時に、学校での学びは「各教科」のねらいの中に位置づけられる。つまり、これまでと異なり「教科」というワクの中で、教師は児童の成長や発達を、多方面にわたる「教科」の視点から指導していかななくてはならない。ここに、保育園・幼稚園までの学びと大きく異なる部分があり、時に、子どもにとって戸惑い（特に入学期において）も生まれている。

ところが、現実には、上記のことを意識し、小学校に入学間もない児童を見つめている教師もあれば、反対にそこへの配慮を欠く教師も無くはない。一人の子どもの発達は日々連続している。そうであるなら、指導の方法にも連続性があるべきなのだが、そこが現実には厳しい部分も山積みのままで今日まで来ており、結果的には「連続」にならず「断絶」になっている場合も少なくない⁽³⁾。

しかし、保育園・幼稚園・小学校における指導の連続性（連携）を重視し、両者間で交流授業や合同研修会なども進められてきているのも事実である。また、学校創意・学級創意の時間を使い、総合的な学習による児童の多面的な気付きを評価し、感性を豊かに研ぎ澄ます言語活動を採り入れていく授業も展開されている。

本論では、この指導の連続性を意識した「学び」の姿を①リトミック（0～4歳児）②墨を使っての表現（5歳児）③言語表現『一行詩創作』（小学校3年生）を採り上げる。

2 本論における「表現」活動の概要

① 幼児期におけるリトミック表現

幼児期における感性教育は、子どもの後の育ちに大きな影響を与える。ここで、「歌う・聴く・動く」といった、子どもの表現活動は、子どもの成長・発達には欠かせない。ここでは、リトミックによる「表現」を、音楽を使い身体的・感覚的・知的に優れた子どもの感性教育を育む活動として採り入れている。

ここで子どもたちは、リトミック指導者との信頼関係はもちろんのこと、それぞれの発達に応じた環境のもと、全身を使って表現することを楽しんでいる。このような主体的な活動は、保育園や他の子どもとの関わりの中でさらに深まり、その表現は一層豊かなものになっている。ここでは札幌モンテッソーリこどもの家で、毎週一回行われている0歳～4歳児のリトミックによる身体表現を見ることにする。

② 幼児期における表現活動・『墨とあそぼう』

こどもの園純真では、毎年3回、年長組（5歳児）を対象に墨書表現が行われている。今回は、その2回目で、内容は、「書」とも「絵」ともいえる『すみとあそぼう・えのじのきょうしつ』である。

この年長組は、すでに8月には大きな筆と墨を使って、自由に紙いっぱい自分の好きにまかせての『せん（線）であそぼう』（○・△・□・直線・曲線など）の経験を持っている⁽⁴⁾。今回はワンステップ興味を上げるために、古代文字（象形文字）を書く試みである。小学校入学前でもあり、この時点では文字学習に抵抗がある幼児も、絵のような字のような象形文字をテーマに「遊び書き」をすることは、無理がないことと考える。

ちなみに、園では、3回目の墨書表現として、小学校入学直前の3月に大きな筆を使って『自分の知っている文字を元気いっぱい書こう』を行う予定である。ここでは、昨年までは、自分の名前・「やま」・「うみ」・「そら」など、自分の書けるひらがなを二文字組み合わせの言葉を選ぶ傾向がみられる。

③ 児童期における言語表現活動『一行詩』を創る

博多湾内の能古島に勤務するK先生による『みどりの時間』（学校創意の時間）での授業報告である。離島である特徴を十分に踏まえ、それとなく、今も残る豊かな自然環境を大切に守ってほしいという願いから、3年生児童6名と連れ立って、島を散策している。その散策の中から、児童の気づきを一行詩とも口語自由律俳句とも取れる『表現』を試みている。

3 表現活動の実際と考察

① 幼児期におけるリトミック表現(0・1・2歳児)

『くり子先生によるリトミックショー』

幼児期の子どもは体の芯から動きだしたくなるエネルギーを持っている。この旺盛なエネルギーを健全に発散させる身体表現は、生理学的にも心理学的にも十分に価値

があることだ。ここでは、札幌モンテッソーリこどもの家に特別講師で来ていただいているくり子先生による『リトミック教室』の様子を紹介する。



ステージパート①「きいててね」♪♪♪ 何が始まるか？ みんな神妙な面持ち



「うごきだす～うごきだす～」



アレアレ～？ どうにも止まらない♪
なんてことでしょう！



くり子先生マジックにかかって・・・いつの間にか、おさるさんに！



ステージパート② 「どれがいい？」一人ひとりが自分で布の色選び



「かぶったらどうなる？」変身中？



楽しさいっぱい！ パワー全開！



どうしたのかな？ 糸が絡まったみたい。



「ねころがってみよっと」



新聞紙ボールを作ってみよう 「ころころころころ～～やさし～～く、まるめて・・・」



ま～～るくなったかしら？



ステージパート③ ♪見えたよ、見えたよ♪♪～～ くり子せんせいのまねっこできるかな？

くり子先生のマジックにかかったように、幼児たちは次から次へと自分の体でリズムを取ったり、変身したりしていく。この身体反応は、幼児期に旺盛なエネルギーの発散を感覚の発展期と連動したものであり、この一連の活動そのものが、『表現』となっている。徐々にその時間確保は難しいとは考えられるが、このような身体表現が幼児期から児童期まで

途切れることなく継続していくことを願っている。

② 幼児期における創作表現活動・『墨と遊ぼう』 活動中写真 11 枚＋完成写真 5 枚

2 学期末、平嶋による、こどもの園純真、年長児クラスでの出前授業『えのじのきょうしつ』風景である。ここでの古代文字（といっても「絵」と変わらない）による書表現の一部始終を青沼が参観し、活動の様子とその過程で聴かれた子どものつぶやき（一部）を時系列でまとめることにする。

◎まずはカードを使って絵文字当てっこゲームから



① これな～～～んだ？② 「トナカイ？」「しかさん？」「あたり！」③ じゃあ、これは？

◎さあ、書いてみよう



③ 『雷』ゴロゴロってかみなりさん
4 回鳴りました。ぴかッ！
そしてでんきでつながるの



⑤ 車がはずれないように、ここに木の
止めものがありま～す。
「やったー、なんかかんたんやったー」(得意気)



⑥ 元気なタケノコ、人間みたい



⑦ パンダの赤ちゃんが生まれま～す



⑧大きな虹がかかりました



⑨でっかいお日様です



⑩あ〜〜楽しかった（終わりの挨拶）



⑪廊下でみんなの作品展

◎出来上がり（しばらく乾かした後）



① こんな『家』に住みたいな



②見て見て私の『虹』



③山でこんな『いのしし(亥)』見たよ



④ こわれない強い『車』です



⑤お母さん『鳥』です



⑥『明』るいの、大好き

③児童期における言語表現活動『一行詩』を創る（児童との会話や詩の部分は、島の方言＝博多弁のまま。なお、会話中の太字が教師の言葉かけである）

今日の「みどりの時間」、山歩きでしょ先生／**ウンそう**／ヤッター、オイみんな何する。おれ探検ごっこがよかばってん／オレ、ウベ取りがしたかア／まだウベやら食われるもんか、ネ先生／**ウン**、まだちょっと早かろうね／先生、何するとですか？／**ウン**、みんなで散歩しようや、鉛筆とノートば持って／ナンヤー、また勉強か。山歩きと思うとったとい／（やがて三年生の六名と連れ立って校門を出る。メモ紙と鉛筆を挟んだ紙ばさみを手に。山に入る前、坂道横の土手の一本の櫟の木の前で立ち止まる）

「この櫟の木の様子を見たとおりに、さわってもいいよ、匂いを嗅いでもいいよ、そのことを一行の言葉でスケッチしてごらん」

クヌギの木をさわったらつめたかった。冬が来そう Y男
 がさがさしているクヌギの木、ア리가がさごそ歩いている S男
 クヌギの木、ミノムシが一生けんめいとまっている A子
 でこぼこのクヌギの木、ア리가たいへんだ E子

じゃ、ここから森の中に入ろう／ワーイ、これでおもしろくなるぞ／コンなか、大きな栗の木があるったい。あれもう取られてしもうたやろうか／（6人の子供たち、森の奥へ奥へ。だんだん辺りが暗くなる。頭上には木の間からいくらか青い空が見えている。そこに、やや逆光に浮かぶシルエット状のクモの巣。ここでまた言葉のスケッチを誘う）

どうしてひっかからないの、クモのすにクモは Y子
 ぼくをクモが見てにげていったよ 林の中 Y男
 ウベのつるをゆらすと、クモのすもいっしょにゆれた S男
 森の中のクモのす、大事な大事な屋根みたい T子

アラ、こげんところに麦わらぼうしが落ちとる／あ、ほんと、どうしたとやろ／夏、山に入ってきた人が忘れていったとやろ／そうやろね。もうだいぶんよれよれになってしもうとるもん。

麦わらぼうしの中で、虫たちが音楽会をはじめそうだ A子
 麦わらぼうしをふとんにして、なめくじはねむっている Y子

（雑木林の中をしばらく散策、六人の子供たちは、うす暗い空間でも、結構にぎやかにあれこれと自分なりの方法で木々を、空を、枯草の地面を見ては、何やらノートに書きためている。やがて繁みを出る。出た所には芒の穂が一面秋の風に光っていた）

ススキのほがゆらゆらゆれて、なかまをふやそうとしている Y子
 みんなとお話しているようなコスモスの花 Y男
 コスモスは太陽を見ながら何か言いたそうだ E子

どうね、空は／きれいかァー／ずっと暗い所におったけやろうね／さァ、校門に着くまで、坂道をおりながら、最後のスケッチしてみようか／ハイ／ハイ

うろこ雲トラックが通ったみたいだよ	Y男
ひこうきとトンビがあいさつをして通りぬけた	S男
フェニックス、葉っぱをひろげ空にとび立とうとしている	Y子
トンビがふんわり学校の上をさんぼしている	T子
ひこうきがどっと来てハゼの実がゆれた	A子

さァ、学校に着いたぞー／アァ、きつかった／何が？／ン、言葉のスケッチ／ばっ
てん、おもしろかったろが／ウン、少しはね／アハハハハハ、少しか、まあよかたい。
少しでもおもしろかったら。サァ教室に入ったらすぐ帰りの会バするぞ／ハイ。

ここでの児童たちの一行詩は、スケッチにも到らない一口メモみたいなものでしかな
い。表現分野に向けての勉強は、やっとこれからという序の口のいわば手掛り足掛りに
すぎない。

とはいえ「みどりの時間」そのものは、すでに、不十分ながらもそれなりの、一つの
意味を担っている。あえてノンフィクション、シナリオ風の形をとったのも、理屈の仲
介なしに、じかにそこを吟味していただきたかったからである。いきおい、間の抜けた
牧歌的散文詩ぐらいに受け流されてもまた不本意なのである。

一つの意味とは、自分と対象との関わり合いのアルファとオメガ、そのアルファのト
レーニング、一般に馴染みのない言葉でこれをいえば、「感覚訓練」ということになる。

感覚は、人間の精神領域の最前線であると同時に重要な土台でもある。大脳の構造か
らみても、感覚野は、想像し意志する連合野と、横並びの「車の車輪」ではない。縦に
重なるビルディングの上層（意志・創造力）を支える下層であり、その崩壊は、ただち
に上層までの崩壊につながる。

と、教師Kは付記している。

さてここで、上記3年生6名の児童が創った一行詩による自己『表現』を、教師Kが言
う「感覚訓練」による産物という視点で眺めてみる。

◎ 「みどりの時間」という授業が、まず子どものわくわく感をくすぐる。みどりの中
に入ると、子どもだけでなく誰しも穏やかな気持ちになり、人が本来持っている五感
が少しずつ鋭敏になってくる。森や土の匂い、風や木々の音、木洩れ日、木の葉を踏
む音、葉の匂い、木々の間から見える空など、自然に身を委ねることができる。その
ことが、心を開放し素朴な発見や感動を素直な言葉に変換できるのである。ここでの
3年生6名の児童がそうであるように。

心に残る体験を積み重ねさせ、自分なりの言葉や方法で感じたことを、「表現」で
きるような掘り起こし・地ならしを、子ども時代に経験させていきたい。

◎ 今、私がこの6名の児童に寄り添っていたら、次のような言葉掛けを行ったのだろ
うか。児童の言葉から私なりに想像をふくらませ、精いっぱい自分なりの追体験を
めぐらしてみることにする。

Y男・・・木はあったかそうになのに冷たかったんだね。北からの風で冷たい空気がたくさん入ってきて冬になっていくんだね

クモは恐れをなして逃げていったんだね。Y男君のオーラ、すごい！

コスモスの花って、細かく揺れて隣近所のお花たちと楽しいお話をしているのね。

大きなうろこ雲、トラックだったんだね。スピードもあったんでしょうね。

S男・・・なーんだ、クヌギの音かと思ったら、アリがゴソゴソ動いていたんだね。

おもしろいね。ウベのつるを揺らしていたS男君も、実は一緒にゆらゆらと揺れていたんだね。

ぶつからなくて良かった。もともと飛行機とトンビさんは仲良しだったんだ。

A子・・・木に止まっているミノムシが「一生懸命止まっている」この表現、面白いね。

誰が落としたんだか・・・でもちょうど良い演奏会場になるね。音の響きもとっても良いのじゃないかな。

みんなは飛行機がドッとやってくると、大抵お空を見上げるけれど、A子さんは、目の前のハゼの実が揺れるのを見たのね。大きな音にハゼの実もびっくりしたんだよ。

E子・・・よ～く見るとクヌギお木はデコボコしている。途端にE子さんはアリになったのね。アリさんもE子さんも大変！

風のない時には、コスモスの花は、じっとお日様を見ているしね。お話ししたいことを考えているんだね。

Y子・・・こんな不思議なこと、気付いたのはY子さんだけだけかな？大発見だね。

麦わら帽子も、ある時はナメクジさんのお布団になるんだね。少し湿気っているけど柔らかそうだね。

ススキの穂がゆらゆら揺れて、みんなにおいでおいでしているのね。

ホントに鳥さんになってしまうかもしれない。綺麗な色のフェニックスだこと。

T子・・・そうか・・・森のクモの巣は、森の中の小さな生き物たちを守ってくれたんだね。

トンビはみんなの名前を知っているかもしれないね。お空の上から「おや？T子さんは眠たそうだな」って思ってるかもね。

◎ 具体的な自然・・・中でも、様々な植物・動物、さらには空（そら）という自分たちを取り囲んでいる環境などと、離島の3年生6名の児童が、率直に教師と触れ合う時間・空間を確保していることが、手に取るように見えてくる。

また、具体的に、モノを見て、触れて、観察して体ごと触れ合う中でそれが「言葉」

となって『表現』につながっている。形式にとらわれることのない一行詩のスタイルを採っての感覚活動とも考えることができよう。これがとりもなおさず、その子にとっての「感覚訓練」につながっているのだ。

今、このような実践が可能となる環境は、ますます貧弱になっているのではなからうか。ここでもまたモンテッソーリの言葉を思い出している。「子どもは、自然の法則に従って、自らを成長・発達させる力を持って生まれてくる。親や教師の役目は、子どもの発達段階に合う条件や設備を用意し、子どもの成長を援助し促すことです。教師は教える人ではなく、子どもを観察し自己活動を援助する人的環境要素にすぎない」の珠玉の言葉を。

- ◎ ただ一つ、言葉による感覚的表現にはやっかいなことがつきまとう。それは、感覚を刺激されないままでも、言葉巧みに言語反応や文章化が可能となることだ。感覚刺激がなくとも、言葉に頼るだけの「偽鑑賞」「偽感覚表現」がこれにあたる。そして、時にこれが案外周囲からの評価も高く、真の学力と勘違いされている場合もあるのだ。これこそ誤解されたままの学習そのものであり悲劇以外の何ものでもない。言葉そのものは、あくまでも抽象的な世界の最たるモノである。このことを、「言葉」による表現活動を試みる教師・指導者・支援者は、常に意識しておかなければならない。

4 「表現」における「感性」および「感性教育（育て）」についての補足

保育園・幼稚園での活動支援、小学校のカリキュラムをみていると、中には固定された計画の、「こうしなければならない」「このような結果が上がらなければならない」といった活動が、増えてきているような気がしてならない。この時期（小学校では、少なくとも低学年まで）は、楽しく幅広い実体験を中心に、季節の旬なものに感覚的に触れさせ、遊びを味わわせる中で、「やってみたい」という気持ちを育て、興味の幅を広げていくことをもっと大切にすべきである

決まった答えを求めず、人として心に響いたり五感をふるわせたりしながら、感覚的に掴み掘り起こしていくことこそ、これからの「感性教育」には肝要だ。それには、常に「面白いこと」・「楽しいこと」・「季節の移り変わりに敏感なアンテナを張り探し求める教師の存在」が不可欠である。そうして探し求めた後は、子どもに対してそのことを分かり易く、工夫して伝えたりする活動に繋げていく教師であってほしい。

そのためにも、教師自身が「楽しませたいこと」「伝えたいこと」を、子どもより先に楽しみ感動する事が大切である。それがあれば、学級は意欲のある活気に満ちたクラスへと向かっていく。このような日々を送っている子どもたちの支援を惜しまない教師こそ「感性」「感性教育」についての助走がすでに始まっている状態である。

おわりに

子どもたちは、周囲からさまざまなものを吸収し自己形成をしていく。乳幼児を預かり成長を支援していく中で、将来子どもたちが一人の人間として、知性豊かであってほしいと願い、そのための種を蒔く「感性」という肥沃な自然土壌を子どもたちのためにつくり

り提供していくところと考える。そのためにも、子どもたちは本物を見て、触れて、感じて、心が動いて・・・やってみる、一連の作業に夢中になる。「一人でできるようになるまでは手伝ってね」という子どもの内なる声に、耳を傾ける人的環境への配慮を願うばかりである。

本活動を通じて幼児期・児童期にある子どもたち一人ひとりが、「自分を語り」「自分を出す」喜びと、周りの友達との豊かな交流が図れ、ひいてはこの学びが将来のコミュニケーション能力育成の原点となることを願う。

註

- (1) 『保育園保育指針』が、『幼稚園教育要領』よりも2項多いのは、次の内容が付加されていることによる。
 - ① 「水、砂、土、紙、粘土など様々な素材に触れて楽しむ」
 - ② 「保育士と一緒に歌ったり、手遊びをしたり、リズムに合わせて体を動かしたりして遊ぶ」
 保育園は幼稚園と異なり、入園児の年齢層も幅が広くこのような配慮がなされているものと考えられる。
- (2) 「保育園・幼稚園と小学校の連携教育に関する研究」九州教育経営学会論集第17号、2011年3月11日 保育園・幼稚園と小学校との連携について、福岡市内10校の園・学校を対象に、インタビューやアンケートを行い平嶋が紙上発表。
- (3) 「幼稚園と小学校の連携教育に関する一考察 ～園長・校長のカリキュラムマネジメントを中心に～」2011年6月18日、第80回九州教育経営学会（会場：九州大学）福岡市内28園(校)の管理職を対象にインタビューやアンケートを行い平嶋が発表。
- (4) こどもの園純真での『書表現1回目・線であそぼう』の様子（2017年8月24日）



参考文献および図書

- 文部科学省『幼稚園教育要領』2008年
- 厚生労働省編『保育所保育指針解説書』2009年
- 石井義武著『勉強の仕方の研究』岩波ブックセンター信山社、1985年
- 時実利彦著『脳と保育』雷鳥社、1983年
- 片岡徳雄著『子どもの感性を育む』NHKブックス603、1990年
- 片岡ハルコ著『感性と教育』三秀社、1990年
- 桐田敬介著『感性を働かせながら』日本美術教育学会、2010年
- 倉戸ツギオ著『体験学習と感性教育』明治図書出版、2001年
- 桑子敏雄著『感性の哲学』NHKブックス914、2001年
- 佐々木健一著『日本的感性』中公新書2072、2010年
- 高橋昌一郎著『感性の限界』講談社現代新書No.2153、2012年
- 竹内敏雄編『美学辞典』弘文社、1974年
- 中川弘泰著『感性を育てる教育』信州教育出版社、2013年
- 森上史朗著『子どもに生きた人・倉橋惣三』フレーベル社、1993年
- 山田真理子著『機微を見つめる～心の保育入門～』エイデル研究社、1997年
- 中村征子著『絵本はともだち』福音館書店、1997年
- ドロシー・バトラー著『クシュラの奇跡』のら書房、1984年
- レイチェル・カーソン著『センス・オブ・ワンダー』新潮社、1996年
- 佐々木正美著『子どもへのまなざし』福音館書店、1998年
- 牧野桂一著『受けとめる保育』エイデル研究所、2013年
- エイデル研究所編『げんき』エイデル研究所、隔月刊
- 汐見稔幸編『エデュカーレ』臨床育児・保育研究会、隔月刊
- 山崎 翠著『子育てに絵本を』エイデル研究所、1986年
- 松岡享子『えほんのせかい・こどものせかい』日本エディタースクール出版部、1987年
- 佐々木正美『続・子どもへのまなざし』福音館書店、2001年
- 松浦公紀著『モンテッソーリ教育が見守る子どもの学び』学習研究社、2004年
- シルバーナQモンタナーロ著『いのちのひみつ』KTC中央出版、2003年
- マリオMモンテッソーリ著『人間の傾向性とモンテッソーリ教育』風鳴舎、2016年
- EMスタンディング著『モンテッソーリの発見』エンデルレ書店、1975年
- 羽田悦子著『感性と表現』学研教育みらい、2010年
- 黒川健一・小林美実編著『保育内容・表現』建帛社、1999年
- 花原幹夫編著『保育内容・表現』北大路書房、2005年
- 無藤 隆監修『事例で学ぶ保育内容・表現』萌文書林、2012年
- 無藤 隆監修『事例で学ぶ保育内容・言葉』萌文書林、2013年
- 市川 博・峰 勉著『子どもに惚れる』てらいんく、2001年
- 嶋野道弘著『総合的な学習の時間・実践へのアプローチ』全国教育新聞社、2000年
- 小田 豊・服部祥子・無藤 隆監修『幼児期からの心の教育』ひかりのくに、1998年
- 正高信男著『子どもはことばをからだで覚える』中公新書No.1583、2001年