

表現運動における「場」の生成に関する研究

A Study on Creation of “Ba” in Dance

柳瀬慶子

Keiko Yanase

(要約)

本研究は、「場」の概念に基づき、表現運動において生成する「場」が、どのような構成要素や状況から生成するかを、運動者を対象とした質問紙調査を通して見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的とした。その結果、①表現運動における「場」の生成には他者（人・モノを含む）とのかかわりが不可欠である②「場」の生成と「みる」ということは関連があり、題材世界の中に自己を位置づけて全体を「みる」ことによって、他者の表現と「比較してみる」ことが促される③題材世界のイメージとの整合性から個々の「役割」が規定されることが「場」の生成に関連している、という点が考察された。

(キーワード)

「場」、表現運動、「イメージ・表現の変容」

1. はじめに

近年、刺激と反応に基づく「行動主義的学習観」や知識獲得の「認知主義的学習観」から、学習を文化的実践への参加と捉えた「状況主義的学習観」への転換が進んでいる。学習とは、「子どもに知識・技能の習得を求めてそれをどう獲得させるか」という考え方ではなく、他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為¹である。こうした「人間の存在と行動の基本的な原理を個人に還元する考え方を離れ、環境との関係のなかにこれをもとめる動き」²は、大きな流れとなっており、その中に「場」の概念が挙げられる。「場」の概念は、広く人間を含むモノとその環境との関係を取り持つ原理として、物理学をはじめとする自然科学、社会科学や哲学など様々な分野で広く取り上げられている。

では、「場」の概念とは一体何か。「場」とは、単に物理的空間を示しているのではない。古くはギリシャ哲学に見られる学問上の中心的なテーマで、「空間・時間・身体といった人間の実存に関わる概念と関連づけられ展開してきた」。³ 露木によれば、アリストテレスは「場所（トポス）論」において、「場所」を「包み込んでいるものと包みこまれているものとがそこにおいて接觸しているところの、包み込んでいる物体の境界」と定義しているという。^{4・5} 河野によれば、西田は「対象、そして対象間の関係をも包みこむことでその存在を成立させるようある実在を想定し、これを〈場所〉と名付けた」。とされている。^{6・7} 社会心理学者のレヴィンは、「場」を人と環境とが相互関連している構造として捉え、人間の行動（B）は、個人の特性（P）とその人を取り巻く環境（E）との関数（F）として表されるという $B=F(P, E)$ という法則を打ち出した。⁸ 清水は生命科学分野から、「生命は関係論的存在」と捉え、多くの要素（部分）からなる生命体は、要素間の様々な関係の生成や消滅によって成り立つと同時

に、生命体自身が他の生命体ともかかわり、生命体間でも関係がつくられるとしている。そこで「場」は、生命体の方向性を示す「拘束条件」として、要素の働きをまとめる役割を果たし他の生命体と調和的な関係を生み出し維持する、秩序の自己組織として生成していくものであると定義されている。⁹

以上のように、様々な分野において「場」の定義がなされている。河野によると、これらの概念の間に整合性を求めるることは難しいが、「場」の共通の成立要件として、次の3点が挙げられるという。¹⁰ 1つ目は「場」の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること、2つ目は「場」における関係性を結ぶための情報が非線的かつ非記号的に伝達されていること、3つ目は「場」における関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与える、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら「場」の意味を再構成していくという循環的プロセスが存在することである。つまり、「場」とは、言語のような記号的なものではなく、より身体的なレベルでの成員間の関係性を通じ、成員自らが生み出し、またそれによって個々の成員が位置づけられるものと考えられる。

教育における「場」の概念の価値は、学んだ事柄を個別的な状況から切り離して、普遍的な状況下で使うことができる知恵に変えることであり、学習者が知識に従属する立場から、自由自在な自己表現を行う立場に変わることができるところにあると考えられる。¹¹

表現運動において、提示された題材の中で子どもがイメージするもの（物事に対する像）は、本来子ども一人ひとり異なっているであろう。その異なるイメージを表現した時には、違いがより明確化されると考えられる。それこそが自己表現であると考えられる。舞踊における「場」について、舞踊家の木佐貫は、踊っている具体的な場所である現実の「ココ」という意味の「トポス」と、踊っている時に立ち上がる抽象的な「トポス」の2つがあるという。¹² 抽象的な「トポス」は実態がなく、常に揺れ動いていて捉えどころがなく、踊ってみないとわからないものであり、この抽象的な「トポス」は具体的な「トポス」によって支えられているという。つまり、具体的な「トポス」とは、表現運動でいうところの「題材」（例：忍者）や「音楽」などがある、運動者が存在する物理的空間であり、抽象的な「トポス」とは、運動者が踊っている最中にイメージするもの（はじめのイメージからの変容）であると言え替换えることができるであろう。抽象的な「トポス」、つまり「場」が運動者の中で生成することは、運動者にとっての自己表現の芽生えであり、表現運動に夢中になっている状態とも言える。そこで本研究における「場」は、「イメージ・表現の変容」と捉えることとする。「イメージ・表現の変容」とは、運動者がはじめにイメージしたもの（像）や表現したもの（動き）をベースとして、そこから移り変わることである。

本研究は、「場」の概念に基づき、表現運動の授業で子ども一人ひとりが豊かな自己表現をする姿を目指して、表現運動において生成する「場」がどのような構成要素や状況から生成するかを見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的とする。

2. 研究方法

T短期大学子ども学科2年生後期授業「身体表現指導法」（Iクラス）の第7回「なりきり遊び②—イメージの交流—」終了後に、受講生48名に対して質問紙調査を行った。質問紙調査の目的は、表現

運動において運動者の中で生成する「場」が、どのような構成要素や状況から成り立つかを明らかにするためである。調査日、授業内容、質問紙調査項目、倫理的配慮については、以下の通りである。

【調査日】平成 28 年 11 月 23 日（水）

【授業内容】

〈題材名〉「忍者参上！」（表現運動領域「表現」に該当）

〈使用音楽〉「忍者」『ダンスマュージック 100% Vol.2 創作ダンス（II）Universe』より

〈活動〉

① ペアでイメージカルタ遊び

- ・ペアで忍者のイメージカルタを次々にめくっていき、イメージカルタに書かれている忍者になりきつて遊ぶ。イメージカルタは、手裏剣で戦う場面や忍法七変化の術などがそれぞれイラストと文字で示された計 17 枚である。
- ・ペアで、体験したイメージカルタをもとにして、忍者参上の「起・転・結」のストーリーをつくって踊る。

② 「主役・脇役形式」

- ・ペア同士で主役ペアと脇役ペアをつくり、主役ペアは①で考えた「起・転・結」のストーリーを基本的に踊る（脇役ペアとの「掛け合い」などによって即興的にイメージや表現が変わってもよい）。脇役ペアは、主役ペアの「起・転・結」のイメージがより深まるように、主役ペアの表現を遮るなどの邪魔はせず、盛り上げるように周りで踊る。主役ペアと脇役ペアの役割は後で交替する。

③ 「参加型踊り合い形式」

- ・運動者を踊り手ペアと参加者ペアの 2 グループに分ける。踊り手ペアが①で考えた「起・転・結」のストーリーを踊り、参加者ペアは、踊り手ペアの踊りを見て、一緒に踊りたいペアの踊りに参加し一緒に踊る。踊り手ペアと参加者ペアの役割は後で交替する。

【質問紙調査項目】

〈問 1〉「主役・脇役形式」「参加型踊り合い形式」で踊っている時、新たな忍者のイメージが湧きましたか？

「湧いた」「湧かなかった」の 2 つの選択肢から選ぶ。

*以下、「湧いた」と回答した人のみ質問。

〈問 2〉新たな忍者のイメージが湧いたのは、どの時ですか？

「主役・脇役形式」主役時、「主役・脇役形式」脇役時、「参加型踊り合い」踊り手時、「参加型踊り合い」参加者時の 4 つの選択肢から選ぶ。複数回答可。

〈問 3〉どんなイメージが湧きましたか？また、湧いた時の状況を詳しく書きましょう。（記述）

〈問 4〉新たなイメージが湧いた時、自分が影響を受けたと思われる順に（ ）に番号を書きましょう。影響を受けていないものは無記入とする。

「授業者の声掛け」「授業者の動き」「友だちの動き」「イメージカルタ」「音楽」「体育館という場所」「その他」の 7 項目から選ぶ。

【倫理的配慮】

研究対象者である T 短期大学子ども学科 2 年生後期授業「身体表現指導法」(I クラス) の受講者 48 名に対して、研究の目的を口頭で説明し、研究の中で個人の特定がされることや学修評価にかかわらないことなどの倫理的配慮項目を文書にて提示し、承諾と署名を得た。

3. 結果及び考察

3-1. 結果

〈問 1〉の結果は、「新たな忍者のイメージが湧いた」が 46 名、「湧かなかった」が 2 名であった。「湧かなかった」2 名の理由としては、「ペアでつくった 3 つの場面（「起・転・結」）がすべてイメージカルタからの選択で、自分たちのオリジナル場面を入れる自由性がはじめになかったため（最後まで自由なイメージが湧かなかった。）」「自分が持っているイメージ通りだったため（変容はなかった。）」という 2 点である。そこで、この 2 名を除いた「新たなイメージが湧いた」46 名を対象に詳細を考察していくこととする。なお、ここでいう「新たなイメージ」とは、はじめにペアで考えた「起・転・結」がすべて変化して新しいイメージになったり、新しい表現がでてきたりすることだけを指すのではなく、ペアで考えた「起・転・結」をもとにした「イメージ・表現の変容」も含めることとする。

〈問 2〉の結果で最も回答が多かったのは「主役・脇役形式」主役時の 28 回答、次いで「主役・脇役形式」脇役時の 19 回答、「参加型踊り合い形式」参加者時の 18 回答、「参加型踊り合い形式」踊り手時の 9 回答となった。但し、無記入 1 名の回答を除く。「主役・脇役形式」主役時では、脇役ペアの動きの働きかけによって変容したペアが多い。「主役・脇役形式」脇役時では、主役ペアの動きを「みる」ことや主役ペアの動きに沿うように動きを合わせることで変容したペアが多い。「参加型踊り合い形式」参加者時では、踊り手の動きを「みる」ことや動きの「まね」をすることで変容したペアが多い。「参加型踊り合い形式」踊り手時には、参加者との「掛け合い」によって変容したペアが多いという結果になった。

〈問 3〉の結果は、相手ペアとの動きの「掛け合い」によってイメージや表現が変容したが 26 回答、相手ペアの動きを「みる」ことでイメージや表現が変容したが 14 回答、相手ペアの動きの「まね」をすることでイメージ・表現が変容したが 8 回答となった。但し、回答表記不正の 4 回答を除く。なお、回答は記述のため複数回答あり。

一番多かった「掛け合い」による「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『主役・脇役形式』の主役時に、風のように走る場面で、脇役ペアが風の役をしてくれたため、雲の上を走るようなイメージや強風の中を走るイメージが加わった。」や、『主役・脇役形式』の主役時に、最後は音をたてずにひつそりと逃げる（予定）が、（脇役が）追いかけてきたので音をたてて全力で逃げた。」などの回答があった。他者との「掛け合い」によって、よりイメージが明確になったという回答は 11 回答あり、イメージが変容すると同時に表現が変容したという回答は 13 回答あった。他には、『主役・脇役形式』の主役時に、屋根裏をのぞく場面で、脇役ペアがおじいさん役を表現したため、（脇役ペアに）見つかってしまったという表現が生まれた。」など、「掛け合い」の中でそれぞれの役割が生まれてイメージや表現

が変容したという回答が 1 回答あった。また、『主役・脇役形式』の主役時に、屋根裏からのぞいている時に、脇役ペアが私たち（主役ペア）に気づいたという表現をしたため、その後屋根裏から落ちて見つかったという場面が生まれた。』という、他者との「掛け合い」からイメージが継続して生成し、次の場面に展開したという回答が 1 回答あった。

次に多かった「みる」ことによる「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『主役・脇役形式』の脇役時で、走っている人をみた時に、『周りに敵がいる』『風が吹いている』などの具体的なイメージが湧いた。』や、『参加型踊り合い形式』の参加者時で、集団で表現した時に周りを見て、忍者ならではの動きや技をイメージした。』などの回答があった。他者の表現を見て、イメージが明確になったり深まったりしたという回答が 14 回答あった。中には、『主役・脇役形式』の脇役時に、主役ペアが空を飛んでいたので、自分たちも飛びたいと思った。同じように飛ぶのもよいが、『（忍法変化の術で）鳥になって飛ぶ』『主役ペアにつかまって飛ぶ』など違う飛び方を思いついた。』という、みた表現をそのまま取り入れるのではなく、アレンジを加えたイメージが生まれたという回答が 1 回答あった。また、『主役・脇役形式』の脇役時に、はじめの屋根裏からのぞく場面の表現が主役ペアと同じで、自分たちは立ってのぞく表現だったが、主役ペアは座ってのぞいていて、座った方がのぞいているイメージに合うと思った。』という、他者ペアとの比較から、「イメージ・表現の変容」が生まれたという回答が 2 回答あった。さらに、『主役・脇役形式』の脇役時や『参加型踊り合い形式』の参加者時に、主役や踊り手の表現をみるとことによって、手裏剣を投げる表現は 1 つではなく、投げる役の人とそれを受けける役の人がいてどちらの表現もできる。』という、役割に気づいて「掛け合い」の活動になったという回答も 2 回答あった。

他者の動きの「まね」をすることによる「イメージ・表現の変容」の内訳をみると、『参加型踊り合い形式』の参加者時に、まねをすることによって、新しい表現を知ることができた』などの回答があった。動きの「まね」をすることによって、他者の表現を取り込んだという回答が 6 回答あった。他には、『参加型踊り合い形式』の踊り手時に、後からついてきてくれる子（参加者）がいたので、もっと軽やかにくるくる回りながらばやく飛ぶイメージが湧いた。』という、集団と一緒に表現することによって、その場面のイメージがより明確にダイナミックになったという回答が 2 回答あった。

〈問 4〉の結果は、表 1 の通りである。回答表記不正の 1 名を除く。運動者が最も影響を受けたと思われる構成要素は、「友だちの動き」であった。次いで影響を受けたと思われる構成要素は、「イメージカルタ」、3 番目は「音楽」であった。4 番目には「授業者の声掛け」、5 番目には「授業者の動き」、6 番目には「体育館という場所」という結果になった。なお、順位算出方法は、影響順第 1 位を 6 点、第 2 位を 5 点、第 3 位を 4 点、第 4 位を 3 点、第 5 位を 2 点、第 6 位を 1 点として、各回答数に掛けて合計点数を出して確定した。〈問 3〉の「新たな忍者のイメージが湧いた時の状況」記述の中では、ほとんどの運動者が「友だちの動き」に影響を受けたと回答している。〈問 4〉の結果も「友だちの動き」が最上位であるが、影響順第 1 位に他の構成要素も入っていることから、〈問 3〉の回答とのずれが若干生じた結果となった。

表1. 「イメージ・表現の変容」を促す構成要素と影響順

構成要素＼影響順	1番	2番	3番	4番	5番	6番
授業者の声掛け	3	5	6	11	5	0
授業者の動き	4	2	6	3	8	2
友だちの動き	33	6	5	1	0	0
イメージカルタ	6	16	9	6	2	0
音楽	0	10	12	8	8	0
体育館という場所	0	3	1	1	0	11
その他	0	0	1 (雰囲気)	0	0	0

(回答数)

3 - 2. 考察

問1~4の結果より、以下の3点に着目して考察を行った。

① 他者とのかかわりが「場」を生成する

忍者のイメージや表現の変容には、他者とのかかわりが欠かせない。ここでいう他者とは、〈問4〉の回答にもあるように、友だちや授業者など人的他者と、イメージカルタや音楽など物的他者の両方を指す。こうした他者と、〈問3〉の回答で挙げられているように、表現を相互にみたり、表現のまねをしたり、掛け合って表現をしたりすることによって、イメージが明確になったり、アレンジが加わってイメージが広がったり深まったりしている。また、他者の表現を取り込み、集団で一緒に表現することによりダイナミックな表現になっている。他者とかかわることにより、自己のイメージや表現が形づくられていると考えられる。

これは、私たち人間の脳の働きからみても頷ける。脳の左頭頂葉は、他者の動作を自己の動作に置き換える、あるいは自己が行う動作のイメージをつくる時に働くといわれている。右頭頂葉は、自己の運動・動作をもとにして他者のイメージをつくり、他者に投影したりということを行っているという。¹³ つまり、左頭頂葉は他者から自己へ、右頭頂葉は自己から他者への投射になっており、人間の発達から捉えると、左頭頂葉が先に機能し、その後に右頭頂葉が機能し始めるのではないかと考えられているのである。

表現運動では、運動者がそうした身体の仕組みをフル活用し、他者の表現をみて働きかけられてまねをしたり、今度は自分が他者に働きかけたりするという他者とかかわる行為が、イメージや表現を変容させていると考えられる。

② 「みる」ということと「場」の生成

他者とのかかわりの中でも「みる」ことに着目すると、表現運動における「場」の生成、つまり「イメージ・表現の変容」は、お互いの表現を「みる」ことから始まると考えられる。〈問3〉の回答から、「主役・脇役形式」で主役と脇役が、または「参加型踊り合い形式」で踊り手と参加者が、互いに「みる」ことによってイメージや表現が変容するだけではなく、「みる」ことから他者の動きの「まね」がはじまったり、「みる」ことによって役割の違いに気づいて「掛け合い」の活動がはじまったりするなどの様子が見られた。〈問4〉の回答からも、影響を受けたと思われる上位の構成要素は「友だちの動き」「イメージカルタ」といった視覚的な要素が挙がっている。

では「みる」ということはどういうことか、ここで少し掘り下げて考察してみたい。清水は、「みる」ということに関連して、「空間的に限定された対象に関する情報」を捉えるのではなく、「自身と物体を取り巻いている周囲の関係に関する情報」を捉えることが重要であると述べている。¹⁴ 場所的関係の中に自己と他者を置いて、主客を超越した関係という観点から場所全体の状況を捉えようすると、自ずと他者の意図が明らかになるとも述べている。これを宮本武蔵の『兵法三十五箇条』から、対象化して正確に捉える「見の目」と、場所の中において据える「観の目」で説明している。つまり、みようとする対象物を詳細にみるのではなく、自己も状況の中に位置づけて全体を「みる」ことによって、他者も自己もよくみえてくるということであろう。こうした、状況の中に自己を置いて、自己を客観的に他者との関係の中で「みる」捉え方により、〈問3〉の回答にもあったように、他者ペアとの表現の「比較」というみかたが生まれ、それが自己のイメージや表現の変容を促すなど、自己の表現を規定することになるとも考えられる。

「みる」ということに関して、脳の仕組みで大変興味深いことがある。「みる」という行為は、一般的には、運動指令信号を脳が出して眼球が動くことによって可能になる。しかし、これでは随分と時間がかかるため、私たちの身体は「予測的処理」を行っているといわれている。¹⁵ 私たちが目を動かそうとするだけで、運動指令信号のコピー=随伴発射が大脳に伝わり、目が動いた後のことの予測して処理を進めることができるという。つまり、実際に「みる」という行為の前に、人間はその運動を予測してみたり動いたりしているということになる。乾は、これがイメージ生成の基礎になると考えられると述べている。表現運動の中では、「みる」とこととイメージすること、もしくは表現することが一体となって行われている。みて、予測して動くというサイクルを即興表現において行うことにより、イメージや表現が途切れることなく変容し続け、「場」が生成していくのではないかと考える。

③ 「役割」と「場」の生成

〈問3〉の回答に、「屋根裏をのぞく場面で、脇役ペアがおじいさん役を表現し、（脇役ペアに）見つかってしまったという表現が生まれた。」や、「手裏剣を投げる表現は1つではなく、投げる役の人とそれを受ける役の人がいてどちらの表現もできる。」などという、「役割」に関する記述がいくつか挙がっている。まずは忍者というイメージの世界を大きく全体的に捉えた中で、どのような振る舞い（役割）が合っているのかを模索したり、友だちの振る舞い（役割）に応じることで自然に自己の役割が決まつてしまったりすると考えられる。

この「役割」にかかわることとして、清水は「拘束条件」という言葉を用いている。各個人の表現はそれぞれ個別的なものであるが、即興劇に例えると、それを劇のストーリー（拘束条件）に合うように一つの方向性に沿って創っていくことが必要であると述べている。¹⁶ つまり、個人の表現と題材世界のイメージが整合するように振る舞い（役割）を創出していく必要があるという。

このような題材世界とのイメージの整合性をとるために、どのような振る舞い（役割）がふさわしいかということが、友だちの動きによって、特に「掛け合い」の活動ではより明確に自己の役割が規定されると考えられる。そして、お互いが規定された役割になりきることによって、イメージや表現はさらに広がったり深またりして「場」は生成されていくと考えられる。

4. おわりに

本研究は、「場」の概念に基づいて、表現運動の授業で運動者に生起する「場」が、どのような構成要素や状況から生成するかを見極め、今後の表現運動の授業デザインに向けて「場」を生成させる視座を提出することを目的としてきた。

表現運動において、「場」の生成が促された形態としては、「主役・脇役形式」の主役時が最も多く、次いで「主役・脇役形式」の脇役時、「参加型踊り合い形式」の参加者時、「参加型踊り合い形式」の踊り手時の順となった。「場」が生成された時の状況としては、「掛け合い」による「イメージ・表現の変容」が最も多く、次いで他者の表現を「みる」こと、他者の動きの「まね」の順となった。最も「イメージ・表現の変容」に影響を受けた構成要素としては「友だちの動き」が挙がり、次いで「イメージカルタ」、「音楽」の順となった。

表現運動における「場」の生成には、他者（人・モノを含む）とのかかわりは欠かせず、関係の中で「場」が創出し生成するということが考察された。また、「場」の生成と「みる」ということは密接にかかわっており、表現運動において「みる」ということは、題材世界の中に自己を位置づけて全体を「みる」ことであり、「みる」ことによってその先の展開を予想するなど、「みる」こととイメージすることや表現することが一体となって行われていると考えられた。全体を「みる」ことによって、他者の表現と自己の表現を「比較してみる」という見方も促された。さらに、題材世界のイメージとの整合性から個々の「役割」が規定されることと、「場」の生成がかかわっていることも考察された。特に「掛け合い」の活動の中では、互いの「役割」が明確に規定され、「場」が生成されやすいと考えられた。

今後の課題として、「場」の生成を見極める方法論が挙げられる。「場」について考える際に、観察者は研究対象者が生成する「場」の外側から眺めるのではなく、観察者も研究対象者と共に「場」が生成する関係の中に位置づきながら、観察者からみえる世界を記録していく必要があると考える。河野も「『場』とは自分自身がその中に入ることで初めてその全容の描写への扉が開かれる」¹⁷ と述べている。今後、「場」の生成を見極める方法論の開発が課題である。

[註]

1. 岡野昇 (2009) 「『かかわり』を基軸とした体育授業の研究動向」『三重大学教育学部紀要. 自然・人文・社会・教育科学』三重大学教育学部 第 60 卷 pp.197 - 205
2. 河野秀樹 (2010) 「〈場〉とはなにか—主要な理論と関連する概念についての学術的考察ー」『目白大学人文学研究』目白大学 第 6 号 pp.39 - 60
3. 露木恵美子 (2003) 「場と知識創造：現象学的アプローチによる企業の知識創造活動における『場』の研究」北陸先端科学技術大学院博士論文 p.15
4. 露木恵美子 (2003) 著 前掲書 p.31
5. アリストテレス (2014) 『アリストテレス全集3 トポス論 ソフィスト的論駁について』 山口義久・納富信留訳 岩波書店

6. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 p.44
7. 西田幾多郎 (1998) 『西田哲学選集 第四巻「現象学」論文集』大橋良介編 燈影舎
8. Kurt Lewin (1956) 『社会科学における場の理論』猪股佐登留訳 誠信書房
9. 清水博 (1999) 『新版 生命と場所 創造する生命の原理』NTT 出版
10. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 p.56
11. 清水博 (2010) 『生命知としての場の理論 柳生新陰流に見る共創の理』中公新書
12. 木佐貫邦子 (2008) 「シンポジウム報告 立ち上がるトポス」『舞踊學』舞踊学会 第31号 pp.93 - 94
13. 乾敏郎 (2013) 『脳科学からみる子どもの心の育ち 認知発達のルーツをさぐる』ミネルヴァ書房
14. 清水博 (2010) 著 前掲書 pp.95 - 96
15. 乾敏郎 (2013) 著 前掲書 pp.60 - 97
16. 清水博 (2010) 著 前掲書 pp.100 - 112
17. 河野秀樹 (2010) 著 前掲書 pp.57 - 58