

造形活動におけるフロー体験
—— 保育士・教職課程学生を対象とした探索的検討 ——

Flow Experience in Artistic Activity:
An Exploratory Survey on Undergraduates in Teacher / Nursery Training Course

小山内 秀和・寛 有子

1. 問題と目的

我々は生活を送る中でさまざまな活動を行うが、その中には、美術や音楽、文芸といった芸術活動が存在する。なかでも、実際に芸術を生み出す活動の一つとして造形活動がある。造形活動は、芸術のうち、絵画や立体など「もの」を作る活動である。こうした活動を行うことは子どもの発達にとっても重要であり、幼稚園教育要領や保育所保育指針には「豊かな感性や表現」「創造性」が、保育または幼児教育で重視される側面の一つであることが謳われている(厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2017b)。そして、造形活動に関連するものとして、小学校学習指導要領には「造形遊び」が記述されている(文部科学省, 2017a)。

造形遊びは、平成10年度の学習指導要領改訂版に、小学校の全学年に導入された図画工作の表現領域の一つである。この領域は、作品作りそのものを目標としない教科内容として、「表現の喜びを味わうこと」、「子どもたち主体」、「発想や構想、創造的な技能などの能力を育成する」ことを目標とするものである(倉原, 2016)。以上のような目標を持つ造形遊びは、図画工作のあり方や意義を象徴するものといえる。すなわち、この単元は「作品化」以前の行為としての表現、また材料と直接接触れる中での発想力を伸ばすという側面に重心が置かれ、「遊び」から「学び」につながる過程に育成されている様々な能力を重視していくことを意識したものである。近年、その指導法や教育実践などの数多くの研究が行われており、2013年の美術科教育学会研究発表会では、美術教育における遊びをテーマとしたシンポジウムも企画されている。このような、「造形遊び」から図画工作や美術の最終的な目標とも言える「作品作り」を発展させていく考え方は、子どもがその楽しみを感じる「遊び」から、技術向上や積極的関与を経てその行為を深化させていく過程を強く意識していると考えられる。また、そうした活動は本来的に「楽しい」活動であり、創造する「喜び」を体験することも、子どもの保育、教育にとって大きな意味を持つと考えられる。

一方、造形や図画工作については、自らの表現やその指導に苦手意識を持つ教員および教員志望の学生が多く存在することが明らかにされている。降籟(2015)によれ

ば、幼稚園表現、小学校図画工作、美術科教育法の3つの授業を受講する大学生に調査を行ったところ、苦手意識が「かなりある」学生が29%、「少しある」学生が31%と、60%の大学生が図工・美術に苦手意識を抱いていたと考えられる。また保育士養成の観点からは、佐藤(2016)の保育・教職養成課程の大学生を対象とした調査において、子どものころ絵を描くことが好きだった学生は半数以上いたにもかかわらず、調査時点で絵を描くことが好きな学生は3割以下に減り、半数以上が逆に苦手と感じているという結果が報告されている。保育・教職課程の学生は、数多くの領域・教科の能力およびその指導方法をバランス良く習得する必要があることから考えると、必ずしも一つの領域・教科において特徴的な趣向を見せるグループと期待されてはいない。しかし必要とされる多くの領域・教科においてその肯定的イメージを持ち、自己目的的で能動的な活動を幼児・児童たちが行えるような指導能力を持つことがよりよい保育・教育者への最善の道であるといえる。

こうした苦手意識が軽減するきっかけについて降籬(2015)は、授業内容改善による努力の結果、苦手意識の減少に成功したことを報告し、その理由として、調査での自由記述から「自分らしい表現を目指すことが大切だとわかったから」「上手下手で評価されるのではないと理解したから」などをあげている。このように、造形活動そのものへの苦手意識への軽減には、評価されるという意識をなくし、活動そのものを楽しむという意識が重要と考えられる。こうした、活動にともなう「楽しみ」「喜び」そのものを捉える概念の一つに、Csikszentmihalyiの提唱する「フロー体験(Flow experience)」がある。

フロー体験とは、全人的に行為に没入している時に感じる包括的感覚である(Csikszentmihalyi, 1975)。具体的には、「日常生活において興味のある活動に夢中になる時に生じる、活動自体が楽しいと同時に、極度の集中によって現在の行為とは関係のない自己意識や時間感覚が喪失するなどの最適な経験」(石村, 2014, p.3)と説明され、日本語で「一心不乱」「無我夢中」と表現される状態に近いものであるとされている(石村, 2014)。石村によれば、フロー体験は(1)極度の集中、(2)行為と意識の融合、(3)内省的自意識の喪失、(4)行為を統制できる感覚、(5)時間経験のゆがみ、(6)内発的報酬をともなう経験という6つの心的状態に整理できる。そして、フロー体験が生じる前提条件として(1)挑戦と能力のバランス、(2)明確な目標とフィードバック、という2点が、活動に含まれていることが指摘されている(石村, 2014; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002)。

芸術活動におけるフロー体験は、これまでにいくつか研究が行われている。フローの提唱者であるCsikszentmihalyiは、フロー体験と創造性との関連性を指摘している(Csikszentmihalyi, 1976)。これまでに、音楽(Custodero, 2002, 2005)、ダンス(Hefferon & Ollis, 2006)など、さまざまな芸術、表現領域におけるフローが検討されてきた。

また、Chemi (2016) は、文学、音楽、ダンス、視覚芸術などの芸術家 22 名に対してインタビュー調査を行い、その語りの分析から、芸術家の体験するフローについて詳細に報告を行っている。

しかしながら、造形活動におけるフロー体験を直接研究したものはあまりみられない。浅川・静岡大学教育学部附属浜松中学校 (2011) は、フローの教育的効果の検証という観点から、フローを「学びひたる」という語で表現して学校現場での研究実践を行い、各教科の担当教員が具体的な研究実践と結果検証を行っている。また、フロー体験と近い概念として「夢中度」を扱った研究として藤井・新関 (2017) がある。彼らは、幼稚園教諭 7 名によって 5 歳児の描画過程を撮影した映像を観察して、夢中度を 5 段階で評価した。この、教員による主観的な評価を教員間で相互に検証し、教員の研修交流に使用している。しかし、このような先行研究において、フロー体験を統計的に行っている国内での実践研究は少ない。

以上のことから、造形活動におけるフロー体験の研究には、大きく 2 つの課題を指摘できる。第 1 は、研究数の少なさである。造形活動に関する活動のフロー体験は、スポーツや音楽と比較してあまり検討が行われていない。とりわけ、芸術家など専門家ではない一般の人々や、美術や図画工作といった教育を行う教職養成課程にある学生などが、造形活動を行った時に体験するフローについては、ほとんど解明されていない。特に後者におけるフロー体験については、すでに述べたように保育職や教育職が「造形遊び」や「創造性」を実践場面で扱うことを踏まえれば、それらを目指す学生が造形活動を「楽しむ」という体験のデータを蓄積することは不可欠なものであろう。

第 2 は、フロー体験の測定法に関する課題である。上述した研究の多く (Chemi, 2016; Custodero, 2002; Hefferon & Ollis, 2006) は、いずれも参加者にインタビューを行い、その語りを質的に分析することによってフロー体験を抽出している。そのため、フロー体験を量的に測定することができていない。フロー体験を測定する質問紙としては Flow Questionnaire (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988) があるが、これは自由記述式の測定ツールであり、数値データとして測定することはできない。一方、スポーツ活動を対象とした研究においては、Flow State Scale (FSS: Jackson & Marsh, 1996) が開発されている。これは、フロー体験を 36 項目で測定する尺度であるが、対象となる活動がスポーツ分野であることや、日本語版尺度を作成する試みがいくつかなされているものの十分に信頼性と妥当性が検討されていないなど、課題が指摘されている (石村, 2014)。しかしながら、FSS の質問項目を改変することによって、他領域の活動におけるフロー体験を測定できる可能性はあり、検討に値すると思われる。

本研究の目的は、保育・教育職の養成課程に在籍する大学生の美術造形活動におけるフロー体験を測定し、造形活動に対する反応やこれまでの造形活動経験などとの関

連を探索的に検討することである。本研究によって、教職養成課程を目指す学生のフロー体験に関する貴重なデータを提供できると考えられる。また本研究によって、専門家でない人々が美術や造形活動を通して体験するフロー体験について検証することも可能となるだろう。

2. 方法

2-1. 調査参加者

2017年度前期に開講した1年次向け科目「図画工作Ⅰ」の受講者76名を対象に調査を実施した。科目はAクラスとBクラスの2クラスに分かれて同じ授業が行われ、受講者数はそれぞれ39名と37名であった。このうち、調査実施日に受講していた学生68名(女性41名、男性26名、その他1名。平均年齢18.4歳)からデータを得ることができた。

2-2. 講義内容

「図画工作Ⅰ」は、後期開講の「図画工作Ⅱ」とともに小学校教員免許取得者必修授業であり、小学校図画工作の領域「絵(版)に表す」、「立体に表す」、「工作に表す」、「造形遊び」、「鑑賞」などの内容で構成されていた。本研究では、全15回のうち第11回から第13回までの「絵(版)に表す」の領域内に含まれる「墨であそぼう」「連続する絵画をつくろう」という二つの単元について調査を行った。講義、演習内容は筧(2017)のカリキュラムを一部変更したものであった。

2-3. 調査尺度

本研究では以下の三つの調査を行った。

- 1) 美術への意識に関する尺度 高校までの造形・美術・図工の授業について「好きでしたか」と「得意でしたか」という2問を用意した。回答は1: そう思わない, 2: あまりそう思わない, 3: どちらともいえない, 4: ややそう思う, 5: そう思う, の5段階評定とした。
- 2) 授業内容への感想 第11回から第13回までの演習について、「作ってみた感想、うまくいったところや苦労した点などを詳しく述べてください」と教示し、自由に記述してもらった。
- 3) フロー体験尺度 Jackson & Marsh (1996) が作成したFSSの日本語版(小島, 2005)を用いた。この尺度は、小島がFSSをダンス練習時のフロー体験を測定するために翻訳したものであり、36項目で構成されている。項目の多くは、スポーツやダンスなどの活動に限定する語句は含まれておらず、造形活動のフロー

体験を測定することも可能であると判断して用いることとした。ただし本研究では、「私は対戦相手と同じ程度の技術を持っていると信じていた」という1項目は除外して使用した。回答は1：あてはまらない，2：あまりあてはまらない，3：どちらともいえない，4：ややあてはまる，5：あてはまる，の5段階評定であった。

2-4. 調査日および手続き

調査は、第13回の授業（平成29年6月16日）と第15回の授業（平成29年7月14日）の2回に分けて行った。まず第13回において、作品を制作した後に2)の感想を書いてもらった。続いて第15回の授業時に、1) 高校までの図工・美術の体験と3)のフロー体験尺度の二つを回答してもらった。

3. 結果

分析に先立ち、フロー体験尺度への回答に欠損があった参加者を除外し、残った62名のデータを分析の対象とした。

3-1. フロー体験尺度の分析

まず、フロー体験尺度の尺度特性を分析した。因子構造をみるために探索的因子分析を行い、回転前の固有値を算出したところ、第1因子から順に11.15, 3.63, 2.40, 1.85, とつづいた。この結果から、フロー体験尺度は1因子構造を持つ尺度として扱えると判断した。次に、尺度の信頼性を確認するためにCronbachの α 係数を算出したところ、値は0.92となった。このことから、この尺度が十分な内的整合性を持つことが示された。

以上を踏まえ、フロー体験尺度を1因子とした尺度得点を算出した。得点の平均値と中央値、標準偏差を表1に、参加者の得点分布を図1に示す。

表1 フロー体験尺度得点の記述統計量

<i>Mean</i>	<i>Median</i>	<i>SD</i>
3.41	3.51	0.52

$N = 62$

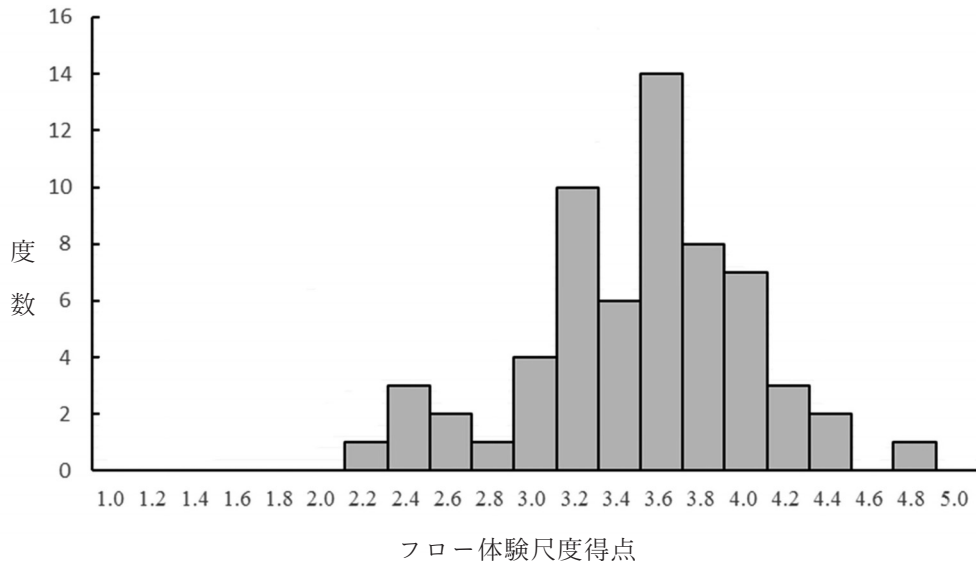


図1 フロー体験尺度の得点分布 (N = 62)

表2 フロー体験得点と高校までの美術授業に対する得意度および好意度との相関行列

	Mean	1	2
1 フロー体験尺度得点 高校までの美術に対する評価	3.41	—	
2 得意度	2.86	.29*	—
3 好意度	3.56	.34**	.70***

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$ 。N = 62

3-2. フロー体験と過去の美術授業への評価との関連

高校までの美術について、得意だったかどうか (以下、「得意度」とする) と好きだったかどうか (以下「好意度」とする) の平均値を算出した。その上で、過去の美術授業における得意度、好意度と、大学での授業演習中に体験したフローとが関連するかを明らかにするため、両得点の相関係数を算出した。結果を表2に示す。これを見ると、大学生時点での美術演習におけるフロー体験得点は、高校までの美術科目における得意度と好意度のどちらの評価得点とも、弱い正の相関を示した。このことは、

高校までの美術においてポジティブな印象や自己評価をしている学生ほど、大学での美術演習においてフローを体験している傾向があることを示している。一方で、高校までの美術活動に対する得意度と好意度との間には強い相関が見られ、美術活動に対する自己評価と美術活動に対する印象が関連しあっていることが示された。

3-3. フロー体験と造形活動への感想との関連

美術演習中のフロー体験が演習そのものに対する印象や感情とどのように関連するかを検討するため、演習後の感想をテキストマイニングの手法によって分析した。分析には KH Coder version 2.beta.31d (<http://khc.sourceforge.net/>) を用いた。参加者のうち、第 13 回の授業で感想を報告したのは 56 名であった。そのため、このデータを以降の分析の対象とした。まず、このテキストデータを形態素によって分類したところ、テキストは全体で 9,009 語、出現した単語の種類は 1,110 語であった。このデータについて、フロー体験尺度の中央値 (表 1) を基準として、高得点参加者 28 名のデータと低得点参加者 28 名のデータに分けて、両者を比較した。総単語数は、高群が 4,541 語、低群が 4,468 語、出現した単語の種類は高群で 746 語、低群で 734 語であった。

まず、両群で用いられた単語のうち、感情や印象を記述していると考えられる形容語について、出現回数が 2 回以上の単語の出現パターンを比較した。結果を表 3 に示す。これをみると、高群においては「上手い」(26 回)、「良い」(18 回) といったポジティブな評価を表す形容語や、「楽しい」(12 回)、「嬉しい」(6 回) といったポジティブな感情が多く報告されている。一方低群では、上述した 4 語の出現回数はそれぞれ 16 回、12 回、9 回、3 回と、高群に比べて少なくなっていることが見て取れた。一方、両群における顕著な違いとして「難しい」という単語が挙げられる。この語の出現回数を比較すると、高群では 8 回なのに対して、低群では 18 回であり、さらに、低群ではこの語が、形容語の中で最も出現回数の多い単語となっていた。

次に、高群、低群それぞれの感想における特徴語を、Jaccard 係数を基準としてリストアップし、その比較を行った。結果を表 4 に示す。

その結果、高群においては「楽しい」が Jaccard 係数の高い語として見られる一方、低群においては「楽しい」は見られず、「難しい」が出現していた。

以上のことから、美術演習においてフローを多く体験した参加者は、そうでない参加者に比べて、演習活動に対してポジティブな感情を抱いている一方、フローをあまり体験しなかった参加者は、活動を「難しい」と捉える苦手意識がより多く感じられていた可能性が考えられる。

表3 フロー体験尺度得点の高群と低群における感想形容語

順位	高群		低群	
	単語	出現回数	単語	出現回数
1	うまい	15	難しい	18
2	楽しい	12	上手い	10
3	ない	10	楽しい	9
4	良い	10	ない	7
5	上手い	9	大きい	7
6	よい	8	良い	7
7	細い	8	うまい	6
8	難しい	8	よい	5
9	嬉しい	6	細い	5
10	大きい	6	長い	5
11	薄い	6	細かい	4
12	黒い	5	小さい	4
13	濃い	5	多い	4
14	太い	4	濃い	4
15	かわいい	3	すごい	4
16	すごい	3	嬉しい	3
17	っぽい	2	面白い	3
18	新しい	2	黒い	2
19	多い	2	太い	2
20	遅い	2	白い	2
21			っぽい	2

表4 フロー体験尺度得点の高群、低群における特徴語

単語	高群		低群	
	単語	Jaccard 係数	単語	Jaccard 係数
墨		.455	思う	.523
絵		.390	描く	.500
今回		.353	白	.439
筆		.286	抜き	.415
描ける		.270	難しい	.400
考える		.265	色	.350
ストーリー		.242	作品	.308
下		.242	作る	.303
楽しい		.229	初めて	.294
苦労		.219	使う	.278

4. 考察

本研究の目的は、保育・教育の養成課程学生が体験する美術造形活動におけるフローについて、その特徴を明らかにし、また造形活動に対する反応や高校までの美術活動の経験などとの関連を検討することであった。そのために、Jackson & Marsh (1996)のフロー体験尺度を用いて、大学1年生向けの図画工作科目内における演習活動でのフロー体験を測定した。その結果、美術演習活動に対するフロー体験の程度は、それまでの教育課程で経験した美術科目に対する印象や自己評価と関連していることが示された。また、演習においてフローを多く体験している学生ほど、演習活動に対してポジティブな感情を経験し、また苦手意識も少ない傾向にあることが示された。

フロー体験の測定については、今回用いたフロー体験尺度以外にも、石村 (2014)が独自の尺度の作成を試みるなど、いくつか利用可能性のあるツールが考えられる。本研究において用いた日本語版尺度は、ダンス課題におけるフローを測定するものとして先行研究では用いられており (小島, 2005), 美術造形活動を対象とするフローを測定するには問題がある可能性があった。しかしながら、尺度構造と得点傾向の分析からは、この尺度が比較的頑健にフロー体験を測定できる可能性が示唆された。とりわけ信頼性係数の高さは、この尺度の1因子構造とその内的整合性を強く示唆するものである。また、得点分布を見ても、平均値がやや高い傾向にあるものの、ほぼ正規分布に近い得点のばらつきを示しているように思われる。これらのことから、本研究でこの尺度を用いるには問題はないと判断し、以降の分析でフロー体験の指標として用いることとしたものである。

その結果、参加者が今回の図画工作科目における演習で体験したフロー体験は、高校までの教育課程で経験した美術科目への好意度と得意度と関連することが示唆された。このことは、降旗 (2016) の報告するような、教育、保育養成課程の学生における美術への苦手意識が、小学校から高等学校までの課程で学んできた美術科目をどのように学生が体験してきたかという主観的な印象や評価と関連していることを意味する。そのように考えると、大学において図画工作を取り扱う際には、学生のこうした体験をふまえつつ、その時点までに蓄積されてきた苦手意識やネガティブな印象をどのように軽減するかが課題となると考えられる。こうした点は、教職課程や保育士養成課程に限らず、美術教育全体に共通する課題といえよう。

フロー体験得点の高群と低群とで課題終了後の感想テキストを比較し、多く出現した単語と、特徴的に出現する単語の2点をについて分析した結果からは、以下のようなことが考えられる。まず、高群、低群ともに多かった単語としては、「作品」「表現」「大変」「白」「抜き」などが挙げられた。これは、学生全体がこの文章で「作品」の「表現」について語っていること、全体を通してこの作品を制作するにあたっての

「大変」だった部分について語っているということの他に、「白抜き」という一般的に書道で使用される技法を図画工作の絵画作品で今回初めて取り組んだ学生が多く、その点について書いた学生が多かったことが理由として挙げられる。また、高群と低群を比較すると、低群で多く出現する「完成 (7 語)」「上手 (7 語)」という単語が、この層が他の学生作品との比較としての「上手」や提出するために達すべき最低限のラインと捉えられているであろう「完成」に意識を集中させていることがわかる。一方の高群で多く出現する単語の中には「自分 (10 語)」「工夫 (8 語)」などがあり、この層が「自分」の作品に集中し、その表現をするための「工夫」に意識が向いていることが推測できる。そして、「楽しい」「嬉しい」などポジティブな形容語が特に高群において多く見られたことは、フロー体験が活動そのものを肯定的に捉えることと関連していることを示している。

一方、特徴的な単語上位 10 語を抽出した結果からは、高群の「墨」「筆」「下（おそらく下描きの意と思われる）」「ストーリー」などの、今回の課題に関する幅広い材料や技法、テーマに関する単語が出現していることが見て取れる。このことは、豊かな表現のために各自が必要とした様々な点に配慮を行いながら制作していたことを示していると考えることができる。一方、フロー体験得点の低群では、そのような課題内容に関する単語は「色」と「白抜き」のみであった。高群で出現した他の単語が、教員が挑戦してほしいと意図していた目的に沿ったものであったのに対し、低群において見いだされた「色」という単語はやや一般的な単語であり、もう一つの語は、多くの学生にとって初めての経験であった「白抜き」に関心が偏っていることが示唆される。その他の単語は「思う」「描く」「作品」「初めて」「作る」「表現」などの作品について語る時の基本的な単語が並んでいる。また、高群で「苦勞」という単語と同時に「楽しい」という単語があることから、苦勞していても楽しかったという感情が現れているのに対し、低群には「難しい」が高位に上がり、この課題の難易度に関してどのように捉えているかが表れていると言えるのではないだろうか。

このように見てくると、大学生が美術活動において積極的な姿勢を示し、また活動に対してポジティブな感情や印象を抱くためには、その活動そのものに学生自身がどの程度フローを体験していたかという、活動における質が関連していると考えることができる。このことは、降旗 (2016) が報告したような、学生の美術に対する苦手意識の克服に寄与した体験をより多く提供するためには、学生の主観的な意識や注意、さらに感情といった心理的变化が重要であることを示していると考えられる。この点について、本研究は、実際に演習活動で行ったプログラムが、どの程度学生のフロー体験に寄与したかを検討することができていない。こうした、大学における美術教育の効果を検証するためには、カリキュラム全体をとおした縦断的なデータの収集が不可欠であろう。

本研究には、これ以外にもいくつか課題が指摘できる。まず、参加者数の少なさである。美術造形活動におけるフロー体験の特徴を明らかにするためには、より多くの参加者を対象として調査を行う必要がある。また、調査を行った演習活動に対する参加者の印象や感情が、活動中にフローを経験した結果なのか、それともその要因となっているのかは明らかにできなかった。今後は、フロー体験と活動に対する印象、さらには参加者のそれまでの活動経験などについて、授業カリキュラムの前後で課題に対する印象評価のデータ収集を行い、その変化を、各授業や単元における参加者のフロー体験によって比較するといった、因果モデルによるより系統的な実験デザインによる検証を加えることが必要であろう。そうした検証を行うことによって、大学における美術教育をさらに発展させ、教育、保育の現場において子どもたちに楽しく、かつ質の高い美術活動を提供できる実践家の養成につなげることが期待できるであろう。

引用文献

- 浅川希洋志・静岡大学教育学部附属浜松中学校 (2011). フロー理論にもとづく「学びひたる」授業の創造—充実感をともなう楽しさと最適発達への挑戦 学文社
- Chemi, T. (2016). The experience of flow in artistic creation. In Harmat, L., Andersen, F. Ø., Ullen, F., Wright, J., & Sadlo, G. (Eds.) *Flow Experience: Empirical research and applications*. (pp. 37-50). Springer International Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. London: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge university press.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education *Lori Arts Education Policy Review*, 103 (3), 3-9.
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7 (2), 185-209.
- 藤井美穂・新関伸也 (2017). 5歳児の描画活動における夢中度判断の妥当性 美術教育：日本美術教育学会誌, 301, 32-39.
- 降旗孝 (2016). 図画工作・美術への〔苦手意識〕の実態と解消のための要素：目指すべき造形美術教育の教育コンテンツ開発に向けて 美術教育学研究, 48, 368-376.
- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretive phenomenological analysis of professional dancers' experience of flow. *Research in Dance Education*, 7(2), 141-159.
- 石村郁夫. (2014). フロー体験の促進要因と肯定的機能に関する心理学的研究 風間書房
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal

- experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17-35.
- 算有子 (2017). 本美術に関する鑑賞と表現の教育実践研究：保育士及び幼稚園・小学校教員養成課程の大学生実態調査と実践事例を通して 浜松学院大学教職センター紀要, 6, 45-59.
- 小島理永 (2005). 保育者養成校におけるダンス授業のフロー体験：Flow State Scaleを用いて 国際学院埼玉短期大学研究紀要, 26, 37-44.
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針<平成 29 年告示> フレーベル館
- 倉原弘子 (2016). 造形遊びの教育的意義に関する一考察：西野範夫の観点を基に 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 48, 23-29
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 平成 29 年 3 月 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf (2017 年 9 月 18 日閲覧)
- 文部科学省 (2017b). 幼稚園教育要領<平成 29 年告示> フレーベル館
- Nakamura & Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. *Handbook of Positive Psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- 佐藤有紀 (2016). 図画工作科教育法における描画活動についての教育実践報告 夙川学院短期大学教育実践研究紀要, 9, 10-15.