

第2節 学生の表現活動に対する不全感の原因考察と、 表現力育成に向けた仮説的な授業・学習論の提案

竹内貞一・鈴木光男

要約

本学の通学生、並びに通信課程の学生が抱えている音楽・美術教育に対する不全感は深く、原因も様々である。しかし、将来保育者として子どもの前に立つ学生にとっては、その不全感を払拭し、表現活動の教育的な意味や価値、楽しさを十分に身体化しておく必要がある。何よりも、学生自身が主体的に表現することを恐れず、また他者の表現に対して開かれた態度と価値観を以て接することができるような授業をはじめとした育成のシステムが望まれる。

そこで、まずは通学生・通信課程の学生が抱える音楽・美術教育に対する不全感の原因を探り、本学授業「子ども音楽」「子ども美術」などの授業プロセスでの変容のあり方や、授業後の認識とを比較検討した。また、幼稚園現場に身を置く園長や教諭らと、本学学生との意識の差を探るために、本学策定の学士力に関する評価アンケートを実施し、そのズレからも表現力育成に向けた課題を整理した。

このようなことを経て、仮説的な授業のあり方や学習論を提案するものである。

キーワード

表現力、音楽・美術教育への不全感、状況に埋め込まれた学習、学士力

1. 問題

(1) 課題提起と研究の目的

これからますます流動化し、グローバル化する社会にあって、個々人の表現力の重要性は増すばかりであろう。これまでのように先進的な外国にモデルを求め、その文化を吸収・記憶すれば済むという時代ではない。自らが創造し、表現していく姿勢が求められる。

平成19年改正学校教育法第30条2項ではじめて学力の要素が規定されたが、その中で活用する力として思考力・判断力と並んで表現力が掲げられている。また、同法において幼稚園教育の目標の一つは、「豊かな感性と表現力の芽生えを養う」ことである。

本章では、よりよいもの・価値あるものを求め創造・表現していく力と、その基盤に働く感性を培うために、幼児教育における領域「表現」や義務教育段階の音楽・美術教育などの課題を明らかにし、大学における指導力養成のあり方を研究していくものである。

(2) 本章の目的及び研究の目的

平成元年の幼稚園教育要領で、「音楽リズム」と「絵画製作」が「表現」として一つの領域に統合された。その理念は、子どもの表現をまるごと受けとめ育んでいこうとするものであるが、依然として見栄えのよさを求め、技術・技法を教え込む保育が見られる。また、それは義務教育段階にあっても同様で、作品主義・技術主義に偏る指導から抜け出せない現場の実態がある。

そこで本章では、本学の通学生、並びに通信課程の学生が抱えている音楽・美術教育に対する不全感をもとに、それを払拭することの重要性を論じる。また、未来の幼稚園教諭、保育者とな

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

るべき学生が、主体的に表現することを恐れず、また他者の表現に対して開かれた態度と価値観を以て接することができるようにするために、必要とされる指導力養成の方法を検討する。幼稚園・義務教育現場と連携しながら、大学における養成段階での授業のあり方、学習論についても仮説を提示する。

2. 方法

(1) 対象者

- ①本学学生（通学・通信）で、本年度（平成22年度）・昨年度（平成21年度）の「子ども美術」「子ども音楽」「造形表現指導法」「音楽表現指導法」の履修者381名
- ②本学子ども保育専攻学生（通学）1年次～3年次生
- ③静岡県浜松市立幼稚園 園長・担任教諭

(2) 授業実践および分析

①授業の記録分析

1) 「子ども美術」における授業時の振り返り記述等の分析

通信・通学課程の「子ども美術」の授業を通して提出された振り返り記述をもとに、美術教育に対する苦手意識や、美術教育に対する不全感のありようを調査した。記述された内容を、筆者ら（鈴木・竹内）2名で分類し、表1のように「A 美術教育そのものへの嫌悪」「B 完璧さを求めるプレッシャー」「C 他者評価からの劣等感や嫌悪感」「D 技術的な苦手意識」「E 教科自体の学びがいのなさ」と5つにまとめることができた。なお、表1内のA1～11などに示したものは、学生自身が記述した主な内容を列記したものである。

このように学生の美術教育に対する意識を記述内容から分析することで、多くの学生が様々な理由で美術教育に対する不全感をもっていることが分かった。特に、「A6 いい思い出がない」や「A7 辛い思い出」といった記述から、学生の美術教育に対する不全感と言うよりも美術教育に対する嫌悪感や挫折感などが相当に根深いものがある。それは、「上手・下手」などの他者評価を意識しすぎることによるプレッシャー、またそれと関係して劣等感・苦手意識を誘発するものとなっている。加えて、一定の表現内容や方法を押付けられてきたといった指導の問題から自己の自発性・主体性を認められてこなかったということへの不満、また教科自体に学びがいややりがい・教科の意味や価値を見出すことができないで「つまらない教科」「おまけの教科」という意識が定着してきたようである。

しかし、「子ども美術」の授業を通して学生の意識は大きく変容していった。例えば、授業前の記述で「美術は嫌い。おまけに美術の先生も大嫌い!!」と記述した学生は、授業後の振り返りに「この授業を初めて受けたときは『美術なんて苦手だし嫌い!!必要最低限出席すればいいや』なんて思って、周りの目を気にして自分の作品を隠すのに精一杯だった。(略)授業受けるたびに美術が好きになって、周りに比べたらまだまだ下手な私の作品だけど、今は胸張って『これが私の作品だ!!』って言えるようになった。(略)」という自分自身の意識の変化を綴っている。

その他の学生も授業後の振り返り記述では大きな変容を見せており、その観点は「F 教科の価値・役割の再評価」「G 造形の楽しさ再確認」「H 造形の価値の実感…イメージ」「I 材料の色・形・技法」「J 造形の価値の実感…個性・自由」「K 造形の価値の実感…共創・人間

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

関係」「L 鑑賞の価値・楽しさにふれた喜び」「M 内なる子どもへの気付き」という8つに分けられた(表2)。

表1 美術教育への不全感を示す記述分類(東京未来大学「子ども美術」振り返りの記述より)

<p>美術教育そのものへの嫌悪</p> <p>A1 小・中学校の授業は常に嫌々</p> <p>A2 美術は嫌い</p> <p>A3 自分が嫌いだと思っていた美術。</p> <p>A4 美術(図工)は、正直、好きな科目ではなかった</p> <p>A5 私は美術が苦手</p> <p>A6 いい思い出がない</p> <p>A7 辛い思い出</p> <p>A8 美術の時間が嫌いで、絵を描くことが嫌</p> <p>A10 美術には苦手意識がありました。</p> <p>A11 学生のと看から「図工」「美術」は苦手だと思ってきた</p>
<p>完璧さを求めるプレッシャー</p> <p>B1 目に見えない、世間体を気にする</p> <p>B2 まわりの人とつい比べてしまって下手だと自分で感じたら、面倒になってしまう感じ</p> <p>B3 「うまくつくろう。」と考える</p> <p>B4 上手に作らなくてはと思ひ、かなり緊張していました。</p> <p>B5 みんなで同じものを作ったりすることは嫌い</p> <p>B6 「恥ずかしい思ひをしたくない」と思ひ</p> <p>B7 一人で作っているとどうしても「上手に作らなくては。」という考えが出てきてしまひ素直に表現することを楽しめない</p> <p>B8 「描かないといけない」というプレッシャー</p> <p>B9 作品の出来栄への執着(他者からの評価)、失敗への恐れが強かった</p> <p>B10 上手くできないから自信もなく人の評価ばかりが気になった。</p> <p>B11 残念ながら限界があると子どもの頃から感じていた。</p> <p>B12 最初は心のどこかでしっかりとした良い物、先生が求めていることを先に考え</p>

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

他者評価からの劣等感や嫌悪感

- C1 美術の先生が黒板に飾って、「こんなふざけた絵だけは書かないように」と皆の前で発表された
- C2 これは誰?といつも聞かれ、先生が名前を書いていったが、なんにも考えないで絵を描いちゃ後で自分が困るという意識がうえつけられた
- C3 上手、下手って決められるのが嫌
- C4 美術は劣等感を感じるだけの科目
- C5 絵を描いても、工作しても、「何これ。変ね。」と友達に笑われた
- C6 見本に忠実にできない自分が歯がゆかったり、また劣等感を植え付けられたりしたイメージしかありません。
- C7 描くことが嫌だったのではなく、成果（作品）を比べられることが嫌だった

技術的な苦手意識

- D1 物をつくったり表現したりすることがとても苦手
- D2 絵を描くことも、その描いた絵に色を塗るのも物を作るのも表現するという事が苦手
- D3 嫌々、絵がうまくない
- D4 手先を使う作業は苦手であり、例えば絵をかくにしても不器用なため何をかいているのかわからなくなったこともあった
- D5 不器用で人と同じような事が苦手
- D6 性格が飽きっぽいため、早く作ってしまいたくなり雑になる
- D7 想像力を必要とするものや工具を使うようなものは正直苦手
- D8 絵を描くのは大の苦手
- D9 絵を描くことがとても苦手

教科自体の学びがいのなさ

- E1 ただ作品を仕上げることばかりを考え、意味など考えていませんでした
- E2 図工は別に好きでも嫌いでもなく、特別に意識した教科ではなかった。
- E3 小学校・中学校の9年間の中で図工や美術というものについて抵抗感がありました。
- E4 変な話、「図工」の時間はオマケぐらいに考えていた
- E5 美術を行う意味とは何か、何故それ程必要な科目なのかといつも考えている状況でした。
- E6 形は決まっていて表情を描くだけだった
- E7 単一作業の繰り返しが苦痛
- E8 「習得・活用・探求（意欲）」の中の「習得（知識・技術）」にばかり意識が向いてしまう
- E9 小学校時代の図工は、課題性が高く、私の主体性はあまり必要無かった
- E10 一方的に与えられたことを淡々とこなしていくことだけに集中していたため、どこか自分自身のなかで「つまらない」という意識があったのかもしれない。

※A1～E10は学生の記述から抜粋

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

表2 図工・美術教育への不全感を払拭した記述分類

(東京未来大学「子ども美術」振り返りの記述より)

教科の価値・役割の再評価
F1 子どもを認めてあげられるように教育していく絶好の科目
F2 人とのコミュニケーションがこんなにも取りやすい科目はない
F3 算数や国語などの主要科目では決して味わえない、もっとも人間にとって大切な深い部分にあるものを教育していく大切な教科だと感じます。
F4 改めて素晴らしい科目だと思いました。
F5 感動的な時間を子どもたちに与え得る図工の役割の大きさを実感
F6 美術はいつも感動が散らばっている
F7 美術ってすごい力を持っているんだなあ、とつくづく思いました。
F8 人間としての根本をしっかりと形成していけることにつながるのではないか
F9 子どもの成長にも関わるとても意義のある授業
F10 図工で、感動を子供のころに感じるということがとても大切なんではないか
F11 夢中になって、いいものをつくる、これは人間の欲求の階層説だと、とても高次元な欲求である。
F12 子どもたちの感性を刺激してやれる
F13 これからの子どもたちには、創造力を高め、自由な発想を表現できる力を養ってほしい
F14 図工(美術)には、答えがありません。手先の器用、不器用(年齢に応じて)生じるかもしれません。でも、一生懸命ものごとに取り組めるという点において答えは、ないはずです。
F15 子どもだけでなく大人の感性も磨くことができる
F16 先生の授業はとてもワクワクしたし、他の教科では絶対に味わうことが出来ない「脳みそから汗」も味わうことが出来た。
F17 美術、図工を通して沢山のことを育むことができるのではないかと感じました。私自身、子ども美術を履修して色々なことを学べた気がするからです。
F18 子どもの教育になぜ美術が必要なのかも、スクーリングを受けた後と受ける前とでは大分考えが変わりました。物事に対する、姿勢なども美術から学べると思いました。また、他者とのコミュニケーションもとれます。
造形の楽しさの再認識
G1 作品を仕上げていくことの楽しさや感動
G2 自分で想像しながら作るとこんなにも楽しいんだと感じました。
G3 お金をかけなくても工夫次第で身近にあるものを使っていくだけでも楽しめる
G4 身近なものを使って工夫したおもちゃで遊んでも大人になった今でも十分楽しめるということに驚きました。
G5 自ら進んで工夫して楽しむことを忘れてしていました。
G6 上手く作るよりも、楽しむことが大切だと感じた。
G7 創造することの楽しさ
G8 なんともいえない爽快感
G9 ストレス解消
G10 なんでこんなに楽しいって思えたのか自分なりに考えてみて、自分の物事の考え方が、人から見られる評価を気にしている自分が大きく存在していることに気付きました。今回の美術の授業はとても大きな収穫があったように感じます。
G11 心が開放される瞬間

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

- G12 「下手でもいいんだ。楽しめばいいんだ。」ということに気がきました。
- G13 何かを上手に作ることより、楽しんで一生懸命作ることのほうが大切だということがわかりました。
- G14 苦手でも楽しいと感じられることが一番大切なのではないか
- G15 自分の手で何かを作り上げること、特に絵を描くことの楽しさを存分に感じることができ、とても有意義な時間を過ごせた。
- G16 活動の過程を楽しむことが子どもにとって大切であり、出来上がりの作品のテーマに必要以上にこだわる必要はないのかもしれないと感じた。
- G17 心がとても解放された気がしてと〜〜〜っても気持ちが良かったです！！

造形の価値の実感…イメージ

- H1 発想が柔軟になっていく
- H2 授業が進むにつれ、徐々に頭がやわらかく、発想が豊かになった気がします。
- H3 それぞれの授業が、型破りで、自分の頭の中もグニャグニャにやわらかくなった気がします。
- H4 手を動かしているうちにイメージが固まる感覚を味わい、「案ずるより生むが易し」を実感した。
- H5 「いいね。これおもしろい。」と言われると、「あつ、これでいいんだ。大丈夫なんだ。」と安心します。そして、今度はこんなのを作ってみよう！と、どんどんアイデアが湧いてきました。

造形の価値の実感…材料の色・形、技法

- I1 色っておもしろいなー
- I2 粘土では失敗しても何回もやり直せるし、子供たちにとってとてもいい材料
- I3 作業で使う道具や素材は身近なものが多く、親しみやすいと同時に新たな発見が多くありました。
- I4 木を触り、あのざらざらした感触は大人になってからは、木に触れる機会がほとんどなかったため、すごく新鮮な感じがした。
- I5 技法や素材そのものを扱う活動がとても楽しいことを強く感じた。
- I6 素材の面白さを強く感じる経験
- I7 気づくことのなかった素材の持つ特性を感じ、驚くばかりの表現技法を体験することができた
- I8 粘土の感触を体で感じる事が出来ました。
- I9 感じた事は、自分の想像力や表現力が湧いてくるという事の実感です。それは自分が主体的に材料と関わる事によってしか得られる事ができない快感でした。まさに脳みそが汗をかくようなとても楽しいものでした。

造形の価値の実感…個性・自由

- J1 物を作ったり表現するということは得意・不得意関係なく、それぞれの個性を生かせばちゃんとしたものが出来ると感じた。
- J2 私自身、何となく持っていた「窓に描いてはいけない」という枠を1つ壊すことが出来たので、子どもたちにも枠を壊す経験をたくさんさせたい
- J3 自分が思ったようにやればいいということ。
- J4 五感に触れる、考えずにまずはやってみるみたいな夢中になれる何かがあります。
- J5 後半は、作りたいものが膨らんできて、それらが形を成してくる度に、そこに表現されている自分を改めて実感しました。
- J6 束縛から自由になること、教師の立場から言えば束縛から解放して自由にさせてあげることとはとても大切なことなのだと思う。
- J7 作品というものは自分が満足すればよいもので、上手下手は関係ない
- J8 上手く表現することよりも自分が感じたこと、やってみたいことをありのまま表現しようと心のなかで思えたことが自分自身で何より成長したと思える点だ。
- J9 上手い、下手ではなくいかに自分らしく表現できるか、自分の思うがまま伸び伸びと表現できるかが大切なんだ
- J10 「中々自分センスあるかも」なんて思っちゃったりして、絵が下手というコンプレックスから解放されました。

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

造形の価値の実感…共創・人間関係

- K1 大人数で集まって何かを作ったり、創造したりすると、結局子どもたちと同じように楽しんだり、面白い創造ができる
- K2 話すよりもはるかに、何か一つのことに向って一緒に何かを作り上げていくことの方が人とのつながりや人の優しさ、温かさによく気が付けるものだと思います。
- K3 共創していくことがこれからますます重要になってくる
- K4 班の仲間と作り上げた達成感・感動を味わうことが出来ました。
- K5 グループで共同作業で作った作品がとても感動しました。
- K6 同じメンバーで活動していると、互いの気持ちが自然にわかってくるものだと感じました。
- K7 みんなが1つになれる瞬間というのがわかった気がします。
- K8 「怖がらずに挑戦すること」「仲間と協力すること」「声かけの大切さ」「子どもの目線に合わせることを学びました。
- K9 教室ではみんな笑顔だった
- K10 みんなで感動を味わうことを一番学んだ
- K11 共同作業することで皆とさらに仲良くなれたりして楽しかった
- K12 作品をつくる楽しさや、みんなと作ることの楽しさを知る事ができた
- K13 仲間と同じ体験をしたことで、いろんなことを考えさせられ、また活動を通して仲間とも一致団結し、とても仲良くなれた。
- K14 楽しいことを共有した仲間とは、心を通わすこともできることを強く実感しました。
- K15 人と人との関わりや暖かさがこの授業から学んだことだと思う。
- K16 友達みんなで作ることの楽しさを感じられた
- K17 「共創」を大切に、人とのつながりを感じられるのも幼児や児童などの人間形成の基盤を作る大切な時期には本当重要な経験だと思います。
- K18 「相手を尊重すること」「協力する大切さ」「考える力」…いろいろなこと、身につきました。
- K19 一番大事だと感じたことは、「仲間となにかひとつのものを作り上げること」
- K20 一丸となって創意工夫の凝縮した作品ができたことが、なにより楽しかった。
- K21 人間関係がとても大切だと感じた。
- K22 感動は相互的な関係から生まれるのだと知ることができました。

鑑賞の価値・楽しさにふれた喜び

- L1 班で作ると、そのカラフルなたくさんの作品を見るという楽しみがありました。
- L2 自分の作品や人の作品を見て、ドキドキワクワクをはじめ、驚きや、感動なども感じました。
- L3 他の人たちの作品を見てみると、さらに驚きが増します。
- L4 他の人の作品を見ることで予想以上に気付きや発見があつて、鑑賞することの大切さを実感した。
- L5 人の作品に目を向ける事の大切さと、それを受け止める自分の心の器の必要性です。人の作品を鑑賞するという事がこんなに重要だと今まで思った事はありませんでした。人の作品をみて真似をするのはいけない事だと教わってきたように思いますが、そのせいか、いつのまにか人の作品を“みる”事をとくに製作中にはしなくなった様に思います。でも今回、人の作品を見て刺激を受けた自分の作品が、どんどん豊かになっていくのを実感し、気づく事や発見する事がこんなにすばらしい事なのだという事に気がつきました。
- L6 人の作品を見て肯定的に捉える経験が必要なのだろうと思いますが、保育者の立場としては、その器は絶対的に必要なものであると思います。

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

内なる子どもへの気づき

M1 何も考えずに子どもに自分がなっかつもりで思いつきで作品に向かっていく自分がいました。

M2 いい意味で子供に戻れた

M3 “自分の中にある子ども”に向き合えた

M4 しがらみ、世間体、こう見られたい自分など、いろいろな鎧を身にまっつてしまい、内なる自分の気持ちや感情が見えなくなる。皆が子どものように自由な気持ちで生きられたらよいのだけど、社会生活そうはいかないことはあります。そんな時に、面白い！楽しい！好きだもん！何でも OK！という世界がちゃんと“自分の中にある”ことを知ることはとても大切なのだと感じました。

M5 まるで子供のように感動したり、興奮したり、はしゃいでいる自分の姿があります。

M6 大人になるにつれて忘れていた子どもの頃の気持ちや感覚を思い出すことが多々ありました。

※F1～M6 は学生の記述から抜粋

表2の結果から、美術教育の楽しさや価値を実感し、教科そのものの役割・重要性を改めて認識しているのが分かる。その中でも、コミュニケーション能力を培う教科特性、共創する楽しさに目が向けられた記述が多く見られる。授業前の段階では、全くこのような意識を持つてはいなかったので、とりわけ大きな変化として認められる。

これまで、図工や美術の授業の中で、指導する教師側が個性や独創性を求めるために「ほかの人の作品を見てはいけない」「真似してはいけない」「個々に作品の質を上げなければいけない」と指示し指導していた点が否めない。その中で、造形・表現活動そのものの楽しさや価値に触れられず、不全感ばかりが募っつてしまっつていたと考えられる。「子ども美術」の授業では、造形・表現を楽しみ、それと共に周囲の仲間や教師と共に互いの表現を高めたり、その楽しさを広げたりすることを重視してきた。その結果、このような正統的周辺参加の状態から十全参加へと変容していったのであろう。

学生自身も学習というものが社会的で関係的であることを、経験的に、また直感的に知っつており、そのような学習に対する欲求もある。それが、個性・独創性という名の下に寸断されてきた現状があるのであろう。

佐伯胖（1995）は学びに関わっつて「双原因性感覚」が重要と述べているが、学習過程における相互作用性に着目していくことは美術教育においても必要なことである¹。これは、レイヴとウェンガー（1993）が「状況的学習（状況に埋め込まれた学習：situated learning）」において、学習を社会的実践への参加という中に捉える状況論的アプローチとも通底するものである。学生の振り返り記述において、共創する楽しさやそこで育まれる人間関係、そして鑑賞することの楽しさや価値に触れていることは、まさにそれを物語るものであり、興味深い記述である。

また、今回アンケート調査を実施した園の一つ、浜松市立与進幼稚園への訪問・参与観察を続ける中で、「双原因性感覚」が美術教育に限らず幼稚園の保育全体に関わっつて重要であることが散見された（このことについて、「ちがいを力に変える」幼稚園の具体的実践として第49回大学時美術教育学会東京大会にて発表）。それは、シュタイナーが独特の感覚論をもとに芸術を中核に全人的な教育を目指した点と共通している。

すなわち、「深い美的体験はこれら諸感覚体験が同時に共鳴し合う場合に生」じ、「主知主義的

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

な文化の下では諸感覚そのものが抑圧され、その本来の豊かさを失っているが、芸術体験はこうした死せる諸感覚を生き生きと蘇らせるのである。感覚の世界が蘇るや否や、これらの諸感覚を支配している私たちの自我もまたひからびた抽象の世界から蘇ることができる」という上松佑二の指摘そのものである²。シュタイナーは芸術による体験を通して身体を解放し、共鳴し合う身体や深い美的体験を得ることを重視していたのである。

まさに、ここでの共鳴し合う身体と「双原因性感覚」は、教師－子ども関係において共通するものなのである。保育や教育の仕事を目指す学生には、身体を開放し、子どもや他者と共鳴し、互いに影響し影響され合う柔軟な感覚・双原因性感覚を養っていくことが重要である。この点からも、美術教育の意義や価値を、学生に体感し、十分に学び取らせる必要があると言えよう。

2) 「子ども音楽」「音楽表現指導法」における授業時の振り返り記述等の分析

次に、通信・通学課程の「子ども音楽」「音楽表現指導法」の履修者の授業内の記述、レポートからこれまでの音楽学習に伴う音楽への不全感、音楽をすることによる心的受傷体験について、調査した。同じ芸術表現分野にあつて、音楽と造形が一番の違いは、活動の結果、作り出される物理的オブジェがあるかどうかということである。「造形」は言葉のとおり、形ある物、物理的実体を伴うが、「音楽」には物理的実体がない。したがって学習の内容・体験は瞬間に生起し、時間の進行と共に消滅していくものである。音楽が音楽としてその存在を確認されるためには、人の「心」の介在が不可欠であり、それだけに「不全感」「受傷体験」があることは、音楽享受・表現の質そのものに直結する重大事であると言える。

また音楽はその活動と「場」とを切り離すことができない。録音技術、再生装置の発達により、音楽は「持ち運べるもの」へと変化しつつあるが、子どもの音楽の学びにおいては表現の「場」の設定が不可欠である。その「場」の質に、学習や体験は大きく影響されるものであると言える。学生から寄せられた音楽表現の不全感・受傷体験の例を表3に示す。

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

表3 音楽表現に伴う心理的不全感・受傷体験（履修者のレポートより抽出）

A. 羞恥心・不安	
1	小学校の授業のテストで、皆の前で独唱させられた。
2	自分では大人になってきたつもりなのに、幼稚園児のお遊戯のような振り付けの身体表現をさせられた。
3	笑われたらどうしようと思うと、表現できなくなってしまう自分がいた。
B. 指導者・教師への恐怖心	
1	習い事でピアノの先生から体罰を受けた。
2	ピアノの先生に「下手」と常に否定され続けた。認められるために頑張ったが疲れ果てた。
3	小学校の音楽の先生が、できないとひどく怒るので、いつもびくびくしていた。
4	先生が突然ヒステリックになるので、どうして良いかわからなくなることがあった。
5	先生がいつ怒るかばかりが気になって、音楽が楽しくなくなっていった。
C. 否定的体験	
1	小学校の音楽の時間に、合唱で失敗して、「皆の迷惑になる」と指摘された。
2	歌のテストで、調子が外れたことを「音痴」と笑われた。
3	校内の音楽コンクールで、優勝を逃した原因として責められた。（中学生の時）
4	幼稚園の時だと思う。友達からバカにされたことがトラウマになって音楽ができない。
D. 自己否定	
1	自分の家系は音痴だから、人前で歌うなと言われて育ってきた。
2	ピアノを習っていたことがあるが、いっこうに上達しないままやめてしまった。適性がないと思う。
3	歌を知らない。カラオケでも歌う曲がない。歌えと言われると困る。
4	才能がない。上手い人と比べられるのがイヤだ。
E. 挫折体験	
1	周囲から上手いと言われて音大にまで進学したが、音大には他にもたくさん上手い人がいて、その中で伸び悩み、挫折。音楽の道をあきらめてしまった。
2	小学校から高校まで吹奏楽部でコンクールの全国大会に出るなど、必死にやってきたが、大学に入り、コンクールもなく、音楽をすることの目的がなくなってしまった。

この表からもわかるとおり、生来「音楽」が嫌いである人はごく稀であるものの、習う音楽を嫌い、苦手意識を持つ人は一定数確実に存在し、その原因は、音楽は公教育・私教育どちらの場合においても指導者が、学ぶ者の心と音楽の関係を尊重せず、知識や技能に指導が偏重していることに原因があると言える。子どもたちの心は音楽表現の「場」から阻害され、正しく、正確に楽譜を再現(representation)することのみが上達と考えられ、音楽の専門家が受けてきたのと同じ

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

教育方法が、子どもたちの音楽表現の「場」に持ち込まれていることが根本原因であると考えられる。

他者に表現を促す、あるいは他者と表現をともにする者(表現の指導者)を育成するためには、まず、指導者になろうとする者自身の「表現」に対する「構え」が自然であることが前提になる。これは美術・造形表現であれ、音楽表現であれ、身体表現であれ、何ら変わることはない。したがって、未来型の表現者指導者育成にあたっては、まず上記の2点、すなわち「不全感・受傷体験からの回復」、「自然な表現の場の構成」を授業の軸として設定し、音楽表現活動を展開することを旨とした。以下、上記の観点から授業の構成とそれに対する学生の反応を順次見ていく事にする。

まず、「子ども音楽」「音楽表現指導法」の授業においては、最初にルールの明確化を行った。ルールは以下の3点である。

- i) 他者の表現について、上手・下手といった「評価」を一切口にしないこと。
- ii) 「子どものために」という観点を常に持ち続けること。
- iii) 学習者が主体的に行う表現活動の際、指示・教示で「ーして下さい」と言わないこと。

特に、ルールi)については、幼保、小・中学校、あるいは高等学校までに行われた「従来」の音楽教育において、不全感・受傷体験を生む最大の要因であることから、この徹底排除が必要であると考えた。他者との技術的優劣を問題としない音楽表現の「場」を構築することは、真に必要とされる音楽教育のためには、音楽ライバルズム(rivalism)を捨て、音楽ヒューマニズムに立てという、櫻林仁(1990)の主張を踏襲するものであると言える。ルールii)については、不全感・受傷体験が原因となり、「音楽の授業が苦手」という感覚を持つものが非常に多く、初めのうちは特に「何とか無事に単位を取りたい」との姿勢で授業に臨む学生が一定数存在することから、「誰のための学びであるのか」という観点を明確にするために設定した。ルールiii)については、相手に行いを預けてしまう二人称、三人称の関係性ではなく、「私たち」という子どもも指導者も一体となる一人称の関係性を構築することの必要性から設定されたルールである。これらのルール化によって、不全感・受傷体験からの回復、自然な表現の場の構成という2つの軸を構成する環境を整えた。

次に、学習者の持つべき観点として以下の4点を挙げた。

- A) 退行(Regression)による「内なる子ども(inner child)³⁾」との出会い
- B) 音楽というものの「捉え直し(Reframing)」
- C) 「潜在空間(Potential Space)」の体験
- D) 「ユーリズミクス(Eurhythmics)」の体験

観点A)については、音楽表現への羞恥心から自己を解放すること、子どものための音楽を学ぶことの必然性を確保すると共に、子どもと共感するために、指導者自らの「内的な子ども心性」を賦活化することが目的である。大人→子どもという交差交流状態から、指導者の内的な子ども←→子どもという相互交流の形を実現することを将来的なゴールとする。観点B)は、音楽について拭い切れない不全感・受傷体験からの回復のために、音楽の原点を体験することで、先入観を壊し、新たに音楽というものへの構えを構成するために、自らに問いかけ続ける課題とした。観点C)は、学びが指導者から子どもへ一方的に押し付けられる流れを抑制しつつ、指導者も子

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

どもも、同じ「表現者」としてその「場」にいることを保障するための自己モニターとして機能するための観点とした。潜在空間(Potential Space)は、ウィニコット(Winnicott, D.W.)の用語である。観点D)は、今日において失われつつある「表現」の「身体性」についての感覚を体感するための観点として設定したものである。

これらのルールや観点は、「子ども美術」の授業においても同様であり、まず学生自身に納得し、体感させるものとして位置づけているものである。とりわけ、自身の子ども性や忘れかけていた身体性、並びに他者との関係性は、教科の枠組の捉え直しにおいて重要な観点となっており、音楽・美術共に共通するものと言える。

以上、授業者が設定した「3つのルール」と「4つの観点」を説明したが、これらは学習者に対して授業当初に明示し、全ての授業シリーズに一貫するものであることを伝えた。これらのルール・観点は相互に関係を持ち、ある時は階層関係に、ある時は包摂関係にと姿形を変えながらも、学びの「場」を安心・安全に「抱える」環境(holding environment)⁴として機能するよう考えたものである。

これらの環境設定の下、行われた「子ども音楽」「音楽表現指導法」の授業の成果を映像の解析から行う。分析対象となる映像記録は、学生による「実践活動」の部分である。「子ども音楽」「音楽表現指導法」の授業では、履修者をいくつかのグループに分け、交互に指導者役グループ、子ども役グループと役割を入れ替えつつ、保育・教育の場面を想定した実践的な音楽活動を記録した。

「子ども音楽」の授業は、それぞれ指導者役が子どもたちの音楽的成長に必要であると考え、準備した題材を各グループそれぞれ30分間で実践的に展開した。その後、個人で「心の中の子ども(inner child)が感じたこと」をテーマに個人の感想を記録、それが済んだ後は、発表グループ、子ども役グループ毎に、体験のシェアリングを行った。

「音楽表現指導法」では、指導者役のグループに対して、幼稚園・保育園の表現活動で使われることの多い題材を事前に提示した。指導者役のグループは、その題材を「子ども中心に」構成した活動を、30分間で実践的に展開した。その後、個人で「潜在空間(potential space)の体験」「ユーズミクス(eurhythmics)」をテーマに感想を記録、それが済んだ後は、発表グループ、子ども役グループ毎に、体験のシェアリングを行った。

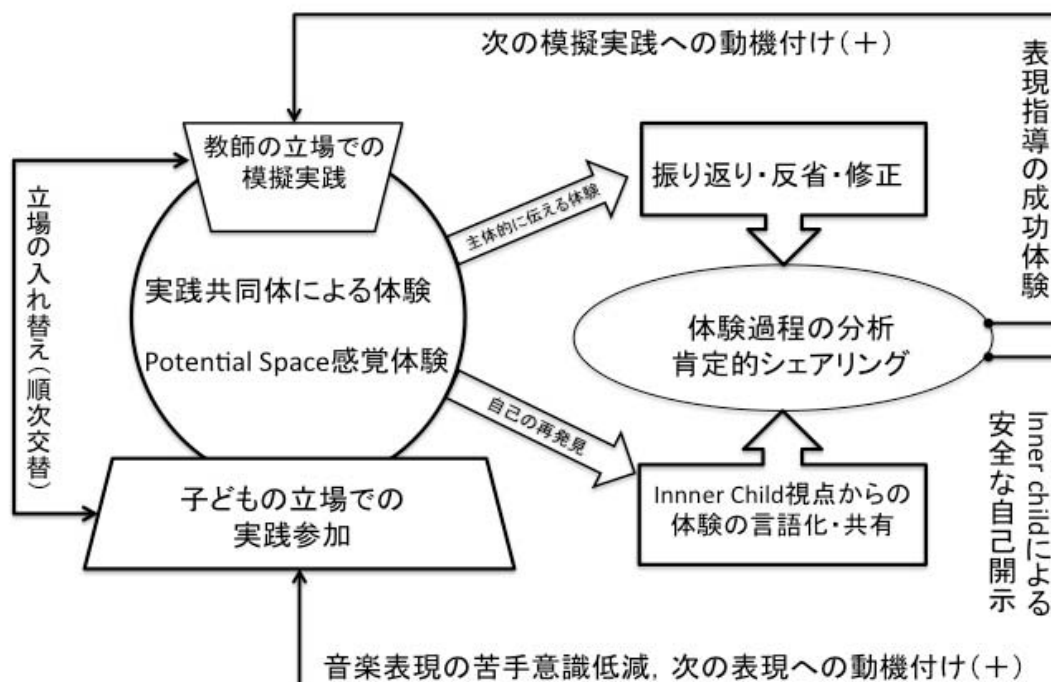


図1 子ども音楽・および音楽表現指導法の授業構造図

これらの映像記録の分析から分かったことは、多くの学生が、授業開始当初は、指導者役グループ、子ども役グループともに、音楽の「場」において「自分を守る」という態度からスタートしているということである。定着した音楽の不全感、根深い受傷体験から、人前で音楽を表現することに、指導者役、子ども役を問わず、萎縮し、羞恥心を持ち、警戒している様子が見られる。音楽表現における一人称としての体験の「場」は構成されず、「役割」で彼我を分断する構造がみられる。活動中の言葉かけでも「～してください」という表現が多用されていること、空間の利用法においても指導者と子どもの間に広大なスペースが生じており、この距離感が体験の一体感を阻害していることがその傍証となろう。同じ題材を選んでも、一人称体験として展開された活動なのかどうかは、音楽表現の質的な達成において大きな差を生じさせていることが分かる。

「心の中の内なる子ども(inner child)」との出会いと対話、「潜在空間(potential space)」や「ユーリズミクス(eurhythmics)」の実体験を繰り返し、個人の内的過程を分析し、シェアリングを繰り返すことで、徐々に音楽に対する「上手くなければならない」との強迫的な観念は消失し、自らが子どもであったとき、心の赴くままに遊んでいたように、「音楽で遊ぶ」ことができるようになってくるのが、「子ども音楽」および「音楽表現指導法」の授業1年間の経過の中で、中盤に生じてくる変化である。この時期になると、「～してください」という表現は減少する一方で、自らが準備してきた題材と一緒に楽しもうと子どもを誘うように変化してくることが映像記録から確認できる。指導者と子どもそれぞれの間中に存在していた広大な空白領域は減少し、指導

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

者と子どもそれぞれの役割の者が、非常に接近してくるように変化してくる。先生役はまだ緊張がとれないが、子ども役の方がリラックスして表現し始め、先生役の方がむしろそれに反応する形で、音楽表現活動が促進されている様子が見られる。映像記録では、この時期は先生役の「取り繕った笑顔」と、子ども役の「自然な笑顔」が交錯しているように見える。

1年間の授業経過の後半になると、「～してください」という表現はほとんど出現なくなり、自らが準備してきた題材を子どもと一緒に楽しむという一人称の関係がほぼ完成してくるようになる。指導者役学生の位置取りも、子ども役学生たちの中に混ざるような配置となり、空間利用は活動の内容に応じて臨機応変に無駄なく使われるようになってくるのが映像から確認された。また、先生役の学生も、子ども役の学生も「自然な笑顔」で楽しめるようになってきて、「音楽表現の場」において「自分を守る」という態度姿勢を示す学生の比率は大幅に減少しているとみられる。つまり、その場で生じている「こと」への自己の内的な関わりが中心になってきていることが分かる。

ただし、人格特性上の問題から、こうした活動自体に乗れない学生が一定の割合で存在することも確かであり、すべての学生が変化するというわけではない。

これらの経過を見ると、「子どもの音楽表現の場を作る」という一つの授業目的に向けて、所属メンバーがまさに「実践共同体」を構成し、学習者は、その場において「正統的周辺参加」と呼ばれる状況から学習の進展に伴って「十全参加」状況へと変化する様子が見られる。これはレイヴ&ウェンガーの言う「状況的学習論」の様相に近いものであると考えられる。

授業後のレポート、授業記録などを確認すると、これらの学習が学生にもたらした効果が見えてくる。

音楽表現における不全感、受傷体験からの回復、そして「表現者」として子どもの前に立ち、子どもたちの表現を促進する「指導者」になるために必要なことは、「表現者」であり「指導者」である者が、表現をすることでサポートされること、表現を認められること（あるいは表現を非難されない安心感）が必要であり、互いに互いの表現を積極的に理解しようとする姿勢がある限りにおいては、表現による受傷が生じないことが分かる。一度不全感を持ち、受傷体験をした者は、上述の受容される過程を取り戻すことで、子どもが表現できるようにすることの意味を理解し、子どもとともに喜びを持って表現する大人となっていくことが理解できる。

②本学における「汎用的学士力」に関する質問紙調査（自己評価）

1) 各年次の学士力獲得状況（主観）

本学が策定した学士力（汎用的スキル）は以下のような7項目からなり、細かくは20の要素で構成されている。

【社会性】 コミュニケーションの力・協働する力

【市民性】 社会の一員として責任ある行動をする力

【受容性】 自分たちの文化や異文化を理解し認める力

【倫理観】 自己を統べる力

【生涯学習力】 常に学び、向上を続ける態度

【課題解決力】 情報収集－分析－解釈－表現・発信する力

【創造力】 創造し表現する力

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

これら各項目とそれぞれの要素について、本学通学課程こども保育専攻の学生1～3年次生に4段階で自己評価する調査を実施した(表4)。

表4 本学における「汎用的学士力」に関する質問紙調査用紙

東京未来大学で身に付けたい力

記入日: 2010年 月 日 クラス: K3 氏名

評価項目	能力要素と定義	項目別自己評価	総合自己評価	自己評価の具体的な理由(できていない場合は今後どのように克服していくか)
【社会性】 コミュニケーションの力・協働する力 社会と関わって活きる力	自分の気持ちや意見を分かりやすく伝える			
	相手の気持ちや意見を丁寧に聴く			
	多様なデジタル環境やメディアを使って、仲間、専門家、他人とかわり、協働し、表現できる			
	他者と協調・協働して行動できる			
	他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる			
	自分と周囲の人々や物事の関係性を理解する			
【市民性】 社会の一員として責任ある行動をする力	自己の良心および法規・社会のルールに従って行動できる			
	社会の発展のために、義務と権利を適正に行使しつつ、積極的に関与できる			
【受容性】 自分たちの文化や異文化を理解し認める力	家族や学校、社会の価値観や規範を理解し、自らの価値観・文化をはぐくむ			
	意見の違いや立場の違いを理解し、受け入れる			
【倫理観】 自己を統べる力	自らを律して行動できる			
	状況や変化に対応して、沈着に適正な行動ができる			
【生涯学習力】 常に学び、向上を続ける態度	卒業後も自立・自律して学習できる			
	目的を設定し進んで取り組む			
【課題解決力】 情報収集・分析・解釈・表現・発信する力	問題を発見し、必要な情報を収集、分析、整理し、解決できる			
	獲得した知識・技能、態度などを総合的に活用し、課題に適用し、解決する			
	情報を構造化し、分析し、評価し、統合し、論理的に活用する			
【創造力】 想像し表現する力	自然や社会的現象における様々な価値を見だし、言葉やその他の表現で計画的に見直しをもって可視化できる			
	情報や知識を多角的、論理的に分析し、表現できる			
	既存知識や技術を活用して新しい価値(アイデア、生産物、手順など)を生み出す			

自己評価のレベルについて	
A	周囲も明らかに認める行動が取れている
B	行動が取れている
C	どちらかと言えば行動が取れている
D	どちらかと言えば行動が取れていない

1) -1 実施時期

- 1年次生 (2010年4月2～4日宿泊オリエンテーション時)
- 2年次生 (2010年4月27日CS時)
- 3年次生 (2010年6月「造形表現指導法」「音楽表現指導法」時)

1) -2 結果

表2の自己評価において、A評価を4点・B評価を3点・C評価を2点・D評価を1点と換算し、各項目の総合評価の平均点を求め比較した(図2)。

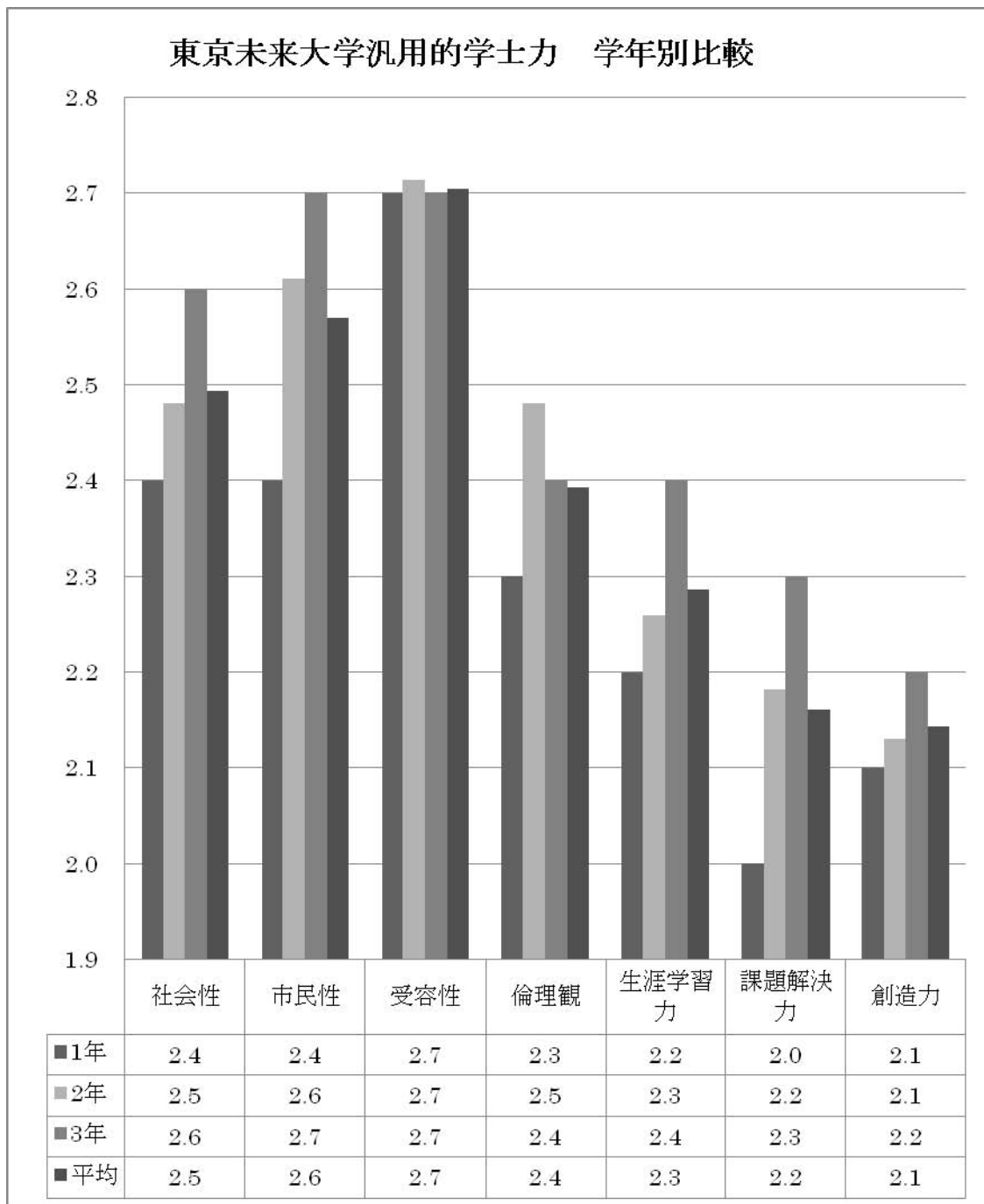


図2 東京未来大学 汎用的学士力 学年別平均点の比較

その結果、【受容性】【倫理観】を除くほかの項目では学年が上がるごとに評価点も向上していることが分かった。とりわけ【課題解決力】の伸びは顕著であり、1年次生では【課題解決力】が最も評価点が低かったが、2年次生・3年次生においては【創造力】の評価点が低くなっている。そのため、3学年を総合した平均で見ると、【創造力】の評価が最低になっており、学生にとって【創造力】は重視されていないか、または【創造力】に関する成長が実感されていないものと思われる。この辺りの意識も、美術教育を軽視する原因の一つになっていよう。

幼稚園教育要領に示されたとおり、幼稚園教育の目標には豊かな感性と創造性が掲げられている。それを主に担う表現領域にあつては、とりわけ重要なものである。本学教育養成課程の一つ

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

の課題と言えるだろう。

2) 幼稚園園長・担任教諭と本学3年次生の意識の差

本学が策定した「汎用的学士力」の各項目ごとに、実際の幼稚園現場ではどの程度必要または重要となるのか、その程度について本学通学課程こども保育専攻の学生（3年次生）と公立幼稚園園長・担任教諭それぞれに5点満点で評価するという調査を実施した（表5）。なお、どの項目も必要または重要になるのは当然なことであり、それほど評価の差が出ないことも予想されたため、あえて5点満点の評価ではあるが3点という評価点は抜いて調査することにした。

2) -1 実施時期

3年次生（2010年6月「造形表現指導法」「音楽表現指導法」時）129人

浜松市立幼稚園園長44人（2010年7月30日市内幼稚園長会時）44人

浜松市立幼稚園担任教諭（2010年7月30日市内幼稚園長会時配付・8月上旬回収）30人

2) -2 結果

3年次生・園長・担任教諭の意識を比較（図3）してみると、【倫理観】が最も重要と意識されており、次いで【社会性】や【生涯学習力】が高く、その他の項目も概ね似たような傾向にある。しかし、【課題解決力】や【創造力】については大きな違いがあるのが分かる。

表5 現場で必要・重要とされる汎用的学士力についての質問紙調査用紙

東京未来大学の学士力(身に付けたい力)

記入日: 2010年 月 日

評価項目	能力要素と定義	就職先・保育現場で働く際の 必要度・重要度	左のように考えた理由
社会と関わって 生きていく力	【社会性】 コミュニケーションの 力・協働する力	自分の気持ちや意見を分かりやすく伝える	5・4・2・1
	相手の気持ちや意見を丁寧に聴く	5・4・2・1	
	多様なデジタル環境やメディアを使って、仲間、専門家、他人とかわり、協働し、表現できる	5・4・2・1	
	他者と協調・協働して行動できる	5・4・2・1	
	他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる	5・4・2・1	
	自分と周囲の人々や物事の関係性を理解する	5・4・2・1	
【市民性】 社会の一員として責任 ある行動をする力	自己の良心および法規・社会のルールに従って行動できる	5・4・2・1	
	社会の発展のために、義務と権利を適正に行使しつつ、積極的に関与できる	5・4・2・1	
【受容性】 自分たちの文化や異 文化を理解し認める 力	家族や学校、社会の価値観や規範を理解し、自らの価値観・文化をはぐくむ	5・4・2・1	
	意見の違いや立場の違いを理解し、受け入れる	5・4・2・1	
【倫理観】 自己を統べる力	自らを律して行動できる	5・4・2・1	
	状況や変化に対応して、沈着に適正な行動ができる	5・4・2・1	
【生涯学習力】 常に学び、向上を続 ける態度	卒業後も自立・自律して学習できる	5・4・2・1	
	目的を設定し進んで取り組む	5・4・2・1	
【課題解決力】 情報収集・分析・解 釈・表現・発信す る力	問題を発見し、必要な情報を収集、分析、整理し、解決できる	5・4・2・1	
	獲得した知識・技能、態度などを総合的に活用し、課題に適用し、解決する	5・4・2・1	
	情報を構造化し、分析し、評価し、統合し、論理的に活用する	5・4・2・1	
【創造力】 想像し表現する力	自然や社会的現象における様々な価値を見だし、言葉やその他の表現で計画的に見出しをもつて可視化できる	5・4・2・1	
	情報や知識を多角的、論理的に分析し、表現できる	5・4・2・1	
	既存知識や技術を活用して新しい価値(アイデア、生産物、手順など)を生み出す	5・4・2・1	

※あなたの立場・役職は何ですか。○印を付けてください。
学生()・園長()・主任()・教務()・研修主任()・教諭

必要になると思う力の度合いについて	
5	非常に必要・重要である
4	まあまあ必要・重要である
2	あまり必要・重要ではない
1	必要・重要ではない

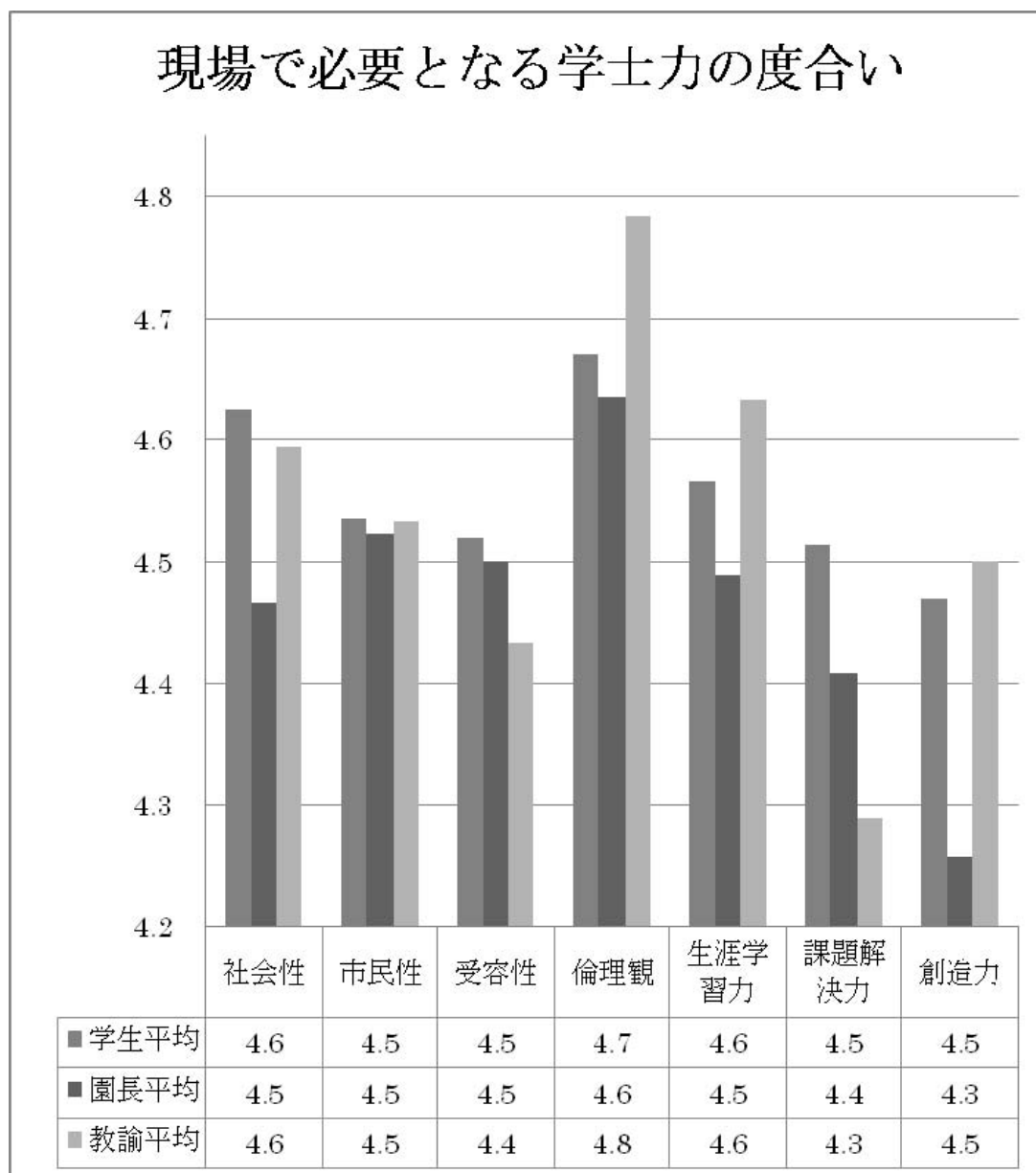


図3 現場で必要・重要とされる汎用的学士力の度合い意識の比較

3年次生と園長では【創造力】が最も低い評価点となっているのに対し、担任教諭は【課題解決力】や【受容性】よりも【創造力】を高く評価し重要視している。とりわけ園長と担任教諭では、同じ現場に働きながらも【課題解決力】と【創造力】の評価には大きな違いが見られる。また、担任教諭の【倫理観】が際だって高いことも特徴的で、非常に高い職業倫理意識をもって日々の保育に当たっているのが伺える。

こうした違いは、園長と担任教諭の日々の業務の違いによるものと思われる。以下、質問紙に書かれたそれぞれの記述内容から推察する。

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

園長は、【創造力】よりも【課題解決力】をかなり重視している。その理由はあまり記述されてはいなかったが、

- ・情報を分析し、評価していくことは、改善につながります。
- ・無理難題・理不尽なことにも笑顔で対応しなければならないから。

という記述が見られた。

園長として、園の経営や日々の保護者との対応に苦慮していることが分かる。このような園長の意識について、浜松市立幼稚園長会会長（浜松市立与進幼稚園長鈴木まき子）は、

これまでの公立幼稚園は、幼稚園教育要領の精神に基づいた園経営の実現を図ることを、最優先としてきました。現在もこのことは、間違いありません。しかしながら幼児教育は今、大きく揺れ動き、制度も変わろうとしています。

また、今日的教育的課題も多様化し、例えば子育て支援、発達支援教育、外国人の受け入れ、幼稚園・小学校・中学校との連携・融合、地域社会との連携、地域の幼児教育のセンター的役割を果たすこと、就学前教育施設との連携等々、様々な課題が山積しています。

こうした山積した課題の中から本質を見抜き、問題を把握し、解決に向けた判断力や総合的な課題解決力が園長には必要とされているのではないのでしょうか。そうした思いの強さがアンケート結果に反映されたのではないかと思います。

と分析している。幼稚園現場をめぐる様々な課題の多さに対応する上で、新たな実践を工夫するなど創造的な園の経営を目指すよりも、目の前の課題解決が先決となっているのである。

これに対し、担任教諭は、

- ・アイデア、発想力が保育では必要だと思います。
- ・次々に遊びのアイデアを思いつき、それを実践していく力はクラス運営に必要不可欠です。
- ・教材研究・表現遊びなど、クリエイティブな創造（想像）力を必要とされる。
- ・幼稚園教諭には不可欠。子どもたちから表現力を引き出すには、まず指導者から。
- ・子どものように何にでも興味を持ったり、深く追求したりする気持ちは忘れずにいたい。
- ・楽しい保育をするためには、教師自身豊かな表現力が大切になるから。
- ・アイデアいっぱい、表現力豊かでないで、子どもたちに興味をひく楽しい保育はできないと思うからです。
- ・自分の思いや考えを表現できる（伝えられる）と、仕事はさらに楽しくなるため必要と考えます。
- ・保育での子どもの充実度は、保育者の投げ掛け方や指導法などの工夫によって全く違うことを感じるため。
- ・この仕事をしていく上で創造力を持つことはとても大切なので、いろいろな形で伸ばしていきたいです。
- ・自然の表れを体で表現したり、言葉にしたりすることで子どもたちの感性を磨くと思われる。

などと記述している。

自分自身の保育を工夫するためにも、子どもの感性や創造力を育むためにも、現場教師には【創造力】が不可欠だとしている。教材や環境を工夫して設定し、少しでも子どもたちが楽しく成長してくれることを願い、日々精進しているのであろう。そのことがまた、生涯にわたって学び続

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

ける【生涯学習力】や、教師としての高い【倫理観】に結び付いていると言えるだろう。

このようなことから、幼稚園教諭・保育を目指す学生には、日々の実践を工夫し創造する力、子どもの感性や創造力を育む指導力・実践力を育成していくことが望まれよう。感性や創造力・表現力を育むことを主とする表現領域の教育が重視される。

3. 考察

授業開始前の段階で、学生に美術・音楽教育についてそのイメージや体験を記述させたところ、表現することで傷つき、そのために自ら表現することをためらっている、表現することを避けている、表現する科目や授業を忌避する等の内容が多数寄せられていた。一般に、創意工夫、創造力というものは、表現されて初めて発揮される能力であり、子どもの指導における【創造力】とは、表現する力の指導と言い換えることもできる。子どもたちの発想は自由であり型にとらわれず独創的であると言われる。他者の評価や比較をものともしない時、すなわち子ども本来の表現が保証されている環境では子どもたちは創造力に富んでいるのである。しかし、画一的な価値観、他者との比較による優劣の評価など、子ども本来の表現とは無縁の要素が子どもたちの心を支配し始めると、その表現は抑制され、創造性が急激に失われる結果となるのである。

子どもたちの豊かな表現を育む指導者を養成するに当たって、そのような表現に対するためらいや忌避感といった構え・態度を克服することが第一に必要なこととして明らかとなった。そして、自分自身の思いや気持ちを素直に表現し、表現そのものを楽しむ気持ちと、他者の表現も受容する構えや態度を育むことや、よりよい保育実践を求めて創意工夫していくことが現場の保育者に求められる専門性の一つであることも改めて確認することができた。その上で、さらに子どもの表現を自然に無理なく引き出し、子どもの心を豊かに育んでいく専門的指導力が現場の保育者には求められよう。

そのためには、子どもの表現を受け止め、子どもと共振・共鳴できる身体をもち、子どもに様々な表現活動を提供できる指導者としての引き出しの多様さ・豊かさが必要だろう。ここまでの研究結果を踏まえ、自らも表現しつつ子どもの表現を受け止め育むことのできる指導者として成長させるための授業展開・学習理論上で重要となる点について整理し、以下に列記する。それぞれについて検討し、まとめた育成システムは、総合考察において提案するものとする。

- ・心を開き、自由に表現することそのものを楽しむ
- ・子ども心に還り、身体感覚を豊かにする
- ・多様な表現を受け入れ、他者の表現から学ぶ喜びを味わう
- ・自らの感性を研ぎ澄まし、色や形・音やリズムなど様々な媒体を使った表現を経験する
- ・材料・用具・技法などに触れ、そのよさを見つける
- ・子どもにとっての表現の価値や楽しさに気付き、自らのものとする
- ・感覚を研ぎ澄まし、表現力とともに受信力を高める

4. 結論

(1) 幼児・児童の能力育成システムについて

幼児・児童の表現能力育成システムを考えると、「子ども-表現指導者」間の、表現指導のあ

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

り方と、「表現指導者-表現指導者の育成者」間の表現指導力の育成法あるいは表現指導法の授業のあり方という、2つのシステムごとに、あるいは2つのシステムの相互関係の観点から考察することが必要となる。なぜならば、これまで、この2つの関係性を無視して、「子どもにどう教えるのか」、「子どもの表現をどう促すのか」ということにのみ表現指導の関心が向けられ、その結果、表現の「場」を作るという観点に欠けていたことへの反省が必要だからである。今回の研究で明らかになったことは、表現指導者育成の「場」と、子どもの表現の「場」は、きわめて相互に関係しており、双方に一貫した価値観や思想を以て構成されることが必要不可欠であると考えられることである。特に、表現指導者育成の「場」の構築の仕方は、子どもの表現の「場」の質を決定づける可能性がある得る訳である。言い換えれば、幼児・児童の表現能力育成は、指導者の表現指導力の育成方法次第であるということも可能であろう。「よい」指導力養成を受けなかった指導者は、子どもに「よい」表現指導をすることは困難であると言える。それはこれまでみてきたとおり、多くの人々が子ども時代に受けた表現指導によって不全感を持ち、表現系の科目に対する苦手意識が定着してしまっている事例や、表現したことによる心理的受傷の経験から、大人になってもなお、表現すること自体を抑制していることから分かる。表現できないままの指導者が、現場で子どもに向き合い、表現の指導をするということが、子どもの表現体験にどのような不都合をもたらすかは想像に難くない。

一方で、表現指導者育成に際しては、主に職業的表現芸術家や、その専門的技能を持つ大学教員等がその指導に当たる。ただし、ここで一つ問題が生じやすい。そのような表現の専門家自身は、その立場の獲得過程で技術的優劣を競い、他者を凌駕することによって、自らの専門家性を誇示、確保する風潮が今なお支配的なことである。すなわち、職業的な表現芸術家であるというアイデンティティは、社会一般から比較相対的に表現技術に優れているということによって保証される訳である。そして彼らは、自らが専門家として育成されてきたように、次の世代を育てることについて、果たしてどれだけ疑問を持っているだろうか。表現芸術の専門家、専門的表現指導者の大多数が、技術偏重の価値観に支配されている可能性についても言及せざるを得ない現状である。

表現の専門家は、表現活動で不全感を持つことがなかった者、心理的受傷体験を持たずにこられた者、訓練により不全感の克服に成功してきた者、別の表現をするならば表現芸術において「勝ち抜いてきた者」「生き残ってきた者」であると言える。であるならば、「勝ち抜き」「生き残ってきた」存在する反面に、「脱落した者」「挫折した者」「傷ついた者」が存在することを、専門家自身がまず認識する必要がある。いわば「敗者」の位置に追いやられた者こそが、表現指導科目の授業の中で、様々に不全感や心理的受傷体験を語った学生たちなのである。しかし、勝者である専門家は、教育・指導において自らの成功体験の拡大再生産に疑問を持たないことが多くなるため、「表現指導者の育成」という課題において、敗者に対してさらなる受傷体験をもたらし、なおかつ不全感を増幅する可能性があるということに気づく必要があると考えられる。詳しくは後節にて検討する。

幼児・児童の表現能力育成システムという観点からすれば、まず一方的に子どもに表現をさせるための方法論を考えるのではなく、表現の「場」を構成する要素を構築するという考え方にたつ必要がある。表現の「場」が、指導者にとっても子どもにとっても楽しい場でなければ、表現

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

は促進されない。表現の技能の伝授も最終的には不要とは言わないが、まず最初に必要とされるのは「さまざまな表現が許容される場」なのだと考えられる。美術・造形、音楽表現指導における不全感を形成している原因の共通点として、表現することによって優劣をつけられること、必然性のない表現を強要されること、芸術表現によってもたらされる価値についての見通しが持てないまま満足が先延ばしにされ、修行とも言うべき技術トレーニングがもたらされること、などが明らかになった。そのため、表現の「場」を心の解放の「場」として、あるいは「保護者・保育者」と「子ども」とが心のつながりを持てる環境としての「場」の持ち方が工夫される必要があり、幼児・児童にとって「表現すること」が自らの心と、見守る大人の心をつなぐシステムとして機能している実感を持てることが、まず以て大切な「幼児・児童の表現能力育成システム」であると言える。

(2) 保護者および現職保育者・教員の指導能力育成教育システムの構築について

子どもの表現の豊かさは、その表現が立ち現れる生活や遊びの中での体験や心の動きによるところが大きい。それ故に、結果としての表現のみを評価するのではなく、その過程を重視し、表現の幅を広く捉えることが重要である。

ここのところを間違えた結果、学生が記述しているような表現を忌み嫌う態度や構えが醸成され、増幅されていくことになる。表現活動を通して、子ども自身が表現から遠ざかるような指導や関わりは、保護者や現職保育者・教員が厳に慎まなくてはならないことである。

子どもの豊かな表現力を育むには、大人の豊かな受信力が肝要である。豊かな受信力をもった子どもの表現の「読み手」「受け手」となるような感性を育む不断の努力が望まれる。

(3) 保育者・教員の志望者（学生）を対象とした指導能力育成教育システムの構築について

①【創造力】育成を目指す創造型の授業スタイルの開発

先述の通り、学生の主観による「汎用的学士力」評価では、年々、各項目が発展・向上しているのにもかかわらず、【創造力】はなかなか伸びが見られていない。また、学生が保育現場に出た際に必要と予想する能力についても、【創造力】の順位は低位である。

一方、現職の保育者（幼稚園担任教諭）らは、【創造力】を現場において必要な力として高く求めている。この間のギャップを埋め、【創造力】と子どもと共鳴することができきる身体をもった学生を育成し、「双原因性感覚」に立った豊かな保育実践を実現できる指導者を養成する必要がある。

そのためにも、大学における指導力養成の段階で、知識・技術を伝授・伝達していく教科学習モデルによる授業（図4）ではなく、よりよい表現を求める自発的・主体的で体験的な学習を中心に行う創造方の教科学習モデル（図5）に基づいた授業スタイルの開発が必要である⁵。

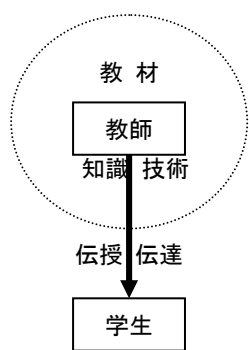


図4 伝授・伝達型の教科学習モデル

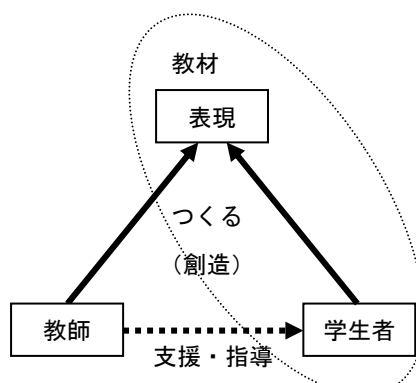


図5 よりよい表現を求める創造型の教科学習モデル

② 表現

の「場」

を構成できる環境構成力を養成する授業の検討

レイヴとウェンガーの「状況的学習論」では、学習を社会的な実践への参加、そして活動の変化の中に捉えている。そこでは、「実践コミュニティ（実践共同体：communities of practice）への参加」のありようが問われるわけで、どのような「場」を構成するかがポイントとなる。「実践コミュニティ」とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である⁶。

幼児教育は幼稚園教育要領を見るまでもなく環境を通して行われるのであり、その意味でも表現の「場」を豊かに構成できる環境構成力は幼児教育の指導者として重要である。槇英子は、『場』は、そこで行う活動にイメージを与え、『場』を同じくする人同士のかかわりや情報交換を促し、『場』での状況が必要感や課題を与え」と述べている⁷。子どもと指導者が「場」を共に作り、共有していくこと、このことが豊かな表現を促す上では何より大切なことである。これは、造形表現に限らず、音楽においても同様であり、音やリズムなどをもとに子どもの思いをつなぐことが指導者の環境構成力としては求められる。

③状況的学習論から見た「表現」の指導力養成のあり方に関する提言

先の「3. 結果・考察」において列記した「表現」に関する授業展開・学習理論上で重要になる点は、「表現」に関わるどの教科・媒体でも共通するものである。つまり、本学の「子ども音楽」「子ども美術」「音楽表現指導法」「造形表現指導法」の全てに通底するものである。幼児の表現は未分化なものであり、音楽・美術、あるいは言語・身体などあらゆる媒体を通して立ち現れるものである。

そのような「表現」の特性を踏まえ、単に音楽や造形活動の表現技術のみを高める指導ではなく、表現を一体的に扱う指導体制や授業システムの構築が求められよう。昨年度末に視察した金城短期大学で行われていた教育G Pの取組「保育人材養成に係る『特化教育』の展開」は大いに参考になるものである。

それは、通常のカリキュラムに上乘せする形で4分野（乳児保育・障害児保育・音楽、美術）での特化をはかるもので、1年間を通して毎木曜日1日を特化デーとして時間割に組み込まれたものである。本学においても、表現の基盤となる身体をつくり、そしてまた実践現場との具体的

第4章 未来型のこどもの表現力と促進法

な交流までも視野に入れたカリキュラムの構築を今後提案していきたい。

ウェンガーは、カリキュラムを「実践コミュニティそれ自体」⁸と述べている。したがって、学習は学生の参加する状況に埋め込まれており、実践に参加することで学習が成立する。つまり、「子ども音楽」や「子ども美術」の様々なプロジェクトによる実践コミュニティに参加することによって、その中で学ぶのである。そこで、どのようにプロジェクトを構成し、それぞれの実践コミュニティを成立させていくかがポイントとなる。

以下、未来型の「表現」指導力育成プロジェクト学習として、その構成ポイントを列記し本論のまとめとする。

①心を開くプロジェクト

- ・心を開き、自由に表現することそのものを楽しむ

②子ども心に還るプロジェクト

- ・子ども心に還り、身体感覚を豊かにする
- ・子どもにとっての表現の価値や楽しさに気づき、自らのものとする

③鑑賞プロジェクト

- ・多様な表現を受け入れ、他者の表現から学ぶ喜びを味わう
- ・感覚を研ぎ澄まし、表現力とともに受信力を高める

④色や形・音やリズムなどによる表現創造プロジェクト

- ・自らの感性を研ぎ澄まし、色や形・音やリズムなど様々な媒体を使った表現を経験する
- ・材料・用具・技法などに触れ、そのよさを見つける

注)

¹ 佐伯胖(1995)、「わかる」ということの意味 (シリーズ「子どもと教育」)、岩波書店。

² 上松佑二「ルドルフ・シュタイナー」パルコ出版、p.27、1980。

³ Rogers、N.の用語。適応的退行自我状態のことと言える。表現の不全感は退行し、子ども心性の下での表現の再体験が必要であるとの考え方にに基づき、「表現アートセラピー」で探索されるものである。

⁴ 「抱える環境(holding environment)」は Winnicott D.W.の用いた用語。元々は母子関係について説明する用語であったが、現在は関係性や環境について説明する用語としても援用されるようになっている。

⁵ 大橋功・新関伸也・松岡宏明・藤本陽三・佐藤賢司・鈴木光男編著「美術教育概論 (改訂版)」日本文教シュツ版、2009。

⁶ ウェンガー、マクダーモット、スナイダー著、野村恭彦監修「コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践」翔永社、2002、p33

⁷ 槇英子「保育をひらく造形表現」萌文書林、2008、p98

⁸ Wenger、E.、Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity、Cambridge University Press、1998、p.100

5. 参考文献

Jean Lave、 Etienne Wenger.(1991)、 Situated learning : legitimate peripheral participation / Cambridge [England] ; New York : Cambridge University Press.

佐伯胖(1995)、「わかる」ということの意味 (シリーズ「子どもと教育」)、岩波書店.

櫻林仁(1990)、心をひらく音楽-療法的音楽教育論、音楽之友社

ロジャーズ、N./小野京子・訳 (2000)、表現アートセラピー-創造性に関わるプロセス-、誠信書房