

幼児期の感性を育むカリキュラム開発

To Design a Curriculum for Developing Preschool Children's Sensibility

赤木 公子

Kimiko Akagi

はじめに

2007年6月の学校教育法の一部改正により、第23条に幼稚園の目的を実現するための目標として、「音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと。」が提示されている¹⁾。また、保育所保育指針第1章「総則」3「保育の原理」において「保育の目標」の中に、「様々な体験を通して、豊かな感性や表現力を育み、創造性の芽生えを培うこと」と示されている²⁾。

幼稚園・保育所では、遊びを中心とする様々な場面で、表現が生まれてくる。

平田(2010)は、表現とは、「感じて」「考えて」「行動する」ことである。身近な情報や刺激を感覚器官で受け止め、脳で考えたり思ったり、言葉にしたり身振りだったり、音やものに託したりなどして表すこと。さらに、受け止め方(感じ方)は人によって違い、「感じ方」が変われば、「考え方」も「行動」もかわる。人によって違うのが「表現」であるから、「自分なりに表現する」ことが基本である³⁾と言っている。

本稿では、表現活動の教育的意義を、歴史的見解と照らし合わせ回顧し再評価するとともに、園内研究を基に、保育現場の遊びの中で、子どもが表現する行為の意味を探る。さらに、幼稚園における新たな保育実践として、音楽・造形・身体・ことばの統合的な表現活動を中核に置いた感性を育むカリキュラム開発を行うことを、目的とする。

1 表現することの意味

表現するということは、一般的に内面を外面にあらわすといわれている。もう一步踏み込めば、人は、外的刺激を受け(何かに触発されて)心動かされ感じる。それを外面へ表したいという情動が働き、何かを媒体に「あらわす」という行為に至る。これを表現するということができる。

外面に「あらわす」行為の対象には、これを受け入れる他者の存在がある。ここで言う他者は、幼

幼稚園においては、友達・教師・保護者・兄弟等、子どもを取り巻く身近な人々の存在である。

芸術教育の重要性を提唱したリード(Herbert Read:1893-1968)は、表現はそれ自体を目的とした表出でも、必然的な知覚の相関現象でもない。それは本質的には、「他者からの返答を求める提案」である。子どもたちは、自分の絵を、外部世界への自発的な接触をもたらす「触角」として使うと主張している。さらに、これがやがて、個人の社会の適応において主要な要因となりうる。初期の身体的な統一を、第二の社会的な統一へと替えること(言い替えれば社会とそれを構成する個人との間の調和を確立すること)は、教育の根本的な役割で、適応の過程は、常に創造的な想像力の過程である⁴⁾としている。

つまり、子どもは、自らが感じている世界を、自分のやり方で、(自分なりに)表現していくことで他者や外部世界とのつながりをもとうとしている。子どもにとって表現は、自分と他者をつなぐコミュニケーションツールであるということを示唆している。

また、この自分のやり方で自分なりに表現する過程が、子どもの想像力を育む過程であると言っている。教育の根本的役割として創造的な想像力の過程の重要性を示唆したリード。彼を遡ること約30年前、プラット(Caroline Pratt)は、急進主義的な子ども中心主義の学校をプレイ・スクールと称してニューヨークに、1914年創立している。

プラットは、子どもの内的な「想像力」に教育と発達の基礎を見だし、“The City and Country School”を創立し、「想像力」を基盤とするカリキュラムを作成している。同時期、ノームバーグ(Margaret Naumberg)の創立した“The Walden School”においても、「創造的表現」と呼ばれる活動が、カリキュラムの中核を構成していたと、佐藤(2003)は著書の中で紹介している。

さらに、ノームバーグは、子どもの発達を「身体的発達」と「情動的発達」「知性的発達」の3つの側面で捉え、「創造的表現」による「情動的発達」によって3つの側面を統合するカリキュラムと実践を開発した。子どもが表現することは、想像力の発達を促すこととして、リトミックや造形・演劇的な遊びなどを統合的に取り入れ、子どもの自由な創造的行為の全てを「芸術的表現」として認識していた⁵⁾と、佐藤は説明している。1920年代プラットやノームバーグがアメリカの進歩主義的教育の最前線で、子ども中心主義の考えに立ち行つた「創造的表現」を重視した教育実践は、現行の教育改革においても大変示唆に富むものと考えられる。創造性について、アイズナー(Ellot W. Eisner:1933-)は著書の中で、ローウェンフェルド(Viktor Lowenfeld)の論理を次のように紹介している。創造性を引き出す最も優れた方法は、子どもが全感覚で生活の諸特質に身をさらすことであり、触覚的、視覚的、聴覚的諸現象を直接経験することを通して、子どもの想像力や知覚力は発達する⁶⁾とし、ここでも総合的に表現活動を行っていくことの必要性を窺い知ることができる。

平成元年の幼稚園教育要領の中ではすでに作品の結果中心主義的な考え方は払拭され、保育内容や保育形態に創造的な表現活動が反映されている。

表現とは、

- ・ 内面を外面に押し出すこと
- ・ 外的刺激に対して内的情動が働き、表したい媒体物を用いて対象に伝えること
- ・ 自分と他者・外的世界をつなぐコミュニケーションツールである
- ・ 表現する過程で、子どもの創造的な想像力を育む

以上のような意味合いが表現には含まれていると捉え、保育現場の実践の中から、具体的に「表現する行為」を探ることとする。

2 感性を育む保育の必要性

保育の中で「自分なりに表現する」ことで何が育まれるのか。子どもは、生活の中で、五感を通して、多くのことを自分の内に取り入れる。お日様が“まぶしい”、風が“涼しくて心地よい”、泥んこの土が“ペタペタ気持ちいい”、これら五感を使って感じた感覚を、歌や音で、身体で、物語や劇にして伝えることの喜びを感じる。表現することによって子どもは「今を生きている」ことを実感するのである。保育現場においては、この子どもたちの表現の喜びにつながる保育内容を日々の子どもの姿から模索している。しかし、子どもたちの表わし方は、教育現場が現存する周囲の地域環境により千差万別である。子どもには本来、“納得（知）・感得・体得”の調和的発達が見たいが、家庭の教育力・地域の教育力により子どもの実態は異なり、同年齢の教育機関であっても、感じ方・とらえ方には差異が見られる。表すという行為に抵抗のない子どもの多い地域では、子どもは比較的にストレートに自分の思いや感情を表出する反面、知的発達に積み上げる段階で、納得のための教育方法の工夫を余儀なくされる。逆に知的部分の発達が突出している場合には、自分の思いを素直に表現することが出来にくい子どもが多数いる場合がある。前述の平田説の「感じて」「考えて」「行動する」のサイクルが機能せず、「感じて」の段階で、ハートを通さず脳に直結する状態が見られるのである。園内研究をもった「宝塚市立西山幼稚園」の子どもの実態は比較的これに類似し、教育に関する意識の高い環境にあるための弊害が起こっていた。近隣の学校では、思春期に至るまでの過程で無感動・無気力感に苛まれつつ生活している実態が浮き彫りにされた。「宝塚市立西山幼稚園」の幼児にも、大人の期待に応えようとする思考優先の行為や、原体験不足の様相が窺える。そこで、研究の柱を「自分の思いが素直に表現できる子ども」とし、直接体験の中で、「よく見、よく聞き、よく感じ」豊かな感性を育むように、具体的には「感性が育つ」カリキュラム開発の推進を行うこととした。

しかし「感性の定義」は、感性を扱う分野により、言葉の持つ広がり奥行きが一定でなく曖昧模糊としており、内実を的確に表記し辛い。

平成20年の幼稚園教育要領の改訂で、平田は「感性」は「情報・刺激→感覚器官→イメージ→行動」の一連の流れがスパイラルしている（内的循環論）⁷⁾と解説している。前記を主要なサイ

クルと認識した上で、園の子どもたちの実態に照らし合わせ「宝塚市立西山幼稚園」としての感性の定義を、以下のように共通認識した。

○「感性」とは、受動性と能動性を兼ね備えた力であると捉える。

- ・ 感性 (sensitivity=sense ability) とは、外界の刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性である。
- ・ 感覚により呼び起こされそれに支配される体験 (感情や衝動、欲望なども含む)
- ・ 理性によって制御されるべき感覚的欲望 (感覚・感情)

研究においては感覚・感情・情動を耕すことにより、感性を育んでいくことを教師間で共通理解し推進していくこととした。感性を育む保育展開として、前述のアメリカ進歩主義的教育の学校の表現的活動に類似した、以下の3つの体験を重要視し保育内容に組み入れ、保育展開を構築した。

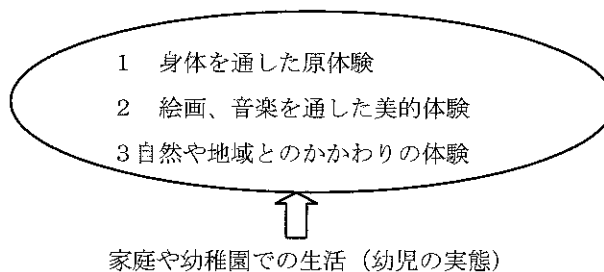


図1 感性を育む保育体験

1・2の体験に関しては、リードがプラトンの考え方を紹介している以下の論も参考となった。著書の中で音楽・身体・芸術を通した体験の重要性についての行がある。「人間以外のどんな動物も、なんら秩序の感覚をもつことができなかつたのに、ひとり人類だけが唯一の例外をなす。運動における秩序はリズムと呼ばれる。文節における秩序はピッチと呼ばれる。この2つが組み合わされたものが合唱の芸術 choric art と呼ばれる。合唱の全体が教育の全部だとわれわれは、考える。合唱の半分は芸術でありそれはリズムとメロディーでできている。身体の運動の部分は、声の運動と共通なリズムをもつ。姿勢と動作は運動独特のものである。声を訓練していけば、魂にまで達する美しいものとなる。それをある意味音楽と呼ぶ。身体の訓練は、生命あるものが遊びをして踊ることである。身体の訓練の過程が身体の善にまで到達したときに、体育という名で、それを科学的な身体の訓練と呼ぶ。芸術は、すべての生物が生まれつきもっている習慣的な反射を起源とする。リズムをつかむことから、舞踊が生まれた。メロディーは人類にリズムを暗示し、リズムの意識を呼び起こす。このものの二つの結びつきが合唱の芸術 choric art という遊びとなった。」「法律篇」。詩・舞踊・劇・造形美術の訓練は、幼稚園や保育所において始められ、知識や教育のあらゆる領域の下地になるということを示唆し、これはプラトンの教育論の骨格とも言うべき部分である⁸⁾と

リードは論じている。現代においては「訓練」と言わないが、これはまさに現代の教育に継承され、保育における表現の重要性を示唆する論理である。

3 主題の概念規定「美しく生きる」

次に、主題設定にあたり、園が目指した感性により感受される美をポイントとした「美しく生きる」の判断基準の共通理解には、人間教育としての立場に立った先人達の教育観に由来するところが大きいと考えた。このことは、研究推進途上行き詰まる度に、再三「真善美」についての概念の共通理解に努めた。

○ 主題の判断基準

- ・理性によって認識される 真
- ・悟性によって把握される 善
- ・感性によって感受される 美

→研究主題の概念規定：「美しく生きる子ども」（「良く」でも「善く」でもない）

何故、感性によって感受される美を、「美しく生きる」とし主題設定の判断基準としたのか。

これは、幼児期の発達過程の特徴と園の子どもの実態に依拠するものと捉える。ピタゴラスは、人々は知恵を愛するためには、まずもって賢くなければならず、これが真理である。理性によって真理が認識されると言っている。しかし、西山幼稚園の子どもたちの実態を顧みたま時、知的部分の育成では、自分の思いを発揮することは難しい。

次に人として「善く生きる」を先人の教えに回顧した時、以下のように悟性と感性の関連性が見えてきた。ヘルバルト(Johann F Herbart : 1776~1841)は、道徳的な人間は何かの必要があつて行為すると言った。「彼が善をなすとき、彼は美の必要に従っている。美的判断は絶対的なものだ。説得したり強制したりする必要はない。美しい事物がはっきりと耳目にふれる。美しいハーモニーなどは、その例である。すべての目に見える世界を子どもの前に開いてみせよ。子どもの欲望を出来るだけ多く活動させよ。彼自身の中に計り知れない意志の力をもっている。意志の力はいつでも、どこでも、必要に応じて、自由に発揮しうるものだと教えてやろう。滑稽なものと品位のあるものとを対照してみる、それが彼の判断や行動を決定することになるだろう。彼は善が美しいものだと言うことを認め、その価値を知る。これを知ることによって、「自己自身のために或る律をつくる」にちがいない。彼を取り巻く外部の自然の力に対して、自己の方法に従い、自己の本性に従って答える。まず考え、やがて意志をはたらかせ、そうしてついには、働くようになる。自然の連鎖は、彼の意志を通してあらわされるようになる。」「少年は現実の世界の中で遊ぶ」「遊びによって、彼は自力でその多彩な夢を実現する」⁹⁾としている。この展開は、シラー(Friedrich von Schiller : 1759~1805)の『人間の美的教育について』の中での「人間が言葉の完全な意味において人間であ

るとき、彼はいつでも、遊ぶ人間である。そうして、彼が遊んでいるところだけ彼は心の人間なのです」を思い出させる。「人間は美といっしょにただ遊んでいけばよい、ただ美とだけ遊んでいけばよい」の行である。シラーは、同著において「美によって感性的な人間は形式に導かれ、そして思索に導かれる。美によって精神的な人間は質料 *Materie* に還元されそして再び感覚世界が与えられる」美は感覚と思索の2つの対抗する状態を結び付けている。「質料と形式との間の、受け身と能動とのあいだの、感覚と思索との間にある間隔は、無限であって、なにものによっても決して媒介できないものである。この矛盾を取りのぞくための美」、「感覚は経験によって思索は理性によって中間的なものは存在しない。美はこの状態を結び合わせる。美は対向性を廃棄するものである。」¹⁰⁾と述べている。ここに至っては、感性と理性の関連性にも及ぶこととなる。「美しく生きること、即ち遊びを通して知らず知らずのうちに自らの意志決定が下せるようになり「善く生きる」(悟性)自分を確立していく。そして「美しく生きる」ことで思索する行為(理性)に導かれていくという基準が成立した。

4 感性の育ちを支える連関図

実践当初は「感覚と感性の一覧表」を作成し五感を意識した検証を行った。日々の保育の中で、どの感覚器官を駆使して子どもが表現活動を行っているかを洗い出し、省察する方法を取り入れた。身近な環境にかかわり、体験を通して感覚を大切にする保育では、自然物や物との出会いにおいては、五感で感じたことが新たな発見となり、さらなる遊びの発展を促すことが可能である。心動かされる自然と出会うと子どもは自ずと「美しい」「素晴らしい」と感じ取る。しかし、人とのかかわりや創造性のある遊びへの発展の中で、イメージや思考などへの広がりが見られるようになり、五感の感覚だけでは表しきれない認知要素が出てきた。認知・情動・言語・社会性など多様な側面にまで視野を広げていく必要がある。そこで、次のような発達連関図を作成した。

「感性の育ちを支える連関図」

感性 (よく (美しく) 生きる)

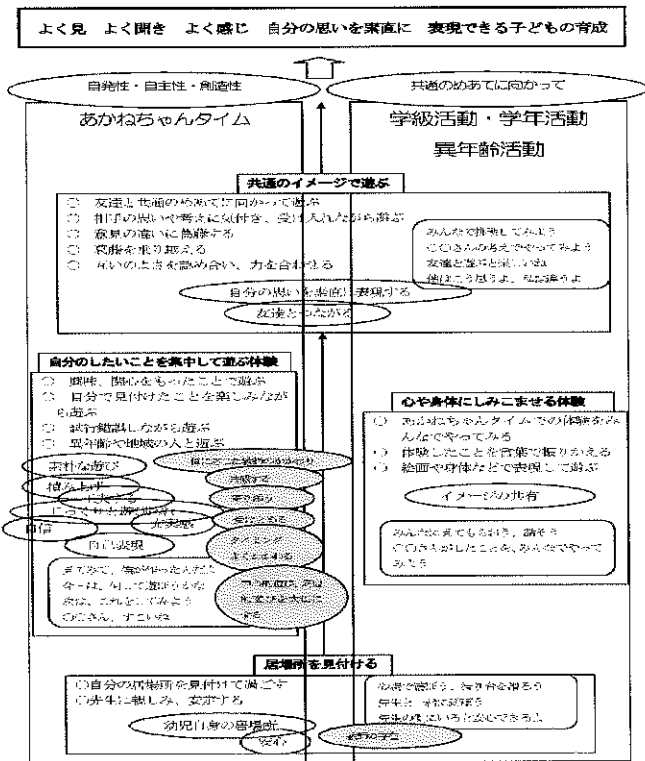


	認知	情動	言語	社会性
VII～X	思考 (工夫する)	動機 (～のために)	概念 (誰にも伝わるように)	集団
IV～VII	イメージ	意欲 (～したい)	物語 (もの語る)	対人関係
I～III	感覚	欲求 (エネルギー)	言葉 (つぶやき)	個

図2 感性の育ちを支える連関図

ひとつの事例の中で、認知・情動・言語・社会性と多様な要素が織り込まれて保育が形成される。

例えば、収穫前の柿が花壇に一つ落ちているのを見つけた幼児は、「どうしてこんな所に落ちているの?」と不思議になった場面では、**感覚や思考**が働いたと捉える。続いて、地面に柿の食べ後を見つけ、「大変だ。カラスが柿を食べに来たみたい」「急いで、柿採りをしよう」と知らせにくる様子から、**イメージや欲求**が子どもの中で沸き起こったと捉えられる。収穫の話をして、家の人に見てもらいたいという思いから、お話づくりに発展し、「ドキドキするな」「でもお家の人に見てほしい」嬉しさと緊張が混じった。そこでは、**物語・概念・集団**などの要素が育ち始めた。お話をしているタイミングに気をつけ、歌いながら仕掛けを動かす・言葉を忘れた子どもに友達がそっと舞台の陰で教える等、気持ちを合わせ**協同**する姿が見られる。カラスが柿を食べる場面では、カラスを落としてしまうハプニングが起こる。躊躇するも、咄嗟にカラスを拾いに舞台前に出てくるというひとコマもあり、困難なことに出会った時の**乗り越え体験**も味わった。こういった保育の一連の流れの中に、多くの要素が含有されており、保育の省察によって、ひとつひとつの行為に意味があることを再確認した。日々の保育のエピソードから、育ちと課題の検証を緻密に繰り返した。特に自発性を重んじる保育時間をいかにもつかを検討し、幼稚園全体の保育内容のコンセプトを以下のように立てた。



5 感性を育む保育のコンセプト

2年間のスパンで、感性を育む保育を行うにあたり、自由に伸びやかに子どもが自己表現できる保育形態を模索した。それが、左枠にある“あかねちゃんタイム” = “やりたい遊び”である。しかし、ここでの感動体験は個々の体験に留まらず、学級・学年・異年齢活動と併合して、人とのつながりの中で、醸成されていくことが必要である。自発性・自主性・創造性と併せて、共通のイメージで遊ぶことで、協同的な学びへと向かう方向性が見える。重要視した体験は、「居場所を見付ける」「自分のしたいことを集中して遊ぶ体験」「心や身体にしみこませる体験」「共通のイメージで遊ぶ」の4段階である。

図3 感性を育む保育内容

中でも西山幼稚園の子どもに必要な体験は、自分のしたいことを見つけ個々が目的を持ち、遊びこむ体験ができる時間である。「自分のしたいことを集中して遊ぶ体験」の保障は、今までの保育の概念を保育者側で取り除き保育のパラダイム転換を試みた部分である。感性を育むためには、西山幼稚園には、必要な体験の時間であった。しかし、概要としてのカリキュラムだけでは、個々の子どもたちの育ちが見えてこない、そこで、育ちの節目で分けた2年間の「感性を育む年間カリキュラム」を作成することとした。

6 感性を育む年間カリキュラム

アイスナーは、前述の『美術教育と子どもの知的発達』の中で、「カリキュラムとは、生徒の体験をはぐくむような教師と生徒による学習活動の精選である。授業とは、そうしたカリキュラムの計画を実施する方法である。理想は素晴らしいカリキュラムと巧みな授業との出会いである。」¹¹⁾と定義している。「豊かな感性」は、感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われる。以下が今回作成した《感性を育む年間カリキュラム》のVI期（5歳児）である。

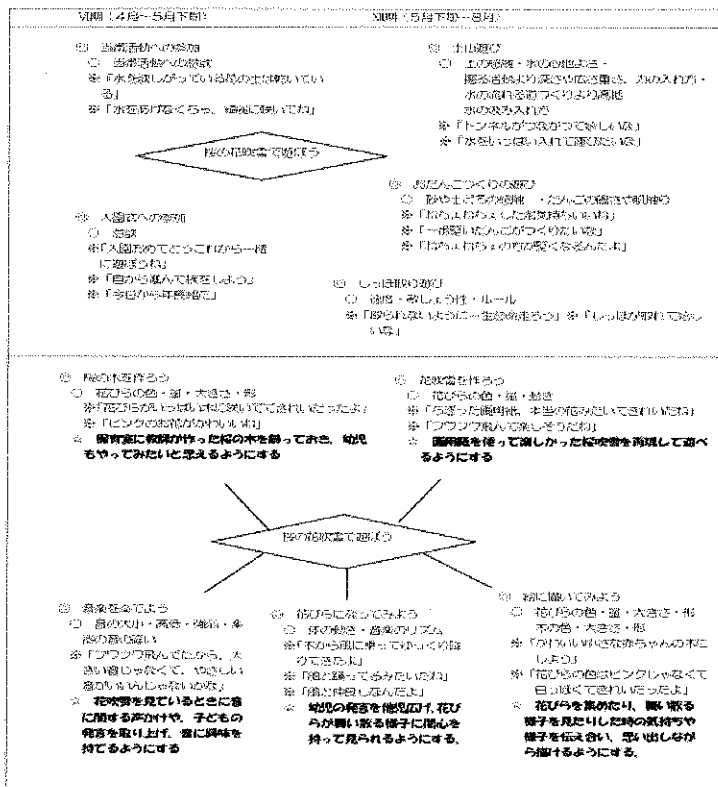


図4-1 感性を育む年間カリキュラム



図4-2 感性を育む年間カリキュラム

子どもの発達をⅧ期に分け、そこでの主要な保育内容の検証を行いながら記入していった。上段の遊びの中で、特に感性の育成に有効であった保育内容を下段で詳細に記載している。太字は、保育者の援助と幼児の育ちである。カリキュラムを作成したことで、多様な遊びの体験の中で、豊かな感性を育むことを焦点化して行う保育内容が、保育者に意識づけられた。また、このリストアップが次年度の子どもの保育内容を豊かにしていく基盤となる。このカリキュラム作成を通し感情の耕し・感性の育ちは、個人の能力の伸長のみに留まらず、ともに生活を行う身近な人と子どもと保育者のつながりの中で育まれることを改めて窺い知った。

おわりに

感性を育むカリキュラムは、保育者の感性の捉え方の範疇により大きくその様相を変える。今回の研究では、当初に表現活動の捉えを音楽・造形・身体・言葉などの領域の総合的な保育内容とした上で、感性の成長を模索した。このことが、感性を感覚としての捉えから情動（感情）、言語、社会性の成長にまで広げていったものと考えられる。研究途上では、感性を育む捉えの範疇を広げることにより、必然的にそれを行う保育形態が、今までのような直線的な保育展開では立証できないという壁に突き当たった。「感性を育む情操教育」という名のもとに、各ジャンルの特性を磨く保育形態という研究の方向性も選択肢にはあった。保育者にとっては、ターニングポイントであったが、西山幼稚園の子どもの実態から、この地域に生きる子どもとして、将来の健全な成長を見据え「今を美しく生きる」ために必要な保育形態を考えたとき、今回の“あかねちゃんタイム”のような自由な保育形態の中で「自分を素直に表現する力」の育成を目指す展開方法を試みるに至った。このことによって、保育者には広範囲の場で子どもの様子を把握していくという、今まで以上に保育を読みとる力が要求された。作成した感性を育むカリキュラムは、研究中に保育内容が加筆されていったものである。毎年の幼児の実態及び興味の行方により内容を足していく加筆的なカリキュラムである。今後は、抽象的概念が発達してくる小学校中学年程度までを想定したカリキュラム開発を行う必要がある。

<参考文献>

-
- 1) 『幼稚園教育要領』<平成 20 年告示>フレーベル館 2008p.218
 - 2) 『保育所保育指針』<平成 20 年告示>フレーベル館 2008p.5
 - 3) 平田智久 2010『保育内容 表現』ミネルヴァ書房 pp.8-9
 - 4) Herbert Read, *EDUCATION THROUGH ART*, (David Hingham Associates, 1956)
H.リード著／宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳『芸術による教育』フィルムアート社, 2001, p.192-193
 - 5) 佐藤学 2003『子どもたちの想像力を育むーアート教育の思想と実践』 pp.7-12
 - 6) Elliot W. Eisner, *EDUCATING ARTISTIC VISION*, (Macmillan Publishing Company, 1972)
E.W.アイズナー著／仲瀬律久・前村晃・山田一美・箕作雄三・岡崎昭夫・宮崎藤吉他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房 pp.112-115
 - 7) 平田智久 2010『保育内容 表現』ミネルヴァ書房 pp.10-11
 - 8) Herbert Read, *EDUCATION FOR PEACE*, (Pollinger & Higham, 1949)
H.リード著／周郷 博訳『平和のための教育』岩波現代叢書 pp.114-115
 - 9) J. F. ヘルバルト著／高久清吉訳『世界の美的表現』1973 明治図書
 - 10) Friedrich von Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, von Briefen, 1759,
フリードリヒ・フォン・シラー著／小栗孝則訳『人間の美的教育について』法政大学出版局,
1972, p.99 p.109
 - 11) Elliot W. Eisner, *EDUCATING ARTISTIC VISION*, (Macmillan Publishing Company, 1972)
E.W.アイズナー著／仲瀬律久・前村晃・山田一美・箕作雄三・岡崎昭夫・宮崎藤吉他訳『美術教育と子どもの知的発達』黎明書房 pp.183-184