

保育士・教員養成課程の表現科目における  
共感的感覚を使った教授法Ⅲ  
～造形表現の授業の分析を通して～

古 市 久 子  
新 實 広 記  
矢 内 淑 子  
伊 藤 数 馬

愛知東邦大学

# 保育士・教員養成課程の表現科目における 共感的感覚を使った教授法Ⅲ

## ～造形表現の授業の分析を通して～

古 市 久 子\*  
新 實 広 記\*  
矢 内 淑 子\*  
伊 藤 数 馬\*

### 目次

はじめに

- 1 音楽・造形に関する先行研究
- 2 本研究の目的
- 3 調査内容
- 4 結果
- 5 保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚を使った教授法へのアプローチ

おわりに

### はじめに

筆者らは保育士・幼稚園教諭の表現科目の効果的な教授法について検討してきた。2回の調査では、各科目において共通の教材を用いることによる効果の可能性を考えてきた。「保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚Ⅰ」においては、表現における保育実践教科書の分析を行い、「表現」という文字を含む13冊の教科書の内容が、二つの教科を組み合わせる指導にあたるという内容で、表現の核になる共感的感覚を明らかにしていないことを見た。本論文的に言い換えると、共感的感覚についての考え方はなく、2つの教科に共通する問題については言及していた。そして、著者独自の理論と現場の実践報告を多くすることで教科書の体裁を成すものが多く、学生が身に付けるべき技術力の向上ということを曖昧にしてしまったことを文献により指摘した。

「保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚Ⅱ～授業実践を通して～」では、「表現科目において、共通の共感的感覚を使用すれば、互いの科目における学習意欲が増し、結果、技術をより高めることができるであろう」という仮説を立て調査した。Ⅰの研究で得た、キーワ

---

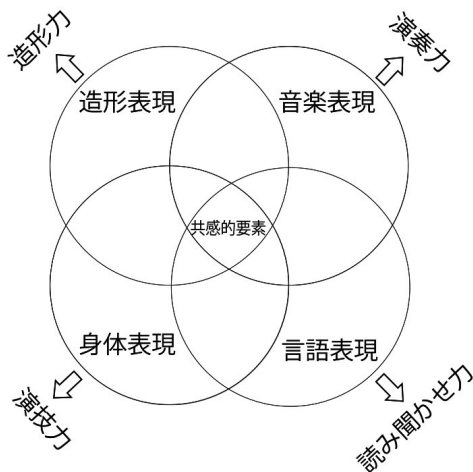
\* 愛知東邦大学教育学部

ード「身体的感覚」「関係性」「模倣」「イメージの共有」「繰り返し」を意識して、「おはようクレヨン」という曲を教材に使用した。そして、実際の授業の様子を検討し、技術向上に役立つ共感的感覚の一定の方向を見ることができた。「おはようクレヨン」は他の課題曲よりも明らかに難しい曲であるにもかかわらず、学生は関心を持ち曲を弾くことができたことなど、学生の関心が高まった様子がうかがえた。身体表現と音楽表現のつながりの強さを集団での指導においても見ることができた。

以上のことにより、保育内容「身体表現」と、保育内容「音楽表現」の2つの教科の共感的要素が存在するという仮説の証明はできたと考えられる。共感的感覚として挙げたいくつかの項目についても、①音楽と身体表現に共通するリズムの問題は最も大きな共通点ではあるが、他に②身体感覚を取り戻すこと、③個人・グループ・科目の3つの関係性を考えること、④模倣を創造の元と考え活用すること⑤繰り返し行う教材の効果と、飽きないように科目間でのアプローチの仕方などをヒントとして得ることができた。⑥イメージの共有が個人・グループの関係性を強化したかどうかについては、さらに資料を得る必要が残った。

今回は、まだ、調査を行っていない造形表現において、特に、⑥イメージの共有が個人・グループの関係性を強化したかを見ることができるとかを調べるものである。最初に提示した図を再度あげておくと、図表1の造形表現の部分を調査することになる。言葉における「読み聞かせ」については、調査は実施していないが、各教科の中で実際に絵本を読み聞かせているので、それも合わせて考察していきたい。

図表1 4教科における共感的感覚と目指す技術



## 1 音楽・造形に関する先行研究

### ① 音楽表現と造形表現に関する考え方の変遷

「19世紀後半から20世紀の半世紀の間に、表現の意味は、自然のリアリテの再現から、人間のリアリテの表出・形成に代わった。芸術は人間の内面を現わすということが主題になると、問題は精神の取り出し方ということになる。表現の意味を歴史的に概観し、近代芸術の歩みが表現問題の上に提出した大きな対立は、リアリズムとエクスペリメンタリズム、描写の様式と表出の様式であることは否めない [山本 1977]」という山本の論から、

「造形芸術においては、表現の概念は、模倣から始まり、次いで模倣と創造の緊張関係に発展し、表出と描写の対立という事態を迎える。最終的に表出と描写の対立は表出概念へと止揚され、様式の多様性は残されたまま、議論は継続している。表現の意味や概念の変遷は、芸術家た

ちが何を表現したいかと考える表現意識の変遷という問題でもあった [小池 2016, p.6]』と、芸術の概念についての議論は変遷を続けている。

しかし、その考え方は次に新しい表現概念を作ることになる。18世紀まで主流だった音楽における模倣説・情緒説は消滅し、自己自身の表出とは、感情の表出であるという見方が出てくる。しかし、「音楽は自己自身の表出だと考える18世紀の新しい表現概念においても、人の声こそが感動的な音であり、心の最も内なるものを表出できるという考えはあったという。この観念の下では、心の最も内なるものは表出の対象としてあり、それを表出という行為によって表現すると考えられているので、表出の意味は、先述した二つの表出の意味の一つめ、即ち模倣としての表出である [小池 2016, pp.9-10]』と、結果的には模倣説が残っていく。

2009年度に授業内容の中から、「〈音声や言葉のリズム・抑揚と動きを連動させた活動〉〈自然音と動きを連動させた活動〉〈音日記の作成と描画に表す〉など、実践内容と振り返りシートを通して、授業シートの分析・検討を加え、音楽と造形の総合的表現の感性を育む教育課程のあり方を探ることを目的とした研究 [山野他 2010, p.47] がある。その方法の一つはオノマトペを発しながら描くこと、二つ目は音環境に注目させることを提案している。簡単な提案のように見えるが、音楽とつながる造形表現における具体的な提案として注目すべき論文である。

## ② 音楽と造形に共通する指導観

幼児教育において、音楽及び絵画造形については、平成元（1989）年改訂以降、領域「音楽リズム」と領域「絵画制作」が一緒になり、保育内容「表現」が新たにつくられた。その内容には身体表現も含まれた。

また、平成20（2008）年には、言語表現の内容も加えられて、「保育総合表現技術」という科目が作られた。子どもにとって、総合的に行われる表現を幼児に視点を置いて考えられたことで、教師主導型による技能指導から、幼児の感性を養うことへと転換されたのである。

幼稚園教育要領について、「感性とは、あるものに敏感に反応したり、その中に在る面白さや不思議さに気付いたりする感覚とし、豊かな感性は、自然などの身近な環境と十分にかかわる中で美しいもの優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得た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ようにすることと明記されてきた。つまり、幼稚園教育要領においては、美的な衝動という言葉はみられないのだが、感性という言葉に、環境との相互作用による衝動への着目が示唆されている [杉本 2016, p.52]』と述べるなど、表現について美的という次への段階に対する見直しから見ている研究もある。「このような感性観は、平成20年改訂小学校学習指導要領音楽科における音楽の様々な特性に対する感受性とした感性観とは異なり、図画工作科における様々な対象や事象を児童自ら心を感じる働きとした子どもの生来的な美的衝動に着目した感性観に重なる。したがって、幼稚園教育要領領域「表現」における音楽に関しては、小学校学習指導要領音楽科とは異なる方向性が打ち出されたことになる。つまり、音楽においても絵画造形と同様に、教師主導型指導による活動への取り組みに対する自発

性ではなく、能動性における子どもの内側から溢れ出る美的衝動への着目 [杉本 2016, p.52]」が、感性という言葉に含まれたのである。大学の表現科目の技術が軽視されてきたことは、教育要領や学習指導要領の子どもの指導理念に強く影響された結果ではないだろうか。子どもへの指導は教育要領に示された通りであるが、それを指導できる指導者は技術がなくてもいいという話ではない。むしろ、十分な実力をもっていればこそ考えられる力が表現の専門家としては必要であろう。

杉本は音楽・絵画造形の実践的指針の相違についても言及している。「絵画・造形については幾分かの示唆が見られ（具体的に例を示している）、音楽については従来と同じ音楽活動から技術指導が退けられたものの実践的指針は十分でない。…また平成20年改訂幼稚園教育要領解説158頁から174頁における領域「表現」中の音楽に対するキーワード数を抽出してみると、表現102、楽しむ34、美6であることから、表現を楽しむことが圧倒的に重視され、美への着目は極めて少ない。以上から、領域「表現」において、理念としては感性が明記されてきたものの、音楽に関しての明確な実践的指針はみられないこと [杉本 2016, p.53]」を指摘している。

### ③ 音楽表現と造形表現の関係について

「造形活動およびその作品を仲立ちとした音楽の理解—音楽聴取から音楽づくりへ—」の小島の論文では、大学の教養科目の授業における音楽聴取とそれに伴う造形活動、およびつくられた造形作品を基にした音楽づくりを一連とする活動の報告である。「活動の目的は、受講生の音楽の理解の幅を広げることにある。ポリフォニーの音楽の構成と形成原理に焦点をあてた。受講生にとって、ポリフォニー音楽における旋律の反復や重なりなどの聴取・理解は難しい。そこでまず、ポリフォニーの旋律聴取や理解を目的としてフーガを聴取し、その特徴をモールドで表現する活動を行った。つくられた作品では旋律の特徴が聴取され立体的に造形化されていたものの、音楽の形成原理の視点からの理解が不十分であると考えられた。次に、完成した立体的作品の特徴を基に音楽づくりを行った。つくられた音楽作品には形成原理が含まれており、音楽の構成要素および形成原理の知的理解の促進が見られた。一連の活動を通して受講生が音楽と造形に共有可能な原理を咀嚼し、独自に応用することによって知的理解の幅が広がった [小島 2016, p.19]」とその実践以外の効果を示した。

「音楽の視覚化・図形化を関連させた活動や、造形作品を基にした音楽づくりの活動は行われてきたが、それらを一連の活動として行うものは見受けられない。本稿では、それらを一連の活動として行うことによって受講生の音楽の理解の幅を広げる [小島 2016, p.28]」ことができることを実験より示している。「できるだけ印象がばらけるとともに音楽と絵画の印象の強さが揃うようにという基準で、実験者が5種類ずつの音楽刺激と絵画刺激を選択した。実験2では、それらを組み合わせて提示し、実験1に参加した23名の参加者が各刺激の印象評定をおこなった。実験の結果、明暗の印象に関して、音楽と絵画の印象が大きく異なっているときに、音楽の印象に近づく方向に絵画の印象が変化していることが示された。音楽が絵画の印象に与える影響の大

きさと絵画が音楽の印象に与える影響の大きさを分散分析によって比較した結果、明暗の印象に関しては音楽の影響の方が絵画の影響よりも有意に大きく、迫力の印象に関しては音楽の影響の方が絵画の影響よりも大きい傾向が見出された〔浅見他 1994, p.85〕という。音楽と絵画の影響は状況によって変わるということであろう。これは、互いの影響はあるということを示している。

#### ④ 音楽・造形・身体表現の総合的な表現について

一方、「音楽と絵画が同時に存在する事態において、音楽による絵画の印象への影響と絵画による音楽の印象への影響が検討された。その結果、迫力に関しては、統計的に有意な影響はほとんど見出されなかった。一方、明暗に関しては、音楽による絵画の印象への影響については、音楽と絵画の印象が大きく異なっている場合に、音楽の印象に近づく方向で絵画の印象が変化することが示された。それに対して、絵画による音楽の印象への影響については、統計的に有意な程度、音楽の印象が変化する例は少なく、またそうした変化が生じる条件や変化の方向性についても一貫した結果が得られなかった。……音楽による絵画の印象への影響の方が絵画による音楽の印象への影響よりも大きいことが示された。……また、子どもの育ちにおいても、一般的に表出から模倣、象徴、想像的創造表現へと進むと見られている。この表現の育ちは、拙いと思われる子どもの日常の遊びの中にもしばしば様々な様相を見せて現れ出る〔山崎 2013〕」という。音楽の方が快がより印象に与える影響が大きいという結果を示している論文もある。

「保育者養成校における保育内容「表現」の現状を省みると、理論的というよりは実践的に展開されていること、これらの実践も、芸術の分野を踏襲した形での開講が多く、指導法や教材研究という形で、保育者として子どものために何を提示できるかについての内容が選択されていると見ることができる。このような現状と、先に指摘したアートとして表す経験―内発的な衝動や欲求を音・造・動などが縋い交ぜとなった作品として提示すること、表現の諸要素と学生が本来持つ表す力が相互に反応を起し、一種の化合物としてアートが生み出されること―が、子どもの表現への視野を拓くことにつながる〔安村他 2013〕」こともある。表現の諸要素が3つの表現を一緒にすることで、化合物ができるという考えは大変興味深い。安村が所属する養成校での3年間の授業を俯瞰して、物理的な問題として半期全15回という時間的な問題と施設のキャパシティや設備をあげている。安村は、物理的な問題の他に、教員側の課題も挙げている。

安村他と共通する課題は本学における課題と同じであるが、3つの領域に共通な共感的感覚を見出すことができれば、学生が忙しくて技術が伸び悩んでいる状況を打破できるのではないかと思われる。

以上のように、保育士・教員養成に必要な表現科目に共通の共感的感覚について注目した研究、特に調査・実験を行った例はほとんどないと考えてもよい。そこで、本論文のテーマを設定した。

## 2 本研究の目的

今までの研究の積み重ねから考えると、造形表現においても、3教科共通の、共感的感覚を使用すれば、受講生の蓄積されたイメージの操作力が強化され、想像力を引きだし、創作意欲が増えることから、技術をより高めるだけでなく、楽しんでかつ表現においても豊かに表現ができることを予想することができる。しかし、音楽表現と身体表現のように、リズムという無意識でありながら、筋肉的に動きを促進し、同期という心的快感をもたらす生物学的欲求（最近の研究ではメトロノームのような機械的なものでも、時間が経つと同期するということが証明されている）からくる、強いつながりを科目間に共通する共感的感覚にできないことは明白である。なぜなら、イメージの喚起という心的刺激から、豊かな表現を引き出すことは、個人の体験と感覚の覚醒に要する時間が、個人によって異なる。音楽・身体表現の根底にあるリズムという縛りは、造形におけるイメージ想起のタイミングと合うとは限らないからである。

しかし、ダルク・ローズが音楽のリズム感を高めるために、身体表現のエチュードを作成したこと〔フィンドレイ 1973〕や、オルフの音楽教育では、動きや言葉の指導から入っていった〔川本他 1978・花井 1979〕というリズム感の教育の影響の大きさから考えると、絵の深さを追求することより、リズムカルに描き、造形制作時の心的快活さに影響するであろうことは、十分考えられる。それは、造形の表現の豊かさとその結果が五つの要素—身体的感覚・関係性・模倣・イメージの共有・繰り返し—の絶対的条件になりうるかは疑問である。

そこで、本研究では仮説の証明を行うという限定された範囲ではなく、造形表現で同じ教材を使用した時に起こる事象を分析して、共感的感覚を見出す手がかりとしたい。

## 3 調査内容

### (1) 教材の決定

本研究は実際の授業を展開する中で行った。その内容は、絵画表現と立体表現（紙粘土）を扱ったもので、筆者らが「保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚を使った教授法Ⅱ」で身体表現と音楽表現の授業実践を通して行った研究でも使用した「おはようクレヨン」の曲を造形表現においても使用したが、今回はバックグラウンドミュージック（以後BGMとする）として使用した。造形活動は、色そのものが教材の中心となるものであり、また、「おはようクレヨン」は色で描くものを直接的に表現しているために造形作品への影響が大きすぎることで、従来から準備している教材の中に自然に取り入れたかったこと、リズムのはっきりした曲であり、描画や紙粘土制作のゆったりしたリズムを壊してしまうのではという心配もあり、教材としての中心的位置ではなく、BGMとして、側面からの影響を見ることにした。

### (2) 授業の様子

「図画工作科教育法」における授業の概要

対象にした授業科目は「図画工作科教育法」の授業である。その概要は講義全般を通じて、子

どもの造形美術表現の発達、特徴・特質、心理、造形美など、授業展開の基礎となることながら総合的に、演習を交え学習する。特に近年、重要視されている鑑賞学習についても、その意義と具体的な指導展開の技術を学ぶ。さらに、多くの作例また授業例を参考にしながら、学習指導案を作成し、模擬授業を行って子どもの豊かな創造性や表現を引き出す学習指導の方法や評価のあり方をクラス全体で互いに発表し合いながら学ぶ。「おはようクレヨン」の教材は、子どもの創造性を引き出す題材研究の際に行った絵画・立体作品（紙粘土）制作の際に使用した。

(3) 調査対象者

図画工作科教育法の2年生受講者25名

(4) 調査時期

2016年11月～12月

(5) 調査の手順と方法

調査の手順は、クラスを2つのグループに分け、論文Ⅰ・Ⅱの共通の教材として使用した「おはようクレヨン」の音楽を聴きながら制作するグループと音楽無で制作するグループで、別々に教室を分けて行った。題材は、絵画表現「まぼろしの花」、立体表現「ゆめの家」の2つの実技課題でそれぞれ90分の授業で行った。「まぼろしの花」は、まず紙粘土で見たこともないような形の不思議な種を制作する。次にその不思議な種から見たことも聞いたこともないような花を咲かせ思い思いにクレヨンや水彩で描く。「ゆめの家」は、紙粘土を使用し未来の家や住んでみたい家、楽しい家を想像して家の固定概念にとらわれない形を思い思いに制作する。さらに生まれてきた形に水彩で着色し夢の家を制作する。

(6) 評価の観点と評価方法

評価の観点は、「発想の豊かさ」「工夫」「豊かな色彩」の3つで行った。制作された絵画作品と立体作品を「おはようクレヨン」の音楽を聞きながら制作したグループと聞かずに静かな環境で制作したグループに分け、筆者ら4人が5点満点でそれぞれの作品を評価する。

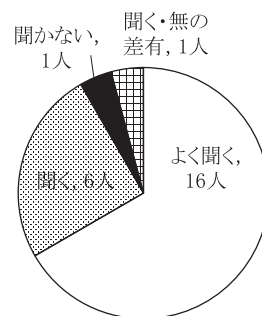
## 4 結果

(1) 学生のアンケート調査から

「おはようクレヨン」や図画工作制作について、学生にアンケート調査を行った。質問と結果は以下のである。

**普段音楽は聞きますか？**

刺激として与える音楽に対する態度についての基礎資料となるデータである。学生のほとんどがよく音楽を聞いており（図表2）、**普段どのような時に音楽を聞きますか（複数可）**について移動中が多く、勉強中・風呂に入る時などを加えると、“ながら聞き”が6割、リラックスした時などのある目的の下に聞く者が4割である。これで見ると、音楽をBGMとして使うことを日常の行動として

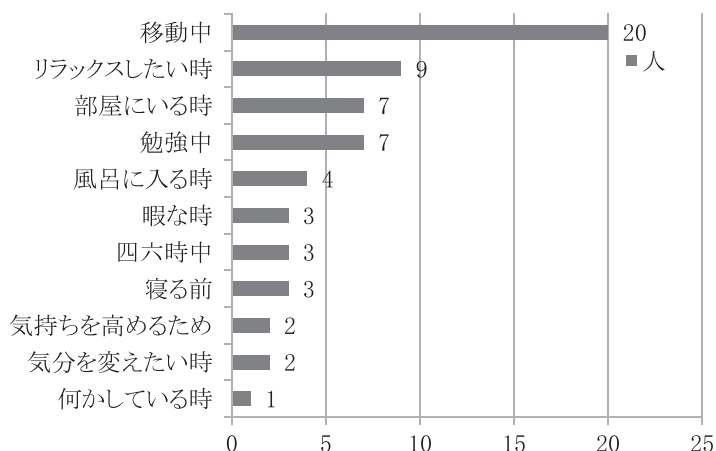


図表2 音楽への接し方



いる者がほとんどであり、授業中に音楽をかけることに、強い抵抗感を持つ者はいなかった。

今回の調査は「おはようクレヨン」の曲をBGMに聞きながら制作活動をするどのような影響が出るかを見るものである。そこで、「おはようクレヨンを聞きながら制作をして何か変化はありましたか？（複数可）」という質問に自由記述で答えた結果が図表4である。ポジティブな意見としては「楽しい気持ちになって気分が乗り制作できた」「集中力が高まった」「リラックスできた」など、5割の学生が答えているが、後半分の意見は中立的もしくはネガティブな意見である。ネガティブなものは「同じ曲のリピートは飽きてしまう」「聞いていない方が早く制作できた」「集中できなかった」である。中立的なものは「変わりなかった」というものである。これを見ると、「おはようクレヨン」の曲を聞きながら制作することを必ずしも歓迎している者ばかりいるとは言えない。



図表3 どんなときに音楽を聞か

図表4 制作中に「おはようクレヨン」を聞いた時の変化

意見の種類	意見の内容	人数
ポジティブな意見 20件 (49%)	楽しい気持ちになって気分が乗り制作できた	12
	集中力が高まった	3
	リラックスしながら制作できた	2
	直感で作っている感じがした	1
	ラフな感じで堅苦しくなかった	
	絵が上手く描けた気がした	
	創作意欲が湧いた	
中立的な意見 14件 (34%)	変わりなかった	9
	口ずさんでしまう	3
	聞こえなかった	2

ネガティブな意見 7件 (17%)	同じ曲のリピートは飽きてしまう	3
	聞いていない方が制作できた	1
	楽しい気持だったが集中できなかった (他の人と話し始めたため)	
	同じ曲を聞き続けると何かの宗教に入っている気分になった	
	同じ曲を聞き続けると曲が終わっても頭の中でずっと流れていた	

制作中に音楽をかけたことに対しては「作品制作中に音楽をかけることについてどのように思  
いますか? (複数可)」という質問を行ったが、その結果は図表5に示した。「良い発想が生まれ  
そう」「リラックスしながらできるので良い」「楽しくなるから良いと思う」「自分の世界に入る  
ことができる」など22件のポジティブな意見を述べているが、「集中できない」などのネガティ  
ブな意見 (4件) や、作品や場合によって違うといった意見も9件あった。

「ながら聞き」に慣れているはずの学生ではあるが、「おはようクレヨン」という他科目で使  
用した曲は色を扱ったものであるが、制作そのものに対する刺激ではなかったと感じていたのか  
もしれない。

図表5 制作中の音楽をかけることについての考え方

意見の種類	意見の内容	人数
ポジティブな意見 22件 (63%)	良い発想が生まれそう	5
	リラックスしながらできるので良い	4
	楽しくなるから良いと思う	
	自分の世界に入ることができる	2
	リズムに合わせてアイデアが次々と出てくる気がした	
	曲の種類によって気持ちも変えることができ良いと思った	1
	意欲が湧いた	
	手が止まらなくなって良い	
	気持ちが高まる	
	集中できて良いと思った	
中立的な意見 9件 (26%)	作品にあった音楽であれば効果的であると思う	4
	集中できる人と気が散る人がいると思う	1
	細かい作業の時には聞きたくないが粘土や絵を描く時に聞くのは良 いと思う	
	個人のその時の気持ち次第で良い悪いが決まると思う	
	作品によってかけたり、かけなくても良いと思った	
	制作の時は集中できず邪魔になるが作品の鑑賞の時には音楽の世界 と作品の世界を2つ想像できるので良いと思った	
	特に何も無い	

ネガティブな意見 4件 (11%)	歌詞があると歌ってしまうので集中できない	3
	同じ曲だと洗脳されているように感じてしまう	1

「ながら聞き」に慣れている学生は、BGM付きで授業することへの戸惑いや課題に向かうときの姿勢として戸惑いながらも、自分の好きな曲との関係が加味されて、63%の学生がポジティブに捉えている。また、26%の学生が作業やその時の気持ち、場合によって変わると述べていて、音楽を聞きながら造形活動することにどちらかという賛同している。11%の「学生は集中できない」と答えている。

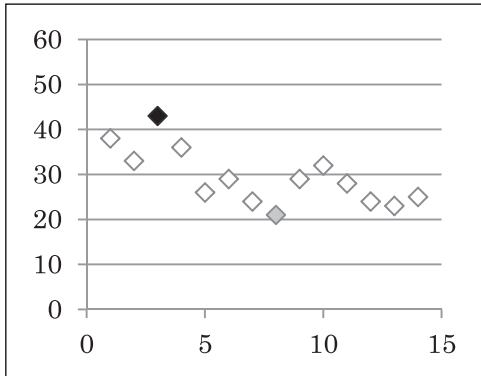
## (2) 造形表現の評価から

全作品について評価を行った。3の(6)に述べたように、1つの作品は5点満点である。1つの作品について3つの観点—発想の豊かさ・工夫・豊かな色彩—から見ている。それを4人が行うので、(5点)×(3つの観点)×(4人の評点)=60点満点で、各作品の評価は、図表6に示した通りである。評価点は絵も紙粘土も音無の方が作品としては高い評価を得ている。その差は紙粘土では1点であるが、絵においては10点の開きがある。

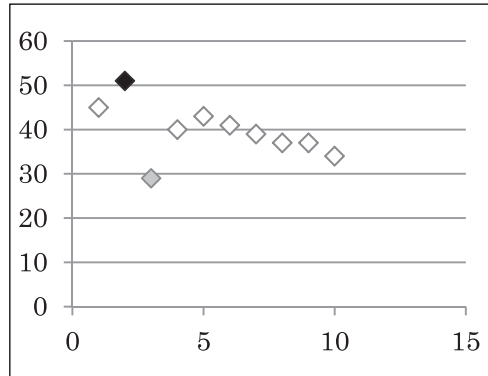
図表6 造形表現作品の評価

	人数	条件	評価の平均	最高点	最低点
絵画	10	音無	39.6	51	29
	14	音有	29.4	43	21
粘土	14	音無	33.6	46	22
	10	音有	32.5	43	18

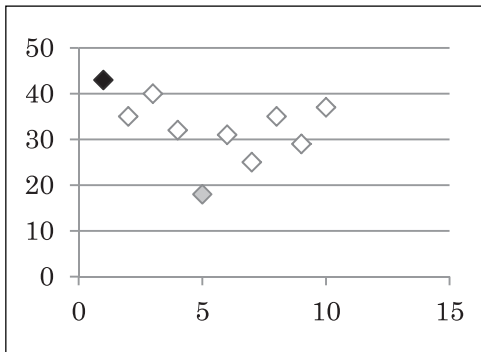
図表7～10は絵と粘土別、各授業における学生個々人の分散をグラフにしたものである。黒く塗りつぶした点は最高点をとった者で、灰色の点は最低点をとった者である。これらのグラフからも音無の制作の方が絵・紙粘土共に高い評価であることがわかる。そこで、観点到に挙げた3つの方向から見たものが図表11・12である。3つの観点的どの部分に特徴があるのかを見ると、絵においては、音無しの方がバランス良く評価点が高くなっている。紙粘土においては、工夫は同じ評価点であるが、色彩と発想が音無の方が優れている。そこで、次に、実際の事例を見ながら解説する。



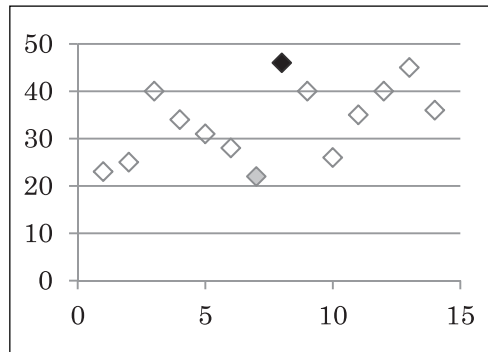
図表 7 絵の評価 (音楽有)



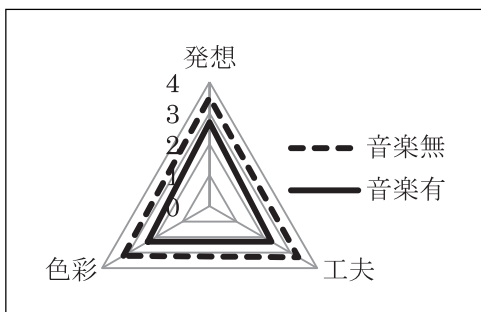
図表 8 絵の評価 (音楽無)



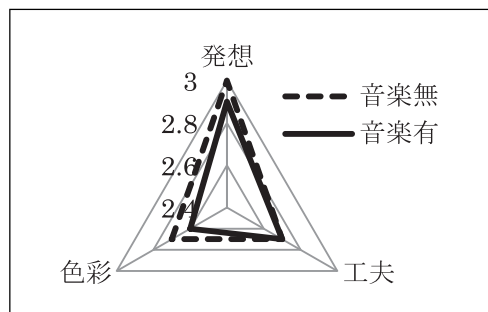
図表 9 粘土の評価 (音楽有)



図表 10 粘土の評価 (音楽無)



図表 11 評価の内容 (絵)



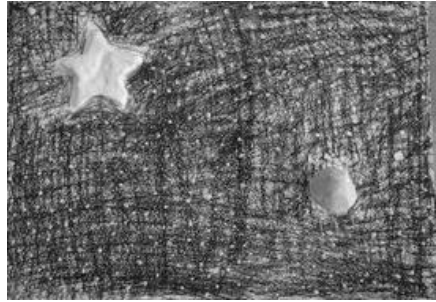
図表 12 評価の内容 (紙粘土)

筆者ら4人で、審査員として良い作品と思われるものをそれぞれ選び、上位3位までを選出した作品を次にあげる。なお、作品を掲載することについては、該当の学生に許可を得ている。

絵

### 1 宇宙の作品（音楽無）

地球と星の形をした二つの種から宇宙が誕生した作品である。画面には無数の星が描かれ、黒いクレヨンで描かれた宇宙の闇の中には、様々な色や世界を感じさせる。テーマである花を宇宙にしてしまう大胆な発想と深い色使いが評価された。



### 2 雪の降る木（音楽無）

花卉で守られるように包まれた種子から一本の木が横に畝りながら立ち上がっている。まるで寒い吹雪から耐えるかのようなようである。また、見方を変えてみると、白い花を満開に咲かせた花が楽しそうに風に揺れて立っているように見える。この作品は、鑑賞者に様々な感情を抱かすことが評価された。



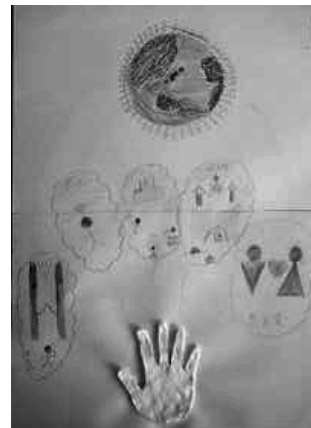
### 3 黒いクレヨンのメロンパンの作品（音楽無）

作者はメロンパンが大好きである。果実のように、メロンパンが次から次へと木になることを想像して描いたようだ。スクラッチという技法を使って黒いクレヨンの奥から出てくる色とりどりの色を楽しみながらメロンパンの木に花を咲かせたようだ。独創性、描き方の工夫が評価された作品である。



### 4 手と地球（音楽有）

自身の手を表す種から、仕事、趣味、恋愛、結婚、死までの一場面がそれぞれに花を咲かせている。さらにその先には、地球の周りに手を繋いで立つ無数の人々が描かれている。人生の1個の花から群の花を描くことで、自身を見つめた自画像とも言える作品。生きるという深いテーマに結びつけたことが評価された。





#### 5 お花スマイルの作品 (音楽有)

スマイル顔をした種からは、色鮮やかな大輪の笑顔の花が咲いている。土の周りには小人や水の妖精が種に水をあげている。よく見ると種には乳房がつき、星の出ている夜にも笑顔で花を咲かせている。一日中、家族のために笑顔で働く母の花を表現したのかもしれない。色鮮やかで物語を感じさせることが評価された作品。

#### 6 クリスマスツリーの作品 (音楽有)

雪だるまの親子の種から大きなクリスマスツリーの木が生えたようだ。おそらく雪だるまの小さな方は自身であり、クリスマスを待ち望む期待を大きな木の成長に表現したのだろう。その思いを画用紙一枚には描ききることができず、三枚に組み合わせて描いた気持ちと工夫が評価された作品。



紙粘土



#### 7 お城の家 (音楽無)

お城のようなこの二階建ての家は、特に特別な色や形をしている訳ではないが、子どもの頃に読んだ絵本の世界が素直に造形され、庭が家とは対象的にカラフルに描かれたことが評価された。



#### 8 不思議な家 (音楽無)

一見、家がどこにあるのかと思わせる作品だが、花びらを絨毯にして色とりどりの大小、様々な家具が並んでいるようにもみえる。この家の楽しみ方は、この家に住む住人に任されているかのようなのである。家の概念にとらわれない自由な創造性が評価された。



#### 9 レゴブロックの様な家 (音楽無)

この家が評価されたポイントは、カラフルなことだ。ただ、カラフルなだけではなく、様々な形を組み合わせる家の形や色の組み合わせを自在に変えてコーディネートを楽しむことができる点も評価された。



#### 10 木の家 (音楽無)

一本の木には、座ったり、寝転んだり、遠くの景色を眺めたりできる場所がある。さらに木の根元には、小さな扉がついている。その中の世界は見ることはできないが、きっと木の形にそって様々な部屋が続いていることだろう。この作品が評価されたポイントは、審査するものが実際に住んでみたいと思う楽しいカラフルな家だったからである。

上記の作品は筆者らの選んだ評価の高い絵であるが、BGMなしで制作された作品番号1・2・3は落ち着いた色で一つのテーマをじっくり描き上げている。しかし、BGMを聞きながら楽しく会話をしながら制作した4・5・6は重苦しくなく、アイデアも複数出しており、色使いがきれいであり、アイデアが楽しげである。リズムカルな音楽が会話を弾ませ、軽快な絵になったものと思われる。全体的に、出来上がりの良さというよりは、制作プロセスでの楽しみに効果が表れていた。このことは、筆者らの授業場面の観察からも見る事ができた。また、「ゆめの家」は選ばれたもの全てが音楽無の状況で作られたものであった。絵と紙粘土の両方を合わせると、必ずしも音楽有の方が良い作品になるとはいきれない結果であった。むしろ、グループ毎に絵が似通っていたということに着目したい。これはグループの影響を感じざるをえない。

#### (3) 学生の学びの態度から

「おはようクレヨン」の曲をBGMに聞きながら制作活動をしているグループとそうでないグループの学生の学びの態度を授業観察から比較してみる。音楽を聞きながら制作活動をしているグループは周囲とのコミュニケーションをとりながら制作活動に取り組んでいる様子が見受けられた。笑顔も多く見られ、楽しげな雰囲気で行われている一方、制作活動に時間がかかって

いる様子が見えた。前述のアンケート結果にもあったが、楽しい制作活動を演出する雰囲気作りにおいては音楽の影響があったのではないかと。

またそうでないグループは対照的に黙々と制作活動に取り組んでいる様子がみられ、お互いが会話する様子もほとんど見られず、ほぼ全員が時間内に制作活動を終えていた。また、学生が制作活動に集中して取り組んでいる印象を受けた。

紙粘土での制作の場合、両グループ共に、自分の発想で制作をするというより、身近にいる学生の制作を見て、真似をして作品を作る学生もいて、グループの刺激が働いているように見えた。

## 5 保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚を使った教授法へのアプローチ

### (1) 教科に共通な教材設定の意味

本論文では色に関する教材を3科目に取り入れた。保育内容「身体表現」では、絵本の読み聞かせを行った。絵本は、なかやみわ作の『くれよんのくろくん』、レオ＝レオニ作の『じぶんだけのいろいろさがしたカメレオンのはなし』、エリック・カールの『こんにちははあかぎつね』である。『くれよんのくろくん』は黒い色であることを誇りに思うまでを描いた年少向けの絵本である。これを題材にした遊びも子どもの世界では行われている。『じぶんだけのいろいろさがしたカメレオンのはなし』は、どうして他の動物と違って、自分の色が無いのだろうかかと悩むカメレオンは、春になってすばらしい答えを見つける話で、年中向きである。『こんにちははあかぎつね』は補色の関係を実際に感じながら読んでいく絵本で、年長向きである。どの絵本も、学生たちの興味を十分に惹くものであった。

絵本で色に関する興味を持ったうえで、「おはようクレヨン」の曲を身体表現するという課題に挑戦した。その歌詞は以下のようなものである。

おはようクレヨン (NHK みんなのうたより)

作詞・作曲 谷山浩子

1. あかいクレヨン いちばんさきに はこのなかで めをさました  
オハヨウ オハヨウ オハヨウ ぼくはだれかな？  
あかいあかいあかい そうだトマトかもしれない！
2. みどりのクレヨン にばんめおきて あかいトマト すぐにみつけた  
オハヨウ オハヨウ オハヨウ ぼくはだれかな？  
みどりみどりみどり そうだレタスのはっぱ！
3. あおいのクレヨン おさらになって ピンクのクレヨン テーブルクロス  
オハヨウ オハヨウ オハヨウ ぼくはだれかな？  
しろいしろいしろい そうだミルクのコップ！
4. ちゃいろくやけた トーストのうえ きいろいバター オレンジマーマレード



オハヨウ オハヨウ オハヨウ ぼくはだれかな？

ぼくのぼくのぼくの あさごはんにおいて！

そうだ ごはんにおいて！ そうだ ごはんにおいて！

リズムカルな楽しい歌で、歌詞は色とものをはっきりと関連づけた歌となっている。身体表現では、既製のダンスと振り付け、集団での自由表現で構成した作品を発表した。音楽表現では「おはようクレヨン」の曲をピアノで演奏し、他の曲との比較を行った。造形表現ではBGMとして制作中に流し、絵画と粘土制作の作品に仕上げた。

ダルクローズは「何が音楽の表現を豊かにするのか。何が音楽の音の継続に生命を吹き込むのか。それは動きとリズムである。リズムのニュアンスは聴覚と筋肉感覚によって同時に受けとめられる。従来の音楽教育では、記憶を通してこどもに動きの感覚を与えるように企てられた。すなわち、動きの理解は、観察と比較の直観を訓練することによってなしとげられる。動きの為の感覚は身体的な練習によってのみ習得できる [ダルクローズ 1975, p.54]」として、全身を使った集団のリズム感の育成を考え、リズム感の育成は身体を通してのみ可能であることを説き、練習方法を提示した。これは、あくまで音楽のリズム感を育成するものであったが、音楽表現と身体表現の重大な共感的感覚である。これが造形表現にも通用するものであろうか。確かに全体と部分の構成が瞬時にできるリズム感は、絵画の全体と部分を直観的に表現できる能力と、一方は聴覚で、一方は視覚であるが、知覚の発達や感じ方では共通のものである。しかし、造形表現ではこのことが豊かな表現につながることは考えにくい。なぜなら、到達目標が違う。自分の心に向かい合い、アイデアをだし、形にしていく作業は、時間軸を合わせながら進行していくものとは違って、むしろ時間の経過を越えた心の表出手段であるからである。3つの科目の技術的な到達点は、音楽の場合は演奏力、身体表現は対話的・即興的表現力、造形表現は自分の内面の自由な表現、言語表現は演技力である。

共通の教材が色に関するものに決定した理由は、「おはようクレヨン」という適切な歌の存在があった。この曲は子どものための曲であり、大変調子の良い楽しい曲である。保育園や幼稚園で子どもたちが歌うのにはうってつけの曲である。日常、保育現場で歌うまたは歌われているであろう曲でもあり、授業科目の中に取り入れることは不自然なことではない。また、造形表現で色は欠かせない要素であり共通の教材として何らかの関係はある。しかし、造形表現の場合は絵に描くとき学生のアンケート調査にもあったように、歌詞に影響されて純粋な造形活動にはならない恐れがある。そのことがBGMとして使用した理由であることは前述した。このことによって、確たる直接の影響は見るができなかったし、コントロール群としてのグループの設定も難しかった。しかし、同じ曲を使用したことにより、表現活動のプロセスにおいて、共感的感覚のいくつかを確認ことはできた。

## (2) 豊かな表現について

「豊かな表現」について、研究的価値を持たせるために、評価は必須のものであるので、そのことに少し触れておく。表現作品を評価することは、研究の視点でみると、客観性という点で大変難しい。専門的にはこの作品は良いといっても、好みなどの要因を含み、研究資料として確定するには、あまりにも範囲が広がってしまう。古市は「身体表現の発達に関する研究の現状と課題」において「身体表現研究は包括的な面をもっているため、言葉の定義があいまいなことも研究の遅れをきたしている [古市 2007]」と指摘したが、それは造形表現・音楽表現でも同じ状況である。そのうち音楽は一般的に理解しやすい。それは、専門家も一般の人も、生命に根源をもつ、リズムという大きな基本があるからである。

発達的にみれば、いろいろな場面で豊かさを見つけることができる。「豊かさとは、イメージと行動の豊かさにほかなりません。さまざまに、いろいろと考えたり思ったりできることが、豊かさです。いろいろな方法で行動できることも豊かさです。保育の中で好奇心を発揮している子どもも感性の豊かさであり、作りながらイメージがどんどん変わっていく子どもも、オーバーアクションで感性を喜ぶ子どもも、たくさんお話を聞かせてくれる子どもも、みんな感性の豊かさです。イメージがいくつも浮かんでくる子、さまざまな行動で自分のイメージを伝えてくれる子どもがすてきです [平田 2013]」と、造形の専門家である平田は、感じて・考えて・行動する中に感性があるといい、「豊かな表現」のおおらかさを示している。

「豊かさ」という言葉の意味は深く、身体表現の場合は、「年齢の違いで異なる」ものであり、「心の表出から芸術につながる表現」に至るまでの範囲に至るものであり、古市は「身体表現における豊かさとはなにか」という論文で、エピソード593項目を7つの要因にまとめたが、一般的には使用しにくい [古市 1996] ことを憂慮している。音楽表現の場合は「歌や演奏が上手」なことや、「声がよく出ている」「表現がはっきりしている」などがある。造形表現においては確かな指標を得ることはできなかったため、今回は「発想の豊かさ」「工夫」「色彩の豊かさ」の三点を視点とした。このことについては、今後の研究が必要である。

## (3) 表現科目における共感的感覚の有効性と実効性

### ① 想像と創造

造形表現での今回の課題は、種から出てくるものを想像し、作品を創造することであった。そこで、どのような時に想像が浮かび創造につながるのか。ヴィゴツキーは想像と創造の関係について、子どもが見たり聞いたりしているものは、その子の将来の創造のための視点であるという。本研究における造形表現の制作においては、学生の経験に基づく創造性を発揮したはずである。想像するときは蓄えている素材を加工していくという複雑な過程が続くが、ヴィゴツキーはそのような能力について「心的体験の上になされる人間の全ての創造的作業にとって決定的に重要な意味を持っています。分解の過程に引きつづいて、その分解された要素を修正する過程が行われます。このような変更や修正の過程は人間の内的な神経興奮とそれに相応するイメージの力学性

(ダイナミックス)にもとづいています [ヴィゴツキー 2002, p.41] という。では、本調査中の学生の力学はどのように働いたのであろうか。「絵画・造形は、無から有をつくり出すという「創造」の基本的意味に最も近い。……これはそのときに実在するもののイメージと理想とするもののイメージ及びその表出の3点間ピンポンゲームである [中沢 1979, pp.198-199]」ということから考えると、学生の実験の経験と与えられた課題と、グループの誰かが表現したものの3点の、あるいはそれ以上の間のピンポンゲームの末に、グループ間で似た、でも経験の上になった個々人によって違う絵が描かれたのであろう。その時に音楽がかかっていたとしても、それ以上に強力なものとの間のピンポンゲームの一つの起点にはなりえなかったのである。

「創造が複合化の能力と、その活動の練習に左右され、想像の産物を物質的な形に具象化する力にも左右されているということです。さらに、技術的能力にも、伝統にも、つまり、人間に影響を与えている創造の典型例にも左右されます。……もう一つのほとんど目立たない、それゆえ重要な要因が環境の作用です。 [ヴィゴツキー 2002, p.48]」と想像に与える要因を説明しているが、外的条件の力が強力なので、グループが似たような絵を描いたのである。その、ほとんど目立たない、それゆえ重要な要因である環境、クラスのグループのダイナミックスが働いたのである。したがって、造形表現においてはグループの要素が優先され、リズムを基本とする音楽表現・身体表現では時間軸が優先され、他の要件は学生によって、或いは曲の好悪によって変わる条件であったのだろう。

想像は心の自由さを満喫できるときであり、創造は楽しく集中できるものである。養成校で行う科目は、この楽しさの集大成となるものである。他科目と違う点はここにある。身体的体験の共有はイメージを共有し、集団での創造を可能にし、自分の持てる力以上の能力を引き出すきっかけとなる。その結果、技術の向上をもたらすのである。また、「想像力を育てるものは、おとぎ話やわんぱくだけではなく、教育の全課程のなかにあるとしなければならない [中沢 1979, p.197]」という中沢の考えをよく考えて具体化することで、さらに、効果を上げていくことができると思われる。

現実と想像と創造をつなぐヒントを得るために、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の理論を借りて本論文の考察を行う。発達の最近接領域について「子どもの機能が達成した成熟の段階を子どもの現在の発達水準とよぶことにし、まだ、成熟していなくて成熟中の段階にある過程を子どもの発達の最近接領域とよぶことにしたいと思います。私たちがこれを区別し、しかるべく作成された方法でこれらを規定するならば、各年齢における教育過程は、すでに存在し、組織され、成熟した子どもの特質よりは、むしろ子どもの発達の最近接領域のなかにもっとも直接的に依存するものであることを、見いだすことになるでしょう [ヴィゴツキー 2003, p.36]」とヴィゴツキーは「発達の最近接領域」の理論の中で規定している。「ふつう想像は、外的条件には左右されないもっぱら内面的活動であり、あるいはよくてこれらの条件の一面だけ、つまり外的条件が想像力の働きかけの対象を決定してしまう場合だけそれに左右される活動なのである [ヴィ

ゴツキー 2003, p.48] という。物理的に同じ机に丸くなって座り、自分たちの社会を作りあげたグループとしてのつながりは、創造の苦しみから逃れるために、模倣は決定的な位置を占めたのであろうと思われる。一方、そのことが、創造を促す手がかりになったこともまた明白な事実である。

学生の学習場面の考察に発達理論を参考にした理由を述べる。発達と学習の関係について古市は4歳児において、表現発達のプロセスと4歳児の表現遊びの学習との間の関係について幼児の手遊びの学習場面を観察している。「表出の最初は表現遊びに興味を示して注視し、真似をして動きを追う、表現主導からリズムとの合致へと進む中で、なりきることの客体から主体への転換、模倣軸の転換など、発達と学習にはその表出の順序において深く関係していることがわかった。しかし、学習はその移行が非常に短時間に行われ、場合によっては同時進行に近いものもある。……既製の動きが上手にできることだけでなく、自分流に変えることから創意工夫が学習のプロセスで出現してくることがわかった。一方、両手を挙げてフィナーレの動きが多くでてきたのは、表現の方法が保育所での経験等、子どもの表現環境で形作られてきている [古市, 2006]」と説明している。これは、発達と学習の方向性が一致していて、学習を成し遂げるまでの時間が違うということで、この考え方が十分考察の一側面として参考にすることができる。

## ② 個人・グループの関係性の強化

本研究では「おはようクレヨン」の曲をBGMに聞きながら制作活動をしているグループとそうでないグループの学生の学びの態度を授業観察から比較したが、音楽の有無で別れ、条件が同じ者がひとつの机の周囲に位置して行っている。グループの作品は同じような様相を呈している。それは、一つのことを追求して制作していることや、二種類以上のものを描いていることや、色の使い方などにそれを見ることができるといえる。授業風景を観察した教員の感想は「音楽を聞きながら制作活動をしているグループは周囲とのコミュニケーションをとりながら、笑顔も多く見られ、楽しい雰囲気での活動ができている一方、制作活動に時間がかかっている様子が見えた。またそうでないグループは対照的に黙々と制作活動に取り組んでいる様子が見られお互いが会話する様子もほとんど見られず、学生が制作活動に集中しほぼ全員が時間内に制作活動を終えていた」という感想を述べている。その結果は、出来上がった作品に表れている。心の表現としての造形表現に影響を与えたことはわかる。しかし、それが評価される豊かな表現になったかということ、必ずしもそうではない。また、「紙粘土での制作の場合、身近にいる学生の作品を見て、真似をして作品を制作する学生もいて、グループ内の刺激が働いているように見えた」という、他の強力な刺激の存在がある。

## ③ 模倣の価値の再認識

これまでは「子どもの知的水準の指標となりうるものは、子どもの自主活動だけであって、模倣は決してそのようなものとはなりえないという命題はゆるぎないものだ [ヴィゴツキー 2003,

p.17]」というのが一般的な考えである。「しかし、模倣しうる行為は、その動物自身の可能性の領域内にあるものです。つまり、動物は、あれこれの形式でかれ自身に可能な行為のみを模倣することができるだけなのですが、その際、……動物における模倣の可能性は、ほとんどかれ自身の行為の可能性という範囲をこえることはありません。……子どもにおける模倣の本質的な特色は、子どもが自分自身の可能性の限界をはるかにこえた—しかし、それは無限に大きいとは言えませんが—、一連の行為を模倣しうる点にあります。子どもは集団活動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら、理解をもって自主的にすることができることよりもはるかに多くのことをすることができます。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します [ヴィゴツキー 2003, p.18]」と、最近接領域で模倣を位置付けている。これをもっと成長した学生に当てはめることができます。集団での制作において、かれらの思いつくアイデアの限界を無意識の模倣が軽く超えて、自分の可能性をより大きく発展させる瞬間なのである。

ある科目の授業の中では、優れた技を持つものがあると、他の者は憧れの気持ちを持ち、憧れの気持ちが自分の技術を増していくことになる。学習効果が生まれる源はあこがれだと身体論の専門家である斎藤は「あこがれにあこがれる関係が教育の根本原理だ [斎藤孝 2000]」という。このあこがれる気持ち、少しでも自分より優れた者がいたらそのようになりたいという気持ちが学習への動機になる。それはあこがれる対象を模倣したいということで、すぐに行動になって表れてくる。そして、模倣は、授業の中の身体的やり取りの中で自然に行われる。今回の調査では、模倣の自然発生的な学習の方法として、共感的感覚と考えることができた。

#### ④ 「イメージの共有」と「繰り返し」

イメージは「思い浮かべようとしたとき、あらためて心のなかにつくるものではなく、過去の体験のなかでその実物について作られている [中沢 1979, p.12]」ものである。したがって見たこともない花や家といっても、花としては存在しないけれど何かから生み出されるもの、家としては存在しないけれど家として考えられるものを表現したということになる。彼らは創造するための手段として、模倣を一番の手がかりにしたが、それは創造の出発である。

古代ギリシャから芸術を「模倣技術」と呼んでいた [伊藤 2013] ように、同じ社会を生きた人間同士、体験は似たようなイメージが蓄積されているに違いない。おそらく学生自身は模倣をしたという自覚はなく、あるとすればヒントにしたに過ぎない認識であろう。同じような生活を送っている限り、目にするものが同じあるので、イメージの共有については、自然に行えるものになっていたと考えられる。

「繰り返し」については、授業の内容を定着させることへの意味については I (2015年) の論文で触れたが、2教科まで有効であった「繰り返し」では、科目の特性によって、或いは科目間で行う場合、心的飽和の点で問題がある。それは学生のアンケート調査の結果や制作された作品が必ずしも評価が高いとは言えないことから、共感的要素としては一考の余地がある。

## ⑤ 音環境

ここで、造形活動時にBGMとして刺激を使ったので、聴覚と人の関係をみるために、社会を取り巻く様々な音環境（サウンド・スケープ）を扱った山野の論文を引用する。「そもそもサウンド・スケープの思想には『聴覚文化復権の試み』と同時に『西洋近代文明の細分化した諸制度の再統合への志向』といった考え方がある」のであり、それは必ずしも視覚に対する聴覚の優位性を説くものではなくむしろ日常の生活における空間体験は諸感覚に分断することはできず、最も大切なのはその空間における「気配」や「雰囲気」であることを示唆する。学生たちが過去の経験から、その音にまつわる情景や固有色を連想し、表現に用いることは当然なのだ。言うまでもなく「音響体」と「音事象」は本来一体のものであって境界があるわけではではない。しかしながら、学生の捉える「音事象」がややもすると類型的な慣習感覚から一歩も出られず、新しい表現の気づきが得られないこともある。「音事象」を捉える諸感覚や感性をしなやかで豊かなものにするためには、逆説的ではあるがそれぞれの知覚をある限定された条件のもとに研ぎ清ませて練磨するトレーニングが必要であろう [山野他 2010 p.58] という。本学の学生は2年半の経験がある。かれらは感性をトレーニングされてこの調査に参加している。BGMを制作活動時に生かすも生かさないも自由にできる力量を持っていたと思われる。

そもそも、何故共感的要素を見つけようとしたのかは、技術の習得を必要とする保育・教育の科目の成果をあげるために、共通な能力を育てておくことで、効率化を目指すことであった。同じ教材を使うことが目標ではないが、本研究ではBGMを感覚的要素を見出すための一つの手段として使用できた。

## ⑥ 表現科目における共感的感覚の有効性と実効性

保育者養成校における総合表現教育について、平成20年には「保育表現技術」という科目が新たに登場した。これは今まで学んだ4つの領域の基礎を生かして、総合的にまとめるような科目になっている。「身体表現」「音楽表現」「造形表現」「言語表現」の4つを含むこの科目で、しっかり基礎を学んでおく必要があり、技術での実力をつけておくことが、より効果的であろうことは論を待たない。一方、実技を習得すべき科目が多い学生に、4つの科目に共通な共感的感覚を育てることは、時間的制約の壁を乗り越えることにつながる。そのためにも、共感的感覚の有効性を証明し、実効性のある具体策を考える必要がある。

筆者らの3回の調査では、共感的感覚の存在は、リズム感・模倣・関係性・イメージの共有・繰り返しに見ることができた。あるものは2つの教科で顕著であったが、我々は、2つの教科のみでなく、表現科目に通用するものを見つけようとしている。

「アートとして表す経験一内発的な衝動や欲求を「昔」「造」「動」などが緋い交ぜとなった作品として提示すること、表現の諸要素と学生が本来持つ「表す」力が相互に反応を起し、一種の化合物として「アート」が生み出されること一が、子どもの表現への視野を拓くことにつながるという考えを比較したとき、現在の「保育内容表現」における課題はおのずと明らかになる。発

想や技能を織り交ぜた、混沌の中から見出す自らの真実に出会う経験としての表現を、授業として如何に展開していくことができるかという方法の探究が必要であろう [安村他 2010, p.213] という安村の意見には全く賛成である。本研究ではある程度の共感的感覚が姿を現した状況であるが、授業としての展開方法を十分に検討し、具体化していくことが共感的感覚をみつめることにつながるかもしれない。

実際の授業において、リズムを基礎とした身体感覚、グループを中心とした人間関係、模倣の有効性を見ることができた。実効性についても、授業実践で行ったように、ある程度の方向性は見つけることができた。しっかりとした証明を行うためには、調査対象の母集団を広げて調べる必要がある。

「繰り返し」においては、科目による限界があり、共感的感覚とはなりえないのではないかという結果がでた。ある一つの技術を獲得するためには繰り返しが必要なことは明白な事実であるが、科目を越えての絶対的な条件となりえないのではないかということである。

## おわりに

筆者らは「保育士・教員養成課程の表現科目における共感的感覚」というテーマで3回の調査を行ってきた。今回は「おはようクレヨン」という曲をBGMに使用しての造形表現の授業を観察して、技術向上に役立つ共感的感覚を見出すことにした。「造形表現」においては、特に、イメージの共有が個人・グループの関係性を強化したかを見ることができるかを調べるものであった。その結果、BGMの使用は豊かな作品を制作する事には貢献できなかったが、イメージの共有が個人・グループの関係性で強化された点においては、顕著に見ることができた。それは模倣という手段を通して行われた。そこで、ヴィゴツキーの「最近接領域」の考え方を借りて、考察を行った。造形表現で前面に出てきた模倣であるが、身体表現・音楽表現にも通用する部分があることは、I（2015年）・II（2016年）の研究からも明らかである。

3回行った調査では、あくまで、科目担当者のシラバスを崩さず調査したが、次回からは調査のデザインをしっかりと立て、かつ、シラバスを崩すことなく行いたいと考える。また、本学の授業において設定された共感的感覚が、他校においても効果的であるために、対象者を広げて調査を行っていきたい。

この調査を通して、資料として必要不可欠な研究を見つめることができたのも収穫である。それは、「幼児の造形表現における豊かさとは何か」を探ることであり、評価の視点を確定できると、客観性が高い資料を求めることができることである。

I（2015年）の論文で抽出した「身体的感覚」「関係性」「模倣」「イメージの共有」「繰り返し」については、「身体的感覚」「関係性」「模倣」については、3科目における共感的要素として考えることができる方向性が見えた。身体感覚においては、リズム感について特に顕著な関係を見ることができた。模倣についてはどの科目においても、学生の学習に影響を及ぼす要素として見ることができた。関係性はグループの影響を見ることができたが、これは各科に取り込める

ことである。「繰り返し」については、各教科間で同じ教材の提供には限界があることが確認された。

また、一般的に表現の評価が結果ではなく、3つの科目の技術・技能獲得のプロセスも大切であることから、技術獲得過程における最近接領域を調査して、その共通部分を拾い上げていく手法も有効ではないかと予想される。

いくつかの課題が浮かび上がった研究であったが、保育・教育に携わる学生の力を伸ばすことに資するように、この研究を続けていきたい。

## 引用文献

- 浅見秀夫・井戸裕子（1994）「音楽と図形の認識に関する基礎的研究」『東京家政大学研究紀要』人文社会科学』第34集（1），p85.
- 伊藤康雄（2013）『哲学入門—身体・表現・世界—』学研，p.244.
- ヴィゴツキー著・広瀬雄雄・福井研介訳（2002）『子どもの想像力と創造』新読書社.
- ヴィゴツキー著・土井捷三・神谷栄司訳（2003）『「発達最近接領域」の理論』三学出版.
- 川本久雄・花井清編著（1978）『オルフによる音楽教育Ⅱ 音楽 動きの指導』東洋館出版社.
- 小池純子（2016）「音楽における表現という問題—美学と音楽美学の表現概念の変遷をてがかりに—」『千葉経済論』p.54.
- 小島千か（2016）「造形活動およびその作品を仲立ちとした音楽の理解：音楽聴取から音楽づくりへ」『音楽表現学』Vol.14，p.19・28.
- 斎藤孝（2000）『身体感覚を取り戻す』NHKブックス.
- 杉本久枝（2016）「領域「表現」における感性についての考察—音楽・絵画造形における感性の捉え方の相違に着目して—」『御茶の水女子大学子ども学研究紀要』第4号，p.53.
- 中沢和子（1979）『イメージの誕生』NHKブックス.
- ダルクローズ，E. J. 著・板野平訳（1975）『リズムと音楽と教育』全音楽譜出版社，p.54.
- 花井清編著（1979）『オルフによる音楽教育Ⅰ 音楽 言葉の指導』東洋館出版社.
- 平田智久（2013）「「感性」の意味 平田流解釈」『幼児の教育』第112巻第4号，日本幼稚園協会，p.19.
- フィンドレイ，E. 著・小川進訳（1973）『ダルクローズ・リトミックによるリズムと動き』全音楽譜出版社.
- 古市久子（1996）「幼児の身体表現における「豊かさ」の概念について」『保育学研究』第34巻第2号，pp.24-32.
- 古市久子（2006）「乳幼児における表現の発達Ⅳ—発達と学習の関係」日本保育学会第59回大会発表論文集，於：浅井学園大学，pp.284-285.
- 古市久子（2007）「身体表現の発達に関する研究の現状と課題」『児童心理学の進歩2007年度版』金子書房，p.174.
- 安村清美、中原篤徳、齊木美紀子（2010）「総合的な「表現」への取り組みⅠ—保育者養成校における「保育内容表現」の現状と課題—」『田園調布学園大学紀要』第5号，p.213.
- 山野てるひ、岡林典子、ガハブカ奈美（2010）「音楽と造形の総合的な表現教育の展開—保育内容指導法（表現）の授業における「音環境を描く」試みから—」『京都女子大学発達教育学部紀要』第6号，p.55.
- 山崎晃男（2013）「音楽と絵画の総合作用について」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第3巻，pp.80-81.
- 山本正男（1977）「序説 芸術と表現」『比較芸術学研究 第5集 芸術と表現』美術出版社，pp.5-27.



[注] 分担箇所：古市 はじめに・4・5・おわりに  
新實 はじめに・2・3・4  
矢内 1・4  
伊藤 3・4

受理日 平成29年3月27日