

保育士・教員養成課程の表現科目における
共感的要素を使った教授法Ⅰ

—保育実践教科書を分析する—

古 市 久 子
矢 内 淑 子
新 實 広 記
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 共感的要素を使った教授法 I

－保育実践教科書を分析する－

古 市 久 子
矢 内 淑 子
新 實 広 記
伊 藤 数 馬

目 次

はじめに

- 1 共感的要素
- 2 関連する先行研究
- 3 表現科目の教授法の限界と可能性
- 4 保育実践教科書を分析する
- 5 アンケートの結果から見る共感的要素
- 6 保育士・教員養成課程の表現科目における共感的要素を使った教授法へのアプローチ

おわりに

はじめに

保育士・幼稚園教諭を養成する機関では、学生の専門技術を伸ばすべく努力はするものの、なかなか効果が見えないことに悩んでいる。特に、表現科目の効果的な教授法について、それぞれの科目が試行錯誤の状況にある。それは、現場からの要請に応えるべき人材を輩出するために技術の面まで手がまわらないこと、入学者に必要な技術を求める困難さ、学ぶべき科目が多くキャップ制もあって取得単位を多く設定できない、物理的な時間が少ないこと、などの理由がある。そこで、それらを解決すべく、養成課程であるが故の状況を利用することで、互いの教育効果をあげる教授法を検討するものである。

具体的には各教科に共通する共感的要素を置き、それを基軸にして、各教科の技術及び表現力を効果的に伸ばそうとするものである。関連する教科及び育成の目標は図1に示す通りである。

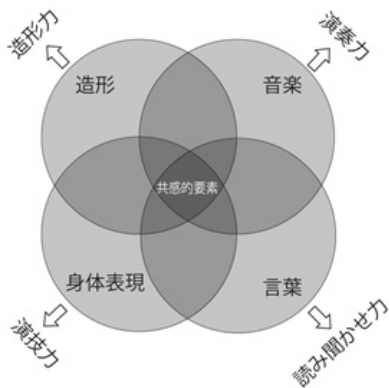


図 1. 4 教科における共感的要素と目指す技術

1 共感的要素

共感的知性に加えて、感覚や技術を含むどの教科にも通じる要素という意味で、感覚的要素という言葉を使用する。

保育者の専門性について、佐伯編の『共感』、「保育の場における保育者の育ち—保育者の専門性は「共感的知性」によってつくられる」の項で以下のように述べられている。「岸井は、保育者の専門的な知識や技術、すなわち保育者の「技」や「腕」は、「それを活用する保育者自身の人間性の豊かさや幼児の気持ちを深く理解する」ことが裏づけになってはじめて生きる」と指摘しています。つまり、かかわる子どもたちの立場にたち、一緒に考え、喜びや楽しみを分かち合い、時には悩みながら解決方法や新たな発見を味わう姿勢が必要不可欠なのです。そうした姿勢がともなってはじめて保育者としての本当の、すなわち専門性と呼べるのではないのでしょうか [佐伯 p.110]」と説いている。それは非常に大事な考えであるが、実際、養成校における「技」や「腕」の実力は実に貧弱である。保育者にとって中心的命題である共感的知性を育成することに配慮しながら、「技術」の実力を伸ばす方法はないものだろうか。また、共感的知性を伸ばすためにも、「技術」の力は必要なのである。

佐伯が指摘しているように、共感的知性を育成すると同時に、学生の技術を伸ばすことに真剣に向き合わなければ、重要な共感的知性を現場で活かすまでにはいたらない。しかし、「共感的知性」を重視するあまり、それを発揮する身体のレベルを上げることを見ないで通過しようとしている感がある。ここが、現在の養成校における弱点である。反対に保育士・教員養成校であるからこそ、技術を伸ばしながら共感的知性を伸ばすことができるし、共感的知性を伸ばしながら技術を伸ばすという関係をつくることのできるはずである。そのためには、互いの教科を利用しつつその効果を倍増させる方法として、共感的要素を科目の中に取り込み、共感的知性を育みながら各技術へフィードバックさせていく手法にアプローチしようとするものである。

塚本はその著『動く知フロネーシス—経験にひらかれた実践知』の「動く知」という章で「人間が刻々と動いてゆく世界に生きながら、たとえば言語という秩序によって考えられたことが知

識として蓄積され、人から人に伝わり、文化や伝統という形で重さを持って沈殿していく〔塚本 p.144〕と説明している。このことからヒントを得て考えると、「共感的知性」が一人の体の中で蓄積されていくことの可能性は大きい。一つの教科で得た「共感的知性」の蓄積を期待するのである。さらに、「知は前進し、蓄積され、教えかつ学ばれるが、それは生身の人間が為すことでもある。われわれは精神という純粹の機能を考えることができるし、概念も思想も考えることができる。こうした言語的な抽象は、具体的な実際に生きて動いている個人の統合を仲立ちするものなのであって、これによって人は自由を獲得し、「できる」を拡大するのである〔塚本 p.145〕」。学びは本研究ではフロネーシスの述べた言語に変わって、目には見えないものを「共感的要素」というくくりで、具体的に言葉で示そうとするものである。そのことは、この世界を担当している者にとって、実践可能なものとなることができるのである。

西園はデューイの芸術の分類の考え方から、学校教育においても音楽と図画工作・美術を明確に区分して扱うのではなく、芸術的経験として連続しているという考えを取ることの重要性〔西園〕を提案している。

ここで、共感的要素についてまとめると、共感的要素とは、一つの科目で学修した技術・共感的知性が、他の科目においても力を持ち、他の教科の技術・共感的知性を伸ばすための動機と定義づける。共感的要素は技術の上達にフィードバックされるという仮説を探っていきたい。

2 関連する先行研究

筆者たちが求めている先行研究はほとんどない。そこで、先述した共感的知性の根幹にかかわる「共感」「共振」に関連するもので、各教科に共通する共感的要素に着目して、周辺の文献も含めて先行研究を検討した。

(1) 学生の指導における共振・共感

筆者たちがテーマにしているのは、保育士・幼稚園教諭を目指している学生を対象にしている。感性にかかわるものを育成するには、授業に積極的に参加することが必要である。そして、参加することで自然に身につくことも共感的要素の一つと考える。鈴木は模倣の研究を通して「身体表現における保育者の専門性として、感性を「身体的な感性」と位置づけようとする私論は、近年の身体を取り巻く論考に示唆を得る。・・・たとえば、身体知の概念からは、身体表現における保育者の実践力を、身体と対象との動的なかかわりとしての「動き」として意義づけられる。また、保育者の柔らかなからだ、主体身体という視座や、身体による模倣、相違点を相互理解へと導く共感的知性の有り様は、身体表現を双方向性のある活動として高める視点を提供してくれる〔鈴木 (2013)〕と双方向性としての視点を示した。身体表現は基本的に授業内の身体的やり取りの動きになる。ここでは全身で集中する感性が必要である。鈴木論文からは「双方向性」「模倣」というキーワードを得た。

授業の中で、感性に刺激を与えていく感覚に共振といわれることが考えられる。西は「保育者

としての身体的感性を育てる教育―授業での身体表現の体験による“共振”の形成とその段階の変化―の中で、学生が授業前後の共振の変化を、どのように捉えているかについて、学期末のレポートから「からだは自然に反応する共振感覚からつぎつぎと新しい動きや表現が生まれていく様子が言語化されていた〔西他 p.49〕」という。共振することで身体表現の新しい動きが生まれる感覚は、体内の深部に記憶され、造形や音楽の場面に影響するのではないだろうか。また共振の体験によって築かれた子ども理解について、「子ども同士がからだやからだの動きはもとより、視線や表情を通して様々なコミュニケーションを取り合っていることや、さらに、こころに相手を思い浮かべることが、また、共振の感覚と重なり合うものと位置付けている〔西他 p.49〕」という。さらに共振によって、「保育への共振の体験を身体的な感性でしっかりと受け止め、そこで実践したこころのあり様を保育のなかでの子どもと保育者（自分自身）との関係性へと膨らませている〔西他 p.49〕」ことを観察している。西の論文からは「身体的感性」というキーワードを得た。

音楽の授業ではどうであろうか。安藤他は経験の浅い学生について、「音楽経験の浅い多くの学生にとっては、音楽を使った活動の一つ一つが新しい体験となる。保育実践のための音楽について、音楽の授業の中で学生が体験した一つ一つの活動が、保育につながるものとなるような「音楽は楽しい」と思う内容で、与えられた学生にとって新鮮な興味を引く活動となるような工夫が必要である〔安藤他〕」という。授業の中で新鮮な体験がそのまま保育における実践につながるというのである。以上の研究は授業の楽しい体験が、実践につながることの大切さを語っている。

造形においては筆者の体験を述べたいと思う。授業で体験による絵に対する共感の違いを調べたことがある。はじめ情報なしに戦火中の子どもの絵と災害時の子どもの絵を見せ、その後でその絵が描かれた背景を話した後、絵の見方が変わってきたことを観察している。さらに「共振の感覚を、教育的・療法的援助のもとに意図的に発現させることは可能かどうかを、身体表現活動のフィールドで検証し、どのような心理的機序によって共振へと至るのかをより多くの人々を対象とする定量的な研究方法を用いて検討し、実証的な視座から共振の発現プロセスのモデル作成を試た〔西他 p.49〕」研究で次のような結果を出している。「共振の発現について検討すると、相手の動きと自分の動きが一体化するような間身体的な感覚や、相互に意図が伝わるような間主観的な感覚を得ていることが示唆された」としている。「共振の発現プロセスは、自分の動き方へのとまどいからはじまり、ズレの感受の後に能動性と受動性の交錯を経て、からだは自然に反応するような感覚へといたること」を立証した。

共振の発展として、目に入るものを模倣するという側面が考えられる。模倣は学修を躍進させる。鈴木は「模倣された子ども」という視点から捉えられた身体による模倣の機能と役割の検討から、「模倣されることは、他者からの受容、他者からの投げかけや認識となり、他者との様々な共同的な行為への手がかりとなることが示され、模倣した他者を認識し受け入れることによって、他者を理解し、自己を認識し自己を理解することに結びつく。ここでの認識とは自分や他者

の行為に気づくことを指し、理解とは自分の行為へのイメージを持つことや、他者の行為のイメージを認めることと捉えられ、模倣されるという受け手の経験が、それらの過程を促進させる重要な役割を担うこと [鈴木 (2012)] が認められている。

身体表現では、即興という要因について、「即興表現を中核とする授業における学びの特性は、行為に着目した場合、「身体表現の主要行為」である「動く」「作る」「見る」を中心に、「感覚的行為」、「関係性から生じる行為」、「思索的行為」、「理解や判断の行為」等の出現を見ることができ、端的に言えば、学生は動きながら、感じたり、考えたり、伝えたり、判断したりしていること [新山 p.121]」を明らかにし、「行為は複層的であり、実際に動きながら多種の行為を同時に行っている学生の学びの姿が浮き彫りになり、また、その具体的な内容は、身体や動きへの新鮮な驚きや実感から、作品の見せ方や表現の工夫まで広がりがあり、仲間との関係性の中で深められていく様子も確認することができた [新山]」という。

これらのことは、身体表現の授業のみならず、他学科でも有効な学修態度となる、「関係性」というキーワードを得た。

学生の共感性について「保育者は「専門的知識」や「技能」などだけではなく、「共感性」が求められている。勿論、これは保育者だけではなく保育者を目指す保育者養成校の学生にも同じことが言える。学生たちにとって、「専門的知識」や「技能」に比べどちらかというところ「共感性」は、習得できたかどうかということが分かりにくいと思われる。林の研究では今後の学生支援の一つの指標として、保育者を目指す学生の共感性の類型化を試みている。それによると、Type A（共感型）：共有経験が高く個別性の自覚がある型、Type B（同情型）：共有経験が高く個別性の自覚が低い型、Type C（両貧型）：共有経験が低く個別性の自覚も低い型、Type D（無関心型）：共有経験が低く、個別性の自覚は高い型である。保育系の学生の多くは同情型であった [林]」という。

山崎は、歌唱とダンスを中心とする3日間にわたるワークショップを研究フィールドとし、ワークショップに参加することが共感性や自尊感情、個人志向性・社会志向性に及ぼす影響について、ワークショップ前後に実施した質問紙調査によって検討した。得られた一つ目の結果として、「ワークショップへの参加が多次的共感性尺度によって測定される共感性を有意に高めることが示された。集団での歌唱やダンスでは、他者に注目しつつ、他者と体の動きや発声を同期させていく必要がある。こうした活動に従事することが、共感性を高めた可能性が考えられる。また、歌唱やダンスによるこうした効果は、社会的結びつきを促進するがゆえに音楽とダンスが進化したという説と整合的である。二つ目の結果として、ワークショップへの参加が自尊感情や肯定的な個人志向性を高めることが示され・・・集団での音楽・ダンス活動が共感性や自尊感情を高めることは、一般的にも学校における音楽教育においても広く期待されている [山崎]」という結果から考えると、集団での学修そのものが、学修促進に役立っていることが解る。

(2) 共感覚

次に、2つ以上の共感覚についての研究に注目する。それは2つの感覚に通じるものであり、共感的要素につながるものだからである。これまで、共感覚の理論について解剖学的レベル・生理学的レベル・心理学的レベルから数々の説明がされてきた。19世紀から20世紀にかけての研究では脳に損傷のある患者に特定の障害がある事例研究報告のような形で多く発表されてきた。

ハリソンの『共感覚』に紹介されている事例をあげる。「ベッカーが行ったTMS実験で、後頭部を磁気刺激したところ、色の知覚を起こさせることができることがわかった。ベッカーら言うところのこれら「色彩現象」は実験参加者の報告によれば、はっきり色がついていて、形としては楕円形と言うのが最も近いということ [ハリソン] だったという報告もなされている。

〈共感覚〉

音楽と造形における共感覚を脳のメカニズムから見たものを紹介する。藤澤他の音楽と色調の研究では「文字を見ると色を感じる」という色字共感覚 (Grapheme-color) と呼ばれる現象では、fMRIとDTI (拡散テンソル画像法) を併用した研究において機能的、構造的なメカニズムの知見が得られている。・・・研究では、音楽色聴保持者に対し脳機能イメージングを行い、非色聴保持者の脳活動との比較検討を行った。その結果、音楽聴取時におけるSMAの賦活は、提示された音楽に対する色調保持者自身の楽器演奏経験 (ピアノやバイオリン) などを通じた、身体運動的な音楽認知に関連していた [藤澤他] という。共感できることは、生理学的に科目を通して共通する共感的要素になることを示している。

小さな子どもたちは、同じようにしゃべり、同じように行動し、同じように動く場面がよくある。森は幼児の「からだ」の共振に関して「日常の幼児の遊び行動の中で子ども達のからだの動きは、従来の単なる身体的な活動としてだけではなく、社会的な相互作用を通して得られる環境 (他者) との行為可能性の情報を近くするための環境と接触している存在であり、自己を表していると考えられる。このことは、からだの動きには人間の認識の発達において重要な意味がある [森]」と事例を挙げて説明している。これを島田は「子どものあるがままを受容しながら、共同 (協同) 的な活動を展開しようとする (共感的なかかわり) は、子どもが現在の自分「である」ことを足場に、「共に」世界をつくり、つくりかえていく主体「になる」という主体としての育ちを支援する関係性として重要であることが明らかとなった。またそれは子どもが文化的な実践の場に出で立つことを支援するかかわりであるとも捉えられた。このことから、〈共感的なかかわり〉は造形活動を支援する際の一視点として重要である [島田] と佐伯氏の『共感』に共感しつつ、自分と他者、他者から全体へと広がっていく様子を事例を通して説明している。共感とは集団内で広がりをもちその感覚は個人の深部に沈殿する。

造形表現における共感について大橋は「幼児の創造的描画表現活動における共感性の働きについて」で、「幼児期の描画活動でめざすべきものは、どのような作品をつくらせるのかということではない。大切なことはその描画活動が幼児にとって楽しい遊びになっているか否かである。幼児は、想像の世界の中で楽しく遊ぶ中で、この時期に芽生える共感性やそれに基づく愛他心を

發揮するステージを描画活動の中に見出していく。共感性を軸とした描画表現活動が、ファンタジーに基づく愛他心と、自らの可能性を最大限に發揮しながら問題解決に挑む態度を育てていくのである [大橋] と述べて、おとなと子どもたちが共感しながら進める表現活動を進めている。ここでは、指導者が種落としを行うときにも、共感という手法を使っている。共感という言葉の中には、科目における共通の共感に加えて、関わる人たちの共感と言う意味もある。

(3) 共感

共感とは自他融合、自他通底的現象のことで、感情移入と同義の言葉である (発達心理学辞典) が、子どもがいて、状況が整えば共振・共感が起きるかということとは限らない。身体表現の実技参加をした現任保育士へのアンケートから、その実践上の問題点について、多胡は「進んで取り組むことができない子どもへの対応として「モデル」「受容」、「強制しない働きかけ」、「きっかけ作り」の四つのキーワードが導き出され、解決の手立てとなると考えられる。・・・加えて、子どもたちは身体表現あそびに基本的に喜んで参加しており、保育者側があまり構えて行わず、子どもたちと身体表現あそびを楽しむ気持ちを持つことが何より大切である [多胡] という。この“楽しむ気持ちを持つ”ことのなかに、共振・共感を体で感じるという作用を見ることが出来る。

共感を得るための状況について、吉田は「共感する感性は、開放的なゆとりの中で育てていくと言えるのではないだろうか。いわば、開放と共感とは、心身のバランスを保つ要である。・・・また教師は、非言語的メッセージについての配慮もしなければならない。感情表現のほとんどは、声の調子、身ぶり、表情など非言語的メッセージによるものである。子どもの共感する感受性が、大人の感情を模倣しながら育つことを考えると、子どもに共感する肯定のメッセージは勿論のこと、子ども同士が共感できるような配慮、そして、子どもからのメッセージを受けとる感性と、表情表現の豊かさが求められるのである [吉田 p.74]」と、おとなと子どもの関わりの中で、心の開放というキーワードを結びつけている。この先行研究は、学生が学びを進める上で、両方の側面が役に立つと思われる。

さらに、共感を基盤にした鑑賞について、川田は「中学校美術科における鑑賞指導では、美術作品の良さや美しさを味わうことや表現につなぐための作品鑑賞が主流をなしていた。そこではややもすればその作品を創った作者の存在が影をひそめ、作品のみがクローズアップされすぎたように思われる。作品の背後には、命がけで作品に取り組んだ作者の息吹きが静かに潜み、鑑賞者からの呼びかけを、揺さぶりを秘かに待ちのぞんでいるかのように思われる。・・・作品を創った作家の人間性にも触れ、生徒がその作品や作家に共感しながら、人間としてのあり様や生きざまを味得していくような鑑賞活動を設定することを試みている。結果、指導者側で周到に授業設計し、生徒の興味を助長すれば、生徒は鑑賞作品や作者にかなりの反応や共感を示すこと [川田]」を示している。

子どもの気づきについて植田は「子どもが様々な音の響きをグループで聞き合う機会や、音の

探索を十分に行うことが可能な環境を準備し、グループで演奏に興じる過程で生じる「音への気づき」を個人から引き出し、グループで共感できるように広げていく活動こそ、子どもの社会的意識を刺激し、協同的な学びを大切にしたい音楽活動である [植田]」と考えた研究でも見るように、協働の意味を述べたものがある。表現関係は個人の取り組みが大きいように見えるが、協働の意味もある。

音楽と身体表現の共感覚を扱った矢内他の論文「保育者養成機関におけるソルフェージュ力の育成」がある。そこでは「他の科目との関係性で育てるソルフェージュの育成をあげ、養成機関においては様々な科目が必要とされていて、多くの科目の関係性の中で考えていく必要がある。というより、多くの科目を味方に付けることができる [矢内他 p.136]」として、身体表現の遊びが即ピアノの演奏力を高める効果を実験的に示している。同時に、心的快活さがもたらす効果も示した。その内容は「休憩時間にみんなと笑い声をあげながら楽しんでリズム遊びを行ったことにより、あらゆる器官が互いを呼びさまし、音楽の演奏に影響したものと考えられる。要するに、気分が乗ってきて“音楽する”ことが苦痛でなくなったことがリズムに乗って演奏できて、その結果評価点が上がったことが考えられる。身体を揺すり、リズムを手先の細胞に呼び起して、そのまま次の時系列に入っていくのであるから、“音楽すること”が楽しくないはずがない [矢内他 p.137]」とリズムに乗せていく楽しさを観察した。

4 教科ではないが教育実習について触れたものがある。養成校は子どもの発達や遊びを発達過程が分かる保育者養成指導機関である必要性を説いたもので、「実習と養成校の授業科目との関連と結びつけるためには事例をもとに現場の保育者も入れて一緒に話し合う必要がある [児島]」と各実習と養成校の学びをつなげて効果を上げることを提案している。

(4) 人がもつ共振・共感について

前段で共感覚について触れたが、学ぶ者に、共振・共感する感受性があることが前提となる。そこで、共振・共感についての先行研究をみる。

子ども達の遊び場面では、言葉で伝えるというツールがないのに、気持ちが伝わっていると感じられる場面によく出くわす。共振はともに揺れることであり、モデルが魅力的であると、すぐにそれに共振してしまう。共振は同じ空間を共有している者同士がモデルにあるものに合わせていく、揺れの原理に付けられた名前である。それは環境からの刺激の作用が考えられるが、ギブソンの提唱したアフォーダンスの考え方がある。アフォーダンスとは「環境が人に与える価値ある情報であり、環境の中にある物がそれを見ている人に提供する行為の可能性についての情報である [森]」という。今取り扱おうとする「共振」は共に共有する環境、つまり教科を通して、そこに参加することで、別の教科で行為の可能性を実行させようとするものである。アフォーダンスという言葉を作り出したギブソンは「視覚が触感覚と協応し、触感覚的な世界の理解が得られるとともに、その適応の意味が知覚されるとも考えている [岩田他 p.26]」が、これを科目間

で互いに共振させ、その技術的効果を上げようとするものである。

共感とは「その感情的側面に関しては感情移入と同義の意味、つまり自分の感情を相手に投入することというふうに理解されていることが多い [岩田 p.148]」。マズローは、「子どもがその子らしく成長するためには、何よりも精神的な満足が不可欠だということである。・・・抑制、自己意識、意志、コントロール、文化変容、威厳などから解放される学習の必要性を述べている」。ここに共振・共感を支持する考えが含まれている。また、共感についてゴールマンは、思いやりのもとになるすべてのラポール（信頼関係）は、共感から生まれるものであると述べ、自分の感情を把握できる人ほど、他人の気持ちも理解できると述べている。また、「他人の気持ちを感じとるカギは、声の調子、身ぶり、表情などの非言語的メッセージを読みとる能力であることも加え、子どもは、大人の反応を模倣しながら、共感する感受性を育てていくこと [吉田 p.69]」だという。ここで、共振・共感と共にみられるキーワード模倣は、どの教科にも見られる身体的認知と行動に関わるものであり、共振・共感のもとになるものである。一方、学修の促進をもたらすものである模倣したいという気持ちや、知らず知らずのうちに、あこがれの方向に向かう態度は技術の進歩に明らかに力となる。

大学教員と附属幼稚園教員が共同で行った調査に造形表現での共感の様子についての優れた実践がある。3年計画で行った報告は1年目のものである。原田他は研究テーマを、『共感し合いながら友達とかかわり協同して遊ぶ子どもを目指して』とした。幼児期における主体性や協同性がどの時期に、どのような体験を通して身に付いていっているのかについて各年齢毎に継続的・系統的に見る視点として、「造形表現活動」に注目した。「造形表現活動」は、子どもが夢中になれる代表的遊びの一つであり、その表現には子どもの意味付けやストーリーが込められている。幼稚園要領の「表現」の領域には、「感じたことや考えたことを自分なりに表現すること」とあり、表現で「表されるもの」は、「内面にあるもの」と不可分であり、「内面にあるもの」が周囲に認められ、応答や対話を楽しむことによって「表われるもの」がより高まっていく [原田他] と考えた。実際、藤掛は、子どもの好きな遊びを起点とした保育音楽表現領域の実践の開発を試み、音を聴き、意味づけしたりイメージを持って表現したりする姿に共感しつつ、音色、速度、強弱、音の重なりといった音楽的要素を含めた問いかけや援助を行うことによって、音のイメージの共有が協同的な表現へとつながっていくのかを明らかにした。[藤掛]

3 表現科目の教授法の限界と可能性

(1) 体験による限界

何故、この問題に取り組まなければならないか。それは、今までの経験のなさ、言い換えると日本の教育における表現科目の軽視とまではいかないが、重要性の認識が十分でないことに起因する。このうち絵本については、国を挙げて行っているものもある。例えば、初めての乳幼児健康診断時において、絵本を提供するものである。ブックスタートとして、1741市区町村の内54%に当たる932市区町村が実施し、赤ちゃんと保護者が、絵本を介してふれあうきっかけを作って

いる。これは親子の絆を深める。読み聞かせの力は体験によるものが多いが、読み聞かせを日常行っている親にはかなうものはない。しかし、読んでもらった記憶やその後の体験により、ある基準までは行うことができるが、普通は小学校・中学校・高校時代の中絶期がある。実際読み聞かせをさせると、決して上手とは言えない。造形については、比較的継続的に行っているが、絵を描くことに苦手意識をもっている者が多い。発見や工夫を楽しみながらプロセスを重視した豊かな造形表現をするためには、技法や材料の知識についてまだまだ学修の余地がある。音楽については、日常歌い聞き弾いている者もいるが、歌唱はともかく器楽については、保育者として通用するだけのレベルに達しているものは決して多いとは言えない。

身体表現においては、ほとんど体験がなく、表現することを億劫がる者も多く、かつ、簡単な手遊びも記憶として留めることはできていない。もちろん、記憶していなくてもすぐに、動くことはできるが、これは文化的な差異があるが身体が恥ずかしがって硬直し動けない学生も多い。

(2) 科目単独の限界

幼稚園教育要領・保育所保育指針によって養成校は保育内容「身体表現」、保育内容「音楽」、保育内容「造形」、保育内容「言葉」として、科目が決められている。それはそれで、必要なことである。また、保育の表現技術系列の教科目である『保育表現技術』が平成24年に「保育表現技術」（「基礎技能」）（演習4単位）が設置され、従来の「基礎技能」から、保育における表現に係る保育技術を学ぶ科目であることをより明確に示した。表1はその内容である。

表1 保育表現技術の内容

<p>〈科目名〉保育表現技術（演習・4単位）</p>
<p>〈目標〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する。 2. 身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現等の表現活動に関する知識や技術を習得する。 3. 表現活動に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する。
<p>〈内容〉</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 身体表現に関する知識や技術 <ol style="list-style-type: none"> (1) 子どもの発達と運動機能や身体表現に関する知識と技術 (2) 見立てやごっこ遊び、劇遊び、運動遊び等に見る子どもの経験と保育の環境 (3) 子どもの経験や様々な表現活動と身体表現とを結びつける遊びの展開 2. 音楽表現に関する知識や技術 <ol style="list-style-type: none"> (1) 子どもの発達と音楽表現に関する知識と技術 (2) 身近な自然やものの音や音色、人の声や音楽等に親しむ経験と保育の環境 (3) 子どもの経験や様々な表現活動と音楽表現とを結びつける遊びの展開 3. 造形表現に関する知識や技術 <ol style="list-style-type: none"> (1) 子どもの発達と造形表現に関する知識と技術 (2) 身近な自然やものの色や形、感触やイメージ等に親しむ経験と保育の環境 (3) 子どもの経験や様々な表現活動と造形表現とを結びつける遊びの展開

4. 言語表現等に関する知識や技術

- (1) 子どもの発達と絵本、紙芝居、人形劇、ストーリーテリング等に関する知識と技術
- (2) 子ども自らが児童文化財等に親しむ経験と保育の環境
- (3) 子どもの経験や様々な表現活動と児童文化財等とを結びつける遊びの展開

5. 教材等の活用及び作成と保育の展開

- (1) 様々な遊具や用具、素材や教材等の特性の理解と活用及び作成
- (2) 子どもの遊びやイメージを豊かにし、感性を養うための環境構成と保育の展開

特に、「表現」を広く捉え、子どもの経験や保育の環境を様々な表現活動に結びつけたり、遊びを豊かに展開するために必要な技術を習得できるようにしている。ここに4つ挙げられた科目は保育現場において必要な4つを現場に対応できるように羅列したものである。したがって、学生は自分の持てる各科目の技術力をまとめる作業を行う時間となる。一つの表現作品を全ての技術を駆使してまとめ上げるという意欲に支えられて、各教科の技術力を伸ばすということは少しはあるかもしれないが、効果を上げるには時間が少なすぎる。

本論文が目的とする、学生の技術力を4年間の間に4つの教科を使って育成しようとするものと同じではない。

子どもの幼いころの発達について小野は次のように紹介している。「生後間もない新生児が、口の開閉などの動きを模倣することができることや、特に目に視線を向ける傾向があることが明らかになっている保育場面で、ことばをもたない子ども連れ同士のコミュニケーションの様子を見ていると、母と子のリズムと同調性を持ったやりとり（エンタテインメント）のように、他の子の様子を真剣に見つめ、五感を通して敏感に感じ取り、模倣し、体験を通じたこまやかな相互交渉を繰り返すなかで生まれている〔小野〕という。

(3) 保育「表現」の位置づけの可能性

領域「表現」が設定されたころ（1990年）に出版された黒川他による『感性と表現に関する領域 表現』の前書きに次のような文章が書かれている。「本当に子どもたちの〈表現〉そのものを大事にしてきたのかどうか。・・・保育におけるそれらの部分は、これまで、エアー・ポケットのようなものであった。私たちはある意味で、表現を、とてもあいまいな、そして、とても小さな視点にしてしまっていたともいえる〔黒川他〕」。これは子どもたちの表現をより広い視点でとらえたいという、新しい視点を示したものであった。しかし、この視点をもつには、養成校時代から保育者を目指す者は、広い視点を持つことが必要であるし、養成校では、お題目のように、広い視点からの表現が説かれてきた。そこで、片隅に追いやられたのが、必要な技術の向上に対する努力である。表現の技術は技術だけではなく、表現そのものの価値を保育者を通して子どもに示していくものである。その保育者が、技術ができず、言葉ばかりでは、その素晴らしさや楽しさを伝えることはできない。表現領域とは、そういう運命にあるものである。広い視点から見た表現は、学修や実習を経験する上で、確実に身に付け、その実力を向上させていくものであることは、言うに難くない。

そのことが理解されていないのか「保育表現技術」などという科目ができ、内容が細かく縛られていて、非常に窮屈である。表現に関する専門家の考え方が入っていたのか疑問である。4つの科目に注目したことは良しとしても、それを細目に従って行うことにどれほどの表現的意味があるのか疑わしい。「保育表現技術」の目標に「1. 身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現等の表現活動に関する知識や技術を習得する。」「2. 表現活動に係る教材等の活用及び作成と、保育の環境構成及び具体的展開のための技術を習得する」「3. 保育の内容を理解し、子どもの遊びを豊かに展開するために必要な知識や技術を習得する」が挙げられているが、これがすべて4単位で行えるわけがないことは表現を専門にしているものならばすぐ理解できることである。できれば、この科目は、4つの科目を統合した結果の表現と解釈し直すことが必要である。

一方、保育者にかかわる科目を十分学修する時間の保証がない。とくに、表現は時間を十分取れない状況で技術を高めることを考えると、現在ある科目の互いを作用させ合って、効果を上げることを考える必要がある。本論文はその可能性を追求しようとするものである。

筆者らの仮説が果たして仮説としての価値を持つかどうかを検討するのが本論文の内容である。

4 保育実践教科書を分析する

「表現」という文字を含む教科書の内容はどのようにになっているのかを見た。13冊の教科書について、本論が求める内容が含まれているかどうかを見た。その内容は表2に示すようである。これらの教科書を、教科を2つ含んでいるもの(23%)、教科3つ以上を含んでいる(46%)、総合的に書いているもの(31%)の3つに分けて、その概要を示している。

その内容を詳しく見ると、3つ以上の科目を含むものは、身体表現・音楽・造形・言語を取り扱っている。2つの科目を含むものは音楽と造形である。総合的なものは科目の区分はない。これらを書いた著者の意図は「子どもたちの活動を表現としてうけとめることの大切さや、子どもたちの表現活動を大人の技術指導で歪めてはいけないこと、あるいは、子どもたちの成長の過程で表現が重要な意味をもつことなどが説かれてきた[黒川他 1990]」が、表現の捉え方があいまいであったことへの指摘から作成されている。

一冊の例を示す。一般的な表現の教科書には子どもの表現についてほとんどの頁がさかれている。『事例で学ぶ保育内容 表現』に見られる関連の箇所には218ページ中の9パーセントにあたる20ページに「幼児教育の現代的課題と領域「表現」という章で語られている。現代の表現の課題として①表現を封じる、②自己表現をやめた人「ひきこもり」、③感情を表現できないということ、④仮想現実失調とメディア依存、⑤生身のからだからについて表現できない人間の恐ろしさに触れている。その上で、表現を支えるための保育者の役割に①表現と自己形成、②子どもの表現の特徴、③子どもの表現を支える、④弱い表現、ねじれた表現、⑤表現を生み出す環境を挙げている。この中でみられる「子どもの表現はその場で相手に受け止められることによって、はじめて成り立つ[無藤 p.184]」というようなことをはじめ、子どもの表現を受け止め、共感する大人の例が多く挙げられている。また、「自分の思いを表現できず、相手との応答ができな

表2 教科書「表現」の内容

出版年	本の名称	著者	出版	2つの教科	3つ以上の教科	総合的なもの
1 1990.4. 10	新幼児教育シリーズ感性と表現に関する領域	黒川健一・小林美実	東京書院			これまでの表現が本当に子どもたちの表現を大事にしてきたかという反省を踏まえ、より明確に、より広い表現という視点から、望まれる子どもたちのための援助の在り方について探っている
2 1990. 8.25	保育講座保育内容表現	黒川健一・高杉自子	ミネルヴァ書房		<ul style="list-style-type: none"> ・あそびの中で育つ表現 ・表現の喜びと楽しさを育てる ・からだによる表現 ・言葉による表現 ・音楽による表現 ・造形による表現 ・流れる喜びと表現 	
3 2000.12. 15	感性と表現に関する領域表現	阿部明子・竹林実紀子	東京書院			主体性を支える保育の在り方における表現活動、日常生活に見られる多様な表現活動を読み取っていく必要性について理解し、子ども理解の視点の広がりを実践例から学んでほしい。 ●「表現」をめぐる諸問題 ・生活発表会(音楽会、作品展など) ・うたうこと ・ピアノおよび器楽演奏のことなど ・専門家の指導をうけること
4 2004. 1.30	新・保育講座11 保育内容「表現」	黒川健一編	ミネルヴァ書房		<ul style="list-style-type: none"> ・「子どもの歳時記(ことば)」に見る表現 ・タカ君の絵に見る表現 ・音の響きや身体の動きに見る表現 ・友達と交し合う表現 	
5 2005.4.10	保育内容「表現」論	名須川知子・高橋敏之	ミネルヴァ書房		<ul style="list-style-type: none"> ・乳児の音楽表現 ・幼児の音楽表現 ・幼児の造形表現の基礎理解 ・造形表現環境と援助 ・身体表現活動の発達と表現 ・幼時の身体表現 ・身体表現の可能性 	
6 2005.4.10	保育ライブラリー 保育内容表現	花岡幹夫、民秋言、橋尾勲、無糖陸	北大路書房		<ul style="list-style-type: none"> ・身体による表現について ・音楽による表現について ・造形による表現について ・総合的な表現について 	
7 2005.4.10	子どもの表現を見る、育てるー音楽と造形の視点から	今川恭子、宇佐美明子、志民一成	文化書房博文社	第8表現表現技術1ー造形編		
8 2007.1. 7	事例で学ぶ保育内容領域表現	無藤隆、浜口順子	朝文書林			「表現」という領域について、音楽表現、造形表現、身体表現などに絞って考えるのではなく、子どもの生活を送る中で表す行為全体を「表現」としてとらえている
9 2009. 4.25	新保育シリーズ保育内容表現	野波健彦・板良敦 敏	光生館	子どもたちが人と伝えあい、自らも伝え続ける心をいかにして豊かに育むことが社会の課題の克服に繋がる。 保育内容「表現」と保育者の専門性・音楽的な活動における保育者の専門性と課題、造形的な活動における保育者の専門性と課題		
10 2009. 10.1	演習保育内容表現	岡 健、金澤妙子	建帛社		<ul style="list-style-type: none"> ・感じる身体を育む必要性。表現の探え方、子どもの表現を支える保育者の在り方。 ・音楽的表現 ・造形的表現 ・こっご遊び・劇的表現 	
11 2010.3. 10	最新保育講座11 保育内容「表現」	平田智久、小林紀子、砂上史子	ミネルヴァ書房	一人ひとりの表現の源である感じる・考える・行動することを育てている保育を原点としている。 ・音・音楽に関する感性と表現 ・造形に関する感性と表現		
12 2010.10.10	新現代の保育双書保育内容表現	中川香子、清原友二	(株)みらい			総合表現活動のみについて書かれている。理論編、表現のこを知らうと、実践編、造形遊びの事例から学ぼうの分かれている
13 2014. 3.23	生活事例からはじめるー保育内容ー表現	徳安教、関明子	育轄社		<ul style="list-style-type: none"> ・感性と表現を育むための保育を主軸に、表現活動に関わる保育の実際として、身体的表現、音楽的表現、造形的表現、言語的表現を取り上げている 	

い。自分を守る行動がすべて相手への攻撃になってしまう子どももいる・・・保育者はその思いを代弁してやるところからはじめなければならない [無藤他 p.188] と、表現が思うようにできない子どもへの対処法を紹介している。以上のように、保育者養成において目標とする技術については、特別注意を払われていない。

それでも、部分的に述べている箇所が有るので、それを表3に示す。

表3 保育者が身に付ける表現の力についての記述

本の名前	書いてある箇所	タイトル	保育者が身に付ける表現の力についての記述
3 感性と表現に関する領域表現	p.110 III 1	ピアノってそんなに大事なもの	・演奏に夢中で子どもに配慮が行き届かない
	p.112 IV	専門家の指導を受けること	・各分野を総合的考え展開するべき
4 新・保育講座11 保育内容「表現」	p.203 第7章1の3	保育者の表現力の問題	・表現のモデル、あこがれの対象、将来の自分の姿 ・実践や体験を通じて身に付ける
6 保育ライブラリー 保育内容表現	p.50 第3章1節	保育者自身の表現を高める	・自身の充実した表現の体験の積み重ね ・保育者自身が喜怒哀楽を表現する
	p.111-113 第6章	保育者自身の表現力を育む	・保育者のゆとりと感性豊かにする ・いろいろなことに挑戦
9 新保育シリーズ 保育内容 表現	p.159-172	保育内容「表現」と保育者の専門性	・子どもの表現を受け止めるために、ある程度の音楽に対する感性や専門性が必要 ・高いものではなく、ある程度のものが必要 ・友達の表現から学ぶ
11 新保育講座11 保育内容「表現」	p.196-199 第11章3	保育者養成と子どもの表現	・表現力が劣化している ・演奏技術が重視されがちであるが、保育現場との結びつけ実践することが大事 ・技術の獲得を指導の目標にすり替えていないか
	p.200-201 第11章34	保育環境と子どもの表現	・身体性を取り戻す
13 生活事例からはじめるー保育内容ー表現	p.84-90 第5章4	保育者に求められる指導技術	・心と体を開放する導入としてのゲーム ・子どもの興味・関心を大事にする ・保育者自身の表現力
	p.104-114 第6章4	保育者に求められる指導技術	・ねらいを明確にする ・年間カリキュラム・月案・週案・デイリープログラムとの関係を捉える ・教材選択 ・保育者自身が楽しむ ・総合的に活動を展開する ・教材研究をする ・表現力を磨く
	p.144-150 第8章4	保育者に求められる指導技術	・保育者自身が豊かな想像力と表現力を持つ ・保育者自身の表現技術

保育者にとって必要な共感的知性を重視した書き方がほとんどで、ある程度の技術は必要であるという。しかし、そのある程度は示されていず、指導する担当者としては具体的に行うべきことがわからない。

5 アンケートの結果から見る共感的要素

本研究の筆者たちへのアンケートでは、以下のような共感的要素が得られた。アンケートの問いは「問1 学生にとって自分の担当する表現科目の技術向上のために必要なものは何だと思うか」「問2 自分の担当する科目で学修したことが、他の科目の技術に役立つことは何か」「問3 一つの共感的要素が他の3つの科目の技術を高めると思われるものは何だと思うか」の3つである。その結果、表4のような答えが得られた。

表4 共感的要素について筆者たちの考え方

問	回答者(身体表現)	回答者(音楽)	回答者(造形)	回答者(総合表現)
問1 必要なもの	恥ずかしいと言う気持ちを捨てて・繰り返し練習	子どもの表現を読み取る	まず、やってみる・仲間との表現の違いを楽しむ・プロセスを大事にする	他者の表現の受容・モデルやサンプル
問2 他の科目の技術に役立つこと	学修の成果を見せて、興味関心を高める	身体全体で音・音楽・言葉を感じ取り表現する	協働する力・表現する楽しさ	他者の表現を受け入れ認める
問3 他の科目の技術を高める共感的感覚	同一教材の使用で、参加意欲と動機を上げる	表現的活動を継続的に行う	観察力・コミュニケーション力・伝える力	観察すること・想像すること

「問1 学生の自分の担当する表現科目の技術向上のために必要なものは何だと思うか」については、授業への参加に関するもの（恥ずかしいという気持ち・まずやってみる）、授業を進めるうえで必要なもの（受容・モデル・サンプル）、授業の結果についてのものが浮かび上がった。

「問2 自分の担当する科目で学修したことが、他の科目の技術に役立つことは何か」については、学生自身の動機を高めるもの（興味関心・表現の楽しさ・協働する力）、感性に属するものが書かれていた。

「問3 一つの共感的要素が他の3つの科目の技術を高めると思われるものは何だと思うか」については、共感的要素については、同一教材、継続的な活動、観察力、コミュニケーション力、伝える力、創造する力が示された。これらも考察に反映させる。

6 保育士・教員養成課程の表現科目における共感的要素を使った教授法へのアプローチ

本論文で検討してきた、先行研究から得たキーワード、「表現の教科書から得られた内容」、筆者らで行ったアンケートの結果から表5のような結果が得られた。これらをまとめて、以下のように考察を行う。

表5 先行研究・教科書・アンケートの結果より得た共感的要素

	得られたキーワード	考察
先行研究より	共感・共振・身体性感覚・関係性・心の解放・模倣・イメージの共有	このうち、共感的知性に属する「共感」「共振」「心の解放」は除いて、身体的感覚・関係性・模倣・イメージの共有、繰り返し、について考える。
教科書「表現」より	体験の積み重ね・ある程度の表現力・友達から学ぶ・表現を楽しむ・あこがれの対象・豊かな創造力	
アンケートより	授業への参加態度、繰り返し、授業に必要なもの（受容・モデル・サンプル）、学生自身の動機を高めるもの（興味） 同一教材、継続的な活動、観察力、コミュニケーション力、伝える力、創造する力 関心・表現の楽しさ・協働する力・感性	

(1) 身体的感覚を取り戻す

ある科目では、学修した身体感覚や動機を、そのまま、他科目にもちこむことで、他科目への動機付けを高めるというのが、本論の目指す仮説である。「身体感覚」を技術に反映することについて、非常に繊細な技化について書かれている文献を参考にした。「身体感覚の技化」という言葉について、斎藤は「身体感覚は通常は何かの刺激に対して反応する一回性のものだと考えられがちである。しかし、身体感覚も文化的なものであり、習慣によって形成されるものである。腰や肚（はら）に関する感覚はその典型であり、生活の中で何度も訓練され、身につけられた一つの技である。腰や肚の身体感覚は、身体を秩序化するものであり、緊張感を要求する。シャンとした雰囲気や、ピシッとした雰囲気が心身の状態感として要求される [斎藤 (2000) p.6]」と述べている。この、シャンとした緊張感をもつ身体感覚を唱える斎藤であるが型は人を自由に活性化させるという。「型は通常は、自由を制限するものと考えられている。しかし、それがよい型であれば人を自由にするものである。手紙の書き方の型をある程度知っていることによって、むしろ手紙は書きやすくなる。札を型としてある程度把握していることによって、相手の心理を常に図る必要は必ずしもなくなる。およそ妥当とされている人間関係のルールを守ることによって、人間関係上のストレスをむしろ減らすこともできる [斎藤 (2000) p.100]」のである。そう考えると、型として、表現科目に共通なことは無いのであろうか。例えば、表現の指導者に必要な演技の型を示して、身に付けさせるなどを考える余地は十分にある。

(2) 授業クラスの関係性を使う

養成機関での技術教育は、学生自身だけの努力にかかるものではなく、様々な関係性の中で育まれる。『関係性はもう一つの世界をつくりだす』という本を書いた松田は「私はただ頭や全身で考えたり感じたりしているだけでなく、手・足・目・口・鼻・肌といった自分の身体感覚の機能をたくみに連動させてモノと関わっていること [松田 pp.45-46]」を図2で示している。松田の考え方によれば、「モノをつくるということは、「私」がモノの素材に出会い、それに手をかけて、その素材を変容させていく行為です。素材を変容させるには「身体感覚」と「道具」と「技術」が必要 [松田 p.46]」になってくる。筆者たちがめざしていることは、関係性を応用して、

技術を伸ばそうとするものである。生身の身体があらゆる行動に関わってくるわけであるから、身体の関係性は学びのプロセスにおいても、関係性が複雑に関わり合い、技の獲得にも関係性が持ち込まれるのは明白のことである。この点から考えると、ある教科の技を獲得するプロセスの体験は、他の教科に持ち込める可能性が大きい。

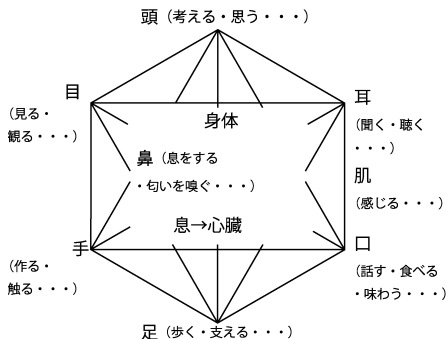
得意分野を得ることで獲得した自信が、別の教科でも後押ししてくれるかもしれない。また、友人と競い合っ肩を並べていく関係性の中でも技術を伸ばすことができるであろう。互いに影響し合う環境で、クラスのレベルが学習者のイメージをレベルアップさせることも考えられる。集団学習の効果というのは関係性の中で育まれるという一面も大事にしたい。関係性の中で学修する癖がつくと、どのように社会が変化しても生きていける。自分の位置の確認も上手になり、自然と必要な技術力の向上に目が向くのではないだろうか。

(3) 模倣を活用する

技を考えると、模倣することが前面に出される [斎藤 (2000) p.112-124]。模倣は真似るという行為のみならず、身体感覚を共にもつということであり、そのことが、真似る行為にかかわるものの水準をも共有するということになる。水準を共有するという結果がもたらすものは、模倣した者の技にも影響を与える。科目の授業の中では、優れた技を持つものがある。そのことが他の者の水準を引き上げた力となるし、水準を引き上げなくても憧れの気持ちを持つ事になる。

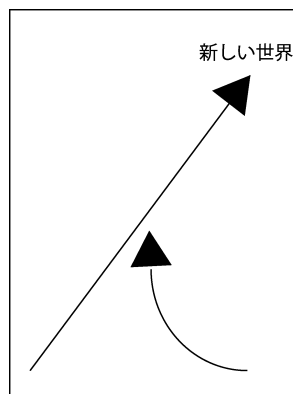
学ぶことは新しい出会いが自分にとって意味をもつことである。その瞬間が喜びとして感じられたときにより学習効果が生まれる。それを支えているのがあこがれだと身体論の専門家である斎藤孝氏は『子どもに伝えたい三つの力』で述べている。彼の考えは「あこがれにあこがれる関係」が教育の根本原理だという。私たちが何かをおもしろいと思った時にはそのおもしろいものが必ずあるはずで、その先行者のあこがれのエネルギーが学びの風車を回し続けるのだ [斎藤 2001] という。保育者があこがれになるためには実技の力を持つ必要がある。自分自身があこがれのベクトルになっているし、子どもに憧れのベクトルが芽生えてきたときに、それ

「生身の身体感覚」を象徴的に図化する試み



*自分の「自」の漢字は「鼻」に由来する。鼻から心臓に入る「息」によって、「生き」る。
 *「心」は、現在は「頭」(脳)で思うことがわかっているが、古代から、思うことや感情も、生きる中枢として心臓が担っていると感じられてきた。

図2 身体感覚の関係 [松田 p.46]



あこがれにあこがれるベクトル図

斎藤孝 (2001) 『子どもに伝えたい三つの力』

に寄り添いそのベクトルを支えることができる。また、授業の中で他の学生の持つ力にあこがれるという時も起こりうる。

(4) イメージを共有する

中沢は『イメージの誕生』で「学校教育は初めから子どものイメージに依存し、イメージを育てるための教育の検討はあまりにも少ない。イメージとイメージの操作力は、ほとんど子どもだけの力だけに任せられている [中沢 p.192]」と述べているように、学生たちはイメージを操作して、想像力を働かせる訓練がされてこなかった。そして、「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 p.197]」ことを提案している。イメージと想像力については幼児教育において、絵画・造形・音楽教育が主流で、お話づくりなどの言語表現、児童劇団なども数が少ないことも指摘している。「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 [中沢 p.198]」ことを考えると、人として想像する・創造するという楽しい行為が行われるものが表現科目なのである。楽しい場合は繰り返しが無理なく行われる。イメージを育てる教育は不十分であったかもしれないが、楽しい感覚を基軸にして想像の体験を行いながら、楽しい教科内での学修を重ねて、技術の向上をもたらす確認を繰り返し授業の中で行うことは可能である。

(5) 繰り返す

学修では、いわゆる定着という言葉で示されるように、技術が実際に向上していくために、蓄積物が必要である。「感覚の技化にとって重要なのは、繊細な感覚をもつということ以上に、意識で感覚を確認する作業である。数学の定理がいつでも利用可能なように、瞬間的に生まれた感覚やイメージがいつでも利用可能であるようにするために、意識による確認が不可欠なのである [斎藤 (2000) p.132]」と高度な技化について述べ、習慣の力を説明している。そして、西サモアの英語教育を紹介している。「教育の領域では、ある程度の反復練習が必要であることは、およそ、誰でも知っている。しかし、その「あるていど」を具体的な数字として意識し、その数字を確信をもって実践できるものは必ずしも多くない [斎藤 (2000) p.136]」として、例文を暗唱する回数は100回や200回どころではないことを紹介している。日本においても、全国共通テストの成績を5点アップするという目標を掲げ、そのことに向かう多くの条件が結果的にアップし、結果成績も上げた自治体がある。具体的な数値を示すことはわかりやすい。

我々は教育の場で、この馬鹿らしいと思える、しかし、絶対に効果があると思われる方法を試したことはない。試してみるべき一つの策ではないだろうか。

(6) 科目に共通な要素を盛り込む

以上を含むものとして、また、すぐ実行可能なものとして、科目に共通なものを提供する案を考えていきたい。いろいろなものが考えられるが、一例として教材一部の共通化である。一度耳

にしたり、目に触れたものを手掛かりにすると、無理なくその教材に親しめる。全く同じものだと飽きが出て、つまらないが、科目を変えるとみる側面が変わり、新鮮さと懐かしさの両輪が多科目での動機を高める。ある一側面を知っていることへの安心感があること、教材のもつ背景を知りそのことによる理解度が増すこと、何よりも、他の側面を見ることのできる自分に感動することなど、容易にのめり込める。教材は一つであっても、向かう姿勢が積極的であるので得るものは大きい。現在の科目の在り様では、次々と単位の取得を目指すので、科目への深まりが十分でない。このことを改善する一つの方法として考えてもいいのではないかと。

抽出された項目のすべてを検討できなかったが、今回は効果が予想されるものについてとりあげた。中心に据えた教科書については、本研究についての核心をえるものはなく、断片的な扱いにとどまっており、互いの科目を意識した取組の必要性を強く感じた。

おわりに

保育士・教員を養成する機関であることの背景を踏まえたうえで、学修時間が少ない条件を克服して、養成課程であるからこそその立場を利用しつつ、表現の技術を伸ばすことはできるのではないか。また、限られた年月の間に、必要な技術が身につくような方法を見出したいとの思いで始めたものである。

本論文では、今までなされた研究、及び周辺の論文を整理してまとめる中で、身体表現・音楽表現・造形表現・言語表現の領域に共通する感覚を探ってきた。保育に携わる者に必要な共感的知性を育てつつ、表現技術を伸ばすためには、4つの教科に共通する動機づけとなるもの、それを「共感的知性」という名からヒントを得て、「共感的要素」という名前をつけた。

現在出版されている保育実践教科書の中では、この視点から書かれたものはほとんどなかった。今回得たキーワードのうち、6点の共感的要素について考察を行った。これを基に、表現科目の共感的要素を具体化し、表現科目の技術を向上させるために、どのような方策があるのかを探り、さらに、実際の授業で実験を行い、その効果的な授業方法の開発につなげていきたい。

引用文献

- 安藤昌子・飯田和也（2006）「音楽活動—学生の記述から保育につなぐ音楽を探る—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』28, p.189.
- 岩田純一他（1995）『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房.
- 植田利恵子（2012）「「協働的な学び」を引き出すための音楽活動—子どもの「音への気づき」に着目して—」花園大学社会福祉学部研究紀要, p.20.
- 小野明美（2002）「言葉の獲得初期における音楽的表現—身体表現の発達—」東京家政大学研究紀要、42(1), p.73.
- 大橋功（2014）「幼児の創造的描画表現活動における共感性の働きについて—共感性の多次的視点からの考察」美術教育, 298, p.22.
- 川田忠義（1988）「「共感」を基盤とした鑑賞指導法の研究」『美術教育』256, p.8.
- 黒川健一・高杉自子（1990）『保育講座 保育内容 表現』ミネルヴァ書房, p.i.

- 児嶋雅典 (2015) 「養成校の課題を考える」 日本保育学会第68回大会要旨集, p.35.
- 斎藤孝 (2000) 『身体感覚を取り戻す』 NHKブックス.
- 斎藤孝 (2001) 『子どもに伝えたいく三つの力』 NHKブックス p.25
- 佐伯胖編 (2007) 『共感』 ミネルヴァ書房.
- 島田佳枝 (2012) 「子どもの主体としての育ちを支える〈共感的なかかわり〉についての一考察」 美術科教育学会, 33, p.215.
- 鈴木裕子 (2012) 「模倣された子どもにもたらされる身体による模倣の機能と役割」 保育学研究 50(2), p.62.
- 鈴木裕子 (2013) 「保育者の資質能力としての身体表現の理解」 保育学研究 51, 3, p.177.
- 多胡綾花 (2013) 「「身体表現あそび」の実践状況と実践上の問題点について」 『湘来た紀要』 34, p.71.
- 塚本明子 (2008) 『動く知フロネーシス—経験にひらかれた実践知』 ゆるみ出版.
- 永守基樹 (2015) 「音楽教育と美術教育の共振—子ども・社会と芸術の教育課程を結ぶために—」
- 中沢和子 (1979) 『イメージの誕生』 NHKブックス.
- 新山順子・西山修 (2014) 「保育者養成における即興表現の授業実践と学びの特性」 52(2), p.121.
- 西園芳信 (2012) 「J. デューイの芸術論にみる芸術の分類についての考え方」 鳴戸教育大学研究紀要 27, p.316.
- 西洋子・野口晴子 (2005) 「保育者としての身体的感性を育てる教育」 保育学研究 43, 2.
- 林富公子 (2014) 「保育者養成校の学生の共感性に対する類型化の試み」 日本保育学会第67回大会要旨集 506.
- 原田和幸・高木留美子・稲吉幸恵・下川めぐみ・宮地哲史・近藤真紀・朝長久美子・井口均・森の美央・児島祐馬 (2015) 「共感しあいながら友達とかかわり共同して遊ぶ子どもを目指して—造形表現活動を中心に—」 長崎大学教育実践総合センター紀要, 14, p.64.
- ハリソン, ジョン・松尾香弥子役 (2006) 『共感覚 最も奇妙な知覚世界』 新曜社, p.127
- 藤掛絢子 (2014) 「音のイメージの共有から協同して表現する力を育む保育実践の開発」 日本保育学会第67回大会発表要旨集 884.
- 藤澤隆史・高橋理宇眞・西本真由香・杉尾武志・永田典子 (2009) 「共感覚の脳機能イメージング—音楽色聴の検討—」 日本認知心理学会発表論文集, 0, p.67.
- 松田道雄 (2009) 『関係性はもう一つの世界をつくりだす』 新評論.
- 無藤隆・浜口順子 (2007) 『事例で学ぶ保育内容 領域 表現』 萌文書院.
- 森司郎 (1999) 「幼児の「からだ」の共振に関して—対人関係的自己の観点から—」 保育学研究 37, 2, p.29.
- 矢内淑子・古市久子 (2015) 「保育者養成機関におけるソルフェージュの育成」 東邦学誌, 44, 1.
- 山崎晃男 (2015) 「集団による歌唱・ダンス活動と向社会的特性との関係およびその教育的意義について」 大阪樟蔭女子大学紀要 5, p.40.
- 吉田若葉 (1998) 「子どもの音楽表現にみられる解放と共感」 保育学研究 36, 1.

受理日 平成27年 9月30日

担当部分

- 古市 1・3・6
 矢内 1・2・4
 新實 1・2・5
 伊藤 1・2・4