

領域「表現」の意義と可能性に関する一考察

—幼児期の表現と感性を見据えて—

難波 正明

はじめに

2017（平成29）年3月に『幼稚園教育要領』が改訂され、翌2018年から実施されている。今回の改訂では、これからの時代に向かって子ども達に求められる「資質・能力」が明確にされ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が10項目にわたって示された。「健康」「人間関係」「言葉」など5つの領域の枠組みは引き継がれたが、これまで「幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度など」として示されてきた各領域の「ねらい」は、「幼稚園において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」として新たに位置づけられた。

領域「表現」の「ねらい」は改訂前と同様「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ」、「感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ」、「生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」の3項目であるが、その位置づけがあらためられたことで、この領域の役割や意味合いに違いが生じるのであろうか。この問題を起点として、本稿ではあらためて「表現」という領域の今日的な意義や可能性について考察していく。

I. 領域「表現」に至るまで

領域「表現」が現在の幼児教育においてどのような意義や可能性を有しているのか、この問題を考えるためにまず戦後の幼稚園教育の移り変わりについて概観しておく¹⁾。その際、「表現」という領域が設定されるまでの変遷については、幼児の表現の一端を担う音楽活動に関連する内容を中心に、その時々幼稚園教育のありようを見ていくこととする。

文部省（現文部科学省）は戦後間もない1948（昭和23）年3月に『保育要領—幼児教育の手引き—（試案）』（以下、保育要領とする）を刊行した。これは幼稚園だけでなく保育園や家庭の幼児教育のあり方についても一定の方向性を示そうとするものであった。ここに挙げられている保育内容は「楽しい幼児の経験」とされ、「見学」、「自由遊び」、「絵画」、「ごっこ遊び・劇遊び・人形芝居」、「年中行事」など12項目に及んでいる。この保育要領では「幼稚園における幼児の生活は自由な遊びを主とするから…一日を自由に過ごして、思うままに楽しく活動できることが望ましい」として、幼児の自由で自発的な経験や活動

を重視している。

音楽活動に関連する内容としては「リズム」と「音楽」の2つの項目に分けられている。このうち「音楽」は歌うこと、器楽（楽隊）、そして音楽を聞くことの3つの活動から成り、例えば歌については「長調」で「8小節から16小節の短い曲」、「付点音符の多いものは避ける」など幼児期にふさわしい教材の条件が細かく示されている。また、器楽（楽隊）に用いる楽器として子ども用の太鼓やトライアングル、鈴、笛などが具体的に挙げられており、数が足りなければ帽子箱で太鼓、空き缶でシンバル、火ばしでトライアングルなど「有り合わせの材料で作るとよい」と述べられている。

一方、「リズム」には「唱歌遊び」と「リズム遊び」が挙げられている。唱歌遊びは歌いながらスキップしたり、踊ったり、拍子に合わせて手を叩いたりして遊ぶものである。これに対し、リズム遊びでは音楽に限らず、広く生活環境の中の様々なものに見出されるリズムに幼児の注意を向けようとしている点が興味深い。

子供は常に生活の中から強い印象を受けたものを、音楽に合わせて表現して遊びたがるものである。遠足・見学等で見たこと、きいたこと等直接経験したこと、春秋の農夫の働き、郊外の動物のリズミック運動、汽車・電車・自動車等の子供の興味深いもの、川の流れ、空とぶ鳥、花にたわむれる蝶、昆虫等の生活を見たり、知ったり、また落葉・雪・雨等の自然現象等すべてリズム運動をしているものに接すると、そのまま、リズム運動をして遊ぶのである。

このように、日々の生活で接する事象のリズム、言い換えれば律動的な現象に触発されて子ども達の遊びや活動が展開されるとする捉え方は、後述するように今日の「表現」の領域の視座と通底するところがあると思われる。

文部省は1956（昭和31）年にこの保育要領を改訂し、「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画製作」「音楽リズム」の6領域を保育内容とする『幼稚園教育要領』（以下、教育要領とする）を刊行した。先の保育要領は、保育の内容を「楽しい幼児の経験」として羅列してあるだけで系統性に欠けるといった点が見直され²⁾、「望ましい経験」として示された6つの領域によって幼稚園の教育課程を組織化し、年・月・週・日単位の具体的な指導計画を立案・運営することとした。また、幼稚園教育の独自性を認めつつも、保育内容について「小学校との一貫性を持たせるようにした」として、指導にあたっては「小学校の教育課程を考慮すること」とも述べられている。

領域「音楽リズム」については、この改訂に先んじて1953（昭和28）年に『幼稚園のための指導書—音楽リズム編』が刊行された。これは、保育要領の「リズム」について「…在来のいわゆる遊戯の在り方に対して反省を加え、…音楽とリズムの一体化に先べんをつけた」ものとされた³⁾。では、こうした経緯で生まれた領域「音楽リズム」とはどのような

表1 『幼稚園教育要領』(1956)より「音楽リズム」

<p>(1) 幼児の発達上の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> ・節のくり返しを喜ぶ。 ・簡単な歌や曲を覚える。 ・みんなといっしょに歌えるようになる。 ・短い節を即興的に作って、歌うようになる。 ・みんなといっしょに、音楽を静かに聞けるようになる。 ・親しみのある楽器の音を聞き分ける。 ・音の高低・強弱・曲の早さや拍子などがわかるようになる。 ・日常生活において、耳に触れる音楽的な音やリズムに気づくようになる。 ・曲を聞いて、楽しさ、活発さ、静かさ、優美さなどの感じがわかるようになる。 ・簡単な楽器を使うことができるようになる。 ・身体的なリズムを通して、周囲の音やリズムを模倣的に表現したり、自分の感じたこと、考えたことなどを創造的に表現したりする。 <p>(2) 望ましい経験</p> <p>1. 歌を歌う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひとりで喜んで歌う。 ・学級全体や小さなグループにはいって、みんなといっしょに楽しく歌う。 ・自分の座席で、あるいはみんなの前で、ひとりで歌う。 ・すわって歌ったり、立って歌ったりする。 ・手を打ったり、歩いたりしながら歌う。 ・歌いよい姿勢で歌う。 ・はっきりしたことばで歌う。 ・すなおな声で歌う。 ・音程やリズムに気をつけて歌う。 ・よい歌をたくさん覚える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・歌遊びをする。 ・いろいろな楽器に合わせて歌う。 ・音楽的な短い節を、即興的に作って歌う。 <p>2. 歌曲を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師や友だちが歌うのを静かに聞く。 ・蓄音機やラジオの歌を喜んで聞く。 ・友だちが出る演奏会や音楽会を楽しんで聞く。 ・いろいろなよい音楽をたくさん聞く。 ・ひとりが歌うのを、気をつけて聞く。 <p>3. 楽器をひく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・喜んで楽器をひく。 ・カスタネット・タンブリン・たいこなど、いろいろなリズム楽器を使う。 ・歌や行進にあわせて、創造的にリズム楽器をひく。 ・汽車の音や動物のなき声などをまねて、楽器をひく。 ・役割を分担したり、交代したりして楽器を使う。 ・指揮者の合図に従って楽器をひく。 ・いつも使うリズム楽器の名まえや使い方を知る。 ・楽器をたいせつに使う。 <p>4. 動きのリズムで表現する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・曲に合わせて歩いたり、かけたりする。 ・動物や乗物などの動きをまねて、身体の動きをする。 ・楽器の音に反応して、リズム的な動きをする。 ・曲や歌に合わせて、自由にリズム的な動きをする。 ・自分の感じたこと、考えたことを、そのまま動きのリズムで表現する。
--	--

なものであったのか。1956年の教育要領では各領域ごとに「幼児の発達上の特徴」を箇条書きで示し、その後に「望ましい経験」を挙げるという形をとっている。「音楽リズム」では「歌を歌う」、「歌曲を聞く」、「楽器をひく」、「動きのリズムで表現する」という4つの内容が「望ましい経験」として示されている(表1)。

これを見ると、「音程やリズムに気をつけて歌う」、「ひとりが歌うのを、気をつけて聞く」、「指揮者の合図に従って楽器をひく」など「音楽リズム」という領域が、小学校の音楽の教科のように扱われていることがわかる。小学校との一貫性や指導計画の系統性が強調されたことで、「ときには、戦前の保育項目のように、時間割で各領域を配当する、といった考えさえ現れるようになった」という⁴⁾。

このように6領域が小学校の教科に準じたもののように捉えられ、領域別指導に偏る傾向があったため、1964(昭和39)年にはじめて「告示」という形で示された教育要領では、6領域はそれぞれ「幼稚園修了までに幼児に指導することが望ましいねらい」を示したものであり、それらは相互に密接な関連を持ち、幼児の具体的、総合的な経験や活動を通し

表2 『幼稚園教育要領』（1964）より「音楽リズム」

<p>1 のびのびと歌ったり、楽器をひいたりして表現の喜びを味わう。</p> <p>(1) いろいろな歌を歌うことを楽しむ。</p> <p>(2) みんなといっしょに喜んで歌い、ひとりでも歌える。</p> <p>(3) すなおな声、はっきりしたことばで音程やリズムに気をつけて歌う。</p> <p>(4) カスタネット、タンブリン、その他の楽器に親しむ。</p> <p>(5) 曲の速度や強弱に気をつけて楽器をひく。</p> <p>(6) みんなといっしょに喜んで楽器をひく。</p> <p>(7) 役割を分担したり、交替したりなどして、楽器をひく。</p> <p>(8) 楽器をたいせつに扱う。</p> <p>2 のびのびと動きのリズムを楽しみ、表現の喜びを味わう。</p> <p>(1) のびのびと歩いたり、走ったり、とんだりなどして、リズムカルな動きを楽しむ。</p> <p>(2) 手を打ったり、楽器をひいたりしながら、リズムカルな動きをする。</p> <p>(3) 曲に合わせて歩いたり、走ったり、とんだりなどする。</p>	<p>(4) 歌や曲をからだの動きで表現する。</p> <p>(5) 動物や乗り物などの動きをまねて、からだで表現する。</p> <p>(6) リズミカルな集団遊びを楽しむ。</p> <p>(7) 友だちのリズミカルな動きを見て楽しむ。</p> <p>3 音楽に親しみ、聞くことに興味をもつ。</p> <p>(1) みんなといっしょに喜んで音楽を聞く。</p> <p>(2) 静かに音楽を聞く。</p> <p>(3) いろいろのすぐれた音楽に親しむ。</p> <p>(4) 友だちの歌や演奏などを聞く。</p> <p>(5) 音や曲の感じがわかる。</p> <p>(6) 日常生活において音楽に親しむ。</p> <p>4 感じたこと、考えたことなどを音や動きに表現しようとする。</p> <p>(1) 短い旋律を即興的に歌う。</p> <p>(2) 知っている旋律に自由にことばをつけて歌う。</p> <p>(3) 楽器を感じたままひく。</p> <p>(4) 感じたこと、考えたことを、自由からだで表現する。</p> <p>(5) 友だちといっしょに、感じたこと考えたことをくふうして歌や楽器やからだで表現する。</p>
---	---

て達成されるものであることが明確に述べられている。

この改訂では「音楽リズム」の内容は歌を歌うことと楽器をひくことが1つの項目にまとめられ、動きのリズムで表現すること、音楽を聞くことに加え、「感じたこと、考えたことなどを音や動きに表現しようとする」という項目が新たに立てられた（表2）。

前回の教育要領では各領域ごとに「幼児の発達の特質」が示されており、「音楽リズム」についても例えば「短い節を即興的に作って、歌うようになる」、「音の高低・強弱・曲の早さや拍子などがわかるようになる」といった発達の特質を前提として、小学校の教科的な内容が「望ましい経験」として示されていた。一方、改訂によってこうした「…するようになる」、「…がわかるようになる」、あるいは「…することがむずかしい」といった画一的記述による「幼児の発達の特質」は削除され、代わって領域ごとに指導にあたっての留意点が加えられた。そこでは「幼児の年齢や発達の程度に応じて、無理のないように、のびのびと楽しんで歌ったり、楽器をひいたりさせ、しだいに音楽についての基礎的な技能や感覚を養うようにすること。」といった、個々の幼児の特性や発達の度合いに配慮する表現が多用されている。

このように幼児の経験や活動を具体的、総合的に捉えた上で、連関的に領域のねらいを見定めようとする方向性を打ち出した点で、1964年の教育要領は従来の幼稚園教育のあり方や子ども観を転換させたと言えようが、6領域を小学校の教科に準じるもののように捉える趨勢を打開するには至らなかった⁵⁾。また、1960年代から80年代にかけての社会の移

り変わりは子どもが育ち生活する環境にも大きな変化をもたらした。都市化の進展や自然環境の破壊、核家族の増加と少子化、テレビ放送をはじめとした映像文化の氾濫などが、子どもの遊びや人間関係、子ども文化のありように多大な影響をもたらした。

そうした中で、文部省は1989（平成元）年に教育要領を25年ぶりに改訂・告示した。そして、従来の「音楽リズム」と「絵画製作」を廃して、新たな領域として「表現」を位置づけたのである。

Ⅱ. 領域「表現」

1989（平成元）年に改訂された教育要領は「幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ環境を通して行うものであることを基本とする」という文言からはじまる。学校教育法では1947（昭和22）年の制定以来、一貫して「幼稚園は、幼児を保育し、適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする」ことを唱えてきたが、1989年の教育要領は幼稚園の教育が基本的に「環境を通して」行われるものであるということを示したものであろう。

その上で、「幼児の主体的な生活を中心に展開されるようにすること」、「遊びを発達の基礎を培う重要な学習と捉え、遊びを通しての総合的な指導を重視すること」、「幼児一人ひとりの発達の特性に応じた指導を行うこと」の3点に主眼が置かれ、従来の「健康」、「社会」、「自然」、「言語」、「絵画製作」、「音楽リズム」の6領域は「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」の5つの領域に再編成されたのである。

新たに設定された「表現」については「この領域は、豊かな感性を育て、感じたことや考えたことを表現する意欲を養い、創造性を豊かにする観点から示したものである」とされたが、次の1998（平成10）年の改訂で「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」とあらためられて現在に至っている。この「表現」の領域の「ねらい」と「内容」は表3の通りである。なお、表中の下線部分は1989年の教育要領の記述のうち、その後の改訂で変更された箇所であり、それが2017年の教育要領に至るまでにどのような文言に変更されたかを、それぞれ矢印の後に示している。

この表でわかる通り、この領域の「ねらい」と「内容」は、文言や表記に多少の修正はあるものの基本的には一貫して変わりはない。ここで押さえておきたいのは、この「表現」という領域において、一方で「感性」ということに重きが置かれているという点である。一体、幼児の「表現」や「感性」、そしてこの二者の関係についてどのように理解すればよいのであろうか。

この問題については後に考察することとし、ここでは引き続き教育要領に示された「内容の取り扱い」を示しておく（表4）。領域「表現」が新設された1989年の教育要領では「留意事項」とされていたが、改訂後の1998年からは「内容の取り扱い」として示される

表3 領域「表現」のねらいと内容

ねらい	<p>(1) いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ。</p> <p>(2) 感じたことや考えたことを<u>様々な方法で表現しようとする。</u> →自分なりに表現して楽しむ。</p> <p>(3) 生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。</p>
内容	<p>(1) 生活の中で<u>様々な音、色、形、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする。</u> →様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。</p> <p>(2) 生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする。</p> <p>(3) 様々な出来事の中で、感動したことを伝え合う楽しさを味わう。</p> <p>(4) 感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで<u>表現したり自由にかいたりつくったりする。</u> →表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする。</p> <p>(5) いろいろな素材に親しみ、工夫して遊ぶ。</p> <p>(6) 音楽に親しみ、歌を歌ったり簡単なリズム楽器を使ったりする楽しさを味わう。 →歌を歌ったり、簡単なリズム楽器を使ったりなどする楽しさを味わう。</p> <p>(7) かいたりつくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり飾ったりする。 →かいたり、つくったりすることを楽しみ、遊びに使ったり、飾ったりなどする。</p> <p>(8) 自分のイメージを動きや言葉などで<u>表現し、演じて遊ぶ楽しさを味わう。</u> →表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。</p>

表4 領域「表現」の「留意事項」（1989年）および「内容の取扱い」（2017年）

留意事項（1989年）	内容の取扱い（2017年）
<p>上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。</p> <p>(1) 豊かな感性は、日常生活の中で美しいもの、優れたもの、心に残るような出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し様々な表現することなどを通して養われるようにすること。</p> <p>(3) 幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現させることを大切にし、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏った指導を行うことのないようにすること。</p> <p>(2) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ表現する意欲を十分に発揮させることができるような材料や用具などを適切に整えること。</p>	<p>上記の取扱いに当たっては、次の事項に留意する必要がある。</p> <p>(1) 豊かな感性は、身近な環境と十分に関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会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々な表現することなどを通して養われるようにすること。 <u>その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。</u></p> <p>(2) 幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多いので、教師はそのような表現を受容し、幼児自身の表現しようとする意欲を受け止めて、幼児が生活の中で幼児らしい様々な表現を楽しむことができるようにすること。</p> <p>(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるように、遊具や用具などを整えたり、様々な素材や表現の仕方に親しんだり、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切にして自己表現を楽しめるように工夫すること。</p>

ようになった。その後、2008年、そして2017年の改訂の中でいくつか文言が変更・追加されている。表4では1989年の「留意事項」（比較のため(2)と(3)の順序を逆にした）と2017年の「内容の取扱い」を対照表の形で示している。

この表の中で下線を引いた「その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにする」という文言は、2017年の教育要領で

はじめて盛り込まれたものであるが、こうした例示が加えられた(1)の項目は、先に挙げた『保育要領』の「リズム遊び」の内容、すなわち鳥や蝶、汽車や自動車、雪や雨など生物・無生物に限らず動くものすべて、さらには自然のあらゆる動的な営みの中に、子ども達は周期的な運動である律動性を見出し、それに触発されてリズム運動をして遊ぶという考え方と通じるものがある。

つまり、この「表現」の領域で言われている感性は、ことさら音楽や造形作品に対する感性に限定されるのではなく、自然を含めて身近な環境の中のすべての事象に向けられたもの、ないし向けられるべきものであるという捉え方であり、追加された文言はそのことをあらためて明確に示したものと考えることができよう。

さて、前述したように2017年の教育要領では、各領域の「ねらい」について1989年の改訂以来、一貫して「生きる力の基礎となる心情、意欲、態度」とされていたものが、「幼稚園において育みたい資質・能力を幼児の生活する姿から捉えたもの」として新たに位置づけられた。このことによって、「表現」の領域の「ねらい」、さらにはそのもとに設定された「内容」の役割や意味合いに何か違いが生じてくるのであろうか。この問題を次節で検討する。

Ⅲ. 領域「表現」における「資質・能力」

文部科学省は、2017（平成29）年に幼稚園教育要領、小学校と中学校の学習指導要領、翌2018年に高等学校の学習指導要領を改訂した。その中ですべての校種・教科にわたって共通に「資質・能力」という語を用い、それぞれの学校段階に応じた「育成すべき資質・能力」を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という「3つの柱」の形で示した。

では、この「資質・能力」という語を我々はどのように理解すればよいのか、文部科学省が公表している「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」（2014年3月31日）から読み取ってみたい。

「論点整理」では、教育基本法における義務教育の目的「各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うこと」を挙げた上で、「資質」を「能力や態度、性質などを総称するものであり、教育は、先天的な資質を更に向上させることと、一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである」とし、「資質」は「能力」を含む広い概念と捉えられると述べている。そして、「資質」と「能力」を並列させた例として「総合的な学習の時間」の目標、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」を挙げ、「これらも踏まえ、本検討会では、『資質』と『能力』の相違に留意しつつも、行政用語として便宜上『資質・能力』として一体的に捉えた…」と述べている⁶⁾。

表5 幼稚園において育みたい資質・能力

<p>1 幼稚園においては、生きる力の基礎を育むため、この章の第1に示す幼稚園教育の基礎を踏まえ、次に掲げる資質・能力を一体的に育むよう努めるものとする。</p> <p>(1) 豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになるようにする「知識及び技能の基礎」</p> <p>(2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」</p> <p>(3) 心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」</p> <p>2 1に示す資質・能力は、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体によって育むものである。</p>

これは、現在、世界各国で育成が目指されている人間の全体的、汎用的な能力、すなわち「コンピテンシー」(competency)に対応する行政用語として「資質・能力」という並列表現を用いたと見ることもできよう。奈須正裕はこの「コンピテンシー」という概念のルーツの一つにロバート・ホワイトが1959年に提起した「コンピテンス」(competence)概念を挙げている。ホワイトは「乳幼児の観察などから、人間は生まれながらにして環境内のひと・もの・ことに能動的に関わろうとする傾向性を有しており、この傾向性をもたらす環境との相互作用を通して、次第にそれぞれの対象に適合した関わりの能力を獲得していく」と論じ、「これと心理学的に同型と見なし得る現象が、乳幼児期に限らず、精神的に健康な人間の一生涯に渡って多種多様に見られる」として、これを「コンピテンス」と名づけたという⁷⁾。これを踏まえて奈須は、「幼児教育で展開されている学びが、その先の学校教育の在り方を考える上で非常に参考になります。幼児教育での学びはすべてが渾然一体となって進んでいきますし、そこで培われているのは資質・能力(コンピテンス：括弧内筆者)そのものだからです」と述べている⁸⁾。

確かに、幼稚園教育が断片的・個別的な知識や技能の教え込みに陥ることなく、「環境を通しての教育」を基本とする限り、ホワイトの言う「コンピテンス」を育成することが幼稚園教育の目的であると言えよう。では現在言われている「コンピテンシー」、すなわち「資質・能力」の育成ということを、教育要領ではどのように捉えているのであろうか。その記述箇所を表5に示す。

従来、5領域の「ねらい」が位置づけられていた「心情、意欲、態度」は、「資質・能力」の1つに挙げられている「学びに向かう力、人間性等」にカテゴライズされ、それと併せて「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」が、幼稚園教育での各領域の「ねらい」と「内容」に基づく活動全体を通して培われなければならないということになる。ただ、ここで言われている「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」は、表5に示した記述内容を見る限り、個別の知識や技能を身につけることや、抽象的、概念的な思考や判断ができるようになることではなく、ホワイトの言うような、環境に対し能動的に関わり、それとの相互作用を通して、次第にそれぞれの対象に適合していく能力として理解することができよう。

では「表現」の領域については、こうした位置づけの違いをどのように捉えればよいの

であろうか。表3に示した「表現」の領域の「ねらい」について、最新の『幼稚園教育要領解説』（2018）では次のように説明している⁹⁾。

幼児は、毎日の生活の中で、身近な周囲の環境と関わりながら、そこに限りない不思議さや面白さなどを見付け、美しさや優しさなどを感じ、心を動かしている。そのような（体験の様子や*）心の動きを自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する。幼児は、これらを通して感じる事、考える事、イメージを広げることなどの経験を重ね、感性と表現する力を養い、創造性を豊かにしていく。さらに、自分の存在を実感し、充実感を得て、安定した気分で生活を楽しむことができる。

※括弧内は1999（平成11）年の解説にあった文言であるが、その後、2008（平成20）年の解説で削除された。

ここには「不思議さや面白さを見付け」、「考える事、イメージを広げること」、「創造性を豊かにしていく」といった文言が見られる。また、教育要領自体における「表現」の「ねらい」を見ても、それをもっぱら「心情、意欲、態度」の育成に位置づけるよりも、より広い視野でこの領域が何を指すのか、あるいはこの領域において子ども達にどのような力がもたらされるのかを、あらためて問い直していくことが求められていると言えよう。

IV. 「表現」領域の今日的意義と可能性

そもそも人間の表現ということ、我々はどのような行為として捉えればよいのであろう。辞書的な定義では、「表現」とは「心的状態・過程または性格・志向・意味など総じて精神的・主体的なものを、外面的・感性的形象として表すこと¹⁰⁾」、あるいは「内面的・精神的・主体的な思想や感情などを、外面的・客観的な形あるものとして表すこと¹¹⁾」として捉えられる。つまり、情緒的なものであれ知的なものであれ、要するに表現する主体の内面にあるものを、形あるものとして外在化させることである。

例えば“expression”という語を、我々は一般に「表現」と訳すが、この語は元来「外に押し出す」という意味のラテン語“expromo”に由来しており、“express”は「表現する」と同時に「搾り出す」という意味を持つ¹²⁾。このような原意に沿って捉えるならば、“expression”の訳語としての「表現」は、何か主体の内にあるものを外へ押し出す作用として理解でき、そうした意味では「表出」という語の方がふさわしいと言える。確かに自分の内なるものを外に向かって解放したいという欲求、それを他者に伝えたいという欲求は誰にでもあり、そうした欲求や衝動が我々を表現へと駆り立てるのだと考えることもできる。

しかし、そのような欲求や衝動が表現行為の原動力であるとしても、それだけで表現の

すべてを覆い尽くすことはできない。例えば、ジョン・デューイは「表現」(expression) について次のように述べている¹³⁾。

興奮なしに、ざわめきなしに、表現はない。しかし、笑いや泣き声としてただちに放出される内的興奮は、それを発することで消え去る。放出することは取り除くことであり、退けることである。これに対し、表現することはとどまることであり、進展へと前進することであり、成し遂げて完結させることである。…客観的状况を統制することなくして、興奮を具体化するための素材を形づくることなくして、表現は成り立たないのである。時として自己表現の行為と呼ばれるものは、一種の自己露出と称されるべきであろう。それは他者に対して性格—あるいは性格の欠如—をさらすことである。それは、ただ吐き出すことに過ぎない。

このデューイの言説は、“expression” が含意する「表現」と「表出」の違いを述べたものと理解できる。内的なものを外に出す「表出」の作用は表現の重要な契機ではあるが、「表現」と呼ぶに足る行為はそれにとどまるものではないのである。

また、我々が「表現」として見なす行為の中には、必ずしも「内的なものの表出」を端緒としないようなものも含まれる。例えば、キャンパスの上に風景や静物を描いている人の行為は、それが極めて写実的でいかなる主観も入り込む余地がないように思える場合でも、「表現」と呼ばれるであろう。しかし、そこで直接の対象となっているのは、現に存在する風景や静物であるという点で言えば、それはより正確に言えば模倣、描写することであり、外界にすでに形あるものとして存在する事物を、自らの手で再びキャンパス上にあらしめるという意味では「再現」(representation) の行為と呼ぶこともできる。

「再現」と「表現」は同義ではないにせよ、事物を模倣し、再び現し示すという作用が、表現の行為において重要な側面を担っていることは確かである。例えば、古代ギリシアにおいて「ミメシス」(模倣的再現) と呼ばれた概念が、広く手業や技術を意味した「テクネー」から、絵画や舞踊、音楽など今日の我々が一般に芸術表現の所産として捉えているものを区分し、これを特徴づける原理の1つと考えられていたし、その後の西洋においても芸術の本質を自然の模倣と捉える見方は有力な芸術観であった¹⁴⁾。

したがって、我々は表現の行為の中に、「表出」と「再現」という2つの基本的な作用を見出すことができるが、両者は一見、対立的な図式を呈するようにも思える。すなわち内なるものを外に出す「表出」に対して、外界にすでに存在するものを「再現」する作用がどのようにかわり合って表現行為を成立させるのかという問題が浮かび上がってくるのである。

この問題を考えるために、今一度「表現」の定義に立ち返ってみたい。そこで表現の対象として例示されていた心的状態や性格、思想といったものは、確かに主体の内側に生起

する内容として捉えられる。しかし、そうした「内的なものを外に出す作用そのもの」に意味の力点を置いた「表出」に対して、「表現」という語では、それらを様々な感覚を通じて把握できるように外面的、客観的な「かたち」として示す形象化の作用が強く意識化されているのである。

一方、「再現」の作用について言えば、外界の事物を模倣したり、描写したりすることはまさしく形象化の働きである。ただ、「再現」が、すでに「形あるもの」として外に存在する事物を対象とする行為である限り、「表出」とは対照的な図式を呈するようにも思われる。しかし、ここで言う「再現」は外的対象を自らの手段と素材を用いて再構成することであり、当然そこには「再現」を行う主体の内面が反映されるであろう。同じ風景を見ても、見る人の経験や関心、注意の向け方などに応じて見え方は異なってくるし、その時々的心灵的状态によって「閑散とした風景」が「もの悲しい風景」に映ったりする。そして、そのように捉えられた風景がキャンパスの上に再現される時に、ある側面は強調されるかもしれないし、ある側面は捨象されるかもしれない。このように、外界の事物の「再現」は、同時に主体によって内面化された事物の再構成であると言える。

このように見てくると、「表現」という行為が巻き込んでいる「内的なもの」と「外的なもの」との関係は対立的に画然と区分されるような関係ではないことがわかる。むしろ、我々は「表現」という営みを「内から外へ」、「外から内へ」という循環的な相互作用において捉えるべきであろう¹⁵⁾。両者は人間の表現行為を成り立たせる根本的な契機として統合的に作用するのであり、こうした関係性が多様な形象化の実現を支えるのである。

ところで、幼児の場合、自己の感情や欲求をうまく表したり伝えたりすることができず、泣き出したり、駄々をこねたりすることが多い。岡本夏木は「…二歳頃の表現活動は、外界の状況への反応とさほど区別できないような、ごく短時間の、表現というよりは『表出』に近い身体反応、姿勢や表情の変化と未分化なものです。そして三、四歳頃になると、絵を描いたり、踊るのを喜んだり、時には自分なりに工夫を加えたりすることの楽しさを実感するような場合も多くなり、そのレベルはさまざまです¹⁶⁾」と述べている。すなわち、単なる「表出」にとどまっていた段階から脱し、それを様々な形で表すことの中に楽しさや面白さを見出していくのである。

一方で、やはり乳児期の終わりから幼児期のはじめ（2歳前後）にかけて、「見立て遊び」や「ごっこ遊び」と呼ばれる「象徴遊び」が見られるようになるという。例えば、積み木を列車に見立てて並べたり、自分がお母さん役になって「お家ごっこ」をして遊ぶなど、「あるもの（人）でもってこれと異なるもの（人）を表す。そのことによって現実世界とは異なった虚構の世界をそこに創り出す遊び」である。そして、岡本はこうした「象徴遊び」が成立するための重要な要件として「自己と他者の二重化」と「現実と虚構の二重化」ということを挙げている¹⁷⁾。先の「お家ごっこ」の例では、その女の子は自分に、他者であり大人である母親を重ね合わせ、日頃から目にしているその姿や行動を取り入れ

てお母さん役を演じるとともに、現実の家庭をモデルにしながら虚構の家庭をつくり出すのである。

岡本は、こうした「自他の二重化」や「虚実の二重化」が象徴遊びだけでなく、言語をはじめとする象徴活動一般の成立に欠かすことができないことを指摘しているが¹⁸⁾、表現という行為はまさしく1つの象徴活動であると言えよう。その子どもにとっては並べた積み木は列車を表しており、「お家ごっこ」でお母さん役を演じることは、母親の姿や行動を表現することに他ならない。このように幼児の表現は、しばしば遊びという形をとって現れるのである。

そして、そのような象徴活動が活発に展開される中で、見立て遊びやごっこ遊びは「より複雑な構造、精緻な過程をもつもの」となり、さらに現実世界での経験が多様化し拡大する中で、またそこでの観察や知識が精緻化される中で、次第にそうした象徴遊びは「単純な引き写し」の域を脱していく。

むしろ現実経験で得た知識や技術を素材としながら、子どもは自分なりに新しい世界を創り上げます。そしてその世界の中で一つの「物語」（ナラティブ）が展開されてゆきます。…幼児期は「象徴的思考段階」とも呼ばれます。子どもは現実を象徴的にとらえたり（たとえば雲を「怒れる怪物」と見たり）、さらには象徴的世界を現実世界の中に探し求めたり（たとえば自分を劇の主人公と同一視したふるまいを現実生活の中でするような）、現実と象徴の間を往き来しながら生活も遊びとして楽しみ、また思考や想像を深めてゆきます。そこでは遊びのみならず、生活そのものが一種の表現活動でもあるのです¹⁹⁾。

すなわち、幼児の象徴活動としての表現は、現実の対象の単なる引き写しにとどまることなく、現実世界を観察する中でさまざまなものを内面化し、そこで得た知識や技術などを使って自分なりの世界を再構成していく活動なのである。さらに、表現することは、現実世界に対する認知の仕方を変容させていくという。例えば、山を描くことを通して、あるいは描こうとして見るだけでも、その山の見え方は以前とは違ってくる。「表現を通すことによって、世界や対象に対する新しい意味づけがほどこされる」のであり、幼児の場合、「表現のたびごとに、おとな以上に自己の変容に迫られているにちがひありません」と岡本は指摘する²⁰⁾。

幼児期の遊びや表現活動に見られるこうした「内面的なものの形象化」、「自他の二重化」、「虚実の二重化」、そして「表現による自己変容」などは、身体的自己とこれを取り巻く環境との相互作用、言い換えれば「内」と「外」の循環的連関が活発に展開される中で行われるのであるが、ここに大きくかかわってくるのが感性の働きであると言えよう。

「感性」とは「認識論上は悟性と対立し、認識に欠くことのできない能力」であるが、

カントの認識論では「悟性が自発的であるのに対し感性は受動的であり、悟性が思惟能力であるのに対し感性はその悟性に思惟の素材を提供する」ものである。「実践的な意味においては、身体的感覚に関係した全衝動にもとづく自然的欲求」のことであって、「つねに理性より下位のもの」とされるという²¹⁾。すなわち、感性とはあくまで受動的なものであり、特に理性の働きや理性的認識に重きを置いてきた西洋の科学や哲学においては、理性に従属する、より下位の働きと捉えられてきたのである。

桑子敏雄は、「近代的な理性によって夢見られたのは、普遍的な自然法則によって理解され、また合理的な価値判断の対象となるような世界であった」と述べ、理性が「永遠的なもの、普遍的なものを求めるあまり、身近なもの、身体的なもの的重要性を見落としてしまった」と指摘する²²⁾。例えば、近代以降、合理的で効率的な生産性を追い求めてきた社会において、我々は現在、身のまわりに大量のゴミをあふれさせてしまったが、このように「人間が有限な環境に生きる存在であることを理性が見落とししたのは、理性が身近な環境を捉える能力ではなく、カントのことばを借りれば、遠い星空の永遠性に憧れる人間の能力だったからである」という²³⁾。

その上で、桑子は「星空に象徴される永遠の法則を捉える能力ではなく、複雑な現象に満ちる環境世界にかかわる能力として、わたしは感性を捉えたい」と述べる。すなわち、桑子にとって「感性とは、身体的自己とその環境との相関に対する把握能力」であり、「その相関的な関係が適切であるかどうかの価値判断」を含むという意味で「たんなる認識能力ではなく、価値判断の能力」として捉えられるのである²⁴⁾。

これは桑子の捉える感性の能力であるが、このように感性を価値判断の働きと捉える見方は、片岡徳雄の言説にも見られる。

ふつう感性は、少し低目にみられ、「理性的認識は能動的であるが、感性的認識は受動的である」。あるいは、最も一般的に「刺激に対する感応のしやすさ」（感受性）と解されている。しかし、私は感性に対して、もっと重々しい意味を与えたい。…その人が、なにに対して敏感か。なにに驚くか。この点を考えると、様々な人の示す感性には、その人なりの選択があり、その人なりの働きかけがあるわけである。私たちが豊かにしたい感性、とくに情操の働きを促す感性は、けっして単なる感覚（sensation）ではない。「価値あるものに気づく感覚」であり、主体のほうで「気づく」という点で、若干は能動的なものとしておこう²⁵⁾。

片岡の「価値あるものに気づく感覚」という捉え方は、「いろいろなものの美しさなどに対する感性をもつ」という領域「表現」の「ねらい」、さらには「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり楽しんだりする」といった「内容」を考える中で、非常に示唆に富む。幼児の感性は、身近な環境や生活の中にあるものの美しさなどに「気

づく」ことで豊かになるのであり、外界の事象の中で「不思議なもの」や「美しいもの」、「優れたもの」といった「価値あるものに気づく能動的な働きかけ」が感性の能力であると言えよう。

さらに、桑子の言うように感性ということ「複雑な現象に満ちる環境世界にかかわる能力」、「身体的自己とその環境との相関に対する把握能力」、さらにはその相関についての「価値判断の能力」として捉えるならば、それはひとり「表現」という領域にとどまらず、すべての領域にわたって幼稚園で展開される、幼児のあらゆる活動において育成されるべき能力であると言える。

おわりに

以上、領域「表現」に示された「ねらい」や「内容」などの記述をあらためて読み解きつつ、幼児期の表現や感性の意義や働きについて考察してきた。それらは実に様々な局面で遊びや環境といった要因を巻き込みながら育まれていく営みとして理解できよう。これら相互のつながりが、今後ますます小学校教育との接続や連携が重視されていくであろう幼稚園教育の独自性を保障するとも言えよう。しかし、知識や技能といった言葉が一人歩きして、断片的、個別的な知識や技能の基礎を幼稚園教育が担うような事態になれば、その独自性はたやすく失われていくであろう。あるいは、幼稚園教育の独自性の喪失よりもさらに危惧すべきは、岡本夏木が「幼児期の空洞化」と呼ぶ現象である²⁶⁾。意識的にせよ無意識的にせよ、「情報化」が進展し、「能力主義」が顕在化する現在の社会状況の中にあつて、まさに「幼児期」ということの意味、そしてそこで展開される遊びや表現、感性の営みの本来のあり方を問い続けることこそが求められているのである。

なお、本研究はJSPS（課題番号17K04889代表者：岡林典子「協同性の育ちに着目した幼小接続における音楽教育のプログラム開発」）の成果の一部であることを付記しておく。

注

- 1) 『保育要領』、及び1956年から2017年の『幼稚園教育要領』の記述内容については、国立教育政策研究所の作成した「学習指導要領データベース」を参照。
- 2) 文部省『幼稚園教育百年史』（ひかりのくに、1979）pp. 336-337
- 3) 同上書、p. 335
- 4) 同上書、p. 415
- 5) 森上史朗「幼稚園教育要領の変遷と実態」森上史朗編『幼児教育への招待—いま子どもが面白い—』（ミネルヴァ書房、1998）p. 87
- 6) 文部科学省「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—について」（2014年3月31日）
- 7) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』（東洋館出版社、2017）pp. 50-51
- 8) 同上書、p. 53
- 9) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』（フレーベル館、2018）p. 233

- 10) 新村出編『広辞苑第五版』（岩波書店，1998）pp. 2275－2276の「表現」の項
- 11) 松村明編『大辞林第二版』（三省堂，1995）p. 2200の「表現」の項
- 12) 佐々木健『美学辞典』（東京大学出版会，1995）p. 54
- 13) Dewey, John “Art as Experience” (Perigee Books, 1934) pp. 61－62
- 14) 佐々木，前掲書，p. 32
- 15) 佐藤学は『表現者として育つ』の中で対談した三善晃の「内と外の円環運動」という表現に着目し、「…『自己表現（self-expression）』を中心目的に掲げてきた芸術教育は『内』から『外』への教育でしかありえず、『内』と『外』の円環を断ち切る教育、つまり、自己と世界を析出し続ける『表現』のいとなみを分断し抑圧する教育として機能してきたのではないだろうか」と指摘している。
佐伯胖・藤田英典・佐藤学『表現者として育つ』（東京大学出版会，1995）p. 223
- 16) 岡本夏木『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』（岩波書店，2005）pp. 126－127
- 17) 同上書，pp. 84－85
- 18) 同上書，p. 86
- 19) 同上書，p. 89
- 20) 同上書，p. 131
- 21) 林達夫他監修『哲学事典』（平凡社，1971）p. 275の「感性」の項、及びイマヌエル・カント（熊野純彦訳）『純粹理性批判』（作品社，2012）p. 70を参照。
- 22) 桑子敏雄『感性の哲学』（日本放送出版協会，2001）p. 4
- 23) 同上書，p. 4
- 24) 同上書，pp. 4－5
- 25) 片岡徳雄『子どもの感性を育む』（日本放送出版協会，1990）p. 75
- 26) 岡本，前掲書，p. 2