

領域「表現」科目（専門的事項）の授業構成に向けての提案

— 専門性の融合を目指した授業実践の分析から —

越山 沙千子¹⁾ 渡邊 佐恵子²⁾ 吉永 早苗³⁾ 新開 よしみ⁴⁾ 立川 泰史⁵⁾

¹⁾ 実践女子大学 ²⁾ 相模女子大学 ³⁾ 東京家政学院大学 ⁴⁾ 東京家政学院大学 ⁵⁾ 東京家政学院大学

Suggestion for class composition of subject related to domain expression” (specialties of domain)

— From analysis of class practice aiming at fusion of expertise —

Sachiko KOSHIYAMA¹⁾ Saeko WATANABE²⁾ Sanae YOSHINAGA³⁾

Yoshimi SHINKAI⁴⁾ Yasushi TACHIKAWA⁵⁾

¹⁾ Jissen Women's University ²⁾ Sagami Women's University ³⁾ Tokyo Kasei Gakuin University

⁴⁾ Tokyo Kasei Gakuin University ⁵⁾ Tokyo Kasei Gakuin University

本研究では、音楽・身体・造形の専門性の融合を目指した領域「表現」の専門的事項に係る科目について、15回の授業分析を実施した。共担による授業により、教員間の連携だけではなく、学生の表現から次の授業内容が構成され、授業全体の一体感が創出された。一方学生は、他の学生とのかかわりの中で試行錯誤しながら他者に思いを伝えたり受け止めたりする中で、イメージの幅を広げ、活動を展開していた。コメントシート及びポートフォリオからは、表現における即興性、表現のプロセス、コミュニケーションといったキーワードが見出され、学生が表現の活動を通し、視覚・聴覚・触覚と身体性の統合を実感している様子がうかがえた。

キーワード：表現 音楽 身体 造形 融合

The purpose of this study is to examine the effect of "Expression" education conducted by omnibus teaching series.

What was clarified from the examination is that the students' possibilities of expressing something have expanded by the omnibus education. It is conceived that such effect has been caused by the relationship among teachers and students.

Therefore, the teachers should pay attention to the development of their students' expression activities in various ways. At the same time, teachers should share lessons with other teachers, and understand the expertise of other specialty. Furthermore, it is important to make use of the class observation to the next class. It is desirable for the teachers to collaborate and improve their lessons together by maintaining expertise. The integration of various expertise will contribute the development of "Expression" education.

Keywords: Expression, Music, Body Expression, Visual Arts, Fusion

-
- 1) 実践女子大学
〒191-8510 東京都日野市大坂上4-1-1
 - 2) 相模女子大学
〒252-0383 神奈川県相模原市南区文京2-1-1
 - 3) 東京家政学院大学
〒194-0292 東京都町田市相原町2600番地
 - 4) 東京家政学院大学
〒194-0292 東京都町田市相原町2600番地
 - 5) 東京家政学院大学
〒194-0292 東京都町田市相原町2600番地

- 1) Jissen Women's University
4-1-1 Osakaue, Hino (191-8510)
- 2) Sagami Women's University
2-1-1 Bunkyo, Minami-ku, Sagamihara-shi (252-0383)
- 3) Tokyo Kasei Gakuin University
2600 Aihara, Machida (194-0292)
- 4) Tokyo Kasei Gakuin University
2600 Aihara, Machida (194-0292)
- 5) Tokyo Kasei Gakuin University
2600 Aihara, Machida (194-0292)

1. 研究の課題と目的

1.1 課題

本研究は、領域「表現」の専門的事項に関する科目について、音楽・身体・造形の専門性の融合を目指した授業分析を通し、その在り方を提案するものである。

平成28年の教育職員免許法の改正により、平成31年度より新しい教職課程が始まった。幼稚園教諭の養成課程においては、これまでの「教科に関する科目」に代わり、「領域に関する専門的事項」が新設された。

この「領域に関する専門的事項」については、保育教諭養成課程研究会(2017)が「領域それぞれの学問的な背景や基盤となる考え方を学ぶ(pp.8-9)」ことを基本とし、各領域に関する学問分野を専門とする教員が担当するいずれの場合も、「幼児」や「幼児期の教育」、「幼稚園教育」についてよく理解して授業を展開する必要があるとした。その内容を踏まえ、郡司及び吉永(2017)によって領域「表現」(幼児と表現)のモデルカリキュラムの考え方が示されたが、単独教員によるその内容は、それぞれの専門性を生かしつつ、他領域とのかかわりにも触れたものとなっている。また、授業をオムニバスで進める場合については駒(2017)が、「担当者がそれぞれ独立して授業を展開するだけでなく、授業内容を連携したり、時には授業を同時展開したりするなどの工夫が考えられ(p.35)」、授業内容を連携させるためにテーマを決めるなどして、「各大学教員の専門性を生かしつつ、総合的な表現の指導法を展開することが喫緊の課題(p.35)」であるとも解説している。すなわち、各専門領域による活動の寄せ集めではない「総合的な表現」の授業の検討を進めていく必要があるだろう。

1.2 先行研究

平成元年の幼稚園教育要領改訂により、領域「音楽リズム」「絵画製作」が「表現」に再編成されて以後、領域「表現」に係る授業研究はこれまで様々な観点から試みられている。その中で、平成以降、「総合表現」や「総合的な表現」として、音楽、身体、

造形、演劇の活動を取り入れた授業が増加している。養成校における領域「表現」の授業内容に関するアンケート調査(智原ほか2016)では、複数の専門領域を重複させた授業内容について、音楽・身体・造形といった3つ以上の専門領域を重複させた授業が全体の半数近くを占めていた。またその多くは、劇やミュージカル、オペレッタなどの創作と上演を目的としたものであり、それらを「総合的な表現活動」とみなす養成校が多くあったと報告されている。実際、古屋ほか(2012)はオペレッタの創作及び発表を通して、団結力や協調性、人間性を養う活動として教育的効果があったと述べている。

しかし、一方で永岡(2000)は、こうした授業は「合科的な発想を出ていない(p.207)」とし、領域「表現」が求めるのは専門的な表現分野が単に合体することではないと批判的である。安村ほか(2010)は、表現行為におけるプロセスの意味、探索する行為としての混沌とした不可分さ、存在としての自己の再認識が他者との関係性の中で生起する表現的行為を介してなされることが子どもの表現の本質と捉え、これらを踏まえて授業展開することを試みた。このように、領域「表現」の授業における「総合」の考え方には、劇などの活動からと、子どもの表現からの2つのアプローチがあることが分かる。

また、領域「表現」の授業には、音楽・身体・造形・演劇等、様々な専門領域の教員が関わるため、単独か、オムニバスか、それとも共担かという授業形態の議論も行われている。中でも、各専門領域の教員が回数を分けて講義を行うオムニバス形式は、領域「表現」になって以降よく見られる講義形態であり、特定の領域に偏らない配慮をするために導入されていると考えられる。しかし、吉田ほか(2018)は、オムニバス形式では「各領域を個々に学んでいるに過ぎず、表現の総合性を保障するものとは言えない(p.563)」と指摘している。近年では、手づくり楽器を造形の授業で製作し、それを音楽や身体の授業でも使用したり、全15回の授業の最終回に、各領域で学んだ内容を組

み合わせた表現の発表を行ったりするなど、専門領域の相互のつながりを意識した構想によるオムニバス形式の授業の報告も見られる（滝沢ほか2019）。

1.3 研究目的

本研究で分析した授業は、専門領域を繋ぐというよりむしろ、それぞれの専門性を有する教員が、他の教員の講義から得たインスピレーションによって自分の担当講義の内容を変容させていくといった独自性を有している。授業を共担することによって、音楽・身体・造形の専門性の融合を目的としたシラバスが、学生の学びの姿と共に変化していくプロセスを、吉永（2020）が提唱する「身の回りのもの、人との出会い」「偶然性」「即興性」「コミュニケーション」という子どもの表現の中核的概念に基づいて検討し、領域「表現」の専門的事項に関する科目の新しい授業のかたちを提案したい。

1.4 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、授業開始前に観察者の越山が所属先である実践女子大学の倫理審査に申請し、承認を受けている（2018-承38）。

初回授業時、越山から研究の内容や記録の方法、データの取り扱い方法について説明し、全ての受講生から署名の上、同意書が提出された。

2. 研究の方法

2.1 分析対象講義の概要

本研究では、教員と学生の協力を得て、領域「表現」に係る授業科目、半期15回全てを観察、記録した。分析対象講義の概要は、以下の通りである。

大学 学部 学科：東京家政学院大学
現代生活学部 児童学科

授業科目名：保育内容演習表現 A

教員：新開よしみ 教授 吉永早苗 教授

立川泰史 准教授

受講学生：現代生活学部 児童学科 55名
(2年生53名、3年生1名、4年生1名)

観察期間：2019年4月12日～7月26日

(毎週金曜5限、全15回)

2.2 観察・記録及び分析方法

観察者は越山、渡邊で、越山は全て、渡邊は第3回以降の授業に参加し、観察中にノートに記録を取るとともにビデオカメラを用いて撮影を行った。また、授業終了時に記入する11回分のコメントシート及び最終回に作成したポートフォリオを収集し、データ化した。データ化したものうち、ポートフォリオを樋口耕一が開発した「KH Coder」でテキストマイニングを行った。また、全15回の授業終了後に、担当教員と観察者で振り返りを行った。

3. 結果と考察

3.1 授業構成と展開

「保育内容演習表現 A」は、2018年度以前からの開講科目であるため、教職課程科目としては、「教科に関する科目」である。しかしながら当該大学は新カリキュラムで前年度の再課程認定を受けており、本講義内容は平成29年改正の教育職員免許法施行規則に定める科目区分の「領域に関する専門的事項」に対応する「子どもと表現」に相当する。なお、幼稚園教諭一種免許状及び保育士資格の取得を希望する学生には必修の科目である。

昨年度は3名の教員が5回ずつ単独で担当するオムニバス形式だったが、今年度は共担によるオムニバス形式で授業を行った。表-1は「保育内容演習表現 A」の授業計画（シラバス）及び実際の授業内容を示したものである。実際の授業では、教員同士が他の教員の授業に参画しあい、各領域の専門性を互いに理解するとともに、学生の活動や発表、作品を見て自身の主担当回の内容に生かしていた。

3.2 学生の学びのプロセス

担当教員及び観察者は、記録されたビデオ映像と学生のコメントシートをもとに授業構成と学生の学びのプロセスについて検討を行った。

3.2.1 導入：第1回～第2回

第1回及び第2回では、教員による講義、写真や教科書を用い、子どもの身の回りの自然やもの、人などの環境とかかわり表現する事例の検討、そして事例をより理解できるような子どもの発達や遊びに即した活動を行った。これにより、学生は、子どもの表現についての基本概念を理解したと考えられる。第2回の学生によるコメントシートには、子どもの主体性や子どもの素朴な表現を大切にすることや、子どもの発達による表現の違い、子どもの表現を理解し共有しながら展開していくプロセスが重要であるという記述が見られた。

3.2.2 展開：第3回～第11回

第3回～第11回では、子どもの表現の本質に迫れるように教員が計画した活動によって、自分自身の表現力、表現に対する考え方を養うとともに、発表を通して他者の多様な表現を知ったり、自己の表現を見つめ直したり、子どもと保育者の表現活動に対するイメージを膨らませたりしていた。授業者の1人である吉永（2020）は、「子どもの素朴な表現は身のまわりのものや人とかかわる中で、偶然に表出し、即興的な性質を持っており、その表現が表現を呼び、また人と人をつないで発展していく」ものであると述べている。この授業における活動は、学生が主体的に行うものであると同時に、子どもの表現を理解できるよう計画され、試みられたと言える。そこで、吉永の子どもの表現の中核的概念である「身の回りのもの、人との出会い」「偶然性」「即興性」「コミュニケーション」の4観点から活動を分析する。



写真-1. さわりごち

1) 身の回りのもの、人との出会い

活動では、常に身の回りのものや人、環境に目を向けることが目指されていた。学生は、1枚の画用紙の多様な「さわりごち」で人生を表現したり（第3回、写真-1）、画用紙を折ったり、切ったり、ねじったり、つぶしたりしながら、作品が作りかえられていくプロセスを体験したり（第9回）した。ものとじっくりかかわることで、体験的に子どもの探索活動を理解することができると考えられる。また、他の学生のポーズを見て自分のポーズを決め、グループで1つのオブジェや写真を完成させたり（第5回）、学生をかたどったアルミホイル人間を通して様々な場所を見たり（第10回、写真-2）した。学生は他者とかかわりながら、普段何気なく過ごしている身の回りの環境を振り返ったり、じっくり観察したりすることで、新たな気づきを得て表現、行為の可能性を広げていた。これらの活動では、学生が身の回りのものや環境とじっくり向き合っていただけではなく、教員の働きかけや学生同士のかかわりもあったことで、ものや環境の新たな側面や他者の思い、考えに気づき、表現の幅を広げていく姿が見られた。

教員も副担当回における学生の製作や表現する様子を見て他領域の表現プロセスを理解し、主担当回に関連をもたせて引き継げるよう、授業展開に生かしていた。第3回の「さわりごち」から発想を得て、第4回では、段ボールや新聞紙など様々な紙の「さわりごち」を音にし、アンサンブルを行ったり、音を図や絵で表現したりした。同じものや素材でも、領域が異なると別の表現の可能性が生まれることを、学生に示すことができていたのではないだろうか。



写真-2. アルミホイル人間

2) 偶然性

表現における偶然は様々な場面で考えられる。身の回りのものや人、環境との出会いによる発見、気づきは偶然とも言えるだろう。また、それらとかわる中で偶然表出されたものから、こうしたという思いつき(即興)につながり、表現が表現を呼ぶ状況になっていくと考えられる。第3回(写真-1)では、画用紙と出会い、触ったり、こすったり、折ったり、くしゃくしゃにしたり、破ったりする中で、様々な感触があることに気づき、表現につながっていったと思われる。第6回の「人生劇場その2」では、教員が「あまり考えないで描く」と伝えてから、製作が開始された。この説明により、表現する過程での偶然の気づきや発見が出てくるように促されていたのではないかと考えられる。学生の「あまり考えずに作っていましたが、途中から作ったキャラクターがたこに見えた」という授業後のコメントシートからも分かるように、偶然できた形がイメージを湧き立たせ、学生の主体的な表現活動(即興)へ移行していくプロセスが見て取れる。

また、ある人の即興が、他者にとっては偶然であるということも多くある。第5回の「1枚の写真」では、「海水浴」や「シンデレラ」等といったテーマが与えられ、それが伝わるとするポーズを1人ずつとっていき、グループで1つの作品を完成させた。打ち合わせは行わず、自分よりも前にポーズをとった他の学生の姿だけを見て、自分がどこでどのようなポーズをとるのかを考えなければならぬ。前の人予想しない動きを見せたとき、自分の構想を変えることも出てくるだろう。そうした流動的な中でできあがった「写真」は、緊張感をもった偶然の集まりであったと言える。



写真-3. 音楽・身体・造形の融合を目指した活動

3) 即興性

表現活動では偶然の表出で終わらず、「こうした」「これはどうかな」といった即興につなげていくことで、表現力が養われていくのではないだろうか。第6回のコメントシートでは、「直感でいろいろやるとおもしろい、ということだけでなくそこから、あ！こうしてみようとアイデアが出来るのが大切だ」という記述が見られたことから、直感で作り始めたものを、つくりかえながらイメージが広がり、その中から自分なりにイメージを固めていく表現のプロセスを、体験を通して理解したと考えられる。

即興が主になった段階でも、偶然が即興を豊かにしていくことが考えられる。第7回～第8回(写真-3)では、よりどころにする造形作品がある中で、学生自身がどのような音をイメージするか、出したいか、どのような音をつけられるかを考えていた。音の出るものや楽器を持ち、様々な音を試す中で、偶然鳴った1音からイメージが広がることもある。表現では、即興と偶然は隣り合わせで混沌と存在しているように思われる。

4) コミュニケーション

第3回～第11回は、ほとんどの場合グループで活動をしていた。造形(第3回、第6回、第9回)では1テーブルを4～6名で構成し、学生同士が互いに作る姿を見合いながら、自分の作品にも向き合っている様子が見られた。「友だちと登場人物を交換することで、会話やストーリーがドンドン生まれてきました！」(第6回)というコメントのように、他者の作品に触れた時、他者との捉え方や表現方法の違いに気づき、即興が促されて自分自身の表現が広がっていったことを表す記述が複数みられた。

第6回～第8回では、「人生劇場その2」を制作し(第6回)、作品に音を(第7回)、さらに音と身体の動きを(第8回)つける活動を行った。第7回はグループで自分たちの作品に音をつける活動を行ったが、第8回では別のグループに音をつけてもらう、あるいは欲しい音をリクエストし、自分た

ちは身体で表現する活動を行った。活動のプロセスは自由であったため、作品→音→身体という流れでイメージをつなげていったグループもあれば、作品→身体→音という流れでイメージをつなげたグループもあった。また、コメントシートからは「誰一人として、同じ音を出していなくて面白い」、「自分がつくったもの以外に音をつけることもおもしろかった」、「前回とはちがった雰囲気表現できることが分かった」という記述が見られ、作品にかかわる人が増えることで、第7回での活動にも増して他者のイメージや考えに刺激を受けて作品が変容していき、活動や発表に反映されている様子がうかがえた。

第5回の「人間オブジェ」や「1枚の写真」、第9回の作品に込められた他者の思いを考える活動、第11回のテニスボールを聴こえてくる音の動きに見立て、音楽を全身で表現する活動を通し、学生は言葉を伴わないかわりを体験した。こうしたかわりでは、見る、観察する行為が重要な役割を果たしていた。他者の動きや姿、作品を見ると、内面では「何を表現しているのか」、「どのような思いが込められているのか」を感じたり、考えたりする。言葉で容易に伝えられない分、表現しようとして、あるいは表現を読み取ろうとして内面の営みが活発になる。そして、真似をしたり、自分の位置や役割を考えて動いたりしながら自分なりの表現を形にしていこうとする。作品に込められた思いを読み取り合うことで、自分の表現が他者にどう受け取られるのか、自分の表現が他者に伝わ



写真-4. ビニールを挟んで2人で「花火」を描く

るようにするにはどのような工夫が必要なのか、他者の表現からどのようなイメージを膨らませられるか、といったことを学んだのではないかと考えられる。

このように、学生は他の学生とのかかわりの中で試行錯誤しながら他者に思いを伝えたり受け止めたりする中で、イメージの幅を広げ、活動や作品を展開していったと言える。

3.2.3 発展：第12回～第14回

1) 授業での活動、発表

第12回～第14回では、これまでの学びを踏まえ、学生たちが企画を考え（第12回）、準備をし（第12回、第13回）、発表（第14回）を行った。教員からは、発表に向けて以下の指示が出された。

- 「表現を楽しむための作品」を制作する。
例えば、子どもたちに何かを教えるという趣旨ではなく、学生自身が表現する楽しさや喜びを感じ、その作品を通して、子どもたちと一緒にその表現を味わったり、楽しんだりできる作品を制作する。
- 5～10分の作品とする。
- 1人でもグループでも可とする。
- 楽器も含めた身の回りのものを使用しても良いが、この作品制作のための出費はしないようにする。もちろん、身体による表現も可能である。

学生のグループ数は12となり、個人での発表者はいなかった。作品の企画段階から練習、発表のプロセスを見ていると、グループごとに内容を検討しながら、互いに意見を出し合い、その中から意見をまとめていく場面が多く見られた。

実際の発表では、それぞれのグループが短期間で自分たちなりに考えた内容の成果は出せていたと思われる。あるグループは、大きな透明のビニールの幕を天井から垂らし、ビニールの幕を挟んで学生が向かい合い、「花火」と「夏の海」というテーマでビニールの幕に手で絵の具を塗っていき、作品を完成させた（写真-4）。それぞれの学生が

互いの行動をしっかりと見て受け止め、他者の存在を感じながら描いていくプロセスが見られ、「身の回りのもの、人との出会い」「偶然性」「即興性」「コミュニケーション」が内在する活動であったと言える。この方法は、子どもたちも共に楽しむことができるように思えた。

その一方で、「表現するプロセスを味わい、楽しむ」という発表の趣旨を十分に理解できていないグループもあった。既存の歌を用いて、劇の中で歌っていくものや、食育や交通安全と結びつけた教育的な内容、劇やペープサートのような音楽と造形、音楽と身体活動を混在させただけの活動が見られた。

2) 発表会における課題

このように、第11回までの授業内容が、発表に十分生かされなかった原因として、教員からの働きかけが抽象的で活動をイメージしづらかったこと、学生にとっては自由すぎてよりどころを失ったことが考えられる。第12回の冒頭に行われ

た発表に向けての説明の後、観察者は、学生たちから「何をしたら良いのか分からない」「何のための活動か理解できない」という話を複数聞いた。第11回までの活動では、環境が構成され、教員の働きかけもあったため、学生は環境をよりどころにしながらかつ活動することができただろう。しかし、「発表会」と聞いて、一から自分たちで考えるとなった時、表現活動のためのよりどころを作ることにつまずいていたように思われた。よりどころとは、素材や環境構成、対象年齢などが想定されるが、よりどころを求めるために、学生たちは自分たちが知り、経験のある歌やお話、ペープサート、劇の活動に向かってしまい、結果としてこれまでの「発表会」で行われるような、過程を楽しむよりも結果を求めるものになってしまったのではないかと考えられる。

3) 改善に向けた提案

こうした課題を改善するためには、例えば、「使用する素材を紙類に限定する」、あるいは「ビニー

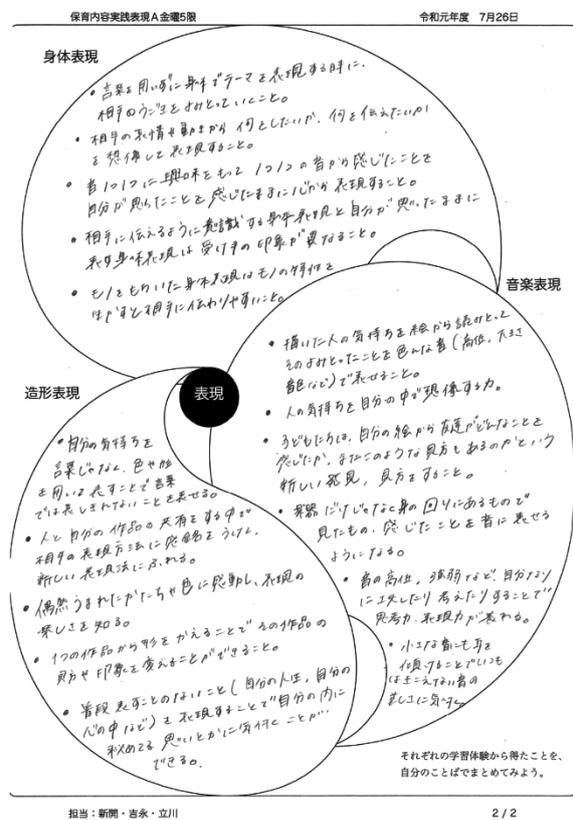
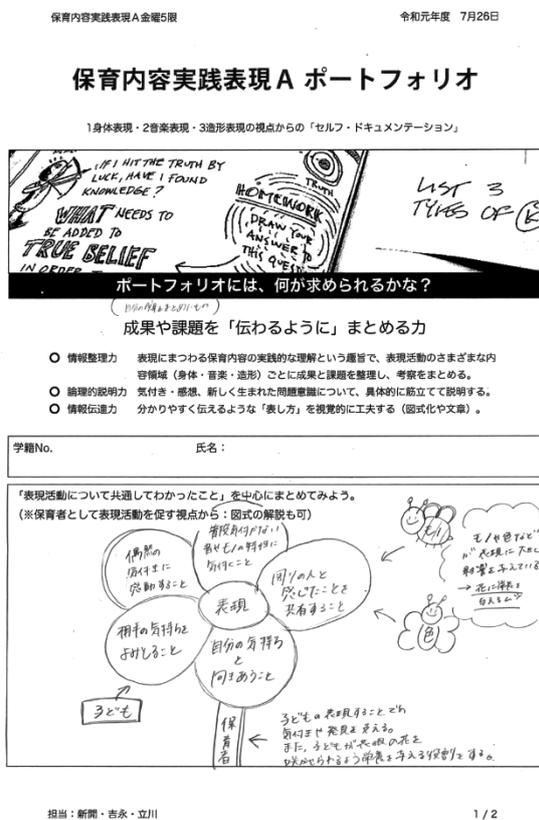


図-1. ポートフォリオ

るを必ず用いる」といったように、素材を限定することにより、その素材に向き合い多様性と表現の可能性を探求することも考えられる。そうすることで、第11回までの活動とのギャップも少なく済み、学生が活動しやすくていいのではないだろうか。

また、「何をして良いか分からない」ということは、子どもの表現する姿の理解が活動とうまく結びついていないとも考えられる。各活動において、子どもの表現事例との関連付けを積み重ねることで、ポイントを押さえ、活動を考えるヒントを得ることができるだろう。学生自身が表現活動に集中することも大切だが、子どもの表現活動の事例を考察し、学生自身の表現活動に生かし、より深く理解しようとするのが求められる。

3.2.4 まとめ：第15回

1) ポートフォリオの工夫

授業の最終回では、学生が自分の学びのプロセスを振り返り、考察するためのポートフォリオ(図-1)を作成した。今回使用したポートフォリオは、A4の両面印刷となっており、裏面で各領域の学びをまとめた後、表面の「表現活動について共通してわかったこと」をまとめる形式になっている。裏面はもともと、音楽表現・身体表現・造形表現という3つの項目がそれぞれ四角い枠に書き込めるようになっていたが、教員が検討を重ねた結果、中心に書かれた「表現」に勾玉が3つ集まる、巴のようなデザインに変更された。ここには、表現が3領域の融合であることを学生に理解してもらいたいという教員の思いが込められている。

2) ポートフォリオのテキストマイニング

提出のあった54名分のポートフォリオのうち、「表現活動について共通してわかったこと」に書かれたテキストを対象にテキストマイニングを行った。分析にあたり、より正確なデータを得ることができるよう、様々な表記が見られた「子ども」「1人1人」「1人」は、表記を統一した。また、「KH

Coder」内の複合語検出ソフト「茶釜」を用い、自動検出され、かつ3回以上出現した複合語は、強制的に抽出するよう設定を行った。分析結果として、頻出語を表-2に示した。また、共起ネットワークも考察に用いた。

表-2. 頻出語上位30語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
表現	163	楽しい	24	気持ち	15
子ども	117	身体	24	共通	15
思う	86	使う	20	自由	15
保育者	50	違う	18	音	14
自分	48	音楽	18	学ぶ	14
大切	47	見る	18	楽しむ	14
感じる	38	伝える	18	グループ	13
活動	37	人	17	環境	13
表現活動	35	分かる	16	造形	13
考える	26	1人1人	15	音楽表現/ 言葉/表す	12

3) 表現における身体性

共起ネットワークでは、大きな円で示された「表現」及び「子ども」と「身体」が結びつき、「身体」はまた「造形」、「音楽」、「表現活動」と結びついていた。表-2の頻出語でも、「身体」は11番目であった。ポートフォリオでは、「音楽」、「身体」、「造形」表現の関連を述べたものが多かった。それだけではなく、「身体をつかって、表現できることが分かりました」、「何かを表現するには人間の体が必要であること」、「色んなものを使い体全体で感じたそれぞれの見方・感じ方を表現してもらおう」といった記述から、学生は表現が身体で受け止められ、身体を介してなされるという気づきを得たのではないかと考えられる。

また、共起ネットワークでは、実線ほどの強い結びつきはないが、「自分」と「見る」が点線で結びついていた。「見る」は「聞く」及び「耳」とつながり、「聞く」は「耳」や「目」、「動かす」ともつながっていた。ある学生は「耳で聞いて、体を動かして目で見ることで、体全身で、自分の思うことを表現したり、感じたりして、楽しむ」と記述していた。他にも「表現する時は、自然に五感を使っている」「表現するには、五感を使って様々な情報を集めることが大切」というように、「五感」を用いたも

のもあった。これらの語は身体の諸感覚にかかわる語である。学生は、身体の諸感覚を通して身の回りのものとかかわりながら表現がうまれていくことを学んだのではないかと思われる。

4) 保育者の役割

表-2では頻出語の4番目に「保育者」が見られる。共起ネットワークでは、「保育者」が「表現」や「子ども」、「思う」、「感じる」、「活動」、「環境」に結びついていた。文脈を確認すると、29名の学生が「保育者」について触れ、そのほとんどが「保育者の役割」についての考えを述べていた。学生の考えは、子どもの個別の表現の尊重、環境構成、援助者としての保育者に大別された。

子どもの個別の表現の尊重は、表-2で「違う」が14番目に、「1人1人」が20番目に挙げられていることや、共起ネットワークにおける「1人1人」、「仕方」、「違う」の3語の結びつきからも、多くの学生が理解した保育者の役割の1つであると言える。各回の授業後に記入したコメントシート及びポートフォリオでは、「1人1人」に類似した語である「個々」、「それぞれ」や、多様性を示す「バラバラ」、「同じでない」、「違って」、「異なり」、「上手か下手かではない」、「不正解はない」、「自由」という表現が多く見られた。図-1に示した学生のポートフォリオには、保育者の役割として「子どもの表現することでの気付きや発見を支える」、「子どもが表現の花を咲かせられるよう栄養を与える役割をする」と記述している。こうした記述から、自らの活動を、子どもに視点を置いて振り返り、保育者として表現の多様性を認め、子どもの個別の表現を尊重する姿勢が養われたと考えられる。

また、共起ネットワークでは「保育者」が「環境」と、「環境構成」が「必要」とそれぞれ結びついていた。「環境」は表-2で28番目に現れているように、この授業を通して学生が環境や環境構成に意識を向けるようになったことが考えられる。文脈では、「保育者は環境をととのえ、子どもがもっているパワーを出せる場所を用意することが大切だ」、「発想を豊かにできるような環境をつくること

保育者にとって大切である」と記述しており、教員が活動前や活動後のまとめの時間に環境構成について説明していた影響が見て取れる。

援助者としての保育者については、「保育者」の文脈を確認している中で見られた。具体的には、「周りの子どもと一緒に体験をしたり、保育者が関わり援助を行ったりすることで、子どもは自分にはない表現を学んでいく」、「いきなり自由にといても、思いつかなくてつまずきが起こりうるので保育者が例を挙げて表現活動の手助けをすることも必要」という記述が見られた。特に後者の記述は、第12回～第14回の発表会の企画における戸惑いから出たものであると考えられ、保育の活動において子どもたちにも起こりうるという気づきを得たのは、大きな意味があったと言えるだろう。

一方で、保育者の役割について十分に理解できていないと思われる学生もいると考えられる。ポートフォリオの文脈を調べると、「理解」(2回)、「見守る」(2回)、「手伝う」(2回)、「サポート」(2回)、「支える」(2回)、「配慮」(2回)、「支援」(1回)といった保育者の役割に関連する語が非常に少なかった。「指導」や「導く」は一度も使われていなかった。その一部には、幼児の主体性を重視して、「保育者は介入せず見守る」や「作品づくりを手伝うのではなく見守る」といった記述も見られた。しかしながら、こうした考えは、児嶋(2008)のいう平成元年の幼稚園教育要領改訂以後に見られた「自由保育という名の下の『放任保育』(p.148)」に結びつくことも危惧される。子ども理解は同時に保育者の役割を考えることにもつながる。子どもの表現する姿を、事例を通して考察するとともに、保育者として何ができるのかを考える積み重ねが必要であったと考えられる。

5) 表現する過程における音楽・身体・造形3領域の融合

共起ネットワークでは、「音楽表現」、「身体表現」、「造形表現」の3語を同時に記述する傾向が確認された。それだけでなく、「音楽」、「身体」、「造形」

の3語や、「音」と「色」の2語、「聞く」を中心とした「耳」「目」「見る」「動かす」の4語のつながりが強いことも確認された。文脈では、「目で見たもの、耳で聞いたもの、体で表現するもの、人それぞれ違う物が、実は、つながっている」、「自由に表現することの楽しさ、大切さ」、というように、表現を各領域の垣根を超えて理解しようとする様子がうかがえる。第8回の「人生劇場その2」の作品に音と身体の動きをつける活動では、作品→音→身体の流れで、音のイメージが先に沸いて、その音を手がかりとして身体の動きをつける場合や、3.1.2で述べたように作品→身体→音の流れで、動きが先にできて音がついてくる場合、音と身体が少しずつできていく場合など、完成に向けたプロセスは多様であった。また、第11回の「音・音楽の動きをテニスボールで表現する」活動は、音に耳を澄ませる→音・音楽の動きを感じる→音になってみるといった内容であったが、それを音楽表現の活動と捉える学生と身体表現の活動と捉える学生の両方がいた。ポートフォリオでは、さらに、保育者として子どもの表現活動を考えようとする記述、例えば「色や音などから固定概念をなくし、1人1人が表現するということの楽しさを感じてもらえるようにする」、「『今日はこの領域の表現活動をする』というふうに決めつけ、1つ1つの活動を区切って考えるのは子どもの表現の妨げになってしまう」というものが見られた。

学生は授業での活動で、次に挙げる3つの融合性、混在性を体験し、それらの考えを養ったのではないだろうか。1つ目は、音楽・身体・造形のそれぞれの境界を越えた表現の融合性、2つ目は表現する素材をクロスモーダル的に感じとること、そして3つ目は身体の諸感覚の融合的感受から導かれた思考とその表現である。

4. 全体考察 — 担当教員の振り返り —

4.1 授業内容の連携

この授業では「ノンバーバルコミュニケーション」や「環境」、「つくり、つくりかえていく」という一貫したテーマがあった。これらは、吉永の示

す子どもの表現の中核的概念と多く重なっている。教員は活動を共担することにより、子どもの表現をより理解できるよう授業内容を変更する動きが見られた。第4回の音楽表現は、第3回の造形表現を受けて、「紙」を使って「さわりごこち」を基に表現するという共通のテーマをもち、各領域の専門性を十分に生かした活動を展開することで、同じ素材でも多様な表現が広がっていくことを実感できたと思われる。また、第6回～第8回の「人生劇場その2」も、学生の制作する姿に音のインスピレーションを感じ取った教員が、手作り楽器の授業から作品に音をつける授業に急遽転向した。第10回では「なってみる」をテーマにしたアルミホイル人間の活動を受けて、第11回では音に「なってみる」活動が生まれた。

これらから、教員が共担することで授業内容の連携を超えた流動的な融合が生まれ、学生の子どもの表現理解を深めることにもつながったと言える。

4.2 教員間の連携、学生とのかかわり

学生の表現の中には学生同士の融合的で有機的なかかわりが存在することは前述した。一方、授業内容の流動的な融合の背景には、表現を媒介として、教員と学生とのかかわり、教員同士のかかわりが存在する。学生のコメントシートには「先生の引き出しの多さに驚かされた」と書かれていたが、教員側も学生の活動や発表、作品を見たことで、次の活動の展開の可能性がさらに広がったと授業後の振り返りで述べている。また、担当教員間でも授業を共担することでイメージがますます広がり、次の活動の展開に生かしていくことができた。学生間、教員間だけでなく、学生と教員間のかかわりあいも授業の展開に大きく作用したと考えられる。

4.3 授業の成果と課題

最後に、この授業を通してシラバスの「授業概要」及び「学習目標」がどの程度達成されたか、成果と課題について検討したい。

まず、「授業概要」を表-2及び共起ネットワークと照らし合わせると、「感じる」、「みる」(見る)、「聴く」(聞く)、「楽しむ」(楽しい、楽しむ)が現れており、表現のキーワードはおさえられていると考えられる。「学習目標」では、「関心・意欲・態度」の観点は達成できたと言える。また、「知識・理解」の観点も導入において理解したと考えられる。しかし、「思考・判断」の観点は、教員の働きかけがまだ必要な段階であり、「展開する」ところまで至らなかった。具体的には、まとめとして行った発表の内容にそれまでの学びが十分に反映されていなかったことが課題である。要因として、「発表」という語を示されたときに、学生が授業での活動よりも、これまでの経験から、いわゆる「発表会」のイメージが先行してしまっただけが挙げられる。そのことが、大道具や小道具、衣装を製作した劇、クイズや手遊びといった身近な内容の発表をもたらしたのではないかと考えられる。

領域「表現」の授業では、学生自身の活動や発表が主になることが多い。しかし、その活動は、やはり子どもの表現を理解するための活動でなければならぬだろう。事象を分化して知覚する大人(学生)にとっては、子どもの内面の営みや表出が混在し未分化であることを理解するために、自身の表現活動を分析し、再構築する必要があるだろう。それが、表現する過程を理解することにつながり、総合的な表現への理解とつながるのではないだろうか。教員はそのために、環境構成や授業での活動を十分吟味する必要があるだろう。併せて、表現活動の際は、子どもの表現する事例の考察を行うことも大切であると考えられる。ポートフォリオに見られるように、学生は各回の活動に対し、子どもになりきって表現することはできた。また、自分たちが保育者として子どもの表現がどうあるべきかも理解していたと思われる。しかし、実際に学生自ら考え、動くことはまだ難しかったようである。子どもの表現する実際の姿を、映像や事例を通して繰り返し伝えていく必要があると考えられる。

おわりに

今回、試みられた共担によるオムニバス授業では、教員間の連携だけではなく、学生の表現から次の授業内容が構成され、授業全体の一体感が創出された。表現を介して学生同士、教員同士、学生と教員同士がかかわることにより、授業構成も流動的に変容したことは、今後の領域「表現」における授業に取り入れられるべきではないかと考えられる。教員が学生の表現を見取り、次の活動を展開していくことは、保育者が子どもの表現を見取り、活動を展開していくことと同じであると思われる。学生が体験した表現活動に子どもの実際の姿を重ね合わせ、保育者の視点で表現活動を展開できるような工夫を今後も検討していきたい。

引用・参考文献

- 1) 郡司朋子, 吉永早苗 (2017) : 幼児と表現 A、幼児と表現 B、幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案、萌文書林、東京、54-59.
- 2) 児嶋輝美 (2008) : 保育音楽の基礎知識2、青井みかんと一緒に考える 幼児の音楽表現、大学図書出版、東京、133-155.
- 3) 駒久美子 (2017) : Q-8 授業をオムニバスで進める時にはどうしたら良いか?、幼稚園教諭養成課程をどう構成するか〜モデルカリキュラムに基づく提案、萌文書林、東京、35.
- 4) 滝沢ほだか, 横田典子, 山田悠莉 (2019) : 音楽・造形・身体を連携させた保育内容「表現」の授業実践、音楽教育研究ハンドブック、音楽之友社、東京、239.
- 5) 智原江美, 鍋島恵美, 和田幸子, 田中慈子 (2016) : アンケート調査からみた保育者養成校における総合的な表現活動に関する授業の実施状況、京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要、54 : 197-208.
- 6) 東京家政学院大学 (2018) : 学生便覧 平成30年度
- 7) 東京家政学院大学 (2019) : 学生便覧 平成31年度

- 8) 保育教諭養成課程研究会 (2017) : 平成28年度幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究－幼稚園教諭の資質能力の視点から養成課程の質保証を考える－
- 9) 永岡都 (2000) : 保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題—公教育における幼児の音楽教育を再考する—、音楽教育学研究2 音楽教育の実践研究、音楽之友社、東京、205-217.
- 10) 古屋祥子、沢登美美子、高野牧子 (2012) : 保育者養成校におけるオペレッタ創作活動の教育的効果—2011年度「総合表現演習」の実践から—、山梨県立大学人間福祉学部紀要、山梨県立大学、7 : 31-48.
- 11) 安村清美、中原篤徳、斉木美紀子 (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、5 : 201-216.
- 12) 吉田真理子、岩附啓子、小畑真梨子 (2018) : 諸分野の協同による領域「表現」の授業—紙人形劇づくりを通して—、三重大学教育学部研究紀要、69 : 555-564.
- 13) 吉永早苗 (2019) : 「音感受」への意識が育む幼児の「豊かな感性と表現」、幼児教育じほう、12-18.
- 14) 吉永早苗 (2020) : 生活の中の表現への気づきから展開する保育実践研修—音感受に着目して—、第73回日本保育学会発表論文集.

(令和2年 9月 1日受付)

(令和2年12月 1日受理)