

幼児の「表現」領域の基礎をどう捉えるか

彦坂 敏昭 *

そもそも「芸術」とは「表現」のことではない。「芸術 (art)」とは、その語源であるラテン語の「アルス (ars)」からもわかるように、「技術」という意味を持っている。つまり「芸術」は、人が世界のなかで生きていくために不可欠な「技術」として私たちの傍に存在している。

『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』での「表現」領域に関する記述を読み進めるなかで、そのような「技術」としての役割を、保育・幼児教育での「表現」と「芸術」それぞれの領域へと投影し、両者の接続を試みるアイデアを思い立った。

本稿では、文字通り「おぼろげ」に立ち上げたこのアイデアを具体的なものとするために、「表現」と「芸術」の骨格を丁寧に確認をする作業から出発している。その後、理論的な肉付けをおこなうことで、その運用可能性にも触れている。具体的には、「芸術」を、人が世界のなかで生きていくために不可欠な「技術」であると前提にしながら、幼児の「表現」領域と共有可能な基礎の同定に取り組んでいる。そして、保育・幼児教育でのおなじみのフレーズである「子どものための教育とは何か」を、「人間にとっての教育とは何か」というやや壮大すぎる文言へと読み替えることで、「表現」を、幼児期に限らない発達の意味を持った取り組みとして捉え、社会のなかで意識的に育むための適性や可能性を検討している。

本稿は、このような広いパースペクティブのなかで「表現」と「芸術」を再配置するプロセスを通して、保育・幼児教育での「表現」領域に託す新たな意義を導き出し、それと同時に、国の保育者養成にアーティストが関わることの意味にも言及している。

はじめに

戯曲『リア王』の中で、主人公のリア王はこう語っている。「人間、生まれてくるとき泣くのはな、この阿呆どもの舞台に引き出されたのが悲しいからなのだ」(シェイクスピア, 1604, 小田島雄志訳, 1986, 388 頁)。

この『リア王』の一文の背後には、本稿での問題意識に直結する興味深い内容が隠されている。すなわち、阿呆ども(つまり、自分とは異なる文脈で生きる他者)とのかかわりを不安で無意味なものに見立てる視点である。他者とのかかわりのなかでその他者の文脈に触れ、自己が、自分の想いとは無関係に変容していくことの意味が、ここでは低く見積もられている。

本稿で扱う「表現」や「芸術」という言葉の一般的な扱われ方についても、『リア王』の一節

から感じたのと同じような違和感を持つ。それは、自分以外の誰かによって表現されたコトやモノが、それらと接する私たちにとって本来的には理解不能なものであるという感覚が、すっかり忘れ去られているという違和感である。

いうまでもなく、他者とは、自分と異なる文化的背景の下で形成された自我の持ち主であり、理解不能な存在である。この理解不能な者同士がなんとか理解しようとする努力の歩みを、私たちは「コミュニケーション過程」と呼ぶ。それは、限りなく近づいていく漸近線であり、この絶え間ない調整（自己や他者の変容）による接近こそが、「表現」や「芸術」という領域の存在意義ではないだろうか。

実は、至極当たり前のように何食わぬ顔で、こういった「わからなさ」との良好な関係を積極的に築いているのが、乳幼児期の子どもである。認知や心理の発達にとって、それらの探索的な取り組みは重要な意味をすでに担っている。

本稿では、このような幼児期にみられる逞しい探索行動と、人が世界のなかで生きていくために不可欠な「技術」としての「芸術」との間にみられる類似性を手がかりに、保育・幼児教育での「表現」領域に託す新たな意義を示したい。

以下、次のような順序で考察を進める。

まず、「表現」と「芸術」との分断について、三つの視点から考察する。一つは、国が『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』で示している「表現」領域に関する記述と、その背後にある設計思想への視点である。二つは、保育・幼児教育とその後の義務教育とが持つ構造の差異から生じる視点である。三つは、「表現」と「芸術」それぞれが独自の領域であろうとする問題からの視点である。これら三つの視点を通して理解を進めることで、両者を接続する糸口を掴みたい。続いて、「表現」を「芸術」のなかへ延命するために、基礎の設定が不可欠であることに触れ、さらには、ピアジェの「均衡化」概念を通して共通する基礎を同定する。そして最後に、フルッサーの「メディア論」を援用し、教育を「メディア」として読み替えることで、その基礎が持つ発達の意味を確認し、保育者養成の観点から、その運用可能性を示したい。

1. 「表現」と「芸術」の分断

(1) 領域設計の背後にある設計思想

保育者として、幼児の「表現」活動へのかかわりを構想する場合、幼児がその後の人生のなかで出会うであろう「芸術」は、国が示す『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』では、どのように、もしくは、どの程度意識され、その計画のなかに組み込まれているのだろうか。そこでは、「表現」についてこのように明示されている。「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」。さらに、三歳以上児への教育上のねらいとして、「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。②感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ。③生活の中でイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ」とある（飯

田, 2018 年, 267 頁)。ここで述べられている「表現」領域は、もちろんその他の 4 領域（健康、人間関係、環境、言葉）との相補的な関係のなかに置かれていることを前提とする。しかし、そのなかから「表現」をその他の領域と区別し、ひとつの独立した項目として取り出した設計の背後には、「表現」行為そのものの特殊性を、そこから生まれる人間関係や言葉にではなく、自らの感性や内面に存在するイメージを表出することに焦点が当てられている。「表現」の究極的な目的は「表現」することにあるという袋小路がここにあり、実社会での「表現」が「芸術」と後に深く結びついていかない現象の萌芽を、ここに感じる。

(2) 教育の構造的差異から生じる不連続性

一般に、子どもは外界との相互作用によって、身の回りの環境を認識する発達過程を持つ。例えば、筆者の娘（1 歳 6 ヶ月）の描画行為などを観察していると、描画材を舐め、叩き、音を出しながら「表現」をおこなう乳幼児おなじみの姿を確認することができる。「表現」はその出発点において、外界（主に物理的世界）を理解し、自らの内部に外部モデルを形成するための情報収集行為と渾然一体となって立ち現れる。

しかし、この探索行為的な取り組みとしての「表現」活動は、その後、成人になる過程で衰退の道筋をたどる。これには異なる二つの原因が存在している。一つは、発達過程に関するものである。自己の内部に生成したモデルと外界との均衡状態が達成されることで、生理的役割としての探索行為の必要が弱まり、次第に減少していくというものである。二つは、教育の不連続性に由来するものである。現行の保育・幼児教育とその後の義務教育の間には構造的差異が存在する。小中高と続く義務教育の過程では、大勢の子どもを同時期にひとつの場所に集め、どの学校においても、原則的には同一の教科区分で同一内容を教育するという、極めて近代的で合理的な構造が採用されている。このような中心から放射状にメッセージが伝達される構造を持つ学校教育における学びは、先の乳幼児期にみられる探索行為を通した外界への学びとは相反するものであり、乳幼児期に蓄積された自らが創造的に外界を読み取っていかうとする意識は、行き場を失い日常の営みからその姿を消していくのである。

前者は発達過程に伴う幸せな結末であり、後者は人為的環境がもたらす不幸な結末である。このような教育の構造的差異から生じる不連続性が、「表現」活動の行き場の無さを生み、「芸術」との盲目的な分断を結果的に引き起こしている。

(3) 独自なるものという視点が生む幻影

「表現」と「芸術」の間に存在する分断は、それぞれの領域が「純粋な表現活動」や「純粋な芸術活動」といった、独自なるものという視点によって（ある種の潔癖症的な視点の副産物として）現れている。つまり、私たち自身の「表現」や「芸術」の定義にかかる先入観や偏見によって、両者の間に断絶という名の幻影を作り出していると言える。

創造的認知プロセスを研究する岡田猛によれば、遍在する「表現」領域は、「内的世界」と「外的世界」の交感関係を共通項とし、次のような三つに区分することができる。

その一つは、ジェームス・ギブソンの「行為と知覚のサイクル」理論を援用した考え方である（図1）。アウトサイダーアートや山水画家が、自らの行為とその痕跡を知覚するサイクルのなかで、イメージが増殖的に生成される循環的な「表現」領域がある。

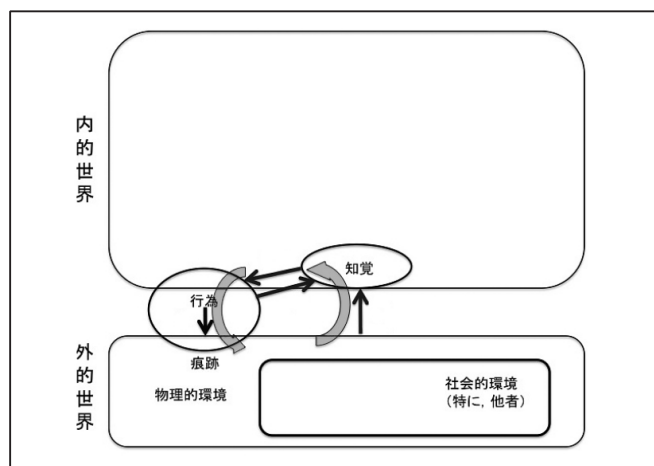


図1
行為と知覚のサイクル

外的世界に表出された行為の痕跡が、制作者の知覚によって再び内的世界へと戻り、制作者の行為に影響を与えるサイクルを持つ「表現」区分。

（出典：岡田，2013年，11頁）

二つは、「内面の表出」（図2）と「行為と省察のサイクル」（図3）が共存する区分である。「内面の表出」については、画家であり美術教育者である小澤基弘の実践研究から、「描くという表現行為の中に、内面を表出し、外界に痕跡づけるという行為に加えて、その痕跡にもとづく自己の内面の発見という要素が含まれている」。さらに、「行為と省察のサイクル」については、「このような表現行為を他者との関わりの中で行うときには、その行為は「コミュニケーション」の機能を帯びてくるとし、いわゆる純粋な「表現」が不純な視点の導入によって広がりを獲得することを指摘している。

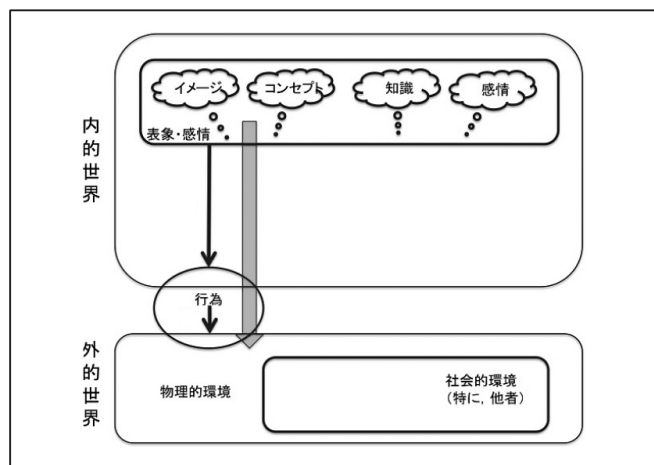


図2
内面の表出

内的世界にあるイメージや感情を、何らかの行為によって外部化する「表現」区分。外的世界からのフィードバックはない。

（出典：岡田，2013年，11頁）

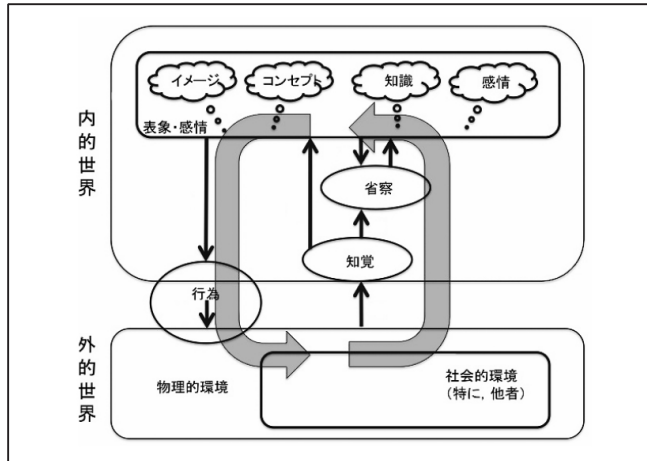


図3

行為と省察のサイクル

内的世界にあるイメージや感情を、何らかの行為によって外部化する「表現」区分。図2の区分と異なるのは、外的世界(他者)からのフィードバックを通して省察行為がサイクルのなかに挟み込まれている。

(出典：岡田，2013年，13頁)

三つは、いわゆる純粋な「芸術表現」の区分(図4)である。ここでは「外的世界」としての「芸術領域の文化」が意識されており、先述した二つ目の区分と同様に「行為と省察のサイクル」を持つことが示されている(岡田，2013，10-14頁)。

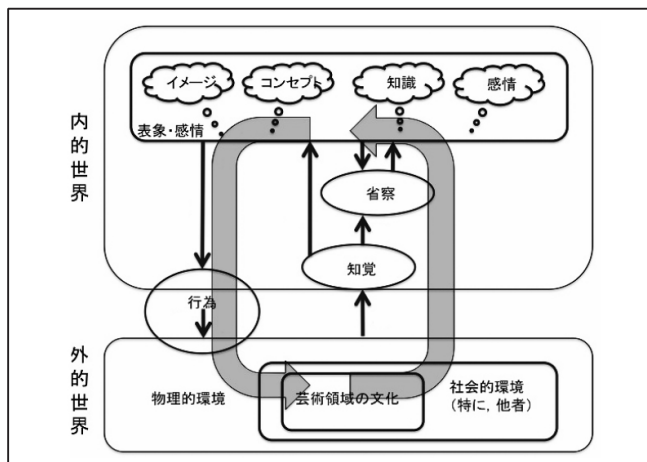


図4

芸術領域との関わりの中での

行為と省察のサイクル

内的世界にあるイメージや感情を、何らかの行為によって外部化し、外的世界からのフィードバックを通じた省察行為がサイクルのなかに挟み込まれている「表現」区分。図3の区分と異なるのは、フィードバックが期待されている環境に「芸術領域の文化」が設定されている。

(出典：岡田，2013年，13頁)

これら三つの区分の中から特に注目したいのは、二つ目の「表現」区分(図3, 4)である。特に、二つ目の区分にある「行為と省察のサイクル」(図3)は、岡田が文中の例として、散歩の途中に素敵な異性を発見し、その視線を意識することで、格好つけたり、しっかりとした足取りになったりと、道を歩く行為そのものが意識的なものへと変容することがあると示した通り、一つ目、三つ目のような「表現」や「芸術」につきまとう「独自なるもの」という視点を無効化し、「表現」や「芸術」が本来持っていた雑多な交感関係を含むその全体性を回復することに貢献している。このような広いパースペクティブのなかに、乳幼児の「表現」行為やその後の「芸術」行為を配置し直すことで、接続の可能性を示したい。

2. 「表現」を「芸術」のなかに延命する

(1) 「表現」の基礎を明確化する重要性

何事においても基礎が肝要であるという言葉は、その道のプロフェッショナルがさまざまな場面で言葉に残している。たとえば、日本古来の武道の世界に伝え残る「礼に始まり、礼に終わる」という言葉には、礼節こそが武道の基本精神であり、そのような基礎の上に技術を積み上げていく教育的な設計思想を読み取ることができる。その他にも、スペインや日本でのサッカーの指導経験を持つ村松尚登は、その著書の中で、「戦術的ピリオダイゼーション理論」を開発したヴィクトル・フラーデ教授に倣い、「サッカーの本質はカオスであり、フラクタルである」、「サッカーでは攻撃と守備は表裏一体を成しており、攻守の切り替えが連続的に続き、しかもいつ、どのようなタイミングで攻守が切り替わるか分からない、まさしく“カオス”の世界です。ですから、選手はその攻守の切り替えに常に敏感に反応できる準備を整えている必要があります」、「サッカーの試合のどの部分を切り取ってもそこには攻守の切り替えの連続性が存在します。なぜならば、サッカーはフラクタル（自己相似）だからです」と説明しながら、現状の要素還元主義的な日本のサッカー指導法を批判し、サッカーの本質を習慣化する取り組みの必要を論じている（村松，2013年，162頁）。これは、日本代表が先のワールドカップでベルギー代表に準々決勝で敗れた原因とも重ねることができ、日本とサッカー先進諸国との間に生じている簡単には乗り越えることのできない大きな壁として読み取ることができる。たとえルールが同じであったとしても、その取り組みの基礎をどう捉えるかによって、そのチーム、もしくは個人は、全く異なったコンセプトを持った主体となり、ともすれば、気がついた時には全く異なるスポーツに取り組んでいたというような結末を迎える可能性をも孕んでいる。

保育・幼児教育についても、「表現」の基礎をどう捉えるか如何によって、その役割や社会的機能は大きく変化する。

本稿では、「子どものための教育とは何か」というおなじみのフレーズを、「人間にとっての教育とは何か」というやや壮大すぎる文言にパラフレーズした上に立てることで、私たちが生涯に渡り育んでいく「表現」の意味を考えたい。つまり、「表現」の基礎を考えると、私たち自身が、私たちの社会がどのような形であってほしいかという問題と本来は不可分なものなのである。

(2) ピアジェの「均衡化」概念からみえる構成主義的な取り組み

ジャン・ピアジェは、人が持つ行動や認識の枠組み（文化的、生物学的なコード）をシェマと呼び、自らが区分した四つの段階（0歳から2歳：感覚運動期、2歳から7歳：前操作期、7歳から12歳：具体的操作期、12歳以降：形式的操作期）の中で、人がその「シェマ」を「同化」、「調節」し「均衡化」していく発達過程を詳細に説明しようと試みた人物である。ピアジェによれば、「同化」とは「生物は養分を吸収しながら摂取し、これらの養分を変化させ、これらに構造をあたえながら、自分自身に統合します。キャベツを食べるウサギはキャベツにはならず、キャベツをウサギに変化させます。同様に認識とは、決して、模写ではなくて構造への統合です。これが同化にほかなりません」とし、外界をその時々自己が取り込みやすい形に変容させ、リアリティを形成するプロセスだと説

明している。他方「調整」については、「同化のシエマは、新しい各場面で、外部の状況に応じて変えなければなりません。見るものをつかむということを学んだ赤ん坊にとっては、見るものはすべて、単にみつめるだけの対象ではなく、つかむための対象になります。しかし、対象が大きいと、小さな対象をつかむための運動とは違った運動をしなければなりません。これが調節です」とし、「同化」とは反対に、大胆に自分自身を変容させ、リアリティを獲得するプロセスであることを説明している（ピアジェ，1952年，滝沢武久訳，1980年，192頁）。

つまり、ピアジェの「均衡化」概念から幼児の「表現」行為のなかに確認できるのは、大胆かつ柔軟に、自己と外界それぞれを変容させながら、獲得した認知構造をより高次のものへと推し進めていく構成主義的な側面である。

また、脳科学者で心理学者である乾敏朗によれば、乳幼児の探索行動について、「乳幼児はサプライズができるだけ小さくなるように環境の内部モデルを構築し、環境に働きかけていると考えられます。そしてこのサプライズが最も大きくなるような対象に対して注意を向け、注意を向けても情報があまりない（すなわち内部モデルを修正する必要のない）対象にはいわば目をつぶると考えます、つまり獲得される情報が最も大きくなるように環境に注意をむけるのです」（乾，2018年，5頁）とし、人が好奇心に突き動かされ、内部モデルを効率よく形成しようとする姿に触れている。さらには、両親や保育者とのアタッチメントをうまく形成していくことで、これら外界への好奇心は加速していく。

外界への「わからなさ」と積極的に出会おうとする逞しさが、構成主義的な取り組みとしての「表現」活動をより一層駆動するのである。

（3）構成主義的な側面を持つ「芸術」実践

幼児の「表現」にもさまざまな領域があるように、「芸術」にも複雑に絡み合う多様な領域が存在している。ここでは、構成主義的な側面を持ついくつかの「芸術」実践に着目し、「表現」を延命する先の「芸術」領域の適性を確認する。

岐阜県にある《養老天命反転地》などで知られる荒川修作＋マドリン・ギンズが提唱した、「天命を反転する」や「建築する身体」、「死なないために」などといったスローガンは、彼らの「芸術」実践を支える思想が強く反映された言葉である。荒川修作＋マドリン・ギンズは、「身体行為の巧みな調和を導く環境と相即し、またそれと呼応する有機体－人間は、いわゆる人間の宿命を免れることができるはずであり、まるであらかじめ定められた斜面のコースから逸脱できるはずです。」とし、環境と関係を切り結ぶ身体の拡張可能性について触れている。さらには、「建築的身体は、多層的迷宮を生きるように、みずからを宙吊りにする。これを実行するもう一つの方法は、建築的身体の主要な部分が、もはやたんなるイメージそのものを必要としなくなることによるものである。というのも、迷宮という新たなタイプによって提供される知覚のランディングの機会は、身体を一時的に拡張し、拡張された（世界をあたえ、世界に浸透し、世界を表明する）身体をもたらし、それをより明瞭なものとするからである。」とし、有機体として人間が、環境に呼応する形で自らの身体を「建築する」ことと、その「建築する身体」の重要性について言及している（荒川＋マドリン，2004年，河本英夫訳，2004年，36頁）。

また、画家である中西夏之はインタビューの中で、自らの「芸術」実践について、「自分がどこにいるのか、それから絵ってどこにあるのか、このことが問題」であると言及し、さらに「無限遠点を中心とした巨大な円の一部分を縦枠とした画布の前にいると、そのような「自己」から離れて、地上からも浮き上がる。自己は絵の前にあり、そして自己は絵の前にあり、絵は無限遠からのここにあり、そして自己は地面から浮上して宙吊りになっている。自己同一性への疑いだね。だから、自己を基底とした「自己」表現ではないんだよね。表現ということをもう一度点検する意味でも、自分というものを、もう一度ね。そのために、その無限遠点というものを置くと解放されていく自分の行動も。」とし、描くという行為が、画家である自己の「身体」や、目の前にある「絵画面」が、「世界」とどのような関係のなかにあるのかを探る取り組みであることを説明している（中西、2007年、57頁）。

荒川 + マドリンの実践では、「建築すること」そのものだった。中西の実践では、自己同一性を疑い続けながら、「身体」と「絵画面」、「世界」の三つ巴の関係を試行錯誤する行為が、構成主義的な側面を持つものであることが理解できる。世界や対象に対する「わからなさ」を受け入れ、そこから出発し、関係を構成し直そうとする逞しい実践の在りようを、幼児のみならず、「芸術」実践のなかにも確認することができる。

3. メディアとしての「表現」と「芸術」

(1) メディアとしての教育から、その発達の意味を探る

ここでは、「表現」行為をめぐる教育を、メディアとして読み替えることでその発達の意味を検討したい。教育をメディアとして読み替える。少し聞きなれない言葉ではあるが、次のように理解することができるだろう。ここでいう教育とは、子どもが「表現」について誰かに教わるという局面のことではなく、子ども自身が（時には、保育者の関わりと共に）「表現」による経験を蓄積していく一連のプロセスを指している。そして、メディアとは、認識の枠組みのことである。人は目の前にある事物をありのままに認識することができない代わりに、さまざまな枠組みを使用し、組み合わせたりしながら、世界を断片的に、もしくは、流動的に認識把握している。

ピアジェの「均衡化」概念を通して確認した乳幼児期における自己や外界を変容させながら、それらを認識する逞しい取り組みは、まさに個人的なリアリティを獲得するための仮設的な「メディア生成」として理解することができる。つまり、教育をメディアとして捉えようとは、教育を「メディア生成」行為の蓄積プロセスと捉えようとする考えである。

哲学者のヴィレム・フルッサーは、人のメディア生成と意識の関係について次のように論じている。「人間は〈世界〉から追い出され（図5：異境化1）、画像の投企によって断絶に架橋しようと試み、実存と画像の間のフィードバックによって〈世界〉に対する視点を獲得する（図5：呪術的意識）。画像の媒介機能が弱まると、人間は画像の世界を去って（図5：異境化2）、自分と画像の世界との断絶をテキストによって架橋しようと試みる。いまや成り立つようになった実存とテキストの間のフィードバックによって、人間は新たな視点を獲得する（図5：歴史意識）。だがその結果、テキストは次第に不透明なもの、〈思

い描くのに役立つ」ものになる。そこで、人間はこれを棄て始める（図5：異境化3）。底なしの視点喪失に陥った人間は、いまやテクノ画像によってテキストとの断絶を架橋しようとしているのだ」（フルッサー、1996年、村上淳一訳、1997年、130頁）。

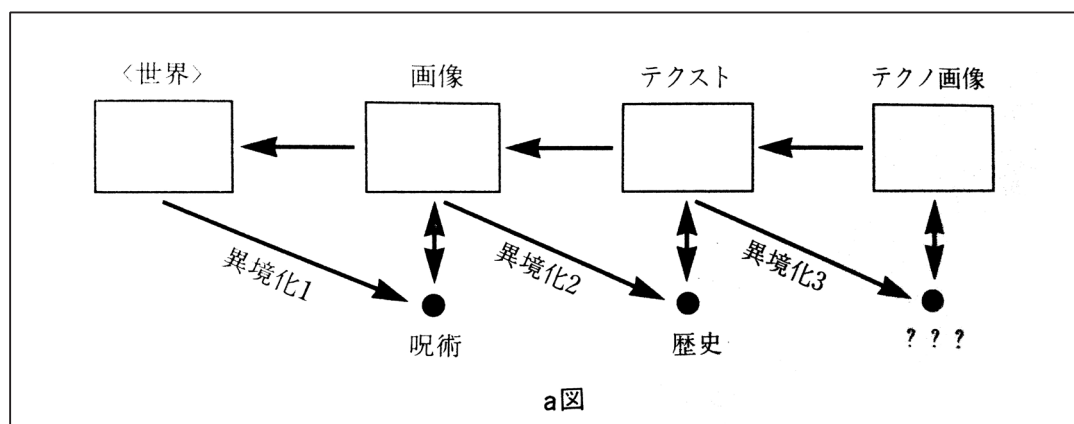


図5 メディアと意識の関係（出典：フルッサー、1996年、村上淳一訳、1997年、130頁）

これを要約すれば、人はまず始めに外界（フルッサーのいう「<世界>」）から断絶された場所に生まれ、その断絶に架橋するために、さまざまなメディア（画像や言語など）を生み出してきた。そして、外界に対する視点を獲得するためにメディアを開発し、それらの使用を通して身体化（内化）のプロセスのなかで、メディア構造と同種の意識（言語であれば、歴史意識など）を獲得してきたというのである。つまり、人はメディア生成とその継続的な使用（身体化）によって、さまざまな意識を育む可能性と、また逆にいえば、本人が希望しなくとも、継続的に使用するメディアの構造と同種の意識を育んでしまう危険性とを合わせ持っている。

本稿では、このような「メディア生成」と人の意識の関係を、乳幼児の「表現」活動や、その後の「芸術」活動の継続的な取り組みのなかで育まれる意識との関係と読み替えることで、「表現」と「芸術」とに託すことのできる発達の意味として考えたい。それは、「均衡化」という構成主義的な取り組みのなかで育まれる「個人のリアリティは自己の創造性を頼りに構成可能である」という逞しい意識の醸成へと繋がっていく。そして、このような外界や自己をより豊かに、より広く、より深く捉えようとする創造的な関わりのあり方こそ、「表現」や「芸術」の教育的側面からもたらされる発達の意味に他ならない。

（2）「弱いメディア」の生成を保育者養成の手がかりとする

数学や物理、地理、音楽など、私たちは少なくとも学問の数だけメディアを持っており、それらによって世界の異なる手触りを感じることができる。フルッサーが論じたように、メディアとは、人が世界に架橋するための、換言すれば、人が生きていくために不可欠な技術である。本稿で扱う「芸術」についても、その語源をラテン語のアルス（ars）にさかのぼることができるように、同様の「技術」と

して捉えることができ、その「技術」を通して、私たちは、世界の手触りを新たに生み出し感じている。

私たちの世界に偏在するメディアには、世界共通言語となるような「強いメディア」もあれば、個別の文化や私的なリアリティに基づく共約不可能な「弱いメディア」も存在している。ここでいう「芸術」は、先述のように私的な取り組みであり、「弱いメディア」の生成である。荒川＋マドリンや、中西以外にも多くの実践がある。たとえば、アメリカを拠点に活動するロニ・ホーンは、自身の「同質性」に関する疑問を、芸術実践を通して思考しているアーティストである。彼女の実践は、既存の学問では獲得することのできない「同質性」に対するアプローチを採用し、独自の手触りを導き出している。学問などの既存の「強いメディア」によって獲得した「理解している」という私たちと世界の関係に揺さぶりをかけ、そこから一步後退し、「世界」に対する「わからなさ」からあえて出発することを選択している。

乳幼児の「表現」についても、ピアジェの「均衡化」概念を通して確認したように、世界に対する個人的なリアリティを獲得しようとする側面を持っている。つまり、乳幼児は「表現」を通して「弱いメディア」を生成し、世界の豊かさを認識しているのである。それら名もなきメディア生成は、日々のなかであわ粒のように生成され、世界に触れたという感覚を立ち上げては消えていく、ごく私的な外界とのコミュニケーションである。

本来はその本人にしか感じることでできないこういった世界の手触りを、保育者として、積極的に共同注視し受け止めていくためには、少なくとも、保育者自身が「弱いメディア」の生成に慣れ親しんでおくことで、その共約不可能性を乗り越えようとする態度が必要となる。

保育・幼児教育のなかで育まれた乳幼児の「弱いメディア」を生成し、互いに共約不可能性を乗り越え、受け止めていく取り組みは、「芸術」領域のなかに延命され、社会のなかで育まれることで、身体化をへて、意識を醸成し、文化としての厚みを獲得する。

そして、このような一連の取り組みとその学問的蓄積を担うことが、「こども芸術」という領域の必要性と意義であり、保育者養成にアーティストが関わることの意味でもある。

おわりに

ここまで、「表現」を「芸術」へと延命するための手立てとして、双方に託すことができる基礎の検討を進めてきた。これは、国が『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』で示している、「表現」領域に関する記述の曖昧さから動機付けられた問題意識である。本論では、それら領域設計の背後にある曖昧さや、その後の義務教育との構造的差異を起因とする教育構想の不連続性、「表現」と「芸術」それぞれの概念間の差異などに着目し、そこにある分断を直視する作業から出発した。さらに、ピアジェの「均衡化」概念を通して、乳幼児の「表現」行為のなかに逞しい構成主義的アプローチを確認し、「芸術」のなかにも同様の側面を持った取り組みがあることにも触れてきた。そして最後には、フルッサーの「メディア論」を援用し、「表現」や「芸術」をメディア生成の取り組みとして読み替えることによって、その発達の意味や、保育者養成の観点からみた運用可能

性を示すことができた。

本論を通して、保育・幼児教育での「表現」領域に託す意味を、幼児期に限らない描画行為と、描画行為を巡るコミュニケーションのありようについて、アーティストとしての実践的考察を続けてきた筆者独自の視点から示すことができた。ただし、このアイデアを基にした実践に着手するまでには至らなかった。「着眼大局着手小局」という言葉があるように、本研究は道半ばである。今後の「着手小局」とその実践報告を、今後の大きな課題としたい。

文 献

- (1) 荒川修作+マドリン・ギンズ (2004)『建築する身体』河本英夫訳 (2004), 春秋社.
- (2) 乾敏朗 (2018)「脳・身体からみる子どもの心－認知発達の原理から考える」『発達』第 155 号, ミネルヴァ書房.
- (3) 飯田聡彦 (2018)『保育所保育指針解説』厚生労働省編, フレーベル館.
- (4) 臼井隆志 (2018)『意外と知らない赤ちゃんの気持ち』ピースオブケイク.
- (5) 岡田猛 (2013)「芸術表現の捉え方についての一考察:「芸術の認知科学」特集号の序に代えて」『認知科学』Vol.20, No.1, 日本認知科学学会.
- (6) 片岡杏子 (2016)『子供は書きながら世界をつくる エピソードで読む描画のはじまり』ミネルヴァ書房.
- (7) 日下正一「後期ピアジェと「均衡化」概念 (2)」『福島大学教育学部論集』第 55 号
- (8) シェイクスピア, ウィリアム (1604-06)『シェイクスピア全集IV (全 5 巻)』小田島雄志訳 (1986), 白水社.
- (9) 中西夏之 (2006)「中西夏之インタビュー 絵はどこにあるのか?」『Subject'06』多摩美術大学大学院美術研究科芸術学専攻大学院研究室.
- (10) ピアジェ, ジャン (1952)『思考の誕生 理論操作の発達』滝沢武久訳 (1980), 朝日出版社.
- (11) フルッサー, ヴィレム (1996)『テクノコードの誕生—コミュニケーション学序説』村上淳一訳 (1997), 東京大学出版会.
- (12) 松村尚登 (2013)『テクニックはあるが、サッカーが下手な日本人』河出書房新社.