

美術を媒介とする統合的な自然体験の考察
— 保育実践講習とメルボルン大学アーリーラーニングセンターの調査から —

Inquiry for Integrated Approach of Natural
and Sensibility Experience thought Art
— Case Study of Teacher Training Workshop and Field Work
in Early Learning Centre of Melbourne University —

笠原 広一

Koichi KASAHARA
(福岡教育大学幼児教育講座)

(平成26年9月30日受理)

抄 録

美術の媒介によって自然体験をより豊かにする実践理論の研究に取り組む中で、本稿では事例研究を通して幼児教育における実践方法の仮説生成を行った。様々な環境問題が積み重なる今日、持続可能性を探究する教育や一人ひとりの暮らしと意識の変容が求められる。科学技術や理性に根ざした取り組みだけでなく、感性的な視点から人間と自然の関係のあり方を問い直す実践が重要と考える。そこで領域「環境」「表現」における感性に関連した先行研究から、自然を感じ味わう感性的体験を美術の媒介によって探究する取り組みに可能性を見出した。保育実践講習の事例では屋外で自然を感じ、その体験を美術の表現によって対象化し共有する取り組みが具体化された。メルボルン大学アーリーラーニングセンターでの調査では、様々な感覚を働かせて植物を感じ観察して描く活動が美術の基本的な活動要素に基づいて実践されていること、感受認識について他者と対話し、自己と自然事象との間に探究に基づく関係性が生成されていくことがわかった。こうした美術による自然体験の統合的な探究は、自然を既知性と知的理解に回収する Information とは異なる、Ex-formation と言うべき自然の未知性の感性的な探究方法となりうるということが分かった。

キーワード：自然体験, 感性, 幼児教育, 美術教育, Arts based Inquiry, Ex-formation

1. 研究の背景と問題点

本稿は自然体験を感性的な位相から捉え、美術という表現活動の媒介によって自然体験を深化させ、意義深いものにするための幼児教育の実践理論を模索する研究である。保育実践講習の実践から海外の幼児教育実践の調査に連なって、その実践理論を明らかにするものである。こうした研究の背景には以下のような問題認識がある。

まず、幼児教育において自然環境は幼児の生存基盤であると同時に、日々出会っていく外的環境であり、知覚的な触れ合い、遊びや探究を通して

身体と心を自然と通わせながら、自己の内に自然観を生み出していく土壌である。しかし20世紀から今世紀に続く環境問題や原発事故などの放射能汚染といった、未だ有効な解決策の見いだせない自然との間の人類的課題、ESD（持続可能な開発のための教育）の取り組みや環境倫理の新たな取り組みの必要性などを考えるとき、人間には理性に基づく科学的な知識や技術だけでなく、感性といったものの感じ方や行動の元となる根源的な人間の特性に当たる部分の新たな目覚めが必要と考える。理性に基づく科学技術だけが物事をより

良い方法へと進ませる力なのではなく、人間固有の感性の作用を捉え直し、人間と自然のあり方を問いなおすことには大きな意義があると考ええる。

自然体験における感性的な位相とはどのようなものかを実践や現象として明確に示すことは難しい。しかし自然の一部である自己を含んだ生態系の意識が形作られる過程においては、日々何気なく感じている世界との感性的接触の積み重ねに大きな力があるのではないだろうか。そこに幼児期における自然体験の重要性と感性の働きの可能性があると考える。

幼児教育における自然体験と感性の重要性をふまえ、新たな実践理論を模索していくことは、人間と自然の関係を捉え直し、文明や発展、共生の方法、来るべき人間像の探究を導き出すことにもなると考える。それが教育という営為の基礎づけを再構築する営みともなるはずである。では具体的に幼児教育における自然体験に対して感性の視点からどのような捉え直しが必要であろうか。

2. 自然体験にとっての感性

ここで自然体験の捉え直しに関する先行研究を概観する。先に述べた環境問題等の人類的課題に対し、「国連持続可能な開発のための教育の10年」の取り組みにおける日本での中間報告を見ると、義務教育ではESDの理念に即した教育の取り組みは増えたが、「既に各地で取り組まれている教育活動との関連性を踏まえつつ、ESDの具体的な姿を分かりやすく示していくことが必要」との課題があるとされる（「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議、2009）。同様に幼児教育における環境教育を研究する井上（2009）も、日本の幼児教育ではESDなどの環境教育は十分に理解されて広がっている状況ではないことを報告している。

井上（1996）は自然体験や環境教育において感性が自然観を育む原体験において重要であると指摘している。しかし自然に対する感性の働きは未だ十分に理解され実践されているとは言えない。後藤（2004; 2005; 2006）、大橋ら（2007）はネイチャーゲームでの保育者の感性教育の研究において、楽しく自然を感じることを体験できる一方、指導する側に回った時の難しさを指摘している。

では感性とつながりが深い領域「表現」などの美術教育や造形教育での取り組みはどうか。自然体験が造形と結びつく実践とは、環境構成を目的とした壁面などの環境造形（木内、2004）や、自然素材を生かした保育環境（重森・竹井・美崎・

隈元、2004 他）といった環境づくりとして自然を導入する取り組みがある。また、粘土などの自然素材体験の研究（竹井、2004）といった素材体験や造形素材としての自然体験などは、従来から美術教育や造形教育での実践が盛んに行われてきている。

しかし、そうした造形物を作る体験から少し離れ、感性的な体験自体を捉えようとする、実践の様態とは簡単にイメージしにくくなる。石倉（2008）は自然に触れることが感性を育むとして領域「環境」における感性の働きを重視している。鉄棒についた水滴に子どもが興味をもつエピソードでは、感性的な驚きや興味と同時に表面張力といった科学的な不思議さへの関心が含まれているとする。土粘土遊びの感触は水と土との結合を感覚的に感じる体験でもあり、アメンボの足が水に接すると水面が湾曲し丸い影ができるといった、感性的な体験と科学的な不思議さが共に見出される事例を捉えて考察している。同様に、宮城教育大学附属幼稚園では自然を感じる心を育てるためのエピソード研究に取り組み、「自然に対する驚き」「知的な好奇心」「自然を楽しむ気持ち」「自然を大切にしたい気持ち」の1年間の変化を、子どもたちの普段の様子の中に見出されたエピソードの考察から具体的示している（宮城教育大学附属幼稚園、2008）。

このように自然体験の中で子どもが感性的に何を感じているのかを見出そうとする研究は近年少しずつ取り組まれてきている。そしてこうした自然体験における感性的体験とは、美術教育や理科教育といった教科領域に明確に属するものでもなければ、単にその前段階でもない。各領域の原理や実践と重なりつつも、それら固有の領域の間や、領域を越えた根底の部分に感性の働きはある。つまり、感性はあらゆる体験に伴われる質的位相なのであるが、そのことが保育という生活全般の中に自然の感性的な体験を捉えることを難しくしていると考ええる。再度、幼児教育における感性とは何かを確認し、感性的な自然体験自体をどのように対象化できるかを具体的な実践事例の考察から明らかにしていく必要がある。

3. 本研究の目的と方法

そこで本研究は、感性を捉え、感性の働きを対象化する美術を媒介として自然体験を捉える研究を行う。美術は異なる感覚や体験を様々なメディアや方法によって統合的に扱うことが可能であり、感性という曖昧で多義的な体験を捉える方法

的なメリットがあると考えられる。それによって具体的には幼児教育における自然体験を美術の媒介によってより良いものにし、感性的な自然との関係性やかかわり方を基礎とした幼児教育の新たな実践体系の構築につなげていきたい。そのために本稿では二つの事例から美術を媒介とした自然体験の具体的な実践理論の端緒を明らかにすることを目的とする。

本稿では1節で研究の背景と問題点を示し、本研究が求められる理由を述べた。2章では幼児の自然体験と感性の関連性について先行研究を概観し、美術を媒介とする感性的体験としての自然体験を考える手がかりを得た。本3章で研究目的と方法を示し、以下、4章では幼児教育における自然体験とは何かを領域「環境」の視点から捉える。5章では自然体験における感性的体験について幼児教育や造形教育・美術教育の概念から考察する。6章では保育実践講習の事例から、続く7章ではメルボルン大学アーリーラーニングセンターでの調査から、美術を媒介とする統合的な自然体験の実践例の考察を行う。8章の総合考察では二つの事例から共通する実践要素を考察し、感性的体験としての自然体験の実践理論を導き出す。9章では総合考察をふまえ本研究の成果をまとめ、10章で今後の課題を示す。

4. 幼児教育における自然体験

(1) 環境とともに生きて育つ人間

幼児教育において自然は生存基盤であると同時に、教育の環境である。環境は「自然環境」「社会環境」「園内環境」の三つがあり(中沢, 1989)、子どもを包含しながら重なるように全体的な環境を構成している。それらは物理的環境の連続性として在るのみならず、様々な活動を通して有機的に繋がって動的システムとしての系をなしている。こうした環境についての理解は幼児教育にとって遠い話しに思えるかもしれないが、中沢はそうではないと言う。

「種をまいて水をやる時、子どもは生長に水が必要であることを知り、雨の日には雨と広い地域の植物の関係を感じることができよう。日ざしの温かさを感じることも空の雲を見上げることも、積み木の上にもう一つ積み木を載せられるかと考えることも、すべて現象と現象を結びつけることであり、環境理解につながる力を育てることなのである。例えば言葉の獲得について見ても、生後1年ではわずか数語しか話せ

ない乳幼児が、やがて自分の考えを語り、新聞や文学作品を鑑賞できるようになることを考えれば、子どもがもつ力はまことに大きい。環境理解についても同じはずである。」(中沢, 1989, p.18)

このように、どのような環境との体験を通して、どんな環境(自然)観を形成し、どのような相互作用を志向するか、どんな自然の現象理解をなしうるのかは、幼児期からの知覚的で感性的な認識といった体験の積み重ねが重要となる。幼児は環境に生まれ、環境の中に育ち、環境を知り、いずれ環境を保全し造っていく存在となっていく。

(2) 子どもにとって自然とは何か

自然は物理的な環境であり、社会・文化に対比される概念でもあるが、子どもにとって自然とは、「遊びという生活形態を通して体得される自然の事象や生態など環境全体」を意味しており、子どもと自然の相互作用の場である「遊びの生活圏こそ自然」である(中垣, 1989, p.24)。中垣によれば、遊びの生活圏である自然とは子どもにとって次の三つの場であるという。

①想像力を養う場であること

子どもは単に科学的思考の発展の途上にいるのではない。科学的思考とは異なる感性や情緒豊かな空想や想像力によって世界を捉えることができる。それによって自然に対する神秘や感性、動植物に対する愛着愛護の情緒・情操が育まれる。そのためには自然における無目的・無系統な遊びの先行経験の中で豊かな直感的経験や情動体験といった感性的体験が重要となる。

②発見の喜びを楽しむ場であること

新鮮な目と心の注意力や観察力、五感で自然の対象を感受し、興味や関心をもって疑問に挑戦する、発見の喜びを楽しむ場であることが重要である。

③創造力を養う場である

自然事象への具体的な実体験によって思考が広がり深まる。「創造性を生むもとになるのは、自然や自然事象に対する純粋な動機づけと感受性、特に美への感受性」(中垣, 1989, p.26)である。

このように、子どもにとって自然とは、新たな発見に満ちた世界として、子どもの五感や直感、感性の働きを豊かに引き出し、思考力や想像・想像力を育む環境であり、育ち、生きる場であり、共生すべき存在基盤である。

(3) 幼児教育における自然とのかかわり

中垣によれば自然環境が子どもの体験として有

効性を持つには次の6つがポイントとなる(中垣, p.26)。

- ・親しみのある自然, 感性・情緒を豊かに経験できる環境
- ・季節感に恵まれた環境
- ・五感の活用による感覚運動的な把握のできる環境
- ・可逆的操作に富んだ素材が自由に選択できる環境
- ・子どもの主体的な活動・発想・創意工夫の生まれやすい環境
- ・同じ事象の多面的・多様な把握の可能な環境

要約すれば, 「季節感に恵まれた親しみある自然を五感で感じ, 可塑的素材としてかわり, 遊びや活動を生み出すような創造性を刺激する多様な側面をもった豊かな経験」が促されるような環境とのかわりである。

その具体的で身近な自然環境として, 家庭, 園の室内, 園庭, 公園, 空き地, 田畑, 野原, 山, 川が挙げられている。しかし実際には園の立地による環境の違いや, 都市化の中でこうした自然環境は気軽に日々の生活や園生活において体験できるものではなくなっている。日常の中で身近な自然と関わる様々な方法を用意することを通して, 意識的に自然体験の機会を取り入れていく必要がある。

しかしその方法としては意図的な保育実践での体験はもちろん, 無意識的・無自覚的なうちに体験する感性的体験においても大いに育まれることも十分に踏まえていく必要があり, 自然体験を美術の媒介といった感性の働きから実践理論を考えていくことには可能性があるはずである。

5. 自然体験における感性的体験

先に述べたように, 保育者の意図やねらいに沿った保育実践だけでなく, 子どもたちが無自覚的に生活環境としての自然の中で日々感じ取っていくような感性的な体験の積み重ねの影響は大きいと考える。しかしそうした体験自体は明確な目的とねらいを持った活動内に限るものではない。さらに保育実践内に限定してみても, どのように感じているのかを捉えることは難しい。

ここで幼児教育や造形教育, 美術教育での感性の定義を見てみよう。まず幼児教育における感性について中川(2010)は, 感性とは「外界の刺激

について感覚器官を通して感知し, 判断する能力」であり, 「感性が育つということはその子ども自身を生かすことであると同時に, 仲間との人間関係を育て, 他の人や社会を豊かにすることでもある」とする。そして感性とは, 「①感覚を通して知る②感情を豊かにする③本物をじっくり体験する④感動体験をする⑤「自然」と遊ぶ⑥探究心を育てる⑦友達と遊び, 活動する」といった活動を通して育まれるとする。つまり本物の自然体験での遊びや探究の体験が感性を育むものと考えられている。

幼児の造形教育において平田(2010)は, 感性とは「感じて」「考えて」「行動する」, 「Input-Image-Output」の「内的循環」であるとし, それは造形活動と同様な過程を持つものであるとする。

金子(2003)によれば, 美術教育における自然とは, 作るための素材そのものの体験としての側面, 例えば土をいじったり, それで何かを作る体験としての自然に加え, 大地を描く体験といったようにモチーフ(動因)として自然を対象化する体験があるとする。さらに, こうした作り表現するという活動のみならず, 素材を感じる, 味わうといった体験へも進む必要があるという(金子, 2003, pp.56-59)。そうした素材を感じ味わう体験は, 生き生きとした具体的な現実世界の直感的把握であるとする。

中川や平田の定義から考えれば, 「自然を感じ, それについて考えを廻らせ, 何かしらの表現行動を通した内的循環を豊かに生み出すような体験過程」が自然体験における感性体験のイメージとなる。また金子が言うように, 様々な素材体験やテーマを持った美術の活動体験をとおして, 単に何かを作るだけでなく, 自然そのものに出会っていく感性的で認知的な体験が具体的に構想される必要がある。こうした実践とは, 感じるという感性的な体験過程が美術の媒介によって深まっていく内的循環を経て, 次第に自己と自然とのかわり方が変化していくという外的循環へと繋がる構造を持つと考える。いわば美術が媒介する自己と自然との生態学的(エコロジカル)な相互浸透の体験過程の中に, 感性的体験が生成されるような実践であると考えられることができるだろう。

また, 感性的であるということは, 単に感性的な領域における体験という体験領域の問題である以上に, 感覚的な体験の味わいとして豊かに捉えられるという, 積極的に感性の働きに与る体験だということが重要である。さらに感性的体験と

はもう一つの理性的な体験領域と対になっている。鯨岡（1997）は、人間のコミュニケーションには言葉の一義的な意味を伝達するような理性的コミュニケーションと、気持ちや情動の繋がりを目的とするような感性的コミュニケーションがあるとする。感性的コミュニケーションがコミュニケーションの基層として常に存在し、その上に理性的コミュニケーションがある。自然体験は、知覚体験に加えて、気持ちや情動の働きとして起こる感性的コミュニケーションという意味でも、感性的体験なのである。

このように何かをつくるための素材としての自然や、描き表現するモチーフとしての自然とも異なる、感じ味わう感性的体験の過程自体を対象にする自然体験の活動とは、美術を媒介にしていかに実践が可能なのか。次に保育実践講習とメルボルン大学アーリーラーニングセンターの調査事例を基に、美術を媒介とした自然の感性的体験をどのように対象化及び実践化が可能か、その実践理論を二つの事例から考察していく。

6. 事例研究1—保育実践講習より—

九州保育研究会第7回大会において、自然体験と自然物を活かした造形活動の講習会講師を担当した。講習でのグループワークとアンケートから、保育者や学生がどのように造形活動によって自然体験にアプローチしていったのか、そこにどんな可能性や課題点が見出されたかを考察していく。

(1) 事例の概要

活動：九州保育研究会第7回大会保育実践講習
講習名：園の生活環境構成につなげる造形活動
—自然体験と自然物を活かした造形活動
とそれを活用した環境の構成—

実施日：2013年11月17日（日）13：00-15：00

参加者：31名（現職教員10名，学生21名）

場所：福岡教育大学 幼児教育演習室

主催：九州保育研究会

(2) 活動の趣旨

自然体験と自然物といえは、通常よくイメージされるのは屋外を散策して自然素材を採取し、それを何かに見立てて造形活動を行う活動である。しかしこれまで見てきたように、自然を感じ味わう体験に目を向けるならば、すぐに何かを作る活動に向かうのではなく、まずは素朴に自然と出会うなかで感じる体験そのものを豊かにしていく必要がある。その上で感じた感覚や事象について考えたり想像を膨らませ、美術の活動を媒介にして体験を深める実践として考えていく必要がある。

そこで本事例では、自然豊かな大学内を散策して感じたことを美術の活動を媒介にして、どのように表現し、他者と共有できるのかを、グループで探究するワークショップとして実施した。それによって自然と人間のかかわりを捉え直す活動をデザインするための手がかりを得ることを意図して実施した。

(3) 活動展開の様子

講習の展開は以下のとおりである。

[13：00] 開始

講習の趣旨と研究協力依頼の説明を行った後、くじ引きで6グループに分かれてもらった。最初にメンバーで幼稚園や保育所の中にどんな自然があるかを抽出してもらった。門から園庭、玄関、廊下、保育室、遊戯室、トイレ、食堂、職員室、テラス等と順にリストアップされ、グループ毎に発表してもらった。玄関にある花瓶の花、廊下には木の実を入れる箱、保育室には季節にまつわる絵本や図鑑があり、壁面には季節の装飾があるといったことが報告される。

ここまでに「①表現素材として自然を取り込む」＝「素材性」、季節の絵本を配置たり壁面装飾といった「②環境づくりのテーマとして自然を取り入れる」＝「テーマ性」、生活文化として花を生けるといった「③直接的に自然を取り込む」＝「実物性」の三つが自然との基本的なかわり方として導出された。

次にレッジョ・エミリアの幼児教育における自然素材を使った実践や、雨についてのプロジェクトを例示した¹。それらは素材としての自然や体験のモチーフ（動因）、造形遊びとも異なる視点を持つ。自己の感性的な体験を基にそれが何であるか、そこにどんな理解や想像、概念が見出されるかを、美術の表現活動を通して探究していくプロセスである。

葉っぱを何かに見立てて作ることは自然素材による再現的表現であるが、今回の試みは美術や表現の媒介による非再現的で感性的かつ認知的な探究である。モビールは風という見えない自然事象を動きや形で視覚化するもので、単なる風の再現や描写ではない。モビールによって風を感じ、風を捉え、風にかかわる活動が生まれることを例示した。それはモビール作りが直接の目的ではなく、それを手がかりにした風との様々な感性的で認知的、体験的な学習であり、美術による探究（Arts Based Inquiry）なのである。

[13：20] 活動の手がかりについて

このように材料探しではなく感じることから始

めることや、再現的な表現活動ではないことから、イメージが湧きにくいという反応が感じられた。そこで何をどう行うかをあまり具体的にならず、感覚的に感じ取れるように、「屋外に出て、あっ！とか、へえ～！とか、感じたり発見したことを上手く環境構成として表現できるような、園の環境に取り込めるような表現方法を工夫してみてください」と説明を加えた。さらに、こうした非再現的な自然の感性的体験の探究を行い易くするために次の三つの作用を示した（表1）。

表1 感性的な自然体験の探求と表現のための三つの作用

<ul style="list-style-type: none"> ・空間的作用 (ものを並べる, 高さを変える, 様々な配置を試す) →身体移動と位置関係の変化
<ul style="list-style-type: none"> ・可塑的作用 (おる, つぶす, まるめる, ちぎる etc) (手で, ハサミで, スリパチで etc) →対象の形態や質的变化と知覚体験の変化
<ul style="list-style-type: none"> ・統合分離作用 (切り分ける, つなげる, 何かとつなげる, 貼る, 何かと貼る, 重ねる etc) →概念化や比較, 意味の生成などの探究を促す

この三つの作用によって自然と自己との関係性に質的变化と気づきが生まれ、探究が深まる契機になると考えた。そしてもう一つ、発表においてどのような伝え方が可能かについて幾つかの形態を示した（表2）。

表2 自然体験の表現形態

・場的表現	：空間や場の状況として表す
・ものの表現	：具体的なものとして表す
・動的表現	：動きとして表す
・出来事的表現	：出来事として表す

[13:30] 屋外での活動

ここで屋外に移動し、グループ毎に自然環境の中で感じたことを、造形活動を通して探究し表現する活動が始まった。最初に目を閉じて静かに周囲の音に耳を澄ませた。鳥の鳴き声や風の音。鳥もどうやら複数羽いて、鳴き声で会話をしているようにも聞こえる。風の音も強くなったり弱くなったりしている。風が山の樹々の葉を揺らす音が遠くから次第に近づいてくるのが分かる。目を

閉じているのに音の広がりを感じられ、見えないはずの空間を感じるができる。目を閉じていても瞼に太陽から光が差し込んでいることが感じられる。ほのかに何かの匂いも感じられる。このように私が目を閉じながら感じたことをゆっくりと言葉にしていき、私と一緒に参加者にも様々な「感じ」を感じてもらった。2分ほど経ち目を開けてグループ活動を開始した。

[14:00] 室内での活動

屋外での散策の後室内に戻り、感じたことを表現する造形活動を行った。必要な自然物を持ち込んだり、最低限度の準備物（画用紙、マーカー、紐、紙コップ等）を活用し、メンバーと話し合いながら形にしていく。この後、14:30から発表を行った。以下に制作から発表までのグループごとの様子を示す。

[グループA：音による発表]（8名）

屋外で音を感じたことから、自然物を集めて紙コップに入れて音を紹介した。木の実を入れて音の出る玩具を作るだけではなく、音を聞き、中に何が入っているかを想像することで、自然物や周りの自然環境をイメージすることをねらった取り組みである。発表は紙コップでつくったマラカスの中に何が入っているのかを音を聞かせて尋ねていく。最後には全ての音を出して音を聞いてもらった。



図1 紙コップには木の実などの自然物が入っている

[グループB：蜘蛛の糸]（5名）

森の中にある蜘蛛の糸に枯れ葉や小枝などいろいろなものがぶら下がっている様子が面白いと感じて、それをオブジェとして作り発表した。



図2 枝に紐を張って樹に絡む蜘蛛の糸を表す

[グループC：自然物を観察し集める]（4名）

具体的な形をもったものを作って示すのではなく、メンバーと歩きながら見つけたものをコレクションし、それを画用紙に並べて鑑賞する活動を行った。自然の中で心動いたものを集め、丁寧にみる、触れる、それについて話す、という活動は個々の内的で身体的な感覚的体験を共有する上で必要な共有化のプロセスであると言える。

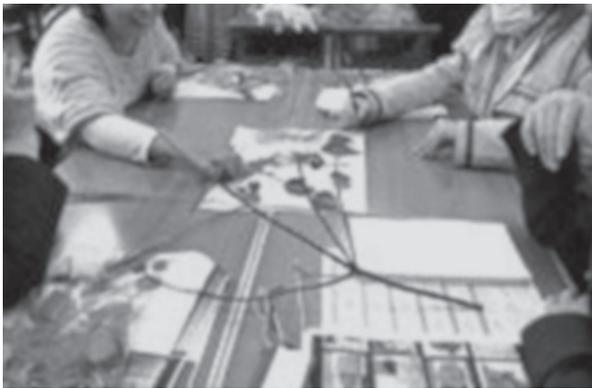


図3 集めた自然物について語り合うメンバー

[グループD：絡み合う植物]（4名）

工作の材料探しではないことで当初少し困惑していたが、「へえ〜」とか「おっ?」と感じたことや目を留めたものを言葉にしてメンバー間で話すことをアドバイスした。後にメンバーが樹に蔦や実をつけた植物が絡み合っていることに関心を寄せ、植物が相互に依存し合いながら小さな生態系をなして生きている様子を表現し発表した。



図4 枝に絡み合う枯れたアジサイや蔦と木の実

[グループE：15種類の葉っぱでお面作り]（5名）

沢山の種類の葉を集めて、画用紙の台紙に顔を作った。学生だけのメンバーで、活動の趣旨がよく分からないという声があり、何度か声をかけ支援を試みた。徐々に自分たちで動き出す様子が感じられたので、それ以後はメンバーに委ねて発表を待つことにした。発表の中でも「趣旨を理解できずに葉っぱで顔を作ってしまった」という声があり、現場経験も自然体験と美術の実践経験も少ない学生には、より具体的で分かりやすい説明が必要なことが分かった。

しかし、よく見てみると非常に多くの種類の植物を使って顔を作っている。このことをコメントすると、実は全て違う種類（15種類）の植物を集めたという。その試みがとても面白いということも伝えた。確かにこのワークショップの趣旨とは少し異なる部分もあるが、全て異なる種類の植物を集め顔を作っていくグループでの探究は、単に顔を作る材料を集めに屋外に出かける活動とも異なり、何を見出すかにおいてメンバーの視点が盛り込まれていた。どのような探究が行われるか



図5 全て異なる種類の葉で作られた顔

は活動やグループ、個人によって異なってくる。その点で筆者も幅を持って探究のあり方を考えておく必要があると感じた。

[グループF：三つの視点] (5名)

三つの視点からの活動が生まれた。何もない空間に風に揺れる落ち葉がくるくと動いているのが蜘蛛の糸によるものであったり、光に透ける樹の緑の美しさや落ち葉のグラデーションなど、気持ち動いた感性的体験をうまく捉えている。葉の色の変化を並べて見せることは、美しさのみならず、1枚毎の形や表情の違いを改めて味わう喜びを与えてくれる。木樹の葉の緑の透過光の美しさを感じ、画用紙に緑で葉を描き、窓からの光を通して見せることで、その美しさを伝えている。並べてよく見る。葉の緑の美しさを感じクレヨンで描いて比べてみる。いずれもシンプルな観察と表現の活動である。それによって自然を感じた体験をうまく伝え、共に感じ、考えるといった共有が行われた。

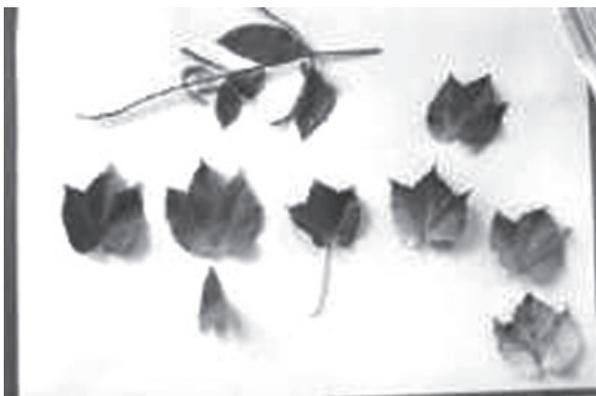


図6 黄色から赤へと変化する落ち葉のグラデーション



図7 木樹の葉の緑を絵で表し窓の光を通して見る

[14:50] まとめ・終了

グループ発表が終わり、今日の活動や発表に対するまとめを行った。今までとは少し異なった、美術を媒介とした自然体験の実践による探究を参加者と共に行えたことは成果である。一方で筆者もそれを十分理解して取り組んでもらうだけの準備に至っていない点で課題があることを伝え、批判や意見も含めてアンケートをお願いして終了した。

(4) 筆者の振り返り

実施直後の筆者には二つの課題が浮かび上がった。

①趣旨と方向性を分かりやすく示す必要性

まず、今回の講習で何を行うのかを適切に伝えることができていなかったことが挙げられる。特に大学生にとっては講習の趣旨や目指す方向性が掴みにくかった。この取り組み自体の考え方や方法を参加者と探究していくワークショップではあるが、より理解し易い説明やサポートが必要であった。

②具体的なアクティビティー提示の必要性

次に、自然との感性的体験の非再現的アプローチについて、もう少し具体的に示せるアクティビティーを用意する必要がある。大学生のアンケートには普段授業で経験したことのない活動だったという声があった。講習で新たな学びが得られることは不可欠だが、もう少し具体的にイメージできる足場 (scaffold) となるアクティビティーがあれば、曖昧で分かりにくいとされる感性的体験をよりよく感じ (捉え)、体験する (生きる) ことができるだろう。

(5) アンケートの分析

次に参加者にとって講習の体験がいかなるものであったのかを、アンケート結果から考察していく。終了後に離れた別教室で次のプログラムがあったため、すぐに移動しなければならない参加者もあり、回答を得たのは31名中18名 (現職教員4/10名、学生14/21名) である。現職教員4名はいずれも幼稚園勤務者で、4年から30年までの勤務経験がある。

1) 参加の理由に関して

Q1: この講習に参加した理由を教えてください

・内容に関心があったから	11名
・他がいっぱいでこれしかなかったから	0名
・面白そうだから	6名
・その他 (先生の勧めで)	2名

「内容に関心があったから」が11名で多く、「面白そうだから」が次に多い。一部先生の勧めで参

加した学生もいた。

2) 参加して良かったか

Q2: 参加してみてどうでしたか?

・とてもよかった	14名
・よかった	3名
・ふつう	1名
・あまりよくない	0名
・よくない	0名

「とてもよかった」と「よかった」がほとんどであったが、その理由としては以下のようなものがある(表3)。共通する理由から右欄にカテゴリをつくった。

カテゴリとして浮かび上がった「**自己の考えの変化**」と「**自分自身の体験としてよかったと感じている**」については、共に現職教員からの回答である。普段行われる自然を素材とした造形から、感性的体験にシフトした視点での表現活動をいかに実践化していけるかを見出すことが本講習のねらいであった。趣旨が少し理解しにくいとは感じつつも、現職教員はそれぞれにこの課題に対してアプローチを試みた。他のグループの取り組みからも活動のあり様を感じ取ることができたことがこれらの理由から伺える。

「**趣旨や非再現的という説明の難しさ**」は大学生のコメントである。現職教員がこれまでの経験を基に新たな課題にチャレンジしたのとは異なり、学生には相対化すべき経験自体が十分に蓄積されていない。それゆえ筆者の説明の至らなさも含め、趣旨を理解することが難しかったようだ。

「**グループワークでの学び合いや新たな視点の獲得**」は現職教員も大学生も共に理由として挙げていた。特に学生にとっては初めて出会う現職教員と一緒に活動を行うことは緊張するはずだが、共に屋外で自然を感じ、五感を働かせ、話し合ったり、協力して取り組んだプロセスは、新たな視点を学ぶ活動となったようだ。

「**学習内容や活動の楽しさ**」は自然と美術の活動の新たな視点や、今まで大学では体験しなかった活動であったこと、そして「楽しい」という記述もあり、新たな体験的学びであると同時にとても楽しい体験であったことが伺える。

3) 参加して役に立ったこと

Q3: 「園の生活環境構成」「造形活動」「自然体験」「自然物」等に関して役に立ったことはありましたか?

表3 参加してよかった理由

理由	カテゴリ
<ul style="list-style-type: none"> ・常に作品を作り、形に残すということが目標になっているので、自分の考えが固まっていることに気付かされました。 ・自分を解放できて、表現を知ると共に新しい学びにつなげることができました。 	自己の考えの変化 (2件)
<ul style="list-style-type: none"> ・外に出て感じる事が出来て良かった。 ・子どもに戻った気分になれました。 ・自然と触れ合ってすごく楽しかったです。 	自分自身の体験としてよかったと感じている (2件)
<ul style="list-style-type: none"> ・初対面の人たちと一緒にワイワイ作品づくりするのが楽しかったです。「あ、そんなアイデアがあるんだ!」みたいな発見も多々あり、面白かったです。ただ“非再現的!”な作品作りと言われると、なかなか難しかったように思います。 ・最初、表現する内容がよく分からなかったのですが、表し方は色々あると知ったからです。 	趣旨や非再現的という説明の難しさ (2件)
<ul style="list-style-type: none"> ・造形でいろいろなグループの考え方や、どこに注目するか、それぞれ違って面白かった。 ・先生方の色々な表現の仕方などを(知ることが)出来て良かったです。同じテーマなのにこんなにも色々な表現があると知り、驚きました。 ・他の学生さんや先生方のいろいろな視点や考え方を知ることができて視野が広がった気がした。 	グループワークでの学び合いや新たな視点の獲得 (3件)
<ul style="list-style-type: none"> ・空間的、時間的作用が面白かったです。 ・なかなか大学の授業では学ぶことの出来ないことを経験することができ、多くの知識を身につけることが出来たため。 ・新しい視点で自然を見ることが出来た。 ・今まで学ぶことが出来なかったことを学ぶことが出来たから。楽しかったから。 ・オチがあって楽しかったです。 	学習内容や活動の楽しさ (5件)

・大いにある	12名
・ある	6名
・ふつう	0名
・あまりない	0名
・ない	0名

「大いにある」と「ある」がほとんどであったが、その理由としては以下のようなものがある（表4）。

表4 参加して役に立ったことの原因

理 由	カテゴリー
・非再現的っていうのは分かりづらく説明しづらいものですね。	説明がわかりにくい (1件)
・まだまだ学びが浅く、深めていくにはもっと学びたいです。 ・今日学んだことを今後の学生生活や実習で生かしていこうと思います。	今後の学びに繋がりたい (2件)
・外に行ったとき、最初はどうかと思ったけど、「あっ!!」という気付きとともに皆と共有できてよかった。	予想外の展開 (2件)
・知らない人とも造形活動を通して距離が短くなり、コミュニケーションがとれて楽しかったです! ・初めて会った人と話しかかかっていくことが面白かったです。	初対面の人との協同 (2件)
・新たな発見があり大変勉強になりました。 ・難しかったけど、チャレンジして良かったです。 ・日頃考えない、風を感じるなど体験できて良かったです。 ・自然の中で活動できて良かったです。 ・とても楽しく学ぶことが出来ました。ありがとうございました。	やって良かった (5件)

やはりここでも「説明がわかりにくい」がある。そして「初対面の人との協同」が楽しかったという意見や、「予想外の展開」というような、講習の展開でどうなるか不安に感じながらも、次第にメンバーとの気付きの共有によってそれを越えていった体験が書かれている。そのことは「やって良かった」「難しかったけど、チャレンジして良かったです」とあるように、イメージが湧きにくいことはあるが、グループでの協同によってそれ

を越えていった体験が良かったと感じている感想がQ2同様に見受けられる。

4) アンケートのまとめ

このように、現職教員にとっては日頃の自然と美術・表現の活動とは異なる視点からの実践に取り組み、今までのイメージが変化したことや、そうした変化が自分自身にとっても有意義であり且つ自分が開放されるような体験となったことが見えてきた。学生にとっては初めて出会う人々と協同で取り組む中で他者の視点や取り組みに触れて学びが広がる体験であり、そうした新たな体験は当初は不安を感じながらも、グループワークによって次第に楽しいと感じられるようになっていったようだ。

こうした声を見ていくと、確かに全参加者から回答を得たわけではないが、参加者の講習の体験とはおおよそ何で会ったかを推察することができるのではないだろうか。

(6) 保育実践講習からの考察

1) 課題点

自然体験を感性体験として、美術を媒介として捉え直していく活動について、実践を通して見えてきた部分もあるが、現段階では明確に説明しきれないところがある。このテーマでの活動において何が必要となってくるのか曖昧な部分があり、講習を通して「趣旨と方向性を分かりやすく示す必要性」と「具体的なアクティビティ提示の必要性」を満たしていく必要がある。

2) 感性的体験への接続と深まりによる未知化

現職教員においてはこれまでの経験やイメージを基に、今回何に取り組もうとしているのかを模索しながら進めることができ、非再現的な形で自然の感性的体験を美術によって対象化していく実践がなされた。

落ち葉のグラデーションなどは環境教育やアース・ワークにも見られる活動ではあるが、感じた美しさや形の違いの面白さを並べて提示し他者と共有することは、シンプルではあるが十分に自然の感性的体験を対象化する基本的な方法となりうる。グループCは何かを作ることにはなかったが、自然物を並べて観察し、話し合うことは、やはり基本的な方法となりうる。葉も小枝も既知のものだが、既知性に回収して体験の実感を深く対象化することを素通りしてしまっただけでは感性的体験は捉えられない。敢えて見つめる、話し合う、言葉にしていく、手を動かしていくことで、既知のものが新たに語りかけてくる声、顕になる新たな表情やイメージとの出会いや、発見と理解に展開して

いくことができるのだろう。表現や美術においては何かを作ることが第一義的な目的になりやすいが、感性的体験の過程をじっくりと充実させることが必要なのである。

また、他者がどのように感じたり考えているかといった感性的体験は外から見えにくいものである。しかし共に屋外を歩き、感じたことを言葉にし、伝え合い、一緒に感じ合っていくことで、個人の内的な感性的体験が協同の感性的体験となっていく。それは、これまでの体験によって既知となったものを既知として知識に回収して再確認するのではなく、既知のものに新たな未知性を見出し、新たな未知性を生成していく実践的な探究である。美術を媒介とした自然の感性的体験とは、こうした様々な感性的体験を統合的に対象化し、表現・共有する術となりうる。こうした美術による探究とは、経験化・知識化・概念化といった Information が、世界を既知化・断片化し、既に了解された事象に置き換えていくことであるのに対して、もう一度意欲に満ちたときめきを感性に受胎させる「未知化」=「Ex-formation」(原, 2005)²という新たな探究の方向を指し示すものではないだろうか。

こうした自然の感性的体験による、自然と自己の関係の探究と未知化とは、経験化・知識化・概念化も含んでいる。しかし、それに絡め取られ、それを得ることが到達点となるのではない。自らの身体と心の感性的体験を通してより深く体験として探究していくのであり、その先に既知の自然が新鮮な感性的体験として自分に迫ってくる、立ち現れてくるという、未知化されていく発見的な体験である。あらためて多くのことを感じ、気づき、発見して出会っていくような体験過程なのである。

このような体験過程をとおして自然体験が身体と心に深く滲み入ってくるには、こうした既知の自然体験を、予め教師によって目的的に動機づけられた体験の枠組みから解放し³、「自然や自然事象に対する純粋な動機づけと感受性、特に美への感受性」(中垣, 1989, p.26)へと感性的に「接続」(笠原, 2014)していかなくてはならない。接続とは体験を生き生きと感じて生きる体験へ立ち戻るといふ、「臨床的還元」(鯨岡, 2013)のプロセスでもある。

3) 感性的体験としての自然体験の構造

これまで見てきたように、自然体験において美術が媒介となる活動は、造形活動の目的のための自然素材というアプローチやモチーフ(動因)と

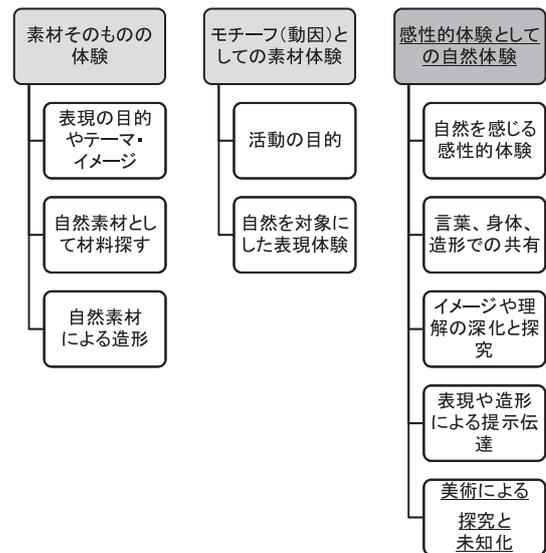


図8 美術を媒介とする感性的な自然体験の構造

しての自然体験のアプローチとも異なるものであり、「感性的体験としての自然体験」という固有に探究すべきアプローチであり、仮説として提起が可能なるものであると考える(図8)。それは造形表現を第一義的に目的とするのではなく、自然を感じる体験をじっくり行い、その感性的体験を言葉や身体等の様々な表現メディア(媒介)でもって他者と共有し、自然や事象のイメージや理解をより深めていくような想像や思考を深化させる探究プロセスへと進む方向性である。それは感性的体験をすぐさま経験化・知識化・概念化(Information)するのではなく、探究を通して改めて未知化(Ex-formation)し、自然の多元的な姿と出会うアプローチであり、感性的体験を美術の媒介という感性的な方法で深く探究する方法となる。こうした体験を生きるとき、井上の言う自然観ともいべき原体験を豊かに醸成する感性的な自然体験が生成しているのではないだろうか。以上のことが自然体験に美術を媒介として感性的にアプローチする方法的な仮説である。

4) 保育実践講習のまとめ

感性的体験そのものを捉えることや、それを他者に説明することにはやはり難しさがあつた。しかし参加者との体験的な探究の中に、各自の自然体験の感性的体験を表現し共有する実践が展開可能であることは見えてきた。美術という具体的な表現の媒介作用によってそれがより共有可能となることも分かった。こうした美術を媒介とする体験過程が十分に妥当性や応用性を持つものであるかは、課題点の解決も含め、さらなる事例研究が

必要である。

以上の保育実践講習から得られた成果を基に、次節ではメルボルン大学アーリーラーニングセンターの調査から、仮説の妥当性や応用性の検討、課題点の解決を進める。

7. 事例研究 2

—メルボルン大学アーリーラーニングセンターでの調査—

自然体験や ESD、環境教育といった課題に対して芸術をその中心において幼児教育実践を進めるとすれば、それはどのような実践理論となるのだろうか。メルボルン大学アーリーラーニングセンター（以下 ELC と略記）はまさに芸術を軸にこうした課題を統合的に包括した教育に取り組んでいる幼児教育施設であり研究機関である（Deans, 2012;2013）。今回は ELC で自然体験と関連する美術を媒介とした実践の参与観察やスタッフインタビュー等を行い、美術を媒介とした統合的な自然体験の実践のあり様を調査するとともに、保育実践講習での課題点についても解決の方途を探っていく。

(1) 調査概要

調査対象：メルボルン大学アーリーラーニングセンター

実施日：2014 年 3 月 17（月）～19 日（水）

7 月 14（月）～16 日（水）

ELC は 3 歳から就学前までの約 90 名の幼児が通園している幼児教育施設である。3 歳から 4、5 歳までの 5 つの異年齢混合クラスがある。主に観察させてもらった Blue Gum（ユーカリ）クラスは 3 名の教諭がおり、Visual Art の時間は美術専門教師が中心的に担当する。今回は国際連合食糧農業機関（FAO）が進める「2014 International Year of Family Farming (IYFF)」の活動に関連したプロジェクトで、植物栽培を通じた Visual



図 9 ELC の園舎

Art の活動を中心に数日間のフィールドワークを行った。

ここまでに家庭と ELC の農場とで野菜等の栽培を進めてきている。クラスには保護者向けのコンセプトシートが掲示されており、この活動が持続可能性と環境についての学習であることが示されている。家庭や ELC、近くにある子ども農園や市場などをフィールドとし、視覚言語や園外活動、農場や栽培の体験をとおした活動で構成され、子どもにとってはこの一連の体験が自然の要素や身近な環境づくりについて調べたり記述する活動も含んでいることが記されている。既に種についての探究を実施しており、種を観察して描くと共に、種は植物のルーツであり大地は植物と人間のルーツであることや、自然や先住民というルーツ（根）を大切にすることなどについての話し合いが持たれている。そうした過程の中で、観察による絵画表現、先住民についての学習、歌やダンス等の活動が有機的に結びついて展開されている。描いた絵や子どもたちの想像や感性が生み出した詩的な言葉（poetic language）や比喩的な思考（Metaphorical thinking）の広がり、種やその袋などの様々な資料がドキュメンテーションとして壁面や壁などに展示され学習環境を構成している（図 10）。



図 10 これまでの取り組みが展示されている壁面掲示

(2) 活動での参与観察から

この日はセント・パトリックデーで、ドレスコードとして子どもたちは何かしら緑色のものを身につけている。様々な活動や環境が緑（Green = 植物）に関連付けられている。美術専門教師がクラスを訪れ Visual Art の活動が始まる。

床の絨毯に座った子どもたちとこれまでの活動を振り返りつつ、昔の農耕器具や耕作の様子が撮った写真を見せて、農耕の当時と現在の違いな

どについて話し合う。そして準備した葉菜を取り出して、手で探るように葉を触っては、葉の様子や感じた印象などを言葉に表しながら、子どもたちにも問いかけつつ、見ることと感じることを共に行っていく。

次に画用紙と緑色のインクを用意し、見て捉えた形や印象を踏まえながら描いていく。葉脈の形を描いていると「木に見えるね」と言ったり、対象を科学的観察のようによく見ることや、どんな印象かという想像的に見ることなどが入り混じりながら描いている。美術による探究のプロセスを具体的に示している。しかし単に先生が例や見本を示しているというよりも、この段階で既に子どもと一緒に葉菜を探究していると言った方が適切である。葉菜を観察して描くこと、前回観察して描いた時より根が伸びた水耕栽培の根菜類の続きも観察して描くことが伝えられ、葉菜、種、水耕栽培、苗の4つのテーブルに分かれて、順番に全部のテーブルで観察と描画による探究が始まった。

[テーブル1：インクで葉菜を描く]

先生が子どもたちの頬に葉を当てて感触を感じさせたり、子どもも手で感触や形を確かめながら描いていく。先生は指で葉脈や葉をなぞりながら子どもたちと一緒に葉をよく観察してみせる。葉脈は水や養分を運ぶ管であり、人間も血管を持っていることを自分の腕の血管をなぞりながら話している。子どもたちは単に科学的な観察として対象を見ているだけでなく、葉脈と血管のように、様々な共通概念や比喩 (Metaphor) などが織り交ぜられ、感性的であり且つ知的でもある、観察と描画による探究を体験していく。



図11 葉菜を子どもと一緒に観察する様子

[テーブル2：種を描く]

カップに入った5種類の種があり、触ったり摘んだりしながら感触を確かめ、色や模様、形などを観察して描いている。先生がテーブルの上に種を落とし、その音を聞く姿を見せると子どもたちも色々な種の落ちる音の違いを楽しみだす。種の絵を描く子もいれば家族で種をまいた時の様子を描く子など様々である。



図12 種に触って形や物の大きさや感触を確かめる

[テーブル3：水耕栽培の野菜を描く]

ガラスポットに入った玉ねぎやサツマイモ等を観察したり手にとったりしながら、前回より大きくなった野菜の様子を水彩絵の具で描いていく。成長の過程を継続的に描くため、前回から変化した点を先生と話しながら注意深く描いている。芋の表面の手触りや質感、色のニュアンスの違いなども感じながら描いている。



図13 根の伸び具合や表面の色も詳しく描いている

[テーブル4：ポットの苗を描く]

ポットにはこれから植えるトマトの苗が入っている。種の段階、種から芽が出た段階、苗から育てる野菜では苗の段階も継続的に観察して描いて

いく。

このように観察による科学的な探究と想像力による詩的 (poetic) で比喩的な言葉 (Metaphorical Language) と思考 (Metaphorical Thinking) が融合しながら Visual Art の活動は進んでいく。クラスの壁にはそうした絵や言葉, 話し合われた概念などが描かれた図が掲示されている (図 14)。活動展開のドキュメンテーションやポートフォリオと連動しながら体験と学習のプロセスは生成されていく。4 テーブルで順番に観察して描いて活動は終了となった。

(3) 事後インタビュー

子どもたちは触れたりよく見て描いたりしながら, そこに植物と人間の繋がりや, 農業の歴史の話, 家族と自分の体験などが様々に融合しながら, 美術による創造的な探究活動 (Arts Based Inquiry) を行っている。こうした美術による探究を行う理由とは何か (以下「」内は ELC 教師の発言)。クラスの先生に尋ねると「生け花をすることが教えてくれるのは, それは花を取ってきて生けるということではなく, 生け花によって私たちは自然の中にいつでも生け花を見出すことができるようになるということだ」と言い, 美術をすることは, 人間が生きるあらゆる場面で美を見出す感性を育てることにつながるという例えを話してくれた。

また, Visual Art の美術専門の教師は「シンプルに描くこと」や「美術作品 (や図版) を準備したり, それを元にして説明したりすること」といった美術による基本的な活動が重要であるとする。それ自体は方法であるが, そこに「何かプロジェクトがあることで, それによってやるべきことは決まる」のであり, 探究するテーマや方向性が見えたときにアイデアが生まれるのだという。そうした探究過程とは様々な領域の体験や思考, 言葉や想像を繋ぐ Interdisciplinary な展開となるという。

(4) フィールドワークからの考察

ELC の幼児教育では美術や音楽やダンスなどの芸術が中心に位置づけられ, 自然体験や環境教育も柔軟かつ創造的に統合されていた。こうした実践がとても自然な形で展開しているように見える。その背景には国や州レベルのガイドラインとの整合性を踏まえつつも ELC 独自のガイドラインを策定し, それが様々なプロジェクトや活動と融合しながら進んでいく論理的な実践体系があった。

調査では音楽やダンスの関連する活動の参与観

察も行った。これら多くの体験や学習の要素が柔軟に繋がっていくのだが, その一つひとつの要素はシンプルで基本的なものであるように感じた。しかし, 一つひとつの過程において, 「共に, 感じる・考える・想像する・言葉にする・共有する」といった教師と子どもたちとのやりとりがとても丁寧に行われていた。そのため活動を構成する要素自体はシンプルだが, 描いて終わり, 作って終わり, 感想を言って教師がまとめて終わりということではなく, 深い詩的な言葉や思考が引き出されるように活動が展開していくのである。

また美術による感性的な視点だけでなく科学的な観察視点の萌芽も内包するなど, 美術による統合的な自然体験の展開が, 様々な感覚や知を包含できるものとして位置づけられ, 取り込まれていることが分かった。美術の基本的な活動要素に根ざしながらも, 子ども一人ひとりがじっくりと感じることから始まる深いコミュニケーションと表現による探究によって, 最大限に感性を働かせる自然体験が美術を媒介として生成していることが ELC の実践から理解することができる。

8. 総合考察

当初は自然体験における感性の働きを捉えることの難しさや, そうした感性的体験を対象化しうる活動のあり方について明確なイメージや理論を持つてはいなかった。講習会で課題となった趣旨と方向性を示す説明や必要とされる具体的なアクティビティーは, ELC の事例が具体的な解決の姿を示していた。二つの事例を通して, 美術を媒介とする統合的な自然体験の実質が以下のように立ち現れてきたと言える。

(1) 自然事象を感じる

まず二つの事例で共通するのが, 活動の要素と展開構造である。まずどちらも「a: 自然事象を感じる」という体験がまず最初にある。視覚だけでなく手触りや皮膚で感じる触覚などの複数感覚の体験 (Multi Sensory Experience) である。事例では自然物を紙コップの中に入れて振ることで聞こえる音に形のイメージを関連付けて想像することや, 種を机に落とした音からも対象を聴覚で感じ探究することができた。まずは五感をフルに使う知覚的探究 (Multi Sensory Inquiry) によって, 知覚的に自然事象が立ち現れる。こうして私たちと自然事象との間に生まれる感性的な「接点」(笠原・坂倉, 2014) が, 事象の感受体験であり, 次なる探究を生み出す契機となる。

(2) 自然事象を観察すること

次に「b：自然事象を観察する」ことも共通して行われていた。講習会ではグループで屋外に出かけ、視覚だけではなく五感を使った観察を行った。ELCでも葉菜種、前回より成長して伸びた水耕栽培の根の観察を行った。ELCの観察は子どもの自由観察に完全に委ねていたわけではなく、美術専門教師が自分で手に触れて感じたことや捉えた形、その印象等を言葉にし、子どもたちと対話しながら進めることで、内的な感性的体験を具体化しながら示していた。さらに描くことを通してより深く対象を見つめ、感じたことや考えたこと、想像したことなどが膨らんでいき、それが絵の表現に現れたり、詩的な言葉、比喩的な言葉や思考を生み出していた。観察とは単に視覚的に見るのではなく、絶えず感じることを思考すること、想像がさらに触発されてイメージや概念が広がったり深まっていく探究過程なのである。いわば自己と環境（対象）との相互浸透という一つの動態である。

(3) 感受認識について他者と対話すること

そして「b」の観察にも含まれていたことだが「c：感受認識について他者と対話する」ことである。これは内的な感性的体験を他者と共有し探究を深めるためにはやはり欠かせない要素である。講習会のグループCはメンバーと共に歩きながら見つけたものをコレクションし、それを画用紙に並べて鑑賞する活動を行った。自然体験における各自の感受認識を対話によって対象化し共有する取り組みであった。ELCにおいても美術専門教師やクラスの教師が自分で感じたことを言葉に表したり、テーブルでの観察の中で一緒に葉菜に触れたり葉脈が血管に見えるといった話しをしていた。しかしそのときに科学的な知識や理解によって自然事象との体験を一つ概念や説明に纏めることを目指しているわけではないのである。感性的体験をより広げたり深めていき、事象の感受認識の多様な未知性が立ち現れてくる未知化（Ex-formation）という探究へと深化していくのである。

(4) 自然事象と私との生態系という全体性の生成

最後に共通するものとして具体的な活動ではないが、こうした感性的体験の探究によって、「d：自己と自然事象の間に固有の関係性が生成される」という変化が起こってくる。「c」で述べたように、探究によって「私にとって」「私たちにとって」の事象の多様な未知性が立ち現れてくる。そこに新たな感受認識が生まれ、詩的な思考や言葉が生まれる。そうして対象についての広く深い理

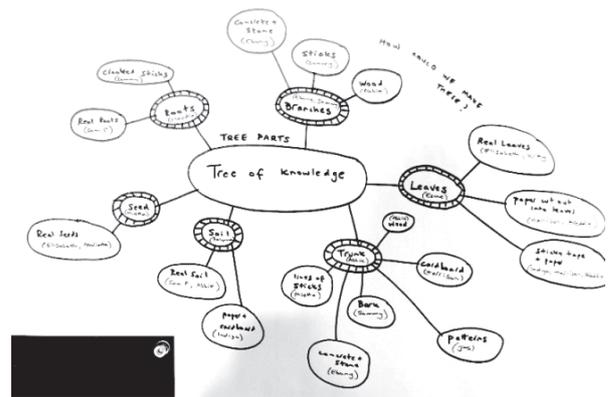


図14 探究によって生まれた木についての系統図

解やイメージが生成されるのであった。そうした生成はクラスの壁に掲示されている、話し合われた時の言葉や概念図、ドキュメンテーションに具体的に示されている。一つの感性的体験や概念から思考や感受が広がっていき、イメージが深まっていく過程が理解できる（図14）。そうした図を見ると、こうした探究とは自然事象にまつわる多元的な文脈性といった全体性の生成であることが分かる。この全体性とは、自己と環境の知的かつ固有な感性的結びつきを持った一つの生態系（Ecosystem）であり、知識のみならず自然に対する価値観（＝自然観）をゆっくりと生成する営みとなっているのではないだろうか。

(5) 基本的でシンプルな美術の観察と表現の方法

そしてどちらの事例にも共通することは、媒介とする美術の活動は、とても基本的でシンプルな方法に拠ることである。講習会の際には屋外での自然体験から感じたことを表現した。どのような表現方法を採用するかは何をどう感じたのかによって変わってくるため、こちらからは媒介となる美術の表現要素を明示することはしなかった。現職教員は工夫して探究を進めたが、大学生には「具体的なアクティビティ提示の必要性」という課題があった。それはもう一つの課題である「趣旨と方向性を分かりやすく示す必要性」にも関わってくる。

講習会のグループAは紙コップでつくったマラカスの中に見つけた自然物を入れて音という感覚を手がかりに屋外で感じた自然事象の体験を対象化した。ELCにおいても種を机に落とした音を聴くという音による探究が行われていた。これが自然物を使ってマラカスを作ることが目的になったならば体験の意味も変わってくるだろう。落ち葉のグラデーションも方法自体はよく行われるものだが、重要なのはその色や葉の変化、四季

の移ろいの感受といった、並べてみることで感じられ想起されることの方にある。ELCで行われていた観察して描く取り組みも、そうした体験過程を生み出すものであった。

このように、自然体験を捉える感性的体験としての美術の活動自体は、全く思いもよらない方法によるものではない。むしろ普段よく取り組んでいるような表現方法で十分可能である。重要なのはそれが何かの形を作ること自体を第一義的な目的とするのではなく、感じたことに即して表現していくことや、いかにそれを表現、深化させていくかを試行錯誤することである。試行錯誤も単に知的作業だけでなく、大いに感覚的なものを発揮した感性的な作業によるのであり、その試行錯誤自体が繰り返し自然事象の感性的体験を味わい直すような深化の過程となるのである。

9. まとめ

以上、二つの事例研究から、美術を媒介とする統合的な自然体験の実践の手がかりとして「a, b, c, d」の要素が見出され、方法的には基本的でシンプルな美術の観察と表現がポイントであることが分かった。この考察結果は講習会の課題点も解消するかなり具体的な手がかりになるものである。美術を媒介とした統合的な自然体験が、随分具体的な実践の姿や方法として見えてきた。

講習会において十分な説明が出来ない中で筆者が自然事象を感じて表現する例として、感じた風を視覚化する表現の一つとしてモバイルを例示したが、ELCの美術専門教師もインタビューの中でモバイルの例を話していた。また講習会で屋外に出た際に筆者が2分ほど目を閉じて感じる風や光、音などの体験を言葉に出しながら参加者にも同じように感じる体験を行ってもらった。これと同様にELCでも葉を触りながら感じたことや形として捉えたこと、印象などを話しながら、感じることを通して探究する姿を教師自らが示していた。いずれもそれによって内的で主観的な感性的体験を共に探求していくことが可能になった。

しかし講習会の段階では、筆者はそれが自然体験の感性的位相を対象化する効果的な方法であると説明し実践に導くだけの実践理論は持っていなかった。ELCの調査から結果的には同じような方法を探っていたことが分かったが、その意味を十分に理解して行えてはいなかった。その点ではELCの調査によって講習会での課題が解決され、実践理論化が進んだと言える。

以上、美術を媒介とする統合的な自然体験の実

践の姿を二つの事例研究から導き出した。知覚体験や内的な感じといった感性的体験を対象化し、それが直ぐに知的概念に回収されるのではなく、様々な感性的探究 (Multi Sensory Inquiry) を経ながら、自然体験そのものの多元性という全体性に関わられていくような探究が、美術を媒介とすることで豊かに展開する可能性は高いと言える。本稿においてそうした実践のあり様と方法を一定程度示すことができたと考える。

10. 今後の課題

美術を媒介とする統合的な自然体験という実践の考え方自体はまだ仮説段階にある。感性的な視点といったものが何を指し示すのかには確かに曖昧さがある。自然体験と美術の関係、感性がそこにどのような現象理解と実践のあり様を示すことができるのか。人間と自然のよりよい関係づくりを幼児教育においてどのように実践していけるのか、今後の継続的な実践研究を通してより明確にしていく必要がある。引き続き実践研究を積み重ねていきたい。

謝辞

本研究では九州保育研究会の皆様、メルボルン大学アーリーラーニングセンター教職員諸氏にご協力をいただいた。ここに感謝を表す。

尚、本研究は下記の助成を受けたものである。平成25年度福岡教育大学学長裁量経費プロジェクト、JSPS 科研費「芸術活動を媒介とした統合的な自然体験を基礎とする幼児教育実践体系の構築」課題番号 26381083 (代表 笠原広一)

文献

- Deans, J. (2012) *Melbourne Graduate school of education Early Learning Centre 2012 Outcomes Report*. Early Learning Centre, Victoria; Australia
- Deans, J. (2013) *Melbourne Graduate school of education Early Learning Centre 2013 Outcomes Report*. Early Learning Centre, Victoria; Australia
- 後藤範子 (2004) 保育者養成におけるネイチャーゲームの可能性について 研究紀要 25 国際学院埼玉短期大学 13-21
- 後藤範子 (2005) 保育者養成教育におけるネイチャーゲームの可能性について (2): サウンドマップに見られる自然に対する感性と保育方法への応用 研究紀要 26 国際学院埼玉短期大学

- 27-35
後藤範子 (2006) 保育者養成教育におけるネイチャーゲームの可能性について (3) : 第4段階「感動をわかちあう」活動に関する考察 研究紀要 27 国際学院埼玉短期大学 21-26
- 原研哉 (2005) Ex-formation 四万十川 中央公論新社
- 平田智久・小林紀子・砂上史子 (2010) 保育内容「表現」最新保育講座 11 ミネルヴァ書房
- 井上美智子 (1996) 保育における自然教育のあり方について：環境教育の視点から日本保育学会大会研究論文集 (49) 日本保育学会 70-71
- 井上美智子 (2009) 「幼児期の環境教育研究をめぐる背景と課題」環境教育 日本環境教育学会 VOL.19-1 日本保育学会 95-108
- 石倉卓子 (2008) 保育内容の指導法に関する一考察：自然とかかわる保育環境を通して 富山短期大学紀要 43 (2) 富山短期大学 1-10
- 金子一夫 (2003) 美術科教育の方法論と歴史 中央公論美術出版
- 笠原広一 (2014) 「幼児教育を学ぶ大学生の自然を感じる体験について—芸術系表現演習での取り組みから—」京都・環境教育フォーラム 京エコロジーセンター 龍谷大学 50 (口頭発表 2014.3.1)
- 笠原広一 (2014) 感性的コミュニケーションによる幼児の芸術体験の分析—アート・ワークショップにおける体験と変容の意味について—美術教育学 美術科教育学会誌 (35) 223-242
- 笠原広一・坂倉真衣 (2014) 自然体験における感性的アプローチの導入—芸術表現を媒介とする感受認識と観察に基づく実践事例から— 第64回日本理科教育学会愛媛大会 愛媛大学 口頭発表 315
- 木内菜保子 (2004) 保育の環境構成を目的とした造形制作に関する一考察 中国学園紀要 (3) 中国学園大学 69-75
- 国連持続可能な開発のための教育の10年ジャパンレポート 我が国のUNDESDに関する取組及び優良事例 (2005-2008年) 「国連持続可能な開発のための教育の10年」関係省庁連絡会議 2009年3月
- 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 (2013) なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために 東京大学出版会
- 隈元君代・竹井史・美崎幸代・重森澄江 (2004) 自然の素材を生かした保育環境について (その2) : ハーブを中心とした活動の展開とその意義 (主として遊具制作との関わり) 日本保育学会大会発表論文集 (57) 10-11
- 宮城教育大学附属幼稚園 (2008) 自然を感じる心を育てる—身近な自然とのかかわりをとおして— 宮城教育大学附属幼稚園研究紀要第52集
- 重森澄江・竹井史・美崎幸代・隈元君代 (2004) 自然の素材を生かした保育環境について (その1) : ハーブを中心とした活動の展開とその意義 (主として食生活との関わり) 日本保育学会大会発表論文集 (57) 日本保育学会 8-9
- 中垣洋一 (1989) 子どもと環境との関わり 中沢和子・小川博久編 保育内容環境 建帛社
- 中川香子・清原智二 (2010) 保育内容表現 株式会社みらい
- 中沢和子 (1989) 環境への基本的理解 中沢和子・小川博久編 保育内容環境 建帛社
- 大橋伸次・後藤範子・遠藤弘子 (2007) 保育者養成教育における感性と自然体験研究紀要 29 国際学院埼玉短期大学 17-20
- 竹井史 (2004) 自然素材を生かした保育教材の開発に関する研究2：幼児の泥土による遊びを事例として日本保育学会大会発表論文集 (57) 日本保育学会 14-15

註

- ¹ プロジェクトの説明では下記資料を使用。
Reggio Children 著 田辺敬子 木下龍太郎 辻昌宏 訳 (2001) 子どもたちの100の言葉—イタリア/レージョ・エミリア市の幼児教育実践記録 学習研究社
- Vecchi, V., & Giudici, C. (2003) *Children, Art, Artists The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Children: Modena, Grafiche Rebecchi Ceccarelli-Congnento.
- ² 原は今日、情報の供給が臨界点を越えたために、いつの間にか知識が思考を脈動させる媒介として機能しなくなったとし、「知っている」「知らせる」を越えた、「いかに知らないかを分からせる」というアプローチが必要であるとし、これまでのコミュニケーションの方法 Information の対概念となる「Ex-formation = 未知化」を提起し、様々なデザインの研究活動によってその方法を示している。教育において「知る」「知らせる」という役割に加え、いかに体験や事象の生き生きとした体験を感性に受胎させるかを問うとき、未知

化 = Ex-formation のデザインの実践は、美術による探究の一つの手法を示していると考える。

³ 矢野(2003)はバタイユの「企図の観念」を例に、体験が予め有用な経験化を志向する枠組みに絡め取られることで「目的—手段関係」化し、世界を分節化し、世界と部分的に関わる状況をつくってしまうことを批判する。その上で、世界そのものへと全体的にかかわり、世界に住み込み、世界と

の連続性を「体験」することの重要性を指摘している。

矢野智司(2003)「経験」と「体験」の教育人間学的考察—純粹贈与としてのボランティア活動—市村尚久・早川操・松浦良充・広石英記編 経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—東信堂 33-54