

原著 (Article)

## 保育・幼児教育における表現活動に関する考察

A Study on the Activity of Expression in Early Childhood  
Education and Care

伊藤 博美\*  
ITO, Hiromi\*

### 要 旨

2017年改訂の幼稚園教育要領では「思考力・判断力・表現力の基礎」を培うこと、また豊かな感性と表現をもった子どもの姿を見据えて教育することなどが盛り込まれた。この改訂は幼児教育に対する世界的な重点化を背景とする。世界で注目されている幼児教育の一つ、表現活動を中心とするレッジョ・エミリア・アプローチは、デューイの思想の影響を受けている。本稿では、デューイの諸概念を整理することによって、生きることを、要求に始まる衝動性に始まる自然な活動に留めず、「意味をまとった一つの（美的な）経験」の連続としていくためには、環境との相互作用において生じる「抵抗」の克服、すなわち主体の感情と思考をもって終結に向かわせる、美的かつ知的な「表現」という活動が求められることを明らかにした。

**キーワード**：保育・幼児教育，表現，経験，デューイ，レッジョ・エミリア・アプローチ

**Key words** : early childhood education and care (ECEC), expression, experience, Dewey, The Reggio Emilia Approach

### はじめに

2017年3月に幼稚園教育要領・保育所保育指針・幼保連携型認定こども園教育・保育要領が同時に改訂（定）され、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園は、共通して幼児教育を担う場とされた。幼稚園教育要領解説（2018）によれば、今回の改訂の要点は、幼稚園教育において育みたい資質・能力（「知識及び技能の基礎」・「思考力、判断力、表現力等の基礎」・「学びに向かう力、人間性等」）と、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（「豊かな感性と表現」を含む、いわゆる10の姿）を新たに示したことである。

改訂（定）に携わった無藤（2017）によれば、保育・幼児教育を重視する世界的な流れ、すなわち就学前教育プログラムへの投資は学校教育や職業訓練にかけるそれよ

りも費用対効果が高いという研究成果を契機とした流れの加速が今回の改訂（定）に影響を与えている。さらに今回の改訂（定）では、人格形成の基礎を培う幼児期に育まれる、「感情や行動のコントロール、粘り強さ等」（中央教育審議会教育課程特別部会（2015））といった非認知能力の育成に関する研究成果も踏まえ、「幼児教育の特性等に配慮しながらその内容の改善・充実」（同）を図っている（宍戸（2018）参照）。

こうした世界的な流れのなかで OECD が紹介した 5 つのカリキュラムの 1 つが、1991 年に News Week 誌で紹介され注目された、レッジョ・エミリア・アプローチ（The Reggio Emilia Approach）である（OECD（2004）、宍戸（2018）参照）。イタリア・エミリア市での教育改革を導きディレクターを務め続けたマラグッツィ（L. Malaguzzi）は、新教育運動の思想的牽引者であるアメリカのデューイ（J. Dewey）について、次のように評価している。

デューイは、……教育の方法をプラグマティズムの哲学と結びつけ、新しい心理学の知識と——教える側において——習得すべき内容と探究的で創造的な子どもの経験を結びつける主張を展開しました。デューイはすべてをこのように構想し、教育研究と社会文化研究の間の新しい関係を探索しました。この最後の側面は、民主的過程の無限の営みであり、子どもと将来の世代が期待する権利をもつ真の文化的な達成を表現していると思います。（マラグッツィ（2010）p. 117）

マラグッツィは、デューイの他にピアジェやヴィゴツキー、ワロン、フレネらの思想を実践のなかで総合的に取り入れているため（佐藤（2018））、デューイに関してのみ、彼がいかに影響を受けたかを哲学的に明らかにするのは困難である（里見（2018））。しかし、マラグッツィのこのインタビューも収められた『100の言葉』の緒言で、ホーキンス（D. Hawkins）（2001）は、デューイの教育思想の影響を受けた人々がレッジョ・エミリアはじめイタリアの教育改革を展開していると言う。レッジョ・エミリアの思想や実践を紹介したこの『100の言葉』は邦訳され、我が国でも子どもの表現活動を中心とした保育・幼児教育実践が蓄積されるなど、多くの影響を与えている<sup>1)</sup>。

デューイの教育思想における「表現（expression）」については、シカゴ大学附属実験学校での実践がわずか数年のものであったため<sup>2)</sup>、ホーキンス（2001）も「乾いた埃のようなものだった」と評している。とはいえ、レッジョ・エミリアにおける中心的な活動である表現について、デューイの思想を改めて検討することは、レッジョ・エミリアをかつてのフレーベル主義の如く方法のみ模倣するに墮すことを回避するものと考えられる。

デューイの「表現」については、彼の芸術論に着目する複数の研究が『日本デューイ学会紀要』に掲載されている<sup>3)</sup>が、本稿では杉浦（1987; 1988）、桑山（2002; 2003）に着目する。杉浦も桑山も、デューイが生きること（生命過程）を、環境との相互作用の過程と見なし、それを「経験」と捉えている<sup>4)</sup>ところから論を展開している。杉浦（1987）は、デューイの「表現」を、生命過程としての経験、すなわち生物の「要

求」から始まり、それを充足させるための「努力」(環境の事物を変容しようとする運動)、要求が充足されたときの「満足」という循環過程<sup>5)</sup>の「優れた在り方の一つ」としている。

杉浦および桑山に着目するのは、次の理由による。我が国の幼稚園を含む学校教育は、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した教育のあり方について」以来、「生きる力」を育むことを目標としている。また幼稚園教育要領において、幼児期の教育は「環境を通して行うものであることを基本」とし、「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気づき、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる」ことを踏まえて、幼児と共に環境を創造することを保育者に求めている(第1章 総則)。

そこで本稿では、デューイの「表現」を、生きることつまり「経験」の優れた一つの在り方と捉え、上述のように生きる力を育むことを目指し、環境との関わり方を重視する我が国の保育・幼児教育の考え方を観点として検討する。すなわちレッジ・エミリア等の表現活動を中心とする保育・幼児教育の実践を検討する小さな哲学の手がかりを得ることを目的とし、幼児期の教育における表現活動の様相を明らかにすることを目標とする。

## 1. 『経験としての芸術』における「表現」

『経験としての芸術 (Art as Experience)』<sup>6)</sup>は、1931年のハーバード大学でのジェームズ (W. James) 記念講義を原型としたものであり、デューイ芸術論の集大成と位置づけられている(柳沼 (1999))。本稿ではこの著作における「経験」と「表現」を以下で整理する。

### 1-1. 生物と環境との相互作用がもたらす「経験」

#### 1-1-1. 「経験」の端緒としての「衝動性」

デューイの「経験」は「衝動性 (implusion)」をもって始まる。それは、生物が外部の環境へ要求 (needs) を満たそうとする運動であるといえる。

「すべての経験は、……衝動性から始まる、というよりも、むしろ衝動性として始まる。私は「衝動 (impulse)」とは言わないで、「衝動性 (implusion)」と言った。……衝動は、本能的な衝動でさえも、環境にたいするより完全な適応に含まれる機構である。「衝動性」は、全有機体の外部及び前方に向かう運動を示すものであり、……衝動性は、食物に対する生物の切望であり、それは、咀嚼に含まれる舌や唇の反作用からは区別される。衝動性は、全体としての有機体の運動であるから、それは、完全な経験の最初の段階である。」(p. 81, LW10: 64)

「衝動性は、完全な (complete) 経験の端緒である。というのも、衝動は、欲求から生まれる、すなわち全体としての有機体に属し、環境との明確な (definite)

関係（積極的關係（active relations）、相互作用（interactions））を制度化すること（instituting）によってのみ満たされる渴望や欲望から生まれるからである。」

（p. 82, LW10: 64）

このように「衝動性」は生物（あるいは有機体）の環境に対する働きかけをもたらす、環境とのやりとりによって満たされる要求から生じる、「経験」の最初の段階である。

### 1-1-2. 無意味な経験

しかし「衝動性」をもって始まる「経験」は、すべてが終結に向かうわけではない。

「なされた経験は、しばしば不完全なものである。事柄は経験されるが、それが一つの経験を構成するに至らないことがある。注意の散漫や気分の散乱が、そこに存在する。我々が観察するもの、われわれが欲するもの、われわれが獲得したものが、相互に争っている。……われわれは仕事を始めて、それから仕事を中止するが、それは、経験がその目的に達したためではなく、外部からの妨害があったか、内部における無気力があったからである。」（p. 52, LW10: 42）

「美的なもの〔経験：引用者註〕の敵は、実際の（practical）なものでも、知的（intellectual）なものでもない。その敵は、単調なものであり、無秩序の纏まりのなさであり、実践と知的手続きにおける因習への服従である。一方における厳格な禁欲、強要された服従、緊張と、他方における浪費、支離滅裂、無目的な放埒とは、経験の統一からそれぞれ反対の方向に逸脱したものである。」

（p. 59, LW10: 47）

衝動性をもって始まった生物と環境の相互作用の過程は、すべてが「経験」と称されるに値するものとはならない。欲求を満足させるべく始まった環境への働きかけは、後述するように環境からの「抵抗」を受けながら継続されるが、その「抵抗」を「妨害」と捉えて働きかけが取りやめられたり、働きかける側の気分の変化や気力の喪失などによって、中断されたり、あるいは従来の働きかけ方に従うだけのものになったりしてしまう。

### 1-1-3. 意味をまとった一つの経験

デューイにおける「経験」とは、完了（a close）、終局（an ending）を迎えたものである。デューイは、日常生活において私たちの満足のいった仕事、食事、ゲーム、会話、執筆活動、政治活動への参加などを例に挙げ、これらの状況の完了（close）は、中止（cessation）ではなく完成（consummation）だと言う。この経験は、他の経験からは、個性ある性質（individualizing quality）や自足性（self-sufficiency）をもつことから区別される、一つの経験（an experience）である（p. 52, LW10: 42）。こうした「経験には、あの食事、あの嵐、あの友情の破綻というような名前をそれに与える統一がある。この統一の存在は、その構成部分の多様性にもかかわらず、その経験全てに行き渡っている単一の質によって構成されている……」（p. 54, LW10: 44）。

### 1-1-3-1. 「阻止」や「抵抗」

この終結を迎えるような「一つの経験」に到達するのは容易ではない。子どもや未熟な人びとは、「抵抗 (resistance)」と「阻止 (check)」に遭って内省 (reflection) し、前進できない諸条件に対する、自我のこれまでの経験から得たものの活用を検討する。すなわち目的を実現する方法を考察し、完了に向かう。これにより、要求から始まった衝動性は終結を迎える「一つの経験」、すなわち「意味をまとった経験 (experience that is clothed with meaning)」となる (p. 83, LW10: 66)。

「抵抗」や「阻止」に向き合うことについて、別のところでは次のように述べられている。生物あるいは有機体が、要求による衝動性から環境へ働きかける際に、そこには環境からの「阻止」や「抵抗」、言い換えれば葛藤 (conflict) や格闘 (struggle) が生じるが、これらを克服するという「適切な仕事」をしたとき、経験は終結する。この終結は、上述したように停止 (arrest)、停滞 (stasis) とは反対に、成熟 (maturation) や定着 (fixation) をもたらす。この葛藤や格闘は、経験を進める手段として経験されるとき、それ自体享受 (enjoy) される。広い意味で、経験すること (undergoing) や被ること (suffering) の要素がすべての経験にはある (p. 60, LW10: 47-48)。これにデューイは次のように続けている。

「というのも、いかなる重大な経験においても、「取り込む (taking in)」ということは、……苦痛をとまなう (painful) 再構成 (re-construction) を意味している。……美的経験 (esthetic experience) は確かに、楽しいものとして性格づけられるものではない。その経験がわれわれを圧迫するとき、それは苦しみを含み、この苦しみは享受される完全な知覚と矛盾しないだけでなく、実際にその知覚の一部なのである。」 (p. 60, LW10: 48)

すなわち、デューイの言う「意味をまとった一つの経験」は、環境からの阻止に対する葛藤、抵抗への格闘という苦痛を伴う過程を含むものであり、その過程から自らに新たなものを「取り込」んだ、統合的経験 (integral experience) である。

### 1-1-3-2. 感情のはたらき

そうした苦しみや苦痛を伴う過程が克服され、「意味をまとった一つの経験」へ集結されるには「感情 (emotion)」の力が必要だとデューイは主張する。

「感情は、動かし (moving)、結びつける (cementing) 力 (force) である。感情は、適合するものを選びだし、選びだしたものを自分の色で染めあげて、それによって、外的には異なり、似ていない材料に質的統一を与えるのである。こうして、感情は、経験の多様な部分に統一を提供するのである。統一がすでに述べた種類のものであるとき、経験は、たとえそれが支配的には美的経験でないとしても、美的な性格をもつのである。」 (p. 62, LW10: 49)

「意味をまとった一つの経験」は他の経験とは異なった性質をもつものであると上述した。上の引用を踏まえると、生物 (有機体) が環境へ働きかけ、「抵抗」や「阻止」に遭い苦しむなかで、要求を満足させるという目的に到達させるために、経験の



多様な部分を結びつけるのは、感情のはたらきによる。

しかし、感情にもそうしたはたらきを持たないものがある。むずかる幼児の爆発のようなものは、そうした有意義なはたらきを為さないものとしてデューイは斥ける。その一方で、恋 (love) のような心の奥底からの感情の性質は、観劇や小説を読む経験の中に表れるという。しかしこの感情は受動的なものにとどまらない。感情は筋の展開に関与する。すなわち筋の展開には舞台という空間や、筋の進行には時間を求めるといふ感情の能動的な働きを示している (pp. 60–61, LW10: 48–49)。この受動的かつ能動的な様相については後述する。

こうして感情のはたらきにより終結を迎えた「意味をまとった一つの経験」は、美的なものであるが、それに加えてデューイは知的な性質も見いだす。

「さらに重要なことは、この〔美的：引用者註〕性質が知的探究 (intellectual inquiry) を引き受け、それを正直に行うのに重要な動機であるだけでなく、この性質をもって上げられない限り、いかなる知的活動 (activity) も統合的出来事 (一つの経験) ではないことである。この性質なしには、思考 (thinking) は結論に達しない (inconclusive)。要するに、美的経験は、知的経験から明確に区別できないのである。というのは、知的経験は、それ自身を完成させるためには、美的刻印 (esthetic stamp) を帯びなければならないからである。」 (p. 56, LW10: 45)

生物 (有機体) の対象やそれへの働きかけからもたらされながら、また同時にそれらへの働きかけを求めるという、受動的かつ能動的な感情のはたらきが、意味をまとった一つの「美的な」経験へと終結させる。そうした経験の終結に到達するには、終結した経験に見られる美的性質が知的探究 (環境との相互作用の過程) の動機となり、思考の結論が同時に美的性質をもたないと終結しないという、循環的な過程を示している。これはどういうことなのだろうか。ここでは整理を進めるために、経験を終結へたどりつかせる別の要素をいったん持ち出してみよう。

「外部への具現化 (external embodiment) なしには、経験は不完全なまま (incomplete) に留まる。」 (p. 73, LW10: 58–59)

例えば、建築 (物) という外部への具現化なしには、建築 (建てる) という経験は不完全に終わる。デューイはこの言葉のあとに、「動詞 (例として建てる) の意味なくして名詞 (例として建物) の意味は空虚である」 (p. 73, LW10: 59) と述べている。

それでは、後の「表現」に関する整理に先駆け、その行動による経験の外部への具現化である、「芸術 (art)」に関する記述を参照してみよう。

「要するに、その形態のなかで芸術は、経験を経験たらしめる関係と全く同一の関係、すなわち、能動 (doing) と受動 (undergoing) の関係、消耗する (outgoing) エネルギーと蓄積する (incoming) エネルギーの関係を結びつけるものである。行動 (action) と受容 (reception) の二要素を相互に組織化するのに役立たないすべてを除去する故に、また、両者の相互浸透に役立つ側面と特徴がまさに選択されているが故に、作品は、芸術上の作品になるのである。……行ったり、作っ

たりすることが、芸術的であるのは、知覚された結果が、知覚されたものとしてのその性質が、製作の問題を統制したときである。知覚の直接的経験において享受される何かを作ろうとする意図によって導かれている製作の行動は、自然発生的で、無統制の活動がもたない性質をもっている。芸術家が仕事をしているとき、彼は自らのうちに知覚者の態度を具現化するのである。」(p. 69, LW10: 54-55)

芸術は、生物（有機体）と環境との相互作用における能動と受動という関係を結びつけるものである。作ろうと意図された何かは美的なものであり、それを具現化するという製作の行動は、知覚された結果（描画の場合は描かれた線など）が、意図された何かを表現する（と知覚者の態度から判断される）、つまり製作の問題を統制したときに、芸術的であるとされる。

なお「芸術的」という言葉には、「技巧的 (artificial)」と「美的 (esthetic)」という二つの意味があるが、デューイは芸術へと結実していくのは後者の性質を備えた表現のみだとしている（(LW10: 69), 桑山 (2002) 参照）。

経験の具現化の過程、上で言い換えれば芸術作品の製作について、もう少し具体的な記述を参照してみよう。

「手はエッチングの針や画筆とともに動く。眼は、なされた結果に留意し、それを報告する。このような親密な関連の故に、引き続く行為は累積的なもので、気紛れなものでも、日常の決まりきったものでもない。著しく目立った芸術的—美的経験のなかでは、この関係は極めて密接なので、それは行為と知覚の両方を同時に統制するのである。……手と眼の両方が、全存在の器官として動かないときは、……感覚と運動の機械的連続があるだけである。経験が美的なときは、手と眼は、それを通じて全生物——あまねく動き、活動する全生物——が作動する道具に他ならない。それ故、表現は感情的なものであり、目的によって導かれるものののである。」(p. 71, LW10: 56)

「意味をまとった一つの経験」としての芸術的—美的経験において、手を用いた運動すなわち描くこと（行為）と、描かれたものを見る眼の働き（知覚）は、描こうと意図するものとの関わりから双方が統制される。生物（有機物）の手と眼の両方が、環境との相互作用において生物（有機物）全ての作動する道具である状態は、生物（有機物）が環境との相互作用に専心している状態だと考えられる。

ここで、上で留保した、「経験の終結に到達するには、終結した経験に見られる美的性質が知的探究（環境との相互作用の過程）の動機となり、思考の結論が同時に美的性質をもたないと終結しないという、循環的な過程」の問題についてまとめておこう。例えば、描こうと意図するもの（いわば作品のイメージ）は美的性質をもつが故に、経験を終結（外的な具現化つまり作品の完成）へと導く。そうして美的性質によって動機づけられた、描くという行為（後述する「表現」という活動）は、美的性質をもたなければ終結しない。感情は、こうした美的性質を備えた経験へとまとめる力を意味している。

ただし、この引用からは、製作の問題を統制したものだけが芸術的な作品と見なされることになる。その素材の扱い（環境への働きかけ、例えば描くこと）と、描こうとした何かとの間の相互作用の過程を重視するのは、プラグマティックなデューイ思想の一貫した姿勢である。デューイは外側に具現化された芸術作品とそれを作る過程の両方を重視している。そこで次に、芸術作品を作る、すなわち「表現（expression）」という活動について見ていこう。

## 1-2. 『経験としての芸術』における「表現」

### 1-2-1. 活動と「表現」の違い

経験の発端としての「衝動性」と表現の関連についてデューイは、上述したように「要求」がもたらす「衝動性」が、「混乱（commotion）」や「騒動（turmoil）」をもたらさない限り、「表現」にはつながらない（p. 92, LW10: 72）としている。この「混乱した感情（turbid emotion）」を明らかにすること（clarification）が「表現」である。既に述べたように、美的な経験をもたらす（換言すれば、混乱した感情を外側へ具現化し、「経験」を「意味をまとった一つの美的な経験」へと終結させる）感情は、受動と能動の同時性を備えていることから、表出的素材（expressive materials）によって誘発されると同時に、この素材に感情は付随している（attached）（pp. 106-107, LW10: 83）。

したがって、生物（有機体）の環境への働きかけは外向的な活動（activity）であるが、これらすべての活動が「表現（expression）」だとはデューイは考えていない。幼児の泣き声や笑顔は、人間の呼吸やくしゃみと同様、「表現」ではない（もっとも、それを観察する人が子供の状態であれば、それらも「表現」と捉えられる）（pp. 84-85, LW10: 67）。それではどういった活動が「表現」となるのだろうか。

赤ん坊が泣くことそのものは、内部からの圧力によって遂行された活動であって、表現ではない。しかし、泣くことによって周囲の人びとの反応をもたらす（泣くことで人びとが彼に注意する）ことを学んだ場合、泣くことの意味を自覚し始める。そうして彼は何らかの感情を泣くという行為に意味づけし、泣いて表現することになる（p. 86, LW10: 68）。

すなわち、泣くという活動そのものは表現ではなく、それを見る側が、自らの過去の経験からその活動の意味を内省的に解釈（reflective interpretation）し、何らかの特定の反応をもたらすという結果を学習し、その反応を期待して活動する場合、それは表現になると言える。この説明を「感情的発散は、表現の必要条件ではあるが、十分条件ではない」（pp. 84-85, LW10: 66-67）とデューイは締めくくっている。

### 1-2-2. 「抵抗」がもたらす「表現」

経験を「意味をまとった一つの美的な経験」へと終結させる途上には、「抵抗」があると上述した。したがって、「美的な経験」をもたらす「表現」という「活動」には、当然環境の側からの「抵抗」の克服が求められる。「感情と衝動（impulse）の直



接的発散 (direct discharge) にたいして抵抗を提供する環境の対象 (objects) を通じてのみ、過去の経験の価値が発揮されるのである」(pp. 84-85, LW10: 66-67)。混乱した感情や衝動の発散 (discharge) は、それらを消失させることである一方、表現についてデューイは次のように述べる。

「表現することは、踏み止まることであり、発展 (development) のなかで前進することであり、完成 (completion) にいたるまで仕上げることである。……客観的諸条件を管理すること (administration of objective conditions) なしに、また興奮を具現化するための素材を作ることなしに、表現はないのである。」

(p. 86, LW10: 68)

「語源的には、表現行動は、絞りだすこと、押し出すことである。……葡萄液を押しだすには、葡萄の他に圧搾機が必要であり、感情の表現を構成するには、内的感情と衝動性の他に外界の抵抗する事物が必要なのである。」(p. 89, LW10: 70)

すなわち表現とは、衝動性と感情に加え、環境(そこに属する事物)からの抵抗を必要とし、それによって、意味をまとった一つの経験、またその外的に具現化されたもの、すなわち美的性質を備えた作品を生み出すまでの過程だと考えられる。

### 1-2-3. 「芸術」の端緒としての「表現」

赤ん坊が泣くなど「自然な」活動は、環境における素材による「阻止」や見る側の内省的な解釈がもたらす意味の受け入れにより、その意味を意図的に引き出す、いわば「不自然な」ものへ変形された活動、すなわち「表現」となる。こうした「表現」に「芸術」の端緒があるとデューイは述べる (pp. 87, LW10: 68)。

また、デューイは芸術における自発性 (the spontaneous) を、新鮮な主題 (subject matter that is fresh) の完全な吸収 (complete absorption) だと言う。芸術においては、主題の新鮮さが感情を擁し維持する一方で、主題の陳腐さ (staleness) と計算の押しつけ (obtrusion of calculation) は、経験の自発性の二つの敵だとする。もしその主題が生き生きと現在の経験へと取り込まれるとしたら、表現は自発性 (spontaneity) を明示すると述べる (p. 97, LW10: 76)。すなわち、主題の新鮮さが感情のはたらきによって表現活動が続けさせる一方で、目新しさのない主題や表現の技巧の結果が追究される場合、表現は感情を失い、意味をまとった美的な一つの経験へは終結しない。

ところでデューイによれば、芸術作品のなかでは、物的素材が変化されなければならない。同時に、そうした変化が内的な素材、心像 (images)、観察、記憶および感情にも生じなければならない。

「作品は、この二つの変形の機能が、単一の作用によって営まれている程度において、芸術的である。」(p. 104, LW10: 81)

すでに述べたように「経験」には受動と能動の二側面があり、同様に「表現」においても、物的素材と内的素材が一つの作用のなかで互いに変化させられるという二側面がある。

## 2. 保育・幼児教育における「表現」

「経験」および「表現」には環境からの「抵抗」を克服することが求められ、そこには過去の経験を活用することが求められている。そうした経験が十分ではない子どもの表現は、デューイにおいてどのように考えられているだろうか。すでに述べたような、衝動や感情の噴出や発散といった、「自然な」活動なのだろうか。

デューイに従えば、これまで述べてきたように、赤ん坊が泣くことは、くしゃみなどと同様、生物（有機体）が専心してその器官を用いるような完全な経験の発端にはならない。しかし過去の経験を踏まえ、泣くことが周りの人びとの反応を誘う意味のある活動（表現）となったとき、それは完全な経験のなかに入る（p. 81, LW10: 64）。上述したように、赤ん坊が泣くなど自発的で「自然な」活動は、環境における素材による「阻止」や見る側の内省的な解釈がもたらす意味の受け入れにより、その意味を意図的に引き出す不自然なものへ変形され、目的をもった「表現」となり、ここに「芸術」の端緒がある。この変形が芸術の特徴だとデューイは言う（再掲, p. 87, LW10: 68）。すなわち過去の経験が不十分であっても（また技巧が不十分であっても）、自発的で自然な活動は、変形され目的をもつことによって「表現」となる。

こうしてデューイにおいて、子どもも表現する主体として認められるが、デューイは過去の経験の不十分さのみが経験や表現を終結へ向かわせない阻害要因だと考えていたわけではない。彼は、むしろ混乱に直面して過去の経験を内省する機会の少なさ、取り入れることの多さ、それらがもたらした「最小の時間で最大の事をなし得る状況」が求められていることに警鐘を鳴らしている。

「経験はまた、受容性の過剰のために、成熟を阻害される。したがって、意味の知覚に関わりなく、ただあれこれの受容のみが賞賛されることになる。その印象のどの一つも一瞬のもの以上でなく、ひと嘗め以上のものでないにもかかわらず、できるだけ多くの印象をいっしょに詰め込むことが「生活」と考えられている。……行うことと受容することの間に均衡が存在しないときには、何物も心のなかに根づかない……。」（pp. 64-65, LW10: 51-52）

デューイは、子どもに限らず大人も含めて人びとが、忙しい「生活」のなかでは「経験」を終結させられないことを指摘している。デューイは、行うこと（doing）によって学ぶことを主張する経験主義教育を提唱したことで知られるが、上述のように、「行うこと」と「受容すること」との間の均衡を重視し、受容性の過剰を問題視している。

それでは、どうしたら私たちは表現における作品の完成、経験の終結へ到達することができるのだろうか。デューイは言う。

「環境が——そして、環境のみが——供給できるものを通じて仕上げ（completion）を要求する。」（p. 82, LW10: 65）

冒頭で述べた幼稚園教育要領に見られるように、環境を通して教育することは幼児

期の教育の基本とされている。子どもの「表現」が、抵抗を克服し、外的に具現化された作品を完成させて終結する「経験」となるには、それが可能な環境の構成が欠かせない。それは、例えば一つの素材がもたらす「阻止」や、描きたいと意図する心像がもたらす「抵抗」に、格闘する環境（空間や時間、素材、他者すなわち人的環境）を求める。

また、技巧的に未熟で過去の経験が不十分である子どもは、感情や衝動を噴出する活動が多く見られるだろう。しかし、ここでもう一度「衝動性」が経験の端緒であることを確認しておきたい。

「衝動性が自らの本性と目的を自覚する唯一の方法は、克服された障害、用いられた手段によるものである。当初からただ手段だけであった手段は、予め油を塗られ、滑らかにされた道の上で、衝動性と余りにも一体となっているので、手段であることを意識するにいたらないのである。完全に妨害するような単なる反対は、苛立ちと怒りを引き起こすだけである。しかし、思考を呼び起こす抵抗は、好奇心と細心の注意をもたらし、それが克服され、利用された時、われわれは得意になる (eventuates in elation)。」(p. 83, LW10: 65-66)

すなわち、「衝動性」を端緒として始まった活動が、「思考を呼び起こす抵抗」によって克服されたとき、子どもは自らの衝動をそのまま噴出する「発散」と、自らの期待する反応をもたらす「表現」とを区別する。「表現」は、素材や心像からの「抵抗」だけでなく、子どもが「取り込んだ」内省的解釈をもたらした他者との関わりに向かう、共同的な活動であり、それがうまくいったとき、子どもは「得意になる」と言える。

### 3. 結論——保育・幼児教育における表現活動の様相

#### 3-1. 「意味をまとった一つの美的な経験」としての表現

ここで、子どもが「生きる」とき、すなわち環境との相互作用という生命過程をたどるとき、「あの経験」と言えるような、他とは異なり、それ自身で満足できる (self-sufficiency) ような経験の様相を提示する。これまで整理してきたデューイの「表現」を踏まえると、そういった「経験」は次のようなものでなければならない。

第一に、要求がもたらす「衝動性」をもって、子どもが環境へ前向きに関わる（働きかける）ところから経験が始まる。表現においては、主題の新鮮さから感情がもたらされ、完成へ向けて作用する。

第二に、環境に関わる（働きかける）という能動的な行動 (doing) のなかで環境からの「阻止」や「抵抗」を被る (undergoing)。これにより「衝動性」を自覚する。表現においては外界の抵抗する事物が必要である。

第三に、上の「抵抗」や「阻止」から「内省 (reflection)」や思考、知的探究が呼び起こされ、子どもは、それまでになかった何かを（環境から）「取り込」み、「再構成

(re-construction)」する。表現においては、内的素材（心像（image）や観察、記憶、感情）が物的素材を変化させるよう仕向けると同時に、内的素材が変化させられる。

第四に、このとき苦しみが伴うが、中断や中止せず経験を統合に向けるのは、子どもからわき上がりながら、同時に子どもを動かす感情のはたらきによる。表現は、完成にいたるまで続けられる。

第五に、外部への具現化をもって経験は完成する（complete）。表現においては、表現する主体の働きかけと、主体が変形された素材を受け容れること（reception）によって、外部に作品が具現化する。

### 3-2. 共同体における芸術の二面性

上述したように、表現する主体としての子どもは、「意味をまとった一つの（美的な）経験」へ活動を終結させるために、主体が働きかける素材、言い換えれば物的対象（の特性）による「抵抗」に立ち向かい、思考することになる。また同時に、他者である「見る人」（または「知覚者」）の内省的解釈を「取り入れ」ることが求められる。なわち、自らが表現しようとしたことを、「芸術家が仕事をしているとき、彼は自らのうちに知覚者の態度を具現化するのである」（再掲、p. 69, LW10: 54-55）。表現する主体としての子どもも、ただ素材をもって衝動的に感情を発散するのでは、それは表現ではない。それを他者である「見る人（知覚者）」の内省的解釈を取り込み、それを踏まえて描く（あるいは歌う、踊る）ときに、それは表現となる。この他者の取り込みは、すでに述べたように主体がその内部に他者を追加するようなものではない。

こうした「表現」から生まれた作品は、共同体の統合された集約的生活の印であり、そうした生活の創造に有益だとデューイは述べている。芸術は、芸術家やそれを楽しむ人だけに限られたものではなく、「共同体の経験をより大きな秩序と統一の方向において、改造（re-make）する」ものである。「成長する経験を秩序づける組織、さらに言えば、成就される結論に向けて生物全体を包括する組織」へと私たちの住む世界の共同体を変えていく、すなわち、私たちの住む世界において、共同体の経験を「意味をまとった一つの（美的な）経験」へと進ませるのに、芸術作品は有益だとデューイは考えている（p. 112, LW10: 87）。すなわち、芸術は統合された共同体から作品が生みだされる受動と、次の統合的経験へと仕向ける能動を備える。ここで表現する子どもは、取り込まれた他者と自らを統合させることで、大人と等しく、同じ世界に住む共同体を変えていく主体となると言えるだろう。

本稿では、デューイの諸概念を整理することによって、生きることを、要求に始まる衝動性に始まる自然な活動に留めず、「意味をまとった一つの（美的な）経験」の連続としていくためには、環境との相互作用において生じる「抵抗」の克服、すなわち主体の感情と思考をもって終結に向かわせる、美的かつ知的な「表現」という活動が求められることを明らかにした。とりわけ過去の経験が十分ではない幼児期におい

ては、物的（素材）および人的環境（他者）との関わりのなかで、それらの「抵抗」に遭いながら、それらを統合する経験となる表現活動が求められると言えよう。

## おわりに

子どもを「小さな科学者」と見る動きがある<sup>7)</sup>が、デューイを踏まえ、子どもを「小さな芸術家 (artist)」と見てはどうか (佐藤 (2018))。保育者はこの「小さな芸術家」が作品を作ろうとしているとき、その人が作ろうとする作品へと働きかけると同時に、作ろうとする作品（イメージ）から働きかけられる状態を実現する環境を構成しなければならない。その主体が作品を作るため素材へ働きかけると同時に、素材から挑まれる環境を構成しなければならない。抵抗が引き起こす思考は、美的な性質をめざす感情によって終結へと向かうことから、「表現」は美的なだけでなく知的な活動である。また他者との関わりを伴う共同的な活動でもある。

私たちはレッジョ・エミリア・アプローチという一つの芸術活動をどう「見る（知覚する）」か。「芸術家は、彼の興味に従って選択し、簡潔にし、明確にし、要約し、集約する。見る人も、彼の観点と興味にしたがって、これらの作動を遂行しなければならない。……知覚者の側においても、芸術家の側と同様の仕事がなされるのである」(p. 77, LW10: 60) とデューイが述べていることを踏まえると、レッジョの実践から何かを「取り込む」ことは、技巧的な側面に留まらないものだとすることを理解できるだろう。

## 謝 辞

本論文は、平成30年度学園研究費助成金(A)「幼稚園における子どもの造形表現活動の日豪比較」(研究代表者：山田真紀教授(教育学部)、分担者：石橋尚子教授(同)、山田祥世教諭(附属幼稚園)、森文乃教諭(同)、伊藤環(同))による成果である。これら代表者及び分担者の発表や報告および飯田恵教頭(附属幼稚園)の助言等を契機として執筆に至った経緯を申し添え、学園および上記の皆さまに心より感謝申し上げます。

### ■注

- 1) 2018年には『発達156』でもレッジョ・エミリアの特集が組まれている。
- 2) 梅根 (1978) によれば、この学校は1896年に始まり7年間しか続かなかった。
- 3) 日本デューイ学会(編)『日本デューイ学会紀要』に、小島律子(2002, 2003)、齋藤百合子(2003)、西園芳信(2001, 2003)などがある。その他デューイの教育論との関連から黒柳修一(1999)の研究も同誌に掲載されている。
- 4) 「経験は継続して生起するが、それは生物と環境的条件の相互作用(interaction)が、生命過程(process of living) そのもののなかに含まれているからである。」(p. 52, LW10: 42)



- 5) デューイは次のように書いている。「芸術は、行うこと (doing), または作ることの過程を意味する。全ての芸術は、物的素材とともに、肉体又は肉体外の何物かを以て、ときには仲介的道具を使用し、ときにはそれを使用しないで、見たり、聞いたり、触ったりできる何物かを制作しようとして、何事かをなす。芸術の活動的、または「行動的」局面が極めて顕著なので、辞書は通常、芸術を熟練した行動、製作能力だと定義する。『オックスフォード辞典』はジョン・スチュアート・ミルの「芸術は製作 (execution) における完成 (perfection) への努力 (endeavor) である」という言葉を引用して説明している……。」(pp. 67-68, LW10: 53) 註6) 参照。
- 6) J. デューイ (著) 河村望 (訳) (2003) 『経験としての芸術』人間の科学社 (本稿では引用のページ数のみ示す。一部改訳。) J. Dewey, *Art as Experience*, in J. A. Boydston (ed.), *The Later Works, 1925-1953*, Volume 10: 1934, Southern Illinois University Press. (本稿では LW10 と略記。)
- 7) これに疑問を呈するのがスーザン・ケアリー (著) 小島康次・小林好和 (訳) (1994) 『子どもは小さな科学者か J. ピアジェ理論の再考』ミネルヴァ書房である。

## ■文献

- 梅根悟 (1978) 「デューイ・スクールについて」K. C. メイヨー・A. C. エドワーズ (著) 梅根悟・石原静子 (訳) (1978) 『デューイ実験学校』明治図書
- 桑山聡子 (2002) 「デューイにおける「表現」(一)—意味と表現—」『日本デューイ学会紀要第』43号
- 桑山聡子 (2003) 「デューイにおける「表現」(二)—感情 (内面的素材) と表現—」『日本デューイ学会紀要第』44号
- 佐藤学 (2018) 「ローリス・マラグッツィの思想の歴史的意味」『発達156』ミネルヴァ書房
- 里見実 (2018) 「マラグッツィが受け継いだもの、遺したもの」『発達156』ミネルヴァ書房
- 穴戸良子 (2018) 「諸外国の保育内容」津金美智子・新井美保子 (編) 『子どもの主体性を育む保育内容総論』みらい
- 中央教育審議会教育課程特別部会 (2015) 「論点整理」および「論点整理 補足資料」URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm) 2018年12月4日閲覧
- デヴィッド・ホーキンス (2001) 「緒言 マラグッツィの物語, その他の物語」C. エドワーズ/L. ガンディーニ/G. フォアマン (編) 佐藤学・森真理・塚田美紀 (訳) 『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育—』世織書房
- 無藤隆 (2017) 『平成29年告示 幼稚園教育要領 保育所保育指針 幼保連携型認定こども園教育 保育要領 3法令改訂 (定) の要点とこれからの保育』チャイルド本社
- ローリス・マラグッツィ (2001) 「歴史と思想と基本哲学—レーラ・ガンディーニによるインタビュー—」C. エドワーズ/L. ガンディーニ/G. フォアマン (編) 佐藤学・森真理・塚田美紀 (訳) 『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育—』世織書房
- 柳沼良太 (1999) 「デューイの芸術論の教育的意義」『日本デューイ学会紀要第』40号
- OECD (2004) *Five Curriculum Outlines: Starting Strong, Curriculum and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*. URL: <https://www.oecd.org/education/school/31672150.pdf> 2018年12月4日閲覧