

保育現場における『動的芸術共生』

トクマルシューゴ（音楽家）

2024年9月20日

序文

これは安直に言えば、芸術教育に対する考え方をアップデートし子どもと実践するための布石となります。一般的に芸術教育というと「芸術に向かう教育」と「芸術を通した教育」がイメージされます。前者は過去の芸術に習い、技術を磨き、さらなる未知の可能性を見出していくような芸道の「守破離」という考え方とも重なります。後者は芸術以外の目的のために芸術の持つ機能を手段として用いる教育となります。日本の芸術教育は、明治時代からこの双方のアプローチによって、子どもと芸術を接近させてきました。しかし、子どもと芸術とが接近するためには「芸術に向かう教育」と「芸術を通した教育」だけでは不十分です。

生きることとの乖離が引き起こす苦手意識

芸術教育は、芸術家を生むこともあります。芸術に対しての苦手意識を生んでしまうことが多くあります。少し寄り道をしますが、私は音楽家です。今では100種類以上の楽器を所有していますが、初めて触れた楽器はピアノでした。音楽一家に生まれたわけではなく、幼稚園のころに友達がピアノを弾いているのを見て憧れ、ピアノ教室に通わせてもらいました。ただ、先生のピアノ演奏を聴くのは好きでしたが、自分の演奏は好きになれず、練習曲の意味や良さもわからず、上達しないまま辞めてしまいました。ピアノの専門教育のなかで、ピアノ自体の素晴らしさを知る一方で、苦手さも感じました。それは、羞恥心や劣等感よりも先に感じたもので、これじゃない、という感覚でした。

また小学校の音楽や図画工作の時間も苦手でした。特に音楽の時間が好きになれなかったことが残念で、鍵盤ハーモニカ、リコーダー、合唱、合奏など、どれも単体

では大好きな楽器や音楽なのに好きな時間ではありませんでした。どうにかして好きなように音楽をやるために、友達と校内に音楽クラブを作りました。理想通りにはいきませんでした。「好きに音が鳴らせる」「普段聴いている音楽の話ができる」「自分たちで音楽の場をつくる」ことが実現できたことは喜びでした。自分の「生」と乖離しない学びの時間が実現できたおかげで、音楽の時間は苦手、というイメージで終わることはありませんでした。その時間自体が私にとって生きることそのものだったのです。

デューイについて

本章に入る前に、本論の立ち位置と目的と、その「生きることそのもの」について、教育学者ジョン・デューイ（1859-1952）の経験主義的教育を用いて説明します。

経験主義とは元々「すべての源泉は経験にある」という考え方を発端としています。「あの経験がなければ思いつかなかったね!」「あの経験が活かされてうまくいったね!」というような有意義なインプットです。これが伝統的な経験主義の側面であり、後のパース、ジェイムズ、デューイによるプラグマティズム（実用主義）と呼ばれる思想につながっていきます。

実践から学んでいく経験主義的教育

一般的に教育には、その学問の成果を科目ごとに段階を追って系統的に学習させていく「チョーク&トーク」のようなラーニング・モデルを指す「系統主義的教育」と、「経験のなかで学んでいく」という実践的なラーニング・モデルを指す「経験主義的教育」があります。デューイが提唱した経験主義的教育論は、子どもの興味関心からはじまり、歩調と合った生活の経験のなかから学

び、その経験がまた新しい経験へとつながっていく、という連続性を重視した学びです。子ども自身から発せられた意見や問いを元に活動を行い、時には寄り道もしながら、環境と人間との相互作用のなかで学んでいきます。アクティブ・ラーニングや「総合的な学習の時間」、キルパトリック (1871-1965) のプロジェクト・メソッド、イタリアのレッジョ・エミリアやニュージーランドのテファリキのアプローチもこれを継承しています。

一筋縄ではいかない経験主義的教育

しかし、画一的なマニュアルがないため難しくもあります。放任主義ではないため、子どもが「これやりたい！」と意思表示するまで何も暗示しない、というわけでもありません。子どもの本心や興味の芽生えに気付いたり、どの興味を拾うのか判断したり、適切なタイミングでの適切な暗示をすることや、環境設定や経験できる内容を思案することなど、動的な生活のなかでの大人や第三者による相互的な関わりが大きな変数となります。その難しさゆえに、実際の現場では「**学ばせる時間**」「**能動的に学びに行く時間**」「**自然と学んでしまう時間**」というようなグラデーションの違いが現れます。

学んでしまう学び

「**教育は、生きることそのものであり、将来生きるための準備ではないことを私は信じてい**

る。 (I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living.)」 [デューイ 1897]

デューイは、まず生活することを通して、また生活することとの関連において学ぶことを重視し、もっと言えば、**子ども自身の自然学習の姿**を大切にしていました。

[デューイ 1899] 例えば、赤ちゃんは言葉がわからなくとも生きることのなかで生きることを自然と学んでいきます。その生成的な学びの時間は**生きることの過程**であり、**生きることそのもの**です。「今は学ぶ時間ですよ」という時間ではなく、「生」のなかでの**自然関与的な学びの時間**が理想的となります。

未完の教育論

経験主義的教育はアメリカの多くの教育現場で採用されてきましたが、その功罪もあり、全てを肯定できるとは言えません。現在では「**系統主義的教育**」と「**経験主義的教育**」は混然として扱う考え方が一般的です。ただ、日本では画一的かつ効率的に学ばせる**系統主義**に偏った教育が多い傾向にあります。デューイによる批判は「**どうか暮しを立ててゆく日々の糧を得るための狭い実際の手段**」になっている学びや、「**成功のための競争 (他の子どもたちにさきがけること) の手段**」となることで起こる**経験ペースを超えた過剰な先回り教育**や、「**生**」を感じない「**無意識的な、機械的な**」学びに対してであり、あまりにも**生きることそのものと乖離**してしまう時間への警鐘です。 [デューイ 1899]

逆説的に考えれば、もし**生きることそのものと乖離**しない生成的な時間であれば、実はどんな教育でも無効ではありません。一方通行的でクローズドエンドな**系統主義的教育現場**だとしても、その時々に関心や、不満や不安を感じ、批判的思考 (デューイは反省的思考や注意と言いました。) のような創造性を伴うことができれば、「じゃあこの場合こうしたらどうなる?」「もっとこういうのはどうだろう?」とオープンエンドに湧き起こってしまう生成的な学びの時間となることは可能です。経験主義的教育だけが唯一の正解ではありません。

「いかにして生活するか」という教育論

本論でデューイを支持しているポイントは、デューイの教育論が「**人類はいかにして生活するか (The question of how human being live)**」という問いに帰結する点です。 [デューイ 1899]

デューイの影響下には、哲学ではネオ・プラグマティズムのリチャード・ローティ (1931-2007)、人類学ではティム・インゴルド (1948-)、美学では日常美学、音楽家ではジョン・ケージ (1912-92) などがいますが、そこに共通するものは、動的な**社会/生活**との関係で育まれる**自然関与的な学び**と**生成/創造**、すなわち**生きることそのもの**との関係による実践です。またそれは心理

学者ジェームズ・ギブソン(1904-79)のアフォーダンス理論や、哲学者ジル・ドゥルーズ(1925-95)とフェリックス・ガタリ(1930-92)によるリゾームや欲望機械といったキーワードを用いた生成の哲学との関連性を見出すことも可能です。(その意味では「アートを通した探求的な生の技法」である近年の芸術教育論、リタ・アーウィンによる A/r/tography [アーウィン 2019] や ABR と交差する部分もあります。)

芸術教育→生きることそのものへ

保育学者の倉橋惣三(1882-1955)は「あなたのもつ**真実性**、あなたの性格の底からにじみ出る**真実性**だけは、どんな幼い子どもの心にも届かずにはいない。方法でもなく術でもなく、或る日、或る時、ふとにじみ出るあなたの**真実性**こそは、幼い子どもの心に、強い深い感化を与えずにいない。」[倉橋 1936]としました。

にじみ出るあなたの真実性から学んでしまう。もっと言えば、「あなた」からだけでなく、子どもを取りまく全ての関係から学んでしまい、そしてまた新たに生成が起こります。以上の考え方は保育/教育現場の芸術や音楽の時間にも適用できます。本論は狭義の「芸術教育」ではありません。「**生きることそのものとの関係から生成される芸術**、そしてそれがまた**生きることそのものへ**」という実践論となります。

「芸術の時間」はアプローチではない

先述のプロジェクト・メソッド、レッジョ、テファリキなどは、保育現場に芸術活動を日常に取り入れていることでも有名です。これは芸術家を育てるためでも、芸術のために芸術を取り入れているわけでもありません。芸術活動のもつメリットや拡散的な効果を予見とした「芸術を通した」アプローチとして日常に取り入れているケースが多くみられます。しかし、そもそも子どもや芸術家にとって「**芸術の時間**」(芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間)は、それ自体が**生きることそのもの**であり、日常という概念そのものを規定する本質的な要素としてあります。ただ「芸術によるアプローチを取り入れる」だけでは不十分であり、それ以上に、すでに動的な環

境や共同体のなかで**生きることそのものとの関係**から生じてしまっている「**芸術の時間**」というものを捉える必要があります。本論は、100年以上前のデュエーイの言葉を再考し、芸術という言葉を用いながらも、**いかにして生きるか**、という問いに帰結します。「**芸術に向かう教育**」と「**芸術を通した教育**」の不十分さを補うために、**芸術の重要なポイント**と、**芸術と生きることそのものとの関係**することを中心に記述します。

乖離しないために補う

例えば、**生きることそのものとの関係**から生成される芸術は、生活感ある芸術や自然物を用いた芸術だけではありません。日常を忘れさせてくれるような芸術や、生活感のない非日常的な芸術も、自分の**生きることそのものとの関係**する芸術です。また**生きることそのものとの関係**から生成される以上は、非道徳的・反社会的・下品・不純・醜悪・生死を扱うこともあります。これらの存在や可能性を排除せず、子どもの**生きることそのもの**と芸術教育が乖離しないために、まず芸術がどのようなものであるか説明します。

第1章について

本論で扱う芸術の範囲は音楽や図画工作などの科目だけではありません。では「**芸術・アート**」とはいったい何を指すのか? 「**幼少期の芸術活動はお遊びや未熟なものであり、本物の芸術はプロや一部の人のみが行う高尚なもの**」なのか? 保育者はどうしたら芸術をとらえることができるようになるのか? 「**芸術**」にまつわる誰しもが言葉に起こしている「**混乱**」、そしてその「**意味**」を解きほぐします。

そして、**芸術探究・創作**が持つ側面である、自分が「**これだ!**」と感じるような「**適合**」へ向かうことについて、**オープンエンド**な世界のなかで「**自分でルールをつくる/決める**」ということについて記述し、**芸術家の現場**と**保育現場**にある類似性を明らかにします。また、心の動きや文脈などの「**芸術の重要なポイントを教育の基礎**」に置くことで、まず**生きることそのもの**と**芸術**が乖離しない保育現場を目指します。

第2章について

「芸術の時間」（芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間）を、**模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定**という7つに分類し「芸術家は日常的にどのような活動をしていて、どういうことを大切にしているのか？」を記述します。例えば、模倣や発見や「見てみて！」というような共有の時間は、乳幼児も毎日のように行なっています。そのような「芸術の時間」が持つ素朴な構造を理解し、類似性を見出すことによって、より芸術のことも子どもの表現行為も**生きることそのもの**との関係として理解することができるようになります。また、「**創造**」の項では「**生きることとしての創造**について」も記述します。

第3章(3-1)について

「芸術の時間」を過ごすときに子どもと大人とが乖離しないために必要となる、**文脈の理解、心の動き、表現への声かけ**などの実践的な支えについて既述します。

第3章(3-2)について

本論は個体編となるため、個の重要性と、個を絶対視しすぎることについての留意点を記述します。仏教用語には「一即多・多即一」という言葉がありますが、個体と共同体/社会が動的で相互的な関係を持つ意味について記述します。

第3章(3-3)について

人間による芸術活動/鑑賞行為は個々の美（感性）を伴う活動です。美（感性）は**生きることそのもの**自体と密接に関係します。私たちは芸術作品/行為に触れるとき、つくった本人でも思ってもみなかったような奥行きや気付きを感じるとることがあります。例えば音楽を聴くとき、人は創造的聴取するため、つくった張本人とは異なる聴き方をします。聴き手によるオープンエンドな想像力によるものです。これはそれぞれが持つ身体、経験、創造性、その時の状況などに加え、**文脈の理解、美（感性）、センス（趣味）**というものに委ねられます。この3要素について記述します。また、**文化の創出**について。そして、本論から炙り出された**保育所保育指針の領域**

「表現」に対しての**指摘**を記述します。

終章について

日常のなかから自然関与的に生まれてしまう芸術と日常、またその芸術と日常のなかから自然関与的に生まれてしまう芸術と日常。その往還運動は街づくり/社会づくり/どう生きたいか、すなわち生活にも直結していきます。芸術という言葉を用いながらも、もっと子どもに会うことが楽しみになる、自分たちの世界を共に創っていく/見出していく、保育学者の津守真(1926-2018)が言う「**相手をも自分をもよりよく生かす**」〔津守 1987〕そんな旅路を歩むための日常的な基礎理論です。これは、子どもと大人どちらにとっても芸術への苦手意識が生まれてしまう確率を下げる実践ともなり、芸術のよき理解者を増やし、「芸術の時間」を増やす実践ともなり、子どもの「生」を肯定する実践論となります。

以上を、**生きることそのものとしての芸術教育論**とし、それを『**動的芸術共生**』という言葉で総括したいと思います。

また、私は音楽家であるため、音楽編として『**動的音楽共生**』を記述していきます。

目次

第1章 子どもと関わる人のための「芸術」理解に向けて

1-1 芸術とは？	7
1-2 芸術の時間はなぜ必要か？	11
・適合の表現について	13
1-3 オープンエンドとクローズドエンドの遊び	14
・第1章まとめ「芸術の重要なポイントを教育の基礎に」	15

第2章 芸術の時間・芸術家の日常 (芸術を感じる時間・芸術をつくる時間・芸術につながる時間)

2-1 模倣	18
2-2 創造	22
・創造性について	
2-3 適合	33
2-4 発見	37
・西村直晃氏による記述『街で楽譜に会う』	40
2-5 経験	44
2-6 共有	47
2-7 環境設定	50
・保育者への取材による考察	51
・鈴木秀弘氏による記述『愉快なお祭り』	54

第3章 芸術、生きることそのものに関係する重要なポイント

3-1 文脈の理解と心の動き	59
・表現への声かけ・言葉かけ	62
・適合の表現の事例	65
3-2 個体と共同体について	66
・個の重要性、個を絶対視しすぎることにについて	
・個体と共同体の関係性	
3-3 美(感性)・センス(趣味)・文化・表現	69
・柴崎祐二氏による記述『ポップカルチャーの展開にみる、教育のための「最文脈化」の機能』	73
・文化へ	77
・領域「表現」への指摘	79

終章『動的芸術共生』	80
------------	----

音楽編『動的音楽共生』	82
-------------	----

引用・参考文献	88
---------	----

第1章

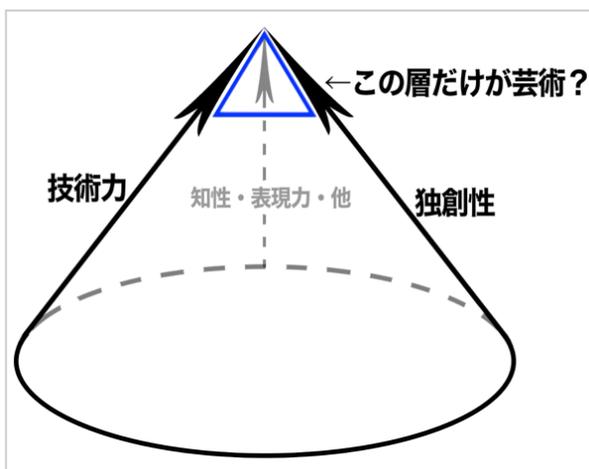
子どもと関わる人のための「芸術」理解に向けて

芸術とは？(1)

1-1 芸術とは？

芸術・アートという言葉に「よくわからない」「むずかしそう」というイメージを持つ人は多く、保育園・幼稚園でも絵を描いたり、工作をしたり、音楽をしたり、踊りや演劇をする時間などを設けてはいても、芸術がいったいどういうものかよくわからないまま取り入れていることは少なくありません。そこでまずは、芸術についてのイメージを解きほぐしていきます。

「芸術」という言葉が混乱（誤解や不信感）を招いているのは、人それぞれの芸術作品や芸術行為に対するイメージが異なっていること、芸術という言葉が指すもののイメージが曖昧で定まっていないこと、に大きな要因があります。また「幼少期の芸術活動はお遊びや未熟なものであり、本物の芸術はプロや一部の人のみが行う高尚なものである」というイメージも未だ深く根付いています。この「高尚な芸術」というイメージは2つの考え方に分類できます。



「上層の芸術」のイメージ図

上層の芸術

ひとつは、技術力や表現力が高く、また独創性や美しさなどに優れ、知性に溢れ…、突出して力に長けた上層の作品や行為のみを「芸術」と呼ぶという考え方です。レオナルド・ダ・ヴィンチ(1452-1519)の『モナリザ』やベートーヴェン(1770-1827)の交響曲などは典型例ですが、特に

西洋の絵画や造形や音楽や演劇の世界で高まったひとつの芸術の姿で、artの語源であるラテン語の「ars」やギリシア語の「techne」が持つ意味である「技術」「巧みさ」などを強く意識した考え方です。日本の芸道も基本的にはこの上層部を目指します。また一部の人にしか触れられない高尚かつ高貴な芸術、高級芸術（ハイ・アート）も生まれました。しかし、これらの考え方は「芸術」の可能性を狭めていると考える人が現れ出しました。

広義の芸術

西洋では百年以上前にもうひとつの考え方が台頭してきました。有名な例として1917年にマルセル・デュシャン(1887-1968)が提示した『泉』という作品があります。

(自らも運営に携わったニューヨーク・アンデパンダン展で「便器にサインをしただけの作品」を偽名で展示しようとして却下されましたが、その後、自らの作品であることを公表し物議をかもしました。)



マルセル・デュシャン『泉』

この作品は、自分で造ってない、技術も使ってない、美しくもない、知性もない、ありきたりなもの、を芸術作品として展示しようとしたと考えることができます。上層部の芸術が「芸術」のすべてではないということを示しました。

芸術とは？ (2)

民衆の芸術・日常のなかの芸術

ウィリアム・モリス(1834-96)は民衆の芸術を解放するためアーツ・アンド・クラフツ運動を主導し、宮沢賢治(1896-1933)は『農民芸術概論綱要』で、芸術を芸術家から取り戻すべきであると語り、哲学者ジョン・デューイ(1859-1952)は『経験としての芸術』において、芸術を日常生活にまで拡大解釈しようとしていました。また、前衛芸術運動フルクサスを主導したジョージ・マチューナス(1931-78)は「何でもアートになりうるし、誰でもアートができる」と宣言し、芸術と日常生活を隔てる境界線を取り除くことを目指しました。 [山本 2019]

日本で使われているアートという言葉はこちらの広義のニュアンスに近いものだと言えます。伝統的な「芸術」、現代的な「アート」と使い分けられることが多くあります。 [西村 1995]

「芸術とはなにか？」への旅路

20世紀以降、特に現代アートと呼ばれる世界では、「芸術とは何か？」を問い直すような挑戦的な表現活動を行う人が増え、難解な芸術や実験的な行為や作品が数多く生まれてきました。これらの活動は芸術の可能性を広げることには成功しましたが、「よくわからない」「むずかしそう」「一部の人のみが理解し嗜むことができる高尚なものである」というイメージをむしろ強め、混乱を招く要因ともなりました。(対義的に「高尚な芸術」「エリート的芸術」と距離を置くために、万人が理解し嗜むことができる芸術を「エンターテインメント」「娯楽」「大衆芸術」だと分別する考え方もあります。)

「芸術とは何か？ 美しいとは何か？」という議題を主なテーマとした「分析美学」という学問があります。残念ながら分析美学による成果は未だ一般社会には伝わっておらず、「芸術は高尚」や「なんでもかんでも芸術」や「エンタメは芸術ではない」というような芸術に対する様々なイメージが入り乱れながら使用され、今も変わらず「芸術」という言葉には混乱が起きています。

では、いったい何が私たちに「芸術だ」と感じさせているのか？ それこそが人間や保育現場にとって重要なポイントとなります。

芸術とは？(3)

「未知の芸術」と「自分が思う芸術」

現代アートが示してきたように、音楽、絵、ダンス、小説、映画、演劇、スポーツ、お笑い、漫画、陶芸、建築、ゲーム、学術、思想、身体、機械、生活、自然、宇宙、言語化できないものも含め、すべての事象は芸術として見出すことが出来る可能性があります。だとすれば創り出された（または見出された）価値ある事象や存在はすべて芸術だということになります。

しかし、私たちはそれらすべてを芸術であると認知することはできません。それを「確かにそれは芸術だ」と感じるためには、そもそも文脈や背景、歴史的なつながり [ステッカー 2013] の理解や感知が必要条件となります。



例えば、子どもが時間をかけつくり上げ保育者たちもその感動を共有した作品でも、お迎えの保護者を見て「え…なにそれ？あっ！つくったのね！（危ない…ゴミかと思った…）」と思われるようなことはしばしば起こります。芸術は「よくわからない」「一部の人のみが理解し愉しむことができるもの」というイメージはあながち間違いではありません。芸術だと認知できるものもあれば、認知できないものもあるのです。（このような**文脈主義**をハイコンテキストとも言います。）

おそらく「芸術」は今後も生まれ続けます。千年後には私たちにはまったく理解が及ばない芸術が多く存在しているはずで、芸術の持つ可能性を測り知ることは難しく、子どもたちが未来につくる芸術がどのようなもの

であるかを言い当てることはできません。私たちには想像もつかない、まだ見ぬ**「未知の芸術」**の存在を考慮しておく必要があります。

もちろん私自身にも自分が好む理想の芸術観があります。それは免れないものであり、そういう「まさに芸術を感じる！」「これが本当の芸術だ！」「これが芸術にふさわしいものだ！」というような私なりの芸術観があります。その主観的な感覚を**「自分が思う芸術」**とここでは呼びます。

なぜあえて分けたかという、芸術を自らの教育に取り入れるということは、「自分が思う芸術」を教育に取り入れることでもあるからです。例えば、国が芸術をカリキュラムに取り入れるということは、「国が思う芸術」を私たちに教えていることと同義となります。「自分が思う芸術」を教育に取り入れるということは、その価値観や芸術観や文化観に向かって歩ませている面があります。もちろんそれは社会や共同体をつくるうえで大切な文化共有の時間となります。

しかし、もう一方で「未知の芸術」があるということは、自分が思う芸術以外にもある、ということです。特に子どもの創造性には私たちには想像もつかない可能性があり、「未知の芸術」の存在を考慮しておくことで、子どもの新しい価値観や、新しい答えや適合を探求する活動を認めることができます。

「芸術教育は、教育の他のあらゆる形式よりも、1つの真理のまたは理想の伝達と受動的な受容に満足することはできない。」 [ピアジェ 1930-77]

芸術とは？(4)

芸術は作品が全てではない

芸術の時間においては、作品にしようと思わずとも遊びや表現などを行っているその瞬間に心の動きは起こります。例えば、積み木を積むこと、が好きな人にとっては、その積み木を積んでいる行為の瞬間にこそ心の動きがあります。その瞬間を残したいという想いや、その行為の痕跡が作品となる場合もあります。(「3-1 文脈の理解と心の動き」にて後述)

またその表現行為・作品に至るまでの過程も重要な時間です。私に置き換えれば、ライブで音楽を演奏する前の練習や準備、考える時間、会場の環境や雰囲気づくり、関係者との会話や、準備された食事すらも含めて私の音楽の行為(ミュージッキング) [スモール 2011] の時間となります。

表現方法・アウトプットも人それぞれ

芸術・アートとは絵や造形だけ限りません。例えば、私は「さあ自分の思いを自分なりに絵やダンスで表現してみて！」と言われてもできません。そのジャンルの表現技法を知らなければ表現は難しいということもありますが、そもそも表現方法自体もそれぞれに合う、合わないがあります。私の場合でいえば、絵でもダンスでもなく音楽が表現方法として自分に一番合っていた(これだ！と適合するもの)ということになります。それぞれに合う表現方法自体を探すことも芸術につながる時間となります。また、もし既存の芸術のなかで自分に合う表現方法が見つからなくても、まだ出会われていない、まだ見ぬ「自分が思う芸術」を探し続けることが重要です。(好みややりたいことでなくても、うまくできてしまう場合もあります。)

ブラックボックス化する芸術という言葉

芸術・アートという言葉は「○○とは芸術・アートである」「芸術・アートとは○○である」と言ってしまう真偽が問えない便利な言葉です。ジョージ・マチューナス(1931-78)が「何でもアートになりうるし、誰でもアートができる」と言ったように、芸術とは良い意味で可能性

を示す言葉ですが、悪い意味でブラックボックス化できてしまう言葉でもあります。また、「芸術は教育に善いものである」とか「有益・有意義なものである」などの価値的性質を求める使い方も、「自分が思う芸術」を語っているにすぎません。全ての芸術が誰にとっても素晴らしいアプローチであると決めつけるものではありません。また、人に悪い影響を与えたりする芸術も、攻撃性の高い芸術も、生活に支障をきたす芸術もあります。

では、なぜ芸術か？芸術にはどのようなメリットや機能があるのか？ということの説明していきます。

なぜ芸術か？

1-2 芸術の時間はなぜ必要か？

人間が芸術を経験・創造する理由や、芸術作品・表現行為がもたらす価値ある効果・影響は様々あります。まず、およそ4万年前の「楽器（笛）」がドイツで発掘されています。また、スペインでは6万年前に描かれた「絵」が発掘されており、少なくとも数万年前から現在まで途切れることなく芸術が存在し続けているという事実が芸術の必要性を物語っているとも言えます。

将来のためにやる

ただ「なぜ芸術を教育や保育に取り入れるか？」という問いに対しては、教育的な目的や必要性や効能（芸術教育の正当性）を示す場合があります。芸術・アートを用いた保育はフレーベル(1782-1852)の時代から行われていますが、画一的な芸術教育においては芸術の情操教育利用に偏ることも多く、知識・感受性・想像力・道徳的洞察の獲得、社会貢献や共同性の獲得、脳の可塑性や身体能力の向上のためなど、それは主に「**芸術が将来の自分に寄与するからやる**」という考え方となります。

「芸術の時間」を設けることで芸術以外の分野に学習転移したり、創造性が喚起されたりすることで、未来に新たな創造を起こせる可能性もあります。さらに脳や体の仕組み的に乳幼児期にのみ身につくことがあることも多くの研究で示されてきました（脳の発達や絶対音感や外国語の聞き分け等）。また、忍耐や面倒ささえもともなう技術力の追求や徹底した創作努力を経ることで新しいものを生み出すことがあるように、未来に期待して今を勤しむことも重要です。

確かに「大人になったときに役に立つから…」という先回りの教育によって新しい可能性の支えとなる場合は多いのですが、それが他者に意図された効能のため行う場合、それは固定観念を押し付け可能性も奪って

しまう「過剰な先回り」につながることもあるため、留意が必要です。

今この瞬間のためにやる

「子どもは未来の創造者の気配が見えてきたので詩を書いたり絵を描くのではなく、そうすることが**今、子どもにとって必要だから**、もっといえば、一定の創造的能力が私たちの誰にも存在するので、**詩を書いたり絵を描いたりするのです。**」[ヴィゴツキー 1925]

「芸術をなぜ教育や保育に取り入れるか？」という問いに対しての、もうひとつの考え方が「**芸術が今の自分に寄与するからやる**」という考え方です。子ども時代は子ども時代のためにあり、今その瞬間の心の動きや表現を大切にすることが大前提となります。またそれは、今その瞬間にしか起きない感動やつくれないものがある、ということでもあります。私自身も子どもの頃の感覚や技術力でつくりたくても、戻りたくても戻れません。また似た考え方には「芸術は芸術のためにやるのだ」というものもあります。

本論ではこれらの考え方の良し悪しを判断することはありません。子どもの創造性への影響と、芸術の可能性を肯定するため、どの考え方も採用していきます。しかし「感受性を豊かにするために、共同性を獲得するために、脳や身体に良いからやるのだ！」というように何か特定の効能（芸術教育の正当性）のためにやる、という考え方だけでは芸術の必要性を説明しきることはできません。私たちが芸術の時間を行為するには把握しきれないほど多くの様々な、または未知の理由や寄与することがあるためです。

本論では、様々な価値ある効果のためでもあり、今の自分に寄与してしまうためでもあるような、**生きることそのもの**との関係によって、共同体の日常の中で双方向的・相補的に沸き起こってしまう「芸術の時間」を重視しています。

芸術は何に寄与するのか

芸術は何に寄与するのか？

人間が芸術の時間を行為する理由は様々であり、よく語られている芸術が寄与する事例・メリット(芸術作品・行為がもたらす価値ある効果・効能・影響・役に立つこと)を簡易的に解説します。

●新たな知識・感性・想像力・道徳的洞察の獲得に寄与する

芸術経験によって、実際に経験しなくても、新たな知識や感情を得ることがあります。

●社会貢献・問題提起に寄与する

芸術経験によって、社会への働きかけを促されることや、新たな問いを投げかけられることがあります。

●生命・精神・感情の活性に寄与する

芸術経験によって、感情誘導効果(精神安定、モチベーション向上、ストレス解消、快楽効果、興奮/鎮静)、ホルモンバランス調整など、生命維持に影響を与えることがあります。[大黒 2022]

●芸術以外の分野の学習に寄与する

芸術経験によって、学習転移する(ある芸術分野を学ぶことで、他の分野の学習に効果がある)ことがあります。

●脳の可塑性や身体能力に寄与する

芸術経験や行為による刺激によって、身体や脳の構造が変化(前頭葉や視聴野が活性化、脳梁が肥大化等)する場合があります。[大黒 2020]

●欲望の達成に寄与する

できるからやる・やりたいからやる・面白いからやる、不満解消のため、愛のため、暴力的・野生的欲求のため、考えるため、他には代え難い特定の感情を得るため、という理由から芸術が寄与することがあります。

●自己表現・自己証明の達成に寄与する

芸術作品・行為が、存在証明、承認欲求を満たす、啓蒙、自己表現・自己アピール・民族アピールのためになることがあります。

●特定の目標の達成に寄与する

芸術経験や行為によって、疾患の治癒や療法効果、金銭や名声を得る、性的アピール、もてたいからやる、コミュニティや人間関係の構築、天変地異の回避、祭礼・儀式・もてなし等に寄与することがあります。

●新たな芸術に寄与する

「芸術は芸術のためにある」「美の連鎖」という考え方もありますが、芸術のよさを経験することで新たな芸術が生まれることがあります。

●共同体に寄与する

芸術は共同体と影響し合う関係であり、芸術はコミュニケーション・ツール(人と人をつなぐ、共同体を動かす、共同性を獲得する)であるという考え方があります。(「2-2 創造」「3-2 共同体」にて後述)

●自らの適合の表現に寄与する

本論では、この「自らの適合の表現に寄与する」について重点的に解説します。

適合の表現について

適合の表現について

「芸術が今の自分に寄与する」というなかで、自らの適合の表現に寄与することがあります。

発達心理学者ルイス [Lewis 2008] は、乳児は生まれた瞬間から、**pleasure** (喜び、満足)、**distress** (苦痛、不安、不快)、**interest** (興味、関心) の感情を示すと言いました。人間は多くの満たされない状態を経験し、喜びや満足感を求め、また可能性を感じて興味関心を持てば、ああでもないこうでもない、壊してはつくる試行錯誤や創造が起こります。これらの感情は同時に起きることも多く、そのなかから表現が生まれてきてしまうとも言えます。

「創造の基礎には常に不適応があり、その不適応から要求や志向、希望が生まれるのです。」 [ヴィゴツキー 1930]

例えば、多くの0歳児は成長のうちに、自分の手が動くことに気付きます。寝返りができることに気付きます。モノが落ちると音が出ることに気付きます。様々な**発見**からその度に新しい世界に出会い、不満や興味が生じると、新たな可能性の中から、新しい価値を見出したり、見出したものに変化を加えたりする試行錯誤や冒険のなかで、まだ満たされてない感覚を「これだ!」というものへと**適合** (to fit) させていこうとします。

また様々な質に触れていくうちに、きれい、かっこいい、かなしい、うれしい、くさい、こわい、というような感性的認識ができようになると、そのうちに「これが好き、嫌い!」というような自分に適合する質感を見つけることがあります。(「3-3 美 (感性)」にて後述)

探求心をより具体的な言葉にできるようになると「こうしたらこうなったよ!」「わたしならこうする!」「こんどはこれやってみようよ!」という姿が見られることもあります。まだ可能性がある、満たされていない、ということは、自分 (自分たち) にとって「これだ!」と思えるような**適合**が探しにいける、ということになります。

特に芸術探求・創作は未知の可能性に満ち溢れているため、オープンエンドに探求ができます。「自分が思う芸術」を探求し続けることによって**適合**に向かいます。内なる思いや心の動きを実現化させることもあります。その探求はやればやるほど、もはや代替えが効かないものになり、その過程で「自分 (自分たち) でなければならぬ」という感覚や生の**実感**が得られることもあります。個性と呼ばれるものにつながることもあります。(この点についての留意点は「個体と共同体について」にて後述)

またその**適合**は唯一の答えではなく、さらなる探求のための新たな問いに変化することもあります。その時の心の動きや欲望によって向かう**適合**は変化、多様化し続けます。一生涯、適合への旅路に終わりはありません。



オープンエンドとクローズドエンドの遊び

1-3 オープンエンドとクローズドエンドの遊び

「遊び」を2種類に分別することで、芸術活動と子どもの活動との類似性を明らかにします。

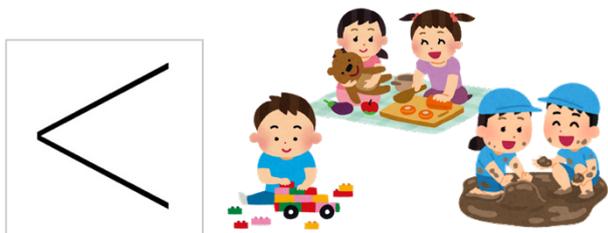
クローズドエンドな遊び

スポーツ、将棋やオセロ、パズル、塗り絵、クイズ、楽譜演奏、ジャンケン、テレビゲームなどあらかじめ決められた規定のルールを使う遊びです。「ゲーム」は主にこれに分類され、決められたゴール・正解に向かう収束的な遊びとなります。ルールが理解できるようになるとできる、ゲーム段階[ミード 1925]の遊びとも言えます。



オープンエンドな遊び

明確なゴールのない自由な遊び、ルールを自らつくっていく創造的な遊びです。ブロック遊び、人形やごっこ遊び、落書き、替え歌、自然での遊び、探検、人間の身体での遊びなどがあります。新しい価値・まだ見ぬ答えや適合を探求する拡散的な活動となります。



もちろんオープンエンドの遊びの中にもクローズドエンドな要素はありますし、クローズドエンドの遊びの中にもオープンエンドな側面がある遊びも多くあるため

一概に分別することは出来ません。例えばスポーツや将棋なども最終的な勝ち負けにクローズドエンドはあっても、勝ち方にも無数の創造的な表現がありますし、楽譜演奏も音階や強弱や表情が指定されていてもその表現は様々です。

鬼ごっこ（鬼が捕まえる、というクローズドエンドな遊び）にも様々なバリエーションがあるように、子どもはその場でゲームのルールを自ら壊しつくり変えて独自ルールで遊ぶ場合が多くあります。自らが一番面白く感じるルールをつくっていきます。オープンエンドな遊びかどうかは、**自らがルールをつくっていける遊びかどうか**、ということ判断します。創造性においては、自ら新しいルールや秩序をつくり出すこと（自らの手でクローズドさせること）が、重要なポイントとなります。

芸術活動にも規定のルールに従って取り組むクローズドエンドな活動は多くあり、それによって寄与することも多くあります。ただ、芸術探求・創作・表現においては、未だ明確な正解がないオープンエンドな活動となり、多くの可能性の中から**自分でルールをつくっていく、新たな価値を見出す、適合を探求する、心が動く瞬間を重視する活動**という側面があり、それが醍醐味でもあります。これは保育現場でも日常的に起きている類似性と言えます。

系統主義的教育では、規定のルールを教え、決められた正解に収束させるようなクローズドエンドな側面が強いイメージがありますが、正解のその先にあるさらなる問いや可能性を見出し、オープンエンドに広げるためにもあります。可能性を広げながら、自分がこれだ!と思うものを探求するように、オープンエンドとクローズドエンドを繰り返すことで未知の可能性を切り開いていきます。

第1章まとめ

第1章まとめ

本論においては、未知の芸術や創造が起こるための影響に関してはどんな可能性も肯定するために「これはやめるべきである・こうするべきである」という画一的な提案はほとんど出来ません。しかし、子どもと関わる人やナショナルカリキュラムの支えとなる提言や、芸術の時間や、芸術のよき理解者や探求者を増やすことはできると考えています。第1章で読み解ける提言としては以下のようなことがあります。

- ・子どもの理解できない行為や作品（自分でルールをつくった/決めたこと）を肯定的に受け止める
(まだ価値や文脈を見出せていない可能性がある)
- ・「これだ！」と適合するものを探し旅路を続ける
(終わりや唯一の正解はない)
- ・芸術教育には常に矛盾や葛藤や悩みを抱え続ける

ハーバート・リード(1893-1968)は『芸術による教育』において、「芸術を教育の基礎とすべきである」[リード 1943]と説きました。この文言自体に問題点があるとすれば、既存の芸術だけを用了教育だけでは、他者に意図された効能のためやる芸術活動ばかりになってしまう場合や、子どもの生きることそのものとの関係や経験ペースと合わず、規定のルールや正解を求めるようなクローズドエンドな体験となり「うまくできない」「これじゃない」という失望を生むことや、芸術嫌いや苦手意識がある子どもを増やすことにつながる場合があります。それを避けるためには十分な配慮が必要です。もちろん、日常生活との関係や経験ペースと合っていたとしても、特定の芸術への苦手意識が出てきてしまうことはあります。ただ、すべての芸術に苦手意識を持つ必要はありません。芸術の可能性は広く、遊びやスポーツや数学やゲームや事務作業のひとつでも、ほんの些細な会話のひとつでも「そんなのが芸術になるの？」というものが芸術となる可能性があります。

では結局、芸術とは何を指すものなのでしょうか。分析美学者の森功次氏はこう明言しています。

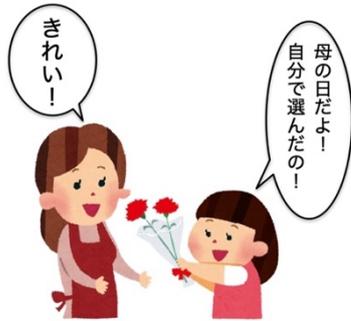
「「芸術とは何か」という問いへの取り組みとして、この必要十分条件を求める作業が成功したかどうか(またそもそも成功するものなのかどうか)はそこまで重要ではない。むしろ重要なのは、**芸術の定義を求める議論を通じて芸術の重要なポイントが見えてくる**、という点だ。」 [森功次 2016]

「芸術とはなにか？」について考えることは、「人間にとってどんなことが大事なのか」について考えることでもあります。例えば、芸術家の現場と保育現場では、自分にとって「これだ！」と感じるような**適合**へ向かう活動や、オープンエンドな世界のなかで「自分でルールをつくる/決める」活動という共通点が見られます。これは生きることそのものの活動であり、**芸術の重要なポイント**でもあります。

また、芸術に対して「技術や、感動や美を感じさせてくれるものが芸術である」という芸術観も頻繁に目にしますが、分析美学においては完全合意がなされる芸術の定義ではありません。しかし、完全に取除くことの難しい「感動」や「美(感性)」については特に議論され続けている**芸術の重要なポイント**となりました。感動や美という**心の動き**が起こるためには、これまでの経験や環境による影響からその性質(品質や凄さや良さなど)を理解・批評できている必要があります。それは「**文脈**」や**歴史的なつながり**も理解や感知ができていくということです。その対象の性質を捉えることで感動や美という情動・心の動きが起こります。価値や意味が心の中でつくられます。(「3-3 美(感性)」にて後述)

第1章まとめ

例えば、大切な人からもらったお花がやたらきれいいに見えたとき、感性や文脈の情報によって、その花の色や形が持つ正確な情報は損なわれているのかもしれませんが、しかし、その感性や文脈の情報こそが人間にとって重要な情報となります。



逆説的に考えれば**芸術の重要なポイント**を大切にすることで、**新しい芸術が生まれる条件が整っていき**ます。いったい何がその子の心を動かしているのか? 何に感動しているのか? 何に美を感じているのか? その文脈や背景を理解しようと親身に向き合い、今しか起こりえない**表現や心の動き**を捉えようとするのは、新たな価値観を見出し、適合の旅路の支えとなるだけでなく、子ども理解にもつながります。日常的な相互関係のなかで、**芸術を感じるためにも大切な芸術の重要なポイント**によって、相手をも自分をもよりよく生かす保育現場になっていきます。【津守 1987】そして、**生きることそのものと芸術の時間**とが乖離しない保育現場になっていきます。このことから「**芸術を教育の基礎に**」ではなく「**芸術の重要なポイントを教育の基礎に**」と言い換えられます。

少し思考回路を増やすだけで、日常生活に**芸術の時間**(**芸術を感じる、芸術をつくる、芸術につながる時間**)は増やすことは可能です。誰しもが芸術というものに臆することなく、日常のなかに潜む**芸術を見つける**ことができ、まだ見ぬ「**未知の芸術**」が増え、また新たな**芸術の重要なポイント**も見えてくるかもしれません。

そして、**芸術家の日常**のような活動が沸き起こってしまうことによって、人間にとって**重要な多くの寄与**をしていきます。

次にその**芸術家の日常**を模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定という7つに分類し、「**芸術の時間**」(**芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間**)を説明します。芸術の時間が持つ素朴な構造を理解し、保育現場との類似性を見出すことによって、より芸術について、そして保育所保育指針に記載されている**領域「表現」**についても理解することができるようになります。

第2章

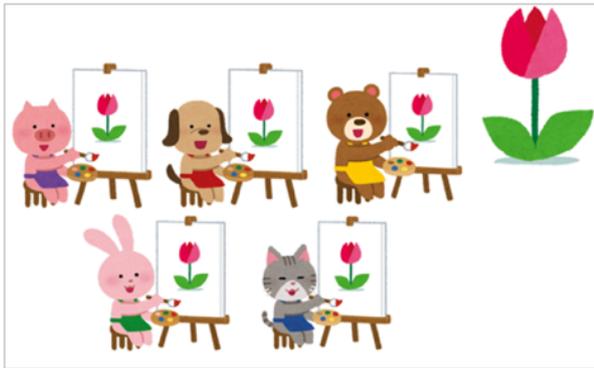
芸術の時間

(芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間)

模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定

2-1 模倣

芸術の時間として長く時間をかけることが多いのが模倣する時間です。型を身につけたり、規定のルールややり方を学んだり、お手本から再現や真似やコピーをしたり、練習や技術習得の時間ともなります。ここではクローズドエンドに正確性や再現性を求める模倣の時間として解説します。



園で一斉活動を行う場合に「さあ今日はこれを描いてみよう!」「動物園で見たゾウさんを作ってみよう!」「このうたを歌ってみよう!」「お手本みたいに折り紙を折ってみよう!」「マラカスを作ってみよう」と保育者側から始まる場合があります。小学校で言えば、書写の授業でお手本を見ながら書き順通りに文字を書き正解に近づけていくような時間、楽譜通りに練習して行う合唱や合奏の時間、記号や公式の暗記などもこれに該当します。

幼児にとっては「私もそれやってみよう!」と真似してみる時間でもあり、乳児では親がしゃべっている言葉を真似して発声しようとする時間も模倣に相当します。この模倣活動によって得られる価値ある効果は多くあります。

1 : 芸術の語源にあたる「*techne*」が持つ意味である「技術」「巧みさ」などを意識した時間となります。そのため技術が向上します。模倣技術によって再現することが可能になります。食事の仕方を学ぶことや、擬態することによって生きながらえてきた生物など、模倣活動は多く生物の生存における重要な役割と言え

ます。特に人間はこの模倣・再現・エミュレーション [Whiten, A. Homer, V. Litchfield, C.A. & Marshall-Pescini, S., 2004] という技術によって大きく進歩してきました。

2 : 同じものを作るための類似点や相違点を見抜く力、観察力や洞察力の向上があります。立体物を模倣する場合、違う視点で見え方も違うんだ、という多面性に気付く力でもあります。他者が気付いてない部分までを模倣・再現できる場合もあります。間違い探しゲームやIQテストの定型問題なども洞察力を必要とします。また自分で行なった模倣が「似ていない・異なる・まだ不完全である」という客観的な理解も起こることにより正確に修正していきます。

3 : 模倣の時間によって「こういうものがあるのか」「こういうやりかたがあるのか」「こうしたらこうなるのか」という構造理解や新しい知識を得る経験の時間になることがあります。例えば、粘土で背の高い木を作ることは難しいですが、もし過去に粘土でキリンをつくったことがあって、その首の構造を理解していれば「頑丈にするためには、土台をしっかり作って、だんだん細くしていけばいいのだ」という問題解決のための経験となります。音楽でも模倣によって様々な曲の音列や構成の汎用性を理解することで、自分の作曲にも活かすことができます。

4 : 達成感・満足感・喜び・面白さを得ることがあります。ロジェ・カイヨワ(1913-78)は遊びを、アゴン(競争)、アレア(偶然・運)、イリンクス(眩暈)、そしてミミクリ(模倣)の4つに分類しました[カイヨワ 1970]。模倣の時間では、たとえ正確にゴールできなくてもその模倣行為自体が単純に楽しいと感じることがあります。運動、演奏、漢字、計算など、そのゲーム性の面白さによって、やればやるほどに大人顔負けの技術を獲得していくこともあります。また、完成させる、という力の向上にもつながります。

5：「私も〇〇ちゃんと同じがいい!」「みんなで同じものをつくったね!」というように、同じを共有する喜び、安心感、相乗効果、共同性が得られることがあります。

6：模倣の経験が他の分野に学習転移することがあります。また、礼儀や姿勢を尊ぶことにつながる場合や、精神安定のために行うことや、知的能力障がいや援助する方法のひとつとしても知られています。

この時間は多くの芸術にとっても、社会活動や生命活動にとっても多くのメリットがあると言えます。しかし、この時間には留意も必要です。

留意点1：大人側から模倣の時間を設ける場合、やりたくない、好きじゃない、興味がない人が出てくる場合があります。その気持ちを無視して続けてしまったり、興味関心や期待感が起こらないまま終わってしまったりするとネガティブな想いが残ります。

例えば、クラシックピアノの教育では基礎段階に多くの模倣の時間を費やします。定番の初頭ピアノ教本（バイエル等）を終えるまでも数年かかることもあり、基礎の模倣期を乗り越えられず、ショパンのような著名なピアノ楽曲にたどり着く前に辞めてしまう場合があります。その後ピアノに触れることを避けるようになってしまうこともあります。

留意点2：だれかと同じことをやる、同じものを作る場合、他者と比較することで優劣がつく場合があります。例えば「これを描いてみよう」と言われて同年代の子が複数人で描きはじめた場合、その多くが同じような絵を描くことができますが、一部の人がすごく正確に上手に描けて、一部の人は全然うまく描けない、もしくは異質なものを描く場合があります。その場合、一部を褒め称え、一部を異端とみなし、残りの多くを「普通・平凡」だと、そうは言わずとも、そう決めつけられたように感じてしまう場合があります。〇

〇ちゃんより優れていた、〇〇ちゃんの方が上手だった、私は平凡だった、という優劣の世界観に浸かりすぎ、「平凡」や「劣」が続いてしまうと、興味関心や自分への可能性や期待感を失ってしまいます。

もちろん比較や競争の世界が悪というわけではありません。相乗効果もあり、ずっと平凡だった選手でも努力を続けることによって一流のアスリートに化けることもあります。「優」か「劣」かに関わらず、自分の技術が少しずつ変化してきていることや、興味関心や自分への可能性や期待感が起こり続けることが模倣の時間にとってのモチベーションとなります。

また、一概に子どもに興味関心が起こったことだけをやるべきだ、というわけでもありません。子どもの生きることそのものとの関係を考慮して、これをやってみよう!と提案してみることで得られる多様な経験は重要です（「2-5 経験」にて後述）。今まで嫌がり避けてきたことが、ひょんなことをきっかけに好きになってしまうこともあれば、やりたくないことでもやり続けていたらそれを超えたところで、これまで興味がなかったことの素晴らしさに気付くことや問いが生まれる場合や、新しい素晴らしいものとの出会いが起きることもあります。可能性を感じた際に、「やってみる?」「やってみようよ!」と勇気づけることで、もともと興味なかったり、最初は及び腰だったりしても、新しいことやってみたら意外と楽しかった、新しい世界が広がった、ということも多々起こります。

しかし、例えば水泳で、そろそろ泳げるかなと思って練習させてみたら余計に泳ぐことが苦手になってしまう事例も想定されるように、子ども時代の模倣の時間は芸術嫌いを生む大きな要因になることが多いため留意が必要です。

本論においては、沸き起こって模倣してしまうことを重視しています。

タイミング・模倣欲・技術習得欲

例えば、園庭で保育者が草花で花飾りをつくっていたら、子どもたちが「私もやってみたい!」と集まってきた興味関心や期待感からはじまっていく場合、自然な導入で模倣の時間が生まれていきます。

以下は、保育者が花飾りをつくっていたところに「私もやってみたい!」と模倣しはじめた6-8名の子どもたちから出てきた言葉を、動画から時系列に書き出したものです。



保育者「(お花の茎を) 長めに取るんだよ。」

子ども「長いのとれたよ」

保「長くとれたら、こうやって…こっちにもって…。
こうやって続けていくと、冠とかネックレスができるんだよ。」(子どもたちが集まってくる)

子「(他の子どもに) こんな長さだよ (と教える)」

子「(保育者に) こんな長いの?」

子「(他の子どもに) これ使う? どうぞー」

子「(保育者のことを) 葉っぱとかお花で飾っちゃおう」

子「(保育者に) ねえ見て、これ指輪だよー (指につけるサイズのものをつくる子)」

子「(保育者に) 私も指輪つくりたい。どうやってつくるの?」

子「(保育者に) 一緒に手伝って」

子「できないー」

子「早く帰って食べたいんですけど (飽きた人)」

子「〇〇ちゃんがお花どんどんとってくー! (お花を

友達にとられちゃう人)」

子「(保育者に) ねえ、どうやるのか教えてー (新たな参加者)」

子「どうやるのかわからないー (できない人)」

保「じゃあ、覚えることが2つ、絶対こっちは離さないで、これを上の方を持つ…」

子「あれー? (うまくできない)」

子「わかんないー」

子「(保育者に) ねえ、手伝ってー (できなかつたけど再挑戦しにきた子)」

子「どうやって作るの? (新たな参加者)」

子「(他の子どもに) ねえ見て、すごい?」

子「できた!」

子「(他の子どもに) クローバーみたいに葉っぱもつけてみた」

子「(他の子どもに) みてー」

子「私も冠がいいー」

(その間、長い葉っぱで戦いごっこを始めたり、お掃除し始めたりする子など、草花を発端にいろいろな遊びに発展していく。)

このエピソードにあるのは模倣への強制力ではなく、余白ある居場所・環境です。途中で、もうできない、やりたくない、好きじゃない、興味がなくなった場合にも、それを認め、スッと去っていくことができる余白ある居場所・環境があることによって、いつか「やっぱり興味あるかも」「もう一度やってみたい!」とまた少しでも自分への期待感や可能性を感じた時に、いつでも再参加が可能となります。余白ある自然な状況下では子どもたち同士で教え合うこともありますし、同時に他の様々な遊びも生まれていくことがあります。

もしショパンを弾いている保育者がいて子どもが「私もやりたい!」となったとしても、当然すぐに模倣はできず、その道のりは長く遠いものです。「いつか私も」と期待し努力し続けるためには、「私にもできそ

う！」「もう少しでできそう！」「ちょっと寄り道してみよう」という小さな模倣欲が数多く起こる、ささやかでもそのひとつひとつに心が動き続けるような環境が必要となります。

模倣行為が湧き起こってしまう環境を

模倣の時間は現代人が生きるために必要な技術を習得する時間でもあるため避けることはできません。模倣の時間は多くの芸術家にとっても悩み多き時間でもあります。何度も繰り返し同じことを行っても、できない、うまくならない、つらい、つかれる、めんどくさい、やりたくない、苦しい時間となることもあります。ただ、少しでも些細な変化に興味関心や自分への可能性や期待感を感じることができれば、模倣の時間は一生涯楽しむことができます。より正確な模倣へと修正していくために試行錯誤しながら練習や訓練を行い少しずつ技術習得していくこの時間は「芸術の時間」（芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間）のひとつとなります。

乳幼児が自然と保護者や保育者や友達の話す言葉やテレビや環境音を模倣していくように、模倣欲は自然と湧き起こります。それは、やらされている時間や、タスク処理のような時間ではなく、湧き起こってしまう、気付いたら真似しちゃっている時間です。日常の動的な環境や人々の姿によって、双方向・相補的に模倣する意味や価値を見出せる環境によって支えることが可能です。大人も湧き起こってしまう環境として生活することが重要だと言えます。（「2-7 環境設定」にて後述）



日常生活から自然と生まれた模倣

「大好きなイチゴのカスタードクレープ」（4歳半）

次節へ

留意点3：模倣の時間はクローズドエンドな時間ともなり、固定観念を与えることにつながることもあるため留意が必要です。しかし、模倣行為のなかで、新しい価値や意味や問いが生まれてくる場合、それは創造的に模倣の時間を経験しているとも言えます。

また模倣の時間のなかには、おままごとやモノマネやごっこ遊びなどがあります。これらの遊びのなかでは模倣だけでなく、創造行為も同時に現れます。例えばお店屋さんごっこで「コーラお寿司です！どうぞ！」とこの世には存在しない食べ物をつくってくるようなことは頻繁に起きます。次節ではその「創造」について説明します。

2-2 創造

はじめに**創造性** (creativity) について説明します。日本大百科全書では創造性について「**新奇で独自かつ生産的な発想を考え出すこと、またはその能力。創造性についてはさまざまな研究が行われているが、いまだにその本態について明快な結論は得られていない。**

〔「日本大百科全書」小学館〕と書かれています。本論はその創造性の本態について解き明かそうとしているものではありません。ここでは本論において、「創造」や「創造性」という言葉を使うとき、どのようなことを指しているのか、考え方について簡易的に説明します。

創造とは？

日本国語大辞典では「創造」とは「**新しいものを自分の考えや技術などで初めてつくりだすこと。**〔「日本国語大辞典」小学館〕と書かれています。本論で扱う「創造」が指し示す意味は、まず、無から世界そのものを創出する「天地創造」というような意味での創造の話ではありません。また「新しいもの」「初めて」とありますが、乳幼児の創造性を説明するため、それがもし過去にすでにつくられていたものだとしても「自分自身にとって初めての新しいもの」であれば創造だとみなします。ここで言う「新しいもの」とは「**自分にとって未知なる新しい意味を感じるもの**」を示します。ここでは創造されたものとは、人間が創り出す（または見出す）事象や存在すべてを示します。

次に「創造性」を伴う活動を3つに分類して説明します。

I 「生きることは創ること」

そもそも創造性なしに生きることはできない

1つ目は、生命はそもそも創造性を持った存在である、という考え方です。生物学者の福岡伸一氏は、生命とは壊し創り直し続ける存在だとして動的平衡とい

う言葉を用いて説明しました〔福岡 2009, 2017〕。私たちは何か摂取したり行動したりして常に変わり続けているように、身体の細胞が一ヶ月前の私と今の私では異なるように、生命は壊し創り変えながら生きています。

この生成は無意識の**生への意志**〔木村 1994〕であり、適合に向かおうとする活動であり、生きるための活動です。すべての生命体は生まれたときから、「創造する力」「生きる力」をはじめから持っていると言えます。

II 「あらゆる営みには創ることが含まれている」創造的〇〇について

2つ目は、「創造的思考」のように「創造的に〇〇する」という言葉があります。

例えば「創造的聴取」という言葉があります。音楽をよく聴くということは、様々なことを感じたり想ったり想像しながら創造的に聴いている、とも言えます。音楽教育学者ジョン・ペインターは「創造的聴取」とは、作曲家の音の世界が個々人の中で再創造されることであると説明しました。〔ペインター 1970〕

これは**創造的経験**（創造的に経験している）とも言えます。人間は得た体験の情報をそのまま脳や身体にコピーして記録保存しているわけではなく、「これはこういうことだから、こういうことなのか？」という創造的思考が働くことによって、理解や知識や動きが身体に身に付きます。

脳科学では、神経伝達によって脳が記憶や経験する仕組み、創造的思考の処理プロセスを解明するための試みが続いていますが、「体験したことが思考され残されたことが経験となる」というデューイの言う**経験**(*)のように、体験に創造的思考が伴うことで経験として身に付くという考え方があります。これはモノづくりのような具体的な創造ではなく、目に見えない内的な創造行為であり、私たちは常に創造的に生きているとも言えます。人間の「経験する」という行為はもちろん、「何かを判断する・選ぶ」という行為もまた、創造的判断という創造性のひとつであると言えます。

*デューイ研究者の松井千春氏によれば「デューイにとって経験とは「統制された活動」であり、その「統制」は、意味が反省的に認知され、自覚的に使用されるという思考によってなされる。このように、「われわれが行おうとしていることと、結果として生じることとの間の、特殊な関連を発見するために自覚的に努力」して行われる活動である。」（松井千春(2008)「ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論：知性的な思考の構造的解明」早稲田大学、概要、p. 6）

Ⅲ「創ることは新しいものを生み出すこと」どうやって創っているのか？

3つ目は、新しいものやアイデアを創造していくことについてです。ここで言う「もの」とは、絵・造形・音楽・文章・喋り・劇・踊り・映像・法律・葉・機械・ソフトウェア・技術などの「ものづくり」や「表現行為」というイメージで、「アイデア」とは、想像・思想・考え・発明・予想・計画・生活の知恵・ルールなどの「アイデアづくり」というイメージです。なかでも自分にとって未知なる新しい意味を感じる価値あるものをつくろうとすることがあります。価値あるものとは「質の高い良いもの」や「金銭的価値」という狭い意味だけではなく、くだらないもの、しょうもないもの、あえて意味を持たないもの、不思議なもの、謎なもの、ユニークなものなどに面白さや良さを感じる、というような価値も含まれます。これは芸術や遊びや適合というものにもつながります。

では、芸術家や発明家や子どもたちは、いったいどうやってつくっているのか？「ものづくり」「アイデアづくり」のために、創造のためにどのような創造的思考が働いているのか？なにをきっかけに創造がもたらされるのか？これらを説明することで創造性についての理解が得られることがあります。

模倣だけでは収まらない自由な発想を容認する時間。例えば「自由（制約なし）に描いてみよう！」と言って、お手本とは違う、模倣とは異なるものを、**制約なし**に何か新しいものをつくろうとする時間がこれに該当します。

模倣としてチューリップの絵を描いた場合、再現性を求めるお花の絵となります（図1）。しかし、これに創造を加えていくと、例えば、目と口を描いてみたり

（図2）、羽根を描いて飛んでいるようにみせたり（図3）、水面を描いて葉っぱを舟のようにして浮かべてみたり（図4）することができます。以上の創造性は様々な理由によって起こります。創造行為においては、「ブレイン・ストーミング法」のような様々な創造のための技法がありますが、ここではどのような創造性が働いているのかを中心に説明していきます。



図 1

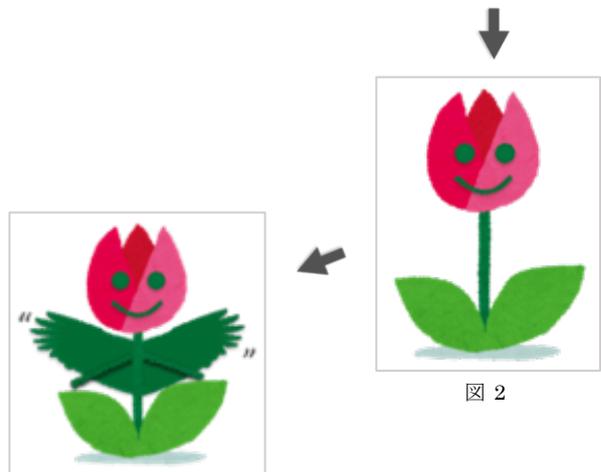


図 2

図 3

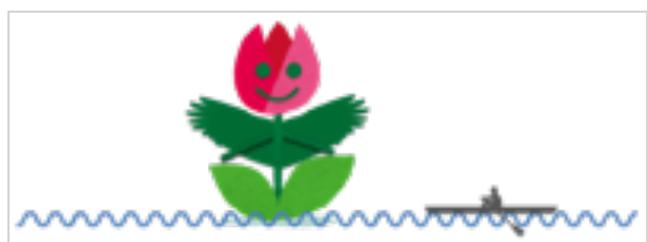


図 4

(1) 多様な経験を組み合わせる

前述したように、創造といっても、0（無）から1（有）を生み出す話ではなく、創造するためには、これまでの自分が得てきた経験が大きく影響してきます。例えば（図4）では隣に舟を漕ぐ小さな人を描くことによってお花を大きく見せています。これは私が過去に『ガリバー旅行記』『不思議の国のアリス』『ジャックと豆の木』など巨人が出てくる絵本を見た経験があり、人より大きく描く、というアイデアを組み合わせ自分のルールに採用したと考えられます。

人間は事象をバラバラに脳に記憶しておくことで、そこから類似性と相違性を見出し、予測や組み合わせの想像ができるようになります。例えば、「白い」「長い」「蛇」「毒」などをバラバラに脳に記憶しておくことで、草陰に「白い長い何か」が一瞬でも見えただけで「毒蛇」を想像し即座に逃げるのが可能となります。[大黒2020]

この機能は、鳥と馬を組み合わせペガサス（図5）という存在を生み出すことができたように、創造時にも用いられます。

また経験が活かされるということは、自分が身を置く環境、共同体、歴史的なつながりを抜きには語ることができません。



図5

(2) あえて制限やルールや余白を設ける

「自由にどうぞ！」と言われても、むしろ何もできなくなることは多くあります。哲学者キルケゴール(1813-55)は「不安は自由のめまい」[キルケゴール 1844] だと言いましたが、急に自由を与えられるとき、自由すぎて何もできなくなることがあります。そこであえて自ら制限やルールを設ける、または、あえて余白を設けることで進むべき道が見えてくる場合があります。例えば

（図4）で描いたように「ここは海の上」という制限やテーマを設けることによって島や太陽を描くことができるようになります（図6）。または「海の下」という余白を設けること（図7）で海底の世界を描いてみたりすることも可能になります（図8）。自ら制限や余白というルールをつくり、そのなかでさらに新しいルールをつくっていくという創造です。

日本では、長谷川等伯の水墨画や、龍安寺の枯山水などのように、あえてその余白を残す「間」という創造も親しまれてきました。

（この例では「花を擬人化する」という制約を課して描きはじめています。その制約によってパリエーションが生まれてきたとも言えます。）

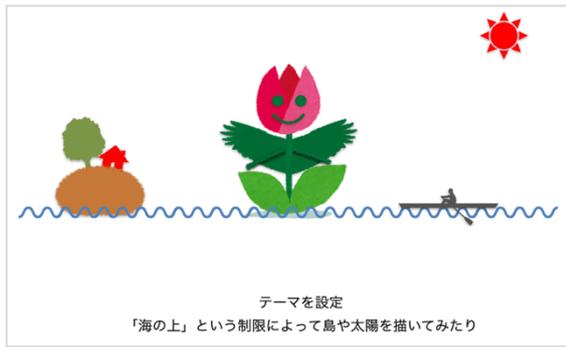


図 6

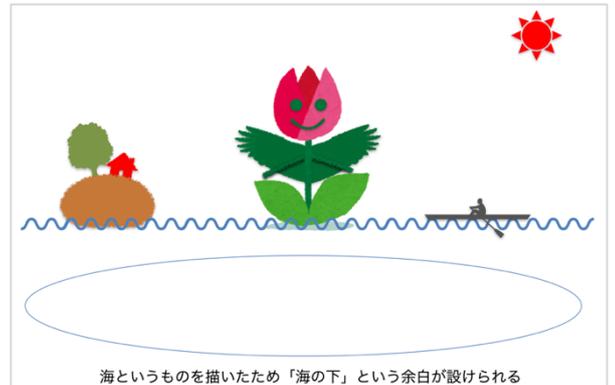


図 7

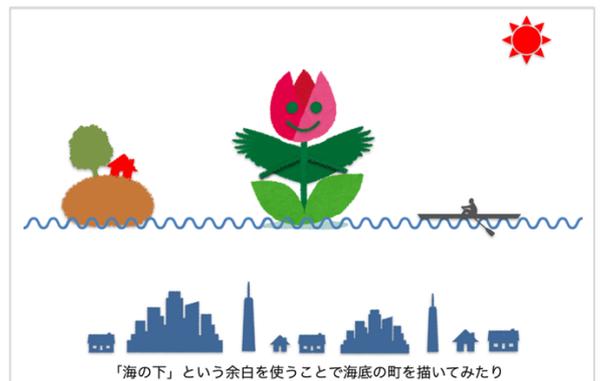


図 8

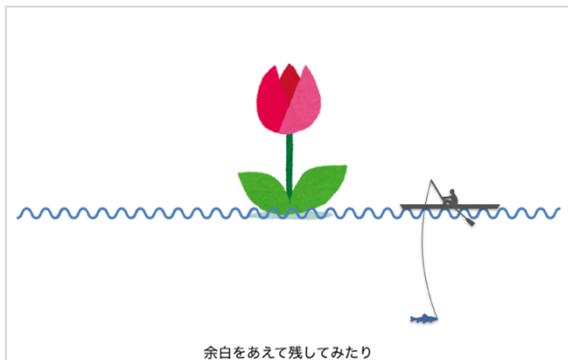


図 9

(3) 壊す・冒険心・ルールを破る・脱抑制・脱 認知バイアス・脱先入観・批判的思考

模倣の時間は「これはこうである」という正解を目指す時間のため、固定観念を与える時間になる場合があります。それを脱する、ルールから外れる、これまでのものを**壊す**、という行為は創造性において重要なポイントとなります。低年齢であれば制約なしに描きますが、年齢が上がってくると秩序を理解し、ルールを優先することも多くなります。「絵とはこういうもの」という抑制がかかりはじめると「目はここに描かなければいけない」というように逆にルールに縛られることを好む人も多くなります。ルールや仕組みやことわりを理解していく代わりに、その抑制から脱しないと自由（制約なし）につくれなくなってきました。スポーツの世界でも、あえて自分の身体を抑制している記憶を使わないようにしてより良い動きができるようにしようとする場合があります。

例えば（図10）では「目は普通この辺にあるものだ」というルールに縛られ抑制がかかった状態だとも言えます。もしルールに縛られなければ目を（図11）のように描いても構いません。（図12）のように紙からはみ出してしまうても構いません。ルールやお手本から外れていく、模倣を崩すことによって新しいものが生まれることがあります。多くの芸術家は自由（制約なし）にやって良いというオープンエンドな状況を自らつくりだし、また自らの手で新しいルールをつくっていきます。

紙を真っ赤に塗りお花の匂いのする香水を付けて「チューリップだよ！」としてみたり（図13）、絵を描くための絵の具を「クレパスの具のイチゴ」として使ってみたり（図14）、スイカ割りを経験したことがある4歳の男の子が「今度はメロン割りやってみようよ！」と言ったりすることなど（図15）。大人は無茶だと思うようなことは頻繁に起こります。それがルール破りの創造性になります。

これを伝統芸能の世界では「型破り」と言います。もちろん冒険心やルール破りについては、保育のなかでは、その場所のマナーや時間的制約、どうしてもやってほしくないことや、危険とも隣り合わせであるため注意が必要ですが、子どもの自由（制約なし）な環境の確保は創造性の支えとなります。

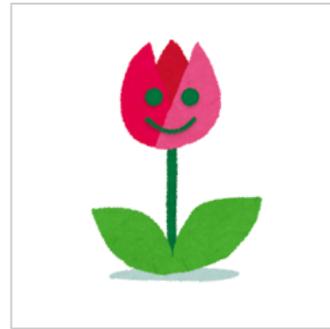


図 10



図 11



図 12



図 13



図 14



図 15

(4) 可能性の認知による視野拡大

これも (3) と同様に批判的思考 (クリティカル・シンキング*) と呼ばれる考え方に関連します。抑制から解放されるということは、未知の可能性に気付いている、ということでもあります。オープンエンド思考により自らの視野を広げることができた時、抑制から解放されます。例えば、日常会話が視野拡大を促す場合があります。散歩中に面白いお花を見つけたときに

「面白いお花だね! なんでいうお花かな?」という会話の後に、園や家に帰って図鑑を見ながら「あ、このお花だね! あれ? この隣にあるお花も面白いね! こっちのお花も面白いね! 他にもたくさんありそうだね! 世界にはどんなお花があるんだろうね?」というような想像を掻き立てる会話をした場合、まだ見ぬお花、まだ出会われていない可能性についての視野拡大が起こります。その可能性に気付くことで、ルールを外れていくこともできるようになります。例えば「チューリップを紙の上に描く」というルールに縛られなくても良い、という可能性を知ったとき、紙をはみ出して描いてみたり、他の紙とつなげ合わせてみたり、立体にしてみたり、「紙の上に描く」というルールを破ることも可能になります。

* 「見かたに惑わされず、多面的にとらえて本質を見抜くこと」道田泰司(2001)「批判的思考の諸概念 人はそれを何だと考えているか?」(『琉球大学教育学部紀要』第59号、琉球大学教育学部、109-127頁、P. 124)



図 16

(5) やってみることで見えてくる可能性 (試行錯誤・作品との対話)

これは (2) や (4) とともリンクしますが、やってみることで生まれてくることがあります。予め「これをつくろう」というそのイメージ通りにつくるのではなく、例えば目をここに描いてしまったので (図17)、輪郭を描いてみたくなったり (図18)、輪郭を描いたら髪の毛や腕を描きたくなったり (図19)、花びらを手にしてみたり (図20)、羽根を足にしてみたり (図21)、葉を歯にして花を鼻にしてみたり (図22)、名付けてみたり (図23)。こういう線が出てきたからこうする、それならこうしようかな、というような無意識の冒険心や、意識的な試行錯誤の実践は「作品との対話」とも言います。漫画家や脚本家や小説家はよく「キャラが勝手に喋り出した」「こう行動したがっているように感じた」と言いますが、つくっていくうちにだんだん作品自体が自ずと進化していくことが起こります。図23のような絵がいきなり生まれるということはありません。音楽でも、そういう音が鳴ったなら次はこの音にしようかな、ということは頻繁に起こります。「私は考える前に行動するタイプだ」と言う人もこれに該当するかもしれませんが、まず行動してみる、とにかく色々やってみることで、試行錯誤のなかから思ってもないものが生まれ、その時その場その空気その動的な変容性のなかでのみ生まれてくるものが多くあります。やってみることで理解が進んだり、身体で覚えたり、外からは見えなかったものが見えてきます。(10) とともリンクする、変容性や偶然性を重視している考え方だとも言えます。



図 17



図 18

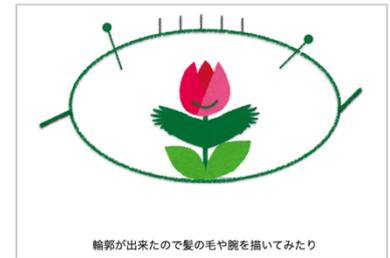


図 19

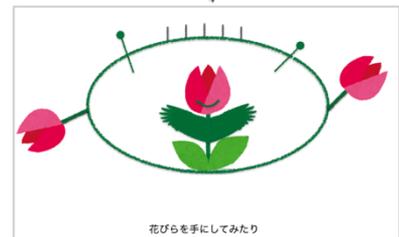


図 20

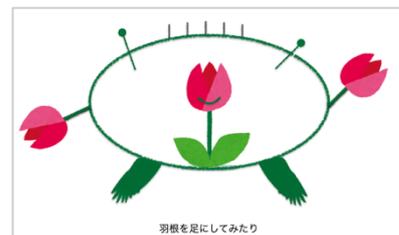


図 21

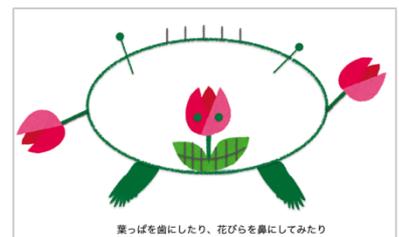


図 22

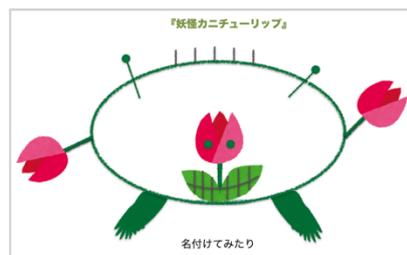


図 23

(6) 十分な時間を（夢中になっている時間・無駄にも感じる時間・見守る・時間に制約を設ける/設けない）

創造において試行錯誤やひらめきには十分な時間が必要になることが多くあります。何もしていない無駄にも感じる時間や、保留する時間が大切な時間となります。脳科学ではお風呂場や散歩中によくひらめきが起きる理由を解明するために様々な実験が行われ、デフォルト・モード・ネットワークと言われる、リラックスしていたり、ぼんやりとした状態であったりする脳の神経活動の時間が創造行為において重要なポイントであると言われています。[大黒 2020]

また、みんなという時ではなく、ひとりきりの時間のなかで多くを創造することがあります。ひとりで集中して延々と没頭し続けてしまう時間、フロー体験（チクセントミハイ 1996）とも呼ばれる夢中状態が重要になることもあります。夢中になれる時間や、ボーッとする時間があれば必ず素晴らしい創造が起こる、ということではありませんが、集中した時間や、無駄とも思えるような時間が、試行錯誤や創造行為に大きく影響します。そのため十分な時間や余白あるスペースの確保も重要となります。

また、子どもとの関わりにおいては、過剰な先回りによって自由な発想や未知の可能性を妨げてしまうことがあります。安易に言語化することで感覚的に捉えていたものがこぼれ落ちてしまうこともあります。もっとこうした方がうまくいくのに、と思うことはありますが、あえて離れてみる、見守る、ということが大人には想像もつかない子どもの制約なき創造の支えになることがあります。もちろん他者の行為や声かけがきっかけで新しいアイデアが生まれることもあるので「してはいけない」ということでもありません。（「3-1 作品や表現行為への声かけ」にて後述）

特に「私は考えてから行動するタイプだ」と言う人は十分な時間を必要とします。行動する前・やる前によく理解してからやる、予測する・仮説を立てる、よく観察・

考察・洞察する、目的・構想・思想・設計図を準備することに時間をかけます。その結果、模倣・練習・経験・洞察・観察する時間を先に持つ必要性に気づき、未来に期待して今を勤しむことができたりもします。先を読むためには、よく理解していることが重要です。それによってより早く効率的につくることもできます。これは生産性や問題解決力に寄与する考え方でもあります。この場合、時間に制約がない方がうまくいきやすいと言えます。

逆に、時間に制約があることによって生まれる創造もあります。例えば「ご飯の時間までに作っちゃおう」というような時間的制約によって、ここまででできることをやろう、という実現可能性による創造があります。また、時間というものに追い込まれることで、保留していた決断をすることができることがあります。これまでは自分ではやらなかったアイデアや、でてこなかったアイデアがでてきたり、先へ進めたりすることができるようになります。

(7) 精神状態やモチベーション（好奇心・安心感・信頼感・不満足感・嫌悪感）

精神状態も創造行為のモチベーションにとって重要なポイントとなります。創造という生命活動は、必ずリラックスした精神状態や、楽しい気持ち、安心感や興味関心や期待感があることだけが条件ではなく、前述したdistressやネガティブ（不満足感、不安、嫌な気持ち、くやしき、疑問）をきっかけに創造が起こる場合も多々あります。もっとこうしたらどうか？という願いから生まれるものや、嫌な気持ちをそのまま表現とすることもあります。創造行為のモチベーションのきっかけは様々であり、その時々々の精神状態がそれぞれの創造に影響するため「〇〇の創造が起こる時は〇〇の時である」ということは一概には言えません。ラジオや曲を流しながら作業する方が捗る人、ザワザワした環境の方が良い人、苦しい時や金欠の時が良い

人、関係性が悪いときのバンドが良いライブをしてしまうこともあります。私の場合、静かな音環境で、空腹時で、寝る直前が良いのですが、創造が起きやすい精神状態や環境は人それぞれ異なります。

(8) 道具や素材の形状や特性や動きを使う

使用する素材や道具によって生まれてくるものは大きく変化します。例えば、コンパスを使用した幾何学模様などは自力で描くことは難しいですし、ペンと筆では同じ線を描いても全く異なるように、道具の形状や特性、機器や素材の特性を使うことで起こる創造があります。また型、図形、文字などの視覚的な情報や、数学など他分野の知識や技術を用いてつくる場合もあります。

(9) 身体の都合によって起こる創造

それぞれの先天的・後天的な身体の都合によって起こる創造も変わってきます。身体の形や可動の都合、内臓で起きていることによる影響、ホルモンバランスによる影響など、身体的理由による創造性への影響は多くあります。例えば音楽であれば、双子や兄弟の歌のハーモニーが抜群に合うように、身体的理由や先天的理由によってのみ起こせる創造は多く存在します。また身体の癖や、指の動き方をつかったものもあります。指や唇の形状の都合上、その演奏ができてしまう、ということもあります。

また、例えば、わたしたちは模倣行為をするとき、身体的理由によって、完全な模倣ができない場合があります。歌手のモノマネで完璧に近いくらい似ている人がいたとしても、全く同じ声を出すことは叶いません。多くの模倣行為は完全模倣の失敗であり、どうしても別のものがつくられてしまう、とも言えます。

(ホルモンバランスによる影響については今後の課題)

(10) 即興性・偶然性・啓示・失敗を使う

創造行為のなかには自分の意思通り、計画通りにつくろうとするのではなく、即興性や偶然性を使って行うものがあります。失敗した行為をあえて活かしてしまう創造もあります。特に現代アートや現代音楽の世界では多くの「創造行為のための創造」が生み出されました。

また例えば、民族や宗教や思想によっては「占い」「憑依」「神の啓示」などによってつくられた創造行為などもあります。これは人智を超えた創造であるしたり、スピリチュアリズムに則った考え方であったり、古代から大切にされてきた創造行為となります。

(11) 他者との相互作用

他者やライバルに影響を受けて創造が起きることがあります。同じものをつくろうとしている場合や、近い関係だからこそ、そのコミュニケーションによって興味関心や相乗効果が生まれることが多くあります。他人から提案や影響を受けてつくりなおす等の直接的な影響もあります。(「3-1 作品や表現行為への声かけ」にて後述)

Aちゃんが〇〇をつくっていたものを見て、私は〇〇をやってみる！となってつくりはじめることや、そのつくったものを、またAちゃんが見て影響され新しいものを作り、それをまた自分が見てさらに新しいものをつくろうとする、相互作用的/相補性による創造があります。共鳴や共振をきっかけに創造が深まる、広がっていくことがあります。

また、共同体としての考え方や、そこで起きている流行などによってもつくられるものは変わってきます。

(「2-4 経験」「2-7 環境設定」「3-2 共同体」にて後述)

(12) 2人以上による共同創造

ひとりでは成し得ない創造があり、それが共作や共創に該当します。2人以上による共同作業によって、自分が思っていたものと違うもの、自分だけでは考えつかない想像以上のものが生まれることがあります。

大きな造形物、演劇、バンド、漫才、お祭り等はもちろんです。例えば、大きな布を使って「波をつくる」表現をするためには物理的に共同作業が必要となるように、分担作業によるひとりだけでは成し得ない創造行為は多くあります。私たちの身の回りにある人工物のほとんどが共同創造によるものです。また発表会などの共有の時間もそのほとんどが共同創造だと考えることができます。

また多人数の熱狂状態による影響による創造があります。お祭り、奉納、儀式、盆踊り、祝祭など、共同体による神事や宗教行事などの多くは、共同して行うことが多い行為となります。フェス、運動会、文化祭、団体芸、SNS、オンラインゲーム等でも頻繁に起こる現象ですが、フェスを例にあげれば、同じ文化を共有する大人数の熱狂状態によって、アーティスト側も普段以上にモチベーションが高く、いつも以上のパフォーマンスをすることがあり、それによってさらなる盛り上がり生まれ、新しい音楽が生まれることもあります。

インドネシアにはケチャやガムランという音楽がありますが、その音楽は精神に強く影響し興奮状態や身体の機能を覚醒させることがあります。この創造はたったひとりや、録音された音源では体験できず、大人数の現場のフロー状態によってのみ生まれるものとなります。子どもたちの現場でも、その大人数の熱狂状態のなかでこそ起こる、ひとりでは起こすことができない創造があります。

他にも創造が起きる要因はあると予想しますが、これらを行為することによって新しいものを生み出すことは可能となります。これらは保育者側から支えられることでもあり、保育者自身が以上のような創造性を持って、子どもと接することができるかどうか重要なポイントとなります。



模倣と創造を完全に切り離すことは困難

この絵は、4歳1ヶ月の子が、左のチューリップの参考絵を見ながら「模倣の時間」として描いた絵です。黄色の部分が花びら、下部の小さな緑の部分が葉っぱ、真ん中の緑の部分が茎を想定して描かれたものです。夢中で描いていたため、描いている途中からは参考絵をほとんど見ることもありませんでした。模倣技術が少ない状態だと花びら、茎、草などを正確に写し描くことはできません。「こうやって描こう」というイメージ通りに身体を動かすこともできません。乳幼児期の模倣の初期段階では、曖昧な記憶と、まだ理想通りには動かない身体を使って描くため、抑制のきかない状態や試行錯誤的な創造性が混在しています。特に乳幼児にとっては模倣と創造の時間は同時的に起こります。見方を変えれば、模倣技術の高い人には描けない、規範となる固定観念の少ない、いまこの瞬間にしか描けない絵を描いている、とも言えます。(これはピカソ(1881-1973)が憧れた子どもならではの創造性でもあります。)

模倣技術が高くなってくると正確に再現しようとするため、創造行為を排除して描くことができます。逆に身についた模倣技術は排除することが難しいため、創造行為を行う場合、なんらかの模倣技術を駆使し(抑制され)ながらも、そこに冒険的・破壊的・試行

錯誤的・脱抑制的な創造行為を入れ混ぜながらつくることになります。模倣と創造の時間は混在していると言えます。上記に箇条書きしたような創造性・創造的思考が喚起され、模倣技術を同時的に用いて、構成しまとめ統合していく力が**創造力**だと言えます。

ただ現代では、デュシャンの『泉』やAIを使った作品のように、人間が自分の身体と技術を使っていない創造、模倣行為を伴わずにつくる創造もあります。独立した「創造」の行為は益々増えていくと予想します。

湧き起こる、表出してしまう創造行為

芸術家という模倣や創造の行為を自発的に徹底的にやり込んでいる人が多い印象があると思います。ただそれは、模倣や創造を行為しているなかで、新たな問いや発見や不満や欲望が湧き起こってしまい、また模倣や創造の行為をしていると、さらなる新たな問いや発見や不満や欲望が湧き起こってしまい、また模倣や創造の行為を繰り返すという、終わりのない探求活動となるため、徹底してやり込んでいるように見えているだけとも言えます。

特に創造行為においてはそのほとんどが、**やらされてつくっている**わけではなく、**表現・表出してしまった痕跡**だと言えます。もちろん「〇〇をやってみよう」というように模倣や創造の行為を促すことがよききっかけとなることも多々ありますが、**環境や共同体の渦に巻き込まれるように、つくりたい、つくっちゃった、という自然と湧き起こってしまう環境が理想**となります。

創造性についてまとめ

日本人は他の国々（米、英、豪、独）に比べて「自分たちは創造的である」と認識しておらず、創造的であることは特別なこと、限られた人のことであると考えている可能性が高いという、2017年にadobe社が行った調査結果があります。

しかし、人間は生命体として、乳児も幼児も創造する力をはじめから所有しています。大切なのは、すでにある子どもの創造性を失わせていくような教育、そう感じさせてしまう教育ではなく、**すでにある創造性を喚起するためにどんな支え合いができるのか、すでにある創造性の豊かさに気付けるかどうか、その豊かな創造性を（創造力として）どう活かせるか、ということ**になります。

創造するのは、「生きることⅠ」であり、また「あらゆる営みには**創**ることが含まれておりⅡ」、そして「新しいものを生み出すことⅢ」です。さらに生物学者の福岡伸一氏はその生命活動は自ずと利他的なものになっていると言います。本論は「芸術」や「創造性」というものについて語っていますが、**生命、生きることそのもの**とつながる話となります。**芸術や創造の話は「それが生きるうえで役に立つの？」と後回しにされがちなのですが**、保育界でもよく語られる「幸せ、ウェルビーイング、センスオブワンダー、相互理解、多様性、豊かさ、共同」につながる活動であり、**人間が生命として、生きる上で大切にしていることの話**であり、保育現場・教育現場においても最重要項のひとつです。

2-3 適合

模倣・創造の時間ともにそこで表現された作品や行為は、相対比較し評価することができます。例えば、クラス内で先生が「自由に描いてみよう！」と言っておいて、最もすごいと思ったものを描いている子を褒め讃える場合があります。音楽や劇や作品発表などで保護者たちが見て「この子は特にすごい！」となる場合もあります。成長・発達段階を鑑みた相対評価としてすごいと思う場合や、大人と比べても客観的にもすごいと思われることはあり、例えば、正確な模倣力、高い技術力、誰も見たことがないようなものをつくる創造力は、今後も高く評価されると考えられます。

しかし、芸術や表現の世界では、誰かに比べて秀でれば、すごいものをつくれれば「素晴らしい」「芸術ができています」ということではありません。誰かに比べてすごくなくてもいい、個性的じゃなくてもいい、数値や勝敗や優劣では測れない世界観もあります。もし創造力テストの数値が100点でも50点でも1点でも、その答案結果を出したその人だけができる表現が存在します。

「自由」という言葉が示唆するもの

自由という言葉が示唆するものは様々ありますが、「自由に表現してみよう」というセリフには大きく2つの意味が隠されています。ひとつは創造の節で記した「制約なしに表現してみよう」という意味での自由です。そして、もうひとつが「自分なりに・自分にとってこれだ！と思うものを表現してみよう」という意味です。本論において自由という言葉を使う場合、この2つの意味を意識した言葉となります。

周りからの評価軸ではない

人間はどうしても自分と他者を比較してしまいます。また他者が他と比べて自分をどう評価しているのかも興味があります。しかし、もし誰かと比較して憧れを持ったり、失望したりしたとしても、それを超えた自

分なりの考え方が持てる柔軟さがあること、自分の生き方を自分で描くことで、自分なりの生き方を自己肯定することができるように、比較や競い合いのない世界観の存在も重要です。自分なりを重視する時間、自分が「これだ！」と思えるものを探っていくような時間が「適合の時間」となります。

自分にしか成し得ない表現

例えば「お花」をテーマにするならば「実はさっき私の頭の上にタネを撒いちゃって、たぶん明日にはお花が咲くと思うんだけど、どんなお花が咲くと思う？」というような質問を投げかけると、「えー、〇〇さんは声が大きいから、おっきい声のお花！」「いつも笑っているから、笑うお花！」「なんとなくオレンジ色！」というような、それぞれが思い描くお花の姿を想像することができます。それはひとりひとりの頭の中で描かれるものであり、ひとりとして同じものが描かれることはありません。これはマインドピクチャーとも呼ばれる、想像・イメージの世界でもあります。

また例えば、きれいなお花をみつけてそれを誰かにあげたいとなった時も「このお花きれいだから〇〇ちゃんにあげたい！でも、どんな装飾をしてあげようかな？ お手紙と一緒に渡そうかな？ いつ、どうやって渡そうかな？」というような自分にしか成し得ない自分だけの表現が生まれます。

他にも「100万円あったらどうする？」「魔法が使えたら何をする？」「ドラえものの道具だったらどれが欲しい？」というような会話や、「この絵本の続きを想像してみよう！」「海の下にはどんな人が住んでいると思う？」「タイトルから想像した絵や歌をつくってみよう！」というような問いも適合の時間となります。幼児後期など、例え話や心の中で問いと答えをつくるイメージができるようになると、このような会話もできるようになります。「僕だったらこう思う」「私だったらこうしたい」という姿は比較も否定もで

きない適合の表現へ向かいます。

乳児の場合、物を落としてみたり、寝返りの仕方を変えてみたり、手をグーパーと動かしてみたり、ガラガラを振ってみたり、素朴な自分なりの適合の表現を試し繰り返しています。例えば「いないいないばあ」のコミュニケーションによっても適合の表現は垣間見られます。

エピソード事例

事例①：写真1は、保育園で子どもたちが図書館にみんなで行ったとき「もっと化石が置いてあったらなあ」「図鑑がいろいろなどころにあるから、全部ここにあったらいいのに」という会話があり、「じゃあ、こんな図書館だったらいいなあ、を描いてみよう！」という会話から、それぞれの夢の図書館を絵に描いてみた、という写真です。ひとりひとりの適合の表現が描かれた痕跡となっています。[L 保育園, 2021]

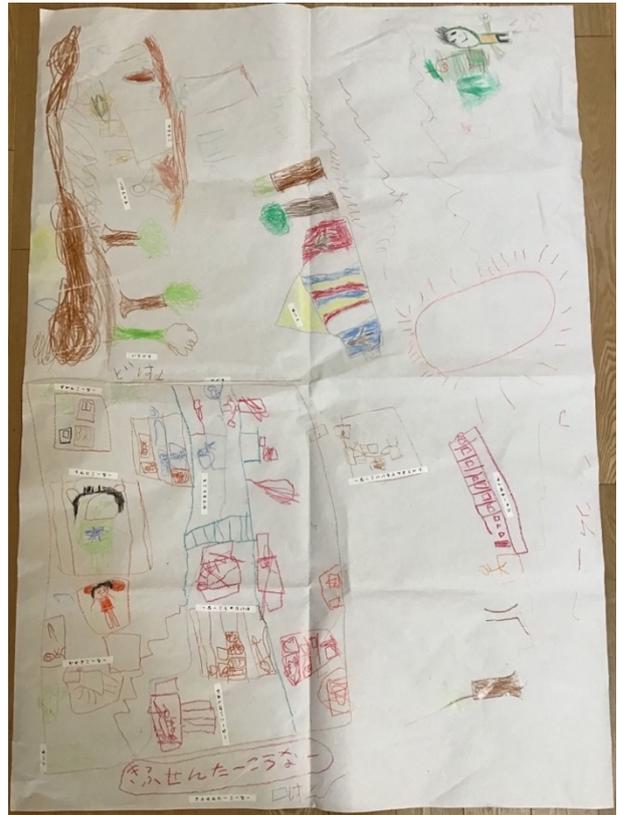


写真1

事例②：アゲハチョウの幼虫（写真2）を大切に育てている4歳児たちが「チョウチョの絵本をつくってみたい！」という会話から、図鑑を参考にしながらチョウチョの絵本をつくることになりました。その絵本には花の蜜を吸う姿や、蝶の羽の黒い部分の太さに注目した絵などが描かれていたようです（写真3と写真4）。そして完成したその絵本を「幼虫さん、君はいつかこんな形のさなぎになって、こういう色の蝶々になって、こんなふうに空を飛ぶのかなー」というように幼虫に向けて読んであげたそうです。子どもたちと大切な幼虫との関係性ならではの適合の表現となります。[S 保育園, 2022]



写真2



写真3



事例③：「3-1 適合の表現の事例」にて後述。

守破離から考える自分なり・表現の自由

芸道には守破離（しゅはり）という言葉があります。千利休の教えを和歌の形にした『利休道歌』のなかに、「**規矩作法守りつくして破るとも離るゝととも本を忘るな**」という和歌があり、それを元にしたのが「守破離」という言葉です。「**模倣**」の時間は「守」であり型を身につける時間となります。逆に型を破るような「**創造**」の時間は「破」に該当します。日本の伝統文化である雅楽や能楽でも「**序破急**」という言葉が使われてきましたが「破」とは変化も意味します。

（*三味線の組歌にとって装飾的な新しい楽曲群を「破手組」といい「派手」の語源でもあると言われており、時に「破」は場面を変えたり賑やかさを意味したりもします。）

芸道や守破離においては「守→破→離」が順守されます。「守」を大切にすることこそ「破」へ進むことが認められる、という考え方です。

しかし現代アートを例にとれば「守」が必要条件ではありません。例えば、デュシャンの『泉』には「守」がありません。デュシャンはあの作品を自分で造ったわけではなく既製品のトイレをそのまま「芸術作品である」としてそこに置いたものであり、掟を破ったという意味で「破」という「創造」の姿であり、デュシャンにとっては「**適合**」の表現行為だったと言えます。

また守破離では、だんだん元の型から離れ独り立ちして新しいものへと進んでいく「自分なり」や「自律」を意味する「離」という言葉が使われていますが、本論では「**適合**」という言葉を使います。（離については「終章」にて後述）

「**適合**」は自分なりという意味を含みますが、人と違う特別さや新しさや自律を求めているわけではなく、自分が良ければそれでかまわない、もし「〇〇ちゃんと同じが良いの！」と言うのならそれでもかまわない、という考え方になります。これが「表現の自由」と言われる考え方の根源であり、多くの芸術家にとっても重要な考え方です。

もちろん社会においては「表現の自由」が認められない場合があります。自分なりの表現＝善、ということではありません。（「**個体と共同体について**」の項に後述）自分なりの表現も属する社会や共同体のなかで制限される場合があります。（例えば、『羊たちの沈黙』（トマス・ハリス）の物語のなかでレクター博士は自身の猟奇殺人行為を自分なりの芸術表現かのようにも考えていましたが、私たちの共同体では殺人は善ではありません。）

保育者の判断によって方向性は変わる

もしみんなと一緒にうたを歌っている時に、がなり声で、間違ったメロディと歌詞で、でも自信満々に歌っている子がひとりいた場合。もっとこうした方が良くなりそうだぞと思ってもう少し正解に近づける「**模倣の時間**」を試してみるのか？

子どもたちから意見を募って「もっとこうしてみたい！」というアイデアを取り入れた「**創造の時間**」を試してみるのか？

その子の自由奔放な表現として受け入れ「**適合の時間**」を探っていくのか？

その時の状況に応じて判断していく必要があります。このような時にどの選択肢も肯定的に捉え、さあどうしようかな、と思えることは喜ばしい悩みだと言えます。（この問題は「3-2 共同体」「3-3 センス（趣味）・文化」の節とも関わってきます。）

適合のわかりにくさについて

どの時間においても人間は適合に向かっていく、という指向性がみられます。模倣や創造する時間の途中でも、だんだんつくっていくうちに「これだ！」と思うものが急に訪れることがあります。

ある日の園で、粘土やビンや絵の具や接着剤を使う自由制作の時間のときに、5歳児の男の子が「次は赤い絵の具を塗ってみよう…、それで今度は接着材と混ぜて…、次はこうやって穴を開けて…」とはじめは何か塊のようなものを試行錯誤しながらつくっていました。ふと急に「見て！なんかマグマみたいになっ

た！」と言ったので、保育者が「わっ！もしかして火山をつくってるの？」と聞くと「…、うん！そう！」と言い、そこで火山にすることに決め、どんどん発展させていき、最終的に大きな山とマグマの作品を完成させました。これは、つくっていくうちに「これだ！」と思う瞬間が訪れたエピソードですが、マグマみたいになったと気づいた時か、保育者の声かけによって火山にしよう！と決めた時か、作品が完成した時か、実際にどの時点で適合したか、ということは明確にはわかりません。

それが本当に適合の、自分なりの表現かどうかは自分自身でもわかっていないことも多く、自分なり＝最後の答え、ということでもありません。どんなに著名な芸術家でも終わりなき探求行為をし続けてしまうように、これだ！と思う適合はその時々によって変容していきます。子どもの発言や行為が常に、その子の本当に望んでいる適合の表現である、と言い切ることもできません。その時はこれだ！と思っていたとしても翌日には興味を失っていることも頻繁に起こります。またコミュニケーションのなかでは、見栄や意地や恥で、あえて真逆の本当は思ってもいないことをしてしまうことも多くあります。

また、自分が「これだ！」とは感じない模倣や創造行為も可能です。例えば、私たちはピカソの失敗作や練習中の絵を見ても「すごい！芸術だ！」と感じる人が多いと思います。しかし、ピカソにとっては「これだ！」と適合する作品ではなかったため失敗作なのだと言えます。

適合へ向かう

どの時間においても、この適合の時間が意識され、終わりのない適合への旅路を続けます。子どもの変容し続ける適合を理解しようとすることによって、ひとりひとりの子どもたちの多様性や心の動きの理解にもつながっていきます。（「3-1 文脈の理解と心の動き」にて後述）

次節へ

以上「模倣」「創造」「適合」の3つが芸術にとって特に大きなウェイトを占める時間となります。しかし、芸術家が日常的に行なっている活動はこれだけではありません。例えば、芸術作品や表現行為をただ愉しんでいる時間、それに浸っている時間もその多くは適合の時間へとつながりますが、何かを愉しんだりする行為のなかでは、ただ鑑賞しているだけでなく、その体験のなかで、驚いたり、不思議に思ったり、こうなってるんだと思ったり、意外なところに恐さを感じたり、疑問を抱いたり、面白いことを見出したりすることがあります。それが次節の「発見」や「経験」の時間につながります。

2-4 発見

この発見の時間もまた他のすべての時間と深く関係しています。批判的思考を伴う創造的経験としての時間とも言えます。

人は、見る・聞く・触るというような行為から、感じる・心が動くという心の現象が起きます。例えば、物を落とした時に「え！これ、こういう音が鳴るんだ！」ということに気付いたりします。物を落としてみたり、寝返りの仕方を変えてみたり、手を動かしてみたときに、「大きい！」「柔らかい！」「こわい！」「痛い！」「〇〇みたい！」「〇〇に見える！」「不思議！」「おもしろい！」というような、新しい視点を持ってその事象に新たな価値を見出し、心の動きが起こります。洞察、気付く、見出す、という発見の時間とつながります。類似性から相違点を見出すアナロジー思考法とも関連します。

どんな環境でも発見できる

人間が他の動物と大きく異なる人間らしい行為のなかでも、アフォーダンス学習（affordance learning：環境から学んでしまう）、観察条件づけ（observational conditioning：物や出来事に肯/否をつける）、強調（enhancement：環境の一部に注目する）〔Whiten, A. Horner, V. Litchfield, C.A. & Marshall-Pescinini, S., 2004〕という行為がこの発見の時間という考え方に該当します。

人間はどのような環境下でも新たな価値を見出すことが可能です。リフレーミングとも言いますが、もし私の世界が非常に狭いものだとしても、目の前の机の上を、視点を変えて観察し、よく目を凝らして強調してみると、新たな発見があります。「あれ？こんな傷ついていた？なんの傷だろう？でもなんか模様みたいだな！すごく綺麗！」というように、マクロの視点、ミクロの視点を使い分け、発見することができます。散歩中でも、些細な会話からでも、子どもの行為や作品

からでも、様々な発見をすることが可能です。

音楽家のジョン・ケージ（1912-92）は無響室という音の一切聞こえない部屋に入ったとき、そこで「音を聞いた」と言います。その場に居合わせた担当エンジニアは神経系が働いている音と血液が循環している音だと言いました。音のない空間でも音が聞こえてきたことで、私たちには無音という世界はないことを発見しました。そして有名な無音の「4:33」という楽曲の誕生につながっていきました。この楽曲を聴くだけでも何らかの発見があるはずです。〔ケージ 1957〕

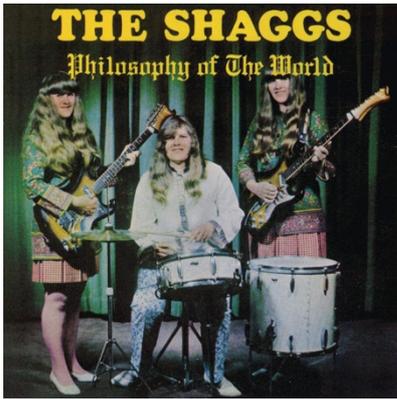
他にも音楽で言えば、そのジョン・ケージに影響を受けたマリー・シェーフアー（1933-2021）が提示したサウンドスケープ、音探し〔シェーフアー/今田 1996〕、音感受〔吉永早苗 2016〕、トマソン〔赤瀬川 1986〕という概念もこの発見の時間に該当します。



赤瀬川原平「トマソン」：日常から見出した超芸術

面白さを発見する

文化批評用語には、その作品の価値を上げ下げするような言葉があります。例えば、キツチュやアイロニーという言葉は「高級なものを低級なものへ引き下げる」という意味を含み、ユニークという言葉は「低級なものを高級なものに引き上げる」という意味を含みます。



1960年代アメリカにThe Shaggs (シャッグス) という10代の姉妹3人組のバンドがいました。裕福な家庭で育った3人でしたが、ある日「娘たちを音楽で売り出せば世界的なスターになれる！」という祖母からの予言を信じた父が強制的にバンドを結成させ、学校を退学させ、練習させ、たった半年後にレコーディングし、アルバムを完成させました。どんな音楽なのかは是非とも聞いていただけたら嬉しいのですが(<https://youtu.be/thHcvTDGWvg>)、まるで3人がそれぞれ違う曲を一斉に演奏しているかのようにバラバラで、とにかくお世辞にも上手いとは言えない、「史上最低のバンド」とも言われているバンドです。父のことは好きであったものの、バンド活動には興味がなかったそうなので、当時の彼女たちにとっては「適合の表現」でもなかったと思われます。

しかし、この作品は著名なミュージシャンや批評家たちによって「ユニークである」と芸術的な価値を見出され、今も名盤として語り継がれている伝説的なアルバムとなっています。

これは、技術力もなければ、やりたくもない音楽だったわけですが、それでも価値あるものは生まれる可能性はある、ということになります。創造においては「こう

するべき、これはやめるべき」という画一的な教育や唯一の正解はなく、どうすればよき芸術が生まれるか？という唯一のメソッドや画一的なマニュアルは存在しないことがわかります。

発見の重要性

ここで重要なのは、彼女たちの音楽に新しい価値を見出したこと、彼女たちの音楽を発見したことです。ユニークなもの、面白いもの、よき(肯き)もの、心が動くものなど、子どもとの生活の中でも、散歩中에서도、いつでも何か新しい発見、新しい価値を見出すことは可能です。子どもだけでなく保育者も一緒に見出して、驚くことができます。もしこれまで誰も気づかなかった価値を見いだすことができたなら、それは「大発見」ということになります。これも保育現場の醍醐味と言えます。

対話型鑑賞

また発見の時間の事例として、MOMA美術館が行ってきた対話型鑑賞(Visual Thinking Strategies)」というものがあります[鈴木 2019]。みんなと対話をしながらその作品の鑑賞を行うことで、子どもたちが自由な発想でその作品から新たな価値や意味を見出していく時間となります。それによって自分だけでは気付かなかった、作者ですらも気付かなかった発見をすることもできます。近年のインターネットでの考察文化も「もしかして、これは伏線でこういう意味ではないか？」という作品から何かを発見していくような時間となります。学校の義務教育課程でもこの考え方は少しずつ取り入れられ、アクティブ・ラーニングの時間としても用いられています。その作品の本来の作者の意図や、正しい見方を教え込む、という時間ではなく、単純に「作品の楽しみ方」のひとつだと言えます。

留意点としては、他者の表現から新たな価値を見出す場合、その表現者にとっては勝手に見出されることが不本意である場合があります。その場合「そういう

ことじゃない」「バカにされた気分」「晒された」ということにもなる場合があります。誰彼かまわず好き勝手に面白さを見出せば良い、ということではありません。面白さを見出すことやユニークの使い方には留意が必要です。これはアール・ブリュット、アウトサイダー・アート、障がい者アート、表現の自由についての論考が参考になります。

発見から発明へ

「発見」は芸術家が日常的に大切にしている時間であり、作品や表現行為につながる重要な活動のひとつですが、「創造」と同じように特別な才能が必要なわけではありません。好きな食べ物、好きな色、好きな匂い、好みの顔や性格など、人間は誰も何かしらに新しい価値を見出しながら生きています。まだ出会われていない環境〔山本 2019〕から新たな価値を発見してしまう日々は、心理学者ジェームス・J・ギブソン(1904-79)が提唱したアフォーダンス理論とリンクする、生命にとって重要な時間です。

そして、その小さな発見の連続によって、見出したものから自分なりの表現や、創造につながるがあります。多くの芸術家たちの作品や表現行為には何かしらの発見した価値が活かされています。

音楽で例を挙げれば「鳥のさえずりが音楽になりそうだ (オリヴィエ・メシアン)」「野菜がいろんな楽器になりそうだ (Vegitable Orchestra)」「ゴミ箱やデッキブラシがパーカッションになりそうだ

(STOMP)」という事例があります。私自身も楽器ではないものを楽器として見出し録音することは頻繁にあります。

子どもの遊びのなかでよくみかける、いいこと思いついた！これ〇〇になりそう！もっとうしてみたらどう？というように、発見したことから自分なりのアイデアがひらめくこと、それは発明という名の創造につながります。

「発見」の節のおわりとして、音楽家である西村直晃氏による記述を掲載します。西村氏の作品は日常のなかから価値を見出し表現・発明されたものが多くあります。ロジェ・カイヨワ(1913-78)は遊びを、アゴン（競争）、アレア（偶然・運）、イリンクス（眩暈）、ミクリ（模擬）の4つに分類しましたが、西村氏の文章からはそのアレア（偶然・運）と発見という創造性を読み取れるはずです。

『街で楽譜に会う』

執筆：西村直晃（2024.1.25）

楽譜に“会う、とは？

西村直晃と申します。私は音楽家として、ミュージカルソーという楽器(音楽用のこぎり)を演奏することや、コンピューターを用いて楽曲制作を行うなどして活動しています。

そしてもう一つ、“街で楽譜に会う、”ということ数年連続しています。その活動や作品によって私のことを認知して下さっている方もいるようです。本文では主に、この活動についての紹介をしてみたいと思います。

早速ですが、楽譜に会うとは一体、どういうことでしょうか？例えば、以下の写真（図1）。



図 1



図 2

これはある日、出勤の道中で出くわした状況です。誰かがパック入りのミニトマトを落としてしまったようでした。そのダイナミックな佇まいに惹かれた私は、なんとなく一枚の写真を撮ってみました。

そしてそこに、これもなんとなく、五線とト音記号を重ねてみたのが写真（図2）。ほとんど深く考えず、「ぼん」と画像を重ねてみて、意図しない音の連なり=メロディを聴いてみました。どことなく、抒情的な響きでした。なぜ、散乱するミニトマトを音符にしようと思いつたのか？と問われても、もう「なんとなく」としか述べようがないのですが、今から振り返れば、何か未知の音楽的な体験を欲していたのだ、というのが当時の主な動機の一つであったと思います。

例えば、類似する行為として、私はそれ以前にもフィールド・レコーディングと呼ばれる音響の収集を日常的に行なっていました。これは録音機器を持ち出して、例えば、山に入り鳥や虫の声を、海で波や風の音を、都市

で雑踏のノイズを、といった具合に、（主として屋外の）環境の音を収録する手法のこと。その場にしか存在しない、こちらの予期できない響きとの出会いには、音をめぐる発見の喜びがあります。



図 3

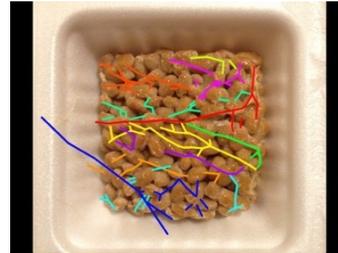


図 4



図 5

さて、つづけて見てみましょう。電線の上にとまるムクドリを五線上の音符に見立てたもの（図3）、納豆の引く糸を図形楽譜として捉えたもの（図4）、診療所の休診日を示す看板をリズム譜に見立てたもの（図5）。これらは言うまでもなく、マイクを向ければ即座に録音可能な音響情報ではなく、そのままでは単なる図像です。しかし、それを音符とみなし一定の規則の上で「演奏」することで、そこに音楽的な因子を見出せると考えています。

なお、技法の面ではいくつかの規則やポリシーを設けています。例えば、撮影した写真の中で 上方に向かうほど高音、下方に行くほど低音、というように音高を割り当てる場合、特に例外的 な事情がない場合には、その中央を「ト音記号のG(ソ)」または「440Hz=A(ラ)」とする、などといった機械的な判断を行う場合がしばしばあります(図6)。



図6 シャッターに描かれたネコの足跡、写真の中央にト音記号を配置した。

結局、ある程度の恣意性は入るが、自分にとって結果の予測を立てにくくすることが重要。

そうした基準に従い、なるべく意思による操作を持ち込まないようにすることで、ある一定の客観性が保たれます。作業を「作曲」よりも「観測」と呼べるものに近づけることで、最終的な「発見」の純度を高める意図がそこにはあります。一方で、自分が飽きてしまわない程度には創造的な恣意性も認めていて、例えば音色や音階、再生速度などはある種の共感的なセンスによって設定する場合があります。以上のような客観と主観のバランスは、こうした営為が「遊び」として、何よりも自分自身を楽しませることを目的としている証左と言えるかもしれません。このようにして、未聴の音を聴く喜びと知的的好奇心とを推進力としながら、私は街の「楽譜」と出会い、収集を続けているのだ、とすることができると思います。また、そもそも題材とする対象は何かしらの実感や愛着、個人的関心を伴った対象でないと面白くない、という点も意識にあります。あるいはそこに皮肉をこめて、小さくメッセージ性を添えることも。いずれにしても、そこに自身の人生経験や生活の文脈から生じた必然性があると好い、と感じています。

この点は俳句のような表現にも似た部分があるかもしれませんが。



枯山水に擬態するかのように路傍に設置された、いわゆる「排除アート」

と呼ばれる石が気になったので、輪郭線を図形楽譜に見立てた。

偶然性の音楽

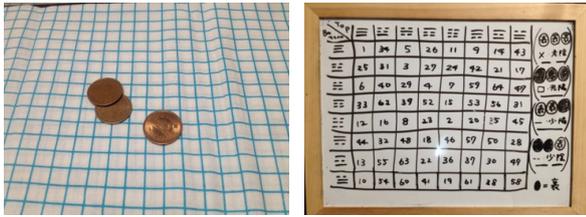
ここまでで紹介した音楽的なアプローチは、音楽史を参照するのであれば「偶然性の音楽」と呼ばれる音楽語法に類似性を見出すことができるでしょう。

偶然性の音楽は、主にアメリカの作曲家ジョン・ケージ(1912-1992)によって、1950年代以降に探究されました。音楽というものを音符や音群の連なりとして定義した場合、一般的な作曲行為においてはその選定を作曲者が意図して行いますが、易经や禅からの影響を受けたケージは、そこにコイン投げによって得た偶然の結果を用い、人為を排するということをしました。

音楽用語としては、彼のこうした操作はチャンス・オペレーション(Chance Operation)と呼ばれます。また偶然性の音楽は、特に欧州の前衛音楽の文脈ではアレアトリック・ミュージック(Aleatoric Music)すなわち「サイコロ遊びの音楽」と呼ばれる場合もあります。

筆者による、街で出会ったものを楽譜に見立て音を聴く行為を、以前ある記事の中で「市井のチャンス・オペレーション」と評していただいたことがあります。まさに日常の出会いそれ自体を用いた、偶然性の音楽という格好と言えるでしょうか。

西村直晃氏による記述



筆者が過去に行なった、コインスによる

ケージ式チャンス・オペレーションの様子

偶然性についての長年の研究で知られる哲学者、九鬼周造によれば、漢字の「偶」は、双、対、並、合といった文字と同様に「二つ以上のものが合わさる」意味を持ち、偶然とは「自己と他者との出会い」であるとの定義ができるそうです。そのことは、街歩きの中で楽譜との「遭遇」を重ねてきた筆者自身には殊によくわかるような気がしています。

なお、「現代音楽」「前衛音楽」としての偶然性の音楽は、20世紀のある時点をピークとして、その先進性においては完全に後退したと考えてよいでしょう。ケージの音楽思想は形を変えてその後の芸術に大きな影響を与え、普遍化しましたが、現在もチャンス・オペレーションそれ自体を意識的に実践しているという音楽家はほとんどいないのではないのでしょうか。

とはいえ、その価値が失われてしまったとは私には思えません。実践を継続することで見えてきた新しい側面もあるように思います。

ワークショップで

例えばそれは、ワークショップのような形で感じることにあります。下図は、2023年9月に愛媛県松山市にて筆者が講師を担当したワークショップの中で、参加した子供たちが撮影した写真の一部。市内の商店街を散歩しながら探して、「楽譜」として演奏しました。

このワークショップでは、参加した小学3~6年生の子供たちそれぞれが楽器を手にして、やはり作曲というよりは観測に近い形で、調性的な響きや旋律よりもむしろ「音の形」そのものを感じられるような格好での発表演奏を行うことをゴールとしました。児童を対象としたこうしたワークショップで、当初はどの程度その主旨が理

解されるのかと不安もありましたが、現場の静かな盛り上がりを見たり、演奏後の感想を聞いていると、何気ない日常風景を音に変換できるということを新鮮に感じ取ってもらえた模様でした。

「(最初は)どんなことをするかよくわからなかったけど、身近な音楽を見つけるのがとてもおもしろかった」
「街中にもすごい音があふれていることが分かって嬉しかった」(ワークショップ後、参加した子供たちによる感想コメントより)



ジョン・ケージは、偶然性や、環境の音、日常の所作までも素材とした彼の作品群を見ても 顕著なように、禅や、おそらく思想家ジョン・デューイ (1859-1952) からの影響も受けながら、その創作を通して「生活はすべて芸術である」「人は皆、音楽家である」といったことを示してきたと言われています。

手前味噌を承知でいえば、いま、街の風景を楽譜として読み取る試みを行うこともまた、ありふれた生活圏の事物が創造(想像)の契機になりうると示す点で、同じ系譜の上にあるのだらうと思います。

筆者の場合は、「音楽は行為である」とした音楽教育者クリストファー・スモール (1927-2011) の「ミュージッキング」にも共鳴しつつ、音楽を過度に崇高なものにせず、必ずしも習熟や完結を伴わなくてもいいのではないかと、という意識もあります(その点では、かつて「怠惰」とのそしりを受けたケージの音楽以上に「ゆるさ」があるのかも)。

西村直晃氏による記述

ワークショップでは参加者に「日常の中にこういう視点もありえる、ということを示せていたらいいな、と考えていました。殊更に価値や新しさを主張したいわけではないのですが、そうした伝播が生じるとき、私の「チャンス・オペレーション」を現代において実践することに意義らしきものを見出せるのかもしれませんが。



行い慣れた日常動作を舞台上に持ち込むことを指示するケージの作品

『0分00秒』の「演奏」として、リンゴを切って食べる筆者。

まとめ

簡単ではありましたが、ここまで私の活動を紹介してみました。色々と書きましたが、本来的には、私は自分の音楽に無益であってほしいと考えています。

ともあれ、素材に始めたことをきっかけに、歴史との繋がりを意識するようになったり、ワークショップのような形での展開の可能性を模索したりと、我が事ながらその広がりを興味深く振り返る機会となりました。

冒頭にあげたミニトマトのものなど初期の作品は元々、ボトルメールのように誰に届くともしれずインターネット空間に投じていたものでした。その行為自体も一種の「アレア」だったのかもしれないな、とも思います。

最近、その存在を知り作品を愛読するようになった阿部青鞋(1933-1989)という俳人がいます。「食パンを買ひきしのちの別の時間、
「ねむれずに象のしわなど考へる
「くさめして我はふたりに分かれけり、
など、ごく身近な場面を句にしながら、どこか位相のずれを感じさせ

るような、独特のユーモアを持つ作家です。彼の句作における創作論が、私たちの日常における「発見する視点」に関わる気がしました。最後に、その言葉を引用して終わりたいと思います。

—人間が生きる上に、何でも無いことは先ず無い。何でもなさそうな事も、みな何でもある。全て何でもあるものが、何でもなさそうな顔をしているそのおかしさを、私は私なりのありていな言葉で言ってみただけだ。

西村直晃 (2024. 2)

《参考資料》

Aleatoric music - Wikipedia <https://en.wikipedia.org/wiki/Aleatoric_music> 2023年1月22日現在

ジャンニイヴ・ボスール『現代音楽を読み解く88のキーワード - 12音技法からミクスト作品まで』1996年(栗原詩子訳、音楽之友社、2008年)

白石美雪『ジョン・ケージ - 混沌ではなくアナーキー』武蔵野美術大学出版局

2009年 柴崎祐二「MY PLAY LIST - 新しい『偶然の音楽』」『CDジャーナル』2019年夏号
九鬼周造『偶然性の問題』1935年(岩波文庫、2012年)

南海放送「不思議なワークショップ 日常の風景が音楽に変わる!?!」『NEWS CH. 4』愛媛県、2023年10月12日放送

ジョン・デューイ『経験としての芸術』1934年(栗田修訳、見洋書房、2010年)

クリストファー・スモール『ミュージッキング - 音楽は〈行為〉である』1998年(野澤豊一・西島千尋訳、水声社、2011年)

阿部青鞋『阿部青鞋 俳句全集』暁光堂、2021年

2-5 経験

経験になる時間という意味では、行為や受容したことによって脳に記憶される知識や、身体に記憶される技術など、これまで紹介した時間はすべて経験の時間に含まれます。また創造の節でも記したように、すべての経験は創造的に経験している創造の時間でもある、という考え方を採用しています。

しかし、この節では単純に「創造行為に影響をもたらす経験」について記述します。ここではその経験をインプットと呼び、創造行為・還元行為をアウトプットと呼びます。「記憶」とも近い意味で使用していますが、ここではより複雑に入り組んだ状態である「経験」という言葉を使用します。経験（インプット）が影響となり、それによって還元（アウトプット）が起きる、それは新しい経験が次なる新しい経験をもたらす、という素朴な経験主義の考え方になります。そのため芸術家は自らの創作への影響があると考え、有意義な経験を様々なところから得ようとしています。しかし、乳幼児は自らの力だけでは手にすることができない経験が多いため、ここでは保育者や保護者が与える経験（文化の共有や示唆的な暗示も含め）として記述します。これは機会や好機を与える時間と言い換えることもできます。また後述する「2-7 環境設定」とも深くリンクします。

体験から有意義な経験へ

様々な体験の時間を設けている園は多くあり、一般的な体験としては、鑑賞（絵本、紙芝居、人形劇、パネルシアター、音楽演奏、演劇、映画、美術館、博物館）、行事（季節行事、もちつき、お祭り、七夕、節分、バザー、運動会、音楽会、お遊戯会、作品展、お泊まり会）、遠足（動物園、植物園、登山、図書館）、活動体験（昆虫、栽培、プール、体操、スポーツ、リトミック、自然）、言語や技術（習字、外国語、そろばん、プログラミング等）などがあります。

道具を使う体験としては、クレヨン、色鉛筆、絵具、筆、ハサミ、のり、セロテープ、段ボール、布、楽器、跳び箱、トランポリン、ボール、三輪車、自転車、遊具、砂場、感触遊び、機械、ICT等があります。

これらは感性的な体験（「3-3 美（感性）」となるほかに「こういうものがあるんだ・こういうやりかたがあるんだ・こうしたらこうなるんだ」という知識が身に付く経験の機会にもなります。

しかし、経験が多ければそれが必ずよき創造につながるというわけではありません。ここでは「体験の多さや、良質な体験を与えようとするということについて」ではなく、それが素朴な体験だとしても、そこから新たな価値や意味を見出したり、つなげたり、自分なりの活かし方が表出してしまうような、生きることそのものと関係する有意義な経験について記述します。

関係性の強いもの・好んでいるもの

人間は、自分の経験ペースと乖離しない、関係性の強いものや、興味関心や好奇心や憧れを感じるもの、価値や意味を感じるもの、強く衝撃を受ける出来事などに触れることによって深い印象や感動を伴います。その当事者意識が内発的動機付けとなり有意義な経験の時間へとつながります。

自分と関係性の強いものとは、自分自身や、家族や保育者や親友のこと、そして日常との関わりが深く理解しやすいもののことです。子どもは生まれてから新たな体験を次々としていきますが、衣食住に関連するもの、慣れ親しんでいる言葉や絵本や人形や玩具、好んで見ているテレビやアニメやYouTube、生活や遊びの中に生きているわらべうたや童謡などの日常的に関係する事柄、自分にとって大切だと思ふ事柄、繰り返し体験している事柄などから意味や価値を感じ、それが重大な経験となっていきます。刺激を繰り返し受けることで反応の強度が増加することを先鋭化と言いますが、先鋭化によって興味関心や好奇心や憧れへとつながり、新しい経験への基盤となります。

より興味関心をくすぐるもの

図1は刺激による脳反応をU字カーブというグラフに当てはめた図です。子どもは様々な体験をしていきますが、体験するものが簡単すぎたり予測通りにいきすぎたり、逆に難しすぎたり、不確実すぎたり、予測を大きく外しすぎても、興味関心は失われます。しかし予測を少しだけ外れてくると人間は心が動いてきます。[大黒 2022]

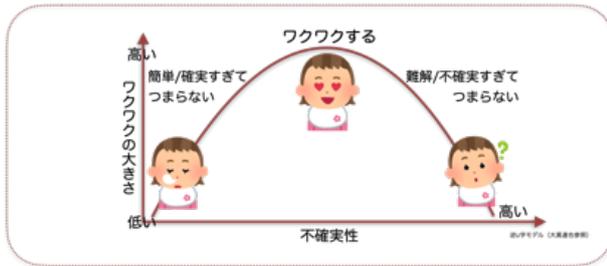


図 1

藤子・F・不二雄 (1933-96) は自身の漫画を描く際に「SF (少し不思議)」という考え方を大切にしていました。それは自分にとってまったくわけのわからないものではなく、自分と関係性のある、少し不思議なもの、少し凄いものにワクワクしたり、興味関心をくすぐられたり、価値や意味を感じやすくなるという考え方になります。ただ、そのワクワクするという気持ちも、同じ刺激が続くと馴化し飽きて失ってしまうことがあるため[奥 2009]、その場合、自分にとって少し凄いもの、少し不思議なものは、変容し続ける必要があります。

大人自身が大切にしている芸術を共有する

また、子どもが好みそうな興味関心を持ちそうなものだけではなく、大人自身が大切に思う文化や芸術をもって接するという文化共有の時間は、私たちが生きることそのものと関係することであり、芸術教育の礎となります。ただ、何かを漠然と体験してもほとんどが理解できず、魅力もわかりません。価値や意味を感じ、深い印象を持って経験するためには、その経験を多角的・比較的に捉えることができること、魅力や文脈を理解や感知している必要があります。どういう視点、どういう意味で体験するか、保育者によるコミュニケーションによって

その体験の有意義さへの理解が増幅されることがあります。また様々な角度や視点から、説明したり、何回も体験したりすることで多面性が見えてくる場合があります。様々な本物を体験したり、逆に偽物を体験したりすることでも、比較的に多面性が見えてくる場合があります。

例えば、普段子どもや保育者がやっていた活動が、プロの手によって全く異なるものになっていたとき、大きな衝撃を受けることがあります。コンサート体験をする時間を設けるとしても、ただ「プロの本物の演奏」を見れば良い、ということだけではないことがわかります。文脈を理解・感知することによって無関係だった騒音が素晴らしい音楽に成ることは頻繁に起こります。

その芸術を存分に共有するには、その芸術が持つ意味、風土、言葉、思想、歴史的なつながり、美 (感性)、どんなところに心が動くかなど文脈や魅力をイチから存分に伝えられる保育者の存在が重要です。その魅力を十分に共有していくことで、少しずつ他の芸術とのつながりも発見し広がっていきます。

いつの間にか経験となる経験

しかし、それでも、その魅力を共有することは一筋縄ではいきません。その芸術に全員が同じように心が動き、受け取ることもありません。大人がなんらかの意図をもって経験をさせてきた場合にも、その意図通りに経験を扱えるわけでもありません。ここで重要なのは、自分の文化や芸術への理解を固執して求めるのではなく、その人の生きることそのものとして環境としてそこにいるだけで十分だと考えます。その芸術が「ただ好きだから」という理由だけで熱く伝えられる保育者の存在や、自分の思う芸術への想いが溢れている人物は、その文化や歴史にとっても重要な存在であり、子どもにとっても魅力的な存在となり得ます。その人に対して信頼感や憧れや不思議さや興味を持つことによって、今はそれが理解はできなくとも「そこに何か大事なことが潜在している」[山本 2019] という感覚が起こることが重要となります。

想像を超えた経験・衝撃的な経験

関係性の強いものや、少し凄くてワクワクするようなポジティブな体験だけでなく、不快や否定的に感じてしまうことや、深い悲しみや絶望、驚嘆することや、強く衝撃を受ける出来事(良い意味でも、悪い意味でも)が、深い印象や感動を伴った経験となることがあります。これらの経験が創造性を喚起することも多くあります。

大切な無駄な時間

大人はどうしても有意義そうな時間だけを選択し、自分にとって価値のなさそうな経験や、ネガティブな経験をわざわざしに行くことを避けるようになります。しかし、子どもは、有益無益に関係なくインプットを、すべてを受け取ろうとします。そのため一見大人にとっては価値がなく無駄とも思えるような時間も多く体験します。そこに価値があるかどうかを予想立ててから経験しに行こうとするのではなく、生きるその全ての体験、動的な環境から価値あるものをつかみとろうとしていきます。それは決して無駄な時間ばかりではなく、大切な意味深い時間になることがあります。脳科学では記憶の痕跡神経細胞は残っているとも言われていますが、有意義ではない一見無駄に思える経験の時間も脳の奥底に残っている可能性があります。

創造につながる経験

やってみる(行為する)ということ自体も経験になるため、模倣や創造や共有行為などアウトプットすること自体も経験となります。経験(インプット)があってから還元(アウトプット)が起きる、という単純な流れではなく、インプットとアウトプットは複雑に入り組み、同時に起きています。

また、そのなかで経験の点と点がつながることがあります。「他の経験とこの経験をつなげてもいいんだ」と気付くことによってつながることもあれば、突然ひらめきつながることもあります。まだ今はまだそれが理解

はできなくとも、10年後、20年後かもしれませんが、無駄な体験も生きてくるかもしれません。

また、これまでにない新しい感性的認識を経験することによって、自分の中にも新しい感性的認識が創り出され身に付くことがあります。その新しい感性的認識がさらなる新しい創造につながります。(「3-3 美(感性)」にて後述)

経験となる機会が動的に起こり続ける環境によって、創造的経験を経て、「生」を感じ、芸術にもつながる時間が湧き起こります。(「2-7 環境設定」にて後述)

(脳細胞にとってはたんぱく質が重要な要素となります。そのため例えば、乳幼児期にどのような良質なたんぱく質をとれば記憶や創造性に良い影響を与えるのか?それとも先天的に持っている細胞の影響が強くなるのか?どうすれば経験を活かしやすい身体になるのか?今後はそのようなことも脳科学の研究によって明らかになってくるのかもしれない。)

2-6 共有

芸術を共有する、といえば、絵画や造形や写真なら展示会、音楽ならライブやコンサート、料理ならレストラン、スポーツなら運動会や競技会、動画共有ならYouTubeやSNSなどがイメージしやすいかもしれません。

芸術の行為は他者（親類・友人・観客・神・死者・まれびと・空想や仮想の他者も含む）がいないと成立しないものも多く、観てもらうためにつくる、一緒に楽しむため、弔うため、祀るために行うことがあります。また表現したことを理解して欲しいからやる、アイデンティティ確立のため、自己顕示欲のため、名声を得たいからやる、人間関係を構築するため、モテたいからバンドをやる、というように「私はこう思ってる、私はこういう者である、こういう状態である」ということを共有するためにやるのが、芸術を行為する理由である場合があるため、芸術はコミュニケーション・ツールであると言われる所以ともなります。

幼児期では、日常的に子どもたちができたものをその場で見せ合う時間や、「みてみて！」と試してみせる素朴な行為が、日常的な生きることそのものとしての共有の時間となります。これをどのように支えるかについては「3-1 文脈の理解と心の動き」にて後述します。

なにを魅せたいのか？

芸術家は作品や表現行為を共有しようとするとき自分なりの魅せ方を考えます。例えばミュージシャンであれば、その音楽をどんな場所で共有したいのか、演出や音響や照明をどうするか、衣装をどうするか、曲順をどうするか、ポスターのデザインをどうするか、作品をただ演奏するだけではなく、その表現をどう魅せていくか、ということを考えます。舞踏や演劇や映画や博物館や美術館やレストランやスポーツや将棋でもそうですが、魅せるための作業に他者が関わる以上は、それは個人の作品というより、共作であると言え

ます。

園での共有の時間というと、音楽会、発表会、作品展、運動会、お遊戯会などがイメージされます。どんなことを共有したいか、保育者側が魅せたいポイント次第で見え方も変わってきます。例えば、ここでは園が保護者向けに行う共有の時間を大きく2つに分類してみます。

成長を感じてほしい場合

ひとつは、子どもの成長や発達やできるようになったことを見てもらうことを中心とした共有の時間を設ける場合です。「こんなことができるようになったんだね！」というように保育者や保護者が子どもの成長に感動することは多々あります。人は成長することや、できるようになった姿や、予想以上にできることに心が動かされることが多くあります。「子どもなのにこんなことが？」という大人顔負けの表現もあります。芸術家の場合でも、自分ができるようになったことをアピールするようなことはあり、なかでも「技術」「巧みさ」などを強く意識した事例は多くあります。特に伝統芸能やサーカスやスポーツや数学や科学や模倣芸術などの技芸では顕著ですが、卓越した技術力や表現力や発想力のその力の高さに驚き感動します。ただ、力や成長やできるようになったことばかりを中心にする場合「すごい！（子どもにしては）（幼少期の芸術活動はお遊びや未熟なものだ）（いつか芸術家になれる才能があるかもね）」というカッコ付きの評価になってしまうことがあります。

今の心の動きを感じてほしい場合

もうひとつは子どもの心の動きや好きなものや、いまその瞬間の表現を中心とした共有の時間を設ける場合です。「いま園ではこんなことが好きなんだね！」「こんなことに興味があって、こんなことを考えているんだね！」「こういう表現をするんだね」というような、ひとりひとり異なる自由な表現を魅せたい場合です。技術や力の高さで判断するわけではないため、乳児や、成長や発達に遅れや支障をきたしている子どもの表現も認

めることができ、年齢や技術力などに関わらず、過程や文脈を鑑みること、今その瞬間の子どもの表現を感じることができます。（「3-1 文脈の理解と心の動き」にて後述）
芸術家もこれに該当する共有の時間を設けることが多いですが、ただし、他者にはわかりづらい表現も多く出てくるため、みんなが同じように感動したりできず、一部の現代アートのように難解になることもあります。

たとえ同じものをつくったとしても、どんなことを共有したいのか、その方向性によって、見え方や、見た人が感動するポイントも変わってきます。前者後者ともに人間にとって重要な意味を持つ時間であるため、どちらに傾くにせよ、バランスよく共有するにせよ、ひとりひとりの表現行為や作品を大切にしたい、よき（肯き）共有の時間を設ける必要があります。

よき共有を考える・準備するための時間

ひとりひとりの表現行為や作品を大切にしようとする時、人数が多くなるにつれ、保育者がうまく時間をとることができなかつたり、準備負担が増えたりすることがあります。芸術家でもこの時間が十分にとれない場合が往々にしてありますが、まず、よき共有へ向かう時間がゆったりととれる余白ある保育現場である必要があります。共有のための準備の時間自体も生きることそのものとしての「芸術の時間」となります。

よき共有の仕方で支える

作者が「82点の絵」だと思った絵を、他者はそのまま82点として受け取って見ることはできません。その絵の飾られ方はもちろん、見る人の価値観やその時の気分、その場の雰囲気や環境などによって評価は変動します。また文脈や他者の評価を知ることで評価が変わってくることもあります。作者の人物像、描かれた時の状況、材質、良さや悪さを知ることによって「82点の絵」が50点にも100点にも見えてしまいます。ユニークさや新たな価値を見出すことによって、0点の絵を100点に評価することもできます。その絵をよりよく魅せたい

という努力によって、子どもたちが「100点の絵」だと思っていた絵を120点にすることもできるかもしれません。装飾や額装だけでなく、ちょっとした工夫によってより魅力的になり、それは子どもの行為や作品の価値を高める作業となります。



お皿の上に飾ることで、よりよく魅せようとしたのは大人。共作と言える

その作品・表現行為によって魅せ方は様々

当然ステレオタイプな保育園や幼稚園らしいデコレーションが唯一の子どもの作品や表現行為を魅せる方法ではありませんが、魅せ方がわからない、という園も多いはず。基本的には、子どもたちの「みてみて！」というような日常的な表現行為や作品自体が、その理想的な魅せ方の道筋を提示してくれます。保育者同士で子どもたちのことについて話し合う時間のなかにもヒントがあるはずです。保育者が日常的に好んでいる文化もヒントになり得ます。それはデコレーションなどだけでなく、ちょっとしたことだけでも効果があり、誕生会や歌の時間のような小さなイベントでも、それを行う場所、時間やタイミング、人数、気温、その子どもたちの心の動きや思惑や趣向とズレがないか？どの場所にどうやって飾りたいのか？そこに生きている人たちやその子にとって関係性のあることを用いるなど、ほんの少しでも子どもの表現に寄り添うだけで、よき共有の時間となる可能性があります。できれば子どもが100点だと思っている作品や表現行為は100点のまま、欲を言えば120点にしたいという気持ちによって、よき共有の時間となる可能性があります。

文脈を丁寧に説明する

現代の芸術は、芸術の重要なポイントのひとつである文脈をいちいち丁寧に説明されずとも暗黙の了解として自分で理解して愉しむハイコンテクストな作品が多いのですが、子どもの作品や表現行為は理解のための情報が大きな支えとなります。それが、どのようにして生まれたか、どう変化していったのか、そのとき子どもはどうだったか、子どもの心の動きや、周りや保育者自身はどう感じたか、そのようなことを写真や動画の記録とともに記述することで、理解のための共有情報が増えていきます。その全てを言葉で表してしまふとこぼれ落ちてしまうことがあるため留意も必要ですが、魅力の理解への一助となる支えによって、よき共有の時間へとつながります。（「3-1 文脈の理解と心の動き」にて後述）

よき共有の時間によって表現は連鎖する

共有の時間によって、それらを見た子どもたちが、「私にもできるかもしれない」「私もやってみたい」「いや私だったらこうしたい」「良さはわからなかったけどそこに何か大事なことが潜在しているのでは」というような湧き起こる時間になった場合、それがよき共有の時間の姿だと言えます。新たな模倣、創造、発見、経験が湧き起こってしまう時間によって、新たな文化というものにつながっていきます。もし保育者も保護者の人たちも共に楽しめる共有の時間となるのであれば、大人の創造性への影響も起こります。そして、それはそのまま日常生活へと還元されていきます。

また、園内のみでクローズドな環境に留まらず、他の園同士との交流、インターネット、地域に開くなど、より多くの人に見てもらうことで、思わぬところにまで届く可能性があります。それを心底求めていた人がどこかに存在する可能性は高くあります。不特定多数に共有することは、予想外の批判の可能性もあるため留意も必要ですが、よき共有の時間によって連鎖・伝染し、「芸術の時間」の行為が繰り返されることによって、世界に芸術の時間が拡散的に増えていきます。

2-7 環境設定

芸術家は自分にとって表現しやすい環境を探したり、つくりやすい環境を設定したり、道具・素材・画材・資材・機材・資料・楽器などを探したり、購入したりする時間があります。他者の環境設定を模倣したり、自分に合う道具やソフトウェアを自作してしまったりする場合があります。また芸術家にとっては日常生活としての時間でもあるため、食や衣類へのこだわり、体力や精神の鍛錬、スピリチュアリズム等が関係する環境設定などもあります。

しかし、乳幼児は金銭や知識や場所的な都合上、自らの力だけで行う環境設定には限界があるため、ここでは保育者や保護者側から支えられる環境設定として記述します。

「保育の環境には、保育士等や子どもなどの人的環境、施設や遊具などの物的環境、更には自然や社会の事象などがある。保育所は、こうした人、物、場などの環境が相互に関連し合い、子どもの生活が豊かなものとなるよう、次の事項に留意しつつ、計画的に環境を構成し、工夫して保育しなければならない。」〔「保育所保育指針」2018、1-1-4、保育所保育に関する基本原則 P. 5〕
〔汐見/無藤 2018、P. 6〕

環境というものが乳幼児の経験に大きな影響を与える以上、遊具、教材、道具、素材、楽器、音響、建築、デザインを常に見つめ直し続ける必要があります。しかし、ひとりひとり個々の理想的な環境設定は同じではありません。芸術家たちはそれぞれが個々に合った自分なりの環境設定を行なっているため、園のような共同体・多人数のための環境設定とは異なります。個体編としてはどのような環境がみんなにとって理想的か？という画一的な具体的な提案はできませんが、創造性を喚起する環境を設定するうえで重要なことがあります。

動的な環境を設定する

例えば、自然という環境には優れた側面があります。自然は「自ずから然る」と書きますが、常に流動的であり、いつでもオープンエンドに興味関心をくすぐるものを提供し続けてくれる存在です。特に日本の自然は四季折々であり、自然のなかでは毎日が異なり「これはなに？ どういうこと？ こうしたらどうなる？ こんな遊びはどう？」というような興味関心や不満や疑問や試行錯誤が湧き起こってしまいます。それは「こういう楽しみ方があるよ、こういうやり方が良いよ」ということをわざわざ大人から教えられずとも、それが湧き起こってしまう環境でもあります。触れたものから新たなよさ（肯さ）や面白さや使い道を見出したり、模倣欲が湧いてしまったり、それ自体が大切な経験となったりする、そんな自然環境のように湧き起こってしまう動的な環境設定が重要です。

ひとつは「混沌とした環境」です。芸術家のなかには、散らかった環境の方がつくりやすい、と考えたりする人がいます。整理整頓が苦手だからという理由だけでなく、その混沌さやグチャグチャな環境に創造欲をくすぐられるダイナミック（動的）さを感じます。

逆に「整理整頓された環境」の方がつくりやすい、という場合もあります。この場合でも、それは整理整頓し続ける、ということでもあり、合う環境を自ら壊し直し続けているとも言えます。動的な環境設定のための終わりのない探究活動であり、またその環境設定の行為自体が創造行為だとも言えます。

新たな環境設定を試行する、馴染む、壊す

環境設定をする際「こうすればこうなるであろう」という予め仕組まれた意図が強すぎる環境になってしまうことで、固定化されすぎたり、不自然な保育現場になってしまったりすることがあります。もちろん新しい環境を取り入れたばかりのはじめのうちはそうなることは致し方ありませんが、日常に溶け込んでいく状態になるまでに馴染んでいく必要があります。もしそ

環境設定

ここで環境設定した側の意図を超える創造が数多く起きてきたとき、それがよく馴染んだ状態であると言えます。そしてそれを固定化せず壊しまたつくりなおしていくことも重要です。

(保育者の意図を超える創造(破壊やルール破り)を認める環境であるということは、危険が伴うことがあるため、十分な配慮が必要です。)

環境設定を変える、という試行の事例

(保育者への取材による考察)

環境設定について2名の保育者に取材を行いました。S保育園ではここ3年クリエイティブ・リユースという概念を用いて造形のための素材集めをしていました。家庭や地域から空き箱や廃材を集めて、子どもはそれを使って何かつくることができるという、環境問題に配慮した考え方でもありますが、ここで重要視したいことは「環境設定と素材選びに時間をかけ試行錯誤し続けている」ということです。

S保育園では10年前に着任した新園長が、これまでのやり方に疑問を感じ、様々な試行をしていました。例えば造形創作に関しては「そのプラスチックの素材は使うのはどうなのか?」「その色の素材を使うのはどうなのか?」というように美的感覚について保育者との話し合いの時間を設けたり、アーティストに依頼して子どもと創作を行うワークショップの時間を設けたり、美術に詳しい保育者も在籍したりしていました。クリエイティブ・リユースもその長年の試行錯誤のなかで実験的に取り入れられた試みのひとつです。

取材をした2名の保育者は、バックグラウンド的に絵画や造形の知識を学んできた保育者ではありません。むしろ絵とか苦手でした…、というようなタイプの保育者であり、芸術に関わる方法論は保育現場で学んできたということになります。

クリエイティブ・リユースを取り入れ始めた初年度は、ただ持ってきたオシャレな素材が綺麗に並べて飾ってあり、保育者たちもどう扱ったら良いかわからない、という状態でした。しかし、わからないなりに、子どもたちと素材を取りにいき、少しずつその素材との付き合いかたを子どもと一緒に学んでいきました。それでも、はじめはその素材をみんなが進んで取りに行くということが頻繁に起きていたわけではありませんでした。そこで2年目に、保育者のひとりが素材を徹底的に分類しなおしてみるということを行いました。包装紙を剥がした白いプラ素材、土台になりそうな木製のブロック片、布の素材、色のついた砂、どんぐり、分解した電子機器、パソコンのキーボードのピース、というような具合に自分なりに分類し直していききました。そして良さそうな各所に配置していききました。



環境設定

その分類のおかげで子どもたちが素材にだんだんと興味を示してくるようになってきました。そして子どもたちも年齢があがるにつれ、年下の子に教えたり、子ども同士で真似したりことも増えてきました。

ただ分類しすぎることで、子どもたちが興味を示さなくなることがあったり、分類する人によっても、分類の仕方が変わってきたり、それによって子どもたちが起こす創造もまた変わってくるそうです。

また、保護者と一緒に「集まった素材を解体する時間」を設けたことで、保護者の理解度も深まることになったそうです。例えば、解体し素材に匿名性が出てくることによって創造の可能性が広がるがあります。解体してみたら他のものに見えてきた、こんな色を塗りたくなかった、使い道を思いついちゃった、ということが肌感として理解できるようになってきます。そして、保護者や地域の人から譲り受けた素材が特に子どもたちの興味関心を惹きつけています。保護者や地域の方の「これは何かになりそうではないか？」という期待が込められた素材であると言えます。

また、素材を使う場合、いきなり自由さを求めるのではなく保育者はお手本例、「模倣」のための写真もいくつか準備しています。それを参考にしつつ、子どもたちは自由な創造を試みていきます。

また、様々な道具の環境設定も試んでいます。セロテープや木工ボンドだけではなく、グルーガンも子どもたちは好んで使用しています。絵の具の種類なども、いろいろ試しているものの、そのタイミングにいる子どもたちによっても趣向性は変わるため、どれが良いという画一的な正解の道具はないようです。保育者もまた子どもたちと同じように、試しては失敗して、とこのを繰り返しているように見受けられます。

素材を取りに行く、ということ自体もワクワクする体験となっていると言います。道中で「いまから〇〇を

取りに行こうと思ってるの！」というように保育者たちと楽しそうにコミュニケーションをとる時間にもなっています。そんな子どもたちを見た保育者もまた、次はこういう素材を用意したらどうだろう？という環境設定欲が湧いてしまっていると感じます。

環境設定欲

環境設定しちやいたくなる、という欲望もまた試行錯誤と変化を許容された環境による結果であり、園の方針・保育者・子ども・保護者・建物・経験の相互的作用によって湧き起こっていることがわかります。この園が、試行錯誤をはじめて10年。クリエイティブ・リユースは3年目。ここへきて一気に馴染んできたようですが、最初はうまくいかなくても、環境は自分たちで変えていける、という希望を感じる事例と言えます。これは環境設定を試みている一例であり正解の事例ではありません。重要なのは、自らの手で、自分たちが生きる理想の環境設定を行なおうと実践しているその姿です。この園でも保育者たちの悩みは尽きず、これからも変容していくと予想されます。

保育者も環境の一部

「教師自身も環境の一部である。教師の動きや態度は幼児の安心感の源であり、幼児の視線は、教師の意図する、しないに関わらず、教師の姿に注がれていることが少なくない。物的環境の構成に取り組んでいる教師の姿や同じ仲間の姿があつてこそ、その物的環境への幼児の興味や関心が生み出される。教師がモデルとして物的環境への関わりを示すことで、充実した環境との関わりが生まれてくる。」

「幼稚園教育要領解説」2018, 1-1-2, 環境を通して行う教育, p. 27

幼稚園教育要領解説には「教師自身も環境の一部である」と記載があります。保育所保育指針解説にも保育者も「人的環境」として記載されていますが、環境の一部である保育者自身の影響は大きく、日常的に自身の美的感覚や生きざまや文化を見せ影響を与えています。子どもは言葉や会話と同じようにそれに日常的

に触れていくなかで身につけていきます。例えば保育者がどんな音楽を好きで、どんな服を着ているか、どんな食べ物が好きで、どんな趣味をしているのか、所作や言葉選びひとつひとつが、子供にとっては一番身近に経験し、大きく影響する「環境」であるということとは疑いようがありません。生物学者の福岡伸一氏は一番身近な自然は人間である、と言いましたが、自然のような動的な存在である人間がもっとも子どもに影響を与える環境となります。そのため保育者自身も芸術の時間（模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定）を行為してしまうこと、それができるプライベートの十分な時間が持てる職場環境であることが重要です。仕事が忙しすぎて時間がなくなってくると、より自分にとって価値があるものや、自分に関係性の強いものばかりを取り入れることになり多様さや視野も狭くなってきて、アイデアも枯渇しやすくなりルーティン化していきます。保育者もまた有意義な時間、無駄かもしれない時間、有益無益に関係なく十分な時間を持てることが重要になります。

意欲や可能性を喚起する環境

園という共同体のなかでは、保育者が環境の一部である以上、保育者が固定観念を与えていきます。知識や技術習得の時間、模倣の時間が中心となりすぎると子どもの自由な発想を奪ってしまうこともあります。「自分の価値観を押し付けすぎてしまっていないか?」「子どもの未知の芸術や未知なる可能性を認めてあげられているか?」と悩み葛藤し続けることは重要です。しかし「こういう生き方もある!私はこの考え方をしている!」と突っ走ったり、思い切り表現したりする姿が、他者の心を動かす場合があります。その姿を見て「私もやってみたい!」「私だったらもっとこうしたい!」と影響を与えることがあります。子どもたちが表現者である保育者の魅力に影響されながらも、そのなかで新たな自分なりの価値を発見し、今この瞬間や未来を切り開くことができる試行錯誤と変化が湧き起こる動的な環境が重要です。

子どもが行う環境設定を支える

以上のように保育現場では主に大人が環境設定を行います。当然ながら、子どももまた自分自身の手で環境設定を試みています。

「保育室の様様替えを子どもが提案したことがあります。小さなことと言えば、遊びの内容によって遊び相手を変えることはよく見かけます。あるいは、0歳児クラスで子どもがつかまり立ちをしたがっているように感じたら、それを叶える環境を保育者が設定した場合も、子どもの意見表明権の観点からも、子どもが環境設定したと捉える保育者もあるように思います。」

(室田一樹 / 岩屋こども園アカンパニ)

このような子どもの素朴な環境設定の行為を発見し支える保育者の姿、生きる場としての環境設定をし続けることのよさを共有し魅せていく保育者、私という人的環境を魅せていく保育者の姿が重要です。

第2章まとめ

以上「芸術の時間・芸術家の日常」（芸術を感じる時間、芸術をつくる時間、芸術につながる時間）を、模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定、という7つに分類しました。これらは同時的に行っていることがほとんどですが、時間の設け方によって、傾向が変わってくるため、どのような時間を重視しているのか、不足しているのか、ということも見えてきます。また、これらの活動は、無理なく日常的に、継続的に行うことが可能です。

最後にずっと書き続けていた「生きることそのものから湧き起こってしまう」というのは一体どのようなものなのか、具体的な事例として、鈴木秀弘氏による記述を掲載します。これは元々「芸術」というものに苦手意識を持っていた保育者＝鈴木秀弘さんによる文章ですが、芸術家が表現してしまう所以を炙り出したような「芸術の時間」が湧き起こってしまうことについての文章だと言えます。

愉快なお祭り

執筆：鈴木秀弘（2024.4.26）

始まりは偶然に

ある冬の入り口の北風吹く寒い日のことです。園庭の片隅に、とても愉快なお祭り？が催されました。何が愉快かといいますと、そのお祭りが、さまざまな人の持ち味や振る舞いが、まるで即興音楽のように混ざり合い、重なり合い、響き合って出来上がっていて、そこに居る誰もが、楽し気で、気持ちよさそうなのです。後から、担任の都さんに聞いた話ですが、そのお祭りは、計画通りに催されたものではなく、遊んでいる内にお祭りになっていった出来事だったのだそうです。

お祭りの渦の中心にいたのは、ちから組（3歳児）の子どもたちと担任の都さんです。子どもたちと都さんは、秋ごろから、野草の数珠玉に糸を通して数珠玉ネックレスやブレスレットをつくっていたそうです。ストローやビーズの装飾も加えて、それぞれお気に入りの作品がいくつも出来上がっていました。



最近、数珠玉飾りづくりの流行は少し落ち着いてきていましたが、久しぶりに数珠玉作りをしたいという何人かの子がいたので、都さんと子どもたちは、ジャブジャブ池（夏場は水遊びに使用するが、そのほかの季節は縁側の延長で使っている）の淵のあたりで数珠玉飾り作りを始めました。

すると、ほなちゃんがストローの先がスプーンになったものを見つけて「これお祭りのかき氷食べるやつじゃん」と言いました。そこから、好きなかき氷の味や、お祭りで売っているものの話が盛り上がってきて、いつしか「かき氷つくりたい!」「ポテト作りたい!」という気運が育ってきたそうです。そこで、都さんは「こないだドングリキャンディ作ったセロハンが残っているから、それが使えるかも!」と子どもたちに提案しました。すると、「いいね!」と子どもたちも乗り気になり、折り紙でコップを折ったり、セロハンを細かく切ったりと、かき氷やポテトづくりが盛り上がっていきました。

しかし、この日は、北風ふく寒い日ということもあり、都さんは、『北風小僧の貫太郎』の歌を、「お祭り小僧の貫太郎」と言い換えながら、替え歌を歌い始めました。都さんの心の中では、寒い中でかき氷をつくるという、ちょっとナンセンスな出来事を、楽しんでしまおうという気持ちが働いたのだそうです。

すると、一緒につくっている子どもたちも、その歌を「へんなの〜」といいながらも歌い始め、なんだか良い雰囲気になって来たので、都さんは「ギター弾いちゃおっか?」と提案すると、「いいね!」「いいね!」と子どもたちもますますノリノリになってきましたそうです。

都さんがギターを弾いて、改めて「お祭り小僧の貫太郎」を歌い始めると、みち君やたっ君が部屋の中から空き缶太鼓や椅子を持ってきて、バチ（新聞紙をガムテープで巻いたもの）で太鼓のように叩き始めました。

ますます楽し気な雰囲気が盛り上がってきて、周りいた子どもたちも椅子やバチを部屋から出して来たり、まほちゃんはバチをマイクに見立てて歌い始めたり、ペットボトルマラカスを持ってくる子がいたり、どんどん大きな渦になってきて、その楽し気な雰囲気や歌声に誘われて、いつしか池の周りに小さな人だかりが出来上が

っていきました。

集まった子どもや大人も、手を叩いたり一緒に口ずさんだりと、その場の雰囲気と共に楽しんでます。一曲歌い終わると、そこに居るみんなから自然と「ヒューヒュー」「イェーイ」と歓声が上がりました。

自分達で最高のステージを演出していく

すると、いとちゃんが「楽竹団みたいに、みんなから見えない所から出てきちゃおうよ」と提案しました。いとちゃんは、両親が主催する房総楽竹団（手作り竹楽器で演奏をする市民楽団）のメンバーとして、演奏に参加している経験の持ち主なのです。

その提案に「いいね!」とたっ君やみち君は即座に応えました。たっ君も楽竹団の演奏に参加したことがあるし、みち君は、お客さんとして演奏を見たことがあるのです。

都さんや他の仲間たちは、直ぐにはイメージが出来なかったようですが、いとちゃんやたっ君やみち君に誘われるように、部屋の中に入って行きました。

後から聞いた話ですが、登場や演奏を始めるタイミングを打ち合わせたり、円陣を組んで「エイエイオー」をしたのだそうです。

さっきまで演奏の周辺で手を叩いたり、歌を口ずさんでいた人たちも、何かもっと面白そうなことが起こりそうだと期待を膨らませながら待っています。

そしていよいよ、部屋の陰から演奏に参加する子どもたちと都さんが出てきました。なんだかみんな嬉しそうだし、誇らしそうな顔をしています。待っていた人たちも、「きたきたきた!」「ヒューヒュー」と、はやし立てます。いつの間にか、頭にタオルのハチマキもしています。それぞれの位置につくなか、たっ君はさっき作ったかき氷やポテトを指差し、「食べながら聞いてください」とアナウンスをします。それに応えていっちゃんも美味しそうにかき氷を食べる振りをしながら聞いてくれようとしています。

そして、おもむろに真ん中の椅子の上に立ったまほちゃんが、バチのマイクを口元に向けて「みなさんよういはいですか?」と聞くと、観客のみんなも「いいよ!」とか「いいですよ~!」と応えてくれたので、まほちゃ

んは「いっせーの一で、どうぞ!」と都さんの方を向いて合図を送ります。すると、都さんが「ワンツースリーフォー」とギター伴奏と共に、『北風小僧の貫太郎』を弾き語り始めました。まほちゃんもそれに合わせて嬉しそうに歌い始めます。その後ろで、いとちゃん、たっ君、みち君が太鼓を、思い思いに叩いています。その後ろには、マラカスを振る子、まほちゃんのようにバチをマイクにして歌う子がいます。

凄いな!と驚いたのは、演奏を始めた瞬間に、曇り空だったはずの空から、一瞬陽の光が差し込んできて、演奏する子どもたちを照らしてくれたのです。それには、観客にいたトクマルさん（「子どもと芸術」の研究で来園していた）も「お!ライティング!」と、驚きの声がこぼれ出てしまっていました。

なんだかとても愉快です。そこ居る人たちが、その場に生まれたいやねりのようなものに巻き込まれながら、影響を受けながら、それぞれが、各々に楽しもうという気持ちで、彩り豊かに表現されて、その振る舞いが、またうねりを大きく育てていっているような感じです。



文脈を持った時間

それはまるで、そよ風のような出来事が園庭の片隅に溜まってきて、つむじ風のような小さな渦を生み出し、そこへ巻き込まれ流れ込んでいく要素が多くなってい

くにしたがって渦が大きくなって、渦が大きくなるほどに、巻き込み引き込んでいく力も大きくなっていく。いつしか、巻き込まれ流れ込んだものの振る舞いや感情が、上昇気流のように練り上げられて集約されて行く。それは、うねりと表現もできますが、漠然とした時系列的な気運の高まりというよりは、一つの物語のような文脈を持った時間の流れです。

この文脈を持った時間を創っているのは、ちから組の子どもたちと都さん、そして、観客として共に口ずさみながら手を叩いて聞いてくれている観客たちです。

ここで、あえて強調したいのは、この時間を創り出しているのは、誰かの一方的な指揮や指示によるものではなく、そこに居た人たちそれぞれの主体的な選択や決定が、居方や振る舞いに現れ、その響き合いが、お祭りから合奏へと発展していく文脈を持った時間を創り出していったのです。

違いが文脈の彩り豊かさになっていく

ここでいう“主体的な選択や決定”は、決して個々バラバラに切り離されたものではなく、この場に流れるうねりや文脈から大いに影響を受け与え合うような、呼应関係にあります。

例えば、『お祭り小僧の貫太郎』の合奏が繰り返されながら盛り上がっていく事柄の中で、歌声や音色に引き寄せられ突き動かされたある子は太鼓を叩き、ある子はマイクを握り歌い、ある子はマラカスを振り、ある子は座り手を叩いて口ずさみ・・・と、同じ歌声や音色に触発されているにも関わらず、やってみたいと思う選択や決定に違いが出てくるのです。

しかし、その違いが、合奏の彩りを益々豊かにしていき、その彩り豊かさにまた触発されて、叩く人や歌う人や振る人が増えていくのだけど、その叩き方、歌い方、振り方、立ち方、座り方に違いが現れ、演奏の彩り豊かさとなって盛り上がっていき、文脈自体を育てていくのです。そして、その彩り豊かに育った文脈から影響を受け、また、それぞれの主体的な選択や決定のバリエーションが広がっていくのです。

どんなあり方も抱擁してくれる

それは、熱心に演奏する人だけでなく、マイクやマラカスを持つけどやらないとか、少し離れた所から身体を揺らしながら聞いている人たちの振る舞いにも現れている訳ですが、その全ての表現が抱擁されているような雰囲気を感じています。

そして、更にいえば、演奏の途中で立ち去っていく（輪から離れていく）子や、遠くの焚火端で暖をとっている子、縄跳びや砂遊びをしている子たちも居てくれることによって、園庭全体に濃淡が生まれ、この演奏が盛り上がっていく文脈の中に活着している（ノリノリで楽しんでいる）人たちの輪郭が際立っていくといえますか、演奏を楽しもうという目的意識をより明確に表現しやすくなっているように感じます。

つまり、やりたくない人はやらなくていい訳で、叩きたい人が叩き、歌いたい人が歌い、聞きたい人が聞き、座りたい人が座り、立ちたい人が立ち、去りたい人が去り・・・と、それぞれの主体的な振る舞いによって生まれた多様な在り方が、どんなあり方も抱擁してくれる居心地の良い雰囲気を生み出しているのです。だから、安心して自分なりの表現が出来るのです。

お昼ご飯へ向かって移ろっていく

さて、段々と、お昼ご飯のハヤシライスの匂いが強く感じられるようになってきました。そこに居る多くの人のお腹も空いてきましたし、身体も冷えてきましたし、疲れてきたし、何度も繰り返し演奏するうちに、飽きてきた子も増えてきました。

お祭りの演奏会を生み出した共同体は、少しずつ崩れていきます。それを加速させる一因になっているのは、焚火端から漂ってくる甘い匂いです。保護者からもらったバターナッツ・スクワッシュ（南瓜）を焚火で焼いてくれている子どもたちが、集まった人たちに「どうぞ～」と配ってくれています。また、新しい小さな渦が生まれ始めているのです。

縁側や部屋の中では、小さい子のお昼ご飯の準備が始まり、それにつられるように、気の早い子や、お腹が空いた子、手持無沙汰な子が部屋へ上がっていきます。そうやって、お昼ご飯の景色が少しずつ園全体に配置され

ていくことで、どんどん、遊びの潮が引き、お昼ご飯の潮が満ちてくるような流れが色濃くなっていきます。

それはお昼ご飯へ向かっていく文脈ですが、その文脈が、またそれぞれに影響を与え、それぞれの主体を通して表現や行動を変化させていくのです。

地球の大きなうねりや文脈と響き合う

寒い一日だったから、焚火や部屋の暖かさ、バターナッツやハヤシライスの温かさが身に染みます。先週までの暖かな日和があったから、今日の寒さが際立ちます。今日の寒さがあるから、暖かくなっていく楽しみが深まります。

冬が深まってくると同時に、ビワの花が咲き、ミツバチが蜜を集め受粉し、ビワの実りを助けています。冬の入り口だけど、既に、春の準備が始まっています。

暑さから寒さに向かい、また暑さに向かっていく円環的な流れの中の今日を生きています。自分たちではどうしようもない地球の大きなうねり、文脈、物語、流れの中にいて、それに促されたり、支えられたりしています。

寒さの中で、かき氷をつくるなんていう“ナンセンス”さが、寒さを前向きに楽しみ活かすかのような『お祭り小僧の貫太郎』の合奏を生み出し、その盛り上がり文脈を育てていきました。

うねりや文脈に活かされつつ、自分たちの振る舞いが、自分たちなりのうねりや文脈を創り出し育てているという手応えを誰もが感じています。

少し飛躍しすぎかもしれませんが、私は、このような出来事の積み重ねていくことで、個々別々バラバラな「自分よがり主体」ではなく、所属する小さな共同体、地域、社会、世界と拡大していった、地球や宇宙全体と「響き合う主体(周囲と繋がりを持った柔らかな主体)」を養っていくのではないかと考えています。

わこう村和光保育園園長 鈴木秀弘

第3章

芸術、生きることそのものに関する重要なポイント

3-1 文脈の理解と心の動き

芸術の重要なポイントは様々ありますが、その中に「文脈」というものがあります。子どもたちひとりひとりの文脈と心の動きに注目し、とらえようとする事によって芸術だと思えるような事象が増えたり、コミュニケーションによって子どもと保育者の相互的な創造性を喚起したり、子ども理解につながったりすることがあります。

子どもが時間をかけつくり上げ保育者たちもその感動を共有した作品でも、お迎えの保護者が見て「え…なにそれ？あつ！つくったのね！（危ない…ゴミかと思った…）」と思われるようなことはしばしば起こります。その作品の意味や良さを理解するためには、その作品のもつ文脈、なぜその作品を作ったのかそのプロセスを知ることや、そこにどのような心の動きが伴っていたのか鑑みる必要があります。



例えば、積み木遊びが好きな人にとっては、その積み木を積んでいる瞬間に「心の動き」があります。



写真1 町田しげんの国こども園の美術館より 2023.11.25

写真1は、積み木が「これまでで一番高く積み上がったこと」に感激した1歳児の心の動きの痕跡となっています。



写真2 町田しげんの国こども園の美術館より 2022.11.25

写真2は、別の1歳児によるものですが、同じように積み木を重ねただけに見えますが、「いっしょの形のブロックを集めて積む」ということに心の動きがあった痕跡になります。

積み木を積むという行為に興味がある子たちにとって、積み木を積むことの何が面白いのか？何を期待しているのか？「この子は積み木が好きな子なんです。」で終わるのではなく、積み木を積むことの何に心が動いているのか、その瞬間の「心の動き」を理解することで、広がりや、次の表現につながっていくことがあります。

もし「高くなっていくこと」に心が動く場合、好きなものをとにかく天井くらいまで高く積み上げていくと

文脈の理解と心の動き

いう試みができるかもしれません。

「高くなっていくその過程や変化の様子」に心が動いている場合、その積み木の形や、周りの景色が変わっていくことに対して心が動いている可能性が考えられますので、例えば、タイムラプスやストップ・モーションなど、変化していく様子を撮影してその面白さを共有することもできるかもしれません。

もし「高く積み上げたものを、一気に壊したい！」

「壊れる瞬間が好き」という場合、壊す瞬間を動画で撮影することや、「ご自由に壊してください」というインスタレーション表現等の選択肢も出てきます。

このように心の動きが捉えられた際、「じゃあ、次はこうしてみよう！」と、すぐこのようなアイデアを提示するのか、いつの日か自分自身でつながるようにじっくりと見守っていくかは、時と場合によって変わってきますが、ひとりひとりのつづきや広がりの可能性が出てきます。

ひとりひとりの表現は異なる

文脈や心の動きを捉えようとすることによって、その表現や創造性の豊かさや、ひとりひとりの気持ちを尊重した表現や、同じことをしているように見えてもひとりひとり違うんだ、ということが見えてきます。



この写真は、ちぎったちり紙が置いてあるだけの展示です。作品として飾ってありますが、当然これを乳児は作品だと思ってつくったわけではありません。作品として見出し展示したのは保育者です。これは「この子と私にはこういう関係があって、こういう経験からこういう思いがあって、こういうものが生まれまし

た！」というような、日常生活のなかでの文脈と心の動きの痕跡となります。子どもと保育者にとってはただの「ちり紙のゴミ」ではないことがわかります。これを見た保護者や他の保育者も心を動かされることもあります。このように子どもの様子や心の動きを、じっくり捉えることによってひとりひとりの「表現」の痕跡が見えてきます。

もちろん他者の心の動きや文脈のすべてを捉えることは難しく、保育者にはわからない心の動きや面白さを見出している場合の方が多いのですが、しかし諦めず交わりを継続することが重要です。

「理解できないことの中に隠された意味があることを知って、肯定的に受けとめて交わりを継続する。ともに生きる生活においては、理解できないことに積極的意味があるのを知ることが、相手をも自分をもよりよく生かす。」 [津守 1987]

これは「子どもが作ったとは思えないような独創的で凄い芸術作品をつくることを目指す」という考え方ではなく、ひとりひとりの子どもの心の動きや文脈を共有することで、生きることそのものとの関係から生成されている、重要な瞬間や痕跡を捉える、という考え方になります。

ひとりひとりの表現は異なる (バナナの塗り絵)

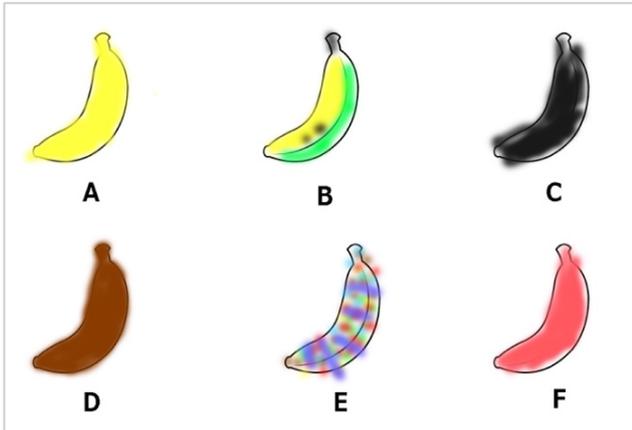


図1

例えば、図1のように、バナナの塗り絵を黄色以外で塗っている場合、Bを描いた子は、バナナの細部の色を発見してリアルに描こうとしているのかもしれない。Cの場合、痛んだ腐ったバナナを描こうとしたのかもしれない。ダークな気持ちで黒く塗りつぶしてやろうと描いたのかもしれない。Dは、チョコバナナをイメージして描いたのかもしれない。うんちー！と思いつきながら描いたのかもしれない。Eは、いろいろな色を使ってみたかっただけかもしれない。間違えてしまっとうまく描けなっただけかもしれない。Fは、こういうバナナがあったらいいなと思って描いているのかもしれない。嫌いな色をわざと使ったのかもしれない。レッドバナナという珍しいバナナを見たことがあってそれを描いたのかもしれない。ただ色を塗った、というだけでも、様々な可能性が考えられ、パッと見だけでは、その意味に気付くことは難しいこともわかります。

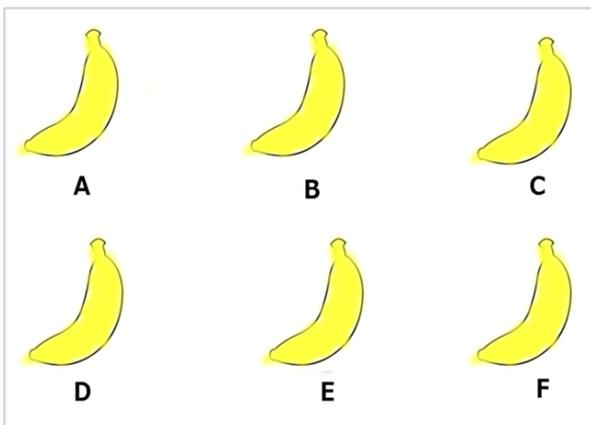


図2

図2のように、もし全員が同じ黄色で描いたとしても、Aの黄色は、今日の朝に出てきたバナナがやたらおいしくて、それを想像して描いた黄色だったのかもしれない。その本意や心の動きを見出せるかどうかで絵の見え方は変わってきます。塗り絵でも(*)非常に魅力的なものに感じることができるようになります。その表現の裏側に潜んでいる、意味や価値を見出そうとする保育者の創造的な眼は、子ども理解にもつながります。

*美術教育者ローウェンフェルド(1903-61)は、塗り絵が子どもの絵を型にはめてしまうことがあるため留意が必要であることを記述しています。[ローウェンフェルド 1947]

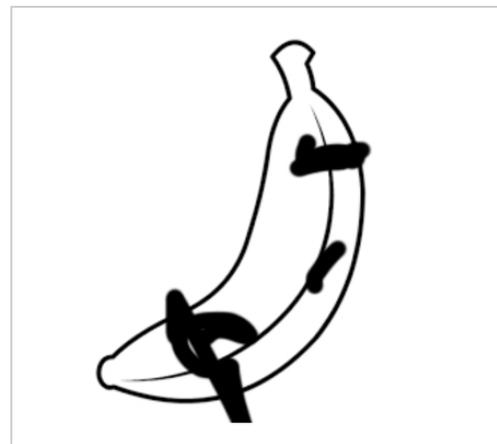


図3

また図3のように、パッと見では全く理解できない絵を意気揚々と「みてみて！」と持ってくることも頻繁に起こります。例えば、美術館で、無名の知らない人の作品を見て「この絵、全然わからない…。とりあえず作品解説でも見てみるか…。ああ、こういう意味のある絵なんだなあ、へえ！」と納得することがあります。これは作品や表現行為の見方や楽しみ方についての話でもあります。また、どう声をかけるか、言葉かけするか、という話にもつながってきます。

作品や表現行為への声かけ・言葉かけ

作品や表現行為への声かけ・言葉かけ

保育者による声かけ・言葉かけは、子どもたちの創造性を喚起するきっかけとなる場合が多く、また後述する美的感覚についてのコミュニケーションともなります。子どもの作品や表現行為を見た時の声かけには様々なバリエーションがあります。

(1) 「いいね」「〇〇したんだね」「〇〇しようと思ったんだね」など、表現しようと思った気持ちやプロセス、できたことやできなかったこと、行為したこと自体に対して肯定的に思っている、という意味をもつ声かけがあります。

(2) 「こういう線を書いたんだね」「こういう色にしたんだね」「こう動いたんだね」「ここがこうなってるね」というような表現された軌跡を言葉にしてみる声かけがあります。

基本的にはこの(1)(2)だけでも十分に理解を示そうとする声かけだと言えます。(3)以降は少し複雑さを伴うコミュニケーションとなります。

(3) 上手、すごい、素敵、かわいい、きれい、面白いなど大雑把な印象によって声かけすることがあります。なかでも「上手」「すごい」は頻繁に使われますが、これにはいくつかの意味があります。まず(1)のように深い意味を持たずただ肯定的な「いいね!できたんだね!」という意味や、「あんよはじょうず」と言うような励ましの意味で使うことが多くあります。また、反射的に「上手!」「すごい!」と感嘆の意を表す言葉として使用することも多々あります。そして比較用語として、誰かに比べて上手、思っていたより上手、前に描いたときより上手という意味で使う場合があります。多用しすぎると「すごい!」「上手!」というような報酬(褒められること)としての声かけのために表現行為や作品づくりを行うようになってしまい、その活動自体の面白さの追求の継続が望めなくなる場合があります(アンダーマイニング効果)。も

しそのような意味で使っていないとしても留意が必要です。上手!すごい!と本当に思っても、子どもはあまり気に入っていない、実はうまくできなかった可能性もあります。

「上手」「すごい」というような声かけにはその先があります。「私はここが特に〇〇だと思ったなー」

「ここのこの部分が〇〇だねー」というように、よい(肯い)と思ったことや価値や状態をより具体的に伝えることによって豊かな美的コミュニケーションとなります。これは批評行為とも言えますが、それがどのような作品かをなんとか言葉で表そうとする行為となります。大雑把な印象の声かけにはその先があります。

(4) 「何を描いたの?」というように何を表現したのか具体的に知るために直接的に聞いてみる場合があります。ただし作品や表現行為は必ずしも「言葉にできる何か」である必要はありません。言葉にすることによって大切なものがこぼれ落ちてしまうこともあります。例えば、素晴らしいコンサートや映画や絵画を見た時に、どうしても言葉にできない場合があります。また言葉にしてしまうことでイメージを規定してしまうことがあります。多用しすぎると、何かでなければならないことを暗に求められていると感じ、自由な表現を阻む場合があります。絵であれば、何を描いたのか誰もが答えやすい、パッと見てわかりやすいチュリップしか描かなくなったりしてしまうことも起こりかねません。もちろん、子どもから「これ何を描いたと思う?」と言ってくる場合もありますし、何を描こうとしたのか教えてくれることもありますし、聞いて欲しいと待っている場合もあります。何を表現したのか知りたいのであれば、例えば「この絵のオススメポイントはどこ?」とインタビュー形式にしてみることや、作品や表現行為のイメージの中に入り込んでいくようなコミュニケーションが求められます。海外の事例では「(自分の表現について)何を

作品や表現行為への声かけ・言葉かけ

感じたのか？どう思ったのか？」という問いを投げかけてみる声かけがあります。

(5) 対話型鑑賞のようにその作品や表現行為から自分が発見したこと、気付いたこと、見出したユニークなことを声かけすることがあります。「これ〇〇みたいー」「あ！ほんとだ！面白い！」と子ども同士で行うこともあり、そのコミュニケーションによって新しい発見や創造を喚起することは多々あります。

例えば、丸と模様を描いている途中で、それがたまたまライオンに見えてきたので「ライオンみたいだね！」と言った場合「え？あ！そうなの！ライオン！」と言ってライオンにしようと思信し、さらに他の動物を描いたり発展させたりすることがあります。

逆に、本当はヒマワリを描いている途中だったのに「ライオンみたいだね」と言われた場合、全然わかってくれない、となってしまうおそれもあります。



会話のなかで絵がイチゴや風船やリンゴに変化していった例（4歳児）

また(4)と同様に、言葉にしてしまうことでイメージを規定してしまうことがあります。「ライオンみたいだね！」と言ったとき、もしライオンでもヒマワリでもない、なにか新しい存在を描こうとしていた場合、その創造性を抑制してしまうことがあります。

「私の表現がダメだったのか。恥ずかしいな。じゃあやっぱりもっと分かりやすい簡単な絵を描こうかな…」という流れは避けたいと考えます。ユニークな発見や新しいことを見出すコミュニケーションの時間に

なる一方で、十分な配慮が必要な声かけだと言えます。

(6) その作品や表現行為に対して、新たな要素や物語を提案したり、さらなる広がりを探ってみたりする声かけがあります。「こんなアイデアはどう？」と提案をすることで新たな表現を生むきっかけとなる場合は当然あります。ただし過剰な先回りになりやすいため、心の動きや生きることそのものや経験ペースと乖離しないよう熟慮が必要です。

「この絵にはどんなお話があるの？」という会話をすることがあるという保育者さんがいましたが、自らさらなる想像を膨らませ、広がっていくような声かけだと言えます。

(7) 道具や仲間や環境などへの、作品や表現行為以外に対しての声かけがあります。例えば「そのクレヨン良いね！どこで選んだの？」「この場所で描いたんだね！いいな、私もやってみよう！」と自分で選んだ道具や環境について声かけする場合や、仲の良い自慢のメンバーとグループ活動していた場合、他のメンバーの良かった点を伝えたりする声かけがあります。

(8) 何も言わない、興味深そうに見る、あえて見ないようにする、というパターンがあります。「見守る保育」という言葉もありますが、たくさん声かけするよりもまず十分な時間をとることが重要です。何も言わなくても伝わることはあります。じーっとよく見る、興味ありそうにする、うなづく、嬉しそうにしている、という信頼感や期待感が十分に創造性の支えになると言えます。しかし逆に、もう見ないで！あっち行って！内緒！と言われることもあり、大人による期待や視線がたつらくなる場合もあります。創造や試行錯誤においては「ひとりの時間」は重要であるため、子どもに寄り添いつつも、いかに余計な声かけやおせっかいを排除していけるか、ということでもあります。

(9) 心から出た感情的な言葉を使って声かけすることがあります。保育者によっては、品行方正な保護者が聞いたらビックリするような言葉使いをすることもあるかもしれません。保育者は子どもの創造性や美的感覚や言葉遣いに影響を与えるため声かけに関しては留意が必要ではありますが、その言葉遣い自体も文化共有の行為であり、また、保育者もまたひとりの人間であり、それぞれに自由な言葉や感性や創造性をもつ表現者ですので、時に自分をさらけ出すことは重要です。

この記述ではカバーしきれなかった上記以外の声かけや「こういう例もある」という意見もあると予想します。コミュニケーションは時に創造性を喚起し、時に勇気づけ、美的感覚や感性を共有します。些細な会話や、報酬的な声かけ、作品や表現行為を否定するネガティブな声かけ、どんな声かけであったとしても創造性を喚起する可能性があります。**どんな声かけも正解にも不正解にもなりません。**どうしても、思わぬ一言が他者を傷つけたり、ディスコミュニケーションになったり、創造性を抑圧してしまうことは起こってしまいます。「ああ、あの時、あんなこと言わなければよかったかな。」というような反省ができること、子どもたちの表現について話し合うことが、園の豊かさや表現に大きく影響し、新たな文化を育んでいきます。それもまた子どもと生きることの醍醐味であると言えます。

文脈の理解と心の動き（事例）

適合の表現の事例（メルちゃんの絵）

「子どもは自分の意味すること、思うこと、知っていることを描くのであって、見たものを描くのではない。」 [リード 1943]



図1

図1は、3歳3ヶ月の幼児が「メルちゃん描けたよ！」と見せてくれた絵です。大好きなメルちゃん人形といつも一緒に過ごしていた子が、おでかけに行ったときに落として失くしてしまい、何日も大号泣し、ようやく吹っ切れ落ち着いてきた頃に描かれたものとなります。パッと見ただけでは、いったいなにを描いているのかわかりません。ひとつひとつに意味があるのかもしれないと思い、不粋ですが、慎重にひとつずつ「この線は…」と探りを入れてみました。すると「テクテク…、信号だよ！車が来たときは、危ないから止まってー！」となぞりながら教えてくれました。周りの大きな輪郭のような線は、メルちゃん人形と一緒に歩いているときの様子を描いたものだそうです。図2の中央部、右側の円部分は、そのメルちゃん人形とよく一緒に遊んでいた「おさるのジョージの人形」を描いたもので、左側の円部分はよく一緒にお出かけをしていたパパを描いたのだそうです。

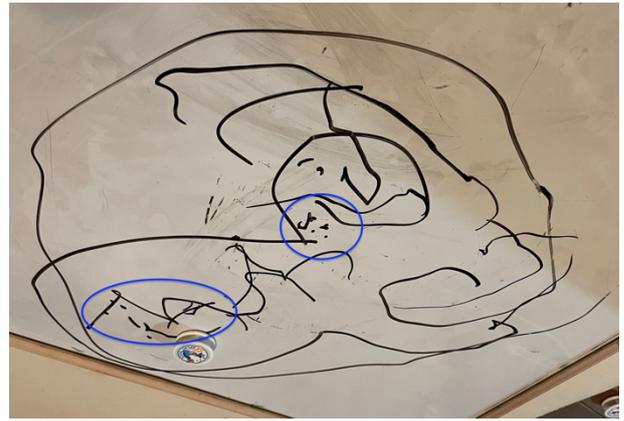


図2

これはメルちゃんの外見が描かれた絵ではありません。絵にも様々な表現方法があります。これは象徴期（意味づけ期）にもあたる絵ですが、ここで描かれたものは、大好きなメルちゃんと一緒に過ごした時間を心の動きと共に表現しようとした軌跡だと言えます。失くしてしまい悲しかった、という心の動きとともに「私にとってメルちゃんは、こういう存在だった」という今この瞬間にしかできない「適合の表現」となります。

もしこの絵が顔に見えたからと言って「ここをこうした方がもっとメルちゃんに見えるんじゃない？」といった髪や目を描くことを教えようとしたり、「〇〇みたいだねー」と何か全然違うものを見出したりしてしまったらディスコミュニケーションになってしまいます。もちろん、次の瞬間には言っていることが違う（絵の意味が変化する）可能性はありますし、これが芸術であるかどうか問題ではありません。このような「未知の創造」「適合の表現」は日常的に起きており、子どもには子ども時代にしかつくりえない今の表現があります。芸術の重要なポイントのなかには文脈の理解と心の動きがあります。それは子ども理解にもつながります。子どもと共に生活するうえで「芸術の重要なポイントを教育の基礎」として置くことは重要だと言えます。

3-2 個体と共同体について

本論は、齋藤紘良氏の共同体編と分かち並走していますが、個体と共同体について触れておきます。まず個体としての「私」は切り離された私、独立した自由な存在、というものではありません。現代では、私たち個は共同体に所属している、生かされているという感覚は希薄であり、それ以上にメディアやインターネットの情報（無数の共同体の思想）によってなんとなく、バラバラの個が、こうしたほうがいい、こういう存在である、という尺度や空気に支配されている状態であると言えます。そのなかで個の優位性が高まり、個々の独立性・自律性が重視されています。しかし個体とは、共同体または環境や時間などによる影響が複雑に絡み合っている動的なものです。

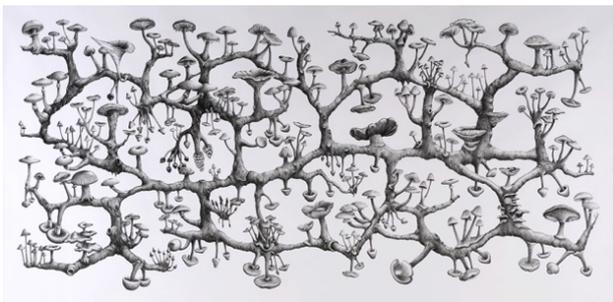


図1 : Richard Giblett Recent work : 2006-2009 Represented by Galerie Dusseldorf 21. Mycelium Rhizome, 2009

図1の、哲学者ジル・ドゥルーズ(1925-95)とフェリックス・ガタリ(1930-92)の語るリゾーム(地下茎、根茎) [ドゥルーズ/ガタリ 1980] をイメージして描かれた絵を見るとわかりやすいかもしれませんが、個は環境・他者・共同体・社会と共に、生かし生かされあっています。表現や芸術や創造も、その関係性のなかから生まれ、共同体と相互的・相補的な関係を持っています。

社会性を身につけることを望む園や保護者は多いはずですが、昨今では保護者参加が少ない園や、子どもの教育は園に全て任せられる、園や保護者同士の関係性に深入りしない園が人気な傾向もあります。子どもに社会性を望みながらも、保護者や園が関係性を拒絶

する傾向にあるとも言えますが、個体と共同体は密接に絡み合っている、含み包まれあっているものであり、家庭・園・社会・共同体との関係と環境の渦なかで個の感性や創造性は喚起され表現が起こります。

個を重視することについて

共同体は個体に固定観念を植え付けてしまうことがあり、子どもの自由な発想を奪ってしまうことがあります。「なんとなくこうした方が良いという空気」に自由を奪われて、自分なり、個性、創造性が喚起されづらくもなります。哲学者ハイデガー(1889-1976)は、人間は周りによって作られていき、世間の尺度に従って自分を理解しているが「果たしてそれは本来の自分なのか? もっと他の生き方があるのではないか?」と考えられるようになることが重要であり、他者や共同体を超え、自分の生き方を自分で描くこと、決意性の重要性を訴えました。 [戸谷 2022]

*決意性とは、不安に耐えながらみずからを投企すること。「みずからにもっとも固有なく負い目ある存在」に向かってみずからを呼び覚まされることである。 [ハイデガー 1927]

哲学者サルトル(1905-80)もまた、運命は人間自身のなかにあり、自らが行うことの価値を自分自身で決めていく、創っていく必要がある、という主張をしました [海老坂 2015]。個々が、なんとなくこうした方が良い、という空気に乗らなくてもいい環境や、その空気自体や固定観念を見直すことができる状況が重要だという考え方になります。

真の「自分なり」を追い求める?

ただ「自分なり」を目指すのであれば、何かの型にハマる必要もなく、自由な個でなければいけないという不自由な必然性もなければ、かけがえない絶対的な個でなければいけないという不自由もありません。自由な個による選択を肯定するのであれば「〇〇ちゃんと同じがいい!」「〇〇さんが選んでいいよ!」を選択しても良いわけです。極論ですが「どうしても自由を奪われ追い詰められた人間による自由」を奪う必要もありません。しかし、それは最悪の選択にもなり

個体と共同体について

かねず、その最悪の選択肢に辿り着かないために個体と共同体の議論はし続ける必要があります。もっと話を壮大するのであれば、これは他の生命を奪いながら生きてきた/生きている人間＝ホモ・サピエンスとしての旅路でもあり、その経験による学びによって更新し続けなければいけません。

真の絶対の個はない？

本論は「個」を中心に描いているため、個性や、個々の多様な創造性、かけがえのない個の存在を肯定する記述が付きまといまいます。他方で、哲学者ジャック・デリダ⁽¹⁹³⁰⁻²⁰⁰⁴⁾の研究者でもある東浩紀氏は自身の講演で以下のような考え方について説明しました。

「このわたしはかけがえのない絶対的な何なにかである」というのはハイデガー的な実存主義的な考え方であり、それに対してデリダ哲学を解釈した東浩紀氏は「わたしはだれでもいい交換可能ななにかだったものである」という考え方をとっており、私が私であることには何も根拠もない、と言いました。【東浩紀 2014】

これは個の必然性を絶対視するのではなく、個の偶然性による「生」も肯定するという考え方です。そのため「自分の意思ではなく偶然に委ねたい！」という選択をしても良いわけです。

個を重視しすぎることにについて

この個体編では、個の優位性、自律、個性、自分なり、離、を終着駅としているわけではありません。特定の個や「自由な自分なりのわたし」の選択を、最善である、絶対である、と考えと過信し追い求めすぎると、誰も止められない悪い方向に進んでしまうことがあります。個の制約なき自由な表現行為（法を犯す表現など）を全て受け入れることは困難であり、また、もしある共同体をひとつの個であると考えた場合、ナチスのように過剰な全体主義に振れてしまう恐れもあります。

共同体のなかでうごめく

「自分なり」や「個性」というものは関係性や状況によって変容する曖昧なものであり、これだ！と思った自分の生き方や決意も、唯一の正解ということではありません。「自分なり」という決断も実は自分で行なっていない可能性すらあります。共同体や社会との関係性も絡み含めた動的な「創造」と「適合」を考える必要があります。

個体と共同体は密接に絡み合っている、含み包まれあっている、輪郭があいまいな流動の運動（図2）です。より広い視野で個を鑑みるのであれば、個を重視しすぎ個性や能力を伸ばそうとすることを出発点にするのではなく、動的にいきいきとうごめいていられる、変容し続けられる環境を出発点にする必要があります。そして、個は押し出されるように見えてきます。

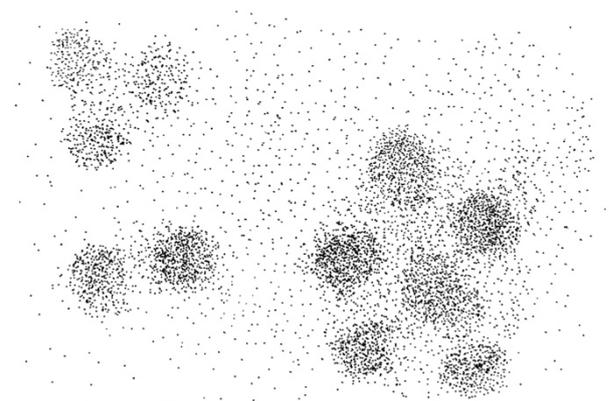


図2: グラデーションの世界 【久保 2016】

個も共同体も動的に生きる

個体と共同体は平衡が取れている状態を目指します。そのため個にとっても共同体にとっても「やりたいことが実現できている」「居心地が良い場所である」ことが理想的な状態だと言えそうですが、それだけでは足りません。共同体のなかで個々が「やりたいことが実現できている」「居心地が良い場所である」と感じているとしても、実は個としては自由な創造性や適合が抑制されていることもあります。例えば、共同体を乱すような、沿わないことや、共同体としてはやりたくないことであれば、突拍子もないアイデアや、無茶な表現などは抑制せざるを得ません。共同体の働きに

個体と共同体について

よっては、無意識に個の創造性を押さえてしまう、可能性を狭めてしまうことがあります。これはアンコンシヤス・バイアス（無意識の偏ったモノの見方）や、井の中の蛙とも呼ばれる、共同体のなかには気付けないことです。

これは「共同体のために個を活かそう」「集団でできることをやろう」「まとまること」「一緒にやることによる感動」ということばかりを終着点にする場合や、ゴールを予め定めた一斉活動ばかりを行う場合に起こりやすくなります。

もちろんそれらの活動自体が悪いわけではありません。ゴールを定めないオープンエンドな共同活動も行うことや、共同体自体が出る杭となり冒険的なことをやろうとすることや、他の共同体と交流活動することや、または飛び出そうとする個によって共同体が変化してしまうことを許容することなどが考えられます。一糸乱れず望む一方向へ進んでいく共同体ではなく、寄り道を許容する、様々な個々によって**共同体自体が壊しつくり変えていく動的な個としての共同体である**という考え方をとる必要があります。

3-3 美（感性）・センス（趣味）・文化・表現

芸術の重要なポイントは様々ありますが主に技術、文脈、歴史的なつながり、そして「美」というものがあります。芸術のなかには非常に難解で複雑な作品や表現行為があります。これを受容し心が動かされるためには、その芸術がもつ技術や文脈や歴史的なつながりを理解することだけではなく「美」というものが大きく関係してきます。またこれは「生きることそのもの」「文化」というものに密接に関係します。

質と美（感性）について

質という言葉は様々な意味をもって使われます。英語で質はクオリティ(quality)と訳されます。一般的に日本語で「クオリティが高い」というと、品質やグレード評価的な質を指します。またクオリティ(quality)には「性質」という意味もあり、これはさらに2つに分類することができます。

ひとつは手触り、きめ、肌合い、物質的構造、テクスチャー(texture)を示す質です。特に、色や形や音高や音量や層、重さ、などの質を美学では「非美的性質」と呼びます。

そしてもうひとつの質が、優美、パワフル、ケバケバしい等の「美的評価的な性質(aesthetic evaluation)」となります。

美学のことを英語でaestheticsと言いますが、aestheticとは、「感覚、知覚、感性」を意味するギリシア語のアイステーシス(aesthesia)に由来しています。美学は感性的認識学とも言い換えられるため、ここでの「美」という言葉が示す意味は、美しさ(beauty)という狭義の意味だけではなく、広義の「美（感性）」となります。

[小林 2019]

特定の環境下において、身体がその対象を知覚したと

きに、思考（過去の記憶の組み合わせ、言語的思考、文脈による判断等）や身体反応などにより、情動や心の動きを抱くことで、対象の状態を評価することができるようになります。美的評価的な性質などが意識に現れるようになります。「美（感性）」とは脳の情動に関わる部位が働くこと、感覚に伴う心の動き、よって生じます。この感性は人間にとって非常に重要なものです。[参考：源河 2019, 2020]

環境によって美は変化する

「以前、ネパールの山の上のポカラという村で、早朝にどこかの家のラジオから流れてきた音楽が最高に良い音のような気がして涙が出たことがありました。山の朝日と澄んだ空気との経験が混在したからだだと思います。その音楽の発生源を辿ってラジオの持ち主に必死で曲名を聞いてなんとかCDを買うことができました。確かに良い音楽なのですが、山の上で聴いた良い音は再現ができません。」（齋藤紘良）

曲を聴いて「〇〇だ」と感じる美的な質感は、曲自体が持つ性質によるものではないため、曲を聴くだけでは「山の上で聴いた良い音」は再現できません。特定の環境下で、その曲の質に触れた時に、その人が持つ記憶の組み合わせ・歴史的背景・文脈・心の動き・身体反応等が生じさせた評価が「最高に良い音」という美的な評価となります。もし同じ山でその音楽を聴いたとしても、全く同じ身体反応や心の動きが働いていなければ「最高に良い音」は再現できません。感性的認識は、時間帯、健康状態、その時の雰囲気や気持ちの状態、一緒にいる人間などが複雑に影響しあう、変動的なものです。野外音楽フェスで聞く音楽などが顕著であるように、環境が変わると感じ方は大きく変わります（マルチモーダル知覚）。

また、新しい意味や文脈などを知ることによっても感じ方が変わります。乳児が火や車やお化けを怖がらずに近づいてしまうように、それが危険・怖い存在、というようなイメージと結びつくことで感じ方が変わっ

てきます。夕日→楽しかった日が終わってしまう→切ない、というようなイメージにも寄与します。

美が意識に現れる・心の現象とは

例えば、「Aさんは、いつも穏やかな話し方をしている、ちょっとした変化にもよく気付いてくれて、良いところはすぐに褒めてくれる、無理なお願いも嫌な顔ひとつしない人なんですよ。」と言われたら「優しい」という言葉が使われていなくとも「Aさんは優しい」という性質に結びつきます。逆に「Aさんは優しい人なんです。」とだけ言われても、その優しさを認識することができません。より詳細な感性的認識をするためには、対象のより詳細な情報（価値判断するための質の情報、歴史的背景、文脈などが含まれた情報）が必要となります。

言語モデル型AIは「ダイヤモンドは硬い・輝いている・美しい」というように集合知によって「言語」として美の判断をくだすことは可能です。しかし、それは人間のようには身体反応や心の動きによって意識に現れた現象ではありません。例えば「Kちゃんがずっと仲間に入らず一人でいたけど、それにMちゃんが気付いて、笑顔で走り寄ってきて、一緒にあそぼうよ！と言い一緒に遊ぶことになった。」というシチュエーションに遭遇した場合、その行為がどういう質であったかを総合的に判断し認識した結果、優しいな、嬉しいだろうな、暖かい雰囲気だな、というような性質が意識に現れます。**芸術や表現行為が言葉にできないことを豊かに表すことできるのはこのような理由があるためです。**

（脳科学においては、視覚/聴覚/嗅覚/触覚情報が統合されるのが海馬で、情動の記憶は扁桃体に蓄えられると言います。）

複雑な感情へ

人間は生まれてから老年期に渡るまで新しい感性的認識を会得し続けます。乳児期は様々な非美的性質を経験していくうちに美的判断するための基準が生まれていきます。はじめは単純だった感情も、様々な経験を経ることによって、より複雑な美的評価的な性質を会

得していき、様々な美を感じることで、感性的認識ができるようになります。

乳児がはじめて持つ「pleasure（喜び、満足感等）」「distress（不満感・不快）」「interest（興味関心）」という3つの感情に、「痛い、嬉しい、怖い、楽しい、悲しい、怒り、臭い」というような単純な感情が加わり、まだ言葉とは結び付かずモヤモヤしている複雑な感性的認識、恥ずかしい、きれい、美しい、面白い、かっこいい、かわいい、寂しい、悔しい、切ない、情けない、仰々しい、いたたまれない、おくゆかしい、がっかりする、嫉妬する、誇りを感じる、希望を感じる、懐かしい、儂い、虚い、和む、惨め、懂れる、困る、爽快、心が痛い、センチメンタルなどを少しずつ認識していきます。

青年期になってくるとさらに複雑な状態、「淡々とした様子」「お高く止まっている様子」「シュールな様子」「隙のない様子」「夢のような気持ち」「優しい色」「寂しい空気」「忸度している様子」「厳しいけど実は優しい人」「おどけているけど哀しい様子

「怒りすぎて笑ってしまっている様子」「嫉妬を感じて悔しいけど応援もしたい気持ち」「社会への不満を露わにしている様子」「ネガティブな心情を隠して良く見せようとしている様子」「何も起きてない日常の風景に心が動く様子」というようなものへの認識ができるようになります。複雑な性質への認識は乳幼児期ではなく、様々な美的経験を経て、ホルモンバランスが崩れから情動に乱れが生じ、そして安定してくる十代に入ってから特に顕著になります。（ホルモンバランスについては今後の課題とします。）

多くの経験や、芸術体験を経ることで、複雑な様子や気持ちを感じることができるようになってくると同時に、その美（感性）を表そうとする作品や表現行為もできるようになってきます。「わびさび」「もったいない」という言葉が日本にしかないように、世界には日本にない美（感性）の言葉が多くあります。もとより、言葉として存在しない心の現象は多くあり、特に芸術は「言葉」にできない美（感性）を表現します。子ども

てしまうことについてでもなく、「センスが良い音楽を聴いてるね」というような意味での「趣味(taste)の良さ」についてです。

センス（趣味）の良さは、その分野に詳しく作品の知識や歴史的なつながりなどを知る専門家たちが、これは美しい絵である、これは酷い絵である、というように判断をくだしつくりあげています。そのなかでも最もセンス（趣味）の良い判断ができる人のことを、美学では「理想的鑑賞者(ideal critics)」と呼ぶことがあります。（理想的鑑賞者は「理想的」という名前が示す通り、現実には存在する主体というよりも、客観主義を維持するために導入された概念的な道具である。[源河亨(2016)「美的判断の客観性と評価的知覚」美学/67巻 2号, p. 17]

その特定の共同体のなか（文化、コミュニティー、ジャンル、シーン、カテゴリーなど）における様々な「良いもの」「悪いもの」を定め、それと比較してどうか、ということ判断をくだしています。

そのため、センス（趣味）の良さを手に入れる近道はそのジャンルにおける過去の最もセンス（趣味）が良いとされている作品、センス（趣味）が悪いとされている作品に触れたり、模倣したりして、それを理解することになります。例えば、専門教育やクラシック音楽や伝統芸能の世界では、固定化されたセンス（趣味）の良さの伝授が重要となります。その共同体内におけるセンス（趣味）の良さ/悪さは模倣伝達によってある程度教え込むことが可能です。もちろんそのすべてを受容し扱うことは叶いませんが、センス（趣味）の良い環境を提供しようと試みをしている園や学校や保護者は、その特定の美（感性）の価値観をもって、その良さを共有・伝達しようと試みていると言えます。それはまさに生きることそのものとの関係する重要な文化共有となります。

絶対的なセンス（趣味）の良さはない？

しかし、そのセンス（趣味）の良さは他の共同体では適用されず、逆にセンス（趣味）の悪さに転換してしまうこともあります。例えば、世界で最も評価されているアーティストがいたとしても、すべての人間にと

って世界で最もセンス（趣味）の良いことをやっている人か？という異論も出てくるでしょう。センス（趣味）の良さ/悪さというものは権威である一方で、誰もが同じように思える固定化された事実ではありません。また「うちの子は芸術的センスがなくて…」という場合も杓子定規な考え方とも言えます。他人や社会が定めた美的価値や面白さ、センス（趣味）の良さ/悪さをただ伝達・受動させるだけでは「未知の芸術」を考慮することができません。私たちがまだ体験したことのない未知の新しい美（感性）や、新しい芸術、のなかには「未知の新しいセンス（趣味）の良さ/悪さ」も含まれます。権威の荒波を超えて、生きることそのものとの関係から、新たなセンス（趣味）の良さ/悪さ、創出していくことをここでは重視しています。その権威の荒波を超えることについて、柴崎祐二氏の文章を掲載します。

創造性のための地平 ——ポップカルチャーの展開にみる、教育のための「最文脈化」の機能

執筆：柴崎祐二（音楽ディレクター／評論家）

2023. 12. 4

・「センスの良さ」とは何か？

私は普段、音楽を題材とした評論を行っている。ひとことで「音楽」と言っても様々なジャンルが存在するが、中でもポップミュージックの評論を主なフィールドとしている。ポップミュージックの批評では、対象となる作品や楽曲を指して、「センスの良さ」を云々することがしばしばある。例えば、「このメロディーはセンスがいい」、反対に「あのアレンジはセンスが悪い」などといった風に。実際はこれほど単純化したもの言いはごく稀だが、つまるところ、ある特定の要素に対して、評価者（この場合評論家）がある種の価値判断を下しているわけだ。

仮に、ごく素朴な理解をしようとするなら、「センスの良さ／悪さ」とは、何やら確固とした「美学的基準」を自明の前提とした上で導かれる、絶対的かつ本質的な価値基準ということになるだろう。しかし、この理解ははじめの段階から決定的な問題を孕んでいることがすぐに知れる。あまりにも当然のことながら、誰が、いつ、どのような環境、関係性において、対象物に眼差しを差し向けるのかによって、その「美学的基準」はいかようにでも伸縮し、変動してしまうからだ。考え直してみれば、この「センス」という概念は、相当に曖昧な、もっといえば、眉唾なものに思われる。厳密な相対主義の立場を取るまでもなく、一体全体、「センスの良さ／悪さ」とは誰が、どのような基準の元に、どういった手続きを経て規定している（あるいは、しようとしている）のか、と疑問を抱くのは当然のことなのだ。

むしろ、「センスの良さ／悪さ」とは、あらゆる変動要因によって都度座標軸を移動する、ある種の社会空間における相対的でしかない価値基準を便宜的に言い表した語だと認識するのが適当だろう。1960年代、かつて

ザ・ビートルズがデビューし世の若者たちを熱狂させた際、上品な趣味を持つ＝「センスの良さ」を司る批評家たちの中に、彼らの音楽および彼らの存在自体を、野蛮かつ下品なものとして一顧だにしなかった者が多数いたことはよく知られている。反対に、現在の価値基準に照らしたとき、「ビートルズの音楽はセンスが悪い」という意見を表明したとしたら、よほどの批評的な企図がそこにないかぎり、一笑に付されるのがオチだろう。かように、現代のポップカルチャーにおける「センス」とは、高度に構築的で、言い換えるなら反本質主義的な概念なのだ。

・センスという概念の構築性

とはいえども一方で、そういった恣意的な構築性を論理的に理解できたとしても、現実の私達は、「センスの良さ／悪さ」という価値基準に常に囚われ、ときにそれ自体が自己目的化したようなコミュニケーションが氾濫していることも十分に知っている。なぜそれほどまでに「センスの良さ／悪さ」が現実の私達の思考と行動を方向づけ、ときには規定してしまうのだろうか。

こうした力学が働いてしまう所以は、つまるところ上に述べた構築的なプロセスの仕組みそのものに起因すると考えるのが適当だろう。著名な社会学者のピエール・ブルデューの議論を参照するならば、しばしば「センスの良さ」や「趣味の良さ」というのは、ある特定の文化的事物／事象への嗜好が、その嗜好主体が属する社会階級や、特定の集団のアイデンティティを明示／弁別する符牒として自明的に機能している場において、共有すべき特有の価値観として立ち現れる。ブルデューは、こうした機能を「ディスタンクシオン」と呼び、「センス」や「趣味」が他個人や集団との差異化を図り、自らの卓説性を示すために特定の文化表象が機能する場面における嗜好対象と施行主体の社会的な属性／階級的相同関係を論じた。そこでは、（彼の語でいうところの）「文化資本」を蓄積するものがしばしば「センスの良さ／悪さ」の価値基準を決定するゲームの（直接／間接の）ルール制定者も兼ねることになるのだった。つまり、あ

えてごく単純化していえば、「センス」という概念それ自体がすぐれて社会構築的であるという上で示唆した事実が、より精密な論とともに展開されるのが、ブルデュー社会学の主だった成果だったといえるだろう。

そこで本段はじめの問いに戻るならば、あらゆる社会参与者にとって、そうした階級意識やアイデンティティの構築と不可分の実存的な問題であると認識されているからこそ、我々はこうも「センスの良さ／悪さ」という概念に拘れずにはおられないのだ。

・ポップカルチャーにみる「センスの良さ」の再文脈化

ところで、このように考えてみると、「センスの良さ／悪さ」というのは、いかにそれが社会構築的で、なおかつ相対的な概念であると言われてみても、実質的には上層社会階級に属する一部のルール制定者のみによって司られる、あくまで固定的な性質をもつものだとはいいたくなるかもしれない。つまり、どんなに構築主義的な原則論を述べたところで、結局のところ「センスの良さ」というのは、上位の参与者が自らの趣向を下支えし、そこにある価値を自家培養的に促進させるのみの、きわめて権威的な概念なのではないか、と。

事実、そういう固定的な図式が敷かれている文化領域が膨大に存在するのもすぐにわかる。例えば、様々な伝統文化の世界では、上位のルール制定者による長年の営為によって、不可逆的で強固な「センスの良さ」にまつわる価値体系が盤石なものとして存在する（茶道、華道、能、雅楽、クラシック音楽などを想起せよ）。

一方で、ポップカルチャーと呼ばれる領域においては、必ずしもそうはいえない。なるほど、上に挙げたビートルズ（にまつわる様々な評論言説）のように、元は下位文化とみなされていたものが時間を経るに従いそれが新たな権威として機能してしまっている例は数多ある。しかし、日々の実践的なコミュニケーション空間の中で姿を変え続けるポップカルチャーの前線にあつては、常に「センスの良さの固定化」からの逃走が、もつといえ「センスの良さ／悪さの再文脈化」とでもいう

べき現象が巻き起こっているのもわかる（ごく厳密にいえば、上に挙げたような伝統文化の領域でもそういった運動が皆無というわけではないわけだが）。その中では、既に「権威」として奉られている特定の作品なり文化的事象に対して、より同時代的な社会的要因／背景から冷徹な再分析を試みる実践が行われたり、あるいはまたその反対に、長く「無価値」＝「センスが悪い」とされてきた作品なり文化的事象を取り上げ、そこに鋭く同時代的な価値を見出し「クール」なものとして復権するといった現象が、絶え間なく、かつダイナミックに展開されてきたのがわかる。

翻つていうなら、いわゆる「ポップカルチャー」とは、そういった運動が絶え間なく展開し、資本主義経済における商品化の包摂力に組み入れられながら展開する幅広い文化的ダイナミズムの集合状態を指している、と指摘すべきなのかもしれない。

こうした絶え間ない価値の転換のダイナミズムと商品経済の不可分な展開は、かつて音楽学者のテオドル・アドルノが指摘したように、文化の墮落と捉えることも可能だろう。あえて悲観的な言い方をすれば、結局のところそれは、経済システムの要請によって展開する擬似的な「進歩」でしかないのかもしれない。しかしながら、同時にそこでは、その不断性、浮動性、動員力ゆえに、固定的な権威や価値観＝ここでは「センスの良さ／悪さ」の固定的かつ権威主義的な図式を、したたかに相対化する強い斥力も伴っているとみるべきだろう。

おそらく現代の資本主義経済システムにおいて、あえてその力学に社会的な、もつといえ「教育的」なポジティヴィティを見出すことができる領域があるのだとすれば、この斥力にこそ求められるべきではないだろうか。あらゆる差異を商品化、物象化していく高度資本主義経済の包摂の渦の只中にあつて、一方では、固定的で権威主義的な構造なり自明的な価値基準を攪拌し、新たな文脈のもとに奪い返して意味づけていくような、そういう力学を抽出し、育てていくこと。そう考えるなら、私達の目下の課題である、「創造性とはいかなるものでありうるのか」という問いに対しても、「センスの良さ

／悪さ」の問い直し、もっといえば、「センスの再文脈化」という作業がもたらしてくれる効果は、想像よりも豊かなものになりうるのではないだろうか。

・時代を拓く、ポップミュージックの最文脈化

2023年8月、私は一冊の本を上梓した。そのタイトルは、『ポップミュージックはリバイバルをくりかえす「再文脈化」の音楽受容史』という。同書の中で私は、前世紀以降のポップミュージックの多層的な発展にあって、常に新たなムーブメントの傍らあるいはその内側で、過去の音楽の再流行や発掘、捉え直し、復権があったことを、幅広い事例を挙げながら論じた。そのように、数多の音楽のリバイバル状況を再見分することから見えてきたのが、その音楽を創作し、演奏する者たちはもちろんのこと、その音楽を受容し、伝え、咀嚼してきた人たち、つまりリスナー側による能動的な「読み替え」のダイナミズムだった。かつて、ポップミュージック批評の主要な領域では、何よりもまずは創作を行う者たち＝作家の内発的なクリエイティビティやアイデア、情熱といったものが第一義的な評価の対象となってきた。そうした創作観が既に過去のものとなったポストモダン以降の現代においては、むしろ音楽作品をテキストとして解読し、解釈し、新たな文脈のもとに接続する受容者側の主体的な読み込み／読み替えのありように批評的な力点が置かれるようになったのは、ご案内のとおりである（ロラン・バルトによる「作家の死」概念やカルチュラルスタディーズの諸研究などを参照せよ）。同書では、そこから更に一步議論進めて、そうした受容者側の積極的な読み替え＝既存の音楽形態の再文脈化こそが現代のポップミュージックを駆動せしめ、それどころか時々のムーブメントを新たに促してきたのだと論じた。こうしたドラスティックな図式の転倒を描定した上で見えてきたのが、それぞれの時代、それぞれの社会、それぞれのコミュニケーション空間における権力関係の固定を下方あるいは周縁から攪拌し、ダイナミックに流動させようとする力学の存在であった。そう、この再文脈化の力学こそは、本稿で論じてきた「セ

ンスの良さ／悪さ」の問い直しへも直接につながるものだといえるだろう。なぜなら、ポップミュージックにおけるリバイバルというのは、長く「無価値」＝「センスが悪い」とされてきた作品なり楽曲を取り上げ、そこに鋭く同時代的な価値を見出し、新たな文脈を紡ぎ出していく運動にはかならないからだ。

・『創造的であるとは何か』を決めるものとは何か

ここでいう「再文脈化」とは、一般的に理解される意味における「創造性」とは小さからず隔たった概念であり、実践であると受け止められるだろう。しかし、より広い視点をとって見たときに、それは、狭義の「創造性」を駆動させるための場を受容側が整備しそのコミュニケーションのルールを特定の権威から遠ざけ続けようとする運動であるという意味において、「創造性のための地ならし的創造」とでも呼んでみるべき、極めて有用な概念／実践といえるのではないか。

「これこれこういう創造行為に価値がある」「この創造行為はセンスが良い」などといった価値判断を駆動させる前提の場で、常に固定的な権力関係の融解と中和の力学を働かせ続けること。これは、創造性一般の健全な促進という教育的な視点からしても、極めて重要な考え方に思われる。私達は本来、「創造性とは何か」と問う地平よりも前に、その問いを成立させるために、まずは『創造的であるとは何か』を決めるものとは何か」という問いを発さねばならないのだ。固定的な価値基準を引き剥がして議論の下地を露出させる「再文脈化」の運動は、何よりもそういったメタ的な、より根底的な問いを引き起こさないではいられないはずなのだ。

また、「再文脈化」という行為は、その過程において、過去、現在、未来という歴史的な時間軸や空間を縦断／横断するパースペクティブを駆使することを私達に要請するという意味で、私達が現在立っている私達のアイデンティティの土台はそもそもいかなるものであるかという問いもすべからく喚起する。つまり、私達が漠然と抱く「創造性」や「センスの良さ」といった概念がいかなる価値によって下支えされ、また、私達がいかにし

てそれを内在化してきたのかを対象化してみることで、私達がどのように自らのアイデンティティを獲得してきたのかという道筋を辿ってみることもつながるのではないかと、ということだ。私が私であることの偶有性と構築性とは？私のアイデンティティはいかにして構築され、いかにして保持され、未来へと向けて投企されていくの？そうした問いの過程において、個人史と社会史、日常生活圏と社会的な圏域混じり合うところにおいて私達は初めて、私というアイデンティティがいかにして成立しているかを知ることになるだろう。

・教育の場から創造性を再考する

「再文脈化」の思考の射程は、ことほど左様に、広く深く伸長しうる。とすれば、このような機能を、教育の現場へと接続していくこともことさらに困難なことでもないはずだ。今現在、アイデンティティを形作り、あらゆる世界に触れ、他者と交わり、昨日と今日と明日の統一的な連続を生きようとスタートを切ったばかりの幼児たちにとって、彼ら／彼女らの経験する日々は、すべからく「これだろうか」「あれだろうか」の終わりなき往還によって繰り返される「文脈化」と「再文脈化」の反復運動に貫かれているとすらいえるだろう。日常の中で驚き、戯れ、学び、意味付け、意味付けを翻し、また意味づけ、価値を求め、新たな価値に学び、そしてまたそれを他者と共有する中で忘却したり陶冶したり、新たに見出していくという幼児期の活発な精神活動は、ある意味で「創造」と「最文脈化」が未分の状態で絡み合った包括的な何かであるとする言えるのではないだろうか。さらに言えば、なにかに価値を見出したり、新たな文脈を付与するという行為を重視することは、「自主性」、「内発性」といった概念ばかりをマジックワードのように奉じることで思考停止に陥ってしまいがちな現状の幼児教育の大勢的なあり方にとっても、すぐれて有用かつ示唆的な方法論になりうるのではないだろうか。そのために私達はまず、様々な「センスの良さ／悪さ」や価値判断を下支えする権力構造を微視的な眼差しのもとに分解し、それがどういった条件で社会に内在化し、

子どもたちの生活環境と同化しているのか、あるいはしていないのかを自らがたどり直してみる必要があるだろう。彼ら／彼女らの内発的な創造性をことさらに神秘化せず、なにが創造的であり、何が「センスのあるふるまい」なのかを規定するコードをコミュニケーション行為の中から探り当てること。迂遠な方法論のようにみえて、それこそが、より広い意味で子供のクリエイティビティを促すための有効な道なのではないだろうか。

この社会は、「センスの良い子供」を量産する必要はないはずなのだ。むしろ、「センスが良いとは何か」を臆せず問うことの出来る成熟した大人が増えることが期待されているのではないだろうか。

柴崎祐二 (2023. 11)

対話が創出するセンス（趣味）の良さ・悪さ

この柴崎祐二氏による記述は「再文脈化」という言葉を用いて、子どもたちが権威の荒波を超え新たなセンス（趣味）を創造していくことについて描かれています。この「権威」には「理想的鑑賞者」のような意味だけでなく「大多数の人が悪くはないと判断するもの」という意味も含まれます。

センス（趣味）の良さ/悪さは社会や共同体や批評や友人との関係性のなかで創造的判断によって生まれ、日々の実践的なコミュニケーション空間の中で姿を変え続ける流動的なものです。

ここでは保育現場のコミュニケーションとして対話を例に挙げます。芸術家にとって対話は、創造するうえでのヒントをつかむことができる経験や発見の時間になることが多くあります。また、対話のなかからセンス（趣味）の良さ/悪さをつくり出していくことがあります。例えば、音楽について話すとき、「この曲がかっこいいよね、特にこの部分が…」「私も！あと私はあの曲もかっこいいと思ったよ！」「あ、同じ！」という話をした場合、特定の「かっこよさ」についての認識の共有をします。そして「この曲はなんか微妙じゃない？あまり好きじゃないな、特にこの部分が…」「え？わかる！そうだよね！」「この曲は微妙かな？どう思う？」「えー、私はアリだと思うなー。」というような対話のなかで、センス（趣味）の良さ/悪さ、というものを創り上げていきます。それを他の誰かと共有することで、コミュニティー・ジャンル・シーン・カテゴリー・スタイル・クラスタ・文化と呼ばれるものが生まれていきます。これは全てを良いと受け入れる活動ではなく、取捨選択する行動でもあるため、飲み会やご飯や休憩中など、ちょっとした雑談のようなリラックスした場、インターネットのコミュニティーなど、本音を言える場所で起こりやすい傾向にあります。また、長期間グループが少人数であったり、孤立したり閉鎖的な状態であったりする場合、ガラパゴス化現象のように、新しい独特のセンス（趣味）が生まれる場

合があります。それは自分が思うセンス（趣味）の良さ/悪さが他者によって矯正されないまま実践している姿になります。センスを磨く、という言葉がありますが、それは身体的な技術向上を切磋琢磨して目指すことだけではなく、対話や雑談によっても起こります。保育者や子どもたちがコミュニケーションのなかから新しい美（感性）、良さ、面白さ、違い、を発見し、新たに自分なりのセンス（趣味）の良さ/悪さを創出していきます。

芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）

子どもが共同体に属する以上、他者が定めたセンス（趣味）の良さ/悪さを受容することは免れません。まず最も身近な存在である保護者のもつ芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）による影響があります。例えば日常の言葉遣いや服装などは顕著に影響が出る表現となります。そして園に入れば、園長や経営者や保育者の芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）が共有されていきます。大人自身は自らを共有、魅せ続ける存在となります。それは生き様であり、背中で語る存在でもあり、アフォーダンスとしての環境であり、子どもにとって生涯にわたって意味深い経験となっていきます。そのためどのような芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）の共同体に所属するか、子どもや保護者が選択する自由が持てること、様々な選択肢として**多種多様多彩な園が増えていくこと**で可能性は広がります。

ただ、どの共同体に属することになろうとも、子どもたちが自らの手で新たにセンス（趣味）の良さ/悪さ、自らの芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）を創り出していけること、大人はその支えや機会となることが重要です。

文化のはじまりの瞬間を重視する

この芸術観・美的感覚・趣味嗜好・思想・姿勢（アティテュード）」というものは「文化」へつながっていきます。

文化という言葉は二つの異なった意味で使われている。ひとつは、**過去の作品についての知識**のことである（ついでに言うなら、過去の作品というこの観念はまったく根拠のないもので、一部の特権階級の頭のなかで生じたその時々**の流行に基づく貧弱な選択が保存されたものにすぎない**）。そしてもうひとつは、より一般的に**芸術的創造活動**のことである。[デュビュッフ ± 1986]

過去の芸術作品・文化は、我々にとって重要な歴史であり、また固定観念をもつ権威でもあります。子どもはその過去の芸術や文化を経験し、模倣し、発見し、そして自らが新たな文化を創造していきます。もしそれが2、3人のグループでも、他者には理解が難しいことだとしても、しょうもないギャグだったとしても、それが創出されていく、湧き起こってしまう、文化のはじまりの瞬間こそが最も大切にしてほしい時間となります。

これは余談となりますが、音楽流行においても、私自身多くの文化のはじまりに立ち会ってきました。その時には気付かなくても、今思えば、あれは文化のはじまりだった、と思うことが多々あります。たった10人のお客さんだけしかいなくても、とんでもない瞬間に立ち会うことがあります。3アーティストくらいで集まって、多くの人に認知される前の、文化として名付けられる前の、ブームとなる前の、正解かどうかなどわからないまま、モヤモヤしながらも夢中で試行錯誤を繰り返している時、そのコアのメンバーだけで共有している言葉にはできないもの、「それが面白いかどうかを試しているだけ」という時間が文化創世の期となります。それを知った、大勢の人たちがその文化を知り実行しようとしたり、それを売り出そうとしたりするとき、その文化創世の期のリアルで奇妙な面白さは大抵失われてしまっています。例えば、インターネットや配信動画も創世時が最も、脱抑制状態であり、ナンセンスであり、凸凹であり、問題

も多く、しかし面白く（冷静になってみると何が面白いのかわからないことも多く）、その後進化しクオリティを上げ整えられていくことはあっても、その創生期と同じ熱を帯びることはありません。創生期は、常に小さな共同体のなかで個々がモヤモヤしながらも、いきいきとうごめいています。まさに生きることそのものであるその期は、生涯にわたって意味深い経験となります。

「適合」に向かうということ

創造は、最先端の、独創的な、これまで誰もやったことがない全く新しい価値をつくる、発明者・開発者になる、イノベーション（革命的創造）を起こす、という意味も示唆します。最先端の、またはこれまで誰もやったことがない全く新しい創造、大発見や大発明や大芸術、人と違う独創的なことをやることは非常に難しいことです。自分が思いつくアイデアはすでに誰かがやっていることがほとんどです。しかし、過去に起こったイノベーション（革命的創造）も突然に生まれたわけではなく、必ず歴史的なつながりを持っています。何も特別なことをしているわけではありません。特別に感じるのは、その人だけが持つ身体や感性、周囲との関係性、経験や環境、発見や相互的な体験というものが、その人にしかなしえない動的な変数であるためです。模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定という時間を繰り返し行なうなかで、その時の動的な環境や社会、美（感性）やセンス（趣味）、精神や身体的な要因、そしてタイミングなどを変数として掛け合わせることによって起こる、生きることそのものとの関係から起こる創造は、保育現場でも起きています。

領域「表現」への指摘

保育所保育指針（2018、第2章 保育の内容 -（2）ねらい及び内容 -オ 表現）には「**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。**」とあります。

まず日本では「芸術や表現とは個人の感情を自己表現したもの」という固定観念が強すぎる現場が多い傾向があります（日本に限ったことではありませんが）。特にこの文言は日本の教育の表現観の感情表現主義的な側面を象徴したような文言であると言えます。

もちろん感じたことや考えたことを自分なりに表現することは、本論でも好意的に肯定的に捉えて記述しています。感情表現や心の動きを表現してしまう乳幼児の素朴な行為を肯定するためです。しかし、芸術家は常に頑張って「感じたことや考えたこと」を表現しようとしているわけではありません。芸術は**個の感情表現だけが全てではなく、多様な表現や創作方法**があります。もし子どもの表現の可能性を肯定するのであれば、画一的な指針において、表現行為のあり方まで狭い考え方でくくる必要はありません。

（また、この文言の「表現する力」を「ハッキリ意思を伝えられる自己表明力」だと読み取る人がいる可能性があるため、もしそれを求めるのであれば他の箇所でも明確に記述すべきです。）

そして、芸術家は、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しようとすることを目的にしているわけでもありません。

「豊かな感性と表現は（中略）**経験や保育活動全体を通して生まれる**」〔「保育所保育指針解説」2018、1-4-(2)-コ、P. 94〕
〔汐見/無藤 2018、P. 131〕

「**子どもの表現は、遊びや生活の様々な場面で表出されているものであることから、それらを積極的に受け止め、様々な表現の仕方や感性を豊かにする経験となるようにすること。**」〔「保育所保育指針」2018、2-2-(2)-オ 表現-(ウ)-① (P. 32、P. 47)〕〔汐見/無藤 2018、P. 23〕

とも書かれているように、表現とは、環境や共同体のなかで、模倣・創造・発見・経験・共有・環境設定の行為を通して生まれてしまうものです。「身体の動くままに表現する場合」「その時の雰囲気や偶然性を活かして表現する場合」「自分の感情や考えではないが生きることそのものから出てきてしまっただけの表現」など。それは無意識的な表出、互いに包みこみあうような関係にある表現〔汐見/無藤 2015〕と呼べるものであり、その自然な表現を積極的に受け止め合う関係性を通して、自由な感性を認め、創造性を喚起し、新たな表現への意欲を育んでいきます。子どもの「豊かな感性」「表現する力」「創造力」を伸ばそうとすることを出発点とするのではなく、子どものいまその瞬間の創造性や感性の豊かさ、その表現ひとつひとつ、それ自体を認められる、魅力を感じられる保育者の姿こそが重要であり、自ずと表現への意欲は生まれ、創造性も喚起されます。「**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～**」ではなく、「**環境や経験を通して生まれた表現を、受け止め合う関係性を通して、自由な感性を認め、創造性を喚起し合い、また新たな表現が生まれてしまう生活を育むこと。**」が領域「表現」において重要です。

終章『動的芸術共生』

終章『動的芸術共生』

出口は？

「守破離」の「離」は、だんだん元の型から離れ立ち立ちして新しいものへと進んでいく「自分なり」や「自律」を意味します。大人の力を借りず自立し、自らだけでも日常の環境を通して、模倣、創造、適合、発見、経験、共有、環境設定という行為ができるように自分なりに自律することだと言えます。ただ出口としては「離」という言葉では足りません。「個」とは切り離された「個」ではなく、共同体のなかで、相互的・相補的に支え合い、影響され合いながら、うごめきながら、共同体をも動かしながら、共同体のなかで生き続けます。また、芸術を楽しんだり衝撃を受けたり、新たな問いや発見や不満や興味関心や欲望を伴い行為するなかで、新たな芸術・美（感性）・センス（趣味）の良さ/悪さ・文化を表現・創出し続けます。

「2-2 創造」で「生きることは創ること」と既述したように、あくまでも**出口は、創造し続けること＝生きることそのものであり、自分の芸術をもつこと、適合の表現をし続けること/探し続けることであり、適合へ向かい続けること**となります。

「守破離」の元となった『利休道歌』には「本を忘るな」と基本精神の大切さが記されており、「能」を大成させた世阿弥(1363-1443)は『風姿花伝』にて「初心忘るべからず」と記しています。その「本」や「初心」とは、最初に心の動きが起こった場所、何かと共に生があった場所、ここで言えば保育者と共に生があった場所にあります。日常のなかで、様々なことを発見し、様々な芸術と過ごし、時に子どもの本となり、行為が湧き起こってしまう環境を考え続け、相互的・相補的に創造性を喚起し合い、自由な表現や感性を認知し、子どもの初心から適合への旅路を共に**生きることそのものが私たちの能（はたらき）**となります。

湧き起こる

この記述で念頭に置いたことは「子どもと保育者の支えとなること」です。芸術・アートにまつわる事柄を扱いながらもただ、子どもに会うのがより楽しみになる、相手をも自分をもよりよく生かす^[津守 1987]、そんな旅路が子どもと共にできる日常的な理論を目指しました。それが結果的に芸術のよき理解者を増やし、芸術の時間を増やすことにもつながり、また私たちの元へも還元されるためです。

「保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育/保育要領」の育みたい資質・能力のなかには「学びに向かう力」や「意欲」というものがあります。「教えて育てる」という一方通行的な教育ではなく「**教え（学び）育み合ってしまうこと**」「**教え（学び）への意欲が育まれてしまうこと**」が芸術教育の姿あってほしいという願いがあります。保育者や子どもが、すでに起きている自由な感性や表現や創造性の豊かさに気づき、**生きることそのものとの関係から**芸術の時間が湧き起こってしまうことを支える、という考え方をとっています。

この湧き起こってしまう、湧き出してしまう、いつの間にかやってしまう、学んでしまう、壊してしまう、創ってしまう、ということを大切に考える考え方は、教育哲学者の久保健太氏による「主体性」の理論であり、教育学者の山本一成氏の「保育実践へのエコロジカル・アプローチ」という理論であり、生物学者である福岡伸一氏による「動的平衡」という理論によるものです。また、芸術哲学・美学に関しては美学者の森功次氏をきっかけに得た学びを元にしてしています。

本論は、それらの理論を、私が実際に保育現場で保育者や子どもたちから直接学んだことと、周囲の芸術家たちの経験と、私自身の幼少期と音楽家としての経験をつなげたものとなっています。

また、自らが文化の歴史のなかでいることを敬い、自分の好む文化を愛し、日常のなかで様々な芸術や自然

終章『動的芸術共生』

と共生し、保育者自身の自由な感性や創造性を大切にしたい、という考え方は共同研究者である、齋藤絃良氏の生き様、実践から学んだことです。

日常のなかで自分の文化（音楽、美術、好きな食べ物、装飾品、日用品、好きな色や匂いなど）をもって接するという時間は教育の礎となるため、保育者自身にも子どもと同じように湧き起こってしまう環境や、経験のための十分な時間が必要です。その環境や時間の確保のための努力は、国をあげて早急に行う必要があります。

動的芸術共生

日常の動的な環境・共同体のなかで、様々な芸術や美（感性）と共に、子どもも保育者もいきいきとごめき、模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定という行為が湧き起こり続け、文脈を捉え今この瞬間の心の動きを肯定し、日常に潜む芸術を見出し、オープンエンドな世界から自らの手で新しいルールをつくり、適合の表現を創出し続けていくこと。日常のなかから自然と生まれてしまう芸術と日常、その芸術と日常のなかから自然と生まれてしまう芸術と日常。その往還運動は街づくり/社会づくり/どう生きたいか、すなわち、デューイ言う「いかにして生活するか」と直結していきます。これは「芸術教育」という言葉よりも、**芸術の重要なポイント**を基礎とし、**芸術と共に生きる日常的な姿**であり、**動的な環境のなかで生きることそのものとの関係から生きることそのものを育み生きていく、動的芸術共生**です。

この動的芸術共生には4つのポイントがあります。

- ①**芸術を広義に捉え、芸術だと思える芸術を拡張する**
- ②**生きることそのものと乖離しない芸術を重視する**
- ③**子どもも大人も自分の芸術を大切にする・共有する**
- ④**芸術の時間を行為し自分の芸術を見つけていく**

これは多くの芸術活動において適応できる考えであり、具体例として**音楽編**として「動的音楽共生」を別途記述します。

謝辞

私にとってこのような文章を書くことは人生初の体験であり、おそらく不明瞭で伝わりづらい箇所、今はまだ気付いていない点など今後も修正し続けていきたいと考えています。そんな本論の執筆にあたり多くの方々にご協力いただきました。西村直晃氏、鈴木秀弘氏、柴崎祐二氏には重要な記述をご協力いただきました。辻徳子氏、柳澤祐希氏、萩原真由美氏、子ども番組制作者様には取材や写真提供のご協力いただきました。研究メンバーでもある篠原宏介氏、そして、森功次氏、齋藤美和氏、溝口義朗氏、杉本一久氏、山本一成氏、浅羽聡美氏、西村直人氏、島本一男氏、そして室田一樹氏という保育者・研究者との会話や文章のひとつひとつから学びがありこれに活かされています。そして、なにより保育園・こども園・幼稚園でお会いしたたくさん子どもたちと保育者さんたちから最も多くのことを学びました。感謝いたします。最後に、この研究にお誘いくださった（湧き起こってしまう渦の中に巻き込んでくれた）齋藤絃良氏と、全国私立保育連盟の方々と、ここに書ききれなかった執筆するにあたり協力してくださった全ての方に厚く御礼申し上げます。

余談ではありますが、私はこの執筆と同時進行で新しいアルバムをつくっていました。それはこの研究とも関連する作品になっていると思います。

トクマルシューゴ (2024. 9. 20)

*「動的音楽共生」の記述はまだ未完成であり、下記に序文を掲載し、今後の課題とさせていただきます。

*「様々な環境からの影響」と「具体的な事例と実証不足」について今後の課題とさせていただきます。

『動的音楽共生』概論

トクマルシューゴ (音楽家)

2024年9月20日

はじめに

ここでは日本音楽教育の歴史と先行研究を参考に、保育現場で設けられる音楽の時間として『動的音楽共生』について記述します。『動的芸術共生』では4つの重要なポイントを記述しましたが、これを音楽編に当てはめると以下ようになります。

- ①音楽を広義に捉え、音楽だと思える音楽を拡張する
- ②生きることそのものと乖離しない音楽を重視する
- ③子どもも大人も自分の音楽を大切にす・共有する
- ④音楽の時間を行為し自分の音楽を見つけていく

① 音楽を広義に捉え、音楽だと思える音楽を拡張する

世界にはうたの楽曲だけでなく、多くの音楽が潜んでいます。それを見出すためには、まず「音楽」をより広義に捉えられることが重要です。例えば、母子コミュニケーションに音楽性を見出した『絆の音楽性』、ジョン・ケージによる影響からマリー・シェーファーが音風景に音楽性を見出した『サウンドスケープ』や『音感受』[*声永早苗 2016*]、音楽に関わる人々の行為も音楽の行為だとして捉えたクリストファー・スモールによる『ミュージッキング』、これらの理論は音楽の根源を探るものであり、そもそも人間と音楽は切っても切れない元来ポジティブな関係性であることを示しました。

現代では街やお店に行けば至る所から様々なBGMや効果音が流れています。しかし、乳幼児はそれら全てを音楽として捉えることはできません。どんなに複雑で高度で素晴らしい音楽性だとしても、自らが価値を見出せなければ無関係な騒音です。自らがそこにある音や音楽に価値を見出していくことが日常に音楽が溢れるきっかけとなります。(「2-4 発見」を参照)

例えば、「いない、いない…、ばあつ！」を自分たちならではのやり方で楽しむコミュニケーションの時間も音楽の時間であり、鳥のさえずり、雨の音、電車の音、料理の音、歩く音、会話、音のない世界でさえ、すべての関係・経験するものから音楽として価値を見出す考え方となります。日々のなにげないコミュニケーション、遊び、散歩、絵本を読んでいるときなど、そこにある音の不思議さ面白さに気付いたり、鳴らしてみたり、遊んでみたりするなかで音楽性を見出すことが可能です。また例えば衣装や照明やポスターづくりなどの音楽に関係する行為なども考えられます。

もちろん「鳥の声は音楽的ではあるが音楽ではない」[*グレイシック 2019*] という主張も間違いではありません。しかしここでは、音楽的であると感じられる、というその創造的判断が音楽を支えている、と主張します。

素朴な表現・表出してしまう音楽

子どもの発達段階や精神状態に合った音形、音律、音量、音色、言語、リズムを考慮した音楽を用いることも重要ですが、言語ではない声を発したり、身体から音を鳴らしたり、音楽に合わせて身体を動かすことや、素朴な遊び歌や、特にハナウタのような表出してしまう素朴な表現を大切にする必要があります。(フィールドワークからの考察にて後述)

音楽として見出す

特定の音楽を画一的に教えることによって「これが音楽として正解である/間違いである」という正誤判断させる音楽教育を中心とするのではなく、音楽とのポジティブな関係性を続けるための音楽との付き合い方が根底に必要となります。もちろんやたらと「なんでもかんでも音楽である！」と意識しすぎる必要はありませんが、より多くの音や音楽やそれ関係する行為に新たな価値や意味を見出そうとすることは、音楽をずっと好きでいてほしい、という願いでもあります。

日常に多くの音楽が湧き起こるためにも、より根源的に音楽を捉えようとしたこれらの理論を出発点として、

「音楽」というものをより広義に捉えること、音楽だと思える音楽を拡張すること、自らが音楽として価値を見出していくことが重要です。

② 生きることそのものと乖離しない音楽を重視する

日本の音楽教育史上の有名人物といえフレーベルの幼稚園による音楽遊戯、メーソンによるバイエル、ダルクロワーズによるリトミック、コダーイやオルフの教育メソッド、山葉寅楠によるヤマハなどの国産楽器メーカーたち（オルガン・ピアノ・ハーモニカ・教育用リコーダー・鍵盤ハーモニカ等）、鈴木鎮一によるスズキメソッドなどが挙げられると思いますが、ここで重要な人物として取り上げるのが伊澤修二と小泉文夫です。

まず、伊澤修二(1851-1917)は約140年前、明治時代にメーソンと共に日本初の音楽の教科書をつくり幼稚園・小学校で画一的な「音楽教育」をはじめた中心人物です。

おんがくとりしらべがかり
音楽取調掛という研究施設兼学校を設立し（東京藝術大学音楽学部の母体）、西洋音楽理論を日本の音楽教育の基盤とし、五線譜を導入し、「わらべうたや徳育思想の強い歌詞+西洋音楽」という和洋折衷を行い完成させた唱歌によってバラバラだった日本の音楽を画一的にまとめていきました。また音楽学校設立による功績も大きく、瀧廉太郎や山田耕作や童謡運動へもつながっていきます。[奥中 2008, 2014]（「うたの時間」にて後述）

日常生活のなかの音楽

そして、小泉文夫(1927-83)は日本音楽（わらべうた、民謡、伝統音楽）の重要性を説き、世界の民族音楽の素晴らしさを日本に広め、そして音楽の教科書への提言も行ってきた民族音楽学者です。世界各地の音楽やわらべうたを採集し、そのフィールドワークのなかで、それぞれの共同体がもつ豊かな文化にこそ幸せがあることを実感しました。その文化は、自分たちの日常生活、言葉、環境、風土、思想、美（感性）、すなわち生きることそのもののなかから自ずと生まれる、ということでした。自書の『おたまじゃくし無用論』『日本音楽の再発見』

では、伊澤修二以後の、日本の日常とは縁遠かった西洋音楽一辺倒な当時の音楽教育を批判しました。「演奏会のための音楽をやるのではない」「技術向上のためにやるのではない」「作曲は民族的・伝統的素材を吟味せずにやると聞くに堪えない」「欧米のあとを追いつぎる」等々…。音楽を嫌いにさせる日本の音楽教育や音楽との付き合い方への批判でした。

小泉文夫の音楽教育論は、フレーベルの時代から続く情操教育的な面、「感受性を高めるから、共同性を獲得するから、脳や身体の発達に良いから、学びがあるから」というような音楽のもつ効能（音楽教育の正当性）のために行うものでも、専門性の高い音楽教育でもありません。「日本人の日常性と密接なつながりを持つ日本の伝統音楽を、第一義的に考えなければいけない」[小泉 1973]と記したように、日常のなかから生まれた音楽を大切に、日常の生活のなかで、そこにある何かに触れ経験し、発見し、模倣し、創造し、そしてまた共有しようとする行為を重視した動的芸術共生であると言えます。

（教育学者の山本一成は、現在も学校教育の倫理は「発達としての教育」に偏ったものであるとし、その有用性の枠組みを超えた自由な喜びを生きることや、子どもと共に相互的に経験して考え育っていく変容する「生成としての教育」が重要であると説いています。[山本 2019]）

小泉理論のほころび

ただし、小泉文夫の音楽教育論にもほころびがあります。まず「おたまじゃくし（楽譜）無用」「オーケストラは奴隷的音楽」「ハーモニカは危険」[小泉 1973]などのいきすぎた論調は、どんなことから創造や発見を見出す子どもの可能性を否定してしまう面もあります。実際、日本の音楽教育や教育楽器の恩恵を受けて生まれた音楽は数多くあり、小泉自身もまた恩恵を受けてきたひとりです。（もちろんそれは自身も理解しており、その過激さゆえの効果があつたと言えますが。）

また小泉の言う「日常性」や「日本人」という自民族性についてですが、現代の日本人は同時に複雑に絡み合った複数の共同体（コミュニティ）に属しています。居住している国、地区、自然、家族や友人の共同体だけ

でなく、園や学校、会社、習い事、SNS、ゲーム内のバーチャルな共同体など複数に属し、移り変わりも激しく流動的であり、日本産ではない食料や日用品も多く使い、今の私たちの日常や風土は様々な文化が混ざり合ったものであり、日本人という狭さも超えていきます。民族・共同体に属さないこともできるAIが創造に干渉することも増えていきます。ひとりひとりが世界の多様な日常・風土と関係しているリゾーム状態であることを踏まえると、日本人だからこうすべき、とは一概に言えません。これから日本人が日常のなかで育む音楽は、国境や人種を超えた、複雑に絡み合った共同体の民族音楽であり、それぞれ異なる日常（生きることそのもの）、考え方や生き方を持つ、より多様な民族音楽となります。

もちろん、ひとりひとりの日常・風土が多様化しても、歴史的なつながりを切り離して文化や芸術を考えることはできず、私たちは歴史のうえに立ち、それがいまの私たちの日常・民族性につながっています。歴史的なつながりを尊重しつつも、それぞれに持つ環境を軸に日常性・風土を理解する必要があります。（「3-2 共同体」を参照）

日本音楽の重要性

音楽教育学者のコダーイ（1882-1967）やオルフ（1895-1982）は自国のわらべうた、民謡、子守唄を最初のうたとすることを提唱していましたが、小泉文夫も当時の日常や風土とつながりが低かった、西洋音楽による画一的な音楽教育が産んだ弊害を憂い、多様な日本音楽（わらべうた、民謡、伝統音楽）や世界の民族音楽を教育に用いることを提唱し、その重要性は日本中に広まり、1960年代にはわらべうた再興ブームも起こりました。

わらべうたのもつ良さ

小泉文夫が日本音楽のなかでも特に推奨していたわらべうたの重要なポイントは、自分たちの日常や言語との関わりが深く理解しやすいもの、音律の性質、うたいやすさ、歴史的なつながり、多様な音楽を受容するためのきっかけともなる広角指向性などがあります。また、日常のなかから喚起される創造性、今そこにいる人間、時代、場所などによって動的に変化するという、私たちによる変容性があります。確かに、わらべうたは固定化さ

れると古くなり理解も難しくなっていますが、歌詞の意味がわからなくても呪文的な面白さがあり、歌詞やメロディの変更が許されるそれぞれの共同体にとっての今の生活や遊びのためのコミュニケーションの音楽であり、その変容性を活かしておくことで生きた音楽として生活のなかに宿ります。今も「わらべうたは生きている[小泉 1973]」のです。

もちろん現代では、童謡やテレビやCMやYouTubeやアニメやゲーム音楽のなかにも、わらべうたのメリットと同じ共通点がある、日常とのつながりが深く、生きている音楽も多くあります。

生活や遊びのなかから湧き起こる音楽

小泉文夫は『人はなぜ歌をうたうか[小泉 1984]』という本も執筆していますが、人間には何かしらの歌う理由があります。生活のなかから生まれた歌、遊び歌、子守唄、恋の歌、労働歌、儀礼歌、祭事の歌などがあります。ただ、そのような強い理由がなくとも、状況とは無関係な歌詞をふざけて遊びうたったり、無意識にハナウタを歌ったりすることもあります。リラックスしているからハナウタが湧き起こってしまうし、リラックスするために歌うこともあります。それを歌う理由は、生きることそのものとの関係から、同時的・中動的に湧き起こります。①の考え方や、生活や遊びに密接に関係した音楽や、身体から表出してしまう音楽を中心にするによって、自然と生活のなかに音楽が満ち溢れていきます。

③ 子どもも大人も自分の音楽を大切に にする・共有する

音楽教育の難しさ

例えば、現在の小中の音楽の教科書では、リズムやドレミの音感教育や楽器演奏法や感情表現など、予め決められたなんらかの技術習得をするための楽曲を用いた系統主義的音楽教育に時間をかける傾向にあります。しかし、はじめから技術習得に時間の比重を置くと、音楽に苦手意識をもつ人を増やしてしまうこともあります。

「子どもの音楽教育というものは技術を教えるばかりじゃなくて、人間の生きてるといふあかしのためにやっていると、ちゃんとした自分の一家言（わたしはこういうことをやりたい）を持ってやっていると大いにやりなさい。もう教育指導要領だの考えずにやりなさい。そうじゃなきゃ全部やめなさい」 [小泉 1977]

この文章はむやみやたらに画一的に行ってしまう技術教育への批判ですが、ここではこの「一家言」という言葉を取り上げます。

自分の音楽を共有する

その人が自分の文化や自分の音楽をもって子どもと接するという文化共有の時間は音楽教育の礎となります。音楽の多くはその時の人々の環境や想いや願いや示唆が含まれており、音楽の時間はそれを共有する時間にもなります。しかし、例えば、現在の音楽の教科書には日本音楽や民族音楽の項が必ず掲載されていますが(*)、実際の現場ではそれがなぜ重要なかわからずに中途半端に取り入れた音楽教育が行われているのも事実です。伊澤修二らが音楽教育から切り捨ててきた日本の俗楽はすでに日常とはかけ離れた遠い過去の音楽となってしまうため、残念ながら日本音楽や民族音楽の魅力的で奥深い世界を、いまの全ての保育者・教育者が理解や愛好や演奏し、存分に共有することは難しいと言えます。

*「我が国や郷土の伝統音楽を含む我が国及び諸外国の様々な音楽を教材として扱い、音楽の素材となる音に関心をもったり音楽の多様性を理解したりしながら、生徒一人一人の個性や興味・関心を生かした歌唱、器楽、創作、鑑賞の活動を行うことが重要である。」【音楽編】中学校学習指導要領（平成29年告示）解説より

その音楽を存分に共有するには、その音楽を「ただ好きだから」という理由だけで熱く伝えられる保育者の存在や、その音楽や楽器の持つ意味、風土、言葉、思想、歴史的なつながり、美（感性）、どんなところに心が動くかなど文脈や魅力をイチから存分に伝えられる保育者の存在などが重要です。自分にとって生きることそのものと関係があり、よく理解している大好きな曲など、

音楽教育学者の小川昌文はその「最も身近で身体化された音楽」をマイミュージック [小川 2008]と呼んでいます。自分の思う音楽への想いが溢れている（一家言を持つ）人物は、その文化や歴史にとって大変重要な存在であり、子どもにとっても魅力的な存在となり得ます。子どもと実際に自分の音楽を通して触れ合うこと、音楽その魅力を見出し、無関係な騒音ではなく音楽として経験ができるようになります。そして、少しずつ他の音楽との関係性や歴史的なつながりも発見していきます。

このように①や②だけでなく、その人に対して興味関心や信頼感や憧れを持つことや、その音楽のもつ文脈を理解や感知することも重要だと言えます。

またその場合「もっと本物の音楽を聴かせてあげたい」と考えることも多くあります。例えば、乳幼児だからといって細かいニュアンスや音色や音像や表現が聞こえてないわけではなく、音量も可聴領域的にも大人より聴こえており（全てを一気に聴取してしまうがゆえに、身体的・精神的なダメージへの注意も必要です）、また特定の音楽に触れ続けることによって、先鋭化することや、脳のシナプス可塑性への影響があるとも言われています。（「2-5 経験」を参照）

環境としてそこに存在していること

しかし、この一家言、自分の好きな音楽の魅力を持共有しようとするのは一筋縄ではいきません。その音楽の魅力が全員が同じように受け取ることもありません。自分の文化や音楽への理解を固執して求めるのではなく、環境としてそこにいて十分だと考えます。今はそれが理解はできなくとも、そこに何か大事なことが潜在している [山本一成 2019] ということが重要となります。

子どもが音楽だと思ふ音楽を大切に

わらべうたの重要性を説きましたが、全ての子どもがわらべうたを好むわけではありませんし、子ども向けに作られた音楽の全てが好きなわけでもありません。しかし子どもには何かしら興味関心を示す音や音楽があります。それはYouTubeやアニメやディズニーや戦隊モノやゲームやCMで日常的に聴いている音楽かもしれませ

んし、「もういいかい？まあだよ！」というような遊びの中の歌かもしれませんし、素朴な「音」や「効果音」や「環境音」かもしれません。それは子どもが音楽だと思ふ音楽であり、それを蔑ろにせず、大切にその魅力を共有し合っていくことが重要です。

近年では、細分化していく共同体によって、共通に通じ合える同じ音楽がわかりづらい、有名らしいけど知らない曲が増えたと感じることは多いかもしれません。みんなが同じ歌を歌っている、という状況も減少してきているため、音楽とのポジティブな関係性を日常的に感じにくい状況が多いとも言えます。そのため、よく知らない音楽でも、子どもが音楽だと思ふ音楽から、その魅力や関係性を相互的に発見・共有しようとするのが音楽とのポジティブな関係性への支えとなります。

大人も子どもも「自分の音楽」を大切に共有し合う日常を重視するため、例えば「子ども向けにオススメ」としてよく使われている楽曲や楽器、教科書に掲載されている予め決められた楽曲や楽器も、今そこにいる子どもと保育者の手によって見つめ直す時間が重要です。

④ 音楽を行為し、自分の音楽を見つけていくこと

小泉文夫は子どももまた自分自身の音楽を持つことが音楽教育では重要であるとも記しています。それは子ども自分で自分の音楽を見出し・表現していくこととなります。〔小泉 1973〕

新たな音楽は「創られてきた」

伊澤修二や明治政府による音楽教育は多くの日本音楽、俗楽を排除してしまいましたが、日本音楽を西洋音楽にしたかったわけではなく、日本と西洋の和洋折衷による新しい日本音楽を目指しました。その結果『蝶々』『お正月』『ふるさと』のように和洋折衷してつくられた唱歌の多くが今では日本らしい曲として残っており、また、西洋音楽の輸入や音楽学校の設立はそれ以降の童謡・演歌・歌謡曲・ポップス・アニメソング、そして、民謡に

まで大きな影響を与えました。

また、小泉文夫は世界の民族音楽にも耳を向けさせ、和洋だけではない新しい日本音楽を求め、その影響によって実際に多くの新しい音楽が創られてきました。（同世代の武満徹、小泉文夫の授業を受けたことのある坂本龍一、大友良英。影響を受けた細野晴臣、久石譲など。）

西洋音楽や世界の民族音楽が、いまの日本の音楽に欠かせない要素となっているように、これまで自分とあまり馴染みがなかった音楽でも、今後自分の音楽になり得ます。はじめは身近に感じない楽曲でも、経験ペースにあった経験をすることで新しい発見や感動することがありますし、視点を変えて接してみれば、意外な面白さを発見することができるかもしれません。大人も子どもも少しずつ興味関心や不満足感を元に、共に相互的に、知らなかった音楽や楽器の魅力を発見していく時間によって、価値は今そこにいる人間によって変容、再文脈化されながら、音楽だと思える音楽は増えていきます。音楽を聴くことを楽しんでいるだけの鑑賞者であっても新たな音楽への価値を見出したり、周囲に影響を与えたりして、音楽の創造をしています。

音楽の時間を行為する

音楽においても、模倣・創造・適合・発見・経験・共有・環境設定という音楽の時間を行為することによって子どもも大人も新たな音楽を創造していきます。経験した音楽から自ら新たな価値を発見したり、それを誰かと共有したり、経験・発見した音楽を模倣したり、経験・発見したことを用いて新たに創造したり、またそれを共有したり。それらの行為が湧き起こることによって、子どもたちは新たな音楽を創ったり、過去の音楽を自分たちの手によって再文脈化したり、自分自身の音楽だと思える音楽を発見・創造していきます。

動的音楽共生

自然に音楽と共生する渦のなかで、「音楽の時間」の行為が繰り返されることによって文化へとつながり、音楽は連鎖・伝染し、様々なよさ（肯さ）を持つ音楽が世界に満ち溢れていっていきます。これは生きることそのものとの関係から、そこにある音や音楽に触れ経験し、発見し、模倣し、創造し、そしてまた共有しようとする行為を中心とした音楽の時間となります。この考え方から見えるのは所謂「音楽教育」ではなく、なにげない日常のなかで子どもと大人が「私たちの音楽」を共に育んでいく姿です。動的な環境のなかで動的な音楽を動的に育み生きていく、という**動的音楽共生**です。

芸術音楽を目指す？出口は？

小泉文夫が記述や口述で使う「芸術」という言葉は時に曖昧に使われています。例えば、「まずわらべうたから民謡へ、そして伝統的芸術音楽へとその素材を高めてゆき、世界へ触れ…」[小泉 1986] というように芸術という言葉によって音楽を低次と高次に区別することがありました。確かにわらべうたは、複雑な仕組みや高い技術を持たないという意味では低次と呼べるかもしれませんが、芸術音楽ではない、と私には言い切ることはできません。また、わらべうたは多様な音楽を受容するためのポジティブなきっかけとなることも間違いありませんが、無理に次の段階の音楽を求める必要はありません。音楽教育は「ここまでできたらこれ、次はこれ」というように段階を踏んでいく系統主義的教育を基本としています。例えば、義務教育9年間の音楽の授業の終期では複雑な和声やリズム、オーケストラや伝統音楽に触れていきます。しかし、その音楽が私たち全員共通の音楽の目的地というわけではありません。画一的に次の段階の音楽へ行けば芸術音楽にたどり着くということではありません。音楽とのポジティブな関係性が保てているのであれば、生涯わらべうたと共にあっても、西洋音楽理論では不正解とされる音楽でも、今はセンス（趣味）が悪いとされている音楽だとしても、環境音のようなありのままの音を愛し続けても構わないと言えます。動的

音楽共生において「芸術音楽を目指す」ということは、自分の音楽をもつこと、適合の表現をし続けること探し続けることであり、生きることそのものの旅路です。

保育現場では遊びが重要となります。遊びとは、行為によって生じた変化が自分（または環境）にとって意味のある出来事であれば、その変化に価値があるかどうかを判断し、価値を感じれば、それを反復、または差異をもって反復させてみる、その行為のことです。また、遊びの目的は、ただ「おもしろく遊ぶ」ことにあり、遊びのルールとは「おもしろい遊び」を規定するルールだと言えます。[西村清和 1989]

音楽と大いに遊び、たくさんの新しい音楽のルールを創っていった欲しいと願っています。

トクマルシューゴ (2024. 9. 20)

以下の記述は研究のつづきとさせていただきます。

「音楽の時間」

- ・子どもが日常的に歌っている歌の現状（フィールドワーク）
- ・強い情動体験・音楽的な音楽体験について
- ・音感受（音遊び・音探し・聴く）
- ・楽器演奏・楽器づくり
- ・音楽づくり
- ・保育現場のうたの時間（唱歌、童謡、他）
- ・複合的な音楽の時間（わらべうた・遊び歌・手遊びうた・劇遊び・オペレッタ・人形劇・パネルシアター・ペープサート・リトミック・音楽ムーブメント）
- ・共有の時間
- ・様々な環境による影響（テレビ、インターネット、アプリ、AI、ゲーム、玩具、音楽が流れる絵本など）
- ・子ども番組制作者への取材による考察
- ・専門的な音楽教育、技術習得

序文 引用文献

- ・ジョン・デューイ(1897)「My Pedagogic Creed」School Journal vol. 54, pp.77-80
- ・ジョン・デューイ(1899)「学校と社会」(宮原誠一(訳), 1899, 岩波文庫, p. 26, p. 28, P.43, P.52, p.53, p.75, p.186, p.187)
- ・ジョン・デューイ(1934)「経験としての芸術」(栗田修(訳), 2010, 晃洋書房)
- ・倉橋惣三(1936)「育ての心(上)」1976, フレーベル館, p. 30
- ・津守真(1987)「子どもの世界をどうみるか」NHK出版, p. 10
- ・リタ・アーウィン/笠原広一(2019)「アートグラフィー」2022, 学術研究出版, p. 3

第1章 引用文献

- ・宮沢賢治(1926)「農民芸術概論綱要」(1997, 筑摩書房)
- ・ジョン・デューイ(1934)「経験としての芸術」(栗田修(訳), 2010, 晃洋書房)
- ・山本浩貴(2019)「現代美術史」中央公論新社, p. 38, p. 63
- ・西村清和(1995)「現代アートの哲学」産業図書, p. 38
- ・ロバート・ステッカー(2010)「分析美学入門」(森功次(訳), 2013, 勁草書房, p. 183)
- ・ジャン・ピアジェ(1930-1977)「ピアジェの教育学」(シルビア・パラット=ダヤン(編), アナスタシア・トリフォン(編), 芳賀純(訳), 原田耕平(訳), 江森英世(訳), 能田伸彦(訳), 岡野雅雄(訳), 2005, 三和書籍, ”第13章 芸術教育と児童心理学”, p. 185)
- ・クリストファー・スモール(1998)「ミュージッキング 音楽は“行為”である」(野澤豊一(訳), 西島千尋(訳), 2011, 水声社)
- ・ヴィゴツキー(1925)「教育心理学講義」(柴田義松(訳), 宮坂瑠子(訳), 2005, 新読書社, 第11章 美の教育, p. 261)
- ・大黒達也(2020)「芸術的創造は脳のどこから産まれるか?」光文社 P. 33, P. 265
- ・大黒達也(2022)「音楽する脳」朝日新聞出版 PP. 159-163, PP. 216-222, P.227-236
- ・Lewis, M(2008)「The emergence of human emotion」『Handbook of emotions 4th edition』The Guilford Press, p. 281
- ・ヴィゴツキー(1930)「新訳版 子どもの想像力と創造」(広瀬信雄(訳), 福井研介(訳), 2002, 新読書社, p. 46)
- ・George Herbert Mead(1925)「The Genesis of the Self and Social Control」The University of Chicago Press, International Journal of Ethics, Vol. 35, No. 3, pp. 251-277
- ・ハーバート・リード(1943)「芸術による教育」(宮脇理(訳), 岩崎清(訳), 直江俊雄(訳), 2001, フィルムアート社, p. 94)
- ・森功次(2016)「分析美学ってどういう学問なんですか」『OPINION (<https://synodos.jp/opinion/culture/16122/>)』シノドス国際社会動向研究所
- ・津守真(1987)「子どもの世界をどうみるか」NHK出版, p. 10

第2章 引用文献

- ・Whiten, A. Horner, V. Litchfield, C.A. & Marshall-Pescinini, S. (2004) 「How do apes ape? Learning & behavior」University of St. Andrews, St. Andrews, Scotland、p. 39 Figure 1.
- ・ロジェ・カイヨワ(1958)「遊びと人間」(多田道太郎(訳), 塚崎幹夫(訳), 1990, 講談社)
- ・福岡伸一(2017)「福岡伸一、西田哲学を読む—生命をめぐる思索の旅 動的平衡と絶対矛盾的自己同一」明石書店, p. 55
- ・福岡伸一(2009)「動的平衡 生命はなぜそこに宿るのか」木楽舎
- ・木村敏(1994)「偶然性の精神病理」2000, 岩波現代文庫, p. 119, p. 218
- ・ジョン・ペインター(1970)『音楽をつくる可能性』(坪能由紀子(訳), 音楽之友社, p. 14)
- ・松井千春(2008)「ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論：知性的な思考の構造的解明」早稲田大学, 概要 p. 6
- ・大黒達也(2020)「芸術的創造は脳のどこから産まれるか?」光文社 pp. 86-89, p. 51

引用・参考文献

- ・道田泰司(2001)「批判的思考の諸概念 人はそれを何だと考えているか?」『琉球大学教育学部紀要』第59号、琉球大学教育学部、109-127頁、P. 124)
- ・セーレン・キルケゴール(1844)「新訳 不安の概念」(村上恭一(訳)、2019、平凡社、p. 111)
- ・ミハイ・チクセントミハイ(1996)「クリエイティヴィティ」(浅川希洋志(監訳)、須藤祐二(訳)、石村郁夫(訳)、2016、世界思想社)
- ・ジョン・ケージ(1957)「サイレンス」(柿沼敏江(訳)、1996、水声社、p. 25)
- ・マリー・シェーファー/今田匡彦(1996)「音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション〈増補版〉」(2009、春秋社)
- ・吉永早苗(2016)「子どもの音感受の世界」萌文書林
- ・赤瀬川原平(1986)「路上観察学入門」筑摩書房
- ・西村清和(1995)「現代アートの哲学」産業図書、p. 133
- ・鈴木有紀(2019)「教えない授業」英治出版、P. 6
- ・山本一成(2019)「保育実践へのエコロジカル・アプローチ」九州大学出版会、P. 188
- ・大黒達也(2022)「音楽する脳」朝日新聞出版、P. 175
- ・呉東進(2009)「赤ちゃんは何を聞いているの?: 音楽と聴覚からみた乳幼児の発達」北大路書房、P. 94
- ・汐見稔幸(監修)(2018)「〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」ミネルヴァ書房

第3章 引用文献

- ・津守真(1987)「子どもの世界をどうみるか」NHK出版、p. 10
- ・ビクター・ローウェンフェルド(1947)「美術による人間形成: 創造的発達と精神的成長」竹内清(訳)、武井勝雄(訳)、堀ノ内敏(訳)、黎明書房、p. 43
- ・ハーバート・リード(1943)「芸術による教育」(宮脇理(訳)、岩崎清(訳)、直江俊雄(訳)、2001、フィルムアート社、p. 158)
- ・ジル・ドゥルーズ/フェリックス・ガタリ(1980)「千のプラトール」(宇野邦一(訳)、小沢秋広(訳)、田中敏彦(訳)、豊崎光一(訳)、宮林寛(訳)、守中高明(訳)、2014、河出書房新社)
- ・戸谷洋志(2022)「ハイデガー『存在と時間』NHK出版、p. 41、p. 74、p. 78
- ・ハイデガー(1927)「存在と時間 7」(中山元(訳)、2020、光文社、p. 24)
- ・海老坂武(2015)「サルトル『実存主義とは何か』NHK出版
- ・東浩紀(2014)「『存在論的、郵便的』を読む#3【2014/4/5 配信】」
- ・小林留美(2019)「美学をめぐる思考のレッスン」京都造形芸術大学 東北芸術工科大学 出版局 藝術学会、P. 9
- ・源河亨(2019)「悲しい曲の何が悲しいのか: 音楽美学と心の哲学」慶應義塾大学出版会
- ・源河亨(2020)「感情の哲学」慶應義塾大学出版会
- ・源河亨(2016)「美的判断の客観性と評価的知覚」美学/67巻2号、p. 17
- ・ジャン・デュビュッフエ(1986)「文化は人を窒息させる: デュビュッフエ式〈反文化宣言〉」(杉村昌昭(訳)、2020、人文書院、p. 9)
- ・ジル・ドゥルーズ/フェリックス・ガタリ(1978)「カフカ〈新訳〉: マイナー文学のために」(宇野邦一(訳)、2017、法政大学出版)
- ・芳川泰久/堀千晶(2015)『ドゥルーズキーワード89 増補新版』せりか書房、P. 62
- ・汐見稔幸(監修)(2018)「〈平成30年施行〉保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育・保育要領 解説とポイント」ミネルヴァ書房
- ・世阿弥(1402頃)「風姿花伝・三道」(竹本幹夫(訳註)、2009、角川ソフィア文庫)

引用・参考文献

参考文献

- ・スピノザ(1677)「エチカー倫理学 改版(上)」(畠中尚志(訳), 1989, 第31刷, 岩波文庫, 第3部定理59備考 p. 234)
- ・イマヌエル・カント(1781)「純粹理性批判(1)」(中山元(訳), 2010, 光文社古典新訳文庫)
- ・ジャン=ジャック・ルソー(1781)「言語起源論——旋律と音楽的模倣について」(増田真(訳), 2016, 岩波文庫)
- ・ジョン・デューイ(1916)「民主主義と教育」(松野安男(訳), 2002, 岩波文庫)
- ・アンリ・ベルクソン(1907)「創造的進化」(畠中尚志(訳), 1989, 第31刷, 岩波文庫, 第3部定理59備考 p. 234)
- ・ハンナ・アレント(1958)「人間の条件」(志水速雄(訳), 1994, 筑摩書房)
- ・マイケル・ボラニー(1958)「創造的想像力」(慶伊富長(訳), 2007, ハーベスト社)
- ・エリック・H・エリクソン(1959)「アイデンティティとライフサイクル」(西平直(訳), 中島由恵(訳), 2011, 誠信書房)
- ・エーリッヒ・ノイマン(1959)「芸術と創造的無意識」(氏原寛(訳), 野村美紀子(訳), 2021, 創元アーカイブス)
- ・ネルソン・グッドマン(1968)「芸術の言語」(戸澤義夫(訳), 松永伸司(訳), 2017, 慶應義塾大学出版会)
- ・ジル・ドゥルーズ/フェリックス・ガタリ(1972)「アンチ・オイディプス」(宇野邦一(訳), 2006, 河出文庫上下)
- ・ジル・ドゥルーズ/フェリックス・ガタリ(1977)「リゾーム…序」(豊崎光一(訳), 1987, 朝日出版社)
- ・リチャード・ローティ(1982)「プラグマティズムの帰結」(著室井尚(訳), 吉岡洋(訳), 加藤哲弘(訳), 浜日出夫(訳), 疋茂(訳), 2014, ちくま学芸文庫)
- ・ダグラス・M. スローン(1983)「洞察=想像力=知の解放とポストモダンの教育」(市村尚久(訳), 早川操(訳), 2000, 東信堂)
- ・マイケル・ルイス(1995)「恥の心理学—傷つく自己」(高橋恵子(監訳), 遠藤利彦, 上淵寿, 坂上裕子(訳), 1997, ミネルヴァ書房)
- ・佐々木健一(1995)「美学辞典」東京大学出版会
- ・ミハイ・チクセントミハイ(1996)「クリエイティヴィティ」(浅川希洋志(監訳), 須藤祐二(訳), 石村郁夫(訳), 2016, 世界思想社)
- ・デビッド・タナー(1997)「デュボンの創造性開発」(梶原莞爾(訳), 岡本三宜(訳), 1998, 日刊工業新聞)
- ・木村敏(1997)「からだ・こころ・生命」講談社学術文庫
- ・榎木野衣(2001)「シミュレーションイズム」筑摩書房
- ・高橋誠(2002)「新編創造力事典—日本人の創造力を開発する 創造技法 主要88技法を全網羅!」日科技連出版社
- ・佐々木健一(2004)「美学への招待」中央公論新社
- ・ジョセフ・ヒース, アンドルー・ポター(2004)「反逆の神話」(栗原百代(訳), 2021, 早川書房)
- ・デヴィッド・ボーム(2004)「創造性について」(大槻葉子(訳), 大野純一(訳), 2013, コスモスライブラリー)
- ・ガストン・バシュラール(2006)「水と夢: 物質的想像力試論」(及川馥(訳), 2016, 法政大学出版局)
- ・ピーター・ホルワード(2006)「ドゥルーズと創造の哲学 この世界を抜け出て」(松本潤一郎(訳), 2010, 青土者)
- ・Vecchi, V. (2010)「Art and Creativity in Emilia : Exploring the Role Potential of Ateliers in Early Childhood Education」Routledge
- ・福田隆真(2010)「美術科教育の基礎知識」建帛社
- ・川喜田二郎(2010)「創造性とは何か」祥伝社新書
- ・西村清和(2012)「日常性の環境美学」勁草書房
- ・森田亜紀(2013)「芸術の中動態」萌書房
- ・三木成夫(2013)「内臓とこころ」河出書房新社
- ・クロード・レヴィ=ストロース(2014)「月の裏側(日本文化への視角)」(川田順造(訳), 2014, 中央公論新社)
- ・ドリュエ・ボイド(2014)「インサイドボックス 究極の創造的思考法」(池村千秋(訳), 2014, 文芸春秋社)
- ・日経サイエンス編集部(編)(2014)「意識と感覚の脳科学」別冊日経サイエンス 201
- ・今井むつみ, 針生悦子(2014)「言葉をおぼえるしくみ」ちくま書房
- ・磯部錦司, 福田泰雅(2015)「保育のなかのアート: プロジェクト・アプローチの実践から」

- ・渡辺茂(2016)「美の起源」 共立出版
- ・浅羽聡美(2016)「保育園の「表現者たち」」 atelier le matin
- ・國分功一郎(2017)「中動態の世界 意志と責任の考古学」 医学書院
- ・毛利嘉孝(監修/2017)「アフターミュージッキング」 東京藝術大学出版会
- ・ミッチェル・レズニック(2018)「ライフロング・キンダーガーデン」(酒匂寛(訳), 2018 日経BP)
- ・Tim Ingold(2018)「Anthropology and/as Education」 Routledge
- ・森功次(2018)「美的選択と個性」 日本大学文理学部人文科学研究所 第13回哲学ワークショップ「美的経験、再考！」
- ・西村清和(2018)「感情の哲学: 分析哲学と現象学」 勁草書房
- ・井庭崇(2019)「クリエイティブ・ラーニング」 慶應義塾大学出版会
- ・岩立京子 他(2019)「遊びの中で試行錯誤する子どもと保育者——子どもの「考える力」を育む保育実践」 赤石書店
- ・笠原広一(編著/2019)「アートがひらく保育と子ども理解」 東京学芸大学出版会
- ・阿部慶賀(2019)「創造性はどこからくるか」 共立出版
- ・横地早和子(2020)「創造するエキスパートたち」 共立出版
- ・汐見稔幸(監修)(2020)「保育内容表現 (保育学11)」
- ・磯部錦司(2020)「芸術の6層による教育」 ななみ書房
- ・森功次(2021)「われわれ凡人は批評文をどのように読むべきか」 International Journal of Human Culture Studies (31), pp. 365-381
- ・岸野雄一(2021)「民主主義のエクササイズ」 ニューQ・Issue03 名付けようのない戦い号
- ・徳井直生(2021)「創るためのAI 機械と創造性のはてしない物語」 ビー・エヌ・エヌ
- ・銭清弘(2022)「ジェロルド・レヴィンソンと芸術に関する文脈主義」 <https://obakeweb.hatenablog.com/entry/contextualism>

『動的音楽共生』

引用文献

- ・ステイーヴン・マロック他(2009)「絆の音楽性」(根ヶ山光一(訳), 今川恭子(訳), 他, 2018, 音楽之友社)
- ・今川恭子(2020)「わたしたちに音楽がある理由」 音楽之友社
- ・マリー シェーファー/今田匡彦(1996)「音さがしの本 リトル・サウンド・エデュケーション <増補版>」(2009, 春秋社)
- ・今田匡彦(2015)「哲学音楽論-音楽教育とサウンドスケープ」 恒星社厚生閣
- ・吉永早苗(2016)「子どもの音感受の世界」 萌文書林
- ・クリストファー・スモール(1998)「ミュージッキング 音楽は“行為”である」(野澤豊一(訳), 西島千尋(訳), 2011, 水声社)
- ・セオドア・グレイシック(2019)「音楽の哲学入門」(源河亨(訳), 木下頌子(訳), 2019, 慶應義塾大学出版会 P. 19)
- ・山本一成(2019)「保育実践へのエコロジカル・アプローチ」九州大学出版会, p. 236
- ・奥中康人(2008)「国家と音楽 伊澤修二がめざした日本近代」 春秋社
- ・奥中康人(2014)「和洋折衷音楽史」 春秋社
- ・小泉文夫(1958)「合本 日本伝統音楽の研究」2009, 音楽之友社
- ・小泉文夫(1973)「おたまじゃくし無用論—音楽が好きになる本」 インナーブックス, P. 65, p. 43, p. 176, p. 116, p. 162
- ・小泉文夫(1977)「音楽の根源にあるもの」1994, 平凡社ライブラリー, p. 318
- ・小泉文夫(1978)「日本の音」1994, 平凡社
- ・小泉文夫(1984)「人はなぜ歌をうたうか フィールドワーク」 冬樹社
- ・小泉文夫(1986)「子どもの遊びとうた わらべうたは生きている」 草思社, p. 178

引用・参考文献

- ・小泉文夫、團伊玖磨(1976)「日本音楽の再発見」2001, 平凡社
- ・太田美郁(2019)「小泉文夫の音楽教育論の再検討」『音楽教育研究ジャーナル』No. 51
- ・小川昌文(2008)「学校の音楽教師にとって本当に必要な力とは何か 「my music」という概念の導入」日本音楽教育学会, 音楽教育実践ジャーナル Vol. 5 (2), pp. 73-84
- ・西村清和(1989)「遊びの現象学」勁草書房, p. 287

参考文献

<日本音楽>

- ・渋谷伝(1969)「新しい音楽教育の実践—わらべうたを起点とする」音楽之友社
- ・友久武文(1997)「田植草紙 / 山家鳥虫歌 / 鄙廼一曲 / 琉歌百控 (新日本古典文学大系 62)」岩波書店
- ・本間雅夫, 鈴木敏朗(1998)「わらべうたによる音楽教育」自由現代社
- ・武石みどり(監修/2007)「音楽教育の礎 鈴木米次郎と東洋音楽学校」春秋社
- ・月溪恒子(2010)「日本音楽との出会い—日本音楽の歴史と理論—」東京堂出版
- ・松村直行(2011)「童謡・唱歌でたどる音楽教科書のあゆみ」和泉書院
- ・尾原昭夫(2016)「古今童謡を読む」今井出版
- ・江崎公子, 澤崎眞彦(編/2017)「唱歌大事典」東京堂出版
- ・田中健次(2018)「図解 日本音楽史 増補改訂版」東京堂出版
- ・小出英樹(2018)「わらべうたは死なず どっこい生きている日本人の音楽性」ブイツーソリューション
- ・木村はるみ(2019)「わらべうたと子どもの育ち」エイデル研究所
- ・湯澤美紀(編著/2021)「子どもも大人もぐんぐん育つ わらべうたと心理学の出会い」金子書房
- ・徳丸吉彦(監修/2019)「ものがたり日本音楽史」岩波書店
- ・徳丸吉彦(監修/2023)「ビジュアル日本の音楽の歴史 1 古代～中世」ゆまに書房

<音楽教育学>

- ・エミールジャック=ダルクローズ(1895-1919)「<リトミック論文集>リズムと音楽と教育」(板野平(監修), 山本昌男(訳), 2003, 全音楽譜出版社)
- ・エミールジャック=ダルクローズ(1922-1925)「<リトミック論文集>リトミック・芸術と教育」(板野平(訳), 1986, 全音楽譜出版社)
- ・S. ヘルムス, R. シュナイダー, R. ウェーバー, 河口道朗(監修/1999)「最新音楽教育事典」大空社
- ・河口道朗(監修/2005)「音楽教育史論叢 第1巻-第3巻」開成出版
- ・音楽教育研究協会(編/2012)「幼児教育・保育士養成のための 新編 幼児の音楽教育 -音楽的表現の指導-」音楽教育研究協会
- ・神原雅之(2014)「幼児音楽教育要論」開成出版
- ・日本音楽教育学会(編/2019)「音楽教育研究ハンドブック」音楽之友社
- ・小西行郎/志村洋子/今川恭子/坂井康子(編), 日本赤ちゃん学会(監修/2019)「乳幼児の音楽表現」中央法規出版
- ・小川昌文, 田邊裕子, 戸谷登貴子, 田中路, 清水稔(2023)「よくわかる音楽教育学」ミネルヴァ書房
- ・田畑八郎(2007)「音楽表現の教育学—音で思考する音楽科教育」kmp
- ・今田匡彦(2015)「哲学音楽論—音楽教育とサウンドスケープ」恒星社厚生閣
- ・星山麻木(編著), 板野和彦(著)(2015)「一人一人を大切にするユニバーサルデザインの音楽表現」萌文書林
- ・石井玲子(編著/2020)「表現者を育てるための保育内容「音楽表現」」教育情報出版
- ・今川恭子(2020)「わたしたちに音楽がある理由」音楽之友社
- ・音楽の教科書(令和2年度)「小学生の音楽 1-6」(芸術教育社)

引用・参考文献

- ・音楽の教科書（令和6年度）「小学生の音楽 1-6」（芸術教育社）
- ・音楽の教科書（令和3年度）「中学生の音楽 1-3」（芸術教育社）
- ・音楽の教科書（令和3年度）「中学生の器楽」（芸術教育社）
- ・音楽の教科書（令和2年度）「音楽のおくりもの 小学校 1-6」（教育出版）
- ・音楽の教科書（令和6年度）「音楽のおくりもの 小学校 1-6」（教育出版）
- ・音楽の教科書（令和6年度）「音楽のおくりもの 中学校 1-3」（教育出版）