

幼児教育における「感性」の定義の検討

永野颯一郎・木谷 岐子

抄録：本研究は、「幼稚園教育要領」において、「感性」がどのような働きを持つのか具体的に明記がされていないという問題意識に基づき、幼児教育における「感性」とは、どのような働きがあるのかを検討することを目的とした。先行研究を検討した結果、「感性」とは、単に外界の対象に気づくだけではなく、受け取った対象を自身の経験や知識と照らし合わせ、情報の取捨選択を行うことで、対象に価値が生まれ、発信の方向性を探り、探究や工夫等をしながら対象に関わるという表出がなされることを指すことがわかった。また、「感性」が発揮されたとき、「創出と伝達」の側面で、また新たな気づき生まれ、新たな「感性」へ循環する性質を持つことや、他児の「感性」に対し、他児が「感性」を働かせていくという連鎖が起きることが明らかになった。本研究では、幼児の「感性」の発揮は、保育者の姿勢が影響を与えているのではないかという課題が発見された。今後の展望として、幼児教育において「感性」はどのように育まれるのかを保育者の働きを踏まえながら探索する必要があるとした。

キーワード：感性、幼児教育

1. はじめに

1.1 問題と目的

幼児教育における「感性」とは、子どもにとってどのような働きを持つのだろうか。「感性」という言葉は、「幼稚園教育要領」では、主に、第2章「ねらい及び内容」における「表現」の領域で使用されている。ここでは、「感性」を育むことがねらいの1つにある。しかし、「幼稚園教育要領」では「感性」がどのような働きを持つのかについて、具体的な明記はされていない。

「感性」とは、一般に「外界からの印象を受け入れる能力、感覚に伴う感情や欲望、衝動などを含む」(桑子 2001:3)と考えられている。哲学者である桑子は、この考えに対し、「「感性」をめぐる哲学的な考察が、欧米起源の理性的認識を基準にして考えられてきた」(桑子 2001:4)ためであるとしている。

では、理性的認識とはどのようなものであるのだろうか。哲学者であるイマヌエル・カントは、「純粋理性批判」という著書の中で、「感性」は「多様な感覚を空間・時間という枠組みの中で位置づける」(西 2020:34)という働きを持つとしている。西(2020)は、このような「感性」の働きで得られる情報は非常に漠然としているという。例えば、目の前に「テーブルの上に金属製の花瓶があり、そこに一輪の赤い花が挿してある」(西 2020:34)という景色がある時、「感性」が私たちにもたらすのは「いま目の前に茶色い広がりがあって、そこから銀色のなにかが上の方に伸びていて、その上に緑色が広がり、そのまた上には赤い広がりあって、甘い香りを発している」(西 2020:34)という情報である。

では、このような「感性」で得られた漠然とした情報はどのように事物の認識へ繋がるのであろうか。カントが考察した、人間が事物を認識する仕組みでは、「感性」で得られた情報は、「悟性」によって事物の認識へつながっていく。悟性とは、「多様な感覚を概念で整理することによって明確な判断

をつくり出す働き」(西 2020:37)である。「感性」により得られた「茶色い広がり」を「テーブル」と認識するには「テーブル」という概念が必要になる。このように、「概念を用いることで、多様な感覚の束から「これは……だ」という判断がつけられ」(西 2020:37), 事物の認識へつながるのである。

カントは「純粹理性批判」の中で、「感性」を以上のように捉えているが、現代において、「感性」とはどのように捉えられているのだろうか。桑子は21世紀を「感性の時代」(桑子 2001:3)と呼び、これからの新しい価値観は、感性にもとづいて形成されることになるだろう」(桑子 2001:3)と述べている。「感性の時代」(桑子 2001:3)とは、「機能重視の同じ商品を大量生産しても売れなくなったため、心を揺さぶる商品、人々の個性にあった商品が求められるようになった。」(濱田 山中 2020:82)という時代背景のことである。桑子(2001)は、このような時代の中で、カントの考察を、「受動性ばかりが強調されてきた」(桑子 2001:4)、「感性は法則的認識の下位に位置付けられていた」(桑子 2001:4)と、述べている。これを踏まえ、桑子は、「感性」とは、「たんなる受動的な能力ではなく、むしろ何らかの能動性を持っているように考えられる。」(桑子 2001:4)と考察している。

「感性の時代」(桑子 2001:3)と呼ばれる21世紀、幼児教育において「感性」を育むことは重要なことであると考えられる。そのため、幼児教育において、「感性」がどのような働きを持ち、「感性」はどのように育まれ、どのような状態を「感性の豊かさ」と示し、「感性」を育むことはどのような意義があるのかを探索し、具体化する必要があると筆者は考える。したがって、本研究では、「感性」がどのような働きを持つのかを検討することで、「幼稚園教育要領」に含まれる「感性」を育むという内容の土台部分を問い直すことを目的とする。本研究で検討した「感性」の定義を手がかりとしながら、「感性」を育む意義と「感性」がどのように育まれるのかを検討し、「感性」を育むという幼稚園教育の内容の具体化を目指したい。

2. 方法

本研究の方法は、文部科学省(2018)による「幼稚園教育要領解説」、深井・横山(2020)による「教養必修科目「感性」と幼児教育との関連についての考察」、鈴木(2009)による「幼児の感性を具体化する試み -- 幼児期の完成尺度の開発を手がかりとして」の3つの文献を使用する。まず、文部科学省(2018)による「幼稚園教育要領解説」であるが、これは、幼児教育を行う上での基準となる「幼稚園教育要領」の詳細を解説したものとなる。本研究において、幼児教育における「感性」の定義を検討するにあたって、「幼稚園教育要領解説」では、どのように「感性」を取り扱っているのかを整理する際に参考にしていく。次に、深井・横山(2020)による「教養必修科目「感性」と幼児教育との関連についての考察」だが、本文献では、「幼稚園教育要領解説」に基づき、幼児期における「感性」について考察をしている。これは、「幼稚園教育要領解説」における「感性」がどのような位置づけがされており、どのような資質・能力であるのかを検討する際に参考にしていく。最後に、鈴木(2009)による「幼児の感性を具体化する試み -- 幼児期の完成尺度の開発を手がかりとして」では、実際に幼稚園・保育園で勤務している職員に調査を行い、実際のこどもの姿から「感性」の仕組みを検討している。このことから、「幼稚園教育要領解説」や理論的検討に基づく「感性」と現場の様子に基づく「感性」を対比させる。検討する際に参考にしていく。本研究では、以上の文献を対比させて、幼児教育における「感性」の定義を検討していく。

3. 幼児教育における「感性」の定義の検討

3.1 「幼稚園教育要領解説」における「感性」の取り扱い

「幼稚園教育要領解説では、「感性」について、第1章総則における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と第2章「ねらい及び内容」における「表現」の領域において明記されている。

まず、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における「豊かな感性と表現」では、「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだり、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。」(文部科学省 2018:77)としている。この項目における解説では、「幼児期の豊かな感性と表現は、領域「表現」などで示されているように、幼稚園生活の様々な場面で美しいものや心を動かす出来事に触れてイメージを豊かにし、表現に関わる経験を積み重ねたり、楽しさを味わったりしながら、育まれていく。」(文部科学省 2018:77)と述べられている。このような「豊かな感性と表現」は、「領域『表現』のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して育まれることに留意する必要がある。」(文部科学省 2018:77)としている。

次に、第2章「ねらい及び内容」における「表現」の領域では、「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。」(文部科学省 2018:223)と述べられている。ここでは、「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性を持つ」(文部科学省 2018:223)ということが「ねらい」に示されている。このねらいを達成するために、「内容」においては、「生活の中で様々な音、形、色、手触り、動きなどに気付いたり、感じたりするなどして楽しむ。」(文部科学省 2018:225)としている。ここでの解説では、「幼児は、生活の中で様々なものから刺激を受け、敏感に反応し、諸感覚を働かせてそのものを素朴に受け止め、気付いて楽しんだり、その中にある面白さや不思議さなどを感じて楽しんだりする。そして、このような体験を繰り返す中で、気付いたり感じたりする感覚が磨かれ、豊かな感性が養われていく。」(文部科学省 2018:225)としている。この内容の取り扱いについては、「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに会い、そこから得た感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること。」(文部科学省 2018:234)としている。ここでの解説では、「幼児の豊かな感性は、幼児が身近な環境と十分に関わり、そこで心を揺さぶられ、何かを感じ、考えさせられるようなものに出会って、感動を得て、その感動を友達や教師と共有し、感じたことを様々に表現することによって一層磨かれていく。」(文部科学省 2018:234)としている。

3.2 「幼稚園教育要領」に基づく「感性」の定義の検討

では、深井・横山(2020)は、「幼稚園教育要領」に基づき、幼児期における「感性」をどのように考察しているのだろうか。深井・横山(2020)は、まず、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に挙げられている「豊かな感性と表現」の項目に着目している。この解説にある「心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲を持つようになる。」(文部科学省 2018:77)ということから、「感性」は、表現するために必要な働きを持つと

捉えている。また、深井・横山（2020）は、「思考力の芽生え」の項目に着目している。この説明では、「身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。」（文部科学省 2018：59）とある。ここから、「物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、自分と異なる考えに気付いたりすることができる力は、『感性』の働きによるもの」（深井・横山,2020:332）と考察している。深井・横山は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」から、幼児教育における「感性」とは、「全ての活動の基礎になる」（深井・横山 2020：332）と考察している。

次に、深井・横山（2020）は、「感性」が全ての活動の基礎になっていることを具体的に示すため、幼児教育の5領域に着目し、各領域において、どのように「感性」が育まれるのかを考察し、「幼児教育における「感性」は、5領域すべてにおける活動で生まれ、同時にそれらの活動を豊かにするものだ」と述べている。

以上のように、深井・横山（2020）は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や「幼児教育の5領域」から「幼児教育における「感性」の意義」を考察し、「『感性』は、何かに気付いたり、探求したり、工夫したりと、新たな発見や学びに出会うためのセンサーとなる。また、そうした「感性」が養われることによって、全ての活動がより豊かになっていく。このように、幼児教育における「感性」は、全ての活動を支える、基礎的な能力・資質」（深井・横山,2020：334）としている。深井・横山（2020）の考察を検討すると、「感性」は、「気づく」、「探究する」、「工夫する」という能動的な働きが含まれており、単なる受動的な働きを持つことではないことが考えられる。深井・横山（2020）は、このような働きを持つ「感性」を「新たな発見や学びに向かうためのセンサー」、「全ての活動を支える基礎的な能力・資質」であると位置付けている。

3.3 「幼稚園教育要領解説」と深井・横山（2020）の考察の対比

深井・横山（2020）の考察を検討すると、「感性」は、「気づく」「探究する」「工夫する」といった働きを含む能動的な働きを持つと考察したが、この3側面はどのように機能する仕組みとなっているのだろうか。これを明らかにするため、「幼稚園教育要領解説」と対比させ、「感性」がどのような仕組みで発揮されているのかを明らかにしていく。

「幼稚園教育要領解説」では、「小学校教育との接続に当たっての留意事項」（文部科学省 2018：84）について触れられているが、筆者は、ここでは「感性」を発揮することの意義について記されていると捉える。そこに深井・横山（2020）の考察を当てはめることにより、「感性」に含まれる3側面に順序性が見出された。まず、「感性」が発揮されることにより、幼児期に取り巻く様々な環境の中で、「いろいろな出会いが可能」（文部科学省 2018：84）となる。これは、深井・横山（2020）の理論である「感性」の「気づく」という働きによるものであると考えられる。これにより、「更に幼児の興味や関心が広がり、疑問をもってそれを解決しようと試みる。幼児は、その幼児なりのやり方やペースで繰り返しいろいろなことを体験していただくこと、その過程自体を楽しみ、その過程を通して友達や教師と関わっていくことの中に幼児の学び」（文部科学省 2018:84）が期待される。これは、「感性」の「探究する」、「工夫する」という働きによるものであることが考えられる。深井・横山（2020）

の考察を検討した結果に基づき、「幼稚園教育要領解説」における幼児教育の「感性」の定義を考察すると、外界の対象に「気づき」、興味・関心のもと様々な体験を通して「探究」,「工夫」という能動的な能力であることがうかがえる。このような「感性」の仕組みを図に示すと以下ようになる。

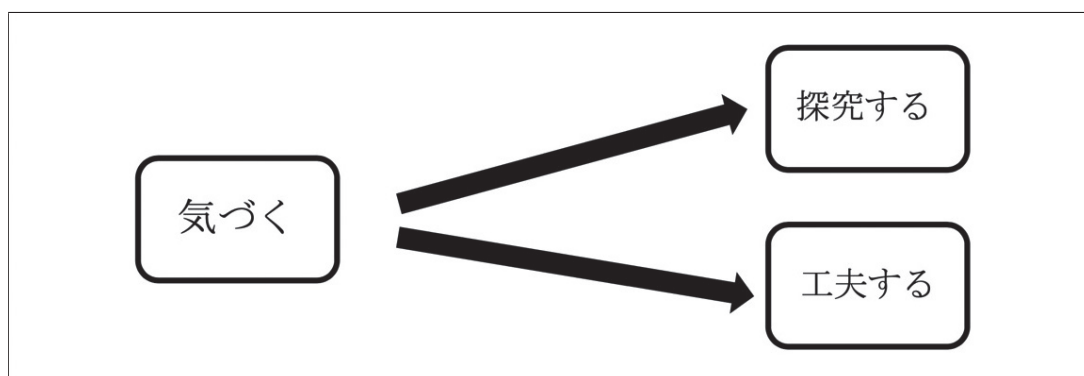


図1 「幼稚園教育要領解説」と深井ら（2020）との対比図

3.4 鈴木（2009）による幼児教育・保育現場に基づく「感性」の定義の検討

深井・横山（2020）の考察を検討した結果、「感性」とは、「気づく」という受動的な働きのみではなく、「探究」や「工夫」といった能動的な働きが含まれるものであるとした。また、これら三側面は、「気づく」という側面から「探究する」、「工夫する」という側面につながるという順序性があることが明らかになった。

では、実際に幼稚園、保育園で働いている職員にとって、幼児教育における「感性」はどのような認識であるのか。鈴木（2009）が行った幼児の「感性」を具体化する調査では、鈴木（2009）は、幼稚園・保育園における教諭・保育士を対象に「感性が豊か」と感じられる事例を調査し、幼児の「感性」を捉えている。鈴木（2009）は、調査から得られた事例における子どもの行動様式から、「対象を受け止め、自分の中で構想し、外部に出力するという3つの側面」（鈴木2009：30）を読み取っている。これらの3側面を「感受と交流」「判断と志向」「創出と伝達」（鈴木2009:31）と命名した。「感受と交流」は、対象を受け止めるための受信アンテナでもあり、情報処理のインターフェースの側面である。情報を受け止め、情報の質や量を自身の経験と意識の深層部で交流させる機能を持つ。「判断と志向」は、こころとからだの相互の作用をもとにしたフィルターのような側面である。情報を分別・判断し発信の方向性を探る機能である。「創出と伝達」は、他者を認識し自己を意識し実現するために表現し発信する側面である。外界に向けた様々な表出や表現を主とする行動様式により、自己実現を追求する機能を持つ。「豊かな感性」が発揮される時、以上の「3側面が相即し還流する状態」（鈴木2009:31）と捉えた（図2）。このような、仕組みをもつ「感性」について鈴木（2009）は、「感性とは、自己の内奥に向かう能力ではなく、他者を含めた社会・環境に向かっており、自己の社会化の程度、すなわち自己理解と他者理解の程度が、感性の形成や発揮を規定している」（鈴木2009：38）と考察している。

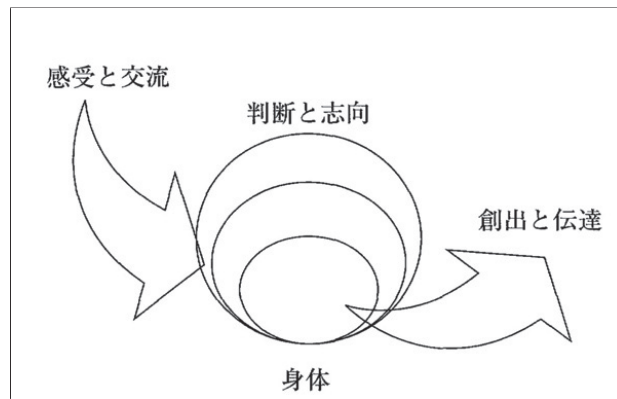


図2 幼児期の感性の仕組み（鈴木 2009：31）

3.5 鈴木（2009）の「感性」に基づく事例検討

以下の事例1は鈴木（2009）が論文の中で提示しているものである。この事例の中で鈴木（2009）が明らかにした「感性」がどのように働いているのかを具体的な事例を用いて検討していく。

事例1:

園庭でハウセンカにくっついていていた青虫を図鑑で調べても何か分からなかったため、飼ってみようということになった。ある日、ハウセンカがほぼ枯れてしまったためえさがなくなっていた。皆は気にしなくなった。しかし、A男はその後も枯れたハウセンカをじっと見続けていた。ある日「先生、サナギになっとる！」と、すごく嬉しそうに報告してくれた。枯れたハウセンカに埋もれていたため、だれも気づかなかったのにすごいなと感じた。（5歳男児）（鈴木 2009：30）

鈴木（2009）は、事例に見られるような一連の流れを「感性」としている。筆者は、事例1の中で、鈴木が明らかにした「感性」がどのように働いているのかを以下のように検討した。まず、事例1では、A男は青虫の存在に気づくことができている、青虫との出会いが可能となっている。これは「感受と交流」の中の「感受（外界からの刺激を受け入れる機能）」の役割である。これは、一般に考えられる「感性」ではないだろうか。しかし、鈴木（2009）が明らかにした「感性」が受動的な働きを持つことではないということは、この後の「交流」（情報の質や量を自身の経験と意識の深層部で交流させる機能）という側面が関係している。これは、青虫の印象を決める部分であると考えられる。例えば、A男が過去に「青虫に齧られた」という経験をした場合、ハウセンカにくっついていていた青虫に対して嫌悪感を抱くかもしれない。また、絵本や図鑑で青虫の特性や蝶になるという知識があった場合、青虫に対して好奇心を抱くかもしれない。こうした自身の経験と照らし合わせて対象の印象を決められるのが「交流」という側面である。そして、「交流」により得られた印象に基づき、「判断と志向」という情報を分別・判断し発信の方向性を探る機能が作動する。A男は「青虫」に対して良い印象があったかどうかは事例では語られてはいないが、「青虫」という情報が、A男を取り巻く様々な情報の中で、分別・判断された結果、価値のあるものであるという認識になり、自身が抱いた価値をどのように表現するか探ることにつながった。その結果、次の「創出と伝達」という側面が働くのである。事例1における「創出と伝達」では、ハウセンカが枯れ、他児の興味が無くなった中でもハウセンカを観察し続けたことである。事例1では、青虫の存在を「感受」により認識し、ハウセンカがほとんど枯れ、他児の興味が薄れていく中、「交流」の側面により興味・関心が深まった。そこから、「判断と志向」

の側面により、「青虫」の情報が価値のあるものとされ、発信の方向性を探ることにつながった。これにより、「観察を続ける」という「創出と伝達」がなされたのである。

また、鈴木（2009）は、「感性」が発揮されたとき、以上の3側面は「相即し還流する状態」（鈴木2009：31）と捉えている。しかし、筆者は「創出と伝達」の側面が発揮されたとき、その中で新たな気づき生まれ、また「感性」の発揮へ循環していく性質があると考え、本事例におけるA男は、初め「青虫」に対し「感性」を発揮し、「観察を続ける」という「創出と伝達」がなされ、「サナギを発見する」ということにつながった。ここで筆者は、「感性」の発揮により発見されたサナギに対しても「感性」は発揮されると考える。本事例では、サナギを発見した後のA男の姿は語られていないが、サナギが成虫になるまで観察を続けたという姿があった場合、それはサナギを感受し、自身の経験や知識と照らし合わせた結果、サナギという情報が最優先となり、「観察を続ける」という「創出と伝達」という「感性」の発揮によるものである。したがって、鈴木（2009）が考察した「幼児期の感性の仕組み」（鈴木2009：31）は、「相即し還流する状態」（鈴木2009：31）という性質に加え、「循環する」という性質を併せ持つとする。

3.6 「感性」の理論の対比

深井・横山（2020）と鈴木（2009）による「感性」の理論を検討したが、これらを対比すると両者の間には類似性があることがわかった。図3に三者の関係性を示した。

両者の「感性」はまず、「気づく」あるいは「感受する」という段階から始まり、外界の対象を受け止めるということは一致している。その後の段階として、鈴木（2009）の考察では、「交流」（得られた情報を自身の経験や知識と照らし合わせる側面）、「判断と志向」（取捨選択をするという側面）まで語られているが、これは、「幼稚園教育要領解説」や深井・横山（2020）の「感性」に関する記述では見られなかった。「交流」と「判断と志向」という側面を、深井・横山（2020）の考察及び「幼稚園教育要領解説」における「感性」の記述に加えることにより、本研究の目的である幼児教育における「感性」の定義のさらなる具体化が期待できるのではないだろうか。

よって、両者の「感性」の理論を対比させたとき、類似している「気づく」、「感受する」という側面の次に、鈴木（2009）の考察にある「交流」、「判断と志向」という側面を加えることにする。

次に、深井・横山（2020）の考察による「探究心」、「工夫」という側面であるが、これは鈴木（2009）の考察による「創出と伝達」（外界に向けた様々な表出や表現を主とする行動様式により、自己実現を追求する機能）の側面と類似していることがうかがえる。事例1における「創出と伝達」では、ホウセンカを観察し続けたということであるが、これにはA男の探究心が含まれた結果の「創出と伝達」となっている。すなわち、鈴木（2009）の「創出と伝達」の側面に「探究心」や「工夫」が含まれるとして、両者の「感性」の理論を検討する。

以上のように両者の「感性」の理論を対比して検討すると、鈴木（2009）が明らかにした「感性」の仕組みに深井・横山（2021）の考察が含まれるという結果が得られた。よって、本研究で行った検討により、筆者は、深井・横山（2021）の考察を内含している鈴木（2009）が明らかにした「感性」の仕組みを幼児教育における「感性」の定義とする。したがって、幼児教育における「感性」とは、単に外界の対象に気づくという受動的な働きではなく、受け取った対象を自身の経験や知識と照らし合わせ、情報の取捨選択を行うことで、対象に価値が生まれ、表現する方向性を探り、探究や工夫等

をしながら対象に関わるという表出がなされるという能動的な働きを指す。また、「感性」が発揮された際、以上のような働きは「相即し還流する状態」（鈴木 2009：31）であり、「創出と伝達」の側面において、また新たな気づきが生まれ、新たな「感性」へ循環するという性質を持つのである。

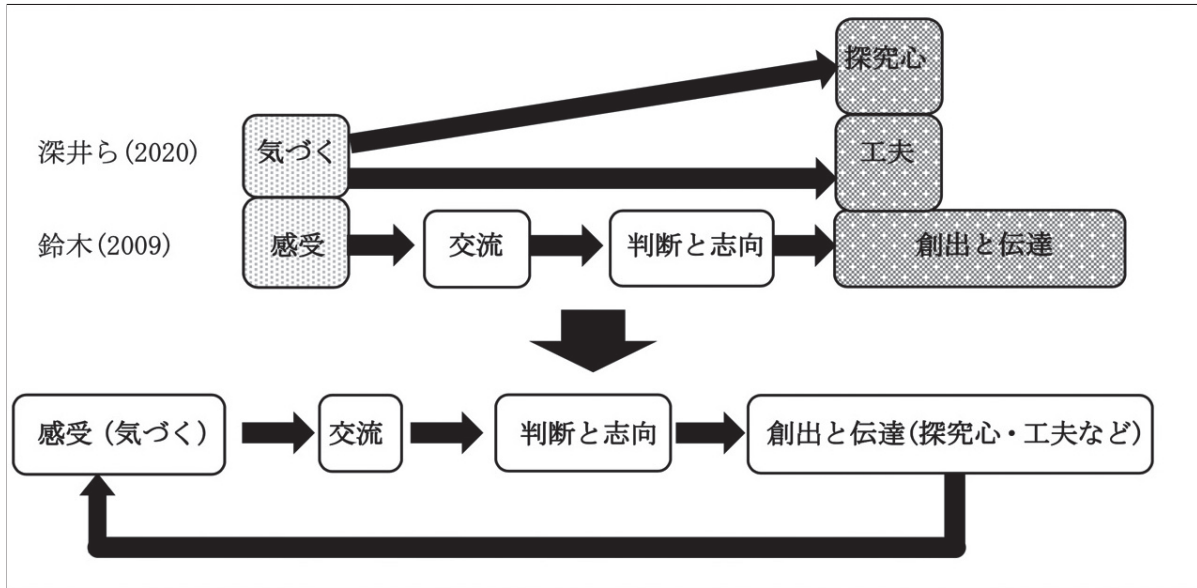


図3 三者の「感性」の対比図

3.7 幼児教育における「感性」の定義を用いた事例検討

では、深井・横山(2021)と鈴木(2009)の考察を対比させ検討した結果得られた幼児教育における「感性」の定義を幼児教育や保育の場面を読み取る手がかりとして活用することができるのだろうか。これを明らかにするために、幼児教育や保育の実践の事例を挙げ、そこに本研究で明らかになった「感性」の定義を応用してみる。これにより、「感性」の定義が幼児教育や保育の場面を読み取る手がかりとして活用することができるのかを検討していく。また、活用できた際、「感性」が発揮された子どもたちがどのような姿であるのか検討していく。

以下の事例は、大友・小田(2021)が、「環境による保育・子ども主体の保育」の重要性と保育者の専門性を明らかにする研究をおこなった際、本文中に挙げている事例の1つである。この事例は、大友の保育実践を平井信義の理論である環境を整えるための「保育者に求める3つの感性」と照らし合わせ検討する際に挙げられた事例である。

事例2

北海道ならではの気候として、毎年1月末から2月に「大寒波」とニュースで言われる。いつもは温かいはずの活動場所が寒く、子ども達も同じように感じていることが会話の中からも読み取れた。水が氷る不思議さ、それが自然の中で起こる事を感じてもらいたい、そこから子ども達が会話を広げてほしいと考えた。ここで保育者側から声をかけて強制的に気づくような声はかけず、あえてすりガラスの窓を開けておき、結露が凍っている部分が見えるようにし、会話が生まれるよう待った。子ども達は凍った結露を見て、興味を示し友達に伝えあい始めた。男児が、寒い中でタオルを濡らして振り回すと「凍る」という事を話し出すと、女兒もテレビで見た事があ

ると話に加わる。こうなると子ども達は実行に移そうと試行錯誤し始める。子ども達の話し合いに加わりたい場面がありつつも、我慢して任せる事で、自分たちで実行できる時間を考え、食後、玄関に集まり、実験をしてみるようになった。時間の都合上保育者が行うようになったが、柔らかかったタオルが固くなった（凍った）時の子ども達は不思議と驚きで大興奮であった。そして、提案をした数名の子ども達は、自分たちの話から実際に目の前で成功したことを自分が考えたことのように誇らしげな表情を見せた。（大友・小田 2021：127-128）

本事例において、「感性」が発揮される対象となったのは、保育者がすりガラスの窓を開け、見えるようにした「結露」である。では、「結露」に対し、子どもたちの「感性」がどのように発揮されているのか「感性」の定義を用いて検討していく。まず、子どもたちは「結露」という外界の対象に気づくことができている。これは、図3における「感受する」という側面が機能した結果である。これにより、「結露」という対象から得られた情報が「交流」の側面へ進む。ここでは、「結露」という対象から得られた情報を、子どもたち自身の経験や知識と結びつけ、「結露」に対する印象を決定する。本事例では、水が氷る不思議さ、それが自然の中で起こる事を感じてもらおうということが保育者のねらいとして考えられる。「結露」を感受した子どもたちは、保育者のねらい通り、「水が凍る」という現象に対する「不思議だ」という印象や「自然の中で起こる」ということに対する「感動」というような印象を持ったのではないだろうか。このような「交流」の側面の結果、「結露」に対する印象が決定されたことにより、「判断と志向」の側面へ進み、「結露」から得られた情報や印象の取捨選択を行い、発信の方向性を探る。本事例における、「判断と志向」の結果は、子どもを取り巻く様々な情報の中から、「結露」から与えられた「水が凍る不思議さ、それが自然の中で起こる」という情報が価値のあることであるという認識となった。この認識により、子どもたちは「結露」という価値のあるものをどのように外界へ発信するかを探ることにつながる。このような「判断と志向」を経て、最後の側面である「創出と伝達」が働く。本事例における「創出と伝達」は「興味を示し友達に伝え合い始めた」という部分である。「結露」という情報が自身の中で最優先となった子どもたちは「興味を示す」、「友達と感動を共有する」という「創出と伝達」を行っている。また、本事例の中で登場する男児は、「寒い中でタオルを濡らして振り回すと凍る」ということを思い起こし、「話し出す」という「創出と伝達」をしている。この男児の「創出と伝達」に対しても「感性」が働いていることが考えられる。本事例における女児は、男児の話に対し「感性」を働かせ、「テレビで見たことがある」ということを思い起こし、「話に加わる」という「創出と伝達」をしている。このような男児と女児の会話も、「感性」が発揮される対象となる。男児と女児の話に対して「感性」を働かせた他児は、「実行に移そうと試行錯誤し始める」という「創出と伝達」に至る。このように、「創出と伝達」の側面により表出された事象に対しても「感性」は発揮されることから「感性」とは循環する性質をもっている。さらに、男児の発言に対し女児が「感性」を発揮し、他児が男児と女児の会話に対して「感性」を発揮しているといった姿から、「感性」とは、1人の幼児の「感性」に対して、他の幼児の「感性」が発揮されるといったように連鎖的に発揮されることが考えられる。このような子どもたちの「感性」の働きにより、「自分たちで実行できる時間を考え、食後、玄関に集まり、実験をしてみる」という活動が行われるようになった。ここで行われた実験による「柔らかかったタオルが固くなった（凍った）」という結果に対しても子どもたちの「感性」は働いていることがうかがえる。この結果に対し、

他児は「感性」を働かせ、「不思議と驚きで大興奮」という「創出と伝達」がされている。また、この実験を提案した子どもたちは、「自分が考えたことのように誇らしげな表情を見せた」という「創出と伝達」に至る。

以上のことから、「感性」の定義は幼児教育や保育の場面を読み解く手がかりとして活用することができる。また、「感性」の定義を応用した際の子どもたちの姿は、自身の「創出と伝達」に対し気づきが起こり、新たな「感性」の発揮へ循環していく性質を持つことが明らかになった。また、他児の「創出と伝達」に対し、さらに「感性」を働かせていくというように、子どもの中で次々に連鎖していくものであることが新たに明らかになった。その結果、本事例における「濡れたタオルを外で振り回すとどうなるのか」という実験を行ったというような教育・保育活動の展開がなされた。このように、「感性」が発揮された子どもたちの姿は、「感性」の循環や連鎖により新たな活動を生み出すことができるということが考察できた。さらに、保育者の姿勢が子どもの「感性」の発揮に影響を与えているのではないかとこの研究課題が発見された。本事例における保育者の関わりは、窓が結露していることを子どもたちが気づけるよう環境を構成し、促すような言葉掛け等は行わず見守っている。また、子どもたちの話し合いには参加せず、子どもたちに任せている。このような、子どもたちの主体性を尊重する保育者の姿が、子どもたちの「感性」を発揮する要因になっているのではないだろうか。幼児教育における「感性」を育むという内容の更なる具体化を目指すため、今後「感性」がどのように育まれるかを保育者の姿勢を含め検討していく必要がある。

4. 総合考察

本研究は、「幼稚園教育要領」と「幼稚園教育要領解説」において、「感性」という言葉が用いられているが、「感性」がどのような働きを持つのか具体的に明記がされていないという問題意識に基づいている。また、21世紀が「感性の時代」と呼ばれる中、幼児教育における「感性」とは、どのような働きを持つのかを検討することを目的とした。

本研究は、深井・横山（2020）の「幼稚園教育要領」に基づく「感性」の考察と鈴木（2009）の幼児教育や保育の現場に基づく「感性」の考察を対比させ、検討した。検討の結果、両者には類似性が見られたことから、鈴木（2009）が述べた「感性」の仕組みを幼児教育における「感性」の定義とする。

本研究では、大友・小田（2021）の事例を用いて、「感性」の定義が幼児教育や保育の場面を読み解く手がかりとして活用することができるのかを検討した。その結果、本研究で検討した「感性」の定義は、幼児教育や保育の場面を読み解く手がかりとして活用することができることが明らかになった。また、「感性」が発揮された子どもたちの姿は、自身の「創出と伝達」に対し気づきが起こり、新たな「感性」の発揮へ循環していく性質と1人の幼児の「感性」に対し、他の幼児が「感性」を働かせていくという連鎖が起きる性質があることが新たに明らかになった。さらに、幼児の「感性」の発揮は、保育者の姿勢が影響を与えているのではないかとこの研究課題が見出された。

以上のことを踏まえ、今後の展望としては、幼児教育において「感性」はどのように育まれるのかを保育者の姿勢を踏まえながら探索し、「感性」を育むという幼児教育の内容の更なる具体化を目指したい。

文献

- 濱田隆史・山中仁寛, 2020, 「感性という言葉と感性情報」『甲南大学紀要. 知能情報学編』13 : 77-87.
- 深井尚子・横山芙由美, 2020, 「教養必修科目「感性」と幼児教育の関連についての考察」『北海道教育大学紀要』71 : 327-337
- 桑子敏雄, 2001, 『感性の哲学』日本放送出版協会.
- 文部科学省, 2018, 『幼稚園教育要領解説』.
- 西研, 2020, 『カント「純粹理性批判」』, NHK 出版.
- 大友菜津子・小田進一, 2021, 「環境による保育・子ども主体の保育」の重要性と保育者の専門性の探求—幼稚園・保育園における保育実践の省察から」『北海道文教大学論集』22 : 123-134.
- 鈴木裕子, 2009, 「幼児の感性を具体化する試み—幼児期の感性尺度の開発を手がかりとして」『保育学研究』47 : 28-38.

Examining the Definition of "*Kansei*" in Early Childhood Education

NAGANO Soichiro and KIYA Michiko

Abstract: The purpose of this study was to examine the function of "*Kansei*" in early childhood education, based on the awareness that the "Guidelines for Kindergarten Education" do not clearly state what kind of function "*Kansei*" has. As a result of a review of previous studies, it was found that "*Kansei*" refers not only to noticing objects in the external world, but also to the expression of being involved with objects by comparing the received objects with one's own experience and knowledge, selecting and choosing information, creating value in the objects, exploring the direction of transmission, and exploring and devising ways of communicating. It was also revealed that when "*Kansei*" is demonstrated, new insights are born in the aspect of "creation and transmission," and that it has the nature of circulating to new "*Kansei*," and that a chain of "*Kansei*" is generated in which other children activate their own "*Kansei*" in response to the "*Kansei*" of other children. In this study, an issue was discovered that the demonstration of "*Kansei*" in young children may be influenced by the attitude of caregivers. As a future perspective, it is necessary to explore how "*Kansei*" is nurtured in early childhood education, taking into account the work of caregivers.

Keyword: *Kansei*, early childhood education