

小林美実の幼児教育論における「子どもの自己表現」の根源性

— 既存の幼児表現指導への批判と領域「表現」への期待 —

吉田直哉

大阪府立大学

Yoshimi Kobayashi's Thought on Early Childhood Music Education

Yoshida Naoya

Osaka Prefecture University

抄録：本稿は、幼児音楽教育学者・小林美実による、子どもの「表現」、特に領域「表現」指導に関する所論に焦点を当て、その今日的な意義を明らかにしようとするものである。小林は、幼児教育の場における音楽を含む表現の指導が、子どもの感性の特性、表現能力の発達過程を無視し、大人中心の極端な活動主義に陥っている現状を批判しながら、1989年幼稚園教育要領において登場した新領域「表現」の新規性を訴えてきた。本稿は、小林の新領域「表現」に込めた思想を明らかにするため、彼女による幼児教育における技能主義的傾向への批判をまず検討し、その上で、大人の側からの評価のまなごしを一時停止させた上で子どもの側からの「自己表現」に座標軸を置く新領域「表現」の意義づけを見る。特にそこにおいて、自己表現の震源であり同時に媒体でもある「身体」への着目がなされていることを確認する。

キーワード：領域（表現）、技能主義、情操教育への批判、幼児音楽、1989年幼稚園教育要領

はじめに：検討の対象

本稿は、幼児表現論の第一人者であり、1989年幼稚園教育要領策定に大きな役割を果たした幼児音楽教育学者・小林^{よしみ}美実による、子どもの「表現」、特に領域「表現」指導に関する所論を取り出し、それが有する今日的な意義を明らかにしようとするものである。彼女は、幼児教育における音楽を含む表現の指導が、子どもの感性の特性、表現能力の発達過程を無視ないし軽視し、大人中心の極端な技能主義・活動主義に陥っている現状を批判しながら、民族音楽、伝統芸能に関する文化人類学的知見に刺激を受けつつ、新しい領域「表現」の建設を提案してきた。1989年幼稚園教育要領策定の時期における小林の思想は、幼児造形論の林健造、自然教育論の山内昭道、身体教育論の近藤充夫、言語表現論の村石昭三

らとの議論の中で深められ、日本保育学会における複数回にわたる自主シンポジウムの中で提示されたほか（「コトバとことば：動き・音・絵の表現とことば」『日本保育学会大会研究論文集』（40）、1987年、および「幼児にとって「表現」とは」『日本保育学会大会研究論文集』（41）、1988年など）、林らとの対談書において、その概略を見ることが出来る（林ほか 1986a、1986b）。ただし、現在までのところ、小林の保育思想に着眼した研究は皆無に等しい。

本稿においては、小林の領域「表現」に寄せる思想を明らかにするため、彼女による幼児教育における技能主義的傾向への批判をまず検討し、その上で、大人の側からの評価のまなごしを一時停止させた上で子どもの側からの「自己表現」に座標軸を置

く領域「表現」の提唱を見、特にそこにおいて、自己表現の震源であり同時に媒体でもある「身体」への着目の必要性が主張されたことを検討していく。

以下、小林の略歴を瞥見しておく（新田 1999）。小林は、1932年東京に生まれ、1954年にお茶の水女子大学文教育学部を卒業（音楽教育学専攻）後、同年宝仙学園短期大学非常勤講師、1963年同助教授、1970年から同教授を務め、1999年に同大を定年退職した。同大在職中は、保育者による人形劇団「ほっぴい」発足（1976年）に参画し、その顧問を務めたほか、日本保育学会の常任理事を務めている（2020年現在、同学会名誉会員）。後に触れるように、1984年からは文部省による幼稚園教育要領改訂に向けた研究協力者会議の委員を務めた。小林は、保育士養成施設や保育現場においては『こどものうた200』（チャイルド社、1998年）の編者としても知られる。そのほか、足立区立鹿浜幼稚園、台東区立済美幼稚園、日野市立第二幼稚園などの園歌を作曲するなど、創作活動も活発に行っている。

1. 幼児教育に絡みつく技能主義への批判

小林の幼児教育の現状に対する批判は、子どもに技能の習熟を求める技能主義ともいべき風潮に対して向けられている。1964年幼稚園教育要領について彼女は次のように見ている。「領域と活動が直結してとらえられ、保育者は活動を通して幼児の育ちを援助するという姿勢よりも、活動そのものをさせる、あるいは活動が望ましいものになるように指導する傾向が強かった。幼児にとって望ましい経験や活動を配列することが保育者の役割と考えられたのである。そして、表現にかかわる経験や活動の望ましさは、領域名称である「音楽リズム」や「絵画製作」とも関連して、音楽教育や美術教育としての望ましさすりかえられやすかった。つまり年齢に見合った表現の技術や能力を育てることが、保育の目標のように誤解されたのである」（黒川・小林編著 1999：17）。小林は、技能の習熟より先行するのは、表現の「楽しさ」を子どもが十分に味わい、「楽しさ」、つまり快楽をさらなる表現への動機とすることである。「上手に歌わせたり、上手に描かせたりすることが保育者の役割ではない。歌うことの楽しさや、描くことの楽しさ、表現することの楽しさを

一人ひとりの子どもに実感させることが大切なのである」（黒川・小林編著 1999：18）。「上手」か否かによって評価するというのは、あくまで大人の側から子どもに向けられる一方的な技能主義的なまなざしなのである。

小林の批判の真の矛先は、技能主義の背後にある「大人中心主義」に向けられている。「子どもの活動している姿の中にすべてのねらいは含まれているというけれども、そのときのよりどころになっているのは、大人のやっていること」にすぎず、子どものやっていることには注目が集まらない。大人が目指しているのは「大人の基準に子どもを合わせていく」ということだけであり、「特に音楽はその傾向が強い」と小林は懸念をあらわにする（林ほか 1986a：60）。

技能主義的傾向は、幼児音楽だけに見られるものではない。例えば、「幼児の造形の指導書」には、「小学校でもやらないような、専門的な技術や知識がそのままストレートに」登場するという。具体的には、「フロッタージュとかマーブリングとかコラージュとか、そういうのがそのまま子どもに指導される」、「技法としては、子どもが遊んでいる中で出てくるものだと思うんだけど、先生がフロッタージュとかコラージュとか名称をいって教える」という現状があることを問題視する（林ほか 1986a：54）。造形にも、音楽にも、このような「専門的」な「芸術指向」は見られるという（林ほか 1986a：54）。小林は、幼児教育における表現を、小学校教育の図画工作における技能主義から差別化することを図り、その独自性を確保しようとする。「保育における領域は、学校教育における教科とは異なる。したがって、領域「表現」を考えると、従来の表現の技術を教えることを目標とした「表現教育」をイメージすべきではない」（黒川・小林編著 1999：17）。幼児教育の場に生活する子どもにとっては、表現そのものを楽しみ、内面の揺動が先行するのであり、その楽しさを増幅させようとする意欲が、結果として技法を身につけたいというモチベーションとなっていくのだからである。ただ注意しておきたいことは、小林は、幼児表現において、技能や技法が不要であると断言しているわけではないということである。「表すテクニックや手段も、教えられて覚え

たものだけでなく、自分がよりよく表せるために、試し、考え、それをくりかえし、身につけていく」(小林 2002:107)。技能はあくまで、子どもが自分をよりよく表したいという意欲を動機として獲得されるものである。それゆえ、小林にとっては、技能の獲得は、子どもの発達にとっては副次的な成果に過ぎないのである。

小林は、技能主義は、領域間の分断によっても強化されていると見ている。「音楽は言語と非常に近いと思うんですが、その辺もあまり問題にされない」(林ほか 1986a:61)、「六領域についていえば、どうしても音楽は浮いてしまうというか、他の領域から遊離している」(林ほか 1986a:67)という小林は、領域間における「細分化」の傾向に対する批判(林ほか 1986a:60)を行う。「ふつう総合というと、六領域をそれぞれ別々にやって、領域一つずつができるようになったから、それをいっしょにして、総合的な活動を考える。私は逆だと思う」。領域が要素・単位として先行し、それを複合させるような加算的方法によって子どもの活動の総合性が実現するのではない。「ことばの意味からいうと、ばらばらのものを集めたものが総合なんだけれども、この[引用者注:幼児の活動の]場合、はじめが一つのもの」なのである(林ほか 1986a:75)。つまり、小林によれば、子どもの活動は本来的に総合的・複合的なものであり、細分化された活動を事後的に複合させたものではない。それにもかかわらず、幼児音楽においては、領域「音楽リズム」を、「歌う」「ひく」「聞く」「踊る」に分けている(林ほか 1986a:61)。これらは技法による区分に他ならない。そして、このような区分をしてしまうのは、歌う、ひく、聞く、踊るというそれぞれの技法による表現の複合が「音楽リズム」になるはずだという認識があるためである。小林によれば、歌う、ひく、聞く、踊るなどの技能による活動の「細分化」傾向は、保育者が「何かひとつのことをしながら、実はその中にいろんなことがはいつていること」を理解できていないことから生じてくるのである(林ほか 1986a:61)。

小林は、子どもの表現の総合性の基盤を、生活の総合性の中に求めようとしている。小林によれば、「表現」は生活の中で行われる行為であり、生活から

遊離してはならない。「平成元年版、平成10年版の要領の領域「表現」は、人間らしい生活を営み続けていく上で基本的な活動という視点から、子どもの発達を見るために設定されたものとされている」(黒川・小林編著 1999:18)。「表現活動を子どもの生活と切り離して指導することは、表現する力を育てることにはならない。平成元年版幼稚園教育要領に、留意事項として“生活に遊離した特定の技能を身につけさせるための偏った指導を行うことのないようにすること”と示してあるのは、その意味で当然のことといえる」(黒川・小林編著 1999:20)と述べて、89年幼稚園教育要領における領域「表現」が、「生活」を舞台として位置づけていることに賛意を示す。小林にとって、「生活」は、音楽や造形などと分化する以前の、人間の活動を生み出すと同時に支える母胎のごとき存在なのである。「音楽という以前に、生活の中で日本人たちがもっているいろんな身ぶりみたいなものが、日常の何気ないしぐさの中にある」(林ほか 1986a:67)。このように小林が述べる時、彼女は「生活」と「表現」の一体性、あるいは不可分性を言っているのである。小林が現状において、「生活の中で表現する力の育ちについての検討はあまりなされていない」(黒川・小林編著 1999:19)という問題意識から、小林は、生活と一体化した、あるいは生活に埋め込まれ、編み込まれた表現を追求しようとするのであり、技能主義的指導に典型的に見られるような、生活から遊離した表現活動への志向を戒めようとしているのである。

2. 自己表現としての音楽の再興

既に見てきたように、小林にとって幼児の表現は、幼児自身が表出したい、表現したいという強烈な欲求ないし衝動を内面に抱えたときに現れる。「幼児が最も自由に自分らしく表出、表現している時は、表す必然性が子ども自身にある。伝達等の生活するのに必要な表現は、多分に意識して行うが、快い時には無意識のうちに、多様な文化としての表現、つまり音楽や踊りや劇などの片鱗をみせる。快さがそうした表現を生むのである。不快な状態では、心や体を固くこわばらせたり、不必要な力が入った不自然な動きや声になり、快さが表情や動き

や声になって表れてはこない。子どもたちが常に快い状態にあって「やってみたい、やりたい」という気持ちになるような工夫や配慮が指導の際に必要な理由もそこにある」(小林 2002:107)。小林にとって、表現衝動、表現欲求は、子どもの表現を引き起こす必須の前提であり、契機である。まず「動きたいという衝動・欲求がおきる」、次に「具体的に想像したり、イメージを持つ」、第三に「かるい快い興奮状態のまま、自分の中にえがいたイメージに没頭し、それに集中する」、第四に「体を動かし、えがいたイメージをあらわそうとする」。その際、「体を動かすに従い興奮は高まり、本能的な、動物的な喜びを感じる。他人の目などは全く気にせず、自分の動くことのみ集中する」(小林 1976:246)。つまり、子どもが「自らの動き」に再帰的に焦点を当てるとき、子どもの意識は内面へと向かう沈潜在的なものとなる。ただ、そこではまだ、他者に提示する表現、コミュニケーションとしての媒体としての表現という意識は現れてきていない。

小林は、幼児音楽も、幼児なりの欲求・衝動に突き動かされた自己表現であるとみる。音楽は(技能や知識の体系ではなく)活動なのであり、それ自体が子どもによる自己表現であるという原点に帰ろうとする。1989年幼稚園教育要領における「領域「表現」では、豊かな感性を育て、感じたこと考えたことを表現する意欲や、創造性を豊かにすることが目標である。表現された結果に目を向ける以上に、子どもの表現する力がどのような過程を経ていくかというプロセスに目を向けなければならないのである」(黒川・小林編著 1999:18)。

前述の技能主義と並んで、大人の音楽の特性だと小林が見なしている態度に「精神主義」がある。精神主義とは、音楽を通して子どもの精神性、特にその道徳性の涵養を目指す立場のことである。精神主義と、子どもを低いものと見、大人に近づけようとする指導は同根かもしれない。というのも、「精神」の水準がより高いのが大人であり、「精神」の水準がより低い子どもを引き上げるために音楽が有効に作用すると考えられているからである。小林は、音楽を道徳教育、あるいは形式陶冶の手段として見なすことへの批判を示す。「極端な場合は、教育の場の音楽は、楽しさよりも精神的な面の高まりをねらっ

て、例えば、心が浄化されるなどを強調した道徳的な活動になったり、芸術的な面を強調して、そのために幼児には無理な技術訓練を要求する活動になったりしがち」である。それらは、子どもたちが自身でしている主体的な音楽的活動とは、あまりに懸隔が大きい(林ほか 1986a:132)。「精神的な面の高まり」は、人格の陶冶を目的とする情操教育において重視されるが、このような目的の設定は幼児音楽指導においては適切ではない。

小林が主張しているのは、音楽を安易に「精神性」「道徳」涵養のための触媒として手段的に捉えるのではなく、それ自体がもたらす内的体験の質に即して検討することが必要だということである。「子どもにとっても、音楽をすることは自己表現活動である。自己表現とは自分の内面の活動を外に表すことで、それは自由で個性的活動である。子どもの場合、まさに遊んでいる状態なのである」(青木ほか 1992:71)。ここでは、子どもにとっての自己表現が、「遊び」として現れると小林が指摘していることに注意したい。このことは、子どもにとっての音楽は、遊びと融合した形で活動されるということである。まず、遊ぶこととして現れてくる自己表現は、表現することそのものの中に快があり、その快を追求すること以外に目的を持たない。小林は言う。「子どもにとって遊びは、あそぶことそれ自体が目的である」、「意識して子どもはあそぶのではない。だから私達は子どものあそぶ姿から、その内面をくみとるしかない」(青木ほか 1992:95)。このような自己目的的活動としての遊び観は、「遊びは自然な活動欲求のあらわれ」であり、「身体適性やこれまでに生活体験したことの結果と深いつながりをもつ、その表れである」とする「自己表現説」と呼ばれる立場に近いであろう(青木ほか 1992:94)。既に述べたように、小林にとっては音楽も遊びなのであるから、音楽が自己表現であるという主張が、遊び論においても繰り返されているということになる。

「表現で一番大事なことは、その表現が人のまねではなくて、創造的なものであるかどうかということ」と小林が述べるとき、そこで言われる「表現」は、他ならぬその子どもの自己の表現であり、それゆえにオリジナリティが刻印されたものとなるということである。個々の子どもの自己表現であるとい

うことは、その表現の形は、子どもそれぞれ異なってくる、つまり多様な表現となるはずである。このズレにこそ、子どもの主体性の刻印を小林は見て取ろうとするのである。小林によれば、「子どもは、興味をもったものや人のまねをよく」するものの、「その様子を見てみると、決して単なるまねではない」ことが分かる。「まねをすることから子どもは子どもなりに考えてやっている」ということが分かる(林ほか 1986b: 115)。「まね」にすらも、その子どもなりの工夫が見て取れると言い、そのことが子ども自身の主体性の発揮に他ならないと小林は考えるのである。

小林にとって、幼児音楽が「文化」であるか否かの分岐点は、その音楽が子ども自身の主体的創造の産物であるか否かという点にある。「子どもの音楽が本当の意味で子どもの文化となるためには、子ども自身が自主的、主体的に音楽をつくりだすことである。たとえおとなから与えられたものであっても、子どもの手によって再生産されたり、それを出発点としてさらに創造、発展していくことが大切である」(青木ほか 1992: 70)。

ただ、「創造」という言葉から、文化財の製作というような大仰なものを連想する必要はない。「創造」を、より細やかな作業の中に見出していこうと小林は試みる。つまり、子ども自身の「遊び」と音楽の混淆する境界域に、ささやかな「創造性」を見出そうとするのである。「子どもにとって、音楽とは生活の中で心も体も開放されて楽しむ「あそび」なのである。子どもの生活を豊かにするあそびとしての音楽の存在が大切である」(青木ほか 1992: 58)。「日常生活の中にたくさんある音楽ともあそびともつかない自発的なさまざまな音や音楽とのかかわりあいの行為も、自分(子ども)と対象物(音や音楽)との間に、新しい関係をつくりだしている点で、創造的な活動といえる」。このことは、大人における音楽作品の「創造」とは異なった意味での子どもによる音楽の「創造」である。これは、音楽における「創造」概念の拡張とも言えるだろう。つまり、音楽を遊びの素材として子どもが見て、それに変異を加えること、いわばそれはアレンジメントであるが、それを子どもによる主体的創造と見るのである。主体的創造であるという点において、それは子どもの自

己表現でもある。「すでにだれかが考えたことであっても、一生懸命自分なりに考えて気がついたり、作ったものであったら、それは創造的な活動の結果とっていい」のである(林ほか 1986b: 116)。

子どもにとって、音楽のアレンジメントは、他者との架橋を成すための契機になる。例えば、他者の歌をまねるということは、歌と子どもとの間の架橋だけではなく、その歌を歌う他者と子どもとの間の架橋ともなる。歌などと「自分との間に、少なくとも単なる人のまねでなくて、新しい関係を作っていくというのが創造的活動」であると小林は見る。「自分とそのものとの間に、一生懸命使い方を工夫したり、新しいことを見つけたりして、独自の関係をつくろう」とする(林ほか 1986b: 116)。そのことは、音楽と子どもとの関係性を、子どもの側から主体的に構成しようとする試みに他ならない。音楽を改変する、アレンジすることによって、子どもは、その音楽に主体性・独自性を刻印するのである。子どもは、音楽を遊ぶことによって、自分なりの改変を加え、主体的に音楽を再創造し、その音楽の中に浸り込む。このプロセスは、子どもが、音楽をアプロプリエーション(占有)することによって、自らを音楽という文化の中に内在化させていこうとする試みだとも言えよう。

創造的活動のために必要な条件を、小林は子どもの「精神的自立」(小林 1977: 124)とも表現している。それは、別の側面から言えば、子どもを精神的に自立した一人の人間としてみる姿勢が大人には求められるということである。大人は、「創造的活動は非常に個人的な行為なのであり、周りの物や人によりかかるような姿勢では行い得ないことを知り、そうした強さを[引用者注:子どもの中に]育て」る必要があるのである(小林 1977: 124)。

3. 子どもにとっての表現活動の源泉・媒体としての「身体」

小林は、1964年幼稚園教育要領における領域「音楽リズム」に触れ、音楽に「リズム」を付加した名称になっていることについて、そこでは「リズム」が「体の動きで表現する活動を指している」ことに注意を促す。その上で、幼児の音楽が、小学校の教

科としての音楽とは異なって、「体を動かす活動」を含むことを強調する。「表現活動は体を動かすことから出発する」というのがそこでの根本意図であり、このことが適切なのは、幼児の発達を見ることでも確かめられるという。すなわち、幼児期においては「感情表現だけでなく、あらゆるコミュニケーションの手段がまず体の動きによっておこなわれていて、子どもの感情・心の動きは、体の動きによって最も強くゆさぶられる」のである（小林 1980：172）。

小林は、身体そのものを表現の媒体とすることを基本に据える。「表現の基本は「からだで表す」こと」なのである（小林 2002：108）。そのことは言い換えれば、教材、楽器などを使用する表現は二次的なものであるという認識に立っていることを意味する。表現手段としてのモノに頼ろうとするとき、前述の技能主義が頭をもたげてくることになるだろう。小林は、「保育者が表現活動の指導を行う時、教材・教具という物への依存度が高い」（小林 2002：108）ことを問題視している。つまり、外的な事物、モノを使用しての表現が念頭に置かれ、「からだ」そのものが表現の道具になる、媒体になるということへの意識が弱いというのである。古典古代の総合芸術が、現代におけるような細分化・専門化されたものではなく、表現技法においても、その形態においても「未分化であったこと、体を動かすことから起きる動物的本能や衝動的な感覚」を基盤として重視していたであろうことを、小林は「人間の運動表現の原点」だとして重視している（小林 1976：245）。

大人は、活動する子どもに、「生命の力強さ」をみる（小林 1976：245）。小林はそしてその「生命」は、身体の躍動として現れるものだと考える。子どもにとっての身体は、生命の躍動の奔出なのだから、微細かつ繊細な運動を子どもに要求することは筋違いである。「体の細い部分までが思うように動く」ことを幼児に要求することは不適切なのである。幼児には、「大動き、全身的な動き」こそが求められるべきなのである。全身運動が求められるのは、子どもにとっては全身運動が知覚、認識の手段・方法でもあるからである。「空間の広がりを感じ覚的に把握できることも、又、運動表現に重要な要素である」（小林 1976：246）。

小林によれば、「生命の力強さ」、あるいは「本能的、動物的な気持ちの高まり」を、「自ら客観的にみること」その表現の方法を意識的に探ることが「芸術的な表現活動」であるという（小林 1976：246）。ただ、そのような自己客観化としての芸術表現の前提には、動物的、もっと言えば生命的なエネルギーの内面における沸騰がなければならない。動物的な興奮を伴う全身的な喜びに満たされた状態を多く経験することが、成長してからのテクニックの習得の際の「試練」に耐える際のモチベーションとなるという（小林 1976：246）。

「生命」の力が、身体的行為として顕在化し、それが痕跡として残される例として、小林は絵画表現の発達研究が見いだした「なぐりがき」、いわゆる錯画を挙げる。絵画表現における「なぐりがきの段階は、一般に身体を動かす快感が根底にあって、その快感にしたがって腕などをふりまわしたときに生じる痕跡が、自分の行為とそのもたらした結果を自覚させることになり、次に描くことそれ自体を楽しむような時期とされている」。そして、子どもにとっては「なぐりがきの中で偶然生まれた閉じられた図形である丸や四角の発見があって、それに意味づけをするようになる」（黒川・小林編著 1999：13）。つまり、安定的な表現方法を子どもが獲得する段階より、身体を随意に動かし、その動きを外界に示すという段階が先行するのである。「言語表現にしても、音楽表現にしても、それぞれになぐりがき期や命名期、図式期にあたる活動のようすを、容易に思い浮かべることができる」（黒川・小林編著 1999：14）。造形表現における「なぐりがき期」、錯画期におけるような、子どもが自由に、一心不乱に、自らの内面の情動を表現として外部にぶちまけるようにして表すことを、音楽表現においても、言語表現においても認めるべきであると小林は言う。そのような原初的な表現は、大人から見れば、何を表現しているのか分からない「めちゃくちゃ」さが前面に出ているように見える。しかし、それこそが、小林にとっては、子どもの発達上、最も初期に見られる、そして最も根源的な表現のプロトタイプなのである。例えば、小林は、言語表現における喃語について、次のように述べている。「喃語を楽しんでいる段階が、言語表現や歌唱表現のどちらにも必要な前段階として

あることも明らかである。その意味で、乳幼児の表現は、おとなの目から見れば混沌とした未分化な状態にあり、次第におとなの文化としての表現の構造へと秩序づけられていくと考えることができる」（黒川・小林編著 1999：14）。つまり、小林にとっては、幼児期における自己表現の混沌が、技能の習熟、他者とのコミュニケーションの複雑化に即する形で分化・精緻化されてゆき、やがて芸術的表現へと発展・昇華していくのであり、そういった芸術的形態における表現の開花は、あくまで、幼児期における混沌の豊穡にその意欲、動機付けの源泉を有しているのである。

小林における幼児表現の特徴は、あくまでそれが「自己表現」であることにあった。そのことは、「自己が子どもなりの形態で表現できているかどうか」だけが幼児表現に対する大人の側からの評価基準になりうるということである。そして、それゆえに、子どもの自己表現は、表現することそれ自体以外の目的性を持たない。表現それ自体を楽しむことのみが目的に据えられるという意味で、自己目的、自己充足的な活動だとされるのである。自己目的、自己充足的な活動であるという点に幼児表現の第一の特質を見るとき、小林においては、幼児表現と遊びは同質のものとして捉えられているのである。

附記

本稿は、関西教育学会第72回大会（2020年11月、オンライン開催）における研究発表「小林美実による子どもの「表現」

論：既存の幼児教育における技能主義への批判から」の準備をする中で、同発表のための原稿と並行して執筆されたものである。当該学会における拙報告の概要は吉田（2021）として発表される予定である。

参考文献

- 青木實・櫛田馨・小林美実・土橋美歩『新版：児童文化』学芸図書、1992年。
- 大場牧夫『幼児教育の基本を考える』ひかりのくに、1988年。
- 黒川建一・小林美実編著『保育内容表現』（第2版）、建帛社、1999年。
- 小林美実「幼児期の運動表現活動」『体育の科学』26、（4）、1976年。
- 小林美実「音楽・リズムの指導：リズム指導に見る幼児の音楽教育の問題点」『児童心理』31、（13）、1977年。
- 小林美実「就学前教育：リズム感覚を養う」『児童心理』34、（14）、1980年。
- 小林美実「展望・幼児期の表現・その考え方と教育法」『保育学研究』40、（1）、2002年。
- 小林美実編著『音楽リズムの表現活動：子供から学ぶ育ての心』世界文化社、1986年。
- 新田泰生「小林美実教授の人と業績」『宝仙学園短期大学紀要』24、1999年。
- 林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三『HYKM 幼児教育原論：保育の原点に立つ』（上）、教育出版、1986年 a。
- 林健造・山内昭道・近藤充夫・小林美実・村石昭三『HYKM 幼児教育原論：すばらしい保育を創る』（下）、教育出版、1986年 b。
- 吉田直哉「小林美実による子どもの「表現」論：既存の幼児教育における技能主義への批判から」『関西教育学会年報』（45）、2021年（印刷中）。

受付日：2020年8月2日

