

幼児の身体表現と保育に関する一考察

鈴木 裕子

I 緒言

「舞踊は純粋な遊びだ」 ホイジンガ¹⁾は、その著書ホモ・ルーデンスにおいて、文化のもつ遊びの要素についての定義づけの試みのひとつとして述べている。

舞踊、つまりDancingである。人は幼児期では、身体運動の大部分がDancingであり、成人期になると経済生活の必要からDoingの部分が圧倒的に増える。Doingは労働を含めた実利的な運動である。しかし、人間はDancingをしたいという本質をもち、DoingをしながらもDancingの運動を探し求めている。Doing（労働運動）をリズム化して、人間性を取り戻そうとしているとされる。²⁾

しかし、現代社会において、人は「踊ることを忘れた」と言われる。³⁾近代になって登場した啓蒙主義と個人主義の浸透とともに、人びとは、理性を中心としない本能的なものを排除し、個の殻に閉じこもり、他者との回路を閉じ「自閉する身体」の傾向を示すようになった。身体は「モノ化」したとされる。「Danceする」、「踊る」身体の意義は、意のままになる身体と意のままにならない身体の「折り合い」、さらに自己の内に意識と無意識を共存させる力を生む点にあるとされる。現代人にとって「踊る身体」は、心身の「自由」度、「解放」度を計測するバロメーターである。

一方、日本の子ども達は、教育のなかで、「人と違う」ことを「恥」としてとらえさせられ、それゆえ創造性を求めるために、心理的にまた感情的にも危険をおかすようなことはしなくなっている。⁴⁾まさに心身ともに自閉していく状態にある。「自由」度も「解放」度もかなり低いのではないか。子ども達にとって、「踊る身体」をもつ意味は、言語になる以前のノンバーバルな表現を豊かにすることであり、それによって自分自身と対話し、さらに他者とのコミュニケーションをもつことができる点である。乳幼児期こそ、その重要な段階である。しかし、子どもは想像力や創造力が豊かで、表現することに強い欲求をもっている、その表現は個性的であるはず、との通念的な理解では、実際の現場のなかでギャップを生み、ジレンマを感じている保育者も多いのではないか。特に、身体表現とい

う領域においては、保育者の多くが、「表現の一側面として、子どもの感情表出の大切さを感じ、その実行によって心の解放がみられると考え、その体験の積み重ねが、創造力の増進につづくことを期待している」とし、実際にそれに結びつく内容としては、「子どもの自由な表現」であり、「うそこの世界」、「イメージ作り」と考えているようだ。ところが、これらは実際には行なわれることの少ない内容だという報告がされている。⁵⁾ なぜか。子ども達をみると、そんな保育はできないような気がするから、何に役立つのかと問われると“これ”というものが言えないから、子ども達の活動を何をみてどう援助したらいいのかわからない、身体表現と言われても歌や手遊び、リズム遊びぐらいしか思いつかないし、子どもが喜ぶから、など率直な声を聞く。また、やってみたいと思うが、一斉指導的な保育をすることに罪悪感をもつという葛藤も聞く。

そこで、本稿では「自由表現」といわれる身体表現の保育活動の実際を例示し、「心身の表れ」として、最も原初的な幼児の身体表現が、保育という場において行われる時、子ども達にとってどんな価値があるのか、大人は、何を求めていけるかを、保育活動の具体的な事例をもとに検討する。

Ⅱ 研究方法と対象

1997年10月～1998年6月の期間、愛知県下の3園において行われた身体表現を主とする8回の保育活動を研究の対象とした。(表1参照) 4、5才児を対象にした一斉指導に近い形態の保育である。いずれもVTR撮影を行い、その後に幼児の活動として動きとことば、保育者のことばがけ、動き、かかわりを記録に起こした。

表1に示したように、8回の保育のうち6回はクラス担任による保育の観察であり、2回は筆者が保育を行った。したがって、本研究での筆者の立場は、観察者、保育者の両面である。第三者として子どもと保育者の関わりをみる視点に、直に子どもにふれた事実からの感触を加えたいと考えた為である。従来、「科学的」とされる問題解決の場合、印象とか感じといったものは排除されてきた。その方がより客観性が高まると考えられるからだろう。しかし、現実の保育が、そういった保育者の感覚や手応えによって営まれている点を考えれば、この点を無視できないと考える。特に、表現する心や身体をとらえようとする時、関わりこそが重要な意味を有する。ただし、実際日々の保育に関わっていない者がなさねばならないことは、そのプロセスのなかからも、より普遍的な理論を積み重ねていくことだと考える。

表1 観察および保育の概要

No.	期 日	対 象	保育者	中心となった題材
1	1997.10.17 (観察)	豊川市愛知双葉幼稚園 5歳児すみれ1組 (男児15名 女児15名)	A	「お芋」 「忍者」
2	1997.10.27 (観察)	豊川市愛知双葉幼稚園 5歳児すみれ1組 (男児15名 女児15名)	A	「忍者」 「どんぐり」
3	1997.11.10 (観察)	豊川市愛知双葉幼稚園 5歳児すみれ2組 (男児15名 女児15名)	B	「走って止まってポーズ」 「お芋掘り」
4	1997.11.12 (観察)	蒲郡市立塩津保育園 4歳児赤組 (男児13名 女児14名)	C	「忍者の変身」 「紙になる」
5	1997.12. 8 (観察)	豊川市愛知双葉幼稚園 5歳児すみれ1組 (男児15名 女児15名)	A	「走って止まってポーズ」 「紙」
6	1998. 2.18 (観察)	豊川市愛知双葉幼稚園 5歳児すみれ1組 (男児15名 女児15名)	A	「スケート」 「雪」
7	1998. 5.29 (保育)	名古屋柳城短期大学付属豊田幼稚園 5歳児 (男児41名 女児41名)	D	「動物園へいったね」
8	1998. 6.29 (保育)	名古屋柳城短期大学付属豊田幼稚園 5歳児ばら組 (男児14名 女児14名)	D	「忍者の学校」

* 1 保育者：Aは対象クラスの担任教諭（保育歴40年） Bは対象クラスの担任教諭（保育歴4年）

Cは対象クラスの担任保育（保育歴25年） Dは筆者であり、実際に保育を行った。

* 2 中心となった題材：保育者から事前に提示されたものではなく、筆者が観察後に内容をまとめて標記したものである。

Ⅲ 身体表現活動の概要

各保育の内容は表1のとおりである。中心となった題材がふたつあるのは、一連の保育のなかで二つの題材が展開されたことを示す。さらに、本研究で取り上げた身体表現の内容の前後に、歌をうたう、お話（絵本等）を聞く、リズム遊び（スキップ、じゃんけん汽車等）などの内容が行われたものもあった。

本研究では、保育No.2（10月27日）「忍者」「どんぐり」の展開を例示し（表2、表3、表4）、このなかの事例を中心に考察を進める。

表2の「忍者」のテーマは、始めに保育者側から提示されてはいるが、この保育においては、あくまでも動機であり、「忍者」のイメージよりも、展開としては「動く」ということに力点が置かれている。このクラスのこども達にとって「忍者」は身体表現の保育のなかで、頻繁に行われるテーマであり、リズム室を走りまわり、その空間を「想像」の世界に移行させる合図にもなっている。ここでは、「（ピアノによる刺激音を聴きながら）走る一止まる」という運動を繰り返すことによって、「ぼくしと動機づけ」⁶⁾を行っている。動きからイメージを誘発することを中心にした内容ととらえられる。

これに対して表3の「どんぐり」はイメージから動きを誘発させることを中心にした内容である。園庭にどんぐりを埋めた経験をもとにして、保育者がある程度のストーリーを展開させて、子どもの動きを誘っている。さらに、この内容の途中では、子ども達が三つに分かれて、グループによる創作ともいえる共同の活動を繰りひろげている。表4では、男児によるこの活動を示した。

IV 考察の視点

表現された動きには、正しいとか誤りとかはないが、重要なことは、表現が鮮明であるか、個人の内面が充分引き出されて動きになったかということである。その際、イメージと表された動きとの関わりが問題になる。表現するひとりの子どもの内面の作用もあろうし、保育者あるいは、他の子どもとの相互作用でもあろう。実際の保育のなかで、それはどのような形としてみられるのか。何が問題になるのか。

本稿では次の三点について、事例をもとに考察を試みる。(1)身体表現は動きとイメージの相互作用だといわれるが、その相互作用に「身体」註1)はいかなる関わりをもって作用しているのか。(2)動きのイメージは、ストーリーにどのように触発されるのか、そして、そのストーリーの展開をつないでいくものは何か。(3)他者と関わることによって何が変わるのか。また、本稿では、身体表現という保育を通して、子ども達は何を獲得しているのかという点に答えたいという背景をもつ。

表2 「忍者」(1997.10.27)の展開

時 間	保育者のことばがけ・動き・かかわり	幼 児 の 活 動
		<ul style="list-style-type: none"> ・『パンの歌』を歌う ・靴下を脱いだ後、思い思いに走る
3'00"	<p>「お弁当の時、忍者やりたいって言っていたからやろうと思うけど、靴下はいてるとすべっちゃうから脱ごうね」</p> <p>まず、どのくらい力があるか試してみるよ 走って止まって、少しでも動いた人は、外に出るんだよ、生き残りゲームだよ 始めてだけどできるかな ピアノがパッと止まったらパッと止まるんだよ、だれが残るかな」</p> <p>「じゃあ、はじめるよ」</p> <p>(1回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>「あやしい人がいたけれど、まあいいでしょう」</p>	<p>「はーい」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・背中に剣を担いだポーズをとって走る ・笑い
3'15"	<p>(2回目：ピアノによる刺激音) 【事例1】</p> <p>「そんなドタドタって止まっちゃ……もう1回いくね」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・1回目より走る速度が増す うまく止まれずに2、3歩すぎて静止する子が多くなる
3'33"	<p>(3回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>「すごく、みんな上手、先生、だれかはうそと思ったけど、みんな止まっちゃったからできないね」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・2回目よりも走る速度がやや落ち、剣を担ぐポーズをとる子が減る 静止のポーズが多様になる

4'05"	<p>「今度は止まった時にポーズしてくれるかな、あいうのもいいね、こういうのもいいね、おもしろいね」</p> <p>(4回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>(子ども達のポーズを覗き込みながら)</p> <p>「すってきなポーズがいっぱいあるじゃん Yちゃんもおもしろいし、Mちゃんもおもしろいし、Mちゃんは、さっきこんなふうにしてたからもっとおもしろかったし、ほらSくんもいいね」</p> <p>「Tくんはころんでるポーズかな おもしろいね」</p> <p>「じゃあ、いきましよう」</p>	<p>・Yちゃん：片足に重心をかけて立ち、腰と頭に手をかける</p> <p>・Mちゃん：うつ伏せになって横になり、腕を伸ばす はじめは、手首をそらすように折り、顔を前方に上げていた</p> <p>・Sくん：片膝を立てて中腰になり、両手を前方に伸ばす</p> <p>「Tくんころんでるよ」</p>
4'42"	<p>(5回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>「とっても上手じゃん じゃあね、みんなころんだり、うまくできるようになったから、今度は止まった時はお尻だけ」</p> <p>「お尻だけでも大丈夫かな みんな自分のお尻、どこにあるかわかるかな」</p>	<p>・かなり走る円が広がり、スピードが増してくる</p> <p>・グループのかたまりがなくなってくる</p> <p>・ねころんだポーズが増える</p> <p>「えー」「できるよ」</p> <p>・走りだしたり、その場でポーズをとって「こう？」</p>
5'19"	<p>(6回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>「いろいろな止り方があるなあ あっ、あそのポーズおもしろい お尻だけだよ お尻しかつけちゃいけないんだよ Mちゃんは背中になっちゃってるねえ」</p> <p>「じゃあね、今度はどこにしようかな 背中だけにしよう」</p>	<p>・走る速度はやや遅くなる</p> <p>・お尻だけを床につけて、手脚を挙げる、膝を曲げて腕で抱え込む、手で足首をもって脚を挙げるポーズ</p> <p>「Aちゃんもついてるよ」</p>
6'00"	<p>(7回目：ピアノによる刺激音) 【事例2】</p> <p>「背中しかつけちゃだめなんだよ 頭をつけちゃだめだよ でも、上手にできたなあ じゃあ、今度は頭と足にする」</p>	<p>「やったー」ピアノがなる前に走り出す</p> <p>・背中を床につけて寝転び、手足を伸ばす、膝を腕で抱え込む、腕を伸ばし膝を曲げるポーズ</p> <p>・走りだす前にいろいろなポーズを試す</p>
6'45"	<p>(8回目：ピアノによる刺激音) 【事例3】</p> <p>(子ども達のポーズを覗き込みながら)</p> <p>「いろいろなポーズがある Kくんのような頭と足の人 Sくんのような頭と足の人 あっ、みーんな違ってる 頭と足だけでもちゃんとして止まれるんだ」</p> <p>「Sちゃんもおもしろいね」</p> <p>「今度はどこにするかな」</p> <p>「片足と片手にしよう わかったかな 片足と片手だよ みんなのからだ、いろんなところがあるものね」</p>	<p>・成功—背中を丸く持ち上げたブリッジ、しゃがみこんで頭をつける、手で足首をもってしゃがみこんで頭をつける</p> <p>・不成功—肩と足をつけて仰向けになる、手と足をつけて仰向けになる</p> <p>「先生、みてみて」</p> <p>「片足」</p> <p>「これこれ」(ポーズをとる)</p> <p>・走りだす前にいろいろなポーズを試す</p> <p>・近くの子に「こういう風?」「どこ?」と聞く</p>
7'43"	<p>(9回目：ピアノによる刺激音) 【事例4】</p> <p>(子ども達のポーズを覗き込みながら)</p> <p>「どうかな。片足と片手だよ」</p> <p>「よし、今度はおへそだ」</p>	<p>・片足、片手を床につけからだ全体が横向きになるポーズ、下向きになるポーズ</p> <p>「えー」</p>
8'30"	<p>(10回目：ピアノによる刺激音)</p> <p>「おへそだけでとまるとどうなるかな」</p> <p>「あっ、なんか飛行機みたいな人がある」</p> <p>「お魚さんみたいな人がある」</p>	<p>・手足を挙げたり、手で足首をつかんでからだをそらせてうつ伏せ</p> <p>「私、私」</p> <p>「足は、こうしてるよ」</p>

9'55"	<p>「いろんな人がいるなあ」 「じゃあ、もっとむずかしくする」 「そうだねー（笑） 先生はいいわ」 「そうーだね、今度はどこにしようかな」 「手と足、両足、ちょっとつまらんねえ それが好きなの？」 「今度はからだ半分だけつけることにしよう」</p> <p>「ごめん、ごめん、からだ半分っていうのはね、こういうふうに片方の肩とかをつけるんだよ、大丈夫かな、ちょっとむずかしいねえ」 (11回目：ピアノによる刺激音) (子ども達のポーズを覗き込みながら少しずつ直してやる) 「こうやって、こうやって、片側って難しいね」</p> <p>「テレビみている二人だって」</p> <p>「最後は……どういうふうにしよう」 「最後は片足立ちだ」 (12回目：ピアノによる刺激音) 「はーい、できたね」</p> <p>10'49"</p>	<p>「先生もやってみー おなかいたいだよ」 「先生、次、どこ」 「手と足」「両手」</p> <p>「えー」 ・その場でやってみる子、先生のほうへ駆け寄って「どう？」 「からだ半分ってどういう意味？」と聞く子</p> <p>・からだを伸ばしたまま、あるいは丸めるようにして横向きに寝る 「お芋だ」「でかいお芋」「いっしょ、いっしょ」 「ぼく、テレビみてるんだよ」(肘をついて寝転ぶ) ・走って行って、先生の前でポーズをとり(寝転ぶ) 「テレビみてる」 「先生、片足がいい」 ・片足とびをする男児</p> <p>・両手をひろげて片足で立つ 「鳥だよ」「ぼく、かかし」</p> <p>11'20"</p>
-------	---	---

V 身体と動きの相互作用

【事例 1】（表 2 忍者）

「忍者」というイメージで「走るー止る（ポーズ）」を繰り返す。1回目後で、保育者が「あやしい人がいたけど、まあいいでしょう」とおどけてことばがけする。2回目では、子どもたちの走る速度が増す。「そんなドタバタって止まっちゃ……」の後、3回目は、速度が落ちる。4回目の後「すってきなポーズがいっぱいあるじゃん」と褒め、何人かの子どもの名前をあげて、その様子を話し、「じゃあ、いきましょ」と明るく促す。すると、5回目は、走る速度が増し、全体に円が広がりグループのかたまりがなくなって一人ひとりの動きが鮮明になる。

この事例では、特に走る速度に着目した。

まず一つの観点は、保育者の「そんなドタバタとまっちゃ……」だが、子ども達は、続く言葉を「だめだよ」「忍者らしくないよ」と受け取ったのであろう。止まるという動きを、身体感覚で受け止め、予期した時、走る速度を加減している。動いている実際の身体が、その後の運動を予期する感覚と交錯しているのではないか。身体表現が、動くプロセスのなかにのみ成立する表現であることから、子どものなかでは、対象へのイメージに

至る以前に、身体と動きのイメージが直接的にぶつかる段階があるようにみえる。

一方「すってきなポーズがあるじゃん」と褒め、具体的に例を示し、保育者が「こうしてたよ」と再現することにより、次の段階では、走る速度が増した。みるべき点は、速度の変化と同時に、それまでかたまりとなっていた子ども達がばらけていき、個となり、一人ひとりの動きが生まれてきたことである。「今度はこうしたい」という動きを思い描けたことからの変化ととらえられた。

二つのことから、「身体」と「動き」について次のことが考えられた。最近の子どもは動かないという。その理由は「動きたくない」という心の問題とされる。もちろん、それもあるだろう。が、「動けない」という視点も必要なのではないだろうか。滝沢⁷⁾は、「身体的思考は【動作】を材料にした思考である。それは、言語（概念）的思考、つまり言語を使用し頭で考えるのとは違う」と述べ、「この【動作】は、関わりによって習得する事柄であり、関わりによってこそ生ずる事柄である」と言う。身体が動くことによって、ものの見方が変わり、描くイメージも変わる。第一の観点でみられるように、自分がどのように止まれるのか（動けるのか）、目的とする動きのためにはどうすればよいのかというイメージの形成は、ほとんど意識することのない身体を確実に自分のものにする過程である。そして、他者（保育者、子ども）との関わりによって生まれた動きのイメージが、言葉にする以前のやりとりを行う能力となっていることを示している。身体と動きのイメージのキャッチボールは、十分に身体の実践的な能力につながることを再認識できた事例である。

【事例2】（表1 忍者）

「忍者」7回目「走る―背中だけつけて止まる」の後、「じゃあ、今度は頭と足にする」の保育者の言葉に対して、子ども達は即座にその場で、いろいろなポーズを試す。さらに8回目の後の「今度はどこにしよう、片足と片手にしよう……、みんなのからだ、いろんなところがあるものね。」に対して、同様にいろいろなポーズを試し、さらには近くの子に「こういう風?」「どこ（を、どうするの）?」と聞く子どもがみられた。

この事例は、【事例1】で指摘した身体と動きのイメージのキャッチボールから、一歩進んで、動きへのイメージをより具体的にしている過程と受けとめられた。イメージを具体的にすることは、身体の動きで表すことである。それは、具体的であると同時に個人的なものである。自身が動くということは、みずからの身体が基準になる。それは、知識としての身体ではなく、子どもが「感じ」として得られる身体でなくてはならない。それは主

観であるが、主観がない限り、みずからの身体を客観化することはできないであろう。動きへのイメージと実際の動きのやりとりは、主観と客観のやりとりである。ここでの子ども達は、試しにやってみるとか、他者と関わりから確かめをする、といった活動から、身体の「感じ」を得るための営みを繰り返しているにとらえられる。

【事例 3】（表 2 忍者）

「忍者」8 回目の後、保育者は「いろいろなポーズがある、K くんのような頭と足の人…、あっ、みんな違ってる、S ちゃんもおもしろいね」ということばがけに対して、子ども達は、各々「先生、みてみて」と自分のポーズをアピールしている。10 回目後でも「あっ、なんか飛行機みたいな人がいる」に対して「私、私」と言い、「お魚みたいな人がいる」では「足、こうしてるよ」と、高く挙げた足をみせる。

ここでは、子ども達が自分のポーズを他者に見せたい、見てほしいという思いを持つようになっている。【事例 2】からさらに進んで、自分の動きを自覚し、客観視できてきているにとらえられた。この過程には、保育者の「みんな違ってる」ということばがけから、子ども達が「違い」を肯定的にとらえたことも重要な要素であろう。物事の本質をみるということは、「違い」をみつけることでもある。そのためには、他者と関わって自分を具体的に表現できる環境と刺激が与えられなくてはならない。この場面はまさにそれであったにとらえられる。

【事例 4】（表 2 忍者）

「忍者」9 回目で保育者が与えた課題は「止まった時、おへそを床につけてポーズをする」であり、10 回目では、同様に「片足と片手だけをつけてポーズ」、11 回目は「からだ半分（右半分か左半身）」であった。これらの課題は、子ども達にとって、運動的にやや難しいせいか、全体的にポーズが類似していた。しかし、それまでにはなかった反応として、11 回目後に「お芋みたい」「でかいお芋」「テレビみている人」のような言葉が発せられている。

阿部⁸⁾は、5 才児の後半には客観性ができ、しらけの様相がでてくるため、動きをイメージとの関連で発展させていく方法（本研究の「忍者」のような）が、自然に表現の世界に入れる一方途だと述べている。この事例から読み取れる点は、繰り返すことで、身体が変わってくると考えられることである。それは、子ども達自身がつかみ取っていく「自分の身体の感じ」を示す。身体と動きのイメージのキャッチボールが繰り返されてい

た結果、ここにきて運動の課題が難しくなり、「自分の身体を感じ」は一気に他のイメージに広がっていったのではないだろうか。もともと、動きからイメージを引き出させようという活動は、自分のイメージから動きをみつける前段階としての活動として効果的と考えられている。⁸⁾しかし、この事例からは、子ども達が動くことに楽しみを感じていれば、運動の課題に困難を感じ、うまくいかなくなってもかわりに何か新しくていいことを思いつくという能力を導き出す活動だと感じられた。

VI ストーリーの展開をつなぐもの

【事例5】（表3 どんぐり）

保育者の「みんな、どんぐりになってもらおう」のことばがけに対して、一人の男児が「どんぐりどんぐり ころころ、どんぐりどんぐり ころころ」と口ずさむと、つられたように数人の男児が声をあわせて歌いだす。

【事例6】（表3 どんぐり）

保育者が「じゃあ、先生、今からおまじないするね、おまじないかけたらどんぐりになれるよ」「みんながどんぐりになれるように……」といった途端、子ども達は、「ゴロゴロ、ゴロゴロ」「アダブラ カタブラ」といいながら、座ったまま両腕を頭上であわせて、どんぐりになる。

【事例7】（表4 どんぐりにみられた男児による共同の活動）

男児がグループで大きな木をつくろうとする活動のなかで、「ペチャペチャ」と声をかけあいながら、中心を向いて肩を抱きあう。さらに、保育者の「枝がどこからニョキニョキと伸びてきました」とのことばがけに応じて、自分達も「ニョキニョキニョキニョキ」とリズムカルに言いながら、円の外に向かって片手、片足を思い思いに伸ばしていく。片手だけを伸ばす子、足を横に挙げていく子、片足を後方に挙げる子と様々である。

保育者がリズムカルなことばや、オノマトペを使用することが、子ども達の動きを引き出す有効な手段であることは、すでに多くの研究で実証されている。^{6) 9) 10) 11) 12)}ここでは、子ども達がみずから用いていることに注目したい。

【事例5】では、「忍者」の活動の後、「どんぐり」への移行が子ども達のなかで定着していくきっかけになったと言える。この歌はそれに先だって、保育者がどんぐりを埋めた経験を話した導入部分でも同じ男児によって歌われている。その時点では、彼にとって次に始まる活動への期待であり、繰り返した時には、他の子ども達をも巻き込んで、活動

の動機となったと考えられる。

一方、オノマトペに用いられる日本語の単音は特徴的なイメージ性をもっているといわれる。¹³⁾ 例えば、【事例6】の「ゴロゴロ」という語の、gは鈍いもの、重いもの、大きいもの、汚いものを表し、oは大きいこと、運動がはやいこと、rは粘って滑らかなこととされる。また【事例7】の「ニョキニョキ」では、iの音は小さいこと、運動がはやいことを、kが鋭いもの、軽いもの、小さいもの、美しいものを表す。このように、オノマトペは抽象化の進んだ言語よりは言語の発生段階に近く、直感的なイメージ性が強いことから、動きのイメージを誘発させる。しかし、保育者がオノマトペを使った場合、ややもすると画一化した保育者側の動きの提示であったり、あるいは子どもにとっても条件反射のごとくの“紋切り型”の動きの現われでしかない傾向もみられる。対して、この事例のように、オノマトペを子ども達自ら用いる時には、表現しようとする対象を感覚的にとらえていることの現われとみえる。直感的にとらえたものをもとにして、身体に反応させ、外に表わす。それが、身体に確かな感覚としてフィードバックされる。そこで身体の確かな感覚が、知識や経験に依る「どんぐり」という対象へのイメージと結びつくではないか。「直感」という語については、ガードナー¹⁴⁾ が「長い時間をかけ、複雑なやり方で、無意識のうちに、問題を解明していたとすると、それが終わったとたんに、興奮したり、うきうきした気分を味わうことがよくある。直感という作り話では、問題をといたのは、この最後の瞬間に起こったことと決めつけてしまう」と述べている。ここで言う直感も、なんとなくとか、そんな感じというものではなく、経験を繰り返すことによって生まれたものだと考えられる。子ども達それぞれが、多様な動きで表現した点からも推察できるように、ここでの「ゴロゴロ」や「ニョキニョキ」は、子ども達個々に実感をとらえた言葉なのである。

情操教育といわれるものが現在抱えている問題として、「『どのように』味わうかという点になると、いたずらに『何を』を細分化して示すだけで味わう方法が示されていると誤解しがち」¹⁶⁾ という点が指摘されている。身体表現活動に関しても通じる課題であろう。表現者である子ども達が、身体を通して感覚的にとらえる力を育成することの意義を再認識させられた事例である。

【事例8】（表2 どんぐり）

保育者は、「あっ、ちょこっと出てきたみたい」と語りながら、“ポロポロポロン〜”とピアノの刺激音で誘う。子ども達は、「芽でたよ」「芽、こうだよ」と言いながら、両腕を徐々に頭上に挙げていく。さらに、保育者は、「あー芽が出てきた、そのうちにねえ、どんぐりの枝も出てきて広がってきたよ」と、再度ピアノで

刺激する。頭上で手を伸ばしたまま立ち上がる子、合わせていた手を左右に広げながら立つ子、その場でクルクル自転しだす子、両腕をひろげてジャンプを繰り返す子、「木だー」「木になった」と走り出す子など、様々な動きをつくりだす。

那須川¹⁷⁾ は、表現活動における表現媒体をつなぐものとして、「律動性（リズム）」を指摘している。それらは、ことば、音、動き、絵の表現媒体の関わりのなかで共通項として関わっているという考えを述べている。この事例にみられたピアノの刺激、前述した即興的な歌、オノマトペも律動性に関わっている。ここでは、律動性とストーリーとの関わりを考えてみたい。

身体表現活動で、ストーリーを展開させることは、イメージ化の支えの一方法である。また、伴奏・刺激音を用いることも同様である。古市⁹⁾ は、オノマトペのもつリズム性は動きを引き出す誘発剤になること、またストーリーのなかで使用する場合はそのストーリーに活力を与えるという点を実験によって明らかにしている。この事例のピアノの刺激も十分に活力を与えたと考えられる。子ども達は、ピアノの音にあわせて動いたわけではない。この音に誘われるように動き出したのである。「芽がでた」「どんぐりの枝もでて広がった」ということばがけは、保育者が、子ども達の見えないものを言葉にしたわけで、これに対して子ども達は自らの体験のなかからアイディアをみつけようとした。続くピアノの刺激は、そのアイディアのなかから、具体的な動きをつかみ出す契機になったととらえられた。“ポロポロポロン〜”という刺激音は、低音から高音へ、単音で弾かれたわけだが、これによって、低い位置から高い位置へ、あるいは中心から末端へと、ゆったりとした弱い動きが誘発されており、子ども達の動きは確かなものであった。つまり、このピアノの音は、子ども達の「芽が出るってこういうことだよな」というアイディアの定着と、「こんなふうに動いたらいいかな」という表現方法の探索の過程をつなぐ媒体になっていると考えられる。そして「これでいいんだ」という確かな感覚に結びついたなかから出た動きととらえられた。

【事例9】（表3 どんぐり）

子ども達がどんぐりに変身した後、保育者は、それをころがし、土をかけるというストーリーを進める。そして「お水かけないとダメみたいだから、よーし、ホースでかけちゃおう」と語り、子ども達にホースを向けて、水をまくしぐさをする。子ども達からは、「つめたーい」「いたーい」という声があがり、同時に転がり出す子、手足をばたつかせる子、寝転んだままからだを折り曲げたり伸ばしたりする子、小さくジャンプを繰り返す子、と多様で活発な動きでそれに対応している。

【事例10】（表3 どんぐり）

保育者の「もう一回お水やろう、今度はジョウロでやろう、お水はごちそうだね」ということばに対して、4名の男児が「ひゃー」「シュウー」といいながら勢いよく立ち上がる。保育者は、それをみて「早く出るどんぐりさんは弱いもんね。早く出るどんぐりさんは根っこがはらないもんね。倒れちゃうもんね」と言う。男児は慌てて座り直す。

人は、幼児期の終り頃までには、架空の作り話ができるようになるとされる。¹⁷⁾ 物語を作るということは、想像世界の創造である。想像世界をつくるもとには、**【事例8】**で述べたように、それまでの体験があり、そこから連想が働く。子どもは、大人に比べて圧倒的に経験から得ている情報量は少ないが、反面、独特な連想が働くように筆者には感じられた。

第一に、子どもは、架空のストーリーのなかに、現実的な体験からのイメージを具体的に挿入させることができ、それを空想の世界へと修復させることができるという点である。

【事例9】にみられるように、保育者の「お水かけないとダメみたいだから、よーし、ホースでかけちゃおう」の言葉に対して子ども達から、「つめたーい」「いたーい」という声があがっている。「どんぐりになった気持ち」という擬人化されたイメージととらえる場合もあるが、ここでの子ども達の動き方や表情からは、「水をかけられる」という経験からの感覚を、具体的に表したという印象をもった。このことは、すでに、内田¹⁸⁾ が、遊びの場面をとらえて、子どもは虚構と現実を同時に操作できていると述べている。この事例からも、行きつ戻りつの状態を維持できる様子が読み取れた。

第二には、感情というものが連想に大きく作用している点である。ストーリーを展開していく保育に影響する子どもの感情は、いくつかのパターンがあるようだ。保育者の展開するストーリーの流れに概ね沿っている時、これは一見すればスムーズに見えるが、子どもにとって、実感が湧かず、イメージが想起されていない場合とも考えるべきだろう。一方、ストーリーに多くの中断（主に子どもが自分のイメージを言葉にして表したりする）があって、時にストーリーが違う方向に向き、かなり混乱したように見える場合、これは、子どもがストーリーに触発されて、活動に集中しているととらえられる。しかし、よく似たような混乱の状態でも子どもにとって、全く違う感情によって、混乱する場合がある。それは、ストーリーのイメージとは異なった点で興奮したり、ストーリーからかけ離れた自分のイメージを押し通そうとする感情であり、さらには、動くという欲求だけを満たそうとする感情などである。**【事例10】**は、その例である。4人の男児は集中力が薄れ、動くことだけに欲求が向かったのであろう。これに対して保育者は「早く出るどんぐりさん

は弱いもんね」と語り、再度イメージを掘り起こそうと試みている。このように、子ども達のイメージは感情と密接に関わっており、そこに、子どもの表現の素朴さを感じる。

表3 「どんぐり」(1997.10.27)の展開

時 間	保育者のことばがけ・動き・かかわり	幼 児 の 活 動
	<p>「じゃあね、ちょっとここへ来てくれるかな あ のねーあのねー、この前、あそこねえ、あっ、 なぞなぞです、それは茶色です、それは、茶色で す」 「そうです 一番むこうに植えたんだんぐり、」</p> <p>「柿じゃないよ」 【事例5】 「どんぐりさん、土の中に埋めたでしょう あの どんぐりさんはどうなったのかなと思って 毎日 みてるんだよ どんぐりさん何にも言わないけど」</p> <p>「水、かけとらん」 「水かけた方がいいと思う？」 「水かけたらどうなる？」 「芽が出たらどうなる？」</p> <p>「あー、幼稚園のあっちにあるどんぐりね、大き いでしょう。きのうからの風で身がぜーんぶ落ち てね 幼稚園の庭にいっぱい落ちたの そうした らね、一番で来たお友達がね、3才のお友達がこ わいーって言ってたよ どんぐりがこわーいて言っ てたよ」</p> <p>「じゃあね、今から、先生、一回どうなるのか見 てみたいと思うからね みんな、どんぐりになっ てもらおう」 【事例5】</p> <p>「帽子、どんぐりの帽子、あるつもりね」 「じゃあ、先生、今からおまじないするね おま じないかけたら、どんぐりになれるよ」</p> <p>【事例6】 「みんながどんぐりになれるように、どんぐりの 大きさがいろいろあると思うけど、形もいろいろ あるよね 丸い形のものとかな」 「横、こんなのかな、こういう細長いのとかな」 「まずは、どんなどんぐりになるのかな、アダブ ラカタブラ、アダブラカタブラ、どんぐりになれ、 ドドン ドドーン どんぐりになあれ」 (子どものまわりを歩きながら) 「まあいどんぐりもあるし、ながーいどんぐり もあるし、帽子のついたどんぐりもあるし」 「じゃあ、先生ころがしてみるわ つやつやのど んぐりさん、ころがるかなコロコロ コロコロコ ロコロ コロコロ」(子どもの中心に立ちながら) 「庭までころがしていこう ゴロゴロ ゴロゴロ ゴロゴロ ゴロゴロ」 (いろいろな方向へ転がすしぐさをしながら) 「あっ、もういいかなー このへんで」 「では、先生、土をかけることにしよう、そーれ そーれ どんぐりさんは土の中で上手に芽を出 すかな」(フロアーに広がった子ども達をまわり ながら)</p>	<p>「あっ、どんぐりだ」 「どんぐり、あっち」「どんぐり埋めたんだ」と 言いながら窓のほうへ駆け寄る</p> <p>「柿だ」 「どんぐり、どんぐり、ころころ～」と男児歌い だす 「木になるんじゃない？木になってどんぐりにな るんじゃない？」 「どんぐりに水かけたの？」 「なんでー？」 「なるよ」「芽がでる」「木になる」「最初から 木にはならんよ」 (食い入るように聞く)</p> <p>(笑い) 「なんでー」 「どんぐりの雨が降ったってことかー」 「えー」 「どんぐり どんぐり ころころ どんぐり ど んぐり ころころ」と数名の男児が歌いだす 「ねえねえ、帽子がかぶりたい」と女児が洋服の フードをみせる</p> <p>「よし、」 「ゴロゴロ、ゴロゴロ」 「アダブラ アダブラ」 「横も」と言いながら、両腕を頭上で合わせ腰を 横に曲げて立つ</p> <p>・しゃがみこんで丸くなる すわって両腕を頭上 で丸くあわせる からだを丸めて横臥する</p> <p>・その場で小さく左右に揺れるように転がる</p> <p>・思い思いの方向へ勢いよく転がる 「こんなところまでいっちゃったよ」</p> <p>・じっとしている子、転がり続ける子</p>

<p>5'50"</p> <p>7'00"</p> <p>7'30"</p>	<p>「どんぐりさんの土の中、とっても暗いね 土のなかで暴れているとね、きっとね、ねずみさんにみつかったらうよ」</p> <p>「じゃあ、さっきT君が水かけてくれた？って教えてくれたから、お水かけないとだめみたいだから、よーしホースでかけちゃおう」 【事例9】</p> <p>(子ども達の中心に立ってホースを持って水をまくしぐさをする)</p> <p>「さあ、どんぐりさんはどんな力を持ってるかな」</p> <p>「あっ、芽はそんなにピャーなんて出こないよ」</p> <p>「もう一回お水やろう、今度はジョウロ ピャーピャー、お水はごちそうだね」(子どものあいだを走りながら) 【事例10】</p> <p>「早く出るどんぐりさんは弱いもんね 早く出るどんぐりさんは根っこがはらないもんね、倒れちゃうよ」 【事例8】</p> <p>「あっ、ちょこっと出たみたい」(ピアノによる刺激音)</p> <p>「あー芽が出てきた、そのうちにねえ、どんぐりさんの枝も出てきて広がってきたよ」(ピアノの刺激音)</p> <p>「木は動くのかなー」</p> <p>「あっ、ひとりでは、つまないねえ、大きなどんぐりさんの木になった子がいるかな、どんぐりの木になったんだね。」</p>	<p>・じっとしている子、手足をばたつかせる子、転がり続ける子</p> <p>「いたーい」「つめたーいよー」</p> <p>・転がる子 手足をばたつかせる子 寝転んだままからだを曲折げたり伸ばしたりする子 ピョンピョンとジャンプする子</p> <p>・丸まったままじっとしている子 片足を高く挙げピクピク振る子</p> <p>・4名の男児が「ひゃー」「シュー」とすぐに立ち上がるが、慌てて座り直す。</p> <p>「芽出たよ」「芽こうだよ」と言いながら両腕を徐々に頭上に挙げる</p> <p>・頭上で両腕を伸ばして立つ子 左右に腕をひろげて立つ子 その場でクルクル自転する子 両腕をひろげてジャンプする子</p> <p>「木だー」「木になった」と走り出す子</p>
(それぞれのグループをまわる)・三つのグループ(男児全員 女児5名 残りの女児)に分かれる		
<p>13'40"</p> <p>15'00"</p> <p>16'00"</p> <p>16'40"</p>	<p>「風がふいてきたよ」(ピアノによる刺激音)</p> <p>「風に吹き飛ばされたのかな」 【事例13】</p> <p>「みんな、風に吹き飛ばされたよ」</p> <p>「木が倒れてしまいました」</p> <p>「ちょっと、ここの人達に聞きます。くさっちゃうの？くさってしまいますか。それじゃあ、燃やしちゃうの、もう芽はでないのね。ダーとあっちに寄せて燃やしちゃうの」</p> <p>「今、この木はくさっちゃったそうなので、相談して燃すことにしました。」</p> <p>「このあたり(女児のグループ)のはっぱもいっしょに燃やそう、けむりがでてきたかな。」</p> <p>「焼いも焼けたかな」</p> <p>「あそこ(園庭)のどんぐりさんは、なかなか芽がでないんだよね みんな、毎日みてお水あげなくちゃね」</p> <p>「それじゃあ、今度はジャンケン汽車やろうか」</p>	<p>・男児全員一もたれあって倒れた後、走りまわり、部屋の隅のマットの上で重なりあう</p> <p>・女児5名一両腕を斜め上にひらいて、全員が同じ方向を向いて立つ からだ全体でゆれる 女児のひとりが両手両足を大きくひろげて立ち、重心を左右にかけて、からだを大きくゆらす 2名の男児が向かいあってまねをする。</p> <p>・残りの女児一動かない</p> <p>「木が倒れてしまいました」「台風19号だ」</p> <p>「うん」</p> <p>・転がる子 走ってくる子</p> <p>「焼いもだー」</p> <p>「あつーい あつーい」と小さくジャンプを繰り返す</p> <p>・窓のほうへ駆け寄る</p> <p>「やりたーい」「やりたくないよ」</p>

VII 他者との相互作用

【事例11】（表4 どんぐりにみられた男児による共同の活動）

男児による「大きな木」の創作活動の後半、保育者は「どんぐりはどうなっているの？はじめてから落ちているの？なっていないの？木になっていないの？」「どんぐりはなりたいんだって なる木はどこ？木の人？木の人考えて」という問いかけに対して、一人の男児が「どんぐりがくっつけば」と言う。それに対して保育者は「くっつくっていいのはいい考えだと思う、そうすると大きくなるもんね」と認める。その後、子ども達は「どんぐりのなった大きな木」になるために「ペチャペチャ」といいながら身体を寄せあう動きを始め、ひとつの群にまとまる。

この事例で着目したのは「くっつく」という言葉である。幼児は、身体のかたちというものを意識する以前に、動きについて意識するといわれる。¹⁹⁾「くっつく」という動作をすることによって、全体との関係から自分の身体の占める空間が感じられる。それによって、身体のかたちを認識するようになる。しかし、この事例のように、子ども達がグループによる共同の創作活動後に、保育者の簡単なことばがけから「くっつく」という語を発見し、それを表現にしていた点にはさらに別の意味が読み取れた。共同の活動は、子ども達に、人と関わるための動作を連想させたのである。つまり、動きというものが、個人の習慣的な反復によってのみ獲得されるのではなく、人との関わりによって体得できるという点が示唆された。

【事例12】（表3 どんぐり）

（表4 どんぐりにみられた男児による共同の活動）

表3、表4にみられるように「どんぐり」の途中、7分30秒から13分40秒までの6分10秒間、保育者の「大きなどんぐりの木になったかな」の言葉によって、子ども達は自然に三群（男児1、女児2）に分かれて活動をする。さらに9分00秒から11分10秒までの2分程度の時間は、保育者との直接的な関わりがもたれないなか、男児同士で「どんぐりのなった大きな木」を表現しようという活動が展開される。

【事例13】（表4 どんぐりにみられた男児による共同の活動）

保育者の「風がふいてきたよ、風に吹き飛ばされたのかな、みんな、風に吹き飛ばされたよ」ということばがけに対して、男児はそれまでの大きな木としてのかたまりのなかで、もたれあって倒した後、走りだす。そのなかで、女児のひとりが、両手両足を大きくひろげ、大の字の形で立ち、重心を左右交互にかけて、身体を大きく揺らし

表 4 「どんぐり」にみられた男児による共同の活動 (1997.10.27) の展開

時 間	保育者のことばがけ・動き・かかわり	幼 児 の 活 動
41"	「大きなどんぐりの木になったかな」	<ul style="list-style-type: none"> ・二つのかたまりに分かれる ・一方が「おいでよー」と声をかけて、ひとつの輪になる
51"	「こんな大きな木になったの？枝はだれ？枝はどれ？」 「考えてみよう」 (女兒のグループをまわる)	<ul style="list-style-type: none"> ・「こっちにおいでー」と輪に加わっていない男児二人を呼びよせ、 「はやく手をつなごう」 「手つながんとできんだろう、／」 ・手をいっぱいひろげて大きな円を作る
1'30"	「さあ、ここの人も考えてもらおう。だって、これは根っこでしょう 枝はないの 枝になる人、木になる人、大きな木になる人、どんぐりになる人、はい、どうぞ、話し合って。」	<ul style="list-style-type: none"> 「はい」 「はい」 「はい」と思い思いに手をあげる 「ちょっと、みんなで相談しよう、おれ、木になる」と言って近くの子に抱きつくようにしてかたまりとする
1'40" (9'00")	【事例12】	「おれ、木」と言いながら両腕を頭上に伸ばし、まっすぐ立つ 「おれ、枝」「おれ、ふつうの木」 「おれ、どんぐり」といいながら寝転んで丸くなる
2'25"		「おれ、木、ひとりでする」 「大きい木はどうするんだよ」 「根っこはどうやる」 「どんぐり、落ちとる」といいながら転がる
3'00"		<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれにポーズをとる 「おまえら、集まれよ」 ・一人が立っている子どもを円の中心に向かせようとする、つられるように他の子も集まって中心を向く ・「だっこしたげる」と二人が寝転んでいるどんぐりの子ひとりを抱き上げる、近くの子が同じように一人を抱き上げる
3'40"		<ul style="list-style-type: none"> ・木になった子が「ニョキニョキニョキ」「大きい木だー」と言いながら膝を屈伸させてからだを上下させる。みんなまねをする ・抱き上げる子ども達はそのまま続ける 「ぼく、どんぐり」
3'50" (11'10")	「さあ、ここはどうなったかな」 「そう、どんぐりなの」 「木はだれなの 作ったの？木の人？ほら、あそこのグループ(女兒)、木ができたみたいよ」 「どんぐりはどうなっているの？はじめてから落ちているの？なっていないの？木になっていないの？」 どんぐりはなりたいんだって、なる木はどこ？木の人は？木の人考えて」	「はいー」 「こっちはどんぐりなんだ」
4'30"	「くっつく、くっつくっていい考えだと思う そうすると大くなるもんね 【事例11】 「ぶらさがっちゃ、だめ そういうことするなら、やらない」	「あー、……………」 「木の人だよ」 「どんぐりがくっつけば」
5'00"		<ul style="list-style-type: none"> ・一人の男児が、近くにいる男児にぶらさがり、二人が倒れる

5'20"	<p>「太い木になっちゃったねえ」 【事例7】 「枝がどこから、ニョキニョキと伸びてきました」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「ペチャ ペチャ」と言いながら中心を向いて肩を抱きあってからだを寄せる ・「ニョキニョキ、ニョキニョキ」といいながら、円の外に向かって片手、片足を伸ばす子 ・円の中心を向いたまま、片足を後方にあげる子
5'50"	<p>「あっ、伸びてた、伸びてきた、すごい、すごい」 「ちょっとここは不安定ですねー」 「あっ、ここから太いんだねー ニョキニョキニョキ元気な枝が出てきたよ うーんと伸びてきた」 「あっ、枝はくっついちゃうと伸びていけないよ 葉っぱがいっぱいでるんだもんね」 「なんで、こんなにひろがっちゃったのかな、へんだな」 「だって、太くする時はくっつくっていったよ、今」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・くっついたまま動こうとしない子 ・手をつないでひろがろうとする
6'20"	<p>「風がふいてきたよ」</p>	<p>「だって、太くしたいんだもん」 「くっつけば太くなるよ」と別の男児 ・ひろがった子達、再度かたまりに戻る 「押されて泣くな 押されて泣くな」と、おしくらまんじゅうにかわっていく 「バリバリ バリバリ」と言いながら崩れた後、走り回り、部屋の隅のマットの上で重なりあう</p>

ていた。そこへ、走り回っていた男児のうち二人が立ち止まり、女兒に向かいあう位置でまねをして一緒に動き出す。

身体表現では、友だちと共同しての表現が、かなり早い段階から、いろいろな形で行われるといわれている。²⁰⁾ それは【事例11】にみられるように「大きな木」というひとつのものを、一人ひとりが、違う部分の形になり、全体を形成する、といった共同作業として位置づけられる活動もある。一方、【事例12】のように女兒の動きに魅せられるように、男児二人が模倣して動く、という段階もある。この事例だけを取り出してみれば「友だちの動きの真似をしている」段階ととらえられる。この模倣は、同じ題材に対して他の人の動きをそのまま模倣する初歩的な段階の模倣とされる。しかし、その場で観察した筆者には、男児二人の模倣は、動きの確かさと表情から、グループによる共同の創作活動からの流れととらえられ、たいへん印象深いものであった。彼ら二人は、グループの活動の間、どんぐりになった一人の子を、別の一人が抱き上げることで「大きな木」を作ろうと懸命であった。そのため、男児全体で「大きな木」を作ろうという活動に対しては、むしろ積極的な関わりをしているようではなく、他の男児からも認められていなかった。興味をもって取り組んでいるが、「大きな木」になるための組織化に対する運動の選択には意識が薄い状態であった。彼らは、「どんぐりの実った木」として動いたつもりだったが、自己のイメージとのずれも感じていたようだ。その思いが、女兒の行った新しい動きを認めるきっかけになったようだ。自分のイメージでつくった表現が認められなかったことで、逆に他人の表現を意識したのではないか。自分では実現できなかったイメージを他人が実現したことが、素直な喜びとなったようである。

身体表現という活動を保育のなかで、しかも、一斉指導的に行うことには、いろいろな見解があろう。「一斉指導」は悪である。自由な遊びのなかから、自然に生まれてきたものを受け止める、ということにこだわる見解である。しかし、現代社会において、子ども達（子どもに限らないとも思う）は、人と関わりがもてない。特にノンバーバルなコミュニケーションが持てないと言われる。言葉による思考は、頭のなかで一人でできるが、他人は自分の思ったようには動いてくれない。人と共同して何かをするということは、相当に複雑な思考過程を必要とする。人と関わるとは、違いを理解し、共感し、思いやることだ。それには、複数の人間が、同じ場に居なければならない。しかも「自分が好む他人」以外の人との共同の活動によって、感覚的に雰囲気をつかむ経験をする場が必要なのではないか。身体表現は、その場を提供できる保育活動になるのではないか。

VIII 総 括

本稿では、身体表現の保育活動を通して、子ども達は何を獲得しているのかという点に答えたいという背景のもと、事例から、(1)動きとイメージの相互作用に「身体」はいかなる関わりをもつのか (2)動きのイメージはストーリーにどのように触発されるのか、また、ストーリーの展開をつなぐものは何か (3)他者と関わることで何が変わるのか、について考察を試みた。その結果、以下のことが明らかになった。

- (1): 1 動きのイメージをもつことは、自身の身体を意識する過程のひとつである。
: 2 身体と動きのイメージのキャッチボールは、身体の実践的な能力につながる。
: 3 動きのイメージを具体的にし、動きにするために試してみる、確かめるという活動は、身体が動く「感じ」を得るために有効である。
: 4 他者との動きの違いをみつけることによって、自身の動きを客観視することができるようになる。そのために他者と関わって自分を表現できる環境と刺激が必要である。身体表現活動はその環境になりうる。
: 5 子どもが動くことに楽しさを感じていれば、たとえ運動の課題が難しくなっても、そのかわり何か新しいことを思いつく力を導き出すことができる。
- (2): 1 ストーリーの展開のなかで、リズムカルなことばやオノマトペを子どもがみずから用いることは、先の活動への期待であったり、イメージ想起への動機である場合もある。
: 2 ストーリーの展開のなかで、リズムカルなことばやオノマトペを子どもがみずから用いることは、表現対象を「感覚的」ととらえていることの表われと考えられる。「感覚的」とは、直感でとらえたものをもとにして、身体に反応させ外に表す、それ

が身体にフィードバックされた時の「感じ」を示す。身体表現は、身体を通して「感覚的」にとらえる力を育てる機会になっている。

：3 ストーリー展開のなかでの音による刺激は、想起されたアイディアの定着を促し、さらに表現方法の探索の過程をつなぐ媒体として意味をもつ。

：4 ストーリー展開のなかの、子どもの連想の特性として、①架空のストーリーに現実的な体験を挿入させながらも、再び架空の世界へと修復させることができる ②ストーリーの流れに対して現実的な感情が作用すること、が見い出せた。

(3)：1 共同の活動によって、人と関わるための動作のイメージをもち、他者と直接やりとりをする力を得ることができる。

：2 共同の活動のなかで、自分の表現が認められなかった経験は、他者の表現を意識する契機となり、自分のイメージとのずれを認識したり、他者の表現を認める力となる。

子どもの表現力を育み、創造的な人格を育成していくことは、インスタントにはいかない。この道筋を丹念に埋めていくのが、幼児教育の課題だと考える。

本稿では、普段の保育の場を、観察し、記録にし、筆者の実践の感触を加えながら、分析し、考察するという研究方法を試みた。この方法については、保育研究としての客観性と普遍性というものが問題になるだろう。言い換れば、目の前での子どもの活動を解釈することは、法則をみつけるためなのか、という問題である。津守²¹⁾は、「子どもの現象はきわめて多様なので、子どもの世界をきわめつくすことは不可能である。」と述べ、重要なことは、子どもの一回ごとに多様で具体的な現象を理解し積み重ねていくことだとしている。この積み重ねのためには、さらにどのような方法が必要なのか。今後の課題としたい。

<註>

註1) 身体表現に関連する文献では、物質的な「肉体」という語に対して、科学の扱いきれない働きとしての「身体」があり、それをあわせて「からだ」と表することが多い。「からだ」に対する語として「こころ」を用いている。「からだ」は身体がパフォーマンスした結果としている。本稿では、この「からだ」という語に内包される働きとして、「身体」と「動き」の関わりがあると考え、「身体」という語を用いることとした。

＜引用・参考文献＞

- 1) ヨハン・ホイジンガ (Johan Huizinga) 著 里見元一郎訳 『ホモ・ルーデンス』
川出書房新社 1989 P275
- 2) 邦正美 「舞踊と年齢について」 教育舞踊日本研究所信州ゼミナールにおける口述
記録 1998.8.5
- 3) 稲垣正浩他 「踊る身体の復権」『図説スポーツの歴史』 大修館書房 1996
P256—259
- 4) クレイグ・ブロード ナンシー・ラム著 戸田真澄訳
『クリエイティブ・チャイルド』 ビジネス社 1993 P31—35
- 5) 古市久子 「幼児の身体表現活動における諸側面についての一考察」
エデュケア第16号 大阪教育大学幼児教育研究室 1995
- 6) 阿部初代 『幼児の身体表現』 清水印刷 1985
- 7) 滝沢文雄 「実践的能力としての「からだ」の賢さ：身体についての現象学的考察」
体育学研究43 1998 P79—90
- 8) 前掲書6) P90
- 9) 古市久子 「オノマトペ刺激が幼児の身体表現に与える影響について」
京都体育学研究第10巻 1995 P25—34
- 10) 柴真理子 「擬音語・擬態語と動きの関係について」 女子体育28 P41—43 1984
- 11) 岡本拡子 「保育者と子どもたちの間でかわされる音楽的なことばのやりとり」
保育学研究 第36巻 第1号 1998 P28—35
- 12) 藤田芙美代 「保育の場に見られる音楽的表現活動、3歳児の音楽行動をめぐって」
日本保育学会第45回大会研究論文集 P90—91
- 13) 石塚雄康 「からだのことばのイメージ」 星雲書房 1982 P22
- 14) マーヴィン・ミンスキー (Marvin Minsky) 著 安西祐一郎訳 『心の社会』
産業図書 1990 P549
- 15) 前掲書14) P16
- 16) 那須川知子 「幼児の身体表現に関する基礎的研究」
兵庫教育大学 第11巻第1分冊 1991 P99—113
- 17) 内田伸子 『想像力』 講談社現代新書 1994 P92
- 18) 内田伸子 『想像力の発達』 サイエンス社 1991 P90—94
- 19) Sue・Stinson著 村山茂代 石井美晴訳 『幼児のためのダンス』 不昧堂出版
1995 P29
- 20) 柴紘子・柴真理子 『動きの表現』 星の環会 1991 P24—27

- 21) 津守真 『子どもの世界をどうみるか』 NHKブック 1987 P16—17
- 22) 守屋慶子 『心・からだ・ことば』 ミネルヴァ書房 1982
- 23) クルト・マイネル (Kurt Meinel) 著 金子明友編訳 『動きの感性学』 大修館 1998
- 24) 村浦とく他 『子どもたちの表現力を高める舞踊』 明治図書 1988
- 25) 須藤鶴子編著 『幼児の表現を育てる』 文化書房博文社 1995
- 26) 舞踊教育研究会 『舞踊学講義』 大修館書店 1991
- 27) 内田伸子 『ごっこからファンタジーへ』 新曜社 1986
- 28) 菅原和孝・野村雅一編 『コミュニケーションとして身体』 大修館書店 1996

＜謝辞＞

本研究を進めるにあたり、観察の場を提供していただきました愛知双葉幼稚園・阿部康子園長先生をはじめ諸先生方、蒲郡市公立保育園・平野陽子先生、園児の皆さんに深く感謝申し上げます。また、実践にご協力いただきました名古屋柳城短期大学付属豊田幼稚園の先生方、並びに園児の皆さんに厚く御礼申し上げます。