

幼児の即興的身体表現を豊かにする要因検討： 領域「表現」のねらいと内容に着目して

河合 史菜* 森野 美央**

Exploratory Study on Factors Associated with Fostering Impromptu Physical Expression of Young Children: Focusing on Aims and Contents in the Area of “Expression”

Fumina KAWAI and Miwo MORINO

問題と目的

領域「表現」における身体表現

領域「表現」は、1989年の幼稚園教育要領第2次改訂で、6領域が5領域に変更された際に登場した領域である。その後、1998年、2008年、2017年、と改訂される中で、たとえば、「自分なりに表現して楽しむ」ことや「自己表現を楽しめるように工夫」すること（1998年）、「感じ」ることや「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に」すること（2008年）、「自然の中にある音、形、色などに気付くように」することや「様々な素材や表現の仕方に親しんだり」すること（2017年）、などがねらいや内容（内容の取扱い）に加筆されてきた。

特に、1998年や2008年の改訂は、保育現場において、「様々な要因がからみ、実現が難しい部分」への改めての注意喚起とともれる加筆となっている。他の領域と同じく、表現においても、幼児と保育者との間における基本的な関係性、「『持つ』関係から『ある』関係へ、そして『ある』関係から『なる』関係へ（津守、1997、pp.134-136）」は欠かせない。この基本的な関係性をふまえ、加筆部分と近年の保育現場の実情とを照らし合わせてみると、注意喚起の内容として、「表現はこうでなければならない、運動会や各種発表会まで時間がない、などという大人側の価値観や都合を優先し、幼児一人一人の表現を尊重することを忘れ、大人の望む型に一方向的に押し込めてしまったり、幼児なりの表現を奪ってしまったりしないように留意して欲しい。」「本番で何を見せることができたか、のみに捉われず、他者とのかかわりも含め、当日に至るまでのプロセスで育まれるものにも目を向けて欲しい、更には、園生活のそこかしこで見られる、幼児の日常的な表現にも目を向け、そうしたものも尊重し、読み取り、力の育ちを支えて欲しい。」などが含まれていることが推測できる。

表現には、身体表現、音楽表現、造形表現、言語表現がある。4種類の表現は、別個に見られることもあれば、融合した形で見られることもあるが、今回は、主に身体表現を取

*長崎大学教育学部生活健康講座

**長崎大学教育学部人間発達講座

り上げて検討を進める。身体表現とは、「身体を使って視覚的に表現すること(古市, 2013, p.3)」であり、その範囲は幅広い。劇など、集団で演じる類の表現のみではなく、動きたい気持ちに駆られて身体を動かしたり踊ったりすることも表現であるし、表情や姿勢を通じての感情表出も表現である。音楽表現は楽譜、造形表現は作品、そして言語表現は文字にて、表現されたものや表現のプロセスを確認、共有でき、表現を再現する手がかりとなる手段が確立している。これら3種類に対し、身体表現の多くは、「その人が空間に描く絵のようなもので、視覚の軌跡を記憶に留めていくもの(古市, 2013, p.3)」、「消えていく表現(舞踊文化と教育研究の会, 2008, p.147)」とされ、確認や共有、再現が難しいという特徴がある。

鈴木ら(2016)は、身体表現が「いま、ここ」のダイナミックな表現、刻々と変化する子どもの行為に応じる必要性をもつものであることから、展開や支援が難しく、苦手意識をもつ保育者が多いと指摘する。身体表現の指導・援助に関する保育者の悩みを検討した研究においても、「子どもの表現力を高めるためにどのように言葉掛けをするか」、や、「子どもの考えに沿いながらどのように表現を引き出すか」で悩みの程度が高かったことが報告されている(田辺ら, 2014)。これらの研究からは、領域「表現」のねらいや内容(内容の取扱い)に加筆されてきたことと、「いま、ここ」でのかかわりについて、瞬時に判断を迫られる特徴をもつ身体表現との間で葛藤する保育者の姿がうかがえる。

即興的身体表現を豊かにする要因

即興表現は、「直観的にとらえたイメージをその場で次々と思いつくままに表現する行為(村田, 2011, p.12)」とされる。保育現場における身体表現の多くは、こうした即興性をもつ。また、小学校での体育の学習においても、即興表現が積極的に位置づけられていることから、幼児期の即興的身体表現を通じて育まれた力は、児童期以降にも引き継がれ、伸びていくことが予想される。

では、幼児期の即興的身体表現へ、保育者はどのようにかかると良いのだろうか。前述のように、表現の展開や支援に悩む保育者は多い。更に、保育者養成校の学生が、自身の即興的身体表現自体に難しさを感じていることも示されている(弓削田, 2009や鈴木, 1996)。保育者には、「保育という空間と時間に自身の身体を息づかせ、同時に子どもの生活に必然性のある活動のための技術を用いて、保育意図を埋め込ませる技能が求められる(鈴木, 2013, p.177)」が、その道のりは険しい。一方で、成瀬(2013)では、即興表現の経験が学生の「動きづらさ」を溶解する手立てとなる可能性が示されている。まずは、保育者や、保育者を目指す学生が即興的身体表現の経験を積み、自身の表現を豊かにしていくことが、幼児期の即興的身体表現を豊かにする要因の中の土台要因として提示できるだろう。また、「豊か」であるかどうかの指標であるが、本研究では、古市(2013, pp.8-13)をもとに、没頭しているか、自分なり、があるか、量や質の充実があるか、という視点をもって見ていくこととする。

即興的身体表現を豊かにする要因としては、題材や言葉かけ、人的環境の重要性が報告されている。たとえば、鈴木(2015)では、何を表すかをイメージしやすく、イメージを動きに表しやすい題材は、難易度が低く個人差も小さいが、イメージを膨らませにくかったり、動きに表しにくかったりする題材は、難易度が高く個人差も大きいことが明らかにされている。また、小川ら(2013)では、オノマトベが即興的身体表現を豊かにすること、

1人の時よりも、友達と一緒にの方が、より豊かな動きを楽しむ姿があったことが報告されている。身体表現をすることが得意でなかったり、恥ずかしがったり、控えめであったりする子どもの個性に関連した悩みが、保育経験年数に関係なく共通した悩みとして報告されているが（田辺ら、2014）、小川ら（2013）をふまえると、他者からの刺激がある環境によって、即興的身体表現が豊かになる可能性がある。これは、領域「表現」における「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に」ともかかわる。

他者からの刺激という点で、身体表現を好んでする児が他児に与える影響は大きい。領域「表現」の、「自分なりに表現して楽しむ」、「自己表現を楽しめるように工夫」の方向へ既に向かっている児の存在は、保育の展開時に鍵となる可能性がある。しかし、これまでの研究において、もともと身体表現を好んでしている児に着目し、その児の即興的身体表現が豊かになる要因について詳細に検討したものは見あたらない。現時点で即興的身体表現が豊かである児は、時として見過ごされ、「伸びこぼし（伸びる可能性をもつ力が伸びていない状態。長瀬（2009）にヒントを得て本研究にて定義。）」となることもあるのではないか。

目的

以上の議論をふまえ、本研究では、他児に影響を与える可能性が高い「身体表現を好んでする児」に着目し、児の即興的身体表現を豊かにする要因について検討することを目的とする。なお、関連する先行研究に5歳児を対象としたものが多いため、対象は、身体表現を好む5歳児とする。先行研究や、児の身体表現プロフィールもふまえながら保育者との相互作用を分析し、児の興味に応じた展開や支援についての詳細な検討を叶えることとする。

方法

実施概要

時期 20XX年9月13日と28日の2回、準備や片づけも含めて約1時間半実施した。

参加者 保育の基本を大事にしている園に通う5歳女児M（5歳7ヶ月）を対象とした。児は、第2著者の子である。表1に、Mの乳児期からの身体表現プロフィールを示す。

Mの感性アセスメントは、2回の活動終了後に、鈴木（2009）の幼児期の感性尺度について、尺度の構成を知らない第1著者、尺度の構成に加えて本研究の目的を知らないMの父と祖母に回答を求める形で、第2著者が実施した。感性尺度の教示文、5件法の回答形式は、鈴木（2009）と同様のものとした。5段階のうち、2～4の回答形式については、尺度使用許可を得る際に情報を得て、「あまりあてはまらない（あまり見られない）2」、「ややあてはまる（ときどき見られる）3」、「あてはまる（やや多く見られる）4」とした。一方、質問項目の提示は、主として第1著者に尺度構成が伝わらぬようにする目的で、3種類の因子ごとではなくランダム提示とした。表2にそれぞれの平均点を示す。なお、鈴木（2009）では、独自の感受と創出因子は「創造性尺度」と、能動的な応答因子は「身体活動性尺度」と、情緒的・道徳的な共感因子は「共感性尺度」と特に関連してい

表1 乳児期からのMの身体表現プロフィール

年齢	主な身体表現の特徴, 一定期間夢中になっていた身体表現
0歳児	喜怒哀楽の表出がはっきりしており, 手足を動かして表現する姿が多い。8ヶ月から保育園へ。家で一定期間夢中になっていた身体表現はなかったが, 園の生活発表会にて, リズミカルな曲(バスにのって, ビンポンパン体操)にのって, 座った状態で拍手をしたり, 足を動かしたりし, サビの部分になるとその動きがより力強くなる様子が見られる。
1歳児	園で経験した季節の歌などを家で繰り返し歌い, 全身を使って様々な表現をする姿がみられる(例: チューリップのCDに合わせて歌いながら歌詞に合わせた踊りをする, 大きな栗の木の下で歌いながら, 「あなたと私」の部分で親を指し歌詞に合わせた踊りをする, むすんでひらいてを大きな声で歌いながら絵をかく)。CDケースから, 身体表現をしたいCDを選び, 自分でCDプレーヤーに入れようとしたり, 親のところへ持ってきたりするようになる。
2歳児	1歳の時の表現に加え, 生活発表会で経験したオペレッタ(金のがちょう)を, 家で繰り返し上演※する姿(自分だけでは再現できないため, むいぐるみに役を割り当て, セリフを言いながらそれぞれを動かし, 最後まで演じきる姿)が見られる。全員のリリフと動きをほぼ覚えており, CDより先に準備をする姿も見られる。※発表会当日撮影のビデオから, 音声を取り出し, CDプレーヤーで再生できるようにした。
3歳児	友達の影響でアニメ番組(毎年テーマが変わるシリーズもの)に興味をもち, テレビの映像に合わせて, あるいは主題歌CDに合わせて繰り返し歌い, 踊る姿が見られる。衣装や持ち物に工夫をし, それらしく見えるようにして表現をしている。人気アニメ映画(洋画吹き替え版)の主題歌が気に入り, 繰り返し日本語版CDをかけ, 表情や動きの強弱をつけて歌い, 自分なりに考えた動きも加えて踊っている様子が見られる。この頃から, CDプレーヤーを自分で操作して選曲したり, 音量を調整したりするようになる。
4歳児	3歳の時と同じアニメ番組の表現に加え, 運動会や生活発表会での自分のクラスの表現, そして年長児クラスの表現を家でしたり, 会が終わった後は再現※をしようとしたりする。衣装, 持ち物に加え, 小道具や場づくり, 入退場など, 3歳の時以上にそれらしく見えるようにする工夫をし, 歌ったり踊ったりする姿が継続して見られる。※2歳の時と同じく, 音声をCDプレーヤーで再生できるようにした。
5歳児(9月まで)	ラジオで音楽中心の番組を探し, 流れる曲に合わせて身の回りの物も使いながら即興表現を楽しむ姿が見られる。ミュージカル映画(洋画)が気に入って映画館に3回見に行き, その記憶とサントラCDブックレットに載っている写真を見ながら, CDに合わせて家で歌や踊りを再現することが続く。4歳時にも見られた, 衣装などの工夫に加え, 俳優の身体角度やつま先の動きなど, 細かな部分までも再現しようとする姿が見られる。

表2 幼児期の感性尺度によるアセスメント

	父と祖母アセスメント(平均点)	2回のかかり後のTアセスメント(平均点)
独自の感受と創出	3.96	4.15
能動的な応答	4.56	4.13
情緒的・道徳的な共感	3.40	3.60

ることが示されている。

身体表現プロフィールや感性アセスメントをふまえると, Mは, 身体表現を好むことに加え, 「対象を受け止め, 自身の中で構想し, 外部に出力する(鈴木, 2009, p.37)」という, 感性が豊かに働く姿が比較的多く見られる児であると捉えられるだろう。中でも, 能動的な応答は, どちらとも平均点が4以上となっており, 特徴的である。

保育者および観察者, 観察方法 「保育という空間と時間に自身の身体を息づかせ(鈴木, 2013, p.177)」る必要があるため, 身体表現を専門とする第1著者が保育者の役割(以下T)を, Mの身体表現を乳児期から目にしてきた第2著者が観察者の役割(以下P)を担った。

観察は, 主として「消極的な参加者」の立場で行い, Mには事前にPの立場を伝えた。

ただし、観察中に、Mの気持ちや求めていることが、彼女の性格やこれまでの文脈などから伝わり、何らかの介入をした方が内容が充実したり、Mの気持ちが満たされたりするのではないと思われる場面では、「積極的な参与者」の立場をとり、サポートをした。観察場所は図1内、ピアノの横とした。記録には、ビデオカメラ、ICレコーダー、フィールドメモを使用した。分析には、2回分の記録データ、逐語録およびフィールドメモを使用した。

2回の活動の流れと手続き

2回の活動の流れ 即興的身体表現について、模倣を中心とした即興表現と、創造を中心とした即興表現に大別し、先行研究との比較ができるよう、これらにかかわる活動を実施している弓削田(2009)や小川ら(2013)をもとに、同じ活動を取り入れたり、類似の活動を考えたりした。また、1回目と2回目でも比較ができるよう、活動内容が大きく異なるように工夫した。また、楽しい気持ちで帰路につけるように、最後はMのお気に入り入りの曲と一緒に踊ることにした。身体表現の種類、実施日、具体的な内容を表3に示す。

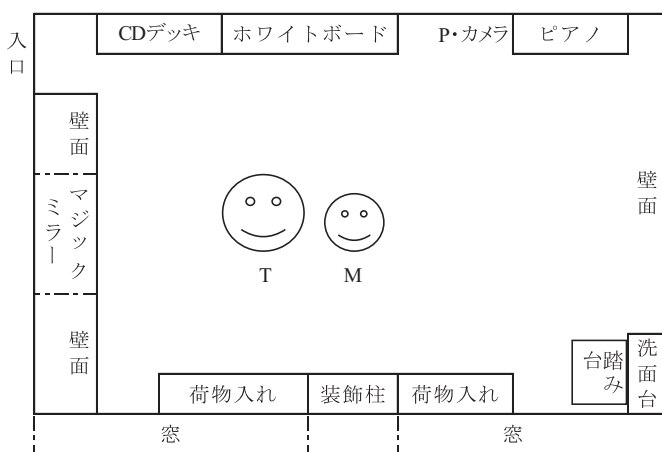


図1 保育室※のレイアウト

※地域の親子向け子育て支援や模擬保育の場として利用されている、絨毯敷きの部屋。

表3 身体表現の種類、実施日、具体的な内容

身体表現の種類	実施日	具体的な内容
模倣を中心とした即興表現	①リズムを手がかりにまねっこ表現	9月13日 軽快な音楽に合わせて動き、互いの動きをまねする
	9月28日	軽快な音楽に合わせて動き、互いの動きをまねする
創造を中心とした即興表現	②物を手がかりにまねっこ表現	9月13日 新聞紙を使って、色々な形・動きをまねする
	9月28日	布を使って、色々な形・動きをまねする
模倣を中心とした即興表現	③オノマトペを手がかりにイメージを表現	9月13日 びよんびよん、ころころ、のカードを見て表現
	9月28日	ぶーんぶーん、くるくる、ころころ、のカードを見て表現、ころころするどんぐりを見て表現
創造を中心とした即興表現	④歌を手がかりにイメージを表現	9月13日 チューリップの曲をきいて表現
	9月28日	どんぐりころころの曲をきいて表現
⑤お気に入りの曲と一緒に踊る	9月13日	自分で曲を選び、TやPと踊る
	9月28日	自分で曲を選び、TやPと踊る

活動では、本研究の目的と照らし合わせて、領域「表現」のねらいと内容のうち、②感じたことや考えたことを自分なりに表現して楽しむ、(2)生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする、(4)感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする、を意識することとした。関連して、Mの表現の豊かさを捉える視点は、楽しんでいる様子があるか(没頭しているか)、自分なりに、が出ているか、量や質の充実はあるか、そうでない場合は、どのようなかわりや展開があると、その方向に向かったか、あるいは向かいそうであったか、とした。

手続き Mには、第2著者より、踊りの大好きな第1著者が、Mと一緒に踊りたいと言っていること、嫌であれば断ることもできることを伝えて相談し、事前に承諾を得た。2回目も1回目と同様に、事前に相談し、承諾を得た。なお、MとTは、これまでに数回会話をしたことがある関係性であった。

先行研究を参考に、1回目、2回目とも、比較的どの子どもも興味をもってすることが多い、模倣を中心とした即興表現の「①リズムを手がかりにまねっこ表現」から始め、その後、表3中の②、③、④と、徐々に個人差が出る可能性が高いものに向かうようにした。

TとPは、1回目の後に互いの気づきを持ち寄り、2回目の内容や必要な援助・配慮について見直しや付け加えを行った。実施後の評価について、Mには、当日帰宅後にタイミングをみて第2著者が質問する形で、TとPは、2回の実施後に紙媒体で個々に評価を行った。

結果と考察

各表現の時間、使用曲および各自の評価

表4に、各表現の時間と使用曲を示す。時間は、それぞれの表現をM自身が始めたり、表現への誘いかけにMが興味を示したりしたところから、M自身が表現を収束、あるいはTやPがMの様子をもとに収束に向かうようにして、次の表現やお茶のみ(水分補給)場面へと切り替わるところまでの時間である。⑤も含めた5種類の表現について、1回目と2回目で時間を比較すると、5種類全てにおいて、表現内容が異なっていたにもかかわらず、両日ともほぼ同程度の時間となっていた。長さを比較すると、創造を中心とした即興表現のうちの1つ、③オノマトペを手がかりにイメージを表現、そして、⑤お気に入りの曲と一緒に踊る、が20分程度となっており、模倣を中心とした即興表現の約2～4倍であった。

使用する曲について、①から④は、事前にTとPが、Mの身体表現プロフィールをもとに、曲使用の有無や、どのような曲が表現につながるかを考え、本命曲に加え、本命曲への興味が示されない場合の予備曲も含めていくつか準備し、当日のMの様子に合わせて選曲、使用する予定にしていた。しかし、1回目の表現中にM自身がプレーヤーを操作しようとする姿が見られた。自らの身体表現に向け、選曲や音量調整をしようとする姿は、乳児期からのMの身体表現プロフィールをふまえると、自然な姿であり、両日とも曲使用の有無や選曲、音量の調整にMが加わる形での展開となった。

表5に、Mの表現を捉える視点(楽しんでいる様子があるか、自分なりに、が出ているか、量や質の充実はあるか、そうでない場合は、どのようなかわりや展開があると、

表4 各表現の時間と使用曲

身体表現の種類	実施日	時間	使用曲
模倣を 中心とした 即興表現	①リズムを手がかりにまねっこ表現	9月13日 約9分	サンバ調のリズミカルな曲 (J=99)
		9月28日 約5分	サンバ調のリズミカルな曲 (J=99)
	②物を手がかりにまねっこ表現	9月13日 約9分	途中からMが①での使用曲をかける(予定では曲なし)
		9月28日 約7分	途中からMが①での使用曲をかける(予定では曲なし)
創造を 中心とした 即興表現	③オノマトペを手がかりにイメージを表現	9月13日 約23分	曲なし
		9月28日 約23分	Tが①での使用曲をかける(予定では最初曲なし)→ ころころ表現につながる曲1 (J=130) →どんぐり ころころ→Mが曲選び→リズミカルな曲 (J=128)
	④歌を手がかりにイメージを表現	9月13日 約15分	チューリップ
		9月28日 約13分	どんぐりころころ→Mが曲選び→ころころ表現に つながる曲2 (J=130)*→どんぐりころころ
⑤お気に入りの曲で 一緒に踊る		9月13日 約24分	ミュージカル映画(洋画)のサントラCDより数曲
		9月28日 約20分	ミュージカル映画(洋画)のサントラCDより数曲

*どんぐりころころの次に入れていた「ころころ表現予備曲」をMが気に入り、しばらく使用。

表5 実施後の各自の評価

身体表現の種類	実施日	具体的な内容	M*	T**	P***
模倣を 中心とした 即興表現	①リズムを手がかりにまねっこ表現	9月13日 軽快な音楽に合わせて動き、互いの動きをまねする	2	2	2
		9月28日 軽快な音楽に合わせて動き、互いの動きをまねする	2	3	3
	②物を手がかりにまねっこ表現	9月13日 新聞紙を使って、色々な形・動きをまねする	2	2	1
		9月28日 布を使って、色々な形・動きをまねする	2	3	3
創造を 中心とした 即興表現	③オノマトペを手がかりにイメージを表現	9月13日 ぴよんぴよん、ころころ、のカードを見て表現	3	1	2
		9月28日 ぶーんぶーん、くるくる、ころころ、のカードを見て表現、ころころするどんぐりを見て表現	3	2	3
	④歌を手がかりにイメージを表現	9月13日 チューリップの曲をきいて表現	1	1	2
		9月28日 どんぐりころころの曲をきいて表現	1	1	2
⑤お気に入りの曲で 一緒に踊る		9月13日 自分で曲を選び、TやPと踊る	3	2	2
		9月28日 自分で曲を選び、TやPと踊る	3	2	2

*「1番楽しかったもの、2番目に楽しかったもの」で言及あり3、「嫌だなと思ったもの」で言及あり1、どちらの問いにおいても言及なし2

**兄の興味に応じたかかわりや展開ができたと感じたもの3、兄の興味に応じたかかわりや展開ができなかったと感じたもの1、兄の興味に応じたかかわりや展開ができたとき折感じたもの2

***Pから見て、Tが兄の興味に応じたかかわりや展開をしていると感じたもの3、兄の興味に応じたかかわりや展開が叶っていないと感じたもの1、兄の興味に応じたかかわりや展開をしているとき折感じたもの2

その方向に向かったか、あるいは向かいそうであったかをふまえた、各自の評価を示す。

Mは、両日とも③オノマトペを手がかりにイメージを表現、と⑤お気に入りの曲と一緒に踊る、が楽しく、④歌を手がかりにイメージを表現、が嫌であったと評価していた。

Tは、①リズムを手がかりにまねっこ表現、②物を手がかりにまねっこ表現、そして③オノマトペを手がかりにイメージを表現、について、1回目よりも2回目の方がMの興味に応じたかかわりや展開ができたと感じていたが、④歌を手がかりにイメージを表現、⑤お気に入りの曲と一緒に踊る、については評価が変わらず、④については、2回ともMの興味に応じたかかわりや展開ができなかった、と評価していた。一方Pは、1回目と2回目の④について、TがMの興味に応じたかかわりや展開をしていると時折感じており、表現をしていた当事者2人の評価とは異なっていた。

表5の注にあるように、評価にかかわる質問が3者とも異なるため、厳密には評価点を同列のものとして扱うことはできない。しかし、表現をしていた2人が2回とも1点レベルの評価で一貫していた④、そして、Mは3点レベルの評価をしていたが、Tは1点、Pは2点と3点よりも低いレベルで評価をしていた③の1回目は、「身体表現を好む児の即興的身体表現」を豊かにする要因を探る糸口となる可能性が高いと考えた。

④歌を手がかりにイメージを表現の1回目におけるMの姿

1回目の「チューリップの曲をきいて表現」は、弓削田(2009)にて、「易しい即興表現」とされている。弓削田(2009)では、学生を対象に実施した結果、イメージを感じたまま身体で表現することに戸惑う学生が多く、事後の感想では、即興表現の難しさへの言及が多かったとしている。一方、Mは、表1のプロフィールへ示した通り、1歳時にチューリップの歌詞に合わせた表現を繰り返す姿があったこと、また、特に5歳になって、ラジオから流れる曲に合わせた即興表現を楽しむ姿が続いたことから、学生(大人)では難しいが、Mは曲をきいての即興表現を楽しんでるのではないかと予想して取り入れたものであった。

しかし、1回目を終え、Mはこの表現を嫌だと感じていたことが分かった。理由として、迷路(③のぴよんぴよんで出ている表現)をもっとしたかったが、途中で終わってチューリップになり嫌であったこと、踊りに行ったのに(踊りの大好きな第1著者が、Mと一緒に踊りたいと言っている、と伝えていたことから)、「どうやって咲くかな」「どうやって、どうやって」など考えてばかりで嫌であったこと、の2点について言及があった。

1回目の主な表現は、次の通りである。③でMが迷路のゴールにたどり着いたところでお茶休憩→Tがチューリップの曲を流す→チューリップを見たことがある?との問いにMが頷き、ホワイトボードにチューリップの絵を描きはじめる。Tは色を尋ねたり、途中から一緒に描いたりする。→T:(造形表現→身体表現を意図した言葉かけ)見せて見せて、どんなの?→M:床の上で前転をしてチューリップがパッと咲く動きを表現し、手の指もパーにすることなど工夫が加わる。しばらくして、Tが曲に合わせて踊ってみることを提案し、Mが考えた表現を2人が並んで一緒にする。その中で、チューリップの葉を足で表現する動きが加わる。→曲が終わりかけた頃、Mが「口元が折れた」と言ってホワイトボードの方へ走り、ボードにくっついていて磁石をさわって、その周囲の物に興味に移る。→その後、Tのかかわりで、チューリップの「種」に気持ちが向き、「種」から芽が出て咲くまでの表現が加わったり、Tのチューリップの表現を見て、「種」から芽が出て咲き、花が揺れている様子を表現したりするが、「口元が折れた」以降、時折表現以外へ興味に移る姿もある。→Mがチューリップがしぼんだ表現をし、チューリップがなくなったと言い、終了。

楽しんでいる様子があるか 「口元が折れた（この意味は、TにもPにも分からなかった）」以降、時折表現以外へ興味に移る姿は、家で身体表現をしている際にはほとんど見られない姿であることから、没頭しての身体表現にはなっていない可能性はある。Tも、Mが飽きていると感じており、興味に応じたかかわりや展開ができなかったと捉えていた。

自分なりに、が出ているか 1歳時は、チューリップの歌詞に合わせた表現をしていたMが、歌詞の進行にそっての定型表現をせず、チューリップが咲く場面を独自の発想で表現した部分や、チューリップの「種」から芽が伸びて咲くまでを表現した部分は、自分なりに、が出ていると考えられた。

量や質の充実はあるか 造形表現から身体表現へとつながった場面、Mが、自分とは異なる動きをしているTの表現を取り入れ、その表現へ新たな案を追加したりする場面は、量や質が充実した場面と捉えて良いだろう。Mが言及した、「どうやって咲くかな」「どうやって、どうやって」は、「動きを広げ、深める（舞踊文化と教育研究会、2008, p. 148）」ことを意図したTの言葉かけであったが、その言葉かけは、Mにとって充実に向かうものではなく、考えてばかりで嫌という感情を引き起こしていた。T自身は、Mの表現を受け止めることに精一杯で、歌のイメージを表現へとつなげるかかわりができなかったと感じていた。

2回目に向けて 考えてばかりで嫌、とのMの言葉を重く受け止め、TとPでMの姿を分析した結果、音楽に合わせてすぐに身体が動くような子どもは、イメージを言語化する時間を経て表現をするよりも、動きながらイメージを出していく方が良いのではないかとこの考えに至った。そこで、2回目は、次の3種類の工夫をすることとした。

(1)どのように、を考える言葉かけ（「どんな風になるの（表す）？」「どんな感じ（で表す）？」「どうやって（表す）？」「他にはどんな動きができそう？」といった、先行研究をもとにした言葉かけ）を急がず、『ある』関係から『なる』関係へ（津守、1997, pp. 135-136）」を大事にする。具体的には、Mが自身発信の表現を楽しみ、本人が「もっと別の表現方法がないか」と思い始めたタイミングで言葉かけをしたり、Tが異なる表現をする姿を見せたりする形をとる。(2)没頭しての表現につながる言葉かけとして、「変身」を使う。これは、松下ら（2018）や鈴木（2015）を参考にした。また、Mにとって、踊り＝ダンスとなっていることが分かったため、2回目の事前相談の際は、「踊りと変身ごっこ」と伝え、嫌と感じたときは嫌と言って良いことを伝えた。(3)③から④への流れや、歌を手がかりにイメージを表現する活動が、Mにとって唐突に感じられた可能性があるため、2回目は、オノマトペのイメージを表現した流れで歌詞入りの曲へつなげる工夫をする。(2)と(3)は、どちらかという、研究による不自然さを緩和し、MのQOL低下を防ぐ目的での工夫であった。具体的には、③であらかじめ予定していた、ぶーんぶーん、くるくる、に、ころころを追加し、表現が一段落したあたりで、どんぐりを見て変身、使用曲もころころを表現しやすい曲とし、どんぐりに変身したまま、どんぐりころころの曲と出会えるようにした。

④歌を手がかりにイメージを表現の2回目におけるMの姿

2回目を終えたMは、嫌だと思ったものとして、再び④について言及し、どんぐり池のところを通るのが嫌であった、何回も嫌だと言ったけれどきいてくれなかったと言っ

た。

池関連の表現は、次の通りである。どんぐりに変身をした後、②で使用してMが気に入った、黒色の布と水色の布を土と水に見立てて土の中にいるどんぐりを表現したり、水をかけられるどんぐりを表現したりする。→終盤は、Tの提案で、1回目の③でMが気に入っていた「びよん迷路」でしたようにスタートとゴールを決め、何度かどんぐりの冒険をする。

池を通るのが嫌であったというのは、池に見立てた水色の布の上を通ることである。通ると落ちる、通ると元気になる、ということを2人で相談して決めた後、Mは「お池にはまってもいい」と発言したり、どんぐりの冒険の際に、「途中でお池に落ちようか」とのTの提案に、「え！いいよ」と応えたりしており、(音声として)何回も嫌だと言う場面はなかった。

楽しんで様子があるか 1回目と比べると、Mによる提案が増えており、家での身体表現時に多用してきた、布を使つての表現が加わったことや、どんぐりの冒険という要素が加わったことで、声をあげて笑う姿もあった。しかし、1回目と同様に、途中で表現以外へ興味に移る姿があり、没頭という状態にはなっておらず、Tは、Mの興味に応じたかわりや展開ができなかったと感じていた。また、TもPも、Mが池を通るのが嫌であったことには気づかず、Mの評価をきいて初めて、どんぐりの冒険の際に彼女が池をよけてゴールをしていた姿や、「水に落ちなかったら勝ち」と言っていた姿と重ねて考えることができた。

自分なりに、が出ているか 1回目と同じく、歌詞にそつての定型表現ではなく、②で使用した布を自ら再利用して土の中にいるどんぐりを表現した部分や、水をかけられて転がるどんぐりを表現した部分は、自分なりに、が出ていると考えられた。

量や質の充実はあるか 布を土と水に見立てて表現が進んだ場面は、量や質が充実した場面と捉えられた。しかし、Tが池に見立てた水色の布を通ることについて、受け入れたように見えたMが、実は嫌だと感じていたことは、どのように捉えると良いだろうか。池の見立てが、実際にその後のどんぐりの冒険にもつながっていったため、表現の量や質が充実したと考えることもできるが、1回目も含め、Mの中で嫌だという感情が引き起こされていたならば、それは充実とはいえないのではないかと考えた。Tは、Mが黒色の布を土に見立て、どんぐりとして土の中で丸くなったところからイメージを広げることができず、また、前回と同じく、歌のイメージを表現へとつなげるかわりができなかったと感じていた。

「身体表現を好む児の即興的身体表現」を豊かにする要因 表現をした2人が2回とも1点レベルの評価で一貫していた④は、曲調がゆっくりで、5歳になったMの好み、波長と合わなくなっていた可能性も考えられる(2回目はMが曲を変える姿もあった)が、即興的身体表現を豊かにする要因との観点で振り返ると、次の2点が指摘できる。(1)量や質の充実にかかわる言葉かけのタイミングと言葉かけの内容：児の表現の延長線上で行うこと。身体表現を好む児は、延長線上にない言葉かけに対しても、つき合いで豊かな表現を返すことがあるため、児が表現に没頭しているか、身体が提案内容を避けるような動きをしていないかに注意する。(2)量や質の充実に向けたかわり：イメージを言語化する時間を経て表現をするよりも、動きながらイメージを出していく方が良い児がいる可能

性があるため、どちらの方向からアクセスすると良いかを読み取りながらかわる。

③オノマトペを手がかりにイメージを表現の1回目におけるMの姿

1回目は、小川ら(2013)で使われたオノマトペのうち、びよんびよんところころを使用した。表現の種類と内容は、次の通りである。Tがカードを見せ、びよんびよんしているものって何だろう?と尋ねると、大きく跳ねたり、スピードをつけて跳ねたりする。→その後、びよんびよんするウサギ、速く跳ねるウサギ、洗面台の踏み台から跳び下りるびよん、びよんびよんする熊、Tと手をつないでびよんびよん、足以外でのびよんびよん、が出る。→Mが床の上でびよんびよんの表現をしようとして転がり出したため、Tがところころのカードも提示。→ところころ転がる、チョコケーキを食べてところころ、前転ところころ、膝でところころ、が出る。→Mがホワイトボードに迷路を描き始め、ボードについていた磁石を使い、スタートとゴール、行き止まりポイントをつくる。→Tが、迷路を保育室内につくり、実際にやってみることを提案。相談しながらスタートとゴールが決まり、壁に所々磁石をはった行き止まりポイントができ、ゴール時は、洗面台の踏み台からびよんと跳び下りるルールができる。

Mは、1番楽しかったものとして、この迷路をあげた。迷路をずっと走って、最後にびよんとするのが面白く、もっとしたかったが、途中で終わってチューリップになり嫌であったという。Mの評価をもとに振り返ると、迷路を繰り返していた姿が思い出された。

楽しんでいる様子があるか オノマトペの表現では、具体物をイメージし、何かになりきって楽しむというよりも、動きの質感を変え、動きそのものを楽しんでいる様子が多く見られた。しかし、④と同じく、途中で表現以外へ興味に移る姿があり、没頭という状態にはなっておらず、Mが評価した迷路も、家での表現の姿と照らし合わせると、Pには楽しそうな様子があまり伝わらず、もっとしたかった、との評価は意外であった。描画が空間での表現になったことや、家と同様に、物を上手く利用しての表現に楽しさを感じたのかもしれない。

自分なりに、が出ているか 小川ら(2013)で、5歳児が表現するびよんびよんは、1人の時はウサギ、友達と一緒にの時はウサギとカエルが第1位となっていた。ところころは、1人の時はイメージなし、友達と一緒にの時はダンゴムシが第1位となっていた。2位以降の表現の中でも、動きの質感を変えるような表現やオノマトペにヒントを得た遊び(びよんと跳び下りるなど)があがっていないことから、Mの自分なりに、が出ていると考えられた。

量や質の充実はあるか Tは、小川ら(2013)で具体物があがっていることから、「他には何かある?」と、種類を広げる(量にかかわる)言葉かけを主に行っていた。しかし、Mは、オノマトペからイメージした動きに興味がある様子で、更に身体表現に付随した造形表現をする姿もあり、Tが予想する姿とズレが生じた。Tは、それらの表現の伴走が精一杯となり、表現の深まり(質の充実)に向けたかかわりや展開ができなかったと感じていた。

「身体表現を好む児の即興的身体表現」を豊かにする要因 ③の振り返りに関連する④でのMの姿もふまえ、次の2点が指摘できる。(1)児の表現に適したかかわりや展開：表現には、模倣要素の強い即興表現(遊びや学習の初期段階として、模倣や題材の再現が強調された即興表現)と、模倣要素の弱い即興表現(遊びや学習の発展段階として、創造的

で自由度が高く、オリジナル要素の強い即興表現)があり、ある題材について、児が後者での表現を好む場合、保育者がかかわりや展開の枠組みをつくりすぎると、量や質の充実に向かわなくなること留意する。(2)繰り返し:児が、ある表現を繰り返している際は、満足して自ら表現をやめるまで、または量や質の充実を望む姿が出るまで繰り返しを尊重する。

今後の課題

本研究は、領域「表現」のねらいや内容(内容の取扱い)に加筆されてきたことをふまえ、特に身体表現を好む児に着目して、幼児の即興的身体表現を豊かにする要因を検討するものであった。5歳児と保育者との相互作用を丁寧に分析するため、第2著者の子1名を対象とし、保育現場ではなく学内保育室にて、研究者が保育者役をした。乳児期からの身体表現プロフィールや当事者の本音を入手できた点で成果は大きいですが、客観性の担保という点では課題が残る。この点は、今後の研究によって補完していく必要があるだろう。

引用文献

- 舞踊文化と教育研究の会 2008 松本千代栄撰修2 人間発達と表現:幼・小期 明治図書出版
- 古市久子 2013 豊かな身体表現力を育てる 古市久子(編著) 保育表現技術:豊かに育つ・育てる身体表現 ネルヴァ書房 pp.3-24.
- 松下茉莉香・中村礼香・小松恵理子 2018 子どもの表現活動の効果的指導方法に関する研究:身体表現・音楽表現・造形表現を考慮した総合的表現指導の観点から 鹿児島女子短期大学紀要, 54, 81-90.
- 村田芳子 2011 理論編 これからの表現運動「表現」の授業:考え方と進め方 村田芳子(指導) 新学習指導要領対応 表現運動・表現の最新指導法 小学館 pp.4-13.
- 長瀬荘一 2009 図解 落ちこぼし伸びこぼしのない授業プラン 明治図書
- 成瀬九美 2013 ダンス授業における「即興的に踊る」体験への取り組み 奈良女子大学スポーツ科学研究, 15, 87-90.
- 小川鮎子・下釜綾子・高原和子・瀧 信子・矢野咲子 2013 幼児の身体表現活動を引き出す言葉かけ:オノマトペを用いた動きとイメージ 佐賀女子短期大学研究紀要, 47, 103-116.
- 鈴木裕子 2015 幼児期における自由で創造的な身体表現活動における題材の検討 愛知教育大学 幼児教育研究, 18, 43-53.
- 鈴木裕子 2013 保育者の資質能力としての身体表現の理解 2. 保育フォーラム 保育における多様な表現 保育学研究, 51(3), 461-464.
- 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(2), 132-142.
- 鈴木裕子 1996 身体表現における即興の有効性:保育科学生在即興能力の視点から 名古屋柳城短期大学研究紀要, 18, 177-187.
- 鈴木裕子・八木佑奈・竹内 和 2016 幼児は身体表現活動のなかで何を得ているのか 愛知教育大学研究報告 教育科学編, 65, 25-33.
- 田辺昌吾・松山由美子・古市久子・遠藤 晶・江原千恵・内藤真希 2014 保育者は経験

年数を重ねることによってどのように変化するのか：身体表現の指導・援助に関する悩みに
着目して 四天王寺大学紀要, 58, 231-241.

津守 真 1997 保育者の地平：私的体験から普遍に向けて ミネルヴァ書房

弓削田綾乃 2009 幼児の身体表現に関する学生の意識と実践についての一考察 浦和論
叢, 41, 135-146.

謝 辞

本研究は、Mさんの協力がなければ論文化できませんでした。ここに深く感謝します。
また、愛知教育大学の鈴木裕子先生には、感性尺度や収集データの詳細、そして尺度作成
の背景も含め、貴重なご助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

