

# 保育における身体表現の指導に関する考察

渡邊 明宏 松本 亜香里

## 1. はじめに

身体表現に関する実践は、わらべうたなどに合わせて身体を動かす素朴な伝承遊びをはじめとして、劇遊びや何らかの形態や動きを模倣するような遊び、そして音楽やリズムをともなったダンスやお遊戯などとして、保育において従来行われている。その一方で、これらの実践に際しては、言葉かけや意欲の低い子どもへの対応、子ども主体での展開といった指導の難しさや、保育者自身の苦手意識やレパートリー不足など、保育者が特有の困難さを抱えている実情もうかがえる<sup>1) 2) 3)</sup>。また、表現にまつわる実践が園の年間行事に主軸をおいた保育に組み込まれる傾向もあり、そのために子どもにとっての本来の表現を検討することの必要性が指摘されたり<sup>4)</sup>、表現の方法や技法だけを重視しがちになることが危惧されたりしている<sup>5)</sup>。

子どものあらゆる活動の基盤は遊びである。そして遊びとは、単にその外形そのものや課業との対比においてではなく、活動する主体の意識との関連においてとらえられるべきものである<sup>6)</sup>。しかし、このような状況のもと、表現にまつわる保育実践そのものが子どもにとっての本来の遊びであり得るか心もとない。幼稚園教育要領における5領域として示される「表現」は、その観点・ねらい・内容が全て子ども主体として示されている<sup>7)</sup>。しかし、「表現」という言葉の一般的、字義的な定義からすると、その活動主体としての表し手は送り手であり、必然的に受け手の存在も要する営みでもある<sup>8)</sup>。この点を含めて身体表現を考えると、子どもの本来の遊びにおいて、その意識のうちに「身体で他者に表現したい」という気持ちがあるのか、また表現に係る保育実践における受け手が評価観点を有する大人ばかりになってはいないかという懸念が残る。そして、このことは先にあげられたような保育者の抱える実践上の困難さの根源的なところと関連しているようにも思われる。

そこで本稿では、まず子どもや保育における表現にまつわる先行研究によって示された、特に表現、身体表現の根底を支えると考えられる前提や水準などに関するいくつかの理論やモデルから学ぶ。そして、これらに基づいて保育における表現、身体表現の指導・援助を支えるための看取すべき事柄を検討し、目覚ましい発育・発達の途上にある子どもの保育における身体表現の指導や援助のあり方について考察することを目的とする。

## 2. 表現に関する理論

### 1) 表現の前提から

山本（1989）は、言語の発達に遅れが見られた幼児への指導実践をふまえ、表現の前提となる要素とその構造を見出した。そして、子どもにおける表現の発達について2つ上下に重なって側面が直線となるように接合した、山型の円錐台の層の構造としてそのモデルを示している<sup>9)</sup>。

このモデルでは、上の円錐台の上面を「表現」、底面（下の円錐台の上面と同じ）を「理解・認知」、そして下の円錐台の底面を「遊びと交流、情緒の安定」とする。また、円錐台の太さ（断面の円の直径）は各層の豊かさであるとする。すなわち、最上面（表面・外）に現れる「表現」は、内面の「理解・認知」や「遊びと交流、情緒の安定」に支えられて成立するものであり、その豊かさも規定される。さらに、これらの3層は移行や並列の関係を意味するものではなく、密接に結びついて関連し合い、全体として伸びていくものとする。

このモデルをもとにして子どもの表現を豊かにしていくことを考えれば、円錐台の側面は直線として示されていることから、表現を支える層（面）の太さを増していくことが必要である。すなわち、下の層である理解・認知を豊かにしていくことであり、その理解・認知を豊かにするためには、さらに下の層である遊び・交流・情緒の安定を豊かにしていくことが求められる。ただし、ここで注意すべきは3層の関係性である。これらは移行や並列でなく、密接に結びついて連関することが説明されている。認知と表現の関係性について岡本（2005）は、表現は認知の一部であると同時に認知自体を変容させること、そして内なる世界を変革し新たな意味を創出するところに人間にとっての表現の重要性を見出している<sup>10)</sup>。これらの理論を合わせて考慮すれば、表現とは、表現されたことで終わるものではなく、それが新たな認知を生じさせ、そのことによって新たな表現が生じるという循環における一要素としてとらえられる必要があると言えよう。

そして、このモデルではその認知を育むものが遊びであるとされているが、それはどのような遊びであろうか。人間の知の体系から乳幼児期の遊びを論じた青木（2015）は、人間の知は受苦も含めた身体的、体性感覚的な「パトスの知」が土壌となって、科学的、理論的な知も統合していくものであると述べている<sup>11)</sup>。これに従えば、大人によってもたらされる理論や理性、知育といった「ロゴスの知」の形成とは別の、パトスの知を構成してそれを広げていけるような遊びであると考えられる。

### 2) 表す行為の水準から

大場（1996）は、1989年の幼稚園教育要領の改訂によって創設された領域「表現」を考慮するうえで、「表現」を人間の存在の一側面としての、より広域的な「あrawし」

に還元させてとらえる必要性を論じている。そして、子どもの「あrawし」行為を氷山に例えながら階層的にとらえるモデルを示している<sup>12)</sup>。

このモデルに示される層は、氷山の下部から上部に向かって、①生活に直結しているシグナルなどの「不明瞭な表出的行動」（冰山モデルにおいては海面下）、②受け手を意識せずに行う「表出的行動」、③受け手－送り手の関係が成立する「表出的行動から表現的行動」、④友達といっしょに作ったりあるものを作ろうとしたりする意識が働いている「大まかな表現的行動」、そして伝えることや結果への意識の伴う⑤「明確な表現的行動」である。すなわち、送り手－受け手という双方向性を考慮しない水準を「表出」とし、またそれが自発的な行動であるから原点的であるとする。例として、誰も聴いていなくても子どもがひとりで歌っている、あるいは誰に食べさせるわけでもなく泥で食べ物を作っているような状況をあげる。そして、その表出に対して他者が受け手として関わることによって、例えば保育者や友達が食べる役として関わりをもつことによって、表出は「表現」へと昇華する可能性があるとしている。

また同時に、これらの階層と3つの園生活の活動のフィールド（「生活」「遊び」「題材による活動」）との関係についても考察している。そして、まず日常的な「生活」の営みに直結した子どもの表出的な「あrawし」をとらえることの重要性を指摘する。また「題材による活動」は保育者が意図的に題材を提案するため、多くの場合は不明瞭さや表出の割合が少ない、統制された「表現的」なものであるとしている。

あらゆる人間の活動は何らかの身体性をともなうものである。そして保育者は、言葉や表情だけでなく、動作や身のこなしといった表出からも、子どもの発育・発達の水準や心情の理解に接近するための多くの手がかりを得ることができる。そのため、表現を特定の場面における活動として限定することなく、また受け手を想定しない表出も含めてとらえようとする視点が必要であると考えられる。

### 3) 身体表現の展開過程から

名須川（1989）は、子どもの表現に際して「何を」、「いかに」表現するかを命題とし、子どもが「表現したいこと」を「表現すること」以前の「表現の核心」として規定する。この「表現の核心」とは、必ずしも子どもの内にあらかじめ明確に存在するわけではなく、活動することにより鮮明になることもあるとする。そして、保育者がいかに指導・援助するかという設定保育の事例（「豆まき」の身体表現）から、動きによる表現活動に「経験－動きへの契機－動きの変化－動きの質的变化」という一連の流れを見出した<sup>13)</sup>。なお、これは大場の規定した「あrawし」の層に関する園生活の活動のフィールドとしては、保育者の主導による「題材による活動」に包含されると考えられる。

まず「経験」は、「表現するものの掘り起こし」、過去に子どもが体験したことをふ

まえて語り合うなどして「きっかけ」とするものとされ、保育内容としては導入に該当する。「動きへの契機」は、保育者が子どもの経験の内容から動作の出現を企図した言葉がけとして説明されている。またこのときの言葉がけとして、模倣する対象の様子よりも動き方の指示をした場合のほうが子どもにおける動きの発現がスムーズであったとしている。「動きの変化」は、前段における子どもの動きから、動作の大きさやイメージさせる対象、音や指示の変化や動作の付加を促す言葉がけとして説明されている。そして「動きの質的变化」では、ストーリーにおける場面の新たな要素による展開や転換であるとして、別の動作の出現を企図した言葉がけが説明されている。

また、この理論の導出に際してあげられた事例からは、設定された一斉保育において保育者の動作指示を含む言葉がけが子どもの動作に対して直接的に影響していることがうかがえる。つまり、保育者の言葉が子どもの動作にバリエーションを生み出している反面、規定することにもなっているのである。このことは、保育実践が子どもの意識において本来の遊びとなっているか否かという、設定保育や集団保育の難しさと深く関係していると考えられる。そのために、一連の流れにおいて筆頭にあげられた「経験」、すなわち活動の端緒となる子どもの内の体験やイメージの掘り起こしが重要となると考えられる。

また、先にあげた理論において、表現は子どもの認知・理解を新たにすることについて触れたが、岡本(2005)は子どもの認知の理解に際して「どこでとらえているか」、「どこで表しているか」を保育者がとらえることが、子どもへの理解、個性の理解につながることを指摘している<sup>14)</sup>。また、特に身体表現では、鏡やビデオカメラといった特別な環境がない限り、子どもは自分の身体の動作や状態を視覚的にとらえることはできない。これらを考慮すれば、身体表現にまつわる保育実践における保育者の言葉かけは、子どもの表現を引き出すという意図をもって行うよりも、子どもの動作に対して応答的である必要があると考えられる。

### 3. 身体表現における指導・援助の考察

ここまで、子どもの表現や身体表現に関する先行研究における理論やモデルについて概観しながら検討してきた。ここでは、得られた手掛かりをふまえ、表現、身体表現に際しての保育者に求められる視点や指導・援助の方策を考察していきたい。

#### 1) 表現に対する保育者の視点

まず必要と考えられるのは、表現の以前にその前提となる要素や子どもの状況に対する保育者の視点と配慮である。それは、子どもの情緒が安定していること、そして自身や周囲に対する認知や理解を豊かに育むような身体活動や体性感覚をともなった

子どもの自発的な遊びが日常的に保障されているかということである。こうした前提なしに保育者が子どもの表現だけを意識することは、保育実践を子どもの本来的な遊びから遠ざけることにつながる。また、設定保育において子どもに表現を企図するにあたっては、その前段として子どもたちに経験とイメージがあること、そしてそれを十分に想起させるような導入としての掘り起こしが必要である。そして、保育者による言葉かけは子どもの活動にバリエーションをもたらす半面、表現における子どもの主体性を規制することにもつながることを意識する必要があるだろう。

また、日常生活場面を含めた子どもの無意識的な表出を見出し、個々の子どもが「どこをとらえて、どこで表しているか」という個性の本質をとらえる視点も求められる。そして、言葉かけは表現の仕方を指示するのではなく、子どもの本質的な個性をふまえた応答的なものであることも求められる。さらにこのような配慮のもとで、あらゆる水準を表出から自覚的で他者に向けた表現へと昇華させ、さらにそのことが子どもの認知・理解を新たにするという循環であることを意識することも必要であると考えられる。

## 2) 身体表現における指導・援助

子どもの身体活動量の減少とそれによる発育・発達への影響、また家庭を含めて知育への偏重が指摘されて久しい。従来なされていた子ども集団における遊びの伝承は失われ、日常的にダイナミックに身体を動かして遊べる場も保育施設以外に見当たらない。表現の前提となるパトスの知を形成するような遊びの体験も危ぶまれる状況にあるといえる。

特に身体表現は、ヒトの系統発生によって規定されて一定の順序性、方向性のある身体発育や運動発達と密接な関係にある。そして、遊びにおいて多様な動作、身のこなしを経験し、反復して獲得していくことが重要である。石河ら（1980）は、幼児期の多様な動作経験を重視し、安定（姿勢変化・平衡動作）、移動（上下・水平・回転動作）、操作（荷重・脱荷重・捕捉・攻撃動作）のカテゴリのもとに、84種の基本的動作をあげている<sup>15)</sup>。また、とりわけ操作系の動作や、視覚や複数の要素が組み合わせられる協応的な動作の獲得には、学習（行為の機会）とその反復のプロセスを要する<sup>16)</sup>。身体による表現の前提として、多様な動作を意図的に経験し獲得することが必要であり、そうしたガキ大将的な役割での遊び指導においてこそ、保育者の指導性が発揮されるべきであると考えられる。ただし、そのような指導でも遊びが子どもたちの主体的なものになるよう、保育者の介入や指導はフェード・アウトしていく必要があるだろう。

また、身体表現の手段となる自他の身体や動作に対する理解・認知を促すことも必要である。日本の多くの幼児において、膝や手首、腰といった身体部位を正確に認識

できていないことが指摘されている<sup>17)</sup>。身体部位を把握することは、遊びや生活がその働きによって支えられている、あるいはどのように動かせばうまくいくかという理解や認知への端緒となり、また他者の動きへの興味や関心、気づきにもつながるものと考えられる。このように、身体への理解と動作の経験、獲得、そして遊びや生活のなかでそれらを十全に発揮して生かすことこそが表現、身体表現の前提であり、また表現によって認知や知識が新たにされ、全面的な発達に寄与するものと考えられる。

#### 4. まとめ

以上の検討と考察から、子どもの活動において表現は最終段階ではなく、表現することによって認知や知識といった知の枠組みを新たにすると考えられる。また、子どもの表現、身体表現は行事や保育者の意図性のなかに閉じ込められるべきものではなく、生活場面も含めた日常においても子どもの無自覚的な表出をとらえ、表現へと昇華させる保育者の応答的な態度と指導・援助が望まれる。そして、子どもに表現を期待する以前に、日常的な活発な身体活動や身体感覚をとまなう遊びによって、表現の前提となる子どもの知の枠組みを豊かにすることが必要である。

#### 引用・参考文献一覧

- 1) 遠藤晶：幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について—身体表現の指導に関する困難さについてのアンケートの検討を通して、武庫川女子大紀要、54、pp.91-99、2006
- 2) 多胡綾花：「身体表現あそび」の実践状況と実践上の問題点について、湘北紀要、34、pp.51-73、2013
- 3) 多胡綾花：保育者の「身体表現あそび」についての意識調査、湘北紀要、29、pp.43-54、2008
- 4) 大場牧夫：表現原論—幼児の「あrawし」と領域「表現」、pp.43-60、萌文書林、1996
- 5) 岡本夏木：幼児期—子どもは世界をどうつかむか、pp.127-128、岩波書店、2005
- 6) 山田敏：遊び論研究—遊びを基盤とする幼児教育方法理論形成のための基礎的研究、pp.1-5、風間書房、1994
- 7) 無藤隆、汐見稔幸、砂上文子：ここがポイント！3法令ガイドブック、p.54、フレーベル館、2017
- 8) 森上史朗、柏女霊峰（編）：保育用語辞典—第8版、p85、ミネルヴァ書房、2016
- 9) 山本和美：幼児の表現を豊かにするための保育についての一考察、保育学年報、1989年版、pp.86-98、1989
- 10) 上掲5)、pp.128-133

- 1 1) 青木久子：遊びのフォークロア、pp2-39、萌文書林、2015
- 1 2) 上掲4)、pp. 178-189
- 1 3) 名須川知子：幼児の身体表現と保育ー表現の核心を育てる、保育学年報、1989年版、pp. 98-105、1989
- 1 4) 上掲10)
- 1 5) 石河利寛、栗本関夫、近藤充夫、松田岩男、清水達雄、勝部篤美、前川峯雄、森下はるみ、末利博、高田典衛：幼稚園における体育カリキュラムの作成に関する研究ーI カリキュラムの基本的な考え方と予備的調査の結果について、体育科学、8、pp. 150-155、1980
- 1 6) 佐々木玲子：乳幼児の動作獲得と習熟、子どもと発育発達、11(4)、pp. 213-217、2014
- 1 7) 近藤充夫：幼児のこころと運動ーその発達と指導、pp. 45-52、教育出版、1995