

## 幼児の身体表現の「意味」についての研究

名須川 知子\* 池田 裕 恵\*\*

(平成5年9月29日受理)

### 問題と目的

幼児の表現活動は、表現する側と、読み取る側の問題を分けて考えなくてはならない。すなわち、表現する側の問題としては、いかに心の内面を外に表しているのかということであり、また、どのような体験を、どの表現媒体を使って、伝達しようとしているのか、ということである。一方、表現を外側からみて、何か見出そうとする側では、様々な情報を元にその外に表れているものだけではない、むしろ、その表現を外に出そうとしている動因とでもいうべきもの、すなわち内面で何を感じているのかを読み取ろうとする必要がある。保育においては、幼児が何か表現しているという「現象」をとおして、周囲の大人がその表現を「解釈」することが重要なのである。その際、幼児が「単に外在する存在ではなく、内的世界をもっており、ある部分の体験を共有することができる存在である。」<sup>(1)</sup> という立場で幼児に接することである。そこでは、目の前で繰り広げられる「表現行動」についての「意味付与」が問題となる。すなわち、何気ない幼児の行動に対して周囲の大人がどのような「意味」をそこに見出すのか、という点である。

さて、幼児の身体表現活動に関する研究は、1988年から大きく様変わりする。これは、1989年の幼稚園教育要領が改訂されたことによる。特に、幼児の表現活動については、それまで「音楽リズム」と「絵画製作」に2分割されていたものが、「表現」という一つの領域にまとめられた。その結果、従来行われていたそれぞれの内容をまとめて行うだけでなく、より総合的に幼児の表現について捉え、内容を構築していくことが急務となった。従って、研究内容も1988年以前では「乳幼児の音楽表現の形成について—特にリズムの発達について—」<sup>(2)</sup> (村上, 1983) や「筋力のコントロールとリズムの指導について」<sup>(3)</sup> (森, 1983) のような、音楽活動の中でのリズム運動が中心の、リズム反応、リズム発達といった内容が1983年から1987年まで日本保育学会に発表された身体表現に関する研究37件中11件にみられた。また、「表現的な動きの発達に関する研究」<sup>(4)</sup> (柴, 1982) のような身体表現の発達研究もわずかであるがみられた。しかし、その内容は、年が経るにつれ、「幼児教育における身体表現活動」<sup>(5)</sup> (三原, 1986) のように、リズム発達から幼児の身体の表現活動への研究へ変化していくことがわかる。

1988年以降は、同じく5年間で身体表現に関するものが54件と増加し、またその内容も、それまでのリズムの発達研究に比して、「乳児における内的リズムに関する一考察—主として乳児の行動の中に発現するリズムについて」<sup>(6)</sup> (中西, 1992) のようなリズムを身体の内部から生み出されるものとして、自然な行動から見出そうとする試みがなされている。

一方、「幼児の身体認識—『こことからだ』から—」<sup>(7)</sup> (池田他, 1990) のように内面的なものから発せられる身体の動きと形という表現の本質的な捉え方をしたものもみられた。さらに、「保育園2才児クラスで観察された動きを伴うリズムカルな言葉」<sup>(8)</sup> (藤田,

\* 兵庫教育大学第1部 (幼児教育講座)

\*\* 東洋英和女学院大学

1991)では、動きと言葉の関わりから、表現の形態を読み取ろうとしている。そして、「幼児期にふさわしい身体表現活動の題材(1),(2)」<sup>9)</sup>(池田,他,1987,1990)では、幼児の周囲の文化でもある絵本や歌唱の題材分析から、幼児自身が表現したいと思うイメージを探究している。また、「幼児の表現生活に関する基礎的研究」<sup>10)</sup>(名須川,1991)のように実際に幼児の生活を観察し、そこから幼児にとっての表現のあり方を生活との関連性から明らかにしようと試みるものもある。

以上、これまで10年間の研究動向を概観してきたが、それは大きく4つに分類されよう。すなわち、(1)身体表現、リズムの発達に関するもの、(2)カリキュラムとしての「表現」内容について、(3)言葉、音、描画という他領域との関わりにおける身体表現、(4)幼児の内面を発現したものとして身体表現を捉えるもの、である。

これらは、拍節的なリズムに幼児の拍子をあわせようとする発想から身体自然な動きや表面的にみられるリズム現象の把握へ、さらに内面的なものを関連させた身体表現、リズム発現への認識へとその研究内容は深まっていることは指摘できる。幼児の表現活動を内面性、イメージとの関連から捉えようとするならば、幼児の発達についての研究は重要なものである。しかし、現実の保育と結び付く、すなわち保育現場での示唆としての役割を担う研究としては、(4)のような手法による研究成果が待たれるものと思われる。

本稿では、幼児の表現行動の在り様について言及する為、研究Ⅰ及びⅡとして、その方法論について吟味する。さらに、研究Ⅲとして、生活場面に即した、できるだけ人為的な手を加えないありのままの保育現象として、「あぶくたった」遊びを観察し、その活動を通して子どもの身体表現活動の意味するものについて、子どもが表さずにはいられない心の内にあるものはなにか、その大人の側の読み取りについての試みを行い、幼児の「表現」の意味について言及したい。

## 研究Ⅰ

前述したように、幼児の表現活動を周囲で見る側の問題として、まず幼児の表現の「現象」を受け止め、つづいてその表現について「解釈」し、さらにその表現の背景や長期的視野からの考察(省察)が作業としておこなわれなければならない。そして、そこではじめて、一人の個人の幼児の世界の把握から普遍的な理解へつながる保育観というものが形成され得るものとしてつながっていくのである。ここでその観察、省察方法についての吟味を行うことが必要であろう。

従来の観察方法では、幼児の行動を詳細に記述する、いわゆる逐一行動観察記録が行われてきた。ここでの記録は、幼児の行動の表層的な行動が示され、表現行動として読み取れることはむずかしいものであったといえよう。すなわち、幼児の表現は、外面的にあらわれる以前の内面的な働きが関与して起こっているからである。そこで、本研究では、表現行動を読み取る手法として、H.ダンナー(Helmut Danner,1941~)の「教育学的解釈学入門」<sup>11)</sup>と「意味への教育—学的方法論と人間学的基礎」<sup>12)</sup>に依拠し、その手法を幼児の表現の読み取りに応用しようと試みたものである。ダンナーは本著の中で「理解の過程を探究し、構造化するのが、解釈学の内容である」<sup>13)</sup>とし、そこでは、何かの事象に対して「意味」を考へること、読み取ろうとすることが必要となってくるとしている。つまり、「『内面』が意味(Sinn)や意義(Bedeutung)となって現われるのに対して、『外面』はその意味の表現として解される。このことは、身振りなどをみれば直接的にわか

る。」<sup>(44)</sup>と述べている。

次に問題となるのは、周囲で観察する者の姿勢である。ダンナーによると『生活世界』として与えられている『世界』は、人間の世界、すなわちわれわれにとってある限りでの、またわれわれにとってあるがままの世界であるということの意味している。<sup>(45)</sup>と述べているように、それは、あるがままに幼児の世界を受け入れることにつながる。従って、当然その観察方法は自然な幼児の自発的な行動場面、具体的には自由に遊んでいる場面が観察対象となる。しかし、その行動記録は、逐一記録する方法でいいのだろうか。そこで、観察者のいる「場」の問題について検討するため、同一対象児に対する逐一行動観察法と参与観察法における観察者の記録を比較することにより、その差異をみた。

観察記録については、1990年4月から1992年3月まで、集団の中における一人の園児(M保育園、女児A子、1986年9月17日生まれ)の表現行動について、原則として、1週間に1度、午前中約1時間の観察を行った。総観察回数は61回である。その経過として、観察当初から1991年3月(観察第1~36回)までは、被験児の近くで逐一行動を記録していたが、1991年4月(観察第37~61回)からは実際に保育に参加しながら、後に行動の記録を整理するという参与観察方法に変更した。前半の逐一行動記録と、後半の参与観察記録を比較し、その記録における差異を事例によって示す。

逐一行動記録は、総観察回数31の内、A子と観察者との関わりの事例数は12である。その事例の内容は、次の通りである。

#### [事例1]

ままごとの途中で、A子がぬいぐるみを持ってくる。その時、B子が観察者の方へよってきて、話しかけるのを見て、A子も観察者の方へよってきて声をかける。そして、「何かいてんの?」と観察者にたづねる。(1990年6月20日、観察)

この事例は、自分から進んで観察者に話しかけようとはせずに、他の幼児についてきて、少し声をかけるといった態度である。

また、そのような間接的な接触よりも、より積極的に関わってくる例もある。

#### [事例2]

A子は、園庭のあちこちに向かって走りながら、観察者の方にくる。観察者の靴をさわりながら「このうら、フワフワ」「N先生、これこうたん?」とたづねる。(1991年1月24日、観察)

このように、何気なく、気持ちがよさそうに観察者の靴下に触るが、それ以上の関わりはみられない。

以上のように、逐一行動記録をとっている際の観察者に対するA子の関わりは、「話しかける」(事例数6)、観察者に「……を見て」と声をかける(事例数2)、「チラッとみる」(事例2)という程度のものであった。

次に後半の参与行動記録では、総観察回数31の内、A子と観察者との関わりの事例数は

24である。これは、逐一行動記録の2倍の関わりの事例数となる。

[ 事例3 ]

観察者が保育園につくと、A子が観察者に向かって駆けよってきて、アリを見せる。そして自分の手の上から観察者の手の上に、そのアリをのせようとする。(1991年4月20日、観察)

これは、A子が観察者を見つけるとすぐに走りより、観察者に積極的に関わろうとする態度が明白である。さらに観察者に手を差し出すことで、A子は身体的な関わりを求めようとしている。

[ 事例4 ]

A子が木工アスレチックの上でままごとをしている。そこから観察者に向かって、「先生、のぼってきて」「上はぬくいよ」と呼び掛ける。(中略)さらに、手を握ってほしそうに上から手を差し出して来る。手が触れると「先生、つなげた」と言う。

以上のように、観察者が保育に参与する方法で観察を行った結果、「何かもってくる、見せる」(事例数5)、「手をつなぐ」(事例数4)、「観察者を呼ぶ」(事例数3)、「他の幼児の代わりに答える」(事例数3)、「観察者の方へ一目散に来る」(事例数2)、「身体に触れる」(事例数2)、「観察者の頭に花冠をかぶせる」(事例数1)、「本を読んで聞かせる」(事例数1)、「ままごとの役を与える」(事例数1)というような行動があらわれるようになった。

このように、A子のそばで逐一行動記録をとっていた観察方法に比べ、観察者が保育者のようにその場に参加して行った参与行動記録の内容の方が、A子自身が観察者に向かって積極的にちかづいてきた様子がうかがわれる。つまり、観察者はその対象児(ここではA子)に対して「志向性」をもっているのだが、同じくその幼児も観察者に対して「志向性」を明確にあらわしていることがわかる。確かに、ここでは継続的に観察を行っていたものであるから、A子に関しては「慣れ」のようなものが観察者との間に作用したものといえるかもしれない。しかしながら、参与観察におけるA子よりも年少の幼児と観察者の関わりを検討してみても、言葉には明確にはあらわれないが、「1歳男児がそとよってきて観察者の手に触れ、手をつなごうとする。」(1992年7月15日観察)という事例もあげられる。このように、観察者自身が保育の中に入り込み観察することで、その「場」において、共に保育を創る相手として、その場にいる「同時性」が観察上の一つの要点であることは指摘出来よう。ダンナーは、志向性について「志向性とは、対象はつねに、意識がその対象に向けられているようにしか与えられないということを意味する。」<sup>(16)</sup>と述べている。このように、心を開いて、先入観を出来るかぎりなくし、まっ白な気持ちで幼児の行動の現象をみるのだが、それは常に、意識の対象として焦点化されたものである。すなわち、志向性という制約の中での、ありのままの姿を捉えることである。

## 研究 II

次に、現象としてとらえた行動に対して、どのような解釈をするのか、という点について

て、ダンナーは「意味付与」という言葉を用いている。それは、あらゆる行動における内面性を問題とするだけでなく、ある文脈の中で「呼応するものとして」<sup>(47)</sup> の、その幼児にとっての行動の「意味理解」をも探究することも含めている。そこでの記録は、観察者による内面性の記述となり、さらにその行動を探究する方法をとる。しかし、この方法は従来の研究では「主観的」として、排除されてきたものである。果たして、「主観」による記述は、行動の解釈として妥当なものであるのか。これについてダンナーはボルノー(O.F. Bollnow, 1903~1992)を引用し、主観性とは、恣意性の強い、偏見のあるものとは別に、「本質にかなうものとしての主観性」<sup>(48)</sup> があると述べている。従って、幼児の表現行動を記録するにあたり、その幼児の「行動」以外の幼児の内面性の記録は、観察者の感じる対象幼児の気持ちを文字にあらわすという作業が行われる。その際、観察者の主観といわれるもので記述せざるを得なくなる。これは、前述したように、従来の自然科学的手法では排除されてきたものである。しかし、そこに「相互主観性」といわれる、同一の内面性が記述されるものや、子どもたち同志で「共通のイメージ」と呼ばれる遊びの展開がある<sup>(49)</sup>。それらは、各人にとっては「主観」であるが、共通に作用することによって、遊びが成り立っているのである。そこで、同一行動場面の意味付与の複数者の共通性について、以下のように検証した。

同一の映像において、ある幼児のその時の内面の動きを各自記述してもらい、どの程度の共通した捉え方があるのか分析した。方法としては、「保育を見る目」(約70分間、岩波映画社)を2回にわたり、教育系大学3年次の学生約200名に見せた。1回目は中心人物の「のぼる」(5歳男児)を対象とし、その男児の行動記録をとり、12~13名で1グループで検討し、行動上の共通の場面に調整した。2回目は、その2週間後、映画の音声を消し、「のぼる」の内面的な気持ちについて個人で記述した。従って、逐一行動記録はある程度統一しているが、そこに含まれる内面性については学生個人の主観によって自由に記述した。以下2場面を抽出し、主観的記述における共通性について述べよう。

#### [場面1]

前日休んだ「のぼる」が登場し、彼が休んでいる間につくられたダンボールのエレベーターをみせられる。のぼるは、友達の自慢するエレベーターをみせられるが、関心なさそうに振る舞い、みんなと一緒にエレベーターを使って遊ぼうとしない。

この場面をみて記述されたのは、次の通りである。有効回答数は、162/182 (89.0%)である。以下( )内の数字は記述した人数である。記述には、「のぼるは自分がない間におもしろそうなことをしていたことに腹をたてている。」(36人)や「どうして僕が休んだときに、エレベーターなんか作ったんだろう。エレベーターなんて面白くない。」(28人)等というような、自分がない間に勝手にやっていることが面白くなく、場面1のような態度をとったとする記述が合計94人であり、有効回答数の58.0%であった。また、「自分のいない間に、新しい遊びができていて不満である。本当は遊んでみたいのだけれど、しゃくにさわるのでそんな態度をみせないのだろうか。」(9人)というような、本当は面白そうだな……とのぼるが思っているのではないか、という推測が合計24人で、14.8%あった。その他、「自分が中心ではない」(16人)、「仲間はずれ、のけもの、疎外感」(13人)、「何んとなく、面白くない」(5人)、「不安、戸惑い」(4人)という記述がされ

た。以上のように、約半数のものが、一つの行動から同じような気持ちの推測をおこなっている。

次の場面においても、共通の内面性の記述がみられた。

#### [場面2]

新しくサメになって活発に遊んでいた「のぼる」が急に泣き出す。どうして泣いたのか、行動の前後の様子からは、その理由はわかりにくい。

この場面で記述されたのは、次の通りである。尚、有効回答数は49/76 (64.47%)であった。記述には、「『僕がリーダーだったのに、どうしてこんなサメなんかやっているんだろう。陸のやつは僕をないがしろにしているんだ。』のぼる自身のプライドが傷ついたので。」(8人)や、「自分が中心でない」(4人)、「自分の思いどおりにいかない」(6人)、「グループからのけものにされた」(7人)、「自分は嫌われているのでは?」(7人)等という記述がみられた。このように、自分がリーダーであり、中心であったのに、みんながそのように認めてくれないという「のぼる」の気持ちを推測したものが、32人という有効回答数の65.3%の者に共通した記述があった。

以上のように、同一行動における内面性の推測について、複数者の共通性を見出すことができた。少なくともこれらの推測は、主観的ではあるが、「偏見」「一人よがり」に類するものではないと言えよう。ただし、それらは常に、その幼児に対する先入観を除き、まず幼児の行動そのものを受け入れる、という前提にたったものでなくてはならないことをつけ加えなくてはならない。しかし、ここでは、必ずしも「主観性」をもった推論が避けなければならないもの、という論に対して一つの疑問を投げかけることは出来よう。

### 研究 III

上記のような観察方法論上の問題として、参与観察、そして主観による内面性の推測可能性の問題をふまえ、実際の幼児の身体表現行動における「読み取り」の実践から考察を行いたい。本研究は、「あぶくたった」というわらべ歌の中の一場面限定して、その時の幼児の身体表現、表情に注目し、そこから捉えられる内面性について全体の遊びの文脈を考慮して意味付与を試みた。尚、その記録については、VTRを補助的にもちい、さらに表情の読み取りについてはVTRからスチーム写真を採取し、検討資料とした。また、意味付与については、2名の観察者でまず各々に記述し、後にそれらを併せてVTRで検討しながら行った。2名の意味付与の記述は出来るかぎり両者の意見が入るように考慮した。

わらべ歌遊びのひとつである「あぶくたった」は、現在の保育園、幼稚園でも多く行われている。本稿に関わるこの遊びの調査は、1992年11月から1993年1月まで、神奈川県内のS幼稚園及び兵庫県内のM保育園で行った。対象幼児の年齢は、3歳から6歳までである。その総収集回数は、13回であり、事例対象幼児は31名であった。

#### (1) 「あぶくたった」遊びの場面

「あぶくたった」遊びは、おおよそ5つの場面から構成されている。すなわち、

- ①「あぶくたったー、にえたー」という歌のフレーズでは、ママ役の子ども（後にオ

ニになる)が、輪の中にしゃがみ、周囲の子どもは歌を歌いながら手をつないで回る。「にえたかどうだか食べてみよ、ムシャムシャムシャ」のフレーズでは、輪の中心にいるマメ役の子どもの食べる振りをする。これを3回繰り返す。

②「もう、にえたー」歌のフレーズの後、輪の子どもが中心にいるマメ役の子どもの輪の中にいたまま移動させる。そして、戸棚と称する場所へそのマメ役の子どもをおく。「カギをかけて、ガシャガシャガシャ」といって自分たちは、そのマメ役から離れて輪をつくる。そこで、「ごはんを食べて、お風呂に入って、歯をみがいて、ねましょ」といって、それぞれこの歌詞にあった動作をする。マメ役の子どもは、それらを見ている。

③輪の子どもたちが「寝ましょ」といって、しずかに寝る動作をしたら、マメ役の子どもは、立ち上がり「トントントン」といってドアをノックする動作をする。そのノックに対応して、輪の子どもたちが「なんの音?」とたずねる。そこではマメ役は自分で考えたものの音(例えば「風の音」)を答える。何回繰り返して応答しても良い。

④最後の応答として、「トントントン」「なんの音?」の答えとして、マメ役は、「お化けの音」(或いは、その他の怖い、おそろしいもの)を言う。

⑤そこではじめてマメ役はオニ役となって、逃げ出した子どもたちを追いかける。

以上、5つの場面のうち、特に③、④、⑤の場面を取り上げ、その時のマメ役の子どもの身体表現、表情からその表現行動の意味付与を行った。被験児は31名であるが、その内代表的なタイプとしての事例について、以下の6事例を示す。

[事例1]

被験児 No.6 (K. N.) 3才11ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	砂を足で蹴っている	自分が他の人と違う役になったことがわかり、その対応への惑いがみられる。照れて、落ち着かない。みんなといっしょにやりたいけれど、自分はオニだから出来ない。しかし、目はみんなのやることをみている、自分をオニの役にもっていている。
③	「くじらの音」といった所で1周まわって笑う	「答えられた!」ということへの喜び。答えは準備していた。また、答えたあと少し恥ずかしくなった。
	「へび」と、さらりと答える	「こわくないのかな?」という気持
	「ブランコの音」という直前の顔	「どう答えようか?」と深刻な思い
④	「お化けの音」という	「こわいもの言ったよ」「どうだ!」と少し挑むような気持。相手がこわがることを期待して言う

この事例では、②の場面の「自分はオニだから(輪のみんなと同じようには)出来ない」という気持ちの抑制、コントロールといったのがみられる。また、③の場面では、「へび」と答えた後本人は怖いものをいったつもりであったが、実際は輪の子どもたちは逃げてくれないので、「こわくないのかな?」とみんなの様子を窺う感じがみられた。④の場面では、「お化けの音」と言って、今度こそ恐いものを言った、という相手に挑むような気

持ちが表れている。

[ 事例 2 ]

被験児 No.15 (M. F.) 3才9ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	大きな口をあける 足を何回もキックする。 手でカギをかける真似。	次への期待がある。 オニになって、やっつけてやるという思い。
③	「ヘビの音」リズムカルに答える 「何の音」と口を動かす。	かけあいを楽しむ。答えることが楽しく、心がウキウキする。自分で両方の役をやっている。かけあいを歌をうたうように、一人二人役やっている。
④	「おばけの音」とリズムカルに言う。	一人二役でやる楽しさが、歌うような答え方になっている。

この事例では、②の場面で、「足を何回もキックする」という動作に見られるように、これからオニになる強さの誇示がみられる。③の場面からは、マメ役のM児が、まるで歌を歌っているような、言葉に節をつけて応答していた。これは、輪の仲間との交信を楽しみ、相手の反応を期待する。すなわち外界とのスムーズな応答、往来を感じさせる。このような調子は④の場面の「オバケの音」までつながるため、輪の子どもたちも「オバケ」という言葉が出て、逃げるべきか、一瞬戸惑ってしまうほどであった。そのぐらいこの声は、明るく楽しいものであった。

[ 事例 3 ]

被験児 No.21 (J. S.) 3才8ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	抵抗せず連れていかれる しゃがんでいる みんなのやることを見ている	「マメ」役になりきっている。 歌のことに期待している。
③	「カメンライダー」の所で腰に手をあてる	「強いぞー!」ということ、誇らしげに言う。
	「カメンライダー」ともう一度、とび上がって言う。 「怪獣の音」という。	みんなが「あーよかった」というところで、少し怒っている様子 「こわくないのかな?」という気持ち みんなの反応をみている
④	「おばけの音」と言い、みんなの「キャー」という声で両手を目の前にあげ、おばけの振りをして追いかける。	やっと反応してくれてうれしい。 おばけになって、うれしくて、追いかける。「おばけだぞー」と思って、おいかけている。



この事例では、②の場面で、マメ役に徹し、ズルズルと輪の仲間につれていかれたのだが、そこに、行動を抑制している様子がみられる。次の③の場面では、「カメンライダー」のところで、腰に手をあて、強そうに言い、強さを誇示している。だが、相手が恐がりしないので、言葉を繰り返し、跳び上がりながら言っている。やや不安になってくる。そこで、みんなのこわがる「怪獣」を出す。これらの一連のものは、オニ役のJ児自身がとても怖いと思っているものなのだが、この怪獣にも相手は怖がってにげてくれない。なかなかオニ役になりきれないでいるが、最後の④の場面で、みんなが声を出して逃げてくれたので、うれしくなって手でオバケの振りをして追いかける。(写真1)

[事例4]

被験児 No.22 (K. H.) 4才2ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	寝転がっている  腕を振り回し、足で蹴る なぐり込みの格好をやり続ける。 目はみんなの方をみている。	そのうちオニになって、やってやるぞーという気持ち 誰よりも怖いオニをやってやるぞー、という気持ち
③	肩で息をする 周囲をキョロキョロ見ている	次に何を言おうか、考えている。 ただ声に出すのが遅い。先に仲間と言われ、追隨している。
④	「おばけの音」という	「にげる、にげる」という先生のことばで、本人はオニと認められ、うれしくてにっこりする。

この事例では、②の場面で、「腕を振り回し、足で蹴る」等の行動にみられるように、これからなるオニの強さを誇示している。③の場面では、「肩で息をする」動作にみられるように、輪の仲間との応答に対して、必死に言葉をさがし、あわてている様子がみられる。またこのK児はいつも一緒にオニをやっている隣の男児に先を越され、応答のタイミングがうまくとれない。しかし、肩で息をするぐらい、何を答えようか本人は真剣そのものである。ここでも④の場面にみられるように最後にオニになることが出来、認められ、ニッコリとした。

[事例5]

被験児 No.29 (K. K.) 3才11ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	素直につれていかれる わらってみている 相手のやることをじっとみている	好感をもっている。たのしそうだなーという思い。 自分もみんなとやっている気持。
③	首を斜めに傾けている。 肩をあげる。	次の掛け合いに対して、構える。
④	一度身体をひいてから走る。 腕の振りを入れて走る。	「いくぞー」「さて、つかまえるぞー」と少し挑むような、構える気持。

この事例では、K児ははじめから、身体の動きとしてはあまり変化はないが、気持ちは大変熱心に集中していることがわかる。すなわち、②の場面では、行動を抑制し、従順にマメ役になり、表情がニコニコして、輪の友だちがやっていることを見ている。③の場面で、「風の音」と答えるところでは、他の女兒2人と一緒に言うが、とても楽しそうに、ゆるやかに言う。しかし一方で、「肩をあげる」という動作から、構えている様子、自己内部の不安定さもみられる。④の場面では、「オバケの音」のところで、一度身体をひいてから走るが、これは、挑むような気持ちがみられるところである。K児の表現からは、動きにはあまりあらわれない内面的な躍動感が見受けられる。

[事例6]

被験児No.37 (K. M.) 6才4ヶ月

場面	身体表情・表現	意味付与
②	はじめからずっとしゃがんで下を向いている。 途中で目だけ上目づかいに見る 地面に絵を描く	じっと耐えている。  下を向いているが、一生懸命きいている。
③	「ブランコの音」と答える 「車の音」と答える	答えを準備している。
④	「おばけの音」では、声の調子が変わる。少し間がある。	「さあ、こわいぞ」「オニがいくぞ!」という気持ちが声にでている。

この事例では、②の場面で、オニになる前の行動の抑制、コントロールがみられる。③でもその抑制はつづいているが、それはこれからなるオニ役へのエネルギーを蓄えているかのようである。特に場面③から④にかわるころでは、表情の変化が微妙だが読み取れる。(写真2, 3) 動作は両場面とも同じくしゃがんでいるのだが、その表情は違ってくる。④の場面では、仲間に挑む様子が見られる。

以上のように、一見何気なく行われている「あぶくたった」遊びにおいても、個々の幼児にとっては、それぞれの思いが含まれて、その遊びがおこなわれていることがわかる。しかし、それぞれの事例を通してみると、いくつかの特徴が見出せる。

まず②の場面では、事例1, 3, 5, 6の幼児にみられるように、次への期待を含め、役割やルールに順応した行動の抑制、すなわち徹底したマメ役の遂行が見出せる。あるいは事例2, 4のように、これからなるオニ役の強さの誇示が、身体の動きを通して外部へ表現されていることがわかる。

③の場面では、事例1, 3, 4, 5のように、相手の反応が予想通りではなく、不安や、うろたえる、窺う、ためす、といった様子が見られた。これはオニ役への不安定さがもたらしたものであるが、相手にオニと認識されるまで、いろいろ苦勞している様子が感じられる。一方、事例2, 6のように、相手との快い交信、応答を楽しむ様子もみられる。ここでは、これからオニになることよりも、相手とのコミュニケーションを楽しく計ることに興味が集中している。

④の場面では、いずれの事例においても、「さあオニになる」という相手に挑む様子が

表情や、動作、声の調子にあらわれ、仲間が逃げていってくれることで、やっとオニ役として認めてもらった安心感がみられる。この遊びでは、「逃げる一追いかける」といったオニごっこの場面にいくまで、周囲の仲間から「オニ」として認定してもらうことが重要な要素であることが明らかとなったといえよう。

## 総 括

以上、研究Ⅰより、幼児の表現行動の現象を捉える際、逐一行動観察に依るよりも、保育に参与しながら観察を行う方法の方が、その対象児との関わりが相互の志向性という観点からはより大きいものであることが明らかとなった。しかしながら、このことが、直接幼児の表現の理解に寄与するものであるのか、その点については今後の課題である。また、研究Ⅱより、表現行動とそれを生み出す内面性の記述は「主観的」とされ、本来の研究法からは排除されてきたものであるが、その主観性による記述にも共通性がみられることが明らかとなった。果たして、その多数人による推測の共通性が内面性の真実を言い表しているかは結論づけられないが、少なくとも主観による記述が偏見、一人よがりな類するものとして排除されるものであるとも言い切れないであろう。さらに、研究Ⅲでは、上記の研究手法の吟味をふまえ、一つの遊びにおける幼児の表現性について考察した結果、幼児が遊びの中で、役割の認識、呼応の喜びを享受する力を保有し、そのための、行動の抑制、試行、挑戦、という気持ちの変化を活動の脈絡に沿って変化、対応させていく姿を垣間見ることができた。問題は、そのような幼児の表現の源である内面的な世界に対するおとなの側の認識である。すなわち、幼児の表現は、一瞬のものであり、かつ意図的なものばかりに限らないからである。今回対象とした遊びも、よく目にする場面であり、そのまま素通りしてしまう、本当に何気ない行動なのである。そこでは、保育者の幼児の活動に対する志向性、すなわち活動の脈絡の中での躍動感のひっかかりをもつように心掛けることが重要であろう。その「ひっかかり」とは、表現を読み取る「手法」に関わってくる。その有効なる示唆が(1)現象の享受、(2)その解釈、(3)長期的な省察であろう。本研究では、(1)(2)の検証までであり、(3)の考察はできていないが、幼児の表現を読み取る方法をさらに吟味すると同時に、解釈を超える省察についても稿を改め、言及したい。

## 註

- (1) 津守 真：「おとなと子どもの接点—保育研究の方法について—」  
(本田和子、津守真共編「保育現象の文化論的展開」光生館、1977年 p. 169)
- (2) 村上玲子：「乳幼児の音楽表現の形成について—特にリズムの発達について—」  
(日本保育学会第36回大会研究論文集、1983年 pp. 244~245)
- (3) 森 貞子：「筋コントロールと音楽リズムの指導」  
(日本保育学会第36回大会研究論文集、1983年 pp. 128~129)
- (4) 柴 真理子：「表現的な動きの発達に関する研究」  
(神戸大学教育学部研究集録 68、1982年 pp. 81~95)
- (5) 三原みどり：「幼児教育における身体表現活動」  
(お茶の水女子大学人文科学紀要 39、1986年 pp. 203~224)
- (6) 中西利恵：「乳児における内的なリズムに関する一考察—主として乳児の行動の中に発現するリズムについて—」

- (日本保育学会第45回大会研究論文集, 1992年pp. 371~372)
- (7) 池田裕恵, 加藤千代子: 「幼児の身体認識—『こころとからだ』から—」  
(日本保育学会第43回大会研究論文集, 1990年 pp. 474~475)
- (8) 藤田芙美子: 「保育園2才児クラスで観察された動きを伴うリズムカルな言葉」  
(日本保育学会第44回大会研究論文集, 1991年pp. 138~139)
- (9) 池田裕恵, 三原みどり: 「幼児期にふさわしい身体表現活動の題材」  
(湘北短期大学紀要 第8号, 1987年 pp. 39~46)  
池田裕恵, 三原みどり: 「幼児期にふさわしい身体表現活動の題材(2)」  
(湘北短期大学紀要 第11号, 1990年 pp. 69~76)
- (10) 拙著: 「幼児の表現生活に関する基礎的研究」  
(兵庫教育大学研究紀要 第11巻, 1991年 pp. 99~113)
- (11) H. ダンナー, 浜口順子(訳): 「教育学的解釈学入門」玉川大学出版部, 1988年
- (12) M. J. ランゲフェルト, H. ダンナー, 山崎高哉(監訳): 「意味への教育—学的方法論と人間学的基礎—」玉川大学出版部, 1989年
- (13) 前掲書(11) p. 48
- (14) 同上, p. 63
- (15) 前掲書(11) p. 311
- (16) 同上, p. 311
- (17) 同上, p. 261
- (18) 同上, p. 86
- (19) 津守 真: 「幼稚園における子どもと保育者のイメージ」  
(津守真編「人間現象としての保育研究—2」光生館, 1975年 p. 5)

本稿, 研究Ⅰ, Ⅱの一部は, 「アジア国際舞踊会議'93」(1993年8月)にて, 研究Ⅲの一部は日本発達心理学会第4回大会(1993年3月)にて口頭発表したものである。



【写真1】 オバケの振りをして追いかける（事例3一場面④）



【写真2】 肩で大きく息をして「ブランコの音」と言う。（事例6一場面③）



【写真3】 「オバケの音」と答えている。写真2と同じ姿勢であるが、表情が異なる。  
（事例6一場面④）

## A Study on "Meaning" of Expressive Body Movements of Children

Tomoko Nasukawa and Hiroe Ikeda

The purpose of this study is clarify methods of the meaning of expressive body movements of children. We recognize that they are representation through actions. But we cannot find how to understand a behavior of thinking of a child and its meaning.

Reserch I ; We inquire into a method of observation body expression of a child. We compared a document of behavior of a child with a document that we participated in the children's play. Of the two, the latter was more intensive attitude on a child and an observer than the former.

Reserch II : We inquire into a method of record of children's activity. The observer records children's activity with his subjective thinking. We clarified that they have something in common with the other observer.

Reserch III ; We try to give meaning to expressive activity of children's play. We were taken cues by a play of "Abukutatta". So that we can find they have a role play, a power of enjoying communication in the play. They can control their action and take a trying and chalenge attitude toward the other child in their series of plays.