子どもの身体表現活動にみられる「生気情動」の様相

鈴木 瑛貴（お茶の水女子大学大学院　人間文化創成科学研究科）

The forms of "vitality affect" in children's creative movement

Tamaki SUZUKI(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)

Abstract

This study aims to investigate the process of movement creation in a kindergarten creative movement class by referring to the concept of "vitality affect" by D.N. Stern.

In this research, I observed a series of creative movement sessions leading up to a recital in a kindergarten, for about three months. The results showed that there were two types of "vitality affect" evident in children's creative movement session; those owned by children and those possessed by the subject to be expressed. Through the sessions, the children challenge their limitation of movement and devise movement and composition. It was inferred that this experience leads the children to feel and express "vitality affect possessed by the subjects to express" richly.

On the other hand, if children focus on the challenges and ingenuity of movement, they cannot immerse themselves into the imagery of the subject, and the "vitality affect possessed by the subject to be expressed" will be lost.

However, if children participate in activities that allow them to experience imagery through their bodies, or given an imagery and impression of expression subjects as a cue by the teacher, the children regain "vitality affect possessed by the subject to be expressed". By experiencing such a process, the children were able to feel and express "vitality affect of subjects to express" more freely in creative movement sessions.

Key words : Creative movement, Early childhood education, Vitality affect, D.N. Stern, Dance

1．はじめに

保育におけるからだを使った表現活動には、手遊び、歌や曲に合わせた踊り、イメージから自由に動く身体表現など多岐にわたる。からだを使った表現活動は、かつては「音楽リズム」の中に位置づけられ、歌や音楽に合わせて振付けられたものが主流であった。しかし、1989年の幼稚園教育要領改訂に伴い、領域「表現」の中に位置づけられ、子どもの自発的な遊びとして、感じたことや考えたことを表現するという自由な身体表現活動[注1)]が押し出された。

上記のような身体表現活動は、保育者と子ども、子ども同士がからだを通して理解し合う体験であり、子どもの人間関係の形成に対しても寄与する重要な体験である（岡ほか，2016：52）。しかし、身体表現活動は、既成の踊りや手遊び等と比べて実践が難しいとされている傾向がある（高原ほか，2017：71・多胡，2012：33）。そして、子どもひとりひとりに「自分なりの表現」を実現させるためには、高度な専門性が必要であり、それ故に遊びの展開や指導・援助の困難さが従来より指摘されてきた領域である。そのため、題

材、イメージ、動きといった要素から保育者の援助の方法を求めて研究が行われてきた（新山ほか，2014：83-84）。その中でも鈴木ほか（2002：30）は、身体表現において他者とのかかわりを通してイメージと動きは循環し、表現が豊かになっていくと述べている。

筆者は以前、人と人とのかかわり合いにおいて、他者の内的状態をからだとこころで感じ取り共有するという事象を論じているD.N.スターン（以下スターン）の論に着目し、保育者へのインタビュー調査を分析した。すると、保育者はスターンの提唱する概念である「生気情動」を身体表現活動の中で感じとっており、その「生気情動」を言葉かけや動きによって調律しながら子どものイメージや動きを引き出していると考えられた（鈴木，2016：74）。そこで、身体表現活動の中で保育者が「生気情動」を受け取り、指導に反映している様相を捉えることは、イメージと動きを引き出す身体表現活動の指導に寄与するものであると筆者は考えた。

以上のことから本論文の目的は、身体表現活動にみられる「生気情動」の様相に着目し、イメージと動きが結び付いた豊かな身体表現を育む過程を明らかにすることにある。

2.「生気情動」について

スターンは、人との出会いにより直接起こってくる感情の特性の多くが、Darwinの学説に従う従来の「カテゴリー性の情動[注2)]」にあてはまらないと考え、「生気情動（vitality affect）」という概念を提示した。「生気情動」とは、情動体験の領域内にはあるものの、爆発的な、ゆるやかな、といったように力学的、動的用語で表すことができ、人生のあらゆる生命過程において必然的に湧いてくる感情のかたちである。そしてそれは、強さ、時間、形といった無様式の特性から成り、これらの特性の時間の流れに沿った変化（活性化輪郭）によって私たちは「生気情動」を感じ取っている（スターン，1989：64-69，178-179）。

身体表現活動における保育者と子どものかかわり合いにおいては、「子ども自身のもつ生気情動」と、「表現対象のもつ生気情動」の2種類が存在していると考えられる（鈴木，2016：74）。「子ども自身のもつ生気情動」は、活動が楽しく生き生きとしている様子や、活動に集中できず落ち着きのない様子などとして表れる。これは人間が生きている限り、常に存在している本来の「生気情動」である。「表現対象のもつ生気情動」は身体表現活動独自のものであり、ゾウの重くて力強い感じ、リスの小さくちょこちょこと動く様子など、表現対象のもつイメージを動きとして具現化した時に表れる「生気情動」である。子どもの動きから「表現対象のもつ生気情動」が感じられる、つまり、表現対象のイメージが動きを通して表現されていると感じられるときには、表現対象のもつ強さ、速さといった活性化輪郭が子どもの動きに表れていると考えられる。保育者が子どもの動きを見て、動きの大小や強弱などの変化（活性化輪郭）を知覚し、そこから子どもの発する「生気情動」を受け取り、言葉かけを行う。子どもが、保育者の言葉かけの強さやリズムを感じ、そこから保育者の発する「生気情動」を受け取って動く。このような保育者と子どものかかわり合いを通して、イメージと動きが結び付いた豊かな身体表現は育まれていくと考えられる。

以上のことから本論文では、「表現対象のもつ生気情動」に焦点を当て、幼稚園における身体表現活動の参与観察を行い、活動の内容と展開、それに伴う保育者の働きかけと子どもの反応・動きを捉えることとする。具体的な視点としては、保育者の働きかけと子どもの反応から、保育者が「表現対象のもつ生気情動」が十分に表出されていると感じているか、またそうでない場合に保育者はどのような働きかけを行い、それに対して子どもはどのような反応を示すのか、保育者と子どものかかわり合いを捉える。また、その時の子どもの動きの活性化輪郭が、強―弱、緩―急、大―小といった尺度において表現対象のイメージを表現するのにふさわしいレベルで明確に表れているか、また表現対象らしさを表すためにからだの捻りや回転を加え

るなどの工夫がなされているかを捉える。それによって、保育者が「表現対象のもつ生気情動」が十分に表出されていると感じている場合・そうでない場合には、それぞれどのような動きの特徴がみられ、「表現対象のもつ生気情動」が表れていないと感じた場合、保育者はどのような働きかけを行い、子どもはどのように変化するかを明らかにしたい。

3．研究方法

研究方法は、幼稚園における身体表現活動の参与観察[注3)]である。

今回は、身体表現活動を積み重ねていく中での生気情動の様相を捉えたいため、「動きの表現発表会」に向けて1つのテーマを一定期間継続して取り組んでいる神奈川県のA幼稚園に協力を依頼した。

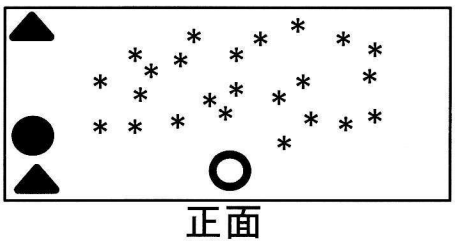
A幼稚園では、身体表現活動を「動きの表現」という名称で半世紀前から保育に取り入れ、一年の中で継続的に行い、毎年度末には日頃の活動のまとめとして「動きの表現発表会」を行っている。「動きの表現発表会」とは、子どもたちと保育者で1つのテーマを決め、数か月の間そのテーマについて調べ、動きや構成を考えて練習したものを、市民ホールで発表する会である。

（1）観察対象：A幼稚園年長クラスB組　24名（男児13名，女児11名），担任保育者C　1名
　子どもたち自身が考え、創作していく過程を捉えたいため、年長組に依頼した。
　また、担任の保育者Cは学年主任をしており、A幼稚園の中ではベテランの保育者である。

（2）観察期間：2016年10月～2017年1月（園における活動17回＋発表会1回）
　発表会に向けての話し合いから発表会当日まで、ほぼ毎回の活動を観察し、記録した。

（3）観察方法：「動きの表現発表会」に向けた活動を筆者が教室の隅にて観察し、筆記で活動内容と展開、保育者の働きかけと子どもの反応・動きの記録を採った。それと同時に教室の隅2か所（前後）から、ビデオカメラ（JVC：GZ-EX350-B、Canon：iVIS-HF-M31）で活動の様子を撮影し、SDカードに記録した。 その際の位置関係は図1の通りである。そして、活動後には保育者に活動の振り返りを求め、協議のもと記録を行った。

なお、本研究はお茶の水女子大学倫理審査委員会の承認を得て行った。（承認番号：2016-122）



○：保育者（子どもの動きに合わせて適宜移動する）
＊：子ども、●：筆者、▲：ビデオカメラ

図1　観察時の位置関係

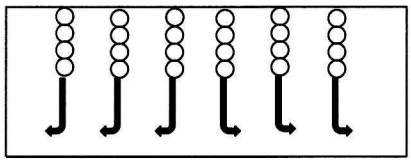
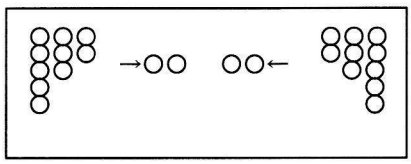
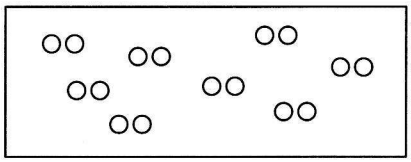
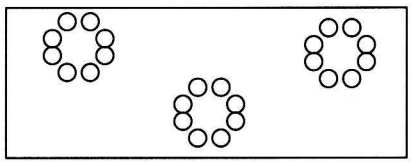
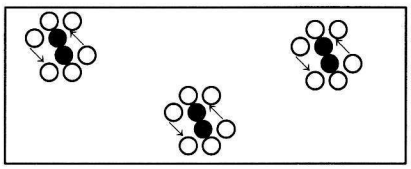
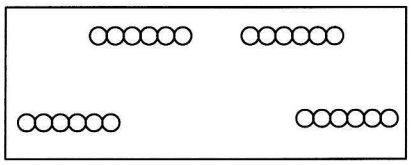
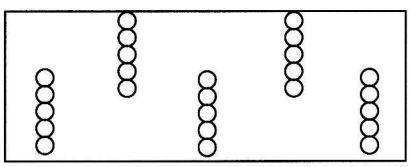
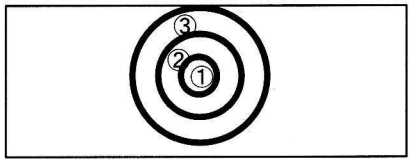
4．結果・考察

（1）動きの表現発表会に向けた活動の概要

発表会に向けたテーマを決めるところから活動がはじまった。子どもたちがそれぞれ興味のあるテーマを挙げていき、多数決でいくつか選んだ。選んだ案を実際に動いてみて、面白いと思ったものを再び多数決で選び、テーマ「忍者の修行」を決めた。

そして、忍者のどのような術をやりたいかを保育者が子どもたちにたずね、出てきた意見から、それはどういう術なのか、どういう動きで表現できるのかを相談し、実際に動いてみて、やりたい術を選んでいった。それを保育者が動きの展開を考えながらまとめ、流れを決定した。発表会に向けて練習する過程では、保育者は、手先足先まで全身をくまなく使って動き、その表現対象らしさを表せるように指導した。その指導は動きを限定するようなものではなく、表現対象のイメージが表れるような動きを子どもたちが自分で考え、動けるように引き出していった。また、どのような配置で並んで、どのように移動するか、といった構成のアイデアも子どもたちから出された。それらの意見を集め、子どもたちと保育者で話し合い、実際に動いて試した上で構成が決定した。最終的な内容と動き・構成の詳細は表1の通りである。

表1 「忍者の修行」の内容と動き・構成

<table>
<tr><td>綱渡り・石飛びの術</td><td>抜き足，差し足，忍び足</td></tr>
<tr><td>舞台奥から1人ずつ、細い綱の上をゆらゆらと渡り、石の上に飛び乗るように2回ジャンプして、左右にはける。
  </td><td>代表が忍び足で出てきて、周りを見回し、手招きする。
その後、他の子も忍び足で出てくる。
  </td></tr>
<tr><td>手裏剣投げ</td><td>木の葉に変化</td></tr>
<tr><td>投げる人とよける人を順番に交代しながら2人組で手裏剣を投げ合う。
  </td><td>木の葉が風にゆれるような動きをしながら、3グループに集まる。
  </td></tr>
<tr><td>木の葉隠れの術</td><td>扉返しの術</td></tr>
<tr><td>2人が忍者（●）となり、木の葉の円の中で手裏剣を投げ、6人は木の葉（○）になって忍者を隠すように周りを舞う。
  </td><td>（その1）横並びで扉のポーズをし､端から順にくるっと回って反対向きの扉のポーズになる。
 
（その2）列を離れ、それぞれが扉のポーズで回る－止まるを繰り返す。</td></tr>
<tr><td>分身の術・影分身の術</td><td>雷の術</td></tr>
<tr><td>縦並びで、直立して印を結ぶポーズ。
（その1）さまざまな忍者のポーズを並び順に1拍ずらして行う。
（その2）前から順番に、自分の好きな忍者ポーズで横に飛び出し、一斉に1列に戻る。。
 
（影分身）列の先頭の動きを後ろは真似て、舞台上を自由に動き回る。</td><td>全員バラバラに広がり、1、2、3と順番にバチバチと電気がほとばしる雷の動きで立ち上がり、バチバチ手足を動かしながら舞台前面に横1列に並ぶ。
（その1）横1列で手をつなぎ、端から順番に手を上げ後ろにひっくりかえる。次に、端から順番に跳び上がり、雷の鋭さを表したポーズ。
（その2）電気が流れるようにバチバチ手足を動かしながら3重の円になり、①②③と順番にバチバチと電気がほとばしるように跳び上がり、雷のポーズ。その後全員で跳び上がり、電気が流れるように走りだし、舞台全面に広がる。
  </td></tr>
</table>

(2) 創作・練習過程にみられる保育者と子どものかかわり合い

観察記録から、活動内容と展開、それに伴う保育者の働きかけと子どもたちの動き･反応を抽出し、創作･練習過程をみていった。今回のテーマ「忍者の修行」では、忍術ごとにシーンが区切られているため、忍術ごとに創作・練習過程をまとめた。その詳細は表２に示し、考察に関する部分には下線を引いた。

表２　忍術ごとの創作・練習過程

内容	創作・練習過程
綱渡り ・ 石飛びの術	① 教室の床にビニールテープで線と丸を貼り、綱渡りと石飛びをイメージしながら遊ぶ。 ② 動きに慣れてバランスがとれるようになると、側転しながら綱を渡るなどのアイデアが出る。石飛びでもさまざまなポーズで跳ぶようになる。 ③ 側転をできるように、足をたくさん上げて歩く、いろんなポーズをする、といった意識が強くなり、ゆらゆらした不安定な綱を渡るイメージ、飛び越えて石に着地するイメージが動きから失われる。 ④ 保育者は再び、床の線の上をかかとを上げて歩くという活動を行い、1つの線の上を歩く不安定感を子どもに体感させ、イメージを伝える言葉かけをする。 ⑤ 動きに工夫を加えながらも活動の中での綱渡りの不安定感や石飛びの飛び越えるイメージが戻る。 ⑥ 発表会当日は綱渡りらしさよりも側転の挑戦をしようとする子どもが多数いた。（他クラスの発表で側転をする動きのシーンで保護者からの大きな拍手があったため、側転に挑戦する子が増えたと推察できる。）
抜き足 差し足 忍び足	① それぞれ静かに音を立てずに歩く動きをする。 ② 徐々に柔軟性・平衡感覚が向上し、大きくゆっくりと静かに足をあげて歩くことができるようになる。 ③ からだが安定すると、敵に見つからないようにという緊張感が失われ、単に足を大きく上げて静かに歩く動きになる。 ④ 保育者は、イメージを伝える言葉かけをしたり、忍び足の感じがよく表れている子どもの動きを取り上げた。 ⑤ その日の動きは全体に緊張感のある忍び足の動きになったが、音楽をかけて通したり、自分の位置や次の動きなどの考えることが多いと、イメージが失われた動きになる傾向がある。
手裏剣 投げ	① 全員が左手の手のひらを右手でシュッシュッと素早く擦る動きをする。また、投げる子がよける子を追いかけていくという追いかけっこのような状態になる。 ② 折り紙で作った手裏剣を投げるという活動を行う。しっかりと腕を使わなければ遠くに投げられないことを体感させ、また保育者がそれぞれ異なる子どもの投げ方を取り上げた。 ③ 1回1回違う方向に投げたり、右を向いておいて左に投げるフェイントをかけるなどのアイデアが出る。
木の葉に 変化 ・ 木の葉 隠れの術	① 忍術の話し合い時に、子どもから「木の葉が舞ってる間に手裏剣を投げる」という案が出される。 ② 木の葉が舞う動きをすると、飛び跳ねながら走る動きが楽しく、途中で騒ぎ出す。 ③ 保育者は木の葉（子どもたち）が集まって散らばるという動きに導く。 ④ 木の葉の術が出ている紙芝居を読み、どのように木の葉隠れの術をやるかをクラスで話し合う。また、その時に保育者が実物の葉っぱを数枚用意し、落ちる様子を見せ、葉っぱを触らせた。 ⑤ 次に木の葉が舞う表現の活動をしたところ、多様な木の葉（子どもたち）の形がみられた。 ⑥ 木の葉が忍者の周りを回る様子をグループですると、グループによって木の葉が激しくまわる／やさしくまわる、忍者が木の葉と一緒に回転する／木の葉を見回すというようにそれぞれの考えで表現を行う。 ⑦ 活動を重ねていくうちに、跳び回る動きが楽しくなり、ただ跳び回るだけになっている時には、保育者が「木の葉が落ちるのって速いんだっけ？」、「上だけじゃなくて下にも木の葉が舞ってるよ」といったイメージを伝える言葉かけをしていた。

扉返しの術	① 昨年度の発表会のイメージから、全員扉に変身して動く。さまざまな扉のポーズや扉の返し方をそれぞれが考えていた。 ② 子どもたちから出た構成のアイデアを試し、（その1）の扉返しの術ができた。しかし、動きのタイミングをひとりひとりが理解していないと成り立たないため、自分の順番で回ることが難しい子がクラスの半分程度いた。 ③ 曲をかけながら声を出して数を数え、動くときも声を出して数えながらやってみるといった練習をした結果、全員が自分のタイミングを理解して動けるようになる。 ④ 保育者が、動いて止まるのがはっきりと見えるように動きのポイントを伝えたところ、扉が順に回るのがはっきりと見えるようになった。しかし、（その1）の扉返しが1人あたりの動きが少ないのもあり、最初の頃にそれぞれが自由に扉に変身して動いていた時のエネルギーは消えていた。 ⑤ 保育者は（その2）の術でそれぞれが自由に扉返しの動きをする時間をつくる。その時には全員が思い思いにイメージを描きながら動くエネルギーが表れていた。
分身の術 ・ 影分身の術	① 昨年度の発表会の術のイメージから、（その2）の動きが出る。 ②（その2）で前の子に重ならない位置に出る練習を行う過程で、隊形の案が子どもから出される。 ③ 前から順番に同じ動きをするという案が出て、（その1）の動きが生まれる。（その1）はタイミングが難しく、何度も練習するものの、その日には最後までできなかった。 ④ 次の活動日には（その1）が初めからできるようになる。保育者が子どもにたずねると、「家で練習してきた」と言う子もいた。 ⑤ 影分身の術というアイデアが出る。術のイメージが分からない子がいたため、1つのグループを見本としてみせ、その後全員で動く。前の子に話しながらついていくといった散漫な様子もみられた。 ⑥ 保育者が、ポーズをしたら後ろの忍者がついてくるまで止まるといった動きのポイントや、もっと力強い忍者といったイメージを伝える言葉かけをすると、それぞれのグループが思い思いに忍者らしく動くようになる。
雷の術	① 術全体を見て、エネルギーが思い切り出せるような術を入れたいという保育者の意図で雷の術を取り入れる。 ② 円になって順番に跳ぶというアイデアが子どもから出る。また、保育者のアイデアで出た一列の雷は子どもたちで相談しながら順番を決める。 ③ 練習していく過程で、保育者は「雷って（絵本の絵で）ジグザグしてて、バチバチって痛いよね」というようなイメージを伝え、雷の鋭さを引き出していた。

どの忍術においても、その術をイメージしながら動いてみるところからスタートしている。その時に、自然とイメージから動きが拡がっていく術と、画一的な動きにとどまり、保育者によってイメージや動きを拡げるための方策が必要になった術があった。

〈綱渡り・石飛びの術〉や〈抜き足差し足忍び足〉では、子どもたちから自然にさまざまな動きが出された。そして、腕を横に広げ、足を高く上げて綱渡りし、さまざまなポーズでジャンプするといった動きの工夫がなされた。さらに、動きを繰り返すことで、足をより高く上げられるようになる、足を上げた状態で保持する時間が伸びるといった傾向がみられたことから、柔軟性・平衡感覚の向上がうかがえた。しかし、その後活動を重ねていくと、子どもたちの意識が動き自体に向かうことで、綱渡りの不安定感や石を飛び越えるイメージ、敵に見つからないように忍び込む緊張感が失われていった。そこで、保育者が床の上のテープを綱と石に見立てて術を体感させたり、「どろどろの沼から足を引き抜く」といったイメージを伝える言葉かけをしたところ、動きに術のイメージが戻ってきた。ただし、「側転を見せたい」などと動き自体に子どもの意識が向いていたり、自分の位置や次の動きなど考えることが多くある場合、イメージが失われた動きになる傾向があった。

〈手裏剣投げ〉や〈木の葉に変化・木の葉隠れの術〉で自然に出てきた動きを見ると、手裏剣を投げるイメー

ジでの追いかけっこや、ジャンプをしてぐるぐる回る動きを楽しむのにとどまった。そのため、保育者はイメージを深め、動きを引き出すための試みとして、折り紙の手裏剣で投げる感覚を体感させたり、木の葉の術が出ている紙芝居を読んで、全員で木の葉の術のイメージを話し合ったり、木の葉を触ったり、木の葉の落ちる様子を観察するといった活動を行った。すると、その後の活動では、頭や指先まで全身をくまなく使って動きに没頭し、表現が拡がっていく様子がうかがえた。手裏剣投げは手と手をこすり合わせるだけでは飛ばないことを体感したため、足を大きく踏み出して肩から腕を動かすような動きになった。また、表現対象のイメージが表れている子どもの動きを保育者が取り上げて他の子に見せることで、全員が工夫を重ね、動きが多様なものに変化した。しかしその後、活動を重ねる中で、子どもの意識が動き自体に向かい、面白い形でジャンプをしているものの動きの中に軽やかさや緩急があまり見られなくなり、木の葉のイメージが失われていくことがあった。その時には、保育者が「木の葉が落ちるのって速いんだっけ？」、「上だけじゃなくて下にも木の葉が舞ってるよ」といった言葉かけで再びイメージと動きを引き出していた。

〈扉返しの術〉や〈分身の術・影分身の術〉では、昨年度の年長組が発表会で行っていたため、術の動きのイメージが具体的に存在していること、また他の子と協力して構成で術を見せるという特性があることから、動きはそれぞれが考え、全体ではさまざまな構成を試すという創作過程がみられた。その構成のアイデアは子どもたちから出され、一人が出したアイデアをさらに他の子が発展させるというようにして構成された。どちらの術の構成も、自分の場所やタイミングを把握して動かなければならず、一人のタイミングがずれると全体がずれてしまうという難しいものである。声を出して数をかぞえながら動いたり、家でも練習してきたりと、活動を重ねるごとに他の子を意識しながら全体としての表現を洗練させていった。その過程で、保育者は「扉がかちって止まるように、止まる時に力を入れるといいよ」というようにイメージと動きの特性を伝え、タイミングを意識しながらもその術らしさを表現できるように働きかけていた。しかし、全体でタイミングをずらして動く構成のため、一人一人の止まっている時間が多くなり、動きの流れが分断されるような間合いが見られたことから、子どもたちがそれぞれ自由に術をイメージして動いている時のような生き生きとしたエネルギーが失われていると考えられた。そこで、保育者は、影分身の術や扉返しの術（その2）で子どもたちが思い思いに動ける時間をつくった。すると、その動きにひとまとまりの流れが生まれ、生き生きとしたエネルギーが表れた。また〈雷の術〉は、初めはなかった術だが、子どもたちがエネルギーを発散できる術を増やしたいという保育者の考えで取り入れられた。雷のイメージで自由に動いた後、構成を試していった。その中で、保育者は「雷って（絵本の絵で）ジグザグしてて、バチバチって痛いよね」というようなイメージを伝え、雷の鋭さを引き出していた。

以上のことから、創作・練習をしていく中で、図2のような過程が見出された。

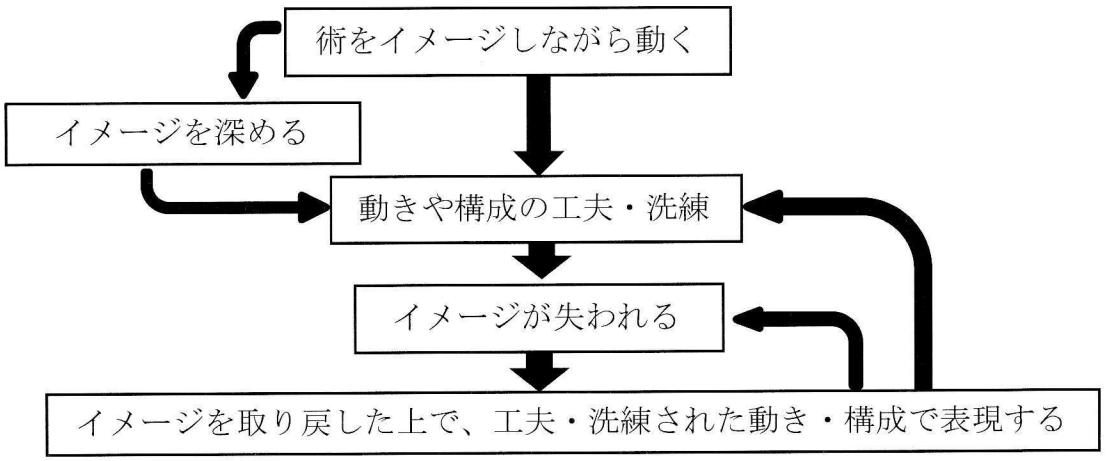


図２　保育者と子どものかかわり合いによる表現の変化

まず、術をイメージしながら動く。動きに拡がりがみられない場合、イメージを深める働きかけをしながら動きや構成を工夫・洗練させていく。すると、表現は豊かになっていくが、子どもの意識が動き・構成に向かうと、元々持っていた術のイメージは失われていく。その後、保育者の働きかけによって、イメージを取り戻し、工夫・洗練された動き・構成を用いてより豊かにイメージを表現できる段階に至る。そして、イメージを失う→取り戻すということをくりかえしながら、動きや構成をさらに工夫・洗練させて表現を豊かにしていくという過程である。

また、構成の特性上一人一人の動きが少なくなり動きの流れが分断されてしまうために、自由に動いた時には感じられたエネルギーが失われてしまう場合があった。その時、保育者は子どもたちが動きの流れを止めることなく思い思いにイメージを表現できる時間を術の中に入れることで、子どものエネルギーを引き出していた。

（3）子どもの身体表現活動にみられる「生気情動」

保育者と子どものかかわり合いによって、子どもが表現対象のイメージを深めていくことで、動きや構成が拡がっていく。その一方で、その動き・構成に子どもの意識が向かうと、表現対象のイメージが失われていくというイメージと動きの関係が、創作・練習過程から見出せた。このイメージと動きの関係を「表現対象のもつ生気情動」という観点から以下に考察する。

表現対象のイメージが動きとして表れていると保育者が感じている時には、子どもは「表現対象のもつ生気情動」を表出していると言える。それが表れていないと保育者が感じた時には、イメージを深めるための活動や、イメージと動きの特性を伝えるような言葉かけを行っている。手裏剣を投げてその感覚を体感したり、実際の木の葉を見たり観察するといった活動からは、子どもたちにイメージを知識ではなくからだを通して体感させていることがわかる。子どもたちは、初めに手裏剣投げの動きをした時には肘から先だけで手裏剣を投げるような動作に収束しており、木の葉の動きはただ回転したり、ジャンプするといった様子であった。しかし、保育者の働きかけによって、子どもたちがその時体感した「表現対象の生気情動」を動きという形で表出したところ、手裏剣投げは足を大きく踏み出して肩から動き、木の葉は軽やかさや緩急が増し、からだの向きを変えるなどの工夫も加えられた。このように、表現対象の特徴が動きに明確に表れているとき、「表現対象のもつ生気情動」が存分に表れていると言える。

そして、表現対象の特徴を動きに明確に表すために、保育者と子どもは動きや構成を工夫・洗練していく。この目標は、舞踊の課題解決学習[注4)]の原則である「極限への挑戦」と「多様化」にあたると言えよう。動きの極限に挑戦することは、その「表現対象のもつ生気情動」をからだで思い切り表出することになり、表現対象のイメージを体感することができる。また、「表現対象のもつ生気情動」を体感することは、表現対象への理解にもつながり、その特徴をつかむことで動きが多様に広がっていくと考えられる。

一方で、「極限への挑戦」と「多様化」を目指して活動を重ねていくうちに、「表現対象のもつ生気情動」が失われてしまう場面があった。綱渡りの術や抜き足差し足忍び足では、最初に動いていた時にはぐらぐら揺れた綱のあやうさや、敵に見つからないようにそっと忍び込む緊張感が自然に子どもたちから表れていたが、動きを洗練させ工夫していく過程で、それが失われつつあった。そこで、保育者は再びイメージや動きの特徴を伝える言葉かけをする、実際にテープの綱の上を渡るといった活動を行った結果、その後の活動では「表現対象のもつ生気情動」が表れていた。ただし、その術をしている感覚よりも、こんなテクニックを見せたいという気持ちや自分が次に動くタイミングなどの気を付けなければいけない事項に子どもの意識が向いている場合、再び「表現対象のもつ生気情動」が失われた動きになっていた。

以上のことから、イメージと動き及び「表現対象のもつ生気情動」は、保育者と子どものかかわり合いによって図3のように変化していくと考えられる。

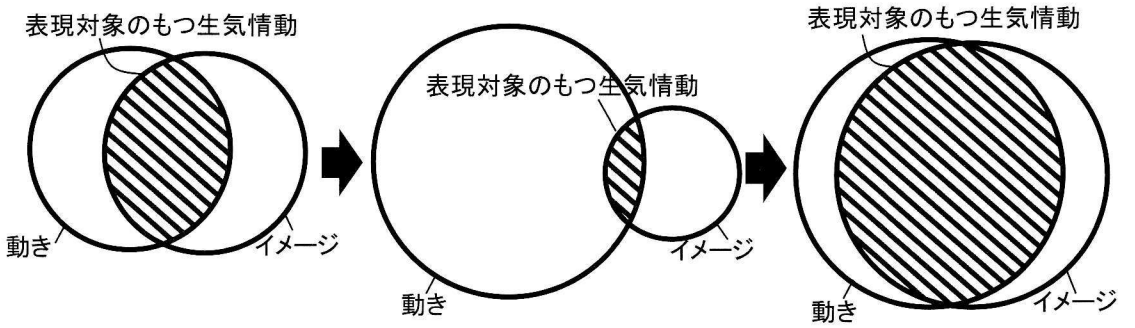


図３　イメージ・動きと「表現対象のもつ生気情動」の変化

まず、表現対象をイメージしながら動き、そこには「表現対象のもつ生気情動」が存在している。しかし、動きを洗練させていく過程で表現対象のイメージが薄れると、「表現対象のもつ生気情動」も薄れてくる。その後、保育者の働きかけによって、イメージを取り戻し、より工夫・洗練された動きで表現したときに、より豊かに「表現対象のもつ生気情動」が表れてくるという過程である。

また、今回は「表現対象のもつ生気情動」に焦点を当てたが、保育者は「子ども自身のもつ生気情動」も捉えている。保育者は子どもの表情や視線や「表現する対象のもつ生気情動」の様相から、子どもが身体表現活動に没頭しているか、あるいは集中しきれていないかを感じ取り、集中できていないと判断した場合はその子に近づいて動く、言葉をかける等の働きかけをしていた。その様子から、「表現する対象のもつ生気情動」が生き生きと表れていない場合、活動に向かう姿勢も散漫になる傾向があり、「表現する対象のもつ生気情動」と「子ども自身のもつ生気情動」は密接に影響しあうものであることがうかがえた。

以上のように、保育者はイメージと動きを結びつける働きかけを行い、またそこに没頭できる流れを構成することで、2つの生気情動が豊かに表れる身体表現へと導いていると考えられた。

5．まとめ

子どもの身体表現活動において、保育者は「子ども自身のもつ生気情動」と「表現対象のもつ生気情動」の2つを感じ取りながら、働きかけを行っている。身体表現活動を重ねていく中で、動きの極限に挑戦し、また動きや構成を工夫していくことで、「表現対象のもつ生気情動」をより豊かに感じ、表出することにつながっていく。一方で、動きの挑戦や工夫ばかりに子どもたちの気持ちが向き、表現対象のイメージに没頭できない場合には「表現対象のもつ生気情動」は失われてしまう。

しかし、イメージを体感する活動を行ったり、保育者によって表現対象のイメージと動きの特徴を結びつけるような言葉かけがなされることで、「表現対象のもつ生気情動」を取り戻し、挑戦や工夫によって拓かれたからだでさらに豊かな「表現対象のもつ生気情動」を内包する身体表現へと向かっていくことが分かった。また、「表現対象のもつ生気情動」に没頭し動きを楽しむことで、「子ども自身のもつ生気情動」も生き生きと輝くことにつながっていく可能性が示唆された。

注

注１）幼稚園教育要領によると、「表現」の内容において、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり，演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。」（文部科学省，2008：143）という項目がある。本論文では、ここに示されているイメージを動きで表現するような活動を「身体表現活動」と称する。

注２）「カテゴリー性の情動」とは、喜び、悲しみなど、カテゴリーとしてとらえられ、常に存在するわけではない不連続な情動である（スターン，1989：64-69）。

注３）筆者は教室の隅で観察を行い、自分からは子どもに働きかけることはしていないため、フィールドへの関与は「消極的な参与」（柴山，2006：47）である。

注４）松本の提唱した理論であり、ダンス指導において広く認知されている。舞踊課題の指導において、「極限への挑戦」、「多様化」の方向に指示、示範を与えることが有効だと認められている（松本，1981：738）。

文献

1）松本千代栄，1981，「舞踊の構造・機能と要素化―“舞踊課題”の設定と創作学習―」，『日本体育学会32回大会号』：738

2）文部科学省，2008，『幼稚園教育要領解説』，フレーベル館：東京，143

3）新山順子・高橋敏之，2014，「保育者養成における身体表現教育に関する研究の動向と課題」，『兵庫教育大学教育実践論集』，15：79-87

4）岡千春・渡邊孝枝・鈴木瑛貴・柴眞理子，2016，「幼児と教師の共有する身体表現活動」，『東京成徳大学子ども学部紀要』，5：46-53

5）柴山真琴，2006，『子どもエスノグラフィー入門』，新曜社：東京，47

6）D.N.スターン：小此木啓吾ほか訳，1989，『乳児の対人世界　理論編』，岩崎学術出版社：東京，64-69，178-179

7）鈴木瑛貴，2016，「身体表現活動を通してみられる保育者と子どものかかわり合い」，『お茶の水女子大学人間文化創成科学論叢』，19：67-75

8）鈴木裕子・西洋子・本山益子・吉川京子，2002，「幼児期における身体表現の特徴と援助の視点」，『舞踊学』，25：23-31

9）多胡綾花，2012，「幼稚園における身体表現あそびの実践内容について」，『湘北紀要』，33：21-36

10）高原和子・瀧信子・矢野咲子・怡土ゆき絵・青木理子・小川鮎子・小松恵理子，2017，「保育者養成における身体を使った表現（身体表現）指導の実態」，『福岡女学院大学紀要．人間関係学部編』，18：71-75