

5 歳児の表現活動に関する一考察 —物語や詩を題材とした活動分析—

梶島 香代*・安藤 美緒**・安達 祐亮**

幼稚園における5歳児学年の学級で表現活動を行い、その様子をVTRに録画し幼児の表現行動を分析した。物語と詩を題材にし、その内容を言葉や身体、身の回りのものを使用して物語や詩の世界を表現した活動である。分析の結果、(1)幼児は保育者や友だちの言葉や動きに刺激を受け、自分の表現を行うこと、(2)これまで体験したことやよく知っている題材をもとにすると多様な表現が出てきたり、新しい展開が生み出されたりしていくこと、(3)表現するまでの時間に個人差があるが、その時間を保障すると幼児は表現を始めることが明らかになった。

Key words：表現活動，身体表現，表現力，思考力

I はじめに

平成29年3月告示の幼稚園教育要領では、「幼稚園教育において育みたい資質・能力」が3つあげられ、そのうちの1つに「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする。（思考力・判断力・表現力等の基礎）」（文部科学省，2017）が示されている。これらは幼児の生活全般を通して育まれるものである。筆者らは、遊びの中で幼児が問題をみつけ解決に向けて取り組む姿を捉え考察した（梶島・安達・小出，2018）。ここでは、遊び場面における幼児の行動記録分析を行った。丹念に幼児の行動を見ていくと、幼児の感情や思考、判断は、幼児の表情、視線、仕草、行動等に表れていた。嬉しさのあまり何度も跳びはねる、動くおもちゃの動き方に興味をもち真剣な表情でその動きを凝視している、ドッジボールで友だちの動きを見て自分のポジションを決める、などで

ある。幼児は、自らの身体を使って、その内面を表現しているのである。

このように、表現には幼児自身も意図せずに幼児個々の内面がにじみ出るような側面があるのだが、もう少し積極的な意味もある。身体や言葉、自らが制作した作品等を使って、幼児が自分の考えや思いを表すことである。表現方法を豊かに獲得することは、幼児がその内面を伝えるための術を多く持つことになり、周囲とのコミュニケーションを円滑にすることにつながる。例えば、幼児がごっこ遊びの中で「ヒーロー」になりきって築山の上でポーズをとったり、ヒーローの持つ小道具を空き箱で制作し持って歩いたりすることで友だちや先生にもその子の考えが伝わっていく。また、幼児は小道具を制作する途上にもどのようにしたら自分のイメージするものに近づけるか素材を試したり、作り方を工夫したり、考えながら進めていく。幼児が思考力、判断力を発揮し、それらを表しながら身の回りの物や人にかかわるこ

* 人間学部児童発達学科

** 文京学院大学ふじみ野幼稚園

とで、幼児は様々な経験を重ねていくことができるだろう。「気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする。」（前出）の後半部分にある「試したり、工夫したり、表現したりする」は幼児の内面の表れとして捉えることができる。幼児の内面で培われている思考力、判断力は、幼児の行動として表に表れ、あるいは表しつつ身の回り環境と相互作用することを通して育っていくのだと考えられる。同様のことは、領域「表現」の説明にある「感じたことや考えたことを自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする」（幼稚園教育要領、2017）からも読み取れる。幼児が自分の内面（感じたこと、考えたこと）を表現し、表現した結果から得られる様々な経験を自分のうちに取り込むことで、内面（豊かな感性）、表現する力の双方を養うということである。領域「表現」は単に、表現する技能を育てるのではなく、幼児の感じる、考えるといった内面にも目を向け育てることを含んでいると解釈できる。このように、幼児の表現を考える時、幼児の内面にも目を向けることが重要であるといえよう。以上のことから、幼稚園教育においては、感じること、考えることと表すことには密接なつながりがあるため、それらに関連づけながら幼児を理解し、援助する必要がある。思考力、判断力、そして感性などの幼児の内面の力と表現力という外の世界とつながる力は相互に影響しながら育ちあう側面があると考えられる。幼児の内面を表す表現に着目し、その表れとしての幼児の行動を検討することは幼児の内面を育てる上で重要である。

では、幼児の表現を育てるためにどのような配慮が必要なのだろうか。保育者の役割について考えてみたい。教師の役割について幼稚園教育要領解説には、「教師は、表現の手段が分化した専門的な分野の枠にこだわらず、（中略）幼児の素朴な表現を大切に、幼児が何に心を動かし、何を表わそうとしているのかを受け止めながら、幼児が表現する喜びを十分に味わえるようにすることが大切である」（文部科学省、2018）と示されている。また、高橋（2016）は「子どもの表現は、

その子そのものと言え。保育者が、その子らしさをどのように捉え、その子には、自分らしさをどのように考えさせるのかが、大切である。子ども理解のない教育・保育はない」と、幼児の表現を捉える保育者の役割の重要性を述べている。幼児なりの表現を捉えることとは一体どのようなことなのだろうか。高橋が「その子そのもの」と述べているように、保育者は幼児の感じ方、考え方、表現は個々の幼児によって異なるということ意識しながら、一人ひとりの実態を捉えるよう取り組む必要がある。保育者は、幼児の表現する姿を通して幼児の内面をよみとろうと努力している。幼児個々がもつ表現の技能や様式を理解していなければその内面をよみ誤ることもありうる。幼児個々を理解する、といったとき、その子の持つ表現方法もまた一つの個性として捉えることも重要であると考えられる。表れないこともある、表さないこともある、ということにも注意しておき、表したくない気持ちを受容したり、表したいのに表し方がわからない幼児に対しては表せるよう支援したりしなければならぬ。保育者は表現する方法は多様であること、個々に個性があつてよいことを認識しながら幼児とかわっていき、そのかわりを重ねていくことによって、幼児が安心して個々の表現ができることにつなげていくべきであろう。

もう一つ、保育者の重要な役割は環境構成について考えることである。幼稚園教育は、「環境を通して行うことを基本とする」こと、「遊びを中心とした保育を展開する」ことから（文部科学省、2017）環境構成について考察する必要がある。領域「表現」の「内容の取扱い」には次のように示されている。「豊かな感性は、身近な環境と十分に関わる中で美しいもの、優れたもの、心を動かす出来事などに出会い、そこから得られた感動を他の幼児や教師と共有し、様々に表現することなどを通して養われるようにすること。」（文部科学省、2017）幼児は遊びの中で身の回りの美しさ、不思議さなどを感じたり、自分の思いを色や形、音、動きなどで表現したりしていく。幼児期に身の回りに関心を持ち、身の回りの変化などに気づき、心を動かす経験を豊かにしておくことは、そ

の人の人生を豊かにするうえでも重要であると考え、さらに、上記の文章には「身近な環境と十分に関わる」、「他の幼児や教師と共有する」、「様々に表現する」ことも示され、幼児が身の回りの環境（もの、ひとを含む）とかかわり、様々なやり方で表すことができる環境を用意すべきであることが示唆されている。具体的に考えると、「身近な環境と十分に関わる」ために、幼児個々の関心にあった教材を設定し、幼児自身が気づいたり、発見できる遊びやものの設定、「他の幼児や教師と共有」できる場面が生まれるようにすること、「様々に表現する」ための素材や材料、これまでの経験を生かしてやってみる場などの物的環境、他の幼児や教師の様子をみたり、かかわったりできる人的環境に配慮することが必要とされるだろう。

本研究では、特に「他の幼児と共有する」ということに注目したい。幼稚園ならではの友だちとのふれあいやかかわりの中で互いに刺激を受けながら様々な表現に触れることは、幼児自らを表現する方法を豊かに育てていく上で大変重要であると考えからである。友だちの表現をみることは、友だちの気持ちや考えを理解する、友だちの表現から学ぶ、友だちの表現に刺激されて感じたり考える、自分の表現を工夫したり、新たに生み出したりする、など幼児の思考力や表現力を育てることにつながる。保育者が意図的にそのような場を作り出すことも必要な援助となる。保育者は、好きな遊びの中で幼児同士を仲立ちしたり、学級全員に共通体験として提供したい場合に学級活動を行ったりする。特に、学級活動においてはみんなで同じ教材を味わい、楽しみつつ幼児個々の表現を観察することができ、幼児の「自分なりの表現」を理解することもできる。保育方法の一つとして学級活動を活用することで、幼児の経験の幅を広げる一助にできると考える。

以上のことから、学級活動として行った表現活動場面において幼児の行動を観察し、幼児がどのように感じ考えているのか、他の幼児の行動の刺激を受けているのか、幼児自身はどのように表現するのかを分析する。具体的には、5歳児の表現活動の事例から、幼児が友だちや先生と共に教材を

味わい、イメージしたことをどのようにして表現していくのかを明らかにするとともに、その表現を支援する保育者の役割を考察したい。

Ⅱ 方法

【対象園及び対象学年】

首都圏私立幼稚園 A 園 5 歳児学年

【資料収集期】

平成 28 年 1 月～2 月

【分析方法】

保育実践を定点録画し分析する。筆者らが活動のリーダーを行った実践を分析対象とする。VTR を記録に起こし、幼児の行動から幼児のイメージや表現方法、保育者の援助との関連等を考察する。なお、幼稚園における研究については、保護者全体へ説明を行い、承諾を得ている。

【表現遊びの概要】

本研究における表現遊びは、学級活動として週 1～2 回、各回 30 分を目安とし、毎年 3 学期に行われる行事「生活発表会」を含めた全 10 回の活動である。設定の理由は、好きな遊びの中で仲良しの友だちに対して自分を表現するだけでなく、学級皆で過ごす時間においても主体的に参加し、

表 1. 表現遊びのねらい及び活動内容

活動のねらい		
・身体を使って表す ・物を使って表す ・思いついたことを自信を持ち言ったり行動したりする ・自分の意見を言ったり、相手の話を聞いたりする ・物語に合わせていろいろな方法で表す ・当事者意識をもって参加する		
No.	幼児の活動内容	題材
1	思いついたことを言葉で表す（事例 1-1） 様子を身体で表現する（事例 1-2・1-3） 積み木を用いて表現する（事例 1-4） 友だちの様子を見て一緒に動く（事例 1-2,3,4）	日本の昔話「ももたろう」
2	保育者の語りかけを聞いて音や身体で表現する（事例 2-1・2・3・4）	詩「たこ」（花輪充作）

自分を表現する経験を提供したいと考えたためである。幼児が多様な題材に触れること、様々な表現方法を見たりやってみたりすること、幼児個々の表現が互いに受け止められ、認められるものであることを実感できることなどに留意しながら展開した。また学級活動として行うことから、クラス全員が興味関心をもって主体的に参加できるよう幼児の日常の遊びの中から表現活動の題材を決定した。全 10 回うち分析対象とした実践を表 1 に示した。

題材は、保育者が触れさせたい題材や作品、幼児のそれまでの経験や興味・関心に沿って選択したものである。日本の昔話である「ももたろう」（No.1）は、物語の骨組みがしっかりしており、展開を踏襲しながらも、内容を自由に再構成しや

すいことや、起承転結が幼児にも分かりやすいこと、それまでの生活の中で誰もが触れたことがある作品であることから選択した。詩「たこあげ」（No.2）は、研究対象である A 園 5 歳児が実際に遊びの中で風揚げを繰り返し経験していたことから、詩の世界を身近に感じ、想像しやすいのではないかと考えて選んだ。二つの表現活動を VTR に録画し、幼児と保育者の行動をそれぞれ逐語記録におこした。活動展開の節目となる場面を分けて分析を行う。それぞれの場面を事例として「幼児の活動内容」に示した。各事例について、分析を行っていく。尚、表 2~9 に示す「時間」の欄は、活動開始後の分及び秒数を示したものである。

表 2. <事例 1-1> 物語の登場人物の名前を決める場面。

時間	幼児の姿	保育者の言動
3:16	近くの友だちと笑い合う A 児：それまでうろうろしていたが、話が始めると、前の方にくる A 児：保育者の話の内容に合わせて動く A 児：ずっと洗濯の真似をする 「かわいい…」と発言する幼児がいる ①「ももじいさん…」と発言する幼児がいる	「昔々、あるところに、おじいさんとおばあさんがいました。」 「おじいさんは山へしばかりに、おばあさんは川へ洗濯に行きました」 本を閉じる。 「早速みんなに協力してもらおう」 「まず……」と言ってホワイトボードの前に向かい、じいばあシルエットを書く
4:56	保育者の発言に反応して「ももじいさん」と繰り返す幼児がいる 「ももじい」と発言する幼児がいる 「はい、洗濯しないおじいさん」と発言する幼児がいる 保育者が書き終えて、子どもの方を向くと手を挙げる ②ここから手がよく上がり始め、色々な名前が挙がってくる ③前に座っている女兒数名「はいはいはい」と勢いよく手を挙げる	「みなさん、おじいさんに素敵な名前を……」 発言者の方に身体を寄せて「ん？ももじいさん？」と言う さらに身体を寄せて「……ももじいさん。」と言う ホワイトボードに書きながら「他に何かないかな？」と言う 笑いながら「ももじいさんじゃなくて、ももじい」と言って書く 「洗濯……」と言いながら書く 「なんだか、どんどんアイデアが……」と言う
5:15	ホワイトボードを見ている	「大丈夫です」 ホワイトボードから離れて書いていることを見る様子を見せる 「じゃあ、きょうは……」と言って、出された候補から T がさめる

Ⅲ 結果と考察

1. 日本の昔話「ももたろう」の表現活動

【活動の概要】

事例1は、昔話「ももたろう」を軸とした表現遊びである。保育者が物語の筋を語っていく。幼児と保育者は、その場で登場人物の名前や登場の仕方を決めたり、物語の場面を登場人物になって表現してみたりする。幼稚園遊戯室にて、保育者と子どもたちが向かい合う形で活動が始まっていく。

保育者が話を読み始めるときに、「ももたろう」という題名は伝えていない。幼児は「昔々あるところに……」という物語の始まりを聞き、おじいさんの名前を決める展開になると「ももじいさん」と提案している（表2下線部①）。語りを聞きながら、展開に見通しを持ったり、それまでの経験から予測したりしていることが分かる。登場人物

の候補名が2つ出た後、アイデアを言う幼児が増えてきている（表2下線部②, ③）。それまでの語りや友だちが考えた名前を言葉で言う姿に触れることで、自身にもイメージが生まれてきていることが分かる。

A児は語りが始まると、すぐに動きで物語を表現し始めている（表3下線部④）。幼児と向かい合って物語を語る保育者の横に出てきて、物語を聞く幼児に見えるように動いている（表3下線部⑤）。A児は、イメージをしたことをその場で表現することに楽しさを感じていることが分かる。保育者の横に出て来たことから、友だちにも見て欲しいという気持ちも持っていることが分かる。A児が洗濯の様子を動きで表し始めると、B児もそれに続き、その場で表現する（表3下線部⑥）。自分の中で生まれたイメージをその場で実現していることが分かる。保育者が注目し、動きを促すと少し間をあけてから動き出す（表3下線部⑦）。

表3. <事例1-2>登場人物の名前が決まり、物語が進む。川で洗濯をする場面。

時間	幼児の姿	保育者の言動
8:17	後方で座りながらくるくる回る幼児がいる	「昔々あるところに（ホワイトボードを見る）ももじいさんと（ホワイトボードを見る）姫ばあさんがいました」
	笑う ④ A児：立って話に合わせて動く 笑う	「ももじいさんは芝狩りに……」 「ももばあさんは……あ違うや、姫ばあさんは川に洗濯に行きました。」
	⑤ A児：保育者の横に来て動き続ける	「えー姫ばあさんが……」 「行った川は、冷たくて、それはそれは早く流れる川でした。」 本を閉じる 川の状況をもう一度伝える「……すごく早くて……」A児のほうを見る 「A児ちゃんさ、洗濯していたけど、どんな感じで洗濯してるの？」 「冷たい川でー」 「はやい……」
8:40	A児：流される動き	「あー流された」
	笑う ⑥ B児：その場で洗濯の動き	「B児ちゃんもなんかやってる」 B児を前に出す 「冷たくて、はやい」
	⑦ B児：Tの話から少し時間がたってから動き 笑う 自分もやってみたいと手を挙げる子が増える	「あー」とB児が流れていく様子に言葉を添える 「じゃあ、ちょっとみんなさーたってやってみようか、ひろがった方がいいよ」

表 4. <事例 1-3>物語の語りから離れ、洗濯の動きをみんなで行う場面.

時間	幼児の姿	保育者の言動
9:07		「えー洗濯物を持って、冷たい川にいくよ……冷たい川に行くよ」
	合わせて動く 保育者が見立てた川付近で表現する幼児が複数いる <u>⑧思い思いに動く</u> <u>⑨友だちと見つめ合って動かない</u> <u>⑩Tがかかわって動き出す</u> <u>⑪一人でそのつもりになっている</u> <u>⑫友だちと向かい合いながら表現しあう</u> <u>⑬話しには出てきていないイメージになって友だちとかかわる</u>	動きながら 「あっ冷たい」と言い、その川があるつもりで動く 流れる動き滑り込み
10:14	保育者の声にすぐに反応する 洗濯ものを干す仕草 自分が洗濯ものになって干される 干されている表現をしている幼児はその声に体制を立て直し、集まり始める	洗濯して流れる動きをする 洗濯ものの干し用の縄の準備をする 「洗濯物が濡れているので干しましょう」 幼児が干している間に一足先に集まる場所で座る 干された表現をしている幼児の近くに向かい何かを言う 幼児と共に集まる場所へ

表 5. <事例 1-4>主人公が成長し等身大の人形として登場する。鬼退治に向かう場面.

時間	幼児の姿	保育者の言動
29:57	積み木に向かう <u>⑭一人の幼児が積み木場の反対側から置き始めると、そこが起点になっていく</u> <u>⑮「こっち側だよ」と鬼ヶ島の位置を気にしながら、大きな子で周りの子に言う</u> 窓の近くまで長くなると、先端の積み木を横にする幼児がいる 他児がそこにつなげていくことで、曲がり角ができる その声に人形と保育者の後を追ひ、橋を渡り始める	「ところが、浜辺には何もありません、鬼ヶ島は海のかなたです、どうやって渡しましょうか（だんだん早口に）… 立って子ども達の方へ行き、積み木を指し、「何か使えそうな物があるね」と言う 「この積み木を使って橋を作ることにしました」
31:15	まだ橋を作り続ける幼児が6名程いる それに気づいた A 児は、急いで持っている積み木を人形の近くに置いて、軌道修正する 間違えた橋を直す <u>⑯ C 児：警備員のつもりでみんなを案内する</u>	次の活動の場まで伸びると人形に向かってわたってみることを提案する 予想外の伸び方をした積み木に、人形がそちらではないと、足踏みで示す 「こっちじゃないってよ！」
32:18	C 児らは、最後まで積み木運ぶ	
32:59	渡り終えた幼児から T の近くに集まっている 「A くん、そんなそこ高くしなくて大丈夫だよ」と言う幼児がいる C 児：警備員のつもりが続いている C 児：降りる場所を階段状にする C 児が階段を作ってくれるのを楽しそうに待っている幼児もいる <u>⑰ C 児：自分で作った誘導棒を持ちながら「はいどうぞー」と、橋を渡る友だちを案内する</u>	積み木の終わり付近で座る 8 人集まっている時点で、渡り終えた子の名前を呼び始める 「後ろ詰まっているから」積み木から降りることを促す 「大丈夫かな、降りれるかな」 「そこを階段みたいにするんじゃないかな」と C 児がしていることを補足する
34:29	その声数名が C 児に対して警備員さんと呼び集まるように促す	「よかった、よかった」
34:41		「あと何人かな？」
		「警備員さん、みんな到着しました」と C 児に言う
		「みんな無事に鬼ヶ島に付きましたね、では、続きを読もう」

保育者に動きを促され、表現するまでに間が空いたことから、表現に見られることへの意識も加わったと考えられる。

クラス全体で洗濯の動きをする展開になる。思い思いに動く（表4下線部⑧）、保育者とかかわりながら動く（表4下線部⑩）、一人で洗濯するつもりになって動く（表4下線部⑪）、友だちと向かい合いながら動く（表4下線部⑫）など多様な動きが生まれる。保育者の語りにはなかったイメージも生まれている（表4下線部⑬）。一方で、友だちと向かい合ったまま動かないという姿もある（表4下線部⑨）。川で洗濯をするというイメージを、多様な動きで表現している。動きながら、さらに新しいイメージを生み出し、動きが多様になっている。一方で、友だちと見つめ合ったままの姿には、周囲で様々な表現が生まれている状況に対して、抵抗や困惑などの気持ちを持っているのではないかと考えられる。表現することへの抵

抗感には個人差があることが考えられる。

一人の幼児が積み木を置き始めると、そこが橋の起点になっていく（表5下線部⑭）。それに対し、橋を渡って向かう場所である鬼ヶ島の位置を見通して、場所を提案する幼児もいる（表5下線部⑮）。積み木の構成と提案が同時に行われながら、次第に一つの形になっていく。それぞれがイメージを持ちながらも、鬼ヶ島へ行くための橋であるというイメージは共有されていることが分かる。多くの幼児が、積み木で橋を作り、渡っていく状況の中、C児は警備員のイメージで、橋を渡る友だちの列を整理し（表5下線部⑯）、自分で作った誘導棒を持ちながら橋を渡る友だちを案内している（表5下線⑰）。日々の生活の中で興味を持っていることや、その場で生まれた状況に自分なりのイメージを持って表現することを楽しんでいることが分かる。また、その場で生まれたC児のイメージを周囲の幼児も受け入れていることが分かる。

表6. <事例2-1>簡単な表現遊びを行った後、新しいイメージを提案し、遊びが始まる。
保育者が「たこあげ」という詩を語る。

時間	幼児の姿	保育者の言動	
		「たこあげ」の語り（詩）	詩以外の声掛け、動き
	クラスの皆で遊ぶためにホールに集まる。保育者の語りに体をほぐす		
10:45	幼稚園ホールにて、担任保育者の近くに幼児が座り、集まっている		幼児の前に立っていた保育者は座りながら「ちょっとお話を読んでみるから聞いてくれる？」と語る 「ちょっとお話を読んでみるから聞いてくれる？」
10:54	A児：保育者が語り始めると、すぐにそのイメージを体で表現し、風あげをする人の動きをする 他の幼児は、座ったまま保育者の語りに注目して聞いている <u>⑱ A児：風揚げをしている動きのまま走り出す</u>	僕は風で、君は風あげ名人 さあ、行くぞの号令で、僕は思いっきり走り出す	A児の姿を見守りながら語りを続けていく
	<u>⑲ その様子に一人の幼児も立ち上がり A児の動きを真似る</u>	君が空に舞い上がるまで	
11:34	2人は風あげをしている動きのまま、走り出す 2人を追いかけて走り始める幼児が増えてくる 追いかける：3名 座っている：18名 <u>⑳ 周囲の幼児はその様子を笑いながら目で追ったり、つられて走り出したりする。</u> 風のつमोरの幼児の笑い声が大きくなる	僕は、走る、走る、走る走る走る！ しばらくすると、君は大空にぼっかりと浮かんでいた なんて気持ちよさそうなんだろう	徐々に早口で
12:03			「ちょっと風の人たち、ここはよく聞いてね」

2. 詩「たこあげ」の表現活動

【活動の概要】事例2は、保育者が語る詩のイメージを身体で表現していく活動である。「たこあげ」という詩のイメージを、よりのびのびと表現できるように、幼稚園遊戯室で行った。幼児と保育者が向かい合う形で活動が始まっていく。

初めて聞く「たこあげ」という詩であるにも関わらず、A児はすぐにイメージを表現している（表6下線部⑱）。A児は、事例1-2においても、すぐに動き出した幼児であり日常的に、動きで表現することに楽しさを感じていることが分かる。A児が動き出したことをきっかけに、後を追うように動き出す幼児がいる（表6下線部⑲）。3人の幼児が走り出している状況に周囲の幼児は、語りを聞きながら3人の幼児の様子を目で追ったり、笑ったり、つられて走り出したりすることもある（表6下線部⑳）。保育者の語りに刺激を受けて生まれた一人の表現が、表現のモデルとして機能し、集団の中で他の幼児に模倣されている。

たこが風に乗って漂う情景の語りになると、ほとんどの幼児が走り出している（表7下線部㉑）。友だちと手を繋いで走ったり（表7下線部㉒）、

右手で風を持ったまま走り出したり（表7下線部㉓）と多様な動きが見られる。座ったまま周りの友だちを見ていたり（表7下線部㉔）、じゃれ合ったりする姿（表7下線部㉕）もある。それぞれが自分なりのイメージを表現していることが分かる。イメージをそのまま動きで表現するだけでなく、友だちと触れ合いながら、走ることや風のイメージで動くことの楽しさを表現していることが分かる。走るという動き自体の楽しさと、イメージを持って動くことの楽しさが、境目なく存在していることが分かる。

糸をつけてもらうイメージを持ちながら寝そべっている幼児に対して、保育者が「……糸が絡まないといいんだけど」と言う。その言葉にすぐさま、「絡まってまーす」という声上がる（表8下線部㉖）。保育者の「絡まる」という言葉によって、新たな表現が生まれるきっかけとなっている。詩の言葉だけが表現の刺激になっているのではなく、詩の世界を共有している者同士がかかわることによって、新たなイメージ、表現が出てきていることが分かる。

2回目の語りでは、「空に舞い上がる」という

表7. <事例2-2>「たこあげ」の語りが続いていき、ほとんどの幼児が走り出している。

時間	幼児の姿	保育者の言動	
		「たこあげ」の語り（詩）	詩以外の声掛け、動き
12:13	立ち上がって隣に座っている友だちに向かって手足をばたばたさせ、風が風になびく様子を表現する それにすぐ応じて立ち上がり、共に手足をばたばたさせながら走り出し、風が風に吹かれている様子を動きで表す ㉑クラスのはほぼ全員が走り出し、ホール内を縦横無尽に走っている ㉒友だちと手をつないで走る ㉓右手で風の糸を持ったまま走ったりしている ㉔そのまま座ったままで周りの友だちを見ている ㉕隣の友達とじゃれ合ったりしている 動きが大きくなるにつれて、さらに笑い声も大きくなっていく		
12:20			立ち上がる (声を大きくしながら手を口の横に当てる)
12:23		あ！風が止んだ。と思った瞬間 木の葉のように地面に着地をする	(手を広げながらゆっくりと座っていく)
	保育者の動きにつられるように幼児もゆっくりと座っていく		

表8. <事例 2-3> 「たこあげ」の語りが終わり、今度はみんなで動きながら行うことになる。
語りが始まる前に風の形になる場面。

時間	幼児の姿	保育者の言動	
		「たこあげ」の語り（詩）	詩以外の声掛け、動き
13:49	その場に寝転がる 寝転がりながら隣の幼児と顔を見合わせたり、触れ合ったりしている 幼児が声を上げる 寝ながらも近くにいる友だちとじゃれ合ったりしている <u>㉔「絡まってまーす」という声があがる</u>		「じゃあ風は最初はどう立ってないから…」 「寝よう」 「じゃ糸を付けますからちょっと待って」 「糸を付けますから…」と言いながら寝転がる子どもたちに糸を付ける仕草をする 子どもの足に触れながら糸を付ける仕草 「糸を結んで…」 「もうちょっとこっちに…」と言いながら幼児の位置をずらす 「はい、みなさん、糸は付きましたか…」 まだついていない仕草をする手前の幼児に糸を付ける仕草をする 「糸ついていない人いませんか？」
14:05	「聞こえたー」		「みんな、先生の声聞こえる？」
14:14			「途中で、風が吹いたりとか止んだりするから動きながら、あつ先生がなんか言ったら…（小声になり聞こえず）」 「では」

表9. <事例 2-4> 二回目の「たこあげ」の語りが始まる

時間	幼児の姿	保育者の言動	
		「たこあげ」の語り（詩）	詩以外の声掛け、動き
14:48	「ふふっ」と笑い声が漏れる <u>㉔「きゃー」言いながら全員が起き上がり走り出す</u> 寝そべったまま体の向きを変え、周りの様子を見て、一歩遅れて立ち上がる幼児もいる <u>㉕おおむね全員が同じ向きに走り出し、全体の動きの流れが生まれる</u>	さー行くぞ の号令で僕は 君が 空に舞い上がるまで、僕は、走る、走る、走る走る走る	足を広げる 手を広げ、糸を持つ仕草 走り出す 遊戯室を2周半する
15:02	<u>㉖友だちの動きを目で追いながら声を出して走っている</u> <u>㉗走りながらも両手を広げ、風になりきる</u> <u>㉘その場でくるくる回り不規則な動きをしたりしている</u> <u>㉙風が風に揺られて動きが変化する様子を語ると、それに合わせて幼児も動く</u> おおむね全体の動きが同じになっていく 動きが緩やかになり、その場に倒れ込んでいく 友だちと折り重なったり、隣で寝転んだりしている	時々風が吹いて君のことをいたずらする その度に、君はくずぐったそうに動き回る うれしそうに飛びはねる！ あつ風が止んだ	以下マイクを通して語る、動きなし 足を開く
15:40	全員が寝転がる	その途端、君は木の葉のように、ふわふりふわりと地面に着陸をする	

言葉をきっかけに、全員が起き上がり、声を上げながら走り出している（表9下線部②⑦）。ほとんどの幼児が同じ向きに走りだし、全体に決まった流れができる（表9下線部②⑧）。クラスの友だちと表現することの楽しさや、表現のイメージが共有されていく様子が分かる。走る方向は同じであるが、走り方には違いがある。友だちの動きを目で追いながら走ったり（表9下線部②⑨）、両手を広げ自分なりの風のイメージを表現しながら走ったり（表9下線部②⑩）、その場でくるくると回りながら風が風に揺れる様子を表現している姿（表9下線部②⑪）などがある。たこという共通のイメージを持ちながらも、多様な表現が生まれていることが分かる。多くの幼児が様々に動きつつも、保育者の語りが聞こえると、それに応えるように動きを変化させている（表9下線部②⑫）。それぞれが表現しながらも、表現の題材となる語りへの興味や注意が持続していることが分かる。

3. 5 歳児の表現の実態

本研究では、5 歳児の表現活動の事例から、幼児が友だちや先生と共に教材を味わい、イメージしたことをどのようにして表現していくのかを明らかにするとともに、その表現を支援する保育者の役割を考察することを目的としていた。事例1及び2で共通していた幼児の実態に注目し、幼児がイメージをどのように表していくか、その際の保育者の配慮についてもあわせて考察していく。

1) 保育者や友だちが表現する姿に触発される

表5〈事例1-4〉では、下線部⑭「一人の幼児が積み木場の反対側から起き始めると、そこが起点になっていく」や表6〈事例2-1〉下線部⑰「その様子に一人の幼児も立ち上がりA児の動きを真似る」とあるように、クラスメイトの動きに影響を受けて表現し始めたり、表現が持続したりする幼児の姿があった。表9〈事例2-4〉でも、2回目のたこあげの詩が語られる活動で下線部⑳「おおむね全員が同じ動きに走り出し全体の動きの流れが生まれている」とあるように、友だちの動きに十分に触れ、要領を掴んで自信をもって参加することができるようになっている。また、表2

〈事例1-1〉では、登場人物の名前を「ももじいさん」「ももじい」「洗濯しないおじいさん」という発言が生まれ、色々な名前を口々に言う姿に繋がっていった。幼児たちは名前を考えて発言するという場を共に共有していたと言えるだろう。友だちが活発に発言しあうのを聞いて、言葉に触れる機会となったり、友だちの言葉から新たに連想して名前を考えて発言したり、自分なりのイメージを持つきっかけにもなっていると考えられる。幼児にとって、活動への興味関心はあってもイメージが十分でなかったり活動に見通しが持ちづらかったりする中では、表現することは困難である。しかし、周囲の様子をみることで情報を得られたり表現のモデルや活動の見通しとなる友だちの動きや言葉に触れたりすることができる等刺激を受けられる環境にあることは、表現するきっかけとなる。友だちと共に活動することによって、幼児は感動したり、考えたり、知識として蓄えられたりする機会となるとともに、友だちの表現から刺激を受けて幼児なりの新たな表現がうまれてくる機会となると考えられる。

2) これまでの経験をもとに展開を予測したり、イメージを生み出したりする

表2〈事例1-1〉では、保育者は「ももたろう」という題名は伝えていないものの、保育者が語る物語に合わせてすぐに動きで表現する幼児がいたり、「もも」に関する名前が出たりしている。昔話の「ももたろう」は、それまでに全員が一度は触れたことのある作品である。知っていることを基盤にすると、アレンジしたり、新しい発想がうまれたりしやすいのだろう。このことは、物語や詩を題材とした表現活動を通してその育ちを促していく際、その教材選択が重要であることを示唆している。まず、昔話「ももたろう」の表現遊びでは、お話の中で多様な言葉による表現が生まれた。特に表1〈事例1-1〉で、保育者が語りを始めるや否や昔話「ももたろう」に関連した活発な発言が見られた。誰もが知っている題材であることや、物語の骨組みがしっかりとしていることは幼児がイメージしやすくお互いのイメージも共有しやすい。幼児にとって知っている物語であるこ

とは安心して参加できる要因となっている。次に、詩「たこ」では幼児がこれまで風あげの遊びを十分に行っていたことが影響していると考えられる。ただ走り回るのではなく、風の風に乗った姿、風に翻弄される姿など、自分自身が体験したことを表現している(表9〈事例2-4〉)。体験があったために詩の世界を容易に想像することができ、スムーズに身体表現を行うことができたと考えられる。ももたろうでは、友だちが表現することを見ていて自分ではやらない幼児が見られたが(表4〈事例1-3〉)、「たこ」では初めは見ていた幼児も立ち上がってともに楽しむ姿が見られた。体験と詩が連動し、動きに結び付いたり友だちとイメージを共有したりしながら遊ぶことができる活動が可能となった。

教材との関わりだけでなく、それまでの日常的な経験がイメージを生み出す姿もある。表5〈事例1-4〉にあるC児に注目したい。鬼退治に向かうために皆で橋を作るイメージを持って積み木を運ぶ場面であるが、C児は自分で作った誘導棒を持ち、警備員のつもりで動いている。C児にとって、警備員というイメージは日常的であり、様々な遊びの場面で警備員のつもりになって遊ぶ姿があった。友だちが橋を列になって渡る姿に、それまで繰り返し経験していた人を誘導するというC児なりの警備員というイメージが生まれ、物語の筋にはない表現が生まれていった。誘導するC児の姿に異を唱えたり制止したりする友だちがいないことは、物語の中に新たな登場人物(警備員)が出てくるのが受け入れられている。新しい物語の世界を構築しているともいえる。また、C児の警備員というイメージが、友だちにとってもC児らしさとして受け止められており、日常生活における関係性が表現活動の場面においても反映されている。オリジナリティのある発言や動きが認められている空間が保障されることで、新たなイメージが生まれている。日頃から多様な表現を受け止めあえる基盤が育っていることで、新しい、創造的ともいえる表現が生まれ、全体にも共有されたのではないかと考える。

3) 一人ひとりの個性の表れとしての表現

物語や詩を聞きその内容を理解したり、想像したり、それをもとに表現したり、そのいずれにも幼児個々に違いがある。幼児のイメージが動きや言葉で表に表れる時間にも個人差が見られた。表2〈事例1-1〉で保育者の発言に反応し思いついたことをすぐに口に出したり繰り返し言ったりする幼児がいる一方で、「ここから手がよくあがり始める(表1〈事例1-1〉下線部②)」とあるように、活動を始めてから徐々に反応を示す幼児もいる。また、表3〈事例1-2〉ではA児は語りが始まると、すぐに動きで物語を表現し始めている。A児は表6〈事例2-1〉でも、保育者が詩を語り始めるとすぐにそのイメージを身体で表現し、風あげする人の動きをする。しかし、幼児の中には表4〈事例1-3〉下線部⑨「友だちと見つめ合って動かない」や表7〈事例2-2〉下線部②④「そのまま座ったままで周りの友だちを見ている」に代表されるように、しばらく活動の様子を見ていたり動かなかったりしている姿が見られる。これらのことから、保育者の語りや提案等の刺激に対し、言葉であっても動きであっても幼児が反応し、表に表れる時間に違いがあることが分かる。表に表れないことも幼児の表現と捉え、保育者は受容し幼児が表現することを積極的に促すことはしなかった。しかし、「見ているだけ」「動かない」幼児たちもずっとそのままだったわけではなく、ももたろうでは、積み木で橋を作る場面では参加していたし、「たこ」では、やがて立ち上がり自分の表現を始めた。表現したいと思える場面ややってみようという気持ちになるまで時間をかけることによって表現することができている。表現活動を行う際、幼児がこれまでに何度も聞いたことがある、多く経験してきた等、身近な題材を選ぶこと、幼児個々が味わう、聞く、見るなどの情報を取り込む活動も重要であると捉え、表現するまでの時間やプロセスの多様性を認めること、言葉、動き、物を使うなど多様な表現ツールを提示することなどが重要であると考えられる。

IV おわりに

5歳児の学級における表現活動について事例検

討を行ってきた。検討の結果、表現活動において次のような幼児の姿が見られた。保育者が選んだ親しみやすい話を聞くことを喜ぶ姿、保育者や友だちと共に言葉や身体で表現することを楽しむ姿、友だちの発言や身体表現を聞いたり見たりする姿、友だちの表現を受入れ共に楽しむ姿、友だちの前でのびやかに自分なりの表現をする姿などである。表現の中には友だちの言葉や動きを真似たり、それをきっかけに新しい連想をしたり、友だちの影響を受けながら表現していることもあり、友だちの存在が幼児の表現を豊かにしていく様子も見られた。学級全員が参加する表現活動は幼児の表現手段を豊かにするために有効な手段であるといえるだろう。ここでは、人間関係が重要な要因になっていると考えられる。まず、保育者が表現の多様性を認めることで、幼児が様々な意見を出せることができるということである。記録の中で、保育者は幼児の表現を受けとめる、拾い上げる、自らも一緒にやってみるなど、常に肯定的に対応している。保育者が一人一人の幼児を受容していることによって幼児は安心して表現することができる。その基盤ができていからこそ、表現活動の中でも様々な意見を出せるのだろう。次に、学級の幼児の間に暖かい関係が育っているということである。集団の中で表現し、友だちから受け入れられることは、幼児の自己肯定感を育てることもつながる。発言や動きに呼応してくれる友だちがいることで、表現することに自信が持てるようになるとともに、友だちの表現への関心も強まっていくだろう。それは、新しい表現を生み出すきっかけにもなっていく。C児の事例は、物語の流れから逸脱しているようにも見える行為であったが、それを周囲の幼児が受入れうまくストーリーの中に埋め込んでしまった。これは友だちを受け入れるということに加え、お話の世界を柔軟に捉え新たな展開をうみだす行為でもある。人間関係を基盤として、創造性を発揮することにつながっている。

幼児が主体的に考えることは多様な表現に結びつくことも明らかになった。「ももたろう」の事例では、多様な名前を考え、様々なやり方で洗濯をし、鬼ヶ島へ行くための橋を工夫して作る、と

いう活動をしている。この中で幼児はこれまでの知識や経験を生かして考え、表現している。まさに思考力、表現力の基礎を培っていると言えるだろう。「たこあげ」では、実際の遊びで風の様子を観察していたことが風になって動く時の表現の豊かさにつながっている。豊かな経験が豊かな表現を生み出すことがわかる。

集団で表現活動を行うとき、「表現しない」という幼児も出てくる。「表現しない」という「表現」をどのように受け止めていけるかが重要ではないか。動いていない幼児を観察すると、視線は友だちを追っていたり、先生に注目して真剣な表情で話を聞いていたりしている。情報を受け取っているということを「表現」している。表現の多様性を受容する人、場、雰囲気は幼児が安心して表現する環境となるだろう。幼稚園においてこのような環境の中で日常的に生活していくことで、幼児個々が素直に様々な方法で表現する経験を積むことができると考える。「たこあげ」の事例でも、初めは参加せず、友だちの様子を見ていた幼児がやがて身体表現を始める様子が確認できた。幼児の気持ちや考えが十分に熟して表現に結びつく時まで時間をとることも大切な環境づくりとなる。

幼児の表現を捉える時、保育者が予測する表現を適切なものとするというのではなく、幼児個々がその活動を十分に楽しみ、個々の表現が生まれていることこそを認めるべきであろう。幼児の生活体験を考慮して題材を選択したり、個々の幼児が題材を味わい、様々な表現ができる活動展開を工夫したりすることで、幼児の個性的な表現を引き出すことができる。それは、幼児がお互いの表現を受け入れたり、多様な表現に触れたりする機会にもなる。友だちや先生と一緒に行う表現活動は、イメージを共有しつつ個々の思いの表れを受けとめ認め合うことでもある。幼児個々が表現することを喜び、様々な表現を楽しむ活動のあり方について今後さらに研究を深めていきたい。

引用文献

桃島香代・安達祐亮・小出美緒（2018）. 遊びの中で表れる幼児の問題解決の実態, 文京学院大学人間学部研究紀要, pp.1-8.

文部科学省（2017）. 幼稚園教育要領, 東京：フレーベル館.

文部科学省（2018）. 幼稚園教育要領解説, 東京：フレーベル館.

日本保育学会編（2016）. 保育のいとなみ——子ども理解と内容・方法, 東京：東京大学出版会.

参考文献

安達祐亮・小出美緒・柊島香代（2018）. 多様な問題解決を引き出す保育展開——表現遊びの事例から, 日本保育学会第71回大会.

河合隼雄（1991）. イメージの心理学, 東京：青土社.

小出美緒・安達祐亮・柊島香代（2019）. 5歳児の主体的表現の姿——イメージの実現過程に着目して, 日本保育学会第72回大会.

厚生労働省（2017）. 保育所保育指針, 東京：フレーベル館.

小川博久（2010）. 遊び保育論, 東京：萌文書林.

清水満・小松和彦・松本健義（2010）. 幼児教育知の探究 11, 表現芸術の世界, 東京：萌文書林.

（2019.9.25 受稿, 2019.11.15 受理）