

幼児の身体表現における感性の能動的応答に関する研究

—保育者の捉える幼児の日常的身体表現・感性的行動に着目して—

The study of active response on physical expression of young child
-focusing on ordinary physical expression and sensibility behavior of young child that childcare worker comprehend-

村瀬 瑠美

Rumi MURASE

キーワード：幼児の身体表現 感性

1. はじめに

平成 29 年度に告示された幼稚園教育要領、保育所保育指針、認定こども園教育・保育要領の「幼児期までに育ってほしい 10 の姿」の中の一つに、「豊かな感性と表現」という項目がある。また、表現領域のねらいには「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ」（文部科学省，2018，p.8）と示され、幼児期に感性を育むことの重要性や価値は広く認められている。

しかし、幼児期に育むべき感性の実態についてはあまり言及されていない。感性は「子どもの姿を様々に捉えられる包括的で響きのよい言葉」（鈴木，2009，p.28）ではあるものの、感性の実態は何か、どのような行為が感性の豊かさに基づくものであるのか、幼児期における感性はどのような行為の基盤であるのか、といった問いに対する答えは十分に蓄積されてこなかった（鈴木，2018）。このことは、幼児の表現を、「個性だから」「みんなちがってみんないい」と言いながら、全てを「感性」として同一に扱ってしまう事態につながらないであろうか。もちろん、幼児の個性や一人一人の特徴は尊重されるべきものである。しかし、真に一人一人の表現の在り方を受けとめ、育むことを目指すためには、幼児の感性とはどのようなものか、幼児

の感性を育むための観点はどのようなものかといった議論は避けて通れないであろう。

幼児の表現行為は様々な表現方法によってなされるが、それらの基本となっているのは幼児自身の身体である。身体で表現することは表現の最も根本的な部分であることから、身体表現の教育は重要である（村瀬，2021）。また、感じることや認識することはそもそも自分自身の身体がなければ行うことができない。よって、身体表現は、幼児の「感性」を育み伸ばしていく際に、重要な役割を担っていると考えられる。

しかし、幼児の身体表現領域の研究では感性という語は多く用いられているものの、前述のように感性そのものに言及したものはあまり見られない。幼児期の身体表現において育むべき感性とはどのようなものであるのか、どのように育み伸ばすのか、その際必要なことは何かについて、整理される必要があるだろう。

また、幼児の身体表現を育み伸ばす手助けをする保育者が、幼児の身体表現における感性について理解し、目の前の子ども一人一人の感性を把握することに努めなければならないだろう。しかし、前述のように、幼児期の身体表現において育むべき感性について言及した研究は少ないため、保育者の子どもの身体表現における感性の捉えにも、保育者それぞれで揺らぎや解釈

の違いがあると考えられる。保育者による幼児の感性の捉えは、統一されていることや、全員が一致していれば良いといった性質のものではない。しかし、揺らぎや解釈の違いをそのままに放置することは、全てを「感性」として扱うことと同様の対応である。よって、子どもの身体表現における感性を育み伸ばすためには、幼児の身体表現における感性とはどのようなものに加え、保育者は幼児の身体表現における感性をどのように捉えているのかにも同時に着目し、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示することが必要である。

2. 先行研究の検討

前項で、幼児の身体表現における感性とは何であるか、これまであまり言及されてこなかったと述べた。そこで、本項では、感性という語の意味や用いられ方を整理し、本研究における感性が何を指しているのかを定めることとする。しかし、感性という言葉はもともと外来語の翻訳語であり、元来いくらかの曖昧さを含む語彙である（池内、2009）。よって、諸領域にわたる感性という語の用法や意味を整理するのではなく、本研究の焦点となる「子どもの感性」「身体表現における子どもの感性」に絞って先行研究を概観する。

2-1. 教育において語られる子どもの感性

ふじえ（1990, 1999）は子どもの教育に関わって用いられる感性の語を、感性という語が用いられる文脈から整理した。ふじえによれば感性という語は、教育、特に美術教育において①感覚としての感性、②認識としての感性、③判断力としての感性の3つの意味で用いられている。

①感覚としての感性とは、感覚の鋭さ、つまり感覚された刺激に対する反応の鋭さのことである。ふじえ（1999, p.5）は「この場合の感性の豊かさは、幼稚園教育要領に示されたように『多様な体験を通じて豊かな感性を育て』るこ

と、つまり、どれだけ全感覚を駆使した豊かな感覚体験をするかにかかわってくる」と述べている。現行の幼稚園教育要領（平成29年告示）にも、多様な体験の必要性は言われており、豊かな感性は環境と十分に関わる中で養われ、自然の形や色、音などに気づくようにすることが述べられている^{注1)}。

②認識としての感性とは、感覚された内容から、その対象の意味を認識する力としての感性のことである。ふじえ（1999, p.6）は認識としての感性の例として、「ラベンダーの花の香りを合成してつくった芳香剤の香りを、いつもトイレで嗅いでいる子どもは、本物のラベンダーの香りを『トイレのにおい』とってしまうこともある」と述べている。このような事例から、子どもの感性が取りざたされ、現代の子どもの感性の貧弱さが語られることがある。しかし、本物のラベンダーの香りを「トイレのにおい」と認識した感性そのものが悪いのではない。確かに事実に対しては間違っているかもしれないが、そのように認識したこと自体が悪いのではない。「『感性』自身は認識の一方法であって、ある種の価値への志向性をもつが、それ自体に価値が内在されているわけではない」「感性のものには『正しい』『悪い』もない」とふじえ（1990, p.96）は述べる。つまり、子どもが感覚した内容をどのように認識するかに関して、教育的に志向される価値というものはあるけれども、その子自身の認識としての感性がよいか・悪いかを問題にしてはならないということである。また、この認識としての感性には、事実を同定・確定するだけでなく、「事象のもつ曖昧さを直感で補足して同定する面」（ふじえ、1999, p.6）もあり、この曖昧さ・緩やかさが特性でもある。これらのことは子どもと関わる大人は常に念頭に置いておかなければならないだろう。

③判断力としての感性は、「異なるものどうしを結合する総合的な力」（ふじえ、1999, p.6）である。結合のユニークさは想像力や創造力につながる。対象と自分の思いを結合すれば共感に

なる。現在の状況と未来を結合すれば予見的判断となる。このような判断力としての感性は、現実事象の抽象化（事象の背景にある普遍の美や一般法則を捉え、自分のものにすること）につながる。よって「感性は決して『知性』と対立するものではない」（ふじえ, 1999, p.7）のである。

以上、教育において語られる子どもの感性について、ふじえの論を引きながら整理してきた。ふじえの述べる感性は、受動的側面・能動的側面のどちらも持っていること、③判断力としての感性に至るまでには、①感覚としての感性②認識としての感性を経るプロセスがあると考えられた。教育・保育の用語の用法や意味するところは一致するものではないが、ここまで述べてきた教育において語られる子どもの感性は、教育の立場からだけでなく、保育においても共通すると考えられる。

他にも、感性には感情も含むという説（井上, 2013）や、「価値あるものに気づく感覚」（片岡, 1990, pp.74-75）といった感性の捉え方もある。しかし、感性と感情は厳密には区別されるだろうし^{注2)}、「価値あるものに気づく感覚」という捉えは、ただ受け取るだけではない人間主体の能動性が表現されているが（片岡, 1990）、前述のような「子どもの姿を様々に捉えられる包括的で響きのよい言葉」に近いものであるだろう。

よって本研究では、以降はふじえの述べた感性論に基づいて、「感性」の語を用いることとしたい。

2-2. 身体表現で語られる子どもの感性

次に、身体表現領域において語られる子どもの感性について整理する。

舞踊は身体表現の中で、身体表現としての最も顕著な特徴を持つ形式の一つであろう。大貫（2000, p.34）は舞踊経験と感性について述べる中で、「動きの理解・精通から身体の鋭敏化（内感力の高まり）への過程におき、五感（感覚器）および運動感覚からの情報を知覚内容とする際

にその方向づけ・結びつけ、すなわち関係づけを実行する働きこそが感性なのだ」、「感性はきわめて想像力に近い内容である」と述べている。この大貫の感性に対する定義は、ふじえの述べる①感覚としての感性、②認識としての感性、③判断力としての感性を同時に捉えたものであり、より③判断力としての感性を重視しているものと考えられる。ここから、舞踊において感性と捉えられているものは、感覚内容から対象の意味を認識することに加え、認識同士の結合・関係づけから新たな何か（イメージ・想像等）をつくりだす働きや能力（判断力）のことであると言える。つまり、「感性」の受動的側面より、能動的側面が重要視されていると考えられる。

これをふまえ、子どもの身体表現における感性についての先行研究を検討する。鈴木（2009, 2011）は「幼児の身体的な感性」に関する一連の研究を発表している。「身体的な感性」とは「他者や環境との身体を媒体とした双方向的な力」（鈴木, 2011, p.33）である。鈴木は「幼児期の感性尺度」の開発を行い、「独自の感性と創出」「能動的な応答」「情緒的・道徳的な共感」を幼児期の感性における因子として抽出した。第1因子「独自の感受と創出」は、「幼児の創造的な営みをあらかず項目群」（鈴木, 2009, p.34）である。「特に、対象を受けとめ、外部に出力する術が独自であるという視点が強調」（鈴木, 2009, p.34）された因子である。第2因子「能動的な応答」は、「感情が豊かで“やりたがり”で、周囲の状況に対して身体が豊かで柔軟に応答していることを捉えた項目群」（鈴木, 2009, p.34）である。第3因子「情緒的・道徳的な共感」は、「相手に沿って、相手を思う、相手を分かろうとする心情を行動に表した項目群」（鈴木, 2009, p.34）である。以上の因子はどれも、何かを感じ受けることだけでなく子どもの能動的な働きかけが重視されている。つまり、ふじえの述べる③判断力としての感性を特に捉えているものであり、前述の大貫の論から考察され

た舞踊における感性の、「感覚内容から対象の意味を認識することに加え、認識同士の結合・関係づけから新たな何かをつくりだす働きや能力」という定義と重なる部分が多くあるだろう。さらに、鈴木（2011）は得られた感性尺度の検証を行い、「身体的な感性」の概念の有効性を考察している。鈴木は「能動的な応答」に着目し、「能動的として捉えられる行為では、『身体』の存在が大きな意味を持つこと」、「『能動的に応答する』とは、身体性を基盤として、運動的、感覚的、イメージ的なものが統合された他者に向かう行為」（鈴木，2011，p.32）であると述べている。また、「感性を育てることは可能なのか」という問いを、「『どのような体験を積み重ねればいいのか』という具体的な問いに置き換えてみると、その答えの一つに『他者との意識の共有を促す経験』の重要性が示唆された」（鈴木，2011，p.31）ことを示している。

以上の鈴木の一連の研究は身体表現に限ったものではなく、幼児の「感性」そのものを研究したものである。しかし、能動的な行為にとっては身体が存在の負うところが大きいこと、身体表現（舞踊）における「感性」という語では、受動的側面よりも能動的側面が強調されて捉えられていることから、鈴木の一連の研究で得られた幼児の感性尺度や幼児の身体的感性における論考は、幼児の身体表現に関して用いることができるだろう。

以上のことから、本研究における幼児の身体表現における感性とは、①感覚としての感性②認識としての感性③判断力としての感性という3つの意味を持ち、特に身体に支えられた能動的側面である②③を重視した、他者に向かう双方向的な行為であるとする。

2-3. 幼児の身体表現における感性と保育者の捉え

ここまでで、本研究における幼児の身体表現における感性について整理された。「はじめに」で述べたように、幼児の身体表現における感性

は何かに加えて、どのような観点で感性を育む・伸ばすのかが検討されなければならない。しかし、幼児の身体表現における感性をどのように育むか・伸ばすかを論じる前に、保育者が目の前の幼児の身体表現における感性をどのように捉えているのかについて、実際の子どもの身体表現と合わせて調査し、課題を提示することが必要ではないだろうか。鈴木（2011）は感性尺度の検証の時点で、感性尺度因子内の各項目に対して保育者によって解釈の違いが見られたことを示している。

筆者の以前の経験でも、とても生き生きと自分なりに身体表現をすることのできる幼児が、担任保育者からは、先ほど述べた身体表現における感性にあたる力や性質が豊かではないと捉えられていることがあった。幼児期の身体表現とは、ダンスや演技といった形式を持つものだけとは限らない。身振り手振り、遊びの中の何気ない仕草、姿勢や態度などの感性的行動にもあらわれるものである。そのような日常的身体表現がダンスや演技といった形式を持つ身体表現と断絶しているわけではない。これらは全て連続し、積みあがって構造化しているものである（大場，1996）。そして、日常的身体表現の根本には、物事を感じたり考えたり、他者とやり取りしたりという感性的行動がある。また、身体表現は造形表現などと違って、目に見える形としては残らない。このような身体表現の特性が、幼児の身体表現における感性の捉えを難しくしていることが考えられる。

よって、幼児の身体表現における感性を捉えるための方策を検討するためにも、保育者が幼児の身体表現や日常的身体表現、その根本となる感性的行動をどのように捉えているのかについて、実際の子どもの身体表現と合わせて調査する必要がある。そして、幼児の身体表現における感性の捉えに関して、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示することとする。

3. 目的

本研究は幼児があらわした身体表現と、担任保育者が捉えている日常保育における幼児の身体表現（感性的行動）を比較考察し、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示することを目的とする。

以上の目的を達成するために、本研究では2つの課題を設定する。

課題1：幼児の身体表現の実態の調査

幼児の身体表現における感性を探るとともに、保育者の身体表現における感性の捉えと比較考察するための、幼児の身体表現を調査する。

課題2：保育者による幼児の日常保育における身体表現や感性的行動の捉えから見る幼児の感性

課題1で実験対象となる幼児の担任保育者に対して質問紙調査を行い、対象の幼児の日常保育における身体表現や感性的行動の捉えを調査する。

以上の2つの課題から、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示する。本研究における課題1と課題2の対象者は異なるため、以下、課題1の実験の対象となった幼児は「対象児」、課題2の質問紙調査の対象となった担任保育者は「対象保育者」と示す。

4. 課題1：幼児の身体表現の実態の調査

本研究における課題1は、保育者の身体表現における感性の捉えと比較考察するための、幼児の身体表現を採集し、調査することを目的としている。幼児の身体表現を採集するために、課題1では5歳児に対して実験を行った。

本研究における幼児の身体表現における感性は、「①感覚としての感性②認識としての感性③判断力としての感性という3つの意味を持ち、特に身体に支えられた能動的側面である②③を

重視した、他者に向かう双方向的な行為」と定義された。よって、実験は対象児が①感覚し②認識し③判断することを行い、さらに他者に対する行為であるというプロセスを意図してデザインした。①感覚するという点に対して、感覚・知覚対象としての実験試技を用いることとした。②認識するという点に対して、感覚知覚した実験試技に対してどのようなイメージを持ったのかを問うこととした。③判断するという点に対して、イメージと身体運動の結合が動きとしてあらわれる（身体表現として出現する）として、試技に対するイメージを動きにすることを幼児に求めることとした。実験は実験者による問いかけや促しを行ったり、対象児からの発話に答えたりするなどして、双方向的に行うことを意識した。

4-1. 実験方法

課題1は、5歳児クラスに在籍する園児16名（年長児：5・6歳）への実験によって行われた。5歳児を実験対象として選定した理由は、鈴木（2018）の報告を根拠とした^{注3)}。

1) 対象児

対象児はA幼稚園の5歳児クラスに在籍する園児16名（男子5名、女子11名）である。対象児は全員、A幼稚園にて、イメージを伴った動きをするような保育者主導の身体表現活動の経験を有している。対象児の選定の際には、筆者がA幼稚園の園長に対して事前に研究の趣旨を十分説明し、書面にて同意を得てから、延長保育利用児を対象とすることとした。実験対象となる5歳児の保護者に対しては、文書と園長から口頭で研究の趣旨と実験内容について説明し、代諾者として書面にて同意を得た。

2) 日時と場所

実験は2018年6月下旬、7月下旬、8月上旬の計3回、15時から17時にかけて、A幼稚園1階保育室で行われた（図1）。

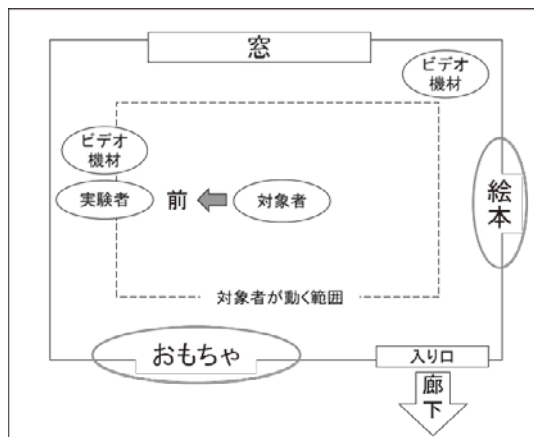


図1 実験場所

実験場所である保育室には、怪我を防ぐために、動く範囲の床には撮影機材以外は置かず、対象児が転倒したり走り回ったりしても危険のないようにした。おもちゃや絵本は保育室の壁にある棚に収めてあり、対象児が遊びたいときには自由に使ってよいこととした。ビデオカメラは2台設置し、対象児の動きを正面と右斜め後方から撮影した。

3) 身体表現を行うための試技

本研究の試技としてオノマトペ^{注4)}を用いた。幼児の表現教育において「動きとイメージを結びつける言葉として擬音語・擬態語（オノマトペ）が使われる」（下釜，2013，p.78）ことが多いためである。

実験で使用するオノマトペの選定は以下の手順で行われた。まず、村瀬・寺山（2018）の研究で得られた、幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペのカテゴリの分類（村瀬・寺山，2018）の小カテゴリの中から、「動き一動き」，「もの・事象一生き物」，「もの・事象一人工物」，「もの・事象一自然物」，「状態」，「感覚・感情」の6つを選定した^{注5)}。次に、選定された6つのカテゴリで、村瀬らの先行研究で数が多く得られた3つのオノマトペの中から、筆者と他の舞踊研究者1名^{注6)}で実験に使用するオノマトペを1つずつ選定した。選定されたオノマトペは

「くるくる（「動き一動き」）」，「ぴよんぴよん（「もの・事象一生き物」）」，「ブーン（「もの・事象一人工物」）」，「ざあざあ（「もの・事象一自然物」）」，「きらきら（「状態」）」，「プンプン（「感覚・感情」）」の6つである。

4) 実験概要

実験は1人の対象児に対して10分前後で行われ、オノマトペに対する反応をビデオにて映像記録した。6つのオノマトペ（「くるくる」「ぴよんぴよん」「ブーン」「きらきら」「プンプン」）への反応を見るため、実験試技は対象児1人に対して6種類行われた。6種類の試技を行う前に、練習試技として「わんわん」を行った。実験は筆者が実験者となっていた。実験者である筆者と対象児は、実験以前に面識はなかった^{注7)}。

5) 実験の流れ

1回の試技の流れはおおむね以下のとおりである。実験の手順については下釜（2013）、針生（2010）を参考にした。

- ①実験者「今からことばとからだ遊びをします。先生が今から言う言葉をよく聞いて、その言葉で動いてみましょう」
「じゃあいくよ。『ぴよんぴよん』（例）^{注8)}」
 - ②対象児、動く（動かない場合は③へ）。
 - ③実験者「『ぴよんぴよん』って何かな？」
 - ④対象児「○○○○」
 - ⑤実験者「そうか、『ぴよんぴよん』は○○○○なんだね」
 - ⑥問いかけに対して対象児の反応を見る。
 - ⑦まだ動いていない場合、「『○○○○』で動いてみようか」と対象児に動きを促す。
- ①から⑦の手順の中で、③の質問をする場面や、⑦の動きを促す場面では、実験者は対象児が答えた語を反復したり確認したりすることにとどめ、誘導をしないように留意した。また、①から⑦の手順の中で、対象児が実験に関係のない話を始めた場合は、会話に応じた。

実験は対象児を一人ずつ教室に呼んで行った。実験試技は対象児が園で所属し、生活している部屋とは違う部屋で行い、はじめは対象児が緊張しないように雑談や簡単な自己紹介をした。対象児が実験者に慣れてきたらウォーミング・アップとして練習をした（練習試技：「わんわん」）。練習後、本試技を開始した。対象児が実験部屋にあるおもちゃ等に興味を示したり、遊び始めたりした場合、実験を一時中断し、対象児の様子を見て実験を再開した。試技の間は対象児の様子を見て、雑談をするか、次の試技を行うか選択することとした。

実験者から対象児に対して試技のオノマトペを発する際、床に座り動かないで発語した。これは、オノマトペを発しながら実験者が動いてしまうと、対象児が実験者の動きにつられてしまったり、模倣してしまったりする恐れがあるためである。

6) 分析方法

対象児 16 名の映像記録から得られたデータは、以下の手順で分析された。分析方法は村瀬・寺山（2017）を参考にした。

①対象児ごとの映像記録から、時間に沿って対象児の発話内容（「子どもの発言」）と行動内容（「子どもの様子・動き」）を文章化し、データフォーマットに記入した。行動内容に関しては、対象児のあらわした動きが適切に言語化されているか、実験者である筆者と体育研究者 1 名^{注9)}と確認した。

②対象児のデータフォーマットからオノマトペごとに以下の情報を抽出し、項目化して対象児の実験結果の概要表を作成した。概要表を作成するに当たり、筆者と他の舞踊研究者 1 名^{注6)}、体育研究者 1 名^{注9)}によって内容に誤りがないか確認した。各項目の意味する内容は以下のとおりである。

項目①「回答したイメージ」：対象児がオノマトペに対して回答したイメージを発言内容から抽出した。

項目②「あらわれた動き」：対象児がオノマトペに対してあらわした動きを行動内容から記述した。

項目③「時系列」：対象児がオノマトペを聞いてから、イメージを回答したり、動き出したりするまでの一連の流れを記述した。

項目④「備考」：対象児が動く際に、促しや質問をしたか、どのような様子であったかなど、特記すべきことがあれば記入した。

4-2. 課題 1 の結果

対象児 16 名への実験から以下の結果が得られた。

1) 全体の結果

以下の表 1 は、対象児ごとの実験結果の概要表から、イメージ回答数、動き出せた数から、「動き出現率」を算出したものである。表の項目が示している意味は次のとおりである。

「イメージ回答数」：6 つのオノマトペのうち、イメージを回答できた数

イメージ回答数が多いほど、試技であるオノマトペに対してイメージを想起すると判断した。

「動き出現数」：6 つのオノマトペのうち、動きにあらわせた数

表 1 全対象児の実験結果の概要

対象児	イメージ回答数	動き出せた数	動き出現率(%)
A	6	3	50.0
B	5	5	100.0
C	6	6	100.0
D	5	5	100.0
E	3	1	33.3
F	6	5	83.3
G	2	2	100.0
H	3	4	133.3
I	5	4	80.0
J	4	0	0.0
K	2	2	100.0
L	6	4	66.7
M	4	4	100.0
N	6	0	0.0
O	2	1	50.0
P	5	4	80.0
平均	4.38	3.13	73.54

動き出現数が多いほど、試技であるオノマトベに対して身体表現をすると判断した。

「動き出現率」：「イメージ回答数」に対する「動き出現数」の割合

動き出現率が100%の場合は、イメージを回答できたオノマトベ全てに対して動くことができたことを示す。

6つの実験試技であるオノマトベに対する「イメージ回答数」の平均は4.38個（最大6, 最小2）であった。6つのオノマトベ全てに対してイメージを回答した対象児は5名であった。

「動き出現数」の平均は3.13個（最大6, 最小0）であった。また、6つのオノマトベ全てに対して動いた対象児は1名、全てに対して動かなかった対象児は2名であった。

2) 対象児のグループ分け

次に、全対象児の結果から、対象児をグループ分けした。「イメージ回答数」「動き出現数」に着目して「イメージを回答できたオノマトベのうち、どのくらい動きがあらわれたか」の割合を算出し、各対象児の割合をもとに、対象児をグループ分けした。グループ分けに際しては、筆者と他の体育研究者^{注9)}とで協議しながら行った。対象児はオノマトベに対する「イメージ回答数」「動き出現数」「イメージを回答できたオノマトベのうち、どのくらい動きがあらわれたか（動き出現率）」の観点から以下の5グループに分けられた。

①よく動くグループ

このグループは、動き出現率の高いグループであり、イメージ回答数によって2つの小グループに分かれる。よくイメージを回答しよく動くグループ（①-1）と、あまりイメージを回答しないが回答したものは動くグループ（①-2）である。①-1は、6つのオノマトベに対してほとんどイメージを回答（イメージ回答数6～5）し、さらに動きにあらわした（動き出現数6～4, 動き出現率100%～83.3%）グループである。対象児B, C, D,

F, I, M, Pの7名が該当した。①-2は6つのオノマトベに対してあまりイメージを回答しないが（イメージ回答数2）、イメージが回答できれば動きにあらわした（動き出現数2, 動き出現率100%）グループである。対象児G, Kの2名が該当した。グループ①全体で9名が該当した。

②あまり動かない・全く動かないグループ

このグループは6つのオノマトベに対してイメージをおおむね回答（イメージ回答数6～4）した。このグループは3つの小グループ（②-1, ②-2, ②-3）に分かれる。②-1はイメージをよく回答するがあまり動かない（動き出現数4～3, 動き出現率66.7～50%）グループで、対象児A, Lの2名が該当した。②-2はイメージをよく回答するが全く動かない（動き出現数0, 動き出現率0%）グループで、対象児J, Nの2名が該当した。②-3はあまりイメージを回答せず（イメージ回答数3～2）、あまり動かない（動き出現数1, 動き出現率16.7%）グループで、対象児E, Oの2名が該当した。グループ②全体で6名が該当した。

③イメージをあまり回答しないがよく動くグループ

このグループは、6つのオノマトベに対してあまりイメージを回答しないが（イメージ回答数3）、現れた動きの数はイメージ回答数より多い（動き出現数4, 動き出現率133%）グループである。対象児Hのみ該当した。動き出現率が100%を超えたのはHのみであり、イメージ回答数や動き出し数のみで他のグループに集約することはできないと判断し、Hのみで独立グループとした。

5. 課題2：保育者による幼児の日常保育における身体表現や感性的行動の捉えから見る幼児の感性

実験対象者となった16人の5歳児のクラス担任の保育者に対して、質問紙調査を行い、対象

児の感性の傾向や日常的身体表現・感性的行動が普段の保育の中でどのようにあらわれているかを調査した。

5-1. 質問紙調査方法

1) 対象保育者

質問紙調査の対象となった担任保育者は2名(男1名, 女1名)である。担任保育者2名のA幼稚園における保育歴は男性保育者が20年, 女性保育者が5年である^{注10)}。

2) 尺度項目

質問紙に用いる尺度項目は、「幼児期の感性尺度」(鈴木, 2009)を用いた。この尺度は, 鈴木(2009)の研究において, 内的整合性, 再現性, 妥当性が認められている。

「幼児期の感性尺度」の各尺度項目と因子構造は以下の表2のとおりである。この尺度は「独自の感性と創出(因子1)」「能動的な応答(因

子2)」「情緒的・道徳的な共感(因子3)」の全3因子, 26項目からなる。

3) 質問紙調査の概要

対象保育者2名には, 対象児16名それぞれに対して, 「幼児期の感性尺度」の尺度項目を5段階評定(1: 全くあてはまらない, 2: あてはまらない, 3: どちらでもない, 4: あてはまる, 5: とてもあてはまる)してもらった。

対象保育者2名には, 実験の様子を見せず, 普段の保育の中での対象児の姿を思い浮かべながら, 対象児の保育中の様子や行動傾向に該当すると思う数字に丸印をつけてもらった。

4) 分析方法

2名の対象保育者の質問紙から得られた5段階評定のデータを数値化し, 対象児ごとに各因子の合計得点, 平均得点, 標準偏差(SD)を算出した。さらに, 対象児間で各因子の平均点に有意差があるかどうかをt検定によって比較した。

また, 感性尺度の項目内容の中で, 特に身体表現や身体運動に直接かわりがあると考えられる項目「じっと考え込むよりも, 動きながら考える」(No.14), 「何かをするとき, からだいっぱいに動かしている」(No.15), 「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17)の対象児それぞれの得点を考察の材料とした。

表2 「幼児期の感性尺度」の尺度項目と因子

No.	項目内容	因子名
1	不思議だな、なぜ?と考える	独自の感性と創出
2	誰も気が付かないものを発見する	
3	続けているうちに新しいアイデアが生まれていることがある	
4	探求したり試行錯誤を繰り返したりする	
5	自然の事象や事物、物体などの変化に敏感に気づく	
6	アイデア豊かに工夫してあらわす	
7	独自に(ユニークに)あらわす	
8	うまくいかないとき別の方法を考える	
9	想像を膨らませたり、みたりして考えを広げる	
10	他者のまねをしても、その子らしい感じがする	
11	一心不乱に考える	
12	周囲に流されたりせずに考える	
13	自分のこれまでの経験や得た知識を上手に利用して考える	
14	じっと考え込むよりも動きながら考える	能動的な応答
15	何かをするとき、からだいっぱい動いている	
16	思いつくとすぐ行動する	
17	音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする	
18	何でもやりたがったり見たがったりする	
19	周囲を喜ばせようしたり、その場を盛り上げようしたりする	
20	表情が豊かで自然に感情があらわれる	
21	自分の好きなことややりたいことがはっきりしている	
22	約束を守る	
23	「ごめんなさい」や「ありがとう」が言える	情緒的・道徳的な共感
24	うまくできない子や遅い子を応援したり助けたりする	
25	友達や先生が泣いていると悲しそうにしたり涙を流したりする	
26	他者やその場の雰囲気にあわせてあらわす	

5-2. 質問紙調査の結果

表3は対象保育者の質問紙から得られた, 各因子の評定平均値を対象児ごとに分けて示し, 合計点, 平均点, 標準偏差(SD)を示したものである。小数点第3位以下は四捨五入してある。

表3 質問紙調査の結果

対象児		因子1	因子2	因子3	全体
A	合計点	58	34	22	114
	平均点	* 4.46	4.25	4.40	4.38
	SD	0.50	0.66	0.49	0.56
B	合計点	50	29	18	97
	平均点	3.85	3.63	3.60	3.73
	SD	0.77	0.99	0.49	0.81
C	合計点	36	30	16	82
	平均点	2.77	3.75	3.20	3.12
	SD	0.80	0.83	0.75	0.91
D	合計点	39	32	16	87
	平均点	3.00	4.00	3.20	3.35
	SD	0.96	0.71	0.98	1.00
E	合計点	54	37	25	116
	平均点	4.15	* 4.63	* 5.00	4.46
	SD	0.36	0.48	0	0.50
F	合計点	52	28	16	96
	平均点	4.00	3.50	3.20	3.69
	SD	0.39	0.71	0.75	0.67
G	合計点	49	35	18	102
	平均点	3.77	4.38	3.60	3.92
	SD	0.80	0.70	0.49	0.78
H	合計点	57	35	22	114
	平均点	* 4.38	4.38	4.40	4.38
	SD	0.49	0.48	0.49	0.49
I	合計点	54	32	20	106
	平均点	4.15	4.00	4.00	4.08
	SD	0.36	0.87	0	0.55
J	合計点	57	37	18	112
	平均点	* 4.38	* 4.63	3.60	4.31
	SD	1.00	0.48	0.49	0.87
K	合計点	21	16	14	51
	平均点	* 1.62	* 2.00	2.80	1.96
	SD	0.62	0.71	1.17	0.90
L	合計点	31	25	13	69
	平均点	* 2.38	3.13	2.60	2.65
	SD	0.84	0.60	1.36	0.96
M	合計点	45	25	15	85
	平均点	3.46	3.13	3.00	3.27
	SD	0.84	0.93	0.89	0.90
N	合計点	46	28	20	94
	平均点	3.54	3.50	4.00	3.64
	SD	0.63	1.22	0	0.84
O	合計点	42	20	20	82
	平均点	3.23	* 2.50	4.00	3.15
	SD	0.89	0.87	0	0.95
P	合計点	44	26	17	87
	平均点	3.38	3.25	3.40	3.35
	SD	0.74	0.97	0.8	0.83
全体	合計平均	45.94	29.31	18.1	93.38
	SD	9.98	5.78	3.11	17.25

* $p<0.01$

6. 総合考察

6-1. 「対象児のグループ分け」を観点としたグループごとの考察

実験によって得られた対象児16人の身体表現の結果と、対象児に対する対象保育者の質問紙のデータを合わせて考察した。課題1の実験で得られた「対象児のグループ分け」を観点として、課題2で得られた対象児ごとの因子得点や

平均点の有意差を比較検討した。質問紙の中で、身体表現や身体運動に直接かかわりのある項目「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14),「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15),「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17)に対する得点については、特徴のある対象児のみ取り上げて考察した。また、対象児それぞれが実験で回答したイメージやあらわした動き、実験中の様子の記録も含めて考察した。

1) グループ①：よく動くグループ

①-1グループにはB, C, D, F, I, M, Pの7名の対象児が該当した。この7名のうち、3つの因子の得点が有意に高いものはいなかった。特に対象児C, Dについては、有意差はなかったものの、「独自の感受と創出」の因子得点が低かった。課題1の実験では、Cは6つのオノマトペ全てにイメージを回答し、6つ全てに対して動きをあらわした。動きをあらわす際にはやや悩む試技もあったが、どれも進んで表現し、他の対象児よりも大きくダイナミックな動きをした。Dは5つのオノマトペのイメージを回答し、5つの動きをあらわした。Dにおいても、やや悩む試技もあったが、動きにあらわすことができたものについては他の対象児には見られない独自の動きをした。Fは実験においてはしゃがんだり跳んだりするなど大きな動きが多く見られたが、「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15)の得点がグループの中で最も低かった(2点)。

①-2グループには、G, Kの2名の対象児が該当した。対象児Gは3因子の得点はどれも低くはないが、有意に高いものはなかった。対象者Gは、動き出せた試技は2つであったが、動き出せたものに関しては笑顔で活発に動いた。対象児Kは「独自の感受と創出」「能動的な応答」の因子得点が有意に低かった。有意に低い得点の因子が2つあらわれたのはKのみであっ

た。しかし、K はイメージを回答できた試技こそ多くはないが、イメージを回答できたオノマトペに関しては比較的悩まずに動きにあらわせていた。K は唯一、「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14) の得点が 1 点であった。

グループ①全体の傾向として、実験ではよく動いていたが、日常保育における身体表現や感性的行動から見る得点は高くなく、因子得点が有意に高かったものが一人もいなかった。また、①-1、①-2 に共通して、実験で見せた身体表現中の姿や身体表現に対する積極性・能動性の高さに対して、保育者が評価した日常保育での身体表現や感性的行動の積極性・能動性はあまり高くなく、ずれが見られた。

2) グループ②：あまり動かない・全く動かないグループ

グループ②-1 には A、L の 2 名の対象児が該当した。対象児 A は、感性尺度の「独自の感受と創出」の因子得点が有意に高く、その他 2 つの因子得点についても有意差は見られないものの高い傾向にあった。しかし、A は 6 つのオノマトペ全てでイメージを回答したものの、動きにあらわすことができたものは 3 つであった。対象児 L は感性尺度の「独自の感受と創出」の因子得点が有意に低く、その他 2 つの因子得点についても有意差は見られないものの低い傾向にあった。しかし、動きにあらわせたオノマトペにおいては、笑顔で積極的に動くことができ、動きも大きかった。

グループ②-2 には、J、N の 2 名の対象児が該当した。対象児 J は、感性尺度の「独自の感受と創出」「能動的な応答」の因子得点が有意に高かった。しかし、J は 6 つのオノマトペのイメージを回答したものの、実験中は途中から座り込み、「わからない」と言って全く動かなかった。J の「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14：5 点)、「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15：4 点)、「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17：5 点)の項目の得点はどれも高かった。対象児 N は 3 因子の得点はどれも低くはないが、有意に高いものはなかった。N は「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14) の得点は 2 点だったが、「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15：5 点)、「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17：4 点)の得点は高かった。N は実験中はオノマトペに対して動くことはなかったが、実験者に体操の技を見せるなど、活発で積極的な行動が見られた。

グループ②-3 には E、O の 2 名の対象児が該当した。対象児 E は「能動的な応答」「情緒的・道徳的な共感」の因子得点が有意に高かったが、1 つのオノマトペに対してしか動かなかった。しかし、「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14：4 点)、「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15：5 点)、「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17：5 点)の項目の得点はどれも高かった。実験中は、試技に関係のない話では生き生きと話しており、身振り手振りがあったが、オノマトペに対しては「わからない」と発言し動かないことが多かった。E があまり動くことができなかったのは、オノマトペの理解があまりできていなかった可能性がある。対象児 O は「能動的な応答」の因子得点が有意に低く、1 つのオノマトペに対してしか動かなかった。O は実験者との会話ややり取りについて、受け身な様子が見られた。しかし、オノマトペに対して首を横に振り「わからない」意志を示したことから、E のようにオノマトペの理解があまりできていなかった可能性がある。

グループ②全体の傾向として、因子得点が有意に高い対象児と有意に低い対象児が混在していた。グループ②は実験ではあまり動かなかったが、日常保育における身体表現や感性的行動から見る得点は低くないことが多く、特に身体

表現や身体運動に直接かかわりのある項目 (No.14, No.15, No.17) に対する得点については高く評価されていることが多かった。グループ②-3は、イメージの回答が少ないことから、身体表現をする以前に、試技のオノマトペの理解があまりできていなかった可能性が高いと考えられる。

グループ②-1, ②-2に関しては、実験で見た身体表現中の姿に対して、保育者との評価にずれが見られた。

3) グループ③：イメージをあまり回答しないがよく動くグループ

このグループには対象児 H のみ該当した。H は「独自の感受と創出」の因子得点が有意に高かった。H のみがイメージ回答数より動き出現数の多い対象児であった。H の「じっと考え込むよりも、動きながら考える」(No.14: 4点), 「何かをするとき、からだいっぱい動かしている」(No.15: 5点), 「音楽や音を聞くとすぐに反応して歌いだしたり踊りだしたりする」(No.17: 5点) の項目の得点はどれも高かった。実験中にあらわした動きは、身体を大きく使っていた。

6-2. 身体表現における感性の「能動的な応答」因子に関する考察

前段で課題 1, 課題 2 の結果から「対象児のグループ分け」を観点として総合考察を行った。ここでは、さらにグループの観点を超えて考察を進めることとする。

「6-1. 対象児のグループ分け」を観点とした考察のグループ①-1.2, ②-1.2において、対象児が実験において見せた身体表現への積極性・能動性と、保育者が捉える日常保育での身体表現や感性的行動における積極性・能動性にずれが見られた。ここから、グループ①-1.2, ②-1.2 の「能動的な応答」(因子 2) に着目して考察を進める。身体表現や身体運動に直接かかわりのある項目 (No.14, No.15, No.17) はどれも「能

動的な応答」に属する項目である。また、この 3 つの項目の合計得点の全対象児の平均点は 10.6 点であった (満点 15 点)。このデータも考察に加えることとする。

グループ①はよく動くグループであり、実験中は身体表現に対して積極性・能動性を見せた。しかし、身体表現や身体運動に直接かかわりのある項目 (No.14, No.15, No.17) の得点が高い対象児が少なかった。グループ①の 3 項目の得点の平均点は 9.9 点 (①-1: 10 点, ①-2: 9.5 点) であった。最も得点が高い対象児は 13 点 (対象児 G) であり、10 点以下の対象児は 5 名いた (対象児 B, M, F, K, P)。

一方、あまり動かない・全く動かないグループ②では、3 項目の平均得点は全体平均を上回った。グループ②の全体平均は 11 点であった (②-1: 9.5 点, ②-2: 12.5 点, ②-3: 11 点)。グループ②の中でも、全く動かないグループ②-2 の平均点が最も高かった。

はじめに、本研究における幼児の身体表現における感性とは、「①感覚としての感性②認識としての感性③判断力としての感性」という 3 つの意味を持ち、特に身体に支えられた能動的側面である②③を重視した、他者に向かう双方向的な行為である」と定義した。保育者への質問紙調査では、グループ①よく動くグループの「能動的な応答」の得点が低く評価されていた。しかし、実験において、グループ①はオノマトペから何かを感覚知覚し、自分なりに認識し、イメージを発言できていた。さらに、イメージをもとにした動きを見せることができた。このことは、グループ①の対象児が、①感覚し②認識し③判断して、他者に向かって身体で表現するという身体表現における感性のプロセスを経ていることを示すのではないだろうか。グループ②のあまり動かない・全く動かない対象児についても、動き出すことができたものに関してはこのプロセスを経ていると考えられる。グループ①の対象児は、身体表現における感性のプロセスを経て身体の動きとして表現することがで

きた試技が多く、ここから、グループ①の対象児は、ある対象を能動的に捉え、自分のイメージにし、自分なりに判断して身体の動きにあらわすことが得意であると考えられる。つまり、本研究で定義した幼児の身体表現における感性は、それ自体が能動的な応答によって成り立っているとも言える。グループ①の身体表現や身体運動に直接かかわりのある項目（No.14, No.15, No.17）の得点は高くなかったが、能動的な応答が得意ではないということではないだろう。

一方、イメージを回答できたが動かない場合が多かったグループ②-1, ②-2では、②認識から③判断までがつながっていないのではないと考えられる。全く動かない対象児（グループ②-2）の対象児は、回答したイメージをもとに動くことはなかったが、保育者による評価では、身体表現や身体運動に直接かかわりのある項目（No.14, No.15, No.17）の得点が高かった。ここから、日常的に保育者に捉えられているグループ②-2の能動的な応答は、グループ①が実験中の身体表現で見た能動的な応答と質が違うものであるとも考えられる。グループ②-2の中でも、特に対象児Nは、実験試技のオノマトペのイメージからは動きをあらわさなかったが、実験試技に関係のない場面では、実験者に良く話しかけ、会話を楽しんでいる様子であった。また、実験者に体操の技を見せるなど、積極的に活発な行動をとっていた。つまり、Nはある対象からイメージを想起し、そのイメージを身体であらわすことは得意ではないが、自分の身体を大きく動かしたり積極的に話をしたり、といった行動は得意である可能性が高い。身体を大きく動かし、積極的に他者と関わるといった行動が、本研究で身体表現や身体運動に直接かかわりのあると考えられた項目（No.14, No.15, No.17）の得点が高くなった理由ではないだろうか。

しかし、実験での身体表現の様子と、対象保育者による質問紙の評価との違いは、本研究の

対象保育者が捉えていた対象児の日常的な身体表現や感性的行動が間違っているということではない。対象児の日常における身体表現や感性的行動は、実際に日常保育の中では、対象保育者が捉えて質問紙に回答したようにあらわれていただろう。つまり、日常保育において保育者が捉えている幼児の日常的な身体表現・感性的行動から、本研究で定義された幼児の身体表現における感性を検討することは困難である可能性が考えられる。

前述のように、グループ①は実験中に能動的な応答ができたからこそ、身体表現における感性がよく働き、多くの動きがあらわれたと考えられる。この能動的な応答は、単純に動きや反応が大きい、積極的に会話をするといったタイプの応答ではなく、対象から想起したイメージを、自分の動きであらわすという一連の流れが能動的に行われるという、ある対象に対する能動的な応答である。この対象は本研究におけるオノマトペのように言葉であることもあれば、事物であったり他者であったりもするであろう。いずれにせよ、この対象に対する能動的な応答のプロセスの中で目に見えるのは、最終的にあらわれたもの（行為・動き・表現）のみである。しかし、表現としてあらわれるまでのプロセスを詳細に検討することが幼児の身体表現においては必要であると言われるように（村瀬, 2021）、最終的にあらわれたもののみで幼児の身体表現における感性を論じることは難しいことが本研究で再確認された。つまり、幼児の身体表現における感性は、必ずしも目に見えて感じ取られる能動的な応答のみで捉えることはできないことが推察される。

6-3. 幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題

ここまでで、身体表現における感性のプロセス自体が能動的な応答によって成り立っており、最終的にあらわれる行為や表現以外は目に見えない幼児の内部で行われること、そのために幼

児の身体表現における感性は、必ずしも目に見えて感じ取られる反応や行為のみで捉えられないことが整理された。よって、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすためには、まず目に見えてあらわれている行為、動き、表現から幼児の感性を判断するのではなく、幼児が日常的に触れている対象に対して、どのように感じ取り、どのようにイメージを想起したりふくらましたのかといった目に見えづらい部分までを包括的に捉える必要がある。結果としてあらわれた表現が、あいまいな動きや小さな動きであったり、反応があまり見られなかったりしても、身体表現における感性のプロセスを経ていること自体を評価することが大切なのではないだろうか。最終的にあらわれた身体表現をダイナミックに独創的に導くことは大切であるが、まずは身体表現があらわれるまでの部分を育み伸ばすことが、能動的な応答を育むことにつながり、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすことにつながるであろう。

本研究の課題1は身体表現における感性のプロセスを探ることを目的にデザインされた実験であったために、対象児のイメージや目に見えない能動的応答について考察することができた。つまり、実験という対象児にとっては非日常の場面を作為的に作り出している。このような、ある対象について幼児が何を感じイメージしたのかを一人一人詳細に検討する場面は、日常保育の中では作ることが難しいであろう。よって、本研究で得られた知見は限定的なものである。幼児の身体表現における感性の目に見えづらい部分、身体表現があらわれるまでの部分をどのように包括的に捉えるのかについては、さらなる検討が必要である。

7. まとめ

本研究は幼児があらわした身体表現と、担任保育者が捉えている日常保育における幼児の身体表現（感性的行動）を比較考察し、幼児の身

体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示することを目的としていた。本研究では得られた結果から、特に幼児の身体表現における「能動的な応答」に着目して考察を進めた。本研究における幼児の身体表現における感性とは、「①感覚としての感性②認識としての感性③判断力としての感性という3つの意味を持ち、特に身体に支えられた能動的側面である②③を重視した、他者に向かう双方向的な行為である」と定義され、この身体表現における感性のプロセス自体が能動的な応答によって成り立っていると考察された。だからこそ、最終的にあらわれた目に見える部分の身体表現だけを見て、能動的な応答ができる、身体表現における感性が豊かであると見てはならないことが示唆された。幼児の身体表現における感性を育み伸ばすために、身体表現における感性のプロセスを経ていること自体を評価することを保育者自身が行うことが課題としてあげられた。

一方、本研究で得られた知見は限定的なものであり、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を提示することにとどまった。本研究で得られた知見をどのように日常保育の場面につなげていくのかについては、今後の検討課題としたい。

注

- 1) 幼稚園教育要領には、「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。その際、風の音や雨の音、身近にある草や花の形や色など自然の中にある音、形、色などに気付くようにすること」(文部科学省, 2018, p.18)と記載されている。
- 2) 感性と感情について、両者は区別されるという説が一般的である。心理学辞典(1969)

では、「感情は自分の感じ、自分の気持ちであるから、外界の刺激を認知する感覚や知覚とは、はなはだ異なっている」(大脇, 2018, p.104)と説明されている。広辞苑(2018)では感性は「①外界からの刺激に応じて感覚・知覚を生ずる感覚器官の感受性②感覚によって呼び起こされ、それに支配される体験内容。したがって感覚に伴う感情や衝動・欲望をも含む」(p.664)と説明されており、感性は感情を含むこともある。しかし、両者は同一のものでないことは明らかである。

- 3) 鈴木(2018)は、「創造的に表す活動にかかわる発達過程」(鈴木, 2018, p.142)をまとめ、5歳頃の子どもは言語による共通のイメージを持つことができる。また、6歳頃になると思考力や認識力が高まり、自分のこれまでの知識や経験を生かして何かを再現、創意工夫して表現できるとしている。ここから、5歳児はある対象に対して、自分の知識や経験をもとにイメージを想起でき、想起したイメージを広げ、深める表現ができると言える。そのため、5歳児は幼児それぞれの想起するイメージや身体表現に個性があらわれてくる発達段階であると考えられる。また、本研究では実験という研究手法をとっているため、実験者の指示がある程度理解できなければ、実験を行うことが難しい。これらから、本研究では5歳児を対象とすることとした。
- 4) 村瀬・寺山(2020, p.3)は、幼児の身体表現におけるオノマトペの研究において、擬音語・擬態語といった名称を用いず、総称としての「オノマトペ」を用いる理由を、小野(2015)や苧坂(2001)の論を引いて次のように説明している。「擬音語や擬態語等の総称として『オノマトペ』を用いる理由は、まず、擬音語や擬態語等の用語は様々にあり、用法が錯綜しているため、総称として余計なニュアンスを含まない『オノマ

トペ』を用いることが便利であるからである。次に、ある語が擬音語・擬態語という区分のいずれかに決しがたい場合に、『オノマトペ』という言い方によって表すことができるからである。ここから、本研究では擬音語・擬態語という言葉ではなく『オノマトペ』を用いる」。本研究においても村瀬・寺山の述べる理由にのっとり「オノマトペ」の語を用いる。

- 5) 本研究は、幼児の身体表現における感性を育み伸ばすための課題を探ることを目指している。そのため、村瀬・寺山(2018)の研究で見出された、幼児に動きの指示を与えたり、幼児を同じ動きに導いたりするようなオノマトペのカテゴリ、「動き—行動の指示」「その他—特定の決まり・約束事」は選別の対象から外した。また、「もの・事象—その他」「その他—その他」のカテゴリに関しては、村瀬・寺山(2018)の先行研究では分類されたオノマトペが少ないため、扱わなかった。
- 6) 筆者の舞踊研究歴は分析時点で5年、幼児への舞踊指導歴は8年である。分析に携わった舞踊研究者の研究歴は分析時点で21年、舞踊指導歴は17年である。
- 7) A幼稚園は筆者の所属する機関の附属幼稚園であるため、筆者はA幼稚園の研究会などに出入りしており、対象者は筆者を見知っている可能性がある。しかし、対象者と筆者は1対1で話したり、遊んだりしたことのある関係ではないため、直接面識がないとみなす。
- 8) 実験でオノマトペを実験者から発する際には、表現や抑揚をつけず、平板に発声した。幼児の身体表現活動において用いられるオノマトペは、声の大一小、強一弱、早く一ゆっくりと、高く一低く、などの声の質的な変化を伴うが、本研究においては、どの対象者に対しても同様の実験設定にするために、オノマトペの提示はあえて強弱や速

度に変化をつけずに行った。強弱や速度などの質的变化は、発語する人によって個性や特徴があり、同じ人が発語したとしても、常に同様に発声することは難しいと考えられるからである。

- 9) 分析に携わった体育研究者の体育研究歴、児童への運動指導歴は分析時点で5年である。
- 10) 質問紙調査の対象となった担任保育者の性別やA幼稚園における保育歴には差異がある。本研究は保育者による幼児の感性的行動の受け取りの程度を比較したり、保育者による幼児の感性的行動の評価が正しいかどうかを見たりするものではない。そのため、担任保育者2名の基本情報には差異があるが、同様に扱うこととした。

謝辞

本研究に多大なご協力を頂いた千葉敬愛短期大学附属幼稚園の皆様に、心より感謝申し上げます。

付記

この研究は、令和2年度筑波大学人間総合科学研究科コーチング学専攻博士論文「幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動き」(村瀬, 2021)に際して行った調査の中で、博士論文の本文には反映されなかったデータを改めて分析、まとめたものである。よって、村瀬・寺山の発表した一連の論文と研究対象者・方法が重複している。なお、本研究における5歳児への実験と保育者への質問紙調査については、筑波大学研究倫理委員会の承認を経て実施された(課題番号:体30-42)。

引用参考文献

ふじえみつる(1990)「感性」と美術教育. 美術

教育学, 11: 89-100.

ふじえみつる(1999)「感性」と「表現」についての研究—美術教育史の体系的研究の一例として—. アートエデュケーション, 29: 3-12.

針生悦子(2010) 幼児における擬音語の理解—濁音文字知識の影響に着目して—. 教育心理学研究, 58: 275-284.

池内慈朗(2009) 芸術的思考におけるシンボル・システム理論とアフォーダンス理論からの「感性」の解釈の試み: イメージスキーマからみたメタファー概念とプロジェクト・ゼロの美術教育における視座. 美術教育学, 30: 65-79.

井上勝子(2013) 表現のとらえ方. 青木理子・青山優子・井上勝子・小川鮎子・小松恵理子・下釜綾子・高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵共著, 新訂豊かな感性を育む身体表現遊び 第4版. ぎょうせい, pp.1-11.

片岡徳雄(1990) 子どもの感性を育む. 日本放送出版協会.

厚生労働省(2018) 保育所保育指針.

村瀬瑠美・寺山由美(2017) 他者作品を踊る際の踊り手による作品イメージ現実化の取り組み—振付の動きの習得との関係性に着目して—. 舞踊教育学研究, 19: 3-14.

村瀬瑠美・寺山由美(2018) 幼児期の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペ—身体表現活動におけるイメージに着目した分類—. スポーツ運動学研究, 31: 65-78.

村瀬瑠美・寺山由美(2020) 身体表現活動におけるオノマトペが幼児に想起させるイメージと動き: オノマトペの性質・意味内容に着目した実験から. 体育学研究, 65: 35-52.

村瀬瑠美(2021) 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動き. 令和2年度筑波大学人間総合科学研究科コーチング学専攻博士論文.

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.

大場牧夫(1996) 表現原論 幼児の「あらわし」

と領域「表現」, 萌文書院.

大貫秀明 (2000) 舞踊経験と感性, 井上誠治・大貫秀明・岩田靖, 第 21 回日本体育・スポーツ哲学界シンポジウム報告 身体運動における「感性」とは何か, 体育・スポーツ哲学研究, 22(1):

大脇義一 (1969) 感情, 心理学辞典 23 版, 平凡社.

下釜綾子 (2013) 身体表現活動におけるオノマトペを用いた動きとイメージ, 長崎女子短期大学紀要, 37: 78-83.

新村出編 (2018) 広辞苑 第 7 版, 岩波書店.

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): 28-38.

鈴木裕子 (2011) 「身体的な感性」の概念化に関する論考, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 33: 23-35.

鈴木裕子 (2018) 動きによる表現, 横井志保・奥美佐子編, 新・保育実践を支える表現, 福村出版, pp.135-145.