

# 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

鈴木 瑛 貴\*

## Teachers and children fostered through the experience of creative movement

SUZUKI Tamaki

### Abstract

This study aims to investigate the interaction of teachers and children in creative movement session in Kindergarten. In this research, I interviewed two kindergarten teachers using Personal Attitude Construct (PAC) Analysis method. The results are further discussed based on the ideas of D.N. Stern.

The results showed that the teachers always perceived vitality affect and categorical affect of children during the session. In some cases, the words including the attunement of teachers led to a wider range of movement and expression of children; in other cases the attunement didn't match with the movement and expression of children. While accumulating experience, teachers and children are fostering their intersubjective field.

Keywords : Early childhood education, Creative movement, Dance, PAC Analysis, D.N. Stern

### 1. はじめに

幼稚園教育要領（平成21年度施行）の“表現”の領域の内容に「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」<sup>[8]</sup>という項目がある。この項目にあるように、歌や曲をからだの動きで表現したり、動物や乗り物などの動きをまねて、からだで表現するといった活動を本稿では身体表現活動と称する。身体表現は、子どもがまるごとのからだ<sup>1</sup>で体験したこと感じたことを表現し、保育者と子ども、子どもと子どものあいだにからだを通したコミュニケーションが生まれる活動である。このような身体表現活動は、保育者の働きかけによって活動が展開していく側面が多く、保育者と子どものかかわり合いが重要な要素を占めている。

そこで、本稿では身体表現活動の実践の場において、保育者と子どものかかわり合いがどのように生じているかを探ることを目的とする。そして、これを明らかにすることは、身体表現活動の指導・援助に資する基礎的研究に位置づけられる。

研究方法は、文献研究及びインタビュー調査を行う。本稿では、人と人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に着目して論じているD.N.スターン（以下スターン）の論に依拠する。スターンは、母親と子ども、精神療法における患者と治療者を対象にして人と人のかかわり合いを論じているが、その様相は舞踊においてもみられることを提言している。そしてそれは、身体表現活動を通した保育者と子どものかかわり合いにおいても見出せる事象であると筆者は考えた。そこで本稿では、2章でスターンが他者とのかかわり合いの中で生じていると示す概念を概観すると共にその概念に照らして身体表現活動の特性を読み解き、3章で身体表現活動を実践している保育者2名に対してのインタビュー調査の結果を分析

---

キーワード：保育、身体表現活動、ダンス、PAC分析、D.N.スターン

\*平成27年度生 比較社会文化学専攻

し、4章でその分析結果をスターンの論に照らして考察し、身体表現活動を通じた保育者と子どものかかわり合いの様相を明らかにする。

## 2. D. N. スターンの諸概念と身体表現活動

スターンが他者とのかかわり合いを考察する際に用いた重要な概念として「生氣情動」、「情動調律」、「現在の瞬間」を取り上げる。

### ■生氣情動 (vitality affect)

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<sup>2)</sup>」にあてはまらな思考え、「生氣情動」という概念を提示した。「生氣情動」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、どこかの時点における感情として体験されるのではなく、自分自身の内部における力学的偏位やパターン化された変化として体験される。スターンは、これらのパターン化され、時間の流れに沿った変化を「活性化輪郭」と呼び、その「活性化輪郭」がそれぞれの「生氣情動」の基礎となっている。

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も同様のことが生じていると考えられる。保育者が子どもの動きを見て、「活性化輪郭」を知覚し、子どもの発する「生氣情動」を受け取る。子どもが、保育者の言葉かけの強さやリズムを感じ、受け取った「生氣情動」を内包する動きをする。ただし、この時表出した側の内部に存在する「生氣情動」と受け取った側の内部で体験された「生氣情動」が必ずしも同じであるとは限らない。表出した側の動きや表情、形といった刺激や刺激の変化によって生み出されるものの、受け取る側の内部に生じる情動は受け取る側自身によって生み出される情動であるためである。このようなかかわり合いが保育者と子どものあいだに起こりうると考えられる。

### ■情動調律 (affect attunement)

「生氣情動」や情動状態を共有する方法として、スターンは「情動調律」を挙げている。「情動調律」とは、別の知覚様式を用いて内的状態を反映するような行動の側面を真似ること、すなわち共有された情動状態がどのような性質のものか表現する行動をとることを言う。これは、全く同じ知覚様式を用いて表面に現れた行動のみを真似る模倣とは異なり、表に現れた行動を全く正確に再現しているわけではないが、何らかの形のマッチングが起きている状態である。また、そのマッチングは主に知覚様式 - 交叉的に起こり、相手の行動自体ではなく、むしろその人の感情状態を反映するような行動の側面にマッチする。また、「情動調律」は感情の内的性質に対してもなされるため、「生氣情動」を追跡し、調律がなされると、連続的に相手の内的体験と思われるものを共有することを可能にし、その結果、他者と共にあると感じることを可能にする。

「情動調律」にはいくつか種類があり、「コミュニケーション調律」、「意図的誤調律」、「非意図的誤調律」が挙げられている。「コミュニケーション調律」とは、他者が何をしようが、それを全く変えようとすることなく、その人の体験を共有するような調律である。「意図的誤調律」とは、他者との共有体験を壊さない程度に適度にズレのある表現をすることで相手の活動レベルや情動レベルを上げたり下げたりするような調律である。「非意図的誤調律」は、相手の感情状態の質や量、あるいはその両方を誤って同定するか、または相手と同じ内的状態を自分の中に見出し得ない場合に起こる。

これは、身体表現活動においても保育者と子どものあいだに生じていると考えられる。保育者が子どもの情動状態を感じ取り、自然に自身のからだや言葉の発話においてそれが表現される。それによって、心的親密感が高まったり、活動全体に一体感が生まれたり、保育者への信頼感が高まるといったことが起こりうるだろう。しかし、保育者は子どもたちの情動に寄り添うだけではなく、動きを引き出したり、子どもの表現世界がより豊かになるように働きかけを行っている。そのような働きかけには「意図的誤調律」が関係していると考えられる。身体表現活動において、雷の動きをより衝撃的にするために子どもの動きよりも強く「ピシャン！」と言葉かけすること、忍者の忍び足をするとき子ども動きから受ける「活性化輪郭」よりも弱く小さい声で「そーっとそーっと」と声をかけるかもしれない。このように身体表現活動において保育者が行う働きかけは、「意図的誤

調律」が生じていると推察できる。しかし、スターンは「意図的誤調律」が過剰に行われたり、調律が選択的に用いられると、自身や他者の内的状態に乳児が抱く感覚や評価を疑惑の底に陥れる危険性も指摘している。保育者の働きかけにおいても、子どもが創り出していた世界に寄り添い、徐々に変化を加えることで動きや動きに伴う「生気情動」を豊かにする可能性とともに、子どものついていけないレベルまで情動を変化させてしまうことで、保育者と子どもたちの間に存在していた共有体験がゆがんだり、保育者がある種類の情動を好み、例えば勢いのある動きへばかり導いてしまうといったことで、子どもが元々持っていた表現の質を変容させたり失ってしまう危険もはらんでいると考えられる。

#### ■現在の瞬間 (present moment)

人と人のかかわり合いを、過去を思い出すという形ではなくリアルタイムで理解するために、スターンは主観的で心理学的なプロセス単位として「現在の瞬間」という概念を提唱している。「現在の瞬間」は、クロノス(時計が針を刻むように客観的な時間概念)ではなくカイロス(主観的な時間概念)の体験として捉えられる。主観的な今においては、①現在の瞬間の現在(クロノスにおける現在の一瞬)、②現在の瞬間の過去、③現在の瞬間の未来の3つがかかわり合いながら一緒に存在し、主観的には単一の、ひとまとまりの包括的な体験として生じている。そのような時間的構造を持つことで、現在の瞬間はある体験が起きている間にチャンク化、即ちひとかたまりにされ、意味のあるものになることができる。「現在の瞬間」の持続時間において生の体験が展開している間、その体験に沿って「つかの間の輪郭」が現れる。「つかの間の輪郭」とは、刺激の強度、リズム、あるいは形を有し、内外から神経系に影響を与える刺激のつかの間の形である。これは、時をリアルタイムで一秒また一秒と刻むアナログシフトから成る。そして、時を超えた体験における、力、強度、質、形、リズムの変化は、「つかの間の力動」と呼ばれる。私たちはこの「つかの間の輪郭」、「つかの間の力動」を通して「生気情動」を受け取っている。このような「現在の瞬間」において人と人のかかわり合いは、自然発生的で、局所的で、予測不能なプロセスであり、互いにかかわり合う中で新たな道を共同創造するものである。このような特別な心的接触(間主観的接触)を持つ現在の瞬間を通して、人と人の心は浸透し合い、体験をおおまかに分かち合うことができる。そのようにして私たちは「間主観的領域<sup>3</sup>」を洗練させていく。

身体表現活動においても同様のことが生じていると考えられる。保育者が子どもに何らかの働きかけを行い、それがうまくマッチして活動が進んだり、あるいは互いのイメージの不一致に気づいたり、そこでその不一致を修正し、さらに活動が豊かに展開したりというように、身体表現活動はさまざまなかかわり合いを重ねながら共同創造していくものである。またその時、子どもへ同じ言葉をかけるにしても、その瞬間の子どもの状態、言葉のかけ方などによって全く異なる道へ進むことが予測され、保育者はその瞬間を子どもと共に創造していく姿勢が求められるだろう。

また、スターンは現在の瞬間として、“通常の現在の瞬間”、“まさに今という瞬間”、“出会いの瞬間”という3つのグループを挙げている。身体表現活動が展開していく中で、多くの場合は通常の現在の瞬間をつなげていき、その体験を「暗黙の領域<sup>4</sup>」へ積み重ね、「間主観的領域」を洗練させていく。しかし、例えば子どもが動くのを拒否するというように、それまでは相互に受け入れていた「間主観的領域」に対し、突然意義を唱え、保育者が何らかの解決を要するような危機的状況が起こる場合がある。これがまさに今という瞬間である。この時に保育者がどのような対応をするかによって、子どもと保育者の関係や活動のイメージがネガティブな方向へと変化してしまうか、生み出された危機を解決して、出会いの瞬間へと変化するかが決まる。出会いの瞬間においては、保育者と子どもの「間主観的領域」はつくり直され、相互的に感じられる関係性は突然出会いの瞬間以前のものとは異なるものとなるだろう。

### 3. インタビュー調査

身体表現活動を通して保育者と子どもがどのようにかかわり合い、関係を築いているかを探るため、身体表現活動を実践している幼稚園教諭2名に対してインタビュー調査を行った。

### 3-1. 方法

本稿では、内藤によって開発されたPAC分析を用いた。この方法は、対象者個々のスキーマに着目した再現性・信頼性の高い質的研究法であり、個へのアプローチが可能である。今回、平均像ではなく保育者一人一人がどのように身体表現活動を捉え、その活動の中で何を感じているのかを探りたいと考えたため、この手法を選択した。

#### 【調査対象】

D幼稚園教諭 2名

教諭A) 調査時の幼稚園教諭歴は7年、D幼稚園で行われるような「動きの表現」は幼稚園に勤務して初めて経験した。動きの表現に対して苦手意識を持っていて、活動の内容や子どもへの働きかけを熱心に模索している。

教諭B) 調査時の幼稚園教諭歴は4年、D幼稚園で行われるような「動きの表現」は幼稚園に勤務して初めて経験したが、自由に身体で表現することを自身が楽しんでいて、苦手意識や抵抗などはあまり感じていない。

#### 【手続き】

内藤の著書『PAC分析実施法入門』<sup>[4]</sup>に基づいて行った。

対象者には2回の協力を要請し、初回は手続き①から③を、2回目は⑤⑥を実施した。

#### ①当該テーマに関する自由連想(access)

口頭で以下の連想刺激を教示。「子どもたちとの表現活動の中でいろんな経験をしてきたことと思います。その経験の中であなたの意欲を向上させるもの、低下させるものと言われたら、どのようなイメージや言葉が浮かびますか？頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順にカードに記入して下さい。」

#### ②連想項目の重要順での並び替え

#### ③連想項目間の類似度評定

#### ④類似度距離行列によるクラスター分析

類似度距離行列に基づき、HALBAWを用いてワード法でクラスター分析を実施。

#### ⑤対象者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告。補足質問。(ICレコーダーに録音)

#### ⑥+-イメージの聴取

### 3-2. 結果

#### 3-2-1. 教諭Aの事例

図1に、連想項目の類似度距離行列によるクラスター分析の結果を示す。

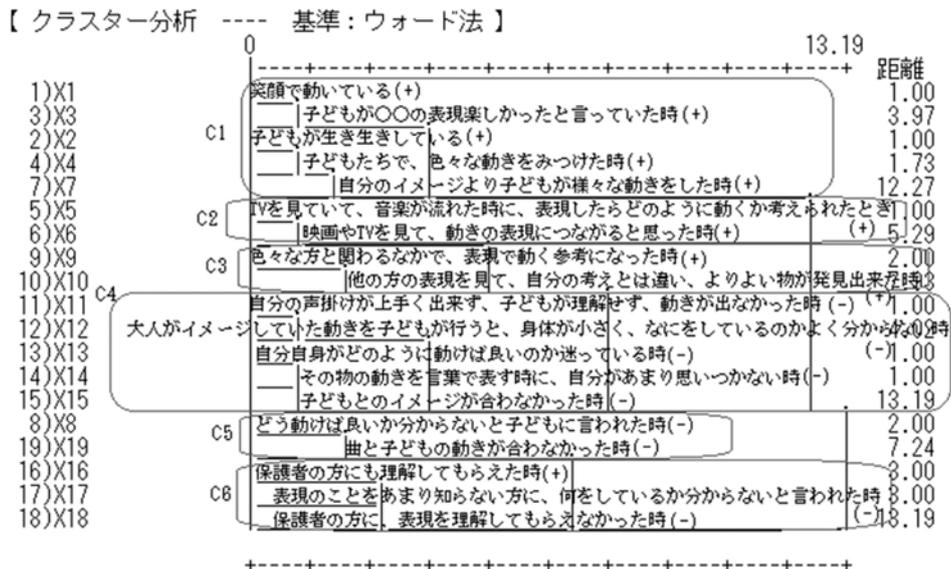


図1 析出されたデンドログラム(教諭A)

教諭Aのデンドログラム(図1)を提示し、教諭A自身に各クラスターのイメージと解釈を求め、それを基に筆者が総合的解釈を行い、各クラスターの命名を行った。

●クラスター1 (C1)

C1では、子どもたちが表現を心から楽しんでいる様子を表情や言葉から教諭Aが感じ取っている項目と、子どもたちが自ら独自の動きを発見し、それによって教諭A自身も新たな発見をするといった項目が挙げられている。これらは子どもと一緒に表現をしているその一瞬一瞬に教諭Aが感じ取っているものであり、教諭Aが最も重要視している要素である。また、子ども自身が表現のイメージを具体的に持てると、心から楽しんで表現することにつながると教諭Aは考え、そのために表現の対象を理解できるように働きかけている。また、教諭Aが子どもたちに働きかけるだけではなく、子どもたちによって教諭Aも新たな発想やイメージを得ていることがうかがえる。このことから、教諭Aと子どもたちは表現を広げる上で、互いに新たな発想や気付きをもたらすような関係であることがわかる。以上のことを踏まえ、C1を〈子どもから得るプラスの反応〉と命名した。

●クラスター2 (C2)

C2では、子どもと一緒にいない一人の時間に、別の表現媒体から身体表現のイメージが思い浮かぶことが述べられている。映画や曲から子どもの動きや表現を発想できるようになったということが意欲につながり、プラスに考えられている。以上のことを踏まえ、C2を〈他の表現媒体によって生じる表現のイメージ〉と命名した。

●クラスター3 (C3)

C3では、他の大人との関わりによって、自身では思い浮かばないような発想や活動のポイントを知り、表現活動が広がることを述べている。新たな知識を得ることで表現のイメージを広げる場合や、他の保育者の活動を見て学んだり、アドバイスをもらったりして、直接的に表現活動をより良く変化させていく場合が挙げられている。以上のことを踏まえ、C3を〈他者との関わりによる表現活動の発展〉と命名した。

●クラスター4、クラスター5 (C4・C5)

C4では、子どもが動きにくそうにしていうまくかみあっていない状況が挙げられている。C5でも、子どもとうまくかみあわず、活動が展開していかない様子が挙げられている。項目ごとの違いは挙げられたがC4とC5のまとまりとしての違いは挙げられなかったため、類似度距離行列によるクラスター分析では距離があったものの、教諭Aの中ではC4とC5は同じクラスターに属するものであったと筆者は考え、C4とC5を統一した。子どもが動けなかったり生き生きとした表情が出てこないのは、子どもが表現の対象を具体的にイメージできないことや、自身の知識や擬音語などの語彙が足りずイメージを引きだすような言葉かけできないことが原因であると教諭Aは考えている。また、子どもと教諭Aのイメージのずれだけではなく、曲と子どものイメージのずれも子どもの動きを阻害してしまう原因となると教諭Aは考えている。以上のことを踏まえて、C4・5を〈子どもへの働きかけにおける理想と現実のギャップ〉と命名した。

●クラスター6 (C6)

C6では、子どもの表現をみた後の大人の評価と理解という視点で述べられている。子ども主体の視点であるC1、C4・5や表現に直接結びつくC2やC3と比較すると重要度は低いが、子どもが楽しんで表現することと保護者に表現を理解してもらうことの両立の難しさを感じている様子がみられる。以上のことを踏まえて、C6を〈他者からの評価と理解〉と命名した。

●全体を通して

教諭Aは子どもが動きの表現を楽しむことを目標にしており、それに対しての課題を解決していくようなやり方で、活動のあり方を模索していることが分かる。また、教諭は子どもと表現しているその瞬間に感じるものを特に重要であると感じており、保護者からの評価などは気にする部分はあるものの重要度は高くない。また、子どもの反応がプラスになるか否かは、子どもたちが表現のイメージを具体的に想像できるか否かに大きな要因があると教諭は述べており、自身のイメージを湧かせるために教諭Aは日常的に他の表現媒体や他者から表現のイメージを生み出したり、他の教諭の活動を参考にしたりアドバイスをもらったりして活動の幅を広げていると考えられる。

### 3-2-2. 教諭Bの事例

図2に、連想項目の類似度距離行列によるクラスター分析の結果を示す。

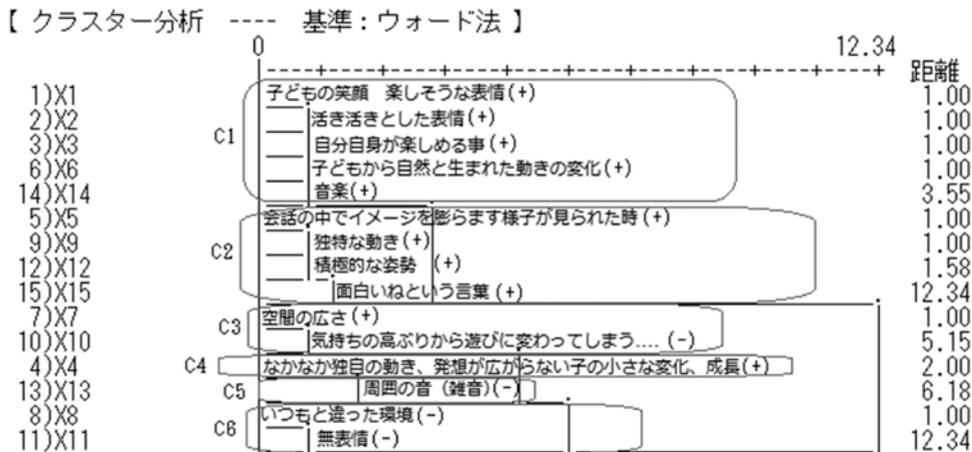


図2 析出されたデンドログラム(教諭B)

教諭Bのデンドログラム(図2)を提示し、教諭B自身に各クラスターのイメージと解釈を求め、それを基に筆者が総合的解釈を行い、各クラスターの命名を行った。

#### ●クラスター1 (C1)

C1では、子どもの明るく活気のある表情、子ども自身が表現を発展させている様子、教諭B自身も楽しむ様子、そして表現の中で流れる「音楽」という要素が挙げられた。教諭Bは自分の楽しいという気持ちを手がかりに、子どもが本当に楽しめることを探っている。教諭BはC1を、自身の中で自然と生まれてくるものにとらえており、他者との直接的なかわりによって生じるものではない。C1は、子どもたちの中で自然と生まれ出る感情や発想が、教諭Bや音楽を含む周囲の環境と調和し、いきいきと活動が展開されている状態であると考えられる。以上のことを踏まえて、C1は〈周囲の環境との調和の中で自然に生まれ出るプラスの情動表出〉と命名した。

#### ●クラスター2 (C2)

C2でも、C1と同様に、子どもの気持ちに乗っていて明るくいきいきとした活動が展開されている様子が挙げられている。また、教諭Bが子どもたちを認めることを大切にしていることがわかる。そして、C2では直接的なかわりによって子どもたちは、イメージを膨らませたり、独特な動きを生み出したり、表現への積極性を高めていくというように、互いにプラスの影響を与えてあっている様子が描かれている。以上のことを踏まえて、C2を〈他者とのかわりによって生まれるプラスの変化〉と命名した。

#### ●クラスター3 (C3)

C3は空間の広さによって気持ちが開放的になる様子、気持ちが開放的になって遊んでしまう様子が挙げられている。子どもが思い切り動くことができるというプラスの面と、開放的になることで表現することから逸れて違う遊びをしてしまうというマイナスの面が述べられている。そのマイナスの面については、教諭Bの働きかけによって変化させていける可能性が示唆された。以上の事を踏まえて、C3は〈周りの環境による気持ちの高ぶり〉と命名した。

#### ●クラスター4 (C4)

「なかなか独自の動き、発想が広がらない子の小さな変化、成長」という項目が挙げられている。教諭Bは子どもが実際にからだを動かしていても、子どもの心の中では表現が行われている場合があると捉えている。また教諭B自身も活動を楽しんでいることが述べられているが、C1やC2は普段から活動に積極的な子どもがイメージされていて、C4は、なかなか動きが発展しない子どもがイメージされている。以上のことを踏まえて、C4は〈経験を積み重ねることで、自分の思いや発想を表に出せなかった子どもに表れる変化〉と命名した。

## ●クラスター5 (C5)

C5では、集中が欠けてしまう原因として「周囲の音(雑音)」という項目が挙げられた。教諭Bは廊下から聞こえてくる話し声などのいわゆる雑音だけではなく、子どもの表現にそぐわない自身の言葉かけも雑音という言葉に含めて表している。以上のことを踏まえて、C5は〈子どもの表現世界を壊す雑音〉と命名した。

## ●クラスター6 (C6)

C6は、「いつもと違った環境」で緊張や戸惑いや不安から「無表情」になってしまう子どもの様子が挙げられている。子どもが経験によって積み重ねてきたものが緊張や戸惑いや不安によって出せなくなってしまう様子がうかがえる。以上のことを踏まえて、C6は〈いつもと違う環境による緊張、戸惑い、不安〉と命名した。

## ●全体を通して

教諭Bは子どもの気持ちを変化させるには周りの環境が大きく関わっていると捉えている。教諭Bの「周りの環境」と言う言葉には、単なる空間だけではなく周りの友達、教諭B、音楽なども含まれている。周りの友達や保育者の言葉かけなどから表現が生まれてくるというプラスのかかわりを挙げる一方で、周りのざわざわとした雑音や子どもの表現世界にそぐわない保育者の言葉かけによって、表現活動の中で生まれ出た子どもの世界を壊してしまうようなマイナスのかかわりも挙げている。ただ、周りの環境において、マイナスに働く可能性のある要素があっても、教諭Bの働きかけによってそれをプラスに変える可能性があることも述べられている。

## 4. 考察

インタビュー調査から得られた結果をD. N. スターンの論に基づき考察する。

保育者が子どもの生氣情動を受け取りながら活動が展開していることは、教諭AのC1や教諭BのC1に表れている。教諭Aは、子どもと一緒に表現をしているその一瞬一瞬に、子どもたちが表現を心から楽しんでいる様子、または子どもが動きにくそうにしていうまくかみあっていない様子を察知している。教諭Bもまた、子どもの楽しそうな表情や生き活きとした様子を感じ取っている。これは、教諭A・教諭Bともに、活動の中で子どもたちの生氣情動やカテゴリー性の情動を受け取っていることの表れである。

また、教諭Aに挙げられたC1の〈子どもから得るプラスの反応〉や、教諭Bに挙げられたC1の〈周囲の環境との調和の中で自然に生まれ出るプラスの情動表出〉やC2の〈他者とのかかわりによって生まれるプラスの変化〉には、保育者と子どもの間に起きている情動調律の存在がうかがえる。教諭BのC1では、子どもたちが表現を楽しみ、教諭B自身も表現を楽しみ、それに調和した音楽が流れ、いきいきとした活動が展開されている様子から、その時には互いの情動を感じて寄り添うようなコミュニオン調律が起きていると考えられる。教諭BのC2では、保育者とのかかわりの中で、子どもたちはイメージを膨らませたり、独特な動きを生み出したり、表現への積極性を高めている様子が見られる。その時には、共有している感覚をもたらすコミュニオン調律だけでなく、相手の行動を変化させる意図的誤調律も作用していると考えられる。教諭Aの場合、〈子どもから得るプラスの反応〉として一つのクラスターにまとめられているが、表現対象の知識やそれを伝えるための擬音語・擬態語といった自身の引き出しを増やすことによって多彩な生氣情動を内包した働きかけを可能にし、子どもの情動にマッチした働きかけ(コミュニオン調律)やそれをさらに豊かにしていくような働きかけ(意図的誤調律)によって、C1にまとめられているような子どもの生き生きとした様子につながっていると考えられる。

反対に、教諭AのC4・5の〈子どもへの働きかけにおける理想と現実のギャップ〉や教諭BのC5の〈子どもの表現世界を壊す雑音〉からは情動調律がうまく成立していない様子がうかがえる。教諭Aは、C4・5の中で、子どもとかみあわず、活動がうまく展開していかない様子を挙げており、子どもが表現の対象を具体的にイメージできないことや、自身の知識や擬音語などの語彙が足りずイメージを引きだすような言葉かけをできないことがその原因であると考えている。また、自身の言葉かけだけでなく、曲と子どものイメージのずれも子どもの動きを阻害してしまう原因となると教諭Aは考えている。教諭Bは、廊下から聞こえてくる話し声などのいわゆる雑音だけではなく、子どもの表現にそぐわない自身の言葉かけも「雑音」という言葉に含めて表している。このように、保育者の子どもの情動にマッチしない言葉かけや曲によって子どもの表現世界を壊してしまう場合、子どもの表現を豊かにしていくという目的を持って少しのズレをもたらすとは異なり、互いの共有してい

る感覚は失われてしまうことがうかがえた。

また、情動にマッチするかしないか以前の問題として、表現対象を具体的にイメージできないような時には、そもそも表現対象のもつさまざまな生气情動を保育者や子どもたちが自身の中で体験することができていないため、表現として表れず、困惑や不満といった情動だけが存在することがわかった。母子のかかわり合いにおいては、母親と子どもそれぞれが持つ生气情動のみの共有によって情動調律をもたらすが、身体表現活動においては保育者と子どもそれぞれが自然に持っている生气情動の他に、表現対象のもつ生气情動が大きく関わるために起こりうることである。

このように、身体表現活動が展開していく中で、保育者と子どもは共に体験を暗黙の領域へと積み重ねていく。それは、教諭Bが挙げたC4の〈経験を積み重ねることで、自分の思いや発想を表に出せなかった子どもに表れる変化〉によく表れている。例え動きとして外に表れていなくても、他の子どもや保育者の情動と一緒に体験し、暗黙の領域に積み重なっていったものが、外に表れてくる。これは、RIGs<sup>5</sup>を形づくる過程とも類似している。生き生きとイメージを表現して楽しむような体験が表象として登録されていき、表現することは楽しいといったイメージがかたちづくられ、動いてみようという意欲につながるといったプロセスである。このように一瞬一瞬の体験が積み重ねられて子どもの表象は形作られていき、保育者と子どもの間主観的領域も変化していく。この変化が保育者と子どもが共に育つプロセスであると考えられる。これは、教諭BのC4でイメージされている子ども以外でも同様である。教諭BのC6では、違う空間になることや、経験の少ないことを行うことで、積み重ねられた体験によってかたちづくられた表象を呼び起こす刺激が生じないような状況に陥っていると考えられる。このような通常の体験の積み重ねの他に、何らかの解決を要するような危機的状況や、危機的状況が昇華される状況も存在する。教諭Aは、自分自身がどのように動けば良いのか迷っている時、動きを表す言葉が思いつかない時には、子どもたちに意見を求めている。教諭Bは、無表情な子どもに対して、からだをくっつけて動きながら様子を見たり、動きたくない様子であったらその空間の中にいたいのか、外からみんなの様子を見たいか聞いている。このように保育者は、その場に応じた対応をそれぞれがその場で考え行動することで、困惑していたり無表情になっていた子どもたちとうまくかみ合えば、さらに互いの間主観的領域を洗練させていくきっかけとなると考えられる。そして、保育者側が一方向的にどう働きかけるか考えるのではなく、子どもに直接聞いたり反応を見たり、さまざまなかかわり合いを重ねながら活動を共同創造する中で、子どもたちと保育者が共に育つ姿が見出せた。

## 5. まとめ

身体表現活動において、保育者は子ども自身が自然に発する生气情動や、子どもがイメージを表現する生气情動を受け取っており、保育者と子どもの間にはしばしば情動調律が生じている。この情動調律には、子どもの情動にマッチした働きかけ（コミュニケーション調律）や表現をさらに豊かにしていくような働きかけ（意図的誤調律）が存在していた。一方で、子どもの情動にマッチしない保育者の働きかけは、子どもの表現世界を壊してしまう。子どもの表現を豊かにしていく働きかけのためには、子どもの情動にマッチした働きかけを行うことと、子どもが表現の対象を具体的にイメージできるように、保育者自身が表現対象に関する具体的な知識やそのイメージを的確に表現できるオノマトペの引き出しを増やす必要があることが示唆された。保育者と子どもはこのようなかかわり合いを暗黙の領域に積み重ねることで、互いの間主観的領域を変容させている。

以上のように、身体表現活動において、保育者は子どもの情動を感じて寄り添い豊かな表現世界へ導き、それによって子どもはイメージをふくらませて多彩な生气情動を味わう。それは、保育者にとって子どもの情動を感じて今この瞬間に必要な働きかけを自然に察知することにつながり、そのような働きかけは保育者と子どもの間主観的領域を変容させ、共に響きあう生き生きとしたからだところを育てていると考えられる。

【註】

- 1 [3]pp.1-4 「心身一如のからだ」
- 2 [7]pp.67,pp.235 カテゴリー性の情動とは、喜びと悲しみなどの不連続なカテゴリーとしてとらえられる情動である。
- 3 [5]pp.257 「二人（あるいはそれ以上の人）が、自分たちの現在の関係性の性質に関して共有している感情、思考、知識の領域」「共有されていること自体を彼らの間で確認し合うことができる」
- 4 [5]pp.115-124, 256 「非言語的で、象徴化されず、物語りにもされない、非意識的な知識や表象の領域」
- 5 [7]pp.130-145 RIGs（一般化された相互交流に関する表象）とは、自身の自己一体験を調節する他者と共にある体験を繰り返すことで、生じる精神的に表象された相互交流的体験の一般化されたエピソードである。

【参考文献一覧】

- [1] Daniel N.STERN. (2000) 『THE INTERPERSONAL WORLD OF THE INFANT A VIEW FROM PSYCHOANALYSIS AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY』 Basic Books : New York
- [2] Daniel N. STERN, M. D. (2004) 『THE PRESENT MOMENT INPSYCHOTHERAPY AND EVERYDAY LIFE』 W W Norton & Co Inc. : New York
- [3] 柴真理子 (1993) 『身体表現 からだ・感じて・生きる』 東京書籍：東京
- [4] 内藤哲雄 (2012) 『PAC分析実施法入門』(第5刷), ナカニシヤ出版：京都
- [5] ダニエル・N・スターン (2007) 『プレゼントモーメント 精神療法と日常生活における現在の瞬間』, 奥寺崇ほか訳, 岩崎学術出版社：東京
- [6] D. N. スターン (2009) 『乳児の対人世界 臨床編』(第8刷), 小此木啓吾ほか訳, 岩崎学術出版社：東京
- [7] D. N. スターン (2010) 『乳児の対人世界 理論編』(第12刷), 小此木啓吾ほか訳, 岩崎学術出版社：東京
- [8] 文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館：東京