

「身体表現」活動における居場所創出の可能性

— 身体表現と「保育」の関連に注目して —

松 永 愛 子
本 山 益 子
浅 井 由 美

岡崎女子短期大学研究紀要45号 抜粋

平成24年3月25日

「身体表現」活動における居場所創出の可能性

— 身体表現と「保育」の関連に注目して —

松永 愛子* 本山 益子** 浅井 由美***

要 旨

本発表の目的は、「身体表現」と「保育」が相互に関連を持つ可能性に注目しながら、子どもたちがクラスに「居場所」を見出していく過程を明らかにすることにある。そのために、B教諭のクラスを継続的に観察し、仮説生成的な事例研究を行った。

その結果、B教諭のクラスでは、9月には保育者と子どもの間には固定的・個別的・断片的な関係があり、1月にはそれが連続的・応答的な関係へと変化していた。それに伴い、「身体表現」のあり方も変わり、9月には保育者との親密な関わりを求める表現が見られたが、1月には個性的な表現や子ども同士の応答的な表現が多く見られた。つまり、子どもたちにとってクラスが「お互いを肯定的に承認しあう場」である「居場所」になっていた。

このことから、「身体表現」と「保育」には関連性があると考えられた。特に、保育者と子どもの人間関係の変化が相互に大きな影響を与えていることが示唆された。

Abstract

The relationship between childcare workers and children is fixed, individual and fragmentary at first, but it turns continuous and responsive before long. Children come to find their class as their place where they accepted each other. Their bodily expression also turns from that asking for intimate contact with childcare workers to characteristic and responsive one. This indicates the positive connection between their bodily expression and childcare workers under the influence of changes in child and childcare worker's relationship.

1. 研究目的

本発表の目的は、「身体表現」と「保育」が相互に関連を持つ可能性に注目しながら、子どもたちがクラスに「居場所」を見出していく過程を明らかにすることにある。

子どもの即興的な身体表現を保育者が音や言葉によって援助する「身体表現 (expressing body)」は、子どもが経験したことを総合的に表現する楽しさを感じることができる活動として、保育に取り入れられてきた。そして、子どもの「身体表現」の指導方法に関する研究 (本山 2009) ¹⁾ や、保育者養成課程において「身体表現」を保育者の感性を育てる方法として位置づける研究 (西 2005) が行われ、保育現場における子どもの「身体表現」の充実に寄与してきた。これらの研究の多くは、設定保育としての「身体表現」に焦点を当て、子どもや保育者の表現の面白さや、表現の結果として引き起こされる個々の内面の変化に言及している。そして、特に「身体表現」の援助において、保育者が子どもの表

現を「受ける」こと・子どもへ表現を「送る」という相互関係を構築し、子どもが心地よさや自信を感じながら表現できるようにする援助が重要視されている。

一方で、設定保育の枠を超えて「身体表現」が、子どもと保育者の集団の関係性の変化や、幼稚園生活全体 (本論文では便宜上「身体表現」とその他の園生活全般を分けて考え、その際に括弧つき「保育」を用いる。) に与える影響についての研究は多くない。しかしながら、「保育」と「身体表現」には深い関係があると考えられる。例えば若松 (2005) は、乳児の保育を観察し、乳児の身体による表現は、保育者や他の乳児との関わりの状況に応じて生まれ、それが幼児期のコミュニケーション力 (表現力) の基盤となっていることを発達心理学の視点から指摘している。また、新山 (2002) は、実習生の「身体表現」活動の失敗事例から、幼児から自発的な「身体表現」を十分に引き出すためには、子どもが日ごろからどのような経験を積んできたかを考慮する必

* 岡崎女子短期大学幼児教育学科

** 京都文教短期大学幼児教育学科

*** 岡崎女子短期大学付属第二歳幼稚園

要があると指摘している。

つまり、「身体表現」が「保育」の反映である可能性があるとすれば、逆に「身体表現」に表れている「保育」の状態を読み解くことで、「保育」を反省的に振り返り、「保育」によい影響を与える可能性もあると考えられる。小川（2009）は、相互承認が生じる場、より詳しく言えば「自分が想像する自己像が、自分の理想的な自己として他者から承認されることが、“自分らしくあること”と等価であるような人間関係が成立する場」を「居場所」であるとしている。そして、そのような「居場所」は、見る・見られる、などの非言語的コミュニケーションである「身体的同調」（「ノリ」岩田（2007））による応答関係を基盤に成立しているという。この「身体的同調」は、「身体表現」にも「保育」にも通底して存在していると考えられることから、「身体的同調」を含む応答関係に注目しながら、「身体表現」と「保育」に表れている保育者と子どもの関係性を読み解き、「保育」において子どもの「居場所」²⁾を創出する可能性を探りたい。

そのために第一に、新人B教諭の事例（クラス運営が難しかったクラスが、集団としてまとまっていた事例）から、設定保育としての「身体表現」と「保育」の変化には、保育者と子どもの人間関係の変化が大きな影響を与えていることを見出し、第二に、考察においてベテランC教諭の保育との比較から（同A幼稚園の3歳児クラス、4月～5月の保育）、クラスが子どもの「居場所」となるために必要と考えられる保育方法について述べたい。但し、第二の点については、今回の発表では途中経過の報告となる。

2. 研究方法

研究方法として、仮説生成型の事例研究を探る。そのために、「身体表現」を継続的に実践しているA幼稚園・B教諭クラスの子どもの「身体表現」活動とB教諭クラスの保育の一日の様子を（9月と1月の時点で）比較する。分析と考察においては、表1に示す記録を用いる。

3. 結果

(1) B教諭の保育の変化

表1「研究に用いた記録の種類」

記録1	「身体表現」活動の観察・ビデオ記録
記録2	保育観察記録
記録3	教諭による保育の振り返り記録
記録4	B教諭、E教諭へのインタビュー

B教諭の9月と1月の保育の様子を比較する。

① 9月の保育の様子

9月のB教諭のクラスは、資料1に見られるように日課が遅れがちであり、設定保育中に保育室外に出て遊ぶ子どもが複数いるなどの様子が見られた。B教諭自身の振り返り記録の中にも、そのようなまとまりのないクラスの状態への困惑が現れていた³⁾。また表3によると⁴⁾、9月10日の保育では「子どもが保育者からの働きかけに応じる場面数」は2、「保育者が子どもからの働きかけに応じる場面数」は4となっている（資料1で網かけ部分に示したように保育者からの働きかけに対して子どもたちが応えない場面が日常的にある）。また、「保育者が子どもに次の活動への期待を持たせつつもタイミングが合わずに期待に応えられない場面数」は4、「保育者が子どもに声掛けをする場面数」は3、となっている。表2の数字で表わされたそれぞれの場面数の内容を見てみると、資料5のようになる。

資料5からわかるのは、子どもから保育者へ、保育者から子どもへ、固定的・個別的・断片的関わり

表2「9月と1月の保育の比較」

保育観察記録の結果	9月10日	1月13日
子どもが保育者からの働きかけに応じる場面数	2	4
保育者が子どもからの働きかけに応じる場面数	4	1
保育者と子どもがどちらからともなく応答しあう場面数	1	5
子ども同士が応じる場面数	観察できず	2
保育者が子どもに次の活動への期待を持たせつつもタイミングが合わずに期待に応えられない場面数	4	1
保育者が子どもに声掛けをする場面数	3	1

が多い点である。資料5 ①③⑤は同じ女の子集団への関わりであり（固定的）、④⑥⑩は甘えて膝に乗ってきたり泣いたりしている特定の子どもへの関わりとなっている（個別的）。そして、これらの関わりはB教諭にとって予測できない出来事への対応として行われ、活動との連続性がない（断片的）。

このようにB教諭が一部の子どもと関わる一方で、この一部から漏れる子どもたちは保育者との関係が弱く、クラス意識が希薄であるように見える。それは、子どもたちの、保育室に戻る時間に廊下や園庭で遊んでいたりと、片付けや給食準備の時間と知らされても遊び続けたり、B教諭への挨拶を忘れてたり避ける子もいたりする姿からうかがえる（資料5・網かけ部分）。また、このために、タイミング

がずれて子どもの期待に応えられない場面が増加したと考えられる(⑧⑨⑩⑪)。そして、個人名を呼ぶ時は常に否定的な意味を帯びてしまい(⑫⑬⑭)、ますます子どもとの関係づくりが難しくなっていると思われた。このような状況に対してB教諭は、追いかける鬼ごっこや(⑦)、掛け合いのある「やまびこ」を歌う活動(②)を保育に取り入れ、子どもとの応答的な関係を築こうとしてきた。

② 1月の保育の様子

一方、1月のB教諭のクラスは、日課が予定通り進むようになっていく。B教諭自身の振り返り記録の中では、自由遊びの子どもたちの姿について「追いかけてこや氷鬼などを集団でやるようになり、保育者だけでなく自分たちでも誘いあってやるようになった。遊びに入りたがらない子もいるが近くで見ていることが多い」、また帰りの支度時間の子どもたちの姿について「しつこく『片付けだよ』と言わなくても自然にクラスに戻ってくる子が多い。戻れない子は保育者と一緒に戻る。帰りに落ち着いて本を読めるようになった」と記している。

表3によると、1月13日の保育では、特に「保育者と子どもがどちらからともなく応答しあう場面数」5の増加が特徴的である。資料6をみるとこのような場面は、サッカー(⑥)や氷鬼(⑧)や帰りの会での絵本読み聞かせ(⑨)などの遊びの中で、また帰りの挨拶(⑩)などの基本的な生活習慣の中で見られる。これは、保育者と子どものこれらの関わりが、日々積み重ねられてきたためにどちらが声をかけなくとも自然に始まることを示している。これらは特に、保育者の姿をみて(声をかけられずとも)排泄に行く時間であることに気づいた子どもたちの動き(⑦)や、保育者が定位置に座ったのを見て絵本の読み聞かせが始まることに気づいた子どもたちの姿(⑨)に顕著に表れていると考えられる。

また、表3では「子ども同士が応じる場面数」が2に増えている。これについて資料6を見ると、子どもたちが一部の子どもの関係だけでなく“クラスで行動する”ことを意識している様子がわかる。例えば、給食係が給食を職員室へ取りに行く際に「ってきます」「いってらっしゃい」と声をかける場面(⑪)、“静かに待つ時間”に子ども同士で「しー」と声をかけあう場面(⑫)などが見られる。さらに、表3では「子どもが保育者からの働きかけに応じる場面数」4、「保育者が子どもからの働きかけに応じる場面数」1となっているが、これにつ

いて資料6をみると、その内容はそれぞれ、保育者から子ども集団への(①②③④)、子ども集団から保育者への(⑤)関わりとなっており、9月の段階での一部の子どもが起こすトラブルへの関わりが主であった状態と比べ、“クラスのまとまり”が感じられる。

また、「保育者が子どもに次の活動への期待を持たせつつもタイミングが合わずに期待に応えられない場面数」1となっているが、これについて資料6をみると、保育者の話の途中で保育者に話しかけてきた子どもへの対応(⑬)に時間がかかり、その間、子どもたちが遊びだす場面となっている。しかしながら、保育者はその後手遊びを始めることにより(②)子どもたちの注意を保育者に向けることに成功しているため、予定している日課に影響はなかった。

つまり、9月には固定的・個別の子どもの保育者の断片的な応答関係が多かったのに対し、1月には子ども集団と保育者の連続的な応答関係への変化が現れているといえる。保育者と子どもの応答的関わりが、毎日、そして一日の保育の中で連続して積み重ねられていること、そして“クラスのまとまり”を感じさせる子ども集団が表れていることが、9月の保育と比較すると明確に表れている⁵⁾。

(2) B教諭クラスの子どもたちの「身体表現」の変化

B教諭クラスの子どもたちの9月と1月の「身体表現」の様子を比較する。

① 9月の「身体表現」活動

9月の子どもたちの「身体表現」は、保育者による「スイミー」絵本の読み聞かせのあと、海の生き

表3 「9月と1月の表現活動の比較」

資料分類記号	場面の種類	9月	1月
A	保育者の表現に応答して、子どもが表現する場面数	24	14
B	子どもの表現に応答して、保育者が表現を生み出す場面数	1	5
C	子ども同士が表現を伝えあう場面数	1	30

物になりきって身体表現をする内容となっている。この時の表現の特徴は、「保育者の表現に応答し、子どもが表現する場面数」が24あり⁶⁾、最も多いことである(表4)。

子どもたちは、保育者からの言葉かけ、創作した音、身振りに、応答して動いている。(逆にいえば、子どもたちからの表現を取り入れてこの活動を進め

る場面は少ない。)

たとえば、「海の中へ行こう」(資料3/2:46(以下、この数字は資料内の時間を示す)と言葉かけをして表現の枠を決めたり、「音楽が鳴っている間は自由に動き、止まったら決まったポーズをする」(4:00)という活動をピアノと言葉かけによって始めたり、「スイミーの読み聞かせ」(13:51)を始めたり、その後再び「今日は海に来たから、泳いじゃおうかな」「どうやって泳ごうかな」(22:10)と身振りと言言葉かけによって誘いかけたり、「今度はくらげがでてきたよ」と楽器の音と言言葉かけによって誘いかけたりして表現を主導する役割は保育者にある。

子どもたちは、保育者の働きかけに応じた動きをし、また、保育者に主導されて表現し、それを保育者に認められることを楽しんでいると考えられた。なぜならば、子どもたちから、「Y先生見て!」「Y先生、できるよ!できるにきまってる!」(7:00~10:01)というような声があがり、保育者からの承認を得たいという気持ちが前面に出ている様子が見られるからである。

一方で、活動に参加しない子、途中で抜ける子もいた。一般に「身体表現」においては、このように表現活動に参加しようとしなない姿も子どもの表現の一種として認められている。しかし、ここで問題としたいのは、この活動に参加しない子どもと、この活動以外の場面で保育者が「手がかかる」と感じている子どもが同一である点である。

たとえば、Aカりは、保育者が絵本を読むときのみ保育者の周りに集まり(11:21)、それ以外は部屋の隅に座ったり、観察者のそばに座り込み話しかけたりしており(24:25)、身体による表現をしようとはしていない。Aカりは、保育の中ではB教諭との1対1の関わりを求めることが多く、B教諭が個別に関わることが多かった子どもである(資料5/①③⑤、資料1/15:00)。

また、Aオイは、ステージ上で活動の様子を眺めていたり(2:35、24:00)、Aカりと一緒に行動したり(11:21)、途中から参加しその後抜けたりし(4:30)、最後はSラに叩かれたと泣き「身体表現」活動が終わるきっかけを作っている(30:34)。Aオイは、保育の中では、Iオリとのやりとりの中で泣いたり(資料5/④)、帰りの会の中で保育者の「降りて」という言葉に関わらず膝に乗ろうとしたり(⑥)している姿があり、この時期B教諭が個別に関わることが多かった。B教諭の振り返り記録

の中では、この時期のAオイについて「園生活の戸惑いはほとんどなく活発にすごしていた。ただ、いつも強気で勝気だったため、似たようなタイプの友達とはぶつかってしまうこともあった。口が達者で手が出てしまうので相手を傷つけてしまうことが多い」と記述しており、Aオイへの関わりについて特に気にかけていたことがわかる。

また、Iオリは、活動に参加する時間もあるが、主にステージ上で活動の様子を眺めている(11:08、8:20、22:10)。絵本を読む時間は、一人だけステージの上にとため、子どもたちから降りてくるように歌をうたわれ、それに答えるようにステージの下に降りる場面があった(12:15)⁷⁾。Iオリは保育の中では、集団活動の際に一人で別の行動をとっている姿がしばしば見られ、片付けの時間に保育者の注意を受けても一人で制作を続けたり、歌を歌っている時間に一人でもまごごとをしていたりする姿がある。(資料1/10:15、14:25)。B教諭の振り返り記録の中では、この時期のIオリについて「集団での行動が苦手で、室内にいても一人別のところにいるか、もしくは年少時の友達にべったりくっついていることが多い。(略)保育者が話していたり、活動中であっても他に興味が向くと抜け出したり遊び出したりしてしまう。あまり自分から保育者に近よってくることはなかった」と記述しており、Iオリへの関わりについて特に気にかけていたことがわかる。

これらのことから、この時期の子どもたちの多くは、「身体表現」の中で、保育者の働きかけに応える身体による表現を通して、保育者に認められることを求めていると考えられた。これは、普段の保育の中では、個別的・固定的・断片的な関わりになっていたB教諭に対して得られなかった、肯定的な応答関係(相互承認)の関係を求めているのではないかと考えられる。

また、一部の子どもたちは「身体表現」の途中で抜けたり、参加しなかったり、活動を中断させて関わりを求めたりする様子が見られたが、これは、「身体表現」活動の中では保育者との1対1の関わりが得られないことを感じて、徐々に興味を失い周縁で見ていることを選んだり(Aオイ、Aカり)、普段の保育時と同じように保育者に自分から関わろうとする気持ちが薄い(Iオリ)のではないかと思われた。つまり、この時期の「保育」における保育者と子どもたちの関係性が、「身体表現」に反映していると考えられる。

② 1月の身体表現活動

1月のB教諭のクラスの子どもたちの身体表現活動は、子どもたちが、動物園のうさぎ、らいおん、犬、ぞう、ゴリラ、コウモリ・ふくろうなど好きな動物になりきり身振りで表現する。この時の子どもたちの表現の特徴は「子どもの表現に応答し、子どもが表現する場面数」が30、「子どもの表現に応答し、保育者が表現する場面数」が5、と比較的増えていることである（表4）。

「子どもの表現に応答し、子どもが表現する場面数」30の内容を資料4にて確認すると、この時、子どもたちは、いくつかのグループに分かれて動物になりきり動くと同時に、グループ同士で関わりあって遊んでいる。また、保育者は彼らの動きの中からヒントを得て次の表現に繋がる言葉かけをし、子どもたちはそれに応えて動いている。例えば、子どもたちは、最初は保育者の声かけ「男の子も女の子も好きなお家に隠れてごらん」（5：09）や、ピアノの音（6：47、8：06、9：40）に応じて、さまざまな動物になる表現を楽しむが、次第に、うさぎになる集団、ライオンになる集団等に別れていく。そして、うさぎとライオンの集団はお互いに追いかけあったり、ごはんを食べたりする動きの中で頻繁に関わりあい、最後まで動物の見立てのイメージが持続している（24：10、24：55まで動物の身振りが見られる）。また、それぞれの集団の中で、異なる身振りの身体表現をする子もいる。Mサトなどは、ライオンを表現する集団の中にありながらも、ライオンの雄たけびをし（10：10）、友達に対して発話の代わりにライオンの吼え声で応答し（14：09）、個性的な表現を見せている。

次に、「保育者の表現に応答し、子どもが表現する場面数」14を資料4で確認すると、保育者は、「だんだんお腹が空いてきたかな、ここにごはんおいとくね」といってご飯をおく動作をして、動物たちの食事の表現を引き出そうとしたり（15：11）、「動物園はね、終わりの時間になりました」と言って眠る動作を引き出したり（18：19）して、言葉かけや動作で「身体表現」を展開させようとし、子どもたちもそれに応えている。

さらに、子どもたちの動きの中に表れたイメージが他の子にも広がるように言葉かけをしたり「ウサギさん、ライオンさんに食べられないようにね。仲良くね。」（15：44）、子どもたちの思い付きの言葉を拾って、子どもたちからコウモリの表現を引き出したりもしている（19：32）（これが、「子どもの表

現に応答し、保育者が表現する場面数」5の内容である）。

これらのことから、この時期のB教諭クラスの子どもたちの多くは、身体表現活動の中で、子ども同士で追いかけてこのような感覚運動に近い動きで関わりながらも、保育者とも応答的な関係を保っており、保育者の提示したイメージを受けて身体による表現を行っていると考えられた。これは、「保育」の中で、子ども集団と保育者の応答関係が多く見られるようになった影響を受けいていると考えられる。それは、この活動の中では、9月の「身体表現」活動時には活動への参加が周縁的であったAオイが、今回の活動の中ではウサギを表現するグループの中心的存在となって表現を楽しんでいることにも象徴的に表われていると考えられる。（Iオリ、Aカりは流感のため欠席であった）。

一方で、この活動の周縁で参加している、Sタ、Hルトのような子どもたちも新たに表われている（資料4最右列）。彼らは、一時的に表現活動に参加するもののすぐに抜け（8：22、16：40、23：30）、ピアノを弾く保育者の側にいて周囲を眺め、保育者のそばにある楽器を触っていることが多い。一学期のAオイのように活動を中断するように泣いたり、Aカリのように密接な関わりを求めため見学者のところへ行ったり、Iオリのように全員が集まる時間に一人でいて活動に興味を示さないということはないが、彼らの姿は集団から浮いているように見える）。しかし「身体表現」の間、保育者は、彼らに視線を向けることがない。これは、子どもたちが集団としてのまとまりを持ち始めている一方で、保育者と個人との関わりが薄くなっている傾向をあらわしていると考えられる。B教諭は、1月の「保育」において、個人への声かけ場面が1回のみとなり、このことは子ども一人一人への看取りが意識されにくくなっていることの表れではないかと思われる。そして、このことが、B教諭クラスの新たな課題であると考えられた。

4. 考察とまとめ

9月には、保育の中でのB教諭と子どもとの関係は、固定的・個別的・断片的な関係で、一部の子どもとは関係が深い、そこから漏れる子どもたちが多くいた。そのような子どもたちが、身体表現活動の中では保育者の期待にこたえ承認を得ようとする関わりを求めて動いていた。そして、普段の保育の中で保育者の関わりを独占していた子どもたちは、

身体表現活動の中ではそれが十分に得られないとわかると、活動に興味を失い離脱したり、中断する結果となったりしていた。

一方、1月には保育の中でのB教諭と子どもとの関係は、連続的な関係へ変化し、そのように子ども同士の関係が密であり、同時に子どもたちと保育者は相互に応答的な関係にあり、クラスのみとまりが感じられた。身体表現活動の中では、子どもたちはグループの中でそれぞれ個性的な表現を行い、子ども同士の間で応答的な表現が活発に行われていた。その一方で、「保育」では、保育者の言葉かけに個人名が出てこなくなることに表われているように、個人が見えにくくなっている様子がうかがえた。そのような子どもたちが、身体表現活動の中では、周縁的な参加に留まっていた。これらのことから、「保育」と「身体表現」には関連があると考えられた。

それでは、このような9月と1月の「保育」と「身体表現」の変化をもたらしたものは何であろうか。

小川は、「他者から、理想的な自己像を、自分の姿として承認してもらえる関係」が生じる場所を「居場所」と呼び、現代の子どもたちにとって学校が「居場所」となることが必要不可欠であると述べている。そして、理想的な自己像がまだ明確ではない幼児の場合には、保育の中でこのような「居場所」が生成するプロセスが大切にされるべきであると述べている。その上で、「居場所」生成のために必要なのは、保育者との身体的同調（「ノリ」（岩田））によって生成される「内的秩序感覚」であると指摘している。

説明を加えると、子どもたちは入園時、まずは保育者と子どもの親密な関係を築き（X）、その親密さが保育者を介して子ども同士の間へ広がっていく（Y）経過をたどる。同時に子どもたちは保育者に褒められたくて保育者の言うことを守るという意識から（X'）、友達とお互いに気持ちよく生活するためにクラスのルールを守るといった抽象的な規範を守るといった意識（Y'）へと代わり、それが「クラス」のみとまりをうむと考えられている。「内的秩序感覚」は、X'からY'へ移行する過程に生じる感覚である。また、身体的同調（ノリ）は保育者と子どもとの間にある、言語的・非言語的応答関係のことであるが、これは“見る—見られる”、“表現を送る—受ける”際に、ある種の規範性を伴う（例えば、子どもが何かを表現し、それを保育者が見ている場合、それはその子の表現を肯定的に認めたこと

と同義となりうる）。つまり、この身体的同調（ノリ）が成立している場合、保育者の意図が意識的・無意識的に子どもたちに伝わっていくこととなり、それがクラスの言語化される以前の規範、つまり「内的秩序感覚」を生成する役割を担うのである。

B教諭の場合は、9月の時点では、子どもたちと保育者の関わりの中に身体的同調性がとぼしく、内的秩序が育っておらず、「保育」に「居場所」性がとぼしかったが、1月までの間に、保育者と子ども間の、子どもと子ども間の身体的同調が育まれていったのだと考えられる。そして、この「身体的同調」は、身体表現活動を含む保育全体に共通の基盤となっていると考えられる。例えば、雨の日は3日続いた4月末、子どもたちが落ち着かない状態にあった日、昼休み後の自由な遊びの時間に、C教諭は保育室にマットとトンネルを設置し、子どもたちはその中を通り抜け、トンネルの出口で待っている保育者のタンバリンを鳴らす遊びを始める。多くの子どもがこの遊びに並んで参加し、繰り返し遊ぶ。途中、積み木で列車を作って遊んでいた3人の子が、糸で積み木列車を引っ張りながら部屋を無軌道に走り始める。C教諭はトンネルのゴールにしながら同時に列車の踏み切りを演じることで、積み木列車を引っ張りながら走る子どもたちに、線路のイメージを与え、無軌道な動きではなく循環的な動きへと変化させていく。このようにして、子どもたちの多くが、同じ遊びを継続的に行っている状態を作ったうえで、トンネルと積み木列車の遊びの援助を行いながら、同時に日課から遅れて給食を食べている子へ声をかけたり、トイレへ行った子の着替えを手伝ったりなど個別の援助を行っている。

今後はC教諭の保育の一年を追いながら、子どもたちの「居場所」がどのように創出されるのか、「身体表現」活動が、保育の現われだとしたら、それをどのように日々の保育に還元することができるのか、引き続き研究を深めていきたい。

5. 資料編

資料1 「9月10日の保育の様子」

時間	子どもの活動	子どもの姿	分類	保育者の援助	分類
8:45 9:00	・歩き登園の子どもたちが順次登園。 ・1番バス到着。 ・身仕度、荷物の整理。	・いつまでも靴箱のそばにいたり、カバンを背負ったまましている。なかなか登園シールを貼ることができない。		・保育室に残り、気分が乗らず泣いていたり、身仕度の遅い子に関わる。園庭で自主的な遊びをしている多くの子どもに関わることはできない。	
10:00	・2番バス到着。 ・保育室に集まり始める。	・保育室には、Tとリオのみが残り、他の子どもたちは園庭へ遊びに行っている。徐々に園庭の子どもたちが保育室に戻ってくる。 ・保育室に戻ってきた子どもたちは、保育室内や廊下で遊び始める(図A1)。Tが片付けをしている様子に気づかずに遊び続ける。		・保育室の片づけを始める。 机などを片付けながら、クラス全体に声をかけるが、子どもたちは気付く様子がない。	
10:15		・制作机で遊ぶ子どもたち(4人)は、保育室が片付いても、折り紙の制作を続けている。Tに片付けるように声をかけられ、手を止めるが、Iオリは続ける。			
10:18		・廊下で遊ぶ子どもたち(Yズハ、アヤカ、Sラ、Sクラ、Aオイ)は、ロッカーの前に座り込み、話をしている。保育室内からピアノの音が聞こえ始めても、室内に入ろうとしない。 ・半分くらいの数の子どもが、Tが音を出し始めたピアノの前に集まり始める。しかし、歌う活動が始まる前に、Tの注意の時間が長くなる。待ち時間の長い、ルカと〇〇が「トイレに行く」と言い、トイレへ向かう。すると、45人の子どもたちがルカについていく。		・ピアノの前に座り、音をだし、クラス全体に集まるように声をかける。	
10:20	・ホールへ移動するために、整列する。	・Tにホールへ行くために3列に整列するように声をかけられ、たちあがるが、並ぼうとする意識が弱い子が多い。 (保育室内の子どもの様子) Mサキ、サトウSクラは、隣のクラスから聞こえてくるピアノの音に合わせて歌い出す。 Yスケ、Hルトは、じゃんけんをする。Tに名前を呼ばれて「見えているよ!」と注意され、一瞬手を止める。 (廊下の子どもの様子) ・廊下で遊ぶ子どもたちと、トイレから帰ってきた子どもたちが出会い、遊び始めている。		・Tは、歌を歌う活動を始めたいが、まだ遊んでいる子ども一人一人の名前を呼んで注意をする時間が長くなる。その間に、待ち時間の長い子どもたちが、「トイレに行きたい」と言いたし、Tはトイレへ行くように促す。歌う活動をあきらめる。 ・歌う活動をあきらめ、ホールへ移動するために3列に並ぶようクラス全体へ声をかける。並ぼうとする意識の弱い子には、名前を呼んで注意をする。	1. タイミングがずれてしまう場面⑨ 2. 声かけ⑩

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	保育者の援助	分類
10:30	・敬老の日の行事のため、ホールで発表の練習をする。 ・年長・年少組の前で舞台で発表する。 ・発表後、年長・年少組の発表を見る。	・子どもたちは、舞台へ入場する。その際、クラスで舞台上がる順番に並んできたはずが、列が崩れていて混乱する。Tの声掛けによって一人ずつ並びなおす。 ・年長・年少組の発表中、普段Tのそばにはりつき抱っこをせがんでいるSラ、Sクラは前列で発表を見る。 かわりに、普段はTの側によることがないが関わりを求めているMサキ、SS、アカリ、ナノハ、ルカが、Tの背中や足にくっついて座っている。	・保育室で、舞台へ入場する順番に子どもたちを並ばせてきたはずが、バラバラになってしまっており、子どもたち一人一人に声をかけて再度並ぶように促す。隣のクラスの担任に、Tが注意をされ、その様子を子どもたちが見ている。 ・舞台を見ている子どもたちの後列に座る。周りに集まり、くっついてくる子どもたちの相手をする。	3. 声かけ⑩ 4. 保育者が子どもからの働きかけに応じる場面④
11:30	・保育室内に戻る。 ・給食の準備をする。	・子どもたちは保育室へ戻る。Tから、給食の準備をするよう声をかけられるが、準備しようとする意識が弱い子どもが多い。 ・4~5名の女子が椅子を運び始める。 ・Iオリが手拭き入れ用の籠を各机に配り始める。Aオイに「やらせて」と言われて強く拒否する。Aオイは泣きだす。 (保育室内の子どもの様子) ・Sンタを中心とした7名が、保育室の隅に座り込み、折り紙を折り続ける。 ・制作コーナーでは、男子4名が折り紙を折る。 ・保育室入口では、ルカ、Sラ、Sクラが座り込み、水筒のお茶をのみはじめる。 ・ペランダでは、Sンタ、Yスケが遊んでいる。 ・Mサキ、SSはピアノで遊び始める。	・保育室内に子どもたちと戻り、給食の準備をするようクラス全体に声をかける。 ・配膳するものを係の子どもたちといっしょに職員室に取りに行く。 係りの子どもを集め、クラスの子どもたちに「行ってきます」と挨拶をさせる。しかし、クラスの子どもたちからの反応は薄い。	
11:40	・子どもたち、徐々に机につき、食べるための準備を始める。			5. 保育者が子どもからの働きかけに応じる場面⑤
11:50		・Iオリとトラブルがあったために泣いているAオイがTのところへ行き、関わりを求める。	・配膳するものを保育室に運ぶ。配膳の準備を進めようとするが、Aオイの対応に時間がかかる。	
11:55	・配膳される。	・グループごとに、配膳台の前に並び、Tに配膳される。	Tが一人ひとりに給食を配膳する。	6. タイミングがずれてしまう場面⑩

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
12:10		・配膳の時間が待ちきれない子どもたちが、廊下で遊び始める。(Aカリ、Sラ、Yズハ)			
12:30	・「いただきます」をする。	・ハルトの妹ユウナが、自身の担任と共にクラスを訪ね、ハルトと共に食事をする事となる。(ユウナの担任はクラスへ帰る)。ハルトのグループにいるSンダたちが、快く迎え、「ここに座って」などユウナに声をかける。		・配膳を終え、「いただきます」の係の子を呼び、挨拶をする。	
13:30	・「ごちそうさま」をする。	・食べ始める。		・配膳に使用したものを職員室に返す。	
13:40	・園庭へ遊びに行く。	・いただきますから一時間後、食べ終わる。		・机を片付ける。	
13:45		・多くの子が園庭へ遊びに行く。Tが保育室を片付けている間、Sラ、Aカリ、Kミ、Yズハは保育室に残る。 ・Sラ、Aカリ、Kミは、園庭から流れてきた音楽「エビカニクス」に合わせて踊る。Yズハはそれを少し離れたところで見ている。数回繰り返して踊る。 ・保育者が園庭へ行くので、保育室に残っていた子どもたちもいっしょに外へ行く。	8. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面①	・机を片付けながら、踊っている子どもたちに合わせて歌を歌う。	7. 保育者が子どもからの働きかけに応じる場面③
14:00	・保育室に帰る。 ・帰りの支度をする。	・Tから保育室に帰るよう声をかけられ、保育室に向かう子と、園庭や廊下に留まる子がいる。 ・Mサキ、SSは、園庭でままごと遊びを続ける。 ・Sンダ、Yスケも、ボール遊びを続ける。 ・アヤカ、リオ、Kミ、ナノハは、廊下に座り込み話し続ける。 ・保育室内に集まっている子どもたちは、帰りの支度をする。支度が終わると、保育者が帰りの会で読むために椅子の上に置いた本に興味を持ち、表紙を覗き込んでいる。 その他に、帰りの支度をしないまま、お茶を飲む子ども3名、本を読む子ども2名がいる。		・片付けを終えて、園庭へ行く。 ・園庭では、女子を中心に10人くらいの子どもたちと鬼ごっこをする(子どもたちが園庭全体を使って逃げ、保育者が追いかける)。 ・保育室に戻り、子どもたちに帰りの支度をするように声をかける。まだ園庭から帰ってこない子を迎えに、保育室から再び園庭へ戻る。	9. 保育者と子どもがどちらからともなく応答しあう場面⑦

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
14:15	・帰りの支度を終えた子は、保育者の周りに集まる。	・園庭でまだ遊んでいる子を呼ぶために園庭へ行き、帰ってきたTの周りに、帰り支度を終えた子が集まり始める。 ・帰りの支度をしないまま、お茶を飲む子ども3名、本を読む子ども2名がいる。 ・Aオイは、絵本を読むために全員の支度が終わるまで待機しているTの膝に乗ろうとする。Tが「降りて」といっても聞かずに乗り続ける。用意ができて待っている子どもたちはその様子を黙認している。		・園庭でまだ遊んでいる子を呼ぶために園庭へ行ってTが、保育室へ帰る。 ・絵本を読むための椅子に座り、帰り支度が終わらない子どもたちに声をかける。 ・Aオイが膝に乗ろうとするのを留めようとするが、膝にのせる。	10. 保育者が子どもからの働きかけに応じる場面⑥
14:25	・「やまびこ」を歌う	・「やまびこ」の歌を保育者とかけあいをしながら歌う。 ・Kミ、Aカリは、廊下に出て来て観察者(松永)を見ている。 ・Iオリは、ママゴトコーナーで遊び続けている。 ・Aオイは、ピアノを弾くTの足元に入りこむ。 ・Mサキは、ピアノを弾くTの前に立ち、ピアノに寄り掛かる。	12. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面数②	・時間がせまってきたので、絵本を読むことをあきらめ、「やまびこ」をピアノで弾く。子どもたちとのかけあいを楽しむ。	11. タイミングがずれてしまう場面⑩
14:30	・「さよならのうた」を歌う	・「さよならのうた」を歌う。 ・4～5名の男子がビニール袋を使って飛行機になりきり、保育室内を走り回る。(Sンダ、Kハルト、Yスケなど) ・Mサキ、SS、ナノハ、Aオイが、ピアノを弾いて遊び始める。他の子から「さわっちゃいけないよ」と言われるが、気にしていない様子。 ・ベランダに出て行った子どもたちの中でトラブルが起き、女の子が泣きだす。そこへ様子をみに、8名くらいの子どもがベランダへ出ていく。 ・ピアノを弾いていた子どもたちが、ままごとコーナーへ行き、遊び始める。		・「さよならのうた」をピアノで弾く。 ・保護者対応のため？保育室を出る。クラス全体に「おしりを床につけて待っててね」と声をかけて、出ていく。	
14:50	・さよならの挨拶をする	・「さよなら」の挨拶をする。 ・Tと握手と挨拶をしてさよならというために、並ぶ。Tは前の出口に並ぶようにいうが、後ろの出口に並び始める。Tに、「こっちへおいで」と声をかけられて、一部の子どもが移動するが、気づかない子どももいる。		・「さよなら」の挨拶をする係を前に呼び、挨拶をする。 ・後ろの出口に並び始めた子どもたちに、「今日は前の出口から帰るよ」と伝えて、「こっちへおいで」と呼ぶ。集まってきた子どもたちから、握手をしてさよならと声をかけていく。	13. タイミングがずれてしまう場面⑪

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
15:00		<ul style="list-style-type: none"> ・Sンタ、Hルトは、「さよならするの、めんどくさいなあ」といって、二人で後ろの出口から帰る。Tは気づいていない。 ・最後まで残っていたAカリは、Tの膝に乗り、保育後に園で行われる「ピアノ教室に行くのいやだなあ…」と訴える。 ・飛行機になって走り回っていたYスケは、最後まで列に並ばず、Tに声をかけられ、TとAカリとともに保育室を出ていく。 	14. 声かけ④	・ Yスケ 、 Aカリ とともに保育室を出ていく。	

資料2 「1月13日の保育の様子」

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
8:45 9:00	・歩き登園の子どもたちが順次登園。		1. 保育者と子どもがどちらともなく応答し合う場面⑥		
10:00	<ul style="list-style-type: none"> ・1番バス到着。 ・身仕度、荷物の整理。 ・2番バス到着。 ・登園した子から、園庭や保育室で遊ぶ。 	・Tとサッカーをする。		・子どもたちとサッカーをして遊ぶ。	
10:30	・保育室に帰る。	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちは、Tが来るのを保育室で座って待っている。 ・Sクラ、Mサキは、観察者（松永）のところへきて、話をしようとする。Tが保育室に来てから、排泄を済ませていないことに気づき、トイレへ行く。 	2. 保育者と子どもがどちらともなく応答し合う場面⑦		
10:35	・歌を唄う。	<ul style="list-style-type: none"> ・全員で「どこでしょう？」の歌を、Tとの掛け合いを楽しみながら大きな声で唄う。 ・「サッカーをした子はどこでしょう？」の掛け合いには、10人くらいの男女が「ここですここですここですよ」と元気に声を出す。 	3. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面①	<ul style="list-style-type: none"> ・ピアノを弾き、「どこでしょう？」の歌を子どもたちと掛け合いを楽しみながら唄う。 「サッカーをした子はどこでしょう？」 「お絵かきした子はどこでしょう？」 「トランプした子はどこでしょう？」 など次々と問いかけていく。 	
10:50	・Tの話を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> ・「きみのこえ」を弾いて、とTにリクエストをし、元気に歌う。一番を唄う時には、4名の子が立ち上がり踊る。二番になると、Sラにもうひと組の子が立ち上がり、踊る。 ・「鬼のパンツ」を弾いて、とTにリクエストをし、全員が立ち上がり歌い踊る。終わると、「もう一回」とTにリクエストして、歌い踊る。 ・歌が終わり、Tが話を始めるまでの間に、子ども同士で話をしたり、体をくっつけてふざけあう。 ・手遊び「はじまるよったらはじまるよ」をする。 ・Kミは、廊下に出たり、制作机で折り紙をしたりする。 ・Tの「今日は何をするでしょう？」という問いかけに対し、子どもたちは「氷鬼！」とロ々に答える。 ・Tからホールに移動して表現遊びをすることを伝えられる。ホールへ移動する。 	6. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面②	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちのリクエストにこたえて、ピアノを弾き唄う。 ・歌が終わり、話始めようとするが、話しかけてきた一人の子どもに対応するのに時間がかかる。 ・手遊び「はじまるよったらはじまるよ」をして、子どもたちの注意を引こうとする。 ・子どもたちに、「今日は何をするでしょう？」と問いかけて、これからホールへ移動し表現遊びをすることを伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> 4. 保育者が子どもからの働きかけに応じる場面⑤ 5. タイミングがずれてしまう場面③

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
11:00	・表現遊びを始める。	・資料4参照		・資料4参照	
11:30	・表現遊びを終わる。				
11:35	・保育室へ帰る。	・保育室へ帰り、Tから「鬼ごっこ」をこれから行うという話を聞く。 ・氷鬼をすることを楽しみに園庭へ行く。Tの話を聞くために、Tのそばに集まる。	7. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面③	・保育室へ帰り、これから園庭へ出て「鬼ごっこ」を行う話をする。 ・「鬼ごっこ」のルールを子どもたちに説明する。Tの方を見ずに、話している子の名前を呼んで注意する。	8. 声掛けする場面④
11:45	・氷鬼をする。	・鬼を決め、氷鬼を始める。 ・友達とTを追いかけたり、凍った子どもを助けたりする。凍った子どもは他の子どもに助けを求め。 ・Tが「集まれ」と声をかけるのを聞いて、Tの近くへ駆けていく。Tの「タッチできた人！」などの声掛けに「ハイ」と元気に答える。 ・第二回戦、第三回戦、第四回戦と、鬼になるグループを変えて氷鬼をする。	9. 保育者と子どもがどちらともなく応答し合う場面⑧	・子どもたちを集め、氷鬼を4回行うことを伝え、鬼になるグループを指名する。 ・子どもの名前を呼びながら追いかけたり、追いかけられたりすることを、子どもといっしょに楽しむ。	
12:10	・保育室へ帰る。 ・給食の準備をする。 ・当番の仕事をする。	・机拭き、手拭きを配る、お茶を配る、パンを配膳する、配膳するものを取りに行く、等の係の仕事をそれぞれ分担して行う。 ・配膳するものを取りに行く係の「行ってきます」の声に、「お願いします」と大きな声で答える。 ・各グループごとに、あつまり、Tに配膳してもらう。(パン、飲み物は子どもたちの係が配膳する) ・騒いでいる子には、「しーだよ」など友達同士で声を掛け合う。 ・「いただきます」をする。食べ始める。	10. 子どもが保育者からの働きかけに応じる場面④ 11. 子ども同士が応じる場面数⑩ 12. 子ども同士が応じる場面数⑫	・子どもたちを集め、クラスの子どもたちに「行ってきます」と挨拶をさせる。 ・配膳する。 ・配膳を終え、「いただきます」の係の子を呼び、挨拶をする。 ・今日の献立を子どもたちに伝え、期待をもって食べられるようにする。	
12:35	・「いただきます」をする。			・「いただきます」の係の子を呼び、挨拶をする。	

時間	子どもの活動	子どもの様子と保育者の援助	分類	保育者の援助	分類
13:35	・「ごちそうさま」をする。 ・室内で遊ぶ	・食べ終わった子から、食事の道具、テーブルなどを片付ける。 ・「ごちそうさま」をする。 ・お絵かき、粘土など、室内で遊ぶ。			
13:45	・帰りの身支度をする。	・降園の準備をする。		・園庭に行っている子を呼びに行く。	
13:50	・絵本を見る。	・Tが絵本を読む場所に座る前に、絵本を楽しみにして集まっている。 ・絵本に聞き入る。	13. 保育者と子どもがどちらともなく応答し合う場面⑨	・絵本を読む。 ・「さよならのうた」をピアノで弾く。	
14:00	・「さよならのうた」を唄う ・さよならの挨拶をする。	・Tと握手と挨拶をしてさよならというために、遊ぶ。一人一人Tと挨拶をする。		・「さよなら」の挨拶をする係を前に呼び、挨拶をする。	
14:30	・降園する	・降園する。	14. 保育者と子どもがどちらともなく応答し合う場面⑩		

資料3 「9月3日の身体表現活動」

分:秒	保育者の動き	分類	子どもの動き	分類
0:0	T、チャイムの音を鳴らす			
0:35	T「集まるの早いうさぎさん、ここに集まれ～」		子どもたち、5秒以内に集まる。IオリのみTの側に立っている。	A(言葉かけ①)
11:8	T「たって、手がぶつからないところへブーン」といって飛行機の身振りをする。 T「あ！先生とまねっ子だよ！」		子どもたち、たちあがり、まねる。 Iオリのみ、ステージに座る。 子どもたち、「あ！」と声を出し、Tの姿勢をまねる。	A(身振り①) A(言葉かけ②)
12:5	T、頭、やじろべえ、床に手をつく、床にお尻をつき足をあげる、などの動きをする。		Tの姿勢をまねる。	A(身振り②)
2:04	T「あ！」といて、一人ステージ上にいるIオリを指さす。 子どもたちも、指さす。 Tすぐに次の動作へ移る。		子どもたちも、指さす。 笑い声が起る。	A(身振り④)
2:20	T、立ち上がり、手を打つ。		子どもたちもまねて手を打つ。	
2:35	T「みんな、いい目だな～。今度は逃げちゃうよ」		子「ねえ、忍者やりたい、忍者！」と、Tの声かけに答える。	A(言葉かけ③)
2:46	T「ひろーい海の中にやってきたので、ピアノに合わせて海の中を泳ごう」		Aオイ、Sクラ、ステージ上にあがり、Iオリの横に並ぶ。(4:30までそのままです。)	
3:18	T「ぶつかるといけないから、こっちへおいで」と歩く、跳ぶなどして子どもをばらけさせる。		子どもたち、Tのあとをついていき、広場全体に広がる。	A(身振り⑤)
3:47	Tピアノで行進曲を弾き、任意に止める。		子どもたち、音にあわせて、歩く、止まる動きをする。	A(音①)
4:00	T「じゃあ次はね、ここで止まるっていうよ。どこにしようかな」ピアノを弾き続ける。			A(音②～10時20分までの一連の動きを1つとカウントする。)
4:30	T「おへそ」		子どもたちおへそを触りとまる。 Aオイ、Iオリの順番にステージから降りてくる。	
5:05	T「おへそ、といたら、おへそと床をくっつけてください。さあ、どうするかなー。」		子どもたち、次々と寝そべる。 Aオイ、Sンタ、最後に寝そべる。	
5:40	T「おしり！早い子誰かな」		曲のスピードをあげていく。子どもたち、笑っている。	
6:45	T「みんな、お尻ってできる？」背中を床につけて寝そべる子どもたちに気づかせるため、広場で一人ずつ声をかける。		子どもたち、気づいて、足をあげる形で座る。	
7:00	T、手をあげて座っている子の姿勢を褒める。		子「できるよ！できるにきまつてる！」など、Tの言動に答える。	
7:45	T「背中！背中はどこだ？」		子「ゆみ先生！」「ゆみ先生！」と呼び、	
8:20	T「横」 T「横になってるね～」		子「痛いけどね」「見て」など、Tに見てもらいたい思いを声にする。 Iオリ、ステージにのぼって、立って見ている。	
8:53	T、ピアノを重い和音で鳴らす。		子、のっしのっしと歩き出す。	
9:10	Tピアノを早く弾く。		子、ピアノの音に合わせて広場内を走る。	
10:01	T「片足立ち！」			

			子「ゆみ先生！」と T の名前を呼び、見てもらいたがる。	
10:20	T「集まっておいで～」と子どもを呼ぶ。		子ケンケンで集まる子もいる。 10秒ほどで集まるが、周りにはいる子も多い。 Sクラ、Iオリ、Sラ、あやのはうろうろしている。	A(言葉かけ④)
11:21	T「海の絵本を見ようかな」 T、♪「はじまるよったらはじまるよ」の手遊びをする。		子、周りにいた子も集まって、手遊びをする。 石の影に隠れていた、Aカリ、Aオイが手をつないで絵本を見に来る。	A(歌①)
11:43	T「あー」望遠鏡をつくり、背後のIオリを発見する。		Iオリ一人、ステージ上で手を叩く。 子ら、笑う。 Iオリ、ステージにしゃがむ。	A(身振り⑥)
12:02			Aカリ、Aオイの手をひっぱり、絵本の見やすいTに近い場所へ連れていく。	
12:15	TがIオリに語りかける。		TがIオリに語りかける。と、子どもたちから手遊びのリズムで「Iオリくんたら、Iオリくん」という歌がうたわれる。	C(子ども同士の表現①)
12:38	T、イスを運び、本を読む態勢をとる。		Iオリ、しゃがみ込んでいたが、自分からステージから降りてくる。	
13:04	T、保育室壁面に子どもたちが描いた絵を思い出させる言葉かけをする。		子「僕ね、カニかいた」「イルカかいた」「じんべいざめかいた」など口々にTに言う。	A(言葉かけ⑤)
13:26			Sラ、一人、おしり移動で別のばしょへ行ったり戻ったりを繰り返している。	
13:51	T「スイミー、レオレオニ」読み始める。		全員が絵本の方を向いて聞く。	
14	T「まぐるがミサイルみたいにつっこんできた」		子「スイミーだ！」	A(言葉⑥以下、21:42までのやりとりを1つとカウントする)
15	T「スイミーは泳いだ、暗い海の底を。怖かった、さびしかった」 T「けれど海には素晴らしいものがいっぱいあった」		子「くらげ!!!」など口々に言う。 子「こんななってるクラゲもあるんだよ」 子「お母さんクラゲもあるんだよ」	
16	T「イセエビ」 T「みたこともない魚たち」		子「エビ!」「メカみたい!」「かっこいい!」など口ぐちに言う。	
17	T「こんぶやわかめの林」 T「うなぎ」		子「みた!水族館でみた!」「水族館でみた!!」「鰻食べたことあるよ!」など口ぐちに言う。	
18	T「そして、風にゆれる桃色のヤシの木みたいなイソギンチャク」		子「他の魚がいたら隠してあげる」「きもちわるいよ!」など口ぐちに言う。	
19	T「ででこいよ、おもしろいものがいっぱいあるよ、いっしょにあそぼう!」			
20	T「僕が目になろう」 T「追い出した!」		子「あと一枚でおしまいだ(絵本が)」 子「スイミーすごい」などの声が口々にあがる。	
21:42				
22:10	T「今日は海に来たから、泳いじゃおうかな」		Iオリ、Aオイ、ステージにあがる。	
22:30	T「どうやって泳ごうかなあ」		子、それぞれにどう泳ぐかを身ぶりで示す。 ステージに乗る子(Iオリ、Sクラ、Sラ、Aカリ、コハル、Aオイ、コトミ、ミナミ) 寝ころぶ子(アヤカ、達平、他2名)	A(身振り⑦)

23:10	T「ざぶーんざぶーん」と言いながら、小道具の「青い波」（青いビニールテープの束）を出す。			
23:37			子どもたち、海の波をおいかけていく。 Sラ、ステージ上に一人残る。 Sンタ、はるとも楽しそうにおいかけていく。	A（道具①）
24:00	T「あれ、みんなが波をつかまえるとざぶんってできなくなっちゃうんだな」といつて、波をしまう。	B（子どもたちが道具に触ることに夢中になり、動きにくくなったため、道具をしまう）	Sラ、ステージをおりる。 Aオイ、ステージ上に一人残る。 みさき、るか、スズカ（おかつぱ）は、手をつなぎ、Tと離れた「石」の側にいる。	
24:25	ナノハ、観察者S先生のところへ来て、何かしら訴える。 Sクラ、Aカリ観察者S先生のところへ来る。			
24:44	Tピアノを弾き、高音の音を出す。		ナノハ、Sクラ、広場へ戻っていく。 子どもたち、走り出す。	A（音②）
25				
26:00	T「小さな魚が隠れているかな!？」と太鼓をだして、音を出しながら、広場へ出ていく。		子どもたち、きゃあきゃああと声をあげながら、広場中を走って逃げる。	A（音③、身ぶり⑧）
26:10	T「大きな魚が食べにくるよ。どこにいるかな」と子どもたちを見渡す。 T、岩Bの後ろに隠れている子を追い出す。			
26:30	T、波にかくれている子を追い出す。		ナノハ、Tの背後から抱きつき、すぐに離れる。 子どもたち、きゃあきゃああと声をあげながら、広場中を走って逃げる。	A（身振り⑨、27:00までの一連の動きを1つとカウントする）
26:40	T、岩Aの裏側に隠れている子を追い出す。			
26:48	T、海藻の裏に隠れている子を追い出す。			
27:00	T「小さな魚はどこにいったかなあ」と広場で全体を見渡す。		子どもたち、ほとんどが岩Bの裏に隠れている。 ナノハ、海藻の方へかけていく。 海藻の方へ隠れている子が一人いる。	
27:30	T「大きな魚はいっちゃったよー」といい、ピアノで高音を弾く。		子どもたち、安心して、再び広場を走り回る。	A（言葉⑦）
28:20	T「今度は何がでてくるかな、くらげだって」 T「深い海からくらげがでてきたよ」		子「波!」などTの言葉に反応して返す。	A（言葉⑧）
28:55	T、くらげを表す音として、チャイムを鳴らす。		子どもたち、手をふわふわと動かす。 子どもたち、チャイムにさわろうとする。 小道具の「青い波」を7人くらいでとりあっている。	A（音④）
29:20	T「あそこにいるくらげさん素敵だな」		子どもたち、Tの言葉を意識して、くらげの動きをする。	A（言葉⑨）
29:37	T「すてきなくらげさんのところに波が遊びにいこうかな」といつて波をとりだす。		子どもたち、小道具の「青い波」をおいかけていく。それに夢中になり、くらげの身振りの子はいなくなる。	A（道具②）
29:46				
30:20	T「くらげの友達ふえてきたねふわふわ」といつて、波を子どもの頭上でゆらす。			
30:34	T、AオイとSラの言い分を聞きながら対応する。		Aオイ、うわーん、と大声でなく。Tが、岩Bの裏へ行くと、 「Sラちゃんが頭いっぱい叩いた」と訴える。岩Bに子どもたちが集まってくる。立ち去る子もいる。	

資料4 「1月13日の表現活動」

分:秒	分類	保育者の動き	平野 Nサ、Aオイ、(Oカ)、T べいの動き	Mサト、(A男、B男)の動き	T べい、(ライオングループ)の 動き	Sンダ、Hルト、(Yオイ)	
0:00 0:28		T「太鼓を四拍子で打つ T「お歌をきいてあげたね、お家に帰ろう」	Nサ、Aオイと手をつないで広場を歩く 草Aに隠れる	Mサト、スケージに上っている。 Mサト、右座席の椅子に座る、スケージへ上る	0:24 0:54	Sンダ、Hルト、Tの側について、太鼓に聴こうとする。 広場を走り回るが、すぐにTのそばに戻る。	
1:26		T「ゆっくり休めた？もう一回お歌を出かけてみようか」 T太鼓を四拍子で打つ	草Aのところで、Aオイが、広場にいるNサに手招きする。Nサ、Aオイのところへいく。 Nサ、Aオイといっしょに広場を歩く。 Nサ、Aオイといっしょにスケージに上がる。	Mサト、スケージから広場へ下りる。 Mサト、A男、B男など友達と走ったり軽くたいたりして関わっている。(8:06にライオンオウが始まるまで、基本的に落ち着かずカール全体を動き回る。)	1:06	Sンダ、Hルト、Tの側から、スケージに上がり、寝転がる。 Sンダ、Hルト、二人で並んでスケージに座る。	
1:52		T「隣のお家に遊びに行ってみていいよ」		Mサト、スケージで広場を歩く。	1:46	Sンダ、Hルト、スケージから降り、広場へ出てくる。 Hルト、スケージの上にかかる。大勢の子と太鼓に合わせて飛び跳ねる。(Sンダどこへ?)	
2:20		T太鼓をスキップのリズムで打つ		Mサト、スキップで広場を歩く。			
3:03 3:24	A 言葉	T「お出かけしてみるよ」 T「葉まわ」 T太鼓を十六拍子で打つ	Nサ、広場で一人ではうつと周りを眺める。その後、スケージに戻り、Aオイとともにスキップする。	Mサト、スケージへ上る Mサト、スケージから広場へ下りる。 Mサト、草Cの裏へ行く。 Mサト、スケージへ上る。	Tへい、友人(葉まわ?)に誘われ、草Cから広場へ出て、スキップする。 Tへい、草Bの椅子に座り、広場に背を向ける。 3:22	Sンダ、リズムにのりながら、草Bのところへ(シートをかぶっている)。草Bの男子と話す。そこへ、スケージから降りてきたHルトも来る。 Sンダ、Hルト、Tの呼びかけに応じて、集まる。 Sンダ、Hルト、Yオイがスケージにのり、隣合って座っている。(Tの背後)	
4:19	A 言葉	T「ホーカに何があった?」 子「草!」	Nサ、Aオイに手をのっぼられ、スケージ右側からTの周りに集まる。	Mサト、Tの側へ集まる。	Tへい、草Cの椅子に座り、広場に背を向ける。 Tへい、草Bの友人(葉まわ?)から、「Tへい!」と声をかけられ、Tのところへ行くことと誘われ、草Cから出ていく。 Tへい、友人(葉まわ?)とスケージに上る。	4:18	Sンダ、Hルトとスケージをおり、カメラの前に向かって来て「見えるの?」などにも振られていないように見える。
4:35 4:41	A 言葉	T「草は何個あった?」 子「13個!」 全員の子どもがTのもとへ集合			Tへい、Tの側へ行き、Tに背を向けて座る。(一番最後に集まるオオイと同じくらいのカイミンツ)	4:37	Sンダ、Hルト、Tの側のスケージ際の椅子に尻り、座る。(Tの背後)
5:09	A 言葉	T「男の子も女の子もね、好きなお家に連れてこらん」	草Aに、Nサ、Aオイ、Oカが隠れる。(他4名といっしょ)	5:01	Tへい、草Bへ行き、椅子に乗り、広場を見る。ライオングループの男子が集まっっている。(8:10までこの態勢でいる。)	5:10 5:26	Sンダ、Hルト、たちあがり、広場内を動き出す。二人とも指をくっつけている。 Sンダ、Hルト、スケージにあがり、スケージ上で他の子どもと飛び跳ねる。 広場内とTの側を何度か行き来して、うろうろする。
6:47	A音	Tウサギの音をピアノで弾く(スタックカー トのドミドミ)	Nサ、Aオイ、Oカ、草Aから広場に出て、ウサギの身振りをする。	Mサト、スケージから広場へ戻り、鳥の身振りをする。 Mサト、広場からスケージへ上る。 Mサト、スケージの下に、A男、B男とともに座りこむ。	6:01	Sンダ、ピアノの側にいるTに何か言いたい。 Hルトもついでくる。 Sンダ、Tのいるそばのスケージにあがり、座る。Hルトもいっしょにスケージにあがり、スケージ上で他の子どもと飛び跳ねる。	
8:06	A音	Tライオンの音をピアノで弾く(低音で延	Aオイ、寝転がっているOカの服を叩きつぱり、広場から草Aまで引きずっていく。 草Aに、Nサ、Aオイ、Oカのみ帰って行く。他4名は、広場でウサギの身振りを続ける。	Mサト、広場で、A男、B男に、コリラの身振りをかきする。 Mサト、Tに何か伝えるようにして、ピアノの側	7:31	Sンダ、Hルト、左座席の椅子の前に二人座りこみ、腹這いで寝転がる。	

22:07	A 言葉	T「ごはん食べたら運動してみようか。お散歩にでもかけようか。」 T「ウサギの音をピエゾで弾く T「なんかもあるかなって探しながらお散歩してみようか!」		Aオオ、Oカたち、Nサに目回らず、広場へ出てごはんを食べる身ぶりを示す。		Mサト、ステージ際の椅子に座る。 Mサト、T「何か言ったために、ピエゾの側へ行く」 Mサト、ピエゾの側から草Bへ移動する。		T「はい、右側椅子に座る。(茶へ、黒、赤といった上にはずわる)		Sソタ、Hルト、定位置に戻る。(23:30まで、ステージ上をうろろする)
22:28			C	Aオオ、広場から草Aに戻る。 Nサ、ウサギの身振り、広場のライオンたちから逃げる。				T「はい、ウサギの身ぶりのNサ、Aオオに声をかけられ、椅子から草Bまで、ライオンの身ぶり、4人でNサたちをおいかけていく。 T「はい、草Bへ4人といった上に戻る、Nサ、Aオオは、T「はい」たちに声をかけてちよっかいをだし、草Aへ逃げ戻る。 T「はい、Mサたちと合流し、ライオンの身振り、草Aの真側へ侵入する。		
23:05		Tピエゾの音を出すのをやめる	C	Nサ、広場から草Bへ行く。それを見て、Aオオも草Aから草Bへ移動する。二人で、草Bの裏にいるライオンの身振りをしていてる男子たちを軽く向き、ちよっかいを出す。草Bの男子たちが、ライオンの身振り、草Aの女子たちの場へ投入する。「きやー」といったが、NサとAオオは逃げる。	C	Mサト、T「はい」たちと合流し、ライオンの身振り、草Aの真側へ投入する。		T「はい、Mサたちと合流し、ライオンの身振り、草Aの真側へ投入する。		
23:44		Tウサギの音をピエゾで弾く	23:39		C	Mサト、草Aの真側でNサを捕まえる。		T「はい、草Bへ戻る。	23:30	Sソタ、ステージから草Bへかけていく。それを、Hルトが追っっていく。(Nサのつかみ合いをみて?)
24:10		T謎の音をピエゾで弾く(高音のスタッカートのト)	C	Aオオ、草Aから、ウサギの身振り、広場へ出ていく。 Nサ、男子に腰をひっぱられ、ひきずられるように草Aから草Bへ移動する。	C	Mサト、Aオオ、水男とともに、Nサを草Aから草Bへ運ぶ。		T「はい、草Bから、服装の乱れを直しながら、広場へ出る。	23:54	Sソタ、Hルト、草Aのあたりにいる女の子を破壊し(ただし、動物の身ぶりはなし)、ステージへ戻る。
			24:55	Aオオ、Oカが、Nサの椅子に気づいて、草Bまで助けに行く。男子グループともみあう。	24:55	Mサト、草Bで、T「はい」と合流し、Nサ、Aオオらともみあう。 Mサト、「うさぎ」座まるのみー!と叫ぶ。			24:48	Sソタ、ステージから草Bに駆けつけていき、ライオンの身ぶりでNサをつかみあう中に大っぴらに、Sソタを追いかけて草Bの側にくるが、立ったまま、近くでもみあう様子を見ている。
25:19		T、草Bの男子と女子ともみあいに介入	C	草Bに、草Aの場にいた女子のグループが付き、Nサを助けようとする。Nサの腰をひっぱる。	C	Mサト、草Aから、もう一匹のウサギ(ピエゾ)をひっぱって、草Bの方へ連れてこようとする。	C	T「はい、草Bで待たれている、Nサをめづめて、男子と女子のひっぱりに参加する。 T「はい、Tの介入後は、服装の乱れを直し、一人で陣取りを見ている。	25:39	Yすけ、草Bの前で陣取る。それをみて、Hルトも側面、Sソタも側面する。(動物のイメージは希薄?)
25:57		T「いろんな動物になってみたね、みんなの一番好きな動物はなんだった?」とピエゾの場に戻り、声掛けをする 子どもたち、聞いている気配がない								
26:23		T、草Bの男子と女子ともみあいに介入 男子9名、右側から外をみている。	C	Aオオ、Oカ、寝転ぶNサの腰を二人でひっぱる、草Bから草Aまで移動する。	C	Mサト、草Aで、T「はい」たちといった上、Nサの腰をひっぱったり、のしかかったりする。Nサを助けようとするAオオたちともみあう。		T「はい、草Aと草Bの間に座りこみ、Nサの腰をひっぱったり、のしかかったりする。Nサを助けようとするAオオたちともみあう。Tの介入後は、一人で陣取り、陣取りをみている。	26:37	Sソタ、Hルト、8名の男子といった上、左側側面から、外を眺める。
26:40		T「みんなが一番大好きな動物さんになつて向こうのー!」								
27:01		T「みんなが一番大好きな動物になつて」 T「向こうにおいしいおいしいごはんが待ってるからね!」 T「先にいっちゃんやうね」といってボールを出す。子どもたちついていく。 最後の子ども(みさき)がボールから出ていく								
27:20										
27:26										
27:35			27:36	Nサ、最後から二番目にボールを出ていく。	27:36	Mサト、Tが出ているのをみてすぐに反応し、追いかけて、ボールを出ていく。	27:31	Tが出ているのをみて、一歩先にボールから出ていく。	27:43	Sソタ、Hルト、ステージから、草Aの前に駆け来て寝こぶ。Tを追いかけて出ていく。

参考文献

- (1) 本山益子 (2009) 「子ども・からだ・表現」市村出版
- (2) 西洋子 (2005) 「保育者としての身体的感性を育てる教育：授業での身体表現の体験による“共振”の形成とその段階の変化」保育学研究
- (3) 若松美恵子 (2005) 「保育園0歳児クラスおよび1歳児クラスに見られる身体表現への保育者の援助」白梅学園短期大学紀要
- (4) 新山順子 (2002) 「保育学生による身体表現遊びの指導事例からの問題提起」岡山県立大学短期大学部研究紀要
- (5) 小川博久・岩田遵子 (2009) 「子どもの「居場所」を求めて ― 子ども集団の連帯性と規範形成」みなみ書房
- (6) 岩田遵子 (2007) 「現代社会における「子ども文化」成立の可能性 ― ノリを媒介とするコミュニケーションを通して」風間書房

脚注

- 1) 本山益子ほか「子ども・からだ・表現」市村出版、2009
- 2) 小川は、相互承認が生じる場、より詳しく言えば「自分が想像する自己像が、自分の理想的な自己として他者から承認されることが、“自分らしくあること”と等価であるような人間関係が成立する場」を「居場所」であるとしている。
- 3) B教諭は、この時期の朝の活動については「片付けられず、いつまでも遊んでいる子がいた。何度も声をかけ呼び戻すが、聞き入れず遊び続

ける。先に集まる子もいるが、室内で遊ぶ物を広げてしまう。予定活動時間で始められない日がほとんどだった」、給食準備については「活動開始時間が遅れたため、給食時間も遅れてしまう。また、活動が終わった子は室内で待つことができず、廊下や一階などに行き、遊んでしまふことが多い。給食準備中も待つことができず、大声でおしゃべりをしていたり、動いていたりしていた。」と記している。

- 4) この場面数は、筆者が観察記録の中で記述した内容(資料1.2)をもとにカウントした。そのため、本発表ではこの場面数を、保育者自身の思い出し記録等とあわせて、妥当な解釈を生み出すための資料の一つとして扱う。
- 5) 一方で、後に述べるが、「個別の子どもに声をかける場面数」1は、子どもたちが集団としてまとまってきた分、一人ひとりへのかかわりが薄くなって生きていることが、新たな課題として窺える。
- 6) この場面数は、筆者がビデオ撮影した映像を記述した観察記録(資料3.4)をもとにカウントした。そのため、本発表ではこの場面数を、保育者自身の思い出し記録等とあわせて、妥当な解釈を生み出すための資料の一つとして扱う。
- 7) この場面が、表4にある「子ども同士が表現を伝えあう場面数」1にあたる。
- 8) B教諭の思い出し記録の中では「クラスのまとまりが出てきた分、合わせられない子が逆に目立ってしまう」として、Sタの名前が挙がっている。