

わらべうたを教材とした幼児の表現活動における直接経験の意義

小林 佐知子

畿央大学教育学部現代教育学科 (〒635-0832 奈良県北葛城郡広陵町馬見中4-2-2)

Significance of direct experiences in young children's expression activities using *Warabeuta* as teaching materials

Sachiko KOBAYASHI

Department of Education, Faculty of Education, Kio University
(4-2-2 Umami-naka, Koryo-cho, Kitakaturagi-gun, Nara 635-0832, Japan)

要約 本研究の目的は、わらべうたを教材とした幼児の表現活動における直接経験の意義を明らかにすることである。まず先行研究より直接経験と表現の関係を概観し、わらべうたの歌詞内容に関わる直接経験を組み入れた表現の保育を実践した。次に幼児の表現活動に直接経験がどう関わるのかを分析し、意義を考察した。結果、直接経験は遊びの場面で動的なイメージ形成に関わり、表現を意識した場面で全体的・連続的なイメージとして捉え直した想像的なイメージ形成に関わっていた。こうして直接経験が想像的なイメージ形成に関わることで、幼児は創造的な表現をつくり出していた。以上より、幼児の表現活動を創造的にするところに直接経験の意義があると考えた。

Keywords : わらべうた、幼児の表現、直接経験、イメージ形成

Abstract The purpose of this study is to clarify the significance of direct experiences in young children's expression activities using *Warabeuta* as teaching materials. First, the relationship between direct experiences and expression from previous studies was reviewed, and expression nursing was practiced which incorporated direct experiences related to the lyrics content of *Warabeuta*. Next, how direct experiences were involved in young children's expression activities was analyzed, and its significance was examined. The results were that direct experiences were related to dynamic image formation in play situations and that they were related, in expression-conscious situations, to imaginary image formation in which direct experiences were re-grasped as a wholistic and continuous image. Young children produced creative expressions by involving their direct experiences in imaginary image formation. Therefore, it is considered that the significance of direct experiences is to make expression activities of young children creative.

Keywords : *Warabeuta*, expressions by young children, direct experiences, image formation

I 研究の目的

1. 問題の所在

我が国の幼児教育の保育内容は、1989年に5つの領域に再編成された。このとき領域「表現」が新設された。この領域「表現」について『幼稚園教育要領』では、特定の技能を身に付けさせるための偏った指導への反省¹⁾から、表現主体を幼児と捉え直し²⁾、他者との関わりの中で育っていく表現の過程を見取ることの

重要性を示してきた³⁾。その前提として、幼児が身近な環境と直接関わり、そこで様々なことに気づき感じ考える経験を強く求めている⁴⁾。

1989年の領域「表現」新設の背景には、それまでの「音楽リズム」「絵画制作」の枠組みや特定の表現方法にとらわれず、幅広く幼児の表現を捉えようとする考えがあるという⁵⁾。内容の取扱いには、「幼児が自分の気持ちや考えを素朴に表現することを大切に、生活と遊離した特定の技能を身に付けさせるための偏っ

2018年10月1日 投稿 2018年11月13日 受理

た指導を行うことのないようにすること」⁶⁾と示された。この改訂について今村・野波は、子どもの思いを無視した大音楽発表会や鼓笛隊などが「特定の技能を身に付けさせるための偏った指導」とみなされ、厳しい指摘がされているとする⁷⁾。永岡は「〈表現の仕方の教育〉から〈生きるための基礎的な力としての表現の育成〉への意識改革」⁸⁾であると指摘している。

次の1998年の改訂では、「自分なりに」という言葉が新たに加わった。このことについて石川は、主体となる幼児の側の視点を中心に据えることを明確にしている⁹⁾と指摘する。2008年の改訂では、「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に」¹⁰⁾することが新たに示された。石川は、他者との関わりの中で育っていく表現の過程を見取ることの重要性を強調している¹¹⁾と指摘する。これらの変遷を経て、現行の『幼稚園教育要領』(2017)には、表現の前提として取り扱うべき身近な環境として「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」¹²⁾と具体的に示された。このことから、幼児が身近な環境と直接関わり、そこで様々なことに気づき感じ考える経験を表現活動に生かすことがこれまで以上に強く求められているといえる。

しかし、現在は安全への配慮や核家族化などの社会要因により、幼児が身近な環境と直接関わる経験を十分にできない状況がある。このような状況だからこそ、幼児が身近な環境との関わりの中で様々なことに気づき感じ考える経験を保育に組み込み、この経験を土台とした表現活動の実践が必要であるといえよう。このことから、幼児自身の直接経験を表現活動に展開させることで、幼児は表現主体として自分なりに表現できるのではないかと、という問題意識をもった。

そこで、幼児が身近な環境と直接関わり様々なことに気づき感じ考える経験を「直接経験」と捉え、「幼児の表現」「直接経験」に関する先行研究を概観し、「表現」と「直接経験」がどのような関係にあるのかを調べた。

2. 先行研究

(1) 幼児の表現

『幼稚園教育要領解説』(2018)には、「毎日の生活の中で、身近な周囲の環境とかかわりながら、そこに限りない不思議さや面白さなどを見付け、美しさや優しさなどを感じ、心を動かしている。そのような心の動きを自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表現する。」¹³⁾と示されていた。このことから、『幼稚園教育要領』では表現を身近な環

境との関わりの中での幼児の心の動きを自分の声や体の動き、あるいは素材となるものなどを仲立ちにして表わすことと捉えられているといえる。

そこでは表現の仲立ちになるもの、つまり表現媒体について「幼児は、感じたり、考えたりしたことを身振りや動作、顔の表情や声など自分の身体そのものの動きに託したり、音や色、形などを仲立ちにしたりするなどして、自分なりの方法で表現している。」¹⁴⁾と示している。ここでは、表現媒体として身体の動きや音、色や形などが挙げられているが、幼児の生活にある記号や言語は挙げられていない。なぜ、記号や言語は表現媒体に含まれないのか。

ジョン・デューイの芸術論検討を通して芸術教育の意義を見出した西園は、私たちを取り巻く環境には二つの次元があるという¹⁵⁾。ひとつは物事を抽象化・概念化し、物事を事物間の関係で捉える量の次元であり、もうひとつは音色・色彩・香り等、感性によってしか捉えることができない質の次元である。西園は、量の次元で捉えることを科学的認識、質の次元で捉えることを芸術的認識とする¹⁶⁾。その上で、科学は、自然・社会・文化に対する経験を認識の対象とし、そこに法則性・規則性・論理性を発見し、それを言語や記号で記述するのに対して、芸術は人間の感情経験(内的経験)や素材に具わる「性質」を認識の対象とし、その意味を感性で直観的に捉え、色彩や音、身体の動きやことばなどの芸術媒介を通じ誰もが知覚できるように表現したものであるという¹⁷⁾。

西園は、科学的認識と芸術的認識の違いを水の入ったビーカーをアルコールランプで熱することによって水の沸点を知る実験場面で説明している。科学的認識とは、実験で一気圧において沸点は摂氏99.974度と知ることであるのに対して、芸術的認識とは、実験過程で沸騰している水を「何かがおどっているようだ」「水がわらっているようだ」と感じ取ることだという¹⁸⁾。西園は「おどっているよう」「わらっているよう」と感じ取るのは、概念や知識では捉えられない人間の感情・情緒といえる「内的経験」だと指摘する¹⁹⁾。このことから、芸術的認識はイメージや感情といった人間の内面と強く結び付いたものであるといえる。

このように、科学的認識は物事を言語や記号を媒介に量で捉えることであるのに対して、芸術的認識は物事を色彩や音、身体の動きやことばなどを媒介に質で捉えることであるとされている。科学的認識の媒体である言語や記号が表現媒体に含まれないのは、表現が言語や記号に置き換えられない芸術的認識を表わす営みであるためだといえよう。このことから、色彩や音、身体の動きやことばなどは子どもが相互作用する「質

的素材」であり、相互作用することで感じ取った質的側面を表現するための媒体であるといえる。ここで、言語とことばは類似する概念であるが、西園は言語を概念や知識を表わす媒体、ことばを人間の内的経験を表わす媒体として区別している²⁰⁾。本研究では、西園に拠って「言語」「ことば」の用語を扱うこととする。

以上より、本研究では幼児の表現を「身近な環境との関わりの中での幼児の心の動きを色彩や音、身体の動きやことばなどを媒介として表わすこと」と規定した。なお、児童福祉法などでは、満1歳から小学校就学までの子どもを「幼児」と規定しているが、研究実践園において筆者が3～5歳の幼児と共に過ごしている実態を考慮して、本研究では3～5歳の幼児を研究対象とする。

(2) 直接経験

教育の観点から「直接経験」を捉える先行研究を調べると、西園と小島のものがあつた。西園・小島は、直接経験を「生（なま）の外的世界に直に接触し、行動し、感覚器官を働かせて物事を捉えるもの」²¹⁾とし、紅葉した木の葉の色や木の葉がひらひらと落ちる音など、五感を通して物事を質的に捉えるところに直接経験の特性がある²²⁾とする。つまり、直接経験は内的経験ともいえると考えられる。

さらに小島は、ジョン・デューイの理論検討を通して、直接経験には二つの条件があることを見出している²³⁾。ひとつは、媒介物を通さず「じかに」環境と接触することである。「じかに」とは、環境との関わりにおいて記号や言語などの媒介物を通さず、自身の身体諸器官を使うことを指すという。もうひとつは、経験の二つの要素である環境の客観的条件と個人に内在する内的条件が未分化で一体化していることである。これら二つの条件を踏まえて、小島は直接経験を「身体諸器官の能動的な参加による人間と現実とが融合した相互作用」²⁴⁾とする。

このことから、幼児が直接経験をするためには、身体諸器官を使って「じかに」環境と関わり、幼児自身が「○○な感じ」といった質を捉えることが必要だと考えられる。本研究では、教育の観点から直接経験を捉える小島に拠って、直接経験を「身体諸器官の能動的な参加による人間と現実とが融合した相互作用」と規定した。

(3) 表現と直接経験との関わり

表現と直接経験との関わりに関する先行研究を調べると、音楽づくりの実践から表現と直接経験との関係を見る斉藤のもの²⁵⁾があつた。ジョン・デューイが「芸術はほかならぬ生活過程の中に前もって表れている」²⁶⁾と述べていることから、斉藤は直接経験と表現は

連続する関係にあるとする。それは、例えば鉄琴を叩いて音を出したとき、鉄琴の音から虹が消えていく情景を見た経験を想起し、そこでの「虹が山の向こうにフワッと消えていく感じ」というイメージや、「きれいな虹をいつまでも眺めていたいなあ」といった感情を表わそうとする行為が表現であるからだという²⁷⁾。つまり、ここでの表現によって外に表わそうとするイメージや感情は、眼前の鉄琴の音から「虹がフワッと消えていく感じ」「消えていって悲しい感じ」といった直接経験で捉えた質を想起することで形成されるものだといえよう。事例分析を通して、斉藤は直接経験で捉えた質と表現は循環関係にあることを見出した²⁸⁾。この循環関係によって、子どものイメージが深まり、感情が意識化されるという²⁹⁾。ここで重要なのは、直接経験から表現へという一方向の関係ではなく、直接経験と表現が循環関係であることによってイメージや感情が再構成されていくといった子どもの内面の変化であると考えられる。

幼児教育分野でも、幼児は直接経験において美しさや優雅さという質を捉えることで想像力を働かせてイメージをもち、表現へとつながっていくとする横山の研究³⁰⁾があつた。

以上より、先行研究において表現と直接経験は、①直接経験で質を捉えるからこそ、イメージを形成し表現として外に表わすことができる連続した関係、②表現するために直接経験で捉えた質を想起するからこそ、イメージを再構成する循環した関係、と捉えられているといえる。これらの関係性を保障するためには、幼児の表現活動に直接経験をどのように組み込めばよいのか。それは、①幼児自身の生活経験に関わる教材を選択し、教材の内容に関わる直接経験ができる場を設定すること、②幼児の直接経験を表現活動に展開させ、幼児が自分の直接経験を想起する必要に迫られる表現の場を設定すること、だと考える。

幼児の生活の中心は遊びである。そして、子どもの生活の中で伝承されてきた遊びのひとつに、わらべうたがある。教育の観点からわらべうたを捉える小島によると「わらべうたに歌われている内容は子どもの全一的な生活」³¹⁾であり、わらべうた生成の基盤は子どもの生活とそれを取り巻く自然との結び付きであるという³²⁾。このことから、わらべうたは幼児自身の生活経験に関わる教材だといえよう。さらに、わらべうたは音楽・ことば・動きが三位一体であるところに特徴をもつ遊びである。これら音楽・ことば・動きは、西園によると人間の内的経験を表わす媒体である。このことから、わらべうたの音楽・ことば・動きは、子どもが遊びの中で相互作用する「質的素材」であり、

相互作用することで感じ取った質的側面を表わすための媒体であるといえよう。言い換えると、わらべうた自体が子どもの内的経験を表わす質的素材であると考えられる。そこで、わらべうたの歌詞内容に関わる直接経験は、幼児が表現主体として自分なりに表現する活動に有効ではないかという仮説を立てた。

3. 研究の目的

以上より、わらべうたを教材とした幼児の表現活動における直接経験の意義を明らかにすることを本研究の目的とする。なお、筆者が調べた範囲では、幼児教育分野でわらべうたと直接経験に関する先行研究は見当たらなかった。そのため、幼児の生活の観点からわらべうたの教材性を捉え、わらべうたの歌詞内容に関する直接経験が幼児の表現活動にどのように関わるのかを明らかにするところに本研究の独自性があると考ええる。

II 研究の方法

研究の方法は、実践的方法を採用した。まず、直接経験と表現を連続させるために鍵となる「イメージ」概念を検討し規定した。次に、わらべうたの歌詞内容に関わる直接経験を組み入れ、そこから表現活動に展開させる保育を構想し実践した。そして、保育実践において幼児の表現活動に直接経験がどう関わるのかを分析し、そこから直接経験の意義を考察した。

III 倫理的配慮

研究保育の実践に際して、研究協力園の園長、担任教諭に対して研究目的及び実践概要を説明し、個人情報に配慮した上での研究成果の公表について了承を得た。保護者へは担任教諭を通じて説明を行い、研究成果の公表と描いた絵の掲載について了承を得た。

IV 研究の結果

1. 用語「イメージ」の規定

「イメージ」の辞書的な意味は、「主観的経験のレベルでは、不在の、あるいはそもそも存在しない対象についてもたれる知覚類似的の、しかし、多くの場合知覚に比べて弱く鮮明でない現象をさす」³³⁾と示されていた。他方、現在の認知心理学で「イメージ」は、「知覚、すなわち外界から入力された情報と類似する表現 representation (表象とも訳される) 形式をもつ内的に生成された知識とされることが多い」³⁴⁾という。幼児期の「イメージ」は「以前、感覚によって得たものが心の中に再生されたもの」³⁵⁾と捉えられており、「幼少期は成人に比べると、直観像 (eidic image) す

なわち『過去に経験したコトが後になっても生き生きと再生される現象』が、豊かであるといわれている。成人では分化している知覚と感覚の世界が、幼児や子どもでは未分化のためである。」³⁶⁾とされる。このことから、イメージとは主体の感覚と強く結び付いて生成される像であり、この感覚が豊かなところに幼児期の特徴があるといえる。

では、表現の観点では「イメージ」はどのように捉えられているのだろうか。関連研究を調べると西園のものがあった。西園はイメージを「以前に知覚された感覚的性質を伴う対象についての心的表象」³⁷⁾であるとする。その上で「表現活動は、(略) 様々な素材についてのイメージによって推し進められ、また、その発展過程で個々の素材についてのイメージも変化していく。」³⁸⁾という。このことから西園は、イメージは表現を推進する機能を持ち、表現することによって作り替えられていくものと捉えているといえる。

筆者は質を捉える直接経験に着目するため、感覚的性質に着目してイメージを捉える西園に拠って本研究でのイメージを「以前に知覚された感覚的性質を伴う対象についての心的表象」と規定した。

2. わらべうたの歌詞内容に関わる【直接経験】を表現活動に展開させる保育

(1) 保育を構想する視点

本研究では、わらべうたの歌詞内容に関わる直接経験は、幼児が表現主体として自分なりに表現する活動に有効だという仮説を立てた。この仮説に拠って、以下の2つの視点で保育を構想した。

① 幼児自身の生活経験を踏まえて、わらべうたの歌詞内容に関わる【直接経験】を計画する

幼児自身の生活経験に関わるわらべうたを選択するために、対象児の実態について担任教諭へ聞き取りを行った。その上で、幼児が生活の中で何に関心を持っているのか、どんな遊びをしているのかについて筆者が観察した。研究保育構想時は、ちょうど節分の季節に合わせて豆を蒸かしたり納豆菌をかけたりする納豆工場の見学 (1月30日)、園長先生たちが鬼役になり幼児が豆をまく園行事 (2月2日) が続いていた。そこで幼児は、大豆を蒸かすといい匂いがすることを発見し、納豆菌をかけると大豆が粘々することに関心をもっていたため、これらの幼児の生活経験を生かしたいと考えた。そこで、豆との関わりを歌詞内容とするわらべうた《まめがら》³⁹⁾を教材とした。

《まめがら》が表わす情景には諸説あるが、そのひとつに大豆を炒っている様子を表わしているもの⁴⁰⁾がある。そこで研究保育では、豆を炒る体験を

表1 研究保育の活動内容

活動日 (時間)	活動内容
2月6日 (54分)	①豆を炒る体験をする。【直接経験】 ②《まめがら》を歌って遊ぶ。
2月10日 (32分)	③様々な「お豆さん」になりきって《まめがら》を歌って遊ぶ。
2月13日 (54分)	④なりたい「お豆さん」を絵に描き、なりきって《まめがら》を歌って遊ぶ。 ⑤自分のなりたいお豆さんになりきった《まめがら》を交流する。

直接経験とみなし(表1①)、幼児が五感を通して大豆と直接関わる活動を計画した。

② 幼児が【直接経験】で捉えた質を表現できる場を計画する

わらべうたは、人々の生活の中で生まれ、地域や時代により様々な変容を繰り返しながら歌い継がれてきたものである⁴¹⁾とされる。ここでの変容の背景には、その時代を生きる子どもの生活経験があると考えられる。そこで、本実践の対象児が《まめがら》をつくり替えて遊ぶとき、納豆工場や豆まきの生活経験を背景に、豆炒り体験という直接経験で捉えた質を想起してイメージを形成し、このイメージを表現することができるのではないかと考えた。

そのため研究保育では、様々な「お豆さん」になりきって歌って遊ぶ場(表1②)と《まめがら》の替え歌づくりの場(表1③)を設定した。替え歌づくりの場とは、教師が「どんなお豆さんになりたいかな?」と尋ね、自分になりたい「お豆さん」を絵に描き、なりきって《まめがら》を歌って遊ぶ活動である。ここでは、個々でなりたい「お豆さん」のイメージを表現するのではなく、フライパンと2つの豆が描かれた絵を3人で囲む場設定を計画した。この状況によって、幼児がイメージを出し合う必然性が生まれ、色彩や音、身体の動きやことばなどを媒介としてなりたい「お豆さん」を表現できるのではないかと考えたからである。

(2) 保育の概要

2017年2月に大阪府内A幼稚園5歳児(男児8名、女児7名)を対象に「お豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ」という内容で実践した。活動内容は、表1の通りである。

なお、実践者は筆者小林である。筆者は2015年度より現在まで週1回この幼稚園を訪れており、幼児にとって「週に1回幼稚園に来る先生」である。

3. 分析の方法

(1) 記録の方法

本実践について、幼稚園の了承を得て研究協力者(以下、T岡寺と表記)が実践全体をビデオカメラ1台で撮影した。また、筆者(教師役)が研究実践園を訪問した日は、研究実践時間以外も幼児と共に過ごすため、

実践に関係する幼児の言動が出たときは筆記記録した。そして、全実践終了後、映像記録から筆録を行った。

筆録では、全実践における幼児及び教師の言動を通して番号と活動者名を付けて示した。そのうち教師には「T」、ふしを付けて歌う活動には「♪」、活動には「[]」、筆者による解釈の加筆には「()」を付けて示している。なお、事例中の幼児名はすべて仮名である。

(2) 分析の手順

わらべうた《まめがら》の替え歌づくりにおける幼児の表現活動に、豆炒り体験という直接経験がどのように関わるのかを分析するために、多くの映像記録と筆録記録を得ることができた光希・律太・彰の3名を抽出する。

まず、表1の活動①において、光希・律太・彰が直接経験したと考えられる活動の内容を表2で示す。このときの判断基準は「五感を通して大豆と直接関わることによってその質を捉えているか」である。

次に、表1の活動③④において、光希・律太・彰の表現活動であると考えられる活動の内容を表3で示す。このときの判断基準は「自分のなりたい『お豆さん』のイメージを色彩や音、身体の動きやことばなどを媒介として表わそうとしているか」である。

最後に、表2、3から光希・律太・彰の活動について時間的経過に沿って分析する。そこでの分析視点は「直接経験の関わりがみられるか」である。

なお、表2、3の活動のうち、分析で引用している部分に下線を付けて示した。

4. 分析

(1) 活動①において光希・律太・彰が直接経験したと考えられる活動の内容

活動①において、「五感を通して大豆と直接関わることによってその質を捉えているか」を基準に光希・律太・彰が直接経験したと判断した活動の内容は表2(次頁)の通りである。

① 光希の場合

活動①で光希は大豆を観察したとき、みずみずしい匂いや硬い触感、水に浸すと大豆が大きく柔らかくな

表2 活動①における光希・律太・彰の直接経験の内容

活動の内容		
光希	律太	彰
乾燥大豆を観察する		
みずみずしい匂いがして、めっちゃ硬い。	納豆工場にこんな豆あったで。いい匂いする。	硬いだけ。めっちゃ硬いし、匂いがなかった。
水に浸した大豆を観察し大豆を炒る		
(大豆が)長くなってる。ちょっとでかくなってるし、柔らかくなってる。 (豆から)パチって(いう音が)聞こえた。 こっち(の豆)、ジリリリンっていったで。 パチって音がした。バーンって爆発した。	ホットケーキの匂いする。 焦げた匂いがする。 〔フライパンの中の豆を木べらで混ぜる。〕何か、色が違うようになってきたで。 ホットケーキが食べたくなくなってきた。 パチっていった。	ホットケーキの匂いする。 ちょっとだけ焦げてきた。 茶色と黒が出てきてる。 めっちゃ焦げてるやつあんで、やばいで。
炒った大豆を食べる		
	これ、全然硬くないなあ。 枝豆の味する。	納豆の前の味してる。きなこの味。 プニプニ。さっき(乾燥大豆)より柔らかい。

ることを発見していた。その後、大豆を炒ったときの音に特に注目していた。「こっち(の豆)、ジリリリンっていったで」、「パチって音がした。バーンって爆発した。」という発言内容から、大豆を炒ることを爆発のイメージで捉えたと推察する。

豆炒り体験の振り返りでは、時間の経過と共に大豆が発する音の変化していったことを「最初、パチパチっていったやろ。最初焼いたとき、最初はパチっていったけど、どんどん〔手で階段を上るような動きで〕音がさ、どんどん〔手で階段を上るような動きで〕変わっていった。音も変わっていったし、あとな、声(大豆の音)もどんどん大きく〔両手を大きく広げて〕なっていった。」というように、動きも交えて発言している。豆の変化を爆発に向かうエネルギーの拡大として捉えていたと推察する。

② 律太の場合

活動①で律太は、乾燥大豆を匂ったとき、はじめは漠然といい匂いと言っていたのが、炒り始めると大豆の焦げた匂いを感じるようになる。フライパンの中の大豆を木べらで混ぜながら律太は「何か、色が違うようになってきたで」と色の変化にも気付いていた。ここでは、焦げた匂いを感じた律太が、大豆を混ぜながら注意深く観察したため、大豆を炒って焦げると色が変化することに気付いたと推察する。

③ 彰の場合

活動①で彰は、大豆を観察したとき、その硬さに注

目し、匂いがないことを発見していた。その後、大豆を炒るとホットケーキの匂いを感じるようになるが、焦げてきた大豆に気付くとその色の変化に注目し、黄色だった大豆から茶色と黒色大豆が出てきていることを発見する。さらに焦げていく大豆に気付くと、「やばいで」と心配する感情が生まれていた。

実際に炒った大豆を食べると、その触感について「プニプニしてる。さっき(乾燥大豆)より柔らかい。」と発言していた。これは、炒った大豆の柔らかいという性質を把握して自分なりのオノマトペ⁴²⁾を用いて表現していると推察する。

(2) 活動③④における光希・律太・彰の表現活動

はじめに活動③では、3人組になって様々な「お豆さん」になって歌って遊んだ。そして活動④では、まず1枚の絵を3人で囲んでなりたのお豆さんのイメージを話し合う、次に個々のイメージを絵に描く、最後に個々になりたのお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ、というように場面が展開した。そこで「自分のなりた『お豆さん』のイメージを色彩や音、身体の動きやことばなどを媒介として表わそうとしているか」を基準に光希・律太・彰がなりたのお豆さんのイメージを表わそうとしていると判断した活動の内容は、表3(次頁)の通りである。

(3) 光希・律太・彰の表現活動と直接経験との関わり

ここでは、表2、3から光希・律太・彰の活動を時間的経過と共に分析する。そのうち、直接経験と関係が

表3 活動③④における光希・律太・彰の表現活動

活動者	なりたのお豆さんのイメージを表わそうとする活動の内容
様々なお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ	
289 光希 294 彰 318 光希 423 律太	〔♪「まわれ」でクルッと回ってジャンプしさらにクルクル回って《まめがら》を歌って遊ぶ。〕 〔♪「まわれ」で勢いよく飛び出てそのまま座り込んで《まめがら》を歌って遊ぶ。〕 〔♪「まわれ」で両手を前に出して大きくジャンプして《まめがら》を歌って遊ぶ。〕 〔♪目をつぶってゆっくりとユラユラ揺れ、「まわれ」で倒れるように寝転んで《まめがら》を歌って遊ぶ。〕
1枚の絵を3人で囲んでなりたのお豆さんのイメージを話し合う	
446 彰 447 光希 448 律太 449 光希 450 彰 451 光希 454 彰 455 光希 456 律太 457 光希 458 律太 459 光希 460 律太 461 光希 462 律太・彰 469 光希 470 彰 471 律太 472 光希 473 律太 474 光希 475 律太・彰 476 律太 479 光希 480 律太 481 光希 482 律太 483 光希	何描こう。ぶっ飛び豆でも描こうかな。〔手を横に動かして〕シューって。 空飛ぶってこと?…羽。 羽? 飛んだとき、こうやって〔両手を横でユラユラ揺らして〕バーンって。 それでポンって〔手を上にはねるように動かして〕跳ぶ。 そう。こんな感じで〔両手を横でユラユラ揺らして〕移動したらいいやん。空飛ぶみたいに。 プチって音を出す。 あっ。「まわれ」でパチって行って〔律太を指さして〕、バーンって〔両手を揺らして〕羽が生える。 焦げてるお豆さんは?焦げたーって。焦げてフニャフニャに〔手のひらをゆっくり握る〕なんねん。 あっ。〔律太を指さして〕フニャフニャや。フニャフニャや。 〔両手を胸の前でユラユラ揺らして〕フニャフニャー。 こうやって「まわれ」で〔横に倒れながら両手をユラユラ揺らして〕パラパランって。〔横に倒れながら両手をユラユラ揺らして〕パラパランって移動すんねん。 こうやる?〔立ち上がり、両手を上でユラユラ揺らしながら倒れる動きをする。〕 〔立ち上がって「ぐるりとまわれー」と歌ってクルリと回って、胸の前で両手をユラユラ揺らして移動する。〕 〔胸の前で両手をユラユラ揺らす動きをする。〕 いいこと思い付いたぞ。フニャフニャじゃなくて(ヒソヒソと)「まわれ」って言ったときにパチンって鳴らしてバーンって、こうやって〔両手を前に広げるように動いて〕バーンって羽が出てくるねん。 それで吹っ飛んで行って…〔両手を上に上げるように動いて〕 〔両手を上に上げて〕ワーって。 羽つくるで。 でも、りったんはフニャフニャがいいねん。 あっ。「まわれ」って言ったときにパチパチパチパチパチーバーンって〔胸の前で細かく手を動かして〕やったらいいやん。 〔笑う。〕 えっと、りったんが考えてるのは… パチパチパチパチーパチーってなったときに、どんどん熱くなって、空気がどんどん〔手のひらを握っていくように動いて〕抜けていくねん。そしてペラペラペラーって〔胸の前で両手をユラユラ揺れる動きで〕なっていくねん。ピキピキピキピキーって〔胸の前で手を細かく動かして〕やろう。 ペラペラだけでいいんちゃう。 プチプチプチプチーって〔胸の前で手を細かく動かして〕やろう。 フニャフニャはないん? 空気がどんどん抜けて行って〔胸の前で手をユラユラ揺らして〕フニャフニャになんねん。どんどん熱くなって、のぼせてん。のぼせたお豆さん。

個々のイメージを絵に描く (図1 参照)	
498 光希	<u>焦げてるお豆さんにする？</u>
499 彰人	焦げた感じにする？
500 光希	<u>茶色、ペラペラの茶色… [茶色のクレパスで豆を描こうとする]</u>
506 光希	<u>ペラペラをつくらな。ペラペラやから一本線 [手で左から右へ一直線を描いて] やろ。</u>
507 律太	えっ？
508 光希	<u>ペラペラやから一本線 [手で左から右へ一直線を描いて] やろ。</u>
509 律太	<u>こんな感じ [茶色のクレパスで豆を描きながら] …こんな感じのペラペラ。</u>
510 光希	<u>じゃあ、光希も描こう…四角くなったお豆さん。茶色のクレパスで豆を描きながら]</u> <u>四角になっちゃったお豆さん、四角くな</u> <u>ったお豆さん。♪ (ふしを付けて) 四角くな</u> <u>ったお豆さん。</u>
511 彰	爆発したお豆。
512 律太	[彰が描いた豆を指さして] グチャグチャ…できた！
513 光希	光希はまだ。今からつくってる。
519T 岡寺	<u>何でペラペラになったん？</u>
520 光希	<u>空気が抜けたから。</u>
521 律太	[手で曲線的なお豆さんを形どって] お豆がこんな…
522 光希	<u>何で四角になったと思う？</u>
523T 岡寺	<u>何で四角になったん？</u>
524 光希	謎の粉をかけたから。

図1 光希・律太・彰が描いた絵

個々になりたいお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ

549 律太	<u>[♪律太がペラペラになるお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ。「まわれ」で両手を上に上げてユラユラ揺らしながら倒れ込む。]</u>
560 光希	<u>[♪光希が四角いお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ。「まわれ」でクルリと回った後、小さく丸まる。]</u>
562 彰	<u>[♪彰が爆発してぶっ飛ぶお豆さんになりきって《まめがら》を歌って遊ぶ。「まわれ」で勢いよく飛び出て転ぶ。]</u>

あると解釈した部分には下線を付けている。

① 光希の場合

(ア) 遊び

活動③の《まめがら》の遊びでは、両手を前に出して大きくジャンプする動きで遊んだ後「焦げたから爆発した」と発言していた。それは豆炒り体験で「爆発した」と発言していたことと通じる。

ここでは、豆を炒る直接経験を、豆が熱せられて爆発するというイメージで捉え、遊びではそのイメージの表現として「爆発したお豆さん」になりきっていたと推察する。

(イ) 動きの表現

活動④で彰が「ぶっ飛び豆」を発想する(446)と、光希はぶっ飛び豆には羽が必要と発想し、「[両手を横でユラユラ揺らして] 移動したらいいやん。空飛ぶみたい。」(451)と動きを交えて表現する。それに対して

彰が「プチって音を出す」(454)と発言すると、ぶっ飛び豆に羽が生えるときのイメージを「パチって鳴って、バーンって [両手を揺らして] 羽が生える」(455)と動きを交えて表現する。ここで彰の「ぶっ飛び豆」という発想を光希が共有できたのは、光希自身の豆炒り体験からイメージした「爆発したお豆さん」がつながっているからだと推察する。

その後、律太が焦げた大豆から空気が抜けてしぼんでいくイメージから「フニャフニャになるお豆さん」を発想する(456)と、光希はフニャフニャということばから発想した「[横に倒れながら両手をユラユラ揺らして] パラパラって移動すんねん」(459)という動きを《まめがら》の音楽に合わせて表現する(461)。さらに「パチンって鳴らして、バーンって、こうやって [両手を前に広げるように動いて] バーンって羽が出てくるねん」(469)と動きを交えて表現する。ここでは、

律太のフニャフニャというイメージに対しても「バーンって、こうやって〔両手を前に広げるように動いて〕と自分の爆発のイメージをつなげている。

さらに、動きで表現するお豆さんの様子について「パチパチパチパチパーパーってなったときに、どんどん熱くなって、空気がどんどん〔手のひらを握っていくように動いて〕抜けていくねん」(479)と発言する。これは、爆発までのエネルギーを時間的経過をもって捉え直した発言といえる。「バーンって、こうやってバーンって羽が出てくるねん」というのは、「バーン」という爆発までもっていくエネルギーをイメージしている」と推察する。

(ウ) 描画

活動④で光希は、なりたのお豆さんの絵を描くとき、はじめは「焦げてお豆さんにする？」(498)、「茶色、ペラペラの茶色…〔茶色のクレパスで豆を描き始めようとする〕」(500)、「ペラペラをつくらな。ペラペラやから、一本線〔手で左から右へ一直線を描いて〕やろ。」(506)と焦げてペラペラになったお豆さんを描こうとしていた。しかし律太が「こんな感じ〔茶色のクレパスで豆を描きながら〕…こんな感じのペラペラ」(509)と曲線で囲まれたペラペラのお豆さんを描き始めると、「じゃあ、光希も描こう…四角くなったお豆さん」(510)とそれまでに出てきていない四角いお豆さんを突然描き始める。

ここでは、直接経験で焦げて爆発した大豆を観察したことが、空気がなくなってフニャフニャでペラペラになったお豆さんのイメージにつながっていた。このイメージを律太が曲線的に捉えたのに対して、光希は直線的に捉えたことが、光希の四角くなるお豆さんの発想につながったのではないかと推察する。

こうして光希は「謎の粉をかけて四角くなるお豆さん」を焦げ茶色のクレパスで四角い形を塗りつぶして描く。その後、自ら「何で四角になったと思う？」(522)、「謎の粉をかけたから」(524)と話していることから、それまでの文脈とは異なる四角いお豆さんが急に現れるようにするために、お豆さんに謎の粉をかけることを発想したのだと推察する。

(エ) 動きの表現

活動⑤で光希は「♪ぐるりとまわれー」でクルリと回って小さく丸まる動きで四角くなるお豆さんを表現していた。これは、それまでの爆発するお豆さんとは全く違う。なぜ変化したのか。それは、それまで出てきていたペラペラのお豆さんを絵に描こうとしたとき、律太が先に描き始めてしまったからだと推察する。それを見た光希は四角いお豆さんをその場で発想し、描いたのだろう。

その後、自分のなりたのお豆さんになって遊ぶ場面で光希が「四角いお豆さん」と言うと律太が「違うわ。ペラペラ。」と答える。すると光希「四角、四角」、律太「ペラペラ、ペラペラのお豆さん」、光希「四角もある」というやり取りから、律太のペラペラのお豆さんとは違うイメージを表わしたかったのだと推察する。

以上より、光希の表現活動は表4(次頁)のように直接経験との関わりをもって展開したといえる。

② 律太の場合

(ア) 遊び

活動③で思い思いに《まめがら》で遊んだ後、動き方を意識させることを意図して「フライパンの中でいっぱい動いて疲れたお豆さんになってみよう」とT小林が提案した。実際に遊んでみると、日向が「律太のフライパン(が疲れてた!)」と言う。律太は目をつぶってゆっくりとユラユラ揺れて遊び、「♪まわれー」で倒れるように寝転ぶ。見ていた幼児は「おもしろい!」と笑い、その後T小林が「どんなお豆さんやりたい?」と尋ねると、律太は「倒れるお豆さん」と答える。これは、友だちが笑ってくれた反応を肯定的に受け止め、自分の動きに自信をもった発言だと推察する。

(イ) 動きの表現

活動④で律太は、はじめ「焦げてフニャフニャになる〔手のひらをゆっくり握る〕お豆さん」を発想する(456)。炒ったとき焦げたということが印象的であったのだろう。

その後、光希が「フニャフニャじゃなくて」(469)と様々なお豆さんを表現するのだが、律太は「でもな、りったんはフニャフニャがいいねん」(473)、「フニャフニャはないん?」(482)と発言し、光希を模倣する活動はみられなくなった。光希が「パチパチパチパチパチパーンって〔胸の前で細かく手を動かして〕」(474)、「ピキピキピキキーって〔胸の前で手を細かく動かして〕やろう」(479)と激しさを増した動きを提案しても、胸の前で両手をユラユラ揺らす動きに合わせた「ペラペラだけでいいんちゃう」(480)と発言している。

「何でペラペラになったん?」(519)とT岡寺が尋ねると、光希が「空気が抜けたから」(520)と答え、それに付け加えるように律太が「〔手で曲線的なお豆さんを形どって〕お豆がこんな…」(521)と答える。ここで律太は、フニャフニャとかペラペラとか揺れる曲線的な動きを主張している。これはプックリと膨らんでいた大豆が焦げると空気が抜けてしぼんでいってフニャフニャになるという直接経験でのイメージが繋がっ

表4 光希の表現活動と直接経験の関わり

光希の表現活動	光希の直接経験の関わり
(ア) 遊びの場面	
①両手を前に出して大きくジャンプする動きで遊ぶ。	光希自身の豆炒り体験からイメージした「爆発したお豆さん」と彰の「ぶっ飛び豆」という発想をつなげる
(イ) 動きの表現の場面	
②彰の「ぶっ飛び豆」の発想 (446) から、ぶっ飛び豆には羽が必要と発想し「〔両手を横でユラユラ揺らして〕移動したらいいやん。空飛ぶみたいに。」(451)と動きを交えて表現する。 ③彰が「プチって音を出す」(454)と発言すると、ぶっ飛び豆に羽が生えるときのイメージを「パチって鳴って、バーンって〔両手を揺らして〕羽が生える」(455)と動きを交えて表現する。	豆炒り体験からイメージした「爆発したお豆さん」と彰の「ぶっ飛び豆」という発想をつなげる。
④律太が焦げた大豆から空気が抜けてしぼんでいくイメージから「フニャフニャになるお豆さん」を発想する (456) と、光希はフニャフニャということばから発想した「〔横に倒れながら両手をユラユラ揺らして〕パラパランって移動すんねん」(459)という動きを《まめがら》の音楽に合わせて表現する (461)。 ⑤「パチンって鳴らして、バーンって、こうやって〔両手を前に広げるように動いて〕バーンって羽が出てくるねん」(469)と動きを交えて表現する。	豆炒り体験からイメージした「爆発したお豆さん」と律太のフニャフニャというイメージをつなげる。
⑥動きで表現するお豆さんの様子について「パチパチパチパチーパチーってなったときに、どんどん熱くなって、空気がどんどん〔手のひらを握っていくように動いて〕抜けていくねん」(479)と発言する。	豆炒り体験からイメージした「爆発したお豆さん」の爆発までのエネルギーを時間的経過をもって捉え直す。
(ウ) 描画の場面	
⑦なりたいお豆さんの絵を描くとき、「茶色、ペラペラの茶色…〔茶色のクレパスで豆を描き始めようとする〕」(500)、「ペラペラをつくらな。ペラペラやから、一本線〔手で左から右へ一直線を描いて〕やろ。」(506)と焦げてペラペラになったお豆さんを描こうとしていた。	焦げて爆発した大豆について観察したことと空気がなくなってフニャフニャでペラペラになったお豆さんのイメージをつなげ、このイメージを直線的に捉える。

ていると推察する。

(ウ) 描画

活動④で絵を描く場面では、はじめ光希がペラペラなお豆さんのイメージを「ペラペラをつくらな。ペラペラやから、一本線〔手で左から右へ一直線を描いて〕やろ。」(506)と言うと「え？」(507)、「こんな感じ〔茶色のクレパスで豆を描きながら〕…こんな感じのペラペラ」(509)と曲線を用いてペラペラのお豆さんを描く。

ここでは、ペラペラのお豆さんを一直線で表現する光希のイメージを共有できない律太が、直線ではなく曲線で表現しようとしたのだと推察する。そこには、遊びで経験したユラユラ揺れる動き、そこから発想し

たフニャフニャというオノマトペ、そしてペラペラといった空気が抜けたようなお豆さんのイメージがつながっていると推察する。

(エ) 動きの表現

活動⑤で律太は、はじめの両手を上に上げてユラユラ揺らす動きに倒れ込む動きを加えて、ペラペラといった空気が抜けたようなお豆さんを表現していた。これは、プックリと膨らんでいた大豆が焦げると空気が抜けてフニャフニャになるという直接経験でのイメージと、遊びの中で経験したゆっくりとユラユラ揺れて倒れる動きが統合されたものと推察する。

以上より、律太の表現活動は表5のように直接経験との関わりをもって展開したといえる。

③ 彰の場合

(ア) 遊び

活動③の《まめがら》の遊びでは、彰は勢いよく飛び出てそのまま座り込む動きで「こけて飛び出るお豆さん」になりきり、飛び出るといった動的なおもしろさを表現していた。その後、光希の「焦げて爆発するお豆さん」の遊びを見た後、T小林が「今日おもしろかったことは？」と尋ねると彰は「爆発と光希のクルリン」と答えていた。

(イ) 動きの表現

活動④で彰は、はじめ「ぶっ飛び豆」を発想する(446)。この発想に対して光希が「飛んだとき、こうやって〔両手を横でユラユラ揺らして〕」(449)と羽が生えたぶっ飛び豆の動きを表現すると、それに付け加えるように彰は「それでポンって〔手を上にはねるように動かして〕跳ぶ」(450)と発想する。この「ぶっ飛び豆」は、彰が遊びの中で飛び出るといった動的なおもしろさを経験し、そこでの飛び出るお豆さんのイメージにつながっていると推察する。

その後、「パチンって鳴らして、バーンって、こうやっ

て〔両手を前に広げるように動いて〕バーンって羽が出てくるねん」(469)と光希はぶっ飛び豆に羽が出てくるイメージを表現するのだが、彰は「それで吹っ飛んで行って…」(470)とお豆さんがぶっ飛びイメージにつながようとしており、イメージの共有はみられなかった。それは、勢いよく飛び出る動きで表現しようとする彰と、羽を揺らす動きで表現しようとする光希では「ぶっ飛び豆」に対するイメージに違いがあったためだと推察する。

(ウ) 描画

活動④で最終的に彰は「爆発してぶっ飛ぶお豆さん」を選択し、焦げ茶色と黒色を使って2つの焦げたお豆さんとぶっ飛びぶっ飛びの様子を表わす線を描く。そこには、彰が直接経験で焦げた大豆の色に注目し「(黄色い豆の中から)茶色と黒が出てきてる」と2種類の色の変化を発見したことがあると推察する。

(エ) 動きの表現

活動⑤で彰は、勢いよく飛び出て転ぶ動きで爆発してぶっ飛びお豆さん表現していた。ここには、ひとは豆を炒ると焦げて色に変化したり音が鳴ったりす

表5 律太の表現活動と直接経験の関わり

律太の表現活動	律太の直接経験の関わり
(イ) 動きの表現の場面	
①「焦げてフニャフニャになる〔手のひらをゆっくり握る〕お豆さん」を発想する(456)。 ②光希が「フニャフニャじゃなくて」(469)と様々なお豆さんを表現するのだが、律太は「でもな、りったんはフニャフニャがいいねん」(473)、「フニャフニャはないん？」(482)、胸の前で両手をユラユラ揺らす動きに合わせた「ペラペラだけでいいんちゃう」(480)と発言し、光希を模倣する活動はみられなくなった。ここで律太は、フニャフニャとかペラペラとか揺れる曲線的な動きを主張する。	プックリと膨らんでいた大豆が焦げると空気が抜けてしぼんでいってフニャフニャになるという直接経験のイメージをつなげる。
(ウ) 描画の場面	
③「こんな感じ〔茶色のクレパスで豆を描きながら〕…こんな感じのペラペラ」(509)と曲線を用いてペラペラのお豆さんを描く。	遊びで経験したユラユラ揺れる動き、そこから発想したフニャフニャというオノマトペ、そしてペラペラといった空気が抜けたようなお豆さんのイメージをつなげる。
(エ) 動きの表現の場面	
④はじめの両手を上に上げてユラユラ揺らす動きに倒れ込む動きを加えて、ペラペラといった空気が抜けたようなお豆さんを表現する。	プックリと膨らんでいた大豆が焦げると空気が抜けてフニャフニャになるという直接経験のイメージと、遊びの中で経験したゆっくりユラユラ揺れて倒れる動きを統合する。

るという直接経験を豆が熱せられて爆発するというイメージで捉えていたこと、もうひとつは遊びの中で飛び出るという動的なおもしろさを飛び出るお豆さんのイメージで捉えていたことがあると推察する。

以上より、彰の表現活動は表6のように直接経験との関わりをもって展開したといえる。

(4) 分析の結果

事例分析より、光希・律太・彰の表現活動と直接経験との関わりは以下のように整理できる。

① 光希の場合

- ・豆炒り体験での豆の変化（直接経験）を爆発に向かうエネルギーの拡大として捉える。
- ・爆発に向かうエネルギーの拡大へのイメージが「爆発したお豆さん」の身体表現につながる。

② 律太の場合

- ・炒ると焦げた豆への印象(直接経験)がフニャフニャになるお豆さんのイメージや発想につながる。

- ・プックリと膨らんでいた大豆が焦げると空気が抜けてフニャフニャになるという直接経験でのイメージが曲線的な動きにつながる。
- ・空気が抜けた感じのフニャフニャでペラペラのお豆さんを曲線的な動きで身体表現しようとする。
- ・遊びで経験したユラユラ揺れる動き、そこから発想したフニャフニャというオノマトペ、そしてペラペラといった空気が抜けたようなお豆さんのイメージを、曲線で描画表現しようとする。
- ・プックリ膨らんでいた大豆が焦げてフニャフニャになるという直接経験でのイメージと、遊びの中で経験したゆっくりとユラユラ揺れて倒れる動きを統合した身体表現をつくる。

③ 彰の場合

- ・遊びの中で飛び出るという動的なおもしろさを経験し、そこでの飛び出るお豆さんのイメージを「ぶっ飛び豆」とことばで表現する。

表6 彰の表現活動と直接経験の関わり

彰の表現活動	彰の直接経験の関わり
(イ) 動きの表現の場面	
①はじめ「ぶっ飛び豆」を発想する(446)。この発想に対して光希が「飛んだとき、こうやって〔両手を横でユラユラ揺らして〕(449)と羽が生えたぶっ飛び豆の動きを表現すると、それに付け加えるように彰は「それでポンって〔手を上にはねるように動かして〕跳ぶ」(450)と発想する。	彰が遊びの中で飛び出るという動的なおもしろさを経験し、そこでの飛び出るお豆さんのイメージにつなげる。
②「パチンって鳴らして、バーンって、こうやって〔両手を前に広げるように動いて〕バーンって羽が出てくるねん」(469)と光希はぶっ飛び豆に羽が出てくるイメージを表現するのだが、彰は「それで吹っ飛んで行って…」(470)とお豆さんがぶっ飛びイメージにつなげようとして、イメージの共有はみられなかった。	勢いよく飛び出る動きで表現しようとする彰と、羽を揺らす動きで表現しようとする光希では「ぶっ飛び豆」に対するイメージに違いがあった。
(ウ) 描画の場面	
③最終的に彰は「爆発してぶっ飛ぶお豆さん」を選択し、焦げ茶色と黒色を使って2つの焦げたお豆さんとぶっ飛ぶ様子を表わす線を描く。	直接経験で焦げた大豆の色に注目し「(黄色い豆の中から)茶色と黒が出てきてる」と2種類の色の変化を発見したことを想起する。
(エ) 動きの表現の場面	
④勢いよく飛び出て転ぶ動きで爆発してぶっ飛ぶお豆さんを表現する。	豆を炒ると焦げて色が変わり、音が鳴るといって直接経験を豆が熱せられて爆発するというイメージで捉える。遊びの中で飛び出るといって動的なおもしろさを飛び出るお豆さんのイメージで捉える。

- ・豆炒り体験で焦げた大豆の2種類の色の変化を発見したこと（直接経験）が、こげ茶色と黒色の豆の描画表現につながる。
- ・豆炒り体験で見たり聞いたりした焦げたときの色の変化や音の発生（直接経験）を、豆が熱せられて爆発するというイメージで捉え、身体表現する。
- ・遊びの中で経験した飛び出るという動的なおもしろさが飛び出るとお豆さんのイメージにつながる。

3名の共通点として以下の2点が挙げられる。

まず、豆炒り体験（直接経験）で豆の爆発を観察したことが次の《まめがら》の遊びでのジャンプする動きにつながるというように、直接経験で印象に残ったことが《まめがら》の遊びでの身体表現につながっていた。この身体表現は、直接経験で印象的だった爆発する、焦げるなどの部分的な現象から動的なイメージを形成し、このイメージに幼児がジャンプする、ユラユラ揺れるなどの身体の動きで反応したものであると考えられる。つまり、直接経験を動的に捉えて形成したイメージを無意識に表わした活動であるといえよう。そのため、イメージを意識して意図的に身体の動きを操作した表現ではないと考える。

次に、教師が「どんなお豆さんになりたい？」と尋ねたことをきっかけに幼児が表現を意識したとき、幼児は直接経験を想起する必要に迫られたと考えられる。そのことによって、豆が熱せられると焦げて色が変化し音が発生して爆発する、プツクリしていた豆が焦げて少しずつ空気が抜けていってフニャフニャになっていくというように、直接経験を詳細に想起し、そこで豆の変化を全体的・連続的に捉え直したことが身体表現につながっていった。ここでは、直接経験がはじめの動的なイメージを深化・拡大するように想起され、全体的・連続的なイメージ形成に関わりをもったと考える。

V 考察

本研究の目的は、わらべうたを教材とした幼児の表現活動において直接経験の意義を明らかにすることであった。本実践で幼児は、例えばフニャフニャというオノマトペ、ユラユラ揺れる曲線的な動き、曲線での描画を統合して「両手を上げてユラユラ揺らして倒れ込む動き」をつくり出していた。これらの表現媒体を統合させたものは何か。

幼児は、直接経験で「大豆を浸すとプツクリする」「プツクリしていた大豆を炒ると焦げる」「大豆が焦げると少しずつ空気が抜けていく」「大豆から空気が抜けるとフニャフニャになる」などと大豆の様子を個別

に観察、感受していた。これら個別に観察、感受した内容を、ことばや身体の動き、描画といった様々な媒体で繰り返し表現することで、幼児は個別の直接経験を関連付けて大きく大豆の変容として捉え直し、「プツクリ膨らんでいた大豆が焦げてフニャフニャになる」というイメージを形成した。つまり、幼児は繰り返し表現することで個別の直接経験の関連付け、直接経験を全体的・連続的に捉え直したイメージを形成していった。このイメージは個別の直接経験を関連付けて形成したという点で、想像的なイメージであるといえる。

さらに、幼児が「プツクリ膨らんでいた大豆が焦げてフニャフニャになる」という想像的なイメージを表わそうとしたことが個別の表現媒体の統合に関わり、「両手を上げてユラユラ揺らして倒れ込む動き」という表現をつくり出していった。幼児が形成した想像的なイメージを表わすために表現媒体を自分なりに統合してつくり出したという点で、創造的な表現であるといえよう。ここで、幼児自身の直接経験がイメージ形成に関わったからこそ、生活とかけ離れた空想ではなく、幼児は現実として自分になりたいお豆さんを表わすための創造的な表現をつくり出すことができたのではないか。このことから、幼児の表現活動を創造的なものにするところに直接経験の意義があると考えられる。

そして、本実践ではわらべうたを教材とし、わらべうたの歌詞内容に関わる直接経験から表現活動へと展開させた。わらべうたは人々の生活の中で生まれ、地域や時代により様々な変容を繰り返しながら歌い継がれてきた可変性をもつ。この可変性によって、幼児は自分の直接経験からなりたいたいお豆さんのイメージを再構成していった結果、創造的な表現をすることができたといえる。さらに、わらべうたは音楽・ことば・動きが三位一体であるところに特徴をもつ。言い換えると、わらべうたは質的素材である。わらべうたが質的素材であることによって、幼児は自分自身が大豆について観察、感受した内的経験を表現できたといえよう。

VI 結語

本研究の目的は、わらべうたを教材とした幼児の表現活動に直接経験がどのように関わるのかを明らかにし、そこから直接経験の意義を考察することであった。では、幼児の表現活動に直接経験はどのように関わったのか。

事例分析より、幼児が《まめがら》を歌って遊ぶ場面では、豆が炒られている状態を動的に捉えたイメージ形成に関わっていた。その後、教師が「どんなお豆

さんになりたい?」と尋ねたことをきっかけに、幼児は「なりたのお豆さんになる」という身体表現を目的として意識した。幼児は身体表現を目的として意識することで、例えば爆発する、焦げるといった個別の現象の前後にあった豆を熱していくと発する音や色に変化したことや、焦げて空気が抜けていくことなどの現象について、五感を通して観察、感受した直接経験を改めて想起していた。ここで想起した質を身体で表現しようとしたとき、幼児はお豆さんのイメージを、①全体的な感じ、②細部の感じ、③時間的経過をもった連続的な感じ、で捉え直していった。言い換えると、個別の直接経験を関連付け、直接経験を全体的・連続的に捉え直して想像的なイメージを形成していったといえよう。

つまり、幼児の表現活動において直接経験は、遊びの場面では動的なイメージ形成に関わり、表現を意識した場面では遊びの場面でのイメージを全体的・連続的なイメージとして捉え直すことで当初のイメージを深化・拡大させた想像的なイメージ形成に関わったといえる。そこには、可変性をもつ質的素材であるわらべうたを教材にしたことが強く関わったといえよう。

本実践で幼児は、直接経験での詳細な観察や感受を想起することによって、なりたのお豆さんを発想し、オノマトペや身体で表現していた。なりたのお豆さんを発想するときには、個々人が形成したイメージを共有し、組み合わせ、そこからまた新たな発想が生まれるといった幼児同士の関わりがよく見受けられた。それは、クラス全体で豆を炒るという直接経験を共有していたからではないか。このことから、保育に直接経験を組み入れ、そこで捉えた質を共有した状況で表現活動を計画することは、協同的な表現活動を展開するうえで有効ではないかと予想される。そこで、直接経験を共有した状況における協同的な表現活動の展開については、今後の課題としたい。

謝辞

本研究の保育実践にご協力いただき、論文への事例使用をご快諾くださいました研究協力幼稚園の園長先生をはじめ先生方、そして園児のみなさまに心より感謝申し上げます。

文献・注釈

1. 今村方子・野波健彦：子どもの表現指導に関する研究—幼稚園教育要領領域「表現」にみる表現指導観について—, 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 9, 221, 1998
2. 石川眞佐江：幼稚園教育要領における音楽活動の

- 位置付けの歴史の変遷—領域〈音楽リズム〉から領域〈表現〉への転換を中心に—, 静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇), 44, 106, 2013
3. 同上論文, 107
 4. 文部科学省：幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 244, 2018
 5. 中川華那・片山美香：音楽による幼児の表現活動の意義と保育者の援助に関する研究—一人とかかわる力を育むために—, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 5, 73, 2015
 6. 文部科学省：幼稚園教育要領, 文部科学省ウェブサイト(最終閲覧日2018年8月28日)(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/old-cs/1322229.htm)
 7. 前掲論文1), 221
 8. 永岡都：保育領域〈表現〉における音楽の意義と課題—公教育における幼児の音楽教育を再考する—, 音楽教育学研究2 音楽教育の実践研究, 音楽之友社, 205-217, 2000
 9. 前掲論文2), 106
 10. 文部科学省：幼稚園教育要領解説, フレーベル館, 6, 2008
 11. 前掲論文2), 107
 12. 前掲書4), 244
 13. 同上書, 233
 14. 同上書, 238
 15. 西園芳信：理性的認識と感性的認識, 音楽教育実践学事典, 音楽之友社, 16, 2017
 16. 同上書, 16
 17. 西園芳信：小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—「芸術の知」の能力の育成を目的として—, 風間書房, 54, 2005
 18. 同上書, 52-53
 19. 同上書, 53
 20. 同上書, 50-51
 21. 西園芳信・小島律子：総合的な学習と音楽表現, 黎明書房, 56, 2000
 22. 同上書, 56-57
 23. 小島律子：構成活動における経験の特性とそこで育つもの—デューイの「直接経験」に注目して—, 日本デューイ学会紀要, 57, 12-13, 2016
 24. 同上論文, 13
 25. 齊藤百合子：生活経験から芸術表現への発展的様相—デューイの芸術表現の原理を視点として—, 日本デューイ学会紀要, 43, 107-112, 2002
 26. ジョン・デューイ／鈴木康司訳：芸術論—経験としての芸術, 春秋社, 27, 1969

27. 前掲論文25), 109-110
28. 同上論文, 111
29. 同上論文, 111
30. 横山朋子：直接経験から生じる幼児の音楽表現に関する一考察, 日本デュイ学会第60回研究大会発表資料, 6-7, 2016
31. 小島律子：21世紀のわらべうた教育の理論, 小島律子・関西音楽教育実践学研究会編, 学校における「わらべうた」教育の再創造—理論と実践—, 黎明書房, 18, 2010
32. 同上書, 17-20
33. 宮崎清孝：イメージ, 新教育学大事典, 1, 第一法規出版, 139, 1990
34. 同上書, 139
35. 片岡徳雄：イメージ, 岡田正章・千羽喜代子他編, 現代保育用語辞典, フレーベル館, 30, 1997
36. 同上書, 30
37. 前掲書17), 71
38. 同上書, 71
39. 《まめがら》は、豆を題材にしたわらべうたである。日本では、古くから大豆が栽培され日本人の食生活には欠かせない植物である。そして、節分では季節が変わる前に邪気を払うために大豆を撒く文化が伝承されてきた。このことから《まめがら》は、子どもの生活を背景にしたうたであるといえる。そして《まめがら》の遊びでは、等拍が生み出す揺れによる一体感を友だちと共有できるところにおもしろさがあるといえる。そして、うたの終わりの「くるりとまわれ」で、豆役の子どもが自由に移動することによって遊びを展開させることができる。
畑玲子・知念直美・大倉三代子：幼稚園・保育園のわらべうた・あそび 秋・冬, 明治図書, 56, 2016



40. 同上書 (p.56) には「おなべの中で、豆をいる音が、『ガラガラ、ゴロゴロ』と聞こえてくるような歌」と示されている。
41. 嶋田由美：わらべうた, 前掲書14), 113
42. オノマトペは「擬声語や擬音語。音声・動作・状態を音声化して示唆する方法。」とされる。このことからオノマトペは、人間の内的経験を表わす媒体であることばに含まれるものと考えられる。

大野晋・浜西正人：類語国語辞典, 角川学芸出版, 859, 2008

付記

本研究は、日本学校音楽教育実践学会第22回全国大会自由研究での口頭発表をもとにしている。

