

幼児の身体表現と指導方法

—触覚的身体の啓発に向けて—

石渕 聡*

Body Expression and Teaching Method of Infants

—Toward development of Tactile Body—

Satoshi ISHIBUCHI

はじめに

幼稚園教育における身体表現は、学校教育法に「身体による表現」として「音楽、身体による表現、造形等に親しむことを通じて、豊かな感性と表現力の芽生えを養うこと（註1）」のように規定されている。また、幼稚園教育要領には「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりなどする（註2）」と示されている。幼児の身体表現指導書に関しては、指導案から実践的な指導方法までが提示されているものはこれまでも数多く公にされている。例えば、幼児体育や身体表現遊びの分野で、前橋明（前橋，2016）、無藤隆（無藤，2007）、古市久子（古市，1998/2013）、原田碩三（原田・齊藤，2000）らは理論的基礎付けから具体的な指導法までを事細かに著している。

ここでは幼児の身体表現に関して、それを身体論の視点から改めて考えることで、「身体表現教育は幼児のどのような身体を啓発するか」という問題に取り組む。身体と精神の関係性や主客の問題、表現が持つメッセージ性、言語と身体との距離や、感覚に対応した複数の身体イメージなど、これまで美学や哲学の中で問題化されてきたことがらを指導理論に導入することで、これまで数多く提示され実践されてきた身体表現の指導法の教育効果に理論的な基礎付けを目論む。

I 幼児の身体表現における身体と表現

I-1 身体と心の一元的様相

身体という語に関しては明確な規定を設けることが難しく、各研究分野で研究対象と

しての身体が形成されている。例えば、器官の総体としての医学的な身体、魂や精神と対あるいは一元的に捉えられるような哲学的／宗教的身体、美の対象としての審美的身体、しぐさや振る舞いなどの文化的（文化人類学的、民俗学的）な身体、人間関係や性に関わるようなジェンダーやコミュニケーションツールとしての身体等、様々に挙げることができる。

それでは、身体表現において問題とすべきはいかなる身体であるのか。例えば、「人が身体で何かを表現して、それを誰かが見る」という素朴な状況を想定するならば、そこには少なくとも二つの関係性を捉えることができる。一つは、主体が表現の道具として身体を用いるといういわゆる精神と身体の関係であり、二つめは、身体表現によって成立するコミュニケーションの状況から生じる「見る側と見られる側」のものである。ここで留意すべき問題は、身体表現の領域における身体が客体的レベルにあるものとして扱われるかどうかである。

一つめの精神と身体の関係における「身体で何かを表現して」という場合、前者が後者を表現の道具として使っていると捉えると、身体はさながら事物のような客体的様相を帯びることになる。絵画などの表現行為をそのように捉えることは可能であるが、身体表現では主客の問題が複雑となっている。

例えば、絵画は「人（主体）が絵の具（客体）や筆（客体）、キャンバス（客体）を使って絵（客体）を描き、その作り出された絵（客体）を別の人（主体）が見る」という二つの主体の間で客体がやり取りされるコミュニケーションとして捉えうる。ところが、身体表現の場合、その生産客体物に相当するものに生産主体が入り込んでいることが問題なのである。この場合、少なくとも身体を完全に客体化するのではなく、身体によって作り出された動きなり、イリュージョンなりを準客体化しておくことで、身体＝客体物という図式を回避することが可能である。つまり、心が身体を使って自己表現をしているという関係ではなく、心—身体という主体が自己表現の手法として動きを為すという捉え方である。先ほど引用した「感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり」という下りはこのように理解されなければならない。

表現主体にとって身体は道具という客体ではなく、主体の側にあるということが確定されると、二つめの「見る—見られる」という関係がより明確となる。見る側は主体であり、見られる側は客体であるが、この場合の客体性は「見られる主体」としてのそれであるので、「事物」と同じではないことは明らかである。表現行為の主体となる心—身体は他者の世界の中の諸対象の一つとしての性格も合せ持つのである。

このような表現の主体が他者の認知の客体であるということは、身体表現の身体が古市の言う「双方向」（古市、2013: 21-23）の様相を示していることと符合している。古市の「双方向」とは、幼児と環境、指導者と幼児、幼児同士が向かい合う両ベクトルというような、より実践的な広い意味を持っているが、それらを成立させる関係としてこのような原初的な「見る—見られる」という関係を踏まえておくことは重要である。

I-2 身体表現における表現

「表現」に関しても主客は曖昧であり、主体的な表現行為とその行為によって示される表現対象の二つの様相がある（註3）。絵や文字などの場合は、表現するものと表現されたものが、描く／書く主体と描かれた／書かれた対象物に、明確に分かたれている。ところが、身体表現の場合は特に、表現する身体と表現された身体が同時に現象するため、表現をめぐる主客の曖昧さの議論は「身体」の議論と同様、複雑なものとなる。

また、伝達意思の在と不在の問題も表現対象の分析に少なからず関与している。他者に何かをアピールすることは、自他の区別が確立してから、メッセージ内容に関わらず、一つの強固なシステムとして働いている。その中には、闇雲に相手に自分の欲求を突きつけるところから、空気を読むレベルまで、単純な欲求から、他者を考えて欲求を操作するような、質や強度の違いが存在している。一方で、伝達意思がなくても、表れてしまう情報も多く認めることができる。自他の未分化な乳幼児の行動は言うなればほとんどがこの範疇のものとしても捉えられるであろう。他者存在が区別された以降でも、表情や仕草などで感情を汲み取ることは日常的なことであり、それはこの表出してしまう表現様態として区分できる。つまり、「伝達意思を伴ったメッセージ」と「身体が常に既に様々なメッセージや在り様を表している」ということとは、同じ表現という語で示されてはいるが、状況や表現対象の特質はかなり異なっているのである。

この場合、伝達意思の問題は、表現を欲求のレベルの議論に包括することも可能である。すなわち、表現を、運動欲求、伝達欲求、自己目的的な表現欲求という3つの下部契機の現れとして捉え構造づけるのである。そのように考えると、一方では、欲求に動機付けられた表現と、そうではなく様態を表出するものに分けることができる。欲求に基づいたポジティブな身体表現と、そうでないネガティブなものとの分別は、様々な身体表現を分類する一つの契機として有効である。例えば、「お腹が空いたと泣き出す」と「うっとりとし子守唄を聞いている」を挙げてみると、前者はポジティブな表現、後者はネガティブな表現ということになる。両者とも、身体的には確定的な情報が汲み取れるが、他者への働きかけが前提となっているポジティブな情報は、よりメッセージ性が高く、特に伝達欲求が動機となっているものは、後にそれが言語という媒体に取って代わられるものとして捉えることができる（大人になってもうっとりとし音楽を聴くが、空腹時泣き出すことはない）。

このような伝達のツールとしての表現と感情の表出としての表現を踏まえた上で、芸術的表現ともいえるべき自己目的的な欲求に動機付けられた表現についての位置付けを試みる。

I-3 芸術的表現

伝達欲求や感情表出に見られる表現とは一線を画するのが、絵を描いたり、歌ったりするような表現である。これらは幼児の活動においては遊びとして捉えられることが多

い。人が絵を描いたり、歌う理由は、その文化的な発生の根拠を辿ることは困難である。しかしながら、歴史を遡り各地の洞窟壁画を出すまでもなく、世界中で1歳から2歳児がなぐりがきを始める事実は、この表現行動が普遍的な行動の一端であることを示している（齊藤，2014: 15-16）。そして留意すべき点は、自他の区別が曖昧で、「見せる」という意識が働き始める以前の乳幼児が、この表現活動をし始めることである。つまり、表現の目的が他者に示すということではなく、表現それ自体となっているのである。そのような意味でこれらの活動は自己目的的な表現欲求に動機付けられているものとして、伝達欲求からくる表現活動と区別することができる。この自己目的的な表現こそが、個人の芸術表現の出発点なのである。

しかしながら、この純粋な表現の快樂の時代は、そう長く続くものではない。発達の進行とともに、絵や歌を表現する目的に、「見せる（聴かせる）」という目的が混在してくるのだ。そうなる则他者にそれを褒めてもらいたいという欲望を抱くことは自然なことである。褒められる喜びや褒められなくて残念な気持ち、自己の作品を客観的に評価する「うまい」「へた」という鑑識眼も育つてくるとともに、他人と比べてうまいことで優越感や下手なことに対して劣等感や羞恥心をも抱くようになる。「こどもはみんな芸術家」の時代が、如何に短いかは、その後、絵を描かなくなってしまう者の多さが示しているとおりでである。もちろん、その中で、絵を描き歌い続けたり、あるいは、ピアノ教室や絵画教室の習い事に転じて、芸術的体験を続けているアーティストの卵達は僅かながらも存在している。ただ、その多くが、親や指導者の教育的配慮によって促されていることも事実である。

一方で、はじまりにおいて半ば本能的な表現自体への自己目的的な欲求や快樂を伴う表現行為は鑑識眼による自己認知や羞恥心、劣等感などによって霧散させられながらも、他者の芸術表現を享受する素地を作っていることも指摘できる。そのような根源的な芸術体験は、その後のアウトプットいかんにかかわらず、芸術作品を享受する受け皿を形成するために寄与しているのである。

さて、ここまで身体表現における身体と表現がそれぞれ内包する議論の領域を整理してきた。芸術表現に関しては、教育分野で身体表現よりも先行している音楽や絵画を例にとって、表現活動のもつ自己目的固有性とそれに対する欲求の変化の様相を検討した。次に言語との関わりにおける表現を身体的な次元で分析する。

II 感覚的身体の分別

II-1 言語発達との関わりにおける身体表現

発達期において、2歳を待たずして言語能力が発達してくるが、その恩恵を受けることは同時に、それまでの伝達ツールとしての身体表現を発動する機会が減ることになる。

他者とのコミュニケーションは言語によって作られる意味のやりとりが中心となってくる。それに伴い、思考そのものも言語によって行われるようになり、難しい言葉を知っていることが複雑な思考が可能となるような様相を呈してくる。そのような文化においては、身体的な事象は次第に思考の奥底へ沈潜し、常に漠然と表現されていながらもなかなか言語のように表現内容を分離して捉えることが困難となる。

しかしながら、身体的コミュニケーション、身体による表現は無意識の了解事項として常に機能しており、それは例えば、統合失調症の陰性症状のように障害によって表情が欠落したりするようなネガティブな事態になることによって、改めてその意味に気がつくような位置付けにある。通常に機能している状態では、身体は潜性的なあり方をしているのである。

この乳幼児の言語発達を考える際に、ベビーサインがプレ言語的な役割を果たしているものとして出現していることは興味深い（赤津, 2007: 152）。言語以前の身体を介した母子のコミュニケーションとして、やり取りされることが「オムツを替えて欲しい」「ミルクはもうおしまい」であるような、言語的な意味を帯びている。つまり、純粹なノンバーバルコミュニケーションから言語コミュニケーションへの移行期として捉えることができる。

個人の言語能力の発達によって、コミュニケーションが高次の意味の次元で行われるようになり、もともと存在していた、あるいは発達の過程で支配的であったプリミティブな意味やコミュニケーションの次元、例えば、快や不快、緊張や安堵、摂取や排泄欲求等の充足性に亀裂が生じる。この亀裂は、そもそもは母体との別離という意味での亀裂に端を発しているという考え方もあり、この原初的な亀裂からアイデンティティの獲得までの通過儀礼こそが、人格形成に極めて重要な役割を演じている。ジャック・ラカンの鏡像段階理論（ラカン, 1972（1966）: 123-134）では、生後十二ヶ月から十八ヶ月の頃に、子供は鏡を見ることで、身体的な存在であることを認知し、それを自己として引き受けると言われている（ラカン: 126）。身体的存在としての自己を引き受けることは、根源的なアイデンティティを確認する作業であって、このことによって、他者との関係や共同体意識をより円滑に図るといった社会的な効果も期待できるのである。

このように言語の発達と軌を一にするように、身体的存在としての自己が認識され、伝達ツールの中心は言語に移行することになるが、一方で、運動能力の発達によって、手も器用になり、二足歩行もし、身体の活動可能領域は広がることになる。言語の登場により、潜性化してしまう原初的な身体表現は、今度は、生活の中で身体存在であることによって、世界と関わり方が急激に多様化するるのである。

II-2 触覚的な身体と視覚的な身体

前節で取り上げた、言語の発達によって失うプリミティブな身体性と鏡像段階によって得る自己アイデンティティとしての身体性は、その特質は全く異なっている。前者が

触覚的な身体で、後者は視覚的な身体として位置付けられる。言語の発達とともに、触覚的な身体は潜性化し、視覚的な身体が新しく到来するわけである。視覚的な身体こそは言語によって作られたイメージとしての身体表象である。したがって、共存する二つの身体に対する依存度は、幼児や乳幼児のほうが触覚的な身体に強く依存していると考えられる。

発達に伴い視覚的に構成された身体表象に対する自己同一化が日常的となるので、自己の身体はもっぱら視覚的なイメージによって表象されるようになる。それに対して、生まれてまもない乳幼児は、触覚的なイメージによる世界把捉から出発し、視覚的イメージ＝言語による構築対象による経験が浅いため、触覚的な身体イメージがかなり先行しているとい仮説しておく。

自己の視覚的な身体の特徴としては、まず、自分の眼差しで捉えるイメージが常に部分的であるということが挙げられる。もちろん、他者の身体でも、正面と背面を一度に一挙に見ることはできないので、部分的な情報であることにはかわりないのではあるが。しかしながら、他者の身体は、この世界を構成する一塊りの対象物として目の中に入ってくる様相もあり、それは家屋や岩と同じように、その気になれば自分が周りを巡って、こちらに見えていない部分を見ることができるという保証を得た上での把捉でもある。

ところが、自己の身体はどのように試みても後頭部は直接視覚では捉えられないし、ましてや自分の瞳を直接に見ることはできない。鏡をのぞいて、そこで初めて自己が母親からも世界からも分かれた一つの個であることを知るというラカンの鏡像段階とは、実際に全身鏡を見なければ成立しないことではなくて、自分が見る道具として使っている直接的には不可視の瞳を映すだけで十分なのである。つまり、自己の視覚的な身体は、自己が他者の眼差しを対象化するのと同じ体験を、自己の鏡像に対して行うことで、自己の身体イメージを対象化して、この世界の中に位置付けるということである。

触覚的な身体は、視覚的な身体が像という捉えやすい領界を持っていることと比べると、少々漠然とした対象的な性格を持っている。森・國吉は子宮内胎児の触覚情報が神経発達を促している様を分析している（森・國吉、2010: 1015）が、胎児の記憶的な側面はともかく、触覚的な身体感覚は外界に生まれ出る以前から形成されているのである。ただし、母親の胎内においては、未だ身体が母体と未分化なために、厳密には個としての身体とは様相が異なるであろう。しかしながら、感覚の蓄積という意味においては、胎児の段階で、身体的存在であることの最古層の原イメージが培われていると捉えうる。

そのような胎内における発達を経て、出産後の嬰兒にとって、母乳やミルクを求める口唇期、肛門期、性器期を通じて、触覚は重要なコミュニケーションの中心を果たすのである。生後一歳ごろまでは、視力が定まらないことを鑑みても、触覚の占める割合が成人と比べて極度に高いことは伺える。視力の発達（五感の中で成人と同じレベルに到達するのが視覚が最も遅い）と言語の発達の密接な関わりからも、視覚や言語が特に高次の情報に、触覚は原初的な感覚情報に携わっていることが伺われる。

II-3 視覚的身体の特質

視覚的身体を喚起あるいは啓発するということは、見せる（見られる）一見するという直接的な他者との関係だけでなく、言語的な意味の次元に関わる様相、高次の思考を伴うものなど、複数の次元で行われている。視覚的身体の分析を、ここではまず、視覚情報の明らかな対象である身体の物理的な形象から出発する。身体の形という事柄で最もシンプルなもの、～を真似る、～になる、見立てる、という一連のメタモルフォーゼの群である。これは子供達にとってはごっこ遊びであったり、大人にとってはモノマネであったりするわけであるが、例えば、日常生活の中で「～のふりをする」（例えば、知らないふりをする）というような心的な状況を踏まえた行動も含めるならば、「嘘をつく」という精神活動までも、身体的現象として数えなければならなくなってしまうことになる。

このようになると、身体的活動かそうでないかの境界は曖昧となるが、ここにこそ言語の様相がこの身体に関与している様を見てとることができる。このメタモルフォーゼの様相には「私は～になりたい」というような、変身願望なども身体的事象として含められる。そして、この身体は言語的な意味を伴うようなあり方、言い換えれば演じる身体としての特質を強く持っているのである。

身体の形象に関わるものとして、次にあげられるものは、より純粋な形象のみの領域におけるもので、審美的な判断を伴うものである。より美しい身体、躍動感がある、しなやかであるというような芸術的であったり、運動的であったりする価値判断を伴うものである。姿勢を良くすることから始まり、躰的身体教練、お遊戯やダンスなどの指導において「うまい、へた」のような評価を伴って取り沙汰される身体である。これらと先ほどの一連のメタモルフォーゼの身体群と大きく異なるのは、それらの身体が価値判断を超えた言語的な意味を担うことがない点である。この形象が言語的な意味や目的を持っていないという点は、前述した自己目的的身体と通底するものであり、演じる身体とともに身体表現の二つの中枢をなすものとして位置付けることができる。

この審美的な身体はかつては躰やバレエや日本舞踊などの早期教育など、または、柔道空手などの武道が持っている心身の一体化した礼儀作法などのような一連の矯正される身体として捉えられがちであるが、表現的なあり方からすればそのような側面ばかりではない。というのは、身体の自由な表現の中に痙攣ややみくもに回ったりするような単に形象的であるけれども別段価値あるモデル身体（例えば型のようなもの）に吸収されないようなもの、平板にいうならばただ動いているとしか思えないような身体も含まれているからである。

II-4 触覚的身体の特質

視覚的身体は言語的な演じる身体と純粋形象的な審美的な身体の二様に分別されたが、触覚的身体についてはどうであろうか。すでに触れたように、触覚的身体とは、言語の

発現以前から私を形成している身体であった。言語の発現と同時に自他が分化すると考える場合は、私の形成以前から、存在している身体である。その意味において、言語的身体=視覚的身体=演じる身体を受け入れる場としての機能を指摘しておくことができる。言語的身体の発現によって、この触覚的身体は潜性化するものの消滅してしまうわけではない。古川・稲見は「触覚に基づいて決定される身体（古川・稲見, 2011: 71-72）」として、成人の触覚的身体の境界を示している。

触覚的身体は「つねに／すでに／ある」という一つの事実であり、暗々裏に個の存在を保証している。つまり誰もが、身体的存在=肉塊という戸籍をもっていて、その肉塊の感覚が自己存在感を裏付けているのである。視覚的身体が後天的な文化によって作られた身体であることに対して、この身体は初めから存在しているというような了解を伴って、漠然と自己意識の中に巣食っているのである。

このような原初的、根源的な身体も、触覚が五感の一つとして認知され統制された後に、最も古い部分と統制によって再配置された新たなものに分かれた。五感では嗅覚、聴覚、視覚はその順に情報収集の範囲を広げていることは明らかであり、その点、触覚は味覚とともに、距離情報を持たないか極端に少ない感覚である。感覚主体からの距離のない接触の効果は現実感である。「夢かと思って頬をつねってみる」という言い回しは、この事柄をよく表している。この五感の距離感に基づく情報収集感覚こそが、視覚的身体の受け入れ後に再配置された触覚の新しい領域の位置付けである。現実感に距離を伴う視覚情報に対する補強的情報としての役割を果たすのである。

視覚を中心とした五感統制に組み込まれた情報収集器官としての新たな触覚的身体は、漠然とあり続ける存在の感覚としてのそれまでの古い触覚的身体の感覚をも言語の領域に近づけていく。もともと自他の領界のない原初的な感覚情報が言語を得た後に遡って語感化されたものとして、擬態語的状态を挙げるができる。ぐちゃぐちゃ、ぬるぬる、すべすべ、ねばねば等である。

また一方で、母親の子宮の中からの発達過程において、意識存在より以前のものが神経発達を促してきた最古層の身体に対する拠り所が、時には母胎回帰願望のようなものとして発現するなど、原初的身体としての機能は消滅することなく保たれている。

Ⅲ 身体表現教育の対象となる身体

Ⅲ-1 身体表現教育が幼児に啓発するもの

これまで身体表現に関して、視覚的身体と触覚的身体を分析してきた。視覚的身体に関しては言語的な意味によって構成された演じる身体と審美的な価値判断をルーツとする自己目的的な身体を、そして触覚的身体では、原初的身体としての最古層の身体（原一身体）と言語（視覚）によって再配置された擬態語的身体である。

この分析上4種に分けられた身体は、先ほど分析したように、身体表現教育によって啓発されるそれぞれ独自の内容を持っており、それは大まかではあるが指導方法も特定することができる(表1)。

表1 身体的特質に応じた指導方法

対感覚身体	身体の種別	啓発内容	指導方法
視覚的身体	演じる身体	言語的意味の身体による翻訳	ごっこ遊び
	自己目的的身体	身体の形象や動き	お遊戯
触覚的身体	原一身体	ふれあいや母性的イメージ	母子対象のWS
	擬態語的身体	触覚の言語的変換	環境や他者とのふれあい

このような異なるレベルにおける身体に対する指導方法の違いを明らかにすることによって、身体表現教育が固有に啓発しようとしている対象も明確となってくる。つまり、それらが幼児に働きかける感性なり能力の領域が絵画教育や言語教育などと重なり合っ
て相補的に進めるものか、身体表現教育が中心的に責任を持って推進すべき領域かを提示しうるということである。

それでは一体、身体表現教育が固有に引き受ける領域とはどのようなものであろうか。経験的に考えるならば、お遊戯というダンス的な手法をとっている指導が、その独壇場のように捉えられるかもしれない。しかしながら、この対象となる自己目的的身体は、視覚的身体における、演じる身体と表裏の身体であり、実は言語の発達と密接な連関を持っているのだ。別の研究であるが、リズムに乗って動くという能力が、言語の発達と特に連関しているという報告もある(Hasegawa 他, 2011)。このことは、絵画のようなノンバーバルアートが言語の発達と密接であるのと軌を一にしていることがらである。すなわち、お遊戯指導などに代表されるような、リズムに乗り振り付けを与えるような指導は、言語教育や芸術教育と同調的な関係を強く持っているのである。絵画教育において、幼児が発達に応じて、頭足人から、胴が付け足されていくように(齊藤, 2014: 66-67)、身体の獲得は、言語の発達に応じて、複数感覚の分野で同調しているのである。

では、触覚的身体に関してはどうであろうか。前述したように、触覚的身体さえも、言語によって再編された擬態語身体を生むように、言語や視覚的情報から完全に切り離されているわけではない、しかしながら、もともと触覚は言語以前に存在しており、一方で視覚や言語から独立している様相も残されていた。よって、この身体が身体表現教育の固有性を引き受け得る可能性は検討されるべきであろう。また、言語から距離を持っている領域を分析テーマとすることは、他の感性的な教育方法の一つのモデルとしても資することができるのである。

次節では幼児教育の実践的なプログラムにおいて、身体表現教育の固有の領域として触覚的身体が顕在化されているかどうかを分析する。この顕在化ということには二つの

方向があって、一つは、触覚的身体を前一言語的に体験すること（原一身体）。そして、もう一つは（視覚や言語と同調する方向ではあるが）触覚的身体を言語化すること（擬態語的身体）に他ならない。

Ⅲ-2 幼児の身体表現指導における触覚的身体の顕在化

幼児教育における身体表現が持つ教育効果を、これまで議論してきた触覚的身体に関して分析する。つまり、これらの実践プログラムにおいて顕在化されている身体のカテゴリーを検証する。分析する教材としては、一般性と明快さを鑑みて、古市の『保育表現技術 豊かに育つ・育てる身体表現』（古市, 2013: 123-175）を選んだ（註4）。

古市は子供が喜ぶ身体表現の教材として、8つのカテゴリーに分別して、実践的な紹介をしている。

表2 子供が喜ぶ身体表現の教材

実践カテゴリー	実 例	内 容	顕在化される身体
1、ひとりで ふた りで みんなで	伝承遊びのちゃ つぼ	一人で覚えたら、ふたりに向かい合っ て。何人でもできる。	演じる身体 自己目的的身体
	いちにのさん	わらべうたの数え歌を歌いながら指を替 える。4人で番号を決めて手を上げる。	演じる身体 自己目的的身体
2、やってもらおうあ そび・やってあげ るあそび	せんまいづけど ぼづけ（関西に 伝わるあそび）	せんまいづけ、どぼづけと言いながら、こ どもの身体をさすり、おなかなどをくすぐ る。	演じる身体 自己目的的身体 原一身体 擬態語的身体
	たこやきたこや きやけたかな	一人が頬に指を当て「たこやき」を作っ て、もう一人が「たこやきたこやきやけた かな」と歌いながら、頬のたこやきに触れ、歌 が止まったら、たこやきを食べるふりをする。	演じる身体
3、かおあそび	あがりめさがり め	向かい合っ て、指で目尻を押さえて上げて 下げて回して引っ張る。	演じる身体
4、じゃんけんあそ び	げんこつやまの たぬきさん	歌いながら、げんこつを作っ て両手をぐるぐる回す。乳を搾る、寝る、抱っこ、おん ぶのしぐさ、再びげんこつをぐるぐるして、 歌の終わりでじゃんけんをする。	演じる身体
5、手あそび・うた あそび	グーチョキパー でなにつくろう	歌に合わせて両手をそれぞれグーチョキ パーにして頭につけたり、手を組み合 わせて、いろいろなものに見立てる。かに、くま、 うさぎ、カタツムリ、ヘリコプターなど。	演じる身体
6、かえうたあそび	むすんでひら いて	歌の歌詞を替える。おひさまきらきら→ひ こうきぶんぶん→自動車ブーブーなど。	演じる身体
7、フォークダンス・ リズムダンス	ポキポキダン ス、ホーキーポー キー、など。	振り付けを踊る。	演じる身体 自己目的的身体
8、表現遊び	おはようクレ ヨン	クレヨンの色や絵を描く楽しさを身体で表 現する。歌詞の内容にあった動き。	演じる身体

提示されている身体表現教材を分類ごとに代表的な実例を選び、それぞれ啓発される身体を対応させると(表2)、多くが演じる身体が中心となっている。これは身体表現遊びが歌と結びついていることが基本となっているので、歌のことばの意味と身体表現性が連鎖することによる。例えば、「げんこつやまのたぬきさん」では、「げんこつやまのたぬきさん、おっばい飲んでねんねして、抱っこしておんぶして、また明日」という歌詞に含まれている、具体的な行為をマイム的な動作(ポーズ)でなぞっていく、言語的意味の身体による翻訳の特質をもつ演じる身体が強く顕在化している様が伺える。

ところが、同じ歌に伴う身体表現教材であるけれど、「せんまいづけどぼづけ」は、これまで記してきたような前一言語的触覚的身体や言語に翻訳されている擬態語的身体が見え隠れしていることがわかる。この教材をより詳細に見ると(図1)、歌の歌詞に関しては、非常にシンプルで千枚漬けドボ漬けという漬物の名称にとどまっていること。キュキュキュという擬態語が含まれていることが、大きな特徴になっている。

動作としては子どもが体全体をさすられる、くすぐられる、触れる部位が移動していくなど、子どもとの触覚的コミュニケーションが工夫されている。前半の漬物の名称を歌いながら体をさすっているところでは、一方では、やられている方は「つけものになる」という役割的な様相もあるが、もう一方では、体全体をさすられるという触覚的な刺激の強さが、言語的な意味を凌駕することで、言語の意味を超える/解体しているのである。その意味では、前半では、前一言語的触覚的身体が触発され、後半では、キュッ

わらべうた

せん まい づ け ど ぼ づ け キュ キュ キュ

Figure 1 consists of a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is simple, with notes corresponding to the lyrics. Below the staff, the lyrics are written in hiragana: 'せん まい づ け ど ぼ づ け キュ キュ キュ'. Underneath the lyrics, there are three illustrations of a child being tickled. In each illustration, an adult is kneeling and tickling a child who is lying on their back. The child's expression changes from neutral to smiling and laughing.

〈あそび方〉

「せんまいづけ、どぼづけ」と言いながら、横になっている子どもの身体を、優しくさすります。最後に「キュ、キュ、キュ」といいながら、やさしく、おなかなどをくすぐります。おなか、うで、脚、顔など、ふれる身体の部分を変えてみましょう。子どもの表情をよく見て、気持ちのやりとりを大切にしながら進めましょう。

図1 せんまいづけ どぼづけ

※(古市, 2013: 126)より転載

キョッキョツという擬態語が身体と言葉とを再び結びつける。つまり、前半の感覚が最後の部分で言語化されていることになる。この瞬間に、言語化された擬態語的身体が顕在するのである。

一つの傾向として、歌とともに動作を行う場合、歌のことばを身体でマイム的に表すという方法が多く取られている。もちろん、言語の発達という側面から捉えれば、この方法はことばの意味からくる映像の連想や、それを身体の動きからアプローチをすることで、言葉を立体的に体験するという高い教育的効果があることはいうまでもない。しかしながら、あまりにもこの方法に偏ってしまうと、身体が言語的な意味から逃れられなくなって、本来の身体表現で牽引すべき原一身体や言語や視覚に再編されようとしている触覚的身体である擬態語的身体を捉え損なわせてしまうのである。身体表現教育においては、指導者がその都度幼児に「どのような身体」を啓発しているかのイメージを持つことが重要である。

結 語

これまで幼児の身体表現について、身体という概念の捉え方（心身一元）、表現の持つ主客の問題（伝達と表出）、芸術表現の特質（自己目的的）、発達期における身体のアイデンティティの確立、触覚的身体と視覚的身体、教育プログラムにおける感応する複数の身体、身体表現領域に固有の対象となる触覚的身体という流れで議論を進めてきた。

幼児教育においては、身体的なことがらは小学校や中高等教育よりも、大きな割合を占めている。単に身体的接触を取り上げても、年齢が増すにつれ少なくなる。遊びや絵を描いたり、歌を歌ったりするような、絵画教育や音楽教育においても、就学前の幼児の生活は身体的事象に満ちている。幼児教育においては、身体表現教育が「何を啓発し育成するのか」という根本的な問いと常に隣接しているのである。

本稿では幼児の身体表現教育の中でその都度顕在化する身体を分別し、その特質を明確にすることで、身体表現教育の目的や対象の再考を試みた。特に身体を言語発達との関わりで捉えた場合、言語によって再配置される前の前一言語的触覚的身体（原一身体）は諸々の身体の層の最も基底的部分を占めており、そこから言語の領域に引き寄せられる擬態語的身体の持つ性質、すなわち、視覚と触覚あるいは言語と非言語の中間性質が照射された。幼児の身体表現教育は、この言語から距離を持っている身体を捉えておくことが重要であり、それを感じさせ啓発することが中核として据えられるべきである。

参考文献（カッコ内は翻訳底本出版年）

- 赤津純子「象徴的身振り（ベビーサイン）の保育に与える影響Ⅰ」2007 埼玉学園大学紀要（人間学部篇）第7号 pp.145-153
- 石田遊子「統合訓練の方法」『「自閉」をひらく』所収（第7章）つくも幼児教室編 1980 風媒社 pp.107-181
- 齊藤亜矢『ヒトはなぜ絵を描くのか』2014 岩波書店
- 原田碩三・斎藤とみ子『幼児の役割遊びと身体表現』2000 教育医事新聞社
- 古市久子『身体表現—保育者養成のためのテキスト』1998北大路書房
- 古市久子『保育表現技術—豊かに育つ・育てる身体表現』2013 ミネルヴァ書房
- 古川正紘・稲見 昌彦「触覚的身体の最毛端」2011 慶應義塾大学アート・センターブックレットVol.19 pp.70- 89
- 前橋明他『幼児体育 理論と実践[初級] 第5版』日本幼児体育学会編 2016 大学教育出版
- 無藤隆『領域 表現（事例で学ぶ保育内容）』2007 萌文書林
- 森裕紀・國吉康夫「触覚を通して反射的行動を自己組織化する子宮内胎児の神経系発達モデル」2010 日本ロボット学会誌Vol.28 pp.1014-1024
- ラカン, ジャック. 「<わたし>の機能を形成するものとしての鏡像段階」『エクリ1』所収 宮本忠雄他訳1972（1966）弘文堂 pp.123-134
- Ai HASEGAWA, Kazuo OKANOYA, Toshikazu HASEGAWA & Yoshimasa SEKI, “Rhythmic synchronization tapping to an audio-visual metronome in budgerigars” 2011, <http://www.nature.com/articles/srep00120>（2016年9月20日参照）doi:10.1038/srep00120

【註】

- 1) 学校教育法（平28改正）第3章第23条
- 2) 幼稚園教育要領（平成29年告示）第2章ねらい及び内容「表現」
- 3) 例えば、『広辞苑第5版』【表現】の項目には「心的状態・過程または性格・志向・意味など総じて精神的・主体的なものを、外面的・感性的形象として表すこと。また、この客観的・感性的形象そのもの、すなわち表情・身振り・動作・言語・手跡・作品など。表出。」と示されている。
- 4) 分析対象たる教材は他にも幾つかあり、特に、つくも幼児教室編『「自閉」をひらく 母子関係の発達障害と感覚統合訓練』の中で石田遊子が示している「統合訓練の方法」（石田,1980:107-181）には本稿での議論と関連深い事例があった。しかしながら、ここでは感覚統合という概念を扱わなかったため、別の機会に取り上げる。

（2017年8月31日受理）