

幼児の身体表現あそびにみられる物語展開の過程

鈴木裕子
西洋子*
本山益子**
吉川京子***

1. はじめに

子ども達との身体表現あそびでは、「お話」を用いたり「ストーリー」をつくりながら行っている実践を多くみることができる。

内田¹⁾によれば、物語るということは、知識や経験をもとにして、新しい表現をつくりだす営みであり、「想像世界」の創造とされる。想像世界とは文字通り、想像力を働かせて作り出した世界であり、想像力は目に見えないものを思い浮かべ、経験の諸要素を複合し脈絡をつける能力であるとしている。

身体表現あそびの場合、「想像世界」をからだや動きを媒体にして描くところにその特性があり、言い換えれば、そこに楽しさが生まれる。しかし、その活動に関わって、子ども達が生き生きと表現する様子からは、子ども達がからだや動きで物語の筋をなぞらせるように表している瞬間と、からだや動きで物語を生み出してつくりあげているようにみえる瞬間の双方を感じることができる。これは、身体表現という活動が、内にあるイメージとそれを外に表す動きが相互に作用しあって営まれるためであろうが、ことに物語が進行していく過程ではどのように作用しあっているのかという素朴な疑問を抱く。さらに、その疑問は物語の表現の過程や楽しみ方には幼児特有のものがあるのではないかという興味につながるのである。

この疑問と興味について考えることは、子ども達の表現する楽しみがどんなところから生まれるのかという問題に接近し、さらに保育者が子ども達の身体表現あそびに対して自覚的に援助す

るための視点を明らかにすることにつながるのではないかと思う。

そこで本研究では、身体表現あそびの実践の事例を中心に、物語が生まれ展開する過程において、子ども達のからだや動きとイメージがどのような影響を及ぼしているのか。さらに、その相互作用に関わる他の要素はないのかを考えてみたいと思う。

2. 幼児が物語をつくることに関する先行研究

内田は、幼児が言葉の上で想像世界をつくり出す物語産出の過程について、多くの実験や事例研究を試みて、まとまった研究成果を示している¹⁾²⁾³⁾⁴⁾⁵⁾⁶⁾⁷⁾。

物語産出過程の発達に関しては、3歳ごろから物語を語ることに熱中し、遅くとも4歳に至るころまでには、結果が生ずるためには必ず原因が存在するといった決定論、原因は結果に先行するものであるという先行論、原因と結果の間にはそれらしい関係が存在するといった機構論のすべてがプリミティブな形で備わっており、大人の誘導や援助があれば、バラバラの事象を言葉の上で関係づけ、統合することのできる力、つまり物語る力の基礎を得ている。5歳頃からは、過去—現在—未来という時間概念が成立してきて、主人公の行動目標や筋の展開を構想するプラン機能、話の進行がプラン通りにいっているかを監視し、評価するためのモニター機能や評価機能が働き始め、自他の世界を織り上げたまとまりのある物語がつくれるようになると述べている。

* 東洋英和女学院大学

** 岡崎女子短期大学

*** 金沢大学

そして、物語するという営みが子どもの発達において果たす役割について「物語り、特に、架空の出来事を組み込んだファンタジーは現実とかけ離れた別世界に子どもを誘うものではない。現実には実現していないことを想像の世界で実現する術を模索する建設的な認識の営みであり、子どもその時点での経験を整理する枠組みを与えてくれるものなのではなかろうか」⁸⁾と述べ、内的世界が対象化されていく思考を経て、他者と想像世界を共有化できるようになり、そのような営みの過程が自己意識形成の役割の一端を担っており、創造力を獲得することに結びつくことを明らかにしている。

一方、幼児教育の世界においては、領域「表現」の新設以来10年余、そのあり方が様々に論議されてきた。そのなかで近年、高度に情報化された社会のなかでの若者のコミュニケーション能力の不全に警鐘を鳴らす指摘も多くなされということから、表現とは、他者と自己との接点としての生活の基礎能力⁹⁾であるという捉え方が重視されてきている。そのなかで、劇的な表現(ドラマ)や劇的なあそびは、幼児期の表現の最も顕著な特徴としてみられる変身願望を十分に発揮させ、非現実の虚構の世界を楽しむことのできる活動として注目されてきた。

当初、子ども達の劇活動や劇あそびと言われるものを支えていたのは、英国のムーブメントの運動やアメリカのクリエイティブ・ドラマティクスの考えだと言われている¹⁰⁾。行事のための発表劇という旧態然とした保育が依然として根強く残る現状を抱えながらも、なりきるとかなってやることの基礎にある人間の創造性やイメージに着目し、それがどのようなところでみられるのかを日常の保育のなかで模索し展開させていこうという考え方のレベルでの変化が起こってきた。それが、ふりあそび、ごっこあそび、劇あそびへの強い関心になり、それに関わる理論的な枠組みを構築する研究がみられるようになった¹¹⁾¹²⁾¹³⁾¹⁴⁾。

例えば、河邊や戸田¹³⁾は、子どもがごっこをやる場合と劇をやる場合の意識の違いを、子どもが劇といった時にどのようなイメージをもっているのかを手がかりにして考えている。そこでは、劇には始まりと終わりがあ

り大筋からはずれることは認められないという意識があるのに対して、ごっこには役割はあっても筋はなく、子ども達にとって現実とファンタジーへの出入りが自由に行われる¹⁵⁾と、その違いをまとめている。「劇」としてのスタイルをもたないごっこあそびが、さらにクローズアップされてきたのである。

緑間¹⁶⁾は、子どものあそびの共同構築過程においてファンタジーが果たす役割を検討している。そこでは「ファンタジー状態とは、何らかのきっかけで、容易にそれを非現実だとみなすことのできることを、現実と思ひこむ認識状態のことである」とし、解釈する人の解釈概念を重視し、あそびを営んでいく中で、「ファンタジー状態」である幼児の発話、身振り、声のトーンなどが友人とのやりとりのなかでどのように展開していくのかを観察する方法で明らかにしようとしている。

また、青木¹⁷⁾は、ごっこを幼児期ならではのあそびであるとし、ストーリーを展開していく過程そのものにあそびの面白さがあると述べている。さらに、ごっこを構成している基本的な要素を「遊びの場」「遊びに使う物」「遊びの流れを生み出す言動」とし、個々のもつ豊かな「イメージ」が交流し、一緒に遊びをつくっていく「友達関係」がそれを支える内容となり、自然や地域社会の環境、保育者が構成する環境がイメージや友達関係を刺激し、成立する条件を作っているとし、その過程を図式化している。

さらに砂上¹⁸⁾は、ごっこ遊びのなかで、他者と同じ動きをするという行為の事例を省察することによって、身体とイメージの相互作用を検討している。その結果、ごっこ遊びにおけるイメージは、身体の動きと一体となっており、他者と同じ動きをすることは、同じイメージを共有することにも重なるということや個々のイメージだけでなく、ごっこ遊びの設定自体の共有にも重なることと論じている。さらに、ごっこ遊びの展開過程では、言葉だけでなく、身体の動きがイメージの表現や伝播、共有を支えていることを明らかにしている。

一方、実践的な取り組みを通した研究として、古市¹⁹⁾は、お話のミュージカル化という試みを通して、主として演じるという行為を中心に幼児の表現活動のあり方をみつめようとしている。その

なかで、演じるという行為と日常の生活との間に幼児独特な連関があることや、自由なせりふの導入が対人関係の感情移入を促進させる点などを指摘している。

以上のように、物語ること、ファンタジー、ごっこ、劇的あそびなどの楽しさを、従来の発表会活動に留まらず、あそびとして実践に取り入れているという試みや研究が様々な側面からなされている。

一方、身体表現あそびにおいても、物語やストーリーの展開を用いた活動が、子ども達の表現を豊かで楽しくさせているということは経験的に広く語られている。しかし、それがなぜかということに対して、その問題が身体表現あそびの特性であるイメージと動きの相互作用を明らかにするための大きな手がかりを与えてくれるものと考えられるにもかかわらず、正面から取り上げることをしていなかった。その原因のひとつには、そこでの物語の展開の仕方が、ままごと、怪獣ごっこのような子どもたちが自分で作り出したあそびとは性質が違い、子ども達が保育者に寄り掛かって、保育者のイメージの中で受け身の態勢であそんでいるようにみえると批判する声があり、それがあそびとして認められないと解釈する傾向があったためではないかと思える。しかし改めて考えてみれば、この批判が子どもの活動を表面的にしか見ていない、つまり一斉か自由かといった保育形態の議論でしかないことは明らかだと思える。

そこで、本研究では改めて身体表現あそびがドラマの要素を持った表現あそびのひとつであり、幼児期に欠かすことのできない活動であることを確認して、幼児がこのあそびのなかで物語を生み出し展開させる内的な過程について明らかにしていきたい。

3. 方 法

(1) 本研究の方法

本研究は、身体表現あそびの実践事例から、幼児が物語を生み出し展開する過程を検討するという方法を採用した。事例研究という方法をとった理由は、身体による非言語的な表現は、それが表れた文脈のなかで理解する意味が極めて大きい

と考えたため、筆者自身がフィールドに出向いて直接的に子どもの姿をとらえた実践をもとにした考察が有効と考えたからである。

また本研究では、実践のなかでも特に「繋がらなかった」あそびの事例を中心に考察を試みた。「繋がらなかった」とは、ある実践を終えた直後に、「今日は、うまく繋がらなかったように思う」と担任保育者自身が抱いた印象を言葉にしたもので、およそ感覚的な捉え方であり、「子ども達がのってこなかった」「指導者と噛み合わなかった」などの言葉にも置き換えられるのかもしれない。この実践に対しては指導者として関わった筆者も同様の感覚を持った。

そこで本研究では、この感覚的な印象を具体的にすることをひとつの切り口として、物語がつくられていく過程を支える要素について検討することにした。前述したように、身体表現あそびの展開において、子どもの描くイメージが中心になって進行しているのか、指導者のイメージが子どもを引っ張っているのか、その解釈は、保育形態の問題を省いて考えたとしても甚だ渾沌としている。それは、子どもの行為を保育者の保育行為と直結させて思考するような、言い換えれば保育実践の方法を検討する視点だけでは、子どもの行為そのものが理解されにくいからではないかと思われる。「繋がらなかった」という印象は、この事例では指導者側、つまり大人側に生じた感覚ではあるが、具体的にはどのような状況を捉えたものなのか。その点を明らかにすることで、保育者の保育行為との関係だけでなく、子ども達の行為から子ども達のイメージの流れを解釈する視点になるのではないかと考えたのである。

また本研究では、この「繋がらなかった」事例を他の実践と合わせて省察し、事例間にみられる共通点や相違点を考えていくことで、見つめればみつめるほどに個別化し、関係が複雑化していくと感じられる幼児の表現の過程をモデル化する作業を試みていきたい。

(2) 分析の対象

本研究で対象にした実践は、愛知県内私立T幼稚園4歳児を対象にして行った身体表現あそびである。筆者らは、担任保育者と討議をしながら、

不定期ではあるが身体表現あそびの保育を実施している。この保育は、「子ども達の身体活動意欲を高める」という筆者のねらいに基づいた「こころとからだで表すあそび」として行っている。現時点では、指導者はいずれも筆者であり、担任保育者は補助的に関わっている。

分析の中心にした実践は、4歳児さくら組29名を対象にして行った身体表現あそびの「ありさんは、みんななかよし!」(2001年7月18日)である。関連して取り上げる実践は、「だんごむしってどんなかな?」(2001年7月6日)と「そしたらそしたら」(2001年11月29日)である。保育時間はいずれも30分程度であり、遊戯室で行った。

「だんごむしってどんなかな?」は、だんごむしの形や動きの特徴をからだで表現して楽しむという内容であり、「そしたらそしたら」は同名のタイトルの絵本(谷川俊太郎作・福音館)をもとにイメージをわかせて動きを楽しむ内容とした。この絵本は、童話のような一連の話が展開されるものではなく、“どこかから あおい ビーだまが ころがってきて いけに おちた トッポーン!”に始まり、“そしたら、そしたら…かばが がばっと でてきて おおきな くしゃみした ぐわーくしょん!”“そしたら……”のように、“そしたら、そしたら”の言葉に次いで次々に出てくる事物と“ぐわーくしょん”のような独特なオノマトペによって展開されているものである。身体表現あそびの前にも、担任保育者が何度も子ども達に読み聞かせを行っていた。

「ありさんは、みんななかよし!」は、先に行った「だんごむしってどんなかな?」の実践での、一人ひとりとは表現を楽しんでいたが、みんなで楽しむという部分が少なかったという反省をもとに、「自己表現をしながら、お友達と力を合わせて一緒に表す楽しさを感じる」というねらいのもとに計画し実践した。子ども達と繰り広げられた場面展開の概要は以下の通りである。

【場面展開「ありさんは、みんななかよし!」】

ありさんはどこからでてくるの?

魔法の言葉「ありさん、ありさん、なかよしさん」をみんなで唱える

ありが穴から出て(フープをくぐる)行列

をつくって進む

ありさんは、不思議な国に行く

海で波に揉まれる

へびが来て逃げる

お菓子の国に行く

みんなで飴を運ぶ

大きなアイスクリームを運ぶ

ありさんのおうちに戻る

ありさん達は、おうちから出てきて幼稚園に戻る

みんなで丸くなって、魔法の言葉を言う

(3) 分析の方法

物語と呼ばれるものの展開のパターンは様々にあるが、内容のまとまりから区切ってみると、一般的には「はじめ」「なか」「おわり」のように言われる。その機能を捉えてみると、設定+目標(主題)+筋立て+解決+終末といった展開構造をもつ²⁰⁾。幼児がつくる短い物語は、発端部、展開部、解決部の「起承結」の三部分で構成されていることが多く、これは4歳前半児でも可能な展開パターンとされる。何か解決しなくてはならない事件や葛藤事態が生じる発端部、目標達成のための一連の行動をする展開部、最終的に目標が達せられたか否かの解決部という流れである²¹⁾。

そこで本研究では、この物語の展開パターンに従ってエピソードをとらえ省察を試みることで、物語がつくられていく過程を支える要素を検討するという方法をとった。

しかし、この3つの展開パターンに基づいてエピソードを抽出する作業を行ってみると、「繋がらなかった」とされる実践では、「解決」部分、すなわち子ども達にとって「終わり」とした部分のはっきりしないという問題が生じた。「繋がらなかった」という印象のひとつが、大人側からみれば「まとまらなかった」という問題であると考えられるが、この状況についての原因を明らかにするためにも、本研究では「解決」という区切りをなくし、発端部に続く展開部をさらに「展開をすすめる」「展開をひろげる」部分に分けてと捉えることにした。したがって物語展開の部分を「物語の発端」「物語の展開をすすめる」「物語の展開をひろげる」として考察を試みた。

3. 事例の分析と考察

(1) 物語の発端

【事例1】「ありさんは、みんななかよし!」

指導者の「みんな、ありさんをいっぱい見てきたよね。ありさんって、どこから出てくるの?」という問いかけに対して、子ども達は「あな」「おうち」と答えるが、次の言葉も動きも出てこない。指導者が、フープを出して、それを「ありさんになってくぐる?」と促すと、子ども達は、周囲の様子を伺うようにしながらも大騒ぎして、四つん這いになって、順にくぐっていき、そのまま列になって進む。

【事例2】「だんごむしってどんなかな?」

A男が「ほくねえ、だんごむしは飼ってない、犬しか飼ってないよ」と言うのを受けて「それじゃあ、よく見てみようよ」と遊戯室にブルーシートをひき、子ども達が園庭でみつてきただんごむしを放して、だんごむしと一緒に遊ぶことから始める。そこでは「色は」「足どうなってる」「大きいのか小さいのがある」「丸くなるのが、おもしろい」「あかちゃんがいる、これおかあさんだ」「指にのるよ」と口々にだんごむしを見たり、追いかけてたりしながら、子ども達はブルーシートに寝転がるようにして、這い回って遊ぶ。ひとしきり遊んだあと、今度は賑やかに動きまわりながら、だんごむしを水槽に戻す。なおもだんごむしの動きを興味深そうに目で追っている。

指導者が「みんな、目をつむっても、だんごむしさんの夢をみられるかな?」と問いかけると、「(私は)見えてるよ!」「(夢に)でたでた!丸くなった」「まーるい」「ぱっと丸くなる」と目を閉じながらも、各々だんごむしになって一斉に動き出しお話が始まる。

担任保育者は、2つの実践での様子の違いを子ども達の「経験の差」と語った。経験の蓄積がイメージ想起に及ぼす影響を配慮することは、援助の基礎的な部分であるため、双方の題材ともに事前に子ども達と観察したり、お話をしたりという活動を保育のなかに取り入れてきた。もちろん同じような経験があっても、興味の持ち方に個々の違いが生じることも確かである。

黒川²²⁾は、表現と体験のつながりについて、「子どもたちが自分で表そうとする活動の背景には、必ず体験した何かが作用しています。表そうとする事柄にも、表し方にも、作用しています。とり

わけ、自分の身体で演じられる表現の場合、その作用は強く感じられます。」と述べている。また、保育においては表現の育ちとかかわる大事な内容だと押さえたうえで、体験には、表現行為をもたらす体験、気づき、感じ、考える体験、それを表す体験があり、それらが循環しているため、時々どれが強く作用しているかは、ほとんど特定できないと述べている。

本研究の2つの事例間には、このような経験の総体の影響による相違が前提にあることは否定できないが、物語の発端の次なるプロセスとして、子どもにとっての「現実」と「非現実」の認識の点に違いがあるように感じられた。「非現実」とはこの場合「空想の世界」と言い表わした方が捉えやすいだろう。

【事例1】では、子ども達は、ありに「なった」のではなく「なってみせた」のであって、子ども達の行為は、この時点ではあくまでも「現実」的な認識に留まっているのである。それに対して【事例2】のだんごむしでは、子ども達は、ブルーシートの上で自らのからだや動きを存分に使ってだんごむしとあそぶ時間のなかで、自然にからだ空想の世界に入りやすい状態になっていったのではないと思われる。従って、指導者の「だんごむしさんの夢をみられるかな」という言葉がけに対して、即座に動きが始まり、空想の世界を楽しむことができたのではないかと考察される。

もちろん、子ども自身が「現実」か「空想の世界」かを明確に判断しているわけではないし、他者がその境界線を引くことはいっそう困難である。むしろ、「空想の世界」とは、「現実」でありながら何か非現実の気分に入り込んで楽しむ状態と考えた方がよいだろう。この事例で言えば、子ども達が自分のからだや動きを使って、だんごむしになった気分を楽しむ状態を示すと考えられる。

以上の過程を図にして、身体表現あそびでの物語の発端の部分を整理してみたい。図1に示したように、まず、身体表現あそびでの物語の発端では、様々な体験を背景にして、自分のからだや動きが、「現実」の時間のなかで「空想の世界」へ入り込めたかが重要なポイントとなる。その瞬間を

契機に、一挙にからだと動きを媒介にして「現実」と「空想の世界」が双方向にいったりきたり作用しはじめることで物語がはじまっていくと考えられるのである。

(2) 物語の展開をすすめる

【事例3】「ありさんは、みんななかよし！」

指導者の「ありさんが穴から出てきたんだね、長い行列だね」の言葉を受けるように、子ども達は、大騒ぎしながら、ありになって順番にフープをくぐって、魔法の言葉「ありさん、ありさん、なかよしさん」唱えながら列になって進んでいた。けれどその途中からは、列を崩さないが、「早く歩けるよ」「ぶつからないで」などと口々に言いながら、子ども達の動きは、ただ前の子について這って歩いているような状態となる。その後、普通に立って歩き出す子、担任保育者に乗りかかる子があらわれ出し、だれともなく動きが止まり、所々に座りこんだり寝そべってしまう子どもがあらわれる。

【事例4】「そしたらそしたら」

指導者の「“そしたら、そしたら”……次は何かな」の問いかけに、子ども達は「知ってるよ、とんびだよ」と即座に答える。「よく覚えてるね。“そのうえの とんびが ないた” とんびだって、知ってる？ みんな“ぴー ひょろろーん” “ぴー ひょろろーん” って飛ぶんだって」 子ども達は「知ってる、見たことあるもん」「こうだよ」「できるよ」と口々に答えながら動き出す。

そのなかでA子とB子は、「次はとんびだよ」とお話の続きを口にした後、二人並んでゆっくり羽ばたくように走りはじめた。遊戯室を大きく弧を描くように飛んだり、蛇行したりした。その後、部屋の隅にある机の下にもぐりこむ。担任保育者が近寄っていった覗き込んで「どうしたの？」と聞くと「巣を作るのよ」「この子が赤ちゃんの」と答えて、口を尖らせ両腕を羽のように背中にまわして、くちばしで枝をくわえるまねをして巣を作らした。

【事例3】で子ども達の動きが止まっていく様子からは、行列はあくまでも行列でしかなく「ありの世界」への拡がりが生まれていないことが読み取れる。そこでは、一人ひとりの子どもにとって、自分がありの列を為しているという「空間」への意識が希薄であり、そのため、ありの行列という全体のイメージが形成されず、自分の動きとそ

の場面が結びつかない状態にある。その結果、身体表現あそびならではの、からだ動くことに触発されて、内部でイメージが流れはじめるという循環が失われている。

一方【事例4】では、とんびが飛ぶという動きの様子を、「今は広い空よ」として遊戯室を丸く走り、「今度は森の中を飛んでる」と木々を抜けるように蛇行して飛ぶという具合に、個人の動きへの意識を越えて、動きの空間に対してもイメージを拡げている。さらに机の下で相互的なやりとりを楽しんでいる2人にとって、自らのからだや動きだけでなく、相手のからだや動きさえも「空想の世界」となり、遊戯室の机の下という「空間」さえもストーリーの場面としてイメージされ生成されている。

ところで、ここでの「空間」という言葉はどのような解釈で用いられるのかを整理してみたい。

邦²³⁾は、運動感覚のつくる空間を運動空間とよび、それは自分の身体が運動するところの主観的な感じにもとづく拡がりであるが、一方で運動感覚からくる拡がりの感じは、空間性と同時に時間性をも含んでおり、ひじょうに空虚で理念的な性質を持っていると述べている。

この「空虚で理念的な性質」は、キーン²⁴⁾が「空間」を「場の相貌」と称し、空間というものは、そこに関わる者の立場や気分によってその相貌が変化すると述べていることから説明できる。横山²⁵⁾は、これを「主観的な空間」と呼び、榎沢²⁶⁾は、私たちの生の流れに応じて変容する「生きられる空間」と称している。

また、保育の場においても、榎沢²⁷⁾が、子どもにとって同じ遊戯室であっても、遊んでいる場合の遊戯室と、劇場としての遊戯室とでは、全く異なる空間を経験していることを指摘しているように、ここで用いた「空間」とは、遊戯室という物理的な意味を越えて、個のからだや動きと響き合うなかで築かれる時間的な「流れ」を含む「場」として捉えたい。

そこで、この「空間」を物語の展開をすすめる部分を支える要素と捉えて、その過程を図2のように示した。個々のからだや動きへの意識が空間への意識と結びつくことで、自分の置かれた空間

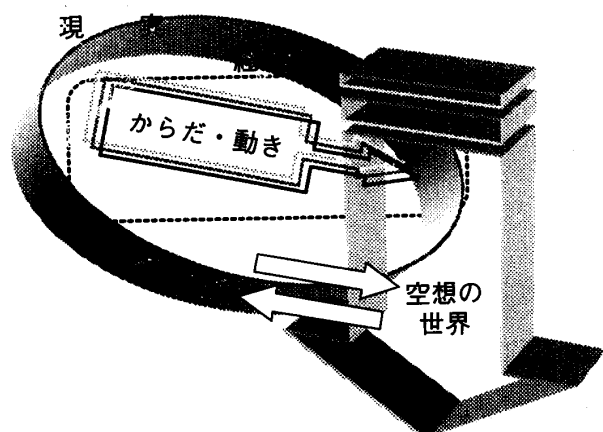


図1 ストーリーの発端

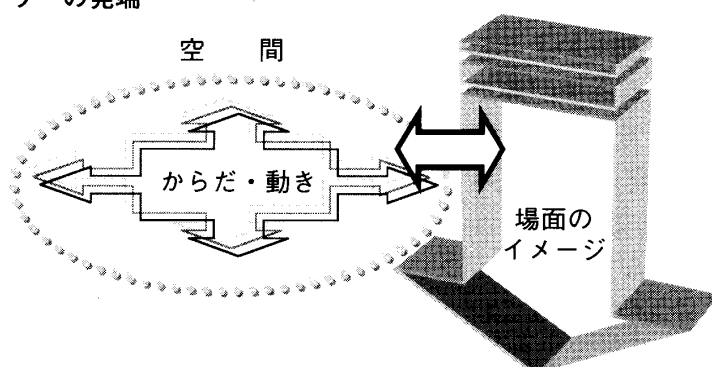


図2 ストーリーの展開をすすめる

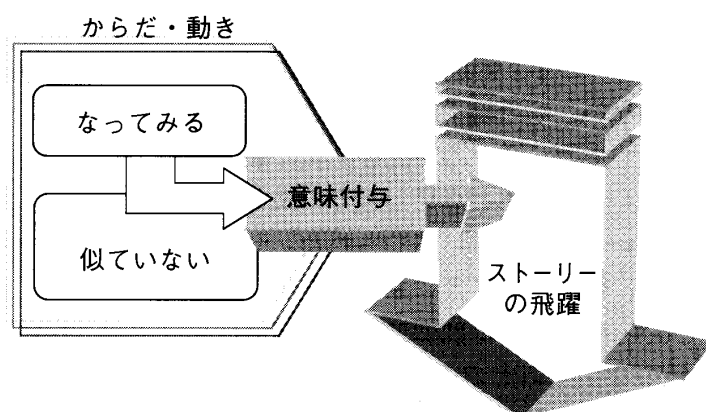


図3 ストーリーの展開をひろげる

をストーリーの場面としてイメージできることが物語の展開がすすめる過程を築くと考えられたのである。

(3) 物語の展開をひろげる

【事例5】「ありさんは、みんななかよし!」

「ありさんが穴から出てきました」として、穴に見立てたフープをくぐっている時、先に行くR男が振り返って、S男に「S!、(それじゃあ)穴くぐってるみたいにみえないじゃん」と言うと、S男はそれには答えようとせず、「早く、輪っか、くぐってよ」とR男を急かした。

また、大きな綿入りの布(クッション)をアイス

クリームに見立て、ありになってみんなで運ぼうとなりかけた時、M子とA美は「私も触らせてよ」と言い争いになる。C子が「なんで!、私達がありで、クッションはアイスなんだよ」と言う。その後、それまでクッションを担いでいた子達も運ぶのをやめてしまい、他の男児がそれに乗って遊び出す。

【事例6】「だんごむしってどんなかな?」

新聞紙を葉っぱに見立てて、みんなで、だんごむしが隠れている様子や、指導者や友達に見つられて丸くなる様子を表現して楽しんだ。

その後、H男が「葉っぱ、集めて」と言うと、M

子が「お芋焼くから、早くー」と皆を誘いはじめる。子ども達は口々に「お芋、焼けるよ」と言いながら、集めた新聞紙の下に入り込む。その後、火が燃えているんだよ、おいもが転がるよ、焼けたかな、焼けたよ、じゃあみんなで食べようと、話はいろいろに広がっていく。

表現あそびが終わった後も、おいものままの子がいたり、砂あそびで葉っぱを集めておいも焼きごっこをするなど、様々な場面であそびが広がっていった。

【事例5】では、フープや布を何かに見立てようという指導者や一部の子の想いが、個々の子どもによって食い違って意識されている様子が捉えられる。テーマに沿ってそれらしくなることを楽しみたい子に対して、目の前の事物の存在様態にのみ関心がいき、からだや動きでの表現が触発されず、それ以上の意味づけも行われないうちにイメージをひろげられない子がぶつかりあっている。

それに対して【事例6】での、子ども達の「お芋」の動きは、動きの模写や模倣という観点からすれば、およそ「お芋」の形や動きにはなっておらず、似ていない。その様子は、だんごむしの形や動きを模倣して表している時とは、全く違う楽しみ方と捉えられる。子どもにとっての楽しさの質に大きな違いがあるように感じられた。つまり前半部分では、模倣することによる楽しさがあるのに対して、「お芋」の場合では他の事物に意味付けてその意外性のなかであそぶことによる楽しさがある。その違いからは、子ども達にとって「なってみる」という行為の場合、そのものに「似ている」という面白さだけが、展開を支えているのではないという点が示唆された。同時にこの「意味付与」²⁷⁾がストーリーを飛躍させ、展開をひろげていることが読み取れる。ただし、この2つの事例の比較からは、からだや動きで主体的に「なってみる」という行為をしたかどうかで分岐点になることも認められた。それは、「なって」動くという行為によって湧き上がってくる自身の感情の揺れこそがイメージ想起の源になっているからであろう。

以上から、ストーリーの展開をひろげる部分の過程は図3のように示される。ストーリーのテーマを維持しながらも、「なってみて」それらしくす

るだけでなく、「似ていなく」でも出会った物や出来事に意味を付与し楽しむことによって、ストーリーが「飛躍」する。その過程が物語の展開をひろげると考えられたのである。そして、このひろがり、子ども達のイメージを深化させ、あそびに熱中することで「まとまり」をもたらすのではないだろうか。「だんごむし」が新聞紙によっていつのまにか「おいも」になるという、言葉にして物語ると無秩序にみえるこの「飛躍」は、身体表現あそびで物語をつくっていく場合の重要な機能として認められるのではないと思われる。

5. まとめ

本研究では、幼児が身体表現あそびのなかで物語を生み出し展開させる過程について、「物語の発端」「物語の展開を進める」「物語の展開を広げる」という部分に分けて、「繋がらなかった」事例と他の事例と合わせて省察し、事例間にみられる共通点や相違点を検討することから、3つの部分の過程をモデル化することを試みた。

その結果、各部分に必要な要素は以下のようにまとめられ、モデルは図1、2、3のように示された。

- ・「物語の発端」では、個々の体験を背景にしなから、からだや動きが「現実」の時間のなかで「空想の世界」へ入り込めたかが重要な要素となり、その要素を契機に、からだや動きを媒介にして「現実」と「空想の世界」が双方向に作用しはじめる。
- ・「物語の展開をすすめる」部分では、からだや動きへの意識を「空間」への意識へ結びつけて拡げていくことが重要な要素となり、その要素が「空間」をストーリーの場面としてイメージさせる。
- ・「物語の展開をひろげる」部分では、からだや動きが対象に似ているという次元を越え、偶然に起こった事象に意味付与できることが重要な要素であり、その要素がストーリーを飛躍させる。

本研究で図示されたモデルは、複雑に絡み合う子どもの内的な流れを分断した図解のようにも見えるが、このような理論的な整理をすることによって、身体表現あそびのなかで保育者が、子ども

の表現を読み取り、自覚的に選択して援助するためのひとつの視点を示すことができたと考える。

また、今回試みた「繋がらなかった事例」の考察は、この事例が一般化できるものなのか、そうでないのかという問題の枠組みからみれば、主観的過ぎるものかもしれない。しかし方法論的な問題に対しての自覚を持ちながら、子ども達の行為に積極的に関わったことで、ある程度生き生きとした描写が可能になったように思える。このような保育者の感覚は、子どもの内的なプロセスを具体的にするための有効な切り口のひとつになると考えられる。

昨今、人のコミュニケーション能力が問題視され、幼児期の「ごっこ」などの重要性や意義が提唱されている。しかし、ことさら強調されている背景には、それが幼児の主体的なあそびとして、まだまだうまく機能していないという現実があるからではないだろうか。そのなかで私達がこのような身体表現あそびを実践するのは、子ども達に意識的に表す活動を経験させることで、無意識な表れが豊かになり、あそびそのものも豊かにすることができると思うからである。今後は、子どもが物語をつくる過程をさらに深く考察し、身体表現を通して物語をつくるというのは、子どもにとってどのようなあそびとして理解したらいいのか、というあそび理解の問題とも絡めて考えていきたい。

引用・参考文献

- 1) 内田伸子 ごっこからファンタジーへ 新曜社 pp122 1986
- 2) 内田伸子 子どものディスコースの発達—物語産出過程の基礎過程— 風間書房 1996
- 3) 内田伸子 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究 第30巻 pp202-222 1982
- 4) 内田伸子 幼児はいかに作文を書くか? 教育心理学研究 第29巻 pp323-332 1980
- 5) 内田伸子 絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究 第31巻 pp302-313 1983
- 6) 内田伸子 幼児における事象の因果的統合と産出 教育心理学会 第33巻 pp124-134 1985
- 7) 内田伸子 幼児の表現を支える想像世界の発達 女子体育 4 pp11-14 1994
- 8) 内田伸子 想像力 講談社現代新書 p107 1994
- 9) 小林美実 幼児の表現, その考え方と教育法 保育学研究 第40巻第1号 pp104-113 2002
- 10) 大場牧夫, 他 劇的表現をめぐって 保育研究 15-1 p4
- 11) 今井和子 探索からごっこへ 発達 46-12 PP18-25 1991
- 12) 中村柊子 遊びに思いをめぐらす楽しみ 発達 46-12 PP26-33 1991
- 13) 河邊貴子 保育者のねらいと子どものつもり 発達 46-12 PP42-49 1991
- 14) 戸田雅美 保育実践に遊びの理論は必要か 発達 46-12 PP50-59 1991
- 15) 前掲書 10) p16
- 16) 緑間 科 遊びの共同構築過程における「ファンタジー」の役割 保育の実践と研究 Vol6-1 pp33-41 相川書房 2001
- 17) 青木久子 ごっこと劇 保育研究 vol15-1 pp40-49 健帛社 1994
- 18) 砂上史子 ごっこ遊びにおける身体とイメージ 保育学研究 第38巻第2号 pp41-48 2000
- 19) 古市久子 幼児の表現活動へのアプローチ 幼児教育学研究 大阪教育大学幼児教育研究室 第12号 pp1-14 1991
- 20) 前掲書 1) p30
- 21) 前掲書 3) p48
- 22) 黒川建一 「表現」・その土壌を耕す 新・保育入門 別冊発達14 pp52-63 ミネルヴァ書房 1993
- 23) 邦 正美 舞踊の美学 pp95-105 富山房 1973
- 24) E. キーン 現象学的心理学 pp130-145 東京大学出版会 1989
- 25) 横山洋子 子どものことばが生まれる背景としての空間 保育学研究 第36巻2号 pp38-44 1998
- 26) 榎沢良彦 子どもの行動空間と身体性 保育学研究 第36巻2号 pp45-52 1998

- 27) 榎沢良彦 現象学から保育の世界をみる
（５）生きられる幼稚園空間の２つの次元
幼児の教育 第96巻第12号 pp38-46 1997
- 28) 戸田雅美 ごっこ遊びにおける「意味付与」
の機能 保育学会第51回大会発表論文集
p94-95 1998

付 記

本研究は科学研究費補助金（基盤研究C 課題
番号 13680074）による研究の一部です。

Preschoolers Story Creation Process in Body Expression

Suzuki, Yuko* Nishi, Hiroko**

Motoyama, Masuko*** Yoshikawa, Kyoko****

The purpose of this research is to investigate how preschool children create a story in a body expression play. The story creation process is divided in three parts: origin, development, and evolution.

The results achieved in this research are as follows:

1. We found that body and movement are important elements in the origin of the story. Based on their individual experiences, children use their bodies and movement to switch from the real world to an imaginary one.
2. In the part where the story develops, we found that body and movement are connected with space awareness. By using their bodies and movement, children can imagine the space as the scene of the story.
3. In the evolution part, we observed that by using their bodies and movement, children give meaning not only to imitated forms and objects but also to other forms and objects which did not resemble the named things at all.

キーワード： 幼児 (*preschool children*), 身体表現 (*body expression*), 物語 (*story creation*),
からだと動き (*body and movement*), イメージ (*imagine*)

*Nagoya Ryujo (St. Mary's) College

** Toyo Eiwa University

***Okazaki Women's Junior College

****Kanazawa University