

## 幼児の身体表現あそびにみられる物語展開の過程 (2)

### — 図式の適応とその利用 —

鈴木 裕子

#### 1. はじめに

子どもは、常に身体によって人や物とかかわっており、子どもたちが思い思いに遊んでいる様子は、それがどのような遊びであっても、身体の内存在を無視して見つめることはできない。

例えば、ことばによってストーリーを作り出している子どもたちの“語り”ですら、子どもたちは自分自身の実際の体験の中からその素材を集めており、個々の身体が生き活きと営まれてこそ表れてくるものである。また、ごっこ遊びは、言葉だけでなく動作を用いてストーリーを作り出して遊ぶ。本研究で取り上げる身体表現あそびは、そんな子どもたちの遊びのなかにおいても際立って個々の身体に焦点を当てて見つめることができる。

では、ここでいう身体表現あそびとは、どんなものなのか。子どもたちの豊かな表現に魅せられて、私自身が行ってきた身体表現あそびの実践から紹介したい。

子どもたちと、宇宙のお話をした。  
宇宙ってどこにある？宇宙ってどんなところ？  
エリック・カールの「パパ、お月さまとって」  
(偕成社)の絵本も読み聞かせて・・・  
子どもたちは、宇宙へ行ってみたいなって、胸をわくわくさせる。

「今日は、みんなで宇宙へ行ってみようよ！」  
遊戯室に誘って“身体表現あそび”。

「5、4、3、2、1、出発！」  
思い思いの乗り物になって駆け回る。  
「宇宙に到着！」「なにをして遊ぶ？」「宇宙ジャンケンしようよ」「宇宙人がいるか探す」  
いろいろな場面が生まれ、子どもたちがいろいろなお話を作り出す。

ところが、A君。さっきから床を這うようにしてお部屋をグルグルまわっている。  
「どうしたの？」「・・・・・・」



本稿の全写真は身体表現あそびの保育風景  
ビデオ映像から取り込んだ静止画像の1コマ

黙々と這い続ける。

どのくらいまわったのか。

「かたつむりがね、宇宙にね、行ったんだよ」

A君は最後に言葉で表した。

けれど、言葉にしなくても、きっと這い続けながらお話をつくっていたに違いない。A君はどんなふうにも物語をつくり上げたのだろう。

こういった実践のなかで筆者自身が出会った感激、だからこそ突き当たった“どう受けていけばよいのか”という迷い、戸惑い、ジレンマから、「身体表現あそびのなかで子どもたちはどのようにして物語をつくっていくのか」という本研究の課題が生まれたのである。

#### 2. 物語展開の過程

「幼児の身体表現あそびにみられる物語展開の過程」<sup>1)</sup>では、幼児が身体表現あそびのなかで物語をつくる過程の様相について報告した。

そこでは、幼児が身体表現あそびのなかで作出す物語展開の過程を「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」の3部分に分けて捉えることを試みた。保育者からみて、物語がうまく繋がらなかったと感じた実践事例をひとつの切り口として、他の事例間との共通点や

相違点を比較検討することから、各部分に必要な要素を考察した。3部分について必要な要素は、以下のようにまとめられた。

「物語の発端」部分では、からだや動きを通して空想の世界に入り込む要素が必要である。

「物語の展開をすすめる」部分では、個々のからだや動きの意識を越え、その場の空間を場面としてイメージする要素が必要である。

「物語の展開をひろげる」部分では、からだの形や動きが、表現対象に似ているという次元を越えて、その場の事象や現象に意味を付与する要素が必要である。

### 3. 図式化と実践の関係

次に、物語展開の過程3部分を、以上のような考えに基づいて図式化(model化)することを試みた。図式化することは、理論様式に近い形を、できるだけ平易に提示する作業であり、印東<sup>2)</sup>は“関連ある現象を包括的にまとめ、そこに一つのまとまったイメージを与えるようなシステム”と定義している。

また、やまだ<sup>3)</sup>は、model化は一般に3つの機能をもつとしている。第1が、個々の多様な事象を包括してまとめて記述する知活動の集積庫や図鑑を提供することである。第2には、個々の事象を一般化したり類型化したりものさしとなる基準をつくる認識の枠組みを提供することである。第3には、個々の事象を見る見方が変わり、新たな仮説や実証を発展的に生み出していく生成的な機能をもつことである。

本研究での図式は、まず第2の機能を強調して得られたものとなるだろう。しかし、図式化が、保育者にとって、子どもの表現あそびをより自覚的に援助でき、しかも他者と共有できるような視点を提示することに繋がるためには、第3の機能を持つことが必要だと思われる。つまり、個々の事象の見方が新しく切り開かれるような、生成的な働きをすることが望ましいのではないかと考えられた。そこで、このような図式や理論様式をより実践に適応させていくためには、同じことが繰り返されることのない子どもの表現について、実践のなかでの整合性を十分検討する必要があると思われた。

本研究では、その手立てとして、得られた図式を他の過程(エピソード)に適応させてみることで、理論と図式を双方向にフィードバックさせ、図式の検討を行うことを目的とした。

またその際、それぞれの実践における物語の展開を、子どもの言語的な展開という側面に留まらず、身体表現の特性を重視して解釈をするように努めた。この場合の身体表現の特性とは、言葉にして物語ると無秩序とも思えるような、からだや動きとそこから生まれるイメージとの相互作用を指す。これらが、物語る過程にどのような影響を及ぼしているのかという視点を重視して考察をすすめた。

このことは、コミュニケーションという人間の相互作用の中で、ノンバーバルコミュニケーションという身体による非言語的な行動の果たす役割について強い関心が向けられている昨今の状況を鑑みて、改めてからだと動きという視点を浮かび上がらせ、保育の現場において身体表現のあそびや活動を通して、子どもを豊かに育む環境を整備したいと願うからである。

### 4. 物語るとは

物語展開の過程がどのようなものかという問題は、「物語るとは何か」ということに他ならない。改めて、本研究における「物語」とは何かを定義する必要が生まれる。

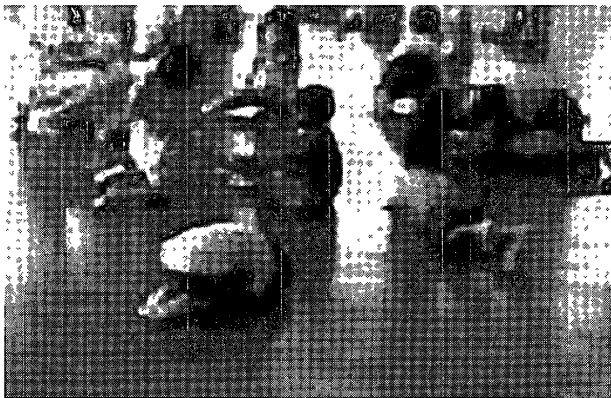
幼児が物語ることについては、心理学などの学問領域においても研究が進められており、内田<sup>4)</sup>は、物語るとは、意識や経験をもとにして、新しい表現をつくり出す営みであり、想像の世界の創造であるとしている。

また近年、幼児教育においても、ごっこ遊びや劇的な表現あそびが注目されている。それらの遊びの面白さは、その過程がファンタジー状態、つまり非現実だと容易にみなすことのできることを現実と思ひ込む認識状態のなかで進められることにあると考えられている<sup>5)</sup>。

一方、身体表現あそびの意義は、前述したような社会的な問題の解決へのアプローチとしても十分に認められており、その方法も様々である。筆者ら<sup>6)</sup>は「からだ」「身近なもの」「音や音楽」「動き」「友だちとの関わり」「イメージ」などの



「いろいろなものになってみよう」



「イメージをもって動いてみよう」



「身近なものを  
使って  
遊んでみよう」  
—新聞紙を使って—

刺激や題材を用いて、こころとからだで表現するような身体表現の保育実践を様々に試みている。絵本をもとに「物語」を題材にするのも、そのひとつなのであるが、それとは別に、他の刺激をきっかけにからだで表現しはじめた子ども達が、自然にお話を作りだして楽しむ場面に出会うことも多くある。

物語るとは、さまざまな分野の知見を総合して定義しなければならないであろうが、「物語る」についての総合的な定義に基づく研究は今後の課題として、本研究では、当初の題材や刺激が「お話」でなくとも、また最終的には完成したお話が出来上がらなくても、子ども達が複数の場面や時間をつないでいくイメージを持って身体で表現したと捉えられた場面を「物語る過程（部分）」と捉えて事例を抽出することにした。

子どもがイメージを持っているかどうかという点は読み取りにくい点であるが、表現として「物語る」とこと、日常で「話す」とこととの分岐点は、イメージの有無にあると考えられるため、この点について、子どもたちのからだや動きの様子から丁寧に読み取るようにした。

## 5. 研究と実践、と私

研究対象として、1997年10月2002年11月に、愛知県内の豊田市 R 幼稚園、豊川市 F 幼稚園、蒲郡市立 K 保育園、御津町立 M 保育園で実施された身体表現あそびの保育の VTR や記録をもとに、「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」部分に分けて事例を抽出して検討した。

これらの実践の指導者は、筆者の場合と担任保育者の場合があった。担任保育者の場合でも、筆者は参加観察のかたちでその場を共にしている。とにかく保育者の視点に近づく、保育者の動きや見方を含めて、子どもの身体の動きや内面の動きをとらえる、外からではなく内において体験することをめざしたいと考えていた。そして研究者自身が実践者であり、保育者ともに協働で研究していく場面を重視していきたいと考えて行った。担任保育者も研究結果のための実践、あるいは分析協力者というだけでなく、課題をともに見つけだし探求し、実践を作り出す協働過程を実感してほし

いと願っている。実践の意味ある改善をねらいとして、実践を創りながらともにその場と時間を共有する者が問いをみつけ探求し次の実践を考えていくことこそが実践の場で起きる問題を解く方法と考えるからである。

## 6. 物語展開過程における図式の適応とその利用

### (1) 物語の発端

＜図式の理解＞ 図1参照

子どもたちの様々な体験を背景に、からだや動きが「空想の世界」へ入り込む。その瞬間を契機に、からだと動きを媒介にして「現実」と「空想の世界」が双方向に作用しイメージがつけられはじめる。

#### 事例1 「魔法使いになるために」 M 保育園 5 歳児クラス

「ちびっこ魔法使いが一人前の魔法使いになるためには、どんな修行が必要かな」という保育者と子どもの話し合いから、分身の術、続いて変身の術が提案される。男児（5名）は、初めから積極的に意見を言い、変身の術では恐竜、カメ、イルカ、シャチ、マンタと様々な動きを試すが、女兒は7名全員が寄り添った状態で意見も出さず全く動かない。男児が変身して追いかける場面になり、女兒らは、ただ逃げて部屋のすみに入り込んでしまう。保育者は「そうだ、逃げる場所をつくってあ

げるね」と長椅子を持ってきて座らせる。「女の子は何に変身してるのかな？」と聞くと、男児の1人が『ネコだよ、だって高い所に登ってるもん』『あっそうか、ネコさんね。どんなネコさんに変身したのかな』女兒らは動こうとはしない。ところが、次に保育者が「ネコの声がききたいな」と投げかけると、女兒らは『にゃあー』と口々に答える。「先生の家で夜聞こえてくる泣き声にそっくり』『にゃあー』と声に出す音のリズムに合わせてからだ動き出す。「ネコの姿、見えないね』『にゃあー、にゃあー』『あれっ動いてるネコ、みつけた 動き出したよ』の声をきっかけに、女兒らは一斉に長椅子から降りて四つん這いになって動き出す。その後、丸まって寝るネコ、足で頭をかくネコ、喧嘩するネコ、歩きまわるネコ、と女兒は多児の様子を気にせずに、様々にからだで語りはじた。

＜図式の適応と利用＞

本事例は、「ちびっこ魔法使いが一人前の魔法使いになるためには、どんな修行が必要かな」という保育者と子どもの話し合いから繰り広げられた身体表現の活動場面である。

最も注目された点は、この活動において、なかなか動き出すことのできなかつた女兒らが、保育者の「ネコの声がききたいな」という投げかけに対して、『にゃあー』と鳴き声で反応したのをきっかけにして、その後『にゃあーにゃあー』と

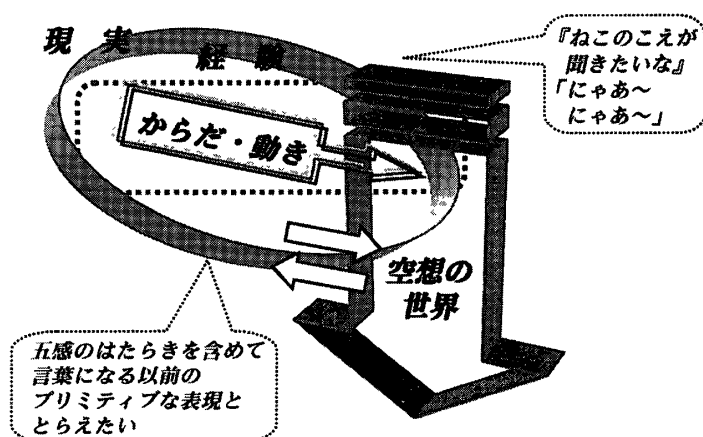


図1 「物語の発端」の図式と適応

声に出す音のリズムに合わせてからだ動き出し、保育者の「動いてるネコ、みつけた」の声をきかけに、一斉に動きで表現しはじめた場面である。

これを図式に照らして考えてみると次のように理解できる。

物語り始める時、子どもたちは様々な体験を背景に、からだや動きが現実の世界から「空想の世界」へ入り込む。この事例では、保育者の「ネコの声がききたいな」という言葉がけのその瞬間を契機に、子ども達が自分で鳴き声を出すというからだの動きを媒介にして「現実」と「空想の世界」が一挙に双方向に作用しはじめ、イメージがつくられていくという様相として捉えることが可能である。

このように図式に照らして理解を進めてみると、この事例からは、子どもが発話することもなく、じっと息を凝らして何かを見たり、聞いたり、触れたりしているその感覚が、言葉や動きになる以前のプリミティブな表現になっていることに気づかせられる。さらにそこから、からだの動きとは、いわゆる大筋運動としての運動だけでなく、見る・聞く・触るなどの五感すべてで行う行為として捉えていく視点が、子どものイメージを育むための援助の手がかりになると示唆されたのである。

## (2) 物語の展開をすすめる

### <図式の理解> 図 2 参照

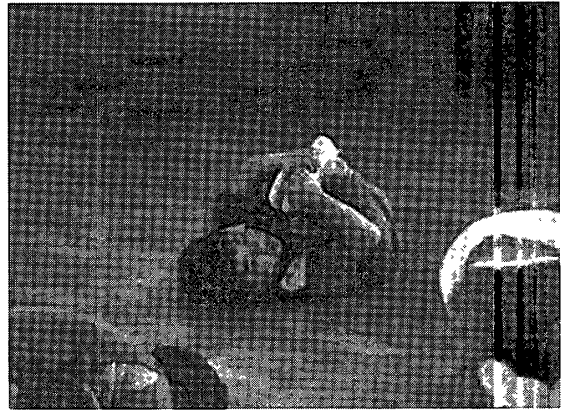
からだや動きへの意識が、「空間」への意識と結びつき広がっていくことで、自分の置かれた空間をストーリーの場面としてイメージしていく。

#### 事例 2 「紙」 F 幼稚園 5 歳児クラス

紙のいろいろな様子を、子どもとやりとりしながら、からだで表現していく。まるまった紙になるために、子どもたちは、足を抱えこんで様々に丸くなる。

「素敵な紙だね。やっぱり、これ魔法の紙なんだ、あっ！ころがっちゃった」と保育者はピアノの鍵盤を高音から低音に弾く。「あー、紙は水たまりに、ぽっちゃんって落ちちゃった」男児 A が『ここは、水の中だー』といいながら、自分の丸まったからだを伸ばしていく。『ここは、水ってことだよ。でも、

ぼくは、ふにゃふにゃにならないよ』といいながら、からだを堅くしてさらに伸ばす。女児 A が、『ふにゃふにゃになったら、お日さまにあたれば』男児 A 『ピンピンになった紙で飛行機つくる』と、からだの表現とともにお話が進んでいく。



「丸まった紙だよ」



「紙ひこうきになって！」

### <図式の適応と利用>

この事例は、紙のいろいろな様子を、子どもと保育者がやりとりしながら表現していく実践である。

そのなかで、男児 A が『ここは、水の中だー』といいながら、自分の丸まったからだを伸ばしたり、『ぼくは、ふにゃふにゃにならないよ』といいながら、からだを堅くしてさらに伸ばしたりする。その様子を見て、女児 A が『ふにゃふにゃになったら、お日さまにあたれば』とやりとりすると、男児 A が『ピンピンになった紙で飛行機つくるんだ』と、飛行機になってみるといった具合にからだの表現とともにお話が進んでいくというものである。

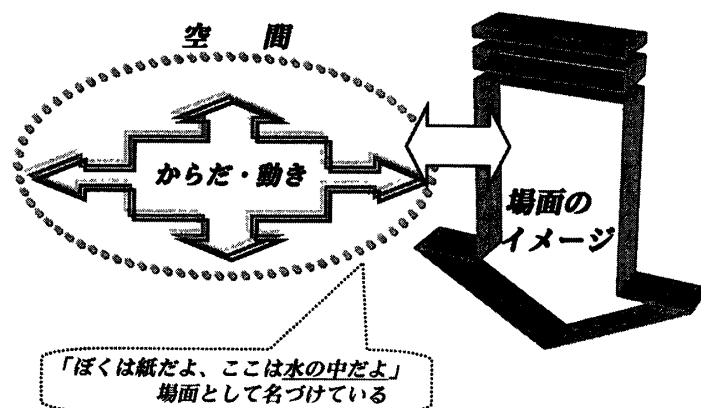


図2 「物語の展開をすすめる」の図式と適応

図式に照らしてみる。

男児 A は、自分のからだで何度も試すように繰り返し動くことを通して、自分自身のからだや動きへの意識が、それを取り巻く周囲の「空間」への意識と結びつき広がっている。そこで「ぼくは紙だよ、それから、ここは水の中だよ」と、自分のからだやその周囲のものに名前をつけはじめる。

自らのからだを、何かに名づけることで周囲の空間への意識が生まれ、その空間は、ただの“遊戯室”でなくなり、ストーリーの場面として名づけられていくのである。さらに、そこで動くことで独自のイメージがつくられていく。

このようなからだと空間の互恵的な関わりを契機に、お話が進んでいくという理解が可能になる。

### （３）物語の展開をひろげる

<図式の理解> 図3 参照

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」ても、そこで起こった事象や現象に意味付与させて、イメージを飛躍させていく。

#### 事例3 「カエル忍者」

K 保育園 5 歳児クラス

子どもたちは、カエルになったつもりでカエル跳びを繰り返す。保育者は、上手に動いていた女児 A の様子を取り上げた後、「みんな、A ちゃんについて行ってね」とピアノの音で誘う。合わせて子どもたちは真似して跳ぶ。

「あっちから敵が来た！かまきりだ」子どもたちは『わー』と言いながら腹這いになる。男児 B が両手をひろげて鳥が地面に降り立つようにしながら、かなりの速さで腹這いで床に滑り込む。それを見た男児 C がもう一度立ち上がって真似をする。B ほどには素早くできない。保育者が「今度は違う敵が来るかもしれないよ」と続けると、C は『カラスとか？』『ん？』『カラスとか！』と言いながら両手をひろげる。「からすが来たらどうなるの』『食べられちゃう』と他の子たち。C は『カラスは食べん、ゴミのところに集合してる』と言いながら保育者の近くに勢いよく駆け寄ってくる。皆も寄ってくる。男児 D 『ずっとゴミのところにはおらん』と言いながら、近くの女児 B をくちばしでつつく真似をする。B は手ではらう。C 『ハエもおる。(僕は) ハエとカラスになるわ』他児 3、4 人が「へびも来るかもしれん」その後、カエルといろいろな敵の決戦の話とその動きを楽しむ様子が展開する。

<図式の適応と利用>

この事例は、子どもたちが、カエルになったつもりでカエル跳びを繰り返し楽しむ場面に始まった。

そのなかで当初は、他の子の動きを繰り返し、いろいろに模倣をしていた男児 C が、男児 B の行った両手をひろげて鳥が地面に降り立つ動きを行い、さらにかかなりの速さで腹這いで床に滑り込

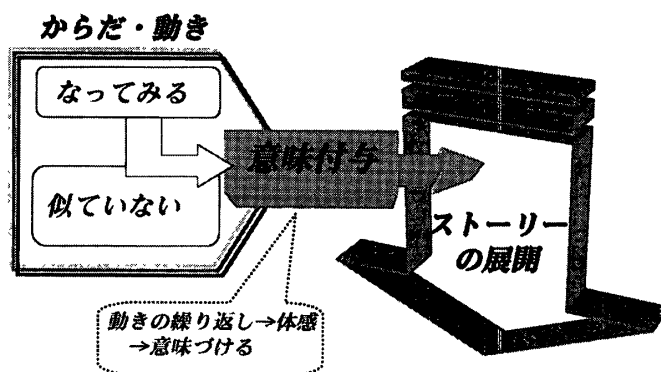


図3 「物語の展開をひろげる」の図式と適応

む自分なりの動きを行ったことをきっかけに、その動きを通して、改めて自分なりのカラスとして意味づけたのである。それによって男児Bのお話は飛躍しはじめる。他の子どもたちも、自分のする動きに意味をつけていくのである。クラス全体を巻き込んで、そのストーリーが飛躍し物語はひろがっていった。

図式に照らしてみる。

男児Cは、男児Bの動きを、自分のからだや動きで模倣して、「なってみる」。何度もなってみるが、繰り返してするうちにそれらしく「似せる」だけでなく、「似ていなく」ても、物語の展開の文脈にのせながら、そこで起こった事象や現象に意味を付与してイメージを飛躍させることで、お話を新たな方向へと広げていくことができる。このような理解が可能である。

さらにそこからは、子どもにとっての模倣という行為が、何らかの情報をコピーしながら、それを加工したり、生まれ変わらせたりして、独自の表現を生成させる過程であることが改めて理解できる。ことに、自分自身のからだというすでに独自の素材を媒介としている身体表現の場面では、保育者がこの過程に柔らかく寄り添うことが、子どもの表現の醸成を促すと思われる。

## 7. 「名づける」と「意味づける」の違い

ところで、一連の適応を考察していくと、それぞれの過程において、子どもたちの対象へのイメージの持ち方には微妙な違いが感じられた。

まず「物語の展開をすすめる」過程で、男児の「ボクは紙だよ、ここは水の中だよ」ということ

ばを「名づけた」と言い表している。それに対して「物語をひろげる」過程で、男児Cが「カラス」になってお話を飛躍させていく様子について「意味付与」「意味付けた」ということばを用いた。それぞれの場面を省察してみると、異なった様相があるように思われたからである。

前者の「ボクは紙だよ、ここは水の中だよ」の段階は、自分のからだという具体的なものを「紙」に似せ、さらに周囲のものを「水のようなもの」として、イメージと具体的なものを結びつけて「名づけた」「名前をつけた」という段階である。

それに対して、「物語をひろげる」過程、事例3の「カラス」に関わって出てきたイメージ、例えば「ごみのところに集合している」というイメージにはじまるカラスの様々な動きからは、当初「カラス」と名づけたものに、からだや動きを使って「カラス」という意味をのせていく様子が読み取れる。「カラス」に関わる一連の文脈のなかで「意味づけ」をしてお話を展開させているのである。

身体で物語るということは、図4のように、まず、からだや動きや空間を何かに「名づけ」、次いで、からだや動きとイメージが相互に作用しあいながら、一連の文脈のなかで「意味づけ」「意味付与」していくと捉えると、子どもたちの内面の流れが、より具体的に捉えられるようになるのではないだろうか。

緑間<sup>7)</sup>は、パース記号論を援用して、おだんご遊びにおける事例を通して、砂の固まりを「おだんご」と名づける段階を、「物に対する差別化」と説明し、その後「おだんごできた」という意味

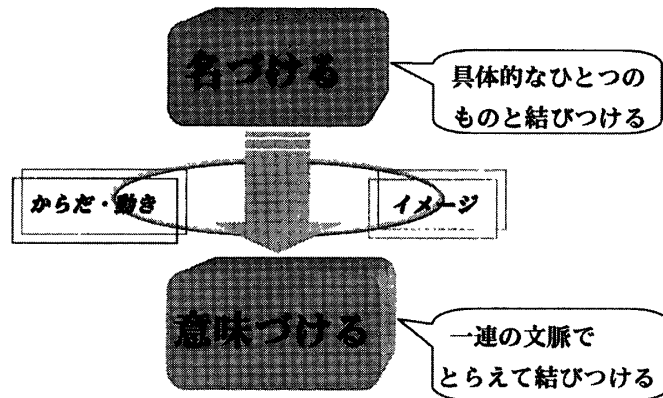


図4 「名づける」と「意味づける」

づけが行われると言う一連の記号作用の連続として「みたて」を説明しているが、まさに身体表現あそびでの物語る過程においても、ほぼ同様にこのプロセスがみられたのである。

#### 8. 物語の展開過程全体を貫く要素

本研究では、物語る過程を3つの部分に分けて考察を行ったが、そのなかで動きとイメージの相互作用を具体化するために、特にイメージという側面を焦点に考察を試みてみると、新たに3つの図式全体をつなぐ要素、つまり物語の展開全体を貫く要素を以下のように捉えることができた。

イメージの発端では、表現しようとする対象に対しての子ども1人ひとりの独創的な問いかけ（疑問）がきっかけになる。例えば、「どうしてそうなの」「どんなふうになっているの」といった問いかけである。それは、子どもたち各々の経験を背景とした問いかけであり、想像力の源となっている。子どもがゆっくりと自分の想像をふくらますことができるのは、子ども自身が自分の内面とまず向き合って自分の経験をたぐり寄せ、からだの感覚に戻す時である。そこからイメージをスタートさせているのである。

そして、そのイメージの創造を支えるものは、からだを通して周囲の他者と交流する感覚にある。例えば、何かになって自分が動き出すのに合わせて、他の子が動き出す。すると、自分が動いているのか、それとも他者の動きを真似しているのか、双方の領域が縮小したり拡大したりするような微妙な感覚に身を置いているのでは、と捉えられる

場に何度も出会う。さらに、他の子の動きに、自分が反応することによって、自分のイメージが変化し、次の瞬間に身体はそのイメージに応じて、新しい動きを創り出し、それがまた他の子の動きを引き出していく、といった状況にもしばしば出会うのである。そのような連鎖こそが、イメージの創造を支えるのであろう。

さらに、このような“自分の描いたイメージを他者に伝えたり、他者のイメージを感じとる”ための媒体は、ことばの背後にある「からだの動きのリズム」だと捉えられた。考えてみれば、私たちが通常行うコミュニケーションは、そのほとんどが言語的なものであり、それはより正確な情報を伝える。しかしながら、身体表現あそびのなかでは、子ども達は自分の身体で実感することのできる伝達媒体として、自己あるいは他者のからだがつくるリズムをととても敏感に捉えていると思われる。例えば、ネコになって“にゃあー”となく。言葉にすれば同じ“にゃあー”でも、子どもたちは実に様々な“にゃあー”をからだのリズムで表現し、同時に感じている。そのからだのリズムでイメージをやり取りしていると思われるのである。

以上のように、子どもたちのイメージの持ち方の流れから物語の展開を捉えると、そこでもからだや動きが深く関わっている様子がみられる。物語の流れのなかで、イメージとからだや動き、どちらが主になっているというのではない、むしろ互恵的な役割を担っているのである。この捉え方は、“相互作用”の構図をより具体的に理解する道筋になると思われる。



## 9. 今後の課題

本研究では、幼児が身体表現あそびのなかで物語る過程の3部分の理解様式から得られた図式について、実践事例をあてはめて有効性を検討した。提示した図式は、子どもが物語っていく過程の説明に、その質的データの具体性と固有性を保持しつつ、一定の一般性を表示できるものとして、ある程度利用できると考えられた。

同時に、身体表現の特性としての動きとイメージの相互作用を具体的にしていく視点を見出すこともできたと思われる。

しかし一方で、このような考察を進めてみると、子どもの表現とはその現象を見つめれば見つめるほど個別的なものとなり、反面関係性はより複雑化していくと感じられるのである。目の前で起こる現象を、正確にとらえればすべて法則化できるという考えは、時々刻々と起こる子どもの活動全体への意識が損なわれるという危険性をもはらんでいるという意識を忘れてはならないとも思えた。

今後の課題として、次のような方向が考えられる。

第1は、この研究で得られた3つの図式を、具体的な実践あるいは実験的枠組みから得られるデータとの往還によって、さらに改良していく。あるいは必要に応じて3部分以外の新たな部分の図を見つけていくことである。

第2には、これらの図式を用いて、身体で物語っ

て遊ぶという子どもの行為を保育者が理解し、そのような遊びへと誘う保育者の援助の視点、つまり保育環境の整備、適切な言葉かけなどを提示していくことである。

## 【引用・参考文献】

- 1) 鈴木裕子他 幼児の身体表現あそびにみられる物語展開の過程 名古屋柳城短期大学研究紀要第24号 pp 117-127 2002
- 2) 印東太郎 心理学におけるモデルの構成 印東太郎編 モデル構成 1-28 東京大学出版会 1973
- 3) やまだようこ 現場心理学における質的データからのモデル構成プロセス 質的心理学研究第1号 pp 107-128 2002
- 4) 内田伸子 子どものディスコースの発達 風間書房 1996
- 5) 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 Vol.6-1 相川書房 2001
- 6) 西洋子・本山益子・鈴木裕子・吉川京子 子ども・からだ・表現 -豊かな保育内容のための理論と演習- 市村出版 2003
- 7) 緑間科 「みたて」遊び論の再構築 -パス記号論による解釈の提案- 保育学研究第14巻第1号 pp 12-19 2003

## **Preschoolers Story Creation Process in Body Expression** **— A Model Adaptation and its Application —**

Suzuki, Yuko\*

The purpose of this research is to investigate how preschool children create a story in a body expression play. In our previous work, we considered the story creation process as three essential parts: origin, development, and evolution. Then, based on these parts we created three different models.

In this present work, we investigate the possibility adapting our models to different body expression cases. The analysis of qualitative data has shown that indeed our models can be generalized to different body expression cases. We also observed the concrete interaction between the imagination and the actual movements of the body expression play.

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*)