

博 士 論 文

幼児がオノマトペから想起するイメージと  
あらわれる動き

令和二年度

村 瀬 瑠 美

筑波大学

## 目次

|                                                     |        |
|-----------------------------------------------------|--------|
| 第1章 序論                                              | … p.1  |
| 第1節 問題の所在                                           | … p.2  |
| 第2節 先行研究の検討と理論的前提                                   | … p.8  |
| 第1項 幼児の身体表現活動とその意義                                  | … p.8  |
| 第2項 イメージに関する先行研究の検討と本研究におけるイメージ                     | … p.12 |
| 1. 子ども研究におけるイメージ                                    | … p.12 |
| 2. 本研究におけるイメージ                                      | … p.19 |
| 第3項 オノマトペから想起したイメージが身体表現としてあらわれるまで                  | … p.20 |
| 1. 言語学におけるオノマトペとイメージ研究                              | … p.21 |
| 2. 子どもがイメージを身体表現としてあらわすこと、イメージが子どもの<br>身体表現にあらわれること | … p.23 |
| 3. イメージが身体表現にあらわれるまでの過程と仕組み                         | … p.28 |
| 4. 本研究における着眼点                                       | … p.31 |
| 第4項 幼児の身体表現活動におけるオノマトペ                              | … p.32 |
| 1. 幼児の言語理解におけるオノマトペとイメージ研究                          | … p.33 |
| 2. 幼児の身体表現活動におけるオノマトペ研究の問題点と本研究の観点                  | … p.34 |
| 第5項 本研究における〈自分〉概念                                   | … p.38 |
| 第6項 子ども研究における研究手法                                   | … p.47 |
| 第7項 理論的前提のまとめ                                       | … p.49 |
| 第2章 目的                                              | … p.51 |
| 第1節 本研究の目的と課題                                       | … p.52 |
| 第2節 論文構成                                            | … p.54 |

|                                       |        |
|---------------------------------------|--------|
| 第3節 本研究の独自性と現場への寄与                    | … p.57 |
| 第1項 本研究の独自性                           | … p.57 |
| 第2項 現場への寄与                            | … p.57 |
| <br>                                  |        |
| 第3章 課題①：幼児の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペの実態と |        |
| 分類                                    | … p.59 |
| 第1節 課題①の目的と概要                         | … p.60 |
| 第2節 方法                                | … p.61 |
| 第1項 質問紙の概要                            | … p.61 |
| 1. 対象者                                | … p.61 |
| 2. 手続き                                | … p.61 |
| 3. 質問項目                               | … p.62 |
| 第2項 分析方法                              | … p.62 |
| 第3節 結果                                | … p.64 |
| 第1項 オノマトペ使用頻度                         | … p.64 |
| 第2項 幼児の身体表現活動中に保育者が使用するオノマトペのイメージ     | … p.64 |
| 1. 自由記述により得られたオノマトペ                   | … p.64 |
| 2. 生成されたカテゴリと分類                       | … p.64 |
| 第4節 考察                                | … p.70 |
| 第1項 幼児期における身体表現活動の場面                  | … p.70 |
| 第2項 オノマトペと幼児の動きの間に介在するイメージ            | … p.71 |
| 第3項 サインとしてのオノマトペとシンボルとしてのオノマトペ        | … p.73 |
| 第5節 課題①のまとめ                           | … p.75 |
| 第1項 幼児の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態     | … p.75 |
| 第2項 幼児の身体表現活動で使用されるオノマトペの性質・意味内容による   |        |

|                                                |   |      |
|------------------------------------------------|---|------|
| 分類                                             | … | p.76 |
| <b>第4章 課題②：幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動き</b>      | … | p.78 |
| 第1節 課題②の目的と理論的前提                               | … | p.79 |
| 第1項 課題②の目的                                     | … | p.79 |
| 第2項 課題②における理論的前提                               | … | p.79 |
| 第2節 方法                                         | … | p.83 |
| 第1項 研究方法の概要                                    | … | p.83 |
| 1. 対象者                                         | … | p.83 |
| 2. 日時と場所                                       | … | p.84 |
| 第2項 実験方法                                       | … | p.85 |
| 1. 選定されたオノマトペ                                  | … | p.85 |
| 2. 実験概要                                        | … | p.86 |
| 3. 実験の流れ                                       | … | p.86 |
| 第3項 観察方法                                       | … | p.87 |
| 1. 観察場面                                        | … | p.87 |
| 2. 観察の概要                                       | … | p.88 |
| 第4項 分析方法                                       | … | p.88 |
| 1. 課題②-1, 課題②-2 で共通する手順                        | … | p.88 |
| 2. 課題ごとに異なる手順                                  | … | p.90 |
| 第3節 課題②-1：オノマトペの性質・意味内容に着目した観点                 | … | p.92 |
| 第1項 結果                                         | … | p.92 |
| 1. 量的な観点：イメージを回答した人数と動き出せた人数, かかった時間           | … | p.92 |
| 2. 質的な観点：性質・意味内容の異なるオノマトペに対して回答されたイメージやあらわれた動き | … | p.93 |

|                                                    |   |       |
|----------------------------------------------------|---|-------|
| 第2項 考察                                             | … | p.100 |
| 1. 幼児のオノマトペに対するイメージの想起しやすさ，動きのあらわしやすさ              | … | p.100 |
| 2. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係                   | … | p.101 |
| 第3項 課題②-1のまとめ                                      | … | p.105 |
| 第4節 課題②-2：幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点                    | … | p.107 |
| 第1項 結果と考察                                          | … | p.107 |
| 1. 全体の結果と考察                                        | … | p.107 |
| 2. 対象者ごとの結果と考察                                     | … | p.112 |
| 第2項 総合考察                                           | … | p.126 |
| 1. <自分>とイメージしたものの距離                                | … | p.127 |
| 2. <自分>の発達過程：主体と客体という<自分>概念                        | … | p.129 |
| 第3項 課題②-2のまとめ                                      | … | p.132 |
| 第5節 課題②のまとめ                                        | … | p.134 |
| 第1項 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態                  | … | p.134 |
| 第2項 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係                  | … | p.135 |
| <br>                                               |   |       |
| 第5章 総合考察                                           | … | p.137 |
| 第1節 総合考察                                           | … | p.138 |
| 第1項 保育者の抱いているオノマトペの認識と幼児の想起するイメージや動きのあらわしやすさの実態のずれ | … | p.138 |
| 第2項 媒介となるイメージの想起                                   | … | p.138 |
| 第3項 オノマトペによって得られる抽象的なイメージと動き                       | … | p.140 |
| 第2節 総合考察のまとめ                                       | … | p.144 |
| 第1項 幼児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプに               |   |       |

|                                                                    |         |
|--------------------------------------------------------------------|---------|
| おけるイメージから動きへの関係                                                    | … p.144 |
| 1. 「する型」におけるイメージから動きへの関係                                           | … p.144 |
| 2. 「である型」におけるイメージから動きへの関係                                          | … p.145 |
| 3. 「になる型」におけるイメージから動きへの関係                                          | … p.146 |
| 第 2 項 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関<br>係：幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用 | … p.147 |
| 第 3 項 幼児の身体表現におけるオノマトペの作用                                          | … p.148 |
| <br>                                                               |         |
| <b>第 6 章 結論</b>                                                    | … p.151 |
| 第 1 節 結論                                                           | … p.152 |
| 第 2 節 本研究が幼児の身体表現活動に影響を及ぼす示唆                                       | … p.158 |
| 第 1 項 オノマトペによって幼児の身体表現をより豊かにするためのかかわりの<br>提案                       | … p.158 |
| 1. 保育者によるオノマトペの使用                                                  | … p.158 |
| 2. オノマトペに対する幼児の反応や身体表現の観察と把握の観点                                    | … p.160 |
| 3. オノマトペによって幼児の身体表現を豊かにする具体的な活動の方策                                 | … p.163 |
| 4. まとめ                                                             | … p.167 |
| 第 3 節 今後の課題と展望                                                     | … p.169 |
| <br>                                                               |         |
| 引用参考                                                               | … p.171 |
| 付記                                                                 | … p.178 |
| 謝辞                                                                 | … p.179 |

## 表目次

|                                                         |         |
|---------------------------------------------------------|---------|
| 表 1. 課題①の調査対象者                                          | … p.61  |
| 表 2. 幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペの意味内容による分類と質問紙<br>で得られたオノマトペ数 | … p.65  |
| 表 3. 幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペの意味内容による分類                    | … p.77  |
| 表 4. 課題②における対象者                                         | … p.84  |
| 表 5. 選定されたオノマトペ                                         | … p.85  |
| 表 6. イメージを回答した人数, 動き出せた人数                               | … p.92  |
| 表 7. 「くるくる」の概要表                                         | … p.94  |
| 表 8. 「ぴよんぴよん」の概要表                                       | … p.95  |
| 表 9. 「ブーン」の概要表                                          | … p.96  |
| 表 10. 「ざあざあ」の概要表                                        | … p.97  |
| 表 11. 「きらきら」の概要表                                        | … p.98  |
| 表 12. 「プンポン」の概要表                                        | … p.99  |
| 表 13. 幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれる動きの 4 つの場合<br>分け        | … p.108 |
| 表 14. A の簡易な概要表                                         | … p.112 |
| 表 15. B の簡易な概要表                                         | … p.113 |
| 表 16. C の簡易な概要表                                         | … p.114 |
| 表 17. D の簡易な概要表                                         | … p.115 |
| 表 18. E の簡易な概要表                                         | … p.116 |
| 表 19. F の簡易な概要表                                         | … p.117 |
| 表 20. G の簡易な概要表                                         | … p.118 |
| 表 21. H の簡易な概要表                                         | … p.119 |

|                 |         |
|-----------------|---------|
| 表 22. I の簡易な概要表 | … p.120 |
| 表 23. J の簡易な概要表 | … p.120 |
| 表 24. K の簡易な概要表 | … p.121 |
| 表 25. L の簡易な概要表 | … p.122 |
| 表 26. M の簡易な概要表 | … p.123 |
| 表 27. N の簡易な概要表 | … p.124 |
| 表 28. O の簡易な概要表 | … p.125 |
| 表 29. P の簡易な概要表 | … p.125 |



## 図目次

|                                                                              |         |
|------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 図 1. 本研究におけるイメージの考え方（構造）                                                     | … p.20  |
| 図 2. 他者作品を踊る際の踊り手の知覚から表現への認知プロセス                                             | … p.29  |
| 図 3. 幼児の身体表現における過程の詳細と、オノマトペが単体で作用すると考<br>えられるイメージと身体表現の次元                   | … p.32  |
| 図 4. 前野（2019）による「自分」・「私」・＜私＞の入れ子構造                                           | … p.40  |
| 図 5. 本研究の構成                                                                  | … p.54  |
| 図 6. 課題①と課題②の関係                                                              | … p.55  |
| 図 7. 課題②-1 と課題②-2 の観点                                                        | … p.56  |
| 図 8. パターン 1 の例（ケロケロ：カエル）                                                     | … p.72  |
| 図 9. パターン 2 の例（ぴょんぴょん：はねる）                                                   | … p.72  |
| 図 10. 実験場所                                                                   | … p.84  |
| 図 11. データフォーマットの一部と見方（対象者 A）                                                 | … p.89  |
| 図 12. オノマトペの概要表の一部（「くるくる」）                                                   | … p.90  |
| 図 13. 対象者ごとの概要表（対象者 A）                                                       | … p.90  |
| 図 14. オノマトペによって得られる抽象的なイメージと動き                                               | … p.142 |
| 図 15. 「する型」におけるイメージから動きへの関係                                                  | … p.145 |
| 図 16. 「である型」におけるイメージから動きへの関係                                                 | … p.146 |
| 図 17. 「になる型」におけるイメージから動きへの関係                                                 | … p.147 |
| 図 18. 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係：<br>幼児の身体表現における過程におけるオノマトペの作用と＜自分＞概念 | … p.148 |
| 図 19. 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係：<br>幼児の身体表現における過程におけるオノマトペの作用        | … p.156 |
| 図 20. オノマトペによって幼児の身体表現をより豊かにするためのかわり                                         | … p.168 |

# 第 1 章

## 序論

## 第1節 問題の所在

幼児<sup>1)</sup>の身体表現において、イメージと動きの関係を切り離すことはできないであろう。幼児の身体表現活動は、「蓄えられているイメージを身体の動きで表現していく活動である」(藤善, 2002, p.2)とも言われる。幼児期は発達の段階として、自我が芽生え始め、自身のイメージが発達してくる段階であり、幼児期は「人生初頭の大事なイメージ形成期」(越智, 1982, p.657)である。さらに、幼児期は様々な運動感覚が発達し、多様な運動を身につけ始める段階である(中村ら, 2011)。ここから、イメージが動きにあらわれる<sup>2)</sup>ような身体表現を獲得するには、幼児期からの身体表現の経験が大きく影響すると考えられ、「イメージと動きの相互作用を促す方法を検討する」(鈴木, 1999, p.157)ことが保育者には求められている。そのため、幼稚園教育要領(2018)における「表現」領域では、幼児のイメージを絵や言葉だけでなく、身体の動きでも表現できることを目指す文言が見られ<sup>3)</sup>、幼児の感性を様々な観点から伸ばすことが推奨されている。以上をふまえると、幼児期の身体表現活動は、運動量を確保し、運動の楽しさを味わうだけでなく、幼児一人一人の感性を重視し、より豊かに育むことが重要である。

このような幼児の感性を育む幼児期の身体表現活動において、保育者の存在は大きい。幼稚園教育要領(2018)における表現領域は、幼児の自発的で自由な表現を形式にとらわれないことと受け止め、幼児が表現に向かう心情を大切にす総合的な視点を提示しており、保育者が子どもから引き出し、子どもが自ら表現へ向かう手助けをすることが求められている(石川, 2013)。つまり、幼児の表現を尊重しつつ、保育者の働きかけによって幼

---

<sup>1)</sup> 就学前の子どもを示す用語には、「子ども」「小児」「乳児」「幼児」などがあり、それぞれ対象としている発達段階、月齢や年齢が異なるが、文献や領域によって指し示す発達段階や表記に若干の違いが見られることがある。そのため、本研究では就学前の発達段階にある子ども全般を指す場合には「子ども」、3歳児以上、就学前の子どもの場合には「幼児」の語を用いる。

<sup>2)</sup> イメージの「あらわれ」や「あらわれし」、表記については、第2節で詳しく検討する。

<sup>3)</sup> 幼稚園教育要領(2018, p.17)の表現領域には以下のような内容の取扱いがある。

(4) 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。

(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう。

児の表現をより豊かに導くことが、保育者には期待されているのである。しかし、保育者にとって、幼児期の身体表現は指導が困難な活動と受け止められている。身体表現活動の現場では、身体表現の価値が認められているものの、幼稚園教育要領等に示されている、表現領域の抽象的なねらいを達成するための具体的な手立てが形成されていると言えない状況があるからである（鈴木ら，2002）。これについて、「身体表現の特性である“イメージと動きの循環”を促すような活動内容の選定や、身体表現独自の援助法の基盤となる子どもの状況等の基礎的な資料は、現状では著しく不足している」（鈴木ら，2002，p.24）と鈴木らは述べている。このような状況に加え、多くの場合、幼児期の身体表現の活動においては内容の選択を含め、その指導はクラス担当の保育者に任されている<sup>4)</sup>。幼稚園教育要領にもあるように、保育者は幼児のイメージを引き出し、動きにあらわしていく指導を適切に行うことが求められている。しかし、保育者の多くは身体表現の専門家ではないため、園や施設によって活動内容や指導法にはばらつきがある。さらに、身体表現活動は、めまぐるしく変化する幼児の行為に応じて、言葉かけや動きの提示などの判断を適切に行う必要があり（鈴木ら，2016）、身体表現活動の指導を困難に感じ、苦手意識を持っている保育者が多いという（遠藤，2006；鈴木ら，2016）。遠藤（2006）の調査では、身体表現活動で保育者が最も困難に感じていることの一つは、身体表現活動中の幼児への言葉かけであると報告されている。そもそも、表現領域は、1989年改訂、1990年試行の第3次幼稚園教育要領・保育所保育指針より加わった比較的新しい領域である。この改訂によって加わった新領域である「表現」は、子どもの表現を形式に分けることなく、子どもが表現に向かう心情を大切にす、総合的な視点を提示したものである（石川，2013）。また、この提示は保育者が子どもから引き出し、子どもが表現へ向かう手助けをする、子どもの表現教

---

<sup>4)</sup> 保育園には「保育所保育指針」、幼稚園には「幼稚園教育要領」が存在し、その中には「表現」という領域で目指すべき目標が挙げられているが、内容についての細かな指示はない。平成元年の幼稚園教育要領の改訂により、具体的な指導内容は記載されなくなった。これは教師指導型の保育から子ども中心の保育を目指し、「園がその特色を生かして、幼児や地域の現状や課題を捉え（中略）幼稚園教育要領を踏まえた教育活動のさらなる充実を図っていく」（幼稚園教育要領，2018，p.2）ためである。

育の質的転換<sup>5)</sup>を目指したのである。この質的転換により、子どもに対して教え込むような大人主導の表現教育のあり方が見直されたが、子ども主導を意識するあまり、『楽しんで』といった包括的ではあるが明確でない言葉で全てが片付けられるような状況も発生」(藤田, 1989, p.16) し、現場の保育者には「幼児の表現を『受け入れる』ことが『放置する』ことと同義のように」(石川, 2013, p.106) 捉えられてしまった。これは、保育者が子どもの表現に対して、イメージをより引き出して動きにあらわしていけるような言葉を使用することが難しかったことを示しており、表現領域が追加されてから 30 年近く経った現在でもその傾向はある。特に、幼児の身体表現の指導においては、『自由な表現』に重きを置いた『教えない』保育でなかったか、あるいは保育者の苦手意識から教育の機会を遠ざけることはなかったか(中略) これまでの反省を求められている」(遠藤, 2006, p.97) という現状がある。例えば、保育者は幼児の表現を受け止め、幼児の心情に寄り添うことが求められるが、幼児のあらわした身体表現に対して「すごいね」「いいね」「かっこいい」などのほめ言葉しかかけられない状況も見られる。これは、前述のように保育者の多くは身体表現の専門家ではないことや、身体表現活動の基礎的な資料が不足しているため、幼児の表現をより豊かに導く言葉かけをすることが難しいからであろう。また、現場では身体表現活動中にあまり動かない幼児に対して、「個性だから」「子どもが自発的に表現したくなるまで待とう」といった対応も見られる。幼児の個性を尊重したり、気持ちに寄り添うことは大変重要であるが、保育者のかけた言葉が幼児のイメージを喚起していなかったり、動きを導いていない可能性も考えられる。また、子ども主導の表現教育が提唱されているとはいえ、幼児に動きを教え込むような大人主導の表現活動が展開されている場合もある。全員でそろって動く、踊ることのみが身体表現活動のように捉えられ、保育者からの言葉かけは常に全員に対してなされるような活動が行われている現状もわずか

---

<sup>5)</sup> 幼児の学びは遊びを通して行われ、遊びを通しての指導が中心である。しかし、『幼児をただ遊ばせている』だけでは教育は成り立たない。幼児をただ遊ばせているだけでは、幼児の主体的な活動を促すことにならないからである」と幼稚園教育要領解説(2018, p.27)にあるように、幼児の活動にゆだねるだけでなく、保育者には幼児の遊びや活動が学びにつながるように導いていく役割が求められる。

ながら存在する。このような活動は、筆者の経験から、保育者にとっては管理が容易であることや時間短縮ができることなどのメリットがある。しかし、幼児一人一人の身体表現を引き出すためには、大人主導でない活動を取り入れ、個別に言葉をかけることが必要である。

以上をまとめると、子ども主導の身体表現活動を展開し、幼児の身体表現を導く際に、保育者の言葉かけは大きな課題であることが明らかである。幼児にとって日々の生活で身近に接している保育者の発する言葉は大きな影響力を持ち（小川ら、2013）、「幼児の身体表現活動を引き出すためには、指導者の言葉かけが重要」（小川ら、2013, p.103）であると言われるように、保育者が幼児にどのような言葉を使用しているのかによって、幼児の身体表現の経験は大きく異なる。よって、保育者による身体表現活動中の言葉かけについて、詳細に検討する必要があるだろう。ここから、幼児がイメージを動きにあらわすことを援助する言葉かけについて検討することは、多くの保育者の身体表現活動に役立ち、幼児のイメージや身体表現をより引き出して、幼児の感性を育むことにつながると考えられる。幼稚園教育要領や保育所保育指針（2018）にもあるように、豊かな感性を育むことは幼児教育<sup>6)</sup>の表現領域の大きな役目でもある。幼児期にイメージと動きをつなげることが

---

<sup>6)</sup> 湯川（2016）によれば、認定こども園の制度の開始により幼保一体化が進められているとはいえ、幼稚園と保育所が未だに二元化している戦後日本の社会状況では、「保育」と「教育」の用語の使い分けや意味は様々に捉えられてきた。わが国における「保育」と「幼児教育」という2つの用語について、竹内（1993）は「保育」の用語が使用されてきた歴史から、「保育の意味は『保護・育成』とか『保護・養育』の意味であるといわれる。対象が乳児や幼児であれば、単に教育的働きかけだけでなく、そこに養育的要素が入ってくるのは当然であり、その結果、保育という語が用いられているわけである」（1993, p.11）と述べている。つまり、「保育」という言葉を用いるときには、子どもに対して教育的な働きかけだけでなく、養育的な働きかけもすることを意味している。竹内によれば、保育所においては「保育」、幼稚園においては「幼児教育」という言葉が主に用いられているが、「保育所においては養護機能と併せて教育機能を持つようにし、幼稚園には教育機能と併せて養護機能を持つように配慮している」（1993, p.18）。ここから、1990年代のわが国における「保育」と「幼児教育」は、同時に行われてきたことがわかる。しかし、2006年の認定こども園法において、法制上、幼稚園は「教育」、保育所は「保育」と区別され、「『教育』は学校において行われる教育、『保育』は保育を必要とする子どもに対して行う児童福祉であるとの整理がなされ、（中略）依然として『教育』と『保育』は並立したままである」（湯川、2016, p.65）。そのため、「『教育及び保育』を超えて用語の統一を図るのは難しい」（湯川、2016, p.63）と言われる。

以上の歴史的背景をふまえ、本研究での語の使用について述べる。本研究は、幼児の身体表現について、オノマトペのイメージとあらわれる動きの関係を検討する。そのため、「保護・育成」「養護」といった、幼児への養育的な働きかけよりも、幼児への教育的働きかけを主な着眼点としている。そこで、本研究では竹内の述べるところの、「幼児教育」の語を主に使用することとする。

できれば、幼児期後の発達段階において、イメージが動きにあらわれるような身体表現を獲得していくことの礎となると考えられる。そのため身体表現活動中の保育者の言葉かけについては、イメージと動きの関係をふまえた観点から、さらなる検討が行われなければならない。また、イメージを動きにあらわすことは、身体表現のみならず運動の習得や洗練化においても必要なことであり、幼児期の身体表現教育の担う役割は表現領域を超えて大きいと考えられる。

保育者が幼児に対して用いる言葉で、イメージと動きが密接にかかわっている言葉の一つはオノマトペ<sup>7)</sup> であると考えられる。幼児の表現教育では、「動きとイメージを結びつける言葉として擬音語・擬態語（オノマトペ）が使われる」（下釜，2013，p.78）ことが多い。日本語において、オノマトペはある感覚を得たり，感情が沸き起こったりしたときと同等の感じを与える語（Kita，1997）であるからである。そのため，これまでも幼児の身体表現の研究においてオノマトペに着目した研究が行われてきた<sup>8)</sup>。しかし，先行研究では，あるオノマトペはある特定の動きを引き起こしやすいといった，経験に基づいた結果を立証するものが多く，実践報告の域を出ないとも言われる（木島・調枝，2006）。また，オノマトペが本来持つ性質・意味内容と幼児が想起するイメージや，動きとの関係について詳しく検討されておらず，オノマトペが幼児に対して身体表現を誘発する過程に迫ったものはないと言える。オノマトペが実際に幼児に対してどのようなイメージを想起させているのか，どのような動きをあらわすのかを詳細に検討せずに，幼児の身体表現を導くことができるのだろうか。戸倉・佐藤（2007）は，「指導者が，言葉と状況との関わりとしての意味をまったく考慮せずに運動指導を行うと，学習者とのイメージにズレが生じやすくなって

---

<sup>7)</sup> 擬音語や擬態語等の総称として「オノマトペ」を用いる理由は，小野（2015）によれば，まず擬音語や擬態語等の用語は様々にあり，用法が錯綜しているため，総称として余計なニュアンスを含まない「オノマトペ」を用いることが便利であるからである。次に，ある語が擬音語・擬態語という区分のいずれかに決しがたい場合に，「オノマトペ」という語によってあらわすことができるからである。本研究では，小野の述べる理由から，擬音語・擬態語という言葉ではなく，「オノマトペ」を用いる。

<sup>8)</sup> 言語発達の極めて初期である乳幼児期に発せられるオノマトペの半数以上が動作に関連したものであることから，感情・感覚に関するオノマトペは幼児には理解しづらいと考えられていた（近藤・渡辺，2010）。

しまう」(p.209)と述べ、指導者と運動者の言語活動に注意を促している。これを保育者と幼児の関係に置き換えれば、オノマトペの意味やイメージを考慮せずに使用してしまうと、保育者が想定している幼児の想起するであろうイメージと、幼児が実際に想起したイメージとが違ってくるといことである。オノマトペに対する保育者のイメージと幼児のイメージのずれをそのまま見過ごすことは、前述の「幼児の身体表現を放置する」ことにつながると考えられる。また、幼児の身体表現では、想起するイメージや引き出される動きに決まった正解というものはない。つまり、幼児の身体表現は、大人の思う望ましいイメージや望ましい動きに向かって導かれるのではなく、幼児一人一人の感受したイメージを自分なりに身体で表現していくプロセスを大切にしていると言える。オノマトペから想起するイメージや引き出される動きにも、幼児一人一人のオノマトペの捉え方や、感受するイメージの違いが大いに影響するはずである。であるから、「このオノマトペを用いれば、このイメージをするはず」「このオノマトペによってこの動きをするはず」といった、保育者や大人の視点を当てはめて幼児の身体表現を導くことは、「幼児に動きを教え込むような大人主導の表現活動」になる可能性があり、幼児が身体表現の面白さや喜びを感じないまま成長することも考えられる。

以上をふまえ、本研究では、保育者が幼児一人一人の感受性を大事にしつつ、身体表現をより豊かに導く必要があるという立場から、保育者の用いるオノマトペが幼児にどのように作用し、身体表現へと導くのか、オノマトペの想起させるイメージとあらわれる動きに着目することとした。



## 第2節 先行研究の検討と理論的前提

前節で、本研究においては、保育者の用いるオノマトペが幼児にどのように作用し、身体表現へと導くのか、オノマトペの想起させるイメージとあらわれる動きに着目すると述べた。この節では、先行研究を検討し、本研究における理論的前提を述べることとする。この節は5つの項からなる。まず第1項では、幼児の身体表現活動の意義について述べる。第2項では、本研究におけるイメージの定義を述べる。第3項では、幼児の身体表現とイメージ、身体表現に至るまでの過程とオノマトペが想起させるイメージについて述べる。第4項では、幼児の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペについて述べる。第5項では、幼児における〈自分〉概念について述べる。第6項では、子ども研究における研究手法について述べる。以上の6つの視点から先行研究を検討し、理論的前提をかためることで、本研究の着眼点を明確にし、目的と課題を絞ることとする。

### 第1項 幼児の身体表現活動とその意義

序論において、本研究は、幼児の身体表現活動におけるオノマトペに着目し、保育者の用いるオノマトペが幼児にどのように作用し、身体表現へと導くのか、オノマトペの想起させるイメージとあらわれる動きについて検討されることが確認された。ここでは、幼児の身体表現活動において、イメージを動きにあらわすことを援助する言葉かけや、オノマトペについての先行研究を概観する前に、幼児期の教育や展開される活動がどのような教育理念に基づいているのかについて述べ、幼児期の身体表現の意義を確認することとする。

幼児教育・保育の指標として、幼稚園には幼稚園教育要領（文部科学省，2018）、保育所には保育所保育指針（厚生労働省，2018）、認定子ども園には幼保連携型教育・保育要領（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2018）が存在する。それぞれの要領、指針は、管轄する省庁や対象とする子どもが異なることから内容が異なる。しかし、満3歳以上の子どもに対する教育・保育のねらい及び内容については共通しており、3歳児以上の子どもは

どのような保育形態であっても、共通したねらいと内容に基づいて生活や活動をすることができる。

この共通したねらいと内容は5つの領域で示される。5つの領域とは「健康」「人間関係」「言葉」「環境」「表現」である。ただし、この5領域では、それぞれねらいと内容（意図）が示されているが、各領域で特定の活動内容は示されていない。これについて幼稚園教育要領解説には以下のような文言がある。

幼稚園教育における領域は、それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なるので、領域別に教育課程を編成したり、特定の活動と結びつけて指導したりするなどの取り扱いをしないようにしなければならない（幼稚園教育要領解説，2018，p.134）。

ここからも読み取れるように、幼児教育における様々な活動は、特定の領域と一対一対応になっているのではなく、様々な領域にまたがることが多い。これは、「幼児期は諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連しあい、総合的に発達していく」（幼稚園教育要領解説，2018，p.46）からである。

以上のことを前提として、幼児期に展開される身体表現活動がどのようなものかについて述べる。幼児期の身体表現活動は、主に「表現」領域の中で語られる。それは、「表現」領域に「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」（幼稚園教育要領，2018，p.17）「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりするなどの楽しさを味わう」（幼稚園教育要領，2018，p.17）という内容の取り扱いがあるためである。ただし、前述のとおり、身体表現活動は単純に「表現」領域の活動として扱われるのではなく、他領域の内容も含みつつ行われる。さらに、「表現」領域では、何によって表現するのかについて、「音や言葉など」「動きや言葉など」「かいたり、つくったりなど」（幼稚園教育要領，2018，p.17）といった文言で記載さ

れており、明確に指示されていない。つまり、幼児は自身のイメージや感じたことを絵で表現する、歌で表現する、言葉で表現する、身体の動きで表現する、など多様な表現方法をとることができる。これは、前述のように、幼児教育における様々な活動が様々な領域にまたがるって行われる活動であることと、幼児一人一人の表現を尊重し、伸ばしていく立場をとっているからであると考えられる。つまり、絵で表現するのが得意、話すのは苦手だけど歌うのは好き、といった幼児の個性があるからである。

では、なぜ身体で表現しなければならないのだろうか。イメージや感じたことを自分の得意な表現方法であらわせるのであれば、身体表現の教育・指導をあえてしなくてもいいのではないかという見識もある。これについて、先行研究を引いて検討したい。

表現における身体について、庄司（1990）は幼児教育の立場から、「私たちのすべての活動や行為（無意識のものも含めて）は、体によってなされる」（p.58）と述べ、すべての表現の最も根本にあるのは身体であると述べている。庄司によれば、あらわれた表現の一つ一つは「その人の内面を（無意識的にせよ）現している」（p.58）のであり、だからこそ「体は、表現の最も根本にある主体であるし、またあらねばならない」（pp.58-59）という。

また、これに関連して名須川（1997）は「幼児の表現活動は描画、音声、言語でとり扱われる場合が多いが実は遊びの世界の中で身体を駆使して繰り広げられている」（p.121）と述べ、庄司同様、身体が表現行為の根本にあるとしている。

吉川（2009）は、幼児期における身体表現の意義を次のように述べている。

ことばが未発達な乳幼児期において、表現するからだの持つ意味は大きく、（中略）自分のからだや動きに気づいたり、動きを共有し動いている自分と相手の気持ちを共有したり、ことばでは整理されない様々な感情や感覚を、自分のからだところのつながりの中に見出したり、他者との間にことばを超えた理解や共感を築いていくなどの楽しさをより深く体験することができ、そこからまた豊かな感性や表現力が養われていきます（吉川，2009，p.122）。

吉川は、幼児期の身体表現の意義を、身体が表現行為の主体としてあるだけでなく、身体を介した表現行為が他者との関係を生み、さらに感性や表現力が養われることに言及している。

以上から、幼児の表現行為は様々な表現方法によってなされるが、それらの基本となっているのは幼児自身の身体であり、身体で表現することは表現の最も根本的な部分であることから、身体表現の教育は重要であると言える。また、身体で感情や内面をあらわし、他者との関係を築くことが人間の発達段階において重要な役割を担っていることは明らかであり、幼児の身体表現は生活の中で培われ、発達していくと考えられる。しかし、幼児にとって「身体表現は生活そのものである」(高原, 2013, p.23) とはいえ、そのまま放置することはできない。「(子どもの) イメージによる体の動きは素朴で単発的であり、そのままでは動きとしての広がりや深まりは見られない。そこで子どものより豊かな表現を導くために、何らかの適切な導きが必要となってくる」と高原 (2013, p.24) が述べるように、幼児の表現を広げ、深めていくのは、保育者の導きであると言える。つまり、保育者から幼児に提供される身体表現活動は、幼児の身体表現をさらに豊かにするために必要である。

これまでで、幼児期に身体で表現することの重要性と、身体表現活動の意義を述べた。幼児期の身体表現活動をさらに詳細に見ていくと、何をもとにして身体表現を導いていくかによって、幼児期の身体表現はいくつかに分けられる。

鈴木 (2018) は幼児期の身体表現を「動きによる表現」<sup>9)</sup> (p.135) と称している。鈴木

---

<sup>9)</sup> 鈴木 (2018) は、幼児期における身体表現を「動きによる表現」(鈴木, 2018, p.135) と表現している。鈴木によれば、『身体表現』という言葉は、保育の中で、その内容が共通理解されにくい (p.136) からである。これについて、鈴木の述べる理由は二つある。まず、乳幼児期の子どもは常に身体を動かし、言葉だけでなく身体で伝えるため、子どもの身体ははじめから表現媒体であり、あえて身体表現という活動をしなくてもいいという見方もあることである。次に、身体表現という言葉であらわすと、音楽表現や造形表現と同列で捉えられる。身体の動きは楽譜や制作物のように形に残らず、実態がつかめないため、何を見たらよいかわかりづらくなり、混乱を生じるからであると言う。

本研究においては、鈴木の言う「動きによる表現」は、他の先行研究における「身体表現」と同じであるとみなして論を進めている。

によれば、保育現場での「動きによる表現」は「音楽やリズムをもとにして動く活動」と「イメージをもとにして動く活動」が認められ、さらに、「イメージをもとにして動く活動」は「模倣をもとに表す活動」と「創造的に表す活動」に分けることができ (p.136)、この「2つの活動には明確な境界線があるわけではないが、動きによる表現は、動きとイメージの相互作用によって成り立つとされることから、前者は、模倣という運動からイメージを導き、後者はイメージから動きを導くという活動のねらいによって分けられる」(p.136)という。

本研究の問題意識は、本章の「第1節 問題の所在」で述べたように、幼児一人一人のイメージを動きにあらわせるように、身体表現活動中の保育者の言葉かけについて検討することである。「模倣をもとに表す活動」「創造的に表す活動」のどちらにおいても、幼児のイメージと動きは相互関係にあり、その相互関係を促し、より豊かな身体表現に導く要因の一つが保育者の言葉かけであると考えられる。

以上をふまえ、本研究における「身体表現活動」は、「音楽やリズムをもとにして動く活動」ではなく、「イメージをもとにして動く活動」を意図して、以降の論を進める。

## 第2項 イメージに関する先行研究の検討と本研究におけるイメージ

本研究ではこれまでの論の中でイメージという語を多用してきたが、本来イメージという語は多義的であり、学問領域によって語の定義や意味が異なっている。

そこで、この項では、子ども研究におけるイメージという語に関する先行研究を整理し、関連するイメージ研究も参考にしつつ、本研究におけるイメージについて定義し、さらに本研究の着眼点を絞ることとしたい。

### 1. 子ども研究におけるイメージ

子ども研究では、「イメージ」という語はよく見られる語であるが、「イメージとは何か」「イメージとは何を指すのか」にまで言及した先行研究は少ない。そこで、ここでは、子

ども研究における、「イメージとは何か」「イメージとは何を指すのか」について言及した先行研究を概観し、「イメージ」の用いられ方や周辺にある語を整理して、子ども研究で言われる「イメージ」とは何を指しているのか検討したい。

まず、子ども研究におけるイメージはどのように捉えられているのか、発達心理学用語辞典（1999）を参照する。発達心理学用語辞典において、イメージは田頭（1999）によって次のように説明されている。

心象ともいう。リチャードソン（Richardson, A., 1969）は、広範囲にわたるイメージ現象を、「感覚や知覚を引き起こす刺激が存在しないのに、あたかもそれが実在する時のような感覚的・知覚的体験の再現であり、自己意識的な経験である」と定義し、さらに、残像、直観像、記憶イメージ、想像イメージの4つに分類した。従来、さまざまなイメージ現象の中でも、主として視覚イメージに関して多くの研究がなされているが、近年、視覚イメージの性質に関して、ペイビオ（Pavio, A.）やコスリン（Kosslyn, S. M.）らは、「心の中の絵」と主張した。これに対し、ピリシン（Pylysyn, Z. W.）らは、イメージは単なる随伴現象であり、心的表象の基礎形式は「命題」と主張し、両者の間に論争が行われている（田頭, 1999, p.13）。

以上の引用における、イメージに関する論争は、子ども研究以外の領域において言われる、イメージは「もの」であるか、「ものでない」かの論争と同様である。これについて、哲学領域では、イメージは外界からの刺激があってもなくても心に思い浮かべられる「もの」であるのか、心に対象を思い浮かべる「仕方・働き」であるかが論じられている（哲学事典, 1980）。心理学者の佐々木（1987）は、「イメージとは何かを問う現代のイメージ研究者に、一貫して枠組みを提供してきたのは、イメージの『視覚パラダイム』である」（p.83）と述べ、このようなイメージの「視覚パラダイム」を含む、イメージに関するあらゆる議論には、「イメージがあたかも『もの』のようだとする発想、イメージそれ自身が

一個のものとして存在する『もののコピー』であるとする考え方」(p.115)が根底にあると指摘している<sup>10)</sup>。

以上のように、イメージとは何かをめぐる議論は、イメージを「もの」とするか「ものでない」とするかで割れており、未だ決着を見ない。しかし、子ども研究の中でも、表現に関する先行研究は、イメージを「もの」として捉えていることが多いと言える。なぜなら、子どもの表現に関する研究では、経験からイメージを蓄え、蓄えたイメージを変形・結合させて新たなイメージを創造していくという論が有力であり、変形や結合が起きるには、イメージは変形や結合が行える「もの」、変形や結合の対象となる「もの」として存在していると考えなければならないからである。これをふまえ、子どもの表現における、イメージについての先行研究を概観する。

レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキーは、子どもの言葉と思考の発達や、子どもの想像力と創造性についての研究で、後世に大きな影響を与えた。ヴィゴツキー(広瀬訳, 2015)は、「脳は私たちの過去経験を保持し再生する器官であるばかりでなく、その過去経験の要素から新しい状況や新しい行動を複合化し、創造的につくりかえ、新たに生み出す器官でもあるのです(中略)脳の複合化能力によるこのような創造活動を心理学では、想像あるいは空想(ファンタジー)と呼んでいます」(p.11)と述べ、想像と空想が子どもの創造活動において非常に重要であると指摘している。さらに、子どもの想像力とイメージに関して、ヴィゴツキーは現実の要素とイメージの関係に言及し、イメージ同士を組み合わせることで想像が生まれると述べている。ヴィゴツキーは、ロシアのおとぎばなし「ルスランとリュドミーラ」(p.20)を取り上げ、おとぎばなし(想像)が「いつも現実から与えられた素材によって成り立って」(p.21)おり、現実にある要素の組み合わせが、おとぎばなし的な複雑なイメージの組み合わせを生み出していることを示している。このイメージの組み合わせについて、ヴィゴツキーは「ルスランとリュドミーラ」に出てくる要素を例示し

---

<sup>10)</sup> 佐々木はイメージを「もの」ではなく「体験」としている立場にあるため、イメージを「もの」だとする思想には否定的である。

ながら、具体的に説明している。「最初に現実の第一次的な要素（ネコ、鎖、カシワの木）を組み合わせ、そして次に空想化されたイメージ（森と水の精、森の精）を組み合わせるといようにして、想像はどんどん新しい組み合わせをつくりだすことができます。でも、現実から非常に遠く隔たった空想のイメージを構成しているももとの要素それ自体は、常に現実の心的体験であるのです」（p.21）。さらに、ヴィゴツキーは次のようにまとめている。「おとぎばなしのイメージを構成している要素は人間のリアルな体験からとられたものですし、それらを組み合わせることによってのみ、おとぎばなし的な、したがって現実にはありえない構成を形作るのです」（p.21）。つまり、ヴィゴツキーはイメージを現実の体験から構成されるものとみなし、イメージ同士の新しい組み合わせを想像、もしくは空想と呼んでいることが考えられる。以上のようなイメージの組み合わせによって、想像が生まれるというヴィゴツキーの論は、その後の子ども研究におけるイメージや想像という言葉の用法に大きな影響を与えている。

岡本（2006）は、幼児の表現とイメージについて、次のように述べている。

実際の事物や行動について、自分の頭の中でそれを描けることを「表象作用」<sup>11)</sup>と言います。事物や行動について自分が頭の中で作り出せる「イメージ」や「概念」、それらに施すことのできる「心内操作」を含めて一般に「表象」と呼んでいます。（中略）  
幼児の描く表象では「イメージ」が中心になりますので、以下には「表象」というなじみにくい言葉よりも、「イメージ」で代表させておくことにします。幼児の認知や表現活動の理解には、イメージの解明が不可欠になります（岡本，2006，pp.140-141）。

岡本によれば、幼児の表現活動にはイメージの存在が大きく影響する。なぜならイメージは「個人的経験から出発するものであり、きわめて主観的」（p.142）だからである。ま

---

<sup>11)</sup> 表象作用については、第3項「オノマトペから想起したイメージが身体表現としてあらわれるまでの過程」で述べる。



た、「想像力」については「自分のいくつかの経験やイメージをもとに、それらをつなぎ合わせながら一つの世界を自分で作り上げる働き」(p.143)と述べており、イメージが個人の経験から生まれると見なしている点や想像力の捉え方は、ヴィゴツキーと共通である。

奥(2018)は、子どもの表現活動において、イメージという語はよく用いられているとし、「表現においてイメージを持つということは、データとして記憶された複数の視覚的なフォルムを関連付けることや、視覚的データをメンタルイメージとして描かれるフォルム(心象)と関連させて個人の新たな視覚的フォルムを形成すること」(p.130)と述べている。さらに、造形表現ではイメージと想像という語は同義で用いることが多く、「イメージは想像の意味を持って使用されている」(p.130)という。

奥によれば、幼児の表現におけるイメージは、視覚的なフォルムを基本とした「データ」と表現されているが、「12 か月ごろまではこの視覚的フォルム=イメージは単体でデータとして蓄積されているが、視覚的フォルムだけでなく五感を通じて得られた記憶もデータとしてファイルされ、やがて単体のデータを結びつけて、それらを再現するように行動するようになる」(p.131)とあるように、視覚的フォルム(「データ」)を基本として、その他の感覚要素(「データ」)も結びつけることができ、「これらのイメージを加味して心的イメージをつくることが独自のイメージ形成へとつながる」(p.135)。この、様々なイメージを加味して新しいイメージを形成することが「想像」であり、そのため、造形表現ではイメージを想像と同義に使うことがあるのであろう。ただし、イメージという語であらわされた想像は、同じくイメージという語であらわされた視覚やその他の感覚器官から得られたデータとは、厳密には指示している意味が異なるだろう。ここから、前述の発達心理学研究におけるイメージの項で確認したように、幼児の造形表現においても、イメージという語は何らかの段階や水準を内包していると考えられる。また、ヴィゴツキーの言う想像(空想)、奥の言う想像は、複数のイメージの結合や加味という点においては近似していると考えられる。

この、イメージの段階や水準に関して、高橋(1993)は4つの水準を提唱している。子

どものふり遊びに着目して、現実世界と想像世界の発達を論じた高橋は、イメージとは何かに直接言及してはいないが、現実世界と相互関係にあるイメージの世界があると述べ、イメージの世界は「知覚像」「想像」「空想」「ファンタジー」というイメージの4つの水準からなり、「イメージの世界は外界のコピーに近い知覚像から、想像→空想→ファンタジーと移行するにつれて虚構性が増大すると考える」(p.12)と述べている。「知覚像」水準では、イメージは「他の水準のイメージに比べれば、現実のコピーに近似」(p.12)しており、「内面化された外界模倣」と表現されている。「想像」水準ではイメージは現実経験そのままではなく、想像は現実の経験が複合され、体制化されて生み出されるとしている。このとき、「現実経験では存在しなかった新しい要素が付加される」(p.14)という。ファンタジー水準では、「一層意図的に架空性が盛り込まれる。ファンタジーでは、現実を超越した、現実には起こるはずのない事象が生み出される」(p.14)。「空想」水準のみに関する詳しい言及はないが、高橋の論では、「想像」水準と「ファンタジー」水準の間に位置している。

以上から、高橋の言うイメージには水準や段階があり、虚構性がイメージの水準に影響していることが伺える。さらに、高橋は著書の中で、人類学者の藤岡善愛のイメージ論を引いて、想像や空想について次のように述べている。「藤岡(1974)が、『人間はイメージ・タンクである』といみじくも記したように、人間の心の中にはたくさんのイメージが蓄えられ、保管されている。そして、蓄えられ、保管されたイメージが、分離・再統合されて、さらに新しいイメージが形成される。そのとき、イマジネーション(想像力)が働き、空想、ファンタジーといわれるイメージも生成されることになる」(p.10)。つまり、前述のヴィゴツキーのイメージに関する主張のうち、イメージを結合したり変化させたりすることで作り変えるという想像力の働きが高橋の論においても想定されており、高橋は想像力によって形成された新たな想像もイメージの範疇に含んでいる。さらに、想像よりも虚構性が大きい空想やファンタジー、実際の現実に近い知覚像もイメージの範疇に含んでおり、イメージと一語で言っても、その指し示す意味内容には幅があることがわかる。高橋においては、ヴィゴツキーが想像について提示したよりもイメージの世界は細分化されている

ように推察される。

ここで、高橋が引いた藤岡のイメージ論について、検討しておきたい。藤岡（1974）は「私たち一人ひとりが心の内容として意識しているものは、すべてイメージである」（p.68）と述べ、イメージと人間について考察している。藤岡によれば、人間は生まれてからすぐイメージを持ちはじめ、イメージを蓄えながら成長していく「イメージ・タンク」（p.65）である。イメージは地理や空間、時間、出来事、自己などあらゆる事柄に関する心の内容であり、イメージのイメージも存在するという。藤岡の論においても、イメージは視覚像のこのみを指すのではないことは、これまで検討してきた先行研究と同様である。これらの多様なイメージからなるイメージの世界には、イメージ自体の論理、運動様式、中心性があるが、本研究の範疇から外れるため割愛する。藤岡は人間の心に浮かんだすべての内容をイメージであると言っているが、「イメージをつくる私たちの積極性が、すでに蓄えているイメージを材料にして、全く新しいイメージをつくる。想像活動と呼ばれる精神作用は、とりわけこのことを指している。イマジネーション、想像力といってもよい」（p.67）と述べていることから、複数のイメージから新しいイメージを生成することを想像力と定義していることは、ヴィゴツキーの論と同様である。

このような藤岡のイメージ論の影響は、子どものイメージに関する他の文献にも見られる。例えば、本山（2009）は、「私たちは、今までに経験してきたことを、イメージという形で自分の中に蓄えています。この蓄えられた無数のイメージの中から、表現したイメージを取り出し、自分の中で作り変え、象徴的なものに加工することも行っています」（p.14）と述べている。井上（2013）は、「人間は生まれた時からイメージを獲得し始め、経験したこと、感じたこと、知識として得たことなどすべてが、イメージとなって蓄えられ、人間の脳はイメージタンクともいわれている。イメージは受動的に外の世界で創られるものではなく、人間が自ら能動的に創りだすものであり知覚したそのままの姿ではない。確かに知覚に支えられているが、イメージには能動性、変形性、操作性があり、それが想像活動を生み出す。すなわち、想像活動という精神作用はイメージタンクの中のイメージを材料

にして加工し、新しいイメージを創り出すことを意味している」(p.4)と述べており、藤岡のイメージ論を継承していると考えられる。

## 2. 本研究におけるイメージ

以上、子ども研究におけるイメージ研究を概観し、イメージとその周辺にある語の意味について検討してきた。ここまでで得られたイメージとその周辺にある語に関する知見は以下の2点にまとめられる。

- ①イメージは感覚や知覚の働きから得られ、イメージとイメージの組み合わせによって新たなイメージを生成する働きを想像と呼ぶことが多い。この想像によって得られた新たなイメージを想像と呼ぶこともある。
- ②イメージには、感覚・知覚に近い状態から想像、空想やファンタジーの世界に至るまでいくつかの水準や段階があり、イメージと言ったときにどの範疇までを指示しているのかは研究者ごとに異なる。

以上をふまえて、本研究におけるイメージの定義を述べる。本研究では、イメージを「体験」や「働き」とせず、「もの」として扱う。なぜなら、イメージは感覚・知覚から得られた後、変形や結合を経て新たなイメージを生成することが多くの研究で述べられており、変形や結合が起きるには、イメージは変形や結合が行える「もの」、変形や結合の対象となる「もの」として存在していると考えなければならないからである。イメージは、感覚・知覚の働きから得られ、対象の感覚・知覚したそのままの姿に近い状態から、想像力によってそれらのイメージの変形や結合によって生まれた新たなイメージまで、その虚構性には幅がある。対象の感覚・知覚したそのままの姿に近いイメージであっても、それは現実の対象物のコピーではない。なぜなら、世界や対象の知覚には、自身の経験や判断が内包されており、現実の物体や出来事のそのままのコピーにはなりえないからである。本研究においては、イメージを以下の図1のように考え、以降の論を進めることにする。

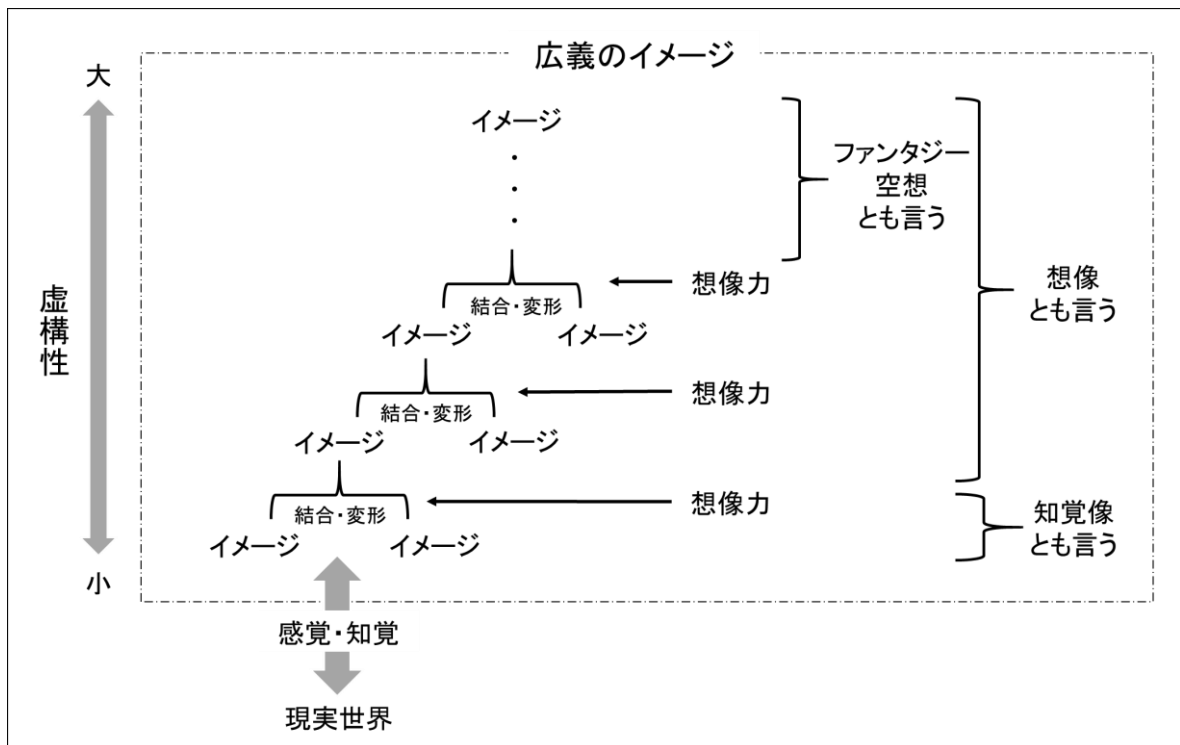


図 1. 本研究におけるイメージの考え方（構造）

つまり、本研究において単純にイメージと言う場合には、感覚・知覚した対象に近いイメージから、ファンタジーや空想のような虚構性の大きいイメージまで、人間が想起する全てのイメージ（広義のイメージ）を指している。

このようなイメージの構造の中で、本研究が対象とするイメージ、オノマトペが想起させるイメージはどの範囲であるのかは、次の項で検討する。

### 第 3 項 オノマトペから想起したイメージが身体表現としてあらわれるまで

前項で、本研究におけるイメージの考え方（構造）が定義された。これを受け、この項では、オノマトペが想起させるイメージはどの範囲のイメージのことであるのか、イメージが身体表現にあらわれるということはどのようなことなのか、本研究ではオノマトペを聞いてから身体の動きにあらわれるまでにどのような過程や仕組みがあると想定しているのかについて、説明する。

まず、オノマトペとイメージに関する先行研究を概観し、オノマトペが想起させるイメージは、前項で整理されたイメージの構造の中の、どの範囲にあたるのかを検討する。次に、幼児の身体表現において、イメージが表現されることや、身体表現とイメージの関係はどのように捉えられているのか、先行研究を検討する。次に、イメージが想起されてから身体の動きにあらわれるまでにどのような過程や仕組み・作用があるのかを検討する。最後に、本研究においては、検討されたイメージから表現への過程のどの部分に対するオノマトペの作用を見ていくのか検討し、本研究の着眼点を絞ることとする。

## 1. 言語学におけるオノマトペとイメージ研究

そもそも、オノマトペが想起させるイメージとは、どのようなものであるのか、言語学におけるオノマトペとイメージに関する先行研究の概観を検討する。

言語学の領域では、オノマトペには語それぞれに感じとられる性質や意味内容があるとされ、オノマトペが与えるイメージや意味内容の研究が盛んに行われている(岩佐, 2016)。特に、日本語のオノマトペ研究においては、荻阪(2001)と Kita(1997)の研究の影響は大きい。荻阪(2001)は、オノマトペの認知のプロセスや機能・構造を、実験と心理学的分析から検討した。岩佐(2016)によれば、荻阪は「オノマトペを感性語と定義し、その内部過程に関する仮説を提示」(p.178)し、その後の日本語のオノマトペ研究において多大な影響を与えた。荻阪はオノマトペについて「イメージ喚起ポテンシャルも非常に高い」(p.21)と述べ、「感覚間のクロスモーダル(交差感覚的)な融合効果をもうまく表現している」(荻阪・辻, 2001, p.35)と述べている。これについて、荻阪は「サラサラは小川の流れの視覚的風景にもなりうるし、流れるせせらぎの音風景にもなりうる」(p.17)と例をあげ、「サラサラ」のオノマトペが、視覚的なイメージも聴覚的なイメージも持つことをあげている。つまり、オノマトペは一つの語で、複数の感覚イメージを想起させるような効果を持つということである。また、Kita(1997)は文中の意味の次元に着目してオノマトペを検討した。Kita(1997)によれば、日本語のオノマトペは、ある経験のイメージを直

接的・現実的に呼び起こす心理的効果がある。このことから、Kita は文中のオノマトペとオノマトペ以外の部分は、意味的に異なる次元にあると述べた。Kita によれば、オノマトペは「Affect-imagistic Dimension（感情－イメージ的次元）」（筆者訳，p.386）にあり、オノマトペ以外の部分は「Analytic Dimension（分析的次元）」（筆者訳，p.386）にある。オノマトペは「Affect-imagistic Dimension」に属する代表的な語の一つである。「Affect-imagistic Dimension」に属する語は、異なる感覚や認知の仕方でも得られた様々なイメージを、その特徴を維持したまま喚起することで、実体験の再現を促すことができる。また、発話者自身の感情だけでなく、外部のできごとに対する発話者の知覚も情報として伝えられるという。つまり、オノマトペは、自身の感情や感覚を伝えるだけでなく、周囲の状況や他者の動きのイメージを相手に伝え、イメージを共有することができるのである。このようなオノマトペの特徴が、幼児の身体表現活動において多用されることの根拠の一つであるだろう。以上から、オノマトペを研究対象とした際に、オノマトペによって想起されるイメージやその性質・意味内容を考慮しなければならないことは明らかである。

ここまで言語学におけるオノマトペとイメージ研究を概観してきた。オノマトペを研究する際には、オノマトペのイメージや意味内容を考慮しなければならないことが明らかとなったということは、オノマトペは何らかのイメージや意味内容を内包しているということである。では、オノマトペが内包しているイメージ・意味内容は、前項で整理したイメージの構造の中で、どの範囲にあたるのであろうか。

ここまであげてきた先行研究では、オノマトペと「感覚・知覚」の関係が多く取り上げられている。例えば、荻阪・辻（2001）はオノマトペが複数の感覚イメージを想起させるような効果を持つと主張しており、Kita（1997）によって、オノマトペは感情や感覚を伝えるだけでなく、外部のできごとに対する発話者の知覚も伝えられることが明らかにされている。また、秋田（2018）は、日本語のオノマトペの得意とする意味伝達は、感覚や感

情などの次元<sup>12)</sup>であり、論理的関係などは伝えられないことを示している。論理的関係は本研究で扱うイメージとは別物であるが、ここからも、オノマトペが内包するイメージが、感覚・知覚に近い次元のものであることが考えられる。

つまり、オノマトペが内包しているイメージ、オノマトペが単体で人間に想起させるイメージは、イメージの中でも感覚・知覚したものに近い次元のイメージ（知覚像的イメージ）であることが多いと考えられる。ただし、オノマトペが想起させるイメージが感覚・知覚したものに近いと言っても、それはそのままの感覚・知覚ではないだろう。Kita (1997) は、日本語のオノマトペは「情景の感じ (feeling) を反映するだけでなく、まるで自分がその場にいるかのようにイメージを呼び起こす語である」(筆者訳, p381) と述べている。さらに、日本語を母語とする話者はオノマトペを読んだり聞いたりすることで、「感覚入力や感情の覚醒と同等の感じを得る。多くの場合、擬音語や擬態語は感覚入力や感情のいくつかの複雑なコンビネーションを呼び起こすことで、感覚より印象 (impression) をより正確に説明できる」(筆者訳, p381) とも述べている。つまり、オノマトペは感覚や感情を呼び起こし、それらを複雑に結合したり組み合わせたりすることで、感覚そのままよりも、より詳細なイメージを私たちに提供するのである。

以上から、オノマトペが内包しているイメージ、オノマトペが想起させるイメージについて、感覚・知覚に近い次元にあること、感覚・知覚に近い次元にあっても、感覚・知覚そのものではないことが確認された。

## 2. 子どもがイメージを身体表現としてあらわすこと、イメージが子どもの身体表現にあらわれること

前述したとおり、オノマトペが想起させるイメージが、イメージの構造の中でも、感覚・

---

<sup>12)</sup> 秋田によれば、日本語のオノマトペが最も得意とする意味伝達は声・音声のイメージであり、次に動き・形・模様・手触り、身体感覚・感情と続く。つまり、オノマトペが行える意味伝達は、感覚と感情に依拠している。論理的関係に至っては全く伝えることができないという。



知覚に近い次元にあることが整理された。オノマトペから想起したイメージがどのように幼児の身体表現となるのかといった過程を検討する前に、子どもの身体表現において、イメージが表現されることや、表現とイメージの関係について、「あらわす」と「あらわれる」から検討したい。また、一般的にイメージが身体表現にあらわれる現象を表記する際に、表出する、表現する、現れる、表すなど、多くの語が使用されている。ここでは、本研究においてはどのような語を使用するのがふさわしいのかについても検討する。

池田（2019）は子どもの身体表現に関して、子どもの表現の発達と関連して、「表出」「模倣」「表象や象徴」「想像・想像的表現」「創造的表現」の5段階に分けて説明している。池田によれば、「表出」とは無自覚にあらわれる表現行為であり、五感を通して感じたことの素朴な反応である。例えば、空腹や眠気のために泣いたり、楽しいことがあると笑ったりということである。池田は表出について「表出は早い時期に表れるので表現よりも低いレベルのものと考えられるかもしれないがそうではない。（中略）無意図的な表出も広く表現と捉えて、その意味とその後の発達を育むことも重要」（p.16）であると述べる。池田によれば、表出は表現行為の中で早く出現するため、発達の初期においては表出が多く見られるだけのことであり、発達初期に多く見られるからといって、表出が低次元の表現行為ではないということである。

次に、「模倣」は、「相手の動作や表情を自分の動作や表情で同型的に反復する行動」（p.16）である。模倣も、無意図的な原初模倣から、模倣しようとする意図のある意図的模倣へと発達・展開していくという。特に、目の前には存在しない人の動作や事象を再現する意図的模倣である、「真の模倣と言われる延滞模倣」（p.18）が1歳半ごろからあらわれる。「この延滞模倣が可能になるためには、いったん見聞きしたイメージを記憶として保持しておかなければならない。したがってこの種の模倣ができるようになるためには表象<sup>13)</sup>機能の

---

<sup>13)</sup> 表象とは、「イメージや概念、いまここにはない対象や出来事（事物や行動）を思い浮かべることをさす。対象や出来事を経験される場から、時間的・空間的に切り離して別のものに置き換えて保持する心の働き。記憶機能の存在を前提とする。『表象作用』とは、このように実際の事物や行動について自分の頭の中でそれを描けること」（池田，2019，p.18）と原注がある。

発生がそこにあると考えられている」(p.18)と池田が述べるように、延滞模倣のレベルでは、感覚したことへの反応や目の前の何かの再現ではなく、イメージの存在が必須である。

「表象や象徴」では、見立てやふり、さらにふり遊び(象徴遊び)が見出される。象徴遊びとは、「あるもの(または事象)を、他のものや自分の動作の代理(または事象)にして表現するために、後者を前者の象徴(シンボル)として使用した遊び」(pp.18-19)のことである。池田は次のような例をあげている。「例えば、『象』を表現する時、子どもはよく片腕を下に伸ばしてぶらぶらさせる。それは象を長い鼻で代表させ、それを腕で表現しているのである。(中略)また、消防車を『ウーカンカン』と車が走る時に鳴らす音で代表させることをして、内側にあるイメージを、からだの動きや言葉、音声を用いて代表しているのである」(p.19)。岡本(2006)は「象徴とはなんらかの形で自分が知っていること(内的イメージ)を表すための記号、意味の媒体である」(p.140)と説明している。つまり、見立てやふりを伴う遊びにおいては、子どものイメージが単に何かの再現ではなく、象徴を用いて、別の媒体によって表現されている。

「想像・想像的表現」の段階では、ごっこ遊びやふり遊びの中で、子どもは出来事と出来事、経験と経験をつないでストーリーを作ったり、実際に経験していないことを推しはかたり、現実に存在しないものを思い描くことができるという。池田によれば、これは想像力の働きによるものである。また、この頃になると、絵からもたらされるイメージ、言葉からもたらされるイメージなど、違う対象から得られたイメージが交差し合い、さらに、子ども同士でイメージが交わされることで、イメージがより広がりや深まりを見せ、表現が発展する。池田の言う想像力は、前述の「子ども研究におけるイメージ」の中で検討された想像、想像力と同様である。これは、イメージとイメージの結合によって新たなイメージが生まれること、また、そのような能力を指している。つまり、この段階は、イメージ同士の作用によって生まれた、新しいイメージや、ストーリー、未経験なことの推察、空想やファンタジー等の表現である。

「創造的表現」の段階では、池田は次のように説明している。

過去に自分が蓄えた知識や経験を振り返り、類推を働かせて過去の記憶との共通性や類似性あるいは際に目を向け、素材を取捨選択したり、新しいものを付け加えて新たな場面を構成し、新しい世界を造り出していく。それを遊びに参加している子ども達それぞれのイメージを寄せ集めたり組み合わせたりしながら、都度折り合いをつけながらまとまりのあるものに表現していく。それまでに別々に経験したことが組み合わせられ、そこに脈絡がつけられ、何か新しいものが加わり、想像の世界が創造的に広がっていくのである（池田，2019，p.23）。

つまり、「創造的表現」の段階は、先ほどの「想像・想像的表現」の段階からさらに進んだ段階であり、イメージは自分の中で組み合わせられ、広がっていくだけでなく、他者のイメージと調整しながら、より広がりながら表現される。

以上、池田による子どもの表現の発達とイメージとのかかわりを見てきた。まとめると、いくつかのキーワードがあるように考えられる。まずは「意図」である。あらわれたものが無意図であれば表出や原初模倣であり、意図的であればその後の表現段階である。次に、「目の前に表現しているものがあるかどうか」である。目の前にないものを表現する際には、必ずイメージ（記憶）が必要である。つまり、目の前にないものを表現する際に、イメージが大きく影響してくる。3つ目に、「象徴」である。表現したいものから、代表する何か（象徴）を取り出し、それを自分の動きや言葉で代理して表現する。象徴を取り出すこと、自分の動きや言葉で代理することはイメージがなければできない。最後に、イメージとイメージの結合である。イメージとイメージを組み合わせることで、新たなイメージを広げることができる（想像）。また、他者とイメージや想像を組み合わせたり、調整したりすることで、一人のときより創造的な表現が生まれる。このように、一口に子どもの身体表現と言っても、その中には様々な段階があり、イメージとの関係で見ると、鍵となる言葉は違っている。しかし、池田はこれらの段階はすべて、広義の表現行為であるとして

いる。

これに関連して、本山（2009）は子どもの身体表現における「意図」に焦点を当てて、「あらわれる」と「あらわす」と平易な言葉で表現し、「あらわれ」と「あらわし」として表現の意図の有無を論じている。本山によれば、「あらわれた『身体表現』とは、自分で意識せずともその人の状態を『まるごとのからだ』が物語ってしまうこと」（p.14）を意味しており、あらわした身体表現とは、「その人の中で『内面にあるもの』が消化・統合されて、意識してあらわされる」（p.14）ことである。子どもたちにおいては、この「あらわれ」と「あらわし」には明確な境界線はなく、「あらわれ」と「あらわし」を生活の中で絶えず行ったり来たりしているという。

また、庄司（1990）は、本山と同様、「意図」に焦点を当てて、次のように述べている。

子供の表現は大人の芸術のように決して分化してはいない。それは未分化のというよりひとつの総体的な表現である。

そして意図的でないという点では、それは一つの『表出』である。何かを現そうとしてなされる『現し』ではなく、生そのものの『現れ』であり、ただものごとを深く感じ、その感じたままのからだの動き、はずみそのままである。

仮に何かを外に現そうとして行くとすれば、そこには必ず、それを受け取る他者（外界のなにものかの存在）が意識されていることになる。しかし、子供はそのような何ものも、そして自分自身をさえも意識はしない（庄司，1990，p.60）。

庄司の主張からも、子どもの身体表現を意図的であるか、ないか（表出か表現か）、のよりに分けて考えることができないことが考えられる。

しかし、池田や本山、庄司の言説から、イメージが表現に大きく影響しているのは、「表出」のレベルではなく、狭義の「表現」のレベルではないだろうかということが推察される。「表出」のレベルでイメージが全く関係ないとは言い切れないが、「諸感覚を働かせて

素朴に受け止め反応する」(池田, 2019, p.14) ことや, 感情や情緒<sup>14)</sup> のあられ, 「意識せずとも『まるごとのからだ』が物語ってしまうこと」が表出であるなら, 表出に関係しているのはイメージよりは感覚や感情ではないだろうか. また, 本山の言う, あらわされた表現について, 『内面にあるもの』が消化・統合されて, 意識してあらわされる」(p.14) ことの, 「内面にあるもの」の消化・統合は, 知覚からイメージを形成する働き, またはイメージとイメージを組み合わせて新たなイメージを生成する働きとも言えるのではないだろうか. さらに言えば, 狭義の「表現」においては, イメージが不可欠であり, 子どもの中にあるイメージを意識して身体であらわすことで, 身体表現としてあらわされる.

本研究で対象とするのは幼児であり, 表出もできれば狭義の表現も行える発達段階にある. オノマトペから想起するイメージと身体表現に焦点を当てる本研究では, 狭義の表現の方に重点を置いて, 幼児の身体表現を見ていくことにする. しかし, 先行研究でも言われているように, 子どもの身体表現は厳密に表出と表現に分けることはできない. そこで, 本研究においては, 「表現」と「表出」を使い分けず, 一括して「表現」を使用する. さらに, 「イメージが現れる」や「イメージを表す」という際には, 「あらわれる」「あらわす」のどちらの意味も持たせるために, 漢字ではなくひらがなを使用する.

### 3. イメージが身体表現にあらわれるまでの過程と仕組み

前述の通り, イメージが身体で表現されることについて, 「あらわす」と「あらわれる」から検討され, 本研究においては主に「表出」ではなく, 狭義の「表現」に重点を置くこと, 一括して「表現」の語を使用することが確認された. 狭義の「表現」では, イメージ

---

<sup>14)</sup> 情緒について, 小浜 (2018) は, 次のように述べている. 「私たちは感覚作用 (五感) を, それ自体として, 他の心の作用 (情緒, 意志, 判断, 想起, 予測など) から切り離して区別する習慣を持っています. (中略) ところが, 情緒だけは, 感覚 (その統一されたものとしての知覚) と分けることが難しいことがわかります」(p.71) と述べ, どのような感覚・知覚も情緒と不可分の形で現れるとしている. 本研究では, 知覚には個人の判断や経験が含まれているとして論を進めているので, 小浜の感覚・知覚論とは必ずしも一致しないが, 私たちの感覚・知覚には情緒をはじめとする心の作用が含まれているとみなして論を進める. ただし, 本研究においては身体表現とイメージに焦点を当てているので, 感情や情緒については特に取り上げない.

の関与が大きいと考えられるからである。

前述のように、幼児の身体表現においては、保育者は「イメージと動きの相互作用を促す方法を検討する」（鈴木，1999，p.157）かかわりが求められているが、前述の「子どもがイメージを身体表現としてあらわすこと、イメージが子どもの身体表現にあらわれること」では、「中にあるものを外にあらわす」、イメージを身体表現として動きにあらわす、という方向性に着目して先行研究を検討した。これは、本研究は幼児の身体表現における「イメージと動きの相互作用」の中でも、オノマトペを感覚・知覚してから動きがあらわれるまでの過程に着目して、幼児期の身体表現におけるオノマトペの作用を検討するからである。

本研究でオノマトペに着目して、動きにいたるまでの過程を検討するのは、筆者の以前の研究、「他者作品を踊る際の知覚から表現への認知プロセスについて」（村瀬，2017，平成28年度筑波大学修士論文）による。筆者は修士論文で、他者作品を踊る際の踊り手の認知プロセスに着目し、対象を感覚してからイメージなどが想起され、身体表現、踊りとしてあらわれるまでの過程を明らかにした（村瀬，2017）（図2）。

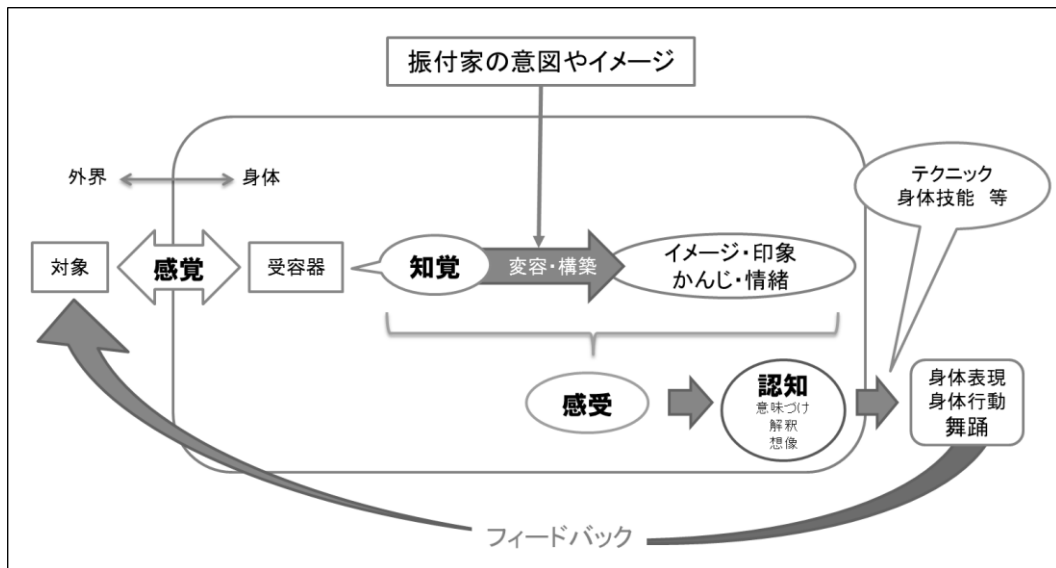


図2. 他者作品を踊る際の踊り手の知覚から表現への認知プロセス

(村瀬 (2017) 他者作品を踊る際の知覚から表現への認知プロセスについてより抜粋)

踊り手は、振付者の提示する動きや、振付者の発言、音楽などから多様な知覚情報を得ており、振付者の発言を手がかりにして自身の身体表現をよりテーマに沿うものへと変化させていく者が多かった。振付者の発する語の中でも、すべての踊り手がオノマトペから多様なイメージや印象を感受<sup>15)</sup>しており、高度な認知過程を経て、自身の表現として動きに落とし込んでいた。そして、オノマトペは年齢や舞踊の経験にかかわらず、多様なイメージを素早く想起できる可能性が考えられた。

しかし、村瀬（2017）で明らかになった知覚から表現へのプロセスは、本研究にそのまま当てはまるものではない。村瀬（2017）では、踊り手が一つの舞踊作品を習得していく中で、振付者の発する情報を感覚・知覚し、イメージを膨らませ、作品解釈などを経て、高度な身体表現としてあらわしていく過程を見たものである。プロセスの中で、オノマトペがイメージを想起させるのに有効であることは明らかであったが、村瀬の研究では、踊り手はオノマトペ以外にも様々な言葉や、提示された動きからイメージを想起させ、さらに何度も踊りとして身体表現にあらわしながら、動きを修正していった。であるから、村瀬（2017）で明らかとなった知覚から身体表現のプロセスは、オノマトペ単体に対しても同様であるとは言えない。オノマトペの想起させるイメージが感覚・知覚に近い次元にあるということからも、オノマトペのみで解釈などの高度な認知過程が起こるかは疑問である。また、本研究で対象となるのは幼児であるため、幼児が感覚したオノマトペから高度な知覚過程や認知過程を経て身体表現するのかまでは検討できない可能性がある。

しかし、幼児がオノマトペから何らかの感覚を得、イメージを想起し、動きとしてあらわれるまでに何らかの過程や、仕組み・作用があることは考えられる。前述したように検討した子どもの身体表現とイメージにおいては、イメージとイメージの組み合わせ、他者

---

<sup>15)</sup> 村瀬（2017）の研究では、認知プロセスの中での「感受する」段階を、「自身が理解した情報（知覚）に反応してイメージや印象等が生まれることである」と定義している。この定義は、佐々木健一（2010）の論に則っている。佐々木は「感受性の特徴は『反応』であり、能動的な面が注目されていることである」（p.14）と述べ、この反応という特徴について「行動を視野に収めての『反応』」（p.14）としている。以上から、本研究における「感受する」、「感受性」という語は、自身が知覚したものに対する反応としてのイメージの想起を意味する。

とのイメージの調整による想像的な表現, 創造的な表現があることが確認された. つまり, 幼児の身体表現においても, 感覚・知覚したことからイメージを生成し, イメージとイメージを組み合わせてイメージを深化させ, 表現を広げ深めていく過程があり, イメージとイメージを組み合わせる想像力の作用や, イメージが動きにあらわされる仕組みがあるのである. であるから, 幼児の身体表現とオノマトペを研究するにあたっては, オノマトペを感覚してから動きがあらわれるまでの間に過程があることを前提に, その過程でオノマトペから想起するイメージと動きにどのような関係があり, オノマトペはどのように作用するのかを詳細に検討しなければ, 幼児のイメージを身体表現へと導くような現場での指導には繋がらないのではないだろうか.

#### 4. 本研究の着眼点

ここまで, この項では, オノマトペが想起させるイメージ, 子どもの身体表現におけるイメージの表現, イメージが身体表現にあらわれるまでの過程と仕組みについて論じてきた. これらをまとめて, オノマトペの想起させるイメージと動きに着目する本研究の着眼点を絞ることとする.

まず, ここまでで明らかになったことをもう一度提示すると以下の3点にまとめられる.

- ①オノマトペが内包しているイメージ, オノマトペが想起させるイメージは, 感覚・知覚に近い次元にある. 感覚・知覚に近い次元にあっても, 感覚・知覚そのものではない.
- ②子どもの身体表現を意図的であるか, ないか (表出か表現か), のように分けて考えることはできない. しかし, イメージが表現に大きく影響しているのは, 「表出」のレベルではなく, 狭義の「表現」のレベルであり, 狭義の「表現」においては, イメージが不可欠であり, 子どもの中にあるイメージを意識して身体であらわすことで, 身体表現としてあらわされる.
- ③幼児の身体表現においても, 感覚・知覚したことからイメージを生成し, イメージとイメージを組み合わせてイメージを深化させ, 表現を広げ深めていく過程があり, イメー



ジとイメージを組み合わせる想像力の作用や、イメージが動きにあらわされる仕組みがある。

これらから、幼児の身体表現における過程の詳細と、オノマトペが単体で作用すると考えられるイメージと身体表現の次元についての概念図（図3）を提示する。

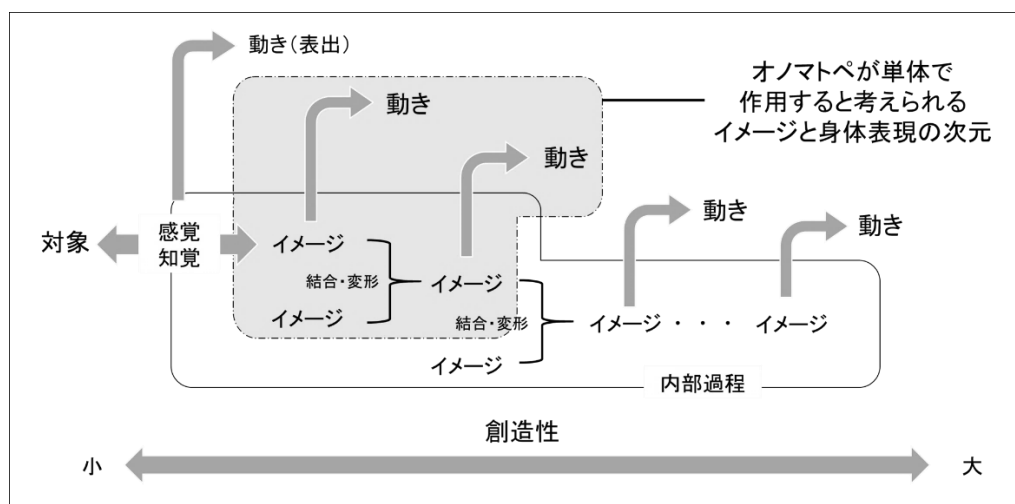


図3. 幼児の身体表現における過程の詳細と、

#### オノマトペが単体で作用すると考えられるイメージと身体表現の次元

本研究で対象となるオノマトペから想起するイメージは、感覚・知覚に近い次元のイメージであることが示唆された。ここから、オノマトペが単体で作用すると考えられるイメージと身体表現の次元は、図3の範囲であると考えられ、本研究においてもこの範囲を研究の対象範囲とする。

#### 第4項 幼児の身体表現活動におけるオノマトペ

「第1節 問題の所在」において、幼児の身体表現活動中の保育者の言葉かけについては、イメージと動きの関係をふまえた観点から検討するべきであり、特に本研究ではオノマトペについて着目することを述べた。また、前項までで、本研究で想定している幼児の身体表現における過程と、オノマトペが単体で作用すると考えられるイメージと身体表現の次元が明確になった。しかし、これまでの論の中では、幼児の身体表現におけるオノマトペの声かけや保育者のかかわりにはあまり触れてこなかった。本研究は保育者が用いる

オノマトペによって幼児の身体表現を豊かに導くことを目指しているため、単純にオノマトペを幼児が感覚・知覚したり、幼児自身がオノマトペを使用したりするのではなく、保育者（大人）が用いたオノマトペを幼児がどのように捉えるかという視点をふまえなければならぬ。よって、この項では、幼児の言語研究や身体表現におけるオノマトペの先行研究を概観し、幼児の身体表現における保育者（大人）の用いるオノマトペのイメージと動きがどのように捉えられてきたのかを検討する。

### 1. 幼児の言語研究におけるオノマトペとイメージ研究

保育場面では、幼児と保育者をつなぐ言葉としてオノマトペが重要な役割を担っていると認識されており（近藤・渡辺，2008）、幼児の言語理解の研究ではオノマトペが注目されている。そのため、幼児のオノマトペ研究は数多くなされており<sup>16)</sup>、幼児がオノマトペの性質・意味内容の違いを感じ取り、正しい意味内容を理解していることが明らかにされている（近藤・渡辺，2010）。また、日本のみならず、他国においても幼児のオノマトペ理解の研究はなされており、Laing（2017）は、幼児があるオノマトペの意味内容を理解し、正しい従来の対応語（“conventional word : CW”）（Laing, 2017, p.35）に対応させられることを示した。しかし、これらの先行研究は幼児がオノマトペの性質や意味内容を正しく理解できているかを見るものであり、あるオノマトペに対する幼児の感じ取る性質・意味内容や想起するイメージが様々である可能性については触れられていない。これについて、幼児を対象にしたものではないが、オノマトペによる視覚的イメージの伝達について研究した青木ら（2015, p.146）は、「オノマトペの意味理解は、必ずしも一語一意とは限らない」としている。青木らによれば、オノマトペの意味理解の幅はオノマトペの使用状況によって広がる。つまり、オノマトペが想起させるイメージは必ずしも一つではなく、多様である。ここから、幼児はオノマトペの性質・意味内容を感じ取ることができ、オノ

---

<sup>16)</sup> 幼児の言語理解におけるオノマトペの研究では、福田（2001）、近藤・渡辺（2008, 2010）、佐治・今井（2014）、杉村ら（2017）、今井（2018）など多数ある。

マトペから幼児が想起するイメージは大人と共通するものだけでなく、幼児独自の特徴がある可能性が考えられる。

また、オノマトペと動きという点では、近藤・渡辺（2008）が保育者の用いるオノマトペの中でも、動作に関するオノマトペに着目した研究を発表している。近藤らは保育者が幼児に対して動きを誘発する際にオノマトペを用いて働きかけていることを明らかにし、次のように述べている。

保育者が促しを行うさい（原文ママ）に動作に関するオノマトペを使用することは、幼児に行為を容易にイメージさせる、あるいは何をすればよいのかについて理解させることにつながり、結果的に保育者が意図する動きを効果的に導き、遂行させることにつながる働きかけであるといえるだろう（近藤・渡辺，2008，p.259）。

近藤らの研究の「保育者が誘発する動き」「保育者が意図する動き」とは、保育者が幼児にしてほしい動きであって、オノマトペは動きの指示の役割を果たしていると考えられる。つまり、幼児がオノマトペを聞いて、自由な動きをしたり、あらわれた動きをより豊かにしたりするためにオノマトペを用いている場面の研究ではないと言えるだろう。

このように、幼児の言語理解の研究領域では、実践報告にとどまらない理論的研究が様々な側面からなされているが、オノマトペの意味理解やイメージの想起が多様であるという視点からの研究は少ないと考えられる。また、オノマトペと動きに関する研究では、保育者の幼児に対する動きの指示として捉えられており、保育者の用いるオノマトペが多様な動きを引き出すことには着目されていないと考えられる。

## 2. 幼児の身体表現活動におけるオノマトペ研究の問題点と本研究の観点

ここまで、保育者の用いるオノマトペとイメージに関する先行研究を幼児の言語理解の領域から概観してきた。言語学領域では、オノマトペに関する理論的研究がなされ、理論

が体系化している。しかし、オノマトペから幼児が想起するイメージや、あらわれる動きが多様である可能性にはほとんど触れられていない。一方、幼児の身体表現の研究領域においては、保育者の用いるオノマトペによって幼児のイメージや動きを豊かにすることができると考えられているが、「問題の所在」で述べたように、オノマトペとイメージの関係や、動きに至るまでの過程にまで着目し、理論構築を試みた研究はあまり見られない。

ただし、古市（1995）は、幼児の身体表現におけるオノマトペについて、幼児のオノマトペによる動きを様々な角度から検討した研究を発表している。古市は幼児（5歳児）に対して実験を行い、オノマトペから動きが出現するまでの時間や出現した動きの種類を検討することで、オノマトペの持つリズム性とイメージ性（題材のストーリー性を含む）が幼児の身体表現に与える影響を明らかにした。古市によれば、幼児の身体表現におけるオノマトペの影響は大きい、「幼児の表現しようという心の現れというよりは、音の表象化に過ぎないのではないか」（p.33）と述べ、「オノマトペの持つリズム性は動きを引き出す誘発剤にはなるが、動きそのものを限定するおそれのあること」（p.33）を指摘している。また、ストーリー性の乏しい題材においては、オノマトペのイメージ性が動きを誘発するが、出現する動きが単一化するおそれがあるという。

古市の研究は、幼児のオノマトペからあらわれる動きに実験という手法で迫った、理論的研究と言えるが、次のような課題があると考えられる。まず、オノマトペのイメージ性を見る際に、題材のストーリーを用意したことである。これについて、前項で整理された、オノマトペがどのイメージの範囲に作用するのかを引いて検討したい。オノマトペは感覚・知覚に近い次元のイメージを想起させ、動きを導くので、そもそもストーリー性のような想像的なイメージは想起されづらい。そのため、単発のオノマトペのみで動きを広げてつなげていくことは難しいだろう。つまりオノマトペは動きの誘発剤となるが、その後の動きがストーリーなどによって展開されないため、古市も指摘しているように出現する動きが単一化する可能性もある。しかし、ストーリー性はオノマトペの作用する範囲のイメージの次元ではないので、純粹にオノマトペそのもののイメージ性を検討できているかとい

う疑問がある。実験においては題材のストーリーが幼児の想起するイメージをストーリーに引き寄せてしまい、幼児ならではのイメージ、一人一人のイメージが見られない可能性があるのではないだろうか<sup>17)</sup>。

次に、音の表象化（音表象）<sup>18)</sup>の扱いである。古市は、オノマトペから出現した幼児の動きを、幼児の心のあらわれではなく、音の表象化にすぎない場合があるとしている。しかし、幼児がオノマトペの音から得た何らかの意味や動きと言語の共感覚を、動きによってあらわしたことを、幼児の心のあらわれではないとしてよいのだろうか。前述のように、オノマトペは感覚・知覚に近い次元のイメージを想起させ、動きを導くが、このイメージとは、感覚・知覚そのままではない。一見、オノマトペの音に対してただ反応したように見えたとしても、動きにあらわすまでには感覚・知覚から得られたイメージがあり、幼児の過程の中で何らかのイメージが想起され、動きになっているであろうと考えられる。

最後に、手法の問題がある。古市は実験を一人ずつの幼児に対してではなく、5人1組で行った。これは、「一人ずつの実験では、幼児は楽しんで表現できず、単なる動きの実験になることや、さらに、幼児一人の実験場面では恥ずかしがって動けない幼児も見られたことが予備実験で得られた」(p.29)ためである。しかし、古市自身が指摘しているように、「5人同時に表現させることは他児からの影響」(pp.28-29)が考えられ、オノマトペからイメージが想起できない、どのように動きにあらわしていいかわからない幼児も、他児のまねをして動いていた可能性がある。以上のように、古市の研究にはいくつかの限界が見られるが、幼児の身体表現におけるオノマトペに関する理論的研究の一つであり、その後の研究に重要な示唆を与えたと言える。

---

<sup>17)</sup> ストーリーを用意すること、何らかの物語を想定することは、実際の幼児の身体表現の現場においては必要不可欠なことである。古市の研究は、オノマトペのイメージのみを検討しているわけではなく、幼児の身体表現にオノマトペが与える影響の功罪を検討するものであるから、ストーリー性を用意したのだろうと考えられる。

<sup>18)</sup> 音表象 (sound symbolism, 音象徴ともいう) とは、「特定の音が特定の意味・イメージに結びついている」(篠原・川原, 2014, p.43) ことである。この現象は幼児にも存在することが報告されている (Imai, Mら, 2008)。

このように、幼児の身体表現におけるオノマトペの研究には課題が未だあり、オノマトペから動きへの過程や、オノマトペが身体表現に影響を及ぼすそもそもの仕組みに迫った研究は数が少ない。これについて、さらに詳しく言及すると、幼児の身体表現活動におけるオノマトペの研究には、以下のような問題点があると考えられる。

一つ目は、幼児の身体表現においてオノマトペが多用されているとされながら、実際にどのようなオノマトペが保育者によって使用されているのか、あるオノマトペが何を意図して使用されているのかのデータが見当たらないことである。つまり、活動中に使用されるオノマトペの選定は保育者の経験によって意識的、または無意識的に行われており、具体的にどのようなオノマトペを幼児に対して用いているのかの実態は明らかになっていない。さらに、保育者は活動の意図に合わせてオノマトペを使い分けているはずであり、幼児に対してただオノマトペをかけているとは考えられない。活動の意図をふまえたオノマトペの使用状況や、どのようなイメージで使用しているかについて明らかにされなければならない。そもそも、杉村ら（2017）によれば、保育者が幼児に対して発するオノマトペに焦点をあてた研究は身体表現活動の領域以外にも少なく、場面等で表出するオノマトペの機能や役割に関しては研究例が少ないという現状にある。ここから、身体表現活動中に保育者が幼児に使用するオノマトペについて、実際に現場で働く保育者からデータを集め、活動場面や意図、イメージをふまえて整理する必要があるだろう。

二つ目は、身体表現活動で保育者が用いるオノマトペの研究は、「このオノマトペを使用するとこう動いた」といった、幼児のオノマトペへの反応のみを見ていくような調査報告に終始していることである。オノマトペから動きまでの過程にどのようなイメージから動きへの関係があるのか、オノマトペが幼児の身体表現に対してどのように作用するのかについて検討しなければ、幼児の豊かな身体表現を導くことにはつながらないと考えられる。オノマトペによって想起するイメージから動きへの関係や、幼児の身体表現に対するオノマトペの作用については、次の二つの観点から検討することが考えられる。まず、オノマトペの意味内容や性質といった、オノマトペそのものに着目する観点である。前項のオノ

マトペとイメージに関する言語研究の検討において、オノマトペを研究対象にする際に、イメージや意味を考慮することが不可欠であることが確認された。本研究においても、オノマトペそのものの意味内容や性質から、オノマトペによって想起するイメージと動きを検討することが必要であると考えられる。なぜなら、オノマトペそのものの意味内容や性質が違えば、想起されるイメージやあらわれる動きには違いが出るはずだからである。次に、オノマトペそのものの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点に加え、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点が必要であると考えられる。幼児の身体表現とオノマトペに関するこれまでの先行研究は、幼児個人に焦点を当て、想起されるイメージやあらわれた動きを詳細に検討したものはない。幼児はそれぞれ個別な人間であり、それぞれの感受性を持っている。であるから、表現的な活動に対する保育者の援助は、「具体的な一つ一つの表現を、丁寧に受け止め、それに答えるところで作用する」（黒川、2000、p.19）、「一人一人の内面に寄り添い、共感する姿勢で臨みたい」（鈴木、2018、pp.144-145）と言われるように、幼児一人一人の表現を、一つ一つ取り上げることが必要であるだろう。つまり、幼児の身体表現をより引き出し、豊かにするためには、幼児を一人ずつ捉え、その内面を推し量り、あらわれた表現を個別に見なくてはならない。

以上をふまえ、本研究では、まず身体表現活動中に保育者が幼児に使用するオノマトペについて、実際に現場で働く保育者からデータを集め、整理する。次に整理されたデータをもとに、幼児が実際にオノマトペから想起するイメージ、想起したイメージとあらわれた動きについて、オノマトペの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点と、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点から詳細に検討することとする。

## 第5項 本研究における〈自分〉概念

前項で、本研究においては、オノマトペから想起するイメージと動きを詳細に検討するにあたり、幼児一人一人のイメージと動きに着目することが確認された。幼児一人一人のイメージと動きに迫る際には、幼児の身体表現における主体のありようについて検討する

ことを避けて通れないであろう。なぜなら、そもそも表現という行為は、自主性、自発性、主体性、内発性などに基づいて生まれる自己生成的なものであるからである(高橋, 2016)。阿部(2001)によれば、子どもは3歳ごろになると身体、行為、気持ちをまとまりとして捉え、そのまとまりが「私」と表現されることを理解する(自己を獲得する)ようになる。そのため、幼稚園教育要領(2018)の表現領域には「幼児の自己表現は」といった文言が所々で見られる<sup>19)</sup>。このように、子ども研究では幼児の主体概念をあらわす語として「自己」や「自我」という語が散見される。

しかし、本研究では、論を進めるにあたり、幼児の主体概念をあらわす語として<自分>という語を用いる。この理由は、次の2つの観点による。一つ目は、本研究が幼児の身体表現を扱う研究であり、身体表現には表現する主体の身体が欠かせないからである。つまり、本研究では自己意識のことだけを取り上げるのではない。身体を伴う主体概念として、本研究においては<自分>が妥当であると考えられる。次に、「問題の所在」でも述べたように、本研究は保育者が幼児の身体表現を豊かにするためのかかわりについての研究であり、保育者側からの視点で幼児の身体表現を検討する。客観的な他者の視点から見た幼児の身体表現における主体概念を示すのに、<自分>がふさわしいと考えられるからである。この2つの観点から、本項において、本研究における幼児の主体概念を<自分>とあらわす妥当性を明確にすることとする。

まず、本研究における主体概念として<自分>を用いることの妥当性について、身体を伴う主体概念としての<自分>という観点から述べる。<私>、「私」、「自分」など、これらの主体概念を示す語は「人によっていろいろな定義がある」(前野, 2019, p.31)と言われる。しかし、主体概念に関する先行研究を概観すると、「私」もしくは<私>は主体意識のことを指し、「自分」もしくは<自分>という語は、身体を伴ってこの世界に存在する具体的な個人を指す主体概念であることが多いと考えられる。

---

<sup>19)</sup> 幼稚園教育要領(2018)には、「幼児の自己表現は素朴な形で行われることが多い」「自己表現を楽しむように工夫する」(文部科学省, 2018, p.18)などと表記されている。



前野（2019）は、〈私〉、「私」、「自分」など、これらの主体概念を示す語の一般的な定義を平易に示した。前野によれば、「自分」とは「自分のからだと脳を含めた、個体としての、あるいはハードウェアとしての自分のこと」（p.33）であり、「私」とは意識のことである。「つまり、『自分』は自分の身体、『私』は『自分』の意識、〈私〉は『私』の自己意識のクオリア<sup>20)</sup>というように、入れ子構造として理解されている」（p.50）と述べ、図4のように構造化した。

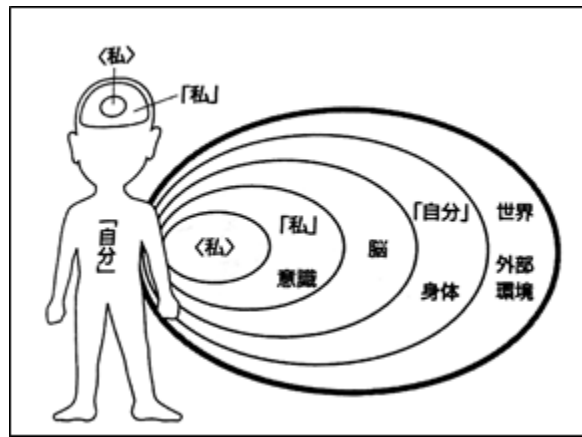


図4. 前野（2019）による「自分」・「私」・〈私〉の入れ子構造

（前野，2019，p.32より抜粋）

また、「私」とは何かについて、宗教哲学の立場から検討した上田（2000）は、「私」の中に「自我」という「私」の在り方と「自己」という「私」の在り方があると述べる。上田によれば「私」とは意識のことであり、その意識の在り方によって「自己」か「自我」になる。この「自我」と「自己」について、福島・村山（1958）は教育心理学の立場から、次のような見解を示している。福島・村山によれば、「私」という全体の概念の中に、主体としての「自我（ego）」と客体としての「自己（self）」があり、これらは明確に区別でき

<sup>20)</sup> クオリア (qualia) について前野は、「もともとラテン語で『質』という意味だ。最近、心について研究する人たちの間で盛んに使われるようになった。つまり、『私』たちが、意識の中で、『ああ、質感だ』と覚えることのできるしっとりとした感じ」（前野，2019，p.44）と説明している。つまり、「私」のクオリア（〈私〉）とは、生きている実感や幸せの実感、〈私〉の永続性といった〈私〉自身の質感のことである。

る。「私」を主体的に捉える際には「自我」と呼び、客体として捉える際には「自己」と呼ぶのである。つまり、「自己」も「自我」も「私」という存在の捉え方、意識の在り方である。子ども研究においては「自己」という語が散見され、やはり「自己」という語は意識のことを指していることが多い。阿部（2001）は、「自己」を「個人としての私」（p.69）と表現し、「自己」の誕生について次のように述べている。

言うまでもないことですが、個人としての私（＝自己）が生まれる前から、世界（＝生きる場所）があります。その世界という場の中に（私の）生は与えられます。人は、日々具体的に展開されるさまざまな出来事の主とならんとする生命や、その始まりを自分自身で作り出すのではなく、他者（自分でないもの）から与えられるという頼りなさをもっています。この他者（＝世界）に埋没している頼りない生命を、周囲とのやりとりを通して自分のもの（他ではないもの）として区別することで、私（＝自己）が誕生することになります。並行して、その生命（を生きること）を周囲とのやりとりを通して自分のものとして受け入れていくことになります。生（命）はその最初において、私（＝自己）という意識はもっていないと思われま（阿部, 2001, p.69）。

以上の引用から考えられることは、阿部の言う「自己」とは個人としての「私」の意識のことであるということである。つまり、子ども研究においても、「私」や「自己」という語が指し示すのは、主体意識であると考えられる。

では、「自分」という語はどうであろうか。前述の前野が整理した主体概念を示す一般的な語の定義では、「自分」は自分の身体のことであった。この「自分」と身体の関係について、北山（1992, 1997）は、「自分」という語を「私」や「自我」、「自己」との比較から考察し、定義している。

心理学者である北山（1992）は、自らの臨床現場での観察から、「自分」の意味を、「自分」というのは表象というより、外的な環境の中に『自らの分』という居場所をえた、より

具体的で社会的な広がりである」(p.39)と述べる。さらに、「自分」を支える構成要素の一つとして、「自分」の中身(空想や知識、記憶など)を入れておく器としての「自分」の身体をあげている。「自分」の中身は、外界とのつながりを介して取り込まれ、身についていく。つまり、身体は、「自分」の居場所(外的要因・環境)と「自分」の中身(内的要因)の仲立ちをし、これら二つの要因が身体によって調整されているとき、<自分>が成立するという。北山の論の中の<自分>は、「自分」よりも身体を伴って具体化される統合的な概念であると考えられる。

さらに、北山(1997)は単なる日本語の「自分」の意味を超えて、精神分析の立場から、「自分がない」という臨床体験で扱った症例をもとに、「自分」とは何かについて論じている。北山によれば、『ある』とか『ない』とか言われる主体の事情を語る時、日常臨床ではそれが『自我』や『自己』と呼ばれることはなく、多くの場合『自分』という言葉が使われ(p.165)、このときの患者(本人)にとっての「自分」の意味は、「自我や自己に比べて具体的で個性的」(p.168)であり、特に具体的であること、「そのひと(原文ママ)らしい感じ」(p.167)が重要であるという。また、日本語の「自分」は本人にとっての「自分」であることが多いとした上で、「自分」について「その意味として自分の中身と自分の居場所の両方を語ることのできる「自分」という言葉は、以上のように貴重であると思います。なぜならわれわれは今、内的体験と外的な体験の両方を取り上げることのできる主体概念を必要とするからです(pp.177-178)」と述べている。

北山(1997)では、北山(1992)のように<自分>という語は用いられないが、上記のような内的体験と外的体験をどちらも取り上げ、それらの体験をまとめるためには身体による仲立ちを必要とするだろうから、北山(1992)における「自分」は<自分>である文脈の部分もあると考えられる。つまり、北山の論では「自分」は自分の中身(内的体験・内的要因)と自分の居場所(外的体験・外的要因・環境)を同時に含む主体概念を指す語であり、<自分>は身体によって自分の中身(内的体験・内的要因)と自分の居場所(外的体験・外的要因・環境)が調整され、この世界に具体的に存在している主体概念の表現で

ある。

このような、「自分」は身体によって存在しているという論は、北山以外の研究者においても見られる。言語学者の本多(2013)は、「自分はそれ自体でどこかにあるのではないこととなります。世界に埋め込まれて存在します。とくに、他者に埋め込まれているわけです」(p.204)と述べている。本多によれば、他者(世界)あってこそその自分であり、その他者(世界)と自分の関係を外から見ているような視点で捉えているのが「私」である。本多の論における「自分」は、前述の北山の論のように、世界(外的な環境・他者)の中に自らの居場所を得ている、身体をもった主体概念である。また、他者(世界・外的な環境)があってこそその自分という考え方は、本多自身が著書の中で、哲学者の鷺田清一の「じぶん」の考え方と近いと述べている。鷺田(1996)は「だれかある他者にとっての他者のひとりでありえているという、そうしたありかたのなかに、ひとはかろうじてじぶん(原文ママ)の存在を見出すことができる」(p.176)と述べ、「じぶん」の存在は他者なくしては存在しないことを主張している。

子ども研究においては「自己」という語が散見されると述べたが、「自分」という語も用いられている。前述の阿部(2001)においては、著書の中では、「自己」の育ち、つまり乳幼児の「私」の意識の獲得から育ちについて言及しているため、「自分」という用語の意味の説明は特に見られない。しかし「他者(世界)」を「自分ではないもの」と必ず「自分」を用いて表記したり、「自分が自分になるためには、自分の気持ちを自分の気持ちとして、他のものではないことを経験しなければなりません」(p.123)と述べたり、語の意味を定義して用いているようである。また、「自分」と身体についても言及している。阿部は一歳半頃の子どもの所有意識の芽生えについて、「(自分の)欲求・気持ちと周囲が結びついて、『○○ちゃんの(自分の)』と主張し出す」(p.76)ことを取り上げ、所有意識の芽生えと前後するように子どもは自分の身体を獲得すると述べている。この理由を「身体を獲得することで、子どもは世界に向かう投げ所を手に入れます。そして、(自分の)欲求との関係で身体をとらえ始めます。欲求と身体が結びついて、できる・できないにかかわらず、『○○ち

ゃんが（自分が）する』と主張します」（p.77）と説明している。つまり、阿部の用いる「自分」という語は、気持ちや欲求、身体が結びつき、他者（世界）との関係の中で語られる主体概念のことを指していると考えられる。阿部は身体について、「世界に向かう視点＝世界の中の寄って立つ場所」（p.80）とも表現しており、これをふまえると、阿部の言う「自分」は前述の北山の言う「自分」論と共通していると考えられる。

同様に、子どもの「自己」の発達について研究した柏木（2015）も、「自己」と「自分」の語を意図的に使い分けている。柏木によれば「自分」や「自己」は他者や外界との関係の中で存在しており、「自分」と「自己」の使い分けには身体が関係していると考えられる。例えば、次のような記載がある。

しかし、誕生という母子分離が実際生じたにもかかわらず、赤ん坊には、しばらくの間“自分”というものが他と別個な存在である、とは受け止められていないと考えた方がよさそうである。授乳のために口に含ませられる乳首も、温かく柔らかくに抱いてくれる母親の腕や手も、新生児は外界からの刺激だとはっきり受けとめてはいない。赤ん坊は自分と外界の境界を知らず、一切の非我、一切の他者はまだ知られておらず、自分の周囲にあるもの、自分にかかわるものはすべて自分と混然と結びついており、漠然とした分ち難い一つの世界、いわば“全”なのである。（中略）こうした漠然とした自他未分化な世界に住んでいた乳児に、やがて“自分”と他の区別が少しずつ芽生えてゆく。最初の“自己”は自分という身体部分が、外界から区分した存在だということを知ることになる。どこまでは“自分”で、どこからは自分でないという自・他の区別がつく、換言すれば、自分という領域の境界が、初めはおぼろに、やがてしだいに明確に捉えられてゆく（柏木、2015、p.15）

ここから、乳児における「自分」が他（他者・外界）と区別された身体部分であることが考えられる。さらに、身体と自己の関係について、柏木は「身体と自己との関係には、

自己＝身体というレベルと、身体を所有する自己という二つのレベル」(p.31)があると述べている。「自己＝身体」のレベルでは、「自己とは身体そのもの、自分の身体即自分という認識で、これは空腹、痛みなどの主観的感覚運動的経験に対応した最初の身体自己」(p.31)であり、「自分の身体は赤ん坊にとって自分そのもの」(p.31)である。一方、「身体を所有する自己」のレベルでは「自分に属するものでありながら、その自己を客体として認めるということ」(p.31)であり、鏡像での自己認知<sup>21)</sup>の成立は身体を所有する自己が成立したということを示すと述べている。つまり、「自己＝身体」というレベルでは、身体は自分であり、自己でもある。「身体を所有する自己」というレベルでは、自分の身体を所有し、動かしたり何かを行ったりする自分の身体を、自己が客観的に認知している。つまり、二つ目のレベルの「自己」は、自分の身体や環境に置かれた自分を外から見ている「私」の意識である。先ほど引いた柏木の「最初の“自己”は自分という身体部分が、外界から区分した存在だということを知ること始まる」という言説と合わせて考えると、「自分」は他者との関係の中で存在する身体を伴った主体の概念であり、「自己」は「自分」を認識する意識のことであると言える。阿部、柏木の論をまとめると、子ども研究では「自分」は「自己」とは使い分けられており、「自己」は「私」の意識、「自分」は身体を伴って他者（世界）との関係の中で存在する主体概念のことを指していると考えられる。

ここまで、「自分」、＜自分＞という語が本研究における主体概念をあらわす語として妥当であることを示すために、「自分」、＜自分＞が身体を伴う主体概念であることを述べてきた。「自分」は内的体験と外的体験（他者・世界）の両方を取り上げることのできる主体概念であり、「私」や＜私＞といった主体意識を含みつつ、身体によって他者や世界の中にある存在であることもあらわすことができる。そして＜自分＞は、「自分」がこの世界に身体によって具体的に存在していることを示す主体概念の表現である。本研究は幼児の身体表

---

<sup>21)</sup> 鏡像での自己認知とは、鏡にうつる自分の姿が自分であることを認識することである。赤ちゃんは鏡にうつる自分の姿を、はじめは別の赤ちゃん（他者）であると認識しているが、18か月頃から鏡にうつっているのは自分であることを理解する（柏木、2015）。

現を扱う研究であり、身体表現には表現する主体の身体が欠かせない。つまり、本研究では「私」、＜私＞、「自己」といった意識のことだけを取り上げるのではない。身体表現は「ある人の内界にあるものを、その人の『まるごとのからだ』を通して、外界に見えるようにすることなのです。いい換えると、ある人が感じたり考えたりしたことを、他の人も感じ取ることができるように、その人の『まるごとのからだ』が外在化することなのです」という本山（2009, p.14）の言葉を借りるならば、身体表現にはその人の身体と、表現が外在化するための他者や世界が必要である。また、本研究で対象とする幼児の内界（感じたり考えたりしたこと）は、オノマトペから想起するイメージである。第2項で本研究におけるイメージが整理されたように、イメージは感覚・知覚から形成される。つまり、身体によって（感覚器官によって）得られた世界や対象から形成される。そのため、身体によって他者や世界の中にある「自分」という主体の在り方が、イメージの形成、想起には必要であると考えられるからである。

さらに、本研究では幼児一人一人の身体表現に着目する。つまり、一般的な幼児の「自分」について論じるのではなく、個別で具体性をもった幼児一人一人に着目して論を進める。よって、本研究においては、「自分」がこの世界に身体によって具体的に存在していることを示す主体概念である＜自分＞が妥当であると考えられる。

ここまで、本研究における主体概念として＜自分＞を用いることの妥当性が、身体を伴う主体概念としての＜自分＞という観点から検討された。次に、他者から客観的に捉えられる主体概念としての＜自分＞という観点から検討する。

本研究は保育者側からの視点で幼児の身体表現を検討し、保育者が幼児の身体表現を豊かに導くための知見となることを目指している。つまり、本研究は客観的な他者（保育者）の立場から幼児の身体表現を見るものであり、本研究で取り上げられる幼児の身体表現は、客観的に把握されるため、幼児自身がどのような気持ちで、どのような意図で表現をしたのかといった、表現における幼児の＜私＞の在り方や、自己意識については検討しきれない。ここまで述べてきたように、「自分」は「私」や＜私＞といった主体意識を含みつつ、

身体によって他者や世界の中にある存在であることをあらわす主体概念である。本研究で着目する幼児一人一人の身体表現は、幼児自身の〈私〉や「自己」、イメージといった他者からは見えないものと、あらわれた身体の動きという目に見える現象が一緒になったものである。つまり、北山（1997）の言う「内的体験」を考慮しつつ、「外的な体験」を取り上げなくてはならない。そして、前述したように、本研究は個別で具体性をもった幼児一人一人の身体表現に着目して論を進める。幼児一人一人の身体表現を客観的な他者の立場から検討したとしても、幼児一人一人が個別で具体的な存在であることは変わらない。

よって、保育者の立場から幼児の身体表現を検討するという観点からも、本研究においては主体概念として〈自分〉を用いることが妥当であると考えられる。

## 第6項 子ども研究における研究手法

ここまでで、本研究では身体表現活動中に保育者が幼児に対して使用するオノマトペについて調査することと、幼児がオノマトペから想起するイメージ、想起したイメージとあらわれた動きについて、実際の幼児を対象に検討することが確認された。また、幼児のイメージと動きは一人一人に着目して行われ、〈自分〉という語で幼児の身体表現における主体概念をあらわすことも示された。ここでは幼児を対象にオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きを検討するにあたり、本項で幼児を研究対象とする際の手法について取り上げ、本研究ではどのような方法をとるのが望ましいか検討したい。

幼児を対象とした研究は様々な学問分野で見られ、その手法もまた様々である。幼児理解の方法についてまとめた石田（1978）は、子どもを理解するためのいくつかの方法を例に挙げ、長所と短所を指摘している。石田が取り上げているのは「観察法」、「面接法」、「質問紙法」、「テスト法（実験法）」の4つである。そのうち、石田は幼児には「質問紙法」は適用できないと述べ、幼児を理解するのに最も適しているのは「観察法」であると結論付けているが、幼児理解のためには「いくつかの方法を組み合わせる用いるのがより効果的である場合が多い」（p.19）と述べている。発達心理学の領域では、外山・中島（2016）が、



乳幼児の心理学研究においては、「質的研究法」「観察法」「実験法」が多く用いられると述べている。中でも「実験法」は、「現象を動かす要因を特定し、何がどのように働いて反応が生起してくるかを具体的に明らかにできること」(p.16)がメリットであるが、幼児への実験には難しい点もあると言われる。それは実験者の教示を幼児に正しく理解してもらうことが難しいこと、3歳ごろの幼児では「肯定バイアス」(p.14)がかかりやすいことが理由として挙げられる。「肯定バイアス」とは、「はい」か「いいえ」で答える質問に対して、「はい」と答えやすい偏りのことである。この傾向は5歳ごろまでに徐々に消失していくという(外山・中島, 2016)。

ここまで取り上げてきたこれらの研究手法は、「量的」であるか「質的」であるかで、大きく2つに分けられるであろう。発達心理学における量的・質的アプローチを整理した中澤(2006)は、「これら二つのアプローチは全く独立したものではない」(p.7)と述べ、「必要に応じてその双方を柔軟に取り入れ(中略)両者の特徴が、相補的に組み合わせられるときに、大きな成果が期待される」(pp.7-8)と主張している。

身体表現の領域においても、幼児を対象とした研究では、その目的に合わせ、多様な研究手法がとられているが、質的なアプローチを用いることが多く見られる。鈴木(2009)は、「保育や教育といった営みでは、共通性や普遍性と同時に、一回性や多様性を重視しなくてはならず、それらを量的に捉えることは不可能である」(p.25)と述べており、幼児の身体表現を質的に捉えることの重要性を述べている。しかし、質的研究手法は取り上げた事例が何らかの代表性や典型性を持っていることを客観的に保証することが難しいと言われる(中澤, 2006)。「第2項 幼児期の身体表現活動におけるオノマトペ」で述べたように、幼児の身体表現におけるオノマトペの理論的研究が少ないとも言われるのは、取り上げた事例や得られたデータが、客観性を保証されているかどうか曖昧である場合が多いからではないかと考えられる。

以上をふまえ、本研究ではどのような方法をとるのが望ましいかについて述べる。

砂上(2006)は、「子どもの行動の有無やその変化を知る場合には子どもの行動をカテ

ゴリー化してその生起数を数えるといった量的なアプローチが、一方、行動それ自体の意味や行動の変化が生じる過程を知る場合には、子どもや保育者の行動を詳しく記述し分析する質的なアプローチがふさわしい」(p.39)と述べている。前項で、本研究では幼児が実際にオノマトペから想起するイメージ、想起したイメージとあらわれる動きについて、オノマトペの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点と、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点から詳細に検討することが確認された。オノマトペの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点は、オノマトペごとに幼児の想起するイメージや動きを見ていくものである。つまり、カテゴリ（オノマトペの性質・意味内容）ごとにイメージや動きといった現象の有無や生起数を捉えていく。そのため量的なアプローチがふさわしいと考えられる。一方、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点は、ある幼児がどのようにオノマトペを捉え、何をイメージし、どのように動きにあらわしたのかを見ていくものである。つまり、幼児の行動それ自体の意味を推し量り、動きが生じる過程までを考察する。そのため、質的なアプローチがふさわしいと考えられる。

ここから、前述の中澤の論もふまえ、本研究では、実験を用いた量的アプローチと、幼児の観察を用いた質的アプローチを併用し、幼児の行動と行動の意味や過程に迫ることとする。

## 第7項 理論的前提のまとめ

本節では、本研究に関係する先行研究を検討し、本研究における理論的前提を提示してきた。ここで、これまで提示されてきた先行研究の課題や、本研究における理論的前提をまとめ、本研究の課題を明確にすることとする。

まず、幼児の身体表現の教育は重要であり、保育者から幼児に提供される身体表現活動は、幼児の身体表現をさらに豊かにするために必要であること、幼児の身体表現活動におけるイメージの重要性が改めて確認された。

次に、本研究におけるイメージが定義され、構造化された。そして、イメージの構造の中で、本研究が対象とオノマトペが内包しているイメージ、オノマトペが想起させるイメージは、感覚・知覚に近い次元にあることが明らかとなった。さらに、狭義の「表現」においては、イメージが不可欠であり、イメージを意識して身体であらわすことで、身体表現としてあらわされることが確認された。幼児の身体表現においても、感覚・知覚したことからイメージを生成し、イメージとイメージを組み合わせてイメージを深化させ、表現を広げ深めていく過程があり、イメージとイメージを組み合わせる想像力の作用や、イメージが動きにあらわされる仕組みがあることが考えられた。これらから、幼児の身体表現における過程の詳細と、オノマトペが単体で作用すると考えられるイメージと身体表現の次元が構造化され、本研究の対象範囲が絞られた。

次に、幼児の身体表現活動におけるオノマトペの先行研究を検討し、先行研究における課題を明らかにした。その結果、本研究で取り組むべき具体的な課題が提示された。まず身体表現活動中に保育者が幼児に使用するオノマトペについて、実際に現場で働く保育者からデータを集め、整理することである。次に整理されたデータをもとに、幼児が実際にオノマトペから想起するイメージ、想起したイメージとあらわれた動きの関係について、オノマトペの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点と、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点から詳細に検討することである。幼児一人一人に着目するにあたっては、幼児の表現における主体概念を<自分>という語であらわすことが確認された。

最後に、幼児が実際にオノマトペから想起するイメージとあらわれた動きを調査することについて、子ども研究における研究手法を概観し、本研究にふさわしい研究手法を検討した。その結果、本研究では、実験を用いた量的アプローチと、幼児の観察を用いた質的アプローチを併用することが示された。

## 第 2 章

### 目的

## 第1節 本研究の目的と課題

本研究では、幼児にオノマトペの感覚・知覚から身体表現に至るまでの過程があることを前提に、オノマトペは幼児のイメージと動きにどのように作用し、オノマトペによって想起されたイメージから動きがあらわれるまでにはどのような関係があるのかを検討する。しかし、そもそも保育者の使用するオノマトペの実態や、幼児がオノマトペから想起するイメージやあらわれる動きの実態を明らかにしなければ、オノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係や、オノマトペの作用を詳細に検討することはできない。よって、本研究においては、これらの実態を明らかにすることも課題である。以上をふまえ、本研究の目的は以下のとおりである。

本研究は幼児の身体表現活動において、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態と、イメージから動きがあらわれるまでの関係を、オノマトペが身体表現の過程でどのように作用するのかに着目して明らかにすることを目的とする。

また、前章で、幼児がオノマトペから想起するイメージやあらわれる動きについては、オノマトペそのものの性質・意味内容の違いによるイメージと動きの違いといった観点に加え、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点が必要であると考えられた。そのため、本研究では以下の3つの課題を設定した。

### 課題①：

幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態を調査し、幼児の身体表現活動において使用されるオノマトペの性質・意味内容の分類を提示すること。

【村瀬瑠美・寺山由美（2018）幼児期の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペ—身体表現活動におけるイメージに着目した分類—。スポーツ運動学研究, 31:65-78.】

### 課題②-1：

幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態とイメージから動きがあらわれるまでの関係を、課題①で得られたオノマトペの性質・意味内容の観点から検討すること。

【村瀬瑠美・寺山由美（2020）身体表現活動におけるオノマトペが幼児に想起させるイメージと動き：オノマトペの性質・意味内容に着目した実験から。体育学研究，65：35-52】

課題②-2：

幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態とイメージから動きがあらわれるまでの関係を、幼児一人一人のイメージと動きの観点から検討すること。

以上の研究課題を通して、本研究は幼児の身体表現を導く保育者に対して、オノマトペが想起させるイメージや、イメージから動きがあらわれるまでの理論を提供し、保育者が幼児の身体表現を観察する際の客観的な視点や、幼児の身体表現がより豊かになるための言葉かけを考えるための枠組み、具体的な活動展開のための思考の手がかりを提供することができると期待する。つまり、本研究は保育者に対して基礎的理論を提供する研究であり、幼児の身体表現を導く保育者に対する研究とも言える。

## 第2節 論文構成

本研究の構成は次の図5のとおりである。

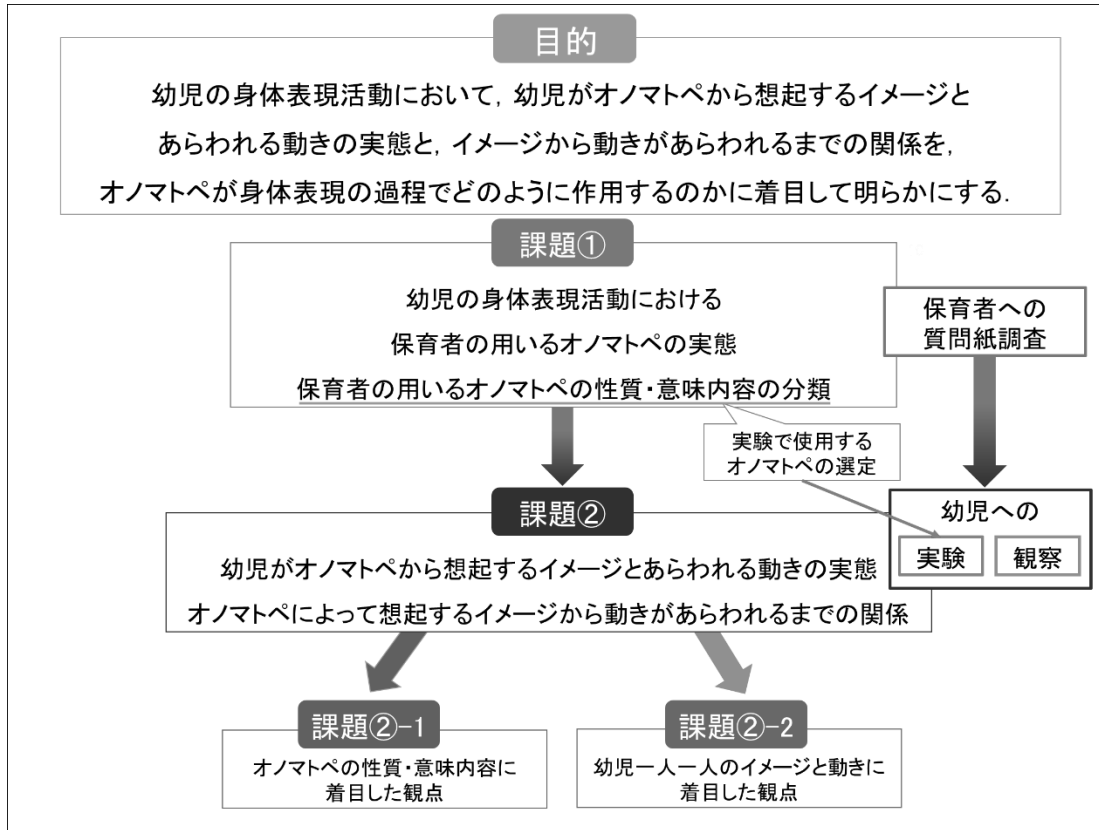


図5. 本研究の構成

まず、課題①で、幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態を調査し、幼児の身体表現活動において使用されるオノマトペの性質・意味内容の分類を提示する。課題①は保育者への質問紙調査によって行われる。質問紙調査で得られたオノマトペをカテゴリ化し、「幼児の身体表現活動中に保育者の用いるオノマトペの性質・意味内容の分類」を提示する。次に、課題②で、課題①で得られたオノマトペの性質・意味内容の分類をもとに幼児に対して実験と観察を行い、幼児が実際にオノマトペから想起するイメージ、あらわれる動きの実態と、オノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係について、量的・質的観点から検討する。オノマトペの性質・意味内容

の違いから検討するのが課題②-1, 幼児一人一人のイメージと動きの違いから検討するのが課題②-2である。図6は課題①と課題②の関係を簡易に示したものである。

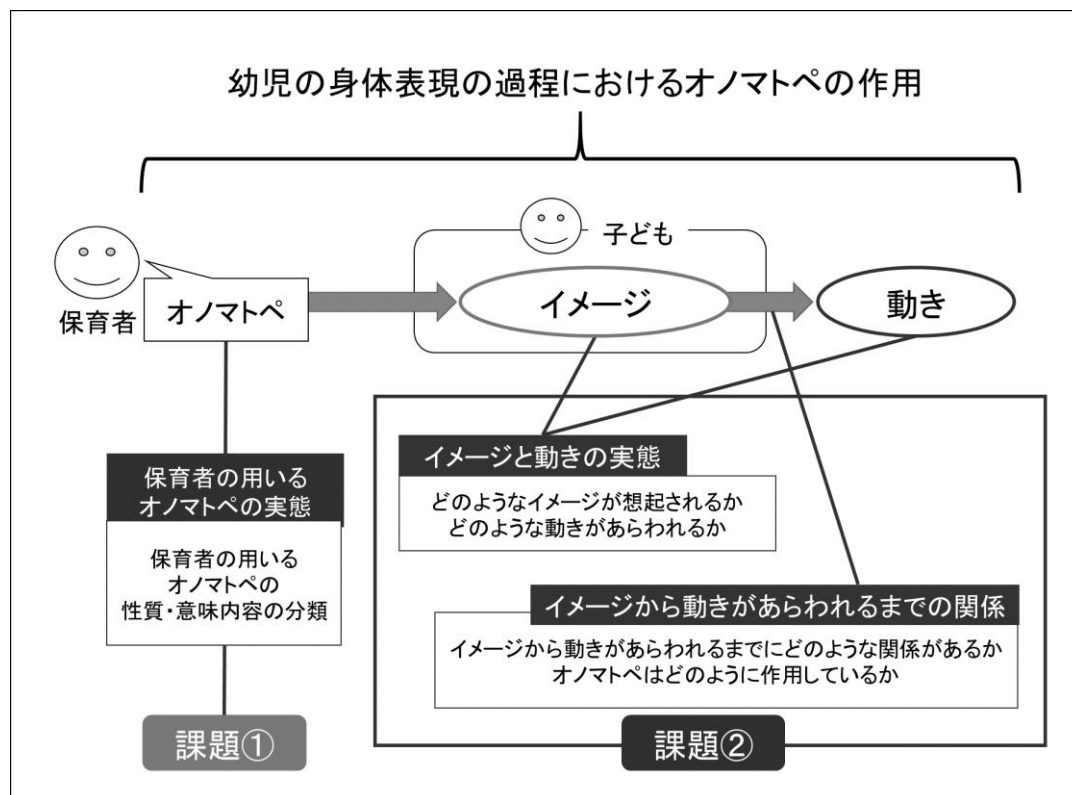


図6. 課題①と課題②の関係

本研究では、幼児がオノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係を、幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用に着目して明らかにすることが目的であり、イメージから動きへの関係をより詳細に検討するために、オノマトペの性質・意味内容に着目した観点（課題②-1）と、幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点（課題②-2）を設定している。課題②-1では、オノマトペの性質・意味内容の違いから幼児の想起したイメージと動きを、量的なアプローチから検討するが、幼児の身体表現で保育者が用いるオノマトペの性質・意味内容を整理した先行研究が見当たらないため、課題①で保育者への質問紙調査を行い、「幼児の身体表現活動中に保育者の用いるオノマトペの性質・意味内容の分類」を提示する。課題②-2に関しても、幼児一人一人のオノマトペ



に対するイメージと動きの違いを検討するためには、様々なタイプのオノマトペが提示されなければならないと考えられるために、課題①で得られるオノマトペの性質・意味内容の分類を用いる。

以下の図5は課題②-1と課題②-2の観点を簡易に示したものである。

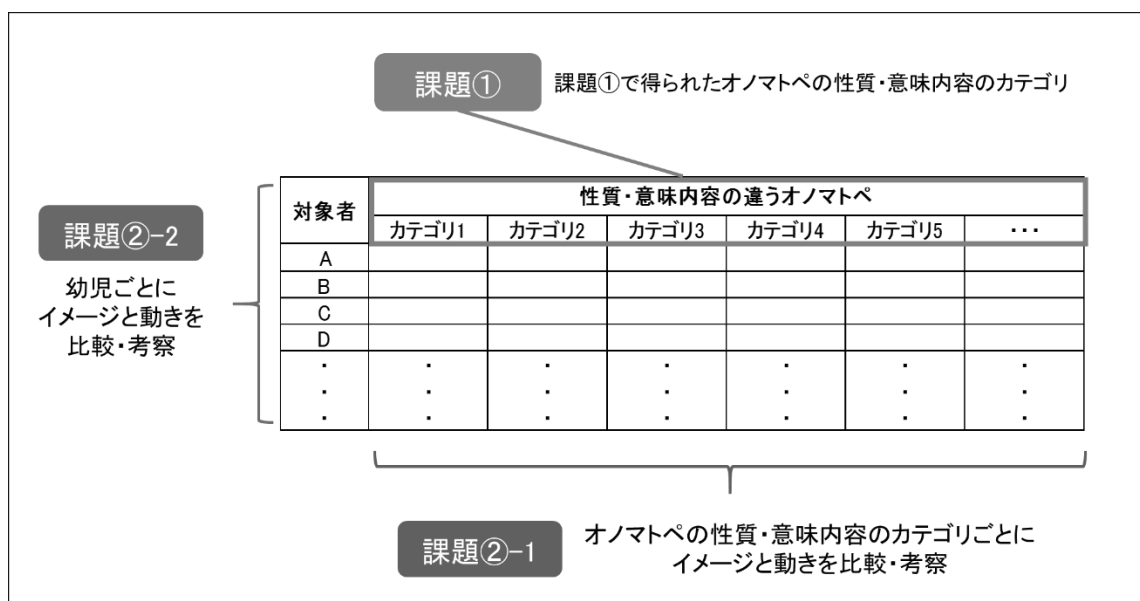


図7. 課題②-1と課題②-2の観点

本研究で、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きへの関係を詳細に検討することができれば、指導が難しいと言われる身体表現活動において、幼児のイメージと動きの相互関係を促すような保育者の指導を助ける有用な手立てになると考えられる。また、幼児に対して豊かな身体表現活動が提供され、幼児の中でイメージと動きがつながれば、後の発達段階における表現教育にも良い影響を及ぼすのみならず、幼児の運動能力低下の問題にもアプローチでき、後の発達段階にも影響すると考えられる。

### 第3節 本研究の独自性と現場への寄与

この節では本研究の独自性と考えられる現場への寄与について述べる。

#### 第1項 本研究の独自性

本研究の独自性は、幼児の身体表現におけるオノマトペ研究において、基礎的理論を提示したことであると言える。特に、オノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの過程におけるオノマトペの作用に着目した点と、幼児がオノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係を詳細に検討したことである。これまで論じてきたように、身体表現におけるオノマトペやオノマトペのイメージ研究は、言語学領域、子ども学領域、身体表現領域など、多様な学問的枠組みにまたがる問題である。これらの学問領域を概観し、幼児の身体表現におけるイメージとは何か、その中でオノマトペが想起させるイメージはどの範囲なのか、といった理論的前提を組み立てたうえで、身体表現の過程におけるオノマトペの作用に着目した研究はない。また、前述のように、幼児の身体表現活動において、オノマトペによって想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係を詳細に検討し、理論化しようとした研究は見られない。

#### 第2項 現場への寄与

本研究は、保育者が身体表現活動中に用いるオノマトペが、より幼児の身体表現を豊かに導くものとなるための理論や知見を提供するものである。つまり、本研究は幼児の身体表現を導く保育者に対して、オノマトペが想起させるイメージや、イメージから動きがあらわれるまでの理論を提供し、保育者自身がより豊かな身体表現活動を展開できるようになるための基礎資料となることを目指している。その意味では、本研究は基礎的研究であり、直接的に幼児の身体表現を豊かにする手立てや、幼児一人一人の内面に迫る手立てを提供するものではない。本研究が、保育者がオノマトペによって幼児の身体表現を導く際

の理論の枠組みを提供し、幼児の身体表現を観察する際の客観的な視点や、具体的な活動展開のための思考の手がかりを提供することができると考えられる。

## 第 3 章

### 課題①

幼児の身体表現活動における  
保育者の用いるオノマトペの実態と分類

## 第1節 課題①の目的と概要

本研究の課題①では、保育者が身体表現活動中に意識的に使用するオノマトペを調査し、幼児期の身体表現活動中に使用されるオノマトペの実態を探った。幼児に対する保育者の用いるオノマトペの分類に関する研究は様々な観点からなされているが、身体表現における分類は未だない<sup>22)</sup>。そこで、本研究では、保育者が実際に使用しているオノマトペを、保育者が幼児に想起させたいイメージや、意図的に引き出したい身体表現に着目して整理し、幼児の身体表現活動における性質・意味内容の分類を行った。

課題①は、実際に幼児教育現場で働いている、もしくは働いた経験のある保育者に対する質問紙調査から明らかにされた。

---

<sup>22)</sup> 保育者の用いるオノマトペの分類に関する研究には、言語学の分類から検討した近藤・渡辺（2010）の他に、杉村ら（2017）の研究がある。杉村ら（2017）は、保育者によるオノマトペの使用に着目し、保育の生活場面でのオノマトペを分類している。杉村らによると、保育者の生活場面で使用するオノマトペの分類には、用法による分類（「音」「さま」「音・さま」「心情・感覚」と、文脈による分類（「①子どもの動作・行動に合わせた表出」、「②学生自身の動作・行動に合わせた表出」、「③玩具や物、またはそれらの動きや状態の表現」、「④子どもの動作・行動・注意の喚起」、「⑤子どもが発したオノマトペの反復」）に分かれる。

## 第2節 方法

### 第1項 質問紙の概要

#### 1. 対象者

調査対象者は、首都圏で幼稚園・保育園等で身体表現活動を指導した経験のある保育者86名であり、女性85名、男性1名であった。平均年齢は38.21歳（SD=10.31）であり、平均勤続年数は13.04年（SD=8.81）であった。勤務経験のある職場の種類ごとの勤続年数は表1のとおりである。勤務経験のある職場については、複数回答可としたため、現在は保育者であるが、以前小学校や学童で勤務した経験がある者も含まれている。

表1. 課題①の調査対象者

| 勤務先  |        | 男性 | 女性   | 備考                             |
|------|--------|----|------|--------------------------------|
| 保育園  | 人数     |    | 43   |                                |
|      | 平均勤続年数 |    | 10   |                                |
| 幼稚園  | 人数     | 1  | 54   |                                |
|      | 平均勤続年数 | 15 | 9.78 |                                |
| こども園 | 人数     |    | 23   |                                |
|      | 平均勤続年数 |    | 4.04 |                                |
| 施設   | 人数     |    | 3    |                                |
|      | 平均勤続年数 |    | 4.67 |                                |
| その他  | 人数     |    | 4    | 学童1名:1年, 幼児教室1名:1年, 小学校1名:15年, |
|      | 平均勤続年数 |    | 6    | 家庭相談員:7年                       |

#### 2. 手続き

調査は2018年1月から8月にかけて行われた。質問紙は主に保育者講習会や、首都圏の幼稚園、保育園に配布し、回収した。回収は、直接回収と郵送法によって行った。本調査は文書によって研究の主旨と自由意思に基づく調査であることを説明し、同意を得てから調査を依頼した。なお、本調査は筆者の所属する機関の研究倫理委員会の承認を得て行われた。

### 3. 質問項目

質問項目は以下である。

#### 1) 回答者情報

性別，年齢，勤務経験についての回答を求めた。

勤務経験に関しては、「保育所・こども園・施設・その他」の項目に対して，勤務経験年数を記入させた。

#### 2) 身体表現活動中のオノマトペの使用について

幼児に対する身体表現活動中のオノマトペの使用頻度と，回答者が良く用いるオノマトペとそのイメージや状況について，以下の項目の回答を求めた。

①あなたは「oooになってみよう」「oooをあらわしてみよう」等の幼児のイメージを引き出すような表現的な身体活動において，オノマトペをよく使用しますか？

②あなたが「oooになってみよう」「oooをあらわしてみよう」等の幼児のイメージを引き出すような表現的な身体活動において，使用するオノマトペと対応するイメージや状況を，例<sup>23)</sup>にならって教えてください。

①については，「5：大変よく使用する」「4：よく使用する」「3：どちらとも言えない」「2：あまり使用しない」「1：全く使用しない」の5件法で調査した。②については例を示し，自由記述で調査した。

## 第2項 分析方法

質問項目 2) の「身体表現活動中のオノマトペの使用について」で得られたオノマトペ

---

<sup>23)</sup> 質問紙であげた例は，次のようなものである。

オノマトペ：ぴよんぴよん・・・イメージ・状況：うさぎ

オノマトペ：ふわーん・・・イメージ・状況：雲

オノマトペ：わくわく・・・イメージ・状況：冒険に出かけよう

オノマトペ：すいすい・・・イメージ・状況：海の中

オノマトペ：ちくっ・・・イメージ・状況：痛い！蜂に刺された

を、Excel に作成したワークシートに入力し、集計を行った。分析方法は、吉野ら (2018) を参考にし、入力されたすべてのオノマトペを、記述された「状況やイメージ」の欄に着目して得られたオノマトペの類似性や相違性を検討しながら分類していき、カテゴリ化（「小カテゴリ」の生成）、再カテゴリ化（「大カテゴリ」の生成）を繰り返した。カテゴリ生成に際して妥当であるかどうか、筆者と他の舞踊研究者 1 名<sup>24)</sup> で協議を行いながら検討を行った。特に、記述された「状況やイメージ」が、何を指しているのか、どのような状況を意図しているのかを協議し、生成されるカテゴリのレベルに統一感が持てるよう配慮した。本研究では、保育者に回答してもらったオノマトペは、幼児の動きを引き出すことを視野に入れており、単にオノマトペを聞いたときの印象やイメージを扱うのではない。そのためオノマトペの言語学的な分類をまずは用いず、使用状況やイメージをもとに分類することとしたが、カテゴリの命名に際しては、できる限りオノマトペの言語学的な分類にも使用されている語句を使用するよう留意した（小野編，2007）。生成されたカテゴリやカテゴリ名に関して、他の体育研究者 2 名<sup>25)</sup> と、本研究の目的との整合性があるかどうか、生成されたカテゴリ・カテゴリ名と含まれているオノマトペにニュアンスのずれがないかを協議しながら検討を行った。

---

24) 筆者は保育者養成課程における体育指導歴 2 年、幼児へのダンス指導歴 8 年、幼児への運動指導歴 5 年である。分析に携わった他の舞踊研究者 1 名は教育現場における舞踊指導歴 20 年である。

25) 生成されたカテゴリやカテゴリ名に関して協議を行った他の体育研究者の一人は保育者養成課程における体育指導歴 18 年であり、もう一人は教育現場における体育指導歴 2 年、スポーツコーチ歴 5 年である。



### 第3節 結果

#### 第1項 オノマトペ使用頻度

質問紙のオノマトペの使用頻度に対する5件法の調査を集計し、身体表現活動中の保育者によるオノマトペの平均使用頻度を出した。結果、保育者によるオノマトペの平均使用頻度は3.9 (SD=0.81)であった。勤務経験のある職場の種類によって差は見られなかった。選択肢の「4:よく使用する」が多く選択されていたことから、保育者はどのような保育形態、経験年数であっても、身体表現活動中にオノマトペをよく使用していることが明らかとなった。

#### 第2項 幼児の身体表現活動中に保育者が使用するオノマトペのイメージ

##### 1. 自由記述により得られたオノマトペ

記述されたオノマトペ総数は717であった。イメージや状況の部分を除き、オノマトペのみで重複を削除した数は385であった。本研究では、オノマトペが本来「造語すること、名前を創ること」(小野, 2007, p.7)を意味することや、自由な幼児の身体表現を尊重する立場から、保育者の記述したオノマトペが一般的なものでなく、日本語オノマトペ辞典(2007)に記載されていない場合でも、オノマトペとして扱うこととした。

##### 2. 生成されたカテゴリと分類

質問紙で得られたオノマトペは、以下の表2のようなカテゴリに分類された。「大カテゴリ」は「動き」「もの・事象」「状態」「感覚」「その他」の5つが生成された。「動き」のカテゴリはさらに「動き-動き」「動き-行動の指示」の2つの「小カテゴリ」に分けられ、「もの・事象」のカテゴリは、「もの・事象-生き物」「もの・事象-人工物」「もの・事象-自然物」「もの・事象-その他」の4つの「小カテゴリ」に分けられた。「その他」の大カテゴリは「その他-特定の決まり・約束事」「その他-分類不能」に分けられた。

表 2 は、使用状況やイメージをもとに性質・意味内容で分類したオノマトペのカテゴリである。合計の欄は、各「大カテゴリ」に分類されたオノマトペの数を示している。質問紙により得られたオノマトペの総数は 717 であるが、イメージや状況によって複数のカテゴリに分類されるオノマトペについてはどちらにも重複して数えているため、「大カテゴリ」の合計を足すと 717 以上になる。また、「小カテゴリ」に関しても同様に、複数の「小カテゴリ」に分類されるものを重複して数えている。例えば、「動き」の大カテゴリのオノマトペ総数は 223 であるが、「動き—動き」「動き—行動の指示」の小カテゴリを足すと 240 となる。これは、「ぱちぱち／パチパチ」というオノマトペが「手を叩く・拍手する」と回答されていた場合、「手を叩く」ことは「動き—動き」に分類され、同時に「拍手する」ことは「動き—行動の指示」にも分類されることによる。このように、「動き—動き」「動き—行動の指示」にまたがるオノマトペが 17 語あるため、「動き」の大カテゴリのオノマトペ総数と小カテゴリの合計が異なる。

表 2. 幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペの意味内容による分類と

質問紙で得られたオノマトペ数

| 大カテゴリ | 小カテゴリ      | 合計  | 数   |
|-------|------------|-----|-----|
| 動き    | 動き         | 223 | 181 |
|       | 行動の指示      |     | 59  |
| もの・事象 | 生き物        | 407 | 214 |
|       | 人工物        |     | 113 |
|       | 自然物        |     | 82  |
|       | その他        |     | 17  |
| 状態    |            | 47  | 47  |
| 感覚・感情 |            | 39  | 39  |
| その他   | 特定の決まり・約束事 | 19  | 19  |
|       | 分類不能       |     | 2   |

各カテゴリの性質・意味内容は以下である。その際、ひらがな表記とカタカナ表記の違いは、イメージや状況がおおむね同じであれば、同じオノマトペであるとして、「ひらがな／カタカナ（回答されたイメージや状況）」のように示した。また、分類に際して、オノマトペのイメージや状況が＜自分＞に関する事か、＜自分＞ではない何かに関する事か

を区別した。つまり、オノマトペを聞いた幼児自身のことをあらわしているのか、幼児ではない何かのことをあらわしているのかによって、回答されたオノマトペのイメージや状況から性質・意味内容が分類された。

## 1) 動き

「動き」の「大カテゴリ」は、幼児の動きに対して用いられるオノマトペである。「ブーブー（車が走る）」のような、ものが何かをすることをあらわすオノマトペは、＜自分＞の動きを示しているわけではないため、「もの・事象」に分類した。このように、＜自分＞の動きをあらわすものは「動き」のオノマトペ、＜自分＞ではないものの動きをあらわすものは「もの・事象」のオノマトペとした。

「動き—動き」のオノマトペは、幼児の動きをあらわすために用いられる。例えば、「くるくる（回る）」「ぴよんぴよん（跳ぶ）」「トントン（肩を叩く）」などである。カテゴリで最も多かったのは「もぐもぐ／モグモグ（噛む・食べる）」「ばくばく／パクパク（食べる）」であり、どちらも 10 語ずつ得られた。次に多かったのは「くるくる／クルクル（回る）」であり、8 語得られた。3 番目に多くあがったのは「とんとん／トントン（叩く・ノックする）」「ぱちぱち／パチパチ（手を叩く・拍手しましょう）」であり、7 語得られた。

「動き—行動の指示」のオノマトペは、幼児に対して次の行動の指示や、すべきことを教えるとき等に用いられる。例えば「しーっ（静かにしてね）」「ピンっ（姿勢をよく）」などである。カテゴリで最も多かったのは「パチパチ（拍手）」であり、7 語であった。次に多かったのは「ごしごし／ゴシゴシ（手を洗う）」であり、6 語であった。3 番目に多かったのは「ぴーん／ピーン（姿勢よく）」「パンパン（手や服についた砂を落とす）」「ガラガラ（うがいしましょう）」の 2 語であり、前述のとおり、「動き—動き」のカテゴリと重複している。

## 2) もの・事象

「もの・事象」の「大カテゴリ」は、具体的な事物のイメージや状況を伴って用いられ

るオノマトペである。

「もの・事象—生き物」のオノマトペは、動物や植物、架空の生き物のイメージを伴うものである。例えば「わんわん (犬)」「チョキチョキ (カニ)」「ギャオー (怪獣)」などである。植物より動物のイメージが多く見られた。これは植物には動きが少なく、動物には特徴的な動きがあるためと考えられる。

カテゴリで最も多かったのは「ぴよんぴよん／ピョンピョン (うさぎ・カエル)」が 15 語であり、次に多かったのは「ひらひら／ヒラヒラ (蝶)」で 12 語、3 番目に多かったのは「にょろにょろ／ニョロニョロ (へび)」の 11 語であった。

「もの・事象—人工物」のオノマトペは、乗り物や道具のイメージを伴うものである。例えば「ブーン (飛行機)」「ちょきちょき (はさみ)」などである。

カテゴリで最も多かったのは「ぶーン／ブーン (車・飛行機)」の 13 語であり、次に多かったのは「がたんごとん／ガタンゴトン (電車)」で 9 語、3 番目に多かったのは「びゅーん／ビューン (飛行機)」の 8 語であった。

「もの・事象—自然物」のオノマトペは、風や水、天候などのイメージや状況を伴うものである。例えば「ふわふわ (雲)」「そよそよ (風)」などである。

カテゴリで最も多かったのは「きらきら／キラキラ (星・月)」の 20 語であり、次に多かったのは「ぎーぎー／ザーザー (雨)」で 13 語、3 番目に多かったのは「もくもく／モクモク (雲・煙)」の 5 語であった。

「もの・事象—その他」は、以上のどれにも当てはまらないものを示している。例えば「ぺったん (もち)」のような食べ物や、「プー (おなら)」のような生理現象が当てはまる。

### 3) 状態

「状態」の「大カテゴリ」のオノマトペは、何かの状態や様子をあらわすのに用いられるものである。例えば「きらきら (輝き)」「ふわふわ (やわらかい)」などである。

カテゴリで最も多かったのは「ぴかぴか／ピカピカ (光っている・きれいになっている)」

「きらきら／キラキラ（光っている・きれいになっている）」であり、どちらも5語ずつ得られた。次に多かったのは「ぶるぶる／ブルブル（震えている・寒い）」「ふわふわ／フワフワ（やわらかい）」「にこにこ／ニコニコ（笑っている）」であり、3語ずつ得られた。

「状態」カテゴリのオノマトペの分類に際しては、誰が主体となっているかに着目して分類した。例えば「ぶるぶる／ブルブル（震えている）」は、イメージや状況の欄から、＜自分＞ではない誰かや何かが震えている状態を指していると明らかである場合は「状態」カテゴリに分類した。「ぶるぶる／ブルブル（震える）」のように＜自分＞が震えている場合は「動きー動き」に分類した。このように、「状態」のカテゴリのオノマトペは＜自分＞ではない他者やものの状態をあらわしている。

#### 4) 感覚・感情

「感覚・感情」の「大カテゴリ」のオノマトペは、幼児自身の身体感覚や感情をあらわすのに用いられるものである。例えば「ちくちく（痛い）」「イライラ（イライラする気持ち）」などである。

カテゴリで最も多かったのは「ふんぷん／プンプン（怒る）」の5語であり、次に多かったのは「ドキドキ／ドキドキ（緊張する）」で4語、3番目に多かったのは「ふわふわ／フワフワ（やわらかい）」で3語であった。

「感覚・感情」カテゴリのオノマトペの分類に際しては、＜自分＞が感じていることに着目して分類した。例えば「ギュルギュル（おなかがすいた）」「しくしく（悲しい）」は、全て＜自分＞が感じていることに対するオノマトペである。「感覚・感情」のオノマトペは「状態」のオノマトペと同様に、「ふわふわ／フワフワ（布団等がやわらかい状態）（やわらかい感触）」等、質問紙からだけでは詳細な状況がわからず、どちらにも当てはまるものも存在するが、本研究においては、＜自分＞の感じたことをあらわすのが「感覚・感情」のオノマトペとし、＜自分＞ではない他者やものの状態をあらわしているのが「状態」のオノマトペとした。

## 5) その他

「その他—特定の決まり・約束事」のオノマトペは、そのオノマトペがある特定の、その子どもたちの集団にのみ通じる何か（行動・遊び等）を直接的に示しているものである。例えば、「ケロケロ（カエルが鳴くから帰ろうという合図）」「とんとん（みんなで行う手を叩く手遊び）」などである。

「その他—分類不能」は、質問紙からだけではオノマトペかどうか判断しかねるものや、どのカテゴリにも分類不能であると判断したオノマトペである。

得られたオノマトペの一つ一つが必ず1つのカテゴリに分類されるわけではない。複数のカテゴリにまたがる場合も多々ある。例えば、「ぴよんぴよん」というオノマトペは、うさぎをイメージして使用された場合は「もの・事象—生き物」に分類されたが、直接「ぴよんぴよん」としたジャンプそのものをあらわす場合は「動き—動き」に分類された。

## 第4節 考察

### 第1項 幼児期における身体表現活動の場面

本研究では、「身体表現活動」をダンスや劇といった特定の活動を想定して、「身体表現活動において使用するオノマトペ」の質問紙調査を行った。しかし、「動き—行動の指示」というカテゴリが生成されたことから、保育・幼児教育現場における身体表現教育が想定したものとは異なっている可能性が示唆された。幼児期の身体表現活動中には、演技をしたり踊ったりしている場面だけでなく、自分の出番まで待つ場面、友達の発表を見る場面、道具の準備や片づけをする場面といった様々な場面がある。これは、幼児期の身体表現活動においては、ダンスを踊る、役を演じるといった幼児自身が主体で活動する場面と、友達の発表を見る、自分の出番まで静かに待つといった、幼児自身が主体でない場面があるということである。例えば、「動き—行動の指示」カテゴリでは、「パチパチ（拍手）」というオノマトペが見られたが、これはイメージ・状況から、幼児に拍手することを促すオノマトペである。拍手している幼児は、身体表現活動を自身が主体になって行っている幼児ではなく、誰かが身体表現しているのを同じ場で見たり聞いたりして存在していると考えられる。つまり、保育者は幼児自身が主体でない場面でも、「パチパチ」というオノマトペによって、「誰かが発表したら拍手することが、相手に対する感謝や、良かったという気持ち」の身体表現であることを教えていると考えられる。同様に「ぴんっ」と声掛けすることで、いい姿勢を保つ身体を幼児期から指導するだけでなく、姿勢が態度のあらわれであり、いい姿勢で自分の出番を待つことや、人の話を聞くことが「ちゃんとあなたの話を聞いているよ」という表現につながることを教育しているのではないだろうか。ここから、幼児期の身体表現教育は、ダンスを踊る、役を演じるといった幼児自身が主体で活動する場面と、友達の発表を見る、自分の出番まで静かに待つといった、幼児自身が主体でない場面のどちらに対しても行われると考えられる。

## 第2項 オノマトペと幼児の動きの間に介在するイメージ

質問紙の結果から、保育者の用いるオノマトペに対する保育者の持つイメージと、幼児にしてほしい動きの間に介在するイメージにはパターンがあると考えられた。例えば、「ケロケロ（イメージや状況：カエル）」というオノマトペでは、質問紙から保育者は明らかにカエルを意図して使用していることが明らかであり、「ケロケロ」にはカエル以外のイメージや状況は出てこなかった。しかし、「ぴよんぴよん」というオノマトペのイメージや状況は、「うさぎ」「カエル」などジャンプしたり跳ねる動物や、「ジャンプする」という運動まで、多様であった。「ケロケロ」はカエルの鳴き声を指すオノマトペとしてよく用いられ、ほとんどの場合カエルを指し示しているが、「ぴよんぴよん」は跳ねていることを示すことが多いオノマトペであり、「ぴよんぴよん」の方が想起させるイメージに幅を持っていると考えられる。つまり、「ケロケロ」と言った場合には保育者自身もカエルをイメージし、それを聞いた幼児もカエルをイメージするであろう想定があるが、「ぴよんぴよん」と言った場合には、保育者がうさぎをイメージしていたとしても、幼児はうさぎやカエルなどの動物のみならず、ジャンプする運動そのものをイメージする場合もあると考えられる。その場合、幼児が「ぴよんぴよん」からイメージし、あらわれる動きは、「ケロケロ」よりも多様になると考えられる。また、「ケロケロ」を用いる際には、保育者にはこの場合はカエルという具体的なイメージがあると考えられるが、「ぴよんぴよん」を用いる際には、「ぴよんぴよん」の持つ「軽く跳ねる」「連続的に跳んでいるかんじ」といった音韻から来る抽象的なイメージしかない場合も考えられる。つまり、保育者の側に具体的なイメージがなくても、幼児に独自のイメージを想起させて動きを引き出すこともできるのである。

以上から、幼児の身体表現活動時に使用されるオノマトペにおける動きとイメージの関係について、次の2つの場合が考えられた。

パターン1：保育者に幼児に想起させたい具体的なイメージがあり、幼児に共通な具体的なイメージを想起させて、幼児の動きを引き出す場合（図8）



パターン 2：保育者に幼児に想起させたい抽象的なイメージがあり，幼児に独自のイメージを想起させて，幼児の動きを引き出す場合（図 9）

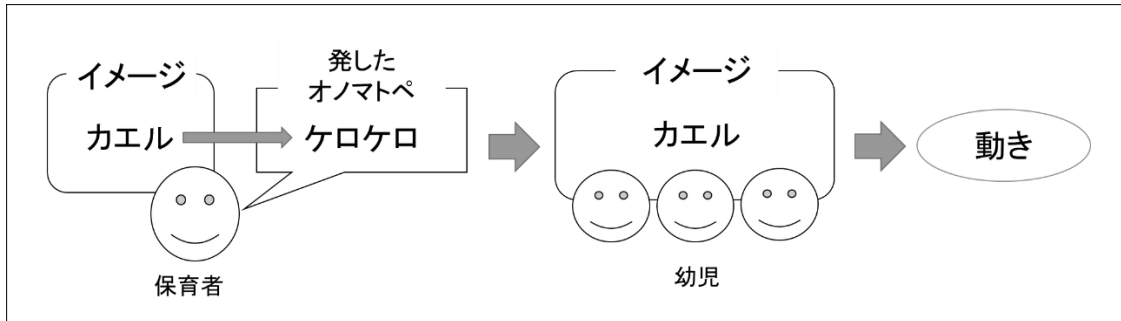


図 8. パターン 1 の例(ケロケロ:カエル)

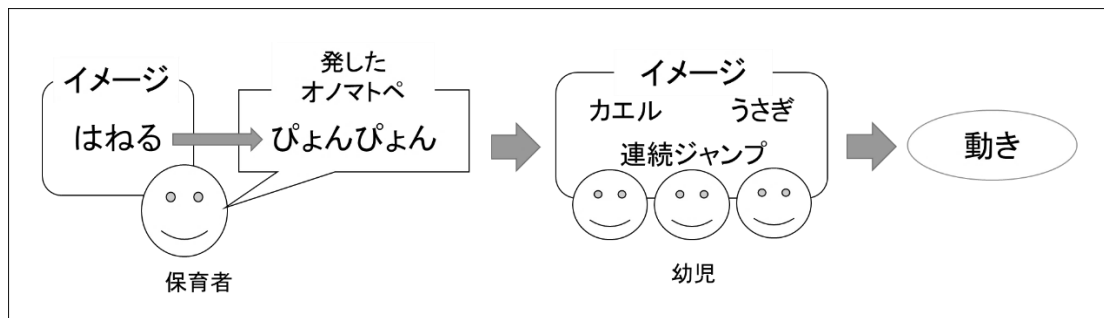


図 9. パターン 2 の例(ぴよんぴよん:うさぎ)

パターン 2 に関して，松本（1979）によれば，「イメージを与えて，動きを個々に選択させ発見させる方向」（松本，1979，p.16）は，戦後の幼児の運動教育におけるもっとも大きな転換点であったと述べている．本研究で考察されたパターン 2 は，松本の言う「イメージを与えて，動きを個々に選択させ発見させる方向」にあたるものであると考えられる．本研究においては，幼児は保育者からオノマトペを与えられ，独自にイメージし，想起したイメージから幼児独自の動きをあらわす．

また，幼児の独自のイメージに焦点を当てて考察すると，オノマトペは「になる型」と「である型」の 2 つの捉え方が存在すると考えられる．例えば，「ザーザー（雨）」というオノマトペでは，保育者が「ザーザー」を雨のイメージを持って用いたとしても，幼児は

自分が雨粒そのものになる（「雨になる」）イメージをすることも考えられるし、雨の状況や情景から、傘をさすなどの雨の中にいる自分（「雨である」）をイメージすることも考えられるからである。しかし、あるオノマトペがパターン 1 であるか 2 であるか、「になる型」か「である型」なのかは、そのオノマトペがもともと持っている性質によるというより、保育者の活動中の条件付けやオノマトペ使用の文脈にあると考えられるので、どのオノマトペが必ず「になる」「である」に分けられることはないと考えられる。

### 第 3 項 サインとしてのオノマトペとシンボルとしてのオノマトペ

「動き—行動の指示」「特定の決まりや約束事」のカテゴリに着目すると、これらのカテゴリに分類されるオノマトペは、保育者の意図している内容と幼児が理解し、行動に移すであろう内容がイコールの関係になっているように見受けられる。例えば、「動き—行動の指示」にある「ないない」は質問紙のイメージ・状況の欄によれば「お片づけをする」ことを意図している。「ガラガラペ」と言う際には、保育者の側には「うがいをしましょう」という意図があり、幼児がうがいをするという動きを引き出すことを目的にしている。つまり「ガラガラペ」には、「うがいをしましょう」という指示の意味はあるが、幼児にそれ以外のイメージを想起させたいわけではない。であるから、この場合において「ガラガラペ」を聞いた幼児がうがい以外の動きをするのは保育者の意図とは違うということになるであろう。次に、「特定の決まりや約束事」では「トントンパ」というオノマトペを例に挙げる。「トントンパ」は質問紙のイメージ・状況の欄によれば、その保育者のクラス（A クラスとする）の「友達の手を叩く手遊びの名前」であるようである。「トントンパ」と保育者が言えば、A クラスにいる幼児は「あの手遊びをするのだな」と思い、手遊びの活動に移ることができる。つまり、「トントンパ」は A クラスでのルール、約束事であり、「トントンパ」は A クラスにおいては特定の手遊びを指しているため、A クラスの幼児は「トントンパ」と聞いて別のイメージを想起することはほとんどないと考えられる。

以上から、「動き—行動の指示」「特定の決まりや約束事」に分類されるオノマトペは、

「動き—動き」や「もの—事象」のオノマトペとは形式が違うと考えられる。この点について考察するために、本研究ではランガー（1960）の記号論におけるシンボル理論から検討する。ランガーは「意味を持つ音声、身振り、事物、事象（中略）はサイン、またはシンボルのいずれかになりうる」（ランガー；矢野訳、1960、p.67）と述べている。ランガーはこの二つの違いを、「シンボルが主観を導いて、その対象を表象させる（心に描かせる）のに反して、サインは主観に対してその対象を報告する」（ランガー；矢野訳、1960、p.72）と述べ、「サインは行動の基礎であり、行動を命ずる手段である。シンボルは思考の道具である」（ランガー；矢野訳、1960、p.75）として、簡潔に説明している<sup>26)</sup>。これを前述の「ガラガラペ」のオノマトペで説明する。「ガラガラペ」は「うがいをしましょう」という一つの行動を示している。つまり、保育者の中ではオノマトペはある一つの行動（うがいをする）のみを指し示していることとなる。つまり、「ガラガラペ」は行動と一対一の関係にあり、サインの機能を持つと言える。

ここから、身体表現活動中の保育者によるオノマトペの使用には、サインとシンボルの二つの形式があると考えられる。保育者による「行動の指示」「特定の決まりや約束事」を意味するオノマトペの使用はサインの機能を持ち、イメージを介在させて幼児の動きを誘発するオノマトペの使用は、シンボルの機能を持つと考えられる。しかし、あるオノマトペがサインであるか、シンボルであるかは保育者の園での生活での条件付けの積み重ねや、オノマトペ使用の文脈にあると考えられるため、あるオノマトペが必ずしもサインである、シンボルであるという対応にはならないであろう。

---

<sup>26)</sup> 大橋（2011）はランガーの記号論から舞踊表現教育におけるイメージの介在について論じた。大橋によれば、ランガーはサインを「シグナル」と「シンボル」に明確に区別している。大橋によるシグナル機能は、本研究で取り上げているサイン機能とほぼ同義である。大橋は、シグナルの次元では動きと対象である題材にイメージは介在しておらず、シンボルの次元で動きと対象の間にイメージが介在するとしている。大橋はこれについて塚本（1982）の図式を借りて、舞踊表現教育における対象（題材）と動きに介在するイメージを整理している。例えばシグナルの次元にある活動は、模倣の運動やなりきって表現する活動であるという。本研究で対象とする身体表現活動は、多くは幼児が何かになりきって表現する活動を対象にしており、それらを引き出すオノマトペについて扱っている。つまり、大橋の論で言えばシグナルの次元にある活動を引き出すオノマトペを対称にしている。しかし、本研究では活動そのものがシグナル（サイン）の次元にあるか、シンボルの次元にあるかではなく、保育者の用いるオノマトペの形式を対象としているため、なりきる活動を導くオノマトペであってもシンボルの形式でありうるとして扱う。

## 第5節 課題①のまとめ

本研究における課題①は、幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態を調査し、保育者の意図するイメージや状況に焦点を置いて、幼児の身体表現活動で使用されるオノマトペの性質・意味内容による分類を提示することを目的として行われた。課題①で得られた知見を、「幼児の身体表現活動において保育者が用いるオノマトペの実態」と、「幼児の身体表現活動で使用されるオノマトペの性質・意味内容による分類」に分けて整理する。

### 第1項 幼児の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態

幼児の身体表現において保育者が使用するオノマトペの実態は、「頻度」「場面」「イメージのパターン」「形式」の4つの要素から明らかとなった。

#### 1. 身体表現活動中の保育者によるオノマトペ使用頻度

質問紙から、保育者はどのような保育形態、経験年数であっても、身体表現活動中にオノマトペをよく使用していることが明らかとなった。

#### 2. 幼児期における身体表現活動の場面

幼児に対する保育者の身体表現教育は幼児自身が主体で動いている場面だけではなく、幼児自身が主体でない場面においても行われると考えられた。

#### 3. オノマトペと幼児の動きの間に介在するイメージのパターン

幼児の身体表現活動時に使用されるオノマトペにおける動きとイメージの関係について、次の2つのパターンに分けられると考えられた。パターン1は「保育者に幼児に想起させたい具体的なイメージがあり、幼児に共通な具体的なイメージを想起させて、幼児の

動きを引き出す場合」であり、パターン2は「保育者に幼児に想起させたい抽象的なイメージがあり、幼児に独自のイメージを想起させて、幼児の動きを引き出す場合」である。幼児の独自のイメージに焦点を当てると、オノマトペは「になる型」と「である型」の2つの捉え方が存在すると考えられた。

#### 4. オノマトペの二つの形式（サイン・シンボル）

身体表現活動中の保育者によるオノマトペの使用には、サインとシンボルの二つの形式があると考えられた。しかし、あるオノマトペが必ずしもサインである、シンボルであるという対応にはならない。

### 第2項 幼児の身体表現活動で使用されるオノマトペの性質・意味内容による分類

幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペは、「動き」「もの・事象」「状態」「感覚」「その他」の5つの「大カテゴリ」に分類された。「動き」のカテゴリはさらに「動き—動き」「動き—行動の指示」の2つの「小カテゴリ」に分けられ、「もの・事象」のカテゴリは、「もの・事象—生き物」「もの・事象—人工物」「もの・事象—自然物」「もの・事象—その他」の4つの「小カテゴリ」に分けられた。「その他」の「大カテゴリ」は「その他—特定の決まり・約束事」「その他—分類不能」に分けられた（表3）。

表 3. 幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペの意味内容による分類

| 大カテゴリ | 小カテゴリ      |
|-------|------------|
| 動き    | 動き         |
|       | 行動の指示      |
| もの・事象 | 生き物        |
|       | 人工物        |
|       | 自然物        |
|       | その他        |
| 状態    |            |
| 感覚・感情 |            |
| その他   | 特定の決まり・約束事 |
|       | 分類不能       |

## 第 4 章

### 課題②

幼児がオノマトペから想起するイメージと  
あらわれる動き

## 第1節 課題②の目的と理論的前提

### 第1項 課題②の目的

課題①では、幼児の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペの実態を調査し、オノマトペの性質・意味内容の分類を行った。課題①で得られた理論と分類をもとに、課題②では、実際に保育者の用いるオノマトペが実際に幼児にどのようなイメージを想起させ、どのような動きを導くのかについて実証する。

本研究における課題②は、課題②-1と課題②-2の2つの研究課題からなる。

課題②-1と課題②-2ともに、同じ対象者に対して同じ実験・観察を行ったが、課題②-1はオノマトペの性質・意味内容に着目し、実験部分から結果を読み解いた。課題②-2は幼児一人一人のイメージと動きに着目し、実験部分と観察部分を合わせて結果を読み解いた。課題②-1でオノマトペの性質・意味内容に着目したのは、オノマトペによって、幼児の想起するイメージとあらわれる動きがどのように変化するのかを調査するためである。課題②-2で幼児一人一人のイメージと動きに着目したのは、一人一人の幼児のオノマトペの捉え方、感受性によって、想起するイメージとあらわれる動きがどのように変化するのかを調査するためである。

### 第2項 課題②における理論的前提

本研究の課題②においては、対象者である幼児がオノマトペによってイメージを想起したかどうかを、イメージを「回答できたか（言語化できたか）」と「動きにあらわせたか」の2つによって判断する。まず、イメージを言語化できた場合は、想起されたイメージがあるから何らかの言語化ができたと判断する。イメージの言語化がイメージの想起を判断することになる根拠について、先行研究を引いて説明する。汐見（1981）はイメージと言葉の観点から幼児の言語教育を論じた論考の中で、「ことば（語）は知覚やイメージを安定するのを維持するのを助けるところに重要な機能を有する」（p.299）だけでなく、「あるこ



とばがあるイメージを喚起するという喚起機能もある」<sup>27)</sup> (p.299) と述べ、「したがってイメージとことばの関係は、言語活動において、流動と固定ということを交互につかさどっている」(p.299) と述べている。汐見は次のような具体例を述べている。

子どもたちが集団で砂遊びをしていて、山のようなものを作っていたのに、そこに水をかけると、それが面白く流れ出した。とたんにある子が「川だ！川だ！」と叫び出す。そばで遊んでいた子も興味深げにその水の流れを追い始める……。この場面で「川だ！」と叫んだ子は、目の知覚表象の変化に記憶していた川のイメージをだぶらせ、それが川のイメージと共通することを発見して驚き、その二重化の運動を「川だ」と命名することによって固定させたわけである。これは譬喩<sup>28)</sup>表現の原型といっても良い活動である。側で遊んでいた子は、それに対し、「川だ」ということばによって川のイメージを逆に喚起され、あらためて眼前の知覚表象の変化と二重化させ、それを川とみだてることに参加したことになる(汐見, 1981, p.300)。

汐見は、この具体例で、子どものイメージが言葉で命名されること(「川」)によって、イメージが言葉との関係の中で固定化し、さらに他の子どものイメージを喚起し、流動化が起こったことで見立て(砂山から流れ出る水が「川」である見立て)に参加したことを示している。つまり、イメージを言語化する際には、幼児の内部にあるイメージが固定化されているとも言え、イメージが想起されたことの判断の根拠になると考えられる。

次に、動きにあらわせた場合も、何らかのイメージが想起されたから動きがあらわれた

---

<sup>27)</sup> この喚起機能について、汐見は次のような例をあげて説明している。「『夕食』という語が発せられるとともに、夕食のイメージが浮かびあがる。イメージは意識の志向性を前提としているが、そのときことばが媒体になることが多いのである。幼児が話を聞きながら何やら頭の中でことばを活動させているとき、彼はイメージをことばによって描こうとしているのである」(p.299)。つまり、汐見の言う言葉のイメージ喚起機能は、ただ言葉からイメージを喚起することだけを指しているのではなく、言葉がイメージを喚起しつつ、同時に成形したり変化させたりしながら、言葉もともに変化しながらイメージを描くことを指している。汐見はこれを「流動」と表現していると考えられる。

<sup>28)</sup> 「譬喩」とは、「比喩」のことである。

と判断する。幼児の身体表現においては「言葉以前に、言葉でないところで、いわばからだが多くを語る」（庄司，1990，p.61）とも言われるように、自身の内面を言葉にできなくても、内にある感情やイメージを身体であらわすことができる。猪崎（2019）は、子どもの心と身体は密接につながっているため、子どもの身体は心のありようを正直に反映し、身体表現になると述べている。さらに猪崎は「では、気持ちや心ではなく、表象やイメージではどうか。子どもは、心に描くイメージをからだの動きにできるだろうか」（p.39）と述べ、次のように続ける。「イメージが言葉にならなくても、子どもの心には刺激から受けたものが充満しているはずである。そのイメージをどのように外へ発信させるかは、子どもの身体表現を導く保育者の言葉かけや働きにかかっている」（p.39）。これを、前述の子どもの身体表現の「表出」と「表現」に照らし合わせて考えると、子どもにとっては、感情などの心のありようがあらわれる「表出」よりも、イメージをあらわす狭義の「表現」の方がやや難しいようであることが推察される。前項で述べたように、本研究の課題②は実験という手法を取っているため、幼児のイメージを積極的に身体にあらわすような保育者・実験者による個別の働きかけはない。働きかけがなくともオノマトペから動きをあらわすことができた幼児は、イメージが言語化できなかったとしても、動きにあらわすまでの過程の中で何かしらのイメージがおのずと想起されていると考えられる。よって、「動きにあらわせたか」ということは、オノマトペから何らかのイメージが想起されたことの判断の根拠になると考えられる。

以上から、本研究の課題②では、対象者である幼児がオノマトペによってイメージを想起したかどうかを、イメージを「回答できたか（言語化できたか）」と「動きにあらわせたか」の2つによって判断することとする。一方、イメージが回答されず、動きもあらわれなかった場合、本研究においては対象者がイメージを想起したのかどうかを判断できない。本研究では対象者がイメージを回答せず、動きにあらわさなかったオノマトペについて、イメージが回答できたり、動きがあらわれたりしたオノマトペとの比較や、対象者の観察を通して検討しているが、イメージが想起されたけれども、言語化や動きにあらわすこと

ができなかったのか，イメージがそもそも想起されなかったのかは明確に判断できない。

以上のことは，本研究の課題②における限界である。

## 第2節 方法

### 第1項 研究方法の概要

本研究における課題②は、5歳児クラスに在籍する園児（年長児：5、6歳）への実験と観察によって明らかにされた。課題②-1では実験部分のみを分析対象とした。課題②-2では実験部分と観察部分を合わせて分析の対象とした。

5歳児を選定した理由は、佐治・今井（2014）、鈴木（2018）の報告を根拠とした<sup>29）</sup>。本研究の課題②-1では、性質・意味内容の違うオノマトペが想起させるイメージに焦点を当てるため、様々なオノマトペに対する意味理解が深まる5歳児を研究対象に設定した。

#### 1. 対象者

対象者はA幼稚園の5歳児クラスに在籍する園児16名（男子5名、女子11名）である（表4）。対象者はA幼稚園にて、イメージを伴った動きをするような保育者主導の身体表現活動の経験を有している<sup>30）</sup>。対象者の選定の際には、筆者がA幼稚園の園長に対して事前に研究の趣旨を十分説明し、書面にて同意を得てから、実験時間に園にいる延長保育利用児を対象とすることとした。実験対象となる5歳児の保護者に対しては、文書と園長から口頭で研究の趣旨と実験内容について説明し、代諾者として書面にて同意を得た。

課題②はT大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された。

---

<sup>29）</sup> 佐治・今井（2014）は、オノマトペを擬音語（音をあらわす）・擬態語（状態をあらわす）・擬情語（感情をあらわす）の3つのグループに分け、それぞれのグループへの3歳児と5歳児の理解度を比較した。その結果、5歳児は擬態語と擬情語に対して、3歳児よりも意味を理解できた。鈴木（2018）は、「創造的に表す活動にかかわる発達過程」（鈴木，2018，p.142）をまとめ、5歳児は言語による共通のイメージを持つことができるとしている。これらの研究から、5歳児はオノマトペの正しい意味を理解できるだけでなく、イメージを想起できたり、呼び起こすイメージを広げ、深めることができると言える。ここから、5歳児は幼児それぞれの想起するイメージに個性があらわれてくる発達段階であると考えられる。また、本研究では実験という研究手法をとっているため、実験者の指示がある程度理解できなければ、実験を行うことが難しい。これらから、本研究では5歳児を対象とすることとした。

<sup>30）</sup> 対象者となった幼児は、所属する5歳児クラスにおいて、身体表現活動を普段の園生活の中では4月から週3回で1回につき5～10分程度行っており、運動会、発表会などの前は、週4回で1回につき5～15分程度行っている。

表 4. 課題②における対象者

| 対象者 | 年齢・月齢  | 性別 |
|-----|--------|----|
| A   | 5歳8ヶ月  | 男  |
| B   | 6歳0ヶ月  | 女  |
| C   | 5歳4ヶ月  | 男  |
| D   | 5歳7ヶ月  | 女  |
| E   | 5歳7ヶ月  | 女  |
| F   | 5歳5ヶ月  | 男  |
| G   | 5歳6ヶ月  | 女  |
| H   | 6歳0ヶ月  | 女  |
| I   | 5歳8ヶ月  | 女  |
| J   | 5歳9ヶ月  | 女  |
| K   | 5歳4ヶ月  | 女  |
| L   | 5歳3ヶ月  | 男  |
| M   | 5歳7ヶ月  | 女  |
| N   | 6歳2ヶ月  | 男  |
| O   | 5歳10ヶ月 | 女  |
| P   | 5歳9ヶ月  | 女  |

## 2. 日時と場所

実験は2018年6月下旬、7月下旬、8月上旬の計3回、15時から17時にかけて、A幼稚園1階教室で行われた。実験場所である教室には、怪我を防ぐために、動く範囲の床には撮影機材以外は置かず、対象者が転倒したり走り回っても危険のないようにした。おもちゃや絵本は教室の壁にある棚に収めてあり、対象者が遊びたいときには自由に使ってよいこととした。ビデオカメラは2台設置し、対象者の動きを正面と右斜め後方から撮影した。実験場所の見取り図は図10のとおりである。

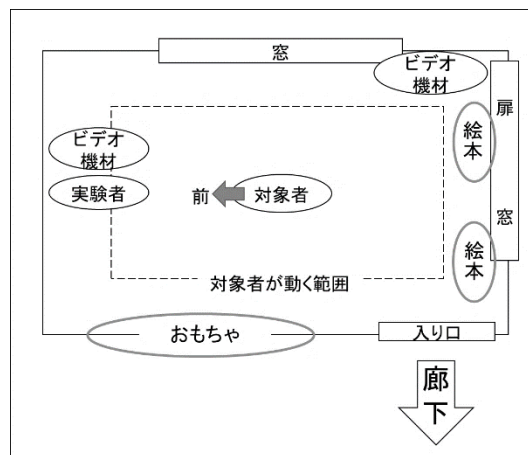


図 10. 実験場所

## 第2項 実験方法

### 1. 選定されたオノマトペ

実験で使用するオノマトペの選定は以下の手順で行われた。まず、課題①で得られた、幼児の身体表現活動中に使用されるオノマトペのカテゴリの分類の小カテゴリの中から、本研究の趣旨に合致するカテゴリを選別した<sup>31)</sup>。選別されたカテゴリは、「動き-動き」、「もの・事象-生き物」、「もの・事象-人工物」、「もの・事象-自然物」、「状態」、「感覚・感情」の6つである。次に、選定された6つのカテゴリで、課題①で数が多く得られた3つのオノマトペの中から、筆者と他の舞踊研究者1名<sup>32)</sup>で実験に使用するオノマトペを1つずつ選定した<sup>33)</sup>。選定されたオノマトペは「くるくる（「動き-動き）」、「ぴよんぴよん（「もの・事象-生き物）」、「ブーン（「もの・事象-人工物）」、「ざあざあ（「もの・事象-自然物）」、「きらきら（「状態）」、「プンプン（「感覚・感情）」の6つである（表5）。

表5 選定されたオノマトペ

| 順番 | オノマトペ  | イメージ    | カテゴリ      |
|----|--------|---------|-----------|
| 1  | くるくる   | 回る      | 動き-動き     |
| 2  | ぴよんぴよん | うさぎ・カエル | もの・事象-生き物 |
| 3  | ブーン    | 車・飛行機   | もの・事象-人工物 |
| 4  | ざあざあ   | 雨       | もの・事象-自然  |
| 5  | キラキラ   | 光る・輝き   | 状態        |
| 6  | プンプン   | 怒る      | 感覚・感情     |

<sup>31)</sup> 本研究では、幼児に同じ動きを促すことを目的としてオノマトペとイメージと動きを検討しているのではない。つまり、課題①で得られた考察の、「サインとしてのオノマトペとシンボルとしてのオノマトペ」の形式で言うところの、シンボルの形式のオノマトペを対象にしている。そのため、「動き-行動の指示」「その他-特定の決まり・約束事」のカテゴリは、サインの形式のオノマトペであるとして選別の対象から外した。また、「もの・事象-その他」「その他-その他」のカテゴリに関しては、課題①では分類されたオノマトペが少ないため、扱わなかった。

<sup>32)</sup> 筆者の舞踊研究歴は5年、幼児への舞踊指導歴は8年である。舞踊研究者の研究歴は21年、舞踊指導歴は17年である。

<sup>33)</sup> 実験に使用するオノマトペの選定にあたり、筆者と他の舞踊研究者1名と、本研究の趣旨と照らし合わせて協議をした。例えば、先行研究では「動き-動き」カテゴリで最も得られたオノマトペは「もぐもぐ/モグモグ（噛む・食べる）」「ぱくぱく/パクパク（食べる）」であった。「もぐもぐ/モグモグ」のようなものを食べることをイメージさせるオノマトペは、筆者の幼児との関わりの経験から、口を動かすといった顔の表情のみの表現になりやすい。しかし、本研究における身体表現活動では、表情のみではなく、四肢や体幹部といった身体の部位を動かす表現を念頭に置いている。この点から、「動き-動き」カテゴリで2番目に多く得られた「くるくる/クルクル（回る）」のオノマトペの方が、「動き-動き」のオノマトペとして選定するにふさわしいと判断し、本実験では「くるくる」が選定された。

## 2. 実験概要

実験は1人の対象者に対して10分前後で行われ、オノマトペに対する反応をビデオにて映像記録した。6つのオノマトペ（「くるくる」「びよんびよん」「ブーン」「きらきら」「プンプン」）への反応を見るため、実験試技は対象者1人に対して6種類行われた。6種類の試技を行う前に、練習試技として「わんわん」を行った。実験は筆者が実験者となって行った。実験者である筆者と対象者は、実験以前に面識はなかった<sup>34)</sup>。

## 3. 実験の流れ

1回の試技の流れは以下のとおりである。実験の手順については下釜(2013)、針生(2010)を参考にした。

- ①実験者「今からことばとからだ遊びをします。先生が今から言う言葉をよく聞いて、その言葉で動いてみましょう」  
「じゃあいくよ。『びよんびよん』(例)<sup>35)</sup>」
- ②子ども、動く（動かない場合は③へ）。
- ③実験者「『びよんびよん』って何かな？」
- ④子ども「〇〇〇〇」
- ⑤子ども「そうか、『びよんびよん』は〇〇〇〇なんだね」
- ⑥問いかけに対して子どもの反応を見る。

---

<sup>34)</sup> A幼稚園は筆者の所属する機関の附属幼稚園であるため、筆者はA幼稚園の研究会などに入入りしており、対象者は筆者を見たことがあったり、知っていたりする可能性がある。しかし、対象者と筆者は1対1で話したり、遊んだりしたことのある関係ではないため、直接面識がないとみなす。

<sup>35)</sup> 実験でオノマトペを実験者から発する際には、表現や抑揚をつけず、平板に発声した。幼児の身体表現活動において用いられるオノマトペは、声の大—小、強—弱、早く—ゆっくりと、高く—低く、などの声の質的な変化を伴うが、本研究においては、どの対象者に対しても同様の実験設定にするために、オノマトペの提示はあえて強弱や速度に変化をつけずに行った。強弱や速度などの質的变化は、発語する人によって個性や特徴があり、同じ人が発語したとしても、常に同様に発声することは難しいと考えられるからである。

⑦まだ動いていない場合、「『○○○○』で動いてみようか」と子どもに動きを促す。

①から⑦の手順の中で、③の質問をする場面や、⑦の動きを促す場面では、実験者は幼児が答えた語を反復したり確認することにとどめ<sup>36)</sup>、誘導をしないように留意した。また、①から⑦の手順の中で、対象者が実験に関係のない話を始めた場合は、会話に応じた。

実験は対象者を一人ずつ教室に呼んで行った。実験試技は対象者が園で所属し、生活している教室とは違う部屋で行い、はじめは対象者が緊張しないように雑談や簡単な自己紹介をした。対象者が実験者に慣れてきたらウォーミング・アップとして練習をした（練習試技：「わんわん」）。練習後、本試技を開始した。対象者が実験部屋にあるおもちゃ等に興味を示したり、遊び始めたりした場合、実験を一時中断し、対象者の様子を見て実験を再開した。試技の間は対象者の様子を見て、雑談をするか、次の試技を行うか選択することとした。

実験者から対象者に対して試技のオノマトペを発する際、床に座り動かないで発語した。これは、オノマトペを発しながら実験者が動いてしまうと、対象者が実験者の動きにつられてしまったり、模倣してしまう恐れがあるためである。

### 第3項 観察方法

#### 1. 観察場面

対象者の観察は、①「実験室に入るまで」、②「実験室に入室してから実験が始まるまで」、③「実験中の実験に関係のない場面」、④「実験終了後から実験室を出るまで」、⑤「実験室を出てから」の5つの場面に対して行った。観察者は共に筆者であった。

---

<sup>36)</sup> 実験手順③と、手順⑦の場面の具体例は次のようなものである。手順③では、対象者Aが「びよんびよん」のオノマトペを聞いてから無言で立っていたため、「びよんびよんって何？」と質問をした。手順⑦では、対象者Aが「くるくる」を「回る」と回答した後、動き出さなかったため、「回ってみて」と言葉かけた。



## 2. 観察の概要

5つの観察場面のうち、場面②③④に関しては実験部分と合わせて映像記録をした。場面①と⑤に関しては、観察者である筆者の手によって発言や行動内容を記述された。観察場面①から⑤のすべてにおいて、対象者が観察者に話しかけてくるなど、関わりを持つとしたときは、会話に応じたり、一緒に遊んだりした。

## 第4項 分析方法

分析方法は村瀬・寺山（2017）を参考にした。分析の手順は以下のとおりである。なお、課題②-1と②-2では観点が異なるため、分析の手順が一部異なる。以下、課題②-1と②-2で共通する手順と、課題ごとに異なる手順を分けて説明する。

### 1. 課題②-1, 課題②-2で共通する手順

- 1) 対象者ごとの映像記録から、時間に沿って、実験部分と観察場面②③④の対象者の発言内容（「子どもの発言」）と行動内容（「子どもの様子・動き」）を文章化し、データフォーマットに記入した（図11）。行動内容に関しては、対象者のあらわした動きが適切に言語化されているかについて、実験者である筆者と体育研究者1名<sup>37)</sup>と確認した。また、観察場面①⑤については、記述内容を文章化した。
- 2) 対象者のデータフォーマットからオノマトペごと、対象者ごとに以下の情報を抽出し、項目化してオノマトペの概要表（課題②-1）（図12）と対象者ごとの概要表（課題②-2）（図13）を作成した。概要表を作成するに当たり、筆者と他の舞踊研究者1名<sup>38)</sup>、体育研究者1名によって内容に誤りがないか確認した。各項目の意味する内容は以下のとおりである。

---

<sup>37)</sup> 分析に携わった体育研究者の体育研究歴、児童への運動指導歴は5年である。

<sup>38)</sup> 筆者の舞踊研究歴は5年、幼児への舞踊指導歴は8年である。舞踊研究者の研究歴は21年、舞踊指導歴は17年である。体育研究者の体育研究歴、児童への運動指導歴は5年である。

項目①「回答したイメージ」:対象者がオノマトペに対して回答したイメージを発言内容から抽出した.

項目②「あらわれた動き」:対象者がオノマトペに対してあらわした動きを行動内容から記述した.

項目③「時系列」:対象者がオノマトペを聞いてから、イメージを回答したり、動き出すまでの一連の流れを時間とともに記述した.

項目④「最初のアクションまでの時間、最初のアクションから次のアクションまでの時間」:オノマトペを聞いてから最初と次のアクションが何であったか(イメージ、動き)と、最初のアクションまでの時間、次のアクションまでの時間をそれぞれ計測した.

項目⑤「オノマトペからイメージまでの時間、動きまでの時間」:実験者がオノマトペを発話してから、対象者がイメージを回答するまでの時間、動くまでの時間をそれぞれ計測した.

項目⑥「備考」:対象者が動く際に、促しや質問をしたかなど、対象者とのやりとりで特記すべきことがあれば記入した.

| 時間   | できごと | 実験者の発言          | 子どもの発言 | 子どもの様子・動き                   | 備考    |
|------|------|-----------------|--------|-----------------------------|-------|
| 2'13 | くるくる | じゃあ、最初です。       |        | 足をそろえて立って、手を体側にびったりくっつけて立つ。 |       |
| 2'17 |      | 最初、一番目はね、「くるくる」 |        | 少し左斜め上を見る。                  | 考えた様子 |
|      | くるくる |                 | 回る。    | 体をひねる                       |       |
| 2'20 |      | 回る。回ってみよう、ちよつと。 |        | 反時計回りに縦軸で1回転する。脚は2回踏みかえる。   |       |
| 2'22 |      | くるくるの動き。回る。     | (うなづく) |                             |       |

図 11. データフォーマットの一部と見方 (対象者 A)

|     | 項目①       | 項目②                                 | 項目③                            | 項目④           | 項目⑤          | 項目⑥              |                |                   |
|-----|-----------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------|--------------|------------------|----------------|-------------------|
| 対象者 | 回答したイメージ  | あらわれた動き                             | 時系列                            | 最初のアクションまでの時間 | 次のアクションまでの時間 | オノマトペからイメージまでの時間 | オノマトペから動きまでの時間 | 備考                |
| A   | 回る        | 反時計回りに縦軸で1回転する。脚は2回踏みかえる。           | (オノマトペ)→3秒→「回る」→2秒→動き          | 3秒(イメージ)      | 2秒(動き・促しあり)  | 3秒               | 5秒             | 促し。回ってみよう         |
| B   | ①鳥<br>②回る | 縦軸に反時計回りに1回転する。脚は3回踏みかえる。手は頭で髪をさわる。 | (オノマトペ)→2秒→「①鳥」→4秒→「②回る」→4秒→動き | 2秒(イメージ)      | 4秒(イメージ)     | 2秒               | 10秒(動き・促しあり)   | 促し。Bちゃんの思うぐるぐるの回り |

図 12. オノマトペの概要表の一部(「くるくる」)

|        | 項目①      | 項目②                       | 項目③                     | 項目④           | 項目⑤            | 項目⑥              |                |                |
|--------|----------|---------------------------|-------------------------|---------------|----------------|------------------|----------------|----------------|
| 演技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                   | 時系列                     | 最初のアクションまでの時間 | 次のアクションまでの時間   | オノマトペからイメージまでの時間 | オノマトペから動きまでの時間 | 備考             |
| くるくる   | 回る       | 反時計回りに縦軸で1回転する。脚は3回踏みかえる。 | (オノマトペ)→3秒→「回る」→2秒→動き   | 3秒(イメージ)      | 2秒(動き・促しあり)    | 3秒               | 5秒             | 促し。回ってみよう      |
| びよんびよん | ジャンプ     | 膝を抱えたジャンプを2回する            | (オノマトペ)→1秒→動き→5秒→「ジャンプ」 | 1秒(動き)        | 5秒(イメージ・質問あり)秒 | 6秒               | 1秒             | 質問: びよんびよんって何? |
| ブーン    | 車        | なし                        | (オノマトペ)→4秒→「車」→11秒→なし   | 4秒(イメージ)      | なし             | 4秒               | なし             | 促し。車、ブーンやってみて  |
| ざあざあ   | 雨        | 右手を上から下に動かす。2回くり返す。       | (オノマトペ)→0秒→「雨」→3秒→動き    | 0秒(イメージ)      | 3秒(動き・促しあり)秒   | 0秒               | 3秒             | 促し。雨やってみて      |
| きらきら   | 光る       | なし                        | (オノマトペ)→8秒→「光る」→3秒→なし   | 8秒(イメージ)      | なし             | 8秒               | なし             | 促し。やってみる? きらきら |
| フンフン   | 怒る       | なし                        | (オノマトペ)→2秒→「怒る」→4秒→なし   | 2秒(イメージ)      | なし(促しあり)2秒     | 2秒               | なし             | 促し。怒るやってみる?    |

図 13. 対象者ごとの概要表(対象者 A)

## 2. 課題ごとに異なる手順

課題②-1 では、オノマトペごとに得られた概要表を、「量的な観点: イメージを回答した人数と動き出せた人数, かかった時間」と、「質的な観点: 性質・意味内容の異なるオノマトペに対して回答されたイメージやあらわれた動き」という 2 つの観点に従って, 比較・考察を行った。

課題②-2 では、対象者ごとに得られた概要表から、対象者の回答したイメージや動きをオノマトペごとに比較し、対象者一人一人に対して考察を行った。その際、課題②-2 においては実験中の対象者の詳細な発言内容、観察場面の言語データも含め、考察の対象とすることとした。対象者である幼児の言動を考察に含めることについて、5 歳以降では、「どのような出来事があったかだけでなく、その出来事への自己固有の評価や解釈を表現するようになる」(仲野・長崎, 2012, p.72) ことを根拠とした。観察場面②③④については、

他の舞踊研究者<sup>39)</sup>に観察場面の映像記録を鑑賞してもらい、観察した内容や得られる印象に相違がないか確認した。

---

<sup>39)</sup> 観察場面の分析に携わった舞踊研究者の研究歴は3年、舞踊指導歴は4年である。

### 第3節 課題②-1：オノマトペの性質・意味内容に着目した観点

本研究における課題②-1は、オノマトペの性質・意味内容に着目し、幼児がオノマトペから想起するイメージと動きについて、実験部分から結果、考察を導いた。

#### 第1項 結果

##### 1. 量的な観点：イメージを回答した人数と動き出せた人数、かかった時間

以下の表6は、オノマトペごとの概要表から、イメージを回答した人数、動き出せた人数を集計し、項目④と⑤を抽出して整理したものである。表の項目が示している意味は次のとおりである。

「イメージを回答できた人数」：オノマトペを聞いてイメージを回答した対象者の人数

「動いた人数」：オノマトペを聞いて動くことができた対象者の人数

「最初のアクション」：オノマトペを聞いてから最初の対象者のアクションについて、イメージを回答した対象者と動き出した対象者の人数

「オノマトペからイメージまでの時間」：オノマトペを聞いてからイメージを回答するまでにかかった時間の平均値と分散の値

「オノマトペから動きまでの時間」：オノマトペを聞いてから動き出すまでにかかった時間の平均値と分散の値

表6. イメージを回答した人数、動き出せた人数

| オノマトペ  | イメージを回答した人数 | 動いた人数 | 最初のアクション |       | オノマトペからイメージまでの時間 |       | オノマトペから動きまでの時間 |       |
|--------|-------------|-------|----------|-------|------------------|-------|----------------|-------|
|        |             |       | イメージ(人)  | 動き(人) | 平均(秒)            | SD    | 平均(秒)          | SD    |
| くるくる   | 7           | 8     | 7        | 1     | 8.714            | 3.068 | 16.286         | 5.463 |
| ぴよんぴよん | 16          | 13    | 13       | 3     | 2.375            | 0.712 | 7.692          | 0.995 |
| ブーン    | 11          | 6     | 11       | 0     | 5.273            | 0.895 | 10.500         | 4.169 |
| ざあざあ   | 10          | 6     | 10       | 0     | 6.700            | 1.383 | 11.000         | 2.671 |
| きらきら   | 11          | 10    | 10       | 2     | 3.636            | 1.029 | 8.556          | 3.625 |
| ブンブン   | 13          | 7     | 11       | 2     | 5.000            | 0.920 | 6.143          | 0.595 |

イメージを最も回答でき、かつ動き出すことができたのは「ぴよんぴよん」(16人/13人)であった。「ぴよんぴよん」はオノマトペからイメージを回答するまでの時間が最も短

く (2.375 秒), オノマトペから動きまでの時間も「プンプン」に次いで短かった (7.692 秒). また, 「ぴよんぴよん」はオノマトペを聞いてからイメージを回答する前に動き出した人数が 3 人と最も多かった. 「ぴよんぴよん」の次にイメージを回答できたのは「プンプン」であった (13 人) が, 「プンプン」で動き出すことができた対象者は 7 人と約半数であった. しかし, プンプンはオノマトペから動きまでの時間が一番短かった (6.143 秒) ことから, 動くことができた対象者は比較的悩まずに動き出すことができたと言える. 「ぴよんぴよん」の次に動くことができたのは, 「きらきら」であった. 「きらきら」のイメージを回答した対象者が 11 人おり, その中で動くことができたのが 10 人であったことから, 「きらきら」は, イメージを回答した対象者に対して動くことができた対象者の割合が最も高かった.

一方, イメージを最も回答できなかつたのは「くるくる」であり (7 人), オノマトペからイメージを回答するまでの時間 (8.714 秒,  $SD=3.068$ ) と, オノマトペを聞いてから動き出すまでの時間 (16.286 秒,  $SD=5.463$ ) が最も長かった. しかし, この時間の分布には大きなばらつきが見られた. 「くるくる」はイメージを回答した人数よりも動くことができた人数が多いオノマトペであった. これは他のオノマトペでは見られない特徴であった. 最も動き出せなかつたのは「ブーン」と「ざあざあ」であった (6 人). 「ブーン」と「ざあざあ」に関しては, オノマトペを聞いてから動き出すまでの時間がどちらも 10.5 秒 ( $SD=4.169$ ), 11 秒 ( $SD=2.671$ ) と長かった. 「ブーン」で得られたデータにはばらつきが見られた.

オノマトペを聞いてからの最初のアクションで, イメージを回答するのではなく動き出した対象者は, 「くるくる」で 1 人, 「ぴよんぴよん」で 3 人, 「きらきら」と「プンプン」で 2 人ずつであった.

## 2. 質的な観点: 性質・意味内容の異なるオノマトペに対して回答されたイメージやあらわれた動き

以下の表 7 から表 12 は、オノマトペごとの概要表から、対象者の項目①と②を抽出して整理したものである。

1) 「くるくる」

表 7. 「くるくる」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ  | あらわれた動き                                             |
|-----|-----------|-----------------------------------------------------|
| A   | 回る        | 反時計回りに縦軸で1回転する。脚は何回か踏みかえる。                          |
| B   | ①鳥<br>②回る | 縦軸に反時計回りに1回転する。脚は何度か踏みかえる。手は頭で髪の毛をさわる。              |
| C   | くるくるポーズ   | ①腰に手を当てて時計回りに片足軸(右足)で一回転する<br>②右腕を大きく前から後ろに速く2回転させる |
| D   | なし        | 縦軸で反時計回りに1回転。足は何度か踏みかえる。手ははじめ体側にあり、勢いで少し広がる。        |
| E   | なし        | なし                                                  |
| F   | へび        | 床に手を着いてよつんばいになり、半回転する。その後、足を崩し横座りのような体勢で半回転する。      |
| G   | なし        | なし                                                  |
| H   | 回る        | 足を踏みかえながら、反時計回りに一回転する。                              |
| I   | なし        | なし                                                  |
| J   | なし        | なし                                                  |
| K   | なし        | なし                                                  |
| L   | でんぐりがえし   | 前転し、立ち上がる。                                          |
| M   | なし        | なし                                                  |
| N   | なし        | なし                                                  |
| O   | なし        | なし                                                  |
| P   | 回る        | 脚を3回踏み変えながらゆっくり時計回りに4分の3周し、実験者の方を見る。                |

「くるくる」のオノマトペは、課題①では「動きー動き」のカテゴリの中で2番目に多く得られたものであり、回る運動を意図したオノマトペであった。「くるくる」はイメージを回答した人数よりも動くことができた人数が多かった。

イメージを回答できた7人のうち、回るという運動を回答したのは4人、でんぐり返し、へび・鳥・くるくるポーズと回答したのが1人ずつ(重複含む)、イメージを答えられなかったのが8人であった。動き出せた対象者の8人全員が回転系の動きをした。そのうち7人は縦軸方向に回転した。1人はでんぐり返しをした。回転系の動きでは、全身で回転する以外に、腕を回す動きも見られた。イメージを聞いた際には何も答えなかった対象者も、回転系の動きをしている様子が見られた。また、へびと回答した対象者も座った状態で縦軸方向に回転した。

以上から「くるくる」は、イメージが具体的な事物でなくても、おおむね回転系の動き

そのものを導くことが明らかとなった。

## 2) 「ぴよんぴよん」

表 8. 「ぴよんぴよん」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ               | あらわれた動き                                              |
|-----|------------------------|------------------------------------------------------|
| A   | ジャンプ                   | 膝を抱えて大きく2回跳ぶ。軽く肘を曲げている。                              |
| B   | うさぎ                    | 手は体側で前に2回小さく跳ぶ。                                      |
| C   | うさぎ                    | 両足で2回軽く跳ぶ。                                           |
| D   | うさぎ                    | 手を軽く開いて頭に当て、耳を作り、両足で軽く2回跳ぶ。                          |
| E   | うさぎ                    | 両手を軽く開いて頭の高さにあて、耳のようにして、重心低く跳ぶ。6回跳ぶ間にやや大きめに半周する。     |
| F   | うさぎ                    | 床に手を着いて両足を2回床から離れた後、しゃがんだ状態で2回小さく跳ぶ。                 |
| G   | 跳ぶ                     | 手を軽く握り、肘を曲げてこぶしを肩の高さあたりにあげる。両足で小刻みに5回跳ぶ。             |
| H   | カエル                    | しゃがんで一回地面に手をつけてから立ち上がるようなかんじでジャンプする。                 |
| I   | うさぎ                    | 両手を肩の高さに上げ、手のひらを見せ、前に2回軽く跳ぶ。手はジャンプに合わせて指を折り曲げる       |
| J   | ①うさぎ<br>②カエル<br>③カンガルー | なし                                                   |
| K   | うさぎ                    | 両手を頭の横に開いてあて、耳のようにする。全部しゃがんでしゃがんだまま軽く4回バウンドしながら前に進む。 |
| L   | うさぎ                    | 両手をパーにして頭の上に乗せ、耳のようにして軽く2回ジャンプする。                    |
| M   | うさぎ                    | 手をパーにして頭に置き、耳のようにして2回軽く跳ぶ。                           |
| N   | うさぎ                    | なし                                                   |
| O   | うさぎ                    | なし                                                   |
| P   | うさぎ                    | 両手を頭に当てて軽いパーの形にし、耳のようにして両足で軽く2回跳ぶ。                   |

「ぴよんぴよん」のオノマトペは、課題①では「もの・事象—生き物」のカテゴリの中で最も得られたものであり、うさぎやカエルのイメージを持って用いられていた。「ぴよんぴよん」は最も動き出すことができたオノマトペであった。

イメージを回答できた16人のうち、12人がうさぎと回答した。カエルと回答した対象者が2人、カンガルーと回答した対象者が1人（カエルの回答と重複）、「ジャンプ」「跳ぶ」といった動きそのものをイメージしている対象者が2人いた。動き出せた対象者の13人全員がジャンプ系の動きをした。うさぎと回答した対象者のうち7人は、両手を耳のように見立てて頭に当て、両足で数回ジャンプする動きをした。カエルと回答した対象者は、カエルのようにしゃがんだ体勢をとり両足で大きく一回ジャンプした。

以上から「ぴよんぴよん」は、おおむねジャンプ系の動きを導くことが明らかとなった。



「ぴよんぴよん」に関しては、「くるくる」のように動きそのもののイメージより、生き物のイメージを喚起し、そこからイメージになりきって動く傾向が見られた。

### 3) 「ブーン」

表 9. 「ブーン」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ   | あらわれた動き                                             |
|-----|------------|-----------------------------------------------------|
| A   | 車          | なし                                                  |
| B   | ぶた         | よつんばいになり、2歩前に歩く。                                    |
| C   | ダンプカー      | よつんばいになり、走る。半回転して方向転換し、実験室の出入り口の近くまでよつんばいで走る。       |
| D   | 風船膨らますとき   | 両手を手を口に当ててブーンと言う。                                   |
| E   | なし         | なし                                                  |
| F   | 車          | 「ブーン」と言いながらよつんばいで両手両足をスライドするような動きで前進する。             |
| G   | なし         | なし                                                  |
| H   | なし         | なし                                                  |
| I   | 消防車        | なし                                                  |
| J   | ぶた         | なし                                                  |
| K   | ぞう         | 一瞬膝を緩めたが、また伸ばし、右手を胸の高さくらいで左右にぶらぶらする。                |
| L   | ①スポーツカー ②車 | ハンドルを持つような振りをし、左右に歩きながら大きく移動する。ハンドルを操作するような手の動きをする。 |
| M   | なし         | なし                                                  |
| N   | 虫          | なし                                                  |
| O   | なし         | なし                                                  |
| P   | ①虫<br>②ぶた  | なし                                                  |

「ブーン」のオノマトペは、課題①では「もの・事象—人工物」のカテゴリの中で最も得られたものであり、車や飛行機等の乗り物のイメージを持って用いられていた。「ブーン」は対象者が最も動き出せなかったオノマトペの一つであった。

イメージを回答できた 11 人のうち、車や消防車と言った乗り物を回答したのは 5 人、ぶたと回答したのは 3 人、風船を膨らますとき、ぞう、虫と回答したのが 1 人ずつであった。ぶたと回答した対象者は「ブーン」を「ぶー（ぶたの鳴き声）」と捉えた可能性がある。

「ブーン」のイメージを回答できる対象者は 11 人いたが、動き出せたのは 6 人であった。乗り物、ぶたを回答した幼児の動きは、よつんばいで動いたり滑ったりして移動するものであった。車と回答し、運転の真似をした対象者は 1 人であった。ここから、「ブーン」と聞いて車をイメージする対象者の中には、車になりきる動きをする場合と、車であること

をあらわす動き（運転をする）をする場合があることが明らかとなった。風船を膨らますと回答した対象者は、風船を膨らますまねをした。乗り物をイメージしても、2人は動くことができなかった。

ここから、「ブーン」は特定の動きをイメージさせたり導くわけではなく、具体的な事物のイメージを喚起し、そのものになりきったり、その状況をあらわすことで動きにつながるということが明らかとなった。

#### 4) 「ざあざあ」

表 10. 「ざあざあ」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ      | あらわれた動き                                                 |
|-----|---------------|---------------------------------------------------------|
| A   | 雨             | 右手を上から下に動かす。2回くり返す。                                     |
| B   | なし            | なし                                                      |
| C   | 海のこういうの       | ぺたんこ座りから腕を振りかぶり、頭を上から下にいれ、手を下につくお辞儀のような動作をくり返しながらか前に進む。 |
| D   | ①雨<br>②傘持って歩く | 右手で傘を持つまねをし、2歩左に歩く。                                     |
| E   | 雨             | なし                                                      |
| F   | 笹を食べてるパンダ     | 少し腰を折り、前傾姿勢で右手を口の前に持ってきてもぐもぐする。                         |
| G   | なし            | なし                                                      |
| H   | なし            | なし                                                      |
| I   | 雨             | 両手を肩の高さに上げ、手のひらを下に向け2回振る。前に1歩歩く。                        |
| J   | 鳴き声           | なし                                                      |
| K   | なし            | なし                                                      |
| L   | 雨             | なし                                                      |
| M   | 雨             | ざあーと言いながら両手を頭の高さからすこしひらひらさせながら下に下ろす。                    |
| N   | 雨             | なし                                                      |
| O   | なし            | なし                                                      |
| P   | なし            | なし                                                      |

「ざあざあ」のオノマトペは、課題①では「もの・事象—自然物」のカテゴリの中で2番目に多く得られたものであり、雨のイメージを持って用いられていた。「ざあざあ」は対象者が最も動き出せなかったオノマトペの一つであった。

イメージを回答できた10人のうち、雨と回答したのは7人であり、「海のこういうの」と回答したのが1人、「笹を食べてるパンダ」と回答したのが1人であった。イメージを回答できなかったのは7人であった。動き出せた対象者は6人であった。雨と回答した対象者のうち、3人は手を上下に動かしたり振ったりなどして、雨そのものをあらわした。1

人は傘を持って歩くまねをした。ここから、「ざあざあ」と聞いて雨をイメージする対象者の中には、雨になりきる動きをする場合と、雨であることをあらかず動きをする場合があることが明らかとなった。「海のこういうの」と回答した対象者は身体全体で波を表現し、「笹を食べてるパンダ」と回答した対象者は笹を食べているパンダのまねをした。

ここから、「ざあざあ」は特定の動きをイメージさせたり導くわけではなく、具体的な事物のイメージを喚起し、そのものになりきったり、その状況をあらかずことで動きにつながるということが明らかとなった。

## 5) 「きらきら」

表 11. 「きらきら」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ | あらわれた動き                                     |
|-----|----------|---------------------------------------------|
| A   | 光る       | なし                                          |
| B   | 星        | 両手を肩の高さに上げ、パーにしてたくさんきらきらと振る。                |
| C   | ピカチュウ    | 手を猫のようにして胸の前あたりに上げ、膝立ちで立つ。                  |
| D   | 雷        | 両手でおへそを隠す                                   |
| E   | なし       | なし                                          |
| F   | カメラ      | 両手を目の前に持ってきて、「カチャカチャ」言いながらフラッシュを切るような動きをする。 |
| G   | なし       | なし                                          |
| H   | なし       | 両手をおへその高さと軽く握ったり開いたりを2回くり返す。                |
| I   | お星様      | 両手を肩の高さに上げ、少し開いてきらきらする。                     |
| J   | なし       | なし                                          |
| K   | なし       | なし                                          |
| L   | 星        | 右手を頭上に高く上げてパーにしてきらきらする。                     |
| M   | 星        | 両手を頭の上に上げ、手をパーにしてキラキラといいながらきらきらする。          |
| N   | 星        | なし                                          |
| O   | 星        | 右手を頭の上に上げ、手をパーの形にしてキラキラ振る。                  |
| P   | 星        | 両手をゆっくりと頭の高さに上げ、軽いパーの形にしてきらきらする。            |

「きらきら」のオノマトペは、課題①では「状態」のカテゴリの中で最も得られたものであり、光っている状態・きれいな状態のイメージを持って用いられていた。

イメージを回答できた 11 人のうち、光ると回答したのは 1 人、星と回答したのは 7 人、雷・カメラ・ピカチュウと回答したのは 1 人ずつであった。イメージを回答した対象者はいずれも、何か光るものをイメージしていたことから、「きらきら」は光っているかんじを幼児に与えることが明らかであった。動き出すことができた対象者は 10 人であった。あらわれた動きに関しては、星と回答した 7 人は、手を開いてきらきらと振った。わからな

いと言った対象者も握ったり開いたり点滅させるように動かした。カメラとピカチュウと回答した幼児は、カメラマンのまねやピカチュウのまねなど、なりきる動きをした。雷と回答した対象者はおへそを隠した。これは「雷様におへそをとられる」言い伝えをもとにして、雷が鳴っている状況をあらわしていると考えられた。

ここから、「きらきら」は光るかんじをイメージさせて特定の動き（主に手の動き）を導く場合と、具体的な事物のイメージを喚起し、そのものになりきったりその状況をあらわすことで動きに導く場合があることが明らかとなった。

## 6) 「プンプン」

表 12. 「プンプン」の概要表

| 対象者 | 回答したイメージ   | あらわれた動き                              |
|-----|------------|--------------------------------------|
| A   | 怒る         | なし                                   |
| B   | 怒る         | 手を腰に当ててほっぺを膨らませる。                    |
| C   | ぶた         | 鼻を鳴らしながらよつんばいで前進する。                  |
| D   | なし         | なし                                   |
| E   | ハチ         | なし                                   |
| F   | ハチ         | なし                                   |
| G   | 怒ること       | 強めにプンプンと言いながら顔をぐちゃっとしかめる。手は後ろに組んだまま。 |
| H   | 悪いことをしている時 | 腕を組んで顔をしかめる                          |
| I   | 怒ってる       | 両手を組む                                |
| J   | てんとう虫      | なし                                   |
| K   | なし         | なし                                   |
| L   | ハチ         | なし                                   |
| M   | 怒ってる       | 両手を腰に当て、頬を膨らませ「プン」と言う                |
| N   | 怒ってる       | なし                                   |
| O   | なし         | なし                                   |
| P   | 怒る         | 手を腰に当て、頬を膨らませる。「ぶう」と言う。              |

「プンプン」のオノマトペは、課題①では「感覚・感情」のカテゴリの中で最も得られたものであり、怒り・怒っていることを意図して用いられていた。

イメージを回答できた 13 人のうち、怒っていることだと回答したのは 7 人、ハチと回答したのは 3 人、悪いことをしている・ぶた・てんとう虫と回答したのは 1 人ずつであった。ハチと回答した対象者は「ぶんぶん」と混同している可能性があると考えられる。動き出せた対象者は 7 人であった。怒っていることだと回答した対象者の動きは、両手を腰に当てたり、腕組みしたり、頬を膨らませる、怒った顔をするなど、自分が怒っているふ

りをする動きであった。このように怒っているふりをする動きをしたのは 6 人であった。ぶたと回答した対象者は、ぶたになりきってよつんばいで動いた。

ここから、「プンプン」のオノマトペは怒っていることをイメージさせやすく、その場合は自分や誰かが怒っているときをイメージさせて、怒っている際に人がする動きを導くことが明らかとなった。

## 第 2 項 考察

2 つの観点（①量的な観点：イメージを回答した人数と動き出せた人数、かかった時間、②質的な観点：性質・意味内容の異なるオノマトペに対して回答されたイメージやあらわれた動き）からの結果をふまえ、以下の考察が得られた。なお、本研究では子ども主体の表現を引き出す立場から、オノマトペに対する幼児の想起したイメージやそれに基づく動きを検討するため、対象者がオノマトペに対して大人のようなイメージや認識を持ちえたかどうか、つまり正しい対応語を回答したかどうかについては考察の焦点としない。

### 1. 幼児のオノマトペに対するイメージの想起しやすさ、動きのあらわしやすさ

結果から、幼児に対してイメージを想起させやすいオノマトペ、動きやすいオノマトペが存在していることが示唆された。本研究においては、「ぴよんぴよん」はイメージが最も回答され、かつ動き出せた対象者が最も多く、オノマトペからイメージを回答するまでの時間が最も短いという特徴があった。「ぴよんぴよん」に関して、「うさぎ」や「かえる」といった動物以外に、「跳ぶ」「ジャンプ」といった動きが回答された。ここから、「ぴよんぴよん」は「くるくる」のように動きをイメージさせ、跳ぶ動きを導くこともできるオノマトペ（「動き—動き」カテゴリのオノマトペ）にも分類されうると考えられる。ここから、「ぴよんぴよん」が最もイメージを想起しやすく、かつ動きやすい理由は、「ぴよんぴよん」が「動き—動き」としても、「もの・事象—生き物」としても捉えることができ、幼児にとって想起できるイメージに幅があるためと推察される。また、「ブーン」と「ざあざあ」は

半数以上の対象者がイメージを想起したが、動き出せた対象者は最も少なく、オノマトペを聞いてから動き出すまでの時間がどちらも長かった。ここから「ブーン」や「ざあざあ」のように、イメージは想起しやすいが、動きにはあらかわしづらいオノマトペが存在すると考えられる。これは、「身体表現はイメージができると、表現するのは容易になる」(古市, 2014, p.101) という従来認識に反した結果となった。さらに、「くるくる」はイメージを回答した人数よりも動くことができた人数が多いオノマトペであったことから、イメージは想起しづらいが動きやすいオノマトペも存在すると推察される。しかし、イメージを回答できなくても動き出せたのは、「くるくる」と「きらきら」で1人ずつであったため、イメージは想起しづらいが動きやすいオノマトペは少ないと考えられる。

## 2. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係

6つのオノマトペごとに回答されたイメージやあらわれた動きについて、以下の2つが考えられた。

### 1) 性質・意味内容の異なるオノマトペの想起するイメージとあらわれる動き

まず、オノマトペが幼児に想起させるイメージとあらわれる動きについて、性質・意味内容の分類に焦点を当てて考察する。

「動き-動き」のオノマトペ(「くるくる」)に対して、対象者の回答で最も多かったものは「回る」という運動そのものであった。イメージを回答できなかった対象者についても回転する動きがあらわれた。これらから、「動き-動き」のオノマトペはある動きをイメージさせて、その動きを導く傾向があると考えられる。しかし、そもそもイメージを回答できなかった対象者が半数であり、オノマトペから運動そのものを想起することは幼児には難しい可能性が推察される。

「もの・事象」のオノマトペ(「ぴよんぴよん」「ブーン」「ざあざあ」)に対して、対象者の回答で最も多かったものは「うさぎ」「車」「雨」という事物や事象の名称であった。

事物や事象の名称を回答し、動き出すことができた幼児は、イメージになりきったりまねをする動きをすることが多かった。また、車になるのではなく運転をする、雨になるのではなく傘をさすといった、その状況をあらわす動きも見られた。これについて、課題①で提示した、幼児の身体表現活動時に使用されるオノマトペにおける動きとイメージの関係から考察する。課題①の考察「オノマトペと幼児の動きの間に介在するイメージ」の項では、幼児のオノマトペは「になる型」と「である型」の2つの捉え方が存在すると考えられた。これを課題②-1に照らし合わせて検討する。「ぴよんぴよん」で「うさぎ」をイメージしてうさぎの動きをしたり（うさぎ「になる」）、「ブーン」で「車」をイメージして車のまねをする（車「になる」）のは「になる型」のイメージと動きの関係である。一方、「ブーン」で「車」をイメージして運転のまねをしたり（車「である」）、「ざあざあ」で「雨」をイメージして傘をさす動きをする（雨「である」）のは、「である型」のイメージと動きの関係である。以上から、「もの・事象」カテゴリのオノマトペは具体的な事物・事象をイメージさせて、そのものになりきったり（「になる型」）、状況をあらわす（「である型」）動きを導く傾向があると考えられる。「になる型」の関係について、動き出すことができた対象者の人数から、車や乗り物といった人工物、雨といった自然物は、幼児にとって生き物よりもなりきることが難しいのではないかと推察される。

「状態」のオノマトペ（「きらきら」）に対して、イメージを回答した対象者はいずれも、光るものをイメージした。動き出すことができた幼児は、手で「星」をあらわすなど、イメージになりきった動きをすることが多かった。また、雷と回答した対象者がおへそを隠し、雷が鳴っている状況をあらわす動きも見られた。これは、前述の「もの・事象」のオノマトペのように、「状態」カテゴリのオノマトペにおいても、「になる型」と「である型」の両方のイメージと動きの関係があらわれたと解釈できるであろう。以上から、「状態」のオノマトペ（きらきら）は、そのような状態にある具体的な事物をイメージさせて、そのものになりきったり（「になる型」）、状況をあらわす（「である型」）動きを導く傾向があると考えられる。

「感覚・感情」のオノマトペ（プンプン）に対して、最も回答されたイメージは「怒っていること」であった。その場合は自分や誰かが怒っているときをイメージさせて、怒っているふりをする動きがあらわれた。以上から、「感覚・感情」のオノマトペは幼児に具体的な感覚や感情をイメージさせて、その感覚や感情のふりをする動きを導く傾向があると考えられる。

以上から、幼児が性質・意味内容の異なるオノマトペに対して、想起するイメージはそれぞれのオノマトペで違い、導かれる動きには傾向が見られると考えられる。また、この項における具体的な事物のイメージとは、次の2つがある。1つ目は「ぴょんぴょんと言えうさぎ」のように対象者の多くが想起したイメージで、あるオノマトペに対する特定のイメージであると考えられる。2つ目は「ブーンと言え車、ぶた、風船など」のようにその対象者しか想起しない、もしくは少数の対象者が想起したイメージである。

## 2) 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプ

次に、対象者が回答したオノマトペのイメージとあらわした動きを、前項でも触れたイメージと動きの関係に焦点を当ててさらに考察する。

対象者が回答したイメージが「うさぎ」や「雨」のように名詞ではなく、「くるくる」は「回る」、「きらきら」は「光る」、「プンプン」は「怒る」のように動詞で回答される場合があった。この場合、対象者のイメージは具体的な事物ではなく、動きそのものであると考えられる。これは、課題①の考察で得られた「オノマトペと幼児の動きの間に介在するイメージ」の中の「になる型」「である型」にならえば、「する型」のイメージと動きの関係であると考えられる。ただし、「くるくる—回る」、「きらきら—光る」、「プンプン—怒る」をすべて同一の「する型」のイメージと動きの関係であるとは言い切れないであろう。なぜなら、「回る」ことは本当にできるが、文字通りの「光る」ことは人間にはできないからである。「光る」ことをするためには、何か別の光る対象を用意し、そのものになるか、その状態をあらわす必要がある。この場合は「になる型」「である型」のイメージと動きの関



係になると考えられる。つまり、「光る」とイメージして動きをあらわす際には、他のイメージの媒介が必要になる。「光る」という動詞のイメージしかない、人間の動きの範疇では「光る」ことができないため、動き出せない。「光る」とイメージして動き出せた場合には、「光る」から連想された媒介にしているイメージがあるはずである。この媒介となるイメージが幼児の中に想起され、イメージから動きにあらわすことができれば、「になる型」「である型」のイメージと動きの関係になる。これによって、幼児は「光る」という人間にはできない動きであっても、他のイメージを媒介させることで表現することができると考えられる。

「怒る」に関しても、本当に自分が怒っているわけではないため、「怒っているふりをする」とどまる。ただし、人間は本当に「怒る」ことができ、怒っている人間の動きをすることができる。これは怒っている人間「になる」とも考えられ、この場合、イメージとあらわれた動きの関係は「になる型」である。また、自分や誰かが怒っていたときの状況や状態をあらわすことも考えられるため、「である型」のイメージと動きの関係もありうる。つまり、「怒る」を動きであらわすには、「光る」を動きであらわすように、媒介となるイメージが必要になる。しかし「怒る」の場合には「光る」を動きであらわす際よりも人間の動きとしてあらわしやすいため、媒介となるイメージが想起しやすく、より動きとしてあらわしやすと考えられる。本実験では「感覚・感情」カテゴリのオノマトペから「ブンブン（怒る）」を選定したが、他の「感覚・感情」カテゴリのオノマトペでは、本当にその感覚や感情をあらわすことができるものがあると考えられるので、「感覚・感情」のオノマトペでも「する型」のイメージと動きの関係を導く可能性がある。

以上をまとめると、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係のタイプには、以下の3つのタイプが考えられる。

①「する型」：動詞であらわされるイメージと動きの関係

イメージされた動詞が人間の動きの範疇を超えていた場合、他の媒介するイメージが想起されれば、②「になる型」、③「である型」に変化する。「動き-動き」のオノマトペは

「する型」のイメージと動きの関係を導くことが多いと考えられる。「感覚・感情」のオノマトペでも「する型」のイメージと動きの関係を導く可能性がある。

②「になる型」：自分ではない何かになりきることであらわされるイメージと動きの関係

「もの・事象」, 「状態」のオノマトペは「になる型」のイメージと動きの関係を導くことが多いと考えられる。「感覚・感情」のオノマトペでも「になる型」のイメージと動きの関係を導くと考えられる。

③「である型」：自分ではない何かの状態であらわされるイメージと動きの関係

「もの・事象」, 「状態」, 「感覚・感情」のオノマトペは「である型」のイメージと動きの関係を導くと考えられる。

### 第3項 課題②-1のまとめ

課題②-1は性質・意味内容の違うオノマトペが幼児に想起させるイメージと動きの関係について、実験を用いて実証することを目的としていた。課題②-1で明らかになったことをまとめると以下の3点である。

#### 1. 幼児のオノマトペに対するイメージの想起しやすさ、動きのあらわしやすさ

幼児にとって、イメージを想起させやすいオノマトペ、動きやすいオノマトペが存在する。また、イメージは想起しやすいが、動きにあらわしづらいオノマトペも存在することが明らかとなった。

#### 2. 性質・意味内容が異なるオノマトペが幼児に想起させるイメージと動き

幼児が性質・意味内容の異なるオノマトペに対して、想起するイメージはそれぞれのオノマトペで違い、導かれる動きには傾向が見られた。

①「動きー動き」のオノマトペ（「くるくる」）はある動きをイメージさせ、その動きを導く傾向があった

②「もの・事象」のオノマトペ（「ぴよんぴよん」「ブーン」「ざあざあ」）は具体的な事物・事象をイメージさせ、そのものになりきったり、状況をあらわす動きを導く傾向があった

③「状態」のオノマトペ（「きらきら」）は、そのような状態にある具体的な事物をイメージさせ、そのものになりきったり、状況をあらわす動きを導く傾向があった

④「感覚・感情」のオノマトペ（「プンプン」）は幼児に具体的な感覚や感情をイメージさせ、その感覚や感情のふりをする動きを導く傾向があった

### 3. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプ

オノマトペが幼児に想起させるイメージとあらわれる動きの関係には、以下の3つのタイプが考えられた。

①「する型」：動詞であらわされるイメージと動きの関係

②「になる型」：自分ではない何かになることであらわされるイメージと動きの関係

③「である型」：自分ではない何かの状態であらわされるイメージと動きの関係

## 第4節 課題②-2：幼児一人一人のイメージと動きに着目した観点

課題②-2は幼児一人一人のイメージと動きに着目し、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きについて、実験部分と観察部分を合わせて結果、考察を導いた。課題②-2では、まず全体の結果と考察を示し、その後、対象者ごとに結果を示しながら同時に考察を行い、最後に総合考察を行った。

本研究の課題②-1では、概要表の項目④「最初のアクションまでの時間、最初のアクションから次のアクションまでの時間」、項目⑤「オノマトペからイメージまでの時間、動きまでの時間」といった、時間に関する項目を抽出したが、課題②-2においては、項目③「時系列」のみを取り上げて考察する。また、項目③「時系列」に関しても、イメージの回答とあらわれた動きの前後関係のみを示す。そのため、本節では概要表の項目④と項目⑤に関する部分は削除し、項目③は簡易に示す。観察場面については、特徴的であったり、考察に直接関係のある場面を抜粋して取り上げる。

また、理論的前提で述べられたように、本研究の課題②-2では、対象者を一人一人詳細に見ていくにあたり、＜自分＞概念に着目する。課題②-1でも、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプの中で、「である型」と「になる型」において、自分ではないイメージが想起されていた。ここから、課題②-2においては、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプとも合わせて＜自分＞概念とともに考察していく。

### 第1項 結果と考察

#### 1. 全体の結果と考察

本研究における全試技は96試技（16人に6試技ずつ）であり、そのうち、イメージが回答され動きがあらわれたのが48試技（①）、イメージが回答され動きがあらわれなかったのが19試技（②）、イメージは回答されず動きがあらわれたのが2試技（③）、イメー

ジが回答されず動きもあらわれなかったのが 27 試技 (④) であった (表 13)。

表 13. 幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれた動きの 4 つの場合分け

| 動き \ イメージ | 回答された  | 回答されない |
|-----------|--------|--------|
| あらわれた     | ① 48試技 | ③ 2試技  |
| あらわれない    | ② 19試技 | ④ 27試技 |

次に、4 つに分けられたそれぞれの場合について詳細を述べる。

#### 1) イメージが回答され、動きがあらわれる

あるオノマトペに対して、イメージが想起され、言語化され、動きがあらわれる場合がある。ほとんどすべての対象者、オノマトペにおいて、動きがあらわれる際にはイメージが回答された。イメージと動きのどちらも得られた試技は 48 試技であったが、このうち、42 試技でイメージが先に回答され、6 試技で動きが先にあらわれた。イメージが回答され、動きがあらわれた 48 試技に着目して、〈自分〉概念に着目してイメージと動きを見ていくと、次の 3 パターンがあり、課題②-1 で得られたオノマトペから想起するイメージと動きの関係の 3 つのタイプに分けたところ、以下のことが明らかとなった。

##### ①〈自分〉の運動のイメージと〈自分〉の動き：「する型」・・・13 試技 (27.1%)

対象者の中には、具体的な事物のイメージをあまり回答せず、ジャンプする・回るといった動きそのものを動詞で回答し、回答した動きをする傾向がある対象者が見られた。例えば A は、「くるくる (回る)」「びよんびよん (ジャンプ)」というように、イメージを動詞の形で答え、答えた動きをした。J も同様に、「びよんびよん (跳ぶ)」のようにイメージを動詞の形で答え、その動きをする傾向にあった。彼らがオノマトペから想起するイメージは人間としての〈自分〉の動きであり、イメージした〈自分〉の動きをすることでイメージをあらわしていたと考えられる。つまり、〈自分〉の運動のイメージと〈自分〉の

動きをする場合は、課題②-1で考察された「する型」のイメージと動きの関係のタイプと関係がある。

＜自分＞の運動イメージや＜自分＞の動きをすることは、幼児の身体表現において避けるべきことではない。しかし、A, Jともに、＜自分＞でないもののイメージをすることや、＜自分＞でないものの動きをすることが苦手であった。＜自分＞でないものの動きをすることができない場合は、「もの・事象」のオノマトペや、「状態」のオノマトペでは動きづらい可能性が考えられる。

②＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞の動き：「である型」・・・5 試技（10.4%）

対象者の中には、具体的な事物のイメージを回答し、そのような状況の中にいる＜自分＞の動きをあらわす傾向のある対象者が見られた。例えば、Dは、「ざあざあ（雨）」「きらきら（雷）」は傘を持って歩く、おへそを隠すなど、その状況をイメージし、その状況の中にいる＜自分＞の動きをあらわす傾向が見られた。また、Lは、「ブーン（スポーツカー・車）」で車の運転のまねをし、車になるのではなく、車に乗っている＜自分＞の動きをした。彼らが想起するイメージは、＜自分＞ではない具体的な事物であるが、そのものになるのではなく、その状況の中にいる＜自分＞の動きをすることで、＜自分＞ではない具体的な事物のイメージをあらわしていると考えられる。つまり、＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞の動きをする場合は、課題②-1で考察された「である型」のイメージと動きの関係のタイプと関係がある。

③＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞でないものの動き：「になる型」・・・30 試技（62.5%）

対象者の多くは、具体的な事物のイメージを回答し、その事物になる動きをする傾向が見られた。彼らが想起するイメージは、＜自分＞ではない具体的な事物であり、その事物になる動きをすることで、イメージをあらわしていると考えられる。つまり、＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞でないものの動きをする場合は、課題②-1で考察された「になる型」のイメージと動きの関係のタイプと関係がある。

イメージと動きがどちらもあらわれた 48 試技のうち、30 試技、62.5%が「になる型」であったことから、5 歳児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係は「になる型」があらわれることが多い可能性が示唆された。

## 2) イメージが回答され、動きがあらわれない

あるオノマトペに対して、イメージを想起し、言語化することはできるが、動きにあらわすことができない場合である。この場合では、次の 2 つが原因として考えられる。まず、幼児自身が想起したイメージが、身体の動きとしてどのようにあらわしたらいいかわからない場合である。多くの対象者で、イメージを回答できたにもかかわらず、動き出せなかったとき、対象者は「わからない」「できない」と言ったり、身振りでできないことを示したりすることが多かった。ここから、イメージを想起し言語化できたとしても、どのように動けばいいのかわからない場合、動きにあらわすことができないと考えられる。次に、幼児自身が想起したイメージを身体の動きであらわすことに対して、「恥ずかしい」「やりたくない」「できない」といった否定的な感情が起これ、動き出せない場合である。これは対象者 J、N の発言や様子から考えられた。特に J は「びよんびよん（うさぎ・カエル・カンガルー）」で「いやだ、緊張する」と言い、動き出さなかった。この発言以外にも、J は動きをあらわすことを回避する態度をとっていた。

## 3) イメージが回答されず、動きがあらわれる

あるオノマトペに対して、対象者自身はイメージを回答できないが、動きにはあらわせる場合である。この場合は、対象者 D の「くるくる」、対象者 H の「きらきら」のみで見られた。D も H もあらわれた動きに対する「これは何？」という実験者からの問いかけには答えられなかった。

これについて、西と本山（西・本山，1998；本山・西，2000）が提唱している、幼児の「定型的な身体表現」をもとに考察する。本山・西（2000）によれば、「定型的な身体表現」

は、テレビなどのメディアや幼稚園・保育園などの、周囲の環境から獲得され、「多くの子ども達が、例えば花を手のひらの開閉で表現するといったように、定型的な身体表現を行う割合はかなり高く、年齢が進むにつれ、同じ表現に集中する傾向が強くなる」(p.53)。  
例えば、本研究では「きらきら」ではほとんどの対象者が「星」と回答し、手をひらいて振る動きをした。これは、「きらきら」で「星」を表現することが多く、「星」の表現は手をひらいて振る動きが一般的であるからと考えられる。

以上をふまえると、あるオノマトペに対して、対象者自身はイメージを回答できないが、動きにはあわせる場合には、この「定型的な身体表現」が影響していることも考えられる。幼児の日々の生活の中で、あるオノマトペに対する特定の身体表現が獲得されていると考えられ、幼児にはそのオノマトペの意味内容やイメージはわからないが、「このオノマトペを聞いたらかう動く」ということがインプットされている可能性があるのである。つまり、DもHも「くるくる」や「きらきら」に対していつも行っている動きをした可能性があり、そのため「これは何？」という問いかけに答えられなかったのではないかと推察される。

しかし、DもHも「くるくる」「きらきら」に対しての自身の内なるイメージを言語化できなかっただけである可能性もあり、言語化できない固定化されていない状態のイメージによって動きをあらわした可能性も否定できない。

#### 4) イメージが回答されず、動きもあらわれない

あるオノマトペに対して、イメージが回答されず、動くこともできない場合である。イメージを回答できない理由は、イメージが言語化できないから、イメージそのものが想起されないからのどちらも考えられる。イメージそのものが想起できないのは、そのオノマトペを聞いたことがない、もしくは聞いても印象に残っていないため、新しく得た感覚・知覚を変容してイメージを生成することができないからであると推察される（「本研究におけるイメージ」参照）。例えば、Eは観察場面⑤において、手振りや身振りが大きく、感



じたこと・イメージを身体で表現する様子が見られた。しかし、実験では3つのオノマトペについてイメージを回答できず、首をかしげたり「わかんない」と発言したりする様子が見られ、試技であるオノマトペからイメージを想起するのが難しいと考えられた。これは、Eが動き出せなかった試技のオノマトペを普段の生活で保育者や保護者から聞いていない、もしくは印象に残っていないためと考えられる。

## 2. 対象者ごとの結果と考察

以下、表14から表29は、6つのオノマトペに対して回答したイメージとあらわした動きを対象者ごとに簡易にまとめたものである。

### 1) A (5歳8か月, 男)

表14. Aの簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                   | 時系列       | 備考               |
|--------|----------|---------------------------|-----------|------------------|
| くるくる   | 回る       | 反時計回りに縦軸で1回転する。脚は3回踏みかえる。 | イメージ→動き   | 促し: 回ってみよう       |
| びよんびよん | ジャンプ     | 膝を抱えて大きく2回跳ぶ。軽く肘を曲げている。   | 動き→イメージ   | 質問: びよんびよんって何?   |
| ブーン    | 車        | なし                        | イメージ→動きなし | 促し: 車、ブーンってやってみて |
| ざあざあ   | 雨        | 右手を上から下に動かす。2回繰り返す。       | イメージ→動き   | 促し: 雨やってみて       |
| きらきら   | 光る       | なし                        | イメージ→動きなし | 促し: やってみる? きらきら  |
| ブンブン   | 怒る       | なし                        | イメージ→動きなし | 促し: 怒るでやってみる?    |

Aは6つすべてのオノマトペでイメージを回答し、そのうち動きをあらわしたのは「くるくる(回る)」「びよんびよん(ジャンプ)」「ざあざあ(雨)」の3つであった。Aは「ブーン(車)」「きらきら(光る)」「ブンブン(怒る)」に関しては動き出すことができなかった。

「ブーン」と「ブンブン」では、実験者から動くことを促されても「わかんない」と発言した。「ブンブン」では首を横に振り、できない意思を示した。動き出せたオノマトペに関してはあまり悩まずに動き出すことができた。Aは「くるくる」「びよんびよん」については具体的な事物のイメージではなく、「回る」「ジャンプ」と言った動きそのものを、「きらきら」「ブンブン」については「光る」「怒る」と動詞で回答した。これらは「する型」のイメージと動きの関係である。「びよんびよん」については動いてからイメージを回答した。

Aは観察場面①で「何するの?」「どこでやるの?」など興味があるようであり、恥ずかしがっている様子はなかった。

以上から、Aの特徴として、イメージが動詞の形で回答されることが多く、具体的な事物が少なかったことがあげられる。Aは、オノマトペから<自分>の運動のイメージを想起しやすいと考えられる。この<自分>の運動のイメージを想起しやすいという特徴が、「する型」のイメージと動きの関係を導き、「ブーン (車)」、「きらきら (光る)」、「プンプン (怒る)」の動きをあらわしづらかった原因ではないかと考えられる。

## 2) B (6歳0か月, 女)

表 15. Bの簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ  | あらわれた動き                                   | 時系列                | 備考                      |
|--------|-----------|-------------------------------------------|--------------------|-------------------------|
| くるくる   | ①鳥<br>②回る | 縦軸に反時計回りに1回転する。脚は2回踏みかえる。<br>手は頭で髪の毛をさわる。 | イメージ①→イメージ②→<br>動き | 促し:くるくるの回りやってみて         |
| びよんびよん | うさぎ       | 手は体側で前に2回小さく跳ぶ。                           | イメージ→動き            | 促し:やってみて、うさぎのびよん<br>びよん |
| ブーン    | ぶた        | よつんばいになり、2歩前に歩く。                          | イメージ→動き            | 促し:ブーンやってみて             |
| ざあざあ   | なし        | なし                                        | なし                 |                         |
| きらきら   | 星         | 両手を肩の高さに上げ、パーにしてたくさんきらきらと振る。              | イメージ→動き            | 促し:きらきらやってみて            |
| プンプン   | 怒る        | 手を腰に当ててほっぺを膨らませる。                         | イメージ→動き            | 促し:プンプンやってみて            |

Bは「ざあざあ」以外の5つのオノマトペのイメージを回答した。イメージを回答したのものに関してはすべて動きにあらわすことができた。イメージは「くるくる」は「回る」、「プンプン」は「怒る」と動詞で回答したが、その他は動物や星など具体的な事物が多く、そのものになる動きをした。これらは「になる型」のイメージと動きの関係である。「くるくる」に関しては、「回る」以外に「鳥」のイメージも回答していた。「ざあざあ」については「なんだろう?」と発言していた。Bは練習で「わんわん」を試しに行ったとき(観察場面③)、「あー、先生のなんか言ったことばで動くんだ」と発言しており、実験の趣旨を自分なりに理解する等、理解力が高い印象であった。

以上から、Bはオノマトペからイメージが想起できれば動きにあらわすことができ、<自分>でないイメージのものになる動きを多くあらわした(「になる型」)。「ざあざあ」に関してはイメージを想起できなかったのか、イメージがあるが言語化できなかったのか

の判断はできなかった。

### 3) C (5歳4か月, 男)

表 16. C の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                                                 | 時系列         | 備考               |
|--------|----------|---------------------------------------------------------|-------------|------------------|
| くるくる   | くるくるポーズ  | ①腰に手を当てて時計回りに片足軸(右足)で一回転する<br>②右腕を大きく前から後ろに速く2回転させる     | イメージ動き①→動き② | 動き①を2回行った        |
| ぴよんぴよん | うさぎ      | 両足で2回軽く跳ぶ。                                              | イメージ動き      |                  |
| ブーン    | ダンブカー    | よつんばいになり、走る。半回転して方向転換し、実験室の出入り口の近くまでよつんばいで走る。           | イメージ動き      |                  |
| ざあざあ   | 海のこいうの   | べたんこ座りから腕を振りかぶり、頭を上から下にいれ、手を下につくお辞儀のような動作をくり返ししながら前に進む。 | イメージ動き      |                  |
| きらきら   | ピカチュウ    | 手を猫のようにして胸の前あたりに上げ、膝立ちで立つ。                              | イメージ動き      | 促し:ピカチュウってどんなかんじ |
| ブンブン   | ぶた       | 鼻を鳴らしながらよつんばいで前進する。                                     | イメージ動き      | 促し:やってみて、ぶた      |

C は 6 つすべてのオノマトペに対してイメージを回答し、動きにあらわすことができた。「くるくる (くるくるポーズ)」に関しては自分の身体全体を縦軸方向に 1 回転する動きと、腕を回す動きの 2 つを提示した。「ぴよんぴよん (うさぎ)」については、うさぎのまねをして動いてからイメージを回答した。回答したイメージは動詞の形ではなく、すべて具体的な事物、〈自分〉ではないものであった。動きはすべて回答したイメージのものになるものであった。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。C は観察場面において、「ほぎほぎ」「くくっくー」などオリジナルなオノマトペを使用しており、オノマトペに対して独自のイメージを持っているように観察された。観察場面②では、10 分ほど飛行機や車のおもちゃで実験者と遊んだ際、「ぴーぼーぴーぼー」「ばびゅーん」などオノマトペを駆使して、自身が飛行機になったり、盗賊になったり、ヒーローになったり、役柄を常に入れ替えながら遊びに夢中になっていた。ここから、C は想起したイメージを、オノマトペを用いて表現することが得意であり、オノマトペとイメージ、イメージと行動が密接につながっていると考えられる。16 人の対象者の中で、「になる型」でオノマトペを捉える場面は多くあったが、すべてのオノマトペに対して「になる型」で捉えたのは、C のみであった。また、C のあらわす動きは、「になる型」であっても、他の対象者とは似ていないものが多く、多様であった。C はオノマトペから自分なりのイメージを持ち、イメージを多様な動きで豊かに表現していた。

以上から、Cはオノマトペを<自分>ではないイメージでとらえ、<自分>ではないものの動きであらわす傾向があるため、「になる型」の関係があらわれたと推察される。ごっこ遊びの際も、飛行機や電車など、<自分>ではないイメージを想起し、<自分>ではないものになって遊んでいた。ここから、Cにとって日常生活の中から、オノマトペとイメージ、動きはかなり密接につながっており、<自分>ではないもののイメージの中で、オノマトペを用いて遊ぶことが頻繁に行われていると考えられる。

#### 4) D (5歳7か月, 女)

表 17. D の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ      | あらわれた動き                                     | 時系列       | 備考                         |
|--------|---------------|---------------------------------------------|-----------|----------------------------|
| くるくる   | なし            | 縦軸で反時計回りに1回転。足は3回踏みかえる。手ははじめ体側にあり、勢いで少し広がる。 | 動き→イメージなし | 質問:くるくるってなんだと思う?           |
| びよんびよん | うさぎ           | 手を軽く開いて頭に当て、耳を作り、両足で軽く2回跳ぶ。                 | イメージ動き    |                            |
| プーン    | 風船膨らみますとき     | 両手を手を口に当ててプーンと言う。                           | イメージ動き    | 促し:風船膨らみますのやってみて           |
| ざあざあ   | ①雨<br>②傘持って歩く | 右手で傘を持つまねをし、2歩左に歩く。                         | イメージ動き    | 促し:ざあざあってどう動く?<br>促し:やってみて |
| きらきら   | 雷             | 両手でおへそを隠す                                   | イメージ動き    | 促し:雷ってどうする                 |
| プンブン   | なし            | なし                                          | なし        |                            |

Dは「くるくる」と「プンブン」以外の4つのオノマトペのイメージを回答した。動き出すことができたオノマトペは「プンブン」以外の5つであった。「くるくる」はイメージを回答しなかったが、自分の身体全体を縦軸方向に1回転させた。1回転した後、「くるくるって何かな」と実験者が聞くと「わからない」と回答した。「プンブン」では、首を横にかしげた。Dはイメージを回答できたオノマトペに関しては具体的な事物のイメージをあげており、「びよんびよん(うさぎ)」ではうさぎになって動いた。「ざあざあ(雨)」「きらきら(雷)」は傘を持って歩いたり、おへそを隠すなど、その状況をイメージして動いている傾向が見られた。「プーン(風船膨らみますとき)」では自らが風船になって膨らむのではなく、風船を膨らます動きをした。これは「である型」のイメージと動きの関係である。

「である型」のイメージと動きの関係は、6試技中3試技で見られ、全対象者の中でDが最も多かった。Dは友達が呼ばれるのを見て、実験に参加したかったようであり(観察場面①)、意欲的であった。

以上から、Dの特徴として、オノマトペから想起する<自分>ではないイメージの状況をあらかず動きをすることが多いことがあげられ、「である型」のイメージと動きの関係が多く見られた。Dのイメージは具体的な事物であったが、情景的であり、その中にいる<自分>がイメージされていると考えられる。また、イメージが言語化できなくても、動きにあらかずことができると考えられる。

#### 5) E (5歳7か月, 女)

表 18. Eの簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                                               | 時系列      | 備考          |
|--------|----------|-------------------------------------------------------|----------|-------------|
| くるくる   | なし       | なし                                                    | なし       |             |
| びよんびよん | うさぎ      | 両手を軽く開いて頭の高さにあて耳のようにして、重心低く跳ぶ。6回跳ぶ間にやや大きめに自身の回りを半周する。 | イメージ動き   | 促し:うさぎやってみて |
| プーン    | なし       | なし                                                    | なし       |             |
| ざあざあ   | 雨        | なし                                                    | イメージ動きなし |             |
| きらきら   | なし       | なし                                                    | なし       |             |
| プンプン   | ハチ       | なし                                                    | イメージ動きなし |             |

Eがイメージを回答できたオノマトペは「びよんびよん(うさぎ)」「ざあざあ(雨)」「プンプン(ハチ)」の3つであった。動きがあらわれたのは「びよんびよん」のみであった。

「びよんびよん」では両手を耳のようにし、うさぎになって動いた。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。「ざあざあ」「プンプン」に関しては、イメージを回答しても実験者から動くことを促されると「わかんない」と発言した。イメージを回答できなかったオノマトペについては、首をかしげたり「わかんない」と発言した。Eは観察場面⑤において、話すときには手振りや身振りが大きく、実験者との会話の中で、たくさん遊んだことを示すため「いっぱい」と言いながら手を大きく回してジャンプした様子が見られた。

以上から、次の2つが考えられる。まず、Eは感じたことやイメージを動きであらかずのが苦手なのではなく、動くことができなかったオノマトペでは、オノマトペからイメージを想起することができなかったと考えられる。Eは動き出すことができなかったオノマトペについて、保育者や保護者から聞いた経験がなかったり、聞いたことがあっても印象に

残っていない可能性がある。次に、Eは自身の体験や「<自分>に近いもの」に対しては動きをあらわせるが、自身の体験していないことや、「<自分>から遠いもの」は動きにあらわせない可能性がある。例えば、うさぎは身近な動物であり、動きをまねしやすいが、ハチは虫であり、実際に見たり触れることも少なく、動きをまねしづらい。雨は体験できるが実体がないので動きづらいと考えられる。

6) F (5歳5か月, 男)

表 19. Fの簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ  | あらわれた動き                                        | 時系列       | 備考                |
|--------|-----------|------------------------------------------------|-----------|-------------------|
| くるくる   | へび        | 床に手を着いてよつんばいになり、半回転する。その後、足を崩し横座りのような体勢で半回転する。 | イメージ→動き   |                   |
| びよんびよん | うさぎ       | 床に手を着いて両足を2回床から離れた後、しゃがんだ状態で2回小さく跳ぶ。           | 動き→イメージ   | 質問: それ何?          |
| ブーン    | 車         | 「ブーン」と言いながらよつんばいで両手両足をスライドするような動きで前進する。        | イメージ→動き   | 促し: 車ってどんなかんじ     |
| ざあざあ   | 笹を食べてるパンダ | 少し腰を折り、前傾姿勢で右手を口の前に持ってきてもぐもぐする。                | イメージ→動き   | 促し: 笹食べてるパンダやってみて |
| きらきら   | カメラ       | 両手を目の前に持ってきて、「カチャカチャ」言いながらフラッシュを切るような動きをする。    | イメージ→動き   | 促し: カメラやっごらん      |
| ブンブン   | ハチ        | なし                                             | イメージ→動きなし |                   |

Fはすべてのオノマトペに対してイメージを回答した。イメージはすべて具体的な事物、<自分>ではないものであった。動き出すことができたのは、「ブンブン（ハチ）」以外の5つであった。動きがあらわれた5試技のうち、「きらきら」以外の4試技で「になる型」のイメージと動きの関係が見られた。「きらきら」では「カメラ」と回答し、自らがカメラマンとなってシャッターを切るまねをした。これは「である型」のイメージと動きの関係である。「ブンブン」では実験者から動くことを促されたが、首を横に振り、できない意志を示した。「びよんびよん（うさぎ）」については動いてからイメージを回答した。観察場面①②④では実験者に積極的に話しかける等、人懐っこく、緊張はしていないようであった。また、実験者との会話の中で、楽しくなると走ったり、ジャンプしたりする様子も見られ（観察場面③）、感情が動きによくあらわれる印象があった。

以上から、Fの特徴として、オノマトペから想起するイメージが<自分>ではない具体的な事物であったこと、イメージのものになる動きをあらわすことが多い（「になる型」）ことがあげられる。

7) G (5歳6か月, 女)

表 20. G の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                                  | 時系列    | 備考              |
|--------|----------|------------------------------------------|--------|-----------------|
| くるくる   | なし       | なし                                       | なし     |                 |
| ぴよんぴよん | 跳ぶ       | 手を軽く握り、肘を曲げてこぶしを肩の高さあたりにあげる。両足で小刻みに5回跳ぶ。 | イメージ動き | 促し: 跳んでみようか     |
| プーン    | なし       | なし                                       | なし     |                 |
| ざあざあ   | なし       | なし                                       | なし     |                 |
| きらきら   | なし       | なし                                       | なし     |                 |
| プンプン   | 怒ること     | 強めにプンプンと言いながら顔をぐちゃっとしかめる。手は後ろに組んだまま。     | イメージ動き | 促し: プンプンって怒ってみて |

G がイメージを回答したオノマトペは「ぴよんぴよん (跳ぶ)」「プンプン (怒ること)」の 2 つであった。イメージを回答した 2 つのオノマトペに対して、「ぴよんぴよん」では跳び、「プンプン」では怒るまねをした。G はイメージを跳ぶ、怒ると動詞で回答し、具体的な事物のイメージは回答しなかった。これは「する型」のイメージと動きの関係である。イメージを回答できなかったオノマトペでは、無言で首を傾げた。実験後、実験者が「緊張した？」と聞くとうなずき (観察場面④)、少し緊張していたようであった。また、観察場面②④⑤では、勢い良く入室する、両脚でジャンプしながら退室する、元気に歩くなど、活発に動いていた。観察場面②の会話では、涼しい実験室にいるにもかかわらず、「今日は暑いね」という実験者の発言に対して「うん」と言いながら顔を手で仰ぎ、暑いようなしぐさをした。

以上から、次の 2 つが考えられる。まず、G は E のように感じたことやイメージを動きであらわすのが苦手なのではなく、オノマトペからイメージを想起することができなかったために動き出せなかったと考えられる。つまり、E のように、動き出せなかったオノマトペは聞いたことがなかったり、印象に残っていなかったりした可能性がある。次に、G は A のように、オノマトペから<自分>の運動のイメージを想起しやすいと考えられる。この<自分>の運動のイメージを想起しやすいという特徴が、「する型」のイメージと動きの関係を導き、「もの・事象」のオノマトペや「状態」のオノマトペに対してイメージが想起できない原因ではないかと考えられる。

8) H (6歳0か月, 女)

表 21. H の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ   | あらわれた動き                              | 時系列       | 備考        |
|--------|------------|--------------------------------------|-----------|-----------|
| くるくる   | 回る         | 足を踏みかえながら、反時計回りに一回転する。               | イメージ→動き   |           |
| びよんびよん | カエル        | しゃがんで一回地面に手をつけてから立ち上がるようなかんじでジャンプする。 | 動き→イメージ   | 質問:それは何?  |
| ブーン    | なし         | なし                                   | なし        |           |
| ざあざあ   | なし         | なし                                   | なし        |           |
| きらきら   | なし         | 両手をおへその高さで軽く握ったり開いたりして2回くり返す。        | 動き→イメージなし | 質問:それ何?   |
| ブンブン   | 悪いことをしている時 | 腕を組んで顔をしかめる                          | 動き→イメージ   | 質問:それって何? |

H がイメージを回答したのは「くるくる (回る)」「びよんびよん (カエル)」「ブンブン (悪いことしてるとき)」の3つであった。動きがあらわれたのはイメージを回答できた3つと、「きらきら」であった。「くるくる (回る)」では回転した。これは「する型」のイメージと動きの関係である。「ブンブン (悪いことしてるとき)」では、悪だくみをしているかのようなポーズを取った。これも「する型」のイメージと動きの関係に近いと考えられる。「びよんびよん (カエル)」ではカエルのまねをした。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。「びよんびよん」「ブンブン」に関してはイメージを回答する前に動き出し、後からカエル、悪いことをしているとイメージを回答した。「きらきら」はしばらく考えた後に右手を握ったり開いたりして動かし、「この動きは何?」と実験者が聞くと「きらきら」と答え、それ以上は発言しなかった。あいさつや返事は良くでき (観察場面①)、廊下を走るなど活発で (観察場面⑤)、動くのは好きなようであった。

以上から、H は<自分>の動きをイメージして<自分>の動きであらわしやすい傾向がややあると考えられる。

9) I (5歳8か月, 女)



表 22. I の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                                        | 時系列       | 備考          |
|--------|----------|------------------------------------------------|-----------|-------------|
| くるくる   | なし       | なし                                             | なし        |             |
| ぴよんぴよん | うさぎ      | 両手を肩の高さに上げ、手のひらを見せ、前に2回軽く跳ぶ。手はジャンプに合わせて指を折り曲げる | イメージ→動き   | 促し:うさぎやってみて |
| ブーン    | 消防車      | なし                                             | イメージ→動きなし |             |
| ざあざあ   | 雨        | 両手を肩の高さに上げ、手のひらを下に向け2回振る。前に1歩歩く。               | イメージ→動き   | 促し:どうやって動く? |
| きらきら   | お星様      | 両手を肩の高さに上げ、少し開いてきらきらする。                        | 動き→イメージ   | 質問:これ何?     |
| ブンブン   | 怒ってる     | 両手を組む                                          | 動き→イメージ   | 質問:これ何?     |

I は「くるくる」以外の 5 つのオノマトペでイメージを回答した。動きがあらわれたのは「ぴよんぴよん (うさぎ)」「ざあざあ (雨)」「きらきら (星)」「ブンブン (怒ってる)」の 4 つであった。「ブーン (消防車)」は動くことができなかった。「きらきら」「ブンブン」は先に動いてからイメージを回答した。ウサギの耳を手で作って跳ぶ、手で雨粒をあらわす等、＜自分＞ではないイメージになる動きが多かった。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。観察場面④では「緊張した」と実験者に話した。

以上から、I はオノマトペから、＜自分＞でないイメージのものになる動きを多くあらわす（「になる型」）傾向があると考えられる。

10) J (5 歳 9 か月, 女)

表 23. J の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ               | あらわれた動き | 時系列                         | 備考                               |
|--------|------------------------|---------|-----------------------------|----------------------------------|
| くるくる   | なし                     | なし      | なし                          |                                  |
| ぴよんぴよん | ①うさぎ<br>②カエル<br>③カンガルー | なし      | イメージ①→動きなし→イメージ②・イメージ③→動きなし | 全部の試技が終了後、イメージ②③もあることが会話から明らかになる |
| ブーン    | ぶた                     | なし      | イメージ→動きなし                   |                                  |
| ざあざあ   | 鳴き声                    | なし      | イメージ→動きなし                   |                                  |
| きらきら   | なし                     | なし      | なし                          |                                  |
| ブンブン   | てんとう虫                  | なし      | イメージ→動きなし                   |                                  |

J がイメージを回答したのは「ぴよんぴよん (うさぎ・カエル・カンガルー)」「ざあざあ (鳴き声)」「ブンブン (てんとう虫)」の 3 つであり、すべてのオノマトペで動かなかった。イメージを回答しなかったオノマトペについては「知らない・わかんない」と発言し、すべてのオノマトペで動くことが「できない」と発言した。「ブンブン」の試技後、「うさ

ぎ（ぴよんぴよん）ならできるかもしれない」と発言したため、「うさぎやってみる？」と実験者が聞くと「カエルになっちゃうかもしれない」と発言した。実験者が「カエルでもいいよ」と言うと、「えー」と発言してからしゃがみこみ、しばらく考えていた。しばらくして「ぴよんぴよんやってみる？」と実験者が聞くと「今考えてる」と言い、「『ぴよんぴよん』はカエルなの？」と聞くと、「うさぎ」と発言したが、直後、「うさぎじゃなくてカンガルーできる」と言った。「カンガルーできる？」と実験者が促すと、一度うなずいたものの、「いやだ、緊張する」と言い、結局最後までしゃがみこんだまま動かなかった（観察場面④）。ここから、「ぴよんぴよん」に関してはうさぎやカエル、カンガルーといった、<自分>ではない具体的で多様なイメージを持っていることが明らかとなった。

以上から、J はオノマトペからイメージを想起できるものの、「間違えたくない」「恥ずかしい」といった否定的な気持ちがあるために、イメージを動きにあらわさないと考えられる。

11) K (5歳4か月, 女)

表 24. K の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                                              | 時系列    | 備考            |
|--------|----------|------------------------------------------------------|--------|---------------|
| くるくる   | なし       | なし                                                   | なし     |               |
| ぴよんぴよん | うさぎ      | 両手を頭の横に開いてあて、耳のようにする。全部しゃがんでしゃがんだまま軽く4回バウンドしながら前に進む。 | イメージ動き | 促し:うさぎやってみようか |
| ブーン    | ぞう       | 一瞬膝を緩めたが、また伸ばし、右手を胸の高さくらいで左右にぶらぶらする。                 | イメージ動き | 促し:やってみようか    |
| ざあざあ   | なし       | なし                                                   | なし     |               |
| きらきら   | なし       | なし                                                   | なし     |               |
| ブンブン   | なし       | なし                                                   | なし     |               |

K がイメージを回答できたのは、「ぴよんぴよん（うさぎ）」「ブーン（ぞう）」の2つであった。イメージを回答した2つに関してはうさぎやぞうのまねをして動くことができた。どちらも<自分>ではない動物のイメージを回答し、その動物になる動きをした。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。イメージを回答できなかったオノマトペに対しては、「わかんない」と発言した。K は観察場面①②③ではあまり活発でない様子であったが、実験終了後、外で遊んでいる際にはM と走り回るなど動くことが嫌いではない様

子であった（観察場面⑤）。

Kはイメージを回答したオノマトペが2つと、全対象者の中で最も少なかった。しかし、Kはイメージを回答したオノマトペに関しては、イメージのものになる動きをあらわした（「になる型」）。

12) L（5歳3か月，男）

表 25. Lの簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ      | あらわれた動き                                             | 時系列            | 備考        |
|--------|---------------|-----------------------------------------------------|----------------|-----------|
| くるくる   | でんぐりがえし       | 前転し、立ち上がる。                                          | イメージ動き         | 促し: やってみて |
| ぴよんぴよん | うさぎ           | 両手をパーにして頭の上に乗せ、耳のようにして軽々2回ジャンプする。                   | イメージ動き         |           |
| ブーン    | ①スポーツカー<br>②車 | ハンドルを持つような振りをし、左右に歩きながら大きく移動する。ハンドルを操作するような手の動きをする。 | イメージ①→イメージ②→動き |           |
| ざあざあ   | 雨             | なし                                                  | イメージ動きなし       |           |
| きらきら   | 星             | 右手を頭上に高く上げてパーにしてきらきらする。                             | イメージ動き         |           |
| ブンブン   | ハチ            | なし                                                  | イメージ動きなし       |           |

Lは6つすべてのオノマトペでイメージを回答し、「ざあざあ（雨）」「ブンブン（ハチ）」以外の4つは動きがあらわれた。「くるくる」については、はじめはイメージが出ず、「なんだ？」と言いながら悩んでいるようであったが、しばらくしてから「でんぐり返し」と答えでんぐり返しを行った。これは「する型」のイメージと動きの関係である。その後、観察場面③におけるL自身の話から、Lは体操教室に通っており、「くるくる」のでんぐり返しに関しては体操教室で練習した経験があることが明らかとなった。また、「ブーン（スポーツカー・車）」で車の運転のまねをした。これは「である型」のイメージと動きの関係である。観察場面①と⑤で、Lは園庭で三輪車の乗り物に好んで乗っていたため、運転のまねをする動きがあらわれたと考えられる。「ぴよんぴよん（うさぎ）」ではうさぎのまねをした。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。「ざあざあ（雨）」「ブンブン（ハチ）」に関してはイメージを回答したが動かず、「ブンブン」の際には「（ハチの）針はできない」と発言した。ここから、Lはハチの特徴を捉えてはいるが、＜自分＞の動きとしてはあわせないと考えられる。

以上から、LはEのように体験したことがある、親しみを持っているなど「＜自分＞に

近いもの」に対しては動きをあらわせるが、自身の体験していないこと、親しみのないもの、人間の形態とは異なるものである「<自分>から遠いもの」は動きにあらわせない可能性がある。例えば、車はLの様子から好きなものであり、動きをあらわしやすいが、ハチは虫であり、ハチの特徴である針は人間にはないので、動きをまねしづらい。雨は体験できるが実体がないので動きづらいつと考えられる。また、Dのようにそのような状態にある<自分>（車に乗る<自分>）をあらわしたり、「（ハチの）針はできない」と発言したり、「になる型」の動きが「ぴよんぴよん」だけで見られたこと等、AやGのようにオノマトペから<自分>の運動のイメージを想起しやすい可能性がある。

13) M (5歳7か月, 女)

表 26. M の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                             | 時系列    | 備考                  |
|--------|----------|-------------------------------------|--------|---------------------|
| くるくる   | なし       | なし                                  | なし     |                     |
| ぴよんぴよん | うさぎ      | 手をパーにして頭に置き、耳のようにして2回軽く跳ぶ。          | イメージ動き | 促し: うさぎさんってどうやって動く? |
| プーン    | なし       | なし                                  | なし     |                     |
| ざあざあ   | 雨        | ざあと言いながら両手を頭の高さからすこしひらひらさせながら下に下ろす。 | イメージ動き | 促し: 雨ってどんなかんじなの     |
| きらきら   | 星        | 両手を頭の上に上げ、手をパーにしてキラキラといひながらきらきらする。  | イメージ動き | 促し: 星ってどんなかんじ       |
| ブンブン   | 怒ってる     | 両手を腰に当て、頬を膨らませ「ブン」と言う               | イメージ動き | 促し: 怒ってる時ってどうなるの    |

Mは「ぴよんぴよん（うさぎ）」「ざあざあ（雨）」「きらきら（星）」「ブンブン（怒ってる）」でイメージを回答し、イメージを回答したものについては動きがあらわれた。回答されたイメージは<自分>ではない具体的な事物が多く、ウサギの耳を手で作って跳ぶ、雨粒を手で表現する等、イメージのものになる動きをした。これらは「になる型」のイメージと動きの関係である。Mは話す速度や動きはゆっくりとしていたが（観察場面②③④）、外ではKと走り回って遊ぶ姿が見られた（観察場面⑤）。ここから、動くことが嫌いではないと考えられた。

以上からMの特徴として、オノマトペから想起するイメージが具体的な事物、<自分>ではないものであったこと、イメージのものになる動きをあらわすことがあげられる（「に

なる型」).

14) N (6歳2か月, 男)

表 27. N の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き | 時系列      | 備考                   |
|--------|----------|---------|----------|----------------------|
| くるくる   | なし       | なし      | なし       | 促し:くるくるってどんなかんじ      |
| ぴょんぴょん | うさぎ      | なし      | イメージ動きなし | 促し:やってみて             |
| ブーン    | 虫        | なし      | イメージ動きなし | 促し:虫できる?             |
| ざあざあ   | 雨        | なし      | イメージ動きなし | 促し:雨ってどうやったら動けると思う   |
| きらきら   | 星        | なし      | イメージ動きなし | 促し:星ってどうやってうごいたらいいかな |
| ブンブン   | 怒ってる     | なし      | イメージ動きなし | 促し:怒ってみる?            |

Nは「くるくる」以外の5つのオノマトペでは<自分>ではない具体的なイメージを回答したが、「うさぎの真似はできない(ぴょんぴょん)」「星は得意じゃないからできない(きらきら)」「怒るまねって、本当に怒ってないとできないんだよな(ブンブン)」と発言し、どのオノマトペに対しても動かなかった。「ざあざあ(雨)」については、「雨ってどうやったら動けると思う?」という実験者の問いに対し、「まあ、落ちてくるけど」「ばたんってなって、ばたんってなって」と動きのイメージを発言した。しかし「雨の仕方わかんない」と言い、動かなかった。動きをあらわすことはなかったが、実験中は絶えず歩き回ったりしゃがんで立つ動作をくり返す等、運動量が多く(観察場面③)、外で遊ぶ様子も活発であった(観察場面①⑤)。また、「ブリッジとかが得意」と述べ、筆者が見せてほしいと促すと、ブリッジをしながら歩く等の技を見せた(観察場面④)。N自身の話から、以前体操教室に通っていたことが明らかとなり(観察場面③)、動くことが嫌いであったり、苦手ではないことが明らかであった。

以上から、Nはオノマトペから具体的な事物、<自分>でないもののイメージを想起するが、イメージしたものになったり、イメージした状況をあらわしたりすることができないため、「になる型」「である型」の動イメージと動きの関係があらわれず、動きにあらわすことができないと考えられる。

15) O (5歳10か月, 女)

表 28. O の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ | あらわれた動き                    | 時系列      | 備考                                |
|--------|----------|----------------------------|----------|-----------------------------------|
| くるくる   | なし       | なし                         | なし       |                                   |
| ぴよんぴよん | うさぎ      | なし                         | イメージ動きなし | 促し:うさぎってどう動かな                     |
| ブーン    | なし       | なし                         | なし       |                                   |
| ざあざあ   | なし       | なし                         | なし       |                                   |
| きらきら   | 星        | 右手を頭の上へ上げ、手をパーの形にしてキラキラ振る。 | イメージ動き   | 促し:星ってどんなかんじかな<br>促し:キラキラってどう動くかな |
| ブンブン   | なし       | なし                         | なし       |                                   |

O がイメージを回答したのは「ぴよんぴよん (うさぎ)」「きらきら (星)」の 2 つであった。動きがあらわれたのは「きらきら (星)」のみであり、手を振って星をあらわした。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。「きらきら」以外のオノマトペに関しては、無言で動かない様子であった。O はイメージを回答した「ぴよんぴよん」について無言で下を向き、実験者に促されても動かなかった。実験以外の場面では友達と会話をし、遊んでいる姿が見られた(観察場面①⑤)が、実験者からの話しかけに対しては答えても、自身から積極的に話すことはなかった(観察場面②④)。しかし、他の友達に「(実験は) どうだった?」と聞かれると「楽しかった」と答えていた(観察場面⑤)。また、「難しかった?」と言う筆者の問いかけには「うん」と答えた(観察場面④)。これらから、O が実験に対して難しいとは感じていたものの、不快な思いを抱いておらず、極端に消極的ではなかったことが考えられた。

O は、K 同様、イメージを回答したオノマトペが 2 つと、全対象者の中で最も少なかった。

16) P (5歳9か月, 女)

表 29. P の簡易な概要表

| 試技     | 回答したイメージ  | あらわれた動き                              | 時系列                  | 備考            |
|--------|-----------|--------------------------------------|----------------------|---------------|
| くるくる   | 回る        | 脚を3回踏み変えながらゆっくり時計回りに4分の3周し、実験者の方を見る。 | イメージ動き               | 促し:自分で回ってみれる? |
| びよんびよん | うさぎ       | 両手を頭に当てて軽いバーの形にし、耳のようにして両足で軽く2回跳ぶ。   | イメージ動き               | 促し:うさぎやって     |
| ブーン    | ①虫<br>②ぶた | なし                                   | イメージ①→イメージ②→<br>動きなし | 促し:ぶたってどう動く?  |
| ざあざあ   | なし        | なし                                   | なし                   |               |
| きらきら   | 星         | 両手をゆっくりと頭の高さに上げ、軽いバーの形にしてきらきらする。     | イメージ動き               | 促し:やってみれる?    |
| ブンブン   | 怒る        | 手を腰に当て、頬を膨らませる。「ふう」と言う。              | イメージ動き               | 促し:怒ってみて      |

Pは「ざあざあ」以外の5つのオノマトペに対してイメージを回答した。動きがあらわれたのは「ブーン（虫・ぶた）」「ざあざあ」以外の4つであった。イメージは具体的な事物、＜自分＞ではないものが多く、イメージのものになる動きが多かった。これは「になる型」のイメージと動きの関係である。「ブーン」について、「ぶたってどう動く？」と実験者が聞くと、「見たことはないけど…」と発言した。「知ってる？本とかに出てくるかな？」と聞くと、うなずいたが、動き出すことはできなかった。Pはウォーミングアップで「わんわん」を試しに行ったとき、「脚が4本あるじゃん、それで、芝生あるじゃん、それで、ここ（手を示す）とここ（脚を示す）で歩く」と情景を詳しく説明した（観察場面②）。観察場面④においても、引っ越す予定の家について「トイレが1階と2階にある」など詳細に説明し、イメージが情景的である印象であった。

以上から、PはEやLのように自身の体験したものや親しみのある「＜自分＞に近いもの」に対しては動きをあらわせるが、自身の体験していないことや、人間の形態とは異なる「＜自分＞から遠いもの」は動きにあらわせない可能性がある。自身の体験したことや「＜自分＞に近いもの」に関しては、かなり具体的で詳細なイメージを持っていると考えられる。

## 第2項 総合考察

以上、全体の結果と考察、対象者ごとの結果と考察を、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプと、＜自分＞の捉えに着目して検討してきた。ここで、全体と対象者ごとの結果と考察を総合的に検討し、より考察を進めることとする。

本研究の課題②-2における全体の結果と考察で、イメージが回答され、動きがあらわれない試技が19試技見られた。この「イメージが回答されるが（イメージが想起されるが）動きにあらわすことができない」パターンについて、考察を進めることとする。

### 1. <自分>とイメージしたものの距離

全体の結果と考察から、イメージと動きがどちらもあらわれた48試技のうち、「になる型」が最も多く、5歳児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係は「になる型」があらわれることが多い可能性が示唆された。また、対象者ごとの結果と考察から、オノマトペからイメージしたものが、親しんでいたり、観察やふれあいの経験が豊富にあったりする「<自分>から近いもの」の場合は、イメージが明確で、動きも豊かであることが多かった。一方、イメージが回答され、動きがあらわれない試技について、対象者それぞれの発言に着目すると、イメージが想起できたが動きにあらわせないときには、多くの対象者において、イメージしたものが経験したことがない、観察したりふれあったりしたことがない、または自分の姿かたちと似ていない「<自分>から遠いもの」である可能性があった。そこで、オノマトペから想起するイメージと<自分>の距離があらわれる動きの豊かさに影響すると考え、<自分>とイメージしたものの距離について考察を進める。

例えば、対象者Lは、観察場面①と⑤で、園庭で三輪車の乗り物に好んで乗っていた。Lにとって乗り物や運転する行為は身近なものであることから、「ブーン（車・スポーツカー）」で運転する動きを容易に動きにあらわせたと考えられる。他の対象者において、「ブーン」で運転する動きはあらわれず、「車（対象者A）」「消防車（対象者I）」では、イメージの回答はあったものの、動きはあらわれなかった。また、Pは「ブーン（虫・ぶた）」について、動き出せなかった。実験者とのやりとりから、絵本や写真などでぶたは知っているが、実際に見たことがないことが明らかになり、これがぶたの動きが出来なかった原因であると考えられる。同様に、Lは「プンブン（ハチ）」のイメージを回答したが動かず、「プンブン」の際には「（ハチの）針はできない」と発言した。ここから、Lは針を持った



虫であるというハチの特徴を捉えているが、動きとしてはあらかわせないと考えられる。LやP以外の対象者においても、「プンプン（ハチ）」や「ブーン（虫）」は想起されたが、動きであらかわせた対象者はいなかった。イメージを回答したということは、本や映像などの影響から、オノマトペと虫のイメージがつながっていることが考えられる。しかし、近距離で見たり、触れ合ったりするなどの経験がなければ、イメージがあっても動きにはあらかわすことができないと考えられる。また、Lのようにハチの特徴を捉えていても、どのように動けばいいのかわからない場合もあった。これは、ハチ（虫）が、人間の姿かたちから遠いためであると考えられる。

ここから、＜自分＞からの距離が遠いものは、対象者の発言や観察場面の様子から、次の3つの指標があると考えられる。経験したことがない、観察したりふれあったりしたことがないという「知識・経験の不足」、親しみがなくという「心的距離の遠さ」、自分の姿かたちと似ていない「姿かたちの遠さ」である。一方、「＜自分＞から近いもの」（知識・経験が豊富にある・親しみがあがる・姿かたちが似ている）の場合は、イメージが明確で、動きも豊かであることが多かった。つまり、イメージしたものと＜自分＞の距離は、「知識・経験」・「心的距離」・「姿かたち」の3つの指標から捉えられると考えられ、＜自分＞ではないイメージのもの「になる」ことに関して、対象者によっては＜自分＞ではないものをイメージできたとしても、イメージしたものが「＜自分＞から遠いもの」では動けないことが多く見られた。

幼児の表現活動を豊かにする手立てとして、生活の中で様々な体験をし、自然や環境、生き物や用具に愛着を持つことの必要性が言われている（文部科学省，2018）。また、森下（2010）は、「子どもの身体表現は、子どもが直接体験して得た対象の情報を、具体的な対象のイメージとして表しているもので、子どもの体験と強く結びついている」（p.88）と述べている。これについて、ヴィゴツキー（広瀬訳；2017）は、子どもは大人に比べて経験が豊富で多様ではないため、子どもの想像力は大人の想像力よりも貧弱であると主張している。この主張から、ヴィゴツキーはさらに次のように述べる。

これらのことから導かれる教育学的な結論は（中略）子どもの経験を広げる必要があるということです。子どもが見たり，聞いたり，体験したりすることが多ければ多いほど，また子どもが，知ったり学んだりすることが多ければ多いほど，さらに自分の経験として現実の要素を多く持っていればいるほど，他の条件が同じであるならば子どもの創造活動はより有意義で，生産的になるでしょう（ヴィゴツキー；広瀬訳，2017，pp.22-23）。

つまり，幼児のイメージを豊かにするためには，幼児に多くの経験を与えなければならない。わが国の幼児教育においては，幼児の想像は豊かであり，子どもが成長するにつれて現実的思考によって想像力が駆逐されていくといった見解が多数である（神谷，1989）が，経験したことの無いものをイメージし，動きにするのは大変難しいことである。幼児の経験を豊かにすることが，幼児のイメージを豊富で多様にし，想像力を働かせてさらに身体表現を豊かで多様なものにするのである。本研究においても，程度の違いはあるものの，姿かたちは人間から遠くても，経験が豊富にあったり，親しみがあったりすれば，「＜自分＞に近いもの」となり，動きにあらわせる対象者が多かったと考えられる。ここから，幼児の身体表現活動においては，体験を蓄えイメージを豊かにすることが，あらわれる動きに影響することが再確認され，＜自分＞とイメージしたものの距離が，あらわれる動きの多様さに影響している可能性が示唆された。

## 2. ＜自分＞の発達過程：主体と客体という＜自分＞概念

16人の対象者の中で，6つすべての試技で動かなかった対象者はJとNの2人である。JもNも，オノマトペから＜自分＞でない具体的な事物のイメージを想起していたが，動くことはなかった。しかし，JとNが動かなかったことの原因は違っているように考えられる。対象者Jは「イヤだ，緊張する」「恥ずかしい」と発言し，Nは「まねはできない」

「なれない」と発言していた。そこで、本研究では主に N を取り上げ、幼児が身体表現に対して否定的な態度を取り、「になる」や「である」関係が発現しない理由を、〈自分〉の捉えからさらに考察すべく、ワロン、H（浜田訳；2010）の子どもにおける自我に関する論を用いる。

ワロンは子どもにおける自我の獲得を、他者との関係から論じた。ワロンによれば、意識において、自我と他者は同時に形成され、子どもは3歳ごろになってはじめて、〈自分〉を主体として他者から区別することができ、自我が確立される。本研究で対象となった幼児は5歳児であり、発達に差はあれど、おおむね自我が確立されていると言える。自我の確立に伴い、それまで自分のことを「(自分の名前) ちゃんは」といった三人称で呼んでいた段階から、「ぼくは」といった一人称であらわすようになる（ワロン；浜田訳，2010）。これに関連して、ワロンは自身の著書の中で、シュミエルニスキー、E（1955）の論文を引いて、「6歳未満の子ども、つまり『私』という言葉で自己を意識するようになってからまださほどたっていない年頃の子どもは、決して自分を示すのに三人称を使わない」（p.35）と述べている。ワロンは、一人称を獲得してすぐの子どもが〈自分〉に対して三人称を用いないのは、〈自分〉を客体化することができないからであるとしており、「自我を意識するようになったのちに、再び三人称が使用されるのは、ある種の虚構によってのことなのです。また、そうなるためには、この意識化が十分に確立し、柔軟なものになっていなければなりません」（p.35）と述べている。つまり、〈自分〉という意識が他者から区別された状態を保ったまま〈自分〉に対して三人称を用いるためには、〈自分〉の存在を客観的に捉え、〈自分〉のことをあたかも〈自分〉とは違う人物のように呼ぶことが、虚構であると認識していなければならない。そして、あるときには〈自分〉を主体として捉え、あるときには〈自分〉を客体として捉えるという2つの次元を柔軟に行き来できなければならない。例えば、自我の確立した子どもが「(自分の名前) ちゃんは外で遊んだよ」と言うときには、外で遊んだのは〈自分〉であり、「(自分の名前) ちゃん」は他者ではない。「(自分の名前) ちゃん」が〈自分〉であるとわかった上で、〈自分〉を客体化して第三者的な

視点から行為を振り返っているのである。このように自我が確立した上で〈自分〉を客体化して行為を説明できる子どもは、「私は外で遊んだよ」とも言うことができ、どちらの言い方も使用することができるのである。自我が他者と区別されて聞かない子どもは、このように〈自分〉を客体化して行為を第三者的な視点から振り返ることはできない。主体と客体の2つの次元を行き来できないからである。だから「私は」「ぼくは」という一人称のみを使用する。

これをふまえると、自我の確立した幼児が〈自分〉ではないもの「になる」ことは、〈自分〉を客体化し、第三者的な視点から行為をすることである。人間はうさぎをイメージしながら「ぴよんぴよん」といってジャンプしたからといって、本当にうさぎになることはできない。しかし、本当にうさぎになることはできなくても、動きであらわすことはできる。そして、うさぎのイメージの中で動きを楽しむことができる。子どもの空想世界について研究した富田（2017）は、幼児期のごっこ遊びは、虚構であることを認識した上で始まると述べている。これを身体表現に置き換えれば、自分がうさぎ「になる」ことは虚構（うそのこと）であるが、幼児はこれを理解した上で、うさぎ「になる」〈自分〉を客体化し、第三者的な視点で捉えることで、身体表現をしていると考えられる。つまり、身体表現活動中には、〈自分〉を主体として捉えるだけでなく、客体として捉えることが必要である。幼児においては、自我と他者の区別が曖昧な場合は、まるで本当に〈自分〉がうさぎになったかのようなイメージを抱き、動くことも可能であろう。しかし、発達の過程で、そのような〈自分〉が本当に何か〈自分〉でないものになったかのような捉えは消失していく。よって、3歳児以上では、「○○にはなれないからできない」と言ってイメージを身体の動きであらわすことに否定的な態度を取る幼児も出てくると考えられ、Nは〈自分〉が確立されたばかりの発達段階<sup>40)</sup>であったとも推察される。

---

<sup>40)</sup> 〈自分〉が他者から区別されるということは、他者から見られる〈自分〉を意識することができるということでもある。幼児の羞恥心に関して、山口（2009）は以下のように述べている。「年少児がなお自我未分化性を残す「無機的」な世界を生きているのに対して、年中児は自己意識を明確に持ち、自分とは異なる他者の存在に気づきはじめる。他者の視線を意識しはじめ、羞恥心を感じるのもこの頃である」

以上を整理すると、＜自分＞を主体として他者から区別できるようになって間もない幼児の中には、イメージは想起できるが、動きであらわさない幼児がおり、本研究においては＜自分＞を主体として捉える／客体として捉えるという2つの次元を柔軟に行き来できないために、＜自分＞ではないものになれない、イメージを動きにあらわすことができない可能性が考えられた。

以上から、幼児の身体表現活動において、オノマトペによって幼児のイメージと動きを導く際には、＜自分＞ではないもののイメージから、＜自分＞ではないものになる動きを導くことが、多様な動きにつながる可能性があることが示唆された。

本研究においては、保育者側の視点から幼児のイメージと動きを見た際の＜自分＞概念に着目しており、N自身の＜自分＞の捉えが考察したようになっているのかは検証できていない。しかし、幼児がイメージを動きにあらわさないことの可能性の一つとして、上記のようなく＜自分＞の主-客の考え方は、保育者が幼児の身体表現を導く際の考え方の枠組みとなると考えられる。

### 第3項 課題②-2のまとめ

課題②-2は幼児一人一人がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きについて、幼児の＜自分＞の捉えに着目し、実験と観察という手法を用いて明らかにすることを目的とした。課題②-2で明らかになったことをまとめると以下の2点である。

#### 1. 幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれた動きの4つの場合分け

本研究における全試技は以下の4つに場合分けされた。

---

(p.22). Jのように、イメージは様々に想起できても、「恥ずかしい」といって動けない幼児も、＜自分＞が他者から区別されて間もない段階にあると考えられる。古市(1998)は、踊る際に恥ずかしがる行為は、5歳児よりも3.4歳児で顕著に認められ、中でも3歳児で最も見られると示している。以上から、3歳ごろの＜自分＞を主体として他者から区別できて間もない幼児は、他者の視線が気になるようになるために、他者の前で動くことを恥ずかしいと感じ、身体表現をしないと考えられる。本研究のJにおいても、＜自分＞を主体として他者から区別できたばかりの可能性はある。

1) イメージが回答され、動きがあらわれる

この場合では、オノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプと幼児の<自分>の捉えには関係が見られ、次の3パターンがあった。

①<自分>の運動のイメージと<自分>の動き：「する型」

②<自分>でないもののイメージと<自分>の動き：「である型」

③<自分>でないもののイメージと<自分>でないものの動き：「になる型」

このうち、最も多かったのは③「になる型」であったことから、5歳児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係は「になる型」があらわれることが多い可能性が示唆された。

2) イメージが回答され、動きがあらわれない

3) イメージが回答されず、動きがあらわれる

4) イメージが回答されず、動きもあらわれない

2. <自分>でないもののイメージと多様な動き

幼児の身体表現活動において、オノマトペによって幼児のイメージを広げ、動きを導く際には、<自分>ではないもののイメージから、<自分>ではないもの「になる」動きを導くことが、多様な動きにつながる可能性があった。また、オノマトペからイメージが想起できても「になる」動きがあらわれない場合には、次の2点が関係していると考えられた。

1) <自分>とイメージしたものの距離

イメージしたものと<自分>の距離は、「知識・経験」・「心的距離」・「姿かたち」の3つの指標から捉えられると考えられ、イメージしたものが「<自分>から近いもの」であると動きであらわしやすいが、「<自分>から遠いもの」だと動きにあらわすことが難しい。

2) <自分>の発達過程：主体と客体という<自分>概念

<自分>が主体と客体の二つの次元を柔軟に行き来できると「になる」身体表現ができ

るが、＜自分＞が主体の次元にしかないと、＜自分＞ではないものになれない、イメージを動きにあらわすことができない可能性が考えられた。

## 第5節 課題②のまとめ

本研究における課題②は、課題①で得られたオノマトペの分類と理論をもとに、5歳児を対象に、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態とイメージから動きへの関係について、実験と観察を用いて実証することを目的としていた。以下、課題②-1、課題②-2のまとめから得られた知見を、「幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態」と、「幼児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係」に分けて整理する。

### 第1項 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態

幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きについて、課題②から以下の3点が明らかになった。

#### 1. オノマトペのイメージの想起しやすさ、動きのあらわしやすさ

幼児にとって、イメージを想起させやすいオノマトペ、動きやすいオノマトペが存在する。また、イメージは想起しやすいが、動きにあらわしづらいオノマトペも存在する。

#### 2. 性質・意味内容の異なるオノマトペと想起するイメージ、導かれる動き

幼児が性質・意味内容の異なるオノマトペに対して、想起するイメージはそれぞれのオノマトペで違い、導かれる動きには傾向が見られた。

1) 「動き-動き」のオノマトペ（「くるくる」）はある動きをイメージさせ、その動きを導く傾向があった

2) 「もの・事象」のオノマトペ（「ぴよんぴよん」「ブーン」「ざあざあ」）は具体的な事物・事象をイメージさせ、そのものになりきったり、状況をあらわす動きを導く傾向があった

3) 「状態」のオノマトペ（「きらきら」）は、そのような状態にある具体的な事物をイメー



ジさせ、そのものになりきったり、状況をあらわす動きを導く傾向があった

- 4) 「感覚・感情」のオノマトペ（「プンブン」）は幼児に具体的な感覚や感情をイメージさせ、その感覚や感情のふりをする動きを導く傾向があった

### 3. 幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれた動きの4つの場合分け

- 1) イメージが回答され、動きがあらわれる
- 2) イメージが回答され、動きがあらわれない
- 3) イメージが回答されず、動きがあらわれる
- 4) イメージが回答されず、動きもあらわれない

## 第2項 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係

1. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれれる動きの関係には、以下の3つのタイプが考えられた。

- 1) 「する型」：動詞であらわされるイメージと動きの関係
- 2) 「になる型」：自分ではない何かになりきることであらわされるイメージと動きの関係
- 3) 「である型」：自分ではない何かの状態であらわされるイメージと動きの関係

2. 幼児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプと＜自分＞概念  
オノマトペからイメージが回答され、動きがあらわれる場合には、オノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプと幼児の＜自分＞概念には関係が見られ、次の3パターンがあった。

- 1) ＜自分＞の運動のイメージと＜自分＞の動き：「する型」
- 2) ＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞の動き：「である型」
- 3) ＜自分＞でないもののイメージと＜自分＞でないものの動き：「になる型」

### 3. <自分>でないもののイメージと多様な動き

幼児の身体表現活動において、オノマトペによって幼児のイメージを広げ、動きを導く際には、<自分>ではないもののイメージから、<自分>ではないもの「になる」動きを導くことが、多様な動きにつながる可能性があった。また、オノマトペからイメージが想起できても「になる」動きがあらわれない場合には、次の2点が関係していると考えられた。

- 1) <自分>とイメージしたものの距離
- 2) <自分>の発達過程：主体と客体という<自分>概念

# 第 5 章

## 総合考察

## 第1節 総合考察

この節では、課題①及び課題②から明らかになったことを総合的に考察する。

### 第1項 保育者の抱いているオノマトペの認識と幼児の想起するイメージや動きのあらしやすさの実態のずれ

本研究における課題②では、試技として与えられたオノマトペに対して、イメージが想起されない対象者も見られた。課題②で実験試技として選定した6つのオノマトペは、課題①で得られた保育者がよく使用するオノマトペから選定されたが、幼児にはイメージが想起しづらいものがあった。また、イメージは想起でき、言語化できたが、動くことができないものもあった。ここから、「このオノマトペで幼児はこのようなイメージを想起する」「このオノマトペは動きを引き出しやすい」といった、保育者がオノマトペに対して抱いている認識と、幼児が想起するイメージや動きのあらしやすさの実態にはずれがあることが確認された。

このようなずれが起こった原因として、次のように考えられる。園や施設での身体表現活動は、本研究の課題②のように保育者と幼児の一対一対応ではなく、保育者と多くの幼児という一斉指導スタイルが多い。一斉指導スタイルでは、身体表現活動中にオノマトペを用いると、それを受けて幼児はイメージを想起し動いているように見えるが、実際には想起したイメージではなく、仲の良い友達のまねをして動いている可能性がある。つまり、あるオノマトペが幼児のイメージを引き起こし、動きを導いたのではないのに、あるオノマトペを用いれば幼児はイメージを想起し、動いてくれると思ってしまうことがありうる。

### 第2項 媒介となるイメージの想起

オノマトペからイメージを想起し、動きにあらわせた対象者と、イメージを想起しても動きにあらわすことができなかった対象者を比較すると、動きにあらわせた対象者は、オ

オノマトペから想起したイメージから動きがあらわれるまでに、媒介となるイメージが存在していると考えられ、媒介となるイメージによって、動きにあらわすことが容易になると考えられた。そこで、この媒介となるイメージについて、考察を進める。

課題②-1でも考察したように、「する」関係が「になる」や「である」の関係に変化するためには、何か媒介となるイメージが必要となる。対象者AやGは「する型」のイメージと動きの関係でオノマトペを捉えることが多かった。この場合は、イメージが〈自分〉の動きのイメージで終始してしまい、他のイメージを媒介させることが苦手であると考えられる。

この媒介となるイメージとは、理論的前提（第1章、第2項）において整理された、幼児の「表象や象徴」の身体表現である、見立てや象徴遊びにおける「象徴（シンボル）」と近似していると考えられる。見立てやふりを伴う遊びにおいては、子どものイメージが単に何かの再現ではなく、象徴を用いて表現されていると整理されたように、オノマトペから想起した〈自分〉ではないイメージを身体の動きであらわす場合には、この象徴作用があると考えられる。〈自分〉の運動のイメージを〈自分〉の動きであらわす際には、運動の再現であるため、象徴作用は必要でない。しかし、〈自分〉ではないイメージを〈自分〉の身体であらわそうとした場合には、〈自分〉ではないイメージのものの特徴を抽出し、〈自分〉のあらわせる何かに代えてあらわさなければならない。この象徴作用が行われる際に生まれた、「〈自分〉のあらわせる何か」が媒介となるイメージである。

オノマトペから〈自分〉の運動イメージを想起することは避けるべきことではないが、〈自分〉の運動イメージしか想起できない場合は、できる動き（再現できる動き）に限界があり、多様な動きがあらわれないと考えられる。AやGのようなオノマトペから「する」関係でイメージと動きを捉えやすい幼児が、多様な動きをあらわすようになるには、まず、オノマトペから〈自分〉ではないイメージを持つこと、そして、はじめに想起したイメージと動きの媒介となるイメージを想起することが必要になるだろう。

また、「である」関係、「になる」関係の中でも、この媒介となるイメージを用いて、動

きにあらわすことがありうることを見出された。対象者 D は「ざあざあ」のオノマトペに対して、はじめに「雨」と回答し、動き出せなかったが、その後「傘持って歩く」とイメージを回答し、傘を持って歩くまねをした。これは、D が「雨」だけのイメージでは動きにあらわすことができなかったが、「傘を持って歩く」「傘」という媒介となるイメージが生成されたことで、動きにあらわすことができたことを示しているのではないだろうか。

本研究で整理されたイメージの定義や、イメージの構造においても、感覚・知覚が変容・構築され、イメージとなり、イメージとイメージの結合によって、新たなイメージが生まれることが提示された。ここから、媒介となるイメージは、オノマトペから想起されたイメージと、幼児がもともと蓄えているイメージの組み合わせによって生まれる可能性がある。

### 第3項 オノマトペによって得られる抽象的なイメージと動き

課題②-2 の総合考察、「幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれた動きの4つの場合分け」の中に、「イメージが回答されず、動きがあらわれる」パターンがあげられた。これは、幼児自身はイメージを回答できない、つまり言語化できないが、動きにはあらわせる場合である。このパターンは、D の「くるくる」、H の「きらきら」のみで見られた。これについて、西と本山が提唱している、幼児の「定型的な身体表現」の影響が考慮された。しかし、ここでは別の可能性を検討し、さらにオノマトペから想起するイメージと動きがあらわれるまでの過程について考察したい。

オノマトペによっては、想起するイメージが具体的でなくても、動きを導く働きがあると考えられる。本研究の課題①では、オノマトペの性質・意味内容の分類を行い、5つの大カテゴリ（「動き」、「もの・事象」、「状態」、「感覚・感情」、「その他」）が得られた。この大カテゴリのうち、「動き」のカテゴリや「状態」「感覚・感情」のカテゴリは、想起させるイメージが具体的な事物でないことがある。例えば、課題②の実験試技となった「くるくる（動き—動き）」は、「回る」という運動を対象者に想起させることがあった。「きら

きら（状態）」は、何かが光っている状態をイメージさせ、具体的な光るもの（星やカメラなど）を想起する対象者だけでなく、「光る」ことそのものをイメージした対象者もいた。

「プンプン（感覚・感情）」は、怒りの感情をイメージさせた。これらのイメージは、具体的な事物というよりは、形がなく抽象的である。本研究の課題②-2においても、イメージが回答されずに動きがあらわれるたのは「くるくる」と「きらきら」であった。

古市（1995）は、幼児の身体表現において、「オノマトペは身体で感じる音の発音化であるから、動きへと直通することは考えられる」（p.31）と述べている。他にもオノマトペは運動のコツを伝える言葉として、スポーツ指導でも注目されている（吉川，2013）。この理由として、オノマトペが一語で情報を高密度でコード化していること（Kita，1997）が考えられる。喜多（2014）は、このオノマトペによる情報の高密度なコード化について、「ごろごろ」のオノマトペをとりあげ、以下のような例を示している。

例えば、「ごろごろ」という擬態語は、動きの様態、動きが継続するという出来事の時間的構造、動いているものの特性（大きく重いもの）という情報が一語に集約されている。同等の情報を「普通の言葉」で表すのには、いくつもの単語を使うことが必要になる。擬音語・擬態語には、ある出来事または経験に関連する情報が統合的に集約されている（喜多，2014，p.80）

このように、「ごろごろ」のオノマトペは、一語で、ある動きに関する多くの情報を一度に与えることができる。喜多も述べているように、オノマトペが与える高密度の情報を「普通の言葉」で言い当てることは難しい。それに加え、形がなく抽象的な動きに関する情報は、イメージが想起できたとしても、幼児には言語化することが難しかったのではないだろうか。

さらに、与えられる情報が多いということは、想起されるイメージの幅も広がるということである。オノマトペが動きを引き出しやすいというのは、どのような人に対しても、

与えられる情報からそれぞれがイメージを想起できるからである可能性がある。そしてそのイメージが抽象的であっても、動きを導くことができると考えられる。

以上から、オノマトペは、多くの情報を与え、イメージを想起させ、動きを導くことができる言葉であると考えられる。オノマトペのこの特性は、幼児のみならず、身体表現において動きを引き出すのに有効であると考えられる(図14)。特に、本研究では、「動きー動き」や「状態」「感覚・感情」のカテゴリのオノマトペなど、具体的な事物ではなく、抽象的なイメージを動きにあらわす際に、オノマトペのこの特性が見られたと考えられる。

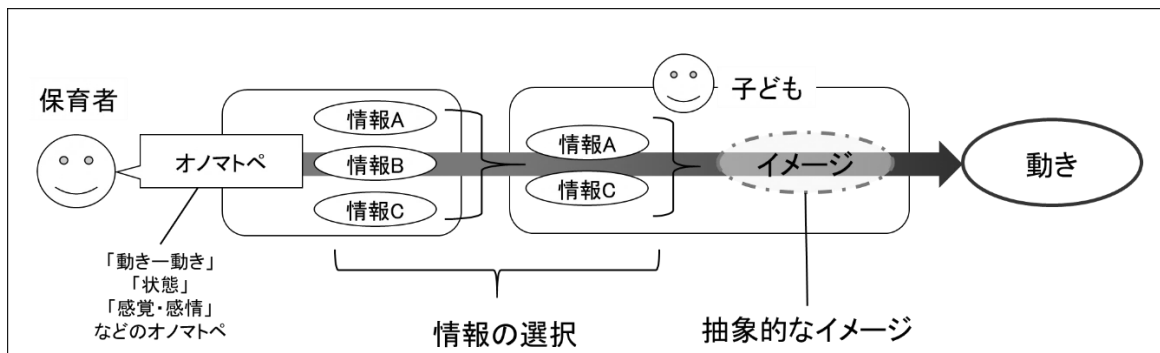


図14. オノマトペによって得られる抽象的なイメージと動き

また、課題②の実験においては、イメージと動きのどちらも得られた試技は48試技であったが、このうち、42試技でイメージが先に回答され、6試技で動きが先にあらわれた。動きが先にあらわれた6試技は「びよんびよん」「きらきら」「プンブン」であり、必ずしも運動をイメージさせるオノマトペではなかったが、抽象的なイメージを想起させるオノマトペの特性が影響している可能性が考えられる。課題②の理論的前提で、汐見による子どものイメージと見立て、命名の事例を取り上げた。その際、子どもたちは命名することでイメージを明確化していることが示唆された。本研究の課題②で動きが先にあらわれた6試技は、オノマトペを聞いてから得られた抽象的なイメージがまず身体の動きとしてあらわれ、その後抽象的なイメージに命名がされたとも考えられる。

以上から、オノマトペによっては、想起するイメージが具体的でなくても、動きを導く動きが見られ、これが、オノマトペが「動きへと直通する」と言われる理由の一つではな



いかと考えられる.

## 第2節 総合考察のまとめ

前節では、本研究の課題①、課題②-1、課題②-2 を総合的に考察してきた。本節では、今まで考察されてきたことをまとめ、幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係についてさらに考察を進め、イメージから動きへの関係とオノマトペの作用を検討する。

### 第1項 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係の3つのタイプ におけるイメージから動きへの関係

本研究で得られたイメージと動きの関係の3つのタイプ（「する型」「である型」「になる型」）には、幼児の〈自分〉概念が影響している可能性があると考えられた。また、課題②-2の考察で得られた、「オノマトペからイメージが想起できても「になる」動きがあらわれない場合」では、〈自分〉が、主体と客体の2つの次元を行き来できないと、〈自分〉ではないイメージになることができない（「になる型」の関係があらわれない）可能性が考えられ、身体表現において、〈自分〉を主体として捉えるだけではなく、客体として捉え、2つの次元を柔軟に行き来できることの必要性が確認された。また、イメージしたものの〈自分〉からの距離が動きのあらわれに大きく影響していることが考えられた。さらに、総合考察においては、オノマトペから想起された初めのイメージと動きの媒介となるイメージが生成されることで、動きにあらわせるようになることが示唆された。

ここから、「する型」「である型」「になる型」の3つのタイプにおいて、〈自分〉概念の次元と合わせて、イメージから動きへの関係を考察する。

#### 1. 「する型」におけるイメージから動きへの関係

「する型」では、幼児がオノマトペから想起するイメージは〈自分〉の運動のイメージであり、あらわれる動きも〈自分〉の動きである。想起したイメージが〈自分〉にできな

い動きや、人間では不可能な動きの場合、動きにあらわすことができない。そのため、「する型」でしかオノマトペを捉えられない場合、多様な動きがあらわれない可能性がある。また、「する型」であるときの<自分>概念は、主体の次元のみにある可能性が考えられる（図 15）。

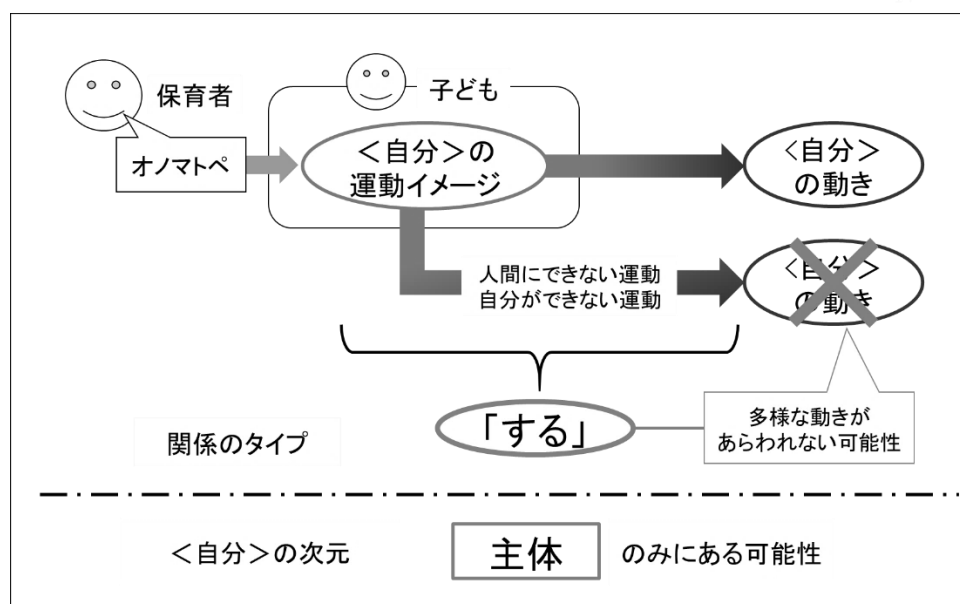


図 15. 「する型」におけるイメージから動きへの関係

## 2. 「である型」におけるイメージから動きへの関係

「である型」では、幼児がオノマトペから想起するイメージは<自分>ではないイメージであり、あらわれる動きは<自分>の動きである。想起したイメージが経験したことのないもの、「<自分>から遠いもの」の場合、媒介となるイメージが想起できず、動きにあらわすことができない。幼児自身の経験を豊かにすれば、媒介となるイメージが想起されやすくなり、あらわすことのできる動きも増えると考えられる。

また、「である型」を導いている<自分>概念は、主体の次元のみにあると考えられる。主体と客体の2つの次元を行き来できるようになれば、「である型」は「になる型」になると考えられ、多様な動きがあらわれる可能性がある（図 16）。

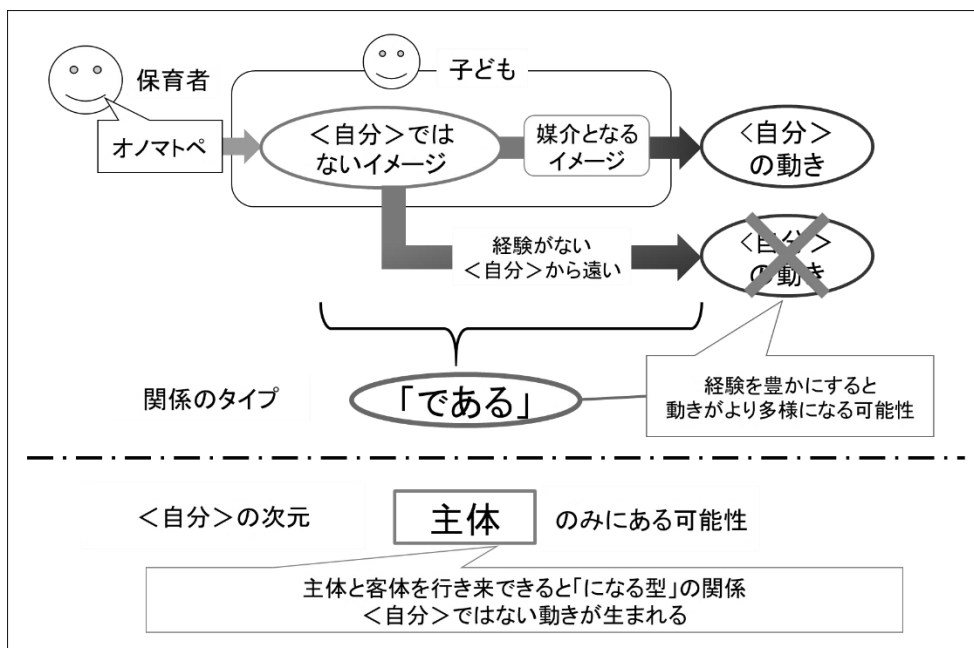


図 16. 「である型」におけるイメージから動きへの関係

### 3. 「になる型」におけるイメージから動きへの関係

「になる型」では、幼児がオノマトペから想起するイメージは<自分>ではないイメージであり、あらわれる動きも<自分>ではない動きである。想起したイメージが経験したことのないもの、「<自分>から遠いもの」の場合、媒介となるイメージが想起できず、動きにあらわすことができない。幼児自身の経験を豊かにすれば、媒介となるイメージが想起されやすくなり、あらわすことのできる動きも増えると考えられる。

また、「になる型」を導いている<自分>概念は、主体と客体の次元を行き来していると考えられる。これにより、あらわれる動きは「する型」や「である型」よりも多様であると考えられる（図 17）。

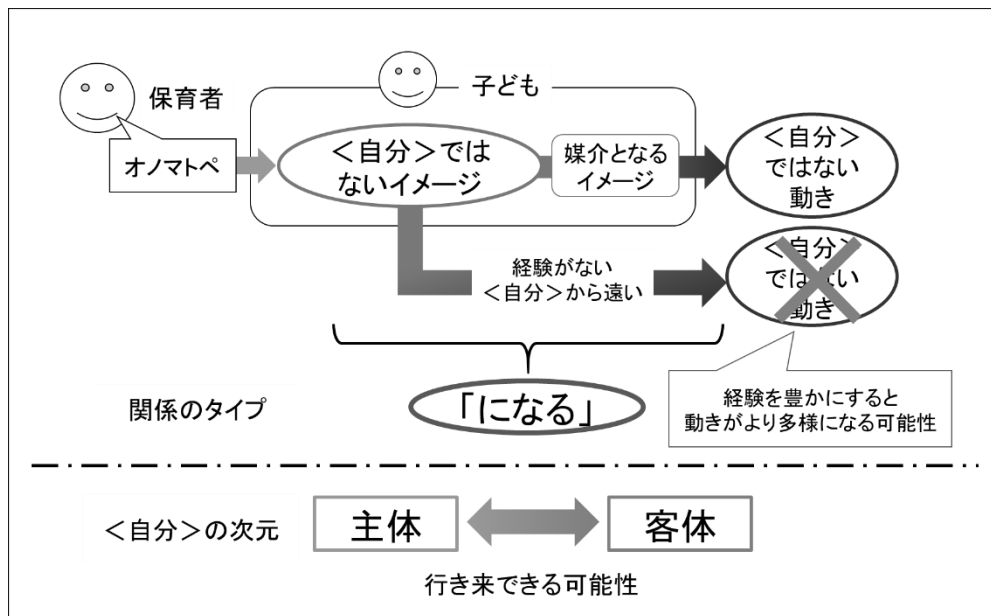


図 17. 「になる型」におけるイメージから動きへの関係

第 2 項 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係：幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用

以上から、幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用に着目して、幼児がオノマトペから想起するイメージと動きがあらわれるまでの関係は、次の図 18 のように整理される。

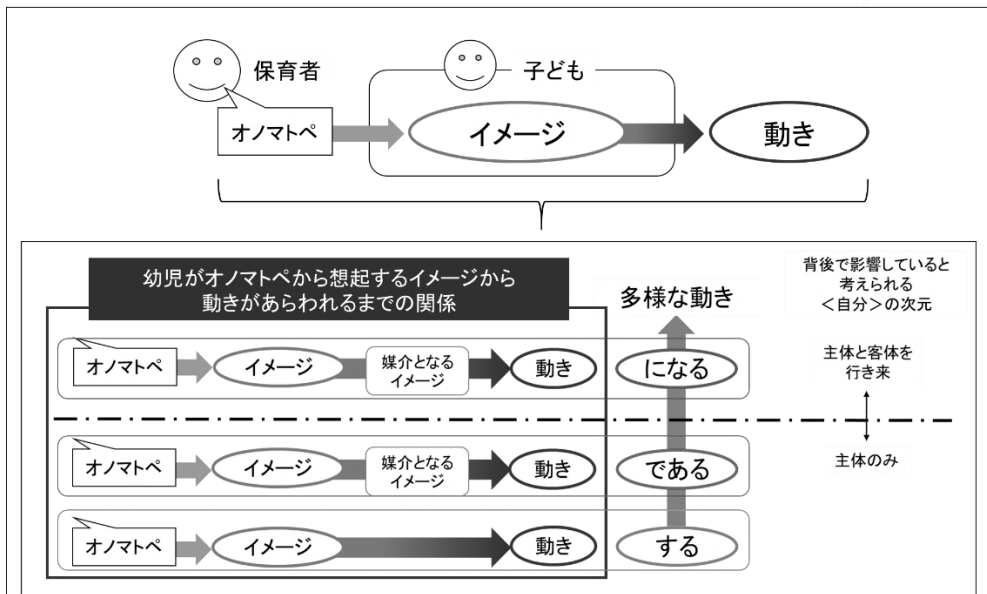


図 18. 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係：  
 幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用と＜自分＞概念

オノマトペからより多様な動きをあらわすためには、まず、はじめに想起したイメージから媒介となるイメージが生まれることが必要であると考えられる。また、＜自分＞を主体の次元でしか捉えられないと、あらわれる動きに広がりがない可能性があるため、＜自分＞概念が主体と客体の次元を行き来できるようになることが、より多様な動きにつながると考えられる。

はじめはオノマトペを「する」の関係で捉え、イメージを単純に動きにあらわしていく経験を積むこともとても重要である。しかし、身体表現ではただ動けばいいのではなく、幼児一人一人のイメージを引き出し、子どもが表現へ向かうように導くことが保育者には求められている。よって、ただ動く段階から、表現へと導くためには、オノマトペが身体表現に作用し、このようなイメージから動きへの関係を導くことをふまえ、身体表現活動の展開をする必要があると言える。

### 第 3 項 幼児の身体表現におけるオノマトペの作用

本研究の目的は、研究は幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態と、イメージから動きがあらわれるまでの関係を、オノマトペが身体表現の過程でどのように作用するのかに着目して明らかにすることであった。そこで、ここまで、イメージと動きの実態や関係とともに考えられてきたオノマトペの作用を取り出し、理論的前提とも合わせて、幼児の身体表現におけるオノマトペの作用についてまとめる。

## 1. オノマトペ単体が作用する次元は感覚・知覚に近いイメージと動きの範囲である

理論的前提で、オノマトペが内包しているイメージ、オノマトペが想起させるイメージについて、感覚・知覚に近い次元にあり、オノマトペ単体では空想やファンタジーのような虚構性の高いイメージは導かれない可能性が考えられた。また、感覚・知覚に近い次元にあるイメージからあらわれる動きも、想像的・創造的身体表現以前の表現である次元の動きである可能性があった。つまり、オノマトペ単体では、感覚・知覚に近いイメージからあらわれる動きの範囲までしか作用できないと考えられた。

課題②は、オノマトペを一つずつ対象者に与え、実際に想起するイメージとあらわれた動きを明らかにしたが、得られたイメージは単語で回答され、あらわれた動きは単発の動きが多かった。ここからも、幼児に対してオノマトペ単体で想像的・創造的身体表現を導くことは難しいことが推察された。

## 2. パターン・形式・カテゴリの異なるオノマトペは異なる作用をする

本研究の課題①において、保育者の用いるオノマトペが、使用頻度、パターン、形式、カテゴリから明らかにされた。そして、課題①の考察において、異なるパターン、形式のオノマトペは、幼児に対して異なる作用をすることが考えられた。カテゴリごとの異なる作用は、課題②-1において、性質・意味内容の異なるオノマトペに対して、想起するイメージはそれぞれのオノマトペで違い、導かれる動きには傾向が見られたことから実証された。

### 3. オノマトペは幼児の〈自分〉概念によって異なる作用をする

課題②-2で、パターンや形式、カテゴリが同じオノマトペでも、幼児によって異なる作用を示唆された。この理由として、オノマトペの作用には幼児の〈自分〉概念が影響していることが考えられた。課題②で明らかとなったオノマトペから想起するイメージと動きの関係の「する型」「である型」「になる型」は、幼児の〈自分〉概念と関係しており、〈自分〉概念が異なると、イメージから動きへの過程が異なっていた。過程が異なるということは、オノマトペの作用が異なるということである。

また、総合考察で、「である型」「になる型」において媒介となるイメージが想起されることは、身体表現における象徴作用に近いと推察された。ここから、オノマトペによってイメージが想起され、さらに媒介となるイメージから動きがあらわれる際、オノマトペは象徴作用が働くのを助ける作用があるとも推察される。



## 第 6 章

### 結論

## 第1節 結論

幼児の身体表現においては、幼児のイメージと動きをつなげ、より豊かな身体表現活動となるよう保育者の適切な導きが求められており、中でも、オノマトペはイメージと動きをつなげる言葉として保育者に認知され、多用されている。つまり、保育者の用いるオノマトペが、幼児の身体表現にどのように作用し、幼児のイメージと動きはどのような関係にあるのかは、幼児の身体表現を導く際の重要な焦点である。しかしながら、先行研究では、活動中に保育者によって使用されるオノマトペについて、活動の意図をふまえたオノマトペの使用状況や、どのようなイメージで使用しているかといった点は明らかにされていないことが確認された。また、先行研究では、幼児の身体表現に対するオノマトペの作用や、幼児のイメージと動きの関係について、詳細に検討されていないことも確認された。

そこで、本研究は幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態と、イメージから動きがあらわれるまでの関係を、オノマトペが身体表現の過程でどのように作用するのかに着目して明らかにすることを目的として、以下の3つの研究課題を設定した。

### 課題①：

幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペの実態を調査し、幼児の身体表現活動において使用されるオノマトペの性質・意味内容の分類を提示すること。

【村瀬瑠美・寺山由美（2018）幼児期の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペ—身体表現活動におけるイメージに着目した分類—。スポーツ運動学研究, 31:65-78.】

### 課題②-1：

幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態とイメージから動きがあらわれるまでの関係を、課題①で得られたオノマトペの性質・意味内容の観点から検討すること。

【村瀬瑠美・寺山由美（2020）身体表現活動におけるオノマトペが幼児に想起させるイ

メージと動き：オノマトペの性質・意味内容に着目した実験から．体育学研究，65：35-52】

課題②-2：

幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態とイメージから動きがあらわれるまでの関係を，幼児一人一人のイメージと動きの観点から検討すること．

【村瀬瑠美・寺山由美（2021）幼児がオノマトペから想起するイメージと動き：イメージと動きの関係と＜自分＞概念に着目して．日本女子体育連盟学術研究，37：○-●】

課題①と課題②を通して本研究で得られた知見は，まとめると以下の4点である．

1. 幼児の身体表現活動中に保育者が用いるオノマトペの実態（課題①）

幼児の身体表現において保育者が使用するオノマトペの実態は，「頻度」「場面」「パターン」「形式」の4つの要素から明らかとなった．

1) 保育者はどのような保育形態，経験年数であっても，身体表現活動中にオノマトペをよく使用していた．（頻度）

2) 幼児に対する保育者の身体表現教育は幼児自身が主体で動いている場面だけではなく，幼児自身が主体でない場面においても行われると考えられた．（場面）

3) 幼児の身体表現活動時に使用されるオノマトペにおける動きとイメージの関係について，次の2つのパターンに分けられると考えられた．パターン1は「保育者に幼児に想起させたい具体的なイメージがあり，幼児に共通な具体的なイメージを想起させて，幼児の動きを引き出す場合」であり，パターン2は「保育者に幼児に想起させたい抽象的なイメージがあり，幼児に独自のイメージを想起させて，幼児の動きを引き出す場合」である．（パターン）

4) 身体表現活動中の保育者によるオノマトペの使用には，サインとシンボルの二つの形式があると考えられた．（形式）

## 2. 幼児の身体表現活動中に保育者が用いるオノマトペの性質・意味内容による分類（課題

### ①)

幼児期の身体表現活動において保育者が使用するオノマトペは、「動き」「もの・事象」「状態」「感覚」「その他」の5つの「大カテゴリ」に分類した。「動き」のカテゴリはさらに「動きー動き」「動きー行動の指示」の2つの「小カテゴリ」に分けられ、「もの・事象」のカテゴリは、「もの・事象ー生き物」「もの・事象ー人工物」「もの・事象ー自然物」「もの・事象ーその他」の4つの「小カテゴリ」に分けられた。「その他」の「大カテゴリ」は「その他ー特定の決まり・約束事」「その他ー分類不能」に分けられた。

## 3. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの実態（課題②）

1) 幼児にとって、イメージを想起させやすいオノマトペ、動きやすいオノマトペが存在する。また、イメージは想起しやすいが、動きにあらわしづらいオノマトペも存在する。

2) 幼児が性質・意味内容の異なるオノマトペに対して、想起するイメージはそれぞれのオノマトペで違い、導かれる動きには傾向が見られた。

3) 幼児がオノマトペによって想起したイメージとあらわれた動きは4つの場合分けができた。

①イメージが回答され、動きがあらわれる

②イメージが回答され、動きがあらわれない

③イメージが回答されず、動きがあらわれる

④イメージが回答されず、動きもあらわれない

## 4. 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれる動きの関係（課題②・総合考察）

1) 幼児がオノマトペから想起するイメージとあらわれれる動きの関係には、以下の3つのタイプが考えられた。

①「する型」：動詞であらわされるイメージと動きの関係

②「になる型」：自分ではない何かになりきることであらわされるイメージと動きの関係

③「である型」：自分ではない何かの状態であらわされるイメージと動きの関係

2) 幼児がオノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプと〈自分〉概念

オノマトペからイメージが回答され、動きがあらわれる場合では、オノマトペから想起するイメージと動きの関係の3つのタイプと幼児の〈自分〉概念には関係が見られ、次の3パターンがあった。

①〈自分〉の運動のイメージと〈自分〉の動き：「する型」

②〈自分〉でないもののイメージと〈自分〉の動き：「である型」

③〈自分〉でないもののイメージと〈自分〉でないものの動き：「になる型」

3) 〈自分〉でないもののイメージと多様な動き

幼児の身体表現活動において、オノマトペによって幼児のイメージを広げ、動きを導く際には、〈自分〉ではないもののイメージから、〈自分〉ではないもの「になる」動きを導くことが、多様な動きにつながる可能性があった。また、オノマトペからイメージが想起できても「になる」動きがあらわれない場合には、次の2点が関係していると考えられた。

①〈自分〉とイメージしたものの距離

②〈自分〉の発達過程：主体と客体という〈自分〉概念

4) 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係

幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用に着目して、幼児がオノマトペから想起するイメージと動きがあらわれるまでの関係は、以下の図19のように整理された。

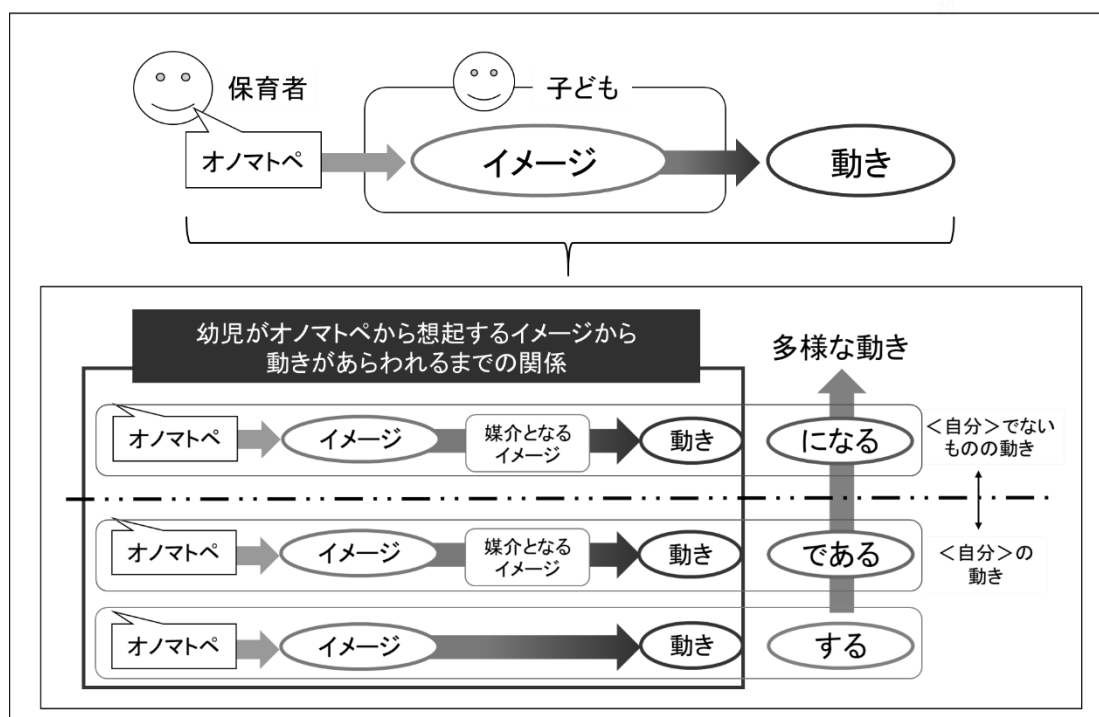


図 19. 幼児がオノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの関係：

幼児の身体表現の過程におけるオノマトペの作用

5. 幼児の身体表現におけるオノマトペの作用

幼児の身体表現におけるオノマトペの作用は、端的に以下の3つにまとめられた。

- 1) オノマトペ単体が作用する次元は感覚・知覚に近いイメージと動きの範囲である
- 2) パターン・形式・カテゴリの異なるオノマトペは異なる作用をする
- 3) オノマトペは幼児の<自分>の捉えによって異なる作用をする

以上を総括すると、本研究では、身体表現活動において幼児がオノマトペから想起するイメージと動きにおける関係の一端を、オノマトペの身体表現の過程での作用に着目して明らかにしたと言える。

## 第2節 本研究が幼児の身体表現活動に影響を及ぼす示唆

本研究は幼児の身体表現を導く保育者に対して、オノマトペが想起させるイメージや、イメージから動きがあらわれるまでの理論を提供し、保育者自身がより豊かな身体表現活動を展開できるようになるための基礎資料となることを目指していた。ここでは、本研究で得られた知見から、保育者の用いるオノマトペによって幼児の身体表現活動をより豊かにするための、保育者の幼児へのかかわりに関する示唆を示す。

### 第1項 オノマトペによって幼児の身体表現をより豊かにするためのかかわりの提案

#### 1. 保育者によるオノマトペの使用

幼児の身体表現活動における保育者によるオノマトペの使用について、本研究で得られた知見から、幼児の身体表現活動をより豊かにするために4つの提案をする。

##### 1) オノマトペが作用する身体表現の次元を理解する

本研究で、オノマトペ単体が作用する次元は感覚・知覚に近いイメージと動きの範囲であることが示唆された。課題②の実験においても、オノマトペからあらわれた動きは単発の動きが多く、幼児に対してオノマトペ単体で想像的・創造的身体表現を導くことは難しいことが推察された。

ここから、幼児の身体表現においては、オノマトペはイメージ想起のきっかけ、動き出しのきっかけを与えると考えられる。オノマトペによってイメージと動きのきっかけを与え、そこから幼児の身体表現を想像的・創造的身体表現に導くためには、オノマトペ以外の要素が必要である可能性がある。しかし、目まぐるしく変わっていく幼児の表現活動の中で、素早くイメージと動きの両方のきっかけを与えられることは、オノマトペの長所であると考えられる。保育者はこのようなオノマトペの特徴と長所を理解し、身体表現活動の中で使用することが望ましいと考えられる。

## 2) 様々なカテゴリのオノマトペを使用する

本研究の課題①で、幼児の身体表現活動におけるオノマトペの性質・意味内容のカテゴリが得られた。このカテゴリによって、幼児の想起するイメージやあらわれる動きの傾向は違うことが明らかとなった。であるから、保育者があるカテゴリに偏ってオノマトペを使用すると、幼児の想起するイメージの幅が狭まる、あらわれる動きが偏るといった可能性が考えられる。保育者はこの点もふまえ、幼児に対して様々な性質・意味内容のオノマトペを用い、幼児一人一人に働きかけることが必要であると考えられる。

## 3) シンボルの形式のオノマトペを使用する

課題①で、保育者によるオノマトペはサイン（特定の対象や行動を指し示す）とシンボル（イメージを介在する）の2つの形式があり、あるオノマトペがサインであるかシンボルであるかは定まっているのではなく、オノマトペの使用の条件付けや文脈によると考察した。ここで、保育者の用いるオノマトペのサイン機能とシンボル機能についてさらに考察を進める。例えばある保育者が、自分が担任するAクラスの身体表現活動の中で、「ぴよんぴよん」のオノマトペを必ず「うさぎ」という単語と共に用いていたとする。その場合、Aクラスの幼児の中では「ぴよんぴよん＝うさぎ」という図式が出来上がってしまい、「ぴよんぴよん」のオノマトペはサインの機能を持つことになる。保育者が身体表現活動の中で幼児の多様なイメージを引き出そうとしたとしても、「ぴよんぴよん」は「うさぎ」を導く指示のようになってしまい、シンボルとしての機能を持たなくなる。つまり、保育者の用いるオノマトペと特定のイメージが幼児の中で等しいものになってしまうと、その特定のイメージ以外のイメージを想起するのは難しい。であるから、保育者は幼児に多様なイメージを想起してもらいたいときには、自身の使用するオノマトペが、特定のイメージと結びつかないように留意しなければならないと考えられる。オノマトペを使用して身体表現活動を展開する際には、保育者は自身のオノマトペに対するイメージを常に幼児に言葉で与えるのではなく、幼児がそれぞれのイメージを想起し、ふくらませていくための



余地を残すために、シンボルの形式のオノマトペを使用することが必要である。

#### 4) 抽象的なイメージから幼児に独自のイメージを想起させて、動きを引き出すようなオノマトペの使用を意識する

最後に、課題①では、幼児の身体表現活動時に使用されるオノマトペにおける動きとイメージの関係について、2つのパターンが考えられた。パターン1は「保育者に幼児に想起させたい具体的なイメージがあり、幼児に共通な具体的なイメージを想起させて、幼児の動きを引き出す場合」であり、パターン2は「保育者に幼児に想起させたい抽象的なイメージがあり、幼児に独自のイメージを想起させて、幼児の動きを引き出す場合」であった。パターン1では、幼児に共通なイメージを想起させるので、あらわれる動きは比較的似ていると考えられる。幼児の感性や個性を伸ばし、多様な動きを体験するためにも、パターン1だけでなく、パターン2の使用を意識的に行うべきであると考えられる。そのためには、保育者は多様な解釈が可能であるオノマトペや、保育者自身のオリジナルなオノマトペを用いるなど、幼児が多様に捉えられ、動きに決まった正解がないオノマトペを入れていくことも一つの方法として考えられる。

## 2. オノマトペに対する幼児の反応や身体表現の観察と把握の観点

本研究で得られた知見から、幼児の身体表現活動をより豊かにするために、どのような観点でオノマトペに対する幼児の反応やあらわれた身体表現を観察するか、3つの提案をする。

### 1) 保育者のオノマトペに対する認識と幼児の身体表現の実態とのずれの程度を把握する

本研究によって保育者がオノマトペに対して抱いている認識と、幼児の想起するイメージやあらわれる動きの実態にはずれがあることが確認された。幼児にイメージを想起させることができると保育者が認識しているオノマトペが、実際にはイメージを想起しにくいオノマトペであった場合も見られた。また、保育者が身体表現活動中によく使うオノマト

ペであっても、動きにあらわせないことがあった。ここから、保育者は「子どもだからオノマトペを聞いたらいメージしてくれるはず」「このオノマトペは○○○をイメージするはず」「このオノマトペでは動いてくれる」といった考えではなく、本当にそのオノマトペが幼児のイメージを引き出しているのか、動きに導けるのかを、日々の実践の中で幼児の反応や個別のかかわりの中から汲み取り、検討しなければならないと考えられる。つまり、保育者のオノマトペに対する認識と幼児の身体表現の実態とのずれを念頭に置いて幼児の反応を観察し、ずれの程度を把握することが必要である。

## 2) オノマトペによって身体表現に至る過程には幼児それぞれに特徴や傾向があることを理解する

オノマトペによって想起したイメージから動きがあらわれる過程には、幼児それぞれに特徴や傾向があることが明らかとなった。

オノマトペの性質・意味内容のカテゴリによって、「このオノマトペはイメージしやすい」・「これはイメージがわからない」といった、幼児それぞれのオノマトペに対する感受に差があることが明らかとなった。つまり、幼児それぞれで身体表現活動中に捉えやすいオノマトペの性質や意味内容が異なるということである。また、オノマトペから想起するイメージと動きの関係には、「する」関係でオノマトペを捉えやすい、「である」関係でオノマトペを捉えやすい、といった、イメージから動きへの関係にも幼児それぞれの特徴があることが明らかとなった。つまり、幼児それぞれでオノマトペから身体表現への過程が異なるということである。保育者は幼児の個別のかかわりから、幼児の傾向を探り、把握に努めることが望ましいと言える。保育者一人に対して多人数の幼児と身体表現活動を行っている際には、個別の傾向を把握することは難しいが、日々の生活の中での幼児が良く用いているオノマトペなどから推測することが考えられる。

## 3) 幼児の身体表現を<自分>に着目した観点で捉える

本研究の課題②-2で、イメージを想起しても動きにあらわさない幼児に対して、イメージしたもの<自分>からの距離と<自分>の発達過程という2点で捉えられることが考えられた。

<自分>からの距離に着目すると、<自分>ではないイメージのもの「になる」ことに関して、対象者によっては<自分>ではないものをイメージできたとしても、イメージしたものが「<自分>から遠いもの」では全く動けない場合があった。想起したイメージが「<自分>から遠いもの」だと、媒介となるイメージが想起できず、動きにあらわすことができないからである。本研究の課題②-2でも示唆されたように、そもそも経験していないものを具体的にイメージするのは難しく、そこから動きをあらわすのは大変難しいことである。以上をふまえると、幼児の多様な動きを引き出すためには、ただオノマトペを用いるだけでなく、幼児が様々な体験や経験ができるように、また、経験とオノマトペが結びつくように、保育者は日々の保育から実践していく必要があると考えられる。つまり、日々の経験が豊かになるほど、オノマトペから想起したイメージと動きの媒介となるイメージも豊かになり、多様な動きが生まれることにつながると考えられる。保育者は、この媒介となるイメージを豊かにする役割を担っていると言えるのではないだろうか。

<自分>の発達段階に着目すると、オノマトペから「する」関係でしかイメージと動きを捉えられなかったり、「になる」「である」関係でイメージと動きを捉えられないと、動きに広がりがなくやすくなり、イメージがあっても動きにあらわせないことが多いと考えられた。つまり、<自分>ではない動物や自然現象などをイメージすることや、<自分>ではないものになりきる動きやあらわす動きができないと、多様な動きがあらわれない可能性が考察された。このように、<自分>ではないイメージをすることや、<自分>ではない動きができない幼児は、<自分>を主体として他者から区別できるようになって間もない可能性があり、<自分>を主体として捉える／客体として捉えるという2つの次元を柔軟に行き来できないために、<自分>ではないものになれない、イメージを動きにあらわすことができないと考えられた。また、人間は<自分>を主体として他者から区別でき

るようになる発達過程を通るため、どのような幼児であっても他者からの視線が気になり恥ずかしいと感じるために、イメージを動きにあらわすことをしなくなる可能性がある。このとき、保育者が「あまり動かないからこの活動は好きではないのかな」「気分が乗らないのかな」と言ってそのままにしておく、成長してからも「〇〇にはなれない」「恥ずかしくてできない」といった態度をとり続けることになるのではないだろうか。ここから、幼児期は、身体表現教育の転換点であるとも考えられる。発達過程でイメージを動きにあらわさなくなっても、幼児期にイメージを動きであらわすことに対して肯定的な気持ちを持ち直すことができれば、後の発達段階における身体表現教育の大きな基盤を作ることになるのではないだろうか。保育者は幼児期に身体表現活動を回避したり、イメージを動きにあらわさなかったりする可能性が誰にでもあることを理解し、幼児が発達のどの段階にいるのか、なぜイメージを動きにあらわさないのかを把握することが必要である。

まとめると、イメージを動きにあらわさない幼児に関して、想起したイメージが＜自分＞に近いものか、遠いものかという距離と＜自分＞を主体として他者から区別できていく発達過程という2点で把握することが、身体表現活動における幼児理解の新たな観点であると提言したい。

### 3. オノマトペによって幼児の身体表現を豊かにする具体的な活動の方策

ここまでをふまえ、幼児の身体表現活動をオノマトペによってより豊かにするための具体的な活動の方策について、2つの提案をする。

#### 1) <自分>ではないものの身体表現を導く活動の展開

前述のとおり、オノマトペから「する」関係でしかイメージと動きを捉えられなかったり、「になる」「である」関係でイメージと動きを捉えられなかったりすると、動きに広がりなくなりやすく、イメージがあっても動きにあらわせないことが多いことが指摘された。つまり、<自分>ではない動物や自然現象などをイメージし、<自分>ではないものになりきる動きやあらわす動きができないと、多様な動きがあらわれない可能性が指摘された。

そこで、オノマトペから想起したイメージを多様な動きにつなげていくために、保育者は幼児の個性を見極めつつ、積極的に＜自分＞ではないイメージを想起させるような工夫をし、＜自分＞ではない動きにチャレンジさせることが必要であると考えられる。具体的には、「○○になろう」などの変身を行う遊びを日頃から取り入れることが考えられる。

しかし、オノマトペを「する型」であらわししやすい傾向があったり、「になる型」であらわさなかったりする幼児に、突然＜自分＞ではないもののイメージをし、＜自分＞ではないものになる活動を展開するのは難しいであろう。そこで、ここでは、例を挙げながらいくつかのパターンを提示し、＜自分＞ではないものの身体表現を導く保育者の行動や活動展開について提案する

#### ①＜自分＞の運動イメージと＜自分＞の動き

例) 「くるくる」と言いながら回る運動をする。

例) 「ごろりん」と言いながら寝転がる。

例) 「びゅーん」と言いながら走る。

#### ②＜自分＞の状態や感覚・感情のイメージと＜自分＞の動き

例) 「ぶるぶる」と言いながら震え、寒いふりをする。

例) 「ムズムズ」と言いながらかゆいふりをする、身体を搔く。

例) 「るんるん」と言いながら楽しそうにスキップしたり、弾んだりする。

#### ③＜自分＞ではないイメージと＜自分＞の動き

例) 「ぺったんぺったん」と言いながら餅をついたり、「びよーん」と言いながら餅を伸ばしたりするふりをする。

例) 「雨が降ってきたよ、ざあーざあー」「ゴロゴロ、ピカー、雷だ」と言いながら傘をさして走ったり、何かの下に隠れて雨宿りをしたりするふりをする。

#### ④＜自分＞ではないが＜自分＞に近いイメージと＜自分＞ではない動き

例) 「わんわん：犬」「ぴよんぴよん：うさぎ」「パオーン：ぞう」「ウッキー：サル」など、動物をイメージするオノマトペを言いながら、動物になる動きをする。

## ⑤<自分>から遠いイメージと<自分>ではない動き

例)「ざぶーんざぶーん、波が来たよ」「ざぶーん！大波だ」などと言いながら、海になって波や水をあらわす。

例)「ビューンビューン」「ひゅるるるる、ごー、竜巻だ」などと言いながら、風をあらわす。

以上の段階と例は、身体表現活動中に保育者自身が意識して行うことで、幼児の身体表現を導くことも可能であろうし、幼児にこのような状況が生まれる変身遊びを提案したり、劇遊びのシーンなどを工夫したりすることも可能であると考えられる。

変身を行う遊びでは、慣れてきたら、題材として「海の生き物」や「虫」といった人間の形態から遠いものや、「雨粒」「風」といった形のない自然物などに積極的にチャレンジさせることで(⑤の段階)、<自分>ではない多様な動きができるだろう。幼児の身体表現において、「する」関係でオノマトペを捉え、イメージを動きにあらわしていくことも大事であるため、①②の段階を制限するのではないが、身体表現ではただ動けばいいというのではなく、より創造的な世界に幼児を導きたい。そのため、イメージした動きをする活動だけでなく、情景をイメージできたり、何かに変身できたりするような活動を取り入れ、イメージの広がりを促し、非日常的な世界に没入する経験を重視したい。

## 2) 媒介となるイメージづくり

本研究においては、オノマトペから想起するイメージから動きがあらわれるまでの間に、媒介となるイメージが想起されると動きにあらわすのが容易になることが示唆された。そこで、保育者は媒介となるイメージが想起されるように、身体表現活動の準備をすることも大切である。媒介となるイメージを想起するための活動の準備はオノマトペによる身体表現に限ったことではないと考えられるが、ここでは、オノマトペから媒介となるイメージが想起しやすくなると考えられる手立てを提案する。

## ①オノマトペ絵本の活用

オノマトペ絵本は絵本の中でも「最も動きを引き出しやすい」(古市, 2014, p.87)とされている。オノマトペ絵本のカテゴリを整理した古市(2014)は、オノマトペ絵本を、「1 音・声の再現」「2 様子の描写」「3 イメージの表現」「4 言葉遊び」「5 動きを表す」「6 大小/速遅/重軽」「7 珍しいオノマトペ」「8 オノマトペ図鑑」「9 予期/期待/連想」「10 心の状態」の10カテゴリに分類し、動きを引き出すオノマトペ絵本について考察している。この中で、イメージを広げることに関係が深いのは、1・2・3・6・10であると言う。これらの絵本は、媒介となるイメージの想起に役立つと考えられる。絵本はオノマトペと同時に絵を視覚的に捉えられることや、オノマトペに触れられるだけでなく、ストーリーによって幼児のイメージが膨らむことで、身体表現の媒介となるイメージ作りにつながる事が考えられる。

また、保育者自身が普段は用いないようなオノマトペや、ユニークなオノマトペを使用している絵本を、積極的に活用することも方法の一つであると考えられる。前述したように、本項の「1. 保育者によるオノマトペの使用」の「4) パターン2のオノマトペの使用を意識する」では、保育者は多様な解釈が可能であるオノマトペや、保育者自身のオリジナルなオノマトペを用いるなど、幼児が多様に捉えられ、動きに決まった正解がないオノマトペを入れていくことを提案した。このようなオノマトペを用いることが難しいと感じられる場合に「7 珍しいオノマトペ」の絵本によって保育者も多彩なオノマトペの語彙やイメージを増やすことができ、幼児もオノマトペのイメージに繰り返し触れることができる。

## ②環境づくり

幼児期の身体表現を豊かにするには、身体表現活動の時間だけを充実させるのではなく、生活の中で経験を豊かにし、オノマトペからのイメージを豊かに育んでいくことの必要性

が根底にあると考えられる。幼児教育の独自性は「環境を通して」<sup>41)</sup>行われることであるとも言われる(河邊, 2016)ように, 身体表現活動はその時間だけが独立して存在するのではなく, 生活の中で環境を通して行われ, 他の多くの活動と影響を与え合っている。であるから, オノマトペによって幼児の身体表現活動を豊かに導くためには, 前提として, 保育者による環境づくりが必要である。特に, 媒介となるイメージが想起できるように, 多様な経験を幼児ができるような環境づくりが求められていると言える。

#### 4. まとめ

ここまで, 幼児の身体表現活動において, オノマトペによって幼児の身体表現をより豊かにするための保育者のかかわりについて述べてきた。この項では, 今まで述べてきたことを端的にまとめる。

##### 1) 保育者によるオノマトペの使用

- ①オノマトペが作用する身体表現の次元を理解する
- ②様々なカテゴリのオノマトペを使用する
- ③シンボルの形式のオノマトペを使用する
- ④抽象的なイメージから幼児に独自のイメージを想起させて, 動きを引き出すようなオノマトペの使用を意識する

##### 2) オノマトペに対する幼児の反応や身体表現の観察と把握の観点

- ①保育者のオノマトペに対する認識と幼児の身体表現の実態とのずれの程度を把握す

---

<sup>41)</sup> 幼児教育・保育における環境について, 幼稚園教育要領では, 「幼児期の特性を踏まえ, 環境を通して行うものであることを基本とする」(文部科学省, 2018, p.3), 保育所保育指針解説には, 「子ども一人一人の状況や発達過程を踏まえて, 計画的に保育の環境を整えたり構成したりしていくことが重要である」(厚生労働省, 2018, pp.14-15)と記載されている。河邊(2016)によれば, この保育における「環境」の語の指す概念は幅広く, 保育に携わる者の立場によっても異なるが, おおむね「人的環境」と「物的環境」に分けて考えられる。ただし, 「両者は別々に子どもに働きかけるのではなく, 関連しあいながらある状況を生み」(p.181)出すため, 切り分けて考えられることはほとんどない。



る

②オノマトペによって身体表現に至る過程には幼児それぞれに特徴や傾向があることを理解する

③幼児の身体表現を<自分>に着目した観点で捉える

3) オノマトペによって幼児の身体表現を豊かにする具体的な活動の方策

①<自分>ではないものの身体表現を導く活動の展開

②媒介となるイメージづくり

以上の1から3を図にすると、以下の図20のようになる。

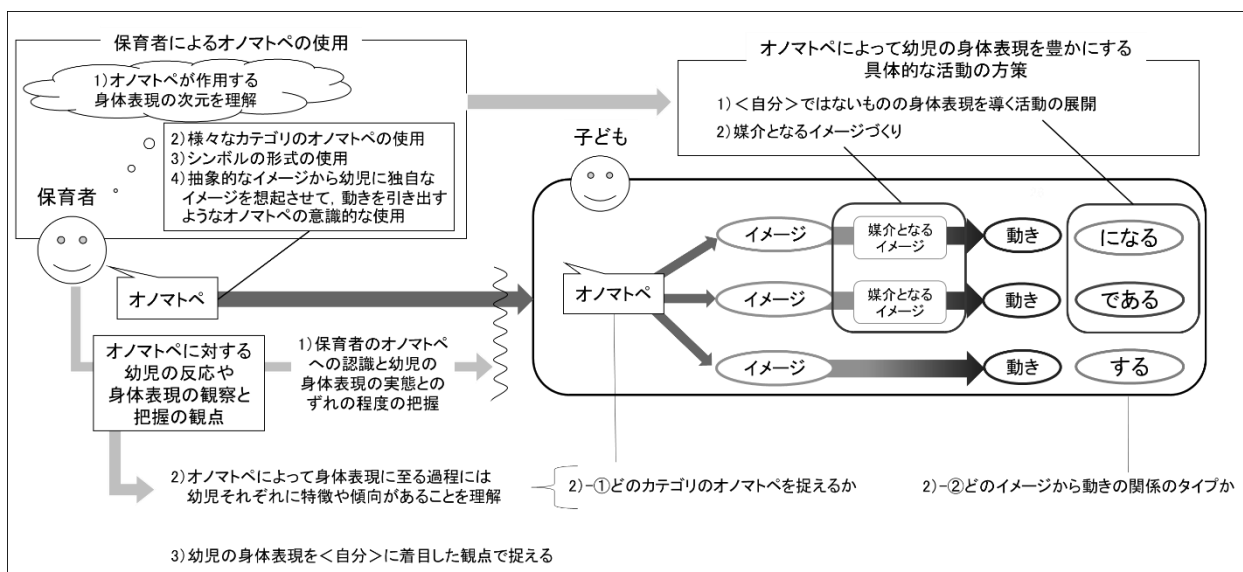


図20. オノマトペによって幼児の身体表現をより豊かにするためのかわり

このように、本研究で得られた知見は、幼児の身体表現活動に影響を及ぼす示唆を与えうると考えられる。

### 第3節 今後の課題と展望

この節では本研究の今後の課題と展望について4つの点から述べる。

まず、幼児の身体表現活動の経験の影響と定型的な表現についてである。幼児の身体表現を研究するにあたり、幼児の身体表現活動の経験の影響を無視することはできない。西と本山（西・本山，1998；本山・西，2000）による、「定型的な身体表現」は、本研究においては、特に「きらきら」のオノマトペにおいて幼児の「定型的な身体表現」が確認された。「定型化した子どもの表現は、自分で感じ、考え、表現する『自分なりの』表現に変わっていく」（本山・西，2000，p.53）とも述べている。本研究においても幼児の「定型的な身体表現」が確認されたが、「定型的な身体表現」が「自分なりの表現」へ変化する要因を検討することはできなかった。今後は、幼児の園での経験の影響を見るための実態調査をふまえて、幼児の多様な表現を導く保育者のオノマトペによる言葉かけを検討したい。

2つ目は、環境を通した子ども主体の幼児教育・保育についてである。幼児教育・保育の独自性は「環境を通して」行われることであり（河邊，2016）、そして、行われる活動の展開や環境構成は、子どもを主体として考えられなければならない。そのため、オノマトペによって幼児のイメージをふくらませること、多様な動きを引き出すことについても、子どもを主体とし、環境を通して考える必要がある。本研究で得られた知見は、日常の保育場面とは違い、実験下で得られたものである。そのため、本研究の知見を日常の幼児教育・保育に還元する際には、環境を通した保育の立場に立ち、得られた知見をもとに、身体表現活動の展開を子どもに合わせて修正することが求められる。

しかし、本研究の知見を実際の保育現場での身体表現活動に還元することは、本研究内では行うことができなかったため、次の検討課題とする。

3つ目は、オノマトペの持つリズム性が幼児の身体表現に与える影響についてである。身体表現領域においては、オノマトペの持つリズム性が、動きに影響を与えられている（古市，1995；安藤，2000；安藤・岡田，2001）。本研究ではオノマトペから想起す

るイメージに着目しているため、オノマトペの持つリズム性が身体表現に与える影響には触れていない。しかし、オノマトペの持つリズム性が、想起するイメージに影響し、動きを誘発することは考えられる。今後はオノマトペの持つリズム性がイメージに及ぼす影響も視野に入れ、幼児の身体表現におけるオノマトペの作用を検討したい。

最後に、動きからイメージへ関係についてである。本研究は、幼児の身体表現活動において、主に「イメージを動きにあらわす」ことを念頭において研究課題を設定したために、イメージから動きへ関係に着目している。しかし、幼児の身体表現においては「動きからイメージへ」といった方向性も重要である。今後は、動きからイメージを想起し、より多様で豊かな身体表現につなげていくオノマトペの使い方についても研究を行い、幼児の「イメージと動きの相互作用」(鈴木, 1999)を促進していくことの一助としたい。

## 引用参考文献

- 阿部和子 (2001) 乳幼児期の「心の教育」を考える かかわりの中から見えてくる「自己」の育つみちすじ. フレーベル館.
- 秋田喜美 (2018) 外国語にもオノマトペはあるの?. 窪園晴夫編, オノマトペの謎 ピカチュウからモフモフまで 第5版. 岩波書店, pp.65-85.
- 安藤幸 (2000) 舞踊におけるオノマトペと選択した動きのリズムパターン. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 46 (2) : 296-301.
- 安藤幸・岡田晶子 (2001) 舞踊における動きに対するオノマトペ動きのリズム符. 中国四国教育学会 教育学研究紀要, 47 (2) : 271-277.
- 青木三枝・村松慶一・松居辰則 (2015) 視覚的イメージの伝達コミュニケーションにおけるオノマトペと感覚モダリティの関連構造分析. 日本感性工学会論文誌, 14 (1) : 145-153.
- 遠藤晶 (2006) 幼児の身体表現の指導に関する保育者の意識について—身体表現の指導の困難さについてのアンケートの検討を通して—. 武庫川女子大学紀要, 54 : 91-99.
- 藤岡喜愛 (1974) イメージと人間 精神人類学の視野. 日本放送出版協会.
- 藤田英美子 (1989) 幼児中心の音楽教育に向けて. 季刊音楽教育研究, 32 (2) : 14-22.
- 藤善瑞子 (2002) 幼児の「身体表現」の指導について—保育園での実践を通して—V 保育者のことばかけと身体表現. 奈良文化女子短期大学紀要, 33 : 1-14.
- 福田香苗 (2001) 幼児の発話に見られる擬音語・擬態語. 荻阪直行編著, 感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか 第2版. 新曜社, pp.155-174.
- 福島正治・村山登 (1958) 自己概念の発達的研究. 教育心理学研究, 6 (1) : 1-6.
- 古市久子 (1995) オノマトペ刺激が幼児の身体表現に与える影響について. 京都体育学研究, 10 : 25-34.
- 古市久子 (1998) 幼児におけるダンス模倣の過程について. 大阪教育大学紀要第IV部門,

46 (2) : 193-206.

古市久子 (2014) こどもの動きを引き出すオノマトペ絵本. 愛知東邦大学東邦学誌, 43 (2) : 87-104.

針生悦子 (2010) 幼児における擬音語の理解—濁音文字知識の影響に着目して—. 教育心理学研究, 58 : 275-284.

本多啓 (2013) 知覚と行為の認知言語学—「私」は自分の外にある—. 開拓社.

池田裕恵 (2019) 理論編 2 子どもの表現行動と精神発達. 池田裕恵・猪崎弥生編著, 保育内容「表現」—からだで感じる・表す・伝える— 改訂第2版. 杏林書院, pp.13-24.

今井むつみ (2018) どうして赤ちゃん言葉とオノマトペは似ているの?. 窪園晴夫編, オノマトペの謎 ピカチュウからモフモフまで 第5版. 岩波書店, pp.103-120.

Imai, M・Kita, S・Nagumo, M and Okada, H (2008) Sound symbolism facilitates early verb learning. *Cognition*, 109 (1) : 54-65.

井上勝子 (2015) 表現のとらえ方. 青木理子・青山優子・井上勝子・小川鮎子・小松恵理子・下釜綾子・高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵共著, 新訂 豊かな感性を育む身体表現遊び 4版. ぎょうせい, pp.1-11.

石田恒好 (1978) 幼児の観察と評価. 図書文化社.

石川眞佐江 (2013) 幼稚園教育要領における音楽活動の位置付けの歴史的変遷: 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 : 97-109.

岩佐和典 (2016) オノマトペに関する認知科学的研究の紹介. *認知科学*, 23 (2) : 171-178.

猪崎弥生 (2019) 理論編 4 保育者のからだと表現. 池田裕恵・猪崎弥生編著, 保育内容「表現」—からだで感じる・表す・伝える— 改訂第2版. 杏林書院, pp.35-42.

神谷栄司 (1989) 遊び理論と保育実践<解説にかえて>. ヴィゴツキー, L・レオンチェフ, A・フラトキナ, F・スラヴィナ, L・エリコニン, D・ストレルコワ, L・ヴィゴツカヤ, G ; 神谷栄治訳, ごっこ遊びの世界—虚構場面の創造と乳幼児の発達. 法政出版,

pp.253-290.

柏木恵子 (2015) 新装版 子どもの「自己」の発達. 東京大学出版会.

河邊貴子 (2016) 環境を通しての保育. 日本保育学会編, 保育学講座 3 保育のいとなみ  
子ども理解と内容・方法. 東京大学出版, pp.177-200.

木島章文・調枝孝治 (2006) オノマトペの音韻要素が拘束する把持動作の量的・質的パラ  
メータ. 体育学研究, 51 : 663-675.

Kita, S. (1997) Two-Dimension semantic analysis of Japanese sentences with a  
mimetics. *Linguistics*, 39 : 419-436.

喜多壮太郎 (2014) 擬音語・擬態語と自発的身振り. 篠原和子・宇野良子編, オノマトペ  
研究の射程 近づく音と意味 第2版. ひつじ書房, pp.79-84.

北山修 (1992) 移行期としての思春期—「自分」をかたちづくる年頃. *こころの科学*, 44 :  
38-43.

北山修 (1997) 「自分」と「自分」がない. 自分と居場所. 岩崎学術出版社, pp.159-181.

小浜逸郎 (2018) 日本語は哲学する言語である. 徳間書店.

近藤綾・渡辺大介 (2008) 保育者が用いるオノマトペの世界. *広島大学心理学研究*, 8 :  
255-261.

近藤綾・渡辺大介 (2010) 幼児のオノマトペ知識に関する研究. *幼年教育研究年報*, 32 :  
29-36.

厚生労働省 (2018) 保育所保育指針.

厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説.

黒川健一 (2000) 保育内容「表現」の意義. 岸井勇雄・小林龍雄・高城義太郎・朽尾勲編,  
表現 I 感性と表現 改訂版. チャイルド本社, pp.10-19.

Laing, C. E (2017) A perceptual advantage for onomatopoeia in early word learning :  
Evidence from eye-tracking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 161 : 32-45.

ランガー, S, K ; 矢野万里・池上保太・貴志謙二・近藤洋逸訳 (1960) シンボルの哲学,

岩波書房.

前野隆司 (2019) 脳はなぜ「心」を作ったのか—「私」の謎を解く受動意識仮説— 第13版. 筑摩書房.

松本千代栄 (1979) 運動教育雑感. 幼児の教育, 78 (1) : 16-21.

文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領.

文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領 解説.

森下知里 (2010) 身体表現に表わされる対象と表現の関連—子どもの対象との関わりから形成されるイメージと身体表現活動を通して—. 愛知教育大学 幼児教育研究, 15 : 81-88.

本山益子 (2009) 子どもの身体表現の発達と特性. 子ども・からだ・表現 改定第2版. 市村出版. pp.13-21.

本山益子・西洋子 (2000) 幼児期の身体表現の特性Ⅱ—身体表現と認識との関連—. 舞踊學, 23 : 53-64.

村瀬瑠美 (2017) 他者作品を踊る際の知覚から表現への認知プロセスについて. 平成28年度筑波大学修士論文.

村瀬瑠美・寺山由美 (2017) 他者作品を踊る際の踊り手による作品イメージ現実化の取り組み—振付の動きの習得との関係性に着目して—. 舞踊教育学研究, 19 : 3-14.

村瀬瑠美・寺山由美 (2018) 幼児期の身体表現活動における保育者の用いるオノマトペ—身体表現活動におけるイメージに着目した分類—. スポーツ運動学研究, 31 : 65-78.

村瀬瑠美・寺山由美 (2020) 身体表現活動におけるオノマトペが幼児に想起させるイメージと動き : オノマトペの性質・意味内容に着目した実験から. 体育学研究, 65 : 35-52.

中村和彦・武長理栄・川路昌寛・川添公仁・篠原俊明・山本敏之・山縣然太郎・宮丸凱史 (2011) 観察的評価法による幼児の基本的動作様式の発達. 発育発達研究, 51 : 1-18.

仲野真史・長崎勤 (2012) 幼児におけるナラティブの結束性の発達 : ケーキ作り経験に関する報告の分析を通して. 発達心理学研究, 23 (1) : 66-74.

- 中澤潤 (2006) 発達研究における量的なアプローチ・質的なアプローチ. 発達, 27 (105) : 2-9.
- 西洋子・本山益子 (1998) 幼児期の身体表現の特性 I—動きの特性と働きかけによる変化—, 保育学研究, 36 (2) : 11-18.
- 西洋子・本山益子・吉川京子 (2009) 子ども・からだ・表現 改定第2版. 市村出版.
- 越智信子 (1982) 幼児のイメージ発達に関する縦断的研究—ロールシャッハ・テストを用いて—. 家政学雑誌, 33-12 : 657-665.
- 岡本夏木 (2006) 幼児期—子どもは世界をどうつかむか— 第5版. 岩波新書.
- 奥美佐子 (2018) イメージと表現. 横井志保・奥美佐子編, 新・保育実践を支える表現. 福村出版, pp.129-135.
- 大橋奈希左 (2011) ダンス教育における表現についての一考察. 体育・スポーツ哲学研究, 33 (1) : 13-25.
- 小野正弘編 (2007) 日本語オノマトペ辞典. 小学館.
- 小野正弘 (2015) 感じることば オノマトペ. 角川選書.
- 小川鮎子・下釜綾子・高原和子・瀧信子・矢野咲子 (2013) 幼児の身体表現活動を引き出す言葉かけ—オノマトペを用いた動きとイメージ—. 佐賀女子短期大学研究紀要, 47 : 103-116.
- 荳阪直行 (2001) 擬音語・擬態語の認知科学. 荳阪直行編著, 感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか 第2版. 新曜社, pp.1-26.
- 荳阪直行・辻斉 (2001) 擬音語・擬態語の構造を分析する. 荳阪直行編著, 感性のことばを研究する 擬音語・擬態語に読む心のありか 第2版. 新曜社, pp.35-58.
- 佐治伸郎・今井むつみ (2014) 語彙習得における類像性の効果の検討 親の発話と子ども理解の観点から. 篠原和子・宇野良子編, オノマトペ研究の射程 近づく音と意味 第2版. ひつじ書房, pp.151-166.
- 佐々木健一 (2010) 日本の感性 触覚とずらしの構造. 中央公論新社.



- 佐々木正人（1987）からだ・認識の原点．東京大学出版会．
- 下釜綾子（2013）身体表現活動におけるオノマトペを用いた動きとイメージ．長崎女子短期大学紀要，37：78-83．
- 下中邦彦編（1980）哲学事典 第11版．平凡社．
- 篠原和子・川原繁人（2014）音象徴の言語的普遍性．篠原和子・宇野良子編，オノマトペ研究の射程 近づく音と意味 第2版．ひつじ書房，pp.43-48．
- 汐見稔幸（1981）幼児期の文字指導と言語教育をめぐって：イメージとことばの観点から．東京大学教育学部紀要，20：295-307．
- 杉村智子・西村真実・石田慎二・岡澤哲子（2017）保育におけるオノマトペ表現の役割と有効性—遊び場面における幼児へのことばがけの分析—．帝塚山大学現代生活学部子育て支援センター紀要，2：49-58．
- 砂上史子（2006）保育実践の中で子どもをとらえるということ—質的研究と保育実践とのつながり．発達，27（105）：34-40．
- 鈴木裕子（1999）幼児の身体表現におけるイメージと動きの相互作用—題材と言葉がけの違いの視点から—．名古屋柳城短期大学研究紀要，21：157-170．
- 鈴木裕子（2009）幼児の身体活動場面における模倣の役割に関する事例的検討．発育発達研究，42：24-32．
- 鈴木裕子（2015）幼児期における自由で創造的な身体表現活動における題材の検討．愛知教育大学 幼児教育研究，18：43-53．
- 鈴木裕子（2018）動きによる表現．横井志保・奥美佐子編，新・保育実践を支える表現．福村出版，pp.135-145．
- 鈴木裕子・西洋子・本山益子・吉川京子（2002）幼児期における身体表現の特徴と援助の視点．舞踊學，25：23-31．
- 鈴木裕子・八木佑奈・竹内和（2016）幼児は身体表現の中で何を得ているのか．愛知教育大学研究報告 教育科学編，65：25-33．

- 庄司康生（1990）感性と表現の育つ基礎（1）心身の健康．岸井勇雄・小林龍雄・高城義太郎・朽尾勲編，表現Ⅰ 感性と表現．チャイルド本社，pp.53-66.
- 庄司康生（1990）感性と表現の育つ基礎（3）人とのかかわり．岸井勇雄・小林龍雄・高城義太郎・朽尾勲編，表現Ⅰ 感性と表現．チャイルド本社，pp.88-101.
- 田頭穂積（1999）イメージ (Imagery)．山本多喜司監修，発達心理学用語辞典 第3版．北大路書房，p.13.
- 高原和子（2013）子どもの身体表現．青木理子・青山優子・井上勝子・小川鮎子・小松恵理子・下釜綾子・高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵共著，新訂 豊かな感性を育む身体表現遊び 4版．ぎょうせい，pp.23-32.
- 高橋たまき（1993）子どものふり遊びの世界 現実世界と想像世界の発達．ブレーン出版．
- 高橋敏之（2016）表現．日本保育学会編，保育学講座3 保育のいとなみ 子ども理解と内容・方法．東京大学出版会，pp.105-124.
- 高野牧子・小田ひとみ（2003）幼児への創造的身体表現の指導法．（社）日本女子体育連盟学術研究，20：25-40.
- 富田昌平（2017）幼児期における空想世界に対する認識の発達．風間書房．
- 竹内通夫（1993）幼児教育8つの問題．黎明書房．
- 戸倉広晶・佐藤徹（2007）運動指導における運動感覚の言語表現と動感共鳴—陸上競技のクラウチングスタートについて—．北海道教育大学紀要，60（1）：203-213.
- 外山紀子・中島伸子（2016）乳幼児は世界をどう理解しているか 実験で読み解く赤ちゃんの心 第3版．新曜社．
- 有働眞理子（2007）感性を身体で表すことば：言語と音楽と身振りが調和する範疇．神戸大学紀要神戸言語学論集，5：217-234.
- 上田閑照（2000）私とは何か．岩波書店．
- ヴィゴツキー，L；広瀬信雄訳；福井研介注（2017）子どもの想像力と創造 第5版．新読書社．

ワロン, H ; 浜田寿美男訳編 (2010) 身体・自我・社会 子どもの受け取る世界と子どもの働きかける世界 第11刷. ミネルヴァ書房.

鷺田清一 (1996) じぶん・この不思議な存在. 講談社.

山口美和 (2009) 遊具の譲り合いの場面に見られる幼児期のケアの発動—ノディングズのケアリング論を手がかりとして—. 児童研究所所報, 31 : 11-27.

吉川京子 (2009) 解説 : 身体表現を取り巻く問題. 子ども・からだ・表現 改定第2版. 市村出版. pp.120-127.

吉川政夫 (2013) 運動のコツを伝えるスポーツオノマトペ. バイオメカニズム学会誌, 37 (4) : 215-220.

湯川嘉津美 (2016) 保育という語の成立と展開. 日本保育学会編, 保育学講座1 保育学とは 問いと成り立ち. 東京大学出版, pp.41-68.

## 付記

本研究の課題①は千葉敬愛学園研究倫理審査委員会の承認を得て実施された. 課題②は筑波大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施された (課題番号第 体 30-42 号).

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、佐野淳教授には懇切丁寧なご指導を賜りました。佐野先生は言葉の意味や使用意図について常に問いかけてくださり、私が当たり前と思っていた言語と表現の問題について、深く考えるきっかけを下さいました。そして、社会人をしながら研究活動を続けていた私に、計画性を持って仕事と研究を両立することの大切さを教えてくださり、いつも温かい励ましの言葉を頂いていました。先生のご指導と励ましに深く感謝申し上げます。浅井武教授には、研究領域を超えた視座から「イメージとは何か」「イメージはものであるのか」といった舞踊におけるイメージに関する鋭いご指摘をいただきました。先生のおかげで本論文の焦点が明確になりました。鈴木裕子教授には、幼児の身体表現とイメージ、オノマトペとイメージ、幼児の主体概念の問題など、本論文の根幹にかかわる様々な事柄に関して懇切丁寧なご指導を頂きました。また、本審査では研究の今後を見据えたご助言と激励の言葉を賜りました。長谷川聖修教授には、アドバイザーコミッティにおいて、研究の立ち上げからご指導いただき、研究の組み立てに関して様々にご助言を頂きました。先生方の貴重なお時間を頂き、ご指導を頂戴できたことに、深く御礼申し上げます。

そして、筑波大学舞踊研究室の寺山由美准教授には、卒業論文、修士論文に続き、博士論文に至るまで、懇切丁寧なご指導を賜りました。卒業論文のテーマを決めるとき、途方もないことを言った私に対して、学問の道を進めてくださったときのことを忘れません。先生は論理的に考えること、物事を深く追求すること、学問の喜びを教えてくださいました。また、身体表現だけでなく、学生指導や教育に関してもご指導いただけたことは幸いです。心より感謝の意を表します。

筑波大学名誉教授の村田芳子先生には、学会などでお会いした際、いつも私の研究を激励してくださいました。村田先生の授業で得た経験が、研究に新たな視点をもたらすことが多くありました。平山素子准教授には、研究に関して激励の言葉とともに、鋭いご指摘

を頂きました。平山先生の舞踊に向かう姿勢を見て、私自身の舞踊への向き合い方を顧みることができました。金浦美咲先生、山中裕太先生には、研究の分析にご尽力頂きました。成瀬麻美先生には、予備審査や本審査について教えていただいただけでなく、鈴木裕子先生とのご縁をつないでいただきました。大島茉野先生、屋代滯先生には、いつも温かいサポートを頂いておりました。舞踊研究室の先輩である朴京眞先生、河合史菜先生、舞踊研究室の後輩の皆さんも、審査会などにいらしてくださり、応援してくださいました。

千葉敬愛短期大学の先生方には、いつも励ましのお言葉を頂いていました。千葉敬愛短期大学附属幼稚園の皆様は、快く研究に協力してくださいました。

本論文の執筆にあたってご指導・ご尽力、激励をくださった皆様に心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

また、私を舞踊と出会わせてくださった諸葛重軍先生には、感謝してもしきれません。先生は伝統的なクラシックバレエの基礎や技術を大切にしながらも、「心がなければ、イメージがなければ、美しくても人形でしかない」と常々おっしゃっていました。先生の舞踊観が私の舞踊観に大きな影響を与え、研究の問いにつながりました。諸葛先生にご指導いただけたことは、本当に幸せなことでした。

最後に、博士課程進学を快く許してくれた両親と、応援してくれた弟妹、支えてくれた夫に感謝します。

今後も身体表現の研究を続け、得た知見を世の中に還元できるよう努めてまいります。ありがとうございました。

2021年2月

村瀬瑠美