

養護学校における音楽の授業にみられるオノマトペ的要素 Onomatopoeic Factor in a Music Class of School for Children with mental retardation

高野 美由紀* 有働 眞理子**
TAKANO Miyuki UDO Mariko

言語的特徴からオノマトペ（擬音語・擬態語）は乳幼児期の健常児のみならず、知的障害などの発達障害児におけることばの発達等への教育的支援として有益と考えられる。教育的支援での有効性を考える手掛かりとして、まず、養護学校の授業でオノマトペがどのような役割を担っているかを明らかにすることを試みる。

知的障害養護学校の「おんがく」の授業において、オノマトペとそれに類する繰り返しリズムや一定の身体の動きを伴う発話をオノマトペ的要素として観察した。オノマトペ的要素としては、真性のオノマトペ以外に、普通語彙の繰り返しによるオノマトペ化、掛け声が得られた。それらの役割は、臨場感の演出、動作の誘導以外に、意味の強調、リズムへの同期、作業の同期促進・応援と達成感の共有と捉えられ、リズム同期への関与も示唆されたことが興味深かった。

多方面からの研究結果を踏まえつつ、今後もことばの発達へのオノマトペの関連、とくにリズムの関与、知的障害児への教育的支援への貢献について研究を深めて行きたい。

キーワード：オノマトペ、知的障害、養護学校、リズム、音楽

Key words：Onomatopoeia, Mental Retardation, Special School, Rhythm, Music

はじめに

オノマトペ（擬音語・擬態語）は音や状態を言語音に切り取ったもので、音と意味に有縁性を持ち、感性に訴えかける。また、リズムや抑揚を含むことの多いことばで、身体の動きに伴うことも多い（田守1993、荳坂1999、有働2002）。我々はこのオノマトペが、マルチモーダルに作用して、発達障害児に対しても、ことばの発達や広く教育全般への有益かつ効果的な支援ツールとなりうると考えている（有働・高野2006、有働・高野印刷中、高野・有働印刷中）。

今までの報告の中で、我々は、養護学校の授業におけるオノマトペの役割には、臨場感の演出、動作を促す効果的な教示、作業の応援、リズムの産出があると述べてきた。特に、「ギュッギュッ」「クルーリクルーリ」「トントン」「グリグリ」のような2拍が繰り返されるオノマトペはリズムを内包させており、そのリズムがリズムカルな動作の継続や、児童の笑顔や自発的な対話行動を促している様子が観察された。教室での観察の中から強く感じるものは、オノマトペの持つリズムが心理的に場を共有する役割を担い、授業の進行やコミュニケーションの基盤形成にとって重要な要素ではないかということである。

しかしながら、まだ研究初期の未成熟な仮説に過ぎない。

また、オノマトペに関して様々な優れた先行研究があるが、オノマトペの障害児教育実践現場での研究やリズムとオノマトペの関連についてはあまり研究されてきていない。

そこで、今回は養護学校の授業の中でも音・リズム・メロディーを多く教材にとり入れる音楽の授業の観察を通して、オノマトペ的要素を持つことばが授業でどのような役割を担っているか、オノマトペのリズム性という視点を含めて考察を試みたい。

オノマトペは基本的には大部分が一音節あるいは二音節の語基に促音（ポキッ）、撥音（ポキン）、「リ」（ポキリ、ポッキリ）・母音の長音化（ポキーン）や音節の繰り返し（ポキポキ）を伴う。音節が繰り返すことが多いのは、オノマトペは現実の音や動作を真似してつくられたことばであり、それらには連続ないしは繰り返しが多いため、繰り返しの表現が利用されているとの見解がある（田守1993）。なお、促音（ぱっかみたい）や母音の長音化（ながーい）のように一般語彙にも付加することがあり、特異的ということでもない。

喜多によれば、オノマトペはイメージ的な心的表象から生み出されるジェスチャーと同期しやすい（アニメ再生課題で、動詞では40%に対して、オノマトペのなかでジェスチャーを伴うものが94%）という（喜多2001）。

先行研究において我々は、授業によってオノマトペの使用頻度が異なり、オノマトペの音韻特徴をもつ一般語彙は授業全般で多く出現することを観察している。そこで、オノマトペ（擬音語・擬態語）とそれ以外の繰り返しのリズムを持つもの、または一定の動作を伴うもの（例：「イチニ、イチニ」「ドッコイショ」）をオノマトペ的要素として捉え、検討する。

また、この研究では発達障害を発達期にある障害と広義の解釈を用いている。

対象及び方法


知的障害養護学校小学部5年生の公開授業で行われた「おんがく」において、観察研究を行った。研究対象は授業に参加していた教師及び児童で、授業観察は著者二人で行い、合わせて録音も行った。「授業の中でオノマトペがどのような役割を担っているのか」を明らかにしたいということが観察の動機になっている。授業の中で使用されるオノマトペとそれに対する反応を捉えることを目的に、オノマトペ的要素を含む発話・教材と、それに対する児童の反応に注目した。その場において可能な範囲でメモ書きし、その後、メモ書きから、フィールドノーツに書き起こして、内容を録音により確認した。それをもとにオノマトペ的要素の特徴と授業の中での役割について考察した。なお、観察研究は許可を得て、授業に支障のない範囲で行っている。



結 果

1) 5年生の授業「おんがく」の概要（表1）

フィールドノーツから概要を以下に記す。

5年には2クラスあり、合同で音楽の授業が始まった。まず、一つのクラスの当番が前に呼ばれて、主指導の教師と一緒に「サンハーン。」に引き続き「今からおんがくをはじめます。」と言う。今から・・・は副担当の教師も声を合わせている。

「タンバリンで返事をする」では、のリズムでタンバリンを叩きながら名前を呼び、それに同じリズムで児童がタンバリンを叩きながら返事をする（●部分でタンバリンを叩く）。児童がタンバリンを叩くのに合わせて教師が、「ハーン」と代弁しているが、タンバリン叩打を誘導する意味もある。

		
教師：	○ ○ くん	ハ ー イ
	○ ○ さん	ハ ー イ
児童：		● ● ●

最初と途中で副担当の教師が名前を呼ばれ、タンバリンを叩くモデルを示している。児童の能力、状況に合わ

せて、本人に叩かせるか、手を添えながら叩かせるかを適宜変えている。普通→大きく→小さく→速く→遅くと音の大きさ、テンポを変えている。テンポを速く、遅く叩くというのはこの授業で始めて行っている。大きな音で叩くときには、主担当教師はタンバリンを大きな音で叩きながら、大きな声で「オーキク、オーキク、タカーク、タカーク（手を大きく、高く上げて叩く）」と言う。叩き方を変化させることで、それぞれの児童の様子が違って見える。例えば、大きな音が苦手な児童が、大きな音は上手く叩けないが、小さい音では上手に叩けていたり、速いテンポだとずれてしまうが遅く叩く時にはうまくテンポに乗せて叩けたり、逆に速いテンポのほうが上手に叩けている児童など、それぞれの児童による特徴が見えてくる。同じリズムに同期させる場合でも、テンポの違いで同期が上手くできる場合とそうでない場合があり、大きさ、速さは児それぞれにあったものがありそうである。

主担当の教師が、タンバリンでの返事が上手に出来た児童に対して、「はい。上手。マル。（と手で丸をする）」と動作を交えた発話で褒めている。時に、複数の副担当教師からの「オーッ」という歓声があがる。低音で「オーッ」と響き、振動が肌から伝わってくる。肯定的に評価されていることを耳、皮膚の両方から児童にも伝わっているように感じられる。

ひとりの男児はタンバリンを強く叩く音が気になるのか、教室内の授業参加に耐えられなくなり不穏となる。それを見て、介助している教師が廊下の外に連れ出す。外の廊下に椅子も持ち出し、座って耳をふさぎ、からだを揺らしている。教室内での授業の進行には関心があるらしく、時々からだの揺れを止めて視線を教室に向けている。主担当の教師も様子を伺って出来るときには参加させたいというスタンスで、廊下にでてきてタンバリンを叩くように促している。

「音楽に合わせてタンバリンを叩く」では、フルートがメロディーを奏でるBGMに合わせてタンバリンを叩く。BGMを音符で、タンバリンを叩く箇所を●で示すと、以下のリズムとなる。



順番に叩くが、どの児童も穏やかなBGMの曲をよく聴いて、タイミングを上手く合わせて叩くことができる。

「おおきなかぶ」は今日の授業の中心で、今までにも慣れ親しんだ絵本の劇遊びである。パネルシアターが始まると、児童は前のパネルに意識が集中する。教師が弾き語りをする。

「おじいさんが蒔いた かぶの種から 大きなかぶが できました。 かぶを引っ張るおじいさん、ヨーイショ、

ヨイショ、ヨーイショ、大きなかぶは ぬけません。」

かぶを引き抜くために、ひとりずつ応援が増えていくなかで、「コマッタナ。（腕を組み、体幹も同方向に揺れながら頭を左右に振る）」と悩む様子が繰り返され、「ソウダ！（右手拳を左手掌に叩く）〇〇をよぼう」と順次〇〇のところを替えて、おばあさん、孫、いぬ、ねこ、ねずみが呼ばれていく。そして、フィナーレを迎え、次の歌で終わる。

「それを引っ張るおばあさん、それを引っ張る孫、それを引っ張る犬、それを引っ張る猫、それを引っ張るねずみ、ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ、大きなかぶは抜けました。ばんざーい！！」

途中で、一人の児童が「コマッタナ」のジェスチャーを模倣していることが観察される。

パネルシアターの次には、一人ずつが呼ばれて前でかぶを引っ張るおじいさんの役をすることになる。かぶは児童が抱きかかえられるくらいの大きさで、布で作られている。葉っぱは2メートルくらいと長く作っており、

児童全員でも持って引っ張ることが出来るように作られている。段ボール箱の中にかぶを入れて土に埋まっている状態を表現している。教壇の黒板に向かって左に置かれ、右側に葉っぱが伸びている。歌詞で「おじいさん」の箇所を「〇〇くん（ちゃん）」に替えた歌の「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」に合わせて、〇〇くん（ちゃん）はかぶの葉っぱを持って引っ張る。かぶがぬけたら「大きなかぶが ぬけました。ばんざーい！」と歌って終わる。

「〇〇くん（ちゃん）が蒔いたかぶの種から 大きなかぶができました。かぶを引っ張る〇〇くん（ちゃん）、ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ、大きなかぶは抜けました。ばんざーい！」

歌詞の掛け声の「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」の部分は以下のように表現される。


強（引く）弱（戻る）最強（強く引く）

ヨーイショ ヨイショ ヨーイショ

表1. 5年生の授業「おながく」の概要


日時	授業内容
×月×日	5年生2クラス合同、1組の教室にて
10:30	1. 始めのあいさつ：「今から、おながくの授業をはじめます」 2. タンバリンで返事をする：「〇〇さん。」→「ハーイ。」 タンバリンを叩く。叩く強さ、速さを替えて叩き、順番に叩いていく。 名前を呼ばれ同じ調子で返事をする
10:35	3. 音楽に合わせてタンバリンを叩く 4 分の 4 拍子の BGM を聴き、4 小節 2 拍目、3 拍目の休符に合わせて叩く。
10:40	4. 「大きなかぶ」 「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」  に合わせてかぶを引っ張る。 ①パネルシアター（先生のデモンストレーション） ②「大きなかぶ」の劇遊び： 1）ひとりずつおじいさん役 2）かぶを引っ張る仲間を増やして、複数で一緒に引っ張る
11:00	5. リラックスタイム シャボン玉遊び：BGM オルゴール音「らいおんハート」を聞きながらシャボン玉を吹く 6. 終わりのあいさつ

表2. 授業にみられるオノマトペ的要素

授業内容	オノマトペ的要素
タンバリンで返事をする	T:「いつものパーで叩きます。」 T:「はい。上手。マール。(と手で丸をする)」 T:「オーキク・オーキク、タカク・タカク(手を大きく、高く上げて叩く)」 T:「ハヤク・ハヤクやで」とテンポを速めて叩く。 T:「イソゲ・イソゲ」 T:「ユックリ・ユックリ」と言いながらゆっくり叩く T:「パーで叩きますよ」 T:「Cさん」→「はい」→T:「できました。マルマル(手で二重丸)」
おおきなかぶ	歌:「おじいさんが蒔いたかぶの種から 大きなかぶができました。かぶを引っ張るおじいさん、ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ、大きなかぶはぬけません。」 台詞: 動物を呼んだときに、動物の鳴き声(ワンワン、チューチューチュチュチュ)をいれる。 歌:「かぶを引っ張るおじいさん、それを引っ張るおばあさん、それを引っ張る孫、それを引っ張る犬、それを引っ張る猫、それを引っ張るねずみ、ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ、大きなかぶは抜けました。バンザーイ!!!」 T:「がんばって、そら、ヨーイショ、ヨイショ」と声援を送る。
シャボン玉遊び	T:「フー、フー」と言いながら児童が吹くのを促す。

T: 教師の発話

オノマトペ的要素をカタカナで示している。

6人目の児童が前に出て、かぶを引っ張る役をするが、かぶは何度引っ張っても抜けない。そのために友達を呼んで、手伝ってもらうことになる。最初に呼ばれた友達は、声を出して笑い、「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」のところを小さな声で口ずさむ。まだ抜けない。次にだれを応援に呼ぶかを決める場面で、一人の男児が当ててもらいたいが上手くアピールできず指をくわえて立っている。別の児童が当てられて、当てられた児童は前に出て列を作る。かぶを引っ張る場面では、副担当の男性教師の「がんばって、そらヨイショ、ヨイショ」という迫力ある声援が「ヨーイショ、…」の歌に重なる。その「ヨーイショ、…」では、上述の当てられたかった男児は椅子から飛び上がり、既に前で一緒に引っ張っているかのように、興奮気味である。次に応援を頼むときに、その男児が当てられて照れた笑顔を見せながらもすぐに前の列に加わる。それでも抜かず、みんなを呼ぶことになる。ここで授業のクライマックスとなり、廊下に出ている児童以外の児童全員が前に出て一列に並ぶ。笑っている児童、前の児童の腰をつかんでいる児童、指をくわえて立っている児童と児童一人ひとりとは様々な姿を見せけている。児童全員でかぶを引っ張るところでは、「ヨー

イショ、…」の伴奏と歌、複数の副担当の教師による「ヨーイショ、…」の声援があり、何人かの児童は後ろ-前-後ろ(教壇の左-右-左)とからだを揺らしており、場全体から「ヨーイショ、…」に合わせた揺れが感じられる。すなわち、「かぶを抜く」ことに注目し、「ヨーイショ、…」では教室全体が左右の揺れを共有し、最後のヨーイショではエネルギーが右へ移動していく。3回繰り返してやっと抜けた。バンザーイ!!見学者の自分も一緒に手を挙げている。終わって椅子に戻ってからも、まだ揺れ続けている児童もいる。

しばらくして、オルゴール音のBGM「ライオンハート」が流れ始め、「シャボン玉を吹く」リラックスする時間に移る。「フー」と声を出しながらシャボン玉を作る。ここで「フー」とシャボン玉を吹くことは、激しい運動をした後の深呼吸や、剣道における稽古後の黙祷の様に、呼吸を整え、気持ちを鎮める役割があるように思われる。先生がシャボン玉をつくるモデルを示したあと、児童にシャボン玉をつくる輪を向ける。「フー」や「フー、フー」と言いながら児童が吹くのを促す。一人の児童が先生の「フー、フー」につられるように息を吹き、シャボン玉ができた。それを見て、担当の教師達が沸き立つ。

「2年間続けて、初めて見たわ。」と感動を言葉にしている。別の児童はシャボン玉ができて、興奮してジャンプしている。

「おわりのあいさつ」では、授業の振り返りをしたあと、「みんな言って。サンハイ。これで音楽をおわります。」で終了となる。

2) 授業の中に見られるオノマトベ的要素(表2)

この論文で扱っているオノマトベ的要素とは、擬音語・擬態語とそれ以外の繰り返しリズムを持つもの、一定の身体の動きを伴うものをさす。

真性のオノマトベを含む発語は少なかった。動物の鳴

き声(ワンワン、チューチューチュチュチュ)、手のひらで叩打する教示で、手のひらを広げる状態の「パー」、シャボン玉を作るときに息を吹きつける「フー」のみであった。動物の鳴き声は、動物がそこにいるかのような臨場感を日本語音で表現するという効果を生んでいた。「パー」と「フー」は、端的に手の形や吹く動作を教示、誘導するために用いられていた。「フー」は、日本語音を発する行為そのものが、吹くという動作になっている。「フー」という言葉の模倣をシャボン玉を作る道具の前ですること、シャボン玉を作る動作の模倣になる。2年間で初めてシャボン玉を作ることが出来たという児童は、先生が「フー」と言った様に、力みなく自然に真似したら出

表3. オノマトベ的要素に対する観察された児童の反応

授業内容	児童の反応
タンバリンで返事をする	<ul style="list-style-type: none"> ● T:「イソゲ・イソゲ」の声に、Bくんは目をぱちくりさせ戸惑いながら叩く
おおきなかぶ	<ul style="list-style-type: none"> ● 「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」: <ul style="list-style-type: none"> ➢ これにあわせて引っ張り、かぶを抜くことができる ➢ 少しずつ引っ張る ➢ 前に出ている児童は、かぶの葉っぱを持って立っているだけ。向かいに座っている児童はからだを揺らしている。 ➢ 児童が一人ずつ増えて一緒に引っ張る場面で、加わったCは、声を出して笑い、「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」と小声で口ずさむ ➢ 自分も当てられて前に出たいのだが、自分からうまくアピールできないAは、客席での応援になる。「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」のところでは、椅子から立ちあがり、ジャンプしている。既に自分が前で劇に参加しているように見える。 ➢ 児童が連なって引っ張る場面では、からだを揺らしている児童、笑っている児童、突っ立っている児童と一見まとまりがないが、「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」を軸として全体としては動きがまとまっている。 ➢ 劇遊びが終わってからも、からだを揺らしている。 ● 「バンザイ」: <ul style="list-style-type: none"> ➢ 合わせて手を挙げる ➢ 手を挙げたり、声をあげて笑うことはないが、眼は嬉しそうにみえる。教師に手を添えられて手を挙げて笑顔となる ➢ Dが嬉しそうに手を挙げる
シャボン玉遊び	<ul style="list-style-type: none"> ● Eが先生の「フー、フー」につられるように息を吹きシャボン玉ができた。「2年間続けて、初めて見たわ。」と先生が感動している。

T: 教師の発話

オノマトベ的要素をカタカナで示している。

来てしまったように感じた。

この授業でよく観察されたものは、オノマトペではない普通語彙の複数回繰り返しを含む発話に、その語彙の意味を表現している動作が添えられた、普通語彙のオノマトペ化ともいえる現象であった。例えばタンバリンを「大きく」叩くことを説明するのに、「オーキク、オーキク」と繰り返し、「オ」を大きな声で言いながら、大きな音でタンバリンを大きい動きで叩いていた。「大きく」を説明するのに、オノマトペ化された言葉、声と打音の音量、ジェスチャーで示していた。「オーキク、オーキク」という言葉のリズムは、以下のように表現される。●はタンバリンを叩いていることを示している。



また、劇遊びの中で、繰り返し出てきたことは、「コマッタナ」「ソウダ!」「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」「バンザイ」についてもオノマトペ的要素が含まれる。これらをオノマトペ的要素とする事に異論もあるであろうが、劇遊びで繰り返し使われている中で、同じ身体の動きを伴っていたという意味で、この劇遊びの中での使用に限ってはオノマトペ的要素と捉えている。臨時的にオノマトペ的要素としているが、別の文脈で使用されるときにはこの限りではない。「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」は歌の中に出てきているが、ヨイショは、かぶを引っ張る動作を伴っていて、ヨイショ、ヨーイショ、ヨーイショのバリエーションが含まれている。長音は引っ張る強さ加減と対応しており、この場合には、強（ヨーイショ）、弱（ヨイショ）、最強（ヨーイショ）の順に並び、身体動作は、引いて、戻って、引いてとなり前後の身体の揺れとして表されていた。

3) オノマトペ的要素に対する児童の反応（表3）

オノマトペ的要素に対して、観察することが出来た児童の反応について表3にまとめた。録画ができれば反応をより多く捉えられたはずであるが、研究方法による限界でこれのみになる。

初めて速いテンポで叩くように促されて、叩けずにいたBくんに、教師が「イソゲ・イソゲ」と教示をし、それに対してBくんが眼を見開き、教示した教師を注視し、おそるおそる叩いて見せた。

「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」では、ひとりまたは複数の児童が前に出てかぶを引っ張る場面で登場し、それらの児童が「ヨーイショ、…」に合わせて反応を見せた。その反応はかぶを引っ張る動作をする児童、

少しずつ引っ張る児童、引っ張る動作に強弱はみられないが身体を揺らす児童、笑いながら「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」と小声で口ずさむ児童、他児が出演している時に椅子から立ち上がってジャンプしている児童、と児童によって身体の動きは様々であった。インパクトのある光景は、廊下に出ている児童を除いたの児童全員が出演する最後の場面で、からだを揺らしている児童、笑っている児童、突っ立っている児童と一見まとまりがないが、「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」の強・弱・強を軸として教室全体としては動きがまとまっていた。

「バンザイ」では、それに合わせて手を挙げるが、自発的に挙げる場合と他動的の場合とあったが、いずれも笑顔や嬉しそうな表情を伴っていた。

考 察

子どもに話しかけるとき言葉（育児語）や、子ども自身がよく使う言葉にはオノマトペが多く含まれているにもかかわらず、オノマトペは障害児の療育や教育にはそれ程熱心には取り入れられていない。オノマトペというものは学問的でなく、言語の周辺部分として扱われることが多かったことや、一般に子どもじみたことばであると考えられていた背景があり、障害児を持つ家族には能力の劣るものとしての扱いに感じるところもあるのであろう。幼児期の子どもは別として、学童期以降になるとあまり好まれなくなる印象を受ける。教師も同様で、その意義をあまり重要視していない。しかし、意識して使用することはなくとも、養護学校において、観察する授業によっては非常に豊富に使われており、児童の豊かな反応が得られている。今回の授業では、オノマトペの使用量は多くはなかったが、広義に解釈し、授業の中でのオノマトペの役割や音楽性の関与について考察を試みる。

1) 「おんがく」におけるオノマトペ的要素の特徴と授業の中での役割

① 真性のオノマトペ：臨場感の演出と動作の誘導

今回の音楽の授業観察に見られた真性のオノマトペは①動物の鳴き声、②手を開いておく「パー」、③息を吹きかける「フー」のみであり、それぞれは、①動物があたかもそこにいるかのような臨場感、②タンバリンを「パー」で叩く動作の誘導、シャボン玉を作る輪状の物に「フー」と息を吹きかける動作の誘導が、それを含む発話の意図に含まれていると思われる。

真性のオノマトペがあまり観察されなかった原因のひとつは、音楽の授業には、複雑な作業がなく、動作の微妙なニュアンスを伝える教示を必要としないことが考えられる。この根拠は、うどん作りやお味噌汁作りの授業

には他の授業に比べて圧倒的に多くオノマトベが存在し、これらは授業の中で、動作を促す教示や作業の応援に貢献していたこととの対比による。別の原因として、他の授業でオノマトベが果たす役割には音楽でまかなえる部分が多いため、オノマトベの使用の必要性が低かった可能性もある。音楽の基本的要素はメロディー、リズム、ハーモニーであるという（つち野2006）が、オノマトベにはリズム、抑揚を含み、感性に訴える力を持ち、これらは音楽と共通する部分である。遠山は障害児にとって音楽は、子ども達の表現を引き出し、コミュニケーションへと発展させる上で非常に役に立つものである（遠山1984）と述べている。我々が先行研究において、オノマトベの持つリズムが、知的障害児と教師、あるいは知的障害児同士の対話を促進し、コミュニケーションの基盤としての役割を持っていると考えたが、リズムは共通する要素であり、関連している可能性がある。これらについては、今後の研究の蓄積を待ちたい。

② 普通語彙のオノマトベ化：意味の強調とリズムへの同期

ここでは、通常の使用状況ではオノマトベとはみなされない語彙が変化してオノマトベ的要素になることをオノマトベ化と称している。そのオノマトベ化された語彙における特徴を考えるに当たって使用状況を見てみたい。例えば「大きく叩く」を表現する場合に、「オーキク・オーキク」と繰り返し、かつ、大きく手を振りかざしタンバリンを強く叩くという動作を伴うのに付随する。声と叩打音の音量が大きく、「オーキク・オーキク」が「大きく」から変化するところはそれ以外に、母音の長音化、抑揚の強調が見られた。

オノマトベ中の長母音は、田守によれば、擬音語に見られることが多く、自然界の物理的に長い音を表現するのに用いられている（田守1993）。擬態語に見られる場合には長母音のないオノマトベと対応しており、その強調形であることが多い。例えば「僕はかーっと／かっとなつた」では「かーっと」が「かっとなつた」の強調形であることがわかる。観察での長音化は、様態を表す語彙に付加されているため、田守に従えば、「オーキク」は「大きく」の強調形になる。声や叩打音の音量の変化からみても、抑揚をつけているところからみても、この使用場面でも長音化は強調を狙った一連の変化のひとつとみなすことが出来る。また、タンバリンの叩打に合わせるように発話されていることからみれば、叩打のテンポに帳尻を合わせる役割もあり、発話のリズムを重視する視点ではこの既存のリズムへの同期の役割も重要なのではないかと推察する。

「大きく」以外に主に繰り返しによりオノマトベ化されたものには、「速く」「いそげ」「ゆっくり」があった。

このうち「速く」「ゆっくり」はタンバリンを意味通りに速くもしくはゆっくり叩くという動作を付随させていた。ここでもタンバリンを叩くリズムに合わされていた。

③ 掛け声：作業の同期促進・応援と達成感の共有

今回「おおきなかぶ」というロシア民話をパネルシアターや劇遊びの形で教材として用いていた。「おおきなかぶ」はかぶを抜く場面が、繰り返しされ、抜くのにかわる人が、一人ずつ加わるというストーリーが展開されていく。絵本としても広く知られ、教材としても保育園から小学校にかけての時期を中心によく使われているものである。教材の中に、「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」（歌に乗せて、かぶを引っ張る様子）、「バンザイ」（抜けたあとによるこぶ様子）がいずれも一定の動作とともに発話され、劇中に繰り返し出現していた。

「ヨーイショ、ヨイショ、ヨーイショ」という箇所が、この教材を用いた「おながく」の授業のクライマックスであった。「ヨイショ」というのは重い荷物を持ちあげるなど、力を入れる時の掛け声のときに使われることばである。動作を伴うことが多く身体ことばとも言える。「ドッコイショ」もヨイショと同じように力を入れる掛け声として用いられる。また、これらは民謡の囃子詞として「草津よいとこ一度はおいで、ドッコイショ」のような使われ方もする。草津節は湯もみ歌ともいわれるように、温泉の湯を板で混ぜる、湯もみ板操作をしながら歌う民謡である。畠山によれば、「大衆が生活の中から伝承してきた歌謡」である民謡には、労作生活に関するものが多いという（畠山1981）。労作生活に関する民謡の囃子詞には、掛け声風のもの、呼びかけ風のもの、応答風のもの、労作擬音によるもの、労作擬態によるもの、後囃子的なもの、労作対象自賛によるもの、方言によるものに分類される。「ヨイショ」については、「米なる木」という岡山県の民謡にある。「私や備前の 岡山育ち 米なる木をまだ知らぬ ハ ヨイショヨイショ ヨイショヨイショ」で畠山は労作擬態に分類しており、岡山藩主池田光政が参勤交代の道中で、備前藩を誇示するために、雲助たちに歌わせたもので、豊穡の収穫動作の擬態を囃子詞にしているという。ヨイショを収穫動作の擬態と捉えることが妥当かどうかは疑問であるが、雲助たちが声を合わせて「ハ ヨイショヨイショ ヨイショヨイショ」と謡う様子は、活気に満ち、藩の繁栄をアピールすることができたのではないだろうか。

この授業では、「ヨイショ」は3回の繰り返しで1つの単位とされている。最初と最後に母音の長音化が見られ、最後のほうが長音化の時間が長い。ここでの長音化は引っ張る強さを表し、しかもこの3回の繰り返しによって、強・弱・最強という流れが見られた。これにより、引っ張る者が、強くー弱くー最も強く引っ張る手掛かり

となり、結果として引っ張る者の身体の前後の揺れを生んでいた。そして、複数の引っ張る児童が同期して引っ張るリズムの強調となっていた。補助に回っていた男性教師が、最初と最後の「ヨイショ」に「ヨ」の出だしに合わせて、「ヨイショー・ヨイショー」と送る声援は、更に引っ張るリズムと力量の強弱を強調する効果になっていた。

「バンザイ」は、両手を挙上する動作を伴う掛け声である。それにより、挙上のタイミングを一致させる、一生懸命引っ張って抜けたという達成感を皆で共有することが出来ていた。

「おながく」の授業でのオノマトベ的要素の役割について、整理してみると、

- ① 真性のオノマトベ：臨場感と動作の誘導
- ② 普通語彙のオノマトベ化：意味の強調とリズムへの同期
- ③ 掛け声：作業の同期促進・応援と達成感の共有

というものが見えてきたが、これらについては、今後の研究により適宜修正されていくべきものである。現段階で、特にこの②③から見えてくるものは、繰り返しのリズムを持つオノマトベ的要素がタンバリンの叩打リズムにことばを同期させる、複数の者に身体動作の同期を促すといったことに貢献していたことである。リズムの同期というキーワードが見えてきたのではないだろうか。

2) オノマトベの持つリズム

リズムというものは、音楽にのみ特化されるものではない。ことばや身体にもリズムがある。ことばに関連した研究からは、各言語には固有のリズムパターンがあり、そのリズムに基づいて語や形態素の分節化が行われていることが明らかにされている。最近では更に、連続音声を言語的単位に分節化する能力は、母語のリズム構造の獲得との関係が重要であることがわかってきている(Nazzi2003)。日本語はモーラを単位とするモーラリズムの言語であり、林はモーラリズムをベースとした語構造の知覚は、生後半年以降から発達してくることが示唆されると述べている(林2003)。日本語には育児語または幼児語という乳幼児に対する語りかけの際に用いられる独特の語彙が多く存在し、林の調査ではそのうちの85%が3モーラもしくは4モーラからなり、さらに3モーラの80%が語中に特殊モーラを含み、自立モーラ(R)と促音、撥音、長音などの特殊モーラ(S)とがRSR型になっている(ネンネ、クック、ブーブなど)という。4モーラの場合には60%がRSRS型で、ネンネン、ブーブーなどであったという。ブーブ、ブーブーはオノマトベであるように、育児語の語形はオノマトベの一部の特徴と類似し、実際に育児語にオノマトベも含まれる。日本人

乳児に対して、3モーラ型への嗜好性を調査したところ、7-8ヶ月の乳児は、育児語に多い型(RSR型)への嗜好性が高いという結果で、この嗜好性が日本語構造の知覚に重要であろうと述べている。この学説はオノマトベのことばの発達への貢献を考えると非常に心強いものである。少なくとも、RSR型やRSRS型のオノマトベは言語獲得を間近に控える乳児が注目する語形であり、その語彙を発話者と共有することが容易になるということと言えるであろう。

リズム同期については、乳児の手足のリズミカルな運動と規準喃語との関連(江尻1998)や知的障害児におけるリズム同期の発達過程(斉藤2005)の研究が興味深い。江尻によれば、まず足のリズミカルな運動が出現し、次第に手のリズミカルな運動に移り変わり、規準喃語出現以降は減少するが、音の産出を伴うリズミカルな手の運動は喃語の出現以降も増加する。また、リズミカルな運動は、特に手の音を産出しないリズミカルな運動が音声と最も同期することである。これらの結果から、発声活動と四肢の運動が随意的なコントロールの難しい未分化な状態から運動コントロール機能の成熟に伴って、発声や音を出すという意図的な四肢の運動に変わっていくのではないかと考察している。

乳幼児の喃語の繰り返し音節のもつリズム的な表出音声は、オノマトベの様相を帯びている。オノマトベは、①その最初の姿である喃語が、四肢のリズム的な運動とのリズム同期を目安に発生すること、②育児語や言語獲得初期の幼児の表出することばの中に典型的なリズムパターンとして存在し、日本語構造の理解と表出に貢献すること、③その後には音と意味の有契性、感情や情緒を刺激する感性ことばとして豊かな言語生活をもたらすということなどから、言語発達上も幅広い活躍を見せるのとの示唆も可能であろう。そして、日本語におけることばの発達において、特に発達初期にオノマトベのリズム性が重要な位置付けとなると考えられるだろう。

結語

知的障害養護学校での「おながく」の授業観察を行った。そこでは、真のオノマトベは多くは見られなかったが、オノマトベに類する興味深い現象を捉えることができた。

オノマトベ的要素が授業の中でいくつかの役割を持ち、リズム同期への関与も示唆されたことが注目に値すると思われた。

多方面からの研究結果を踏まえつつ、今後もことばの発達へのオノマトベの関連、とくにリズムの関与、知的障害児への教育的支援への貢献について研究を深めて行きたい。

謝 辞

本研究は、科学研究補助金〔基盤研究C「オノマトベにおける言語・認知発達と教育及び療育効果の実証的研究」課題番号16530436研究代表横尾（石橋）尚子〕の支援を受けた。授業観察にご協力いただいた養護学校の関係者の方々に深謝いたします。

参考文献

- 田守育啓（1993）日本語の音韻形態． 笈寿夫・田守育啓 編『オノマトピア—擬音・擬態語の楽園—』． 勁草書房． pp1-16.
- 亭阪直行（1999）『感性の言葉を研究する—擬音語・擬態語に読む心のありか—』． 新曜社．
- 有働眞理子（2002）オノマトベから学ぶもの． 兵庫教育大学研究紀要． 第22巻， pp 13-21.
- 有働眞理子・高野美由紀（2006）養護学校の授業に見られるオノマトベ的要素—教師の使用状況と児童の反応について． 日本発達障害学会第41回研究大会発表論文集， p38.
- 有働眞理子・高野美由紀（印刷中）養護学校小学部の授業に見られるオノマトベ的会話—対話活性化の言語学的要因—． 学校教育学研究． 第19巻．
- 高野美由紀・有働眞理子（印刷中）養護学校小学部の教師発話に含まれるオノマトベと児童の反応—重度知的障害児への教育的支援におけるオノマトベの貢献に関する一考察—． 学校教育学研究． 第19巻．
- 喜多壮太郎（2001）『ジェスチャー—考えるからだ—』． 金子書房．
- 遠山文吉（1984）障害児にとって音（音楽）とは何か—音楽療法の原点を考える—音楽之友社編『障害児の成長と音楽』． 音楽之友社． pp 48-64.
- つち野研治（2006）『声・身体・コミュニケーション—障害児の音楽療法—』 春秋社
- 畠山兼人（1981）労作民謡の囃子詞． 国文学攷． 通号90， pp 1-8.
- Natti T, Ramus F（2003） Perception and Acquisition of Linguistic Rhythm by Infants. Speech Communicaion. 41, pp233-243.
- 林安紀子（2003）乳児における言語のリズム構造の知覚と獲得． 音声研究． 第7巻， pp 29-34.
- 江尻桂子（1998）乳児における規準喃語の出現とリズムカルな運動の発達の関連． 発達心理学研究． 第9巻， pp 232-241.
- 斉藤一雄（2005）知的障害児におけるリズムパターン同期の誤反応の分析． 特殊教育研究． 第43巻， pp193-201.