

養護学校小学部の授業に見られるオノマトペ的発話 —対話活性化の言語学的要因—

有働 真理子 高野 美由紀
(兵庫教育大学)

養護学校小学部において、オノマトペを含む表現がどの程度頻繁に出現し、どのような形で発話されるのかという観点で、授業観察をおこなった。発語の少ない知的障害児との対話において、対話が促進される際に、オノマトペ表現が果たす役割があるとすれば、どのような言語学的インパクトとして機能していると考えられるかを考察した。

キーワード：オノマトペ，知的障害児，対話，リズム

有働真理子：兵庫教育大学・社会・言語教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: mariudo@hyogo-u.ac.jp
高野美由紀：兵庫教育大学・臨床・健康教育学系・講師，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: mmurata@hyogo-u.ac.jp

Onomatopoeic Utterances in Classes at an Elementary School for Handicapped Children: Linguistic Effects on Activation of Communicative Behaviour

Mariko Udo and Miyuki Takano
(*Hyogo University of Teacher Education*)

Onomatopoeia is abundant in musical factors. We have observed the pupils' reactions to the teachers' utterances with onomatopoeic expressions at an elementary school for handicapped children. Some of the phenomena we observed during the classes suggested that onomatopoeic utterances, together with adequate bodily performances, do affect children with mental retardation. This paper gives a report on interesting behavioural patterns with onomatopoeic utterances, and the cognitive implication will be discussed with special reference to music and gesture.

Key Words: onomatopoeia, mentally retarded children, communication, rhythm

Mariko Udo: Associate Professor, Department of Language Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: mariudo@hyogo-u.ac.jp

Miyuki Takano: Lecturer, Department of Special Education, University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail: mmurata@hyogo-u.ac.jp

1. 研究の背景

オノマトペという言語範疇とは、乳幼児との会話で多用される‘ブーブー’や‘ニャンニャン’のように、‘聞こえるように’表現する言葉のことを言う。‘聞こえるように表現する’というのは、言葉の形式がそのままのように聞こえるかという聴覚情動的意味と一致している言葉のあり方を表現したものである。このような意味と形に関係性があるという特徴を一般的には有契性或いは有縁性と表現する。この有縁性ゆえに、最も基本的な言語の特徴である恣意性に欠けるという意味で、成熟した‘正規の’ことばではないと受け止められ、オノマトペ語彙の少ない英語などにおいては特に、言語学研究上の位置づけが低いという歴史的経緯があった。典型的には、子どもとの対話を円滑にするための方便として活用される、発達途上でのみ使用される言語獲得過渡期の言葉という位置づけが一般的であった。また、このような学問上の取り扱いが遠因となり、日常のことばの発達を促す教育的環境において、オノマトペの位置づけが低くなり、最終的には使わないで済むようになるのが到達目標と言っても過言ではないという状況が続いてきた。オノマトペを使うこと自体、相手を子ども扱いすることにつながるという認識が一般的であったと言えるであろう。

偏見に近いこのようなオノマトペ観がある一方で、対話におけるオノマトペ表現の力を直観的に理解し、実践的に活用する状況は多々見られる。聞いたり、見たり、触ったりして、体感する感覚を再現できるように表現することばは、障害を持った人々へも有効であろうと推測するのは自然である。

ただ、対話において何故オノマトペが有効であるのか、どのようなあり方で有効なのか、或はどのようなオノマトペ語彙がアピールするのか、といった個別現象の背景にある原理については、まだあまり解明されていない。それどころか、発達が問われる実践的場において、オノマトペが果たす役割を確認する観察や研究はまだ萌芽的段階にある。私たちは、この身体性豊かな言語範疇が何故、どのようなあり方で、対話行動に貢献しているのか、まず具体的な対話の場面を観察するというフィールドワークを通して、ヒントを得ようと試みることにした。

将来、最終的に研究が目指すのは、オノマトペという範疇の対話における存在意義を問うこと、同時に、その存在意義に対して、オノマトペの形式や内実がどのように相関するのかを少しでも明らかにするという目標である。さらに、範疇の存在意義を問い、この範疇が担っている、私たちの知的活動への役割という認知科学的な疑問に何らかの回答を得たいのである。

2. 課題と方法

障害児と養育者という組み合わせにおいては、対話の流れが偶発的であり、話題の展開も単発的・未完に終わることも多く、散漫になりやすい。また、それが、日常の親子の自然な状態でもある。しかし、今回私たちは、オノマトペ表現が能動的に選択される様子を観察し、それが何故なのかを考察したかったので、一連の対話に一定の流れが生じるような場が望ましいと考えた。一定時間のセッションの中で、始まりから終わりまで一貫性のある指導教案をベースにしていること、目標設定が明確に存在すること、その結果対話の意図性が見えやすいこと、対話の組み合わせに様々なバラエティがあること、などの条件から、養護学校の授業を観察するという方法を採用した。

また、からだの動きを伴う実演的な要素があり、日常的にオノマトペが出やすいであろうと予測されるような授業を優先的に見ることにした。具体的には、「おんがく（リズムあそび）」・「ずこう」・「せいかつ」を中心に、授業中に交わされる対話の中で使用されるオノマトペ表現を拾うことで一次資料を収集し、出現するオノマトペ表現が使用されることがどのような意味を持つのか、対話機能という視点から、使用状況を考察しようとした。また、オノマトペ使用時の環境的素因、例えば、前後の言語的文脈のような論理的要因だけでなく、発話が行われている場の様子や、発話者の身振りや表情などの言語外要因なども、重要なてがかりと位置づけた。

私たちは兵庫県下の養護学校において平成17年度の2学期の3ヶ月間にわたり、週一回程度の頻度で各種授業の観察を実施した。生徒暦年齢に考慮してやや大人びた扱いが心がけられる中学部及び高等部では、オノマトペ表現が比較的に出にくいのではないかとこの予測をし、観察の対象から外し、劇遊びや音楽的要素が組み込まれやすいと予想できる小学部に絞って授業を選択した。

その中で、どのようなオノマトペ現象が観察されるのか、ある3年生のクラスの日を追ってみた。本論で取り上げたのは、11月下旬に観察した授業の様子である。授業科目は、午前中の2時限「リズム遊び」の一部、3・4時限「えがく・つくる」と、午後5時限に再び「リズム遊び」というパタンである。聞こえてくるオノマトペ表現をすべて拾うように努め、対話機能を示唆するヒントについても記述した。個人情報の問題から、音声情報も映像情報も収集が困難であったので、メモをできるだけ詳しく記し、それを記録に起こすという方法を採用した。

本論においては、観察者に見えた教室の様子をまず記述し、さらにオノマトペが関わって対話行動に変化を与えるような場面があれば、それを取り出し、考察を加えることとした。上記1で述べた最終目標にはほど遠い微々

たる一步であるが、統一的な場面設定の下に、障害を持った子どもたちが生きる日常の様子の観察を通して、言語能力のありかたの一側面を考えるということは、これまであまり試みられなかった新しい言語能力発達研究のあり方であると考ええる。

3. 『えがく・つくる』

午前中後半の3・4時限目は、3学年2クラス合同の授業として行われた。授業開始時の教室の位置関係を簡単に記すと、教師6人と児童10人が参加しており、教壇のところに全体のイニシアチブをとる教師が立ち、その傍らに児童一人がいる。進行の補助役であろうか、もう一人の教師が教壇側の端に位置している。教壇に立っている児童一人の他、9人の児童が、緩やかな弧を描いて配置された椅子に座り、児童の背後に4人の教師が適当な感覚を空けて立っている。図示すると概ね下記のような位置関係である。(Tは教師、○は児童をあらわす。)

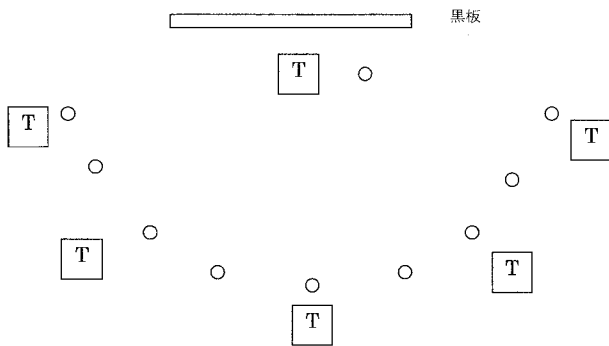


図1

この位置関係は、直前までの授業(2時限目)における3年1組の位置関係とほぼ一致している。2組がそこへ移動して、次のセクションの冒頭で示す位置関係(図4)をより過密にしたような状況である。合同の授業の場合、物理的な手間を省くメリットがあるだけでなく、メンバーの変化(追加・入れ替わり等)に加えて教室の位置関係が大きく変わることによって児童の違和感が生じることを避ける意味もあると考えられる。障害を持った児童は、僅かな環境変化にも影響を受ける場合がある。

テーマは、葉のついていない幹と枝だけの灌木の模型を教材に、児童が葉をつけて木らしい木に仕立てていく「木を作る」という作業である。

10時45分の授業開始時、進行役の教師(以下教師Aと記す)が授業開始の口火を切り、「何作るの?」と児童に問いかけた。すると、早速一人の児童が傍にある木に葉っぱをくくろうとする。児童の一人が教師の問いかけの意味と授業の目的をある程度理解したのを見届けた教

師Aは、全員が理解できたかどうか問いかける。左手を広げ、手の甲を児童に見せて、身振りで木に見立てる表現を提示し、今何の話をしているのかを一人一人に確認する。あちこちから、「木」「木」と声が上がリ、中には「ガーン」というオノマトペ表現を思わせる反応も出た。

テーマは「木」という共通認識ができたところで、「ゆめわかば」の歌を聴かせながら、教師Aが紙芝居を始めた。通常の紙芝居のような木枠はなく、絵を描いた紙を手元に持ち、順番に見せていくスタイルである。最初に出されたのは、木々の絵である。「森ですよー」と声かけ。次に種の絵が示される。それが成長した若芽の絵を経て、幹と枝に葉がついた木の絵となる。さらに、枝と葉が増えた絵が提示され、木が成長して立派な大木になったことを皆で喜ぶ。すると、突然黒雲から雨が木に落ちてくる絵に変化するが、大きな木はびくともせず、立派な姿で存在し続ける、というところでお話は終了する。

短いながらも起承転結のあるストーリーである。ここで、子どもたちは、小さな種から芽が出て成長して木になる様子を見て、「成長(生長)」という概念を、「葉が茂る」という現象を通して、子どもたちが体感していく状況である。

授業開始から約9分、楽しいお話を経て10時54分に、教師Aは作業の手順を説明し始める。言葉での説明だけでなく、ひらがなで書いた簡単な説明文を挿絵付きで提示した。全部で、①「みきをつくる」、②「はをつくる」、③「みをつくる」、④「みきにはやみをつける」(「幹に葉や実をつける」)の4枚である。①から③までが材料調達、④でそれらを使って木を作って仕上げる具体的な本日の作業内容となる。カードを見ながら順番に説明を聞いていた子どもの一人が、3つ目のりんごや柿の実がなった絵に関心を示す反応が見られた。

教師Aがデモンストレーションを始めた。植木鉢に植えられた裸の木が持ってこられる。教師Aが説明を開始し、実際に葉を枝の先にくっつけながら、「ペタッ」、「ペタッと付けます」と説明を繰り返した。紙の葉を模型の木の枝につけるためにセロテープが必要なので、セロテープを用いるプロセスを次に提示することになる。セロテープを手に取り、端を引っ張って伸ばしながら、「ピーっと取って…」切り、葉の付着に使う作業を見せて見せた。作業の手順を絵カードで見せて説明し、実際の作業を具体的に実演してみせるのに要した時間は約10分であった。

11時4分になり、デモンストレーションと同様の裸の木の教材が児童の目の前に用意される。今度は子どもたちが葉をつける作業をする番である。2クラス合同なので、クラス毎に1本ずつ、計2本の木が置かれた。教師Aがまずきっかけのタイミングを作る。「ペタンするよー」のかけ声で葉をつけた。付けながら、「葉っぱだよー」

と歌うような調子で発話が続く。この時のリズムは、
 [♪*♪♪|♪**] (*は八分休符, **は四分休符を示す)
 と音符表記できるリズムである。[♪(は)* (っ)♪
 (ば)♪(だ)|♪(よ)**] のように、モーラ単位と音符
 が対応し、やや尻上がりのイントネーションで歌うよ
 うに発話されていた。

教師Aの音楽的なかけ声とともに、児童の作業が始
 まるが、作業が粛々と順調に進んだわけではない。状況と
 しては、葉を枝に付けたり張ったりという作業課題に集
 中する子どももいれば、立ったり座ったりして、みんな
 が作業する中で落ち着かないのか、そわそわしているよ
 うに見える子どももいた。さらに、律儀にゴミを捨てに
 行ったり、催してトイレに行ったりする子どもも出てき
 た。授業開始後既に20分経過していることの影響か、或
 いは、自分たちに作業の順番が回ってきて、作業課題を
 こなさなくてはならないことへの緊張感からか、おもら
 し騒ぎが2, 3件連続し、その処理に急いで対応する教
 師も入り乱れて、教室内はやや混沌として混乱状態にも
 見えた。教室全体のリズムは統一されず、障害を抱えた
 子どもたちが10人あまり混在する状況では、ある意味で
 そのほうが、統一感のある作業プロセスがすすむよりも、
 自然なあり方であると考えられるであろうが、授業の進
 行が中断したように見えたのも事実である。

このように、混乱の中で子どもたちの作業従事が9分
 経過したところで、空気に変化が生じた。作業を実施し
 た結果、児童の目の前の木が葉をつけられて、木らしく
 なってきたのに気がつくと同時に、葉以外の色々なもの
 が枝に付けられている枝もあり、出来あがっていく木や、
 木にぶらさがっている対象物に関心を示す児童が2, 3
 人出てきたのである。作業の手を止め、それらを手に取
 ろうとする児童ら。手元から作業の対象物の様子に注意
 が移ったのがわかる。

自分たちの作った木が完成に近づくと、トイレ往復や
 おもらしの混乱もおさまり、児童は全員自然に着席した。
 まるで彼らがプロセスと出来上がりの行程の経過及び完
 了などの時間的な動きをきちんと理解した上で動してい
 るかのように見える、それくらい見事に自然な動きでの
 着席であった。この時11時13分。

着席を確認して約2分ほどで、教室の態勢が、作業開
 始前の落ち着いた対話の形に整い、11時15分になった。
 ここで教師Aが「はい、できました」と締めの言葉を
 言い、拍手が起こる。教師Aは、授業開始の時に用いた
 「木」の身振りサイン、即ち、手の甲を相手側に向けて
 パーの形にして木に見立てるといふサインを、児童を誘
 うように提示した。このサイン提示を見て、パーだけで
 なく、合わせて一連の「グーチョキパー」の動作で木を
 表現しようとした児童がいた。木から手へ、手の形から
 ジャンケンへと、絶妙なタイミングで教師Aが提示する

身振りに、子どもが表彰の変化をとらえ、連想を発展さ
 せて敏感に反応することを感じさせられる反応である。

「木」のサインを教師Aと生徒がひとしきり交換する
 と、「ここで何故か2回目の登場です！」という教師の
 発話とともに、授業のはじめに見た紙芝居が再び出され
 た。「ゆめわかば」の音楽と共に、木が育つ様を描いた
 絵が展開されてゆく。今度は、教師Aは、絵を動かしま
 ながら、体をゆすってリズムをとっている。子どもたちは
 非常に落ち着いた様子であるが、ほどなく、あちこちで
 規則的なリズムの動きが、シンクロしあうかのように発
 生した。両手を挙げる、手を振る、アーアーという声
 を出す、こぶして膝をポンポン軽く叩く、床をトントン
 手で叩いたり、或いは足でトントン床を踏みしめたり、実
 に様々な身体表現動作が教室内のあちこちで同時発生し
 たのは非常に印象的であり、大きな驚きであった。教室
 にいる教師も児童も、木を作って作品ができあがった喜
 びを共有し、その気持ちの高ぶりを、自分の好きなスタ
 イルで身体表現に表出したということであり、そうでき
 ることの意味は大きい。

5分間のこの印象的なクライマックスをもって、「木
 を作る」の授業は11時20分に終了となった。この後、給
 食の準備を視野に入れて、後片付けが続き、観察者は教
 室の外に出た。

授業の流れは、次のようにまとめられる。◇内には、
 教師Aと児童の動きの内容を記した。[]内に使用され
 たオノマトベ的表現を付記しておく。オノマトベ的表現
 とあるのは、オノマトベ語彙に準じて音楽的に発話され
 た表現も含めて記してみたものである。

10時45分 授業開始・児童及び教師の配置完了

<導入の挨拶及びBGMを伴う紙芝居> 9分間

[ガーン]

↓

10時54分 作業手順説明開始

<絵カード提示後作業工程の実演> 10分間

[ペタン, ビジッ]

↓

11時4分 児童の作業開始

<クラス毎に作業> (やや散漫に) 9分間

[ペタン, 葉っぱだよ~(のリズム)]

↓

11時13分 作業終了と着席

<指示なく自然な流れ> 2分間

[は~い, できました(のリズム)]

↓

11時15分 授業のまとめ

<完成確認・紙芝居2回目実演> 5分

[(オノマトベ表現はなく, 身振りが多発)]

11時20分 授業終了

<後片付けへ移行> 所要総時間35分連続

合同の授業なので、3・4時限の連続2コマをゆったり配分して、教室移動や態勢を整えるゆとりを持たせた流れになっていた。

全体に、教師と児童の対話が言語表現形式で確認できるような形で成立している場面はほとんどなかったが、言語形式以外、具体的には、問いかけへの反応となる動作や、自分の身体表現を通して、発信に対する往信と判断できる現象が多々あった。使用されたオノマトベは「ペタッ」「ピーッと」の二つだけで、木に葉をつけるために必要な作業について説明する際に、どのような動作であるのかがわかるように、という目的で使用されていた。オノマトベの数は少ないが、動作の様態をストレートに理解してもらう表現になっているという意味で、効果的な使用状況である。児童の理解を直接的に引き出すという点では、オノマトベではないが、身振りで手の甲を木に見立てて、サインとしてテーマが「木」であることを示すという行為は、言語形式に依存せず、感性に訴えて意味を伝える方法が共通している。違いは、オノマトベは聴覚を通すが、サインは視覚を通すという、経路選択の違いだけである。

4. 『リズム遊び』

4-1 朝の会のリズム遊び

合同授業としては、午前中後半の『えがく・つくる』に続き2回目となる5時間目は、『リズム遊び』であった。この日は、合同授業だけでなく、リズム遊びも、午後の授業を行うに先立って、午前中に各クラス単位で部分的に実施されるなど、授業相互に関連性を持たせるような1日の構成になっていた。合同授業のほうは3・4・5時限と、給食をはさんで同じ授業形態をとるように連続していた。同様に、『リズム遊び』が5時限に行われることへの準備的な意味があるのか、10時30分までの朝の会の後半が部分的に『リズム遊び』の軽いセッションとして機能するように工夫されていたようである。したがって、この部分を、午後の『リズム遊び』の前段階として、最初に簡単に概要を記しておきたい。

朝の会の終了に近い時間帯（10時30分）の教室内の配置は以下のような構図であった。

児童5人と教師4人の計9人構成で、朝の会とリズム遊びを組み合わせたようなやりとりが交わされていた。教師はまず「リズムあそび」と書いた札を見せながら、「リズム遊び、トントントントンするでえ。」という児童への声かけを繰り返した。「トントン」という表現は、リズム遊びを意味する名詞の代替表現として機能してい

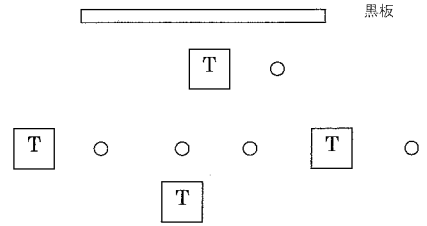


図2

る。ここでは、着替えから始まって終わりの会までの、一日の予定をざっと確認し、次いで児童がそれぞれ「ぼく（わたし）は〇〇です。皆さんおはようございます」と挨拶したりしていた。

基本的に発話が少ない子どもたちであるので、発話行動を言語形式のみで読み取るのは難しい。この短いセッションにおいて、子どもが示した表現行動のうち目立ったものは、身体表現を伴うものであったことに注目したい。例えば、教師が一日の予定のうち、お帰りの会のことに言及して、「バイバイ」や「イエイ！」と呼びかけると、子どもの一人が両手を挙げて振り、足をバタバタさせて、別れの挨拶に応える表現を示したというようなケースである。発話の代替表現としての身振り表現は、障害児童らにとって非常に重要である。また、対話行動と思しきものとしては、教師と児童のペアだけでなく、友達同士でも見られ、ある児童が、こういった意味であるのか、耳をふさぐ身振りを示すと、隣の座席の児童がそれに反応し、同じ仕草を繰り返すというようなやりとりもあった。

教師からのオノマトベを含む働きかけとしては、冒頭の「トントントントンするでえ」の「トントントントン」が、どうやらリズム遊びを指示する語彙として、この場にいる人々に共通して定着していると思われた。また、教師が「気をつけ」のポーズを取りながら、「ビシッ」「ビシッ」を繰り返し発話したのは、襟を正している様子を演出したかったからに他ならない。他に、手をとって写真を貼りながら、口寂しいのを緩和するためなのか、間が空きすぎるのを避けるためなのか、「テケテケテケテケ」という意味不明の、エレキギターの音色を思わせるオノマトベ様表現を発していた教師もいた。

この他、教室の中で慣習的に通用していると思われ、他の授業でも度々目にした表現を観察したが、オノマトベが非常に効果的に、授業の流れを調整するのに機能していた。一連の発話は一方向的に教師が与えているのであるが、発話に同調して一定の動作を子どもが体現していた。教師はまず「お手手はパッ」と口火を切る。今話題にしている相互交換表現の開始の合図である。間をおかずに教師が「パンパンパンパン、手はお膝！」と続けると、教室が少しざわついていても、子どもも教師もき

ちんと座りなおして姿勢・態勢を整えようとした。この「お手手はパッ、(やや間をおいて)パンパンパンパン手はお膝」の台詞は、一度きりの使用であり、他のオノマトペ表現のように繰り返されない。合図はピッタリのタイミングで一度きり発信される発話行動なので、何度も繰り返されるべき性質のものではないということであろう。

面白いのは、午前中の「木を作る」授業の最終局面において、ヴァリエティに富む表現行動が複数同時発生したと同様の現象が、この「お手手はパッ…」の合図で生じたことである。「手はお膝」のリズミカルな響きに影響されるのか、児童の反応は豊かに発現した。例えば、一人は「手はお膝」の合図を察知してか、教師が傍らに寄り添うように座ると、両手で軽く椅子をチョンチョンと叩いてリズムをとる行動をとった。この児童が椅子を叩くリズムは、[♪♪♪*|♪♪♪♪|♪♪♪*]という、まるで俳句のような4拍子リズムを刻み、合図のリズム([♪(お手)♪(手は)♪(パ) *(っ)|♪(パン)♪(パン)♪(パン)|♪(手は)♪(おひ)♪(ざ) *])を模倣しているように聞こえた。この合図と子どもたちの応答行動が慣習化されており、一定のリズムとスピードを子どもが体で記憶しており、そのリズムを、椅子を叩く動作と音で再現したと考えることも可能である。つまり、この児童は、教師がそろそろ恒例の合図を出すのを予測して、先行してリズムを刻んだと考える事もできる。

この行動を示した当該児童は、周囲に平たい叩きやすい場所があるとそうしてしまう癖があるのか、手洗い場の底面を、手でペチペチと叩きながら、自分の手の動きに合わせて「エイエイ」と声を出している場面があった。この行為も、幾度か見られた同調現象の一つに相違ない。あたかもリズムを声体の両面から表現しようとしているかのようである。

4-2 給食後のリズム遊び

午後のセッションは、13時15分から始まった。給食後ということもあり、いきなりじっと座ることは明らかにあまり得策ではない。授業開始時から15分間、次のフェーズが始まるまで、教師たちが子どもたちに行った働きかけは、1日のリズムの中で、まさにタイムリーで効果的な内容であった。

合同授業を行う空間として、午前中の『えがく・つくる』では所属クラスの教室の一つを使用した。午後のセッションにおいては、2クラスの教室の間に位置する、広さおよそ80㎡ほどの比較的広い八角形の空間があり、ここを利用して、小ぶりの劇場のような空間として場所が設定されていた。教室の間であるにもかかわらず、吹き抜けがあり、開放感のある学習空間を形成している。こ

こに、ホワイトボードと、柔らかい素材のベンチがく'の字の形に配置され、ベンチの後ろには、二手に分けてリズム楽器類(ドラム、太鼓、タンバリン、鈴など)が置かれていて、これから某かの演技が行われるという雰囲気盛り上げていた。

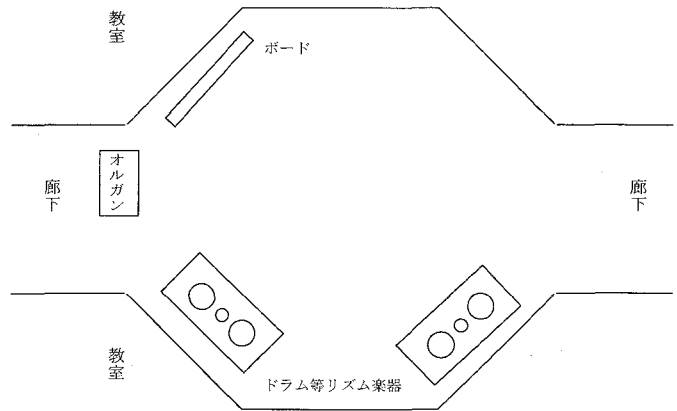


図3

授業が始まる合図が、特に明確に出されたわけでもなく、全員がそろって13時20分くらいから徐々に、教師と児童がペアを組んで、ペア毎の動きを示し始めた。それぞれの子どもの個別的な動作特性によって、教師が子どもの両手を持って、立ったり座ったり、或は、子どもの両足を持って、手を使って歩かせて手押し車のようにしたり、様々な動きが自由にとられていた。教師の介添えなしに、自分の好きなように、トントンと両足飛びをする子どもや、その場でクルクル回る動作をする子どももいた。

ひとしきり各自好きなように動くと、次は全体で同じ動きをする活動に自然と移行した。教師が「○○(養護学校のある街の名前)に行こう」という台詞を繰り返して、子どもたちにアピールしようとした。この繰り返すには意味がある。この学校では毎週決まった日に連れ立って外出することが多く、3学年の2クラスでは、この時期に○○にみんなでお出かけすることになっている。そのための準備や学習を『せいかつ』の授業の中で実施するそうである。したがって、「○○に行こう」という呼びかけは、この時の児童たちにとっては、とても心楽しく、また、頑張って歩いて行こう、という気持ちを起こさせるに充分な一言として機能したのである。

動きが活性化した教師と児童は、揃って、両足飛びをしたり、両手をブルブルさせたり、ゆっくり歩いたり、走る、スキップする、忍び足、小走り・・・、吹き抜け八角形の空間を、同じ方向に回りながら、様々な移動動作を楽しんでいた。それぞれの動きに合わせた音をオルガンの奏でる効果音を背景に流しながら、それに合わせて、時には手をつないだりして、全員が一つになってい

のように見えた。

オルガンの音に合わせて歩いて回るのが一段落すると、ある教師が「ウッホウッホ」と、ゴリラの真似をして歌を歌い始めた。歌の内容と歌い方の概要は以下の通りである。

- (足踏みしながら) ドンドコドン, ドンドコドン
手をあげて おいしーい
- (足踏みしながら) ドンドコドン, ドンドコドン
レモン 皮むいて すっぱいぞー
タマネギの 皮むいて, 皮むいて, 皮むいて,
皮むいて, . . . (速度を増して)
オーイ, エーン (泣く真似)
- (足踏みしながら) バナナ 皮むいて,
ドンドコドン, おいしー
- (レモン, タマネギ, バナナ . . . と繰り返す)

ゴリラというインパクトの強い動物の様子, 重量感をもって表現される, 足踏みのドンドコドンという音, レモン・タマネギ・バナナという馴染みのある食べ物の味(酸っぱい・刺激がある・甘くて美味しい)と皮をむくという動作, それらを, 段々早めながらクライマックスにもっていくプロセスの躍動感など, 子どもでなくても思わず引き込まれる魅力のある歌と演技であった。児童は, ユーモアを感じさせる, 表現力豊かな教師の歌と演技を, 笑い声も起こる中, みんな一緒に楽しんだ。‘ドンドコドン’という, 有声閉鎖音 [d] を含むオノマトペが, 3 音符 4 拍子のリズムで連打され, 足踏みと共に起しながら, パーカッション的な表現効果を出していた。子どもたちは, 最初のペアワーク, 空間いっぱい動き回る移動動作, そして最後の動物と食べ物の五感を刺激する楽しい歌, と 3 種類の活動をフルに体感した。この間およそ 15 分。給食後の適度なフットワークとなったようである。

13時30分, この日最後のセッションが始まった。テーマは「森の病院」。紙芝居と人形劇を組み合わせて, BGMにオルガンの生演奏や効果音を添えた, 豪華版のお話である。食いしん坊ゴリラの歌を聞いた児童は, 今度は, ネコが医者役になって, 病気の動物たちを治療する話を聞く。

空間設定は, ナレーター役の教師に児童の注意が集中するようにという配慮からか, 前に立つ教師は一人だけである。傍らにホワイトボードが置かれ, 登場する動物キャラクターたちの絵が, お話の進行とともに貼られて行く。オルガンを担当する教師の他は, 教師たちは児童たちの背後に位置している。

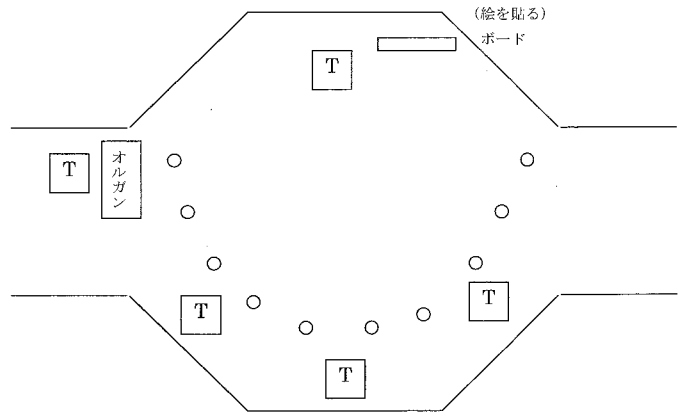


図 4

授業開始時には空間をフルに使って活動した状況とは対照的に, 寄り添うように集まって座り, 静かで落ち着いた居心地の良い, くつろぎの空間が形成されている。給食後にもかかわらず, トイレに立つ子どもは一人もおらず, 騒いだりするシーンもない。子どもたちは皆お話に聞き入り, 活動的だと言えるのは, オルガンの効果音に刺激されて, 手で膝を叩いたり, 手を振ったりするくらいである。

話の筋書きは単純で, ネコの医者がある森の病院に, 次々と体調を悪くした動物たちがやってくる。ネコの医者が, いとも簡単に不調を治してやり, 彼らは元気になって帰って行く, というものである。動物たちの声や, それぞれ具合の悪いところの症状などが, オノマトペを使って効果的に表現されていた。

まず医者ネコが登場して, 注射を「ブスー」, くつをはきながら「ニャーニャー」と鳴く。最初の病人は風邪を引いた象で, 治療を受けて「スポッ」と鼻水が抜けた。次の病人は首が曲がって痛いキリンが来て「ポキッポキッポキッ」と音がして, 首がまっすぐに治る。3 番目に来たのは熊。寝不足で「フラフラ」して眠いので, ネコが「ボン」と頭痛を取ってやった後, 安眠枕を渡すと, 「これでグーグー寝られるねえ」と喜ぶ熊。4 番目に来たのは狐。「コンコン」咳をして喉が痛いと訴える。「ゴホンゴホンゴホン」と咳き込むので, 医者ネコが「あー, コンコン虫がつまっていた」と言って, ‘コンコン虫’を取ってやる。最後に来たのはネコ。このお医者さんの奥さんで, 「おなか痛ーい」と苦しそう。医者ネコが「ニャー」と気合いを入れると, 「ボン」と音がして, お腹の中から赤ちゃんが 5 匹も生まれてきた。「ニコニコ」笑顔で皆幸せ, とほのぼのとしたストーリーである。

このお話は, この日の授業の中で, 最もオノマトペ表現が集中して数多く出現した部分である。オノマトペのみでストーリーのかなりの部分を表現できていると言っ

でも過言ではない。オノマトペが使用されることで、ストーリーが格段に解りやすくなっているのは、動作・行為の有り様を描写するのに最適のオノマトペを使用するだけでなく、キャラクターの絵や人形など視覚情報が、動きを伴って演技されていたからである。この意味で、見落としてならないのは、ネコの人形の使い方である。紙で作られたネコの人形は、首と胴体が別々に動くようになっていて、要所要所で、教師は振ったり、ゆらゆら動かしたりして、主人公のキャラクターにきめ細かな動きをつけていた。教師の声の調子、顔の表情、人形の動き、そしてオノマトペの使用が、バラバラではなく、流れるように調和していた。このパフォーマンスの所要時間は、10分。時計を見ながら調整したかのように正確にまとめられていた。

人形劇が終わった13時40分に、今度は、後ろに準備してあったリズム楽器を使って、子どもたちも参加して演技する音楽のセッションとなった。観劇が刺激となって動機を喚起し、見た後に自分も表現活動に参加したくなるのは、自然な流れである。「次は新しい楽器を使います」と教師。次の週から12月になることもあってか、選曲はクリスマスのものである。「あわてんぼうのサンタさん」という保育や教育の現場でよく歌われる調子のよい歌である。児童に要求されたのは、歌の合間に合の手を入れることであった。

「あわてんぼうのサンタクロース、クリスマスの日にやってきた、いそいでリンリンリン、いそいでリンリンリン・・・」と歌は始まり、下線部のオノマトペの部分で、児童は鈴を振って、3拍子のリズムを刻む。歌はさらに続き、「・・・あいたた たたた、あいたた たたた、トントントン、トントントン、トントントンと、3音符4拍子でシンクペーション的に開始するリズム([♪(いそ)|♪(いで)|♪(リンリン)|♪(リン))、[♪(あい)|♪(たた)|♪(たた)|♪(た)]などを強化してゆく。児童のリズムの刻み方は正確で、速度が速くなるときは、決まったリズムパターンに自らを限定せず、リズムの連打で加速に対応する、などの能動的な表現行動をとっていた。また、太鼓のように、音量が大きい音が響くときは、太鼓を叩きながら、自分もピョンピョン飛ぶことも多く、身体そのものが打楽器と化したかのような様相であった。受信したリズムを、体全体で表現しようと、どの児童も自分の好む身体表現をとっていたのが印象的であった。

サンタクロースの歌の所要時間は正確に10分で、午後の授業が始まってから既に35分、この日のプログラムは13時50分に全て終了した。教師の締めくくりの合図は「お手々をポン」「これでリズム遊びを終わります」。最後は、インパクトがありつつも軽い音感の、無声口唇閉鎖音 [p] で始まるオノマトペで締めた。

5. 考察

オノマトペを使用した対話行動の実態について、養護学校小学部における授業、特に表現の要素を多く含む『えがく・つくる』と『リズム遊び』の二つの授業を通して、教師と児童のやりとりを詳細に観察した。観察者のフィルターを通して見えた状況は、上で記述した通りである。授業が子どもを指導するためのものであるという基本的な場面設定の枠内においては、教師が発信し、それを受信した子どもがどのような反応を示すのか、という会話パターンが数多く発現する。

それらの観察を通して、教師と児童が教室内でやりとりする構図にはヴァリエティがあることが認められた。教師の発話に応える形で児童が反応・発話するという階層関係間の応答がまず一般的なものとして挙げられる。或は双方向的な応答でも、友達同士の発信・反応という対等な関係間に成り立つ対話パターンもあった。一方向的なパターンでは、教師からの発話を児童が受信して成立する構図、或はその逆即ち必ずしも受信される事を前提としない発信も見られた。シンプルな意味での表現と呼んでもよいかもしい。この他、非常に興味深かったパターンは個人・個体間の対話ではなく、教室空間全体に対話の場が形成されて、その中で子どもが動機付けをもって、教室全体（授業の参与者全員）に対して発信しているのではないかと思わせる状況がしばしば観察された。

話し手と聞き手という関係が双方向的な関係を持った時に会話が成立するのが、標準的に想定される対話の構図であるが、養護学校の教師と児童の間には、そういった標準的な構図で割り切れない、話し手と聞き手の多様な関係性があるようである。そのことを認識することによって見えてくるものが何かあるのではないかと期待させる状況である。特に、自発的な発話が少ない障害児の対話行動については、感知することがやや困難な形で児童が発信することが多く、そういった微妙な反応を細かくとらえる必要がある。対話の語用論的な文脈設定において、どのような参与者関係を認めるべきか、対話分析の今後の課題となる問題である。

出現したオノマトペ表現事例の言語学的な特徴としては、オノマトペを含んだ発話の談話機能と音象徴的な因子が連動するのではないかと思わせる現象が確認された。合図・指示という機能を果たす時、特に、始まりや終わりの区切りを示す時に用いられるものが典型例である。リズム遊びの際に身振りを入れながら教師が与えた、「お手々はパッ」「パンパンパンパン手はお膝」というような授業開始の合図や、或いは、授業の終了時において「お手々をポン」と声をかけて、「これでリズム遊びを終わります」と締めくくったというような例である。他にも、朝の会の途中でリズム遊びをすることを児童に知ら

せる指示に、「トントントントンするで」という教師の発話があったが、これも同様に機能している。始まりや終わりの合図は、音量を上げて、時には音楽や効果音を添えて、注意を引くように表現される。ここで出現したオノマトベ語彙は、[p] や [t] などの（無声）閉鎖音を語頭子音に持ち、母音は [a] や [o] などの、高舌音以外のソノリティの高い母音が組み合わさり後続している。養護学校の授業で用いられる合図に適した音韻論的条件を、これらの音象徴が保証していると考えられる。「気をつけ」で姿勢を正すときは「ピシッ」と発話していたので、無声音よりは有声音のほうが、重々しく毅然とした指示に適しており、無声音の場合は、軽快な語感があって、授業の開始や終了の挨拶に好まれるのであろう。(Hamano (1986), 田守 (1999))

教師から教室全体に働きかけた結果としての児童発信を、「対話」と呼ぶかどうかについては議論が起こる可能性もある。しかし、受信した発話に自分なりの反応を発信する行為があれば、その発信を未分化な対話と呼んでもよいのではないかと私たちは考えている。少なくとも、知的障害児たちの「発話」発信の場合は、対話観を拡張し、非標準的な対話パターンを想定する柔軟性も辞さない姿勢で、障害児たちの言語行動を読み解きたい。

非標準的な対話的反応のわかりやすい事例を紹介する。午後のリズム遊びの終了時間が近づいて、子どもたちがクリスマスソングに合わせてリズムを刻んだときの状況である。「リンリン」や「トントン」などのオノマトベ表現が歌にのせられていたが、オノマトベを聞きながら児童が次第に表現を活性化していき、その盛り上がりと共に、自発的な表現行為が目立つようになっていった。これに似た現象は他にも（オノマトベに表現効果を依存しているわけではないが、）ある。「木を作る」の授業中、「ゆめわかば」を聞きながら紙芝居を2回目に鑑賞する際、教室全体がシンクロして動きや発声が同時多発したことである。或いは、「〇〇（地名）に行こう」と言いながら、広い空間を歩いたり、走ったりする時間があったが、これも、途中から教師と児童の集団が巡回する一塊の動きと化したように見えることでクライマックスを迎えていた。

これらの現象から判断できることは、オノマトベが、動きや音楽的要素と密接な関係があり、それらの要素を含んだ表現を使用すると、個人でも集団でも、身体的な反応が起こる、ということである。何故そうであるのかについては、今後の研究を待たなくてはならないが、有働・高野（2006）において筆者らが観察・考察した別の授業分析においては、オノマトベという言語形式の持つリズムの影響が大きいのではないかと予測を立てている。そこで予測された内容は、オノマトベの持つリズムに児童が感応し、そのリズムを自らの身体に取り込み、

気持ちの表現に活用したり、或は相手からの要求に応えたりするときの表現手段に取り込んだ、という解釈である。上に挙げた事例は、ある程度それを支持すると言えるであろう。

リズムへの選好については、言語獲得の初期段階において非常に強力な弁別機能を果たすことが知られている（林（2006））。言語能力の発達過程が健常児と異なる知的障害児の場合、身体性の強い言語表現や、言語表現に代替しうる身体表現に、より強く依存し、敏感に反応するという予測には妥当性があるであろう。「木を作る」の授業が始まるときに、教師が「これが葉っぱになりますよ」と説明的に述べるのではなく、「葉っぱだよ～（[♪*（葉ッ）♪（ばだ）♪（よー）**]）」と、歌うように口ずさんだのは、直観的に、言葉に音楽をのせることの効果を、現場の教師が経験知として知っているからに他ならない。

オノマトベの身体性に絡んで、音楽性の他に重要なのが、身体の動きとの関係である。観察した授業の中で、オノマトベやオノマトベに関連するような表現が使用される場面において、必ずといっていいほど付随したのが、身振り（ジェスチャー）という動き要素である。テーマを示すための、手の甲を使った「木」の象形文字的サインや、「お手々をパッ」（手のひらを広げる）、「パンパンパンパン」（手拍子）、「ピシッ」（硬直して直立不動の姿勢になる）、「ピーッと」（セロテープをはがしてのぼして行く）、「ドンドコドン」（足踏み）、「ニコニコ」（笑う）など、オノマトベ表現がジェスチャーを伴う事例は枚挙に暇がない。この日観察したオノマトベ表現のほぼ全ての事例において、動きが視認できる形で表現されていた。

オノマトベが、それと同じ事象を描写する表象的ジェスチャーと同期して出現することが多いということについては、認知科学的な心理学研究において既に知られている（Kita（1997）、喜多（2002））。オノマトベに象徴される、いわゆる「感性ことば」は、獲得過程も情報処理のあり方も、論理体系に組み込まれるべき通常の文法知識とは、ルートが異なる、という主張が展開されている。筆者らの観察においても、オノマトベ発話と体の動きの関係を理解するために、より詳しい観察を行って考えていきたいと考える。

6. 結び

オノマトベを使用した対話行動の実態について、養護学校小学部の授業を通して、教師と児童のやりとりを詳細に観察した。オノマトベという身体性の高い言語表現については、言語形式の中でも特に音象徴などの音韻の特徴が研究対象として先行し、定着している。本研究においては、それ以外に、音楽的なリズムという要因を、

オノマトペの重要な構成概念として考えることが重要ではないかということについて、授業中の現象を観察しながら考察した。オノマトペの身体性のうち、オノマトペが伝える意味が感性（五感）に訴えるものであることは様々に認識されているところである。（芋阪（1999））しかし、それは音素という形の音象徴的意味についてのものである。‘実演’するところをリアルタイムで観察する中での知識や認識ではない。その意味の表現方法、例えば、音素の音声学的な使い分けやスタイル、或いはその音がおかれる環境などについて言及しているわけではない。

私たちは、オノマトペを実際に使うことでしか表現できない、即ち、記号的でなく物理的にしか伝えられない何かを、知的障害児たちが教師発話に反応する様子を観察することによって見つけられるのではないかと直観的に感じている。そして、オノマトペ的な表現を適材適所で表現し、表現に工夫することで、その力や影響が、言語能力発達に偏りがある知的障害児たちの対話を促進することがあるのではないかと考えるに至った。

言葉や動き、音楽といった領域が複合的に関わる、人間の知的インターフェースといった問題を、彼らのオノマトペ関連行動から考察することは大変興味深いことである。実践的な場における対話現象を通して、言葉という知的能力のあり方の一端を解くという研究方法は、記号的処理が支配的な言語研究ではまだ馴染みが薄いのが、従来の方法で見えなかった現象が認識される学問的可能性を持つ方法でもある。この手法による新しいオノマトペ・言語獲得研究を目指して、さらなる観察・考察を今後の研究課題としたい。

謝辞

本研究の資料収集にあたっては、科学研究費補助金（基盤研究C「オノマトペにおける言語・認知発達と教育及び療育効果の実証的研究」課題番号16530436）の支援を受けた。観察の機会を下さった養護学校の関係者の皆様に感謝の意を表したい。

参考文献

- 有働真理子・高野美由紀（2006）‘養護学校の授業に見られるオノマトペの要素－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
 芋阪直行（1999）『感性のことはを研究する』新曜社
 Hamano, Shoko（1986）*The Sound Symbolic System of Japanese*, Ph.D. dissertation, University of Florida
 林安紀子（2006）「言語・コミュニケーションの初期発達」，日本発達障害学会第41回研究大会講演
 Kita, S.（1997）‘Two-dimensional semantic analysis of Japanese

mimetics’, *Linguistics*, 35

喜多壮太郎（2002）『ジェスチャー－考えるからだ』，金子書房

田守育啓／ローレンス・スカウラップ（1999）『オノマトペ－形態と意味』，くろしお出版

（2006.9.1 受稿，2006.10.17 受理）