

重度知的障害児への教育的支援におけるオノマトペの貢献

高野 美由紀 有働 眞理子

(兵庫教育大学)

知的障害養護学校小学部において、オノマトペの教師発話と児童の反応を観察し、授業への効果を考察した。オノマトペは、児童への号令、教示や乗り物の音の表現に使われており、役割は、1) 臨場感、2) 動作を促す効果的な教示、3) 作業の応援、4) リズムの産出であった。これらは授業で行う様々な体験をより印象深い、興味あるものにし、自信を持って取り組むことへの手がかりや、コミュニケーションの基盤となっていた。感性に訴え、音と意味の有縁性、リズムを含むオノマトペはことばの発達への有益かつ効果的な支援ツールとなりうるものである。

キーワード：オノマトペ、教師発話、知的障害、ことばの発達

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

有働眞理子：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

Contribution of Onomatopoeia to Educational Support for Children with Severe Mental Retardation

Miyuki Takano and Mariko Udo

(Hyogo University of Teacher Education)

In classes at an elementary school for handicapped children with mental retardation, teacher's utterances and pupils' responses were observed, and effects of onomatopoeia words were examined. Teachers used onomatopoeia for giving commands and guides, expression of vehicle-sounds. It had rolls on 1) power to project vivid imagery, 2) effective instruction to prompt movement, 3) cheering for work, 4) production of rhythm. It was thought that onomatopoeia words made experience in their classes more impressive and more interesting and became ground of communication. Onomatopoeia words including influence to appeal senses, connection between sound and meaning and rhythm could be useful and effective tool for support of linguistic development.

Key Words: onomatopoeia, teacher's utterances, mental retardation, linguistic development

Miyuki Takano: Lecturer, Clinical, Health and Special Support Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail: mmurata@hyogo-u.ac.jp

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

1. はじめに

オノマトペとは古代ギリシャ語に由来し、「音による命名、音自身が名になる」という意味があり、擬音語・擬態語の総称として用いられている(丹野, 2005)。対象とそれを描写する語との間にある種のつながりが存在すると考えられる語群であり、物や動物の鳴き声の音そのものを言語音で表現していたり、音の持つ普遍的なイメージを含有していたり、音と意味が結びつきやすい有縁性のあることばである(北村, 1987)。擬音語は、「お肉がジュージュー焼ける」など、物がぶつかったり擦れたりする場合に出る音や動物の鳴き声を表した語であり、擬態語は「星がキラキラかがやく」「床がツルンとすべる」「胸がドキリとする」など、事物のありさま、現象、動きや状態を表すものである。これらは聴覚、視覚、触覚などの感覚に根ざした感性ことばであり、「お肉が香ばしく焼ける」「星が明るくかがやく」「床が滑らかですべる」「胸が高鳴る」と比べると、感情や情緒を刺激し、躍動的に臨場感をもって表現することができる(有働, 2002; 芋阪, 1999)。オノマトペがなければ、ながたらしく、しかも想像力にとんだ言葉を駆使しなければ伝えられないような物音、動作の様態、物の状態等を鮮明かつ簡潔に表現することができるのである(スコウラップ, 1993)。

また、オノマトペのもう一つの特徴は、リズムを内包させていることである。「グルグル」「ピョンピョン」「ニョキニョキ」のような2拍が繰り返されるものにはよく特徴が現れている。繰り返し音節をもつ喃語は、リズムミクな表出音声であり、オノマトペの様相を帯びている。オノマトペは、喃語がその最初の姿であり、育児語や言語獲得初期の幼児の表出することばの中に多く含まれ、子どもにも理解しあえる共通の表現という意味でも、個体発声における言語獲得の基盤となる(芋阪, 1999)。

日本語においては、世界の他の言語に比べてオノマトペが豊富な言語であるが、その理由には動詞には漠然とした意味を持つものが多いことや、もともとの音節の組織が単純でリズムの変化に乏しいことを補うためと考えられている。言語獲得初期の乳幼児のことばや育児語に汎用され、やや子どもじみた、幼稚なことばと考えられており、また西洋の近代言語学において、ソシュール以来言語の「恣意性」が強調され、非恣意性が過小評価されてしまった歴史的経緯もあり、学問的にはあまり注目されてこなかった。しかしながら、微妙な感覚を捉えることが可能なことから、短歌や文学的表現、言語学の導入(長谷, 2004)、スポーツ習得(藤野・井上・吉川・仁科・山田, 2005)や、外国人の日本語習得(三上, 2003)においても重要な表現とされてきている。

学校教育においても、近年オノマトペに関してにわかに注目されはじめており、生活科(池田・戸北, 2005)、国語教育(中里, 2005; 山田, 2004)、体育指導(安藤・若林・田中, 1999)などで研究が報告されてきている。障害児教育でも、実際には教師発話に多く含まれており(有働・高野, 2006)、授業実践や療育施設での絵本読み聞かせ実践(両角, 2006)の紹介等が散見され、ダウン症におけるオノマトペの使用状況(神園, 1994)、肢体不自由児や精神・運動発達遅滞児のリハビリテーションでのトレーナーでの使用(遠矢, 1992)についての研究もある。しかしながら、オノマトペの障害児教育での効果について科学的に検証されたものはほとんどない。特に、学校教育の中で障害児を対象としたオノマトペの教育効果についての研究は検索した限りでは見当たらない。

そこで、我々は知的障害養護学校での授業において、実際にオノマトペがどのように使われ、どのような効果をもたらすかを明らかにするために授業観察を行った。今回は、小学部3年生の授業での観察記録を元に、オノマトペを含んだ発話と児童の反応について分析を試み、重度知的障害に対する教育におけるオノマトペの役割や今後期待される貢献について、特に言語発達の支援という視点から考察したい。

2. 対象と方法

対象: 知的障害養護学校小学部3年生の教師と児童。小学部3年生の児童のうち同じ組の5名を対象とした。対象児童は、それらの児にある病理的背景は不明であるが、語連鎖での発話をコミュニケーションの中で使用せず、多くの児は文字を読まず、学校生活全般で何らかの介助が必要であった。

2学期後半の約2ヶ月間に、週1回程度訪問し、1回につき約1時間30分の授業観察を行った。その中で3年生の授業は3回あり、今回はそれを分析対象とした。

方法: 授業の中での教師と児童の発話行動を観察し、オノマトペを含む発話とそれに対する児童の反応を記録した。著者2人が教室後部で授業観察を行い、観察中にメモ書きしたものを後にフィールドノートに書き起こした。双方の記録で矛盾する箇所はその後の分析対象から除いた。

オノマトペを含む発話により印象深い児童の反応が得られた部分を鯨岡(鯨岡, 2005)の手法を援用してエピソードとして記述した。さらに、エピソードを読み解くことにより、オノマトペが児童の反応を引き出すために、どのような貢献をしようのかについて考察した。また、観察で捉えられたオノマトペを丹野、佐久間、福田・芋阪(丹野, 2005; 芋阪, 1999)の分類を参考に分類し、養護学校で使用されるオノマトペの特徴の抽出を試みた。

なお、授業の観察にあたり、教職員、保護者に文書で研究の趣旨を説明し、承諾を得た。また、録画・録音は、授業への影響を考慮して行わなかった。

3. 結果

小学部3年生の授業を計3回観察した。初回はせいかつ「乗り物に乗って町へでかけよう」、二回目はえがくつくる「木を作る」(2回目)、3回目はせいかつ「お味噌汁をつくる」(具を包丁で切る)であった。いずれも2クラス合同の授業であったが、クラス構成が児童5もしくは6人であり、観察の都合上、1クラスの児童に絞って記録をとった。フィールドノートの一部を表に示す(表1-3)。

<授業毎のオノマトベを含んだ発話と反応>

(1) X月Y日 せいかつ「乗り物に乗って町へでかけよう」

電車、バスを利用して周辺地域に出かけることが次週に予定されており、その前の学習であった。電車、駅、バス、バス停等をミニチュアで作成し、学校から町までを廊下に再現し、移動の様子を教師が示していた。次週の外出をイメージすることをねらいとしているようであった。

教師が乗り物の音をオノマトベで表現しながら、ミニチュアの電車、バスを動かしていた。ミニチュアに児童の関心が集まり、児童の中にはミニチュアに触れに行き、自分で動かしているものがいた。精巧なミニチュア、動き、オノマトベが合わさることで、リアリティ、躍動感を生んでいた。

(2) X月Y+16日 えがくつくる「木を作る」

朝の会から、えがくつくる「木を作る」の授業まで続けて観察した。朝の会では、時間割の説明の中で、リズムあそびを「トン・トン・トン」と表現していた。授業の終わりには、手の動作を含んで「おててはぱ。サンハイ、パンパンパン」という終わりの挨拶を必ずしていたが、朝の会が終わるときにも、終わりの挨拶がされていた。そこでは、B児が、「パンパンパン」にあわせて手を揺らしながらジャンプする姿がみられた。B児は、言語・非言語による指示を受け止め、ある程度の理解をすることができるが、自分から表出をすることが少ない受身的な行動が多い児童である。その児童が繰り返してでくる挨拶において、「パンパンパン」という拍手とオノマトベの両方で生まれたリズムに反応し、自発的に身体表現をしていた。

休憩時間には、D児が「トイレ!」と叫んで、教室の後ろに付いているトイレに急いで行き、ドアを強く押し開けようとしたために、ドアが外れた。それを見て付

き添いの教師がD児にドアが外れた理由を「Dくんがギュッとするから、…」と説明していた。D児は文字を読むことができる、明るい表情で活発な印象の男児であるが、その説明のあいだは、ニコやかながらも少しうつむき、立ち止まり、気まずそうな表情であった。

えがくつくるの授業の中では、木の幹に葉や実を貼り付ける動作があり、その教示にオノマトベが使用されていた。全体への教示「よく見て、これをはがしてピー、よくみてよ、ペタッと貼ります。これにはこのようなものが付いています。これはセロテープです、これで貼ります。」と比べて、個人への教示「黒いところにパンして、ペタンして」のほうが、よりオノマトベが強調された抑揚のある表現が使われていた。そして、動作を完了して、児童は手を叩き、できたことを表していた。

(3) X月Y+31日 せいかつ「味噌汁づくり」

クラスごとに別れて机を並べ、一クラスに2セットずつまな板、包丁が渡されて、教師が介助をしながら、児童が順番に材料を切ることが中心の授業であり、教師と児童の対一のかわりにおける対話と反応が主であった。野菜を洗う場面では、洗面所にだいこん、にんじんを教師と共に持って行き、児童がたわしでこする様子が観察されたが、そこでは「ゴシゴシしてごらん、ゴシゴシ」と教師に促されて野菜をこすり始めていた。また、豚肉を小口切りにするのに、豚肉が切れにくく、肉を無理やり引きちぎろうとしている児童の様子を見て、横に座っていた教師は包丁を持っている児童の手の上に教師の手を添えて、「シュー」と言いながら引き切りする動作へ誘導していた。さらに、「できた!大根柔らかいからできる!」「ストーン、ストーン」と児童の動作に合わせて教師が発話し、切り終わりに「あ、上手」と言った教師に反応するように、その児童の笑顔が観察された。

特筆すべきは、教師と児童の対一の指導での対話に、他の児童が反応していると思われたことである。授業中での児童の役割には、教師と共に作業をする役割と待機する役割が発生し、順次交代しながら授業が進行していた。待機している児童の中には、別の児童が教師に「うまい、うまい、トン、トン、そう、上手、トン、トン、やーはやい。」といわれている場面で、目の前で手をかざし、手指をぴらぴらと細かく動かしている者がいた。他児が上手に出来たことへの賞賛とも、教師の他児へのリズムカルな教示に呼応したともとれるタイミングであった。オノマトベを含む対話場面以外でも、向かいの子どもの奇声と同じような奇声を発したりする場面が観察されたり、一人の児童が切り終わってパチパチと手を叩くのに合わせて、他児が3回くらい手を叩くことが見られたり、相互に意識しながら活動している様子が伺えた。

表1. X月Y日 せいかつ「乗り物に乗って町へでかけよう」

授業内容	オノマトペを含む発話と反応などの記録
せいかつ: 「乗り物に乗って町へでかけよう」	①T: 「シュッシュュー」「ブッブー」と言いながらミニチュアの電車、バスを動かす。 児童のひとりが、寄って行き実際に触れて、走らせる。それに沿って、T: 「シュッシュュー」と言っている。

T: 教師の発話

表2. X月Y+16日 えがくつくる「木を作る」

授業の進行過程	教師発話と反応などの記録
朝の会	
1) 時間割の説明	リズムあそびについて、T: 「トン・トン・トンだね」
2) 点呼・挨拶	認知特性、言語能力に応じた点呼、あいさつ
3) 終わりの挨拶	動作を伴いながらT: 「おててはパ、サンハイ、パンパンパン」B児が、パンパンパンにあわせて手を揺らしながらジャンプ
休憩時間	T: 「Dくんがギュッとするから、またドア外れちゃったじゃない」
えがくつくる「木を作る」	
1) 導入	「木」の手を一人一人の前でやって見せ、模倣させる
2) 歌を歌う	歌「ゆめわかば」児童はみな静かに聴く
3) テーマの説明: ①みきをつくる ②葉を作る ③実を作る ④幹に葉や実をつける	絵と文字を入れたカードを見せながら手順の説明 一枚のA3サイズのカードに絵と文字が書いてある。 
本日のテーマ 手順④「幹に葉や実をつける」	幹に葉や実をつける教示T: 「よく見て、これをはがしてピー、よくみてよ、ベタッと貼ります。これにはこのようなものが付いています。これはセロテープです、これで貼ります。」
4) 各組に分かれて貼る: 児童が順に貼る	②A児への教示T: 「黒いところにパンして、ベタンして」→貼れた、その後A児は手のひらに見入る→後ろ向いて手をパチパチ叩く。
5) 完成を喜ぶ みんなで拍手	みんなが貼り終わり総評 T: 「みんなで木のサインをしましょう」隣のクラスの児童が木のサインをするときの様子を皆に伝えて、T: 「〇〇くんが、グー、チョキ、パーのパーで木とやっていました！」
6) もういちどゆめわかば	E児、耳をふさぎながらも、絵を目の前にすると、手を前後にぶらぶらさせながら、「ひゃ〜」という笑顔となる

T: 教師の発話

<オノマトペを含む発話に反応した児童のエピソード>

フィールドノーツの①から④の下線部について、エピソードとその考察を次に示す。

#エピソード①

廊下の少し広くなった場所で、ある教師が、「シュッシュュー」「ブッブー」とオノマトペをふんだんに使いながら、精巧に作られたミニチュアの電車やバスを持って走らせ、児童の前を動いている。児童は7-8人が「く」の字に並んですわり、その後ろに他の教師3名がいた。興奮で全体がざわめいているように感じる。子どもの何人かは、動かしているミニチュアに注目し、手や足や体幹を動かしている。一人の男の子は、吸い寄せられるよ

うに、目を輝かせてミニチュアの電車に触りにいく。教師はミニチュアを手渡し触らせている。その子どもはミニチュアの電車を持って走らせ始める。手渡した教師は子どもの後ろから、ミニチュアの動きに沿って、「シュッシュュー」と言っていた。

エピソード①に対する考察

乗り物に乗って、町まででかける学習の説明をしているのだということであったが、ミニチュアが活発に動いている場面では、オノマトペが頻発していた。教師の提示でも、一人の子どもが能動的に触る場面でも、電車を走らせている横で、オノマトペを沿えることで、マルチモーダルな表現となり、リアリティ、躍動感を増す効果

を与えていた。その周辺はざわめきたっており、電車が走っている、バスが走っている臨場感を感じることで実感し、皆が活性化され、興奮している様子であった。

エピソード②

同じ学年の2クラス合同での「木を作る」2回目の授業で、今日は木の幹に、前回作った葉や実をつけるという内容である。クラス毎に木の幹がクリスマスツリーのように作られており、児童は各クラスに分かれて木の幹を見ながら一列に並んで椅子に座っている。まず、教師が葉や実を両面テープを剥がして、貼り付ける見本を示した後、各クラスに分かれて、一人ずつ貼っていく。

A児が、教師に呼ばれて立ち上がる。A児は眼鏡をかけた華奢な、色白の男児で、教師に視線を合わせたり、顔の表情を変えずに教師に近づく。貼る葉を渡され、「黒いところにパンして、ペタンして」と促される。教師の教示で、「黒い」、「パン」、「ペタン」が強調されている。A児は細い指で葉を持ち、幹の黒い部分に寄っていく。ゆっくり葉を幹に近づけ、押し付けるように貼り、ゆっくり葉を手放す。葉を離した後、手を顔に近づけ、しばらく手のひらに見入っていた。教師は、しっかり貼れているか確認しながら、葉の貼り付けた部分を上から押す。A児は、木に背を向けて椅子にゆっくりもどる途中で、立ち止まって拍手をする。両肩と腕も使って、手のひらを4-5回合わせ、拍手していた。口元が少し緩み、できたことを喜んでいるのだろうと感じた。

エピソード②に対する考察

教師の児童に対する教示は、端的で抑揚がありわかりやすい。A児は頷くでもなく、教師にしっかりと視線を合わせるでもないが、迷いのない動きから教示を理解して行動していることがわかる。教示どおりに貼れて戻る時、表情はほとんど変化がないものの、拍手をしており、貼れたという達成感が拍手につながったものと感じた。オノマトペを含んだ短い、抑揚のある教示が、指示内容の理解を促すことで容易に行動ができ、達成感を実感できたことが示唆される。教師の直接介助せずに、貼った後に確認する姿は、A児の自主性を促し、達成感を培おうとする表れであろうと感じた。

エピソード③

2セットのまな板、包丁、ピーラーが各クラスに渡され、二人の教師が左右に分かれ、一人ずつ順番に野菜を皮剥き、包丁で切っていく。

一人の教師がB児の後ろからB児を抱きかかえるように介助している。B児はやや小柄な女の子である。机の上にはまな板があり、その上で教師は皮が剥かれた大根を縦に切って4等分にする。その後、B児に包丁を持たせて、上から教師が手を添えて大根を2センチ幅くらいで切っていく。B児の視線は大根にはなく、少し横や前にそれている。ある程度リズムカルに切れるようになって

きたところで、教師は介助の手を離す。視線はそれながらもひとりで続けてうまく切ることができている。それを見て教師は、「できた！大根柔らかいからできる！」と自分ができた時のように嬉しそうに言う。続けてB児が切っているのに「ストーン、ストーン」と声を合わせる。そして、切り終わったところで教師が「あ、上手」と言い、B児はにんまりと笑う。切り終わった大根をお椀に入れるときにも教師が手を添えていたが、その時にはB児は大根を見てお椀に移していた。

エピソード③の考察

どちらかといえばおっとりとして、受動的になりがちなB児が大根を切るときに、初めは教師が手を添え誘導しながら切り始め、リズムカルにできた頃から介助を減少させることで、能動的な作業を引き出していた。教師は、できていることを我が事のように言語化し、更にその後オノマトペを介在させて、作業のリズムを音声化していた。それは、動作が順調に進んでいることを表現し、動作の継続を促進する効果を生んでいる。また、切り終わるタイミングでの賞賛はB児本人にも動作を完了した、成功したということを裏付けるものとなり、笑顔の表出につながったものと思われる。

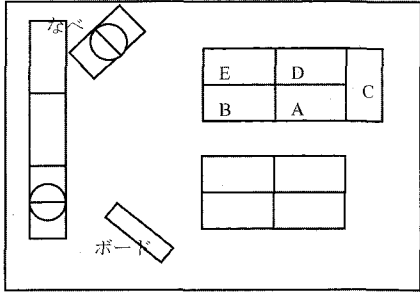
エピソード④

2組の調理セットを5人の児童が順番に使っているため、2人が作業をして、3人がその作業の横で、各自の机に向かって座って待っているという状況である。調理の進行とともに、切られた具材が増え、なべの湯気も沸いてきており、教室全体に調理の作業が終盤に入ってきたという雰囲気の中で、児童も興奮が高まっているように感じられる。D児は明るい表情の多い、活発な男の子で、待っている間は、ずっと椅子に座りながらも、時に手を自分の目の前で動かしたり、からだを前後に揺らしたり、「ア〜」「イ〜」「タ〜」などの奇声を発したりしている。A児が教師に介助されてにんじんを切っている。「うまい、うまい、トン、トン、そう、じょうず、トン、トン、やーはやい。」にんじんを切る動作に合わせて教師は声をかける。その声は一定のリズムで、抑揚がある。尻上がりのイントネーションであり、喜びや肯定を含んでいると感じることが出来る。その声に反応するように、向かいに座っているD児は、少し身体を前後に動かし、手指を自分の目の前で細かくピラピラと動かしている。D児の行動は、A児が上手にできたことへの賞賛とも、興奮が高まりともとれる。

エピソード④の考察

A児がにんじんを切る介助についての教師の発話にあるオノマトペはにんじんを切る動作に呼応したリズムを形成していた。そして、「うまい」、「じょうず」というオノマトペでない語をも巻き込んで同じリズムを継続し、抑揚があり尻上がりのイントネーションを持たすことで、

表3. X月Y+31日 せいかつ「お味噌汁をつくる」

授業の進行過程	オノマトペを含む発話と反応などの記録
せいかつ： 「お味噌汁を作る」(材料を包丁で切る) 1) 導入 手順の説明	クラスごとに別れて(4人と5人),机を給食様に並べる。ボードの上方に左から「あらう」、「かわをむく」、「きる」、「いれる」とひらがなで書かれている。その下には、作業工程の写真が貼られている。 
2) 野菜を洗う：	材料を取りに行き洗う(にんじん, だいこん) E児に指示T:「ねぎ取って」→E:にんじんを取る→T:「ブー」→E:ねぎを取る→T:「ピンポン」 T:「ゴシゴシしてごらん, ゴシゴシ」→洗面所でだいこん, にんじんをたわしでこする。
3) 野菜の皮を剥く	ピーラーでさつまいも, 大根, にんじんの皮を剥くむく。
4) 野菜を切る	①T:「できた!大根柔らかいからできる!」「ストーン, ストン(B児の動作に合わせて)」「あ, 上手」といわれて, にんまりわらう。 ②T:「うまい, うまい, トン, トン, そう, 上手, トン, トン, やーはやい。(A児の動作に合わせて)」D児が, 手をピラピラさせる。
5) 肉を切る	お肉を引きちぎろうとするのを見て, 手を添えて引き切りする動作を誘導しながら, T:「シュー」と動作を修正する。 E児に T:「お肉切ろか。ギュってして。ギュ～」 D児の動きに合わせてT:「グリグリ, グリグリ, グリグリ, グリグリ・・・激しくやろう。」(子どもの動作に合わせて声をかける。)→D:「ア～～」と言いながら手をピラピラ。(できたよという感じ。)
6) なべに具を入れ, まな板等を片付ける	D児にT:「手を洗って, Dくん。」「ジャー, ジャー」「まず水ジャー。水ジャー, ジャー, いやそうじゃなくて自分の手だけじゃなくて, まな板よく洗ってね。」「手拭こ。1, 2, 3, 4, 5。」
7) ペープサート	なべに入れた具に熱を加えている待ち時間に, ペープサートを行う。
8) 味噌を入れて完成	T:「お味噌をいれよう。ウィーンと混ぜながら入れるよ。全部じゃなくていいよ」→子ども入れた様子を見て, T:「なるほど, ドポッと入れる」 T:「混ぜて」→S:まぜる→「こうやってグルグル混ぜて」 T:「あっちっちょ。あつーいよ。」
9) 食べる	

T:教師の発話

発話全体がにんじんを切る動作を肯定しながら, リズムを増幅していた。そして, それに応答するように, 向かいに座っているD児が身体を揺らし, 手指を眼前で動かしていた。A児の動作と発話により発生したリズムが, 肯定的なトーンを含んで増幅され, 他の児童まで巻き込んでいたような印象を受けた。

授業観察では, 作業をしている児童と教師間の対話行動のみに注目しがちであるが, 教室全体に意識を広げたときに, 授業の進行状況に応じて児童の行動が変化したり, ある児童と教師の対話があるに留まらず, 周囲の児童がそれに呼応して反応している様子を感じることがある。

複数の児童が作業を待っている間, 各自がそれぞれのペースで手足や体幹を動かし, 中には奇声を発しているものもあり, それぞれがばらばらの行動を取っているように見える。しかし, オノマトペという視点から観察すると, オノマトペを含む発話が児童の動作と共鳴するリ

ズムを産生し, 時に周囲の児童の行動がそのリズムに呼応する。オノマトペがタクト的役割でリズムを発し, 魅力的なメロディーで誘い込むのである。

<オノマトペの分析>

記録しえたオノマトペを含む発話を取り上げ, その表現内容, 出現した状況, 伴った動作, 効果・機能, それに対する児童の反応について分析した。(表4-6)

せいかつ「乗り物に乗って町へでかけよう」は乗り物のミニチュアを用いた授業であり, 乗り物の音がふんだんに使われていた。オノマトペを含んだ発話回数や時間は長かったが, 使われたオノマトペの種類は少なく, 表現されるものは電車とバスの音のみであった。ミニチュアの動きに沿ってオノマトペが発され, 動作主体は教師の場合も, 児童の場合もあった。臨場感をもたらす効果があり, その結果, 児童のミニチュアへの注視, 触りに来るなどの反応が見られた。

朝の会では、オノマトベが科目名の言い換えに使用され、終わりの挨拶「おててはパ、サンハイ、パンパン」の中に既に組み込まれており、日常的に使われているものであった。教師の動作を伴う終わりの挨拶では、児童の中にからだを揺らし、ジャンプをするものもいた。

木を作る授業では、既に作った葉や実のシールを剥がして、幹に貼り付けるという作業を行っていたので、剥がす、貼るという行為を説明するオノマトベが使われていた。しかしながら、操作が単純なためが使われているオノマトベの種類や発話回数はそれ程多くなかった。

味噌汁をつくる授業では、具材を切ることが中心に行われ、作業補助の教師と児童の一对一の関係のなかでの対話が多かった。そこでは、作業の進行に関連するオノマトベが多く使用されており、主に動作の説明・開始指示・継続促進の役割を担っていた。動作の説明を行うときには、教師が動作を行い、その動作に合わせてオノマトベを使用していることが多く、児童に動作開始を促すときには発話のみか、もしくは介助で動作を開始しながら発話していた。動作の継続を促進する場合には、児童のしている動作に合わせたタイミングでオノマトベが発せられ（例：ストン、ストン）、作業のリズムを強調し、同じリズムで継続させる効果も伴っていると思われた。また、児童のしている動作を実況する発話に、賞賛のこたばを含めることで

(例：うまい、うまい、トン、トン、そう、じょうず、

トン、トン。)、児童が動作を継続するのみならず、笑顔や発声、手の動きの反応を伴っていることがあった。全体にリズムをつけることが、含まれている非オノマトベ語彙もオノマトベ化し、肯定的な評価をより感情的に捉え、達成の実感につながり、笑顔や発声、動作の表出につながったのではないかと推察される。

4. 考察

知的障害養護学校の小学部3年生の授業で観察されたオノマトベを含む発話とそれに対する反応から、知的障害児へのオノマトベによる教育的支援の可能性を考察したい。

<知的障害児を対象とした授業の中でのオノマトベの役割、貢献の可能性>

今回の結果から授業の中でのオノマトベの役割、貢献の可能性を挙げると、以下に要約される。

(1) 臨場感の演出

実体験に近い状況を生み出す。あたかもそこにある感じ、それを体感しているかのような状況を作り出すことが出来る。よりリアリティのある体験を通して学ぶことが、興味を持ち、自主的に活動することにつながる。

(2) 動作を促す効果的な教示

動作説明、開始指示、継続促進、修正に、動作の様子を表すオノマトベを使い、語尾やテンポ、抑揚に変化を

表4. せいかつ「乗り物に乗って町へでかけよう」におけるオノマトベを含む発話の分析

	オノマトベ	表現内容	状況	伴う動作	効果・機能	児童の反応
乗り物	シュッシュュー	電車の音	教師がミニチュアの電車を走らせる	教師が電車を動かす	臨場感の湧出	ミニチュアに注視。目を輝かせ寄ってくる
	ブッブー	車の音	教師がミニチュアのバスを走らせる	教師がバスを動かす	臨場感の湧出	ミニチュアに注視
	シュッシュュー	電車の音	児童がミニチュアの電車を走らせる	児童が電車を動かす	臨場感の湧出	動作の継続

表5. えがくつくる「木を作る」におけるオノマトベを含む発話の分析

	オノマトベ	表現内容	状況	伴う動作	効果・機能	児童の反応
朝の会	トントントン	「リズムあそび」	教師が今日の授業を説明	教師が握った両手を叩き合わせる	名詞(科目名)の言い換え	
	パ	開く様子	教師が終わりの号令をかける	教師が手を開く	動作の指示	手を開く
	パン	叩く音	教師が終わりの号令をかける	教師が手を叩く	動作の指示	手を揺らす、ジャンプする
休憩	ギュッ	強く握る様子	教師がトイレの扉のノブが外れた理由を説明		児童の動作への評価	
木を作る	ピー	剥がれる様子	木に葉や実をつける教示	教師がテープを剥がす	動作の説明	
	ペタッ	張り付く音	木に葉や実をつける教示	教師が貼り付ける	動作の説明	
	パン	叩く音	児童が木に葉や実をつける		動作の指示	動作の実行
	ペタン	張り付く音	児童が木に葉や実をつける		動作の指示	動作の実行
	グー・チョッキ・パー	ジャンケンの手の形状	児童の発話・行動を教師が説明	教師がジャンケンの動作	児童の発話を模倣	

表6. せいかつ「味噌汁づくり」におけるオノマトベを含む発話の分析

	オノマトベ	表現内容	状況	伴う動作	効果・機能	児童の反応
味噌汁づくり	ゴシゴシ	荒いものがこすれる音	児童が野菜を洗う		動作の指示・開始促進	動作の実行
	ブー	ベルの音	教師がねぎを取ってくるように指示を出し, 児童が別の野菜を持ってくる		児童の反応への負の評価	持っているものを置きに行き, 別のものを取る
	ピンポン	ベルの音	教師の指示どおり, 児童がねぎを取る		児童の反応への肯定的評価	
	ストン	包丁で大根が切れる音	教師の介助で, 児童が大根を切る	児童が野菜を切る	児童の動作の実況, 継続促進	動作の継続, にんまり笑う
	トントン	包丁がまな板に当る音	教師の介助で, 児童が大根を切る	児童が野菜を切る	児童の動作の実況, 継続促進	動作の継続, 他の児童が手をびらびらする
	シュー	引く音	児童が肉を引きちぎろうとしていたのを見て, 教師が手を添えて修正	教師が児童に手を添え, 肉を押し切る	動作の修正・誘導	動作の実行
	ギュッ	押し付け軋む音	教師の介助で, 児童が肉を切る	教師が児童に手を添え, 肉を押し切る	動作の開始指示	動作の実行
	ギュー	強く押し付ける様子	教師の介助で, 児童が肉を切る	教師が児童に手を添え, 肉を押し切る	動作の継続促進	動作の継続
	グリグリ	押し転がす音	教師の介助で, 児童が肉を切る	児童が肉を切る	児童の動作の実況, 継続促進	動作の継続. 終わって「ア〜〜」と発声し, 手をピラピラさせる
	ジャー	水の流れる音	児童が手とまな板を洗う	児童が手を洗う	動作の開始指示・継続促進	動作の継続
	ウィーン	混ぜる音	教師が煮立ったなべの具をかき混ぜる	教師がなべの中をかき回す	動作の説明	なべの中をのぞき込む
	ドボッ	塊が水に落ちる音	児童がなべに味噌を大量に入れる		動作の評価	
	グルグル	まわす様子	味噌を均一に溶かすためになべの中をかき混ぜる教示	教師がなべの中をかき回す	動作の説明	動作の修正

つけたり, 動作を伴いモデルを示すことで, 児童の理解や作業能力に合わせて教示をすることができる。

(3) 作業の応援

作業場面で, オノマトベによる動作の実況を行い, 肯定的な発話を伴わせることにより, 児童の作業を応援する効果を生む。これは, 作業内容や自分の役割を明確にし, 自ら自信をもって作業に取り組むことにつながり, 達成を実感することにもなる。

(4) リズムの産出

オノマトベの持つリズム要素は, 児童の注意を引き, 心はずむ楽しいものである。その場にいる複数の者がリズムを共有することで, 心理的な場を共有し, コミュニケーションの基盤を築くことができる。

<障害児に関連したオノマトベ研究>

障害児に関連したオノマトベの研究は検索した限りではわずかである。大伴(大伴, 2001)は「語彙が極端に乏しくコミュニケーションが取りにくい幼児に対しては, 成人語の代わりに擬音語を言語指導に取り入れることがあり, 実際に効果をあげていることも多い。ただし, 習得しやすいからといって, すべての発達障害児に適応で

きるとは限らない。生活年齢が比較的高い発達障害児が幼児語やオノマトベを使用することは社会的に不自然さが増すという指摘もある。」と述べているが, 国リハ式<S-S法>言語発達遅滞検査マニュアル(小寺・倉井・佐竹他, 1998)にも見られるように, オノマトベが幼児語類縁語として, 成人語に取って代わられる一時的なものとして捉える考え方が根強く存在することにもよるのであろう。

神園は養護学校小学部あるいは小学校特殊学級に在籍するダウン症児を対象にコミュニケーションにおけるオノマトベの機能について報告している(神園, 1984)。言語以外の発達領域が2歳から4歳までのダウン症児と知的障害児を比較して, 両群とも全有意味語の5-10%程度をオノマトベが占めており, 発達年齢2歳の場合は, /p/, /b/といった口唇音を含むX:Y型(/パーン/, /ブーン/, /バーン/)がほとんどを占め, 発達年齢4歳群では4拍畳語形式の/パタパタ/, /ベタベタ/, /ガタガタ/, などが最も多く, XYn型/バタン/, XYt型/ドロッ/やその他の型を含めて多様性を帯びていたという。ダウン症児のオノマトベの種類を検討したところ, 発達年齢が高い4

歳児では、動作や状況を説明するもの（擬態語）が他の年齢より多く、擬音語についても物の発する音が多くなっていた。

今回および、小学部5年生の授業における教師発話に含まれるオノマトベ（有働ら、2006）でも、口唇音、4拍置語形式が多く、上記の研究と共通する特徴が見られた。これは、無意識下に教師が発音や理解のしやすさ、リズムなどを考慮して児童の発話可能な形式に近づけている可能性が示唆される。ただし、対象者の発達年齢は不明であり、発達年齢による検討は出来ていない。印象としては、学年が異なればそこでの教師発話に含まれるオノマトベの音韻的特徴や統語的特徴が異なるようであるが、今後詳細に分析を試み、児童の発達や年齢との関連も含めて検討したい。

神園はさらに、オノマトベがダウン症候群のコミュニケーション手段となる背景的要因を考察して 1) 音韻的特徴、2) 直接的な意味の喚起性（音象徴）、3) 語用論的特徴を挙げている。3) については、意味不明のオノマトベが、擬似コミュニケーションとして用いられている様子も含めて、オノマトベがコミュニケーションの媒体として使用されやすいもので、コミュニケーションが成立するために必要な、心理的“場”の共有に情緒に訴える力の強いオノマトベが使われているとしている。

我々の観察では、児童のしている動作を実況するオノマトベを含む発話に、賞賛のことばを追加することで、児童が動作を継続するのみならず、笑顔や発声、手の動きの反応を伴うことがみられた。双方向のコミュニケーションの成立と捉えることができるが、ここではオノマトベの持つリズム、感性に訴える力などが貢献していると考えられる。

オノマトベの持つリズム、音、有縁性、感性に訴える力などの特性が発話者—受信者および周囲の者に共有しうるものとなり、コミュニケーションの基盤になるであろう。

遠矢の障害児のリハビリテーションにおけるオノマトベの役割について研究がある（遠矢、1997）。以下が概略である。トレーナーのキャンプ経験が少ないとオノマトベが少なく、増加するとオノマトベの使用割合が高くなった。使用目的は、動作遂行を誘導するために言語化されることが最も多かった。オノマトベの使用頻度は、言語的コミュニケーションが可能なトレーナーに対しては、キャンプを通じて増加していくが、それが困難なトレーナーでは減少していく傾向にあった。

動作遂行の試行錯誤の過程に、微妙なニュアンスを伝えるためには、オノマトベが効果的に機能することをベテランであるほど実感しているのであろう。「はい。足の外。ええ、足の形してー。せーの、グューッ。」など、発話全体にもリズムと抑揚が感じられ、力を入れるタイ

ミングの調整を促すことで、動作学習に貢献しているが、忍耐・苦痛を強いられる訓練でもあり、音楽的要素を加えて忍耐・苦痛を緩和する効果を期待しているという側面もあるかもしれない。

<知的障害児のことばの発達とオノマトベを用いた支援の可能性>

知的障害児のことばの発達は、一般に初語が遅れ、二語文になるまでも時間を要することが多い。知的障害の原因や知的発達の程度によっても様々である。健常児においても大体10語くらいまでは時間をかけてゆっくりと獲得しており、知的障害を持つ子どもの場合は、その時間が長くなる。この点からすれば、言語は知的能力には深いかかわりがあり、発達年齢にある程度即して言語が発達していくことがわかる。しかしながら、知的障害児・者の言語能力は、一般的な認知能力では十分に説明しきれず、語彙・音韻・統語・語用といった言語領域が均一に障害されるのではなく、言語はその他の認知機能とは比較的独立した固有の能力基盤を持っていると考えられるようになってきている（小山、2000）。知的障害児の言語発達は、健常児の言語発達を発達年齢に応じてゆっくりとたどるのではなく、一人ひとりの知的障害児の特有のプロフィールを持って言語が発達していくと考えべきであろう。

養護学校や特殊学級に通う知的障害児は、無発話や一語発話程度のものの割合が高く、残りの数割が二語文や長い文を発話できると推測され、知的障害児の就学期から低学年では、有意味語の獲得をめざした支援が約半数の児童に、単語・二語文を促進・拡大・発展させる支援が1/4程度の児童に、語の連鎖の拡大と複文の理解・使用の支援が1/4程度の児童に必要とされるであろうとしている（橋本、2005）。とすれば、知的障害養護学校では、有意味語の獲得や、単語・二語文の獲得や拡大をめざした教育的支援が必要とされるということになる。以下、養護学校でのことばの発達へのオノマトベを用いたアプローチについて考察する。

有意味語を獲得するまでの前言語期の発達には、基本的に信頼をおく人とのかかわりのなかでの子どもの自発的な発声行動を促すこと、共同注意の成立している中でのことばかけ、心から楽しめる象徴遊びの場を設けることが重要だと考えられている（小山、2000）。また橋本は視覚的、聴覚的注意が獲得されているか、されていれば模倣する力が形成されているかが重要であると述べている（橋本、2005）。基本的に信頼をおく教師とのかかわりのなかで、興味ある楽しめる活動を繰り返す中で、さらに信頼関係を深め、好む物や事象に対して、教師が児童に向かってことばをかけるということが大切であろう。この中に、オノマトベを導入することにより、リズムミカルで楽しい雰囲気と共有し、五感に働きかける臨場

感、躍動感あふれる心から楽しめる活動を共にやり、音やリズムで児童が注目しやすいことばをかけることが可能である。絵本や童謡を教材にすることもオノマトペの導入を容易にする。絵本の読み聞かせでは、リズムカルで抑揚のあるオノマトペを含むことで、聴覚的に注意を向けやすく、理解しやすく楽しめるものとなる。絵本のストーリーを人形劇化したり、ペープサートで表現するような取り組みも紹介されている(両角, 2006)。

知的障害児の初期の語彙発達は、出来事にことばが位置づけられ、そのことばが次第に類似した文脈にも使用されるようになり、物の名称も身近な出来事の中で位置づけられていく傾向があるという(小山, 2000)。また、健常児において、一語発話期後半には大人との共同文脈で大人の発話を捉え、模倣しながらその状況を確認するようになるが、知的障害児においても同様の行為が出現してから2語発話の発達が見られることが多いという。神土は、二語発話の出現している知的障害児のほうが一語発話期の児に比べて、他者の日常的な行為が理解され、ことばで叙述的な表現ができるとしている(神土, 1997)。

これらからすれば、単語・二語文の獲得や拡張に対しては、日常生活場面において、身近な他者との共同体験に大人がことばを交え、他者との経験を豊かにすることで、他者に関心を持ち、発話を促すことが大切と思われる。学校生活においては、身近な教師や児童と共に、様々な活動を体験し、教師や他児に関心を向けることで、教師(あるいは他児)の発話を捉えて模倣、叙述する機会を増やすことができる。オノマトペは学校における活動の中に様々な形で導入することが可能であろう。物を作る・描く活動、音やリズムを使った活動、劇遊びやからだを動かす活動、身近自立を促す活動などあらゆる学校生活の中での活動に盛り込むことができる。今回の観察のように、動作に合わせて動作の様子をあらわすオノマトペで、動作を促し、作業にリズムを与え、自信を持って取り組み、出来たことを実感し、喜びを表現することができるというのも、オノマトペの貢献の一例であろう。

5. 結語

知的障害養護学校での授業において、オノマトペの使用状況を観察し、授業におけるオノマトペの固有の効果・貢献がいくつか示唆された。

知的障害の言語発達に関しては、健常児との相違、個人差などがあり、十分に明らかにされているとはいいがたい状況で、殊に、重度の知的障害児へのことばの発達の支援についてはさまざまな指導法があり、効果の検証も十分ではない。そこで今、あまり意識されることなく対知的障害児に用いているオノマトペに焦点を当てて、更に研究を重ねることで、オノマトペと言語発達との関

連や、知的障害における言語発達のメカニズムの一端が更に明らかになり、支援の方向性を示すことができるのではないだろうか。

幼稚で子どもじみているという偏見から、障害児教育においても好んでは用いられないオノマトペであるが、その他のことばよりもマルチモーダル、マルチルートに訴えかける表現であり、より豊かな感性を育てることも可能であろう。オノマトペの言語発達への貢献を明らかにすることにより、オノマトペの社会的受容が進み、より豊かな言語生活を送ることができる社会になることを願うところである。

6. 謝辞

本研究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研究代表者横尾(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。

7. 引用文献

- 丹野眞智俊(2005)オノマトペ(擬音語・擬態語)を考える—日本語音韻の心理学的研究—。あいり出版。
- 北村弘明(1987)日本語オノマトペの有縁性について。青山学院大学文学部紀要, 29, 115-128。
- 有働眞理子(2002)オノマトペから学ぶもの。兵庫教育大学研究紀要, 22, 13-21。
- 宇阪直行(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。
- スコウラップ(1993)日本語の書きことば・話しことばにおけるオノマトペの分布について。田守育啓・眞寿夫編。オノマトピア擬音・擬態語の楽園。勁草書房。
- 長谷信夫(2004)初歩の言語学—オノマトペから見たことばの組織 高等学校における模擬授業実践報告。鈴峯女子短期大学人文社会科学集報, 51, 49-65。
- 藤野良孝・井上康生・吉川政夫・仁科エミ・山田恒夫(2005)運動学習者のためのスポーツオノマトペ電子辞典の開発と評価。日本教育工学会論文誌, 29, 515-525。
- 三上京子(2003)上級教材に見られるオノマトペ—統語的特徴の分析と指導の観点—。早稲田大学日本語教育研究, 2, 193-209。
- 池田仁人・戸北凱惟(2005)低学年児童の「気付き」の表現に関する研究—生活科におけるオノマトペの機能—。理科教育研究, 45(3), 1-10。
- 中里理子(2005)教科書教材に見るオノマトペ—特徴の整理とそれを踏まえた読解指導との関連を目指して—。上越教育大学研究紀要, 25(1), 1-14。

- 山田丈美（2004）オノマトベに着目した中学生の言語意識に関する研究. 名古屋短期大学研究紀要. 42, 145-157.
- 安藤幸・若林文子・田中絹代（1999）初等教員養成課程における模倣・表現運動の指導(3)―オノマトベの使用を通して―. 鳴門教育大学実技教育研究. 9, 45-56.
- 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.
- 両角正子（2006）障害児の子育て支援と療育における絵本の役割―コミュニケーションの力をひろげる―. 障害者問題研究. 33, 275-282.
- 神園幸郎（1994）ダウン症児のコミュニケーションにおけるオノマトベの機能. 琉球大学教育学部紀要 第一部・第二部. 45, 393-402.
- 遠矢浩一（1993）障害児のリハビリテーションにおけるオノマトベの役割―心理リハビリテーションでの訓練過程の分析から―. 上越教育大学研究紀要. 12, 271-277.
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門―実践と質的研究のために―. 東京大学出版.
- 大伴潔（2001）知的障害. 西村辨作編, 2 ことばの障害入門. 大修館書店. 79-104.
- 小寺富子・倉井成子・佐竹恒夫編著（1998）困りハ式<S-S法>言語発達遅滞検査マニュアル. エスコアール.
- 小山正（2000）知的障害をもつ子どものことば―言語と認知発達の関連を中心に―. 笹沼澄子監修. 子どものコミュニケーション障害. 3-34.
- 橋本創一（2005）知的障害児の言語発達特性と教育支援フレームについて―知的障害児とダウン症児の言語発達に応じた支援プログラムの構築に向けて―. 発達障害支援システム研究. 5(1), 57-66.

（2006.9.1 受稿, 2006.10.17 受理）