Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-16

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（西光義弘教授還暦記念号）

有働, 眞理子

(Citation)
神戸言語学論叢,5:217-234

(Issue Date)
2007-12

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81001536

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81001536

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—

有働眞理子

兵庫教育大学

1. 研究の目的と背景

1.1. 研究の対象と目的

本論は、オノマトペに象徴される感性を表す言語表現カテゴリーの研究を通して見えてくる、原初的言語発達の諸相についての話題をいくつか提供し、言語研究の新しい視点を見いだそうとする論考である。

考察の動機はオノマトペ研究にある。オノマトペは、日常言語においては、老若男女の話し言葉から文学作品や商業的表現まで、広く活用されている言語使用実態がある。加えて近年は、一般市民の知的関心や、学問的レベルの研究の対象として、幅広く、興味深い話題として度々登場し、認知度の高い表現カテゴリーとして幅広く定着したと言える。学問的な成果を一般にも理解しやすい形に仕上げた知的叢書や、各種オノマトペ辞書が数多く存在する状況が、その状況を物語っている。

しかし、オノマトペに対する世の中の関心が高まったと見える状況がありながら、そのおもしろさが何を物語るのか、オノマトペ研究を通して何を私たちが学びうるのか、学問的意義を煮詰めた状況にはまだなっていない。オノマトペについての知見を得るだけではなく、オノマトペ研究を通して一体私たちは何について学ぶことになるのか、といった観点からの議論は、まだ十分に出揃った状態であるとは言えない。本論では、紙数の制約上ささやかにならざるをえないが、オノマトペ研究の学問的意義についての一つの考察を提示することを目的とする。

そのためにまず、オノマトペ研究の流れを概観し、そこにどのような学問上の問題意識や目標が持たれてきたのかを認識する必要がある。その上で、本研究の方向性及び分析・考察の姿勢について述べる。次に、筆者が携わったオノマトペについての共同研究、及び知的障害児についての筆者の個人研究の成果をふまえて、文法・語法的取り扱いとは異なったタイプの研究成果を紹介する。話題として取り上げる、養護学校の授業観察及び障害児の音楽活動実践の場の観察から、オノマトペを含むより広義の感性（言語）表現について考察し、そのための新しい概念枠の必要性を説く—このような手順で、議論を進めて行きたい。

本論では、オノマトペという特定の術語の他に、感性表現、或は感性言葉、身体性といった表現を頻繁に使用する。‘オノマトペ’は、音や状態を言語音形にした語彙で、意味的有縁性を特徴とする、感性に訴える力を持つ言語カテゴリーである。所謂「擬声語・擬態語」の総称であるが、五感を通して認識された意味を表現するという機能に基づいて、心理学で用いられる事の多い「感性ことば（言葉）」という表現でも、状況や文脈に即して代用することにする。‘感性表現’という言い方は、オノマトペ／感性言葉を含んで、より広義の五感・認知に基づいた要素を持つ表現群全般を指すこととする。さらにここで

は、筆者の共同研究（有働・高野 2006, 2007a, 2007b、高野・有働 2007a, 2007b, 2007c）に基づき、‘オノマトペ的表現’という言い方を多用する。‘オノマトペ的表現’とは、オノマトペを形式的軸として、オノマトペに類似した形を持つ表現や、「どっこいしょ」や「ハイハイ」などの、一般に「感動詞」と分類されて来た表現をも含んで、表現豊かに韻律を必然的に伴って発話されることば全般を指すと、緩やかに定義する。

この広義の定義は、今後の研究の展開によって、適用範囲等を整えられて行くことになるものであるが、現在のところ、最も典型的であると感じられる言語学的特徴は、基本的には、２モーラ・１音節（または２音節）を１拍として、その２拍分の音韻構造であると暫定的に規定したい。２モーラ１音節２拍としては、例えば「トントン」、「ジュウジュウ」など、２モーラ２音節２拍としては、例えば「パキパキ」、「モグモグ」など、同一フット（foot）の繰り返しパタンとして構成される。繰り返しパタンの中でも、特に２拍の繰り返しリズムを重要視するのは、授業観察において、そのリズムが様々な形で発現しており、要所要所で特定の役割を担うことがあると、直観的に感じられたからであり、この点については、後に事例について述べる中で確認できることである。この２拍単位の形式については、秋田（2007）で表現されているところの‘音韻鋳型’にも関連し、一部を共有する特徴であると考えられるが、それらは同一の内容を指すものではない。本研究では、むしろ、‘鋳型’を成立させている背景にある、より一般性の高い原理を求めており、そこに向かう手がかりを標準化し、それを暫定的定義として活用するというスタンスである。

また、‘身体性’というキーワードが重要な概念であるが、この表現にはやや注意が必要である。‘身体性’という表現は基本的に汎用性のある表現であるが、生成文法の無機質な（身体を超えた、より一般的で論理的な）計算機的統語処理への違和感から、人間のこころの機構にリアリズムを持つ言語分析を求める認知言語学において多用されるものである。山梨（2001）の述べるように、認知言語学における身体性とは、‘五感、空間認知、運動感覚、視点の投影、イメージ形成、カテゴリー化’といった要因が関わる概念とされる。認知体系内で言語に関連するおよそ全ての要因が対象として含まれると解釈できるが、その対象は、あくまでも感覚や知覚など、認知についての概念に限定される。運動感覚は運動に関与する感覚であり、運動そのものではないし、聴覚も、どのように聴こえるかが問題であって、音声データそのものではない。そういった意味で、認知言語学的な身体性は、全て、人の知覚機構のフィルターを通したものでなければならないものであると言っている。本論では、知覚軸でとらえた、このような身体性の価値を認め共有しつつも、知覚できる身体性のみに限定する、という立場を取らない。現段階においては、知覚が人間の活動を司る中枢なのか、むしろ知覚を超えた原理に活動が支配されるものであるのか、さらに、いずれかの立場を選択するべきかどうかについても、立場をオープンにして観察や考察を行ないたい。脳科学が生成文法を排除するものでない限り、身体性という点において生成文法と認知言語学の間に本質的な齟齬があるのかどうかも含めて、人間の‘認知体系’についてのより丁寧な議論が必要であると考えられるが、ここでは、‘身体性’という字義通り、感覚・知覚を生み出すことに関与する動く身体そのものも、動きや認知を統括する感覚・知覚も、共に身体ととらえたい。したがって、‘身体性’という表現については、感覚・知覚のみならず、身体の物理的・動き的現象にも適用する。

1.2. オノマトペ研究に対する問題意識

オノマトペ研究という学問的背景について概観すると、時間的なずれはあるものの、言語学と心理学の二つの学問領域からの、異なったアプローチが柱になっている状況が見え

てくる。オノマトペのどういった側面が、学問上の知見として、それぞれの領域において蓄積されてきたのかを、網羅的ではないが、ごく簡単に把握しておきたい。

言語学においては、オノマトペ研究の関心は、音を模した言葉という基本的なあり方を考えれば当然のことであるが、まず音韻論的な分析に向けられた。語彙の恣意性が、人間のことばの重要な特質として認識されるあまりに、有縁性を旨とするオノマトペは、言語の中での位置づけとしては格下げされた存在に甘んじていた。音の模写を言語の起源とする、現代の認知科学的パラダイムから考えると信じ難いような言語起源説も存在した過去があり、また、Ding Dong theory といった侮蔑的な呼称が平気で使用されるような状況であり、学問的にはハンディを負って出発した。しかし、そういった状況下でも、非恣意性を過小評価することに疑問や懸念を表明する考え方も出て来た。例えばBrown（1970）は、音声的な手がかりから意味を推測する実験を行なって、汎言語的な音象徴の存在への関心を呼び覚ましたが、そういった研究から、音象徴についての研究がオノマトペ研究の中心的課題となっていった。

オノマトペと音象徴についての包括的研究は、日本語のようにオノマトペ表現の豊かな言語を中心に近年展開されてきた。意味的要素を持つ日本語の音象徴単位が特定され、それらの特徴についてかなり体系的に、また詳細に記述したHamano (1998)や、日本語・英語の比較を通して、音象徴上の両者の共通点を探りながら、言語形式として一般性の高いオノマトペ的属性とはどのようなものであるかについて考察した田守・スコウラップ（1999）など、音象徴についての知識（文法）体系をまとめようとする試みが展開した。全般に、音素単位で規定しようとする分析が多いが、今後は、各音素に束ねられた複数の弁別素性の相互作用や相性等についても、音象徴が成立する条件の変数として考えることも有益であると考えられる。音象徴を、音素単独の属性として固定的にとらえるのではなく、もう少し複雑な内部構造を持つ仕組みとして考える必要があるかもしれない。プロソディの側面については、那須（2004, 2006）が、音節量とオノマトペの音韻パタン形成の関係についての分析を進めており、本論でも重要視しているリズムの側面からの考察にも示唆を与える研究として、注目すべきであると考えている。音韻論的アプローチのように、形式的特徴をとらえることを第一義的な課題とするのが、言語研究の一つの大きな流れである一方で、オノマトペの表現性や文芸的機能、或は日英対照的な観点から考察する研究も活発に行なわれた（筧・田守編 1993、Kakehi, et al. 1996 ）。

言語学が形式的特徴の定式化や表現機能の追求に努める中、記憶、知覚、発達，社会文化的な観点から、オノマトペ表現を通して、私たち人間の感性や身体のあり方についての特徴をとらえようという研究が、心理学分野から展開されるようになった。オノマトペの感性的側面は、言語学的には音韻と意味の記述の問題として処理され、言語表現の知覚過程についての研究は、どちらかと言えば言語学の守備範囲外のものであったので、その点を補完する研究として、もっと連動しても良い方向性であると言える。心理学では、五感や心的状態、行動と、オノマトペがどのように相互作用を及ぼし合っているのかに関心が払われ、様々な研究の視点を提供している。例えば、感覚と言語表現を関係づける認知モデルをとらえようとした Kita (1997) や、音象徴の実験心理学的分析とともに、オノマトペと言語獲得という領域を認識させた苧阪（1999）や、療育との関連を示唆した遠矢 (1998) など、興味深い認知科学的論考や実証的研究成果が数多く出されている。アンケート調査や実験的手法等を言語研究に導入することについては、研究方法の整合性や統一性の点で限界があり、慎重でなければならないが、異なる視点から読み取れる情報を参照することは有益であると予測できよう。

大雑把な展望ではあるが、オノマトペについては、言語学的アプローチと心理学的アプローチが、未だ分断されている状況であることが見てとれる。‘感性’に直結する言語カ

テゴリーであるという本質を考えれば、言語学的定式化・語学文学的吟味とともに、認知・発達心理学的な意味付けも重要であり、それらの関連性について考察する、橋渡し的な研究が、今後重要な意味を持つのではないかと思われる。

2. 感性言語表現研究の新しいフィールド

2.1. 養護学校での授業観察

ここでは、本論において‘オノマトペ的表現’という通称をあてている、感性を身体で表す言語表現群の存在と概念への気づきに至った経緯の一つとして、養護学校での授業観察を通して見えて来た、研究の新しい視点について述べる。

オノマトペは、養育者から子どもへ語りかける際に多用される、幼児語の固定的なイメージが強い。このことは学問的にはある種のハンディを作りかねないが、日常生活においては、認知能力の発達段階に応じた使い分けができる働きのため、教育場面における経験知として、有用性を発揮している状況がある。言語能力発達が大きな課題とされる、知的障害児たちを指導する学校では、特に積極的な活用が期待される語彙表現である。そこで、有働・高野は、養護学校の授業における教師と児童の対話を観察し、オノマトペ的要素の使用状況と、オノマトペ使用の結果や影響について考察した（有働・高野（2006）、高野・有働（2007a, 2007c））。養護学校のような実践現場、或は、知的障害児の言語生活を、研究対象とした点で、言語研究としては特殊な部類に入ると思われるので、ここで、その内容と結果の一端を簡単に紹介したい。

方法は心理学研究でよく採用されている参与観察を基本とし、授業中に観察されたオノマトペ的要素をそれに伴う発話者の動作の様子や、教師の働きかけに応じる児童の反応を中心に、その場で観察した事をメモ書きし、後にフィールドノーツに書き起こして、どのような現象や出来事がオノマトペ的表現に絡んで発生しているのかを、読み取るよう努めた。平成１７年１０月から１２月までの３ヶ月間、兵庫県下の二つの養護学校において、週１回、１回１時間半程度のセッションで、授業観察を行なった。

当初の目論みとしては、障害児たち自身が発するオノマトペ表現を拾って、どのようなアイテムが、知的障害を抱えていても子どもの発話に発現し、日常生活でどのように活用されているのかを知ることを目標に設定した。しかしながら、予備的な見学において、その目論みは非常に現実性の薄いものであることが判明した。理由は簡単である。知的障害児たちは、発語が少ないのである。しかも、家庭と違い、力関係においては圧倒的に優位な教師たちを前にして、家族に対する態度とは異なるスタンスをとり、大抵はより無口になる。子どもたちの産出するオノマトペ表現のデータを、たとえ一項目でも、採取することは極めて困難と思われた。さらに、授業への影響や個人情報の観点から、学校教育現場の中でも、養護学校は、録音及び録画への制約が最も厳しいセクションであり、ビデオ録画も、テープレコーダーによる音声録音も、まず実施不可能である。こういった現実に対応し、教師の発信と児童等の受信と反応について、参与観察を行なってメモ・フィールドノーツ資料を作成する、という観察・記述方法をとることにした。即ち、児童の産出データを直接多数収集することは期待できないが、反応を誘発したオノマトペ的表現を取り出すことによって、どのようなオノマトペ的表現が理解できているのか、といった受信についてのデータが得られるのではないかと考えたのである。

一般に、知的障害児の対話行動や言語能力については、大人の働きかけに対して、どのような反応をしているのか、或は、実際に反応をしているのかどうかさえ、わかりにくいことが多い（有働（2004））。発達や障害の様相も様々で、また、非常に緩慢な発達過程

を辿るかと思えば、数年間辛抱強く訓練を継続した結果、ある日突然課題ができるようになることもあり、発達のプロセスは通常不規則で予測困難である。働きかけの言語表現と提示スタイルを、何度も試してみたら、ある時偶然にポジティブな反応が感じられ、それに励まされて繰り返すうちに結果的に強化できて固着するに至った、というような状況が多い。知的障害児・者の言語生活が、言語研究から漏れたのも、こういった、予測を立てにくい、時間的限界を強いられることが多い、といった困難が原因であろう。

こういった状況から、言語表現とその発達・療育効果の因果関係・相関関係を読み取るのは容易なことではない。ことばのインパクトを確認するには、時間がかかり過ぎることも多いからである。ではなぜ知的障害児を対象とする事にこだわるのか。それは、上述したように、知的障害児たちが発達のプロセスを非常に緩慢に展開し見せてくれる、まさにその特性のためである。発達課題を特定化しつつ、時間をかけて繰り返し働きかけるのは、作業効率から見れば負担と手間に過ぎないが、発達の様相を丁寧に見たい状況には適している。この考え方は、障害児・者の言語能力を、健常幼児の獲得する言語能力と峻別する立場には立っていない。障害児と健常児の言語発達については、速度や辿るプロセスやレパートリーの多少の違いはあるが、本質的なところでの違いはない、という立場をとる。つまり、基本的に、ヴァリエーションはあっても言語の生得性に違反する事はないであろう、と予測しているということである。

さらに、オノマトペのように、感性に根付いた意味と形は、感性に依存する度合いの大きい乳幼児期や発達の遅い知的障害児たちにおいて、健常成人よりも遥かに密接な関わりを持つと考えるのは妥当である。リズムとメロディに満ちた、マルチモーダルな表現による働きかけは、子どもたちの事態の理解を容易にし、関心を引き出して、行為や動作を促進させる働きがあるであろう。知的障害児を対象にオノマトペ現象の調査から、療育的技術の断片的な情報が見えてくるが、そういった現場教師の経験知の背景に、経験による技術を裏付ける、某かの仕組みがあるはずである。教師の発話の形式やスタイルの中に、子どもの受信や理解を容易にし、伝えたい意味を最も効率よく伝える表現的特徴があると考えられる。オノマトペという言語知識には、最もオノマトペらしく発現する運用上の特徴がある、という言い方もできるであろう。どのような状況で、どのようなオノマトペ的表現が実際に教育的対話への効果があるのか、教師はどのような表現スタイルを採用しているのか、という事実関係を見ることを出発点にしたのには、以上のような理由がある。

全体としては、オノマトペが関わる現象をいくつか特定できたほか、また、それらの現象からどのような認知科学的知見への道筋が考えられるのかという問いに対する、一つの示唆が得られたと考えている。教室という空間と場の制約の中で繰り広げられる対話現象であるので、授業や作業の開始指示、課題についての説明、作業動作を促す働きかけや激励など、出現する文脈は教育的な性格のものに限定される傾向があった。

使用された語彙の形式と運用状況については、授業というまとまりを持つ特定のコンテクストの中でどのような対話現象が発生したか、という観点に基づいて、次節で詳しく記述する。

2.2. 教室で演じられるオノマトペ的表現—談話的背景の例

観察したのは、「せいかつ」や「おんがく」など、実演的な要素を含む授業であるが、ここでは、有働・高野（2006）で取り上げた、兵庫県下の某養護学校小学部５年の「せいかつ」の授業のうち、うどんを作る調理実習授業の様子にオノマトペ的表現についての興味深い現象が見られたので、それを取り上げ、全体の流れとオノマトペが関わる様子をあらためて紹介する。そこで使用されているオノマトペ的表現の諸特徴から、言語学的な考

察を行なうが、それに先立ち、発話が発生した談話文脈状況について、心理学的手法を参考にし、ストーリーラインを意識しながら、詳細な場面記述を試みる。

観察対象となったうどん作りの実習授業は、午前中３・４時間目に２クラス合同で、行なわれた。流れには、指導内容に応じていくつかの場面展開があり、まず、前の授業時間で説明が済んでいることの復習により授業開始・導入をはかる。具体的には、作業工程を思い出させるやりとりが交わされる。それから、うどんを使ったメニューの色々を写真で紹介し、出来あがりをイメージする。作って食べたいという動機づけができると、今度は実際の作業のデモンストレーションが行なわれる。最初は教師がモデルとなり、作業の模範を示した。次いで、児童自身が作業課題をこなして、うどんを実際に作って行く行程に移っていったが、その過程で教師の模範と児童の実践の合間に、音楽（‘うどんの歌’）がかけられた。歌を聴きながら、もう一度作業工程をおさらいし、手と体を動かす態勢を整えるのである。児童らが、教師の指導と介助を得て作業を練習し、生地作り、製麺作業へと行程が進む。うどんの麺が用意され、麺をゆでる鍋に湯が沸き、昼食の時間が近づいた時間帯で、いやが上にも、うどんの出来上がりへの期待が膨らんで、授業のクライマックスを迎えた、という経緯である。全体の流れを、授業の展開に応じて以下のように７つの場面にわけて、状況を展望する。

(1) 導入：作業工程の確認（授業の復習）
(2) 動機付け：出来上がりメニューの企画（レシピの特定）
(3) 模範提示：教師による作業のデモンストレーション
(4) 意欲促進：うどんの歌を歌う
(5) 作業開始・進行：生地作り
(6) 作業継続・展開：製麺作業等
(7) 作業完了：授業のまとめと、お昼ご飯への移行

次に、上記(1)ー(7)の各段階についてもう少し詳しく説明し、文脈状況を把握しながら、オノマトペ的表現が出現したパタンとタイミングを述べる。

まず(1)では、前回の授業で説明した作業工程を生徒に思い出させるために、教師が子どもたちの前に立ち、子どもが作業しているところの写真を、作業している本人に特に強調しながら見せる。作業工程は、〈こねる〉→〈押し付ける〉→〈こねた生地を叩き付ける〉→〈踏む〉→〈のばす〉→〈切る〉の６工程となる。教師は、これらの各動作に対応した身振りを実演して、課題となる作業を示す。この作業提示の際に、動作と同期してオノマトペ的表現が発話された。() 内は、発話と写真提示と同期した動作課題内容を示し、a-e は時系列順に挙げている。

(8) a. *コネコネ*（（生地を）こねる）
b. *ギュギュ*（押し付ける）
c. *バシッバシッ*（叩き付けて空気を抜く）
d. *イチーニー、イチーニー、……*（（袋に入れた生地を）踏む）
e. *コロコロ*（麺棒で延ばす）

ここでは、視覚情報（写真とジェスチャー）及び聴覚情報（オノマトペ発話）が同時進行しながら、導入として児童の関心を引きつける、臨場感あふれる説明指導場面となっていた。(8) d の表現は、運動行為に伴ってリズムを取るためのかけ声であり、感性でとらえた

対象や出来事の様態を表す、標準的なオノマトペの形態になっていないが、あえてオノマトペ的表現として含めた。その理由については後述する(3.2)。

次に、作業工程確認と同様に、オノマトペが使用されるのは、(3) の教師による模範提示のセッション中である。一人の教師が‘うどん名人’と称して、作業をする真似ではなく、実際にうどん生地を扱って実演して見せる。‘名人’は、まず生地を足で踏み、さらに押しこねて、それを麺棒で延ばす。しかし延ばす作業が難航したので、麺棒を取り替えて再度挑戦してのばすと、今度はうまくいって、生地が完成する。そして全員で生地完成を喜び拍手する。この流れに沿って、教師が発したオノマトペ的な表現は次の通りである。

(9) a. ギュ、ギュ、… （（生地を）押しつぶす）
b. *イチニー*、*イチニー*、….（踏む）
c. *ヨイショ*、*ヨイショ*、….（延ばす）
d. *コロコロ*頑張ります、*コロコロ*するんやで、….（自分と子どもの動作促進）
e. *クルクル*します（延ばした生地を棒に巻き付ける）

ここでは、オノマトペ的表現が、単なる真似ではなく、リアリティを持って実演されているということで、教師が自分に言い聞かせて作業を調子良く進めるための句であるだけではなく、実演を見ている子どもへの、明らかな影響が認められた。教師が「イチニー、イチニー、イチニー、….」と、動作に合わせてリズムをとった時に、一人の児童が教師と同じ韻律でフレーズを模倣した現象が確認されたが、その一例である。模倣を誘発する要因としては、特定のリズムが一定時間同じパタンで繰り返されることが、おそらく最も強力な要因であると考えられる。‘イチニー’のリズムがひとしきり教室内に伝播してから、その児童への個別の声かけがあったことがきっかけとなったと考えられる。一対一の発信・受信・応信のやりとりと同時進行で、児童は、離れた場所に位置する教師も含め、周囲にいる複数の教師から、同様の働きかけを与えられた。また、特定の児童に向けていても、発信した音声が聞こえる事で、結果的に、他の児童への働きかけとしても機能することに寄与したと思われ、さらに、笛と太鼓を使用した和風の音楽BGM（「TOKIOソーラン節」、「俵積み歌」、「猫の子」）と連動して、教室全体でのやや組織的な音楽的リズムを形成するに至って、グルーブ感の芽のようなものが生まれたと感じられた。BGMは、授業への関与を促すのみならず、次の課題への区切りを指示する意味合いも含んでいるようであった。考え方によっては、BGM音楽の介入は、学習環境として作業を阻害しかねないという可能性も潜在すると考えられるが、この時の教室では、少なくとも、実演作業と発話とBGMのリズムが共起して、教室全体にわかりやすい音楽的アクセントを刻んでいた。最も頻繁に繰り返されたフレーズにおいては、母音と鼻音が拍の頭を飾る音韻構造になっており、音質上好まれる特定の音素群があるのかもしれないと思わせる状況であった。

教師の教示が終わると、児童が指示された作業を実践する。調理実習は、障害の有無に係らず心楽しい課題であるが、一人ずつ教師に導かれて、教えられたことを実演してみることは、緊張を強いられる事でもある。大人でも、例えば、大学の授業で当てられて発表する際には緊張するので、当てられないように、とひたすら教員と目を合わせないようにする事が珍しいことではないことを考えれば、障害児たちの作業前の緊張を予測する事は困難ではない。(4) に示したように、教師の教示と児童の実践の合間に、教室にいるみんなで歌を歌い始めた。これは、うどんを作る行程を盛り込んだ歌詞の歌で、リズムに乗せ、ジェスチャーも添える事で、今からの調理作業の流れと作業内容をイメージし、楽しい気持ちで作業ができるよう、期待感を高める効果を担っていた。教室に散在する教員たちが、手拍子を取りながら、大きな声で歌を歌い、リズムを刻む。教師の歌に合わせて、体を揺

らし始める子どもが出て来た。歌を歌っている脇で、大鍋で麺をゆでる湯をわかし始める。うどんの歌の歌詞には、(10) に示すように、オノマトペが満載である。（註：・は４分の４拍子の一小節中２拍目の区切りを、２文字スペース空所は小節境界を、＊は８分休符を表している。一個のモーラは８分音符の長さに相当しており、モーラ２個で、４分の４拍子のリズムの一拍を形成している。オノマトペ的表現と思われるものは、筆者が斜体字にした。）

(10) うどんこ・*コネコネ*　　うどんこ・*コネコネ*
まーるく・まーるく　　かためま・しょ＊＊＊

うどんこ・*コネコネ*　　うどんこ・*コネコネ*
なーがく・なーがく　　のばしま・しょ＊＊＊

うどんこ・*コネコネ*　　うどんこ・*コネコネ*
トントン・トントン　　切りましょ・う＊＊＊

＊なべの・なかでは　　＊なべの・なかでは
ぐーーら・ぐーーら　　*ぐーーら・ぐーーら*

＊うどん・*コネコネ*　　＊うどん・*コネコネ*
＊＊はー・*ーーーい*　　できあがり＊＊＊

（「うどんこ　コネコネ」作詞・作曲／二本松はじめ）

歌が終わると同時に、全員で「うどん作りを頑張るぞー、オー」とかけ声をあげる。そして一人ずつ前に出て、①こねる→②押しつぶす→③叩き付ける→④踏む→⑤のばす、の行程を順番にこなしていく（(5)、及び (6) のプロセス）。動作を実践しようとする児童に向けて、支援する教師からは、オノマトペ的表現が積極的に発話される。具体的な動作指示の機能を果たして、動作を促進したり、複数の教師からのオノマトペによる声かけが、現在行なわれている児童の作業動作を継続させたりする作用も持っていた。そして、こねられ、のばされた生地が出来上がって、製麺機にかけられ、機械のハンドルが回転する度に、うどん麺が次々と出てくる。先ほどまで重たい小麦粉の固まりに過ぎなかった物体が、沸いた湯に投入されるべき麺に変身し続けるのを目の当たりにして、児童等の期待と興奮と喜びが高まる。２コマの授業のクライマックスと言うべき展開である。この場面で使用されたオノマトペ的表現を、以下の (11) に挙げる。

(11) a. *コネコネ*しよう（児童の作業の促進）
b. ギューとしようか（作業指示の補強）
c. ギュッギュッとちゃうで、*コロコロ*やで（児童の動作の修正）
d. *コネコネ*、*コネコネ*、……（こねる作業の継続・応援）
e. ギュギュ、ギュギュ、…...（押す動作の継続・応援）
f. *フミフミ*、*フミフミ*、……（踏む動作の継続・応援）
g. *クルクル*、*クルクル*、……（製麺機が作動する様子を見た教師の実況発話）
h. *ながーい*（出来た麺を見た教師の実況発話）
i. *グルグル*回して　（動作が緩慢な児童への製麺作業促進）
j. *クルーリ*、*クルーリ*、……（　〃　）

k. ＊シ、＊シ、＊シ、……　（　〃　）
l. クルクルクルクル、……　（　〃　）
m. ＊ヘイ、＊ヘイ、＊ヘイ、……（　〃　）

上記 (11) のオノマトペ的表現は、独特の音声的特徴や、手拍子の添付など特別な運用状況を伴って表出されていたが、これについては次節で具体的に説明する。(5) から (6) への流れのなかでは、子どもの動作に寄り添い、作業継続を促す役割を、オノマトペ表現が担っていた。教師は、子どもの動作進行に、表情豊かな韻律と身振りを伴って、リアルタイムでオノマトペ的表現を発信していた。繰り返しの韻律パタンも、子どもの動きに合わせて調整し、複数のパタンを使い分けることもあった。また、他の教師が発するオノマトペ的表現発話から聴こえるリズムに感応し、自らも同じ表現をつぶやいたり、同じリズムをもって付き添う子どもにボディタッチやパッティングを与えたりする教師もいた。

オノマトペ的表現が教室内に伝播していき、散発的に同じフレーズがあちらこちらで聞こえてくる状況になると、子どもの中には、受信した韻律的特徴を反芻するかのように、発語ではなく、からだで共有されたリズムを再生しようとするものも現れ、その人数は決して少数ではなかった。その場に同席していた、小児科医であり、障害診断の臨床専門家である高野美由紀氏の観察によれば、身体での反応を示した子どもの中には、対話上のハンディを持ち、他者とのコミュニケーションが成立しにくいとされる自閉症の子どもも含まれていたそうである。筆者が視認した身体反応は、例えば、上体を揺らす、頭部を頷くように繰り返し揺らす、足踏みをする、ジャンプする、手をたたいて拍子をとる、床や洗い場のシンク平面を叩いてリズムをとるなど、表現形態は、個別の特性や嗜好に応じて、様々であった。動作内容は様々であったが、リズムは、教室内に響くリズムと同じものであった。作業開始前に感じられたグルーブ感の芽が、‘共振’といってもよい現象に発展したのである。

作業課題を児童全員が実践し、技術を習得しつつ、結果としてうどんが出来上がって行く中で、作業工程の後半（(11) k ～ (11) m）あたりになると、オノマトペの動作支援の機能が、必要度に応じて弱くなり、オノマトペ的表現を含んだ発話が、まるでBGMのように背景化されている、と観察者等が感じる状況になった。オノマトペ的表現そのものが、発生から背景化へと、機能的な発達的展開を体現しているように見える、対話状況が感じられた。

当該授業において、オノマトペ的表現が、教師と児童の教室での対話の中で、確かな影響を持つ言語表現として機能していることは明らかであった。しかも、機能的なヴァラエティを有し、個人対個人の対話のみならず、集団の動きや情動の共有にも貢献することがあると認識された。一定のリズムや音声的特徴に、子どもたちが個々の特性に応じて様々な反応を示しつつも、教室という場に成立している集団が、オノマトペ的表現の韻律的特徴を共有し、さらに共振し、集団レベルの談話の流れを形作る可能性があるという事実は、非常に興味深いものであり、注目したい。個人対個人の対話だけでなく、より広く集団の響き合いに、何故オノマトペ的表現が影響力を持つのか、また、影響を与える力はどういった言語的特徴に起因するものか、という問いに関心を持たずにはいられない状況であった。

3. 音声的特徴の多様性

3.1. オノマトペ的表現発話の観察ポイント

前節中に提示した (8) と (9) の表現例は、聴き取ったオノマトペ及びオノマトペ的表現を単純にカナ文字化して示したものである。語彙形式の提示にはなっているが、正確な音韻表記ではなく、また、発話されたときの種々の音声情報を盛り込んだものでもない。(8) 及び (9) を音読しても、発話の再現にはほど遠いものでしかなく、発話された時の臨場感は伝わらないであろう。障害児たちが聴いて反応した (8) と (9) の発話の刺激が何であったのか、それを知るための完璧な方法があるわけではない。アンケートによる意識調査も成立しにくく、目的や趣旨を理解して実験を行なうことも困難な彼らに対しては、状況証拠から刺激要因を推測する方法しかとれない。

参与観察を行なう中で、観察者に知覚された特徴的な現象を、観察者の表現により記述するという質的研究方法を、ここでは選択しているが、方法の特徴を限界点も含めて認識すれば、記述的に十分妥当な方法であると信じる。たとえビデオ録画等により機械を通して客観的に収集したデータでも、録画した映像資料を見て判断するには、主観を通すしかない。何が原因なのかを特定してくれる便利で賢い機械は存在しない。狭義の実証主義・客観主義に基づいて発展した心理学研究においては、狭義の実証・客観主義的姿勢を脱却し、人のこころについてのより幅広い現象をより豊かに取り扱うために、観察者の主観という、それまでなら排除すべきであった要素を肯定しようとする学問的試みが生まれ、学問的進化を遂げている。現在発展しつつある、一連の質的研究である。目の前で観察した出来事や体験について、観察者から分離して記録・描写するのではなく、‘その在りようそのものを〈ことば〉へともたらすこととして記述行為を位置づけ’、‘限界を自覚’した上で、‘筆者− 読者の共同製作として質を実現する’、という心理学的質的研究の姿勢（e. g. 松本・大倉 2006）を、言語現象の読み取りにおいても共有したいと、筆者は考えている。オノマトペが発達途上の子どもたちに、どういった意味合いで関わりを持っているのか、子どもたちの反応を通して、何が起こっているのかを読み取り解釈する主観的な‘私’という存在を否定せずに、素朴に語ってみたいと思う。オノマトペ的な表現を私たち人間が何故選好するのかを考える一つの道筋にはなるはずである。

2. 2. で述べた、教室での出来事の流れの背景には、オノマトペという言語表現の、どのような特性が関与しているのであろうか。観察そのものは高野美由紀との協同作業で行なわれたが、発達支援的視点に重点を置いて現象を読み取った高野に対し、有働は、言語現象として特徴的で目立ったことに注意をより払って記録を取った。そのうち最も重要であると有働が考えるものについて、次に、簡単に紹介するが、その際、規則性があると認められた言語現象の記述方法については、物理的な状況が伝わるような、できるだけ客観性のある表現方法を心がける。しかしながら、現象の意味付けについては、上で述べた間主観的な述べ方になることを、予めおことわりしておきたい。

特に顕著に特徴的であったのは、［１］間と速度という要素から成る、リズム感と繰り返しのパタン、それに［２］音（声）質と音素の具体的な音声発現形であった。また、発話されるにあたっては、聞くだけでも情報量はある程度保証されるが、教師の教示場面など、教壇で実演している状況を考えれば予測されるのが自然なもので、［３］視覚情報—具体的には、表情やからだの動きなどが、音声情報に伴っている表現効果とおぼしき情報—が重要であると、観察者には感じられた。これらの中で音声的な性格の［１］及び［２］について、起こしたフィールドノーツの中の言語情報を拾って行くことにする。［３］については、このセクション及び次節（4 のまとめ）において触れるにとどめる。

オノマトペ的表現として感じられた発話について、3.2. (11) の事例に関して述べたことであるが、子どもの身体反応を引き出し、同時にその身体反応と同期すると観察されたものがある。身体反応を誘発し、さらに継続させる原動力となる力はどこから来るのであろう

か。子どもの反応は、刺激→反応の直接的・単発的な個別現象には見えなかった。(8) ー (11) に挙げた発話事例を含んで、２時間分の授業の流れの中で出て来た全てのオノマトペ的表現の繰り返しと積み重ねの結果、教室空間に発生した、グルーブ感と表現すべきリズム感の共有が、対話能力にハンディのある子どもたちにすら発信行為を促した原動力と言えるのではないかというのが、有働・高野が明確に感じたことである（有働・高野 2006、有働 2007）。

子どもたちは、授業開始時から教師の教示において使用されるオノマトペ的表現をはじめとして、(10) に示した歌を背景に聴き、教室内に伝播してあちこちで響き合うオノマトペ的表現を、教師の演技付きで見たり聴いたりして、９０分ほどの授業を経験して行く。経験的刺激の種類やスタイルや談話的役割は多様で、「座りなさい」、「やってみなさい」、「頑張って」、「そうじゃない、こうするの」等の、指示的表現の代わりに、オノマトペ的発話が身辺に満ちる、そういった言語環境であった。

3.2. オノマトペ的表現発話の韻律的特徴と談話機能

事例全体を展望すると、音楽的に表現するならば、基本的なパタンは、４分の４拍子、或は２分の２拍子の行進曲風リズムに限定されており、３拍子系統のワルツやマズルカ風は皆無であった。これは、オノマトペ語彙そのものが、２モーラ＆２拍という標準的語形成パタンによって成立しているということの影響であろう。３モーラを語幹として成り立つオノマトペ的表現は、少なくとも障害児たちの学びの場では、出現しにくいパタンであると言ってよいであろう。以下に、教師発話に出現した、オノマトペ的表現のリズムパタンを挙げる。音楽的な音符表記が困難であるため、便宜上下記事例のように、単純化した音符的表記によって提示する。これらの音符的表記は、音程を正確に反映しないので、音程の高さについては、別途付記するが、便宜上、H（高い）、L（低い）のように表現することにする。H 及び L は調音上の舌の位置や、音節の重さの尺度など、音声音韻論的に多用される記号であるため、さらに機能を増やすのはあまり好ましいことではないが、わかりやすい利点があるので、ひとまず本論に限定してそのように表記しておくことにする。句点（、）は、小節境界の区切りを示す事とする。言語表現の音楽性や音程をとらえるための音符表記は、今後より精緻でわかりやすいものを開発することとしたい。

例えば、 こねて空気を抜いたうどん生地を、麺棒を転がして平に延ばすときに使用された、‘コロコロ’という動作様態のオノマトペ語彙は、４拍子（(12)a 及び (12)b）、及び２拍子（(12)c）の、２の倍数の拍数をモチーフとするリズム展開になっていた。

(12) a. ｜♫ ♫ ♫ ♫｜ ♫ ♫ ♫ ♫｜…（音程差少なく、HLHL, HLHL, …）
コロコロコロコロ、 コロコロコロコロ、

b. ｜♫ ♫ ⸙ ⸙｜♫ ♫ ⸙ ⸙｜… （音程差僅少、やや‘ロ’が長音化）
コロコロー 、 コロコロー 、…

c. ｜♫ ⸙ ｜♫ ⸙ ｜♫ ⸙ ｜♫ ⸙ ｜♫ ⸙ ｜…（音程差少なく低速でHLHL, HLHL, …）
コロφ、コロφ、コロφ、コロφ、…

これらは、「コロコロ」を、動作継続に合わせて一定時間（比較的長い時間）続けた際に、教師がヴァリエーションとして提示していた。特に、作業交替があり、動作や対話理解にハンディがより重いと思われる児童が作業を担当した際には、その子に寄り添うかのように、動く速度に合わせたリズムを (12)c のように調整して刻んでいた。

上記のようなリズムが整うと、オノマトペ語彙でないものがオノマトペ化する現象まで現れる。例えば、こねる作業の時に使用された、「コネコネ」や、うどん生地を踏みしめるときの「フミフミ」など、動詞から転化したオノマトペ的表現である。動作が行なわれる様態というよりも、動作そのものがしっかり行なわれている実施度・達成感とでもいうべき臨場感が表現されている。今から徐に作業を始めようとしている子どもに対しては、動作促進の機能も果たすものである。さらには、(8) d で挙げた「イチーニー、イチーニー」などの序数的かけ声の事例も、同様に、リズムを得ることによって、オノマトペ化していた。発話リズムは、(13) に示した通りであった。

(13) | ♫ 𝄾 | ♫ 𝄾 | ♫ 𝄾 | ♫ 𝄾 | ♫ 𝄾 | …
イチー、ニー、イチー、ニー、イチー、…

(13) の他に、２拍子のパタンに従うものは、他に、「コネ、コネ、コネ、…」、「ギュ、ギュ、ギュ、…」、「バシッ、バシッ、バシッ、…」など、こねる、押しつぶす、叩き付ける、といった、一つの動作が一回性の、動作成立のアスペクト的意味が点的であるようなものが多い。「バシッ、バシッ」は、(13) とほぼ同様のリズムであるが、４分休符には促音便形が対応している点が異なっている。「コネコネ、コネコネ」は、両手で生地をもむ動作を身振りで繰り返しながら発話された。「ギュ、ギュ」は、声かけだけで十分な刺激があるらしく、児童自身が「ギュ、ギュ、…」と発話しながら、教えられた動作を実演する様子が観察された。また、(14) c のようなシンコペーション的なリズム変形も見られ、休符のところに調子をとる感動詞「ハイ」が挟まるパタンも見られた。

(14) a. | ♫ ♫ | ♫ ♫ | ♫ ♫ | … （「コネコネ」を単位としてHLの高低差あり）
コネコネ、コネコネ、コネコネ、…

b. | ♩ 𝄾 | ♩ 𝄾 | ♩ 𝄾 | ♩ 𝄾 | … （ややゆっくりとした２拍子）
ギュφ、ギュφ、ギュφ、ギュφ、…

c. | 𝄾 ♩ | 𝄾 ♩ | 𝄾 ♩ | … （高低差のあるLH, LH, LH, のリズムで）
（ハイ）ギュ、（ハイ）ギュ、（ハイ）ギュ、…

現場では、教師が (14) b のパタンで、うどん生地をこねる作業を、一人ずつ声かけをして児童にさせていた。(14) b の声かけに合わせて、「ギュ」と言いながら揉む作業を行う児童。自発的に作業を始めた児童を見て、教師は (14) c のパタンで、「はいギュ、はいギュ」と作業の継続を支援し、同時に、周囲の教師も、「ギュ、ギュ、ギュ、…」と声援を送っていた。子どもたちは、小節初頭で４分音符を刻む (14) b のパタンでは、一拍目の「ギュ」と押さえつける作業の動きを同期させ、４分休符が先に来る (14) c のパタンでは、２拍目の「ギュ」と動作を同期させていた。(14) の２拍子パタンを取るものに、「ヨイショ、ヨイショ」、その変形である「ンショ、ンショ」、或は、‘ヨイショ’がスポーツオノマトペ化したような「シ、シ、シ、シ、…」などがあるが、これらも全て、今進行中の作業を鼓舞して継続させる働きがあるという状況で使用されていた。（スポーツオノマトペについては、藤野他 2005 を参照されたい。）

リズムが整うと、オノマトペ語彙でないものもオノマトペ化できるという現象は、４拍子パタンでも同様であった。例えば、(15) のような発話である。

(15) | ♩ ♩ 𝄾 𝄾 | ♩ ♩ 𝄾 𝄾 | ♩ ♩ 𝄾 𝄾 | … （高低差なく平板な旋律）
フミフミφφ、フミフミφφ、フミフミφφ、…

こねられた生地をビニール袋に入れて、それを足で踏みしめる作業課題の場面である。４拍子リズムにおいては、４拍全てを埋めるパタンよりも、(15) のように、２拍打って２拍休む、という分割パタンのほうが頻繁に現れた。(15) を発話した教師は、「フミフミφφ、フミフミφφ、…」を発話しながら、時折同じリズムパタンで「イチニφφ、イチニφφ、…」の句も混ぜていた。また、(15) の発話に伴う教師の身振りは、全身的なもので、手を叩きながら、両足を交互にふむ動きをしてみせており、これに対する子どもの反応としては、「フミフミ」と動作を同期させるというものであった。子どもが踏むリズムは、正確に教師の声かけに沿ったものであった。動きのゆっくりの子どもに対しては若干の速度低下があるが、概ね一定した速度が保たれていた。

興味深かったのは、「フミフミ」と声かけする教師と、それに反応して動作を提示する児童の、声と体のやりとりにシンクロしたかのように、１、２メートル離れたところに位置している別の教師から、「ヨイショ・トントン、ヨイショ・トントン、…」と、(15) の異形のようなパタンでの応援が加えられた状況である。速度とリズムパタンは、(15) と一致しており、声かけ部分が「ヨイショ」と力みやすい表現になっており、(15) を発話した教師が、休符の間をおいた間隙に、「トントン」という句を埋めて、確実にリズム的動作を補強する効果をあげていた。

頻出したのは、４拍子の内部を２拍で区切るリズム構成であるが、他にも、３拍目までリズムを打って、４拍目を休む、(16) のパタンも見られた。身振りとリズムパタンの間にどのような因果関係があるかはまだわからないが、この時教師は、児童の手を取って、作業に直接身体動作を導いていた。また、軽く背中や上腕をパッティングして声かけを行なっていた。

(16) | ♩ ♩ ♩ 𝄾 | ♩ ♩ ♩ 𝄾 | ♩ ♩ ♩ 𝄾 | … （高低差なく平板な旋律）
ギュギュギュφ、ギュギュギュφ、ギュギュギュφ、…

本セクションの冒頭で、３拍子系統が皆無であると述べたが、これには、但し書きが必要である。３拍子系統が見いだされたなかったのは、オノマトペ的表現単独で発話が構成されるという場合に、即ち、「一語文」的な出現をしている状況に限定されていると思われるのである。延々と繰り返されることもあるパタンなので、「一語文」と表現しにくい側面もあるが、発話がオノマトペ的表現（とその繰り返し）のみから成り立つという意味では、一語文のヴァリエーションと言う言い方が許されるであろう。本論で扱う発話事例のほとんどにおいて３拍子リズムがない理由として、オノマトペ的表現を採用して一語文を形成する時に、発話リズムのパタンを限定する制約が働いている可能性があるのではないかと考えられるのである。‘制約’という表現からは、自由な表現を束縛するイメージが与えられてしまうと思うが、そういうことではない。（一語文の音調については、森山 1997、定延 2005 を参照されたい。）

一語文において、２拍子及び４拍子という、２の倍数がリズム単位となる背景に、オノマトペ的表現が、典型的には２モーラを形態的単位として成立しているという、音韻形態的特質の反映であることが考えられる。那須（2007）によれば、プロソディにも文法の制御が関与し、オノマトペも例外ではないという。‘分節音に比べてプロソディの特性は母語話者にとっても「気づきにくい」性質が’あり、‘プロソディが母語獲得の過程でより

根源的な位置づけを持つ言語範疇であることを意味’するとされ、‘母語のプロソディの獲得は分節音素の体系の獲得よりもはるかに早い時期に生じることが知られている’のである。言語獲得の原初的段階における、言語のリズム構造の知覚については、江尻（1998）や林（2006）に指摘されている。少なくとも養護学校の授業場面の事例においては、２モーラを形態的単位として、その倍数が発話リズムの単位を形成する、と観察された。また、このリズムに知的障害を抱える児童等が活発に反応することも観察された。言語によっては、３拍子をリズム単位とするものが存在するかもしれないが、それは、オノマトペ的表現の発話リズムの類型化についての実証的研究を待つべき推測にすぎない。

ちなみに、観察した授業の中で、３拍子に関連するリズムが感じられたのは、(17) の発話事例のような場合であった。

(17) a. バシンバシン（が好き。）
b. ヨイショヨイショしてね。

(17) a は、(8) c で挙げた教師発話の例「バシッ、バシッ」に関連する、児童の発話である。一通り作業課題を見せてから、実演したい課題を児童に選ばせようとした時に、児童が叩き付ける場面のパネル写真を指差しながら、‘バシンバシン’の作業が楽しかったので、それを選ぶという意思表示をしたもので、教師の働きかけへの応答発話である。ここでは、「バシン」という３モーラの形態単位が、３連符のリズムを持ち、発話産出されていた。同様に、(17) b においても、「ヨイショ」が３連符リズムを持って発話されていた。しかしながら、３連符は、まとまって４分音符一個に相当する。(17) b は、発話全体としては、４拍子リズムの一部に組み込まれていた。音楽的な３連符表記が困難なのでわかりづらい面があるが、発話リズムの概要は下記の通りである。

(17) c. ｜♪♪♪　♪♪♪　♪ ♪　♩｜
ヨイショ　ヨイショ　し て　ね
（３連符）（３連符）（８分音符×２）（４分音符）

これは、別宮（2005）の主張する４拍子文化論とはやや異なる様相の、４拍子文化である。１拍を均等３分割する３連符は、音楽的のみならず、言語リズムとしても、難度が高いリズムであるが、それを導入してもなお維持したい文全体のリズムが４拍子ということになるのであろう。この音韻的こだわりが何を意味するのかについては、研究の課題として考えていきたい。

授業中に聞こえたオノマトペ的表現のうち、３連符扱いになってもおかしくないものとして「くるり、くるり」という表現があったが、これにしても、「くるーり、くるーり」というように、２モーラ目を長音化して、全体を４拍子にフィットするように発話していた。オノマトペ的表現が名詞化されたと考えられる「くるーりくるーりやで」という発話文においても、長音化したパタンが出現するが、長音化した部分に同期させて、教師は上腕で弧を描き、製麺機械のレバーが回転する動きを表現するジェスチャーを提示していた状況を考えると、母音を延ばすという長音化の機能そのものに、音象徴的な意味を込めて、この場合は、描かれた弧の大きさや、ゆっくりとした回転速度的な意味を体現したのかもしれない、とも言える。したがって、必ずしも長音化の原因を、４拍子型への修正・矯正の動機のみに求める事はできないが、発話された結果としては、４拍子に適合したリズムの流れになっていた。

3.3. その他の音声文法的特徴

前節では、オノマトペ的表現の運用上の特徴として、音韻構造を反映したリズムパタンが種々見られる事を概観した。このセクションでは、出現した事例に見られる、音韻的特徴に触れたい。従来一般に、オノマトペ研究の話題の中心は、音韻的な分節構造と、分節構造を成立させている音素の音象徴についてのものが、圧倒的に多かった。音節は、リズムの基本単位であるので、リズムパタンのあり方との関係が深い。しかし、音素からリズム構造が組み立てられる仕組みについては、今後の研究課題とし、現段階ではひとまず、どのような音素が多く出現したのか、といった素朴な疑問に対して、当該資料に関して現在わかっていることを、簡単に述べておきたい。

表現の冒頭を飾る第１モーラは、閉鎖音が圧倒的に多い。「ヨイショ」、「イチニ」、「シ」といったパーツを、標準的でないとして考慮に入れなければ、閉鎖音がほぼ全ての事例を独占していると言ってもよい状況である。発話として出現したオノマトペ的表現のメンバーシップは、(18) として網羅的にまとめられる。

(18) 養護学校のうどん作り実習授業２時間中に教師が発話したオノマトペ的表現：
コネコネ、ギュギュ、バシッバシッ、コロコロ、クルクル、クルーリ、
トントン、フミフミ、ヨイショ、及びリズム拍に応じたそれらの変種

オノマトペの標準形から逸脱している項目も含まれているが、それらは、音節構造とリズムを基準として‘オノマトペ的表現’とする規定により含まれたものである。「ヨイショ」については、もう少し詳細な分析と考察が必要なものであるが、暫定的に含めておきたい。この類いの表現については、稿を改めて議論する予定である（cf. 有働・高野 2007 b）。有標のものを外し、無標の項目に限定すると、(18) の項目リストに見られる音素上の特徴は (19) のようにまとめることができる。ここで‘頻発する’としているのは、項目リストの割合ではなく、実際の使用頻度・回数に基づいた判断である。

(19) 教師が発したオノマトペ的表現に頻発する音素の特徴：
第１モーラ頭子音は、閉鎖音（/b/, /t/, /k/, /g/）が占める
第２モーラ頭子音は、流音（最多）・（軟口蓋）鼻音・摩擦音が来る

音節核母音には高舌音が多く、調音難度が低い子音がより多く選択されている。その一方で、ソノリティ（聞こえ度：‘sonority’）の高い母音や /m/ 、 /n/ といった鼻音が、頭子音として選択されることがない。

この状況の背景にあるのは、オノマトペ的表現が使用される談話特性の影響であると考えられる。即ち、経験知豊かな教師から、知的障害を持つ子どもたちへ、教室という空間で、一定時間中に、指導案に則って、やりとりされる対話であるという談話状況の特徴である。この教育・療育的文脈に適した表現方法で、指示・教示内容に合う音象徴を備えた音素が選択されると予測できる。特に、この観察では、課題となる動作そのものが、重量のあるうどん生地をこねたり、叩き付けたり、押しつぶしたり、力の要る製麺機械のレバーを回したり、といった、ある程度力を入れないとこなせない作業課題ばかりであった。生地を踏む動作においても、知的障害児には身体障害を併せ持つ子どもが多いので、体重をかけて踏みしめる動作が困難な場合もある。そういった状況で、教師が子どもに、作業内容をリアルに理解させ、しかも動作に移すことを促すには、それなりのインパクトが必要とされることは、容易に想像できる。閉鎖音を選択した事は、談話機能的な意味で、大変適切なものであった。

第２モーラに、閉鎖音よりもソノリティの高い音素が現れることについては、発音上の理由として、閉鎖音モーラの連鎖を避ける、或は、子音結合のような状態を避けるといったような、調音上の制約が働いているのかもしれない。音節単位形成におけるモーラの頭子音の組み合わせを規定する、基本的な音韻的制約もあるであろうし、オノマトペ語彙形成特有の制約もあるかもしれない。いずれにしても、この点も興味深い今後の課題である。

統語的特徴について一言言及しておくと、単独で発話を形成する一語文のパタンが最も多いが、名詞（主語・目的語）相当語句として機能したり、動詞の語幹となってサ変動詞を新たに形成したりしており、生産性が高い様相を見せていた。

4. まとめ―身体表現カテゴリーの知識と運用についての考え方

本論では、オノマトペ的表現と称する、身体性の高い言語表現群について、知的障害児の動作反応を引き出した、教師の発話の特徴を述べてきた。オノマトペに象徴される感性ことばについての内実を知ることと、何故そのような言語カテゴリーが存在しているのかを考えることは、表裏一体の関係にある。オノマトペ的な表現が、成人の対話行動に果たす談話機能や、文芸表現上の効果などに富むことは、よく知られて研究もされているが、言語・認知発達途上の子どもや障害児に有効である事情について、言語生活に踏み込んで実情を探ろうとする研究は、始まったばかりであると言っても過言ではない。

発達支援的視点から重要であると感じられた現象に、オノマトペ的な表現群が、多機能で豊かな表現力を伴って活用されていたことを、数多く確認できたので、その一端を本論で紹介した。オノマトペの語彙構造についての規則性は、これまでも研究対象となり成果を上げてきているが、構造的規則性に言語獲得上の存在意義を見ようとする試みはあまりなかったのではないかと思われる。

数理的規則特性のあり方だけで意味のある、一般的な統語規則と異なり、オノマトペ的な感性ことばに対しては、‘客観的’或は‘科学的’な音韻パタンを提示したり、音韻規則体系との整合性を検証したりするだけでは、表現の機能や力に迫ることはできない。その成り立ちからして、‘聴こえるような’、‘見えるような’、‘感じられるような’有縁的な意味で成立するということは、逆に、それが伝わるように表出されてしか、ことばとして存在が確立しないということを意味する。結果として十分に知覚されるように伝えられなければ、それは、オノマトペ的表現として、形式的なあり方が不完全であり、文字上にだけ存在しても意味がなく、物理的音声を通して、聴いた人間の感性に訴えてこそ意味がある。そういった意味で、オノマトペ的な範疇の言語表現群は、文法規則の制約を守る知識として存在するが、その一方で、実際に発話されて、知覚者の感性に訴えた時点で形式的な特性を満たす。極端な表現は語弊があるが、生成文法的な語彙を用いれば、いわば知識（competence）と運用（performance）が混合・融合した領域の認知能力と言えるのではないか。この考え方のもとに、表現に随伴する韻律と、表現と同期する身振り表現という、運用・表出のあり方を詳細に記述してみようとしたのである。その結果確認できたことは、オノマトペ的表現群が表出される際の、非常に豊かな音楽性と運動性である。生得的言語獲得プログラムというものがもし本当にあるとしたら、この二つの要素が、言語獲得上非常に重要な役割を果たすものとして外せないものなのではないかと考える。

知的障害児の中には聴力にハンディがある子どももいるが、その一方で健常児以上の過敏な聴力を持つ子どもも多いことは、知的障害児について一般的な経験値として、よく知られている。聴覚情報を手がかりにして周囲と対話のパイプを作るために、障害児本人たちが、相当程度の労力と負荷を伴いながら努力しているはずである。本論で述べた現象は、彼らの対話能力の萌芽とも言うべき受信・理解能力の存在を物語るものであり、その一端

を観察できたと感じている。ここで注目した、子どもたちの受信と理解の進展を助けた要素が、オノマトペ的表現を含んだ発話のリズムだったのではないかと考える。

発語の少ない、標準的な対話が成立しにくい知的障害児を観察対象としたこと、音声記録媒体に依存せず、耳に聴こえた、肉眼で見えた現象を書き取るという、素朴でナイーブなデータ収集方法をとったこと、また、どういった出来事が発声しているのかについて主観的な解釈を混入したことなど、観察・考察の内容を科学的研究として成熟させるには、幾多の方法論的なハードルがある。しかし、言語のあり方について、形式が語る意味に関心を持たずにはいられない。本論で試みたような考察や分析には、会話分析やジェスチャー分析、音声音響分析などの、客観性を高める分析ツールが、今後必ず必要になってくるが、オノマトペ的な感性言語表現へのアプローチとして、形式的特徴と同様に表出パタンをしっかり観察する、という理念に誤りはないと信じるものである。

参考文献

秋田喜美 2007 「音象徴語の「範疇化問題」への一つの答え：田守・スコウラップ（1999）へのリプライ」、日本認知言語学会第８回大会口頭発表、『日本認知言語学会第８回大会発表論文集』272-275

別宮貞徳 2005 「日本語のリズム―四拍子文化論」、ちくま学芸文庫、筑摩書房

Brown, Roger 1970 “Phonetic Symbolism in Natural Languages,” *Psycholinguistics: Selected Papers by Roger Brown*, Free Press 258-273

江尻桂子 1998 「乳児における規準喃語の出現とリズミカルな運動の発達的関連」、発達心理学研究 第９巻、232-241

藤野良孝、井上康生、吉川政夫、堀江繁、仁科エミ、山田恒夫、匂坂芳典 2005「スポーツオノマトペの実態について」、『東海大学スポーツ医科学雑誌』Vol.17 28-38

Hamano, Shoko 1998 *The Sound-Symbolic System of Japanese*, CSLI

林安紀子 2006 「乳児期における母語音声の聴覚的学習」、『心理学評論』Vol.49 No.1 特集：子どもの言語獲得、心理学評論刊行会 64-74

筧壽雄、田守育啓編 『オノマトピア・擬音・擬態語の楽園』勁草書房

Kakehi, H., Tamori, I, Schourup, L. 1996 *Dictionary of Iconic Expressions in Japanese*, Mouton de Gruyter

Kita, Sotaro 1997 “Two-dimensional Semantic Analysis of Japanese Mimetics” *Linguistics* 35:379-415

松本光太郎、大倉得史 2006 「「質的データ」への異和感：私たちが考える質的研究」、日本発達心理学会自主シンポジウム（企画：松本光太郎、大倉得史、話題提供：大倉得史、阪本英二、木下寛子、指定討論：鯨岡峻、森岡正芳）、日本発達心理学会第１７回大会発表論文集 178-179

森山卓郎 1997「一語文とそのイントネーション」、『文法と音声』音声文法研究会編、くろしお出版

那須昭夫 2004「新造オノマトペの音韻構造と分節の無標性」『日本語科学』16:69-91 国立国語研究所

那須昭夫 2006 「新しいオノマトペの構造- 「辞書に載っていない形」の文法性- 」『日本語学』25-9:37-45 明治書院

那須昭夫 2007「言語学・音韻論からのアプローチ」、日本発達心理学会第１８回大会ラウンドテーブル「オノマトペ（擬音語・擬態語）へのアプローチ」：石橋尚子・丹野眞智俊（企画）、尾崎まゆみ、角岡賢一、那須昭夫、有働眞理子（話題提供）大宮ソニック

苧阪直行 1999 『感性のことばを研究する』新曜社
定延利之 2005『ささやく恋人、りきむレポーター―口の中の文化』、岩波書店
高野美由紀、有働眞理子 2007a「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」、『兵庫教育大学研究紀要』第３０巻 39-47
高野美由紀、有働眞理子　2007b「即興音楽活動における知的障害者の行動変容過程ー対話行動および楽器演奏の活性化要因ー」、『発達心理臨床研究』第１３巻、兵庫教育大学発達臨床研究センター 1-10
高野美由紀、有働眞理子 2007c 「養護学校の授業に見られるオノマトペ的要素- 第２報：教師発話に含まれるオノマトペの特徴―」、日本発達障害学会第４２回大会ポスター発表、山口大学、『日本発達障害学会第４２回大会発表論文集』103
田守育啓、ローレンス・スコウラップ 1999 『オノマトペ―形態と意味―』くろしお出版
遠矢浩一 1998「擬声語・擬態語とからだ」、秦野悦子・やまだようこ編『コミュニケ―ションという謎』、ミネルヴァ書房
有働眞理子 2004「ことばの遅れと生得性について」影山太郎・岸本秀樹編『日本語の分析と言語類型―柴谷方良教授還暦記念論文集』くろしお出版 229-245
有働眞理子 2007 「教育・療育的アプローチ」、日本発達心理学会第１８回大会ラウンドテーブル「オノマトペ（擬音語・擬態語）へのアプローチ」：石橋尚子・丹野眞智俊（企画）、尾崎まゆみ、角岡賢一、那須昭夫、有働眞理子（話題提供）大宮ソニック
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ペ的要素―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回大会ポスター発表、札幌コンヴェンションセンター、『日本発達障害学会第４１回研究大会発表論文集』38
有働眞理子、高野美由紀 2007a「障害児・者と音楽家による即興音楽活動から学ぶもの」、日本特殊教育学会第４５回大会自主シンポジウム：有働眞理子・高野美由紀（企画）、沼田里衣・林加奈・森本アリ・高野美由紀（話題提供）、細馬宏通（指定討論）、神戸国際会議場、『日本特殊教育学会第４５回大会発表論文集』180
有働眞理子、高野美由紀 2007b「「どっこいしょ」はどのような認知カテゴリーか」、日本認知言語学会第８回大会口頭発表、成蹊大学、『日本認知言語学会第８回大会発表論文集』103-106
山梨正明 2001「言語科学の身体論的展開―認知言語学のパラダイム」、辻幸夫編『ことばの認知科学事典』大修館

＊本研究は、科学研究費補助金基盤研究（C）（課題番号16530436）、及び第２回博報「ことばと文化・教育」研究助成の支援を受けて進められた。観察の機会を下さった養護学校の関係者皆様にもあらためて謝意を表したい。