

幼児の身体表現活動における擬音語・擬態語の活用 フレーズに着目してー

Teaching children how to express their image through movement
in use of onomatopoeia as a phrase

渡邊 孝枝¹⁾

Takae WATANABE

鈴木 瑛貴³⁾

Tamaki SUZUKI

岡 千春²⁾

Chiharu OKA

柴 眞理子⁴⁾

Mariko SHIBA

要 旨

本研究は、身体表現活動において教諭がどのように擬音語・擬態語をフレーズとして発話し活用しているのかを捉え、それを用いた働きかけがもたらす教諭と幼児の関わりについて探ることを目的とした。A幼稚園の3名の教諭に「雨が降ってきた」という題材の身体表現活動を依頼し、教諭らは日常の保育「動きの表現」においてその題材の活動を行った。そして活動を記録した映像を詳細に検討する中で、擬音語・擬態語をフレーズとして活用しているときに幼児たちの生き生きしている様子が認められた。特にB教諭による活動は、擬音語・擬態語を用いた多様なフレーズが展開されており、幼児たちが表現対象になりきり、それぞれが自分の表現に集中している様子が特徴的であった。そこで、B教諭の逐語記録と映像を分析し、「単一型」「複合型」「4拍子型」及び「全体フレーズ型」という4つの擬音語・擬態語を用いたフレーズのパターンを抽出した。次に抽出されたフレーズの発話に着目すると、「4拍子型」と「全体

¹⁾ 十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科

Department of Early childhood Care and Education, Faculty of Human Life, Jumonji University.

²⁾ お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻博士後期課程

Doctoral program, Graduate School of Humanities and Sciences Comparative Studies of Societies and Culture, Ochanomizu University

³⁾ お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻博士前期課程

Master's Program, Graduate School of Humanities and Sciences Comparative Studies of Societies and Culture, Ochanomizu University.

⁴⁾ 放送大学特任教授、お茶の水女子大学・神戸大学名誉教授

Specially Appointed Professor, The Open University of Japan. Professor Emeritus, Ochanomizu University and Kobe University.

キーワード：幼児、身体表現、擬音語・擬態語、オノマトペ、情動調律

フレーズ型」について特徴的な教諭と幼児の関係が認められた。とくに「全体フレーズ」型を教諭の発話と幼児の動きから検討すると、教諭が幼児の動きに寄り添って発話したり、教諭の発話が起こした僅かなずれによって幼児の動きが引き出されるといった情動調律が教諭と幼児の間に生じ、互いの情動を感覚的にわかるといった間主観的かかわり合いが生まれていると考察された。

I. はじめに

「今日はカレーライスを作ろう」、「明日は宇宙旅行に行こう」—これらは実際に行われた幼児の身体表現活動ⁱの題材の一部である。教諭の言葉かけや音楽と共に、前者の活動では人参やじゃがいもといった材料になりきってⁱⁱ鍋の中で混ざったり、時にお母さん役の子どもが調理をする様子に合わせてながら動いたり、日常の生活の中で観察したことをもとにさまざまなものになりきりながら活動が展開されていく。後者の活動では、子どもたちが絵本などで知っている知識をもとにしつつ、無重力状態で動くどのような感じなのか、宇宙には何があり、どのような遊びができるか、など想像を膨らませながらそれぞれの宇宙旅行を創り上げていく。このような活動の中で、幼児が小さな体を最大限動かし、表現対象そのものになりきっている姿を目にすると、一人ひとりが生き生きと表現に没頭できる身体表現活動とはどのような活動であるのか、教諭はその活動をどのように指導・援助しているのか、など多くの研究課題が浮かび上がってくる。その中でも筆者らは、身体表現活動における教諭の働きかけと幼児の動きのインタラクションに焦点を当て、特に擬音語・擬態語を用いた教諭の言葉かけと幼児の関わりに着目している。

身体表現と擬音語・擬態語の関わりについては、柴ら（1985, 1998, 1999）によって(1)擬音語・擬態語に対応する動きとその特徴、(2)擬音語・擬態語から想起されるイメージ（文字情報による想起/聴覚情報による想起）という主に2つの視点から研究がなされてきた。また、幼児の身体表現活動に焦点を当てた擬音語・擬態語の先行研究は少ないものの（小川ら2013、下釜2013）、そのほとんどが特定の擬音語・擬態語からどのようなイメージが想起され、どのような動きがみられたか、という研究にとどまっている。柴らは上述の先行研究の中で（1985、1998）、身体表現活動時の指導者の発話の仕方、つまりリズムやテンポ、声の大きさ、強さなどの違いによって出てくる動きやイメージも変わるだろうと課題を呈しており、古川（1994）によって指導者の発話における音声の高低と動きの高低が関係を持っていること、捉えた音声の高低の変化がイメージにも影響を及ぼしていることは明らかにされている。それらの研究は擬音語・擬態語から引き出されるイメージや動き、発話のポイントに焦点を当てているため、事前に指導者が発話する擬音語・擬態語を設定し調査を行っている。筆者らも初任の教員や養成校の学生が、言葉かけを学ぶために擬音語・擬態語を中心とした発話のポイントの体系化が必須であると考えているが、その前に現場の教諭が実際の保育の中で擬音語・擬態語をいかに用いているか、更にもどのような擬音語・擬態語の活用が有用であるのかを検討することが必要であろう。そこで、身体表現活動における擬音語・擬態語の活用をみるために、A幼稚園の年長組3名の幼稚園教諭に、共通の題材での身体表現活動を依頼した。教諭らは日常の保育「動きの表現」の中でその題材を展開し、筆者ら3名の研究者はその保育の様子を観察、映像・音

声による記録を行った。その後フィールドノーツと映像を詳細に検討していくと、擬音語・擬態語をフレーズとして活用しているときには子どもたちが生き生きと活動していることが分かってきた。特にB教諭による活動は、擬音語・擬態語を用いた多様なフレーズが展開されており、幼児たちは表現対象になりきり、それぞれが自分の表現に集中している様子が特徴的であった。そこで本論文では、B教諭が身体表現活動においてどのように擬音語・擬態語をフレーズとして発話し活用しているのかを捉え、それを用いた働きかけがもたらす教諭と幼児の関わりについて探ることを目的とする。

II. フレーズとは

B教諭による擬音語・擬態語を用いた言葉かけと幼児の動きを観察していて特徴的だったが、一流れの動きの中にあっても幼児は止まることができるということであった。例えば上述したカレーライス活動において、鍋の中で具材が回る様子を「グルグル」という擬音語・擬態語を用いて指導したとする。指導者は「グルグルグルグル」と抑揚を付けながら発話するが、言い続けていただけでは子どもたちはただ走り回るだけである。走り回ってばかりだと、次第に子どもたちの興味は「走ると楽しい」という運動そのものに向けられ、表現からは遠のいてしまう。そのため教諭は言葉かけを工夫しながら、子どもたちが鍋の中にある具材として右回りに、左回りに鍋の中で混ざりながら徐々に動きを収束させ、表現への意識は持続させながら次の活動へと展開していく。B教諭の言葉かけは子どもたちの動きを音楽の休符のように止めるが、子どもたちは集中力を切らさず次の活動にスムーズに移行していた。その様子を何度も映像記録を見返す中で、擬音語・擬態語をフレーズとして用いることが有用ではないかと考えるに至った。

乳幼児精神医学者のD.N.スターンは主観的なひとまとまりの体験を、音楽のフレーズを例にとって説明している。音楽のフレーズは、そのフレーズが流れている間に終わりを大体予測ができるものである。フレーズが流れた後に心の中で取り上げられることによってフレーズとしてのまとまりが明確になるのではなく、流れている最中に心の中で単一のまとまった形をとっているのである。スターンは、聴くという時間経過を伴う行為の中で、聴こえては消えていく音楽のまとまりを感じる枠組みとしてフレーズを捉えているのである。

身体表現は、動きを生み出しつつまとまりある一流れの表現として構築されていく。教諭がスターンの述べる音楽のフレーズのようにまとまりのある言葉かけを行うことで、幼児は動きながら終わりを予測し、止まることができると考えられる。そのため本論文では、このように終わりが予測できるひとまとまりの擬音語・擬態語を用いた言葉かけを「フレーズ」と捉えることとする。

III. 調査

(1) 調査方法

A幼稚園年長組教諭3名に、通常の保育の中で行われている「動きの表現」の活動の中で、「雨が降って来た」というテーマで擬音語・擬態語を生かした言葉かけを使用した表現活動を依頼、活動を録画し、教師の発話を録音した。実践時には渡邊、岡、鈴木の3名がフィールドノーツ

に記録し、実践終了後には教諭3名へ実施した表現活動の振り返りを求めた。本調査は十文字学園女子大学研究倫理委員会の承認を得て、2014年6月11日に実施した。

(2) 表現活動の内容

テーマ;「雨が降ってきた」

数分程度の表現活動を、教師の言葉かけのみ（音楽等は使用しない）で実践した。

(3) 表現活動計画の手順

- ①研究協力者（A幼稚園教諭3名）に、表1の「雨降り」の様相の例、及び、表2の擬音語・擬態語の型の例を呈示する。
- ②研究協力者は、表1にある雨降りの様相からいくつか選択し、また表1にない雨降りの様相を取り入れるなどして、「雨が降ってきた」をテーマに、数分程度の表現活動を構想する。
- ③研究協力者は、表2の擬音語の型（例）を参考に、②で構想した雨降りのそれぞれの様相にふさわしい擬音語・擬態語のフレーズを創る。

(4) 表現活動の実践

〈月日〉2014年6月11日

〈実践方法〉担任がクラスの子どもを2グループに分け、それぞれに指導を行う。

1回目;全員で1回実施 2・3回目;グループごとに実施

表1. 「雨降り」の様相の例

イメージ	擬音語・擬態語（例）
雲が出てくる	もくもくもくもく、もくもくっ、もーく、もーく、もくっ
雨の子が落ちてくる	ぽつっぽつっぽつっ、ぽつぽつぽつぽつ、ぽつっん、ぽつ、
地面にしみこむ	ぽつん-しゅへん、ぽつん-しゅへん、
水溜りではねる雨	ぽつん・ぴしゃん、
水溜りに輪ができる	ぽつん-わわわわわわー、ぽつん-わわわわわわー、
ザーザーぶりの雨	ざーざーざー、ざざざざざー
雷	ごろごろごろごろごろ・ぴかーっ ぴかぴかぴかぴかーっ どーん
窓にあたる雨	ぴしゃ・すー・すとん
雨がやんで水蒸気	ゆらゆらゆら ゆへらゆへら

表2. 擬音語・擬態語の型（例）

・擬音語の型（例）	
XY型	ぼた くる ぼたぼたぼたぼた
X-Y型	どーん ばーん がーん くーる
XYt型	ぼたっ くるっ
XtY型	ぼっか
XYn (r)型	ぼたん ぼたり くるん くるり どたん
XY-n (r)型	ぼたーり くるーん
XY~n (r)型	ぼたへり くるへん
・フレーズの創り方	
①一つの型の反復 何度繰り返すか？	
②いくつかの型を組み合わせるフレーズを創り、そのフレーズを繰り返す	
③異なる系の擬音語・擬態語を、異なる型で組み合わせるフレーズを創り、そのフレーズを繰り返す	

IV. 分析

分析の手順は以下の通りである。

- ① 3の調査で記録したB教諭の音声データから逐語記録を作成し、その逐語記録をもとに渡邊と鈴木が映像を見ながらフレーズを抽出した。映像を見ながらフレーズ抽出したのは2で述べたように幼児らの動きが止まる様子と照らし合わせるためである。しかし全ての擬音語・擬態語が幼児の動きと同期したフレーズになっているのではなく、擬音語・擬態語に続けて具体的な説明を挟む場面もあった。その場合は教諭の説明前後の擬音語・擬態語をフレーズとして記入し、説明に続く旨を「フレーズの終了」の欄に記入した。
- ②抽出したフレーズに表れるそれぞれの擬音語・擬態語を、先行研究を参考とし設定した擬音語・擬態語の型(①～③)と実際の発話を聞く中で必要と判断した④と⑤の型を追加した分類表(表3)を作成し、「フレーズの構成」に記入した。
- ③「抑揚」として「声の高低」、「声の大小」、「声の強弱」、「発話のスピード」を鈴木と渡邊が映像を見ながら判断し、2人の判断に齟齬がある場合は話し合いで決定した。何も記載の無い部分は、「普通」という判断である。
- ④「反復」にはフレーズの繰り返された回数を、「備考」には反復の際の微妙な質の変化や特記すべき事項を記入した。
- ⑤フレーズが擬音語・擬態語で終了した場合は「フレーズの終了」の「擬音語・擬態語」の欄に○を、「できた」等の言葉かけで終わっている場合は「「できた」等」の欄に実際の発話を記入した。
- ⑥B教諭が3回の実践で発話したフレーズを①～⑤の手順で時系列に記述し、その後フレーズの構成で並び替えて表4を作成した。

表3[■]。「B教諭の擬音語・擬態語の分類」

①基本とみられる形(X, XY)にt, n, rのついた擬音語・擬態語
②基本とみられる形(X, XY)に長音のついた擬音語・擬態語
③基本とみられる形(X, XY)を繰り返す畳語
④②で、且つ長音が長く発話された擬音語・擬態語
⑤4拍子に合わせて発話された擬音語・擬態語

V. 結果と考察

表3による擬音語・擬態語の分類とフレーズの終わり方を照らし合わせると、結果としてB教諭の擬音語・擬態語を用いたフレーズの活用は、表4に示すように「単一型」「複合型」「4拍子型」、及び「全体フレーズ型」の4つに大別された。ここでは、それら4つのフレーズ活用の特徴を明らかにし、B教諭によるフレーズの発話について検討する。それらをふまえ、B教諭と幼児の関わりについて考察する。

(1) B教諭の擬音語・擬態語を用いたフレーズの活用

「単一型」

単一型では、表3の①～④の擬音語・擬態語が単独で発話されたものである。B教諭は②を単独で発話しなかったため、①、③、④の単一型について説明する。

まず①では、「モクッ」「ポツン」「キランッ」といった擬音語・擬態語を一度発話、または反復して発話していた。「モクッ」では色々な雲の形で止まるように、「ポツン」では雨粒が上から下に落ちるように子どもたちのうごきも上下するように、「キランッ」では虹の形で止まるように発話の工夫がみられる。それは次の発話に行くまでに子どもたちの静止に合わせて間を取ることと、語尾にアクセントを置いて発話することである。そのため、擬音語・擬態語を発話することでフレーズが終了していた。

次に③の畳語とは「サラサラサラサラ」「キラキラキラー」「ササササ」などであり、基本となる形を繰り返した発話である。畳語は①のように動きと合わせて発話されるといよりは畳みかけて発話することでイメージを想起させ動きを継続させる働きがあるようで、説明を挟んでも子どもたちは動きを止めずにいる。そのため、「キラキラキラキラー、キラキラキラー、虹がでーきーまーしーた」など、「出来た」という言葉でポーズを促している。また「でーきーまーしーた」を「キラキラキラー」の調子に合わせて発話することでフレーズを終了させるのだが、ここでは子どもの動きが収まるタイミングに合わせて教諭が発話を調整していた。

最後に④は、「ビヨ————ン」や「ジュワ————」のように、長音を長く発話するものであり、長音の発話を徐々に止めていくことで子どもたちの動きの収束を促す場面も見られたが、多くは説明を間に挟み、長音と説明の間は動き続けるよう促していた。

「複合型」

複合型とは、表3の①～⑤を2つ以上組み合わせたフレーズのことである。複合型には、多くの組み合わせが考えられるが、おおよそ次の4つに大別できる。

一つめは、組み合わせの最後が表3の①で終わるものである。同じ基本とみられる型を持つ擬音語・擬態語動詞の組み合わせ「モクモクモクモクモクッ」や「ザザザザンッ」、異なる型を持つ組み合わせの「サラサラサラサラジュワ」など、畳語の後に単一型の①でフレーズを終わらせている。また「ピューーーン、バシャン」は④の長音を長く発話した後単一型の①でフレーズを終わらせている。この二つの組み合わせに共通しているのは、子どもたちが継続的に動いた後、急に動きが止まるように導くことができる点であ

る。

二つ目は、組み合わせの最後が表3の②で終わるものである。「ポツッ！ジュワー」のように単一型の①と③を組み合わせたもの、また「サラサラサラサラ ジュワー」や「ザザザザ…ジワーリ」と③の畳語と組み合わせたものがみられた。B教諭は単一型で③を使用することはなかったものの、複合型で発話するときはフレーズの最後を擬音語・擬態語で終了させている。「ジュワー」のように最後に長音がある場合、④のように間を長く発話しないために終わりが分かりやすく、また「ジワーリ」のように最後がrの場合はそこにアクセントをつけることが休符の役割をしていたと考えられる。

三つ目は、組み合わせの最後が表3の③で終わるものである。「モクッ！モクッ！モクモクモクモク…雨雲でーきーた」など、後半にかけて畳みかけて発話することで子供たちの動きを素早くさせ、最後に「雨雲でーきーた」という言葉かけで子どもたちの動きが徐々に収束するように発話している。「単一型」の③と同様畳語だけでは動きを静止することは難しいため、動きに合わせて説明することでフレーズを終了させている。

四つ目は、組み合わせの最後が表3の④で終わるものである。「ポツッジュワ——リ」や「ザザザザンッ ビヨ——ン」の場合は、上述の組み合わせの最後が②で終わるのと同様に最後がrの場合はそこにアクセントをつけることが休符の役割をしていたと考えられ、最後がnの場合は2拍目の「ヨ——」に抑揚をつけてnを発話することでフレーズの終了を示していた。B教諭はフレーズを発話しながら、子どもたちの動きに調子を合わせ、全体的に止まってきたと感じたら「ジュワ——リ」の「リ」や「ビヨ——ン」の「ン」を発話していた。これは一方的にフレーズを終了させているのではなく、子どもたちが徐々に動きを収束させていく様子に長音に抑揚をつけ発話することに合わせたり、一方で抑揚をつけて発話することで動きの収束を促しながら、最後のポーズへ導く「リ」や「ン」の発話を調整していると考えられる。

「4拍子型」

B教諭の発話にたびたび現れたのが、四拍子に合わせた以下のようなフレーズの発話である。

①	<u>ポツ</u>	<u>ポツ</u>	<u>ポツッ！</u>	_____	<u>ポツ</u>	<u>ポツ</u>	<u>ポツッ！</u>	_____
	1	2	3	4	2	2	3	4
②	<u>モク</u>	<u>モク</u>	<u>モク</u>	<u>モクッ</u>	<u>モク</u>	<u>モク</u>	<u>モク</u>	<u>モクッ</u>
	1	2	3	4	2	2	3	4
③	<u>ポツ</u>	<u>ツン</u>	<u>ジュ</u>	<u>ワー</u>	<u>ポツ</u>	<u>ツン</u>	<u>ジュ</u>	<u>ワー</u>
	1	2	3	4	2	2	3	4

①の発話のように4拍目を発話しないと子どもたちの動きは一瞬静止する。②のように畳みかけて発話すると子どもたちはリズムに合わせて動きを変えていく。また③では雨粒が上から下に落ち広がっている様子を表しており、4拍の中でまとまった動きを創り上げていく。どの場合も動きを繰り返すことに適した発話であり、最初の発話の時はリズムに合わせて動くことができないが、二度目の発話以降はリズムが繰り返されてい

ることが分かるようで、リズムに合わせて同じ動きを繰り返すのではなく、徐々に動きを工夫している様子が見られた。何度も繰り返すことは、表現対象に適した動きを自分なりに洗練させ、適した表現を探索していくことにつながる。4拍子に合わせて擬音語・擬態語を発話することは、繰り返すことで表現を洗練させていく身体表現活動に適した発話の一つであると考えられる。

「全体フレーズ型」

上記のようにフレーズの活用を詳細に検討していく中で、フレーズの最後が擬音語・擬態語で終わる場合は「モク、モク、モクッ！」で一フレーズとして捉えることができた。一方で、「モク！モク！モクモクモクモクモク…(畳みかけて発話して)雨雲で一きーた」や「モクモクモクモク…モークモーク で・き・た」のように「雨雲で一きーた」や「で・き・た」、「で一きーまーしーた」などと動きの収束を導く言葉かけを行う場合や説明に続けていく場合があり、それは説明もふくめることで一つのフレーズになっていた。さらに、「サラサラサラサラーサラサラサラサラー、風も吹いてきました、ピュ————ン」というように、フレーズと捉えがたい場合もあった。フレーズが「で一きーた」など動きの収束を導く言葉で終了している場合には、子どもたちは擬音語・擬態語の途中でフレーズの終わりを予測できないだろうけれど、「できた」とゆっくり発話することで動きを徐々に止めていくことが可能である。しかし説明を混ぜながら展開していく場合には、どのように展開していくか予測することは難しいであろう。そこで教諭は、動きの展開の前に必ず、「風も吹いてきました」や「もうひとつ」というように、短く合の手のように指示を出し、雨から風、水たまりへと、展開のたびに子どもたちの動きを止めて説明しなくても動きながら変化できるように言葉かけをしていた。そのような言葉かけは子どもたち全体の動きの流れを生み、かつその動きの流れを受けて、教諭の言葉かけ全体が一つのフレーズのようなひとつのまとまりを作っていたと考えられる。

(2) B教諭によるフレーズの発話と幼児の関わり

上述のように終わりが予測できるひとまとまりの擬音語・擬態語を用いた言葉かけを「フレーズ」と捉えて分析を進める中で、まず、B教諭による「4拍子型」のフレーズの発話と幼児の動きに同調する関係が見受けられた。「4拍子型」で発話される多くの擬音語・擬態語はXY型やYXY型に由来し、2拍子や4拍子になりやすい言語的特徴を持っており(天沼1974、有働2007)、「ポツ、ポツ、ポツッ！」や「モクッ、モクッ、モクッ！」というB教諭の発話によって示されたリズムに子どもたちが合わせようと動いていた。有働(2007)により、養護学校の「せいかつ」の授業におけるうどん作りの調理実習の中で、指導者によるオノマトベ的表現^{iv}のリズムにのせた発話の反復と子どもたちの身体反応の同期が言語学の立場から研究されている。その中で、さまざまな身体反応を引き出し、動作を継続させる原動力がオノマトベ的表現の繰り返しによる生徒たちのリズム感の共有であると有働は述べている。身体表現活動に照らしてみると、子どもたちは指導者の発話のリズムに合わせて表現を始めるのだが、子どもの動きに対し

て発話のリズムが速かったり遅かったり、発話と動きにずれが生じるときがある。そのような時、そのずれを埋めようと指導者が発話のリズムを変化させ徐々に子どもたちの動きと調和してくると、今度は子どもたちの動きのリズムを受けて指導者の発話のリズムが微妙に変化している。この現象は子どもと指導者が共にリズムを生み出す共創へと活動が展開していると考えられる。

次に、B教諭は「ジュワワワワ——、水たまりが——、できました、ジュワー」という「全体フレーズ型」の発話では、「水たまりが——」という説明部分も「ジュワワワワ——」と同様に音高を徐々に上げながら発話し、その発話に合わせて子どもたちは水たまりになりきって徐々にポーズを取っていった。しかし、「できました」という発話が終わるまでに動きが収まりきらず、教諭はさらに「ジュワー」と発話することで子どもの動きに寄り添う様子が見受けられた。上述のような教諭と幼児のかかわり合いには、情動調律が生じていると考えられる。情動調律について、D.N.スターンは赤ちゃんとの母親の関係性から説明している。男の子の赤ちゃんがやわらかいおもちゃを手でたたきつけ、その後一定のリズムをつくりあげると母親がリズムに合わせて「カーッ、バンッ！カーッ、バンッ！」と声掛けをする。母親はその子が手を振り上げ準備をしたときに「カーッ」と、また手を下して叩き付けるときに「バンッ！」と合わせて言うのだが、このように別の知覚様式を用いて内的状態を反映するような行動の側面を真似て、共有された情動状態がどんな性質のものか表現する行動をとることをスターンは情動調律と呼んでいる。上記の例では、母親は赤ちゃんの手を叩き付けるという動きを真似ず、発話で手を叩き付けるという行動の側面を真似ている。B教諭の活動をみてみると、幼児の動きが止まりきらないとわかると、「できました」という発話の後に、幼児の動きに合わせて「ジュワー」と発話している。このように幼児の動きに寄り添いながらB教諭が発話をするというこの二者のかかわり合いには、情動調律が生じていると考えられる。

また、教諭が4拍子でリズムを取りながら徐々に発話のスピードを遅くしたり、畳語の発話のスピードを段々速くしたり、また「ポツン！ジュワー」の「ツン」にアクセントをつけて発話することがあった。ここにも、情動調律が生じていると考えることができる。情動調律には、相手の感情状態を理解するのに十分すぎるほど中へ入り込みながら、相手の行動を変えるのに十分で、かつ起こっている調律の感覚を壊さない程度にそっくりそのままではなく多少ずれのある表現をすることで、相手の活動レベルや情動レベルを変化させる意図的誤調律がある。B教諭の場合は、イメージの変化を促すように発話のスピードを変えたり、アクセントをつけて発話することで、意図的に自分と幼児の間に情動調律を壊さない程度のずれを起こしている。すると幼児が教諭の僅かに変化した情動に寄り添い動きを変化させる。このような意図的誤調律で、教諭は幼児からさまざまな動きや表現を引き出ししていると考えられる。

以上のように、教諭が幼児の動きに寄り添って発話したり、教諭の発話が起こした僅かなずれに幼児が寄り添うといった情動調律が教諭と幼児の間に生じていることから、その二者間には、互いの情動が感覚的にわかり、共にある実感をもたらすような間主観

的かかわり合いが生まれていると考えられる。

VI. おわりに

本研究の目的は、B教諭の身体表現活動における擬音語・擬態語のフレーズの発話と活用を捉え、それを用いた働きかけがもたらす教諭と幼児の関わりを探ることであった。B教諭の発話したひとまとまりのフレーズを、フレーズの終結部に焦点を当てることで分類し、フレーズの活用パターンを抽出した。更にそのフレーズを用いたB教諭の発話に焦点を当てることで、幼児と教諭には間主観的なかかわり合いが生じていると考察された。

教諭と幼児は、互いに相手の生気情動^vを感じ取り、情動調律によって相手の情動に寄り添ったり、それを変化させて相手を引き込んだり、引き込まれたりというようなかかわり合いを共に創りあげている。二人以上がかかわり合って生じる共同の生の体験は、個々人が他の人の体験と直観的に共に在るという感覚を通して、心理的に共有される。この相互的な体験の間主観的共有は、言葉にされることなく理解され、彼らの関係性における暗黙の了解の一部となる。そのような共有は、ある新しい間主観的領域を創造し、そこに参加している人々の関係性を変化させ、彼らがそれまでとは異なる方向へと一緒に進むことを可能にするだろう。そしてその瞬間は、意識を特別な形へと浸み込み、記憶に刻まれていく。そのような動きの表現における教諭と幼児のかかわり合いは、幼児にとってかけがえのない体験となり、教諭と幼児の関係を深める可能性を有していると考えられる。

教諭の言葉かけをフレーズという観点から分析・考察してきたのだが、教諭の発話には動きを伴う場合が多く見受けられた。情動調律は、別の知覚様式を用いて内的状態を反映するような行動の側面を真似て、共有された情動状態がどんな性質のものか表現する行動をとることであるとスターンは述べているが、教諭の発話に伴った動きに関してはどのように考えることが出来るのだろうか。身体表現活動や舞踊における指導者と学習者、また学習者間に生じる情動調律について、今後も継続して研究していきたい。

注

- i 学習指導要領において小学校では表現リズム遊びや表現運動、中学・高等学校では創作ダンスという呼称のもとおこなわれている活動を身体表現活動と呼ぶ。しかし幼稚園教育要領にはとくに固有の名称で示されていないため、身体表現活動と表記した。
- ii 身体表現活動において「○○（表現対象）になる」ことは子どもの動きにその時の子どもの持つ生気情動が流れているのに対し、「○○（表現対象）になりきる」という時は子どもの動きに対象の持つ生気情動が流れていることであると、柴・坪倉により報告されている（第64回舞踊学会大会）。本論文では柴らに依拠し、「○○になりきる」という表現を使用している。
- iii 表3は、先行研究と天沼寧の「擬音語・擬態語辞典」より分類した。天沼は擬音語・擬態語を次のように分類している。
 - ① ある音を表す仮名の変わりにX、Y、Z、Wを用いる。
 - ② 長音を「:」（・は▲）で表す。
 - ③ 基本と見られる形（現代語・標準語として、その形が使われなくても、潜在的に、それが意識され

るようなものを含む)に付く促音の「ッ」と「t」と表す。

- ④ 基本と見られる形につく促音の「リ」を「r」で表す。
- ⑤ 基本と見られる形につく促音の「ン」を「n」で表す。

これを用いて、長音は「ー」と記載しながら、「モクモク」はXYXY型、「モクッ」はXYt型、という風に分類した。

iv 有働はオノマトベ語彙ではないものがオノマトベ化する現象をオノマトベ的表現と捉えている。

v 生気情動とは、食欲や緊張などといった絶え間ないvitalityに由来する感情のことである (D.N.スターン)

参考文献

1. 天沼寧 (1974)「擬音語・擬態語辞典」東京堂出版
2. 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」
神戸言語学論叢第5号, pp217-234.
3. 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—オノマトベを用いた動きとイメージ」佐賀女子短期大学研究紀要第47号 pp103-116.
4. 柴眞理子 (1985)「幼児教育、初等教育における運動の表現—擬音語・擬態語と動きの関係について」
第19回全国女子体育研究大会埼玉大会紀要
5. 柴眞理子、坪倉紀代子、三宅香、徳家雅子 (1998)「擬音語・擬態語と動き及びイメージの関係について」日本体育科教育学会 pp 1-12
6. 柴眞理子、坪倉紀代子、三宅香、徳家雅子 (1999)「擬音語・擬態語と身体表現」日本体育科教育学会 pp 1-9
7. 下釜綾子 (2013)「身体表現活動におけるオノマトベを用いた動きとイメージ」
長崎女子短期大学紀要第37号pp78-83.
8. Stern, Daniel N (1985)「The interpersonal world of the infant.」Basic Books
9. スターン.D.N.著 (1989)「乳幼児の対人世界—理論編—」小比木啓吾、丸田俊彦、神庭靖子、神庭重信訳 岩崎学術出版社
10. スターン.D.N.著 (2007)「プレゼント・モーメント 精神医療と日常生活における現在の瞬間」
奥寺崇・津島豊美訳 岩崎学術出版社
11. 坪倉紀代子、柴眞理子 (1998)「文字情報による擬音語・擬態語の動き・イメージの想起」
十文字学園女子短期大学研究紀要第29集 pp157-167.
12. 古川道代 (1994)「表現運動における擬音語・擬態語の有効性について」神戸大学修士論文