

幼稚園年長と小学1年生の表現の比較から
—絵本・オノマトペから音へのイメージ化を通して—

津田 奈保子*・東本 康栄

大阪信愛学院短期大学

Human and Environment Vol. 13 (2020)

Comparison of Expressions between Preschool Students and Elementary School Students :
Through Depicting a Picture Book and Words by Creating Sounds

Nahoko Tsuda and Yasue Higashimoto

Osaka Shin-Ai College, Japan

Abstract. This thesis clarified the feature of the way children build image by observing preschool children (five years old) and school children (six years old). The onomatopoeia and the sounds which both were created from the image of pictures in the picture book were compared and examines in this research. It tends to be easier to describe the picture by creating the sounds when children imagined and expressed in onomatopoeia more than in mimetic words. It was hard for preschool children (five years old) to create onomatopoeia or mimetic words and a sound to depict continuous movement and the time course of the movement drawn in pictures in the picture books, while school children (six years old) did well. How they created the sounds vary with what kind of material they imagined. It is estimated that the richer experiences they had in their daily life, the easier to imagine concrete image of material.

Key Words: Onomatopoeia, onomatopoeic words, mimetic words, sound, development during early childhood

1. 研究の背景と目的

1.1. 研究目的

幼稚園においては表現領域の中で、小学校においては音楽科の中で楽器活動を行っている。両者において、楽器の音を楽しみ身の回りの音を鳴らして遊ぶ姿はよく見かけられ、劇遊びの中で擬音的に楽器等の音を鳴らして工夫する姿も見られる。劇遊びで音を使用して表現するためには、劇遊びの中で音がイメージされる必要があり、イメージされているか

*大阪信愛学院短期大学子ども教育学科
〒536-8585 大阪市城東区古市 2-7-30
E-mail: n-tsuda@osaka-shinai.ac.jp

受付：2020年9月8日 受理：2020年10月15日

©2020 大阪信愛学院短期大学

からこそ擬音的に使用できると考えられる。広辞苑によると、「イメージ」とは意識に浮かんだ姿や像である心象のことである[1]。つまり子どもたちのこれまでの経験から知っているものが頭に浮かんだものだ。本稿では「イメージ化」とはイメージを深めていく様であるという解釈に基づき検証をする。つまり、子どもたちが心象であるイメージを深め、現実にならないものも想像し、具体的言葉と音に置き換え表現することである。新たな媒体での表現への発展は、創造的な表現となるであろう。

笹野(2012)は「楽器の持つ音色やその豊かな表現に対する感覚を培い、同じ楽器を使っても、個々のイメージする音楽によって自ら音色の響きの変化を工夫できる児童を育て」ることが主体的音楽学習であるという[2]。つまり、幼児教育においても「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の一つでもある「様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現」する活動は、幼小連携を考えたうえでも大切な活動である[3]。

絵本と言葉、音楽と絵画との連携は多くの先行研究がある。佐野・岡村(2019)[4]、小池・深田(2016)[5]は、オノマトペの持つリズムに着目して音楽づくりの実践研究をし、オノマトペの持つ即興表現の可能性について言及している。また小池(2015)[6]はオノマトペを声に出すことで幼児の身体表現は容易になると導いている。岡林・難波ら(2017)[7]は絵本にオノマトペをつけ、楽器で音をつける取り組みを幼小で行っている。しかし絵にどのようなオノマトペを付けたのか、またどのような音をつけたのか、またその関連については明らかではない。

本研究の目的は、5歳児と小学校1年生の絵本から言葉と音への表現を比較検討することで、幼小連携におけるイメージ形成の特徴を明らかにすることである。その中でも特に、絵本を通して、言葉の音と楽器の音のイメージ化について検討するものである。

1.2. オノマトペを使用する理由

オノマトペとは、広辞苑によると「オノマトペア、擬音語」と出てくる。「擬音語」を調べると、「実際の音をまねて言葉とした語。『さらさら』『ざあざあ』『わんわん』など。擬声語。広義には擬態語も含む。オノマトペア。オノマトペ」[8]と記載されている。

日本語の中には、オノマトペは多々あり、幼児語の中にもオノマトペがたくさん含まれることが知られている。今井(2017)の研究により大人に対して話す時よりも、明らかに子どもに対して話す時はオノマトペを多用することが分かった[9]。そして、11か月の赤ちゃんでも人が発する音声が何かを示すものだと思っており、二つの図形をオノマトペ音声で示しても、大人と同じく図形を見分けることが分かっている[10]。

浜野(2017)[11]は阻害音の音象徴には意味があるといい、例えばk/gは固い表面を叩く、または、空洞を通る音であると言う。2音節である「パクパク」が固いものを食べるイメージがないのは、2音節語基においては、2音節にkがある場合、硬質という意味は押さえられ、「中に入る」という運動の意味だけが表れると説明する。つまり言葉の音にはすでに音のイメージが伴っているのであるから、オノマトペを使用することでイメージを持って音を選択する考えた。絵を見て音を付けられるということは、ただ物を使用して発音するという行為だけではなく、音をイメージしているということであり、イメージをして発音するという行為はその後の器楽教育においても重要な学びとなる。

1.3. 幼小連携で行う必要性

平成29年3月に告示された幼稚園教育要領と学習指導要領において育成すべき資質・能力の方向性が明らかにされた。幼稚園教育要領には、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が10項目に整理され、小学校への方向性が示された。丸山(1998)[12]は「学習につながっていく力」と「生活面での力」の2つの視点から、学童期を見通して幼児が就学するまでに獲得すべき力を示している。

横井(2007)[13]は幼小の「接続期」について、移行期との違いについて述べている。幼児教育から小学校教育への「移行」といった場合には、幼児教育というカリキュラムから、小学校教育というカリキュラムに、その「段差」を越えて「うつる」といったイメージになる。「単に『移行』といった場合には、幼稚園と小学校の間にカリキュラムのつながりはなく、両者間にはおおきな『段差』があることを示す」。この段差をなくすためにも両者のカリキュラムを再考するためにも、幼児期と学童期のイメージ

の違い、表現力の違いを理解することが出発となるであろう。

衛藤 (2015) [14]は幼児期の遊びの中にある音楽的な表現の萌芽を小学校低学年の音楽学習へと連続生をもって発展させることで連携が図れると指摘する。そこで幼稚園 5 歳児と小学校 1 年生で研究を行い、比較検討し、イメージ化の違いを明らかにしたうえで、音楽教育の連続性の視点で考察したい。

2. 研究方法

2.1. 研究時期

令和元年 10 月 9 日、16 日の 2 回 (1 回 45 分) を分析対象とする。

2.2. 実践方法

幼稚園 1 クラス (31 名: 男児 15、女児 17)、小学校 2 クラス (54 名: 男児 21、女児 34)。小学校はクラス別に行く。

2.3. 研究園(校)

大阪市立幼稚園年長児 (5 歳) と、大阪市立小学校 1 年生 (6 歳) は、地域格差を減らすため同地区での園児・児童を対象とする。絵本の読み聞かせなどの文化経験やその他の社会経験には地域差があると考えられるため同地区で行った。

2.4. 研究方法

①絵本を題材にオノマトペに触れる。絵本『だるまさんが』[15]にあるオノマトペを変えるとどんな言葉ができるかを思考させ、オノマトペを作る体験をする。岡林[16]の研究においても同絵本を使用しているが、幼児にとって身近でありよく知っている絵本を使用してオノマトペの創作に身体運動を伴い遊んだ。

オノマトペが入っていない絵本『ふしぎなナイフ』[17]を読みオノマトペを考える。好きな絵のオノマトペを考える。

②前回考えたオノマトペに、準備したものよりイメージと合う音を選び出す。まずは、すべての楽器の音を冷静に聴いてみる。その後いろいろな音を自ら鳴らしてみる。自分で鳴らしてこそイメージも生まれるものであることから好きに鳴らしてもらい、その間は極力大人からの発言は控える。音のイメージを忘れないように、途中で絵本に戻すなど工夫をしながら、遊ぶだけではなく音を選ぶように促す。

2.5. 絵本の選択理由

『ふしぎなナイフ』は身近なナイフというものが様々に変化する。その変化は、あり得るものから、実際にはあり得ないものまであり、想像性がないと音のイメージは難しいものも含まれる。また一瞬の音から時間を経過する長い音が想像できるものまで様々あるため、子どものイメージ力について考察することができると考えた。

2.6. 用意した音について

たたく、こする、はじく、吹くなどの奏法が可能なもの。また音階に限定せず音の高低を表現できるもの、材質は多岐にわたるように紙、糸、プラスチック、金属 (アルミ、鉄) を用意した。音階のあるもの、音量のイメージにも沿える音量の幅のある市販の楽器も用意した。

2.7. 市販の楽器

小太鼓、サスペンディッドシンバル、ビブラスラップ、シロフォン、鉄琴、ラチェット、カウベル、マラカス、フレキサトーン、スライドホイッスル

2.8. 手作り楽器

小豆をいれた箱、段ボールギロ (1 m)、缶マラカス (小豆・大豆・米)、紙コップクイーカー (紙コップにタコ糸を付けたもの)

2.9. 身の回りの物

フライパン、ボール、ホース

2.10. 用意したばち類

木のばち (スティック)、頭部が毛糸のばち、頭部がゴムのばち、金属のばち (トライアングルのばち)、以上を写真で一覧にして、子どもに配布した。

2.11. 研究分析

研究授業の間は、ビデオを 2 か所に設置し、子どもの姿を撮影する。(2 回目の実践ではカメラが不調となり 1 台が途中で撮影不可となる。)

子ども一人ひとりに絵本の絵からオノマトペを書くスペースと、楽器一覧を記載した記録用紙を渡した。回収したものを学年別一覧表にし、比較検討する。研究授業後、著者二人で撮影した映像も見て検討する。映像では、音をどのように鳴らしているのか、また発表しようとして選んだ音と実際に発音したものがどう変化したのかについても検討する。撮影に関しては、予め保護者から同意書を取得し、撮影同意を得ることができなかった児童は撮影しない。

オノマトペに関しては、著者二人で絵にあっていう言葉であったかを判断し、楽器の音に関しても絵に応じた音であったかを判別する。その際、発音媒体の材質と音の長さに関して着目して著者二人で判別する。

3. 結果と考察

3.1. オノマトペ研究の準備と手順

3.1.1. 1 回目の研究の準備

子どもたちと絵本『だるまさんが』を使用して身体運動として取り組む。まずは研究者が絵本を読み、一つ一つ動きをつけて表現をした。

絵本の言葉そのままに「どてっ」を表現するだけでなく、「こてっ」「ずこっ」と変化するだけでもイメージ・身体表現を変えていた。幼稚園児・小学校児童共に、すでに言葉を聞いてイメージすることは出来ているようである。そこで絵を見せながら他の言葉を入れるということがどういうことか皆で確認しながら進めた。

この練習段階では、まだオノマトペ（擬音語や擬態語）で表すことが十分ではなく、動詞で答える子どももいたが、身体運動を取り入れて経験することで違いがわかってきた。そこで本題である『ふしぎなナイフ』を読み、絵に合うオノマトペを考える。幼児は文字で記載できないので、研究者含め教員 5 人が子どもたちの考えたオノマトペを文字にした。

3.1.2. 2 回目音選びのための準備

1 日目に記入したオノマトペに音をつけるが、最初からすぐにイメージ化がされるわけではないと考えられる。また身の回りのものだけではなく、初めて見る楽器群を前に、子どもたちは興奮をしている。

そこでまずは自由に自分たちが触りたい楽器を触りにいく時間を設けた。人数が多いので、3 グループに分かれて、1 グループ 10 分ずつ程度の時間である。しかし、他のグループが行う間も、何やら感想を言いながら観察している。初めて見るビブラスラップや、フレクサトーン、ホースなどが特に人気であったが、紙コップクイーカーなども上手く鳴らすのに工夫が必要で、鳴らすこと自体を楽しんでいた。

3.2. オノマトペと音選びの関連

浜野 (2017) は、日本語のオノマトペでこの音

に意味があると言う。(撥音「ん」と促音「っ」はそれぞれ N と Q を当て)以下の 3 つを例に挙げている。

風船がパン (paN) と割れた。

糸をピン (piN) と張った。

鐘をカン (kaN) と叩いた。

パンとピンに共通し、カンにはない意味がわかれば、p の意味が出ることから、p には「張力のあるもの」と導いている。

つまり、子どもたちが膨らむ絵を見て p の音を持つ言葉「ふう」「ぷく」などと作っているが、空気を含んで張ったものを描写していると言える。つまり子どもたちの中にイメージを持って作ったということがわかる。

第 1 子音だけではなく 2 音節における違いなども述べられており、オノマトペが非常に言語的であることがわかる。「オノマトペに対する見方も変化を遂げ、特に日本語のオノマトペは、形態と意味の間に必然的な関係のある領域でありながら、かつ、非常に言語的な構造的性を持っている」ことから、音表現する上で言語化というのは重要な点であると考えられる。[18]

絵本をみてオノマトペを考えたものに音をつけて表現したものを表にした (表 1)。作ったオノマトペに音をつけたが、オノマトペ辞典を参考に、作ったオノマトペが擬音語か擬態語かオノマトペになっていないものに向け、それぞれ選んだ音を括弧の中に記入し、絵と音のイメージに、著者らが動詞の時間的幅のあるなしや、楽器の質等を判断し違和感があるのものに下線を引いた。

幼稚園児、小学校児童共に、擬音語が作れた子どもの 80% 以上が音もイメージに合ったものを選び、擬態語もしくは絵に合ったオノマトペを作れなかったものほど、音も絵本とかげ離れた音を選ぶ傾向にある (表 2)。つまり音のイメージ化のためには、まずは擬音語という形で音を言語化することが必要であるということが分かった。

擬音語をつけた子どもの方が擬態語をつけた子どもより、絵に音をつけることができたという事実は、多くの子どもが言葉で音をイメージしているからである。つまり擬音語からの方が音をイメージしやすいという事実が浮き彫りになった。

絵と音の合致という点において、研究者が違和感を覚える部分 (太字・下線あり) は、擬音語よりも

表1 絵につけた言葉と音のオノマトペの種類による分類表（下線太字は著者が絵に合致していないとしたもの）

| | 幼稚園児 | | | 小学生 | | |
|--------|--|-------------------|---|---|--|--|
| | 擬音語 | 擬態語 | 絵に合っていない擬音語 | 擬音語 | 擬態語 | 絵に合っていないと考えられるもの |
| まがる | <u>ぐにゅ</u> （缶マラカス）、 <u>ぼよーん</u> （フレクサトーン）、 <u>ぐね</u> （スライドホイッスル） | | | ぐね（ダンボールギロ）、 <u>ぐね</u> （ビブラスラップ）、 <u>ぐね</u> （段ボールギロ）、 <u>ぐね</u> （ビブラスラップ） | | ごき（ホース）、 <u>ぐしゅ</u> （シンバル） |
| ねじれる | ぐにょーん（鉄琴）、きゅうん（紙コップクイーカー） | <u>くるくる</u> （ボール） | | | ぐにゃ（メジャー） <u>くねくね</u> （メジャー） | とこ（ビブラスラップ） |
| おれる | <u>ぱりっ</u> （缶マラカス）、 <u>ぼきっ</u> （鉄琴） <u>ぱりーん</u> （ボール）、 <u>ぼきん</u> （シンバル）、 <u>ぼきーん</u> （シンバル）、 <u>ぼきっ</u> （小太鼓） | | | | | <u>ぼり</u> （鉄琴）、 <u>ぐね</u> （スライドホイッスル） |
| われる | ぼきっ（小太鼓）、ぼきん（ボール） | | きえきえおれおれ（シンバル）、 <u>かさかさ</u> （マラカス） | | | |
| とける | | | | | とろとろ（段ボールギロ） <u>とろり</u> （木琴） | ぼとぼと（スライドホイッスル） <u>ぼとん</u> （スライドホイッスル） <u>ぼろぼろ</u> （小太鼓） |
| きれる | ざくざくざくざく（マラカス） | | | | | <u>ぐれ</u> （メジャー） |
| ほどける | しゆるしゆるしゆるしゆる（マラカス） | | | くるくる（缶マラカス）、しゆるしゆる（ビブラスタップ） | | ふにゃ（ホース） <u>くる</u> （鉄琴） |
| ちぎれる | | | | ぱりぱり（缶マラカス）、 <u>ぼりぼり</u> ぼりぼり（メジャー）、 <u>ぱりんぱりん</u> （ボール） | <u>びりびり</u> （フレクサトーン） | <u>びり</u> （スライドホイッスル）、 <u>ちぎる</u> （フライパン） |
| ちらばる | | | | ひらひら（ホース）、 <u>チラチラ</u> （ホース）、 <u>ぱらぱら</u> （箱マラカス） | <u>ぱらぱら</u> （スライドホイッスル） | |
| のびて | びよーん（スライドホイッスル）、びよよーん（スライドホイッスル） | | | びよーん（ホース）、びよーん（木琴グリッサンド）、 <u>びよーん</u> （カウベル）、 <u>びよーん</u> びよーん（スライドホイッスル）、 <u>びよーん</u> （シンバル） | のびー（スライドホイッスル） | |
| ちぢんで | ばん（小太鼓） | | <u>ぱりーん</u> （鉄琴） | ばきばき（段ボール）、 <u>ぐよ</u> （鉄琴グリッサンド）、 <u>きゅきゅきゅ</u> （小太鼓） | | |
| ふくらんで | ふうスライドホイッスル） | | <u>ばあん</u> （シンバル）、 <u>ぶく</u> （スライドホイッスル）、 <u>ぶく</u> （ホース） | ふーふう（ホース）、しゅー（ホース） | ぶくぶくぶく（ホース）、 <u>ぶくー</u> （ホース）、 <u>ぼわーん</u> （ビブラスラップ） | |
| 爆発する様子 | ぱりーん（ボール）、 <u>ばあん</u> （フライパン）、 <u>ばきん</u> （ボール） | | | ぱーりん（フライパン）、 <u>ぱーん</u> （シンバル）、 <u>ばきーん</u> （ボール） | | <u>びり</u> （スライドホイッスル）、 <u>ぼろぼろぼろ</u> （木琴） |

表2 オノマトペの種類と音と絵の一致比較

| | 幼稚園児 | | | 小学生 | | |
|-----------|------|------|-----------|------|------|-----------|
| | 擬音語 | 擬態語 | オノマトペでない語 | 擬音語 | 擬態語 | オノマトペでない語 |
| 全体数 | 21 | 9 | 1 | 29 | 22 | 3 |
| 音が絵に合致 | 17 | 7 | 0 | 24 | 17 | 1 |
| 音が絵に不一致 | 4 | 2 | 1 | 5 | 5 | 2 |
| 合致の割合 (%) | 81.0 | 77.8 | 0 | 82.8 | 77.3 | 33.3 |

擬態語、擬態語よりもその他の言葉の方が多くなる傾向がある。言葉と音の事例数を(表2)に示す。

一方幼稚園児、小学校児童共に言葉をつけた割合が少ないものが「とける」である。普段の生活の中でとけるシーンは多くある。例えば、「アイスクリームがとける」「氷がとける」「トーストの上でバターがとける」など子どもたちでも目にするであろう。しかし子どもたちが言語化することが出来なかったのは、とける音は普段聴くことが出来ないためである。つまり、とける音は想像に任されている。

それが子どもたちには難しかった理由であろう。子どもたちはとけたものが床に落ちる音を書くことがほとんどであった。つまり床に落ちる音を「ぼとん」「ぼとぼと」と表現し、「とける」音を表現出来た子どもは、小学校1年生に一人「じゅらじゅら」とつけた一例のみである。しかもそれに楽器音をつけることはなかった。

イメージの研究においてヴィナックはイメージを「記憶イメージ」と「想像的イメージ」に分けている。「記憶イメージ」は「過去の経験や感覚がある程度自由な形態で再生されたものである。このようなイメージは、親近感あるいは過去の事象を再認しているという印象によって性格づけられる。それは、基の感覚に比べると細部の鮮明性と詳細性が劣っている」[19]と定義している。「想像的イメージ」については「これも同様に記憶イメージではあるが過去の経験を再生しているが故に、基の知覚と細部に渡って一致しているといったものではなく、過去のいくつもの経験の組み合わせである」[20]と言う。本研究におけるイメージとは、復元という要素よりは、過去の何層もの経験、知覚体験の一つ一つが融合して現れるものであることから、生活の中での経験が豊かであることが重要である。

我々が普段想像という言葉を使用するときにおいても、リアルに問題を再現することのみに使用しな

い。想像力とは「目に見えないものを思い浮かべる能力」[21]のことだからである。

内田[22]は、特に子ども時代の創造の素材となるのは、ただ単になる子どもの環境ではないという。つまり、ただ近くにありさえすればよい、近くに大人が居さえすればよいというものではなく、自世界であれ、人がつくったものであれ、子どもがそれらと想像的な相互作用を起こすことが必要であると述べている。つまり、子どもが実際にそれに関わり、やり取りすることが重要であり、幼いうちほど心や体を精一杯働かせ実際にやり取りすることを通じて「経験」となり、この経験が想像へとつながるのである。従って、普段あり得ないことを、過去の経験から新たに具現化するために想像し、普段聞こえない音をあたかも聴こえるごとく、聴くことが想像性でもあり、それを新たな媒体で具現化することで表現となり創造となる。

我々が経験した中から印象深い部分が素材として取り出されて、組み合わせられ新しいものへと生まれ変わる。「経験は再現される文脈に合うように再構成され、姿を変える。経験はかつての姿とは異なっていたかたちで再現される。ここに、創造—何か新しいものが生み出される可能性が拓かれる」[23]という。つまり想像の素材となる経験は、経験したのち解体され、これから構成しようとする創造世界に合わせて切り取られ、取り出され、統合や組み合わせが行われる。これらが言葉や身体、描画、音などの表現手段を使って、目に見える形へと外化されるのだ。

幼稚園教育要領「表現」において、「生活の中で美しいものや心を動かす出来事に触れ、イメージを豊かにする」とあり、小学校学習指導要領「音楽」での低学年の内容で音楽づくりの活動として「イ どのように音を音楽にしていくかについて思いをもつこと」とある。音楽にしていく際に、一方的に技術指導に偏ることなく、児童の思いを持てるようにすることが重要となっている。音をイメージするためには、心を動かす出来事に触れることが大切であり、楽器を使って鳴らすことを楽しみ遊ぶことも重要である。今回も初めて見る楽器を見るだけではなく、実際に好きに自分の行きたいところに行き、触りたいものに触り、使いたいように使うことが音のイメージをより豊かにすると考えられる。つまり聴くだけ見るだけという受動態ではなく、内田の言うよう

表3 オノマトペを記入した数

| | 絵にあった言葉を選んだもの | | | |
|------------|---------------|------------|------------|------------|
| | 幼稚園 | | 小学校 | |
| | 記入した人数 (人) | 記入した割合 (%) | 記入した人数 (人) | 記入した割合 (%) |
| まがる | 13 | 41 | 36 | 68 |
| ねじれる | 8 | 25 | 30 | 57 |
| おれる | 14 | 44 | 33 | 62 |
| われる | 9 | 28 | 17 | 32 |
| とける | 2 | 6 | 7 | 13 |
| きれる | 3 | 9 | 20 | 38 |
| ほどける | 7 | 22 | 16 | 30 |
| ちぎれる | 6 | 19 | 26 | 49 |
| ちらばる | 9 | 28 | 17 | 32 |
| のびて | 11 | 34 | 37 | 70 |
| ちぢんで | 6 | 19 | 36 | 68 |
| ふくらんで | 7 | 22 | 33 | 62 |
| 爆発するような絵のみ | 14 | 44 | 25 | 47 |

に、実際に触り遊び体験していくことが想像へ、そして創造へとつながるのである。

ヴィゴツキーも想像力による創造活動は人間の過去経験がどれだけ豊富で多様であることが重要であると言う。そして直接的経験だけではなく個人的経験にはないことも、他人の話や記述によって思い描き、他人による歴史的、社会的経験を、創造力を使って自分のものにするという[24]。

そのような活動を積み重ねながら普段聞こえない音にも着目するようになるのではないかと考える。表3を見てみると、幼児は、小学校児童と比較すると、軒並み数値は低い。特に先述した「とける」の他に「きれる」も10%を超えない。「きれる」は、まるでナイフが紙の素材で出来ているのかのように、たくさん切れ目が入っている絵(図1右)である。このあり得ないことが想像を難しくさせる。「まがる」などよりもより非現実的な事実がオノマトペ作成を困難にさせる。おもちゃでゴム製のナイフなどがあれば「まがる」や「おれる」「のびる」などは想像しやすい。「まがる」などは実際ゴム製のナイフでなくとも、それに酷似した経験をしている可能性が高い。それらは幼児でも30%を超えて言葉を書くことができた。子ども達のオノマトペを見ていると、疑似体験しやすいと思われるものほど言葉を生み出すこ



図1 とける(左)・きれる(右)。

とができていることがわかる。そしてありえないと思われる言葉「とける」「きれる」はオノマトペ作成ができず、普段聴くことができない音(「とける」)は幼児ではほとんど書くことができない。1年生でも数値は極端に低い。

先述したように、普段あり得ないことを、過去の経験から普段聞こえない音をあたかも聞こえるごとく想像性を働かせて聴き、それを具現化することで表現となり、新たに言葉として生み出し創造する。幼児では過去の経験がまだ不足しているとみることができるであろう。

ヴィゴツキーは子どもの想像力は大人には全く及ばないという。先述したように、想像力は自らの直接経験に限らないとはいえ、多様な経験が重要であるから、到底大人には及ばない。大人であれば普段音がない活動に対してもある程度音をつけることができるであろうが、子どもにとっては経験が不足しているため困難である。特に幼児では顕著である。

従って子どもたちが普段あり得ないことを想像する力を培うためにも、現実の生活で豊かな生活をし、豊かな遊びをしていることが重要であると言える。研究に協力いただいた担任教諭の聞き取りにおいても、言葉の記入が少ない幼児・児童は、生活経験が乏しく様々な側面で気かけ心配をしている子どもたちであった。

「ほどける」という語も幼稚園児、小学校児童共に割合が低い。ナイフがほどける音とはこれも前述した例と共に非現実的な音である。現実社会の中でほどける場面を想起すると、「毛糸のセーターがほどける。」「手袋がほどける。」などとも使用することがあるだろう。「絡まったコードがほどける。」などの場面で使用することもあるだろう。そう考えると、低年齢の子どもにはまだ生活の中で十分経験がないと考えられる言葉である。また毛糸製品の着用が減った現代ではほどける場面を見ることもなく、毛糸の編み直しのため意図的に編んである毛糸をほどく場面も恐らく知らないと思われる。まだそれほど裕福ではなかった昭和時代、毛糸の編み直しのために

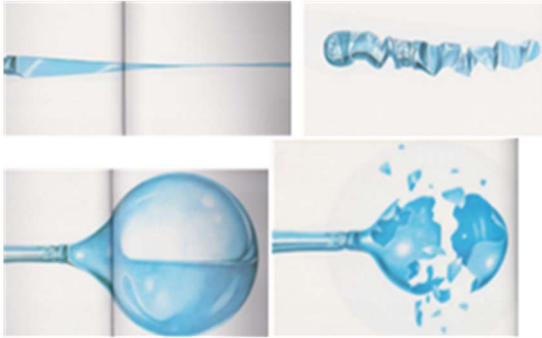


図2 「のびて」「ちぢんで」「ふくらんで」「・・・」.

小さくなったセーターをほどく親の手伝いで、両手を出してくるくと毛糸を巻き付けたものであるが、このような経験の中でほどける音を想像する力が培われたとも考えられる。

つまり、子どもたちがオノマトペによる言語化が難しかったのは年齢のためともいえるが、生活の経験不足が考えられる。言語化にしても、描画で表すにしても、音で表すにしても、そこには想像力が必須であり、その想像力を引き出すためには生活体験が重要であると考えられる。音の表現が言葉による擬音語などの言語化であるとするならば、音の表現力のためにも生活を豊かにし、様々な体験が重要であると言える。

3.3. 静止画の動画化

絵本の中で、音づくりのヒントになることとして時間の幅があげられる。つまり、「まがる」「ねじれる」「とける」「ほどける」「ちぎれる」などは時間を要するということである。まがるのは一瞬ではなく、子どもの作ったオノマトペにあるように「ぐにゅ」「ぼよん」などのように長さを持つのである。従って表1より楽器の音も、フレクサトーン、1mの長さを持つ段ボールギロ、スライドホイッスルなど、音の長さが出せるものを使用する傾向にある。子どもたちはまがるという「静止画」からまがっているという現在進行形の動画化を頭の中で行っているのである。幼児と小学校児童との大きな相違点はこの点であると考えられる。

特に顕著であるのが、最後の4枚の絵である(図2)。「のびて」「ちぢんで」「ふくらんで」「破裂する絵」の一連の動きである。つまり4枚で一連の動きを表現しており、4枚の動画であると捉えられる。

「ふくらんで」などの場面は、おそらく幼児でも風船遊びやシャボン玉遊びなどで体験しているはずである。しかし幼児の一連の動画化が上手くいかないために、幼児の4人(12.5%)は「ふくらんで」が「ぷくっ」という静止画言葉となっている。あるいは、先に急ぎ破裂音をイメージしたものが4人(12.5%)いた。これらを著者は絵に合致していないと考えた。

合致したと捉えた「ぷくー」「ぷー」「ひゅー」などの大きくなる様を表現したものは7人(21.9%)である。小学校児童は、3人(5.6%)が「ぷくっ」と答えたが、33人(61.1%)が「ぷー」「しゅう」「ぷーん」など音を長く伸ばし、空気が入る様を表現していた(表3)。しかも先を急いで破裂音をイメージしたものはいなかった。幼児と小学校児童の大きな差は、このような絵を動的に捉える力であることがわかる。

近年、子どもたちにとってタブレットやスマートフォンやパソコンが身近となり、スマホ子守などという言葉も生まれた。子どもたちは動画に対して強い関心を持つ。最近はYouTubeなどもよく見るようで、常に動画に囲まれている。絵本をわざわざ動画にして流すサイトもある。

2歳から6歳の幼児対象に、動画と静止画の比較をした研究がある[25]。例えば「テーブルを雑巾で拭く」静止画と動画で比較すると、静止画ではテーブルという一点に言及しているもの、あるいは広くお掃除と答えるものがあり、「ふきふき」という幼児語もよく見られたと報告がある。つまり動詞シンボル学習は動画の方が有効であり、発達年齢の低い自閉症児にも動詞学習が可能となることが示唆されている。つまり静止画の理解は動画を見せるよりも困難である一方、その分想像する余地を残していると言える。音をイメージするためには、まず動詞を理解することは必要である。絵本という静止画から動画化し、動詞シンボルを見つけることは困難であるということが今回の研究からも明らかである。

しかし、幼児から小学校児童へは飛躍的な成長が見られる。「のびて」「ちぢんで」「ふくらんで」「破裂する絵」の場合、小学校児童は幼児に比べて、2倍以上に回答数が増加する。特に「ちぢんで」「ふくらんで」の絵に合ったオノマトペを作ることができた小学校児童は幼児に比べて3倍であった(表3)。

「動画」として「静止画」を処理し言語化することで、音のイメージ化が起きると考えられる。そうであれば子どもたちに音のイメージや、音の変化を楽しむ遊びに着目するためには、単に音だけに着目するのではなく、絵本などにもたくさん触れ、普段から絵本の静止画から動画的に認知する経験が重要であると考えられる。子どもたちが理解しやすいからと、動画ばかり見せていては静止画からイメージする力は育たない。また実際の生活の中で豊かな経験をやる中で言語が育ち、音のイメージ化は進むであろう。

3.4. 材質のイメージ化

表1の「ちぎれる」に着目してみる。「ちぎれる」という絵に言葉をつけたのだが、「ぼりぼり」であり缶マラカスで音をつけた。また「ぼりぼりぼりぼり」ではメジャーの伸ばすカチカチと言う音を利用した。「ぼりんぼりん」という音ではボールの底をゴムマレットで叩いていた。例えば「ぼりぼりぼりぼり」という言葉から、すべて割れる音であり、破裂音をイメージさせるが、「ぼりぼり」では、缶マラカスを使用していることから、軽い素材での割れる音をイメージしていると思われる。「ぼりぼりぼりぼり」ではメジャーのカチカチという音を使用していることから、割れて粉々の様子がよく伝わる。また「ぼりんぼりん」ではbではなくpを使っていることから、金属製の材質、もしくはガラス製のものを想像させる。今回は、ガラスは用意しなかったためか、台所のボールを叩く音を使用している。つまり音のイメージの際に、材質もイメージしているのだ。

しかし、「ちらばる」という言葉は先述した「とける」と同様に、実際には散らばるときに音が出ないことが多いことが考えられる。散らばったものが床に落ちる音は想像できても、「ちらばる」の進行形の音は全く想像に任されている。そのため幼児に難しいのか、音は誰もつけなかった。また言葉を創れた子どもも、28%の幼児である(表3)。言葉の理解だけではなく、素材に対する生活経験の差もここには生じている可能性が否定できないだろう。小学生は「ちらばる」に5人の子どもが音をつけており、3人はホースで「ヒューーー」という風を着る音を出し、1人は箱マラカスを振り「カシャカシャカシャ」と継続して鳴らし、1人はスライドホイッスル

で「ヒューーー」と音を上から下に下げた。つまり5人とも、一瞬でばらばらになりちらばるのではなく、時間をかけて散らばるイメージをしていることがわかる。このような、普段聞こえないであろう音、しかも現在進行形で持続する音を小学生では少しイメージすることができるということがわかる。

材質をイメージするには、普段から身の回りのものに対して触ったり、匂ったり、音を鳴らしたりと豊かな体験をしていることが重要である。そうでなければ材質を理解することは難しいであろう。材質理解が基盤となり、オノマトペでも言葉選び、音選び共に変化をきたす。ここからも、幼児期に多様な素材での多様な遊びが重要である。

3.5. 想像と衝動抑制

子ども達の一連の行動の中で、もう一つ特徴をあげるとするとするならば、記録用紙で考えていた音を、実際発表してもらったときになって、変更した子どもが多いことである。中には「もう一度あの楽器が触りたい」と口に出す子どももおり、音あそびが不十分であったことが指摘される一方で、音をイメージできたとしても、触りたいという衝動が抑制されにくく、想像よりも衝動が勝ってしまうことである。

紙に書いた楽器から発表時に変更した割合は幼児では32名中8名いた。25%の子ども達である。小学生では54名中15名であり、28%の子ども達である。つまり衝動抑制に関して、今回は幼児と小学生ではあまり差が出ておらず、全体の4分の1の子どもは、最後の発表時に一度選んだ楽器と異なる楽器を選んだ。一度は選んだものの、より良いと思う音を選んだ子どももいるのだろうが、もう一度あの楽器を触りたいという衝動により変えた子どももいるかもしれない。

これが意味することは、想像性を高めるために、もっと触りたいという思い、その衝動に駆られないほどに、十分に遊びきることが重要であると考えられる。遊び方が不十分であることがその後の想像性に影響を与えたとしたら、子ども達が心行くまで実体験して遊ぶことの意義は深い。小学校1年生プロブレムが言われて久しいが、子ども達が十分に実体験できる場を十分に与えていくことも重要な点である。

4. 結論

絵本を見てオノマトペをつけたものと、絵本に楽器の音をつけたものを比較検討してきた。子どもたちがイメージして考えた言葉が擬音語である時、絵に合致した音をつけられる割合が高くなり、擬態語である時には絵に合致した音を付けることが難しくなる傾向があった。また言葉自体が絵に合致しない場合は、多くの場合音もつけることが困難であった。幼小共に、音で表現するためには、言語化が必要であり、しかも動作ではなく擬音語が創れるかどうかが鍵であることがわかった。

幼小の比較の中で大きな違いは、幼児は絵を動画的に捉える音が困難であり、そのために表現することが困難となっていた。小学校の児童は、静止画から動画化する力が飛躍的に伸びるため、時間経過を要する現在進行形を表すような言葉に対しては上手く音もつけられていた。

複数の絵を見て動画的に捉える力も小学校児童が圧倒的に高く、幼児に難しかった、「のびて」「ちちんで」「ふくらんで」「破裂の絵」では小学校児童はしっかり言葉にすることが出来、音をつけることが出来ていた。表現と一言と言っても、その中には、絵の認知、静止画からの認知など重要であることがわかった。

また絵の中には、材質を想像させるようなものがあり、子どもがどのような材質をイメージするかで、金属の楽器を使ったり、金属のばちを使ったりと、選ぶ音が変化していることがわかる。

以上のような結果から、材質にまでイメージを想起させるためには、おそらく生活の中で豊かな経験が重要であると予測される。

また先述した動画的な認知についても、幼児の間にたくさんの絵本や紙芝居を通して、イメージする経験を培うことが重要であると想像出来るが、その点についてはこれからの研究で明らかにしていきたい。また 3.5. で述べたように、衝動に流れた児童が4分の1程度いることから、衝動性に負けないほど十分に音を鳴らして遊ぶ活動をすることが重要であるため、再度時間を設けて研究を続けたい。

幼小の接続期がなめらかに進むことが重要であるが、小学校の音楽科における表現活動を育てるため

には、幼児期に音楽だけにとどまらず総合的な保育を心がけることが、イメージ力が高まるよう子どもを育てることが第一歩となるだろう。

引用文献

- [1]新村出編著：広辞苑.第7版.岩波書店 (2018)
- [2]笹野彩：知覚・感受したことをもとに思いをもつて表現する力を育てる音楽科指導の研究. 教育実践研究. 第22集, 165-170 (2012)
- [3]文部科学省：幼稚園教育指導要領. 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10)より (2017)
- [4]佐野仁美・岡林 典子：オノマトペを用いたリズム創作の可能性—協働性に着目して—. 京都橘大学研究紀要, 45, 83-95 (2019)
- [5]小池美知子・深田昭三：幼児のための創造的な音楽プロジェクトの開発:オノマトペを用いた即興的なアンサンブルの構成. 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 24, 29-42 (2016)
- [6]小池美知子：5歳児クラスの声と動きの活動に見られた表現の様相:オノマトペの絵本を題材に. 松山東雲女子大学人文科学部紀要, 23, 15-24 (2015)
- [7]岡林典子・難波正明他:幼小をつなぐ音楽活動の可能性(4) —絵本を用いた「表現遊び」から「音楽づくり」へ—. 京都女子大学発達教育学部紀要. 13, 73-83 (2015)
- [8]前掲書[1]
- [9]今井むつみ：＜オノマトペは言葉の発達に役に立つの？＞. 窪菌晴夫編.オノマトペの謎. 岩波書店, 104-105 (2017)
- [10]同上, 109-111
- [11]浜野祥子：『スクスク』と『クスクス』はどうして意味が違うの？. 窪菌晴夫編『オノマトペの謎. 岩波書店, 9-28 (2017)
- [12]丸山美和子：幼児期から学童期へ—接続期の生きる力と知力を育てる.フォーラム A (1998)
- [13]横井紘子：幼小連携における「接続期と展開」. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要 (4), 45-52, p.46 (2007)
- [14]衛藤晶子:異年齢交流の授業デザイン. 小島律子編著.音楽科授業の理論と実践:生成の原理による授業の展開. あいり出, pp. 92-97 (2015)

- [15]かがくいひろし作・絵：だるまさんが、ブロンズ
新社 (2015)
- [16]岡林典子他：幼小をつなぐ音楽活動の可能性(3)
ー幼稚園・小学校での実践を教員養成に活かす
ためにー。京都女子大学発達教育学部紀要。第
12号, 89-98 (2016)
- [17]中村牧江・林健造作・福田隆義絵：ふしぎなナイ
フ。福音館書店 (1997)
- [18]前掲[11]
- [19]シェル・ドゥニ：イメージの心理学ー心像論のす
べて。勁草書房, p.43 (1990)
- [20]同上, p.43
- [21]内田伸子：想像力ー創造の泉をさぐるー。講談
社, p.12 (1994)
- [22]同上, p.24
- [23]内田伸子：想像力ー創造的想像力を育む。化学工
業, 51(7), 524-531 (2000)
- [24]エリ・エス・ヴィゴツキー著。広瀬信雄訳。福井研
介注。子どもの想像力と創造, 新読書社(2002)
- [25]山名裕子・藤澤和子・井上智義：PIC シンボル
に対する幼児の言語反応：静止画と動画の比較
から。日本心理学会大会発表論文集, 70(0)
1EV109-1EV109 (2006)

注 1：本研究において、絵本の一部を掲載すること
に関し、著作者より承諾を頂戴しています。

注 2：この研究活動は、子どもの表現活動(絵本→言
葉→音→描画)の一連の発展を見越しており、美術
教育が専門である東本康栄と全体計画をし、共に実
地研究も行った。本研究はその中の「音」までの結
果である。

【要旨】

本稿では幼稚園 5 歳児と小学校 1 年生対象に、イメ
ージ形成の特徴を明らかにする。絵本を見てつけた
オノマトペと、絵本を見てつけた楽器の音を比較検
討した。子どもたちがイメージして考えた言葉が擬
音語であると楽器の音をつけやすく、擬態語である
と難しくなる傾向が窺えた。幼児は絵を動画的に捉
えて、オノマトペや楽器の音をつけること、そして
動きの時間の幅を示すことが困難であるのに対し
て、小学校の児童はそれらをも比較的上手に言葉や
音で表現した。子どもがどのように音をつけるか
は、どのような材質をイメージするかによって変化
する。より豊かな経験をすることが、具体的な材質
のイメージをいだきやすくする。

キーワード：オノマトペ・擬音語・擬態語・音・幼
小連携

論文集「人と環境」Vol. 13 (2020)
大阪信愛生命環境総合研究所編
