

第4章 日本語オノマトペの教育に向けて

第4章では、これまで日本語教育において、決して十分な学習や指導がされてなかったと思われるオノマトペの教育について、様々な観点から考察し、オノマトペ教育に対する筆者の考えをまとめることとする。ここで、オノマトペ教育という時、それは教師が一方的にオノマトペを指導することではなく、学習者が自律的に学習するという側面も当然含んでいる。すなわち、教育というのは学習と指導の両面を指していることを断っておく。

始めに、4. 1節で、日本語教育におけるオノマトペおよびオノマトペ指導に関する先行研究、また学習・指導のための基本オノマトペ選定に関する先行研究を紹介する。4. 2節では、日本語教師と学習者が、日本語オノマトペをどのように認識しているか、またこれまでどのように指導、学習してきたか等、オノマトペ教育に対する意識について調査した結果を報告し、考察する。4. 3節では、日本語オノマトペ教育の基本的な考え方について述べる。4. 3. 1項では、オノマトペの学習を従来の語彙教育の方法論にあてはめて考えてみる。次に、4. 3. 2項では、オノマトペの学習や指導が困難であった理由と、なぜ今、オノマトペ指導を考える必要があるのかということ、表現教育としてのオノマトペ学習という観点から述べる。そして最後に、オノマトペ教育の基本的方策として筆者が考えていることをまとめる。

以下、オノマトペを学習・指導するにあたって、具体的にどのようなアプローチや理論を用いることができるかについて考察していくが、まず4. 4節で、オノマトペにおいて認められる音と意味の有縁性を学習と指導にどう応用できるかという観点、さらにオノマトペの形態的な特徴を指導にどう取り入れるかという観点から考察する。4. 5節では、オノマトペの統語的特徴、すなわち、それぞれのオノマトペがどのような語と結びつくかという、他の語との共起関係および共起制限の強さなどの問題について述べる。また、オノマトペが文中でどれほど必須の要素となっているかという観点から考察した結果も報告する。4. 6節では、認知言語学的アプローチから、多義オノマトペの意味の拡張とネットワークを図によって示すという試みと、多義オノマトペにおいて「痕跡的認知」「予期的認知」という考え方を取り入れることを提案する。

4. 1 日本語教育におけるオノマトペの先行研究

4. 1 節では日本語教育におけるオノマトペの先行研究を見ることとする。ここで、日本語教育におけるオノマトペの研究というのは、外国人学習者にとって日本語オノマトペがどのような存在であるのか、言い換えればオノマトペ学習においてどのような困難点があるのか、また教師にとってオノマトペを指導するときどのような問題があるのか、さらに指導する際にはどのような方策があるのか等の研究を指すと思われる。しかし実はこの問題を正面から取り上げた研究は、ほかの日本語教育の様々な分野の研究に比べればまだ大変数が少ない。この分野でのこれまでの研究を大別すると、一つは日本語教育においてどのオノマトペを指導すべきかという基本語彙のシラバスに関する研究、もう一つは、オノマトペをどう指導したらいいかという授業の方法論についての研究である。さらに、日本語オノマトペの形態的・統語的側面を日本語教育の観点から考察したものもあるが、それらは、第1章3節、4節で触れたので、ここで改めて取り上げない。

ここではまず、日本語教育におけるオノマトペ指導の一般的な問題について述べた3点の先行研究を4. 1. 1項にまとめる。まず、朝鮮語母語話者に対する指導という観点から述べた生越（1989）の研究、次に、日本語教育の現場での経験をふまえた阿刀田・星野（1989）の指摘を、最後に、日本語の初級・中級テキストにおけるオノマトペの扱いについて研究した渡邊（1997）の論考を見る。続けて、4. 1. 2項で、日本語教育におけるオノマトペの基本語選定に関する研究を3点紹介する。始めに、この分野での先駆的な研究として玉村（1989）の論文を、次に、日本語教育と国語教育の双方から語彙教育におけるオノマトペ学習のあり方を論じた坂口（1995）の論文を、最後に、『日本語教育のための基本語彙調査』や国語辞典等の調査から考察をしている加藤（1998）の論文を紹介する。

4. 1. 1 オノマトペ指導の研究

生越（1989）は日本語の擬音・擬態語教授上の問題点を、朝鮮語母語話者に対する指導と、日本語教科書におけるオノマトペの扱いという観点から述べている。まず朝鮮語も日本語同様、擬音・擬態語が大変豊富な言語であるのだが¹、それぞれが互いに複雑であれば

¹ 野間（1998）によれば、世界の言語の中でオノマトペを最も豊富に持つ言語は朝鮮語で、日本語は第2位である。

あるほどずれも生じるし、何より擬音・擬態語が音的印象を重要視する語彙であるため、指導する際は単に朝鮮語の単語と置き換えるのではなく、意味論・語彙論の観点から体系的に教える必要があると言っている。これは、オノマトペを豊富に持つ言語を母語とする学習者の場合に限らず、オノマトペ指導の重要な観点であるし、これまで見過ごされてきた点でもあると思われる。

生越はまた、擬音・擬態語が日本語の教科書の中にどのように取り上げられているか調査している。その結果、学習研究社刊の『Japanese for Today』（吉田弥寿夫他）に31語の擬音・擬態語が取り上げられているが、それはかなりの例外であり、初級の学習者に教えられる擬音・擬態語がわずかである。そしてよく取り上げられているのは「だんだん、どンドン、はっきり、ゆっくり、しっかり」の5語で、それらは擬音・擬態語として意識されているというより、使用頻度の高い副詞であるためと思われると言っている。また、「初級の段階では大体にどのテキストもまず学習すべき必要な表現があつて、語彙はそれに付随する。意志の伝達に必要な最低限に近いものを学習者は学ぶことになる。従つて、擬音・擬態語という、感覚的・心情的な表現を表すものはそこから除外されやすいのであろう。」（生越、前出、p. 75）とも述べている。

擬音語を擬態語への導入への暗示として、また日本語の音に親しむという点から、さらに初級の段階で日本人の会話を聞くことに重点を置くなら、もう少し初級の段階でいくつかの擬音語をとりあげてもいいのではないか、という生越の指摘はその通りだと思う。しかし、「擬態語は少なくとも中級以上で、擬態語と意識させて学習させる。例えば、「にこにこ」という語が出てきた時は、「にこっ、にこり、にたり、にた、にたにた、にっ（と）、にやり、にやにや、にんまり」などの一連の語彙グループをあげ、音と意味を関連づけさせるようにする。」という提案は、筆者の見解と多少異なるところもある。その点は4.3節以降でもう一度検討する。

阿刀田・星野（1989, p. 30）も日本語教育の立場から次のように述べている。「日本語指導の現状においては、ことに初級段階では音象徴語は指導要領の枠組みに位置づけられていないように思う。たまたま取り上げられる場合にもその特殊性——というより遊戯性を強調したり演出したりして紹介されることが多く、教材としての本格的な取り組みがおろそかにされているきらいがある。音象徴語が副用語としてきわめて端的に具体的な機能を備えていることをふまえ、ひとまとまりの文の構成にどんな役割を果すかという観点からこれの指導を工夫すれば日本語の理解に有効かと考える。」と。やはり阿刀田たちも、日本

語教育において音象徴語が重要な語群であるにもかかわらず、十分指導されていないのではないかと考えているようである。

さらに、阿刀田たちは音象徴語の教材について、あらかじめ選択した語群について引用例（または作例）を与えて理解させる場合、それがだいたい短文に区切られているため全体的様相の想定がしにくく、機械的に意味だけを承知させてしまう結果に終わること。それゆえ、ある程度の長さの流れのある叙述文の中で音象徴語をとらえさせ、前後の関係を見定めがら理解に導くのが妥当だとしている。また音象徴語の位置づけとして、文章の中から音象徴語を選ばせてみることによって他の語から区別される音象徴語としての性質と形に注目させること、音象徴語の定義を知識として与えるのではなく、その用法一文の構成における役割一を見定めてもらうことが重要であるとも言っている。阿刀田のこれらの指摘は音象徴語の指導上の観点として大変示唆に富むものであると思われる。

渡邊（1997）の論文は、日本語教育におけるオノマトペ指導の問題を正面から取り上げている数少ない研究の一つである。まず、日本語教育用の初級・中級テキストにどのようなオノマトペが取り上げられているか、そして取り上げられているならそれはどのような説明の仕方であるのかという点を調査している。調査した12種類の初級用テキスト、9種類の中級テキストの中で、オノマトペを積極的にシラバスに取り入れたり、「擬音語・擬態語」として解説したりしていたのは、初級では『JAPANESE FOR TODAY』²の1冊、中級では『現代日本語コース中級Ⅰ，Ⅱ』³『日本語会話中級Ⅰ＆Ⅱ』⁴『中級の日本語』⁵の3冊で、ほかは動物の鳴き声や病院などで症状を説明するために必要な語彙として紹介しているだけだったと報告している。そして「テキストに載っている「はっきり、ゆっくり、どどん、しっかり」は実際のところ、普通の副詞として認識されていてわざわざ、擬態語なのですよと指摘されなければ、気がつかないかも知れない。」（渡邊，前出，p. 27）とも言っている。渡邊のこの指摘は、日本語教育においてオノマトペが注目されていないことの一つの大きな理由として筆者も感じていたことであり、まったくその通りなのだろうと思う。

さらに渡邊は、語彙教育という観点から次のような主張をしている。多様化する学習者すべてに理想的な一つのシラバスを作ることは非現実的であり、あらゆる学習者が積極的にオノマトペを学習するべきであると主張するつもりはないが、現実の日本語の言語活動

² 吉田弥寿夫他（1973）学研

³ 名古屋大学総合言語センター日本語学科（1988，1991）名古屋大学出版会

⁴ 高柳和子他（1993）T I J 東京日本語研修所

⁵ Akira Miura 他（1994）The Japan Times

においてオノマトペが用いられている以上、オノマトペを無視することもまた、非現実的である、と。そして語彙教育が、特に初級レベルでは文型に焦点があてられるため、余りにも意識化されることが少ないこと、オノマトペについては積極的に教授する立場をとらなければ、学習者は未学習のままということが起こってくること等の指摘をした上で、語彙教育としてのオノマトペ教育を考える上で教育の対象となる語彙の選択を次の課題としたいとしている。渡邊のこれらの主張は、筆者の本論文における主張とほとんど同じであると言えよう。

4. 1. 2 オノマトペ基本語彙の研究

玉村(1989)は、『国語教育のための基本語体系』⁶において上位1,000語までに挙げられている音象徴語(以下、オノマトペ)が、「にこにこ」など35語であるが、この中には「ほら」などの感動詞や「ほうほけきょ」のような小学校国語教科書によるものと考えられるものが含まれているため、日本語教育のための基本語彙とは当然一致しない部分があると言っている。そして国立国語研究所報告『日本語教育のための基本語彙調査』において、得点25以上の「第一次集計資料——二千語」に含まれているオノマトペとして次の18語を抽出している。

ちゃんと	きちんと	ちょうど	ちっとも	しっかり	ようやく
やっと	ゆっくり	ちょっと	すっかり	もっと	ずっと
ぼんやり	びっくり	がっかり	にこにこ	はっきり	きっと

さて、上記18語の中には、「ちょうど」「ようやく」「やっと」「ちょっと」「もっと」「ずっと」「きっと」のように、本論文においてオノマトペとして認められないものも含まれている。これは、第1章5節でも考察した通り、ある語がオノマトペであるかどうかの判断が、母語話者である日本語教師のみならず研究者によっても様々に分かれるからである。以下に紹介する2点の先行研究を見ても、音象徴語またはオノマトペとして考察の対象としている語の選定にはずれが見られるが、その問題は、第1章6節でまとめたのでここで改めて論じない。

⁶ 大阪市立矢田小学校・池原権雄(1957) 六月社

次に、坂口（1995）の研究を紹介する。坂口は、日本語教育と国語科教育の双方の語彙教育におけるオノマトペの学習のあり方を探るため、国語科教科書2種、日本語教科書9種にみられる全オノマトペをその用例とともに収集し、形、修飾関係、用法などの観点から分類・整理している。また「形・意味の上で基本と考えられる、日本語教育において教えるべき、オノマトペとその用例の選出」、さらに「日本語教育のための語彙選択」という課題について考察を加えている。⁷その中で、「日本語教科書の多くが、取り立ててオノマトペを教えておらず、場面場面での語彙の説明ということに終わっているようである。また、オノマトペの紹介には、犬・猫などの鳴き声を用いている。そのためか、形・意味は、語彙調査や、国語科教科書などの分布とは大きく異なる。」と言っている。また、国語科教科書の調査から、実際の日本語では畳語形より非畳語形のほうが多いにもかかわらず、それらは日本語の教科書に現れていない。非畳語形こそ指導していかなければならないものだとしている点は、筆者の認識と重なるところがある。

坂口はまた、双方の教科書に出現したオノマトペについて、実生活の中での頻度の高低を知るために4種の語彙調査資料⁸と照合している。その結果、全体126語のうち頻度の高いものとして、以下の28語を挙げている。（以下の語の表記は、原典通り。）

< 4種全部に出現したもの > 12語

いよいよ さっぱり しっかり すっかり たっぷり ちゃん（と）
 なかなか びっくり ぴったり ほっ（と） もっ（と） ゆっくり

< 3種に出現したもの > 16語

いらいら うっかり うん（と） ぎっしり ぐっ（と） さっ（と）
 ざっ（と） ずっ（と） そっくり だんだん ちよつと どんどん
 はっきり ますます やっ（と） わざわざ

やはりここでも、「いよいよ」「なかなか」「もっと」「ちよつと」「ますます」「やっと」

⁷ 坂口はこの2つの課題に先行して、「国語科教育において学習すべき語彙の選択」、「表現の学習上役立つようなオノマトペの提示」、「オノマトペを作る上で、様々なバリエーションを生む、基本になる形の選出」という3つの課題もあげている。

⁸ 4種の資料とは『婦人雑誌の用語』『新聞語彙調査』『日本語教育のための基本語彙調査』『現代雑誌九十種の用語用字』である。

「わざわざ」など、本論文ではオノマトペと認定していない語が含まれている。しかし、このような形で日本語教育のための基本的なオノマトペを抽出したことは大変意義のあることだし、筆者のめざす研究方向にも大いに参考になるところである。

さて、最後に加藤（1998）の論文を紹介する。加藤は国立国語研究所報告 78『日本語教育のための基本語彙調査』（1984）の「基本二千語」に擬音語・擬態語が 72 項目、60 語含まれているが、それは全体の約 0.1%にしかすぎない、「日本語母語話者が幼児期から多くの擬音語・擬態語にふれて、言語感覚を養っていくのとはあまりにも異なる状況ではないだろうか」と言っている。そこで加藤は 3 冊の擬音語・擬態語辞典と問題集⁹ の見出し語を選び、その総数 1,001 語が 12 種の国語辞典や語彙資料に取り上げられているかどうかでそれぞれ得点をつけた。総点は 20 点、得点が高いほど基本度が高いと考えられるということで、19 点から 7 点までの 121 語（全体の約 12%）を挙げている。このうち、得点 8 点以上の上位 67 語を以下に得点順に示す。（以下の語の表記は、原典通り。）

19 点：はっきり

18 点：いろいろ、ゆっくり

17 点：しっかり

16 点：すっきり

15 点：ちゃん(と)、ときどき、どンドン

14 点：うっかり、がっかり、そっ(と)

13 点：きちん(と)、こっそり、にこにこ、ぴったり、ぼんやり

12 点：きっ(と)、さっぱり、そっくり、たっぷり、たびたび、はっ(と)、ばらばら、ほっ(と)

11 点：きっぱり、ぐっすり、すっきり、ちっ(と、とも)、ぴかぴか

10 点：あつ、あっさり、いらいら、さっさ(と)、そろそろ、ぱっ(と)、まごまご

9 点：いきいき、きらきら、くすくす、こつこつ、ごろごろ、ざっと、しょんぼり、すらすら、ずるずる、せっせ(と)、ときどき、ひっそり、ぶるぶる

8 点：うとうと、うろうろ、ぐずぐず、ごつごつ、ころころ、ざらざら、すいすい

⁹ 『擬音語・擬態語使い方辞典』（阿刀田・星野，1995）、『擬音語・擬態語辞典』（浅野，1978）、『外国人のための日本語例文・問題シリーズ 14 擬音語・擬態語』（日向・日比谷，1990）の 3 点である。

するする、そよそよ、ぞろぞろ、だらだら、ちらちら、のんびり、ぼったり
はらはら、ふらふら、ふわふわ、ぽっかり

加藤はこのほかに、『日本語教育のための基本語彙調査』の得点 25 点以上の語が 7 語（ずっと、ちょうど、ちょっと、びっくり、もっと、やっと、ようやく）と、得点 24 点以下の 8 語（アハハ、あべこべ、ぎっしり、ぐるっと、じっと）¹⁰ が漏れてしまったこと、それは母数が少なかったことによる調査の不備であるとして付け加えて報告している。

さて上記のリストにおいても、やはり第 1 章 5 節で筆者がオノマトペと定義した語とのずれが感じられる。それでもなお、加藤が「この得点の表示によって、初級段階からの早めの学習、無理のない習得が可能になるのではないだろうか」と示唆している通り、このような形での基本オノマトペの提示というのは、初級の日本語教育における語彙指導に欠かせないものだと考える。この考え方に基づいて、筆者も第 5 章で、日本語教育のための「基本オノマトペ」の選定を試みることにする。

¹⁰ ここで、8 語としてその例として（ ）挙げられた語は 5 語であるが、この記述は原典通りである。

4. 2 教師と学習者のオノマトペ教育に対する意識

4. 2節では、教師と学習者のオノマトペ教育に対する意識について、アンケート調査と聞き取り調査を行った結果¹¹を報告する。始めに、4. 2. 1項では、日本語教師のオノマトペ教育に対する意識、また使用している教科書・教材におけるオノマトペの扱いや指導時の工夫等を聞いた結果をまとめる。続く4. 2. 2項では、様々な国籍の学習者に、自分の母語にあるオノマトペと日本語オノマトペの比較、またこれまでにどのようにオノマトペを学習してきたか、どんな点に困難を感じるか等を聞いた結果をまとめ、日本語オノマトペの教育を考える一助としたい。

4. 2. 1 教師のオノマトペ教育に対する意識

第1章で見た通り、オノマトペ、または日本語教育において一般的に用いられている「擬音語・擬態語」という呼称を用いても、それがいったいどの語からどの語までを指すのかということは、実は明らかではない。しかしオノマトペを指導項目として意識して取り上げるには、まず教師たちが、オノマトペおよびオノマトペ教育に対してどのような認識を持っているか、また実際に、どのようなオノマトペをどう指導しているのかということを知っておく必要があると考え、以下のような2種の調査を行った。

4. 2. 1. 1 教師に対する調査(1)

始めに行ったのは、日本語オノマトペに対する意識調査と指導経験についてのアンケート調査である。対象者は、日本語母語話者の現職日本語教師20名で、¹²調査の内容は、オノマトペを含む副詞15語のうち、どれがオノマトペであると思うか、又それらを実際に教えたことがあると思うかというものである。以下がその15語である。

ぐっすり	しっかり	ずっと	そろそろ	だぶだぶ
だんだん	ちゃんと	どきどき	どっと	にこにこ
ばらばら	ふと	ぼんやり	まごまご	ゆっくり

¹¹ 三上(2003a)で、日本語母語話者教師と日本語学習者にアンケート調査と聞き取り調査を行った。本論文では、その調査と結果の概要を報告する。

¹² 三上(2003a)では9名の教師を対象に調査を行ったが、その後11名の教師にも同様の調査を行ったため、合計では20名となった。

また、上記 15 語のうち、本論文でオノマトペと定義しているものは「ずっと」「だんだん」の 2 語以外の 13 語である。これら 13 語は、浅野 (1978) 『擬音語・擬態語辞典』をはじめ、数種の擬音語・擬態語辞典にも取り上げられているもので、一般的にもオノマトペであると認識されていると思われた。しかし、これらの語を含む 15 語がオノマトペだと思ふかという質問に対する回答の結果は以下の通りであった。(各語の後の数字は、回答者 20 名のうちの人数を表す。)

1) 多くの教師がオノマトペだと判断した語

にこにこ (20) だぶだぶ (19) ときどき (19) ばらばら (18) まごまご (16)

2) 多くの教師がオノマトペではないと判断した語

しっかり (17) ずっと (17) ちゃんと (17) ゆっくり (17) ふと (15)
だんだん (12)

3) 教師によって判断が分かれた語 (各語の後の左の数字が「思う」と答えた人数、真ん中が「思わない」、右の数字が「わからない」と答えた人数)

ぐっすり (8, 2, 10) そろそろ (10, 7, 3)

この結果から、大多数の教師が「しっかり」「ちゃんと」「ゆっくり」「ふと」はオノマトペではないという判断を下したことがわかる。一方、「にこにこ」は全員の教師が、また、「だぶだぶ」「ときどき」「ばらばら」「まごまご」も、ほとんどの教師がオノマトペだと認識している。これはやはり、「だぶだぶ」「ときどき」などの語が、「繰り返し」というオノマトペ標識として最もわかりやすい語形を持っていることが大きな理由ではないかと思われる。ただ、同じ「繰り返し」の語形を持つ「そろそろ」は、教師によって判断が分かれた。「そろそろ」は、「しっかり」「ちゃんと」などと同様に、副詞として初級の段階から導入される語の一つであるが、やはり「繰り返し」というオノマトペ標識を持っていることで、母語話者にとって「オノマトペ的」に感じられるのかもしれない。また、「そろそろ」を、初級で導入される「そろそろ帰りましょう」の意味でオノマトペだと思ふのではなく、「足が痛くてそろそろ歩きました」の意味で用いるとき、オノマトペだと認識するという指摘をした教師もいた。

では、「しっかり」や「ゆっくり」と同じ形態を持つ「ぐっすり」について、オノマトペであると認識した教師が半分近くいたのはなぜだろうか。これは第 1 章で考察した通り、これらのオノマトペの「オノマトペ度」、そして動詞との共起制限の違いによるものと思

われる。すなわち、「ゆっくり」と「ぐっすり」を比べると「ゆっくり」は「オノマトペ度」がもっとも低く、また様々な動詞と共起することができるため、一般の副詞と同じように認識され用いられている。一方、「ぐっすり」は「オノマトペ度」が「ゆっくり」よりは高く、また動詞との共起という点においては、「寝る」「眠る」以外の動詞とは共起できない、すなわち共起制限が大変強いため、よりオノマトペとしての認識が高まるのであろう。実際、アンケート調査の後、数人の教師にフォローアップ・インタビューの形で聞いてみたのだが、「ゆっくり」「しっかり」をもちろんのこと「ちゃんと」「ふと」などもオノマトペだとは信じられない、普通の副詞ではないのかという反応であった。

次にこれらの語を指導したことがあるかという質問については、ほとんどの教師は「だぶだぶ」「まごまご」以外のオノマトペを指導したことがあった。教えたことのないオノマトペについてその理由を尋ねたところ、これまで扱った教材のどこにも出ていなかったのだから教えていないという答えがほとんどであった。また、教えたことのある語「しっかり」「そろそろ」「ちゃんと」「ゆっくり」などについても、指導する際にオノマトペであるとの認識はまったくなかったということであった。

以上の結果から、第1章で論じた「オノマトペとは何か」という問いに答えることがいかに難しいか、又母語話者である日本語教師の間でも、一人一人のオノマトペに対する認識がかなり異なるということが改めて確認できた。

4. 2. 1. 2 教師に対する調査(2)

教師に対して次に行なったのは、オノマトペ教育に関する意識調査である。始めにアンケート用紙に記入してもらい、後に個別に聞き取り調査も行った。この調査の目的は、現職の日本語教師たちが、オノマトペとその指導に対してどのような意識を持っているかを知ることであった。質問の内容は、これまでオノマトペを意識的に指導してきたことがあるか、教えている機関でオノマトペを教えるカリキュラムがあるか、オノマトペを教える際に使用した教科書や教材にはどのようなオノマトペがあったか、また指導の際にはどのような方法を用いていたか、さらに、オノマトペ指導に対してどのような考えを持っているか等、実際の指導の場面に即した質問をした。調査を通して、現職の教師たちとオノマトペ指導について話し合う機会も得られ、また今後のオノマトペ指導の方策にも様々な示唆が得られた。

まず、使用しているまたは使用したことのある教科書・教材にオノマトペが出てくるか

どうかという質問に対しては、「出てこない」または「覚えていない」と答えた教師が4人いた。そのほかの教師は中級か上級の教科書にまとめて出てくる、または教えるときはマンガを使っていると答えた教師もいた。初級の教科書については『みんなの日本語』『日本語初歩』と答えた教師がいたが、これは2. 1節でも報告した通り、『みんなの日本語』の副教材の39課と47課に擬音語・擬態語がまとめて出てくると、『日本語初歩』には動物の鳴き声を導入する課があるので、そこで指導したのではないかと思われる。どんなオノマトペが出てきたかと聞くと、動物の鳴き声や自然現象の音等の擬声語だという答えが多く、これはやはり初級の『日本語初歩』の例や、中級においても擬声語・擬音語がまとめて教科書に出されているためであろう。ほかには『文化中級日本語』、『中級から学ぶ日本語』、中級の会話教材である『なめらか日本語』等の名前がもあがった。

オノマトペの学習段階としては「初級修了時」「中級入門」「中級」「中級後半～かなり上級」とかなり幅があった。また日本語能力試験1級の受験対策として端から暗記するよう指導しているという回答もあり、これなどは表現力の向上というのとはまったく別の次元でオノマトペが指導されている例であろう。

オノマトペを指導したときの学習者の反応については以下のような回答があった。「おもしろがることが多い」、「のってくる人とのってこない人に分かれた」、「擬声語は楽しむ人と、子供っぽいと思うのか冷ややかになる人に分かれる」、「擬声語は日本人の耳に聞える音と学習者が聞いている音の違いを取り上げて楽しんでいる¹³」、「はじめは楽しんでいるが、数が多くなるとうんざりする学生もいる」、「一度にたくさん出すと大変だが、音変化の法則などは逆にたくさんあるとわかりやすいようだ」などである。ある教師は、「上級でも知らない人が多い。それは教えられていないからだと思う。それで気持ちを表す語などはキーワードになると思って一生懸命教えたが、「自分のエネルギーはほかに使いたい。こういう言葉はなくても間に合うから必要ない」と言われた。」ということだった。やはり学習者には、初級から少しずつ慣れ親しませてその必要性を認識させていかないと、上級になってこのような反応が出るのもしかたのないことなのかと改めて思われた。

使用した教材や指導法については、現職の教師たちから様々なアイデアや指導法の工夫を聞くことができた。「市販のオノマトペ教材にある絵を見せる」、「モチベーションを高めるため、毎回のクラスの始めに2, 3分時間をとり、1日に1～2個のオノマトペを教え

¹³ これは、例えば「ワンワン」と「bow-wow」のように言語による擬声語の違いのことを言っている。

ていた」、「試験対策のために日本語能力試験対策の語彙問題集を使う」というのは従来からある一般的な方法であると思われるが、「擬声語については母語でどれかを言ってもらって、ほかの人が当てるクイズ形式にする」などは、単に端から紹介して覚えさせるより学習者にとってはずっと楽しい活動であると思う。また、心理状態を表すオノマトペについては、「グループで「わくわくした話」「どきどきした話」等と書かれたサイコロを振ってその話を順番にする」、「オノマトペをできるだけ使って1日の生活を日記風に話してもらおう」、「『となりのトトロ』の漫画をOHPで映して見せる」など、ゲーム的要素を取り入れたり、自分自身のこととして語らせるようにしたりしている点が、表現活動の中にオノマトペ指導を上手に取り入れている例であると思う。

さて次に、教師たち自身がオノマトペ指導に対してどういう考えを持っているのかという点についての回答を紹介する。まずオノマトペ指導については、「日常よく使う言葉なのでなるべく教えたほうがいい」、「気持ちを表す語、これでしか言えない語は初級でも教えられるものは入れるべきだ」、「動詞と共起するものは必ず教えるべきだ（例：「笑う」と共起する語）」などの意見があった。また「学習者の表現力を向上させる語彙だと思うので、時間が許せば、そして学生に余裕があれば教えたほうがいい」、「授業活動としては楽しくできても、そこだけ宙に浮いている感じがする。学習者の「生きた文脈」に存在するオノマトペは個人によって違うので、教師の側から「これは使いそう」と決めて選んで教えるのは難しい」など、指導することに賛成だが、問題も残るといった意見も聞かれた。さらに「実際、教師が教室でよくオノマトペを使うこともあるし、学習者に「教えてほしい」というニーズがあれば、何らかの対応が必要だとは思う。ただオノマトペが、より感覚的、経験的語彙であるならそれを先取りして教えることに意味があるのか、あるいは可能なのかとも感じる」と、指導の是非や方法について迷いがあると思われる回答もあった。

また、指導の際に重要な点は何だと思ふかについての回答だが、「一度にあれもこれも教えようとしないこと」、「初級では複数の意味がある語についてはどちらかに限定して教える」、「特別に項目を立てないで、場面や文型と一っしょに教えていくといい」、「上級になってからでは遅い。というのは正しく話そうという意識がじゃまして細かい意味分析をしちゃうから」、「状況を示すために視覚や他の感覚に訴えること」、「ストーリー性を持たせること」、「音感の面白さ、文法的なルール（「する」をつけて動詞になる等）を教える」等があった。

以上、現職の教師に対する聞き取りまたはアンケート調査を通して、オノマトペ指導に

関する様々なアイデアや教室活動の方法、また多くの有益な示唆を得ることができた。これらをぜひ今後の指導の方策に生かしていきたいと思う。

4. 2. 2 学習者のオノマトペ学習に対する意識

4. 2. 1項で、オノマトペ指導に対する教師の意識調査の結果を考察したが、ここでは、学習者がオノマトペに対してどのような認識を持っているか、またどんなオノマトペをどのように学習してきたか、そしてオノマトペ学習そのものをどう考えているのかという面から調査した結果を報告する。2つの調査は、教師に対して行なったのと同様に対象とした学習者の数も少なく、統計的に処理して何らかの結論を得るためのものではないが、調査の結果から、学習者にとってのオノマトペ学習の問題点の一端がいくらかでも明らかにできるのではないかと考える。

4. 2. 2. 1 学習者に対する調査（1）

学習者に対する調査（1）の目的は、中上級の学習者が日本語オノマトペをどの程度知っているか、またそれらをオノマトペとして意識しているかを知ることである。調査はアンケートの形とし、教師に対して行なったのと同様に20の語について、①「意味を知っていますか」という質問と、②「オノマトペだと思いますか」という質問をし、「はい」「いいえ」「わからない」のいずれかで回答してもらった。調査の対象としたのは大学の留学生センターで勉強する学習者9名と、一般成人向け日本語学校の学習者5名の計14名で、いずれも日本語学習歴が1年以上の中・上級者である。

まず全員の学習者が意味を知っていたのは、「ずっと」「そろそろ」「ゆっくり」で、「だんだん」と「どきどき」は13名、「しっかり」「ちゃんと」と「ばらばら」は12名の学習者がそれぞれ意味を知っていた。これらの語は「ばらばら」を除けば、ほとんどの教科書や教材の初級後半から中級前半までに導入される語であるので、中上級の学習者が知っているのは当然であると思われる。では、「ばらばら」はなぜ知られているのかと考えると、これは日常語としてよく用いられていることがその理由かと思われる。反対に「にこにこ」はオノマトペの代表のように紹介されていてだれでも知っているかと思われたのだが、日常的にそれほど用いられていないので知らない学習者がいるのかもしれない。次に、ほとんどの学習者が意味を知らないと答えたのは、「だぶだぶ」「どっと」「ふと」「まごまご」

である。これらは初級ではもちろん中級の教科書・教材にもあまり出てこない語である。また共起する語や使われる文脈も限られていること、日常的によく用いられていないことも知られていない理由であると思われる。

さて次にオノマトペだと認識しているかという問題であるが、多くの学習者が意味を知っていると答えた「ずっと」「そろそろ」「ゆっくり」「だんだん」「どきどき」「しっかり」「ちゃんと」「ばらばら」の中で、半数以上の学習者がオノマトペだと認識していたのは、「だんだん」「どきどき」「ばらばら」だけであった。そして意味は知らないけれどオノマトペだと思うという答えが多かったのは「だぶだぶ」と「まごまご」であった。また「にこにこ」も意味を知っている学習者は10名であったが、13名の学習者がオノマトペだと思うと答えている。これはやはり、教師の意識調査の結果と同様に、「繰り返し」の語形が典型的なオノマトペ標識として認識された結果なのではないかと思われる。

4. 2. 2. 2 学習者に対するオノマトペ意識調査 (2)

次に、学習者に母語においてオノマトペはどのぐらいあるのか、また実際どんな教科書や教材で日本語のオノマトペを学習してきたか、そしてオノマトペ学習そのものについてどう考えているのかということ等について、聞き取り調査とアンケート調査を行なったのでその結果を報告する。調査(2)は調査(1)とは別の学習者を対象に行なった。回答者は大学生が8名、大学院生が5名と成人学習者が1名の合計14名で、全員が上級または超上級者である。学習者の母語はロシア語が4名、中国語が3名(うち1名は台湾語)、ウズベク語、韓国語がそれぞれ2名ずつとドイツ語、アラビア語、英語が各1名である。以下に、その質問とそれぞれに対する回答をまとめたものを記す。

質問1：日本語にオノマトペ、または擬音語・擬態語と呼ばれる言葉のグループがあるのを知っていますか。

質問2：日本語にはオノマトペがいくつぐらいあると思いますか。あなたの母語ではどうですか。

日本語にオノマトペという語群があることは全員の学習者が知っていた。しかしその数はというと、「わからない」という学習者が半数ほどで、あとは「かなり多い」「たくさんある」という答えと、具体的に「100位」「200位」「500以下」「1,000」「2,000語以上」な

どの数字をあげた答えとがあった。1人の学習者は「いっぱいあり、まだ作られているのではないかと思う」と答えていて、これは日本語のオノマトペに造語力があること、つまり新しいオノマトペが作られる可能性があることを知っているということだと思う。

次に母語にオノマトペがあるかについては、わからないという回答や無記入の回答もあったが、アラビア語、ウズベク語話者は「ない」または「ほとんどない」と答えた。またロシア語話者では「ほとんどない」と「100 ぐらい」という答えの2つに分かれた。韓国語話者は母語にもたくさんあるが日本語より少ないと答えた。また中国語（台湾語）話者の1人は台湾語にはあるが日本語より少なく、中国語（北京語）にはほとんどないと答えたのが興味深い。というのは実際には韓国語は日本語よりオノマトペを豊富に持つ言語であるし、¹⁴中国語にもオノマトペが豊富に存在すると思われるからである。¹⁵

質問3：日本語で、どんな言葉がオノマトペですか。知っているものをあげてください。

(5つぐらい)

質問4：質問3であげたオノマトペの意味や使い方はわかりますか。そのオノマトペを使って例文を作ってみてください。

学習者が知っているとしてあげたオノマトペは以下のようなものであった。¹⁶

ぺこぺこ／ペコペコ(5)、ぺらぺら(6)、どきどき／ドキドキ(3)、わくわく／ワクワク(2)、いらいら、ぐずぐず、ピカピカ(4)、ザーザー(2)、ガンガン、ツヤツヤ、すいすい、すらすら(2)、よちよち、ちょきちょき、にこにこ／ニコニコ(3)、ニヤニヤ、どんより、とぼとぼ、ぐらぐら、ふんぷん、とろり、ワンワン(2)、ギャーギャー、ぷつんぷつん、びしょびしょ、ぱつと、さつと、ふんと、キラキラ、どんどん(2)、だんだん、こ

¹⁴ 野間 (1998) によれば、韓国語のオノマトペの総数は1万語ほどで、韓国語は世界の言語の中で最もオノマトペを多く持つ言語である。

¹⁵ 金慕箴 (1989) によれば、中国の『新華詞典』に明確に「象声詞」と書かれた語は58語だそうだが、加藤和夫 (2001) では「中国語はオノマトペが豊かな言葉である」としている。また、『月刊言語』では1993年度に1年間「[中国] オノマトペ歳時記」を連載している。このことも、中国語にオノマトペが豊富にあることを裏付けていると考えられる。

¹⁶ 各学習者ごとの回答順になっているので順不同である。語の後ろの数字は、回答が複数回出たときのその回数である。表記はすべて学習者が書いた通りのままなので、ひらがな、カタカナの両方が見られた場合は／でその両方を示してある。

ろころ、げらげら、ぎりぎり／ギリギリ(2)、トントン、がたがた、ふにゃふにゃ、ぐらぐら、ぱりぱり、ケロケロ、シトシト、サヤサヤ、さらさら／サラサラ(2)、ガラガラ、グニャグニャ、グルグル、くちゃねくちゃね

さすがに上級・超上級者だけあって、様々なオノマトペを知っていることがわかる。ただ最後にあげた「くちゃねくちゃね」は、恐らく「食っちゃ寝、食っちゃ寝」のことだと思うのだが、これを書いた学習者は「くちゃねくちゃね」の後ろに「おすすめ」という注釈までつけていたので、その意味はきちんと把握していたものと思われる。さて、2人以上の学習者から回答として出たのは「ぺらぺら」「ぺこぺこ」「ピカピカ」「にこにこ」「すらすら」「ザーザー」「ワンワン」「どんどん」で、特に「ぺらぺら」「ぺこぺこ」などが日常的に使われていることがうかがえる。そしてこれらはすべて繰り返しの語形を持っているが、よく見るとほかの語も「どんより」「とろり」「ぱっと」「さっと」「ぷんと」の5語を例外としてすべて繰り返しの語形になっている。やはり学習者がオノマトペと認識している語は、圧倒的に繰り返しの語形のものが多いのではないかという推測が成り立つ。質問の(4)では知っている語としてあげたオノマトペで例文を作ってもらったが、どの学習者も適格な例文を作っていた。

質問5：日本語を勉強したとき、授業でオノマトペを習いましたか。テキストのどこにどんなオノマトペがあったか覚えていたら教えてください。オノマトペはどのようにやって習いましたか。何か特別な覚え方がありましたか。

質問6：オノマトペはむずかしいと思いますか。どんなところがむずかしいですか。

質問7：オノマトペをもっと覚えたいと思いますか。覚えたいとすれば、それはどうしてですか。覚えなくてもいいとすれば、それはどうしてですか。

オノマトペをどうやって学習したかという質問に対しては、授業で習わなかったという学習者が5名いた。そして、日本人に習った、自然に覚えた、テレビや日常生活の中でまた日本人と話していて覚えたなどの回答になっていた。オノマトペを難しくないと答えたのはたったの1人で、あとの学習者は「意味が連想しづらくて難しい」、「似ているものが多いので間違えやすい」「日本人外国人の音にまた教科書に出てきた」という答えもあれば、「教科書ではなく教師が作ったプリントで学習した」という答えもあり、指導の現場でも

いろいろな扱いがされていることがわかった。

次に、オノマトペ学習に対するモチベーションの問題であるが、もっと学習したいという積極派の意見には、「日本語ではオノマトペでしかその意味を表さないものが多い」、「コミュニケーションをもっと自然にするために」、「とても日本語らしい表現だから」、「もっと豊かな日本語表現を身につけるために」「日本語の *v i v i d* な表現だから」等の回答が得られた。消極派の意見としては、「日本語ではオノマトペが全然使われていないし、子供のような言葉に聞えるから覚えたくない」「日常的に使われているオノマトペだけで十分だ。文の意味を理解するには大きな影響がないと思う」などの回答があった。しかし、「日常的に使われているオノマトペだけで十分だ」といっても、現実には初級や中級でそれらを習得できていないという可能性もあり、まずそのような必須のオノマトペを指導することを考えなければならないのである。やはり、日本語教育の早い段階から、教師がオノマトペをどう導入していくか、学習者にオノマトペ学習をどう動機づけるかということがとても重要なのだと思う。

質問：8 次の言葉はオノマトペです。どんな意味だと思いますか。イメージだけでもいいですから考えてみてください。「キトキト」「おらおら」

「わらわら」は飛田・浅田（2002）の『現代擬音語擬態語用法辞典』には収録されているものの他の辞書類には見られない語で、「取り乱して走るようす」を表すオノマトペである。「キトキト」は、実は北陸方言で、「魚介類が獲れたてで新鮮なさま」を言うのだそうである。¹⁷ しかしこのどちらも、母語話者に聞いても意味を正確に答えられる人はほとんどいない。そして学習者もこれらの語の意味を聞かれてほとんどの学習者が、「まったくわからない」と答えた。ただ語のイメージとして「キトキト」には「かたくて切れるようなイメージ」、「光る」、「静か」、「時間がたつ」などが、「わらわら」については「割れている」、「動いている」、「心配している」、「急いでいる」、「びびる」、「何かがころがっている」、「うるさい」等の答えが得られた。学習者はまったく知らない語であっても、それまでに学習したオノマトペの音と意味のイメージから類推をして、何らかのイメージを描こうとしているのだと思う。この「音」から「語感」を得ること、さらにそこから「意味」を類推することが、オノマトペの学習にとって非常に重要な側面であるのだと思う。

¹⁷ 加藤和夫（2001）による。

以上が、教師と学習者を対象に調査した結果とその考察である。調査の対象とした人数は決して多くはなかったが、教師や学習者がオノマトペに対して様々な認識をし、またそれぞれ異なる指導経験や学習経験から異なるオノマトペ観を持っていることがわかり、大変参考になった。第4章以降でオノマトペ教育を考えていく上で生かしていきたいと考える。

4. 3 オノマトペ教育の基本的な考え方

4. 3節では、日本語オノマトペ教育の基本的な考え方について、いくつかの観点からまとめる。まず4. 3. 1項で、語彙教育の方法論を概観した上で、オノマトペの学習法を従来の一般的な語彙教育の方法との対比から考えてみる。次に、4. 3. 2項で、なぜこれまでオノマトペが日本語教育の中で注目されることが少なく学習や指導が困難であったのか、またなぜ今、日本語教育においてオノマトペ指導を考える必要があるのかを、表現教育としてのオノマトペ学習という観点から述べる。そして、オノマトペ教育の基本的方策として筆者が考えていることを最後にまとめる。

4. 3. 1 語彙教育の方法論とオノマトペ学習

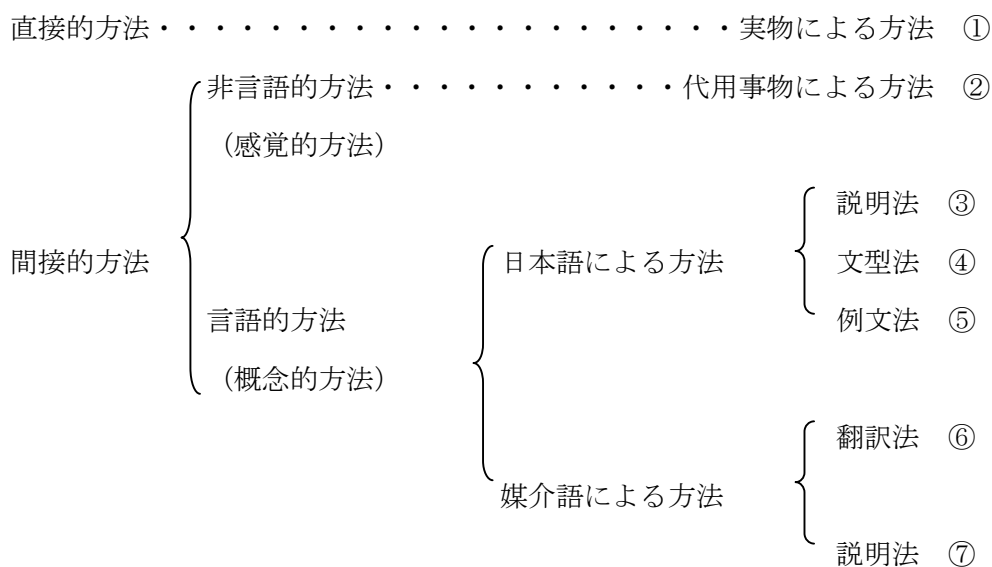
一般に、語彙の学習および習得の方法には、付随的学習 (incidental learning) と意図的学習 (intentional learning) があると言われている。付随的学習というのは、読解や聴解、作文、会話など他の様々な学習活動を行う中で、副産物として語彙の学習や習得が起こるといえるものである。一方の意図的学習は、教師が教室活動において文字通り意図的に語彙に焦点をあてて指導したり、学習者が自ら意図して語彙を学んだりしようとするものである。¹⁸ これまでの日本語教育を振り返ってみると、オノマトペに限らず語彙全般に言えることであるが、付随的学習にしる意図的学習にしる、語彙教育の重要性とその方策、有効な教授法や語彙教材などについて正面から取り上げた研究が少なかつたように思える。

実際の授業活動においても、特に初級ではカリキュラム上の時間的制約もあり、語彙の学習や指導のためにさかれる時間は文型や表現の学習に使われる時間と比べてかなり少ないのが普通である。よって、初級の教科書における各課の新出語なども、媒介語を通して学習者が自習してくることが前提になっていることが多いようである。中級では、学習すべき語の数が一気に増加し、抽象的・観念的な語や初級で学んだ語が別の意味・用法で用いられるなど、量的にも質的にも語彙の学習は学習者にとって大きな負担となってくる。多くの人が第二言語としての外国語学習において、<単語帳を作ってひたすら覚える><壁に単語リストを貼って毎日見る>というような語彙の学習方法を経験していると思われるが、これからの日本語教育においては、「教室の内外で、語彙を覚えていく過程に焦点を

¹⁸ 門田 (2003, p. 269) より。

合わせた学習活動がもっと積極的に行われる必要がある」（日本語教育学会編，2005，p. 305）のではないかと考える。ここで、従来の語彙教育の方法論を、教育のメディアという観点から分類した図を見てみる。

【図1】



国立国語研究所『語彙の研究と教育（下）』p. 166 より

【図1】に挙げられているのは、語彙教育の方法としては従来からある古典的な方法で特に新味のないものであるが、ここに示された①から⑦までの方法のうち、オノマトペ教育においてはどの方法が可能かつ有効であると言えるだろうか。

まず①の実物の提示であるが、これは初級において具体的な物の名前を導入する際に一般的に用いられている方法である。そしてこの方法は、名詞を修飾するいわゆる形容動詞的に用いられるオノマトペの導入においても有効だと思われる。例えば、「つるつるした紙」「ざらざらした紙」「だぶだぶの服」等、物質の性質や形状を表す擬態語の類は言葉で説明することは困難で、実物を見せたり触ったりしてもらうことで理解させられるはずである。また、「ぶらぶら」「くるくる」等、動きの様子を表すオノマトペは、レリアを用いて実際にその動きを見せることで、かなり正確にその意味を伝えることができるに違いない。「ぶらぶら」であれば、ひもの先に何かを結びつけてぶらぶらと振る、「くるくる」はコマをくるくる回して見せる、等である。さらに、「つーんと臭う」等の嗅覚、「ぴりぴりと辛い」等の味覚、「鈴がリンリン鳴る」等の聴覚に関係するオノマトペも、実際にその感覚を感じてもらうことで伝えられるのではないかと思う。

ここで【図1】の①に関連して、オノマトペ指導に有効なもう一つの方法を挙げておく。それは、教師自らがその動きを教材として示す方法である。例えば、「さっと」というオノマトペがあるが、その意味を言葉で説明すれば「物事が非常にはやく行われるようす」「あまり時間をかけないで、かんたんにすますようす」である。¹⁹ この意味を伝えるには、教師が動作で示すのが一番有効であろう。例えば、椅子にすわっていて急に素早く立ち上がったたり座ったりしながら、「さっと立ちます」、「さっとすわります」のようにである。そして、学習者にも同様に、「〇〇さん、さっと立ってください」のように動作を行わせ、言葉の意味を自らの動作と共に実感させることができる。あるいは、黒板に素早く教師の名前を書き、「今、私は名前をさっと書きました。皆さんも自分の名前をさっと書けますか。さっと書いてみてください」のように指示することもできるだろう。

②は、実物を教室に持ち込むことが困難な場合、絵、イラスト、写真、模型等の代用物を示すことによって①と同様の効果を得ようとする方法である。この方法も初級では名詞語彙だけでなく、基本的な動詞や形容詞の意味を導入するのに非常によく用いられている方法である。また語彙だけでなく文型の導入にも絵カードは用いられることが多い。例えば受身や使役の文型、行為の授受を表す文型等は絵カードで状況を示すことでその意味を効率よく伝えられると考えられる。ではオノマトペについてはどうかというと、①のところで例に挙げた触覚、嗅覚、味覚、聴覚などの導入は、絵ではなかなか困難であると思われる。例えば、次の絵はオノマトペ指導用の教材に出ていたものであるが、何のオノマトペの絵だと考えられるだろうか。

【絵1】



『絵で学ぶ擬音語・擬態語カード』より

¹⁹ 意味記述は、『外国人のための基本語用例辞典』による。ただし、「さっと」にはこの意味のほかに「雨・風などが急にやってくるようす」という意味も記されている。

実はこれは、「べたべた」という擬態語を表す絵である。確かに綿あめは食べる時口の周りがべたべたするし、また手についても手がべたべたになる。しかしこの絵を見た学習者は、この絵から「おいしそう」とか「甘そう」という語を思い浮かべるかもしれないが、これが「べたべた」の絵であると即座にわかるかどうかは疑問である。さらに綿あめという食べ物が学習者にとってよく知られているものかどうか、もし綿あめそのものを食べたことがなければ、余計にこの「べたべた」の感覚は伝わらないのではないかと思われる。このように触覚に関わるオノマトペを絵で伝えることはなかなか難しいと考えられる。

では、別の教材から、絵を使ってオノマトペを表す例を見てみることにする。

【絵2】



『絵でわかるぎおんご・ぎたいご』より

これは、「しっかり」を表している。絵の下には「風が強いのでドアをしっかり閉めた」という例文が出されている。この例文と絵で表されている内容は、学習者も経験したことのある事象であるだろうし、絵によって「しっかり閉める」のイメージが伝えられていると言える。

ところで、「しっかり」は上の図のように具体的にその動作の状況が見えるときと、「これは大切だからしっかり覚えてください」「よし子はとてもしっかりした子だ」のように、目の前の事象を描写するのではなく、事物の状態やできごとの様子を抽象的に表すという用法もある。この教材においても、後者の意味での例文（「あの人は若いのに、考えがしっかりしている」）が挙げられているが、この絵によって後者の意味を伝えることはもちろん意図していないと思う。このように意味や用法が複数あり、絵で表すことが難しい抽象的

な意味も持つオノマトペは、やはり絵を用いるだけでは、その語が持つ意味とイメージの全体像を伝えるのは難しいと思われる。

③は、既習の語や文型を用いて日本語で説明するという方法である。日本語教育のあらゆる段階、場面で広く用いられている方法であると思われる。学習者は、教師の説明の言葉を聞くことで自然に日本語に慣れ、日本語の語感の形成が図れるという点も評価されるであろう。しかし、初級から中級の前期においては、既習語や既習文型も限られていて日本語での言い換えにも限界があるため、説明することでかえって難しくしてしまう危険性もあると考えられる。例えば「どきどきする」「いらいらする」「がっかりする」のように心情を表すオノマトペは、他のやさしい語による置き換えや説明が困難であると思われる。しかしこのような語も、場面や状況をていねいに示すこと、すなわち「文脈化」²⁰ することで、理解させることも可能であると思われる。

④は、⑤と重なる部分もあるのだが、要するに既習の文型にどの語があてはまるか、そしてどのような例文ができるかということから当該語の意味や用法を説明する方法である。オノマトペについてもこの方法が取られる場合が多く、②の方法との併用もよく行なわれている。例えば、体の症状を訴える際の一連のオノマトペは、「～が～します」という文型にあてはめ、「頭ががんがんです」「手がひりひりします」のような例文を、それぞれの症状を表した絵と共に提示するという方法である。

さて⑥と⑦はどちらも媒介語を用いる方法である。媒介語の使用は、日本語教育に限らず外国語教育において最も伝統的かつ中心的な方法であり、特に海外における日本語教育の現場において一般的に見られる方法だと言われている。いわゆる直接法による指導に対して、学習者の母語が同一である場合にはこの方法のほうがずっと能率もよく理解もスムーズであるという考え方がある。またすべての語彙や文型の意味を、まったく媒介語の助けを借りずに理解させるということは、事実上不可能に近いということもあり、外国語教育においては何らかの形で媒介語が介入するというのは避けられないことなのだと思う。

では、オノマトペの指導において媒介語を使用するというのはどうであろうか。実はこの方法は、ある場合には大変危険であると考えられる。例えば『新日本語の中級』という中級教科書にはオノマトペが3つの課でまとめて提示されている。²¹ このうち第16課には「ほっとする」というオノマトペが出てくるのだが、学習者が主に予習用に使う『新日本語の

²⁰ (川口, 1996) を参照のこと。

²¹ この教科書とそこに出現するオノマトペについては、3. 2節で報告している。

中級 分冊英語訳』という対訳付きの語彙リストを見てみると、“to feel relaxed” という訳語がついている。この訳語を見て、学習者が「日曜日はうちでほっとしています」という文を作っても不思議ではない。しかし恐らく学習者の言いたかったことは、「日曜日はどこにも行かないでうちでリラックスしている」ということだったのでないだろうか。このようなとき、媒介語で言い換えることに頼ることの危険性を感じる。

以上、語彙の指導法ということについて、従来行なわれてきた7つの方法をオノマトペの指導にあてはめて考えてみた。これ以外にも、最近様々なものが開発されている「マルチ・メディア教材」の利用という方法もあると思う。もちろんある語彙の導入に、上に挙げた方法のうちただ一つの方法がとられるとは考えにくい。指導する教師は、ときに実物や絵で示し、またほかの言葉で説明を試みたり例文を示したりといろいろな方法を使っているのだと思う。オノマトペ語彙の導入にはどの方法が最も有効だということは言えない。それは上の例で見た通り、それぞれの語の持つ意味や用法の種類によってふさわしい指導法がそれぞれ異なると思われるからである。理想的には導入しようと思う一つひとつのオノマトペについて、複数の方法を組み合わせた最も効果的な指導法というものを考えるべきなのであろう。本論文で、「基本オノマトペ」のリソース化として第6章に示す「基本オノマトペの意味・用法の記述」は、基本的には上記の③、④、⑤の方法に基づくものである。その具体的な方法については、第6章1節で詳しく述べることとする。

4. 3. 2 表現教育としてのオノマトペ学習の必要性

オノマトペはその数も多くだけでなく非常に感覚的な言葉であるがゆえに、幼児期から生活体験の中で習得した母語話者と異なり、外国人学習者にはその習得が非常に困難であると言われている。玉村（1998, pp. 34-35）は、オノマトペが外国人にとって難しい理由として、以下の4点を挙げている。

- (1) 語数が多いこと、言語によってはわずかしかない擬態語が豊富であること。ちなみにフランス語の擬態語は、“brrrr” “zigzag” など数語にとどまる。
- (2) 類似語形（ヴァリエント）が多く、しばしばそれらが1つの体系をなしていること。

コロコロ／コロ／コロリ／コロッ／コロリン／……

クルクル／クルン／クルリ／クルッ／クルリン／……

キリキリ／——／キリリ／キリッ／——／……

ゴロゴロ／ゴロン／ゴロリ／ゴロッ／ゴロリン／……

(しかし、ソロソロ；ゾロゾロ、ドッサリ；ドッシリ、ホンノリ；ハンナリのような、系列にならなり類似語形も少なくない)

(3) オノマトペは語形が語義を規定する特別な語類であるが、語形と語義の関係の理解・把握が容易でないこと。

(4) 日本人がよく使うのに、辞書に採録されていないものが多いこと。

以上のような要素に加え、先に述べた通りこれまでの日本語教育においては、オノマトペに限らず語彙の教育が十分に行われてこなかったのではないだろうか。それは、初級の段階においては、基本文型の導入が中心的課題として取り扱われ、語彙はその基本文型を例文として具体化するため必要なものを導入するという傾向があったように思うからである。また、中級において主教材として用いられる教科書はいわゆる読解教材であると思われるが、それが書き下ろしであるにしろ生教材であるにしろ、その読解文に出てくる語彙は、たまたまその本文に出てきた語である場合がほとんどである。もちろん、第3章で調査・考察した通り、教科書本文にオノマトペが出てきた機会を捉えて、関連語として同類のオノマトペを学習するということもあるが、それでもオノマトペの全体から見ればごく一部に限られ、語彙としてのオノマトペが体系的に学習されるわけではない。

また、これまでの指導法や教材も、4. 3. 1で見た通り、必ずしも効果的であったとは言えない。また、たとえ効果的な指導法や教材があったとしても、初級でまったくと言っていいほど提示していなかったオノマトペを、中級になって急にまとめてたくさん学習することは決して簡単なことではない。そのため学習者は、オノマトペの理解や使用は母語話者の聖域であるかのように感じたり、その習得は不可能だとあきらめてしまったりしていた可能性もある。

オノマトペがこれまで日本語教育において正規に取り扱われなかった理由には、次のようなことも考えられる。まず、幼児が「ワンワンこわい」、「ブーブーがきた」のようにオノマトペを多用することから、稚拙な語であるという印象を持たれていること。次に、漫画や劇画、アニメーションなどに非常によく用いられることから、漫画やアニメなどのサブカルチャー特有の俗語であると思われていること。また「雨がしとしと降っている」「大きな岩がごろごろ転がった」のように様態副詞として機能することが多いため、「しとしと」や「ごろごろ」を除いて「雨が降っている」「大きな岩が転がった」というだけで、その事

実や状態は十分伝わる、つまりオノマトペがなくとも表現意図は伝わるという認識がなされること、などが考えられる。

では、オノマトペが幼稚で俗っぽく、特に用いなくても表現意図は達成されうる、いわば「不要不急」で「おまけの」語群だという認識は正しいのだろうか。実はこの見方は、ある側面において否めないところがあるのは確かである。幼児の言葉を観察すれば、オノマトペを用いた表現を多用している。そして、それらの表現は年齢と共に他の一般的な語群にとって代わられるため、幼児のある一時期においてのみ使用されるオノマトペ的表現というものも確かに存在する。また劇画やアニメーションなど、限られた時間と空間の中で「臨場感」「迫真性」「写実性」などを最大限に表現するためには、オノマトペの使用が最も効果的であることは、オノマトペの持つ特性を考えれば当然のことである。これはテレビ・コマーシャルや広告、商品のキャッチコピーなどにもオノマトペが多用されていることを見ても明らかであろう。

しかし、オノマトペは上にあげたような限られた使用場面、使用目的のためだけに存在しているのではない。日本語の語彙の中で、これほどまでにきちんとした体系をなし、数としてとうてい無視できないほど多くあるオノマトペは、母語話者も普段その存在意味や重要性を意識しないところで、しっかりその役目を果たしているのである。

例えば、金田一が「擬情語」という名をつけたところの「する」を伴い動詞として機能する一連の擬態語には、他の語でうまく言い換えることがとても難しく、その語を用いなければ話し手の感情や感覚を表すのがほとんど不可能となるような語が多く含まれる。例えば、「大勢の人の前でスピーチをする時、とてもどきどきしました」という文において、この時の心の状態やときには身体的変化を伴う現象を、他の語や表現で表そうとしてもなかなかうまく言い換えることができない。「どきどき」を使わないで表現しようと思えば、「スピーチをする時、緊張して心臓がとても速く動き、胸も少し苦しくなるような感じでした。」のようになるであろうか。同様に、他のオノマトペの様々な意味や用法を見てみると、オノマトペは、ほかの語群では真似したりカバーしたりすることができない、便利さと豊かな表現力を持つ語群だということがわかる。日本語にこのように表現力豊かな語群が豊富に存在するにもかかわらず、学習者がその意味や用法はおろかその存在すら知らずにいたとしたら、それは非常にもったいないことではないだろうか。

また、日本語教育も含めてすべての外国語教育において重要なことは、日々の生活の中で学習者が実際に体験し感じる中から、自らが「内言」として持っている思考、つまり「個々

の学習者」が考えていること、「真に言いたいこと」を他者にわかる形で表出させるための「表現力」を身につけることである。そのとき、表現主体としての学習者は、自己にとって真実であることを、それぞれ独自の表現方法やスタイルで表現したいと考えるはずである。そのためには、表現したい真実を表す「言葉」がとても重要となるはずである。

2000年に出版された「K I S E T S U」という初級の日本語教科書は、アメリカにおける中等教育のために書かれたものであるが、そのコンセプトはまさにこれからの日本語教育のあり方を示唆したものであった。この教科書を用いた教室活動では、これまでのような暗記中心、機械的ドリルによる習得から、より質の高い「問題把握—解決型」へと方向転換するために、プレゼンテーションやライティングを中心とした表出活動に主眼がおかれるようになってきている。そしてそのために、これまでの初級教育では考えられなかったような豊富な語彙が提示されている。つまり「話し手が考えていることを発信するためには、まず語彙が必要となる」というコンセプトに基づいているのである。この考え方に従えば、話し手が表現したいと思う内容を豊かに表現するためのツールとして、オノマトペももっと注目されていいのではないかと考える。すなわち、学習者が「自己を語る」ことのできる日本語を身につけていく、そのために表現力豊かなオノマトペをもっと使ってほしいと考えるのである。

学習者が初級の段階からオノマトペに接することができれば、オノマトペの持つ体系性や音と意味のつながり、音の響きのおもしろさ、楽しさなどを発見し、また実際に使ってみる中で、オノマトペがとても便利な言葉だと気付いてくはずである。また教師のほうも、オノマトペの語彙としての体系性、音と意味がどのようにリンクしているのか、いろいろな品詞として文中でどのように使えるのかなどを、段階をおって指導していけるはずである。そして、学習者がオノマトペを日本語における重要かつ便利な語群であると認識することができたら、中・上級に進んで多くのオノマトペに出会ったとき、その存在に驚かないばかりか、むしろ積極的にそれらを自らのボキャブラリーとして取り込んでいくのではないかと考える。また、どんな語がオノマトペであるかその形態からグルーピングしてみたり、それぞれの語が持つ音のイメージから、その語がおよそどんな意味を表すのか類推したり、またどんなオノマトペが文中でどのような働きをするのかという統語的な知識も身につけていくのではないかと思うのである。

以上、オノマトペ教育について様々な面から考えてきたが、ここで、オノマトペ教育の基本的方策として筆者が考えていることを以下にあげる。

1. 学習者が日本語学習の早い段階からオノマトペに親しむことができるよう、初級の後半からオノマトペ学習を意識して取り入れていく。ただし、初級後半においては、まだ学習できるオノマトペの数も限られているため、無理にオノマトペであることを意識化させる必要はない。中級段階になって、学習した語が数としても少しまとまってきたところで、オノマトペという語群の存在とその体系性、特徴などに気付かせるようにする。

2. 始めから音と意味またはイメージの関連性を意識させる。そのためには、実物や模型の利用、教師の動作などによって、オノマトペの意味やイメージを直接五感で感じさせることが大切である。

3. 様々なメディアを通して、オノマトペに触れる機会を作り、オノマトペの存在を知らせるとともに興味を持たせるようにする。例えば、テレビ・コマーシャルなどの短いフレーズに出てくるオノマトペを、できればそのコマーシャル映像と共に学習者に紹介したり、また中級以降であれば、漫画やアニメーションなどのサブカルチャーの分野でオノマトペが使用されている例などを、学習の動機付けに利用する。

4. 使用している教科書や教材にオノマトペが出てきたら、意味や使用場面、使用の対象等に関連すると思われるオノマトペを2、3紹介する。関連する語だからといって、一度にすべて提示しようとする学習者の負担になる恐れがある。²²

5. オノマトペのうち、特に「わくわく」「がっかり」「ぼんやり」「うっかり」など金田一の言うところの「擬情語」は、他の語による言い換えが難しく、人の感情や感覚を表現する上で必須である。これらの語の重要性に注目させ、早い段階から学習の機会を設けるようにする。

個々のオノマトペの音象徴性、音韻・形態的特徴、統語的特徴を教育にどう応用するかという具体的な考察は、次節以降で述べることとする。

²² 4. 1で見た通り、生越（1989）は一つのオノマトペが出てきたら、一連の関連語をまとめて指導することを提案している。この点が筆者と違うところである。

4. 4 オノマトペの音象徴性と音韻・形態的特徴からの教育

4. 4節では、オノマトペの音象徴性と音韻・形態的特徴を、どう教育に生かしていったらいいかという観点から考察する。始めに、4. 4. 1項で、オノマトペにおける音と意味の有縁性や、個々の音が持つイメージをどのように学習者に伝えることができるかという観点から、オノマトペ教材の例も紹介しながら考察する。4. 4. 2項では、オノマトペが、その音韻・形態に「オノマトペ標識」というはっきりとした特徴を持つこと、さらにオノマトペにおいては、一つの「語基」から多くの同類語が派生することも、学習者にとって大切な情報となるということを述べる。

4. 4. 1 オノマトペの音象徴性の教育への応用

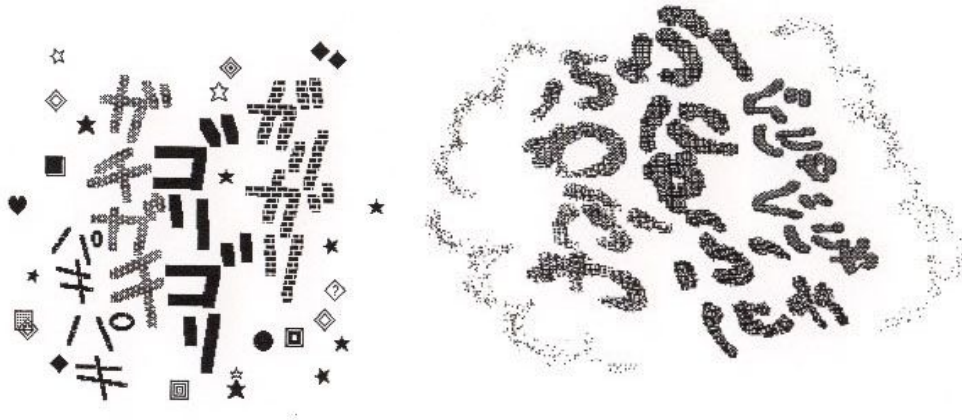
オノマトペが音象徴語である、すなわちそもそも何らかの音を象徴するものとして生まれ、またオノマトペにおいてはその音がある意味やイメージを持つものとして存在するということは第1章で見た通りである。もちろん、すべてのオノマトペが持つ音一つひとつが、いつでもある決まった意味を持つということはできない。それは、ある語群において音と意味の間にある法則性のある関係が見出されても、別の語や語群にそれにあてはまらない例が見つかるというようなことから明らかである。²³ すなわち、この音はいつでもこの意味を表すというような一般化はとうていできないということも事実である。ではここで、オノマトペ指導に音と意味の有縁性を利用するといったとき、具体的にはどのようなモデルが示せるだろうか。

まずオノマトペを構成する一つ一つの音のうちあるものは、母語話者にとってあるイメージを与えるものであるということが考えられる。例えば50音図でいうと、我々母語話者は「か行」の音には硬いイメージを、「な行」や「ま行」の音には柔らかいイメージを感じている。しかしそのことを、母語話者ではない学習者に言葉でいくら説明してもなかなか実感できるものではないと思う。そこで、以下のように「かたい音」「やわらかい音」を図で示すという方法も有効であるかと考えられる。

²³ 本論文では、オノマトペにおける音と意味の対応が例外的である場合については特別に考察しているわけではない。

【図1】 <かたい音>

<やわらかい音>



山本弘子 (1993) 『音とイメージでたのしくおぼえる擬声語・擬態語(初・中級)』

専門教育出版 より

次に、オノマトペにおいて見られる様々な音と意味の関係の中でも、学習者にとって比較的わかりやすいと思われるものは何かというと、まず清音と濁音の対比が挙げられよう。清濁の対比と意味との関連は我々は直感的にわかっていることが多く、複数の先行研究にも指摘されていることである。しかし母語としての感覚を持たない学習者に対しては、清音が濁音に変わることによって意味やイメージがどう変わるかということをも具体的にかつ身近な語で提示する必要があると思う。例えば何かをたたいて出る音としての「トントン」と「ドンドン」、何かを転がる様子を表す「ころころ」と「ごろごろ」などは、実際に音を出して聞かせたり、大小の実物を転がして見せたりするということも必要だと思われる。

また「さ行」の音は、<すべる><なめらか><素早い>などを暗示させる。「すーっと」「するり」「すらっと」「すいすい」などのオノマトペを導入するときには、教師が体の前で左から右に素早く動かしながら手を動かすことによって、音の与える語感と動きの感じをつかませるといってもできるはずである。同時に、「すっと」と「すーっと」のように長音化した場合のイメージの変化も、手の動きの幅やスピードによって示すことができると思われる。

4. 4. 2 オノマトペの音韻・形態的特徴の教育への応用

第1章3節で考察した通り、オノマトペはその音韻形態にはっきりとした特徴を持っている。オノマトペの音韻形態別類型の数は、細かく分けていくと実に49もある²⁴のだが、学習者に指導する際に、オノマトペの型は49ありますというのではあまりに多すぎるし、かえって煩雑な印象を与えてしまうだろう。そこで、様々な派生形はとりあえず置いておき、始めはより基本的で数としても多く見られる型のみを示すというほうが妥当であろう。そういう観点から筆者は以前、日本語オノマトペの型を思い切って5つの類型に限って学習者に示すという指導案を提示した。²⁵ 5つの類型とは以下の通りである。

「日本語オノマトペの型」²⁶

- ①「A B A B」型・・・そろそろ だぶだぶ ときどき にこにこ 等
- ②「A(B)っと」型・・・ふと どっと ときっと 等
- ③「Aんと」型・・・ちゃんと がたんと 等
- ④「AっBり」型・・・ぐっすり しっかり ゆっくり 等
- ⑤「AんBり」型・・・ぼんやり のんびり 等

実際、各種調査において選定された基本的なオノマトペは、上記のいずれかの形態にあてはまるものが多いと考えられる。これまで繰り返し語のみがオノマトペの特徴であるかのように思われてきたふしがあるが、オノマトペ標識としての「促音」「撥音」「り」を学習者に意識化させることが重要であると思う。そしてこの形態的特徴の認識は、ごく初期の段階でオノマトペがまだ1つか2つしか導入されていないときにはあまりその効果は期待できない。むしろ初級後半または中級になってから、これまで学んできたオノマトペをもう一度まとめて提示し、実はこれらの語には形の上でこのような特徴がある、だからこれからもこのような形を持った語が出てきたらこのグループの語である可能性が高い、というような情報を与えるといいのではないかと思う。

また多くのオノマトペにはいわゆる語基があり、その語基の持つ意味が他の多くのオノマトペと共有されたり、またそこから別の形が派生したりすることも、1. 3節で紹介し

²⁴ 日向・笹目（1998）の調査結果による。

²⁵ 三上（2002）における試案である。

²⁶ 表中の②と③の型のオノマトペについては、様態副詞の用法に限定して考えたため、「と」を伴った形で表記している。

た通りである。例えば、「朝から何も飲んでいなくてのどがからからだ」というときの「からから」は「から」が語基である。この「から」を含むオノマトペはほかに、「からっ」「からり」「からんからん」などがあり、これらはある共通の意味を持っていると考えられる。「ころころ」の「ころ」も同様で、こちらは「ころっ」「ころり」「ころんころん」「ころころっ」「ころりころり」「ころりんこ」等さらに同類語が多く、また「ころがる」「ころげる」あるいは「ころぶ」等の動詞とも意義素を共有していると言える。つまり一つのオノマトペの語基が持つ意味要素を知ることによって、関連する語の意味も類推が可能になるのである。もちろん意味的にも形態的にも単独で存在するオノマトペというものもあるわけだが、同じかもしくは音韻・形態的に似たような語基を持つオノマトペお互いに関連性をもって存在するオノマトペが多くあるということは、学習者にとって大切な情報となるだろう。

4. 5 オノマトペの統語的特徴からの教育

4. 5節では、オノマトペの統語的特徴からの教育の可能性について考察する。というのも、これまで教科書や教材で扱われたオノマトペは、語単位でその意味の説明がなされることはあっても、それぞれのオノマトペの文中での振る舞い、すなわちどのオノマトペがどんな文脈においてどの語とともにどの形で用いられるかという観点からの考察と記述はあまりなされていなかったように思うからである。

まず、4. 5. 1項では、オノマトペの統語的特徴に注目することが、学習・指導の際になぜ重要なのかということ述べる。次に、4. 5. 2項で、オノマトペにおける共起の問題について、具体的な例を挙げて考察する。4. 5. 3項では、上級教材におけるオノマトペの統語的特徴を、第2章3節で調査した上級教科書と小説等のいわゆるオーセンティックな教材に見られるオノマトペについて、教育という観点から考察した結果を報告する。

4. 5. 1 オノマトペの統語的特徴の重要性

日本語教育においてオノマトペを指導項目に取り入れようとする場合まず取り組まなければならないことは、教師が指導する際に必要となるオノマトペの意味・用法に関する分類・分析、すなわちオノマトペの統語的考察である。第2章で見た通り、従来の国語辞典や擬音語・擬態語辞典は基本的に日本語母語話者のためのものであり、その説明や用例はもともと母語として知っている内容を確認するためだけのものであった。当然のことながらそれらの記述は外国人学習者にはどうしてその用に供さないものであった。また、同時に教師にとっても、それらを指導のために直接用いるには不適切であったことになる。また日本語教育の分野で外国人向けに作成された辞書や参考書も、意味の説明や典型的な用例は示されているものの、例文の語彙が中・上級の学習者にとっても難しかったり、十分な文脈が与えられていないため、実際どのようなときにどう用いるのかがわかりにくいという点もあった。さらに一つのオノマトペが複数の意味や用法を持つとき、それらが意味のシソーラス的分類から別々のところに記述されていて、それぞれのオノマトペの用法を包括的に見渡すことができないという問題も見られた。

しかし、学習者がオノマトペを理解語彙としてだけでなく使用語彙とするためには、そ

それぞれのオノマトペの意味を理解させるだけでは不十分で、それらが文中でどんな形でどの語とともに用いられるかという統語的観点からの考察と記述が必要となるはずである。なぜなら学習者は、オノマトペの語そのものの意味やニュアンスをどんなに詳しく説明されても、それを文中でどう用いたらいいのかわからされなかったら、結局使えるようにはならないからである。

例えば、「はっきり」というオノマトペは、「はっきり話す」「はっきり見える」「はっきりする」というように一般動詞や「する」に続く形は取れても、「はっきりになる」「はっきりだ」「はっきり者」のように「なる」や「だ」「名詞」に接続する形は通常認められない。一方「ぴったり」というオノマトペの場合は、「ぴったり合う」「ぴったりする」のほか、「ぴったりだ」「ぴったりサイズ」のような接続も可能である。このように、一つ一つのオノマトペについて、学習者向けにその用法をわかりやすく提示するためには、まず様々なオノマトペが統語的にどのような振る舞いを見せるのかを探らなければならない。次節以降で、その点について考察する。

4. 5. 2 オノマトペの共起の問題

ある語の統語的特徴としての共起の問題、すなわちある語が他のどのような語と共に用いられるか、あるいはある特定の語とだけ結びついて用いられるのかということは、オノマトペに限らず、どんな語学学習においても非常に重要な情報であることは言うまでもない。

例えば、日本語で「ふろに入る」とは言っても「ふろを浴びる」「ふろをとる」という言い方はしない。反対に、シャワーについては「シャワーを浴びる」だけが許容され、「シャワーに入る」とは言わないし、また「シャワーをとる」「シャワーをかぶる」「シャワーを流す」「シャワーをかける」²⁷とは言えない。このように、ある語の他の語との共起制限は、第二言語学習においては一つ一つ学習・指導しなければならないことである。

オノマトペについても同様のことが言える。例えば「ごろごろ」というオノマトペの用例を考えてみる。「ごろごろ」は「雷がごろごろ鳴っている」「丸太がごろごろ転がる」「休日は家でごろごろしていることが多い」「この果物は私の国にはごろごろあって珍しくもな

²⁷ 自分の身体以外のものを対象とした場合は別と考える。例えば、犬の体を洗うためにシャワーを使う場合は「シャワーをかける」と言うことはある。

い」などの例でわかるように、意義素として共通のものがあるにしても、表面上の意味は複数あると考えられる。さて、この「ごろごろ」であるが、上の例のうち「何もしないで時間を過ごすようす」という意味において、「ごろごろする」という言い方はするが、「ごろごろ休む」とは言わない。「ごろごろ休む」といえば、むしろ床に転がって休んでいる状況を思い浮かべるわけで、本来意図するところの「どこかに出かけたりせず、家でも特に何もしないでのんびり過ごす」という意味には感じられなくなる。このように、学習者が「ごろごろ」を「何もしないでのんびり過ごすようす」という語の意味だけで学習した場合、「ごろごろ時間を過ごす」「ごろごろ生活する」「ごろごろ暮らす」などという文を作ってしまう可能性はないだろうか。

また、オノマトペの中には、比較的自由にいろいろな語と結びつくもの、すなわち共起制限がゆるいものと非常に強いものがある。指導に際しては、制限の強いものについてはその制限を始めからきちんと示す必要があるだろうし、制限のゆるいものについては、基本的な動詞に用いた場合の用例を示したあと、ほかにもいろいろな動詞と共に使えるという情報が必要である。

例えば「すやすや」というオノマトペと共起する動詞は「寝る」または「眠る」に限定される。「食べる」「飲む」などはもちろん、「寝る」から派生した複合動詞「寝転がる」とも結びつくことはない。さらに「すやすや」が最も多く用いられる対象は、赤ちゃんか小さい子供である。「赤ちゃんがすやすや眠っている」とは言っても、「? 駅のベンチで酔っ払いがすやすや眠っている」「? だろぼうはすやすやと寝てしまった」などという文はどこか不自然に感じられる。それは、「すやすや」が、「安心して」「気持ちよさそうに」「見ているほうにも心地良さを感じさせるような」眠り、という意味成分を含んでいるからに違いない。そこで、「すやすや」は、赤ちゃんや小さな子供が気持ちよさそうに眠るまたは寝るときに使う言葉であること、「赤ちゃん」や「子供」以外にはあまり使わないこと、動詞は「眠る」や「寝る」しか使えないことを教える必要があるということになる。

では次に、共起制限のゆるいもの、例えば「ちゃんと」というオノマトペについて考えてみる。「ちゃんと」は、現行の日本語教科書でも比較的早い段階で出てくる（『みんなの日本語 初級Ⅱ』第45課）のであるが、実はその意味や用法の説明がなかなか難しいものの一つである。「ちゃんと」を使った例文は「ちゃんと薬を飲んでいるのに、かぜが治りません」や、「朝ご飯をちゃんと食べないと1日元気が出ない」、「出かけるときはちゃんと戸締りをしてください」、「彼はいつも期限までにちゃんと課題を提出してくる」などである。

要するに「ちゃんと」の意味するところは、「乱れなく、基準にあわせて確実に行動するようす」（『外国人のための日本語 例文・問題シリーズ』より）であり、比較的自由にいろいろな動詞と結びつくようである。

では、「ちゃんと」には動詞との共起制限はまったくないかということ、初級の動詞の中で「疲れる」、「忘れる」、「負ける」などは「ちゃん(と)」と共起しにくいと言える。それは、これらの動詞が負のイメージを持つ語であり、「ちゃんと」は+評価の語であることが理由であると考えられる。このように、共起制限がかなりゆるいように見えるオノマトペであっても、やはり文脈上一緒には使いにくい動詞があるということがわかる。このような情報も、指導する際には必要になると思われる。

4. 5. 3 中・上級の教科書と教材におけるオノマトペの統語的特徴と指導の観点

4. 5. 3項では、数種の中・上級教科書と教材において見られたオノマトペが、文中においてどのような後続句を伴って出現したのか、またそれらは文意を伝えるための要素としてどの程度必須のものかということに注目して、記述と分析を行うこととする。ここで資料としたのは、3. 2節で調査した中級教科書1点と、上級教科書1点、上級教材2点、小説・エッセイ集各1点の計6点である。資料は、留学生向けの教科書のほか、一般学習者向け読解教材など様々なタイプのものの中からできるだけ出版年度が新しいものを選定した。小説・エッセイは学習者が上級になって初めて取り組むものであるから、語彙や文型がなるべく平易で日常的な場面を扱っているものを対象とした。取り上げた小説・エッセイはいずれも日本語学校の上級クラスで筆者が実際に教材として取り上げ授業を行っていたものである。資料は以下の6点である。

- (1) 『日本語中級 J 501』土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子（1999）スリーエーネットワーク
- (2) 『上級日本語』東京外国語大学留学生日本語教育センター（1998）凡人社
- (3) 『日本語上級読解』柿倉侑子・鈴木理子・三上京子・山形美保子（2000）アルク
- (4) 『日本への招待』東京大学 A I KOM 日本語プログラム（2001）東京大学出版会
- (5) 「はじめての駅」「窓ぎわのトットちゃん」「新しい学校」「気にいったわ」「校長先生」
『窓ぎわのトットちゃん』黒柳徹子（1984）講談社文庫より

- (6) 「似たもの親子」外山滋比古、「忘れる」高樹のぶ子、「隣人はドイツ版石川五右衛門」八木あき子、「南無お父さんお母さん」古橋廣之進、「棚の上」佐藤愛子、「ネパールのビール」吉田直哉 『ネパールのビール』日本エッセイスト・クラブ編／91年版ベスト・エッセイ集（1994）文春文庫より

4. 5. 3. 1 出現したオノマトペとその後続句による分類

それぞれの教材に出現したオノマトペとその総数は以下の通り。各語は、教材ごとに50音順で、後ろの数字は複数回出現したときの回数を表す。また、各語が出現した文例は、巻末の【資料2】に一覧にして示している。²⁸

教材（1）41語

イソイソ、イライラ、ウーン、きちんと(2)、きっちり、きびきび、キョトン、クラッ、くるくる、グルグル、コチコチ、さめざめ、スーッ、スーハー、ちょこまか、ドキンドキン(2)、ニヤニヤ、はっきり(3)、バタリ、ハーッ、ピーピー、ピピーッ、ペラペラ、びっくり、ふと、ポーッ(5)、ポイ、ぼんやり、ゆっくり、ゆったり、ゆらゆら、ワクワク

教材（2）41語

あつあつ、いそいそ、いらいら(2)、オギャア、オロオロ、きちんと、キラキラ、くつきり、くよくよ、しっかり、じっと(2)、すーっと、すっかり、そろそろ、ちゃんと(8)、ドキドキ、どんだん、ニヤリ、はっきり(2)、ひっそり、ひんやり、ふっと、ふらり、ロボロ、むしゃむしゃ、めつきり、ゆっくり(2)、ゆらゆら、わくわく

教材（3）65語

うっかり、うとうと、うろうろ、オズオズ、おろおろ、カアカア、がっくり、カチン(3)、ガツン、ガブリ(2)、ガラガラッ、きちんと(2)、ぎっしり、ギョッ、くつきり、けろっ(2)、ゴタゴタ、こちこち、こっそり、しっかり、ジューッ、すっかり(2)、すつきり、せかせか、せっせと、ソクソク、そっと、たっぷり(2)、ちゃんと(2)、ちよんと、ドキドキ、ニヤリ、パカッ、はっきり(3)、ハッと(2)、パッパッパッ、パンパン、びっくり(2)、ピッタリ、ひっそり、ぴゅうぴゅう、ブスッと、ぶつぶつ、ふと(2)、ぼーっと、ホッと

²⁸ 中級教科書である資料（1）は、巻末の【資料3】に載せている。

(2)、ほどほど、ぼんやり(2)、ゆったり、わくわく

教材(4) 46語

あくせく、きちんと(3)、キュッと、ギューツ、くしゃくしゃ、くすくす、くすっと、ぐったり、くよくよ、グングン、コトコト、しげしげ、じっと、じわっと、シーン、すごすご、ズルズル、せっせと、そこそこ(2)、たっぷり(2)、ダブダブ(2)、ダボダボ(2)、のびのび、のんびり、はっきり(2)、ばらばら、ばりばり、ひっそり、ふと、ぶらぶら、ボケーッと(4)、ほっと、ぼーっと、ムカムカ、ゆっくり、ゆったり、

教材(5) 26語

がっちり、ギザギザ(3)、キチン、ぎっちり、キラキラ、ゴシゴシ、じーっと、ジャキジャキ、ズルズル、チョキチョキ、たっぷり、チラリ、ツルツル、パタパタ、パタン、パチパチ(2)、ビックリ(2)、ビリビリ(3)、ヨレヨレ、わーい

教材(6) 23語

うっかり、がっかり、こっそり、さっぱり(2)、さらさら、スイスイ、すっかり、ずらり、そっくり、たっぷり、チクリ、ちゃんと、どンドン、ニヤリ(2)、バラバラ、ぶらぶら、ぼっくり、ホッ、ムカッ、モゴモゴ、ヨレヨレ

資料とした教材ごとに出現したオノマトペを、それに後続する句によって分類すると【表1】の通りになる。(同一のオノマトペが同一または異なる用法で出現している場合も、すべて述べ数で表示している。出現割合はオノマトペ出現総数に対するものである。)

【表1】 「中・上級教科書、教材に出現したオノマトペの後続句による分類」

資料 (略称)	～V	～とV	～する	～と・に する	～と・に なる	～(と) A	～(の) N	～だ・ 名詞他	合計
中級 J 501	5	20	7	8	—	1	—	—	41
上級日本語	13	16	5	4	1	1	1	—	41
上級読解	9	33	12	7	1	—	1	1	65
日本への招待	5	20	5	5	1	—	6	4	46
トットちゃん	4	7	4	—	1	—	3	7	26
ネパール	6	5	3	1	4	—	1	3	23
合計	42	101	36	25	8	2	12	15	241
出現割合(%)	17.4	41.9	14.9	10.4	3.3	0.8	5.0	6.2	99.9 (100)

注：（出現割合の%は小数点第二位以下の四捨五入によるため、合計が100になっていない）

この表から分かることは、出現したオノマトペの4割強が助詞「と」を伴って動詞に続く様態副詞として機能しているということである。そして助詞を伴わないで動詞を直接修飾する場合も合わせると、オノマトペの用法全体の60%が副詞としての用法であることになる。また形式動詞「する」を後続句とする用法も25%を占め、この2つの用法で全体の8割以上になるということがわかる。一方「する」と同様、形式動詞的に用いられる「なる」が後接する用例はわずか3%しか見られないという結果が出た。また、オノマトペが形容詞や名詞に続く用法も合わせて6%程度しか見られないし、「だ・です」などを伴って文末に来る用法や、オノマトペそのものが名詞として振舞う用法もそれほど多くないということがわかった。

これまで、それぞれのオノマトペが複数の用法を持つために用法全体を記述することは非常に複雑になると考えてきたが、こうしてみるとオノマトペは、実際には副詞として動詞に先行して用いられるか、「する」を伴って用いられることがほとんどであると言えるようである。このことは「ほとんどすべての日本語オノマトペは、その音韻形態に関係なく、様態副詞として機能することができる。唯一の例外は、「びっくりする」や「がっかりする」といった、常に生産的な「-する」という動詞に組み込まれて用いられる一群のオノマト

ペである」(田守・ローレンス(1999)p.47)と述べられていることと符合すると思われる。

4. 5. 3. 2 中・上級におけるオノマトペ指導について

以上の結果を、学習者に対するオノマトペ指導という観点から捉え直すとどのようなことが言えるだろうか。まず第一に、オノマトペにはいろいろな用法があるが最も一般的なのは副詞としての用法であること、そしてその場合助詞「と」を伴うことが多いということが言えると思う。また助詞「と」の後接については、繰り返し語と「り」を語末に持つオノマトペにおいては「と」の付随が任意であることが多く、反対に「っ」「ん」を語末に持つオノマトペは「と」の付随が義務的であることが用例からもうかがえた。

次に、そもそもオノマトペの使用そのものが付随的であり、オノマトペがなくとも文の大意をとるのに支障はない、つまりオノマトペを積極的に指導する必然性はあまりないという議論がある。オノマトペが、その出現した文にとってどの程度必須であるかということとは、オノマトペをその文から抜いてみて文意が変わりなく伝えられるかどうかを見ることである程度推測がつくと考え、今回、その方法で考察を行ってみた。その結果、オノマトペの必須度は、おおよそ以下の3つの段階に分けられることがわかった。

<段階1>オノマトペがなくとも文の大意はほぼ誤りなく伝わると思われるもの

例1:【教材1】10. 小さいものはくるくると素早く回転している。

例2:【教材2】10. なにかとくよくよ思い煩うことの多い人。

例3:【教材4】15. 子どもたちは、みなヘリーさんをじっと見つめていた。

<段階2>オノマトペがなくとも文の大意は伝わる。ただし、その場の状況や筆者または話し手の心情が正確に伝わるとは言えないもの

例4:【教材1】13. 片思いを嘆いてふる場でさめざめと泣いたりした。

例5:【教材3】41. 筆立てが自然にパカッと割れたのか。

例6:【教材4】39. ベンチにすわって、ボケーッと海を見ている老人。

<段階3>オノマトペが文の必須要素であり、ないとその文の意味をなさなくなるもの

例7:【教材1】41. ドラマを見ているようでワクワクします。

例8:【教材2】31. 戸にはカギがしまり、ひっそりとしていました。

例9：【教材5】22. 外から帰って来たとき、どの洋服も**ビリビリ**で…。

例10：【教材6】13. 当時は**ちゃん**とした状態で残っているプールなんかなく、…。

まず<段階1>の例に見られるように、オノマトペが様態副詞として機能している場合、基本的にそのオノマトペがなくとも文の大意（ここでは動詞が伝える意味）はほぼ誤りなく伝わるようである。ただ<段階2>になると、様態副詞と言えどもそれをなくして筆者または話し手の意図したところが正確に伝わるかということそれはかなり疑問である。例えば「さめざめと泣く」では「さめざめ」がないとこの場面での話者の心情が正確に描写されたとは言えないであろう。また「パカッ」というオノマトペがないと、筆立ての割れ方がリアルに再現されないと思う。

さて<段階3>になると、オノマトペなくしては文そのものが成り立たないということがわかる。日本語には「する」を伴い「動詞」として機能するオノマトペがとても多く、それらは「ドキドキ」「いらいら」などのいわゆる「擬情語」の類に豊富にあることが知られている。しかしオノマトペが必須となるのは「する動詞」として機能する場合だけではない。上の例8「ひっそりとしていた」、例10「ちゃんとした」はオノマトペが形容詞句として機能している例だが、これらもオノマトペなくしてはほかの表現では言い換えられないことがわかる。また上の例9「ビリビリだ」のほかにも「そっくりだ」「バラバラだ」「ピッタリだ」などの形容動詞的なオノマトペも日常とてもよく使われているものである。このようなオノマトペは実は指導の際あまり注目されていないのではないだろうか。

これらの考察から、中・上級の指導におけるオノマトペの扱いに関して、いくつか重要な点が見えてくると思う。まずオノマトペの文中における統語的振る舞いを明らかにし、実際オノマトペが文中でどのように用いられることが多いのかということに着目させること。またオノマトペが文において必須要素となる場合があることを示し、日常的な事象や話し手の感情・感覚表現に必須であるオノマトペにはどんなものがあるかを具体的に提示することなどである。特に「する」を伴い「オノマトペ動詞」となる一連のオノマトペや「～とした／している」の形で形容詞的に用いられるオノマトペとその用法などは、中・上級になるまで待たずにもっと早い段階から提示することが必要なのではないかと思われる。

4. 6 オノマトペの認知言語学的観点からの教育

4. 6 節では、認知言語学的観点からオノマトペの教育を考える。始めに、4. 6. 1 項で、認知言語学の分野におけるオノマトペの先行研究を紹介しながら、認知言語学の観点からオノマトペ教育を考えることの重要性を述べる。4. 6. 2 項以降は、学習者にとって習得が最も困難なものの一つである多義オノマトペに注目し、多義オノマトペの持つ複数の意味や用法を、どうしたら学習者にわかりやすく提示することができるかを考察していく。まず、4. 6. 2 項で、多義オノマトペの定義と、それが日本語オノマトペに占める割合、また多義オノマトペについて荻阪（1997）が行った連想実験について述べる。次に、4. 6. 3 項で「ごろごろ」について、4. 6. 4 項で「ばたばた」について、上述したような意味のリンクを図で示すことを試みる。最後に、多義オノマトペの意味の派生の一つのタイプとして、「痕跡的認知」「予期的認知」という考え方を導入し、その観点からいくつかの多義オノマトペの意味の派生について考察する。4. 6. 5 項では「痕跡的認知」の例を、4. 6. 6 項では「予期的認知」の例を挙げ、最後に4. 6. 7 項で、まとめと考察を行う。

4. 6. 1 オノマトペに対する認知科学的考察と教育への応用

オノマトペは、自然現象や事物の様態を表す際によく用いられるという印象を持たれることが多いようだが、第3章の調査でも見た通り、実際には、我々人間の感情や身体の状態を表すものとして用いられていることがとても多い。金田一（1978）が、擬態語とは別に擬容語・擬情語と名付けて分けた所以でもあろう。人の感情や身体の状態を表すということはすなわち、我々の感性や身体感覚、すなわち五感と密接に関係しているということである。

認知言語学では、言葉をこれまでの「ソシュール的な言語観に基く形式と意味の対応関係からなる自律的な記号系の一種として規定」（山梨，2000，p.168）することは不可能だとしている。そうではなく「言葉には、環境に働きかけ、環境と共振しながら世界を解釈していく主体の感性的な要因や身体性にかかわる要因（五感、運動感覚、視点の投影、イメージ形成等）がさまざまな形で反映されている。生物の延長としての人間が長い進化の過程をへて獲得するにいたった言葉の世界は、根源的に感性、身体性にかかわる要因によ

って動機づけられている。」(山梨, 前出, p. 2) と考える。とするとオノマトペこそ、言葉が生まれるもっとも根源的な部分に関わっている言葉であるということが言えるのだと思う。それゆえ、生まれた直後から感性と身体感覚を通して言葉を獲得していく母語話者にとって、オノマトペはもっとも身近で容易な言葉となりうるのに対し、第二言語として学習する者にとって、母語話者と同じ感性や身体感覚を持った上でオノマトペを理解したり使用したりすることが極めて困難なこととなるのであろう。

荻阪(1999)は、「オノマトペは「感覚あるいは感性のことば」であり、「身体のことば」でもある。」と言っている。では、感覚・感性・身体という言葉であるオノマトペの意味や用法はどうしたら学習者に的確に伝えることができるだろうか。それにはまず、それぞれのオノマトペが五感のうちどの感覚に訴えるものなのかを明らかにする必要があるだろう。例えば、「チクチク」というオノマトペは触覚のオノマトペである。何かとがったものに触って軽い痛みを感じるか、あるいはとがったものが皮膚等に触れて痛みや不快感を感じているのである。「ぴかぴか」であれば、何かが光っているということを視覚的にとらえているわけである。このようにそれぞれのオノマトペがどの感覚に基くものなのかというのは、母語話者にとっては改めて確認する必要もないことなのだが、学習者にとっては言われなければわからないことである。

さらに言えば、我々の感性はオノマトペにおいて複雑な連続性と関係性を見せる。例えば「バタバタ」というオノマトペの語源は、鳥類がせわしなく羽を動かして飛び立つときの音ではないかと思われる。²⁹ そこから「羽をばたばた動かす」「手足をばたばたさせる」等という動きを表す擬態語としての用法が生まれる。そしてさらに羽や手足の動きとは関係なく、人がせわしなく動き回る様子や、実際動き回っているわけではないのだが忙しくて精神的に落ち着かない状態を表したりというように、意味や用法がどんどん転化していくのもオノマトペの大きな特徴である。またオノマトペは広い意味で比喩の働きを持っているので、5つの感覚のうち2つ以上の感覚が共有されるという、いわゆる「共感覚」的な用法もある。例えば、武藤(2000)は、「カンカン」というオノマトペが複数の意味を持つことを「共感覚」と生理的メトニミーとの関係で説明している。「日がカンカンと照って暑い」「サウナの中で体がカンカンに熱くなる」等では暑さ/熱さが「触覚」として経験されている。一方、「親父がカンカンになって怒る」というとき、それは「怒り」により体温

²⁹ 本論文では、オノマトペの歴史的変遷についての考察は行っていない。よって、「バタバタ」の語源を文献等で確認したわけではない。

が上昇したことを意味している。触覚的な熱さが「怒り」という感覚に転用されているのである。³⁰ このようにオノマトペが、擬音語的にも擬態語的にも用いられたり複数の意味や用法を持ったりするとき、そこにある種のつながりがあることを示すことができれば、学習者が一つのオノマトペを学んだとき、そこから転用または派生した他の意味や用法も同時に獲得できるのではないかと思う。その意味で、オノマトペを認知科学の視点から考察しておくことは、オノマトペ教育にとって大変重要な課題であると思われる。

4. 6. 2 多義オノマトペとは

第1章でも紹介した通り、金田一（1978）は、日本語のオノマトペを、生物の声を表す「擬声語」（例：犬がワンワン吠える）、事物の音を表す「擬音語」（例：雨がザーザー降る）、無生物の状態を表す「擬態語」（例：星がきらきら光る）、生物の状態・動きの様子を表す「擬容語」（例：クマがうろうろ歩く）、人間の感覚や心理状態を表す「擬情語」（例：待たされていららする）の5つに分類している。そして、日本語オノマトペの中には、この5種の意味・用法のうち、2種以上の意味・用法を持つ、いわゆる「多義オノマトペ」が多く存在する。『外国人のための基本語用例辞典』の巻末資料「擬声語・擬態語について」には、192語のオノマトペが見出し語として採録されているが、そのうち88語が複数の意味を持つ多義語である。

一方、角岡（2003）の調査によれば、Kakehiほか（1996）のオノマトペ辞典に見出し語として採用されている全1622語のうち、語義が一つしか定義されていない、いわゆる単一語義の語彙項目は1097語（67.63%）と3分の2以上の比率となっている。すなわち、日本語オノマトペのうち多義である語は、オノマトペ全体の語彙数の3分の1以下であるのだが、基本的なオノマトペにおいては、多義であるものが全体の半数近くを占めているということがわかる。

では、多義オノマトペが複数の意味を持つとき、その中のどの意味がコアとなる意味として認識されているのだろうか。ここで、荻阪（1997）が大学生290名を対象に行ったオノマトペの連想実験を紹介する。これは、オノマトペを刺激語とした反応実験で、日本語母語話者である被験者が、ある一つのオノマトペを聞いて即座に連想した一語を自由記述式で書いて答えるというものである。以下は、刺激語「ごろごろ」に対する反応語の結果

³⁰ ここでは、武藤（2000）における用例を、筆者が一部変更している。

である。(数字は回答者の人数)

① 雷 102	⑦ 日曜日 9
② 寝る 25	⑧ おなか 8
③ 寝ころがる 20	⑨ 暇 8
④ 昼寝 17	⑩ 父 6
⑤ 猫 15	その他 61
⑥ ころがる 14	

この結果から、「ごろごろ」というオノマトペを刺激語とする反応語のうち、「雷」という回答が全体の4割近くを占めていることがわかる。次に多いのが「寝る」「寝ころがる」「昼寝」というように、寝ている状態を表す言葉で、それらをあわせると全体の2割強になる。すなわち「ごろごろ」と聞いてまず母語話者がイメージするものは、「雷鳴」と「寝転がる」という、まるで対極にあるかのように異なる事象であるということになる。また、ここで注目すべきは、その他という回答、つまり①から⑩までの回答とは異なる反応語も61あったということである。そこにどのような反応語が含まれていたかは明らかにされていないが、このように一つの語の意味が、ここまで多数の意味に広がって用いられるというのが、日本語の多義オノマトペの大きな特徴であると言える。

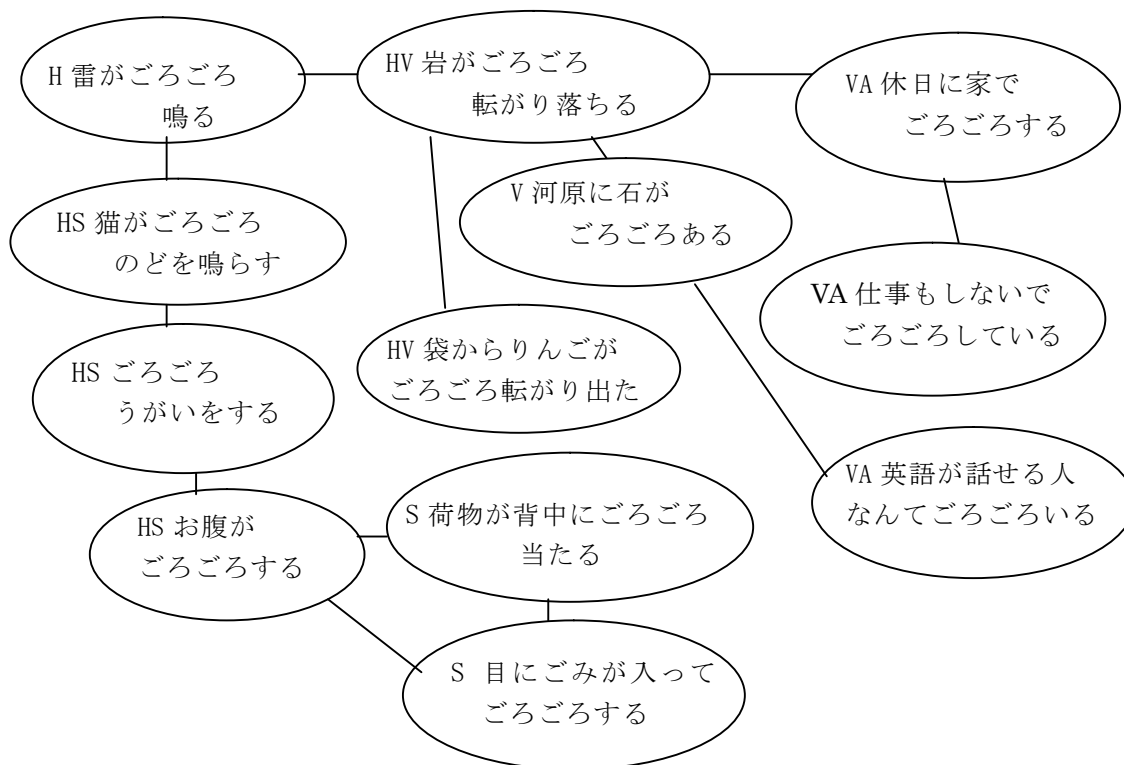
4. 6. 3 「ごろごろ」の意味・用法の広がり

呂(2003, pp. 15-17)は、オノマトペが「イメージ喚起度の高い言葉」であり、「オノマトペの理解には、メトニミーリンクやメタファーリンクといった比喩の理解の認知プロセスが必要である」としている。また、そのようなリンクを活性化させるには日常的経験のスキプト知識が重要な役目を果たしているとし、「ころころ」が、「ころころ転がる」のような具体的動的事象から、「ころころとしたジャガイモ」のように静的な表現へ、さらに「ころっと変わった」のような抽象的事象へと拡張されるに至る認知プロセスを解明している。すなわち、オノマトペが「多義語」として複数の意味を持つというとき、その意味の派生や拡張には比喩的理解の認知プロセスが存在し、派生・拡張されたそれぞれの意味は、互

いにリンクしていると考えられるのである。³¹ そこで、その複数の意味が互いにリンクしている状況を図で示すことができれば、学習者に、その多義オノマトペの持つ意味概念の全体像を視覚的に捉えさせることができるのではないかと考える。この考え方に基づいて、「ごろごろ」を例に、複数の用法とそれらの意味的関連を示したものが【図1】である。

【図1】「ごろごろ」の意味・用法の広がり

H：聴覚　V：視覚　S：触覚　A：抽象化



【図1】において、それぞれの用例が書き込まれた楕円を互いに結ぶ実線は、それらの間に、比喩的理解に基づく意味の派生や拡張など、何らかの意味的なリンクが考えられる

³¹ ここでは、ある多義語がそもそもどのような意味を持つ語であり、またどのようにその意味が派生・拡張してきたかという歴史的な考察は行わず、あくまで現代語における意味・用法だけに着目することとする。

ことを示している。³² また、楢田中の用例の前についているアルファベットは、それぞれその用法が、五感のうちのどの感覚に基づいているかを示している。

図の左上方にあるのは、「ごろごろ」というオノマトペからまず連想されると思われる雷の鳴り響く音を表す用法である。そこから、猫がのどを鳴らす音、うがいをする音、お腹が鳴る音とその不快な感覚というように、聴覚に加えて触覚でも捉える用法が派生してきていることがわかる。さらに、荷物が背中に当たる不快感、目の中の異物感を表す用例においては、音はもはや感じられず、触覚だけが表現されている。次に、図の中央上部にある用例における「ごろごろ」は、雷鳴を思わせるかのように大きな音を立てて岩などの比較的大きな物体が転がり落ちる様態を表す。そこから「袋からりんごがごろごろ転がり出た」のような用例が派生している。

図の右上方にある「休日に家でごろごろする」は、休日に父親が何もせずに寝そべてテレビを見ているような状態を、まるで家の中に丸太が転がっていて邪魔であるかのように表現しているメタファーであると考えられる。さらに、「仕事もしないでごろごろしている」では、定職を持たないため、休日に限らず毎日何もせずに家にいる様子を表す用法へと意味が拡張している。

ここで、雷鳴のような大きな音、また何か重たいものが回転する様子を表す用例と意味的に最も離れた用例として、「英語が話せる人なんてごろごろいる」があるわけだが、これは特別珍しくもないものが多数ある、つまり「河原に石がごろごろある」という用例からのメタファーによるものだと考えられる。

では、「河原に石がごろごろある」というとき、事態はどのように認知されているだろうか。ここでは、「岩がごろごろ落ちてくる」に見られるような<大きな音><回転運動>、「目の中がごろごろする」における<異物感>等はもはや感じられない。多数の石が、ただそこにたくさんあるという事態が視覚的に捉えられているだけである。すなわち、河原に多数の石があるという本来静的である事態を、あたかもそれらの石が<話者の眼前で山の上からごろごろ転がってきた結果>そこにあるかのように認知して表現しているのではないだろうか。「ごろごろ」というオノマトペにおけるこのような事態の捉え方は、従来言

³² 山梨(2000, pp. 195-199) では、動詞「つける」を例に、多義語が基本的な意味から比喩的な拡張のプロセスを介して、多義性のネットワークを形成するモデルが示されている。そこでの意味の拡張関係は、破線の矢印によって示されているが、本稿では、多義オノマトペの意味のリンクが双方向である可能性も考慮して、矢印のない実線で示すこととした。

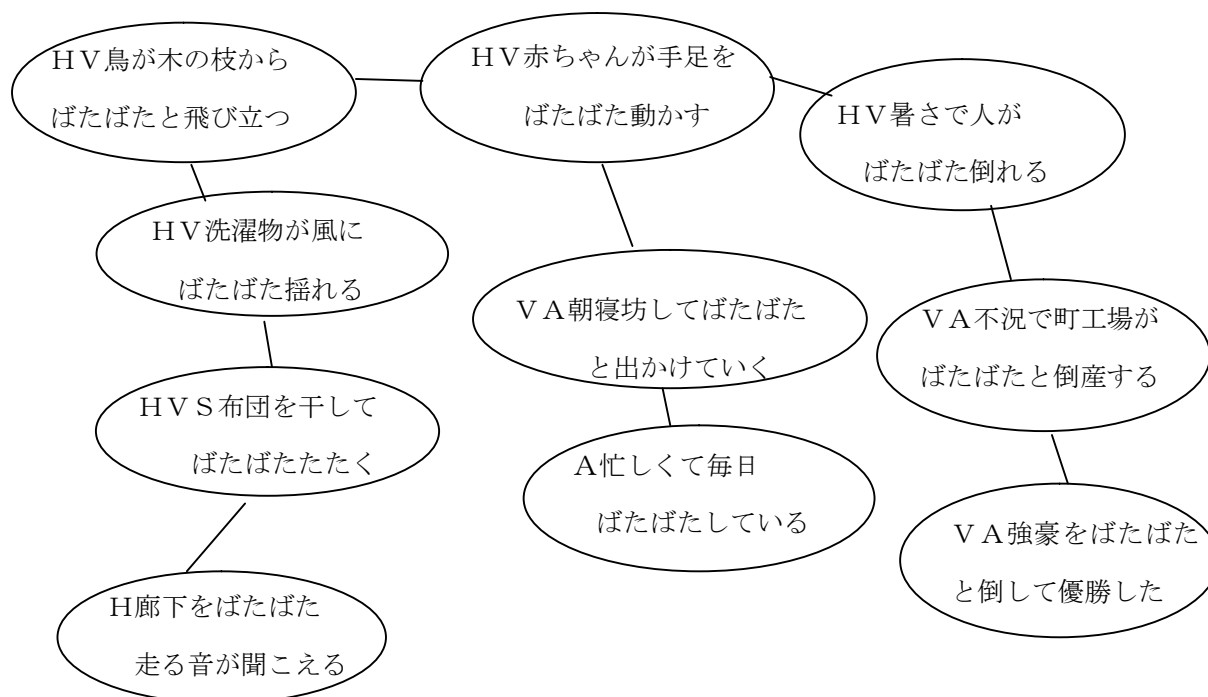
われてきたような比喩的理解だけでは説明しにくい。この点については、4. 6. 5項で考察する。

4. 6. 4 「ばたばた」の意味・用法の広がり

次に、「ごろごろ」と同様の方法で、「ばたばた」という多義オノマトペの意味・用法のリンクと広がりを見てみる。「ばたばた」の場合は【図2】のようになると思われる。

【図2】 「ばたばた」の意味・用法の広がり

H : 聴覚 V : 視覚 S : 触覚 A : 抽象化



「ばたばた」というオノマトペの原義は、鳥が飛び立つときの羽音と羽をせわしく動かす様態であると思われる。その羽の音と動きから、比喩的に旗や洗濯物等が風になびくときの音と様態を表す用法が生まれる。またそこから、干したふとんをたたき音とふとんたたきの動きや、廊下を走る靴音とその足の動きを表す用例につながる。一方、羽の動きは、人や動物が羽同様に手足をせわしく動かす様子を連想させるが、「赤ちゃんが手足をばたばた動かす」の用例では、せわしない動きは示唆されるが、音は直接には聞かれない場合

もある。さらに、そのせわしない動きという意義素から、人が忙しそうに動き回る様子を表す「ばたばたと出かけていく」や、さらには、「忙しくて毎日ばたばたしている」のように直接目の前にそのような動きが見られない抽象的な用例にまで派生していく。一方、「暑さで人がばたばた倒れる」という用例では、倒れるときの音や様子が示唆されると同時に、複数の人が次々に倒れるという連続的な動きが捉えられている。この「連続性」が、「ばたばたと倒産する」や「強豪をばたばたと倒す」などのさらに抽象化された用例につながっていると考えられる。

このように、多義オノマトペにおける意味の派生や拡張という現象を図で示すことによって、多義語の意味の広がりや関連を学習者に視覚的に伝えることができるのではないだろうか。

4. 6. 5 多義オノマトペにおける「痕跡的認知」

さて、4. 6. 3で考察したように、「ごろごろ」というオノマトペにおける「河原に石がごろごろある」という用例は、河原に多数の石があるという本来静的である事態を、あたかもそれらの石が<話者の眼前で山の上からごろごろ転がってきた>結果、そこにあるかのように認知して表現していると考えられる。「ごろごろ」におけるこのような事態の捉え方は、従来言われてきたような比喩的理解だけでは説明しにくい。そこで、このタイプの認知のあり方を「痕跡的認知」と考え、以下に考察を進める。

4. 6. 5. 1 「痕跡的認知」とは

「痕跡的認知」とは、国広（2005）によれば、<人間が物の形や位置関係を実際には起こらなかった変化の結果として認知すること>である。「痕跡的認知」による表現には、状態の変化や位置の移動等を表す動詞によるものが多く見られる。以下はその用例（国広，2005より）である。

- (1) 村をはずれたところにお寺がある。
- (2) 谷の両側には急な山肌が迫っている。

(1)において、お寺が元は村の中心にあり、後にそこから村の外にはずれた（＝移動した）

わけではない。お寺はもともと村の中心から遠い場所にあったのである。同様に、(2)においても、山が移動して徐々に谷に迫ってきているのではない。深く狭い谷をはさむように両側に急な山の斜面が見られるということである。しかし我々は、あたかもお寺が中心から「はずれた」、山が「迫ってきた」かのように認知して表現しているのである。これが「痕跡的認知」である。

多義オノマトペにおける痕跡的認知の例としては、「ごろごろ」以外に「ばらばら」「ぶくぶく」「がりがり」等を挙げることができる。次節で、それらの多義オノマトペについて順次考察する。

4. 6. 5. 2 「ばらばら」の場合

多義オノマトペにおける「痕跡的認知」の例として、まず「ばらばら」の例を見てみよう。「ばらばら」は、意味・用法が多岐にわたり、日常的にも非常によく用いられるオノマトペである。(下の意味説明と例文は、『擬音語擬態語使い方辞典』による。下線および例文の番号は筆者。)

[意味1] 粒状の複数のもの、また薄くて堅い複数の破片などが散らばって連続して打ち当たる音・ようす。

【例文】

- (1) がけの上から小石がばらばら落ちてきた。
- (2) 今日は節分。年男のぼくが「鬼は外」とばらばら豆をまく。
- (3) 親指ほどのひょうがばらばらと降ってきた。
- (4) トランプを台の上でばらばらとかき回して数が重ならないようにする。

[意味2] まばらに散在しているようす。時間的に間隔をおいて現れるようす。

【例文】

- (5) ストが回避されて、電車のホームに乗客がばらばら現れた。
- (6) 畑の中に建て売りのプレハブ住宅がばらばらと建っている。
- (7) 飛行機から見おろすと、広い草原に馬が数頭ずつばらばらに群れて草をはんでるのが見えた。
- (8) 帰宅時間がばらばらだから、そろって夕飯を食べることはめったにない。

[意味3] まとまっているべきもの、統一がとれているべきものが離れ離れ、まちまちになっているようす。

【例文】

(9) みんながばらばらに勝手に仕事をしているのでは効率が悪い。

(10) 党内に派閥がいくつもあってばらばらではまともな政治はできない。

(11) 戦争中、家族がばらばらになって、私は中国人の家にあずけられて育った。

(12) この機械はいったんばらばらに解体して輸送し、現地で組み立て直す。

(13) 同じ缶詰でも、スーパーマーケットによって値段がばらばらなのだから、困ってしまう。

(14) 4人の重役のばらばらの意見を調整して結論を出すのが私の役どころかな。

「ばらばら」は、例文(1)～(3)に見られるように、小さな石や豆などが音を立てて落ちたり、あるいは四方にばらまかれたりするようすを表し、それらの物体が地面に落ちたり、何かにぶつかったりするときに「ばらばら」という音を伴う様子を表す。それが[意味1]の用例である。

ところが、[意味2]では、たくさんの小さなものや集団の構成員が、空間的にあちこちに存在する、あるいは時間的に間隔をおいて出現するというような状態を表している。そこには音はなく、また目に見えて確認できるような動きもない。つまり、例文(6)で「住宅がばらばらと建っている」というとき、それらの住宅は元々一箇所に集まっていて、後からそれぞれ離れた場所に建てられたわけではない。しかし、あたかもそれらが音や動きを伴って散らばった結果、それぞれ離れた地点に存在しているように見えるということなのである。これが、「痕跡的認知」である。

[意味3]が[意味2]と異なる点は、本来「まとまっているべきもの」「統一がとれているべきもの」が離れていたり、統一がとれていなかったりするようすを表すという点である。[意味3]の用例も同様に音はないが、例文(11)や(12)においては、家族が離散する、あるいは機械を解体するというところに動きが見られる。しかし、例文(14)では、4人の重役の意見が始めは同じであったのに、後から変わってそれぞれ違うものになったとは考えにくい。すなわち、そこに意見の変化は見られないはずなのだが、あたかも、同じ意見だったものが変化して、今それぞれ違う意見になったという捉え方をしている。これも、

「痕跡的認知」であると考えられる。

4. 6. 5. 3 「ぶくぶく」の場合

「ぶくぶく」は、以下のように3つの意味と用例を持つ多義オノマトペである。(以下の意味説明と例文は、『擬音語擬態語使い方辞典』による。下線および例文の番号は筆者。)

[意味1] 盛んに泡立つ音・ようす。また、音や泡を立てて沈むようす。

【例文】

- (1) 熱せられたフラスコの中の液体はぶくぶく泡立ちはじめた。
- (2) この沼では悪臭を放つガスが常にぶくぶくと噴きあがっている。
- (3) その男は「あっ！」と叫んだと思うと海中へぶくぶく沈んでいった。
- (4) 子供たちはあき瓶をぶくぶく沈める遊びに興じて湯ぶねからあがろうとしない。

[意味2] 口中に液体を含んで、ほおをふくらませながらすすぐ音・ようす。

【例文】

- (5) 毎朝、寝たきりの老人にぶくぶく口をすすがせるのもひと仕事です。
- (6) 食事のあとのお茶でぶくぶくと口をすすぐせはみっともないよ。

[意味3] 脂肪、水分、衣類などで体がふくれているようす。ぶざまな感じとしていう。

【例文】

- (7) この国の少女たちは妖精のようにほっそりしてきれいだが、20歳を超すとなぜかぶくぶく太り出す。
- (8) 太ったおばさんが、おまけにぶくぶくと着ぶくれて、2人分も電車の席を占領している。
- (9) 社長という人はぶくぶくしていて、歩くのもたいぎそうなようすだった。

ここで、[意味1]の例(1)~(4)と、[意味2]の例(5)(6)の例文では、そこに「ぶくぶく」という音、またそれに伴う水などの液体の動きがあると感じられる。しかし、[意味3]の例文(7)~(9)においては、もやはそこに音や動きが感じられない。ただそこに、あたかも<体の脂肪、また衣服などが音と動きを伴って体の外側に盛り上がってきた>かのよう

な動きの痕跡を認知して、現在の太った状態を表現していると考えられる。

4. 6. 5. 4 「がりがり」の場合

「ぶくぶく太っている」という表現とちょうど反対の意味を表す表現として、「がりがりにやせている」というのがある。「がりがり」も多義オノマトペであり、その意味と用例は以下の通りである。(以下の意味説明と例文は、『擬音語擬態語使い方辞典』による。下線および例文の番号は筆者。)

[意味1] がんじょうで堅いものを乱暴に引っかいたり削ったりするときに出る音・ようす。

【例文】

- (1) この男、まずジュースの中から氷をすくって口に入れ、がりがり音を立ててかじる。
- (2) 観光客が壁にがりがり自分の名を刻んでいくのですからたまりませんよ。
- (3) この犬は、犬小屋の床をがりがりと引っかいてからはいるくせがある。

[意味2] 柔らかさをまったくなくしているようす。転じて、極端にやせているようすにもいう。

【例文】

- (4) がりがりに焦げたステーキをもったいないからって食わせられた。
- (5) 縦走中は山小屋で生煮えでがりがりの肉じゃがをありがたく食べたよ。
- (6) 路面ががりがりに凍りついているから車はチェーンなしでは走れないよ。
- (7) 子供たちはみんな飢えてがりがりにやせ、目ばかり大きく見開いていました。
- (8) 子供のころはおはしってあだ名がつくほどがりがりだったんですよ。
- (9) あんながりがりの体でマラソンだなんて、よくスタミナが続くね。

[意味3] 何かに極端に凝り固まっているようす。

【例文】

- (10) がりがり勉強ばかりして東大へ行くんだと思いつめている。
- (11) 彼は世の中すべて金と思ひ込み、がりがりと金をためて過ごした。

例文(1)～(3)は、堅いものをかじったりけずったりする音と動きを伴った用例である。例文(4)～(6)では、音があることは感じられるものの、それ自体に動きは見られない。そして、例文(7)～(9)は、非常にやせているということを表す用例で、もはや音も動きも見られない。では、「氷をがりがりかじる」と、「がりがりにやせている」という表現の間には、どのような意味の拡張があるのだろうか。ここで、我々は、非常にやせているのは、あたかも<骨についた肉をナイフ等でがりがりと削った結果>肉がなくなるほどやせてしまった、というように事態を捉えているのではないだろうか。つまり、<骨を削る>という動きの痕跡を、そこに認知していると言えるのである。

では、例文(10)(11)における「がりがり」の用例において音や動きはあるだろうか。この2つの例文は、必死に勉強したり、働いたりする様態を表している。つまり、「がりがり勉強する」というのは、机の上で必死に勉強しているときの、鉛筆を走らせる音とその動きに注目した表現であると考えられる。勉強ばかりしている人を指す表現として、「がり勉」という表現がある通りである。これは、すなわち、鉛筆を走らせる音と動きから、必死に勉強に打ち込む様子が類推されるという「メトニミー」の例ではないかと思われる。

「がりがりと金をためて」も同様に、必死に金儲けに打ち込む様子を、「がりがり勉強する」に喩えた用例である。

ここで、例文(4)(5)(6)の意味が、他の意味とどのようにリンクしているか見てみる。例文(4)の「がりがりに焦げたステーキ」は、焦げて非常に硬くなった肉を食べるとき、その焦げた部分をがりがりと削って落とさないといけないというような状況を表している。また、例文(5)の「がりがりの肉じゃが」は、じゃがいもが生煮えで硬いため、食べるときちよつとがりがりつと音がしそうだということであろう。例文(6)の「路面ががりがりに凍りついている」では、固く凍った道を車が走る際、タイヤが氷を削る音ががりがりと聞こえるということである。すなわち、これらの用例は、例文(7)～(9)で見られたように、何かを削った「痕跡」を認知しているのではなく、食べるとき、あるいは車が走るときに「がりがり」と音がしそうだという状態を予期しているのではないだろうか。「がりがり」におけるこのような認知のしかたを、「予期的認知」と考え、次節以降で他の例を見てみることにする。

4. 6. 6 多義オノマトペにおける「予期的認知」

4. 6. 6. 1 「予期的認知」とは

「痕跡的認知」が、過去に起きた事態に目を向けた表現であるとするれば、「予期的認知」は、未来に起こることを予期して表現したものである。

仲本他（2004）は、「人間の予期が不安に基づく場面 scene をベースに構成されている」とし、「風船がばんぱんだ」という例をあげている。風船がばんぱんに膨らんでいると言うとき、それは、今膨らんだ状態でばんぱんと音がするというわけではない。これ以上膨らませると、ばんぱんと音がして風船が破裂するだろうと予期しているのである。

次節以降で、2つの多義オノマトペにおける「予期的認知」の例をしてみることにする。

4. 6. 6. 2 「かちかち」の場合

「かちかち」は、堅いものをたたく音とその様子、また何かが硬くなっている様子を表すオノマトペである。以下に、その意味と用例を見てみよう。（以下の意味説明と例文は、『擬音語擬態語使い方辞典』による。下線および例文の番号は筆者。）

[意味1] 金属質の堅い物体と物体とが軽く小刻みに連続して打ち当たる音・ようす。

【例文】

- (1) 奥さんが運んでくるグラスの中で氷がかちかちと鳴る音が涼しい。
- (2) 寒い晩で、タクシーを待っているうちにすっかり冷えて、歯がかちかち鳴った。
- (3) 真夜中には時計のかちかちという音がいやに耳につく。
- (4) 干した洗濯物のボタンが窓ガラスにかちかち当たっている。

[意味2] 柔軟であるべきものが非常に堅くなっているようす。

【例文】

- (5) この軟こう、かちかちに固まってしまって使えない。
- (6) ゆうべの寒さで外に干してあった洗濯物がかちかちに凍ってしまった。
- (7) 道がかちかちでチェーンなしでは横滑りして運転できないよ。
- (8) 仕事をつめてやったものだから肩がこってかちかちだ。
- (9) 注射というだけで子供は体がかちかちになりますからね。

[意味3] 考え方ががんこであったり、神経が緊張したりしているようす。

【例文】

(10) 祖父は頭がかちかちで、恋愛なんてふしだらだとどなりかねない人です。

(11) 質素儉約だなんてかちかちの考え方では、今どき店は発展しませんよ。

(12) 面接試験ではかちかちに緊張してろくに答えられなかった。

「かちかち」は、[意味1]にある通り、堅いものがぶつかりあうときに出る音とその状態である。しかし、[意味2]の用例においては、物体や人の体が硬くなっているという様子は表しているものの、音はまったくない。ところが、かちかちに凍った洗濯物というとき、それを何かにぶついたり叩いたりすると「かちかち」と音がするに違いないと思われるほど硬く凍っているという意味である。これも、音を予期しているという点で、「予期的認知」の例であると考えられる。

[意味3]の用例は、頭が堅い、すなわち思考に柔軟性がない様子や、緊張で体が硬くなっている様子を、かちかちに硬くなっている物に喩えて表現しているメタファーである。多義オノマトペにおいては、このように具体物に比して抽象的な事象を表す例もよく見られる。

4. 6. 6. 3 「つるつる」の場合

「つるつる」も、これまで見てきたいくつかの多義オノマトペ同様、音と動きの両方を持つオノマトペである。(以下の意味説明と例文は、『擬音語擬態語使い方辞典』による。下線および例文の番号は筆者。)

[意味1] なめらかなものを勢いよく続けて吸い込む音・ようす。

【例文】

(1) 屋台を囲んだ連中は、うどんをつるつるすすり込む。

(2) 赤ちゃんはスプーンのゼリーを、口をすぼめてつるつるおいしそうに飲み込む。

(3) 漁師はカキの身をこそいで貝殻に口を当て、つるつると音をたてて吸い込んだ。

[意味2] 表面がなめらかなようす。

【例文】

- (4) おやじの頭は40歳ごろからつるつるだったらしい。
- (5) 温泉は乳白色で、入浴後には肌がつるつるする。
- (6) 道場の板の間は鏡のようにつるつるにふきぬかれている。
- (7) つるつるの雪道をころぶまいとして歩いてきたら腰が痛くなった。

[意味3] なめらかに滑るようす。

【例文】

- (8) 明け方の冷え込みで凍った雪の上を、つるつる滑ったりころんだりしながら登校。
- (9) 水ごけのついた岩につるつる足をとられながら向う岸に渡る。
- (10) おけの中のウナギをつかもうとするがつるつると逃げてしまう。
- (11) 雨の高速道路で急ブレーキを踏んだ車はつるつると滑って一回転した。

「つるつる」は、[意味1] の用例に見られるように、麺類などを吸い込むようにして食べる時の音とその様子、また [意味2] と [意味3] では、表麵がなめらかである状態と、そのなめらかなものが滑る様子を表すオノマトペである。[意味1] の用例では音と動き、また [意味3] の用例では、音はさほど認知されず、滑るという動きだけが表されている。そして、[意味2] の用例が、表麵が大変滑らかであるがゆえに、その上で今にも何かが滑りそうだという「予期的認知」であることがわかる。

4. 6. 7 まとめと考察

以上、多義オノマトペにおける「痕跡的認知」の例を「ごろごろ」「ばらばら」「ぶくぶく」「がりがり」において、また、「予期的認知」の例を、「かちかち」「つるつる」において観察してきた。ここで、これまでに明らかになった二つの点についてまとめる。

(1) 多義オノマトペが様々な意味・用法を持つにいたった過程は、「メタファー」や「メトニミー」からだけでは十分に説明できない。我々が、オノマトペを様々な意味で用いる際の認知のメカニズムには、過去に起きた事態を時間軸上で捉えた「痕跡的認知」と、これから起こるであろう事態を時間軸上で捉えた「予期的認知」が働いている可能性もある。

(2)「痕跡的認知」「予期的認知」が観察されるのは、形態的にA B A Bとなる繰り返しのオノマトペであり、またその意味・用法に、音と動きを伴うものがほとんどであると考えられる。

今回取り上げたオノマトペ以外の他の多義オノマトペについても、意味の拡張のプロセスに「痕跡的認知」「予期的認知」がどう関わっているか、またそれらのオノマトペの形態的特徴や、音と動きの有無はどうなっているかについて、引き続き考察を続ける必要があると考えられる。「痕跡的認知」も「予期的認知」も、時間軸を含んでいるという点で、また現実の状態ではなく人間の心理でそう捉えているという点で、メタファー、メトニミーとは大きく異なった認知のありかただと言える。

外国人学習者がオノマトペの意味・用法を習得すること、またそれらを適切に運用することは非常に難しいと思われる。特にオノマトペが多義である場合、その意味記述には、複数の意味がどのようにメタファーやメトニミーで派生・拡張していくのか、またそこに「痕跡」や「予期」という認知のプロセスがどう関わっているのかということが示されていない。そのような意味記述があって初めて、意味の理解と用法の習得の支援が可能になるのではないかと考える。

