

公 益 財 団 法 人

# 下中記念財団

The Shimonaka Memorial Foundation

---

## 下中科学研究助成金取得者研究発表

---

研究発表一覧は下記からご覧いただけます。

<https://www.shimonaka.or.jp/3s-grant-contest/>

# 高校の保健室で用いられるオノマトペの特徴と教育的意味の検討

秋田県立平成高等学校  
菅原 優子

## 1. はじめに

高校の保健室には、様々な理由で生徒が来室するが、単語を発しただけで、その後の言葉が続かなかつたり、自分の心身の状態をうまく表現できず、曖昧な訴えをする高校生は少なくない。たとえば、「気持ち悪い」と訴えて保健室に来室した場合、その訴えが、“心身の不調を表現しているのか”、“何らかのサインなのか”、“身体感覚が適切なのか”、それとも“病気対処行動の問題なのか”などについて、生徒との対応過程において判断し、見立て、対応することになる。そこで、養護教諭は、身振りを交えたり、たとえを示したりしながら様々な発話を通し、生徒が“具体的な表現で、よりの確に”養護教諭に伝えることができるよう、言語表現を促している<sup>1)</sup>。そのような対応過程における発話の中に、オノマトペが含まれていることを日常的に経験している。

オノマトペは、古代ギリシャ語に由来するフランス語 (onomatopée) で、「音による命名、音自身が名になる」という意味があり、擬音語・擬態語の総称として用いられている<sup>2)</sup>。乳幼児との会話で、車を見て「ブーブー」、犬を見て「ワンワン」と言うように、実際の音を“聞こえるように”表現する言葉である擬音語や、頭が「ズキンズキン」痛い、緊張して「ドキドキ」するなど、音を発しない物の動きや変化の状態・様子などを言語描写した擬態語は、成熟した“正規”の言葉ではなく、言語系

の周辺なものとして扱われ、オノマトペ語彙の少ない英語などにおいては特に、言語学研究上の位置づけが低いという歴史的経緯があった。すなわち、子どもとの対話を円滑にするための方便として活用される、言語獲得過渡期の言葉という位置づけが一般的であったわけである。また、このような学問上の取り扱いが遠因となり、日常の言葉の発達を促す教育現場においても、オノマトペの位置づけが低くなり、最終的には使わないで済むようになるのが到達目標と言っても過言ではないという状況が続いてきた。オノマトペを使うこと自体、相手を子ども扱いすることにつながるという認識が一般的であったと言える<sup>3)</sup>。

一方で、近年、対話におけるオノマトペ表現の力を直感的に理解し、実践的に活用する中で、対話が活性化するなど、相互作用がもたらされたとする報告<sup>3) 4)</sup>が、特別支援学校や小学校などで見られるようになってきた。中学校では、説明を書く能力育成のため、オノマトペを題材にした指導方法の報告<sup>5)</sup>がある他、幼児の保育や看護の分野では、オノマトペの臨場感あふれる描写力が幼児にわかりやすく伝えるための重要な要素であるという報告<sup>6) 7)</sup>もある。さらに、東日本大震災における医療支援において、被災者の患者と全国各地から派遣された支援チームとの対話には、身体感覚や症状、気持ちを表す表現がたくさんある方言オノマトペが、なくてはならない存在であったと報告されている<sup>8)</sup>。そ

の報告によると、日本語には、他の言語に比べて特に擬態語が多く、副詞や動詞のように使われる点に特徴があると言われている。擬態語は、動きや存在の様子をいわば感覚的に表現するもので、身体感覚の表現にもよく使われる。身体感覚を他の人と共有することは難しいが、言葉による表現を通して、他の人の身体感覚を理解したり、想像したりすることができる、とある。高校の保健室においても、身体感覚の共有化は、生徒のニーズを把握するための重要な要素であり、養護教諭の対話行動にはオノマトペが多用されているのではないかと考えた。

そこで、高校の保健室において、生徒と養護教諭との具体的な対話の場面を記録することにより、特に養護教諭のオノマトペの使用状況に注目して、実際に用いられているオノマトペの傾向と特徴を明らかにし、どのようなあり方で対話行動に貢献しているのか、その教育的意味を検討した。

## 2. 研究方法

### (1) 調査対象と期間

研究対象者は、筆者および研究協力に同意を得たA県Y市内の高校に勤務する養護教諭6名(計7名)。年齢は30歳代2名、40歳代2名、50歳代以上3名、経験年数は10年未満1名、10年以上20年未満3名、20年以上3名であった。調査期間は、平成28年6月～平成28年7月である。

### (2) 調査方法

保健室に来室した生徒との対応場面において、オノマトペおよびオノマトペ的語彙を含む発話と、それに伴う動作や生徒の反応などについてメモ書きし、鯨岡<sup>9)</sup>の手法を援用し、できるだけ速やかに調査用紙に書き起こした。記録した調査用紙を回収し、保健室のどのような場面での

出来事であるかを記述し、オノマトペが関わって対話行動に変化を与えるような出来事や生徒が感じたり、養護教諭が意図したであろう場面を取り出し、考察を加えた。考察時には、研究協力者にもディスカッションに参加してもらい、修正を加えた。その中で、養護教諭の発話をオープンコード化し、その発話のもつ教育的意味についてカテゴリーの生成を行い、これを教育的意味カテゴリーとした。

### (3) 倫理的配慮

研究への参加は自由意志によること、同意をしない場合にも不利益を受けることはないこと、調査開始後であっても随時撤回できることを、口頭及び書面で説明するとともに、研究対象者の所属長へ書面で研究協力を依頼し、同意を得た。また、得られたデータは本研究にのみ使用し、研究を公表する際は、個人を特定できるような情報は公表しないことを明記した。

## 3. 結果

### (1) 高校の保健室におけるオノマトペの出現状況

#### 1) オノマトペの出現頻度

回収した調査用紙にみられたオノマトペ数は、延べ84、オノマトペ種別数は67であった。この中で、養護教諭の発話に占めるオノマトペ数は、延べ45、オノマトペ種別数は39であった。また、出現回数の多かったオノマトペは、「チクチク」、次いで「モヤモヤ」であった。

#### 2) オノマトペの傾向

観察されたオノマトペを、竹田<sup>8)</sup>の分類を参考に分類した。竹田は、オノマトペの意味を「体調：体に関わるもの」・「気分：気持ちや態度に関わるもの」・「その他：擬音語・副詞の類」

の3つに分類している。保健室では、体調に関わるものの中で、「痛み」に対する訴えと「何となく体調が悪い」というような訴えが多いため、「体調」と一つにまとめず、それぞれに分け、次の5つに分類した。

- ①「痛み」の表現に伴うもの
- ②「何となく違和感」を覚える表現に伴うもののもの
- ③「動作」に伴うもの
- ④「内的状態」を表そうとするもの
- ⑤その他（擬音語・副詞の類）

その結果、「痛み」の表現に伴うオノマトペでは、「ジンジン」「ズキズキ」「ポコポコ」「ズキ〜ンッ」「チクチク」など13種、「何となく違和感」を覚える表現に伴うオノマトペでは、「ムカムカ」「チカチカ」「ヒリヒリ」「ピリピリ」「もやっ」となど15種、「動作」に伴うオノマトペでは、「パチパチ」「バーン」「ダダッ」「ブ〜ン」など12種みられた。また、「内的状態」を表そうとするオノマトペでは、「モヤモヤ」「ズド〜ン」「ギョルギョル」「グチャグチャ」「クラクラ」「ハァ〜ハァ〜」など19種、その他が8種みられた。

## (2) オノマトペを含む養護教諭の発話と生徒の反応

### 1) 「痛み」の表現に伴うオノマトペを含んだ文脈

この事例(表1)からは、生徒が腹痛を訴えた後、オノマトペを用いて養護教諭にその状態を伝え、養護教諭は、その表現を受け入れている様子が見て取れる。中でも興味深いのは、生徒が「ポコポコしてる」と言いながらお腹をさすっているのに対し、養護教諭は「ポコポコ？」と聞き返したため、

「ほら、また今ポコポコしている！」  
「何か動いているみたい」と、見て、触ってみてと言わんばかりに、より具体性を持たせて伝えようとしている。その結果、養護教諭は「ポコポコ」ではなく「ゴロゴロ」ではないかと、少し違うニュアンスのオノマトペを提示し、生徒に類比させて再考させている。

生徒の言った「ポコポコ」は、ぼこっと泡立ち、おなかに空気が入り込むようなイメージ<sup>2)</sup>であるが、「何か動いているみたい」と言っているように、過敏性腸症候群によく見られる腸の動きを「ポコポコ」と表現したか、または、腸が動いている様子をデコボコ(凸凹)になぞらえて表現している可能性もある。

それに対し、養護教諭は、おなかの動きをおなかが鳴っている状態もしくは、おなかが角張っていたり、何か違和感があるさま<sup>2)</sup>を、「ゴロゴロ」と表現したのではないかと思われる。このことは、個人の感覚にぴったりくる表現を探るためのものであり、このようなオノマトペの類比は、豊かな表現力の育みの一つとして捉えることができるのではないか。

### 2) 「何となく違和感」を覚える表現に伴うオノマトペを含んだ文脈

この事例(表2)では、生徒が「朝起きたら、目やにが出てて…」と養護教諭に話をするが、そのときにはもう「目やに」は出ておらず、養護教諭は、覗き込むように観察をしながら、「目やに」が出てたんだと生徒へ反応を返している。この生徒は、体調不良のため遅刻をして登校し、教室に入りづらいということで、保健室に来ていたため、養護教諭は、核心にはふれず、本

表1 生徒Aと養護教諭Bの対応場面（事例1）

オノマトペを含む発話と反応などの記録	分析結果	教育的行為
<p>【休み時間に腹痛のため来室した1年男子A】</p> <p>Aが「腹痛い～」と下腹部を両手で押さえながら来室したので、「どんな風に？（痛いの）」と声をかけた。するとAは、「<u>ポコポコ</u>してる」と言いながら、今度はお腹をさすっていた。</p> <p>Bは最初、「ポコポコ」の表現が今ひとつわからず、「<u>ポコポコ</u>？」と思わず聞き返してしまった。すると、「何か動いている。ほら、また今<u>ポコポコ</u>してる！」と、見て、触ってみてと言わんばかりに、Aが言った。そこで、Bは、「それって、<u>ゴロゴロ</u>かな？」と別の表現を試してみた。しかし、Aは、「そうなのかな？」と否定はしなかったが、ちょっと違うんだよねという印象があった。</p> <p>「ポコポコ」でも「ゴロゴロ」でも腸が動いている状態なので、Bは、「トイレ行きたいんじゃないの」とAにトイレに行くことをすすめた。Aは、「<u>う～ん</u>、わかんない。何か動いてて気持ち悪い。トイレなのかな～」ともしかしたらそうかもしれないと思いつつトイレに向かった。</p> <p>（後略）</p>	<p>・養護教諭（以下B）は最初、「ポコポコ」の表現が今ひとつわからず、思わず聞き返している。</p> <p>・そして、別の表現の方がマッチすると思ひ、「ゴロゴロかな」と表現したが、生徒にとっては、少しニュアンスが違っているようだ。</p> <p>・その後、Bは、「ポコポコ」を腸の蠕動運動の亢進と判断し、トイレに誘い、Aはトイレに行った後落ち着いて授業に戻っている。</p>	<p>繰り返しの受容</p> <p>類比による再考</p> <p>質問をして明確化</p>

当はどうしたのかなあという思いを持ちつつも、生徒が話題にした「目やに」について対応している。気にするほどの「目やに」だとすれば、結膜炎などの炎症も考えられるため、養護教諭は、その場合の「目やに」の特徴である、粘液状のものがまぶたにまとわりついている様子を「ねっとりした（目やに）？」と聞いている。それに対して、生徒は、「ねちゃった感じ」と少し違うオノマトペで表現している。さらに生徒は、「涙なのかわかんないけど」とも言っており、それに対して養護教諭は「泣いた」ということを意図していると感じてはいたが、それは核心部分だと察して

そのことには触れず、「ねちゃっと」してたのなら、涙ではないだろうと説明し、結膜充血も認められたことから、コンタクトレンズの調子について話題を転換している。

この事例は、教室に入りづらいという主訴で来室した生徒が、対応過程の中で「目やに」を話題とし、その性状についてオノマトペを用いた発話を通じたやりとりがなされた後、まもなく教室へ戻っていくが、「泣いた」という核心部分に触れず、生徒の発した「目やに」への対応をしたことが、生徒に安心感を持たせたと思われる。

3) 「痛み」の表現に伴うオノマトペを含んだ文脈

表2 生徒Cと養護教諭Dの対応場面（事例2）

オノマトペを含む発話と反応などの記録	分析結果	教育的行為
<p>【教室に入りづらいと来室した3年女子C】</p> <p>（前略）</p> <p>「朝起きたら、目やにが出てて・・・」と言って大きな瞳でDに話しかけてきた。ぱっと見て、今は出ていないようなので覗き込むように見ながら「目やに？」と、言う、「はい」と頷く。気になっているのかなあと思いながら、「<u>ねっとりしたの？</u>」と聞いてみた。するとCは、「はい、涙なのかわかんないけど、<u>ねちょとした</u>感じで・・・」と言うので、「涙なのかわかんないけど」ということが気になったが、「<u>ねちょ</u>としてたんだ」と返したら、CはDの方を見ながら「はい」と頷いた。Dは、「<u>う～ん</u>、でもさあ、じゃあ涙じゃないよね。涙だったら、<u>さらさら</u>した水みたいだと思うけど・・・」と続けた。するとCは、「<u>う～ん</u>・・・」と、なるほどという感じで軽く頷きながら、Dを見た。DはCの目を覗き込みながら、「そう言われてみると、左目が少し赤いような感じがするね。コンタクト合ってるのかなあ？最近(眼科でコンタクトレンズの)検査してる？」と聞くと、「いや～、この頃検査に行っていないんですよね～」と、さっきよりは少し弾むような感じのトーンで話をした。</p> <p>（後略）</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教室に入りづらいという理由にはふれず、生徒が話題にした「目やに」について寄り添っている。</li> <li>・「ねっとりした」に対し「ねちょとした」と微妙なニュアンスの違いでよりリアリティに富む表現を呼び起こしている。</li> <li>・生徒の言った言葉を繰り返して受容している。</li> <li>・「涙」ではないだろうという説明をして生徒の気づきを誘っている</li> <li>・結膜充血からコンタクトレンズの調子について話題を転換し、様々な可能性を追求。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>受容</li> <li>類比による再考</li> <li>繰り返す</li> <li>質問により気づきを促す</li> </ul>

この事例（表3）は、生徒が「毛虫に刺されて」と保健室に来室したところから始まる。最初の訴えのところで、毛虫に刺されて「チクチク」。その部位を触ると「ヒリヒリ」するとも言い、さらに「チクチク」する、「ピリピリする」と表現を変えている。さらに、上から「ぽとつ」というふうに、毛虫が落ちるさまを表現しているなど、この事例では、オノマトペが多数

用いられている。

一般に、「チクチク」は、針で刺すような痛みを表現し、「ヒリヒリ」は、皮膚の表面が刺激されて痛い様子表現しているものと思われる。また、「ピリピリ」は、軽く刺すような痛みを表しているのではないだろうか。「水で洗ってもチクチクする？」と養護教諭が問いかけると、生徒は、「今はあまりない。ちょっとだけピリピリ

表3 生徒Eと養護教諭Fの対応場面（事例3）

オノマトペを含む発話と反応などの記録	分析結果	教育的行為
<p>【放課後、部活動中に来室した3年女子E】</p> <p>放課後、テニス部のEが「毛虫に刺されて<u>チクチク</u>する～」と言って、首を斜めに少し傾けながら後輩と一緒に来室した。「毛虫？どこで？」と聞くと、「テニスコートの脇で。いっぱい虫とかいるんだから。毛虫と蜂がけんかしてたんですよ」とEがおもしろいことを言うので、「けんか？」ってどういう意味だろうと思いつつ聞いてみた。すると、Eは「(けんかで負けた毛虫が)上から<u>ぼとつと</u>、首の当たりに落ちたんです」と気味悪そうに言った。びっくりしたね、気味悪かったねという思いを込め、「どこあたり(に落ちたの)？」とEに尋ねた。Eは、「首の後ろです」と言って横を向いたので、その部位を確認しようとポニーテールにしている首の後ろの襟足付近をよく見たら、少し赤くなっているところが2カ所あった。「ここあたりかな？」とそのあたりを触ると、Eは、「はい、ちょっと<u>ヒリヒリ</u>します」とからだをピクッとさせた。Fは「毛はささっていないかなあ？」と言いながら、「ねえ、ちょっとよく見て」と付き添ってきた生徒にも見させた。毛は刺さっていないようであったし、付き添いの生徒も「毛は刺さってないみたいです」と言うので、「じゃ、まず水で洗おうか」と、水で濡らしたティッシュで赤くなっている場所を軽く洗った。「ここあたり？」と声をかけると、Eは「そうです、そこあたり<u>チクチク</u>します」と言うので、もう一度水をたくさん含ませたティッシュで軽く洗った。Fが「水で洗っても<u>チクチク</u>する？」と聞くと、Eは「<u>チクチク</u>はあまりないけど、ちょっとだけ<u>ピリピリ</u>します」と言った。 (後略)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「チクチク」するという症状ではなく「毛虫に刺された」という事実を確認しようとしている。</li> <li>・生徒の話をまじめに受け入れて聞いている。</li> <li>・皮膚の表面の異変に気づいている。</li> <li>・生徒は「ヒリヒリ」と皮膚の表面の異変を表現している。</li> <li>・生徒の言った言葉を繰り返して症状を確認している。</li> <li>・生徒は「チクチク」ではなく「ピリピリ」と痛みの表現を変えている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>確認</li> <li>受容</li> <li>受容支持</li> <li>質問をして明確化</li> </ul>

します」と、針で刺すような痛みから軽く刺すような痛みに、痛みの程度が軽減していることを表現している。

養護教諭は、「チクチク」という訴えに対応し、まず毛虫の針が刺さっていないかどうか確認をしている。次に、首の後ろが

少し赤くなっていることに気づき、その部位を触ってみている。すると、生徒は「ヒリヒリ」とすると、皮膚の表面の違和感を表現している。この事例では、養護教諭の見立てや手当のしかたが、生徒の表現をうまく引き出していると思われる。それとともに、生徒の語彙の幅の広さを感じる事例である。

#### 4) 「状況説明」に伴うオノマトペを含んだ文脈

この事例(表4)は、朝、登校後、「気持ち悪い」と言いながら来室した生徒の話を聞いていくと、前日の部活動中に転倒し、後頭部を打ったことがわかり、頭部打撲として対応していき過程のものである。ケガの状況を聞き取る際、往々にして、一問一答であったり、漠然としていたりすることが多い。この事例においても、養護教諭が「ところで、後頭部を打ったっていうけど、何をやっていたらどうなったのかお話してみて」と問いかけているが、生徒は「自主練で」と一言返すだけであった。そのため、養護教諭は「自主練で」と生徒の言った言葉を繰り返すことで「もっと聞きたいんだけど」というメッセージを伝えている。だから、生徒は、次に、「ボールをカットしようとして跳んだら、相手とぶつかって、後頭部を打ちました」と説明した。しかし、これでも具体性がなく、どのくらいの衝撃で後頭部を打ったのか把握するために、養護教諭は、「じゃあ、こんな風に、バ〜ンと相手とぶつかったわけかな?」と、右手と左手の手の平を一瞬合わせて、はじけるようにぶつけて見せながら言っている。すなわち、実際の動きを言葉だけで説明することが難しいため、「バ〜ン」という声と

ともに、手振りを交えながら説明することにより、生徒にイメージを抱かせ、記憶を呼び起こしていると思われる。また、「バ〜ン」という声だけでなく、両手を人に見立てて実演することで、生徒の表現を助長したと思われる。

#### 4. 考察

高校の保健室において、生徒と養護教諭との具多的な対話の場面を記録することにより、実際に用いられているオノマトペの傾向と特徴を明らかにし、どのようにして対話行動に貢献しているのかを検討した。今回記録された事例では、特に養護教諭のオノマトペの使用状況に注目したが、事例をみていくと、生徒と養護教諭のやりとりには様々な形があることが認められた。

表1に示す事例1では、生徒が先に「ポコポコ」とオノマトペで表現し、そのオノマトペを養護教諭が繰り返すことにより生徒の訴えを受容し、「こういうこと?」と確認している。さらに、養護教諭は「ゴロゴロ」という別のオノマトペを提示し、生徒に類比させて自分の健康状態もう一度表現させようとしている。これは、個人の感覚にぴったりくる表現を探るためのものであり、このようなオノマトペの類比は、豊かな表現力を育みの一つとして捉えることができ、教育的意味があると考えられる。新谷ら<sup>10)</sup>は、子どもと養護教諭のニーズの共通化に着目し、養護教諭は、子どもに自分自身のニーズを言語化させ、意識化させる言葉かけを行い、潜在している子どもの真のニーズが表出するのを待つ、と報告している。オノマトペの類比は、生徒と養護教諭のニーズの共通化につながるものと思われる。

表2に示す事例2では、自発的な発話が少ない生徒であり、養護教諭の方から「ねっとり」とオノマトペで表現し、それに反

表4 生徒Gと養護教諭Hの対応場面（事例4）

オノマトペを含む発話と反応などの記録	分析結果	教育的行為
<p>【登校後、前日の部活動で後頭部を打撲した後、気持ちが悪いと言って来室した1年男子G】</p> <p>（前略）</p> <p>・・・「ところで、後頭部を打ったっていうけど、何をやっていたらどうなったのかお話してみて」とHが言うと、Gは「自主練で」と一言。そこでHはその後を続けて聞きたいという思いを込め、「自主練で」とGが言ったことを繰り返した。すると、Gは「ボールをカットしようと跳んだら、相手とぶつかって、後頭部を打ちました」とこみ上げてくる吐き気を押さえようとしながら言った。Gの話から、Hは「跳んだときにぶつかって、空中で？」と聞いてみたら、Gは「あっ、はい（そうです）」と答えた。そこで、Hは、「じゃあ、こんな風に、<u>バ～ン</u>と相手とぶつかったわけかな？」と、右手と左手の手の平を一瞬合わせて、はじけるようにぶつけて見せながら言った。すると、Gは、「あっ、そうです、<u>バ～ン</u>って言って」と、思い出したかのように言った。「う～ん、<u>バ～ン</u>って言って、頭から落ちたの？それとも肩とか腕を先に付いたのかなあ」と、Gに聞くと、Gは、「<u>ええっ</u>、たぶん、頭からだと思います」と困ったように言った。「たぶんということは、あまり覚えていない」ということかなと言うと、「・・・かなあ」とG。・・・</p> <p>（後略）</p>	<p>・Gの訴えは気持ち悪いであったが、その原因が頭部打撲したことにあると思いい対応している。</p> <p>・ケガの状況を聞き取る際、具体性を持たせるため、「こんな風に」と「右手と左手の手の平を合わせてはじけるようにぶつけて見せながら」再現しようとした。</p> <p>・「あっ、そうです」とその様子に同調し、生徒自身も「バ～ンって言って」と言い直している。</p> <p>・その後、すぐ脳外科を受診し異常がないことを確認している。</p>	<p>受容 質問</p> <p>反応を喚起させて 明確化</p> <p>質問をして 明確化</p>

応する形で、生徒が「ねっちょり」と別のオノマトペで表現し、微妙なニュアンスの違いで、よりリアリティに富む表現を呼び起こしている。さらに、涙だったら「ねっちょり」ではなく、「さらさら」しているのではないかと、生徒の反応に否定的な評価をしている。しかし、生徒の言う「ねっちょり」という表現を肯定的に支持し、「ね

ちょっと」した「目やに」から考えられる病気の可能性について、コンタクトレンズの使用や検査についてふれて話題を展開している。生徒に対する評価（否定的・肯定的）によって、対話行動が活性化していると考えられる。

表3に示す事例3では、生徒は多数オノマトペ表現を用いているのに比べ、養護教

論はあまりオノマトペを用いていない。しかし、生徒の用いた「チクチク」、「ヒリヒリ」、「ピリピリ」という痛み表現は、養護教諭との対話および応急処置過程の中で変化しているものであり、養護教諭の見立てや手当のしかたが、生徒の表現をうまく引き出したものと考えられる。

表4に示す事例4では、外傷の発生機序について、養護教師が問いかけている。しかし、言葉だけではうまく表現できず、思うような反応が期待できないため、養護教諭が「バ〜ン」という声とともに、手振りを交えて実演しながら説明することにより、生徒にイメージを抱かせ、記憶を呼び起こしている。音や動作を伴うオノマトペは、イメージを喚起させ、実体験に近い状況を生み出すとともに、臨場感を湧出させて、言葉での表現を誘発させると考えられる。

近年、自己表現がうまくできず、コミュニケーションがとれない生徒がいることが指摘されている。自分の言いたいことが伝わらない、他人にわかってもらえないという悩みを持つ生徒も少なくない。言語化できないストレスは、身体化や行動化として現れる<sup>11)</sup>ことも知られている。そのため、保健室における生徒との対応において、「言語表現への働きかけ」は重要な支援<sup>12)</sup>であると考える。

本研究では、高校の養護教諭が、保健室で行っている生徒との対応場面を意識して記録することにより、養護教諭が生徒の訴えをどのように受け止め、言語化の援助をし、自分自身の健康問題に気づかせようとしているのかについて、オノマトペの活用状況に着目して検討した。その結果、生徒と養護教諭の対応場面において、養護教諭はオノマトペを活用しながら、生徒の表現や言わんとしていることに寄り添おうとしており、生徒もまた、養護教諭の発話に促

されて様々な表現を試みるなど、生徒と養護教諭との相互作用が認められた。その結果、受容、繰り返し、明確化、支持、類比、という教育的意味を見いだすことができた。

## 5. 課題

本研究では、高校の養護教諭が日常的に保健室で行っている生徒との対応場面を「意識して記録する」という研究方法をとった。そのため、経験豊かな養護教諭であっても、具体的な行為のレベルで書き残す、誰が見ても手に取るようにわかるように記録する、ということについて、必ずしも熟練しているとは限らず、データ数が限られたものになった。そのため、今後は、日々の実践を他者に伝達し、その実践のあり方を他者と協議するためにも、映像化できるほどに言語化して書き残すことができるように研修することが望まれる。養護教諭が各自の実践を記録し、実践を省察することは、養護実践力を深化させ、力量を高める一助となるものと考えからである。

また、生徒が、自分の心身の状態を“具体的な表現で、よりの確に”養護教諭に伝えることができるよう、オノマトペを活用しながら言語表現を促そうとしたが、“的確な表現”とはどういうことなのか、さらに追究が必要と思われる。

【引用・参考文献】

- 1) 菅原優子・鈴木真澄・上野美弥子「養護教諭の見立ての力量形成は生徒の自己表現力を高める～＜気持ち悪い＞と訴え来室する生徒の対応から～」(第44回東北学校保健大会誌) p 30-33 2011年
- 2) 小野正弘「擬音語・擬態語4500日本語オノマトペ辞典」(小学館) 2011年
- 3) 有働真理子・高野美由紀「養護学校小学部の授業に見られるオノマトペ的発話－対話活性化の言語学的要因－」(兵庫教育大学学校教育研究センター紀要『学校教育学研究』第19巻) p 17-26 2007年
- 4) 高野美由紀・有働真理子「養護学校の教師発話に含まれるオノマトペの教育的効果」(日本特殊教育学会『特殊教育学研究』第48巻第2号) p 75-84 2010年
- 5) 萩中奈穂美「＜説明を書く能力＞育成のための指導試論－オノマトペを題材に－」(全国大学国語教育学会発表要旨集124巻) p 104-107 2013年
- 6) 近藤綾・渡辺大介「保育者が用いるオノマトペの世界」(広島大学心理学研究8号) p 255-261 2009年
- 7) 石舘美弥子・山下麻実・いとうたけひこ「小児医療場面において看護師が幼児とのコミュニケーションに用いるオノマトペの特徴」(日本小児保健協会『小児保健研究』第74巻第6号) p914-921 2015年
- 8) 竹田晃子「東北方言オノマトペ(擬音語・擬態語)用例集－青森県・岩手県・宮城県・福島県－」(国立国語研究所) 2012年
- 9) 鯨岡駿「エピソード記述入門－実践と質的研究のために－」(東京大学出版 2005年)
- 10) 新谷ますみ・小林央美「養護活動における子どもと養護教諭のニーズの共通化の営み－保健室での子どもと養護教諭の相互行為のエスノグラフィ的研究(第1報)」(日本養護教諭教育学会第23回学術集会抄録集) p 80-81 2015年
- 11) 伊藤美奈子「自己表現できる人間関係・できない人間関係」(金子書房『児童心理』第55巻第1号) p 31-35 2001年
- 12) 菅原優子・鈴木真澄・上野美弥子「＜気持ち悪い＞と訴え保健室に来室する高校生に対する養護教諭の対応」(日本学校健康相談学会『学校健康相談研究』第9巻第2号) p 93-103 2013年



菅原 優子先生  
(すがわら ゆうこ)

<略歴>

- 1980年3月 茨城大学教育学部養護教諭養成課程卒業
- 1980年4月 秋田県公立小学校養護教諭採用（3校で勤務）
- 1988年4月 秋田県公立高等学校養護教諭採用（3校で勤務）
- 2008年3月 放送大学大学院文化科学研究科文化科学専攻修士課程修了
- 2013年3月 秋田大学大学院医学系研究科保健学専攻博士後期課程修了
- 2014年4月 秋田県立平成高等学校養護教諭現在に至る

<研究歴>

- 2008年3月 女子高校生の抑うつ傾向とストレスコーピングの関係について (放送大学大学院修士論文)
- 2011年3月 養護教諭の見立ての力量形成に関する研究 (第1報) - 文献研究による「見立て」についての考察 (日本学校健康相談学会共同研究)
- 2013年3月 養護教諭の見立ての力量形成に関する研究 (第2報) - 事例検討による「見立て」につ

いての考察 - (日本学校健康相談学会共同研究)

- 2013年3月 「気持ち悪い」と訴え保健室に来室する高校生に対する養護教諭の対応 (秋田県こども研究会助成研究)
- 2013年3月 東日本大震災から学んだ養護教諭及び保健室のあり方 - 津波被災地における高校養護教諭の支援活動を通して - (日本学校健康相談学会共同研究)
- 2013年3月 Over-adaptation and heart rate variability in Japanese high school girls (秋田大学大学院博士論文)

<勤務校>

秋田県立平成高等学校

〒013-0101 秋田県横手市平鹿町上吉田字角掛60

電話0182-24-1195