

ことのはすさびの言語学

(谷川俊太郎の『ことばあそびうた』を中心に)

高橋 隆*

I. はじめに

「言語は〈能記 signifiant〉としての音声および文字と、〈所記 signifié〉としての意味内容という2要素の結合から成り立っている。言語遊戯(言葉遊び)とは、〈能記〉と〈所記〉の通常受け入れられている結びつきを解きほどこいて、〈能記〉に過剰な力点を置き、そこに生ずる意外性を楽しむゲームであるといえる。当然、音声による遊戯と、文字による遊戯の2種類が存在する。」(『平凡社大百科事典 5』言語遊戯 高橋康也)というような学問的な定義を引合いに出さずとも、幼い頃の自分が〈ことば〉と遭遇した時の、あの驚きと感動と不思議さを思い出すだけで充分であらう。〈はな〉と〈はな〉が同じではなく、〈あめ〉と〈あめ〉とが別のものである、といったあの驚きを...

本論は主に谷川俊太郎の『ことばあそびうた』(福音館書店 1973年)を中心として、日本語における〈ことばあそび〉の諸相を、子供の言語習得とも関連させながら研究するのが目的である。

1931年に東京で生まれた谷川俊太郎は、1950年若干19才で「文学界」に「ネロ他五篇」を発表し、その洗練された詩風で周囲の人々を驚嘆させた。大岡信は次のように語っている。「何よりもその詩が同年配の詩を書く青年にとっては考えられない位、既に言葉によけいな垢がついていないっていいですか、実に切れ味のいい言葉で書かれている... 谷川の詩を初めて読んだ時には、従来の七五調とか五七調がもっている、感覚的な表現でいえばじつとりと湿っているような部分を、はじめから持っていない詩が現われたと感じました。その点が僕には驚異だったわけです。」¹⁾

谷川俊太郎はその後、『二十億光年の孤独』『六十二

のソネット』『うつむく青年』など、次々と独自の詩的世界を世に送り出していった。そのような中で、日本語の世界に新たな地平を拓くような作品が登場するのである。『ことばあそびうた』が誕生した経緯に関して谷川俊太郎は、次のように語っている。

「たぶん、ことばあそびというものを書く最初のきっかけというのは、日本語の、とくに戦後の現代詩が韻文性を失ってきたということ、あるいは故意に拒否してきたということが背景にあって、つまり、詩というものを活字で読むのか、それとも声にだして聞くのかという問題があって——もちろん、両方あっていいんだけど——詩というものが、声にだして聞くようにはなっていないということとからみあってできてきている感じなんですよ。

だから、ぼくは、ことばあそびを書いたとき、それを子どもの教育に使うとかという考えはいっさいもっていなかった。ただただ、戦後の日本の詩は難解だとかいわれて、人に毛ぎらいされているから、もうちょっとたのしいものにしたいと思ったわけ。たのしいものにしたいということは、日本人が共通にもっている感性にどうかたちで訴えられるか、という問題ですよ。

第二次世界大戦後は、日本語の韻文の基礎である七五調というものが少し拒否されてきたというのかな、戦争中、戦争賛美の詩とか短歌とかが七五調で書かれたということもきっかけなんだけれど、七五調は“奴隷の韻律”だなんていう詩人もいたりしてね。しかし、韻文というものは人間の体のなかにあるものでしょう。だから、なかなか体からでていかないんです。いまでも、ちゃんとアーイーウエオ、カキクケコと七五調になるわけね。

つまり、赤ん坊として生まれ落ちた瞬間から日本語を聞いて育つわけだから、そういうものが体を縛っている。体を縛るということは、また精神をも縛る。だから、七五調でやると、みんなフワッとそっちのほ

* 本学英文科教授 (言語学・英語学)

うへいってしまっ、盆踊りではないけれど、いっせいに踊りだすみたいなのがあるじゃない？」²⁾

戦後の詩人たちが目指したものは、人を目覚めさせるような批評的な詩であり、あるいは思想が問題になるような詩であった。そのために、現代詩がひじょうに難解になり、いわば密室に閉じ込められたものになった。ことばの持つ音律性・呪術性を故意に避けることによって、詩というものが本来持っている一種の肉体的・音律性が失われて、詩の力、エネルギーのようなものが弱まってきた、と谷川俊太郎は考えた。そうした中で、現代詩に戦時中の七五調とは異なる一種の肉体的な全体性、あるいは、音のおもしろさ、楽しさからくる共同性みたいなものを回復することはできないか、と考えて始めたのが谷川俊太郎のことばあそびである。

『ことばあそびうた』を創作するきっかけとなったのは、「なんでもいい、子どものための詩を」と頼まれたことにあったが、いざ作品が出来上がると、保育園や幼稚園の現場の教師で構成されている編集委員会が、「こういう無意味な詩は、どうやって教えていいかわからない」ということで、掲載を断われかけたようである。しかし、「無意味でも、音がおもしろいからいいんじゃない？」というので、やっと掲載されたという経緯がある。

谷川俊太郎の『ことばあそびうた』が〈無意味〉なものであるかどうかは、本論を展開して行く中で明らかになることであるが、〈音がおもしろい〉ということに関して言えば、これは詩の根柢に韻律の共同性・共有性がある、ということである。それまでの現代詩は、詩人の自己告白・独白が基調となっており、そこには〈詩＝ことば〉の共有性が殆どなかったと言える。〈ことば〉というものが、自分のものであると同時に他人のものであるとするならば、それは個人の財産であると同時に皆の財産でもある。〈はな＝花〉は、“わたしの”花であると同時に“みんなの”花でもある。そのような音律性を共有することができるということを〈音がおもしろい〉という表現をしているのである。

II. 『ことばあそびうた』の世界

のはな

はなのののはな
はなのななあに

なずなののはな
なもないのばな

『ことばあそびうた』の最初に登場するのが、この‘のはな’である。谷川俊太郎が〈ひらがな〉を表記記号として用いているのは、『ことばあそびうた』は音声によって表現すべきであるという彼の考え方が生かされているからである。この詩を「無意味な詩」と評価した教師達は、恐らく最初の‘のはなののはな’が音律として定立しなかったのであろう。もしも、この詩が「花野の 野の花、花の名 なあに、なずな 菜の花、名もない 野花」と〈漢字〉で表記されていたならば、そのような評価を下さなかったのかも知れない。このように〈漢字〉で表記されるか、〈ひらがな〉で表記されるかという差は、表意記号としての〈漢字〉を習得してしまった大人にとっては決定的である。

一般的に言って、ある言語共同体における言語習得は、音声（音韻）パターンの習得から始まる。次いで音素の弁別が行われ、単語レベルの習得があり、単語文の生成を行い、複雑な文の生成を可能にする。しかしながら、通常の場合、三才児ぐらまでの子供の〈ことば〉のレパートリーは、「花、犬、汽車、電車、飛行機...」というような〈表意記号〉としてのそれではなく、[hana, inu, kisa, denja, hiko:ki...] という〈音連鎖〉から成り立っているのである。『ことばあそびうた』が子供には何の抵抗もなく受け入れられるという背後には、詩に書かれた〈ひらがな〉と子供の〈音連鎖〉が素直に結びつくということがあるからなのである。

やんま

やんまにがした
ぐんまのとんま
さんまをやいて
あんまとたべた

まんまにげた
ぐんまのやんま
たんまもいわず
あさまのかなた

この詩は、日本語の詩の世界ではあまり重要視されなかった〈押韻〉(＝脚韻)を積極的に取り入れたも

のである。この詩の脚韻グループは、[やんま、ぐんま、とんま、さんま、あんま、まんま、たんま、あさま]と、[にがした、たべた、にげた、かなた]とに分けられる。ここに現われた〈脚韻〉というものは、「漢詩や英語の詩には‘韻をふむ’ということがあるが、日本語では、そのようなものは用いない」（『日本文法用語辞典』三省堂 25頁）と明言されるように、これまでの日本語の作詩では用いられたことのない技法である。日本語で〈押韻〉はどれくらい極端にすれば聞く人の耳に感じられるか、という実験であると谷川俊太郎は語っている。これと同じ作法をとっているのが次の詩である。

き

なんのきこのき
このきはひのき
りんきにせんき
きでやむあにき

なんのきそのき
そのきはみずき
たんきはそんき
あしたはてんき

なんのきあのき
あのはたぬき
ばけそこなつて
あおいきといき

〈き〉と韻を踏むことばとして[ひのき、りんき、せんき、あにき、みずき、たんき、そんき、てんき、たぬき、あおいき、といき]を選択し、それぞれの語を前後の脈絡に従って結合させている。このやり方は、現代言語学の創始者であるソシュールの言う連辞・連合関係を实际的に応用したものと言えよう。いや、そういう言い方は本末転倒であり、言語というものはそのようになっている、ということこそソシュールが発見したに過ぎないのである。

かっぱ

かっぱかっぱらった
かっぱらっぱかっぱらった
とってちつてた

かっぱなっぱかった
かっぱなっぱいっぱかった
かってきつてくつた

これも押韻を利かせた音声で聞く詩であり、[かっぱ、らっぱ、なっぱ、いっぱ]というグループと、[かっぱらった、とってちつてた、かった、くつた]というグループと[かって、きつて]というグループとに分けられる。これらのグループのそれぞれの語の後でほんの一息間を入れると、〈意味〉が非常に分かりやすいようになっている。

うそつききつき

うそつききつき
きはつつかない
うそをつきつき
つきつつく

うそつききつき
つきにつつく
みかづきつくと
つきつつく

これは〈つき／づき〉と〈つつき〉と〈つくろ〉と〈つつく〉に〈うそ〉・〈き〉・〈みか〉を組み合わせることによって出来上がった詩であるが、基本となっていることばは[つく・つき]だけである。〈うそ〉をつくのが[うそつき]で、〈き〉をつつのが[きつき]で、きはつつかないが、うそをつくし、つきをつつのである。つきをつついて、みかづきをつくろうとするのである。

ばか

はかかった
ばかはかかった
たかかった

はかかんだ
ばかはかかんだ
かたかった

はがかけた

ばかはがかけた
がったがた

はかなんで
ばかはかなくなった
なんまいだ

いるかいないか
いないかいるか
いるいるいるか
いっばいいるか
ねているいるか
ゆめみているか

この詩は、次のように分析してみることができる。

- 1 はかかった
- 2 ばかはかかった
- 3 たかかった

- 1 はかかんだ
- 2 ばかはかかんだ
- 3 かたかった

- 1 はがかけた
- 2 ばかはがかけた
- 3 がったがた

- 1 はかなんで
- 2 ばかはかなくなった
- 3 なんまいだ

それぞれの一連目と二連目は、第三連目へのいわば‘序説’のようなものであり、この詩の最大の効果は、第三連が告げられるところにある。一連目は〈未知情報〉であり、二連目でその〈未知情報〉を〈既知情報〉とするのである。しかし、ここまでの情報では、面白くもおかしくもないのである。第三連目でその〈既知情報〉の顛末を報告することによって、おかしさを盛り上げるのである。

この詩は第四節の一連目を除けば、すべて [-ta / da] と押韻している。

いるか

いるかいるか
いないかいるか
いないいないいるか
いつならいるか
よるならいるか
またきてみるか

これは、後半部分に関して「この詩のなかに、いるかが何匹いるか数えてみましょう」という教師用の指導書の質問事項になったほど有名になった詩であるが、果して答えは本当に三匹なのだろうか。それは、全体を通してなら何匹になるのであろうか。

〈いるか〉には [居るか] と [イルカ] とが同居している、正確に言えば /iruka/ という音価には [居るか] と [イルカ] という意味が対応している、ということになる。このことに関して、波瀬満子は「いるかという名詞と、いるかという動詞がかくれんぼしているみたいところがとてもたのしくて、私は、その気持ちで読んでいます」と語っている。それを受けて、谷川俊太郎は「あれは意味論的に数えられないようにできているんですよ」³⁾ と語っている。ことばあそびの醍醐味はこのような「言語は何かある決まったことを伝達するための記号として関心の対象になるのではなく、言語というものの中に潜んでいる思いがけぬ意味する力を顕在化してみるという形で、言語そのものが関心の対象にな」⁴⁾ るところにあるのだろう。そういうことは承知の上で、「意味論的に数えられないようにできている」ものを意味論的に数えてみることは可能であろうか？

ここに現われる〈いるか〉を [+いるか] と [-いるか] に分けてみよう。[+いるか] は動物の〈イルカ〉、[-いるか] を動詞の〈居るか〉とする。さらに判定が難しいものを [いるか] としよう。そこで、この詩の意味分析を行おう。

[+いるか] [-いるか]
いないか [いるか]
いないいない [+いるか]
いつなら [-いるか]
よるなら [-いるか]
またきてみるか

[+いるか] いないか
いないか [いるか]
いるいる [+いるか]

いっばい [-いるか]
ねている [+いるか]
ゆめみて [-いるか]

以上に基づいてこれを表意記号まじりの表記に書き直してみよう。

イルカ 居るか
居ないか いるか
居ない 居ない イルカ
何時なら 居るか
夜なら 居るか
また来てみるか

イルカ 居ないか
居ないか いるか
居る 居る イルカ
一杯 居るか
寝ている イルカ
夢みて 居るか

ここで問題になる部分は、「いないか いるか」である。もしも、これが疑問文であるならば、「居るのか 居ないのか」という意味になるであろうし、呼掛けの文であるのならば、「イルカよ 居ないのか」という意味になるであろう。これを解決するのは、それぞれ次に来る「居ない 居ない イルカ」・「居る 居る イルカ」である。そうすると、これは疑問文であることが判明し、ここが「居ないか 居るか」となる。

だって

ぶったって
けったって
いててのてって
いったって

たってたって
つたってたって
つたって
ないてたって

いったって
いっちゃったって

どこかへ
そととでてったって

いたって
あったって
ばったとって
うってたって

日本語の世界が広がりはじめた子供は、「おじいちゃん、でかけるって」とか、「せみちゃん、もうしんじやったんだって」とかの語り口で、いろいろなことを紹介してくれる。この“だって”には、伝えられる内容に優しい余韻を残す響きがある。「いててのてっていった」・「つたってないてた」・「どこかへそととでてった」・「ばったとってうってた」というのは、[誰々が～する]という、単なる〈伝達内容〉に過ぎない。これらの情報に“(だ)って”を添えることにより、その〈伝達内容〉をひとからげにまとめてしまっ、報告することができるようになる。〈伝達内容〉が“する”の世界であるのに対して、こちらは“こと”の世界であると言える。つまり、「おじいちゃん、でかける」は、この文の主体とその行為を叙述しているものであるが、「〈おじいちゃん、でかける〉って」は、それを“こと化”して報告しているのである。

さる

さるさらう
さるさらさらう
さるざるさらう
さるささらさらう
さるさらささらう
さるざるささらさらささらって
さるさらりさる
さるさらば

この詩の基本的な音の組み合わせは、[saru] と [sara] である。その [saru] が [zaru] になったり、[sara] が [sasara] とか [sarasa] になったりする音の変化と組み合わせがリズムによって展開するところが斬新である。

ことこ

このこのこのこ
どこのこのこのこ
このこのこのこのこ
たけのこきれぬ

そのこのそのそ
そこのけそのこ
そのこのそのおの
きのこもきれぬ

この詩の面白さは、[noko] という音の組み合わせが随所に散りばめてあることだ。それらの個所は、次のようになっている。

KONOKO NOKO NOKO
DOKONOKO KONOKO
KONOKONO KONO NOKO
TAKENOKO KIRENU

SONOKO NOSONOSO
SOKONOKE SONOKO
SONOKONO SONO ONO
KINOKOMO KIRENU

全部で12回現われるこの [noko] が、“どんな” [noko] なのかを音で追いかけて、判別する楽しみが隠されている詩である。

うとてとこ

うとうとうとう
うがよんわ
うとうとうとうと
いねむりだ

てとてとてとて
てがよんほん
てとてとてとてと
らっぱふく

ことことことこ
こがよにん
ことことことこと
とをたたく

“うとうとうとう” が“うとうとうとうと” 居眠りし、“てとてとてとて” が“てとてとてとてと” 喇叭吹き、“ことことことこ” が“ことことことこと” 戸を叩く、という何の変哲もないような詩であるが、これこそまさに声を出して朗読する詩にふさわしい音の配列である。前者の音の配列は、[Uto Uto Uto U] のように“う”が強調されて、それにそえるように“と”が発音され、次の“う”までの間にほんの僅か間(ま)が置かれる。後者の場合は、[uto-uto-uto-uto] のように連続的に発音され、そのことによつて、これが擬音語であることを伝えるのである。

すり

すりをする
なにをする
するりする
うりをする

すりをする
なにをする
すりもする
つりをする

すりをする
なにをする
つるりする
あたまする

スリが“すること”を、「うりをする(=こっそり盗む)」、「つりをする(=行う)」、「あたまをする(=剃って丸める)」と言うふうに表示し、日本語の動詞“する”の多義性を十分に利用している。このような同音意義語は、どの言語にも存在するもので、ある場合には言語運用上の誤解などの原因にもなりうるが、この詩のように表現上の効果をねらうこともできる。しかし、度を越すと‘駄洒落’にまで発展してしまう。

十びきのねずみ

おうみのねずみ
くるみをつまみ

さがみのねずみ

さしみをうのみ
 つるみのねずみ
 ゆのみでゆあみ
 ふしみのねずみ
 めやみになやみ
 あたみのねずみ
 はなみでやすみ
 あつみのねずみ
 むいなそねみ
 きたみのねずみ
 はさみをぬすみ
 いたみのねずみ
 かがみがかたみ
 たじみのねずみ
 とあみがたくみ
 おおすみねずみ
 ぶきみなふじみ

この詩も押韻の効果をねらったもので、[○○み]という音のことはを使って作詩したものである(ただし、「おおすみ」のみは例外である)。このような語尾が〈——み〉で終る3音の日本語としては、次のようなものがある⁵⁾。

てあみ、とあみ、ゆあみ、はいみ、むいみ、こうみ、
 そうみ、ちうみ、とうみ、ふうみ、あおみ、おおみ、
 とおみ、あかみ、おかみ、かがみ、きがみ、じがみ、
 たかみ、てがみ、なかみ、にがみ、はがみ、ふかみ、
 めがみ、いきみ、うきみ、こきみ、しきみ、すきみ、
 つきみ、ぬきみ、ぶきみ、むきみ、ゆきみ、わきみ、
 おくみ、きぐみ、しくみ、たくみ、つぐみ、どくみ、
 ぬくみ、ひくみ、ふくみ、めぐみ、やくみ、うけみ、
 かげみ、しげみ、かこみ、きこみ、けこみ、すごみ、
 にこみ、ねこみ、みこみ、あさみ、あざみ、かざみ、
 くさみ、ささみ、はさみ、あじみ、さしみ、しじみ、
 なじみ、ふじみ、よしみ、いずみ、かすみ、しずみ、
 すすみ、すずみ、ねずみ、はずみ、ひずみ、やすみ、

やすみ、のぞみ、ひそみ、ほそみ、よそみ、いたみ、
 かたみ、したみ、たたみ、はだみ、いちみ、うちみ、
 かつみ、ちぢみ、たつみ、つつみ、つづみ、みつみ、
 よつみ、あてみ、すてみ、しとみ、しどみ、そとみ、
 ひとみ、よどみ、おなみ、けなみ、ちなみ、つなみ、
 てなみ、はなみ、ひなみ、ほなみ、みなみ、めなみ、
 やなみ、しにみ、うのみ、このみ、さのみ、たのみ、
 ひのみ、ものみ、ゆのみ、あぶみ、しぶみ、せぶみ、
 やぶみ、つぼみ、あまみ、つまみ、なまみ、こみみ、
 ゆめみ、いやみ、おやみ、きやみ、くやみ、こやみ、
 なやみ、はやみ、むやみ、あゆみ、まゆみ、こよみ、
 つよみ、ひよみ、あらみ、うらみ、からみ、がらみ、
 サラミ、しらみ、にらみ、きりみ、すりみ、アルミ、
 くるみ、ぐるみ、まるみ、ゆるみ、くろみ、しろみ、
 もろみ、きわみ、よわみ、おんみ、かんみ、がんみ、
 ぎんみ、けんみ、さんみ、しんみ、ぜんみ、たんみ、
 ちんみ、はんみ、へんみ、ほんみ

これらに地名を加えると膨大な数になる。それらのことばの中から適切なものを選択して、組み合わせを行い、上記のような詩をつくるのであるが、それは大変な作業なのである。この詩の定形は

[Aのねずみ Bで・を・な・が・に C]

となっているが、Aは地名を選択するので比較的やりやすいと思われるが、問題はBとCとの結合関係である。それぞれの候補になり得ることばは存在しても、BとCとの間に意味的な選択条件が整っていなければならないのである。この selectional restriction (選択制限)を満足させてはじめて、有意味な語の連鎖となるのである。たとえば、(1)「その少女は泣いた」(2)「その火山は泣いた」において、(2)が意味的に異常と感じられるのは、「泣く」という動詞は人または動物意外のものを表わす語を主語にとることができない、という制限があるからなのである。

たそがれ
 たそがれくさかれ
 ほしひかれ
 よかれあしかれ
 せがれをしかれ
 たそがれくまかれ

きつねかれ
けれどおちうど
かるなかれ

たそがれはなかれ
みずながれ
なかれたたかれ
かれののわかれ

この詩も [○○○れ] という押韻を基調としたものである。

かぞえうた

ひとだまひとつ
ふたしてふたつ
みつめてみつつ
よつゆによつつ
いつまでいつつ
むっつりむっつ
ななしのななつ
やつれてやつつ
ここにこのつ
とおくにとお
なむじゅういちめんかんぜおん
じゅうにしよごんげん

これは一見すると「ひとつ、ふたつ、みつつ……とお」という“かぞえうた”のように思えるが、実は acrostic という技法を加味しているのである。アクロスティックというのは、各行頭（行末・中間）の文字をつづると語になる詩のことであるが、この場合には「ひ、ふ、み、よ、いつ、む、なな、や、ここ、とお」というように、こちらも“かぞえうた”になっているのである。

Ⅲ. あそびとしての〈ことば〉

たとえば、外で遊んでいた子供が、突然の大雨にずぶ濡れとなって帰って来たとき、その子が「あめがふって、べちょもろじー」⁶⁾ と話したら、大変な‘ことばあそび’を考えついたとは言えないだろうか。「雨が降って、べちょべちょになっちゃった」という日常的な言い方ではなくて、「べちょもろじー」という言い方の中に自分の感性を込めた、というか、

自分の感性を言語化したらそのような音連鎖が生まれた、という方が正解かも知れない。

子供の言語発達は〈ことばあそび〉の発達過程でもある、ということができる。この世に生まれて最初に発する〈産声〉をもって子供の言語発達の開始とする考え方もあるが、最近の研究では母親の体内にいる最後の5カ月間は、母親の声を‘聞いて識別している’⁷⁾とされている。生まれて3日もしないうちに母親の声に反応するのはそのためである。新生児の〈泣き声〉を詳しく調べてみると、[a, i, u, e, o] の5つの〈母音〉と [h, l, ?] という音が含まれていることが分る。機嫌・気分がすぐれない時は〈泣く〉ことしかできない乳児も、一月ほどすると〈アーウー期〉に入る。この〈アーウー〉は‘ことば’というものではないが、〈泣くこと〉と同様に ①両親とのコミュニケーションを促し、②音を声に出すという、‘ことば’に不可欠な二つの条件を備えてはいるのである。

4カ月くらいになると、他人よりは自分の身内のものに強く反応を示すようになり、情緒発達の面では〈社会的反応の識別〉という時期に入る。さらに、この時期は〈認知発達〉に関しても重要な時期で、ものに触れたりつかまえたりすることをしだす。ピアジェは「幼児は感覚運動によって考える」と述べているが、子供はもののある方向へ目を向けたり、音が聞こえる方向に耳を向けたり、ものを触ってみることで考えるのである。ものに触れたり、ものをつかまえたりすることによって、「これが好き・欲しい／これはいらない」というような内容の表現をしているのである。

6カ月くらいになると [mamama] とか [papapa] というような‘喃語’を発音するようになるが、この段階で〈子音〉と〈母音〉を弁別して発音することが、はじめて可能になったと言えるのである。10カ月くらいになれば、どんな言語共同体の幼児も、その共同体の言語の中にあるいくつかの単語を‘喃語’で発音していると言える。12カ月から18カ月くらいの間に、数少ない単語を用いた単語文を使うようになる。さらには単語を結合して二語文・三語文を語ることも出来るようになる。例えば、ハンバーグを焼いた熱い鍋に蓋をした光景を見て、「あついの バイバイ」などと言うようになる。二才を過ぎるこの段階になると、‘模倣’を脱却して‘創造’へと移行し、これまで周囲の者が発したこともないような文を次々と生み出すようになる。言語学でいう〈言語の創造的側面〉を実践する時期に入るのである。

「子供のことは、文法も誤っているし、語彙も少ないし、不完全だ」という人がいるが、果して‘完全な’話しことばを使える人などいるのであろうか。いわゆる‘言い誤り’の原因がどこにあるのか、ということ、現在の言語学によって殆ど説明ずみのことである。子供のことは‘不完全’と捉えるのではなく、創造性の過程にあるものとして捉えるならば、視点が大きく変わって来るのである。以下に引用する子供の発話は、すべて『2歳から9歳まで こどものことば』（晶文社 1989年）からのものであるが、子供達が、ある事柄を説明するのに自分のことばを一生懸命になって探している様子が分ると思う。これらは、限られた単語と文法知識とを駆使して作り出されたものであるが、〈ことば〉によって人と人との心の中に〈ゆとり〉をつくる働きをしている⁷⁾、ということから、〈ことばあそび〉ということができる。

A. 二歳児の発話

(店の長い売り場で) あっ おとうさんの あし!

あのね かあさん おなかんなかねエー あかちゃん いるの あっちゃん おなかんなかねエー うんちなの

ママ だいすき いっぱい たくさん おおきくだいすき ソウぐらい カバさんぐらい だいすき サクランポって リンゴのあかちゃんだよ

(雲の切れ間を見て) あっ おそらがこわれる!

(半月を見て) あっ おつきさま はんぶんこしている

(イヌを見て) おててで あるいてちゃ だめだよねエ

(金魚を見て) これ おさかなの こいのぼりネ (雲が流れているのを見て) くもさん おうちへかえっている

(「おみやが何がいい?」) バスのうえに バスがのっている あかい バスがいい おかあさん このつみき かたくて はこに はいんないよ

ゆうちゃん センタクローズにねえ ケーキもらうもん

ドレミタ ソラヤリ ドシテモ ヤラレル

(「今日行ったの、上野動物園だよ」) じゃあ こんどは したのどうぶつえんに いくの

ケンタッキーフライドチキンと センタクキッて にてるね

B. 三歳児の発話

おとうさん たべてすぐねると えーと えーと ブタになるんだよ

(「まぬケー」と言われたケイくん) まぬおとうさん!

(カンナの花を見て) あーっ はなが もえてるう

(飛行機雲とすじ雲が重なったのを見て) そらにくものすじが いっぱいあるよ

(三日月を見て) きょうは バナナのつきだ

(「親子どんぶりにでもしようか」) ほく こどもどんぶりがいい

(トウモロコシを見て) ねえ おかあさん トンボゴロシ たべたい!

(絵本を修理しているのを見て) おかあさんはほんのいししゃさん?

C. 四歳児の発話

おとうさんのおい いいにおーい (「お父さんの匂いってどんな匂い」) えーと だいすきっていうにおいな

(お店屋さんごっこで「フランスパン、ください」) ゆびきれました

(「そんなことをしては、いけないでしょ」) いけるよ ゆうたん ひとりで いけるもーん

(ゴミ収集車を見て) あっ ゴミきゅうきゅうしゃだ

おかあさん きょうは みずたまり (水玉模様) のパジャマ きるの?

(「お薬は、どこ」) でんわのたて

D. 五歳児の発話

(トンボの交尾を見て) あっ おばちゃん みてみて トンボがケッコンしてるよ

(つい、かんしゃくをおこして「ん、もう!!」) うし!!

ひとつ ふたつ みつつ よつつ ごつつ ろくつ ななつ……おかあさん つぎなんだっけ

E. 六歳児の発話

パパはなにどうまれ? (「さる年だよ」) ヘエ さるどうまれなの きのはりがへただね どうしてだ?

F. 九歳児の発話

〔「ママはだいぶ生きているから甘くみちゃだめよ」わたしは いま 9さいだから ちょっとだけ あまいの？

〔「わたし ウナギには めがないんだ」ママ ウナギには めがないの？ めのないさかななんているの？

これらの発話の例から分かることは、〈ことば〉と〈思考〉と〈感情〉とが子供においては相互にからみ合っている、ということである。子供の側に何か問題が生じた場合、その根本問題が感情の側にあると学習が困難になっているのか、それとも、学習上の問題が感情に何か問題を引き起こしたのかを見きわめることは、きわめて難しいといわれている。ともあれ、〈ことばあそび〉が子供の〈ことば〉と〈思考〉さらには〈感情〉の発達に役立つことは確かである。“言いたいこと”をちゃんと言うということは、きちんと“考える”ということだからである。つまり、“言いたいこと”をちゃんと言うことのできる能力の発達は、相手に分かるようにきちんと“表現する”ことのできる能力の発達でもあるからなのである。思ったことをちゃんと表現できないで、いらいらする子供をよく見かける。欲しいものが手に入らなかったり、他の子供と上手に遊ぶことができなくて、いらいらのあまり無茶をやりだしたりするのである。

1957年以前は、子供は〈刺激 stimulus〉と〈反応 response〉という形式で、周りの者から母語を“教わる”ものであると考えていた。しかし、同じ年に出版されたチョムスキーの *Syntactic Structures* や、その後発表された一連の研究によって、子供には生得的に言語を習得する能力があり、たとえ周囲の大人の発話が不完全なものであっても、母語の文法を短期間のうちにマスターすることができる、ということが明らかにされた。その中でも、とりわけ重要な考え方は〈言語の創造的側面〉である。言い換えるならば、オープン・システムとしての言語運用である。このことは、大久保愛などの研究によっても明かである⁸⁾。

[コレ・オブチャン・チチ・ギニュー・オネーチャン] + [ホシイノ]

[オネーチャン・カッコシテ・モー イッカイ・アッチ] + [イクノ]

子供の〈ことばあそび〉は、このようなオープン・

システムとしての言語運用を豊かにさせるものとして捉えることができる。すでに存在している表現の一部を言い換えることによって、予期しない新たな表現を創出することが可能になったり、まるで新しい表現を創出させることも可能になるのである。

あんた／ちょっと／見かけに／よらない／ゴリラの／息子の／なりそこない／はっきり いえば／クルクル／ぱー

これは、最初に指一本出して「あんた」と相手を差し、次々と指を開いていって、最後の「ぱー」で両手を開くあそびであるが、〈数え歌〉と〈ジャンケン〉を見事に組み合わせたものと言える。「あんたがた／どこさ／肥後さ／肥後どこさ／熊本さ／熊本どこさ…」という童歌も、子供の手にかかると、次のようになる。

あんたそれ／なーに／パンよ／パンてなーに／コッペパンよ／コッペパンてなーに／ あんたちょっと／ぱーね

あるいはまた、童謡の「ひなまつり」は、次のようになる⁹⁾。

あかりをつけましょ／百ワット／お花をあげましょ／若乃花／五人囃子の／愚連隊／ 今日のはたのしい／なぐり込み

よく知られている尻取歌に「さよなら三角／また来て四角……」というのがあるが、これを元歌として作られたものに、つぎのようなものがある¹⁰⁾。

さよならさんかく／またきてしかく／しかくはべっど／べっどははずむ／はずむはぼーる／ぼーるはまるい／まるいはちきゅう／ちきゅうはまわる／まわるはとけい／とけいのふりこ／ふりこはゆれる／ゆれるはじしん／じしんはこわい／こわいはおばけ／おばけはきえる／きえるはけむり／けむりはえんとつ／えんとつはたかい／たかいはほうせき／ほうせきはきんこ／きんこにどろぼう／どろぼうはにげる／にげるはねずみ／ねずみはかじる／かじるはりんご／りんごはあかい／あかいはゆうひ／ゆうひにさよなら

元歌の「さよなら三角」や、その変歌の「いろはに

こんぺいとう」にしても、最後の節が歌い出しに戻ってはいない。尻取歌というのならば、この歌の方が良くできている。

子供が〈ことば〉に関して大きな関心を抱く時期の遊びに〈回文〉がある。これは、「パパ・ママ・耳・さかさ・八百屋・スイス・新聞紙」を逆さに言ったら同じ音連鎖になるという単純なものから、「ミルク↔胡桃・イルカ↔軽い・貝↔烏賊・砂↔茄子・鱔↔庭」というように逆さに言ったら内容が変わってしまうものまである。子供達がよくやる〈ことばあそび〉に、「てぶくろのはんたいなーに」というのがあり、「エーと、エーと、ろくぶて」と答えたために、6回ぶたれたという経験が多いのではないかと思う。さらには、「うたうたう・みるくとくるみ・にわとりとわに・つつみがみつつ・きつねははねつき・わたしねんねしたわ」というような、音だけを頼りにするものとしては難しいと思われるものもあるが、子供は注意を集中して解説してしまうことが多い。

IV. おわりに

「子どもがことばを生み出すということは、子ども自身がシンボルの世界に生まれ出ることにはかならない。まさしく子どもはシンボルの世界に目ざめたのである」という言辞がある（岡本夏木『ことばと発達』）。〈ことば〉の獲得＝表出は、〈ことば〉というシンボルの獲得＝表出ということに他ならない。しかも、この場合「ことばは、それを使用する人が自らの認識や行動の結果生じている内的状態と外の世界との関連を背景として使用されるのである。このことはことばを使用する人がおとなであろうと子どもであろうと同じである。子どもがあることばを慣用の枠をこえて使用する場合でも、子どもは外の世界と自らの内的状態との関連のなかで、手持ちの語彙に表現したいことがらを託している。その限りで、そのときの語の使用は子どもにとっては適切である場合が多い。したがって、ことば習得の初期にある子どもとの相互交渉でまず重要なことは、子どものことばの使用が彼自身の表現したい内容を伝達できているか否かをみることであって、子どものことばが社会での慣用の枠をはみ出しているかどうかを点検したりすることは次の問題である」（守屋慶子『心・からだ・ことば』）という認識をもつことは、非常に重要なことである。さらには、「子ども達は、形態上では〈ワンワン〉や〈マンマ〉のような慣用語を使用するが、最初の使い方は慣

用的ではなく、その社会での慣用の範囲をこえて使用するのが常である。おとなの慣用の範囲を規準にしてその意味の拡がり方をみると、それは誤用である。しかし、ある語の使用の仕方、意味の拡げ方は社会化の方向をもちながらも、その語を使用する人のそのときの生活や認識のあり方によって定まると考えるならば、慣用の範囲をこえたことばの使用も一概に‘誤用’や‘未発達’の現象として捉えるわけにはゆかない。私達はむしろ、慣用の範囲のこえ方に子どもの主観的世界を読みとり、子どもを理解する一助とすべきであろう」（同書）という鋭い示唆も見逃してはならない。

このような認識に立つならば、「ぼくは、ゆでたがもが、たべたいな」とか、「もう、おひさまネンネするの?」というような子供の発話（＝ことば使用）を、単に‘誤用’とか‘未発達’という切り取り方で片づけてしまうわけにはゆかない。ここから〈ことばあそび〉までは、目と鼻の先である。というよりも、基を一にしている、といった方がよいであろう。例えば、大人でも時々つい口から出るようなものに、「ねえ、ジャイケル・マクソン（マイケル・ジャクソン）ているね」のような類があったり、「おかささん、“このはしをわたるな”だって。じゃ、まんなかをわたろうか」等々、枚挙に暇がないほどある。

日常生活の中で、普段は何げなく通りすぎてしまうようなことばでも、シンボルの世界を生きるようになった子供達にとっては、非常に新鮮なものとして映るのである。日本語の世界の全てが、まるで七五調のみで成り立っているというようなこれまでの一般通念に対して、たとえ限界はあったにしろ、これまではなかった‘ことばあそびうた’によって日本語ということばの新たな可能性を切り開こうとした谷川俊太郎自身のことばを最後に引用して本論の筆を擱くことにしたい。

「七五調だけが韻文ではないはずだ。日本人の耳に聞こえる頭韻、脚韻をつくり出してみたい。そう思って書いた詩のひとつです（「かっぱ」, 引用者注）。結果的にそれらは地口、駄じゃれ、語呂あわせに近いものになってしまい、表現出きる内容に大きな制約があると分かりましたが、それでも日本語の音韻面でのかくれた魅力の一端には迫りえたと自負しています。」¹¹⁾

註

1) 『谷川俊太郎のコスモロジー』 思潮社1988年

- 18-19頁
- 2) 『ことばあそびの授業』 太郎次郎社 1989年
10-11頁
 - 3) 同上 16頁
 - 4) 『ことばの詩学』 池上嘉彦著 岩波書店
1982年 12-13頁
 - 5) 『日本語尾音索引』 田島・丹羽共編 笠間書
院 1987年を参照した
 - 6) 筆者の双子の男児（3才）が、実際に使ったこ
とばである
 - 7) 『ことばを中心に』 谷川俊太郎著 草思社
1985年 238頁
 - 8) 『幼児のことばとおとな 新版』 三省堂
1977年 10頁
 - 9) ここまでの例は、『子どもの遊びとうた』（小泉
文夫著 草思社 1986年）より引用している
 - 10) 『ことばのこぼこ』（和田誠著 すばる書房
1981年）より。これは、子供向けに書かれたもの
であるので、子供の創作とは言えないが、子供に
〈ことば〉の面白さを教えるものとして優れたと
ころがあると判断し、取り上げた。
 - 11) 『音でたのしむ 美しい日本の詩 近・現代詩
篇』 大岡信・谷川俊太郎編 岩波書店 1986年
171頁

参考文献

1. 西村清和 『遊びの現象学』 勁草書房, 1989
年
2. 『ことば遊び』 河出書房新社, 1990年
3. 見坊豪紀 『ことばの遊び学』 P H P 研究
所, 1980年
4. 鶴田洋子 『《ことばの小径》 ことば遊び』
誠文堂新光社, 1988年
5. 織田正吉 『ことば遊び コレクション』 講
談社, 1986年
6. 鈴木清隆 『ことば遊び, 五十の授業』 太郎
次郎社, 1984年
7. 鈴木棠三 『日本語のしゃれ』 講談社, 1979
年
8. 柳田國男 『なぞとことわざ』 講談社, 1976
年
9. 守屋慶子 『心・からだ・ことば』 ミネルバ
書房, 1982年
10. 波瀬満子 『ことばじゃことばじゃことば

- じゃ』 出帆新社, 1984年
11. 谷俊治 監修 『あたしのああなたのア』 太
郎次郎社, 1986年
12. クロード・小林 『やってみよう! ことば遊び
ラボ』 宣伝会議, 1985年
13. 矢川澄子 『ことばの国のアリス』 現代思潮
社, 1980年
14. 高橋康也 『ノンセンス大全』 晶文社, 1977
年
15. 高橋康也 『アリスの国の言葉たち』 新書
館, 1981年
16. 柳瀬尚紀 『ナンセンス感覚』 講談社, 1986
年
17. 新装版—現代詩読本『現代詩入門』 思潮社,
1983年
18. 大岡信・編 『五音と七音の詩学』 福武書
店, 1988年
19. 新装版—現代詩読本『谷川俊太郎のコスモロ
ジー』 思潮社, 1988年
20. 谷川俊太郎 『ことばあそびうた また』 福
音館書店, 1981年
21. 谷川俊太郎編 『わらべうた 上』 富山房,
1982年
22. 谷川俊太郎 『わらべうた 続』 集英社,
1982年
23. Manfred Eigen and Ruthild Winkler, *Laws
of the Game*. New York: Penguin Books,
1983.
24. Roy Harris, *Language, Saussure and
Wittgenstein (How to play games with
words)*. London and New York: Routledge,
1988.
25. Andrew Wright, *Games for Language
Learning*. New York: Cambridge Universi-
ty Press, 1984.
26. Allyssa McCabe, *Language Games to
Play with Your Child*. New York: Faw-
cett Columbine, 1987.
27. Iona and Peter Opie, *Children's Games in
Street and Playground*. New York: Oxford
University Press, 1984.
28. Jean Marzollo, *THE NEW KINDER-
GARTEN*. New York: Harper & Row,
1987.