児童語の問題

——児童語の発達とその成人の言語への移り行きについて——

白石大二

一　児童語の定義

児童語は、ことばどおりにいえば児童のことばであるが、発生的には、児童語は、こどもの中から自然に発達して来るものなのか、それとも、おとなからかえって児童語として与えられるものなのかに問題がある。児童語といっても、乳児語・幼児語・学童語を全部含むか、特に学童語の類に限るか、いろいろの考え方ができる。乳児語・幼児語については、ことばらしいことばがおとなから与えられて、それが児童語として発達してゆく傾向がある。もちろん、もっともとを正せば、児童語は、こどもの発音能力や表現能力の未熟のためから、自然そういう形をとるものである。また、そういうものが社会的に固定してくるにつれて、おとながそれに一定の型を与えて、ある一種のこどもことばを作りあげて、それをこどもに教え、こどもがそれをならって発達したものともいうことができる。

しかして、児童語とは、児童の話すことば全体をさすのか、その中で特に児童語の特色を発揮しているものをさすのか、両方のさし方があるが、通俗的には後者のようである。教育などの見地から語種を数えるような立場はいちおう前者であり、民俗学などで特に児童特有の言いまわしを研究するときなどは後者である。

そして、ことばといっても、発音とか単語とか句とかをさすのか、文法から発想法などまでに及ぶのか、問題がある。学問的には、もちろん、すべての方面を含むべきであり、児童語のようなときには、特に発想法を考えなくては、その単語の一つにしても機能が単語なのか文なのか、体言の役をしているのか用言の役をしているのか、真相を明らかにすることはできない。

また、児童語は、児童が発表するものなのか、理解するものなのかの問題がある。児童が発表に用いるものの中でも普通児童語といわれるものが、特に児童特有のものであることから考えても理解語は児童が理解することのできるもの、ある場合には特に児童向きにできたことばをさすのが普通である。それだけに、家庭により人によってその与えるものにちがいができる。

さらに、こどもにも、特に少し成人したこどもには、特殊な隠語を発生させてこどもの社会特有のことばを形作っているものがある。これを特に児童語というような場合もあるが、そのいずれにしても、こどもことばとおとなことばが本質的にちがっているかどうかを明らかにする必要がある。

二　児童語研究の意義

児童語を研究するのには、いろいろの立場や方法がある。単に興味をもって観察し採集する立場もあろうし、純然たる学問上の目的をもって観察し採集し記述し整理し、その理法をいろいろの観点から探り出す立場もある。また、ある実践的目的をもって調査する場合もある。

たとえば、言語教育の立場から児童語を調べる意義を考えてみると、それは言語教育をじゅうぶんに行うためである。言語が社会生活上最もたいせつなものの一つであることは、古来言語が人間と動物とを区別する徴標として用いられていることからみても明らかである。言語をよりよく使いこなし、社会生活をじゅうぶんに営んでゆくことができるようにするためには、まず、児童に言語をじゅうぶん習得するような機会を与えなければならない。そのためにこそ、言語教育が必要なのである。

児童の言語教育には、広く解すれば、家庭における教育、交友の影響、社会からの影響、学校における教育があげられる。もちろん、学校における言語教育にしても、教師が指導するだけには限られない。学校という社会における友人・先輩その他の影響も考えなければならない。このように考えると、児童特に学童の言語教育の分野は、想像以上に広がるのであって、そこにますます児童語研究の必要が生ずる。学校における学習、教師の指導だけが児童の言語教育をするのならとにかく、一週間のうち多くて三十時間かそこらの時間、しかも、その時間中教師の直接接する時間がどれだけであるか、問題にならない。そういう中にあって、学校・教師の教育が直接に間接に児童の言語能力を高めるのに効果的であるためには、じゅうぶんな研究調査とそれに基づいた教育的実践が必要であろう。

乳児がいかに言語を獲得してゆくか、幼児がいかにその言語を身につけてゆくか、学童が自分のことばをいかにのばしいかに発達させてゆくか、それぞれの期間における言語習得の要因、言語能力向上の推進力は何か、こういうことを実態調査し、そのよってくるところを分析してみなければならない。幼児がいかに努力して言語を習得しているか、それがそれほど苦痛でもなく、むしろ喜びのうちに習得されていることは、少しく注意してみればわかることである。それだけに、その努力と喜びとがそのままに就学の時期においても持続されて、言語習得を容易にするような指導がなされなければならない。

そして、この習得にも、言語発達の順序があるわけであるからその過程をよく見きわめて、指導もその過程に合わせてゆかなければならない。

ここに、教育的に見ても、児童の言語能力の実態調査をその能力の発達の過程に応じて研究してみる必要がある。

三　知的能力と言語能力

言語能力調査の判定に当っては、知的能力と言語能力とを混同してはならない。言語能力の発展が知的能力と密接な関係にあることは、だれにもすぐ想像されることであるが、この相関関係は単なる想像や抽象的な推理に終らせないで、はっきり分析して具体的に理解する必要がある。

事実がわからないのでことばがわからないことがあるのをまず第一に究明しなければならない。たとえば、「左」とか「右」とかいうことばがわかるかわからないかということは、音は知っていてもその関係がわからなければ左右は正しくわかっているとはいえないのであって、そのことばを知っていないということになる。また、知的能力といっても、判断力・推理力をさすときと、単なる個別的な知識をさすときとがある。それを区別する必要がある。

正しい意味でことばといわれるかぎり、物の背景がなく経験の裏づけがないことばは、すなわち、別のことばでいえば、意味のないことばはないわけであるから、そういうものは、みかけはことばであっても、単なる音にしかすぎない。音という形を覚えることも、行く行くは意味と結びつき、それが固定してほんとうのことばとなる機会を与えられるのであって、全然無意味だというわけではないが、言語能力は、経験と結びついたものである。しかして、経験の範囲の小さいものにはそれだけ能力が少ないわけであるから、経験の調査をして、言語能力のよって来るところを見なければならない。言語能力と知的能力とは相関関係がないなどといわれることのあるのは、知識的なものは経験のあるなしによって左右され、単なる知識が言語能力と思い誤られるからである。特にこどもの場合には、その傾向が著しい。

言語教育については、特にいつも物と場面との関係を無視してはならない。

生活が豊富であり経験が豊富でなければ言語が発達しないということは、言語には常に物と場面との裏づけがなくてはならないことを示すものであると同時に、言語能力のあるなしを知的能力のあるなしと思い誤ってはならないことを示すものである。単なるおしゃべりをりこうのように思い誤ったり、無口のこどもを知的能力の劣ったこどものように思い誤ってはならない。無口や口べたは、言語能力のあるなしというよりは、能力の発揮のしかたのまずさの問題である。語種の数を豊富にして、話す内容を豊富にしてやること、だれでも思っていることを話すことができるような環境を作ってやること、これが言語能力向上のたいせつなことがらである。

四　児童語の単位

児童語の採集といい、研究といっても、それは多く語の形で行われ、整理は単語を整理分類した形で行われている。その可否について考えてみる。

言語を単位に分けることはどういう意義があるかという一般論はさておいて、児童語を単位に分けることの必要な理由について

考えると、じっさいのことばは、文の形であっても、その中には共通な部分があって、いちおう独立したと考えられるものが二つ以上いっしょになって文の働きをしている。しかも、一回きりでなく、同じような材料を使っていくどもくりかえしをする。こういう点から考えても、その共通したもの同じようなものを単位に分けて考えてみる必要がある。そして、教育的見地からは、児童語の数を調べたり、その発達を調べたりするうえに、単位に分けてみる必要がある。

このとき、主語・述語・修飾語のような単位に分け、どういうものが述語として用いられるか、それらが主語や修飾語に分析されるときに、どういうものが用いられるかを調べる方法もある。

こどものことばは、省略やくりかえしや倒置が多いといわれるが、これらは、こどもの心性といかに関係があるか、これを日本語の特質と結びつけて考えてみる必要がある。一語文の表現なども、名詞などの一単語が動詞や文のように用いられたと考えるが、動詞的な意味や文的表現の意味が名詞などの一単語の形をとったのにすぎないと考えるべきではないか。したがって、省略のごときも、そういう一語文的な表現がより詳しくなったもの、中がより分析的に示されたものと考えるべきでないか。くりかえし文はそういう一語文なり、いわゆる省略文のくりかえし文と考えるべきでないか。こういうことを表現の意図がどこにあるか表現のくふう・努力がいかになされているかに関係させて考えてみる必要がある。たとえば、主語を欠いたり述語を欠いたりしていても、それは省略と考えるべきでなく、また、その下に略されたものが補われているときは、述語に修飾語を加えようとしたもの、修飾語や主語をさらに詳しく加えていったもので、それがこどもの表現のまずさ、そのまずさを自覚して完全にしようとする努力と考えるべきでないか、それが一般的傾向なら、その型を究明するなど表現に即して考えてみる必要がある。

また、文節に分けて、どういう文節が現れるかを調べ、その文節ごとに整理する方法もある。しかし、文の成分や文節に分けて児童語を整理したものは、まだないようである。これは、従来単語を中心にしてきたためであるが、これからはもっと全体として機能的に見てゆく必要がある。

普通は、語の形で整理しているのであるが、このとき、これを従来のように体言とか用言とか分けていいか問題である。従来の文法の区分によるにしても、今までにできあがった体系的な文法上の考えをそのまま移して考えていいか疑問である。

体言とか用言とかいっても、それ自身いろいろの用法を持っており、用言の中には、意味からいって異質のものがある。体言には、当然述語的な用法はあるのであるから、動詞的に使われていても、いちおう名詞としてもいいが、用言には、述語としてのみ用いられるもの、修飾語としても用いられるもの、修飾語にも連体的に用いられるものと連用的に用いられるものがあり、これを一語が活用したものと考えていいかは、児童語の研究としては問題である。児童における発達過程を省みなければならない。用言のときには、まず、その活用形を一つ一つ別語として考察してみる必要がある。そういう精細な考察をしたうえで、配列などの便

宜から一語にまとめるのは許されようが、初めには原理的に区別する必要がある。これはまた、助詞や助動詞の発達とも関連する。

体言・名詞についても、事物の名を表わすもの、動作を表わすもの、形状を表わすものというふうにはたらきによって分け、必ずしも品詞にとらわれないことが望ましい。また、名詞の中に代名詞・数詞を含ませ、これを一種類に扱うことは、児童語としては問題である。言語の発達段階からいっても、その意味機能からいっても、代名詞と数詞とを名詞といっしょにする形式文法の考え方は、児童語の研究の立場からは考慮の余地がある。

なお、成句的な言い方などは、全体を一語として考察する必要がある。

助詞・助動詞の類は、単語として独立性がないので、文の成分や文節で分けるときは、見えなくなってしまう。そういう点からいっては、単位を単語にまで分けて考える必要がある。しかして助詞・助動詞は、用言と同じように、その用法をよく調べて、形が同じであるとか、同一語の活用と考えられているからといって同じように取り扱うことは避けるべきである。助詞・助動詞は、類によって発達的段階を異にするものがあるので、その現れ方を精査しなければならない。

五　児童語研究の方法

それでは、いかなる方法によって、その調査を具体化するか、これについては、従来のものを越えて、全体的機能的に調査する方法をとりまとめるまでに至っていないので、以上に関連したことについて、わたくし自身のこどもの言語生活の記録などを提示して、問題点を提出するにとどめる。

造語法

わたくしの長男が満一歳のころ、「ガッコウ」「チェンチェイ」を覚えてから、「ガッコウチェンチェイ」を洋服・出勤の意味に使うようになり、洋服のことを「ガッコウチェンチェイキモノ」といい、洋服だんすのことを「ガッコウチェンチェイキモノタンス」といっていた。また、隣の酒屋のおねえさんを、「オミソトコオネエチャン」といっていた。二男がやはり同じ年のころ、こどもがスケートをしているのを見て「ゲタグルマ」といった。こういう幼児の造語力が、そのこどもの問題としてもどれだけ延びてゆくか、また、他のこどもの場合にもどれだけ一般的か、そして、こういう言い方がいかに慣用的なおとなのことばにとってかわられるか、その過程は調査できればおもしろい。

用法の拡張

たとえば、長男が満一歳のとき、銭湯が休業のことを「オフロネンネ。」といい、医者が休業のとき同じように「オイチャチャンネンネ。」といった。これは、前者については擬人法ともいえる。しかし、こどもの意識からいえば、ただ一つのことばを他の場合におし及ぼしただけである。

こどもが、「この自動車車掌しないのに動くよ。」などという。「この自動車は、車掌さんがいて運転しないのに動くよ。」の意味である。やはり、一つの語を同じような他の場合に、しかも語性

を変えて用いたものである。

友人のこどもが、にわとりが、えさをやっても食べないのを見て、「にわとりがしらばくれている。」といったという。これも同じような例で、人のある特殊な動作をする「しらばくれる」ということばを、にわとりの似たような動作・状態に拡張して用いたのである。

同僚の七つになる子が、いつも腕組をしている人のことを評して、「手をあぐらかいている」といったという。あぐらをかくのは、足に限るし、足という必要もないのであるが、手足を組み合わせた様子を「あぐらかく」とし、手だから「手をあぐらかく」といったのである。これも、意味の拡張とも誤用ともいえるものである。

擬人法—非論理的な表現

友人の六歳になる男の子が、「おとうさん、このげた、早く走るよ。」といったので、友人が、これは「このげたは早く走れるよ。」といえないのだと思って「げたが走るのかい。」と念を押すと「このげたに足をのっけると、早く走るよ。」といい直したという。これは、結果的には擬人法ともいえるが、表現が不明確なものである。いい直したものは、定義づけが不正確な例である。

接続詞の用法

七歳になる二女が、長女が山のほうの子といっしょに遊びに行ったことをいって、そのあとで、「そして、あの子、ここやぶったのよ。」といった。「そして」という接続詞の続きようがおかしい。姉と友だちとのことから、その子がきのう自分のうちでしたことを連想していったまでで、その事実・文脈の間には、「そして」で続いてゆく連続感はないのである。

こういう接続詞の正しく使えないことも、非論理的表現の例としてよかろう。しかし、こういう「そして」の用法は、単なるつなぎことばとしておとなもよく用いる。ここもその例とすべきか。また、連想の非論理的な問題であって、言語の問題でないかもしれない。

固有名詞と普通名詞

友人の九歳の女の子が、「『ねこ』というねこはないよ。」といったという。これは「ねこ」というのは種類名であって、名まえはその中の個々のものの固有名詞だから、「みけ」と呼び「しろ」とは呼んでも、「ねこ」という名まえはつけないというのである。

固有名詞の自覚はいつごろから起ってくるものであろうか。固有名詞が代名詞のように用いられ、「ぼく」などの代名詞が固有名詞のように用いられ、児童独特のそういう用法が消えてゆくのはいつごろからであろうか。次に、これに関した例を、坪田譲治氏の小説・童話の中からあげておこう。

おばあさんのことを、いつも善太は、ただおばあさんおばあさんと呼んでいて、名前のことなど気がつかないでおりました。けれども、聞いて見ると、やっぱり名前はありました。松山お米というのでした。お米とかいても、およねと読むのだそうであります。ふしぎな名前と思って、聞いて見ますと、これには訳がありました。（坪田譲治童話集「どろぼう」）

「こらあ、そこにゐるのは三平ぢゃないかあ。」
木の下で、をぢさんは上を仰いでどなつた。
「ウーン、ボクだよう。お日様見てんだあ。とつても綺麗だよう。」
「大変なボクめ、どうして登つたんだ。」
「ウン、今下りる。もう下りるよ。」(「風の中の子供」)

成句とその分析的な意味

語句をじゅうぶんに習得するためには、いうのにも聞くのにも、その全体としての意味をはっきりさせるだけでなく、そのためにもある程度分析的にその語構成と各部分の意味を知ることが必要であるが、こどもには必ずしもこれは可能ではなく、一種の民間語源説のような解釈をしていることがある。

わたくしの子どもが、兄妹ふたりで用足しに行って帰るとき、妹のほうは「おやすみなさい。」といったのに、兄のほうは何もいわなかったので、妹があとでとがめると、「知らんちょ。」「知っちゃない。」という。それで、わたくしが「知らんちょ。」「知っちゃない。」とはどういう意味かと妹のほうに聞くと、「わからない。『いい』ということだろう。」という。本人に聞くと、やっと「かまいっこないことだ。」という。いやなとき、したくないときに用いる合いことばらしいのであるが、いう本人は用い方を知っているだけ、聞くほうは場面的に理解するだけである。こういうのは一種の隠語であるから、無理がないが、あいさつことばになるとこまることがある。そのわかりきった意味もこどもには理解できないもののらしい。これをいかに指導するかは、一つの問題である。

「あけましておめでとうございます」にしても、こどもはただ口移しに覚えるだけで、果してその語句の個々の意味を解しているかどうか疑わしい。ある年、わたくしのこどもに新年のあいさつのことばとして教えてやったが、七つの子は「あげましておめでとうございます」という。この子は、ラジオの「放送局から申しあげます。」を聞いて「ラジオのおねえさんが何かあげますって。」といったことがある。おどけているのでもなさそうなのである。九つのが「あけまして」だと教えてやっているが、九つのも十のも分析的な意味はわからなかった。「年があける」ということばは、こどもの生活語にはないのである。そのうち、「新年あけましておめでとうございます。」というようになったので、少しはわかるようになったかもしれない。

節分の「鬼は外、福は内。」にしても、こどもにはわからないものらしい。ある年の節分の翌朝、九つのこどもが、外で、「お庭にも外にも豆をまいている。」といっている。聞いてみると、「鬼は外」を「お庭外」と解しているのである。じゅうぶん説明してやらなかったのは、こちらが悪かったのであるが、こどもの理解の奇想天外には驚くべきものがある。

敬語——いいことば悪いことば

敬語をめぐって、ことばの良否・適否が問題となり、特に幼児語の「お」「御」が問題になっているが、この「お—」「御—」の類は、こどもことばなのか、おとながこどもに与えたことばなのか大いに反省してみる必要がある。このとき、「お」「御」をつけ

ることばの種類についても、児童が和語とか漢語とか語の性格に対する意識をどれだけ持っているかを改めて注意してみる必要がある。ただ次の実際の例、作文が示すように、こどもにも敬語の意識はあるが、それは社会慣習をどれだけ身につけているか、いかに反応するようになっているかを示すだけのものであろうか。最後の作文の例では、その批評で、相手に対する態度によって、こどもが相手を「おばはん」「おばさん」「おばちゃん」と呼びかえていることが指摘されている。

父「だれだ、へをしたのは。」
子（満六歳半）「ぼくだ。」
父「くさい。」
子「おとなが『へ』だなんていっている」
母「なんていうの。」
子「『おなら』なんだよ。『へ』は悪いことば、『おなら』はいいことば。」（東京教育大学教育学部付属ろう学校「基礎語彙表」（一九五三年）によれば、「おなら」は第四段階にのっているが、「へ」はない）
父「弘美ちゃん、ふとん引いてやんな。」
妹（小学二年生）「あたいが引くの。」
父「あたいが引くのか。」
二姉（小学六年生）「『あたい』なんていわないで『わたくし』といいなさい。」
妹「内では『あたい』というの。」
二姉「『わたくし』というのが一番いいことばだよ。」
弟（満六歳半）「『きよ』いいな、かわいいじゃないか。」
二姉「『わたくし』ていうの、お大尽だよ。」
姉（中学二年生）「ことばでお大尽と貧乏とはおかしい。」

はんきゅかいかんで、エスカレーターにのってあそんでいました。はじめのときは、上から下へいってあそんでいたら、下のばんぺいのおばさんが「あんたら、なんかいのったらやめんの」といった。ぼくがいった。「たった十かいだけのってからやめたるわい」といった。ぼくらは十かいのってやめるといっていたのに、二十かいも三十かいものったら、しまいに下のばんぺいのおばはんがゴリラみたいになって「ええかげんにやめなさい」といった。そこでぼくらが「ばんぺいのおばはん、ごりらになった」といった。「ほんまにあんたら、しゃくにさわる子どもやな」「そうけ、そんなにしゃくにさわるのやったら、だまっておれ」と、にいちゃんが言った。

そのとき、おばさんが「そんなら、もうなんかいのってもええ」といった。「ええっ、それほんと」「ふん、ほんまやとも、ほんまやとも」といった。「にいちゃん、うれしいな」「ふん」「おばちゃん、わるぐちいってごめん」「それ、みんないっしょにのれ」といった。かえりには「おばちゃん、ありがとう」といってかえった。（つまる音、よう音は小書きした）（神戸市平野小学校四年生の作文。「教育タイムス」所載）

発達の遅速と使用と正確さ

児童においては、たとえば助詞は、一　格助詞、二　終助詞、間投助詞、三　接続助詞、四　副助詞・係助詞の順序によって発達するといわれるが、それぞれの中でも発達度に類別があるようである。その発達には、むしろ日本語の性格、おとなのことばの使い方が反映しているのではないかと思う。たとえば、格助詞でも「が」「を」の類の発達は早いかもしれないが、その正確な使用には注意が必要であり、「から」「で」の類は、その使い方はむずかしいかもわからないが、習得すれば、あとは正確に使うようになるのではないかと思う。

ほんの一例であるが、次のようなわたくしの経験では、こどもが、定義に当って、助詞の「を」「で」の用法をよく自覚していて、みずからいい直しているのであって、意味の類別を必要とするものは案外正しく使ってゆくのではないかと思う。

父「クレヨン＝ペーパーて何。」
子（満六歳半）「クレヨンを書く紙。クレヨンで書く紙」

これに対して、「―へ（に）行く」の類の「へ（に）」は、ほとんどいわない傾向があるのではないか。それも、特別なところへ行ったとき、特別な言い方をしたときには「―へ（に）行く」というのではないだろうか。次の二つの文章は、男六人女七人の幼稚園児の生活発表をしたものの録音記録の中で、「―へ（に）行く」の言い方をした例であるが、たった二つである。

男1　ネ　キノオネエ　シロキヤ　イッテネエ　ネエ　シロキヤ　イッテネエ　チカチャントネエ　プウルエ　イッタノ。
T　ソオオ　シロキヤニ　プウルガ　アッタノ。
男1　チガウ　シロキヤ　イッテ　カエリニネ　プウルエ　イッタノ。ソイデネ　ナンカ　タベタノ。
T　ドオヤッテ　ハシラスノ。
男4　ネジ　マワシテ。
T　ヨカッタワネエ。
男4　ソレデ　シロキヤニ　イッタ。
T　シロキヤデ　ナニ　シタノ。
男4　シロキヤデ　シロキヤデ　ヨオフク　カッテ　モラッテ　カエッテキタノ。（東京都中央区久松幼稚園、昭和二七年七月六日、二年保育年長組の日曜日の生活発表の録音記録）

しかも、こういう言い方は、成人もよくいう言い方であって、それがそのまま幼児に反映しているのではないだろうか。

―文部省調査局国語課長―