

子どもにとって「なぞなぞ」の魅力とは何か

—「遊び」としての「なぞなぞ」の構造分析を通して—

渡 辺 雅 美

1. はじめに

「なぞなぞ」あるいは「ナゾ」については、これまでに池上嘉彦¹⁾ 鈴木棠三²⁾らの研究がある。³⁾しかし、これらの研究は子どもにとって「なぞなぞ」とは何かという問いに答えることはできないように思う。子どもにとって「なぞなぞ」とは何かを考えると、何よりもまず「なぞなぞ」が子どもにとって「遊び」であるという視点から考察される必要がある。池上・鈴木らの研究は、この視点からなされたものではないからである。

本稿では、池上・鈴木の先行研究に基づきながら「遊び」としての視点から子どもにとって、「なぞなぞ」とは何かを考察したい。そのために、まず、「遊び」としての「なぞなぞ」とは具体的にどのようなことをさしているのか、そして、それを問う意味は何かを明らかにする。

2. 「遊び」としての「なぞなぞ」

子どもは「なぞなぞ」とどのようなかかわり方をしているのだろうか。そして「なぞなぞ」は「遊び」といえるのだろうか。

子どもは「なぞなぞ」が好きである。小学校に入学するときに「なぞなぞ」を知らない子どもは恐らくいないであろう。事実、兄弟や友達同士で「なぞなぞ」をかけあう姿はよく見かける。また、大人が「なぞなぞ」をしようと誘うと、ほとんどの子どもが喜んで応じてくる。そしてこのようなときには、幼稚園児でも一つや二つの「なぞなぞ」のレパートリーをもっていて、必ず自分も問う側になりたがる傾向がある。

たとえ「なぞなぞ」のレパートリーが思いうかばない場合でも自己流に「なぞなぞ」風な問いを作って応じてくる場合が多い。次の(1)、(2)はそうにして作られたものである。

(1) ぼくのいとこのうちのねこの名前ナーニ ——— ミーコ (5歳児)

(2) すきとおっているものナーニ ——— 水 (小学校2年生)⁴⁾

(1)、(2)は一般には「なぞなぞ」として認められているものではない。しかし、子どもが自ら「なぞなぞ」に興味をもち、積極的にかかわろうとしているものとみることができよう。

さらに、鈴木は「口承のナゾは、長い間子供の手で管理されてきた(後略)」と述べ、⁵⁾民間伝承としてのナゾの伝え手が子どもであったことを示している。そしてこのことは日本に限らないようである。世界の多くの地方で「なぞなぞ」が採録されており、それらは子どもの「遊び」の一つとみなされている。⁶⁾

ひとつひとつの「なぞなぞ」のレパートリーは地方によって違い、時代によって変化している。しかし「なぞなぞ」は子どもにとってかなり普遍的な魅力をもっているといえる。そしてその魅

力故に子どもは「なぞなぞ」に積極的に^かかわ^り、その^かかわ^り方^が子どもの中での「なぞなぞ」の伝承を支えていると考えられる。

小川博久は「子どもの『遊び』についての教育学的考察」と題する論文の中で、子どもの「遊び」について次のように述べている。

「子どもの『遊び』の定義は、『ゴムとび』、『メンコ』、『花いちもんめ』、『かくれんぼ』といった個々の活動を対象にしてすべきではない。また、その活動で使われる知識や技能を対象におこなわれるべきでもない。それは、上のような活動の知識や技能が子どもたち自身の集団の中で伝承され、展開されていった場合においてのみ、その活動を「遊び」とよぶべきである。」⁷⁾

小川の述べるように、「子どもたち自身の集団の中で伝承され、展開されていった場合においてのみ、その活動を『遊び』とよぶ」ならば、「なぞなぞ」は、その意味において、子どもにとって「遊び」であるといえる。何故ならば前述したように、「なぞなぞ」は子どもにとって魅力を持ち、子どもたち自身の積極的な^かかわ^りを通して、伝承されてきたし、展開されているからである。

「なぞなぞ」が「遊び」であるとしても、何故「遊び」としての視点から考える必要があるのだろうか。それは私が「遊び」のもつ教育的意義を見直していく必要があると考えるからである。「遊び」のもつ教育的意義について小川は次のように述べている。

「『遊び』の教育的意義は、『遊び』がもっている自己教育機能にあるからである。言い換えれば、『遊び』における子ども集団が、あるいは、特殊な形態としては個人が、自らの動機で、自力で一定の活動を選択し、遂行するところに形成機能があるのである。」⁸⁾

小川は、「遊び」の教育的意義を自己教育機能にあるとしている。

たとえば、私達が言語教育について考えようとする場合、とかく大人（特に教師）が計画した授業場面だけに終始しがちなのではないだろうか。教師が何を教授し、それに対し子どもがどのような認識をもっていったかについては議論される。しかし、教授場面以外に子どもは様々な形でことばに出会い、ことばを使い、ことばを意識し学んでいく。このことは度々指摘されながら、実際にはこのような形で自ら学んでいく教育的機能については、あまり議論されていないように思われる。

私は教師による意図的な教授活動場面以外の子どもの自己形成のあり方をさぐるために「遊び」という視点からの考察が必要であると考ええる。

「なぞなぞ」が子どもにとって「遊び」であり、自己教育機能をもつことをこれまで述べてきた。この前提にたつとき「なぞなぞ」の魅力を問う必要がでてくる。何故なら、子どもが「なぞなぞ」の魅力を感じることが自ら学び、くり返していく動機となっているからである。

「なぞなぞ」の魅力といっても「なぞなぞ」のレパートリーには、地方によって違いがある。言い換えれば、一人一人の子どもは地方により時代によりそれぞれ違う「なぞなぞ」のレパートリーに出会っているということである。しかし、そこには同じ「なぞなぞ」としての共通性があると考えることができる。そして、子どもにとっての「なぞなぞ」の魅力を、この共通性の中に見いだすことができるのではないだろうか。以上の仮説を証明するために、「なぞなぞ」の構造分析

をする。

3. 「なぞなぞ」における問いと答えの構造

前節で述べたように、「なぞなぞ」は子どもにとって「遊び」である。それ故、子どもは「なぞなぞ」のやり方を教授されることなく自らの試行錯誤の中で学んでいく。この時、子どもの耳にふれ、目に見えるのは、他の子ども達の間で行われている「なぞなぞ」である。そして、それは一方が問い、一方が答えるというやりとりの形であろう。従って、まず「なぞなぞ」は問いと答えというコミュニケーションの一つの形式をもつ「遊び」として分析されねばならない。

しかし、「なぞなぞ」における問いと答えは、日常生活場面における問いと答えのやりとりと同じではない。この両者は、どのように異なっているのだろうか。

この点について鈴木は次のように述べている。

「遊戯としてのナゾは、そのような（日常生活場面におけるような）単純な疑問をさしているのではない。言いかえれば、自然発生的な疑問はナゾではない。ナゾは知る者が発する設問である。」⁹⁾（下線、（ ）内は筆者）

鈴木 の指摘に従って具体的に考えてみよう。日常生活場面において問うという行為は、通常問う者が答えを知らないという状況によっておこる。

(3) あの高い建物は何ですか？ —— 大学です。

(4) この問題についてはどう思われますか？ —— 賛成ですよ。

(3), (4) のような問いは、問う者の答えを知りたいという動機によって発せられる。そして、答えの内容は答える者が知っている、あるいは答える者が判断を下すものであるという前提にたって問われる。

これに対し、

(5) 千人坊主の綱引きナーニ —— なっとう

といった「なぞなぞ」の問いと答えでは、「なっとう」という答えは、問う者にとって既知のことであり、答える者にとっては未知のこととなっていると考えられる。

それでは、何故その問いが既知のことでありながら、日常生活場面における問いと同じように答える必然性が感じられるのであろうか。問いの構造を分析してみよう。

(3) あの高い建物は何ですか？ —— 大学です。

(4) この問題についてはどう思われますか？ —— 賛成ですよ。

(5) 千人坊主の綱引きナーニ —— なっとう

(6) 秋になると、高い木の上に座ぶとん敷いて座る赤い坊さんナーニ —— かき

(7) Riddle me, Riddle me ree,

A little man in a tree;

A stick in his hand,

A stone in his thoat,

If you read me this riddle

I'll give you a groat.

—— cherry

訳 なぞなぞなあに これなあに

きのえだにすんでるちっちなおとこ

てにはつえ

のどにはこいし

もしもこのなぞとけたなら

いちえんだまあげる¹⁰⁾

(5), (6)は日本の「なぞなぞ」, (7)はイギリスの「なぞなぞ」であり, (3), (4)は日常生活場面における問いと答えをあげてみたものである。(3), (4)と(5)~(6)の問いの構造の違いを表現にそって考えてみたい。

ここで下線の部分に注目してみよう。(5), (6)の「ナーニ」は「なぞなぞ」独特の言い回し(イントネーションも含めて)である。これは、たとえば(3)と(5)の下線の部分を入れかえてみるとはつきりする。

(3)' あの高い建物ナーニ

(5)' 千人坊主の綱引きは何ですか

(3)'の「ナーニ」が「なぞなぞ」と同じ言い回しで問われたならば、問う者がすでにその答えを知っているように感じられる。そして逆に(5)'では問う者がその答えを知らないように感じられる。つまり「ナーニ」の部分が、その問いが既知のことを問うものであることを感じさせる機能をもつと考えられる。(7)の下線部についても同じことがいえるであろう。

池上は「なぞなぞ」におけるこの部分を「枠組要素」として次のように述べている。

「それ(「枠組要素」)は一つのゲームが始められること、したがって、当事者はそのゲームに定められた「ルール」に基づいて振舞わなくてはならないことを宣言しているわけです。」¹¹⁾

()内は筆者)

ここで池上は、「枠組要素」がゲームの開始を宣言する機能をもつことを指摘している。「なぞなぞ」が子どもにとって「遊び」であると考えた場合、池上のこの指摘は支持できる。

J. ホイジンガは、「遊び」の特徴の一つとして次のように述べている。

「遊びは『日常の』あるいは『本来の』生ではない。むしろ遊びはそれに固有の傾向によって、日常生活から、ある一時的な活動の領域へと踏み出してゆくものである。」¹²⁾(傍点は原文のまま、下線は筆者)

「なぞなぞ」が「遊び」であり、J. ホイジンガの指摘するように、「日常生活から、ある一時的な活動の領域へ」の移行であるならば、「なぞなぞ」に「固有な傾向」によってそれが相手に宣言される必要がある。「枠組要素」は「なぞなぞ」独特の言い回しをもつことによって、その宣言の機能を果しているといえよう。

「枠組要素」が「遊び」の開始を宣言する機能をもつこと、そしてそれは同時にその問いが既知のことを問うものであることを示す機能をもつことを示した。つまり「枠組要素」は、既知のこ

とを問う「なぞなぞ」という「遊び」の開始を宣言する機能を果たすといえる。

このような機能をもつものを「枠組要素」と考えるならば、「枠組要素」は「なぞなぞ」の構造上不可欠な要素でなくてはならない。しかし、この点について池上は次のようになくともよい要素であると述べている。

「ここで「枠組要素」と言われているのは、なぞなぞの成り立つ仕組みには直接関係しない装飾的な（「任意的」な）部分のことです。」¹³⁾（（ ）内は筆者）

池上が「枠組要素」の機能についての確な指摘をしながら、装飾的であり、「任意的」な部分としているのは、次の二点に問題があるからだと考える。ひとつは、「枠組要素」のない「なぞなぞ」が多いと指摘しているが、それは池上の分析が「なぞなぞ」の採録された部分だけに限られているためであると思われることである。そして、第二の問題点としては、池上の提案する「なぞなぞ」の構造そのものに問題があるように思われることである。

第一の問題点について考えてみたい。池上の指摘する通り採録された「なぞなぞ」には「枠組要素」として分析される部分をもたないものが多い。この点については鈴木の次のような指摘に注目する必要がある。

「ナゾとは、「何ぞ」と問いかけることばであり、それが名称になったものである。——中略——ナゾ遊びの最初に言うきまり文句にも、土地々々で一定したものがある。中でも、最も広い地域に分布しているのが、

ナゾナゾナニ納戸のかけがね外すが大事（山口県湯田町）

ナゾナゾナニ菜っ切包丁なぎなたそのあとナーニ（上総地方）

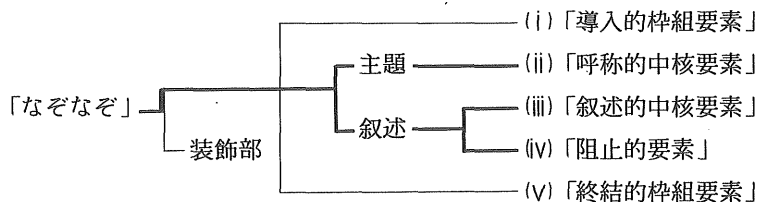
ということばである。」¹⁴⁾

鈴木はここでナゾ遊びのきまり文句があり、それが土地々々によって一定していることを示している。そして、このきまり文句はその後に続く問いが「なぞなぞ」という「遊び」の中で問われていることを相手に伝える機能をもつ。このようなきまり文句は土地によって一定しているために一つ一つの「なぞなぞ」について採録されることはないだろう。しかし実際に行われる「なぞなぞ」の中では問いと一緒に言われ、「枠組要素」となると考えるべきだろう。

このように「なぞなぞ」の採録された部分だけを分析するのではなく、実際に「遊ば」れる「なぞなぞ」を考えると「枠組要素」は不可欠な要素といえよう。

次に第2の問題点である池上の「なぞなぞ」の構造と具体的な分析について検討してみよう。

池上は「なぞなぞ」の構造を次の図のように示している。¹⁵⁾



この中で(i)の「導入的枠組要素」と(v)の「終結的枠組要素」をまとめて前述した「枠組要素」

としている。はじめに、この「粹組要素」についての池上の分析例から検討してみよう。

- (8) なぞなぞ、ナーニ —— (i)
赤い長い服を着た人に会いました。 (ii)
裾には棒、首のところには石。 (iii)
なぞなぞ、ナーニ。 (iv)

—— 桜ん坊

- (9) なぞなぞ、ナーニ —— } (i)
分かるかどうか、試しにどうぞ } (ii)
家にもいっぱい、キッチンにもいっぱい (iii)
それでも匙いっぱいもつかめません。 (iv)
分かるかどうか、このなぞ、ナーニ (v)

—— 煙

- (10) ベイスン橋を渡っていたら(?) (i)
妹のケートに会いました。 (ii)
妹の首を折った上に } (iv)
その血を飲んでやりました。 } (v)
何のことだか、お分かりですか。 (vi)

—— ワイン

- (11) 王様の厨の裏に大きな桶がありました(?) (i)
そこで働く多くの人たち (ii)
足指は黄色、着物も黄色。 (iii)
このなぞ分かれば、私の鼻引っぱらせてあげましょう。(iv)

—— 蜜を作っている蜂

((i)~(vi)は「なぞなぞ」の構造に従って池上が分析したもので、原文のままである下線、(?)は筆者)

下線部は池上の分析による「粹組要素」である。しかし、(?)を付したのものについては「粹組要素」とはいえない。何故なら、この問いが「なぞなぞ」であることを相手に伝える機能をもたないからである。では、(?)の部分は、他のどの要素にあたるのであろうか。池上は、(ii)~(iv)の要素を「粹組要素」に対し、「中核部」、「阻止的要素」として、次のように述べている。

「まず「中核部」では当てられるべき対象に対してある名称が提示され（「呼称的中核要素」）、それについての叙述が与えられます（「叙述的中核要素」）。そして、その後で「中核部」で述べられたことと矛盾するようなことがその対象について述べられます。これが「阻止的」要素です。」¹⁶⁾

上の定義に従う限り(?)の部分は、(ii)~(iv)のどの要素にもあてはまらないことになってしまう。

しかも、(ii)~(iii)の定義そのものも整合性をもたない。たとえば、池上は次のような例をあげている。

(12) 濡れた着物を着る ナーニ —— (物干)

(iv) 阻止的要素

第一にここでは「ナーニ」は全く分析の対象にされていない。しかし、これが「粹組要素」であることはこれまで述べてきた通りである。第二に、「濡れた着物を着る」が「阻止的要素」かどうかはどのような根拠によるのだろうか。定義によれば、「阻止的要素」は「中核部」と矛盾することを述べるとされているが、(12)は矛盾すべき相手の「中核部」を欠いた「なぞなぞ」なのである。そして、もし、

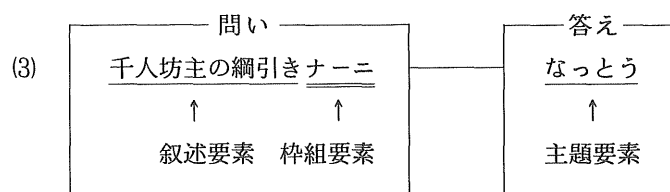
(12') 濡れた着物を着るもの[・] [・] ナーニ

(12'') 濡れた着物を着たやせ[・] [・] [・] [・] ばち[・] [・] ナーニ

としたならば、(12')、(12'')の下線部はやはり「阻止的要素」として分析できるのであろうか。それとも「呼称的中核要素」とすべきなのであろうか。池上の定義では分析することはできない。

池上は意味論的に「なぞなぞらしさ」とは何かを問う目的で、文をモデルとして前述のような構造を提案した。しかし、要素関係そのもののの中に意味的な定義をもちこんでしまったために整合性をもった分析ができなくなってしまっている。

もし、問いと答えの形式をもった「遊び」という視点から、その機能に着目すると、「なぞなぞ」の構造は次のように分析しうる。



そして、この構造をやはり文をモデルとして考えるならば、問いを「叙述要素」、答えを「主題要素」と呼ぶことができよう。何故なら、「なぞなぞ」の問いは答えとなるべき主題について叙述するという機能をもっているからである。従って「千人坊主の綱引きナーニ —— なっとう」という「なぞなぞ」は「なっとうは千人坊主の綱引きである」という文が、「ナーニ」という「粹組要素」によって「なぞなぞ」という「遊び」にされたものといえよう。

3. 「なぞなぞらしさ」の問題

前節では「なぞなぞ」の構造を分析し、それぞれの要素の機能を、問いと答えという形式をもつ「遊び」という点から明らかにした。しかし、その上でなお「なぞなぞらしさ」の問題が残る。

前述したように、子どもはその構造に注目するところから「なぞなぞ」にアプローチしていくようにみえる。(1)、(2)であげた「すきとおっているものナーニ —— 水」のような例ばかりでなく、目につくものに次々と「ナーニ」をつけて、問いと答えをかわし合う姿は「なぞなぞ」を知りはじめた子どもによく見られる。しかし、そのうちにその中のあるものは「そんなの『なぞなぞ』じゃないよ。」という文句にあって切り捨てられていく。

このような過程を考えると、私達が、あるいは「なぞなぞ」という遊びに慣れてきた子ども

達が「なぞなぞらしい」と感じる「なぞなぞ」だけが残って伝承されているといえる。言い換えれば「なぞなぞらしい」と感じられる「なぞなぞ」は、子どもにとって魅力を感じさせる「なぞなぞ」であるといえる。

以下、この「なぞなぞらしさ」を感じさせるものはどのようなものか、つまり「なぞなぞ」に共通する特徴とは何かを考察したい。

池上は、「比喻」と「矛盾」という二つの要因が「なぞなぞらしさ」を感じさせるとしている。はじめに池上のいう「比喻」と「矛盾」とは何かを、「主題要素」と「叙述要素」の関係という視点から明らかにしてみよう。

ここで「主題要素」と「叙述要素」の関係に注目するのは、ここで問題になっている「なぞなぞらしさ」は、この関係の中にあるからである。

(3) 千人坊主の綱引きナーニ —— なっとう

(3)' 朝食べるもので、べたべたしてるものナーニ —— なっとう

(3)と(3)'が同じ「枠組要素」をもちながら、(3)の方が「なぞなぞらしい」と感じられるのは、「主題要素」である答えに対してどのような「叙述要素」がおかれるかによっているからである。

池上は「比喻」について次のように述べている。

「あるものについて、それにふつう違うものに適用される言葉を当てて、その言葉で表わされるようなものであると主張する——比喻ではこういうことが起こるのですから、明らかに言葉の方が指されているものより優位に立っています。」¹⁷⁾ (下線筆者)

あるものについて、それにふつう違うものに適用される言葉をあてる、という「比喻」について、池上が「比喻」を含む「なぞなぞ」であるとしている例から考えてみよう。

(13) 口から紙食べてお腹から出すものナーニ —— ポスト

ここには、ふつう違うものに適用される言葉が含まれているといえる。たとえば、「食べて」、「出す」といった言葉はふつう生命のあるものに適用される。この「なぞなぞ」ではそれを「ポスト」という無生物にあてている。それによって答えが生命をもつものであるような印象を与える効果をもっている。

ここで注意したい点は、「比喻」は「主題要素」と「叙述要素」に含まれる一つ一つの言葉(「食べて」「出す」)の間に成立しているということである。

これに対し、「矛盾」を含む「なぞなぞ」では、「矛盾」は「主題要素」と「叙述要素」に含まれる一つ一つの言葉の間にあるものではない。

(14) 取っても取っても取れないものナーニ —— すもう

池上が「矛盾」を含む「なぞなぞ」としている(14)を例に考えてみると、「取っても」「取れないもの」という一つ一つの言葉は、「すもう」という答えと「矛盾」しない。「すもう」は取れるものであり、「すもう」は取れないものでもあるからである。

池上は「矛盾」を含む「なぞなぞ」について次のように述べている。

「『Xであって、しかもXでないということはありえない(矛盾律)』というのがありますが、(『矛盾』を含む『なぞなぞ』は、一見絶対とも思われるこの公理にあえて挑戦しているわけで

す。』¹⁸⁾ (() 内筆者)

「たとえば、『取ッテモ取レナイモノ』と言った時、私たちが矛盾していると感じるとすれば、それは繰り返されている『取ル』という語が二度とも同じ意味で使われていることを前提にしているからです。(中略) このようなわけですから、先ほどのなぞなぞは、一見完全に論理的な矛盾を含んでいるようでいて、実際にはそうでないことになります。』¹⁹⁾

ここで池上が「矛盾」を含む「なぞなぞ」としているのは、「叙述要素」の表現に擬似的な「矛盾」を含む「なぞなぞ」であるといえよう。

以上のように「比喻」と「矛盾」は、「主題要素」と「叙述要素」の関係でみる限り、全く違ったものである。それにもかかわらず、同じように「なぞなぞらしさ」を高めていると感じられるのは何故であろう。池上は、この両者に共通する点を次のように述べている。

「ところで、この『比喻』と『矛盾』という二つの要因ですが、互いに違ったものでありながら同時に共通したところもあることがわかります。それは、読者の立場から言えば『意外性』とでも言うことができるでしょうか。」²⁰⁾ (下線筆者)

池上はここで、「比喻」と「矛盾」に共通する特徴をさぐるためには、読者の立場から考察する必要があることを指摘している。以下この点について、読者 (より「なぞなぞ」という「遊び」にそって言えば答える者) の立場から考察してみよう。

比較のために、次の「なぞなぞ」から分析する。

(15) わたしはだれでしょう。形は四角。ポケットに入れる。手をふくときに使う。

—— ハンカチ

(16) わたしはだれでしょう。飲み物である。白い色をしている。幼稚園で飲んでいる。

—— 牛乳

(15), (16)は教師が4歳児向けの「なぞなぞ」として意図的に作ったものである。²¹⁾そしてこの中では「わたしはだれでしょう」という部分が「枠組要素」としてその機能を果たしていると考えられるので、構造的には「なぞなぞ」の形をもっているといえる。しかし、「比喻」も「矛盾」も含んでいないし、伝承されている「千人坊主の綱引きナーニ——なっとう」のような「なぞなぞ」に比べると「なぞなぞらしさ」は感じられない。

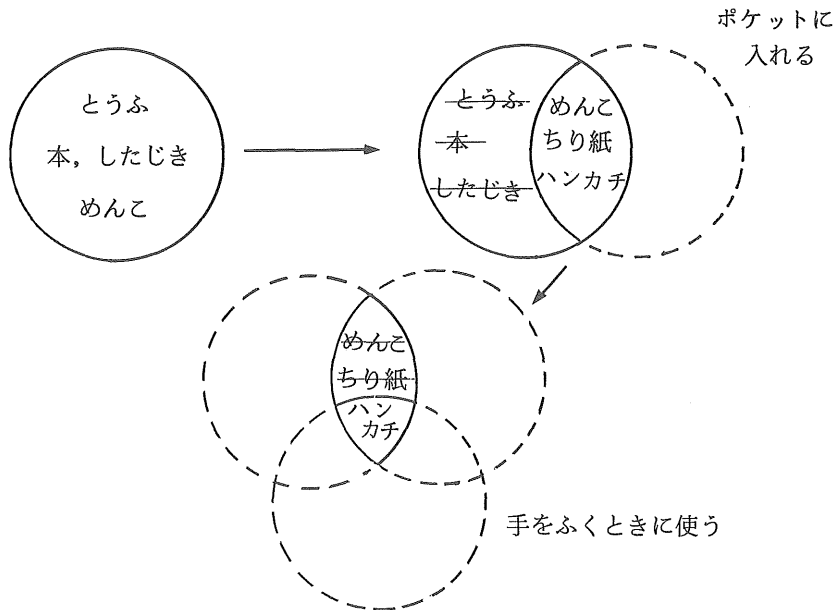
まず、(15)の問いから答えが求められる過程を考えてみよう。

答える者がこの問いを聞いたとき、まず「形は四角です」という表現にあてはまる名詞の集合が考えられるだろう。そして、次にその中から「ポケットに入れる」という表現にあうものを選択され、さらに「手をふくときに使う」という表現にあうものを選択されるという過程をとる。この過程を図に示すと次のようになるだろう。

〈図1〉

(15) について

形は四角



佐藤信夫は、このような意味の限定のあり方を「順次登場する記号の積み重ねによる、累積限定の原理」と呼んでいる。²²⁾ このとき答える者によってとられる行為は常にある表現にあうものを選択するという行為である。そしてこのような選択の過程が無理なくとられる限り、「累積限定」ができ、池上のいう「意外性」も感じられないだろう。

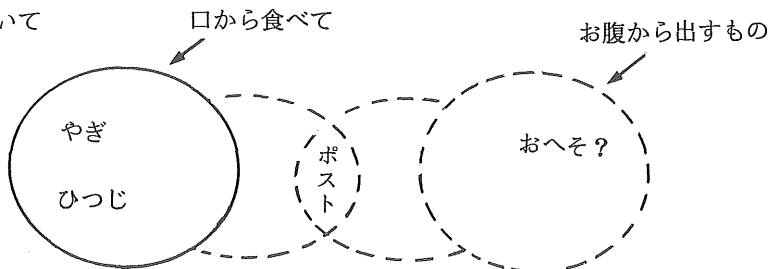
この過程と同じように、

(13) 口から紙食べてお腹から出すものナーニ —— ポスト（「比喻」を含む「なぞなぞ」）

(14) 取っても取っても取れないものナーニ —— すもう（「矛盾」を含む「なぞなぞ」）
の「なぞなぞ」の答えを求めていく過程を図にしてみると、およそ次のようになるだろう。

〈図2〉

(13) について



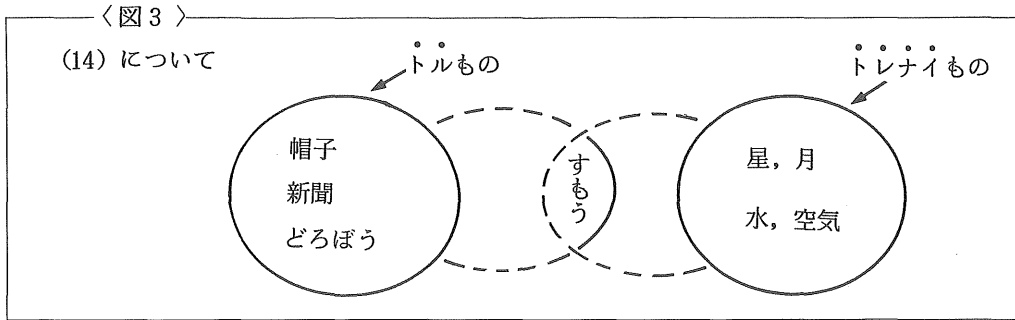


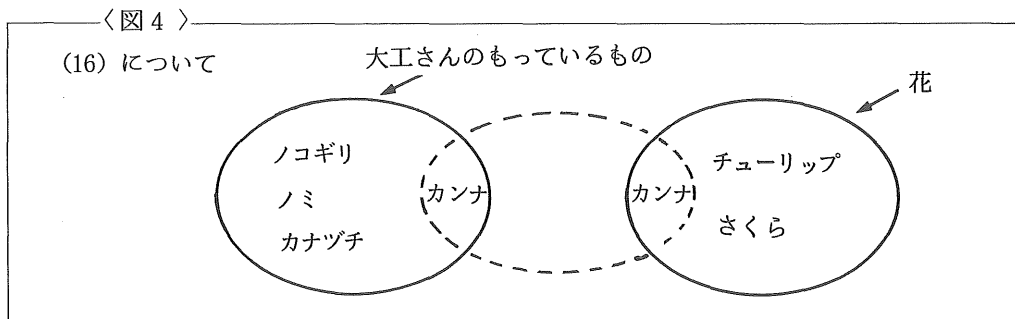
図1と図2, 3を比べると, (15)と(13), (14)の「なぞなぞ」の間には明らかな違いがあることがわかる。(15)では, 選択という行為によって「累積限定」が無理なくできるにもかかわらず, (13), (14)では, 少なくとも日常的な意味を考える限り「累積限定」はできない。このように日常的な意味からは「累積限定」ができないところに「なぞなぞらしさ」が感じられとえられる。

もし, 「なぞなぞらしさ」が日常的な意味からは「累積限定」ができないところにあるとしたら, 「比喻」や「矛盾」を含まなくても「なぞなぞらしさ」が感じられる可能性がある。

(16) 大工さんのもっている花, ナーニ —— カンナ

(17) 眼二つ足八本あるものナーニ —— たこ

(16), (17)の「なぞなぞ」は「比喻」も「矛盾」も含んでいない「なぞなぞ」と考えられる。しかし, (15)に比べると「なぞなぞらしい」と感じられるのは何故であろうか。まず, (16)について同じように図にして考えてみよう。



ここで, もし「大工さんのもっている」ということから「カンナ」が浮かんだとしても, それが花の「カンナ」と結びつくことは難しい。大工さんのもっている「カンナ」は, 花として選択されないからである。そして音が同じであることに気づくまでの間, 「累積限定」はできない。

(17)の場合も, 「眼二つ」という表現から, もしその代表として人間に近いものから考えていったとしたら, その中から次の「足が八本ある」という条件をみだすものを選択することは難しくなるだろう。そして, その選択ができるまでの間は「累積限定」ができないことになる。

このことは, (17)の「なぞなぞ」の順序を入れかえて「足八本眼が二つあるもの」としたとき, もとの形よりも「なぞなぞらしく」感じられないことを考えるとわかりやすい。「足八本」から代表的と考えられるものは「たこ」になってしまうからである。²³⁾

以上、「なぞなぞらしさ」が感じられるのは、その問いを聞いた者が「累積限定」ができないと感じるためであろうということをみてきた。そしてこのときには、「比喻」や（擬似的）「矛盾」ばかりではなく、音の類似やちょっとした言葉の順序の変化といった多様なことばの使われ方が要因になっているといえよう。

日常的な意味によっては、「累積限定」ができないと感じられる「主題要素」と「叙述要素」の関係性をさらに文の形にしてみよう。

(13') ポストは、口から紙食べてお腹から出すものである。

(13'') ポストは、赤くて、手紙を入れるものである。

(14') すもうは、取っても取っても取れないものである。

(14'') すもうは、日本のスポーツである。

(16') カンナは、大工さんのもっている花である。

(16'') カンナは、大工さんのもっている道具である。

(17') たこは、眼二つ足八本である。

(17'') たこは、足が八本ある。

()'の「主題要素」と「叙述要素」の関係は、()''のような関係に比べて日常的なものとはいえない。むしろ、ことばによって「非日常的な関係」が成立させられているのである。

前述したように「なぞなぞらしさ」が「なぞなぞ」をする子ども達にとって魅力になっているとしたら、それは、ことばによって「非日常的な関係」が成立させられるところにその魅力があるからであるといえよう。

4. 子どもにとって「なぞなぞ」とは何か

以上の分析から子どもにとっての「なぞなぞ」について、次のようにいうことができるだろう。

一つは「なぞなぞ」がその構造の中に、子どもが自力で見て学ぶことのできる要素をもっているということである。つまり、「なぞなぞ」には「枠組要素」があり、同じパターンがくり返されながら遊びが展開する。このように常に同じパターンがくり返されることは、子どもの学習を容易にすると考えられるということである。

さらに、この「枠組要素」が「遊び」の宣言としての機能をもつことは、子どもが形式的な「なぞなぞ」への参加することを可能にする。最初の例にあげた

(1) ぼくのいとこのうちのねこの名前ナーニ —— ミーコ (5歳児)

も「なぞなぞ」への形式的な参加とみることができよう。

このような形式的な参加は、「遊び」の自己教育機能を考えるとき重要な特徴といえる。つまり、形式的な参加が子どもにとって比較的容易であること、そして、他の仲間が柔軟な形でこの形式的な参加を認めていくことが、子どもの自己教育を可能にしているといえる。何故なら、自己教育は実際に参加し試行錯誤する過程なしにはあり得ないからである。

第二は、「なぞなぞ」という「遊び」は、既知のことを問い、未知の者が答えるという関係によって成り立っていることである。ここで既知のことを問う動機となっているのは、ただ単に相手

がその答えをわかるかどうかを知りたいということではない。問う者が既知のことを問うのは、問いの中に答えとなるべき「主題要素」を隠しているからである。「なぞなぞ」は、ことばによって答えを「隠す」——それを「見つける」という関係によって成立している「遊び」といえる。そして、この「隠す」—「見つける」という関係の中に「なぞなぞ」の魅力があるといえよう。

第三に、「なぞなぞ」では、この答えを「隠す」ということが、ことばによってなされる点に注目する必要がある。「なぞなぞ」の「主題要素」と「叙述要素」の「非日常的な関係」は、答えを「隠す」ためにことばによって成立させられるのである。

日常生活の中で、子どもは様々な言語表現に囲まれている。挨拶のことば、おかあさんの叱ることば、友達の誘いのことば等は、子どもにとって言語環境をなすものといえよう。しかし、これらの多くは場面や人と密接に結びついている。そのため言語表現そのものが注目されたり、意識されたりすることは少ない。その中で「なぞなぞ」は、参加する者に必然的に言語表現そのものへの注目や意識化を要求するものといえよう。何故なら、言語表現そのものへの注目や意識化なしには、「なぞなぞ」の「隠す」—「見つける」関係は成立しないからである。

さらに、「なぞなぞ」では前述したようにことばによる「非日常的な関係」の成立が、「隠し」方や「見つけ」方とかかわっている。子どもは「なぞなぞ」の中で、ことばが新しい「非日常的な関係」を成立させようという事実気づくことになる。それは、指示物があってそれに対することばがあるというだけでなく、ことばが物のみえ方、言い換えれば認識の仕方を決定する場面もあるという事実気づくことである。このようなことばの機能を湊吉正は、言語の教育機能を分類して次のように述べている。

「言語は、人間が1個の生活体として生活、世界の様々なものやものの連関・総合を把握していくうえで、その把握の方法の枠組を提供する役割、すなわち『認識的機能』を演ずることになる。」²⁴⁾ (下線は筆者)

「なぞなぞ」の魅力は、子どもがもつことばというものの多様性や広がりへの興味と結びついていると考えるべきであろう。

〈注〉

1) 池上嘉彦『ことばの詩学』岩波書店、1982.

池上嘉彦「「なぞなぞ」の構造と変形」言語、1973、10月号、大修館書店、参照.

2) 鈴木棠三『ことば遊び』中公新書、1975.

鈴木棠三『ことば遊び辞典』東京堂、1979、参照.

3) その他には、P.ギロー、高橋康也、塚本邦雄、綿谷雪などが「なぞなぞ」について言及している。

4) (1)は、筆者が幼稚園で子どもが作ったものを記録した例。(2)は池上が『ことばの詩学』の中で紹介している例である。

5) 鈴木棠三『ことば遊び辞典』p. 856.

6) 世界の「なぞなぞ」を集めたものとしては、福音館書店編集部編『なぞなぞの本』福音館日

曜日文庫，1982がある。

- 7) 小川博久，子どもの「遊び」についての教育学的考察——子どもの「遊び」におとなは，どうかわりうるか——」教育大学協会幼稚園教育部門会編『幼児教育研究2—1，現代幼児教育の諸問題』川島書店，1981，p.47.
- 8) 小川博久「鬼あそびの構造——「追う」「逃げる」の行動特性の分析——」教育大学協会幼稚園部門会編『幼児教育研究3』川島書店，1983，p.26.
- 9) 鈴木棠三『ことば遊び辞典』p.781.
- 10) Iona and Peter Opie “The Oxford Nursery Rhyme Book” London : Oxford Univ. Press, 1955, p.147.
訳は，谷川俊太郎『マザー・グースのうた 第4集』草思社，1976，p.36.
- 11) 池上嘉彦『ことばの詩学』p.164.
- 12) J. ホイジンガ，高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中公文書，1973，p.31.
- 13) 池上嘉彦『ことばの詩学』p.166.
- 14) 鈴木棠三『ことば遊び辞典』p.846.
- 15) 池上嘉彦『ことばの詩学』p.168.
- 16) 同上書，p.166.
- 17) 同上書，p.136.
- 18) 同上書，p.138.
- 19) 同上書，p.138～139.
- 20) 同上書，p.155～156.
- 21) 奈良女子大学文学部附属幼稚園 幼年研究会『幼児のことばあそび』ひかりのくに，1973，p.157～163.
- 22) 佐藤信夫『記号人間』大修館書店，1977，p.227.
佐藤のこのような考えは，グループμの研究（le groupe ll “Rhetorique General” Librairie Larousse, 1970）に基づいて展開されている。
- 23) あることばが前に聞いたことばによって影響されるということについては，外山滋比古が『修辞的残像』みすず書房，1968の中で展開している論から示唆を受けた。
- 24) 『教育学大事典2』第一法規，1978，p.461.