

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

幼児期から児童期にかけての言葉遊び： しりとり絵本の分析による考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2022-02-18 キーワード (Ja): キーワード (En): childhood cooperation, wordplay, shiritori, picture books, metalanguage awareness 作成者: 佐内, 信之, SANAI, Nobuyuki メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/1424

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



幼児期から児童期にかけての言葉遊び

— しりとり絵本の分析による考察 —

Wordplay from Infancy to Childhood

Consideration by analysis of Shiritori picture books

佐 内 信 之

SANAI, Nobuyuki

はじめに

子どもたちに馴染み深い言葉遊びの一つに「しりとり」がある。しりとりを通して、子どもたちは言葉を身に付けたり、人間関係を学んだりしている。そうした子どもたちの成長を描いた読み物も多い。たとえば、『しりとりボクシング』（2017）である。小学4年生の男の子が「しりとり大会」で友達と競い合って成長する姿が描かれている。その物語に、次のような場面がある。

「なに、ルールって。しりとりにはルールなんてあるの？」

お姉ちゃんにきかれて、お母さんは手をふきながら台所から出てきた。

「たとえばね、はなちの最後の文字は、【ち】に点々だから、つぎに、じどうしゃのように、【し】に点々がくるのは、まちがいだとか」

「えー、【ち】に点々も、【し】に点々も音はおなじなのに？ そんなこと気にしてたら進まないじゃん。しりとりって、テンポよくやるものなのに、無理やりルー

ルなんて作る必要あるの」

（新井ほか、2017、p.47）

しりとり大会のルールをめぐって、家族で議論が行われている。その他にも、「消防車なんかの場合、つぎの言葉は【しょ】にするか、【よ】にするか」「サッカーのつぎは、【カ】ではじめるのか、カーとのはして、【ア】ではじめることにするのか」などの細かいルールを気にし始めると、なかなか難しい。この物語のように、子どもに「しりとりのルール」を説明する場合、どうしたら良いのだろうか。

しりとりは「音」だけでなく「文字」も意識する場合がある。しかし、まだ「文字」の読み書きが満足にできない子どもでも「音」を手がかりに、しりとりを楽しんでいる。幼児期から児童期にかけて、どのようにして子どもたちは言葉遊びに親しんでいくのか。その過程を「しりとり」を題材にして探っていきたい。

1. しりとりと音節分解

小学校の児童だけでなく、就学前の幼児も含めた読み・書きの入門教育の確立が必要と

キーワード：幼小連携、言葉遊び、しりとり、絵本、メタ言語意識

Key words : childhood cooperation, wordplay, shiritori, picture books, metalanguage awareness

いう問題意識をもとに、「子どものかな文字の習得過程」について長年、研究を積み重ねたのが天野清（1986）である。本稿のテーマである「しりとり」に関しても、以下のように述べている。

文字の習得とは、単に文字の音価を知ること、単に「あ」を/ア/と読めるようになることではなく、発生論的にみた場合、それは単語の意味を捨象し、音的要素に定位し、まさに、語の有意意味なコトバを構成しているさまざまな言語音の中から、一定の音韻（単音文字の場合は音素、音節文字の場合は音節）を抽象して、それを文字記号として定着していく過程なのである。そして、それは、また、語の音韻構造（音節文字の場合、音節構造、単音文字の場合、単音構造）を知る過程なのである。われわれの観察は、また、4～5歳あるいは5～6歳ごろにおとなの一定の指導と結びついて、児童は自分や他の人の話すコトバ、とくに単語の意味ではなく、その音的要素に定位し始めることを認めている。これは具体的には、たとえば「しりとり」遊び、「頭に/ア/のつくコトバ」を探し出す活動として現われてくる。このことは、文字以前に、さらには、文字の習得と結びついて、語の音的要素に注意を向け、その要素を分析する能力の一定の発達が進行していることを物語っている。

（天野、1986、p.86）

つまり、しりとり遊びの前提として、「/アヒル/の/ア/も、/アメ/の/ア/も、同じ/ア/と知覚、判断」できなければならない。そのためには、まず「あひる」が/ア/と/ヒ/と/ル/の三つの音からなっていることに気づく必要がある。天

野は就学前児を対象にした実験を通して、「日本語の基本的音節を音節に分解できる概略的な時期は4歳後半期である」と推論している（天野、1986、p.127）。語の音節分解ができる程度に発達が進行しなければ、しりとりで必要となる「頭に/ア/のつくコトバ」を探し出す活動は難しいのである。

さらに、しりとりの場合、語の頭だけでなく、尻の音にも注目しなければならない。天野は音節分解だけでなく、抽出行為の発達を調査する「語頭・語中・語尾音抽出テスト」を行っている（天野、1986、p.130-137）。たとえば、/サカナ/に対して語頭・語尾・語中が/サ/と/ナ/と/カ/であるとわかるかどうか、問いかけていく。すると、「語頭・語尾・語中の順に困難になる」という結果が得られた。もっとも、この結果はあくまでも一般的な傾向で、具体的には語の違いによっても異なることが示唆されている。

また、日本語の場合、「母音（V）、子音（C）+母音（V）の音声的な構造」の基本音節だけでなく、「長音（節）、拗音（節）、拗長音（節）、促音（節）、撥音（節）」という特殊音節も考慮する必要がある。天野は「特殊音節についての自覚の発達と教育」について、その困難性や対処法について考察している（天野、1986、p.283-468）。しりとりにおいても、特殊音節の問題は避けて通れないだろう。

2. しりとりと特殊音節

これらの特殊音節を幼児がどのように習得していくのか、子どもたちが「しりとり」で遊ぶ様子に着目したのが無藤隆（1986）である。50名もの幼児を対象にした観察実験を通して、「きんぎょ」の「ぎょ」のような拗音に対して、子どもたちが何の言葉をつなげるか

を調査した。その結果、次のように報告している。

清音・濁音等の短音はやさしく、満4歳すぎからはほぼ可能となるのに対し、特殊音節特に拗音がむずかしい。4歳児の多くは発音に基づいて音を取る。4歳の後半と5歳では拍に基づく取り方がかなり出てくる。5歳後半から6歳にかけて文字に基づく取り方が現われる。

(無藤、1986、p.224)

たとえば、「キン・ギョ」と発音を意識して読んだ場合は「ギョーザ」のように続ける。「キ・ン・ギョ・ー(オ)」と拍を意識して読んだ場合は「オニギリ」のように続ける。「キ・ン・ギ・ヨ」と文字を意識して読んだ場合は「ヨーグルト」のように続ける。つまり、「音的取り方(“きんぎょ”を/ギョ/)、拍的取り方(/オ/)、文字的取り方(/ヨ/)」の3パターンに分類できる。このような違いが生じる原因として、無藤は「話しことばが書きことばから影響を受けて変質していく」過程と考察している。ひらがなが読めるようになってきた子どもは「きんぎょ」を「キ・ン・ギ・ヨ」と読む。「ぎょ」が「ぎ・よ」という文字で表記されていることに気づく。そのため、「ギョ」という音から「ぎよ」という文字を思い浮かべられた子だけが「ヨ」で取ることができる。ひらがなという「書きことば」を覚えた子は、文字の理解を前提とした「話しことば」の使用が可能になるのである。

また、無藤は拗音だけでなく、しりとりにおける長音の扱いについても取り上げている。たとえば、「がっこう」の場合、音的取り方では「ガッ・コー」の「コー」で続ける。文字的取り方では「ガ・ツ・コ・ウ」の「ウ」で続ける。この音的取り方と文字的取り方の中

間に、拍的取り方がある。「ガ・ッ・コ・ー(オ)」というリズムで捉えて「オ」で続ける。同様に、「しゃしょう」は「オ」、「やきゅう」は「ウ」となる。すると、「きしゃ」も「キ・シャ・ー(ア)」と伸ばして「ア」で続ける。これが、先程の「きんぎょ」を「キ・ン・ギョ・ー(オ)」と読んで「オ」で続ける拍的取り方である。「がっこう」の「こう」のような長音の場合、子どもの意識が「音」「拍」「文字」いずれにあるかによって、「コー」「オ」「ウ」で取るという違いが現れるのである。

3. しりとりと音韻意識

天野や無藤らの先行研究を踏まえた上で、「しりとり遊びを可能にする条件の分析」を行ったのが高橋登(1999)である。幼児の「音韻についての意識はいつ頃からどの様にして発達するのだろうか」「文字の読みの習得との間にはどういった関係があるのだろうか」という点について検討する実験を行った。その考察は以下のようにまとめられている。

第一に、音韻意識には語頭音の共通性に気づくといった比較的単純なものから単語の語尾音を抽出したり、語頭音から単語を検索するといったより複雑な操作まで、様々な側面が含まれており、それはことば遊びのような活動に参加することを通じて徐々に形成されるものであると考えられる。そして、それが逆にことば遊びを単独で(助けを借りることなく)遂行するための前提条件となっていく。第二に、その様にして形成された音韻意識を支えにして子ども達は文字の読みを習得していく。そして、文字の読みの習得がまた子ども達の音韻意識を変えていくのである。従って、子ども達が慣用的

で規則的な音と文字の間の対応関係を理解していく過程、つまり、本研究の用語で言うならば文字表記が備えている対応規則を理解することは、音韻意識を媒介としながら比較的時間をかけて達成されるものであると考えるべきであろう。

（高橋、1999、p.85）

第一の「語頭音」から「語尾音」への抽出、検索といった発達は、天野の「語頭・語中・語尾音抽出テスト」の結果に沿ったものとなっている。第二の「子ども達が慣用的で規則的な音と文字の間の対応関係を理解していく過程」とは、無藤の「音的取り方」「拍的取り方」「文字的取り方」といった発達に関連している。ここで、しりとり遊びが成立する条件に挙げられている「音韻意識」について、高橋の整理を見てみよう。

「音韻意識とは、ごくおおざっぱな言い方をすれば、言語の音韻的な側面に注意を

向けることができるようになること」と述べられている。ただし、「具体的にそれをどの様に調べるかは研究者によって違い」がある上に、「日本語と英語では分析の単位も異なる」という実態がある。そこで、高橋は「日本語の音韻体系と表記体系の特徴について整理」した上で、以下の表1をまとめている。（高橋、1999、p.48）

子音（C）と母音（V）の組み合わせによる音節を基本としながら、半子音（C₁）、長音（C₂）、促音・撥音（C₃）などがオプションとして加わった特殊音節が構成されている。「さる」のような清音（濁音）は「音韻体系と表記関係の間には密接な対応関係がある」が、「特殊音節ではこれらの対応がくずれ」てしまう。「ちゃ」のような拗音は「1音節2文字」となる。「きっ」（促音）、「ぱん」（撥音）、「どう」（長音）は表記だけでなく、拍（モーラ）も区切られる。「リズムやイントネーショ

表1

構成される音節のパターン		音 節	モーラ	文 字
CV, V, C ₁ V	清・濁音 (<u>さる</u>)	/さ/る/	/さ/る	/さ/る/
CC ₁ V	拗音 (おも <u>ち</u> ゃ)	/ちゃ/	ちゃ/	/ち/ゃ/
CVC ₂ VC ₂ CVC ₃ VC ₃	促音 (き <u>っ</u> て)	/きっ/	き/っ/	/き/っ/
	撥音 (<u>ぱ</u> んだ)	/ぱん/	/ぱ/ん/	/ぱ/ん/
	長音 (ど <u>う</u>)	/どう/	/ど/う/	/ど/う/
CC ₁ VC ₂ CC ₁ VC ₃	拗長音 (やき <u>ゅ</u> う)	/きゅ/う/	/きゅ/う/	/き/ゅ/う/
	* 拗促音 (ち <u>ょ</u> っ <u>き</u>)	/ちょっ/	/ちょ/っ/	/ち/ょ/っ/
	拗撥音 (じゅ <u>ん</u> じょ)	/じゅん/	/じゅ/ん/	/じ/ゅ/ん/

ンのような韻律」に着目すると、「キ・ッ」「パン」「ド・ー（オ）」のように区切るのである。

このような「音韻意識」と子どもたちの言語的な発達を関連させれば、しりとり遊びを楽しみながら文字理解を促す効果も期待できると思われる。

4. しりとり教材の二側面

高橋の調査研究をもとに、2005（平成17）年版の小学校国語教科書における、しりとり教材の分析を行ったのが長岡由記（2011）である。高橋の実験結果を参考にした長岡は、しりとり教材を活用するために必要とされる音韻意識を以下のようにまとめている。

- a. 挿絵とむすびつく語を想起する。
- b. その語を構成している音声群を三角のマークを手がかりとしながら分析する。
- c. それぞれの音の順序性を踏まえた上で語尾音と語頭音を抽出する。
- d. 異なる2つの語が、共通する音（一方の語尾音ともう一方の語頭音）を持つことによって結びつけられていることに気づく。
- e. 前の語を構成する文字連続をみながら最後の文字（最初の文字）を抽出する。
- f. その文字とむすびつく音を想起する。
- g. その音を語頭（語末）に持つ単語を検索する。
→語頭音（語尾音）で検索できるような心的な辞書を再編成することを意味するもの。
（※語尾音〈もしくは文字〉が/イ/や/ウ/となる語を検索した結果、エ列長音の例外表記やオ列長音が

想起された場合：(i) 文字を手がかりとして、語を構成する文字連続を、音を介さずに導出した場合（このとき f は不要）(ii) 発音の仕方自体が表記に影響を受けて変化している場合 (iii) 音から類推した結果導出された語を構成する文字連続をいったん想起し、その文字連続と音連続との差異を認識した上で、再度文字が合致することを確認する場合）

- h. 検索した語を構成する音連続とむすびつく文字連続を想起して書きあらわす。

（長岡、2011、p.120-121）

これらの音韻意識は a～d と e～h の二側面に分けられる。

a～d の音韻意識は「直短音からなる語のみを用いる場合」である。たとえば、「つくし→しまうま→まつ→つの→のり→りす」という例が載せられているのが『みんなとまなぶしょうがっこう こくご 一ねん上』（学校図書）である。この教科書には「語を構成している音節の数だけ三角の印」が付いている。これが b の「三角のマーク」である。「音節を意識しながらしりとり遊びをする」教材となっている。

一方、e～g の音韻意識は、直短音よりも複雑である。「それ以外（特に、拗短音、撥音、長音を語末にもつ語を用いているか否か）」の場合である。たとえば、「うし→すいとう→いす→とけい」という例が載せられているのが、『こくご一（上）かざぐるま』（光村図書）である。これは「前の語の最初の文字と次の語の最後の文字が同じになるよう言葉をつなげていく」というルールの「あたまとり遊び」

である。このとき、「すいとう」のようなオ列長音が想起されるには3パターンがある。まず、文字の「う」を媒介にして「うし→すいとう」とつなげる場合である(i)。次に、「うし」の「ウ」の音から「ス・イ・ト・ウ」と発音した上で「すいとう」につなげる場合である(ii)。そして、「う」で終わることから「トー」というオ列長音を意識しながら「とう」という文字を思い浮かべ、最終的には「すいとう」につなげる場合である(iii)。いずれにしても、長音の場合は「文字」を単位とした表記法を身につけないと難しい。これは、「すし→しょっき」のような拗短音を用いる場合も同様である。

拗短音や長音の教材を活用するためには「文字への気づき」を促す必要がある。そのためには、「a～hの音韻意識を必要とする“しりとり”を行えるようにし、さらに『文字』を単位とするというようにルール設定の工夫を行う」必要があると長岡はまとめている。

5. しりとりにおけるルールの調節

「しりとりは子どもがすでに獲得している言葉のレベルに応じたルールの調節に開かれている」と指摘したのが、中村敦雄（2020）である。「小学校教育におけるしりとり」を論じるために、長岡が取り上げた2005（平成17）年版と、現行の2019（平成31）年版の教科書を比較している。以前は長音や促音のしりとりも扱われていたが、現行版では後退して直短音のみとなっている。これは「遊びとしての分かりやすさが優先された結果」と推察している。しかし、実際の教室では「難易度を上げた遊び」も試行される。その場合の対処方法として、先行実践に学ぶ必要性を提案している。

中村敦雄によって取り上げられたのが、中村美和子（1984）の実践である。「遊びの前においておくこと」として、「ノー・ト」「キ・シャ」「ラッ・パ」など、「皆で手を打ちながら発音して、ことばがいくつかの音の集まりであることに気づく」準備が行われている。これは、まさに「音節分解」である。また、「——ん」で終わる語も「らいおん→おんがく」と続ける、「スキー→キーホルダー」「ヤキュウ→キュウリ」のように語尾の音のまま続けるなど、学年に応じて柔軟に考えている。こちらも「特殊音節」に応じた柔軟なルールである。

中村美和子と同じ「ことばと教育の会」の会員でもあり、しりとりについて「日本語の音声の指導」に重点を置いて考察しているのが宮腰賢（1998）である。たとえば、しりとりが「拗音で終わる語の場合」である。一般的には「きしゃ→やま」「やきゅうせんしゅ→ゆきだるま」「きんぎょ→ヨット」のように続ける。しかし、「キャ・キュ・キョはそれぞれに一つの音」である。文字の指導としては、「きゃ」のような拗音で終わる語の場合は、そのまま「きゃ」で始まる語で続ける方がよいとしている。撥音、長音についても同様に考えて、以下のルールを提案している。

- (1) 拗音で終わる語の場合——キャなら「キャ」、キュなら「キュ」、キョなら「キョ」で始まる語で続ける。

[例]きしゃ→シャボンだま せんしゅ→しゅくだい きょうかしょ→しょくじ おもちゃ→ちゃわん ちょうちょ→ちょきん きんぎょ→ぎょせん べんじょ→じょせい

- (2) 撥音で終わる語の場合——その前の音といっしょにして「〇ン」で始まる後で続ける。

〔例〕みかん→かんづめ ちょきん→きんこ ざぶとん→トンネル こくばん→ばんごはん→はんぶん→ぶんちんちんぽつ あかちゃん→チャンス

(3) 引く音で終わる語の場合——アーなら「アー」、キーなら「キー」、シーなら「シー」、テーなら「テー」、ノーなら「ノー」で始まる語で続ける。

〔例〕セーター→ターン スキー→キーホルダー カンガルー→ルール カレー→レール シーソー→ソース がっこう→こうてい てつばう→ぼうし べんきょう→きょうしつ ぎゅうにゅう→にゅうがくにんぎょう→ぎょうれつ

(宮腰、1998、p.31-32)

子どもたちの「音韻意識」の発達に寄り添いながら、しりとりにおける「ルールの調節」を自然に行っていくためには参考になる事例と言えるだろう。

6. しりとりと発達系統

ところで、中村敦雄は小学校だけでなく「幼児期の教育におけるしりとり」についても触

れている。幼児期の言葉遊びについて、「発達に合った適切な展開」が求められる。その具体的な例として、村石昭三（2004）の整理した発達系統が取り上げられている。5・6歳の「ことばの遊び」の前段階として、0・1・2歳の「体の動き」や3・4歳の「生活の遊び」が基盤となる。「動き（リズム感覚）」や「イメージ感覚」が「ことば感覚」につながるものである。

幼児期および小学校の教育を踏まえて、中村は「しりとりは音節分解を繰り返すことによって、音韻意識を高めることに貢献する遊びであり、さらには、ルールに応じて文字の習熟を支援する機会」にもなるとまとめている。子どもの年齢や段階をめやすにしながら、しりとり教材を効果的に活用する「ルールの調節」が必要とされている。

それでは、どのようなルールを具体的に設定すれば、幼児期および児童期において、しりとりを効果的に活用できるのだろうか。もう少し、村石の整理を見てみよう。村石は「絵本による読みの経験が子どもの全面発達」に大きく関係すると考え、「年齢別にみた絵本・思考・ことばの関係図」を以下の表2をまとめている。（村石、2004、p.8）

表2

年齢別にみた絵本・思考・ことばの関係図

内 容	年 齢	2	3	4	5
絵 本		もの の 絵 本	生 活 の 絵 本	物 語 の 絵 本	科 学 の 絵 本
機 能		認 知	認 知	創 造	認 識
思 考		も の	う ご き	あ り さ ま	筋 立 て
構 文		○ ○ ダ	○ ○ ス ル	○ ○ イ	～ ケ レ ド ～
こ と ば		名 詞	動 詞	形 容 詞 副 詞	接 続 詞
質 問		ナ ー ニ	ド ウ ス ル	ド ン ナ	ナ ぜ

「2歳…ものの絵本」「3歳…生活の絵本」「4歳…物語の絵本」「5歳…科学の絵本」のように、絵本の特徴的な内容が年齢別に分けられている。同時に、「○○ダ」という構文、「○○スル」「○○ナル」という構文、「○○イ」「ドンナダ」という構文、「ダケレド～」 「ナゼナラ」という構文が、それぞれの絵本に位置づけられている。「構文とは文を作るワクであると同時に子どもの考え方を方向づける思考のワクでもある」と村石は整理した。このような村石の整理を、しりとりにも活用できないだろうか。

7. しりとり絵本の分析

しりとりをテーマにした絵本は数多い。ここに出てくる言葉は名詞が中心だとしても、動詞・形容詞・副詞などの品詞が取り上げられる場合も少なくない。年齢によって、しりとりで扱う言葉に違いはあるのだろうか。あるいは、しり通りのルールに違いはあるのだろうか。基本音節だけでなく、長音・拗音・撥音などの特殊音節は、どのように扱われているのだろうか。絵本の構文と同じように、しり通りの音韻意識で発達系統を示すことはできないだろうか。このような問題意識をもとに、可能な限り「しりとり絵本（紙芝居を含む）」の収集・分析を行った。その結果は、次頁の表3の通りである。以下、音節ごとに分析結果の考察を行う。

（1）基本音節

しり通りの語尾が基本音節のみで、次に続く語頭も清音・濁音・半濁音だけになっている絵本に印（○）を付けている。該当するものには幼児向けの絵本が多い。あるいは、紙芝居で使用される語も基本音節が中心になっ

ている傾向がある。そのため、備考欄に「紙芝居」と明記しておいた。

基本音節によるしりとりは、たとえば、次のように語が続いている。

ねずみ→みけねこ→こまどり→りす→すべりだい→いぬ→ぬーけた【絵本2】

この作品は紙芝居のため、1枚めくるごとに次の語が登場してくる。しり通りの導入には、このようにシンプルな教材が望ましいだろう。

また、「こいぬのうんこ→こうしのうんこ→コアラのうんこ……【絵本46】」のように、延々と「こ」のつく語を続けるものもある。幼児の場合、同じ語の繰り返しで楽しむ方法が、もっと工夫されても良いかもしれない。

（2）特殊音節

語尾が特殊音節になっている絵本は、長音・拗短音・拗長音・撥音に分けて印を付けた。印については、文字の取り方（○）・拍の取り方（△）・音的取り方（□）で区別している。なお、長音は「たくしー→しんごう【絵本4】」のように「ー」が無いものとして扱われる場合がある。このようなときは長音の省略（×）として印を付けている。

なお、特殊音節が出てきたとき、どのように次の語を続けるかを説明したルールが示されている場合がある。そのような絵本には、備考欄に「ルール」と明記しておいた。

①長音

しり通り絵本の中で、音的取り方（□）は少数派である。長音において、純粹に音で取るものは「むぎわらぼう→ほうと【絵本5】」くらいしか見当たらない。その他の「グッピー→ピーナッツ【絵本1】」「るびー→びーだま、

幼児期から児童期にかけての言葉遊び

表3

番号	絵本	基本音節	特殊音節 (○文字 △拍 □音 ×省略)				備考
			長音	拗短音	拗長音	撥音	
1	古川タク作 (1977) 『アニメ・しりとり』すばる書房		■		○	□	
2	古寺伸竹作 (1982) 『しりとりごっこ おにごっこ』教育画劇	●					紙芝居
3	古川日出夫絵 (1985) 『パタパタしりとり』講談社	○					
4	たかもりひろこ作 (1986) 『じどうしゃしりとり』JAF出版社		●×	○			
5	せなけいこ作、絵 (1988) 『うみだうみだ しりとりえほん』鈴木出版		■				
6	しばはら ち作、画 (1989) 『しりとりおべんとう』教育画劇		○			○	紙芝居
7	さとうわきこ作 (1989) 『わっこおばちゃんのしりとりあそび』童心社		○	○		○	
8	新沢としこ作 (1991) 『しりとりしんでれら』岩崎書店			■			
9	五味太郎作 (1992) 『しりとりぐるぐる絵本1 どうぶつ・へん』リプロポート		○		○		
10	五味太郎作 (1992) 『しりとりぐるぐる絵本2 どうぶつ・へん』リプロポート		○				
11	五味太郎作 (1992) 『しりとりぐるぐる絵本3 んことば・へん』リプロポート					■	
12	いまきみち作 (1992) 『しりとりしりとり ふゆのまき』福音館書店	○					
13	いまきみち作 (1993) 『しりとりしりとり はるのまき』福音館書店		○				
14	いまきみち作 (1993) 『しりとりしりとり あきのまき』福音館書店		○				
15	いまきみち作 (1994) 『しりとりしりとり なつのまき』福音館書店		○			○	
16	椎野利一作、画 (1994) 『しりとりハイキング』教育画劇		○			○	紙芝居
17	都丸つや子脚本、にいみひでとし画 (1995) 『しりとりするものよつといで』童心社		×			○	紙芝居
18	斉藤洋作、森田みちよ絵 (1996) 『しりとりこあら』岩崎書店				○		
19	蕨内正幸作 (1996) 『どうぶつしりとりえほん』岩崎書店				○		
20	あきやまだし作、絵 (1996) 『かつばくんのしりとりどうぶつずかん』ポプラ社		○×		○	○	
21	斉藤洋作、森田みちよ絵 (1996) 『しりとりたぬき』岩崎書店		○	○			
22	加賀美久男・高木あきこ作、ひらのてつお絵 (1996) 『しりとり』太平出版社		○■	■	■	○■	
23	谷川俊太郎・和田誠著 (1997) 『しりとり』いそぶ社					□	
24	山本省三作、冬野いちこ絵 (1999) 『しりとりごっこ』講談社	○					
25	石津ちひろ文、はたこうしろう絵 (2000) 『しりとりあいうえお』偕成社	○				○	
26	まつおかたつひ作、絵 (2000) 『しりとり』ポプラ社	○					
27	とだこうしろう作、絵 (2001) 『風の子しりとり』戸田デザイン研究室	○				○	
28	中村翔子作、はたこうしろう絵 (2001) 『しりとりのだいすきなおうさま』鈴木出版	○				○	
29	このみひかる作、岩田くみ子画 (2001) 『しりとりあそび』教育画劇	○					紙芝居
30	フジフランソワ作、絵 (2002) 『しりとりりりい』偕成社		○▲	○	○	○□	
31	矢玉四郎作、絵 (2002) 『しりとりえんそく』ポプラ社		○■	□	○	○	
32	なかえよし作、上野紀子絵 (2002) 『ねずみくんのしりとり』ポプラ社		×	○		○	
33	石津ちひろ文、荒井良二絵 (2002) 『しりとりあそびえほん』のら書店		○▲	○	○	○	
34	じゅてん作、オオノヨシヒロ絵 (2003) 『しりとりリズム』PHP研究所	○					
35	さいとうしのぶ作 (2005) 『しりとりしましよ!』リーブル		●▲×	○			ルール
36	星川ひろ子・星川治雄著 (2008) 『しりとりあそび しろとくる』小学館		○		○		
37	星川ひろ子・星川治雄著 (2008) 『しりとりあそび あか・みどり・き』小学館		○	○			
38	星川ひろ子・星川治雄著 (2008) 『しりとりあそび ちゃいろ』小学館	○					
39	なががわりえこ作、やまわきゆりこ絵 (2009) 『ぐりとぐらのしりとりうた』福音館書店		○	□			
40	本秀康作 (2010) 『おしりとり』長崎出版	○					
41	高島純作 (2010) 『十二支のしりとりえほん』教育画劇		○×	□	●		
42	サトシン作、高島那生絵 (2011) 『せきとりしりとり』文芸堂		○				
43	中川ひろたか文、山本直孝絵 (2011) 『しりとりレストラン』自由国民社		○	■			
44	かとうようこ脚本、イ スズン絵 (2012) 『しりとりパーティー』童心社		×				紙芝居
45	石津ちひろ作、壁谷芙扶絵 (2013) 『しりとりさんぽ』小学館			○		○	
46	tupera tupera著 (2013) 『うんこしりとり』白泉社	●					
47	新井洋行・鈴木のりたけ・高島那生・よしながこうたく作 (2014) 『おえかしりとり』講談社		○×	○	○	○	ルール
48	もとしいづみ作、日隈みさき絵 (2014) 『てっちゃんのしりとりライオン』PHP研究所		×		○	○	
49	高氏雅昭作、絵 (2014) 『クレヨンしりとり』梧桐書院		○	○		○	
50	(2015) 『でんしゃのしりとり』交通新聞社		○×		○		ルール
51	tupera tupera著 (2016) 『おならしりとり』白泉社	○					
52	トキタシオン作、絵 (2016) 『きりんのしりとり』扶桑社		○			○	
53	中川ひろたか文、岡田よしとか絵 (2017) 『おべんとうぼこのなかから はらべこしりとり』世界文化社		○×				
54	おくはらゆめ作 (2018) 『ようかいしりとり』こぐま社		○			○	
55	安野光雅作、絵 (2018) 『しりとり』福音館書店		○		○	○	
56	シゲタサヤカ著 (2019) 『たべものやさんしりとりたいかいさいします』白泉社		○×		●×	○	
57	武田美穂作 (2019) 『きょうふのしりとり』ほろぶ出版		○			○	ルール
58	田中大絵 (2019) 『おもしろしりとり』ポプラ社		○×	○		○	
59	石津ちひろ言葉、高島純絵 (2019) 『パンダしりとりコアラしりとり』ポプラ社		○	○	▲	○	

●▲■のように黒塗りの記号は本文で引用した絵本である。

しーそー→そーせーじ【絵本31】」は、いずれもカタカナで表記する外来語である。

外来語は拍的取り方（△）をする場合もある。「かれのいのカレー→いそぎんちゃくちゃく【絵本30】」は「カ・レ・ー（イ）」と読むようである。本来は「カ・レ・ー（エ）」のはずだが、魚の「かれのい」に掛けているのだろう。「びーばー→あひる、すいーとぴい→いけ【絵本33】」についても、外来語を「びーばー」のように表記するなら「すいーとぴー」となるはずである。その後に続く「いけ」に引っ張られて「すいーとぴい」になったと思われる。このように、拍的取り方は語そのもののよりも、しりとりの方後に影響を受けているようである。

しりとりの方のつながりによって読み方が変化する典型的なものに【絵本35】がある。これは「たべものあいうえお」という副題が示している通り、食べ物が五十音順に並んでいる。たとえば「あいすくりーむ→むぎちゃ→やきいも→もち→ちゃわんむし→しゅうまい」のように見開きで食べ物たちが並んでいる。ページをめくると「いちご……こしょう」という具合である。清音だけでなく濁音・半濁音も続くので、かなりの長さである。

また、この絵本には次のような「あそびかた」が示されているのも特徴である。

1. くっきーのように、のばしておわることばは、ーのまえにあるもじで、つぎのことばへつづけてね。
（くっきーのばあいは、きでつぎのことばへつづく）
2. むぎちゃのように、ちいさなもじがついたもじでおわることばは、そのちいさなもじで、つぎのことばへつづけてね。

（むぎちゃのばあいは、やでつぎのことばへつづく）

3. んがついたことばがでたらそこおしまい。あたらしいべつのことばでまたはじまるよ。

「くっきー→きぬごしどうふ」のように、外来語は長音の省略（×）で処理している。「あそびかた」を明示していなくても、このようなルールで長音が続いている絵本が一般的である。もっとも、この絵本は「食べ物」「五十音順」という制約があるので、少し無理をして続けている部分もある。次の例を見てみよう。

るう→うめしゅ

れもんていー→いたちょこ

ぺろぺろきゃんでー→でこれーしょんけーき

カレーの「ルー」と表記するのが一般的であるが、ここでは、あえて「ル・ウ」という拍的取り方（△）をしている。おそらく「る」で始まる食べ物が他に見つからないため、このような扱いになったのだろう。また、「れもんていー」は「ー」の前の文字で続けているので長音の省略（×）である。「ぺろぺろきゃんでー」も長音の省略であるが「きゃんでいー」ではない。これは「でこれーしょんけーき」につなげるためだと思われる。

以上のように、ひらがなの長音は文字的取り方（○）、カタカナは長音の省略（×）が一般的だが、しりとりの方によっては部分的に他の取り方が行われる場合もある。教材として活用する場合は、全体的なルールとともに、個別の事例も確認する必要がある。

②拗音

拗音は便宜上、拗短音と拗長音を区別して

いる。拗短音（拗音のみ）と拗長音（拗音＋長音）の比較を通して、拗音ならではの特徴を調べるためである。

拗短音については、音的取り方（□）と文字の取り方（○）に二分された。全体的に文字で取る方法が主流の中、拗短音については音で取る方法も1991年の「きゅうきゅうしゃ→しゃんでりあ【絵本8】」から2011年の「かぼちゃ→ちゃわんむし【絵本43】」まで、比較的幅広く事例が出ている。

一方の拗長音である。「たつきゅう→うま、きょうりゅう→うみねこ【絵本41】」のような文字的取り方（○）が原則になっているものの、一部に例外もある。「ビーフシチュー→ゆず【絵本56】」は長音の省略（×）、「しあわせな きもちを つたえる ジェスチャー→あいする なかまを たいせつにする る いじんえん【絵本59】」は拍的取り方（△）である。これらは長音でも見られた通り、テーマに合わせてカタカナの取り方を変化させている例である。なお、唯一、音的取り方（□）をしているのが【絵本22】である。珍しい事例のため、前後のつながりも含めて見てみよう。

ちきゅう→きゅうきゅうしゃ→しゃしょう→しょうがっこう→こうさてん→てんぼうだい→だいどころ

「ちきゅう→きゅうきゅうしゃ」「しゃしょう→しょうがっこう」の部分は拗長音を音で取っている。もっとも、それ以外の拗短音（きゅうきゅうしゃ）、長音（しょうがっこう）、撥音（こうさてん）など、特殊音節すべてが音的取り方（□）になっている。これは「かわったしりとり、ゆかいだね」というテーマで、あえて、このような取り方を示している。筑波大学附属小学校の教師による「つくばシ

リーズ はじめてのこくご」という副題の絵本のため、学習図鑑のような役割も担っていたと思われる。

③撥音

基本音節のみで続ける絵本でも、最後は撥音「ん」で終わる場合がある。そのため、文字的取り方（○）として用いるのが一般的である。ただし、先の「こうさてん→てんぼうだい【絵本22】」のように、音的取り方（□）をするものもある。中でも、【絵本11】は以下のような「んことば」だけを集めた循環しりとりである。

しんかんせん→せんすいかん→かんばん→ばんけん→けんべん→べんじん→じんぎすかん→かんでん→でんわばん→ばんごはん→はんにん→にんげん→げんしじん→じんましん→しんぶん→ぶんちん→ちんぴん→ぴんぱん→ぱんかん→かんしいん→いんどじん→じんぞうにんげん→げんきん→きんがん→がんとん→たんけん→けんおん→おんせん→せんいん→いんでいあん→あんぼたん→たんでいだん→だんがん→がんまん→まんいん→いんげん→げんかん→かんきせん→せんえん→えんぴつのしん→（しんかんせん）

しりとりを終わらせる「ん」という文字ではなく、「○ン」という音として扱えば語を続けることが可能になる。しりとりでは避けられがちな撥音にも、新たな役割が与えられるのである。

おわりに

「はじめに」でも記した通り、本稿では幼児期から児童期にかけて子どもたちが「しりとり」に親しむ過程を探るために、分析の対

象を紙芝居や絵本に限定した。しかし、子どもたちの言葉遊びは、それで終わってしまうわけではない。『しりとりボクシング』のように「しりとり」を題材にした児童向けの読み物も多い。また、「しりとり」そのものを学習対象にした図鑑もある。たとえば、『ことばとともだちになるしりとりきょうしつ』（2020）である。「しりとりのおそびかた」の中で、「でんしゃ」の次は「やま」か「しゃつ」か、「さっかー」は「あ」と「か」どちらで続けるか、「たまご」の場合は「こ」で始めても良いか、などの問題提起をしている。

なお、この学習図鑑の監修者である広瀬友紀（2017）は「しりとり」に関して、すでに以下のような指摘を行っている。

ご存じのようにしりとり登場する語のなかには、次に始める音が何なのか微妙なものも多々あります。そういうのはたいてい、「拍」という単位が、仮名表記と一致していない場合です。「でんしゃ」の次は何から始めればいいのか？「クッキー」のあとは？ いちいち子どもに聞かれると面倒くさい質問かもしれません。何しろルールを決め方ひとつで何が正解不正解とも定められないものですから。

けれども、こういう問いや話し合いをとおして、子どもたちはますますメタ言語意識に磨きをかけていくのに違いありません。もしもさらに、「だけどしりとりはどうして「ん」で終わったらだめなの？」と尋ねる子がいれば、かなり「（メタ言語）意識高い系」ということになるでしょう。

（広瀬、2017、p.95-96）

「メタ言語意識」「メタ言語知識」「メタ言語能力」とは「ことばそのものを客観的に見

つめる力、ことばに対する自覚的な意識や知識のこと」である（p.93）。このような意識・知識・能力を育てる機会として「しりとり」が位置づけられている。それならば、本稿で行った絵本の分析のような作業は、子どもたち自身が取り組んでも良いのかもしれない。紙芝居・絵本・読み物・学習図鑑……、子どもたちの身の回りにはさまざまな本があふれている。あふれる情報の中から「しりとり」を初めとする言葉遊びを活用して、いかに「メタ言語意識」「メタ言語知識」「メタ言語能力」を高めていくかを考察することが、今後の課題である。

引用文献

- 新井けいこ作、はせがわはっち絵（2017）『しりとりボクシング』小峰書店
- 天野清（1986）『子どものかな文字の習得過程』秋山書店
- 無藤隆（1986）「文化的学习の理論を目指して 前読み書き能力の獲得」日本児童研究所編『児童心理学の進歩』25号、金子書房、p.209-234
- 高橋登（1999）『子どもの読み能力の獲得過程』風間書房
- 長岡由記（2011）「小学校入門期におけるひらがな教育の研究」広島大学博士学位論文
- 中村敦雄（2020）「言葉の遊びから、言葉の学びへ」松永あけみ・水戸博道・渋谷恵編著『教育発達学の展開 幼小接続・連携へのアプローチ』風間書房、p.183-196
- 中村美和子（1984）「しりとり遊び」田近洵一・ことばと教育の会編『しなやかな発想を育てる教室のことば遊び』教育出版、p.124-127
- 宮腰賢（1998）『子どもの語彙を豊かにする指導』国土社
- 村石昭三（2004）『はじめてみよう！ 幼児のことば遊び 指導の手引き』鈴木出版

幼児期から児童期にかけての言葉遊び

- 広瀬友紀監修（2020）『ことばともだちになるし
りとりきょうしつ』小学館
- 広瀬友紀（2017）『ちいさい言語学者の冒険 子ども
もに学ぶことばの秘密』岩波書店