

文型指導について

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2297/32201

文型指導について

倉 橋 克

文部省は昭和44年2月に、「国語科教科書指導書—聾学校小学部・中学部—(下)」を刊行した。なお、上巻は43年3月に刊行され、その内容は、聾学校小学部・中学部の各学年国語科教科書の全体の構成について、その指導の系統をあきらかにし、言語指導の各領域を通しての原則や指導上の留意点を総括的に解説したものである。下巻は、各学年の教科書の単元に即して、授業の展開における具体的実際の取り扱いかたに重点をおいたものだ。

下巻の第1章小学部1・2・3年用教科書、第4節読話の指導および指導上の留意点(96~103)の中で、文型について次のように述べている。

各学年における指導の要点。

(1) 第1学年の読話指導

文型についてであるが、なにぶんにも入学1年目であるから、きわめて基本的なものに習熟させるようにする。さきにあげた資料(文部省発行の聾教育研究資料、低学年における言語指導)をみてもわかるように、次のようなものを主として扱う。

- 主語を用いない述語のみの文(うれしい。あまい。たべました。りんごです。の類)
- 簡単な独立語のつく主語を用いない文(おかあさん、ちょうだい。せんせい、さようなら。の類)
- 主として主語を用いない修飾語と述語の文(パンを食べました。おねえさんにあげましょう。の類)
- 簡単な副詞的修飾語のついた主語を用いない文(いっぱいあります。とんとんたたきました。の類)
- 簡単な主語、述語のある文(わたくしがたべ

- ました。きんぎょうがおよぎました。の類)
- そのほか、いわゆる平叙の形(かおをあらいました。)感嘆の形(きれいですね。)命令の形(とをしめなさい。)疑問の形(どこがいたいですか。)を念頭におく。

(聾学校学習指導要領解説書212頁文型(A)参照)

(2) 第2学年の読話指導

文型としては次にあげるようなものが主として扱われる。

- 前学年で使用した文型をいろいろ応用した文
- 簡単な形容詞的修飾語のついた主語を用いない文(あかい花を見ました。の類)
- 簡単な副詞的修飾語のついた主語を用いない文(こんどは太郎さんです。の類)
- 簡単な形容詞的修飾語のついた主語と述語のある文(赤い花がさきました。の類)
- 簡単な副詞的修飾語のついた主語と述語のある文(あしたはお友だちがきます。の類)
- 簡単な主語と述語と補語のある文)はくは絵本を買いました。の類)
- 平叙文・感嘆文・命令文・疑問文になれさせることについては第1学年の場合と同じである。

(聾学校学習指導要領解説書212頁文型(B)参照)

(3) 第3学年の読話指導

文型としては次にあげるようなものが主として扱われる。

- 前学年までに使用した文型をいろいろ応用した文
- 前学年までに使用した文型に主語の加わった文
- 時間的・空間的關係をあらわす語を含む文

(木の枝の中ごろにからすがとまっています。の類)

- ・具体的・感覚的なことばからしだいに概念的・抽象的な関係をあらわす語を含む文(この色よりあの色のほうがすてきです。の類)
- ・接続詞を文頭に有する文(のどが乾いた。それで水を飲んだ。の類)
- ・従属関係を有する文(顔を洗ってごはんを食べた。の類)
- ・簡単な従属節を含む文(太郎さんはおぎょうぎがよい。東京は人が多いです。の類)
- ・簡単な対立節を含む文(太郎さんは○を書き、次郎さんは△を書きなさい。の類)

(聾学校学習指導要領解説書文型(C)214頁参照)

下巻第1章小学部1・2・3年用教科書第6節読むこと、書くことの指導および指導上の留意点(108~114)で、第3学年の読むことのように「既習の文型に習熟するとともに新出文型に慣れる。」の文があるぐらいで、文型は読話文型をいうことが多い。例えば、「ことばのべんきょう 一ねん(一)、第8課 カード拾い」の目標1は、身近なことばの読話ができるようにする。その指導内容では、読話文型として、トンボハドレ(デスカ)。ヒコウキラクダサイ(チョウダイ)。パントバナナラクダサイをあげ、基本読話文型を定めて、これに習熟するようにする。基本読話文型は基本語をもとにして定める(下巻13-14)となっておる。

「教師の読話口型は正しい口形で話す。誇張したり、緊張したり、不自然な口形にならぬようにする。」といわれるように、読話は、相手の口型をみることからということになる。

金田一春氏は日本語(岩波新書72-73)の中で、日本語の子音について注意されることは、第一は前にのべたように、唇で調音される音の少いことである。そうして代りに口の奥の方で調音される音は k・g・ŋ・h のようにたくさんある。言語学者金田一京助博士は、なるべく喜怒哀楽を抑えつけるように、との東洋道徳や、女性などはことに口を動かさぬように、と

のしつけのためにこうなったのだろうと解釈している……………(略)……………

日本語には、口の奥の方の子音が多いために、日本人の発音は外部から観察したときにきわめて不明瞭である。腹話術師にとって、日本語は大変やりよい言語だそうであるが、なるほど、唇の動きを極力おさえるには日本語は好都合なはずである。その代り、相手の唇の動きだけから、その言うことを察知しようとするオシの人たちにとっては、日本語は実に不便な言語だろう。„とっておられる。

日本語による読話指導には、問題があるということだ。

聾学校学習指導要領解説書にのっている文型A, B, Cの具体例をあげてみる。

文型(A)

「これは何ですか。」「うし(モーモー)はどれですか。」のような主語の表わし方、「誰(何、いくつ、どこ)ですか。」「パンです。」「おかあさんです。」「○○に(と)いらっしゃい。」「○○てください。(ちょうだい。)」
「○○てはいけません。お(ご)○○なさい。」「形容詞(形容動詞、副詞)です。」や、「よろしい。」「いいです。」「かまいません。」のような許句のことば、「いいえ。」「○○ません。」「ありません。」「しません。」のような否定のことば、「だめ。」「いけません。」のような禁止のことば、「誰の↗。」「書くの↗。」のような質問のことば等、述語の表わし方、「いぬをつくりました。(粘土細工などで)」「パンをたべました。」「橋をわたりました。」「犬にやります。」「うちにいます。」「日曜日にきます。」「ばんになりました。」「手にとりました。」「おかあさんにももらいました。」「びよんびよんとびました。」のような、主として主語を用いない連用修飾語の表わし方や「せんせい。さようなら」のような簡単な独立語を用いない文などの基本文型に習熟させる。

文型(B)

(A)の基本文型を基礎として、さらに、主語、述語、連帯修飾語、連用修飾語、並立語な

どの意識を確立し、平叙文が主になるが、簡単な命令文や疑問文にも慣れさせる。例をあげると、

「どれが学校ですか。」「私は鬼ではありません。」「はばかりとべんじょは同じです。」「誰がいましたか。」「これはうまい。」「太郎さんはいくつとりましたか。」「きょう、太郎さんが休みました。」「書いてあります。」「走ってはいけません。」「見せてください。」「寒かった。」「暑くありません。」「そうではありません。」「大きい(大きな、きれいな)花です。」「すこし左です。」「大きい(大きな、きれいな)お月さまをみました。」「大きい(大きな、きれいな)家があります。」「ぼくの弟です。」「男の子です。」「算数の勉強をしましょう。」「鏡の前に行きます。」「早く帰りましょう。」「たいそう大きい(きれい)です。」「みんな、なかよく遊びました。」「色紙をじょうずに折りました。」「次郎さんは何をみましたか。」「ぼくは飛行機を作りました。」「昨日、映画をみました。」「みんなで綱引きをしました。」「木で箱を作ります。」「運動場で雪投げをしました。」「病院で注射をしました。」「ゆっくり、手で字を書きます。」「みんなでボートにのりました。」「みんなでいくらですか。」「二つと三つでは五つです。」「プールで泳ぎました。」「太郎さんは病気で休みました。」「みんなできれいなにはきました。」「みんなできょうならをいいました。」「姉さんと行きました。」「何といいましたか。」「わたくしは、太郎さんと行きました。」「名前は何といいますか。」「おかあさんといっしょに行きました。」「太郎さんとたこをあげました。」「おとうさんとお祭に行きました。」「病気だといいました。」「晴れると思います。」「寒いと思います。」「早く早くといいました。」「太郎さんがおはようといいました。」「みんなでいただきますといいました。」「早く家に帰りましょう。」「太郎さんがノートに書きました。」「お客さまにあいさつをしました。」「おうちへ帰りましょう。」

「太郎さんはどこへ行きましたか。」「だれからもらいましたか。」「太郎さんから聞きました。」「今日から学校です。」「お菓子とみかんを食べました。」「つばめとすずめを見ました。」「ガムとキャラメルをちょうだい。」「ノートと鉛筆があります。」「花子さんと幸子さん(と)はいません。」「赤い玉と白い玉(と)をとりました。」「赤いチョークと白いチョークをください。」

文型(C)

この文型は、平叙文、疑問文、感嘆文、命令文に慣れさせ、接続詞を伴った文や、「春がすんで夏になりました。」の中に出てくるような「て」「で」による重文がいえるようになる。

なお、「ごはんをたべてから運動場で遊びました。」のような、時間的、空間的關係をあらわす語を含む文や、「めいわくをかけてはいけません。」のような、概念的、抽象的關係をあらわす語を含む文もわかるようにする。例をあげると、

「今日は(も)雪の日です。」「太郎さんは(も)海の絵が(も)すてきです。」「太郎さんの家は(も)たばこやです。」「たいこの音が(も)聞えます。」「たいこの音が(も)はげしく(ひどく)聞えます。」「バラが(は、も)たいへん、うつくしい(きれい)です。」「太郎さんは(も)桜が(も)すきです。」「水がうつくしい(きれいな)池が(も)あります。」「白い(この、きれいな)花が(は、も)梅です。」「降っています。」「拾いにきました。」「きょうは暑いですか。寒いですか。」「バラの花が(は、も)大きい(きれい)です。」「たんぼぼは(も)黄色い(小さな、きれいな)花です。」「大きな(大きい、きれいな)花が(は、も)チューリップです。」「赤い花がきれいです。」「たいへん大きい(大きな、きれいな)花です。」「泣いている子どもは(が、も)花子さんです。」「買うお金が(も)ありません。」「つった魚を食べます。」「たべた人に(は)これをあげます。」「つば

めのおかあさんが(は, も)虫をとりました。」「太郎さんが(は, も)かにをたくさんとりました。」「太郎さんが(は, も)はやく(静かに, ゆっくり)これを書きました。」「太郎さんが(は, も)川で魚をつりました。」「太郎さんが(は, も)山の上でねました。」「太郎さんが(は, も)先生と勉強をしました。」「大の反対は小といいます。」「太郎さんは(も)次郎さんと20拾いました。」「太郎さんが(は, も)先生に, おはようといいました。」「太郎さんが, はやく(ゆっくり)学校に行きました。」「かばんの中に本があります。」「太郎さんと窓の側に坐りました。」「太郎さんが(は, も)おじさんとおばさんにあいました。」「太郎さんが(は, も)お湯を洗面器に入れました。」「太郎さんが15日に日光に行きました。」「太郎さんの家が(は, も)東京にあります。」「手も足もありません。」「赤い花も白い花もあります。」「太郎さんが(は, も)おとうさんからお金をもらいました。」「春はいつからいつまでです。」「おいしいからたべます。」「からだ(は, も)だんだんつめたくなりました。」「おうちに小さい(小さな, きれいな)花が(も)あります。」「太郎さんは(も)たこといかです。」「太郎さんは(も)たことかがすきです。」「太郎さんと花太郎さん(と)が(は)花をとりました。」「太郎さんと次郎さん(と)が(は)家に帰りました。」「手と足をきれいに洗いました。」「ノートや鉛筆が(も)あります。」「すみれやたんぼをとりました。」「たんぼばやなっぱでままごとをしました。」「((B)までの文型の反復練習をしつつ, 文節を増すこと。))

解説書には, 文型A, B, Cに分類された, その理由が書かれていない。また文型のとらえ方についての解説もない。

聾教育科の学生を対象とした, 文型のとらえ方についての概説をこころみてみたい。

私は心理学者なのであるが, 文型指導と交渉をもってもよいのか。国語科教科書指導書一

聾学校小学部・中学部一(上)第3章教科書編集の趣旨(34—41)の中で, 「そもそも言語というものは, 心理の表現形式であり, 文法は国語を体系づけたものであるから文法もまた心理学と交渉をもつことは当然である。が, しかし, 文法は心理学ではなく, あくまでも言語の形式である。それだけに, ことばについての種々の法則を日常の言語生活に役だたせ, 言語生活をもっとゆたかなものとするために, いっそうことばのきまりを通しての言語訓練が必要である。いわば, ことばのきまりは, わたしたちの言語生活をよりよくするための体系的な言語訓練である。」といている。ここでは, 文法とのかかわりはもてたが, 次に文型についてである。

文法と文型の関係について, 聾学校学習指導要領中学部編解説第2章各教科第1節国語3各学年の内容(3)ことばに関する事項と指導上の留意点(ケ)文法・用法の指導(1)ことばのきまりと用法(49—51)に, 「ことばに関する事項の学習指導のひとつに, ことばのきまりの指導がある。ことばのきまりとは文法のことであると考えられている。

ところで, 文法ということばの内容がいろいろで, まずある人は, 文法と語法とを分けて, 文法的事実を語法とよび, 文法規則あるいは文法知識を文法とよんでいる。これを, 逆にしている人もある。

語法ということばは使わないで, 文法だけの人も, 事実としての文法と法則としての文法とを区別しようとするむきがある。この点は, 「ことばのきまり」といっても同じで, ことばのきまりの事実と, ことばのきまりの知識とが区別される。

文法ということばを避けて, 「ことばのきまり」ということばを使用することが戦後多くなったのは, それまでの学校文法が, 定義と説明とを实とする知識の体系で, 実際的な効果がすくなく, ことばの現実に触れるところがすくないように思われたからである。

こうした情勢に対して, アメリカなどでは, すでに, 文法の教育といっしょに, ことばの实

際の使われ方の教育というものが導入されている。文法の知識は、用法を改善するため、ただその用法を改善するに必要なだけ、その必要に応じて教えられるべきであるという。したがって、その学習の主体は、むしろ、用法である。用法の教育を主として、だんだんと、知識としての文法を教えるということになっている。

文型という考え方は、用法を主とする立場で押しだされてきているものである。文型は文法ではない。主語述語の形などという文法用語を用いているが、別にそれは、「きまり」というほどのものでなくて、ただの事実である。

用法というのは、どこまでも事実であって、別にそうでなければいけないということは、ふくまれない。そして、そこに、社会的に「認められない用法」であるとか、「よくない用法」であるとかいうものがある。

用法の学習指導が重視されるようになったのは、最近の科学的な文法研究が、事実の記述を重くみるようになったことと関係がある。また、学習指導の実際として、文法的説明だけではどうにもならない。言語は知的に説明されるよりも、行動習慣として体得されるべきものであるという方向に、動いてきたからである。

わたしは 水が のみたい。

これについて、文型的に言えば、「――が… …たい」という型があるということである。「水がのみたい」「映画がみたい」「お菓子がたべたい」なんでもよい。こういう言いかたがあつて、それにあわせていえばよい。どうしてそうなのかということについて、文型研究の立場では、問答無用である。

文型研究の立場は、言語をひとつの「行動習慣」として、もっといえば、ひとつの「流行」としてみるものである。「それは、……だから……でなければならない」という文法的な説明は、あとからそれにつけ加えられるものとみる。

文法と文型の関係を理解してもらったと考える。もう一つ、前述の引用した「こういう言い

かたがあつて、それにあわせていえばよい。どうしてそうなのかということについて、文型研究の立場では、問答無用である。この文章の内容は受けとめ方に問題を残すのではないか。

文部省発行の学習指導要領解説書、国語教科書指導書に、文型のとらえ方についての理論的な説明がなかった。しかし、言語学習＝ことばの習得＝についての見解があるのでそれを先にあげてみることにしたい。

国語科指導書（上）第1章言語指導の意義第4言語学習における模倣と生産性の中で次のように述べてある（11—13）。

1. 習慣体系としての言語

日本語とか英語とかいうような特定の言語は、その集団、その社会に自然にできあがってきた習慣の体系である。それを観察・記述してそこに法則性を見出すことは、言語学者・文法学者の仕事であるが、だれということなしに、その集団が長い間かかって自然に使っているうちにできあがったものであるから、その「正しさ」というものは、みんながそれを使うかどうかということに依存するもので、論理法則的なものではない。

言語は習慣の体系であるから、これを習得する場合には、実際にそれに慣れるということが一番いいこと、一番必要なことであると信じられてきた。「文法」を知識とし法則として学習するよりも、実際の用法、用例、文型に習熟することが必要であると主張されてきた。

2. 言語学習における模倣

特に幼児の場合、言語は模倣によって習得されるものと考えられていた。親が教える、子どもがまねをする。それを学ぶものと考えられてきた。そうした立場から、言語の学習には特に環境がたいせつであり、模範が重大であるといわれてきた。

このことは、本質的、基本的にはその通りで、環境と模倣がたいせつであることに変わりはないが、幼児の言語学習における模倣は、ただの模倣でなく、術語的にいって「自発的模倣」であるといわれる。幼児は周囲のことばを

じっと聞いている。その聞きとったものから、自発的に言い出すのであって、いつもただそのままを模倣しているのではない。

こうした自発性というものは、何も言語学習の場合に限らず、「学習する」ということに本質的に必要なものであるが、どうも言語の習得において無視されがちな一面であった。

3. チョムスキーの生産文法の立場

最近、アメリカの構造主義の言語学に対して、もうひとつの考え方として注目されているものに、チョムスキーの主張する変形文法あるいは生産文法（発生文法）の立場がある。これは、われわれの言語学習における自発性・創造性を説明するのに有利である。

幼児がたとえ

（その）おもちゃを、とって。（ちょうだい）という文型を教えられたとする。あるいは耳にしたとする。かれはそのほかに、

（その）おかしを、とって。（ちょうだい）

（その）ぼうしを、とって。（ちょうだい）

（その）かばんを、とって。（ちょうだい）

などを経験する。この経験を3回重ねるか、8回重ねるか、20回重ねるか、とにかく有限の回数しか重ねないのに、かれは、それを一つの型として、能力として身につけて、かれ自身でいろいろと新しい組み合わせを作り出す。そういう「生産する能力」というものが、言語使用の根源にあると考えなければならない。言語というもの、文法というものは、こうした生産性、産出性を基礎にしなければ考えられないものであるというものである。

このような見方が文型指導にもあれば、その見方による指導法を取り上げればよいことになる。関連あるものとして、次にあげる。

文化庁からの日本語教育指導参考書（3）「日本語教授法の諸問題」のうち鈴木 忍氏の「文型・文法事項の指導（125—218）」より引用して行くことにしたい。

「外国語教授法に自然教授法というものがある。これは古典語の教授法をそのまま受けつぐ文法、ほん訳を中心とした文法・ほん訳法の反

動として提唱されたものである。伝達のための現代語に対する関心度が高まるにつれ、古典語の教授法がそのまま採用されていることに不満を持つ人々によってとなえられたものである。この教授法は、簡単にいうと、幼児が母国語を覚えていくのと同じように、外国語も習得させていこうとするものである。文法・ほん訳法で重視されていた文法規則の暗記・ほん訳作業を排除し、話しことばを重視しようとするものである。外国語も、幼児が母国語を覚えるのと同じように、もっぱら模倣と記憶によって習得させていこうとする態度は、言語学習の本道であり、今日においても、模倣・記憶練習が外国語教授上の有力な手段になっていることから、じゅうぶんになん得できることである。しかし、外国語の学習から文法を全く排除してしまってよいかどうか、これには問題がある。

自然的教授法を信奉する人々は、文法を教える必要を認めない理由の一つとして、幼児は何の規則も暗記せずにその母国語を覚えていくのではないか、ということをおもっている。それから、文法を習う年齢になった子どもも、その学習から得るものはほとんどないといっている人もいる。それから、また、たくさんの語形や法則を覚えたところで、実際にその言語を使おうとすると、それが少しも役にたたない。いや、それどころか、かえって理解の妨げになり、話そうとすると、それが障害になって話ができなくなるという人もいる。

ところが反対の立場からは、成人の場合は幼児と違って、比較・推理・総合・分析・判断の能力を持っているから、文法の指導は、発音指導・語い指導とともに、基礎段階から重視しなければならないという人がいる。また、幼児が何も知らない白紙の状態から母国語を習得していく場合と、母国語という言語が音韻的にも構造的に確立していて、思考方法までそれによって規制される状態になっている成人が外国語を習得していく場合とでは、事情が全く異っている。この事情を無視しようとすることこそ不自然であり、文法を学ばずに新しい言語を学ぶと

いうことは不可能事であるという人もいる。

とにかく、外国語教育において文法指導の価値に関する論争は、今日までずいぶん長い間続けられてきたが、いまだに解決をみていない。

また、

「自然的教授法の信奉者は、幼児は母国語を覚える際には文法は学んではいないといっているが、実はそうではない。よく観察してみると、幼児は自分の聞いたものだけを模倣しているだけでないことがわかる。言語体験の少ない幼児でも類推による連想力は、それなりに発達しているものである。

幼児は、もちろん初めのうちは、一つ一つの語を個別的に覚えていくわけである。たとえば、「赤」という語の場合、赤いりんごを見て「赤」という語を覚えるであろう。しかし、この場合の「赤」はりんごの色であり、あらゆる赤色の対象物によって、そこから抽象された赤色一般ではない。だから、その幼児にまだ見たことのない赤い色をした物体を見せて、その色をたずねたとしても、おそらくそれを「赤」と答えることはできないであろう。それは、赤色一般というものに対する「赤」ということばを、その幼児はまだ持っていないからである。すなわち、個別的性質としての「赤」は知っているが、カテゴリーとしての「赤」はまだ知らないのである。しかし、幼児は、りんごを見て「赤」ということばを覚えたように、個別的な経験をいくどもいくども積み重ねていくうちに、それらの背後にある一般性というものがわかり、やがて、花の色や血の色や絵の具の色や夕やけ雲の色などについても「赤」と答えることができるようになる。すなわちカテゴリー的な思考法ができるようになるわけである。このカテゴリー的思考が、ことばを習得するためには必要なのである。

ことばをかえていえば、個別的に一つ一つの語を覚えていくのは模倣の段階であり、カテゴリー的思考法によって語を習得していくのは類推の段階だということができる。

たとえば、活用語についていえば、幼児は初めのうちは、活用語の特定の活用形を個別的に覚える。これは模倣の段階である。しかし、それらが積み重ねられていくにつれて、しだいに活用の法則を会得し、その法則を他の同類の語にまで適用する能力を身につけていく。これが類推の段階で、この初期においては、まだ不安定なところがあり、類推による誤用がしばしば現われるのである。

前述の固語科教科書指導書（上）の言語学習の模倣と生産性は、発達段階からいえば、幼児の段階ということになるわけである。その上の段階がカテゴリー的思考を用いるとするならば、学習指導要領解説書にのっている文型A、B、Cについて、文法的事項の解説が必要になるのではなからうか。

日本語教育で与えなければならない文法は、躰教育でも、同じく与えなければならないものである。それは、日本人なら小学校入学以前、幼児のころ習得してしまっているもので、成人になった現在、その習得過程を思いだそうとしても思いだせない日本語の構造上の型なのである。目的語は述語に先だつとか、修飾語は被修飾語に先だつとか、事実判断の対象体を表現する場合には助詞「ガ」を、解説判断の対象体を表現する場合には助詞「ハ」を使うといった日本語の構造上の型は、日本人なら模倣・類推、そしてしばしば誤りをおかしながらも、幼児のころ習慣として身につけてしまっているものである。

文型ということばは、現在非常によく使われている。しかし、あらたまって文型とは何かと問われると、その返答に困る人が多いのではなからうか。われわれの発話には2種類がある。会うときや別れるときのあいさつの文句のように、それを形成する要素にはほとんどなら変更を許さないきまり文句がある。それは変更を加えなくて、習得しくり返さなければならない。それから、内容を変更するものもある。というのは、それを形成する特定の語には変更があるが、その語を組みたてて意味のある発話を

つくる型、構造はかわらない。これが普通いわれている構造文型と同じものと考えてよい。

いわゆる構造文型は、それを記述する場合、その成分として主語、述語、修飾語、独立語、接続語などが普通あげられる。しかし、文をこのような成分に分けてみたところで、結局ただ分けたというだけであって、それによって、文の特質を明らかにすることはできないという人もある。表現をする立場からいえば、あるいはそういうこともいえるかもしれない。表現をする立場からいえば、ある話し手が、ある聞き手にむかって、何らかの意図をもって、何かについてものをいう場合の表現形式にはどのようなものがあるか、具体的には「命令、要求、希望、推量、などの意を表すのにどのような表現形式があるかを知ること、すなわち、表現意図による文型を求めることがたいせつである。

構造文型は、多くの文から帰納し、抽象して作り出されたものであるから、これによって日本語の構造上の特質を体系的に整理し、学習者に与えることができるわけである。この意味で、構造文型を明らかにすると同時に、表現をする立場から、表現意図による文型をも明らかにして行くことにしたい。それから表現意図を取り上げるにはもう一つの理由がある。それはわれわれが普通文型というとき、無数の文型を考えているわけではない。ところが、文型が現実に発せられた文から帰納的に得られるものだとすると、無数の文型を産み出す可能性もあるわけである。すなわち、いろいろな文例が出てくる可能性がある。単に構造文型を求めるだけでなく、意味、すなわち表現意図の面も考えなければならない。文を分析するには、ただ構造上の成分の関係を指摘するだけではじゅうぶんではなくて、表現意図による文型をも同時に考えなければならないということである。現実の文から帰納的に抽象化された構造文型を無条件に受け入れることをせず、表現意図の観点から整理をする必要があるというわけである。

日本語教育における文型指導のことを述べてきたが、これは、聾教育における文型指導とそ

の方法論において同じであると考えているからである。このことは、国語科教科書指導書(上)第2章聾教育における言語指導の意義第2節聾学校における言語指導の意義3聾等校小学部国語科指導の立場に次のように述べてある(30頁)。

「かつて、ストマイによる聾が多発した時、ある聾学校に3才で失聴した子どもたちのための学級が設けられたことがある。

この子どもたちのためにとられた特別な措置は、彼らが失聴する以前に習得したことばを、何とかして保存してやろうということと、それを基礎として、できるだけ早く読書能力をつけさせて、ゆたかな読書生活・言語生活の素地をつちかてやることであり、いわゆる言語指導なる措置はとられなかったのである。

彼らは、入学後半年ないし1年たったころには、担当者をして「なんだか普通の子どもを扱っているようで、聾教育を忘れてしまいそうになる」と述懐させるほどになり、予定どおり耳がきこえないだけの子どもに成長して、現在は、5才で入学したものは、工業高校に、6才で入学したものは大学に、それぞれ進学している。

「教科としての扱いができない。」などということはこの学級に関しては全くあてはまらなかったようで、担当者のいう「普通の子どもを扱っているような感じ」は、この子どもたちが、耳が聞えているあいだに習得したことば、いいかえれば、普通の子どもが、生れてから3才ごろまでにおぼえることばが、いかにたいせつなことばであり、強力な武器であるかを示唆しているであろう。

後天的聾児のこの事実は、この節の最初に述べた聾学校小学部の国語科の指導(「ことばの学習が成立するためには、基本的に(1)適当な言語環境があるということと(2)それが適切に受容されることが必要なのである。))のうえで重要な意味をもっている。

すなわち、基礎づくりの段階において、聾児を言語的には、後天聾(ストマイによる聾な

ど)と同じような状態にしてやることによって、いわゆる9オレベルの壁をとり除くことができるはずである。普通の子どもが3才ごろまでに習得する国語を、入学後数年のあいだに身につけさせれば、このあとは、普通教育に対応する課程をふませることが期待できるのであって、一部の学校で現在あげている成果は、このことを実証してくれるであろう。々

「9オレベルの壁」というのは、次のことをいうのである。々よく聾児にとって9オレベルの壁はあつい、9才の峠を越すことは非常に困難なことであるといわれる。このことは、やや本質をついたいいかたをすれば、どんなに素質にめぐまれた子どもでも、ことばという道具なしでは、小学校高学年以上の学力をつけることは容易なことではないが、だからといって、それは教育条件などに由来するものであって、決して聾児の潜在能力の限界を示すものではない。日本の聾教育における言語指導の平均的実力が、この壁のところまで停滞しているためであるといってもよいであろう。(29頁)。々

A 構造文型

構造文型を求めるのには個々の文を部分にまづ分けることである。文の部分とは、たとえば、「花がさいた。」という文では、何がさいたかを表わす部分「花が」と、花がどうしたかの答になる部分「さいた」という二つの部分からなりたっている。それぞれの文の部分は、文のなかである役割をもっている。その役割によって分類すると、主語、述語、目的語、連用修飾語、連体修飾語、状況語、陳述語、並立語、接続語、独立語などをあげることができる。これらが文の成分とよばれているものである。

用語の解説

1 述語(略号Z)

「なにが」、「たれが」をうけて、「どうするか」、「どんなであるか」、「なんであるか」を表わす役割をはたす成分である。また、～している、～してしまう、～しておく、～してみる、～してくる、～していく、～しようとする、～してもらう、～してやる、～してくれる

のような連文節も述語とする。

2 主語(略号S)

「(体言)が」を普通主語とよんでいるが、「(体言)は、も、さえ…」も、その表わす関係が「(体言)が」と同じだから主語として扱っている。また、「総主語」や「対象語」も主語とみなしている。

象は鼻が長いという文の「象は(S')」を総主語といい、「鼻が(S)」を対象語という。

3 連用修飾語

連用修飾語という成分を解体し、新たに構文上の機能から次のような四つの成分に分ける。

A 目的語(略号M)

述語の表わす事がらに参加する対象を示す成分で、次の部分が目的語である。パンを(Mを)たべる。電車に(Mに)のる。弟と(Mと)けんかする。中国から(Mから)くる。学校へ(Mへ)行く。人で(Mで)いっぱいだ。

I 補語(略号H)

述語の意味の欠けているところを補う役割をはたす成分で、これに次の部分のように変化の状態を示すものと、認識活動、言語活動の内容を示すものがある。冬に(H₁)なる。さびしく(H₁)なる。壁を白く(H₁)ぬる。雨がふると(H₂)思う。「おはよう」と(H₂)いう。

U 連用語(略R)

これは、述語(あるいは述語にかかる主語、目的語、補語との組み合わせ。)の表わす事がらの性質、ようす、程度などで、次の部分のようにその属性をいっそうくわしく示すものである。しずかに(R)歩く。にこにこ(R)わらう。いそいで(R)帰る。りんごを三つ(R)たべる。

E 状況語(略号J)

述語(あるいは、述語にかかる主語、目的語、補語、連用語との組み合わせ。)の表わす事がらを取り巻く外的な状況(時間、空間、原因、理由、目的、条件など。)を示す成分で、次の部分のように「どこで」、「いつ」、「いつから」、「いつまで」、「なぜ」、「なんのために」などを表わす。学校で(J)勉強す

る。今朝(J)あさがおがさいた。朝から(J)雨がふっている。5時まで(J)家にいる。病気で(J)学校を休む。食うために(J)はたらく。構造文型は、終止的な成文が独立語であるもの、すなわち独立語中心の文型と終止的な成文が述語であるもの、すなわち述語中心の文型との二つに分類することができる。独立語中心の文型というのは、「おはよう。」のようなあいさつのことば、「山本君!」のようなよびかけ、それから独立語に陳述的成分のついた「では、おさきに。」といったものである。ここでは独立語中心の文型をはおき、述語中心の文型だけにする。

述語中心の文型は、さらに次のように分類されるが、ここでは骨組み文型について主にのべることにしたい。

述語中心の文型の分類、1. 基準文型、(1) 骨組み文型、(2) 拡大文型、(3) 複合文型、2. 付加文型。

骨組み文型以外の文型については、鈴木 忍氏の文型・文法事項の指導をみていただきたい。骨組み文型というのは、述語(Z)、主語(S)、目的語(M)、補語(H)だけからなる文型である。なかには述語だけからなるものもあるが、だいたい述語を中心として、それに主語、目的語、補語のうち、いくつかを組み合わせたものである。主語も目的語も補語も述語によって要求される成分であるだけに、それらと述語との結びつきは非常に密接だといえる。骨組み文型とその文例の一部をあげ、そのあとに問題となる点について述べることにする。

1 SZ

これは(S)本です(Z)。これは(S)なんですか(Z)。これは(S)本ですか(Z)。これも(S)本ですか(Z)。これは(S)男のくつですか、女のくつですか(Z)。タバコが(S)あります(Z)。なにが(S)ありますか(Z)。山田君が(S)います(Z)。大きいかばんと、小さいかばんが(S)あります(Z)。どれが(S)駅ですか(Z)。あの建

物が(S)駅です(Z)。赤いりんごも青いりんごも(S)あります(Z)。クリスマスは(S)12月25日です(Z)。雨が(S)ふります(Z)。月が(S)でています(Z)。この本は(S)きれいです(Z)。

これはSとZとからなりたっている文型で、このZには、名詞、形容詞、形容動詞になる。動詞は目的語や補語を要求しない自動詞になる。この文型の中で最も多く現われるのが、「わたくしは」という主題に対して、「金沢大学の学生です。」というような表現形式である。このような文を解説判断とよび、主題は普通、助詞「～は」によって提示される。「これは なんですか。」「それは 本です。」というような問答で、いろいろな物の名を与え、また、「あなたは だれですか。」「わたしは 花子です。」というような問答で、自分の名をいわせることができる。

この解説判断に対して事実判断といわれる判断形式がある。これは眼前の事実を描写する表現形式で、「本が あります。」「本田君が います。」「雨が ふります。」「月が でています。」などがこれに入る。この事実判断の対象体がいわれている主語で、これは助詞「が」によって提示される。「月が青い。」というと、あるばん、夜空にかがやく月をながめ、そのすみきった青さに感動し、思わず口からでたといったことばである。ところが、「月は青い。」というと、いま目の前にみているその夜の月についていっているのではなく、月一般について、「月というものは青いものである。」という意味のことをいっているのである。「が」と「は」の区別は実際は複雑であり、簡単に説明することはできないが、一応のめやすは解説判断文と事実判断文の判断形式の違いによるものといえることができる。

次に、「これは 本ですか。」「それは 本ですか。」「あれは 本ですか。」と文末に助詞「か」をつけると、相手に「はい」か「いいえ」を求める表現形式になるが、「これ」、「それ」、「あれ」の疑問詞「どれ」の場合は、

「本は どれですか。」というのが普通のいい方である。この表現形式は、「はい」、「いいえ」を求める判定要求の表現とは異なり、相手に説明を求める説明要求の表現であり、この場合は「本は どれですか。」のほかに「どれが本ですか。」という指定強調的な表現も可能である。この「どれが 本ですか。」という問いに対して、われわれは「これが 本です。」という答を期待するわけである。

疑問表現として、「はい」、「いいえ」を求める判定要求の表現、説明を求める説明要求の表現のほかに、二つ以上のものの中から、いずれか一つをえらんで答えることを相手に求める選択要求の表現がある。文例中の「これは 男のくつですか、女のくつですか。」がそれである。この問いに対して、「それは 男のくつです。」または「それは 女のくつです。」のどちらかを一つ選択して答える。この選択表現では、「男のくつですか、女のくつですか。」と同じ事がらを列挙しているが、この場合「男のくつですか、女のくつですか。」全体がZとしてはたらくものとして、SZの中に入れてあるのである。文例には、「大きいかばんと小さいかばんが あります。」「赤いりんごと青いりんごも あります。」など並立関係をなしているものも、前の同格関係をなしているものと同じ扱いをし、「大きいかばんと小さいかばんが」、「赤いりんごと青いりんごも」それぞれ全体をSとしてある。

なお、「わたくしは 聾教育科です。」は、正確に言えば「わたくしの課程は、聾教育科です。」というところを「わたくしは 聾教育科です。」とはしょってしまった表現である。「これは 本ですか。」というような判定要求の表現によると、その答はSZの形では現われてこない。それは、独立語の「はい」、「いいえ」が付加する文型、すなわち「はい、それは 本です。」「いいえ、それは 本ではありません。」の形で現われてくる。

2 SMをZ, MをSZ

わたくしは(S)映画を(Mを)みます(Z)。

わたくしは(S)山本君を(Mを)さがしています(Z)。わたしは(S)コーヒーを(Mを)もらいましょう(Z)。飛行機が(S)空を(Mを)とんでいます(Z)。このバスは(S)病院の前を(Mを)通ります(Z)。母は(S)きれいな人形を(Mを)くれました(Z)。先生は(S)わたくしたちを(Mを)わらわせます(Z)。ここを(Mを)バスが(S)通りますか(Z)。

この文型のZになる語は、相手を必要としない動作を表わす他動詞と移動を表わす自動詞などであり、名詞、形容詞、形容動詞などは現われない。「映画をみる」、「山田君をさがす」の「映画を」、「山田君を」は、「みる」、「さがす」という動作の対象を示しており、「みる」、「さがす」はともに他動詞である。ところが、「空を飛んでいる」、「前を通る」などの「飛ぶ」、「通る」は自動詞であり、移動を表わす動詞である。「空を」、「前を」は移動をする場所、通過をする場所を表わしている。文例の「先生は わたしたちを わらわせます。」は「わたしたちが 笑います(自動詞)」のZが使役の形になってできたSMをZである。また、「あなたは テレビを みますか。」に対し、「いいえ、わたしは テレビは みません。」の「テレビを」が、答では「テレビは」と助詞「～を」が対比強調的な係助詞「～は」になっている。この対比強調的な「～は」は、「テレビはみないが、ラジオは聞く。」といったニュアンスをもった表現である。

MをSZの文例としては、「ここを バスが通りますか。」だけである。この文例を「が」の文とし、さきにあげた「このバスは 病院の前を 通りますか。」を「は」の文として、文型との関係を見ることにする。「が」と「は」の関係、文型を構成する成分の張り合いからみると、「が」の場合は、SとZとの結びつきが非常に強いから、その間に他の成分がはいりこむのをきらい傾向がみられる。ところが、「は」の場合は、述語だけでなく解説全体の文末に係るというので、SとZとの間にいろいろ

な成分がはいる。このことがMをSZとSMをZの二型を生みだしたと考えることができる。

3 MにSZ

物のあり場所を示すMにはSの前にある場合が多い。

あそこに(Mに)かさが(S)あります(Z)。あの机の上に(Mに)なにか(S)ありますか(Z)。この店に(Mに)ノートや鉛筆が(S)あります(Z)。ドアの上に(Mに)なにか(S)書いてありますよ(Z)。どこかに(Mに)よい海水浴場が(S)ありますか(Z)。

このMには空間的な場所だけでなく、次の文例にあるような抽象的な場所のときもある。

授業と授業の間に(Mに)5分間の休みが(S)あります(Z)。わたしに(Mに)夫が(S)あります(Z)。

ここにててくる文例は、すべて「なにか どうした。」という事実判断によるものばかりである。そして、すべてが「……(Mに)……が(S)あります(Z)。」という形をとっている。話し手が、聞き手にとって全然未知の事から、「机の上に鉛筆がある。」という事実を伝える場合、ただ「あります。」とただけでは、聞き手にとっては、「どこに」、「なにか」あるのかわからない。それでは、話し手は「机の上に鉛筆があります。」と自分でみている事実全体を伝えているわけである。あるいは、「机の上に鉛筆はあります。」という表現も可能ではないかという人があるかもしれない。しかし、「机の上に鉛筆はあります。」といった場合は、鉛筆を他のなにかと対比し、強調している場合であって、「机の上にペンはないが、鉛筆はある。」といった意味合いの表現になる。「机の上に鉛筆がある。」という事実をそのまま表現するといったものではない。

4 SMにZ

この文型で、Mにが事物のあり場所を示す場合の文例には、次のようなものがある。

君の家は(S)どこに(Mに)ありますか(Z)。私の家は(S)金沢市に(Mに)あります(Z)。田中先生は(S)どこに(Mに)

いますか(Z)。

文例でみるように、すべてが「…は…にあります。」の形をとっており、文型「MにSZ」の「…に(Mに)…が(S)あります(Z)。」と対照的である。「…は(S)…に(Mに)あります(Z)。」では、主題についても、聞き手が了解しているものであり、そのありかだけを新しい情報として伝える表現であるに対し、「…に(Mに)…が(S)あります(Z)。」は、「なにか」も「どこに」も「どうだ」もすべて新しい情報として伝える表現である。そしてMにSZではSは「が」をとり、SMにZでは、Sは「は」をとっている。この関係はさきにあげた文型MをSZとSMをZと同じである。

この文型には、このほかに、次のような文例がある。

山田君は(S)部屋に(Mに)入りました(Z)。私は(S)金沢の大学に(Mに)入りたいです(Z)。あなたは(S)どこに(Mに)住んでいますか(Z)。このバスは(S)寺町2丁目に(Mに)とまりますか(Z)。弟さんや妹さんは(S)君に(Mに)にいますか(Z)。あなたは(S)お母さんに(Mに)会いたいですか(Z)。煙をだしている山が(S)わたくしに(Mに)めずらしかったです(Z)。

文例からみると、SMにZのZには、帰着、目標、存在を表わす自動詞、相手を必要とする自動詞、それに心理状態を表わす形容詞、形容動詞などがなっている。存在を表わす表現は、肯定文では「…に(Mに)…が(S)あります(Z)。」、否定文では「…には(Mに)…は(S)ありません。」を標準型とする。なおこのほかに次のような派生的なSMにZがある。

わたしは(S)先生に(Mに)ほめられました(Z)。わたしは(S)雨に(Mに)ふられました(Z)。

5 SH₁Z

この文型のZになる代表的なものは「なる」である。H₁はなりゆく状態、結果を示すもので、「6月に」「…ことに」「暑く」「きれい

に」「できるように」という形に「なる」が続く。ほかに「こう、そう、ああ、どう」などの副詞も「なる」に続く。ほかに、なりゆく状態、結果を表わす自動詞「かわる」もこれになることができる。

わたしは(S) 18才に(H₁) なりました(Z)。父も母も(S) としよりに(H₁) なりました(Z)。君は(S) なにに(H₁) なりたいですか(Z)。水が(S) 水に(H₁) なりました(Z)。日が(S) みじかく(H₁) なります(Z)。あの人は(S) えらく(H₁) なりますよ(Z)。顔が(S) きれいに(H₁) なりました(Z)。

このほかに、

信号が(S) 赤に(H₁) かわりました(Z)。わたしは(S) 金沢で働くことに(H₁) なりました(Z)。わたしは(S) 大学をやめることに(H₁) しました(Z)。

6 S H₂ Z

H₂ は考えやことばの内容を表わす成分で、Zになる語は、言語活動(云う、話す、書く…), 思考活動(思う、考える…), 感覚、知覚活動(感じる…)などを表わす動詞である。

日本人は(S) 「こんにちは」と(H₂) います(Z)。わたしは(S) 漢字で金沢と(H₂) かきました(Z)。山本君のいるアパートは(S) なんと(H₂) いますか(Z)。わたしは(S) 1年ぐらい手話を習おうと(H₂) 考えています(Z)。わたしは(S) 文法の勉強をしようと(H₂) 思います(Z)。

この文例にあるように、H₂の中に「山本君のいる」、「山本君が(S) 住んでいる(Z)」というように、2次成分としてのSとZを含むものが多く現われる。また、「わたしは(S) 『あなたはだれですか。』と(H₂) たずねました(Z)。」のように2次成分としてのSとZを含む引用句も多く現われる。

7 SMにMをZ

この文型のMには、相手を表わし、Mをは所有や所有権の移動の対象を表わしている。MにもMをもSMにZ、SMをZの場合と比べると

その活動範囲がせまくなっている。これは、MにとMをとが述語を介してたがいに制約しあっているためである。Zになる語は、相手を必要とする動作、移動動作を表わす他動詞である。

わたしは(S) 父に(Mに) 手紙を(Mを) だしました(Z)。父は(S) わたしに(Mに) 赤い色のハンドバッグを(Mを) くれました(Z)。わたしは(S) 母に(Mに) 電話を(Mを) かけました(Z)。わたしは(S) 銀行に(Mに) お金を(Mを) あずけます(Z)。わたしは(S) 弟に(Mに) 国語を(Mを) 教えます(Z)。父は(S) わたしに(Mに) 英語を(Mを) 教えてくれます(Z)。わたしは(S) 友だちに(Mに) 手話を(Mを) 教えてもらいます(Z)。

8 S'S Z

S'は「象は鼻が長い。」のような文の主題「象は」を示し、Sは部分的主語「鼻が」を示す。Zになる語は形容詞、形容動詞、可能を表わす動詞、状態を表わす動詞、存在を表わす動詞などである。

Zが形容詞の文例

山本君は(S') せいが(S) 高いです(Z)。わたしは(S') カメラが(S) ほしいです(Z)。あなたは(S') なにが(S) たべたいですか(Z)。金沢は(S') 空気が(S') きれいです(Z)。

Zが形容動詞の文例

わたしは(S') お菓子が(S) すきです(Z)。わたしは(S') 手話が(S) 上手です(Z)。

Zが「ある」の文例

わたしは(S') つまが(S) あります(Z)。わたしは(S') お金が(S) ありません(Z)。わたしは(S') ちからが(S) あります(Z)。あなたは(S') 兄弟が(S) ありますか(Z)。

Zが可能を表わす動詞の文例

わたしは(S') 英語が(S) 話せます(Z)。あなたは(S') 漢字が(S) 書けますか(Z)。

Zがその他の動詞の文例

わたしは(S') からだが(S) ふとっ

ます (Z)。あなたは (S') ポーリングが (S) できますか (Z)。

9 Z

おはようございます (Z)。ありがとうございます (Z)。すみません (Z)。そうです (Z)。そうですか (Z)。

上述の文例にみる Z は構造上 S を必要としないものである。

おねがいします (Z)。教えてください (Z)。この二つの文例は、別の条件で S を必要としないものである。

どの人ですか (Z)。あの男の学生です (Z)。あの林の中の家です (Z)。これですか (Z)。高いですね (Z)。この近くらしいです (Z)。これらは、場面、文脈などで、S が臨時的に省略されているもので、前述の Z とは性格を異にしている。

10 MをZ

M をは動作の対象を示し、Z になる語は相手の行為を要求する「～ください」、「～なさい」などである。この場合、普通 S は現われない。

11 H₁Z

H₁ は状態変化を表わす動詞「なります」にかかって、変化の結果の状態を表わしている。この文例の場合、S はほとんど現われない。

9時に (H₁) になりました (Z)。

12 H₂Z

わたしの国とは気候や食べものがちがうからだと (H₂) 思います (Z)。いつやんだか (H₂) しりません (Z)。

上述の文の「思います」は意味上の主体が話し手に限られているから、ことさら S を必ず必要はないわけである。

危険と (H₂) 書いてあります (Z)。この文例は、S H₂Z の Z が～であるの形になったために S がなくなったものである。

13 RZ

たくさん (R) いますか (Z)。みんな (R) 学生の机です (Z)。よく (R) できました (Z)。60円 (R) かかります (Z)。たくさん (R) おあがりなさい (Z)。ずいぶん (R)

おそいですね (Z)。よく (R) いらっしやいました (Z)。

S の省略されているものもあり、Z の性格上 S の現われないものもある。

14 JZ

時間を表わす J。

いつから (J) 休みですか (Z)。いま (J) 9時5分前です (Z)。午前8時に (J) できます (Z)。まだ (J) きません (Z)。

目的を表わす J。

なんのために (J) 使いますか (Z)。仕事に (J) 行きます (Z)。あそびに (J) 行ってみましょうか (Z)。

空間を表わす J。

会社で (J) 働きます (Z)。

理由、原因を表わす J。

どうして (J) やりませんか (Z)。自動車にひかれて (J) 死にました (Z)。

条件的な意味を表わす J。

雨さえふらなければ (J) およげます (Z)。今朝はやくおきたので (J) ねむいです (Z)。

その他

本をみずに (J) 言ってごらんください (Z)。いっしょに (J) 行ってみませんか (Z)。

B 表現意図による文型

文末に現われることばを手がかりとして、その型を整理してみると、だいたい (1) よびかけ、あいさつの表現、(2) 感動の表現、(3) 判断の表現、(4) 要求の表現、(5) 応答の表現に分けることができる。これをさらに下位分類してみると次のようになる。

(1) よびかけ、あいさつの表現

「山本君」「こんにちは」「さようなら」「もしもし」といったもの。

(2) 感動の表現

これには声的な感動詞や語的な感動詞による未分化的な表現と、形容詞、形容動詞、名詞などを中心とした、やや分化的な表現などが考えられる。

(3) 判断の表現

これは話し手の判断を表わし、相手に対して

求めるところのない表現で、これには既定の表現と未定の表現とがある。

ア 既定の表現

話し手の判断が決まった場合の表現で、これには次のようなものがある。

事実叙述の表現

ある時点における様態を、話し手が客観的にのべるものである。

a 態の表現（これには動作、作用の継続、結果、完了、試み、移動、授受などを表わすものがあり、構造文型では、一括、Zとして取り扱われたものである。

～ている、～である、～してしまう、～ておく、～てみる、～ていく、～てくる、～てもらう、～てやる、～てくれる。

b 様の表現（この様の表現というのは、いわゆる受け身、使役、自発、可能の表現によるものである。）

～れる、～られる、～せる、～させる、～できる、可能動詞。

- (イ) 事実の回想、確認の表現
- (ウ) 断定の表現
- (エ) 推量の表現
- (オ) 希望の表現
- (カ) 意志の表現
- (キ) 伝聞の表現

イ 未定の表現

話し手の判断が不確かな場合の表現で、自問的にみずから納得するといったものである。

(4) 要求の表現

これは話し手が相手に対して、なにかを求め表現で、これには「質問の表現」と「命令の表現」とがある。

ア 質問的表現

話し手が相手に対して、ことばとしての返答を求めるもので、これには次のようなものがある。

- (ア) 説明要求の表現
- (イ) 判定要求の表現
- (ウ) 選択要求の表現
- (エ) 確認要求の表現

イ 命令的表現

話し手が相手に要求するものが行為である表現で、これには次のようなものがある。

- (ア) 命令の表現
- (イ) 禁止の表現
- (ウ) 依頼の表現
- (エ) 勧誘の表現
- (オ) 応答の表現

相手のことばに対する話し手の態度や感情、判断などを表明するもので、「はい」、「いいえ」、「そうです」、「そうではありません」などである。

ここでは、3判断の表現(ア)既定の表現、事実叙述の表のうちa態の表現のみにかぎることにした。

a～ている。

今日は(J)空が(S)きれいに(R)晴れています(Z)。山田君は(S)いま(J)新聞を(Mを)よんでいます(Z)。ドアが(S)しまっています(Z)。

動作の進行中の状態や結果の状態などを表わしている。

b～である。

看板に(Mに)ミドリ荘と(H₂)書いてあります(Z)。道が(S)きれいに(R)そうじしてあります(Z)。

これは動作の結果によって生じた状態を表わしているもので、動作主体の状態を表わしているものではない。動作を受けたものの状態を表わすのであるから、他動詞にしかこの型は現われない。

c～してしまう。

もう(J)書いてしまいました(Z)。習っても(J)すぐ(R)忘れてしまいます(Z)。かさをもっていかなかったので(J)すっかり(R)ぬれてしまいました(Z)。

これには、いわゆる継続動詞(歩く、読む、書くのようにある状態が一定期間続く動詞をいう。)に用いられ、その動作がおわりまで行なわれることを表わす場合と、「すっかりぬれてしまいました。」のように、動作の実現を強調

する場合とがある。この型は存在や性質を表わす動詞（ある、いる、むずかしすぎる…）には現われない。

d～ておく。

ドアに（Mに）かぎを（Mを）かけておきます（Z）。大切なものは（S）たんすのひきだしに（Mに）しまっておきます（Z）。

これには、さしあたっての解決としての動作を表わす場合と、次におこる事がらのための準備的な動作を表わす場合とがある。ここでも、存在や性質を表わす動詞は用いられない。

e～てみる。

日本料理を（Mを）たべてみます（Z）。あなたは（S）熱を（Mを）はかってみましたか（Z）。

これは動作を試みに行なうことを表わす。やはり存在や性質を表わす動詞は現われない。

f～ていく。

あちらへ（Mへ）走っていきました（Z）。これから（J）だんだん（R）暑くなっていきます（Z）。

初めの文例は、話し手から遠ざかる動作を表わしており、あとの文例は動作の進行を表わしている。これもやはり存在や性質を表わす動詞には現われない。

g～てくる。

電車が駅につくと（J）、人が（S）おおぜい（R）のってきました（Z）。わたしは（S）日本人の生活に（Mに）なれてきました（Z）。わたしは（S）急に（R）さびしく（H₁）なってきました（Z）。

これには三つの用法がある。その1つは話し手に近よる動作を表わし、その2は動作の進行を表わし、その3は動作の始まりを表わす。

「～ていく」と「～てくる」の進行とは意味にかよったところがあるが、「だいたい寒くなってきましたが、これからはもっともっと寒くなっていきますよ。」というように、「～てくる」はある特定の時間を中心に、それ以前の進行を示し、「～ていく」はそれ以後の進行を示す。これにも存在、性質を表わす動詞は現われ

ない。

以上みてきた「態の表現」のうち、「～てしまう」と「～ている」とがいっしょになり、「書いてしまっています。」「～ておく」と「～である」がいっしょになり、「買っておいであります。」などという。「～ている」と「～である」は重なることはなく、他のものと重なった場合も常にあとにつく。

h～てもらう。

わたしは（S）山田先生に（Mに）日本語を（Mを）教えてもらいます（Z）。わたしは（S）教室の友だちに（Mに）東京へ（Mへ）つれていってもらいました（Z）。

主語で表わされる主体のために、他人がなにかをすることを表わし、その結果、主体が利益を受けるといった表現で、この場合は「～する」という基本形と比べると、SとMにの転換が行なわれる。

先生は（S）わたしに（Mに）日本語を（Mを）教えます（Z）。これが次のようになる。わたしは（S）先生に（Mに）日本語を（Mを）教えてもらいます（Z）。

i～てやる。

わたしは（S）妹に（Mに）本を（Mを）かってやりました（Z）。わたしの友だちは（S）日本人に（Mに）英語を（Mを）教えてやります（Z）。

主語で表わされる主体が他人のためになにかをし、その動作が他人に利益を与える表現である。「～てやる」が述語になった場合は、「～する」が述語となった場合と同じで「～てもらう」におけるような転換はない。

j～てくれる。

父は（S）わたしに（Mに）いろいろな物を（Mを）買ってくれました（Z）。先生は（S）たいへん（R）親切に（R）教えてくれます（Z）。

主語で表わされる主体が、話し手や話の中心人物のためになにかをし、その結果が話し手や話の中心人物に利益をもたらすことを表わすものである。「～てもらう」「～てやる」では主

語で表わされる主体が、話し手自身である場合もあり、そうでなくても、話し手に近い人であるのに対して、「～くれる」の場合は、話し手や話し手に近い人がSでなくMになっているために、混乱がしばしばおきるので注意が必要である。この「～てもらう」、「～てやる」、「～てくれ」、いわゆる「授給の表現」の典型的な文型はSMにMをZといえるであろう。

以上要約するなら、わたくしの考えは次のようになる。

言語が思考を表現する手段とみなす考え方とは逆に、思考を決定するものが言語であるとする、聾教育における文型指導はきめこまかく行なわれねばならない。

なお、聾教育が「手話」を禁じ、「口話法」をすすめるのは、「健聴者」を絶対的に正常なものとし、聴覚障害者はそれを見習い、それに服従すべきであるという見解だとして、学校教育に否定的評価を与える人もいる。これは問題にすべきことであろう。しかし、ここでは、聴覚の障害にもいろいろの段階があって、聴覚障

害のある範囲では、口話法（その中には読話文型指導が入る。）が必要な聴覚障害者のいることを申すことにとどめておきたい。

ここで述べることのできなかつたことに、次のようなことがある。（1）教材としての文型の選択、（2）教材としての文型の配列、（3）文型の練習。指導計画作成という面からは重要なことなのだが、研究ふじゅうぶんのため手がつけられなかった。その点、おわびする。

引用文献

- 1 文部省；聾学校学習指導要領小学部編解説，昭和39年10月20日。
- 2 文部省；聾学校学習指導要領中学部編解説，昭和41年2月26日。
- 3 文部省；聾学校小学部・中学部国語教科書指導書（上），昭和43年3月。
- 4 文部省；聾学校小学部・中学部国語教科書指導（下），昭和44年2月。
- 5 金田一春彦；日本語，岩波新書，昭和47年2月10日。
- 6 文化庁；日本語教育指導参考書3，日本語教授法の諸問題，昭和47年7月31日。