



Title	言語の普遍性のもとで日本語のしくみをとらえる（その3） : Japanese in the framework of universal language
Author(s)	村上, 三寿
Citation	琉球アジア文化論集 : 琉球大学人文社会学部紀要 = Bulletin of the Humanities and Social Sciences University of the Ryukyus(7): 33-110
Issue Date	2021-03-25
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/48227">http://hdl.handle.net/20.500.12000/48227</a>
Rights	

## 〈言語の普遍性のもとで日本語のしくみをとらえる（その3）〉

— Japanese in the framework of universal language —

村 上 三 寿

### 【第13回】 動詞のなかどめのかたち

ここでは、動詞のなかどめのかたち（中止形）をとりあつかう。動詞はその基本的な語法的な意味としては、人やものや生きものの動作をあらわすということになるのだが、構文論的にみれば、文のなかでの動詞のもっともおおきな任務は、述語となって文を完結させるということのなかにある。文の意味的な構造においては、主語が人やものや生きものをあらわし、述語がその動作や変化や状態をあらわしているのだが、機能的な構造においては、主語がテーマとしての「のべられ」をさしだし、述語はそれについての「のべ」をさしだしながら、文のもつ陳述性をひきうけ、通達の単位としての文にひとまとまり性をあたえる。すなわち、述語になる動詞は、文の陳述性の要素であるモダリティや時間性（テンポラリティ）、みとめ方（肯定・否定）やていねいさを、それぞれのたくさんの文法的なかたちのうえに背負いながら、いいおわりのかたち（終止形）の体系をつくりあげている。ここまでの毎時間の授業でとりあげてきた動詞のさまざまな文法的なかたちは、すべて文を完結させる「いいおわりのかたち」であって、それらが1単語としての「総合的な文法的なかたち（屈折的な変化・接尾辞 suffix のつけたし）synthetic grammatical form」のタイプであったり、2単語による「分析的な文法的なかたち（語法的な意味をなう本動詞 main verb と、語法的な意味をうしなって文化化した動詞である助動詞 auxiliary verb とのくみあわせ）analytical grammatical form」のタイプであったりしながら、「終止形（いいおわりのかたち finite form）」の体系（パラダイム paradigm）をつくりあげている。終止形の体系のなかにある動詞のさまざまなかたちは、文の述語としてはたらくというもっともおおきな任務を背負っている陳述的なかたち predicative form の体系のなかの存在

であるといってもいい。

それに対して、この課であつかう「なかどめのかたち（中止形 non-finite form）」は、動詞が文のなかで述語としてはたらしながら文を完結させない文法的なかたち、すなわち、主語についてその動作をのべるという意味的な構造と機能的な構造をもちながらも、文の陳述性については背負わずに「終止形（いいおわりのかたち）」に先おくりするかたちであり、文の陳述性にはニュートラルな文法的なかたちである。きわめてかんたんにいえば、ひとつの文のなかに、いくつかの連続する動作をいいあらわすときの、先行する動作をのべるときの文法的なかたちである。「ぼくは けさ 7時に おきて、顔を あらって、ごはんを 食べて、きがえを して、学校に 来ました。」の文における、「おきて・あらって・食べて・して」のようなかたちのことである。このような文法的なかたちのことをかんたんに規定するとすれば、< つづいておこる動きをあらわすばあいには、まえの動詞をなかどめのかたちでいいます > ということもできるだろう。日本語の動詞の変化形の体系のなかでは、いいおわりのかたち（終止形）の体系となかどめのかたち（中止形）の体系とが、それぞれの文法的な機能と文法的なかたちのもとの独立したべつべつの体系をつくりあげているのだが、この課であつかう「なかどめのかたち」のほかにも、「同時形（～しながら）」や「条件形（～すれば・～するなら・～したら・～すると・～するので・～するから）」や「うらめ条件形（～しても・～したのに・～したって）」などがあって、終止形の体系とはべつの体系をつくりあげている。こういったタイプの動詞のさまざまな文法的なかたちのもつ文法的な意味や機能については、動詞の形態論の分野ばかりでなく、構文論研究のなかで体系的にとらえていく必要がある。

日本語の動詞の変化形の体系のなかでの「なかどめのかたち（中止形）」には、「あるき・はしり・およぎ・こわし・たべ・おき・とめ・おち」のタイプの〔第1なかどめのかたち〕と、「あるいて・はしって・およいで・こわして・たべて・おきて・とめて・おちて」のタイプの〔第2なかどめのかたち〕

があって、このふたつの文法的なかたちは現代日本語のなかで、2つのタイプの「なかどめのかたち」として、意味的にも機能的にも分化しながらひとまとまりの体系をつくりあげている。形態論的なかたちつくりの面からみれば、動詞の語幹のおしまいの子音の種類ごとの音便変化をうけながらも、基本的には、第1なかどめのかたちに接尾辞 (suffix) の「- te・- de」をつけることで、第2なかどめのかたちになる。国文法 (学校文法) のように、この文法的なかたちつくりの接辞「て (で)」を第2なかどめのかたちから切りはなして、「接続助詞」という品詞としてべつのところの位置づけ、あたかもこの「て (で)」のなかに意味があるかのようにとりあつかってしまえば、この2つの文法的なかたちのもつ体系的なひとまとまり性も対立物としての統一性もとらえることはできない。そして、実際のわたしたちの言語活動においては、この2つのなかどめのかたちを意味的にも機能的にもきちんと正確につかいているにもかかわらず、国文法 (学校文法) の形式的なあつかいからは、この2つの文法的なかたちがつくりあげている体系的なみごとなくみについても、学問的な理論的な説明もなされずに、経験的な感覚的な解釈のままでおわっている。第1なかどめのかたちには「連用形」というなまえをあたえ、第2なかどめのかたちについては、それに「接続助詞」がついたものですませているばかりで、構文論の観点からも形態論の観点からも2つの文法的なかたちのもつ意味的なちがいが機能的なちがいがいとらえられず、動詞の文法的なかたちの体系を研究するという文法論の対象としても、国文法 (学校文法) の世界ではまともなあつかいをうけていない。外国人むけのいわゆる日本語教育の現場においても、実践的な必要から第2なかどめのかたちについてのみ「てフォーム」という名づけをあたえて、いくらかのつかい方の説明をしてはいるものの、第1なかどめと第2なかどめの2つの文法的なかたちを対立物の統一としてとらえたうえで、終止形の体系とはべつの中止形の体系として正確に位置づけているわけではない。そして、第1なかどめのかたち (いわゆる連用形) と第2なかどめのかたち (いわゆる「てフォーム」) とのちがいの説明についても、一方が歴史的にふるく、かきことば的であり、他方が歴史的にあたらしく、はなしことば的であるというような、歴史的なちがいや文体的なちがいだ

けでかたづけているだけである。しかし、現代日本語の動詞の変化形の体系的なかで客観的にとらえて誠実にみつめてみれば、この2つのなかどめのかたちは、構文論の問題としても、形態論の問題としても、語い論の問題としても、たがいに関連しあいながら整然とした法則的なしくみをつくりあげている独自の体系であることに気づく。

ここにも、世界の普遍的な学問の発展のなかで、単語とは何か、単語の文法的なかたちとは何かという基本的な問題に対して誠実にむきあっているかどうか、学問の発展と真理の探究への姿勢のあり方が如実にあらわれている。形態論的にみれば、一方の「はしり・あるき・およぎ **hasir-i aruk-i oyog-i**」のような第1なかどめのかたち（いわゆる連用形）は、「はしれ・あるけ・およげ **hasir-e aruk-e oyog-e**」のような命令形や、「はしろう・あるこう・およごう **hasir-ô aruk-ô oyog-ô**」のような勧誘形（さそいかけのかたち）とおなじように、語幹「**hasir- aruk- oyog-**」のあとの母音交替による屈折変化のタイプの変化形であり、他方の「はしって・あるいて・およいで」のような第2なかどめのかたちは、「はしった・あるいた・およいだ」のような過去形や、「はしらない・あるかない・およがない」のような否定形や、「はしれる・あるける・およげる」のような可能形とおなじように、語幹に膠着的な接尾辞をつけたすタイプの変化形であって、いずれも、1単語の総合的な文法的なかたち **synthetic grammatical form** である。動詞の変化形についての世界の普遍的な学問の発展のなかでの「形態論」の常識の観点から客観的にとらえず、1単語としての日本語の動詞の変化形をとらえることをしない国文法（学校文法）の姿勢からは、構文論の問題としても、第2なかどめのかたちと第1なかどめのかたつのかたちのもつゆたかな体系的なしくみをとらえることはできない。江戸時代以降1世紀半ものあいだ西洋文化をとりいれ発展させてきた現代日本においても今なお、国文法（学校文法）の世界の閉鎖的な状況においては、文のなかでの単語の文法的なかたちを研究する「形態論」という文法論の分野を、世界の言語学研究の発展の学問的なレベルでうけとめることができないままだ。国文法（学校文法）では、第2なかどめのかたちの方を、いわゆる

連用形に独立の品詞としての「接続助詞（て・で）」をつけた2単語のものであるとたづねて、あとは接続助詞「て（で）」の意味や機能の問題としてあつかっている。しかし、この接続助詞なるものは、もともと、動詞の文法的なかたちつくりのための文法的な接尾辞（suffix）にすぎないものであって、動詞の変化形全体からきりとしてそこに何かの文法的な意味をもとめることはできない。本来、文のなかでの単語の文法的な意味や文法的な機能 **grammatical meaning・grammatical function** というものは、語的な意味をもった単語の文法的なかたち **grammatical form** 全体にそなわっているものであって、単語の語的な意味のタイプとしてのカテゴリーカルミーニング **categorical meaning** の作用をうけながら、文のなかでの他の単語との関係のなかで実現するものである。動詞の変化形全体からきりはなされた接尾辞 **suffix** 「て（で）」が単独で文法的な意味をつくりだしているわけではない。世界の言語学研究の発展の常識からとりのこされた国文法（学校文法）の主観的な解釈からは、動詞のなかどめのかたちの本質をとらえることはとうていできない。このような、世界の学問の普遍性における「形態論」からかけはなれた単語の認定によりかかっているかぎり、ふたつの文法的なかたちをべつべつのところでとりあつかうことになり、ふたつの文法的なかたちの有機的なむすびつきがみえなくなる。明治以降の国語学者の単語の認定の失敗を、今なお学界の権威によって隠ぺいし、まもりつづけている現代日本の国語学（名まえだけは日本語学と看板をかけかえているが）のあわれな現状が、いかに日本や外国の若い人たちによる日本語の学習をさまたげているか、そして、現代日本語のゆたかな言語現象の体系的な研究を妨害し、真理の探究をめざす若い世代の人々の目を世界の学問の発展のレベルからひきはなしてしまっているか、かなしいことである。このふたつのなかどめのかたちは、いずれも1単語の動詞の変化形であり、ふたつのかたちがセットになって中止形の体系をつくり、なかどめのかたちの歴史的に未分化の時代における意味と機能のかさなりをいくらかひきずりながらも、現代日本語においてはみごとにたつかいわけをもって存在している。

この課の授業では、まず、なかどめのかたちの機能のもつ継起的な面からはじめる。動詞述語文における終止形（いいおわるかたち）は、陳述的なかたち **predicative form** の体系として文の陳述性をひきうけているのだが、つづいておこる動作をあらわすなかどめのかたちの方は、述語でありながらも文の陳述性に関してはニュートラルなかたちとして、終止形に先おくりするかたちである。このような「動作の継起性」をひきうける面をみるかぎりにおいては、第1なかどめのかたちも第2なかどめのかたちも文法的な意味がかさなりあっていて、このふたつのかたちを、歴史的なふるさやあたらしさとか、かきことばやはなしことばとかの文体的なちがいでとらえることもできるだろう。しかし、日本語の使用の歴史的な発展のなかで、現代日本語においては、一方が動作の継起性をあらわし、もう一方が動作の複合性をあらわすというふうに意味的な機能的な分化がおこっている。「わたしは あさ、机の うえを かたづけて、窓を しめて、家を でました。」や「ぼくは 放課後、グラウンドを 10周は はして、ロッカールームで 着がえて、家にかえりました。」の文のなかでの、「かたづけて・しめて・はして・着がえて」のような第2なかどめのかたちは、いずれも動作の継起性をあらわしていて、これらを「かたづけ・しめ・はしり・着がえ」などの第1なかどめのかたちにとりかえても、文体的なニュアンスのちがいがあるだけで、いずれも動作の継起性をあらわしているということではおなじだということもできるだろう。しかし、「急に 雨が ふりだしたので、ぼくは 家まで はして かえりました。」や「子どもたちが 手をつないで あるいはいます。」や「自転車が パンクしたので、おして かえります。」や「宅配業者が おおきな にもつを かかえて 階段を あがってきた。」の文のなかでの、「はして・つないで・おして・かかえて」のような第2なかどめのかたちのばあいには、いずれも終止形の動作との関係においては複合的なものである。これらは動作の複合性をあらわしていて、これらを第1なかどめのかたちにとりかえることはできない。また、「あかちゃんが かわい 口を あけて すやす や ねむっている。」や「おばあちゃんが いすに すわって い ねむりしている。」の文のなかでの、「あけて・すわって」のような第2なかどめのかたちのばあいでは、状態の複合性である。こういった第2なかどめ

かたちは、現代日本語の使用のなかでは、終止形であらわれる動詞の語的な意味のタイプとの関係のなかで、動作や状態の複合性ということばかりではなく、様態やありさまや服装、姿勢や動作のし方や手段など、じつにさまざまな文法的な意味を実現していて、ときには心理的な状態をあらわすなど相当に副詞化したりしながら、独自の発展をとげて大きな体系をつくりあげている。動作の継起性とはことなる機能をもつこういった第2なかどめのかたちは、いずれも第1なかどめのかたちにかんたんにとりかえることができない。すなわち、現代日本語の使用の状況においては、いくらか歴史的に未分化のものをひきずりながら、まだ使用のかさなりあいをのこしている部分はあるものの、第1なかどめのかたちは<動作の継起性>をあらわし、第2なかどめのかたちは<動作の複合性>をあらわすというように、基本的にはおおきく機能分化をしている。そして、そのなかで、第2なかどめのかたちは終止形の動詞との関係のなかで、さまざまな文法的な意味をつくりあげている。この課のかぎられた時間の授業においては、第2なかどめのかたちのもつ意味と機能についてのゆたかな全体像について網羅することはとうていできないため、第1なかどめとの典型的なちがいの例だけをとりあげて授業をおこなっているが、このなかどめのかたちを正面からとりあつかった先駆的な論文としては、言語学研究会構文論グループ「なかどめ — 動詞の第二なかどめのばあい — 」(『ことばの科学 第4集』1989 むぎ書房)と言語学研究会構文論グループ「なかどめ — 動詞の第一なかどめのばあい — 」(『ことばの科学 第5集』1989 むぎ書房)がある。

また、この課では、第2なかどめのかたちつくりの現代日本語における形態論的なすがたについて、語幹のおしまいの子音の種類による音便変化のしくみを取りあげている。五段変化動詞においては、「こわす・はなす kowas-u・hanas-u」のように語幹のおしまいの子音が「s」のときは、第1なかどめのかたち「こわし・はなし kowas-i・hanas-i」に接尾辞 suffix の「-te」をつければ、そのまま第2なかどめのかたち「こわして・はなして kowas-ite・hanas-ite」になるというのが基本的な姿である。「たたく・あるく・およ



ぐ・かつぐ tatak-u・aruk-u・oyog-u・katug-u」のように語幹のおしまいの子音が「k・g」のときは、第1なかどめのかたち「たたき・あるき・およぎ・かつぎ tatak-i・aruk-i・oyog-i・katug-i」の語幹のおしまいの子音「k・g」が脱落したものに、接尾辞 suffix 「-te・-de」をつけて、第2なかどめのかたち「たたいて・あるいて・およいで・かついで tata-ite・aru-ite・oyo-ide・katu-ide」をつくる（イ音便）。「よむ・つつむ・しぬ・はこぶ・ころぶ yom-u・tutum-u・sin-u・hakob-u・korob-u」のように語幹のおしまいの子音が「m・n・b」のときは、第1なかどめのかたち「よみ・つつみ・しに・はこび・ころび yom-i・tutum-i・sin-i・hakob-i・korob-i」の語幹のおしまいの子音を音便変化させながら接尾辞 suffix 「-de」をつけて、第2なかどめのかたち「よんで・つつんで・しんで・はこんで・ころんで yon-de・tutunde・sin-de・hakon-de・koron-de」をつくる（撥音便）。「はしる・とまる・かつ・たつ・わらう・つかう hasir-u・tomar-u・kat-u・tat-u・wara(w)-u・tuka(w)-u」のように語幹のおしまいの子音が「r・t・w」のときは、語幹のおしまいの子音を音便変化させながら接尾辞 suffix 「-te」をつけて、第2なかどめのかたち「はしって・とまって・かって・たつて・わらって・つかって hasitte・tomatte・katte・tatte・waratte・tukatte」をつくる（促音便）。一段変化動詞においては、基本形「おきる・おちる・みる・着る・あける・なげる oki-ru・oti-ru・mi-ru・ki-ru・ake-ru・nage-ru」から、変化語尾の「る ru」をとった語幹「おき・おち・み・着（き）・あけ・なげ oki・oti・mi・ki・ake・nage」がそのまま第1なかどめのかたちになり、この語幹に接尾辞 suffix 「て te」をつければ第2なかどめのかたち「おきて・おちて・みて・着て・あけて・なげて oki-te・oti-te・mi-te・ki-te・ake-te・nage-te」ができる。このような現代日本語における第2なかどめのかたちのつくり方における音便変化のしくみは、現代日本語の過去形のつくり方（接尾辞「た・だ ta・da」をつける）における音便変化のしくみと共通するものである。

そして、この課のおしまいには、＜分析的な文法的なかたちづくりの要素＞としての第2なかどめのかたちと、＜単語づくりの要素＞としての第1なかど

めのかたちという機能的な分化をとりあげている。「はしっている・のんでしまう・ほしてある・かんがえておく・こみあげてくる・うすれていく・つくってもら(いただく)・かしてやる(あげる)・かってくれる(くださる)・たべてみる・わらってみせる」などのタイプの、形式的には2単語の分析的な文法的なかたちのばあいには、語い的な意味をになう「本動詞 main verb」と、語い的な意味をうしなうて文法化した単語としての「助動詞 auxiliary verb」とのくみあわせなのだが、このとき、語い的な意味をになう本動詞の方は第2なかどめのかたちをとり、それにつづく助動詞の方が述語としてのさまざまな文法的なかたち変化をすることによって文の時間性 temporality やモダリティ modality などの陳述性をひきうける。形式的には2単語であっても1つの文法的なかたちである。この日本語の分析的な文法的なかたちつくりのしくみは、英語のいわゆる「進行形 He is walking」や「完了形 He has gone」や「うけみ形 The car was broken」のような分析的な文法的なかたちつくりのしくみと共通している。語い的な意味をになう「本動詞」の方が、いわゆる現在分詞形 walking や過去分詞形 gone・broken となり、それとくみあわさる文法化した動詞としての「助動詞」の方が、時間性 temporality や人称性 personality をあらわすために変化して is・was・has などの陳述的なかたちをとる。英語の分析的な文法的なかたちにおける現在分詞形や過去分詞形と、日本語の分析的な文法的なかたちにおける第2なかどめのかたちは、いずれも語い的な意味をになう本動詞の部分である。

それに対して、「こすりおとす・ふりおとす・けずりとる・はぎとる・たたきつぶす・おしつぶす・すりつぶす・なげとばす・ふきとばす・けりたおす・おしたおす」などのあわせ単語(複合語)のばあいには、動詞の「2つの語い的な意味」を要素としてあわせもっているものの、できあがったものは「1つの単語」である。あわせ単語のなかの「こすり・ふり・けずり・はぎ・たたき・おし・すり・なげ・ふき・けり・おし」などの動詞の第1なかどめのかたちが語い的な意味をたもっていたとしても、これらは「あわせ単語(複合語)」という1単語の内部の要素であって、文のなかでは「あわせ単語全体」がひと

まとまりの単位として文法的なかたちをとって存在する。このようなあわせ単語のなかでの要素である第1なかどめのかたちを第2なかどめのかちにとりかえることはできない。このように、現代日本語においては、<分析的な文法的なかたちつくりの要素>としての第2なかどめのかたちと、<あわせ単語つくりの要素>としての第1なかどめのかちとは、はっきりと役わり分担をしながら存在している。

この課の授業は、つぎのようなプリントをつかっておこなっている。

cf. 前回までの講義での確認

- ・学校文法における『文節』という概念のまやかし
- ・文のなかで「単語が文法的なかたちをもつ」のは世界の言語の普遍的な原則である（「文節」こそが無用の概念である）
- ・学校文法における「助詞・助動詞」は、単語の変化形のしっぽ（接尾辞 suffix）にすぎない
- ・日本語にも『ほんものの助動詞』が存在する（動詞がその本来の語彙的な意味をうしなって「文法化した単語」のことを『助動詞』とよぶ。これは世界の言語学の普遍的な規定である）

**動詞には、『いいおわりの形（終止形）』の他に、『なかどめの形（中止形）』がある。**

- 動詞が文の述語になって文を完結させるかたちが終止形であって、そのはたらき（役わり）の多さから、たくさんの文法的なかたちが、大きな「いいおわる形（終止形）の体系」をつくってしました。
- 「なかどめの形（中止形）」は文の述語でありながら文を完結させずに、まだつづきがあることをしめす文法的なかたちです。



あしたは 6時におきて、7時に 1階のホールに 集合しましょう。

1. あしたは 6時に ( \_\_\_\_\_。)
2. 7時に 1階のホールに ( \_\_\_\_\_。)

あしたは 6時におきて、7時に 1階のホールに 集合しなさい。

1. あしたは 6時に ( \_\_\_\_\_。)
2. 7時に 1階のホールに ( \_\_\_\_\_。)

きのうは 6時におきて、8時に 家を出て、9時に 学校に 着きました。

1. きのうは 6時に ( \_\_\_\_\_。)
2. 8時に 家を出て ( \_\_\_\_\_。)
3. 9時に 学校に ( \_\_\_\_\_。)

あしたは 6時におきて、8時に 家を出て、9時に 海に行きます。

1. あしたは 6時に ( \_\_\_\_\_。)
2. 8時に 家を出て ( \_\_\_\_\_。)
3. 9時に 海に ( \_\_\_\_\_。)

なかどめの形 (中止形) には

<第2なかどめの形> (走って・行って・起きて・食べて)

<第1なかどめの形> (走り ・行き ・起き ・食べ )

の2つのバリエーションがある。

わたしは、あさ 6時におきて、顔を あらって、ごはんを 食べて、服を  
着がえて、家を でした。 — (第2なかどめ) —

わたしは、あさ 6時におき、顔を あらい、ごはんを 食べ、服を 着がえ、  
家を でした。 — (第1なかどめ) —

※ この2つの「なかどめの形」は、いずれも＜動作の継起性＞をあらわす文法的な形であって、いずれも1単語としての動詞の変化形です。

[確認の作業③] —— <第2なかどめの形>を<第1なかどめの形>にかえる ——

たたいて ( )	・こわして ( )	・ころんで ( )
わらって ( )	・およいで ( )	・飲んで ( )
あけて ( )	・しめて ( )	・たべて ( )
おちて ( )	・降りて ( )	・起きて ( )

※ <第1なかどめの形>から<第2なかどめの形>をつくるときの形つくりのし方は、接尾辞 (suffix) の「-て (-te)」をつけるのですが、実際につくってみると、どうなりますかな？

[確認の作業④] —— <第1なかどめの形>を<第2なかどめの形>にかえる ——

たたき ( )	・こわし ( )	・ころび ( )
わらい ( )	・およぎ ( )	・はしり ( )
あけ ( )	・しめ ( )	・たべ ( )
おち ( )	・降り ( )	・起き ( )

※ 音便変化のし方は、過去形のつくり方と全くおなじ法則的なしくみです。

[こわし kowas-i] —— 語幹の子音が -s のばあいは、接尾辞 -te をそのまま (kowas-ite・oros-ite・hanas-ite・mawas-ite・hazus-ite) 【基本的】

[たたき tatak-i] —— (語幹の子音が -k・-g のばあいは、子音を脱落させながら)

[およぎ oyog-i] —— (接尾辞 -te・-de をつける) (tata-ite・miga-ite・katu-ide・mata-ide・husa-ide) 【イ音便】

[ころび korob-i] —— (語幹の子音が -b・-m・-n のばあいは、子音を変化させながら)

[つつみ tutum-i] —— (接尾辞 -de をつける)

[死に sin-i] (koron-de・tutun-de・kakon-de・tatan-de・sin-de・yon-de) 【撥音便】

[はしり hasir-i] — ( 語幹の子音が -r・-w・-t のばあい、子音を脱落させながら )  
[わらい wara -i] ( 音をつまらせた接尾辞 -tte をつける )

[勝ち kat-i]

( hasi-tte ・ wara-tte ・ ka-tte ・ mawa-tte ・ tuka-tte ・ ta-tte ) 【促音便】

- ※ <動作の継起性>をあらわすという文法的な意味をみているかぎりでは、この2つの<なかどめの形>は、「文体的なちがひ (はなしことばのか・かきことばのか) あるいは「歴史的なちがひ (新しいか・古いか)」だけのようにはみえます。
- ※ しかし、「存在するものにはかならず意味がある」というのは学問の大切な基本です。現代日本語のなかに、この2つの文法的な形がならんで存在しているということのなかには、何らかの意味的なちがひ・何らかの機能的なちがひがあるはずで、それは何か？

— (意味的な分化) —

第2 なかどめの形は  
<動作の複合性>をあらわし、  
第1 なかどめの形は  
<動作の継起性>をあらわす。

- ※ つぎの (A) と (B) の例の<なかどめの形>の、<いいおわりの形>の動作との意味的な関係のし方はことなっています。

(A) ・ 弟が 自転車を おして 坂道を のぼって きた。  
・ ぼくたちは 肩を くんで 通りを あるいた。  
・ ふたりは 手を つないで かえりました。  
・ ぼくたちは 学校から 家まで 走って 帰りました。  
・ パトカーが サイレンを ならして 前の 車を 追い越して いく。  
・ 太郎は その 川を およいで 渡りました。  
・ 電線に すずめが ならんで とまっている。  
・ 赤ちゃんが かわいい 口を あけて すやすや 眠っている。

- ・おばあちゃんが ソファーに 腰を かけて 本を よんで いる。
- ・おじいちゃんが 腰に 手ぬぐいを ぶらさげて あるいて いた。
- ・おかあさんが おおきな 荷物を かかえて やって きた。
- ・赤ちゃんが かわいい ぼうしを かぶって ねている。
- ・子どもたちが 輪に なって おどって いる。

—— (同時的・複合的) ——

- (B)・朝 6時に おき、ごはんを 食べ、学校に 行きました。
- ・ぼくは 放課後 グランドを 10周 はしり、家に 帰った。
  - ・きのうの 夜 お酒を 2. 3杯 のみ、ぐっすり ねました。
  - ・ふたりは かたく 握手を かわし、それから わかれました。
  - ・おじいさんは めがねを かけ、じっと こちらを みつめました。
  - ・先生が まどを しめ、クーラーを かけました。
  - ・パトカーが 車を しずかに とめ、ゆっくり ドアを あけました。

—— (継起的) ——

—— (機能的な分化) ——

第2なかどめの形は

<文法的な形つくりの要素>になり

第1なかどめの形は

<単語つくりの要素>になる。

- 【～している】 —— はしっている とんでいる あるいている
- 【～してしまう】 —— 行ってしまう 帰ってしまう 食べてしまう
- 【～してある】 —— つくってある 干してある ならべてある
- 【～しておく】 —— つくっておく かけておく よんでおく
- 【～してみる】 —— 食べてみる のぼってみる もぐってみる
- 【～してみせる】 —— やってみせる わらってみせる つくってみせる
- 【<sup>^</sup>してもらおう】 —— たたいてもらおう つくってもらおう おしてもらおう
- 【<sup>^</sup>してくれる】 —— かしてくれる つくってくれる おしてくれる



【～してやる】 — よんでやる つくってやる はこんでやる

【～してくる】 — よみがえってくる こみあげてくる おちてくる

※ これらは<第2なかどめの形>に、【文文化した動詞（ほんものの助動詞）】の「いる・しまう・ある・おく・みる・みせる・もらう・くれる・やる」をつけてつくられる【分析的な文法的なかたち】です。形式的には2単語ですが、<ひとつの文法的なかたち>として役わりをはたします。

こすり落とす	——	( こする )	+	( 落とす )
押したおす	——	( 押す )	+	( たおす )
たたきつぶす	——	( たたく )	+	( つぶす )
つりあげる	——	( つる )	+	( あげる )
ふりまわす	——	( ふる )	+	( まわす )
吹きとばす	——	( 吹く )	+	( とばす )
閉め忘れる	——	( 閉める )	+	( 忘れる )
食べつつける	——	( 食べる )	+	( つづける )

※ これらは、<第1なかどめの形>をつかって【あわせ単語（複合語）】をつくっているものです。このばあい、2つの単語を要素としてくみあわせているので、意味的には、2つの単語の語彙的な意味をあわせもっていますが、できあがったものは、<1つの単語>です。<第1なかどめの形>は、このように、【あわせ単語（複合語）】の要素としてはたらし、<第2なかどめの形>とはべつの役わりをもって存在し、たがいに機能の分化をしています。

このようなプリントをつかって授業をおこないながら、日本語の動詞の变化形の体系のなかでの【なかどめの形（中止形）】という、【いいおわりの形（終止形）】とはべつの文法的な意味と機能をもつ体系の存在に気づかせていくことができる。授業後の学生たちのまとめは以下のようである。

- 今回の授業で初めて中止形というくりを知りました。陳述性を引きうけるものが終止形で、陳述性を引きうけないものが中止形だということ、更に終止形がもつ陳述性が中止形にも適応すると知って、今まで意識していなかった日本語の方法に気づくことができました。第1・第2なかどめの話も新鮮でした。動作の複合性、継起性、そして形つくりの要素、単語つくりの要素などたくさんの使い分けがあったことに驚き、更に私たち日本人が知らず知らずに使分けをしていたことにも感動しました。これからもっと意識して“なかどめ”を使っていきたいです。おもしろかったです。

(Moeka.K)

- 今日の講義では「終止形」について学んでみて、まず言い終わる形の終止形となかどめの形の中止形のちがいは、陳述性を引き受けるかどうかだということが分かりました。また中止形は、文を終わらせる形の終止形とは違い、文を終わらせない形で、動作が続いていることに気付きました。なかどめの形には、第1なかどめの形と第2なかどめの形の2種類があり、担う役割や意味によって、第1は動作の継起性をあらわし、第2は動作の複合性をあらわすといったように、分化していきます。具体的には、言い終わりの動詞との関係のし方に違いがあり、「走って 帰りました」のように同時的・複合的か、「走り、帰った」のように、あいだにコンマの「、」が付いていて、継起的かということが分かりました。他にも、第1なかどめの形は「こすり落とす」といったような<あわせ単語の要素>になり、第2なかどめの形は「走っている」のような<文法的な形つくりの要素>になるということを学びました。第1から第2、もしくは第2から第1へ、なかどめの形を変える作業をした際、絶対まちがわずにできたことから、自然と体に身についているんだと思います。不思議に感じました。

(Minami.N)

- 今日は動詞の中止形について学んだ。学校文法では連用形とひとくりにまとめられているものだが、実際にはそうではなかった。中止形は文の述語だが陳述性を引きうけないもので、形としては「こわす」を例にすると、「こわし」「こわして」というのがあり、これらは機能が分かれており、「こわして いる」となった際にひとつの文法的な形となっており、2単語ではあるが「こわして」が1つの文法的な形の要素としてなっており、これを第2なかどめというのが分かった。また、それ以外の機能として、「すわって お茶を 飲む」など同時的・複合的な働きをもつことも分かった。もうひとつの「こわし」という単語は、「こわし、燃やした」など文が終わらず動きがつづく継起性と、あわせ単語の要素としてはたらくこともわかった。学校文法でひとつの形として教えられている文法も、客観的に観察することで深い意味をもつことを理解した。

(Yoritaka.U)

- 今回の授業では、はじめはまず前回までの復習をおこないました。文節という概念の無意味さを改めて実感し、動詞の文法的变化を思い出しました。(過去形の「た」を単語として区切るのではなく、suffixとして扱い、活用した結果の語尾として考える、などです。) そうして、今日の主な内容は動詞の「中止形」でした。文の途中で出てくる、文を完結させない動詞の文法的なかたちです。これにより連続して起こる動作等を1つの文でスムーズに伝えることができます。一方で、文の陳述性は引き受けずに終止形の動詞にまかせるそうです。更に、中止形には2種あり、それぞれ若干役割が異なります。第1なかどめが動作の継起性をあらわし、第2なかどめは動作の複合性をあらわすのです。少し言葉が難しくてまだ完全に理解できていない部分があるので、プリントと授業のメモを見直して復習し、次回までには納得してもっと理解してこようと思います。

(Karin.W)

- 今日は、なかどめの形について学んで、第1なかどめと第2なかどめ、どちらが古いとかどちらが口語的かというようなちがいはあるのではなく、どちらにもそれぞれ役わりや意味を持っているということが改めてよくわかりました。また、第1なかどめは、「吹きとばす」や「つりあげる」のようにあわせ単語をつくる要素となっており、第2なかどめは、私の卒論のテーマでもある「して みる」「して みせる」のように文法的な形づくりの要素となっているということを学ぶことができ、自分の用例分析において大切なことを知ることができました。

(Rino.A)

- 今日の講義で、「なかどめの形」について多くのことがわかりました。そもそも、今日始めて「なかどめの形（中止形）」を知りました。今まで終止形は知っていたけど、中止形があるという考えがなかったので、はっとさせられました。中止形は、複数の文を完結させずにつなげることができるという役割だとわかりました。また、第1なかどめの形は、動作の継起性（起き・食べ・走り、など）をあらわし、第2なかどめの形は、動作の複合性（走って・ならんで・あけて、など）をあらわしていることを理解しました。また、第1なかどめの形が＜あわせ単語の要素＞になっているときは、全体で1つの単語、第2なかどめの形が＜分析的な文法的なかたちの要素＞になっているときは、2単語というちがいもあるとわかりました。

(Chika.H)

- 動詞の文法形に「中止形」という形があるということ、そして、その「中止形」が文の述語ではあるが、陳述性を引き受けるものではないこと、さらに「中止形」には「第1なかどめ」と「第2なかどめ」の2つのバリエーションがあるということを今回の講義で初めてしることができました。ひとくくりに“動詞”といっても、それぞれの文法形 (form) が、それぞれの体系を持って機能していることが、講義

を通して十分理解することができました。また、私たち日本人は学校で習ったことはないのに、「第1なかどめ ⇄ 第2なかどめ」の相互変換が自然とできるようになっているのが面白いなと感じました。さらに、第1なかどめと第2なかどめは動作の継起性をあらわすという一見すると同じものであるように思われるが、両者にはその機能に明確な違いがあり、第1なかどめは<単語づくりの要素>となり、第2なかどめは<文法的な形づくりの要素>となるということ、第2なかどめにだけ動作の複合性をあらわす機能が備わっているということがよく理解できました。今回の講義は少し複雑で難しい内容だと感じたので、復習を徹底し、整理して内容の理解を深めようと思います。

(Ayaka.T)

- 今まで、普通に第1なかどめや第2なかどめの形で文をかいたり、話したりしてきたが、それぞれに継起性や複合性があることは知らなかったし、意識をしたことさえなかった。意味的だけでなく機能的にも分化されており、この日本語研究の授業は、毎回、わりと基本的なことを細かくやっているが、授業を受けなければずっと無意識のまま使っていくはずだった言葉に対して意識的になれて、いい機会であると感じる。無意識に使っていた言葉の中にある規則性を見つけるのはおもしろい。

(Eri.G)

- 今回も、今まで考えたことのなかった日本語の体系を学びました。なかどめの形の存在も、第1・第2の種類があることも初めて知りました。「～し・～して」の形で機能の違いがあって、無意識に日本人は使い分けていることが不思議だなと思いました。第1なかどめを第2なかどめに変えるときの法則性や、助動詞として使うときは第2なかどめの形にするなど、今までの学習も繋がって面白いなと思いました。この2つを同じようなものとして捉えていたけど、存在するから

には機能に違いがあって分化しているという話もなるほどと思っ  
し、普段気づけなかった日本語の体系にまた触れることができ、宝  
探しみたいで楽しいなと思います。レポートで今までの学習をまとめ  
られるように、復習も頑張りたいです。

(Eri.O)

- 今日は、動詞のなかどめの形・終止形について学びました。今ま  
では「押す」「のぼる」のような基本の形を「終止形」と呼んでいま  
したが、よくよく考えてみれば、それはおかしいということが今日の授  
業でわかりました。中止形の話も、第1なかどめ・第2なかどめの違  
いをみることで、より動詞の役割を理解できた気がします。また、この  
「なかどめの形」を認識することで改めて言語の普遍性を実感しま  
した。「はしっている」の「いる」が助動詞だと思うと、「can」「must」  
が英語における助動詞ということにも納得します。先生の授業を今  
までうけてきて、高校までただただ暗記してきた国文法だったのが、「日  
本語のほんとうの文法」として客観的にとらえなおしてみれば、「理  
解」し「納得」できるものだと知れて本当によかったです。他言語と  
比較して混乱することもなくなりました。あと数回ですが、よろしく  
お願いします。

(Nanako.T)

- 今回の授業では「なかどめの形」についてやりました。この言葉自  
体は初めて耳にしました。授業の最初に「第2なかどめの形」と「第  
1なかどめの形」を提示されたとき、2つの意味的ながいはわかり  
ませんでした。しかし、授業を受け、「第2なかどめの形」が同時性・  
複合性をあらわし、「第1なかどめの形」が継起性をあらわすとわか  
り、また、それを無意識的につかいはけることができていることに気  
づきました。さらに、「文法化した動詞」と「あわせ単語」も、「第2  
なかどめの形」「第1なかどめの形」で分けられていることを知り、驚

きました。

(Yurika.Y)

- 今日の授業もありがとうございました。週末の台風から雨と風がひどいですが、先生の授業を受けることができてよかったです。先生の授業は具体例がとてもわかりやすく、楽しいです。今日は、「複合性」ときいたときはすこし難しく感じましたが、先生の具体例をきいて理解することができました。「中止形」は中高でも「連用形」として習いましたが、「～し」と「～して」の形で分けた「第1なかどめ」と「第2なかどめ」の概念について考えたことがなかったのですが、幼いころから日常的に使い分けることができていて、自分に少し驚かされました。次回から少しまとめに入るみたいなので、復習ができると思うと、とても楽しみです。

(Hiroko.T)

- 日本で生まれ育った人は、成長していく過程で日本語のあらゆる法則を身につけるため、特に意識しなくても間違えることはないけれど、日本語の内的な法則や性質に気づきにくいと思います。実際に内的な法則を知った上で、1つの単語を状況に応じて使い分けることがどれだけ難しいかが分かったので、日本語を学ぶ外国人にとってはとても大きな壁であるだろうと感じました。また、なかどめの形は2つ存在し、それぞれ動作の複合性と継起性をあらわすことを知り、2つは大体同じ意味であると認識していたので、意味にこれほど大きな違いがあることに驚きました。

(Mikana.I)

- まず、今までに「中止形」というものについて学んでいなかったもので、このような区分があることに驚きました。たしかに「中止形」というものが存在する理由もなんとなくわかりました。今日の授業で、

終止形には陳述性があるけど、中止形にはそのようなものがないことに気づかされたと同時に、日本語を学ぶ外国人の気持ちになると、とても難しくて大変だなあ～と思いました。なんとなく「～して」「～し」を使い分けていて、日本人同士で会話しても何の違和感も感じませんが、この講義で自分なりにいじってみると、違和感を感じると同時に伝えたい意味が変わる（同時的・複合的なのか、継起的なのか）ことに気づきました。とてもたのしい時間となりました。

(Junichi.U)

- 今日「中止形（なかどめの形）」について考えた。終止形は文のモダリティ・みとめ方・テンポラリティ・ていねいさといった陳述性をまかされる形なのだが、中止形においてはその要素はふくまず、最後の終止形にそれらをまかすニュートラルな側面をもっている。中止形にも「第1なかどめ（～し）」と「第2なかどめ（～して）」があるが、この2つは、古い新しいの話や形式ばったとかの話だけではなく、意味的な分化も持っている。第1なかどめの形の文で「ごはんを食べ、向かった」というと、「食べた後に向かう」のであり、2つの動作は別々である。しかし、第2なかどめの「手をつないで歩いた」となると、手を“つなぎながら”歩いたことになる。つまり、第1は動作の継起性、第2は動作の複合性をふくんでいるのである。また、これだけでなく、第2は、本ものの助動詞（いる・しまう・ある・みる・もらう・・・）と組み合わせさせて、2単語でひとつの文法的な形をつくるための要素であり、第1は、あわせ単語をつくる時に用いて、「たたきつぶす」などのようにあらわすことができる。いずれも、「食べみる」「たたいてつぶす」のようには成り立たない。

(Yuuma.K)

- 今日「なかどめの形」について学びました。なかどめには、「～し」のタイプの第1なかどめと「～して」のタイプの第2なかどめが



あることがわかりました。この2つの違いについて、私はただ第1なかどめの方が堅い表現なのだと思っていました。しかし、「手をつないで帰る」と「お酒を飲み、ぐっすり寝る」を比較すると、第2なかどめが「動作の複合性」をあらわし、第1なかどめが「動作の継起性」をあらわすように、しっかり機能的に分化していることがわかりました。また、第2なかどめは、「はしっている」「たべてもらう」のように、2単語でひとつの文法的な形をつくる場合など、分析的な文法的な形つくりのとき使用するとわかりました。そして、第1なかどめは、「けり殺す」「絞め殺す」のようなあわせ単語をつくる時に用いるとわかりました。この2つのタイプのなかどめが一方のタイプに統合されない学問的な理由がわかってすっきりしました。最初に思った“第1なかどめの方が堅い”なんていう認識はあまりにもおそまつでした(笑)。でも、説明をきくとニュアンスの違いがわかるので、母国語への無意識な理解ってすごいなあと思います。

(Yuuko.Y)

- 今日、初めて動詞の中止形について学びました。授業の序盤は、中止形は連用形に「て」をつけたものなのかと思いながら聞いていました。しかし、第1なかどめの形(例:こわし)は動作の継起性を、第2なかどめの形(例:こわして)は動作の複合性をあらわすというように、中止形が2通りに分類でき、こんなにも働きに違いがあったとは、今まで考えもしませんでした。また、第2なかどめの形と、前回学習した「いる」などの助動詞をつけて、ひとつの文法的なかたちとするという話は、前回の授業とのつながりを感じられて理解しやすかったです。今までの国語や古文の授業の中で疑問だったことが、今日やっとわかりました。それは、第1なかどめの形を使うことで、2つの単語を要素としてくみあわせてはいるけど、2単語ではなく、1単語の複合語とみなすことです。

(Asami.H)

- 今日の講義で得たことは、まず、「形のちがい = 意味的・機能的なちがい」であるということです。一見同じように見えるものも、存在する以上それぞれに異なる意味を持っているから存在しているという学問の基本となる考え方をインプットすることができました。今回の講義でいうと、第1なかどめは動作の継起性、第2なかどめは動作の複合性というそれぞれの役割をもっており、意味のちがいが文法的な形にもちがいを出していることが分かりました。またそれだけでなく、文法的な形づくりの要素になるのか、単語づくりの要素になるのかというちがいもあることを知りました。少しむずかしい話でしたが、何とかくらえつけた気がします。授業もラストスパートに入り、あと少しの講義から少しでも多くのことを吸収できるようがんばりたいです。

(Yuka.T)

- 今日面白い講義をありがとうございました。教室が涼しかったため、最初の方は眠気がおそってきて大変でしたが、なんとか持ちこたえて後半の話をたいへん興味深く聞くことができました。今日の講義で“中止形”という言葉がまず出てきたとき、おや?と思いつつも、相変わらず面白い表現方法を先生は毎回出してくるなあと感心していました。その後、「同時的ななかどめの形」と「継起的ななかどめの形」が出てきたときには、最初は理解に苦しみましたが、わかってみると、今まで気づかなかった用法であることが判明し、日本語の文章を注意深く観察することは面白いなあと、改めてそう思いました。残り少ないですが、よろしくお願いします。

(Hikari.C)

- 今日の授業では「中止形」を中心に、終止形とのちがいであったり、「中止形」には大きくわけて2つの要素（① 文法的な形づくりの要素・② 単語づくりの要素）があることや、「終止形」「連体形」など

というのは決して1つだけの形とは限らず、多くの種類の形があって、体系をつくっている〈終止形の体系・連体形の体系〉ことなどを学びました。「中止形」という言葉自体ははじめて聞く言葉でしたが、普段使っているようなものだったので、人は無意識に多くのことを学び、活用しているものだなあと思いました。また、同じカテゴリー分けしても、形がちがえばファンクション（働きや意味）がちがうことは、言語だけでなく、他のことにもいえることではないかと思いました。

(Nanami.Y)

- 前々回の授業と同様、今まで学校文法で習ってきた「終止形」ではなく、「文を言い切る形」が終止形で、それ以外は中止形であることがわかった。終止形と中止形の共通点は文の述語であること、相違点は陳述性を引きうけるか否かだということがわかった。中止形の中から、さらに第1・第2の2つに分類できるということを初めて知った。物事を理解する上で、〈対立物の統一〉という概念をもつのは重要だと思った。第1なかどめの形が〈動作の継起性とあわせ単語づくり〉を、第2なかどめの形が〈動作の複合性と文法的な形づくり〉を担うことがわかった。例えば、「手をつないで歩きました」などの例がわかりやすかった。

(Miki.I)

- 今日の講義では、動詞には「いいおわる形（終止形）」の他に「なかどめの形（中止形）」があることを学びました。中止形は、このうしろにまだ動作が続く形で、中止形には「第1なかどめの形」と「第2なかどめの形」があることを初めて知りました。「存在するものには必ず意味がある」という学問の基本から、第1と第2のちがいはなんなのだろうかと思いました。そのちがいは、第1なかどめの形は「動作の継起性」をあらわし、第2なかどめの形は「動作の複合性」をあらわ

す（意味的な分化）ほかに、第1なかどめの形は「単語づくりの要素」になり、第2なかどめの形は「文法的な形づくりの要素」になる（機能的な分化）であることを知りました。

(Rio.H)

- 今回は、連体形や条件形を紹介しつつ、また終止形と比べながら、中止形のかたちと、その機能について学んでいきました。中止形には、かたちとして第1なかどめと第2なかどめがありますが、それぞれで機能が分かれていて、文のレベルではどちらも文の述語として主語と関係をもちつつ、終止形の＜陳述性をになう＞というファンクションに対して、なかどめのかたちは＜陳述性をそのかたちの中にあらわさない（ニュートラルだ）＞ということを確認しました。また、単語レベルのはなしでは、動詞の文法的なかたちづくりの面での機能のちがいが、第1なかどめと第2なかどめのあいだにあるんだということを確認しました。昨年、文法論でやった内容を1時間の中に急いでおさめるというようなことをしたので、とても急ぎ足でしたが、なかどめのかたちについての復習ができたと思います。

(Seiryuu.M)

#### 【第14回】 日本語の勉強も外国語の勉強も楽しくできるように

—— 日本語のしくみの勉強はもっともっと楽しくできる ——

ここまでの授業で、日本語のしくみを世界の言語学的发展における普遍的な概念のもとで具体的にひとつひとつ確かめてきたのだが、この授業では現代日本における国語教育の状況に目を向けることにする。すこしながいが、つぎのような論文を授業のなかでよむことからはじめた。

〔はじめに〕

「小学校のカリキュラムの中に英語教育を位置づけよう」という動きがさらに具体的に進んでいるようである。どのくらいの年齢の子どもにどのくらいのことを教えるのが可能かという問題、その内容と方法をどうするかという問題は、このさき実践的に解決していくことになるだろうが、子どもたちにあたるしい言語を教えることそのものが悪いわけではない。ここでわたしたちが直面している最も根本的な問題は、そのあたるしい言語「英語」をさずけられる子どもたちが基本となる母語である「にっぽんご」の教育を十分にうけとっていないということの中にある。日本の言語教育において、「母語である日本語についての体系的な教育が小学校のカリキュラムに欠落している」ということが問題の本質である。土台となるべきものが十分に子どもたちに準備されていないところに何かを築こうとしても、それは砂上の楼閣である。そして、中学校や高校においては、その本質的な問題は「日本語教育が言語教育としての普遍性をもったものになっていない」という姿としてあらわれている。中学校や高校における英語教育の困難も、本質はおなじところにある。学習する年齢の問題ではなく、前提となる「国語科としての日本語教育のあり方」の問題である。

今すすめられようとしている「小学校への英語教育の導入」が、子どもに英語への興味をもたせておいて、あとは知りません、べつにそんなにむずかしいことを教える必要はありません、という単なるパフォーマンス的な姿勢を仮にもっているとするならば、それは母国語教育や外国語教育に真剣にたずさわっている人たちに対して、その職務に対しての大きな冒とくでもある。子どもに興味をもたせて、はしごをかけてのぼらせておいて、そのはしごをはずすようなものは公教育とはいえないし、あらたな差別を生み出すきっかけとなるようなものであってはならない。

小学校の子どもたちに対してであれ、中学校の子どもたちに対してであれ、学校教育のなかで初めて外国語（英語）を学ぶ場合には、母国語（日本語）を媒介にしないわけにはいかない。それは人間の言語のもつ普遍性の中での個々

の特殊な言語の習得の一般的な道筋である。個々の言語のもつ ①音声体系（文字体系）・②語彙体系・③文法体系は、それぞれの言語にとって独自で特殊なものであり、一定の年齢以上になれば少なくとも一つの言語（母語）を身につけ、それを言語活動と認識活動と思考活動の手段として使いこなしている。使っているひとりひとりの人間がそれをどの程度自覚し、意識しているかは、個々の人間の教育レベルにかかっているというよりは、その国における母国語教育の体系のレベル全体にかかわる問題である。そしてそのことは、もう一つの言語（外国語）の習得の段階に入ったときに、そのレベルの本質をはからずも露呈することになる。家庭の中や住んでいる地域の言語環境の中で経験的に母語（日本語）を身につけてきたように、学校教育の場でもよみかきの経験と量にものを言わせるような母国語教育であるならば、日本での身近な生活に不都合を感じなければそれでよいという教育にとどまる（作家たちの中にはそのような方法で自分の言語にみがきをかけてきたことに自負をもつものさえいる。）しかし、学校教育における外国語（英語）の習得の際に、そのような経験主義をつらぬこうとすれば、その子どもたちのおかれている家庭環境（多くは家庭の収入などによるゆとりの差・私塾での学習経験の量）に依存した習得の差となってあらわれる。

わたしたちは国語教育にたずさわるものとして、母国語としての日本語の音声（文字）の体系・語彙の体系・文法の体系をどの子にも楽しくわかるように教えることをめざしている。それは子どもたちを「すぐれた日本語のにない手に」育てあげていくためであるが、同時にそのことが、どの子も楽しく外国語（英語）を習得していくための必要な条件になっていくことを十分に承知しているからでもある。母国語（日本語）教育と外国語（英語）教育にたずさわるものが、言語のもつ普遍性と個々の言語体系のものもつ特殊性をどれだけ意識的に教育実践の中にとりこんでいくかは、たがいの言語教育の質的なレベルを左右する大きな問題である。これまでの文部省・文部科学省による教育現場の仕事に対する妨害と破壊の歴史を教訓的に胸にきざみながら、わたしたちはどの子も楽しくわかるような、ほんものの体系的な母国語教育と外国語教育を創造

していく必要があるし、それは可能である。

## 1. 〔言語教育のもつ普遍性〕

コミュニケーションの手段としての英語を子どもたちに教えるというのは、人間が言語によってつたえ合うことができるという普遍的な事実を前提にしてなりたっている。たとえば、小さな子どもたちに英語を教えるときには、「みんなは日本人だから日本語をつかってお話をしてつたえ合っていますね。ではイギリスやアメリカの人たちとお話をしたいときにはどうすればいいかな?」「英語の勉強をします。」「そうですね。ではこれから英語をまなんでいきましょう。」というふうに学習をはじめることになるのかもしれない。そのとき、「Good morning」「Hello」のようなあいさつことば（文＝単語）から始まって、しだいにかんたんな文「This is a dog. I like tennis.」などを教えるだろう。なぜなら、文は言語活動のもっとも小さな基本的な単位であるからである。そして、それらの文がひとつひとつの単語「pen,book,lemon,walk,eat,read,small,black,slowly,hard」などから組み立てられていることを教えるだろう。単語が言語のもっとも小さな単位であるからである。つまり、言語教育においては、文（sentence）と単語（word）の認識なしには、コミュニケーションの手段としての言語の習得はありえない。さらに、単語（word）は意味のある音声の連続であって、その音声は文字（letter）によってかきとめられる。文も単語も、また単語を生み出す音声の連続も、その音声をかきとめる文字も、それぞれの民族の言語に固有なものであって、民族の言語の変遷の歴史をふくみもちながら、動的な体系の中に存在している。

このことは母語である日本語を習得していく場合にも、身につける内容の点では同じである。ただ、母語の場合には、生まれたばかりの小さいころから日本語の言語環境の中で、音声と語彙（単語）と文法（単語のくみあわせ方・ならべ方・単語の変化のさせ方）を身につけ、使いこなしていく。家庭での会話や遊びというぼう大な経験的な作業の蓄積の上に身につけたその日本語は、学

校という教育の場で体系として、社会の文化としてひとりひとりの中に定着させられることになる。たとえば、日本語の音声はひらがなという文字として表記されるのだが、それは単に文字教育としてではなく、音声教育としての自覚（みじかい音とながい音・つまる音・はねる音・ねじれる音）をもっておこなわれなければならない。また、音声の体系（音のなかま・行と段の意識）や文法の体系（文の中での名詞のかたち・くっつきの存在の意識・文の中での動詞の変化のし方・単語のならべ方）ともむすびつく。ローマ字についても、それは来たるべき外国語教育の準備ということだけでなく、母国語である日本語の母音と子音の意識という音声教育そのものである。調音器官の自覚のもとでの体系的な母国語教育は、外国語教育の質と効率の向上のための土台である。単語の体系の意識（4品詞という語彙体系・単語の法則的な変化・単語と単語とのくみあわせ方の法則的なしくみ）や文の役わり、文のしくみ（文のタイプ・内部構造・単語のならべ方）についても、明確な用語（ターム）のもとで母国語の体系を身につけておくことは言語の普遍性と特殊性を理解するための大きな力となる。

どの民族であれ、人間が言語によってつたえ合うという普遍性の認識を前提にした上で【文・単語・音声（文字）】のしくみをそれぞれの言語の体系の中で学んでいくことになる。母国語でも外国語でも、習得の初期の段階では経験的に身につけていくのだろうが、学校という教育の場では、その習得が体系性を志向していなければ、不十分なものにしかならないし、何よりも子どもの発達心理学的にみても「学ぶ」という楽しみを子どもたちに与えない。「遊びながら学ぶ」という姑息な逃げ道に言語教育をひきずりこむことなく、子どもたちが言語という民族や人類の普遍的な文化遺産を学び、享受する権利と道すじを、年齢に応じて保証していかなければならない。

## 2. [品詞の学習から文の学習へ]

私たちは文をつかって、自分のしたこと、見たこと、聞いたこと、知ってい



ることや思っていること、感じたことなどをきき手につたえる。自分の知りたいことをたずねる。また、命令したり、たのんだり、さそったりしながら、きき手に動作をさせる。これは、いかなる民族であれ、ことば（言語）をつたえ合う人類にとって普遍的な事実であり、「文」のもつ普遍的な機能である。「ことば」とは何かを子どもに教えることを仕事にしているすべての教師にとって、コミュニケーション活動（言語活動）のもっとも小さな単位である「文」の役わり・内容・意味をあきらかにすることは基本であり、出発である。これは日本語の教師でも外国語の教師でも同じことである。

一方、道具としての言語の面からみれば、その文をくみだてている基本的な単位としての「単語」は民族の言語によって個別・特殊である。まず、音声の体系がことなる。音のならべ方がことなる。そして、単語の変化の体系がことなる。単語を文へとくみだてるときのならべ方がことなる。この事実もわすれるわけにはいかない。

しかし、単語の変化のし方（語形）や単語から文をくみだてるときのならべ方（語順）が言語によって独自であるといっても、文が単語をくみあわせることによってなりたつということと、単語が語理的な意味をもち、その意味・役わり・かたちの特徴にしたがって、基本的な4品詞（名詞・動詞・形容詞・副詞）にわけられるということは、大きな普遍的な事実である。

子どもたちが学校教育の場で外国語をまなぶにあたって、母国語である日本語の単語と文についての体系的な知識をあらかじめ教えられているかどうか、重大な問題である。「日本語に名詞や動詞があるように、英語にもおなじように4つの基本的な品詞があるんだよ。」とか「かたちやつくり方はもちろんちがっているけれども、品詞がおなじであれば、意味や役わりの点で、日本語も英語も共通性をもっているよ。」とか「日本語の形容詞は“い”でおわっているものと“な”でおわっているものと2種類あるけれど、外国から入ってきた形容詞に“な”をつけると、簡単に日本語の形容詞としてはたらくよ（——「外来語」リッチな・ハンサムな・ピュアな——）」とか「英語から入ってきた動詞に“する”をつけると、やっぱり日本語の動詞としてはたらくよ（—

ー カットする・ストップする・ヒットする ——)」とか「日本語の名詞は格助辞が発達しているから、“が・を・に・と・で・から・まで...”をつけて主語や補語などの関係をあらわすけれども、格助辞が日本語ほどゆたかに発達していない英語などでは、おなじ関係をあらわすために語順が厳密だよ」というような大切な関係を容易におしえることができる。

言語によって個別であっても、品詞（名詞・動詞・形容詞・副詞）や文の部分（主語・述語・補語・状況語）などの普遍的な概念については、その意味内容と用語をあらかじめ身につけておくことは有効であるし、必要である。日本語の教師がどういう言語知識を子どもにさずけておくことが必要か、外国語の教師がその日本語の言語知識をどのように有効に授業にもちこむことができるかを実践的に検討することは、国語科の教師にとっても英語の教師にとっても必要な仕事である。用語や概念の広がりには小さなちがいは当然である。大切なことは、大きな共通点のもとで比較対照しながら、言語教育をすることの意義を確信としてもつことである。

### 3. [国語教育のなかであらかじめ身につけておくべき日本語]

日本語という言語の本質的なすがたを理解し、身につけていくという点でも、将来さまざまな外国語を習得していくための言語の普遍的なすがたを理解しておくという点でも、必要不可欠な日本語のしくみについて、もっとも基本的なものをあげるとすれば、つぎの3つということになるだろう。

#### ① 4品詞について（用語・基本的な意味・役わり・かたちの特徴）

名詞	人・もの・生きものをしめす		文のなかではくっつきをつける (格助辞)
動詞	動きをあらわす		基本的にはウ段の音でおわる (規則的に変化する)

形容詞	ひと・もの・生きもの の性質をあらわす	名詞をくわしくする (かざる)	「い」でおわるタイプ 「な」でおわるタイプ
副詞	動きのようすを あらわす	動詞をくわしくする (かざる)	～り・～と・のろのろタイプ 形容詞からの転成 「い」⇒「く」にかわる 「な」⇒「に」にかわる

※ 4品詞についての教室での授業の具体的なやり方については、小学校・中学校の子どもたちのもっている知識の状況や年齢に応じてさまざまである。授業についての具体的な記録や報告などはたくさんあるので、くわしくはそれらを参照することができるだろう（以下の項についても同様である）

## ② 文のタイプ

### 〔述語の品詞による分類〕

名詞述語文	「なにには なんだ」 (だれだれ) ・くじらは ほ乳類だ。 ・山田さんは 医者だ。	ひと・もの・生きものの種類や所属 職業などをあらわす (質)
動詞述語文	「なにになが どうする (だれだれ) どうした」 ・赤ちゃんが 歩いた。 ・弟が 走っている。	動作 (うごき) あらわす (状態をあらわす)
形容詞述語文	「なにには どうなんだ」 (だれだれ) ・お母さんは やさしい。 ・海は おおきい。	性質・特性・特徴をあらわす (状態をあらわす)

### 〔文の役わりによる分類〕 —— はなし手のはなす目的・気もち —— モダリティ

つたえる文 (平叙文)	自分のしたこと・見たこと・聞いたこと・知っている ことなどをきき手につたえる
----------------	---

たずねる文 (疑問文)	自分の知りたいことをたずねる
はたらきかける文 (命令・たのみ・さそいかけ)	きき手に動作をさせる (させ方やあい手との関係にしたがって「走れ・走ってくれ・走ろう」と形をかえる)

cf. 時間による分類

(現在・過去・未来)  
～している・～した・～する

アспект (すがた) による分類

(持続・完了・直前・直後)  
～している・～してしまった  
～するところだ・～したところだ

人称による分類

(自分のこと・きき手のこと・第3者のこと)

### ③ 文のしくみ (内部構造) について

主語	～が・～は の形	名詞がなる	動作をおこなう人やものをしめす 性質・特性・特徴や状態のもち主をしめす (動作の主体・性質の主)
述語	どうする どんなだ なんだ	動詞がなる 形容詞がなる 名詞がなる	動作 (うごき) をあらわす 性質・状態などをあらわす 所属・種類などをあらわす
補語	～を・～に ～と・～で ～から などの形	名詞がなる (動作の客体)	動作の直接の対象やあい手をあらわす 動作に必要なものをあらわす (手段・道具・材料)
規定語 修飾語 (連体)	どんな・どの	形容詞がなる (動詞) (「の格」の名詞)	名詞をかざる (くわしくする) (性質・特徴・状態など) 他のものから区別して限定する (きめつけ・限定)
修飾語 (連用)	どんなふうに	副詞がなる (形容詞からの 転成)	動詞をかざる (くわしくする) (ようす) 形容詞をかざる (くわしくする)

		(動詞のなかど めの形)	(程度)
状況語	いつ どこで なぜ(原因) 何のために (目的)	時間名詞 場所名詞 現象名詞 動作性名詞	文があらわす出来事となりつつ時間や場所をあらわす その出来事の背景となる状況(原因や理由や目的や場面的状況をあらわす)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>・地震で・台風で・つなみで・火事で・戦争で・事故で</li> <li>・風邪で・腹痛で・けがで</li> <li>・しばかりに 行く・つりに 行く</li> <li>・あらしの中を 漕ぎ出す・吹雪の中を 進む</li> </ul>	

#### 4. [外国語教育への導入として役だてることのできる日本語の知識・概念]

##### ——— 日本語と比較させることで理解をたすける概念 ———

小学生や中学生が英語を身につけていく際に、日本語とくらべることが有効であるような例をそえてあげてみる。学習の初期の段階でも、ひととおりに身につけたあとに言語体系全体を比較するような段階でも、普遍的な姿を理解するためには大切なことだろう(子ども向けの問いかけのスタイルでさしだしてみる)。

##### ① 品詞について

※ 日本語の中にはたくさんの英語の単語が外来語として入ってきています。みなさんはどれだけ知っていますかな？

(スペルを問う必要はないので外来語として言わせてみる)

名詞	——	[もの名詞]	[英語で言ってみよう]
		かばん・つくえ・えんぴつ・牛乳 水・時計・自転車・車・手紙・いす 本・お茶・ぼうし・くつ下・くつ 箱・まど	
		[生きもの名詞]	
		犬・ねこ・さかな・とら・うま・鳥	

うさぎ・きつね・ぞう・動物 りんご・もも・さくらんぼ・花・木	
〔ひと名詞〕 お母さん・お父さん・子ども・少年 少女・ともだち・男の人・女の人 先生・看護師・医者・運転手・学生 赤ちゃん・芸術家	
〔時間名詞〕 明日・昨日・今日・朝・夜・夕方 夏・冬・日曜日・4月	
〔場所名詞〕 海・空・川・公園・学校・部屋・家 山・台所・駅・町・市・村	

※ これらの英語の名詞は、外来語として日本語の文の中に使われる場合には、日本語の名詞とおなじように「くっつき（格助辞）」をつけて使われますが、英語の文の場合には、もちろん「くっつき」をつけることなく、そのままの形で英語の単語として文の中に使われます。

動詞	——	〔自動詞〕	〔英語で言ってみよう〕
		はしる・あるく・およぐ・とぶ・立つ すわる・ねむる・泣く・わらう 止まる・出発する・行く・来る	
		〔他動詞〕 押す・引っぱる・開ける・閉める 切る・見る・さわる・投げる・打つ 蹴る・作る・こわす・書く・読む・洗う・話す・手伝う（助ける）・料理する	

※ これらの英語の動詞は、外来語としてすっかり日本語にとけこんでしまえば、そのままの形に「する」をつければ日本語の動詞になってしまいます。（「カットする・キックする・ストップする・ヒットする・オープンする・タッチする・スタートする・ジャンプする・スピーチする」）

外来語として日本語に入りこむ際に、動作性名詞の形で（英語文法でいうところの動名詞の形で）入ってきているものについては、その形に「する」をつけた方が日本語になじみます。（「ウォーキングする・ランニングする・ピッチングする・フライングする・ハイキングする」）

【日本語と外国語との語法的な意味の共通性】

※ 日本語の他動詞の場合は、「ボールを蹴る」「まどを開ける」のように、名詞に「～を」という格助辞（くつつき）をつけた補語を他動詞の前に置いてつかいますが、英語の場合は、「キック ボール (kick a ball)」「オープン ウィンドー (open the window)」のように、他動詞の後ろに名詞をそのままの形で補語として置きます。

【日本語と外国語との語順のちがひ】

形容詞	——	〔色・形・大きさ・重さ・かたさ・性格・性質・若さ・新しさ・見た目など〕	〔英語で言ってみよう〕
		大きい・小さい・高い・低い・広い・重い・かたい・やわらかい・新しい・若い・古い・きれいな・かわいい・美しい・すばらしい・良い・悪い・かたんな・幸せな・むずかしい・赤い・黒い・茶いろい・黄色い・しろい・青い	

※ 日本語の形容詞には「い」でおわるものと「な」でおわるものがありますが、外国語の形容詞を、外来語としてあたらしく日本語の体系の中にとりこむときには、その外国語の形容詞に「な」をつけると、日本語の形容詞として文の中につかわれます。（ビッグな・ソフトな・リッチな・ナイスな・キュートな・ハッピーな・ハンサムな・ピュアな・シンプルな・ハードな・ビューティフルな・プリティな・エレガントな・デリケートな・クラシカルな・グレートな）

はじめは何となく違和感のあるような外国語の形容詞も、何回もつかわれて日本語になじんでしまえば、「外来語」として日本語の体系の中にくみこ

まれていきます。

※ ただし、色をあらわす形容詞の場合は、日本語でも「黒の・赤の・紫の・茶色の・黄色の・青の・紺の」などのように、形式的には名詞の「の格」の形をとることもあるために、外来語の形容詞も「ブラックの・ホワイトの・ブラウンの・レッドの・イエローの・パープルの・ブルーの」などの形になります。（「ブルーな 気持ち」というのは、色ではないので、ふつうの外来語の形容詞のように「な」の形になります）

色以外では、模様や様態をあらわす名詞も、「の格」の形で形容詞になることもあります。（「たてじまの・横縞の・ストライプの・チェックの・水玉もよりの・はだしの・素足の・はだかの・しゃがれ声の・はっぴ姿の」など）

副詞	<p>[日本語の副詞]</p> <p>ゆっくり・のんびり・一生懸命 こっそり・さっさと・すっきり はっきりと・じっと・するりと のろのろ・だらだら・こそこそ もぐもぐ・にやにや・にこにこ どすんと・ごろりと・ふわっと (様態をあらわす擬態語・ 擬音語など)</p>	<p>※ 英語の副詞は日本語ほどには豊かに発達していません。動作の微妙なニュアンスは、副詞ではなく、さまざまな動詞を使いわけることでおこなうことが多いようです。</p> <p>※ 日本語でも形容詞からどんどん副詞に転成させて使うように、英語でも形容詞に「-ly」をつけると副詞に転成します。</p>
	<p>すばやく・やさしく・注意深く たのしく・きびしく・かたく</p>	<p>quickly・slowly・quietly・calmly・kindly・unkindly・cleanly・clearly・seriously・honestly・secretly・brightly・happily・wonderfully・successfully・simply・easily</p>
	<p>しずかに・きれいに・かんたんに まじめに・おだやかに・みごとに ていねいに・そまつに・あざやかに</p>	
	<p>シンプルに・シリアスに・クリーンに イージーに・ハードに・ソフトに・ エレガントに・ワイドに・</p>	



② 動詞述語文の構造（語順）について

<p>〔自動詞述語文〕</p> <p>私は はしる。 私は およぐ。</p>	<p>I run. I swim.</p>
<p>〔他動詞述語文〕</p> <p>私は りんごを 食べる。 私は ボールを ける。</p>	<p>I eat an apple. I kick a ball.</p>

※ 日本語では補語が述語動詞のまえにおかれて、述語動詞は文の一番うしろにおかれますが、英語では述語動詞は主語のすぐあとにおかれて、補語はその動詞のうしろにおかれます。

③ 名詞述語文と形容詞述語文の構造について

<p>〔名詞述語文〕</p> <p>私は 医者だ（です）。           医者だった（でした）。           医者でない（ではありません）</p> <p>たかしは 運転手だろう。           運転手（でしょう）。           運転手（かもしれない）。</p>	<p>I (            ) doctor. I (            ) doctor. I (            ) doctor.</p> <p>Takashi (        ) a driver. Takashi (        ) a driver. Takashi (        ) a driver.</p>
<p>〔形容詞述語文〕</p> <p>君は 美しい（美しかった）。           美しいです（美しかったです）。           美しくない（美しくなかった）。</p> <p>海は おだやかだ（おだやかだった）。           おだやかです（おだやかでした）。           おだやかでない（おだやかでなかった）。</p>	<p>You (            ) beautiful. You (            ) beautiful. You (            ) beautiful.</p> <p>The sea (        ) calm. The sea (        ) calm. The sea (        ) calm.</p>

※ 日本語でも英語でも、述語になる名詞や形容詞は主語のうしろにおかれます。その文の内容がいつのことか（時間 —— 過去・現在）・本当かどうか



す。

## 5.〔日本の国語教科書の現状〕

では、わたしたちの日本語を教える小学校の国語教科書に目を転じてみたときに、「たんご・単語」という用語はあるだろうか？たしかに「文」という用語はある。これを教えなければ、よみかきが成立しないからである。では、「単語」はどこに行ったのだろうか？教科書も市販のテストでも、本来「単語」というべきところを「ことば・語・語句」というあいまいな用語で避けている。文部科学省の検定という名の検閲が入っているからである。その理由は、「単語」という用語は小学生にはむずかしいからだそうである。中学校に入ったときに「自立語・付属語（助詞・助動詞）・文節」という用語が出てきて混乱するからだそうである。そう、まさしく『こわす（1単語）・こわせ（1単語）・こわそう（2単語）・こわした（2単語）・こわします（2単語）・こわしました（3単語）・こわされました（4単語？）・こわせなかった（4単語？）こわしませんでした（？単語）』『つくえ（1単語）・つくえに（2単語）・つくえにも（3単語）・つくえからは（3単語）』のような単語のかぞえ方を強制されては、中学生ならずとも大人でも混乱する。そうであれば、中学校の教科書の用語を削除すればすむことである。学説にも混乱があるというならば、検定教科書で単語の数をかぞえることを強制しなければよいことである。高校入試や大学入試でそういう問題を出題することをしなければよいことである。

言語の普遍的な、基本的な単位としての「単語」は、日本語の中にもまちがいに存在する。そのことをみとめ、何よりも小さな子どもにもはっきりとその存在を教えなければ、母国語教育も英語教育も成立しない。日本語において「名詞」という「たんご・単語」が、文の中で『つくえが・つくえを・つくえに・つくえで・つくえから・つくえの・つくえにも・つくえからは・つくえでも』のように、くつつきをつけて使われることをはっきりと認識させることが必要であるというだけのことである、「くつつき（助辞）」が1単語かどうか

を子どもに論議させようとしているわけでもない。「動詞」という「たんご・単語」が、文の中では『こわす・こわした・こわせ・こわそう・こわさない・こわします・こわさなかった・こわされる・こわされた』（日本語の本当の音声現象とすれば、kawas-u・kawas-ita・kawas-e・kawas-o・kawas-anai・kawas-imasu・kawas-anakatta・kawas-areru・kawas-areta という語幹と変化語尾なのだが）のように語形変化をして使われることを教えることが必要だといっているだけのことである。これらの変化語尾（母音交替による屈折変化・接尾辞 suffix のつけたし）を学校文法のように「いわゆる助動詞」とよんで単語としてかぞえるかどうかを子どもに議論させようというのでもない。世界の言語にとって普遍的な4品詞「名詞・動詞・形容詞・副詞」が単語であって、日本語にも当然存在している。それらの「① 基本的な意味 ② 文中でのかたち ③ 役わり」を小さな子どもにもはっきりと教えることが必要不可欠であり、そうすることでさまざまなことが実に簡単に解決する。それとも、どこまでも避けつづけて、逃げつづけて、英語教育が小学校現場にもちこまれるときにも、「word・単語」を「語・ことば」と言いなおすのだろうか？（中学校の英語の教科書の中には、“word”を“語”とよばせているのもあるような）それとも、英語には単語があっても日本語には単語がないと子どもたちをごまかすのだろうか？

小学校の教科書の中で、日本語の文について、単語について、音声（発音）について、文字のしくみについて、またローマ字による表記のしくみについて、正確な体系的な教育が早期からなされれば、その基本の上に小学校でも十分に英語教育も成立するだろう。その日本語教育における準備がないからこそ、中学校や高校における外国語教育もまた大きな被害をこうむっている。

今、文部科学省による教育破壊は、文学作品のよみ方教育においてそうであるように、日本語のしくみの教育においても、「そんなにむずかしいことは、子どもに教える必要はないんだ」という姿をとってあらわれ、真摯に教育をしようとする人たちの足をひっぱっている。きっと、子どもたち、若い世代が大切な知識を身につけ、科学的に物事を考え、しっかりと本質を見きわめるようになればこまるようなグループの人間がこの教育破壊のうらにいるのだろう。

こういう時代の中で、「自分の教室の中で、国語の授業をどうすすめていけばいいかわからない」ということばを、若い教師にかぎらず、多くの教師からきくことがある。これは、教師ひとりひとりの個人の力量不足としてかたづけられる問題ではなく、検定教科書を目のまえにしているすべての教師に共通している悩みであり、課題である。検定教科書が長い間、「言語教育としての日本語教育を、言語活動教育としてのよみ方教育や作文教育のついでにしかやろうとしてこなかった」ということの中に、そしてまた「国語科の教科内容としてのしっかりした体系性をそなえてこなかった」ということの中に、根本的な問題がある。検定教科書と指導要領の世界において、この問題は今なお本質的に何ひとつ解決しているわけではない。

## 6. [学校文法をささえる文法論の崩壊] と [すすむ教育現場の実践]

しかし、戦後つづいてきた国語科教科書の欺瞞の歴史も、それをささえる文法論の世界においてすでに崩壊がすすんでいる。今現在つかわれている国語科の検定教科書の中の文法理論について、はたしてどれほどの人間が共感しているのだろう。検定教科書の現状についてどれほど理解しようとしているのだろう。彼らはどういう見解をもって言語学研究にたずさわっているのだろうか。多少なりとも進歩的な立場にいることを自負している学者の中には、「そんなことはとうの昔にわかっている、解決している問題だ」「えっ、国語の教科書はまだそんなレベルなの」という態度をとるかもしれない。あるいは、「学問の発達にはさまざまな見解がありますからねえ。わたしは教育の世界の人間ではありません」という態度でうそぶくのもかもしれない。あるいは、「日本語には日本語の特質がありますからねえ。助詞・助動詞というのとか、文節なんていうのも、むかしから国語の教科書にのっていて定着してますからねえ。今さら変えるのは大変ですよ」などと他人事のような態度で、問題に真剣むきあおうとしないのもかもしれない。しかし、これは学説の問題、学問の世界だけの問題としてのがれられる問題ではない。未来の子どもたちの教育にかかわる実践上の問題であるし、当然、学問の発展にかかわる理論上の重大な問題である。

「日本語の特質」というのは、「国語学という学説」が特質なのではない。世界の言語の普遍性のもとでとらえた「日本語という言語それ自体にそなわる特質」のことである。世界の学問の発展からとりのこされた、「国文法の世界だけの単語の認定」のあわれな姿が問題なのである。

今、国語科の教育現場での日本語教育の実践は、検定教科書の愚劣な国語科教育にかまうことなく、世界の言語学研究の普遍性のもとでの日本語研究の発展の成果にもとづいて実践をかさね、かくじつに新しい時代に入っている。「いつ・どこで・だれがやってもできる・だれを対象にしてもできる」「たのしくわかる」日本語の授業をめざして、あちらでもこちらでも実践がつかみかさねられている。かつて日教組の教研集会で確立されたものが、当時の指導者（助言者）の名まえとともに「自主編成講座」として歴史の中に残され、いま脈々とうけつがれ発展している。そして、当時、指導者であった先駆的な学者も年齢をかさね、引退し、あるいはこの世を去った今、彼らの弟子や孫弟子たちがおなじ日教組の共同討議者として参加し、発言している。彼らがこの教研集会の中で検定教科書に対してとっている態度や発言、日本語文法の理論に対する姿勢もまた、彼らの名まえとともに各県の参加者の記憶に残り、語りつがれる。その記録もまた日本の言語学研究と日本語教育の歴史の真実の1ページをつくっていく。おもしろいものである。これから先、国語科の教科書をつかって自分の教え子や自分の子どもが再び教壇に立つとき、自分の孫が教室で授業をうけるとき、何を教え、何を学ぶのかを、もう一度目をつむって考えてみればいい。ゆたかな想像力は大きな創造する力を生みだす。学問研究にたずさわる者、教育にたずさわる者がいかなる良心をもって検定教科書に接していくのか、学問と教育のいかなる歴史をつくる力になっていくのか、その態度と姿勢を教育現場の実践家たちがたくさん目でみつめている。

だいぶまえに、「言語の普遍性をもった国語教育であるか」という題で、『国文学・解釈と鑑賞』（至文堂）に掲載したものであるが、いくらか書きくわえて説明しながら授業をおこなった。以下に、授業後の学生たちのまとめを紹介

する。

- 日本語をちゃんと学んで（教えられて）なかったと、思いました。たしかに、母国語である日本語は、家庭や生活の中で身につけているけど、体系化された日本語は学べてないし、学校でも教えられていません。教科書や教え方を改善し、国のプライドよりも子どもたちの将来を優先させてほしいと強く思いました。これまでの授業を通して、『日本の国語教育のおくれ』が一番の問題だとわかりました。私は大学生になって、この授業をすることで日本語の体系を学べましたが、多くの人はそうではないので、やはり、小・中学校の教育の改善が必要だと思いました。

(Chika.H)

- 日本語の教育が世界の言語学から遅れているのは、日本語が悪いのではなく、学校文法が間違っていると知りながらも日本語教育を正そうとしない人たちが存在しているからなのだと分かりました。他の言語を学ぼうとするとき、日本語とつなげて学ぶと、より分かりやすいときき、なるほどなと思ひ、さらに日本語の再認識にもつながるので、とても良いことだと感じました。これまで、日本語研究入門という講義を受けて、私の中の日本語が大きく変化しました。小・中学校で必死に暗記をしてきましたが、しくみや使い方を理解するだけでよかったのだ、また、日本語にはこんなにも多様性・可能性があったのか、と毎回驚いていました。おもしろい講義をありがとうございました。

(Moeka.K)

- 今回の講義もありがとうございました。今日は、「日本の子どもたちをすくい出せ」という衝撃的な言葉から授業が始まりました。台風で

風が強い中、先生の授業が始まるっていう感じがして、この言葉をきいた瞬間に、とても目が覚めました。今日の講義の中で思ったことは、今まで、日本語の真理について小さいころから学ぶことができない日本の子どもたち（自分も含め）は、かわいそうだし、大人たちひどいと思っていましたが、国に検閲された教科書にしたがった教育をおこなわないといけない教師たちは、我慢の連続でもっと大変だろうと思いました。先生の授業はあと1回ですが、真理について考え続けていきたいです。

(Hiroko.T)

- 今日は、村上先生の論文を通して、これまでの日本語学習の復習をした。現在の小学校における母国語教育において、表面的には積極的に教育しているようにみせかけて、しくみとしてはしっかりしていないという社会問題があることを知った。言語の教育において、「文」という言語活動の最小単位について理解することと、「単語」という言語の最小単位について理解することは重要である。様々な意見を持ち、日本の教育を是正していく上で、「沖縄」という、首都から離れた場所は地理的優位性があるし、ぜひ、情報発信、正しい教育をしていくことが大事だと思った。上村幸雄先生、村上先生をはじめ、日本の教育を担う立場にある人だけでなく、学生の立場にある私たちも教育を変えていかないといけないと思った。民間教育が日本の教育を支えているのだと感じた。日本の教育と、一学生として向き合っていきたい。

(Natsuki.S)

- 今日は、今までの授業で学んだことについて、村上先生の論文を読みました。改めて、小学校・中学校の教科書で教えられた国文法の間違いを実感しました。なぜ、琉球大学で学べる、この簡単な言語の構造が、小学校や中学校で教えられないのか、と強く思いました。日本



の国語教育は本当に後進的で、言語の本質を何ひとつ理解させてくれないと、この授業を通して学べました。私自身、国語の文法はただの暗記物で、英語の文法とはまったく違うものだと思っていて、言語の本質、普遍性なんて授業で考えたこともありませんでした。もっと早い段階で、この授業で学んだことを知っていれば、英語や他言語を学ぶのも楽しくできたのではと思いました。これらのことを小学校でも学べる日が来てほしいです。

(Nanako.T)

- 今日の講義では、これまで学んできた日本語の本質の総まとめと、日本での義務教育における国語や英語教育の現状について学習しました。講義を受けて、あらためて、私が小学校や中学校で学んできた国語教育は、日本語の本質をとらえ、日本語を客観的に見ることが出来る人にするような教育ではなかったなと実感しました。国語教師自身も日本語の本質を理解せずに教えていたのかもしれませんが、そもそも日本の国語教育、日本語教育に対するカリキュラムや教育の目的がズレてしまっているのではないかと思います。学校だけでなく、家庭やその他のコミュニティで自然に身についた日本語を、英語などの新たな言語学習の際に、理解を深めるために取り入れることはとても良いことだと思います。しかし、そのようなことをする前に日本語の本質を学び、世界と共通する普遍的な日本語を習得するべきではないかと思います。長いあいだ続いてきた、今の国語教育に関する法制度などを簡単に変えることはできないけど、私は、この講義を通して学んだことをしっかりとこれからに活かしていきたいです。

(Ayaka.T)

- 今日の授業では、国語教育・英語教育の抱えている問題点について改めて考えることができました。自分が中学生の時に、英語の授業を受けていて、突然、主語・述語・動詞・名詞などを教えられ、母国語

である日本語の主語や述語も知らないのに、英語なんてもっとわからないと思っていたのを思い出しました。自分が将来、国語教師あるいは日本語教師として日本語を教えるときには、日本語の本当のすがたを教えていきたいなと思いました。

(Rino.A)

- 今回の講義では、今までの授業の総まとめのような形で村上先生の論文を読むことを中心に日本語研究入門の総復習ができた。それに加えて、今日の授業では、今まで各品詞の細かな部分の捉え方の問題を見てきたのに対し、全体的な視点から日本語の教育を海外のシステムなどと比較することで見ることができた。授業で理解していたつもりでも、今日聞いていた中で、“何だっけ？”となることがいくつかあったので、テストやレポート作成を通じて思い出せたらいいなと思う。次でラストの講義ということで、今まで一番気合いを入れて聞けるように前日はしっかり睡眠を取ってのぞみたいです。ありがとうございました。

(Yuka.T)

- 今日は、村上先生からもらった冊子を読みながら先生のお話を聞きました。学校教育で外国語を学ぶにあたって、母国語である日本語の単語と文について、体系的な知識をあらかじめ教えられていることが重要という話がありました。思い返せば、小学校や、本格的に英語を学ぶ中学1年生で、まともに日本語文法について教えられていませんでした。もし、村上先生から教わるような本当の日本語文法や世界の言語に普遍的な仕組みを教わっていたら、英語を学ぶときの観点も変わっていたと思います。今まで義務教育で学んだものは、文部科学省の権威を守るためのフィルターがかかっていたため、客観的な学問とは離れていたんだなと思いました。「単語」という言葉を使わないで言語を学ぶなんて変だと思います。「語」や「ことば」でごまかすといっ

た、あいまいな姿勢は子どもにも伝わると思うし、学びに来た子どもを馬鹿にしていると思います。役人は教育や学問の目的を見失っていると思いました。

(Yuuko.Y)

- 私たちが今まで小・中・高校で学んできた日本語と、いま村上先生から教わっている日本語の捉え方の違いは、行政が教科書検定という壁をもうけているため、普及力に差があるのだと感じました。そして、村上先生と同様に、日本語と外国語には普遍的で共通点が多くあることを伝えようとしている方は多くいるけれど、そのことがなかなか広まりづらい現状を少し知れた気がします。こうして、授業を通して日本語をもう一度見つめ直すことができ、本当に良かったと改めて思いました。

(Asami.H)

- 先生がおっしゃった「新しい言語を授けられる子どもたちが、基本となる母語の教育を十分に受けとっていない」という言葉にギクリとしました。私の母は元、父は現役の小学校教師です。2人が口をそろえていうのは、「やる気のない子どもに教えること」と、どの教科よりも「国語の教育」が最も難しいということでした。小学校では体系的に、中学校・高校では普遍性をもった言語教育を行わなければならないはずにも関わらず、日本の国語教育ではこれらができていません。それは母語教育の不十分、さらに、母語を媒介とする他言語教育の難しさにもつながってしまうという説明を受け、とても納得してしまいました。また、小学校の教科書で、「たんご」というワードがタブーとなっていることに、とても驚きました。告げ口制度についても、受験重視の授業や教科書の内容に全く触れないのは問題ですが、異なった指導法が必ずしも悪いものではないのではと疑問を抱きました。

(Karin.W)

- 今日は、いつもと違って全体的な“日本語”を話していらっしやったため、総復習のように感じました。そろそろ学期末が近づき、テストが刻々とせまる中、このような授業はありがたいです。今まで村上先生が話してくださった講義内容を一つ一つ思い出したくても、なかなか難しいため、最後の方に紹介なさっていた、先生の研究室にいた学生さんの書いたまとめ本がぜひ欲しいと思いました（笑）。今回、全体的に振り返って感じたのは、世界中に存在する言葉の「価値」というものは、それぞれ絶対的に等しいけれど、それぞれの言語がもつ特殊性には、バラつきが大きくあるということです。今日おっしゃっていた、「助詞」ではなく「名詞が活用する」ということも同じようなことではないでしょうか。次回もよろしくお願いします。

(Hikari.C)

- 今日は、村上先生の「日本語の勉強も外国語の勉強も楽しくできるように」という論文を読んでみて、改めて昔から今現在まで続く日本語教育の愚劣さを感じました。村上先生のような方や現場で最前線に立って働く国語科の先生方は、常にどういうふうにしたらより良い日本語教育が子どもたちに提供できるのかということを考え、戦っているにもかかわらず、役人たちはそのことを自分たちの不利になるからといって、抑えつけていることに理不尽だと思います。本当に正しい教育とは何なのかということ、本来のあるべき姿を考え、現在の言語教育と真正面から向き合い、葛藤しながらも、時代の変化に応じて変えていくことが本当にあるべきことだと考えます。新たな差別（経済力の差 = 学力の差ということになりかねない）を未然に防ぐためにも、これからの言語教育の位置づけは解決すべき問題だと思います。

(Minami.N)

- 今日の講義では、日本語教育の現状について深く知ることができま

した。日本という国では、子どもたちのために、より良い日本語の教育を提供しようと頑張っている人がいるにもかかわらず、昔からのやり方をつらぬこうとしている人がいることで、周りの国に比べても、おくれをとっていることがわかりました。私は今、大学生になって、国からのしほりを受けない村上先生の講義を受けることができ、とても幸せなんです。この授業を小学生の頃に受けることができなかつたことに対して、くやしさもあります。私は、母国語を吸収しているまただ中の小学生のうちに、この講義を受けていれば、今、他の外国語を学ぶ際にこんなに苦勞することはなかつたんじゃないか？などと考えることも増えました。これから外国語を学ぶ前に、本当の母国語について、学ぶことができたので、勉強する際にラクに楽しく学んでいけそうな気がします。

(Junichi.U)

- 現在の国語の教科書に多くの矛盾点が存在していることは、前までの講義で聞いたので知っていましたが、その矛盾点が英語の教科書にまで影響するとは思いませんでした。母国語を理解することが、第二言語を学ぶ上で必要なのに、母国語の教育に矛盾が生じていることが悲しいです。動詞が内部変化しているだけなのに、単語の数が変わってしまう点は変えてほしいと感じました。日本語や英語（第二言語）を教える先生、そして学ぶ子どもたちが自由に学び、上の人々に邪魔されない健全な環境が必要だと感じました。

(Rina.K)

- 先生が15年前に書いたこの文章の中では既に、私たちが日本語研究入門の授業で習ってきたことを小さな子どもたちにもはっきりと教えることが必要不可欠であるとして書いてあるにも関わらず、現在でもその現状が変わっていないということに学校での日本語教育のおろかさを感じるし、また、現状を変えてやろうという考えの教師があまり多

くないのかなと感じました。文科省の検閲の影響を受けにくい、東京から離れた沖縄だからこそできることも多いのではないかと感じます。

(Eri.G)

- 今日は、いつもの授業とは違い、現在の日本語教育はどのようなかについてを、今まで習ったことを用いて学んだ。私は教育学を学んでいるわけでもないし、教員になりたいわけでもないが、この講義を聞くと、今現在の日本語の教科書は、世界に比べると遅れていると改めて感じた。確かに今から教科書や教育法を変えるには政治的にも難しいものがあるとは思いますが、今現在教育を受ける立場であるわたしたちが、何を学び、何を正しいと学び取るかを選んでいかなければならないと感じた。

(Miyuu.A)

- 今日は、上村幸雄さんの紹介と＜日本語の勉強も外国語の勉強も楽しくできるように＞についてやりました。これまでの授業で、日本の学校教育で教えられている日本語がどれだけおかしなものかは十分理解してきましたが、それでも教科書や教育が変わらないのは、日本語教育を変えようとする人が少ないからなのかなと思っていました。しかし、今日の授業を聞いて、日本語教育を変えようとしている人はたくさん、しかも何十年前前からいることを知り、とても驚きました。政府のせいで、学者もおかしいと言っている日本語教育を変えないのはおかしいです。今日の授業で、その被害を被る子どもたちがとてもかわいそうだと思います。

(Yurika.Y)

- 今回の講義は、今までの講義の復習と、日本語という学問が役人の人たちによって汚染されているという話を聞きました。今はグローバルな世界だから、英語の教育も小さい頃から触れさせるという方針で

はあるが、私たち日本人として生まれ育っている中で、肝心な日本語の教育が不安定であると感じました。大学では、しばられない教育ができるから、今までの講義のような内容を知ることができ、気づかされることが多くありますが、義務教育では、誤った教科書に沿って教育をせざるをえない環境にあるということを、多くの教育関係者が気づいて行動をしてほしいと思いました。

(Mizuki.A)

- まず、小学校での英語教育において、「英語のスペルを教えると怒られる」という話に衝撃を受けました。このようなシステムはくだらないと思いますし、そもそも日本語の体系的な知識すら教えないまま外国語を教えようとするのが問題であるということもその通りだと思います。また、「日本語研究入門」において日本語の本質を学びなおすことができたため、外国語を学ぶとき、今までと異なる視点から体系的に学ぶことができることを嬉しく思います。今日は今までの復習とともに今の国語教育の状況を知りましたが、「小学生には難しい」と勝手に考えたり、国語の教科書についてずっと同じものを使用する愚かさを知り、きちんと学んだ私たちが声をあげていかなければいけないと改めて感じました。

(Mika.O)

- 今日の講義では、これまでの講義で習った日本語のしくみをしっかり教育の現場で伝えられれば、外国語教育も難しくはないのだと感じた。英語と日本語を比べながら考える方法はとても分かりやすく、まずは単語と文について理解する必要があると感じた。構造的に言語を比較することでそれぞれの特徴が明確になり、理解しやすくと読みながら考えたのだが、これまでのニュアンスで教えられた英語の授業でその理解が生まれなかったことが、私の英語ぎらいに関係しているのかと思った。様々な場面で民間と役人の考えがずれていると感じる

が、未来の子どもたちのためにも教育のあり方は必ず見直されるべきだと考える。

(Ayaka.U)

## 【第15回】 言語学研究と言語教育の統一

—— 奥田靖雄のつくりあげてきた国語科教育 ——

この授業の最終回である。奥田靖雄が亡くなったのは2002年3月である。その1年後の2003年3月22日に、言語学研究会と教育科学研究会国語部会の主催によって、シンポジウム『日本語と日本の子どもをすくいだせ——奥田靖雄（1912～2002）と20世紀後半の言語学と国語教育——』が東京で開催された。そのときの主催者代表が琉球大学の上村幸雄である。そのシンポジウム場で報告したものを、この講義をうけてくれた若い世代の学生たちにあらためて紹介することで、この「日本語研究入門」の授業のしめくりとした。わたしの授業をうけてくれた学生のみなさんは本当によく学問にむきあってくれた。感謝している。以下がそのときのものである。

奥田靖雄は、その生涯のすべてを言語学研究と国語科教育にささげてきた。その奥田靖雄から日本語を研究する言語学と、国語科のなかで日本語をおしえることについておそわりつづけてきたものとして、奥田が統一させながらつくりあげてきたこのふたつについてかたることが、ここでのわたしにあたえられた仕事である。力不足で十分なものになれないかもしれないが、おゆるしをいただきたい。

ここでは、奥田靖雄が、教科としての「国語科教育」において、それをささえる言語学研究において、何をめざしていたのか、何を実現してきたのか、さらに、奥田の実現してきたものが、この先、日本の国語科教育の実践をどこまでおしあげ、発展させる可能性をひらいているの



か、国語科教育の実践のたちばからあらためてふりかえり、奥田の言語学研究の本質とてらしあわせながら考えてみたいと思う。

ひとつめの、国語科教育において奥田靖雄がめざしたものは何か、ということについていえば、「日本語についてのしっかりした学問にうらうちされた国語科教育をつくりあげること」につきるのではないかと思う。それは、日本語について、しっかりした言語教育をおこなうことと、そのしっかりした日本語教育のうえにつくりあげられた文学教育・作文教育・言語活動教育をおこなうことのふたつを内容としている。戦前もおそらくそうであっただろうが、戦後の民主主義とよばれる時代になっても、日本の学校教育における国語科教育の姿が、本質において何もかわらず、学問的に重大な欠陥をもっている、という確固たる自覚が、その基本的な出発点となっている。そして、奥田は、その根本的な欠陥が、従来の国語科教育のささえとなってきた日本語についての学問、「国語学」のなかにあることをみてとっている。このため、奥田は、あたらしい国語科教育をつくりあげる仕事と、世界の言語学に伍していきける、日本語についてのあたらしい学問をつくりあげる仕事とを、同時に進行させることになる。日本語という言語について、音声の面から、文字の面から、語いの面から、文法の面から、その言語現象を正確に記述し、学問体系的なかに整理し、真の言語学をきずきあげることと、わかき世代のためにあたらしい日本語の教科書をつくりあげることは、奥田にとっては、おなじ仕事の両側面である。奥田は、つねづね、「あたらしい学問をつくりあげれば、ふるい学問はおのずとすたれていく。」「おおきな木をたおそうと思うならば、木に直接ぶつかっていてもだめだ。それよりもまわりに穴をほればいいんだ。そうすれば、木は自然にたおれる。」ということばを学生に対して語っていた。国語学の学問的な欠陥によりかかっている国語科教育が破綻をきたし、おのずとすたれていく運命にあることは奥田には自明のことであって、奥田は、あたらしい言語学の構築とあたらしい日本語の教科書づくりに、すべての力をそそぎつづけることになる。「国家の社会体制がどんなにあたらしいものに

なったとしても、そこにある自国語の教科書が、ふるい、そまつなものでは、子どもたちがかawaiiそうだろう。真実をさぐる学問のための力となることはできないだろう。奥田はこのようなことも語っていた。奥田のめざしたものは、こういうことばのなかにも、かいまみることができ

る。

ふたつめの、奥田が、国語科教育において何を実現させてきたかについて、これは非常におきい。奥田自身の内面においては、言語学そのもののレベルにおいても、国語科教育の内容においても、そのめざしてきたものの大半は実現させてしまったのではないかと思われるほどである。日本語のあたらしい教科書についていえば、基本的なものは完成させ、現場でのおおくの実践をへて、改訂版でいっそう充実させてきている。また、出版にいたっていないものでも、奥田自身の構想においては、教科書全体の体系は、ほとんど完成していたといえるだろう。ただ、その慎重さから、あるいは、教育現場の実践のおくれのために十分な検証ができないでいることから、中学校、高校、大学ごとの教科書のかたちとして出版されないままになっているだけのことだろう。ためしに、奥田がつくりあげてきた教科書、あるいはその試案、国語科教育についてあらわした論文、国内外の教育の場における日本語についての講義、彼の学問と教育実践のあとを年代をおってたどってみれば、その量と質においてすさまじさに圧倒される。日本語教育のなかで、彼が実現してきた教科書が、従来の国語科教科書と、本質的にどうちがい、学問的にどうすぐれているかを、この場であらためて確認してみようと思う。

奥田は、そのあらゆる教科書のなかで、単語と文について、学問にうらうちした姿で、現象をときあかし、本質をとらえつづけている。言語の基本的な単位である単語と、言語活動の基本的な単位である文について、ちいさな子どもから、中学生、大学生にいたるまで、単語とは何か、文とは何か、その本質をおしえることにこころをくだきつづけてきた。

まず、はじめに、奥田は、言語の本質が意味のある音声の連続であることを基本にすえて、おはなしが、いくつかの単語のくみあわせである文からなりたっていることを、ちいさな子どもに自覚させる。そのうえで、単語がいくつかの音のくみあわせであることをおしえる。日本語の単語をくみだしている音声現象を正確に自覚させ、体系にまとめる仕事である。みじかい音、ながい音、つまる音、はねる音、ねじれる音など、実際に発音されるひとつひとつの音について、それらの音のつくり方、すなわち、調音のしくみもふくめて、子どもの年代にあわせて、日本語の音声現象を順をおってたしかめ、体系として整理し、それらを文字表記として定着させる。幼児期から経験的に身につけてきた、おしゃべりのなかでの単語の発音を、学校という教育の場で、日本語の体系のなかに位置づけていくこと、これは、学問のはじまりである。この作業は、日本語について、その法則と体系を身につける第一歩であり、あらたな語いの獲得と文法的なきまりの習得のための基礎をつくる。奥田の教科書は、単語をまるごと発音させ、まるごと表記させようとする、検定教科書のなかの、らんぼうな語形法による文字指導とは無縁である。家庭でひらがなや漢字のよみかきをだれかがおしえてくれることを前提にして、文字教育を放棄し、いきなりよみかきにとりかかろうとする教科書とはことなる。学校はごまかさずに本質をおしえるところである。奥田は、ちいさな子どもであるからこそ、ほんものの学問を教室のなかで実現させ、音声教育と文字教育を統一させながら、そのうえに語い教育と文法教育の体系的な教科書をつくりあげてきた。

また、奥田は、言語活動の基本的な単位である文と、その文をくみだしている単語についても、文字を習得しはじめたちいさな子どもたちに、まっすぐに本質をおしえつづけてきた。奥田は、その教科書のなかで、言語の基本的な単位としての単語を語いのものと文法的なものとの統一物としてとらえ、単語の意味と構造、単語の形式のもつ文法的な意味についてその本質をおしえている。単語は、日本語の語い体系のなかに存在し、ひとつひとつが語いの意味内容をもちながら、同時に、文

のなかでは他の単語との関係を持ち、文のなかでのそれぞれの役わりをせおって、日本語の文法体系のなかにも存在している。

たとえば、もっとも基本的な文において、人やものやいきものなどをその語一的な意味内容としてもつ名詞は、主語や対象語（補語）としてはたらしきながら、動詞とくみあわさって、その動作の主体や客体であることをあらわす。また、そのほかにも、その語一的な意味の内容にしたがって、動作の手段や道具、ときには、原因や目的、あるいは、時間や場所などもあらわす。名詞が文のなかに存在するということが、動作との関係や、他の名詞との関係のあり方を表現するということでもある。あるいは、できごと全体との関係のし方をあらわすことでもある。それらのさまざまな役わりをあらわす文法的な表現手段として、日本語の名詞は格の形式を発達させ、文法的な体系をつくりあげる。こうしたもっとも基本的な、文のなかでの名詞のすがたを、奥田は、名詞に「格のくつつき」をつけるかたちで、ちいさな子ども向けの教科書のなかにさしだし、名詞における語一的なものとな法的なものとの統一を実現させたのである。この初歩的な教科書のなかで、日本語の言語活動のなかにあられる名詞の基本的なすがたが、格助辞をともなった典型的なかたちでさしだされ、文のなかでの単語のあり方として意識される。「名詞が文のなかに存在し、文のなかでつかわれること自体が、すでに文法的な形式をともなっている。」こうしたあたりまえの事実をはっきりと意識させることが、ちいさな子どもの作文やよみにとっていかに大切なことか、国語教師はながい経験の歴史で知っている。検定教科書をささえる国語学者がいかに理論をこじつけたとしても、行政の現場の指導主事たちが、「単語という概念は小さな子どもたちや小学生にはむずかしいから、小学校ではとりあつかわない方がいい。中学校に行ったとき混乱するから。」などと平気でうそぶいたとしても、戦前でも戦後でも、子どものことを真剣に考える良心的な国語教師たちは、この名詞と格助辞との関係をしていねいにおしえつづけてきている。これらのおおくの、良心的な教師たちが気づき、指摘しつづけてきたにもかかわらず、従来の国語の教

科書のなかで避けられ、あいまいにされつづけてきたこの事実を、奥田は本質的にしめし、体系的にまとめ、教科書として実現させたのである。

また、動作や変化や存在などをその語法的な意味内容としてもつ動詞は、文のなかで述語としてはたらしきながら、名詞とくみあわさって、主体の動作や変化をあらわし、同時に、文のテンポラリティやモダリティなど、文の陳述性を表現する役わりをもせおわされる。動詞が文のなかに存在するということは、その動作の主体や客体との関係のあり方を表現するにとどまらず、述語という役わりのなかで、文のさしだしている内容と現実世界のできごととの関係や、その文のさしだす内容に対する関係のあり方をも表現することでもある。それらの文法的な表現手段として、動詞はさまざまな変化形を発達させ、おおきな文法的な体系をつくりあげてきている。奥田は、日本語の動詞のこの事実を、子どもたちにできるだけはやい段階から、明確に、子どもにもわかりやすい体系としてさしだしている。はじめに、文のいいおわりのかたちを、文の陳述性をなう終止形として意識させ、それらの諸形式をテンスとモードの体系に整理する。そうすることで、動詞もまた、語法的なものとなすものがたが、その変化形のなかでさしだされ、文のなかでの単語のあり方として認識される。その後、文のタイプの学習のふかまりとあいまって、動詞のなかどめのかたち（中止形）や条件形がさしだされる。また、ていねいないい方のかたちや、可能のかたち、使役のかたち、うけみのかたちなどの、さまざまな文法的なカテゴリーのもとの文法的なかたち、さらに、アスペクト・やりもらい・もくろみなど、文法化した動詞（たすける動詞・世界の言語学の普遍的な規定における助動詞）とのくみあわせによる分析的な文法的な形式なども、順をおってさしだし、小学校の中学年から高学年までには、動詞のもつ文法的なものの基本的なすがたのほとんどすべてを、体系として整理してみせる。子どもの言語活動の発達と文学作品のよみや作文の能力の発達を考えるならば、奥田のこの理論と実践の教科書は、国語科教育にとっては欠くことができない

ものである。さらに、大切なことは、動詞のこれらの文法的なかたちが、その文法的な意味や文法的な機能の学習ときりはなされることなく、むすびつけてさしだされ、ひとつひとつが体系のなかに位置づけられているということである。検定教科書の文法の活用表における、文法的な機能と文法的な形式の概念の混乱の姿とは対照的である。辞書にのっている基本形のみを終止形とよび、現代日本語では実体のない連体形をもちだし、その名づけの不一致や矛盾を追及されたときに、「ニックネームとしてとらえればいい」などとうそぶき、言いのがれる国語学者の俗っぽさとは無縁である。学校は学問をまなぶところである。

名詞が格のくつつきをつけ、動詞が音声的な内部変化をおこなうというように、膠着のか屈折的かの文法的な手つづきのうえでのちがいはあるものの、名詞であれ、動詞であれ、文のなかで生きてはたらく存在であるかぎり、単語が文のなかで、語間的な意味内容と文法的な表現形式をあわせもつというのは、言語にとってはさけられない宿命であり、普遍的な事実である。単語にとって、文法的なものはその語間的な内容の存在形式である。奥田のいうところの、単語は語間的なものと文法的なものとの統一物であるとはこういうことである。奥田は、彼のあらゆる教科書のなかで、そのことをつらぬきつづけてきた。言語学の普遍的な常識のもとに、学問として、日本語を研究しつづけている奥田にとって、それは、しごく当然のことである。従来の、そして、現在の国語科教科書にかけているものは、この学問的な感覚である。その欠陥は、小学校の教科書にも、中学校の教科書にも、具体的なすがたとなって表面化し、母国語教育と外国語教育にとっておおきな害悪となっている。小学校の教科書においては、単語の認定を極力さけつづけ、「語・ことば・語句」というあいまいな用語のもとに品詞を体系として整理することをこぼむ。中学校の教科書においては、一転して、単語をきりきざみ、物質の原子と分子のレベルのちがいを無視するかのように、単語と接尾辞(suffix)を同列にかぞえあげ、くるしまぎれに文節という用語をもちだす。この空疎な形式主義は、論理的に本質をとらえようとする子どもか

らも、感覚的にものごとをうけとめる子どもからも、みごとにみすてられている。奥田は、この現状をまっすぐに見すえ、果敢にたちむかい、教科書をつくりあげ、子どもに本質をあたえ、子どもの要求にこたえている。

奥田は、これらの単語における文法的なものを、文のなかでの単語の存在のあり方として明確に規定しているのだが、文のなかでの単語の存在形式というときに、名詞の格変化や動詞の変化形の体系などの形態論的なもののほかに、奥田は、さらに、語順、配置的な関係などの構文論的なもの、あるいは、他の単語とのむすびつきの能力なども、単語にそなわる文法的な性質としてとりこみ、それを教科書のなかに意識的にもりこんでいる。こうすることで、文のなかでの形容詞や副詞の文法性をとらえる際にも、単語における語的なものと文法的なものとの統一を考えるうえで、あらたな可能性と発展をひらく。このことは、英語や中国語などのように、単語の形態論的な形式をあまりもたない言語を学習するうえでも、他のゆたかな語形変化の体系をもつ言語を学習するうえでも、重要な普遍的な意義をもつ。英語の文だけが語順にきびしいわけでもなく、日本語の名詞だけが格変化をするわけでもない。この先、世界のさまざまな言語の学習をしていく、小学校や中学校の子どもたち、さらにわかい世代の言語研究者たちに、奥田の理論と教科書ははかりしれない力をあたえてくれる。逆にいえば、これまでの50年以上にもわたる国語科検定教科書が、日本語教育・外国語教育にもたらしてきた損失、ひいては、文学・作文教育にあたえてきた害悪は、はかりしれない。奥田は、その生涯をとおして、国語科教育のなかで、学問と実践の統一を具体的にしめしつけてきた。

さらに奥田は、文のなかでの単語の存在のし方ばかりでなく、言語活動の単位としての文そのものにもするどく目をむけ、その存在形式としてのモダリティを追求し、文の内容と形式の問題をときあかしてきた。それらはタイプにわけられ、構文論の教科書として、子どもたちにもさしだされている。また、文の内部構造についても、検定教科書では、主

語と述語以外のたいせつな文の部分を、その意味的な内容を吟味することなく、ただ形式的に述語にかかるということで、連用修飾語としてかたづけているが、奥田はそれを機能・意味・品詞の考慮のもとに、対象語（補語）、状況語、修飾語にわけて説明し、教科書のなかに実現させている。こうすることが子どもたちの文学作品のよみや作文にとっていかに有効であるか、そして外国語教育の実践の現場にとていかにたいせつな普遍的な知識となるかをこころの底から知っているからこそ、検定教科書のそまつさをみすごすことができなかつたのだろう。奥田の文についての研究は、検定教科書に欠けている文の内部構造の解明とそれらの体系化であったり、言語活動全体のなかでののおのの文の機能の問題であったり、文の内容と現実世界のできごととの関係のし方の解明であったり、文の内容に対するはなし手のかかわり方のあったりと、奥田の学問的な成果は、文学教育においても、言語学研究においても、あたらしい道をひらき、その学問と教科書の世界のひろがり、とどまることをしらない。

最後に、みつつめの、奥田がつくりあげてきたものが、この先どのような可能性と発展をきりひらいてくれるか、これまでの教育現場の実践の経験からのべたい。奥田がつくりあげてきた日本語の教科書のうち、小学校の子どもにむけたものは出版されているために、おおくの現場の教師の実践が報告され、そのすぐれた理論がたしかなものとして証明されている。だが、中学校の国語科教科書においては、奥田によってつくられた教科書がまだ出版されていないことをいいことに、高校入試や大学入試の丸暗記による点数をうしろだてにして、戦前とかかわらぬ学校文法がすすわっている。現場の教師もそれを口実に、検定教科書とその背後にある国語学の矛盾と欠陥に対して、見て見ぬふりをし、日本語についての学問をおしえることをあきらめて、外国語教育にもたらず害悪からも目をそらしつづけている状況である。奥田の半世紀におよぶ、激動的な学問創造のゆたかな生涯に比して、何という対照的な、まずしい怠慢の50年だろう。しかし、いま確実に機は熟している。わたしたちの



これまでの実践の経験からいえば、奥田のこれまでに作りあげてきた日本語教育とその試案は、中学校においても、まちがいなしに有効な力をもち、おおきな成果をもたらすことができる。何よりも、日本語を日々つかいこなし、論理的にものごとを考えることのできる年齢の子どもたちが、納得したすがたで、日本語の文と単語の本質を学習することのできる教科書である。当然、高校でも大学でも納得しながらまなぶことができる。小学校の検定教科書でさげられ、あいまいにされつづけてきた単語の認定と動詞の変化形が、中学校の検定教科書のなかで、文節、未然形、連用形、連体形という名のもとに、とつぜん無味乾燥な丸暗記をしいるすがたとなって登場したり、高校の古典文法の時間に、助動詞の接続のし方の暗記としてあらわれたり、動詞の本来のゆたかな変化形の本質が、いまわしいすがたで強制されるとき、子どもたちは拒否する。これは当然である。学問のにおいを感じないからである。対照的に、奥田のさしだす教科書では、子どもたちは目をかがやかせて日本語のしくみを学ぼうとする。日本語の法則を発見し、本質をとらえ、まさしく学問を感じるからである。わたしは、これまでに季刊雑誌『教育国語』（むぎ書房・教育科学研究会国語部会編）のなかで、「文と単語（品詞）について」、「文の部分（文の内部構造）について」、そして「動詞の変化形について」の実践報告をさせていただいた。これらはいずれも、奥田の小学校むけの教科書をあとづけて中学校でおこなったものにすぎないが、ここでとりあつかっている内容は、これだけでも検定教科書の内容をはるかにこえて、その欠陥をおおいつくすものとなっている。奥田の理論と体系は、検定教科書に対立しているというよりは、実際には、その教科書のもつ矛盾や不十分さをおぎなう、本質的な、よりおおきな完全な体系として存在しているといった方がいいのだろう。他の自然科学の分野でもそうだと思うが、あたらしい学問というのは、ふるい学問ではでは説明のしきれない現象やふるい理論の矛盾をも、論理的に解決してくれる、より包容力をもった、よりうつくしい体系としてあらわれるのだろう。したがって、教室の子どもたちも、検定教科書のみ

くいはんざつさにくらべてはるかにすくない労力で理解し、内容ゆたかな日本語の言語体系の整然としたすがたに感動をおぼえる。

そして、これまでのわたしたちの実践でたしかめられたもっとも大切なことは、この奥田の教科書でおしえられる日本語のしくみは、どの学校の、どの生徒が対象であっても、おなじように感動をもってうけとめられるということである。また、だれが授業をおこなっても、同様の感動を子どもたちにあたえられるということである。理論のただしさを証明する方法として、これ以上のことがあるだろうか。逆に、いまの検定教科書で「国文法」をおしえようとすれば、だれがやろうと、だれを対象にしようと、矛盾が生じ、無理な丸暗記をしいることになる。学問的な欠陥をしめすこれ以上の証拠があるだろうか。わたしたちのこれまでの実践報告でこころがけてきたことは、ただひとつ、「教師なかまのだれがやっても、どこでやっても、おなじように成果のでる授業をめざすこと」である。奥田の教科書はそれを可能にしてくれる第一歩である。奥田が研究してきた日本語の現象と本質について、教室の子どもたちにおしえたいこと、言語を研究するわかい世代におしえなければならないことは、まだやまほどある。単語について、文について、言語活動のしくみについて、奥田は、何とたくさんのことを解明してくれていることだろう。いま、わたしたちは、検定教科書の怠慢につきあっているひまはない。とくにあらたに論争や批判をするまでもない。理論的には、これまでも、学問に良心的な言語学研究者たちが、十分に的確に、根本から批判している。いま、わたしたちがすべきことは、ちいさな子どもから高校、大学にいたるまで、それぞれのもち場で、日本語についての本質をおしえることだけである。奥田のいうように、「あたらしい学問を教科書としてつくりあげ、実践がなされれば、おのずとふるい学問はきえてしまう」。より正確にはとりこまれ、吸収されてしまう。いま、この検定教科書の欺瞞に気づいている教師なかまが、大学の研究者たちが、力をあわせてあたらしい実践をおこなうことに、何のためらいがあるだろう。うしなうものは何もない。この半世紀にわたって、日本の子どもた

ちがこうむってきた損失のおおきさ、そしていまもこうむっている被害の深刻さをはかってみれば、何のことがあるだろう。実践によってえられることのおおきさは、はかりしれない。奥田の50年の生涯で作りあげてきたあたらしい学問と教科書は、完全に熟している。あとは教室のなかで、うちがわから卵のからをやぶるだけである。奥田は、「十分に考えたうえで、理論的にほんとうにただしと確信したのなら、あとは行動するしかない。理論で考えてただしと思いつながら実践しないのはばかだ」と、こんなふうなことも語っていた。小学校むけの教科書にとどまらず、奥田がつくりあげてきた学問は、わたしたちの組織的、精力的な実践によって、ちかい将来、中学校、高校、大学の教科書として、より完成されたものになるだろう。可能性を現実にかえるのは、わたしたちの実践である。奥田のめざした、世界の言語学に伍していける日本の言語学の構築と、そのにない手は、こうした教科書でまなんだ子どもたちから生まれてくるのだろう。奥田自身はとうに到達していたのだが。

いま、「国語学」にたずさわっている人たちが、それを「日本語学」と名まえをかえようとしていることが、どういうねらいをもっているのかはともかくとして、急に看板をとりかえたところで、単語の認定のし方における欠陥をたださないかぎり、また、検定教科書にいすわっている、いまわしい学校文法の、わかい世代にもたらず害悪の実態から目をそらしつづけているかぎり、社会の発展に貢献できる「言語学」という学問になることはできないだろう。およそ、「言語学」という学問が社会に貢献するとすれば、日本人の母国語教育と外国人の日本語学習において、また、国際的な言語学研究の領域において、それぞれの研究の発展に寄与する普遍性をもつ研究理論と研究姿勢をもっているときなのだろう。奥田の言語学研究者としての理論と、言語教育における実践は、まさしく社会の要求にこたえつづけてきた、かけがえのない財産である。日本の言語学研究と言語教育の発展は、この事実をわすれたところにはありえないだろう。

この論文を学生たちに解説しながら、さいごの講義とした。以下に学生たちのまとめを紹介する。

- 今回の講義では、全15回の講義の総括を行ないました。その中で、先生が講義を通して私たちに教えてくださったことは、真の日本語教育・国語教育だけではなく、奥田靖雄さんがつくり上げ、その実現を行なってきた「国語科教育」であったのだと気づくことができました。私が小学生や中学生だった頃は、与えられた教科書を、これが真なのだとして当然のように用いて国語学習を行なっていましたが、実は、この教科書によって、日本語教育・外国語教育には非常に大きな損失が、文学・作文教育には大きな害悪がもたらされていたことを、この講義を受講して初めて気づき、初めて日本語を客観的に見ることができました。また、全講義をしっかりと受講したことで、断片化していた知識がひとつの線で結びつき、日本語体系の本質を深く理解することができました。日本語を母国語とするすべての日本人が、この日本語の本質を理解することができれば、日本の言語学教育・研究はもっと良い方向に変わるに違いないと思います。貴重な講義をありがとうございました。

(Ayaka.T)

- 今日、日本語研究における奥田靖雄をはじめとした弟子3人の関係や役割（音声学・形態論・語彙論）についての話をきいた。日本語教育において、学問的な体系をしっかりとさせ、学校教育がひらがななどの基礎的な部分からの教育を行なっていないといけないと思った。世界のレベルで副詞・形容詞の研究を行ない、語法的なものや文法的なものとの統一を行なっていないといけないと考えさせられた。奥田先生の学問と教育に対する姿勢はすごいと思った。学問に年齢は関係なく、私たちが大学でならうことを、中学生が理解できる。

これはとても興味深いと思った。教科書を通して日本語の本質を理解して、実践によって社会をかえ、可能性を現実にかえていく姿勢が重要であることを理解した。民衆のひとりとして、学生として、教育に向き合い、考え、正しいと思う道に進んで、変化をおこすことが大切なのではないかと思った。

(Natsuki.S)

- 今日の授業では、奥田先生がつくりあげてきた言語学研究と国語科教育について改めて学ぶことができました。また、日本の学校教育における国語科教育というのは、自分が中学生、高校生の時に受けてきた授業をふり返ってもそうだし、教育実習に行った際に見た授業でもそうだったし、文をただ細かく切りきざんで「単語」や「文節」に分けたり、活用表をおぼえたりするだけで、子どもたちを混乱させるだけの授業でした。私が国語あるいは日本語教師になった時には、日本語のほんとうのすがたと、学問の楽しさを教えたいと思います。

(Rino.A)

- 今日は、今までの講義のまとめとして、村上先生の恩師である奥田靖雄先生をはじめ、上村幸雄先生、鈴木重幸先生、宮嶋達夫先生らの目指してきた日本語教育のあり方について聞くことができ本当に良かったです。この講義を最初に受けた時、私が小学校、中学校、高校の今までの間に受けてきた国語科教育とのギャップに大変驚きました。それからの講義は、新しい発見の連続で、今までの学校文法のぐれつさを感じました。でも、その中で、私はこの村上先生の講義に出会えたことで、本質的な本来あるべき姿の日本語学を学ぶことができ、ラッキーだと思います。これからは、今まで主観主義だった所を客観的に見れるよう努力し、自分の目と耳と心で、世界レベルで日本語学を学べるようにしていきます！

(Minami.N)

- 今日は日本の言語学者である奥田靖雄先生がつくりあげてきた国語教育について学びました。村上先生から教わった日本語の学問が、奥田靖雄先生を筆頭に、上村幸雄氏や鈴木重幸氏、宮嶋達夫氏らによってつくり上げられたとわかりました。奥田先生がつくった国語教育の構想や教科書が実際の教育現場で使われていないのが残念です。しかし、村上先生がいらっしゃるように、奥田先生の考えを受け継ぎ、より良い言語の学問を追究する人が日本にすることが非常に大切なことだと思います。小学校1年生、もしくはそれ以前から正しい学問を学ばせるという教育方針は、その人達の実現させるからです。(私たち学生も含まれるかも)しかし、現在の国語教育を変えることに抵抗がある人もたくさんいます。その人達の多くは奥田先生をつくった学問を知らないから変えるのが怖いんだと思います。教育を変えるためには、大人達が正しいものを学ぶことがスタートなのかなと思いました。

(Yuuko.Y)

- 今日は、今まで習ってきたことのまとめとして、村上先生の論文を読みました。村上先生の奥田靖雄さんの論文を読んで、今までの授業の復習になった上、改めて日本語という言語のしくみの豊かさ、教科書に載っている国語文法のひどさを考えさせられました。東京大学や文部科学省が規定する「国文法」に惑わされず、日本語の本質に向き合いつづけた奥田靖雄さんは本当にすごいと思います！いま、小中学校の生徒たちは、後進的で暗記を強制される文法を習っていると思いますが、早く教科書が改訂され、奥田さんの唱える本当の日本語文法が教えられる日がくるのを願うばかりです。言語の本質は音声、などがわかれば、日本語にとどまらず英語やその他の言語の学びも楽しくなるのではないかと思います。日本は英語を読み書きはできて話せない、とよく言われますが、この問題の原因の一つには、この学校文法の愚劣さがあるのではと、思いました。今まで授業、本当にありがとうございました。ここで学ぶ文法は、小中で習ったものとは違っ

て、本当に楽しかったです。

(Nanako.T)

- 前回の授業をお休みしましたので、奥田靖雄さんという方は初めて知りましたが、「世界レベルの言語学」は戦後すぐには既に出来始めていたというのは驚きでした。ただ、いまの学校教育の現状は、私もそう教えられてきたように、未だ奥田さんによる本当の言語学とはかけ離れているように感じます。これからの国語教育がどうなっていくのか、今とても興味があります。この授業で、日本語に対する見方が大きく変わりました。とても面白い授業をありがとうございました。

(Yuno.M)

- 今回の講義を受けて、奥田靖雄先生という日本語研究・国語教育に全力で取り組んだ人物がいると知りました。単語が文の中で語意的な意味と文法的な表現形式を持ち合わせることに気づき、子どもたちにできるだけ早い段階からそれを伝えようとした奥田先生はとても偉大だと思いました。「どの学校の、どの生徒が対象でも、同じように感動をもてるような国語教育」を広めることが、これからもっと重要視されるべき問題だと思います。今期に学んだ本当の日本語を忘れず、自分なりにもっと深めていきたいです！とても興味深い授業でした。ありがとうございました。

(Moeka.K)

- 今日の講義では、奥田靖雄先生がつくりあげたものについて理解することができました。国語科教育では、日本語を研究し、学問としてうらうちされた国語教育をつくりあげることを目指したことがわかりました。ちゃんと根拠（学問としての）のある説明や、法則にもとづいて、学べるようになるのは大切だと思いました。また、彼が実現したことはすばらしいと思いました。有言実行で、日本語の教科書を世界レベルのものに作ったなど、多くの功績があったので、その生き様

がカッコいいと思いました。奥田先生が亡くなったあとも、後継者である先生たちが更に発展させて、いつか日本の国語教育が改善されるといいなと願います。

(Chika.H)

- 今回の授業では、奥田靖雄の作りあげてきた国語科（日本語）教育について学びました。奥田が行なってきた活動（教科書づくり）や考え、思想は、非常に論理的で、かつ、わかりやすく体系的なものであったと感じました。しかし、彼の教科書がなぜ義務教育の検定教科書にならないのかと不思議に思いました。教育においても、言語においてもグローバル化がすすんでいくなかで、一番大切なのは、日本語教育のシステムを変えていくことだと私は思います。どんな高等な外国語教育をしたとしても、まず母国語が大切であるからです。教育者の立場でなくても、この授業で学んだことを誰かに広めていけばよいと思いました。

(Nanami.Y)

- 今日講義をして頂き、ありがとうございました。とうとう本日の講義が村上先生の最後の授業となり、割と悲しく感じております。村上先生の講義は毎回面白いけれど、時には「あれ？そうなのかな、違うんじゃないか」と疑う内容がありました。しかし、その都度、自分の頭で再確認をし、解釈し直すことで、より理解を深めていけたと思います。さて、本日の講義についてですが、「子どもたちに世界レベルの言語教育を」というお話がありました。「あー、確かにそうだ」と思っていました。また、現代の子どもは、今あまり言語について考える機会がないと思います。もう少し、村上先生のような形態が普及すれば良いのにと思いました。

(Hikari.C)



- 今回は、日本語の言語学の研究と、それにもとづいた日本語の言語教育をおすすめしてきた奥田靖雄のやってきたこと、めざしてきたことについて、確認していきました。自分もゼミにいて、これから日本語の研究をひとまず卒論に向けてやっていく身分ですが、その研究のもととなることを実現してきた人だということなると分かりました。日本語の事実をみつけ、また、世界中の言語の中に日本語を位置づけて（つまり、日本語の中に現われてくる名詞の格変化 = 文の中で名詞の存在形式、動詞の語形変化 = 文の中で動詞の存在形式を、他の言語の研究から学んで）、その事実を日本語を母語とする人間の教育に生かしていった（そのための教科書もつくった）ということで、凄い業績をあげたんだということが確かめられました。

(Ryusei.M)

- 最後の講義、おつかれさまでした。前期の4ヶ月間、15回にわたって講義をしていただき、ありがとうございます。先生の授業ではたくさんの発見がありました。まず、「日本語研究入門」という講義名をみて、最初はどんなものかと緊張していましたが、今日、日本史は国史とは言わないよね？といっているのをきいて、シラバスにかいてあった、日本語を日本語学という言語学の立場から考える、というのが再確認できたと思います。私は日本語専攻ではないので、この講義が終わると、日本語学について考える機会は減ると思いますが、先生みたいに批判的に考える姿勢は何ごとにも通じると思うので、しっかり考えて生きていきたいと思います。

(Hiroko.T)

- これまで日本語研究入門の授業を受けてきて、幼い頃からこのような日本語教育を受けたかったと思いました。私は本を読むのが好きなのに国語の授業が好きになれなかった理由が、この授業を通して分かりました。意味のない活用表を覚えさせられるよりも、私達が話す言

語「日本語」がどのようなものであるかという本質や内的な法則について学びたかったです。そうしていれば、今の日本の、時間を無駄にしているような英語教育も少しは違っていただのかなと思います。

(Mikana.I)

- 奥田靖雄先生の「言語学研究と言語教育の統一」を読んで、日本には常に新しい日本語教育が更新されているにもかかわらず、実際の学校で行なわれている国語の授業では、昔とずっと同じ、といった悲しい現実があることを学ばされました。前期で学んだ「日本語研究入門」が「おおきな木をたおそうと思うならば、木に直接ぶつかってもだめだ。それよりもまわりに穴をほればいいんだ。そうすれば、木は自然にたおれる」といった奥田先生の言葉のように、今ある国語教育が、はやく日本語の授業に変わることをのぞみます。

(Junichi.U)

- 今日で日本語研究入門の講義が終了しました。初めて授業を受けた時は、難しい授業なのかなと不安でしたが、何回か受けていくうちにすぐ分かりやすく、毎回毎回、今までの自分にはなかった、言語に対する視点を得ることができたので、よかったです。医学部で、後期は共通科目の講義を受けることができなくなるので、前期の短い期間に村上先生の講義をとることができ、よかったです。日本語を研究する人は、あと2人しかいないとおっしゃっていたので、私も何かの機会に、先生から教えて頂いたことを人に教えられたらいいです。短い間でしたがありがとうございました。テストとレポートがんばります。

(Yuka.T)

- 奥田さんが、日本の子どもたちのためにとても力をそそいできたことがわかりました。奥田さんの教科書でおしえられる日本語のしくみは、どの学校の、どの生徒が対象であっても、おなじように感動をも

って受けとめられ、また、誰が授業を行なっても、同様の感動を子どもたちに与えられるのは、とてもすごいと思いました。自分が今まで受けてきた「国語」の授業では、わかりやすい先生もいれば、全くわからない先生もいて、その差に苦しんだ記憶があります。もっと多くの先生がその方式を取り入れ、様々なことを発信し、次世代へと受け継ぎ、日本語という学問がさらに進歩して行ってほしいです。半年間、ありがとうございました。

(Eri.G)

- 奥田先生が学生に対して語っていた「あたらしい学問をつくりあげれば、ふるい学問はおのずとすたれていく」「大きな木をたおそうと思うならば、木に直接ぶつかっていてもだめだ。それよりもまわりに穴をほればいいんだ。そうすれば、木は自然にたおれる」という言葉にいろいろと考えさせられた。国語学の学問的な欠陥によりかかっている今の国語科教育は、奥田先生の考え方や活動ぶりをきいて、本当におのずと消滅してしまいそうだなと思った。早く子どもたちに本当の日本語教育をしてあげてほしいと、今までの授業を受けてとても思う。また、「ちいさな子どもであるからこそ、ほんものの学問を教室のなかで実現させる」ことにも、いろいろ考えさせられた。今の教育は、基礎や本質がしっかりしていないから、ある程度のところでくずれてしまう。「基礎や基本」を、何の邪魔なものが入っていない純粋な子どもたちにこそ、教えてあげるべきだと自分も思った。そんな子どもたちに、誤りを正しいかのように教えるのは最悪だなと思った。

(Mona.T)

- 世界レベルの日本語研究者である奥田靖雄さんを恩師とする村上三寿先生から、今期、日本語の真の体系を学ぶことができ良かったです。日本語を研究する上で、さらに専門の分野に特化して、上村さんなどが研究してくださったおかげで、私はこうして客観的に母国語を

すべてしているのだなと、改めて感じることができました。私が小学生、中学生だったころの国語教育を思い返すと、奥田さんが取り組まれていた、音声教育と文字教育の統一や、村上先生が今までおっしゃっていた、日本語も世界の他言語と普遍的なことが当てはまるということ、当時は感じられませんでした。このことから、大学で改めて学び直すことの大切さを痛感しました。授業15回、ありがとうございました。

(Asami.H)

- 今日の講義内容からは、学校教育の国語学を変えようとする人の強い思いを感じた。これまでの講義で、現在の学校で教えられている学校文法が欠陥だらけであることは、十分に納得することができた。この講義で学んだ内容が、どの世代、どの学校でも理解されるものだと説得力がある話だと感じ、国語学を変えるには民衆レベルの行動が必要なのも分かった。学問は常に更新されるべきであり、学校で教える内容が変化することも当たり前であるという感覚を持つことができた。

(Ayaka.U)

- 今日の講義の中で、音声教育と文字教育を統一させながら、そのうえに語彙教育と文法教育を体系的に学ぶべきだ、という旨がありましたが、本当にその通りだと思います。私は幼いころはよみかきばかりを学習させられていましたが、それでは日本語の本質を理解できなくなってしまったのもっともですね。日本語をもっと体系的に、また学問的に学ぶことができているならば、他の言語の学習にも役立っていたことを考えると、それを幼い頃うけられなかったことが悔やまれます。講義の中で日本語の本質を学んできましたが、今後は奥田先生の教科書にも触れてみたいと思います。専門の授業が多くなると、学問的に学ぶことが難しくなるかもしれませんが、講義で学んだことを忘れ

ず、頭に留めておきたいと思います。

(Mika.O)

- 「あたらしい学問というのは、ふるい学問では説明のしきれない現象やふるい理論の矛盾をも、論理的に解決してくれる、より包容力をもった、よりうつくしい体系としてあらわれるのだろう」とレジュメに書いてあって、「私がこの授業で学んだのは、まさしくあたらしい学問だったなあ」と思いました。私も少しでもそういった学問や研究をできるようになりたいです。

(Akiho.K)

- 名詞が格変化することや、終止形が文の陳述性を担っているために、“終止形”という名称であることなど、今の日本語教育より正確で分かり易い日本語教育が行なわれるようになって欲しいと感じました。そうすることで、日本語を学ぶ人、特に、子どもたちは、より日本語を理解し、「日本語はこういうものだ」と自分なりの考えを持ちやすくなるのではないかと思います。時代が変わっていくのと共に日本語教育も新しくなっていくのが自然だと感じました。

(Rina.K)

- 今回の講義は、「奥田靖雄」という人と言語学についてでしたが、私は正直誰なのか耳にしたことがなかったので、分かりませんでした。しかし、この講義を受けて、奥田靖雄は言語学研究的の第一人者とも言える人であり、この講義を受けてきた内容の土台を作り上げた人なのだと思います。現在でも誤った内容を載せている教科書で学んでいる若者たちではあるが、この教科書を根本的に正していくのも、若者たちの力が必要であるということ学びました。

(Mizuki.A)

- 今日、授業すべてのまとめのような形で、奥田靖雄のつくりあげ

てきたものを見た。そして、「子どもたちをすぐれた日本語のにない手に」という考えのもと、愚劣な国語教育に対して楔を打ちこんだ奥田の情熱にふれることができた。学問にとってはあたり前だが、それだけでなく、世界のあり方として、つねにあたらしい世代、子どもたちを中心にものを考えなければならないことをしっかりと頭に入れていきたいと思う。最後に、「日本語学をやろう」と思って入った大学が、ここで本当によかったと改めて思った。

(Daiki.H)

- 今日の授業では、奥田靖雄さんについて学びました。言語学者をテレビで取り上げたりすることがないため、全くわかりませんでした。言語学の第一人者と言ってもいい三人の先生が東大の学生だったころ、三人もその人のところへ行ったということは、とにかく奥田靖雄さんがすごい人だと感じさせました。今、私はこの授業で正しい日本語のしくみについて学んでいますが、奥田靖雄さんは、何十年も前から、私が今学んでいる日本語の正しいしくみを考え、日本語教育に異議を唱えていたのだと考えると、また、すごいと感じました。さらに、それを行動にうつすことで影響力をもっているのも、とても見習いたいと感じます。

(Yurika.Y)

- 今日は、村上先生の書いた文章を使って、日本語教育について学んだ。奥田靖雄の考えや、今の日本語教育について深く知ることができたと思う。日本語についてしっかりと言語教育を行なうこと、というのは単純で当たり前のことのように思えたが、実際の教育の現場では行なわれていないというのが理解できた。言語の本質が意味のある音声の連続である、ということ念頭に教育をすることが、今までいかに実現できていなかったか、私たちの受けてきた教育がいかにまちがっていたかを再確認することができた。来週はテストもあるのでしっ

かりと復習したいと思う。

(Miyuu.A)

- 今日の講義では、奥田靖雄が「国語科教育」においてめざしたものは何かについてのプリントを読みました。完成された教科書で国語の教育を受けたかったと思いました。近い将来、その教科書を使った教育を受けた子ども達が、日本の言語学を正しく構築して欲しいです。今まで、先生の講義を受けることができ、知らなかったことを知ることができ、良かったです！！ありがとうございました。

(Rio.H)

- 今日の授業をきいてとても感じたことは、奥田靖雄の「おおきな木を倒すと思うならば、まわりに穴をほる」という言葉です。自分自身会ったこともないし、この授業を取らなければ、一生きくこともない名前だと思います。前回の授業の感想で、教科書のために何ができるのか、私たち学生が考えなければならないと述べたが、学生の為に、日本語、国語を変えようと努力してくれた人がいた事に大きく感謝したいなと思いました。そして、その意志は、次の世代へとつないでいると思うし、その意志の一部を授業でできくことができ、感じることができたのは、自分にとってもプラスになりました。とてもおもしろい授業をありがとうございました。

(Tomotaka.N)