



Title	小学校高学年における動詞・いいおわりの形の指導
Author(s)	安増, 京子
Citation	北海道大學教育學部紀要, 27, 109-140
Issue Date	1976-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/29139
Type	bulletin (article)
File Information	27_P109-140.pdf



[Instructions for use](#)

小学校高学年における動詞・いいおわりの形の指導

安 増 京 子

Teaching of "Conjugation of Verb" in Elementary School

Kyoko Yasumasu

目 次

はじめに……………109	二、授業書の展開と解説……………118
一、動詞のいいおわりの語形とその指導……………110	○ はじめに……………119
（一）動詞の語形の体系——いいおわり の形の位置づけ……………110	（一）単語の文法のかたちと文法的いみ……………119
（二）語形の形態・文法的意味・語形名 とその指導……………113	（二）語形・形態と文法的意味……………122
（三）いいおわりの形の形態変化（語尾 変化）とその指導……………115	（三）いいおわりの形の四語形……………129
	（四）まとめ……………137
	《 資 料 》 感想文……………138
	《 付 記 》 ……………140

はじめに

国語教育は、民間教育研究の運動により、教育内容の分野の確定とその部分的な指導内容の開拓とがなされ、ここ数十年間の実践的研究の成果が蓄積されてきているが、未だ開拓されていない分野の方が多いという現状である。文法教育においても、試行錯誤の段階である。これは、国語すなわち日本語の教育を、「日本語を教える教科にする」という至極当然のことを、現在までの学校教育では位置づけてこなかったことによるが、日本語の文法論研究もまた、学校教育に旧態依然とした橋本文法を据え続けておくことで、新しい世代の言語観や言語知識を意識的に形成することに貢献してこなかったという事情にもよる。教育科学研究会・国語部会により確立されつつある文法論（以後、教科研文法論と言う）は、学校文法が現代日本語文法たり得ない、その理論的矛盾と、それが果している国語教育への否定的な役割（言語活動主義にもとづく機能主義的な性格をもつ）とを明らかにし、同時に、伝統的な文法論の継承の上に独自の文法理論を構築してきている。自主編成教科書『にっぽんご』（麦書房発行）によって教科研文法論は広く教育の場で実践され、現在および将来の日本の文法教育において無視できない位置を占めてきている。

われわれは、科学的な文法教育（言語教育）の内容と方法を確定する研究を試みているが、その際に、教科研文法論とそれにもとづく文法教育実践の成果に学んで、文法指導のプログラム（授業書）を作製し、実験授業を行っている。われわれの方法では、教科内容の構造は教科の対象とする現代科学（言語学、文法論）の構造を、『すべての子どもに理解可能な順序』という原理で再構成し

たもの¹⁾とする。したがって、文法指導のプログラム作製にあたっては、指導内容とすべき文法論（今回の「動詞・いいおわりの形」の指導に際しては、とくに動詞形態論）の構造を徹底的に明らかにして、プログラムがこの構造を反映し、かつ、すべての子どもが「わかる」順序や教材の配列をとり込んだ内容となるように努めた。これまでに、「動詞の語形」の指導プログラム作製と実験授業を二回試みた。一回目は、1974年12月、恵庭市立島松小学校の五年生、43名を対象に16時間をかけて、「文末述語動詞の語形変化」の授業を行った。二回目は、1975年9月末から10月にかけて、同小学校の六年生42名を対象に、15時間をかけて、「動詞・いいおわりの形」の授業を行った。二つのプログラムは、いずれも動詞のいいおわりの形をとり上げているが、二回目のプログラムは、一回目の実験授業において明らかにされた理論的・実践的諸課題を解決し、それらを発展させる試みとして作製した。本論文は、二回目のプログラムとそれによる実験授業について述べるが、そこで明らかにするように、二回目のプログラムは、「いいおわりの形の位置づけ」や「語形名と語形の文法的意味」など、動詞形態論上の基本的な問題について前回のプログラムの不十分な点を明らかにし、指導内容の改善を試みている。文法論上の問題とそれにかかわる指導上の問題は、一にまとめ、二は、実験授業の展開をプログラムの内容と授業の進行に則してまとめることにする。

なお、文法教育研究に形態論をとり上げたのは、現代日本語文法論においてこの分野のみが現在のところ、体系的にはほぼ確立されているからであるが、その中から動詞形態論を最初にとり上げるのは、次の理由によるものである。つまり、品詞形態論は、品詞ごとに「単語の文法的な側面をあきらかにする²⁾」が、単語が、語い・文法的な性格をもつ言語の基本単位であるとするとき、単語の基本的な性格を文法面において、動詞は、語形（単語の文法的なかたち）によって明証的に示す品詞だからである。すなわち動詞は、本論で述べるように、言語活動における種々の文法的意味を単語の形態とそれらの対立によって表わし分けており、規則的な形態変化（語尾変化）によって対立し合い、重り合う語形の体系をつくっている。文法（形態論）教育を、形態論的に構造の簡単な名詞から指導を始めるという主張もある³⁾。いずれにしてもどの品詞から始めるかについての論議はいまのところ、全品詞の指導体系編成の下での実践的な成果による結論からなされているのではなく、仮説的なものである。したがって、それぞれの仮説にもとづいて試みるのが先決であるが、しかし、指導内容の順序が対象の構造の本質的な連関からではなく、単に複雑か単純かということだけで論じられるなら、これは意味があるとは言えない。品詞の中で最も複雑な語形構造をもつ動詞も、その複雑な構造は、ごく単純な構造の組み合わせから成っているのであるから。

一、動詞のいいおわりの語形とその指導

(一) 動詞の語形の体系 — いいおわりの形の位置づけ

動詞は、言語活動における種々の文法的はたらきを表わし分ける二つの語形の体系をもつ。それらは、語形づくりの手づきにおいて異っているのだが、一つは、単語の構成の違いによる語形の体系である。他の一つは、語尾変化による語形の体系である。前者は、基本動詞（「いく」）、派生動詞（たちば動詞・「いさせる」、みとめ・うちけし動詞・「いかない」、ていねい動詞・「いきます」）、動詞のなかどめの形に補助動詞の結合した動詞（すがた動詞・「いっている」、やりもらい動詞・「いってやる」、もくろみ動詞・「いってみる」）などの動詞をつくっている。（カッコ内の動詞は、「いく」のそれぞれの種類の動詞の一語形）これらの動詞が文中で文法的なはたらきを表わす際に語尾変化をす

るのだが、後者の語形（語尾変化）の体系は、すべての動詞が文中でとる語形の体系である。前プランでは、いいおわりの形にくっつき（いわゆる終助詞）のつく形も語形とみなした（たずねる形「～するか」）が、また、教科研文法でも「～するだろう」（おしはかりの形）を語形として認めているが、現在のところこの形を語形とはしないことにする。それは、くっつきについて、これが形態素として単語の一部分として形態論的はたらきをするものと認めるか、そうではなくて構文論的はたらきをするものと認めるかについて判明していないからである。

動詞形態論の指導では、上記二つの語形体系をその主な指導内容とする。教科研の自主編成教科書『にっぽんご4の上』は、次のような順序で動詞の指導過程を組んでいる。

- 6 動詞（1）
 - § 22動詞 § 23他動詞と自動詞 § 24たちは § 25ていねいさ § 26みとめ方
- 7 動詞（2）いいおわる形
- 8 動詞（3）なかどめの形
 - 名詞づくり、動詞づくり、ならべたてる形 を含む
- 9 動詞（4）条件の形
- 10 動詞（5）すがた
 - やりもらい動詞、もくろみ動詞 を含む
- 11 動詞（6）動詞が規定語になるばあい 動名詞 を含む

この指導過程を、先の二つの語形体系との関連で見ると、（1）、（5）は、単語構成の違いによる動詞の語形、（2）、（3）、（4）は、語尾変化による語形をそれぞれ扱っている。つまりここでは、語尾変化による語形の基本形としての、みとめ方、ていねいさによる派生動詞を最初に置き、次いで語尾変化によるいいおわりの形、なかどめの形、条件の形を指導し、なかどめの形に補助動詞の結合した動詞という順序となっている。われわれは、後に述べるように、初めに語尾変化による語形指導を基本動詞において行い、次いで、それにもとづいて、語構成の異なる動詞の語形指導に進む方向をとるが、今回の授業書は、この動詞の語形指導の第一段階である、基本動詞のいいおわりの形を指導内容としている。そこでここでは、動詞の全語形体系におけるいいおわりの形の位置づけを検討しておくことにする。

言語活動（文）において動詞は、文法的はたらきに応じて単語の形態を変化させ、その文法的はたらきを語形として明示するが、この形態変化の手つづきを動詞の語形変化＝語尾変化（活用）という。単語の文中での文法的はたらきは、構文論上および形態論上のはたらきがあるが、文中の動詞は、語尾変化によってこの二つの文法的はたらきを担っている。この二つの文法的はたらきは、一つの語形において切り離し難く統一されているのだが、相対的には独自なものであるから、それぞれのはたらきとそれを表わし分ける語形の体系とを独自に抽出することができる。つまり、構文的はたらきは、単語が文の部分となることによってそれを担うが、動詞の場合は、述語、規定語、修飾語という文の部分となって、こうした構文的はたらきをする。これを表わし分ける語形は、基本的にはいいおわりの形となかどめの形であるが、前者は文末の述語と規定語となる場合の、後者は文中の述語と修飾語となる場合の語形である。形態論的はたらきは、単語レベルでの種々の文法的概念を実現するためのものであるが、きもち・とき、みとめ、ていねいさなどが、動詞の語形に表わし分けられている。構文的はたらきを担う一方の語形、いいおわりの形は、きもち・ときを表わし分ける下位

の四つの対立語形（つたえる形 — すぎさらず・すぎさり、さそいかける形、命令する形）をもって、同時にこうした形態論的はたらきを担っている。以上のことからいいおわりの形は、構文論的および形態論的はたらきを語尾変化によって表わし分けていることがわかる。これを表にすると、次のようになる。

単語構成の違いによる動詞			基本動詞	派生動詞	なかどめの形に補助動詞が結合した動詞	
			い く	い かせ る	い っ て い る	
（ 語 尾 の 形	いい おわ り の 形	つる た え形	すぎさらず	い く	い かせ る	い っ て い る
		すぎさり	い っ た	い かせ た	い っ て い た	
	さそい か け る 形	い こ う	い かせ よ う	い っ て い よ う		
	命 令 する 形	い け	い かせ ろ	い っ て い る		
	な か ど め の 形	い き い っ て	い かせ い かせ て	い っ て い い っ て い て		
（ 化 変	条 件 の 形	い け ば い く と い くな ら い っ た なら い っ た なら	い かせ れ ば い かせ る と い かせ る なら い かせ た なら い かせ た なら	い っ て い れ ば い っ て い る と い っ て い る なら い っ て い た なら い っ て い た なら		
		逆 条 件 の 形	い っ て も い っ た っ て	い かせ て も い かせ た っ て	い っ て い て も い っ て い た っ て	
並 列 の 形		い っ た り	い かせ た り	い っ て い た り		

（つかいだての
たちばの動詞） （すがた動詞）

太ワク内の語形は、本プランが扱う基本動詞のいいおわりの形

前回のプランは、いいおわりの形を文末述語動詞のとする語形として、いわゆる終止的用法のばあいのみを取り上げた。その際、派生動詞であるみとめ・うちけしの動詞とていねい動詞のいいおわりの形もとりあげ（但し、ていねい動詞は、プログラムには組み入れなかった）、いいおわりの形にはこうした派生動詞によって実現される文法的カテゴリーを含む、4つの文法的概念（きもち、とき、みとめ、ていねい）が認められるとして、いいおわりの形を動詞の全語形体系における「陳述性をもっともよくあらわしうる語形として典型」と位置づけた。前回のこうしたいいおわりの形の位置づけとその根拠は、先に明らかにした全語形体系とそこで位置が明らかになったいいおわりの形の関係から指摘できることだが、二つの問題を持っていたと言える。一つは、動詞の語形体系が単語の形態とその対立によって成り立っていることを理解していなかったことによる問題である。つまり前プランでいいおわりの形に認められるとした4つの文法的概念は、確かに陳述的性格をもつ概念ではあるが、きもち、ときは、語尾変化によって実現される概念であり、みとめ、ていねいさは、派生という手づきによって実現される概念である。これら4つの概念を、いいおわりの形—語形に認めることができるのは、派生動詞（みとめ、ていねいさを表わす）が、きもち・

ときを表わす語尾変化をしたことによってつくられる語形同士の対立によってである。(つまり、「いく」が、つたえ、すぎさらず、みとめ、ふつうという文法的概念をもつと認められるのは、「いこう」「いった」「いかない」「いきます」などの語形との対立によってである。)前回のプログラムは、こうした語形のつくりの相違や形態によって実現される文法的概念を、概念相互の対比でのみ取り扱い、形態面の位置づけとそれにもとづく指導を欠いていた。先の表で明らかなように、いいおわりの形は、なかどめの形と対立して終止的、連体的用法を担い、かつ、きもち・とき概念を表わし分ける語形体系である。

もう一つの問題は、いいおわりの形の終止的用法(文末の述語になる場合)と、連体的用法(規定語になる場合)とを区別し、文末述語動詞のとりいいおわりの形として、終止的用法のみを対象としたことである。このようにした理由は、終止的用法の場合の方が連体的用法の場合よりも、上記4つの文法的概念を本来の意味で用いるという点で、陣述的表現性の程度が強い、ということによる。このいわゆる終止的用法と連体的用法とは、口語では同一語形(いいおわりの形)をとるが、それら二用法が異なることは確かで、それらはたらしきを同一視することはできない。しかし、この二つのはたらしきが一語形で実現されていることは文法上まぎれもない事実であるから、いいおわりの形から終止的用法のいいおわりの形を取り出すというようなことはあり得ない⁴⁾。語形とは、後で述べるが、いくつかの文法的はたらしきが単語の形態に実現されたものであって、文法的はたらしきと語形とは、必ずしも一対一対応の関係にあるわけではないから、したがっていいおわりの形については、動詞が文末の述語になっていいおわるときと、規定語となって他の単語をかざるときにとる語形であることを教えなければならない。なお、連体的用法については、『にっぽんど』で扱われているように「動詞が規定語となるばあい」として、特に取り上げて指導する必要がある。

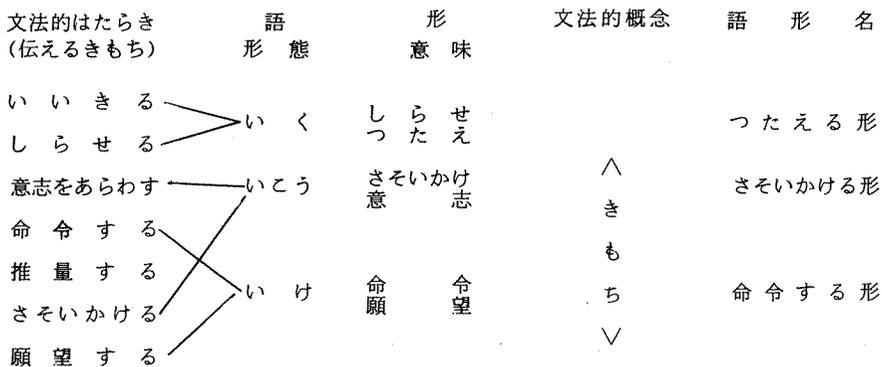
(二) 語形の形態・文法的意味・語形名とその指導

前項で、動詞のいいおわりの形がきもち・とき概念を表わし分ける4つの語形をもつことを明らかにしたが、文法論ではそれらの語形に、つたえる形、さそいかける形、命令する形、および、すぎさらず、すぎさりという語形名をつけている。これらの語形名は、当該語形の文法的はたらしき(文法的意味)を名称としてつけたものであるが、語形名が語形のもつ文法的はたらしき全てを表わしているとは限らず、また、直接に語形のもつ文法的はたらしき(文法的意味)を概念化したものというわけではない。例えば、つたえる形の文法的はたらしきは「さそいかけたり命令したりするように、他の人になにか動作をするように働きかけるのではなく、ふつうにしらせたり、言いきったりする」ということであろう。また、こうした用法の語形名としての「つたえる」についても、言語の機能が一般に伝えることであることを考えれば、必ずしもこの語形に限った名称とは言えないだろう。また、さそいかける形は「きみちゃん、いっしょに 学校に いこう」のように、さそいかける意味で用いられるが、他方「あしたは ぼく一人で いこう」のように、意志を表わす意味でも用いられる。このように語形の文法的はたらしき(意味)は、語形名の表わす文法概念と必ずしも意味的に、また一対一に対応してはいない。

前回の授業では「語形と語形名のあらわす文法的意味の指導」の問題として「ある語形名をもつ語形は、必ずしもその名称があらわす文法的はたらしきをしない」ことを、どのように理解させるかという課題を残している。これは、語形名を語形に「約束としてつけた名まえ」として覚えさせ、「語形には語形名にこだわらない、いろいろの用法があります」としていろいろな用法の例文を示したところで、語形における語形名と形態および文法的はたらしき(意味)との関連で、それらを本質的に理

解させることにはならない。なぜなら上記のような指導過程（順序）は、このあとで述べるように文法認識とは逆だからである。

そこでここでは、語形を、その形態、文法的はたらき（意味）、語形名との関連で解明し、指導の手つづきを考えることにする。われわれは、言語活動において現実的にまた、現象的にとらえられるひとつひとつの単語および文を媒介にして伝達活動を行うが、ここでわれわれに伝達を可能にするのは、これらの単語や文が広い意味での“意味”を持っているからである。この“意味”には、主に事物を反映するところの語の意味と、主に事物と事物の関係や事物と話者との関係を反映するところの文法的意味とがあるが、文法論では後者の文法的意味を問題にする。言語活動における様々な文法的はたらきは、構文論的、形態論的はたらきとがあり、文や単語はそれらを文法的意味として担われることは前項で述べたが、語形とは（これも前項で述べたことであるが）、言語活動において、単語が文法的意味を担ってとる現実の姿である。すべての単語は、文法的はたらきを共通としている品詞ごとに独自の語形体系をもつが、ここでは一品詞内の語形（体系）について述べることにする。ある単語の語形は一定の歴史的時期において一定数存在し、それらのもつ文法的意味と形態との関係は固定したものではない。例えば「いかむ」は古語では推量の意味をもっていたが「いかむ」の現代語に移行した語形「いこう」は推量のはたらきをせず、さそいかけと意志の意味を表わしている。そして「いく」の推量の形は、現代語では「いくだろう」で表わされる。ここにおいても捉えられるように、言語活動における種々の文法的はたらきは、言語活動上の構成要素である単語に、それらのはたらきを表わす形態をとることを要求し、一つの単語はいくつかの文法的はたらきを、いくつかの形態によって表わし分ける。例えば現在・未来・過去というときを表わすはたらきは、動詞において現在、未来の意味を担う一つの語形（すぎさらず）と、過去の意味を担う一つの語形（すぎさり）とのこの二つの語形によって表わし分けられている。文法論ではこの二つの語形に対立しあう文法的意味（現在・未来と過去）を認め、この二つの語形にときという文法的概念が実現されていることを認める。そこでこの二つの語形は、とき概念の下に対立しあう語形同士として、すぎさらずとすぎさりという語形名によって区別される。更に文法論は、この二語形がたえる形においてのみ認められる語形同士であることから、いいおわりの形のたえる形のすぎさらずおよびすぎさりというように体系的に整理する。こうした語形の形態と意味と語形名との関係をいいおわりの形のきもちを表わす三語形について検討してみると、次のようになる。



つまり「いく」「いこう」「いけ」は、「いく」のいいおわりの形で、語尾変化によって形態の相違（対立）を示しており主に、つたえ、さそいかけ、命令という文法的意味によって対立し合い、きもちという文法概念を実現している語形同士なのである。

文法論はこのように、単語の現実的な姿（語形）を文法的概念の下に、形態・意味の対立関係を明らかにして体系づける。そしてそれぞれの語形にそれぞれが持つ文法的意味のうちから、それらを統括する文法概念を実現するに明白な概念と、顕著にその語形のはたらきを表わす意味（概念）とを考慮してそれにふさわしい語形名をつける。

このようにして体系づけられた個々の語形は、あたかも始めから語形名が表わしている文法的のはたらきをする単語のようにみなされて、「語形は、それがもっている語形名が表わす以外のはたらきもする」と指導される。しかし、今まで述べたことから明らかなように、語形とそれのもつ文法的のはたらき（意味）との関係は次のように理解されなければ上記（「 」内）の理解は語形の本質を捉えたことにはならない。つまり、「単語の文法的なかたちである語形は、それがもついくつかの文法的意味の内から、典型的なはたらきを示す文法概念を語形名として名づけている」。

語形の体系は文法概念が先にあるのではなく、単語の現実的な姿（語形）の対立がまず存在するのであり、文法認識はここから始まる。文法指導では従って、語形の形態の対立と、それらが実現している文法的意味の対立とを明らかにし、それらの内的に統一した関係を理解させることから始められる。この理解にもとづいて、語形の対立関係が実現している文法的概念の認識に到達するように指導が進められなければならない。そこで、以上のことから次のような指導過程が導びかれる。

一つの文法的概念の下に対立しあう語形群を 一指導過程とする。

(1) 個々の語形の形態的相違を明示する

形態的相違の認識に基づき、個々の語形の文法的意味を考えさせる

(2) 形態と意味とを確実に結びつけさせる（形態指導、語形を用いた解説、作文指導など）

(3) 語形の文法的意味の典形であり、語形相互の文法的意味の相違（対立）が明確な文法概念を語形名とする

(4) 個々の語形（語形名をもつ）の文法的意味（はたらき）の整理

(5) 語形群がある文法概念を実現し、それを表わし分けしていることを認識させ、その概念の下に語形群を体系づける

(三) いいおわりの形の形態指導（語尾変化の指導）

語的に異なる単語同士は、同音異義語を除けばそれらの形態の違いによって異なっていることが判別できる。共通した文法的はたらきによって分類される一品詞内で文法的に異なる単語（語形）同士は、名詞のように膠着による語形変化をする単語のばあいには、はだか格と、はだか格と同形の単語にくっつきついた語形であるから（花、花が、花に、…）、これらの単語は形態の違いによって異なる語形であることが明確に判別される。ところが屈折による語形変化、すなわち語尾変化をする動詞では、ある単語の異語形同士（いく、いこう、いけ）が同じ語的意味をもち、文法的には異なる意味をもつということや⁹⁾、また、異なる単語同士の異語形同士（いこう、よもう、こよう）が文法的意味を同じくするということを、膠着による語形のばあいのように形態的に明瞭に判別することは簡単ではない。

われわれは、言語活動の際に、母国語である日本語の単語の語形をそのつど、その形態と文法的

意味とに照しながら操作しているわけではないように思われる。しかし実際は、われわれは、経験的に習得した文法知識を無意識に働かせているのであって、例えば動詞のばあいには、文中の単語は、その語形の形態を手がかりに、その単語の文法的意味を理解しているのであり、意図する文法的意味を表わす形態の語形を使って表現しているのである。母国語の文法教育は、こうした母国語の日常的、無意識的な文法認識と操作とをあらためて文法体系のもとに引き出し、整理させる。そうした体系的な文法論の習得と、それにもとづく正確な言語知識と言語活動の能力とを身につけることが、文法教育の目的であり意義である。

さて、動詞の形態は、主に語いの意味を表わす語幹部と、主に文法的意味を表わす語尾部の二つの形態素から成り立っている⁶⁾。一単語の異語形が語いの意味を共通にもつ語形同士であることを認めることができるのは、主として形態の変化しない語幹部の形態の共通性によってである。他方、それらが文法的に異なる語形同士であることを認めることができるのは、主として形態変化する語尾部の差異性によってである。他方、語いの意味の異なる単語同士が、文法的意味を共通にする語形をそれぞれがもっているということを確認することができるのは、文法的意味を同じくする語形同士の語尾部に共通性が認められるからである。これらの文法的事実を現在の学校文法での単語の形態の捉え方によっては認めることはできない。次のばあいを考えてみよう。「いく、いこう、いけ」と「いる、いよう、いろ」とは、「行く」と「居る」という異なる動詞のいいおわりの形の三語形であるが、次表に見るように「いく」と「いる」、「いこう」と「いよう」、「いけ」と「いろ」はそれぞれ、文法的意味を同じくする文法的な同語形同士である。この二単語が語いの意味を異にして

いることは、語形の形態の相違によって認めることができる。この二単語のそれぞれの三語形における語いの意味の共通性は、主に語幹部に認められるのであるが、学校文法によれば「行く」の語幹も、「居る」の語幹もともに「い」である⁷⁾。従って、これら二単語の語いの意味の標識である語幹は共通しているから、この限りでは二単語の差異を認めることはできない。さて、上記のいいおわりの三語形が、文法的に意味が異っている語形同士であることは、それらに認められる形態の相違によるが、「行く」の三語形は「く、こう、け」、「居る」の三語形は「る、よう、ろ」が異なる部分である。学校文法はさそいかける形の「う」を助動詞として単語から切り離し、「く、こ、け」、「る、よ、ろ」をそれぞれの「変化する部分、あるいは語尾とする。ところでこれらの文法的に対応する二語形同士は、文法的意味が同じであることを語尾部によって認められなければならないが、「く」と「る」、「こ」と「よ」、「け」と「ろ」とはこのように見る限り、なんら形態的に共通性をもっていない。このように一音節を一字で表わすひらかなの表記と、それにもとづく発音とによっては、一単語の異語形における共通性と、異なる単語の文法的に同じ語形同士の共通性を取り出すことはできない。つまり、「いく、いこう、いけ、いる、いよう、いろ」は、「い」を共通にもつことにおいて同一単語ということができし、従ってまた、これら六語形は共通部分を除く他の部分は異っているから、互いに文法的に異なる語形同士ということもできる。

文法的意味 語いの意味	つたえる	さそいかける	命令する
	行く	いく	い う い け
	居る	いる	い よ う い ろ

上記のことは動詞の単語の構造が、語幹・語尾という形態素から成るという形態的な特徴をもっていることと、日本語の表記と音韻構造との関係とを理解することによって解明される。日本語の音韻は母韻と子韻の二音素をもつが、ア行を除く他のすべての一音節は、この二音素の組み合わせから成る。カ行は、「ka, ki, ku, ke, ko」という音韻構造による五つの音節から成って

上記のことは動詞の単語の構造が、語幹・語尾という形態素から成るという形態的な特徴をもっていることと、日本語の表記と音韻構造との関係とを理解することによって解明される。

日本語の音韻は母韻と子韻の二音素をもつが、ア行を除く他のすべての一音節は、この二音素の組み合わせから成る。カ行は、「ka, ki, ku, ke, ko」という音韻構造による五つの音節から成って

いる。二つの音素の組み合わせは、一音節として発音され（カ行のばあい、「カ、キ、ク、ケ、コ」）、表記は、この一音節を一文字によって表わす。単語は従って、一音節を担う一文字をいくつか組み合わせて表記される。「行く」は *iku* という音韻構造をもち、イクと二音節で発音されて「いく」と表記される。動詞の形態素である語幹と語尾は、音素上の単位であるために、こうした一音節ごとの発音や文字によっては正確に示し得ない。「いく」は、語幹 *ik-* と語尾 *-u* とから成っている。「いる」は、語幹 *i-* と語尾 *-ru* とから成る *iru* という音韻構造をもって、イルと二音で発音される。このように動詞の単語の形態的特徴は、表記文字や発音に認められる特徴によるだけでは十分に明らかにならず、語幹部、語尾部を構成している音素のレベルまで明らかにしなければ正確に理解することはできない。「行く」「居る」のいいおわりの三語形を、これらの関係で整理すると表のようになる。

文字	発音	音韻構造	語幹	語尾
いく	イク	<i>iku</i>	<i>ik-</i>	<i>-u</i>
いこう	イコー	<i>ikō</i>	<i>ik-</i>	<i>-ō</i>
いけ	イケ	<i>ike</i>	<i>ik-</i>	<i>-e</i>
いる	イル	<i>iru</i>	<i>i-</i>	<i>-ru</i>
いよう	イヨー	<i>iyō</i>	<i>i-</i>	<i>-yō</i>
いろ	イロ	<i>iro</i>	<i>i-</i>	<i>-ro</i>

このように動詞の形態を音素にまで分析してみると、「行く」と「居る」は異なる語幹をもっていることが明らかであり、それぞれの三語形は共通にその語幹をもっていることがわかる。ところがここでは依然、文法的同形である語形同士が、語尾部の特徴によっては、明らかにされない。つまり、「行く」の語尾は *-u*、*-ō*、*-e*、であり、「居る」の語尾は *-ru*、*-yō*、*-ro* であって、文法的に対応するはずの二語形同士のそれぞれの語尾には、なんらの共通性も認められない。

そこで次には、こうした音韻構造をもつ動詞が、その語尾変化のタイプによって三種に分類されることが示されなければならない。それは、いいおわりの三語形でみると「行く」のように語尾が *-u*、*-ō*、*-e* と変化するタイプ、「居る」のように語尾が *-ru*、*-yō*、*-ro* と変化をするタイプ、これらの他に、語幹部も語尾変化に伴い変化するタイプの三種である（いわゆる従来の、四段活用動詞、一段活用動詞、変格活用動詞である）。これらは便宜的に第一変化動詞、第二変化動詞、特殊変化動詞（上記の順）と名づけられているが、それぞれの動詞の例をあげてみると次のようである。

○第一変化動詞

うたう	<i>uta-u</i>	よむ	<i>yom-u</i>
うたおう	<i>uta-ō</i>	よもう	<i>yo-mō</i>
うたえ	<i>uta-e</i>	よめ	<i>yo-me</i>

○第二変化動詞

おきる	<i>oki-ru</i>	みる	<i>mi-ru</i>
おきよう	<i>oki-yō</i>	みよう	<i>mi-yō</i>

おきろ	oki-ro	みろ	mi-ro
○特殊変化動詞			
くる	ku-ru	する	su-ru
こよう	ko-yō	しよう	si-yō
こい	ko-i	しろ	si-ro

すべての動詞は、この三種のいずれかの語尾変化をする。同種の動詞の語形同士は、表記上の形態が全く異っていても（大抵のばあい異っているが）、語尾部の共通性によって、文法的に同形の語形同士であることが識別される。異なる単語の文法的に同じ語形同士は、各々の変化タイプを明らかにすることにより、同じ文法的意味の語尾をもっていることがわかる。

動詞の語形の形態指導は、上記のことから明らかになったように、語尾変化を中心にして、語形の構造を表記（文字）、発音、音素（形態素）と、それらの関係によって明らかにすることである。そしてすべての動詞の語形が、規則的な形態変化の手つづきによってつくられていることと、その手つづきの違いによってすべての動詞が、三つのタイプの（語尾変化の）動詞に分類されることを理解させることになる。

二 授業書の展開と解説

一で明らかにした動詞の形態論的事実と、文法指導上の課題にもとづいて、基本動詞のいいおわりの形の授業書を、次のような指導過程の構想の下に作製し、授業を行った。

I, 動詞形態論（語形の体系）の指導過程

動詞形態論指導は、先に明らかにした語形の体系と、語形の形態論的特徴の構造を正確に反映したものでなければならない。従って、動詞の語形体系の指導順序と内容は、次のように構想される。

1. 基本動詞の活用
2. 派生動詞
 - (1) 派生動詞の語形
 - (2) 派生動詞の活用
3. なかどめの形に補助動詞の結合した動詞
 - (1) なかどめの形に補助動詞の結合した動詞の語形
 - (2) 同動詞の活用

1では、動詞形態論指導の最初の段階で、すべての動詞が文中に使われる場合にとる語形を、形態の手つづき（語尾変化）と文法的はたらきの両体系及びそれらの関連とで明らかにし、狭い意味での文法的な形の理解に導く。2, 3の各動詞は、広い意味での文法的な形の動詞であるが、それぞれの(1)ではそれらの語形のつくりの形態の手つづきと、それらが実現する文法的意味とを指導することになる。(2)では1の活用指導にもとづいて、広い意味での文法的形の動詞も、文中に使用される場合は同様の形態変化をすることを理解させることになる。

II いいおわりの形の指導過程

I の 1 基本動詞の活用の指導の第 1 ステップは、いいおわりの形の語形指導である。授業書の指導過程は次のように構成されている。

1. 単語の文法のかたちと文法的はたらき (§ 1)
2. 語形・形態と文法的意味 (§ 2)
3. いいおわりの形の四語形の文法的はたらき (§ 3, 4, 5)

なお、以下に、授業書の展開と解説を、実験授業の経過をふまえつつ詳述することにする。

(O) はじめに

ここでは「文法」と「動詞」という概念を簡単な定義によって捉えさせ、動詞形態論学習の導入とする。「文法」については文法的誤りのある箇所を含む例文を提示し、誤りを訂正することによって「ことばを使うときには きまり (文法) がある」ことに気づかせる。問題文には次の文法的用法上の誤りがある。(1)時制 (2)きもち (ムード) (3)ていねいさ (4)接続詞。これについてはこうした用

はじめに

問題 下の文のなかで、ことば使いが おかしいところを さがして 正しい文に なおしましょう。

1. ぼくは きょう、柿を たくさん たべる。
2. わたしは、島松小学校の斉院学級の、〇〇〇子 でしょう。
3. おい、たけし、その本を とって ください。
4. 冬が いよいよ やってきた。けれど ストーブを つけた。

ことばを使うときには、きまりがあります。
ことばのきまりを 文法といいます。

これから どうしのきまりについて 勉強します。

どうしとは、「はしる」「あたまる」「いる」のように、人やもののうごき 状態の変化、存在をあらわす語です。

法の誤りがあることを指摘できればよく、訂正は、文として意味が通るような程度でよい。例えば(1)は、きのう→きょう、たべる→たべた、のいずれでもよい。「動詞」の定義は正確には次のようである。「文法的には文中で、述語・修飾語・規定語になり、種々の語形によって構文論および形態論的はたらきをし、語的的には人や物の動作や状態の変化・存在などの意味をもつ品詞」しかしここでは、子どもの言語意識に莫然と存在している動詞概念を、他の品詞(単語)とは異なる特徴をもつ単語の集まり、という程度で意識化させればよく、比較的理解しやすい語的意味によって説明した。

(一) 単語の文法のかたちと文法的はたらき

文の文法的意味は、語順やイントネーションや、それを構成する単語の語形によって実現されるが、問題 1 の三つの文はいずれも文末の述語動詞がとる「かく」のいいおわりの形の、きもち(ムード)の三語形によってそれらの文のモダリティが実現される。問題は「かく」のきもちを表わす三

語形をあらかじめ明示し、これらの語形の形態の相違に着目させることから始まる。子どもは、これ

§ 1

問題1 下の各文の□の中には、それぞれ、「かく」「かこう」「かけ」の どれを入れるのがよいでしょうか。その理由として、「かく」「かこう」「かけ」の それぞれがあらわしている意味を 考えましょう。

1. みちこさん、ぼくたち いっしょに 手紙を □①。
2. ひろし君、ぼくのかわりに 手紙を □②。
3. よしお君は、さびしくなると 手紙を □③。

- ① □ 意味 _____
- ② □ 意味 _____
- ③ □ 意味 _____

らの語形を文法的に適切な文に挿入することによって、個々の語形（この段階では末だ、かたち）のもつ文法的意味を考えることになるが、それぞれの文には、さそいかけ、命令、つたえの形を要求する要素が含まれている。1はさそいかけであるが、「みち子さん」「いっしょに」などがさそいかける相手と話し手自身も動作することを明らかにしているから、それ以外のはたらきの語形をとることはできない。2は「ぼくのかわりに」が、相手にのみ行動を求める命令の形を要求している。3はつたえる形を入れることになるが、「さびしくなると」の「～すると」という条件の表現が他のきもちを取り得ない性格をもつことから、つたえる形に限られている。「かく」を問題文に該当するように語形変化させて挿入させるやり方をとらなかったのは、きもち概念のうちの一つひとつの文法的意味が、一つの語形だけに表わされるというものではないことによっている。つまり、例えばふつうにのべる（つたえる）という意味は、「かく」の他に否定の形「かかない」、ていねいの形「かきます」「かきません」、また、くっつきをついた形「かくよ」「かくんだ」、補助動詞の結合した形「かいている」「かいてしまう」などに認められるように、他の文法的カテゴリーと重りあって実現されているのがふつうである。語形のもつ対立的な種々の関係を指導していないこの段階で、□の中にふさわしい形の単語を入れさせると、上のような種々のタイプの語形が子どもたちから出されてくることになる。従ってここでは、きもちの三つの文法的意味を対立的に明確に捉えられるように、他のカテゴリーを統御した形で、三語形に限定した中から選ばせることにしている。問題文中の用語「意味」とは、文法的意味のことであるが、語的意味と区別するのがむずかしいので「はたらき」に改めた方がよい。なお答えは、①かこう さそいかけている ②かけ 命令している ③かく ふつうにのべている またはしらせている である。

「かく」も「かこう」も「かけ」も、同一のどうしが ちがった 用いられ方をされたものです。ですから どれもひとしく「かく」ことを あらわしています。これを、「かく」「かこう」「かけ」の辞書的意味といいます。

他方、「かく」は（「かく」ことを）ふつうにのべている、「かこう」は（「かく」ことを）さそいかけている、「かけ」は（「かく」ことを）命令している、というように、それぞれちがったはたらきを あらわしています。これを、文法的はたらきといいます。

語が 文の中で 実際に用いられるときには、辞書的いみに文法的はたらきが かさなります。

<説明>最初は、単語が語意的意味と文法的意味とを併せもつことの説明。「同一のどうし」とは語意的意味を同じくする語形同士のことを指しており、それらに認められる共通の語意的意味のことを「辞書的意味」としている。二番目は、「かく」のいいおわりの形が、きもちを表わし分ける三語形をもつことを明らかにするが、それぞれの語形の文法的意味を、「"かく"、ことを～している」というように説明し、文法的はたらきの規定を与えている。三番目の説明は、言語活動における単語が、語意的意味と文法的意味の統一した姿であることを、語形に保持される語意的意味に文法的意味が「かさなる」としている。

練習1 下の文の—のどうしのはたらきを、「"～する"、ことを～している」というように 言ってみましょう。

(例) ばくのかわりに 手紙をかけ。 "かく" ことを命令している

- (1) まっすぐな ところを もて。
- (2) 一夫ちゃん、いこう。
- (3) はいはい あるけ、アキセル。
- (4) 夏休みに なにして遊んだ？ おもしろかったか？ さあ、いっしょに かえろう。
- (5) もうすぐ やけるぞ。
- (6) まで。その人を 殺しては ならぬ。
- (7) 眼が さめたら すぐに 市に でかける。

練習1 先の文法的意味の説明では「かく」を例にとっているが、この段階で子どもたちはまだ、動詞がすべていいおわりのきもちを表わす三語形によって、それぞれの文法的はたらきをしているという一般化の認識には達していない。ここでは例文中の種々の単語の語形の文法的意味を考えさせることによってそうした一般化をさせる。「～すること」として、語形の語意的意味を抽出させ、説明の「かく」の用例にもとづいて、各々のはたらきを考えさせる。

練習2 つぎのようなはたらきをもったどうしを用いて、短い文をつくってみましょう。

- (1) "あそぶ" ことを さそいかけている
- (2) "およぐ" ことを ふつうにのべている
- (3) "かんがえる" ことを 命令している

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____

練習2 あそぶ、およぐ、かんがえる を、きもちの意味を表わす語形に変化させて、それらを組

み入れたそれぞれの文法的意味を確実に伝える文を作る。練習1では文中の語形のはたらきを、形態と文の他の構成要素の関係とを手がかりに考えたが、ここでは、経験的な形態認識を明確なものにするために、単語を求められた文法的意味を表わす形に変化させなければならない。この段階ではしかし、形態の一般化が充分なされていないために、「あそぶことをしよう」などの文を作る子どももいる。

二 語形・形態と文法的意味

(1) 動詞のいいおわりの形のきもち概念を表わす三語形は、語尾を規則的に変化させてつくられるが、この語尾変化のタイプによってすべての動詞は三種類に分類される。(一の(三)に既述)

(2) いいおわりの形のきもちの三語形は、語幹、語尾の形態素の構造が、音素の規則的な組み合わせによって明確に示されるので、この三語形の形態変化の指導は、音素分析にまでたち入って行うことができる。これによって、発音と文字レベルでのあいまいな形態認識を正確なものに導びくことができる。高学年では、語形をひらかなで表記し、発音はカタカナで示し、形態素をローマ字で示すことにする。しかしまずは、われわれが用いている日本語(かな)の表記と発音による語形認識から文法指導は始める。

一単語の異語形の(語的)共通性と(文法的)差異性とは、語幹部と語尾部に認められる形態によって判別されるが、第一変化動詞のばあいは、表記、発音と形態素の構成要素(音素)とが必ずしも対応していない単語が多くあることにより、形態変化の指導はこれら三者の関係を明らかにしながら行なわれる。第一変化動詞と語尾変化を異にする第二変化、特殊変化の動詞は、形態素が音節的に区切られているために、表記・発音によって比較的わかりやすく語幹と語尾とを区別することができるが、第一変化動詞との関係(形態の相違)を明らかにする上で、また、正確なそれらの語形を明らかにする上で、これらの動詞についても表記・発音・音素によって説明される必要がある。なお特殊変化動詞は、語尾変化に引きつけられて語幹部が変化するが、形態変化指導ではこの特殊なタイプを第一、第二変化動詞の後に行い、両者との違いを明らかにして、その特殊な変化構造を理解させる。そこでここでは、第一変化、第二変化動詞のいずれを先に(また、後に)指導するかという問題を検討するが、そのために両者の形態的構造とそれにもとづく指導方法とを明らかにしておく。

○第一変化動詞

はしる、たがやす、かく(問題2に出題)は、次の形態的構造をもつ。

表 記	発 音	音 韻 構 造	語 幹	語 尾
は し る	ハ シ ル	hasiru	hasir-	-u
は し ろ う	ハ シ ロ ー	hasirō	hasir-	-ō
は し れ	ハ シ レ	hasire	hasir-	-e
た が や す	タ ガ ヤ ス	tagayasu	tagayas-	-u
た が や そ う	タ ガ ヤ ソ ー	tagayasō	tagayas-	-ō
た が や せ	タ ガ ヤ セ	tagayase	tagayas-	-e
か く	カ ク	kaku	kak-	-u
か こ う	カ コ ー	kakō	kak-	-ō
か け	カ ケ	kake	kak-	-e

はしる、たがやす、かく の語幹は、それぞれ hasir-, tagayas-, kak- であり、三語形の語尾は共通に、-u, -ō, -e である。これを、われわれの普通の発音と表記において識別するところから、形態指導は始められる。はしるの三語形の語幹は、変化しない音として認識できる。つまり「はし」(ハシ)は、文字と発音において共通に認められる。更に、る、ろう、れ(ル、ロウ、レ)においては、それらがラ行であることによる r の発音の共通性を認めることができる。同様にたがやすは、「たがや」と s の発音とが共通部分である。語尾部はそれぞれ、る・そう・れ、す・そう・せ、く・こう・け にあるが、つたえる形の語尾は、る、す、く(ル、ス、ク)の発音に共通に認められる音、u を抽出することによって明らかにされる。同様に、ろう、そう、こう にはōが共通音として認められ、れ、せ、け にはeが共通の音として認められ、それぞれのさそいかける形、命令する形の語形の語尾であることが明らかになる。

○第二変化動詞

みる、おきる、たべる (問題3) に出題)

表 記	発 音	音 韻 構 造	語 幹	語 尾
み る	ミ ル	miru	mi-	-ru
み よ う	ミ ヨ ー	miyō	mi-	-yō
み ろ	ミ ロ	miro	mi-	-ro
お き る	オ キ ル	okiru	oki-	-ru
お き よ う	オ キ ヨ ー	okiyō	oki-	-yō
お き ろ	オ キ ロ	okiro	oki-	-ro
た べ る	タ ベ ル	taberu	tabe-	-ru
た べ よ う	タ ベ ヨ ー	tabeyō	tabe-	-yō
た べ ろ	タ ベ ロ	tabero	tabe-	-ro

第二変化動詞は、上記で明らかなように語幹部、語尾部は表記・発音上の区切り(音節)と対応しているため、いずれも抽出することは容易である。

このような語形の形態構造から、第一、第二変化動詞の指導は、比較的自然的な構造をもつ(認識する上で)第二変化動詞から始めることが考えられよう。しかし授業書は第一変化動詞から始まる。それは、第二変化動詞の命令形の語尾が、北海道ではレと発音されるためである。つまり、子どもは「おきる」の命令形をまちがいでなく「おきれ」と、習慣的に使っている語形に変化させるが、標準語の語形「おきろ」をこれに対して示し、方言と標準語との違いを指摘しなければならない。第一変化動詞の命令形の語尾は-eであるが、この学習ののちに第二変化動詞の語形変化に進むと、方言(子どもの体得している)の命令形の語尾-reは、第一変化の命令形の語尾-eと共通にeの音をもつことで、第二変化動詞の活用形にごく自然な形で(とりたてて意識されずに)位置を占めてしまうことになる。ここで改めてわれわれの言語体験が一定の体系にそって行われていると同時に、それが必ずしも標準語の体系と一致するものではないことが明らかにされる。こうした文法的事実をより鮮明に

認識させるには、授業書のとる順序がよいと思われる。

(3) 第一変化動詞の活用

問題2 第一変化動詞のいいおわりの三語形をそれぞれに用いた例文を示してあるが、それらの例文中の語形から、①語的意味を共通にする同一単語の三語形を集めさせ、②それぞれのもつ文法的意

§ 2

問題2 下の文の—のどうしを、ふつうにのべているもの、さそいかけているもの、命令しているものの三つのグループに わけましょう。

そして、それぞれのグループのなかで 共通している音を、みつけましょう。

また「かく」「かこう」「かけ」と、同一のどうしについて見たとき、変わらない音がなにかも 考えましょ

- (1) 走れ。メロス。
- (2) むこうの 畑も たがやそう。
- (3) うさぎが とぶ。はしる。
- (4) ちこくしそうだ。はしろう。
- (5) はれの日は たがやす。雨の日は よむ。
- (6) 海へ とべ。すぐ 海へ とびこめ。そうしないと うつぞ。
- (7) あれ地を たがやせ。
- (8) 山でも 坂でも ずんずん はしる。
- (9) こんどは とび箱を とぼう。

グループに
共通の音

ふつうに のべている	か	く					
さそい かけている	か	こ	う				
命 令 している	か	け					
かわらない 音							

味と結びつけさせる。①の課題は、主に語幹に認められる形態の共通性によって解決可能であり、②は、文中での用法が主な手がかりとなる。ここは、活用タイプを同じくする動詞の単語をいくつか示し、それらの語幹、語尾を抽出することによって、語形の形態変化の規則性と、それらが実現する文法的意味とを確実に理解させる段階である。語幹は同一単語の三つの異語形に共通して握むことのできる「かわらない音」を、とくに語幹尾となる音に注意させて抽出させる。始めは、カ、タガヤ、ハシ、ト まででよいであろう。次に語尾であるが子どもたちは単語の最後の音をのばすことによってそれぞれのグループに「共通の音」を見つけ出すことができる。ふつうにのべているの-u、命令しているの-eは、ほぼ確実に抽出できる。さそいかける形の語尾は-oであるが、これについては、オウ、オオ、ウ、オなどと、なかなかオーに確定することができない。討議の中から「最後の字はうだけど、音のばしたらオーって、うの音がついていない」という意見が出てきた。こうした発言を受けて、オ段の長音節は「う」と表記されるが、uとは発音されないことを がっこう おとうさん な

どの語例によって説明し、さそいかけの形の語尾の音オーに導びいた。これに関連する課題として練習4の(2)で、同音異義語の二語形同士が、語尾が表記「う」を共通にしつつ発音はウとオーであるいくつかの例をとりあげている。さて、語幹部の子音については、「かく」のばあい く、こう、けに共通する音がないかどうかを注意させ、カ行の共通音kを抽出させる。日本語の音(節)として独立していないこのk(子音)の発音は、発音を明瞭にすることができず、また従って音であると認めさせることは難しいが、クッというような音がカ行には共通してあることを、子どもたちは認めることができる。そこで、この音を、く、こ、け、に共通にあるカ行のkの音、と説明し、表にはかなとローマ字の組み合わせで記入させてみた。

グループに共通している音

ふつうにのべている	かく	はしる	たがやす	とぶ	ウ, u
さそいかけている	かこう	はしろう	たがやそう	とぼう	オー, ō
命令している	かけ	はしれ	たがやせ	とべ	エ, e
かわらない音	カk	ハシr	タガヤS	トb	

ウ, オー, エなど、音のかわる部分を 語尾とといいます。
 語尾が変わると 文法的はたらきが かわります。これを どうしの活用とといいます。
 「かく」「たがやす」…など、語尾がウになっているのを **つたえる形**、「かこう」「たがやそう」…など、語尾が オー になっているのを **さそいかける形**、「かけ」「たがやせ」…など、語尾が エ になっているのを **命令する形** と名づけます。辞書をひくときには、つたえる形で ひきます。

練習3 つぎのどうしを 活用させてみなさい。

いく およぐ かす あう おる しぬ
 はなす(話す) いう(言う) きる(切る) ける

つたえる形					
さそいかける形					
命令する形					

つたえる形					
さそいかける形					
命令する形					

練習4 つぎのどうしの形を いいなさい。

(例) 「かけ」は「かく」の 命令の形

- (1) ながそう そそげ たらす くめ こぼす
- (2) さそう(サソー) さそう(サソウ) のろう(ノロー) のろう(ノロウ)
 かこう(カコー) かこう(カコー)

〈定義〉ここでは語尾と活用の定義を与え、語尾変化（活用）による語形の名まえ（語形名）を、語尾の音の特徴によってつけている。つたえる形はこれまで、ふつうにのべていると理解させていた語形。問題2と、この定義によって、語形を形態と文法的意味（はたらき）と語形名との関連ではば全体的に理解させることができている。以後の練習3,4はこうした語形理解を確実なものとするための課題として用意されている。

(4) 第二変化動詞の活用

問題3

(1) つぎのどうしを 活用させない

みる ねる おきる たべる

グループに
共通の音

つたえる形					
さそいかける形					
命令する形					
かわらない形					

(2) 命令する形について 考えてみましょう

(3) 問題2と同じように 各グループに共通の音、同一のどうしの中の かわらない音を みつけましょ
う。

問題2

第一変化動詞の活用の学習では、語形の本質的な理解と、第一変化動詞の語尾変化の規則（体系）を習得した。第二変化動詞の指導はそのワンステップにもとづいて、語形理解を確実にさせ、第二変化の活用体系を習得させることになる。ここで出合う初めての第二変化の動詞「みる」を、子どもたちはさっそく みる みろう みれ と活用させた。命令形みれは、日常使っている語形であるが、みろうについては、子どもたちは、実際に使わないことを承知の上で活用させた。第一変化動詞の活用に従うと、さそいかけの形の語尾はローとなるからである。この二つの活用語形は、第二変化動詞が第一変化動詞と語尾を異にする動詞であることを理解させるのに役立った。みろう→みよの訂正は、われわれの日常の言葉使いにもとづいて、また、みれ→みろの訂正は、ふだんわれわれが用いない言葉使い（標準語）にもとづいてなされた。このことは矛盾しているようであるが、多くの第二変化動詞の単語の語例によって形態的に明示されうるので子どもには納得させることができる。つまり、ねろう、たべろう、おきろう は、ふつうなんとしても用いられない語形であるが、みろ、ねろ、たべろは、日常の使用とは別にしばしば、本やマスコミや人との会話によって認められるからである。しかし命令形については、方言の語形と標準語の語形があることを明らかにし、なるべく標準語で表現できるように指導するが、方言の語形をまちがった言い方とすることはしない。表には次のように記入される。

小学校高学年における動詞・いいおわりの形の指導

グループに
共通の音

つたえる形	み　　る	ね　　る	お　　きる	た　　べる	ル
さそいかける形	み　　よ　　う	ね　　よ　　う	お　　き　　よ　　う	た　　べ　　よ　　う	ヨ　　ー
命　　令　　す　　る　　形	み　　れ	ね　　れ	お　　き　　れ	た　　べ　　れ	レ
標準語の命令する形	み　　ろ	ね　　ろ	お　　き　　ろ	た　　べ　　ろ	ロ
かわらない音	ミ	ネ	オ　　キ	タ　　ベ	

「みる」「ねる」のなかまのどうしは、語尾を ル、ヨ－、ロ と変えて 活用します。
「かく」「はしる」のなかまのどうしは、ウ、オ－、エ と活用するのでしたね。

練習5 つぎのどうしを 活用させなさい。

むくいる　　ころみる　　いる　　きる(着る)　　でる
きめる　　まぜる　　とがめる　　とらえる　　える(得る)

つたえる形					
さそいかける形					
命　　令　　す　　る　　形					

つたえる形					
さそいかける形					
命　　令　　す　　る　　形					

<説明>三種の変化動詞の指導では、これらの活用とその相違を理解させるが、授業書では第一変化動詞を、「かく」「はしる」のなかまのどうし、第二変化動詞を、「みる」「ねる」のなかまのどうし、特殊変化動詞を「くる」「する」のなかまのどうし、としている。つぎの練習6の問題文は従って、「『みる』『ねる』のなかまのどうしはどれでしょうか」とするのが適当である。

練習6 つぎのどうしを 活用させなさい

「みる」「ねる」のようなどうしは どれでしょうか。
たつ たてる あつまる あつめる まげる まがる にげる にかす

つたえる形					
さそいかける形					
命　　令　　す　　る　　形					

つたえる形					
さそいかける形					
命　　令　　す　　る　　形					

(5) 特殊変化動詞の活用

特殊変化動詞は、くる する ～する の動詞であるが、語尾は、「する」「～する」は第二変化動詞と同じように変化し、「くる」は、- ru - yō - i と変化する。この動詞の形態的特徴は、語尾変化に伴って語幹部も変化することである。子どもたちはこれらの語形をよく知っているので容易に活用させることができるが、語尾と語幹の変化についてはこれまでの動詞の形態指導と同じように、発音に注意させて行わせる。語幹部が、他の二種の動詞とは異って変化することがこの「くる」「する」のなかまの動詞であることを知らせるが、子どもの中からは、「くる」の三語形の語頭は く・こ・こ でカ行で共通し、「する」の三語形の語頭は す・し・し でサ行で共通するという指摘があり、先の形態認識の確かさがうかがわれた。

問題4 (1) 「する」「くる」を()のように活用させて、下の文を完成させましょう。

「する」

- ① 勉強が 終わった。さあ、みんなで 野球を []。(さそいかける形)
- ② ぼくらは 日曜日になると いつも 野球を []。(つたえる形)
- ③ 太郎、家に ばかり いないで、たまには 野球を []。(命令する形)

「くる」

- ① ぐずぐず していないで、はやく []。(命令する形)
- ② 明日も いっしょに 学校に []。(さそいかける形)
- ③ おじいさんは 山へ しばかりに []。(つたえる形)

(2) 表に まとめて、それぞれ 語尾は なにか、かわらない部分は なにかを 話合ってみましょう。

	語 尾		語 尾	
つたえる形				
さそいかける形				
命令する形				

問題4 「来る」と「行く」とは、動作が同じであるために、「くる」の活用を くる いこう

てい、くる いこう いけ のように「いく」と混同してしまう子どもが少なからずいる。この二単語を語一的意味の違い(つまり、話者のいる地点から遠ざかる(いく)のか、そこに近づく(くる)のかの違い)によって、異なる単語同士であることを認めさせるのも一つのやり方であるが、授業では討論の中から くる こよう てい にはカ行としての共通部分 く・こ・こ が認められる、

「いく」はイ行として独自に いく いこう いけ の語形変化があるなどという主張が出されたことによって、子どもたちは、それらが異なる語形であるという認識に達した。

問題4の表は次のように記入される。特殊変化動詞も第二変化動詞と同じように形態素が表記・発音の区切りと対応している。

	語 尾		語 尾	
つたえる形	す る	ル	く る	ル
さそいかける形	し よう	ヨ ー	こ よう	ヨ ー
命令する形	し ろ	ロ	こ い	イ
	ス ・ シ		ク ・ コ	

するのなかまのどうしは、語尾を ル、ヨー、ロ と かえて活用しますが、する しよう しろ となるのが、特徴です。

くるは 語尾を ル、ヨー、イ と かえて 活用し、くる こよう こい となります。

練習7 つぎのどうしを 活用させなさい

めいずる

けっする

こいする

そんざいする

つたえる形				
さそいかける形				
命令する形				

練習7 ～するの単語を活用させる課題だが めいずる の他の三語は、この課題には適当ではなかった。それらのさそいかけ、命令の形はほとんど使用されない語形である。また、練習の始めに～するの特殊な形～ずるをもってきたのも指導上の配慮が足りなかった。勉強する、さんせいする など、確実に三語形に活用する単語で練習させ、そののちに特殊な形をもって来るべきである。めいずる の三語形は、めいずる めいじよう めいじろ である。なお、～するの動詞の命令形は、古い語形「～せよ」が今日も用いられている。感想文で、「こいするのがへんなことばになった」というのは、この形について言っていると思われる。

(三) いいおわりの形の四語形

(1) つたえる形

① いいおわりの形の四語形

いいおわりの形の、きもちを表わし分ける三語形のうち、つたえる形には、ときを表わす二つの語形(すぎさらずとすぎさり)が対立している。いいおわりの形は従って、きもちととき概念を実現する四つの語形から成る語形体系である。それら四語形の関係は次表のように整理される。

きもちと き

いいおわりの形	つたえる形	すぎさらず	いく
		すぎさり	いった
	さそいかける形		いこう
	命令する形		いけ

これらの四語形は、いいおわりの形がもつ構文論的はたらきと、形態論的はたらきの「きもち」を担う語形同士として対立し合っているが、「とき」を表わす二語形はつたえる形においてのみ対立している語形同士であるから、次表のように、すぎさりに対して他の三語形が対立していると捉えるのは誤りである。さそいかける形と命令する形は、それらの文法的意味（相手に話しかけている時から先の動作を促す）からして、それらに過去の用法が存在する必要はないから、語形としてもこれらの過去形は存在

いいおわりの形	とき	すぎさらず	すぎさり
	きもち		
	つたえる形	いく	いった
	さそいかける形	いこう	ナシ
	命令する形	いけ	ナシ

しないのである。文法的意味は語形の対立において実現されるから、これらがときの対立語形をもたないということは、これらにときの意味が無いことを示している。

§ 3 つたえる形

問題5 つぎの — のどうしは、つたえるはたらき・さそいかけるはたらき・命令するはたらき のうちのどれでしょう。

- (1) たけし君、学校から かえったら 自転車に のろう。
- (2) ほくが こぐから、おまえは うしろに のれ。
- (3) こんどは にいちゃんの 自転車に のる。
- (4) ほくは きのう、新しい自転車に のった。

問題6 つぎの — のどうしは、どれも つたえるはたらきを あらわしていますが、左と右の文に つ かわれているどうしは、なにが ちがう でしょうか。

- (1) ふじお君は きのう 遠足に いった。兄さんは あす 遠足に いく。

- (2) けさ、もぎたてのとうもろこしを 食べた。今夜は カレーを 食べる。
 (3) 去年の発表会は、「ドナウ川のさざ波」を うたった。今年は「流浪の民」を うたう。

人やもののうごきを だれかにしらせるときには どうしのつたえる形をつかいます。

問題5 今までに学習したいいおわりの形の三語形につたえる形の過去形を加え、きもち・ときによる四語形をここで始めて提示する。ここでは過去形「のった」が、つたえる形の一語形であることをつたえる、さそいかける、命令する というきもちの三用法の対比によって考えさせる。従って選択肢をその三用法に限って提示した。無限定にそれぞれの語形の用法を問えば、「のった」については必ず過去を意味するという意見が出されてきて、問題の四語形をきもち・ときの明瞭な区別なしに、きもちとときの語形の並列的な対比として捉えてしまうおそれがある。

問題6 すぎさらずとすぎさりを同一単語によって対立的に例文で示し、それぞれの語形の文法的意味と、それらの対立が実現している文法的概念(とき)を考えさせる。問題文はいずれも時を示す状況語を含んでおり、文法的意味の理解の手がかりとなっている。

<定義>つたえる形は、すでにこの語形名で指導を進めてきたが、いいおわりの形の断定形を指す。「つたえる」という概念については先にも触れたが、一般的な意味(伝達)でこれを理解すると、つたえる形は莫然とした語形名となるが、この語形が意味するところは、「さそいかけでも命令でもない、ふつうに知らせ伝える」ということである。子どもにとってもこの語形の意味と名称は確定し難いが、この意味で他の二語形に対して現在広く使われていることを知らせる。

② と き

どうしのつたえる形には、「とき、にしたがって、これからのことをつたえる形(すぎさらず)と これまでのことをつたえる形(すぎさり)とが あります。

問題7 つぎのどうしの、これからのことをつたえる形(すぎさらず)と これまでのことをつたえる形(すぎさり)を考えましょう。語尾は どうなっているでしょうか。

(1) か す ためす か く あるく はしる いく

すぎさらず						
すぎさり						

(2) と お よ む およぐ さわぐ

すぎさらず				
すぎさり				

(3) み る ね る

すぎさらず		
すぎさり		

(4) す る く る

すぎさらず		
すぎさり		

<定義> ときの二語形がもつ文法的意味の特徴については既述したが、すぎさらずとすぎさりという語形名は、日本語の動詞がとき概念を実現する語形の特徴をよく捉えてつけられた名称である。ここで定義している通り、すぎさらずは、現在又は過去を表わすところから「これからのことをつたえる形」であり、すぎсарは過去を表わすから、「これまでのことをつたえる形」である。

問題7 ときの二語形の活用練習を三種のタイプの動詞毎に行わせる。(1)(2)は第一変化、(3)は第二変化、(4)は特殊変化の各動詞。第一変化動詞のすぎсарは、語幹尾がsをとる単語を除いてすべて、その語幹尾は四種の音便変化をする。そのため第一変化のすぎсарは次のように音便をしない単語を含めた五種の形に分かれる。

すぎсарの

(語尾)	(語幹)	すぎさらず	すぎсар	基本語幹	音便語幹	すぎсарの構造
ta	変化しない	かす	かした	kas-	kasi-	kasi-ta
	イ音便	か	かいた	kak-	kai-	kai-ta
da	促音便	はしる	はした	hasir-	hasit-	hasit-ta
	イ音便	およぐ	およいだ	oyog-	oyoi-	oyoi-da
	換音便	とぶ	とんだ	tob-	ton-	ton-da

ここではしかし、こうした複雑な形態指導は行わず、すぎсарの語尾が、タあるいはダであることに注意させるだけにする。第二変化、特殊変化動詞のすぎсарの語尾はいずれも-taであるが、特殊変化動詞は語幹も同時に、si- ki-と変化する。

③ すぎさらず

すぎさらずは、おもに まだすぎしていないことをつたえるはたらきをします。ところが、すぎさらずには 今、やっていることや存在していること(現在のこと)をつたえるばあいと、これから先のこと(未来のこと)をつたえるばあいとがあります。

問題8 つぎの—のどうしは どれもすぎさらずです。

この中で、現在のことを つたえているものと、未来のことを つたえているものとが どれかを考えてみましょう。

- (1) どこからか ふえの音が きこえる。
- (2) はやく 片づけなさい。うん、いま 片づける。
- (3) わけのわからないことを いっちゃあ こまる。
- (4) あすは 天気 になる。
- (5) 校庭には 大きな かしの木が ある。

<説明> すぎさらずは、現在または未来を表わすが、その文法的意味は動作動詞、状態動詞、動作=状態動詞によって必ずしも同じではない。行く、歩く 泳ぐなど、動作を示す、動詞の大部分を占める動詞が動作動詞であるが(厳密にはテンス・アスペクトを実現する意味によって分類されている動詞)この動詞のすぎさらずは現在の意味を表わさず、未来のみを表わす。これに対し、いる あるなどの状

態動詞のすぎさらずは、現在と未来の意味を表わす。動作＝状態動詞は、これら二種の動詞の中間的な位置を占めるが(存在する、認めるなど)この動詞のすぎさらずも現在と未来の意味を表わす。＜説明＞は、動作動詞と状態動詞をとりあげている。すぎさらずが表わす現在と未来は正確には、すぎさらずの二つの「ばあい」ではなく、動詞によって異なる二つの文法的意味である。問題8の問題文に、＜説明＞の具体例を示してある。

問題9 つぎの—のどうしは どれもすぎさらずです。

現在のことをつたえているのか、未来のことをつたえているのか 考えてみましょう。

- (1) 地球は 太陽の まわりを まわる。
- (2) 紙は 木から つくる。
- (3) 日本人は はしで 食事を する。

すぎさらずは、`とき、にかかわりのないことを つたえるばあいが あります。

練習8 すぎさらずを使って つぎのばあいの文を 考えてみましょう。

- (1) 現在のことを つたえるばあい。
- (2) 未来のことを つたえるばあい。
- (3) `とき、にかかわりのないことを つたえるばあい。

問題9 法則や習慣を伝えるばあい、過去の習慣をすぎさりで述べるほかは、すぎさらずが用いられる。問題文は 習慣や法則をすぎさらずを用いて伝えている文例である。このようなすぎさらずの用法は、すぎさらずに超時的な性格があるとするのではなく(それは、このような用法でのすぎさらずには、～するものだという説明的な意味は認められるが、時を超えた性格という意味は認められないからである)習慣や法則を伝えるときに使われることがあると理解するのが正しいと思われる。従って、＜説明＞は、次のように改める。「法則や習慣などを伝えるときにはすぎさらずを使います」この例文として問題9の問題文を提示する。練習8の(3)も、「法則や習慣を伝えるばあい」と訂正する。

④ すぎさり

すぎさりには、話のすぐ前に完了したり、実現したりした動きをあらわすばあいが あります。

- <例文>
- 春が きた。
- 給食の 用意が できた。
- ああ、おなが すいた。

<説明>すぎさりの形が表わす過去には、過去のある時点で行われたこと、または存在したことがはっきりしている単純過去と、話の以前に完了してしまったことや、あるいは過去の動作や状態が現在も引きつづき認められることなどを含む複合過去とが認められる。例文は、後者の意味合いを含む過去の意味を表わしているすぎさりを用いている。しかし、すぎさらずが、動詞の種類によって現在と未来とを区別して示すように、すぎさりのこれらの相違はそれほど明瞭に区別することはない。従ってこれらの相違は、すぎさりの表わす過去の意味のニュアンスの違いとして理解させる。

(2) さそいかける形

§ 4 さそいかける形

話し手が あい手に さそいかけるばあいには、どうしのさそいかける形を つかいます。

問題10 つぎの一のどうしは どれもさそいかける形です。どれも、さそいかけるはたらきをもっているでしょうか。

- (1) この本を 君に あげよう。
- (2) あべ君, 外で ボールなげ しよう。
- (3) おらあ うちにかえってから ゆっくり くおう。
- (4) チビ, さんぽに いこう。

話し手が 自分の意志(こうしようと 考えること)をあらわすばあいにも どうしのさそいかける形を つかいます。

問題11 どうしのさそいかける形もっている 二つのはたらき(さそいかけることをあらわす, 意志をあらわす)は、どううちがいででしょうか。

<定義>さそいかける形は命令する形とともに、話し手が相手に動作をすることをはたらきかけるという点で、つたえる形とは異っている。しかし、さそいかけは、話し手が相手と一諸に動作をするという点で、相手にだけ動作を要求する命令と異っている。

問題10 さそいかける形は、さそいかける意味のほかに、意志を表わす意味もつ。子どもたちは(1)(3)が、さそいかける意味ではないことに気がつく。そこで、意志を表わしている(1)(3)は、さそいかけの意味で用いられている(2)(4)と、何が異っているかを考えさせると、「だれかといっしょにしようと言っているわけではない」とか、「自分が他の人にやろうというもの」(1)、「おらあ」(3)というのは「自分のことでしょ、だからほかの人に言っているわけではない」というように、さそいかけが相手と一諸の行動を意味しているのに対し、話し手自身の行動(行為)を意味していると、判別していつている。問題11は、こうした相違をたずねている。

練習10 おきる はしる をさそいかける形に語形変化させて、さそいかけと意志の二用法をそれぞれ示す文を作る課題であるが、つたえる形「おきる」で、「わたしは もう おきる」という意志の意味をもつ作文をした子どもがいた。これに対して、「おきる。はさそいかける形に活用させていない」この問題は、さそいかける形に活用させて、さそいかけをあらわすはたらき、意志をあらわすは

たらきにする問題だ」のような意見が出された。そして、つたえる形によっても意志を表わす文をつ

練習9 つぎの一の さそいかける形のどうしは、さそいかけか 意志かのどちらかを あらわしています。それぞれのどうしが どちらのはたらきをもっているか 考えてみましょう。

- (1) ねえ、みんなで どんぐりを ひろいに いこう。
- (2) ほくは つくえを はこぼう。
- (3) きよし君、いっしょに かえろう。
- (4) あしたから この新しいくつを はこう。

練習10 「おきる」「はしる」を さそいかける形に 活用させて、さそいかけをあらわすはたらきと、意志をあらわすはたらきのそれぞれのばあいの文を つくりなさい。

さそいかける形

「おきる」→

「はしる」→

- (1) 「おきる」さそいかけをあらわすばあいの文。
- (2) 「おきる」意志をあらわすばあいの文。
- (3) 「はしる」さそいかけをあらわすばあいの文。
- (4) 「はしる」意志をあらわすばあいの文。

ることができるということについては全員が認めた上で、この作文に使われた「おきる」は、さそいかける形を求めている問題に対しては正しい答ではない、ということが集団的に確認された。この子どもたちの討論にみとめられる語形認識は、「さそいかける意味をもつ文だから、そこに使われている単語はさそいかける形だ」という、文に引きつられたあいまいな語形認識ではなく、語形が活用(形態変化)によって文法的意味を実現し、それが話し手の意図する用い方をされるという確かな理解にもとづい

問題12 つぎのどうしを さそいかける形に 活用させてみましょう。

どれも さそいかける形を もっているでしょうか。

さそいかける形

こわれる→

こわす→

とける→

とかす→

もうかる→

もうける→

どうしには さそいかける形をもたないものがあります。

意志どうしと無意志どうし

どうしには、さそいかける形をもつどうしと、もたないどうしがあります。

さそいかける形をもつどうしは、「こわす」「おきる」のように話し手の考えにもとづて こうしようと考えたり、動作をしたりすることができる意味をもっています。この種類のどうしを意志どうしと いいます。

さそいかける形をもたないどうしは、「こわれる」や「もうかる」のように 話し手の考えによって なにかをすることができないどうしです。この種類のどうしを 無意志どうしと いいます。

ているということがわかる。

<説明>さそいかける形と命令する形を、「話し手が相手に動作することをはたらきかける」という、これらの語形の本来の意味で用いることのできる動詞は、「人間の意志によって左右することのできる動作」を表わすから、これを意志動詞と言っている。これに対し、そうした本来の意味でさそいかけ、命令の二語形を用いることのできない動詞を、無意志動詞という。無意志動詞は、非情物の動作、生理的、心理的動作などを示す動詞と可能動詞がこれにあたる。問題12は、この二種の動詞の語意的意味の類似した単語同士を提示し、それらの単語にさそいかける形があるかどうかをたずねている。動詞は、形態的には、さそいかける形につくることはできるが、それが文法的意味を実現しないばあいには語形と認めることはできない。従って、こわれる とける もうかる は、さそいかける形をもたない。子どもたちから、ロボットが「おれは こわれよう」と言ったりする、という例が出された。これは、非情物であるロボットが擬人化されて、意志をもたされたため、非情物における状態の変化を示す無意志動詞「こわれる」が意志の意味でつかわれたものである。物語などでは、よくこのような使われ方をされるが、§5 命令する形 における<例文>の 天気になれ。風よ ふけ。なども、非情物である天候を、あたかも意志をもつもののようにみなしたことにより、無意志動詞が命令の形をとった例である。

(3) 命令する形

§5 命令する形

人や動物に なにかをいつけるときにはどうしの**命令する形**をつかいます。

問題13 つぎのどうしを 命令する形に 活用させてみましょう。
命令する形

- あ け る→
- こ わ れ る→
- う た う→
- あ る →

無意志どうしは 命令する形も もっていません。

命令する形は、話し手のねがいをあらわすときにも つかわれます。この場合だけ、無意志どうしは 命令する形をもつことができます。

<例文>

あした 天気になれ。
はやく こい こい。お正月。
風よ ふけ。雨よ ふれ。

さそいかける形							
命令する形							

(2) 「みる」「ねる」のなかま
 はじめる とめる たしかめる つける (ものを) にくる やめる いきる 語尾

つたえ	すぎさらず						
る形	すぎさり						
さそいかける形							
命令する形							

(3) 「する」のなかま
 さんせいする あいする しんじる 語尾

つたえ	すぎさらず			
る形	すぎさり			
さそいかける形				
命令する形				

(4) く る 語尾

つたえ	すぎさらず		
る形	すぎさり		
さそいかける形			
命令する形			

《資料》 感想文「文法を勉強して」

この勉強をしてわかったことは、ことばにも正しい使い方があるということです。先生がくるまえは、ことばの使い方なんて関係ない、ただ意味がわかればいいんだ、そう思っていました。でも先生が来てくれたおかげで「知っている人の気持ちを考えていなければならない」ということがわかりました。文法のお勉強をして楽しかったことは、たくさんあります。まず一つは、ことばを「つたえる形」「さそいかける形」や「命令する形」に直すことです。これは、その人につたえる時はどのようにいえばよいのか、人に命令する時は、さそいかけるにはどのようにいえばよいのかははっきりわかりました。もう一つは語尾です。そのことばをのぼすと（単語の語尾を長く発音させて、音を抽出させたことを言っている—筆者注）、最後はどのような音になるのか楽しかったです。それに、すぎさり、すぎさらず、というのがよくわかりました。最後に「る」「む」「ぶ」「す」などがつくときすぎさらずで、最後に「だ」「た」などがつくときすぎさりだということがわかるとうれしくて、家に帰るとすぐお母さんに「なんという」といって、よくこまらせました。最初は「文法」ってきくといやだったのがすぎさりやすぎさらず、語尾などがわかってくと文法をやると今日はなにをやるのかなとむねをワクワクさせていました。（島上 宏子）

わたしは文法を習って、とてもためになってよかったなあと思っています。文法を習って、しらなかったことも習っているうちに、へーなるほどと思うようになりました。とくにわかったのは語

尾です。わたしは語尾というのは、ぜんぜんということはないんですけどあまりしりませんでした。だけど習ってみると、ことばの一番最後のことばをのばすと、ルーとかウとかの語尾。これが語尾っていうのかとわかる、どんな科目でもわかればたのしいということ。みる、くる、にるこのばあいは最後のルが語尾になって、いく、およぐ、かす、あう、おる、とこういうばあいは最後の、く・ぐ・す・う・る このことばをのばすとウ、これが語尾。まだまだならなかったことがあるけれど、これがいちばんあたまにのこっている。どこでどう、この文法をつかうかしらないけど、わたしはこの文法をぜったいわすれないでやくだてたいと思っています。(畑 加代子)

文法をならって、すぎさり、すぎさらず、さそいかける形、命令する形などがわかりました。みるなどの命令する形は、みれ でもいいが、ほんとうは みろなんだということがわかりました。それに語尾が、エだと思ったのがレだということは はじめて知りました。たべようなどの語尾がヨーということもわかりました。すぎさりとすぎさらずの言い方、すぎさり、すぎさらずというのはどうということかもわかりました。一番おもしろかったことは、こいするというへんなことばを活用させると、へんなことばになったりしたことです。(命令する形の古い言い方が「恋せよ」であることを言っている — 筆者注) ということばを、活用させていくと、いろんなおもしろいことばができてとてもたのしかったです。(吉本 美代子)

ぼくは、文法をならっておもしろかったりかんじたことは、はじめはどんなことかなたのしみにしていました。はじめは文法といういみもろくにわかりませんでした。でも、かく・かけ・かこうというかんたんなことからやっていると、だんだんわかるようになりました。(めいずる)を命令する形にしたらほとんどの人がめいじれにしました。でもほんとは、めいじろだったのです。そんなのをなん回もくり返しているうちに、だんだんわかるようになりました。みんなは、語尾でつまずきました。「やっぱりこれはロだ」「いやちがう」ともめあっていました。でもそのうちわかってきたとみえてさいごに心がぴったりあいました。これでみんなもぼくも、文法ということがわかりました。(市川 滋)

ぼくが一番おもしろかったのは、語尾が ウ オ オウのどれかで、ろんそうになったときです。ぼくは ウだと思ったので、ウだという意見をのべたけど、さいしょは十人くらいいたけど、どんどんへって二人になったときにはがっかりしました。でもやっぱりおもしろかったです。(大水 利明)

文法の勉強はいろいろとややこしかった。とくに、語尾をさがすのがややこしかった。というのは、はじめ語尾は ウ・オー・エ だったけど、こんどは ル・タ・ヨー・イにかわったからです。わからなかったことは、なぜ、このようになったのがわからなかった。また、かわらない音というのが、あまりよくわからなかったし、すぐわすれてしまった。でも、つたえる形に、すぎさりとすぎさらずに、さそいかける形、命令する形のはよくわかった。とくに、どうしには、さそいかける形がないものがある、というのが 心にのこっている。れいでいくと、こわれるやとけるなどです。(齊藤 昌浩)

この学習では、しらなかったことをだいぶおぼえてとてもよかったが、中でも一番よくわかり、おぼえてよかったものは「語尾」です。それは、語尾だけで、だいたい、つたえる形・さそいかける形・命令する形がわかったりするとくちょうをもっていただけだと思えます。そのほか、すぎさり・すぎさらずなど、その場に応じてつかいわけると、日本語がむずかしいのがよくわかりました。

(田中 恵久)

私は、文章をなおすことより、表にかくことの方がすきでした。むずかしかったのは、方言と共

通語のくべつをするのがむずかしかったです。あと、すぎさりとかすぎさらずはあまりおもしろくなかった。私が文法の中で好きなのは、つたえる形・さそいかける形・命令する形の三つでした。私がおわかったことは、命令する形には、命令する形にできないことば、できることばがあるということがわかった。(山川 明美)

私は文法をおしえてもらって、つたえる形・さそいかける形・命令する形がとてもよくわかった。いままで私たちは、そんなことばのくべつもかんけいなしに、命令したり、さそいかけたりして話していたことがよくわかった。でも、すぎさり、すぎさらずのところのいみあまりよくのみこめなかった。それから、みらいのこと、現在のことを、もうすこしおしえてもらいたかった。

(小林 真理子)

<注>

- 1) 高村泰雄「教授学研究の方法論的諸問題」『北海道大学教育学部紀要』19号(1970)
- 2) 鈴木重幸『日本語文法・形態論』(1972)
- 3) 高木一彦「形態論での名詞の指導」『教育国語』25号(1971)
- 4) 奥田靖雄氏によれば、いいおわりの形のこの二用法は、対立する二つの語形(連体形と終止形)である、とされる。(「言語における形式」『教育国語』35号1973)
- 5) いく、いこう、いけ は、同一単語(いく)の異語形(異った形式)である、という捉え方に対し、それぞれ異った単語であるとする立場がある。(構造言語学など)
- 6) 語幹と語尾とは、単語の要素であり、標識である。鈴木重幸氏は、次のように説明している。「語尾はその文法的な形を特徴づける部分であり、その形があらわす文法的な意味のしるしになる部分である。これに対して語幹は、文法的なかたちのちがいにかわりない部分であって、原則的には、その単語に共通する意味や性格(語い的な意味、および、文法的な形のちがいにかわりなく、それに共通する文法的な意味、文法的な性格)のしるしになる部分である。」(前掲書)
- 7) 学校文法に採用されている伝統的文法論では、「居る」の「い」は語幹としても認められず、「居る」「着る」などは、語幹と活用語尾とが区別できない一段活用の動詞とされている。

<<付 記>>

私たちの研究は、実際の学校教育における授業によって始めて、検証され、次の新しい段階へ進むことができるのだが、今回の研究に際しては、前回に引き続き、恵庭市立島松小学校の協力を得ることができた。ここに同校と、実験授業をさせて下さった六年二組の斉院先生ならびに生徒のみなさん方に、深く感謝いたします。

本論文は、北海道教育大学・札幌分校の三上勝夫先生との共同研究による成果をもとにして執筆したものである。また、授業書作成に際しては北大・教授学研究グループの集団討議により、貴重な示唆をいただいた。ここに、三上先生ならびにグループの方々に深く感謝いたします。