

聾児の文章

鎌 田 良 二

本稿は国立神戸聾学校中学期一年生の一女徒の作文を中心として述べたものである。従つて、「聾児」ではなく「聾生徒」であるが広い意味で「聾児」ということにしておく。

先天性の全聾者が満四才までは語彙を全く持たず、満六才で小学校に入学し、三年生までは聾学校用教科書で学び、四年生から普通の小学校の一年生用教科書で学習しはじめるのであるが、習得の語彙に或る種の制限があるだろうし、視覚を主にした習得法という条件のもとに育ってきた聾児が、自己の意志・感情を文章として綴る場合、どのような制限を受け、それがどのようにあらわれるかということは大層興味深いものである。

聾児の語彙量については、住宏平氏が「ろう児の言語」(ろう教育科学 1936)に次頁上段の表のように記しておられる。

この表から、正常児六才の語彙量と、聾学校小学校六年間に持つ量とがほぼ同じであるといえる。ただ、その語彙の質的相違はあるにしても日常基本語彙を先に習得することについては大差はないものと思う。

(さらに、住氏は、概念作用「文」の問題として、三才八ヶ月の聾児の絵を見てそれに対する反応調査によつたものを示しておられる。)

この段階を経て、中学生になつた時にはどういふ作文ができるか、ここに実例をあげて検討してみたい。

文例について考える前に、聾者の一般的な内的言語について考える必要があるが、それにはさらに聾者の手話をもあわせて考察することが必要である。

手話に関しては拙稿、「甲南女子大学研究紀要 第一号」(昭和四〇・三)を参照されたい。

さらに、手話について、言語学者ヘンリー・スキート (Henry Sweet) は「言語史」(一九〇〇年) (The History of Language) (London) で次のように記している。

どこの国の聾哑者でも、客語を先にしてから、述語をそれにつける。

正常児語彙量

調査者 \ 年齢	1才	2才	3才	4才	5才	6才
久保	—	295	886	1,672	2,050	2,289
Smith	3	272	896	1,540	2,072	2,562

ろう児語彙量

調査者 \ 学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
坂本	272	631	877	—	—	—
井原	—	—	—	1,680	1,870	1,990
住	360	920	1,280	1,640	2,180	2,720

らわれるのではないだろうか。
 そして、日本語の語順と、聾者の思考としてある言語の語順とが
 どのような関係になっているものだろうか。
 どのような関係といわれる日本語の格機能は助詞によってあらわされるこ

「青い箱」とい
 う形容詞と名詞と
 からなる場合は、
 まず「箱」という
 持続的な対象物を
 先に示してから、
 「青い」という附
 随する属性観念を
 示す。
 ということであ
 る。
 もし、聾者の内
 的言語として、そ
 ういうことがある
 ならば、そういう
 傾向が作文にもあ

とが多いのであるが、助詞という抽象的なものを、どの程度に、ど
 のように把握しているのだろうか。特に、手話では助詞は殆ど使わ
 ないようであるから。

さらに、事物と事物をつないで一つの概念をあらわしたり、文
 と文をつないで、一つのまとまった文章とするための接続語。

また、見たようすをそのまま情感的にあらわす形容語などはどの
 程度に、どのようにあらわれてくるものだろうか。擬態語はあらわ
 れても、擬声語はあらわれないだろうと思うが、教科書にでてくる
 擬声語などについては、どのように受けとめているのだろうか。

いろいろと、われわれにとって興味深い問題もあるのであるが、
 これらについて聾者の文章を通して考察することは、聾者を理解す
 るばかりでなく、それを通して、日本語にとられない自然の表現
 の姿と、日本語の姿とをくらべることもできるかと思う。

しかし、現実には、聾学校の国語教育としては、そんなに聾児の
 自然の「ことは」のままにしておくわけにはいかないで、

日本語の「あるべき」型に、はめこむことに努力しなければなら
 のであろう。

「自然の姿」と「あるべき姿」この二つの間にどのような交渉が
 あるのだろうか。

以上のことについて、聾児の文章を通して考察をすすめたい。
 ここにあげた文例は、県立神戸聾学校中学部一年女子が、中学部

そこに読点をうつっていることであるが、これは、このようにすることを特に指導されているからである。

聲児が、取る段階になれば、単語として把握することとともに、助詞をも含めた形として把握することを覚えるのである。

即ち、「行く」という単語を覚えるとともに、それとは別に、「行って」「行った」という形をそのまま覚えるのである。

「乗る」という単語と同じ大きさで、「乗って」という形の語があるのである。

以下、文中に付した数字①②③の順で考察する。

①「電車に」の次に「乗って」という述部があるべきだが、それが脱落している。

日本語では、主語を言わない場合が多いことは衆知の通りである。しかし、これは、その行為から主語を容易に理解し得る場合である。

主語は話の筋から理解される場合が多い。

それに対して、述部を略すことが殆どないのは、主語だけをあげても、「どうする」のか、「どうなる」のか、を理解できない場合が多いからである。

ところが、聲児の行なっている手話では、「私—電車—神戸」とすれば、今いる場所が神戸以外である場合には、「私は電車に乗っ

て、神戸まで行った」の意になる。「私—電車」とすれば、たいいてい場合は「乗った」とか「乗って」である。

「昨日—雨」とすれば「降った」である。

このような習慣から、述部を略すことが自然に多くなってきたのだろう。

このようなことが、聲児の思考法にまで影響しているならば、これを手話的思考と言えよう。このように、表現面だけならば、これを手話的表現、時によっては、手話的語法と言えよう。

②「神戸東口駅に」実は、神戸東口駅という駅は存在しない。神戸駅の東口（東出入口）の意だろう。

複合語の誤、または、名詞内の順序の誤とみる。

これは、「駅」という事柄が最も重要なことであり、その次に、どの駅か、「神戸」「大坂」などが大切なことである。そして、その次に、その駅の「東口」とか「西口」とかが出てくる。

従って、「駅—神戸—東口」の順に出てくる筈であるが、日本語として「—駅」となり、「駅」という語は最後につく筈であるから、これを一番しるにもって来た。

「神戸—東口—駅」となったのである。

「—駅に」となっているが、次の「かいだんを」との続きぐあ

いから言えば、「——駅でかいだんを(おりて)」とあるべきところである。それを、「駅に」としたのは、場所を示す助詞としては「に」がもっとも広く使われて便利であるからだろうか。

③「かいだんを、して、」

「神戸駅(の)東口(で)かいだんを、」の次は、「おりて」か「上って」か、であるはずだが、「して」と一般的な、抽象的な動作をあらわす動詞をもって来ている。

この場合は、「かいだんを」の次に来る動作から、「して」といっても、「上る」か「おりる」かどちらかにきまっている。こういう場合に一般的な動作「する」であらわすことは古典語の「ものす」の形とよく似ているが、便利な使い方と考えられる。

手話ではこの「して」とか「する」というような抽象的なものはないとのことである。

神戸聾学校神西教諭のお話では、ここを、「かいだんを、おりました。」のように、具体的動作をもって来て、そこでいったん文を切る形にできなかったのは、「何々しました。」「何々しました。」というきれぎれの文を書くことは幼稚であるという意識が働いて中学生になると、「して、」「して、」という形で文をなるべく長く続けたがる傾向になるとのことである。

④先に場所をあらわすには「に」を使うのが便利であると述べた

が、「中央で」の次にすぐ「待って」と続く場合には、やはり、「で」とする。しかし、「中央で、待って、」と読点で続けて、さらに、「いるのは、中学部が」と続く、先の「して」は、自分の動作であったから、「中央で、待って」もそうかと思えば、実は、中学部の生徒達の動作である。これは、読点であまり切りすぎたために文の続きぐあいわからなくなってしまったのではなからうか。

また、先の「して」「して」式に、文を句点で終止させずに続ける方がよいという意識から来る混乱とも考えられる。

(5)「集まって」の次に「いるのであった。」とすべきところであるが、先に述べた続けたいという意識と、さらに、すぐ前に、「いるのは」と書いたために、同じような語「いるので」を重ねて用いるのは不自然であるように思ったためだろうか、「集まって」だけで以下を省いてしまった。

その為に、「集って」は、「特急に、のって」にかかることになつてしまふ。

「中央——待って——いる——中学部——集まる——特急——乗る」という順序であるものを、すべて接続助詞「て」で続けてしまうために、次々と下にかかってゆくことになる。

「中央で」以下は、自分が階段を降りている時、または、階段を降りた時に見た事柄であると思われるが、その間の時間の流れは、

「て」で続ける為にかえて表現されなくなってしまうている。

これも、嬰兒の文章の一般的な特徴と言えるところである。

時間の流れは、感じてはいるが、表現されないのである。

「しばらくして」「やがて」などの語は、高等部になってから特に教えるとのことである。

⑥「いすを、おきよきよく、しました。」で「いすを」お行儀よくするのは、教室などで椅子をまっすぐにして、後向きや、横向きにしないことである。正しく椅子を前向きにすることである。電車の椅子は、自分で動かさないから、「いすを」ではなく「いすに」お行儀よく「すわる」のである。

そうすると、「すわる」というべきところを、抽象的な、一般的動作としての「する」をつかって「しました」としたのは先の③と同じである。

⑦「中学部に」は、どうしても、ここでは「中学部は」とあるべきところであるが、普通なら「私達は」であろう。中学部一年生になった五月であり、そのよろこびから以下の文でも「私達」とあるべきところがみな「中学部」となっている。

この遠足に「高等部」「小学部」がいっしょに行ったか、どうか知らないが、それらと区別する為に「中学部」と特にことわったというより、「私達」という程度のもと思う。

⑧「京都駅で、おりて、歩いて、市電で、おりて、歩きました。」先に、特急電車に乗ってお行儀よくしました。というところでいったん文を切ったが、これは、特急電車の中で時間が相当に長かった為であろうが。こんどは、駅で降りて、歩いて、市電に乗ったが、その市電の中で時間が短かった為か、「市電で」の次にすぐ「おりて」が来ている。

本来なら「京都駅で、(特急電車を)おりて、(駅を出て、駅前から)市電で、(××町まで)行き、そこで」おりて、(会場まで)歩きました。」となるべきところを、自分のした動作を最少限に言いあらわすならこのようになるのであろう。

これも手話的な表現のしかたというべきものである。

⑨「そして」というような、いわゆる接続語はここに一か所あるだけである。

この語の直前は、「京都駅で、おりて、歩いて、市電で、おりて、歩きました」と、「おりて」「歩いて」という同じ語のくりかえしがあったために、また同じ動作が続いたために、ここに「そして」を入れたのであろう。

⑩「市電で、のって、おりました。」先の⑧に、「市電で、おりて、歩きました」と同じ書き方であるが、⑩は「市電を、おりて」であり、ここは、「市電に、のって」の筈であるが、両方とも「で」

を用いているが、「市電を用いて——市電によって××町まで行き——そこで——おりて」

と同様に「市電で」のあたりに、乗車中の時間的経過を感じていとすれば、「市電で——その間、乗っていて」を「市電で、のって」として、表現しているとすれば、両方とも「で」を用いることも理解できさうである。

⑨「中学部に、歩きましたが、太陽は、暑いです。」では、「中学部に」と「歩きましたが」とを直接に続けて考えると、この「に」はおかしいことになる。しかし、次の「中学部に、あせを、いっばいです」とくらべて考えてみるならば、ここは、「(私達は)歩きましたが、(私達) 中学部(生徒)に(対して) 太陽は(暑く照りつきます) 暑いです」

次も、少々、無理かもしれないが、「中学部に(対して) あせを、(いっばい与えた) 暑いです」と解することはどうであろう。即ち、この二つの「中学部に」は、いずれも、自然の力が、われわれに対して、このようにする、という形で、受身的なものをとらえているとみてはどうだろうか。

特に、「あせを」というのは、上の「中学部に」を受けているとみるべきであろう。

同様に、「太陽は——暑いです」の前にある「中学部に」は、や

はり、ここにかかっているものとみるべきだろう。

しかし、これを手語にするならば、

「中学部 暑い 私たち——歩きました——太陽——暑い」「中学部 暑い 私たち——あせ——いっばい」の形で通じるところであろう。

それを「中学部に」のように「に」であらわすことは単なる助詞の間違ひというより、先のように下に「を」が来ているなどのこともあり、やはり、受身的なものを考えることから来ているものとみてよいのだろう。

⑩ここまでの間に、「中学部」「中学部に」などを「私達」の意に用いたところが六か所ある。

「私は」は、はじめの方の「小林さんと、清水君と、私は」のところで、この「私は」との二つである。

この二つの「私は」は全く個人であって、「私達」の意ではないから、「中学部」とするわけにはいかなかったであろう。

全くの個人の場合には「私は」と助詞までも間違ひなく使えるのである。

これは、「私」「は」と、分けて覚えるのではなく、「わたくしは」という形を一語として覚えていくからであろうか。

⑪これはわかりにくいところである。

このようなところを理解する為には、思いきって助詞を全部省い

てしまつて次のように考えてみてはどうだろう。

中学部(集団・われわれ・私達)——時計——手——あげる——
いる(その状態で存在する)——もう(一)べん、二時——集合
——下さい(せよ)——高見先生——言う

いったん、こうしておいて、それをつなぎ合わせるように、適当な助詞を入れてみる。

(中学部の人達に、時計を見て、手をあげて、「もう一べん二時にここに集まって下さい」と高見先生が言いました。)

という状況が考えられる。

しかし、右のようなことは、その場の情景も知らず、塾児の気持ちを理解せずに勝手に判断していることかも知れない。

例えば、「中学部は」というのは、やはり「に」ではなくて「われわれは」であつて、「われわれは以下の状況を見た」「以下のようにした」という意味で「中学部は」と書き出したのかも知れない。

また、「時計の、手を、あげて、いるのは」も、次の「二時に、集まって下さい」と言う為には、普通なら、時計を見ながら、そのように言うのであろうが、

先生も、塾児達に時間を示すのであるから、まず、時計を持つた、または、腕時計をつけた方の手をあげて、まず、時間のこと

について今から言う、という意味のゼスチャーとして、「時計の、手を、あげ」たのかも知れない。

それならば、次の「高見先生に」がおかしくなるが、これは完全な誤りと考えた方がよいであろう。

「私は」などは、「わたくしは」と一語のようにして記憶しているのに対して、「先生に」言いました」も、よく使う形であるから、「先生」と「言いました」とをつなぐのに、ついよく使ひなれた「に」を使ったのだろうか。

⑧「中学部が、一時五分から」普通なら「中学部は」となるところであろう。「一時五分から」とは正確なものだ。塾児は、時計は見えるものであるし、かぞえることのできる数は、はっきりと理解しているのだから、特に、時計などには正確なのであろう。数字は手話でも、はっきりと伝えることのできるものである。

「べんとうを、食べました」は、「一時五分から」ならば、「食べはじめました」となるところであろうが、「しはじめる」というようなことは手話では難しいことであり、へいせいあまり表現しないことだから、「食べました」としたのであろう。

⑨先の「私は、おなかを、ペコペコです」と同じように、「私」個人のことだから、これも「私は」として「中学部は」とはしなかつた。しかし、「おなかを、ペコペコです」と言っておきながら、

「おべんとうを、食べる時は、おなか、いっぱいです」は、あわないようであるが、

ここも助詞を省いて、「私——おべんとう——食べる——おなか——いっぱい」と理解したら、「食べている時」または「食べ終わった時」のことであろう。

⑮「集まって、歩いて、植物園を、見ました」は、いかにも、事実を次々と述べる感じがでている。

一般に贅兒の表現は、事柄を、発生した順に次々と、しかも、最少限に述べていくのであるが、その一端がここに見られる。

そして、「中学部が、水を、飲みました」は、多勢で、水飲み場に集って飲んだのであろう。

⑯「水が、飲ませて、いそしいから」のあたりの意味はわからない。このように、一語二語全く意味のわからない語がでてくる。これは、語を充分に理解しないまま使っているからだろうか。意味はかりでなく、語形も間違っているようである。

「いそしいから」は「忙しいから」即ち、多勢で、混んでいたからだろうか。

⑰ここも意味がわかりにくいから助詞を省いてみる。

「中学部——植物園——見え——とても——暑いです」

この「見え」は「見る——見ることができて」などの意にひろげ

て考えてみる。

「植物園で」も、「植物園において」「植物園にいて」などの意と了解する。

⑱「くつを、いたいです」の「を」の使い方もおかしいが、これは「いたく感じた——くつを」

たとえば、靴が小さくて、いたく感じた時には、「靴を——いたく感じた」という言い方も許されるだろうか。

⑲「私は、楽しかったです」これも全く個人的なことだから、先の⑱と同様に「私は」とした。

「くつを、いたいです」の次に、いきなり「楽しかったです」は突飛な感じもするが、ともかく結論を書かねばならぬと思って、一言で結論を述べたのである。

「楽しかったです」のように、形容詞は四か所ともこの形になっている。

「暑いです」が二つ、「いたいです」「楽しかったです」がそれぞれ一つずつである。

形容詞を連体修飾または連用修飾の形で用いることに慣れていないためだろうか。

そう言えば、はじめにあげたヘンリー・スキートの「背い箱」を「箱——背い」にするという説にも関連があるようにも考えられる。

「楽しい日」とするよりも、「遠足——楽しいです」「今日——楽しいです」の方がこの作文の書き方にあっているようにも感じられる。

以上、作文中の各個所について述べたが、全文を通じて特に目立つことは、文節ごとに読点を打っていることであるが、これは学校で特にこのように指導しているのであれば、これについて何も述べることとはなく、また、これが聾児の文章の特徴とも言えないが、その切れ目が、必ず助詞になっていることは、一つの特徴と考えられる。

しかし、一つの文の中に、同じ助詞を二度以上用いることは混乱を生じさせることになるなるべく避けたい。

例えば、「何々は、何々を、何々に、何々した」ならば間違いはおこらないが、「何々は、何々を、何々は、何々した」では、はじめの「何々は」と、あとの「は」とが重なって、どちらが「した」のかわからなくなることがある。

この作文の第一文、「おぎよぎよく、しました」までの間に、「おぎよぎよく」に助詞がついていないだけで、他はみな助詞がついて

いる。第一文の助詞の数は次の通りである。

て——4　　は——3　　に——3　　と——2　　を——2
で——1　　が——1　　た(助動詞)——1

第二文では、切れ目7のうち、「て」が3、「で」が2ということになっている。

この作文が読みにくく、また混乱をしているように感じるのにはこの同じ助詞を一文中に重ねることにもあると考えられる。

聾児の作文指導として困難な点はいろいろあるだろうが、その一つとして助詞の問題があげられるが、先の作文について考察したように、聾児が、どういう心理で、作文を書いているか、助詞をどういうつもりで使っているかも考えてみる必要があるのではなからうか。

もちろん、国語教育としては、どこまでも助詞の一つ一つがもっている意味を十分に理解させることが大切であることはいうまでもない。

しかし、それを教えるのに、作文に書かれた助詞を聾児の心理も考えず、ただ、教師の側からみて間違いだから、それを消して、正

させるということは、特に、聾児の場合、ますます混乱させることになるのではなからうか。

ここに、日本語の助詞の意味用法の広さということを特に痛感する「学校へ行く」というか、「学校に行く」というか、国語教育の面から言っても「に」と「へ」との限界にはっきりした一線を引いておくことはたしかに都合のよいことであるが、助詞というもの、また「ことば」というものは、本来ははっきりした区別のあるものであっても実際の用法として、正しい、誤りということが言えるかどうか。

ろう教育研究会刊「ろう教育」（昭和三六年七月号）の坂口利雄氏「文章表現における文脈のねじれ」は、前号、六月号の同名の論文とともに、聾児の作文を多くの文例から分析して特にすぐれた論文と思う。が、七月号にあげられた、「誤り」の文例、（これも多くのものの中、ほんの一例を示されたものだろうから、これについてとやかく言うのはあたらないかも知れないが）を見ると、これを全く誤りとしてしまうべきか、と考えさせられる点もある。

次に、そのいくつかをあげてみる。

● 点をつけた語が誤り、——線の下の語が正しいとしたもの。

① かんこうバスへのって、——に

② 小さなノートをかきました——に

③ 汽車のりました——に

④ 伊藤先生はお話をしました——が

⑤ 林先生がおかあさんが話をしました——と

これは、明らかな間違いではあるが、これを何故、どういう意図で私がここにとりあげたかは、先の作文の検討の方法からわかっていただけだと思うが、

このような誤りを、数多く出されているので、その一つ一つについて検討することもできないし。

多くの聾児の作文を扱っておられる同氏からみれば、全くの誤りと言うべきものが多いのであろう。

また、私のように聾教育には、全くの門外漢であり、何の知識もない者が、安易な同情や、間違った心理推測をして、聾児がこういう気持から、こういう表現をしたのだろう、などと言うことは、聾学校の国語教育には害を与えることになるかも知れない。

しかし、聾児も、手話で助詞を殆ど用いないとは言っても、書物を読んでいることでもあり、全くのでたらめに使っているかどうか一考することも必要かと思う。