

教員免許更新予備講習から見えてきた国語力向上のためになすべきこと —音声と文法に関して—

What should *Kokugo* teachers get through the teacher's licence renewal courses and what can the university offer them?

山 田 敏 弘
YAMADA Toshihiro

1. はじめに

平成21年度から始まる本格的な教員免許更新制度の試験運用が、平成20年度おこなわれた。実際の教員免許講習で生じるであろう体系的な問題点を洗い出すための位置付け¹とされるが、教科指導・生徒指導その他教育の充実に関する事項の講習を担当する(教科専門の)大学教員にとっても、翌年からの本格運用を前に多くのことを考えさせられる講習となった。その上、理解度を測るテストが義務づけられたことで、図らずも小中高教員の担当分野に関する知識量と運用力のばらつきを目の当たりにし、講習内容に対する大学教員としての(個人的な)予測の甘さを認識することとなった。

講習は、平成20年8月におこなわれ、岐阜大学教育学部国語教育講座からは、大学教員3名による教科指導に関する18時間分の授業が提供された。時間数は、3名による均等分担、すなわち6時間=4コマを、文学領域、国語科教育領域、そして国語学領域に割り振り、本稿筆者は8月8日の講習で国語学領域を担当することとなった。なお、担当した講習の概要は次の通りである。

教材解釈を文法的な観点から分析作業を通し、使えない暗記だけの文法から教材分析や表現にも役立てられる日本語の文法への転換を図る。(文科省選択領域第2回指定一覧より)

当然、他の大学教員が担当した領域については、本考察で扱うべき範囲ではない。また、講義形式でおこなわれた本稿筆者の担当分では、現場の先生ならではの教室における教育全般に関する総合的力量に対して評価をおこなうだけの材料は、テストを通じても得られていない。したがって、本考察で言う「国語力」とは、国語学領域の現代語としての基礎的な力に限定されたものであることを最初に断っておかなければならない。

担当した国語学領域では、音声、文法、言語運用に関する分野を1コマ(=1.5時間)ずつ講義形式で話した。方法としては、当該分野に関する知識を、実際の小中学校国語科教材の分析に応用しようとする意図をもって、パワーポイントスライドと同ノートをプリントしたものを扱い、講義をおこなった。テストもこれらの分野に関する現場での応用を問うものとした。講義内容を理解してもらった上で、講義資料等を参考にしながら、現場の先生ならではの実践的アイデアへの応用を問うたものである。このテストの解答をもとに、免許更新講習にどのような内容を取り入れ、どのような方法によって講習をおこなっていくべきかを考えていこうとするのが、本考察の目的である。

なお、分析対象としては、筆記試験テストで記述された内容に限定する。当然、個人およびその成績が特定できるものであってはならない。その点については、学部の教員免許状更新予備講習担当責任者とも協議しプライバシーに配慮した上で、あくまで教員免許講習に必要な内容とは何かという観

¹ 岐阜大学が実施した平成20年度教員免許状更新予備講習の案内には、次のようにある。

「(前略) 岐阜大学では、この免許更新制に対応するため、実施方法検討、県内大学との連携、他地点遠隔授業等を課題として、以下のように予備講習を実施します。」

点で分析する資料として用いていく。

2. 音声に関する問題点

修了認定試験問題には、3題出題した。1題は、現代的な問題として、日本語を十分に理解しない外国籍児童生徒に対し、いかにやさしい日本語を使うかという点に関する問題であり、現在の国語科として直接の教育対象になるというよりは、未来の日本語科で扱うべき問題を問うたものである。その1題を除いた2題のうち、最初の問題は音声に関する問題で、単音レベルおよび韻律レベルで、現場の児童生徒の発音を具体的に分析させるもの、もしくは、教材を音声という観点から分析させるものであった。まず、この音声問題に対する解答から見ていくことにする。

2.1 調音に関する記述を通して見えた課題意識

音声に関して、小学校に勤務する講習受講者から問題点として挙げられたのは、まず、口形や発音の明瞭さについての問題点であった。以下、解答を抜粋して箇条書きで示す。なお、表記は解答のままであり、特に誤記と捉えられかねない箇所については、「ママ」と振って示す。

単音の発音に関しては、小学校低学年の担当経験から次のような指導法に関する解答が見られた。

- ・低学年の子どもを担当していて、毎年クラスに何人か、ダ行とラ行の区別がはっきりできない子がいます。耳で聞いた音声を表記する時の誤りというよりも、自分の発音そのものが混同している場合が多いようです。(中略) いつもみんなといっしょだと、自分の声を自分で聞きづらいので、音読を一人でさせたり、個別指導で教師の発音を聞いてくり返させたりしています。一文字ずつというよりは、言葉の中ではっきり言えるように練習させています。表記が正しくできるようになってくると発音も正しくなるので、言葉の表記(ノートなど)にも気をつけて目を通すようにしています。
- ・特に小一・小二ぐらいの児童の発音で「サラダ」が「しゃだだ」や「ラクダ」が「だくだ」と聞き取れる場合がある。「ら」の発音は舌を巻くという感じで上あごを滑らせるが、それが「だ」となることは、舌が巻いてなくて平たく上あごについていることによるものである。舌の動かし方について「ら」と発音するときには舌の裏側を上あごにつけて発音するように指導する。「さ」は発音時のどの奥を開けるが「しゃ」では横に開く感じになるので舌の上にあめ玉があると思って発音するよう指導する。また、どちらも文字で発音を視覚的に示して違いを意識させるようにする。

「サッカー」を「シャッカー」と言って笑われた児童に対する指導法を次のように解答したのもあった。

- ・舌の動きがよくなるように舌の運動をしたり、「す」「あ」→「さ」の練習をしたりして話すことが嫌にならないよう配慮しながら「文字」と「音」「意味」を関連づけて指導したい。

ことばの入門期ともいえる小学校低学年での発音に関しては、今回の更新講習で話す時間的余裕が十分にあったとは言い難く、解答を見て、この点に着目した解答の多さを実感し、講習内容に取り入れる必要性を痛感した。

では、どのようなことを講習で述べるべきか。1番目の解答においては、中略の箇所に調音上の類似点が述べられており、分析としては十分である。また2番目の解答についても、現場での指導の方法としては、「あめ玉」を持ち出して指導するなど具体性がある記述が見られ、評価できる部分がある。一方で、「ら」の発音を「舌を巻く」と捉えているのは音声学的には正しくない。舌を巻いてしまっは、いわゆるべらんめえ調かスペイン語のような言語における子音の発音になってしまい、上

あごを舌の先でちょっと一回弾く、日本語の音の説明にはならないからである。「だ」と「ら」は、閉鎖の完全さによるものであるが、九州北部方言で言われる「かろのうろんや（角のうどん屋）」の例を挙げるまでもなく、酔っぱらったときにはダ行がラ行になるのは、閉鎖を完全に作らないことによるものである。逆に「だくだ」のように閉鎖を作ってしまうのは、それを単独で語頭の音として発音させているからであって、語中であればラ行音となることが多いはずである。であれば、皆の前で一人で音読させるというようなことは、緊張を強いることで閉鎖を作りやすくしてしまって逆効果であろうし、何よりことばに対する恐怖心を抱かせてしまう危険性すらある。講習では、（校種を分けることを前提として）このような音の直し方も、内容の候補として考えなければならない。

サ行とタ行の混同を挙げる解答もあった。

- ぼくは、べんきょうをしまちた。あたごはんをたべまちた。

a母音の次のs音がt音に代わっている。(中略) この児童の舌先が前に出すぎ後ろにひっこんでいないことが原因と考えられる。指導法としては鏡を見て舌先を確認し、舌を前から奥の方に入れて発音する訓練をするのが良いのではないかと考える。見て判断できない時は、口の中と舌の位置を確認させる。この時「あさ」「しました」というように、単語や文節で発音させる。

実際に母音aの後でのみ、このような現象が生じるかは不明な点もあるが、これらは、「s音」と「t音」の交替というよりは、「し」と「ち」（あるいはシャ行とチャ行）の交替である。「し」と「ち」は、サ行とタ行から同じく次に来る母音iに引っ張られて口蓋化した音、つまり、舌先が広く上あごに付くようになった音である。違いは、「ち」のほうが舌を瞬間的にでも上あごに付ける破擦音であるのに対して、「し」は付かない摩擦音である点である。摩擦音は空気の通る狭いすき間を空けて舌の位置を調整しなければならないため、幼少期には調音が困難であるとされるが、このような混同が小学校の中学年以降にまで残っていく例は少ない（むしろ、その場合には障害も考える必要があろう）。鏡を見て観察できるかといえばその効果も十分には期待できない。むしろ「ち」のように破擦音で発音することのほうがより大きな労力を要することから、放っておいても摩擦音化すると考えられよう。つまり、受容する側の態度を変えることはおこなったとしても、発話者に何もしないこと、こういう方法も発達段階を考えれば十分に方略として有力なものとなってくる。

単音からのイメージに着目した解答もあった。

- (小学二年生の詩の教材「おおきなあれ」について)「つぶつぶ」の発音や「ぶるんぶるんちゅるん」の発音に注意させたい。ぶの濁音とぶの発音の違いは、はじけるような音をイメージさせて、その違いからどんな様子で雨の音がブドウやリンゴにあたって流れていくのか想像させたい。

「ぶ」と「ぶ」は同じく両唇破裂音である。であるとすれば「はじける」印象は、調音位置という観点から言えば差異が感じられるということにはならない。しかしながら、実際に語中の「ぶ」は、摩擦音化することもあり、このような語頭か語注かという環境の差による異音の存在が感じられていたとしたら、それはそれでよい気づきであることを認めたい。できれば、それがどのように詩の鑑賞や授業自体に関与的であるのかをより明確に述べられるよう、その理論的手助けを講習内容に盛り込むべきである。

オノマトベに関しては多くの先行研究があるように、清音が軽薄短小というイメージを持つことが知られている。また、撥音を添加することで弾力性が示されることは、専門書でなくても柴田武(1995:100ff) など、新書という手に取りやすい形態で供せられている。それらを少しでも参照することができれば、このようなオノマトベによって想起させられる具体的なイメージを、言語化して伝える助けになるであろう。

もし、そのような新書にすらあたって勉強する余裕が、小学校教員にないとすれば、「ぶるんぶる

ん」と「ぶるんぶるん」、あるいは、「ぶるんぶるん」と「ぶるぶる」、さらには「ぶるっぶるっ」となどと比較することを児童生徒といっしょにおこなうという方法を、すぐに使える手法として持ってもらうことを考えることも必要となろう。人間の言語に対する感覚は、使用者であるからには当然備わっている。それを言語として表出する力を養成することが国語科のひとつの目的に入るのであれば、このような比較による感覚の言表化を磨くことは重要なことである。まずは、教員がその実践をおこなえばよいのである。

この解答は、さらに、「部分音読を通して音のイメージをたしかめさせたり、詩の視写を通じて、言葉の意味の理解をさせたりしたい。」と続くが、この解答では、「どのようなイメージ・意味」を理解させたいかという具体性が欠けている。常に授業であれば具体性をもっておこなわれているであろうことが、講習になって言語で表現されると肝心な部分が落ちてしまうのであれば、残念なことである。

単音から受けるイメージに関する記述は、次のようなものも見られた。

- ・桃の花道在ることに飽きてけり

通常使われる完了(強意) + 詠嘆の「にけり」ではなく「てけり」の効果に気づかせる。

にni 「n」の鼻音の柔らかさ、日本語の母音の「i」音の省力的弱さ

てte 「t」音の舌の動きを使った空気の吐き出しと最も響く母音である「e」音の力強さに着目させる。

音のイメージとはなにか。それは、その音を聴くことによって、一部の人だけでなく普遍的に抱かれ共有される感覚を指す。そこに調音上の特徴が関与することは、当然考えられる。しかし、ここに書かれている母音「n」を除く記述は、その言わんとするところがやはり伝わってこない。「i」の音に、「人手を省いた」弱さが感じられるかという、そのような発音が可能ではあるが常にそのような特徴をもって発音されるとは必ずしもいえないであろう。「e」に関して同様で、力強いかという相対的な尺度で測れるような特徴をもっているとは言い難い。

どこでこのような表現を使用しているのか。もし、小中高校の教員の間では十分に通じるものであり、大学、すなわち音声学的手法による分析においてのみ通じないという、いわば位相差のようなものが存在するとしたら、大学教員も小中高校の教員のことばを学び通じる授業をすることが求められる。これは、一方的に、学問的なことばを用いると強いることでは解決しない側面である。しかし、それを措いても、上の表現は漠然とした印象を否めない。「弱さ」「力強さ」という母音の音色の問題ではなく音の強さという尺度で測りうるものが、母音の開口度の違いと結びつけられている点は、理解が十分できる表現ではない。概念を精緻にしながらこの代替となる表現を考えていくことも必要なのであろう。

小学校低学年の指導項目である口形等に着目した解答もあった。

- ・(「道あんないをしよう」という小学三年生教材に関して) 道を尋ねる相手は性別、年齢、職業も様々なので聞かれている相手がわかるように口を大きくあけ、はっきり、大きな声で話す必要がある。

確かに、伝達が十分におこなわれるような口形の指導は大切である。特に、今日のような曖昧な調音による音声の弁別性が十分確保されない傾向が指摘される時代の教育においては、その重要性も十分理解できる。しかしながら、教科書に載っているような(誇張された)口形を指導することには疑問がある。最終的には、コミュニケーションという観点から、総合的に伝達できる声と付随的な方法を指導すべきである。音声教育は、「はっきり、くっきり」という段階からの脱却も視野に入れなければならないのである。

2.2 発音と表記に関する記述を通して見えた課題意識

表記と発音とのずれ、あるいは、発音から来る表記の誤りに関する記述は、小学校教員からよりも中学校や高校の教員から複数件出された。

- ・中学生の生徒のプリントなど記述したものを読んでいるとき、「満員→まいいん」「原因→げいいん」「体育→たいく」という表記を目にすることがある。(中略)これは母音がふるえているだけでその音が発しにくく(たとえば「n」の音)、次に母音が重なっているときに、表記のままの発音がしにくくなることで起きる。ゆえに、まず視覚的に表記して「まんいん」「げんいん」と示すことが大切である。
- ・「○○先生」というときに「○○せんせい」とエの長音で発音している
- ・「おとーさん」「おかーさん」「こーり」「おねーさん」「おにーさん」、全てを「ー」で表記している生徒が多い。
- ・「雰囲気」を「ふいんき」と言ってひらがなでも書く生徒に対しての指導法に対し、「漢字で書いて一文字ずつ読みを確認しなさい」と指導する。

母音の前の撥音は発音がしにくく、母音として表記される例は小学校からよく見られる。それが中学校や高校でこれだけ多くの指摘がなされているということは、小学校からの指導法に何らかの問題があるといわざるをえないのではないだろうか。たとえば、教材文の合間でもよいから、このような語を複数集めて、システムとして指導していく必要があることを示唆している。

小学校での問題点は、音を素直に捉え近似の表記に結びつけようとする小学生ならではの問題がある。教師は、「げんいん」であっても「原因」という漢字に結びつき、「原付」「原木」「原始時代」等の「原」と同じであるという結びつきから「げん」という読みがいかにも普遍的にあるかのように思っているまいがちであるが、その実、「原付」の「ん」は歯茎を調音位置とし「原木」の「ん」は唇の閉鎖によって発せられる。いずれも、「原因」における「い」という母音の前に来る「ん」とは、音声的にかなり離れたものである。母音の前の「ん」は唇でも口腔内でも閉鎖を作らない鼻にかかった母音であることが知られている。このような発音の違いを知識として知っていれば、(知っているだけではどうにもならないが、知らないで指導はできない)「原因」の「ん」が「え」に近いことも理解されるであろうし、その前提に立って、もちろん解答にあるようにひらがなと結びつけるという方法もあろう。また、「原」という漢字を既習である学年においては「原」という漢字の音読みと結びつけて「げん」という読みを指導できるであろう。それは、「原因」ということばひとつを取り上げて教えるのではなく、必ず、「原付」「原木」「原始時代」等の「原」といっしょに教えられなければならない。そのような方法論を持っていないなければならない。この方法論を確認することも、更新講習には必要である。

長音の発音については、「先生」は「せんせい」が一般的な発音であるという、現代仮名遣いの原則をきちんと学ぶ必要がある。少なくとも「せんせい」と読まなければならないとの勘違いに基づく誤った指導がなされないことを講習内容に盛り込む必要も再確認された。大学の小学校教員免許用の教科国語の授業で、一通り教わる知識も、卒業時にすでに抜け落ちていたり、教員生活で忘れていたりしていることもある。忘れさせない工夫も考えなければならない。

また、ひらがなとカタカナの長音表記の違いに関しては、長音記号を用いることが現代的な発音により適合した方法であっても、現在の現代仮名遣いには合っていない。ワープロ等で入力したときには変換されないなどの社会的デメリットを持ち出すのも一案であろう。

日本語は、表記と発音とがある程度一致してはいるが、やはり違いもある言語である。もちろん、旧仮名遣いに比べれば現代仮名遣いは、発音と表記が一致した率が高いが、必ずしもそうでないこともある。正しい知識は、どこかで学ばなければならない。

拍の感覚とも関係する特殊音節の指導に関し、次のような解答もあった。

- ・小学校一年生でひらがなの長音を学び、のぼすことばを見つけをした時、「おねえさん」「げえむ」を見つけ、その一音一音を手をたたいて学ぶ単元がありました。すると子どもは、特に長音の㊸を強く発音し、違和感を感じました。体育館（たいいくかん）をひらがなで書かせた時も、㊸が二つあることを見つけ、特に大きな声で強調して発音する子が多かったことが気になりました。そこで、のぼす音は小さくたくことを指導した結果、発音も小さくなり自然の音声になりました。

長音、促音、撥音という特殊拍と呼ばれる拍は、通常の母音を含む拍ほどの自立性がないにもかかわらず日本語では1拍と数えられる。そのため小学校低学年では表記上落とされることもよくある。ここでは、その1拍という感覚を掴むために手を打って数えているのであろう。特に「たいいくかん」のような特殊拍を含まない語の場合に、大きな声でどのように強調し発音したために、どのような違和感を抱いたのか、情報が少ないために十分には理解できないが、拍の感覚を掴むための練習という目的を明確に持っていれば、語としての通常の発音との乖離は問題にならなかった可能性も十分に考えられる。また、拍ではなく、最近の音声教育でよくおこなわれるフット（2拍で1フット）という考え方を持ち込むことも検討されてよい。

中学校や高校の教員からは、古典の表記に関する解答も見られた。

- ・「ころは二月十八日～」のようなふり仮名がしてある。これは旧仮名づかいで、この部分を現代仮名づかいに直せば「にんがつ」である。では、なぜわざわざ「が」を「ぐわ^マ」を書いてあるかと考えれば、今の日本語の表記では区別していないが、「ga」と「ŋa」を区別するような部分があったのではないだろうか。
- ・高一の古典で旧仮名遣いの「ゐ、ゑ、を」を指導する時にただ覚えろと指導するのではなく、「この文字が何故使われていたのか？」ということを考えさせることから指導に入ります。それも教えるのではなく考えさせます。40人学級であれば5分程度あれこれと考えさせていくうちに発音という考えが出てきます。そこで全員でワ行の発音練習をします。多くの生徒は楽しんで取り組み旧仮名遣いを理解します。（後略）

「ぐわ」という合拗音と鼻濁音とを混同した勘違いである。歴史的な音の変化に関する知識は、古典を教える上でやはり重要であろう。また、歴史的仮名遣いの読み方は、表記とのずれがあることが重要である。ワ行の発音練習をするということは、どういうことかの詳細は書かれていないが、「をとこ」を[wotoko]と読ませたとすれば、それはそれでひとつの考え方ではあろうが、「ち」や「づ」などの四つ仮名の区別、また、サ行子音を破擦音で発音することなど、書かれた時代におけるさまざまな発音の統一性も課題となるであろう。

古典における表記について考える時間を設けることも重要かもしれない。

2.3 韻律特徴に関する記述を通して見えた課題意識

音は、単に口腔内で調音された音のみが伝えられるわけではない。音の高さをはじめ韻律特徴と呼ばれる諸特徴についての指導は、単音の指導以上に感覚に頼っておこなわれてきた面が否めない。

音の高低に関しては、アクセントとプロミネンスを講習中にも取り上げたため、アクセントとプロミネンスに関する解答も見られた。

- ・「つば」という言葉のアクセントがむずかしくて、音読の時に聞いていた仲間から「えっ」と言われた子がいた。省略されているが、帽子の「つば」であることを確認し、「つばをのみこむ」「つばをはく」という文を提示して違いを意識して音声化する。

「音声化する必要がある」との示唆であるが、具体的に「(帽子の) つば」と「唾 (つば)」とのアク

セントがどのようなものであるかの記述がない。『NHK日本語発音アクセント辞典』によれば「鏝」と「唾」は同じく頭高アクセントが第一に示されている（帽子の鏝は、刀の鏝と同じ語源である）。岐阜市など岐阜県の広い範囲で通用する「唾」のアクセントである尾高型アクセントは、括弧内に許容される形として示されているのみである。であるとすれば、この教師は教室で何を指導したことになるのだろうか。仲間から疑問に思われたのは「鏝」と混同するアクセントであったからだとすれば、それは共通語としては「正しい」アクセントで発音したのであって、解答に示されているような「違いを意識化し」というのは、わざわざ方言を教えたということになる。

方言を教えるという立場も、当然ありうる。言語はあくまでコミュニケーションの道具である。相互に通じ合ってこそ言語であるとするならば、ここでは方言のほうが通じやすいとも考えられる。しかし、国語科という教科としてそのような学習をおこなうのであれば、それは方言としての用法であるとの明確な注釈を伴っておこなわれなければならないであろう。

問題は、どのようにすれば教師がこのような、いわば思い違いを回避できるかということである。それは、知識ではなく方略を持てるようにする教師教育をおこなうことである。どこの学校のどの教室を見ても、国語辞典はある。しかし、アクセント辞典が置いてあるところは少数である。教室にアクセント辞典が置いてあれば、疑問に対して児童といっしょに考えることができたはずであるし、また、それによって、迷ったときはアクセント辞典を見ればいいのだということがわかったかもしれない。もちろん、国語辞典の中には略号でアクセントが示してあるものもある。その読み方を児童に教えることができるかもしれない。先生だって迷うことがある、しかし、そのときに役に立つ書物がある。これも、国語科の立派な教育であろう。

一方で、「ドラマ」の発音に関して、「ドラマ」「ドラマ」「ドラマ」を比較して、世代差を児童とともに「言葉の学習を楽しむ」という態度で考える授業を行ったという解答も見られた。授業態度としては評価できるが、アクセント型に関する表記には問題がある。「ドラマ」というアクセントは岐阜県や愛知県の方言としては考えられるが、共通語のアクセントは「ドラマ」と、いわゆる平板型アクセントである。実際の授業ではアクセントをこのように表記して表さず、音声で示しただけであろうから問題はないと考えられるが、未だ日本語のアクセントを英語のような強弱アクセントと同じように「強いところがある」と信じている教員がいることは、母語を十分知らぬまま外国語ばかりを学ばせる、言語学習になりきらない国語科の大きな問題であると考えられる。英語教育においても日本語を十分に意識した教育がおこなわれてきたかというところでもない。どちらも日本語が置き去りにされているのである。

プロミネンスという概念については、講習内でも取り上げた。この点に関しての記述が見られたのは、受講者40名中2名であった。

- ・「何階建てになっている屋根が屋根が緑で避が黄色」などのように明確にしたい部分にプロミネンスを付けて話すような指導をする。

プロミネンスには、新規情報など特に伝えたい内容に音声的卓立を与えて聞き手にその情報内容に着目を促すという作用と、従属節の始まりなどに置かれて文法構造を表すという作用の2つの機能がある。この解答では、このように広い範囲のどこにプロミネンスを置くかが不明確である²。まずは、そもそも、プロミネンスという韻律特徴がどのようなものであるのか、明確な知識を持つ必要性がある。

² 平成20年9月の『中学校学習指導要領解説 国語編』では、第一学年の「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」「言葉の特徴やきまりに関する事項」の解説において、プロミネンスを「文中のある語を強調して発音すること」と注釈を付け説明し、さらに「『A話すこと・聞くこと』における指導などを通して考えさせる機会を作ることが大切である。」とある。

文法として記述された解答で、プロミネンスとの関連で対処できる記述も次のように見られた。

- ・「小さなぼうしをつかんで、ため息をついている松井さんの横を、太ったおまわりさんが、じろじろ見ながら通り過ぎました。」

読点により、「小さなぼうし」をつかんでいるのは、「松井さん」か「おまわりさん」か、どちらの人物なのか混乱する場合が予想される。児童にとってさりげなくわかりやすく確認できるよう配慮して、発問して確認する。

前の文脈から、「ぼうしをつかんで」いるのは「松井さん」であることは十分に理解可能である。回答者の指摘は理解の側面として、「松井さん」がつかんでいることを確認するというものであるが、実際にここで重要なのは音声による表現である。「つかんで」の後の読点は、小学四年生という年齢を考慮して打たれたものであろうが、ここで十分な間を取り「ため息を」にプロミネンスを置くことにより従属節の開始を明確化すれば、筆者の意図と異なる、ぼうしをつかんでいるのがおまわりさんであるという読みがなされる可能性がある。教科書に書いてあることを間違いとすることは当然できないであろうが、音声については範読等でこの点に十分注意をすればよい。一方で、作文等への応用も可能である。名詞修飾節は長くなっても、特に様態等を表し副詞的に従属節の述語に係っていく場合には、読点を用いないというルールを明確に示してもよいだろう。

プロミネンスという概念を生かし切れていない中学校教員からの解答もあった。

- ・無事に島から帰ってきたその時のマキの気持ちを音読の仕方から読み取るために「マキの言いたいことばは、ぐっしょりぬれた麦わら帽子を抱きしめる、か細い腕が語っていた。」に着目する。音読をさせ「か細い」を強調して読む子、平坦に読む子をモデルにちがいを述べ合う。十分な気持ちを語った後に「抱きしめる、か細い腕」の「、」で区切ることで、か細い腕が強調され、マキのがんばりが強められることを学習する。

確かに、名詞を修飾する従属節が連続する場合、その区切りに「、」をはさむことがある。ここから新たな節が始まることを明示化するためである。しかし、この場合の「、」は間として表現されなければならない「、」であろうか。「か細い」も名詞修飾節というほどの長さを持たない修飾語である。むしろ、「か細い」の「か」がひらがなであるために文節を明確にするために打たれた読点である可能性は高い。そのことは講習中にも明確に音声で実現して示した。「強調する」「平坦に読む」ということばは、おそらく普段生徒に対しても使っているであろう。既存の知識を講習内容に結びつけられるようにすることも考えなければならない（ただし、一種のリメディアル教育的な役割をどこまで更新講習に含めるかは考えなければならない）。

単に同じ事象を表現することばが、大学教員と中学校教員とで異なるだけということではない。「強調」ということばを、より概念として詳細にしていくために、より精緻な用語を用いることが必要である。

国語科教育において聴覚教材を取り入れることの重要性を解答してきたものもあった。

- ・『山月記』を扱った授業において、目からの情報に頼りすぎるとことばの意味の理解にばかり重点が置かれることを避けるために、プロのナレーターによる朗読テープ（ときには効果音入り）を導入の場面で使用する。（中略）言葉の抑揚や強弱、間の取り方が以下に想像力を増すことになるかを実感した経験がある。耳から入ってくる音声を注意深く分析する中で、何が強調されているかをまず感覚的に握^{ママ}むことができる方法だと思う。

朗読を聞くという国語科の授業は、いったいどのような位置付けがなされる授業であろうか。文字言語の読解と音声言語の聴解の中間的な位置付けが可能であろうか。位置付けはともあれ、読解教材としての教育とは異なることばの教育が、ここではなされている（読解教材であれば、「目からの情報に頼」ることは当然のことであり、読解という文字言語からの情報取得を経ていながらも、単語の

意味の理解以上の教育がなされてはじめて、読解の教育なのであろうが)。

では、この授業では何が教えられようとしたのか。聴くことによって場面を深く理解する、もしくは、朗読のテクニックというものをことばの科学的側面として教えようというのであれば、それはひとつの手法として興味深い。しかし、もし、そこに、「音声を注意深く分析する」という技術を教えるという目的が込められるのであれば、朗読が上手いか下手かということ以上に、プロミネンスであれイントネーションであれポーズであれ、分析の手法の観点をきちんと伴って教えられるべきであろう。この点で、具体性を欠いた解答であった点が惜しまれる。

このような解答を書く受講者に対し、どのような効果をもった講習が可能であろうか。朗読をおこなうことを最終目標としない、理解に限定した教育であれば、具体的にどのような韻律特徴の表出によってどのような印象に結びついたかという具体化をおこなうための分析を学んでもらう必要があるであろう。一方、表現まで視野に入れた教育であれば、朗読という限定された表現方法に留まらないで、日常生活にも活用できるような韻律特徴の運用の訓練をおこなわなければならない。そのためには、韻律特徴を理解した上で、その指導法まで学ぶ必要があるであろう。この解答に見られるような抽象的な記述が、生徒たちの前ではどのように具体的に示されていたのかは、もう少し情報を集めなければならないが、やはりより具体的に講習内で掘り下げる必要はあると考えられる。

なお、同じテープを用いたであろう解答は、別の受講者からも寄せられており、こちらは、プロミネンスの機能により焦点の置かれ方の違いに着目する旨、具体的に記されていた。

- ・『山月記』での朗読聞き比べといった授業展開で考えると実際に行った授業では、江守徹とアナウンサーの朗読テープを流して聞き比べを行い、ただどちらがよかったか、その理由はなぜかを書くというレベルで終わってしまったが、さらに両者の違いをあげて、プロミネンスの機能に気づかせ、特にどこに焦点がおかれて読まれていたか、何を際立たせようとして読んでいたかを考えさせることで、主題に迫る、もしくは登場人物に対する深い理解につなげる指導ができるのでは^マ思った。

このような記述をさらに具体的に追求し理解を深めていく講習も必要となろう。

2.4 特別支援教育と関連する課題意識

国語科の教科指導を視野に開講された本講習であるが、ことばの教室等を含め、特別支援教育にかかわる教員も少なからず参加していた。このような教員からは、特に音声に関する課題意識が強く見られた。

- ・三位のことを(サイン)など、音声として出しやすい音から言ってしまう、読みがなも音声として発したままに書いています。
- ・発音の面で課題を抱えている子ども達も多く、「ぜんぜん痛くない」を「でんでん」と言ったり、鼻に音が抜けて発音がはっきりしなかったりなどといったこともよくあります。
- ・発声・発音がはっきりしない、生活の中で使える言葉が少ない、語の切れ目が正しくない音読をしたり、というようなことが気になります。
- ・小学校三年生の男子で、教科書を音読する時に句読点で休むことなく、次々と読み続ける子がいます。

特別支援を必要とする子どもには、発声器官等の訓練をおこなってはじめてコミュニケーション上の齟齬を来さない発音ができるようになる子もいる。特別支援と同等の訓練を国語科で担うべきかと言えばそうではない。発達の遅速に差が大きな小学校低学年段階では、聞き手の受容的態度を育てなければいけないのであって、発達段階の途中にある児童や幼児に音声訓練を施すことの是非は、ことばへの恐怖心を植え付けないよう、別に考えられるべきである。特別支援でのニーズは十分に理解した上で、国語科としての領域で考えることがまず必要であろう。

2.5 まとめ

設問は、「具体的例を挙げて」と示してあった。しかしながら、具体例を挙げてない解答が、少なく見積もっても2割程度はあった。よく、大学での学問は机上の空論であるとの揶揄を耳にする。しかし、現場での具体例すら挙げられないのであれば、現場の実践力が疑われる。確かに音声に関して、その実際を記述することは容易なことではないのかもしれない。しかし、日々接している児童生徒の音声的特徴すら記述できない教師に机上の空論と批判する権利も資格もない。まずは、学んで、具体的事例の分析に役立てようという姿勢を持ってもらいたいものである。

もうひとつ、具体性に関しては、「どのように」という記述が少ないことも気にかかる点である。

- ・ (小学二年生の詩の教材「おおきなあれ」に関して) 最後の出口として、一人一人が声に出しリズムよく音読できるよう発表会なども位置づけ声の大きさや口形を見届けたい。
- ・ (中学一年生の「野原はうたう」に関して) (この詩は) すべてひらがなで書かれ、親しみやすい内容であった。一つ一つの言葉の発音を確かめながら、詩の中の生き物になりきって朗読するにはとてもよい教材である。少人数のグループでお互いの朗読を聞き合いながら朗読のレベルをアップしていきたい。

上の引用例は、解答用紙の余白が少なくなっからの記述であり、そのために十分に書ききれなかったのかもしれないが、記述の不十分さが目立つ。なぜなら、ここには声の大きさ、口形、リズムなどの着眼点は示されているが、それがどのようにであればどのように評価されるのかが示されていないからである。詩という教材を扱って単に声が大きければいいということは考えられない。また、オノマトペの「ぶるんぶるんちゅるん」など、子音が印象を決める上で大きな要素となっている教材を用いて、どの部分で母音の特徴である口形をどのように評価するのか、もっと具体的に踏み込んで記述することも当然求められる。リズムのよさも、感覚に頼った善し悪しの判断ではなく、言語化された基準がほしいところである。

下の例に関してもやはり、「どのような点で」朗読に適した教材であるのかが明確ではない。ひらがなで書いてあることが、すなわち一つひとつのことばの発音を確かめることにつながるのか(一つひとつの「音」ではないのか)も十分にはわからない。また、少人数グループで朗読の相互鑑賞が、国語科としてどのような観点をもっておこなわれており、それによってどのような効果があがるのかについても具体性がない。

音声に関しては、確かに一方で、国語科において音声言語としての運用を重視するという立場は、当然だろう。あいさつがきちんとできること、意見をはっきり述べられること、他人の意見を聞いてそれに反論することなどは、(それらが十分成立している授業がどれだけあるかは別としても)これからの社会において求められる音声言語スキルである。しかし、それだけが音声として国語科で教えられるべき事柄であるかと問われれば明らかに否である。文法とも共通することであるが、今の国語科の最大の弱点は、言語としての教育の弱さである。音声の特徴を十分に知った上で国語教材を扱うことは、やはり国語科で立ち後れてきた部分であるし、教師の力量をアップすることがこれから求められていく部分である。この点で、免許更新講習の担う役割は大きい。

3. 文法に関する問題点

現場に結びつかない机上の空論。

大学教育に対するこのような揶揄は、今回の免許更新講習でもやはり聞かれた。山田(2008)でも触れたが、大学教育が現場と結びつかない理由には2つある。1つは、大学での学問が現場で応用できる形からかけ離れていることであり、もうひとつは、「現場」に大学の学問を受け止める力がない

場合である。どちらであっても不幸な事態には変わらない。

文法という分野は、これまであまりにも過去の言語的枠組みをどう教えるかに執着しすぎていた。文法を使って国語科教育を見直していこうという機運は、未ださざ波程度でしかない。しかしながら、国語教育を、道徳教育とは切り離して言語教育として21世紀に必要な能力を付けさせる科目として成長させていくためには、文法という分野はもっと国語教育の中に取り入れられていくべきである。もちろん、旧来の暗記中心の文法ではなく、解釈と表現に使える形の文法として整備された上である。今こそ、文法教育の変革の時が来ている。

本節では、その文法の未来像を見ていくために、免許更新講習の修了認定試験の解答を分析していく。修了認定試験での出題は、「現在使用している教科書から1ページ分程度の文章を引用し、文法を応用した教材分析をおこないなさい。」というものである。なお、「くじらぐも」や「お手紙」といった小学校国語科の定番物語教材を、文法的観点を入れて分析した講義をふまえて、試験はおこなわれた。講習内容も現場に結びつけようとしたものであり、出題も現場での実践を、文法的観点を入れて答えてもらえればよいというものである。実践への応用を視野に入れた講習内容と試験に対し、どのような解答が得られたか、以下、見ていくことにする。

3.1 文の成分とその語順とに関連する記述

言語としての基礎を教えるべき時期に「大きなかぶ」を取り上げることは、混乱を来すおそれがあると指摘した解答があった。

- ・一年生は一学期に「きつねがはしる。」という主語と述語で一文を作ることを学習する。「大きなかぶ」は九月に扱う教材であるが、主語と述語の関係をつかむことがお話を読む上で大切になってくる。しかし、既習の「〇〇が～をする。」という文がここでは「～を〇〇がひっぱる。」というように主語から始まらない形で表れる。動作の主体が誰なのか混乱してしまう子どもたちが出てくる場面である。

(中略) 今まで習った主語で始まる文だけでなく、後から出てくる文もあるのだと気づかせ、読み進めていく。動作化で役になった子に「〇〇が～をひっぱります。」と言わせるのも理解を深める上で有効な方法だと思う。また、おじいさんからねずみまで同じパターンのくり返しであるため、初めはよくわからなかった子も何度もやるうちに「〇〇が～をひっぱる。」「～を〇〇がひっぱる」が同じであることに気づいていく。

学問としての文法が、母語話者の発達段階を考慮に入れて考えられることはどれくらいあるのだろうか。日本語教育等で中間言語という学習の中途段階でのルールを考慮することはあっても、母語話者の学習の段階に合わせることは、たとえば、小学校で主語と述語を教えるときに、「何がどうする」とは動詞の代わりにことばで「どんなだ」が形容詞や形容動詞の代わりにことばというような、ことばの言い換えのレベルに留まっており、この時期だからこのことを教えなければならないという発想が、文法研究・文法教育にはあまりない。敬語を丁寧語から尊敬語、そして最後に謙譲語というように、順に使えるようにしていこうという発想もなく、単に分類を教えるだけであることも然りである。この解答は、文法が、より母語話者の発達段階に合わせた形で提供されることの必要性を気付かせてくれている点で、きわめて重要である。

この解答には、小学一年生の担当をしている教員ならではの視点が盛り込まれている。まさに、一年生では、格助詞による格表示よりも、語順のほうが大切であるということがここに示されている。事実であるかどうかについての検証は、別途必要になるだろうが、もしこれが事実であるとすれば、「大きなかぶ」を導入する時期を、まさに文法的観点から、慎重に吟味しなければならない。ただ、ここでも記されているように、児童は学んでいくものである。ただ、語順が自由であるとの日本語の特性を、小学校二年生で主語と述語を教える前に教えていくことが適切であるかということは議論になる

う。いくつかの課題の見えるよい解答であった。

一方、語順については、誤解も少なくない。

- ・ (小学校三年生「きつつきの商売」について) ぶなの森に、雨がふりはじめます。

1の部分(筆者注：この文以前の場面)では、「きつつきが」「きつつきは」という書き出しの文が多くきつつきの行動を描いていたが、この文では書き出しが変わり、「雨がぶなの森に…」ではなく「ぶなの森」を先に書いてあるので、1でぶなの木はととてもすてきな音を出したものだという強調ができています。従って、今回は以前よりすてきな音なのだという予想が持てる。

ここでも「強調」ということばが出てきている。これはどのような根拠によるものであろうか。

そもそも、できごとは、時間的位置付けと空間的位置付けによって舞台が整えられ、その舞台の上できごとが繰り広げられるという構造になっている。この場面では、すでに先行する文脈において時間的位置付けがなされており、空間的位置付けが必要となる。すなわち、「ぶなの森に」は、空間を示すものとして文頭に置かれる方が自然なのである。

「雨がぶなの森に降る」という「降る」の対象としての捉え方もなくはない。しかも「で」ではなく「に」であることも看過すべきでないとも言えるかもしれない。しかし、「ぶなの森」と「雨」とを比べたとき、あきらかに大きさの点で違いがある。すなわち「ぶなの森」というより大きな範囲が、舞台として目に入って当然なのではないか。

さて、文頭に置かれた「ぶなの森」は、この解答のように、先に書かれていることで「ととてもすてきな音を出したものだ」という強調ができています」のであろうか。語順にそのような効果を求めるのは難しいであろう。そもそも、この場合の「強調」がどのような意味で用いられているのか、十分には理解できない。国語の先生の、何でも「強調」、何でも「婉曲」とラベル貼りをすることには、分析の深みがない。この分析を押しつけられる児童は、かわいそうですらある。国語で今、もっとも教えなければならないことは、国語は感覚だけで教えられるものだという勘違い(もちろん、感覚は大切であるが、それだけでは真実を見ることができない)を正すことである。

時間的位置付けと空間的位置付けの点で興味深いのが、芥川龍之介の「羅生門」冒頭の2文である。

- ・ (芥川龍之介「羅生門」より) ある日の暮れ方のことである。一人の下人が、羅生門の下で雨やみを待っていた。

文学設定が明確に提示される冒頭の二文。一文末「である」現在形表示により臨場感をもって次に続け、完結しない。二文目「～ていた」は「動作動詞」+「いた」表現により、次へと小気味よく物語を進める働きがあり、読者を直ちに物語の中へ引き込む効果が見られる。

第一文が「完結しない」表現であることは確かである。それは、「である」を「であった」に置き換えると、次の「一人の下人」の前に置かれる間が十分に取られなければならないことから確かめられる。この第一文は、第二文に示されるできごとの時間設定をおこなうだけの「文」なのである。この点については、よく見抜けているが、そこで感じられるとされる「臨場感」とは何であろうか。もう少し、説明がほしいところである。

第二文に目を移せば、「～ていた」があることで、「小気味よく物語を進める働きがあ」とするが、これは正しいのであろうか。「～ていた」が表すのは、時間的に離れた現在から捉えた持続的事態である。この持続性という特徴から考えれば、「小気味よく物語を進める」どころか、ここでは少し立ち止まって、雨の音を聴くなり羅生門という都という建造物に象徴的な雰囲気味わうなりの、情景を見渡すだけの時間がほしいものである。

さて、この2文には上掲の解答には指摘されていないしくみがまだ隠されている。それは、空間的位置付けの文章中の位置に関してである。昔話の「昔々、あるところに、おじいさんとおばあさんがありました。」を典型的な例として、日本語の語順は、時間的位置付け、空間的位置付け、事態とい

う順に並ぶのが普通である。これは、文末の述部に並べられる要素と鏡像関係にある順が、もっとも自然であるということに起因している。また、空間の中に事態が存在するという順を考えれば当然のことである。しかし、ここでは、「一人の下人が」と、登場人物の方が、「羅生門の下で」という空間的位置付けの前に出てきている。このことがどのような効果をもつか。ここでは、夕暮れという時間帯の色（雨やみを待っていたとあることから、驟雨であろうか。であるとしたら、西の空は夕焼けが見られたかもしれない。そのオレンジ色であれ、灰色であれ）が舞台を包み、その風景の中に、「下人」がぼーんと放り込まれるような感覚が、ここには感じられる。言語が基本的には線条性を有し、文の最後までに述べられたことをトータルに捉えるのではなく、前に述べられていることから順に理解していくものだという点をより深く理解していれば、そのような感覚は得られやすくなることであろう。そして、下人に着目した後に、読点で表される間のあいだに引いていくカメラに羅生門が捉えられるという描かれ方が十分に味わわれるであろう。

よく練られた文章とは、このような語順による表現のしかたや読点の使い方それぞれに意味がある。そのことを十分に理解すれば、よりよい読みができるのである。それを見いだす力が、文法を知ることによって得られることも大切な点である。

着目されることが多いのが、倒置に関する現象である。周知のように、述語が最後に置かれた文の中での語順の変更は、ふつう、倒置とはいわない。倒置とは、述語を越えて、その述語に連用修飾成分としてかかっていく文節が後に置かれる現象を指す。

- ・（小学校六年生教材「カレーライス」）「分かってる、それくらい。」

「それくらい、分かっている。」ではなくて、倒置法になっていることと、句読点でとても短く区切られていることから、くやしきからだんだん腹が立ってきているが何も言えないぼくの気持ちが読み取れる。

- ・（小学校二年生教材「スイミー」）「そうだ。みんないっしょにおよぐんだ。海でいちばん大きな魚のふりをして。」

この書きかた（倒置法）から、大勢の魚たちがいっぱい集まっていこうとする、ここでも力強さを感じる。

- ・（小学校二年生教材「スイミー」）そのとき、岩かげにスイミーは見つけた、スイミーのとそっくりの小さな魚のきょうだいたちを。

倒置法が用いられている。⇒見つけたものが、「小さな魚のきょうだいたち」であることを強調している。つまり、スイミーはひとりぼっちになったことが、それだけ淋しく、のみ込まれたきょうだい達とそっくりな新たな仲間達が表れたことをそれ以上に喜んでいる。

倒置法に関しては、修辞学の領域の問題とされることが多いが、やはり、文法で扱うべき問題も少なからず含んでいる。ここで、この問題を深く掘り下げる余裕はないが、上記の例から簡単に考えておく。

まず、「カレーライス」の例では、なぜ述部である「分かってる」を最初に持ってきたのかを、論理的に考える必要がある。「分かってる」ということばが発せられた理由は何か。それは、父親のことばをさえぎろうという機能が、この発話にあることである。そこで「分かってる」、つまり、父親の言い延べていることが現在の話者に対して必要な情報を与えていないという明言をもって、その機能を端的に果たそうとしたものがこの発話である。一方、後半部分に関しては、「それ」という父親の言っている内容を指示することばは、情報の重要さを含まないが、父親のことばへの結びつきを表すために重要な役割を担っている。「くらい」という、前に置かれた名詞部分が、話者にもっとも近づきやすい序列位置にあることを示す副助詞（、また、よく用いられる、「そんな」のような話者の主観を含んだ連体詞もこの類であるが）を伴っていることも、話し手の捉え方を表す重要な部分であ

るが、「分かってる」ほど、最初に言いたいことではない。まず、ここで言いたいのは、「ぼく」が十分父親の言おうとしていることを理解し、今、必要なことはそのようなことばではないということを告げることであり、そのことを示すために、倒置法が取られていると考えるべきであろう。これを、解答にあるような「何も言えないぼくの気持ち」と言ってよいのか、あるいは、知的理解と感情的理解との葛藤に悩んでいることを表しているのか、もう少し考えたいところである。

次の、「スイミー」の例は、本当に日本語の言語技法としての倒置がなされているのか、それとも英語の翻訳として語順が入れ替わっているのを、まず考えなければならない。通常、日本語で倒置されて後に置かれる部分は短く、情報的にも限定されている。一文節に限られることはないが、それでも、倒置されて際立たせるべき情報があまり長くては、際立たない。ここで、「みんないっしょにおよぐんだ。」が、述部が要求する必須情報が欠けていないという意味では、いったんすべて述べられている。つまり、倒置された後の部分に興味を向けるという働きを、この文は含んでいない。むしろ、「みんなでいっしょに泳ぐ」ことの結果として、「海でいちばん大きな魚になろう」と呼びかけており、本文でも、句点「。」で区切られているように、結果性を有する節が添加されたものとするのが妥当である。つまり、「力強さ」は、「みんないっしょに」や「いちばん大きな魚」という文節の内容にこそ表されているのであり、少なくとも、倒置法によって「力強さ」が表現されているのではない。

最後の例については、日本語の倒置法としてやや長い節が後置されているが、たしかに言いたいことは、スイミーが見つけたものの意外さであろう。淋しさや喜びは、この意外さから間接的に表現されるものであるが、外れてはいない。

倒置という表現方法は、物語文において頻繁に用いられる。そのため、授業の観点にもなりやすいが、そこから感じられる情感に、なんでもかんでも結びつけてしまうことはできない。述部を前に出すべき理由、あるいは、述部の要求する成分を含む節を後ろに置く理由（さらには、単に言い忘れた情報を付け加えるだけかもしれない）を考えた上で、倒置法という技法によって表現されていることが何かを、講習で考える必要は大きいであろう。

3.2 格表示と関連する記述

文法形式として、近似の意味をもつ形式の違いが問題となることもある。しかしながら、その差異は、必ずしも有意味なものばかりではない。

- ・ つぶらかな眼に人を見る 蜥蜴かな (飯田蛇笏)

眼にの「に」の用法について→眼でと表現した場合との違いについて考察させる。→「に」だと眼に人の姿が映っているような印象を受けるなど。

確かに「眼で」としてしまえば、それは生物学的な描写しかなく、そこには何の感慨も生じないであろう。詩という技巧の中での格助詞の非日常的な用法が、国語科で興味の対象となる格助詞の第一の用法であるとすれば、文法も典型的な用法のみでなく、このような特殊な用法に対する答えも用意していなければならない。

その前提に立って「眼に見る」を考えてみよう。「眼に」が通常表現かといえばそうではない。「彼の雄姿をこの目に見たよ。」「よーく、その目に見てみるよ。」などは、日本語の表現としてすんなり受け入れられる表現ではない。おそらく、生徒が書いたものであれば、「で」に直すよう朱が入られるような格助詞の使い方である。

この「に」の用法については、先行研究が管見の限り見あたらないため、少し考察しておく必要がある。

まず、可能の意味が続くことによって「目に見る」が用いられやすくなることが指摘できる。

- ・ 放射線が身近なものから出ていることを霧箱実験で目に見ることができ、とても実感できました。

(www.nifs.ac.jp/edu/SSH/H15/takasaki/takasaki_i.html)

- ・透明なケースの中にアルコールを少し入れて、ドライアイスで冷やしていくと、普段は目に見ることのできない放射線が目で見えるようになります。
(www.kek.jp/newskek/2003/julaug/kiribako.html)
- ・私が今まで説明した通りになっているのか、言葉だけでなく、目に見る事が出来ないエネルギーを普通のカメラで撮影いたしました。(www.k3.dion.ne.jp/~hado/shasin.html)
- ・目に見ることのできない「心の傷」も薬で治せるのか。(park.itc.u-tokyo.ac.jp/agc/interpreter/interpreter7-koukou.html)

「目に見る」の用例のほとんどが、このような可能あるいは不可能を表す形式が後続する場合であり、単独で用いられることは極めて少ない。数少ない例は、「目に見る S 村の変化 (www3.aa.tufs.ac.jp/~hishii/npm-3/01_1.html)」, 「目に見る風物にはまだ変化が現れていないのに、風の音に秋の訪れを感知したというのは鋭い神経である。(www.bungaku.pref.gunma.jp/communication/com0038.html)」などである。これらは、名詞修飾節で用いられているように、動作性が捨象されている、つまり、「見る」と言いながら、実際には「見える」と言っているのに近いと考えられる。状態性、このような特性を、上の詩にも求めることができるとすれば、解答中にある「映っているような印象」は正しいことになる。

さらに、この「に」には古風さを感じることも指摘できようか。本居宣長『紫文要領』には、「ものあはれ」の中には「世中にありとしある事のさまざまを、目に見るにつけ耳に聞くにつけ、身にふるるにつけて、其よろづの事をここにあじはへて、そのよろづの事の心をわが心にわきまへしる、」とある。この「目に見る」は、詳細はまだ十分に調べなければならないにしても、単に現代語で使われないというだけではないのかもしれない。

全般として指摘自体は正しいが、そこに根拠があるとよりよい解答となろう。

もう一点、山川方夫の「他人の夏」に、「町を我が物顔に歩き回る」とあることを捉え、「我が物顔で歩き回る」との違いを質問してきた解答もあった。試験の解答であるにもかかわらず、質問をしてくることはルール違反ではあるが、興味深い指摘であるのでここで関連して取り上げておく。

「に」と「で」のどちらでも許容できる文になるのは、原因を表す場合が多い。たとえば、「寒さにふるえていた」「寒さでふるえていた」、「彼のことばにふと我に返った」「彼のことばでふと我に返った」などは、どちらで言うことも可能である。もともと、「で」は「にて」に由来するもので、用法の接近は語源的に当然と言えば言える。ただ、「町を我が物顔に歩き回る」の「に」の後に、「どたばた」のような様態を表す連用修飾語句を入れると、やや据わりが悪くなる。このことから考えられることは、「～に歩く」という表現が、固定化し現代語としては生産性を欠く表現であるということである。今、とりあえずの答えとしてのみ示し、さらに考えてみたい。

このような、文法がさらに答えるべき現象を指摘した言及もあり、この点では、文法研究に、国語教育は多くの示唆を与えている。単なる現代語の用法としての可否だけでなく、歴史的変遷も含めた合理的説明が文法研究には求められている。

3.3 述部の時間表現と関連する記述

小学校二年生の国語科物語教材「お手紙」を取り上げた講義では、夕形を用いることで場面が変わり、一方、過去であっても非夕形が用いられる場合には、その場面での静的状況が表されていることを話した。これを受けて、いくつもの解答が、このような時間表現と関連する形でなされたが、中には、やはり、このような新しい概念は、講習中、十分な時間をかけて説明し、理解を促す必要があると感じさせる解答も何点か見られた。

- ・(小学校四年生国語科教科書「白いぼうし」より)

松井さんは、あわててアクセルをふみました。やなぎのなみ木が、みるみる後ろに流れていきます。(一行分空き)「お母さんが、虫とりあみをかまえて、あの子がぼうしをそうって開けたとき…」と、ハンドルを回しながら、松井さんは思います。

一文の長さが、前の文と最後の文と(筆者注:省略箇所を省いて記述に合うよう変更)を比べると、かなり違う。このように文の長短をつけることで前の部分の緊張と後の部分の落ち着いた様子を表現しようとする作者の意図を感じる。この部分を朗読する際は、この点を考慮する。またそのように朗読した児童がいた場合は、この場面の文の長さの違いかを根拠に認める。さらに他の児童にもこのような点でも、どのような心情が読み取れるか発見できるとすばらしいと助言する。

児童を褒めて伸ばそうとする態度はすばらしい。しかし、教えようとしている内容が、事実であるかは教える前に十分に考えられなければならない。この解答では、文の長さや緊張感とを関連させているが、本当にそう言えるだろうか。特に、この前半の文章では、「あわてて」や「みるみる」などの副詞があることで、できごととしての緊迫感が表現されているが、それはあくまで語として表された意味であって、構文的な問題でも、全体の文の長さから来るものでもない。実際、後半の文章であっても、「早くようにハンドルを回しながら」とでもすれば、意味的に緊張感が感じられてくるであろう。

この解答の問題点は、差異を生じている原因をひとつに決めてかかって解決したつもりになっていることである。文には、語や連語としての意味に、文法等の要因が絡まり合って潜んでいる。そのどれに起因するものであるかは、慎重に考えたい。ここで言えば「早くように」のようなことばを入れてみることで、文の長短に起因するものではないということを見つけ出すことができる。このように、さまざまに試した上で児童生徒に示さなくてはいけない。解答には、この観点によって成績を評価するとあるが、これで児童が評価されるのであれば、なおさらである。

次に、高校教員からの解答を見てみよう。

- ・(青木玉「月あかり雪あかり花あかり」より) 東京町なかにて残念なことに、本当の雪あかりを私は知らない。ただ子どもころは一冬に何度か深ぶかと降り積もる雪の夜があり、明け方ふと目が覚めて、どれくらい積もっただろうと思うと、寒さも忘れて廊下の突き当たりの小窓から、そっと外をのぞくのが楽しみだった。既に雪はやんで庭の植え込みも手前のどうだんつつじや沈丁花も、みんな綿帽子をかぶったようになって、ひっそり身動きもせずに立っている。あの何もかも白く浮き上がって見えた、あれが雪あかりだったかと思う。

「立っている。」過去の回想箇所であるにもかかわらず、現在形が用いられているのは、今でもあの情景が目の前に浮かび上がってくる感動の大きさを伝えるものである。

「楽しみだった」と、過去の習慣が第2文で示され、その習慣の中での知覚内容が示されているのが第3文である。もちろん「立っていた。」と過去の持続状態を表すテイタを用いて表すことも可能であるが、その場合には現在から思い出して、言い換えれば記憶内容を検索しながら述べているということである。一方、「立っている。」と非過去にて表す場合は、その記憶内容はすでに手近にある。その意味で、「目の前に浮かび上がってくる」と述べたのであれば、文法的分析の観点からも首肯できるものである(ただし、「感動の大きさ」につながるかは、文法が言及できる範囲ではない)。

タ形と「である」の対比に着目した解答もあった。

- ・(芥川龍之介「羅生門」より) 下人は、首を縮めながら、山吹きの汗衫に重ねた、紺の襖の型を高くして門の周りを見回した。雨風の憂えのない、目にかかる恐れのない、一晚楽に寝られそうな所があれば、それでともかくも、世を明かそうと思ったからである。すると、幸い門の上の

楼へ上る、幅の広い、これも丹を塗ったはしが目についた。上なら、人がいたとしても、どうせ死人ばかりである。下人はそこで、腰にさげた聖柄の太刀が鞘走らないように気をつけながら、藁草履をはいた足を、その梯子の一番下の段へふみかけた。

それから、何分かの後である。

- 全体が「過去」という時制の設定となっていることが前提。
- 「下人」の動作は全て「過去形」が用いられている。
- 「状況」の説明が書かれている部分は、「である」が用いられている。
- 「下人」の動作で「過去形」を用いた直後に、「である」という状況説明文がくるというパターン化した表現は、下人の動作を映像的效果、そして、直後の説明の一文には、テレビや映画のナレーション（音声のみの）のような効果を与えている。

最後の「何分かの後である」は、次の段落頭であることから別にするとしても、時間表現に関し概してよい説明がなされている。ただ、「状況」と捉えている部分が、「下人」の思考内容に関わる、状態性を有した時間的な幅を持った表現である点に加えられていけば、さらによいであろう。

ただ、最後の箇条書き部分には注意が必要である。「どうせ死人ばかりである」も、「下人」の認識を言語化した部分。これらを「である」と表現しているのは、もちろん筆者(芥川)であり、動作を描いているのも芥川自身である。ここは、下人の動作と内面とが、芥川自身の手によって交互に描かれている場面なのである。解答で、動作が映像的であると述べられていることは、現代の国語の物語文の説明として適切であるが、映像ではカメラを持つ人とナレーターとして描いている人が別々であるが、物語文では同一であることなどにも、注意しておく必要がある。

複合動詞のアスペクト的意味に着目した解答も見られた。これは、3.1の「きつつきの商売」に関する解答の続きである。

- (小学校三年生「きつつきの商売」) ぶなの森に、雨がふりはじめます。[改行] きつつきは新しいメニューをおもいつきました。

「ふりはじめます。」という複合語と現在形で「立った今、思いついた」という部分とつながる。

童話のような超時間的な文章の中でも、タ形が物語の場面を進める働きがあるのに対し、状態を表す非タ形は特定の場面における展開しない持続的状況を示す。講習では、このことを、「ふきのとう」などの教材を用いて示したが、動作や変化を表す非タ形については、時間の都合で触れることができなかった。この解答は、この盲点を付いてきたものである。

詳しい分析は、別稿に譲らなければならないが、少なくともここでは、「雨が降り始める」とことと「きつつきが新しいメニューを思いつく」とことは、直接、「つなが」ってはいないであろう。少なくとも「ぶなの森に、雨が降り始めました。きつつきは新しいメニューを思いつきました。」というタ形連続よりも、改行があることも手伝って、つながりは希薄にしか感じられない。それは、本文にあるような非タ形とタ形の連続では、同一時系列に並べられないからである。まるで、ナレーションのように、登場人物たちとは別レベルに描かれた降雨の開始は、そういう段階に入ったことを指し示すもので、場面場面の節目にはなる。しかし、場面の中のできごとに直接関わっていくこととして描かれてはいない。具体的な教材として、この「きつつきの商売」を取り上げながら、また、同様の非タ形の用法を含む中学校の国語科教材「麦わら帽子」をも引き合いに出しながら、今後の講習で、非タ形の機能を考えていかなければならない。

従属節をどのように捉えるかも、時間の流れという点で重要な観点となることがある。

- (青木玉「月あかり雪あかり花あかり」より) 東京町なかにて残念なことに、本当の雪あかりを私は知らない。ただ子どもころは一冬に何度か深ぶかと降り積もる雪の夜があり、明け方ふ

と目が覚めて、どれくらい積もっただろうと思うと、寒さも忘れて廊下の突き当たりの小窓から、そっと外をのぞくのが楽しみだった。

子どものころの楽しみを「目が覚めて」「思うと」「のぞくのが」一連の動作の連続性を持たせて「楽しみ」へと進展させている。

一文の中に含まれる継起的動作を表す3つの動詞と捉えて、基本的にはよいであろう。しかし、「て」や「と」という接続助詞を用いた複文を、「一連の動作の連続性」というのではなく、もう少し分析を加えたい。また、これらの動作と「楽しみだった」との関連についても、説明が必要である。

実際、この「どれくらい積もっただろうと思うと」における接続助詞の「と」は、通常使われる用法ではない。「と」は、庵・高梨・中西・山田 (2001:409) に、「前件から後件への出来事の展開を話し手が外部の視点から語る場合に使われる」とある。この引用されている文章の中では、筆者自身の意志的動作である「外をのぞく」が「と」の後件として示されており、外部の視点から描かれているものではない点で違和感を覚えるのである。

であれば、なぜ「と」が用いられたのか。これは推測に過ぎないが、「積もっただろうと思うと」の後に「いても立ってもいられず」のような表現が来ればよい。この後件は、そのような状態に変化したことを描写しており、「と」の持つ性質に合致する。端折られた可能性がある。もしくは、「て」が連続することを避けた単純なものかもしれない。いずれにしても、「一連の動作の連続性」として、このふたつの接続助詞によって結ばれたみつつの事態を捉えてしまうのは難しく、「思うと」の後に、筆者の内面的な心の動きが本来はあって、つながっていくと考えた方がよいのではないか。

このような「と」の性質については、従来の学校文法に含まれている記述ではなく、当然、大学で国語学を専攻した現職教員でも知る人は多くない。母語話者としては、何となく変な気もすると直感で感じながら、国語を教えるものとしてことばで表現できないもどかしさを感じてしまう部分でもあろう。従来からの国文法に加えて、現代語の文法機能を担う形式の用法を、より実践に結びつけながら学んでいくことが、講習のなすべきことのひとつである。なぜなら、一つひとつのことばの意味・機能・制約については、新しい文法的知識を持っていたほうが、よりよく説明できるからである。

3.4 述部の示す動作の及び方に関連する記述

他動詞文の表すできごとには、通常、二者が参画する。その間におこなわれるやりとりは、他者に影響を与える動作であれば、能動文で表される場合もあるし、受動文で表されることもある。

小学校六年生の物語教材「カレーライス」を取り上げて、この問題について解答をなした受講者がいた。

- ・ (小学校六年生教材「カレーライス」より) 「この前、いきなりコードぬいちゃって、悪かったなあ。」 あっさりあやまれた。最初の予定では、これでぼくもあやまれば仲直り完了。一のはずだったけど、ぼくはだまっただままだった。

「お父さんが先にあやまってきた。」ではなくて、「～された」と表現することで、自分が「仲直りしよう」と思っていたのに先を越されたくやしさと、「このあとどうしよう」と思っていることが伝わってくる。

能動ではなく受身を使うことで、くやしさと困惑を伝える表現となっていると、解答者は主張している。確かに、能動文で「(お父さんが) あっさりあやまった。」とするよりも、受身文では「ぼく」が主語として関与するために、「ぼく」への影響が強く感じられる表現となっていることは事実である。しかし、この受身には二種類がある。ひとつは、主語となる人物が直接、動作の影響を受けるウチの受身(いわゆる直接受身)であり、もうひとつは、主語となる人物のあずかり知らぬところで起きた事態から、主語が間接的な影響を受けるソトの受身(いわゆる間接受身に大部分は一致)である。ここでは、「ぼく」に向かって動作がおこなわれているわけであるから、ウチの受身と考えてよいだろ

う。であるとすれば、ここで、くやしさを困惑が、この受身という構造によって表現されているとは考えにくい。むしろ、「あっさり」という動作の様態を表す副詞に込められた評価的意味が、ここでは困惑に繋がっていると考えなければならない。なぜならば、「『…悪かったなあ』とあやまられた。」であれば、困惑の印象は減じられるからである。

さて、ここで、解答者によって代替表現として提示された「お父さんがあやまってきた。」という表現が、日本語として「正しい」のかを考えてみる必要がある。補助動詞「てくる」にはさまざまな用法があるが、主体や、発せられた文言など抽象的対象物の移動が明確に感じられる「向こうから歩いてきた」や「ひどいことを言ってきた」のような場合の「てくる」は、伝統的に用いられてきた日本語であるとの認識があるが、この移動を伴わない動作につく「てくる」は比較的新しい、「怒ってきた」や「突然キレてきた」のようなものへと繋がる可能性がある。たしかに、謝罪のことは抽象的な対象物と見なすこともでき移動を含意するとも捉えられるため、すぐさまこれが新しい表現とは言えないかもしれないが、児童に教える代替表現として適切であるかは吟味した方がよい。

できごとをどのような立場から描くか。言語形式で言えば、能動文を用いるか、受動文を用いるか、「～てくる」、「～てくれる」や「～てもらう」を含む文を含めて、このような立場という観点から分析することの有効性は、別稿でも「くじらぐも」を例に説明したとおりである。学校文法が、形式のあるものにのみ着目し、その形式の分類を主眼としていることは、やはり文法の基礎的部分を説明しているにすぎない。もっともっと使える文法を、更新講習で説いていく必要がある。

3.5 述部の意志性に関連する記述

中学校の読解文解釈で、比較よく用いられるのが、可能形と非可能形の意志性の違いである。

- ・（中学校一年生教材「麦わら帽子」より）小舟に引き上げられて、やっとおぼれずにすんだマキは、A□をきかず、引き上げたあんちゃたちもB□がきけず、カモメのはばたきの音だけが、妙に大きく聞こえた。

主人公であるマキは、「A □をきかず」と表現されているのに対し、兄の方は「B □がきけず」と対比して書かれている。私はこの二文の比較を生徒に考えさせるときに、文法学習の必要性を特に大きく感じる。

格助詞	動詞の未然形+助動詞ない	終止形
□㊦きかず …	きかない（きく意志がない）	[きく] 五段活用

□㊦きけず …	きけない（きくことができない）	[きける] 下一段活用
---------	-----------------	-------------

このような対比は、ほかにも「おとなになれなかった弟たちに…」のような教材にも見られる。いわば中学校で文法的知識が物語文解釈にも役立つと感じさせる数少ない場面である。基本事項はこれでよいとしても、もしこれに付け加えるとしたらどのような事項があるであろうか。

ひとつは、可能が単に「できない」という意味ではなく、「～しようとしてもできない」という意味になることが多い点であろうか。可能は、基本的に意志動詞にしか表れない。つまり、可能とは動作生起に対する欲求があることが前提となった行為である。不可能とはその前提を妨げる要因が存在することを表すものであり、その要因が何かを考えさせることが必要である。その要因が、ここでは、妹を放っておいたという自責の念という内的要因であるとなつていくことが、筋道の明確な説明である。

また、「きける」を可能動詞という、文法的便法でしかない形式認定を持ち込むことは、どのような意味があるのだろうか。可能形を作るのに、一段動詞には助動詞「られる」が付き、五段動詞は活用の型が変わって可能動詞になるなどということは、すでに山田(2004:19-20)ならずともさまざまに批判がある部分であるが、可能動詞という分類には、機能上、何の意味もない。それどころか、

「きける」が「きく」から派生していることを正当に対応させられない障壁となる考え方でもある。可能動詞を持ち込むくらいであれば、通常の動作を表す動詞には意志性が存在することを教えた方がよいのではないであろうか。

定番となっている文法分析に関しさらに考察を重ねることで、読みを深めたいと思っている教員は、少なからずいるであろう。更新講習では、その人たちの益となる方法を伝えたいものである。

3.6 その他の述部に関連する記述

現在、文法という範疇において取り上げられる形式は、学校文法が想定した範囲をはるかに超えて多岐にわたっている。新しく文法で取り上げられるようになった形式の代表的なものに、いわゆる、「のだ」という形式がある。改まり度や丁寧さによって「んだ」とも「のです」などともなるこの形式については、着目されることもあるが、正しく分析されていることはまだまだ少ない。

- ・ (小学校五年教科書教材「わらぐつの中の神様」より) おみつさんは、こっくりこっくりうなずきながら聞いていました。自分といくらも年のちがわないこの大工さんが、なんだかとてもたのもしくて、えらい人のような気がしてきました。

「聞いていました」過去のこと。

↑ 過去に聞いていた時の気持ちを説明している。また、こっくりこっくり聞いていたわけ
| についても述べている。

「～気がしてきました。」現在形

- ・ (小学校四年教科書教材「一つの花」より) ところが、いよいよ汽車が入ってくるというときになって、またゆみ子の「一つだけちょうだい。」が始まったのです。

もうやめて、行かないで「始まりました」という表現より強調される。

今回、「のだ」に関しての記述が見られた解答は、上記2件であった。上の解答は、比較的適切に表されている。「聞いていました」が、「えらい人のような気がしてきました」ためであるという補足説明が、この「のだ」によって担われているからである。しかし、下の解答は、やはり、「強調」の内容をより詳しく述べてほしい。ここでは、筆者の読み手に対する主観を込めた説明的態度を表していると言うのはどうであろうか。「のだ」には、「どうして休んだんですか。」「風邪を引いたんです。」のような、理由を説明する場合に用いなければならないという性質がある。ここでは、このような説明的態度を「のだ」が表しており、それによって読者を巻き込もうとする意図が見えると説明されるべきであろう。

この応用が、「のであろう」である。

- ・ (向田邦子「字のないはがき」より) p.133 「おい邦子！」と呼び捨てにされ、「ばかやろう！」の罵声やげんこつは日常のことであったから、突然の変わりように、こそばゆいような晴れがましいような気分になったAのであろう。

p.134 暴君ではあったが、反面照れ性でもあった父は、他人行儀という形でしか十三歳の娘に手紙が書けなかったBのであろう。

どちらも推量を表す助動詞が含まれている。Aでは、主語の省略があるが、文脈から「私」が主語であることが分かる。Bでは「父」が主語になっている。Bは「私」が「父」の気持ちを推し量って、「他人行儀という形でしか～であろう」としているが、Aでは「私」が「私」の気持ちを推し量って「こそばゆいような～のであろう」としている。自分が自分の気持ちを推量するというのは不思議な感じがするが、ここでは、過去の「私」の気持ちを現在の「私」が推量していると分析することができる。

「であろう」と「のであろう」とを比較するとわかることであるが、「のであろう」は、その前の

事態を事実として受け止めて、それに関することを推量する形式である。これは、「気分になったであろう」や「書けなかったであろう」が反実仮想や過去の時点における推量として用いられるのに対し、「のであろう」は反実仮想には用いられないことから確かめられる。つまり、「のであろう」の前の事態は事実であり、推量をしているのはその事実についての関連部分ということである。

では、ここではどのようなことが推量されているのであろうか。Aでは、「こそばゆいような晴れがましいような気分になった」のが、日常と変化後の父の態度の変化にあったことを推量していると考えられる。その証拠に、この文から「から」以前の部分を取り去れば、文末は「のであろう」では結べなくなる。無理に結ぼうとして、「突然の変わりように、こそばゆいような晴れがましいような気分になったのであろう。」とすれば、倒置でその後原因を示す節を示したくなるであろう。このことから考えれば、筆者は、決して自分の気持ちを推量しているのではなく、自分にわき起こってきた感情の原因を推量していると言わなければならない。

後半の文章でも、「のであろう」の直前の「他人行儀という形でしか手紙が書けなかった」というできごとは事実である。では、何を推量したのか。この場合、「他人行儀という形でしか(書けなかった)」に表される様態の限定に対する理由として「照れ性であった」ことを結びつけようとしているものと考えるのが適切である。

学校文法では「のであろう」を「の」という準体助詞と、「で」という断定の助動詞の連用形と、「ある」という動詞の未然形と、「う」という推量の助動詞として分けざるを得ない。しかし、このように分断しても何も見えてくるものはない。あるとしても、推量に関わっているということぐらいである。むしろ、「のであろう」に、通常の推量とは異なり直前部分の推量ではなく、直前部分にまつわる結びつきを推量する働きがあることを知っておけば、より正確な記述ができ、それによって、向田邦子は自分の気持ちや父の態度に対し、今さらながらの原因追及という、いわば推理をおこない、それによって思い出の、出来事としての想起ではなく、その出来事に至る過程を含めより深い回想をおこなっていることがわかるのである。推量ということばで片づけてしまうのではなく、何を推量しているのかまで含め、またそれをどのように解釈の深化に結びつけていくかに文法は欠かさざる役割を担っているのである。

文法研究の進展によって新しい知見が得られた部分については、十分にその原理と応用を、更新講習でも取り入れていかなければならない。

3.7 複文に関連する記述

国語科が、言語教育以上に、日本語に対する「心」をも涵養する教科でなければならないことは、学習指導要領における「国語科の目標」に「国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる。」(平成20年改訂小学校学習指導要領)とあることから、よくわかる。しかし、その前には、「国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い」とあることも忘れてはならない。たとえ、文において末尾に近い主節が言いたいことの主要な部分であることは認めたとしても、そして、その前に来ている連用形が、その手法を表すとしても、国語科が、言語としての教育を捨てているとは考えられない。

しかしながら、今回の修了認定試験においては、この「思考力」の一部をなすであろう論理性をさらに鍛えるべきと痛感させられる解答がいくつか見られた。それは、くしくも複文という論理性に関与する文法事項に対する解答において見られた。

- ・(井上ひさし「映像をしのぐ言葉の力」より) 本を通じて人間ってなんて面白いんだろうと感動する。それだけです。本を読めばアリストテレスだって目の前のおじさんとなって立ち現れる。図書館に行けば、そこにかんしゃく持ちの漱石も一葉も現役でならんで。人類の時間がキューっ

と圧縮されてる。

仮定を表す接続助詞の「ば」であるので、「ば」の後に続く文章は、結果を表現していると分かる。つまり親しみがわくということだ。

「ば」が仮定条件を表していることは、正しい。「ば」に続く節が、前件に依存する結果を表現していることも、仮定条件を表す形式を用いていることから、当然と言ってよい。しかし、それが、なぜ、「つまり親しみがわくということ」につながるのだろうか。「つまり」が換言、つまり、他のことばで置き換えて述べる働きをする接続詞であるのであれば、「親しみがわく」と同じことがその前の文に示されていないが、「仮定を表す～結果を表現としていると分かる」には、それは記されていない。短絡的である。

「ば」という接続助詞は、一般的条件を表す典型的な形式と考えられている。つまり、「本を読めば」以下の事態が出現するのに対し、「本を読まなければ」出現しないというように、出現するか否かは、前件に示されている「本を読む」ことに依存するということを表す。これが条件である。しかし、このような「ば」が連続し類似の事象が後件に示された場合には、単なる一事象の出来条件ではなく、様々な条件下で類似の事態が生じる可能性を表示するという文章の意味を帯びてくる。ここで言いたいことは何か。接続助詞「ば」の働きに着目するとしたら、単に、「親しみがわく」というようなことではなく、その後続く「人類の時間がギューっと圧縮されてる」の内容が、「本を読むこと」という条件下でこそ得られる、その具体的な例を挙げていることを読み取らせなければならないのではないか。

「ば」については、次のような解答でも取り上げられていた。

- ・(芥川龍之介「羅生門」より) どうにもならないことをどうにかするためには、手段を選んでいるとまはない。選んでいれば、築土の下か道ばたの土の上で、飢え死にをすればかりである。
～略～ 選ばないとすれば、

接続助詞「ば」の効果について、選んでいれ「ば」は、一般条理の条件を表し、避けがたい現実となって立ち現れる「飢え死に」が強調される。また「ばかり」(強意)、「である」(断定)が一層強調している。選ばないとすれ「ば」一般条理として「盗人になる」という勇気のなさが却って強調される。生きるか死ぬかの逡巡とともに弱い下人を表現。

また、「強調」である。一体、何をもって「強調」と言うのであろうか。「ば」に、そのような働きが込められているのであろうか。この場合、「選ぶか選ばないか」という二者択一のせっぱ詰まった状況に追い込まれていることこそ、「ば」という接続助詞によって表されうるものであるが、「避けがたい」状況であるということは、「ばかり」という限定の副助詞によって表されているというのが正しい読みである。これらは、中学校で教えられている学校文法の助詞の表にも書いてあることであるが、文学作品の解釈に、どのように応用していくかをもっと考えなければならない。また、困ったら「強調」ということばを使おうとするのではなく、他に並列的に想起される事態の中から「飢え死に」だけが限定されて立ち現れるのように、形式ごとに担われている機能を正確に捉え(そもそも、中学校の便覧に書いてあることばを使っても「強調」よりはよい)、解釈に役立てることが必要であろう。

論理性という点では、次の解答も考えさせられる部分を含む。

- ・(志賀直哉「城之崎にて」より) 一人きりでだれも話し相手はいない。読むか書くか、ぼんやりと部屋の前の椅子に腰掛けて山だの往来だのを見ているか、それでなければ散歩で暮らしていた。(中略) そしてなおよく見ると、足にも毛の生えた大きな川蟹が石のようにじっとしているのを見つけることがある。

この文(注:最初の文)の主語は「自分」である。「読む」、「書く」、「見ている」、「散歩する」は同一人物の行為である。よって「、」はいらない。この文章(中略後の文)の主語は「自分」

である。「見る」のは自分で、「見つける」のも「自分」である。「足に毛の生えた大きな川蟹が石のようにじっとしている」の部分は「見つける」の目的語であるので、「」を付けるのは妥当である。

同じ主語であれば、基本的に、並列的に表される動作の間に読点はいらないか。広く用例を探ってみれば、いくらでも反例が見つかるであろう。しかも、ここでは、「見ているか」に連用修飾成分が多く連なっており、やはり「見ているか」が「書くか」と並立関係にあることを明示的に示すためには、読点がほしいところである。おそらく、この部分に対する違和感は、「読む」「書く」「見ている」という動詞および動詞に補助動詞が付いたものと並立的に示される部分が、「散歩」という名詞で示されていることではないか。読点の有無に拘泥することがどれだけ生産的かも考えなければならないであろう。

後半部分は、「見る」と「見つける」が同主語である。前半の主張と自己矛盾していないか。その上、「よく見ると」の次の読点を打つ意義を、次の目的語に求めているという点は、どういうことであろうか。目的語として埋め込まれた「足にも」から「じっとしている」が長いために読点が打たれているという意味であれば理解もできようが、その大切な根拠をよく考えなければならない。

逆接の「が」について触れた解答もあった。

- ・(志賀直哉「城之崎にて」より) ある朝のこと、自分は一匹の蜂が玄関の屋根で死んでいるのを見つけた。(中略)ほかの蜂はいっこうに冷淡だった。巣の出入りに忙しくそのわきを這い回るのが全く拘泥する様子はなかった。

「這い回るが」の後に読点(ポーズ)はない。「忙しく立ち働く」蜂の様子を表している。一文が長いのでポーズを取りたいが、「全く拘泥する様子は…」に続くことによって、せわしさを表している。

逆接の「が」は、「雨が降っていたが、ぼくは野球をしに出かけた。」のように異なる主語を取ることから、比較的緩い結びつきをなす接続助詞であると考えられている。異なる主語を取る2つの事態が結びつけられている場合、やはりその間には読点が置かれるのが自然であろう。しかし、この引用部の「が」で結びつけられた前件と後件は、同じ「ほかの蜂」を主語として取っている。また、意味的にも逆接ではなく、「這い回り」と付帯状況を表す連用中止形でも言えそうなところである。その前の「忙しく」が連用形であるために、「が」が選ばれたに過ぎないような意味の薄い「が」なのである。したがって、ここには、敢えて入れようとするれば読点を入れることもできるが、必ずしも読点を必要とするような異なるふたつの事態である必然性はないということになる。

ひとつの形式であっても、複数の用法がある。それは、ここで言えば同主語であるという文の構造を手がかりにわかることでもある。それを見抜く力を付けることも大切である。

文法形式の意味・機能から読み取れることなのか、あるいは、語の意味から読み取れることなのかを考えるべきと思わせられる解答もあった。

- ・(三好達治「豊のうへ」より) あはれ花びらながれ／おみなごに花びらながれ／おみなごしめやかに語らひあゆみ／うららかな登音空にながれ／おりふしに瞳をあげて／翳りなきみ寺の春をすぎゆくなり

非常に流動的な感じになっているのは「ながれ」「あゆみ」など連用中止の繰り返し、「あげて」の接続助詞という活用形の使い方とともに、すべて動作、動きを表す動詞だからである。

1行目と2行目は、はたして「流動的」と言えるつながりを有しているだろうか。同じ動詞が繰り返されていることから考えても、これらが時系列上、継起的に繋がっているという読みだけに限定されているとは考えにくい。「流動的」という語自体、どのような意味をもって使われているのか、こ

れだけでは判断できない、つまり伝達内容として不十分であるが、それを推して「時間的に連なる事態を連用中止あるいはテ形接続で一連の事態と捉えている」と解釈したとしても、必ずしも連用形あるいはテ形の機能が均一であるわけではない場合、「一連の事態」とも言い難い。ここでは、1行目と2行目を吟味し、さらにすべての事態が継起的に生じるものであることを精査した上で、「流動的」と結びつけていかなければ、論理的に端折った感を否めないのではないか。

3. 8 まとめ

文法が万能であると言っているつもりはない。また、これまでの、使えない、覚えるだけの文法に辟易としてきた国語教師たちの気持ちもわかる。このほかにも、文法的な観点からの考察というものすらおこなえず、色のイメージであるとか、いわゆる役割語の性質であるとかで、なんとか解答欄を埋めたという解答も何点か見られた。要するに、文法を使った分析は、もっと根本的なところから学び直していかなければならないのである。その一方で、文法は、もう一度、これまでのつまらなさという罪をあがない、使えるものになったことをPRしていかなければならない。その機会として免許更新講習で話ができるのであれば、それはよい機会として捉えた方が、文法自体の未来にとって得策である。

このような文法側の不備を認める一方で、人には得手不得手があるのは当然であるが、免許更新講習の受講生である小中高校の教員も、もう一度、論理的思考性を学ぶ必要があるのも事実である。今のままでは、残念ながら、言語を正しく運用していくことを教える能力が不十分なまま教壇に立っている「国語の教員」が少なからずいると言わざるを得ない。もちろん、ここで言及しているのは一面的な能力についてであり、教室運営まで含めて当該教員の能力を否定しているわけではないが、やはり、言語教育という側面を強化していくために、免許更新講習は役立てられるべきであろう。

4. 講習の運営に関する問題点

免許更新講習では、修了認定試験を課すことが定められている。しかし、今回の考察でも明らかになってきたとおり、修了認定試験の成績は、大学での通常の講義であっても及第点に達するかギリギリ判断に迷う事例もなくはなかった。この原因はどこにあるのであろうか。

まず、免許更新講習の時間の少なさという制度的な問題が大きい。教科内容に関する18時間をすべてひとりで担当するのであれば、実習形式を十分に取り入れて、10年に一度という免許更新講習にふさわしい力をつけることは可能であろう。とはいっても、複雑を極める教員としての職務に対し、限られた特定の領域の力だけを伸ばすような講習が求められているかといえば、明らかに否である。であれば当然、1日6時間がある領域に当てられるのが精一杯である。しかも、10年に一度の6時間。この時間でいったい何ができるのであろうか。

一方的に最新の知識の講義をおこなう。これもひとつの方法であろう。音声や文法という分野は、この20年間で学問内容として飛躍的に研究が進展した。問題として取り上げた倒置法に関しても、確かに昭和後期の文法専門書に「強調」などの漠然とした説明があったのも事実である。このような学問的な内容の発展を話すだけでも6時間、そのうち1時間あまりは認定試験に費やされるとしたら、わずかに5時間弱。大学生に対しては、それぞれに15週間かけて話している内容を、さすがに現職の先生とはいえ、ダイジェスト版としても5時間で話すことなど難しい。実習形式など取っていないで、ひたすら最新知識を得てもらおうことも一つの方法である。しかし、これでは、講習をおこなったというアリバイは作れても、真に必要な力は身に付かない。

大学の授業であれば、最近の学士力保証の流れを受けて、1コマの授業に最低でも2時間の予習復

習をするように求めることが、最近では一部でおこなわれている。しかし、免許更新講習には予習しておいてほしい内容を伝えることも、また、復習を課してそれをチェックする制度もない。正味の学習時間があるだけである。まともにこの講習でスキルアップを図ろうとすることは、やはり困難である。せめて、予習として何らかの勉強を課すことを制度化してはどうか。

今回の予備講習に参加をした、いわば、岐阜県の場合、選抜された（「優秀な」）教員に対しても、2節、3節で示したような、（あくまである分野に限定しての話であり、子どもたちへの還元の仕事や総合的な児童生徒に対する教育の実践力は当然別に考えた上での話であるが）古い情報に基づく、凝り固まった考え方に対し、大学が関わって、微細ではあれ風穴を開けるきっかけとなるのであれば、それは歓迎すべきことである。より、恒常的に、自分の職務の融通が利く範囲で、このような教員研修に喜んで関わろうという大学教員も、少なくとも岐阜大学教育学部には少なくないであろう。それが難しいのであれば、このような10年に一度の機会に、少なくとも、まず、①予習内容を事前に通告すること、②現場での実践とつなげるためにレポートを別枠で課すこと、などの措置は必要ではないか。そして、何より、③フィードバックが重要であることは、今回の修了認定試験を通じて痛感した。更新講習に関し、②を除けば、それほど難しいことではないだろうから、すぐにでも実施することが肝要である。

もうひとつ、受講者の受講態度に対しては大きく気になる点を記しておかなければならない。今回のような選抜された教員の中においても、更新講習自体に対する根強い不満を感じないではいられなかった。事前に寄せられた要望の中には、大学の机上の空論につきあわされる不信感が述べられているものが見られたし、そうでなくとも、教科内容の講習への期待することの欄に何も書かれていないなど、講習に対し、勉強の場と捉えるのではなく負わされた義務を解消する場であるとの受け止め方が、大半の教員の記述から感じられた（不思議なことに、事前アンケートで、更新講習を通じて教員として資質や能力を高めたい点を問われた際に、「教科・保育内容等の指導力に関する点」を挙げた受講者が、もっとも多かった）。少なくとも、その憤懣を大学の講習担当講師に向けるのはお門違いと言わざるを得ないが、残念ながら、そのような事例もあった。

どんなことばであっても、石には染みこまない。人間は、耳で聞くのではなく脳で聴く生き物である。であれば、まず、受講すること、というよりは講習に参加することが、教員人生の中でひとつのチャンスと捉えるような態度こそ必要である。講習内容のメリットを考え、教員人生における効能をメタ的に捉えることを促すことは、文科省や実施大学等のPRでもっと積極的におこなわれるべきであろう。また、県教委も違った考えを聞かせるいい機会と捉えて、推奨すべきであろう。せっかく作った仏であれば、魂を入れていかなければならない。

来年度からは、この予備講習のような選抜された受講者ばかりが受講するわけではない。多様なニーズとレディネスを持った受講者が予想される。十分にコミュニケーションの取れる人数での、講習時間外での予習やフィードバックを含め、体制づくりを議論していく必要がある。

5. 終わりに

国語が何を教える教科であるのか。これについては様々な議論はあるであろう。それを承知で私見を述べるとすれば、やはりこれからの時代、国語科において文章を正確に理解し表現する力が、より求められていくと考える。豊かな感受性を育むことの必要性は認めつつも、言語としての教育が国語科でやらないで済ませられるという議論には結びつかない。

国語の教育が言語教育であるのであれば、やはり自然科学的な言語の特徴を十分に理解させていく教育が必要であり、教師にはその力を求めていくことが必要となろう。講習受講者にも講義

者にも利益の少ない免許更新講習として否定的な意見が世には多いが、せっかく始まった講習である。また、一部の人だけに講習の義務を背負わせることが世間的に見て不公平であるという考えが共有されているとすれば、少なくとも一回り、すなわち10年はこの制度を維持することが必要となろう。であるとすれば、講習不要論を唱えるのも10年後に向けては必要かもしれないが、今、必要なのは、いかに実りある講習にしていくかの議論である。そのために、大学教員も何ができるかを考え、更新を受ける教員とともに講習の意義を考えていかなければならない。

免許更新講習の目的は何か。それは国語教育に限らず、学校教育の質の向上である。つまりは、子どもたちに対する責任である。現在の教員研修は、現場ですぐに役に立つというふれこみの下、教室でのスキルに重点が置かれすぎている感が否めない。もちろん、そのようなスキルを否定することはしない。その一方で、我が子の授業参観を見ても、国語を含め教科とは何であるかを真剣に憂えなければならない授業もたまに目にする。言語としての日本語の特質を軽視した授業は、もう結構である。その思いは強く持つ。言語として日本語を捉えた授業も、これから必要であるとすれば、まだまだやるべきことはある。少しでも実り多い講習になるよう期待し、また個人として努力したい。

【引用文献】

- 庵・高梨・中西・山田 (2001)『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
岐阜大学編 (2008)『平成20年度免許状更新講習プログラム開発委託事業（教員免許状更新予備講習）報告書』
岐阜大学
柴田武 (1995)『日本語はおもしろい』岩波新書
山田敏弘 (2004)『国語教師が知っておきたい日本語文法』くろしお出版
山田敏弘 (2008)「フリウリ語母語教育の現状と課題」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』57-1