

「た」と「ている」の用法を通して読む小2 国語教科書教材

To read correctly stories in *Kokugo* textbooks
with grammatical concept "Tense" and "Aspect"

山田 敏 弘*
YAMADA Toshihiro

1. はじめに

国語で教えられる「文法」とは何か。

1つは教育内容として言語事項に含まれる文法である。小学校2年生で取り上げられることの多い「主語」と「述語」にはじまって、中学校3年生の敬語まで、多くの「文法」が言語事項として教えられることになっている。しかし、特別な時間を設けて比較的短い時間に行われる小単元としての「文法」は、言ってしまうと、王道たる物語文や説明文などの文章教材から隔離された、合間の「場つなぎ」であり、大学生の教育実習生に任せてしまえるような軽い扱いがされているところさえある。また、物語文や説明文で出てこない新出漢字や音訓が、ここぞとばかり盛り込まれており、目的が何であるかもはっきりしない埋め草的な扱いがなされている。当然、教師も、相対的なものであるが、物語文や説明文ほどの取り組みをしていないのが現状ではなかろうか。

しかし、文法とは本来、すべての文、また文と文をつなぐ単位、さらには文章に存在し、文法の正しい理解無くしては、それらの単位に込められた意味を正しく理解もできないし、また正しい文の産出もかなわない、母語のしくみそのものである。であれば、文法は、すべての言語活動において、指導する礎でなければならず、国語においては、どのような教材であろうとも、教師は（もちろんすべてにわたってそれだけを手がかりにせよということではないが）文法に寄り添い考えることで読みを深くし、文法を傍らに置きつつ文章構成を考えることで適切に書くことを指導できるのである。

このような理念の元に、毎年、筆者の大学院の講義「国語学特別研究Ⅱ」では、文法的観点から教材分析を行っている。今年度は、特に小学校2年生の光村図書国語教科書（平成15年版）上下について、「た」とそれに対応するほかの時間的な要素を中心に話す機会を多く得たので、そこで考えたことをまとめておくことにした¹。大学院での講義のほかに、岐阜県教育委員会からの委託で岐阜大学教育学部が行っている12年目研修（10年目修了者研修）でも、実際に授業を見せて頂いた後、授業で取り上げられた教材について文法的観点からコメントをしたので、それも一部含めることとする。

2. 「た」と「ている」の学校文法での位置付けと本考察の立場

学校教育で「た」は、主に中学校の文法事項として、過去・完了の助動詞と教えられている。連体用法に限った「存続」という完了から派生した名詞修飾だからこそ得られる用法、ならびに、疑問を表すイントネーションを伴う「確認」という運用がこれに加えられることもあるが、基本は、過去と完了という2つの意味を、この「た」という形式は担っている。

このような言語事項としての助動詞の用法の分類は、中学校教科書の巻末に申し訳程度に添えられ、また、副教材として持たされる便覧ものに（正しくは書いてない部分もある上に）詳しく書いてあ

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

¹ 授業で話したことをまとめるという点では、大学院での同講義受講生も本考察に関与しているが、基本的には山田の考えを元としているので、個人名でまとめることとする。

でも、つぶさに見るには時間もないし、興味・関心が教師・生徒双方にないことが多い。そのことはさておくとしても、学校教育で「文法」として「た」が取り上げられるずっと以前から、子どもの目にする教科書ならびに大概の文・文章には「た」が何千回と用いられ、おそらくことばを発し始めて間もない頃から「た」は何万回と産出されてきている。

このような身近な「た」に対して何をどのように教えていったらよいのであろう。重要なことは、「た」を助動詞として文法の枠組みで整理することだけであろうか。いや、本当に必要なことは、さまざまな教材の中で用いられている「た」の用いられ方を、その周囲に対立する形式とともに、適切に捉え、解釈や産出に応用することではないだろうか。

では、「た」はどのように捉えたらよいのか。たとえば「た」が過去・完了の助動詞であるとすれば、それらに対応する非過去・未完了の形式はなんであろうか。これらに至っては、学校教育では教えることはできない。なぜならば、動詞の連用形に助動詞「た」を接続させたものとされる「食べた」に対応する「食べる」の形は、終止形として扱われていて、文法的に時間の概念を含まない活用の一部とされてしまっているからである。日常的な感覚で言えば、「食べた」に対して、非過去(現在・未来)形は「食べる」であろうが、それが「文法」、特に「学校文法」の中では扱えない。未完了を表す「食べている」については、さらにたちが悪く、接続助詞「て」を介して自立語である「いる」を付加しているなどとしているから、動詞本体が表す「食べ(る)」という動作の持続「食べている」が「食べた」に対応するという捉え方ができないのである。

このように、学校文法を教育内容として教えなければならない以上、「た」の解釈は、中学校まで待たなくてはならないのであって、待ったとしてもそれは語源を学ぶことでしかなく、それはそれで重要なことであるとしても、現代語を読み解くための術とはならない。

では、いったいどのような枠組みを用いて考えたらよいのであろうか。一般に、過去・現在・未来という、現在時を基準にした時間軸上の分類はテンスと呼ばれ、そのそれぞれのテンスにおける動きの局面の表し方をアスペクトと呼ぶが、この分野では工藤真由美の研究をベースに考えるのが得策であろう。

工藤(1995)は、テンスとアスペクトを次のように体系づける。

アスペクト テンス	完成相	継続相
非過去	スル	シテイル
過去	シタ	シテイタ

表1 工藤真由美(1995)の<基本的テンス・アスペクト体系>

言うまでもないことであるが、「スル」はすべての動詞のいわゆる終止形の代表形式であって、動詞「する」に限った形ではない。このような体系で、動詞が変化すると考えることで、時間に関する2つの概念を弁別しマトリックス的に組み合わせることで捉えることが可能になる。

さらに重要なのは、このテンス・アスペクトがもつ物語の中での機能(動き)である。工藤(1995:166)は、通常、「テンスと人称は、<発話主体による発話行為の場(わたし・いま・ここ)>にアクチュアル(直接的)に関係づけられている(中略)が、(中略)小説の地の文では、両者共に、その基本的なダイクティックな機能を失っている」と指摘し、代わりに、「テキスト<内部>の出来事間の時間関係、つまりは、<タクシス>関係の提示の機能をもつ(同:169)」と指摘する。つまり、テンスとして現実世界に結びつけられている「シタ」の連続は、物語文の中で「継起性=時間の流れの前進性(同:170)」を担い、それに対応する形で、「シテイタ」は「同時性=時間の流れの休止性(同)」を提示する。つまり、物語文教材では、一部、現在との時間的關係によって過去を表す「た」を用い

ているものもあるが、小学校2年生で出てくる架空の世界の話であれば、「た」は、物語を場面的に進める形式として、それに対する時間的流れの止まった描き方をする「ていた」（または、さらにテンスの捨象された「ている」）との関係において、読み解いていかなければならないということである。

このような学問的に発展した考え方とて、現場の教材解釈に活かせるものでなければ、よく言われる「学者の机上の空論」として空虚なものになってしまう。経験上、現場の教師の多くには、具体的な教材のどの部分にこのような考え方が応用できるかは、非常に重要なこととして提示されていなければならない。本考察では、このような時間的な進め方を物語文教材を中心にどのように応用しているかを考えていく。

3. 小2国語教材に見られるテンス・アスペクト表現とその談話機能の分析

すでに、国語教材に見られるテンス・アスペクト表現については、光村図書小学校2年生の教科書からアーノルド＝ローベル著・みきたく訳「お手紙」を題材に、山田敏弘他(2003b)において少し述べた。今回は、この「お手紙」におけるテンス・アスペクト表現を簡単に振り返り若干の考察をつけ加えながら、「ふきのとう」「スイミー」の2つの物語作品と説明文について、小学校2年生で考えるべきテンス・アスペクト表現について、特に、談話機能という観点から考えてみたい。

3.1 「お手紙」：継起性を表す「た」による場面切り替えと「ていた」による観察表現

山田他(2003b)は、「お手紙」を題材に小学校2年生児童に文法的意識をもたせる授業を行おうという試みであった。「お手紙」の学習をちょうど終えたばかりの児童に、朝起きてからしたことを列挙させ、それを他者に伝える形でひとまとまりの文章として書いた際、テ形とタ形はどのように異なる意味を呈しうるかを意識させ、「お手紙」の本文を振り返って、がまくんがかえるくんに出す手紙を書くために大急ぎで家へ帰って手紙を完成させかたつむりくんに渡すまでの描き方を見ていこうとした。筆者自身が教壇に立つ際に気をつけた文法的観点は下記の点であった。

タ形連続による動作の描き方は場面切り替えを行う形式であり、テ形による継起動作の描き方は1つの場面の中での動作の連続を表す形式であること。

授業実践の記録については、山田他(2003b)をごらんいただき、ここでは、文法的なタ形の連続が物語文でどのような印象を与えているのか、またその感覚がなぜ生じるのかについて、簡単に振り返っておきたい。

取り上げた場面は、生まれてこの方一度も手紙をもらったことがないといじけるがまくんに対し、かえるくんが友情の証を示そうと大急ぎでうちに帰って手紙をしたための場面である。本文は次のようである。(a)～(g)の記号は、便宜的に付けたもので本文にはない。

(a)かえるくんは、大いそぎで家へ帰りました。(b)えんぴつと紙を見つけました。(c)紙に何か書きました。(d)紙をふうとうに入れました。(e)ふうとうにこう書きました。

「がまがえるくんへ」

(f)かえるくんは、家からとび出しました。(g)知り合いのかたつむりくんに会いました。

発言部分を除いた(a)～(g)の文は、すべてタ形で表されている上に、「大急ぎで」という様態を表す副詞的要素と、「知り合いの」という「かたつむりくん」の背景的な説明を行う名詞修飾節が、それぞれ1カ所ずつ用いられているのみで、述語の要求する名詞以外の要素を含まない短い文の連続となっている。このようなタ形で終わる短文の連続は、場面の切り替えのすばやさこそが意図されたもの。

それは、テ形でつなげた「大急ぎで家へ帰って、えんぴつと紙を見つけました。紙に何か書いてふうとうにいれ、その封筒にこう書きました。」とテ形を用いて続けた場合よりも、それぞれのシーンが小間切れになり短いリズムで切り替わっていくさまを表しやすいため読み取れる。

このような場面の切り替えは、工藤真由美(1995)でタクシスと呼ばれる夕形の談話機能が物語文の中に巧妙に用いられたもので、その特質を知っていれば、この短文連続の意図が正確に読み取れるというものである。

逆に、同じ「お手紙」の中には、時間の流れ方がゆったりと表されている部分もある。それは、最後の部分である。同様に引用する。

- (h) それから、ふたりは、げんかんに出て、お手紙の来るのをまっていました。
- (i) ふたりとも、とてもしあわせな気持ちで、そこにすわっていました。
- (j) 長いことまっていました。
- (k) 四日たって、かたつむりくんが、がまくんの家につきました。
- (l) そして、かえるくんからのお手紙を、がまくんにわたしました。
- (m) お手紙をもらって、がまくんは、とてもよろこびました。

(h)～(m) は一文ずつすべて改行されている。これだけでも、(a)～(e) との表され方とは大きく異なっているが、その性質は、それぞれの文の中にも現れている。

(h)～(j) は、すべて「～していました」で終わっている。(i) に表されている「すわっていました」と(j) の「まっていました」は、同一の状態を表し、(i) の「しあわせな気持ち」という様態と、(j) の「長いこと」という時間的な長さを表す副詞的成分は、互いに意味的に排他的ではないため、同時・同一の状態を言い換えたものである可能性もあるが、それでも、(h) と (i) (j) は、他者から動作の持続が観察されて表されている点に注意が必要である。つまり、点としてではなく、線として捉えられている動きは、次から次へと移り変わるものではなく、重複をしながら持続するものであり、これらはゆっくりとした時の流れを表すのである²。

一方、(k) からは、夕形が3文にわたって続いている。(a)～(e) の夕形の連続と異なり、こちらの文章では、(k) と (m) には、テ形で時間的推移や別の出来事が表されており、単独の出来事を夕形で並べたものではない。(k) も (l) も (m) も、ひとつの場面としてのまとまりをなす点では(a)～(e) また、(f) (g) と同じであるが、その中に複数の出来事を含む点で、すでに時間の流れ方はゆるやかである。

(h)～(m) という最後の場面は、いずれの文も改行されて切り離されているということもあるが、文の内部構造からして、長くゆっくりとした時間の流れを表すものとして、(a)～(g) の場面とは対比的に、ゆっくり読まれるべき場面なのである。

この「お手紙」においては、もうひとつ気をつけておきたいことがある。(g) と (h) の間に入る場面に、次のようなやりとりがある。

² (h) では文頭に「それから」という接続詞が用いられている。「それから」には2つの意味があり、「それから〇〇をしました。」のように、動作を表す動詞が「ている」でない形で表されると、それは継起的に生じた出来事を表し、「それから(ずっと)〇〇していました。」と言うと、「それ」は前に示された時点を示し、その時点からの継続する動作を表す。

この(h)の場合、「それから～出て」が1つの継起的動作として表されているが、そのあと、「まっていました」とテイル形が用いられている。非文法的とまでは言わないが、その後生じた出来事を表すのであれば、「それから、～出て、～まきました。」と非テイル形で表すほうが適切かもしれない。

(o) 「いやだよ。」がまくんが言いました。「ぼく、もうまっているの、あきあきしたよ。」
 (p) かえるくんは、まどからゆうびんうけを見ました。(q) かたつむりくんは、まだやって来ません。(中略)

(r) かえるくんは、まどからのぞきました。

(s) かたつむりくんは、まだやって来ません。

(この後にも (r)(s) と同じ繰り返しがあるが省略する)

(p) および (s) は「やって来ません」と、「た」の形を使っていない。この「やって来ません」はもうすぐ到着する段階にも至っていない、すなわち「やって来る」の否定形とも捉えられるが、実際にはすでに到着した段階であることを表す「やって来ている」の否定形「やって来ていません」と同じ意味をもつこともある。これは、「大きなかぶ」で「まだまだかぶはぬけません」(実際には「ぬけていません」と言っていることと同じ未完了という時間の表し方である。

否定は形容詞形式の「ない」という状態性の形式を用いることから、動きに対しても「～しない」の「～していない」と同等の意味をつけくわえる働きをもつ。このことに注意すれば、この (p) および (s) の「来ません」が、未完了という、「た」に対応する働きを表し、ここで「た」と「ません」が時制の不一致・不統一などという発想は生まれえない。

蛇足であるが、テンスとタクシスの混同を避け、「日本語は論理的な言語でない」という一部の間違った考え方に振り回されないよう、付け加えた。

3.2 「ふきのとう」：場面転換を表す夕形

工藤直子作「ふきのとう」は、光村図書『こくご二上 たんぼぼ』に収録されている物語文である。音読を中心に作品を味わうことを主眼に収録された素材である。

論じるために必要なので、全文を引用する。小学校二年生まで見られる分かち書きは省略し、改行は教科書に準じた。

場面	行		場面	行	
1	①	よがあげました。	2	①	どこかがで小さなこえがしました。
	2	朝の光をあびて、		2	「よいしょ、よいしょ。おもたいな。」
	3	竹やぶの竹のはっぱが、		3	竹やぶのそばのふきのとうです。
	4	「さむかったね。」		4	雪の下にすこしあたまを出して、
	5	「うんさむかってね。」		5	雪をどけようと、ふんばっています。
	6	と、ささやいています。		6	「よいしょ、よいしょ。外が
	7	雪がまだすこしのこって、		7	見たいな。」
	8	あたりはしんとしています。			
3	1	「ごめんね。」	4	1	「すまない。」
	②	と雪が言いました。		②	と竹やぶが言いました。
	3	「わたしも早くとけて水になり、		3	「わたしたちも、ゆれておどりたい。
	4	とおくへいってあそびたいけど。」		4	ゆれておどれば、雪に日があたる。」
	5	と上を見上げます。		5	と、上を見上げます。
	6	「竹やぶのかげになって、		6	「でも、春風がまだこない。
	7	お日さまがあたらない。」		7	春風がこないと、おどれない。」
	8	とざんねんそうです。		8	とざんねんそうです。

5	① 空の上で、お日さまがわらいました。 2 「おや、春風がねぼうしているな。 3 竹やぶも雪もふきのとうも、 4 みんなこまっているな。」 ⑤ そこで南をむいて言いました。 6 「おうい、春風。おきなさい。」	6	① お日さまにおこされて、春風は、大きなあくび。 ② それから、せのびして言いました。 3 「や、お日さま。や、みんな。おまちどお。」 4 春風はむねいっぱいいきをすい、 ⑤ ふうっといきをはきました。
7	1 春風にふかれて、 2 竹やぶが、ゆれるゆれる、おどる。 3 雪が、とけるとける、水になる。 4 ふきのとうが、ふんばる、せがのびる。 5 ふかれて、 6 ゆれて、 7 とけて、 8 ふんばって、 9 ——もっこり。	8	① ふきのとうが、かおを出しました。 2 こんにちは。 3 もうすっかり春です。

引用文に付した行番号には、夕形が用いられているところのみ、○を付けて表した。見ると、第1場面（連）から第4場面の最初の文（「行」ではない）だけが「た」が用いられていることに気づく。逆に、同じ場面の他の文はすべて「た」を用いずに表現されている。このことは何を表すのであろうか。

「た」は、それが用いられている1文を他と切り離して見た場合、過去あるいは完了を表すということ自体は正しい。ただし、学校で教えられている文法はそこまでである。

文章の中で見た場合、「た」が用いられているのは、場面の切り替わりを表す文である。それはこの「ふきのとう」にも該当する。ちょうどページが1つめくられるように、「た」によって場面が進んでいき、その1つ1つの場面で、「竹のはっぱ」「ふきのとう」「雪」「竹やぶ」の描写が行われている。第4場面まではそれぞれの場面の中は、すべて「た」以外の形が文末に用いられていることからわかるように、時間的な展開はなく、静的な描写のみが淡々と行われている。

それが、第5場面から少しずつ「た」の使用が多くなり、それとともに時間の進み具合が早まっていく。時間の進み具合の速さに合わせた音声表現が求められるとすれば、ここは徐々に読む速度を上げていく場面であり、第7場面へとつながっていく。

第7場面がこの詩いちばんの盛り上がりどころであることは疑いのないことであろう。しかし、それはなぜであろうか。単にことばのリズムとして「ゆれるゆれる、おどる」や「とけるとける、水になる」ということばによってのみ盛り上がり表されているのではなく、「た」を用いて客観的に時間の進展を描くのではなく、それすらも追いつかないほどに動きの内部に引き込まれていくことを時間的な位置付けを排した動詞の原形（7場面2, 3, 4行目は文末のル形のような非過去というテンス的な位置付けをも表さない形であり、ここでは「原形」と仮称しておく）で表し、さらに文を締めくくる終止形すら取らずテ形をならべることで、継起的なつながりを表す第7場面後半の表現へとつながっていくのである。

第8場面では、また「た」によって場面が移り変わったことが示される。こうして時間の早まりは止まり、また第8場面第3文の非過去形で表された静的な描写へと戻っていく。

時間の進み方を文法形式から読み取り、音声によって伝えていく。前者は教師の鴨の水掻き、後者

は児童への伝達部分である。

3.3 「スイミー」：場面転換しないことを表す「る」

同じく小学校2年生光村図書「こくご」におさめられている「スイミー」（レオ＝レオニ作，たにかわしゅんたろう訳）では，どのようにテンス・アスペクト表現の解釈が作品を読むために使えるだろうか。

スイミーには，第1場面の「からす貝よりもまっくろ。」や「名前はスイミー。」のように，指定辞のタ形「だった」を省略したと考えられる表現や，第2場面の「にげたのはスイミーだけ。」のような倒置表現も見られるが，これらを含め基本的に第3場面中間あたりまで，すべて「た」で描かれている。

第3場面を引用する（数学で空集合を表す「 ϕ 」は，この場合，時間的表現形式がないことを表す）。

スイミーはおよい^①だ，くらい海のそこを。こわかつ^②た。さびしかつ^③た。とてもかなしかつ^④た。けれど，海には，すばらしいものがいっぱいあつ^⑤た。おもしろいものを見るたびに，スイミーは，だんだん元気をとりもどし^⑥た。

にじ色のゼリーのようなくらげ^⑦ ϕ 。

水中ブルドーザーみたいないせえび^⑧ ϕ 。

見たこともない魚たち。見えない糸で^⑨ひっぱられている。

ドロップみたいな岩から生えている，こんぶやわかめの林^⑩ ϕ 。

うなぎ。かおを見るころには，しっぽをわすれているほど^⑪ながい。

そして，風にゆれるもも色のやしの木みたいないそぎんちゃく^⑫ ϕ 。

⑦⑧⑩⑫は名詞で終わっている。主部がないため，文とは言えない名詞の列挙と考えることもできる。その場合には「 ϕ 」は，省略されたというよりは，まったく存在しないものである。もし，そうであるならば，⑨や⑪はどのように解釈したらよいのであろうか。名詞修飾の倒置と考え，「見えない糸でひっぱられている見たこともない魚たち」であり，「かおを見るころには，しっぽをわすれているほどながいうなぎ」であると考えことは果たして正しいのか。おそらく否であろう。現代語において，連体形は名詞が後ろに来ているからこそ，その機能が連体であると考えられるのであり，形態上区別が付かないからといって，後ろに何も来ていない場合に連体修飾機能があると考えるのは乱暴である。その証拠に，現代語において唯一，連体形と終止形を形態的に区別する品詞であるナ形容詞を用いて「見たこともない魚たち。とてもきれいな。」のように言うことは可能であろうか。通常，このようには言わないであろう。したがって，この⑨は，名詞修飾の修飾部だけを後に述べたものとしてテンスが中和しているのではなく，文末を「ている」の形で表しているものなのである。

とすれば，⑦以降の文は，やはり「文」であると考えざるを得ない。文であるということは，主部が省略されているということである。⑦を例に取れば，「これは」や「あれは」のような状況に現れている物体を指し示す主題部が省略されていると考えればよい。本来スイミーが長旅を続けていくことを表すために何ページにもわたって絵と1文だけが提示されているが，教科書ではページの都合ですべて1ページに押し込められてしまっているものであり³，本来は1つの状況を表す絵が主題部となり文と結びついているのである。

³ 勝手なページ編成で正しい解釈ができないようになってしまっているとすれば，これは日本語を破壊する行為ともなろう。日本語を正しく表したものを読ませなければ，児童の正しい日本語力育成を阻まれる。教科書の文章については，（国語に限ったことではないが）もう少し慎重に，日本語として見つめ直す必要がある。

このように、⑦も述部を形成するのであるとすれば、「くらげ」という名詞は、「だ」と「だった」、いずれのテンスで表されるべきであろうか。答えは⑨および⑩にある。⑨も⑩も、主文の述部として非タ形で表されている。つまりそのほかの⑦⑧⑩⑫も、省略されているとはいえ、それは「だ」と非タ形で表されるべき文なのである。

このように⑦を述部にもつ文以降、それまでとは一変して非タ形で表されるのはなぜなのであろうか。答えは、場面の切り替わりではなく、ひとつの場面内で広がる状景を時間的な進展を含めないように描いているからである。非過去形はすなわち永続性ならずとも状況が相対的に長く続く場合に用いられる形であり、ここでも、その特性を活かして、スイミーが次々と旅を進めていく様ではなく、旅の途中でスイミーが置かれた状況を、それぞれの場面でゆっくり時がとまったかのように描いているのである。実際、この⑦からの文章は、原文では1文ずつ1つの場面に置かれていた。それは、次々とページをめくってスイミーの旅を進めさせるのではなく、出逢った場面1つ1つに関わるスイミーのあり方を感じ取らせるために取られた措置であろう。これが、日本語という言語に置き換えられたとき、訳者の巧妙な言語感覚によって、非タ形が選ばれたものの、教科書というページ数の限られた中に押し込められる際に場面から切り離され、①～⑫までが1つの場面を描くかのように見開きの中に書き連ねられることとなったのである。

低学年において、物語の文と絵は切り離せない関係にある。大人の都合で間引いたものではなく、本物を見せて欲しい、そんな思いすら、文法を考えることによって抱くのである。

3.4 説明文における「た」と「ている」

説明文についても、「た」と「ている」の使い方の観点から、一言述べておきたい。

基本的に、説明文では「た」を用いない。「たんぼぼのちえ」であろうが、「サンゴの海の生きものたち」であろうが、「た」は用いられていない。これは、観察された事象が、一回の事象として観察時点、すなわち過去におかれるべきものではないことによるものである。

一方、説明的作文の素材を集める教材「生きものかんさつノート」では、次のような「ざりがにかんさつ」のメモがサンプルとして挙げられている。

<やまださんのかんさつノート> 体やうごき

○大きさははかったら、七センチメートルあった。…(ア)

○ぜん体に、赤い色をしている。…(イ)

○えさを食べるときは、はさみでえさをおさえている。歩くときは、はさみを下している。…(ウ)

<なかがわさんのかんさつノート> はさみのこと

○大きさとうす

・頭からしっぽまでの長さの半分くらい。…(エ)

・つぶつぶがたくさんあって、さわるといたい。…(オ)

○うごき

・食べるときと、けんかのときにつかう。…(カ)

・おこると、はさみをふり上げる。…(キ)

<もりさんのかんさつノート> 口について

○どうやって、えさを食べるのか。

・えさを食べるときは、ひらいたりじたりする。…(ク)

○どんな形やようすか。

・ひし形にひらく。…(ケ)

・細かいひげが、たくさん生えている。…(コ)

「かんさつ」とは何か。実際に見たことを「かんさつ」と呼ぶのであれば、すべて(ア)のように過去で表されるはずである。(ア)を除き「た」を用いないのはなぜだろうか。

これらがまとめてポスターに貼ってあったとき、それぞれの記述から伝わるのは、「今もそうである」という姿であろう。これは、その「ざりがに」の恒常的な性質であり、製品についている取り扱い説明書のようなものである。

一方、これらが「た」の形で書いてあったらどうであろうか。(カ)を「食べる」と、けんかのときに(はさみを)使っていた」と書き、(コ)を「細かいひげが、たくさん生えていた」とすれば、だれかが観察したその特定の時点においてそうであったことが述べられていると受け止められるであろう。観察記録ではあるが、読み手への伝達は意図されていない書きかたである。

どちらの書き方でも、ここはおそらく頓着されることはない。おそらく「生きもの」の可変的な姿を描くのであれば、一時的な状態を「た」を用いて表した方が、臨場感が出ることは間違いない。逆に普遍性を欠き一般にポスターの形で発表できるものではなくなるのかもしれない。さらには「ざりがに」というものは」という捉え方で「サンゴの海の生きものたち」のような叙述を目指すのであれば「た」を用いて書くことに対しては、少し注意を払う必要があるかもしれない。なぜならば、小2児童にとっては、「いま、ここ」を中心に、「かんさつ」されたことは過去に位置付けて書くほうが自然であるからである。

目的を明らかにしながら、文末のテンスに注意し、書くことを指導したい。

3.5 まとめ

前稿(2003b)で述べたように、「お手紙」の短文タ形が連続する場面は、場面の切り替わりが早く行われていることを示す。「ふきのとう」も、最初は場面を切り替える際に、場面頭の文だけにタ形が用いられ、以降、時間の流れが速まっていく様子を、タ形頻度が増えることによって表すといった手法を用いていることがわかった。

一方、「スイミー」では、状況を淡々とタ形において描いてきた流れで、ゆったり時間が流れ、長く旅をするスイミーの姿を表すために、逆にテイル形によって時間の流れを止める方法がとられている。

このようなタ形ならびにテイル形の用法によって、場面転換の有無が切り替えられるのも日本語のシステムの中に、過去を表すだけではないタ形の用法があり、またそれを用いた物語の展開の原則があるからである。

このようなことを小学2年生に伝えるときには工夫が必要である。それは、音声表現によってであってもよい。速く展開するところは速く読み、ゆっくり展開するときには間をあげながらゆっくり読む。そのことで十分に伝わっていく。決して「た」がどうのこうのと説明を始めたか、「アспект」などと言い始めてはならない。「文法」は教師の底力。難しい内容を伝えるべき相手に確かに伝える力も教育力である。

4. おわりに

年間、いくつもの公開授業・研究授業の類を見せて頂く機会に恵まれる。それぞれの研究テーマに沿った答えを見いだすために、夜を徹して努力を惜しまない先生方の姿には感服するばかりである。

しかし、ひとつの具現化された授業は、教師のためのものではない。参観者のためのものでもない。子どもたちのためのものである。であるとすれば、「どうやって教えるか」という、一見、子どもたちのために思っているかのように実は教師の技能以上のものでない方法論を論じるだけでは不十分で、「何を教えるか」についてもきちんと吟味する態度が必要である。ゆうパックで届こうがクロネコヤマトの宅急便で届こうが、いちばん重要で後に残っていくのは贈られた物の中身である(もちろん贈っ

た物がきちんと受け取れることがもっとも大切であり、その点で送付法も重要であることは否定しない)。

今、大学では、教壇に立てるだけの最低限の力として多くのことを教えなければならず、カリキュラムも教科内容をきちんと教える余裕がない。日本語についていえば、何が日本語として正しいのかは、ゆっくり時間を掛けて大学という期間に学ぶべきであるにもかかわらず、取りやすい単位に流れ、卒業した後の40年間に教師として正しいことを教えていくための土壌造りが十分に行われていない。であれば、教師になってからも教える内容をきちんと吟味していくこと、少なくとも方法論と同じ組上にのせて確かめていくことが大切ではないだろうか。公開授業・研究授業のあり方もわかるが、最後は公平に必要なことを追い求めて頂きたい。

本稿の内容についてひとつ断っておかねばならない。無責任な話かもしれないが、国語教育の世界に身を置くことになってまだ日の浅い筆者は、十分な国語教育分野における「ふきのとう」や「スイミー」に関する国語教育分野における先行研究の調査を、この考察については行ってこなかった。もしかしたら、本考察で述べたようなことはすでにどこかで述べられており、根拠も十分に示されているのかもしれない。国語教育で物語文における教材分析が、ここで主張したようなことをすでに常識として共有しているのであれば、著者としては汗顔の至りであるが、同時にそれは喜ばしいことである。

参考文献

- 工藤真由美 (1995)『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房
- 山田敏弘 (2003a)「中学校国語教科書の文法的解析—光村図書中1教科書を例に—」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』51-2
- 山田敏弘・小林一貴・田口弘・宮川浩司・横山真一 (2003b)「文法意識を持たせる授業の試み」『岐阜大学教育学部研究報告 教育実践編』5
- 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