

時間的・空間的観点からの国語教材分析

～物語文および説明文に対する文法的分析の試み～

An analysis of *Kokugo* materials from the viewpoint of
temporal and spatial perspectives

山田 敏 弘*

YAMADA Toshihiro

1. はじめに

国語教育では、特に物語文について、「視点」という概念が教材分析に取り入れられることがあり、「視点」を分析手段とする論考も少なくない。しかしながら、この「視点」という用語について必ずしも正確な概念規定がなされているとは言い難い分析も見られることに加え、「視点」が登場人物の感情理解などの解釈に偏って結びつけられている感も否めない。

国語教育の教材に限らず、言語は、概念(意味・機能)と言語形式との結びつきによって成り立っている。この点で、教材分析は、まず第一に、語、文節、文、連文といった言語形式が、その作品中だけでなく普遍的に担う意味・機能を正確に読み取ることが必要で、広い意味での文脈と結びつく解釈は、この言語形式の意味・機能に基づいてなされなければならないはずである。それにもかかわらず、殊に「視点」に関しては、言語形式の意味・機能と正しく結びつけられた考察が十分におこなわれてきているとは言い難い状況である。

本稿では、このような現状を鑑み、まずは、従来から「視点」として括られてきた概念を表す言語形式がもつ意味を文法的に捉え直した上で、国語教育の教材分析に資する言語の事実を提示することを目的とする。特に、これまでどちらかといえば別々に論じられがちであった時間と空間というふたつの概念を、描き手の観察という観点から捉え直し、その相互関係をも視野に入れながら考察をおこなっていくものである。

2. 議論の前提の確認

考察に入る前に、旧来から多く用いられてきた「視点」について、もう一度ここで精査しておく必要がある。個々の考察を批判することが目的ではないので先行研究をここで挙げて述べることは控えるが、「視点」には、描き手が描く際に立つ場所(および時間)という意味で用いられる場合と、描き手が描く対象という意味で用いられる場合とがある(山田2006b参照)。ベクトルに例えるならば、これらは始点と終点という別の概念であり、峻別することこそ議論を精密にするために必要不可欠である。描き手の位置は「視座」という描かれる動作の方向性に関与する層に属し、描く対象は「注視点」という主題の層に含まれる要素である。

これら「視座」と「注視点」をビデオのカメラワークで例えれば、カメラの置かれている位置が「視座」であり、あらゆる情報はこの位置から捉えたものとして伝えられる一方、「注視点」は、映されている人物であり情景である。舞台上の指揮者を捉えた映像であれば、「注視点」はその指揮者であるが、「視座」は、後ろ姿を捉えるのであれば観客に置かれ、前面を捉えるのであれば個々の演奏者あるいは中空に置かれるであろう。

* 岐阜大学教育学部国語教育講座

本考察では、このような異なる概念を峻別し、カメラの置かれる場所には視座という用語を、カメラが写し出す対象には注視点という用語を用い、「いわゆる視点」という意味で用いる「視点」という用語を除き、一般用語として用いる場合には、「」を付さないで使っていく。

視座については、もう少し、時間と空間に関する言語形式と結びつけて、補足しておく必要がある。

視座は、第一に空間把握の中心となる。この空間的な捉え方は、移動を表す本動詞のほか、補助動詞の「～てくる」「～ていく」という形式によって表される。しかし、このような接近と乖離という2つの捉え方だけで、空間を把握することはできない。もうひとつの重要な形式は「～ている」である。これも、(静止というよりは、)非接近・非乖離という動きとして重要な空間的な捉え方を表す形式である。

視座という概念は、空間だけでなく時間に対しても用いる。空間的形式である「～てくる」「～ていく」も、「近年、外国籍児童生徒の数が増えてきた。これからも増えていくだろう。」のような時間的推移を表す用法をもつが、これは、ある特定の時間に視座を置き、それ以前とそれ以後とを見渡して捉えた表現である。このような時間的概念はアスペクトと呼ばれる文法範疇で捉えられるものであるが、このアスペクトの中心的形式となるのが、動作持続・結果残存という時間的な局面を表す「～ている」である。

このような空間と時間という捉え方は、山田(2001, 2006b)で述べたように、ヴォイスやベネファクティブとの関連において描き手の「観察」という共通点をもつものであり、やはり、両者合わせて考えていくことが必要である。

本考察では、このような文法的知見を前提とし、主に小学校の国語教材に見られる空間と時間に対する捉え方を、あくまで言語科学としての文法で論じうる範囲で分析しようと試みるものである。蛇足ながら、作者や作品の舞台などといった外的な要因には結びつけていかないことを、最初に断っておく。

3. 物語文の時間・空間～宮沢賢治の「やまなし」を例に

国語教材に限らず、文章は大きく物語的文章と説明的文章に分けることができる。国語教育において一般に物語文と説明文として分けられるこれらの文章を特徴づけるのは、まず第一には内容であるが、多く「視点」という用語のもとに語られる、文章の描き方にも大きな違いがあることは周知のとおりである。

本節で取り上げる物語文は、よく「登場人物に視点が置かれる」などの表現で説明がなされるが、この説明は文法的にどのような妥当性をもってなされるものであろうか。ここでは、宮沢賢治の「やまなし」を取り上げて考えてみる。

「やまなし」は、小学校6年生の代表的な物語教材であり、研究授業などでもよく取り上げられる作品である。指導に際しては、「かぶかぶ」などの擬態語や、闇と光を含む色彩など、イメージをふくらませることが主眼に置かれて授業がなされることが多いが、実際にこの教材では、空間的・時間的表現が重要な鍵となっていることも忘れてはならない。

¹ 「やまなし」は、現場で多く「やまなし」(はアクセントの下降を表す)と中高型に発音されるが、このようなアクセントを用いることは、「やまなし」を「梨」の一種と捉えていないことにほかならない。

「梨」が複合語の後部要素になる場合、前部要素が2音節語であれば、「洋梨」「鴨梨」「赤梨」「棘梨」のように、平板アクセントになるのが一般的である(ただし、前部要素が3音節以上の場合には、「愛宕梨」「明日香梨」「市川梨」のように「梨」の直前でアクセントは下降する)。「やまなし」という、不規則なアクセントは、(それが宮沢賢治という筆者の意図かどうかは別にして)この「やまなし」に対し「梨」の一種としての捉え方というよりも、固有名詞的な捉え方がなされている可能性があることを指摘しておく。

空間的・時間的表現は、多く、地の文に見られる(引用では会話部分を[会話]とだけ示し省略する)。

①二ひきのかにの子供らが、青白い水の底で話していました。

[会話]

場面設定ともなる導入部①では、登場人物である「二ひきのかにの子供ら」が、「が」という非主題の格助詞で提示され、主部には「～ている」というアスペクト形式が含まれている。「ももたろう」のような昔話でよく採られる存在提示²による導入ではなく、このような動作途中を描くことによる導入は、文法的にどのように説明されるのであろうか。

まず、「～ている」のような動作持続を捉える場合、それは一般に、一定の時間の幅をも捉えうるような、動きの主体からやや離れた、絵巻物でいう中有の視点から、動作主体を描く描き方であると言えることができる。そこからのぞき見た続きに、会話が聞こえはじめ、その会話の主たる「かにの子供ら」に注視点がズームインしていくという移行のしかたを、これらの言語形式から読み取ることができる。

このようにして主題となった「かにも子供ら」は、以降、主たる注視点となるばかりか、視座も寄り添っていくことになる。

②上の方や横の方は、青く黒く鋼のように見えます。③そのなめらかな天井を、つぶつぶ暗いあわが流れていきます。[会話]

④つぶつぶあわが流れていきます。⑤かにの子供らも、ぼつぼつぼつと、続けて五、六つぶあわをはきました。⑥それは、ゆれながら水銀のように光って、ななめ上の方へ上がって行きました。

続くこの部分には、②で「上」や「横」という、相対的に規定される位置関係を表す語が用いられ、視座が相対的に「下」に置かれていることが表される。このようにして舞台空間が設定されるとともに、そこで展開する変化が③④に「流れていきます」という時間的な広がりとともに表される。「流れました」と比較すればよくわかるように、このような「～ていく³」は、「流れる」という変化が単に生じたということではなく、空間的な乖離という方向性と、いわばベクトルの長さ部分に当たるその乖離の時間的な長さをも捉える形式である。このような時間的長さをもった形式を主文末とする文のあとは、その時間を表す音声的な間(ポーズ)が置かれうる。蛇足ながら、国語の授業の音読は、このような時間の流れを正しく捉え、音声的に反映したものであることが理想である。

一回性の動作を表す⑤に続いて⑥も、また、乖離の表現である。川の流れと浮力という物理現象によって「ななめ上」に移動することはさておき、「上がっていく」という表現も、相対的な位置関係

² 「ももたろう」のような存在文で場面設定をしていく場合には、「昔々あるところに、おじいさんとおばあさんがいました。」のように、時間成分、場所成分、主語(存在主体)の順で提示されるのが一般的であるのに対し、現象描写文による提示では、場所が前に出て「青白い水の底で、二ひきのかにの子供らが話していました。」のように場所成分、主語(動作主体)の順と、①のような、主語(動作主体)の後に場所成分が来る順との両方があり得る。動作内容に着目する場合、やはり動作主体が先に来た①のような順が自然であるとすれば、①のような導入は、存在の導入ではなく、動作、すなわち動きの始まりを表すものと考えることができる。この点についてはさらなる考察が必要である。

³ 形式を取りだして表す場合、必要な文法機能を担う部分のみを挙げる。この場合、「流れていきます」という、「流れる」という動詞に、「～ていく」という空間的・時間的機能を担う形式と、「～ます」という聞き手目当ての待遇を表す丁寧形式が続いているが、ここで問題となるのは「～ていく」のみであるため、そのように表す。文全体ではなく、どの要素(=形式)がどのような機能を担っているのかを厳密に捉えることが重要である。

を表す語彙的意味と補助動詞とを組み合わせた表現として、一連の出来事を捉える視座が、相対的に下にあることを表すものであるが、それとともに、その視座からの一定の時間幅をもった推移の観察を表す表現であることも重要である。

ここでひとつ考えなければならないのは、それでは、ある種の指導書が述べるように、「視点」(ここでいう視座)は「かにの子供ら」に置かれているのかという点である。それは、文法的に言えば否である。⑤に「かにの子供らも」と、主語という機能を担う文要素として描かれている要素は、それが一人称を表すことが明確な場合を除き、決して視座とはなり得ない。少なくとも主節においては、そうである。これが、「視点」ということばをややこしくしているもう一つの要因である。

では、どこから描いているか。これもすでにいくつかの授業実践などで取り入れられているように、「かにの子供ら」の(他の登場人物との相対的な距離において)近くで、かつ、「かにの子供ら」をも視野に捉えうるような位置に置かれるのが適切であろう。視野に捉えた対象は主題(この場合、副助詞「も」で取り立てられた主語)となりうるが、決して「視点」がそこに置かれるのではないことは確認しておかなければならないことである。

⑦つうと銀の色の腹をひるがえして、一ぴきの魚が頭の上を過ぎていきました。[会話]

⑧兄さんのかには、その右側の四本の足の中の二本を、弟の平べったい頭にのせながら言いました。

「分からない。」

⑨魚がまたつうともどって、下の方へ行きました。[会話]

⑩にわかにはぱっと明るくなり、日光の黄金は、夢のように水の中に降ってきました。

⑪波から来る光のあみが、底の白い岩の上で、美しくゆらゆらのびたり縮んだりしました。

⑫あわや小さなごみからは、まっすぐなかげの棒が、ななめに水の中に並んで立ちました。

⑬魚が、今度はそこらじゅうの黄金の光をまるっきりくちやくちやくにして、おまけに自分は鉄色に変に底光りして、また上の方へ上りました。

この部分で着目しなければならないのは、③④⑥⑦で「～ていく」によって乖離方向が示されていた文脈において、⑩ではじめて「降ってきました」と「～てくる」という接近の形式が用いられる点である。言い換えれば、それまで拡張方向に視線を馳せていた世界に訪れたターニングポイントが⑩であるということである。これを、恐怖や予兆などという主観的な捉え方と結びつけることは、文法の守備範囲外のことではあるが、方向性の点において大きな転換点であり、それ以前の状況とそれ以外の状況との明確な対比が可能になることは、文法の観点からも十分に言えることである。

同時に、⑪⑫⑬が描かれる視座についても注意を向けなければならない。これらの述部には、空間移動を含まない述語が来ている(あるいは「選ばれた」)ためもあるが、「かにの子供ら」との空間的位置関係が表されていない、単なる動詞の過去形が3文続いている。このことはどのような意味をもつのであろうか。

実際にはこの場面以降、乖離を表す「～ていく」に代わって、非接近・非乖離と捉えられる述部が頻出することになる。これ以降の、会話部分を除く、従属節以外の述語だけを取り出してみると、次のようになる。[] 部分は主語を簡略化して示したもの(文章中そのままではない)である。

接 近	非接近・非乖離	乖 離
<p>⑮[お魚]もどってきました。</p> <p>⑯[お魚]やって来ました。</p> <p>⑰[鉄砲玉のようなもの]飛びこんできました。</p> <p>⑲[お父さんのかに]出てきました。</p> <p>㉑[花びら]すべってきました。</p>	<p>⑭[弟のかに]たずねました。</p> <p>⑱[魚のかけ]すべりました。</p> <p>⑲[兄さんのかに]見ました。</p> <p>㉒[魚]上の方に上がった(ようでした)</p> <p>㉓[光のあみ]ゆれ, [あわ]流れました。</p> <p>㉔[かに]居すくまってしまいました。</p> <p>㉕[弟のかに]言いました。</p> <p>㉖[光のあみ]のびたり縮んだり, [花びら]すべりました。</p>	<p>★</p>

(★の部分には、「かにの親子」の会話として、「[おかしなもの]来た。」「[魚]上がっていったよ。」「[魚]行ったの。」「[魚]行った。」「[かばの花]流れてきた。」とのやりとりがなされている。会話部分は、物語作品の重要な部分であるが、強制的に登場人物に視座を置く表現を取る、このような直接引用部を、地の文のような多様な視座を可能にする部分と並列に並べて論じることが正しいことであるとは考えられない。とりあえずここでは、地の文に限定した考察をおこなっておく。)

一見して気づくことは、④⑥⑦で「～ていく」を用いて示されていた乖離の方向性が、「かにの親子」の会話を除いて、中盤以降、一度も出てこないことである。このことが、どのような解釈を生じるかは本稿の関心の外にあることであるが、乖離の候補となる⑰⑲⑳㉑㉒㉓㉔㉕㉖で「～ていく」が用いられていないことには着目しておかなければならない。一体、なぜ「[魚のかけ]すべっていきました。」「[魚]上の方に上がっていった(ようでした)」「[あわ]流れていきました。」「[花びら]すべっていきました。」となっていないのであろうか。

文法の観点からは、2つの可能性を示すことができる。

1つは、視座を遠くに置き直した表現である可能性である。「かに」に寄り添った視座から描くことは、物語の主人公として「かに」を捉え、「かに」をクローズアップして描く方法であるが、①がそうであったように、それ以外の視座の置き方もなくはない。しかしながら、視座というものは、ひとつの話の中で、あっちに置いたりこっちに置いたりを短時間で切り替えられるような種類のものではないことは、すでに山田(2001:37ff)で論じたとおりである。もし、このようなよりカメラを引いた描き方の視座を取りうるとすれば、それは、①とセットとなる㉖のみであろう。これが「幻灯」として最初に写し出されるスクリーン全体を設定する場面設定であり、逆に言えば、②～㉕は、写し出された「幻灯」そのものではなく、さらに微視的な範囲にクローズアップした描き方である可能性のほうが高い。

もう1つは、時間的に推移を描けるような出来事ではなく、短時間に起きたことを示唆するために、あえて「～ていく」を用いなかったという可能性である。特に移動動詞の場合、「近寄った」「落ちた」よりも「近寄っていった」「落ちていった」のほうが、時間的な過程を取り出しうる捉え方である。これは、「近寄っている」「落ちている」が変化過程の終了した後の結果残存という局面しか表さないのに対し、「近寄っていつている」「落ちていつている」は変化過程を引き延ばして、その持続を描い

たものであることから確かめられることである。このような、非接近・非乖離で、なおかつ「～ている」のような動作持続も表さない⑰⑱⑲は、時間的な長さをもたない出来事として描かれた可能性があるのである。⑰～⑲の3文も、「日光の黄金」によってもたらされた水中の様子を、それぞれの事象の時間的持続を含まない展開のひとつとして描くために、このようなタ形を用いたものと解釈される(このようなタ形の用法については、「お手紙」を例に論じた山田2006aを参照のこと)。

まだまだ十分ではないかもしれないが、ここでは、「～いく」「～てくる」「～ている」という言語形式と、時間と空間の捉え方という点について論じてきた。後半の「十二月」の場面については、ここでは省略する。

「やまなし」という作品については、文学や文学を基礎に置く教材研究の観点から多くの研究がなされており、そのような異なる分野を土台にした研究に対して異論を唱えるつもりはない。どちらがより有用であるという優劣を論じること自体無意味である。また、ふつうの言語についての規則である文法から逸脱した言語運用を文学作品が含みうる点も考慮しなければならないのかもしれない。しかしながら、少なくとも文法という、言語形式と意味・機能とを結びつける学問領域から言えることは、言語的事実にもっとも近いことであり、作品外の要素と結びつける前に、まずは考慮されるべき要素であると考え。少なくとも、作品にはじめて接する子どもたちは、このようなことから知っていくべきであると、本稿の著者は考えている。

4. 説明文

いわゆる「視点」に関する議論は、多く、物語文についてなされるが、一方で、客観的文章の代表とも位置付けられる説明文は、どのように書かれているのであろうか。

結論を先に言えば、3段階に分かれていると考えられる。

小学校低学年のうち、描かれる内容が静的なものに終始するために、視座を議論することもない説明文が多く見られる。光村の国語教科書では、小学校1年上「いろいろなくちばし」、「じどうしゃくらべ」、小学校1年下「かんじのはなし」とともに、移動の方向性を表す表現は1つも出てこない。1年下の「どうぶつの赤ちゃん」では、次の2文が出てくるが、(1)は時間的推移としての漸次性を表すものであり、一方の(2)の「いく」は、本動詞としてそれ以外には表現のしようがないものなのである(引用部での分かち書きは省略する)。

(1) どのようにして、大きくなっていくのでしょうか。

(2) よそへいくときは、おかあさんに、口にくわえてはこんでもらうのです。

このように、小学校の最初の説明文は、内容の単純さによって、客観的な描写がなされたものになっている。

これが、小学校2年生の「たんぼぼのちえ」「サンゴの海の生きものたち」などでは、描かれる対象に寄り添った視座から描かれるようになる。これが第2の段階である。

小学校2年生の説明文教材である「サンゴの海の生きものたち」は、描かれる対象に寄り添った視座の置き方が多く見られる教材である。

(3) クマノミを食べる大きな魚は、イソギンチャクをこわがって、近づいてきません。

(4) この小さい魚が、大きな魚の中に入っていくのを見ると、びっくりしてしまいます。

これは、小学校3年生の説明文教材「ありの行列」でも同様である。

(5) ありは、やがて、巣に帰っていきました。

(6) すると、巣の中から、たくさんのはたらきありが、次々と出てきました。

- (7) そして、さとうにむかって進んでいきました。
- (8) 目的地に着くと、ありは、さとうのつぶをもって、巢に帰っていきました。
- (9) ほかのはたらきありたちは、そのにおいをかいで、においにそって歩いていきます。
- (10) ちがったしゅるいのありの道しるべが交わっていても、けっして迷うことがなく、行列がつづいていくのです。

このような空間移動を表す「～てくる」「～ていく」は、(6)のような、比較的「～てくる」が出てきやすい出現を伴う場合を除き、大人が読むような説明文教材にはあまり用いられない。なぜならば、このような登場人物に寄り添った視座の置き方は、客観的であるというよりは、微視的で物語文教材的であるからである。これは、植物や昆虫といった生物といった微視的に捉えやすい対象を描くことによる部分もあるが、それでもやはり大人が読む文章では、ここまで「～てくる」「～ていく」を用いなくても文章として成り立つ。つまり、説明文的内容で、説明文の体裁を取ってはいるが、これらは十分に物語文的なのである⁴。

「たんぼぼのちえ⁵」については、遠藤(2006)が指摘するように、次のような時間的・空間的推移を表す表現が用いられている。

- (11) だんだんくろっぽい色にかわっていきます。
- (12) 白いわた毛ができてきます。
- (13) ぐんぐんのびていきます。
- (14) とおくまでとんでいきます。
- (15) 新しいなかまをふやしていくのです。

このうち、空間移動を含まない(11)(12)(15)は、時間的推移を表すものである。(13)も、たんぼぼの花の軸を根本から捉え乖離していく空間的移動を表したものとも考えられなくはないが、時間的推移を表すと基本的に考えてよいものである。これらは、単に「だんだんくろっぽい色にかかります。」「白いわた毛ができます。」「ぐんぐんのびます。」「新しいなかまをふやすのです。」としても、非文法的ではない。補助動詞には、山田(2004:142)で述べたように、使わなければならない表現もあるが、使ったほうが表現が豊かになるという程度のものもある。時間的推移表現はまさに后者であり、使うことが必須ではなく任意である分、表現の豊かさとして児童に必要なに応じて使えるよう指導したい形式である。

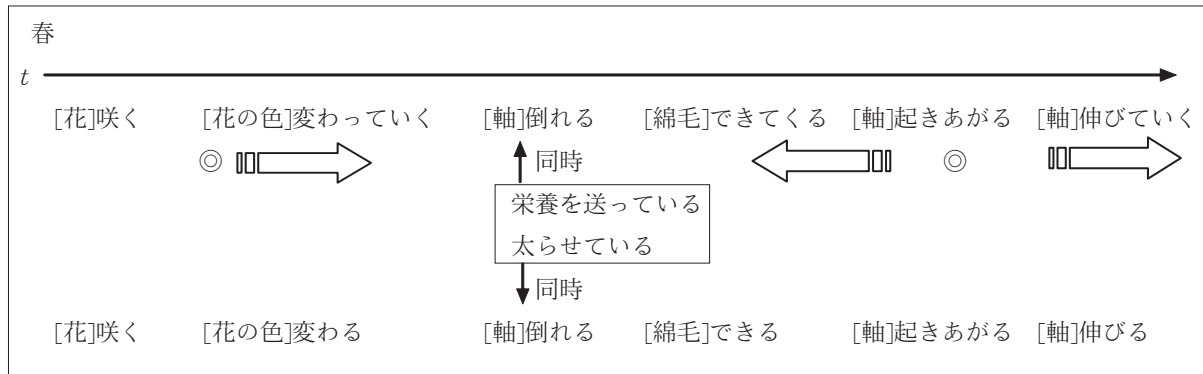
それと同時に、これらの言語形式が用いられた場合の視座の移行についても考えておかなければならない。補助動詞を用いた場合の描き方と用いない場合の描き方を時間軸に並べて、たんぼぼの知恵

⁴ 参考までに、中学校の生物分野で用いられている説明文との比較を簡単に述べておく。

教育出版中学理科2分野(17年度版)において、空間移動を表す「～ていく」「～てくる」はほとんど見られない。肉食動物についての記述においても、「これ(肉食動物の目が前向きについていること)は、食物となる動物との距離を正確につかみ、追いかけるのに役立つ。(同(上)p.80)」のように、「追いかけていく」のごとき表現は用いられないし、同(下)の食物連鎖に関する章でも、空間移動の「～ていく」「～てくる」は、見た限りにはなかった。すべて客観的な描き方が基本であり、これが理系の目指すところの書き方である。ただし、血液中の栄養の流れを表すようなプロセスの中での一段階に視座を置く場合には、「ブドウ糖とアミノ酸は、この柔毛の表面から吸収されたあと、毛細血管に入り肝臓に運ばれていく。(同(上)p.85)」のように、空間移動の補助動詞が用いられなくはないし、時間的推移については、当該部分を担当した著者の癖であろうが、「～ていく」「～てくる」が頻用される部分と、まったく用いられない部分とがあることを補足しておく。

⁵ 「たんぼぼのちえ」に関する議論は、基本的に、岐阜大学大学院教育学研究科2006年度後期「国語学特別研究Ⅱ」において、同院生遠藤由康氏が発表された内容を議論の端緒としている。遠藤氏のレジュメに記載されている内容については、出典を遠藤(2006)とする。

の内容を表す5ページ目までの文章を比較すると次のようになる(◎は視座の位置を、矢印は注視方向perspectiveを表す)。



補助動詞「～ていく」「～てくる」を用いた本文と同じ文章(=上)では、文章中、2カ所に、時間的に立ち止まる視座が置かれている。このような時間視座の取り方は、空間と時間という違いはあれ、「サンゴの海の生きものたち」「ありの行列」と同様、微視的であり、客観的とは言えない捉え方である。そのことは、文章中にこのような視座の留まりがない下の文と比較するとよくわかる。下のような描き方は、超時的な遠方に視座が置かれた捉え方であり、その意味で客観的であるといえることができる。

このような時間の捉え方と教育との関連について、遠藤(2006)は、『小学校学習指導要領』第1学年及び第2学年 2 内容 C 読むことの「イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。」ならびに「ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。」と結びつけ、紙芝居を利用した指導案を考案している。出来事を描く視座が時間軸の一点に置かれることによって実際の児童の見方に近く描かれている小学校低学年教科書の説明文の特質を理解しながら、一つひとつのシーンを描いていくことが検討されれば、よりよい指導案へと結びつくであろう。

なお、この「たんぼのちえ」の中では、空間的な乖離を表す「～ていく」が(14)一カ所しか表れていないが、これも重要な視座の置き方を読者に示唆している。文章と同じページの挿絵には、たんぼの根本に視座を置いて、種子が風に飛ばされていく様が描かれている。このような視座の取り方は、「サンゴの海の生きものたち」「ありの行列」と同様に、客観的な説明文の手法からはやや離れた、低学年の説明文ならではの書き方となっている。

以上が第2の段階である。

大人と同じく客観的な描き方をする説明文は、光村の教科書で言えば、小学校3年生の下「すがたをかえる大豆」や、小学校4年上「かむ」ことの手紙などに見られ始める。空間移動や時間的推移を表す補助動詞が全く用いられないというわけではないが、より客観的な描かれ方がなされていく。これが第3の段階である。

国語教材の説明文は、必ずしも客観的ではなく、描かれる対象によっては微視的にその対象に寄り添って描くことが、読み手にとって読まれやすい段階もある。それは描かれる対象に寄り添おうとする低学年ならではの視座の置き方であり、それがより広い視野をもって客観的に描けるようになっていくことが言語的成長なのであるとすれば、低学年で扱ったものと同様の内容で、より客観的に描かれた説明文を、上級生になってからもう一度読むという、学年を超えた時間・空間の把握法の育成があってもよいのかもしれない。時間・空間の捉え方というのは、このようなことばのスパイラル的育成の中で育てていかなければならない重要な言語能力のひとつなのである。

5. おわりに～文法はいかに国語教育と関係していくべきか

以上、本稿では、物語文と説明文の視座の取り方と、時間と空間との把握の仕方との関係を、文法的観点から分析してきた。その結果、従来「視点」と呼ばれてきた分析手法の欠点を指摘し、より言語事実に沿った解釈が可能であることを示すことができた。

最後に、ここで試みた考察に結びつけながら、現場に役立つ文法というのがどのようなものであるかを考えておきたい。

終止形と連体形が同じである通常の動詞や形容詞では区別が付かない、接続助詞「と」や複合的な助動詞表現「だろう」の前の用言の活用形を知っていることも、文法の知識として必要なかもしれない。そして、形容動詞や「べき」を付けることで、それぞれ終止形と連体形に接続していると説明できることも、場合によっては求められていることなのかもしれない。しかし、そのようなネタは知っていれば教えられることであり、会得するのに時間はかからない。食にたとえれば、おなががすいたときにすぐに食べられる、空腹しのぎのスナック菓子のようなものである。現場から聞こえてくる文法に対するニーズというのは、このようなちょっとしたコツであることも少なくない。しかし、そればかり食べていたら栄養も偏るどころか、長い目で見れば、咀嚼力という生命維持に関わる基本的な能力さえも損なわれてしまう危険性すらあるものである。

一方で、大学で体系的に学ぶような文法は、確かに理論的すぎて現場ですぐに役立てるには距離がある面も否定できない。国語教育に資する文法の姿を論じるシンポジウムで取り上げられるのが、文節をどう規定するかという基礎的な問題に終始するのであれば、(もちろん、文節の規定も重要なことであることは言うまでもないが、それでもやはり、)現場の教師が求めているものとの距離の隔たりは埋められないであろう。いい食材となる野菜の種子を開発すると同時に、今、お腹をすかせている人にとりあえず栄養となるものを届けることも必要であろう。

教育学部というところで文法を研究するということは、(もちろん理論的探究をすべて捨て去るべきではないが、)現場に届くまでにかかる時間を短くした、たとえば献立に合わせた食材配達サービスのような「届け方」までいっしょに考えていくことなのであろう。その意味で、これまで文学的研究に偏りがちであった国語教材の研究に、文法の側面からも教材分析のアイデアを出していくことが必要なのではないだろうか。

文法という理論と授業という具現化については、もう少し述べておかなければならないことがある。それは、レベルの違いである。誤解のないようにことばを足せば、言語学で言うところの *langue / competence* という深層・抽象的なレベルと、*parole / performance* という表層・具現化レベルのような違いがあるということである。どちらが高尚であるとか、どちらが実践的であり役に立つとかではなく、どちらも言語に不可欠な一側面であり、文法と授業は両輪となっていくべきものである。

現在の教育学部カリキュラムのように、教科専門の授業が減らされ学部学生のうちから実践力を十分につけていくことを要求される時代であれば、現場に立ってからでも、きちんと理論に裏付けされた言語の実態を、教材に合わせながら示していくことも必要になってくるのであろう。

国語で教えられている教材については、実際の授業という具現化されたものからの帰納的観点による分析が、数限りなく行われている。書店に行けば具体的なやりかたを指示した参考書も多く並べられており、また、昨今では、インターネットで具体的な授業方法を公開しているページも散見される。これらのほとんどすべてが現場からの還元である。しかしながら、このような一回一回の *performance* レベルのケーススタディが、環境の違う教室で力量も違う教師が実践した場合にも常に役に立つものとなるかは不明である。やはり、理論面からの底上げが必要である。

近年、日本語教育という日本語を母語としない学習者に対する日本語研究からの応用は盛んにおこなわれる一方、母語教育に対する研究成果の還元はまだまだ少ない。もちろん、理論から教育へという一方通行の応用がすべてではなく、理論的に十分に通用する実践であればよいし、理論への還元も

なされていくこともあろうが、いずれにせよ理論と実践との十分とは言えない連携が、現場からの相変わらずの「文法は役立たない」という諦念の声につながっているとすれば、それは不幸なことである。そのような両者の橋渡しする、現場に役立つ文法が、より多く多方面にわたって（あまり変革を急ぐような形をとらないでできるところから）おこなわれることを期待したい。

参考文献

- 山田敏弘 (2001) 「日本語におけるベネファクティブの記述的研究 第4回 ベネファクティブによる参与者追跡(2)」『日本語学』 pp.112-121, 20-2, 明治書院
- 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 (2006a) 「「た」と「ている」の用法を通して読む小2 国語教科書教材」『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』 pp.11-20, 54-2
- 山田敏弘 (2006b) 「文法カテゴリーとしての「方向性」とその談話機能」益岡・野田・森山編『日本語文法の新地平3 複文・談話編』 pp.119-135, くろしお出版