

## 視点の発達言語心理学的研究

—時間と視点, 話法: その文献研究(3)—

鈴木 情 一\*

(平成2年6月26日受理)

### 要 旨

前稿に引き続き, 時間・時制論を中核にすえ, その視点論との関わりを文献で概観した。本稿では, まず直接話法から間接話法への変換課題(「間接化転形」奥津(1968))における「場面」の転換とそれにともなる表現の変換を, さらに話法と視点との関係を論じた。

ついで, 話法の変換における時間・時制表現の変換に焦点を合わせ, 関係する文献の要約と検討をおこなった。

次に, 時間・時制表現の理解や産出研究の背後に想定されている時間の線型モデルに言及し, その上で, 幼児期における語りの発生過程, そして幼児・児童による時間・時制表現の理解や産出に関する研究の紹介と分析・検討をおこなった。

特に, 時の名詞(副詞)については従来の研究の限界を指摘し, 新たな提案をおこなった。

### KEY WORDS

narrative transmission 物語の伝達法                      direct/indirect speech 直接・間接話法  
development of tense/temporal expression 時制・時間表現の発達

### 6. 話法と時間・時制表現の問題について

ここでは, 日本語の話法を中心に, 話法の変換(直接話法から間接話法へ)とそれに伴う時制の変換を論じた文献を概観する。直接話法を間接話法に変換する場合には, 多かれ少なかれ, 「場面」の転換がおこなわれ, それに伴い, 人称(呼称), 時制(時間表現), 場所表現等の変換が必要となる。以下では, 時間表現の変換に焦点を絞って試みることにする。

なお, 物語論では, 話法は, 通常「語りの水準(Levels of narration)」、「語り手の顔出し(Narrator's intrusion)」や「物語の伝達法(Narrative transmission)」との関係で論じられている。

#### (1) 話法の変換と時制・時間表現の変換

まず, 筆者のおこなった小実験の中の1例を紹介する。小学校2年生の娘(S子)に, これは仮想的な伝達ゲームであることをあらかじめ告げた上で, 次のような話しをする:“(自宅で)

---

\* 幼児教育講座

S子の伯母さんが、明日、用事があって、S子の学校へ行くんだよ”

続けて、教示を与える：“その日になりました。S子は、今、学校にいます。パパに聞いた話しを友達に話します。どんなふうに言いますか？”

この課題に対するS子の答えは、“今日、わたしのおばちゃんが、用事があって学校に来るんだって！”というものであった。

この小実験でS子に要求される課題は、イメージ内で、場面を自宅から学校へと転換し、その新しい場面に応じた表現を選択・構築することである。この一見して簡単そうに見える課題でも、次のような多くの要素を転換する必要に迫られる：

- ① 語りの世界 (i). 話し手(父親)  
 (第1次場) (ii). 聞き手(S子：自分)  
 (iii). 場所(自宅)……………話題との関係  
 (iv). 日時(語りの時)……………話題との関係  
 (v). 「伯母」との関係\*……………話題との関係

注。「伯母」\*：父親は娘の視座にたって、関係を表現している。

- ② 話題の世界 (i). 話し手(S子自身)  
 (第2次場) (ii). 聞き手(友達)  
 (iii). 場所(学校)  
 (iv). 時間(語りの翌日)  
 (v). 「伯母」との関係\*\*

注。「伯母」\*\*：娘自身の視座から。

S子は、指示された役割の転換はもちろんのこと、イメージ内で場面(場所・日時)を適切に転換し、それに対応した表現を選択・表現している。特に、直示表現の1種である「行く」から「来る」への変換は、S子がイメージ内で、学校へと自分の分身を派遣し、その地点から伯母の移動動作を適切に捉えていることを示している。

こうした伝達課題における場面転換(イメージ内での仮想的なものであれ、現実の生活場面での具体的な移動であれ)とそれに伴う表現の変換は、空間的なものはもちろん、時間的なもの、人間関係、役割の変化、さらに場合によっては価値評価や感情的な変化までも含む複雑な転換課題の代表である。

上記の例のような話法の変換課題は、ホーレンシュタイン、E. (1984)がミハイル・バフチンの言葉を借りて言っているように、「発言の中の発言、表出の中の表出であると同時に発言についての発言、表出についての表出」でもある。それ故に、「被験者に他人の発言を報告させると、人間が理解過程の中で、どのように他人の発言を理解するか、が分かる」ものでもある。もちろん、書き言葉では、話し言葉による伝達の場合と異なって、そのパラ言語的特徴や表情等の非言語的特徴等が失われるが、それでも言葉による視点(座)の複雑な転換課題としての有効性が失せるわけではない。問題は方法論にあり、さまざまな条件のコントロールの仕方にかかってくる。転換・変換能力の年齢的变化を調べることも必要な研究の1つである。

直接話法の間接話法への変換を奥津(1968)は「間接化転形」と呼ぶ。この定義を引用しておく：「間接引用文とは直接引用文の内容を地の文の話し手の立場に翻訳したものであり、この手続きを『間接化(indirectification)』と呼ぼう。間接化によって直接引用文の発話の場は1次元引き下げられ、地の文の場に同化する」、「……地の文の発話者の立場から翻訳して引用

すること……」,「……他者の経験をあたかも自己の立場からの経験のように記述すること……」。

① 話法と視点 話法の分類に関しては様々な試みがなされている。それは主に、伝達者(語り手)と作中人物(話者、又は視点人物)との視点、情報量、声といった観点にもとづくものである(中川, 1983; Page, N., 1973等を参照)が、ここでは「直接話法」,「間接話法」,「自由間接話法(体験話法)」という古典的分類法に依拠して話しをすすめる。

話法の種類と視点との関係について、牧野(1980)の結論をまとめてみる:(a)直接話法は、客観的で主観による濾過がない話法である。しかし、視点上では矛盾(「矛盾」と捉えるか、複合・重合した視点と捉えるかは問題である)がある。引用部は話者の視点であり、伝達部(地の文)は伝達者(語り手)の視点である。又、(話者への)感情移入がしやすく、共感度の高い表現である。

(b)間接話法は視点上の矛盾がない(つまり、伝達者の視点で統一され、一貫性がある)。(作中の)話者への感情移入はしにくく、共感度は低い。

(c)自由間接話法(独語では体験話法)は、視点上の矛盾はない。この点で間接話法に類似している。視点は作中人物のそれにおかれ、共感度は高く、感情移入はしやすい。これらの点で間接話法に似ている。語り手と作中人物との一体感をつくりやすい。牧野(1980)はこの体験話法を「共感話法」と別称している。

これらの説明の中の「視点」の部分「声」に置き換え、言い換えると、直接話法は「語り手の声と作中人物の声の両方が聞こえる表現」であり、間接話法は「語り手の声のみが聞こえる表現」で、自由間接話法は「作中人物の声のみが聞こえる表現」となる(ウスペンスキー, B., 1986; リカール, P., 1988)。ウスペンスキーはこうした現象を「多声性(ポリフォニー)」と称している。

ポリフォニーを具体的な例を挙げて検討してみる:父親と5歳8カ月の娘(Y子)が入浴している。父親が「Y子、(居間にいる)S子にタオルを持ってこいって言いなさい」と指示すると、Y子は「おね～ちゃ～ん、パパがタオルを持ってこいって言ってるよ!」と居間の方向を向いて大声を張り上げた。

この発話では、父親の「S子」という呼称が、Y子の立場から「おね～ちゃ～ん」という呼称に置換されている。これは「語彙」レベルでの問題であるが、その他に最初の話者である父親とその発話とが新たに引用部として登場していることなどが認められる。ポイントは、下線部(「タオル持ってこい」)の音調が、父親の最初の発話の音調とほぼ同一のままに引用・表出されている点にある(さらに、表現形式も同一である。この点に関しては「持ってきてちょ～だ～い」といった他の表現と比較されたい)。Y子自身の立場(関係・意識)が父親の立場(S子への)と複合しているだけでなく、その「声」も複合している発話の1例である。

こうした視点や声、価値評価、情報等の複合の仕方やその混合比率による話法の分類も可能である。ウスペンスキー, B. (1986)は「作者の言葉に対する他者の言葉の影響」と「他者の言葉に対する作者の言葉の影響」という分類観点を提出、それに基づく詳細な分類と解説をおこなっている。

「多声性」という点から話法をみるならば、間接話法とは、語り手の声の主調をなす話法であり、直接話法は作中人物(話者を含む)の声と語り手の声とが明確に分離し(少なくとも形態上では)、作中人物の声の主調をなす表現である、といった分類も可能となる。自由間接話法

は、語り手と作中人物（特に、視点人物）の声が一体化し、主調はどちらかといえば、作中人物に置かれているものである（実際はこれほど簡単ではないが）。従って、「読者は主人公の経験を主人公の視点から知覚しながら、たえず作者自身のイントネーションを聴く」（ウスペンスキー、B., 1986）ということになる。

しかしながら、実際の物語に登場する文や発話等において表出される声にはさらに複雑なものがあり、本稿の及ぶところではない。なお、野村（1983）は、引用部の述語の種類と体験話法との関係について論じているので付け加えておく。

最後に、読者又は聞き手による理解という視点から話法をみていく。直接話法の場合、読者は、引用部と地の文との前後関係に応じて、語り手の視点から引用部の話者、又は視点人物の視点へと、いわゆる「視点（座）の移動」を経験することになる。日本語の場合では、その視点の流動性という特徴により、間接話法でもそうした移動をおこなうことになると思われる。さらに、会話の場合（直接話法が話者の交替を伴って連続する）では、その話者に対応した視点（座；立場等）の変化に、読者（聞き手）は追っていく必要がある。それぞれの話者の発話の内容から、その人物、立場、価値観、利害、共感対象、知識等の違いを見出すと同時に、そうした違いに応じた発話の理解をおこなっていく必要があるのである。読者（聞き手）は、話者の諸特性はもとより、それぞれの話者の立場と発話内容とを、その「声」において統合するのである。

② 話法の転換（間接化）と時間表現の変換 すでに引用したように、奥津（1968）の論文には、生成変形文法の形式に則って、直接引用文を「間接化転形」するためのルールが提出されている。ここでは、まずこの間接化転形における「時の名詞の変換」を概観する。

奥津（1968）は、私達が言語的表現において有する時の観念について、「……それは線状的な1次元の世界である」という前提より出発し、「時の名詞」を分類する。その分類の第1の観念は、「『イマ』を基準とするものと『イマ』以外を基準とするもの」である。「イマ」とは、「ある次元の発話の場で話し手が文を生成しているその時」すなわち、それぞれの発話の場における発話時点を目指す概念である。

そうしたそれぞれの基準点から見て、それよりも「早い」か「遅い（早くない）」か、それとも「その時点」にあるかという基準に、「年」、「月」、「日」といった「時の単位」を組み合わせ、いろいろな「時の名詞」を分類する。

次に、それぞれの系列内（例えば、「一昨年」から「再来年」等を含む）での基準点（この場合は「今年」）を起点とし、その起点には0点を与え、「早い方」の名詞には、近い順より-1点、-2点等を、「遅い方」の名詞には、同じく基準点に近い順から、+1点、+2点等を与える。例えば、「日」の系列では、「一昨日」は-2点、「明日」は+1点となる。

このような得点化により、間接化転形をおこなう場合の時の名詞の変換は「足し算」によって可能となる。例えば、「昨日、太郎は僕に“明日、君の家に行くよ”と言った」という文を、その当日に起点を移動させて間接化する場合、「昨日」；-1点+「明日」；+1点=0点（つまり、「今日」）になる。間接話法表現では、「昨日、太郎は僕に、今日僕の家に来ると言った」という文になる。なお、間接化する日（地の文の発話時点）を任意の日にとることが可能である。

さらに、奥津（1968）は、日本語の特徴として、「……しかし、日本語では引用文の時制を変える必要はない」という。つまり、國広（1976）で紹介したように、日本語では英語のように

時制の基準点が固定してないので(移動視点)、時制は引用部のそれを変更せずに使えるのである。この点に「日本語には間接話法はない」と多くの研究者をして言わせる特徴がある。

遠藤(1982)と蒲田(1983)の研究は、この奥津(1968)の研究の延長線上にある。遠藤はその論文の中で、間接化変形に際しての人称の変化に伴う「あげる」と「くれる」の変換についてもふれている。まずこの点にふれておく。彼女は、人称の変換で、引用部の「受け手」が伝達者サイドの人物(私(達)、身内、心理的共感や連帯感をもつ人)に変えられた場合、「あげる」が「くれる」になり、逆に「与え手」の方が伝達者との(もちろん、心理的)距離が近くなった場合には、「くれる」を「あげる」に変換する必要がある、と述べ、幾つかの例を挙げている。

時制などの「時」に関わる変換については、「発話時を基準とするもの」、「発話時以外を基準とするもの」、そして「一定の時を表す表現」の3種類に分類し、それぞれ変換する必要性、削除、補充といった間接化に伴う操作についてのコメントを加えている。しかし、基本的な考え方は奥津(1968)と変わりはない。この論文の特徴は、むしろ「濃淡のグラデーションの違いのようなものである」と説明される「間接化の度合い」にもとづいて様々な話法(完全直接話法、拡大間接話法、等)を提案している点に認められる。

蒲田(1983)の論文の目的は、直接引用句と間接引用句との比較・対比を通して、間接引用句の構造的特徴を浮き彫りにすることにある。この論文も時の変換については、遠藤(1982)や奥津(1968)と比べ、特に新しい話題を提供しているとは思われない。その特徴は、間接化において伝達できない要素といった問題と「～ようだ」、「～そうだ」といった引用句内に2人の異なる視点(座)が含まれている文や、感覚・知覚述語と3人称主語とが統合した引用文の分析にある。

彼の研究を展開すると、体験話法と引用句内の述部との関係を追究している野村(1983)に繋がる。なお、蒲田も遠藤と同様に、間接引用句は直接引用句と異なって、「従属説の一般的特徴」を有すると述べている。しかしながら、時間に関して地の文の支配を受ける直接引用句も、同じく「従属性」を有するのではないかと思われる。

ここで、遠藤でも取り上げられていた、引用句内に感覚・知覚動詞、思考動詞を代表とする主観述語を合わせもち、「～らしい」、「～ようだ」、「～そうだ」といった補助動詞を含む文の問題を解説しておくことにする。

この種の文は、ウスペンスキー、B.(1986)が「異化」の例として解説しているものである。例を挙げる:「けんじはお腹が痛いようだ」。この文の構造が[(私=語り手)―[けんじがお腹が痛い]―と判断する]といったものであることは容易にわかる。これが通常の物語文であるならば、「けんじが痛い」という表現は、語り手が「けんじ」に一体化し、その視点にたってけんじの「お腹」の「痛み」を表現していると言える。しかし、述語の補助動詞「ようだ」という表現は、語り手の判断(つまり、「けんじ」の外側からの判断)であり、この述語の働きて、視点は一気に、語り手のそれへと移動される。言い換えると、語り手はもとより聞き手も、文の内部で視点の転換を必要とする文なのである。この種の文例はウスペンスキーに多く紹介されている。

## 7. 時間の線型性と幼児・児童の時制・時間表現の産出と理解

ここでは、「時の副詞（名詞）」（「昨日」、「今日」等）と時制・時間表現に関する幼児・児童の理解や産出の一般的特徴について概観する。その前に、時間のモデルについて概観するが、時制表現等の、言語に関係する時間のモデルとしての「線型」モデルを取り上げ、解説をおこなう。

時間については様々なモデルが提案されているが、言語に関わるモデル、つまり、言語表現における「時間—参照系（Temporal-reference system）」として機能するモデルの特徴は、Kuczaj, S. A., & Boston, R. (1982)によると、「連続的、線的、因果的で、抽象度の高い、自然に基礎をおくものである」ことになる。ここでは視点（座）の時間的移動の基礎をなす時間の線型モデルを紹介しておく。

① 時間の線型モデルについて Beilin, H. (1975) は、英語の時制体系を“A time line”モデルとして捉える。この「時間線」モデルは、「文の発声の開始から終了にいたるまでの時間をカバーする（1次元的な）時間次元の起源をなすものとして“time zero”（時間； $t^{(0)}$ ）を想定する。」と定義される。そのように定義された発話時点は時間的な定位を可能にするための準拠点としての資格を有する（時間的原点）。過去時制はその原点の左側（ $t^{(-n)}$ ）に、未来時制は右側（ $t^{(+n)}$ ）に位置づけられる。その他の時制はこの軸上に各々の位置を有することになる。

このモデルでは、ベクトル（時間の進行：過去から未来へ）を備えた1次元的な線型時間を前提とした上で、ある一定の幅（発話の開始から終了）をもつ原点（Origin）が決定され、その左右に過去と未来とが位置づけられ、他の時間（時点）がその上に定位されるといった原型が想定されている。

Clark, H. H., (1973) は、同じく英語の時制を説明する時間モデルとして、“Time as a spatial metaphor”を考える。つまり、時間は、空間的位置関係を表現する英語の語彙体系によって示されるように空間モデルに範をとった、空間の比喩として捉えることができるというものである。

このモデルでは、時間は「話者の前方から後方へと水平に走り抜ける1次元の非対称的な連続体である」と見做されている。しかしながら、経験的にみると、時間の移動の仕方の認知については互いに相いれない2種類の隠喩がある：(a)「時間移動隠喩」は、出来事が静止している自我を通り過ぎていくものとして把握され、(b)「自我移動隠喩」では、人間の方が静止している出来事（の連続するもの）を通り過ぎていくものとして捉えられている。

時間を空間的比喩として捉える彼の理論は、次のような3つの前提にもとづいている。1つは、「時間は1次元である」というものである。従って、1次元の空間用語（例「長い・短い」等）を用いて記述でき、さらに位置及び方向を表す空間用語も使用できるという。

2つ目は、「時間は非対称的で方向を備えている」という前提である。従って、その表現には、非対称的な関係を表現する1次元の空間用語（例「前・後」）が適用できるのである。

最後の3つ目は、「時間はダイナミックな特徴をもつ事象にのみ必要とされる」というものである。その帰結は、時間は空間を移動する運動を含む表現を用いて記述されるべきであるとなる。例えば、“Noone has come”, “Thursday has gone by”といった表現である。

以上、言語的な時間を線型モデルとして捉える論文を2つ紹介したが、物語論の中で、リク

ル、P. (1988) の言う「虚構の時間体験」といった、主体によって「経験される時間」までもその射程範囲におさめるには、こうしたモデルでは不十分である。もちろん、物語以外のテキスト一般を視野におくならば、Kuczaj, S. A., & Boston, R. (1982) の紹介している「線の時間」対「循環的時間」、「因果的時間」対「非因果的時間」、「生態的時間」対「構造的時間」、「抽象度の高い時間」対「抽象度の低い時間」といった時間論はもちろんのこと「心理的時間」対「物理的時間」といった分類も必要となるであろう。

② 「語りの始まり」 幼児・児童の時間・時制表現についてふれる前に、「幼児の物語の始まり」について、村瀬 (1981) の理論についてふれておく。

彼の理論的テーゼは、「類一主観の二重性」にある。「物語る」こととは、彼にとって「テレビの主人公、母親といった幾つもの意志、立場に気づき、それぞれの立場に立って、それらを次々と「追体験的」に実現し、そうした様々な立場を〈仮構〉として一括して、語り手（としての自分）の上でまとめてしまうこと」である（著者の要約的表現）。この「語ること」による「まとめ役（統括する役割）」を担うのが「語り手」である。そして、こうした「語り手」を幼児をして可能ならしめるのは、「一人の個人の内部で〈問い手〉と〈答え手〉が分立一両極すること」、言い換えると「一者内二者の構造」を幼児が獲得することによるという。

幼児期におけるこうした「語りの二重性」の発達段階は、次のように進む：

- (a). 「文（散文）の構成期」（1歳半）
- (b). 「物語の構成期」（2歳半）
- (c). 「劇の構成期」（4歳半）

「文の構成期」とは、時枝文法で言う「詞」と「辞」の、吉本隆明の言う「指示的表出」と「自己表出」（吉本、1969）の区別ができる時期であり、自己の出現する段階であると言う。つまり、「クック・ナイ」という句に示されるように、「クック」という指示的表出（表現）（客観的表現）と「ナイ」といった「自己表出」（主観述語）とが、語り手である幼児において分化されるとともに統合され、その結果として「語り手」としての「自己」が出現する時期である。言い換えると、「クック」という指示的表現が、「ナイ」という語り手としての幼児の「意志」として表現され、その返照として、その意志の表明者である幼児の自己が確立されるのである。市川 (1989) の言葉を借りていうなら「身分け」による自己の分節化である。

ついで「物語の構成期」にいたり、「詞」と「辞」、「指示的表出」と「自己表出」とが統一され、他者に対象化して捉えることのできる時期となる。つまり、「文の構成期」における自己の意志が、ここでは他者の意志として、その他者において統合できるようになるのである。こうした他者は様々であり、その意味で多くの立場を身にまとった自己が出現することになる。

最後の「劇の構成期」は「共同性」の上になつて、つまり共同演劇の「場」が出来上がり、それに応じた言語表現が可能となる一方で、そうした「場」と幼児自身（自己）としての「場」に応じた表現、両者の区別が可能となる段階であるという。つまり、社会的「場面」をふまえながら、自己表現が可能となる段階である。

問題の1つは、「劇の構成期」にあり、この「劇」ができるということを、彼は「それはまず自分の意識の内部にひとつの〈地平〉が形成されることである。〈地平〉とは何か。それは心的な〈舞台〉である」説明する。「心の中の〈土台＝地平〉の意識」とも表現する。つまり、三浦 (1973) の言葉を借りていうならば、概念的に分裂した自我が活躍する想像的な場面の形成である。

〈舞台〉とは、幼児の想像力が、その分裂した自我が、現実の生活に見られる様々な制約を乗り越え、飛翔する空間的・時間的場である。制約を乗り越えるとは言っても、そこには「世界に関する知識 (World's knowledge) が反映するし、独自のルールも存在する。物語は物語としてのルールにもとづいて、表現かつ理解されることを学習しなければならない。例えば、物語の世界は、すでに解説した3つの要素で示すならば、「Some-one/some-place/some-time (ある時・ある所・ある人)」といった設定が、それを展開する前提を成している。その内の「時間設定」に関しては、物語の時間表現の基本時制が「過去形」であることを知らなければならない。これは次の問題である。

② 幼児・児童における時制表現とその理解 ヴァインリヒ, H. (1982) はその「時制論」の中で、子ども達が「語られた世界」すなわち、物語表現の作り出す世界とその諸形式について学習していく、その学習の契機と手掛かりとしての時制について解説している。

それによると、彼は「(自分と) 直接に関わりのある必要世界から解放され、そしてしばらくの間、自分自身から目を転ずることを子どもは童話で学び、大人は、それをあらゆる種類の物語でさらに学び続ける」と述べる。そして、子ども達が「ある語られた世界の存在になじんでいく」過程では、「物語をまず現実世界として受け取り、その中に入り込み、一緒に行動してみようとする」。そこで重要な働きをするのが、言語の時制である、と主張する。ただし、それまでの研究は「時制を時の形式と理解し、時制体系から理解してはいない」との注釈もつけている。

ヴァインリヒは、上記の著書の中で、ドックロリとドゥガンの研究をふまえ、時制の獲得段階について、次のような一般的傾向を指摘する：

(a) 「時制群 I」(独語の現在, 現在完了, 未来, 未来 II) の習得は、満 2 歳頃であり、「時制群 II」(過去, 過去完了, 条件法, 条件法 II) の習得は、満 4 歳頃になって始まる。なお、前者は「説明の時制」、後者は「語りの時制」と称されている。物語に固有の時制形式は後者である。

(b) 「語られた世界」(「語りの時制」によって表現される虚構の世界) の時制を発見するのは、3 歳から 4 歳の頃であり、語られた世界の時制は物語や童話で学ぶ。いやむしろ、語られた世界の存在を、幼児は、その時制の助けを借りて知る。

(c) 語られた世界と「説明された世界」との区別が不可能な時期の幼児は、語られた世界の時制を説明された世界の時制によって理解しようとする。

(d) 子ども達の作文と語りとを分析したブレーゲルの研究を引用し、小学校時代の時制表現に関する特徴を抽出している。それによると、小学校時代は大きく 2 つの段階が区別される。第 1 の段階は、6 歳半から 7 歳を経て、8 歳半まで続くもので、口頭での語りにおいて過去形を使用し始める段階であるという。第 2 段階は、8 歳半ば又は後半に始まるもので、口頭の語りと作文の両方にわたって、過去形の使用頻度が著しく増加することを特徴とする。

幼児は、時制に関してヴァインリヒの言うように、遅かれ早かれ、「物語の世界」と「現実の世界」の区別を、そして物語の世界を特徴づけている様々な表現形式や標識、言い回し等を、さらにはその構造的・機能的特徴等をも習得していく必要がある。又、逆に標識などの特徴を習得することによって、自分達の日常の現実世界を超えたところに成立する世界とその存在様式、さらにはその構築の仕方などを学んでいくことになるのである。

その最初の形式は、すでに述べたように、「眼前にない事柄」についての母親等の話しを理解する能力であり、自分自身の体験した「過去の出来事」を回想的に表現する能力である。さら



に、「未来」や「想像」の世界について理解・表現する能力でもある。それは「記憶」と「期待」を孕んだ「現在」の成立に求められるものなのか、この点についてはリクール・P. (1988) の「3重の現在」についての論を参考にされたい。いずれにしろ、物語の世界を特徴づける標識の追究が、まず必要となる。

日本語の作文で児童の時制表現の特徴を見てみよう。国立国語研究所編 (1964) では、児童の作文を時制面から分析し、その特徴を要約している。なお、これらの作文は「物語」ではなく、生活作文である (課題タイトルは、「ともだち」、「先生」、「私の家」): 「子どもの文には、時の観念が混乱して使われ、時間的な前後関係が明確でなかったりすることがある。現在の時制で書いている文に、過去や過去完了の形がまじったり、現在と未来とが混同されたりする。」

ついて、その原因について以下のような2点に要約している:

- (a). 時間観念の未発達
- (b). 一定した時間意識で文章表現を統制できない

具体的な表現上の特徴を挙げている: 「……遠足文などのように時の経過に従って、行動や事件を叙述する場合はよいが、過去を回想したり、未来を想定したりする場合になると、書く立場での時点と、回想時や予想時とが混同されがちになる」。

これらの結論は児童の時制表現に関する2つの特徴を明示している。1つは、“The order-of-mention principle” に則った書き方をしているという点である。2つ目は、書き手 (語り手) としての自分の現在 (発話時点に相当する) と観念的に分裂した自我の位置する現在との混乱である。回想された世界と書き手の世界との混乱といってもよい。当然、「当時の」感情、価値評価と回想時のそれらとの混同も含まれよう。

前者の特徴は、すでにジュネットの解説の部分で述べたように、「物語言説」と「物語内容」とは相対的に分離・独立したものであることの自覚 (とそれを持続的に意識すること)、回想や予想をおこなう時の分身の時間的移動の特徴といった点に関わりが深い。当然、対応する表現形式の習得も問題となる。

作文の具体例を挙げておく: (i). 「かごしまのつぎはだいじんのいるところえきました。そのときぼくは2つぐらいだとおもいました」〈幼児期の回想: 2年生・男子〉。(ii). 「ぼくにはまだかわいいおとうとがいました。(略) ぼくはいまでもちいさいときによくなかします」〈5年生・男子〉。

すでに解説したように、回想の表現では、少なくとも回想された世界と発話 (作文) のおこなわれる世界との、分身による絶えざる「往復運動」が必要である。当然、両世界を区別できることが前提である。つまり、回想世界へ語り手 (書き手) の分身を派遣し、その当時の「自己」との「対面」とその体験とを、日本語の特徴上、「現在の関係」で追体験し、その後作文を書いている世界へと回帰する。そうした上で、追体験内容はもちろんのこと、両者の時間関係認識を、時の副詞 (名詞) や時制等で正しく定着させる必要がある。このようなイメージ内での分身の運動 (移動) は、日本語の表現形式に内在された様式に則り、それに誘導されながらおこなわれる。当然、そこで得た体験・内容も同じく日本語の様式にそって表現される必要がある。

イメージの運動、回想された世界と作文を書いている世界の区別、回想された世界での追体験内容、その時間経過に伴う価値評価等の変化、両世界の時間的關係等を、日本語の表現に定着させる能力の発達と指導とが必要なのである。

語られた世界の自覚はすでに3歳に始まり、4歳では遊びの中で創造的に深化される。メタ認知、メタ言語的知識や能力は就学時点ではすでにかなり高いレベルに達している。認知の発達レベルをふまえ、言語表現に内在する認知過程を意識化させる「読み」の指導が必要と思われる。

具体的に例文で考えてみよう：「昨日、けんじはまさるが嫌いだと言っていたのに、今日はいい奴なぞと言っていた」。この表現の中には、語り手の時間的視座の移動と同一人物「まさる」に対する「けんじ」の価値評価の変化とが含まれている。しかも、それら2つの時点とそこでの評価の違いが1つの文に統合されているのである。

こうした文を素材として、表現要素と認知過程とを対比させつつ、最初は話者（聞き手）の立場からこの文の生産過程に内在する認知過程を明らかにし、ついで聞き手（読み手）の立場から、その認知過程を再現しつつ、追体験をおこなうといった指導ができないであろうか。もちろん、話者の認知過程を、その対象となる事象（出来事・内容）に焦点をおいて追究すると同時に、そうした捉え方をする主体としての話者の諸特性をも明らかにすることも必要である。又、聞き手も自らの視点と、表現に反映されている話者の視点とを対比させ、読みを総合することも必要な過程の1つである。

最後に、「昨日」、「今日」、「明日」といった時の副詞（又は、名詞）の産出・理解に関する研究を紹介しておく。文献は、国立国語研究所編（1980）『幼児の語彙能力』と岩淵・他（1968）とによる。

『幼児の語彙能力』では、「時間・空間語」検査の下位検査として、「時間判断テスト—過去・未来—」を盛り込んでいる。そのテストでは、「明日」、「一昨日」、「昨日」、「明後日」というセットと「来年」、「一昨年」、「去年」、「再来年」というセットのそれぞれについて、「過ぎたこと」を表す語か、それとも「過ぎない（これから）のこと」を表す語であるかについての判断を幼児に求めた。

被験児は4歳6カ月から6歳6カ月（4、5歳児クラス）である。教示は「今日（今年）からみて、明日（来年）は過ぎた日（年）のこと？」というものであった。つまり、基準点を今日又は今年において（明言されないが）、その時点との関係で、いわば「時の経過」を問うものである。

結果を正反応率で見ると、「明日」は74.1%、「一昨日」が68%、「昨日」は85.1%、「明後日」が、66.7%であった。又、「来年」、「一昨年」、「去年」、そして「再来年」の反応率はそれぞれ、71.9、46.1、68.4、58.8%であった。有意差判定の結果を図に示すと、以下のようになる：

〔明日〕・〔一昨日〕	〔来年〕	〔再来年〕
〔昨日〕>	>	
〔明後日〕	〔去年〕	〔一昨年〕

次に、「遠・近」を問う時間判定テストの結果をみってみる。このテストでは、「今日からみて、「明日」と「明後日」とでは、どちらが遠い？」という質問をおこなった。

結果を、同じく正反応率で見ると、「明日」・「明後日」の対では、78.9%、「昨日」・「一昨日」が、65.4%であった。「年」について見ると、「再来年」・「来年」では62.3%、「去年」・「一昨年」が43.9%であった。検定結果を図示する：

〔明日・明後日〕> 〔昨日・一昨日〕 〔再来年・来年〕> 〔去年・一昨年〕

2つのセットを比べてみると、「日」を表す言葉の方が「年」を表す言葉よりも、又、未来を表す言葉の方が過去を表す言葉よりも、高い正解率を得ていることがわかる。

岩淵・他(1968)の研究では、母親を対象とするアンケートで、「お子さんが正しく使えるもの」を選択させる課題を採用した。その結果を6歳児で見ると、「明日」と「今日」は100%に達しており、「昨日」は95.1%であった。対して、「明後日」と「一昨日」では、それぞれ69.7%、46.7%と比較的低い数値を示している。90%の達成年齢で「明日」と「今日」を比較してみると、「明日」は5歳児であるのに、「今日」はすでに4歳児でその割合に達していることがわかった。

以上の結果を要約すると、次のようにまとめられよう：

- (a) 「日」> 「年」
- (b) 「今日(今年)」> 「明日(来年)」 $\geq$  「昨日(去年)」> 「明後日(再来年)」 $\geq$  「一昨日(一昨年)」

これらは習得・達成率であり、この順序がそのまま個人の発達傾向を反映していると思ふのは多少とも無理があろうが、この結果をふまえるならば、①時間的広がり大きさ、②時間的単位の大きさ、③「前」=「未来」を向いている子どもの姿、という3つの要因でまとめることができよう。もちろん、これらの成果は幼児期における「生活圏」の拡大といった様々な要因の産物でもある。

ここまで述べてくると、こうした時の副詞(名詞)の習得順序と時制の習得順序との関係が気になる。そこで、時制の習得順序を Kuczaj, S. A., & Boston, R., (1982) によって見てみると、おおむね、「現在形」は「未来形」と「過去形」よりも習得が早い、「未来」と「過去」では研究により違いが認められる、というまとめになる。

子どもは時制と対立する表現(つまり、時制と時の副詞(名詞)の矛盾する表現；例“I had a bath tomorrow”, “We will do it yesterday”)を頻繁に使用するので、時制表現が順序よく出現するという主張は疑わしい、というのが彼らの結論であった。著者の娘の発話記録の中にも、同様の表現が認められている。例えば、3歳の時、家族と動物園に来て、そこで母親に向かって、「あした、ここに来たよね!」と言ったものである。この種の発話は、場面と述語の時制を基準として考えると、「昨日」を「明日」と間違えて使用していると判定できるが、それは「語の誤用」という表現上の問題にのみ帰着させることができるものではない。

Kuczaj, S. A., & Boston, R. (1982)の概観は、英語を母国語とする子ども達を対象としたものであり、当然日本語との相違も問題にする必要があるが、今後の課題である。

さて、国立国語研究所の研究では、「今日」又は「今年」を基準時点として、それと他の日・年との関係(経過・前後・距離)を問題にしている。これはすなわち、子ども自身が現実中存在する時点(調査の時点等)を基準点として、そこからの固定視点(座)で、時間的経過や前後の位置・距離関係を追究していることになる。その前提となるモデルは、①1次元の線型モデル、②基準時点としての固定された視点(座)、③閉じたシステム内に限定(尺度は、「日」単位等)、④Clark, H. H. (1973)の言うように、未来を向いている自我。従って、「前日」は「明日」の方向)等である。

対して、鈴木・山口（1988）の調査では、「システム間の関係づけ」と「視座の移動に伴う相対理解」を問題にしている。「今日」、「今年」といった語は関係概念であって、その本質的な理解を問うには、上記の2つの観点が必要なのである。

「移動に伴う相対的理解」について具体的に述べると、聞き手（研究所の調査では、被調査児の現に位置する当日）の位置する時点と目標となる「日」（「今日」等）との位置関係次第で、同じ日であっても、その位置＝表現が変化するという点である。例を挙げる：「昨日の運動会も明日になれば、〈一昨日〉のことになる」。この例には、ターゲットをくゝの表現にすると、同一日を〔今日〕と「明日」という2つの時点から、いわば時間的視座を変えて捉えるという課題が内包されている。「運動会」のある「昨日」とは、そこに内在する〔今日〕という時間的視座からみた日付であり、同じく時間的視座の移動を促す「明日になれば」の「明日」の同じ〔今日〕からみた日付である。しかし、〈一昨日〉は、視座を「明日」に移動させ、そこからみた「運動会」の位置表現である。なお、この表現を課題として提示する場合には3種類の課題が設定できる（例文の、「昨日」、「明日」、「一昨日」をターゲット・ワードにする）。言い換えると、この表現の「十全な理解」では、これら3種類の課題に正しく答えることが必要なのである（3種類の課題については、鈴木（1990；発表予定）を参照されたい）。

この課題に代表される「イメージ内での視座の移動を伴う相対的理解」こそ、有馬（1986）の言う（認知と表現における）「分化と統合」を含む課題であり、過去の回想表現、未来への期待・予想表現を含む日常発話、可能世界・想像世界を含む物語の理解といった場面で問題にすべき時間課題の基本的なものである。——時、中断——

補足。本論文の(1)の前田（1983）よりの引用文（p.100）に、市川（1989）の「同調」論と魚住（1989）の「感情」に関する考察をつけ加え、今後の「読み」研究に1つの示唆が提出できれば、と考える。

市川（1989）：「……われわれは抽象的な言語レヴェルの同調からイメージ・レヴェルの同調へ、さらに筋肉的・身体図式的同調へと同調を具体化してゆく。典型的には小説を読むような場合ですね。とくにロシアの小説などは前おきが長いし、人の名前が長ったらしいものですから、最初はなかなか入れない。言葉を概念的に追っているだけです。ところが読みすすむにつれてだんだんイメージが浮かび、イメージ・レヴェルの同調へと入ってゆく。さらに読みこんでゆきますと、身体図式的な同調まで喚起される。『罪と罰』なんか読んでいますと、だんだん胸がドキドキしてくる。このように同調を抽象的レヴェルから具体的レヴェルへと誘いこんでゆく魔術的な言語を使うのが文学の場合です。手に汗を握るなどといいますけれどもこれは単なるレトリックではない。じっさいに手に汗を握るし、身体的レヴェルでも同調している。だからすぐれた大河小説を読み終えると、1つの人生、1つの時代を生きたようにぐったりするし、年をとったように感じる。これは想像上の同調にすぎません。しかし想像力というのは非現実のものを措定するはたらきでありながら、想像にともなう同調とか、同調にともなう起こる動作や感情は現実のものです。」（pp. 56-57）

魚住（1985）では、サルトルとハイデッガーの「感情」論を批判的に検討し、次のように捉えている：「この世界をわれわれに開いてくれるものは志向性ではなく非志向的であるかぎりでの感情だからである。……非志向的なものとしての感情があってはじめ

て、感情の志向性を含めた志向性一般が可能になるということを意味している。大体からして、志向性が世界のなかにある個々の対象との関係があるかぎり、それは何らかのかたちで世界がすでに開かれていることを前提としているわけで、感情こそその前提を満たすものなのである。」(p. 269)

さらに、志向性と目的・意志を前提とする「活動」については「世界を開くもの」としての「感情」を前提として上で、次のように述べる：「世界とは志向性がそこに張りめぐらされる志向性の活動空間であり、志向性がどのようなものになるかはこの活動空間がどのようなかたちで開かれるかに懸っている。感情が問題になるのはまさにここにおいてである。いわばわれわれが何にどのように向かうのかということは、そのときの気分次第だというわけである。」(p. 269)

魚住(1985)のこの論では、「気分」(主体的側面)、「雰囲気」(客体的側面)、「情緒」、「感情」といった関連する用語・概念について論じてはいないが、心理学的な意味での「気分」と「雰囲気」、そして「情緒」については、「同調」以前に、又前田の現象学的読み体験、以前に、そして同時に、「読み」の理論で追究していく必要があるのではないか。いや、絵本や映画、演劇等の感賞でも追究すべき課題である。

なお、「気分 (Mood)」についての心理学的研究として、“A mood-congruity effect”, “A mood-matching effect” を実験的に追究した Bower, G. H., (1981) を 1 例として挙げておく。

## 引用文献

- 有馬道子 1986 記号の呪縛—テキストの解釈と分裂病— 剋草書房
- Beilin, H. 1975 *Studies in the cognitive basis of language development*. New York: Academic Press.
- Bower, G. H. 1981 Mood and memory. *American Psychologist*, 36, No. 2, 129-148.
- Clark, H. H. 1973 Space, time, semantics, and the child. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 27-63.
- 遠藤裕子 1982 日本語の話法 雑誌『言語』3月号, 86-94.
- ホーレンシュタイン, E. 1984 認知と言語—現象学的探究— 村田純一・他共訳 産業図書
- 市川 浩 1989 〈身〉の構造—身体論を超えて— 青土社 第8版
- 岩淵悦太郎・他 1968 ことばの誕生—うぶ声から5歳まで— 日本放送出版協会
- 鎌田 修 1983 日本語の間接話法 雑誌『言語』9月号, 108-117.
- 国立国語研究所編 1964 小学生の言語能力の発達 明治図書
- 国立国語研究所編 1980 幼児の語彙能力 東京書籍
- Kuczaj, S. A., & Boston, R. 1982 The nature and development of personal temporal-reference system. In S. A. Kuczaj (Ed.), *Language development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 365-396.
- 國広哲弥 1976 意味と英語動詞 by Leech, G. N. 國広哲弥訳 訳注 大修館書店
- 前田 愛 1983 都市空間の中の文学 筑摩書房
- 牧野成一 1980 くりかえしの文法 大修館書店

- 三浦つとむ 1973 日本語とはどういう言語か 季節社 第4刷
- 村瀬 学 1981 初期心的現象の世界—理解の遅れの本質を考える— 大和書房
- 中川ゆき子 1983 自由間接話法—英語の小説にみる形態と機能— 京都 あぼろん社
- 野村真木夫 1983 話法をどう捉えるか—日本語体験話法を中心に— 『表現研究』 表現学会, 2-10.
- 奥津敬一郎 1968 引用構造と間接化転形『言語研究』第56号, 1-26.
- Page, N. 1973 Forms of speech in fiction. In N. Page (Ed.), *The language of literature*. London: MacMilan Press, 83-99.
- リクール, P. 1988 時間と物語II 久米 博訳 新曜社
- 鈴木情一 1990 視点の発達言語心理学的研究—表現における視座・見えの比較— 日本教育心理学会 第32回総会発表論文集(予定) 大阪大学
- 鈴木情一・山口 博 1988 視点の言語心理学的研究—時間表現と視座移動— 日本教育心理学会 第30回総会発表論文集 鳴門教育大学, 264-265.
- 魚住洋一 1985 感情と空間 新岩波講座『哲学』第4巻「世界と意味」 岩波書店, 259-284.
- ウスベンスキー, B. 1986 構成の詩学—芸術テクストの構造と構成的形式のタイポロジー— 川崎 浹・大石雅彦共訳 法政大学出版局
- ヴァインリヒ, H. 1982 時制論—文学テクストの分析— 脇阪 裕・他共訳 紀伊國屋書店
- 吉本隆明 1969 言語にとって美とはなにか 第I巻 第12刷 劉草書房

## Temporal Shift of a Point of View in Narrated Comprehension and Production

—A Literature Review (3)—

Seiichi SUZUKI

### ABSTRACT

Main topics issued in this paper are as follows: (1). "the shift of temporal point-of-view in transformation of direct speech into indirect speech", (2). "the development of comprehension and production of some temporal adverbs such as "today", "yesterday", "tomorrow", etc.", (3). "emergence of narrative transmission in early childhood".