

日本語の語りの文章における視点の表現とその指導について

渡辺 文生

1. はじめに

本稿では、アニメーションのストーリーを語る3種類の文章データの比較・分析を行う。その3種類の文章データとは、一貫した視点で語ることおよび視点に関わる表現の使い方についての指導を受けた日本語学習者による文章、視点に関して特に指導せずに書いてもらった日本語学習者による文章、および母語話者による文章である。データの分析をもとに、視点に関する指導の効果や課題について考察する。

「語り」とは、Labov (1972) によるナラティブ (narrative) の定義、および佐久間・杉戸・半澤 (1997) による談話・文章¹の定義をもとに、「過去の経験を時間的・空間的連続体として、その流れに沿って再現するために実現された話しことばまたは書きことばによることばのまとまり」と定義する。本稿の分析データである「語りの文章」とは、この定義の中の「過去の経験」として、アニメーションという時系列に沿って出来事が連続する内容を持った情報をインフォーマントに与えることによって得られた書きことばのデータととらえられる。

本稿では、まずストーリーの語り方と言語文化との関わりについての先行研究、そして日本語の談話・文章における視点に関する先行研究について概観する。そして、インフォーマントと分析データの収集方法についての説明ののち、データの分析を行っていく。

2. ストーリーの語り方と視点についての先行研究

言語の違い、あるいは言語文化の違いによって、語り方に違いが出るということのことを述べた先行研究としては、Tannen (1980) や渡辺 (2004) が挙げられる。Tannen (1980) は、映画の内容について語るアメリカ人とギリシア人の談話を分析し、言語によるストーリーの語り方の違いを論じた。それによると、アメリカ人は出来事を客観的に語る傾向があるのに対して、ギリシア人は出来事に解釈をくわえて語る傾向があったとのことである。また、渡辺 (2004) は、日米の小学校の児童による4コマ漫画の内容を説明する作文をもとに、日本人児童による作文を時系列連鎖型、アメリカ人児童の作文については因果律逆及型と特徴づけ、思考表現のスタイルの違いを論じている。

日本語の談話における視点の研究としてまず挙げられるのは、久野 (1978) である。久野 (1978) は、「やる」「くれる」などの授受動詞が使われる文や、能動文・受け身文の選択などと、発話当事者の視点との関連について体系的な研究を行った。また、池上 (1983) は、「大きな段切れがない限り視点の一貫性がテキストの構成要素として要求される (池上 1983: 35-36)」と述べ、日本語の談話・文章における視点の重要性を指摘している。

日本語の視点の表現について、日本語母語話者と学習者の日本語を対照した研究もなされてきた。たとえば、渡辺 (1996) は、4コママンガのストーリーをもとに日本語母語話者と学習者 (韓国語、中国語、ドイツ語の母語話者) による談話を分析し、日本語母語話者は「ある人物寄りの視点」で語るスタイルが多いのに対して、学習者は受け身や授受補助動詞の使用が少なく「中立視点」のスタイルであると指摘している。また、田中 (2004) は、英語、韓国語、中国語、インドネシア語・マレー語をそれぞれ母語とする日本語学習者を対象に、Production Test による視点の表現を

¹ 本稿では、「談話」は話しことばによることばのまとまり、「文章」は書きことばによることばのまとまりを指すものとして用いる。

用いた文生成能力を調査し、学習者の視点意識は総じて希薄で、視点に関する表現の習得は難しい項目の一つであると述べている。

奥川（2006）は、日本語母語話者と中国語を母語とする日本語学習者を対象に、アニメーションのストーリーを語る文章における視点の表現を分析し、母語話者は主人公の立場から物事をとらえ表現するのに対し、学習者は事態を外側から見るとまとめている。そして、渡辺（2010）は、日本語母語話者と英語、韓国語、中国語をそれぞれ母語に持つ日本語学習者によるアニメーションのストーリーを語る談話と文章をもとに、依頼行為の記述における視点の表現の使われ方を分析している。その結果、日本語学習者は、「～してもらえませんか」「～してくれませんか」など、会話の相手に働きかける発話の中で、視点にかかわる受益表現を用いることは訓練されているが、過去の出来事の記述の中でそれらの表現を使うことには慣れていないということが明らかになった。

それぞれ用いたデータの種類や学習者の母語に違いはあるが、上記の日本語母語話者と学習者による視点の表現に関する先行研究から、日本語学習者にとって視点の習得は大きな課題であると指摘することができる。これらの研究を踏まえて、本稿では、文章を書くタスクを与える前に、時系列に沿って出来事を記述する場合には、視点を統一する必要があるという指導を受けた日本語学習者によるデータと、母語話者のデータおよび特に視点に関する指導を受けていない日本語学習者によるデータを比較・分析していくことにする。以下では、視点に関する指導を受けた日本語学習者を《指導あり》の日本語学習者、そのような指導を受けていない日本語学習者を《指導なし》の日本語学習者と表すことにする。

3. 分析データ

分析データとして用いるのは、ピングー・シリーズの「ピングーの一人旅」という約5分のアニメーションをインフォーマントに見せた後に書いても

らった日本語の文章である。その文章から、主人公のピングーが家を出て親戚の家に着くまでの場面の記述を抽出して分析する²。

インフォーマントは以下の通りである。日本語母語話者は日本人大学生47名。《指導あり》の日本語学習者は、日本の大学で中・上級の日本語クラスを受講している留学生23名で、出身の内訳は、中国が14名、韓国が7名、そしてモンゴル、ミャンマーがそれぞれ1名ずつとなっている。《指導なし》の日本語学習者は2つのグループがあり、グループAの方は、《指導あり》日本語学習者と同様に、日本の大学で中・上級クラスを受講している留学生11名である。出身の内訳は、中国が4名、韓国が6名、マレーシアが1名である。《指導なし》日本語学習者のグループBは、中国の大学の日本語科に在籍し、3年生を終了した段階の学習者15名である。グループBの国籍はみな中国だが、朝鮮族の出身者4名を含んでいる。

インフォーマント³

日本語母語話者（日本人大学生）	47名
《指導あり》日本語学習者 （日本の大学で中・上級クラスを受講する留学生）	23名
《指導なし》日本語学習者 グループA（日本の大学で中・上級クラスを受講する留学生）	11名
グループB（中国の大学の日本語科で学ぶ3年生）	15名

《指導あり》の日本語学習者には、日本語でストーリーを語るのには視点を統一する必要があり、視点を統一するためには、主語を一貫させる

² 抽出された記述の場面は、約5分間のアニメーションのうち、おおよそ1分40秒～3分30秒のあいだの約1分50秒間の部分である。

³ それぞれのデータ収集を行った時期は、日本語母語話者が2007年5月、《指導あり》日本語学習者が2010年6月、《指導なし》グループAが2009年6月、《指導なし》グループBが2007年5月である。

【表1】 視点の観点によるデータ中の節の分類

	母語話者	《指導あり》	《指導なし》A	《指導なし》B
ピンゲーが～する	53.0%	65.0%	60.7%	61.5%
ピンゲーが～あげる	1.9%	0.9%	0.9%	0.9%
ピンゲーが～もらう	9.4%	5.5%	7.1%	4.3%
ピンゲーが～される	1.7%	4.2%	0.0%	0.4%
小計	66.0%	75.6%	68.7%	67.1%
ピンゲーに～くれる	4.7%	1.0%	1.8%	1.7%
他の人が～する	22.9%	17.5%	17.9%	22.7%
無生物主語	6.4%	5.9%	11.6%	8.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

必要があること、その手段として受け身などが利用できること、また、「(て) もらう」「(て) くれる」などの授受・受益表現を使うことによって文章の視点をコントロールすることができることを指摘し、それらの表現の使い方を指導した。そして、本稿の分析データの語りの文章を収集する際には、「主人公であるピンゲーの視点で書くように」と指示した。《指導なし》の日本語学習者と母語話者からのデータ収集の際には、視点に関して何も言及せず、単に今見たアニメーションのストーリーを書くようにと指示を与えた。

4. 分析

ここでは、まず各グループのデータの傾向を数値として全体的にとらえ、その後具体的な例をもとに考察を進めていく。

表1は、分析データを、従属節、主節、連体修飾節など、節ごとに分け、それらを視点の観点で分類したものである。表1において、「ピンゲーが～する」とは、主人公であるピンゲーの能動的な行為を表している、かつ、「あげる」「もらう」などの視点の表現が使われていない節を指す。「ピンゲーが～あげる」は、主人公が行う授受・受益行為を、主人公に視点を置いて記述している節を表す。「ピンゲーが～もらう」は、主人公が主語であり、視点も置かれているが、授受・受益行為においては受け身の立場で関与している節を指す。「ピンゲーが～される」は、受け身の節を表し、主人公以外の人物の能動的行為であるが、主人公を

主語にすることにより主人公に視点を置いて語っているものととらえられる。ここまでは、主人公が主語になっている節である。さらに、「ピンゲーに～くれる」は、視点を主人公に置いて、主人公以外の人物の行為から恩恵を受けていることを表す節であり、「他の人が～する」とは、主人公以外の人物の行為が、その人を中心に語られている節を表す。最後に、「無生物主語」とは、「荷物が落ちる」など登場人物が関わらない出来事を表す節を指している。

主語の一貫性という点で言えば、主人公が主語となる節の割合の高さに反映していると予測されるが、意外にも母語話者のデータにおける主人公が主語の節の割合は、4つのグループのうちでも低くなっている。《指導あり》日本語学習者のグループは、主語の一貫性を指導した効果か、最も割合が高いという結果になっている。ただし、主人公に視点を置いた受益表現の割合⁴という点では、母語話者が一番高く(16.0%)、他のグループよりも多く用いていたということが言える(《指導あり》日本語学習者は7.4%、《指導なし》日本語学習者のうちのAグループは9.8%、Bグループは6.9%)。

表1の数値からは、日本語母語話者は主人公に視点を置きながらも、他の人物が主体になる出来事の記述も少なくないということが分かる。そこで、日本語母語話者のデータにおいて、主人公以

⁴ 表1のうち、「ピンゲーが～あげる」「ピンゲーが～もらう」「ピンゲーに～くれる」の数値を合計した割合。

外の人物が主体になる節が、どのように現れているのか見ていくことにする。

まず、日本語母語話者の文章の特徴として、主人公以外の動作は連体修飾節として現れる傾向が高いということが言える。たとえば、(1)は日本語母語話者の例だが、「主人公が出会ったペンギンが絵を描いている」という出来事は連体修飾節として現れている。(2)は、《指導なし》日本語学習者Aグループのインフォーマントによるデータからの例であるが、母語話者のデータには、(2)のような「絵を描いている」という出来事を主節として用いた例はなかった。(3)は日本語母語話者による例で、主人公以外の動作が形式名詞の「の」の連体修飾節になっている例である。

- (1) 歩いていると、絵を描いているペンギンに出会いあいさつをした。
- (2) 画家さんは山を描いていました。
- (3) スノーモービルに乗ったおじさんが荷物を落としたのを教えてあげて、

表1で「他の人が～する」にあたる、主人公以外の人物による能動的動作を表す節のうち、連体修飾節として現れたものの割合をまとめたものが表2である。日本語母語話者の場合、主人公以外の人物の動作の4割以上が連体修飾節として現れており、日本語学習者の語りとの違いが確かめられる。

主人公以外の人物の動作に関する日本語母語話者の文章の2つ目の特徴として、それらの動作が理由を表す従属節として現れる傾向があるということが挙げられる。(4)は、日本語母語話者の例だが、「配達員の若いペンギン」の行為は理由を表す「ので」節として現れ、そのあとは主人公に視点を置いて語られる節が続いている。先に挙げた連体修飾節の利用や、この理由節の利用は、主人

【表2】 主人公以外の動作のうちの連体修飾節の割合

母語話者	《指導あり》	《指導なし》A	《指導なし》B
42.7%	26.7%	30.0%	9.4%

公以外の動作に言及しながらも、文の主節は主人公が主語であったり、主人公に視点を置いた出来事でまとめたりすることによって、視点の一貫性を維持する方略となっていると言える。

- (4) 配達員の若いペンギンが荷物を落としたので、主人公が警告すると、お礼にバイクに乗せてもらって、目的地の近くまで送ってもらいました。

日本語母語話者の文章の3つ目の特徴として、主人公以外の動作のみで1つの文を構成する場合、主節に「てくれる」など主人公に視点を置く表現を用いることによって、視点の一貫性を保とうとしていることが挙げられる。母語話者による例の(5)は、「お礼を言」ったり、「乗せ」たり、「送」ったりしたのは「配達員」だが、文末を「くれた」とすることによって主人公の視点からこれらの行為をとらえているということを示している。

- (5) 配達員は主人公にお礼を言うと、バイクに主人公を乗せて、少し先まで送ってくれた。

(6)は、ある日本語母語話者のインフォーマントによる文章のうち、分析対象となる場面の部分を抜き出したものである。主語の交替が起こっても省略を多用している点など、必ずしも上手な文章とは言えないかもしれないが、視点という観点では非常に一貫した書き方をしている例として取り上げることにする。

- (6) a. しばらく歩くと、絵を描いている人に出会い、道を尋ねると教えてくれた。
- b. さらに歩いていくと、赤ちゃんがゆりかごにいたので、ピングーはその赤ちゃんをあやして遊んでいた。
- c. すると家の中から赤ちゃんのお母さんが現れて、食べ物ももらい、再び歩きだした。

- d. 郵便屋さんにも出会い、荷物が落ちたのを教えると、郵便屋さんの車に乗せてもらった。
- e. 車から降り、しばらく歩くと、目的地に着き、出迎えられた。

(6a) において、「歩く」「出会う」「尋ねる」は主人公の行為であるが、主人公以外の人物の行為である「絵を描く」は連体修飾節に、「教える」には「てくれる」をつけて主人公の視点を一貫させている。(6b) では、「ゆりかごにいた」という主人公以外の人物に関わる出来事は理由を表す従属節として表し、そのあと「ピングーは」と主人公を主題として取り立て、「あやして遊ぶ」と主人公の動作で主節をまとめている。(6c) では、「赤ちゃんのお母さんが現れて」と新しい人物の登場はテ形の従属節で記述し、そのあとは「もらう」と主人公の視点に戻している。(6d) では、新しい登場人物の「郵便屋さん」は、主人公の動作「出会う」の相手として導入され、登場人物を関与者として持たない「荷物が落ちた」という出来事は、形式名詞の「の」を修飾することにより全体として名詞化され、主人公の動作である「教える」の関与者になっている。また、文末においては「乗せてもらった」と、主人公に視点を置いた受益表現が使われている。(6e) においては、「出迎えられた」と受け身を用いることによって、すべての節の主語を主人公に統一している。

日本語母語話者は、程度の差はあれ (6) のように、受け身や受益表現などの述語の形式だけでなく、出来事の配置の仕方なども合わせて、文章としての視点の一貫性を保とうとしていることが分かる。

次に、各グループのデータにおける授受・受益表現の使われ方について見ていくことにする。表 3 は、「赤ん坊の母親がピングーにパンを与える」という出来事に対し、主人公に視点を置く「もらう・くれる」という表現を用いて記述した例の割合をまとめたものである。《指導あり》日本語学

【表 3】 「赤ん坊の母親がピングーにパンを与える」という出来事に対する視点の表現の割合

母語話者	《指導あり》	《指導なし》A	《指導なし》B
90.0%	88.9%	60.0%	58.3%

習者のグループは、日本語母語話者と変わらない割合を示していると言え、《指導なし》のグループと明らかに異なる割合を示している。

その例が (7) から (9) の例文である。これらは、みな日本語学習者による例文であるが、《指導あり》のグループでは約 9 割が (7) (8) のように「もらう」あるいは「くれる」を用いていたのに対して、《指導なし》グループでは (9) のように、母親の方に視点を置いた表現を用いた例が 4 割程あった⁵。

- (7) 赤ちゃんの笑い声を聞いてパン屋のおばさんが外に出ました。ピングーはそのおばさんにおいしいパンをもらっていっぱい食べました。
- (8) あやしてあげると家から親が出てピングーに感謝の意味で食べ物をくれた。
- (9) 赤ちゃんのお母さんはお礼として、ピングーにおいしい手作りクッキーをあげた。

次に、表 4 は、「運転手がピングーを車に乗せる」という出来事に対し「もらう・くれる」という表現を用いて主人公に視点を置いた記述の割合をまとめたものである。これに関して、《指導あり》日本語学習者のグループは、《指導なし》のグループとあまり変わらず、グループ A と比べては、むしろ割合が減っているという結果になっている。

(10) から (12) は《指導あり》日本語学習者のグループの例で、「てもらう・てくれる」が使われ

【表 4】 「運転手がピングーを車に乗せる」という出来事に対する視点の表現の割合

母語話者	《指導あり》	《指導なし》A	《指導なし》B
91.5%	34.8%	45.5%	33.3%

⁵ (9) の例文は、《指導なし》日本語学習者 A グループのインフォーマントによるものである。

ていないものである。一つの特徴は、(10) (11)のように、受け身を使って主語の一貫性を保とうとしている点である。「乗せてもらった」というような受益表現を使ってはいないものの、「運よくも」や「幸いに」といったプラスの評価を表す陳述副詞を使うことによって、受け身がもたらす可能性のある「迷惑」の読みを回避しようとしている点は、感心するとともに評価できるが、日本語母語話者では9割以上が受益表現を使っていることを考えると日本語らしい語り方とは言えない。

- (10) ピングーはそのおじさんに教えてあげた。運よくもおじさんのバイクに乗せられて親戚の家の近くまで着いた。
- (11) ピングーがこれを知らせ、幸いに車に乗せられて里程標まで到着した。
- (12) 運転手さんはピングーに報いるために、ピングーを交差点まで送りました。

《指導あり》日本語学習者のグループは、主語の一貫性を保つことに注意をとられてしまい、利益のやり取りをとらえて受益表現を用いるべき出来事に対して対応できなかったと推測される。それが、表4において、日本語の運用力がほぼ同じと見なせる《指導なし》のAグループとの数値の差になっていると考えられる。表1を見ても、受け身を表す「ピングーが～される」の数値は、《指導あり》日本語学習者が4.2%と、母語話者の1.7%と比べてみても2倍以上の値であり、《指導あり》日本語学習者のグループが受け身を多用したことが分かる。

しかし、《指導あり》日本語学習者のグループで受け身の多用があったとは言え、表4に関する事例のうち(10)や(11)のような例のすべてが受け身でなく受益表現が使われていたとしても、日本語母語話者の割合である91.5%には遠く届かない。単純な物のやり取りである表3に関わる出来事では、視点に関する指導が効果を現していたの

に、表4のような恩恵のやり取りに関わる出来事になるとあまり効果がなかったと言える。

5. まとめ

本稿では、アニメーションのストーリーを語る文章を用いて、視点に関して指導を行った日本語学習者とそのような指導を受けていない日本語学習者、および母語話者によるデータを比較・分析し、それぞれのデータの相違点と視点に関する指導の効果や課題について考察した。その結果、《指導あり》の日本語学習者の文章に対する評価と指導上の課題について以下のようにまとめることができる。

まず、主語の一貫性は高く、その点は指導の効果が現れていると言える。しかし、一方で受け身の多用が見られ、主語を一貫させる指導への対応が過剰になっているととらえられる。日本語母語話者は、主人公以外の人物による能動的行為でも、連体修飾節や理由節などさまざまな工夫を凝らして文章の中に配置し、主人公の視点を保ちながら書いているということも分かった。

「(て) もらう・(て) くれる」などの授受・受益表現の使用割合について見ると、物のやり取りを表す授受表現としての使用については指導の効果が認められたが、利益のやり取りを表す受益表現としての使用に関しては、《指導あり》の日本語学習者と《指導なし》の日本語学習者とのあいだに違いが見られず、指導の効果が現れなかった。

これらの結果を受けて、受け身の表現と「てもらう」などの受益表現の使い分けについての指導を重点的に行う必要があることが分かった。さらに、視点を置くべき人物以外の登場人物による行為を、どのように表現し文章の中に配置すべきかということについての指導や、日本語母語話者はどのような出来事に対して恩恵のやり取りをとらえているのかということに関する知識も与えていくべきであろう。今後は、これらの点を踏まえ、さらに効果的な指導方法について検討していきたい。

謝辞

本稿は、2011年4月2日にハワイ大学マノア校で開催された ATJ 2011 Annual Conference でのパネルセッション「母語話者と学習者による日本語物語作文の分析」で発表した内容をまとめたものである。パネルセッションに協力してくださった下條光明さん、竹井光子さん、奥川育子さん、藤原美保さん、そしてパネルセッションにおいて有益なコメントや質問をくださった聴衆の方々に感謝申し上げます。また、発表内容についてのコメントやアブストラクトについて助言をくださったポリリー・ザトラウスキーさんにも感謝申し上げます。

参考文献

- 池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキストの構造」国立国語研究所 (編) 『談話の研究と教育 I』 pp. 7-42. 大蔵省印刷局
- 奥川育子 (2006) 「日本語母語話者と学習者の談話展開 ―視点 (注視座と視座) に注目して―」『談話と文法の接点』科学研究費補助金基盤研究 (B) (課題番号: 15320048 「諸外国語と日本語の対照的記述に関する方法論的研究」) 研究論文集 pp. 101-110.
- 久野暲 (1978) 『談話の文法』大修館書店
- 佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (編) (1997) 『文章・談話のしくみ』おうふう
- 田中真理 (2004) 「日本語の『視点』の習得」南雅彦・浅野真紀子 (編) 『言語学と日本語教育 III』 pp. 59-76. くろしお出版
- 渡辺亜子 (1996) 『中・上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版
- 渡辺文生 (2007) 『日本語母語話者と非母語話者の語りの談話における「話段」についての研究』平成 16~18 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号: 16520311) 研究成果報告書
- 渡辺文生 (2010, March) 「ストーリーを語る作文における視点の表現の分析」Paper presented at ATJ 2010 Annual Conference, Philadelphia,

USA.

- 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造 ―一日米初等教育に見る思考表現のスタイル―』東洋館出版社
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Tannen, D. (1980). A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. In W. Cafe (Ed.), *Pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production* (pp. 51-87). Norwood, NJ: Ablex.

On the Use of Perspective Expressions and the Effect of Teaching Them on Their Use in Japanese Written Narratives

In this paper I analyze the use of perspective expressions in Japanese written narratives by three groups (JSL students with instruction on the use of Japanese perspective expressions, JSL students without this instruction, and native speakers), and the effect of instruction on perspective expressions on students' narratives. The subject chains in narratives by students with instruction were more coherent than those by students without instruction. This suggests that instruction is effective. However, students with instruction seemed to overapply what they learned, sometimes using an excessive number of passive clauses as compared to native speakers. There was little difference in the use of giving and receiving expressions between the students with and without instruction. Results showed the necessity for teaching students the proper use of passive forms and receiving expressions such as *V-te morau* in context.