

## 日本語学習者の談話における視点表現 —日本語母語話者との比較から—

矢吹ソウ 典子  
ヨーク大学

### 要 旨

本研究は中・上級の日本語学習者 45 名（母語は英語・中国語・韓国語）を対象とし、複数の登場人物が関わる漫画のストーリーを説明した作文中での視点に関する授受・受身・移動・主観・感情表現を、日本語母語話者 15 名のものとは比較分析した。その結果、母語話者は主人公かそれに最も近い立場の登場人物に視点を定める表現を用い、学習者は行為主体者を主語とした構文を選ぶ傾向が認められた。英語母語話者には主人公に視点を置く移動動詞の使用はほとんど見られず、中国語母語話者には感情表現の使用が多いなど、母語により多少の差は見られるものの、全般に学習者は授受・受益表現の使い方が視点を統一して語る日本語母語話者とは異なり、受身表現の使用が少なかった。これらの表現については、個々の文法構文だけでなく視点の置き方も学習指導に取り入れる必要があると言える。

### 1. はじめに

外国語として日本語を学ぶ学習者が産出した談話には、「彼が私を駅まで送った」や「誰かが私の足を踏んだ」など、文法上誤りはないが日本語としてどこか不自然な文が見られることがある。これは学習者が日本語の話し手としての視点の置き方を把握していないため、受益表現や受身表現などの構文を習得済みでも適切に使用していないことが主な原因となっている。また、一定の人物に視点を統一して語るのが日本語の談話の特徴とされるが、学習者にとっては自分の母語での語り方との違いがあるため日本語の視点の習得は困難であると同時に、視点の概念は日本語での談話の

産出の際に把握しておく必要がある。本研究は、日本語学習者による談話に現れた視点に関する表現を、日本語母語話者のものと比較しその用法の特徴について調査した上、視点表現の指導について考察するものである。

## 2. 日本語の談話における視点と主観性

談話の文法における視点の概念を考察する際、大江（1975）は描写する出来事その当事者として主観的に眺める話し手の位置を視点の軸と呼び、日本語の授受動詞や日英語の移動動詞の特徴を分析した。久野（1978）は視点を話し手が出来事を表現するカメラ・アングルであると定義し、それをある人物に近づける度合いを共感度と名づけて日本語や英語における視点の談話法の規則について体系的に考察している。また視点の概念を文法研究に生かすことを提案した松木（1992）は、視点を「物事を見る立場」とした場合、注視点（どこを見るのか）と視座（どこから見るのか）を分けて文法現象を分析する必要性を述べ、大江（1975）や久野（1978）は視点を「どこから見ているか」（見る場所・視座）という意味で捉えているとしている。

日本語は他言語に比べ視点の捉え方に主観性が表れる傾向があるとされる。例えば、英語と日本語の話し言葉の文法を比較した水谷（1985）は、話し手の事態の捉え方を「事実志向」と「立場志向」として説明し、この違いが日英語の文作りや主語の立て方を比較する際の要素となるとした上で、日本語は出来事を話し手の立場から捉える立場志向の文を用いる傾向が強いとした。また池上（2004, 2006, 2016）は認知言語学の観点から、事態把握のスタンスには「客観的把握」と「主観的把握」があり、日本語話者は話し手に視点を置く主観的把握を好み「自らがその事態の内に臨場し、それを直接体験しているという姿勢で把握しようとする...傾向がある」

（池上 2006: 26）とし、主観性が現れる指標として心理的述語・指示詞・移動動詞などを挙げている（Ikegami 2005）。さらに「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: 36) と述べ、日本語の談話における視点統一の特徴を指摘した。

### 3. 日本語学習者の視点に関する研究

日本語の視点の捉え方を作文や口頭での談話を使用して母語話者と学習者の中で比較分析した研究はこれまでいくつかなされてきた。例えば田代 (1995)、渡邊 (1996)、坂本・康 (2000, 2004) は、漫画のストーリーを説明した談話を用い、視点を注視点と視座に分けて関連する構文の使われ方をグループ間で比較した。その結果、母語話者は受身形や授受補助動詞などを用いて主にストーリー中の「ある人物寄り」または主人公の視座から出来事を表しているのに対し、学習者は同様の構文が少ないため、視点が中立的であるか注視点に加え視座も登場人物間を移動しており、このことが日本語学習者の談話の不自然さや分かりにくさの原因になっているとしている。また金 (2001) は、作文中の文の主語および「スル型」「サレル型」「ナル型」の動詞の用い方を比較したところ、母語話者に比べて学習者は主語の一貫性を保つ傾向が弱く、「スル型」の動詞を反復的に使用していることが明らかになった。

さらに奥川 (2007, 2014) は、アニメーションの内容を説明した作文中の注視点と視座を談話における事態把握の観点から分析した。母語話者は主人公の立場から主観的に事態を把握する表現を使っているのに対し、学習者は主人公から離れて事態を客観的に把握しており、この違いが学習者の談話を不自然なものにする原因の一つになっていると報告している。同様にアニメーションを使用して談話の特徴を分析した渡辺 (2012) は、母語話者は授益表現や受身表現などを用いて主人公の視点を保っているが、学習者にはその傾向は見られなかったとしている。同研究では学習者を二つに分け、視点に関する指導の有無によって差が出るかどうかを調査しているが、指導を受けたグループには物の授受表現においては指導の効果が

あったものの、恩恵の受益表現には効果が見られず、代わりに受身表現が多用されていることが分かった。

日本語学習者の視点の習得と視点表現の種類の関係についての研究もなされている。林（2005）は学習者を三グループに分けて学習時間が視点の習得にどう影響するかを調べたところ、一定の登場人物に視座を置く受身表現の習得は学習時間と共に進むのに対し、授受補助動詞は学習時間が長くてもあまり習得が進むことはないことが分かった。また魏（2010）は、二つのレベルの学習者をさらに視点の意識の有無により二つに分け、日本語の熟達度と視点表現の使用に影響する要因の関連性を調査した。その結果、視点を意識したグループは両レベルとも意識しなかったグループより移動表現の使用が多かった一方で、視点意識のある上位群には授受表現も多く使用されたものの、下位群による授受表現の使用は少なかった。したがって、学習者には視点を意識させるだけでは使用されない表現があり、視点意識よりも視点表現の習得がより重要であるとしている。

以上の先行研究は、ある人物に視点を定めて談話を展開する母語話者に対し、学習者は視点が人物間を移動するため日本語の文章として不自然で分かりにくく、さらに学習者にとって視点表現は種類によって習得がより困難なものがあると報告している。これらの研究は、英語母語話者を対象とした坂本・康（2004）と奥川（2014）を除き、主に中国語や韓国語の母語話者を対象に学習者全体と日本語母語話者のデータを比較したものである。また談話の産出に使われた漫画は登場人物が二人だけのものや複数のストーリーで主人公が分かりにくいものもあり、既成のアニメーションを使用した場合は産出された視点表現の頻度や種類が限られている。さらに、視点の捉え方の違いを手がかりとなる構文の全体の使用頻度や視点が置かれた登場人物の数等で主に数量的に比較分析しているため、どのような場面でどのような構文が使用されるのかは不明なところがある。そこで本研究では、英語を含めた異なる母語の学習者を対象に、視点に関する表現が

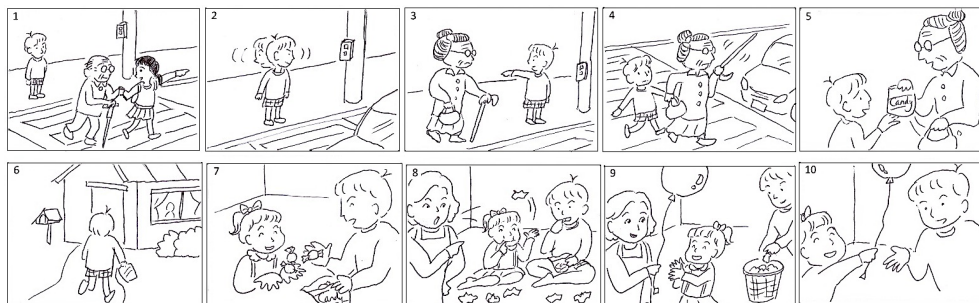
現れやすいように作成したストーリーの漫画を用い、場面ごとの用法をグループ別に調査した上、頻度に加え質的な分析・考察も試みるものである。

## 4. 研究方法

### 4.1 参加者とデータ収集

本研究の参加者は、カナダの大学で日本語を学ぶ学習者計 45 名（母語は英語・中国語・韓国語の各 15 名<sup>(1)</sup>）、および日本語母語話者 15 名（同大学への短期留学生とその同年代の友人）である。学習者は、日本語中級コースを B+（83%）以上の成績で終了した学生と上級コースに所属する学生<sup>(2)</sup>に任意参加を募った。視点表現の習得が不十分では談話中で使用されない可能性があることを指摘した魏（2010）を踏まえ、学習者に十分な文法知識があることを確認するため、授受表現や受身表現の問題を含む多項選択式の小テストで 90%以上を取得した者のみを対象とした。

図 1 作文に使用した漫画



作文データ収集用に作成した漫画<sup>(3)</sup>（図 1 参照）の登場人物は、少年・少女・老人・老女・少年の妹・その母親の計 6 人で、少年（主人公）は全部のコマに、その妹は次に頻繁に登場する。ストーリーは、少年ともう一人の登場人物、および少年以外の登場人物間で物と行為のやり取りが行なわれる内容にした。参加者は、（1）それぞれのコマをばらばらに説明するのではなくまとまったストーリーとして（2）漫画を見ていない人が何が起こったか理解できるように詳しく書くという指示を受け最終版を提出

した。学習者にはこの作文は日本語コースの成績とは関係ない課題だと伝え、完成した文章にインストラクターから詳細なフィードバックが得られるという条件<sup>(4)</sup>を説明した。日本語母語話者には自分の作文が同年代の学習者のものと比較分析されるという本研究の目的を伝えた。制限時間・字数は特に定めず、学習者は必要な場合辞書を使ってもよいこととした。

#### 4.2 対象項目と分析方法

本研究では、大江（1975）の視点の軸と久野（1978）のカメラ・アングルの概念に基づき、視点を「話し手がある出来事を主観的に見る立場」と定義する。そして視点の軸やカメラが置かれた場所に話し手の視点があると捉えた上で、松木（1992）の視座の概念に従い視点表現の構文的手がかりを判断した。注視点（見られる客体）が主に動作主に置かれるのに対し、視座（見る場所）が置かれる人物は視点に関わる文の動詞によって示される。例えば受益表現の「ケンが妹に英語を教えてくれた」という文では、注視点は主語の「ケン」に置かれている一方、視座は恩恵の受け手である「（話し手の）妹」に置かれており、補助動詞の「てくれた」が視座を判断する手がかりとなる。同様に「妹がケンに助けられた」のような受動文では、注視点に加え視座も「妹」に置かれていると見なす。「来る」などの移動動詞も、話し手が出来事を見る視座を示すものとなる。また、視点の構文的手がかりを再考した中浜・栗原（2006）は、物語文において話し手はある人物に入り込み内面を描写することができるということに注目し、授受表現やヴォイスだけでなく、主観表現や感情表現も視座を示す手がかりになると提案している。そこで、アスペクト（「思っている」等）やモダリティ（「だろう」等）を伴わない「思う」や「うれしい」などの表現は、その人物の視座から主観的に思考や感情を表すものと見なし、「話し手が自らの感情を物語の登場人物に投影させているといえるケース」（中浜・栗原 2006: 99）の主観表現と感情表現も視点表現の構文的手がかりに

含むこととした。表 1 は本研究の調査対象項目と使用例（太字は視座の構文的手がかり）である。

表 1 視点表現の構文的手がかりと使用例

表現	構文的手がかり
授受	「くれる」「もらう」
受益	「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」
例	おばあさんは少年にアメをくれた。【少年】
受身	「～れる」「～られる」
例	少年はおばあさんに助けられた。【少年】
移動	「(～て) 来る」
例	少年のところに <b>おばあさんが来た</b> 。【少年】
主観	「思う」「考える」等
例	少年は <b>そうしようと思</b> った。【少年】
感情	「うれしい」「びっくりする」等
例	少年は <b>とてもうれ</b> しかった。【少年】

【 】内は視座を示す

授受本動詞は動作の受け手に視座を置く「くれる」と「もらう」のみ<sup>(5)</sup>、授受補助動詞「てあげる」「てくれる」「てもらう」はすべて視座判定の構文的手がかりと見なした。主観表現と感情表現は、主に言い切りの形で使用されているもののみ<sup>(6)</sup>を対象とした。これらの表現を主節または従属節・連体修飾節の単位で抽出し、主語などの名詞句の省略がある場合は動詞からそれらを推測し補った構文（以下「基本構文」と呼ぶ）をもとに、グループ間で比較分析した。

## 5. 結果

### 5.1 視座に関わる表現の全体の傾向

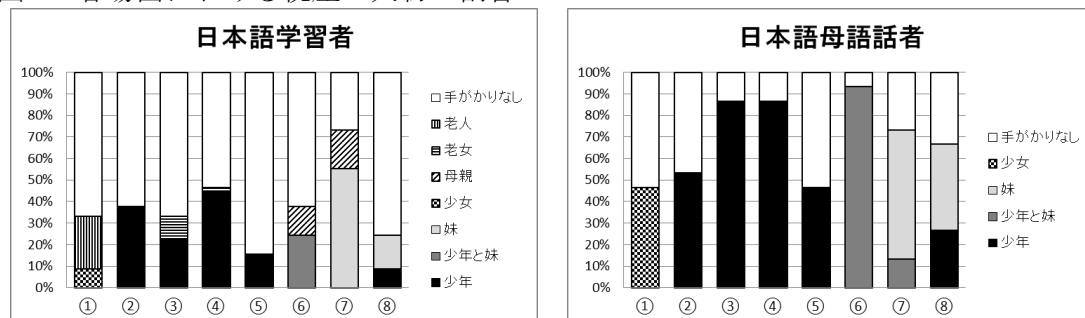
提出された作文の平均字数は日本語学習者が 312 字、母語話者が 298 字とほぼ同様で、ほとんどがストーリー中での主な出来事に言及していた。表 2 は視点表現が使用された出来事を八つの場面にまとめたものである。

表2 ストーリーの場面と使用された視点表現

ストーリーの場面	漫画のコマ	視点表現
①少年が少女が老人を助けるのを見る	1	受益・受身
②少年が老女を見つけ助けようとする	2, 3	移動・主観・受益
③老女が少年を助ける	4	受益・受身
④老女が少年にアメを与える	5	授受・感情・主観
⑤少年が家に帰って妹とアメを分ける	6, 7	感情・授受・受益
⑥母親が少年と妹を叱る	8	移動・受身
⑦母親が妹に風船を与える	9	授受・受身・感情
⑧妹が少年に風船を渡す	10	授受・感情

まず、視座判定の構文的手がかりとなるすべての種類の表現<sup>(7)</sup>について、日本語学習者と母語話者の作文における使用の有無を比較する。図2は、ストーリーの各場面で視座が置かれた登場人物（例「少女は老人を助けてあげた」の「少女」）および視座の手がかりなし（例「少女は老人を助けた」、表1で示した表現が見られない）の割合<sup>(8)</sup>を表す。

図2 各場面における視座の人物の割合



日本語学習者の傾向としては、視座の構文的手がかりとなる表現の使用が全般に少ない。また視座を示す視点表現が使われている場合でも、少年とその妹に加え、さまざまな登場人物（場面①では老人と少女、場面③と④では老女、場面⑥と⑦では母親）からの視座が見受けられる。つまり、学習者は談話中での視点が中立的であるか、視座が異なった人物間を移動している。これに対し日本語母語話者は、視座を示す表現が構文的手がかりのない表現より多い。また、場面①で少女に視座を置いた例を除いては、視座はすべて少年と妹に置かれていることが分かった。学習者と母語話者



による視座を示す表現と構文的手がかりのない表現の使用合計数（表3参照）に基づきカイ二乗検定を実施したところ、二グループ間に有意差が認められた（ $\chi^2(1)=35.7431, p<.01$ ）。日本語学習者と母語話者間の視点表現の使用頻度差が傾向的なものであることが示唆される。

表3 視座を示す表現と構文の手がかりなしの表現の使用数

	日本語学習者	日本語母語話者	合計
視座を示す表現	136	83	219
「手がかりなし」	224	37	261

以下では、主な場面で使用された視点表現の種類と学習者・母語話者による使用頻度に加え、産出された文の具体例を分析する。

## 5.2 物のやり取りの場面での表現

ストーリー中の物のやり取りのうち、主に場面④、⑦、⑧で老女→少年、母親→妹、妹→少年（矢印は物の移動方向）の間の行為に授受表現が使用されていた。表4は各場面での基本構文とグループごとの使用人数を示す。

表4 場面④⑦⑧で使用された基本構文と使用人数

	基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
④	老女が少年にあげる	10(67%)	8(53%)	6(40%)	24(53%)	2(13%)
	老女が少年にくれる	1(7%)	2(13%)	3(20%)	6(13%)	5(33%)
	少年が老女にもらう	2(13%)	2(13%)	4(27%)	8(18%)	8(53%)
	その他	2(13%)	3(20%)	2(13%)	7(16%)	0
⑦	母親が妹にあげる	8(53%)	8(53%)	6(40%)	22(49%)	3(20%)
	母親が妹にくれる	3(20%)	3(20%)	2(13%)	8(18%)	2(13%)
	妹が母親にもらう	3(20%)	2(13%)	5(33%)	10(22%)	9(60%)
	その他	1(7%)	2(13%)	2(13%)	5(11%)	1(7%)
⑧	妹が少年にあげる	8(53%)	7(47%)	7(47%)	22(49%)	8(53%)
	妹が少年にくれる	2(13%)	1(7%)	0	3(7%)	2(13%)
	少年が妹にもらう	1(7%)	0	0	1(2%)	1(7%)
	その他	4(27%)	7(47%)	8(53%)	19(42%)	4(27%)

英・中・韓＝英語・中国語・韓国語話者、計＝学習者合計、日＝日本語母語話者

日本語母語話者の過半数が場面④と⑦で「少年が・妹がもらう」の構文を用いたのに対し、学習者の多くはその母語にかかわらず、同場面で「老女が・母親があげる」を使用していた。場面④では少年に視座を置く「老女がくれる」も母語話者に比べ学習者による使用数が少ない。以下 (1) は母語話者、(2) は学習者が場面④⑤⑦⑧で産出した文の例である。

- (1) ④少年はおばあさんにアメまでもらってしまった。⑤…少年は妹にそのアメを分けてあげて…⑦妹はお母さんに風船をもらった。⑧妹はアメのお礼にその風船を少年にくれた。
- (2) ④おばあさんは男の子にキャンディをあげた。⑤男の子は…妹にキャンディを共有した。…⑦お母さんは妹にバルンをあげた。⑧妹は男の子にバルンをあげていっしょに遊んだ。

母語話者は少年と妹の視座から主観的に表現しているのに対し、学習者の「あげる」が続く表現は視座判定の手がかりがないためより客観的である。場面⑧では日本語母語話者も含めたすべてのグループで「妹があげる」が多用されていたが、母語話者には場面⑤での少年の行為を節内で「くれる」と「もらう」を用い妹に視座を置く表現（例「お兄ちゃんがアメをくれたので妹は風船をあげました」「妹はアメをもらったお礼に男の子に風船をあげた」）が7例見られたのに対し、学習者間では同様の例は見られず、「あげる」のみの文が多かった。また中国語と韓国語母語話者の約半数が、⑧のその他の構文として (3) と (4) のように「与える」「渡す」「贈る」などを用いていた。前の数場面で使用した「あげる」の重複を避けて別の動詞を選んだことが考えられるが、結果的に客観的な表現になっている。

- (3) 妹さんは兄さんに風船を与えました。
- (4) 兄は妹にキャンディを分けたから、妹は兄に風船を渡した。

さらに、④で「老女がくれる」「少年がもらう」、⑦で「母親があげる」の基本構文を使った学習者には「おばあさんが…男の子にキャンディーをくださいます」や「お母さんは…妹にバルーンをやりました」のような「くださる」「いただく」「やる」の文がそれぞれ 9 例と 8 例<sup>(9)</sup>見られた。学習者は出来事をどの人物の視点から表すかというよりも、老女・母親（目上）と少年・妹（目下）の立場を考慮していたと思われる。

作文中の授受表現を比較した先行研究（田代 1995, 坂本・康 2000, 2004）では、日本語母語話者は主人公に視座を統一し、学習者は視座が登場人物間を移動していた。本研究の結果では、母語話者の視座はストーリーに最も頻繁に登場する少年に置かれ、少年以外の人物間の授受表現では次に頻繁に登場する妹に置かれる一方で、学習者は主に「あげる」または視座を示さない中立的な動詞を使用して物の授受行為を表していた。

### 5.3 行為のやり取りの場面での表現

行為のやり取りのうち、「少年が少女が老人を助けるのを見る」場面①を表す文には、表 5 のように受益表現と受身表現（V は動詞）が見られた。

表 5 場面①で使用された基本構文と使用人数

基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
少女が老人を V てあげる	1 (7%)	1 (7%)	2 (13%)	4 (9%)	7 (47%)
老人が少女に V てもらおう	1 (7%)	2 (13%)	1 (7%)	4 (9%)	0
老人が少女に V (ら) れる	2 (13%)	3 (20%)	2 (13%)	7 (16%)	0
少女が老人を V	11 (73%)	9 (60%)	10 (67%)	30 (67%)	8 (53%)

日本語母語話者には、少女に視座を置く授受補助動詞の例が約半数見られた（例「男の子は女の子がおじいさんの手を取って信号と一緒に渡ってあげるのを見ました」）のに対し、学習者間では「少女が V てあげる」は全体でも 4 例のみであった。また学習者には (5) と (6) のような「老人が V てもらおう」「老人が V (ら) れる」の構文が合計 11 例見られた。

- (5) おじいさんが女の子に...手伝ってもらったのを男の子が見た。  
 (6) おじいさんは女の子に助けられています。

「手伝ってもらった」「助けられて」はいずれも視座が老人にある。母語話者間では老人に視座を置く文は一例も見られなかった。学習者は、主人公以外の人物間での恩恵のやり取りに関しては、授受補助動詞を用いず客観的に表すか、用いる場合は動作の受け手にも視座を置いている。

表 6 は「老女が少年を助ける」場面③での受益・受身表現の結果を示す。

表 6 場面③で使用された基本構文と使用人数

基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
老女が少年を Vてくれる	1 (7%)	0	0	1 (2%)	2 (13%)
少年が老女に Vてもらおう	0	2 (13%)	4 (27%)	6 (13%)	4 (27%)
少年が老女に V(ら)れる	3 (20%)	3 (20%)	2 (13%)	8 (18%)	7 (47%)
老女が少年を V	11 (73%)	10 (67%)	9 (60%)	30 (67%)	2 (13%)

母語話者の 87%が受益表現（表 6 の項目 1 と 2、例「おばあさんは男の子の手を引いて道を渡ってくれました」「少年が老女に助けてもらおうことになった」）または受身表現（表 6 の項目 3、例「男の子はおばあさんに助けられた」）で少年の視座から主観的に表したのに対し、学習者は全体の 67%が (7) や (8) のように「老女が少年を V」の構文を使っていた。

- (7) 老人は少年を助けて道の向こう側に行った。  
 (8) おばあさんは男の子の手を取って、横断歩道を渡りました。

行為主体者である老女を主語とする能動文を用い、授受補助動詞「てくれる」を使用しないため、主人公に関わる出来事が客観的に表されている。他に場面⑤を表す際も、15 名中 5 名の母語話者が少年に視座を置く「少年が妹に（アメを）分けてあげる」を用いていたが、学習者間で「てあげる」を使用したのは 45 名中 2 名のみであった。物のやり取りを表す授受

本動詞に比べ、恩恵のやり取りを表す補助動詞は視点の指導を受けた学習者でも使用が少なかったという渡辺（2012）の報告を裏づけるものである。

表7は「母親が少年と妹を叱る」場面⑥での結果を示す。

表7 場面⑥で使用された基本構文と使用人数

基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
母親が少年と妹をV	9 (60%)	8 (53%)	10(67%)	27(60%)	3 (20%)
少年と妹が母親にV(ら)れる	4 (27%)	3 (20%)	4 (27%)	11(24%)	12(80%)
その他・言及なし	2 (13%)	4 (27%)	1 (7%)	7 (16%)	0

「叱る」の他に「怒る」「注意する」「(掃除するように)言う」などの動詞が使用されていたが、母語話者の80%が少年とその妹を主語とする受動文を使用したのに対し、学習者全体の60%は母親を主語とする能動文を用いていた。(9)は母語話者、(10)は学習者による文の例である。

(9) (二人は)包み紙を床にちらかして、お母さんに叱られました。

(10) 二人はたくさんゴミを作って、子供だちのお母さんが怒った。

母語話者は前の場面まで少年の視座を保ち、ここで少年と妹の二人の視座から表現しているが、学習者による行為主体者を主語とした表現はより客観的である。「叱る」「言う」などの能動文を使った母語話者の文を見てみると、3例中2例はその構文の前に少年と妹に視座を置く移動動詞「来る」を使っている(例「お母さんが来て、部屋を片づけるように言った」)ことが分かった。また、学習者による⑥のその他の構文には「お母さんは子供たちに部屋の掃除をさせました」のように母親を主語にした使役動詞を用いた例(英語母語話者2名、中国語母語話者4名)が見られた。受身文の他の例としては、場面⑦と⑧で3名の母語話者が「子供たちはお母さんにほめられた」「男の子は妹に感謝された」という少年や妹に視座を置く表現を使用していたが、学習者2名は場面⑦での同じ出来事を「母は妹をほめた」「お母さんは喜んで…」という母親を主語とする能動文で表し

ていた。これらの例も含め、学習者間では受動文の使用が少ないことが明らかになった。日本語母語話者と学習者による作文中の文の主語と動詞の種類を比較した金（2001）の研究では、学習者の作文では主語の一貫性が弱く「スル型」の動詞の使用が多かったとしているが、それと同様の結果となった。

#### 5.4 新登場人物に関する表現

表 8 は老女が新登場人物として現れる場面②での結果である。

表 8 場面②で使用された基本構文と使用人数

基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
老女が来る・やって来る	1 (7%)	4 (27%)	5 (33%)	10 (22%)	8 (53%)
少年が老女を見る・に会う	7 (47%)	4 (27%)	4 (27%)	15 (33%)	0
その他・言及なし	7 (46%)	7 (47%)	6 (40%)	20 (45%)	7 (47%)

老女をストーリーに導入する際、母語話者の 53%が少年に視座を置く移動表現「老女が来る・やって来る」を用いたのに対し、学習者の 33%が (11) と (12) のように「少年が老女を見る・に会う」を使っていた。

(11) 男の子は杖を持ったおばあさんを見ました。

(12) 少年はそこでおばあさんに会った。

日本語の「見る」「会う」は視座を示す動詞ではないため、結果的に主人公の行為を客観的に表現する文になっている。英語が母語の学習者には「(誰かが) やって来る」の使用がほとんど見られず、ほぼ半数が「(主人公が) 見る・会う」を用いていた。中国語と英語が母語の学習者をそれぞれ対象に談話中の視点の捉え方を分析した奥川（2007）および奥川（2014）では、新登場人物を表す際に日本語母語話者は「(誰かが) やって来る」を使用しているが、学習者の多くは同場面を「(主人公が) 見る・会う」で表現していたと報告している。本研究では、中国語と韓国語

の母語話者に両方の表現が同様の割合で見られる一方で、特に英語母語話者間で「(やって) 来る」の使用が日本語母語話者に比べ少なかった。

### 5.5 登場人物の思考や感情に関する表現

登場人物に関わる主観表現は場面②（「少年が老女を見つけ助けようとする」）、感情表現は場面④、⑤、⑦（「老女が少年にアメを与える」「少年が家に帰って妹とアメを分ける」「母親が妹に風船を与える」）で数例見られた。表9はその結果を示す。

表9 場面②④⑤⑦で使用された基本構文と使用人数<sup>(10)</sup>

	基本構文	英 n=15	中 n=15	韓 n=15	計 n=45	日 n=15
②	少年が <b>思う・考える</b>	8 (53%)	9 (60%)	7 (47%)	24 (53%)	8 (53%)
	少年がV(よ)うとする	2 (13%)	3 (20%)	3 (20%)	8 (18%)	4 (27%)
	言及なし	5 (33%)	3 (20%)	5 (33%)	13 (29%)	3 (20%)
④	少年が <b>喜ぶ・他</b>	2 (13%)	9 (50%)	1 (7%)	12 (25%)	2 (13%)
⑤	妹は <b>うれしい・他</b>	2 (13%)	8 (44%)	0	10 (21%)	0
⑦	その他・言及なし	11(73%)	1 (6%)	14(93%)	26 (54%)	13 (87%)

主観表現で最も多かった構文は「少年が～と思う」（例「男の子は自分も誰かを助けたいと思って…」）で、学習者の使用人数はその母語にかかわらず日本語母語話者と同様であった（7～9名）。「思う」は文末操作だけで済むため使用されやすい構造だと考えられる。少年以外の登場人物に関わる主観表現は見られなかったことから、日本語学習者も母語話者もこれらの表現は主人公の視座から使用していたと言える。感情表現では、中国語が母語の学習者に（13）と（14）のような文が合計17例見られた。

(13) 男の子はちょっと恥ずかしいでした<sup>(11)</sup>が、飴を受け取りました。

(14) 妹は喜んで兄ちゃんに風船をあげた。

また老女を主語とした文（「おばあさんはうれしいだったので…」）も1例あった。これに対し、日本語母語話者の間では感情表現の使用は2例の

みであった。台湾人日本語学習者による視点表現を調査した魏（2010）は、視点を意識させなかった学習者のグループでも感情表現の使用率が日本語母語話者を倍以上上回っていたとしている。本研究でも主に中国語が母語の学習者に主人公や他の登場人物に視座を置く感情表現が見られることから、中国語母語話者にとって感情表現は使用されやすいことが示唆される。

## 6. 考察

### 6.1 日本語学習者の視点表現

ストーリーを表す談話において、全般に日本語母語話者が立場志向に基づいて主観的に事態を把握し表現しているのに対し、学習者は事実志向で客観的に事態を把握する表現を用いていた。視座が置かれた登場人物の数を比較した先行研究（田代 1995, 坂本・康 2000, 2004）では、主人公以外にどのような人物の視座から語られるかは議論されていないが、本研究では母語話者は主人公の少年に、少年以外の人物に関わる出来事はその妹に視座を置いていた。パーソナル・ナラティブに現れた視座を調査した武村（2010）は、話し手が自分が関与しない出来事を表す場合、友達など自分にとって「ウチの人物」の立場から語る傾向があると述べている。本研究ではストーリーの流れが視座を置く人物の選択に影響した可能性もあるためさらなる調査が必要だが、日本語母語話者は自分とは直接関係のないストーリーを語る文章の中でも、主人公に最も近い立場にある「ウチの人物」に視座を置く傾向にあったと言える。これに対し、日本語学習者は視座に関わる表現の使用が全体的に少なく、視座が置かれる人物もさまざまであるため、談話中の視点の統一性が希薄である。学習者は特に授受・受益表現の使い方が母語話者とは異なり、受身表現の使用の割合が低かった。

授受表現に関しては、本研究の学習者には中立的または行為の主体者に視点を置く「あげる」の使用が多く、行為の受け手に視点を置く「くれる」は使用が少なかった。日本語学習者による授受本動詞の産出データを分析



した岡田（1997）は、授受動詞の習得は「あげる→もらう→くれる」の順で進むとしており、視点が主語と一致している「あげる」構文に対し「くれる」構文の習得が最も遅いことが示唆される。また、学習者には恩恵のやり取りを表す授受補助動詞の使用が少なかった。林（2005）と渡辺（2012）は、学習時間が長くなっても、あるいは視点の統一を指導しても、日本語学習者の授受補助動詞の習得は進みにくいとしている。本研究の学習者にとっても受益表現は文法知識があっても回避されていたものと考えられる。受身表現においては、母語話者に比べ「叱る」や「ほめる」などの行為を能動文で表す学習者が多かった。中国語では迷惑・被害の意のあるときに受身文を用いるのが基本とされている（田中 2004）が、本研究では「叱られる」等の受身表現の使用は中国語母語話者間でも少なかった。作文中の文の主語と動詞の使われ方を調査した金（2001）が指摘するように、日本語学習者は「『何かをしたのは誰なのか』という動作主体中心の談話構成」（金 2001: 67）をして「スル型」の動詞を選ぶ傾向にあった。

学習者の母語による違いについては、本研究の学習者の母語別の人数はそれぞれ 15 名で比較するのに十分な数とは言えない<sup>(12)</sup>が、傾向として、移動表現において、主人公に視座を置く「誰かが（やって）来る」は特に英語母語話者間で使用が低く、代わりに「主人公が見る・会う」が使われていた。英語には *come up to* という目的語寄りの視点を要求する表現があるものの、主語寄りの視点を要求する *meet* (Kuno & Kaburaki 1977) に近い日本語の動詞が多く選択されたものと考えられる。感情表現では、「喜ぶ」「うれしい」などの動詞や形容詞が中国語母語話者に多く使用されていた。中国人日本語学習者を対象とした感情形容詞述語文の指導法について考察した阿部・徐（2014）は、中国語の感情形容詞には人称制限がないため学習者は主語が三人称でも「悲しい」などの述語を多用する傾向があるとしているが、本研究の中国語母語話者もモダリティを伴わない形容詞などを使用することで主人公に視座を置く結果になったと思われる。学習

者の母語で書かれた作文データと比較するなどさらなる調査が必要だが、英語と中国語が母語の学習者にとって、移動表現と感情表現の使用には母語での視点の捉え方や語り方が影響している可能性があると言える。

## 6.2 視点表現の指導についての考察

本研究で調査した視点に関わる表現はすべて、通常日本語の基本文法として教材や教室で導入される項目である。しかし、これらの文法項目を視点に関連づけて紹介している教科書等<sup>(13)</sup>は数が少ない。本研究で学習者と母語話者の間に違いが見られた表現は特に、文法の導入から談話のレベルまで視点に関する指導を明示的に行うことが望ましいと思われる。

例えば授受・受益表現は、教科書等では与え手と受け手の立場や行為の方向性などの概念と共に導入されるのが一般的である。本研究の結果でも、日本語母語話者ではなく学習者の間のみ「いただく」「やる」などの表現が見られた。しかし、学習者は与え手と受け手の上下関係を示す動詞の使い分けだけでなく、受け手側に立った表現が適切に使える必要がある。授受本動詞と補助動詞の導入の際には、学習者が自分を物や好ましい行為の受け手として捉え表現する機会を設け、受け手を主語とする「もらう」系に加えて与え手を主語とする「くれる」系の表現も十分に使えるようにすべきであろう。学習者による使用が少ない授受補助動詞については、「助ける」「教える」「送る」等の受け手が恩恵を受ける行為を表す動詞は「てもらう」「てくれる」と共に使用されることを念頭におくことも重要である。受身表現に関しては、導入時に動詞の活用形の練習に加え、直接受身と間接受身の違いなどが説明されることが多い。しかし視点の観点から見た場合、日本語には特有の受身文の視点制約があり、視点を影響の受け手に近づけるために受身文が作られる(金水 1992)ことを学習者が認識できることが望ましい。学習者が自分を行為の受け手として表す機会を設け、受身形を作る練習用には、本研究でも母語話者に使用されていた

動詞のように、受け手に視点を寄せる受身文として使われやすい「叱る」「呼ぶ」等や恩恵を積極的に表す受身文として使用されやすい「ほめる」「招待する」等の動詞を使えばより効果的であろう。

談話のレベルでは、先行研究で示唆されている（田代 1995, 渡邊 1996, 奥川 2007）とおおり、視点を一貫して語ることで日本語の文章がより分かり易くなることに気づくのは学習者にとって有益である。そのためにはまず自分が直接関与する出来事を、さまざまな視点表現を適切に使用して叙述できる必要がある。一定のトピック（「自分をよく世話してくれた人」「人生最悪の日」等）で、視点の統一を念頭にパーソナル・ナラティブを書き、その視点表現をもとに主人公に視点を定めたストーリーを書くといった活動が考えられる。また、大塚（1989, 1995）が示すように、日本語や英語で書かれた文学作品とそれぞれの翻訳を比較してみると、受動文など視点に関する表現に違いが見られる。そのような箇所を含む小説や談話文の一部を利用し、二言語間で異なる視点表現を自ら発見させたり、視点の捉え方が日本語と英語（または学習者の母語）ではどのように違うかについて話し合うといった活動も、学習者の視点の習得に役立つと思われる。

## 7. おわりに

本研究では、中・上級の日本語学習者が談話の中で使用した視点に関する表現を日本語母語話者のものと比較した結果、学習者はその母語により使われ方に多少の違いがある一方で、全般に授受・受益表現と受身表現の使用法や頻度が日本語母語話者とは異なることが確認された。そしてどのような場面でどのような表現が使われているかを分析し、その特徴と指導について考察した。日本語学習者にとって、日本語の主観的な視点の捉え方に気づき談話の産出の際に場面に合った視点表現を使用することは有益である。結論として、日本語学習者がさまざまな出来事を効果的に表現す

るためには、談話を構成する際、個々の構文だけではなく視点の置き方に注意を払うことが重要で、学習指導にも盛り込む必要があると言える。

## 注

- \* 本稿は2015年8月20日にカナダ日本語教育振興会年次大会で行った「日本語学習者の作文に見られる視点の表現」の口頭発表に補足・修正を加えたものである。
1. 学習者の母語は、調査で使用したアンケートの質問のうち“Most fluent language now”の回答に基づきグループ分けをした。
  2. 学習者の語学レベルは中級コース終了時点で日本語能力試験のN3程度、上級コースではN3からN2程度である。
  3. 漫画の最初のコマの絵は、植田まさし先生のご了解を得て「コボちゃん」より参考にさせていただいた。
  4. これは学習者が他の人に手伝ってもらわずに自分で作文を書くことを確実にするためである。書く能力をさらに伸ばしたいという学生が任意で参加した。
  5. 久野(1978)によれば「あげる」(久野は代わりに「やる」を使用)は動作主に加え中立の視点を含むため、対象外とした。
  6. 中浜・栗原(2006)が「連体修飾の形をとる場合、判断を示す「の」「ん」を伴う場合、...ムード表現...、アスペクトを伴う場合は対象外とした」(中浜・栗原2006:99)のに従い言い切りの形のみにしたが、接続助詞を伴った従属節は対象とした。
  7. 本研究で対象項目とした表1の表現に加え、学習者による作文に見られた数例の使役表現(本文5.3の例参照)も数に含めた。
  8. 同じ場面でも異なった出来事について異なった視座を表す表現が使用されていた②④⑧等に関しては、それぞれのグループでの総人数(15名)のうち何名がどの視座の人物を選んでいるかを合計して割合を出した。
  9. 「くださる」等は学習者の母語にかかわらず三つのグループに数例ずつ見られた。
  10. 感情表現に関しては、一人で数例の構文を使用した参加者がいるため、合計が15名以上になるものもある。
  11. 学習者には「もらた」「うれしいだった」のように表記や形態素の誤りを含む例も見られたが、文脈から内容を理解して産出された構文(全体で4例)は数に含めた。
  12. カイ二乗検定等を利用して母語別の有意差を見るには調査対象者数が少なすぎるところが本研究のデータの問題点であり、このことは今後の研究の課題としたい。
  13. 例えばMakino & Tsutsui(1986)の文法辞典では、初級の巻頭に“Viewpoint”の項を設け日本語の授受・受身・移動表現などを視点の観点から説明しているが、『げんき』や『なかま』など一般的な日本語の教科書の授受表現などを扱った章で日本語の視点に関する説明をした例は見受けられない。

参考文献

- 阿部二郎・徐嬌玲（2014）「日本語学習者に母語の知識を意識化させる指導法の提案」『北海道教育大学紀要』65, 19-33
- 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』7-42 大蔵省印刷局
- 池上嘉彦（2004）「言語における〈主観性〉と〈主観性〉の言語的指標（2）」山梨正明他（編）『認知言語学論考 No.4』1-60 ひつじ書房
- 池上嘉彦（2006）「〈主観的把握〉とは何か」『月刊言語』35（5）, 20-27 大修館書店
- 大江三郎（1975）『日英語の比較研究』南雲堂
- 大塚容子（1989）「視点による日英比較」『日本語教育』67, 173-180
- 大塚容子（1995）「視点と日本語受動文の使用」『聖徳学園岐阜教育大学紀要』29, 57-73
- 岡田久美（1997）「授受動詞の使用状況の分析」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』81-86
- 奥川育子（2007）「語りの談話における視点と事態把握」『筑波応用言語学研究』14, 31-43
- 奥川育子（2014）「关于日语母语者和以英语为母语的日语学习者在语篇叙事中的视点研究」『语言学研究』16, 57-67 由高等教育出版社
- 金慶珠（2001）「談話構成における母語話者と学習者の視点」『日本語教育』109, 60-69
- 金水敏（1992）「場面と視点」『日本語学』11（9）, 12-19 明治書院
- 魏志珍（2010）「台湾人日本語学習者の事態描写における視点の表し方」『日本語教育』144, 133-144
- 久野暉（1978）『談話の文法』大修館書店
- 坂本勝信・康鳳麗（2000）「中・上級日本語学習者の「視点」の問題を探る」『平成12年度日本語教育学会春季大会予稿集』45-50

- 坂本勝信・康鳳麗 (2004) 「英語母語話者の視点の実態を探る」『平成16年度日本語教育学会春季大会予稿集』 239-244
- 武村美和 (2010) 「日本語母語話者と中国人日本語学習者の談話に見られる視座」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』 59, 289-298
- 田代ひとみ (1995) 「中上級日本語学習者の文章表現の問題点」『日本語教育』 85, 25-37
- 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』 59-76 くろしお出版
- 中浜優子・栗原由華 (2006) 「日本語の物語構築：視点を判断する構文的手がかりの再考」『言語文化論集』 27(2), 97-107 名古屋大学大学院言語文化研究科
- 松木正恵 (1992) 「『見ること』と文法研究」『日本語学』 11 (9) , 57-71 明治書院
- 水谷信子 (1985) 『日英比較 話しことばの文法』くろしお出版
- 林美琪 (2005) 「中国語を母語とする日本語学習者の談話展開における視点の習得研究」『Sophia Linguistica』 53, 33-48
- 渡邊亜子 (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 (2012) 「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」『山形大学大学院社会文化システム研究科紀要』 9, 51-58
- Ikegami, Yoshihiko. (2005). Indices of a “subjectivity-prominent” language. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3, 132-164.
- Ikegami, Yoshihiko. (2016). Subject-object contrast and subject-object merger in “thinking for speaking.” In Kaori Kabata & Kiyoko Toratani (Eds.), *Cognitive-Functional Approaches to the Study of Japanese as a Second Language*, 301-318. Boston: Mouton de Gruyter.
- Kuno, Susumu, & Kaburaki, Etsuko. (1977). Empathy and syntax. *Linguistic Inquiry* 8, 627-672.

Makino, Seiichi, & Tsutsui, Michio. (1986). *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.