

# リレー作文にみる「～てくれる」の ナラティブ機能

—日本語の「話し手指標」と「方向性」の観点から—

田 邊 和 子

## 1. はじめに

日本語教育において、近年、「協働学習」の在り方についての研究が盛んになってきているが、本研究は、その試みとして実施したリレー作文指導の結果の分析である。

リレー作文は、複数の人間（3人～5人程度）が、一つのグループとなって、メンバーがそれぞれ段落を書き足しながら、一つの物語を作成する学習形態である。日本の詩の形式である「連句」に似ているが、リレー作文では、メンバー全員がそれぞれ第1段落を同時に書きはじめ、15分から20分ぐらいたったら、それを次のメンバーに順繰りに渡して、受け取ったメンバーが次の段落を書き足していくので、最後はメンバーの数だけ（3段落から5段落構成）の作文が完成することになる。3年にわたって、日本語母語話者及び日本語学習者の作文例を集めた結果、日本語母語話者が作文後半のパラグラフで「～てくれる」を多用する傾向があることが認められた<sup>1)</sup>。そこで、本論文では、この多用の理由を「～てくれる」のナラティブ機能を分析することにより、明確にしようと思う。

## 2. 先行研究

協働学習・協働作文が、注目されるようになったきっかけは、外国語学習における意見交換や交渉の有効性が言語習得理論（Long 1983, Swain 1985, Vygotsky 1986他）と教授法（Canel & Swain 1985, Pica & Doughty 1988, Savignon 1983他）の両面から主張されたことに端を発する（野口&大須賀 2023：5）。

先行研究として、作文作成における協働作業としての指導の方法とその効果を具体的に述べているものに、Storch (2013) が挙げられる。Storchのcollaborative writingの定義は、'collaborative writing describes an activity where there is a shared and negotiated decision making process and shared responsibility for the production of a single text.'（協働作文というのは、一つの文章作成に当たりその過程の中で、責任を共有することによって決定について共有し交渉した決定過程の活動を指す。田邊訳）また、Storchは、協働で文章を作成するためのスキルは、社会人に欠かせないものになりつつあると、その社会性を説いていると同時に、語学力の向上という観

点からも、個人の作文作成よりも効果的であると述べている。そして、コミュニカティブな語学指導（Communicative Language Teaching: CLT）とタスク基盤（task-based language teaching: TBLT）は、第二言語指導の教授法として大きな意義があると主張している。

また、リレー作文については、嶋津（2013, 2023）が、長年に渡って研究しており、近年は、日本語教師養成コースで実施し、リレー作文作成による書き手と読み手の相互行為が、日本語教師としての資質を高めるうえで効果的であると述べている<sup>2)</sup>。

### 3. リレー作文による「～てくれる」文の検証

本項では、作成されたりレー作文全7作品のうち「～てくれる」の使用例2例を考察する。

この2例は、2022年に都内の大学で採取されたデータであるが、最終段落を担当した日本語母語話者が「～てくれる」を使用している例である。

最初の例は、日本語母語話者2人と外国人日本語学習者1人による協働作成によるものである。完成した3つの作文の内、日本語母語話者が同一最終段落で2度「～てくれる」の表現を使っている例である。

第2例は、日本語母語話者のみ4人によって作成された物語である。完成された4つの作文のうち、同一作文の第3段および第4段落それぞれの段落で、別々の日本人母語話者が「～てくれる」の表現を使っている1例を取り上げた。

#### 3.1. 作文例1とその分析

##### 3.1.1. 作文例1（日本語母語話者2人と外国人日本語学習者1人によるもの）

###### 【執筆者：第1段落/日本語母語話者A】

日本のあるところに、有名なスイカ農家があります。その家の長は、5代目の次郎です。4代目である父親が老後を海外ですごすことにきめたため、スイカの生産は、やめてしまうことになっていたのですが、スイカが大好きな次郎は、23歳という若さで後を継ぐことにしました。しかし、幼い頃から畑にはでていたものの、スイカの生産については何も知らない次郎。勉強のために時間を費やしていれば、畑がおとろえてだめになってしまいます。そんな状態から、次郎は一体どのようにスイカ作りを再開したのでしょうか。また、どうして有名なスイカ農家になることができたのでしょうか。その秘密を探ることにしましょう。

###### 【執筆者：第2段落/日本語学習者】

勉強とスイカ作りの両立できないことを悩んだ次郎は、別の有名なスイカ農家の家に訪れることにしました。訪れられた（ママ）有名なスイカ農家は太郎といいます。

（1）太郎はとても親切な人で、次郎にアドバイスをしてあげました。「有名なスイカ農家になるため、勉強することが大事なので、あなたはまず勉強に集中してください。あなたの畑は、わたしにまかせてください。あなたの勉強が終わったら、自分でスイカを作ってください。」こうして次郎は、勉強に集中するようになりました。2か月後、次郎は、よりよいスイカの作り方がわかりました。まず、スイカの種を選ぶのは大事であります。

元気な種は、いいスイカに育てられます（ママ）。次郎と（ママ）太郎に相談して、スイカの

種を買いに行きました。

**【執筆者：第3段落/日本語母語話者B】**

スイカ作りの勉強に2か月間集中したことで、ある程度の自信は、あったもののやはり実践は、別物でした。種選びすら自分一人ではまだ満足にできないことを次郎は思い知らされました。種選びの後も、スイカの成長過程の中で、次郎が悩み行き詰った時、(2) 太郎は手を差しのべてくれました。(3) そんな時、太郎は決して押し付けるのではなく、次郎の考えをじっくりと聞き、そして、解決のヒントはきっかけを次郎にそっと示してくれるのでした。そのお陰で、次郎は、勉強で得た知識をゆっくり着実に深めながら様々なことを吸収していくことができたのです。なぜ作り方をそのまま教えることはなく、考えさせたのか、太郎にたずねたところ、太郎も次郎の父から同じように作り方を学んだと知りました。考え抜くからこそ、その知識・技術は、自分の血となり肉となるのだと。父からの教えを太郎を通して、受け、有名スイカ農家になることができたのです。

3.1.2. 作文例1の分析

**第2段落 日本語学習者**

(1)「あげました」は文法的には正しいが、物語の文脈の中で「次郎」が主人公であるのにもかかわらず、「太郎」を主語として「次郎」に対する行為を恩恵表現「あげる」を使って太郎の善行を強調する文は、焦点化の観点からは不適切と感じられる。日本人なら、ここは、授受表現でなく「次郎にアドバイスをしました。」とするだろう。物語の中で、いつ、誰に恩恵表現を使うかという判断は、文脈構成において非常に高い日本語力を必要とすることがわかる。

**第3段落 日本語母語話者B**

(2)(3)「くれました」文を2文連続して使っている。主人公「次郎」に物語の終結部には、親密な人間関係が構築され、その友人から恩恵ある行為が受けられたという状況表現となっている。「くれました」が使われている文は、物語文の「地」の文であり、文は、文法上、第3人称の「次郎」が主語となっているが、主人公ということで1人称にしか使えない「くれました」を用いている。日本語の物語文のナレーターの立ち位置の特徴が表れている。主人公とまったく同一の視点ではないが、主人公と心情は重ね合わせることができるのである。

3.2. 作文例2とその分析

3.2.1. 作文例2 (日本語母語話者4人によるもの)

**【執筆者：第1段落/日本語母語話者A】**

ロンドンの空港に着いた頃には、すっかり腰がいたくなっていた。12時間ものフライトは、はじめてだった。機内でどんな映画を観ようか、ブロンドのCAさんと英語の会話を試してみようか、機内のご飯は、肉と魚のどちらを選ぶか、あんなに楽しみにしていたはずの長時間フライトだったのに、その半分以上を睡眠にあててしまったらしい。何ということだ。

流れてきた自分のかばんを引きずりながら、外に出た瞬間のほほに感じたあの空気を私は一生忘れないだろう。

異国の風だった。においも、温度も、触れ方も日本のものではなかった。

不思議だと思った。地球には一つの海が広がり同じ風が吹いているはずなのに、なぜ。

しばらく立ちすくんでいると、一人の女の人が近づいてきて、私の名前を呼んだ。振り返ると、その優しい声の主は美しいツヤのあるブルネットに緑の目をしてほほえんでいる。

#### 【執筆者：第2段落/日本語母語話者B】

「ずっと待ってたよ。」

ああ、あの人だと、彼女の名前など聞かずともわかってしまった。

彼女に会うのはこれが初めて。ずっと彼女のことは知っていた。しかし、会ったことは無かった。なんせ私たちが住んでいるのは、極西、極東、地図を広げたら真反対に位置する島国。会おうとして会える距離ではなかった。

そして今、この瞬間、文面でしかとらえたことの無かった彼女の姿を私は自分の眼でとらえている。なんとも変な感覚だ。

#### 【執筆者：第3段落/日本語母語話者C】

あいさつを交わすと、そうするのが自然な流れだという認識を互いに持っていたかのように、足早に彼女の自宅へ向かった。趣のある街並み、豊かな自然、そして、そこを歩きかう様々な背景を背向う人々を横目に、私たちは歩いた。公園を過ぎると、そこには小さな家があり、案内された。(4) 中に入ると2匹の猫が迎え入れてくれた。「あっ」リビングには、日本から私が送っていた手紙が積んであった。そして、約束のものが、テーブルの上にそっと置かれていたのだ。「ありがとう」私がそう言うと、彼女は窓の外に見えるロンドンアイに目を向けた。

#### 【執筆者：第4段落/日本語母語話者D】

それは、祖母の写真だった。私はいったい誰なのか。ほとんど天涯孤独であったわたしが必死にあてを探した。もの心ついたころから私は孤独だった。ただ時々夢を見るのは異国。確かに私の顔立ちは純日本というには、エキゾチックすぎる。父と母は、かけおち同然で家をでたため私には家族との思い出がない。(5) たった、一枚母の物らしい手紙を母の友人という人からもらった。そこには、異国の写真とその写真の元の持ち主—私の祖母の名が書かれていた。私は、現代のSNSなど使えるものは全て使って祖母についての情報を探した。そうして、今、やっとここに至る。私は、私のルーツを知りたかった。自分は何処から来たのか。異国の風、そして、この家の主は、(6) 私を受け入れてくれているように感じた。前向きすぎかもしれないが、本当だ。私は本当に昨日とは違う。「写真ありがとう。」私の持っている写真とそっくりな、しかしそこにははっきりと人影があるその写真をうけとり、私は微笑んだ。

### 3.2.2. 作文例2の分析

第3段落(4)猫が迎え入れてくれた。という文で、主人公が歓迎され、新しく足を踏み入れた環境が平和であることを示している。

第4段落では、日本人の書いたパラグラフ内では、(5)母の友人という人からもらった。(6)受け入れてくれているように感じた。どちらも主人公に恩恵がもたらされているが、(5)「もらう」は、「くれる」と比較して、方向性や人称拘束は強くない(この点については、後で述べる)。そこで、まず「もらう」を使い、次に(6)「くれる」表現が使われ、主人公「私」へ家の主の主人公への好意という心情的な恩恵の授与となって、物語の終結へと向かっている。そして、こ

の「くれる」文は、主人公が持っていた不安が解消され、自分のルーツを探す目的が達成される結末の喜びを演出する効果を持っている。

以上の例によって「～てくれる」が、段落の後半に使用されることを示した。

#### 4. ウィリアム・ラボフ (William Labov) の物語構成過程説

本項では、「～てくれる」表現が、物語の後半に使用されるということが、どういうことなのか、ラボフの物語構成過程説に照らし合わせて分析してみる。

ラボフは、普遍的な談話構造を明らかにすることで、談話の中に存在する文化的・言語的に固有な変異形を見出そうとしたのである(南訳, 2017:314)。ラボフは、図1を示しながら、ナラティブの構成要素に、次の6要素を挙げている。「要旨・導入部 (Abstract)」、「設定・方向付け (Orientation)」、「出来事 (Complicating Action)」、「評価 (Evaluation)」、「解決・結果 (Resolution/Result)」、「結語・終結部 (Code)」である。ただし、「要旨・導入部」と「結語・終結部」は、どちらも頻度が低いとのことで、談話必要不可欠な部分ではないとしている。「～てくれる」は、「評価」と「解決・結果」に頻繁に使われていることになる。

「評価」とは、話し手の気持ちについてのコメントで、出来事を経験したことによって話し手がどのような心的変化を遂げたかということで、「解決・結果」は、出来事がクライマックスを迎え、どのような結果となったか述べている。

この「～てくれる」が「解決・結果」において使われるという理由のヒントとなる考えとして、日本語母語話者によるリレー作文のクラスの後で行ったフィードバックのクラスでの発言を紹介したい。どの段落が一番書きやすかったか、書きにくかったかと尋ねると、概ね最終段落が一番苦労したと答える人が多かった。そして、他のグループのリレー作文を評価してもらい、面白い作文とそうでない作文と、何が違うのかということとを討議した。そこで、評価の高いリレー作文の特徴として第一に挙げられたのが、「読み終わった感があるか」という発言だった。結論が明確であるか否か事ということが、満足感豊かな読後感を決定づけるというのである。

「～てくれる」の授受表現は、「評価」及び「解決・結果」において、話し手の心的状態を説明し、「読み終わった感」に象徴される物語の終結性を表現するのに非常に効果的な表現として日本語母語話者が選択するのだろう。

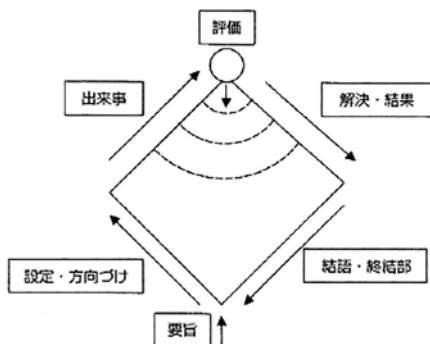


図1 Labov, W. (1972:369) が提唱する構成過程 (南訳, 2017:315)

## 5. 「～てくれる」における主観性と話し手指標

前章で、リレー作文中の「～てくれる」の使用位置と物語統括機能が明確になったが、なぜ、「～てくれる」表現なのかという問題について本章では分析しようと思う。

池上（1999：86）では、主観性の強い言語である日本語の具体的な特徴のひとつとして、「[クレル/アゲル]の補助動詞的な使用（「本を読んでクレル/アゲル」）などを通じて、当事者に関わる利害の意味合いを含意する表現の仕方が好まれること」を挙げている。

また、「過去の出来事についての語りの中に話者のコメント、あるいは、話者が自らを登場人物に投影したかのような非過去形による表現が混入する傾向がある」としている。このような説明の後に、池上（前掲書）は、日本語の主観性を「話し手指標（speaker-index）」に起因するとして、ライオンズ（Lyons, 1982）の「直示と主観性」、バンヴニスト（Benveniste, 1958）「言語における主観性」の研究に言及している。

上記の池上の指摘にあるように、リレー作文における「～てくれる」の多用は、「主観性の強い」日本語の特徴である「話し手指標の提示」の一つであると考えられる。

### 5.1. 日本語の授受表現の方向性と人称制限

本項では、授受表現にあらわれる「主観性」について、分析したい。

寺村（1928：133）は、日本語の授受表現に内包する方向性に着目し、その方向性がゆえに人称制限があることを以下のように分析している。

日本語の場合には、人称における制約が西洋語のように絶対的な性格のものではなく、「誰が誰に対して（誰から誰へ）」ものや行為の効果が移動するののかという相対的なものだ。そして、授受表現については、方向性が強い動詞であるから、視点を主体から対象に移してコトを組み替える受動態の表現はできない。と述べている（同上：135）。

以下に人称と授受動詞の関係を整理してみた。

- |              |            |       |              |
|--------------|------------|-------|--------------|
| a. 私は、       | 君に/花子に     | バラの花を | <u>あげた</u> 。 |
| （1人称）は、      | （2人称/3人称）に | （物）を  | あげた。         |
| × b. 君は/花子は、 | 私に         | バラの花を | <u>あげた</u> 。 |
| （2人称/3人称）は、  | （1人称）に     | （物）を  | あげた。         |
| c. 君は/花子は、   | 私に         | バラの花を | <u>くれた</u> 。 |
| （2人称/3人称）は、  | （1人称）に     | （物）を  | くれた。         |

物や行為の効果の受け手が、1人称の時は「くれる」を使い、2人称・3人称の場合は、「あげる」を使うことになっている。そして、両者とも受動態としては使われない。「くれる」は、受動態が可能の場合がある。

- × d. わたしは、 (君に) (花子に) 花を あげられた。  
 × e. わたしは、 (君に) (花子に) 花を くれられた。  
 f. わたしは、 (君/花子) (に/から) 花を もらった。  
 (1人称) は、 (2人称/3人称) (に/から) (物) を もらった。  
 ? g. 君は/花子は、 わたし (に/から) 花を もらった。  
 (2人称/3人称) は、 (1人称) (に/から) (物) を もらった。

寺村(同上:135)は、「その犬は親類のトコロにもらわれていった。」という例文を挙げ、「もらう」はやや方向の一方性が弱いから受動態にできるとしている。先に挙げたりレー作文のなかで、日本語母語話者が、最終段落においてまず、「もらう」を使い、次に「くれる」を使ったことも、この方向性の強弱を無意識のうちに利用し、主人公への受益性が低いものから高いものへという順番に使用していると解釈できる。

寺村の「人称の制約」というのは、人称と格関係の共起の条件の強さと考えることができる。すなわち、どの人称がどの格において使用されるなら、その授受動詞の文が文法的であると判断されるのかということになる。「くれる」が、受益者が1人称の時しか使えないので、日本語の授受動詞では、与格が1人称の場合の動詞は、受益者が2人称・3人称の場合とは異なる動詞を使うことが、統語的に要求されると言えるだろう。ここに、「くれる」の特殊性が明らかになった<sup>3)</sup>。

## 5.2. 「くれる」に内在する方向性

これまでの考察により、言語における動作の「方向性」という要素が、言語を類型化する際の分類カテゴリーとしてあり、日本語における主観性を構成する要素となっているという課題が浮き彫りになった。方向性については、マライ・ポリネシア語族に属するマオリ語がダイクシス性を持つ方向詞を持っているので、「くれる」の理解には非常に参考になる。

マオリ語には、方向性を表す副詞のような言葉がある。日本語の複合動詞の後項動詞のように動詞の意義素に接続して、その動作の向けられる方向を示し、その複合体において初めて動詞として構文論的に機能するのである。

例: *Haere-mai*.

(移動の動詞意義素) + (私(話し手)の方へ)

'Welcome./Please come here.'

*haere* だけでは、なんの辞書的意味をなさない。*mai*が接続して初めて、「(こちらに)来る」という意味が成立する。これに対抗して、*atu*は、「話し手から離れて」という方向性を表し、*haere-atu*は、「行ってしまった」という意味になる。

日本語・マオリ語(ニュージーランド)<sup>4)</sup>・英語の方向性と動詞との関係を考えると、動詞の意義素に方向性が含まれていて、動作の向けられる方向を構文的にも明示することが強く期待さ

れる言語（例：マオリ語・日本語）と、方向性は動詞とは切り離し、必要性があった時、前置詞等の利用によって示す言語という特徴を持つ言語（例：英語）と大きな類別があることが考えられる<sup>5)</sup>。

以上の考察から話し手に向う行為なのか、離れていく行為なのかというこの方向性は、日本語の「話し手指標」の特徴の要因となっているといえるだろう。

日本語授受動詞の構造をマオリ語の方向詞と英語とを比較すると以下のようになる。

|                                  |             |
|----------------------------------|-------------|
| くれる：‘与える’+ mai (私 (話し手) の方へ)     | to give me  |
| あげる：‘与える’+ atu (私 (話し手) から離れた方へ) | to give     |
| もらう：方向性は弱い                       | to be given |

## 6. リレー式作文最終段落における「～てくれる」文の機能

前項までで述べた方向性を含む授受表現が、物語文ではどのような効果をもたらすか、本項目で検証する。

### 6.1. ジュネットによる語り手の役割と「焦点化」という概念

ジュラルール・ジュネット (Gérard Genette) 『物語のディスクール』(花輪・和泉訳 1985:221) に述べられているパースペクティブの項では、物語における語り手を以下の3種類に分けている。

- ① 語り手はどの作中人物が知っているよりも多くのことを語る。
- ② 語り手は作中人物が知っていることしか語らない。
- ③ 語り手は作中人物が知っていることよりも少なくしか語らない。

リレー作文の場合、多くの場合、語り手が、作中人物の発言の背景などを説明する。後に挙げるリレー作文も2例共にこれに該当する。例えば、「花子は、思わず「そんなのおかしいわ。」と言ってしまったが、後になって、あんなことを言わなければよかったと後悔した。」といった風に、明らかに作中人物以外の語り手を置くことが多い。しかし、あくまでこの語り手は、作品人物以上に知っていることを語るわけではない。いわゆる「地の文」である。日本語では、「彼女は、悲しい。」とは言えないところを補う意味で、作中人物になり代わって、その感情を描写する「彼女は、悲しいとおもった。」と解説することが必要である。ここに、「語り手」の存在が出現するのである。しかし「彼女は、悲しかった。」とまでは客観化しない、物語の語り手の視点がある。しかし、日本語の物語文の場合、5. において過去の出来事についての日本語の語りについて池上の見解を引用した通り、語り手が作中人物、特に主人公と重なり合い、同一化することが非常に多く、このようなことから、語り手に1人称しか使えない「～てくれる」表現の使用を許すのである。

ジュネットは、「視点」というと「あまりに視覚的なものがまとわりついているので、そうした視覚性を払拭すべく、…焦点化 *focalization* というさらに抽象度の高い述語を採用すること



にしよう」と述べている。そこで、次の項の「焦点化」(前掲書:222)では、上の①のタイプは、古典的な物語言説によって代表されるような非焦点化の物語言説、②のタイプは、内的焦点化の物語言説であるが、さらに3つに分かれ、i.内的固定焦点化、ii.内的不定焦点化、iii.内的多元焦点化となり、③外的焦点化の物語言説としている。では、先に挙げた2例のリレー作文3. 1.、3. 2の焦点化は、いずれにあてはまるのであろうか。語り手が主人公とほぼウチとソトの関係の中でウチの立場でなければ、「くれる」文による焦点化はありえない。日本語の「地の文」の語り手の存在は、ジュネットの保有知識量による基準では①と②の間に立つものであるが、受けた恩恵を共に喜ぶ主人公の分身でもあることを考慮に入れると、ジュネットの上記の3つのカテゴリーにいずれにも明確には当てはまらないのではないかと考える。

## 6. 2. 物語の内容展開の普遍性からの分析

本項では、日本語母語話者は、なぜ「～てくれる」表現を好んで使うのだろうかということについて、物語の内容との関連において考えてみることにする。ここでは、ロラン・バルト (Roland Barthes) による物語の構造の観点を参考にする。

バルト (1979: 74) は、プロップ (1970) が行った民話の構造を例に挙げて、物語の機能を「創世記」と重ね合わせて、5段階に分析している。

この5段階というのは、1. ある場所から他の場所への移動 2. 「敵」と「主人公」との戦い 3. 「主人公」の標識づけ 4. 「主人公」の「勝利」または、「敵の敗北」 5. 不幸または、欠乏の解消である。バルトは、「プロップによれば、あらゆるおとぎ話は、同じ構造を持つはずだ」と述べている。(前掲書: 76) 「くれる」表現は、主人公が利益を得たことを如実に示す表現である。苦勞の末に良好な人間関係が構築され、「その受け身や授受表現の補助的な使用などを通じて、当事者に関わる利害の意味合いを含意する表現の仕方が好まれる」と池上 (1999: 86) が、5. で述べるように、友人から利益が得られ、救済されたことで不幸、欠乏が解消されるというサクセスストーリーを終結させるには、「～てくれる」の使用は、非常に巧みな「技」である。最終段落を担当した日本語母語話者は、物語の終結を明確にしなければいけない責任から、この場面に「うってつけの表現」を戦略的に利用したのである。「くれる」は、3. の分析でもわかるように、「私に」という強い方向性を内包する動詞である。したがって、この方向性は、第1人称の人物へ恩恵が与えられる事を表現する時に使われ、物語文では主人公へスポットライトを当てる談話的効果を生み出す事に繋がる。この効果を利用することを目的に、日本語母語話者は、物語文の最終段落で、「～てくれる」文を使うことになる。つまり「～てくれる」は、物語をハッピーエンドにするための恰好の表現形式なのである。

## 7. 結論

本論文では、リレー作文における日本語母語話者による後半部段落の「～てくれる」表現の多用の理由を、「くれる」に内在する構文論的制約と物語文におけるナラティブ機能の観点から分析した。

「くれる」は、「話し手へ」という方向性を内在し、与格には、第1人称しか入らないという構

文的制約があることが、物語においては、「～てくれる」が、主人公を焦点化する効果があることも検証した。これは、日本語が、話し手を核とした主観的表現を特色とすることの表れであり、「話し手指標」を示すことが日本語の表現の特徴のひとつであるからである。そして、物語の解決部または、終結部に「～てくれる」を使用することは、読み手に物語の終了を納得させる大きな効果をもたらすために、日本語母語話者は、この表現を格好の表現手段として使用する事実が明らかになった。

さらに、この特徴が、日本語の物語文で使用されるとなると、主人公がとナレーターが分離せず重なり合うことが特徴であることにより、主人公とナレーターが分離している時は、主人公が第3人称のように扱われるが、ナレーターと主人公が重なり合う場合は、「くれる」が、主人公が第1人称として、「てくれる」の適用が認められる。この結果、物語の主人公が、問題解決に必死で取り組み解決しようとした過程の中で、友好的な人間関係を構築し、そこで得た協力者により大きな利益が主人公にもたらされるという状況説明に最適な表現として使用されるのである。

本研究は、日本語学習者と日本語母語話者の協働作業としてのリレー作文から、日本語の特徴が明らかになる事を示唆している。おそらくこれは、リレー作文形式ならではの成果物ではないだろうか。書き手が1段落を任される「個人の責任」と「自由」があり、次の段階として、個々人の活動を繋ぐ「協働」作業過程において、個人の内在する能力や特質が、グループ全体の成果に反映される構造となっている。教育的効果を考えるうえでも、この個人の「責任」と学習者間の「交渉」と「共有」が大きな効果を生むものと考えられる。

## 注

- 1) 2021年のリレー作文(執筆者全員日本人)調査において、リレー作文12例のうち、「～くれる」表現を用いた段落と回数は、第1段落 使用例数ゼロ、第2段落 使用例数1例、第3段落 使用例数1例、最終段落 使用例数4例(その内同一段落に使用例が複数ある段落件数2)であった。2022年のリレー作文(執筆者全員日本人)調査においては、リレー作文12例のうち、第1段落1例、第2段落5例、最終段落4例であった。
- 2) 日本の文学形式として「連句」がある。リレー作文という発想そのものが日本文化的な作業なのかもしれない。日本語学習者を対象にリレー作文を行うことは、単に語学の練習というより日本文化の核となる精神、「(連句は)、話し手と聞き手の間で対象物に対する共同注意があってこそ成立する」(尾野 2018:175)ということ伝える機会ともなりえるのだろう。
- 3) 久野(1978:129-163)は、視点(カメラ・アングル)というトピックで、「発話当事者の視点ハイラルキー」という授受動詞文における談話法規則を述べている。
- 4) 以下の記述は、*First Lessons in Maori* by W.L.Williams,D.D. (1923:pp.48-49)を参考にしたものである。方向性を示す副詞についての記載の内容は以下のとおりである。

*atu*と*mai*が相補関係にあり、*atu*は、一般的に話し手から離れる動作を意味し、*mai*は、話し手に向う方向性を持つ動作を表す。*ake*と*iho*も相補関係であり、*ake*は、話し手の位置や場所に下から向かうことを示し(*upwards*)、*iho*は、上から(*downwards*)話し手へ向かう方向性を示している。

以下は、*First Lessons in Maori* by H.W.Williamsからの例文である(pp.48-49)。文法注釈と日本語訳は、田邊によるものである。

例1. I hoki **atu** a Kupe i konei ki Hawaiki.

Past /move away/ Kupu/ from here/ to Hawaiki

'Kupe returned hence to Hawaiki.'

Kupeは、話者のいる「ここ」の場所から離れて、ハワイに行く。

例2. Ka rere **mai** a Tainui, ka u ki Kawhia.

Discourse marker/ sail hither/ Tainui /and/ discourse marker/ arrived at Kawhia  
 ‘Tainui(the canoe) sailed hither and arrived at Kawhia.’

Taunuiは、話者のいるKawhiaにカヌーで航海してきた。

例3. I tutaki maua ki a Rua e haere **ake** ana ki Maketu.

Past/ meet/ we/object marker/ Rua /moving upwards/ there/ to/ Maketu

‘We met Rua going towards Maketu.’

わたしたちは、Ruaに会い、Ruaは、Maketsuまで踊りながら登って行った。

例4. Ka mea **iho** a Whakaturia, E koutou e hake **ake** nei, whakarongo **ake** koutou katoa

Discourse marker/said/downwards/Whakaturia (酋長のような立場の人), you dancing upwards/ here/listen to me/upwards/ all of you

‘You who are dancing down there, listen all of you.’

酋長のWhakaturiaは、おっしゃった「皆さん、ここで踊りなさい、そして、皆の話を聞きましょう。」

5) 次のメモ文は、英語母語話者が書いた日本語の電話の伝言メモである。

「田中(仮)さん、ABC(仮)かいしゃのDix(仮)さんは、でんわをかけました<sup>①</sup>。いま、かれはあたらしいFaxをだしています<sup>②</sup>。そして、もしあなたはもっとinformationがほしいだったら、かれにでんわをかけてください。アン(仮)」

これは、1985年ごろ、ニュージーランドの日系会社に勤めるオーストラリア人の女性の社員が日本人社員に、社外からの電話があったことを伝えた伝言メモである。筆者は、このメモを見た時、日本語の特徴を逆説的に見せつけられたような気がした。日本語の不自然さを単に書き手の日本語力不足のためと片づけるには、あまりに大きな問題提起をしていると考えたのである。このメモを書いたアン(仮)は、オーストラリアの大学で4年間日本語を勉強し、日本語専攻として学位を取った人である。

このメモの不自然さはどこから来るのか。まず、①メモ本文内「～さんは、電話をかけました」では、「誰にかけたかわからない」が、「～さんから、でんわがありました。」なら、メモをもらう人に対して電話があったことが明確になる。また、②「Faxをだしています」では、どこにだしているかわからない、「こちらへ」という目標地が示されないとこのメモの目的が果たせない。

このメモは、日本語は、常に方向性を示すこと、つまり、動作を仕向ける相手を方向付けることを有標化することを強く要求する言語ではないかと考えさせる。常に言語標示にベクトル表示を要求してくるのである。つまり、日本語の<好み>なのである。それに対し、アンの母国語である英語は、「誰に対して」という要素は日本語ほどには要求されない。今井(2016)の表現を借りれば、日本語を外国語として学んだが、「日本語スキーマ」を獲得していないからである。「スキーマ」とは、いわば抽象化された枠組み知識で、母語話者は、構文のスキーマ、単語レベルのスキーマ、語彙化のスキーマ、談話構造のスキーマなど言語の様々な階層でスキーマを持ち無意識に運用している。外国語学習者は、知識として対象言語の使用方法を獲得するが、スキーマの獲得まではなかなか難しいとしている(今井 2022)。しかし、決して英語母語話者が方向性を表現しないというわけではなく、今井(2016)では、「「ピンが、ぶかりぶかり洞窟に入っていくた。」の英訳で日本人は、“The bottle went into the cave, floating.”のように日本語の構文をそのまま移行して、方向性を動詞で表現する英文を作りがちだが、英語話者は“The bottle floated into the cave.”のように、様態動詞に移動の意味をもたせ、前置詞で方向を表す構文を用いる」と述べている。今井の概念を当てはめれば、これは上記のメモからくる違和感は、アンが、母国語の英語の概念分類の枠組みを日本語に当てはめたために、異なった言語のフレームワークによるすれ違い・ずれが生じた結果から起こる不自然さであるといえるだろう。

## 参考文献

- バルト,ロラン (1979) 花輪光訳『物語の構造分析』みすず書房  
 Banfield, Ann (2015) *Unspeakable Sentences Narration and Representation in the Language of Fiction*, Routledge & Kegan Paul, Boston, London, Melbourne and Henley  
 バンヴェニスト, É. (1983) 岸本道夫監訳『一般言語学の諸問題』みすず書房

- Bloomfield, L. (1933) *Language*, New York, Holt.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), pp.1-47.
- Duchan, Judith F., Burder, Gail A., Hewitt, Lynne E. (1995) *Deixis in Narrative: a cognitive science perspective*.
- 福沢将樹 (2015) 『ナラトロジーの言語学 表現主体の多層性』ひつじ書房
- Galbraith, Mary (1995) 'Narrative Comprehension and the Role of Deictic Shift Theory,' Duchan, J.F., Bruder, G.A. & Heiwitt(eds.), *Deixis in Narrative*, Lawrence Erlbaum Associates, INC. Hillsdale, New Jersey, pp.19-59.
- ジュネット, ジェラルド (1985) 花輪光, 和泉涼一訳『物語のディスクール 方法論の試み』水声社
- Gumperz, J.J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and Researching Writing*, Routledge, New York and London.
- 芳賀綾 (2004) 『日本人らしさの構造 【言語文化論講義】』大修館書店
- 橋本陽介 (2017) 『物語論 基礎と応用』講談社
- 廣瀬幸生 (2022) 「他者の思いをことばでいかに利用するか—日英語における主観の客体化研究—」廣瀬他3名編『比較・対照言語学研究の新たな展開』開拓社 pp.2-34.
- 池上嘉彦 (1999) 「日本語らしさの中の<主観性>—日本語の文の主観性をめぐって・その1」『月刊言語』Vol.28, No.1
- 池上嘉彦 (2006) 「<主観的把握>とは何か」『月刊言語』Vol.35, No.5
- 今井むつみ (2016) 『学びとは何か』岩波新書
- 今井むつみ (2022) 日本女子大学文学部学術交流企画『第4回相互行為と語学教育』予稿集
- 久野暲 (1978) 『談話の文法』大修館書店
- 熊倉千之 (2011) 『日本語の深層』筑摩書房
- Langacker, R.W. (1990) 'Subjectification', *Cognitive Linguistics* 1.
- Long, M.H. (1983) Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382.
- Lyons, J. (1982) Deixis and Subjectivity: Loquor, Ergo Sum? in R.J. Jarvella, & W. Klein(eds.), *Speech, Place, and Action: Studies in Deixis and Related Topics*, Chichester & New York, John Wiley.
- 松下大三郎 (1930) 『改撰標準日本文法』中文館
- 南雅彦 (2009) 『言語と文化』くろしお出版
- 野口潔 (2023) 「リレー式作文・理論的背景・社会的背景」野口潔・大須賀茂編『はじめてみませんか リレー作文—新しい協働学習の試み』ココ出版
- 大江三郎 (1975) 『日英語の比較研究 主観性をめぐって』南雲堂
- 尾野治彦 (2018) 『「視点」の違いから見る日英語の上限と文化の比較』開拓社
- Pica, T. & Doughty, C. (1988) Variations in classroom interaction as a function of participation pattern and task. In J.Fine(ed.), *Second language discourse: A textbook of current research* (pp.41-58)
- プロップ, ウラジミール (1970) 大木伸一訳『民話の形態学』白馬書房
- Russell, B. (1940) *An Inquiry into Meaning and Truth*, New York, Norton and London, George Allen & Unwin.
- Savignon, S. (1983) *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Shibatani, M. & Thonmpson, S.(eds.) (1966) *Grammatical Constructions*, Oxford University Press.
- 佐久間鼎 (1941) 『日本語の特質』育英書院
- シュタンツェル, F. (1989) 前田彰一訳『物語の構造』岩波書店
- Storch, N. (2013) *Collaborative Writing in L2 Classrooms*, Multilingual Matters, Bristol · Buffalo · Toronto.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden(eds.), *Input in second language acquisition* (pp 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- 田邊和子 (2023) 「ナラトロジーの観点から直示表現と焦点化効果の分析」野口潔・大須賀茂編『はじ

- めてみませんかリレー作文—新しい協働学習の試み』ココ出版
- 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 I』くろしお出版
- Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Werner & Kaplan (1963) *Symbol Formation :An organismic developmental approach to language and the expression of thought*, New York, Wiley.
- Williams, W.L. (1923) *First Lessons in Maori*, Seventh edition by Williams, H.W. Whitcombe and Tombs Limited, Auckland, Christchurch, Dunedin and Wellington, N.Z. Melbourne and London.
- 山田敏弘 (2004) 『日本語のベネファクティブ — 「てやる」「てくれる」「てもらう」の文法—』明治書院