

人文学系講義の談話の「話段」の構造

一言語形態的指標とスライドの切り替えを中心に

田中啓行・石黒圭

【キーワード】講義理解，話段，談話型，日本語学習者，アカデミック・ジャパニーズ

1. はじめに

日本語学習者が日本国内の大学に留学して、日本語の授業についていくことは容易なことではない。以前は、日本国内の大学で学ぶには、「日本語能力試験」の N1 レベルの日本語能力が必要とされたが、現在は、N2 レベル以下でも、入学が認められる例も増えており、初年次教育におけるアカデミック・スキルの養成が急務であると考えられる。

大学の授業形態は、「情報伝達型」の講義者から学生への一方向的な授業と、「学生参加型」の双方向的な授業に大きく分かれる。本稿は、「情報伝達型」の授業の典型である講義を、日本語学習者がどのように理解しているのか、その実態を知ることによって、講義理解支援への示唆を得ることを目的とするものである。

日本語学習者にとっては、約 90 分間も、延々と続く講義をどのようなまとまりで理解し、どのようにそれぞれのまとまりを関係付けて構造化していくのが難しいと考えられる。本稿では、講義における独話の構造に日本語学習者の講義理解の困難点があると考え、その実態を探ることにしたい。

そこで、本稿では講義の談話構造を分析する単位として、佐久間(1987)の提唱する「話段」という単位を用いて、次の研究課題を設定した。

- ①日本語学習者がどのように「話段」を認識しているか
- ②日本語母語話者がどのように「話段」を認識しているか

本稿では、佐久間研究代表者(2015)により分析された講義の談話の「話段」と、日本語学習者(以下、「学習者」と称す)、日本語母語話者(以下、「母語話者」と称す)が指摘した「話段」を対照することで、上記①、②について分析する。なお、本稿において、「受講者」という語を用いた場合、母語話者と学習者の両方を含む。

2. 先行研究

2.1 講義理解の困難点の所在

学習者の講義理解における課題として、講義の日本語を聞くことに慣れていないために、講義が理解できないという日本語そのものの問題がある。

しかし、講義の日本語が難しいと言っても、日本語の表現自体はさほど難しくないとすることがある。佐久間研究代表者(2006:4)によると、早稲田大学日本語教育研究センターの「日本語機能文型」とは、「日本語教育における学習項目の中核に位置して、文章や談話を構成する様々な『文』のしくみとはたらきを学習者に効率よく習得させるための『定型表現』」で、初級前半(①レベル)から上級後半(⑧レベル)までの文型が全16類99種に分類されている。この「日本語機能文型」に基づき、講義14資料の出現頻度を調査した宮田(2017:9)によれば、「頻度50以上の123文型のうち105文型は中級前半(④レベル)までに配置されているので、④レベル修了時には高頻度文型の約85%は習得済みとなるはずである。同様に、中級後半(⑤レベル)修了段階で中頻度(10~49)の文型の80%超が習得済みとなる。」とされ、中級後半修了レベルまでの文型が習得されていれば、講義の高頻度・中頻度文型のかなりの部分は理解できると示唆されている。

一方、学習者の講義理解について調査した片山(2003)は、「留学生にとって最も難しいのは、談話がどのような階層をなして関連しあっているのかという『講義構造』をつかむことだといえる」と述べており、実は、講義の日本語の難しさは講義の談話構造の把握にあると考えられる。

2.2 講義の談話における「話段」の把握

講義の談話構造は、種々の話題が階層をなして関わり合う多重構造であり、その分析には、佐久間(1987)が提唱し、佐久間編著(2010)で講義の談話分析に用いられている「話段」という分析単位が有効である。

「話段」とは、話題のまとまりによって成立する、市川(1978:145-146)の文章の文段に相当する中間的単位であり、佐久間(2003:91)、佐久間編著(2010:45-46)で以下のように定義されている。

「文」・「発話」と文章・談話の中間に位置する「段」——文章の「文段」と談話の「話段」——という言語単位は、日本語の伝達行為の一過程において、意味内容上の相対的なまとまりとして区分

される「話題」を表し、具体的な伝達目的を有する言語表現のまとまりである。(佐久間 2003:91)

種々の「言語形態的指標」を伴い、その話題の主な内容を端的に表す「中心文」(「統括文」)と、文章・談話の全体を統括する「主題文」の統括機能が及ぶ範囲に含まれる複数の文のまとまりを意味する。(佐久間編著 2010:45-46)

「話段」は、本来、談話構造の分析単位であるが(佐久間 2006:69)、講義者は、「話段」を用いて講義を組み立て、受講者は、「話段」を把握して講義を理解していると考えられるため、その意味では、「話段」は、講義者と受講者の間のやり取りの実用的な運用単位でもある。もし、学習者が話段を適切に把握できれば、講義の話題のまとまりを押さえ、講義の全体的構造を理解できるようになると考えられる。受講者が不完全な専門知識と不十分な日本語で話段をどのように把握しているかという実態を知ることが、日本語教育への貢献につながるのではないか。

佐久間編著(2010)、佐久間研究代表者(2014, 2015)では、各種の形態的指標を手がかりにして、講義の「話段」の「多重構造」を分析し、受講ノート、講義の要約文、受講後のインタビューという3種類の理解調査により、受講者の話段把握を確かめている。本稿は、その成果に基づき、「両括型」の講義 G における、受講者の話段把握の実態を解明することを目的としている。ただし、先行研究の理解調査の結果は、受講者の理解力と表現力の両面が関与するが、今回は、受講者の話段把握という理解力の面をより正確に記述することにする。

3. 調査の対象と方法

3.1 調査対象の講義 G の概要

本稿の調査対象としたのは、40代男性による社会言語学の約90分の講義 G である。調査に参加した受講者は、パソコンに映し出された、講義 G を収録したビデオを見ながら「内容上のまとまり」の区分を指摘した。「意味内容上の相対的なまとまりとして区分される『話題』を表す」という前掲の佐久間(2003)の「話段」の定義から、本稿では、受講者が指摘した「内容上のまとまり」を受講者の「話段」とする。

講義 G は、日本語の人称表現の社会言語学的な四つの特徴をスライドにそって説明しており^(注1)、講義の要点が「Ⅰ. 開始部」と「Ⅲ. 終了部」の大話段で反復される「両括型」の講義である。その概要は、「日本語の人称表現について、まず、社会言語学の種類・選択・変化に基づ

く講義の課題の定義と四つの特徴を示し、次に、人称表現の種類・話し手・聞き手や状況・時代変化の例と用法を述べ、最後に、日本語の人称表現の四つの特徴を反復して講義内容をまとめ、終える」というものである。【図1】は、佐久間研究代表者（2015）で認定された講義Gの4次元（「1.1.1」のレベル）までの話段を示した談話構造図である（注2）。紙幅の関係で掲載できないが、実際には5次元（「1.1.1.1」のレベル）までの話段が認定されている。

調査に参加した受講者は、中国語が母語の学習者と韓国語が母語の学習者各10名、母語話者20名で、日本国内の大学に在籍する学部学生である。学習者は「日本語能力試験」のN1レベルの日本語能力を有している。

調査方法は以下の通りである。

- ① 受講者はパソコンで講義のビデオを視聴しながら、「次の話に移った」と思ったら、画面上に表示された「区分」ボタンをクリックすることを繰り返し、講義を視聴する過程で「内容上のまとめり」を指摘していく。
- ② 講義の視聴後に、講義の文字化スクリプトが画面に表示され、①で各自が指摘した「内容上のまとめり」の区分箇所が表示される。その結果を確認し、講義全体

【図1】講義Gの談話構造図

0:00	I. 開始部 講義の開始と課題の提示 1~230 (230)
	1. 調査内容の説明と指示 1~65 (65)
8:54	2. 講義の導入 66~147 (82) (スライド1)
	2.1 講師の自己紹介 66~72 (7)
	2.2 講義内容の予告 73~75 (3)
	2.3 講義の進め方の説明 76~78 (3)
	2.4 社会言語学 79~147 (69) (スライド2)
	2.4.1 社会言語学とは何か 79~89 (11)
	2.4.2 言葉には種類がある 90~117 (28)
	2.4.3 言葉は選択である 118~125 (8)
	2.4.4 言葉は変化する 126~147 (22)
21:56	3. 講義の課題「人称表現」の提示 148~230 (83)
	3.1 人称表現の定義 148~152 (5) (スライド3)
	3.2 日本語の人称表現の特徴 153~218 (66) (スライド4)
	3.3 今日のテーマ 219~230 (12)
	3.3.1 人称表現の四つのポイント 219 (1)
	3.3.2 人称表現の種類が多い 220~223 (4)
	3.3.3 話し手のアイデンティティに根ざす 224~225 (2)
	3.3.4 聞き手や状況を考慮する 226 (1)
	3.3.5 時代とともに変わる 227 (1)
	3.3.6 四つのポイントと種類・選択・変化の関係 228~230 (3)
33:22	II. 展開部 講義内容の説明 231~603 (373)
	4. ①人称表現は種類が多い 231~371 (141)
	4.1 説明の手順の予告 231~233 (3) (スライド5)
	4.2 5種類ある日本語の人称表現 234~235 (2)
	4.3 一人称の人称表現 236~256 (21)
	4.4 二人称の人称表現 257~286 (30) (スライド6)
	4.5 三人称の人称表現 287~300 (14) (スライド7)
	4.6 人称表現の用法 301~371 (71)
	4.6.1 人称表現の用法の多様性 301~329 (29) (スライド8)
	4.6.2 素材的用法としての三人称 330~356 (27) (スライド9)
	4.6.3 人称表現の種類はじつは少ない 357~371 (15) (スライド10)
57:59	5. ②話し手のアイデンティティに根ざす 372~465 (94)
	5.1 一人称の変遷を語る(日本人) 372~379 (8) (スライド11)
	5.2 一人称の変遷をまとめる 380~383 (4)
	5.3 一人称とアイデンティティ 384~385 (2)
	5.4 性別による一人称 386~390 (5)
	5.5 年代による一人称の変化 391~416 (26)
	5.6 年代による親族呼称の変化 417~441 (25) (スライド12)
	5.7 一人称・親族呼称の変化のまとめ 442 (1)
	5.8 話し手のキャラ立て 443~465 (23)
	5.8.1 キャラとアイデンティティ 443~457 (15) (スライド13)
	5.8.2 忍たま乱太郎のキャラ立て 458~465 (8) (スライド14)
72:57	6. ③聞き手や状況を考慮する 466~526 (61)
	6.1 聞き手や状況の多様性 466~484 (19) (スライド15)
	6.2 ゼロ代名詞 485~504 (20) (スライド16)
	6.3 二人称表現は失礼か 505~526 (22) (スライド17)
83:01	7. ④時代とともに変わる 527~603 (77)
	7.1 時代とともに変わる予告 527~528 (2) (スライド18)
	7.2 「自分」の謎 529~558 (30)
	7.2.1 「自分」の社会言語学的性格 529~547 (19) (スライド19)
	7.2.2 「自分」のテクニカル性格 548~558 (11) (スライド20)
	7.3 「うち」の謎 559~570 (12) (スライド21)
	7.4 「こっち」の謎 571~580 (10) (スライド22)
	7.5 消えゆく「父」と「母」 581~586 (6) (スライド23)
	7.6 家族内呼称の体系と変化 587~603 (17)
	7.6.1 鈴木孝夫の家族内呼称の法則 587~597 (11) (スライド24)
	7.6.2 家族内呼称の変化 598~603 (6) (スライド25)
94:41	III. 終了部 講義の終了 604~619 (16)
	8. 今日の講義内容のまとめ 604~616 (13) (スライド26)
	8.1 人称表現の四つのポイント 604 (1)
	8.2 人称表現の種類が多い 605~606 (2)
	8.3 話し手のアイデンティティに根ざす 607~608 (2)
	8.4 聞き手や状況を考慮する 609~611 (3)
	8.5 時代とともに変わる 612~613 (2)
97:00	9. 終わりの言葉 614~616 (3)

佐久間研究代表者（2015:15）の【図1-2】を転載

を「はじめ（Ⅰ．開始部）」「なか（Ⅱ．展開部）」「おわり（Ⅲ．終了部）」に三区分した後，必要があれば，①で指摘した「内容上のまとまり」を修正する。

③②で三区分した各区分の中および「内容上のまとまり」の中で，それぞれ「重要だと思ふ文」の隣に黄色を付してマークする。

作業時間は，約 70 分以内であるが，講義の視聴時間と課題の説明時間を合わせると，1 講義当たり 2 時間半から 3 時間であった。

4. 分析結果

4.1 講義 G の話段と受講者が指摘した話段の区分箇所的一致率

本節では，佐久間研究代表者（2015）が認定した講義 G の話段と，受講者が指摘した話段の区分箇所がどの程度一致しているかについて分析する。【表 1】は，両者の一致数を示したものである。受講者が，講義 G の話段が区分されている箇所と同じ箇所を指摘した場合は「一致」，講義 G の話段が区分されていない箇所を区分箇所として指摘した場合は「不一致」とする。ここでは，前頁の【図 1】に示した講義 G の話段のうち，全ての話段で認定されている 1～3 次元までの話段を「高次の話段」，一部の話段でのみ認定されている 4～5 次元の話段を「低次の話段」とする。

【表 1】講義 G における受講者の話段区分箇所

講義Gの原話の 区分箇所数 【136箇所】	人数	受講者の 区分箇所数		原話の話段との一致・不一致											
				高次の区分箇所 (原話36箇所)との一致				低次の区分箇所 (原話100箇所)との一致				不一致			
				総数	平均	平均 /原話	総数	平均	高次 一致 率	平均 /原話	総数	平均	低次 一致 率	平均 /原話	総数
日本語母語話者	20	638	31.9	23.5%	315	15.8	49.4%	43.8%	226	11.3	35.4%	11.3%	97	4.9	15.2%
日本語学習者	20	525	26.3	19.3%	204	10.2	38.9%	28.3%	172	8.6	32.8%	8.6%	149	7.5	28.4%
中国語母語話者	10	269	26.9	19.8%	100	10.0	37.2%	27.8%	89	8.9	33.1%	8.9%	80	8.0	29.7%
韓国語母語話者	10	256	25.6	18.8%	104	10.4	40.6%	28.9%	83	8.3	32.4%	8.3%	69	6.9	27.0%

【表 1】から，以下のことがわかる。

- ① 講義 G の母語話者の話段区分箇所数は一人当たり平均 31.9 で，学習者は 26.3 と，母語話者の方がやや多い。
- ② 母語話者が区分した話段のうち，約半分の 49.4% が，講義 G の高次の話段区分箇所と一致しており，低次の話段区分箇所的一致率（35.4%）よりも高い。また，講義 G の高次の話段区分箇所 36 のうち，一人当たり平均 15.8 と，43.8% をカバーしている。

- ③学習者が区分した話段のうち、38.9%が講義 G の高次の話段区分箇所と一致しており、低次の話段区分箇所の一致率(32.8%)よりも高い。また、講義 G の高次の話段区分箇所 36 のうち、一人平均 10.2 と、4 分の 1 強の 28.3%をカバーしている。

まず、①については、母語話者の方が話題の展開を詳細に区分に反映させたためであると思われる。②、③については、講義 G におけるすべての次元の話段区分箇所が 136 あるうちの、高次(1~3 次元)の話段区分箇所が 36 であるにもかかわらず、母語話者、学習者ともに高次の話段における講義 G との一致率の方が低次の話段における一致率よりも高いということを考えると、受講者は、おおむね高次(1~3 次元)に近い感覚で話段を把握していると思われる。また、学習者の講義 G の話段との不一致率が 28.4%と 3 割以下で、学習者も適切に講義の話段を把握できている様子がうかがえる。しかし、低次の話段における講義 G との一致率には、学習者と母語話者に大きな差があるとは言えないが、高次の話段における講義 G との一致率は、母語話者との間に 10 ポイント以上の差がある。また、講義 G の話段との不一致率は、学習者が 10 ポイント以上高い。このことから、話段指摘の精度に差があると考えられる。なお、中国語母語話者と韓国語母語話者の講義 G の話段との一致率に大きな差は見られず、数値上は両者の話段把握の傾向は近似している。

4.2 「話段」を区分した人が多い箇所の特徴

本節では、「話段」の区分者が 50%以上の箇所を「『話段』の区分者が多い箇所」として、講義 G のどのような箇所に区分者が多いかを述べる。特に、講義 G のスライドと受講者が指摘した話段区分箇所との対応を中心に述べる。

【表 2】に、文末の話段区分者が 50% (10 名) 以上の講義 G の文番号を母語話者、学習者別に示す^(注 3)。a 欄は、講義 G のスライド番号と、各スライドを提示して話した文の範囲である。b 欄は、文末の話段区分者が 50%以上あった箇所の文番号で、そのうち、◆は各スライドを提示して話した講義 G の範囲の最後の文を示し、[]は、最後の文のうち、文末の区分者が母語話者と学習者ともに 50%未満だった文を示す。c 欄は、話段区分者数を、「c-1.日本語母語話者」「c-2.日本語学習者」別に示したものである。()内は、母語話者、学習者の総数各 20 名(中国語母語話者、韓国語母語話者は各 10 名)に対する割合を示す。

講義 G で提示されたスライドは 26 枚で、スライドの切り替え箇所は 25 箇所である^(注 4)。区分箇所の 25 文すべてが佐久間研究代表者(2015)

による講義 G の話段区分箇所のおいずれかに当たる。d 欄は、スライドの切り替え箇所が講義 G の話段のどの位置に当たっているかを示す。【表 3】は、表 2 をもとに、50%以上の区分箇所数を集計したものである。

【表 2】 話段区分者の多い箇所の文番号と区分者数

a. スライド番号	b. 区分箇所の文番号	c. 話段区分者数				d. b欄の文の講義Gの話段内における位置
		c-1. 日本語母語話者	c-2. 日本語学習者			
			中国語母語話者	韓国語母語話者		
1(文64～文78)	◆78	12 (60%)	5 (25%)	3 (30%)	2 (20%)	話段2.3の最後の文
2(文79～文147)	89	15 (75%)	10 (50%)	7 (70%)	3 (30%)	話段2.4.1の最後の文
	117	15 (75%)	11 (55%)	5 (50%)	6 (60%)	話段2.4.2の最後の文
	125	15 (75%)	11 (55%)	6 (60%)	5 (50%)	話段2.4.3の最後の文
	◆147	18 (90%)	16 (80%)	9 (90%)	7 (70%)	話段2の最後の文
3(文148～文205)	◆[205]	2 (10%)	5 (25%)	1 (10%)	4 (40%)	話段3.2.7の最初の文
4(文206～文230)	218	14 (70%)	8 (40%)	3 (30%)	5 (50%)	話段3.2の最後の文
	◆[230]	8 (40%)	4 (20%)	2 (20%)	2 (20%)	大話段「I. 開始部」の最後の文
5(文231～文256)	◆256	15 (75%)	9 (45%)	3 (30%)	6 (60%)	話段4.3の最後の文
6(文257～文286)	◆286	16 (80%)	10 (50%)	3 (30%)	7 (70%)	話段4.4の最後の文
7(文287～文300)	◆300	15 (75%)	12 (60%)	5 (50%)	7 (70%)	話段4.5の最後の文
8(文301～文329)	◆329	10 (50%)	6 (30%)	1 (10%)	5 (50%)	話段4.6.1の最後の文
9(文330～文356)	◆356	18 (90%)	10 (50%)	5 (50%)	5 (50%)	話段4.6.2の最後の文
10(文357～文383)	371	15 (75%)	8 (40%)	5 (50%)	3 (30%)	話段4の最後の文
	◆[383]	3 (15%)	3 (15%)	2 (20%)	1 (10%)	話段5.2の最後の文
11(文384～文417)	◆[417]	2 (10%)	2 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	話段5.6の最初の文
12(文418～文442)	◆442	17 (85%)	10 (50%)	5 (50%)	5 (50%)	話段5.7の最後の文
13(文443～文457)	◆[457]	1 (5%)	3 (15%)	0 (0%)	3 (30%)	話段5.8.1の最後の文
14(文458～文465,文467)	◆467	15 (75%)	4 (20%)	1 (10%)	3 (30%)	話段6.1.1の最後の文
15(文466,文468～文484)	◆484	16 (80%)	9 (45%)	4 (40%)	5 (50%)	話段6.1の最後の文
16(文485～文504)	◆504	14 (70%)	11 (55%)	5 (50%)	6 (60%)	話段6.2の最後の文
17(文505～文526)	◆526	18 (90%)	13 (65%)	7 (70%)	6 (60%)	話段6の最後の文
18(文527～文529)	◆[529]	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	話段7.2の最初の文
19(文530～文547)	◆[547]	4 (20%)	3 (15%)	0 (0%)	3 (30%)	話段7.2.1の最後の文
20(文548～文558)	◆558	14 (70%)	9 (45%)	5 (50%)	4 (40%)	話段7.2の最後の文
21(文559～文570)	◆570	16 (80%)	11 (55%)	6 (60%)	5 (50%)	話段7.3の最後の文
22(文571～文580)	◆580	13 (65%)	7 (35%)	4 (40%)	3 (30%)	話段7.4の最後の文
23(文581～文586)	◆586	14 (70%)	10 (50%)	3 (30%)	7 (70%)	話段7.5の最後の文
24(文587～文597)	◆[597]	6 (30%)	6 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	話段7.6.1の最後の文
25(文598～文603)	◆603	20 (100%)	16 (80%)	9 (90%)	7 (70%)	大話段「II. 展開部」の最後の文
26(文604～文616)	606	10 (50%)	2 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	話段8.2の最後の文
	611	10 (50%)	4 (20%)	1 (10%)	3 (30%)	話段8.4の最後の文

(注) b 欄の◆は各スライドを提示して話した範囲の最後の文を示す。

【表 3】 「c. 話段区分者数」が 50%以上の箇所数

スライドの切り替え箇所 (25 箇所) との一致	日本語母語話者	日本語学習者
I. 一致	17 箇所(70.8%)	10 箇所(76.9%)
II. 不一致	7 箇所(29.2%)	3 箇所(23.1%)
合計	24 箇所(100.0%)	13 箇所(100.0%)

【表 3】で、「c.話段区分者数」が 50%以上の箇所は、母語話者が 24 箇所、学習者が 13 箇所、母語話者の方が学習者よりも多く、学習者

の区分箇所の方が人によってばらつきがある。また、講義者 G のスライド切り替え箇所との一致は、母語話者が 17 箇所、学習者が 10 箇所である。スライド切り替え箇所 25 箇所に対する割合は、母語話者が 68%、学習者が 40% となり、母語話者の方が、講義者 G のスライド切り替えと一致することが多い。

以下、【表 2】と【表 3】をもとに、①「c.話段区分者数」が 50%以上のスライド切り替え箇所、②「c.話段区分者数」が 50%未満のスライド切り替え箇所、③スライド切り替え箇所以外で「c.話段区分者数」が 50%以上の箇所の順に、講義 G の談話とスライドの特徴を述べる。

まず、①「c.話段区分者数」が 50%以上のスライド切り替え箇所は、【表 3】で、母語話者の「c.話段区分者数」が 50%以上の箇所数の 70.8%、学習者の 76.9%を占めており、スライドの切り替えが受講者にとって話題が変わる手がかりとなったといえる。ただ、【表 2】では、どの区分箇所も、学習者の「c.話段区分者数」が少なく、学習者のみ 50%以上の箇所はない。学習者の区分箇所は人によるばらつきが大きい。

母語話者が 90%以上区分した箇所は、4 箇所中 3 箇所が講義 G の高次の話段の区分箇所である。例 (1) は、母語話者全員が話段を区分した講義 G の文 G-603 の前後の例である。

(1) 【大話段「Ⅱ. 展開部」 講義内容の説明】 <スライド 25>

G-603 (前略) 名前で、できるだけ、その、歳を感じさせるような名前を呼ばせないというケースも増えてきていて、そうしたことが家族内呼称を、ふ、かなり複雑にしているという、そういう現実があるようです。

(2) {スライド 26 に切り替え}

【大話段「Ⅲ. 終了部」 講義の終了】

G-604 で、あの、以上、まとめですけども、結局、その、えっとー、社会言語学の観点から見た、この日本語の人称表現の特徴としてですね、以上四つのことを挙げました。

家族内呼称の変化

- きょうだいが対等になりつつある。
- ペットが家族になりつつある。
- 親とも対等になりつつあり、年代が進むとそれが顕著になる。
- 祖父母や叔母が「おじいさん／おばあさん」「おじさん／おばさん」と呼ばせないケースがある。

<スライド 26>

まとめ

- 社会言語学の観点から見た日本語の人称表現の特徴

- ① 人称表現の種類が多い
- ② 話し手のアイデンティティに根ざす
- ③ 聞き手や状況によって変わる
- ④ 時代とともに変わる

例 (1) では、文 G-603 で「Ⅱ. 展開部」が終わり、講義者 G は、スライド 25 をまとめのスライド 26 に切り替えた後、「Ⅲ. 終了部」の話

題に移る。母語話者全員がこの文で話段を区分し、学習者も 16 名 (80%) が区分しており、最も多くの受講者が次の話題に移ったと判断した箇所である。これは、講義者 G が「以上、まとめですけれども、」と言ってまとめに入る大話段の区分箇所だからであると考えられる。

②「c.話段区分者数」が 50%未満のスライド切り替え箇所は、スライドが切り替わっても、受講者が「話題が変わった」と感じなかった箇所である。例 (2) は、「c.話段区分者数」が母語話者、学習者ともに 50%未満のスライド切り替え箇所の例である。

(2) 【話段 5.8.1 キャラとアイデンティティ】

<スライド 13>

G-457 それから、まあ、「静香ちゃん」
 でいえば、「あたし」というふう
 になると、いうふうになるわけ
 です。

(2) {スライド 14 に切り替え}

【話段 5.8.2 忍たま乱太郎のキャラ立て】

G-458 で、もう一つですけれども、え
 と、これは、あの一、「忍たま乱
 太郎」という、あの、アニメ、NHK
 の教育テレビでやっているアニメ
 ですけれども、で、あの一、そこ
 は、その、まあ、3 人の主人公が
 出てくる。

話し手のキャラ立て①

- 性別：男性「ぼく／おれ」、女性「あたし／うち」
- 年代：少年「ぼく」、大人「わたし」、老人「わし」
- 地域：関西「うち」、九州「おい」、東北「おら」
- 職業：警官「自分」、教師「先生」、武士「拙者」
- キャラ：ドラえもん「ぼく」、ジャイアン「おれ」、スネ夫「ぼく」、静香ちゃん「あたし」

<スライド 14>

話し手のキャラ立て②

- しんべエ「三人そろったところで、夏休みの宿題一緒にやろう。」[中略]
- 乱太郎「わたしは計算ドリル。もちろんやってきたけど。」
- しんべエ「ぼく、漢字ドリル。ぜんぜんやってない。」
- きり丸「おれ、読書感想文。1ページも読んでない。」

例 (2) は、「話し手が使用する人称表現と話し手のキャラとの関係」について説明する話段 5.8.1 と 5.8.2 の例である。文 G-457 までの話段 5.8.1 では、スライド 13 で用例を示しながら、「話し手の属性による人称表現の違い」について話している。文 G-457 でドラえもんの用例を話し終えたところで、スライド 14 に切り替え、文 G-458 からは「忍たま乱太郎」について、詳述している。スライド 13, 14 のタイトルが「話し手のキャラ立て①」「話し手のキャラ立て②」であることに加え、文 G-458 の「で、もう一つですけれども」というメタ言語表現で「忍たま乱太郎」の例に入ることから、話段 5.8.1 と 5.8.2 の話が連続していると理解しやすかったのではないと思われる。

例 (1) (2) から、受講者が、スライドの切り替えと講義者の談話を合わせて、話段の区分箇所を把握していると考えられる。

例 (3) の文 G-230 は、「Ⅰ. 開始部」の最後の文であり、講義 G の話段では最も高次元の話段の区分箇所であるにもかかわらず、ここで話段を区分した受講者は少ない。

(3) 【「Ⅰ. 開始部」講義の開始と課題の提示】 <スライド 4>

G-230 それから、あの、下ですね、4番に関して言うと、言葉は変化するところと関わりがあるので、まさに、えっと、こうした観点で見ると、まあ、人称表現というのは社会言語学的に見て面白いということになります。(3) {スライド 5に切り替え}

日本語の人称表現の特徴

- ・ 印欧語の人称表現 : 文法的
- ・ 日本語の人称表現 : 社会言語学的

【今日のテーマ】

- ① 人称表現は種類が多い
- ② 話し手のアイデンティティに根ざす
- ③ 聞き手や状況を考慮する
- ④ 時代とともに変わる

【「Ⅱ. 展開部」講義内容の説明】

<スライド 5>

G-231 はい。

G-232 では、えっと、見たいんですけども、見て行きたいんですけども、えっと、ここではですね、ま、1人称を挙げてあります。

人称表現は種類が多い(一人称)

- ・ 代名詞系一人称 : わたし、ぼく、おれ
- ・ 指示詞系一人称 : こっち、こちら
- ・ 固有名詞系一人称 : 真理子、マリ
- ・ 親族名称系一人称 : お父さん、お姉ちゃん
- ・ 役割名称系一人称 : 先生、司会者

※代名詞系一人称が多い

文 G-230 の話段区分者が少ないのは、文 G-231 の「はい。」が「Ⅰ. 開始部」か、あるいは、「Ⅱ. 展開部」かの判断が分かれたためである。文 G-231 の話段区分者数は、母語話者、学習者ともに 9 名 (45%) で、文 G-230 の区分者数と合わせると、それぞれ 17 名 (85%) と 13 名 (65%) となる。

③のスライド切り替え箇所以外で「c.話段区分者数」が 50%以上の箇所は、講義者 G が「今日のテーマ」と「まとめ」を箇条書きにしたスライドを提示している時に、テーマとまとめ各 4 項目の説明ごとに話段を区分したもの (文 G-89,117,125,218,606,611) 、前のスライドを提示したまま、次の話題に移ったところで話段を区分したもの (文 G-371) である。いずれも、学習者の方が、区分者数が少なく、文 G-218,371,606,611 は 50%未満である。これは、学習者の場合、スライドの切り替え箇所以外の話段区分箇所の人にばらつきがあることを示している。

5. まとめ

調査の結果からわかったことは、次の通りである。

- ①学習者，母語話者が指摘した話段は，各種の形態的指標を手がかりにして認定された講義 G の話段をある程度反映している。
- ②学習者の方が話段認識に人によるばらつきが多い。
- ③学習者，母語話者ともに，スライドの切り替えを，講義者の言語形態的指標と合わせて，話段認識の手がかりの一つとしている。
- ④学習者の方が講義 G の話段の区分箇所やスライドの切り替えが話段の認識に反映する度合いが低い。

学習者は，スライドの切り替え箇所では話題が変わる可能性があることを理解し，スライドのタイトル等から次の話段の内容をまず確認するようにすることでより適切な話段把握が可能になるだろう。一方，大学の講義の担当者は，受講者の理解を促進するために，話題の展開に応じて適切にスライドを切り替える，スライドの切り替えと合わせて談話でも明示的に話題の展開を示す，話題が複数のスライドにまたがる場合は，それがわかるようなタイトル付けをするなどの必要がある。

今後は，母語話者と学習者で差があった区分箇所を詳細に分析することにくわえ，「話段」の内容を端的に示す「中心文」を分析することで，学習者が「話題」を適切に把握しているかどうかを検証することが不可欠になる。今後の課題としたい。

注

- (注 1) スライドを用いた講義を分析対象とすることで，受講者が談話とスライドのどちらから話段を把握しているかがわかりづらくなるという問題がある。しかし，現実には，スライドで視覚的補助を行う講義があり，学習者もそのような講義を受講している。そこで，本稿は，スライドを用いた講義を分析対象としたが，スライドを用いない講義についても，別稿を準備している。
- (注 2) 図 1 の () 内の数字は各話段の文数を示し，図の左側の数字は講義 G の時間経過を示す。また，文・段の接続関係は市川孝 (1978) にならったもので，1. 順接型 ↓，2. 逆接型 Z，3. 添加型 +，4. 対比型 ↑，5. 同列型 ||，6. 転換型 ←，7. 補足型 ↑，8. 連鎖型 | を示す。詳しくは佐久間研究代表者 (2015) を参照。
- (注 3) 文 1~63 は講義に入る前の調査説明の部分のため，調査対象から外した。
- (注 4) スライド 14 から 15 に切り替える際に，講義者 G は，いったんスライド 15 に切り替えてすぐにスライド 14 に戻している。その後またすぐにスライド 15 に切り替えたため，ここでは 2 度目にスライド 15 に切り替えた文 G-467 を切り替え箇所とする。

参考文献

- 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版。
- 石黒圭（2015）「3種の講義 A,G,H の表現と話段の概要」佐久間まゆみ研究代表者（2015），pp.160-185.
- 片山智子（2003）「日本語学習者の講義理解 一何が学生の理解を誤らせるのか一」『ポリグロシア』第7巻，立命館アジア太平洋大学，pp.39-50.
- 佐久間まゆみ（1987）『「文段」認定の一基準（I）—提題表現の統括—』『文藝・言語研究 言語篇』11，pp.89-135.
- 佐久間まゆみ（2006）「文章・談話の分析単位」『言語』35-10，pp.65-73.
- 佐久間まゆみ編著（2010）『講義の談話の表現と理解』くろしお出版。
- 佐久間まゆみ研究代表者（2006）『「日本語機能文型」教材開発のための基礎的研究』（早稲田大学日本語研究教育センター2005年度重点研究 研究成果報告書）
- 佐久間まゆみ研究代表者（2014）『大学学部留学生のための講義の談話に関する研究』（平成23年～25年度（2011～2013年度）科学研究費補助金 基盤研究（B）（一般）研究成果報告書）
- 佐久間まゆみ研究代表者（2015）『大学学部留学生による講義理解の表現類型に関する研究』（2014年度早稲田大学特定課題研究助成費（A）（一般助成）研究成果報告書）
- 鈴木香子（2015）「3種の講義 A,G,H のインタビューにおける受講者の理解の特徴」佐久間まゆみ研究代表者（2015），pp.160-185.
- 田中啓行（2010）「講義の『談話型』に基づく受講ノートの『文章型』の分析」『表現研究』92，pp.62-72.
- 藤村知子・朴恵煥（2010）「講義要約の理解と表現」佐久間まゆみ編著（2010）くろしお出版，pp.206-240.
- 宮田公治（2017）「「文型」からみた講義の談話表現の輪郭」『国文学研究』182，pp.1-15.

—たなか ひろゆき 国立国語研究所プロジェクト非常勤研究員—
—いしぐろ けい 国立国語研究所教授—

【謝辞】本稿は，科学研究費補助金（基盤研究（C））「講義理解における要約力に関する研究（研究代表者：佐久間まゆみ）」による成果を報告したものである。研究代表者の佐久間まゆみ先生，研究分担者をはじめとする文章・談話研究会の皆様，修正にあたりアドバイスをくださった査読者の先生方に感謝申し上げます。

また，本稿は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果を報告したものである。