

講義の談話においてトピック・センテンス内の  
 メタ言語表現の位置が受講者の理解に与える影響について  
 A STUDY ON POSITIONING EFFECT OF METALINGUISTIC EXPRESSIONS  
 IN TOPIC SENTENCES IN JAPANESE LECTURE DISCOURSE

渡辺 文生, 山形大学  
 Fumio Watanabe, Yamagata University

## 1. はじめに

本研究の目的は、講義の談話の聴解において、トピック・センテンス内のメタ言語表現の位置が受講者の理解にどう影響を与えるか、そして、その影響に関する日本語母語話者と学習者との相違について分析することである。調査データには、実際の大学講義の録画ビデオを用いて行われた理解調査のデータを用いる。談話という線状的な情報の流れにおいて、メタ言語表現が果たす機能に注目しながら考察していく。

## 2. 研究の背景と課題

談話におけるメタ言語表現に関する先行研究としては、西條（1999）が挙げられる。西條（1999）は、メタ言語表現を「談話において、自分あるいは他者の言ったこと、これから言うことに言及する表現」と定義して、その機能を「話題の提示」、「焦点化」など7種に分類し、ディベートやシンポジウムの談話の分析や聴解調査の分析などを行っている。特に、メタ言語表現の有無だけが異なる2種類のスピーチを用いた聴解実験の結果から、母語話者にとっても学習者にとっても、メタ言語表現は聴解にとって有用だと述べている。

留学生の講義理解の一助としての、講義におけるメタ言語表現の機能に関する研究としては、中井・寅丸（2010）、李（2014）などがある。これらの研究では、実際の大学講義の構造分析をもとにしたメタ言語表現の分析が行われている。

中井・寅丸（2010）は、メタ言語表現の機能を①話段の構造に対する言及、②項目列挙、③発話自体の機能明示、④述べ方に対する言及、⑤自他発話焦点化、⑥講義参加者の知識・理解に対する言及、⑦言葉の定義の7種に分類し、談話展開におけるメタ言語表現の機能の特徴を分析している。特に、中心文におけるメタ言語表現の出現率が40%弱であったことから、メタ言語表現が中心文の認定に役立つ可能性があるとして指摘している。李（2014）は、話段の区分箇所におけるメタ言語の出現傾向を分析し、話段の区分箇所の71%にメタ言語表現が使用されていることを明らかにしている。

講義の談話におけるトピック・センテンスの理解に関しては、渡辺（2015）がラジオ講義の談話素材を用いて調査を行った。トピック・センテンスを、「話段に設定された話題に対する叙述をまとめている文」ととらえ、話段の話題（トピック）に関する叙述（コメント）を答えとして要求する形式の筆記タスクの結果から、トピック・センテンスの内容をサポートする文が先行する方が理解しやすい傾向などが指摘された。

メタ言語表現に関する先行研究から、メタ言語表現は講義の談話の構造や内容を理解する手がかりを与えるものにとらえることができる。トピック・センテンスの叙述内容を理解するときに、メタ言語表現が叙述内容に先行する方が、受講者の注意を促すことにつながり、講義ノートや要約文などの理解データに現れる傾向が強くなるのではないか、という仮説を検証する。さらに、日本語母語話者と日本語学習者、それぞれの傾向を対照することにより、日本語学習者にとっての講義理解に関する課題を考察する。

### 3. 調査の概要

本研究で用いるデータは、佐久間（2010, 2015）の調査によって作成されたものである。被調査者に録画された講義をビデオ視聴してもらい、3種類の理解データを収集した。一つ目は、講義を視聴しながら取ってもらった「講義ノート」で、「授業を欠席した友達に講義の内容がよくわかるように」ノートを書くという設定で書かれたものである。二つ目は「要約文」で、講義後に原稿用紙に800字程度で講義の内容を書いてもらったものである。三つ目は「インタビュー」で、要約文の課題のあとに被調査者を個別にインタビューし、「どんな内容の講義だったか」を口頭で説明してもらったものである。被調査者は、要約文を書いたりインタビューを受けるときに、自分の講義ノートを参照することができた。

調査日：2011年7月16日

被調査者：日本語母語話者 33名

上級日本語学習者 36名

（中国語母語話者 25名、韓国語母語話者 11名）

調査の手順

講義ノート：講義のビデオを視聴しながら取ったもの

要約文：ビデオ視聴後、講義の内容を800字程度で書いたもの

インタビュー：「どんな内容の講義だったか」を口頭で説明したもの

データ収集でビデオ視聴に用いた講義素材は、30代男性教員による「言い換えの技法」についての約60分間の講義である（佐久間 2010, 2015）。この講義による理解データを用いる理由は、補助的な配布資料が使われているが、講義内容に関して板書やプリントなどの視覚的な情報源がなく、口頭による説明のみが情報源になっているため、被調査者の聴解の結果が直接的に理解データに現れていると考えられるからである。講義の大まかな談話構造は以下のとおりである。

#### I. 開始部 講義の開始と課題の提示

1. 調査目的の説明 [講義者A] [7文]

2. 調査内容の説明と指示 [調査者T] [9文]

3. 講義の課題「言い換え」の提示 [講義者A] [16文]

#### II. 展開部 講義内容の説明

4. 書き言葉における「言い換え」の技法 [166文]

5. 話し言葉における「言い換え」の技法 [184文]

### Ⅲ. 終了部 講義の終了と調査の指示

- |                  |        |
|------------------|--------|
| 6. 今日の講義内容のまとめ   | [15 文] |
| 7. 今後の講義の予告      | [8 文]  |
| 8. 調査の指示 [調査者 T] | [13 文] |

#### 4. 分析対象とするトピック・センテンス

トピック・センテンスの叙述内容とメタ言語表現との位置関係に関わる分析対象として、話し言葉の言い換えの表現である「ていうか」がなぜ不愉快な印象を与えるのかについて説明している話段を取り上げる。(1)は、その一つ目の理由を説明した話段のトピック・センテンスおよびその前後の文脈である。ここで、トピック・センテンスの叙述内容は「私、あるいは、私たちの論理の押しつけだ」ということで、それが、発話自体の機能を明示するメタ言語表現（「それが、…の理由」）や、項目列举のメタ言語表現（「一つです」）によって取り上げられているが、メタ言語表現が叙述内容の後に現れている。

##### (1) 話段 5.2.2 「ていうか」が不愉快な一つ目の理由 A-241～A-330 [90 文]

- A-316 つまり、ここでは、「っていうか」が、私の論理というよりも、ま、私たちの論理ですね↑。
- A-317 つまり、相手と、自分との線引きをするのに使われています。
- A-318 だから、「ていうか」ってのは、結局、私の論理の、**私の論理、ないしは私たちの論理の押しつけにしかならないんで**、(3)非常に人に不愉快を与えるという。
- A-319 それが、その「っていうか」が不愉快であるというものの理由の一つです。

一方 (2) は、「ていうか」が不愉快な理由の二つ目を説明する話段のトピック・センテンスである。叙述内容は「言い直しを表す言葉なのに、言い直す言葉がない時にも用いられること」で、この場合、メタ言語表現が先行して現れている。講義の聞き手としては、このようにメタ言語表現が先行する方が、「これから理由を言うんだな」とこれから出てくる言葉に注目を向けることが可能になるのではないかと予測される。

##### (2) 話段 5.2.3 「ていうか」が不愉快な二つ目の理由 A-331～A-353 [23 文]

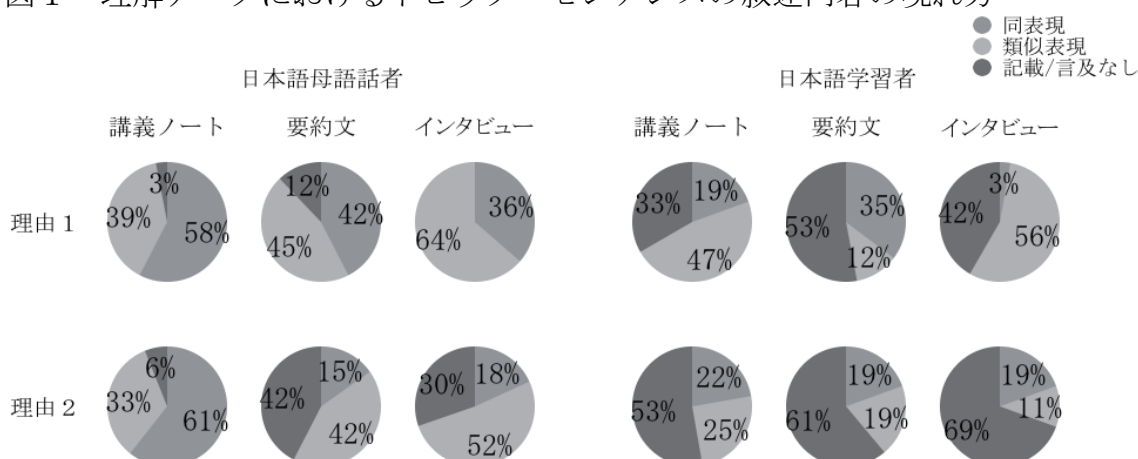
- A-331 それから一、「ていうか」が、あの一、不愉快に感じられる理由の二つ目ですけれども一、(3)「ていうか」が、理由を、あの一、**言い直しを表す言葉なのに、言い直す言葉がない時にも用いられる**ということである、ということです。

#### 5. 調査結果と考察

「ていうか」が不愉快な理由に関する二つのトピック・センテンスの叙述内容が、講義ノート、要約文、インタビューのそれぞれに現れているかを調査した。「ていうか」が不愉快な理由を記述する表現として、理由の一つ目については

「論理」「押しつけ」、理由の二つ目については「言い直す」「言葉」「ない」などトピック・センテンスの叙述内容を構成する表現がそのまま使われていれば「同表現」、表現は異なっても類似の意味を表す表現、あるいは、同一話段中でトピック・センテンスの叙述内容を言い換えている表現が使われている場合は「類似表現」、そして、「ていうか」が不愉快な理由としてこれらのトピック・センテンスの内容が現れていない場合、または、そもそも「ていうか」が不愉快な理由を記載／言及していない場合は「記載／言及なし」として分類した。調査結果は図1のとおりである。

図1 理解データにおけるトピック・センテンスの叙述内容の現れ方



もし、メタ言語表現が先行する方が後続する場合よりも講義理解に良い影響があるのであれば、上のグラフよりも下のグラフの方が「同表現」の数値が大きくなるはずである。しかし、そのような予測した傾向は現れなかったと言わざるをえない。

「同表現」が一つ目の理由よりも二つ目の理由の方で増えているのは、日本語母語話者と日本語学習者の講義ノート、そして、日本語学習者のインタビューである。講義ノートに関しては、日本語母語話者も日本語学習者も増加した割合はわずかなので、メタ言語表現の位置の違いが有意に現れているとは判断できない。日本語学習者のインタビューは3%から19%へとかなりの増加を示しているが、それでも「記載なし」が42%から69%へと増えていることを考えると、予測した傾向が現れているとは言えない。

予測した傾向が現れない要因として、それぞれの話段の長さの違いが挙げられる。一つ目の理由の方は90文なのに対して二つ目の理由の方は23文と、前者の方が長い。話段が長いと、トピック・センテンス以外でもその叙述内容のキーワードが繰り返されたり言い換えられたりするので、トピック・センテンスにおけるメタ言語表現の位置の要因が弱くなったと考えられる。渡辺(2015)による短い講義素材を用いたタスク調査でも、キーワードの繰り返しによって、メタ言語表現が現れる位置的な影響が現れなくなるという結果があったが、本研究でも同様であったと言える。

もう一つの要因は、叙述内容が短い表現でまとめやすいかどうかという点である。一つ目の理由の方は、「論理の押しつけ」と名詞句としてまとめやすいのだが、二つ目の理由の「言い直す言葉がないときにも用いられる」という内容は「論理の押しつけ」のように簡単な名詞句として言い換えることが容易ではない。日本語母語話者の場合、二つ目の理由を61%の被調査者が講義ノートに「同表現」で書き取っていたのに対し、要約文やインタビューで「同表現」で言及したのはそれぞれ15%、18%に過ぎず、「記載／言及なし」が増えているのは、この要因が関わっていると見られる。日本語学習者の場合、二つ目の理由に関して約半数が講義ノートへの記載がなかったが、それは叙述内容の表現の長さが影響していると考えられる。一つ目の理由が「記載／言及なし」の日本語学習者が33%であったことと比べてみると明らかである。

次に、「ていうか」が不愉快な理由に関して、それらを講義ノートに書き取っていない被調査者が、要約文やインタビューで不愉快な理由に言及しているかどうかについて調べてみた。ノートに書き取るという行為は、聞いた内容が重要である、あるいは、ノートに記録しておくべき内容であるとの判断によって起こると考えると、講義ノートと要約文やインタビューとの関連を調べることは意味があると思われる。

表1 講義ノートに理由の記載のない被調査者の要約文・インタビューの状況

	要約文		インタビュー		
	「不愉快」指摘なし	理由言及なし	「不愉快」指摘なし	理由言及なし	
理由1	JPN (n=1)	1 (100%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
	NNS (n=12)	7 (58.3%)	8 (66.7%)	5 (41.7%)	9 (75.0%)
理由2	JPN (n=11)	0 (0%)	7 (63.6%)	0 (0%)	5 (45.5%)
	NNS (n=19)	8 (42.1%)	16 (84.2%)	6 (31.6%)	17 (89.5%)

表1は、理由を講義ノートに記していない被調査者のうち、要約文やインタビューで「ていうか」が不愉快な印象を与える表現であるということ指摘していない人数・割合、そして、それぞれの理由について言及していない人数・割合をまとめたものである。対象となる被調査者は、一つ目の理由については日本語母語話者は1名、日本語学習者は12名、二つ目の理由については日本語母語話者は11名、日本語学習者は19名であった。一つ目の理由に関する日本語母語話者の対象者は1名しかいないので、考察の対象から外すことにする。

表1の数値から、日本語母語話者よりも日本語学習者の方が、要約文・インタビューにおいて理由についての言及が少なくなる傾向が見出せる。また、日本語学習者について、一つ目の理由よりも二つ目の理由の方が要約文・インタビューでの言及が少なくなる傾向も見られるが、それは前述した叙述内容の長さやまとめやすさに関する要因が関わっているとと言える。

表2 講義ノートに理由の記載のある被調査者の要約文・インタビューの状況

	要約文		インタビュー		
	「不愉快」指摘なし	理由言及なし	「不愉快」指摘なし	理由言及なし	
理由1	JPN (n=32)	3 (9.4%)	3 (9.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	NNS (n=24)	5 (20.8%)	6 (25.0%)	3 (12.5%)	6 (25.0%)
理由2	JPN (n=22)	4 (18.2%)	7 (31.8%)	0 (0%)	5 (22.7%)
	NNS (n=17)	4 (23.5%)	6 (35.3%)	2 (11.8%)	8 (47.1%)

比較のために、不愉快な理由について講義ノートに記載のある被調査者に関する数値を表2として示す。表1と表2を比べると、講義ノートに書かれていないということは、講義後の理解表象に影響を与える、つまり、講義ノートに書かれていないことは理解された内容から抜け落ちる傾向があり、その傾向は学習者において顕著であるということを示している。たとえば、日本語母語話者の場合、講義ノートに記載のある被調査者で要約文・インタビューに理由の言及がない割合は0%~31.8%であるのに対し、講義ノートに記載のない被調査者では45.5%~63.6%になっている。日本語学習者の場合では、記載のある被調査者では25.0%~47.1%であるのに対し、記載のない被調査者では66.7%~89.5%であった。

## 6. おわりに

以上、講義の談話の聴解において、トピック・センテンスの理解とメタ言語表現の使われ方との関連について考察した。調査の結果、メタ言語表現がトピック・センテンスの叙述内容に先行した方が理解しやすいのではないかという予測を支持する結果は得られなかった。トピック・センテンス内におけるメタ言語表現の位置的効果については、関わる要因が複雑で、単純にトピック・センテンスの語順だけが結果に反映するのではないのであろう。また、日本語母語話者・学習者ともに、講義ノートにおける理由の記載の有無が、要約文・インタビューでの言及の有無に影響を与えていた。メタ言語表現に注意を払ったノートの取り方が、後の理解表象に影響を与えるということがわかった。

この研究は、平成27年度~29年度科学研究費基盤研究(C)「学部留学生の講義聴解力を伸ばすための談話表現の研究」(課題番号:15K02629 研究代表者:渡辺文生)および、平成28年度~30年度科学研究費基盤研究(C)「講義理解における要約力に関する研究」(課題番号:16K02825 研究代表者:佐久間まゆみ)の成果の一部である。

## 参考文献

- 西條美紀(1999)『談話におけるメタ言語の役割』風間書房  
 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）（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年度特定課題研究助成費（A）（2014A-059）研究成果報告書
- 中井陽子・寅丸真澄（2010）「講義の談話のメタ言語表現」佐久間まゆみ（編著）『講義の談話の表現と理解』153-168 くろしお出版
- 李婷（2014）「講義の談話におけるメタ言語表現の働き」石黒圭（編）『「大学学部留学生のための講義の談話に関する研究」論文集』44-59
- 渡辺文生（2014）「講義のテーマに基づく受講者インタビュー談話の分析」石黒圭（編）『「大学学部留学生のための講義の談話に関する研究」論文集』134-144
- 渡辺文生（2015）「講義の談話におけるトピック・センテンスの聴解について」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』358-367 カナダ日本語教育振興会