

[論文]

ドイツ語を母語とする日本語学習者の ノートテイキングの分析

——講義理解における「予測」を中心に——

田 中 啓 行

- 〈目 次〉
1. はじめに
 2. 先行研究
 3. 調査の概要と分析資料, 分析方法
 4. 分析結果
 5. 考察とまとめ

1. はじめに

日本語の読解や聴解において予測の力が必要なことは、多くの先行研究で指摘され、日本語学習者（以下、「学習者」）の予測能力の分析・調査が行われてきた（吉岡（1993）、杉山ら（1997）など）。たとえば、市川（1993）は、日本語母語話者（以下、「母語話者」）の文法的予測能力について調査した寺村（1987）と同様の調査を学習者に対して行っている。さらに、市川（2013）は、市川（1993）の結果をもとに、学習者が文法的な予測力をつけるための指導方法を提案している。また、アカデミックな内容の聴解や講義理解に関しては、田代・中村・大木（2014）、毛利（2014）などにおいて、学習者が予測をしながら講義を聞いているということが指摘されている。以上のことから、講義のノートテイキングにも予測が関わっているものと考えられる。しかし、書かれた文章を理解する過程における予測については、石黒（2008）などの研究成果があるのに対して、講義の談話の理解において行われている予測やそのノートテイキングへの反映については十分に解明されているとは言い難い。そこで、本稿では、学習者の講義の理解の仕方とノートテイキングの関係について予測の観点を中心に分析する。

2. 先行研究

平尾（1999：3）は、講義の聴解について、試験の解答やレポートなどの「後続する生産活動を前提とした生産的な聴解として捉える必要がある」とし、日常的な会話の聴解などの他の聴解とは違う特徴を指摘している。ノートについても、「講義で与えられた用語や概念の枠組みを利用して自分の理解や意見を表現し議論するために書き止めなければならない情報がある」という。本稿において、講義理解を他の読解や聴解と区別し、その特殊性を踏まえながら分析することは意味があることだといえるであろう。足立（2014）

は、留学生のアカデミック・リスニングにおける聴解行動を明らかにするために、留学生と日本人中学生の聴解行動を比較している。その結果から、日本人中学生の聴解行動が日常的な聴解と同様の無意識的なものであるのに対して、留学生の聴解行動は知識、経験、スキーマなどを積極的に活用した戦略的なものであると述べている。また、田代・中村・大木（2014）は、アカデミック・ジャパニーズの聴解授業で、講義内容の要約を課された学習者が講義の展開を予測しながら話を聞き、話の主旨をつかむために大切だと思ったことをメモしていたと指摘している。毛利（2014）は、学習者と母語話者がアイカメラを装着して講義を視聴した視線のデータとフォローアップインタビューを分析している。その結果、(a) 講義担当者の次の行動の予測、(b) 講義担当者の後続発話テキストの予測、(c) 板書内容の予測の3種の予測が行われており、母語話者と日本語での受講経験が長い学習者は専門分野や講義に関するスキーマを活性化させて予測を行っているのに対して、日本語による受講経験が少ない学習者は予測が少ないことを明らかにしている。これらの先行研究から、講義を理解し、ノートを取るためには予測の力が重要であると考えられる。

3. 調査の概要と分析資料、分析方法

本稿では、ドイツ国内の大学に在籍するドイツ語を母語とする学習者11名に対して行った調査の資料を分析対象とする。調査の手順は以下のとおりである。

- ①デジタルペンでノートを取りながら約7分の講義1を視聴する⁽¹⁾
- ②タスクシートに講義1の内容を母語で書き、授業に出てきた語句の説明を書く
- ③デジタルペンでノートを取りながら約11分の講義2を視聴する
- ④タスクシートに講義2の内容を母語で書き、授業に出てきた語句の説

明を書く

⑤①, ③で取ったノートとその筆記過程を見ながらインタビューを行う

デジタルペンは、専用のノートに筆記することで、いつ何を書いたのかを記録することができるものである。インタビューは学習者が取ったノートとその筆記過程を見ながら行い、「なぜこの内容を書いたのか」「なぜこの順番で書いたのか」について質問した。また、一定時間何も書いていない箇所があった場合は、「なぜこの間何も書いていないのか」についても確認した。

調査に使用した講義は、2種とも高齢者福祉の内容である。約7分の講義1は、「高齢者のイメージ」に関する講義で、視覚的に提示される情報は講義者がホワイトボードに書いた「高齢者のイメージ」「国際連合 (UN)」「1965年」のみである。それに対し、約11分の講義2は、「高齢者の社会的理解」に関する講義で、「複合喪失」「ソーシャルネットワーク」「ソーシャルサポート」などの専門的な用語の説明が行われており、講義者がその時に話しているトピックをスライドで提示している。スライドはタイトルスライドを含めて9枚である。高齢者福祉の講義にしたのは、他分野を専攻する学生でもある程度イメージがしやすい身近なテーマだと考えたためである。本稿では、学習者へのインタビューの文字化資料、学習者のノートとその筆記過程、学習者が母語で書いた講義の内容、および2種の講義の映像と文字化資料を分析対象とする。

また、次のページの表1に調査協力者を示した⁽²⁾。全員がドイツ国内の同じ大学の学部・大学院に在籍している。11名のうち7名は1年前後の日本の大学への留学経験がある。日本の大学への留学経験がない4名 (S2, S4, S9, S10) は、語学としての日本語のクラス以外で、日本語で行われる講義を受けた経験はない。

分析は次の手順で行った。まず、インタビューから学習者が講義の内容や展開について言及している部分を抽出した。次に、言及されている部分ができるようにノートに書かれているかを確認した。分析結果をもとに、学習者が

表 1 調査協力者

学習者	学年	性別	レベル	日本語能力試験	日本の大学への留学経験
S1	修士2年	男	上級	N1	1年
S2	学部2年	女	中級	未受験	なし(日本語学校1年3ヶ月)
S3	学部3年	男	中上級	未受験	1年(他にワーキングホリデー1年)
S4	学部1年	女	中級	N3	なし(高校の時に1年半交換留学)
S5	修士1年	女	中上級	未受験	1年(他に高校の時に半年)
S6	修士2年	男	上級	N1	11か月
S7	学部3年	女	中上級	N2	1年1か月
S8	学部3年	男	中上級	N1	1年1か月
S9	博士課程	女	中上級	N3	なし(2か月の日本滞在経験あり)
S10	学部1年	男	中級	未受験	なし(1か月の日本旅行経験あり)
S11	修士2年	女	中上級	N2	1年

行っている予測とノートテイキングの関係について考察した。

4. 分析結果

学習者へのインタビューから、学習者が講義の内容や展開について言及している部分を抽出した結果、S1, S3, S5, S6, S8の5名が後続の話の内容を予測したことに言及していた。この5名は、日本語能力試験のN1を取得している3名(S1, S6, S8)と日本の大学への留学経験のほかに長期の滞在経験がある2名(S3, S5)である。毛利(2014)が指摘しているように、日本語での受講経験が長い学習者のほうが予測を働かせているといえるだろう。以下、この5名に見られた「後続の話の予測」と「理解の保留」について述べる。

4.1 後続の話の予測

後続の話の内容を予測する際の手がかりとして、「①項目の対比」「②キーワードに関わる課題の導入」「③語の反復」があった。

①項目の対比

次の例（１）は、講義１の談話で、複数の学習者（S1, S3, S5, S6）が後続の話の内容を予測した部分である。

（１）〈講義１の談話〉

高齢者のイメージについて触れていきます。高齢者というと、まあ、背骨が曲がっているとかね、髪の毛が白いとか、ものを覚えるのが苦手とか、運転ができなくなるとかね、まあ、そういういろんなことが皆さんのイメージとしてもあると思うんですけども、今日は、まあ、そのことについて触れていく、ということです。

じゃあ、そもそも高齢者って何歳からなんだろうということについて考えてみたいと思います。アメリカ人が考える高齢者、日本人が考える高齢者、もしかしたらイメージが違うかもしれません。一つの目安としては、国際連合というのがありますね。国連っていうやつですけども。

例（１）は講義１の冒頭の部分である。まず、講義のテーマが「高齢者のイメージ」であることを述べ、白髪など的高齢者のイメージの具体例をいくつか並べている。その後、「そもそも高齢者って何歳からなんだろうということについて考えてみたいと思います」と言って、年齢の話に入っている。それに続けて、「アメリカ人が考える高齢者、日本人が考える高齢者、もしかしたらイメージが違うかもしれません」と述べているため、S3, S5, S6はこの後にアメリカと日本を対比して説明すると予測していた。次の例（２）はS6のノート、例（３）はS6がインタビューで語った内容である。

(2) 〈S6のノート〉

高年齢者のイメージ	
① 何さから?	② 日本・アメリカのイメージ
- 国際連合 (UN) 60 ~ (以上)	- 1965年まで 60以上 (日本)
	- 今: 50% : 90以上 (調査によると) (日)
	- 見た目による「インジョウ」という面もある (日)

(3) 〈S6のインタビュー〉

S6 : これはほかに、日本とアメリカの違いもあると先生はおっしゃったので、たぶん、この、これからこういう話になるんじゃないかと思
いまして。

I : で、じゃあ二つあるから2と1っていうふうにしたということですね。

S6 : はい、どんなイメージの視点があるかという話になるかと思
いまして、それが、1つ目、2つ目とか。

I : 「60歳以上が高齢者だと言われていたんですね」と言ったところで全部まとめて書いていますね。だいたい先生がすぐ言って、あ、先生が言ったことをすぐ書くのではなくて、あ、こういうことを言ったなと分かってから書きますか。

S6 : はい、たぶん、そうだと思います。 それがいま、先生がアメリカとの違いがあるとおっしゃったので、たぶん対比になるかもしれないと思って、あとで分かるように日本ってそのカッコに入れたんです。

S6は、講義者が例(1)の下線部を言った直後に、例(2)のノートの「②日本・アメリカのイメージ」を書いている。この時、講義者が日本とアメリカを対比して説明するだろうと予測したとインタビューで述べている

(例(3)下線部). 講義者が複数の項目を対比したときに, それぞれの項目の説明をするだろうと予測していることがわかる. S3とS5も同様の予測を行っていた.

②キーワードに関わる課題の導入

一方, S1は同じ例(1)の箇所について, 「最初の例の話から高齢者は何なのかなという話になったので, とりあえずこれからは高齢者の定義みたいなのがくるんじゃないかなと思った」と述べている. 例(1)では, 「そもそも高齢者って何歳からなんだろうということについて考えてみたいと思います」(例(1)二重下線部)という形で, 講義1のキーワードである「高齢者」が何歳からなのかという課題が導入されている. それを聞いて, S1は「高齢者」の定義が後続すると予測している. 佐久間(1987)が提唱し, 佐久間編著(2010)などで講義の談話分析に用いられている「話段」は『談話』と『発話』の中間に位置する, 内容上・形態上の相対的な一まとまりからなる機能的単位」(佐久間編著2010:17)である. その話段をまとめる「中心文」の1種として, 講義で取り上げる課題を導入する〈b. 課題導入〉の中心文がある(佐久間2010:86). 課題導入の後には, その課題に関する定義, 説明などの内容が後続することが想定でき, S1のように予測することは妥当なものだと考えられる.

③語の反復

「語の反復」からの予測については, S3が「何回も言うことでしたら, やっぱりそれはノートしたほうがいいと」「やっぱり先生がなんか何回も何回も同じこと言うので」と, ある語が反復されていることで重要だと感じ, その語が後続の話のキーワードになるという予測をしたことに言及している. 講義における反復については, 高橋(2001:189)が「講義の中心的内容ではとくにくりかえしが使われやすいこと」を指摘しており, 日本語能力が高い学習者はそれを講義の理解に活かしているといえる.

4.2 理解の保留

理解を保留した例として、講義2の冒頭の例(4)について、S8がインタビューで語った内容を例(5)に示す。

(4) 〈講義2の談話〉

主に3つのテーマがあるわけですがけれども、一つ目は、複合喪失と成長のダイナミズム、ね、複合喪失ってなかなか聞かないと思うんですがけれども、まあ、いろんなものを、同時、同じようなタイミングで失うことを複合喪失といいます。あとで、もう1回繰り返しますね。

(5) 〈S8のインタビュー〉

S8：だから、その一、「複合喪失」はよくわかりませんでしたが、まあ、後で出てくるから、ちょっと置いておきました。1番で、あとで、詳細を聞いてみよう。

「複合喪失」は、講義2に出てくるキーワードで、講義2の冒頭でスライドに示された3つのテーマのうちの1つに含まれている語である。冒頭では詳しい説明がなく、S8はよく理解できていないが、講義のキーワードであり、「あとで繰り返す」と言われていることから、「あとの説明を聞こう」と考え、理解を保留している。意味がわからない語句があった時に、あとで説明されると考えて理解を保留し、今話されている内容に集中することも、講義理解においては重要である。また、そのほかに、ある話題が継続している時に理解を保留して、話がまとまるまで待つという理解行動も見られた。

4.3 予測を反映したノートの取り方

4.1の予測や4.2の理解の保留は、どのようにノートに反映されているのだろうか。例(2)のS6のノートを例にとると、S6は、まず、「日本」と

「アメリカ」が対比されていることから両者の説明が始まると予測して、「②日本・アメリカのイメージ」という見出しを書いている。また、その見出しを「①何さいから？」の右に書くことによって、後続するであろう日本とアメリカの説明を書くためのスペースを見出しの下に用意している。そして、日本についての説明が始まると、すべての項目の末尾に「(日本)」あるいは「(日)」と書き記している。このことから、日米の対比を意識していることがわかる。

また、「-1965年まで」と書いたあと、しばらく書かずに待ち、「日本では1965年までは60歳以上を高齢者としていた」という講義者の話が一通り終わるのを待ってから、「60以上」を書いている。S6は、まずトピックを先に書いておいて、講義者の話がある程度まとまり、内容を把握できるのを待ってから、トピックに関する説明を書くというノートの取り方をしていることがわかる。このように、予測と理解の保留がノートテイキングに反映されている様子が観察された。

5. 考察とまとめ

本稿の分析結果から、日本語による講義の受講経験が長い学習者は、以下のような理解の仕方をしていることがわかった。

- ①講義の中で対比されている項目や課題導入の表現から、講義者がこのあとに話すであろう内容を予測する
- ②意味がわからない語句がある場合や、特定の話題についての話が継続している場合に、理解を保留する

このような受講の仕方は、以下の形でノートテイキングに反映されていた。

- A. 次の話題を示す語句をあらかじめ見出しとして書く
- B. 次に話されるであろう内容を書くためのスペースを準備する
- C. 話題が継続すると予測して話がまとまるまで書かずに待つ

講義理解やノートテイキングの指導では、後続の話を予測して談話構造図を作るなど、講義の先を予測する活動が有用であると思われる。今後は、講義の談話構造を踏まえた理解の分析や予測以外の理解行動も含めた理解とノートテイキングとの関係の分析をすることが課題である。

【謝辞】 本稿は、日本語教育学会2018年度秋季大会（於：プラザヴェルデ（沼津市））における発表「ドイツ語を母語とする日本語学習者のノートテイキングに見られる講義の展開の予測—ドイツの大学に在籍する学習者のデータから—」をもとにしたものである。発表の際に、有益なコメントをいただいた皆様に感謝申し上げる。また、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）の研究成果の一部であり、JSPS 科研費 JP17K02879（研究代表者：田中啓行）の助成を受けている。

〔注〕

- (1) Livescribe 社製の「エコー・スマートペン (echo smartpen)」を使用した。
- (2) 学習者のレベルは、学習者が所属する大学の日本語担当教員の判定による。
- (3) 「文と文章・談話の中間に位置する『段』の中核となる文」（佐久間編著 2010：47）

参考文献

- 足立章子 (2014) 「アカデミック・リスニングにおける留学生の聴解行動——外国人留学生と日本人中学生の比較より——」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 6, pp.84-93
- 石黒圭 (2008) 『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- 市川保子 (1993) 「外国人日本語学習者の予測能力と文法知識」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 8, pp.1-18

- 市川保子 (2013) 「外国人日本語学習者の文法的予測力をどう育てるか——初級段階の学習者に向けて」『国際交流基金バンコク日本文化センター 日本語教育紀要』10, pp.1-14
- 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.
- 佐久間まゆみ編著 (2010) 『講義の談話の表現と理解』くろしお出版
- 杉山ますよ・田代ひとみ・西由美子 (1997) 「読解における日本語母語話者・日本語学習者の予測能力」『日本語教育』92, pp.113-124
- 高橋淑郎 (2001) 「〈講義内容〉を構成するくりかえしに関する一考察」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, pp.181-199
- 田代ひとみ・中村則子・大木理恵 (2014) 「アカデミック・ジャパニーズの聴解における要約作成の意義」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40, pp.113-124
- 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
- 寺村秀夫 (1987) 「聴き取りにおける予測能力と文法的知識」『日本語学』, 明治書院, 6-3, pp.56-68
- 平尾得子 (1999) 「講義聴解能力に関する一考察——講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点——」『日本語・日本文化』25, pp.1-21
- 毛利貴美 (2014) 『講義におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究』, ココ出版
- 吉岡英幸 (1993) 「聞き取り能力：留学生と日本人の調査分析」『講座日本語教育』第28分冊, pp.47-59