

## 第二言語における専門講義の理解 —インタビューと受講ノートを通して—

田中典子

名古屋大学大学院国際言語文化研究科

tanaka.noriko@c.mbox.nagoya-u.ac.jp

### 1. はじめに

日本の大学および大学院で研究を行う留学生にとって、日本語で講義を理解する能力は非常に重要である。平尾(1999)では、講義をうまく聞けたと自己評価した学習者は図表や文字資料が利用できたこと、板書の文字情報があったこと、わからない言葉がほとんどなかったこと、講義内容についての背景知識があったことが報告されている。一方、講義をうまく聞けなかったと自己評価した学習者がその原因として選択した項目は、未知の語や表現があったこと、講義内容についての背景知識がなかったことなどが示されている。

本稿では、学習者背景の違いにより、どのような理解のつまずきがあるのかを、彼らの受講ノートとインタビューによる再生内容、学習者が困難さを何に感じたのかという彼ら自身の語りを通して理解のつまずきの要因および理解過程を探る。

### 2. 方法

#### 2.1. 調査方法

今回の調査では日本で行われた学部向けの専門講義の録画講義をスクリーンに映し、それを視聴した。講義は連続講義のうちの1回分の90分の最後の30分を視聴し、その後、個別に講義の内容について覚えていることを再生させるインタビューを行った。調査協力者には、講義視聴後インタビューを行うことを予告し、全員に紙を配布し、必要であれば、ノートを取るよう指示をした。講義内容は「法思想史」である。調査はウズベキスタンにおいて、ウズベキスタン在住の学習者に対して行ったため、録画講義を用いたが、実際の講義は大講義室で行われたもので、講義者と聴講学生との間で質問のやりとりなどは一切ないものであった。そのため、生で講義に参加したものと違いは考えられるものの、聴講する条件に違いはないと考えた。

#### 2.2. 被調査者の背景

学習者5名のうち4名(A, B, C, D)は専門が法学であり、1名(E)は専門が日本語である。前者の4名は同じ大学で教育を受けており<sup>1</sup>、Eのみ専門が異なり違う大学で専門課程を修めている。調査時期の2009年7月には、5名はすでに大学の終了試験を終え、卒業を控えて

いた。日本語のレベルはEが超級，A，B，Cが中上級レベル，Dが中級レベルである。日本語の講義の受講経験に関しては，Eが日本での1年の交換留学の経験があり，最も豊富で，法学専門の4名はいずれもスクーリング<sup>2</sup>，日本での留学生のみを対象とした日本語での専門講義の受講<sup>3</sup>経験のみを有する。

### 2.3. 分析方法

文字化されたインタビューデータについて，講義についての語りの部分の分析には，面接記録などの質的分析に用いられ，小規模な質的データの深い分析に有効であるとされる SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2007) の手法を援用した<sup>4</sup>。

## 3. 結果

### 3.1. 調整のない日本語に対する経験

今回調査に用いた講義のビデオは学部学生向けの講義であったが，受講者の中に留学生はいるものの，大半は日本人であるため，講義者に日本語の速度や語彙，文法の調整は見られなかった。学習者は一様に講義の日本語に対して普段自分達が接している日本語との違いを語っている。

A1	なんか，前言っていたようにサマースクールの講義は外国人向けの講義で，なんか難易度も，難しさもだいぶ違うと思います。たとえば，夏季セミナーのときはすべての講義が90%以上わかったといえますが，これは全然違いますね。＜中略＞半分より少し低いかな。
C1	1年前のだけではなくて，その2年生の時も，名古屋大学からこの大学に来て，講義を，スクリーングをうかがったときも，日本人の講義はわかりやすかったんです，割と。その講義に対して，たぶんそのときは先生がなんという，講義を聞いている人が外国人だと意識して，わかって，外国人向けの講義を行ったのだと思います。言葉づかいとか発音とか。今回の講義では先生の発音は聞きにくかったし，ちょっと速かったです。そのため，聞き取りにくかったです。講義の，あることばとか。
E1	日本語教師じゃなくて，なまの教授。＜中略＞慣れるのに1か月か，2か月かかる。

AやCは，日本語での講義の受講経験があっても今まで自分達が経験してきた講義は学習者向けの配慮があったものだということを強く自覚している。同じく最も日本語での専門講義の受講経験が多かったEでさえ，講義者の日本語が専門の日本語であることを指摘し，日本語の講義に慣れるのに1，2か月かかった経験がここで述べられた。専門講義を理解していくには，講義者の調整のない日本語に慣れる必要が示唆された。

### 3.2. 講義構造の再構築の困難さ

次に講義という口頭発話の特徴ゆえに起こる理解の困難さへの指摘である。

B2	気になったのはあること言って，また次の，別のことってまた前のことに戻るのがちょっと
D2	1つの例を説明して，あとは次の文は前の文とつながっていて，途中で全然いききしていないで，ちょっと難しかったです。
C2	接続詞自体の聞き取りは問題はありませんが，でも，何で何のためにこれを使われたかという，あんまりわかりません。接続詞のしかしが来たら前の部分の反対の文章がくるとわかりますが，でもその来ている文章があまりわかりません。

B, C, Dの指摘は耳で聞きながら談話構造をとらえ、再構築していく難しさを語っている。接続詞（文の関係を示すマーカー）がとらえられれば、理解の助けになると言われているが、Cは今回はそれが応用できなかったという。同様にEもインタビュアーの接続詞などの談話マーカーが理解の助けになったかどうかの問いに対して、「全然」「あまり意識しない」と答えており、全体を捉えるにはある程度以上の部分の理解が必要だということがうかがわれた。部分の理解に成功すれば、主要部分で示されていることと、具体例の関係がわかるようになるであろうが、今回の再生インタビューでは具体例を再生しても、意味の理解に失敗したり、主要部分が理解されておらず、何のための例だったか説明ができないことが起こった。

### 3.3. 視覚情報の利用

この講義ではパワーポイントが用いられたが、学習者は視覚資料について次のように語っている。

E3	先生が講義を書きながら説明すると、そのことばの関連性もわかるし、スピードもそんなに早くないし、考える時間もあるし、そのほうが聞き取りやすいかな。＜中略＞黒板のほうが、わかりやすい気がします。
C31	実は私には、パワーポイントとか、ホワイトボード使うことで理解しやすくなりますけど、でも、わたしが、ちょっと聞いていることを、その、聞きながら理解しません。聞いていることを、なんか私の頭の中では自然に、映画みたいな発想が、映画みたいな想像が生まれて、その想像をなんという、映画みたいに見ながら理解します、私は。
C32	でも、見たことと聞いたことの記憶とか、記憶について話すと、もちろん、見たことは、頭の中に長く入ります。聞いたより。そのときは、ほんとに、重要です。＜中略＞いろんな矢印で説明されていますよね。そのとき、構造だけを頭の中に入れて、説明とか文章とか忘れても構造だけは頭の中に入っています。

Eはパワーポイントより板書のほうが、書きながら示されることで、講義者の頭の中のイメージが捉えやすいと語っている。今回調査に用いた30分間の講義では、1枚のスライドが27分とほぼ講義の大半示されていた。ただし、アニメーション機能を用い、それは4段階に分けられて、板書のように時間はかからないものの、順を追っては示された。Cは自身の講義聴解ストラテジーとして、頭の中で映像を作りながら見て聞くことを語った。Cの視覚情報の利用の仕方からは板書やパワーポイントでは、キーワードとそれぞれの関係を示す記号などを使って示すことが学習者の理解の助けになりえることが示された。

### 3.4 ノートテイキングの違い

5名のノートの取り方には以下のような違いがあった。最も分量が多かったのはEで、講義全般に渡り、パワーポイントの情報だけでなく、主要部分や具体例の説明を書き取っている。そのノート内容から、ボトムアップ的に正確に聞き取っていることが観察される。ただ、3.3節でも指摘された通り、個々の内容が全体ではどう配置されるのかが、本人には理解されておらず、「ここは、書いたんですけど、たぶんわかってない」「自動的に聞こえてるところをメモしただけ」との語りにも表れているように、内容がわからないまま、聞き続けた部分も多かったという。

Cのノートは内容的にはパワーポイントの1枚目の第二段階の1分11秒までで示された内容と2分14秒までで話された内容から全部で6つのキーワードと2つの矢印記号が書かれており、その後は一切メモは取られなかった。これは3.3節で示された彼のストラテジーによるものかもしれないが、ノートの量に反して講義の再生量は法学専門の4名の中では最も多かった。また、Cは日本語でノートを取るには言語チャンネルが変わってしまい、負担になると語っていた。Dは開始直後の話から一文とフランス語(英語)のキーワードが一語記され、あとは第二段階のスライドの内容のみで、以降のノートがない。Dが未知語の多さや英語の少なさが理解の手がかりを欠いたと語っていたことから、彼は冒頭部分の既知語彙と視覚情報を中心にした断片的な聞き取りを行っていたことが推測される。再生インタビューではキーワードで書き取っていた語と語の誤った解釈が見られた。Aも30分の講義の冒頭部分よりテーマ1語と、主要部分の説明から1文、具体例から1文だけで、再生量もDに次いで少なかった。Bは量は多くないが、話された順に講義全体を通して冒頭、まん中、結びでノートが取られていた。A、B、C、Dには予備教育として聴解授業でノートテイキングの練習を行っていたが、Eとの差を見ると、指導方法や内容にまだ改善が必要であると思われる。

#### 4. まとめと今後の課題

法学が専門の学習者や経験豊富な日本語学習者でも、日本人向けにされた法学の専門講義の聞き取りにはさらなる訓練が必要だということが示された。本発表内では日本語力の差による理解の違いの指摘に留まり、背景知識の差による違いははっきり示されなかった。

今回の分析では講義の原話と受講ノートの詳細な照合を行っておらず、小沼・田中(2010)のような分析と、再生内容と講義の原話の詳細な照合、理解内容テストの実施も今後必要である。

#### 注

- 1) 名古屋大学により法整備支援のため設置された彼らの大学内の日本語教育機関で現地法の学習と並行して、1年次より日本語と日本法を学んでいる。
- 2) 日本人法学専門家による集中講義は年1回程度、3年生と4年生を対象に行われる。
- 3) 3年次の1か月来日し名古屋大学で夏季セミナーを受講する。
- 4) SCATについては紙幅の都合上ここでは分析過程を割愛するが、発表時に分析例を示す。

#### 参考文献

- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案-着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、教育科学 54, 27-44
- 小沼喜好・田中啓行(2010)「受講ノートの理解と表現」『講義の談話の表現と理解』くろしお出版 241-256
- 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, 1-21