

学術講義ジャンルで使用される話者態度のメタ談話標識 — Interactional Metadiscourse を手がかりに

細 越 響 子

1. はじめに

本研究は、日本の大学生を対象とした学術英語教育（English for Academic Purposes: EAP）に資する基礎研究として、学術講義ジャンルにおける話者の命題や聞き手に対する主観的な態度を示すメタ談話標識（Metadiscourse markers: MDMs）のコーパス分析を行う。まずEAPの目標と日本の大学生の習熟度の実態を確認し、大学英語教育においては専門用語や談話構造といったEAPに特有の文体に関する指導が重要であることを指摘する。そしてEAPの話し言葉ジャンルの代表例として学術講義をとり上げ、話者態度を把握する手がかりとなる表現を定量的に分析するという本研究の目的を提示する。ヘッジ、ブースター、評価・態度、自己言及、関与という5つのMDMsの出現傾向を詳述することで、話し言葉ジャンルに特有の談話表現の文体があることを議論する。結びとして、本研究から得られた知見を活かし、リスニングを中心とする学術英語教育において情報発信者の真の意図（スタンス）までも理解する姿勢を涵養するための方策を提案する。

2. 学術英語教育と日本の大学生

Alexander, Argent, & Spencer (2008) は、大学におけるEAP教育は学習者の習熟度に関わらず、学術場面での学びに対応できる英語力を目指す点で目標主導型（goal-driven）であると述べ、中学校や高等学校までの一般目的の英語教育（English for General Purposes: EGP）での、学習者のレベルに合わせて計画実施される習熟度主導型（proficiency-driven）の教育と区別している。EAPの目標は、ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference: CEFR）の少なくともC1レベルに相当する。この段階は熟達した言語使用者（Proficient User）と呼ばれ、コミュニケーションの場面や目的に応じて適切な表現を駆使する力が目標となる（引用1）。

(1) [c]an use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes (Council of Europe, 2014, p. 24)

社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。（笹島・大橋ほか訳, 2014, p. 15）

一方で、日本の大学生の英語運用能力の実態に関しては、高等教育機関には高等学校までの学習指導要領に相当するような統一された教育目標が存在しないためか、大規模な実証研究は近年あまり実施されていない。その中で、大学 IR コンソーシアム (2024) による同会員校である 55 の大学に在学する 38,311 名を対象とした「一年生調査 2023 年度」では、大学入学時の技能別の英語運用能力についての貴重なデータが報告されている。この調査では、選択式の質問紙による自己評価ではあるものの、聞く力 (listening)、読む力 (reading)、会話力 (interaction)、表現力 (presentation)、書く力 (writing) という四技能五領域の英語運用能力を、CEFR の 6 段階の習熟度レベルを参照しながら回答させている。図 1 に示すように、A1 または A2 の基礎段階であると自己評価した割合が 88.5 パーセントと圧倒的だったのは会話力で、次いで聞く力、書く力、表現力、読む力の順であった。なおこの会話力とは、英語を用いて相手の発話を聞いたうえで自己の考えを話すという、技能統合的な言語活動を指す。

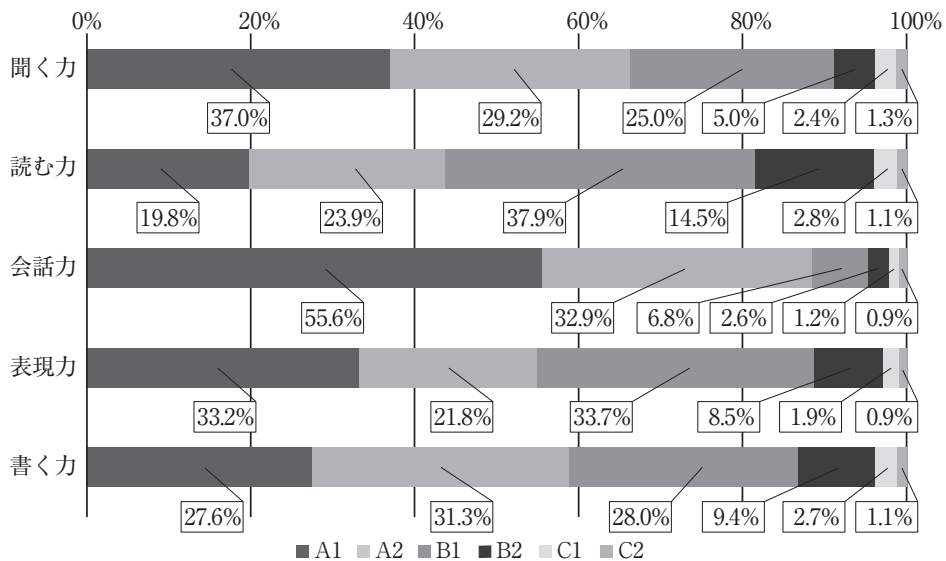


図 1 大学入学時の英語運用能力の自己評価
(大学 IR コンソーシアム (2024) にもとづき筆者作成)

CEFR では、A1 および A2 レベルは基礎段階の言語使用者 (Basic User) とされ、このうち A2 レベルでは、日常的な場面で平易な表現を用いたやり取りを行う能力が期待されている (引用 2)。

(2) [c]an communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters (Council of Europe, 2014, p. 24)
簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。(笹島・大橋ほか訳, 2014, p. 15)

大学 IR コンソーシアムの調査ではどの技能・領域でもこの A1 および A2 レベルという自己評価が多数であったことから、総じて口頭でのコミュニケーションに苦手意識を持っており、聞いて話すことや聞くこと自体に困難を抱えているという、日本の大学生の典型的な英語学習者像が浮かび上がってくる。一方、学術英語に相当する C1 および C2 レベルの割合はどの技能・領域でも 5 パーセント以下で、大学入学時に高度な英語を学習するレディネス (readiness) のある者はきわめて少ないと言わざるを得ない。

このように現状には課題が多くあるものの、日本における学術英語教育はやはり推進すべきであろう。大学の専門教育における学術的な探究を遂行するためには、英語を用いて関連する情報を聞いたり資料を読んだりする力が必要不可欠だからである。Hyland(2006) は、全世界の学術論文のおよそ 90 パーセント以上が英語で刊行されている実状をふまえ、英語は学界 (academia) における世界共通語 (lingua franca) の働きを持つと主張している。この学術英語の語彙や文体などの言語的特徴は、高等学校までの英語教育で学んだ EGP とは大きく異なる (田地野・水光, 2005)。したがって大学英語教育において、学術講義や研究論文で使用される専門用語や談話展開といった EAP の特徴を新たに学習することが求められていると言えよう。

3. 学術講義ジャンルにおけるメタ談話標識

そこで本稿では、学術英語のなかでもとくに話し言葉ジャンルのひとつである学術講義をとり上げ、テキストの修辭的展開や話者の主観的態度を明示するメタ談話標識 (Metadiscourse markers: MDMs) の使用傾向についてのコーパス分析を行う。Hyland (2005) によると、MDMs には談話の構造を言語的に提示する大きく 2 つの役割がある。1 つ目はテキストの構造を示す Interactive metadiscourse としての働きである。連結 (Transitions: 例 *in addition*)、文構造 (Frame markers: 例 *finally*)、内部照応 (Endophoric markers: 例 *noted above*)、引用 (Evidentials: 例 *according to X*)、そして例示・言い換え (Code glosses: 例 *namely*) に関わる表現がこれに属する。2 つ目は受け手をテキストに参加させる Interactional metadiscourse としての働きである。こちらにはヘッジ (Hedges: 例 *might*)、ブースター (Boosters: 例 *in fact*)、評価・態度 (Attitude markers: 例 *unfortunately*)、自己言及 (Self mention: 例 *I*)、関与 (Engagement markers: 例 *consider*) の表現が含まれる。

これまでの EAP におけるメタ談話標識の探究は、書き言葉ジャンルである研究論文を題材に発展してきた。日本人学習者のライティングを題材とした先行研究をいくつか挙げよう。まず小林 (2009) では、アメリカと日本の大学生の英作文データを各 100 名分とり上げ、MDMs の使用傾向を比較した。その結果、日本人学習者のライティングでは、*I* や *we* などの自己言及の一人称代名詞が多用されることや、*maybe* や *almost* といったヘッジの副詞が頻出すること、ブースターの動詞が *think* に偏り使い分けができていないこと、文構造を示す *firstly* や *secondly* などの順序表現が過剰使用されていることを明らかにした。

つぎに萩原・福池・小林 (2018) では、MDMs のなかでも本稿とおなじく話者の態度を示す

Interactional MDMs に着目し、研究論文の要旨セクションにおける用例を分析した。学習者コーパスを対象とした小林（2009）とは異なり、萩原ほかでは英語母語話者（NS）と日本語母語話者（NNS）が執筆した生命科学分野の英語研究論文を比較している。ヘッジやブースター、自己言及の一人称の用例から、NS のほうが NNS にくらべて強い主張を示す表現を重用する一方、NNS ではむしろ語調をやわらげる表現を好む傾向があることを論証している。

このように書き言葉である研究論文を対象とした MDMs の文体論的な探究は進展しているものの、学術講義をはじめとする話し言葉ジャンルにおける用法については比較的研究が少ない。その中で Lee and Subtirelu（2015）は、ミシガン米口語コーパス（Michigan Corpus of Academic Spoken Corpus: MICASE）に含まれるさまざまな専門分野の講義と、第二言語としての英語の学習を目的とした EAP 授業という 2 つのジャンルに着目して MDMs の分布を分析した。その成果として、総じて専門科目の講義よりも EAP 授業において MDMs が顕著に出現すること、両者のコーパスともに議論の展開を標識する Interactive MDMs よりも、議論に対する話者のスタンスを標識する Interactional MDMs の比重が高かったことを考察している。Lee and Subtirelu は話し言葉ジャンルにおける談話表現の全体的な傾向を概括することを研究の主目的としており、個別の MDMs の用例の多寡までは踏み込んでいない。

そこで昨年度に行った拙調査（細越，2023）では、Hyland(2015) の MDMs のうち談話展開に関する 148 種類の Interactive MDMs ひとつひとつに焦点をあて、学術講義コーパスにおける出現傾向を定量的に分析した。Lee and Subtirelu（2015）の手続きを踏襲し、MICASE 所収の 62 の講義スクリプトを対象として、連結、文構造、内部照応、引用、そして例示・言い換えを問わず MDMs の用例を個別に検討した。そして学術講義ジャンルでは *so*、*but*、*then*、*now*、*because*、*also*、*first*、*well*、*I mean*、*again* といった平易で短い接続詞や接続副詞が頻用されること、EAP の書き言葉の傾向に反して動詞の叙述が頻出すること、間テキスト性を示す直接引用表現はあまり見られず、教授者が自分の言葉でまとめなおす間接引用は散見されることなどを報告した。

さらに EAP の講義ジャンルにおける談話の文体的特徴を詳らかにするために、Hyland（2005）が提唱する MDMs のもうひとつの枠組みである、話者の主観的態度を伝える Interactional MDMs の使用傾向についても量的な分析を進める必要があるだろう。そこで本稿では話者のスタンスに関する表現に着目したコーパス分析を行い、得られた実証データをもとに、リスニングを中心とする学術英語教育において重点的に指導すべき EAP の言語的特徴について議論することを目的とする。

4. 方法

本調査の手法は、細越（2023）のコーパス分析を踏襲する。分析する素材は、ミシガン米口語コーパス（Michigan Corpus of Academic Spoken Corpus: MICASE）に収録された 62 の講義のスクリプトである。医療人類学、アメリカ文学、無機化学、機械工学などさまざまな学問分野に

わたるトピックをふくみ、全体で 643,692 語、総録音時間は 4,341 分である。その平均の長さは 10,382.1 語 (70 分) であった。

コーパス分析の対象とする Interactional MDMs は、Hyland(2005, 2015) による学術テキストのメタ談話モデルのうち、受け手をテキストに参加させるような 310 種類の表現を指す。これらはヘッジ、プースター、評価・態度、自己言及、関与の 5 つの小カテゴリーに分類される。

以上の MICASE 講義サブコーパスと話者態度に関する Interactional MDMs に着目して大規模なコーパス分析を実施した。まずオンライン上の MICASE のコーパスデータ (University of Michigan English Language Institute, 2019) にアクセスし、62 の講義スクリプトをダウンロードして MICASE 講義サブコーパスを編纂した。つぎに、AntConc (Version 3.4.4) (Anthony, 2014) というコンコーダンスーを利用して 310 種類の Interactional MDMs を個別に検索語句として入力し、機械的抽出を行った。検出された用例はテキストデータとして表現別に保存するとともに、Word ファイルに一括でまとめ、色分けと分類タグ (例、ヘッジの *about* は <j1>) を付与した。さらに事後分析として、出力データの文法的機能をひとつずつ目視で確認し、MDMs の定義に反するものを除外した。最終的に、310 種類の Interactional MDMs について全部で 54,235 件の用例が得られた。

5. 結果と考察

本研究の目的のために独自に編纂した MICASE 講義サブコーパスの定量的分析にもとづき、話者の主観的な態度について言明する Interactional MDMs の英語講義ジャンルにおける使用傾向を、評価・態度、プースター、自己言及、関与表現、ヘッジという 5 つの小カテゴリーごとに詳述する。

5-1. 評価・態度 (Attitude markers)

ひとつめ的小カテゴリーである評価・態度 (Attitude markers) は、驚きや同意、重要性や義務感など、テキスト中の命題に対する話者の主観的な態度を指す動詞や文副詞、形容詞をふくむ。MICASE 講義サブコーパスにおける評価・態度の表現の粗頻度および 10,000 語あたりの頻度を表 1 に示す。本稿の各表では、ひとつの講義につき約 10 回 (†††)、5 回 (††)、3 回 (†) 以上出現することを目安として記号で示す。

評価・態度に関する MDMs は 65 種類あるが、MICASE の英語講義における使用例は、*even* (507 例)、*important* (327 例)、*interesting* (201 例) に集中していた。

まず、ものごとの様態を表す形容詞や動作を表す動詞に前置し、その程度を強調する副詞 *even* がもっとも多く使用されていた。引用 (3) では政治学の講義で第一次世界大戦以前の英独による建艦競争を説明した箇所、副詞 *even* を 2 度も用いることにより二国間の緊張関係の背景や展開を強調している。形容詞や動詞の程度を修飾する副詞にはほかに *dramatically* (9 例) や *remarkably* (8 例) もあるが、講義サブコーパスにおける用例は比較的少なかった。引用 (4)

表1 評価・態度（Attitude markers）の粗頻度と10,000語あたりの頻度

MDMs	Freq.	Freq. /10,000		MDMs	Freq.	Freq. /10,000
even	507	7.88	† †	understandable	3	0.05
important	327	5.08	† †	agrees	2	0.03
interesting	201	3.12	†	fortunately	2	0.03
essentially	97	1.51		importantly	2	0.03
expected	88	1.37		inappropriate	2	0.03
agree	64	0.99		unexpected	2	0.03
appropriate	40	0.62		amazed	1	0.02
hopefully	30	0.47		amazingly	1	0.02
amazing	25	0.39		astonishingly	1	0.02
unusual	25	0.39		curiously	1	0.02
unfortunately	23	0.36		disappointing	1	0.02
prefer	19	0.30		disagreed	1	0.02
dramatic	18	0.28		inappropriately	1	0.02
preferred	18	0.28		preferably	1	0.02
surprising	18	0.28		shockingly	1	0.02
usual	16	0.25		strikingly	1	0.02
essential	15	0.23		unbelievably	1	0.02
surprised	13	0.20		unusually	1	0.02
correctly	10	0.16		admittedly	0	0.00
interestingly	10	0.16		astonished	0	0.00
disagree	9	0.14		astonishing	0	0.00
dramatically	9	0.14		desirably	0	0.00
agreed	8	0.12		disappointed	0	0.00
appropriately	8	0.12		disappointingly	0	0.00
curious	8	0.12		disagrees	0	0.00
remarkable	8	0.12		expectedly	0	0.00
remarkably	8	0.12		fortunate	0	0.00
desirable	6	0.09		hopeful	0	0.00
shocked	6	0.09		preferable	0	0.00
surprisingly	6	0.09		shocking	0	0.00
unfortunate	5	0.08		understandably	0	0.00
striking	4	0.06		unexpectedly	0	0.00
unbelievable	4	0.06				

† † † : Freq./10,000 > 10.00、† † : Freq./10,000 > 5.00、† : Freq./10,000 > 3.00

はアフリカの歴史に関する講義の一節で、アフリカが外的要因により劇的に変容を遂げてきたことを副詞 *dramatically* で強調している。講義全体の傾向として、音節数が多く変化の程度を具体的に表すような副詞よりも、単に程度が甚だしいことを示す平易な副詞 *even* がもっぱら重用

されているのは興味深い。

(3) …the lack of …prestige, was translated into a behavior that was equally or even more unacceptable, meaning that now Germany naval forces were countered even by further military forces. (LES495JU063)

(4) the essential features of Africa changed dramatically, under the influence of events and forces outside Africa's control. (LES205JG124)

ほかに講義サブコーパスにおいて使用例が多かったのは、*important* と *interesting* の2つの形容詞であった。ベートーベンをあつかった音楽学の講義の引用(5)では、交響曲第3番『英雄』(エロイカ)を作曲した背景を説明する際に、形容詞 *important* を用いて教育や政治といった観点を重要な概念として補足している。また引用(6)では日本文学に関する講義において、上田秋成の『雨月物語』からの怪奇譚「浅茅が宿」のすじ書きやどんでん返しに対して、3度も形容詞 *interesting* を用いて好意的な論評を展開している。

(5) …the Eroica the massive outdoor festivals, that the revolutionary government staged uh with an important educational function. these festivals helped to consolidate public opinion on important, political, questions. (LES420MG134)

(6) I think I think Ueda Akinari's interesting. uh cuz his plots are so interesting they have such interesting twists. (LEL140SU074)

いみじくもこの *important* と *interesting* は、教育心理学の動機づけ理論 (Gardner & Lambert, 1972) における、人間が第二言語の学習に向かう主観的な態度を説明する二大概念に対応するキーワードである。この理論では言語学習への動機づけが、実利的な目標への重要性 (= *important*) にもとづく道具的動機づけ (Instrumental motivation) と目標言語社会への興味 (= *interesting*) による統合的動機づけ (Integrative motivation) に大別される。表1にまとめられているように、発話中であつかう命題に対する話者自身の価値判断を示す表現には多様な選択肢があるにもかかわらず、実際の英語講義では人間の根源的な情動を形容する *important* と *interesting* という2語に用例が偏っていたことは特筆に値する。

5-2. ブースター (Boosters)

ブースター (Boosters) は命題に対する話者の確信度の高さを示すMDMsで、断定的な動詞や可能性の高さを表す副詞や形容詞などをふくむ。MICASEの英語講義では、動詞では *think* (1,627例)、*know* (1,121例)、*find* (387例)、*show* (256例)、*thought* (216例)、副詞では *really* (1,267例)、*actually* (851例)、*always* (312例)、*of course* (303例)、*never* (220例)、そして形容詞は *sure* (293例) の出現頻度が高いことがわかった(表2)。

表2 ブースター（Boosters）の粗頻度と10,000語あたりの頻度

MDMs	Freq.	Freq. /10,000		MDMs	Freq.	Freq. /10,000
think	1,627	25.28	† † †	realized	19	0.30
really	1,267	19.68	† † †	finds	12	0.19
know	1,121	17.42	† † †	surely	11	0.17
actually	851	13.22	† † †	realizes	9	0.14
find	387	6.01	† †	truly	9	0.14
always	312	4.85	†	establish	8	0.12
of course	303	4.71	†	demonstrated	5	0.08
sure	293	4.55	†	definite	4	0.06
show	256	3.98	†	demonstrate	3	0.05
never	220	3.42	†	demonstrates	2	0.03
thought	216	3.36	†	proved	2	0.03
certain	191	2.97		proves	2	0.03
found	165	2.56		believes	1	0.02
true	157	2.44		conclusively	1	0.02
certainly	115	1.79		doubtless	1	0.02
clear	109	1.69		evident	1	0.02
must	106	1.65		evidently	1	0.02
believe	100	1.55		no doubt	1	0.02
obviously	97	1.51		undeniable	1	0.02
clearly	90	1.40		undoubtedly	1	0.02
known	81	1.26		beyond doubt	0	0.00
shows	72	1.12		decidedly	0	0.00
definitely	59	0.92		incontestable	0	0.00
realize	51	0.79		incontestably	0	0.00
showed	39	0.61		incontrovertible	0	0.00
shown	37	0.57		incontrovertibly	0	0.00
established	32	0.50		indisputable	0	0.00
obvious	31	0.48		indisputably	0	0.00
thinks	28	0.43		undeniably	0	0.00
believed	22	0.34		undisputedly	0	0.00
prove	22	0.34		without doubt	0	0.00

† † † : Freq./10,000 > 10.00、† † : Freq./10,000 > 5.00、† : Freq./10,000 > 3.00

ブースターの動詞のなかでは、自らの思考を端的に示す *think* の頻度をもっとも高く、平均で1つの講義につき25.28回使用されていた。その多くは *I think* というチャンクで現れ（852例）、その後に陳述する命題を自己の見解として確信をもって伝える働きを担っていた。たとえば、行動科学の講義からの引用(7)では、プリンシパル・エージェント理論（Principal Agent Theory）を説明する事例として、代理人（*she* = agent）は依頼人（*they* = principal）の信頼

を勝ち取ることが重要であるという考えを *I think* と前置きしたうえで言明している。自らの考えを表明するブースターの役割を有する動詞には、ほかに *believe* (100 例) や *demonstrate* (3 例) などもある。引用 (8) では鳥の生態学の講義において、フランスで鳴禽を食用のために狩猟することが合法化されたことを、冒頭の *I believe* で確信をもって紹介している。英語講義においてはこのような音節数が多く具体的または学術的な動詞の使用例は、単音節からなる基本動詞 *think* にくらべて少なかった。

(7) *I think* um, first thing she should do is, is to_ cuz they kept emphasizing that um, Jay, the guy that headed headed the Florida, team was, one of them, so *I think* she needs to somehow gain their trust, by, either convincing them… (LEL185SU066)

(8) *I believe* that France has just passed some legislation that now makes it, legal to, shoot and eat songbirds again, they didn't_ for a while, it was um illegal (LES175SU028)

つぎにブースターの副詞に議論を転じると、出現頻度の高かった MDMs は *really* (1,267 例) と *actually* (851 例) で、ともに話者が提示する命題が事実や実際の状況であることを強調する表現であった。引用 (9) では、ジェンダー論の講義でポルノの捉え方をあつかった場面で、他者の考えに同意したり考察の切り口を提示したりする際に *really* で修飾している。一方、人類学の講義からの一節 (10) では、カール・マルクスの生産様式の理論を説明する際に平等主義のシステムの偏りのなさを印象づけるために *truly* が用いられていた。このように命題への確信度が高いことを標識する副詞には、*certainly* (115 例) や *definitely* (59 例)、*truly* (9 例) もあるが、*really* や *actually* とくらべると用例数はあまり多くなかった。

(9) *I really* agree with what yo- with what Molly's saying but I think it's *really* interesting to look at it like, from the beginning like, um the difference between why right-wing activists oppose porn versus why feminists oppose porn. (LES565SU137)

(10) in in his theory that would be ideal, if everyone could own the means of production, that would be a *truly* egalitarian system. (LEL115JU090)

(11) remember all votings at Rome took place, on a measure on a single day. and an- you had to get to Rome to vote…this begins to matter. there is a feeling that, you *never* get to vote. your vote *never* counts. (LEL215SU150)

対照的に、ある状況が生じる頻度が低いことや強い否定を標識するブースターは *never* (220 例) に集中していた。引用 (11) は古代ローマの生活をテーマとした講義からの一節で、当時の選挙制度がいかに市民に開かれていなかったかを *never* で印象的に伝えている。英語講義コーパス全体の傾向として、話者の強い確信や肯定を表す *really*、*actually*、*always*、*of course* などの副

詞が、強い否定を示す *never* よりも多用されていたことが明らかとなった。

5-3. 自己言及 (Self mentions)

3つ目の小カテゴリーである自己言及 (Self mentions) とは、一人称代名詞や話者を指す定冠詞つきの名詞の MDMs のことで、談話を紡ぐ話者自身の存在を焦点化する働きを有する。Hyland(2005) による MDMs リストは書き言葉を前提としているため、*author* (筆者) や *writer* (書き手) が自己言及の表現としてあげられている。本研究では話し言葉の一種である講義ジャンルをあつかうことから、*lecturer* (講演者)、*professor* (教授)、*speaker* (話し手)、*teacher* (教師) というキーワードも分析の対象にくわえた (表3)。

表3 自己言及 (Self mentions) の粗頻度と 10,000 語あたりの頻度

MDMs	Freq.	Freq. /10,000		MDMs	Freq.	Freq. /10,000
I	9,701	150.71	† † †	the writer's	0	0.00
we	5,827	90.52	† † †			
me	794	12.34	† † †	the professor*	1	0.02
my	699	10.86	† † †	the lecturer*	0	0.00
our	526	8.17	† †	the speaker*	0	0.00
us	373	5.79	† †	the teacher*	0	0.00
mine	25	0.39		the lecturer's*	0	0.00
the author	0	0.00		the professor's*	0	0.00
the writer	0	0.00		the speaker's*	0	0.00
the author's	0	0.00		the teacher's*	0	0.00

† † † : Freq./10,000 > 10.00、† † : Freq./10,000 > 5.00、† : Freq./10,000 > 3.00

*: 話し言葉ジャンルの MDMs として追加した表現

表3に示すように、自己言及の MDMs としては一人称代名詞の主格 *I* (9,701 例) と *we* (5,827 例) が圧倒的に多く、それ以外の一人称の変化形も単数形・複数形ともに使用度が比較的高かった (*me* (794 例)、*my* (699 例)、*our* (526 例)、*us* (373 例))。

講義サブコーパスにおける一人称単数の主格 *I* の機能は多岐にわたっていたが、話者が自己の講義の展開について俯瞰的 (= メタ的) に言明する事例が典型的であった。引用 (12) では、歴史言語学の講義の前半部分で、前回からの継続でロマンス言語を事例に議論を進めるという当該授業の流れを代名詞 *I* で導入している。その際に *we* や *our* を並用することで、講演者のみが講義の内容や展開を司っているのではなく、受講生と協働して授業を運営しているのだという一体感も伝えている。ほかには、あるメカニズムを説明する際に *I* を用いて自己を擬人化して説明するという事例も観察された。以下の無機化学の講義からの一節 (13) では、代名詞の *I* や *me* を用いて話者自身を 7A 族の元素に見立てることで、その電荷が変容するメカニズムをより臨場感を持って伝えている。

(12) okay. all righty um what I want to do is continue with this discussion that we've been trying to show, between the interaction of history and, language change, and again as I state we're using the Romance languages as sort of our test case... (LES355SU009)

(13) so if I'm an element in family seven-A, like F, which is fluorine has seven outer electrons, I'm going to gain one that's going to upset my electrical nu- neutrality by giving me a negative one, charge, and I'm going to be an anion with negative one charge (LEL200JU105)

一方、話者自身を定冠詞つきの名詞で第三者的に自称する MDMs は、*the professor* が 1 例のみと英語講義ではほとんど使用されていなかった。生物学の第 1 回の講義の冒頭部分 (12) では、話者が受講生に向けて自己紹介をするなかで *the professor* と教授者としての自身の役割について言及している。

(14) um, I will be the professor for the whole uh, the whole term in this course that's different uh than we normally do it (LEL175MU014)

(15) In this article, the author addresses this question through a critical discussion of the notions of 'active citizenship' and 'civic competence' (Biesta 2009, p. 146)

ただしこの講義コーパスにおける自己言及表現の唯一例である (14) でも、文全体の主語は *I* であり *the professor* はその補部に位置している。英語論文からの引用 (15) のように書き言葉の EAP ジャンルでしばしば見られる、書き手を指す定冠詞つきの名詞 *the author* を主語に立てて議論を展開するという談話は、話し言葉である英語講義ではまったく見られないことが本分析から明らかとなった。

5-4. 関与表現 (Engagement markers)

関与表現 (Engagement markers) とは、聞き手に明示的に呼びかけることでその注意をひきつけたり、談話の参加者として聞き手を巻き込んだりするような MDMs である。聞き手に呼びかける二人称の代名詞や、*you* を主語とした平叙文や命令文を構成する動詞、勧誘表現の *let's* や *should* がふくまれる。このうち本研究が対象とした講義サブコーパスで使用頻度が高かったのは、二人称代名詞の *you* (13,425 例)、*your* (1,345 例)、動詞の *see* (829 例)、*go* (331 例)、*have to* (317 例)、*remember* (297 例)、*look at* (243 例)、勧誘表現の *let's* (574 例) であった (表 4)。

もっとも使用例が多かったのは二人称代名詞 *you* で、聞き手である受講生に直接呼びかけたり、聞き手を主語に立てることで講義の内容を疑似的に理解させたりするような用例がみられた。たとえば引用 (16) は、果実の成熟を促進するエチレンというホルモンの働きを説明した生物工学の講義からの一節である。ここでは受講生に代名詞 *you* で語りかけて、彼らが家庭菜園で果実を育てた経験を想起させながらエチレンが果実の完熟や腐敗を促すことを印象づけている。興味

表4 関与表現（Engagement markers）の粗頻度と10,000語あたりの頻度

MDMs	Freq.	Freq. /10,000		MDMs	Freq.	Freq. /10,000
you	13,425	208.56	† † †	let us	9	0.14
your	1,345	20.90	† † †	ought	9	0.14
see	829	12.88	† † †	prepare	9	0.14
let's	574	8.92	† †	analyse(ze)	8	0.12
go	331	5.14	† †	integrate	8	0.12
have to	317	4.92	†	note	8	0.12
remember	297	4.61	†	review	8	0.12
look at	243	3.78	†	define	7	0.11
use	182	2.83		increase	7	0.11
think about	132	2.05		refer	6	0.09
need to	121	1.88		allow	5	0.08
should	104	1.62		develop	5	0.08
notice	88	1.37		mark	5	0.08
think of	83	1.29		assess	4	0.06
by the way	54	0.84		connect	4	0.06
turn	53	0.82		one's	4	0.06
measure	51	0.79		regard	4	0.06
imagine	50	0.78		contrast	3	0.05
suppose	47	0.73		evaluate	2	0.03
assume	40	0.62		incidentally	2	0.03
take a look	32	0.50		state	2	0.03
choose	29	0.45		reader's	1	0.02
compare	26	0.40		arrange	1	0.02
select	24	0.37		classify	1	0.02
consider	21	0.33		picture	1	0.02
add	19	0.30		remove	1	0.02
do not	19	0.30		consult	0	0.00
set	19	0.30		employ	0	0.00
estimate	17	0.26		ensure	0	0.00
pay	17	0.26		input	0	0.00
determine	16	0.25		insert	0	0.00
follow	16	0.25		key	0	0.00
recall	16	0.25		mount	0	0.00
calculate	13	0.20		order	0	0.00
observe	11	0.17		recover	0	0.00
apply	10	0.16				

† † † : Freq./10,000 > 10.00、† † : Freq./10,000 > 5.00、† : Freq./10,000 > 3.00

深いのは、本研究の英語講義コーパスにおける代名詞の頻度を比較した場合、受講生に命題につ

いて語りかけたり疑似体験させる二人称 *you* (13,425 例)の方が、講演者が講義の展開を俯瞰的に言明したり話者自身を焦点化する一人称 *I* (9,701 例)よりも出現頻度が高かったことである。講義は講演者による一方的な独話 (monologue) を基本とするにもかかわらず、話者自身への言及よりも聞き手に呼びかける対話 (dialogue) のための表現の方が頻用されているという傾向は、学生が当該分野に関する知識や技術を習得するために学術的知見を教授するという講義ジャンルの本質を反映しているといえるだろう。

(16) well that problem is if any of you ever, have grown stuff in your, garden you know that ripened fruit, gets soft, and it's really easily damaged when you harvest it. (LES405JG078)

(17) there will be some, times when, people feel uncomfortable with, the density of a particular species, and, this is, you know something that's occurring with plants, insects, you know, mammals, it also has occurred, with birds. (LES175SU028)

また *you* は、*you know* というフィラー (filler) としても 1,840 例使用されていた。フィラーとは「発話の隙間を埋めるのに用いられる音声要素で、それ自体は発話の意味内容・メッセージ内容に関わらないもの」(横森・遠藤ほか, 2014, p. 90) を指す。講義サブコーパスでは、たとえば鳥の生態学に関する講義からの引用 (17) で人間が特定の生物種の個体数を調整したり保護しようとしたりするメカニズムを説明する際に *you know* を2度用いて発話のすきまを埋めていた。先述の定義ではフィラーは命題の内容自体には関わらないとされているが、*you know* の場合は「あなたが知っている (ように)」と聞き手の記憶を喚起したり理解を期待したりする働きをもち、講義の命題に聞き手の関心を集中させるためにしばしば用いられるといえる。

つぎに関与表現の動詞としては、聞き手に特定の行動を指示する *see* (829 例)、*go* (331 例)、*have to* (317 例)、*remember* (297 例) の出現頻度が高かった。もっとも用例数の多かった *see* は、教科書や図表などの資料を見るという具体的な動作を示す用法のみならず、引用 (18) のように説明の意味がわかるという抽象的な概念を表す用法もしばしば観察された。(18) では、アメリカ文学の講義でヘンリー・ジェイムズの小説 *The American* について説明する際に、偉大な文学作品は家族の話から生まれるという講演者の主張を動詞 *see* で「ご了解のように」と聞き手に提示している。なお、基本動詞の *think* がブースターとして重用されていたのと同様に (5-2 参照)、関与表現 *see* についても類義語の *observe* (11 例) より出現頻度が高かったことは特筆に値する。産業工学の講義からの引用 (19) では、順序統計量 (order statistic) について説明する場面で標本の数値の見方を動詞 *observe* で紹介している。音節数の多い具体的な表現 (例 *observe*) よりも音節数の少ない基本表現 (例 *see*) が好まれるのが講義ジャンルにおける MDMs の傾向だと言えよう。

(18) James...would have been perfectly able...to have made a novel out of, nothing more

than their forcing Claire to break off the engagement, see, uh, you can get great literature out of, families, getting in the way of love you know Romeo and Juliet all that sort of thing. (LES300SU103)

(19) so randomly sample, end points, from a uniform zero-B and they're independent. observe the results and rank them, such that, Y parentheses one now that's called an order statistic (LES330JG052)

(20) now how do we know that cell populations vary, that they're not all the same? let's go back and think about this experiment again. (LEL175SU106)

勧誘表現の *let's* については、講義を円滑に運営するために学習者になんらかの行動を指示する機能が一般的であった。肺がん与健康科学の講義からの引用 (20) では、がん細胞の個数のばらつきを確認する方法について補足するために *let's* で以前あつかった実験についてふり返るよう聞き手に語りかけている。くわえて、この引用 (20) では関与動詞で2番目に用例の多かった *go* が *go back* のまとまりで *let's* に後続しているが、ここでの *go back* は特定の場所に物理的に戻るのではなく、当該講義ですであつかわれた話題に概念的に戻ることを表している。このように講義ジャンルにおける関与の MDMs は、聞き手に働きかけて講義であつかわれる概念や流れの理解を促す役割を果たしていた。

5-5. ヘッジ (Hedges)

さいごの小カテゴリーであるヘッジ (Hedges) は、命題に関する自説以外の見解への認識を示し、断定をさけるような助動詞や程度の副詞、確信度の低い動詞や限定表現を指す。表5にまとめるように、講義サブコーパスでは助動詞の *would* (1,617例)、*could* (896例)、*might* (439例)、*may* (386例)、副詞の *maybe* (362例)、*probably* (342例)、*quite* (239例)、*often* (205例) の出現頻度が高かった。Hyland(2005) ではほかにも確信度の低い動詞や連語の限定表現などがリスト化されているが、実際の講義ではあまり使用されていないことがわかった。

ヘッジの MDMs としては上位4つとも助動詞が占めていた。特徴的なのはそのうち3つが *would*、*could*、*might* と過去形をとっていたことである。引用 (21) は生物学の授業からの一節で、話者がクローニングは生殖の一種であるという考えを助動詞 *would* で提示し、さらに根拠としてそのメカニズムを説明する際にも *would* や *could* を併用している。この例文について、最初の節を *cloning is reproducing* と助動詞なしの *be* 動詞の現在形で表した場合、「クローニングが生殖である」ことは例外なしの不変の真理という強い文意となってしまう。そこで推量の助動詞 *will* を付加しその時制を1つ過去にずらして *would be* とすることで語調をゆるめ、全体的にバランスのとれた説明を展開している。一方、現在形の助動詞 *may* は過去形の *would* や *could*、*might* ほどではないものの、1つの講義につき平均6回程度は使用されていた。引用 (22) では、精神病理学の講義で認知テストの構成概念妥当性を論じる際に、アメリカの大学入学希望者向け

表5 ヘッジ (Hedges) の粗頻度と 10,000 語あたりの頻度

MDMs	Freq.	Freq. /10,000	MDMs	Freq.	Freq. /10,000
would	1,617	25.12	† † † claim	15	0.23
could	896	13.92	† † † feels	14	0.22
might	439	6.82	† † indicate	12	0.19
may	386	6.00	† † argues	11	0.17
maybe	362	5.62	† † suspect	9	0.14
probably	342	5.31	† † claimed	8	0.12
quite	239	3.71	† probable	8	0.12
often	205	3.18	† unlikely	8	0.12
about	192	2.98	appeared	7	0.11
usually	175	2.72	claims	7	0.11
sometimes	169	2.63	estimated	7	0.11
almost	155	2.41	apparent	6	0.09
feel	140	2.17	broadly	6	0.09
likely	140	2.17	doubt	6	0.09
guess	134	2.08	largely	6	0.09
wouldn't	134	2.08	tended to	6	0.09
possible	130	2.02	indicates	5	0.08
seems	112	1.74	certain extent	4	0.06
supposed	97	1.51	indicated	4	0.06
mostly	74	1.15	in my opinion	3	0.05
tend to	73	1.13	in my view	3	0.05
couldn't	72	1.12	postulated	3	0.05
perhaps	72	1.12	postulates	3	0.05
fairly	64	0.99	to my knowledge	3	0.05
generally	63	0.98	uncertain	3	0.05
typically	52	0.81	certain level	2	0.03
somewhat	41	0.64	in most cases	2	0.03
felt	40	0.62	doubtful	1	0.02
typical	39	0.61	from my perspective	1	0.02
argue	38	0.59	in our view	1	0.02
suggest	34	0.53	plausible	1	0.02
presumably	31	0.48	unclear	1	0.02
frequently	27	0.42	from our perspective	0	0.00
apparently	25	0.39	from this perspective	0	0.00
tends to	25	0.39	in general	0	0.00
appears	24	0.37	in most instances	0	0.00
suggests	24	0.37	in this view	0	0.00
possibly	23	0.36	in our opinion	0	0.00
assumed	22	0.34	plausibly	0	0.00
around	21	0.33	postulate	0	0.00
appear	20	0.31	presumable	0	0.00
argued	20	0.31	relatively	0	0.00
certain amount	17	0.26	supposes	0	0.00
mainly	17	0.26	suspects	0	0.00
roughly	17	0.26	uncertainly	0	0.00
suggested	16	0.25	unclearly	0	0.00
approximately	15	0.23			

† † † : Freq./10,000 > 10.00、† † : Freq./10,000 > 5.00、† : Freq./10,000 > 3.00

のSAT試験が学力を正に測定できておらず多肢選択の忍耐力だめしになっている可能性を、断言はしないまでも助動詞 *may* をくり返して聞き手に印象づけている。

(21) cloning would be reproducing, I- in a sense it's asexual reproduction, but, even cloning would not work if the cell could not carry out metabolism, to make the proteins that that second cell or that second organism needs, (LEL175MU014)

(22) a high S-A-T score may not be, you know that this person is somehow brilliant, it may be that they're really really patient, they're able to make good choices on multiple choice exams, and a low S-A-T score may not reflect poor school ability it may reflect that this person is impatient or impulsive, (LES500SU102)

(23) for example you change one hydrophilic amino acid for another hydrophilic amino acid of similar size you probably or maybe, maybe won't get any change in function of the protein. and this occurs all the time too. (LEL175JU154)

つぎにヘッジの副詞のうちもっとも用例が多かったのは、さきほど議論した助動詞 *may* と *be* 動詞から派生した *maybe* であった。進化論の講義からの引用 (23) では、親水性アミノ酸が入れ替わってもタンパク質の働きは変性しないというメカニズムを説明する際に、*maybe* が程度の副詞 *probably* の後に2度つづいている。このように講義サブコーパスでは副詞 *maybe* は発話のすきまを埋めるフィルターとして挿入される事例が多く、引用 (23) のように命題の確信度を調整する場面や文頭でよく出現していた。

ここまで議論した助動詞と副詞にくらべて、動詞のヘッジ表現は英語講義ではあまり頻繁に観察されなかった。件数が最大であったのは *feel* (140例) で、命題に対する話者の主観的な態度や感情について述べる働きを担っていた。ファンタジー文学をテーマとした講義からの引用 (24) では、メキシコ人作家ラウラ・エスキベルの小説 *Como agua para chocolate* の書評をする際、自己の個人的経験にからめた所感を *feel* で表している。ここで注目したいのは、ブースターの *think* (5-2参照) と同様に、ヘッジの動詞でも音節数の少ない基本動詞 *feel* の方が、音節数が多く学術的な動詞の *argue* (38例) や *suggest* (34例) よりも多く出現していたことである。引用 (24) と同じ文学講義のべつの箇所 (25) では、講演者が先ほどの小説の魅力を *suggest* でゆるやかに主張している。話者の主張を示す *argue* や *suggest* は報告動詞 (reporting verb) と呼ばれ、EAP 授業では命題に対する話者の評価の手がかりとなる表現としてしばしば指導されている。しかしながら、実際の英語講義においては、話者の考えを断定することを避けて論じる表現は使用例が少なく、平易な基本動詞の *think* がその多くを占めているという本研究の結果は特筆に値する。

(24) so maybe this is one of those ones that that you keep coming back to. I also feel kind

of a, a special relationship to this book because of my grandma Mahler, (LEL300SU076)
(25) in fact, I would *suggest* to you that, one of the great things about this novel is that it works with an enormous set of oppositions. Mexican versus Anglo. um, male versus female. (LEL300SU076)

(26) as a result *in my opinion* of the Three Mile Island, accident, you had, um, greater emphasis on operations, compliance, the Nuclear Regulatory C- Commission rode in in white hats and said we're now the good guys ha ha ha (LES445SU067)

さいごに本研究が対象とした英語講義では、連語からなる限定表現のヘッジも *certain amount* (17例)、*in my opinion* (3例)、*in our view* (1例) とあまり出現していなかった。引用(26)はその希少な使用例で、放射線と健康工学の講義において、スリーマイル島原発事故がアメリカの原子力規制委員会の規範方針に影響を与えたという話者の見解を *in my opinion* という成句で意識づけている。このように長めの限定表現があまり観察されない点も、英語講義ジャンルの基本的で簡潔な表現を好むという特性に則していると考えられる。

6. 講義ジャンルにおける話者態度の表現

本研究では MICASE 所収の英語講義で使用される話者態度の表現 (Interactional MDMs) についてコーパス分析を行った。その結果、内容語に関しては基本的で簡潔な表現を好むこと、聞き手とのかかわりや話者自身に言及する代名詞が多用されること、助動詞では過去形のヘッジが現在形のプースターよりも頻出することが明らかとなった。

6-1. 基本的で簡潔な内容語の選択

まず、話者態度に関する MDMs の 5 つの小カテゴリーに共通して出現頻度の高い内容語は、基本的で簡潔な表現であった。内容語 (content words) とは、事物や動作、様態など、実質的な意味内容を表す語のことで一般的に名詞、動詞、形容詞、副詞を指す。プースターを例にとると、動詞の上位 3 位は音節数が少なく簡潔な *think* (1,627 例)、*know* (1,121 例)、*find* (387 例) で、音節数が多く具体的または学術的な概念を示す *believe* (100 例) や *demonstrate* (3 例) は件数が比較的少なかった。ヘッジでも基本動詞 *feel* (140 例) が *argue* (38 例) や *suggest* (34 例) にくらべて出現頻度が高かった。また評価・態度の MDMs では、副詞では *even* (507 例)、形容詞では *important* (327 例) と *interesting* (201 例) に使用例が集中していた。

これらの頻出表現に共通しているのは、各品詞における意味素性が基礎的かつ根源的であることである。プースターとヘッジでもっとも重用されていた動詞は、人間の認知 (*think*) と情動 (*feel*) を根源的に意味するものである。評価・態度の形容詞の上位 2 つも人間の動機づけの二大側面である重要性 (*important*) と関心 (*interesting*) に直結する表現であることは先に議論した通りである。さらに動詞や形容詞の様態を修飾する副詞に着目すると、もっとも活用されていた評価・

態度の副詞は even で、単にものごとの程度を強調するという基礎的な意味を有していた。

EAP の教育実践では Coxhead (2000) の学術語彙リスト (Academic Word List) の 570 語などを代表例として、学術論文や講義などの学術的なテキストに特徴的に出現する専門的な語彙に焦点化した指導がしばしば行われている。これは日常生活での使用頻度が高い一般語彙リスト (General Service List: West, 1953) の 2,000 語を知っていることを前提とし、高等教育では EAP 語彙のみを新たに学習することで当該ジャンルに対応することを目指すというアプローチである。

しかしながら本研究からは、実際の講義では話者はむしろ単純な基本表現を用いて命題や聞き手に対する自己の態度を伝達しているという傾向が明らかとなった。そこで今後の EAP リスニング教育においては、基本語彙の汎用性に立ち返って、話者が自己の主張を強調したり命題に対する聞き手の注意を引き込んだりするような談話の傾向を、先述した頻出表現とともに指導することが肝要であろう。

6-2. 聞き手や話者自身に言及する代名詞

つぎに、英語講義においては話者や受講生に言及する代名詞の使用が顕著であることが分かった。自己言及と関与表現の小カテゴリーに属する代名詞の主格を頻度順に列挙すると、*you* (13,425 例)、*I* (9,701 例)、*we* (5,827 例) であった。ひと講義あたり 208.56 回、150.71 回、90.52 回出現する計算となる。興味深いことには、一人称 *I* を用いて語り手である講演者自身に言及する場面よりも、二人称 *you* を用いて受講生に語りかける事例の方がよく観察された。

EAP の多様なジャンルにおける語彙を品詞ごとにコーパス分析した Biber (2006) でも、書き言葉にくらべて話し言葉では一人称や二人称の代名詞が好まれることが報告されている。Biber は、とりわけ講義などの教室場面 (classroom teaching) において二人称より一人称の割合が高くなるという分析結果を示しているものの、個別の表現の多寡までは議論していない。したがって、MICASE の講義サブコーパスにおける個別の表現を頻度順にくらべ、聞き手に呼びかける二人称の *you* が重用されることを明らかとした本研究の成果には一定の価値があると言えよう。

MICASE の英語講義では、聞き手である受講生に直接呼びかけたり、聞き手を主語に立てることで講義の内容を疑似的に理解させたりするような二人称 *you* の用法がみられた。これはまさに聞き手との相互交渉により談話を構築しようとする、話者態度の MDMs の本質を反映している。一般に講義とは、教授者が学生に口頭で学術的知見を伝達することと定義され (Flowerdew, 1994)、教授者による一方向的な発話行為として認識されている。しかしながら実際の講義では、受講生に *you* と呼びかけ談話に引き込み、彼らが当該分野の知識や技術を体得的に学ぶことに談話の主眼が置かれていることを実証できた。

今後のリスニング教育への実践的示唆としては、たとえば *you know* のフィラーなど教授者が学生へ注意喚起する二人称代名詞を手がかりに、話者がより強調したり丁寧に説明したりすることを意図している命題に注意を払う意識を涵養することが有効であろう。

6-3. ブースターとヘッジの助動詞

話者態度のMDMsの象徴ともいえる、命題に対する確信度を表す助動詞はヘッジの *would* (1,617例)、*could* (896例)、*might* (439例)、*may* (386例)が、ブースターの *must* (106例)より英語講義では選択的に使用されることがコーパス分析から明らかとなった。ヘッジは命題に対する話者の確信度の低さを含意するが、上位3つの *would*、*could*、*might* はいずれも過去形をとっていた。時制を過去に1つずらすことで命題と話者との心理的距離が離れていることを示す働きがあるとされる (Swales, 1990)。一方、講義コーパスで用いられていたブースターの *must* は現在形をとっており、命題と話者の心理的距離が近いこと、すなわち話者が陳述する主張に確信をもっていることを示す。

先行研究に目を向けると、先述した Biber (2006) の EAP コーパス分析でも、話し言葉では予測 (prediction) の *will* や *would* がとくに好まれ、可能性 (possibility) の *could* や *might*、*may* も比較的用いられるが、義務 (obligation) の *must* はあまり多くふくまれないという結果が示されている。助動詞の分類名は異なるものの、各表現の頻度データは英語講義を対象とした本研究の結果と概ね一致していると言えよう。

したがって EAP リスニング教育においては、話し言葉に共通の傾向として話者は自己の見解について言明する際に、ヘッジの助動詞を過去形で用いながらその命題と自身との距離をある程度離すことで、「多くの解釈が考えられることをわきまえたうえで、自らの見解についてバランスを保って提示していますよ」という意識を聞き手に印象づける傾向があることを明示的に指導することが肝要であろう。ブースターとヘッジはスタンス表現 (stance markers) とも呼ばれるが (Gray & Biber, 2014)、このような助動詞の働きを学習することで、話者が単なる事実を説明するだけでなく、それに対する自己の見解を述べているというメタ的な談話の働きに意識的になるだろう。

7. おわりに

本稿の目的は、英語講義における話者の態度を表明する Interactional MDMs の特徴を MICASE 所収の 62 の講義をコーパス分析することから議論することであった。本研究の成果として、基本的で簡潔な動詞や形容詞、副詞を好むこと、話者自身や聞き手に言及する一人称や二人称の代名詞が多用されること、ブースターよりもヘッジの助動詞が頻出することが明らかとなった。

学術英語教育の実践では、教科書や参考文献を読解する力や学術論文を執筆する力の育成に比重がおかれるため、アカデミックな英語に関する規範も書き言葉を基盤とするものが多い。たとえば、書き言葉の大規模なコーパス分析の成果にもとづき、基本語彙よりも学術的な語彙の比重が高いことや、一人称や二人称の代名詞を避けることが一般的に指導されている。しかしながら、話し言葉の講義ジャンルにおける英語の実態に迫った本研究のコーパス分析からは、EAP リス

ニングのためには、話者の談話を標識する基本語彙への目配りや、講演者や受講生に言及する表現を手がかりに談話の展開を捕捉する力を育成することが同様に重要であることが示された。

今後のリスニングを中心とする学術英語教育においては、*think*、*know*、*find*、*feel*、*even*、*important*、*interesting* などの基本的で根源的な内容語に着目して話者の主観的態度を意識化させる指導が肝要である。さらに教授者が学生に呼びかける *you* といった話し言葉ジャンル特有の用法や、学術英語の文体に象徴的な *would*、*could*、*might*、*may* などのヘッジの助動詞に着目することで、話者が提起する命題の文字通りの理解だけでなく、それらの命題に言及することで強調したい発話の意図までもメタ的にくみ取ることのできる真の聴解力を育成することができるだろう。

参考文献

- Alexander, O., Argent, S., & Spencer, J. (2008). *EAP essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Garnet Publishing.
- Anthony, L. (2014). AntConc (Ver. 3.44). Retrieved from <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing.
- Council of Europe. (2014). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening: Research perspectives*. Cambridge University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Gray, B., & Biber, D. (2014). Stance markers. *Corpus pragmatics: A handbook*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2015). Metadiscourse. In T. Karen (Ed.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 997-1007). Wiley-Blackwell.
- Lee, J. J., & Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the classroom: A comparative analysis of EAP lessons and university lectures. *English for Specific Purposes*, 37, 52-62.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge University Press.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. Longman.

- 小林雄一郎 (2009) 「NA/NNS テキスト分類モデルに基づく日本人英作文の特徴抽出」『人文科学とコンピュータシンポジウム』 261-268
- 笹島茂・大橋理枝 (ほか編) (2014) 『外国語教育Ⅱ <追補版>—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社
- 大学 IR コンソーシアム (2024) 「「一年生調査 2023 年度」「上級生調査 2023 年度」全大学基礎集計結果」『大学 IR コンソーシアム』 https://irnw.jp/images/%E5%9F%BA%E7%A4%8E%E9%9B%86%E8%A8%882023_%E5%AD%A6%E8%AA%BF_%E5%85%A8%E5%A4%A7%E5%AD%A620240717%E6%94%B9%E8%A8%82HP%E7%94%A8.pdf
- 田地野彰・水光雅則 (2005) 「大学英語教育への提言—カリキュラム開発へのシステムアプローチ」竹蓋幸生・水光雅則 (編) 『これからの大学英語—CALL を活かした指導システムの構築』 岩波書店
- 萩原明子・福池深月・小林薫 (2018) 「論文アブストラクトにおける interactional metadiscourse の使用—英語話者と日本語話者の違い」『東京薬科大学研究紀要』 21 19-24
- 細越響子 (2023) 「英語講義におけるメタ談話標識の使用—Interactive Metadiscourse を中心に」『京都府立大学学術報告 人文』 75 75-93
- 横森大輔・遠藤智子・河村まゆみ・鈴木正紀・原田康也 (2014) 「日本語を第一言語とする英語学習者の比較的自発的な発話におけるフィラーに見られるいくつかの特徴」『日本語教育学会第 43 回年次研究集会論文集』 89-96

(2024 年 10 月 1 日受理)

(ほそごし きょうこ 文学部・国際文化交流学科 准教授)