

論文

講義でのノート・テーキングの問題点

—外国人留学生と日本人学生の比較—

山下 直子

香川大学、760-8522 香川県高松市幸町 1-1

E-mail: nyamash@ed.kagawa-u.ac.jp

An analysis of foreign and Japanese students' note-taking at a Japanese university

Yamashita Naoko

Kagawa University, 1-1 Saiwaicho, Takamatsu, Kagawa, 760-8522

講義を聞いて理解することは、学業上成功するための必須の能力の一つである。ノート・テーキングは、この講義理解を促進する重要な技能であるにもかかわらず、あまり研究されてきていない。本稿では、日本語によるノート・テーキングの実態を明らかにすることを旨とし、外国人留学生（以下留学生とする）と日本語母語話者（以下母語話者とする）が大学の講義で取ったノートを調査した。その結果、次の三点が明らかになった。(1) 留学生と母語話者のノートにおいて、板書などで与えられる視覚情報は一致しており、それらのほとんどに講義者が口頭で与える情報も付け加えられている。(2) 口頭で与えられる情報のうち、講義者が個人的な考えを述べたりコメントを加えた部分である「評価」に関して、留学生は母語話者より少ない傾向がみられた。特に、重要度が低い箇所や長い挿話や例の後でその傾向は顕著である。(3) 母語話者が独自の記号や略語の使用、体言止の使用、助詞の省略などによって簡潔なノートを取る一方、留学生のノートは話し言葉の記述が見られるなど簡潔さを欠く。

キーワード： 講義、ノート・テーキング、視覚情報、口頭情報、評価

1. はじめに

大学で学ぶ外国人留学生（以下留学生とする）にとって、講義を聞いて理解することは大学生活の第一歩であり、最も基本的かつ重要な能力の一つである。そして Flowerdew(1994:11)¹⁾が、講義と会話の聴解の本質的違いの一つとしてノート・テーキング(ノートを取ること)をあげているように、講義を聞き理解する上でノート・テーキングは非常に重要な意味を持つ。

Di Vesta & Gray(1972:8)²⁾によると、ノート・テーキ

ングには①外的記憶装置と、②記号化の二つの機能があるという。Dunkel(1988:259)³⁾は、これらをノートの産出としての重要性と、記号化という過程での効果として説明する。つまり①の外的記憶装置は、ノートに情報を残しておくことで、「講義後に復習をしたり情報を思い出すことができる」という機能を指し、②の記号化は、「ノートを取る行為自体が、注意力の活性化と受け取った情報を記号化し統合して自分自身にとって意味のある形にする」という認知的過程の促進によっ

て、学習や記憶を助ける」という機能を指す。

このようにノート・テーキングは、講義理解を促進する重要な技能であり、また講義中にほとんどの学生がノートを取るという現実にもかかわらず、研究課題として関心を持たれることはあまりないようである。特に、第二言語（本稿では、最初に獲得する第一言語に対する意味で使用する）で講義を受ける者を対象とした研究はは少なかつたが、80年代になって第二言語のノート・テーキングにも関心を持たれるようになった。Dunkel(1988)³⁾は、アメリカの大学で英語母語話者と非英語母語話者の学生とが講義のビデオを見て取ったノートとその後のテストとの相関を調べ、簡潔なノートを取る人ほどテストの成績がよいことを明らかにしている。しかしながら、その実験室的研究方法の限界に言及し、今後は「実際の講義で取ったノートと試験の成績との関係といった自然な状況での調査が必要である」と述べている³⁾。この問題提起を受けて、より自然な形での研究も行われた。Benson(1989)⁴⁾は、アメリカの大学院で学ぶ留学生を参与観察・講義のノート・インタビューなどによって縦断的に調査している。King(1994)⁵⁾も、留学生の講義のノート进行分析し、板書やOHPなどによって与えられる視覚情報には差がないが、講義者が口頭で与える情報は優秀な学生ほど多いと指摘している。

一方、日本語教育では、大学の講義に関する研究はあるが、多くは講義で使われる講義者の日本語を分析しその特徴を明らかにするもの(金久保他 1993⁶⁾等)や、読解教育や語彙指導といった分野の研究(深尾 1994⁷⁾、岡 1994⁸⁾等)である。ノート・テーキングに関する研究は非常に少なく、それらも長谷川(1985)⁹⁾、鬼木・斎山(1995)¹⁰⁾等にみられるようにノート・テーキングのスキルの指導法に焦点がおかれ、大学の講義でのノート・テーキングの実態を明らかにするような研究はない。本研究では、この講義理解を考えるときに欠かせない要素でありながら、研究の対象となることが少なかったノート・テーキングに着目した。

ここでは、留学生と日本語母語話者（以下母語話者とする）が実際の講義で取ったノートと比較して、共通点・相違点を明らかにし、講義をどのように聞き理解

しているのかを探る。具体的には次の三点を明らかにする。

- (1)板書などの視覚情報と講義者が口頭によって与える情報に差があるか。
- (2)講義者の個人的な評価を述べた部分をどのぐらい書き取っているか。
- (3)留学生と母語話者のノート・テーキングでの違いは、どのような点で明らかであるか。

2. 調査方法

2.1 対象とした講義

都内の国立大学で開講されている二つの講義を対象とした（以下講義A・Bとする）。A・Bとも半期で行われる講義のうちの一コマ、90分の授業である。学部生を対象としているが、研究生・聴講生・大学院生などさまざまな学生が受講している。ともに人文系の講義であるが、教授スタイルは異なる。Bは少人数であり学生が意見を述べることもあるが、基本的には講義者が情報を与えるスタイルで、授業の枠組みもはっきりしている。一方、受講者数が多いAでは、ペアやグループによる討論が設けられるなど学生の発言の機会が多く、学生側の参加によって授業が変化する。視覚情報の量にも顕著な違いがあり、Aではほとんど板書がないが、Bでは板書のほかにOHPも使用される。こうした点に加えて、両講義とも母語話者とともに多くの留学生が参加していることと、講義者の協力が得られたことから調査対象とした。

2.2 対象者

表1 対象者の内訳

講義A		
留学生	所属	研究生10名、日本語・日本文化研究生(日研生とする)3名
	出身地	韓国6名、中国3名、台湾2名、タイ1名、オーストラリア1名
母語話者	所属	学部生4名、大学院生5名、研究生2名、科目等履修生等7名
講義B		
留学生	所属	研究生8名、日研生1名
	出身地	韓国4名、台湾3名、中国1名、タイ1名
母語話者	所属	学部生3名、大学院生1名、研究生2名、科目等履修生3名

対象者は、当日の出席者のうち調査協力に応じてく

れた講義Aの31名とBの18名である。Aは留学生13名、母語話者18名、Bは留学生9名、母語話者9名である²¹。すべて女性であり、内訳は表1の通りである。

2.3 手順

調査は98年6月に行った。講義者に協力を依頼し、講義に出席して録音を行い、板書は記録した。できるだけ自然な状況でのノートを収集するため、講義が終了した時点で、初めて受講者にノート・テーキングの調査を行うことを説明し、ノートのコピーの許可を依頼した。一部を除き、その場でノートを収集しコピーを取った。ノートの日本語以外の言語の部分は、当該語の母語話者に翻訳を依頼した。また、ノートの分析の段階で確認が必要になったことなどについては、後日フォローアップ・インタビューを行った。

2.4 分析

留学生のノートを調査した King(1994:230)²⁰によると、板書などの視覚情報はほとんどの学生が同じように書き取っているが、講義者の口頭による情報は優秀な学生がより多く捉えていると指摘する。その中で仮説として、学生は視覚情報に比べて口頭情報を書き取らない傾向があり、「これは講義の聴解に困難を伴う第二言語の学生により当てはまるのではないかと述べている。そこで本研究では、母語話者を調査対象に加えて、留学生と母語話者のノートにおいて視覚情報と口頭情報に差がみられるか分析を行った。

口頭情報はさまざまな要素を含んでおり、その内容によってより詳細な分析を行う必要がある。次に、口頭情報の中の「評価」に注目した。ここでの「評価」とは、講義者が当該学問領域で事実や定説とされていることに対して、個人的な考えを述べたりコメントを加えたりした部分を指す。King(1994:229)は、評価は口頭情報にその大部分が現れるとし、「講義者による口頭の談話機能の一つは、視覚で示された講義の内容を評価することである」と指摘している。つまり、本などを読むことによって得られる理解と講義に出席して得られる理解の違いは、多くはこの評価の部分の有無によるものであり、この評価が理解できなければ講

義に出席しても意味はないことになる。そこで、口頭情報の中でも特に重要な役割を果たす「評価」について分析した。

さらに、留学生と母語話者のノート・テーキングに見られる違いが明らか点として、簡略化・話し言葉の記述・母語の使用をとりあげた。これらの点は、ノートに聞いたことをそのまま書いているのか、何らかの処理を行って書いているのかというプロセスの現れている部分であり、講義の聞き取りのプロセスを探る大切な手がかりである。

簡略化とは、ノートが簡潔に書かれているかどうかということであり、Janda (1985)¹¹やDunkel (1988)²²が指摘しているように、シンボル・略語・絵の使用や機能語が落ちることがあげられる。これらの工夫によって、書く量を減らすことができノートを取るときには時間的余裕が生まれ、結果として出来上がったノートも簡潔な見やすいものになる。また、内田(1990:153)¹²が、講義ノートではさまざまな符号を使うことなどによって「関係づけ」を行って理解しやすくしているというように、これらを使ってノートにまとめて書くこと自体が理解を促進するという面もある。

話し言葉の記述とは、ノートに話し言葉がかかっている部分を指す。ここでの話し言葉・書き言葉は『国語学大辞典』(1980:113)¹³にある「話しことば、書きことばを、音声言語、文字言語と」同義化せず、「話しことばの文字言語、書きことばの音声言語」もあるという考えに基づくものとする。

3. 結果と考察

3.1 視覚情報と口頭情報の差

双方ともほとんどの視覚情報を何らかの形で書き取っており、その大半に口頭情報が付け加えられていた。ここでは King(1994)²⁰の仮説に反して、留学生・母語話者に関係なく、全般的に視覚情報も口頭情報も書き取っているといえる。第一言語・第二言語という違いで、口頭情報の書き取りに差は出なかった。King との違いは、分野の違いという側面もあるのではないかと。Kingの対象とした工学部の講義では、数式・グラフなどさまざまな視覚情報が多用され、それらを捉え記憶する

ことも重要である。一方、講義A・Bの視覚情報は工学部に比べると量的に少なく、内容も口頭情報を補うあるいは説明するという役割である。そのため、留学生・母語話者ともに視覚情報は省略して口頭情報のみを書き取っている部分も見られた。分野によって視覚情報の役割に違いがあると思われる。

3.2 口頭情報の中の「評価」

表2 評価数の平均と標準偏差
講義 A 講義 B

	講義 A		講義 B	
	留学生	母語話者	留学生	母語話者
n	13	18	9	9
平均	9.81	11.53	4.06	5.89
標準偏差	3.17	3.19	1.45	2.03

評価に関しては講義者の意図が重要であるので、評価と思われるコメントを筆者が授業後に文字化して、講義者に示し確認を取った。その部分について、ノートに書き取った評価の総数を比較した。表2は評価数の平均と標準偏差を示したものである。t検定の結果、両群の差は講義Bで有意傾向であった ($t(14) = 2.21, .05 < p < .10$)²⁾。したがって、Bでは留学生より母語話者のほうが多くの評価を書き取る傾向が見られた。Bでのみ有意傾向であることは、一つには講義スタイルの違いによると考えられる。あらかじめOHPで示された流れに沿って進められるBに比べて、Aでは視覚情報も少なく学生側の参加によって授業が変化し、母語話者にもノートが取りやすいとはいえない。しかし、Aでは講義内容についてのレポートを提出する課題が毎回あるので、ノートを詳細に取っておく必要がある。そのため留学生の書き取った評価は、母語話者に比べると少なく不完全なものも多いが、よく聞き少しでも書き取ろうという努力がみられ、母語話者の書き取ったものとの差が小さくなっているものと考えられる。

各評価ごとに評価を書いた人数を集計した。図1に

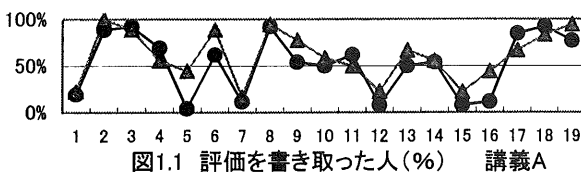


図1.1 評価を書き取った人(%) 講義A

示すように、大半の対象者が評価を書き取っている箇所はほぼ一致しており、それらは全体のポイントになる箇所 (A : 2,3,6,8,17,18,19 B : 1,4,11) である。これは、その評価が重要である場合には、講義者が評価を繰り返したり強調する言い方をしているためであろう。評価の中でも、このようなメイン (主要) になるものは両者とも書き取れているが、サブ (補助) に当たる部分で違いがみられる。サブのものは全体的に書き留めている率も低く、ともにほとんど書き留めていないものもあるが、殊に留学生で低い。Benson(1989)は、母語話者のノートと比較して、留学生のノートは談話の主要な点は要約しているが、補助的な談話は省略しているとするが、ここでも同様の結果が得られた。これが、先にみたBでのみ評価の総数に有意傾向があることにつながっている。つまり、サブにあたる評価数がBのほうがAより多かったことが、留学生・母語話者の評価数の書き取りの差として出たと考えられる。

表3 講義Aの評価5を書き取った人数

	評価有	評価無
留学生	1	12
母語話者	8	10

留学生と母語話者の書き取った評価数に大きな差が出ているのは、講義Aの5・16とBの8であり、挿話や例の後で述べられた評価である。表3は留学生と母語話者において評価5を書いた者の数を集計したものである。 χ^2 検定の結果、両群の人数比率の差は評価5で、有意傾向であった ($\chi^2(1) = 3.73, .05 < p < .10$)。留学生は評価5を書かなかった者が母語話者より多い傾向にある。Aの16・Bの8では、差が大きいものの有為差は出なかったが、これはAの5では評価の前の例の部分が特に長かったことが影響していると思われる。Aの評価5で有意傾向が出ていることに明らかのように、長い挿話や例の後の評価は母語話者より留学生で少ない傾向があると言えよう。

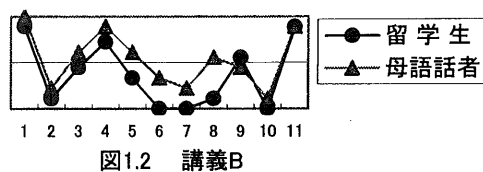


図1.2 講義B

例えば、評価5が述べられる前の部分で講義者は、「言語能力は伝達能力の一部である」とし、イマーシオンプログラムを例として取りあげる。そして、その問題点に触れながら、「言語の習得は単に言語能力だけではなく、社会的人間関係も考慮しなければならない」という評価を述べる。イマーシオンの例自体は留学生・母語話者ともに書き取っているが、その評価にあたる部分、つまり本筋に戻ってくるところが、特に留学生では欠落している。したがって、挿話や例は書き取れていても、それと講義全体とのつながりがあいまいになっている。重松(1987)¹⁴⁾でも、留学生にとって、講義で具体例などをあげる話の挿入部分と全体の流れとの関係を捉えることは難しいとしている。以上のように、口頭情報の中で重要な要素である評価の部分の書き取りについてみると、両者に違いがみられた。

3.3 留学生と母語話者のノート・テーキングの違い

(1) 簡略化と省略

略語・記号はほとんどのノートで見られたが、母語話者はその場で省略して作った略語や独自の記号も使用しているのに対して、留学生は一般的な ex.・Cf.・OK や教科書で使われている CLT (Communicative Language Teaching) などに限られていた。自由に略語や記号を使ってノートを取るには、聞いたことをそのまま書くのではなく、情報を処理して書く力が必要になる。留学生にとって、第二言語で聞きながら自分なりに考えて略していくことは時間がかかり、そのため略語や記号が一般的なものに限定されているのであろう。

機能語の脱落は、体言止と助詞の省略についてみる。ここでの助詞の省略は、本来助詞を使うべきところに空欄や記号を用いて、助詞が書かれていないものとする。表4は留学生・母語話者の体言止の使用と助詞の省略の平均と標準偏差を示したものである。t検定の結果、体言止の使用に関しては、講義A・Bともに両群の平均の差は有意であった(A: $t(29)=3.09, p<.01$, B: $t(11)=2.23, p<.05$)。したがって、留学生よりも母語話者のほうが体言止をよく使用しているといえる。また助詞の省略に関しては、講義Aで有意であった(t

(27)=2.20, $p<.05$)。Aでは留学生よりも母語話者のほうが、助詞を省略しているといえよう。Bでは、有意差はないが、母語話者がより省略をしている。人数が少ないこともあり更なる調査が必要である。体言止や助詞の省略などによって、情報を整理してまとめて書くことは、日本語教育において意識的に指導されることがあまりないため、このような差が現れたと考えられる。

表4 体言止と助詞の省略の平均と標準偏差
体言止の使用

	講義 A		講義 B	
	留学生	母語話者	留学生	母語話者
n	13	18	9	9
平均	6.54	13.33	6.11	11.56
標準偏差	4.16	7.95	3.06	6.65

助詞の省略

	留学生	母語話者	留学生	母語話者
	n	13	18	9
平均	2.15	4.11	2.56	4.89
標準偏差	2.08	2.87	2.46	4.81

(2) 話し言葉の記述

長谷川(1985:45)⁹⁾は、留学生は「話す形式をそのまま書いてしまうといった傾向」があるとし、遠藤(1988:28)¹⁵⁾でも、留学生の作文・レポートに話し言葉が混じる「不自然さ」を指摘している。本研究でもノートに話し言葉が記述されていたが、それらは二種類に分けられる。例1の強調や例2の会話の引用など、何らかの意図を持って書かれたもの(①)と、例3・4のように単に聞いたことをそのまま書いた、つまり書き言葉への変換ができなかったもの(②)である。ノートは作文やレポートと違って使用目的が個人的なため、あえて話し言葉を用いた①も母語話者ではみられたが、留学生は②に限られていた。

①意図あり

例1 考慮しはじめたらドリルにならん(日)^{注3}

例2 「先生の仕事でしょ」(日)

②意図なし

例3 経験があんまりないってこと(韓)

例4 語中の無声音が有声音になっちゃう(韓)

表5は留学生と母語話者において、話し言葉の意図なし(②)を使用した者の数を集計したものである。

表5 話し言葉(②)を使用した人数

	話し言葉有	話し言葉無
留学生	9	7
母語話者	4	18

A・B双方に出席した学生は同様の使用状況であったので、両講義をあわせて分析を行った。 χ^2 検定の結果、両群の人数比率の差は有意であった($\chi^2(1)=4.39$ 、 $p<.05$)。留学生は母語話者より話し言葉が無意識に書いた者が多いといえよう。この背景には、遠藤(1988)が指摘しているように、それまで受けてきた日本語教育の問題が考えられる。書き言葉と話し言葉は、それぞれ別個に教えられることはあっても、両者が交じり合ったものに触れることや両者の変換を考えることはあまりないと思われる。話し言葉と書き言葉の違いを明らかにし、その使い分けを明示的に教えることも必要であろう。

以上のように、留学生より母語話者のほうが効率的にノートを取っていると思われる。時間的制約のある中で簡略化ができないことは、ノート・テーキングをより困難なものにする。さらに、処理を行わずに一語一句書くのであれば、ノート・テーキングの二つの機能のうち、授業後に復習する際に役立つノートの産出としての機能はあっても、ノートを取る行為そのものにより理解を深めるという記号化の機能を果たせないことになる。単に記録を残すためだけではなく、ノート・テーキングをより効果的なものにするためには、簡潔にノートを取るスキルの指導が必要であろう。

(3) 母語の使用

表6 母語を使用した人数

	母語有	母語無
韓国語母語話者	7	0
その他	2	7

表6は、韓国語母語話者とそれ以外に留学生を分けて、ノートに母語を使用した者の数を集計したものである。A・B双方に出席した学生は同様の使用状況であり、両講義をあわせて分析を行った。 χ^2 検定の結果、両群の人数比率の差は有意であり($\chi^2(1)=6.78$ 、 $p<.01$)、韓国語母語話者は他の留学生よりノートに母

語を使用した者が多いといえる。なお、全体的にBで母語を使用している量はAに比べて少ない。これは、Bでは多くの視覚情報があるが、Aではほとんどないという違いによると思われる。更なる調査が必要であるが、特に口頭情報が多い講義では、韓国語母語話者は他の留学生より母語を使う傾向が顕著であると推測される。

韓国語母語話者の母語使用については、いくつかの理由が考えられる。一つは日本語と韓国語の文法体系が似ているため、語単位での置換がきき、聞きながらそのまま母語に翻訳して書いていくことが可能である。例5にみられるように文の途中で日本語から韓国語へ変わる、あるいはその逆の例も多くのノートでみられた。語単位で母語が使われている部分は、漢字の熟語の他にカタカナ表記のものがある。これは日本語のカタカナの表記が難しいため、聞きながら即座に書き留めなければならない状況でどのように書くか考える時間はないので、母語や英語等の表記となるのであろう。

例5

17. <i>아름답게 생김.</i>
18. <i>한글 생김.</i>

[訳 17. 教師がすべてを統制する

18. わるい習慣をつける] (韓)

最も母語の使用が多かった韓国語母語話者は、意識的に母語の使用を捉えていることがインタビューによって明らかになった。「聞いてすぐに理解できる部分は韓国語で書き、理解が不十分だったり、翻訳することで意味が変わってしまいそうな部分はそのまま日本語で書く」と語った。理解できる部分を母語で書くのはそのほうが自分の言葉で意味を説明でき、また書く速度が速いためだそうである。彼女にとっては母語を使うことが一つの戦略である。母語によって状況は異なり個人差もあるが、ノート・テーキングに母語を使用することが、一つの有効な手段になり得る場合もあるのではないか。

例6 韓国的学習者・発音指導的目的 (中)

例6の中国語母語話者の場合はノートに母語を使っているが、この二例のみであり使用は少ない。中国語と日本語は文の構造が異なるので、聞いたそばから母

語にして書き取ることは難しい。ノート・テーキングでは時間的制約があり、すべてを聞いた段階で書き始めるのでは遅すぎるので、日本語で書いていくしかないと思われる。インタビューで、中国語母語話者は「日本語で聞いたものを訳して書いていくということはおかえて時間がかかり、面倒なのでそのまま書くことが多い」と語っている。文法体系の違いや、漢字の表記に時間がかかることが、中国語母語話者がノートに母語を使用しない要因であろう。

韓国語母語話者以外でもう一人母語を使用していた英語母語話者の場合は、日本語能力が低いことが影響していると考えられる。インタビューでも、講義を聞くだけで精一杯であり、日本語でノートを取ることは難しく母語に頼ってしまうと言う。一方、全く母語を使用しないタイ語母語話者は日本の大学で修士を取った学生であり、非常に日本語能力が高く日本語での講義にも慣れている。このように母語の使用には日本語能力や日本語での講義への慣れの要因も影響していると思われる。

4. まとめ

以上の結果は次のようにまとめられる。

1. 留学生と母語話者のノートにおいて、板書やOHPで与えられる視覚情報は一致しており、それらのほとんどに講義者の口頭による情報が付け加えられていた。
2. 口頭情報のうち、講義者の個人的な評価を述べた部分に関してみると、留学生は母語話者より少ない傾向がみられた。特に、重要度が低い部分や長い挿話や例の後の評価でその傾向は顕著である。
3. ノートで留学生と母語話者の違いが明らかに現れている部分として、簡略化・話し言葉の記述・母語の使用に注目した。その結果、独自の記号や略語の使用、体言止の使用、助詞の省略によって母語話者が簡潔なノートをとる傾向がある一方、留学生のノートでは話し言葉の記述がみられるなど簡潔さを欠く。さらに、ノートでの母語の使用に関しては、他の留学生より韓国語

母語話者で母語を多用する傾向がみられた。

留学生と母語話者のノートの比較によって、第二言語による講義でのノート・テーキングの問題点を分析した。この結果から、ノート・テーキングの指導が必要であることが明らかになり、指導法への示唆が得られたと思われる。また、これらの問題点は講義理解を探る手がかりであり、更なる調査が必要であろう。

今後の課題としては、第一に、今回は二つの講義のノートを調査対象としたが、異なる分野やスタイルの講義も対象として分析し、分野や講義の特徴がどのようにノート・テーキングに影響するか明らかにしたい。第二に、より多くの留学生に調査を行い、ノートでの母語の使用は母語別の検討が必要であろう。また、日本語能力や日本語での講義への慣れなどの対象者の要因とノートとの関係も検証しなければならない。第三に、今回は対象者の成績を得られなかったため、成績とノートとの関係をみることはできなかった。今後、ノート・テーキングと講義の理解度あるいは成績との関係をみる必要がある。理解度をどのように測るかは議論もあり難しいが、これは今後の大きな課題としたい。

謝辞

研究に当たり、お茶の水女子大学の岡崎眸先生、長友和彦先生、村松賢一先生には、ご助言をいただきましたこと、深く感謝いたします。また快くノートを提供してくださった皆様にも、心よりお礼申し上げます。

注

注1 講義A・B双方に出席した留学生は6名、母語話者は5名のため、全体では留学生16名、母語話者22名になる。

注2 本研究の統計処理にはExcel 統計 Ver4.0を使用した。

注3 ()の表示で対象者の国籍を次のように略す。日本語母語話者：日、韓国語母語話者：韓、中国語母語話者：中。

参考文献

- 1) Flowerdew, J. : Research of relevance to second language lecture comprehension - an overview, In Flowerdew, J. (ed.), *Academic Listening*, pp.7-29, Cambridge University Press, Cambridge (1994)
- 2) Di Vesta, F. J. and Gray, G. S : Listening and note taking, *Journal of Educational Psychology*, Vol.63, No.1, pp.8-14 (1972)
- 3) Dunkel, P : The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance, *TESOL Quarterly*, Vol.22, No.2, pp.259-281 (1988)
- 4) Benson, M. J. : The academic listening task: A case study, *TESOL Quarterly*, Vol.23, No.3, pp.421-445 (1989)
- 5) King, P. : Visual and verbal messages in the engineering lecture: notetaking by postgraduate L2 student, In Flowerdew, J. (ed.), *Academic Listening*, pp.219-238, (1994)
- 6) 金久保紀子他: 講義の日本語における理科系・文科系の特徴, *日本語教育*, No.80, 77-90 (1993)
- 7) 深尾百合子: 工学系の専門読解教育における日本語教育の役割, *日本語教育*, No.82, pp.13-22 (1994)
- 8) 岡益巳: 経済学部留学生のための経済用語の指導について, *日本語教育*, No.82号, pp.13-22 (1994)
- 9) 長谷川恒雄: ノート・テイキング考(中), *日本語と日本語教育*, No.14号, pp.33-46 (1985)
- 10) 鬼木和子・斎山弥生: 第二言語による講義の聞き取り能力の特性とその養成, *産能短期大学紀要*, No.28, pp.77-90 (1995)
- 11) Janda, R. D. : Note-taking English as a simplified register, *Discourse Process*, No.8, pp.437-454. (1985)
- 12) 内田伸子: 子供の文章—書くこと・考えること, 東京大学出版会, 東京, pp.141-177 (1990)
- 13) 国語学会編: 国語学大辞典, 東京堂出版, 東京, pp.113 (1980)
- 14) 重松淳: 大学講義スタイル分析, *日本語と日本語教育*, No.16, pp.43-51 (1987)
- 15) 遠藤織枝: 話しことばと書きことば—その使い分けの基準を考える—, *日本語学*, Vol.7, No.3, pp.27-42 (1988)

著者紹介

山下直子 : 香川大学教育学部助手 [経歴] 奈良女子大学文学部国語国文学科卒業、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース修了 [専門] 日本語教育