

# 講義談話の構成とノートテイキング行動との関係を探るためのパイロットスタディ

藤村知子・西條美紀

(2005. 10. 31 受)

【キーワード】 講義談話、既習語・未習語、聴解、ノートテイキング

## 1. はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センターでの1年間の予備教育を終えた学部進学留学生が大学に入学して初年度に受ける授業は講義形式のものが多い。ところが、講義がわからない、聞き取れないと訴える修了生も多く、予備教育の段階で力をつける必要がある。その方略を探るために、大学で実際に行われた講義を録画したビデオを視聴し、どの時点でノートや配布物に書き込むのかを調査した。

## 2. 先行研究

既知語と読解との関係については、小森・三國・近藤(2004)が、学部1~2年に在籍する東アジア圏からの留学生に対し、専門科目の参考文献に指定されている文章を用い、「局所的な浅い理解」と「統合的で深い理解」を測定するという2種類の文章理解課題を課した結果、8割以上の正答を得るには96%以上の既知語率が必要と結論づけている。ここでの既知語は日本語能力試験出題基準3・4級を除く自立語を第一言語に翻訳させて判定している。なお、この実験に用いられた文章は、1353文字、延べ語数741語、異なり語数188語である。

既知語と聴解との関係については、三國・小森・近藤(2005)が、上記の実験で用いた文章と日本語能力試験の読解問題(824文字・延べ207語、異なり129語)の文章を音声で提示した調査を行っている。「既知語」に関しては、音を正しく聞き取り、音素の連続から単語の意味に結びつけられるかどうか測定する方法をとり、「聴解既知語率」としている。実験の結果、聴解既知語率の閾値は93%という結論を出している。

講義聴解における学習者の困難点については、平尾(1999)がアンケート調査を行

い、未知語や未知の表現、背景知識の不足を学習者は挙げていると報告している。

これらの先行研究から、長い談話を理解する場合には、それが読解であっても、聴解であっても、未知語・未習語があることが障害であることが示唆される。長い談話の一つであり、未習語がない講義は考えられないという特徴を持つ講義談話の理解においては、学習者は自らの語彙の不足を補う行動を行っているであろう。本稿ではそのように考え、次のように問題を設定した。

### 3. 本稿での問題設定

本稿では、大学の講義ビデオを視聴した学習者が、どの時点でノートや配布物への記入・電子辞書の使用を行っているのかを記述し、学習者が行う講義中の行動と講義談話との関係を考察した。

## 4. 手順

### 4-1. 対象者

表1 理解実験対象者内訳

文理別	文科系		理科系	
	聴解実験	遅延実験	聴解実験-直後実験	遅延実験
実験の種類	2003/2/25	2003/2/26	2003/2/19	2003/2/20
実施日				
ノート参照の有無	有	無	有	無
ブラジル			1	
コロンビア			2	
タンザニア				1
ルーマニア		2		
ブルガリア	3		2	1
イラン			2	
ネパール			1	
スリランカ			1	
バングラデシュ				1
ミャンマー				1
インドネシア	1	1	1	1
タイ				2
ラオス	1	1		
カンボディア	1	4		
モンゴル	4	3		1
ヴェトナム			3	7
*ミクロネシア	1			
*マレーシア			1	1
*中国(マカオ)				1
*オーストラリア		1		
小計	11	12	14	17
文理別	23		31	

\*は漢字系学習者の地域を表す

予備教育課程に所属する学部進学留学生 54 名に対して、2003 年 2 月の日本語聴解授業の時間内に実験を行った。54 名の出身国・地域は表 1 のとおりで、92.6%が非漢字圏の学生である。実験実施時期は中級が終了し、上級に入った段階である。中には母国での日本語学習の経験者もいるが、当該年度の学習者の場合は、母国での学習経験が日本語能力に及ぼす影響は小さくなっていった。

### 4-2. 実験手順

表 2 のとおり、理科系では聴解実験と直後実験<sup>\*1</sup>を行ったが、文科系は本稿の対象ではないため、理科系の実験手順について説明する。理科系の学生を 2 グループに分け、表 2 のとおり行った。

<sup>\*1</sup> 聴解実験と直後実験 聴解実験は表 2 ①②③の内容で行った。直後実験は、理解を確かめるためビデオ視聴直後に表 2 ④の実験を行った。なお、文科系は遅延実験で 1 週間後に行った。

表 2 実験手順

①指示を与える 大学1年生を対象にした講義のビデオを見ながらノートを取るように指示。ビデオ試聴後にどのぐらいわかったか調べるテストをするので、頑張ってノートをとるようにと付け加える。電子辞書の使用は許可。	
②用例プリント (A) を配布 ①の講義で使用している配布し、実際の講義では前週に配布してあるものなので、よく読むように指示。	
③ビデオ視聴 ノートテイキング用の用紙 (B) を配布し、クラス、国籍、氏名を記入させる。実際の講義の最中に配られたプリント (C) を配布。 頑張ってノートをとるように指示。講義ビデオを約 30 分間流す。	
④ノート回収及び理解チェックシート配布	
1 グループ ノート参照 有り	講義の内容がどのぐらいわかったかを調べるため、理解チェック用シート (D) を配布し、講義のメインテーマである「つまり」「すなわち」「要するに」の違いがわかるようにそれぞれの特徴を3行ずつ書くように指示。書き終わってから、(A) から (D) までの4枚を回収した。
2 グループ ノート参照 無し	(A) から (C) までの用紙をすべて回収してから、(D) を配布。ビデオ視聴中に書いた (B) を見せずに、理解チェック用の (D) を書かせた。問題の内容は1グループと同一である。

この実験の中で、以下の4名の留学生から了解をとり、ノートをとる際の行動を記録するため、顔が映らないように配慮しながら、手の動きを中心にビデオ撮影を行った。4名とも理科系の学生である。

L 1 漢字圏 女性 1グループ L 2 非漢字圏 男性 2グループ

L 3 漢字圏 男性 2グループ L 4 非漢字圏 女性 1グループ

実験の約2ヶ月前に行われた文法・漢字・読解・聴解の到達度試験では、学習者 L 4 はほぼ平均点に近く中位グループ、L 2 と L 3 はほぼ同じ成績で上位グループ、L 1 はトップグループに属する。

④の理解チェックシートについては4名が共通のグループに属していないことから、同一基準で評価できないため、本稿の考察対象には含めない。

#### 4-3. ビデオ撮影

手元のビデオ撮影は、1・2グループとも、2名ずつ最前列に座ってもらい、着席した机のすぐ前に三脚に固定したデジタルビデオカメラを設置し、顔が入らないよう手元にピントを合わせ、表2③の間、学習者L1・L2・L4は正面から、L3は右手前方から撮影を行った。

#### 4-4. 講義ビデオの内容構成

実験に使用した講義は、都内の私立大学文学部で開講されている表現法の授業で、「言い換えの表現」の回を録画した。講義60分、課題30分で構成されており、講義ビデオも60分の録画となっているが、実験のため、30分に編集し直したものを用了。当該談話は、164発話から成り、構成は以下のとおりである。

- (1) 発話番号 20～78 なぜ言い換えるのか
- (2) 発話番号 79～183 「すなわち」「つまり」「要するに」について
  - ①発話番号 80～91 配付資料の表の見方の説明
  - ②発話番号 92～115 「すなわち」について
  - ③発話番号 115～132 「つまり」について
  - ④発話番号 133～145 「要するに」について
  - ⑤発話番号 146～183 「すなわち」「つまり」「要するに」の違いについて

板書は、発話番号147で行った「詰」という文字1字のみである。

文学部での講義ではあるが、本センターにおいても「つまり」は9月第4週、「すなわち」は10月第3週に日本語授業の中で文型として取り上げ、「要するに」は1月第2週に語彙として授業中に解説しているため、大学入学前の理科系の学生でも対応できると判断し、実験に用いることにした。

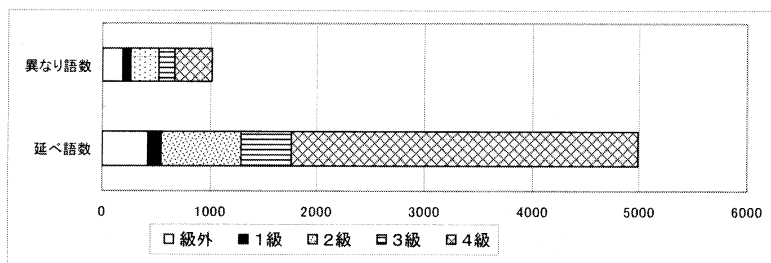
#### 4-5. 講義ビデオの未習語率

川村氏・北村氏の開発した語彙チェッカー<sup>\*2</sup>を用いて形態素解析したところ、延べ語数4,874語、異なり語数1,020語となり、日本語能力試験出題基準との重なりは図1のとおりとなった。

---

<sup>\*2</sup> 『チュウ太の道具箱』の「レベル判定ツール」<http://language.tiu.ac.jp/tools.html#input>

図1 講義ビデオと日本語能力出題基準との重なり



本稿では、1発話ごとの未習語率を出し、ノート等への記入との関係を見るため、「既習語」「未習語」を次のように設定した。

既習語—本センターで使用している日本語教科書『初級日本語』『中級日本語』『上級日本語』で扱っている語彙

未習語—同上で扱われていない語彙

上記の定義は教師側のものであり、学習者が忘れた「既習語」は学習者にとっては未知語に等しく、それゆえに先行研究では既「知」語という用語を用い、小森他(2004)・三國他(2005)では自立語の翻訳やディクテーション等を用いて既知語か否かを確認する方法をとっているが、語彙の定着といった側面も見なかったため、本稿では上記の定義を採用することにした。

表3に記載した1発話ごとの未習語率は以下のように出した。

発話番号22 / →語彙チェッカーによる「語」の区切り F→フィラー □→未習語

つまり、/あの、F/ 述語 / が / 出 / て / くる / たんび / に、その、F/ 二つ / 言い換え / て / いく / トレーニング / な / ん / です / ね。 /

上記の文の場合、総語数19からフィラー2を除き、未習語4<sup>\*3</sup>の割合を求めると、23.5%となる。

実験用講義ビデオ全体での未習語率は7.2%であるが、総語数の中に付属語も含まれているため、未習語の割合が低くなっている感が否めない。自立語のみで未習語率を計算する必要がある。

\*3 「たんに」という形では『初級日本語』第28課で教えているが、「たんびに」と音が変化した形は教えていないため、未習語とした。

## 5. 結果

### 5-1. 被験者のノートテイキングの特徴

結果を本稿末尾に掲載した表3にまとめた。●は1発話の間にノートに記入していたことを、○は配付資料のプリントに記入していたことを、△は電子辞書を使用していたことを表す。記号の右側の数字はそれらに有した秒数を表す。「0」とあるのは、数字を○で囲むなど一瞬で終わる行動があったことを示す。

講義時間 1,758 秒のうち、ノートテイキングに関連する行動に費やしている時間は、L2が844秒で講義時間の48%、次いでL4が572秒(32.5%)、L1が526秒(29.9%)、L3が271秒(15.4%)となっている。過剰反応と考えられるL2を除いて、講義時間の概ね3分の1程度の時間をノートテイキングに関連する行動に使い、それ以外の時間はビデオの視聴に当てられていた。非漢字圏の学習者であるL2とL4の時間が多いたのは、漢字を書くスピードが影響しているのかもしれないが、ふだんの行動とは異なる可能性が高い。手元カメラとは別に天井カメラで撮影した映像を見ると、顔を上げてビデオを視聴している学習者が多く、それが普通の行動と思われる。

電子辞書については、ふだんの日本語の授業でも学習者は使用しているため、実験の際も特に使用を制限しなかったが、L2とL3は電子辞書の使用は見られなかった。

講義者は配付資料のプリントの解説を行うことが多かったが、プリントのどの部分を解説しているのかを追うことは4名とも問題なくできていた。また、配布資料のプリントに直接書き込むことも多く、数字や該当箇所に印をつけるといった場合は、講義者が発話を開始すると同時に記入することが可能であった。これは、数発話遅れて記入を開始するノートとは異なる点である。

被験者それぞれのノートテイキングに関連する行動の特徴であるが、L1は、じっくり聞いてからノートに記入するタイプで、プリントへの書き込みが少ない。L2はこちらの実験の趣旨を十分にくみとり、ノート、プリントともにびっしりと書き込みがある。書き込んでいる内容も、キーワードだけではなく、プリントのどの部分を見ればよいかといった参照情報も含まれている。L3は、L2とは反対にノートテイキングに関連する行動の時間数が最も少ない反面、プリントへの書き込みの割合は4名中最も多い。これはプリントを有効活用している合理的なやり方とも言え、ふだんの行動に近いとも考えられる。L4は母語での記述が6語あるほか、電子辞書の使い方に特徴がある。発話番号54～60、121～126、149～152、169～173で

は、ノートの記入の途中で電子辞書を引いているのが見られる。これは、言葉の意味を調べるといふより、ノートに書く漢字を調べていると考えられ、ふだんはこのような行動はしないであろう。

ノートテイキングに関連する行動と講義談話の構成とに関係を見出そうとしたが、ノートへの記入は講義者の発話から遅れて開始されるため、談話の段<sup>44</sup>の区切りとノートへの記入開始が一致しなかった。また、未習語の少ない部分でノートテイキングを行っているとも限らなかった。そこで、何がきっかけとなってノートに記入したのかを見ることにした。被験者4名のうち、右手前方から撮影したL3は記入している文字が追跡可能な映像となっているため、L3を分析の対象とする。

## 5-2. ノートに記入するきっかけ

### ①学習者L3のノート

2つ 思い出さないとき 表現 かきことば あまりよくない 気持ちを伝えるため 理解者に分かれて欲しい ↑ 分りやすい のため すくめ	話 つまり 文章 縮短 分りやすい	要点 要する 危険のことば =「...、いい 要する____分れる 言葉?」 ...がない
① 具体ニ抽象 難カ 易 難一 簡核 筋 詳 Senmon 印象	山本さん ことば 例	

左図はL3の記入したものをできるだけ忠実にワープロソフト上で再現したものである。ノートの左半分を4-4項で示した(1)「なぜ言い換えるのか」に当て、右4分の1を(2)③「つまり」④「要するに」⑤三者の相違に当てている。

(2)①は配付資料の見方の説明のため、ノートにとる必要はないが、(2)②「すなわち」についての記述がこのノートには見られない。これは、配付資料のプリントに書き込んだためである。

### ②ノートに書き込むきっかけ

#### A. 既習語、特に同語反復

発話番号	講義書き起こし	L3のノートへの記入内容
26	で、あのー、言葉を思い出さないとき、自分が何か言葉を話すときに思い出せないときに、「んー、何だっけ、M何ていうか、えーとー」みたいに、思い出さないときもあるし。	
27	ただ、逆に一方、その、複数の言葉を即座Mにおも、思いつくとき、そうですね、例えば、誰かの服を見て、「かわいいね」というのと、「似合うMね」というのを、二つ思いつくときもあるんですね。	思い出さないとき
28	そうすると、「ま、かわいい、っていうか似合うMだね」とか言ってる、ま、両方、あの、思いついたことを言うことによつて、その、表現をより深くしようということをします。	
29	で、ま、特に場合によっては、そうだけれども、言葉を吟味Mすればするほど、その、思いつく言葉の候補という、言い換えMの候補というのは増えていきます。	表現 かきことば

左表の太字・下線の部分が、学習者L3がノートに記入している間流れていた講義者の音声である。ノート2行目に記入された「思い出さないとき」という言葉は、講義者は発話番号26で使っているが、

<sup>44</sup> 佐久間(2003:91)は、「段」には『文』『発話』と文章・談話の中間に位置する「言語単位」として指差し、「意味内容上の相対的なまとまり」として区分される『話題』を表し、具体的な伝達目的を有する言語表現のまとまりである」という特徴があるとしている。

学習者L3が記入を開始したのは発話番号27で、「複数の言葉が即座におも、思いつくとき、そうですね、例えば、誰かの服を見て、「かわいいね」って」という講義者の音声が入っている間、記入している。次項以降で取り上げるケースを除いては、直前、もしくは2～3発話前の既習語を書き取っている。その場合、同語反復が多い。ノート3行目の「表現」は、発話番号29の「で、ま、特に書き言葉はそうですけれども」という音声が入っている間記入しているが、講義者は直前の発話番号28で用いている。また、ノート4行目の「かきことば」は「表現」を書き終えたあとすぐに書いている。ただ、漢字圏の学習者であることを考慮すると、「かきことば」とひらがなで表記しているのは、「音」として書き取ったのか、意味がわかって書き取っているのか、確かめる必要がある。

### B. 正確に聞き取れない語彙の処理一同語反復による訂正

発話番号	講義書き起こし	L3のノートへの記入内容
47	つまり、ええと、一つの事柄Mに対して、二つの異なる表現を示すということは、その一つの事柄Mの、二つの側面を見せることになるんです。	3のノートへの記入内容 すくめ ① 具体 とば ↓
48	で、も、その二つの側面っていうのはいろいろあると思います。	
49	えっと、具体的には、えっと、立崎Mさんが、「二つは分りやすくまとめるため。もう二つはその逆で、一度言ったことをもう少し分りやすく説明するため。つまり抽象M的なものを具体的にしたり、具体的なもの抽象M的にしたりするものだ。」と書いています。	
50	で、えっと、江原Mさんは、「同じように具体的なものと抽象M的なもの、または、難しい言葉と簡単な言葉、をそれぞれ言い換えるMことによって、聴者Mに理解してもらいやすくなる。」ということを書いています。	

ノート10行目の「すくめ」は発話番号49「一つはわかりやすくまとめるため。」という音声が入っている間に書いているが、これはその直前の発話番号47・48にある「側面」が既習語であるにもかかわらず、正しく聞き取れず、ひらがなで「すくめ」と表記した

と考えられる。「側面」は「二つ」という言葉と共に使われており、ノート1行目に「2つ」と記した学習者L3にとっては重要な語彙に聞こえたのであろう。

発話番号	講義書き起こし	L3のノートへの記入内容
52	ま、そういうふうに、典型的には、難しい表現と易しい表現、詳しい表現と簡潔な表現、それから、象徴的な表現と具体的な表現、ま、これくらいにまとめられると思うんですけど、その二つの事柄Mの側面を見せようとしている、ということです。	山本さん 2行目の「表現」に○ 若一間接 最後に若に取消線
54	例えば、専門用語を説明しようとするとき、これは、難しい言葉だけ説明していたら、専門用語が説明できません。	
55	だから、難しい表現も、あえて入れるということを書きます。	senmon
57	それから、詳しい表現と簡潔な表現のペアMですけども、詳しいM表現っていうのは、あの一、具体的に、です。理解しやす部分がある。	「若」を「詳」と訂正 「間接」に取消線を引き、「簡」と記入
58	でも一方、簡潔な表現でポイントMをどらえて示してくれると、一目Mで分かるという利点Mがある。	↓

ノート下から2行目のsenmonであるが、「専門」は『初級日本語』第9課に大学での専攻という身近な意味で出てきており、本センターの学習者であれば、すぐにわかりそうなものであるが、「専門用語」と「用語」とともに使われているため、音を意味に結びつけ

られなかったようである。しかし、書き留めていることから重要な言葉と判断したと思われる。とりあえず書き留めておき、あとで訂正をしようとしたのではないか。



訂正がうまくいっている例が発話番号 52 で書き留めた「若一間接」である。意味が通じないため、書き終わった時点ですぐに「若」には取消線を引いたが、次に「専門」が聞こえて来たため、とりあえず senmon と書き留め、再び、発話番号 57 で「詳しい表現と簡潔な表現」という同語反復が提示されたとき、正しい意味の漢字に書き換えている。

## 6. 考察

今回のパイロットスタディでは、学習者は総講義時間数の 3 分の 1 程度をノートテイキングに関連する行動に使い、既習語の同語反復のあとに書くことが多いということがわかった。また、同語反復は、学習者の間違った理解を訂正する効果もある。ただし、キーワードを書き取るのが精一杯で、文の形はあまり見られず、ノートを見て講義内容を再生するのは難しい状態である。

未習語率や談話の構成との関係を見るためには、以下の点に留意したさらなる実験が必要である。

- ・学習者の書き始めの時点だけではなく、学習者の書く文字を認識できる程度の映像の精度を必要とする。
- ・学習者が書き込むのはノートだけではなく、配付資料にもかなり書き込むため、それも回収の対象とする必要がある。
- ・日本語母語話者のノートテイキングの行動との比較

## 謝辞

本稿は、科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) (課題番号 16520319)「学際的アプローチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発」(研究代表者: 西條美紀) による成果の一部である。

また、講義ビデオ・書き起こしスクリプトの利用を許可してくださった文章談話研究会のメンバー及びビデオ撮影に協力いただいた学生に感謝いたします。

## 参考文献

- 小森和子・三國純子・近藤安月子(2004) 「文章理解を促進する語彙知識の量的側面－既知語率の閾値探索の試み－」 『日本語教育』120 号
- 三國純子・小森和子・近藤安月子(2005) 「聴解における語彙知識の量的側面が内容理解に及ぼす影響－読解との比較から－」 『日本語教育』125 号

- 平尾得子(1999)「講義聴解能力に関する一考察－講義理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号
- 佐久間まゆみ(2003)「文章・談話における「段」の統括機能」『朝倉日本語講座7 文章・談話』朝倉書店
- 西條美紀・藤村知子(2005) 日本語学習者の講義の聴解行動についての分析」、『日本語教育方法研究会会誌』Vol.12 No.1

### 使用教科書

東京外国語大学留学生日本語教育センター編『初級日本語』『中級日本語』『上級日本語』（凡人社）

表3 ノートテイキング行動と未習語率、講義談話の構成

講義時間計:1758秒				計	526	計	844	計	271	計	572
●ノートに記入				●	447	●	648	●	163	●	433
○プリントに記入				○	29	○	196	○	108	○	44
△辞書を使用				△	50	△	0	△	0	△	95
発話 番号	語数	フィ ラー	未 習 語 率	L1		L2		L3		L4	
				漢 字 圏	非 漢 字 圏	漢 字 圏	非 漢 字 圏	漢 字 圏	非 漢 字 圏		
20	59	2	5	8.8%		●					
21	19	1	4	22.2%		●	40				
22	12	0	1	8.3%							
23	50	7	7	16.3%		●	13	●	1		
24	59	0	4	6.8%		●					
25	18	1	2	11.8%		●	60				
26	35	2	1	3.0%	●					●	
27	41	3	2	5.3%	●	14	●			●	15
28	34	4	1	3.3%		●				●	
29	31	2	2	6.9%		●	22	●	11		
30	37	1	0	0.0%		●			11		
31	4	0	0	0.0%	●					●	
32	32	3	2	6.9%	●	11	●			●	10
33	13	0	1	7.7%		●				●	
34	11	0	1	9.1%	●		40			●	
35	84	3	4	4.9%	●	34	●			●	25
36	24	0	2	8.3%	●		9	●	22	△	
37	32	1	3	9.7%		●				△	
38	13	0	1	7.7%		●				△	28
39	3	0	1	33.3%		●	15			△	
40	18	0	1	5.6%		●				△	
41	46	2	4	9.1%	●			●			
42	20	1	0	0.0%	●			●		●	
43	11	0	0	0.0%	●			●		●	
44	15	1	0	0.0%	●			●		●	25
45	28	0	1	3.6%	●			●		●	
46	44	3	1	2.4%						●	
47	30	0	2	6.7%	●	9	●	4			
48	15	2	0	0.0%						●	
49	62	3	4	6.8%	●	16	●	●		●	
50	45	2	4	9.3%	●		32	●	20	●	44
51	26	0	2	7.7%	●	4	●	11		●	
52	56	2	1	1.9%	●△			●	17	△	8
53	33	0	0	0.0%	△	12	●				
54	10	0	0	0.0%						●	
55	16	0	0	0.0%				●		●	
56	12	0	0	0.0%	△	5	●			●	21
57	26	1	2	8.0%		●		●		●	
58	21	0	4	19.0%	●		16	●	13	●	7
59	43	1	0	0.0%	●			●		△	+4
60	32	4	0	0.0%	●			●	3	●	8
61	20	0	5	25.0%	●	12	●				
62	43	3	9	22.5%							
63	7	2	0	0.0%				●			
64	11	0	0	0.0%				●		3	
65	11	0	0	0.0%							
66	14	1	0	0.0%							
67	7	1	0	0.0%				●			
68	17	1	4	25.0%	○	2	●	○	6	○	
69	35	2	4	12.1%	○	3	●			○	15
70	18	0	0	0.0%						○	

段の主な内容

リダダンシア

言い換えるということ

言換えの定義

なぜ言い換えるのか

解答開始

なぜ言い換えるのか

解答まとめ

言換の表現効果

表現効果まとめ

言換の表現効果の具体例

プリントを使用して言換えによる表現効果を説明

表3 ノートテイキング行動と未習語率、講義談話の構成

発話 番号	語数	フイ ラー	未習語 率	L1		L2		L3		L4		段の主な内容
				漢字圏	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏			
71	24	0	0	0.0%	●	●	●					
72	11	1	0	0.0%	●	●	●					
73	13	0	3	23.1%	●	●	●			○	7	
74	39	2	6	16.2%						○	1	
75	22	0	3	13.6%			○					
76	21	2	1	5.3%						○		
77	69	1	4	5.9%			●			○	6	
78	20	0	4	20.0%			●			○	1	
79	86	5	3	3.7%	●	●	●			○	2	17
80	51	5	2	4.3%						○		
81	16	0	0	0.0%			●					
82	21	2	0	0.0%			○					
83	23	3	0	0.0%								
84	19	1	0	0.0%						○	1	
85	17	1	2	12.5%						○	2	
86	23	5	0	0.0%	○	1					○	6
87	21	3	0	0.0%			○					
88	19	4	0	0.0%			○					
89	19	0	2	10.5%								
90	58	4	5	9.3%	○	6				○	0	
91	12	1	0	0.0%			●					
92	62	2	3	5.0%	○	1						
93	19	4	1	6.7%			●			○	5	
94	16	2	0	0.0%	△	6				○		
95	30	0	3	10.0%	●					○	0	
96	16	0	3	18.8%	●	12				○	2	3
97	77	5	10	13.9%	●	●	●	5			●△	+6
98	12	0	1	8.3%	○	4						
99	8	1	1	14.3%								
100	10	0	0	0.0%								
101	19	1	1	5.6%			○					
102	34	0	0	0.0%	●							
103	52	1	2	3.9%	●	33				○	26	21
104	21	2	0	0.0%			●			○		
105	28	0	5	17.9%								
106	24	0	6	25.0%			○			1		
107	17	0	4	23.5%			○			1		
108	47	0	5	10.6%			○					
109	14	1	1	7.7%	●					○	8	5
110	53	2	0	0.0%	●	9				○		6
111	21	1	2	10.0%	○	0						
112	32	5	4	14.8%	○	2				○	1	
113	5	0	0	0.0%			●					
114	13	1	0	0.0%	○●	3+4				○	6	15
115	27	0	5	18.5%			●					
116	27	1	1	3.8%						○		13
117	24	2	0	0.0%			●			○		8
118	33	1	4	12.5%						○	0	2
119	11	1	1	10.0%								
120	32	1	3	9.7%			○			○	5	
121	57	2	7	12.7%	●					○	7	●
122	22	0	2	9.1%	●					○	2	32+
123	25	0	2	8.0%	●							
124	17	0	1	5.9%	●						△	10+
125	107	9	10	10.0%	●					○	0	21
126	36	1	5	14.3%	●						●	
127	16	0	0	0.0%								

配付資料の表の見方

スナワチ

スナワチのまとめ

ツマリ

スナワチ、ツマリ、要スルニの違い  
表の見方の説明  
見方の説明終わり

スナワチについて  
ツマリ・要スルニとの互換性の有無

スナワチの役割  
スナワチの特徴

スナワチのまとめ  
ツマリについて

ツマリの特徴1  
ツマリの特徴2

表3 ノートテイキング行動と未習語率、講義談話の構成

発話 番号	語数	フィ ラー	未習 語 率	L1		L2		L3		L4		段の主な内容
				漢字 圏	非漢 字圏	漢字 圏	非漢 字圏	漢字 圏	非漢 字圏	漢字 圏	非漢 字圏	
128	60	2	12.1%	●	11	●	17	●	2	△	11 35	ツマリのまとめ 要スルニ
129	34	1	9.1%	△	6			●	4	△		
130	22	2	10.0%						5	●		
131	14	1	0.0%			●				●		
132	12	0	16.7%	●						●		
133	25	2	4.3%	●	18	●	26	●	3	●		
134	5	0	0.0%			●						
135	32	2	6.7%	●				○	0	●		
136	67	3	9.4%		4	○	2			●		
137	64	5	23.7%	○	7							
138	33	2	6.5%									
139	13	1	0.0%			○						
140	23	1	4.5%	●	5	○	8			△		
141	12	0	8.3%							●		
142	40	0	5.0%			○	17	●	9	●		
143	12	0	25.0%			○		●	10			
144	16	2	14.3%			○	8	●				
145	14	0	0.0%	△	7	○				△		
146	30	1	3.4%	●	16					△		
147	52	3	4.1%			●	8	●	3	●		
148	2	0	0.0%			●						
149	50	0	10.0%	●	12	●	21	●	2	●		
150	42	1	7.3%			●	13	●	10	●		
151	35	0	5.7%							△		
152	34	4	3.3%	●	3	●				●		
153	16	1	0.0%									
154	21	1	0.0%			●						
155	26	1	0.0%			●				○		
156	50	0	0.0%					○	9	●		
157	15	1	0.0%			●	13	○	0			
158	53	4	8.2%	●	6	●	3			●		
159	10	1	11.1%			●	7			●		
160	47	1	2.2%	●	16	●	11	○	6+3			
161	22	0	4.5%									
162	15	0	0.0%			○	1					
163	31	0	6.5%									
164	24	0	0.0%									
165	13	0	15.4%									
166	19	0	5.3%									
167	41	2	10.3%	△	6	○	14					
168	22	0	0.0%				1					
169	32	4	0.0%	○	0	●	7	○	14	●		
170	61	2	3.4%	●	5	○	15			△		
171	36	0	19.4%			○				●		
172	49	0	0.0%	●	3	●	12	○	0	●		
173	96	2	13.8%	△	8	○	6			△		
174	45	3	19.0%	●	6			○	0			
175	56	2	0.0%	●		●						
176	11	2	0.0%	●		●	12			●		
177	9	0	0.0%	●		●				●		
178	17	1	0.0%	●	25	●	7			●		
179	32	1	9.7%	●						●		
180	40	2	0.0%					○	0			
181	21	1	0.0%									
182	81	2	5.1%			○	2					
183	49	2	4.3%			●	17			●		
合計	4874	217	337	7.2%							14	

要スルニ

スナワチ・ツマリ・要スルニの違い

段の主な内容

ツマリのまとめ  
要スルニ

要スルニの特徴1

要スルニの特徴2

要スルニのまとめ

三者の相違その1

まとめ1

三者の相違その2

まとめ2  
三者の相違その3

まとめ3

## Pilot Study to Explore the Relationship Between the Structure of Lecture and Note-taking

FUJIMURA, Tomoko SAIJO, Miki

A lecture aimed at first year students at the university was recorded and shown to exchange students with Level 2 of the Japanese Language Proficiency Test. Four of the participants were filmed to see what they wrote in their notebooks or on the lecture handouts. We learnt that the students spent about one third in the lecture taking notes and often wrote notes after the lecturer repeated the same words they already knew. Repeating the same words also has the effect of correcting misunderstandings the students have. However, students were unable to write down sentences, and the notes ended up as lists of words making it difficult for students to look at their notes and recall the details of the lecture.