

# 談話構造図作成法による ノートテーキング

西 條 美 紀

キーワード

ノートテーキング, よいノート, 談話構造図, 実践例

## 1. はじめに

大学で学ぶ学生にとって、どうしたらよい講義ノート<sup>1)</sup>が取れるのかという事は、大きな問題である。まして、日本語母語話者(以下、母語話者)より日本語能力の劣る日本語学習者(以下、学習者)にとって講義ノートは、講義内容を理解し、知識を習得し、さらに試験に備えるための重要な手段であり、母語話者にとってよりもその重要性が大きいであろう。しかし、講義のノートを取るという活動には、4技能すべてを総合した日本語力の上に専門知識が要求され、講義の形態も専門分野によって様々であることから、ノートの取り方といった練習を日本語教育に取り入れることはむずかしいとされてきた。富谷(1990)が述べているように、「ノートテイキング<sup>2)</sup>のスキルは大学入学後ただちに必要とされるので、準備教育中

---

1) どういうノートがよい講義ノートかということについては、後で述べるが、ここでは、「よいノート」という言葉を自分の勉強の役に立つノートという意味で使う。

2) 以下、note-taking の訳語は、各論文の表記のままを用いる。本研究では、「ノートテーキング」という語を用いる。これは、定着した訳語がないこと、富谷(1990)他、「ノート・テイキング」の用語を用いている先行研究と本研究では note-taking の定義が違うことからである。

に養成されなければならない」が、「ノートが学生自身の持つ学習方法と深く関わっていることなど<sup>3)</sup>から、準備教育の間には扱われないことが現実には多い」(p. 65)のである。

しかし、本当に日本語教育の一環として、講義ノートの取り方を教えることはできないのだろうか。この問いは、以下の3つの問いを含んでいると考えられる。① 講義ノートの取り方というものが、専門分野別にあるのか。② 学習者は自分の学習方法と「深く結びついている」と言えるほど確立されたノートの取り方についての技法を持っているのか。③ 日本語教育の場で教えないとすると、専門教育に入った後で、誰が学習者に、専門分野にあったノートの取り方を教えるのか。これらの疑問を持ったことが、本研究の出発点である。おそらく、多くの学習者にとって、一般に「予備教育」と言われる専門教育の始まる前の日本語教育の場以外に、日本語の講義ノートの取り方を学べる場はないであろう。また、母語において自分なりの講義ノートの取り方についての技法を持っている学習者であったとしても、それが日本語の講義に応用できるとは限らない。したがって、専門分野を超えて適用が可能で、日本語教育の場で教えらるノート取りの技法を訓練することには、十分なニーズがあり、研究する価値のある課題であると考えられる。このように考えて、本稿では、取り入れられる情報や、日本語における専門的な既有知識が母語話者に比して少なく、専門分野も様々である学習者にも適用可能な方法として、後述するような談話の構造図を作成することによって、講義のノートを取るという方法を提案する。さらに、その方法の妥当性について学習者の実際のノートを分析することによって検討し、有用なノートテーキングの方法についての示唆を得たい。

なお、本研究では、ノートテーキングという用語を「講義のノートを取る」という意味で用いる。

---

3) 富谷(1990)は準備教育にノート・テイキングが採り入れられない理由として、他に、扱う言語サイズが大きいこと、専門性が強いことも挙げている。

## 2. 先行研究

### 2-1 「ノート・テイキング」についての研究

講義を聴いてノートを取ることにについては、日本語教育においてこれまでも研究がなされてきた。特に慶応義塾大学国際センターにおいて一連の研究(長谷川 1984, 1985, 重松 1987, 重松・長谷川 1987, 富谷 1990)が行われてきている。これらの研究では、「ノート・テイキング」という用語を「授業を聴いてわかることと、それを日本語で作文すること」(長谷川 1984)と定義して使っている。個々の研究によって、少しずつ用語の定義は違うが、基本的に、講義のノートをただ取るだけでなく、「講義を書いた文に改めていく作業」(重松・長谷川 1987)、「講義の要点を書き取り、それを整理して要約文にまとめる作業」(富谷 1990)までを含めて「ノート・テイキング」と呼んでいる。しかし、本稿では、この用語は使わずに、「講義のノートを取ること」をノートテーキングと呼ぶ。それは、ノートを取ることに、講義の内容の要約を含める必然性に対して疑問があるからである。

講義に限らず、まとまった内容のある談話のノートを母語話者が取る場合、書き言葉で記述するのは、議事録などのような、後で人の回覧に供するような文章の場合だけであろう。学生がノートを取るのは、後で自分の勉強に役立てようとするためであり、講義の要点が示されている必要はあるが、それが書き言葉として整った文章になっている必要はないし、まして講義内容の要約文の形になっている必要はないと本研究では考える。先行研究(長谷川 1984, 1985, 富谷 1990)が主張するように、講義のノートを取る最終的な目的のひとつに、講義のレポートを書き言葉で提出することがあり、話し言葉から書き言葉への変換が訓練されなければならないとしても、その訓練が講義の要約文を作ることでなければならない理由はない。ノートを取ることに、要約文を作ることは、別々の言語活動であり、それぞれに、別個の理論のもとに訓練がなされるべきであろう。

上記のような用語の定義の違いは、講義のノートを取るということは、

ということかという、いわば、ノートテークング観の違いでもある。以下に、講義のノートを取ることに、講義の要点を書き言葉でまとめることまでを含めない先行研究についても紹介(2-2, 2-3)し、講義のノートを取るとは何をすることなのか、よいノートとはどのようなものなのかについて述べたい。

## 2-2 ノートテークングについての先行研究

山下(1998)は、日本の大学や大学院に学ぶ学習者の講義理解の問題点と講義理解のために彼らが用いるストラテジーについて知るために、学習者と母語話者の両方に、質問紙法による意識調査を行った。複数の機関から、様々な専門分野で学ぶ学習者 132 名<sup>4)</sup>、母語話者 167 名<sup>5)</sup>分のデータを回収し、因子分析を行った。その結果、学習者の講義の理解度に関与する因子は、「文字情報」、「慣れ」、「教師と学生との関係」、「講義構成」<sup>6)</sup>の4因子に解釈されることを示した。また、「文字情報」については、母語話者も同じように重要視しており、「両者とも講義の理解は、視覚的な情報やノートに左右されていることが明らかになった」(p. 32)と述べている。また、因子が属性によって影響を受けるかどうか見るために、学習者の所属、年齢、性別、講義の難易度、学習期間、滞日期間、日本語能力などの属性ごとに因子の得点尺度を求め、t検定を行った。その結果、因子間に有意な差はなく、属性の違いに関わりなく講義理解に寄与する因子についての学習者の認識が一致していることを示した。このことから、上

---

4) 学習者の専門は、工学、農学、人文科学、社会科学、生活科学で男性が47名、女性が85名であった。出身地は、韓国、中国、台湾、マレーシア、タイ、オーストラリア、日本語学習歴は概ね2年から5年で、75名が日本語能力試験の1級に合格している。

5) 母語話者の専門は、工学、理学、人文科学、社会科学、生活科学で、男性67名、女性100名であった。

6) 「文字情報」因子とされたのは、質問紙の項目のうち、「教科書または資料のプリントなどがあるかないか」、「板書が計画的であるかどうか」、「ノートを取ることができるかどうか」である。

述の4因子は、様々な属性を持つ学習者の講義理解関与因子であると考えられ、これによって、ノートテークが講義理解にとって重要であるということがわかるとともに、ノートテークを「講義構成」<sup>7)</sup>に着目して教えることが、学習者の講義理解に役立つのではないかとこともうかがえる。

山下(1998)の言う「講義構成」は、脚注に示したように、講義の展開に関することである。このような、今何が話されていて、それは講義全体とどのようなかかわりがあるかを考えながらノートを取るということの重要性については、英語の講義における note taking の分野では、Chaudron et al. (1994) が指摘するように、1970年代から研究があった(James 1975, Otto 1979, Mason 1983)。次に英語による note taking の先行研究について検討する。

### 2-3 note taking についての先行研究

Dunkel (1988) は、英語母語話者(以下、L1)66人と英語学習者(L2)63人を被験者として、約22分間のビデオテープに取った講義を視聴させ、講義の後、記憶の保持を確認する多肢選択問題形式のテストを行う実験をした。その結果、L1, L2ともに、ノートの総語数とテストの成績には、負の相関があり、情報を、多くの言葉を使ってノートした学習者の成績は低く、名前や日付や統計などの内容語(content word)を略語や、シンボルや、限られた数の構造を表す語(structure word)を使って書き取るノートを取った学生の成績がよいという結果を得た。一方、Chaudron et al. (1994)では、L2被験者98人を、ノートを取る群と取らない群に分けて、7,8分のオーディオテープに取った講義を視聴させ、多肢選択とクローズドテストを行い、その結果を比較している。その結果、ノー

---

7) 「講義構成」と命名された因子は、「コース全体の流れ(展開)がはっきりしているかどうか」、「授業の流れがはっきりしているか」、「学習目的がはっきりしているか」などの項目からなっている。

ト群とノートなし群では、成績に有意な差はないという結果を得た。これについては、講義時間が短かったこと、テストと講義の間の期間が短かったことが原因で、ノートの有用性が発揮される余地がなかったのではないかという分析も付け加えられている。また、実証的な分析には至っていないが、よいノートには、Dunkel (1988) の言う test-answerability (具体的な問題に答えられること) がなければならないとしている。しかし、これらの研究では、どのように test-answerability のある簡潔なノートを取る訓練を学習者にするかという方法についての言及はない。

ノートテーキングの訓練については、アウトライン法という方法が70年代から提唱されている。Otto (1979) は、短い講義を録音したテープを用意し、そのテープを聴かせる際に、講義内容のアウトラインを学習者が記入するシートを配布し、だんだんにシートに書いてある情報を少なくして行く練習をノートテーキングの練習の最終段階として位置付けている。同様の練習方法についての提案は、富谷 (1990) にもある。このアウトライン法は、学習者が自分で講義の要点を見つけられるようになることを意図している。ノートテーキングの練習が他の聴解練習と違う点は、学習者が自分で講義の要点を探し出し、その要点がどのように論理的に関係付けられているかを記述しなければならない点にあるということは、先行研究で繰り返し指摘されてきたし、経験的にも自明なことである。しかし、講義の中の何が、論理的な関係性を示すのか、そもそも講義におけるアウトラインとは何かという点が、これらの論文においては明らかになっていない。さらに、どのようにしたら、学習者がシートなしに、講義の要点に気づくようになるのかという点も不明である。

#### 2-4 先行研究についてのまとめ

以上の先行研究から、学習者は講義理解を助ける一助として文字情報としてのノートを活用していること (山下 1998)、そして、そのノートは、講義の構成がわかり (山下 1998)、具体的な問題に対して答えることがで

き (Chaudron et al. 1994), 表記量の少ない, 簡潔なノート (Dunkel 1988) でなければならぬことがわかった。これらのことから, 講義の要約文を作成することまでを含めた「ノートテーキング」が, 必ずしも講義理解を助けるノートを取ることに繋がらないことも示唆されたと考える。

では, どのようなノートがよいノートであり, どのような方法でノートを取る訓練ができるのだろうか。

### 3. 談話構造図作成法によるノートテーキング

これまで述べてきたことから, 学習者にとってのよいノート, つまり, 勉強の役に立つノートは, 以下のようなノートであることがわかった。

- ① 具体的な問題に対して答えることのできるノートであること。
- ② 表記量の少ない, 簡潔なノートであること。
- ③ 講義の構成がわかるノートであること。

そして, このようなノートを取るための練習方法が, 日本語教育において確立されていないということもわかった。そこで, 本研究では, 上記の条件を満たすノートを学習者が取るために, 談話分析を応用した「談話構造図作成法」を提案する。以下に, 談話構造図とはどんなものかを紹介し, その理論的枠組みについて述べ, さらにこの方法でノートテーキングを訓練した実践例をあげる。

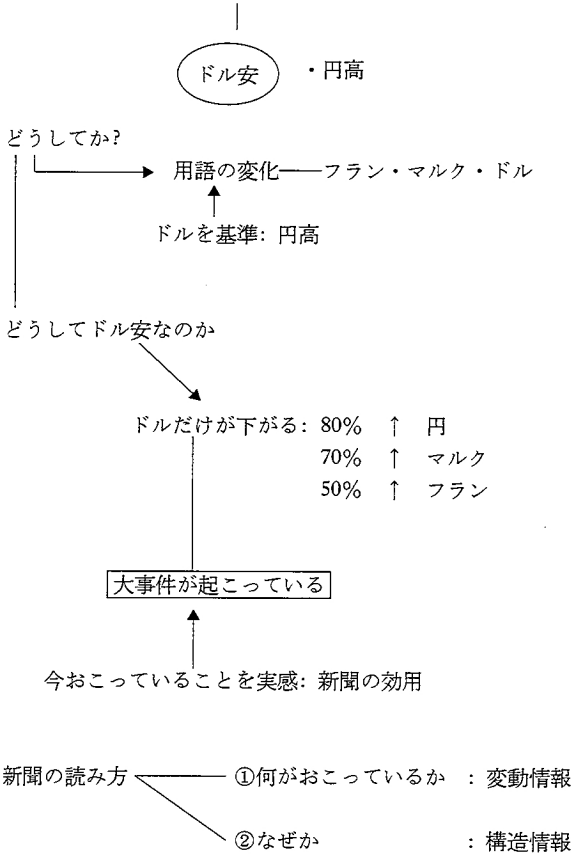
#### 3-1 談話の構造図とは何か

本研究が考える談話の構造図とは, 図1に示すようなものである。図1は『講義を聴く技術』(産能大学出版部)に収録されている「講義1・新聞」のテープのノートである。筆者が作成した。講義のスクリプトについては, 『講義を聴く技術』を参照していただきたい。

このノートは, 事物の因果関係を縦に, 縦に書かれている内容の詳細や, 話者のコメント, 主題と関係ない脱線的な内容は横に書き, 相互の関

図1 講義1「新聞」のノート

経済の勉強 — 新聞が一番良い — 生きた勉強





係を線や矢印で示すという原則で書かれている。このような図を本研究では、「談話構造図」と呼び、このような図を講義のノートとして取る訓練を、「談話構造図作成法によるノートテーキングの訓練」と呼ぶ。ここで言う談話の構造図は、談話の結束性を少数の内容語、略語、記号を用いて、二次元的に示すものである。進行する談話を図の形式で記述することは、「今、何が話されていて、それは前に聞いた部分のどことつながりそうか」ということをモニターしながら、聞き取った内容を配置して、矢印等で結び付けて行くことであり、すぐれてメタ認知的な活動である。では、何によって、聞き手はこのような関係付けを行うことができるのだろうか。

多くの先行研究 (Shiffrin 1980, Stubbs 1983, Chaudron & Richards 1986, Dunkel & Davis 1994, Flowerdew & Tauroza 1995, 西條 1999) は、談話の中に、談話の構成を示すもの、あるいは談話を構造化するものがあり、それが聞き手の談話理解を助けるということを述べている (先行研究の詳細については、西條 1999 を参照)。西條 (1999) は、談話の中のメタ言語 (自分、あるいは他者の言語に言及する言語) に談話を構造化する役割があり、談話の聴解においては、母語話者の場合にも、学習者の場合にも、談話中のメタ言語が聞き手の理解を促進するというを実際のデータの分析を基に示した。そして、なぜメタ言語が聞き手の談話理解を促進するのかという点については、「メタ言語によって、聞き手は、話し手が言及する話の範囲が移行したことを知り、話者の枠組みを取り入れて、現在聞いている談話についての理解表象を変える」(p. 123) からではないかと述べた。

本研究の談話構造図作成の方法は、この考え方に基づいている。つまり、話し手がメタ言語を使うことによって、聞き手は、話し手が言及する範囲が移動したことを知って、聞いている談話に内容のまとまりとしての境界を画することができる。そこで、聞き手は、そのまとまりを内容語や、略語などで書き留め、次のまとまりを聴きながら、前に書いたことと

の関連を考え、書きこむ位置を決めて、必要なら矢印などを用いて、相互の表記を結び付ける。この方法を採用することによって、聞き手は、講義者の講義展開の表象と類似の理解表象を紙の上に残すことができるのである。

この方法の利点は、ふたつある。第1は、談話における展開の型というようなものをあらかじめ想定してないので、どんな展開の講義であっても、講義の中にメタ言語的表現があれば、まとまりを同定し、相互の関係を記述することができる点である。第2は、わからない言葉や文があっても、今自分が聞いているその「わからない部分」はこのノートのどこに配置されるべきものかを、スロット(たとえば、文字のない四角の枠など)として示しておけば、後からその情報を補うことができる点である。聞き取れなかった箇所は、後で級友なり教師なりに質問すればよい。談話の聴解における一番の問題は、欠けている情報はどこかを同定することである。談話構造図法では、スロットの位置がノートに残っているのでその点を解決できる。

では、この方法によるノートテーキングは、実際にはどのように訓練されるのか、また、その効果はどうであったかについて、実践例を踏まえながら述べたい。

### 3-2 談話構造図作成法によるノートテーキングの実際

表1に、岐阜大学留学生センターの「専門聴解」、愛知県立大学外国語学部の「日本語Ⅰ」で扱ったノートテーキングを訓練するための授業のシラバスを挙げる。この科目は、日本語能力が中・上級に達している学部、大学院に入る前の学生、学部の1年生に、専門的な内容の談話の聞き取り能力を身につけさせるために開講された。具体的には、「1週間後にノートを見て、講義の内容を再構成できる」ということを目標に掲げ、教材は、前述の『講義を聞く技術』のテープを使った。活動内容の詳細は、表に示した通りだが、1週目に上述のメタ言語について説明した。ここでの説明は、簡略なもので、「...はどうしてかって言うと」や、「一つは、

表 1 「談話構造図法」によるノート・テーキングシラバス

週	到達目標	授業内容
wk1	自分の言葉に言及しながら談話展開について説明するメタ言語を談話の中で認識できる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 講義 1 を聞く</li> <li>② トピック、主張は何かを話し合う</li> <li>③ もう一度聞く(メモ)</li> <li>④ 聞いたことを書き出す</li> <li>⑤ スクリプトを配る</li> <li>⑥ メタ言語とキーワードを確認</li> <li>⑦ 段落ごとに聞いてマークを確認</li> <li>⑧ 教師が談話の構造図を書く</li> </ul>
wk2	書かれた文章を読むのを聞くのと、話し言葉になっている文章を聞く違いがわかる。(メタ言語のない文章を聞くのはむずかしいことがわかる)。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 「中日新聞」の中から短い投書を読み取ってメモを取る</li> <li>② 講義 2 を聞く(2 回)</li> <li>① キーワードとキーセンテンスを言う</li> <li>② 細かい内容について先に問題を与えて聞く</li> </ul>
wk3	ノートの取り方について理解し、内容の難しい講義のノートも取れる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>① ノートの取り方を説明する</li> <li>② 講義 2 を聞いてノートする(1 回目)</li> <li>③ 違う色のペンでノートする(2 回目)</li> <li>④ 質問に答える</li> <li>⑤ 違う色のペンでノートする(3 回目)</li> <li>⑥ 教師のノートを見て、聞けなかったところを違う色で書きこむ</li> <li>⑦ スクリプトをチェックする</li> </ul>
wk4- wk8	同上	同上
wk9	自分のノートのとりかたについて知り、改善点をあきらかにする	<ul style="list-style-type: none"> <li>① 講義 1—講義 9 までのノートを見て感想を言う</li> <li>② 教師がコメントを述べる</li> </ul>
wk10- wk17	ビデオの視覚情報と聴覚情報を合わせてメモを取り、適切に説明することができる。	3 分ほどの特集から「クローズアップ現代」などの報道番組まで、順にメモをとりつつ見て、説明する

\*愛知県立大学は wk13 まで。

…」, 「二つ目に, …」のような表現が, 話し手がこれから話そうと  
思っていることの方角を示していると説明した。さらに, 講義のスクリ  
プトを配布し, メタ言語と考えられるものをマーカーでマークさせた。さら  
に, キーワードになっている内容語についてもマークさせ, 相互の関係に  
ついて考えさせた。2 週目は, メタ言語の少ない, 書かれた文章を読み上  
げる聴解を行い, そのような文は, 聞きながら文相互の関係を知ることが  
難しいことを意識させ, メタ言語に注目することの重要性に気づかせた。  
そして, 3 週目に, 用紙の縦と横に講義の内容を配置してゆく方法を説明  
し, 実際にノートを取る練習に入り, 8 週目まで続けた。9 週目には, 今  
までのノートを見ながら, 自分のノートの取り方について学習者が教師に  
説明し, 教師から進歩した点, 気をつける点についてコメントを受けるコ  
ンサルテーションを行った。

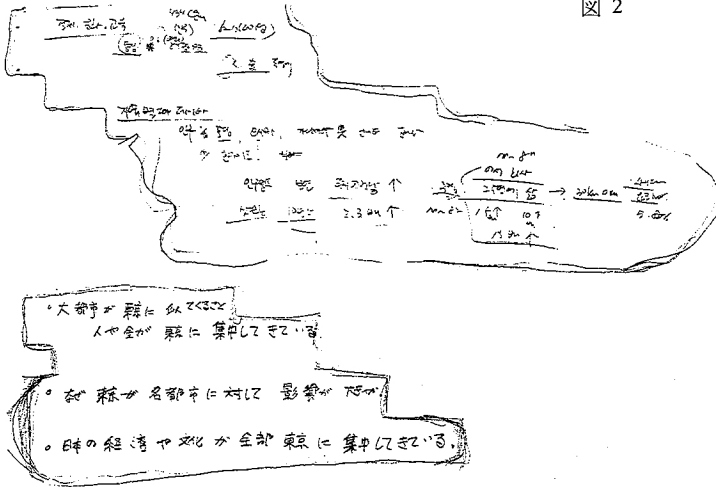
### 3-2-1 ノート取りのやり方についての説明

前項で述べたように, 3 週目から実際に学習者が自分でノートを取る練  
習を行ったが, その際, ① テープを3 度聞いて, 同じ紙に色の違うペン  
で3 回ノートを取ることを, ② 従って, A4 の紙を用意し, 後から書きこみ  
ができる余地を残してノートを取ることを, ③ わからない言葉や内容につ  
いては, 丸や四角の枠を書いておき, その内容が聞き取れた内容のどこに  
関係するかを示すことを, ④ 縦に因果関係, 横に例や細かい説明を書くこ  
と, などの指示をした。これらの指示に従って, 学習者がどのようなノー  
トを取ったかについて, 次項で述べる。

### 3-2-2 ノート例

図2, 図3に学習者のノート例を挙げる。この学習者は, 韓国人学習者  
で, 愛知県立大学の学部1 年生であった。日本語能力検定1 級を持って  
おり, 日本語による講義には出席していたが, 講師の言うことはわかるも  
の, ノートテーキングについてはかなり困難を感じていた。図2は,

図 2



ノートを自分で取る訓練の1回目(表1シラバスのwk3の練習)のものである。すべて韓国語でノートしており、表記量も少なく、表記も断片的である。日本語表記部分は、教師が命じて、日本語に訳させたものである。彼女に、1回目の訓練終了後、インタビューしたところ、「内容を聴くだけでも大変なのに、内容の関係を整理して書くのはとても大変だ」とのことだった。自分でノートを取る練習の2回目も1回目と同様、断片的な表記に終わった。そこで、3回目に、テープを3回聞いて、ノートを取った後、「自分の取ったノートを見ながら、聴いた講義を思い出して、なるべく詳しく講義を再生しなさい」という課題を与えた。これは、吉岡(1991)の言う文章再生練習で、学習者は講義の内容をそのまま再構成するため、内容だけでなく、内容相互がどのような表現で結びついているかをよく意識化できたようである。図3は、彼女の4回目のノートである。1回目のものと比べると、表記量が増えたこと、日本語の記述になったこと、内容相互の連関が記述されていることなどがわかる。これ以降、彼女

講義 4

2024/4

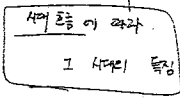
[1回目]

年表

明治前期の生活

歴史  
その時代の文化

例) 引き出し



語-つづきの物について  
明治前期の生活

日本で 演劇 宝塚歌劇

明治中期 (明治 20年) への

変化がある

江戸: 踊った生活

文化

引き出しがあった

19C (明治) の全国 132 府

地方 大衆

海中 遊んでた

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治: ヨロッパの文化

区文化熱

演劇改良

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

明治中期 文化 変化

のノートは、各要点の相互関係がよく整理されて記述されるようになり、先に述べた「よいノート」に近づいた。

#### 4. ま と め

これまで述べてきたことから、よいノートとは、test-answerabilityのある簡潔で、講義の構造がわかるノートであること、そのようなノートをとるためには、談話構造図作成法によるノートテーキングの訓練が有効であろうということが示唆された。また、講義の論理的なつながりをあまり良く見出せない学習者には、ノートテーキングの練習と合わせて、文章再生練習も必要であることもうかがえた。談話構造図作成法に関しては、ここに紹介した一例を持って、訓練効果を一般化することはできないが、本研究によって、要約文を作成すること以外のノートテーキングの方法についての示唆は行えたと考える。今後、レベルの違う多くの学習者の訓練を行い、ノートを分析して、効果的なノートテーキングの訓練法を確立したい。さらに、今までに教材としたテープは、オーディオテープであり、時間も短く、談話構造図作成法を導入し、基本的な訓練をするには適していたが、実際の講義にもっと近い教材も使って、訓練効果について検討することも今後の課題としたい。

#### 参考文献

- Chaudron, C. et al. 1994. Second language listening comprehension and lecture note-taking. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research Perspectives*, 75-91. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. & Richards, J. C. 1986. The effect of discourse markers on the comprehension of lectures. *Applied Linguistics*, 7: 113-127.
- Dunkel, P. 1988. The content of L1 and L2 students' lecture notes and its relation to test performance. *Tesol Quarterly*, vol. 22-2: 259-281.
- Dunkel, P. & Davis, J. M. 1994. The effects of rhetorical signaling cues on the recall of English lecture information by speakers of English as a native or second language. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives*, 55-74. Cambridge: Cambridge University Press.

- Flowerdew, J. & Tauroza, S. 1995. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17: 435-458.
- 長谷川恒雄 1984. ノート・テイキング考(上) 『日本語と日本語教育』第13号 慶応義塾大学国際センター pp. 35-46
- 長谷川恒雄 1985. ノート・テイキング考(中) 『日本語と日本語教育』第14号 慶応義塾大学国際センター pp. 33-46
- James, K. 1975. Note-taking in lectures: problems and strategies. In *English for academic Purposes*, A. Cowie and J. Heaton (Eds.): 89-98
- Mason, A. 1983. *Understanding academic lectures*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- 西條美紀 1999 『談話におけるメタ言語の役割』風間書房
- 重松 淳 1987 「大学講義スタイル分析——大学講義を聞くことを目的とした聴解用テキストの作製のために——」 『日本語と日本語教育』16号 慶応義塾大学国際センター pp. 43-51
- 重松 淳・長谷川恒雄 1987 「講義の聴解指導」 『日本語教育』64号, 日本語教育学会 pp. 99-108
- Schiffrin, D. 1980. Meta-Talk: Organizational and Evaluative Brackets in Discourse. *Sociological inquiry*, 50: 199-236
- Otto, S. A. 1979. Listening for note taking in EST. *TESOL Quarterly* 13-3: 319-328
- Stubbs, M. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. The university of Chicago Press 南出康世・内田聖二(訳) 『談話分析 自然言語の社会言語学的分析』1989
- 富谷玲子 1990. 「大学準備教育でのノート・テーキング——専門教育への橋渡しとして——」 『日本語と日本語教育』第19号 慶応義塾大学国際センター
- 山下直子 1998 「外国人留学生の講義理解に関する研究——意識調査とノート・テーキング——」平成10年度 お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 修士論文(未公開)
- 吉岡英幸 1991 「表現のための基礎練習——再生練習の方法——」 『講座日本語教育』第26分冊 早稲田大学日本語研究教育センター pp. 20-31