

[研究報告]

## 大学生によるノートテイキングとこれまでに受けた指導

魚崎祐子

### 要 約

大学生を対象に、日頃どのようなノートテイキングを行っているのか、それらに対する有効性をどの程度感じているのか、また日頃行っていたり有効性を感じていたりするノートテイキングについて、これまでに指導や勧めを受けた経験があるのかという調査を行った。その結果、実際の行動と有効性認知との間に相関が見られるとともに、多くの調査項目において両者の評定には有意な差が見られるということもわかった。全体的には有効性認知の評定の方が高い項目が多く、有効性を感じていても、実際には行っていないところがあると考えられた。一方、数は少ないが有効性に疑問を感じつつも行っている行動も見られた。また今回扱ったノートテイキングの項目について指導を受けた経験としては、学校の教師による指導が最も多かった。しかし、指導を受けたことが行動や有効性認知に影響しているかどうかは項目によって異なっていた。

キーワード：ノートテイキング、有効性認知、方略使用、方略指導

### 1. はじめに

私たちは学習成果を高めるために様々な方略を用いている。それらの方略は最初から持っていたわけではなく、様々な経験の中で獲得してきたと考えられる。佐藤（2001）によると、教師がどのような学習方略を有効だと考え、指導しているのかが、学習者の学習行動に影響する可能性があるという。また魚崎（2013）も、関わった教師の方略使用や有効性認知が授業中の発話などに反映され、授業を通して子どもたちの方略使用や有効性認知に影響を与えているという可能性を指摘している。

伊藤（2009）は他者から学習方略を教えられる場合と自身で獲得する場合とに分けて検討しており、小学校においては他者から学習方略を獲得することが多く、中学校から高校にかけては自身で身につけることが多いとされている。

様々な学習方略の中でもノートテイキングは多くの学習者が授業中にとる方略の1つである

といえる。そのため、小学生の頃から繰り返し経験を重ねて磨いてきた方略であるといえるだろう。大学の講義におけるノートテイキングは小学校や中学校などにおけるノートテイキングと異なり（たとえば藤田, 2006など）、学習者による工夫がより必要であるとされる。しかし、どのようなノートテイキングを行っているのかということや、どのようなノートテイキングが有効だと考えるのかは、これまでの経験がベースになっていると考えられるだろう。そこで、現在持っているノートテイキング方略とこれまでに受けてきた指導との関係について検討することとした。

## 2. 目的

大学生が日頃どのようなノートテイキングを行っているのか、また、ノートテイキングを行う上でどのようなことに有効性を感じているのかを明らかにすることとした。さらに、これまでにノートテイキングについてどのような指導を受けてきたのか、また、受けた指導と現在の行動や有効性認知との関係についても検討することとした。

## 3. 方法

### 3.1. 対象

教育学部の1年生142名を対象とした。

### 3.2. 手続き

大坪・東畑（2012）が教師を対象として行った調査から整理したノート指導の概念などを参考に、ノートテイキングの具体的な内容として以下の16項目を選定した。

- (1) 学習の流れがわかるように書くこと
- (2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと
- (3) 復習をしやすいように書くこと
- (4) 重要な語句を書くこと
- (5) 文字数を少なくすること
- (6) 大切な情報を選んで書くこと
- (7) 多くの量を書くこと
- (8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと
- (9) 自分の考えを書き込むこと
- (10) レイアウトを工夫すること

- (11) 丁寧に書くこと
- (12) 見やすい大きさの文字で書くこと
- (13) 色使いを工夫すること
- (14) 余白を十分にとること
- (15) 正しい内容を書くこと
- (16) 自分なりのやり方をもつこと

これらの項目について授業中にノートをとる際にどの程度おこなっているのかについて「4. いつもおこなっている」「3. よくおこなっている」「2. どちらともいえない」「1. あまりおこなっていない」「0. 全くおこなっていない」の5段階で回答してもらった。また、これらの項目はどの程度有効だと考えているのかについても同様に「4. とても有効である」「3. まあ有効である」「2. どちらともいえない」「1. あまり有効でない」「0. 全く有効でない」の5段階で回答してもらった。さらに、これらの項目についてこれまでに指導や勧めを受けた経験の有無を尋ね、指導や勧めを受けた経験がある場合には誰からの指導や勧めであったのかについて、「親」「学校の教師」「友人」「塾の講師」「その他」の中から選択してもらった。

## 4. 結果

### 4.1. 行動と有効性認知への評定

行動へと評定と有効性認知への評定の中央値を示したものが表1である。(4) 重要な語句を書くという項目について、最も多くの学生が行っているという結果であった。また、有効性については(1) 学習の流れがわかるように書くこと、(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと、(3) 復習をしやすいように書くこと、(4) 重要な語句を書くこと、(6) 大切な情報を選んで書くこと、(15) 正しい内容を書くこと、といった項目において多くの学生が高く評定していた。

表1 行動と有効性認知への評定

項目	行動中央値	有効性中央値
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	3	4
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	2	4
(3) 復習をしやすいように書くこと	3	4
(4) 重要な語句を書くこと	4	4
(5) 文字数を少なくすること	2	2
(6) 大切な情報を選んで書くこと	3	4
(7) 多くの量を書くこと	2	2
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	3	3
(9) 自分の考えを書き込むこと	2	3
(10) レイアウトを工夫すること	2	3
(11) 丁寧に書くこと	3	3
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	3	3
(13) 色使いを工夫すること	2	3
(14) 余白を十分にとること	3	3
(15) 正しい内容を書くこと	3	4
(16) 自分なりのやり方をもつこと	3	3

#### 4.2. 行動と有効性認知との対応

行動への評定と有効性認知への評定について相関の有無を明らかにするために、各項目についてスピアマンの順位相関係数を用いて検討したところ、表2のようになった。

表2 行動と有効性認知との相関

項目	$r_s$ 値	
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	0.36	$p < .01$
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	0.15	$p < .10$
(3) 復習をしやすいように書くこと	0.4	$p < .01$
(4) 重要な語句を書くこと	0.41	$p < .01$
(5) 文字数を少なくすること	0.47	$p < .01$
(6) 大切な情報を選んで書くこと	0.37	$p < .01$
(7) 多くの量を書くこと	0.52	$p < .01$
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	0.37	$p < .01$
(9) 自分の考えを書き込むこと	0.25	$p < .01$
(10) レイアウトを工夫すること	0.48	$p < .01$
(11) 丁寧に書くこと	0.47	$p < .01$
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	0.56	$p < .01$
(13) 色使いを工夫すること	0.47	$p < .01$
(14) 余白を十分にとること	0.55	$p < .01$
(15) 正しい内容を書くこと	0.46	$p < .01$
(16) 自分なりのやり方をもつこと	0.51	$p < .01$

この結果、以上のように、ほぼすべての項目において行動と有効性認知との間に強い相関が見られた。

## 4.3. 行動と有効性認知との相違

続いて、行動と有効性認知への評定との相違についても検討するために、各項目についてウィルコクソンの符号順位和検定を行ったところ、表3に示す結果となった。

表3 行動と有効性認知との相違

項目	Z値	
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	6.81	$p < .01$
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	8.13	$p < .01$
(3) 復習をしやすいように書くこと	7.96	$p < .01$
(4) 重要な語句を書くこと	2.69	$p < .01$
(5) 文字数を少なくすること	3.17	$p < .01$
(6) 大切な情報を選んで書くこと	5.42	$p < .01$
(7) 多くの量を書くこと	1.55	<i>n.s.</i>
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	2.68	$p < .01$
(9) 自分の考えを書き込むこと	8.31	$p < .01$
(10) レイアウトを工夫すること	6.54	$p < .01$
(11) 丁寧に書くこと	5.06	$p < .01$
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	5.08	$p < .01$
(13) 色使いを工夫すること	5.56	$p < .01$
(14) 余白を十分にとること	4.50	$p < .01$
(15) 正しい内容を書くこと	6.29	$p < .01$
(16) 自分なりのやり方をもつこと	2.86	$p < .01$

この結果、(7) 多くの量を書くことという項目以外では、行動と有効性認知との間に有意な差が見られた。有意差のあった項目のうち、(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くことのみが、有効性を感じている程度より実行している方が高い評定となっており、その他の項目においては有効性認知の方が高い評定であった。

#### 4.4. これまでに受けた指導や勧め

それぞれの項目について、これまでに誰かから指導や勧めを受けた経験について尋ねた結果をまとめたものが表4である。さらに、指導や勧めを受けた経験を持つ者に対し、誰からの指導や勧めであったのかを尋ねたところ、図1に示すような結果となった。なお1人の学生が複数の人から指導を受けたことがあると回答した場合にはそれぞれに数えてあるため、図1はのべ人数で作成している。

指導や勧めの有無を項目ごとに比較した結果、約半数の項目において、半数以上の学生がこれまでに指導や勧めを受けた経験があるという回答であった。また、図1を確認すると、すべての項目において教師からの指導が最も多いという結果であった。続いて多いのが塾講師による指導であり、(11) 丁寧に書くこと、(12) 見やすい文字の大きさと書くことといった項目においては親の関わりも多かった。全体的には大人の指導や勧めが多く、友人同士で学び合うということは少ないといった結果であった。なお、その他として挙げられたのは、通信教育の教材、TVや雑誌、先輩などであった。

表4 各項目に関して指導を受けた経験の有無

項目	指導・勧めあり	指導・勧めなし
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	57	85
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	54	88
(3) 復習をしやすいように書くこと	86	56
(4) 重要な語句を書くこと	85	57
(5) 文字数を少なくすること	27	115
(6) 大切な情報を選んで書くこと	86	56
(7) 多くの量を書くこと	11	131
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	73	69
(9) 自分の考えを書き込むこと	84	58
(10) レイアウトを工夫すること	76	66
(11) 丁寧に書くこと	86	56
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	57	85
(13) 色使いを工夫すること	71	71
(14) 余白を十分にとること	73	69
(15) 正しい内容を書くこと	62	80
(16) 自分なりのやり方をもつこと	60	82

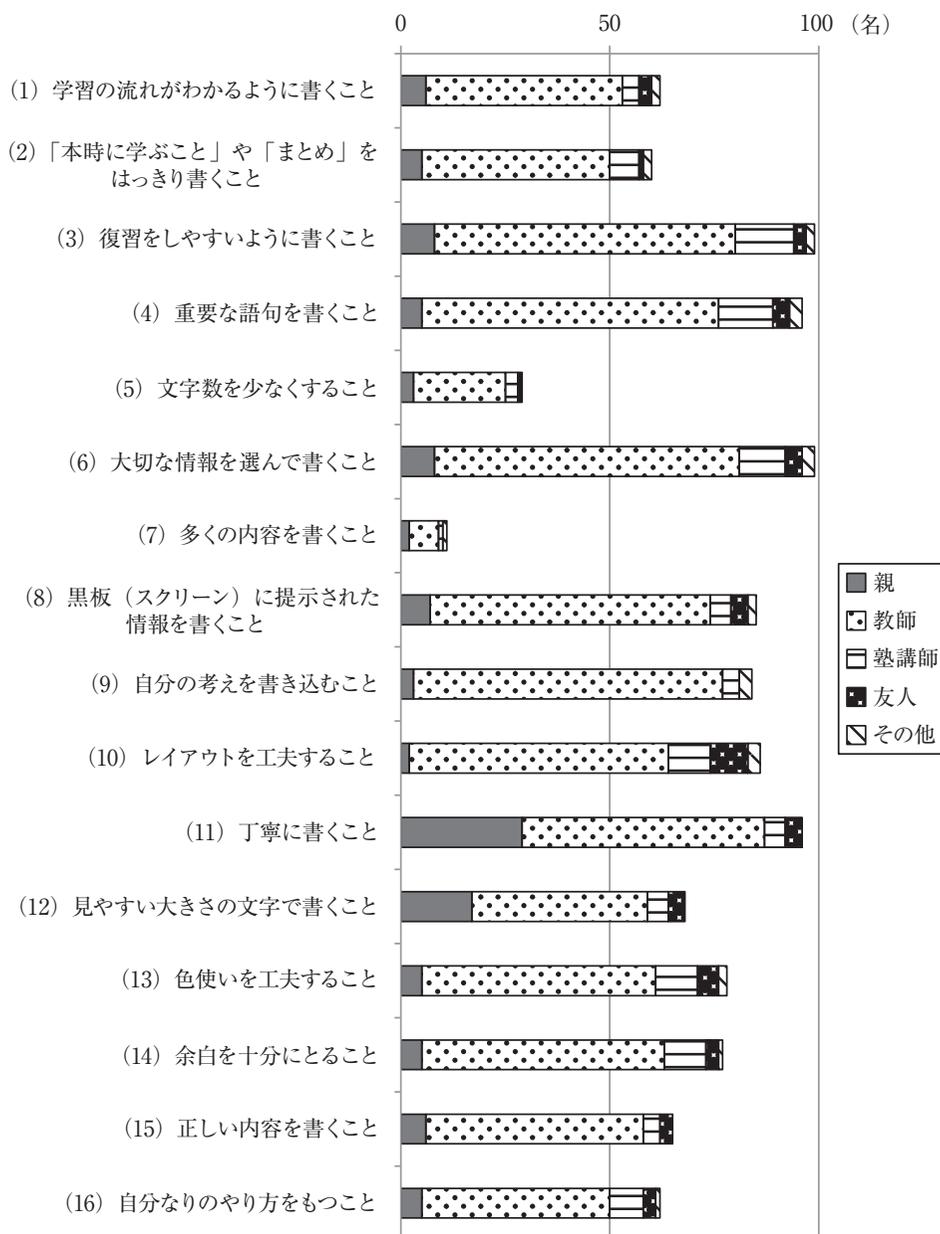


図1 指導や勧めは誰から受けたのか

#### 4.5. 指導や勧めの有無と使用や有効性との関係

これまでに指導や勧めを受けた経験のある者と受けたことのない者とでは、行動や有効性認知に違いがあるのかどうかを項目ごとに検討した。マン・ホイットニーのU検定を行った結果、表5および表6に示す通りとなった。

表5 指導の有無による行動への評定の相違

項目	指導あり 中央値	指導なし 中央値	Z値	
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	3	3	0.42	
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	2	2	0.03	
(3) 復習をしやすいように書くこと	3	3	0.91	
(4) 重要な語句を書くこと	4	3	6.13	$p < .01$
(5) 文字数を少なくすること	2	2	10.71	
(6) 大切な情報を選んで書くこと	3	3	0.04	
(7) 多くの量を書くこと	3	2	2.68	$p < .01$
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	4	3	1.57	
(9) 自分の考えを書き込むこと	2	1	3.13	$p < .01$
(10) レイアウトを工夫すること	3	2	1.57	
(11) 丁寧に書くこと	3	3	0.66	
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	3	3	0.09	
(13) 色使いを工夫すること	3	2	1.25	
(14) 余白を十分にとること	3	2	2.05	$p < .05$
(15) 正しい内容を書くこと	3	3	0.78	
(16) 自分なりのやり方をもつこと	3	3	2.85	$p < .01$

行動については (4) 重要な語句を書くこと, (7) 多くの量を書くこと, (9) 自分の考えを書き込むこと, (16) 自分なりのやり方をもつことが1%水準で, (14) 余白を十分にとることが5%水準で有意な差が見られた。また, 有効性認知については (7) 多くの量を書くこと, (9) 自分の考えを書き込むこと, (10) レイアウトを工夫すること, (14) 余白を十分にとること, (16) 自分なりのやり方をもつことが1%水準で, (4) 重要な語句を書くこと, (5) 文字数を少なくすること, (8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くことは5%水準で有意な差が見られ, (6) 大切な情報を選んで書くこと, (15) 正しい内容を書くことについては有意傾向が見られた。

表6 指導の有無による有効性認知への評定の相違

項目	指導あり 中央値	指導なし 中央値	Z値	
(1) 学習の流れがわかるように書くこと	4	4	0.84	
(2) 「本時に学ぶこと」や「まとめ」をはっきり書くこと	4	4	1.10	
(3) 復習をしやすいように書くこと	4	4	1.91	
(4) 重要な語句を書くこと	4	4	2.24	$p < .05$
(5) 文字数を少なくすること	3	2	2.05	$p < .05$
(6) 大切な情報を選んで書くこと	4	4	1.73	$p < .10$
(7) 多くの量を書くこと	3	2	2.58	$p < .01$
(8) 黒板（スクリーン）に提示された情報を書くこと	3	3	2.30	$p < .05$
(9) 自分の考えを書き込むこと	3	3	3.22	$p < .01$
(10) レイアウトを工夫すること	4	3	4.15	$p < .01$
(11) 丁寧に書くこと	3	3	1.81	
(12) 見やすい大きさの文字で書くこと	3	3	0.12	
(13) 色使いを工夫すること	3	3	0.98	
(14) 余白を十分にとること	3	3	4.46	$p < .01$
(15) 正しい内容を書くこと	4	4	1.87	$p < .10$
(16) 自分なりのやり方をもつこと	4	3	3.84	$p < .01$

## 5. 考察

以上の結果について考察を述べたい。

まず、今回の調査で扱った項目内容については、学習者が実際に行っていたり有効性を認知していたりすることが全体的に多いという結果であった。今回の項目内容は小中学校の教師から出されたものを中心として構成したが、学習者としてもそれらの内容についての指導を受け止めていることの表れではないかと考えられる。

また、実際の行動と有効性認知の間には強い相関が見られた。具体的にどのようなノートテイキングを行うかという点において、そのやり方が有効だと考えるからこそ使用するといったことがいえるだろう。

しかし同時に、行動と有効性の認知については多くの項目において相違があることも示された。多くの項目において、有効だと考えているほどには行っていないという結果は、有効性を感じていても負担が大きいかと考えたり、好みでなかったりするという阻害要因があることを示しているだろう。そのような中、黒板やスクリーンに示された内容について書き写す

という項目においては有効性を感じている以上に行っている学習者が多いということがわかった。書き写すというノートのとり方は、学習者自身による情報の選択が不要であり、学習者にとっての難易度は高くない。小学校から高校にかけて、教師に与えられたものを受け取るという姿勢でノートをとってきた学習者が、大学の授業においてそのようなノートのとり方がふさわしくないのかもしれないと感じつつも習慣として行っている可能性もある。小学校低学年の時期から黒板を書き写すという行動は繰り返され求めてきたことにより、条件づけられているということも考えられるだろう。また、教師の立場から考えると、自身の与えた情報を素直に受け取るという学習者の姿勢に対して悪い印象を受けることはないために、そのような学習に対する姿勢を褒めたり、真面目な受講態度であるという評価をしたりしており、それらを受けた学習者はそのようなノートのとり方をよい行動として強化していったという可能性もあるだろう。

続いて、大学生となった学習者たちがこれまでを振り返ったところ、ノートテイキングに関して周囲の人たちからの指導を受けてきたことがわかり、中でも多くの内容において教師からの指導が中心となっていることが示された。おそらく、授業内で実際にノートをとる場面を通して、具体的なアドバイスが行われているのだと考えられる。塾講師もまた、学習成果につながることを意識して、ノートに書く内容や見た目に関わる指導を行っていると考えられた。一方、親は細かな学習内容をふまえた指導というよりは、丁寧さや字の大きさなどについての関わりが多かった。具体的な学習内容に関わらず、どのような場合にも共通してできることとしてのアドバイスではなかったかと考えられる。

最後に、これまでに何らかの指導や勧めを受けたことと、行動や有効性認知との関係について検討したところ、項目によってその関係性は異なった。指導を受けた経験の有無によって使用への評定の異なった項目は3分の1ほどであり、必ずしも誰かから指導や勧めを受けたからといって用いているわけではないということが示された。今回有意な差が見られた項目については、誰かから言われてこそ気づくやり方であるとも考えられる。有効性認知については使用より多くの項目で指導や勧めの有無による影響が見られた。誰かからの指導や勧めを受けたことにより、そのようなノートをとれば有効であろうと感じつつも、実際に行うというところにはまでは至らないことがあるという結果を示しているであろう。

## 6. まとめと今後の課題

以上のように、ノートテイキングの具体的な方略について、大学生が実際に行っているのか、また有効性をどの程度感じているのかについて調査を行った。その結果、多くの具体的な内容について有効性を感じ、ある程度は行っているということがわかった。ほぼすべての内容において有効性と行動の間には強い相関が見られ、有効性を感じているからこそ行っているということがわかった。しかし、両者の相違についても確認したところ、こちらもほとんどの項目

で有意な差が見られ、行動への評定と有効性を認知する度合いとが一致していなかった。多くの項目では、有効性認知の方が高い評定を示しており、有効性を認知していても実際に行うことを阻む要因が考えられた。佐藤（1998）はコスト感が方略使用に及ぼす影響についても言及しており、今後、コスト感も含めた検討につなげていきたい。また、興味深いこととして、黒板に書かれたものを書き写すという項目については有効性を感じている以上に実際に行っているということが示された。これは、日頃大学生を対象に授業を行っている筆者の経験とも結びつく感がある。この背景には小学校に入学して以来、教師が黒板に書いたことを書き写すという経験を積み重ねてきたことにより、習慣化している可能性がある。そのため、大学の授業に合わないのではないかと感じつつも、行い続けているのかもしれない。

さらに、これまでにノートテイキングに関してどのような人たちからの指導を受けてきたかという点では、圧倒的に教師による影響が大きかった。周囲の大人たち、特に学習指導に関わる立場からの指導や勧めによって、ノートテイキング方略の獲得に影響を及ぼしていることがうかがえた。ただ、その影響の強さは項目によってばらつきがあり、指導や勧めを受けたことが行動や有効性の認知につながっているものもあれば、その有無が大きく影響していない項目も見られた。今回の調査では個々が受けた具体的な指導の内容についてはまでは確認しておらず、その程度も把握していない。指導の具体的な内容や程度によって影響の大きさが変わったという可能性もあり、今後、実際にどのようなノートをとっているのかという実態と合わせて検討を進めていきたい。

## 参考文献

- 藤田哲也「第1講 ノートの取り方1：大学の多様な授業スタイル」『大学基礎講座改増版—充実した大学生活を送るために—』藤田哲也編著、北大路書房、2006、11-30
- 伊藤崇達『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房、2009
- 大坪治彦・東畑貴昭「教師の板書計画とノート指導に関する一考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』63, 2011, 107-119
- 佐藤純「学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響」『教育心理学研究』46, 1998, 367-376
- 佐藤純「教師の学習方略指導に関する研究」『日本教育工学雑誌』25(Suppl.), 2001, 49-52
- 魚崎祐子「児童による学習方略の有効性認知と使用に関する事例研究」『論叢 玉川大学教育学部紀要2012』2013, 19-31

## Students' Note-taking Styles and Instructed Experiences

Yuko UOSAKI

### Abstract

This study reported on the result of a survey on university students' note-taking. I asked them how they took notes, felt the effectiveness of their note taking styles and asked the experiences of being instructed on their note-taking. Results showed the correlation between use and cognition of effectiveness, but also showed the gap between them. In addition, many of the students had been instructed on their note-taking styles by school teachers, and effects of teachers are suggested. On some note-taking styles, however, there was no significant effects of instructions by other people.

**Keywords:** note-taking, use of note taking styles, cognition of effectiveness, instruction on learning styles