

第二言語学習と学習ストラテジー

元木 芳子

日本大学大学院総合社会情報研究科

Second Language Acquisition and Learning Strategies

MOTOKI Yoshiko

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

Recently, in an area of studying a foreign language, leaning methods based on students' individuality have been under intensive study. In 1970s, by comparing excellent students with ordinary students, differences in effects of learning methods on foreign language learning were examined, and by 1990s, many researches have focused on the learning strategies. In this paper, using Japanese students, correlations between the examination score of German and the learning strategies were examined. A correlation between the score of a meta-cognition strategy and the grade of German was found.

学習ストラテジーとは何か

外国語学習では、同じ授業を行っていても、その教育効果に個人差があることは、経験的によく知られている。このことは日本語を母語とする者が第二言語として外国語を学ぶ場合も、あるいは外国語を母語とする者が日本語を学ぶ場合についても、この個人差に言及している研究は多い(Skehan, 1989; 片桐, 2005)。

1970年代までの外国語教育は教師主導で、学習者は受動的な立場で行われてきた。教師主導から学習者中心の教育に変化してきた要因を、Cohen & Dörnyei (2002) は、20世紀の学習観が「行動主義的学習観」から「認知主義的学習観」への変化、と指摘している。Cohenらは、学習者の心の中で起きていることをモデル化することによって、学習者要因を中心に効果的な外国語学習法を検討している。

数々の先行研究の中から、学習ストラテジーの育成が学国語教育へ与える影響を示したものを紹介する。

梅田 (2005) は、外国語としての日本語教育でも、学習者が教育機関や教材を利用して、自律的に学習する必要性を述べている。自律学習は日本語能力を高めるだけでなく、日本語を手段として有効に使え

るようになるため、さまざまなリソースを有効に使用し、自律的に学習する能力を身につけることが必要である、と述べている。

Ellis (1997) は、第二言語としての外国語を学習する際には、母語の影響が大きいと述べている。成人が第二言語を学習する場合、部分的に第一言語に基づく新しい言語体系を構築する。この体系は第一言語体系とも第二言語体系とも異なるものである。これを中間言語と呼ぶ。同じ母語を第一言語とする学習者は、第二言語学習において、同じような間違いを起こしやすい。著書に上げられている例の中に、中国人や日本人の英語学習者がある。中国語や日本語には関係節がないため、中国人や日本人の英語学習者は、関係節を回避しようとするか、過剰使用しやすい。あるいは他の例では、ドイツ人やノルウェー人の英語学習者は、母語の否定文 “Er geht nicht.” (英語に直訳すると “He goes not.”) では、否定詞は主動詞の前でなく後につけられる。従って学習の初期には、学習者は第一言語の規則を第二言語の規則に置き換えず、自分独自の中間文法を構築する。この例の場合、第二言語学習の際、第一言語体系が転移しやすく、間違いを起こしやすいことを示している。学習者は中間言語を発達させるために、さま

さまざまな学習ストラテジーを使用している。学習者に第二言語の文法構造を教えることは、中間言語発達に直接介入することであると、Ellis は指摘している。その学習を促進させるために可能性が高い学習ストラテジーをトレーニングし、中間言語を発達させることで、第二言語学習を促進させるというのである。また学習ストラテジーのトレーニングは、自律的な学習に役立つことも指摘している。

自律的学習のために必要な学習ストラテジーについての研究は、1970年代から始まっている。優れた言語学習者がどのような学習行動をとっているか、その特徴を探る調査がアメリカやカナダで行われた (Rubin, 1975; Naiman, Fröhlich, Stern, & Todesco, 1978)。Rubin(1975) は、学習者の認知プロセスに焦点を置き、verbal-report (口頭で報告させる方法) から「優れた言語学習者」の特徴を探った。また Naimanら(1978) は優れた学習者と思われる 34 名とのインタビューから、5つの主要な学習ストラテジーを抽出した。

学習ストラテジーとは、学習者が言語を学習する際に行うさまざまな思考活動や行動である。つまり言語を学習しようとする場合、誰もが行う行動である。例えば、単語がわからないときは辞書を引くとか、単語を覚えるときに単語カードを作る、できるだけ目標言語のテレビ番組や映画を見る、などである。さまざまな方法で「優れた言語学習者」の特徴を探ろうとデータが集められたが、精巧な分類がなされるまでにはさらに時間を要した。

学習ストラテジーを包括的に分類した研究では、2つの研究がよく知られている。一つは、O'Malley & Chamot (1990) であり、もう一つは Oxford (1990) の研究である。

O'Malley ら (1990) は、認知心理学の理論を取り入れ、言語の学習も練習により、宣言的記憶 (言葉で説明できる記憶) から手続的記憶 (「自転車の乗り方」のようにいちいち手順を思い出さない記憶) へ変わるものと述べている。使用されるストラテジーは認知スキルの一つであり、意識しなければ使えなかったスキルが、練習によって無意識に使えるようになる」と主張している。その分類は3種類で、メタ認知ストラテジー (言語のみでなく、どの学習に

も現れるストラテジーで、計画・観察分析、結果のチェック、評価などが含まれる) 認知ストラテジー (推測、ノート・テイキング、要約、演繹的推論、転移) 社会的・情緒的ストラテジー (質問する、仲間と一緒に作業するなどの社会的ストラテジーと、自己確認、自己対話、自己強化など) の3つに分けている。優れた言語学習者は、そうでない学習者に比べて、学習ストラテジーの使用頻度が高いだけでなく、幅広く多様な種類の学習ストラテジーを使用していることを示している。

Oxford (1990) は、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) と呼ばれるアンケート調査により、学習者のストラテジー使用頻度を調査し、学習者の言語習熟度との間に相関関係があることを明らかにしている。言語習熟度が高い学習者ほど、学習ストラテジーを多用している傾向がある。Oxford は、学習ストラテジーを6種類に分類しているが、その6種類は大きく、直接ストラテジーと間接ストラテジーの2つに分けられている。直接ストラテジーは、目標とする言語そのものに関わる言語学習ストラテジーで、言語をどう処理していくかという認知プロセスである。間接ストラテジーは、言語そのものでなく、学習自体をどう管理していくかに関するストラテジーである。さらにこの2つのストラテジーを以下のようにそれぞれ3つに分類し、6種類の学習ストラテジーを定義している。

1. 直接ストラテジー
 - 1) 記憶ストラテジー
新しい言語を蓄え、引き出すために使われる
 - 2) 認知ストラテジー
よりよい言語産出や理解をするために使われる
 - 3) 補償ストラテジー
わからないことを推測したり他の方法を使って補う
2. 間接ストラテジー
 - 1) メタ認知ストラテジー
自分の認知処理を統制するために使われる
 - 2) 情意的ストラテジー
学習態度や感情の要因を自ら統制するために使われる

3) 社会的ストラテジー

他人との作業を通じて理解、強化するために使われる

Oxford(1990) の分類は、O'Malley ら(1990) の分類と異なっている点があるが、O'Malley ら(1990) は Oxford (1990) の補償ストラテジーをコミュニケーション・ストラテジーと見なし、分類表には入れず、記憶ストラテジーと一つにして、まとめて認知ストラテジーとしていることが理由として考えられる。

また Oxford (2002) は、優れた学習者は、どのようなストラテジーを何の為に使用するか、ということ意識しており、言語タスクに適したストラテジーを選択できることも示している。

さらに Ellis (1994) は、優れた学習者に5つの特徴を見出している。目標言語形式に焦点を当てて練習したり注意を払う、わからない単語や表現があったとき推測して意味を読みとったり、積極的にコミュニケーションする機会を求め、自分なりの目標を定め、目標達成のための計画を立て遂行する、

自分で学習に関する意志決定をし、自分が好む学習スタイルで学習を進める、自分のニーズを理解し、学習進度を評価し、自分の学習を方向付ける、というものである。この中からは、Oxford (1990) の分類で、メタ認知ストラテジーに関するものである。

これらの先行研究から、優れた言語学習者を育てるためには、多くの学習ストラテジーを多様に使用できるよう訓練することが必要と考えられる。特に、自律学習においては、自己管理に関わるメタ認知ストラテジーの育成が欠かせないといえる。

日本における学習ストラテジー研究

日本の外国教育の現場でも、1990年代から学習ストラテジーの研究が始められている。最も影響が大きいのは、2003年に文部科学省が発表した「英語が使える日本人の育成のための行動計画」と考えられる。中学校、高等学校、大学の英語の到達目標が示され、学習ストラテジーは、教授法の一つとして研究されるようになった。また海外における日本語学校、日本に留学してくる外国人に対して、外国語と

しての日本語教育の現場でも、数多くの研究が見られるようになってきた。またカナダでの研究もことから、フランス語教育でも学習ストラテジーの研究が多く見られる。

例えば高等学校の英語教育では、Oxford の SILL と英語検定(英検)3級の成績の相関を調べている(松本, 2000)。札幌市内の公立高校の1年生150人を被験者として、SILLを使った学習ストラテジーと、英検3級の成績を比較している。結果は学習ストラテジーのスコアが高い学習者は英検3級試験でも成績が良く、学習ストラテジーのスコアが低い学習者は英検3級の試験成績も低い結果となっている。このことから、特に初級の学習者には、できるだけ早い段階で学習ストラテジーの導入が効果的であろうと述べている。

大和(2003)は、学習ストラテジーの本来の目的として「言語知識や運用能力の修得は、状況に応じた確かな学習ストラテジーを使用できるよう、練習によって学習ストラテジーの使用が自動化され、効率的に外国語学習すること」と述べている。その上で、学習ストラテジー訓練の必要性を指摘している。その指導法として、言語タスクと学習ストラテジーを共に指導すること、学習ストラテジーの指導は明示的に行うこと、学習ストラテジーのメタ認知ストラテジー的要素を指導すること、などを挙げている。メタ認知ストラテジーの育成は、日本の英語教育の現状と今後の方向に合致しており、本来の英語教育の授業の補助的手段としての役割を果たせば、実践的コミュニケーション能力の育成に寄与すると述べている。

荒井(2000)は、大学1年生と3・4年生を対象に学習ストラテジーに関して調査した。具体的なストラテジーに対する意識が3・4年生ほど高く、ストラテジーにも多様性が見られた、しかし1年生では、自発的な学習ではなく非常に受け身の学習姿勢が多い結果となった。学習が進むにつれ、学習者間の達成度に格差ができ、上のレベルに進むほど格差が拡大する要因として、学習者自身が自分の学習に責任を持ち、学習に取り組むことが前提であり、その結果、学習成果に結びつくとして述べている。

フランス語学習では、原田(1998)がフランス語学

科1年生(大学に入学してからフランス語学習を始めた学生)57名のうち、成績上位者10名と成績下位者10名に学習ストラテジー18種類のうち、いくつかのストラテジーを使用しているかを調査した。成績上位者は、8種類-3名、6種類-5名、5種類-1名、4種類-1名で平均6.3種類のストラテジーを使用していた。それに対し成績下位者は、8種類-1名、6種類-2名、5種類-3名、4種類-1名、3種類-1名、2種類-2人で、平均4.6種類のストラテジーしか使用していなかった。成績が上位の学習者に比べ、下位の学習者は限られた少数の学習ストラテジーしか使用していないことが示されている。

茂木・常磐(2003)は、カナダにおけるフランス語教育で、異なるレベルの学習者間のストラテジーを分析している。初級者は母語などの先行知識に頼るトップダウン処理をしながら、少ない目標言語知識からのボトムアップ処理で理解しようとしている。しかし優れた学習者はセルフ・モニタリングなどのメタ認知ストラテジーを使用しようとする。中級者では、学習に失敗した学習者はボトムアップ処理のみ使用しており、優れた学習者は言語や言語経験をベースに概念形成をしていたという結果を示している。また多くのアメリカの研究や日本の研究が、教室における教師による教授法であるのに対し、フランスでは、自律学習研究において研究されており、個々の学習者が出会った言語的問題に対して、どのように問題解決を試みるか検証していると述べている。

大岩(2006)は、フランス語を主専攻とする2年次生のうち、上位クラス28名と標準クラス28名を被験者として、リーディングスパンテストと学習ストラテジーに関するアンケートを行った。アンケート調査の結果から、上位クラスグループは記憶、認知、メタ認知、社会的ストラテジーを活用しており、標準クラスグループは補償、情意ストラテジーをよく使用していることがわかった。特に上位グループがメタ認知ストラテジーを多用していることから、自己を客観的に観察し、学習をコントロールしようモニターしていることが示唆されている。

外国語としての日本語学習では、宮崎・ネウスト

ブニー(1999)が、学習ストラテジーについて詳細に記述している。外国での日本語学習の際、困難になるのは、実際の場面で日本語を使用する機会が少なく、社会的ストラテジーの育成が難しい点を挙げている。また学習ストラテジーの選択と使用が学習者特性に影響を受けることについて、学習スタイルと学習ストラテジーの関係を調査している。4種類の学習スタイル 外向型・内向型、感覚型・直感型、思考型・感情型、判断型・知覚型、とSILLによる学習ストラテジー調査によって、その関連を調べた。記憶ストラテジーと情意ストラテジーは、どの学習スタイルの学習者もあまり使用していない。メタ認知ストラテジーは、知覚型学習スタイルの学習者はあまり使用していないが、他の学習スタイル学習者は、よく使用している。社会的ストラテジーは、すべての学習スタイルの学習者がよく使用している。またメタ認知ストラテジーは言語学習を成功させるためには欠くことのできないストラテジーといわれているが、メタ認知ストラテジーを高頻度で使用している学習者を抽出し、その学習スタイルを調べると、外向型・感覚型・思考型・判断型になり、成績上位グループと同じグループに属するタイプであることを指摘している。図1は、宮崎ら(1999)によって調査されたSILLによる学習ストラテジーと学習スタイルとの比較図である。縦軸が学習スタイル、横軸が学習ストラテジーである。

スタイル別学習ストラテジー使用平均値

(n)	記憶	認知	補償	メタ	情意	社会
外向型(26)	○3.12	●3.64	●3.50	●3.76	○3.39	●3.79
内向型(15)	△2.89	○3.42	●3.53	●3.68	○3.41	●3.67
感覚型(21)	○3.10	●3.54	●3.58	●3.80	○3.36	●3.71
直感型(20)	△2.97	●3.57	○3.45	●3.63	○3.42	●3.78
思考型(17)	○3.14	●3.66	●3.54	●3.80	○3.32	●3.79
感情型(24)	△2.96	○3.49	○3.49	●3.68	○3.44	●3.71
判断型(33)	○3.14	●3.63	○3.49	●3.84	○3.41	●3.77
知覚型(8)	△2.60	○3.28	●3.61	○3.29	○3.34	●3.62

●高頻度使用(3.50≦5), ○平均使用(3.0≦3.49), △低頻度使用(<3.0)

図1 宮崎らによる学習スタイルと学習ストラテジーの比較(宮崎・ネウストブニーより)

外国語能力とストラテジー訓練

読む技能のストラテジー・トレーニングとしては、多読が能力向上に不可欠と指摘されている(Day &

Bamford, 1998)。外国語学習における多読は、学習者が無理なく読めるレベルの本や教材を、多量に読むことによって、自動的に認識できる語彙の量を増やし、学習者の読解力を向上させるアプローチ法である。初級から上級まで、各学習者のレベルで教材を選択できることで、読解力が伸びると考えられている。

池上 (1998) は、中国人帰国者への日本語読解ストラテジー訓練について検討している。中国帰国者定着促進センターでは、帰国直後の中国帰国者とその同伴家族を対象に、集中的に適応指導を行う。そのため初級レベルの文法・句型を学習し終えた後、読解力を訓練する時間的余裕がない。文法と同時並行で読解力を高めるため、読みのレベル、読みのプロセス、読みのスキル、の3点に焦点を当ててトレーニング・プログラムを実施している。読み手は、読むテキストと読む目的に合った読解を進めるために、さまざまなストラテジーを駆使して、書き手の意図を理解しようとしており、これを読解ストラテジーであると定義している。

聴解のストラテジーについては、スペイン語を母語とするアメリカの高校での、英語中級レベルでの研究がある (O'Malley, Chamot, & Kupper, 1989)。効果的に聴解する学生は、集中するように自己コントロールをする、単語でなく句や節にまとめて聞き取る、既存の知識を使用して理解する、という3つの方法を使用していた。

Vandergrift (1997) は、16歳から17歳の高校生で、フランス語を学習している21人を対象に、自己観察させ、個々のストラテジーの属性を作成した。その後、Think-aloud (思考発声法) で自己開示させる方法で調査した。学習に成功した学生は、メタ認知ストラテジー (言語学習を効率的に進めるため、学習者自らが学習を促進するように、自分の学習目的を明確にして、その実現のために学習計画を立て、実行し評価する) を、失敗した学生の2倍使用していたことを示した。また初級者は、次々に耳に入ってくる情報についていくために精一杯で、既知の記憶と関連づけたり、インプットした言語を意味に変換して理解する余裕がないことがわかった。指導法としては、聴解目的をはっきりさせ、自分の予測と内

容とに整合性があるか、など自分の使ったストラテジーの過程について振り返らせる方法を提示している。

倉本・吉田・吉田 (2003) は、PC教室と普通教室で、大学生を対象にリスニング力の効果を調べた。PC教室では、その場でフィードバックされる学習評価により、メタ認知ストラテジー部分が活性化され、そのことによって自律学習が促進される。普通教室では、教師や仲間の反応に対する共感、協力などを通じて社会的ストラテジー部分が活性化された可能性があるとしているが、リスニング能力は普通教室よりPC教室の方が向上していたことを示した。

こうした研究から、メタ認知ストラテジーを育成することは、自律学習を容易にさせ、外国語を既知の知識と結びつけたり、補完することができると思われ、外国語学習を進展させる可能性があると考えられる。

学習ストラテジー調査

筆者は2005年11月、英語検定 (英検) のドイツ語版であるドイツ語検定試験 (独検) 2級、3級の過去問題を用いて試験をし、Oxford (1990) のSILLによる学習ストラテジー調査を行った。

SILLについては、宮崎(2003) や菊池(2004)が、質問項目に繰り返しがある点や、表現のわかりづらさについてその問題点を指摘している。また Brown (2002)は、その著書において学習ストラテジーや学習スタイルのテスト、個々の学習ストラテジートレーニング、グループでのストラテジートレーニングについて著している。しかしながら、Brown (2002) のテストを使用した研究報告は現在の所みられない。数々の研究は、問題点が指摘されているにもかかわらず、SILLが学習ストラテジーテストとして、広く使用されており、その調査を元にした研究も多いことから、今回の調査にはSILLを用いた。

SILLは学習ストラテジーを、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジー、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社会的ストラテジーに分けている。全部で質問項目は50問であるが、記憶ストラテジーは9問、認知ストラテジーは14問、補償ストラテジーは6問、メタ認知

ストラテジーは9問、情意ストラテジーは6問、社会的ストラテジーは6問から成っている。各質問項目の例を挙げると以下のようなものである。オリジナルは英語で書かれた英語学習者への質問文であるが、本調査ではドイツ語学習者を対象に実施したため、「英語」の部分「ドイツ語」に置き換えて、日本語訳で質問した。

1) 直接ストラテジー (言語に直接関連したもの)
記憶ストラテジー (効果的な記憶法)

- ・新しい単語を覚えるために、文章の中で使ってみる。

(I use new English words in a sentence so I can remember them.)

認知ストラテジー (認知的プロセスの活用)

- ・知っている単語をいろいろな文脈で使う。

(I use the English words I know in different ways.)

補償ストラテジー (知識の不足を補完する方法)

- ・ドイツ語を読むとき、知らない単語を一語一語調べない。

(I read English without looking up every new word.)

2) 間接ストラテジー (学習に関連したもの)

メタ認知ストラテジー (学習を体系化したり評価する方法)

- ・誰かがドイツ語を話していると集中して聴く。

(I pay attention when some one is speaking English.)

情意的ストラテジー (学習時の感情の管理)

- ・間違いを恐れなくてドイツ語を話すよう自分を励ます。

(I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.)

社会的ストラテジー (協力的学習)

- ・ドイツ語圏の文化についても学ぼうとしている。

(I try to learn about the culture of English speakers.)

以上のような質問が全部で50問あり、それぞれの質問に対し、まったくあてはまらない、あまりあてはまらない、どちらともいえない、だいたいはあてはまる、よくあてはまる、の5段階で回答させた。それぞれのストラテジーごとに合計した後、

平均を出し、被験者の各ストラテジー評価とした。Oxford (1990) によれば、SILL の得点で、5点満点のうち、得点 3.5 以上のストラテジーは通常よく使用されているストラテジーであり、3.5 未満のストラテジーは高める訓練が必要と定義されている。

独検2級、3級の試験レベルは、それぞれ英検2級、3級とほぼ同じ程度である。試験に参加した学生は全員、大学に入学してからドイツ語を始めた学生であった。それぞれ最高得点者と最低得点者の学習ストラテジーを比較検討した。

(1) 独検2級

被験者は大学生37名(男性5名、女性32名)年齢18歳から23歳($M = 20.51$, $SD = 1.19$)であった。2004年秋に全国で実施された独検2級の問題を使用して試験を行った。試験終了後に、SILLによる学習ストラテジー調査を行った。

2級受験者のうち、満点を100%に換算した場合、最高得点者は86.7%得点しており、最低得点者は26.7%の得点であった。また受験者全員の平均は49.4%であった。

表1は総合成績の最高得点者(86.7%)と、最低得点者(26.7%)、受験者全体平均の各学習ストラテジー得点の比較である。

表1 独検2級試験の最高・最低得点者と受験者全体平均の学習ストラテジー比較

	記憶	認知	補償	メタ認知	情意	社会的	得点
最高	3.6	3.3	3.8	4.0	4.3	3.5	86.7%
最低	2.9	2.7	3.2	2.8	2.5	3.5	26.7%
平均	3.0	3.2	3.7	3.3	3.1	3.8	49.4%

さらに図2はグラフに表したものである。通常使用しているストラテジー 3.5 にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

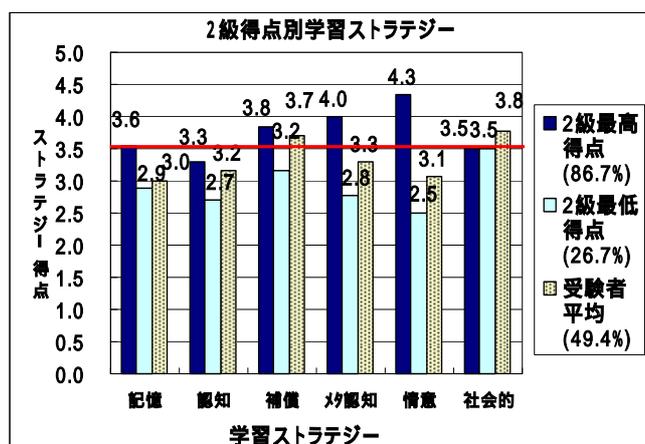


図2 独検2級試験の最高・最低得点者と受験者全体平均の学習ストラテジー比較

前述のようにストラテジー得点が3.5以上のものは、通常よく使用するストラテジーである。最高得点者(86.7%)は、認知的プロセスを活用する認知ストラテジーが3.3とわずかに及ばなかったが、他のストラテジーは3.5点以上を得点しており、全体的に各学習ストラテジーをバランスよく使用していることがわかる。最低得点者(26.7%)の学習者は、ネイティブ・スピーカーやクラスメートとコミュニケーションを取りながら学習する社会的ストラテジーが3.5であったが、他の学習ストラテジーは、3.5点に届かなかった。特に自律的学習に必要なメタ認知ストラテジーについては、最高得点者と最低得点者の間に1.2の差が、また学習時の感情をコントロールする情意ストラテジーは1.8の差が生じている。総合的な比較では、学習ストラテジーをバランスよく、3.5以上のレベルで使用している学生が、試験の総合得点でも成績が良かったことがわかった。この結果は、松本(2000)が行った、高校生と英検3級の達成度とストラテジーの使用との相関調査結果とも一致する。

そこで学習ストラテジー訓練で比較的多く行われている語彙に関する問題を抽出し、その最高得点者と最低得点者のストラテジーを比較検討した。図3に示したのは、語彙問題で90%の成績だった最高得点者と、0%の最低得点者の比較である。

平均は33%であった。図3は、語彙問題に関する

最高得点者と最低得点者、受験者平均の学習ストラテジー得点を示したものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

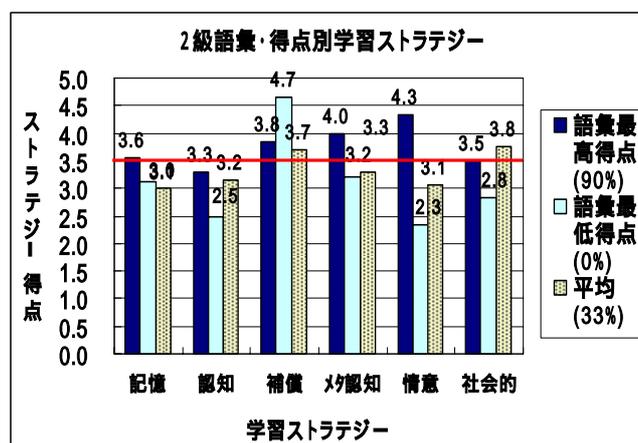


図3 独検2級、語彙問題における最高・最低得点者と全体平均の学習ストラテジー比較

最高得点者は、認知ストラテジーが3.3とわずかに3.5に届かなかったものの、全体にバランスよく3.5以上の学習ストラテジーを使用している。最低得点者は、ほとんどの学習ストラテジーが3.5に届いていないが、知らない単語が出てきたとき前後の文脈から推測する、などの補償ストラテジーが、最高得点者より抜きんでており、知識の不足を推測で補おうとしていることが伺える。

また文法問題における最高得点者と最低得点者比較を行った。文法問題では最高得点者の得点は100%に換算して満点の100%、最低得点者は0%、平均は29%であった。図4は、文法問題に関する最高得点者と最低得点者、受験者全体平均の学習ストラテジー得点を示したものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

最高得点者は比較的バランスはよいが、認知ストラテジーのみやや3.5に達していない。最低得点者は全体的にさらにレベルを上げる必要がある結果となった。

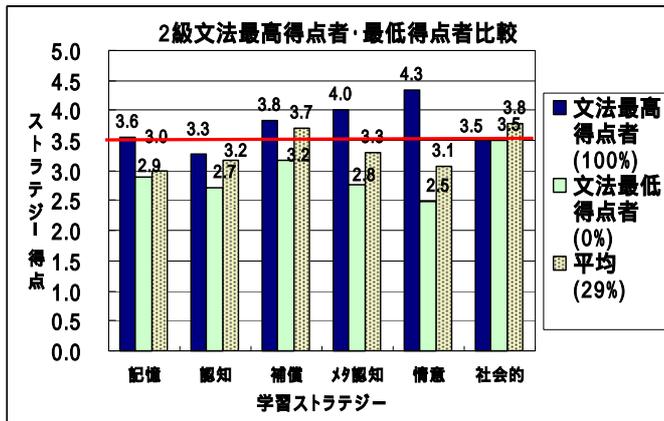


図4 独検2級、文法問題における最高・最低得点者と全体平均の学習ストラテジー比較

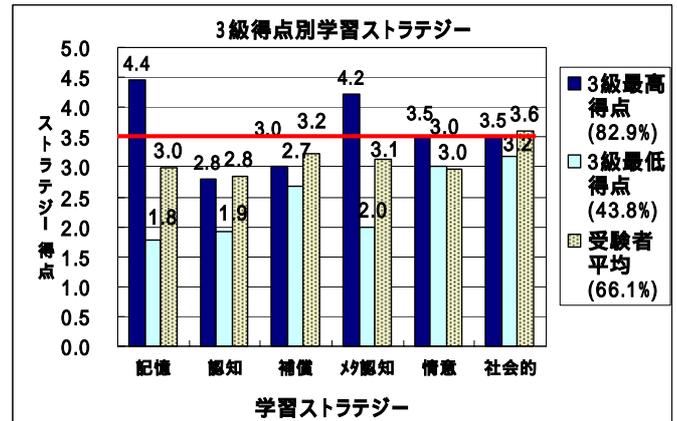


図5 独検3級試験の最高・最低得点者と受験者全体平均の学習ストラテジー比較

(2) 独検3級

被験者は大学生22名(男性7名、女性15名)年齢18歳から21歳 ($M = 19.86$, $SD = 0.83$)であった。2004年秋に全国で実施された独検3級の問題を使用して試験を行った。試験終了後に、SILLによる学習ストラテジー調査を行った。

3級受験者のうち、満点を100%に換算した場合、最高得点者は82.9%得点しており、最低得点者は43.8%の得点であった。総合得点では2級は最高得点者と最低得点者の間の差が、60.0%あったのに対し、3級の総合得点では、その差が39.1%であった。

表2は総合成績の最高得点者(82.9%)と、最低得点者(43.8%)、受験者全体の平均(66.1%)の各学習ストラテジー得点の比較である。

さらに図5はグラフに表したものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

表2 独検3級試験の最高・最低得点者と受験者全体平均の学習ストラテジー比較

	記憶	認知	補償	妙認知	情意	社会的	得点
最高	4.4	2.8	3.0	4.2	3.5	3.5	82.9%
最低	1.8	1.9	2.7	2.0	3.0	3.2	43.8%
平均	3.0	2.8	3.2	3.1	3.0	3.6	66.1%

2級レベルに比べると全体的に学習ストラテジーのレベルは低い。最高得点者(82.9%)でも認知ストラテジーや補償ストラテジーは、3.5に達していない。また最低得点者の学習ストラテジーは、バランスが悪く、全体的にストラテジーを上げていく必要がある。3級において、最高得点者の記憶ストラテジーが高いのは、ドイツ語学習を始めたばかりの頃は、単語を覚えるために、単語ノートを作ったり、その他の方策を用いて単語を覚えようとすることが多いからと考えられる。

2級の問題では語彙と文法の問題を取り上げたが、3級の試験では、まだ語彙の学習が進んでいないため発音の問題となる。そこで3級では、文法問題での学習ストラテジーを比較した。これは3級レベルでは、すでに文法事項は一通り終わっていることが出題条件となっているためである。図6は、3級受験者のうち、文法に関する問題の最高得点者と最低得点者の学習ストラテジー、受験者全体の平均を比較したものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

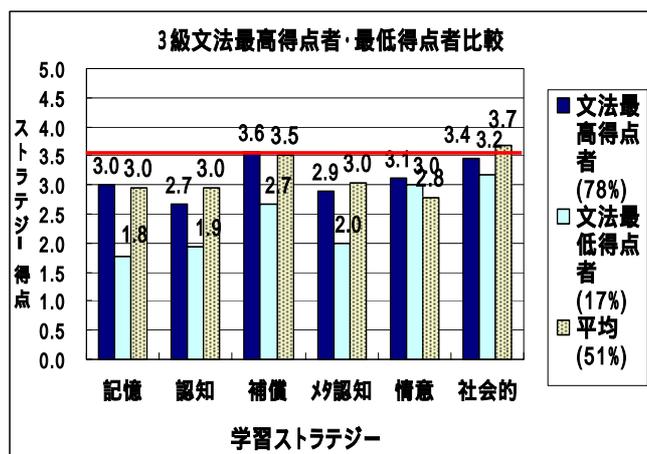


図6 独検3級、文法問題における最高・最低得点者、全体平均の学習ストラテジー比較

3級レベルでは、文法事項に関する問題で、最高得点者でも学習ストラテジーのバラスが悪い。最低得点者は、3.5 に達しているストラテジーはひとつもなく、正解率も17%と低い結果となっている。特に最低得点者は、直接外国語学習に関連する記憶、認知、補償の各ストラテジーが低いことが目立つ。

(3) 2年連続受験者

2006年11月に2005年に全国で実施された試験問題を使用して、学内で独検の試験を行った。今回の試験で2005年に3級、2006年に2級を受けた学生が2名いた。この2名の学生は、2005年に入学してから、ドイツ語を学習し始め、7ヶ月半で3級を受験し合格した学生たちである。通常7ヶ月半では文法項目は終わらないが、この学生たちは前期4月から6月までに一通りの文法項目を授業で行い、後期はその復習を授業で行った学生たちである。2年に渡ってSILLのアンケートにも回答したため、それぞれの学生の2年間を比較した。両名とも1年生だった2005年には本試験で3級を取得した。学生Aは、2005年の秋に実施された本試験を使用した今回の試験で、合格ラインである60%を越え、69.4%の正解率であった。学生Bも、学生Aと同じく1年生であった2005年に3級を取得したが、2005年の秋に実施された本試験を使用した今回の試験では、正解率が54.4%で合格ラインに達することができなかった。図7は、学生Aの2005年(3級)、2006年(2

級)受験の際の、学習ストラテジー得点をグラフで表したものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

また図8は、学生Bの2年間の学習ストラテジーの変化をグラフにしたものである。通常使用しているストラテジー3.5にラインを引いた。縦軸はストラテジー得点、横軸は各ストラテジーを表す。

この2名の学生は、1年次からドイツ語学習に対するモチベーションも高く、積極的に学習してきた。また同じクラスだったことから学内での授業もほとんど同じドイツ語の授業を履修していた。

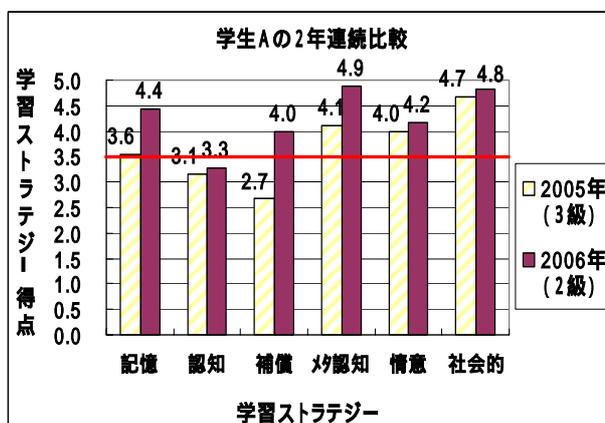


図7 学生Aの学習ストラテジーの2年間の比較

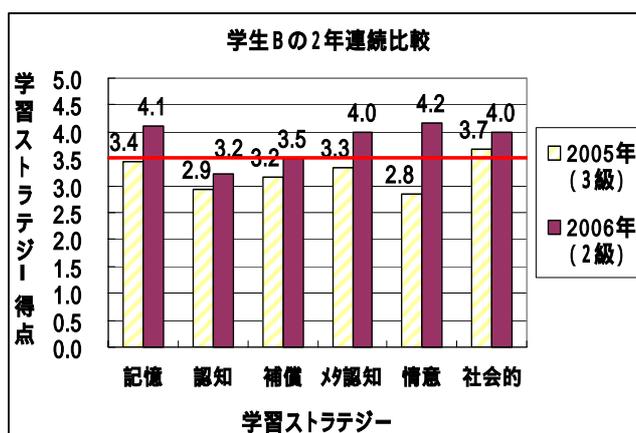


図8 学生Bの学習ストラテジーの2年間の比較

学生Aは、2005年3級を受験する次点では、直接外国語学習に影響する認知ストラテジーと補償スト

ラテジーが3.5に達していなかった。しかし1年経つと認知ストラテジーが3.3とやや達しなかったが、他のストラテジーの伸びは非常によく、特に自己の学習を客観的に評価し、体系化するメタ認知ストラテジーが満点に近い4.9と伸び、また社会的ストラテジーも4.8に伸びている。

学生Bも、全体的にストラテジー得点は伸びているが、学生Aほどの伸びではないことが、2006年の2級試験の成績に現れたものと思われる。

また学生A、Bの分野別の得点を比較した。図9は、学生Aの2年間の分野別の得点比較である。3級では発音、2級では語彙の課題となっており、若干、課題が異なっている点もあるが、その他は文法、読解、聴解の比較をした。縦軸は試験得点を100%換算したものである。横軸は試験問題の分野を表している。

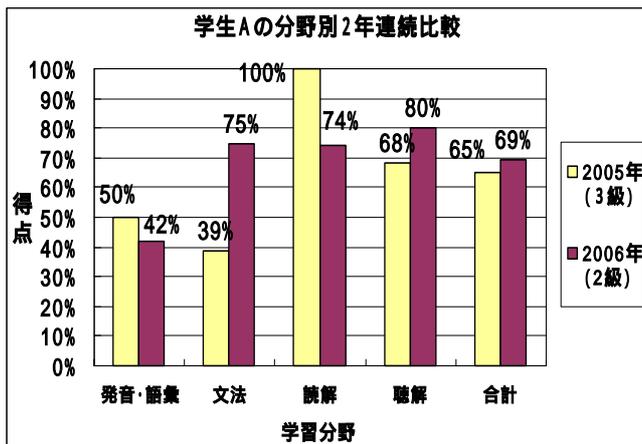


図9 学生Aの試験得点の2年間の比較

また図10は、学生Bの2年間の分野別得点比較である。縦軸は試験得点を100%換算したものである。横軸は試験問題の分野を表している。

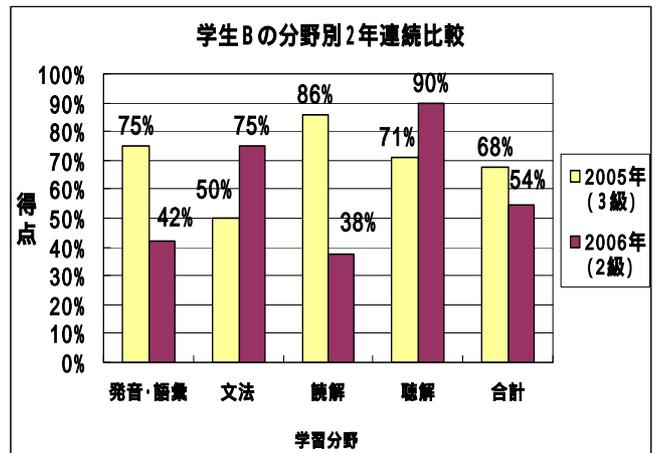


図10 学生Bの試験得点の2年間の比較

独検3級と2級のレベルはかなり大きい。英検の場合は3級と2級の間準2級があるが、独検は3級の次は2級となっており、その難易度の差が大きい。分野別の得点を見ると、両者の大きな差は、読解の得点に現れている。読解力の問題数は多く、長文読解も含まれ、語彙、文法など総合的な能力が求められる問題内容となっている。

今回の結果からは、学習ストラテジーの点数が高い学生は、自分で自分の学習法を構築し確実に成果を上げていっていると考えられる。

まとめ

数々の先行研究から、多くの学習ストラテジーを多様に使用している学習者は、第二言語学習において、効率的に学習し、成果を上げていることがわかる。また学習ストラテジーと学習成果には、相関関係があることも示されている。

直接、第二言語学習に影響する直接ストラテジーだけでなく、学習全体を体系化する間接ストラテジーの重要性も指摘されている。特に自己の学習を客観的に評価し、体系化し、到達目標に対して自分がどのあたりにいるか、どのように学習を進めるのが自分の学習スタイルに適しているか、などを判断するためのメタ認知ストラテジーの重要性は、多数の研究で指摘されている。

現在のアメリカや日本での研究は、教室内の授業での学習ストラテジーの指導法に言及しているものが多い。

また今回、筆者が調査した試験結果は、どちらかといえば、学習意欲のある学生と思われる。初級のできるだけ早い段階で、学習ストラテジーの訓練が必要であると述べている研究も多く、学習の初期段階で、「外国語学習の学習法」を身につけさせることは、優れた言語学習者の育成につながると考えられる。

このことは、どの言語を第二言語として選択するかに関わらず、第二言語を効率的に習得するためには必要なことである。

現在の研究では、学習ストラテジーと学習成果の相関が認められる研究結果は多いが、Rasekh & Ranjbar (2003) は、実験的に学習ストラテジーのうち、メタ認知ストラテジーを訓練することで語彙力が上がったという実証報告をしている。Rasekh ら (2003) は、被験者を実験群と統制群に分け、10 週間にわたって同じ教材を学習させた。両グループの学習条件は同じで、実験群のみ開始 2 日目から、メタ認知ストラテジー訓練のための指示を行った。実験前と、10 週間の学習の後に、それぞれ語彙力の試験を行った。語彙力試験の結果を比較したところ、メタ認知ストラテジー訓練を行った実験群の方が、訓練を受けなかった統制群よりも有意に成績が向上していた。この研究は、メタ認知ストラテジーを学習者に明示することによって、学習効果が上がったという因果関係を示す一つの実証と考えられる。

また学習者が本来持っている学習スタイルと学習ストラテジーは深い関係がある、と指摘している論文も多くあるが、学習スタイルとそれに適合した学習ストラテジーの訓練法との、効果的な組み合わせの検証は、論文としては見つからなかった。

母語の他に第二言語を学習し、効果を上げるためには、さまざまな要因が複雑に絡み合っており、一つの要因を達成すれば、すぐに成果を得られるとは限らない。しかし学習ストラテジーと成績との相関が見られる研究結果が多くあることは、その間に何らかの関連があると考えられる。

今回の調査で、大学に入って初めてドイツ語を学び始めた学生 2 人について、2 年間の継続比較を行った。両者は同じクラスであったため、履修したドイツ語は同じ教員による同じ授業をとっていた。し

かし 1 年経ったところ、2 人には差が現れた。学習ストラテジーの点では、メタ認知ストラテジーの伸びの相違が、成績の差につながっていると考えられる。文法力、聴解力は 2 人とも 1 年次に比べて伸びている。3 級では発音の問題であったものが、2 級では語彙力を問われる問題に変わっているため、発音・語彙の分野では 2 人とも落ちている。また難易度に大きな差がある読解力では、2 人とも落ちていた。しかし総合力を問われている読解問題では、メタ認知ストラテジーが伸びている学生 A は 100% から 74% へと 26% の落ちであったが、学生 B は 86% から 38% へと、48% も落ちているところに差が現れた。これらの総合力を問われる問題では、特にメタ認知ストラテジーが影響を与えていると思われる。

今回の調査は、学習初期段階でメタ認知ストラテジー教育を行った学生を対象にしたものではなかった。学生自身の学習経験の結果を調査したものである。調査の結果からは、メタ認知ストラテジーが学習効果に影響を与えたと考えられる。

今後、初期学習段階でのメタ認知ストラテジー教育導入が、外国語学習に効果を与えるかどうかの調査が必要である。

引用文献

- 荒井貴和 (2000). 学習ストラテジーに対する学習者の意識 英語を学習している 日本人大学生を対象とした調査 東洋学園大学紀要 8, 57-66.
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. Longman: New York.
- Cohen, A. & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language learner: Motivation, styles and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics*. (pp. 170-190). Arnold.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford

- University Press.
- 原田早苗 (1998). 効果的な外国語学習ストラテジーとは? フランス語教育 26, 57-63.
- 片桐準二 (2005). フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs 国際交流基金 日本語教育 紀要 1, 85-101.
- 菊池富美子(2004). 日本民大学生の言語学習ストラテジーとリソース 東京外国語大学大学院地域文化研究所 言語情報学研究報告 5, 113-132.
- 倉本充子・吉田信介・吉田晴世 (2003). 英語リスニング学習における PC 教室と普通教室の差異 2003 PC カンファレンス 論文集 69-72.
- 松本広幸 (2000). 外国語学習の Strategies 使用と達成度との相関 - SILL と英語検定 3 級を用いて - 財団法人日本英語検定協会 STEP BULLETIN 12, 142-153.
- 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (Ed.) (1999). 日本語教育と日本語学習 - 学習ストラテジー論にむけて - くろしお出版
- 宮崎里司(2003). 学習ストラテジー研究再考:理論、方法論、応用の観点から 早稲田大学日本語教育研究科 早稲田大学日本語教育研究 2, 17-26.
- 文部科学省ホームページ (2003). 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf (2006 年 11 月 22 日 アクセス)
- 茂木良治・常磐僚子 (2003). フランス語教育における学習ストラテジー研究 *Etudes didactiques du FLE au Japon*, 12, 68-87.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978), *The good second language learner: Research in education series No.7* (Revised version published in 1995). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- 大岩昌子 (2006). ワーキングメモリと学習ストラテジーからみたフランス語学習者の習熟度別グループの特質 名古屋外国語大学外国語学部紀要 31, 17-26.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley, MA: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp.124-132). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rasekh, Z. E., & Ranjbar, R. (2003). Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning. *TESL-EJ*, 7/2. Retrieved November 24, 2003, from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a5.html>.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- 梅田康子 (2005). 学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割 - 学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る - 愛知大学 言語と文化 12, 59-78.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*, 30, 387-409.
- 大和隆介 (2003). 学習ストラテジーを取り入れた言語指導 - 海外の指導法が示唆するもの - 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学 52, 1-18.

(Received : January 10, 2007)

(Issued in internet Edition : February 1, 2007)