

中級日本語学習者に対する学習ストラテジー・トレーニングの事例研究 －「選択的注意」と「ノート取り」のトレーニングの試み－

関 麻由美

要 旨

学習ストラテジーはトレーニングによって身につけさせることが可能であろうか。講義を聞くという学習活動において、マーカーに注意して聞く「選択的注意」と「ノート取り」の2つのストラテジーについて、日本語学校の中級日本語学習者に対してトレーニングを実施した。本稿では、そのトレーニングの効果を、トレーニングを施した訓練群とトレーニングを行わない統制群との比較により検証することを試みた。

トレーニング後に実施したポストテストの結果の分析から、実施したトレーニングが有効であることを示唆する結果が得られた。得点面では、トレーニング前の成績の低かった者により効果があることが明らかになった。また、講義のテーマやポイントを正しく聞き漏らさずに聞き取ることができるともトレーニングによる効果であると考えられた。

【キーワード】 学習ストラテジー 学習ストラテジー・トレーニング
選択的注意 ノート取り 再生テスト

1. はじめに

我々は言葉の学習をする時、いわゆる記憶術を使って覚えたり、構文を理解するために品詞に分解してみたり、いろいろな工夫を試みる。学習ストラテジーとはそのような方策のことである。日本語教育においては、何を教えるかについての研究は進んでいるが、それをどのように学べばよいのかといった学習ストラテジーに目を向けた研究はまだあまりなされていない。しかしながら学習者のほとんどが限られた時間で効率的に日本語を学習する必要のある者であることを考えると、学習者自身に効率的な学び方を習得させ、それを教室活動の様々なタスクや教室外での類似の活動にも転移させることができるように指導していくこと、つまり学習ストラテジー・トレーニングが必要となってくるだろう。

学習ストラテジー・トレーニングを目的に作られた教材は英語教材に多く

みられ、最近では日本語教材においてもみられるようになった（産業能率短期大学日本語教育研究室編 1988, 1990、深尾・水田 1994 等）。しかし Ellis (1994)において述べられているように、トレーニングの効果をはかる実験的研究は少ない。また、必ずしもトレーニングの価値を実証するような研究結果が出されているわけではないことから、トレーニングに対する批判的見解もある (Rees-Miller 1993)。日本語教育における学習ストラテジー・トレーニングの研究では、トレーニングの有効性を示唆する読解教育の試みが報告されている（伊藤1991、谷口1991、加納1992等）。しかし、数量的に学習ストラテジー・トレーニングの効果を測った研究としては、カッケンブッシュ他(1989)のひらがなの記憶に関する2種類の学習ストラテジーの効果を比較したものがある程度である。教育という立場からは、読解以外の技能に関する学習ストラテジー・トレーニングの研究、そしてトレーニングの効果を測ることを主眼に据えた研究が必要とされている。

本稿では、実際の教室活動の中で行った学習ストラテジー・トレーニングの実験的研究結果から、その効果を検証することを目的とする。

2. トレーニングプログラムの概要

2. 1 対象者とその背景

対象者は、日本語教育振興会^{注1}に認定されている東京都内の日本語学校の中級Ⅱレベル^{注2}（2クラス）に在籍する漢字圏出身の就学生である。そのうちの1クラスを学習ストラテジー・トレーニングを施す訓練群とし、1クラスをトレーニングを施さない統制群とした。両クラスの総人数はそれぞれ14名と17名である。このうち欠席などでテストを受けなかった者は除き、すべてのテストを受けた者（訓練群8名、統制群11名）を研究対象とした。両クラスとも、94年4月入学者と94年10月入学者とで構成されている。

両クラスともに1994年4月に開始し、月曜から金曜まで毎日4時間、週20時間日本語の授業を受けている2年コースのクラスである。94年10月入学生はこの2年コースに途中から編入した者である。両クラスは、コース開始前のプレースメントテストにより、来日前の日本語の学習歴が、テ形程度までの者と、それ以下の者とに分かれている。テ形程度の既習歴のある前者のクラスが訓練群、テ形以下の既習歴の者あるいは既習歴のない後者のクラスが統制群である。両クラスとも専門学校や大学への進学を希望する学習者のた

めのクラスであり、カリキュラムデザインは基本的にほぼ同じである。

2. 2 学習者のニーズ

学習ストラテジー・トレーニングを計画する場合、まず学習者のニーズに基づいてトレーニングプログラムを組むことが必要となる。対象とする学習者が進学を目的としていることと、トレーニングを行う時期がカリキュラムの中級Ⅱであることを考慮し、次のような条件で行える学習ストラテジー・トレーニングを訓練群に対して施すこととした。

- ①カリキュラムから逸脱せずに、カリキュラムに組み込んで行えること。
- ②上級への橋渡しとして役立つものであること。
- ③言語学習タスクと結びつけて行えること。

そこで、言語レベルは中級Ⅱ（日本語能力試験1級程度）で、タスクの形式としては、カリキュラムの上級で行う予定の「進学後の準備」への橋渡しができるものという観点から、講義を聞いて講義内容を再生できるようなノート取りをするというタスクを使って、学習ストラテジー・トレーニングを行うことにした。このようなタスクは、学習者のニーズに適うものであると同時に、学習者にとって新しいタスクであるので、トレーニングの効果を測るという点からも適当であると考えたためである。

2. 3 学習ストラテジーの選択

次に、講義を聞いてノートを取るというタスクを遂行するのに必要とされる学習ストラテジーのうち、トレーニングの対象とするものを決定した。この選択においても、学習者のニーズを第一に考慮することを念頭に置いた。そして、タスクの遂行上効果的であると考えられる「選択的注意」と「ノート取り」の2点をトレーニングの対象とした。オックスフォード(1994)の分類によると、前者はメタ認知ストラテジー、後者は認知ストラテジーに属する。トレーニングの具体的な方法については次項で述べる。

この選択的注意とノート取りは、情報獲得に向けての学習者自身による心的努力^{注3}に関わるものであり、認知的情報処理の観点から、学習成果を上げることのできるものと考えられる。

2. 4 学習ストラテジー・トレーニングの手順

表1 実施したトレーニングプログラムとプレ・ポストテストの概略

	訓練群	統制群
I	4~5月 (1)SILL ^{注4} の実施と、結果のフィードバック。 6/14 (2)日本語能力試験1級の聴解・読解テストを用い、ストラテジー調査。 (3)ストラテジー・システム図 ^{注5} の配布と説明、及びそれを使用したディスカッション。 6/28 (4)学習ストラテジーについて書かれたもの ^{注6} を宿題で読ませる。 7/5 (5)(4)の宿題の担当部分について発表させる。 (4)の要約を配布。 7/12 プレテスト (6)リスニング調査。	7/13 プレテスト
II	(7)トレーニング① 7/14 トレーニング② 7/17 トレーニング③ 7/19 トレーニング④ 7/21 トレーニング⑤ 7/24 トレーニング⑥ 7/26 ポストテスト1、リスニング調査。 9/13 ポストテスト2、リスニング調査。	7/25 ポストテスト1 9/26 ポストテスト2
III	(8)自己評価。	

表2 プレテスト、トレーニング、ポストテストの講義内容

	講義内容	出典
プレテスト	新聞	『講義を聞く技術』講義1
ポストテスト1	睡眠について	『大学生のための日本語』講義1をリライトしたもの
ポストテスト2	日本人と食生活行動	『日本語いらい2』練習4をリライトしたもの
トレーニング①	お酒の種類について	『講義を聞く技術』練習2
トレーニング②	人間の五感について	『講義を聞く技術』練習6
トレーニング③	講義の聞き方	『講義を聞く技術』練習1, 8
トレーニング④	プレテストのフィードバック	
トレーニング⑤	産業のくみかえについて	『講義を聞く技術』講義3
トレーニング⑥	イルカについて	『講義を聞く技術』講義8

訓練群に対して実施した、一連のトレーニングの概略を表1に示した。それぞれの活動は、95年6月28日の宿題としての課題以外は、1日4時限（1時限50分）の授業のうちの、1時限を使用して行った（表1参照）。

プレテスト、トレーニング、ポストテストで使用した講義内容は表2のとおりである（表2参照）。

表1に示したIは、学習ストラテジー・トレーニングの「準備段階」であり、ここでの目的は学習ストラテジーの意識化である。トレーニングを効果的に行うためには、まず学習者に自分自身の学習ストラテジーについて意識化させることが必要であるとする先行研究^{注7}を踏まえ、意識化を目的とした(1)から(6)までの活動を行った。

(6)のリスニング調査は、プレテストの直後に行った。トレーニングを行う選択的注意とノート取りのストラテジーが、プレテストの段階でどの程度学習者に意識されて使用されているかを調査するものである。講義に使われたマーカーを挙げた中から、注意して聞いたものに丸をつけさせる方法をとった。ポストテストの後に行ったリスニング調査も同様の方法である。これは、学習者自身に、タスク遂行の際に自分がとっている学習ストラテジーを意識させると同時に、次のトレーニング段階への動機づけの役を担う。さらに、トレーニングの際の、教師側の資料とする目的のもとに行った。

表1のⅡは、学習ストラテジー・トレーニングの「練習段階」である。トレーニングの対象とした二つの学習ストラテジー、選択的注意（マーカーに注意する）とノート取りについて、テープで講義を聞きながらノートを取るというタスクを通して習熟させることを目的とした。ここでは、使用すべきストラテジーについての知識、タスクの遂行における有効性、応用性についての情報を、学習者に明示的に与える内容提示訓練の方法をとった^{注8}。また、トレーニングの4回目において、再度リスニング調査を行い、トレーニングの効果を学習者の意識の点から測るとともに、学習者の意識化を高めた。今回のトレーニングはメタ認知訓練の要素も含んだものである。

具体的にトレーニングで注意させたマーカーは、まず、「今日の講義では…について話します」「今回は…について考えてみたいと思います」の下線部のような、テーマを引き出すものである。これらは、主に講義のはじめの部分で示されること、また、最初にテーマを知ること、続いて話される講義内容が理解しやすくなることも併せて説明を行った。次に、「…には二つあります。ひとつは…」の下線部のように、講義のポイントの数を示すもの、また、「まず」「それから」「次に」「ひとつは」「これに対して」のような講義のポイントが続いて話されることを示すものなども、講義の構成を理解するのに役立つマーカーとして注意して聞くようトレーニングした。

ノート取りは、マーカーに注意することで聞き取った講義のポイントを、ただ列挙するのではなく、講義の構造が明示できるようなアウトライン型で書くよう指導した。

表1のⅢは「評価段階」である。ここで、学習者が受けたトレーニングについて、学習者自身に評価させることが教師、学習者ともに必要となる。これによって、学習者は学んだストラテジーを今後も他の類似の学習場面にお

いて転移させるかを決定することになる。教師は評価内容からそのことを知り得る。また、トレーニングの方法、内容、期間等の問題点についての情報も得られるのである。

3. トレーニングプログラムの効果の検証方法

ここで行った学習ストラテジー・トレーニングの有効性については、訓練群と統制群とに対して同様に実施したプレテストとポストテストの結果をもって、検証するデータとした。

プレテストとポストテストの方法は、まず5分程度の講義をテープで聞かせた後、内容を再生して記述させる再生法のテストである。学習者は将来進学後にレポートを書く機会を持つことが予想される。そこで、そのようなタスクに近い形式のテストという観点から再生法を採用した。講義内容は、両群の学習者の背景知識に偏りのないものを選ぶようにした。訓練群と統制群の両群に対して、プレテストとポストテストに際し、マーカーに注意をして聞く、或いはノートを取りながら聞くようにという指示は一切行っていない。

テストの採点法は、トレーニングの効果を測定するという見地から、講義でマーカーに続いて話された項目を再生でき、かつ内容が正しい場合に得点を与えた。ただし、文法的な間違いや記述上の間違いなどは問わない方法を採用した。マーカーとは関係なく再生した項目については、得点の対象外とした。また、記述は日本語、母語のどちらでも構わないこととした。テストで使用した講義において、マーカーに続いて話された項目は、全て講義の構成上重要なポイントであり、再生すべき項目であると判断できるものである。

ポストテスト1は、約2週間にわたって行われた6回のトレーニングの直後に行った。ポストテスト1の目的は、トレーニング直後の効果を調べることである。ポストテスト2は、ポストテスト1から約1か月の夏休みを挟んだ7週間後に訓練群に対して、9週間後に統制群に対して行った。両群で実施した時期にずれが生じたが、これはカリキュラムの都合上であり、意図的ではない。ポストテスト2の目的は、トレーニングの実施直後ではなく、期間をおいた後においてもトレーニングの効果が表れるかを調べることである。

4. 結果と考察

4. 1 ポストテストの得点結果からみたトレーニングの有効性

実施したそれぞれのテストの再生すべき項目数は、プレテストが5、ポス

表3 プレテストとポストテストおよび各増分の平均値と標準偏差

	全 訓練群		体 統制群		成 績 下 位 群 訓練群		統制群	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
プレテスト	32.5	18.3	29.1	16.4	20.0	0.0	20.0	0.0
ポストテスト1	79.7	17.6	80.7	16.2	80.0	19.0	79.7	17.6
ポストテスト2	56.3	23.5	40.9	21.5	50.0	16.7	33.3	17.8
増分 ポスト1-プレ	47.2	23.8	51.6	21.1	60.0	19.0	59.7	17.6
増分 ポスト2-プレ	23.8	20.0	11.8	16.9	30.0	16.7	13.3	17.8

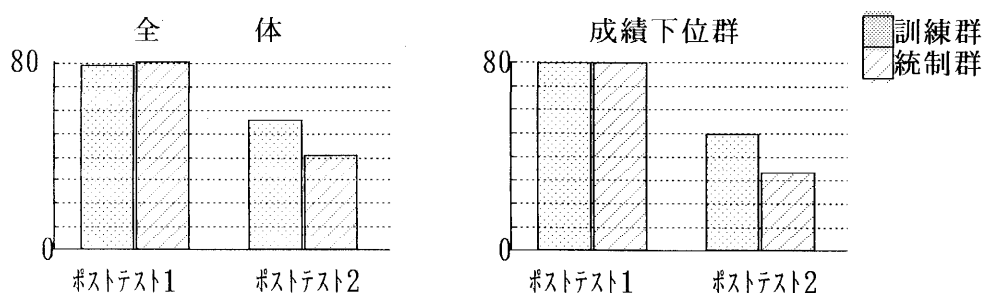


図1 訓練群と統制群の平均値の比較

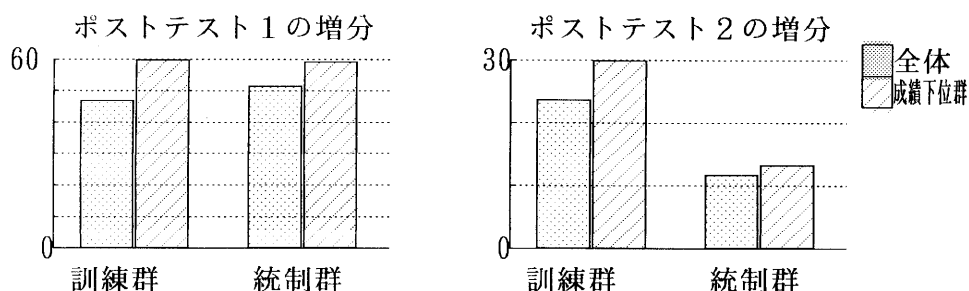


図2 各テストのプレテストからの増分の平均値の比較

トテスト1が8、ポストテスト2が6項目である。各テスト結果は、実際に再生できた項目数を総項目数で割り、百分率で表した。訓練群と統制群の両群において、プレテストで1項目しか再生できなかった者を成績下位群とした。表3は、プレテスト、ポストテスト1、ポストテスト2の平均値と標準偏差、及び各テストのプレテストからの増分の平均値と標準偏差を、訓練群・統制群全体についてと、成績下位群について示したものである。

まず、プレテストにおいて、訓練群と統制群との間に統計的な有意差がみ

られなかったことから、ポストテスト1とポストテスト2の結果の比較によって、トレーニングの効果を測定した（図1参照）。

各テストの再生すべき項目数が異なること、また各テストで使用した講義の難易度に差があることが考えられることから、ポストテスト1と2のそれぞれにおいてt検定を行った。ポストテスト1の平均値については、訓練群と統制群との間で、全体においてもまた成績下位群においても、統計的有意差は認められなかった。ポストテスト2では、訓練群が統制群よりも高い平均値を得ており、訓練群と統制群の全体についても（片側検定； $t(17)=1.48$, $p<.08$ ）、また成績下位群についても（片側検定； $t(11)=1.68$, $p<.06$ ）有意な傾向が認められた。成績下位群については、有意差に近い値である。これは実施した学習ストラテジー・トレーニングの有効性を示唆する結果であると考えられる。

次に、トレーニングの効果を学習者全体に及ぼす効果と、成績下位群に及ぼす効果という観点からみても。プレテストにおいて、訓練群、統制群ともに、全体の平均値と成績下位群の平均値との差の間に統計的に有意な傾向が認められた。そこで、トレーニングの効果を、ポストテストの得点での比較ではなく、各ポストテストのプレテストからの増分の平均値で、比較することにした（図2参照）。ポストテスト1の増分についても、またポストテスト2の増分についても、訓練群、統制群ともに、全体の増分より成績下位群の増分の平均値が高くなっている。しかしながら、統制群に比べて訓練群のほうが、全体の増分と成績下位群の増分との差が大きいことがわかる。これは特にポストテスト2の増分において顕著である。

また、ポストテスト2の増分に関して、訓練群と統制群との差に有意な傾向がみられたが、この統計値においても、成績下位群についてはかなり有意差に近い値が得られている（片側t検定；両群の全体については $t(17)=1.41$, $p<.09$ 、成績下位群については $t(11)=1.68$, $p<.06$ ）。

以上の結果から、実施した学習ストラテジー・トレーニングはトレーニング直後に行ったポストテスト1においては効果がみられなかったが、数週間後に行ったポストテスト2において効果を示唆する結果がみられたこと、またその効果は成績の下位者にとってより有効であることが確認された。

ポストテスト1においてトレーニングの効果が認められなかった原因として、以下のことが考えられる。まず一つは、トレーニングの直後にはまだ学

習者がストラテジーを充分使いこなすに至らなかったが、トレーニング後から数週間の間に様々な学習活動を行う中で、ストラテジーを身につけたということである。しかしながら、ポストテスト1の直後に行ったリスニング調査では、学習者のマーカーに対する意識が高かったので、この時点ですでにストラテジーが使えていたという可能性は高いと考えられる。

次に考えられるのは、マーカーの明確さに関わる点である。テストの内容が学習者に理解しやすいものであり、講義の構成もはっきりしていたうえに、マーカーが比較的わかりやすいものであったため、トレーニングを受けなかった統制群の学習者もマーカーを聞き取るというストラテジーを有効に使うことができたと考えられることである。ポストテスト1の講義に多く出てくるマーカーは、「それからもう一つは」のような3文節からなる比較的長いマーカーである。それに対し、ポストテスト2の講義に多く出てくるマーカーは、1文節からなる「それから」であり、文節が短いだけに聞き逃しやすい。つまり、ポストテスト2において有意傾向が見られたということは、マーカーが1文節などの短くて聞き逃しやすいものの場合に、トレーニングの有効性が表れることを示していると考えられる。

もう一つは、再生テストに伴う問題点であり、それは学習者の情意的要因に関わる。訓練群において、ポストテスト1で最低得点をとった学習者Fは、ポストテスト2においても、訓練群の中では得点が低く、かつ、唯一プレテストからの増分がみられなかった。両テストの後にインタビューを行ったところ、ポストテスト1の際は「面倒臭いので書かなかった」、またポストテスト2では「途中で書くスペースがなくなったので書かなかった」というコメントを得た。両テストとも母語で内容を再生しても構わないということで行ったのであるが、書くこと自体への抵抗感から再生しなかった、あるいはできなかったという学習者の情意フィルターが、タスクの遂行を妨げる結果となった。再生するというタスクに積極的に向かわせる指導の工夫が必要であったと考える。

4. 2 ポストテストの再生内容からみたトレーニングの効果

ポストテスト1においては、訓練群と統制群の再生内容に差はみられなかった。これは、上述のようにマーカーが明確で構成もわかりやすかったことが、再生テストにも反映したと考えられる。しかし、ポストテスト2では、

表4 ポストテスト2の個人別再生項目

	学習者	再生項目（再生順）
訓練群	①	A ⇨ D ⇨ <u>E</u>
	②	A ⇨ <u>E</u>
	③	A ⇨ <u>B</u> ⇨ C ⇨ E ⇨
	④	A ⇨ <u>B</u> ⇨ C ⇨ D ⇨ F
	⑤	A ⇨ <u>C</u> ⇨ D ⇨ E
	⑥	<u>A</u> ⇨ C ⇨ D
	⑦	<u>A</u> ⇨ B ⇨ C ⇨ D ⇨ E ⇨ F
	⑧	A ⇨ <u>B</u> ⇨ C ⇨ D ⇨ E
統制群	⑨	C ⇨ D ⇨ <u>E</u>
	◎⑩	C ⇨ <u>E</u> ⇨ <u>D</u>
	⑪	A ⇨ <u>E</u>
	◎⑫	C ⇨ E ⇨ <u>E</u> ⇨ A *
	⑬	C ⇨ <u>E</u>
	⑭	A ⇨ <u>C</u> ⇨ <u>E</u>
	⑮	C ⇨ <u>E</u>
	◎⑯	A ⇨ <u>C</u> ⇨ B ⇨ E ⇨ D ⇨ F
	⑰	A ⇨ <u>C</u> ⇨ <u>E</u>
	◎⑱	E ⇨ C ⇨ D
	◎⑲	E ⇨ A ⇨ B ⇨ C ⇨ D

*Eの項目について正しい再生と誤った再生をしている

表5 再生項目の出現順序別人数

		正順序	誤順序
訓練群	n=8	8 (100)	0 (0)
統制群	n=11	6 (54.5)	5 (45.5)

() 内は%

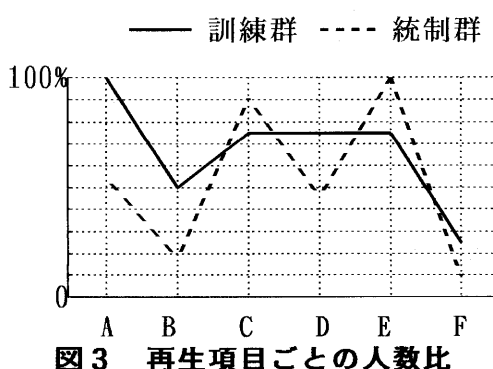


図3 再生項目ごとの人数比

訓練群と統制群とで、再生した項目の出現順序及び再生項目に差が観察された。ポストテスト2で再生すべき項目は、全部で6項目ある。講義内容の構成順に、それぞれの項目をA、B、C、D、E、Fとする。再生された項目のうち、内容を聞き誤っているものに下線を付して再生順に表すと次のようになる（表4参照）。

訓練群の学習者は、欠落した項目、あるいはマーカーを聞き取って項目をたててはいるが内容を聞き誤っている項目などはあっても、構成そのものは講義内容と一致している。それに対して、◎を付した統制群の学習者5名は講義内容とは異なる順序で再生している（表4参照）。これらの学習者の再生内容を詳細に見ると、項目の関係のとらえかたを誤って理解しているために、再生順序が違っていると判断されるものがあつた。このことから、再生順序が講義の構成の正しい把握に深く関わっていることが予想された。学習者が講義を聞くことにまだ慣れていない中級レベルであることを考慮すると、この段階においては、講義どおりの順序で再生できることがまず肝要であると考えた。このような見地から、再生した項目（内容の誤りも含む）の出現順序が講義に沿ったものを正順序、講義と異なるものを誤順序として群別の

人数をまとめたものが表5である。訓練群では正順序で再生したものが100%であるのに対し、統制群では半数近くが講義と異なる順序で再生していることが明らかになった（表5参照）。

また、それぞれの項目ごとに、再生した人数の比率を表したものが図3である。項目Aは講義のテーマに関するもの、項目BからEはテーマの内容に関する4つのポイントを列挙したもの、項目Fは講義のテーマを展開させたものである。項目Aについては訓練群が100%再生しているのに対し、訓練群は54.5%、項目BからEについては訓練群はほぼ平均的に再生しているのに対し、統制群はバラツキがみえる。このバラツキは、項目の内容が身近なもので、既存の知識から理解しやすいものであるかどうかによるものと思われる。項目Fについては両群ともに再生した者の割合は低い。トレーニングでは、特にテーマを示すマーカーと、テーマのポイントを示すマーカーについて注意して聞く練習を行っていたことが、この結果に反映されていると考えられる。

以上の結果から、実施したトレーニングのうちマーカーに注意して聞くことによって、テーマや講義のポイントを漏らさずに把握しやすくなったこと、さらにノート取りによって記憶の体制化^{注9}が促され、それが再生の際の項目の順序に現れたことが確認された。

5. まとめと今後の課題

以上、日本語学校で学ぶ中級レベルの学習者に対して行ったトレーニングプログラムの概要を述べ、その効果を訓練群と統制群とのポストテストの得点結果、及び再生内容についての比較から考察した。

今回のトレーニングは以下の条件の場合に、より有効であると言える。

- ①トレーニング前の学習者の成績（プレテスト）からトレーニングの効果をみた場合、プレテストの成績が低い者に対してより効果があった。
- ②講義で使われるマーカーについての分析からトレーニングの効果をみた場合、ポストテスト2のように、マーカーが短くて聞き逃しやすいものである時、トレーニングはより効果的であった。

今回試みたトレーニングについての結果をもって、すべての学習戦略・トレーニングについて一般化はできない。しかしながら、ここで示されたように、学習戦略・トレーニングは、必ずしもすべてのレベル

の学習者に対して有効に働くのではなく、トレーニングの対象とするストラテジーによって、レベルの低い学習者、或いは高い学習者により有効に働くのではないだろうか。今回はごく初歩的なマーカーを対象としたストラテジー・トレーニングであったが、既にこのレベルのストラテジーを身につけている学習者や上級レベルの学習者に対しては、高度なマーカーを対象としたトレーニングが必要となるだろう。そのためにも、学習者のレベルとニーズをトレーニング前に的確に把握することが非常に重要になってくる。

再生テストへの取り組みせ方として、テストに際し情意フィルターがタスクの遂行を妨げている例がみられたことから、学習者の情意要因に配慮したトレーニングもプログラムに組み込み、タスクにも積極的に向かわせる指導の工夫が必要であろう。学習者の能力を測るのにどのようなテストが最適であるのかという問題も含め、今後の研究課題としたい。

注

- 1 平成元年の設立。「日本語教育施設の運営に関する基準」に基づき日本語教育施設の審査、認定、日本語教育施設要覧の作成・配布、教職員に対する研究会の開催、日本語教育に関する調査・研究の実施等の事業を行う。
- 2 初級 380時間、中級Ⅰ 404時間の学習を経たクラス。中級Ⅱ(368時間)目標は中級～上級文法・語彙・漢字の習得、日本語能力試験1級～2級程度の4技能習得である。
- 3 倉戸ツギオ編(1994:121-125)では、「学習効果を上げるには、生徒の学習の認知構造を知ることが重要であるが、それ以上に、学習者自身が情報の獲得に向けて心的努力をすることが重要である」とし、その心的努力として、選択的注意、リハーサル、体制化、精緻化の4つをあげている。
- 4 OxfordのStrategy Inventory for Language Learning:Version5.1 1989。80項目5段階リカート方式のアンケート。Oxfordの考案したストラテジー・システムに基づいており、記憶・認知・補償・メタ認知・情意・社会的ストラテジーの6つのカテゴリーからなる。日本語に翻訳したものを使用。
- 5 オックスフォード(穴戸・伴訳 1994:21-25)を使用。
- 6 『外国語の上手な学び方』(ルービン・トンプソン 西嶋訳 1994)の「第二部 効率のよい学習法・14」。O'Malley & Chamot(1990)において、成人学習者向けの学習ストラテジーの教材として、原著のRubin & Thompson

(1982)を紹介している。この第二部では、学習行動に従って分類された学習者に役立つ14の学習ストラテジーを、様々な学習活動とともに試みるように工夫されて紹介されている。

7 田中・斉藤(1993)による。その他 O'Malley & Chamot(1990)、Oxford(1990)、Wenden(1991)等でも意識化活動をトレーニングの導入部分に設けている。

8 これまでの研究では、トレーニングを受けるストラテジーについてその意味、使い方、有効性等についての情報を与えてトレーニングする方法と、一切情報を与えずにトレーニングする方法とでは、前者のほうが有効であるという(O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990)。前者は内容提示型訓練(informed training)或いは直接的指示(direct instruction)、後者は盲目的訓練(blind training)或いは埋め込まれた指示(embedded instruction)と呼ばれている。

9 倉戸ツギオ編(1994:124)では、「記憶すべき学習材料が多くても、材料間にまとまりをつけて覚えること、すなわち、記憶の体制化を利用することは記憶の促進に役立つし、後の想起も容易になる」と述べている。

参考文献

- (1) Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C., (1989) Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*. 23 (4)
- (2) Ellis, R., (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (3) 深尾百合子・水田澄子(1994)『講義講演を聴く(本冊)』くろしお出版
- (4) 伊藤博子(1991)「読解能力の養成 学習ストラテジーを利用した指導例『世界の日本語教育』1号 日本語国際センター
- (5) 加納千恵子(1992)「読解指導の方法と過程ー接続詞による予測・推測を利用した指導例ー」『日本語教育論集』第7号筑波大学留学生センター
- (6) 倉戸ツギオ編(1994)『発達と学習の心理学ー自己教育力をはぐくむー』ナカニシヤ出版
- (7) O'Malley, J. M., (1987) The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language*

- Learning*. London: Prentice-Hall international.
- (8) O'Malley, J. M., & Chamot, A. U., (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press
- (9) O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., & Kupper, L., (1987) Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19 (3).
- (10) オックスフォード、R. L. (1994) 『言語学習ストラテジー 外国語教師が知っておかなければならないこと』 宍戸通庸・伴紀子訳 凡人社
- (11) カッケンブッシュ寛子・中條和光・長友和彦・大和田眞一郎(1989)「50分ひらがな導入法－『連想法』と『色つきカード法』の比較－」『日本語教育』69号 日本語教育学会
- (12) Reeds-Miller, J., (1993) A Critical Appraisal of Learner Training: Theoretical Bases and Teaching Implications. *TESOL Q.* 27(4)
- (13) ルービン、J.・トンプソン、I. (1994) 『外国語の上手な学び方』 西嶋久雄訳 大修館書店
- (14) 産業能率短期大学日本語教育研究室編(1988)『目的別日本語教材シリーズ 講義を聞く技術』産業能率大学出版部
- (15) 産業能率短期大学日本語教育研究室編(1990)『目的別日本語教材シリーズ 大学生のための日本語』産業能率大学出版部
- (16) 関麻由美(1996)「日本語学習者に対する学習ストラテジー・トレーニングの事例的研究」平成7年度お茶の水女子大学大学院修士論文
- (17) 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際－学習支援システムの開発－』大修館書店
- (18) 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号 日本語教育学会
- (19) Viswat, L. J., & Jackson, S. A., (1994) The effect of strategies training on student errors on a listening cloze. 『姫路獨協大学外国語学部紀要』第7号
- (20) Wenden, A. L., (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科比較文化学専攻1年)