

英語圏滞在が英語学習ストラテジーに及ぼす影響

——短期海外研修は英語学習ストラテジーを向上させるか——

木村 啓子

The Influence of Staying Abroad on Learning Strategies: Do Short-Stay Programs in English Speaking Countries Affect Students' Language Learning Strategy Use?

KIMURA, Keiko

Abstract

Learning strategies are said to be steps taken by learners to enhance their own learning, and better learners are said to use wider range of learning strategies. This study was conducted to see if a three-week stay in an English speaking country affects the range of appropriate language learning strategy use by students. Oxford's "Strategy Inventory for Language learning (SILL)" was used to verify this question, and the collected data was statistically analyzed. As a result, a group of 19 students who participated in the three-week homestay program in New Zealand showed significantly higher use of language learning strategies compared to a group of 24 students who didn't take part in the program, despite the fact that both groups had been statistically same in the aspect of learning strategy use before the program was conducted. This tendency of program participants was confirmed to continue even seven weeks after the completion of the homestay program. At the same time, it was found that the students of both groups had a tendency to use compensation strategies significantly more than memory strategies and affection strategies.

要 約

外国語を学習するにあたり、さまざまな学習ストラテジー（方略）を使用することが語学上達に効果的であると言われていたが、本研究では2年度に渡る本学のニュージーランド短期語学研修参加者19名を実験群、同研修に参加しなかった本学学生24名を統制群とし、約3週間の英語圏滞在により、参加学生の英語学習ストラテジーの使用度に変化が認められるか、また変化があるとすると、その変化は学生に定着したものなのか、加えて、本学の被験学生はどのようなストラテジーを多く使う傾向にあるのかを言語学習ストラ

ジー調査 (SILL) を用い、統計分析を施して調査した。結果は、研修前には学習ストラテジー使用度において統計的に同質であった両群が、研修後には実験群が統制群に比べ、ストラテジー使用度が有意に高くなっており、3週間の英語圏滞在により学生のストラテジー使用が活発になることがわかった。しかもその変化はある程度定着したものであるという結果が出た。また、本学の被験学生は記憶ストラテジーや情意ストラテジーよりも、補償ストラテジーを有意に多く使う傾向にあることが検証された。

キーワード

言語学習ストラテジー (Language Learning Strategy)

SILL (Strategy Inventory for Language Learning) / ESL (第二言語としての英語)

EFL (外国語としての英語) / SLA (第二言語習得)

目次

1. はじめに
 - (1) 言語学習ストラテジーとは
 - (2) 研究の目的
2. 研究方法
 - (1) 対象者
 - (2) 材料
 - (3) 研究手順
調査の実施時期
分析方法
3. 実験群・統制群の研修前後を比較した結果
 - (1) 記述統計
 - (2) 3元配置の分散分析の結果
4. 実験群の研修前、研修後、研修後の調査から1ヶ月後の比較結果
 - (1) 記述統計
 - (2) 1元配置の分散分析の結果
5. 考察とまとめ

1. はじめに

本学において、平成17年および平成18年の2月から3月にかけて実施された、24日間にわたるニュージーランド短期語学研修を通して、3週間あまりの英語圏滞在が参加学生の英語力に有意な影響を与えるか否かについての木村(2006)の研究で、英語力全体、特にリスニング力について、統計的に優意な向上が見られることが実証された。

わずか3週間という短期間ではあっても英語力に変化が見られたのは、学生が研修参加

期間中に大量の英語に接し得たことが主要因であることは容易に推察できる。しかし同時に、異文化に触れ、通学先の大学や滞在先家庭において、コミュニケーションの必要性に迫られた学生達の言語学習ストラテジー(言語学習方略)に変化が生じたことも、その英語力向上の一因とはなっていないだろうか。

Ellis(1994)は言語学習ストラテジーの種類と使用頻度が学習成果に直接影響する、と言語学習ストラテジーの重要性について指摘している。Oxford(1990)によると、より意識的に取り組んでいる上級の学習者の方がストラテジーの使い方が上手だと言えることであり、Oxford(1990)による、言語学習ストラテジー調査(SILL: Strategy Inventory for Language Learning)を利用してGriffiths(2003)がニュージーランドの語学学校でESL(第二言語としての英語)及びEFL(外国語としての英語)を学ぶ348人を対象に行った研究でも外国語学習において、L2(第二言語)熟達度上級の学生のほうが熟達度の低い学生に比べ、より頻繁により多くのストラテジーを駆使しているという結果が出ている。ただし、同じくSILLを用いて、アメリカの大学正規入学を目指してアメリカの大学の英語集中コースに通う10カ国から来た55人の学生を対象に行ったHong-Nam & Leavell(2003)の研究では、L2熟達度中級に属する学生がL2上級者やL2

初級者よりもより頻繁に学習ストラテジーを使用していた、と報告している。

こうしたことを踏まえ、本学学生はどのストラテジーを良く用いており、3週間あまりの英語圏滞在が学生の学習ストラテジーの使用度に変化をもたらすのか否かを調査することは大変に興味深い。また、もし学生の学習ストラテジーの使用度に変化が生じたとするならば、それは英語圏滞在という刺激からくる一時的なものなのか、あるいはそのストラテジー使用は学生の身に備わった持続性のあるものなのかについて調査することも、大変意義深いものと考えられる。より高度な言語学習ストラテジーを定着させることができれば、学生の英語力は学生が日本に留まっても、引き続き向上していくものと期待できるからである。

こうしたことからこの研究は、短期語学研修を経験した本学学生の言語学習ストラテジー使用度に変化が見られるか否か、また本学学生がどのようなストラテジーを用いる傾向にあるのかを検証するために行われたものである。

(1) 言語学習ストラテジーとは

言語学習ストラテジー（方略）の研究は70年代から始まり、80年代前半までは学習成功者がどのような方略を使用したかという研究が中心であった。90年代初め頃までの研究では、データに基づいて学習成功者と学習遅滞者の方略比較などが中心となり、90年代に入ると研究は方略使用と外国語能力向上の因果関係検証や方略訓練法に向けられている（竹内、1996）。

Cohen（1996）は、第二言語学習ストラテジーを、第二言語を学習する場合と使用する場合の両方のストラテジーを含んでいて、学習

者が第二言語の学習や使用を進歩させるために選択する手段、あるいは行動と定義付けている。また、Oxford（1990）は、学習ストラテジーとは知識の獲得、蓄積、想起、情報の使用を助けるために学習者が使うさまざまな操作であり、外国語学習でこの学習ストラテジーが特に大切なのは、学習者の積極的で自発的な学習の手法となるからであり、これを適切に使うことで言語能力は向上し、自律学習が促進される、と記している。竹内（1996）も外国語学習方略は学習者へのEmpowerment（力の付与）のための手段、つまり教師に頼りきる他律的存在から、自分で学習を進めていける自立的存在へと学習者を変えていくための手段、と位置付けている。外国語を実際に使用する場合にはいつも教師がそばにいないから、言語学習には学習者の自律が特に大切なのである（Oxford, 1990）。

言語学習ストラテジーの枠組みについて寄与した研究者としては、O'Malley, Chamot, Wenden, Oxfordなどがあげられるが、中でも特にOxfordはどのストラテジーが、あるいはどのストラテジーとどのストラテジーの組み合わせが言語学習を促進するのに効果的であるかといったような研究の基礎を提供した（Ellis, 1994）。

Oxford（1990）の分類によると、言語学習ストラテジーは大きく分けて、直接ストラテジー（direct strategies）と間接ストラテジー（indirect strategies）の2つから成り、直接ストラテジーはまた更に、記憶ストラテジー（memory strategies; ストラテジーA）、認知ストラテジー（cognitive strategies; ストラテジーB）、補償ストラテジー（compensation strategies; ストラテジーC）に、そして間接ストラテジーは、メタ認知ストラテジー（metacognitive strategies; ストラテジーD）、情意ストラテジー（affective strategies; ストラテジーE）、社会的ストラテジ

ー (social strategies; ストラテジーF) に分類される。

直接ストラテジーの中の「記憶ストラテジー」には、知的連鎖を作る、イメージや音を結びつける、繰り返し復習をする、動作に結びつけるなどがあり、新しい情報の蓄積と想起を助ける方略である。「認知ストラテジー」は、練習する、情報内容を受け取ったり推論したりする、分析したり推論したりする、インプットとアウトプットのための構造を作るなど、目標言語の操作と変換という機能を持つ。「補償ストラテジー」は、知的に推論する、話すことと書くことの限界を克服するなど、足りない知識を補うための方略である。

間接ストラテジーの中の「メタ認知ストラテジー」は、自己の学習の正しい位置づけ、自己の学習の順序だて・計画、自己の学習の正当な評価など、自らの学習過程の調整のための方略であり、「情意ストラテジー」は、自己の不安の軽減、自己への勇気づけ、自己の感情の把握など、自己の感情・態度・動機のコントロールのための方略である。「社会的ストラテジー」は、質問をする、他の人と協力する、他の人々へ感情移入するなど、学習者が他の学習者とのコミュニケーションを通して学習していくのを助ける方略である。

一般に、言語学習に対してより意識的に取り組んでいる上級学習者の方が、こうしたさまざまなストラテジーをより効果的に使用しているものと考えられている。

(2) 研究の目的

約3週間の英語圏滞在を経験して、参加学生の英語学習の学習ストラテジー使用度に変化は見られるのか、また本学学生がどのようなストラテジーを多く使う傾向にあるのかをリサーチクエスチョンとし、統計処理を行っ

て検証することが本研究の目的である。

2. 研究方法

(1) 対象者

本研究は、前回の研究(木村, 2006)と同様、本学のニュージーランド短期語学研修への平成16年度参加者全11名のうち10名と、平成17年度参加者全9名の合計19名(男性10名、女性9名)を実験群として実施された。16年度研修参加者中、1名は研修参加時に4年次生であり、研修後に卒業したため、全データを取得することができなかつたので、研究対象から除外した(実験群学生の学部、学年の内訳については、木村, 2006を参照)。両年度とも研修期間は春季休暇中の2月中旬から3月初旬にかけての24日間で、研修内容も基本的には同様であったため、年度は違っていても本研究では1つのグループとして扱われた。2回の短期研修参加者には重複している学生はいなかった。

研修は両年度とも、ニュージーランド南島に位置するクライストチャーチ市で実施された。参加学生達は期間中、3週間(実質15日間)、本学の提携校である、クライストチャーチ・ポリテクニク工科大学(CPIT)の英語学部の留学生科に通学し、毎日午前中3時間、期間中計45時間の英語授業を受講した。学習内容等については、木村(2006)の通りである。

また研修期間中、学生達は全員が現地家庭でのホームステイを行った。一家庭に日本人学生は1名のみ、というのが原則であったため、学生達は期間中、大学での授業以外にも否応なく英語でコミュニケーションを取らざるを得ない状況におかれていたものと考えられる。

実験群19名の学生に対し、比較対象となる統制群には平成17年度の本学総合政策学科英語インテンシブコース受講生30名の内、留学生6名を除く24名が当てられた。これは本研究が日本人学生のEFL(外国語としての英語)学習におけるストラテジーの使用度に焦点をあてたものであるためである。データ収集時に欠席であったりして、必要なデータが全部取得できなかった学生は研究対象から除外した。統制群の学生は全員が実験開始時には1年生であり、実験終了時には2年生であった。

(2) 材料

短期語学研修を経験して、学生の英語学習ストラテジー使用に変化が見られたか否かを調査するため、Oxford(1990)の「言語学習ストラテジー調査」(SILL)第7版の日本語翻訳版(Oxford, 1990/1994)を元に作成した質問表を使用した。この調査票は、ESL/EFL学習者を対象として作成されたもので、本論文の1.(1)で紹介した、言語学習ストラテジーの分類項目のそれぞれについて問う質問文50問から形成されている(Appendix参照)。内訳は、直接ストラテジー中の「記憶ストラテジー」に関するものが9問、「認知ストラテジー」に関するものが14問、「補償ストラテジー」に関するものが6問。そして、間接ストラテジー中の「メタ認知ストラテジー」に関するものが9問、「情意ストラテジー」に関するものが6問、「社会的ストラテジー」に関するものが6問である。

この全50問の質問に対し回答者には、1. 全然、あるいはほとんど当てはまらない、2. 通常当てはまらない、3. いくらか当てはまる、4. 通常あてはまる、5. 常に、あるいはほとんどあてはまる、の5段階で回答をする

ことが求められた。SILLのカテゴリーの平均点が高いほど、その学生は言語学習ストラテジーの中で、そのカテゴリーに属するストラテジーを頻繁に使っていることになる(Oxford, 1990)。

(3) 研究手順

調査の実施時期

実験群と統制群、両グループの学生に、短期研修実施の約2週間前に第1回目のSILL調査を実施し、実験群が帰国して約3週間後に第2回目の調査を実施した。第2回目の調査が3週間後であったのは、帰国時はまだ大学が春季休暇中であり、実験群・統制群ともに調査の実施が困難であったので、休暇明け直後に調査を行ったためである。更に、実験群の学生に対しては、第2回目の調査から約1ヶ月後に、第3回目として同じ調査を実施した。これは実験群の学生の研修参加後の学習ストラテジーに変化が確認された場合に、その変化が一時的なものなのか持続するものなのかを検証するためであった。

このSILLを受ける学生に対してはあらかじめ、回答には正解も誤りもないこと、また成績にも影響を与えないことを伝えておいた。

分析方法

データの分析には、SPSS10.0Eを使用し、群および研修前後のストラテジー使用度の比較については3元配置の分散分析を行った。被験者内要因は「時期」(研修前と研修後)と「ストラテジーのタイプ」(1.(1)で述べたストラテジーA~F)、被験者間要因は「群」(実験群と統制群)であった。

また、実験群の研修後と研修後の調査から1ヵ月後の比較については、「時期」(研修前、研修後、研修後の調査から1ヶ月後)を要因として1元配置の分散分析を行った。

3. 実験群・統制群の研修前後を比較した結果

(1) 記述統計

6種類のストラテジーのそれぞれについての実験群、統制群、対象者全体の研修前、研修後(帰国の3週間後)のSILL平均値(Mean)、標準偏差(SD)は、表1の通りであった。実験群、統制群共に平均値は研修後において、研修前より上昇しており、両群とも平均値が下がった項目は1つもなかった。

実験群で研修後に最もSILL平均値の上

ったストラテジーは、「メタ認知ストラテジー」で0.67ポイントの上昇であり、次いで「社会的ストラテジー」の0.63ポイントであった。逆に実験群で研修後に最も伸びが少なかったストラテジーは、「記憶ストラテジー」で0.40ポイントの上昇に留まった。

統制群で研修後に最も平均値の上昇したストラテジーは、「記憶ストラテジー」であったが、その伸びはわずか0.31ポイントであり、最も伸びが少なかったストラテジーは、「メタ認知ストラテジー」で0.12ポイントの上昇であった。

実験群において、自己の学習過程の調整を図る「メタ認知ストラテジー」の平均値が最も伸び、逆に統制群ではその「メタ認知ストラテジー」の伸びが最も少なかったというのは興味深い結果であった。

表1 ストラテジー別と時期別SILLの平均値と標準偏差

ストラテジーのタイプ	群	n	研修前		研修後	
			Mean	SD	Mean	SD
ストラテジーA	実験群	19	2.61	0.57	3.01	0.83
	統制群	24	2.29	0.69	2.60	0.71
	全体	43	2.43	0.65	2.78	0.78
ストラテジーB	実験群	19	2.82	0.59	3.42	0.74
	統制群	24	2.52	0.78	2.74	0.72
	全体	43	2.66	0.71	3.04	0.80
ストラテジーB	実験群	19	3.15	0.70	3.64	0.77
	統制群	24	2.87	0.74	3.08	0.71
	全体	43	2.99	0.73	3.33	0.78
ストラテジーD	実験群	19	2.80	0.78	3.47	0.68
	統制群	24	2.51	0.71	2.63	0.72
	全体	43	2.64	0.75	3.01	0.81
ストラテジーE	実験群	19	2.81	0.59	3.12	0.71
	統制群	24	2.37	0.68	2.41	0.77
	全体	43	2.56	0.67	2.73	0.82
ストラテジーF	実験群	19	2.74	0.78	3.37	0.88
	統制群	24	2.58	0.69	2.81	0.73
	全体	43	2.65	0.73	3.05	0.84
ストラテジー全体	実験群	19	2.81	0.54	3.34	0.67
	統制群	24	2.51	0.60	2.70	0.64
	全体	43	2.64	0.59	2.98	0.72

(2) 3元配置の分散分析の結果

時期、ストラテジーのタイプ、群について3元配置の分散分析を行った結果、2次の交互作用(時期×ストラテジーのタイプ×群)は有意ではなかったが、

1次の交互作用については以下のような結果になった。

(a) 時期×群: $F(1, 41) = 6.42, p < .05$

(b) ストラテジーのタイプ×群:

$F(5, 205) = 0.82, p > .05$

(c) 時期×ストラテジーのタイプ:

$F(5, 205) = 1.24, p > .05$

つまり、時期と群の間には交互作用があり、ストラテジーのタイプと群、時期とストラテジーのタイプにはそれぞれ、交互作用は見られなかった。

時期と群の2要因間で交互作用がみられたため、実験群の研修前後で言語学習ストラテジーの使用度に有意差がみられるか、統制群の研修前後で有意差がみられるか、また研修前において実験群と統制群の間に有意差がみ

られるか、研修後において実験群と統制群の間に有意差がみられるか、の4点について t 検定を行った。

まず、実験群の研修前後については、 $t(18) = -4.47, p < .05$ という結果であり、実験群は研修前後で有意に言語学習ストラテジーの使用の度合いが高くなったことになる。統制群の研修前後の違いについては、 $t(23) = -2.56, p < .05$ であり、統制群についても研修前後で有意にストラテジーの使用度が高くなっている。

研修前において実験群と統制群が同質であるか否かという点については、 $t(41) = 1.71, p > .05$ であり、研修前には両群はストラテジーの使用度において、差はなく同質であったことになる。研修後の両群については、 $t(41) = 3.16, p < .05$ であり、研修後に実験群のストラテジー使用度は、統制群の使用度より有意に高くなっていた。

つまり、両群とも研修前後で有意にストラテジー使用度に関して質が変化したが、実験群の質の変化が統制群の質の変化より大きかったため、このように、研修後の両群がストラテジー使用度において異質な集団となったという結果になったと言える。

図1 研修前後におけるSILL全体の平均値の変化

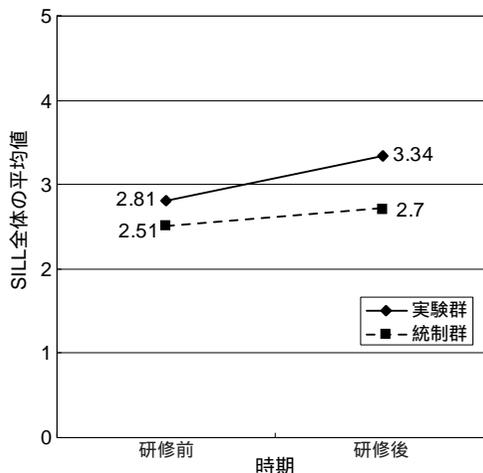


図1は、実験群、統制群の研修前後のSILL平均値の伸びを表したグラフであるが、実験群の平均値の伸びが統制群の伸びよりも大きいことがこの図からも明らかに見てとれる。

上記のように「時期」と「群」の交互作用があったことから、「時期」と「群」は、 F

$(1,41) = 6.418, p < .05$ で主効果は見られたものの、以降これらは論じないことにする。

「ストラテジーのタイプ」については、 $F(11, 246) = 4.82, p < .05$ で、主効果がみられた。そこで、どのストラテジーとどのストラテジーの使用度の間有意差が見られるかを更に調べた。記述統計は以下のとおりであった。

表2 ストラテジー別平均値
($n=43$)

ストラテジー	Mean	SD
A	2.60	0.65
B	2.85	0.69
C	3.16	0.70
D	2.82	0.69
E	2.65	0.66
F	2.85	0.71
Total	2.82	0.70

Tukeyの方法により多重比較を行った結果、ストラテジーCはストラテジーAよりも有意に多く使用されており、ストラテジーCはストラテジーEよりも有意に多く使用されていることが分かった。その他のストラテジー間には有意差は認められなかった。

値 (Mean) と標準偏差 (SD) は、表3の通りであった。

平均値は研修後に0.53ポイント上昇し、研修後の調査から1ヶ月後に行った3回目の調査でもわずか0.10ポイントとは言え、更に上昇していた。

4. 実験群の研修前、研修後、研修後の調査から1ヶ月後の比較結果

(1) 記述統計

実験群の研修前、研修後、研修後の調査から1ヶ月後、それぞれについてのSILLの平均

(2) 1元配置の分散分析の結果

実験群のSILL全体の平均値について、実施時期（研修前、研修後、研修後の調査から1ヶ月後）を要因として1元配置の分散分析を行った結果、 $F(2, 36) = 16.215, p < .05$ となり、主効果が見られた。そこで更に実施時期について、Bonferroniの方法によって多重比較を

表3 実験群の3時期の記述統計
($n=19$)

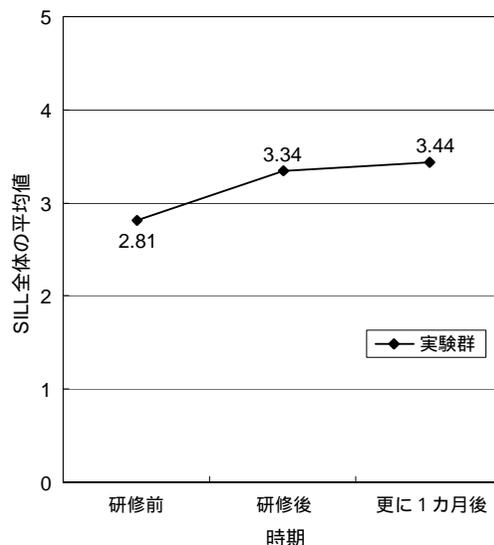
時期	Mean	SD
研修前	2.81	0.54
研修後	3.34	0.67
更に1ヶ月後	3.44	0.70

行ったところ、研修前と比べて研修後、研修後調査から1ヵ月後のそれぞれに有意差があるが、研修後と研修後調査から1ヵ月後の比較では有意差がないことがわかった。

つまり、研修前と比べて研修後には、実験

群学生は言語学習ストラテジーを有意に多く利用するようになり、その変化は研修終了から約7週間後でも変わらず維持されていたことになる。

図2 実験群の3時期にわたるSILL全体平均値の変化



5. 考察とまとめ

結果として、実験群も統制群も研修前後でSILLの平均値が有意に高くなったが、研修実施前には統計的に同質であった両グループのSILLの平均値が、研修後には実験群のほうが統制群よりも有意に高くなった。これは、研修をはさんでストラテジーの使用頻度が両群とも高くなったとはいうものの、実験群の平均値の伸びが統制群のものより更に大きかったために有意差が出たものである。

統制群のSILL平均値が研修後に有意に高くなったことは、予想外であった。それは木村(2006)の研究において、統制群の英語検定試験の得点が研修後の時期に研修前と比べて下がっていたからである。これは研修前が

学期の終わりで、研修後の時期が4月の新学期の開始直後であったため、学生の新たな学期に向けての意欲がこのような形に反映されたものと推察される。この結果は、新学期の学生の高い学習意欲を学期末まで維持させる教員側の努力の大切さを改めて認識させた。

ストラテジー別の使用度を多重分析した結果、実験群・統制群を合わせ見て、被験学生は傾向として、「記憶ストラテジー」よりも「補償ストラテジー」を有意に多く使用している、また「情意ストラテジー」よりも「補償ストラテジー」を有意に多く使用している、という2点が検証された。

Griffith(2003)も学習の到達度により使用されるストラテジーが異なることを指摘しているが、一般的に言って多くの努力を必要とする傾向の「記憶ストラテジー」の使用度が

低いことは、本学学生の英語学習における大きな問題点と言える。実際、LoCastro (1994) がSILLを用いて、28人の英語熟達度上級 (TOEFL500点以上レベル) の日本の大学院生 (日本人学生16名とその他のアジア諸国からの学生12名) を対象に行った研究では、彼らが最も多く用いる戦略は「記憶戦略」であったという結果が出ている。「補償戦略」を用いることは、語学学習において、勿論大変重要な方略であることには間違いないが、本学の学生の場合は、記憶しているものが少ないからそれを補おうとしてより多くの「補償戦略」を使用する傾向にあるとも考えられる。

また、被験学生達が「情意戦略」よりも「補償戦略」を有意に多く使用していることについてであるが、Oxford (1990) は、優れた学習者は学習上の情緒や態度をいかにコントロールするかを良く知っている人であると記しており、否定的な感情は進歩を阻害する、と記している。自己評価の低さ、つまり自信のなさや学習に対する不安もこの否定的な感情に含まれるものであろうが、この結果を通して、学生が「情意戦略」を少しでも多く使用してこうした否定的な感情を克服し、学習効果を高められるように教師が誘導する必要を更に強く感じた。

実験群の平均値の伸びが、「メタ認知戦略」において最も大きく、逆に統制群においては「メタ認知戦略」の伸びが最も小さかったという興味深い結果についてであるが、「メタ認知戦略」は1(1)に記したように、自己の学習の正しい位置づけ、自己の学習の順序だて・計画、自己の学習の正当な評価など、自らの学習過程の調整のための方略であり、実践の機会を求めるといふ重要な戦略である。Wenden

(1998) に引用されているHolecは、「メタ認知戦略」の中の「学習計画」、「自己モニター」、「自己評価」の3つが学習者の自律言語学習を構成する技能であると定義している。こうしたことを考えると、この実験群の「メタ認知戦略」の平均値の向上は、3週間の英語圏滞在を経験した学生達が、研修参加前よりも英語学習に対してより自律性を身に付け、自分の目標を持って積極的に英語を使うことを心がけるようになった結果であると推察される。

実験群学生のSILL平均値が実験前に比べ実験後は有意に向上し、それが研修終了から7週間後にも持続していたことを通して、実験群学生の戦略使用度は一時的なものではなく、ある程度定着したものと考えられる。しかも有意差が出なかったとは言え、平均値において、帰国して7週間後のほうが研修後 (帰国3週間後) よりも更に高くなっていたことは興味深い。

もちろん、竹内 (1996) が主張するように、SILLは万能ではなく一つの尺度にしか過ぎないであろうことは認識しておく必要があるし、LoCastro (1994) も有効な戦略は常に一定なのではなく、学習環境により変化する、と主張している。SILLについては多くの他の研究者同様、更にデータを収集し、その信頼性を確認していく必要があるであろうが、今回の研究の結果を見る限りでは、やはりSILLは一定の信頼がおけるものなのではないかと感じた。

今後の研究課題としては、この言語学習戦略の使用度と英語の熟達度との間に相関があるかどうかの検証、ということが上げられる。そこに相関があれば、学生に英語そのものを教える努力と平行して、学生が英語学習をするにあたり、言語学習戦略の使用ということをもっと意識するように

指導していくことが、学生の英語習得において、相乗効果を上げていくものと考えられるからである。

謝辞 本論文の統計分析にあたり、高崎健康福祉大学の清水真紀先生から適切なご指導をいただいたことに深く感謝申し上げます。

参考文献

- Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, 1994.
- Oxford, R., *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Newbury House, 1990.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G., 'Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context,' *System*, 34, 2006, pp. 399 - 415.
- 竹内理, 「外国語学習方略研究の動向」*Foreign language learning strategy Research: Recent Developments*, 1996年。2007年2月6日に、<http://www2.ipcku.kansai-u.ac.jp/~takeuchi/papers/Stratefy.html> より検索。
- Cohen, A. D., *Second Language and Use Strategies*. 1996, 2007年2月3日に、<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/cohen.html> より検索, pp. 1-26.
- 木村啓子, 「英語圏滞りが学生の英語力に及ぼす影響：短期語学研修により英語力は向上するか」『尚美学園大学総合政策研究紀要』第12号、2006年、pp. 1-20.
- Oxford, R., 『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』凡人社、1990/1994年。
- Griffiths, C., 'Patterns of language learning strategy use,' *System*, 31, 2003, pp. 367 - 383.
- LoCastro, V., 'Learning strategies and learning environments.' *TESOL Quarterly*, 28 (2), 1994, pp. 409 - 414.
- Wenden, A. L., 'Metacognitive Knowledge and Language Learning,' *Applied Linguistics* 19 (4), 1998, pp. 515 - 537.

Appendix 本研究に使用された、言語学習ストラテジー調査票 (SILLの翻訳版)

言語学習ストラテジー調査

回答選択肢

1. 全然、あるいはほとんどあてはまらない。
2. 通常あてはまらない。
3. いくらかあてはまる。
4. 通常あてはまる。
5. 常に、あるいはほとんどあてはまる。

Part A (記憶ストラテジーに関する9問)

1. 英語ですでに知っていることと、新しく学習したこととの関係を考える。
2. 覚えやすいように、文の中で新語を使う。
3. 単語を覚えるために、新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける。
4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える。
5. 新語を覚えるのにリズムを使う。
6. 新語を覚えるのにフラッシュカード(単語カード)を使う。
7. 新語を身体で表現して覚える。
8. 授業の復習をよくする。
9. 新語を覚えるのにその語があった本のページ、黒板、あるいは道路標識などの位置を記憶しておく。

Part B (認知ストラテジーに関する14問)

10. 新語を何回も書いたり言ったりする。
11. 英語のネイティブ：スピーカーのように話すように心がけている。
12. 英語の発音練習をする。
13. 知っている単語をいろいろな文脈で使う。
14. 積極的に英語で会話を始める。
15. 英語のテレビ番組や英語の映画を見る。
16. 英語で読むのが楽しい。
17. 英語でメモ、メッセージ、手紙、報告を書く。
18. 英語の段落をまずざっと読み取り、それから再び前に戻って注意深く読む。
19. 英語の新語に似た語を自国語の中に探す。
20. 英語の中にパターンを見つけようとする。
21. むずかしい英単語は分解して、意味を知ろうとする。
22. 逐語訳はしないよう、心がける。
23. 英語で読んだり聞いたりしたことを要約する。

Part C (補償ストラテジーに関する6問)

24. 知らない英単語を理解しようと推測をする。
25. 英語での会話中に適切な語を思いつかない時、ジェスチャーを使う。
26. 英語で適切な語が分からない時、新語を作る(造語する)。
27. 英語を読む時、一語一語調べない。
28. 英語で会話中に相手が次に何と言うか、推測しようと心がける。
29. 英語の単語が思いつかない時、同じ意味を持つ語や句を使う。

Part D (メタ認知ストラテジーに関する9問)

30. いろいろな手段を見つけて、できるだけ英語を使おうとする。
31. 自分の英語の間違いに気づいたら、そこから学んで上達しようとする。
32. 他の人が英語で話している時、注意を払う。
33. どうすればより優れた英語学習者になれるか、知ろうとする。
34. 英語学習に十分な時間を当てられるように、自分のスケジュールを立てる。
35. 英語で話しかけることのできる人を探す。
36. できるだけ英語で読む機会を探す。
37. 自分の英語技能向上への、明確な目標がある。
38. 自分の英語学習の進歩について考える。

Part E (情意ストラテジーに関する6問)

39. 英語を使うのに自信がない時は、リラックスするように心がける。
40. 間違いを恐れず、英語を話すように自分を励ます。
41. 英語でうまくいったとき、自分をほめる。
42. 英語を勉強している時や英語を使っている時に、緊張したり神経質になっているかどうか、気づく。
43. 言語学習日記に自分の感情を書き留める。
44. 英語を勉強している時、自分がどう感じているか、他の人と話す。

Part F (社会的ストラテジーに関する6問)

45. 英語が分からない時、ゆっくり話してもらうか、もう一度言ってもらおう。
46. 自分が英語を話している時、ネイティブスピーカーに間違いを直してくれるように頼む。
47. 他の学生達と英語を練習する。
48. 英語に困った時、英語のスピーカーからの助けを求める。
49. 英語で質問をする。
50. 英語が話されている国の文化を学ぶよう、心がける。