

「学習スタイル」と「外国語学習方略」——  
実証的研究をもとにして\*

竹内 理

---

---

# 「学習スタイル」と「外国語学習方略」—— 実証的研究をもとにして\*

竹内 理

---

---

## 1. はじめに

1980年代より現在に至るまで、多くの外国語学習方略に関する研究がなされてきた（詳しくは Takeuchi, 1998d 参照）。その背景には、方略を学ばせその使用を定着させることにより、教室の外においても、教育課程終了後においても、学習を継続していける「自律的学習者」（Autonomous Learners）を育てあげようとする「学習者主導型外国語教育」の考え方（e.g., Wenden, 1991）がある。<sup>1, 2</sup>

さて、この「自律的学習者」を育てるには、学習者の持つさまざまな特性と学習方略の使用とが、どのように関係しているのかを実証的に把握しておく必要がある。このため、多くの研究者が、「性別」、「学習経験」、「性格」、「職業指向」、「学習適性」、「態度」、「動機づけ」、「学習スタイル」、「国民性」、「外国語能力レベル」、などの学習者特性と学習方略の関係を探る研究を行ってきた（詳しくは、Grainger, 1997; Green and Oxford, 1995; Oxford, 1989, 1990, 1996; Takeuchi, 1991; Young and Oxford, 1997参照）。このうち「学習スタイル」との関係に関しては、筆者の知るかぎり、2つの研究（Oxford, Ehrman, and Lavine, 1991; Rossi-Li, 1989）が存在している。これらによると「学習スタイルの好み」と「外国語学習方略の使用状況」の間には関係があるようで、Oxford (1996: 36) は、

... learning strategy use is related to learning styles. It is as though learning styles are the underlying or internal construct, and learning strategies are the more "outward" manifestation of learning styles.

と学習方略は学習スタイルの顕在化であると主張している。<sup>3</sup> しかしながら、同時に

The relationship is by no means simple, however. Predictions of strategy use according to learning style are sometimes straightforward. . . and sometimes not so straightforward. . . . Clearly more information is needed on the links between learning styles and learning strategies.

とも述べ、現在の研究状況ではまだ関係の十分な解明はなされておらず、さらなる研究が必要であると主張している。また、木村、小田(1997)、LoCastro(1994)やTakeuchi(1993a)、竹内(1997, 1998a)らが指摘しているように、ESL/EFLという環境の違いにより、方略の使用状況や特性の影

響が変化するようであり、ESL 環境での先行研究の成果を EFL 環境にそのまま適用するのではなく、日本の EFL 環境下における独自の研究を行っていく必要もある。

そこで、筆者は EFL 環境下で学習する日本人英語学習者を対象として、「学習スタイルの好み」と「学習方略の使用状況」の関係を探る研究を行うことにした。さらに、今回の研究では「使用状況」だけに限定せず、学習者が「方略の重要性」に関してどのような「認識」を持っているのか、これが「学習スタイルの好み」によりどう変化するのか、教える側（教員）の「方略の重要性に関する認識」と学ぶ側（学習者）の「重要性に関する認識」はどう異なるのか、なども含めて調査を進めていくことにした。

## 2. 目的

本研究の目的は、英語学習者（日本人大学生）の

- 1) 「学習スタイルの好み」の違いにより、「学習方略の使用状況」がどのように変化するのか、
- 2) 「学習スタイルの好み」の違いにより、「学習方略の重要性に関する認識」がどのように変化するか、

を探ることにある。

また、英語教員（日本人大学教員）の「学習方略の重要性に関する認識」と比較し、

- 3) 英語学習者（学習スタイル別）の「学習方略の使用状況」はどう異なるのか、
  - 4) 英語学習者（学習スタイル別）の「学習方略の重要性に関する認識」はどう異なるのか、
- も調査の目的に含めていくことにする。

## 3. 方法

### 3.1 被験者

#### 3.1.1 英語学習者

このグループの被験者（以後、学生被験者と呼ぶ）としては、日本人の大学生（2, 3 回生）343 名に参加を求めた。その内訳は、1997 年度に参加したものの 193 名、1998 年度に参加したものの 150 名であり、分析では 2 年分のデータを合算して使用した。なお、2 年分のデータに重複（同一人物）はなかった。学生被験者は男女混成であり、そのおおよそ 6 割が男性であった。被験者は同一の大学の同一の学部（社会学系）に属していたが、この学部においては、カリキュラム上、英語教育にかなりの重点が置かれていた。

#### 3.1.2 英語教員

このグループの被験者（以後、教員被験者）としては、日本の大学で英語を担当する教員 25 名に参加を求めた。そのうち、1 名をのぞき全員が日本語を母国語としており、1 名は日英のバイリンガルであった。教員被験者も男女混成で、そのおおよそ半数（12 名）が男性であった。教員の約半数（12 名）は 3.1.1 で述べた学生被験者が学んでいる大学の教員であった。

### 3.2 「学習スタイルの好み」の分類

今回の研究では、「学習スタイルの好み」の分類に *The Max Inventory of Learning Styles*

(Ferman, 1991:以後、MILS) と呼ばれる Inventory (チェックリスト形式の質問紙) を利用した。MILS は、ミズーリ大学の教育学者 Maxine C. Ferman が開発したコンピュータ上で回答する質問紙で、従来の Paper-Pencil 型のテストでは計れない学習スタイルの多様性を診断しようとしたものである。

この MILS は、ハーバード大学の心理学者 H. Gardner の提唱する Theory of Multiple Intelligences (Gardner, 1983) やイエール大学の教育学者 R.J. Sternberg の提唱する Triarchic Theory of Human Intelligence (Sternberg, Okagaki, and Jackson, 1990) などを理論的背景としている。このうち Gardner (1983) によると、人間の知能、そしてそれが反映している「学習スタイルの好み」には多様性があり、関連性はあるがそれぞれ独立した 7 種類の領域に分けられるという (Figure 1 参照)。従来からある IQ テストのような知能テストや SAT (Scholastic Aptitude Test) のような学力テストは、このうち Linguistic と Logical-Mathematical Intelligence という限られた側面しか測定しておらず、この 2 領域以外で高い知能を有している学習者が不利益を被ってきた可能性があるという (Ferman, 1991)。このような事態を解消し、教員が学習者の「学習スタイルの好み」を正確に把握し、これに基づいて教育的助言を与えられるよう開発されたデジタル質問紙が MILS である。<sup>4</sup>

<<Multiple Intelligences>>	<<MILS>>
Linguistic Intelligence .....	Linguistic Learning Style
Music Intelligence .....	Auditory Learning Style
Logical-Mathematical Intelligence .....	Logical Learning Style
Spatial Intelligence .....	Spatial Learning Style
Bodily-Kinesthetic Intelligence .....	Kinesthetic Learning Style
Interpersonal Intelligence .....	Interpersonal Learning Style
Intrapersonal Intelligence .....	N.A.

Figure 1. Gardner (1983) による Multiple Intelligences 説と MILS での分類

MILS は、Linguistic Intelligence の影響が出やすい Paper-Pencil 型の質問紙形態を採らず、Gardner (1983) が主張するように、音声、動画、静止画などをふんだんに利用したマルチメディア環境で「学習スタイルの好み」を分類できるように工夫している。その質問紙としての信頼性は、3 ヶ月の間隔をおいて実施した 2 回の試行 (被験者 8 名: 筆者実施) では、分類範疇に関しては 1.00 (完全に一致)、スコアに関しては .91 となった。この値は、今回のような研究目的には十分なものと考えられる。

### 3.3 「学習方略の使用状況」の測定

Takeuchi (1991) によると、「学習方略の使用状況」の測定 (データ収集) 方法には、i) 質問紙

(Inventory) 法によるもの、ii) 日記 (Diary) 法によるもの、iii) 観察 (Observation) 法によるもの、iv) Interview 法によるもの、そしてv) Think-aloud 法によるものなどがあるという。<sup>5</sup> このうち ii)、iii)、iv) は測定が恣意的になりやすく、また表面に現れたごく一部の方略のみしか扱うことができないため、あまり広くは利用されていないという。また、v) は学習者に特殊な技法を習得させる必要があり、これに伴い訓練期間も必要となるため、少人数の被験者を対象とした研究には向いているが、一般化を目的とするような大規模な研究には不向きであると言われている。

本研究では、i) の質問紙を採用することにしたが、その理由としては、a) 大量のデータをあつかえるため結果に外的妥当性 (External Validity) を持たせることができる、b) 他に比較対象となる研究が存在しているため結果の比較検討が容易になる、c) 統計処理を行うのに適した数値データを手に入れることができる、などがあげられる。

さて、最も広く利用されている「方略の使用状況」測定用の質問紙としては、アラバマ大学の応用言語学者 R. Oxford が開発した *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL for ESL/EFL Ver.7: Oxford, 1989) があげられる。この質問紙は、50項目 (各項目は学習方略のわかりやすい言葉での解説) からなる自己申告式のものであり、被験者は 1 (Never) から 5 (Always) までのスケールで、それぞれの項目がどの程度自分の外国語学習に当てはまるのかを判定し申告していく。

SILL の信用性 (Reliability) は、Cronbach  $\alpha$  の値で .85 から .91 と高い。実施可能性 (Practicality) の観点から見ると、Paper-Pencil 型の質問紙のため、経費を最小限に抑えることができる。また、回答する側が特殊な技術を習得する必要もなく、回答不安なども最小限に抑えることが可能である。さらに、SILL の開発にあたっては、いわゆる対偽装性 (Fakability)、つまり「教員を喜ばせようとする学生の傾向」、「あてずっぽうに基づく回答の影響」などが最小限になるような努力も払われているともいう (Oxford, 1996a, b; Oxford and Burry-Stock, 1995; Yang, 1992)。

なお、SILL の妥当性 (Validity) をめぐっては、問題点を指摘する研究も多く存在している。たとえば、Takeuchi (1993a) は重回帰相関の手法を用いて SILL の結果と英語能力測定テストとの間の関係を探ったが、SILL の項目の中には英語能力と負の相関を示すものが存在していたという。LoCastro (1994) は、日本における英語教育の観察から、被験者のおかれている教育環境の差 (たとえば、「教員/学生比」) が SILL の結果に影響を及ぼすとして、SILL の妥当性や普遍性に対して否定的立場を取っている。また、竹内 (1998a) は、海外短期留学を行った大学生のデータを基に、ESL/EFL 環境の違いに SILL が影響されやすく、ESL/EFL 兼用ではなく、EFL 専用の質問紙を開発する必要があると主張している。さらに、木村、小田 (印刷中) は FCR (ファジイ多項目並列評定) 法を用いて調査を行い、いくつかの SILL の項目は日本人英語学習者には不適當ではないかと主張している。これらに対して、Oxford (1996)、Oxford and Burry-Stock (1995)、Oxford and Green (1995) では反論も試みられており、現在も議論が継続されている。

上述のように、妥当性に関してはいくつかの反論があるものの、信頼性、実施可能性、対偽装性の観点からみれば、SILL の利用は理にかなったものと考えることが出来る。また、今回の研究目的や分析方法から考えても、質問紙の使用は避けられないこともあり、SILL for ESL/EFL Ver. 7 の日本語訳版を使用することにした。

### 3.4 「学習方略の重要性に関する認識」の測定

今回の研究では、「学習方略の重要性に関する認識」を測定するためにも SILL を利用した。この場合、「使用状況の測定」と同じ5段階のスケールを利用し、数字が大きくなるにつれてその項目が外国語学習においてより重要であるとの認識を示すようにスケールを定義した（1が「まったく重要でない」、5が「最も重要である」）。このような目的外の転用により SILL の信用性が低下する危険性も考えられるため、「重要性に関する認識」についても信用性を測定したところ、Cronbach  $\alpha$  の値で.93と高い値が得られたため、転用に問題はないものと判断した。

### 3.5 「英語能力」の測定

「学習スタイルの好み」によりグループ分けをしたのち、そのグループ間において「英語能力」の差があるか否かを調べるため、学生被験者全員にクローズテスト (Cloze Test) を実施した。今回利用したクローズテストは、6語ごとにブランクのある45項目からなるもので、高等学校(2年生)検定教科書より作成した。採用したテキストのテーマは「世界の言語と国際語としての英語」であった。採点には正語法 (Exact Word Method) を用いた。<sup>6</sup>

### 3.6 実施時期

3.2～3.5で述べた分類および測定は、学生被験者の場合、CALL (Computer Assisted Language Learning) 教室を利用して授業中 (セメスタ制学期の6回目の授業: 授業内容は Writing) におこなった。実施は40人前後のクラス単位で、所要時間は約65分であった。なお、3.4で述べた「重要性に関する認識」の測定で、教育被験者への実施分は、3週間の期間の中で個別に行った。

## 4. 結果

### 4.1 「学習スタイルの好み」と「英語能力」

学生被験者は、MILS によって「学習スタイルの好み」ごとに分類された。このうち、118名は「学習スタイルの好み」に複数の指向性があり、単一の「好み」に分類できないことがわかった。そこで、この118名の学生被験者を分類から除外し、残りの225名を「学習スタイルの好み」に応じて分類することにした。

225名の学生被験者は Table 1 のように分類されたが、Auditory および Logical グループに属する被験者の人数が少なく統計的分析が不可能なため、この2分類に属する被験者を分析から除外した。最終的には、学生被験者の数が219名、分類の数は4グループとなった。<sup>7</sup>

次に、分類されたグループの間で英語能力に差があるか否かを調べるため、クローズテストの得点を比較した。Table 2 に示されている記述統計量をもとに、平均点の差を検定するため一元分散分析 (One-way ANOVA) を行なったが、統計的に有意な差を見いだすことができなかった ( $F = .576901, n.s.$ )。よって、4グループの間には英語能力の差が存在せず、以後の分析結果に英語能力の差が影響している可能性は排除された。

### 4.2 「学習スタイルの好み」と「学習方略の使用状況」

一元分散分析の結果、「学習スタイルの好み」によって分類された4グループ間で、「学習方略の

Table 1. MILSによる「学習スタイルの好み」の分類

No.	分類グループ	N
1	Linguistic	50
2	Auditory	03
3	Logical	03
4	Spatial	65
5	Kinesthetic	48
6	Interpersonal	56

Table 2. 分類グループごとのクローズテスト平均点、被験者数、標準偏差

No.	分類グループ	M	N	SD
1	Linguistic	24.660	50	3.497
4	Spatial	24.138	65	4.107
5	Kinesthetic	24.417	48	4.247
6	Interpersonal	23.571	56	5.765

使用状況」に差があったのは SILL の項目23、27、40、48のみであった ( $p < .05$ )。

有意な差があると認められた項目に対して *Post-hoc* LSD 検定を行い、どのグループの間に差があるのかを調べた (Table 3)。

#### 4.3 「学習スタイルの好み」と「学習方略の重要性に関する認識」

一元分散分析の結果、「学習スタイルの好み」によって分類された4グループの間で、「学習方略の重要性に関する認識」に差があったのは SILL の項目34、45、47のみであった ( $p < .05$ )。

有意な差が認められた項目に対して *Post-hoc* LSD 検定を行い、どのグループの間に差があるのかを調べたのが Table 4 である。

#### 4.4 学生被験者の「方略使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」のずれ

「方略使用状況」(学生被験者)と「重要性に関する認識」(教員被験者)の間では、SILL の多くの項目でずれが認められた ( $p < .05$ ; 検定方法は一元分散分析)。ずれが認められなかったのは、SILL の項目の3、6、9、10、18、19、20、21、44だけであった。Table 5 は、ずれが見いだされた41項目に関して *Post-hoc* LSD 検定を行い、どのグループの間にずれが生じているのかを示した

Table 3. 「学習方略の使用状況」に関する差の検定

SILL No.	差のあるグループ	平均点とその大小	p値
23	1-4	3.620 < 4.125	< .005
27	1-4	2.780 < 3.231	< .05
	1-5	2.780 < 3.426	< .01
	1-6	2.780 < 3.250	< .05
40	1-4	2.240 < 2.846	< .01
	1-5	2.240 < 2.813	< .05
	1-6	2.240 < 2.839	< .05
48	1-6	2.000 < 2.750	< .005
	4-6	2.246 < 2.750	< .05
	5-6	2.167 < 2.750	< .05

1はLinguistic、4はSpatial、5はKinesthetic、6はInterpersonal

Table 4. 「学習方略の重要性に関する認識」の差の検定

SILL No.	差のあるグループ	平均点とその大小	p値
34	1-6	3.760 < 4.179	< .05
	4-6	3.692 < 4.179	< .01
45	1-6	3.760 < 4.250	< .01
47	1-5	3.840 > 3.375	< .05
	4-5	3.785 > 3.375	< .05
	5-6	3.375 < 3.964	< .005

1はLinguistic、4はSpatial、5はKinesthetic、6はInterpersonal

ものである。

#### 4.5 学生被験者の「重要性に関する認識」と教員被験者の「重要性に関する認識」のずれ

学生被験者の「重要性に関する認識」と教員被験者の「重要性に関する認識」の間には、SILLの11項目で $p < .05$ のレベルのずれが存在していた（検定方法は一元分散分析）。ずれが認められたのは、SILLの項目の4、8、12、15、16、29、31、34、36、47、48であった。Table 6は、ずれが見いだされた11項目に関して *Post-hoc* LSD 検定を行い、どのグループの間にずれが生じているのか



Table 5. 学生被験者の「方略使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」のずれ

SILL No.	ずれのあるグループと方向	SILL No.	ずれのあるグループと方向
1	7 > 1, 4, 5, 6	30	7 > 1, 4, 5, 6
2	7 > 1, 4, 5, 6		5 > 1
4	7 > 1, 4, 5, 6	31	7 > 1, 4, 5, 6
5	7 > 1, 5, 6		5 > 4
	4 > 1	32	7 > 1, 4, 5, 6
7	7 > 1, 4, 5, 6	33	7 > 1, 4, 5, 6
8	7 > 1, 4, 5, 6	34	7 > 1, 4, 5, 6
11	7 > 1, 4, 5, 6		6 > 1
12	7 > 1, 4, 5, 6	35	7 > 1, 4, 5, 6
13	7 > 1, 4, 5, 6		6 > 1
14	7 > 1, 4, 5, 6	36	7 > 1, 4, 5, 6
15	7 > 1, 4, 5, 6	37	7 > 1, 4, 5, 6
	5 > 1	38	7 > 1, 4, 5, 6
16	7 > 1, 4, 5, 6		6 > 1
17	7 > 1, 4, 5, 6	39	7 > 1, 4, 5, 6
22	7 > 1, 4, 5, 6	40	7 > 1, 4, 5, 6
	4, 6 > 1		4, 5, 6 > 1
23	7 > 1, 4, 5, 6	41	7 > 1, 4, 5, 6
	4 > 1	42	1, 4, 5, 6 > 7
24	7 > 1, 4, 5, 6	43	7 > 1, 4, 5, 6
25	7 > 1, 4	45	7 > 1, 4, 5, 6
26	7 > 1, 4, 6	46	7 > 1, 4, 5, 6
	4, 5 > 6	47	7 > 1, 4, 5
27	7 > 1, 4, 5, 6		6 > 1, 5
	4, 5, 6 > 1	48	7 > 1, 4, 5, 6
28	7 > 1, 4, 5, 6		6 > 1, 4, 5
	4 > 1	49	7 > 1, 4, 5, 6
29	7 > 1, 4, 5, 6	50	7 > 1, 4, 5, 6
	6 > 4		

1はLinguistic、4はSpatial、5はKinesthetic、6はInterpersonal、7はTeachers (重要性)。1 > 7は1の値が7よりも高いことを示す。

を示したものである。

Table 6. 学生被験者の「重要性認識」と教員グループの「重要性認識」のずれ

SILL No.	ずれのあるグループと方向
4	7 > 1, 4, 5, 6
8	1, 4, 5, 6 > 7
12	1, 4, 5, 6 > 7
15	7 > 1, 6
	5 > 1, 6
16	7 > 1, 4, 6
	5 > 1
29	7 > 1, 4, 5, 6
31	1, 4, 5, 6 > 7
34	6 > 1, 4
	7 > 4
36	7 > 1, 4
	5 > 1
47	1, 4, 6 > 7
	1, 4, 6 > 5
48	1, 4, 6 > 7
	6 > 5

1 は Linguistic、4 は Spatial、5 は Kinesthetic、6 は Interpersonal、7 は Teachers。  
1 > 7 では 1 の値が 7 より高いことを示す。

## 5. 考察と議論

### 5.1 「学習スタイルの好み」と「学習方略の使用状況」

今回の研究では、まず項目23(I make summaries of information that I hear or read in English.)を、SpatialグループがLinguisticグループよりも有意に多く使用することがわかった(M = 4.13 vs. M = 3.62)。Ferman(1991)によると、Spatialグループに属する学習者は、Visualな側面での情報処理能力、あるいは記憶能力に優れている傾向にあるという。要約(Summary)という作業には入力された言語的情報を視覚的情報に置き換えるという過程が関与することも多いことから、LinguisticグループよりもSpatialグループにおいてこの学習方略が好まれ多用されているものと考えられる。この結果は、Linguisticグループに属する学習者達が要約などの課題を苦手としている可能性も示唆しており、さらに詳しく調査する必要があるだろう。

項目27(I read English without looking up every new word.)に関しては、Spatial、Kinesthetic、Interpersonalの各グループとLinguisticグループとの間で、使用頻度に関して有意な差が認められた(LinguisticはM = 2.78；その他はM = 3.43~3.23)。これはLinguisticグループの学習者が個々の単語や熟語の意味に比較的高い関心を示し、それを理解したのちに全体の意味の理解を行おうとするBottom-up的アプローチを好むのに対し、他のグループの学習者が全体的理解を優先し、そこから個々の語句の意味を理解していこうとするTop-down的アプローチを好んでいる可能性を示唆したものと言えよう。バランスのとれた外国語能力を身に付けさせるには、Top-down/Bottom-upどちらのアプローチも重要であるといわれるため(竹内, 1998c)、「学習スタイルの好み」に応じて弱い側のアプローチをどう訓練し、使用させていくかが今後の課題として考えられよう。

次に、項目40(I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.)に関しても、上述した27と同様の傾向が認められた(LinguisticはM = 2.24；その他はM = 2.85~2.81)。この結果は、Linguisticグループに属する学習者が、他のグループの学習者よりも「正確さ」に重点を置いていることを反映しているのであろう。従って、Linguisticグループの学習者には、「正確さ」を犠牲にしてもコミュニケーションを維持した方が良い場合もあることを知らせるなどの適切な指導が必要になる。<sup>8</sup>

最後に、項目48(I ask for help from English speakers.)をInterpersonalグループの学習者が有意に多用することがわかった(M = 2.75 vs. M = 2.25~2.00)。これは、対人関係の中で学習を進めていくと言われるこのグループに属する学習者の反応としては当然の傾向と考えられる。ただし、最も使用頻度が高いInterpersonalグループですら値が2.75と低い。これはESL環境と比べて英語(母国語)話者が少ないEFL環境では避けられない現象かもしれない。

Oxford(1990)はSILLの50の学習方略を、その共通性に基づき6個の因子に分類しているが、今回の研究で差が認められた4学習方略はそれぞれ別の因子に属していた。<sup>9</sup>このことより、「学習スタイル好み」の影響は特定の因子に現れるのではないことがわかった。また、その影響の現れる範囲は、50の学習方略中4方略であったことから、Oxford(1996)が想定しているよりもはるかに狭いものであることもわかった。<sup>10</sup>

### 5.2 「学習スタイルの好み」と「学習方略の重要性に関する認識」

5.1で述べたように、「方略使用状況」に対する「学習スタイルの好み」の影響は限られたもので

あったが、「重要性に関する認識」に対する影響はどうであろうか。4.3より、まず項目34(I plan my schedule so I will have enough time to study English.)で、Interpersonalグループに属する学習者が、LinguisticおよびSpatialグループの学習者よりも、その重要性を高く考えていることがわかった(M = 4.18 vs. M = 3.46, 3.69)。項目34のような方略は、「メタ認知方略」(Metacognitive Strategies: 学習の計画性に関する方略)と呼ばれ、Chamot、Rubinらの欧米の研究者が、外国語学習において最も重要な学習方略群であると位置づけている(e.g., Thompson and Rubin, 1996)。<sup>11</sup> 今回の結果は、その最も重要な方略群に関する学生被験者の認識が「学習スタイルの好み」の違いにより影響されることを示しており興味深い。4.2で示したように「使用状況」においては、項目34に関してグループ間の差が出ていないが、平均点から見ると、Interpersonalグループが同じように多用しており(InterpersonalのM = 2.00; 他のグループのM = 1.82~1.62)、今後の研究においては注目すべきものと言えよう。<sup>12</sup>

次に、項目45(If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.)であるが、Interpersonalグループの学習者の方が、Linguisticグループの学習者よりもこの項目の重要性を強く感じていることがわかる(M = 4.25 vs. M = 3.76)。このことは、Linguisticグループの学習者においては、項目45のような一種のコミュニケーション方略に関する認識が低い可能性を示しており、方略訓練(Strategic Training)を企画する際に参考にすべき結果と言えよう。<sup>13</sup>

最後に、項目47(I practice English with other students.)であるが、Kinestheticグループの認識が、Linguistic、Spatial、Interpersonalの各グループの認識と比べて有意に低いことがわかる(M = 3.38 vs. M = 3.96~3.78)。Ferman(1991)によると、Kinestheticグループの学習者は「自分の体や体の一部を使い問題を解決したり、モノを作ったりする」ことを好み、どちらかというところ「個人での問題解決を好む」傾向があるという。今回の結果にはこの傾向が反映された可能性がある。

「重要性に関する認識」についても、SILLの50項目中3項目のみが「学習スタイルの好み」の影響を受けただけであった。このことより、「学習スタイルの好み」の影響が現れる範囲は極めて狭いものであることがわかる。

### 5.3 学生被験者の「方略使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」のずれ

全体的には、Table 7の50項目平均値(M = 3.73)が示すように、教員被験者はどの方略に対しても高い「重要性」を感じている。しかしながら、学生被験者の「使用状況」は、平均で2.53~2.37と低く、また標準偏差(SD)もそれほど大きくないため、どの方略もあまり使用していないことがわかる。<sup>14</sup> これは、教員の期待と学生の使用実態の乖離を示すデータとしても興味深い。

学生被験者の「使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」の間に有意なずれが出なかった項目を見ていくと、まず、SILLの項目3(I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.)、6(I use flashcards to remember new words.)、9(I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.)があげられる。これらはすべて、Oxford(1990)が分類した6因子のうち「記憶に関する方略群」に属しており、記憶方略の中でも、何らかのイメージに訴えて語彙を学習する方略と考えられる。このうち、特に項目6および9に関しては、教員被

験者の「重要性に関する認識」の値（項目6はM = 2.28;項目9はM = 2.24）が、1～50の「重要性に関する認識」値の平均値（3.73）を大幅に下回っていることから、教員が重要性をあまり感じていないことがうかがい知れる。項目6、9に関しては、学生被験者もほとんど利用しておらず、なおかつ教員被験者も重要性を感じないために低いところで値が近接し、そのためずれが認められなかったと解釈できよう。今後、日本人被験者を対象とした SILL の妥当性改善を考える場合には、このような項目の削除を検討していく必要があるだろう。

Table 7. 学生被験者の「方略使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」(1)

MILS No. \ SILL No.	3	6	9	1-50のM	1-50のSD
1. (Linguistic)	2.94	1.96	2.70	2.37	0.64
4. (Spatial)	3.51	1.97	2.69	2.53	0.72
5. (Kinesthetic)	3.27	2.00	2.69	2.53	0.69
6. (Interpersonal)	3.04	2.09	2.55	2.52	0.64
7. (Teachers:重要性)	3.40	2.28	2.24	3.73	0.70

次に、項目10、18、19、20、21は、Oxford (1990) の分類によればすべて「認知方略群」に属する。このうち、項目10 (I say or write new English words several times.)、18 (I first skim an English passage then go back and read carefully.)、20 (I try to find patterns in English.)、21 (I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.) に関しては、学生被験者の「使用」が比較的多く、教員被験者の「重要性に関する認識」も高い方略で、この両者の値が高いところで近接しているために有意なずれが認められなかったものと考えられる (Table 8 参照)。また、項目19 (I look for words in my own language that are similar to new words in English.) に関しては、学生被験者の「使用」、教員被験者の「認識」ともにかなり低い値であるため、ずれが検出されなかったものと判断される。この方略は、欧米言語を母国語にする被験者にとっては有意義なものかもしれないが、日本語のような言語を母国語とする学習者にとっては実行が難しいものであり、非欧米系の学習者を対象とした質問紙からは削除を検討すべき項目と言えよう。

最後に項目44 (I talk to someone else about how I feel when I am learning English.) は、Table 8 が示すように、学生被験者の「使用頻度」、教員被験者の「重要性に関する認識」ともにかなり低い値であるため有意な差が出なかったものと考えられる。この項目に関しては、項目43 (I write down my feelings in a language learning diary.) に次いで「使用頻度」が低く、教員の「重要性に関する認識」も下位から3番目の低さであるため、日本人英語学習者を対象として SILL の妥当性を改善していく際には、削除を検討すべき項目かもしれない(木村、小田, 1997; Takeuchi, 1993a 参照)。

一方、差が出た項目で注目には値するのは42 (I notice if I am tense or nervous when I am studying

Table 8. 学生被験者の「方略使用状況」と教員被験者の「重要性に関する認識」(2)

MILS No. \ SILL No.	10	18	19	20	21	44	1-50のM	1-50のSD
1. (Linguistic)	2.70	3.22	2.30	2.88	3.50	1.86	2.37	0.64
4. (Spatial)	2.86	3.29	1.97	2.89	3.52	1.81	2.53	0.72
5. (Kinesthetic)	2.94	3.08	2.06	2.90	3.58	1.73	2.53	0.69
6. (Interpersonal)	3.00	3.21	2.16	2.70	3.43	1.95	2.52	0.64
7. (Teachers:重要性)	3.60	3.96	2.28	3.56	4.08	2.48	3.73	0.70

or using English.) で、教員被験者の「重要性に関する認識」が、学生被験者の「使用頻度」よりも低い唯一の例となる ( $M = 2.36$  vs.  $M = 3.86 \sim 3.51$ )。SILLの開発者であるOxfordらは、「ストレスを感じていることが自覚できれば、それを解消できる；良い学習者はストレスを自覚し、管理・制御できる」という意味合いでこの項目をSILLに含めたと推察される。しかし、教員側がこの項目を望ましい方略の例とは考えておらず、学生側は文字通り「ストレスを感じているか否か」で解釈したために生じた逆転現象と考えられる。この項目を、SILLの開発者が本来意図した意味合いで被験者に理解させるためには、質問紙の翻訳に際して大幅に意識し、解説や例を付け加えるなどの改善が必要であろう。

#### 5.4 学生被験者の「重要性に関する認識」と教員被験者の「重要性に関する認識」のずれ

全体的にみると、学生被験者の「重要性に関する認識」は、教員被験者の「重要性に関する認識」とほぼ同じか、それ以上であることがTable 9より読み取れる。これを5.3で議論した結果とあわせると、学生被験者は「方略の重要性」を教員なみに認識しているが、いざ「実際の使用」になると低くなるという実態が浮かび上がる。日本のEFL環境において、SILLの50項目すべてが利用でき

Table 9. 「重要性に関する認識」の50項目平均値比較

No.	M: 1-50	SD: 1-50
1. (Linguistic)	3.72	0.58
4. (Spatial)	3.75	0.63
5. (Kinesthetic)	3.75	0.68
6. (Interpersonal)	3.81	0.63
7. (Teachers)	3.73	0.70

る条件にはないという問題 (5.1参照) を割り引いても、学生被験者の「方略使用頻度」と「重要性に関する認識」の間にはおおよそ1.3ポイントもの差が存在しており ( $M = 2.49$  vs.  $M = 3.75$ )、方略訓練などを実施して使用頻度を上げていく必要が感じられる。

学生被験者の「重要性に関する認識」と教員被験者の「重要性に関する認識」の間に有意なずれが生じた項目を見ていくと、まず SILL の項目 4 (I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.) があげられる。教員被験者は、この方略のように「状況に置かれた状態で語彙を記憶する」ことの重要性を強く感じており ( $M = 4.48$ )、有意な差はあるものの学生被験者にもこの「重要性」は共有されている ( $M = 4.00 \sim 3.79$  で学生被験者にしては高い)。次に、項目 8 (I review English lesson often.) があげられるが、この場合、学生被験者の感じる「重要性」 ( $M = 4.40 \sim 4.23$ ) の方が、教員被験者が感じる「重要性」 ( $M = 3.64$ ) よりも高くなっており、学生被験者がかなり復習を重視していることがわかる。ただし、学生被験者の「使用状況」を調べると、 $M = 2.39 \sim 2.13$  となっており、“Easier said than done.” という状況が浮かびあがってくる。

3 番目に項目 12 (I practice the sounds of English.) であるが、この場合も、学生被験者の感じる「重要性」 ( $M = 4.56 \sim 4.36$ ) の方が、教員被験者が感じる「重要性」 ( $M = 3.80$ ) よりも高くなっており、教員以上に学習者が音声面 (いわゆる「発音のよさ」) を重視する傾向が高いことがわかった。次に項目 15 (I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.) であるが、確かに有意な差はあるが、総じて「重要性」は高く評定されており (学生の  $M = 4.44 \sim 3.94$  vs. 教員の  $M = 4.64$ )、EFL の環境における Authentic Input を得る手段として TV や映画が重要視されている状況がわかる。同様に項目 16 (I read for pleasure in English.) は、Authentic Input を得る手段として Reading も重要視されていることを示すものと考えられる。なお、この 2 項目 (15 と 16) では Kinesthetic グループの学習者の「重要性認識」が高いが、これはこのグループの学習者には「個人で問題を解決することを好む」傾向があり (Ferman, 1991)、それゆえ一人で実行できる学習形態に「重要性」を感じたものと推測される。この解釈は項目 36 (I look for opportunities to read as much as possible in English.) に関してもあてはまる。

項目 29 (If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.) は典型的なコミュニケーション方略といえる。これに関しては、教員被験者の方が有意に高く「重要性」を評定しているが、学生被験者にもある程度その認識は共有されており、教える側も学ぶ側もともに重要視している項目であることがうかがい知れる (学生の  $M = 4.13 \sim 3.96$  vs. 教員の  $M = 4.6$ )。項目 31 (I notice my English mistakes and use that information to help me do better.) は、どちらかというところ「コミュニケーション」よりも「正確さ」を重要視する方略になるが、この場合は、学生被験者の方が高く「重要性」を評定しており (学生の  $M = 4.31 \sim 4.20$  vs. 教員の  $M = 3.72$ )、項目 29 とあわせて考えると興味深い。

項目 34 (I plan my schedule so I will have enough time to study English.) に関しては、教員被験者と Spatial グループの学習者の間に差が認められる ( $M = 4.16$  vs.  $M = 3.76$ )。Ferman (1991) は、Spatial グループの学習者には「視覚的イメージ化の能力や直感力」がある反面、「分析・計画的思考」が弱くなる傾向があることを示唆しており、この傾向が反映されたためずれが生じたのかも知れない。

最後に、項目47 (I practice English with other students.) と項目48 (I ask for help from English speakers.) であるが、この両項目では教員被験者の「重要性」の認識が、学生被験者よりも低くなる傾向にある (47は学生の  $M = 3.96 \sim 3.38$  vs. 教員の  $M = 3.00$ ; 48は学生の  $M = 4.25 \sim 3.79$  vs. 教員の  $M = 3.40$ )。これは、教員側が「基本的には学習は一人で進めるべき」という旧来の学習観を保持しているためであろう。<sup>15</sup> この解釈は、教員被験者のうち12名を対象とした事後の聴き取り調査からも裏付けられている。なお、この2項目では Kinesthetic グループの学習者の「重要性に関する認識」が低くなるが、これは上述の項目15、16の解釈の裏返しと考えることができよう。

なお、以上のずれが生じた項目は、Oxford (1990) の分類の「感情 (管理) 方略群」をのぞく5つの方略群からほぼ均等に見つかっており、特定の方略群において「重要性に関する認識」が食い違うということはない。

## 6. おわりに

結果をまとめる前に、今回の研究の限界に関して指摘をしておく必要がある。まず、第1に、今回の調査では被験者の性別が統制されていないことがあげられる。このため、男性のみの被験者、あるいは女性のみの被験者を設定した場合には、今回得られたものとある程度異なる結果が得られる可能性は否定できない。ただし、実際の教育現場では、性別を統制したクラス編成を行える環境の方が少ないことを考えると、今回の被験者設定の方がより高い外的妥当性を持つと主張することも可能であろう。

第2に、教員被験者の構成が、日本人英語教員のみ限定された点があげられる。このため、今回の結果は、英語 (母国語) 話者教員が担当する環境にはそのまま当てはまらない可能性がある。これと関連して、LoCastro (1994) の指摘するように、クラス環境要因、例えば「教員/学生比」などの影響も無視できないことから、あくまでも今回の調査結果は、EFL 環境で日本人英語教師が担当する学生数30-40人前後のクラスにおいてのみあてはまると考えるのが妥当であろう。

最後に、今回の調査は質問紙法を利用したため、「頻度が高い」イコール「外国語習得に役立つ」という前提に立脚して研究を進めざるを得なかった。確かに頻度は重要な要素ではあるが、頻度が低くとも大きな影響力を持つ方略の存在も考えられるため、今後は日記法や Think-aloud 法などを利用した「頻度に依存しない」研究を実施し、質問紙による研究を補完していく必要がある。<sup>16</sup>

以上のような限界を考慮に入れたうえで、今回の研究結果を要約すると次のようになる：(1) Oxford (1996) の主張に反し、「学習スタイルの好み」の「学習方略使用状況」への影響は、比較的限られた範囲にしか見られない；同様に、(2)「学習スタイルの好み」の「方略の重要性に関する認識」への影響も、限定された範囲のみにしか見られない；(3) SILL の多くの項目で、教員が期待する「方略使用」と学生の「実際の使用状況」の間には大きなずれが認められる；(4) ずれのない項目のうち、「使用頻度」(学生被験者) と「重要性に関する認識」(教員被験者) がともに極端に低い項目は、その妥当性に問題があると考えられることから、SILL よりの削除も検討すべきである；(5) 教員の「重要性に関する認識」と学生の「重要性に関する認識」は多くの項目で一致するが、「状況の大切さ」、「復習のあり方」、「コミュニケーションの維持」、「正確さの追及」、「音声訓練の位置づけ」などに関する項目では、教員の認識と学生の認識の間にずれが認められる。<sup>17</sup>



## 註

\*本研究の一部は、文部省科学研究費（基盤研究 B-2）の補助をうけてなされたものである。ここに記して感謝したい。また、データ収集の面で語学ラボラトリー学会（LLA）関西支部「基礎理論部会」のメンバーにも御協力いただいた。深く感謝の意を表したい。

1. ここでは、外国語学習方略を「外国語習得に貢献する（有効である）と考えられる学習方法」と定義する。
2. 筆者は必ずしも欧米流の「学習者主導」の立場に組みししない。この立場は、ややもすると教員の責任放棄につながる危険性があり、また学習者の自主性が乏しい日本の外国語教育環境にはそのまま適用できない。筆者は教育方略と学習方略の整合性と相互補完を目指す立場から学習方略の研究を進めている。
3. 同じ様な考えは Morgan(1997)にも見られる。
4. Theory of Multiple Intelligences と学習（特に外国語学習）の関係について述べたものには、Christison(1996)がある。
5. 日記法 (Diary Method) とは、学習者に外国語学習日記をつけさせ、その中に現れた「学習方法の工夫」、「感情の変化」、「動機の移り変わり」などを記録していくデータ収集方法のことをいう。詳しくは、Bailey and Ochsner (1983)を参照のこと。Think-aloud 法とは、Hosenfeld (1976)により応用言語学へ導入されたデータ収集方法で、本来なら表面に現れないような心的過程までをデータにしていこうとするものである。具体的には、ある作業をこなす間にどのような心的過程を体験しているのかを、学習者に声に出させてリアルタイムで解説させ、これを記録していく。
6. クローズテストとは、学習者の英語レベルにふさわしいと考える文書の第 2 番目の文から始めて単語を一定間隔（5 語から 8 語の間隔：例えば 8 語を選ぶと終始 8 語間隔）で抜いていき、40から50の空所を作ることで作成できるテストである。受験者は文章を読み、空所部分に最も適当と考えられる単語を補充・復元することが求められる。批判もあるものの、このテストには英語総合力や Listening 力と高い相関を示し、信頼性も高いことがわかっている。詳しくは、Klein-Braley(1997)、竹内(1993b)などを参照のこと。
7. それぞれの「学習スタイル」についての詳しい定義、説明は Ferman (1991:15-20)を参照のこと。
8. Oxford (1989b)によると、1.0~1.4は Low-never or almost never used、1.5~2.4は Low-generally not used、2.5~3.4は Medium-sometimes used、3.5~4.4は High-usually used、4.5~5.0は High-always or almost always used に属するという。
9. Oxford (1989b)が設定している因子は、「記憶方略群」、「認知方略群」、「代替・補償方略群」、「メタ認知方略群」、「感情（管理・制御）方略群」、「社会関係方略群」の 6 種類になる。
10. 「狭い」のは範囲であり、影響力に関しては「大きい」ものもあることに注意すべきであろう。
11. A. Chamot、J. Rubin との Personal Communication による。
12. この値は上述の註 8 で示されている値から考えると、Low-generally not used に属し、使用頻度が少ないことがわかる。

13. コミュニケーション方略とは、外国語によるコミュニケーションを維持するために利用する「代替・補償方略群」のことをいう。詳しくは Faerch and Kasper (1983)などを参照のこと。方略訓練とは、方略の存在、役割、効果などを学習者に教え、さらに練習を通してその方略の使用を定着させることにより自律的学習者を作り出そうとする訓練のことを指す。詳しくは竹内(1998a)、Thompson and Rubin(1996)などを参照のこと。
14. 上述の註8で示されている数値を参考にすると、ここで報告されている値は、Low-generally not used から Medium-sometimes used の下辺に属することになり、方略があまり使われていない状態を反映しているものといえる。
15. 学習観に関する議論については、竹内(1998b) 参照のこと。
16. たとえば、メタ認知方略の中には、計画を立てる時に使用すれば常に使用する必要がないと考えられるものもある。
17. 結果(4)に関しては、日本人大学生英語学習者を対象にした場合にのみ削除を検討すべき、という意味であることに注意。

#### 参考文献

- Bailey, K. N. and R. Ochsner, 1983. A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science. In Bailey, K. N., M. H. Long, and S. Peck (eds.) *Second language acquisition studies*. Rowley: Newbury House.
- Christison, M. A. 1996. Teaching and learning languages through multiple intelligences. *TESOL Journal*, Autumn-1996, 10-14.
- Faerch, C., and S. Kasper 1983. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Ferman, M. C. 1991. *The Max inventory for learning style*. Santa Barbara: Intellimation.
- Gardner, H. 1983. *Frame of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Grainger, P. R. 1997. Language learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30:3, 378-385.
- Green, J. M. and R. Oxford 1995. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29:2, 261-297.
- Hosenfeld, C. 1976. Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9:2, 117-129.
- 木村 隆、小田哲久 1997. 外国語学習ストラテジーの質問紙調査における調査技法の検討：評定尺度法と FCR 法の比較。『第5回教育工学関連学協会連合大会発表論文集』Vol.2, 543-544.
- 木村 隆、小田哲久 印刷中 FCR 法（ファジィ多項目並列評定法）による外国語学習方略調査の検討。
- Klein-Braley, C. 1997. C-tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal. *Language Testing*, 14:1, 47-84.
- LoCastro, V. 1994. Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28:2, 409-414.
- Morgan, H. 1997. *Cognitive styles and classroom learning*. Westport: Praeger.

- Oxford, R. 1989a. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17:2, 235-247.
- Oxford, R. 1989b. *Strategy inventory for language learning (SILL) Ver. 7.0 (ESL/EFL)*.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. 1996a. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 4:1 & 2, 25-45.
- Oxford, R. (ed.) 1996b. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa: SLTCC, Univ. of Hawaii.
- Oxford, R. and J. A. Burry-Stock, 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide using the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23:2, 1-23.
- Oxford, R. and J.M. Green 1995. Making sense of learning strategy assessment: Toward a higher standard of research accuracy: A reply to LoCastro's article. *TESOL Quarterly*, 29, 166-171.
- Oxford, R., M. E. Ehrman, and R. Z. Lavine 1991. Style wars: Teacher-student style conflicts in the language classroom. In Magnan, S. S. (ed.) *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rossi-Li, L. 1989. Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language. Unpublished Ph.D. dissertation, Drake University, Des Moines, USA.
- Sternberg, D., L. Okagaki, and A. Jackson 1990. Practical intelligence for success in school. *Educational Leadership*, September Issue.
- Takeuchi, O. 1991. Language learning strategies in second & foreign language acquisition. *Bulletin of Institute for Interdisciplinary Studies of Culture, Doshisha Women's College of Liberal Arts*, 8, 64-83.
- Takeuchi, O. 1993a. Language learning strategies and their relationship to achievement in English as a foreign language. *Language Laboratory*, 30, 17-34.
- 竹内 理 1993b. Language Testing 研究：その現状と問題点 『語法研究と英語教育』 15, 82-88.
- 竹内 理 1997. 外国語学習方略研究の動向 『ことばとコミュニケーション』 1, 82-83.
- 竹内 理 1998a. 海外研修プログラムが Strategy 使用におよぼす影響について：Strategy Training の観点から、有本 純、他(編) 『ことばの心理と学習：河野守夫教授退職記念論文集』 東京：金星堂
- 竹内 理 1998b. コンピュータ・ネットワーク利用の外国語教育：その理論的枠組と問題点 『LLA 関西支部研究集録』 Vol.7, 29-48.
- 竹内 理 1998c. LL はいらないの：外国語教育における機器環境の選択 『LL 導入 Handbook』, 12-15. 東京：日本教育工学振興会 (JAPET)
- Takeuchi, O. 1998d. Bibliographies for foreign language learning strategy research. (Available at <http://www.res.kutc.kansai-u.ac.jp/~takeuchi/LLS.html>)

- Takeuchi, O., H. Mine, H. Yoshida, and S. Yoshida, In press. Toward the Establishment of the country-by-country SILL norms.
- Thompson, I. and J. Rubin 1996. Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29:3, 331-342.
- Wenden, A. 1991. *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Yang, N. D. 1992. Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Texas, Austin, USA.
- Young, D. J., and R. Oxford 1997. A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8:1, 1-20.