

# 日本人 EFL 学習者における認知的熟慮性－衝動性と学習ストラテジーの関係

丸井 ふみ子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

## 1. はじめに

本稿では、学習者間の個人差の様々な要因の中から、認知スタイルと学習ストラテジーに焦点を当て、両者の関係を探ることを試みている。どちらについてもそれぞれ第二言語習得に有利かどうかという議論がなされているが、解明されていない部分が多い。

学習ストラテジーに着目したのは、教授法が教師主導であるのに対して、ストラテジーは学習者が自らの意思でコントロールし、自らの言語習得に役立てられるものであることによる。ある人にとっては非常に効果的な学習方法が、別の人にとっては効果が出ない、続かないということはしばしば起こるが、学習者の生得的な認知スタイルも学習方法との相性に影響する可能性があり、個人に合った学習ストラテジーを用いて適切な学習方法を選択することで、学習がより効果的に進むことが期待できる。

本稿では、被験者の東京外国語大学生を「英語学習に成功している学習者」とみなし、学習者の認知スタイルが、使用する学習ストラテジーの選択と関係しているかを調査した。認知スタイルはこれまでの研究でいくつもの種類や尺度が挙げられており、複数について検証するべきであるが、測定の簡便さから本調査では「認知的熟慮性－衝動性」に的を絞っている。また学習ストラテジーは、Oxford (1990) の SILL を基に作成したアンケートによる、学習者本人の自己申告とした。両者の関係を明らかにすることで、学習者個人の資質に合ったストラテジーはどのようなものかを探る一助にすることが、その目的である。

## 2. 先行研究の概要

### 2.1 認知スタイルの研究

認知スタイルとは、学習時やその他における様々な情報の受け取り方や概念化、記憶の仕方、問題解決の方法など、広い意味での情報の組織化と処理に関して、個人が一貫して示す様式を指す。これは生得的に持つものとされている (Riding and Rayner, 1998)。

認知スタイルについては、1940年代頃から心理学で注目され、知覚、認知的統制と認知的処理、心的想像、性格の構成概念という4つの観点から、特徴の明確化や分類が試みられた。これまでの主だった分類法には、場依存－場独立 (field-dependency－independency)、熟慮性－衝動性 (reflectivity－impulsivity)、収束的思考－発散的思考 (converging－diverging-thinking)、包括的思考－連続的思考 (holist－serialist-thinking)、適合的－革新的 (adaptors－innovators)、抽象的思考－具象的思考

(abstract-concrete-thinker), 言語的-視覚的 (verbaliser-visualiser) などがある。また、これらの分類全てについて、全体的-分析的 (wholist-analytic), 言語的-心象的 (verbal-imagery) という、大きな 2 つの特質でグループ分けできるとの論もある (Riding and Rayner, 1998)。

第二言語習得研究において認知スタイルは、言語学習の成功を左右する学習者の個人的要因の一つとして、年齢、適性、言語学習に対する動機づけや姿勢、性格、脳半球の一側化、学習ストラテジーなどと共に注目され、70年代後半から盛んに研究が行われてきた。各種の認知スタイルの中でも第二言語習得の分野で調査されてきたものは限られており、Larsen-Freeman and Long (1991) は、場依存-場独立 (field-dependency - independency), カテゴリーの幅 (category width), 熟慮性-衝動性 (reflectivity - impulsivity), 聴覚-視覚優先性 (aurally-visually oriented), 分析的-包括的 (analytic - gestalt) の 5 つを、第二言語習得に関わる可能性があるとして特に挙げている。

この 5 つのうち、個人が環境との関わりの中で情報をどのように受け止めて処理するかという、場依存-場独立について多くの研究がなされている。例えば Abraham (1985) は、中上級レベルの学生の演繹的-帰納的授業と場依存-場独立の関係を調査し、場独立傾向の学生は演繹的な授業を受けた者が試験で高い得点を出し、場依存傾向の学生は帰納的な授業を受けた者が試験の得点が高かったと報告している。Chapelle and Roberts (1986) は、第二言語として英語を学ぶ成人学習者の場依存-場独立および曖昧さへの耐性 (ambiguity tolerance) と英語の熟達度との関係を調査し、場独立傾向の学習者や曖昧さへの耐性の強い学習者がそうでない者より勝っており、場独立傾向と曖昧さへの耐性が語学学習者の適性条件として有力であるとした。この例のように、場独立傾向の学習者が場依存傾向の学習者よりも第二言語学習において有利だと結論づけられている調査が多い。

本稿で取り上げる認知的熟慮性-衝動性 (reflectivity-impulsivity) は、Kagan et al. (1964) によって概念化されたもので、ある個人が何かの判断をする際にじっくり考えて慎重に結論を下すか、ある程度の情報で早急に結論を下すかという構成概念である。すべての選択肢をじっくり考慮してから結論を下し、かつ間違いが少ない人を認知的熟慮性が高い (cognitively reflective) とし、あまり吟味せず推測に基づいて早急に結論を下し、その結果間違いが多い人を認知的に衝動性が高い (cognitively impulsive) としている。この特質と言語学習との関わりはほとんど明らかになっていないが、Jamieson (1992) は、成人学習者の熟慮性-衝動性と英語学習の熟達度との関係を調査し、速く正確である能率的な学習者が、速さもしくは正確さに欠ける熟慮的、衝動的、非能率的な学習者よりもスコアが良かったと報告している。熟慮的、衝動的とも正負どちらの相関も示されなかった理由については、熟慮的な学習者は間違いが少ないものの多くの問題に答えることができず、衝動的な学習者は間違いが多くても多くの問題数をこなしたからではないかとしている。

第二言語習得研究において認知スタイルを扱う際には、言語の熟達度を測定するテストの信頼性と妥当性、また認知スタイル測定のための尺度の信頼性と妥当性が問題となる。習得に長期間を要する言語学習との関わりを探るためには、被験者の学習経過を長期に

渡って見ていくことも必要であるし、認知スタイルは、全体としてはまだしもこれまでに挙げられている一つ一つの特質については、概念から疑問視されることも多い。しかし個々の概念の確立やそれを測る尺度の信頼性と妥当性におのずと限界はあるものの、認知スタイルの中のいくつかの種類が、単独あるいは相互に作用して第二言語習得の成否に関わる可能性は高い。そのため、できる限り精度を高める努力をした上で、今後も両者の関係を調査していく必要はあろう。

## 2.2 学習ストラテジーの研究

心理学では、認知スタイルを個人が生得的に一貫して示すものとしているのに対して、学習ストラテジーは習得され、修正されていくものだとしている。学習ストラテジーは、置かれた状況の必要に応じることによって形成されていく認知的な道具であり、個人の認知スタイルにうまく合わないような学習課題や教材に取り組む際に、段々と発達していくものとしている (Riding and Rayner, 1998)。

第二言語習得分野における学習ストラテジーについての研究は、70年代からの「良い学習者」の条件の研究が基盤となっている。学習ストラテジーは、学習者の様々な身体的、心理的、社会的要因と共に、学習の成功に個人差が生じる要因の一つとみなされており、研究の内容は、学習ストラテジーの定義を明らかにしてその種類の決定と分類を試みるもの、どのようなストラテジーが有効かなど学習ストラテジーの第二言語習得における役割を論じるもの、学習ストラテジーの研究方法に関するもの、ストラテジー・トレーニングに関する諸問題を取り扱うもの、の4つに分けられる。最近では、ストラテジーの分類やシステムに関する議論よりも、トレーニングの効果を報告して指導への援用を促すなど、ストラテジーをどのように教えるかということが課題となっている (Cohen, 1998)。

学習ストラテジーの定義は、研究者の間でさまざまであり、例えば「学習者が構築していく言語体系の発達に寄与し、学習に直接影響を及ぼすストラテジー」(Rubin, 1987)、「学習をより容易に、より早く、より楽しく、より自律的に、より効果的に、新しい状況により転移しやすいようにするために、学習者がとる特有の行動」(Oxford, 1990)、「個人が新しい情報を理解したり、学習したり、覚えておいたりするのに役立つために特に用いる配慮や行動」(O'Malley and Chamot, 1990)、「学習者に意識的に選択されて、第二言語もしくは外国語の情報の記憶、保持、想起、応用を通して、学習や言語使用を高めるための行動となる方法」(Cohen, 1998) などがある。本研究では、より広範な意義づけをしていることから、Oxford (1990) の定義を採用し、学習者が目標言語の学習に際して取る行動であるならば、身体的-精神的、意識的-無意識的、直接的-間接的などの別を問わず、学習ストラテジーとみなすこととする。

学習ストラテジーの包括的な分類方法としては、O'Malley et al. (1985) によるものと、Oxford (1990) によるものが有名である。O'Malley et al. (1985) は、第二言語として英語を学ぶ初中級の高校生の授業内外における言語学習活動で使用するストラテジーのデータを集め、それ以前の研究と照合した上で、モデルとなる分類表を作成した。その結果、それ以前の約2倍にあたる26のストラテジーが観察され、それらをメタ認知ストラテジー、

認知ストラテジー，社会的仲介ストラテジーの3つに大きく区分している。後の研究において社会的仲介ストラテジーを「社会／情意ストラテジー」とするなど修正を加え，O'Malley and Chamot (1990) では，22のストラテジーを3つに大分している。

Oxford (1990) は，学習ストラテジーを目標言語に直接関わる直接ストラテジーと，言語学習を間接的に支える間接ストラテジーとに二分し，それぞれ3つの下位区分を設けた分類を提示している。O'Malley et al. (1985) と Oxford (1990) の分類は重なり合っている部分が多いが，Oxford (1990) は，O'Malley et al. (1985) がコミュニケーション・ストラテジーとみなして省いた補償ストラテジーを分類に含め，また O'Malley et al. (1985) が認知ストラテジーとして一つの区分にしていたものを，記憶ストラテジー，認知ストラテジーという独立した2区分に分けているところが，主な違いとなっている。

Oxford (1990) が考案した Strategy Inventory for Language Learning (SILL) は，学習者のストラテジー使用の調査に用いられることが多い。これは研究調査の他にも，学習者が自らのストラテジー使用の現状を自覚し，その後の学習の指針として役立てることを目的として作られており，他言語を学習する英語母語話者用と，英語を学習する他言語母語話者用の2種類がある。本調査では，学習ストラテジーの定義の範囲が広く，且つ分類が比較的容易で理解しやすく，またそのため多くの調査研究に利用されていることから，この Oxford (1990) の分類表や SILL を基準にして，アンケート作成や調査結果の分析を行っている。その分類と，各ストラテジーの定義の日本語訳(筆者による)を以下に示す。

## 直接ストラテジー

### 1) 記憶ストラテジー

- 1)a. 知的に関連づける：グループに分ける，連想によって結び付ける，新出の語を文脈の中に置く
- 1)b. イメージや音声を取り入れる：イメージ化する，語義に関するネットワークをつくる，キーワードを使う，音声によって覚える
- 1)c. よく復習する：積み上げて復習する
- 1)d. 動作を用いる：身体的な反応や感覚を使う，機械的な手段を使う

### 2) 認知ストラテジー

- 2)a. 練習する：繰り返す，発音や書き方をきちんと練習する，決まり文句やパターン化された表現を理解する，結合しなおす，自然な形で練習する
- 2)b. 意思を理解する，伝える：要点を素早くつかむ，意思伝達のために資料を使う
- 2)c. 分析する，論理的に考える：演繹的に推理する，表現を分析する，他言語と比較して分析する，翻訳する，転移する
- 2)d. 情報受理と発信のための体系をつくる：ノートを取る，要約する，目立たせる

### 3) 補償ストラテジー

- 3)a. 理知的に推理する：言葉の手掛りを使う，言語以外の手掛りを使う
- 3)b. 発話や作文の際の限界を克服する：母語に切り替える，助けてもらう，身振り手振りを使う，話の一部もしくは全部を話すのをやめる，話題を選ぶ，伝える内容を調

整したり似た語に言い換えたりする、造語する、説明的な表現や同類の語を使う

## 間接ストラテジー

### 4) メタ認知ストラテジー

- 4)a. 学習に集中する：概観して既知の事柄と結び付ける、注意を向ける、発話を遅らせて聞き取りに集中する
- 4)b. 学習の準備や計画をする：言語学習について調べる、状態を整える、目標や目的を設定する、課題の目的を明らかにする、課題のための準備をする、練習する機会を求める
- 4)c. 自己の学習を評価する：自分でモニターする、自己評価する

### 5) 情意的ストラテジー

- 5)a. 自己の不安を軽くする：リラックス法、深呼吸、瞑想など実行する、音楽を聴く、笑いをを用いる
- 5)b. 自分自身を勇気づける：自分を褒める、間違いをおそれずにやってみる、自分へ褒美を与える
- 5)c. 自分の感情の状態を把握する：自分の身体の様子に注意する、チェックリストを使う、学習日記を書く、自分の感情について他人と話し合う

### 6) 社会的ストラテジー

- 6)a. 質問する：より明確に理解する為もしくは確認する為に質問をする、正してもらおう
- 6)b. 他人と協力する：仲間と協力する、上手な人と一緒にやる
- 6)c. 他人の感情を思いやる：文化的な理解を深める、他人の考えや感情を理解する

## 2.3 認知スタイルと学習ストラテジーを扱った研究

認知スタイルも学習ストラテジーも、個々の要因として言語習得との関わりをしばしば調査されているが、両方の要因を組み合わせた研究は数少ない。その中で Abraham (1983) は、学習者の自己モニターのストラテジーの使用量と、場依存-場独立、認知的熟慮性-衝動性、コントロールの緊縮性-柔軟性、知覚の方法の嗜好の関係を調査し、場独立傾向の学習者は場依存傾向の学習者より多くモニターをしていると、それまでの研究を支持する報告をしている。衝動性はモニター使用量との間に弱い負の相関があり、残り2つの認知スタイルについては、書き文字による情報処理を好む傾向と作文の課題のモニターとの間に負の相関が見られたが、それ以外はいずれもストラテジー使用との相関は見られなかった。Abraham (1983) は、場独立傾向の学習者は学んだ文法を使うことを好み、文法に重点を置いた授業では場依存傾向の学習者より力が伸びやすいのではないかとしているものの、モニターのストラテジーとの相関はそれほど強いものではなく、他の認知スタイルや第二言語学習への姿勢など別の要因がストラテジー使用と関係している可能性があるため、更なる研究が必要だとしている。

Jamieson and Chapelle (1987) は、学生のコンピュータ授業を通して、認知スタイルと3種の学習ストラテジーの関係、それらと英語熟達度との関係を調査した。結果、熟慮

傾向の学生は事前の準備にも時間をかけ、インプットのモニターを何度もするが、一旦アウトプットをした後は特に多くモニターしているわけではない、と報告している。また場独立とアウトプットのモニターに正の相関が見られ、Abraham (1983) と一致した結果が得られた。それに加えて場独立と事前の準備との間に負の相関が見られ、場独立傾向の学生は、回答するにあたってすぐに答を打ち込み始め、自分の解答をよくモニターする、としている。また学習ストラテジーと英語の熟達度について、事前の準備に時間をかけインプットのストラテジーを通常使用している学生は、TOEFL において不利であるとしている。アウトプットのモニターと熟達度との間には有意な相関はなかったが、リーディングにおける両者の関係は直線的ではなく曲線的なものであったと考えられ、「最適量のモニター使用者が言語学習で成功する」という仮説と一致していると報告している。場独立と総合の熟達度とでは正の相関が見られ、それ以前の研究を支持する結果となっているが、「事前の準備をよくする熟慮性が言語学習に有利に働く」という仮説を支持する結果は得られなかった。リスニングの熟達度との関係では、場独立とインプットのモニターとが有意な相関があることがわかった。さらにリスニング力の向上に関わる要因を探ったところ、インプットのモニターが負の相関を示し、熟達度の低い学生が何度も音声聴き返すというだけでなく、熟達度の低い学生はリスニングの進歩も小さいと結論づけている。

認知スタイルとストラテジー使用の関係だけに絞って見た場合、これまでの研究で明らかになったことはまだ僅かである。上記の2つの研究で扱われていたストラテジーは、モニターと事前の準備だけであり、調査がなされた状況もかなり限定されている上、分析の対象となった人数も比較的少ない。そのため、これらの結果だけをもって一般化することには限界がある。しかし場独立と自己モニター使用量については両者の研究とも有意な相関が見られたので、両者の結果を合わせ、「場独立傾向の学習者は、言語使用にあたっての決断は早く、そのうえで自分の使用した言語についてよくモニターする」ということは言えるだろう。モニター使用量と言語テストの成績は直線的な正の相関ではないとしているが、場独立傾向の学習者が特定の種類のテストで良い成績をあげているのは、こうしたストラテジー使用が関係しているのかもしれない。

認知的熟慮性－衝動性について、Abraham (1983) は熟慮性とモニター使用量で正の相関があると予測を立てていたが、実際には1つの課題で弱い相関が見られたのみであった。Jamieson and Chapelle (1987) でも、アウトプットのモニターの使用量と熟慮性との間では相関が見られず、熟慮性と自己モニター使用に深い関係はないと思われる。しかし Jamieson and Chapelle (1987) の結果から、「熟慮性の高い学習者は、一旦決断して使用した言語についてその後モニターすることは特に多くないが、決断をする前に何度も確かめ、時間をかけて考えてから使用する」とも考えられる。場依存－場独立と認知的熟慮性－衝動性は別々の特質だということはいくつかの研究で明らかになっているが、自己モニターの使用については、場独立傾向の学習者と熟慮傾向の学習者はちょうど正反対の性質を見せているということになる。

Abraham (1983) は、ストラテジー使用量を推定するのに口頭と筆記の課題を用いて両者の正確さの差から算出し、Jamieson and Chapelle (1987) は、コンピュータによる課

題を用いて所要時間や修正回数などを自動計測しており、どちらも学習者の自己申告による方法の信頼性に問題を感じ、極力客観的な手法を用いてデータ収集を行おうという意図が感じられる。Abraham (1983) が学習者へ向けて行ったアンケートでは、実際に自分の本当の気持ちとは違う回答をした被験者がいた可能性があり、なるべく客観的なデータを集めて信頼性を高めることが重要であるのは言うまでもない。しかしデータの客観性を重視するあまり、研究内容がかなり限定した範囲に絞られてしまった感も否めず、データの信頼性を高めるのと同時に、被験者のストラテジー使用の様相をもっと広く見ることができるようにするのが、今後の課題となろう。それには Jamieson and Chapelle (1987) の言うように、ストラテジー使用を引き出すような教材・課題を開発したり、データ収集において複数の手法を使って多角的に見ていく必要があるだろう。また学習ストラテジーのみならず、認知スタイルの測定や、言語の熟達度の測定などにおいても、複数の手法を使って信頼性・妥当性を高めていくことが、今後の研究にとっては必要なことだと思われる。ストラテジー使用も認知スタイルも多面性があり、それぞれの性質を単独で見ても解明されていない部分が多く、両者を合わせてその関係を探り出すことは容易ではない。しかし両者ともまだ研究の対象とすらされていない部分が多いので、まず様々な角度から多様なアプローチで探ってみる必要がある。

### 3. 調査

本調査の目的は、日本人 EFL 学習者の認知的熟慮性－衝動性の傾向の違いと、英語学習におけるストラテジー使用との関係を調べ、

- ① 学習者の認知スタイルが、学習ストラテジーの使用に影響しているかどうか
- ② 認知スタイルが学習ストラテジーの使用に影響していると認められた場合、その内容はどのようなものか

の2点について明らかにすることである。

被験者は、全員が東京外国語大学在籍の日本人学生（調査当時）で、母語は日本語、第一外国語は英語である。男性が38名、女性が90名、合計128名で、うち75名が英米語専攻、残りの53名は日本語を含む他国語の専攻となっている。年齢は18～29歳と全体では幅があるが、2年次の学生が多く19～21歳が102名を占めている。

調査は、被験者に対して無記名のアンケートを実施した。アンケートは年齢、母語、海外滞在経験、英語学習経験などを尋ねる個人データ、「認知的熟慮性－衝動性尺度」（滝間・坂元, 1991）、学習ストラテジー使用に関するアンケートから成っている（付録参照）。「認知的熟慮性－衝動性尺度」は、滝間・坂元（1991）が大人を対象に開発した、言語報告による尺度である。認知的熟慮性－衝動性は MFFT（Matching Familiar Figures Test：同画探索テスト）を用いて測定されることが多いが、これは言語報告に信頼性がない子供を対象に開発されたもので、大人を対象とする場合、手間がかかり得点化が複雑という問題があった。「認知的熟慮性－衝動性尺度」は、10項目からなる質問に、「4：あてはまる」「3：どちらかと言えばあてはまる」「2：どちらかと言えばあてはまらない」「1：あてはまらない」のいずれかで被験者に答えてもらう形式となっている。逆転項目もあり、各項目

を得点化して合計したものを尺度得点として算出する。

学習ストラテジー使用に関するアンケートは、Oxford (1990) の SILL を大いに参考にして、筆者が作成した。アンケート項目はできるだけ具体的な学習場面を想定し、被験者である日本人の学習形態に合いそうな 76 の質問項目を設定した。その際、日本人の学習場面ではあまり見られることのないごく一部を除いて、Oxford (1990) の分類の最下位区分である 62 種類のストラテジーをできる限り網羅し、最上位区分の項目数の割合は、なるべく SILL と近くなるように心がけている。ただし選択肢は、答え易さや中間部への偏りを考慮して「4. よくやる」～「1. ほとんどやらない」の 4 段階とした。

分析にあたっては、まず認知的熟慮性－衝動性尺度から算出した被験者の尺度得点と、ストラテジー使用に関するアンケートから算出した 76 の各項目及び全体についてのストラテジー使用量との相関を見た。次に、被験者を認知的熟慮性－衝動性の尺度得点に応じて 4 つのグループに分け、76 項目のストラテジーを Oxford (1990) の分類に従って 6 つに区分し、ストラテジーの各区分及びそれら全体について、被験者のグループ別にストラテジー得点の平均値を比較した。グループ間比較によって有意差が認められたストラテジー区分については、さらにその下位の中区分についてグループ間比較を行った。

表 1 認知的熟慮性－衝動性尺度得点によるグループ分け

グループ	人数	最高得点	最低得点	平均	標準偏差
A	29	40	33	35.00	1.93
B	29	32	29	30.31	1.14
C	37	28	24	26.32	1.47
D	33	23	11	19.64	3.39
全体	128	40	11	27.47	5.98

## 4. 結果と考察

### 4.1 認知的熟慮性－衝動性尺度得点と学習ストラテジー使用の相関

認知的熟慮性－衝動性尺度は、10～40 点の範囲で尺度得点が示され、得点が高いほど熟慮性が高く、低いほど衝動性が高いと判断される。被験者全体の最高は 40 点、最低は 11 点、平均は 27.47 点であり、やや熟慮型寄りではほぼ正規分布の呈を成していた (表 1)。

学習ストラテジー使用に関するアンケートは、質問に「4:よくやる」「3:ときどきやる」「2:あまりやらない」「1:ほとんどやらない」の 4 段階で答える形式とし、その回答の数字をそのまま点数化して計算した。被験者ごとに 76 項目全部を合計したもので、つまり被験者 128 人それぞれのストラテジー使用の総量と、認知的熟慮性－衝動性尺度得点との間のピアソン積率相関係数は  $r = .316$  ( $p < .01$ ) で有意な相関があった。また項目別では、76 項目中 19 項目において  $p < .05$  で、うち 7 項目において  $p < .01$  で有意な相関が認められた (表 2)。

すべて正の相関で、熟慮性が高いほどそのストラテジーをよく使用しているということ



であり、全体として熟慮性が高い学生ほど、英語学習においてストラテジーの使用量が多い傾向にある。しかし個々の項目における相関は、有意なものでも全体としてあまり強くはなく、また相関が認められた項目数の全体に対する割合も、決して大きくはない。認知的熟慮性－衝動性は、学習ストラテジー使用に部分的に影響すると思われる。

表2 尺度得点と学習ストラテジー使用との相関

番号	ストラテジー	分類	相関
テキストを読んで理解しようとする時、			
1.	まずタイトルや章の見出しで、どういう内容か推理する。	2)b	.022
2.	設問があれば、答に関係しそうな部分を拾い出して読む。	2)b	.032
3.	構文などを細かく分析しながら読む。	2)c	.169
4.	日本語に訳してみる。	2)c	.227**
5.	重要そうなところにアンダーラインを引きながら読む。	2)d	.060
6.	自分が既知っている単語や事柄と結びつけて、内容を推理する。	3)a	.000
7.	内容を要約してみる。	2)d	.054
8.	次に出てきそうな内容を予想しながら読む。	3)a	-.089
テキストを読んでいて知らない単語があった時、			
9.	まず辞書を使って調べる。	2)b	.152
10.	接頭・接尾語などから意味を推測する。	2)c	.115
11.	教師や友達に尋ねる。	6)a	-.002
12.	話の内容が大体わかれば、気にせずとばす。	3)a	-.146
13.	文脈から意味を推理する。	3)a	-.042
新しい単語・熟語などを覚える時、			
14.	同・反意語、語源が同じ語、同種のものなどをセットで覚える。	1)a	.089
15.	語呂合わせや、連想するイメージを使って覚える。	1)a	.040
16.	例文ごと覚える。	1)a	.154
17.	その語の意味するところのイメージ映像を思い浮かべてみる。	1)b	.142
18.	日本語の似た語感のものと結び付ける。	1)b	.066
19.	声に出して言ってみたり、リズムに乗せたりして覚える。	1)b	.184*
20.	しばらく時間をおいてから、もう一度やる。	1)c	.322**
21.	覚えたい語やフレーズを、動作を使って演じてみる。	1)d	.037
22.	単語カードを使う。	1)d	.166
23.	何度も書いてみる。	2)a	.120
文法を勉強する時、			
24.	日本語との共通点・相違点はどこか、比べてみる。	2)c	.105
25.	日本語や他の言語の知識を使って、理解しようとする。	2)c	.168

授業に出席する時,

- |                                      |     |        |
|--------------------------------------|-----|--------|
| 26. これまでにやったことを復習してから行く。             | 1)c | .225*  |
| 27. ノートをよく取る。                        | 2)d | .213*  |
| 28. その日やることの確認や予習をして、授業を受ける準備を整えていく。 | 4)b | .304** |
| 29. ノートのまとめ方を工夫する。                   | 4)b | .254** |
| 30. 自分なりにその日頑張ろうと思う目標を持って、授業に臨む。     | 4)b | .181*  |
| 31. クラスメートと比べて自分の実力がどのくらいか、自己評価する。   | 4)c | .184*  |
| 32. 自信がない時でも、教師の質問に積極的に答えてみる。        | 5)b | .062   |
| 33. その日の気分や体調によって、出席するかどうかを決める。      | 5)c | -.118  |
| 34. 印象に残ったことや思ったことを書きとめておく。          | 5)c | -.067  |
| 35. 友達と授業の感想や不満などを話し合う。              | 5)c | .275** |
| 36. わからない事は、教師に質問したり、友達に訊く。          | 6)a | .210*  |

リスニング教材を聞く時,

- |                                 |     |        |
|---------------------------------|-----|--------|
| 37. 課題があるときは、課題の内容をまずよく確認する。    | 4)b | .279** |
| 38. 課題と関係ありそうな部分に、集中する。         | 4)a | .132   |
| 39. 声の調子やまわりの音でどんな場面か推理する。      | 3)a | .028   |
| 40. 日本語で意味を考える。                 | 2)c | .158   |
| 41. メモ取りしながら聞く。                 | 2)d | .108   |
| 42. マネをして言ってみる。                 | 2)a | .064   |
| 43. トランスクリプトを使って、音声と文字を対応させて聞く。 | 2)b | .206*  |
| 44. トランスクリプトを使って、意味内容を確認する。     | 2)b | .180*  |

英文を書く時,

- |                                     |     |       |
|-------------------------------------|-----|-------|
| 45. 辞書や文法書で、単語や表現などを確認する。           | 2)b | .158  |
| 46. 自分が書きやすいテーマを選ぶ。                 | 3)b | .138  |
| 47. 表現するのが難しければ、そこは抜かしたり簡略化したりする。   | 3)b | .023  |
| 48. 正しい英語かどうかわからなくても、自分なりの表現を作って書く。 | 3)b | -.051 |
| 49. 書いた文を自分で読み直して推敲する。              | 4)c | .220* |
| 50. 書いた文を他人にチェックしてもらう。              | 6)a | .157  |

人前で音読や発表をする時,

- |                                  |     |       |
|----------------------------------|-----|-------|
| 51. あらかじめ練習しておく。                 | 2)a | .154  |
| 52. 発音記号やアクセント記号などを書き入れておく。      | 2)a | .168  |
| 53. テープや鏡を使って、自分のパフォーマンスをチェックする。 | 4)c | .006  |
| 54. 深呼吸など、自分がリラックスできるような努力をする。   | 5)a | .170  |
| 55. 「きっと上手くやれる」と自分自身に言い聞かせる。     | 5)b | .088  |
| 56. 上手な人に聞いてもらってアドバイスしてもらう。      | 6)b | -.050 |

授業で英語を話す時,

57. 話すことに慣れるまで、パターン化した言い方をよくする。	2)a	-.045
58. 知っている表現を組み合わせ、自分の話したいことを言う。 る。	2)a	.170
59. 英単語が出なかったら、日本語のまま英語に混ぜて話す。	3)b	.024
60. 言い方がわからなかったら、他の人に助け舟を出してもらおう。	3)b	.105
61. 言葉でうまく表現できなければ、身振り手振りで伝える。	3)b	-.079
62. 言いたいことが表現できなければ、そのことを話すのはやめる。	3)b	.039
63. 話すのに自信が持てるまでは、黙って他の人が話すのを聞いている。 る。	4)a	.180*
64. 相手の考えや感情を理解しようとしながら会話をする。	6)c	.069

自主学习をする時,

65. 教材用に編集されていない「実物」を読んだり聞いたりする。	2)a	.005
66. 効果的な勉強法について、積極的に情報収集する。	4)b	.249**
67. 勉強の妨げとなりそうなものを、先に片付けておく。	4)b	.108
68. 到達目標を立てて、それに向けて頑張る。	4)b	.193*
69. 自分の目的・レベルに合わせた教材を自分で選ぶ。	4)b	-.031
70. 積極的に英語に触れたり、使ったりする。	4)b	.211*
71. テストの結果の勝因・敗因を分析して今後の対策を練る。	4)c	.079
72. 好きな音楽などを聴きながら勉強する。	5)a	.003
73. 教材にコメディ映画や笑える話を選んで、楽しく勉強できるように する。	5)a	-.007
74. 自分へのご褒美を決めておいて、それを楽しみにして頑張る。	5)b	.086
75. 友達と一緒に勉強する。	6)b	.041
76. 英米の生活・文化が描かれた本を読んだり映像を見たりする。	6)c	-.009

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

相関が認められた項目を見ると、4) メタ認知ストラテジー、それも 4)b 「学習の準備・計画をする」に分類されるものが特に多い。有意な相関が見られた 19 項目中、10 項目がメタ認知ストラテジーであり、うち 7 項目が 4)b であった。元々アンケートの項目数が多く 9 項目ある区分だが、うち 7 項目が有意であり、この区分に特に集中して相関が認められる。熟慮性が高い学生ほど、実際の学習をする以前に学習に関する情報を収集・確認したり、学習に向けての心構えや目的を明確にしたり等、周到な準備をした上で学習に臨んでいることがうかがえる。

メタ認知ストラテジーに関しては、Abraham (1983) で、校正の課題でのモニター使用のストラテジーと認知的衝動性との間に弱い負の相関が認められている。しかし Jamieson and Chapelle (1987) においては、回答の修正のストラテジーと認知的熟慮性－衝動性との間に相関は見られなかった。今回のアンケートでは、自己モニターのストラ

テジー使用に関する項目は2つあったが、「49. (英文を書く時,) 書いた文を自分で読み直して推敲する。」においてのみ有意な相関が認められており、認知的熟慮性とモニター使用との間に「関係がある／ない」という結論を下すには、十分な結果は得られなかった。

その他の区分については、2) 認知ストラテジーで4項目、1) 記憶ストラテジーで3項目、5) 情意的ストラテジーと6) 社会的ストラテジーで各1項目に、有意な相関が見られた。比較的多かった認知ストラテジーと記憶ストラテジーの区分で有意な相関があった項目を見ると、学習者本人の真摯な努力を要するものが多い。熟慮性の高い学生の方がこまめな努力を日常的に積み重ねている、とのことのように思われる。

3) 補償ストラテジーでは、相関の見られた項目が全く無かった。これは尺度得点の高低に関わらず、全体として使用頻度が非常に高かったことによる(表6)。被験者は同世代の一般の日本人学生と比べると全般的に英語の能力が高く、コミュニケーション能力も優れているので、これまでに自らの能力の限界を克服するストラテジーの使用を余儀なくされる場面を体験してきている、ということであろう。あるいはそれらを克服してきた者が集まっている被験者集団であった、とも考えられる。

5) 情意的ストラテジーと6) 社会的ストラテジーにおいても、相関の見られた項目は少ない。しかしこの2区分、特に情意的ストラテジーは、補償ストラテジーとは逆に全体的に使用頻度が低かったことが影響していると考えられる(表6)。有意な相関が見られた2つの項目は、授業に出席する際の他人との関わり方に関するものであり、認知的熟慮性－衝動性とはあまり関連がないか、むしろ負の相関が現れることを予測させるものであった。にも関わらず正の相関が認められたということは、熟慮性－衝動性と社交性の有無とはあまり関係がなく、熟慮性の高い学生はわからない事や不満に思うことをそのままにはせず、他人との意見交換を通して解決する傾向がより強いと考えられる。

#### 4.2 グループ別平均比較(総合)

全体の傾向を見た後、被験者128人を認知的熟慮性－衝動性尺度得点に応じて4つのグループに分け(表1)、まず学習ストラテジーに関するアンケート76項目全体について、ストラテジー使用の平均値のグループ間比較を行った。分散分析の結果、グループ間に有意差が見られたため多重比較を行い、その結果B(中高)グループはストラテジー使用量が多く、D(低)グループは少なく、両者の間に有意な差があることがわかった(表3～5)。

各グループの学習ストラテジー使用総合の平均値は2.438～2.687で、ほぼ中央程度の数値に分布しており、被験者のストラテジー使用量は全体として特に多くも少なくもない。その中で熟慮性がやや高いBグループの平均値が最も高く、熟慮性の低い(＝衝動性の高い)Dグループの平均値が最も低くなっている(表3)。熟慮性の高い学習者に関しては、「極端に高い」Aグループよりも「やや高い」Bグループの方が、むしろストラテジーの使用量が多いということであり、熟慮性が高ければ高いほどストラテジー使用が多いという単純な相関にはなっていない。4.1において全体にあまり強い相関が出なかったのは、このためと思われる。しかしB～Dグループだけを見ると完全な右下がりの関係を成しており、「一定以上熟慮性が低く(＝衝動性が高く)なった場合には、熟慮性が低い(＝衝動

表3 記述的統計 (総合)

グループ	人数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
					下限	上限
A	29	2.638	.315	.059	2.518	2.758
B	29	2.687	.253	.047	2.591	2.784
C	37	2.590	.238	.039	2.511	2.669
D	33	2.438	.358	.062	2.311	2.565
全体	128	2.584	.305	.027	2.531	2.637

表4 分散分析表 (総合)

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
被験者間	4865.061	1	4865.061	9156.977	.000*
被験者内	4.929	3	1.643	3.092	.030*
誤差	65.881	124	0.531		

表5 グループ間多重比較 (総合)

グループ	A	B	C	D
A	—	-.054	.045	.165
B		—	.100	.220*
C			—	.120
D				—

値は (縦) - (横),  $p < .05$

性が高い) ほどストラテジー使用の全体量は低い」と言える。

#### 4.3 グループ別平均比較 (大区分)

次に、学習ストラテジーに関するアンケート 76 項目を Oxford (1990) の分類に従って大きく 6 つに区分し、区分ごとのグループ間比較を行った。3) 補償ストラテジーは全体的に使用頻度が高く、5) 情意的ストラテジーは全体的に低かった。分散分析の結果、1) 記憶ストラテジー、2) 認知ストラテジー、4) メタ認知ストラテジーの 3 つの区分において、被験者グループ間に有意な差が認められたため、これらの区分について多重比較を行った。記憶ストラテジーでは B (中高) グループと D (低) グループとの間に、また認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーでは A (高)、B (中高)、C (中低) の 3 グループと、D (低) グループとの間に有意な差が見られた (表 6~9)。4 グループの区分ごとの平均値は、一部を除いて総合の B・A・C・D の順とほぼ変わらず、4) メタ認知ストラテジーで A グループが、5) 情意的ストラテジーで C グループが僅かに勝っている以外、ほとんどの区分で

Bグループが一番高くなっている。また 3) 補償ストラテジーを除いて、すべての区分で Dグループが一番低い (表 6)。

表 6 記述的統計 (ストラテジー区分ごと)

区分	グループ	人数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
						下限	上限
1) 記憶	A	29	2.435	.487	.090	2.249	2.620
	B	29	2.514	.407	.080	2.359	2.669
	C	37	2.243	.474	.080	2.085	2.401
	D	33	2.161	.571	.100	1.958	2.363
	全体	128	2.327	.504	.040	2.238	2.415
2) 認知	A	29	2.783	.400	.074	2.631	2.936
	B	29	2.832	.369	.068	2.692	2.973
	C	37	2.745	.299	.049	2.645	2.845
	D	33	2.499	.430	.075	2.346	2.651
	全体	128	2.710	.392	.035	2.641	2.779
3) 補償	A	29	2.902	.391	.073	2.753	3.051
	B	29	2.997	.419	.078	2.838	3.156
	C	37	2.924	.329	.054	2.814	3.034
	D	33	2.945	.337	.059	2.825	3.064
	全体	128	2.941	.364	.032	2.877	3.005
4) メタ認知	A	29	2.743	.434	.081	2.578	2.908
	B	29	2.725	.369	.068	2.584	2.865
	C	37	2.638	.330	.054	2.528	2.748
	D	33	2.356	.526	.092	2.169	2.542
	全体	128	2.609	.443	.039	2.531	2.686
5) 情意	A	29	2.176	.478	.089	1.994	2.358
	B	29	2.219	.380	.071	2.074	2.363
	C	37	2.240	.509	.084	2.070	2.409
	D	33	2.151	.542	.094	1.959	2.343
	全体	128	2.198	.480	.042	2.114	2.282
6) 社会	A	29	2.375	.444	.083	2.206	2.544
	B	29	2.453	.468	.087	2.276	2.631
	C	37	2.352	.420	.069	2.212	2.492
	D	33	2.312	.574	.100	2.108	2.515
	全体	128	2.370	.477	.042	2.286	2.453

区分ごとのグループ間比較の結果は、4.1 で見たアンケート項目別での相関の結果を裏付けるものとなっている。4.1 で有意な相関が比較的多く見られたのは、1) 記憶ストラテジー、2) 認知ストラテジー、4) メタ認知ストラテジーに分類される項目であり、グループ別比較の結果と一致する。熟慮性の低い学習者はこれら3つの区分において、ストラテジー使用が特に少ないということである。相関の見られた項目が全く無かったか、もしくは少なかった区分では、3) 補償ストラテジーで 2.902~2.997 という特に高い数値に、また 5) 情意的ストラテジーで 2.151~2.240 と低い数値に、4 グループの平均値が集中している。6) 社会的ストラテジーは 2.312~2.453 とやや低い数値で集中が見られ、グループ間の平均値の差はそれぞれあまり開いていないことがわかる。

表7 グループ間多重比較（記憶）

グループ	A	B	C	D
A	—	-.079	.191	.274
B		—	.271	.353*
C			—	.083
D				—

表8 グループ間多重比較（認知）

グループ	A	B	C	D
A	—	-.049	.039	.285*
B		—	.088	.334*
C			—	.246*
D				—

表9 グループ間多重比較（メタ認知）

グループ	A	B	C	D
A	—	.018	.105	.387*
B		—	.864	.369*
C			—	.282*
D				—

すべて値は（縦）－（横）， $p < .05$

#### 4.4 グループ別平均比較（中区分）

大区分においてグループ間に有意差が見られた1) 記憶ストラテジー、2) 認知ストラテジー、4) メタ認知ストラテジーの3区分については、それぞれどの下位区分が影響しているのかを確かめるため、中区分でグループ間比較を行った。大区分で有意差が見られなかった残りの3区分に関しては、4.1 で項目別の相関を見た際に有意とされた項目数が非常に少なかったことから、項目同士もしくは中区分同士で有意差を打ち消し合っている可能性も低いと考え、除外した。

##### 4.4.1 記憶ストラテジー

1) 記憶ストラテジーでは、1)a「知的に関連づける」、1)b「イメージや音声を取り入れる」、1)c「よく復習する」、1)d「動作を用いる」の4つの中区分について、グループ間比較を行った。1)a や 1)b に比べ、1)d は全体的に使用が少なかった。また分散分析の結果、

1)a と 1)c の区分に有意差が認められたため、この 2 区分について、多重比較を行った。しかし 1)a は、分散分析ではぎりぎりの数値でグループ間に有意差ありの判定が出たものの、多重比較で有意差があると判定されたグループは出なかった。1)c は D グループの平均が低く、B (中高) グループと D (低) グループの間に有意な差が認められた (表 10~13)。

1)c 「よく復習する」においてのみ、B グループと D グループの間に有意な差が認められたが、1)c の具体的な質問項目は、「20. (新しい単語・熟語などを覚える時,) しばらく時間をおいてから、もう一度やる。」「26. (授業に出席する時,) これまでにやったことを復習してから行く。」の 2 つであり、どちらも単独で認知的熟慮性-衝動性尺度得点との間に有意な相関が見られた項目である。1)c は B グループの平均値が一番高い値を示しており、「熟慮性のやや高い学生が一番よく復習し、尺度得点がそれ以下の者については、熟慮性が低い (=衝動性が高い) 学生ほどあまり復習しない」と言える。

1)d 「動作を用いる」は、全グループに渡って特に使用が少なかった。これは、日本の学校における英語の授業の大半が「机に座ったまま」受ける形態であり、TPR のような身体

表 10 記述的統計 (記憶ストラテジー)

区分	グループ	人数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
						下限	上限
1)a	A	29	2.632	.726	.128	2.378	2.886
	B	29	2.782	.558	.128	2.527	3.036
	C	37	2.324	.660	.114	2.099	2.549
	D	33	2.455	.794	.120	2.216	2.693
	全体	128	2.548	.705	.061	2.427	2.670
1)b	A	29	2.598	.651	.133	2.335	2.861
	B	29	2.621	.700	.133	2.358	2.884
	C	37	2.306	.635	.118	2.073	2.539
	D	33	2.364	.855	.125	2.117	2.610
	全体	128	2.472	.721	.064	2.346	2.598
1)c	A	29	2.552	.783	.139	2.276	2.827
	B	29	2.724	.739	.139	2.449	3.000
	C	37	2.446	.705	.123	2.202	2.690
	D	33	2.061	.778	.131	1.802	2.319
	全体	128	2.446	.780	.067	2.314	2.577
1)d	A	29	1.776	.739	.131	1.517	2.035
	B	29	1.741	.607	.131	1.483	2.000
	C	37	1.824	.801	.116	1.595	2.053
	D	33	1.515	.631	.123	1.273	1.758
	全体	128	1.714	.706	.063	1.590	1.838



表 11 分散分析表（記憶ストラテジー）

	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
1)a 被験者間	2467.791	1	2467.791	1719.616	0
被験者内	11.675	3	3.892	2.712	.048*
誤差	177.950	124	1.435		
1)b 被験者間	2322.626	1	2322.626	1511.336	0
被験者内	7.436	3	2.479	1.613	.190
誤差	190.564	124	1.537		
1)c 被験者間	1515.423	1	1515.423	1347.31	0
被験者内	14.899	3	4.966	4.415	.005*
誤差	139.472	124	1.125		
1)d 被験者間	744.517	1	744.517	751.132	0
被験者内	3.776	3	1.259	1.270	.288
誤差	122.908	124	0.991		

表 12 グループ間多重比較 1)a

グループ	A	B	C	D
A	—	-.149	.308	.178
B		—	.457	.327
C			—	-.130
D				—

表 13 グループ間多重比較 1)c

グループ	A	B	C	D
A	—	-.172	.106	.491
B		—	.278	.664*
C			—	.385
D				—

どちらも値は（縦）－（横）， $p < .05$

を用いて英語を学ぶようなレッスンを受けた経験のある学生が少なく，自身で学習を行う際にもこうした教育環境による影響が出ているためと思われる。

1)c, 1)d の区分では，総体的な傾向どおり D グループの平均が一番低くなっているが，1)a 「知的に関連づける」，1)b 「イメージや音声を取り入れる」においては，一番平均が低いのが C（中低）グループであることも，注目に値する。これは C グループが特に使用が少なかったというよりは，これらのストラテジーに関しては，「（総体的な傾向と比較すると）D グループの使用がそれほど少なくなかった」と考えられる。特に 1)a に関しては，B-C グループ間の差が大きく開いており，もしも総体的な傾向どおり D グループの平均がさらに低かったら，明らかに有意差が認められたと予測される区分である。1)a の具体的な質問項目は「14.（新しい単語・熟語などを覚える時，）同・反意語，語源が同じ語，同種のものなどをセットで覚える。」「15.（同，）語呂合わせや，連想するイメージを使って覚える。」「16.（同，）例文ごと覚える。」となっており，それぞれ単独では尺度得点との間に有意な相関は出ていない。また 1)b は，「17.（同，）その語の意味するところのイメージ映像を思い浮かべてみる。」「18.（同，）日本語の似た語感のものと結び付ける。」「19.（同，）

声に出して言ってみたり、リズムに乗せたりして覚える。」で、19 のみに弱い相関が現れていた。項目ごとのグループ間比較は今回行っていないが、これらの項目の中には「熟慮性の低い（＝衝動性の高い）学習者が、（全体的な傾向と比べて）比較的良好に使う」ストラテジーが含まれている可能性があると考えられる。

#### 4.4.2 認知ストラテジー

2) 認知ストラテジーには、2)a「練習する」、2)b「言いたいことを理解する、伝える」、2)c「分析する、論理的に考える」、2)d「情報受取と発信のための体系をつくる」の4つの中区分がある。2)bは全体的に使用が多く、2)cはやや少なかった。またDグループはすべての区分で一番平均が低かった。分散分析の結果、2)bと2)cに有意差があると認められたため多重比較を行い、その結果、2)bはA（高）グループとD（低）グループの間で、2)cではB（中高）グループとD（低）グループの間に有意な差が認められた。また認知ストラテジーでは、A・B・Cの3グループの平均値は全体的に接近しており、それに対してDグループだけが特に低い値を示している（表14～16）。

有意差が出た2)b「言いたいことを理解する、伝える」は、平均値が2.773～3.144と全体的に非常に高かった。2)bではごく僅かにAグループがBグループに勝っており、有意差はA-D間に出ている。2)bの質問項目は「1.（テキストを読んで理解しようとする時、）まずタイトルや章の見出しで、どういう内容か推理する。」「2.（同、）設問があれば、答に関係しそうな部分を拾い出して読む。」「9.（テキストを読んでいて知らない単語があった時、）まず辞書を使って調べる。」「43.（リスニング教材を聞く時、）トランスクリプトを使って、音声と文字を対応させて聞く。」「44.（同、）トランスクリプトを使って、意味内容を確認する。」「45.（英文を書く時、）辞書や文法書で、単語や表現などを確認する。」の6つであり、このうち43と44にのみ尺度得点との間に弱い相関が出ている。単独で強い相関が出ている項目が無いことから、特にAグループの平均値が高い項目があったわけではなく、2)bの項目全体が少しずつ作用し合っただけの結果だと思われる。2)bの下位区分は「要点を素早くつかむ」、「要点理解や意志伝達のために、資料を使う」という内容であるが、項目別の結果を見ると、主に2)bの有意差に寄与しているのは後者に属する項目だと思われる。熟慮性の高い学生は辞書等の資料を使うことが特に多い、ということであろう。

2)c「分析する、論理的に考える」も有意差が出たが、他の区分が高めの平均値を示しているのに対して、2.030～2.466と全体的に低かった。2)cの質問項目は「3.（テキストを読んで理解しようとする時、）構文などを細かく分析しながら読む。」「4.（同、）日本語に訳してみる。」「10.（テキストを読んでいて知らない単語があった時、）接頭・接尾語などから意味を推測する。」「24.（文法を勉強する時、）日本語との共通点・相違点はどこか、比べてみる。」「25.（同、）日本語や他の言語の知識を使って、理解しようとする。」「40.（リスニング教材を聞く時、）日本語で意味を考える。」の6つであり、うち4にのみ尺度得点との間に有意な相関が認められている。上位3グループは僅差とはいえ、2)cの平均値はB・A・C・Dの順と総体的な傾向と一致しており、個々の項目であまり相関が現れなかったのはこのためだと思われる。統計的に有意差が出ていたのはB-D間のみであるが、Dグ

ループだけが特に低い値を示しており、熟慮性の低い（＝衝動性の高い）学生は、英語を理解するにあたって、論理的に分析したり日本語に訳したりということあまりしないということであろう。また個々の項目で4に有意な相関が見られたことから、熟慮性の高い学生は、総体的な傾向と比べて日本語に訳すストラテジーを好む傾向が強いと言える。

表 14 記述的統計（認知ストラテジー）

区分	グループ	人数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
						下限	上限
2)a	A	29	2.847	.579	.093	2.662	3.032
	B	29	2.877	.478	.093	2.692	3.062
	C	37	2.795	.373	.083	2.632	2.959
	D	33	2.654	.575	.088	2.480	2.827
	全体	128	2.793	.504	.045	2.705	2.882
2)b	A	29	3.144	.568	.094	2.957	3.330
	B	29	3.086	.507	.094	2.900	3.272
	C	37	3.059	.431	.083	2.894	3.223
	D	33	2.773	.528	.088	2.598	2.947
	全体	128	3.015	.521	.045	2.926	3.104
2)c	A	29	2.397	.459	.100	2.198	2.595
	B	29	2.466	.592	.100	2.267	2.664
	C	37	2.360	.523	.089	2.185	2.536
	D	33	2.030	.574	.094	1.844	2.216
	全体	128	2.313	.559	.048	2.218	2.408
2)d	A	29	2.707	.688	.115	2.479	2.935
	B	29	2.922	.616	.115	2.695	3.150
	C	37	2.764	.543	.102	2.562	2.965
	D	33	2.523	.638	.108	2.309	2.736
	全体	128	2.729	.628	.055	2.620	2.838

表 15 グループ間多重比較 2)b

グループ	A	B	C	D
A	—	.057	.085	.371*
B		—	.028	.313
C			—	.286
D				—

表 16 グループ間多重比較 2)c

グループ	A	B	C	D
A	—	-.069	.036	.366
B		—	.105	.435*
C			—	.330
D				—

どちらも値は（縦）－（横）， $p < .05$

また 2)d 「情報受取と発信のための体系をつくる」の区分では、これまでほとんどの区分において 2 番目か 1 番目の高い平均値であった A グループが、僅かながら C グループより低く 3 番目となっている。2)d の質問項目は「5.(テキストを読んで理解しようとする時,) 重要そうなところにアンダーラインを引きながら読む。」「7.(同,) 内容を要約してみる。」「27.(授業に出席する時,) ノートをよく取る。」「41.(リスニング教材を聞く時,) メモ取りしながら聞く。」の 4 つであり、27 は尺度得点との間に有意な相関が出ているので除外されるが、残りの 3 つの中に A グループの学生があまり好まないストラテジーが含まれている可能性があると考えられる。今回は項目別のグループ間比較は行わなかったが、項目別の比較を行えば特定できるであろう。

表 17 記述的統計 (メタ認知ストラテジー)

区分	グループ	人数	平均	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間	
						下限	上限
4)a	A	29	3.190	.687	.118	2.957	3.423
	B	29	3.224	.493	.118	2.991	3.457
	C	37	3.014	.607	.104	2.807	3.220
	D	33	2.727	.719	.110	2.509	2.946
	全体	128	3.039	.656	.056	2.927	3.150
4)b	A	29	2.778	.567	.099	2.582	2.974
	B	29	2.663	.485	.099	2.467	2.859
	C	37	2.631	.407	.088	2.457	2.804
	D	33	2.300	.653	.093	2.116	2.483
	全体	128	2.593	.556	.047	2.499	2.686
4)c	A	29	2.440	.604	.101	2.240	2.639
	B	29	2.612	.480	.101	2.413	2.811
	C	37	2.466	.449	.089	2.290	2.643
	D	33	2.295	.626	.094	2.109	2.482
	全体	128	2.453	.547	.048	2.358	2.549

表 18 グループ間多重比較 4)a

グループ	A	B	C	D
A	—	-.034	.176	.462*
B		—	.211	.497*
C			—	.286
D				—

表 19 グループ間多重比較 4)b

グループ	A	B	C	D
A	—	.115	.147	.478*
B		—	.032	.363
C			—	.331
D				—

どちらも値は (縦) - (横),  $p < .05$

#### 4.4.3 メタ認知ストラテジー

4) メタ認知ストラテジーには、4)a「学習に集中する」、4)b「学習の準備、計画をする」、4)c「自己の学習を評価する」の3つの中区分がある。4)aは全体的に使用が多く、またDグループはすべての区分において平均が一番低かった。分散分析の結果、4)a、4)bの2つの区分でグループ間に有意差が認められたため、多重比較を行った。その結果、4)aはA(高)、B(中高)の2グループとD(低)グループの間に、また4)bはA(高)グループとD(低)グループの間に有意な差が認められた(表17~19)。

4)a「学習に集中する」は、平均値が2.727~3.224と特に高い数値を示した。4)aは「38.(リスニング教材を聞く時,)課題と関係ありそうな部分に、集中する。」「63.(授業で英語を話す時,)話すのに自信が持てるまでは、黙って他の人が話すのを聞いている。」の2項目で、このうち63に弱い相関が出ている。区分の平均値の順はB・A・C・Dと総体的な傾向どおりとなっているが、A-B間はほぼ同程度の数値であり、63においてAグループがやや勝り、38においてBグループがやや勝っているものと思われる。

4)b「学習の準備、計画をする」は、4.1で項目別の相関を見た時に、有意な項目が特に集中していた区分である。区分全体でもその傾向がはっきりと現れ、平均値はA・B・C・Dの順となっている。他の区分ではBグループほどにはストラテジーを使用していなかったAグループが特に好んで使用しており、熟慮性の高い学習者ほど、学習の準備や計画をきちんとしているということである。この区分の9項目で逆に有意な相関が出ていなかったのは、「67.(自主学習をする時,)勉強の妨げとなりそうなものを、先に片付けておく。」「69.(同,)自分の目的・レベルに合わせた教材を自分で選ぶ。」の2項目であった。項目別の平均値等を見てみると、67は平均値が全体として特に低く、69は全体として高くなっており、そのことが影響したためと思われる。

4)c「自己の学習を評価する」は、4)bと対照的にAグループの平均値がやや低く、3番目となっている。4)cの項目は「31.(授業に出席する時,)クラスメートと比べて自分の実力がどのくらいか、自己評価する。」「49.(英文を書く時,)書いた文を自分で読み直して推敲する。」「53.(人前で音読や発表をする時,)テープや鏡を使って、自分のパフォーマンスをチェックする。」「71.(自主学習をする時,)テストの結果の勝因・敗因を分析して今後の対策を練る。」の4つであり、うち31と49に尺度得点との間の有意な相関が出ている。すなわち、残りの53もしくは71が、熟慮性の高い学生が相対的に好まないストラテジーであった可能性がある。

#### 5. まとめ

本稿では、英語学習に成功している学習者の認知スタイルと学習ストラテジーの関係を調査し、個人の資質に合ったストラテジーを探ることを試みた。その結果、学習者の認知的熟慮性-衝動性の傾向と、個人の言語学習におけるストラテジー使用に少なからず関連があり、熟慮性が比較的高い学習者の方が使用するストラテジーの種類や使用頻度が高く、衝動性が特に高い学習者は用いるストラテジーの数や頻度が低いことがわかった。しかし、熟慮性が高ければ高いほど多くのストラテジーを用いるとは限らず、熟慮性がやや高いも

のの極端に高くはない学習者の方が、様々なストラテジーを満遍なく多く使う。熟慮性が特に高い学習者は学習の準備や計画などの限られたストラテジーを好んで用い、衝動性の高い学習者は理解やコミュニケーションのための補償ストラテジーを多く用いるものの、記憶、認知、メタ認知ストラテジーは他の学習者と比較するとあまり好まず、学習の準備や復習、分析的なアプローチを避ける傾向がある。

このように使用するストラテジーの種類に違いはあるが、どの学習者も自分なりのやり方で一定レベルまで能力を伸ばしていることから、個人の資質に合っているものであれば、学習の際にどのストラテジーを用いても良いと考えられる。使用するストラテジーの種類が限定されていても、頻度が高ければそれで補えるのであろう。

このことから、学習者自身が効果的な学習方法を探るにあたっては、他の人にとって良いものかどうかにとらわれず、様々な方法を試してみてその中から自分の好みやスタイルに合った学習方法を選択し用いるべきである。また教室等でストラテジー・トレーニングを施す際にも、限定したやり方を全員に強いるよりは、様々なストラテジーを紹介し、どれを用いるかは学習者本人の選択に委ねるべきであろう。通常の学習の場面でも、学習者に様々なタイプが混在している可能性を考え、様々なアプローチを用いてワンパターンな練習にならないよう留意し、学習者個人に選択させることが可能な場合には、複数の方法を提示して本人の好みに合わせた形で課題を行うことも考えられる。

## 参考文献

- Abraham, R. G. (1983) . Relationships between the use of the strategy of monitoring and cognitive style. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 17-32.
- Abraham, R. G. (1985) . Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 20 (4) , 689-701.
- Chapelle, C. and Roberts, C. (1986) . Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36 (1) , 27-45.
- Cohen, A. (1998) . *Strategies in Learning and Using Second Language*. New York: Longman
- Jamieson, J., and Chapelle, C. (1987) . Working styles on computers as evidence for second language learning strategies. *Language Learning*, 37, 523-544.
- Jamieson, J. (1992) . The cognitive styles of reflection/ impulsivity and field independence/ dependence and ESL success. In Brown, H.D. and Gonzo, S. (Eds.), *Readings on Second Language Acquisition* (pp. 119-137) . NJ: Prentice Hall Regents.
- Kagan, J., Rosman, B., Day, D., Alber, J., Philips, W. (1964) . Information processing and the child: significance of analytic and reflective attitude, *Psychological Monographs*, 78,578.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M.H. (1991) . *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., and Russo, R.P. (1985) . Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1) , 21-46.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P. and Küpper, L. (1985) . Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3) , 557-584.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. (1990) . *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) . *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998) . *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Rubin, J. (1987) . Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In Wenden, A. L. and Ribin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. 15-30. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- 滝間一嘉・坂元章 (1991) . 「認知的熟慮性—衝動性尺度の作成—信頼性と妥当性の検討」『日本グループダイナミクス学界第 39 回大会発表論文集』 pp.39-40.

付録：本調査に用いたアンケート

1. 個人データ

---

あなた自身についてと、あなたの「英語学習経験」についてお尋ねします。  
以下の項目を○で囲むか記入してください。

性別 男・女

生まれた年 西暦 年

国籍 日本・それ以外(国名： )

母語 日本語・それ以外( )語)

両親の国籍 父親：日本・それ以外(国名： ) 母語： )語)

母親：日本・それ以外(国名： ) 母語： )語)

第一外国語 英語・それ以外( )語)

第二外国語 )語

海外滞在経験(1年以上 英語圏以外も含む)

なし

あり(国名： )

(期間： 年 ヶ月)

(年齢： 歳 ～ 歳)

英語学習経験(6ヶ月以上やったもの)

国内の学校だけ

それ以外もあり

- ・国内の学習塾・家庭教師等 (年齢： 歳 ～ 歳)
- ・国内の英会話教室 (年齢： 歳 ～ 歳)
- ・ラジオ・通信教材等 (年齢： 歳 ～ 歳)
- ・海外の現地校 (年齢： 歳 ～ 歳)
- ・短期留学等(年齢： ～ 歳 期間： ヶ月)
- ・その他(内容： )

(年齢： 歳 ～ 歳)

---



## 2. 認知的熟慮性－衝動性尺度（滝間・坂元）

---

以下の各文を読み，その各々があなたに当てはまるかどうかを判断し，下の対応例にしたがって，右欄の [4] ～ [1] のいずれかを○印で囲んで下さい。

- 4：あてはまる
- 3：どちらかと言えばあてはまる
- 2：どちらかと言えばあてはまらない
- 1：あてはまらない

あてはまる ←→ あてはまらない

- ・ 何でもよく考えてみないと気がすまないほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 何事も時間をじっくりかけて考えたいほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 深く物事を考えるほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 何かを決めるとき，時間をかけて慎重に考えるほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 全ての選択肢をよく検討しないと気がすまないほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 用心深いほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 実行する前に考えなおしてることが多いほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 買物は，前もっていろいろ調べてからするほうだ。 4・3・2・1
  - ・ 計画を立てるよりも早く実行したいほうだ。 4・3・2・1
  - ・ よく考えずに行動してしまうことが多いほうだ。 4・3・2・1
-

### 3. 学習ストラテジー使用に関するアンケート

---

あなたの英語学習のやり方についてお聞きします。以下の各文を読み、下の対応例に従って当てはまるものを選んで、右欄の[4]～[1]のいずれかを○印で囲んで下さい。

- 4：よくやる
- 3：ときどきやる
- 2：あまりやらない
- 1：ほとんどやらない

よくやる ← → ほとんどやらない

テキストを読んで理解しようとする時、

- 1. まずタイトルや章の見出しで、どういう内容か推理する。 4・3・2・1
- 2. 設問があれば、答に関係しそうな部分を拾い出して読む。 4・3・2・1
- 3. 構文などを細かく分析しながら読む。 4・3・2・1
- 4. 日本語に訳してみる。 4・3・2・1
- 5. 重要そうなところにアンダーラインを引きながら読む。 4・3・2・1
- 6. 自分が既に知っている単語や事柄と結びつけて、内容を推理する。 4・3・2・1
- 7. 内容を要約してみる。 4・3・2・1
- 8. 次に出てきそうな内容を予想しながら読む。 4・3・2・1

テキストを読んでいて知らない単語があった時、

- 9. まず辞書を使って調べる。 4・3・2・1
- 10. 接頭・接尾語などから意味を推測する。 4・3・2・1
- 11. 教師や友達に尋ねる。 4・3・2・1
- 12. 話の内容が大体わかれば、気にせずとばす。 4・3・2・1
- 13. 文脈から意味を推理する。 4・3・2・1

新しい単語・熟語などを覚える時、

- 14. 同・反意語、語源が同じ語、同種のものなどをセットで覚える。 4・3・2・1
- 15. 語呂合わせや、連想するイメージを使って覚える。 4・3・2・1
- 16. 例文ごと覚える。 4・3・2・1
- 17. その語の意味するところのイメージ映像を思い浮かべてみる。 4・3・2・1
- 18. 日本語の似た語感のものと結び付ける。 4・3・2・1
- 19. 声に出して言ってみたり、リズムに乗せたりして覚える。 4・3・2・1
- 20. しばらく時間をおいてから、もう一度やる。 4・3・2・1
- 21. 覚えたい語やフレーズを、動作を使って演じてみる。 4・3・2・1
- 22. 単語カードを使う。 4・3・2・1
- 23. 何度も書いてみる。 4・3・2・1

文法を勉強する時,

- 24. 日本語との共通点・相違点はどこか, 比べてみる。 4・3・2・1
- 25. 日本語や他の言語の知識を使って, 理解しようとする。 4・3・2・1

授業に出席する時,

- 26. これまでにやったことを復習してから行く。 4・3・2・1
- 27. ノートをよく取る。 4・3・2・1
- 28. その日やることの確認や予習をして, 授業を受ける準備を整えていく。 4・3・2・1
- 29. ノートのまとめ方を工夫する。 4・3・2・1
- 30. 自分なりにその日頑張ろうと思う目標を持って, 授業に臨む。 4・3・2・1
- 31. クラスメイトと比べて自分の実力がどのくらいか, 自己評価する。 4・3・2・1
- 32. 自信がないときでも, 教師の質問に積極的に答えてみる。 4・3・2・1
- 33. その日の気分や体調によって, 出席するかどうかを決める。 4・3・2・1
- 34. 印象に残ったことや思ったことを書きとめておく。 4・3・2・1
- 35. 友達と授業の感想や不満などを話し合う。 4・3・2・1
- 36. わからない事は, 教師に質問したり, 友達に訊く。 4・3・2・1

リスニング教材を聞く時,

- 37. 課題があるときは, 課題の内容をまずよく確認する。 4・3・2・1
- 38. 課題と関係ありそうな部分に, 集中する。 4・3・2・1
- 39. 声の調子やまわりの音でどんな場面か推理する。 4・3・2・1
- 40. 日本語で意味を考える。 4・3・2・1
- 41. メモ取りしながら聞く。 4・3・2・1
- 42. マネをして言ってみる。 4・3・2・1
- 43. トランスクリプトを使って, 音声と文字を対応させて聞く。 4・3・2・1
- 44. トランスクリプトを使って, 意味内容を確認する。 4・3・2・1

英文を書く時,

- 45. 辞書や文法書で, 単語や表現などを確認する。 4・3・2・1
- 46. 自分が書きやすいテーマを選ぶ。 4・3・2・1
- 47. 表現するのが難しければ, そこは抜かしたり簡略化したりする。 4・3・2・1
- 48. 正しい英語かどうかわからなくても, 自分なりの表現を作って書く。 4・3・2・1
- 49. 書いた文を自分で読み直して推敲する。 4・3・2・1
- 50. 書いた文を他人にチェックしてもらう。 4・3・2・1

人前で音読や発表をする時,

- 51. あらかじめ練習しておく。 4・3・2・1
- 52. 発音記号やアクセント記号などを書き入れておく。 4・3・2・1
- 53. テープや鏡を使って, 自分のパフォーマンスをチェックする。 4・3・2・1
- 54. 深呼吸など, 自分がリラックスできるような努力をする。 4・3・2・1
- 55. 「きっと上手くやれる」と自分自身に言い聞かせる。 4・3・2・1
- 56. 上手な人に聞いてもらってアドバイスしてもらう。 4・3・2・1

授業で英語を話す時,

- 57. 話すことに慣れるまで、パターン化した言い方をよくする。 4・3・2・1
- 58. 知っている表現を組み合わせて、自分の話したいことを言う。 4・3・2・1
- 59. 英単語が出なかったら、日本語のまま英語に混ぜて話す。 4・3・2・1
- 60. 言い方がわからなかったら、他の人に助け舟を出してもらおう。 4・3・2・1
- 61. 言葉でうまく表現できなければ、身振り手振りで伝える。 4・3・2・1
- 62. 言いたいことが表現できなければ、そのことを話すのはやめる。 4・3・2・1
- 63. 話すのに自信が持てるまでは、黙って他の人が話すのを聞いている。 4・3・2・1
- 64. 相手の考えや感情を理解しようとしながら会話をする。 4・3・2・1

自主学習をする時,

- 65. 教材用に編集されていない「実物」を読んだり聞いたりする。 4・3・2・1
  - 66. 効果的な勉強法について、積極的に情報収集する。 4・3・2・1
  - 67. 勉強の妨げとなりそうなものを、先に片付けておく。 4・3・2・1
  - 68. 到達目標を立てて、それに向けて頑張る。 4・3・2・1
  - 69. 自分の目的・レベルに合わせた教材を自分で選ぶ。 4・3・2・1
  - 70. 積極的に英語に触れたり、使ったりする。 4・3・2・1
  - 71. テストの結果の勝因・敗因を分析して今後の対策を練る。 4・3・2・1
  - 72. 好きな音楽などを聴きながら勉強する。 4・3・2・1
  - 73. 教材にコメディ映画や笑える話を選んで、楽しく勉強できるようにする。 4・3・2・1
  - 74. 自分へのご褒美を決めておいて、それを楽しみにして頑張る。 4・3・2・1
  - 75. 友達と一緒に勉強する。 4・3・2・1
  - 76. 英米の生活・文化が描かれた本を読んだり映像を見たりする。 4・3・2・1
-