

第二言語の教育・評価・習得

目 次

学長挨拶	池端 雪浦	3
言語運用を基盤とする言語情報学拠点	川口 裕司	5
はじめに	吉富 朝子, 根岸 雅史, 海野 多枝	9
1. 教材開発		
英語会話モジュール教材附属指導用手引きの開発 : TM 作成にあたっての理論的枠組み	向井 緑, 鶴澤 菜摘子, 加藤 愛	13
2. 評価		
発音モジュールの構成と理念	藤原 愛	35
発音モジュール評価シート概要	藤原 愛	39
発音モジュール評価の結果分析	山森 光陽	45
発音モジュールの評価シート分析 1. フランス語	山森 光陽	51
発音モジュールの評価シート分析 2. ドイツ語, スペ イン語, ベトナム語, 日本語	藤原 愛	63
ユーザーから見る日本語発音モジュール	周 育佳	75
TUFS 言語能力記述モデル開発のための試み : Common European Framework (of Reference for Languages) の考察	和田 朋子	89
3. 第二言語習得		
日本人英語学習者の学習者言語コーパス基礎調査 ー現状と今後の課題ー	植田 恵, 西川 恵, 丸井 ふみ子	103
日本人大学生の言語学習ストラテジーとリソース	菊池 富美子	113
日本人大学生の言語学習ビリーフ	秋山 佳世, 野村 愛	133
4. 資料編		
英語会話モジュール教材及び附属指導用手引きサン プル	狩野 晶子	153
日本人英語学習者の学習者言語コーパス基礎調査 : 資料編	植田 恵, 西川 恵, 丸井 ふみ子	163
第二言語学習ストラテジー研究に向けての基礎調査	海野 多枝, 菊池 富美子, 野村 愛	231
第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査	海野 多枝, 張 美淑, 秋山 佳世, 野村 愛	285
索引		321
資料		
2004 年度 講演会		323
2003 年度 講演会		323
2004 年度 第 1 回研究会ー第 8 回研究会		323
2003 年度 第 1 回研究会ー第 21 回研究会		326
2002 年度 語学研究所定例研究会 第 1 回ー第 6 回		331
出版物		333

学長挨拶

池端 雪浦

(東京外国語大学学長)

2002 年度から開始された文部科学省の「21 世紀 COE プログラム」は、我が国の大学に、世界最高水準の研究教育拠点 (Center of Excellence) を学問分野毎に形成し、研究水準のいっそうの向上と世界をリードする創造的な人材の育成をめざしています。本学は、「人文科学」と「学際・複合・新領域」の 2 つの学問分野にそれぞれ 1 件の申請を行い、人文科学では「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」、学際・複合・新領域では「史資料ハブ地域文化研究拠点」が採択されるというすばらしい結果をえました。本学大学院地域文化研究科の、個性ある研究教育のポテンシャルティが高く評価されたことを嬉しく思います。これら二つの拠点は、言語研究と地域文化研究における世界的な教育研究拠点を目指そうとする本学の将来構想の主要な推進力・両輪であると考えられています。拠点活動の開始から 2 年を経過し、それぞれの拠点の活動は、すでに大きな成果と波及効果を生みだしつつあります。

「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」は、「TUFS 言語モジュール」と呼ばれるインターネットを活用した 17 言語の多言語ウェブ教材を開発していますが、これは情報工学の基盤の上に言語学と言語教育学を統合させた「言語情報学」という新しい学問領域からの研究であり、拠点形成の中心的な学術的成果です。この拠点を全学的見地から支援するために、学長直属の「21 世紀 COE プログラム運営室」を設置しています。この運営室は、学長、副学長、研究科長、拠点リーダーをはじめ、大学院を支える学部ならびにアジア・アフリカ言語文化研究所の長、さらに事務局長以下事務局幹部から構成され、部局横断でかつ事務局・教員が文字通り一体となった組織です。運営室は、拠点の支援のために学内諸組織間の連携体制を構築するとともに、総計 300 平米におよぶスペースの提供や在外調査研究旅費などの学内予算措置をはじめとする支援を行っています。

今後もさらに推進メンバーの方々が精力的にプロジェクトに取り組み、大きな研究成果をあげ、言語情報学拠点から次世代のわが国の言語研究と外国語教育を担う人材が多数輩出されることを願ってやみません。21 世紀 COE プログラムの成功のために、本学の叡智を結集し、大学全体として協力してゆく所存です。

2004 年 12 月 10 日

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

言語運用を基盤とする言語情報学拠点

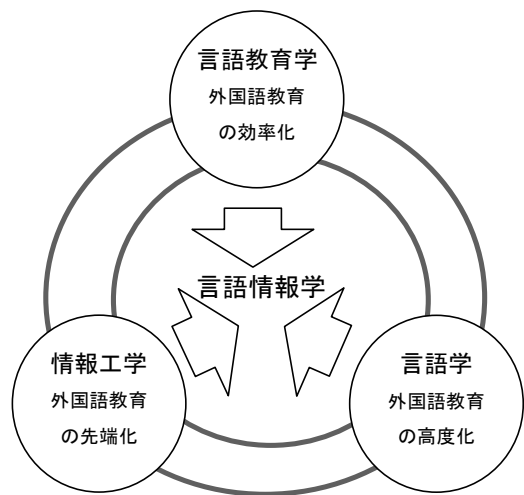
Center of Usage-Based Linguistic Informatics (UBLI)

川口 裕司
(COE 拠点リーダー)

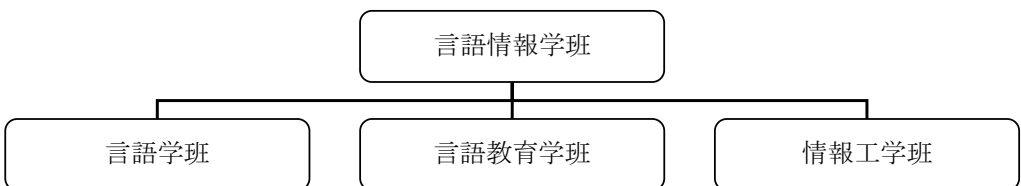
言語情報学

情報工学の基盤の上に言語学と言語教育学を有機的に統合し、「言語情報学」という新たな学問分野の世界的な研究拠点を創成することが、このプロジェクトの目的です。ボーダレスな多言語時代に入った現在、言語教育においても情報技術に裏づけされた多言語 e-Learning システムを構築し、高度で効率的な教育を行なうことが望まれます。

この COE 計画では、4 つの研究班が組織され、各班は緊密な連携をとりつつ研究が進められています。



研究組織



言語情報学班は言語情報学の研究全体を統括し、COE 計画において中心的な役割を担う研究班です。この班のもとに言語学班、言語教育学班、情報工学班の 3 つの班が形成され、個々の専門分野における研究のほかに、言語情報学的研究を推進するための基礎研究を行っています。

研究組織の全体を統括するのは、21 世紀 COE の事業進担当者のうちの 7 名からなる統括班で、年次計画の遂行に関わる重要な意思決定は統括班会議でなされます。さらに各班の連携がより緊密になるように、連絡班も設置されています。連絡班の会議も頻繁に開か

れ、プロジェクトの進捗がお互いに報告されます。

統括班： 在間 進，高垣 敏博，敦賀 陽一郎，芝野 耕司，峰岸 真琴，
宇佐美 まゆみ，川口 裕司

連絡班： 浦田 和幸，黒澤 直俊，海野 多枝，吉富 朝子，佐野 洋，
林 俊成

冒頭にも述べたように、この COE 計画によって創成される新たな学問分野である言語情報学は、情報工学の基盤の上に言語学と言語教育学を統合した学問分野です。言語情報学の最も目にみえる成果は、17 の言語を対象とするインターネット上の言語学習システム、「TUFs 言語モジュール」です。

TUFs 言語モジュール (TUFs Language Modules)



<http://www.coelang.tufs.ac.jp/modules/index.html>

TUFs 言語モジュールは 2003 年 4 月 25 日に内部公開が始まり、字句の修正や誤植の訂正が行なわれました。まず最初に外部公開されたのは、IPA (International Phonetic Alphabet, 国際音声字母) モジュールです。続いて公開されたのが発音モジュールで、2003 年 9 月に一挙に、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、ロシア語、中国語、朝鮮語、モンゴル語、フィリピン語、ベトナム語、日本語の 11 言語が公開されました。

そして 2003 年 12 月 12 日に、後で述べます国際会議の開催に合わせて、会話モジュールが 17 の全ての言語で公開されました。

TUFS 言語モジュールの 17 言語

英語 ドイツ語 フランス語 スペイン語 ポルトガル語 ロシア語	 アラビア語, トルコ語	中国語 朝鮮語 モンゴル語 インドネシア語 フィリピン語 ラオス語 カンボジア語 ベトナム語 日本語
--	--	---

モジュールと通言語的発想

TUFS 言語モジュールは今までにない新しいタイプのウェブ教材です。その名のとおり、「モジュール的発想」に基づいて作られています。TUFS 言語モジュールでは、言語学習は発音、会話、文法、語彙の 4 つのモジュールに分解され、それぞれのモジュールはある程度まで互いに独立しながら、全体として一つのまとまりをもった言語教材を構成すると考えます。もちろん言語学習が一つの統合された一体性のある営みであることは言うまでもありません。しかしモジュール化によって、「どのモジュールからでも」自由に好きなところから言語学習を始めることができることは、少なくともデメリットではありません。それどころか改訂や修正が容易なことはモジュール教材のメリットと言えるでしょう。

ところで TUFS 言語モジュールにより、より自由な学習設計が可能になるわけですが、学習の達成度や到達度を知るには、やはり何らかの統一的な物差しが必要になります。この COE 計画では、さらに一歩進んで、TUFS 言語モジュールを用いた、東京外国語大学独自の言語能力記述モデルを追求し、将来的に一つの統一的モデルを提案する予定です。17 の言語にわたって、ある程度まで共通に言語能力を記述することが可能になれば、中等・高等教育における言語教育に一時代を画することになるでしょう。ヨーロッパやアメリカではこれまで多言語に共通の言語能力記述の研究が地道に行なわれてきているだけに、日本でも同様の取組みに、今、着手することは大変重要だと思います。

多言語による双方向モジュール

一つの同じ教材をいろいろな言語で学ぶことができたらどうでしょうか。それを実現しようというのが TUFS 言語モジュールの多言語版です。今のところ、英語とモンゴル語と中国語（繁体字）のわかる人が、日本語の発音モジュールと会話モジュールを学習できる

ようになっています。今後もさらにモジュールの多言語化を推し進めていきます。

インターネット上の素材は取りかえがとても簡単です。TUFS 言語モジュールも同じです。まず言語素材が作成され、次にそれがウェブ化されます。そして実際に教材が使用され、評価が戻ってくると、もとの言語素材に修正や改訂が加えられ、新たなモジュール教材として生まれかわります。

第 1 回言語情報学国際会議

21 世紀 COE が採択されるとすぐに、国際会議の準備が進められました。2002 年末に会議の輪郭を決定しました。こうして 2003 年 12 月 13・14 日の両日に、東京外国語大学で第 1 回言語情報学国際会議（The First International Conference On Linguistic Informatics）が開催されました。

従来から言語理論とコンピュータ科学が言語教育や言語習得に影響を与えてきたことは周知のことです。しかしながら、これら三つの研究領域の統合と協働は必ずしも行われてきていません。この COE 計画が目指すのはそれらの学問領域の有機的な統合です。

言語情報学の創成により、従来の言語学と応用言語学の成果は情報工学の基盤の上に統合されます。この国際会議では言語情報学という新しい統合的学問領域の現状を認識し、将来の可能性を考えます。会議は三つのセッションからなります。

1. コンピュータ言語学・・・コンピュータ科学と言語学の協働の可能性
2. コーパス言語学・・・・・・コーパス言語学の現状
3. 応用言語学・・・・・・第二言語習得と言語理論との関連性

会議には海外や国内の研究機関より多数の研究者をお招きし、2 日間で延べ 300 名の出席者があり、活発な議論が交わされました。本学からも教員と大学院生が複数の報告を行いました。言語情報学という統合的学問分野は、コンピュータ言語学、文献学、方言学、コーパス言語学、語用論、応用言語学、e-Learning などの多岐にわたる研究分野と関連します。そのため会議の参加者がそれぞれの報告や議論の内容を理解できるように、事前に予稿集を出版して会議に臨みました。この会議報告集を通して、言語情報学の裾野の広さを認識するとともに、その現状と課題が明らかになることと思います。

はじめに

吉富 朝子（東京外国語大学 助教授）

根岸 雅史（東京外国語大学 教授）

海野 多枝（東京外国語大学 助教授）

本書は、21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」を構成する言語教育学班の 2003 年度の研究成果を報告するものです。言語教育学班は、談話班、第二言語習得班（英語・日本語）、評価班の 3 つからなりますが、このうち本書は、第二言語習得研究班と評価班の成果を収めています。談話班の成果は『言語情報学研究報告 6』にまとめられます。

第二言語習得班では、英語グループ、日本語グループともに、共通する 2 つの課題に取り組んでいます。一つは、第二言語の教育や学習に関する基礎研究、及びその成果を活かした教材開発で、主に「TUFS 言語モジュール」を用いた教育や学習への応用を視野にしています。英語グループは、2003 年度は、「TUFS 言語モジュール」のひとつである「会話モジュール」の英語教材および教師用手引きの開発に取り組みました。日本語グループでは、大学生の第二言語学習のストラテジーやビリーフに関する基礎調査を実施し、今後の会話モジュール学習者用手引きの開発に活かしていく予定です。

第二言語習得研究班の二つめの課題は、第二言語学習者の中間言語コーパスの構築及びそれに基づいた研究です。英語グループでは、日本語を母語とする英語学習者言語コーパス構築にむけての基礎調査を行いました。日本語グループでは、第二言語としての日本語学習者の作文コーパス（『上級学習者の日本語作文データベース』）を作成し、CD 版によって別途発表しました。これについては本書には含まれていませんが、今後の活動では、こうしたコーパスを活かした基礎研究を、より効果的な教材開発に応用することも視野にしています。

評価班では、「TUFS 言語モジュール」の評価と、「TUFS 言語モジュール」に向けての言語能力記述モデルの開発に取り組みました。

以下、本書で報告する成果の詳細について述べます。

I 教材開発

英語の会話モジュール教材（ダイアログとその練習問題）は、小学生あるいは大人の false beginners 向けに開発しました。また、小学校での語学教師不足あるいは自律学習の場合を想定し、教材に附属する手引き（Teacher's Manual, 略して TM。監修：狩野・吉富）を作成しました。TM にはダイアログの和訳や目標表現の解説、練習問題の解答と解説、場面に応じた表現のバラエティーの紹介などを載せました。本報告集では、この

TM 開発の際に基盤となった理論的枠組みと、TM 内容の構成を紹介した論文（向井・鵜澤・加藤）を掲載しています。また、巻末には英語の会話モジュール教材および TM のサンプルも載せています。詳細については本学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」のウェブサイトで開催中であり、TM のダウンロードも可能なので、そちらをご参照ください。英語の会話モジュール教材および TM については今後も拡大改訂作業を続ける予定です。

II 評価

評価班の報告は、大きく 2 つに分けられます。TUFs 言語モジュールの 1 つである「発音モジュール」の評価と、「TUFs 言語モジュール」のための言語能力記述モデルの開発です。

まず、「発音モジュール」の評価に関する 5 つの論文（藤原，山森，山森，藤原，周）では、実際に「発音モジュール」を使った学習者にアンケートを実施し、その利用実感やニーズを尋ねています。ここでの評価対象となった「発音モジュール」は、フランス語・ドイツ語・スペイン語・ベトナム語・日本語です。まず、「発音モジュール評価の結果分析」（藤原，山森）では、「発音モジュール」のアンケート・データの統計処理方法が記述されています。こうして行われた統計分析結果に基づき、「フランス語・ドイツ語・スペイン語・ベトナム語・日本語」それぞれの「発音モジュール」の評価が行われています（山森，藤原）。また、「ユーザーから見る日本語発音モジュール」（周）では、統計分析結果の他に、ひとりのユーザーとしての視点も含めて、「日本語発音モジュール」が評価されています。これらの分析結果からは、「発音モジュール」の課題と今後の改善に向けた示唆が得られることになります。

これと同時に、評価班では、TUFs 言語モジュールを基にした独自の言語能力評価基準の開発も行われてきています。多言語を対象とした言語能力評価基準としては米国の ACTFL Proficiency Guidelines や欧州議会の Common European Framework of Reference for Languages (CEF) 等がありますが、これらは欧米のような多言語多文化社会における言語教育を念頭に置いた基準です。そこで、本学 COE では、こうした先行研究を踏まえながらも、TUFs 言語モジュールのための評価基準を作成することで、日本における多言語の言語能力評価のための基準（これを「TUFs 言語能力記述モデル」と呼びます）の開発を構想しています。彦谷は、まず今日もっとも注目を浴びている欧州議会の CEF の分析を行うことにより、この枠組みそのものの TUFs 言語能力記述モデルへの適応可能性を探っています。今後は、こうした研究をもとに、本学独自の枠組みの開発を目指します。

III 第二言語習得

まず、「日本人英語学習者言語コーパス基礎調査」（植田・西川・丸井）では、日本語を第一言語とする英語学習者の中間言語コーパスの現状を把握することを目的とし、既

存コーパスのレビューと考察を行いました。その結果、コーパスを利用した第二言語習得研究が増えてきている現在にあっても、特に日本人による英語の音声データコーパスが不足していることが明確になりました。本報告書ではこうした調査結果を概観し、考察をまとめた論文と、「4.資料編」(植田・西川・丸井)で調査対象となったコーパスの紹介資料を掲載しています。今後の活動では、第二言語習得・英語グループ独自の学習者言語コーパス構築を目指し、文字化作業の検討や、データ収集などを進めていく予定です。こうした基礎研究は、将来より効果的な教材開発のために応用することも視野に置いています。

「日本人大学生の言語学習ストラテジーとリソース」(菊池)では、「TUFS 言語モジュール」の利用者となる本学の学部学生を対象に、第二言語を学習する際に用いるストラテジーと教室外学習で利用するリソースについて調査し、その傾向を把握することを主眼としています。「日本人大学生の言語学習ビリーフ」(秋山・野村)では、こうしたストラテジー使用を支える背景要因として、本学の学部学生が第二言語学習に対して抱いているビリーフについての調査結果を報告しています。また、調査を実施するに当たって行われた先行研究の基礎調査をまとめたのが、「4.資料編」にある「第二言語学習ストラテジー研究に向けての基礎調査」(海野・菊池・野村)と「第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査」(海野・張・秋山・野村)です。第二言語の学習ストラテジーとビリーフについての先行研究を概観し、それぞれの概念の定義や研究手法を整理してまとめたものです。以上の成果は、今後「TUFS 言語モジュール」を利用した教育・学習方法を考察していく上での基礎を成すもので、モジュールを用いた学習マニュアルの開発にも活かしていく予定です。

2004 年 11 月

1 . 教材開発

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

英語会話モジュール教材附属 指導用手引きの開発： TM 作成にあたっての理論的枠組み

向井 緑

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

鵜澤 菜摘子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

加藤 愛

(東京外国語大学外国語学部)

概要

本稿では、TUFS 言語モジュールの英語会話 (D) モジュール教材および附属指導用手引き (TM) 作成の理論的背景やその有用性について述べる。英語会話モジュールとは、TUFS 言語モジュールを構成する 4 モジュール (発音、会話、文法、語彙) のひとつで、より先端的で効率的な英語教育を実現するために開発された小学生向けの web 教材である。これは機能シラバスを提唱した Wilkins (1994) のリストなどに基づいて、諸言語の学習に有効で妥当な 40 の言語機能を抽出し、「挨拶をする」「感謝する」などの各機能を反映させたダイアログを作成して、学習者の会話練習を促すものである。さらに、この教材を十分に活用するため指導用手引き (TM) も作成された。これは、現場の教師が指導の際に利用することを意図しており、できるだけ平易な言葉で明確な解説を提供するものである。本稿においては、わが国の英語教育の現状をふまえ TEFL, Communicative Language Teaching, 機能シラバス, 初等英語教育の各理論的枠組みに立脚し、TUFS 言語モジュールの英語会話教材および附属指導用手引き (TM) の特長および活用可能性についての議論を行う。

1. 指導用手引き (TM) 作成の必要性について

平成 14 年 4 月から、「総合的な学習の時間」が全国の公立小学校に導入され、国際理解教育の一環としての外国語学習が行われてきた。学習指導要領には「学校の実態等に応じて、児童が外国にふれたり外国の生活や文化に慣れ親しんだりすること」、「小学校の段階にふさわしい体験的な学習ができるようにすること」とあり、『小学校英語活動実践の手引き』には、こうした理念および授業計画例などが具体的に示されている。

しかし、小学校での英語教育が始まってからすでに 2 年以上の時間が経過したとはいえ、「どのような英語をどのように教えればよいのか」という現場教師の不安が尽きることはな

い。現在のところ、指導内容や授業の形態はほとんど各学校に一任されているのである。シラバスの精選、カリキュラムデザインの作成に関する統一した基準はなく、教材は市販のものが利用されることも多い。このような教材は、明確な指導目標に基づいて活用されるべきであり、子どもの実態に合わせて改良することも必要であるが、こうした検証は必ずしも十分ではない。

また、教員養成に関しても大きな課題がある。現在、小学校には正課として英語科が設置されていないため、大学や短期大学に小学校英語科教員養成コースはない。教員免許法の改正により、中学校教員が小学校で英語を専科として教えることができる制度が確立したものの、中学校の英語教科教育法と小学校英語教育とは性質が異なるため、改めて十分な研修が必要となるだろう。子どもに英語を教えるためには、日常生活に関する言語活動に参加させながら音声、語彙などの能力を習得させる指導技術が不可欠である。また、小学校教育全般にも精通している必要がある。新学習指導要領実施に伴い、英語活動をカリキュラムに入れる学校数は増加しているが、外国語指導助手（以下 ALT）に依存する傾向が強いためか授業数は必ずしも十分とは言えず、年に数回という場合もある（文部科学省「小学校英語活動実施状況調査」平成 16 年 5 月）。このことから、小学校担任教諭にも指導可能な英語活動のあり方を探求することが求められる。

文部科学省が全国の公立小学校を対象に行った「小学校英語活動実施状況調査」（平成 16 年 5 月）によると、「英語活動を行うに当たって使用する教材」は、全学年を通じて「絵本やカードなどのテキスト教材」が最も多く、次いで「CD などの音声教材」、さらに「ビデオなどの映像をとまなう教材」となっている。TUFS 言語モジュールの英語会話教材はこれら全ての要素を含んでおり、学習者、指導者双方にとって利用価値の高いものであるといえる。また、インターネット上に公開されているため、誰でも自由に活用することができ個別の目的に応じた学習を行うことが可能である。さらに、子どもの興味・関心を大切にしながら英語を使う具体的な場面を設定し、言語機能（挨拶をする、提案するなど）を重視して作成されており、大きな教室での授業にも活用することができる。

さらに、教材を十分に活用するための指導用手引き（以下、Teacher's Manual の略称 TM と表記）を作成したことも特筆すべき点である。TM 作成にあたっては、指導者が英語教育に関する専門的知識を持たないことに考慮して、できるだけ簡潔で明確な解説を行うよう心がけた。また、TM を構成する 5 つのパート全てにおいて英語表現の機能に着目し、学習者がコミュニケーションの道具として実際に英語を使う力を伸ばせるような工夫を行った。

以下、第 1 章の残りでは、本英語会話教材および附属 TM 作成の際の理論的基盤を概観する。1-1 では第二言語としての英語と外国語としての英語を比較した上で、外国語学習環境における英語教育の課題について、1-2 ではコミュニケーション能力の育成に主眼をおいた Communicative Language Teaching のアプローチについて、1-3 では機能シラバスについて、そして 1-4 では子供の言語習得の特性について取り上げる。

1-1. TESL と TEFL : 第二言語としての英語, 外国語としての英語

世界各地で広く英語が使用されるようになったことに伴い、異なる地域における様々な英語の変種 (variation) が生まれている。インド、シンガポールなどの多文化社会では、英語を母語としない英語話者が、英米の英語を規範とするのではなく、個性豊かな英語を使用し自由なコミュニケーションを行ってきた。世界の英語 (World Englishes) が発達した今日では、英語の母語話者であるか否かの区別は無意味であるとの指摘もある (Kachru, 1992)。社会的機能の視点から英語を捉えると、ESL (English as a second language), EFL (English as a foreign language), ESOD (English to speakers of other dialects), EIAL (English as an international auxiliary language) などの位置付けが可能であるが、ここでは、日本の英語学習環境を中心に論ずる関係上、ESL (第二言語としての英語) および EFL (外国語としての英語) のみを取り上げる。また、英語教育環境を「第二言語としての英語教育 (TESL : Teaching English as a Second Language)」および「外国語としての英語教育 (TEFL : Teaching English as a Foreign Language)」という視点から考察する。

英語が第二言語として教えられる場合には、英語はその国 (地域) において特別な地位を持っている。教育や政治など、ある特定のレジスターで母語の代わりに使われていたり、移民などが自分の属する社会に適合する目的で英語を学ぶ場合などである。このような環境下では、日常生活のあらゆる場面で英語を使わなければならない状況が存在し、英語教育は社会的必要性に基づいて行われる。

一方、日本のように教室外でほとんど英語が使われない場合、英語教育の性質は全く異なる。日常生活の中でコミュニケーションの道具として英語を必要としないため、学習の動機づけが容易でないことも多い。こうした環境では、英語話者との接触の機会を増やしたり、英語圏の人々の生活、文化を理解させることにより学習者の視野を拡大するといった、個人レベルの目的を設定することになる。

文部科学省実施の「公立小学校の『総合的な学習の時間』における外国語会話の実施状況 (平成 14 年度)」によると、第 6 学年における実施率は 56.1% であった。しかし、実施校のうち 35.3% は「1~11 時間」と回答している。「0 時間 (未実施) 43.9%」を加えると、公立小学校第 6 学年児童の約 80% は英語に触れる機会が、ひと月に 1 度以下なのである。

また、中学校および高等学校の英語教育においても、「実践的コミュニケーション能力」の育成が強調されてはいるが、TEFL の環境下では、英語に触れる「量的条件」に限界がある。日本の多くの学習者にとって、英語に触れることができるのは「教室」というごく限られた空間のみである。たいていの場合、量的には、中学校 (3 年間で 315 時間)、高校 (3 年間で 525 時間) しか英語に接する時間がない。これは、中高 6 年間 (2190 日) のうちわずか 35 日という計算になり、TESL との違いは歴然としている。しかも、授業の全てを英語で行っていることは稀であるため、実際に英語に触れている時間はさらに少ないと予想される。このような状況にありながら「実践的コミュニケーション能力を養う」ためには、英語教育の「量的条件」のみならず「質的条件」を整備することが必要となる (吉田, 柳瀬 2003)。

量的・質的条件改善のためには、例えば IT を活用し E メールで海外の学校と情報交換

を行ったり、インターネットによる調べ学習を実施したり、オンライン教材を利用したりすることなどが考えられる。コンピューターを利用した授業は、生徒の集中力や習熟度も高まることが期待され、情報活用能力を身に付けさせる観点からも効果的であると思われる。

一方、教室でのコンピューター利用に関しては検討すべき点もある。まず、個々の学習者と学習者全体の双方が学習目標を達成できるよう、授業運営に工夫を行うことである。授業時間をコンピューター操作のみに費やしてしまえば、効果的な学習が行われたとは言いがたい。山本（2001）は、メディアを活用した場合の授業運営における留意点として、学習時間を効果的・効率的に配分する、クラス・グループ・個人をうまく融合し、統合する、学習者からのフィードバックを考慮しながらインタラクションをはかる、などの事項を挙げている。これには、ネット上のモラルを遵守した IT 使用を徹底させるといった指導も含まれる。また、一般に利用されている web 教材では全ての学習者の学習を支援しているとはいえず、学習者の実態に合わせた、より多様なオンライン教材の必要性も指摘されている（Bork, 2001）。一方、指導者側の問題も深刻である。学校現場へのコンピューターの普及が進んだにもかかわらず、教員の相当部分はいまだにコンピューターを使いこなせていないという実態が存在するのである。柳（2001）によると、コンピューターについて「指導可能」と答えたのは、その割合が最も高かった高等学校でさえ、23.8%であった。また、「操作できない」という教員が小学校の 60.8%、中学校で 49.1%、高等学校で 41.3%も存在し、これらの数字は、情報化社会への人的な対応が急務であることを示している。

また、学習環境の質的・量的向上には、英語母語話者の果たす役割が大きい。文部科学省では、「語学指導等を行う外国青年招致事業（JET プログラム）」により、平成 14 年度から小学校における英会話学習に専属の外国語指導助手（ALT）を配置しており、これを活用して、七夕、節分、ハローウィン・パーティなどの行事を体験させるなど、英語を用いた交流活動や異文化に触れる活動を取り入れることも意義深いといえる。

ALT との授業をより効果的なものにするためにはいくつか留意すべき点が考えられる。まず、事前に外国人教師に対して、学校の「英語活動」の基本的な方針や、これまでのカリキュラムについて十分説明することである。特に、英語が「教科」ではない小学校での指導においては、「小学校英語活動実践の手引」などを参照し理解を求めることが重要である。また、これまでの活動内容や子どもたちの学習態度や反応の特徴についても詳しく説明する必要があるだろう。そのうえで、外国人教師がその学校を訪問する頻度や、英語の指導経験、日本人教師の英語力や Team Teaching (T.T) の経験などによって ALT と日本人教師の役割を分担することになる。一般的な T.T の形は、ALT が英語の発音や文のモデルを示すなどの英語指導、学級担任が授業の進行やクラスのコントロールという役割分担であるが、とりわけ小学校の場合には、学級担任が子どもといっしょに活動に参加し、学習者としてのモデルの役割を果たすことも効果的である。また、ALT と 2 人で分担してグループ指導をしたりすると、きめ細かな支援ができ、活動に変化も生まれるだろう。ALT は、ネイティブスピーカーであるだけでなく、外国人や外国に対する子どもたちの態度の育成を支援する存在であることを意識した授業デザインを構築することが必要である。

IT や ALT の活用以外にも、実際の教室活動において工夫することも可能である。たとえば、人に謝るときの表現、依頼するときの表現など、言語機能を重視しながら身近なところからテーマを配列し、学習者同士が情報の交換を行える双方向的な英語使用場面を設定することも効果的な方法であろう。さらに、各教科で学習している内容を英語活動に盛り込んだり、各教科の授業に英語活動を取り入れたりすることで、学習者の意欲的な取り組みを促すことができるだろう。たとえば、世界の食べ物を取り上げるなど、「ことば」以外の側面から英語に対する理解を深めることも可能である。

このような活動を積み重ねていくことで、外国語学習環境であっても、学習者は英語を学ぶ意義を認識し、より積極的な姿勢で取り組むことができるようになるだろう。

1-2. Communicative Language Teaching : アプローチとしての特徴

近年、日本の英語教育界において、ようやく Communicative Language Teaching (以下 CLT) が注目されるようになってきた。CLT はコミュニケーション能力の育成を目標に置いた第二言語教授に対する考え方である。ここでは CLT が生まれた歴史的背景、主な特徴、そして指導上の留意点について述べる。

CLT の根底にあるのは社会言語学者 Hymes が論じたコミュニケーション能力 (communicative competence) である。Hymes (1972) は、生成文法学者 Chomsky (1965) による二分法、つまり言語を言語能力 (competence) と言語運用 (performance) に分けること、に異議を唱えた。Chomsky は、言語能力を話し手・聞き手の言語に関する知識、言語運用を具体的状況における実際の言語使用とし、理想化された抽象概念である言語能力のみを言語研究の対象とした。これに対して Hymes は、Chomsky のこの二分法は言語の一面しか視野に入れていないと批判し、言語の運用には次の 4 つの側面を知っていることが必要であると主張した。

- (1) 文法的に可能かどうか。
- (2) 実際に可能かどうか。
- (3) 適切かどうか。
- (4) 実際に生じるかどうか。

Hymes の主張はその後のコミュニケーション能力の研究に影響を与えた。中でも Canale & Swain (1980) および Canale (1983) のモデルが有名である。Canale & Swain はコミュニケーション能力の構成要素として、(1) 文法能力 (grammatical competence)、(2) 社会言語学的能力 (sociolinguistic competence)、(3) 談話能力 (discourse competence)、(4) 方略的能力 (strategic competence) を挙げている。

(1) の文法能力とは、語彙の知識および形態論、統語論、文レベルの意味論、音韻論の規則に関する知識を、(2) の社会言語学的能力とは、言語・談話の社会文化的な規則、すなわち適切性に関する知識を、(3) の談話能力とは、文を組み合わせることで談話を構成する能力を、(4) の方略的能力とは、足りない言語能力を補うコミュニケーションの方略や、コミュニケーションの効果を高める様々な能力を意味する。

これら円滑なコミュニケーションのための要素を考慮に入れたのが、CLT である。ここ

で忘れてはならないのは CLT が **method** ではなく **approach** であるということである。Anthony (1963) は **approach** と **method** を次のように区別している。**approach** とは言語や言語学習・教授の性質に関する推論の集合体、**method** とはある **approach** に基づいて言語材料を提示する際の全体計画、としている。つまり一つの **approach** に対して、いくつもの **method** が存在しうるのである。

Brown (2000) は CLT を基本とする教授法の特色として以下の 4 つを挙げている。

(1) 教室の目標はコミュニケーション能力のすべての構成要素に焦点が置かれ、文法能力、言語学的能力に限定されない。

上記でも述べたように、コミュニケーションを成立させるためには、さまざまな能力が必要である。こうした観点から言えば、例えば、文法能力だけを重視する英語教育はコミュニケーション能力の一側面しか育成しないため不十分である。実際のコミュニケーション能力を育成するためには、他の側面も同様に重視しなければならない。

(2) **techniques** は学習者の語用論的、本物かつ機能的な言語使用を促す。そして、それは意味のある目的のための言語使用でなければならない。言語形式は学習者の目的達成を助ける言語の側面であって、指導の焦点ではない。

technique とは Anthony (1963) の分類によれば **approach** に即した **method** を実践する際に教室で行われる活動である。語用論的とは文脈が存在することを、本物とは実際のコミュニケーションに関連があることを、そして機能的とは言語の持つ意味役割を踏まえていることを意味する。これらは、言語とはそれが現実に使われる状況から切り離して学ばれるべきではないという考え方に基づいている。CLT ではこれらを考慮した教材を活用することが求められている。

(3) 流暢さと正確さがコミュニケーションテクニックの根本要素である。しかし時に流暢さは正確さより重要性を帯びる。

コミュニケーションにおいて重要なのは意図した意味を実際に伝達し受け取ったかである(望月、磐崎、久保田&卯城, 2001)。この基準が満たされてこそコミュニケーションが成功したといえる。学習者の言語使用を妨げないために流暢さが正確さより重視されることから、誤り修正 (**error correction**) は限られた量のみ与えられる。

(4) CLT の教室では、学習者は準備・計画していない状況で言語を産出的・受動的に使用しなければならない。

準備・計画した言語使用とは予め内容を考えた上での言語使用を、準備・計画していない言語使用とはそれとは反対に予め内容を考えた上ではない、即興の言語使用を指す。実際のコミュニケーションで用いられるのは主に後者である。教師は学習者の現実のコミュニケーション状況への対処を助長するような指導を行う必要がある。

CLT を基にした教授法はしばしば困難なものである。第二言語にあまり熟達していない非母語話者の教師にとって、上に挙げた特徴を併せ持つ教授を行うのは容易ではない。しかし、その問題は効果的な教材を使用することなどによって解決される。CLT が本英語会話教材および附属 TM 作成の際にどのように考慮されたかについては 2-2 で詳しく述べる。

1-3. 機能シラバス：特徴と問題点

言語教育において CLT に基づいた教授法を取り入れる際、それに伴って機能シラバスを採用することが多い。ここでは機能シラバスの理論的背景、主な特徴、そして長所と短所について述べる。

機能シラバスとは、学習者が必要とする機能に従って、教授内容あるいは項目が選択・配列・提示されたシラバスである。コミュニケーション能力に対する関心が高まるにつれて、従来の文法・構造シラバスでは **communicative** な授業に対応できないという問題が生じた。そこでヨーロッパ協議会のメンバー Wilkins (1973) によって提唱されたのが現在の機能シラバスの基となっている概念・機能シラバスである。

機能シラバスにおける言語と形式の関係は、CLT におけるそれと同様である。つまりあくまでも機能に焦点が置かれ、形式は機能という枠組みの中で教えられるのが望ましいとされる。

機能シラバスを CLT との関連性という面から整理してみる。機能シラバスは 1-2 で前述した CLT の 4 つの特色を併せ持っている。つまり CLT に基づいて言語を教授する際、機能シラバスが使われるのは妥当だといえよう。

Finocchiaro & Brumfit (1983) は機能シラバスを採用する利点を以下のように挙げている。機能シラバスは：

- (1) 現実的なタスクを課す。
- (2) 日常つまり現実世界の言語を教授内容として提供する。
- (3) 学習者に十分な受容的 (listening/reading) 活動を行わせた上で、言語運用を促す。
- (4) 言語使用には目的と内容が必要であることを認識する。
- (5) コミュニケーション機能を明示することによって学習者を動機づける。
- (6) 教師が心理言語学的、社会言語学的、言語学的そして教育的方針を立てるのを助ける。
- (7) 現存する教授法から自然に発展できる。
- (8) 文法的、主題的そして文化的な教材を再導入するカリキュラムが使用できる。
- (9) 柔軟かつモジュール方式のコースの開発を考慮する。
- (10) 外国語コースの普及を広く奨励する。

これらの利点から、**communicative** な授業を実践するために、機能シラバスが採用されることが多くなってきている。

次に機能シラバスの長所と短所を述べる。

まず長所として次の 2 つが挙げられるだろう。

- (1) 言語使用に関する情報を含むことで教授が学習者にとってより有益なものとなる。

機能シラバスの最大の長所かつ構造シラバスとの最大の相違点は言語使用に関する情報、例えば状況設定など、を含むということである。機能シラバスの内容、項目は、実際のコミュニケーションを想定したものとなっている。従って、機能シラバスの内容、項目が適切に指導されれば、学習者は現実の状況でよりスムーズにコミュニケーションを行えるようになるだろう。つまり学習者は言語をコミュニケーションという枠組み内で捉える

ことができるのである。

(2) 学習者は、比較的短期間で、適当な分野において、成果を挙げることができる。

機能シラバスはニーズ分析に基づいて作成されていることが多い。そのため学習者は機能シラバスに従って自身が必要とする言語機能をより効果的に学ぶことができるだろう。機能シラバスの特徴が最も活かされるのは、特殊な目的のための英語教育（English for specific purposes）においてだといえる。

一方、機能シラバスの短所として次の3つが挙げられるだろう。

(1) 形式－機能のペアはばらばらに提示されるため、実際の会話に取り入れられにくい。

シラバスに従って形式－機能のペアが提示される。しかし、それぞれのペアの間に関連付けがされないため、学習者がそれらを統合して実際の言語使用に役立てるのは容易ではない。機能シラバスはその狙いに反して、コミュニケーション能力の育成に直結していないという批判もある。

(2) 短い発話ばかりが提示されるため、学習者は実際の長い発話に対応できない。

教室で提示される短く単純な発話ばかりに慣れてしまうと、現実の状況で長く複雑な発話に直面した時に、学習者はコミュニケーションを困難だと感じてしまう。

(3) routines と patterns の教授にとどまってしまうことがある。

第二言語習得において、routines とは決まり文句や定式を、patterns とは一部分を置き換えて表現する文型を意味する。routines, patterns の練習は教室活動の重要な要素ではあるが、それだけでは実用的なコミュニケーション能力が身に付かない。また石川（2003）が述べているように、それらの機械的な練習は学習者の興味を失わせることにもなる。他の活動と組み合わせて用いることで、routines, patterns の練習がより意義のあるものとなり、communicative な授業を実践する上で役立つものとなるだろう。

これらの短所は特に初級の教授・学習において顕著である。それらを補うような指導が必要となってくる。また機能シラバスの限界のせいで、それに沿って作成された本英語会話教材にも問題が生じてしまうという危険性がある。機能シラバスと本教材のダイアログ・練習問題との関連については2.3で詳しく述べる。

1-4. 子供の外国語教育一年齢と SLA：初等英語教育について

ここでは TUFs 言語モジュールの英語会話教材及び附属 TM が対象としている初等英語教育についての理論的背景を、特に年齢と言語習得の関係という視点から概観し、教材作成の意義を述べる。

初等英語教育（早期英語教育）の効果と意義については、第二言語習得（以下、Second Language Acquisition の略称 SLA と表記）と年齢という研究領域の中で 1960 年代から重要なテーマとして扱われてきた。臨界期仮説や脳生理学の観点から議論がなされてきている。ここでは初等英語教育ないしは早期英語教育を、教材の中心対象としている小学校児童に対する英語教育と定義する。

伊藤克敏（2001）は児童期からの英語教育に対するメリットは、大きく分けて（1）言語習得面、（2）国際性の養成、（3）外国語学習に対する態度、という3点について理由が挙

げられるとしている。

(1) の言語習得面においては、まず Penfield (1959) が言語習得に関係する脳の可塑性について、多くの臨床例から 12, 3 歳頃までが高く、20 歳を過ぎると全く失われることを明らかにしている (國吉, 2003)。また Oyama (1976) を初め、國吉 (2002) によると Payne (1980) や Yahta, Wood and Loewenthal (1980) らも音韻面においては早期に学習を始めた方が有利であるとする説を発表しており、この説を示す論文は多い。文法面については、抽象的思考に長け、メタ言語的説明を理解する大人の方が、特に学習初期においては習得が早い (Krashen et al., 1979) という研究があるが、談話、語用論面においては早期に第二言語習得を開始した児童の方がよりネイティブに近い能力を獲得することができるという研究がある (Scarcella, 1983)。(この点については (3) 外国語学習に対する態度にも繋がるので、後述する。)

また Lenneberg (1967) は、臨界期は 12, 3 歳頃まで続き、その時期を過ぎると言語習得が困難になることを、外国語の発音に母語の影響が見られることなどを挙げて示している。その他、発達心理学で言われる言語習得における「9 歳の壁」の前、4~8 歳頃の子供は、音声の模倣、再現を完璧にこなし、何かを繰り返し行なうことを問題としないという特徴からも、言語学習、音声の習得において早期英語教育は有効であると考えられる。

(2) の国際性の養成については、児童は特に小学校低学年の頃は、異言語・異文化に対して柔軟であり (伊藤克敏, 2001)、その後 9 歳から 15 歳の間に文化帰属意識が形成され、文化的枠組みが認知、行動、感情面で出来上がると、その枠から外れた社会文化的現象に対して違和感や偏見を持つようになる (箕浦, 1984) ため、他の文化に対して柔軟である時期から外国語教育や、異文化教育、国際理解教育を行なうのが有効であると言える (伊藤克敏, 2001)。

(3) の外国語習得に対する態度については、現在の児童英語教育界で行なわれている教授法が「楽しく英語に触れる」ことに焦点を当てているため、そうして楽しく英語に接した児童はのびのびとした気持ちで英語を学習する態度が身につくとされる (伊藤克敏, 2001)。

この点については、態度 (attitude) と SLA の関係という研究領域で、中等・高等教育、大人の第二言語習得においても重視されている。Harmer (2002) によれば、大人の学習者は、「以前に失敗やひどい批判を経験しているために、言語の学習について不安を抱いたり、自信を失っている場合があり、これは時おり学習と教育を難しくするような特徴であるとしている。また、後述する幼少期の学習態度と違い、大人は学習へのはっきりとした目標や、学習によって得られることがらが必要である。こういった学習態度の特徴を持つ大人の学習者には、やる気という学習に対する態度が非常に重要であるとされる (Harmer, 2002)。

以上のことから、小学校児童に対する初等英語教育は第二言語の学習効果、第二文化の受容度、そして情動的な根拠など、様々な点で有効であると言える。そこで次は、教授する上で注目すべき児童が持つ特性について概観する。

児童期の子供は小学校低学年と中・高学年とに分けられ、特に低学年の児童は以下の点

において中・高学年，青年期，大人とは違った学び方をする（Harmer, 2002）：

- (1) 個々の単語の意味が理解できなくても意味全体に対して反応をする
- (2) 学習目標に向かって直接的に学ぶより，身の回り全ての事項を参考にして情報を吸収，間接的に学ぶ
- (3) メタ言語的説明での理解のみならず，見聞き，接触，係わり合いを持つことによって理解する
- (4) 学習と身の回りの事項に対して旺盛な好奇心を持つ
- (5) 先生から認められることを願う
- (6) 自分が話題の中心になることを望む
- (7) 注意力の持続時間が 10 分程度と短い

（Harmer 2002, pp.64-65）

上記については米山（2003）でも言及されている。また同じく米山（2003）は，「具体的な活動」の重要性と，「長期的な目標」に向かうのではなく「目の前にある興味ある活動」を促すことの重要性を挙げている。

これに対して中・高学年の児童は，論理的・分析的思考が強くなり，メタ言語能力が発達する（伊藤克敏，2001）こともあり，状況は中等教育の生徒に近くなる。物語を読む，簡単な文章を書く（伊藤克敏，2001），学習活動そのものが興味深いものであることを望む（米山，2003）といった傾向が見られるため，低学年での活動を発展的にし，中等教育との橋渡しとなるような教授，教材が適していると考えられる。

言語教育学班（第二言語習得（英語）グループ）作成の英語会話モジュール教材は，上記を理論的背景に，小学校の英語教育において活用されることを念頭に作成されている。実際に現場で教材を使用することについては，教材を扱う教師の問題，教材が現場に合っているかといった教材自体の問題，教材が長期間に渡ってどう効果的に使用し得るかといった教育課程の問題が持ち上がる。これらの点については，理論と実践の関係に関して論ずるセクション 2-4 で後述する。

2. TM 作成上の留意点

前章では COE 教材作成にあたっての理論的枠組みを考察した。これらの理論を踏まえ，教室内で効果的な指導が実践されることを期待して本英語会話教材及び附属 TM が作成された。第 2 章では，教材・TM 作成時にとりわけ留意した点について，2-1 学習環境，2-2 Communicative Language Teaching，2-3 機能シラバス，2-4 子どもの外国語教育の視点から記述する。

2-1. 学習環境：外国語としての英語

多くの日本人学習者にとって，英語に触れるのは「教室」というごく限られた空間のみである。このような状況にありながら英語コミュニケーション能力を育成するためには，より現実的な場面での言語使用を意識することが必要である。

しかし、残念ながら、日本における英語授業の中心は、教師による文法解説および教科書や特定の文脈での文法事項の理解を強化させることであったと非難されることが多い。このような環境にあった学習者が、指導者として子どもたちに英語教育を実践することは戸惑いも多いだろう。また、小学校などでは英語教育についての専門知識を有さない教師が指導を行うことも予想される。

平成 16 年 5 月に文部科学省が実施した「小学校英語活動実施状況調査」は、小学校の「英語活動」の実態を認識させ、またこれからの取り組みについて多くの示唆を含むものである。それによると、平成 15 年度に全国の公立小学校で「英語活動」を実施した学校は 88.3% におよび、実施しなかった学校 11.7% を大きく上回っている。ここでいう「英語活動」とは、子どもが実際に「英語」を聞いたり話したりするような活動を指し、「総合的な学習の時間」以外で行われた活動を含んでいる。学年別の実施状況は、第 1 学年で 67.1%、その後学年が上がるにつれて実施割合は増加し、第 6 学年では 83.2% となっている。第 1, 2 学年では「特別活動」として、クラブ活動や学校行事などで英語に触れる活動が取り入れられたり、放課後など教育課程外の時間に実施されたりしている。また、第 3 学年からは「総合的な学習の時間」で英語活動が実施されることが多い。このように、現在多くの公立小学校で何らかの「英語活動」が導入されていることが分かる。

つぎに、「英語活動」の内容を考察する。同調査によると、「英語活動」が行われた平均時間数は、第 1, 2 学年では年間 7.1 時間、第 3 学年以上では 11.5 時間という結果であった。このことから、小学校中学年以降においても、「英語活動」はひと月に 1 回程度しか実施されていないことが明らかになった。また、「英語活動」の主たる指導者としては、学級担任が最も多く、第 1 学年から 6 学年まで、いずれの学年でも 85% 以上の時間は担任教諭が担当している。なお、この時間数にはチームティーチングの時間も含まれている。英語指導担当教員、中・高英語教員、特別非常勤講師など、英語教育に関する専門知識を持った人材が指導に当たることは稀である。さらに、ALT や英語に堪能な地域人材を活用する割合は第 1, 2 学年において、全時間数の 85% を超えている。このことから、小学校低学年の「英語活動」では、学級担任と ALT とのチームティーチングが広く実施されていることが分かる。一方、第 3 学年以上になると、ALT など英語母語話者が授業に参加する割合は 10 ポイント以上減少している（第 3 学年で 72.1%、4 学年 71.8%、5 学年 73.2%、6 学年 73.0%）。この結果から、小学校高学年の「英語活動」は、低学年に比べ学級担任による単独実施が増加することが分かる。さらに、「英語活動」ではどのような授業が実施されているのだろうか。同調査によると、いずれの学年においても「歌やゲームなど英語に親しむ活動」が最も多い（約 95%）。次いで、「英会話」、「発音」、「交流活動」「文字」などが挙げられており、学年が上がるにつれて多様な活動が取り入れられていることがわかる。特に「英会話」および「発音」については、学年が上がるとともに実施割合の増加が顕著に見られる。第 6 学年では、「歌やゲームなど英語に親しむ活動」94.3% に続き、89.2% が「英会話」を実施している。つまり、公立小学校における「英語活動」は、多くの場合、ひと月に 1 回程度「学級担任と ALT」または「学級担任単独」で実施する形態をとっており、その内容は「英語による歌やゲーム」や「英会話」なのである。

本英語会話教材および附属 TM は、小学校英語教育をとりまくこのような現状をふまえて作成された。日常生活で英語に接する機会の少ない EFL の環境や、指導者のもつ英語に関する専門知識など、学習者と指導者の双方を意識しながら、効果的な英語教育を実践するために必要な工夫を行い、子どもたちが積極的に英語学習に取り組めるよう配慮した。

2-2. Communicative Language Teaching に基づく言語活動

ここでは CLT の観点から、本 TM で提示している活動案の長所と短所について述べる。

まず教室における活動を **display** 活動と **reference** 活動に分けて考えてみる。吉田 (1997-1998) はこれら 2 種類の活動の特徴を以下のように対比している。

display 活動

- (1) 答えが予め分かっている
- (2) 正解と誤りがある
- (3) 全員・グループが同時に答えられる
- (4) **oral** であっても必ずしも **communicative** とは言えない
- (5) **form** の正確さが焦点になりやすい
- (6) Krashen の **affective filter** 仮説からすると、より **filter** が上がりやすい
- (7) 練習すべき **form** が明確なため、学習者はあまり考えずに行える
- (8) 教師主導型授業に適している

reference 活動

- (1) 答えが予め分かっていない
- (2) 正解は必ずしもない
- (3) 基本的に個人でしか行えない
- (4) **communicative** だと言える
- (5) **form** の正確さより、意味伝達の正確さに焦点がおかれる
- (6) 自らの考えなどを述べなければならない **pressure** はあるが、自己表現力をつける練習が充分できていれば **affective filter** は上がらない可能性が高い
- (7) **form** より意味内容に焦点が当てられるので、学習者は考えなければ行えない
- (8) 学習者主導型授業に適している

以上から、CLT に基づいた授業つまり **communicative** な授業を実践する際、多くの **reference** 活動を取り入れることが重要だと分かる。TM の活動案はこの点を考慮して、**reference** 活動の特徴を多く併せ持つものになっている。

ここで Brown (2000) が挙げた CLT の 4 つの特色を思い出してみる。**reference** 活動中心の授業がこれらの特色とどのように対応するだろうか。

第一に、**reference** 活動は互いに情報を伝達しあうことを目的とする。そのため実際にコミュニケーションを行う必要がある。結果として、コミュニケーション能力のすべての要素に関わる活動となり、コミュニケーション能力を育成することにつながる。

第二に、活動はコミュニケーションを通して、すなわち文脈が存在する中で、ある意味機能を果たすことによって行われる。従って、語用論的、機能的だといえる。そして同様

に本物あるいは生の活動に近いといえる。また答えが予め分かっていることについてやり取りすることによって、意味のある目的のための言語使用を促す。

第三に、形式の正確さより、意味伝達の正確さに焦点が置かれる。言い換えれば、内容がきちんと伝達され受け取られたかが最も重視される。そのためにはある程度の流暢さが求められる。

第四に、コミュニケーションは自分の考えを話し、相手の考えを聞くことによって成立する。これは学習者が産出的、受容的に言語を使用することを意味する。また答えが予め分かっているということは活動が準備、計画されていない状況で行われるということである。

これらをまとめると活動案の長所は CLT の目標であるコミュニケーション能力の育成に直結していることだといえる。一方、CLT の観点から見た活動案の短所を 2 つ挙げる。

第一に、形式が定着しにくい。CLT ではあくまでも形式より機能が重視される。形式は機能を軸としたコミュニケーション活動を通じて学習されるのが望ましいとされるため、体系的には教えられない。別の言い方をすれば、これは文法と機能をどう関連付けて教えるかという問題だろう。Canale & Swain (1980) および Canale (1983) のモデルでも示されているように文法能力はコミュニケーション能力の構成要素の 1 つである。よって文法の指導は重要な課題だといえる。

第二に、大人数のクラスではコミュニケーション中心の授業を行うのは容易ではない。reference 活動の特徴として基本的に個人でしか行えないということは前述した。人数が多いと、ひとりひとりが答えている間、他の人は暇になり、退屈になってしまう (吉田, 1997-1998)。しかし、この問題はグループ活動を取り入れることによって解決される。TM の活動案はこの点を考慮してグループ活動を多く採用している。

以上のように、TM の活動案は CLT の理論を基に、効果的な言語教授の実践を促す目的で作成されている。

2-3. 機能シラバスに基づくダイアログ及び練習問題

本英語会話教材は機能シラバスに従って作成されている。ここでは機能シラバスの観点から見たダイアログと練習問題の特徴について述べる。

まず機能シラバスの観点からダイアログを見てみる。最大の特徴として、学習者が必要とする機能に沿って教授内容が選択・配列・提示されている、ということが挙げられるだろう。この教材では 40 の機能が紹介されている。それらの機能は以下のようなプロセスで選出された。

- (1) 機能シラバスを最初に提唱した Wilkins (1994) のリストに基づいて、現存する日本語学習のための教材から、そこで紹介されている機能を取り出した。
- (2) 中国語と朝鮮語学習のための教材を調査し、それらを用いて (1) で取り出した機能が日本語以外の言語の学習にも有効かつ妥当であるかどうかを分析した。そして、50 の機能のリスト (Matsumoto, 2002) を作成した。
- (3) 他の語族の言語教材についても (2) と同様のことを行った。ここまでの時点で

71 の機能が集められていた。

- (4) 71 の機能のリストと Brundell ら (1982) のリストを比較した。2 つのリストに共通の機能はそのまま残し、共通ではないが類似の特徴を持っている機能は統一し、その他の統一できない機能は削除した。最終的に 40 の機能を選び出した。

(Yuki, Abe & Lin, 2003)

このようなプロセスを経ることで、機能シラバスは学習者のニーズにより適切に応えられるものになると考えられる。附属 TM では、これらのダイアログの和訳や解説などを提示している。

次に練習問題だが、練習問題はダイアログで学んだターゲット表現を用いて答えるものとなっている。そのため表現の復習、確認にも役立つ。機能シラバスの観点から見た練習問題の特徴として以下の 2 つが挙げられるだろう。

- (1) 状況が設定してある、あるいは状況を選択する。

練習問題は与えられた状況に合う表現を選ぶ、または与えられた表現に合う状況を選ぶものである。言語使用に関する情報を含むことで、ターゲット表現が現実の場面により適用されやすくなる。練習問題は選択問題の他に自由回答問題も設けられている。ある状況に応じた表現を自分で実際に考えて使ってみることで、コミュニケーションの練習を積むことができる。

- (2) 言語の形式ではなく機能に関する問題である。

練習問題ではターゲット表現の文法ではなく意味について尋ねる。ここでも機能シラバスの考え方に従って、言語の機能をもっとも重視している。どのような表現をどのような文脈で用いるのが適切なのか示すことで学習者の理解を促す。そして TM に載せられた練習問題の解説も助けとなるだろう。

以上のように、英語会話教材のダイアログと練習問題は機能シラバスに基づいて作成されている。これらを活用することで、効果的な言語学習・教授を促進することができると考えられる。練習問題作成にあたっては子供を対象とした教材であるということにも考慮した。この点については次の 2-4 で更に述べる。

最後に、機能シラバスで扱いきれない文法指導について言及する。文法指導は中学校以降の英語教育で取り上げられる。そのことから、小学校ではまず日常的に使用される英語表現の多くを占める定型表現の定着に重点を置く。また TUFs 言語モジュール教材で文法モジュールや語彙モジュールが開発される予定である。それらとのリンクを貼るなど、モジュール教材内での対応も考えられている。

2-4. 子供の外国語教育に適した練習問題と活動

本英語会話教材の練習問題と附属 TM で紹介されている活動案は、前述した理論を実践に応用し、児童たちが現場で効果的に英語を学習できるよう工夫されている。ここでは、1-4 で前述した小学校の現場で実際に教材を使用する際に考えられる諸問題への対応と、練習問題、活動案、および子供の外国語教育に関する理論の関係について言及する。

伊藤嘉一 (2000) は、「小学校外国語教育の課題と問題点」として、カリキュラム、教材、

指導、指導者において課題、問題点があると述べている。以下から、練習問題の特徴を述べながら、その課題、問題点への対応を述べていくことにする。

まず練習問題の特徴を、前章 1-4 で述べた Harmer (2002) の 7 つの低学年児童の学習の特徴に対応させるかたちで列挙すると、以下のようになる：

- (1) 単語ではなく、ダイアログに応じた文を認識して回答する問題
- (2) 機能シラバスにおける練習問題
- (3) 機能シラバスと、ダイアログを見聞きし、それについての問題を見聞き選択するスタイル
- (4) 色彩豊かな絵の多用と音声聞けるシステム
- (5) 音声によるフィードバック
- (6) ダイアログに応じた選択問題だけでなく、自分のことについて述べられる自由回答問題の存在
- (7) 1 ダイアログにつき 5～10 分以内で終了する問題

(1), (2), (3) はいずれも機能シラバスであることが要因である。言語の機能を重視し、その機能に応じた状況を設定した会話を通して聞き、そこで学んだ文（ターゲット表現）を使った問題を解くスタイルは、個々より全体をとらえる低学年児童の認知に合致していると言える。中・高学年児童指導の際には、練習問題の解説と TM に明記した簡単な文法解説を使用することもできる。インターネットからアクセスして読むこともできるし、教師のコントロールの元で教材を使用しているなら教師の説明を受けられる。

また、機能シラバスに乗っ取った 40 のダイアログは、そのままカリキュラムとすることができ、最終的には状況に応じて学習した文が使えるようになるという明確な目標を設定することもできる。解説や手引きの解説は文法用語と詳しさを必要最低限に抑え、英語教育の専門家でない可能性が高い小学校教員が、読むだけで理解できる範囲の説明にとどめてある。ダイアログや練習問題と合わせて指導者の指導に大きく貢献すると考えられる。

(4) は視覚的・聴覚的な働き掛けを重視した工夫である。低学年のみならず、中・高学年も、言語で淡々と説明を受けるより、自ら体験し、感じたことを記憶することに長ける年齢なので、児童には習得への良い刺激になるだろう。

(5) については、教師のコントロールの元では人間によるフィードバックが必要であるが、一人で教材を使用している場合、正解した時、それを賞賛してくれるシステムがなければ児童のモチベーションは上がらず、それどころかつまらなくなり、やる気をなくしてしまう可能性もある。また、間違った時も適当な励ましが無ければ、何度もやり直すのに疲れてしまうだろう。コンピューターの音声によるフィードバックも、モチベーションを保って教材を継続して使用する手がかりの 1 つとなると考えられる。

(6) は自分について表現したい年頃である低学年児童の嗜好にあった問題であるが、選択問題以上の発展的な活動を望む中・高学年児童にとってもやりがいのある活動であろう。選択問題を回答して正解のフィードバックをもらった後、自分で文を生産して書く、ないしは発話することによって使ってみるというのは、学習そのものが興味深いものであることを望む（米山、2003）という傾向に合っている。

そして(7)は児童を対象とした教材には最も重要なポイントである。テレビの児童向け教育プログラムも5分程度で活動が変わっていく傾向にある。同じテーマを扱っていたとしても、見せ方の切り口が数分で変わっていく。これは児童の注意力が10分以上持続しないためであり、この教材も児童の注意力が持続するうちに学習を進めてもらうため、10分以内で問題が終了できる量になっている。

また、コンピューターの特性を生かし、アクセスするたびに選択肢の順番が変わるようにプログラミングされているところも飽きさせない工夫であると言える。言語習得には反復練習が欠かせないが、集中力の続かない児童は同じ練習を何度も行なうことはできない。しかし、この教材の練習問題は繰り返し利用してもその度に問題の配置が違っており、飽きずに繰り返し練習をすることができるようになっている。

以上のように、英語会話教材および附属 TM は、さまざまな言語教育学的理論や概念を背景に、児童が効果的に学習を進められるよう作成されている。教師による TM の十分な活用による準備によって、練習問題と活動案はより学習に効果的なものとなると思われる。

3. 指導用手引き (TM) の構成と内容

前章では、英語学習に関する理論的枠組みを教材作成や TM 内容に反映させる際の留意点について、4つの視点(学習環境、Communicative Language Teaching、機能シラバス、子どもの外国語教育)から詳述した。これらの内容を踏まえ、本章では、Part I～Part V からなる TM の各パートの構成に関してより具体的に説明する。

Part I では、Introduction として、本マニュアルのねらい、「機能」の説明および全 40 機能のリスト、ダイアログの登場人物の説明や、ストーリーの流れなどを紹介した。ここでは、言語表現の形式や構造ではなく、機能に注目してダイアログが作成されたことを特筆している。なお、ストーリーの順番は機能リストの配列とは異なるものであり、実際に指導を行う際には、ストーリーの展開に合わせてダイアログを取り入れた方が学習者にとってわかりやすいだろう。

Part II では、英文ダイアログに逐語訳と口語訳の2段階の日本語訳を設け、指導者の理解を促進する説明を加えた。逐語訳は、英語の文法項目など構造に基づいて記述されたものである。これは、かつて多くの教師が経験したと思われる文法訳読式のスタイルを採用したものである。英語の構造を理解しそれを日本語に置き換えるという「直訳」に馴染んできた教師にとって、逐語訳を提示することは有益である場合も考えられると判断した。しかし、このような日本語訳は不自然で、子どもにとっては分かりにくいことも多い。発話は単独ではなく、相手との関係の中で一連の文脈に沿って行われるからである。そのため、たとえ同一形式の表現であっても、使用場面が異なればそれは異なる機能を有すると考えられる。このことから、文脈に即した「言葉づかい」や会話の流れなどを反映した意訳の必要性が生まれ、英語の意味役割を明確に提示した口語訳を加えた。このように、1-3 で述べた機能シラバスの特徴を反映した結果、教師向けの分析的な訳と学習者向けの自然な訳の双方を提供するに至った。また両者のちがいを明確にするために、両者間の橋渡しし

となる説明も併記した。さらに各ダイアログの **Target Expressions**（ターゲット表現）については詳しい解説を載せた。解説では文法を説明することよりも、表現の持つ機能を説明することに焦点を置いた。ダイアログ内の文やその他の文を例として挙げたり、それらの文に対する応答の仕方を記したりすることで、ターゲット表現を実際のコミュニケーションに取り入れる際のヒントを提供した。表現に関する英米差なども載せることで、言語と同時に文化も学べるようになっている。

Part III では、ダイアログのキーセンテンスをより詳しく解説し、関連する他の例文などを取り上げている。ここでも解説は言語機能についての説明に重きをおき、メタ言語学的内容は教師向けに行った。また、ダイアログの表現を中心にしながら、さらに表現の幅を広げるために必要な例文を提供している。これらの内容は、学習者の実態に合わせ指導者の判断で活用することができる。

Part IV では、各ダイアログに基づいた具体的な教室活動を提案しており、これには子どもに特有の学び方（1-4 で詳述）の特徴が反映されている。いずれも、教室内のグループやペアで実施するものであり、子どもの集中力を考慮して比較的短時間で完結する内容となっている。また、絵や教具、発話を多用しており、学習者に視覚的・聴覚的な刺激を与えることが可能である。形式に関しては、ダイアログの内容に関連した発話練習を行うものから、ターゲット表現を使用して問題を解決するものまで幅広く網羅されている。これらの活動を通して、表現に慣れ流暢性（**fluency**）を高める練習をさせたり、学習者が互いの情報や考えなどを交換する練習をさせたりすることで、英語をコミュニケーションの道具として使える力を伸ばすよう配慮した。また、子どもの発達段階を考慮して複数の活動案を提供したり、教師がこれらの活動を段階的に導入できるように、関連単語のリストや活動を進める際に用いる **teacher talk** の例を挙げるなどし、効果的な活動が展開されるよう工夫した。これらの活動案は全て教師のコントロールのもとで行なわれることを前提としており、学習者は十分なフィードバックを受けられると考えられる。

Part V では、キーセンテンスの様々な言い換えのバリエーション（**variation**）が紹介されている。1-1 で指摘したように、**TEFL** の環境では英語によるインプットがあまりにも少ないため、こうした観点は意識されにくい。そこで、場面に応じた言語の有用性を理解させることにより、ダイアログや練習問題で定着した言語表現に柔軟性を持たせることを目的とし、これまでの英語教育で軽視されがちであった社会言語的な側面に注目する工夫を行った。その表現が使用される言語活動の日常性、普遍性、頻度などの要素、また、社会的地位や年齢、親密さなど参加者の諸要素を考慮し、**neutral, informal, formal** の3種類の言語材料を提供したのである。このように言語と社会との関係に関心を持たせることは、英語教育のみならず異文化理解にも有効であり、学習者のコミュニケーション能力を育成する上でより効果的であるといえる。

4. まとめと結び

以上、本稿では TUFS 言語モジュールの英語会話教材および附属 TM 作成の理論的背景やその有用性について述べてきた。これらは、TEFL という日本の英語学習環境をふまえながら、とりわけ英語表現の機能に着目し、学習者がコミュニケーションの道具として実際に英語を使う力を伸ばせるよう工夫を凝らした教材である。このような理論的枠組みにのっとった e-learning 用の英語学習教材が今後も増えていくことは日本の英語教育の向上に必須であろう。

21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」の研究計画の一環として、今後は、英語会話教材が学習者の実態に合わせて幅広く活用されるように、本教材使用者からのフィードバックをもとに教材評価をおこない、教材そのもの及び TM の拡大改訂作業を進めていく予定である。特に TM の改訂では活動案を改訂・追加し、初等英語学習者のみならず、大人の **false beginner** 等の学習者も対象としたタスクも作成する方向で検討がなされている。また近年中に語彙モジュールと文法モジュールの開発もなされ、すでに開発されている会話モジュール及び発音モジュールとあわせた総合教材になる予定である。

TUFS 言語モジュールの英語会話教材および TM 開発の理念が、小学校のみならず中学校や高校で英語教育に携わる多くの人々になんらかの示唆を与えることになれば幸いである。

(注) なお、英語会話教材および附属 TM についてはすでに東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」ウェブサイト <http://www.coelang.tufs.ac.jp/> で公開中である。本報告集の巻末資料編にもサンプルを掲載してあるので、参照されたい。

謝辞

この論文を執筆するにあたって的確なご助言とご指導を頂いた狩野晶子先生に、この場をお借りして感謝申し上げます。

参考文献

- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（1998）.『外国語教育研究第 1 号』暁教育研究所。
- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（1999）.『外国語教育研究第 2 号』暁教育研究所。
- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（2000）.『外国語教育研究第 3 号』暁教育研究所。
- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（2001）.『外国語教育研究第 4 号』暁教育研究所。

- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（2002）.『外国語教育研究第5号』三鈴印刷株式会社
- 伊藤嘉一（代表），外国語教育学会（編集・発行）（2003）.『外国語教育研究第6号』三鈴印刷株式会社.
- 垣田直巳（1993）.『英語科重要用語 300 の基礎知識－教科教育の基礎用語シリーズ』明治書店出版.
- 片山嘉雄・遠藤栄一・佐々木昭・松村幹男（編）（2002）.『新・英語科教育の研究』大修館書店.
- 久埜百合（監修）（2002）.『教育シリーズ：これならできる！小学校英語ガイドブック－先生のためのNHK「えいごリアン」徹底活用術－』NHK 出版.
- 久埜百合（2002）.『こんなときどうする？子ども英語救急箱』ピアソン・エデュケーション.
- 小池生夫（編）（2003）.『応用言語学事典』研究社.
- 小池生夫（編），國吉丈夫（2003）.「7.早期英語教育」『応用言語学事典』（pp.98-100）. 研究社
- 小池生夫（監修），SLA 研究会（編）（2001）.『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店.
- 小池生夫（監修），SLA 研究会（編）（2001）.「第9章早期英語教育」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』（pp. 167-178）. 大修館書店
- JACET 教育問題研究会（編）（2001）.『英語科教育の基礎と実践－新しい時代の英語教員をめざして－』三修社.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則（1999）『英語教育用語辞典』大修館書店.
- 田崎清忠（編）（1995）.『現代英語教授法総覧』大修館書店.
- 中山兼芳（編）（2001）.『児童英語教育を学ぶ人のために』世界思想社.
- 樋口忠彦ほか（編）（1997）.『小学校からの外国語教育－外国語教育革命への提言－』研究社出版.
- 町田隆哉，山本涼一，渡辺浩行，柳善和（2001）.『新しい世代の英語教育』松柏社.
- 箕浦靖子（1984）.『子供の異文化体験』思索社.
- 望月昭彦（編著），磐崎弘貞・久保田章・卯城祐司（2001）.『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』大修館書店.
- 文部省（1999）.『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- 文部省（1999）.『中学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- 文部省（2002）.『高等学校学習指導要領』大蔵省印刷局.
- 文部科学省（編）（2001）.『小学校英語活動実践の手引』開隆館出版.
- 文部科学省（2002）.「公立小学校の『総合的な学習の時間』における外国語会話の実施状況（平成14年度）」
- 文部科学省（2004）.「小学校英語活動実施状況調査」.
- 吉田研作（1997-98）.「コミュニケーション・アプローチと授業実践（L'approche communicative et la pratique de la classe）」『Enseignement de francais au Japon フランス語教育』第26巻.

Available: <http://pweb.sophia.ac.jp/~yosida-k/communicative.pdf>

吉田研作・柳瀬和明 (2003). 『日本語を活かした英語授業のすすめー英語教育 21 世紀叢書ー』大修館書店.

米山朝二 (2003). 『英語教育指導法事典』研究社.

Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17:63-37.

Blundell, J., Higgins, J. and Middlemiss, N. (1990). *Functions in English*. Oxford: Oxford University Press.

Bork, A.(2001). What is needed for effective learning on the Internet? *Educational Technology & Society* 4(3) 2001. Available: <http://www.ics.uci.edu/~bork/> [2003, July 4].

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (2nd ed). New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, H.D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed). Addison Wesley Longman.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards and Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman Group, Ltd.

Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1):1-47.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman. [渡邊時夫・高梨庸雄 (監訳) (2002). 『実践的英語教育の進め方ー小学生から一般社会人の指導までー21 世紀の英語教育を考える』ピアソン・エデュケーション]

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride and Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Johnson, K. and Johnson, H. (eds) (1998). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell. [岡秀夫ほか (訳) (1999). 『外国語教育学大辞典』大修館書店]

Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Krashen, S.D., Scarcella, R., and Long, M.H. (eds.) (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Oyama, S. (1976). Asensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5,3,261-83.

- Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Atheneum. [上村忠雄・前田利男（訳）（1965）.『言語と大脳：言語と脳のメカニズム』誠信書房.]
- Richards, J. C. (ed) (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. [山崎真稔ほか（訳）（1988）.『ロングマン応用言語学用語辞典』南雲堂]
- Wilkins, D. A. (1973). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford:Oxford University Press. [島岡丘（訳）（1994）.『ノーショナル・シラバスー概念を中心とする外国語教授法ー』桐原書店]
- Yalden, J. (1987). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yuki, K., Abe, K., and Lin, C. (2003). Development and Evaluation of TUFFS Dialogue Module. In Kawaguchi, Y., Zaima, S., Takagaki, T., Shibano, K. and Usami, M. (Eds.), *Proceedings of the First International Conference on Linguistic Informatics* (pp. 273-279). TUFFS.

2. 評価

発音モジュールの構成と理念

藤原 愛

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

1. 発音モジュールとは

発音モジュールは「実践篇」と「理論篇」に別れており、発音に関する基礎知識及び練習問題と解説を実践編で取り扱い、各言語の専門的知識や、各言語の地域及び文化に関する背景知識などは理論篇で扱われている。今回の評価シートの対象となっている発音モジュールは、「実践篇」のみである。

実践篇では、その言語をはじめて学ぶ学習者でも取り組みやすいように、個々の音に関する項目や、文字の読み書きなどはもちろん、ある程度学習が進んでいる学習者でも取り組めるよう、プロソディーに関しても詳しい説明及び練習問題を盛り込んでいる。

各言語によって扱う項目や量は異なるが、「パート」というすべての言語に共通の枠組みを設けることにより一貫性を持たせている。

2. 発音モジュールの構成

発音モジュールでは学習目的に沿って3つのパートを設定した。それぞれの言語担当者は教材を作成するにあたって、以下のスタイルシートを基準に実践編を作成している。

パート0. はじめに (ここでは学習言語の韻律特徴を含んだテキスト(詩など)が使われている)

パート1. サバイバルのためにこれだけは (このパートでは学習言語の単語、句、文が読めて、理解できるようになることを目標としている)

パート2. 円滑なコミュニケーションのために (このパートでは発音のコツと、聞き取り能力の向上を目標としている)

パート3. ネイティブ並の発音を身に付けるために (このパートでは、さらに一歩進んで発音の正確さを身に付けることを目標としている)

(KIGOSHI et al., 2003)

上記のパートはさらにユニットと呼ばれる、「解説」、「練習問題(練習問題の解説を含む)」がひとつのセットとなったものが含まれている。ユニットの数は言語により様々で、

その数は 40～100 ユニット程度となっている。

また各パートの内容は以下のコンセプトに基づいて作成されている。

- 1) User-friendly な自己学習教材にする
- 2) 発音の仕方を説明する際に、音声記号や音声学の専門用語を避ける
- 3) 学習者が必要なときにいつでも音声にアクセスできる作りにする
- 4) コンテンツは音声記号がなくても、学習者が綴りから音を連想できるような作りにする
- 5) 学習言語と母語とを対照した解説を入れる
- 6) ウェブの特性を最大限利用する
- 7) 個々の音でなく韻律 (prosody) に関しても採り入れる
- 8) 流暢さと正確さを視野に入れる

(KIGOSHI et al, 2003)

3. 発音モジュールの理念

各言語の発音モジュール開発に当たっては上記のコンセプトに基づいて作成してもらう以外には、特に制約を設けず、作成者側から様々な練習問題のアイデアを引き出すことを目指した。

発音モジュールの特徴としてあげられるのが、既存の発音教材の多くがそうであったような個々の音に重きを置いた聞き取りや発音練習にとどまらず、イントネーションやアクセントなどのプロソディーの練習を多く採り入れていることである。

実際、原稿レベルの練習問題には練習問題のランダム出題や、解答時間制限、絵や動画を利用したユニット、学習者が自らの発話を録音してモニタする機能など、様々なアイデアが盛り込まれていた。しかし開発の時間的制約により、作成者側から提出された原稿レベルの練習問題をそのまま発音モジュールに実装することはできなかった。そのため、これらのアイデアに関して、学習者がどれくらい必要性を感じているかを調べ、実装の優先順位を知ることによって発音モジュールを、学習者のニーズに合わせて効率的に改善していくことができると考えている。

4. まとめ

今までの発音教材とは一線を画す開発理念に基づき作成された発音モジュールはその内容および多言語を扱っている点で、まったく新しい発音教材といえる。しかし、現時点では e-learning の特性を十分に生かした練習問題が実装されているとはいい難い。そのため、学習者にアンケートをとることにより、今後の発音モジュールの改善策を探る必要があると考えられる。

参考文献

KIGOSHI TSUTOMU, NAKATA SHUNSUKE, ABE SHIN, & MOCHIZUKI HAJIME 2003: “Design and Development of Multilingual E-learning Materials TUFS Language Modules - Pronunciation”, Proceedings of the IASTED International Conference *Computers and Advanced Technology in Education*: 591-596

発音モジュール評価シート概要

藤原 愛

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

はじめに

発音モジュール評価シートの詳しい作成経緯については、藤原(2004)の「発音モジュールの評価」で言及しているが、実際に実施した評価シートでは当初の開発理念が実用的または時間的制約により、完全には反映されていない。当初予定していた評価シートは、ウェブ上で行うことも想定していたが、実際には紙面によるものとなり、また実施形態に関しても、実施時期やそれに応じた実施目的など数案あったが、今回は現在の発音モジュールを改善していく上でのアンケート調査という傾向が強い評価シートとなった。

1. 発音評価シート構成

評価シートの構成内容は大きく分けて4つある。以下ではそれぞれに関して、具体的にどのような項目を含むのか及びその目的について言及していく。

1.1 学習者情報

ここでは、発音モジュールを利用した学習者の一般情報(世代、国籍、母語)及び言語学習経験(レベル、学習期間、学習方法など)を調べる。それにより、どのような言語学習の背景を持つ学習者が発音モジュールを利用するのか、またレベルや言語によって利用方法やニーズに差がでるかを知ることができる。今回のアンケートは当初から主に大学生・大学院生が対象であることを前提としていたので、各々の選択肢もそれに準じた。

1.2 ニーズ

ここでは発音モジュールで扱う解説及び練習問題の内容に関して、既存のもので十分か、補充すべき項目があるかを調べることを目的としている。各言語の作成者同志、互いの発音モジュールの内容について意見を交わす時間がなかったため、ある言語では扱っているが、他の言語では扱っていない項目(例:文字と発音の関係、書き取り練習など)も多くある。学習者にとって必要性が高い項目に関しては、扱っていない言語の作成者にも検討してもらい組み入れていくことにより、さらに内容が充実した発音モジュールを開発することができるのではないかと考えている。

1.3 学習方法

発音モジュール作成に当たって、ウェブの特性を最大限に利用することを目標としたが、先にも述べたように時間的制約により実現できていないのが現状である。この学習方法の欄では、そのような技術的な面についての必要性を学習者に回答してもらうことを意図している。そして、必要度の高いものから実装していくことが求められていると考えられる。

1.4 各ユニット

ここでは実際にウェブ上に公開されている、発音モジュールに関して各ユニット毎の妥当性を調べることを意図している。特に、解説部分に対して適当な練習問題を用意しているか、また、練習問題のスキル（リスニングまたはスピーキング）が偏っていないかを知るためのものである。

2. まとめ

今回実施した評価シートは、発音モジュールの改善点を探るためのものである。今回の評価シートのようなアンケートを実施することにより、開発者側の意図と学習者側のニーズの相違点を知ることができ、より学習効果の高い教材を作成することに大いに役立つと考えられる。

参考文献

藤原愛（2004）『発音モジュールの評価』 「言語情報学研究報告 2」 pp.153-160 言語運用を基盤とする言語情報学拠点（Usage-Based Linguistics Informatics）

APPENDIX 発音モジュール評価シートー学習者版

このアンケート調査は東京外国語大学大学院 21 世紀COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」プロジェクトの一環として、コンテンツの内容改善を含む研究のため行われています。
本調査の趣旨をご理解の上、回答にご協力をお願いします。
回答にあたっては、選択肢の内容をよく読み、質問文に当てはまると思う選択肢の番号を別紙のマークシートにマークして下さい。

A. 学習者情報						
a. 一般	1	2	3	4	5	6 7
1. 世代	小学生	中学生	大学生	大学院	社会人	その他
2. 国籍	日本	その他				
3. 母語	日本語	その他				
b. 学習経緯	1	2	3	4	5	6 7
1. 現在何語を学習中ですか(自由記述)						
2. 現在どのモジュールで学習をしていますか(複数回答可)	発音	会話	文法	語彙		
3. 現在学習している言語のレベルはどれくらいですか	初心者	初級者	中級者	上級者		
4. 現在学習している言語はどれくらいどの期間勉強していますか	1ヶ月未満	1ヶ月～1年	1～3年	3～5年	5年以上	
5. 発音モジュール以外で、この言語を勉強していますか	はい	いいえ				
6. それはどこで勉強していますか(複数回答可)	大学等の専攻又は専門コース	大学等の外国語科 目又は小・中・高校 の授業	語学教室	留学	独学	サークル・クラブ・ 部活など その他
7. どのような教材で勉強していますか(複数回答可)	会話教材	読解教材	文法教材	単語集	ラジオ・テレビ講座	コンピュータ教材 その他
8. 現在学習している言語以外に既習の言語はありますか	ある	ない				

上であると答えた方のみ、主に学習されている言語のうち、3つまでについて、以下の質問をお答えください。						
c. 言語名(自由記述)						
1. その言語のレベルはどれくらいですか	初心者	初級者	中級者	上級者		
2. その言語はどれくらいどの期間勉強していますか	1ヶ月未満	1ヶ月～1年	1～3年	3～5年	5年以上	
3. それはどこで勉強していますか(複数回答可)	大学等の専攻又は専門コース	大学等の外国語科 目又は小・中・高校 の授業	語学教室	留学	独学	サークル・クラブ・ 部活など その他
4. どのような教材で勉強していますか(複数回答可)	会話教材	読解教材	文法教材	単語集	ラジオ・テレビ講座	コンピュータ教材 その他
d. 言語名(自由記述)						
1. その言語のレベルはどれくらいですか	初心者	初級者	中級者	上級者		
2. その言語はどれくらいどの期間勉強していますか	1ヶ月未満	1ヶ月～1年	1～3年	3～5年	5年以上	
3. それはどこで勉強していますか(複数回答可)	大学等の専攻又は専門コース	大学等の外国語科 目又は小・中・高校 の授業	語学教室	留学	独学	サークル・クラブ・ 部活など その他
4. どのような教材で勉強していますか(複数回答可)	会話教材	読解教材	文法教材	単語集	ラジオ・テレビ講座	コンピュータ教材 その他
e. 言語名(自由記述)						
1. その言語のレベルはどれくらいですか	初心者	初級者	中級者	上級者		
2. その言語はどれくらいどの期間勉強していますか	1ヶ月未満	1ヶ月～1年	1～3年	3～5年	5年以上	
3. それはどこで勉強していますか(複数回答可)	大学等の専攻又は専門コース	大学等の外国語科 目又は小・中・高校 の授業	語学教室	留学	独学	サークル・クラブ・ 部活など その他
4. どのような教材で勉強していますか(複数回答可)	会話教材	読解教材	文法教材	単語集	ラジオ・テレビ講座	コンピュータ教材 その他

B. ニーズ				
1. どの程度まで発音を習得したいですか	多少不正確でも、相手に通じるくらいに発音できる	話す速度は多少遅いが、細部まで正しく発音できる	多少不正確でも、ネイティブ並の速さ、自然さで、細部まで正しく発音できる	
以下のことについて、どのくらい学習したいと思うか、お答えください。				
2. 単語の聞き取りや発音	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
3. 単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
4. 聞こえてくる音の書き取り	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
5. 文字の発音のしかた	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
6. イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
7. 発音に関する専門的知識	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
8. 発音についてのコツ	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
9. ネイティブスピーカーらしい発音	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
10. 日本人が苦手な発音	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
11. いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
学習方法について、お答えください。				
12. 一番初めに、レベルチェックを行う	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
13. 解説をよく読む	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
14. 説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
15. 発音する口の形を絵などで確認する	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
16. 章の抑揚をイメージ化した図を確認する	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
17. 同じ音や単語を何度も繰り返し聞いて、発音する	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
18. 自分の発音を録音して聞く	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
19. 練習問題を解く	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
20. 練習問題に制限時間をつける	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
21. 練習問題の解答の確認を自動的に行う	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
22. 途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
23. 歌を利用して学習をする	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない	
G. 「どんな練習問題があったら」、「どんな学習方法があったら」、「どんな発音(内容)があったら」と思うものがありましたら自由に書き込んでください				

D. 各ユニットについて以下の質問にお答え下さい						
Unit1 [0000] (実際のユニットタイトルについては、回答用紙をご参照下さい)						
a. 学習形態についてお答え下さい						
	1	2	3	4	5	6
1. 授業中に教師の指導のもと、講義形式で両方を学習した	解説と練習問題両方を学習した	解説部分のみを聴んだ	練習問題のみを解いた	学習していない		7
2. 授業中、または授業時間外に自分で操作して	解説と練習問題両方を学習した	解説部分のみを聴んだ	練習問題のみを解いた	学習していない		
上記の質問1または質問2で、回答として1～3を選んだ方だけ以下の質問3～6にお答え下さい						
3. ユニットの学習にどれくらいの時間をかけましたか	かなりかけた	まずまずかけた	あまりかけていない	ほとんどかけていない		
4. 学習時間は十分だったと思いますか	十分である	ほぼ十分である	あまり十分でない	不十分だ		
5. 解説の理解度を自己評価すると	良く理解できた	ある程度理解できた	あまり理解できなかった	学習していない		
6. 練習問題の達成度を自己評価すると	発音や聞き取りが正確にできた	発音や聞き取りがほぼできた	発音や聞き取りがあまりできなかった	学習していない		
b. ユニットの練習問題に関して、学習した場合は役に立ったかどうかを、学習していない場合は学習してみたいかどうかを回答して下さい						
	1	2	3	4	5	6
リスニング						
1. → 学習した	あまり自分の役に立ったなかった	多少は自分の役に立った	とても自分の役に立った			7
2. → 学習していない	学習したくない	学習しても良い	学習したい			
スピーキング						
3. → 学習した	あまり自分の役に立ったなかった	多少は自分の役に立った	とても自分の役に立った			
4. → 学習していない	学習したくない	学習しても良い	学習したい			
Unit2 [0000]						
	1	2	3	4	5	6
						7

アンケートへのご協力ありがとうございます。この調査結果はコンテンツの改善および研究目的以外には利用いたしません。

アンケート製作 21世紀COE 評価班

発音モジュール評価の結果分析

山森 光陽

(国立教育政策研究所研究員)

はじめに

一般的に教育評価とは、教授処理にともなう学習成果の評価を指すことが多い。しかし、教育評価の情報は、単に学習者に、当該の教授処理もしくは学習活動の結果としての学習成果をレポートするにとどまらず、指導方法、評価方法の改善にも用いられなければならない。図1は、教育評価の手順を概略化したものである。この図が示しているように、教育評価は、評価資料の収集、整理、解釈とその結果としての評価を得ることにとどまらず、それらの情報が、さらに次の評価に生かされるべき性質を持つ。

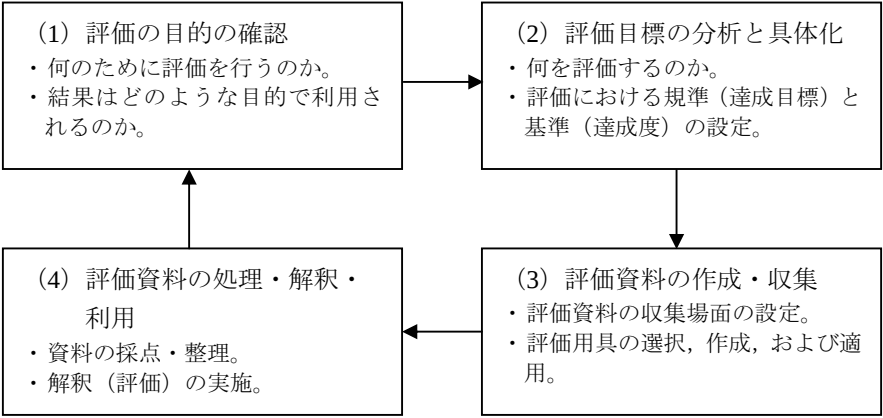


図1 教育評価の手順（辰野，2003 に加筆・修正）

また、教育評価は評価だけが単体で機能するのではなく、その結果が指導にも反映されなければならない。すなわち、指導と評価の一体化が図られなければならないのである。その概念を図示すると、図2の通りになる。つまり、指導計画と評価計画を立て、それをもとに実際の指導を行い、その学習過程における学習成果などを評価資料として蓄積する。蓄積された評価資料は、個人内評価と個人間評価に用いられるほか、学習者の自己評価の資料ともなり、また実施した指導を振り返るための教師評価の資料ともなる。これらの評価結果をもとに、学習者は今後何をどのように学習すればよいかの手がかりをつかむことができ、また教師も指導計画の改善を行うという、一連の循環的な構造となっている。

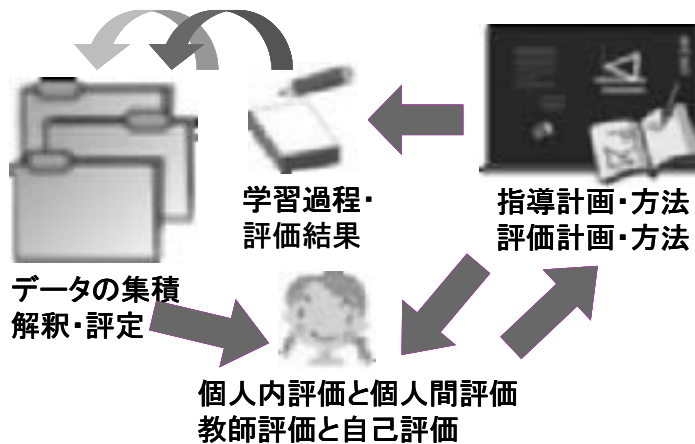


図2 指導と評価の一体化

この指導と評価の一体化のモデルにおいては、学習成果の資料だけがこの図式に当てはまるのではなく、このような循環的構造に則って、学習者と教育課程の両者に学習プロセスのデータがフィードバックされなければならない。

そのような思想のもと開発されたのが、TUFS 言語モジュールにおける発音モジュールの評価シートである。以下、この評価シートから得られた結果に対してどのような分析を行ったのかを概説し、今後の評価シートの改善に当たっての留意点について論じる。

発音モジュールの評価シート

今回実施した発音モジュールの評価シートの構成は、以下の通りである。

(1) 学習者情報

- ・学習言語の現在のレベル
- ・学習言語の学習期間
- ・どのような教材で学習しているか

(2) 習得レベルと学習内容についてのニーズ

- ・習得レベルのニーズ

「どの程度まで発音を習得したいですか」

- (1) 多少不正確でも、相手に通じるくらいに発音できる。(2) 話す速度は多少遅いが、細部まで正しく発音できる。(3) 多少不正確でも、ネイティブ並の速さで話せる。(4) ネイティブ並の速さ、自然さで、細部まで正しく発音できる。

以上4件法により回答。

- ・学習内容についてのニーズ

- ・単語の聞き取りや発音
- ・単語の間の音のつながりの聞き取りや発音
- ・聞こえてくる音の書き取り

- ・文字の発音のしかた
- ・イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等
- ・発音に関する専門的知識
- ・発音の学習についてのコツ
- ・ネイティブスピーカーらしい発音
- ・日本人が苦手な発音
- ・いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い

(1) 学習したくない。(2) 参考程度に。(3) 他とバランスよく。(4) 重点的に。

以上4件法により回答。

(3) 学習方法についてのニーズ

- ・一番初めに、レベルチェックを行う
- ・解説をよく読む
- ・説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する
- ・発音する口の形を絵などで確認する
- ・音の抑揚をイメージ化した図を確認する
- ・同じ音や単語を何度も繰り返して聞いたり、発音する
- ・自分の発音を録音して聞く
- ・練習問題を解く
- ・練習問題に制限時間をつける
- ・練習問題の解答の確認を自動的に行う
- ・途中や最後に、理解を確認するチェックを行う
- ・歌を利用して学習をする

「重点的に行いたい」「あれば利用する」「特に必要はない」のいずれかに回答。

また、各ユニットごとに教材に対する評価を行った。その項目は以下の通りである。

- ・授業中、または授業時間外に自分で操作して、「解説と練習問題両方を学習した」「解説部分のみを読んだ」「練習問題のみを解いた」のいずれかに回答
- ・ユニットの学習にかけた時間
(「かなりかけた」「まずまずかけた」「あまりかけていない」「ほとんどかけていない」の4件法により回答。)
- ・学習時間は十分だったか
(「十分である」「ほぼ十分である」「あまり十分でない」「不十分だ」の4件法により回答。)
- ・解説の理解度の自己評価
(「良く理解できた」「ある程度理解できた」「あまり理解できなかった」の3件法により回答。)
- ・練習問題の達成度の自己評価
(「発音や聞き取りが正確にできた」「発音や聞き取りがほぼできた」「発音や聞き取

りがあまりできなかった」の3件法により回答。)

分析方法

これらの項目に対して、以下のような方針で統計処理を行った。

(1) 学習者情報

「学習言語の現在のレベル」「学習言語の学習期間」「どのような教材で学習しているか」について、カテゴリごとに頻度を算出した。

(2) 習得レベルと学習内容についてのニーズ

各学習内容についてのニーズの平均値を習得レベルのニーズ別に算出した。

(3) 学習方法についてのニーズ

各学習方法に対して、「重点的に行いたい」「あれば利用する」「特に必要はない」と答えた人数を集計した。

(4) 各ユニットごとの、教材に対する評価

各ユニットごとに、教材に対する評価の平均値を、「解説と練習問題の両方を学習」した群、「解説部分のみ」学習した群、「練習問題のみ」学習した群の3群別に算出した。また、各教材に対する全体の評価の平均値も併せて算出した。

この、発音モジュールの評価シートの項目の回答は、多くがカテゴリカルであると判断し、頻度および平均値の算出のみにとどめた。また、対象者数の少なさにともなう検定力の問題から、統計的仮説検定は行わず、平均値の傾向から教材に対する評価を考察する方針とした。

発音モジュールの評価シートにまつわる今後の課題

今回の発音モジュールの評価シートの実施および結果の分析において、いくつかの問題点があることが明らかになった。

第1に、実施に要する時間の大きさである。集計結果を見れば分かるように、ニーズ調査の項目も多く、さらに各ユニットごとに、ユニットの評価を求めたため、所要時間を合計すると、2時間程度を要する構造となっていた。できるだけ多くのデータをもとに教育方法をより良く改善していこうという姿勢はもちろん必要だが、学習者は評価のために学習をするのではなく、学習内容を身に付けることを目的として学習をしている。したがって、学習者評価、教材評価の如何に関わらず、評価の機会は最小限度にとどめながらも、その中で最大の効果を発揮するようにしなければならない。

たとえば、ユニットごとの評価は、もう少し大まかに括る方向も検討されるべきであろう。また、フェイスシートの情報も、その後の分析に関わる必要最小限の情報にとどめる必要がある。

第2に、回答方法の改善である。今回の評価シートは、たとえば、4件法もあれば、3件法もあるといった具合に、項目ごとに回答のスケールが異なっていた。また、ある項目では右側の方が「よい」に近づいた回答となる一方で、別の項目では「悪い」に近付いた

回答となるといったように、反転項目も多かった。反転項目を置くことは、いい加減な回答を防ぐという意味があるが、それが多すぎるとかえって回答に多くの時間を要すると考えられる。回答者ができるだけ回答しやすいように、回答スケールの段階数と回答の方向はできるだけ揃えた方がよいだろう。また、最大で4件法であったが、将来、間隔尺度としてみなした統計的仮説検定を行うためには、5件法ないしは6件法で回答のスケールを用意した方がよいだろう。

また、クロス集計を目論んだ項目も多かったが、要因×項目の分割表に納まる程度でないと、クロス集計をしても結果の解釈に困難を生じせしめると考えられる。したがって、クロス集計を行うことを目的とした項目の設計を行う際には、できるだけシンプルな構造になるように注意する必要がある。

また、今回は、学習に要した時間及び理解度は自己評定によって回答を求めたが、学習に要した時間については、実際の所要時間を報告させるとよいだろう。また、TUFS 言語モジュールが web ベースで構築されていることを考慮すると、理解度については、チェックテストの結果をそのまま利用できるようにし、教材評価とリンクさせて処理できるようにすると、指導と評価の一体化という観点からも有益であると考えられる。

先に示した教育評価の手順と指導と評価の一体化の図式に則り、今回の調査結果得られた以上の課題を解決し、調査用紙の再構成にもフィードバックさせなければならない。これは、調査実施者の調査協力者に対する責任でもある。

参考文献

辰野千壽 (2003). 教育評価の領域と手順. 応用教育研究所 (編) 教育評価法概説. 図書文化

発音モジュールの評価シート分析

1. フランス語

山森 光陽

(国立教育政策研究所研究員)

はじめに

ここでは、TUFS 言語モジュールにおけるフランス語の発音モジュールの、評価シートの実施結果を報告する。項目および分析方法については、前章「発音モジュール評価の結果分析」を参照されたい。

対象者

この評価シートは、2003 年 5 月から 6 月に、東京外国語大学欧米第二課程フランス語専攻および新潟大学人文学部の 1 年生、それぞれ 54 名、24 名を対象に実施した。東京外国語大学 1 年生の対象者は、フランス語初心者 53 名、初級者 1 名であり、フランス語の学習経験は 1 ヶ月未満 52 名、1 ヶ月以上 1 年未満 2 名であった。また、新潟大学人文学部の 1 年生の対象者は、フランス語初心者 18 名、初級者 5 名、中級者 1 名であり、フランス語の学習経験は 1 ヶ月未満 18 名、1 ヶ月以上 1 年未満 5 名、1～3 年 1 名であった。

また、東京外国語大学 1 年生は、大学の授業以外に、会話教材 (50 名)、読解教材 (37 名)、文法教材 (42 名)、単語集 (7 名)、ラジオ・テレビ講座 (27 名)、コンピュータ教材 (2 名) でフランス語を学習していた。一方、新潟大学人文学部の 1 年生は、会話教材 (9 名)、読解教材 (1 名)、文法教材 (23 名) でフランス語を学習していた。

習得レベルと学習内容についてのニーズ

表 1 に東京外国語大学 1 年生の結果を、表 2 に新潟大学人文学部の 1 年生の結果を示す。東京外国語大学と新潟大学人文学部とを比較すると、全体として東京外国語大学の学生の方が、各内容についてのニーズは高い傾向が見られる。2 つの大学とも、ネイティブ並みの自然さを求める学生は、「イントネーション・アクセントなど」「発音学習についてのコツ」「ネイティブスピーカーらしい発音」についてのニーズが高い。また、「発音に関する専門知識」や、「いろいろな地域・社会・世代など発音の違い」についてのニーズは低く、具体的な発音の仕方や聞き取り方に対するニーズが高い傾向が見られる。

表 1 習得レベルと学習内容についてのニーズ（東京外国語大学）

	多少不正確でも、相 手に通じるくらいに発 音できる (n=12)	話す速度は多少遅い が、細部まで正しく発 音できる (n=10)	多少不正確でも、ネ イティブ並の速さで話 せる (n=9)	ネイティブ並の速さ、 自然さで、細部まで 正しく発音できる (n=22)	全体 (N=53)
単語の聞き取りや発音	3.83	3.10	3.56	3.64	3.57
単語の間の音のつながりの 聞き取りや発音	3.83	3.40	3.22	3.59	3.55
聞こえてくる音の書き取り	3.75	3.40	3.63	3.45	3.54
文字の発音のしかた	3.50	3.50	3.33	3.36	3.42
イントネーション・アクセント・ リズム・ストレス・声調等	3.25	3.50	3.56	3.64	3.51
発音に関する専門的知識	3.08	3.20	2.78	2.77	2.92
発音の学習についてのコツ	3.42	3.30	3.22	3.23	3.28
ネイティブスピーカーらしい発 音	3.50	3.50	3.56	3.68	3.58
日本人が苦手な発音	3.50	3.40	3.56	3.27	3.40
いろいろな地域・社会・世代 などの発音の違い	3.00	2.50	2.56	2.55	2.64

表 2 習得レベルと学習内容についてのニーズ（新潟大学人文学部）

	多少不正確でも、相 手に通じるくらいに発 音できる (n=11)	話す速度は多少遅い が、細部まで正しく発 音できる (n=5)	多少不正確でも、ネ イティブ並の速さで話 せる (n=4)	ネイティブ並の速さ、 自然さで、細部まで 正しく発音できる (n=4)	全体 (N=24)
単語の聞き取りや発音	3.09	3.40	3.25	3.00	3.19
単語の間の音のつながりの 聞き取りや発音	3.00	3.40	3.50	3.25	3.29
聞こえてくる音の書き取り	3.00	3.60	3.50	3.25	3.34
文字の発音のしかた	3.27	3.00	3.25	3.50	3.26
イントネーション・アクセント・ リズム・ストレス・声調等	2.91	3.00	3.25	3.50	3.17
発音に関する専門的知識	2.55	2.60	2.50	2.75	2.60
発音の学習についてのコツ	2.91	2.80	2.50	3.25	2.87
ネイティブスピーカーらしい発 音	3.09	2.80	3.00	3.25	3.04
日本人が苦手な発音	2.91	2.80	3.25	3.50	3.12
いろいろな地域・社会・世代 などの発音の違い	2.55	2.40	2.25	2.75	2.49

学習内容についてのニーズ

表 3 に東京外国語大学 1 年生の結果を、表 4 に新潟大学人文学部の 1 年生の結果を示す。全体的に「あれば利用する」の頻度が高い傾向が見られるが、「同じ音や単語を何度も繰り返す」

返して聞いたり、発音する」「練習問題を解く」「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」については重点的に行いたいと考える学生が多い傾向が見られる。つまり、反復学習と学習成果のチェックに対するニーズが高いことが示唆されている。一方、「歌を利用して学習する」ニーズは低い傾向が見られる。

表 3 学習方法についてのニーズ（東京外国語大学）

	特に必要はない	あれば利用する	重点的に行いたい
一番初めに、レベルチェックを行う	4	38	12
解説をよく読む	4	28	22
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	7	31	16
発音する口の形を絵などで確認する	3	31	20
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	3	35	16
同じ音や単語を何度も繰り返して聞いたり、発音する	1	15	38
自分の発音を録音して聞く	5	28	21
練習問題を解く	2	18	34
練習問題に制限時間をつける	12	27	15
練習問題の解答の確認を自動的に行う	7	27	20
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	2	24	28
歌を利用して学習をする	11	24	19

表 4 学習方法についてのニーズ（新潟大学人文学部）

	特に必要はない	あれば利用する	重点的に行いたい
一番初めに、レベルチェックを行う	4	18	2
解説をよく読む	3	15	5
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	3	18	3
発音する口の形を絵などで確認する	3	15	6
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	3	14	7
同じ音や単語を何度も繰り返して聞いたり、発音する	0	12	12
自分の発音を録音して聞く	5	15	4
練習問題を解く	1	9	14
練習問題に制限時間をつける	8	12	4
練習問題の解答の確認を自動的に行う	2	16	6
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	2	8	14
歌を利用して学習をする	4	17	3

各ユニットごとの教材に対する評価

表 5 に東京外国語大学 1 年生の結果を、表 6 に新潟大学人文学部の 1 年生の結果を示す。

ユニット全体を通して、「練習問題のみ解く」よりも「解説部分だけ読む」方が、ユニットの学習にかかる時間は長いという傾向が見られる。また、「練習問題のみ解く」「解説部分だけ読む」よりも「解説と練習問題の両方を学習した」学習者の方が、学習時間は十分であったと感じる傾向が見られた。さらに、「解説部分だけを読む」よりも「解説と練習問題の両方を学習」する方が、解説の理解度の自己評価も高く、「練習問題のみ解く」よりも「解説と練習問題の両方を学習」する方が、練習問題達成度の自己評価の理解度も高い傾向が見られた。

これらの結果から、フランス語の発音モジュールにおいては、解説と練習問題が両輪となって、十分な学習時間を提供し、解説と練習問題の両方の理解度を高めていることが示唆された。

しかし、東京外国語大学の1年生においては、「狭いoと広いo」のユニットにおいては、「解説と練習問題の両方を学習」するよりも「練習問題のみ解く」方が、練習問題達成度の自己評価の理解度が高い傾向が見られた。この結果は、解説が練習問題の達成度を高めていることにはつながっていないことを示唆するものであり、解説内容および練習問題の内容について、再検討が必要であることを示唆している。

また、新潟大学人文学部の1年生においては、「解説と練習問題の両方を学習」するよりも「練習問題のみ解く」方が、練習問題達成度の自己評価の理解度も高いユニットや、「解説と練習問題の両方を学習」するよりも「解説部分だけ読む」方が解説の理解度の自己評価が高いユニットが見られた。しかし、新潟大学人文学部の方では、調査対象者数に対して実際にそれらのユニットの学習をした学習者が少なく、「解説と練習問題の両方を学習」した群、「解説部分のみ」学習した群、「練習問題のみ」学習した群のうち、n=1である群が多く見られることから、その学習者個人の問題なのか、教材の問題なのかを検討することはできない。

表5 各ユニットごとの、教材に対する評価（東京外国語大学）

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit1-1 フランス語の母音	ユニットの学習にかけた時間	3.27	3.13	2.67	3.02
	学習時間は十分だったか	3.10	3.07	2.33	2.83
	解説の理解度の自己評価	2.27	2.21	---	2.24
	練習問題達成度の自己評価	2.18	---	1.67	1.92
	n	26	15	3	44
Unit1-2 綴り字の読み方	ユニットの学習にかけた時間	3.46	2.88	3.00	3.11
	学習時間は十分だったか	3.13	2.86	2.50	2.83
	解説の理解度の自己評価	2.43	2.14	---	2.29
	練習問題達成度の自己評価	2.43	---	1.50	1.96
	n	26	16	2	44
Unit1-3 i/é	ユニットの学習にかけた時間	3.50	3.07	2.33	2.97
	学習時間は十分だったか	3.40	3.08	2.50	2.99
	解説の理解度の自己評価	2.40	2.25	---	2.33
	練習問題達成度の自己評価	2.52	---	2.00	2.26
	n	22	14	6	42
Unit1-4 ou/u	ユニットの学習にかけた時間	3.45	3.06	2.83	3.11
	学習時間は十分だったか	3.18	3.13	2.17	2.82
	解説の理解度の自己評価	2.41	2.06	---	2.24
	練習問題達成度の自己評価	2.18	---	2.00	2.09
	n	20	18	6	44

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit1-5 音節の構造	ユニットの学習にかけた時間	3.53	3.07	2.63	3.07
	学習時間は十分だったか	3.24	3.00	2.33	2.86
	解説の理解度の自己評価	2.47	2.33	---	2.40
	練習問題達成度の自己評価	2.47	---	1.83	2.15
	n	19	14	6	41
Unit1-6 é/è	ユニットの学習にかけた時間	3.47	3.16	2.00	2.88
	学習時間は十分だったか	3.12	3.06	2.33	2.84
	解説の理解度の自己評価	2.35	2.19	---	2.27
	練習問題達成度の自己評価	2.35	---	2.00	2.18
	n	26	15	3	44
Unit1-7 狭い o と広い o	ユニットの学習にかけた時間	3.44	3.12	2.40	2.99
	学習時間は十分だったか	3.07	3.00	2.60	2.89
	解説の理解度の自己評価	2.13	2.00	---	2.07
	練習問題達成度の自己評価	1.93	---	2.20	2.06
	n	16	17	5	38
Unit1-8 狭い eu と広い eu	ユニットの学習にかけた時間	3.44	2.81	3.00	3.08
	学習時間は十分だったか	3.13	2.88	2.00	2.67
	解説の理解度の自己評価	2.33	1.95	---	2.14
	練習問題達成度の自己評価	2.33	---	2.00	2.17
	n	16	21	1	38
Unit1-9 eu と e	ユニットの学習にかけた時間	3.39	3.13	2.25	2.92
	学習時間は十分だったか	3.29	2.87	2.67	2.94
	解説の理解度の自己評価	2.63	2.00	---	2.31
	練習問題達成度の自己評価	2.69	---	2.00	2.34
	n	18	15	4	37
Unit1-10 an と on	ユニットの学習にかけた時間	3.38	3.13	2.80	3.10
	学習時間は十分だったか	3.29	2.87	3.40	3.19
	解説の理解度の自己評価	2.65	2.13	---	2.39
	練習問題達成度の自己評価	2.65	---	2.40	2.52
	n	21	16	5	42
Unit1-11 in と un	ユニットの学習にかけた時間	3.53	3.13	3.40	3.35
	学習時間は十分だったか	3.13	3.08	2.80	3.00
	解説の理解度の自己評価	2.50	2.08	---	2.29
	練習問題達成度の自己評価	2.40	---	2.00	2.20
	n	17	16	5	38
Unit1-12 p,t,q と b,d,g	ユニットの学習にかけた時間	3.44	3.00	2.25	2.90
	学習時間は十分だったか	3.29	2.93	3.00	3.07
	解説の理解度の自己評価	2.41	2.00	---	2.21
	練習問題達成度の自己評価	2.47	---	2.00	2.24
	n	18	16	4	38
Unit1-13 m,n,gn	ユニットの学習にかけた時間	3.33	3.13	2.40	2.95
	学習時間は十分だったか	3.14	3.00	3.25	3.13
	解説の理解度の自己評価	2.50	2.00	---	2.25
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.50	2.00
	n	18	16	5	39

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit1-14 s,ch と z,ge	ユニットの学習にかけた時間	3.45	3.17	2.50	3.04
	学習時間は十分だったか	3.28	2.91	2.00	2.73
	解説の理解度の自己評価	2.59	2.00	---	2.29
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.50	2.00
	n	20	12	6	38
Unit1-15 f と v	ユニットの学習にかけた時間	3.37	3.00	2.00	2.79
	学習時間は十分だったか	3.24	2.83	2.00	2.89
	解説の理解度の自己評価	2.59	2.09	---	2.34
	練習問題達成度の自己評価	2.53	---	1.75	2.14
	n	19	15	5	39
Unit1-16 r,l	ユニットの学習にかけた時間	3.44	3.00	2.50	2.98
	学習時間は十分だったか	3.29	2.92	2.50	2.90
	解説の理解度の自己評価	2.43	2.08	---	2.25
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.80	2.15
	n	18	16	6	40
Unit1-17 oi, -il, -ill-	ユニットの学習にかけた時間	3.38	3.18	2.33	2.96
	学習時間は十分だったか	3.29	3.00	2.20	2.83
	解説の理解度の自己評価	2.36	2.07	---	2.21
	練習問題達成度の自己評価	2.57	---	1.40	1.99
	n	16	17	6	39
Unit2-1 リズムグループと アクセント	ユニットの学習にかけた時間	3.65	2.89	2.50	3.01
	学習時間は十分だったか	3.15	2.88	2.00	2.68
	解説の理解度の自己評価	2.54	2.18	---	2.36
	練習問題達成度の自己評価	2.54	---	1.60	2.07
	n	17	19	6	42
Unit2-2 アクセントを受ける 音節の長さ	ユニットの学習にかけた時間	3.64	3.18	2.10	2.97
	学習時間は十分だったか	3.17	2.80	2.38	2.78
	解説の理解度の自己評価	2.50	2.30	---	2.40
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.63	2.06
	n	14	11	10	35
Unit2-3 イントネーション	ユニットの学習にかけた時間	3.58	3.00	2.25	2.94
	学習時間は十分だったか	3.25	2.86	2.00	2.70
	解説の理解度の自己評価	2.47	2.14	---	2.30
	練習問題達成度の自己評価	2.47	---	1.50	1.98
	n	19	15	4	38
Unit2-4 エリジオン	ユニットの学習にかけた時間	3.53	2.88	2.14	2.85
	学習時間は十分だったか	3.00	2.93	2.83	2.92
	解説の理解度の自己評価	2.50	1.93	---	2.21
	練習問題達成度の自己評価	2.57	---	1.67	2.12
	n	17	16	7	40
Unit2-5 アンシェスマン	ユニットの学習にかけた時間	3.47	3.06	2.13	2.88
	学習時間は十分だったか	3.15	2.73	2.20	2.70
	解説の理解度の自己評価	2.54	2.00	---	2.27
	練習問題達成度の自己評価	2.54	---	1.33	1.94
	n	15	17	8	40

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit2-6 リエゾン	ユニットの学習にかけた時間	3.64	3.00	2.40	3.01
	学習時間は十分だったか	3.32	2.73	2.50	2.85
	解説の理解度の自己評価	2.37	2.00	---	2.18
	練習問題達成度の自己評価	2.32	---	1.50	1.91
	n	22	12	5	39
Unit3-1 e の読み方	ユニットの学習にかけた時間	3.62	2.87	2.20	2.90
	学習時間は十分だったか	3.11	2.64	2.00	2.58
	解説の理解度の自己評価	2.33	2.00	---	2.17
	練習問題達成度の自己評価	2.11	---	1.40	1.76
	n	21	15	5	41
Unit3-2 o(狭い o)と ou	ユニットの学習にかけた時間	3.40	2.69	2.40	2.83
	学習時間は十分だったか	2.94	2.64	2.40	2.66
	解説の理解度の自己評価	2.12	2.00	---	2.06
	練習問題達成度の自己評価	2.24	---	1.60	1.92
	n	20	13	5	38
Unit3-3 狭い eu と ou	ユニットの学習にかけた時間	3.29	3.13	2.40	2.94
	学習時間は十分だったか	3.00	3.00	2.20	2.73
	解説の理解度の自己評価	2.43	2.07	---	2.25
	練習問題達成度の自己評価	2.36	---	2.00	2.18
	n	17	16	5	38
Unit3-4 a と広い eu	ユニットの学習にかけた時間	3.38	3.05	2.71	3.05
	学習時間は十分だったか	3.08	2.69	2.50	2.76
	解説の理解度の自己評価	2.25	2.00	---	2.13
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.83	2.17
	n	13	19	7	39
Unit3-5 子音連続	ユニットの学習にかけた時間	3.47	2.93	2.40	2.93
	学習時間は十分だったか	3.00	2.85	2.00	2.62
	解説の理解度の自己評価	2.20	2.08	---	2.14
	練習問題達成度の自己評価	2.33	---	1.50	1.92
	n	19	14	5	38
Unit3-6 綴り字と発音	ユニットの学習にかけた時間	3.56	3.00	2.50	3.02
	学習時間は十分だったか	3.14	2.65	2.40	2.73
	解説の理解度の自己評価	2.50	2.13	---	2.31
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	1.40	1.95
	n	18	18	6	42

表 6 各ユニットごとの、教材に対する評価（新潟大学人文学部）

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit1-1 フランス語の母音	ユニットの学習にかけた時間	2.65	2.50	2.25	2.47
	学習時間は十分だったか	2.94	2.50	3.25	2.90
	解説の理解度の自己評価	2.24	2.00	---	2.12
	練習問題達成度の自己評価	1.65	---	1.50	1.58
	n	17	2	4	23
Unit1-2 綴り字の読み方	ユニットの学習にかけた時間	3.00	2.67	2.00	2.56
	学習時間は十分だったか	3.00	2.67	3.00	2.89
	解説の理解度の自己評価	1.00	3.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価	1.00	---	2.00	1.50
	n	1	3	1	5
Unit1-3 i/é	ユニットの学習にかけた時間	3.00	2.75	2.50	2.75
	学習時間は十分だったか	3.00	2.75	2.50	2.75
	解説の理解度の自己評価	2.00	2.25	---	2.13
	練習問題達成度の自己評価	2.00	---	2.50	2.25
	n	1	4	2	7
Unit1-4 ou/u	ユニットの学習にかけた時間	2.00	2.00	3.00	2.33
	学習時間は十分だったか	3.00	2.50	2.67	2.72
	解説の理解度の自己評価	2.00	2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価	2.00	---	2.00	2.00
	n	1	2	3	6
Unit1-5 音節の構造	ユニットの学習にかけた時間	3.00	2.00	2.25	2.42
	学習時間は十分だったか	3.00	2.50	2.25	2.58
	解説の理解度の自己評価	2.00	2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価	3.00	---	2.00	2.25
	n	2	2	4	8
Unit1-6 é/è	ユニットの学習にかけた時間	3.00	4.00	2.25	3.08
	学習時間は十分だったか	3.00	4.00	2.00	3.00
	解説の理解度の自己評価	3.00	4.00	---	3.50
	練習問題達成度の自己評価	3.00	---	2.25	2.63
	n	1	1	4	6
Unit1-7 狭い o と広い o	ユニットの学習にかけた時間	3.00	3.50	2.50	3.00
	学習時間は十分だったか	3.50	3.50	2.50	3.17
	解説の理解度の自己評価	3.00	3.50	---	3.25
	練習問題達成度の自己評価	2.50	---	3.00	2.75
	n	2	2	2	6
Unit1-8 狭い eu と広い eu	ユニットの学習にかけた時間			2.00	2.00
	学習時間は十分だったか			2.00	2.00
	解説の理解度の自己評価			---	
	練習問題達成度の自己評価		---	2.20	2.20
	n	0	0	5	5
Unit1-9 eu と e	ユニットの学習にかけた時間		2.50	2.00	2.25
	学習時間は十分だったか		2.50	1.67	2.59
	解説の理解度の自己評価		3.50	---	3.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.33	2.33
	n	0	2	3	5

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit1-10 an と on	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.00	2.50
	学習時間は十分だったか		3.00	2.00	2.50
	解説の理解度の自己評価		2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.25	2.25
	n	0	1	3	4
Unit1-11 in と un	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.33	2.67
	学習時間は十分だったか		3.00	2.33	2.67
	解説の理解度の自己評価		2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.00	2.00
	n	0	1	3	4
Unit1-12 p,t,q と b,d,g	ユニットの学習にかけた時間			2.00	2.00
	学習時間は十分だったか			2.25	2.25
	解説の理解度の自己評価			---	
	練習問題達成度の自己評価		---	2.00	2.00
	n	0		4	4
Unit1-13 m,n,gn	ユニットの学習にかけた時間		2.00	2.00	2.00
	学習時間は十分だったか		2.00	2.00	2.00
	解説の理解度の自己評価		3.50	---	3.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.60	2.60
	n	0	2	5	7
Unit1-14 s,ch と z,ge	ユニットの学習にかけた時間		2.00	2.25	2.13
	学習時間は十分だったか		3.00	2.00	2.50
	解説の理解度の自己評価		3.00	---	3.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.50	2.50
	n	0	1	4	5
Unit1-15 f と v	ユニットの学習にかけた時間		2.67	2.00	2.34
	学習時間は十分だったか		3.33	2.00	2.17
	解説の理解度の自己評価		3.67	---	3.67
	練習問題達成度の自己評価		---	2.50	2.50
	n	0	3	4	7
Unit1-16 r,l	ユニットの学習にかけた時間		2.00	2.00	2.00
	学習時間は十分だったか		3.00	1.80	2.40
	解説の理解度の自己評価		3.00	---	3.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.60	2.60
	n	0	1	5	6
Unit1-17 oi, -il, -ill-	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.20	2.60
	学習時間は十分だったか		3.67	2.40	3.04
	解説の理解度の自己評価		2.33	---	2.33
	練習問題達成度の自己評価		---	3.00	3.00
	n	0	3	5	8
Unit2-1 リズムグループと アクセント	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.25	2.63
	学習時間は十分だったか		3.50	2.50	3.00
	解説の理解度の自己評価		2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.75	2.75
	n	0	2	4	6

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit2-2 アクセントを受ける 音節の長さ	ユニットの学習にかけた時間		3.50	2.20	2.85
	学習時間は十分だったか		3.50	2.60	3.05
	解説の理解度の自己評価		3.00	---	3.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.80	2.80
	n	0	2	5	7
Unit2-3 イントネーション	ユニットの学習にかけた時間		3.50	2.20	2.85
	学習時間は十分だったか		3.50	1.80	2.65
	解説の理解度の自己評価		2.50	---	2.50
	練習問題達成度の自己評価		---	1.80	1.80
	n	0	2	5	7
Unit2-4 エリジオン	ユニットの学習にかけた時間		3.50	3.00	3.25
	学習時間は十分だったか		3.00	2.75	2.88
	解説の理解度の自己評価		1.50	---	1.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.75	2.75
	n	0	2	4	6
Unit2-5 アンシェヌマン	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.00	2.50
	学習時間は十分だったか		3.00	2.00	2.50
	解説の理解度の自己評価		3.00	---	3.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.00	2.00
	n	0	2	4	6
Unit2-6 リエゾン	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.00	2.50
	学習時間は十分だったか		3.00	2.00	2.50
	解説の理解度の自己評価		2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.50	2.50
	n	0	2	2	4
Unit3-1 e の読み方	ユニットの学習にかけた時間		4.00	2.00	3.00
	学習時間は十分だったか		4.00	1.80	2.99
	解説の理解度の自己評価		3.00	---	3.00
	練習問題達成度の自己評価		---	1.60	1.60
	n	0	1	5	6
Unit3-2 o(狭い o)と ou	ユニットの学習にかけた時間		2.50	2.00	2.25
	学習時間は十分だったか		2.50	2.33	2.42
	解説の理解度の自己評価		1.50	---	1.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.67	2.67
	n	0	2	3	5
Unit3-3 狭い eu と ou	ユニットの学習にかけた時間		4.00	2.00	3.00
	学習時間は十分だったか		4.00	2.00	3.00
	解説の理解度の自己評価		2.50	---	2.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.20	2.20
	n	0	2	5	7
Unit3-4 a と広い eu	ユニットの学習にかけた時間		3.50	2.20	2.85
	学習時間は十分だったか		3.00	1.80	2.40
	解説の理解度の自己評価		2.50	---	2.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.00	2.00
	n	0	2	5	7

		解説と練習の 両方を学習	解説のみ	練習問題 のみ	全体
Unit3-5 子音連続	ユニットの学習にかけた時間		4.00	2.14	3.07
	学習時間は十分だったか		4.00	1.71	2.86
	解説の理解度の自己評価		2.00	---	2.00
	練習問題達成度の自己評価		---	2.71	2.71
	n	0	1	7	8
Unit3-6 綴り字と発音	ユニットの学習にかけた時間		3.00	2.20	2.60
	学習時間は十分だったか		3.50	1.80	2.65
	解説の理解度の自己評価		2.50	---	2.50
	練習問題達成度の自己評価		---	2.60	2.60
	n	0	2	5	7

まとめ

以上、習得レベルと学習内容についてのニーズ、学習方法についてのニーズ、各ユニットごとの教材に対する評価の結果をまとめると、フランス語の発音モジュールを用いる学習者のニーズと、モジュールの改善案は以下の通りになる。

まず、習得レベルのニーズによって学習内容に対するニーズは異なることが示唆された。したがって、学習者個人の習得レベルのニーズをあらかじめ把握し、学習内容を処方することが必要であろう。また、こういったことが実現できるのも、web ベースで構築されている TUFs 言語モジュールであるからこそ実現可能なことでもある。

また、学習方法のニーズとしては、反復練習、練習問題、チェックテストに対するニーズが高いことが示唆された。したがって、これらを充実することで、学習者のニーズに対応できるような教材になるよう、改善を図ることも今後の課題と言えよう。

さらに、各ユニットは、解説と練習問題が両輪となって、十分な学習時間を提供し、解説と練習問題の両方の理解度を高めていることが示唆された。しかし、一部そうではないユニットが見られることから、そのユニットについては、内容の改善が図られる必要がある。また、東京外国語大学以外の学生にとっては、解説と練習問題が両輪となって機能していないことも考えられる。しかし、調査対象者数が少なく、さらにその対象者数に対して実際にそれらのユニットの学習をした学習者が少なく、学習者個人の問題なのか、教材の問題なのかを検討することはできなかった。TUFs 言語モジュールが、広く外国語学習者一般に利用してもらえるものを目指す以上、東京外国語大学の学生以外にも同様の調査を広く行い、一般的な外国語学習者にとってどのような教材であるのかといった、教材の特質を検討する必要があると考えられる。

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

発音モジュールの評価シート分析

2. ドイツ語、スペイン語、ベトナム語、日本語

藤原 愛

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

はじめに

本稿では TUFUS 言語モジュールのひとつである、発音モジュールに関して実施したアンケート「評価シート」に関しての実施結果を報告する。ここで取り扱う言語は、ドイツ語、スペイン語、ベトナム語、日本語の 4 言語である。まず言語別に見ていき、その後全体的な傾向について考察していく。なお詳しい分析方法は、山森による「発音モジュール評価の結果分析」を参照されたい。

1. 評価シート分析

評価シートの分析には、まず個別言語ごとにどのような環境にある学習者が回答したかについて言及し、さらにニーズ、学習方法に関してどのような傾向がみられるか結果を示す。次に、学習言語や言語習得度、日本人学習者と留学生の間に、特徴的な差がみられるかについて、結果を比較して考察していく。各ユニットに関する評価シートは、作成者にフィードバックを行うことを意図して作成しているため、本稿ではその結果については扱わない。

1.1 言語別の考察

1.1.1 ドイツ語

1.1.1.1 対象者の学習者情報

ドイツ語の調査対象者は大学生 28 名、社会人 2 名、その他 2 名の計 32 名で、全員日本語を母語とする日本人である。

調査対象者の語習得度に関しては、初心者 15 名、初級者 13 名、中級者 4 名で、次項目のドイツ語学習期間に関しては、1 ヶ月未満 4 名、1 ヶ月～1 年 12 名、1～3 年 15 名、5 年以上 1 名となっており、対象者の多くがドイツ語学習経験 3 年未満の初心者または初級者となっている。

学習形態に関する質問項目(複数回答可)については、「それはどこで勉強していますか」大学等の専攻又は専門コース 16 名、大学等の外国語科目又は小・中・高校の授業 13 名、語学教室 1 名、独学 1 名、サークル・クラブ・部活など 2 名、となっている。「どのような教材で学習していますか」では、会話教材 25 名、読解教材 14 名、文法教材 21 名、単語集

6 名，ラジオ・テレビ講座 5 名，コンピュータ教材 1 名，その他 2 名であった。多くの学習者が，市販のテキスト，参考書などで学習していると考えられる。

これらの学習者情報を念頭にニーズ及び学習方法に関する回答について見ていきたい。

1.1.1.2 学習内容についてのニーズ

どの程度まで発音を習得したいかに対しては，「多少不正確でも相手に通じるくらいに発音できる」6 名，「話す速度は多少遅いが細部まで正しく発音できる」11 名，「多少不正確でもネイティブ並の速さで話せる」3 名，「ネイティブ並の速さ，自然さで，細部まで正しく発音できる」12 名となっており，現時点での目標にネイティブ並の発音を置いている学習者と，そうでない学習者がほぼ半々である。

ドイツ語の学習内容についてのニーズについて調べたところ，表 1 のような結果となった。

表 1. 学習内容についてのニーズ（ドイツ語）

	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
単語の聞き取りや発音	16 (50.0%)	16 (50.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	10 (31.3%)	20 (62.5%)	2 (6.3%)	0 (0.0%)
聞こえてくる音の書き取り	4 (12.5%)	25 (78.1%)	3 (9.4%)	0 (0.0%)
文字の発音の仕方	13 (40.6%)	17 (53.1%)	2 (6.3%)	0 (0.0%)
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	20 (62.5%)	12 (37.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
発音に関する専門的知識	1 (3.1%)	15 (46.9%)	16 (50.0%)	0 (0.0%)
発音の学習についてのコツ	13 (40.6%)	15 (46.9%)	4 (12.5%)	0 (0.0%)
ネイティブスピーカーらしい発音	12 (37.5%)	17 (53.1%)	3 (9.4%)	0 (0.0%)
日本人が苦手な発音	16 (50.0%)	14 (43.8%)	2 (6.3%)	0 (0.0%)
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	0 (0.0%)	14 (43.8%)	18 (56.3%)	0 (0.0%)

全体的に，「重点的に」または「他とバランスよく」という積極的な選択肢を選んでいる項目が多かったが，特にニーズが高かったものとして「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」が挙げられる。必要度が低かったものは「発音に関する専門的知識」，「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」であった。

1.1.1.3 学習方法についての好み

次に，学習方法についての好みの集計結果を表 2 に示す。

表 2. 学習方法についての好み（ドイツ語）

	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない
一番初めに、レベルチェックを行う	5 (15.6%)	26 (81.3%)	1 (3.1%)
解説をよく読む	9 (28.1%)	23 (71.9%)	0 (0.0%)
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	7 (21.9%)	25 (78.1%)	0 (0.0%)
発音する口の形を絵などで確認する	11 (36.7%)	17 (56.7%)	2 (6.7%)
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	3 (10.3%)	19 (65.5%)	7 (24.1%)
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	21 (72.4%)	6 (20.7%)	2 (6.9%)
自分の発音を録音して聞く	11 (37.9%)	16 (55.2%)	2 (6.9%)
練習問題を解く	20 (69.0%)	9 (31.0%)	0 (0.0%)
練習問題に制限時間をつける	4 (13.8%)	16 (55.2%)	9 (31.0%)
練習問題の解答の確認を自動的に行う	12 (41.4%)	16 (55.2%)	1 (3.4%)
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	17 (58.6%)	12 (41.4%)	0 (0.0%)
歌を利用して学習する	7 (23.3%)	21 (70.0%)	2 (6.7%)

特に、重点的に行いたいものとして挙げられるのが「同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する」、「練習問題を解く」、反対に積極的に利用したいと思われな項目は「音の抑揚をイメージ化した図を確認する」、「練習問題に制限時間をつける」であった。

1.1.2 スペイン語

1.1.2.1 対象者の学習者情報

スペイン語の調査対象者は大学生 103 名，大学院生 7 名，無回答 1 名の計 111 名で，国籍は日本が 106 名，その他が 5 名，また母語に関しては日本語が 108 名，その他が 3 名となっている。対象者の多くが日本語を母語とする学生である。

調査対象者のスペイン語習得度に関しては，初心者 49 名，初級者 39 名，中級者 17 名，上級者 3 名で，次項目のスペイン語学習期間に関しては，1 ヶ月未満 2 名，1 ヶ月～1 年 63 名，1～3 年 37 名，3～5 年 4 名，5 年以上 3 名となっており，対象者の多くがスペイン語学習経験 3 年未満の初心者または初級者となっている。

学習形態に関する質問項目（複数回答可）については，「それはどこで勉強していますか」大学等の専攻又は専門コース 87 名，大学等の外国語科目又は小・中・高校の授業 17 名，語学教室 2 名，留学 1 名，独学 3 名，サークル・クラブ・部活など 1 名，その他 2 名となっており，対象者の多くは教室で教師指導の下，スペイン語を学習している。「どのような教材で学習していますか」では，会話教材 76 名，読解教材 71 名，文法教材 87 名，単語集 6 名，ラジオ・テレビ講座 16 名，コンピュータ教材 1 名，その他 2 名であった。今回のアンケートの対象物である発音モジュールのようなコンピュータ教材は，まだ学習者に浸透していないと考えられる。

これらの学習者情報を念頭にニーズ及び学習方法に関する回答について見ていきたい。

1.1.2.2 学習内容についてのニーズ

どの程度まで発音を習得したいかに対しては、「多少不正確でも相手に通じるくらいに発音できる」19名、「話す速度は多少遅いが細部まで正しく発音できる」22名、「多少不正確でもネイティブ並の速さで話せる」24名、「ネイティブ並の速さ、自然さで、細部まで正しく発音できる」41名となっており、多くの学習者が、かなり高い習得度を目指していることわかる。

このような、言語の学習に対する意識の高い対象者たちのスペイン語の学習内容についてのニーズについて調べたところ、表3のような結果となった。

表3. 学習内容についてのニーズ（スペイン語）

	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
単語の聞き取りや発音	52 (48.1%)	55 (50.9%)	1 (0.9%)	0 (0.0%)
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	38 (34.9%)	63 (57.8%)	8 (7.3%)	0 (0.0%)
聞こえてくる音の書き取り	33 (30.3%)	67 (61.5%)	8 (7.3%)	1 (0.9%)
文字の発音の仕方	34 (31.2%)	63 (57.8%)	11 (10.1%)	1 (0.9%)
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	62 (56.4%)	42 (38.2%)	6 (5.5%)	0 (0.0%)
発音に関する専門的知識	16 (14.5%)	27 (24.5%)	53 (48.2%)	14 (12.7%)
発音の学習についてのコツ	30 (27.5%)	46 (42.2%)	30 (27.5%)	3 (2.8%)
ネイティブスピーカーらしい発音	54 (49.1%)	47 (42.7%)	9 (8.2%)	0 (0.0%)
日本人が苦手な発音	56 (50.9%)	40 (36.4%)	14 (12.7%)	0 (0.0%)
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	13 (11.8%)	40 (36.4%)	53 (48.2%)	4 (3.6%)

全体的な傾向としては、ここで挙げた項目に関して「学習したい」という意見が多いが、特に多かったものとして「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」が挙げられる。また逆に、「発音に関する専門的知識」、「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」に関しては必要度が低かった。

1.1.2.3 学習方法についての好み

次に、学習方法についての好みの集計結果を表4に示す。

表 4. 学習方法についての好み（スペイン語）

	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない
一番初めに、レベルチェックを行う	20 (18.3%)	74 (67.9%)	15 (13.8%)
解説をよく読む	31 (28.4%)	70 (64.2%)	8 (7.3%)
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	30 (27.5%)	67 (61.5%)	12 (11.0%)
発音する口の形を絵などで確認する	27 (24.8%)	65 (59.6%)	17 (15.6%)
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	21 (19.3%)	63 (57.8%)	25 (22.9%)
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	72 (66.7%)	33 (30.6%)	3 (2.8%)
自分の発音を録音して聞く	31 (28.4%)	68 (62.4%)	10 (9.2%)
練習問題を解く	75 (68.8%)	34 (31.2%)	0 (0.0%)
練習問題に制限時間をつける	24 (22.0%)	45 (41.3%)	40 (36.7%)
練習問題の解答の確認を自動的に行う	45 (41.3%)	53 (48.6%)	11 (10.1%)
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	66 (60.6%)	43 (39.4%)	0 (0.0%)
歌を利用して学習する	34 (31.2%)	58 (53.2%)	17 (15.6%)

特に、重点的に行いたいものとして挙げられるのが「同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する」、「練習問題を解く」、「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」である。また積極的に利用したいと思われない項目は「音の抑揚をイメージ化した図を確認する」及び「練習問題に制限時間をつける」であった。

1.1.3 ベトナム語

1.1.3.1 対象者の学習者情報

ベトナム語の調査対象者は日本語を母語とする日本人大学生 55 名である。

調査対象者のベトナム語習得度に関しては、初心者 5 名、初級者 33 名、中級者 15 名で、次項目のベトナム語学習期間に関しては、1 ヶ月～1 年 23 名、1～3 年 23 名、5 年以上 8 名となっており、対象者は初心者～中級者となっている。

学習形態に関する質問項目（複数回答可）については、「それはどこで勉強していますか」大学等の専攻又は専門コース 35 名、大学等の外国語科目又は小・中・高校の授業 21 名、留学 1 名、独学 2 名、サークル・クラブ・部活など 1 名、その他 1 名となっており、対象者の多くは授業の一環としてベトナム語を学んでいる。「どのような教材で学習していますか」では、会話教材 47 名、読解教材 43 名、文法教材 44 名、単語集 3 名、ラジオ・テレビ講座 4 名、コンピュータ教材 2 名、その他 2 名で、多くの学習者が会話教材と読解教材、文法教材を併用していることがわかる。

1.1.3.2 学習内容についてのニーズ

どの程度まで発音を習得したいかに対しては、「多少不正確でも相手に通じるくらいに発音できる」10 名、「話す速度は多少遅いが細部まで正しく発音できる」16 名、「多少不正確

でもネイティブ並の速さで話せる」9名,「ネイティブ並の速さ,自然さで,細部まで正しく発音できる」19名となっている。

ベトナム語の学習内容についてのニーズについて調べたところ,表5のような結果となった。

表5. 学習内容についてのニーズ (ベトナム語)

	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
単語の聞き取りや発音	25 (47.2%)	28 (52.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	18 (34.0%)	29 (54.7%)	6 (11.3%)	0 (0.0%)
聞こえてくる音の書き取り	19 (35.2%)	32 (59.3%)	3 (5.6%)	0 (0.0%)
文字の発音の仕方	27 (50.0%)	26 (48.1%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	31 (57.4%)	22 (40.7%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)
発音に関する専門的知識	4 (7.4%)	20 (37.0%)	29 (53.7%)	1 (1.9%)
発音の学習についてのコツ	21 (38.9%)	21 (38.9%)	12 (22.2%)	0 (0.0%)
ネイティブスピーカーらしい発音	22 (40.7%)	25 (46.3%)	7 (13.0%)	0 (0.0%)
日本人が苦手な発音	23 (42.6%)	24 (44.4%)	7 (13.0%)	0 (0.0%)
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	8 (14.8%)	17 (31.5%)	28 (51.9%)	1 (1.9%)

「学習したくない」という選択肢を選んだ学生はほとんどおらず,全体的に「学習したい」という意見が多いが,特に多かったものとして「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」が挙げられる。また逆に,「発音に関する専門的知識」,「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」に関しては必要度が低かった。

1.1.3.3 学習方法についての好み

次に,学習方法についての好みの集計結果を表6に示す。

表 6. 学習方法についての好み（ベトナム語）

	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない
一番初めに、レベルチェックを行う	6 (11.3%)	36 (67.9%)	11 (20.8%)
解説をよく読む	16 (30.2%)	32 (60.4%)	5 (9.4%)
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	16 (30.2%)	31 (58.5%)	6 (11.3%)
発音する口の形を絵などで確認する	24 (45.3%)	26 (49.1%)	3 (5.7%)
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	17 (32.1%)	30 (56.6%)	6 (11.3%)
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	43 (81.1%)	10 (18.9%)	0 (0.0%)
自分の発音を録音して聞く	15 (28.3%)	32 (60.4%)	6 (11.3%)
練習問題を解く	38 (71.7%)	15 (28.3%)	0 (0.0%)
練習問題に制限時間をつける	6 (11.3%)	25 (47.2%)	22 (41.5%)
練習問題の解答の確認を自動的に行う	21 (39.6%)	24 (45.3%)	8 (15.1%)
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	29 (54.7%)	22 (41.5%)	2 (3.8%)
歌を利用して学習する	16 (30.2%)	25 (47.2%)	12 (22.6%)

ここでも結果はドイツ語、スペイン語と同じく、特に、重点的に行いたいものとして挙げられるのが「同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する」、「練習問題を解く」であった。必要ないものとして挙げられているのは「一番初めにレベルチェックを行う」及び「練習問題に制限時間をつける」であった。

1.1.4 日本語

1.1.4.1 対象者の学習者情報

日本語の調査対象者は大学生 47 名、大学院生 5 名、その他 1 名、無回答 1 名の計 54 名で、国籍は日本以外が 54 名、また母語に関しては日本語以外が 54 名となっている。

調査対象者の日本語習得度に関しては、初心者 2 名、初級者 1 名、中級者 9 名、上級者 42 名で、次項目の日本語学習期間に関しては、1 ヶ月未満 1 名、1 ヶ月～1 年 2 名、1～3 年 16 名、3～5 年 11 名、5 年以上 24 名となっており、対象者の多くが日本語学習期間の比較的長い上級者となっている。

学習形態に関する質問項目（複数回答可）については、「それはどこで勉強していますか」大学等の専攻又は専門コース 29 名、大学等の外国語科目又は小・中・高校の授業 10 名、語学教室 6 名、留学 27 名、独学 3 名、サークル・クラブ・部活など 3 名、その他 1 名となっており、対象者の中に日本への留学生が多いことが分かる。「どのような教材で学習していますか」では、会話教材 24 名、読解教材 38 名、文法教材 33 名、単語集 11 名、ラジオ・テレビ講座 7 名、コンピュータ教材 5 名、その他 3 名であった。

1.1.4.2 学習内容についてのニーズ

どの程度まで発音を習得したいかに対しては、「多少不正確でも相手に通じるくらいに発

音できる」0名,「話す速度は多少遅いが細部まで正しく発音できる」3名,「多少不正確でもネイティブ並の速さで話せる」8名,「ネイティブ並の速さ,自然さで,細部まで正しく発音できる」42名となっており,ほとんどの学習者がネイティブ並の速さ自然さ,正確さの習得を目指している。

このような,言語の学習に対する意識の非常に高い対象者たちの日本語の学習内容についてのニーズについて調べたところ,表7のような結果となった。

表7. 学習内容についてのニーズ (日本語)

	重点的に	他とバランスよく	参考程度に	学習したくない
単語の聞き取りや発音	32 (59.3%)	18 (33.3%)	4 (7.4%)	0 (0.0%)
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	24 (45.3%)	26 (49.1%)	3 (5.7%)	0 (0.0%)
聞こえてくる音の書き取り	19 (35.2%)	20 (37.0%)	13 (24.1%)	2 (3.7%)
文字の発音の仕方	27 (50.0%)	19 (35.2%)	5 (9.3%)	3 (5.6%)
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	40 (74.1%)	13 (24.1%)	1 (1.9%)	0 (0.0%)
発音に関する専門的知識	19 (35.2%)	21 (38.9%)	12 (22.2%)	2 (3.7%)
発音の学習についてのコツ	25 (46.3%)	21 (38.9%)	8 (14.8%)	0 (0.0%)
ネイティブスピーカーらしい発音	39 (73.6%)	14 (26.4%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
日本人が苦手な発音	12 (22.6%)	20 (37.7%)	18 (34.0%)	3 (5.7%)
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	9 (16.7%)	15 (27.8%)	29 (53.7%)	1 (1.9%)

他の言語と同様,「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」がニーズの高いものとして挙げられるが,その他に「ネイティブスピーカーらしい発音」の必要度も高かった。ニーズの低いものにも他言語同様「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」があるが,もうひとつ「日本人が苦手な発音」があげられる。これは明らかに選択肢の文言のミスで,「日本語学習者にとって難しい発音」と変えるべきであった。

1.1.4.3 学習方法についての好み

次に,学習方法についての好みの集計結果を表8に示す。

表 8. 学習方法についての好み（日本語）

	重点的に行いたい	あれば利用する	特に必要はない
一番初めに、レベルチェックを行う	24 (44.4%)	25 (46.3%)	5 (9.3%)
解説をよく読む	20 (37.7%)	28 (52.8%)	5 (9.4%)
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	10 (18.9%)	30 (56.6%)	13 (24.5%)
発音する口の形を絵などで確認する	22 (40.7%)	22 (40.7%)	10 (18.5%)
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	24 (44.4%)	25 (46.3%)	5 (9.3%)
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	40 (75.5%)	9 (17.0%)	4 (7.5%)
自分の発音を録音して聞く	36 (66.7%)	17 (31.5%)	1 (1.9%)
練習問題を解く	33 (61.1%)	19 (35.2%)	2 (3.7%)
練習問題に制限時間をつける	17 (31.5%)	23 (42.6%)	14 (25.9%)
練習問題の解答の確認を自動的に行う	29 (53.7%)	23 (42.6%)	2 (3.7%)
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	29 (54.7%)	21 (39.6%)	3 (5.7%)
歌を利用して学習する	15 (27.8%)	32 (59.3%)	7 (13.0%)

「同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する」、「自分の発音を録音して聞く」「練習問題を解く」が重点的に行いものとして考えられる。逆に積極的に利用したいと思わない項目は「説明などで挙げられている単語の意味を絵や写真で確認する」であった。

1.2 各言語の比較および考察

1.2.1 学習者情報

今回のアンケート回答者を言語別に見ていくと、まずドイツ語、スペイン語、ベトナム語に関しては日本人学習者がほとんどであるのに対し、日本語に関しては全員が日本語を母語としない学習者であることがわかる。アンケートを実施したのが日本の大学であることから当然のことであると考えられるが、この状況が言語学習レベルにも関係しており、ドイツ語、スペイン語、ベトナム語では多くの場合、学習期間の比較的短い初級者が中心であるのに対して、日本語に関しては学習期間が長期に渡る上級者となっている。学習場所に関しても、日本語では「留学」と答えた学習者が多い。反対に、各言語に共通して言えることは、学習に使用する教材の種類で「コンピュータ教材」と答えた学習者がほとんどいないことから、発音モジュールにより初めて **e-learning** という環境を体験した学習者が多いということである。これらの点が、以下のニーズおよび学習方法に関するアンケートの結果に影響しているものと考えられる。

1.2.2 学習内容についてのニーズ

次に学習内容のニーズにおける言語間の差異について見ていく。表 9 に結果を示す。

表 9. 学習内容についてのニーズ（言語別）

	ドイツ語	スペイン語	ベトナム語	日本語
単語の聞き取りや発音	3.50	3.47	3.47	3.52
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	3.25	3.28	3.23	3.40
聞こえてくる音の書き取り	3.03	3.21	3.30	3.04
文字の発音の仕方	3.34	3.19	3.48	3.30
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	3.63	3.51	3.56	3.72
発音に関する専門的知識	2.53	2.41	2.50	3.06
発音の学習についてのコツ	3.28	2.94	3.17	3.31
ネイティブスピーカーらしい発音	3.28	3.41	3.28	3.74
日本人が苦手な発音	3.44	3.38	3.30	2.77
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	2.44	2.56	2.59	2.59

全体的にニーズは高めであったが、言語に共通してみられる傾向として、「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」のニーズが特に高いことがわかる。発音モジュールの特徴であるプロソディーに関する学習を、学習者も必要であると感じていることが分かる。一方で「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」はどの言語でも低く、学習者が言語のスタンダードに関して実践的に学ぶことを優先していることが分かる。

学習者情報の考察で触れたように、日本語学習者に関しては上級者が多く含まれていることから、他の言語では比較的ニーズが低かった「発音に関する専門的知識」において、日本語ではそれほど低い値を示さなかった。これは、発音の基本を一通り学び終わっており、さらに専門的な知識を学習したいと考えている上級学習者の答えとしては妥当であると考えられる。ただし、この項目に関しては、初級者を対象として開発された発音モジュールの実践編では取り扱われていない。

また、「日本人が苦手な発音」に関して、日本人学習者のニーズが低いのは、先にも述べたように文言のミスであると考えられる。

1.2.3 学習方法についての好み

次に学習方法の好みに関する調査の結果について考察していく。結果は表 10 のようになった。

表 10. 学習方法についての好み（言語別）

	ドイツ語	スペイン語	ベトナム語	日本語
一番初めに、レベルチェックを行う	2.13	2.05	1.91	2.35
解説をよく読む	2.28	2.21	2.21	2.28
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	2.22	2.17	2.19	1.94
発音する口の形を絵などで確認する	2.30	2.09	2.40	2.22
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	1.86	1.96	2.21	2.35
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	2.66	2.64	2.81	2.68
自分の発音を録音して聞く	2.31	2.19	2.17	2.65
練習問題を解く	2.69	2.69	2.72	2.57
練習問題に制限時間をつける	1.83	1.85	1.70	2.06
練習問題の解答の確認を自動的に行う	2.38	2.31	2.25	2.50
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	2.59	2.61	2.51	2.49
歌を利用して学習する	2.17	2.16	2.08	2.15

学習方法の好みに関しても比較的高い数値が得られたが、各言語に共通して好みの度合いが高かった学習方法として、「同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する」、「練習問題を解く」、「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」が挙げられる。先のふたつに関しては発音モジュールで実現されているが、最後の「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」に関しては、現時点では実装されていない。自分のレベルを知るため、または達成度を測るためのチェックテストは、教師不在の自主学習教材で学習者が効率的かつ効果的に学習を進めていくためには不可欠であると考えられる。現時点で実装されていない学習方法は他にもあるが、これは優先度の高い項目であると考えられる。また、比較的高い数値が高かった「練習問題の解答の確認を自動的に行う」は、**e-learning** の特徴的な機能であると考えられるが、チェックテスト同様、実装されていないため検討する必要がある。

全体的に好みの度合いが低かった「練習問題に制限時間をつける」に関しては、評価シート作成者側の説明不足であり、学習者に実際の練習問題のイメージが伝わっていない可能性もあり、具体例を示す必要があったと考えられる。

次に、上級者学習者が多い日本語に見られた傾向として、「説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する」の数値が他の言語に比べて低かったことが挙げられる。上級学習者になると言語の持つ文化的背景に対する理解も十分となり、その文化特有の単語、地名などの固有名詞に関して絵や写真の説明が無くとも不自由しないためだと考えられ、また中には絵は図があると邪魔と感じる上級学習者も存在するかもしれない。初級者を対象としている発音モジュールでは、単語の意味を理解する際に、文字よりも絵や図などのイメージで捉えた方が学習しやすい学習者もいると考えられるためなるべく利用する方向で考えている。

「音の抑揚をイメージ化した図を確認する」では、ドイツ語とスペイン語では低い数値を、ベトナム語と日本語で比較的高い数値を示す結果となった。これは音の抑揚というものが、声調言語であるベトナム語ややはり音調により語・句の意味が違ってくる日本語において非常に重要な学習項目となっているからであると考えられる。これは言語の特徴を反映している興味深い結果ではないであろうか。

2. まとめ

ドイツ語、スペイン語、ベトナム語、日本語に関して、学習内容のニーズ、学習方法の好みの結果、及び各項目の言語間での差異を見てきたが、今回の調査では回答者が外国語大学の学生ということで、この結果がいわゆる一般の言語学習者の傾向をどれだけ反映するものとなっているかは、現時点で言及することは難しい。比較的、外国語学習に意欲的な、モチベーションの高い学習者の回答結果となっていることは事実である。ただ、外国語学習が身近である学習者だからこそ、どのような学習内容や方法を必要としているか、鋭い切り口で答えている可能性が高いのではないか。

学習内容のニーズに関しては「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」のニーズが特に高いことがわかり、発音モジュールの特徴であるプロソディーの学習に関して、学習者の意識が高いことがうかがえる。反対に「発音に関する専門的知識」や「色々な地域・社会・世代などの発音の違い」は特に初級学習者でニーズが低かったことから、言語を学びはじめる初級者は実践的な学習内容を必要としていることがわかった。

学習方法の好みについては、練習問題を解いたり、繰り返し練習することが大切であると感じていることが明らかになった。今後、練習問題の充実を図ると共に、練習問題の自動採点や確認テストの実施など、いわゆる e-learning らしい機能の実装を目指したい。

今回の調査では評価シート分析において全ての言語を対象としておらず、また調査人数が少ないため、今後さらなるアンケートの実施が、発音モジュールの改善には必要であると考えられる。しかし、一方で発音モジュールの開発思想の妥当性の検証、発音モジュールを改善していく上で、項目の優先度を知る手が掛かりとなる結果を得ることができたことも事実である。今回の結果を承けて、今後さらに評価シート自体の改善も視野に入れ、アンケート調査を続ける必要があると考えられる。

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

ユーザーから見る日本語発音モジュール

周 育佳

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

1. はじめに

本稿では外国人日本語学習者に対して行った日本語モジュールの使用に関するアンケート結果に基づき、ユーザーのニーズと日本語発音モジュールを比較し、日本語発音モジュールを評価していく。ユーザーのニーズと日本語発音モジュールのギャップを見出すこと、また日本語発音モジュールの開発者にユーザーの意見をフィードバックすることを目的とする。その結果に基づき、ユーザーである筆者の視点も含め、改善したほうがよいと思われる点をリストアップし、最後に、今後の日本語発音モジュールの改良および次回実施するアンケートの改善について提言を試みる。

2. 調査結果

今回アンケートに答えた外国人学習者は 54 人、内、自分が初心者であると答えた者は 2 名、初級者 1 名、中級者 9 名、上級者 42 名である。日本語学習期間に関しては、1 ヶ月未満 1 名、1 ヶ月～1 年 2 名、1～3 年 16 名、3～5 年 11 名、5 年以上の学習経験があると答えた者は 24 名であった。このデータにおいては、1 年以上の日本語学習経験がある学習者が 96.2%を占めるため、今回の調査対象は主に中級者と上級者であるといえる。以下の分析も中級者と上級者の視点に関するものであり、初心者と初級者のニーズについては、その分析を参考に推測を試みた。

学習内容についてのニーズアンケートの結果は表 1 に示す。表 1 は便宜上、各選択肢に 4 点（重点的に学習したい）から 1 点（学習したくない）の得点を与え、平均を算出し、値の高い順に並べ替えたものである。

表 1. 学習内容についてのニーズ

	重点的に		他とバランスよく		参考程度に		学習したくない		平均値
ネイティブスピーカーらしい発音	39	73.6%	14	26.4%	0	0.0%	0	0.0%	3.74
イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等	40	74.1%	13	24.1%	1	1.9%	0	0.0%	3.72
単語の聞き取りや発音	32	59.3%	18	33.3%	4	7.4%	0	0.0%	3.52
単語の間の音のつながりの聞き取りや発音	24	45.3%	26	49.1%	3	5.7%	0	0.0%	3.40
発音の学習についてのコツ	25	46.3%	21	38.9%	8	14.8%	0	0.0%	3.31
文字の発音の仕方	27	50.0%	19	35.2%	5	9.3%	3	5.6%	3.30
発音に関する専門的知識	19	35.2%	21	38.9%	12	22.2%	2	3.7%	3.06
聞こえてくる音の書き取り	19	35.2%	20	37.0%	13	24.1%	2	3.7%	3.04
日本人が苦手な発音	12	22.6%	20	37.7%	18	34.0%	3	5.7%	2.77
いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い	9	16.7%	15	27.8%	29	53.7%	1	1.9%	2.59

次に、学習方法についてのニーズアンケートの結果を表 2 に示す。表 2 は便宜上、各選択肢に 4 点（重点的に学習したい）から 1 点（学習したくない）の得点を与え、平均を算出し、値の高い順に並べ替えたものである。

表 2. 学習方法についてのニーズ

	重点的に行いたい		あれば利用する		特に必要はない		平均値
同じ音や単語を何度も繰り返し聞いたり、発音する	40	75.5%	9	17.0%	4	7.5%	2.68
自分の発音を録音して聞く	36	66.7%	17	31.5%	1	1.9%	2.65
練習問題を解く	33	61.1%	19	35.2%	2	3.7%	2.57
練習問題の解答の確認を自動的に行う	29	53.7%	23	42.6%	2	3.7%	2.50
途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	29	54.7%	21	39.6%	3	5.7%	2.49
一番初めに、レベルチェックを行う	24	44.4%	25	46.3%	5	9.3%	2.35
音の抑揚をイメージ化した図を確認する	24	44.4%	25	46.3%	5	9.3%	2.35
解説をよく読む	20	37.7%	28	52.8%	5	9.4%	2.28
発音する口の形を絵などで確認する	22	40.7%	22	40.7%	10	18.5%	2.22
歌を利用して学習する	15	27.8%	32	59.3%	7	13.0%	2.15
練習問題に制限時間をつける	17	31.5%	23	42.6%	14	25.9%	2.06
説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する	10	18.9%	30	56.6%	13	24.5%	1.94

3. 分析と考察

本節では学習内容及び学習方法に関し、日本語学習者（中級者と上級者）のニーズの高い項目を詳しく見る。そしてユーザーでもある筆者の視点から、それらを日本語発音モジュールと照らし合わせ、日本語発音モジュールの利点と改善点を探ることを目的とする。各節の最後に、日本語発音モジュールにはないが、学習者が高いニーズを示した学習内容、学習方法を整理する。

3.1 学習内容についてのニーズ

学習内容についてのニーズを、概観すると（表 1 参照）、「日本人が苦手な発音」と「いろいろな地域・社会・世代などの発音の違い」を除き、項目の平均値はすべて 3 を上回った。分析にあたって、「重点的に学習したい」という回答が「他とバランスよく学習したい」という回答を上回ったものをニーズが高いと見なす。この基準によると、「ネイティブスピーカーらしい発音」、「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」、「単語の聞き取りや発音」、「発音の学習についてのコツ」、「文字の発音の仕方」に対して高いニーズが示されていると言える。「単語の間の音のつながりの聞き取りや発音」については、「重点的に学習したい」（24 名）と「他とバランスよく学習したい」（26 名）がほぼ同数であるため、これもニーズの高いものと見なす。以下、学習者のニーズの高いものを日本語発音モジュールと比較しながら、詳しく分析していく。

「ネイティブスピーカーらしい発音」の平均値は 3.74 でもっとも高く、「重点的に学習したい」が 39 名（73.6%）であった。「参考程度」、「学習したくない」と答えたユーザーはいなかった。この結果は今回の調査対象者がほとんど中級者と上級者であること、また彼らが日本で生活していることから説明できるであろう。日本語発音モジュールの音声の録音はすべて日本語のネイティブによるものであるため、学習者に正確な発音モデルを示している。また、「サバイバルのためにこれだけは」、「円滑なコミュニケーションのために」、「ネイティブ並みの発音を身につけるために」の三つのパートに分かれており、ネイティブスピーカーらしい発音を目指すユーザーは、最後の段階まで学習すれば目標を達成できると考えられる。初心者や初級者も自分の目的に合わせた学習目標を立てられる。この点で、日本語発音モジュールは学習者の多様なニーズに対応し、ユーザーを満足させていると言える。

次に、「イントネーション・アクセント・リズム・ストレス・声調等」を「重点的に学習したい」という学習者は 40 名（74.1%）であり、圧倒的に多数である。こういった要素は、正確な発音をするのに重要であるが、学習者にとって、イントネーションやアクセントなどは、難しいにも関わらず、時間をかけて指導されることがなく、一度身についた発音は修正されにくい。日本語発音モジュールの三つのパートはいずれもこれらの要素を扱っている。「サバイバルのためにこれだけは」ではイントネーション基礎、拍感覚基礎を扱っており、「円滑なコミュニケーションのために」には拍感覚（促音、長音など）、アクセント（外来語、複合名詞など）について詳細な説明がある。「ネイティブ並みの発音を身につけるために」では拍とアクセント、またアクセントとイントネーションを扱っている。ユーザーは自分のレベルに合わせ、発音の諸要素について勉強できる。

「単語の聞き取りや発音」を「重点的に学習したい」とする学習者は 32 名（59.3%）で半数を超えた。「円滑なコミュニケーションのために」のパートには、無声化母音の聞き取りと鼻濁音の聞き取りについての解説と練習問題がある（図 1 参照）。また「ネイティブ並みの発音を身につけるために」には、無声化母音の産出や鼻濁音の産出方法についての解説が含まれており、中級者と上級者の単語の聞き取りや発音に関するニーズを満たしていると考えられる。

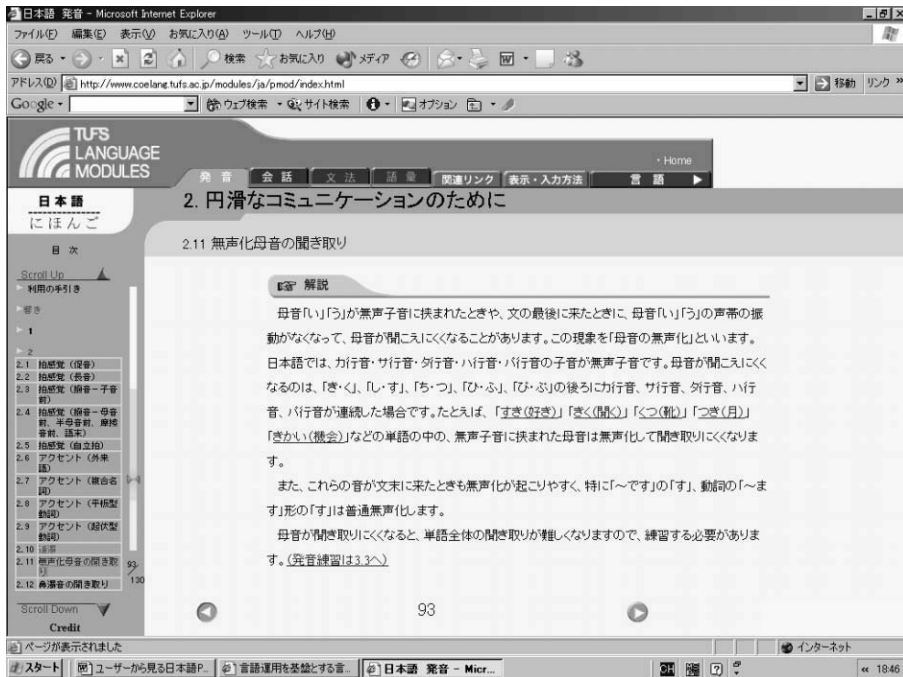


図 1 単語の聞き取り

「単語の間の音のつながりの聞き取りや発音」を「重点的に学習したい」というユーザーが 24 名 (45.3%) であった。日本語発音モジュールの「円滑なコミュニケーションのために」のセクションには、連濁に関する解説また練習がついている (図 2 参照)。

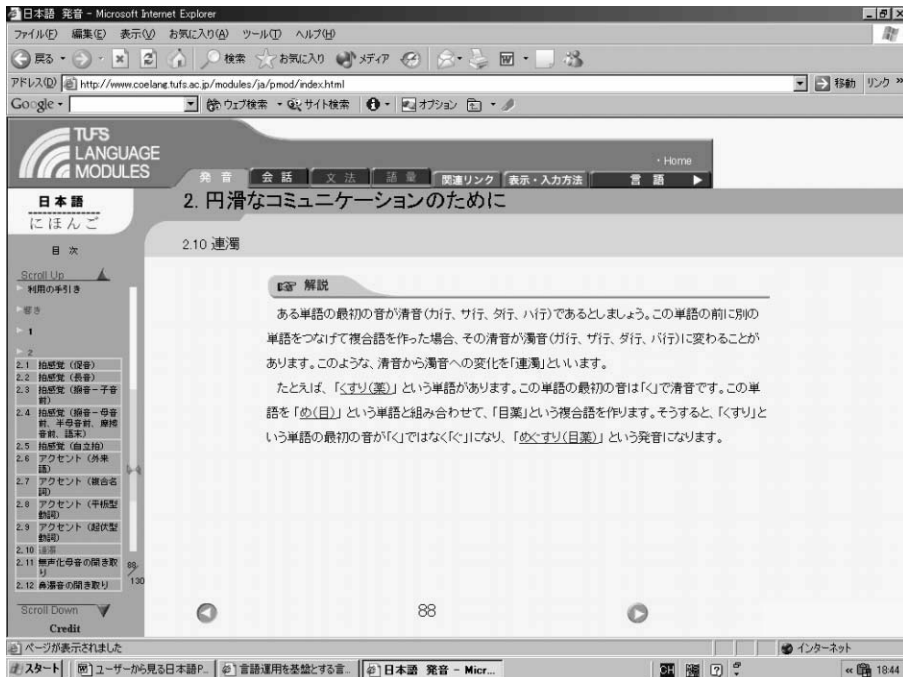


図2 単語の間の音のつながりの聞き取りと発音

「発音の学習についてのコツ」を「重点的に学習したい」という学習者は25名(46.3%)であった。日本語発音モジュールには、「サバイバルのためにこれだけは」では「つ」、「ラ行音」、「ザ行音」、「清濁 p,b」、「清濁 t,d」、「清濁 k,g」と「母音」を扱っている。「ネイティブ並みの発音を身につけるために」では「に」、「ハ行音子音は、ひ、ふ」と「わ」を解説している。これらの発音はすべて日本語学習者にとって難しい、さらに他の音と混乱しやすい音である。発音のポイントを混乱しやすい発音と区別しながら、母語にその発音を持たなかったり、その音が母語において弁別機能をもたないような学習者に注意を促している(図3参照)。これらの解説によって、学習者はすぐ発音のポイントをつかむことができる。日本語発音モジュールには発音の学習のコツがたくさん盛り込まれていると思われる。

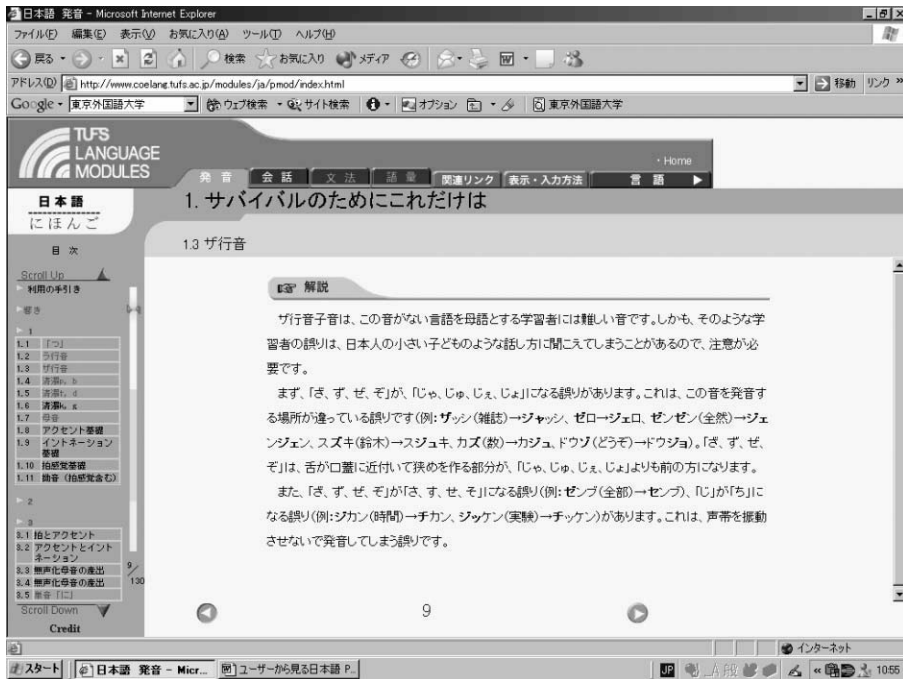


図3 発音の学習についてのコツ

「文字の発音のしかた」を「重点的に学習したい」というユーザーは 27 名 (50.0%) であった。この項目は日本語の平仮名と漢字の発音のしかたを指す。日本語発音モジュールは平仮名の発音を扱っていない。漢字の発音のしかたについてもまったく記述されていない。(これは日本語の文字が多いことと一つの漢字にいくつかの発音の仕方があることと関係していると思われる。) なお、解説も日本語で書かれており、練習問題に出てきた発音練習の単語の漢字にも平仮名が表示されていない。初心者と言うまでもなく、中級者、上級者にも非常に不便だと思われる (と言わざるを得ない)。日本語発音モジュールは「文字の発音のしかた」を学習したいという学習者のニーズを満たしていないと言えるかもしれない。

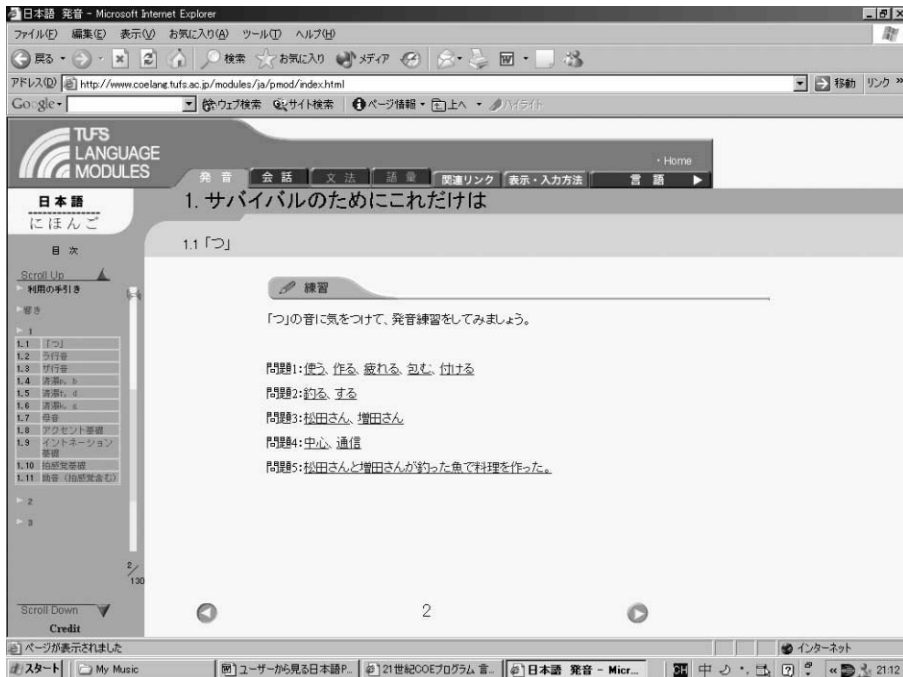


図4 練習問題

以上、ユーザーのニーズの高いものを分析し、日本語発音モジュールと比較した。全体的には今回アンケートで項目として挙げられたニーズは、「文字の発音の仕方」の以外に、日本語発音モジュールでほとんどカバーされていると言える。

3.2 学習方法についてのニーズ

表2を見ると、「説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する」という項目以外、すべての項目で平均値が2を上回り、アンケート項目に挙げられた学習方法に対するニーズが高いと言える。本節ではまず、「重点的に行いたい」という回答が「あれば利用する」という回答を上回った項目を平均値の高い順で選び、分析を行う。次に、残りの項目の中で、初心者や初級者にとって重要なニーズだと判断される項目は、「重点的に行いたい」という回答が50%未満であっても分析対象とする。最後に、日本語発音モジュールにおいて改善すべきと思われる点を一覧表で提示する。

平均値が一番高いのは「同じ音や単語を何度も繰り返して聞いたり、発音したりする」であり、40名(75.5%)のユーザーが「重点的に行いたい」と答えた。音声は文字と異なり、すぐに消えるので、やはり中級者、上級者でも繰り返し確認したいところであろう。この点ではWEB教材である日本語発音モジュールは最適だと考えられる。単語の発音や練習問題は日本語ネイティブの発音にリンクされているので、クリックするだけで何度でも聞ける。学習者はこの点について日本語発音モジュールに満足していると思われる。

次に平均値が高いのは「自分の発音を録音して聞きたい」であり、36名(62.9%)が「重

点的に行いたい」, 17 名 (31.5%) が「あれば利用する」と答えた。文法などと異なり, 発音は生でなければならぬので, 選択式や発音の練習問題 (図 5 参照) だけでは物足りないであろう。ユーザーの期待は大きいものの, 現在の日本語発音モジュールには録音機能が付いていない。WEB 教材の利点の一つであるマルチメディアを生かしきれていないという指摘もできるであろう。録音できるようになれば, ユーザーは自分の発音を耳で確認でき, フィードバックも得られるのではないだろうか。

「練習問題を解く」というニーズも高く, 「重点的に行いたい」という学習者は 33 名 (61.1%), 「あれば利用する」という学習者が 19 名 (35.2%) であった。やはり, 学習者としては練習問題を解くことによって, フィードバックを得たいということであろう。日本語発音モジュールにはすべての解説の後ろに選択式の練習問題 (図 6) が設けられており, 学習効果がすぐチェックできることから, このニーズに对应していると言えよう。問題となるのはユーザーがどのようなタイプの練習問題を望むかであるが, 今回の質問項目からは窺うことができない。

「練習問題の解答の確認を自動的に行う」の平均値は四番目に高かった。29 名 (53.7%) の過半数のユーザーが「重点的に行いたい」, 23 名 (42.6%) が「あれば利用したい」と答えた。現在の日本語発音モジュールでは図 5 のように「解答は次のページです」をクリックしない限り, 解答のページは現れないのだが, 学習者はレベルを問わず, 解答の自動確認を望んでいると考えられる。毎回クリックする手間も掛からず, 練習問題を解いた後に, 学習者は必ず解答を読むことになる。

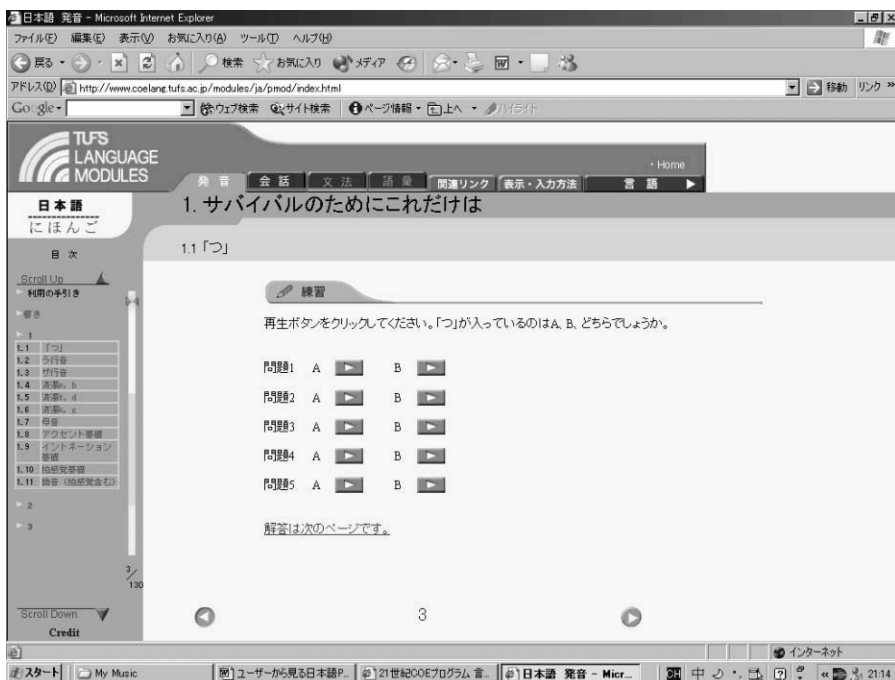


図 5 選択式練習問題

「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」ことを「重点的に行いたい」と思う学習者は29名(54.7%)、「あれば利用する」は21名(39.6%)であった。中級者や上級者は解説の理解に関して不安を抱えていることが窺える。通常、母語で書かれていたとしても、発音に関する解説などは一般の人間には難しいものである。日本語発音モジュールではその解説が日本語で書かれており、中級者や上級者でも理解に困難を感じるのなら、初心者や初級者にはほとんど理解できないと考えられる。すべての学習者が理解の確認を望んでいると言えよう。しかし、日本語発音モジュールにおいては、解説が理解できたかどうかをチェックする機能が盛り込まれていない。理解度チェックの練習問題を途中や最後に設ければ、この点に関するニーズを満たし、解説の効果もより高まるであろう。

「音の抑揚をイメージ化した図を確認する」は、「重点的に行いたい」とするユーザーが24名(44.4%)、「あれば利用したい」が25名(46.3%)と、ほぼ同数であった。音の抑揚をイメージ化した図があったほうが、解説を理解したかのチェックにもなり、抑揚をより把握しやすいと考えられる。解説が理解できないと思われる初心者や初級者においては、より高いニーズがあると考えられる。日本語発音モジュールでは、図6のように文の下に音の抑揚をイメージ化した図がついており、ユーザーのニーズを満たしていると言えるであろう。

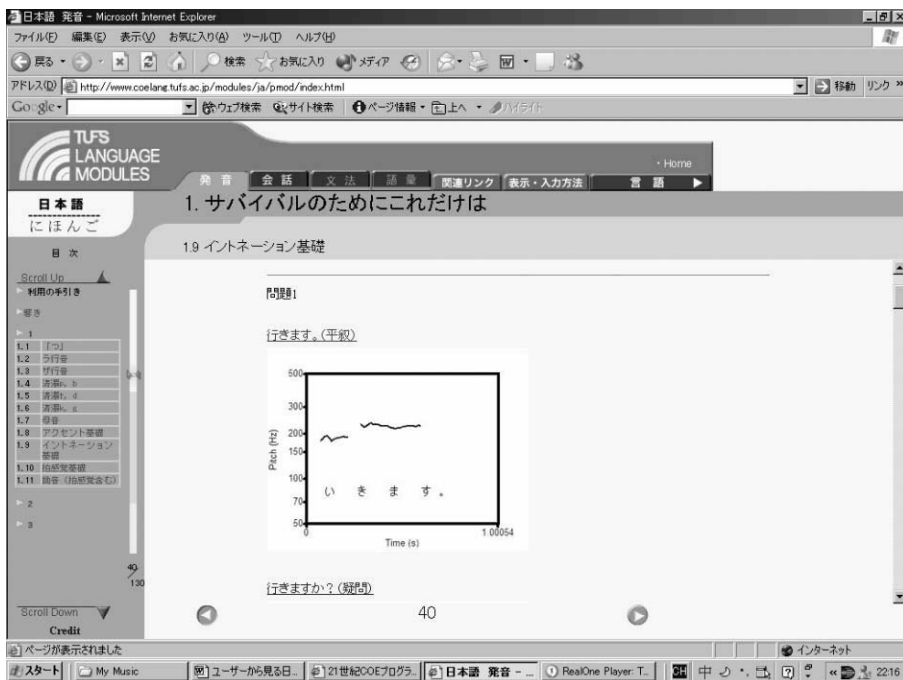


図6 音の抑揚をイメージ化した図

「発音する口の形を絵などで確認する」という学習方法に関しては、「重点的に行いたい」が22名(40.7%)、「あれば利用する」が22名(40.7%)であった。しかし、この数が上級

者に対するアンケート結果であることを考慮すると、初心者や初級者のニーズはより高いと思われる。ここでも、日本語による解説は初心者や初級者にとって難しいと考えられる。発音の際の口の形を、必要に応じて、絵などで（理想的にはビデオ画像で）示したほうが解説の効果を高めることになるし、学習者も真似やすいと思われる。たとえば、図7に説明されている日本語の「う」の発音は、日本語の発音において、特徴的な音の一つである。この解説部分に口の形を示す絵や画像がついていれば、より分かりやすく、真似やすいだろう。

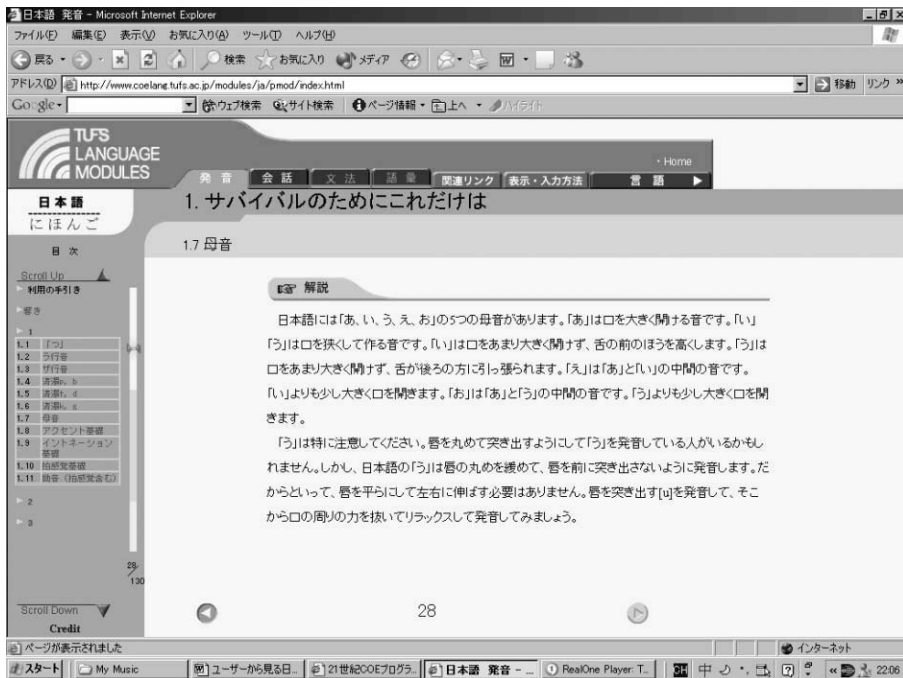


図7 母音に関する解説

また、今回のアンケートではユーザーの国籍が分からないが、図8の画面に示された歯茎や裏や縁や口蓋といった漢字は、非漢字圏の初級、中級学習者には難しいと思われる。発音の仕方を説明する際に必要なこれらの表現の理解を助けるため、口の形を示す絵などを提示することで、この問題を多少軽減することができると考えられる。

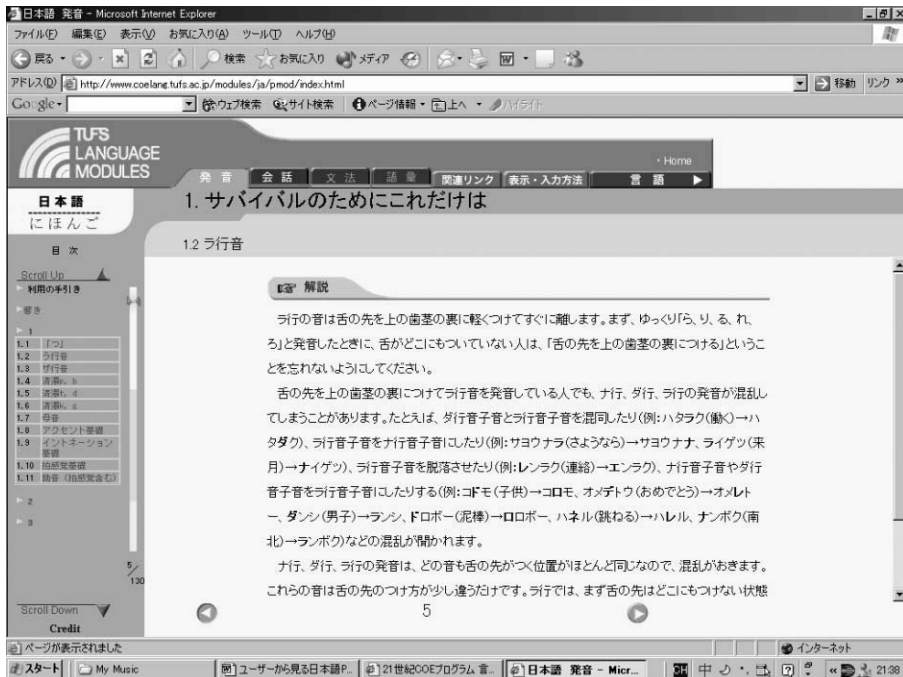


図8 ラ行についての解説

「歌を利用して学習する」に関しては「重点的に行いたい」が15名(27.8%)で、「あれば利用する」の32名(59.3%)を大きく下回った。中級者や上級者には、歌が発音の上達に直接つながる主要な練習手段とは捉えられていないことが分かった。日本語発音モジュールには歌を用いた練習はないが、中級・上級者はそれを「不便だ」とは考えていないようである。ただ、以下は推測になるが、初心者や初級者にとっては、「歌を用いた練習」は学習意欲を維持する手段の一つとも考えられるので、今後、設置の可能性を考えてみるのもよいのではないと思われる。

最後に、「説明などで挙げられている単語の意味を絵や写真で確認する」については、「重点的に行いたい」が10名(18.9%)、「あれば利用する」が30名(56.6%)であった。この数値がそれほど高くないのは、回答者がほとんど中級者と上級者であるためと考えられる。語彙が少ない初心者や初級者は、やはり単語の意味を絵や写真で確認したいのではないだろうか。すべての単語に絵や写真をつけることは無理であっても、モジュールの最初のパートだけでも、視覚的な補助があることが望ましいであろう。日本語発音モジュールの「サバイバルのためにこれだけは」では、図9のように発音記号の隣に写真が表示されており、初心者や初級者ユーザーへの配慮が窺える。



図 9 単語に意味の写真付きの練習問題

以上、ユーザーの学習方法についてのニーズと日本語発音モジュールを照らしあわせて分析した。表 3 には、前述の分析から明らかになった、「日本語発音モジュールにはない機能であるがユーザーのニーズが高いと思われる」学習内容および学習方法を平均値の高い順にリストアップした。学習内容の上から三つの項目「自分の発音を録音して聞く」、「練習問題の解答の確認を自動的に行う」、「途中や最後に、理解を確認するチェックを行う」に関しては、学習者のレベルを問わず、ニーズが高いと思われる。一方、「発音する口の形を絵などで確認する」、「歌を利用して学習する」、「説明などであげられている単語の意味を絵や写真で確認する」の三項目に関しては、今回の主たる回答者であった中級・上級者よりも、初心者と初級者のニーズが高いと考えられる。

表 3 日本語発音モジュールにない学習内容と学習方法についてのニーズ

学習方法についてニーズ		平均値
1	文字の発音の仕方	
学習内容についてのニーズ		
1	自分の発音を録音して聞く	2.65
2	練習問題の解答の確認を自動的に行う	2.50
3	途中や最後に、理解を確認するチェックを行う	2.49
4	発音する口の形を絵などで確認する	2.22
5	歌を利用して学習する	2.15

3. 結論

日本語発音モジュールはWEB教材として多くの優れた点を備えている。今回のアンケート結果からみると、ユーザーの学習内容についてのニーズはほぼカバーされていると言える。三つのレベルのパートで構成されているため、初心者から上級者まで多様なユーザーのニーズに応えることができる。イントネーション、アクセント、リズム、ストレスや声調などもそれぞれ解説されている。また、単語の聞き取り、単語の間の音のつながりの聞き取り、発音などについての解説もある。学習方法に関しては、日本語発音モジュールは多くの点で学習者に使いやすいように作られている。学習者は、同じ音や単語を繰り返し聞き、練習問題を通して自分の理解、学習をチェックできる。また、イントネーションのイメージ図や単語についている絵や写真により、発音や意味の学習が容易にできる。しかし、こういった利点と同時に学習者のニーズに照らし合わせて不足している点もいくつかあることが分かった。

4. 改善点

今回のアンケート結果と日本語発音モジュールを照らし合わせ、日本語発音モジュールが学習者のニーズを満たしていないと思われる点を抽出した。4.1はその結果のまとめである。4.2は、アンケートについて筆者がユーザーとして、またデータ分析を進める際に気づいた改善点を提示した。

4.1 日本語発音モジュールに関する改善点

本節では表3に基づき、日本語発音モジュールの改善点を提案する。

学習内容に関して、文字の発音の仕方を重点的に学習したいというニーズが高いものの、日本語発音モジュールの中では扱われていない。できるだけ最初の段階に、系統的に平仮名の発音のしかたについての解説を盛り込んでほしい。漢字に関しては、解決案として、練習問題の中の漢字に平仮名をつけることも考えられる。学習者が練習問題を解く際に、モデルの発音を真似したり、自分で発音したりすることが、漢字の発音の学習になると考えられる。これは練習問題を解く際にも助けになるのではないだろうか。

今回のアンケート結果からは、学習内容よりも学習方法において改善すべき点が多いようであると考えられる。具体的には、まず、練習問題について、学習者が自分の発音を聞けるように録音の機能を盛り込めば、学習者が自主的に判断し、間違いに気づくことができる。理想的には、練習問題に音声で認識できるようなプログラムを導入し、その場でユーザーにフィードバックを与えられるようなインタラクティブな機能があれば、さらに魅力的なWEB教材になるであろう。解説に関しては、専門用語の使用と、説明が長くなりがちであることが問題といえる。そこで、途中や最後に解説の理解を確認するような質問を設ければ、学習者が解説を誤解することも避けられ、学習の効率も上がると考えられる。また、外国人学習者が間違いやすいと思われる発音、たとえば、母音の「う」や「え」などの口の形を、絵もしくはビデオ画像で示すと学習者には視覚による確認が可能になり、

理解しやすいだろう。最後に、今後、プログラムに歌を盛り込むと、多様な学習方法を学習者に提供することができ、マルチメディア機能を生かして、学習者の学習意欲を維持することができるだろう。

4.2 アンケート評価シートに関する改善点

今回の日本語発音モジュールのアンケートの回収は、総数として 54 通と少なめで、しかも中級者と上級者に偏っていたために、初心者と初級者のニーズを直接とらえることができなかった。今後、より多くの初心者と初級者のユーザーのニーズも調べる必要があるであろう。また、今回のアンケートでは直接、ユーザーに学習内容と学習ニーズおよび各ユニットについて尋ねているが、日本語発音モジュール全体に関する評価は直接聞いていない。そのため、ユーザーの日本語発音モジュールに対する満足度は推測するしかなかった。今後、使いやすさなどに関する満足度を直接問うような項目を設ける必要があるだろう。

また、質問項目に関しては、今回は概括的な質問が多かったが、今後はモジュールの改善に直接つなげるために、より詳細な質問項目を設ける必要があると考えられる。学習方法の中の「練習問題を解く」を例とすると、今後具体的にどのような練習問題を解きたいのか、例を示し、選択してもらうこともできるだろう。また、今回はすべて選択式であった質問タイプであるが、今後は選択肢を指定せずに、自由回答式の質問も用意し、ユーザーの日本語発音モジュールに関する多様な意見を収集する必要があると思われる。

本稿を通して、日本語発音モジュールには、まだ改善する余地があることが分かった。幅広いユーザーの意見に基づいて、WEB 教材のマルチメディアの特徴をより積極的に生かした、使いやすく、インタラクティブな WEB 教材を目指した改善が望まれる。

TUFS 言語能力記述モデル開発のための試み： Common European Framework (of Reference for Languages) の考察

和田 朋子

(東京外国語大学大学院博士後期課程)

1. TUFS 言語能力記述モデル開発のための試みについて

1-1. TUFS 言語能力記述モデルを開発する目的

本研究の最終的な目的は、TUFS 言語モジュールで学習可能な言語すべてに共通する、言語能力の発達段階を記述する枠組みを開発することにある。このような言語能力の発達段階を記述する試みは、日本においても興味を集めつつある研究であるが（金谷他 2003；松沢他 2002 など）、日本で行われている研究は英語の能力についてのみに言及したものが多く、欧米のいくつかの枠組みがそうであるように、多言語を対象としたものは非常に少ない。一方、多言語を対象とした米国の ACTFL や欧州議会の枠組みは、欧米のような多言語多文化における言語教育を念頭に置いた基準であり、わが国のような一つの文化のなかで、各言語を外国語として学習する状況を想定はしていない。東京外国語大学の 21 世紀 COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」における「TUFS 言語モジュール」では、複数の異なる言語を学習することが可能であり、その開発において、それぞれの言語を使用する能力を共通の枠組みで評価し、その発達段階を記述することは、重要な課題である。これはわが国初めての多言語の能力記述の試みであり、上記の欧州議会の Language Passport や米国の ACTFL などに匹敵する、極めて学術的・教育的意味の大きな計画である。

1-2. これまでの経緯

東京外国語大学 21 世紀 COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」評価班（以下、評価班）は、これまでに TUFS 言語能力の記述モデルを開発するために必要と考えられるいくつかの基礎的な研究を行ってきた。その中でも、特に和田他（2004）では、まず、ヨーロッパ、アメリカ、イギリス、カナダ各国における言語能力の発達段階を記述する枠組みを概観・比較し、言語能力の発達段階を記述するために必要な、言語能力の評価を行う際の観点を分析した。その上で、それらの観点を共通枠組みとして、既存の欧米の枠組みに再びあてはめ直し、その妥当性を検証した。また、各国の枠組みにおける発達段階を測定する試みを比較・分析することで、TUFS 言語モジュールにおける到達度の評価方法の方向性について考察を行った。

1-3. 本研究の目的

上記のような研究を行っていくなかで、評価班が「TUFUS 言語能力の記述モデル」を開発していく際に特に参考になるのではないかと考えた枠組みは、欧州議会の The Common European Framework (of Reference for Languages) (以下、CEF) である (Appendix A を参照)。

CEF とは、欧州議会によって、ヨーロッパにおける言語教育のシラバスやカリキュラム、テストやテキストなどの画一化を目的として開発された、多言語を対象とした言語能力記述の枠組み (framework) である (Council of Europe 2001)。その意味で TUFUS 言語モジュールにおける言語能力の記述モデルと目的や性質が似ていると言える。また、CEF 以外にも、対象とする言語のうち 15 言語については Self-Assessment Checklist が存在し、自己評価および他者評価による言語能力の測定が可能であると同時に、この結果は、Language Passport という書類に言語および技能ごとに記載され、それを所持する学習者の言語資格を証明し、またその後の学習の指針としても活用されている。この点での能力のモデルや Passport の存在は、TUFUS 言語モジュールが目指すところでもあり、この CEF を深く検討することが TUFUS 言語能力の記述モデルの開発において有益であると考えた。

そのため、本研究では、まず、以前に評価班が分析を行った、言語能力の発達段階を記述するために必要な、言語能力の評価を行う際の観点を用いて CEF を分析し、特に能力の記述について、CEF の特徴となるものを考察する。その後、最近になり開発された、日本での英語の能力記述についても概観し、今後の TUFUS 言語能力の記述モデルの今後の開発の方向性を求めていきたいと思う。

2. Common European Framework の分析

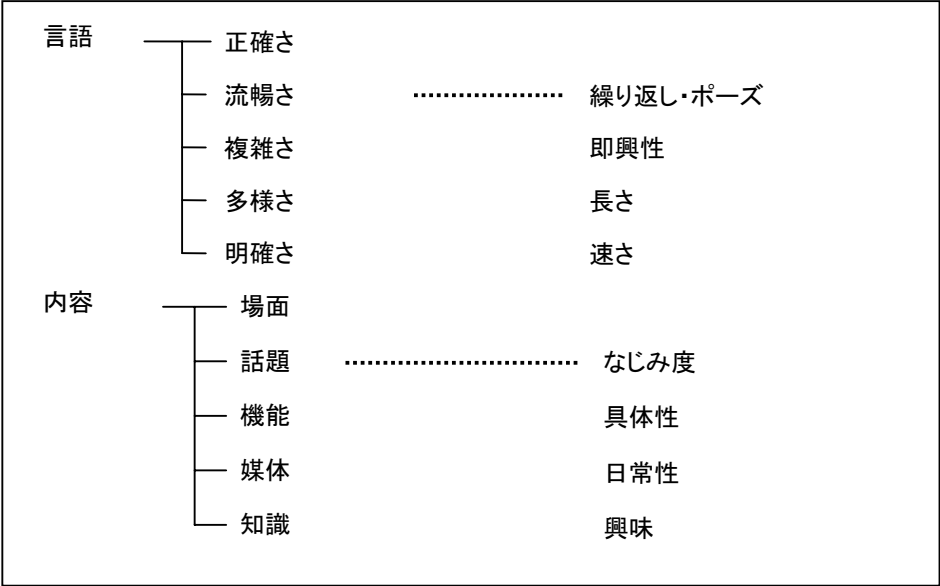
欧米の言語能力の発達段階を記述する枠組みを概観・比較していると、言語能力を記述する観点として考慮しなくてはならない点がいくつかあることに気づく (Council of Europe 2001)。ひとつは、能力の記述のためにどのような観点を立てていくのかということ、もう一つはレベルの設定をどのような規範のもとで行っていくのかということ、そしてその他の能力の記述に際しての細かい点などである。これらについては、和田他 (2004) でも発表した「到達度共通枠組み」に関する記述でも説明されているが、本稿では、実際にこれを用いて CEF を分析し、TUFUS 言語能力の記述モデルの開発を行う際の参考としたい。なお、本稿において CEF の記述を参照する際には、評価班が行った CEF の翻訳 (Appendix A を参照) を用いて、その内容を言及することとする。この翻訳は、CEF の記述内容をより深く理解し、吟味するために行ったものである。本稿における CEF の分析および考察においては、TUFUS 言語能力の記述モデルの基盤となる能力記述を探索するために、分析する内容を日本語で参照したいと思う。

2-1. 能力発達段階の観点の分類

和田他 (2004) によれば、言語能力の発達段階を示す観点は、大きく分けて言語の形式

に関するものと内容に関するものの2つに分けられる(図1を参照)。形式に関するものは、言語そのものの正確さや流暢さ、複雑さなどが挙げられる。また、内容に関するものとしては、話題や場面などが挙げられる。その他に、和田他(2004)「到達度共通枠組み」では、言語使用をどのように補完するのかを示す方略や、言語の処理能力を示す理解度などが挙げられている。実際の CEF の能力記述の中では、これらのすべてが網羅されているわけではなく、それぞれの技能およびレベルに応じていくつかの観点を取り上げ、記述を行っている。

図1 能力発達段階の観点の分類



CEF においては、技能は、Understanding (Listening と Reading に分かれる)、Speaking (Spoken Interaction と Spoken Production に分かれる)、Writing の5技能に分けられ、それぞれの技能で A1/A2・B1/B2・C1/C2 (A1 より順に C2 まで能力が発達することが想定されている) というレベルが設定されている。能力の記述では、各レベルで言語が使用される状況において想定される言語活動を記述しているわけであるが、その段階付けを上記の分類に基づいて行っている。

例えば、Listening の A1 レベルは、「自分の家族や身の回りのことについて、誰かがゆっくり、はっきりと話しているとき、よく知っている単語やとても基本的な語句ならば理解できる」と記述されている。この記述のうち、「自分の家族や身の回りのことについて」は図1の内容の観点の話題の中のなじみ度について、「ゆっくり」は言語の流暢さの中の速さについて、「はっきり」は言語の明確さについて、「よく知っている単語や基本的な語句ならば」は言語の複雑さを示していることになる。このように、能力の記述においては、それぞれの観点において、レベルを定義する上で特徴的だと考えられる要素を組み立て、各

言語活動の定義を行っている。

TUFS 言語能力の記述モデルの開発においても、各技能において、このような能力記述を行うことは目標の一つである。そのため、評価班では、CEF の能力記述を図 1 の観点から分析を行い、その特徴をいくつか探った。

まず **Listening** に関しては、記述のレベルの設定の主となるものは、A1 から B1 まで、B2, C1, C2 で異なっている。A1 から B1 までの記述では、聞き取る内容の話題のなじみ度、つまり話題となるものを、背景知識を含めてどのくらい知っているのかという基準で、難易の設定を行っている。また、言語の速さも、その他の観点として複線的に含まれているようである。しかし、B2 の記述においては、話題のなじみ度も考慮されている一方、レベルを定義する中心的な観点が「長い話や講義を」のように、聞き取る言語の長さとなり、C1 では「はっきりと道筋だっていなかったり、前後関係が言外に含まれているだけであったり、明確に示されていないくても」のように言語の明確さ、C2 では「早いネイティブの話者のスピード」のように流暢さ（正確さ）が中心的な観点となって能力の記述を行っていることが特徴的である。

次に、**Reading** に関しては、レベル設定の中心となるのは言語活動における読む内容の媒体である。A1 では例として「注意書き・ポスター・カード」などを挙げているが、A2 では「広告や案内やメニューや時刻表」や「短い簡単な個人宛の手紙」を挙げ、B2 では「現在の問題に関する記事やレポート」「文学的な散文」、C1 で「専門的な記事や専門知識を要する長い説明文」、C2 で「マニュアルや専門的な記事や文学作品」というような段階付けを行っている。ただし、これは、CEF が単に読む媒体を並べているのではなく、それぞれの媒体には、それを読むことの難易度を定義する要因と密接に関係している言語の形式や内容が内在しているからであり、例えば A1 の例である「注意書き・ポスター・カード」は「簡単な文」を理解することを示していて、それが A2 では「広告や案内やメニューや時刻表」と変化するのとは、読むことのできる言語の形式が、A1 の「簡単な文」から「簡単なテキスト」へ変化したことを示している。また、B2 の例が「現在の問題に関する記事やレポート」であるのに対して、C1 の例が「専門的な記事や長い技術的な説明文」となっているのは、読む内容の話題のなじみ度に変化があることを示している。

話すという言語活動の中でも特に言語のやりとりの技能である **Spoken Interaction** の記述に関しては、レベルの設定の中心は **Listening** 同様、レベルによって異なっている。A1 から B2 までは、観点の中心は内容の話題に対するなじみ度である。B1 までは、話題となっている内容が日常的なものとされ、その詳細なレベル分けは、言語の流暢さや複雑さで行っているが、B2 では話題として少しパブリックなものが想定されている。その後 B2 から C2 では、レベルの設定の中心は形式としての流暢さであり、さらに C1 および C2 では、C1 の「系統立てて明確に説明し」や C2 の「細かな意味合いも」のような言語の複雑さに加えて、C1 の「自分の意見を他の人の意見にうまく付け加えることができる」や C2 の「元に戻って、難しい部分を再構成すること」などの方略（図 1 に挙げられている以外の観点；詳しくは和田他（2004）を参照）に関する観点が、記述の中心となっている。

Spoken Interaction のやりとりの技能に対して、話す上での発表の技能を示す **Spoken**

Production の記述に関しては、発表という性質上、その内容の話題および言語の長さや語彙の複雑さがレベルの設定の中心となっている。A1 から B1 までは、「住んでいるところや知っている人」を「簡単な語句や文で」(A1)、「住んでいる環境、教育背景、現在または最近の仕事について」を「つながりのある語句や文を使って」(A2)、「経験やできごと、夢や希望」および「意見や計画」「本や映画の概要」について、「語句を簡単につなげて」(B2) のような段階付けがされている。B2 以降に関しては、B2 では「細かい描写」を含め、「利点や欠点」などの詳細を含めて説明できること、C1 ではそれに加えて、それらを「特定の観点を展開し、適切にまとめる」ことができること、C2 では「円滑な流れ」や「文脈に合わせたスタイル」で「効果的な構成」を用いることができることなど、A1 から B1 での形式の複雑さに関する記述に加えて、言語活動の機能や方略に関しての言及も加えられている。

最後に、**Writing** に関しては、A1 から B1 までと B2 から C2 までとで、記述の長さが極端に違うことが特徴的である。A1 から B1 までは「グリーティングカード」「ポストカード」「個人情報」のフォーム (A1) から、「メモやメッセージ」「簡単な個人的な手紙」(A2)、「個人的な手紙に経験や印象」(B1) のように、媒体を中心としたレベルの特徴づけがされているが、これは **Reading** の記述と同様、複線的には「短い簡単な」(A1 および A2) および「簡単なつながりを持った文章」(B1) といった言語の長さや、「個人的な」(A2) および「よく知っているおよび個人的に興味のある話題」(B1) などに見られる内容の話題についての言及を含んだ結果だと考えてよいだろう。B2 から C2 に関しては、媒体はエッセイ、レポートおよび記事に集約されるが、それらをふまえたレベルの定義として、「自分の関心のある領域」(B2)、「複雑な話題」(C1)、「専門的・文学的」(C2) のような話題の興味・日常性・具体性、「支持したり、反対したり」「理由をあげたり」(B2)、「強調する」(C1)、「議論する」(C2) などの言語活動の内容の機能、「明確に筋道だった文章」(C1)、「複雑な」文章 (C2) のような形式の複雑さ、そして「読み手に合わせたスタイル」(C1) や「適切なスタイル」「論理的かつ効果的な構成で」(C2) に含まれる方略が観点として取り入れられている。

CEF の各技能の能力記述に関しては、その執筆者がどのように能力の発達を描写しようとしたのか、その枠組みがある程度透けて見えてくるような印象がある。つまり、図 1 に挙げられているような様々な観点をシステムティックに統合することで、レベルの定義づけが行われているように感じられる。もともと、このような能力記述の枠組み (framework) は、能力を包括的に説明する必要があるため、それぞれのレベルを描写する記述は必然的に抽象的なものを含むことになる。しかし、実際の言語活動は、さらにそれらの抽象的な要素が統合された活動 (performance) として存在し、それを能力記述モデルに含むことも可能ではあるのだが (実際に、**Reading** や **Writing** などの記述で媒体が例として挙げられている)、それでは、能力の発達を段階的に (つまり分析的に) 説明することは難しく (North 2000: 121)、この点が能力記述モデルの矛盾および限界であり、モデルを開発していく際の困難点となるだろう。

2-2. レベル設定の規範

能力レベルの記述を行うにあたって考えなくてはならないこととして、各技能のレベルを設定する上での規範が挙げられる。一つはレベルの段階付けの方法である。レベルの段階付けの方法には、どの部分をスタートポイントとして能力の記述を行っていくのかによって、大きく分けて「足し算的」なものと「引き算的」なものの二つがあると考えられる（和田他 2004）。「足し算的」なアプローチは、学習を始めたばかりの初心者からスタートとして、初心者の段階から何ができるようになっていくのかを記述する方法である。一方、「引き算的」アプローチは、ネイティブレベルの話者をスタートとして、そのような熟達者に比べて何ができないかを記述する方法である。

記述を分析している限りでは、CEF はスタートを初心者とし、A1 から C2 まで「足し算的」なアプローチで記述を行っているように思われる（North 2000: 59）。最終目標である C2 の記述においても、ネイティブの能力が例に出されることも少なく、逆に A1 で記述された内容に、様々な要素を加えることで能力の尺度を上げているように感じられる。

もう一つ考えなくてはならないことは、レベルのスタートをどのようなレベルに設定し、最終目標をどのようなレベルに設定するのかということである。スタートを何もできないゼロのレベルとするのか、それとも、なんらかの記述を設定し、それが可能となった時点で最初のレベルに到達したことにするのか（Council of Europe 2001:33）、ということや、また、最終目標をネイティブと同じ能力とするのか（North 2000: 54）、なんらかの枠外として記述を設定するのかというのは、和田他（2004）でも議論されている。

CEF では、スタートである A1 でも、最低限レベルとしてそれぞれの技能で何らかの記述を特定し、それが可能となった時点で最初のレベルに到達したことになっている。最終目標については、ネイティブと同じ能力とするのではなく、学習者としての最高レベルを設定し、ネイティブについての言及は避けている（Council of Europe 2001: 36）。しかし、一方で、C1 や C2 で設定されているレベルには、標準的な教育を受けたネイティブスピーカーであっても達成しえない記述（North 2000: 56）も一部含まれている。

これらのレベル設定にあたっては、言語が学習される環境を大いに考慮する必要がある。つまり、言語を第二言語として、日常生活で使用することを想定した環境で学習が行われる場合には、その最終目標はネイティブ話者と同等の言語能力であるため、最終目標をネイティブレベルとし、レベルの段階付けもネイティブレベルからの「引き算的」アプローチとなる。一方、言語を外国語として学習する環境においては、学習者およびその文脈によって最終目標は異なってくるため、初心者のレベルをスタートとし、「足し算的」アプローチでレベルの段階付けをすることが必要となる（Council of Europe 2001: 21）。CEF が用いられる文脈は、時には言語を外国語として学習する教室環境であったり、時には言語が学習者にとっての第二言語として用いられる職場という環境であったりと、多様なため、初心者のレベルをスタートとした「足し算的」アプローチを採用しているが（Council of Europe 2001: 31）、TUFS 言語能力の記述モデルも外国語環境での言語の学習という文脈であるということからも、同じアプローチを採用することになるだろう。

2-3. 考察

CEF の言語能力の記述を分析して、まず気づくことは、レベルの記述の設定の中心となる観点が、技能によって異なることである。本稿の分析では、**Listening** に関しては、聞き取る内容の話題のなじみ度を中心として、言語の速さや長さ流暢さが観点となっていた。**Reading** に関しては、学習者が読む実際の媒体がレベルを設定する観点の中心であり、これに関しては **Writing** に関する記述も同様であった。**Spoken Interaction** に関しては、**Listening** 同様、話題のなじみ度を中心として、その他に言語の流暢さ複雑さを観点としているが、方略が含まれているところが **Listening** とは異なる点である。**Spoken Production** の記述も、**Spoken Interaction** と同様、内容の話題を中心に、言語の長さや語彙の複雑さ、方略が観点となっていたが、言語の機能も記述に含まれており、その点で **Spoken Interaction** と異なっていた。

能力の記述ということでは同じはずであるのに、このように含まれる観点が異なってくる原因として、2-1.の終わりでも挙げた能力記述モデルの難しさが挙げられる。そもそも能力記述の枠組み (framework) は、言語能力の発達を段階的に説明するために書かれたものである。段階的に説明するためには、使用される言語に関して分析的に記述を行っていく必要があり、その結果、その記述は、必然的に抽象的な描写を含むことになる (Council of Europe 2001: 30 ; Bachman 1991: 673)。しかし、一方で、学習者の実際の言語活動は、それらの抽象的な要素が統合された活動 (performance) としてのみ存在する。能力記述モデルにそれらの実際の活動を記述することで能力の発達モデルとすることは可能ではあるが、それでは、能力の発達を段階的に (つまり分析的に) 説明することは難しく、明確な能力発達の記述を行うことができなくなるのである。

CEF の各技能の記述で、例えば **Reading** や **Writing** の記述の中心が媒体であったことは、これが理由ではないかと考えられる。つまり、それぞれの「媒体」には、それを読むこと (または書くこと) の難易度を決定する要因と密接に関係している言語の形式や内容が内在しており、それらが統合された形として、各レベルの能力がもっとも判断されやすい形が「媒体」という観点で表れたのである (North 2000: 103)。各レベルの能力が表れやすい形というのは、技能の特徴によって必然的に異なる (North 2000: 111-112)。**Reading** と **Writing** が「媒体」であったのは、この二つが文字化された言語をあつかう技能であるからであり、**Listening** に関しては、この技能が音声的言語をあつかうため、瞬時に聴解をする際に理解のポイントとなる観点が話題であり、音の速さや長さ、流暢さであるからでないかと推測される。また、**Spoken Interaction** や **Spoken Production** についても同様のことが言え、そこに方略的な観点が加わっているのは、これらに発信的能力の要素が含まれるからであろう。

これらの言語活動の記述として、CEF には **Self-Assessment Checklist** が存在している。**Self-Assessment Checklist** は、その目的が言語能力の自己および他者評価を行うためであることから、より具体的でわかりやすい実際の言語活動を記述している。筆者は、TUFS 言語能力の記述モデルの基盤となる能力記述を探索するため、この **Self-Assessment Checklist** の翻訳を行ったが (Appendix B を参照)、CEF が各レベルの言語の特性を記述する抽象的な内容であるのに対して、**Self-Assessment Checklist** の記述は主に「言語機能」+「程度 (図

1 の言語にあたる)」+「言語使用の文脈および媒体」の形態をとり、より具体的な活動を示しているように感じた。例えば、B1 の Listening の「標準的な言語で、明瞭に話されていれば、大体的場合、周りで行われている長い議論の要旨をまとめることができる。」という記述は、「標準的な言語で、明瞭に話されていれば、大体的場合、」の部分は言語の「程度」を示し、「周りで行われている長い議論」の部分が「言語使用の文脈および媒体」を示し、「要旨をまとめることができる」は「言語機能」を示している。このような実際に何ができるのかを記述した Can-do Statement (Council of Europe 2001: 244 ; 金谷他 2003 : 87) は、言語能力記述モデルにおいては便利であるが、TUFSS 言語能力の記述モデルの基盤としては、上記でも述べた、分析的かつ明確な能力発達の記述を行うことができなくなるという理由から、当面は CEF の能力記述 (framework) を採用することが妥当といえるだろう。

CEF の言語能力記述の分析として、二つ目に、これらの記述の中心となる観点が、同じ技能のなかでもレベルによって異なってくることは興味深い。CEF を概観していると、各技能において、A1 から B1, および B2, C1, C2 のような段階で、レベルの記述の性質が異なるようであった。これらは学習者のレベルが上がるにつれて、実際の言語活動の認知的負荷が大きくなり、それに伴って、言語の形式や内容の難易度を定義する要素の性質が異なってくるからであろう (North 2000: 56)。特に Spoken Interaction や Spoken Production では、C1 および C2 では、方略が観点となっているが、はたしてこの観点が、どれほど言語能力と関係があるのかということ、更なる検討を要する点である (North 2000: 74)。また、North (2000: 117) でも議論されていることではあるが、各技能の A1 から C2 までの能力は、通技能的に捕らえることが可能なのか、また、学習者の言語能力は、実際に CEF で想定されている能力の発達段階の順序に沿った形で伸びていくのだろうかという点についても、更なる検証が必要であろう。

TUFSS 言語能力の記述モデルの開発においても、以上の二つの点は考慮する必要があるだろう。一つ目のレベル記述の設定の中心となる観点については、CEF で各技能の中心になっていた観点が、TUFSS 言語モジュールで学習する文脈、または日本で言語を外国語として学ぶ文脈においても、レベル記述の設定の中心になるとは限らない。特に TUFSS 言語能力の記述モデルの開発においては、東京外国語大学・外国語学部の 4 年間のカリキュラムを想定して、発達段階の能力の記述を行うわけであるが、各専攻語の学生の現状と CEF の記述では、レベル記述を設定する観点からその発達順序などで、異なる点が多々あることは十分に想定される (Council of Europe 2001: 21)。

また、レベルの設定についても、TUFSS 言語モジュールではどのレベルをスタート地点とし、何ができることになることを最終目標とするのかということや、TUFSS 言語モジュール (つまり、東京外国語大学・外国語学部 4 年間のカリキュラム) において、CEF で見られた A1 から B1, B2, C1, C2 のような、能力記述の性質についての異なりが生じる境界レベルはどのようになるのか、ということも考える必要がある。さらに、CEF で見られた「方略」のような、非常に高いレベルでの記述観点は、TUFSS 言語能力記述モデルでも妥当な観点となりうるのかという点なども検討する必要がある。Council of Europe (2001) でも述べられているように、能力記述モデルの妥当性は、そのモデルが実際に使用される文脈

との関係においてのみ認められるものである。上記に挙げた 2 つの点は、TUFs 言語モジュールが利用される文脈と密接に関係する問題点であり、これらの点については、評価班として、学内の教員や学生を対象にアンケートなどを用いて、調査を進めていく予定である。

最後に CEF における能力記述と Self-Assessment Checklist の関係であるが、これは TUFs 言語能力の記述モデルの開発においても必要な関係であることを強調したい。現段階で評価班が取り組んでいるのは、CEF の能力記述を基盤とした TUFs 言語モジュールにおける言語能力の記述であるが、将来的には、それに即した Can-do Statement の開発も必要となってくる。これは、TUFs 言語能力の記述モデルにおいても、学習者自身による自己評価および教員による他者評価を行うことを可能にするだけではなく、CEF における Language Passport のような、学習の指針を学習者に提供すると同時に、学習者の言語運用能力の証明となりうる媒体を外部に提示できるようにする（Council of Europe 2001: 1）ということをも想定しての考えである。このような取り組みのために、特に外部への言語運用能力の説明においてはどのような記述が必要とされているのかということについても、調査を行う必要があると考えている。

3. 日本における英語能力発達段階の記述

最近では日本においても、文部科学省による中学校・高等学校における絶対評価の導入に伴って、言語能力の発達段階の記述に対する関心が高まっている。ただし、日本においては、外国語の大部分を占める言語が英語であるため、英語に関する記述のみに興味が集まっているのが現状である。

そのような英語能力の発達段階の記述を積極的に研究しているのが、(株)ベネッセコーポレーションが開発している GTEC for STUDENTS（以下、GTEC）である。GTEC には、そのスコアを基にした 1～6 までのグレードが存在し、GTEC の習熟度ガイドラインでは、そのグレードによって能力の記述がなされている。技能に関しては、GTEC に Reading・Listening・Writing のテストのみが存在することから、この 3 つの技能に関してのみ枠組みが存在している。

また、GTEC にも Can-do Statement が存在している。これは、日本人学習者を対象とした、英語を外国語として学ぶ環境における Can-do Statement としては貴重な存在である。この Can-do Statement に含まれる場面や活動の分類には、日常生活で英語を使う場面や活動や英語圏で英語を使う場面や活動のほかに、学校・教室内で英語を使う場面や活動が含まれており、TUFs 言語能力の記述モデルの開発においては、参考にする点が多く含まれると考えられる。

この他に、TOEIC や英検においても Can-do Statement などの能力記述を行う試みは始まっているが、それらはまだ開発の段階にある。

4. まとめ

本稿では、TUFSS 言語能力の記述モデルの今後の開発の方向性を探るため、その基盤となりうる CEF の言語能力記述を分析し、いくつかの特徴となる点について考察を行った。

CEF の能力記述においては、そのレベルを設定する観点が各技能により異なり、それが、能力記述の難しさを象徴しているという点は興味深い発見であった。レベルの設定についても、その記述の中心となる観点が、同じ技能のなかでもレベルによって異なってくることは興味深い。これらの点について、TUFSS 言語能力の記述モデルの開発においてはどのようにとらえるべきなのか、評価班として、学内の教員や学生を対象に調査を行いながら、今後、さらに検討していく必要があるだろう。

また、TUFSS 言語能力の記述モデルは、日本において、言語を外国語として学習する環境を想定しているという点では、日本の GTEC 習熟度ガイドラインおよび Can-do Statement は参考になるだろう。一方、その意味では、CEF は日本の教室環境という文脈とは異なる部分が多く、その点で、TUFSS 言語能力の記述モデルと利用される文脈が同じとなる、他の言語能力記述についても、本稿のような分析を行う必要があるかもしれない。

Appendix A

The Common European Framework (of Reference for Languages) *評価班による翻訳

[illegible]

Appendix B

The Common European Framework: Self-Assessment Checklist *筆者による翻訳より一部抜粋

自己評価チェックリスト		Level B1 (2-3.3)		
言語:				
このチェックリストのコラム1は、あなたが自分で、英語でできると思うことを記録するためのものです。コラム2では、先生など他の人に、あなたが何ができると思うかをチェックしてもらいましょう。コラム3では、あなたが、自分ではまだできないけれど重要だと思う内容にチェックをします。このリストに挙げられたことの他に、例えば、先生と話し合ってみて、今の段階であなたができることや重要だと思うことがあれば、書き加えてください。				
以下のように表記します:				
コラム1およびコラム2				
v 普通の状況であれば、できる。				
w 簡単にできる。				
コラム3				
! これを目標としたい。				
!! これは必ずできるようになりたい。				
以下の項目の80%以上にチェックがつけば、あなたがLevel B1には到達している可能性は高いでしょう。		私	先生 又は 他の 人	私の 目標
リスニング				
はっきり、ゆっくり、直接的に、日常的な内容で話しかけられれば、相手の言うことが理解できる。ただし、時に単語やフレーズなどの繰り返しが必要である。				
標準的な方言で、明瞭に話されていれば、大体的場合、周りで行われている長い議論の要旨をまとめることができる。				
短い物語文を聞いて、次になにが起きるのかの推測を立てることができる。				
ラジオのニュースやもっと簡単な録音されたものを聞いて、内容に個人的に興味があり、比較的ゆっくり、はっきりと話されたものであれば、要旨を理解することができる。				
テレビ番組を見て、内容が身近なもので、比較的ゆっくり、はっきりと話されたものであれば、要旨を理解することができる。				
日常生活に使うものの使い方の説明など、簡単な技術的情報を理解することができる。				
リーディング				
時事問題や身近な話題についての短い新聞記事の要旨を理解することができる。				
新聞や雑誌で、時事問題や出来事について誰かが意見しているような内容のコラムやインタビューを読むことができ、文章全体を理解できる。				
トピックが身近であれば、わからない単語の意味を文脈から推測し、書いてある内容を推測することができる。				
(ニュースの要旨など) 短い文章を概読して、適当な事実や情報(誰がどこでなにをしたのかなど)を見つけることができる。				
短い、簡単な、日常生活に関係する内容のパンフレットを読んで、必要な情報を理解すること簡単な伝言や標準的な手紙(ビジネス、クラブ、または書類)を理解することができる。				
個人的な手紙で、相手に起きたこと、気持ち、願望などが書かれている部分を理解し、頻繁に返事が書くことができる。				
わかりやすい構成の話であれば、あらすじを理解し、重要な出来事やその象徴的意味に気付くことができる。				

口頭によるやりとり			
身近な話題や興味のある話題であれば、簡単な直接的会話を開始して、保持し、終わらせることができる。			
会話や議論を続けることができるが、時に自分の言いたいことを厳密に伝えようとすると、困難に感じることがある。			
旅行の準備や、実際の旅行中に遭遇するほとんどの場面に対応することができる。			
詳細な指示・案内を要求して、理解することができる。			
驚き、幸せ、悲しみ、興味、無関心などの感情を表現し、応答することができる。			
友達とのインフォーマルな議論であれば、個人的な見解や意見を述べたり求めたりできる。			
失礼にならないように同意したり、反論したりできる。			
口頭による発話			
物語を語ることができる。			
自分の経験について、そのときの時分の気持ちや行動を説明しながら、詳細な説明をする。			
自分の夢、希望、野望を説明できる。			
自分の計画、意図、行動について、理由を述べ、説明することができる。			
本や映画のあらすじを挙げて、自分の反応を説明できる。			
短い、書かれている文章について、基の文章の表現や順序付けを用いて、内容を簡単に復唱することができる。			
方略			
理解していることを確認するために、相手の言ったことを(相づちのように)繰り返すことができる。			
相手の言ったことをもう少しわかりやすく説明するように求めたり、確認したりできる。			
単語が思い浮かばないときに、意味の近い、もう少し簡単な単語を並べ、相手に「直し」を求めることができる。			
言語の質			
会話をずっと続けることはできるが、特に準備なしに、長い時間話す場合には、時々止まって、話の内容を考えたり、直したりする必要がある。			
その時にもっとも適切な情報を、自分が一番重要と思うことを伝えて、相手に知らせることが日常生活に関係する家族、趣味や興味、仕事旅行、時事問題などについて、遠まわしの表現なども用いながら話すのに、十分なボキャブラリーがある。			
慣れた、推測のできる場面であれば、比較的正確に自分を表現することができる。			
ライティング			
自分の興味ある分野の内容について、簡単な文章をつなげることができ、個人的な見解や意見を述べることができる。			
学校新聞や仲間内のお知らせなどで、旅行など、経験や出来事について簡単な文章を書くことができる。			
友達や知り合いに、最近の出来事を伝えたり、訊ねたりする個人的な手紙を書くことができる。			
個人的な手紙で、映画や本のあらすじを説明したり、コンサートの様子を話したりできる。			
手紙の中で、悲しみ、幸福、興味、後悔、同情などの感情を表現することができる。			
広告などを見て、その商品(車や授業内容)について、より完全で詳しい内容を求める手紙を書くことができる。			
友達や同僚に対して、ファックス、eメール、回覧などを用いて、短く、簡単な情報を流したり、訊ねたりできる。			
文章の形式で、履歴書を書くことができる。			

参考文献

- 金谷憲（編）．（2003）．『英語教育評価論』河源社．
- 松沢伸二，佐野正之，米山朝二．（2002）．『英語教師のための新しい評価法 英語教育 21 世紀叢書』大修館書店．
- 和田朋子，長沼君主，田中敦英．（2004）．「言語能力の発達段階の記述について」．『言語情報学研究報告』 No.2，東京外国語大学 21 世紀 COE プログラム，pp.95-110．
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford.: Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang Publishing.

3. 第二言語習得

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

日本人英語学習者の 学習者言語コーパス基礎調査 ー現状と今後の課題ー

植田 恵

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

西川 恵

(東京外国語大学大学院研究生)

丸井 ふみ子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに ー本基礎調査の目的ー

21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」では、現在「TUFS 言語モジュール」と称する多言語 e-learning 教材を開発中である。この教材の開発作業と並行して、理論言語学や言語教育学関連の基礎研究も行なわれており、本調査はその一環として進行しているプロジェクトの一部である。言語教育学に関連する基礎研究の中でも、本調査の母体となるプロジェクトの目的は、日本人による英語習得プロセスを解明するための学習者言語分析と、その分析成果の教材開発への応用である。2003 年度は基礎研究開始初年度ということもあり、今後の学習者言語分析研究の土台となる先行研究のレビューを行った。第二言語習得 (Second Language Acquisition ; 以下 SLA) 研究の発展により、学習者言語研究は増える一方だが、今回レビューの対象としたのは、近年、学習者言語研究のための方法論として注目されている学習者コーパスである。

近年、コーパスの教育分野への応用は目覚ましいものがあり、学習者コーパスへの関心も高まってきている。日本でも JEFLC コーパス、SST コーパスを始めとして、いくつかの学習者コーパスプロジェクトが開始されているが、既存の日本人英語学習者コーパスに関するまとまった報告は見られない。よって、日本人英語学習者コーパスを中心に、主要な英語学習者コーパスの現状を把握し、今後 TUFS 言語モジュール英語 e-learning 教材に応用可能なコーパス開発の基礎とすべく、今回の基礎調査実施となった。

1. 学習者コーパス (learner corpus) とは何か

The Oxford English Dictionary によると、‘corpus’ とは、もともとラテン語で ‘body’ を意味しており、1956 年に “the body of written or spoken material upon which a linguistic analysis is based” との定義が初出となっている。この定義では、言語研究に利用できるテキストの集合体は全てコーパスということになるが、梅咲 (1998:17) によると、近年、一般にコーパ

スと言う場合には狭義で捉えられ、「機械可読式 (machine-readable form)」で「研究対象となる言語変種を代表するように、明確なコーパスデザインをもって収集され」、「様々な情報がコード化されて付けられた」テキストの集合体を指す場合が多い。また、投野 (2003) によると、コーパスはデータベースや電子テキスト・アーカイブのようなものと違い、単語や文単位ではなく、一定の方針に基づいて、テキスト単位で収集されたものを指す。つまりコーパスとは、「言語研究のために、一定の方針に基づいてサンプル抽出をし、集められた、一続きの書き言葉または話し言葉テキストで、コンピュータで処理・分析できるように加工したもの」と定義できる。

様々なコーパスの中でも、英語教育及び SLA 研究の分野で特に重要な意味を持つのが学習者コーパス (learner corpus) である。朝尾 (1998) によると、学習者コーパスとは、学習者が言語習得過程で形成する中間言語 (interlanguage) をデータ資源とし、学習者の言語運用研究を主目的として編纂されたコーパスのことである。Granger (2002) が指摘しているように、今まで中間言語データ収集には多大な労力と時間が費やされていた。しかし、コンピュータ技術の発達と、一般利用できる学習者コーパスの出現により、データ収集の面で研究者にかかる負担は、かつてよりも大幅に軽減されたと言える。また、コーパスは大量のデータを提供するだけでなく、解析ツールによって、データの誤用分析・語句の頻度検証などを容易に行うことができる。Meyer (2002), Granger, Hung & Petch-Tyson (2002) など多くの研究者が、このような研究のための方法論 (methodology) としてのコーパスの役割を重視している。学習者コーパスは、言語教育分野、SLA 研究分野において、これまでの理論的研究の蓄積の上に実証例を与える新しい研究手段として、今後ますます重要になってくるだろう。

2. 英語教育・SLA 研究の中でのコーパス：歴史的概観

齋藤 (1998) によると、言語学の分野でコーパスを利用した研究が始まったのは、1960 年代のことである。石田他 (2003) によると、それ以前に英語教育の分野では、Thorndike (1921) などが学習語彙表の分野でコーパスを利用していたが、この段階のコーパスはまだ電子化されておらず、教育分野への本格的な電子化コーパスの利用は、イギリスの COBUILD project (Sinclair 1987) による学習辞書編纂が最初となる。

SLA 研究の分野では、Tono (2002), Granger (1998) によると、1960 年代に誤用分析 (error analysis) が研究の中心となり、多くの研究者が学習者言語データに注目するようになってから始まった。しかし、その目的が誤用パターンの分析であったため、誤用以外のデータの多くが無視され、集められたデータも、規模が 2,000 語以下の小さなものがほとんどだった。その後 1970 年代に中間言語研究が主流となり、学習者コーパスに近いものが出てきたが、フォーマットやデータの性質などはきちんと統一されていなかった。Tono (2002), Granger (2002) によると、1. の定義に当てはまるような学習者コーパスの原型が現れたのは、1980 年代に入ってからのことである。

本格的な学習者コーパスで、第二言語習得を扱ったものが現れるのはさらに後になり、90 年代初頭にイギリスで作成された LLC (Longman Learners' Corpus) が最初となる。学術

的な目的で編纂された学習者コーパスとしては、LLC とほぼ同時期にベルギーで編纂された ICLE (International Corpus of Learner English) が初であり、さらに、日本人英語学習者のみを扱ったコーパスが編纂されるのは 90 年代後半に入ってからである。

以上のように、学習者コーパスを利用した研究の歴史は浅く、まだ始まったばかりの分野だと言える。しかし、コンピュータ技術の目覚ましい進歩と一般への普及により、この 10 年間でコーパス利用研究は急増している。

3. 世界の主な学習者コーパス¹

2. で述べたように、80 年代以降、英語圏の国々を中心に、本格的な学習者コーパスプロジェクトが開始されるようになった²。学習者コーパスのうち、初期にできた大きなものとして、子供の第一言語習得における話し言葉データを主とした、アメリカの CHILDES (Child Language Data Exchange System) が挙げられる。元々は、アメリカ人の子供の母語(英語)習得過程の発話を主なデータ資源としていたが、近年は第二言語学習者、バイリンガルの子供、言語障害を持つ人の発話や、英語以外の言語における子供の母語習得過程データが拡充しており、世界的な広がりを見せている。

学習者コーパス編纂の大きな流れのひとつとして、学習辞書の編纂があるが、Longman 社の LLC や、同じくイギリスで作成された Cambridge University Press の CLC (Cambridge Learner Corpus) がそれに当たる。LLC は世界 75 カ国以上の学生から Longman 社に送られてきたエッセイや試験などの書き言葉をデータ資源としており、CLC は Cambridge 英検のテストデータ(書き言葉)を資源としている。外国語として英語を学んでいる(English as a Foreign Language ; 以下 EFL) 学習者の増加に伴い、中間言語データは学習辞書編纂において不可欠になっている。現在、ほとんどの英語学習辞書には、このようなコーパスデータが反映されている。

学習者コーパスとして画期的なものが、ベルギーの CECL (Université catholique de Louvain Centre for English Corpus Linguistics) による ICLE である。ICLE の最大の特徴は、国際的なパラレルコーパスである、という点である。それまでのコーパスは、様々な母語を持つ英語学習者のデータを扱ってはいたが、各学習者のデータ内容は統一されていなかった。しかし ICLE は、データ資源を大学 3, 4 年生のエッセイに限り、エッセイのテーマや長さも統一した。それにより、母語話者と学習者の比較だけでなく、異なる母語を持つ英語学習者同士の間言語の比較も行うことができるようになった³。この利点は、中間言語の普遍的エラーと母語の影響によるエラーの特定が可能になるという点である。また、ICLE は書き言葉データのみを扱っているが、その補完コーパスとして、1995 年に学習者の話し言葉データを集めた LINDSEI (The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage) プロジェクトが始まった。LINDSEI も ICLE と同じく、データ内容を統一し

各コーパスの一覧は、表 1. 世界の主要学習者コーパス(日本以外)を参照。

² Tono, Y (2002) に詳しい。

³ 母語が異なる学習者同士の比較を行った研究としては、Kaneko, A (2003) (日本語・中国語・フランス語母語話者の比較) などがある。

た国際的なパラレルコーパスである。この二つは現在も参加国を増やし、拡大が続いている。このようなパラレル型の学習者コーパスは、今後ますます増えていくものと考えられる。

以上のコーパスには、全て日本人英語学習者のデータも含まれている。これらのコーパスは英語圏で作成されたものだが、英語圏以外でもコーパス編纂が行われている。主なものとしては、ポーランドの University of Lodz とイギリスの Lancaster University による PELCRA (Polish-English Language Corpus Research and Applications), ハンガリーの JPU (Janus Pannonius University) Corpus, アジアでは、香港科技大學の HKUST (Hong Kong University of Science and Technology) Corpus, 香港大學の TSLC (TELEC Secondary Learner Corpus), 台湾の國立中山大学による TLCE (Taiwanese Learner Corpus of English) などがある。これらのコーパスについては、日本人学習者のデータが含まれていないため、今回の基礎調査では取り扱わなかった。

本基礎調査で扱った、日本以外で作成され、日本人英語学習者データを含んでいる主要な英語学習者コーパスは、次ページの表 1 にまとめている。

4. 日本で作成されている英語学習者コーパスと付随研究⁴

1990 年頃から、日本でも学習者コーパスの開発が始まった。日本人英語学習者のデータを扱った最も大きなコーパスが、JEFL (Japanese EFL Learner) Corpus である。これは中学 1 年生～大学生の英語エッセイを主なデータ資源としたコーパスであり、ICLE とは違い、初級学習者のデータも含んでいるところが特徴である。そのため、学習段階・年齢による比較ができるという利点がある。また、学習者の英語エッセイデータだけでなく、サブコーパスとして、英語教科書コーパス、日本語作文コーパスも備えている。この 2 つのサブコーパスにより、学習者の英語の主なインプット資源を特定でき、英語インプットと日本語からの転移の影響を見ることができ、誤用分析の際に活用することができる。

話し言葉データを扱ったものでは、SST (Standard Speaking Test) Corpus がある。これは既存の話し言葉コーパスとしては世界最大規模のコーパスである。SST とは、OPI (Oral Proficiency Interview) を基に日本人学習者用に開発されたスピーキングテストであり、SST Corpus は SST 受験者のインタビュー形式のテストデータをデータ資源としている。このコーパスの特徴の一つは、各学習者のインタビューに、SST 評価による学習段階レベルが付与されているという点である。これにより、学習者のレベル別にデータを分析することができる。また学習者のインタビューを日本語に訳した日本語訳コーパス、英語母語話者による同形式のインタビューを収録した正解コーパスを備えているため、JEFL Corpus と同じく日本語と中間言語、中間言語と英語との比較ができる。

その他に日本人学習者のデータを扱ったものとしては、CEJL (Corpus of English by Japanese Learners) と HELC (Hiroshima English Learners's Corpus) がある。CEJL は大学生 300 人の英作文をデータ資源としており、HELC は中・高校生の和文英訳データを資源と

⁴ 各コーパスの一覧は、表 2. 日本の学習者コーパス を参照。

表 1. 世界の主要学習者コーパス（日本以外）⁵

名称	データ資源	収録語数	特徴	作成国	作成者/URL
CHILDES	英語を中心に 30 言語の話し言葉	約 1 億 8,000 万字 (*96 年現在)	L1 学習者を中心に、バイリンガル・言語障害者・L2 学習者のデータを使用。	アメリカ	Brian MacWhinney, Catherine Snow が中心 http://childes.psy.cmu.edu/
LLC	75 ヶ国以上の学生のエッセイなど	約 1,000 万語	学習者コーパスとして世界最大級の規模。データ提供者の背景情報有。	イギリス	Longman 社 http://www.longman-elt.com/dictionaries/corpus/learn.html
CLC	15 ヶ国の学習者のテストスク립ト	約 1,500 万語	LEC システムによるエラータグの付与。	イギリス	Cambridge University Press 及び Cambridge ESOL http://uk.cambridge.org/elt/corpus/clc.htm
ICLE	19 ヶ国の大学 3, 4 年生のエッセイ	約 300 万語	国際的で大規模な学習者書き言葉パラレルコーパス。L1 との比較も可能。	ベルギー	CECL の Sylviane Granger を中心に 19 ヶ国の調査者 http://juppiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Projects/ICLE/icle.html
LINDSEI	7 ヶ国の大学 3, 4 年生のインタビュー	資料なし	国際的な学習者話し言葉パラレルコーパス。ICLE の補完を目的として開発。	ベルギー	CECL の Sylviane Granger を中心に 7 ヶ国の調査者 http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projets/Lindsei/lindsei.htm
MICASE ⁶	ミシガン大学職員及び学生の話し言葉	約 170 万語 (190 時間)	大学内で起こる様々な状況での話し言葉を収録。	アメリカ	University of Michigan the English Language Institute の MICASE グループ http://www.hti.umich.edu/m/micase/

⁵ データは 2004 年 6 月現在確認のもの。

⁶ MICASE は学術的な場での話し言葉調査を目的としており、学習者言語調査を目的とした学習者コーパスとは分類上異なるが、英語母語話者以外の英語も含まれているため、表記上、ここに記しておく。

している、比較的規模の小さいコーパスである。WordSmith などにより簡単に小型コーパスを分析することができるようになったため、自分の受け持ちクラスの作文などを電子化し、小規模なコーパスを作成する英語教師が増えている。今後も小規模な作文データコーパスは増加していくと考えられる。

以上のように、日本でも学習者コーパスの開発が行われているが、まだ絶対数が少なく、書き言葉データがそのほとんどを占め、規模も小さいものが多いという問題点がある。現時点では付随研究も多いとは言えず、今後の発展が期待される。

本基礎調査で扱った、日本で作成されている英語学習者コーパスについては、次ページの表 2 にまとめている。

5. 今後の展望

以上の結果から、日本人英語学習者の発話や作文をデータにまとめたコーパスは、まだ充分とは言えないことがわかった。今後は、既存のコーパスのデータ拡充に加え、既存のコーパスでは扱われていない、自然習得状況で英語を学んだ学習者の中間言語データコーパスや、インタビューテストのように形式の決まったものでなく、様々なコンテキスト（状況の変化、会話相手の変化、会話対モノログ、等）における話し言葉データコーパス、初級学習者のデータを集めたコーパスなどの、新しいコーパスの開発も望まれる。具体案として、以下の 3 つが考えられる。

- 1) 帰国子女コーパス
- 2) 教室内の言語データコーパス／様々なコンテキスト（状況の変化、会話相手の変化、会話対モノログ、等）での話し言葉コーパス
- 3) 初級学習者コーパス

1) については、自然学習に近い状況で英語を学んだ帰国子女の言語データを集めることにより、自然習得と教室内での学習による習得との違いの特定が可能となる。また、同じ帰国子女のデータを、帰国後 1 年目、2 年目、と継続して同形式で収録していけば、研究の遅れている言語喪失過程に関する研究に貢献し、需要が高まっている帰国子女の英語保持教育への応用も、将来的に可能となるだろう。

2) については、CHILDES 以外の話し言葉を収録した学習者コーパスは、その資源をインタビューなど、形式が定まったものとしているため、自由な状況下での学習者の話し言葉データを集めたものが少ないことによる。様々な状況における話し言葉データを集めた既存のコーパスとしては、アメリカのミシガン大学の MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English)⁷や、CLC と同じく CIC (Cambridge International Corpus) に含まれている CANCODE (Cambridge And Nottingham Corpus Of Discourse in English)⁸がある。

⁷ MICASE は学習者コーパスとは違うが、英語非母語話者のデータも含み、内容も参考になるため、今回の調査の対象とした。詳細については、資料編 6. MICASE を参照。

⁸ CANCODE の詳細については、資料編 3. CLC の付録を参照。

表 2. 日本の学習者コーパス⁹

名称	データ資源	収録語数	特徴	作成者
JEFLL Corpus	中 1～高 3, 大学生の 一部による 英語エッセイ + 話し言葉データ	1,215 万語	1. 上級 + 初級学習者 2. 英語教科書コーパスと学習者コーパスとの 比較 3. 英語エッセイと日本語エッセイの比較 4. エラータグ付与	投野由紀夫 (明海大学) を中心とした プロジェクトチーム http://leo.meikai.ac.jp/~tono/jefll.html
GEJL	大学生 (一部中学生) 300 人の 英作文データ	資料なし	小規模。今後拡大する予定はない模様。	朝尾幸次郎 (立命館大学) http://www.eng.ritsumei.ac.jp/lcorpus/index-j.ht ml
HELCO	中 1～高 3 の英語 テキストの文法項目 に沿った 和文英訳データ	資料なし	テキストに沿った文法項目に関するエラーが わかりやすい。	三浦省吾 (広島大学) http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo1.ht ml http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo2.ht ml
SST Corpus	SST 受験者 1,200 人 の発話データ	100 万語 (300 時間)	1. 学習者話し言葉コーパスとしては最大規模 2. SST 評価による学習段階レベル付与 3. データ提供者の情報 4. 独自エラータグ付与 5. 日本語訳コーパス・正解コーパスとの比較	通信総合研究所 & (株) アルク http://leo.meikai.ac.jp/~tono/sst/index.html

⁹ データは 2004 年 6 月現在確認のもの。

MICASE はミシガン大学の職員・学生（英語母語話者、非母語話者を含む）による大学での講義や、ディスカッション、プレゼンテーションなど、アカデミックな場での 15 種類の話し言葉を集めたものであり、CANCODE は英語母語話者（British English）による日常の様々な場面の会話を集めたものである。MICASE や CANCODE のような形式で、より実際の使用に近い中間言語データを取ることによって、中間言語の実態を明らかにすることができるだろう。

3) については、上級学習者のデータの方が集めやすいことから、初級学習者のデータを集めたコーパスが少ないことによる。書き言葉では、JEFLC Corpus, HELC が中学生の作文データを含んでいるが、初級学習者の話し言葉データを集めたコーパスは、今回調査した限りでは存在しなかった¹⁰。中学 1～3 年生のスピーチや作文を集中的に集めることにより、学習初期段階の中間言語の特徴や、初級学習者が犯しやすいエラーを見ることができる。特に小学校での英語学習が本格的に始まろうとしている現在、初級学習者の中間言語データは、教材開発やシラバスの作成などにも大いに役立つことが考えられる。TUFs 言語モジュール英語 e-learning 教材にも、活用していくことができるであろう。

以上のような学習者コーパスの利用可能性として、SLA 研究はもちろん、誤用分析の結果を考慮した教材作成、個々の学習者に適した学習の指針の提示、および習熟度に応じた学習法の提案やシラバス作成等、英語教育への様々な応用が挙げられる。

今回の研究は時間の制約上、日本人英語学習者を対象にしたコーパスを中心に調査対象を絞ったため、調査をしていないコーパスもあり、付随研究調査も十分に行うことができなかった。今後ますます増加・拡大していくと思われる学習者コーパスと、その付随研究については、これからも調査を継続していく必要がある。なお、本稿で言及したコーパスの詳しい調査結果については巻末の資料編にまとめたので参照されたい。

参考文献

- 朝尾幸次郎 (1998). 第 12 章 英語教育とコーパス利用 齋藤俊雄, 中村純作, 赤野一郎 「英語コーパス言語学—基礎と実践—」 (pp.233-248). 研究社
- 池上嘉彦, 金子朝子 (2003). 国際学習者コーパス ICLE / LINDSEI 最新の動向「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書
- 石田亨, 伊佐原均, 斎賀豊美, 木田敦子, Thepchai Supnithi, 成田真澄, 内本清貴, 和泉絵美 (2003). コーパス言語教育分野への応用の現状と問題点「複合型コミュニケーションの研究開発」先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書 (pp.1-6).
- 梅咲敦子 (1998). 第 2 章 コーパスとは何か 齋藤俊雄, 中村純作, 赤野一郎 編「英語コーパス言語学—基礎と実践—」 (pp.17-37). 研究社
- 齋藤俊雄 (1998). 第 1 章 英語コーパス言語学とは何か 齋藤俊雄, 中村純作, 赤野一郎 編

¹⁰ SST 受験者は、Intermediate level の学習者が大半を占める。

- 「英語コーパス言語学－基礎と実践－」(pp.3-16). 研究社
投野由紀夫 (2003). 「コーパスを利用した外国語教育－コーパスの概要と外国語教育－」
LET 関東支部第 112 回研究大会発表用 PPT
- Granger, S (1998). The Computer Learner Corpus: a versatile new source of data for SLA research.
Granger, S. (Ed.) *Learner English on Computer*. (pp. 3-18). New York: Longman.
- Granger, S (2002). A Bird's-eye View of Learner Corpus Research. Granger, S., Hung, J., &
Petch-Tyson, S. (Eds.) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign
Language Teaching*. (pp. 3-33). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing
company.
- Kaneko, T. (2003). The Use of Negative Emotional Expression in English by Non-Native Speakers:
A Corpus- Based Comparative Study. 池上嘉彦, 金子朝子「日本人英語学習者の話し言葉、
書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金
(基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書 (pp. 24-49).
- McEnery, T., & Wilson, A. (2001). Corpus Linguistics [Online].
Available: <http://www.ling.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics/contents.htm> [2004, June 30].
- Meyer, F. C. (2002). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: CUP.
- Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26:81-114. [Online].
Available: <http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/> [2004, June 30].
- Rundell, M. (1996). The Corpus of the Future, and the Future of the Corpus [Online].
Available: <http://ruf.rice.edu/~barlow/futcrp.html> [2004, June 30].
- Tono, Y. (2002). Learner Corpus Research: State of the Art and Applications in SLA Research.
Paper presented at the meeting of the Japanese Society of Language Sciences, Nihon Women's
University, Tokyo, Japan.

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

日本人大学生の言語学習ストラテジーと リソース

菊池 富美子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本稿は、東京外国語大学の日本人¹学生を対象に行った言語学習ストラテジー調査を中心に、日本人大学生の使用する言語学習ストラテジーとリソース、及び e-learning 教材「TUFS 言語モジュール」について考察するものである。調査は、21 世紀 COE「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」プロジェクトの一環として、第二言語学習ストラテジーに関する先行研究を概観した資料集「第二言語学習ストラテジー研究に向けての基礎調査」(本報告集に収録)の作成とともにを行った。

本研究では、東京外国語大学の学生を、「言語学習を得意とする(優秀な)言語学習者」であり、かつ「e-learning 教材『TUFS 言語モジュール』のモデル利用者」であると捉えている。これまで、日本人の「優秀な言語学習者」を対象とした言語学習ストラテジー研究は少なく、「TUFS 言語モジュール」のモデル利用者の使用する言語学習ストラテジーも明らかにされていない。ここに本研究の意義が存在すると考える。

「優秀な言語学習者」研究は、1970 年代後半に始まり、一時期盛んに行われた。近年、「優秀な学習者」像を追究するタイプの実証的研究は下火になってきているが、その理由の一つには、規範的な学習者像の把握とそれを他の学習者に適用する試みへの批判が持ち上がってきたことがある。本研究では、調査対象を「言語学習を得意とする学習者」と想定し、(1) 言語学習を得意とする日本人学習者の特徴は、過去の研究で明らかになった「優秀な言語学習者」の特徴と一致するのか、(2) 現代の言語学習者はどのような特徴を持っているのかという視点から、調査結果を概観したい。なお、調査対象を「言語学習を得意とする学習者」と想定した理由は、東京外国語大学の入学試験及びカリキュラムの特色にある。東京外国語大学は入学試験に高配点かつ難易度の高い外国語科目を課しており、入学後も 26 の外国語のうち最低でも 2 つが必修科目となる。また、外国語の授業には、日本国内の中等教育で従来主流であった文法中心のものだけでなく、ネイティブスピーカーによる会話の授業があり、目標言語地域への留学も推奨されている。これらの状況から、調査対象は言語学習を得意としていると言えるのではないかと考えた。調査対象は「言語教育学基礎」「日本語教育学」の講義の受講者であるため、言語教育／言語学習に少なからず関心を持っているであろうことも付記しておく。

¹ ここで言う「日本人」とは、「日本語を母語とし、主に日本という環境の中で育ってきた者」を指すこととする。

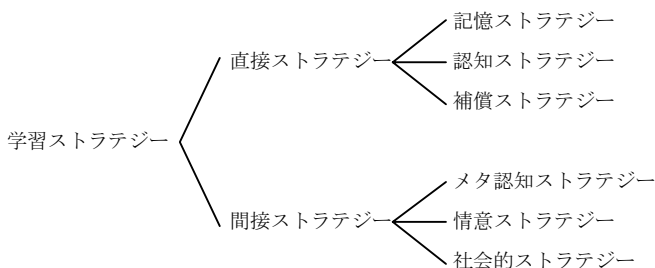
「TUFS 言語モジュール」は、前述の 21 世紀 COE プログラムの一環として開発された e-learning 教材である。既にインターネットで公開されており、様々な背景を持つ言語学習者が利用できるように現在もバージョンアップが続けられているが、元は本学の学生の自主的な外国語学習を想定して作成されたものである。海野（2004）では、「TUFS 言語モジュール」を用いた指導・学習においては、学習者の言語学習ストラテジーの問題が重要性を帯びてくるため、利用する学習者の言語学習ストラテジーを把握しておくことが必要である、との指摘が為されている。よって、モデル利用者である本学の学生の言語学習ストラテジーを調査することは有意義であると考えた。さらに、調査対象が言語学習に用いているリソースの特徴を整理することで、「TUFS 言語モジュール」のリソースとしての位置付け・効用についても検討する。

1. 研究背景

調査について述べる前に、言語学習ストラテジー及びリソースについて概観し、日本人大学生の言語学習ストラテジーとリソースに関する先行研究を紹介する。

言語学習ストラテジーとは、最も初期の定義者である Rubin (1975:43) によると、「学習者が第二言語の知識を習得する際に用いるテクニックあるいは方策」(‘the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge’。訳は伴 1999) を指す。本研究における言語学習ストラテジーの定義もこれに倣うものとする。

言語学習ストラテジー研究は、「優秀な言語学習者はどのような言語学習ストラテジーを用いているか」という設問に端を発し、その後多くの学者によって個々の項目の抽出・体系的な分類が試みられてきた。特に、80 年代後半から 90 年代前半にかけて O’Malley and Chamot (1990) や Oxford (1990) などて提唱された言語学習ストラテジーの分類は、現在の言語学習ストラテジー体系の基盤となっている。本研究では、Oxford (前掲) で提示されている分類・質問紙 (Strategy Inventory for Language Learning, 以下 SILL; 3.1 節参照) を使用した。これらは言語学習ストラテジーの広範を網羅した枠組みとして、言語学習ストラテジーに関する量的研究で広く活用されているものである。ここでは分類（訳語は訳本による）を簡単に示しておく。



なお、記憶ストラテジーは「新しい語の覚え方」に、認知ストラテジーは「知識体系へ

の取り込み方／知識体系からの取り出し方」に、補償ストラテジーは「コミュニケーション上の障害の克服の仕方」に関わる。メタ認知ストラテジーは「学習の管理の仕方」に、情意ストラテジーは「精神のコントロールの仕方」に、社会的ストラテジーは「文化学習、他者との関わり方」に関わるものである。

種々の研究によって学習全般に関わるメタ認知ストラテジーの重要性が明らかになると、言語学習ストラテジー研究は理論的研究対象から実際の言語教育場面を対象にした実証的研究へと移ることになる（伴 1999:25）。現在、言語学習ストラテジー研究は様々な研究設問に基づいて行われており、その内容は多岐にわたる。例えば、学習者の背景（国籍、レベル、学習環境など）を基準にそれぞれの言語学習ストラテジー使用度を比較するものや、学習者に言語学習ストラテジーを認識・習得させるためのストラテジー・トレーニングの実践を試みるもの、学習ビリーフや学習スタイルなどとの関連を検討するものなどがある。

「優秀な言語学習者」研究は、Rubin（前掲）、Stern（1975）、Naiman 他による Tronto Study（Naiman et al.1978）などの研究から始まった²。Rubin（前掲）では、学習者の何をもって「優秀」とするかは特に述べられていないが、優秀な学習者は少なくとも①態度、②動機づけ、③機会の全てを十分に備えている、または創り出すとしている。これまでの研究では、優秀な言語学習者は以下のような特徴を持っているとされている³。

- (1) 目標言語をよく使う（使うための機会を求める、使うことを怖れない）。
- (2) 言語的特徴（意味、形）を認知し、分析する能力を充分持っている。（曖昧な部分を類推できる。自他の使用する目標言語をよく観察する。）
- (3) 強い学習動機を持っており、学習過程において積極的である。
- (4) 多様な学習条件に適応する能力を持っている。（自分に合う学習方法を知っている。情意面をコントロールできる。）

日本語学習におけるリソースについて、トムソン木下（1997:18）は、「実社会での日本語使用のための学習に使い、実際の日本語使用にも役立ち、また、日本語使用の対象となる、すなわち学ぶ材料」（下線は筆者）と定義している。リソースには教師・友人などの人的リソースの他に、テレビ番組、アルバイト、辞書などがあるが、その分類は未だ模索されている。言語学習におけるリソースの位置は、学習者に目標言語と接触する機会を与える性質を持つもの、学習者の言語学習ストラテジーや学習スタイルと学習環境との具体的な接点を示すものとして捉えることができる。

日本人大学生の言語学習ストラテジーを調査したものに、木村他（1995）がある。この研究は、青山学院大学英米文学科の学生を対象とし、SILL（3.1 節参照）7.1 版を用いて言語学習ストラテジー調査を行っている。調査結果を見ると、種類別の使用量は「補償スト

² 現在、優秀な学習者の言語学習ストラテジー研究の成果は、実際の学習場面において学習者トレーニングおよびストラテジー・トレーニングに活かされている。しかし一方では、ストラテジーは学習者が自発的に身につけるべきものであり、教師が教えるというかたちにはしないようにすべきであるという見方（田中・斎藤 1993 など）もある。

³ 初期の「優秀な言語学習者」の言語学習ストラテジー研究及びそれらで抽出されたリストについては、Ellis（1986）、O'Malley（1985）、岡崎（1990）、松本（1994）、伴（1989）などが詳しい。

ラテジー＞社会的ストラテジー＞メタ認知ストラテジー＞認知ストラテジー＞情意ストラテジー＞記憶ストラテジー」の順になっていることがわかる。木村他（前掲）が特に注目している点は、メタ認知ストラテジーの使用に関して、「帰国学生＞入学前に海外滞在経験のある学生＞一般学生」という順での質的傾向差が見られることである。ここでは、メタ認知ストラテジーの育成は「自己教育力」、すなわち自分で問題を発見し、主体的に学習構想を練り、意欲をもって学習を進め、その結果を自分で評価するなどの力をもつ「成功する学習者」の育成につながると考察されている。

綿貫（2004）は、ポルトガル語を学習している日本人大学生を対象に、言語学習ストラテジーとリソースに関するアンケート調査を行っている。言語学習ストラテジーに関する調査結果から、種類別にみると「認知ストラテジー＞補償ストラテジー＞社会的ストラテジー＞記憶ストラテジー＞メタ認知ストラテジー＞情意ストラテジー」の順で使用されていることがわかる。また、リソースとの関連から、被験者は認知ストラテジーを人的リソース・視聴覚／音楽リソースと組み合わせると最もよく使っていると分析している。同じ被験者でも留学後に言語学習ストラテジーの使用度が低くなるのは、リソースが学習環境から減ったことに大きく起因するのではないかと述べ、リソースの量と言語学習ストラテジー使用の間に何らかの関連があることを示唆している。

本研究では、これらの先行研究を踏まえて、日本人大学生の言語学習ストラテジー及びリソース使用に関する調査を行った。次節から調査について述べる。

2. 調査の目的

本調査の目的は、以下の3点を明らかにすることである。

- ① 調査対象（言語学習を得意とする日本人学習者／「TUFUS 言語モジュール」のモデル利用者）はどのような言語学習ストラテジーを使用しているか。それらはどのような特徴をもつか。
- ② 調査対象は、「学習に役立つもの」としてどのようなリソースを利用しているか。また、言語学習を得意とする学習者は、「言語能力を向上させたいときに大事なこと・必要なこと」としてどのようなものを考えているか。
- ③ e-learning 教材『TUFUS 言語モジュール』を用いた指導・学習に際し、調査結果から示唆できることは何か。

3. 調査の方法と対象

3.1 調査・分析の方法

前節で示した設問を解明するため、東京外国語大学の日本人学生を対象に言語学習ストラテジーとリソースに関するアンケート調査を行った。用意した配布物は、「言語学習調査用紙」「回答用紙」および「SILL（40項目抜粋）」の3点（付録参照）である。「言語学習調査用紙」と「SILL（40項目抜粋）」は、Oxford（1990）およびその訳本（宍戸・伴訳 1994）

を参考に、SILL＝（言語学習のためのストラテジー調査）5.1 版の 80 項目から 40 項目を抜粋して使用した。項目を抜粋した理由は、村野（1996）が指摘するように、80 の質問項目には内容的に重複するものが多かったためである。抜粋にあたっては、村野（前掲）、伊東（1993）、坂根（1997）を参考にした。Oxford（前掲）の分類である言語学習ストラテジーの各種類にまんべんなく、内容の重複がないように選定した。「言語学習調査用紙」「SILL（40 項目抜粋）」共に、調査対象の文脈に合うよう細部を書き換えた。「回答用紙」には、40 項目の回答部分の他に、自由記述形式の質問項目を 4 つ設けた。内容は、「40 項目の他に有効だと思うストラテジーはあるか」、「これまでの言語学習体験で学習に役立ったと思うものは何か」、「言語能力を向上させたい時、大事なこと・必要なことは何か」、「他、この調査様式・調査内容などに関して」となっている。これらは、40 項目以外の言語学習ストラテジー項目を抽出するためと、調査の目的②を達成するために設定した。

調査の手順は、Oxford（前掲）で示されている手順にできるだけ忠実にならうよう配慮した。まず、本調査の目的や、本調査が成績とは無関係であること、回答に正解はないことなどを説明した。次に、「言語学習調査用紙」に必要事項を記入してもらった。最後に、回答の終わった者から、「言語学習調査用紙」と「回答用紙」のみを回収し、執筆者が集計を行った。調査の時期は 2003 年 6 月と同年 12 月である。

分析方法は、Excel を用いて言語学習ストラテジー使用度の平均値を出し、その後、調査対象の使用する言語学習ストラテジーの全体的な特徴を見るため、統計ソフト SPSS（Windows 版）を用いて因子分析を行った。自由記述形式の回答については、全て回答用紙の原文のまま Excel に入力し、特徴を整理した。

3.2 調査の対象

調査の対象は東京外国語大学の日本人学生で、「言語教育学基礎」および「日本語教育学」の講義の受講者 208 名である。受講者の中には留学生もいたが、今回の調査対象が日本人大学生であったため、分析対象からは除外した。

調査対象の背景を見たところ、表 1 のような結果が得られた。学年は、1 年生が 111 名と最も多く、全体の半数以上を占める。性別は女性が約 4 分の 3 を占めている。専攻語と比較したとき、最も力を入れて学習してきた（している）外国語で英語に圧倒的な偏りがみられるのには、中等教育での外国語学習経験、副専攻科目での履修、自主学習が関係していると思われる。最も力を入れて学習してきた（している）外国語の学習期間において 5 年以上 10 年未満の者が多いことも同じ理由によると考えられる。また、その外国語の能力を級友およびネイティブスピーカーと比較して主観的に判断してもらったところ、級友と比較した場合「優れている」「良い方だ」と答えた者が約 30%いるのに対し、ネイティブスピーカーと比較した場合、90%以上が「劣っている」と判断した。学習動機を見ると、調査対象の多くが目標言語および目標言語文化に興味を持って学習を始めたことがわかる。選択肢以外の動機では、「将来役立つから／必要だから」「実用性があるから」「目標言語圏に行きたいから」などの回答が得られた。また、調査対象の 3 割近くが留学経験を持っていることも明らかになった。

表 1 調査対象の背景

1

学年	人数
1	111
2	46
3	35
4	11
院生	4
不明	1
計	208

2

性別	人数
男	51
女	155
不明	2
計	208

3

年齢	人数
18	74
19	59
20	27
21	20
22	11
23	6
24	3
25	2
26	1
28	1
32	1
不明	3
平均	19.5歳
計	208

4

専攻語	人数	専攻語	人数
英米語	39	アラビア語	3
日本語	19	ビルマ語	3
中国語	18	ヒンディー語	3
スペイン語	18	ラオス語	3
フランス語	18	タイ語	3
ロシア語	15	トルコ語	3
ドイツ語	13	フィリピン語	2
朝鮮語	12	ポルトガル語	2
イタリア語	7	ベトナム語	2
カンボジア語	6	チェコ語	1
インドネシア語	6	ポーランド語	1
マレーシア語	6	不明	1
モンゴル語	4	計	208

5

最も力を入れた外国語	人数
英語	139
中国語	11
フランス語	10
朝鮮／韓国語	7
ロシア語	7
スペイン語	6
インドネシア語	4
ドイツ語	2
アラビア語	2
ビルマ語	2
トルコ語	2
カンボジア語	1
ヒンディー語	1
イタリア語	1
アイスランド語	1
モンゴル語	1
マレーシア語	1
フィリピン語	1
ポルトガル語	1
不明・無効	8
計	208

6

学習期間	人数
3ヶ月以下	29
3ヶ月～1年未満	2
1年以上2年未満	13
2年以上3年未満	4
3年以上4年未満	4
4年以上5年未満	6
5年以上10年未満	107
10年以上	37
不明	6
計	208

7

級友と比べて	人数
優れている	14
良い方だ	52
平均的だ	109
劣っている	33
計	208

8

ネイティブと比べて	人数
優れている	0
良い方だ	3
平均的だ	12
劣っている	193
計	208

9

その言語を学習することは	人数
とても大切	132
大切	67
あまり大切でない	8
不明	1
計	208

10	学習動機	人数
	その言語に興味があるから	92
	その文化に興味があるから	44
	その言語を話す友人がいるから	17
	卒業するために必要な言語だから	7
	その他	54

11	言語学習は楽しい	人数
	はい	195
	いいえ	12
	不明	1
	計	208

12	留学経験	人数
	ある	60
	ない	147
	不明	1
	計	208

4. 調査結果

4.1 言語学習ストラテジー使用の平均値の算出

言語学習ストラテジー使用の全体的な傾向を見るため、項目別、種類別に平均値を求めた。表2は、40の言語学習ストラテジーの項目別および種類別の平均値を示す。

表2 言語学習ストラテジーの項目別・種類別平均値

No	項目	平均	標準偏差
A:記憶ストラテジー		2.92	1.23
1	文の中に組み込んで覚える。	3.55	0.94
2	何かしら共通点のある言葉のグループに位置づける。	3.12	1.05
3	韻を使う。	2.17	1.03
4	頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。	2.65	1.04
5	単語帳（片面に新語、もう片面に意味などが書かれたもの）を利用する。	3.24	1.26
6	言葉を体で実際に表現する。	1.90	1.00
7	よく復習する。	3.79	0.94
B:認知ストラテジー		3.47	1.20
8	練習するために、新しく学んだ表現を繰り返し言ったり書いたりする。	4.07	0.89
9	ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	4.00	0.93
10	物語や文章を理解できるまで何度も読む。	3.70	0.89
11	目標言語の音や文字システムを練習する。	3.83	1.05
12	目標言語によるテレビ番組や映画を見たり、ラジオを聞いたりする。	3.59	1.12
13	目標言語が話される教室外のイベントに参加する。	2.40	1.10
14	個人的なメモ、メッセージ、手紙、レポートなどを目標言語で書く。	2.56	1.13
15	読み物は、はじめにざっと読み、その後戻って注意深く読む。	3.39	1.23
16	目標言語と母語の間の類似点、対照的な点を探す。	3.11	1.17
17	聞いたことや読んだことを、母語に逐語訳せずに理解するように努める。	3.77	1.12
18	目標言語のパターンや規則を探す。	3.75	1.10

	C:補償ストラテジー	3.45	1.31
19	言葉の意味が理解できない時、何らかの手がかりからだいたいの意味を推測する。	4.33	0.77
20	目標言語で話していて適切な表現が思いつかなかったとき、ジェスチャーを使ったり、一時的に母語に変換したりする。	3.94	1.00
21	目標言語による会話において適切な表現が思いつかない場合、相手に聞いて教えてもらう。	3.81	0.97
22	話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかなかったとき、違う表現の仕方を探す。	4.23	0.82
23	適切な表現を知らないとき、新語を造る。	1.90	0.93
24	目標言語で会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。	2.51	1.08
	D:メタ認知ストラテジー	3.38	1.13
25	目標言語の勉強や練習を、試験前だけでなく一定に行うように計画する。	3.64	0.97
26	学習が進むように、環境を整える（静かで快適な空間を探すなど）。	3.58	1.08
27	ノートはいろいろな言語情報を記録するために整理して書く。	3.18	1.12
28	言語学習のための目標を設定する（どのくらい上手になりたいか、最終的にどのようにその言語を使いたいかなど）。それに向かってがんばる。	3.45	1.21
29	教室の中か外かにかかわらず、目標言語を練習する機会を積極的に探す。	3.18	1.10
30	目標言語で会話できる人を積極的に探す。	2.95	1.16
31	自分の誤りに気づき、その原因を理解するよう努める。	3.83	0.97
32	自分の目標言語学習におけるおおよその進歩を評価する。	3.21	1.14
	E:情意ストラテジー	2.94	1.24
33	目標言語を書いたり話したりするのに不安を感じた時は、リラックスするようにする。	2.75	1.09
34	間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、目標言語で話すことなどを恐れない。	3.19	1.16
35	言語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	3.60	1.14
36	言語学習に関する自分の気持ちや進歩について、日記や日誌をつける。または、周囲の人と話し合う。	2.23	1.13
	F:社会的ストラテジー	3.60	1.07
37	ネイティブ・スピーカーに発音や言葉の使い方を正してもらう。	3.57	1.10
38	周りの学習者といっしょに練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。	3.43	1.14
39	目標言語が話される地域の文化を学習するように努める。	3.72	0.96
40	ネイティブ・スピーカーと話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意を払う。	3.67	1.06

種類別に見ると、最も高い数値を示しているのは社会的ストラテジーである。以下、「認知ストラテジー＞補償ストラテジー＞メタ認知ストラテジー＞情意ストラテジー＞記憶ストラテジー」と続いている。前節で紹介した 2 つの先行研究、木村他（前掲）と綿貫（2004）の結果と本調査の結果を比較すると、表 3 のようになる。各数値の後の丸括弧内は、同一対象内における順位を示す。

表 3 日本人大学生の言語学習ストラテジー：種類別使用度の比較

文献名	対象	社会的 S	認知 S	補償 S	メタ認知 S	情意 S	記憶 S
(本調査)	東京外国語大学 (208 名)	3.60 (1 位)	3.47 (2 位)	3.45 (3 位)	3.38 (4 位)	2.94 (5 位)	2.92 (6 位)
木村他 (1995)	青山学院大学 英米文学科 (313 名)	3.31 (3 位)	3.25 (4 位)	3.39 (2 位)	3.26 (1 位)	2.81 (5 位)	2.60 (6 位)
綿貫 (2004)	東京外国語大学ほか (140 名)	2.58 (3 位)	2.84 (1 位)	2.75 (2 位)	2.22 (5 位)	2.20 (6 位)	2.47 (4 位)

質的な比較ではあるが、本調査の対象はいずれの項目においても他の 2 者の数値を上回っている。木村他（前掲）に続く調査である木村他（1997）では、文学部の学生は他の学部 of 学生よりも言語学習ストラテジーの使用量が著しく高いため、調査の対象から除外されている。本調査の対象は、「様々な学習ストラテジーをよく用いる」とされる「優秀な言語学習者」として充分仮定できることがわかる。各研究で、1 位をしめる言語学習ストラテジーの種類をはじめ順位が異なることは興味深いが、ここでは、調査年・学習歴・カリキュラムなどの要素が関係するのではないかという推測にとどめておく。

本調査結果に戻り、種類別平均値順に各種類の詳細をみる。社会的ストラテジーでは F39「目標言語が話される地域の文化を学習するように努める」が高い数値を得た。他の 3 項目も平均値が高い。認知ストラテジーでは、B8「繰り返し練習する」、B10「文章を理解できるまで何度も読む」、B9「ネイティブスピーカーの話し方の真似をする」、B11「音や文字システムを練習する」の平均値が高い。これは、調査対象に 1・2 年生が多かったことに起因すると考えられる。本学では 1・2 年次の主専攻において文法・発音の基礎を徹底的に学習するカリキュラムになっている。補償ストラテジーでは、C19、C22 が非常に高い数値を得ている（後に詳述する）。他に、適切な表現が思い浮かばないとき、C20「ジェスチャーを使ったり母語に変換したりする」、C21「会話相手に聞いて教えてもらう」などの平均値も高い。メタ認知ストラテジーでは D31「自分の誤りに気づき、その原因を理解するように努める」、D25「学習を一定に行うよう計画する」の平均値が高い。情意ストラテジーでは、E35「よくできたと思うときは自分をほめる」、記憶ストラテジーでは A7「よく復習する」が高い数値を得た。

種類の枠を外れて項目別に見ると、上位 3 項目・下位 3 項目は以下のようになっている。

＜項目別平均値上位 3 項目＞

- 1 位…C19「言葉の意味が理解できない時、何らかの手がかり（例えば、文脈や状況など）からだいたいの意味を推測する。」（補償 S）
- 2 位…C22「話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかなかったとき、違う表現の仕方を探す。」（補償 S）
- 3 位…B8「練習するために、新しく学んだ表現を繰り返し言ったり書いたりする。」（認知 S）

＜項目別平均値下位 3 項目＞

- 38 位…A3「韻を使う。」（記憶 S）
- 39 位…A6「言葉を体で実際に表現する。」（記憶 S）
- 39 位…C23「適切な表現を知らないとき、新語を造る。」（補償 S）

前述の通り、社会的ストラテジーは全体的に平均値が高いが、他の種類をみると 1 つの種類の中にも使用度の高いものと低いものがあることがわかる。例えば、補償ストラテジーには項目別に見て一番高い数値と、一番低い数値とが共存している。平均値の低いものには、質問項目の表現に問題があったと考えられるものもあるが、それについては 5 節の考察で述べる。全体的に見ると、初期の言語学習ストラテジー研究で明らかにされた、優秀な言語学習者の特徴に相当する言語学習ストラテジーを本調査の対象も用いていることがわかった。

4.2 調査対象の使用する言語学習ストラテジーの特徴

次に、本調査の対象が用いる言語学習ストラテジーの特徴を検討するため、また、ある言語学習ストラテジーを使用する学習者がどの別の言語学習ストラテジーを使用する傾向があるのかを解釈するために、全 40 項目について因子分析を行った。初期解は主成分分析を用い、因子抽出は主因子法およびバリマックス回転を用いた。結果、3 つの因子が認められた。しかし、この 3 つの因子では全体の分散の 30% 程度しか説明されていない。表 4 に回転後の因子負荷量を示す。太字は因子解釈の手がかりとした項目の負荷量である。

因子分析の結果を見ると、まず、第 1 因子には、目標言語を使用できる機会を探す言語学習ストラテジーや、実際にどのように使用するかという言語学習ストラテジーが含まれている。これを「目標言語を実際に使用する言語学習ストラテジー」と名付ける。第 2 因子には、学習にあたって目標を立て、環境を整え、どのように学習するかという計画を立て、達成できた時は自己を評価するという一連の流れが見られる。これを「学習を管理する言語学習ストラテジー」と名付ける。第 3 因子には、目標言語と母語を含めた、自己に内在する言語体系を整理・使用する言語学習ストラテジーが含まれている。これを「内在する言語体系を使用する言語学習ストラテジー」と名付ける。本調査の使用する言語学習ストラテジーには以上のような因子が認められる。

表 4 40 項目のバリマックス回転後の因子パターン行列

項目	因子1	因子2	因子3
D29 教室の中か外かにかかわらず、目標言語を練習する機会を積極的に探す。	0.789	0.240	0.115
D30 目標言語で会話できる人を積極的に探す。	0.767	0.128	0.113
B13 目標言語が話される教室外のイベントに参加する。	0.679	0.080	0.142
B12 目標言語によるテレビ番組や映画を見たり、ラジオを聞いたりする。	0.659	0.164	-0.068
B9 ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。	0.655	0.124	0.108
E34 間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、目標言語で話すことなどを恐れない。	0.651	0.041	0.039
B14 個人的なメモ、メッセージ、手紙、レポートなどを目標言語で書く。	0.614	0.084	0.202
F37 ネイティブ・スピーカーに発音や言葉の使い方を正してもらう。	0.519	0.122	0.278
F40 ネイティブ・スピーカーと話するとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意をはらう。	0.509	-0.018	0.235
D26 学習が進むように、環境を整える。	-0.115	0.612	-0.065
A7 聞いたことや読んだことを、母語に逐語訳せずに理解するように努める。	0.071	0.611	-0.106
D25 目標言語の勉強や練習を、試験前だけでなく一定に行うように計画する。	0.337	0.581	-0.200
D27 ノートはいろいろな言語情報を記録するために整理して書く。	-0.218	0.503	0.233
B8 練習するために、新しく学んだ表現を繰り返し言ったり書いたりする。	0.367	0.491	0.022
E35 言語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。	0.254	0.476	0.136
D32 自分の目標言語学習におけるおおよその進歩を評価する。	0.141	0.463	0.286
D28 言語学習のための目標を設定する。それに向かってがんばる。	0.281	0.456	-0.013
A5 単語帳を利用する。	-0.142	0.456	-0.011
C19 言葉の意味が理解できない時、何らかの手がかりからだいたいの意味を推測する。	0.238	0.107	0.580
B16 目標言語と母語の間の類似点、対照的な点を探す。	0.068	0.039	0.543
B18 目標言語のパターンや規則を探す。	0.156	0.266	0.519
A2 何かしら共通点のある言葉のグループに位置づける。	-0.001	-0.089	0.495
C20 目標言語で話していて適切な表現が思いつかなかったとき、ジェスチャーを使ったり、一時的に母語に変換したりする。	0.079	0.056	0.474
A3 韻を使う。	-0.091	0.102	0.461
C21 目標言語による会話において適切な表現が思いつかない場合、相手に聞いて教えてもらう。	0.332	0.083	0.452

4.3 自由記述回答結果の分析

自由記述には、「これまでの言語学習体験で『学習に役立った』と思うものを具体的にあげてください」という質問を設けた。これは言語学習を得意とする学習者が学習リソースとしてどんなものを使用しているかを検討するために設けた。その結果、以下のようなものが大きくあげられた。

- | | |
|----------|-------------------|
| ・ 目標言語話者 | ・ 本 |
| ・ テレビ | ・ 教材 |
| ・ 歌、音楽 | ・ ホームステイ・ホストファミリー |
| ・ 映画 | ・ 留学 |
| ・ ラジオ | ・ 学習者仲間 |

他に少数回答として、「辞書」「新聞記事」「自作の単語帳」「旅行」「演劇（演じる方）」「資格検定」「授業」「インターネット」などがあげられた。多くの学習者に指示されているリソースとそれらの回答に付記されたコメントを見ると、いずれも目標言語母語話者の生の発音を聞くことができるリソースが好まれているようである。娯楽としても楽しめる点、会話上の言い回しや目標言語圏の文化・時事を知ることができる点も支持されていることがわかった。

次に、「言語能力を向上させたいとき、大事なこと・必要なことは何だと思いますか」という質問項目だが、これは、言語学習を得意とする学習者が、学習を成功させるのに何を重要だと認識しているかを問うために設けた。一種の学習ビリーフであると言ってもよいが、「言語学習のコツ」という表現の方が近い。多数の支持を得たのは、以下のものである。

- | | |
|-------------|--|
| ・ 目標を持つ | ・ その言語・文化が好きであること、興味を持つこと |
| ・ やる気、意欲を持つ | ・ 学習を楽しむこと |
| ・ 動機づけ | ・ 実際に使ってみること |
| ・ 努力 | ・ その言語に触れる機会を増やすこと |
| ・ 継続 | ・ 精神面のコントロール（恥ずかしがらない、上手くなつた自分を想像するなど） |
| ・ 練習・反復 | |

他には、「才能・センス」、「向上心」、「語彙力・文法力」などがあげられた。これらはそれぞれが個別にあるものではなく、有機的に関連していると考えられる。例えば、「目標意識が高ければ意欲も高まり、学習が継続する」「興味があれば学習を楽しめる」、などである。全体的に、成功する言語学習には、「目標または強い動機づけと、日々の努力を継続すること」が必要であると捉えられているようだ。学習方法としては反復練習や言語使用の実践が重視されている。

5. 考察

調査の結果から、調査対象が使用する言語学習ストラテジーには、「目標言語を実際に使用する言語学習ストラテジー」「学習を管理する言語学習ストラテジー」「内在する言語体系を使用する言語学習ストラテジー」という大きな3つの種類が認められる。好まれるリソースには、「目標言語母語話者の生の発音を聞くことができる」「娯楽として楽しめる」「会話上の言い回しや目標言語圏の文化・時事を知ることができる」などの特徴が見られる。また、調査対象は、言語学習を成功させるには「目標または強い動機づけと、日々の努力を継続すること」が必要であると考えている。これらの結果を踏まえた上で、言語学習を得意とする学習者がよく用いる言語学習ストラテジー・リソースの特徴から、e-learning 教材『TUFS 言語モジュール』を用いた指導・学習への示唆を考察する。また、調査を通して明らかになった、質問紙 SILL の問題点についても述べる。

5.1 「TUFS 言語モジュール」の活用について一言語学習ストラテジーの観点から

池田（1998）は、「コンピュータを利用した学習時の言語学習ストラテジーは、『自己学習管理』や『反復練習』など、自習の際に用いられるストラテジーに近い」ことを明らかにしている。本調査の対象はそれに相当する言語学習ストラテジーの使用度が高く、コンピュータ教材を用いた自主的な外国語学習にも比較的適した特徴を備えていると言ってよい。「TUFS 言語モジュール」が従来のコンピュータ教材と異なって持つ最大の利点は、時間や場所を選ばず、誰もがアクセスでき、自分のペースで取り組むことができることである（吉富 2004）。これを利用した学習形態、すなわち自己学習やセルフ・アクセス学習においてある程度の学習効率を図るには、学習者自身による目標設定、学習計画、学習の継続的な遂行とその過程で併用する他の教材・リソースの選択、学習成果の評価が不可欠となる。「学習を管理する言語学習ストラテジー」を持つ言語学習者は、一連の言語学習にまつわる管理能力をそれまでの言語学習経験から既に培っていると見ることができるが、従来の教材及び学習材とは勝手の異なる性質を持つため、そのような学習者にも何らかのオリエンテーションが必要であろう。学習管理能力の不足している言語学習者のために機能を補ったり支援を行ったりすることが必要なのは言うまでもない。

田中・斎藤（1993）や海野（2004）は、コンピュータを利用した自主学习に際し、グループ学習を並行して行うことの利点を述べている。それは、本来自主学习では得られない、他者と学習活動を共有するという時間を学習者に与えることで、より自然な形で言語学習ストラテジーの意識化や習得を行わせることができるというものである。学習者が自らの学習過程を構築し、新しいタイプの学習形態も効果的に取り込めるようになるには、材料を提供するだけではなく「学習過程の構築の仕方」も同時に提示していく必要がある。

5.2 「TUFS 言語モジュール」のリソースとしての特徴

「TUFS 言語モジュール」は、本調査の対象に好まれた、「生の目標言語を聞くことができる」という特長を持っている。発話者の表情を見ることができる点は CD 教材に比べて優れているが、目標言語文化の情報がどの程度盛り込まれているか、表情や会話が自然かという点では、テレビ番組やビデオ教材に劣る面がある。また、談話内容の広がりまで考慮すると、目標言語母語話者との実際の対話には遠く及ばない。このような情報面の不足を補うのは他のリソースであろう。他の教材・リソースと同様、e-learning 教材ひとつで十分な学習ができるとは考えにくい。そのことを学習者が知ることができる枠組みが必要である。テレビ番組、ビデオ教材との差異化としては、既にある P モジュール（発音モジュール）の活用の他に、発話速度を調整する機能などの補充が考えられる。この発話速度調整機能は、モニターとして利用した本学の学生から出た意見⁴であるが、このように利用者の声を収集し改善に役立てる L モジュールも現在開発が検討されている。学習過程の多様性に対応するには、このようなシステムが必須となるであろう。

また、コンピュータやインターネットを利用した日本語学習教材は一般企業でも開発が

⁴ 参考資料：東京外国語大学東外大ニュース発行委員会（2003）「東外大ニュース」No.114

行われている⁵。それらと比較すると、「TUFUS 言語モジュール」は、多言語を学習できる点、音声・文法・会話など言語運用のおよそ主要となる側面を任意の順序で学習できる点、無料で利用できる点が優れている。これに学習管理機能と評価機能が加われば、利用のしやすさという観点からも、他教材との差異化という観点からも、大きな前進となるであろう。田中・斎藤（1993）は、自律的学習のためのリソースには、学習者の学習目標にかなうかどうかを判定するための情報（そのリソースで学習できる能力）、自己評価のための材料が、リソースの側に盛り込まれているのが望ましいと述べている。海野（2004）や吉富（2004）が指摘するように、学習管理や評価を助ける方法には、「TUFUS 言語モジュール」にその機能を組み込む方法と、グループ学習・対面学習を行うという方法があるが、特に学習成果を評価する何らかの機能を「TUFUS 言語モジュール」に備えることが望まれる。

5.3 SILL およびその使用における問題点

調査手順の全体を通して、また調査対象のコメントから得られた SILL に関する問題点について述べる。まず、大きな問題が質問項目の表現の検討の必要性である。例えば、項目別使用度が最下位となった C23「適切な表現を知らないとき、新語を造る。」では、質問項目の「新語」という表現に問題があったのではないかと考えられる。言語学習者は、母語知識やそれまで習得した目標言語知識（中間言語体系）を利用して、母語からの逐語訳を行ったり、表現を言い換えたりすることがよくある。実際、これにあたる言語学習ストラテジーのひとつ、「話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかなかったとき、違う表現の仕方を探す」は使用度が高い（項目別で第2位）。「新語を作る」という項目を立てる際には、それが実際にどういうことなのか、「言い換える」とこととどう異なるのか、調査対象に示す必要がある。他に、調査対象からは、「1つの質問項目に2つの内容が入っているものは、どちらか一方にしかあてはまらない場合答えに迷う」という指摘や、「韻を使う」という表現のわかりづらさについての指摘があった。このような表現は、より適切な表現の検討や具体例の提示が必要である。質問項目が回答者にとってわかりづらいものであるということは、測定結果の信頼性にも大きく影響するからである。

さらに、今回は Oxford のあげた 80 項目から 40 項目に絞ったが、それでも「時間がかかった」という被験者からのコメントもあった。内容の重複があることや回答に時間がかかることを考えると、SILL をそのまま言語学習ストラテジー調査に適用することには問題があると考えられる。

また、今回は調査対象の使用する言語学習ストラテジーの全体像を見るために SILL を用いたが、研究目的によっては SILL の使用だけでは不十分になることが考えられる。調査ツールとしての SILL は、結果が個々の言語学習ストラテジー使用度の把握にとどまるという点で、これまでも注意が喚起されてきた。今後、調査対象に対して、「目標言語によって、使用する言語学習ストラテジーが異なるかどうか」「いつ、どんな場面で、どのようなタスクに対してその言語学習ストラテジーを使用するか」などを問う調査を行う場合、

⁵ 参考資料：国立国語研究所（2003）「コンピュータと新日本語教育 2003」

SILL の大幅な加工や、他の調査方法の併用が必須となる。

6. おわりに

「言語学習を得意とする日本人学習者」／「TUFS 言語モジュールのモデル利用者」は、社会的ストラテジーや、「言葉の意味が理解できない時、何らかの手がかりからだいたいの意味を推測する」「話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかなかったとき、違う表現の仕方を探す」などの言語学習ストラテジーをよく使用している。一方、「言葉を体で実際に表現する」「適切な表現を知らないとき、新語を造る」ストラテジーはあまり使用されていない。本調査の対象が使用する言語学習ストラテジーには、「目標言語を実際に使用するストラテジー」「学習を管理するストラテジー」「内在する言語体系を使用するストラテジー」という特徴が認められる。

本調査の対象は、目標言語話者、テレビ、歌・音楽、映画、ラジオなどの「生の目標言語を聞くことができる」学習リソースを「学習に役立つもの」として評価している。また、成功する言語学習には、「目標または強い動機づけ」「日々の努力を継続すること」「目標言語・目標言語文化が好きであること」が必要であると捉えられている。具体的な学習方法としては反復練習や言語使用の実践が重視されていることがわかった。

これらの結果から、e-learning 教材「TUFS 言語モジュール」について、大きく「実際の目標言語の使用」「学習管理」「評価」の3点について、機能の補充または学習支援などの方法で補う必要性を考察した。アンケートに使用した質問紙・SILL の問題点についても指摘した。今後は、本調査の結果を活かし、「TUFS 言語モジュール」を使用する学習者のためのガイド機能・学習支援案を構築していきたい。本研究で十分に提示できなかった自由記述結果の分析も今後の研究の課題とする。なお、本報告集収録の秋山・野村（2004）は、日本人大学生の言語学習ビリーフについて調査・検討を行っており、本稿の調査と同様に東京外国語大学の学生を調査対象にしている。両調査結果を比較・総合することにより、調査対象の実態がより明らかになると考えられる。

参考文献

- 池田伸子（1998）「コンピュータを利用した学習時の学習ストラテジー」『広島大学留学生教育』3,17-27 広島大学留学生センター。
- 伊東祐郎（1993）「日本語学習者の学習ストラテジー選択」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 77-92 東京外国語大学留学生日本語教育センター。
- 海野多枝（2004）「第二言語の学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆」『言語情報学研究報告』 Vol. 2, 143-151.
- 岡崎敏雄（1990）「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて—第二言語習得論と日本語教育の統合の領域の創出—」『広島大学教育学部紀要』第2部 38, 217-225 広島大学教育学部。

- 菊池富美子 (2003) 「日本語学習者の利用するリソースの地域による違い」 東京外国語大学卒業論文.
- 木村松雄・斎藤勉・遠藤健治 (1995) 「大学教養課程に於ける英語学力と外国語学習ストラテジーの継年的研究 (I)」『文学部紀要』37, 161-179 青山学院大学文学部.
- 木村松雄・斎藤勉・遠藤健治 (1997) 「The Strategy Inventory for Language Learning (SILL) を用いた外国語学習方略の研究」『文学部紀要』39, 103-128 青山学院大学文学部.
- 坂根庸子 (1997) 「上級学習者の学習ストラテジー」『関西外国語大学留学生別科』7, 97-108.
- 田中望・斎藤里美 (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.
- トムソン木下千尋 (1997) 「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7, 17-29 国際交流基金.
- 伴 紀子 (1989) 「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア文学・語学編』47, 1-15 南山大学.
- 伴 紀子 (1999) 「日本語教育における学習ストラテジー研究事始め」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』23-35 くろしお出版.
- 松本和子 (1994) 「学習ストラテジーと外国語教育」『外国語研究』30 (梅田倍男教授退官記念号), 115-136 愛知教育大学英語研究室.
- 宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編 (1999) 『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版.
- 村野良子 (1996) 「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー—日本語学習の支援のために—」『日本語教育』91, 120-131 日本語教育学会.
- 吉富朝子 (2004) 「第二言語の学習者言語研究: その成果と第二言語指導にむけての示唆」『言語情報学研究報告』Vol. 2, 121-140.
- 綿貫麻衣香 (2004) 「ポルトガル語学習者の学習者ストラテジー ~留学中学習者と留学未経験者のストラテジー比較~」東京外国語大学卒業論文.
- Ellis, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978) *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley et al. (1985) Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35, 51-54.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. [穴戸通庸・伴紀子訳 (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』凡人社]
- Rubin, J. (1975) What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Stern, H.H. (1975) What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31, 304-317.

付録 調査に用いた言語学習調査用紙・回答用紙・アンケート用紙

言語学習調査項目

平成 年 月 日

1. 氏名／専攻語・学年： _____／_____語科_____年
2. 国籍／年齢／性別： _____／_____歳／（ 男 ・ 女 ）
3. 母語／家庭で使う言語： _____語／ _____語
4. 現在学習している外国語を含めて、今まで学習した外国語をあげてください。複数ある場合、もっとも力を入れて学習してきた（している）ものを○で囲んでください。

5. 4で○で囲んだ言語について答えてください。その言語をどのくらいの期間学習していますか。だいたいで結構ですので、「～年」「～ヶ月」のように書いてください。

6. あなたの周りで同じ言語を学習している学習者（クラスメートなど）と比較した場合、あなたのその言語の全体的な運用能力をどう評価しますか（一つ○をつけてください）。
優れている 良い方だ 平均的だ 劣っている
7. その言語の母語話者と比較した場合はどうですか（一つ○をつけてください）。
優れている 良い方だ 平均的だ 劣っている
8. その言語が堪能になることはあなたにとってどのような意味がありますか（一つ○をつけてください）。
とても大切 大切 あまり大切でない
9. その言語をどのような理由で学習したいのですか（もっとも当てはまる項目に○をつけてください）。
－その言語に興味があるから
－その文化に興味があるから
－その言語を話す友人がいるから
－卒業するために必要な言語だから、または必修科目だから
－その他： _____
10. 言語学習は楽しいですか（一つ○をつけてください）。
はい ・ いいえ
11. 留学経験はありますか（一つ○をつけてください）。
はい ・ いいえ
12. 言語学習で印象に残っている経験にどんなことがありますか。

13. 今後、インタビュー調査にご協力いただけますか。もしよろしければ連絡先（メールアドレス）をご記入ください。

回答用紙

平成 年 月 日

パート A

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____
- 7. _____

- 11. _____
- 12. _____
- 13. _____
- 14. _____
- 15. _____
- 16. _____
- 17. _____
- 18. _____

- 22. _____
- 23. _____
- 24. _____
- 25. _____
- 26. _____
- 27. _____
- 28. _____

パート E

- 33. _____
- 34. _____
- 35. _____
- 36. _____

パート B

- 8. _____
- 9. _____
- 10. _____

パート C

- 19. _____
- 20. _____
- 21. _____

- 29. _____
- 30. _____
- 31. _____
- 32. _____

パート F

- 37. _____
- 38. _____
- 39. _____
- 40. _____

◎調査用紙にあげられた 40 の戦略のほかに、有効だと思う戦略があれば教えてください。

◎これまでの言語学習体験で、「学習に役立った！」と思うものを具体的にあげてください。

◎言語能力を向上させたいとき、大事なこと・必要なことは何だと思いますか。

◎そのほか、この調査様式・調査内容などに関してなにかあればお書きください。

ご協力ありがとうございました(*^o^*)

言語学習のためのストラテジー調査 (SILL)

※80 項目より 40 項目抜粋

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 5.1

©R. Oxford, 1989

<指示>

the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) は、外国語(または第二言語)学習者がどのようにその言語を学習するかについての情報を得るために作られたものです。1 から 40 までの外国語学習に関係する文を読んでください。あなたが外国語を学習する際に実際に行うかどうかという観点から、各文があてはまると思う回答(1, 2, 3, 4, 5)のうち、どれか 1 つを別紙の回答用紙に記入してください。

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

パート A

新しい言葉を覚えるとき、

1. 文の中に組み込んで覚える。
2. 何かしら共通点のある言葉のグループに位置づける。(例えば「衣類関係」、「女性名詞」など。)
3. 韻を使う。
4. 頭の中ではっきりとイメージを作ったり、実際に絵を描いたりする。
5. 単語帳(片面に新語、もう片面に意味やほかの情報が書かれたもの)を利用する。
6. 言葉を体で実際に表現する。例えば、「開ける」という語を習ったら、戸や窓を開ける動作をする。
7. よく復習する。

パート B

8. 練習するために、新しく学んだ表現を繰り返し言ったり書いたりする。
9. ネイティブ・スピーカーの話し方に注意し、まねをする。
10. 物語や文章を理解できるまで何度も読む。
11. 目標言語の音や文字システムを練習する(発音練習や、文字の書き取りなどをきちんとやる)。
12. 目標言語によるテレビ番組や映画を見たり、ラジオを聞いたりする。
13. 目標言語が話される教室外のイベントに参加する。
14. 個人的なメモ、メッセージ、手紙、レポートなどを目標言語で書く。
15. 読み物は、はじめに主題をつかむためにざっと読み、その後戻って注意深く読む。
16. 目標言語と母語の間の類似点、対照的な点を探す。
17. 聞いたことや読んだことを、母語に逐語訳せずに理解するように努める。
18. 目標言語のパターンや規則を探す。

パートC

19. 言葉の意味が理解できない時、何らかの手がかり(例えば、文脈や状況など)からだいたいの意味を推測する。
20. 目標言語で話していて適切な表現が思いつかなかったとき、ジェスチャーを使ったり、一時的に母語に変換したりする。
21. 目標言語による会話において適切な表現が思いつかない場合、相手に聞いて教えてもらう。
22. 話したり書いたりするのに適切な表現が思いつかなかったとき、違う表現の仕方を探す(例えば、類義語を使ったり、その概念について詳しく説明したりする)。
23. 適切な表現を知らないとき、新語を造る。
24. 目標言語で会話するとき、自分の語彙に合う話題に話を向ける。

パートD

25. 目標言語の勉強や練習を、試験前だけでなく一定に行うように計画する。
26. 学習が進むように、環境を整える(復習するのに静かで快適な空間を探すなど)。
27. ノートはいろいろな言語情報を記録するために整理して書く。
28. 言語学習のための目標を設定する(どのくらい上手になりたいか、最終的にどのようにその言語を使いたいかなど)。それに向かってがんばる。
29. 教室の中か外かにかかわらず、目標言語を練習する機会を積極的に探す。
30. 目標言語で会話できる人を積極的に探す。
31. 自分の誤りに気づき、その原因を理解するよう努める。
32. 自分の目標言語学習におけるおおよその進歩を評価する。例えば、「この長期休みでこれだけ覚えた」「1年前に比べて、簡単な会話ならできるようになった」など。

パートE

33. 目標言語を書いたり話したりするのに不安を感じた時は、リラックスするようにする。
34. 間違ふことや、あいまいな意味を推測すること、目標言語で話すことなどを恐れない。
35. 言語学習でよくできたと思うときは、自分を褒める。
36. 言語学習に関する自分の気持ちや進歩について、日記や日誌をつける。または、周囲の人と話し合う。

パートF

37. ネイティブ・スピーカーに発音や言葉の使い方を正してもらう。
38. 周りの学習者といっしょに練習したり、復習したり、情報を分け合ったりする。
39. 目標言語が話される地域の文化を学習するように努める。
40. ネイティブ・スピーカーと話すとき、彼らが何をどんな風に考え、感じているかに注意をはらう。

日本人大学生の言語学習ビリーフ

秋山 佳世（東京外国語大学大学院博士前期課程）

野村 愛（東京外国語大学大学院博士前期課程）

1. はじめに

本研究は、日本人¹大学生の言語学習ビリーフ（beliefs about language learning, 以下「ビリーフ」）の傾向を記述するとともに、同一の学習者が二つの言語に対して抱くビリーフを比較し、その相違点を実証的に明らかにすることを目的としたものである。また、東京外国語大学（以下「TUFS」）が開発した言語モジュールの有用性についてもビリーフという観点から考察を試みることにする。なお、ここでいうビリーフとは、ある人が言語学習や言語そのものに対して意識的・無意識的に抱いている考えや気持ちのことである。

近年、言語教育の分野においてビリーフ研究が盛んに行われている。その背景の一つには、1970年代以降の教授法の革新が挙げられる。教授法の主流がオーディオリンガル・アプローチからコミュニカティブ・アプローチへと転換するにつれ、新たな教授法に馴染めない学習者の存在が問題となった。そこで、どのような学習者にどのような教授法が適しているのかを探る手段の一つとしてビリーフが調査されるようになった。Horwitz (1987) が述べているように、教師と学習者のビリーフにずれがある場合、それが教室に摩擦を生み、学習を妨げることも考えられる。よって、教師と学習者の関係を良い状態に保ち、学習効果をより高めるうえでも、ビリーフ研究は重要な役割を担っていると言える。また、同じく 70 年代に、言語教育の流れが教師主導型から学習者中心型へと移行し始め、学習者の様々な要因(学習者特性)が考慮されるようになった。学習スタイルや学習ストラテジー、動機、ニーズなどの調査・研究が盛んになるなか、ビリーフは学習者の学習ストラテジー選択の拠りどころとして位置づけられ、研究対象として注目されるようになったのである。

このように学習ストラテジーと密接な関係にあるビリーフであるが、そもそも学習ストラテジー研究は、Rubin (1975) や Stern (1975) による「優秀な」言語学習者（"good" language learner）が使用する学習ストラテジーの研究を出発点としている。Oxford (1990, 1994) が学習ストラテジーと学習者の自律性の相互関係について述べていることからとも言えるように、いわゆる「優秀な」言語学習者は自律性が高いと考えられる。言語教育において学習者の自律性を重視する傾向は、先述の学習者中心の流れをさらに進めたところに生まれ

¹ 後述するように、ビリーフ研究においては文化的背景や過去の学習経験などによる差異が着目されることが多く、本研究もその例外ではない。調査を行った東京外国語大学には多数の留学生が在籍しており、彼らは目標言語が日常的に話されている環境に身を置き言語学習を行っているが、一方、留学生ではない学生は、目標言語がその国の日常言語として話されていない環境で言語学習を行っている。本研究では、研究の妥当性を高めるため、特に後者の学生のみを研究対象とし、彼らを指す語として上記文脈のなかでの限定的な意味で「日本人」という言葉を用いる。

たものであるが、授業という枠を越え学習全般に目を向ければなおさら、言語学習を成功させるためには、教師が学習者特性を考慮した授業をするだけでなく、学習者自身の学習への能動的な関与も不可欠である。

そこで、本研究においては、言語学習への関心が高く、比較的「優秀な」言語学習者であると考えられる TUFs の学生を対象にビリーフ調査を行い、彼らのビリーフ傾向を記述することを第一の目的とする。さらに第二の目的として、彼らのビリーフが2つの言語（具体的には、英語と目標言語）において異なるのか、もし異なるならばどのような点で異なるのかを実証的に明らかにすることを目指す。また第三の目的として、ビリーフという観点から、TUFs 言語モジュールを用いた指導・学習への示唆を試みたい。

本研究は、調査担当者がともに TUFs で外国語を主専攻語として学んでいる際に、そこに英語学習に対するビリーフとは異なる部分があると感じていたことが最初の契機となった。言語学習全般に共通するビリーフが存在する一方で、英語とその他の目標言語に対するビリーフの違いが各々の学習への取り組み方にも影響を与えているのではないかとということが経験的に認識されたのである。一般的に、ビリーフの形成はそれまでの言語学習経験の影響などを受けると考えられており、今日まで様々な文化的背景をもつ学習者の外国語学習ビリーフが調査されている。特に日本人の言語学習者を対象としたビリーフの先行研究には、Sakui and Gaies (1999) がある。Sakui and Gaies (前掲) は日本人英語学習者のビリーフを調査しその傾向を明らかにしたが、特に「優秀な」言語学習者に焦点をあてたものではないため、未だ日本人の「優秀な」言語学習者のビリーフを調査した研究はない。また、複数言語のビリーフ傾向を比較したものには Rifkin (2000) や服部 (2002) があるが、そのどちらも、同一の学習者集団に対して2つの言語についてのビリーフを調査し、比較したものではない。

以上のことから、本研究の着眼点は新しく意義のあるものだと言える。今回は TUFs の学生のビリーフ傾向を記述するとともに、彼らの二言語間におけるビリーフ傾向の異なりの有無や相違点の所在を明らかにするとどまるが、それも今後の発展的研究の基礎データを収集するという意味で有意義であろう。さらに、TUFs 言語モジュールを用いて授業を行う場合などにも、あらかじめ各々の言語の学習者のビリーフを把握しておくことが重要となるため、本研究の結果はその参考として活用することも可能であると思われる。

2. 調査の対象者

2.1 調査対象者の学習環境

本調査が行われた TUFs では、26 の言語を主専攻語として学習することができるが、主専攻語は入学試験を受ける時点で既に受験者が選択している。これまでのところ、1・2 年次は週 6 コマ (1 コマ 90 分) ずつ、3・4 年次は週 1 コマずつの主専攻語の授業が必修とされ、それと並行し、2 年間週 2 コマの副専攻語の授業も課せられる。これら (の目標言語) の授業は、日本人教師と目標言語のネイティブ教師の両方によって行われる。また、交換留学制度などで目標言語地域へ留学する学生も多く、逆に目標言語地域からの学生も

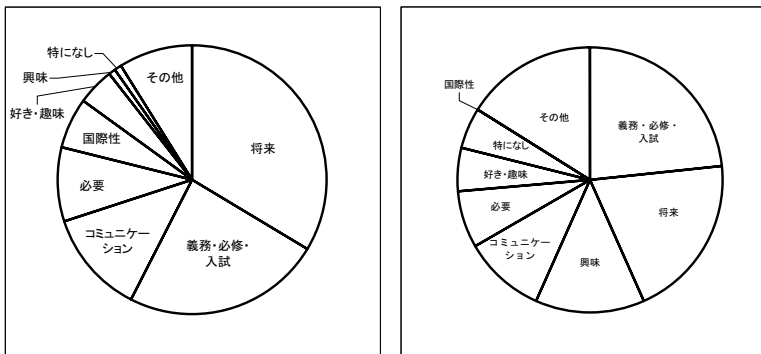
TUFS に留学していることが多い。以上のような TUFS の特色をふまえると、調査対象者の多くが、①ある外国語を学習したい、もしくはその必要性があるという動機から学習しており、②少なくとも2つ以上の外国語学習経験があり、また、③目標言語のネイティブスピーカーと話す機会が比較的容易に得られる環境にいる。つまり、本研究の調査対象者は比較的言語に強い関心を抱いている言語学習者といえることができる。

2.2 対象者の内訳

本調査の対象者は、110名である（当初の回答者のうち留学生12名は対象から除いた）。学年別人数は、1年生74名、2年生26名、3年生7名、4年生2名、無記入1名で、性別では、男性27名、女性82名、無記入1名であった。また、対象者のうち17名が、英語と設定した目標言語以外に2つの外国語、3名が3つの外国語の学習経験がある。海外滞在経験者は37名で、滞在期間は10日間～11年までと、滞在期間も地域も様々である。

2.3 英語と目標言語の学習期間、学習目的、必要性

本研究の目的の一つである英語と目標言語のビリーフ比較のため、両言語の学習期間、学習目的、必要性について質問をした。まず、学習期間は、英語が5～15年間（帰国子女の学生1名のみ、1年間と回答）、平均約8年間（無記入2名）で、目標言語は6ヶ月～5年、平均約1年間であった。次に、学習目的であるが、【図1】からもわかるように、英語の学習目的（回答数のべ100）は、「将来」「義務・必修・入試」「コミュニケーション」が多く、他には「必要」や「国際性」などの回答も見られた。一方、目標言語の学習目的（回答数のべ99）では、「義務・必修・入試」「将来」「興味」となっている。ここで特徴的なのは、英語には「国際性」という目的があるが、目標言語では非常に少なく、目標言語のほうは、「興味」が多いが、英語のほうは非常に少ない。



【図1】 英語（左）と目標言語（右）の学習目的

最後に、必要性については、両言語の必要性を「高」、「中」、「低」で回答してもらった。「高」を3、「中」を2、「低」を1と数値化し平均を求めた結果、英語が2.69（無記入6名）、目標言語が1.97（無記入14名）で、英語の必要性を強く感じている人が多かった。

3 調査方法

調査は、個人情報とビリーフについての質問部分Ⅰ～Ⅴで構成されているアンケート用紙を作成して行った（付録参照）。Ⅰの部分は多肢選択式で、項目数は全部で40あり、回答方法は、「強く賛成・賛成・どちらでもない・反対・強く反対」の5段階からなるリカー特尺度から1つを選択するものである。アンケート用紙は、ビリーフを測定するために Horwitz (1987) が開発した BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を一部変更して作成した。BALLI は「言語学習に対する適性」、「言語学習の難易度」、「言語学習の性質」、「学習とコミュニケーション・ストラテジー」、「動機」の5つのビリーフ領域から成っているが、これに齋藤 (1996) の BALAI (Beliefs About Learner Autonomy Inventory) のビリーフ項目を加え、「自律学習」の領域を加えた。これは、先述のような「優秀な」言語学習者と「自律性」の関連から、TUFS の学生も言語学習における自律性が高いのではないかと仮定したためである。また、もう一点の変更として、BALLI にあった4技能の難易度についての項目を消去した。なぜなら、小玉・古川 (2001) が BALLI の問題点を指摘しているように、例えば BALLI の4技能の質問項目「日本語を読んだり書いたりするほうが、話したり聞いたりするよりも易しい (項目 34)」などに回答者が「どちらでもない」と回答した場合、結局どのようなビリーフを学習者が抱いているのか判断できないためである。そこで本調査では、Ⅱの部分において相対的な4技能の難易度を測るため、易しいと思う技能から順番をつけるランキング方式を取り入れた。続くⅢ～Ⅴは、自由記述式で、「Ⅲ. 外国語の教師はどうあるべきか」、「Ⅳ. 外国語学習で最も大切だと思うこと」およびそれらの理由、「Ⅴ. Ⅰ～Ⅳで質問したビリーフ以外の言語学習に対するビリーフ」についての記述を求めた。

これらの質問に回答する前には、何語についてのビリーフについて答えるか、各自、目標言語を設定してもらった。目標言語の内訳は、英語 (14 名)、中国語、韓国語、日本語 (各 12)、ドイツ語 (11)、フランス語、スペイン語 (各 9)、ロシア語 (6)、インドネシア語 (5)、マレーシア語、カンボジア語、イタリア語 (各 4)、モンゴル語、トルコ語 (3)、アラビア語、タイ語、ベトナム語 (2)、ビルマ語、チェコ語、ヒンディー語、フィリピン語 (1)、無記入 (2) である。

なお、本調査は、2003 年 12 月、TUFS の「言語教育学基礎」の授業内に行った。授業時間内にアンケートを配布し、回答してもらった後、その場で回収した。

4 分析方法

多肢選択式アンケートの分析方法は、「強く賛成」を5、「賛成」を4、「どちらでもない」を3、「反対」を2、「強く反対」を1として数値化し、平均値と標準偏差を算出した。つまり、平均値が5に近いほど質問項目に対し肯定的ということである。次に、英語と目標言語に対する結果を比較するために2グループの質問項目別平均値に対し t 検定を行い、平均値に有意差があるかどうかを見るため有意確率を求めた。また、4技能の難易度については、各技能の平均値を求めて比較を行った。なお、目標言語を設定する際に不備があっ

た2名は無効とし、目標言語を「英語」と設定した学生14名についても、目標言語に関する項目の回答は無効とした。

自由記述の分析方法は、まず、質問ごとに全体の回答を概観し、そこに見られるいくつかのビリーフ傾向を上位分類として立てた。そして、それぞれの回答が上位分類中のどれに該当するのかを一つずつ認定した。次に、各々の上位分類に振り分けられた回答を概観し、それらを細分化した下位分類を設定した。下位分類への振り分けも、上位分類への振り分けと同様に一つずつ認定作業を進めた。このような二段階の認定作業にあたっては、時間的制約もあり、まず調査担当者一名が行った後、分類の妥当性や認定に迷う回答についてもう一名の調査担当者と相談し最終決定するという方法を採用した。なお、ビリーフとあわせて記入してもらった自由記述式回答の理由は、どのような意図により回答がなされているのかを判断する際の参考とした。また、一つの回答中に複数のビリーフを含むものも見られたが、そのような回答については、それぞれの要素を一つのビリーフとして数え、分類した。

5 調査の結果と考察

ここでは、まず、本調査の第一の目的である日本人学習者のビリーフ傾向を明らかにするため、多肢選択式アンケートと自由記述式アンケートの結果を分析し、考察する。次に、第二の目的である、英語と目標言語とで学生のビリーフが異なるかどうかを明らかにすべく、両者のビリーフ結果の比較を行う。

5.1 日本人学習者のビリーフ傾向

5.1.1 多肢選択式アンケート結果

ここでは、多肢選択式アンケートの結果を「言語学習に対する適性」、「言語学習の難易度」、「言語学習の性質」、「学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジー」、「動機」、「学習者の自律性」の6領域ごとに結果をまとめ、考察する。ビリーフの領域別結果を、各領域における平均値の高い順、つまり賛成寄りの項目から不賛成よりのビリーフ項目に並べ、【表1】にまとめた。「No.」は、質問項目の番号、度数は回答者数である。

まず、【1.外国語学習の適性】の領域結果を見てみると、子供のほうが大人より簡単に外国語を学習できると考える傾向が強いが、特に性別や専門によって言語学習に得手・不得手があるとは考えていない。また、「すべての人は外国語を話せるようになる」「外国語を学習するための特別な能力を持っている人がいる」と考えている人は多いものの、自分に外国語の特別な能力が備わっていると考えた人は少なく、自分の国の人が外国語の勉強が得意であるということにも否定的である。

【表 1】言語学習ビリーフの領域別結果

No.	項 目	平均値	標準偏差	度数
【1. 外国語学習の適性】				
1	子供のほうが大人より簡単に外国語を学習できる。	4.02	0.87	110
48	すべての人は外国語を話せるようになる。	3.57	1.19	110
2	外国語を学習するための特別な能力をもっている人がある。	3.45	1.09	110
43	複数の言語が話せる人は頭がいい。	3.29	0.90	110
15	既にある外国語を話せる人が他の外国語を学ぶのは簡単だ。	3.15	0.84	110
28	女の人のほうが男の人より外国語学習ができる。	2.89	0.92	110
25	私には外国語を勉強する特別な能力がある。	2.46	0.94	110
8	私の国の人は、外国語を勉強することが得意である。	2.35	0.75	110
16	数学や科学のできる人は、外国語の勉強は得意ではない。	1.90	0.90	108
【2. 外国語学習の難易度】				
7	私は英語をうまく話せるようになる。	3.78	0.87	108
3	外国語のなかには簡単なものと簡単でないものがある。	3.75	1.01	110
6	私は目標言語をうまく話せるようになる。	3.63	0.93	93
24	もし 1 日 1 時間、英語を勉強したとすると、うまく話せるようになるまでに、(1) 1 年未満 (2) 1~2 年 (3) 3~5 年 (4) 5~10 年かかる。あるいは、(5) 1 日 1 時間では無理。	3.21	1.07	107
23	もし 1 日 1 時間目標言語を勉強したとすると、うまく話せるようになるまでに、(1) 1 年未満 (2) 1~2 年 (3) 3~5 年 (4) 5~10 年かかる。あるいは、(5) 1 日 1 時間では無理。	3.09	1.05	92
5	英語は (1) とても難しい。(2) 難しい。(3) 難しくも易しくもない。(4) 易しい。(5) とても易しい。	2.63	0.82	110
4	目標言語は (1) とても難しい。(2) 難しい。(3) 難しくも易しくもない。(4) 易しい。(5) とても易しい。	2.47	0.91	94
【3. 外国語学習の性質】				
11	目標言語を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある。	4.50	0.72	94
12	英語を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある。	4.24	0.89	110
18	英語は、それが話されている国・地域で勉強するのが一番よい。	4.01	0.90	109
17	目標言語は、それが話されている国・地域で勉強するのが一番よい。	3.94	0.87	94
39	他の科目(数学、歴史など)の勉強と外国語の勉強は違う。	3.58	1.06	110
26	外国語の学習で大切なのは語彙の勉強である。	3.54	0.81	109
35	外国語の学習で大切なのは文法の勉強である。	3.30	0.85	110
40	外国語の学習で大切なのは母国語から翻訳することだ。	2.41	0.73	110
【4. 学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー】				
27	たくさん繰り返して練習することは大切だ。	4.56	0.57	110
38	視聴覚機器を使って練習することは大切だ。	4.45	0.62	110
22	英語でわからない言葉があったら意味を推測してもよい。	4.34	0.58	108
10	私にとって、英語をいい発音で話すことは大切である。	4.33	0.76	110
21	目標言語でわからない言葉があったら意味を推測してもよい。	4.31	0.63	93
9	私にとって、目標言語をいい発音で話すことは大切である。	4.26	0.85	94
19	目標言語のネイティブスピーカーと一緒に目標言語を練習するのは楽しい。	4.16	0.94	94
20	英語のネイティブスピーカーと一緒に目標言語を練習するのは楽しい。	4.05	0.93	109
32	英語を他の人と話すときは緊張する。	3.82	1.10	110
33	目標言語を勉強し始めた頃に誤りを訂正しなければ、後で正しく話すのが難しくなる。	3.59	0.97	94
31	目標言語を他の人と話すときは緊張する。	3.57	1.03	94

34	英語を勉強し始めた頃に誤りを訂正しなければ、後で正しく話すのが難しくなる。	3. 51	0. 93	110
14	正しく言えるようになるまでは、英語を話すべきではない。	1. 31	0. 60	110
13	正しく言えるようになるまでは、目標言語を話すべきではない。	1. 30	0. 57	110
【5. 動機】				
45	私は英語がうまく話せるようになりたい。	4. 81	0. 44	110
44	私は目標言語がうまく話せるようになりたい。	4. 73	0. 59	94
46	目標言語のネイティブスピーカーと友達になりたい。	4. 41	0. 89	94
47	英語のネイティブスピーカーと友達になりたい。	4. 41	0. 78	109
30	私の国の人は、英語が話せることは大切だと思っている。	4. 37	0. 78	110
36	私は目標言語が話されている国・地域をもっとよく理解するために、目標言語を勉強したい。	4. 01	1. 05	94
42	英語がうまくなれば、いい仕事につけると思う。	3. 89	0. 88	110
37	私は英語が話されている国・地域をもっとよく理解するために、英語を勉強したい。	3. 53	1. 02	110
41	目標言語がうまくなれば、いい仕事につけると思う。	3. 24	0. 99	94
29	私の国の人は、目標言語が話せることは大切だと思っている。	2. 64	1. 01	94
【6. 自律学習】				
57	言語を学習する環境は、目標言語の上達を左右する。	4. 47	0. 58	94
58	言語を学習する環境は、英語の上達を左右する。	4. 43	0. 61	110
51	自分に合った学習方法を、自分で見つけるべきだ。	4. 36	0. 67	110
59	学習がうまくいくかどうかは、学習者に責任がある。	3. 88	0. 81	110
49	計画を立てて勉強しないと、目標言語の上達は遅い。	3. 77	0. 90	94
50	計画を立てて勉強しないと、英語の上達は遅い。	3. 72	0. 94	110
54	自分の目標言語の問題点を考えない人は、進歩しない。	3. 65	0. 80	94
55	自分の英語の問題点を考えない人は、進歩しない。	3. 64	0. 85	110
60	学習がうまくいくかどうかは、教師に責任がある。	3. 48	0. 71	110
56	感情のコントロールができないと、言語学習はうまくいかない。	2. 83	0. 94	109
52	学校以外のところでは、目標言語の学習は難しい。	2. 80	1. 18	94
53	学校以外のところでは、英語の学習は難しい。	2. 02	0. 73	110

次に、【2.外国語学習の難易度】の領域からは、英語がうまく話せるようになると考えている人が非常に多いことがわかる。しかし、だからといって英語が簡単な言語だと考えているわけではない。また、目標言語にも英語と同様の傾向がみられる。

【3.外国語学習の性質】の領域で顕著な結果は、目標言語、英語ともに、その国や地域の文化を知る必要があると考えている人が大多数であり、その言語が話されている国・地域で勉強するのが良いと考えている人も多い。また、外国語の学習で大切だと考えることに関する質問項目では、語彙、文法、翻訳の順で賛成の割合が高かったものの、いずれも特に大切であるとは考えておらず、翻訳については否定的であった。

【4.学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー】についての領域の結果は、賛成の項目と反対の項目がはっきりしている。特に、強く賛成している項目は、繰り返し練習することや視聴覚機器を使って練習すること、わからないときには推測をすること、言語のネイティブスピーカーと共に練習をすることなど、言語学習ストラテジーに関するものが多い。また、言語を良い発音で話すことに関しても賛成寄りの多いが、「正しく言えるようになるまでその言語を話すべきではない」という項目には反対の人が圧倒的である。

ここから、間違いを恐れない姿勢がうかがえる。

【5.動機】に関しては、全体的に賛成寄りの結果が多く、動機が強いことがわかる。特に、英語、目標言語ともに、うまく話せるようになりたい、ネイティブスピーカーと友達になりたいと考えている人が多い。しかし、英語と目標言語では少し相違が見られる。これについては、次の章で詳しくみることにする。

最後に、【6.自律的学習】に関してであるが、ここではどちらの言語も似たような傾向である。特に特徴的であったのは、言語学習環境が目標言語の上達を左右すると考えている人が大変多いということである。今回は、その理由についてまでは明らかにできなかったが、TUFSの学習環境や留学、海外滞在経験者の多さが影響している可能性がある。「自分にあった学習法を自分で見つけるべき（項目 51）」や「学習がうまくいくかどうかは学習者に責任がある（項目 59）」に賛成する人が多く、自律性の高さがうかがえる。

5.1.2 自由記述式アンケートの結果

本調査で扱った自由記述式アンケートにおける項目は、「Ⅲ. 外国語の教師はどうあるべきか」、「Ⅳ. 外国語学習で最も大切だと思うこと」、そして、「Ⅴ. I～Ⅳで挙げられているビリーフ以外の言語学習に対するビリーフ」の三つである。そこで、以下の5.1.2.1および5.1.2.2では各項目ごとに分析結果の概要を表にまとめ、考察を加えることとする。また、5.1.2.3では、自由記述式の回答から新たに得られたTUFSの学生のビリーフをいくつか紹介する。

5.1.2.1 良い教師についてのビリーフ

「外国語の教師はどうあるべきか」の問いには、110人の学生からのべ133の回答を得た。それらを既に述べたような方法で分析した結果、大きく5つに分類することができた。分類の内訳（上位分類・下位分類）と、各分類に関する回答のべ数およびそれが全回答に占める割合は、【表2】にまとめる。

回答のうち、最も記述が多かったのは「教師の教え方・授業」に関するものである。これらはさらに、「どのような教え方・授業が良いか」「どのような内容を教えてほしいか」「どの技能を重視した教え方・授業が良いか」「どのような方針で教えてほしいか」という4つの下位項目に分類が可能であった。まず「教え方」に関しては、目標言語を使って、楽しく、わかりやすく、繰り返し、勉強と感じさせないなどのほか、誤用訂正に関するビリーフなどが見られた。「内容」の面では、目標言語話されている国・地域の文化や慣習などについても教えてほしいという回答が多く、そのほかには実用的な内容や新しい情報を望む記述などもあった。「技能」については話すことや聞くことを重視している学生が多く、授業の「方針」については、学生を強制的にでも参加させることを良いと考える学生もいれば、学生に合わせた方針を採るべきだと考えている学生もいた。

次に多かった記述は「教師の能力」についてのもので、学生が教師に「教授能力」や「目標言語の能力」、「目標言語が話されている国・地域の文化や慣習についての知識」、「良い発音」、「広い／深い知識」などを求めていることが明らかになった。そのほか、教師に求

める能力として、学生の母語が話せることや目標言語が話されている国での生活経験などを挙げた回答などがあった。

三番目に多かったのは「教師の人柄・資質」についての記述である。より具体的には、「気長で忍耐強い」教師を求める回答のほか、「魅力的」、「明るい」、「おもしろい」、「目標言語が好き」、「熱意がある」、「考えを押し付けない」、「偏見がない」などの人柄や資質を備えた教師を良しとする回答がならんだ。そのほかには、おしゃべり、温厚、献身的などの回答もあった。

「教師の役割」についての回答からは、学生が教師に対して「学生の興味を喚起する」役割や、話す機会・情報・学習環境・自律学習のきっかけを「与える」、言語学習の楽しさや目標言語が話されている国・地域の文化を「伝える」、学生が安心できるような、あるいは目標言語が話されている国の「雰囲気をつくる」などの役割を期待していることがわかる。そのほかには、学習法を示唆する、サポートするなどの役割を果たす存在として教師を捉えている回答もみられた。

また、「教師の姿勢」について触れた回答からは、学生の視点に立つことや学生のニーズをふまえることなど「学習者中心」の姿勢を備えた教師が望ましいとする学生のビリーフが見られた。そのほかには、教材に疑問を持つ、様々な視点を授業に生かす、外国語を嫌いにさせない、誤りに寛容であるなどの姿勢を教師に求める回答もあった。

以上の結果から、TUFSの学生が理想とする教師像を垣間見ることができる。教師の「教え方や授業の仕方」についての記述が多かったことから、彼らには既に自分なりのビリーフが確立されており、それに沿った授業を教師に望んでいると言えるのではないだろうか。教師に高い「能力」を求めるのは学習者として当然とも言えるが、その種類や範囲は広く、これはつまり、彼ら自身が言語学習を多岐に渡った能力が必要とされるものとして捉えていることを意味していると思われる。また、教師の「人柄・資質」についての回答は、その理由についての記述によれば、これまでに教えを受けた教師の影響が大きいようである。教師の「役割」については、学習を促進させる役割を期待していると言えるが、このことは彼らの自律性と深く関係していると考えられる。

【表 2】 良い教師についてのビリーフ

ビリーフの分類		度数	割合 (%)
1 教え方・授業(方法・内容・方針)		51	37.8
教え方		24	17.8
内容(文化など)		12	8.9
重視する技能		12	8.9
方針		3	2.2
2 能力		30	22.2
教授能力		7	5.2
目標言語能力		5	3.7
文化・慣習についての知識		5	3.7
発音		4	3.0
知識		3	2.2
その他		6	4.4
3 人柄・資質		25	18.5
気長・忍耐強い		3	2.2
魅力的		2	1.5
明るい		2	1.5
おもしろい		2	1.5
目標言語が好き		2	1.5
熱意		2	1.5
考えを押し付けない		2	1.5
偏見がない		2	1.5
その他		8	5.9
4 役割		18	13.3
興味を喚起する		4	3.0
与える		4	3.0
伝える		3	2.2
雰囲気を作る		2	1.5
その他		5	3.7
5 姿勢		11	8.1
学生中心		7	5.2
その他		4	3.0
計		135	100

5.1.2.2 言語学習において大切だと思うビリーフ

「外国語学習で最も大切だと思うこと」という項目に対しては、110 人の学生からのべ 135 の回答を得た。分析の結果、それらは大きく 4 つに分類することができた。分類の内訳（上位分類・下位分類）と、各分類に関する回答のべ数およびそれが全回答に占める割合は、【表 3】にまとめる。

まず、最も多く記述されたものは、「学習を支える姿勢・態度」についてのビリーフであった。具体的には「やる気・意欲」や「継続すること」、「目標・目的をもって学習に臨むこと」などを大切だと考えている学生が多数を占めた。また、数は少し減るものの、その次には「目標言語やそれが話されている国・地域への気持ち」や「興味」、「根気・根性・忍耐力」、「積極性」、「動機」などが大切だとする回答が続く。

二番目に多かった回答は「学習方法」に関するもので、「目標言語に多く触れること」という分類に含めることができる記述が多く見られた。ここで言う「触れる」というのは、別の下位項目中の「目標言語を使う・話す」よりももう少し広い捉え方をしているものである。そして、その「目標言語を使う・話す」のほか、「繰り返す」や「自律的・能動的に学ぶ」ことなども大切だと考えられているようである。

次の「重視する技能・学習内容」に分類された回答には、「話す」、「聞く」、「語彙を増やす」などを大切とするビリーフが見られた。ここでの下位項目の「その他」に分類された回答には、四技能の偏りなく学習することや発音を重視するものがあつた。

最後に、以上の 3 つの上位項目に該当せず「その他」に分類された回答には、「学習環境」について触れたものがあつた。これは、具体的には目標言語が話されている環境や学生の動機に見合った環境で学ぶことを指している。そのほかには、目標言語のネイティブスピーカーに教わることや経験的に理解することなどが重要なこととして挙げられていた。

以上のような結果のうち特筆すべきは、「学習を支える姿勢・態度」についての記述が多かったということである。特に、学習において精神面を律することに関係する記述が多かったのだが、このようなビリーフはこれまでの先行研究においてあまり報告されていない。このようなビリーフ傾向は、ビリーフレベルでの彼らの自律性の高さの一端を示すものであると考えられる。また、自律性に関連して「ストラテジー」についての記述も多く、積極的・能動的な姿勢を重視している様子もうかがえた。

【表 3】 言語学習において大切だと思うビリーフ

	ビリーフの分類	度数	割合 (%)
1	学習を支える姿勢・態度	77	55.8
	やる気・意欲	15	10.9
	継続	14	10.1
	目標・目的	10	7.2
	目標言語やその国・地域に対する気持ち	5	3.6
	興味	5	3.6
	根気・根性・忍耐力	4	2.9
	積極性	4	2.9
	動機	4	2.9
	努力	3	2.2
	間違いや失敗を恐れないこと	3	2.2
	慣れ	3	2.2
	積み重ね	2	1.4
	その他	5	3.6
2	学習方法(ストラテジー)	32	23.2
	たくさん目標言語に触れる	11	8.0
	目標言語を使う・話す	6	4.3
	繰り返す	5	3.6
	自律的・能動的に学ぶ	2	1.4
	その他	8	5.8
3	重視する技能・学習内容	19	13.8
	話す	5	3.6
	聞く	4	2.9
	語彙	4	2.9
	文法	2	1.4
	四技能の偏りなく	2	1.4
	その他	2	1.4
4	その他(学習環境など)	10	7.2
	環境	3	2.2
	その他	7	5.1
	計	138	100

5.1.2.3 その他のビリーフ

ここでは、「本調査のアンケート項目として扱った言語学習ビリーフのほかに自分で抱いているビリーフがあれば自由に記述してほしい」という問いに対する回答のうち、先行研究などでは見られなかったものについて、そのいくつかを紹介したい。

例えば、「外国語はどうせやるなら複数やる」や「辞書を好きになることが大事だと思う」というビリーフの報告があったが、これらは複数の外国語を学びやすい環境に身を置いている、あるいは、辞書に触れる機会が比較的多いと思われる TUFFS の学生ならではのビリーフとも言えそうである。また、自分一人で学習するのではなく、良い協力者やパートナーと共に学習することを重視するビリーフが複数見られた。具体的には「一人でやらず、会話の練習をできる場を持ち、自分の文を添削してくれる人を持つべき」、「話したい！！と思う人がいると、上達が早い（異なる言語を話す人を好きになる場合など）」、「ネイティブスピーカーの親友もしくは恋人を作ること。一生懸命理解したくなるし、伝えたくなるから。うまくいかなくても辛抱強く待ってくれるから」というものである。

5.2 英語と目標言語の比較

ここでは、本調査の第二の目的である、「同一の学習者のビリーフは、2つの言語（具体的には、英語と目標言語）において異なるのか、もし異なるならばどのような点で異なるのか」について明らかにする。まず、5.2.1 で多肢選択式アンケートの結果における英語と目標言語の比較を行い、5.2.2 で英語と目標言語の4技能の難易について比較する。

5.2.1 多肢選択式アンケート結果による比較

多肢選択式の目標言語と英語に関する20の質問項目についてt検定を行ったところ、そのうちの7項目において2つの平均値間に5%水準以下で有意差が見られた（【表4】）。なお、本章5.2.1で報告するビリーフ項目の番号は、【表4】における便宜上の番号を指しており、付録として載せたアンケート用紙における項目番号とは異なる。

有意差が見られた項目のうち、目標言語のほうが英語より平均値が高い項目は、「言語を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある（項目4）」、「言語のネイティブスピーカーと一緒に言語を練習するのは楽しい（項目7）」、「私は言語が話されている国・地域をもっとよく理解するために、言語を勉強したい（項目13）」、「学校以外のところでは、言語の学習は難しい（項目18）」の4項目である。ここから、まず、目標言語の話されている国・地域の文化理解やその必要性について英語を話す国や地域についてよりも強く感じていることがわかる。これは目標言語の学習目的は「興味」が多いが、英語の場合は非常に少ないという両言語の学習目的の違いも関係していると考えられる。また、目標言語のネイティブスピーカーと一緒に勉強するのは楽しいと考えている人が多いが、これも既に述べた学習の目的にも関係するとともに、英語に関しては、例えネイティブスピーカーでなくとも英語を話せる人は多いが、言語によっては、ネイティブスピーカーでないとその言語を話すことができないということも影響していると思われる。

さらに、学校以外のところでは英語よりも目標言語の学習は難しいと考えられているが、

これは比較的学習リソースが容易に手に入りやすい英語に比べ、希少言語などはリソースが少なく、手に入りにくいという状況を反映した結果であると言える。

次に、英語のほうが目標言語より平均値が高い項目は、項目 10・14・11 の 3 項目であった。「私の国の人は、言語が話せることは大切だと思っている（項目 10）」と「言語がうまくなれば、いい仕事につけると思う（項目 14）」については、国際語とも言える英語の社会的な必要性の高さや、英語を話せることが就職に有利となる可能性が高いという現状を表している。これは、両言語に対する必要性の認識が、目標言語より英語のほうがはるかに高い数値を示していたこととも関係しているであろう。

また、今回の調査で興味深い結果となったのは、「言語を他の人と話すときは緊張する（項目 11）」という質問項目において英語のほうが目標言語より平均値が高かったことである。つまり、目標言語で話すときよりも英語で話すときのほうが緊張すると考えている人が多いということが明らかになった。しかしながら、今回の調査では、なぜそのような結果になったのかということまでは明らかにできなかった。

【表 4】英語と目標言語の比較

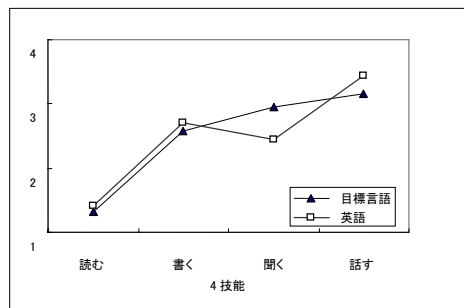
項 目	目標言語		有意確率 (両側)
	言語	英語	
1 言語 ² は (1) とても難しい。 (2) 難しい。 (3) 難しくも易しくもない。 (4) 易しい。 (5) とても易しい。	2.47	2.63	0.37
2 私は言語をうまく話せるようになる。	3.63	3.78	0.18
3 私にとって、言語をいい発音で話すことは大切である。	4.27	4.33	0.33
4 言語を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある。	4.50	4.24	0.00
5 正しく言えるようになるまでは、言語を話すべきではない。	1.30	1.31	0.77
6 言語は、それが話されている国・地域で勉強するのが一番よい。	3.94	4.01	1.00
7 言語のネイティブスピーカーと一緒に言語を練習するのは楽しい。	4.16	4.05	0.05
8 言語でわからない言葉があったら意味を推測してもよい。	4.31	4.34	0.18
9 もし 1 日 1 時間、言語を勉強したとすると、うまく話せるようになるまでに、 (1) 1 年未満 (2) 1～2 年 (3) 3～5 年 (4) 5～10 年かかる。あるいは、 (5) 1 日 1 時間では無理。	3.09	3.21	0.72
10 私の国の人は、言語が話せることは大切だと思っている。	2.64	4.37	0.00
11 言語を他の人と話すときは緊張する。	3.59	3.82	0.02
12 言語を勉強し始めた頃に誤りを訂正しなければ、後で正しく話すのが難しくなる。	3.62	3.51	0.77
13 私は言語が話されている国・地域をもっとよく理解するために、言語を勉強したい。	4.01	3.53	0.00

² ここでいう「言語」とは、「英語」か「目標言語」のことであり、アンケートには英語および目標言語に置き換えた項目が用意されている。

14	言語がうまくなれば、いい仕事につけると思う。	3.24	3.89	0.00
15	私は言語がうまく話せるようになりたい。	4.73	4.81	0.35
16	言語のネイティブスピーカーと友達になりたい。	4.41	4.41	1.00
17	計画を立てて勉強しないと、言語の上達は遅い。	3.77	3.72	0.32
18	学校以外のところでは、言語の学習は難しい。	2.80	2.02	0.00
19	自分の言語の問題点を考えない人は、進歩しない。	3.65	3.64	0.16
20	言語を学習する環境は、言語の上達を左右する。	4.47	4.43	0.32

5.2.2 4 技能の難易度

次に、4 技能の難易度についての比較結果をみると、英語と目標言語では明らかに 4 技能の難易度について違いが見られた（【図 2】参照）。目標言語では、読む、書く、聞く、話すの順番で易しいと考えられているが、英語では、読む、聞く、書く、話すの順で易しいと考えられている。これには、英語と目標言語の学習期間や学習目的、使用場面、さらに両言語の性質の違いなどが関係していると考えられる。



【図 2】4 技能の難易度についての比較

6 おわりに

6.1 本研究のまとめ

本研究では、言語に対する関心が高く、比較的「優秀な」言語学習者だと思われる日本人大学生のビリーフ傾向を記述し、彼らが英語と目標言語について抱いているビリーフの違いの有無や相違点を明らかにする目的で調査を行った。

その結果、ある程度まで TUFS の学生のビリーフ傾向が明らかになった。また、彼らの英語と目標言語についてのビリーフを比較・分析した結果、7 組のビリーフのペアについて統計的に有意な差が見られた。その差が生まれた要因には、学習目的や各言語の必要性の違いなどが関係していると考えられるが、今回はその相関関係を見るまでには至らなかった。しかしながら、以上の結果を通して、ビリーフという切り口から日本人大学生の言語学習に対する取り組みへの理解が深まったと言えるのではないだろうか。

今回のビリーフ調査では、先行研究で挙げられている方法論上の問題点を克服する一つの手段として、多肢選択式のほか自由記述式の項目を加えた調査票を用いた。その結果、これまでに報告されたことのない新たなビリーフが明らかになったことも、本研究から得られた収穫と言える。

6.2 TUFs 言語モジュールへの示唆

終わりに、本研究から明らかになったビリーフ結果をふまえ、TUFs 言語モジュール（以下「言語モジュール」）を用いた指導・学習への示唆を述べる。

先に述べたようなビリーフ調査の結果、TUFs の学生は言語学習について多岐にわたるビリーフを抱えていることが明らかになったが、言語モジュールは彼らの多様性に応えることが可能な教材である。これは、例えば、発音を重視するビリーフや、視聴覚機器を用いての練習や繰り返したくさんの練習を重視するビリーフ傾向と言語モジュールの特性が合致していることから言えるものである。また、言語モジュールのような教材を用いることにより、自らが立てた計画や自分に合った方法で学習を進めることができる点も、自律性の高い TUFs の学生には適している。

しかしながら、言語モジュールが広くウェブ上で公開され、様々な学習者に利用されることを考えると、何らかの教室に所属し教材を利用する学習者と全くの自己学習をする学習者の両方を想定しなければならない。教室に所属している場合には、学習者が自律的であれば言語モジュールは活用されるが、自律性が低い場合には学習を促すための支援が必要となる。一方、全くの自己学習の場合には、上記のような支援に加えて、例えばウェブ上での疑問点解決システムなど、別の形での支援が必要かつ有益であると思われる。

さらに、文化的要素・知識を得ることも言語学習の一部と考え、それらを重視する学生が多かったことから、言語モジュールの内容面についても、例えば、ある会話に見られる文化的背景を解説したコラムを載せるなど、文化的要素・知識をより多く盛り込んだ内容が期待される。

6.3 今後の課題

今後は、今回の調査結果と諸要因との相関関係の分析や、今回対象者数が少なかったためにできなかった目標言語別のビリーフ傾向の記述・分析、特殊な文字体系をもつ言語を取り出した4技能の難易度分析など、今回明らかにできなかった点についての分析を課題としたい。また、ビリーフと学習ストラテジーとの相関関係の分析も行いたい。なぜなら、これらを明らかにすることは、それぞれの言語を学ぶ多様な学習者を知ることにつながり、それにより学習者に即したより細やかな指導・支援が可能になるからである。そしてこのことは、言語モジュールを用いた授業・学習について考える際にも例外ではない。

参考文献

- Horwitz, E. K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129, Prentice-Hall International.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Newbury House. [穴戸通庸・伴紀子訳 (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』 凡人社.]
- Rifkin, B. 2000. Revising Beliefs about Foreign Language Learning, *Foreign Language Annals* v33 n4, 394-420 Jul-Aug 2000.
- Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Rubin, J. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 15-30, Prentice-Hall International.
- Sakui, K.; Gaies, S. J. 1999. Investigating Japanese Learners' Beliefs About Language Learning, *System* v27 n4, 473-492.
- Stern, H. H. 1975. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31, 304-317.
- Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 103-117, Prentice-Hall International.
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み - 長期研修生への社会言語学的インタビューを通して - 」『日本語国際センター紀要』11, 51-67, 国際交流基金日本語国際センター.
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフス - 自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して - 」『言語文化と日本語教育』15, 58-69, お茶の水女子大学日本言語文化研究会.
- 服部美貴 (2002) 「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について - 台湾大学の学習者の場合 - 」『東京家政学院筑波女子大学紀要』6, 169~183, 東京家政学院筑波女子大学.

付録

言語学習ビリーフ調査

まず始めに、以下の質問にお答えください。

1. 氏名（任意）：_____ 2. 性別：男性 / 女性 3. 年齢：_____ 歳
4. 専攻語：_____ 語 5. 学年：_____ 年生
6. 外国語の学習経験について
 - ①英語の学習期間 _____ 年 _____ ケ月
 (目的：_____, 必要性：高・中・低)
 - ②英語以外で現在学習している言語 _____ 語 学習期間 _____ 年 _____ ケ月
 (目的：_____, 必要性：高・中・低)
 _____ 語 学習期間 _____ 年 _____ ケ月
 (目的：_____, 必要性：高・中・低)
 _____ 語 学習期間 _____ 年 _____ ケ月
 (目的：_____, 必要性：高・中・低)
 - ③学習経験のある言語 _____ 語 学習期間 _____ 年 _____ ケ月
 _____ 語 学習期間 _____ 年 _____ ケ月
7. 海外滞在経験： 無 / 有
 ※有と答えた方は、滞在国・地域、滞在時期、滞在期間についてお答えください。
 滞在国・地域；_____ 時期；_____ ～ _____ 年 期間；_____ 年 _____ ケ月
 滞在国・地域；_____ 時期；_____ ～ _____ 年 期間；_____ 年 _____ ケ月
 滞在国・地域；_____ 時期；_____ ～ _____ 年 期間；_____ 年 _____ ケ月

ここから先は、「言語学習ビリーフ」についての質問です。Ⅰ～Ⅳまであります。

文中の「目標言語」とは、あなたの「専攻語」もしくは、「英語以外で現在学習している言語」のことです。

あなたの目標言語は、_____ 語です。

- Ⅰ. 以下の 40 の項目は、いろいろな人が外国語学習について信じている事柄です。
 よく読んで、あなたならどう思うかを教えてください。この回答に正誤はありません。
 回答は、次の 5 つの選択肢のうち、最もよくあてはまるものに丸をつけてください。
1 強く反対 — 2 反対 — 3 どちらともいえない — 4 賛成 — 5 強く賛成

1. 子供のほうが大人より簡単に外国語を学習できる。 1-2-3-4-5
2. 外国語を学習するための特別な能力をもっている人がいる。 1-2-3-4-5
3. 外国語のなかには簡単なものと簡単でないものがある。 1-2-3-4-5
4. **目標言語**は
 (1) とても難しい。(2) 難しい。(3) 難しくも易しくもない。(4) 易しい。(5) とても易しい。
5. **英語**は
 (1) とても難しい。(2) 難しい。(3) 難しくも易しくもない。(4) 易しい。(5) とても易しい。
6. 私は**目標言語**をうまく話せるようになる。 1-2-3-4-5
7. 私は**英語**をうまく話せるようになる。 1-2-3-4-5
8. 私の国の人は、外国語を勉強することが得意である。 1-2-3-4-5

9. 私にとって、**目標言語**をいい発音で話すことは大切である。 1-2-3-4-5
10. 私にとって、**英語**をいい発音で話すことは大切である。 1-2-3-4-5
11. **目標言語**を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある。 1-2-3-4-5
12. **英語**を話すためには、その国・地域の文化を知る必要がある。 1-2-3-4-5
13. 正しく言えるようになるまでは、**目標言語**を話すべきではない。 1-2-3-4-5
14. 正しく言えるようになるまでは、**英語**を話すべきではない。 1-2-3-4-5
15. 既にある外国語を話せる人が他の外国語を学ぶのは簡単だ。 1-2-3-4-5
16. 数学や科学のできる人は、外国語の勉強は得意ではない。 1-2-3-4-5
17. **目標言語**は、それが話されている国・地域で勉強するのが一番よい。 1-2-3-4-5
18. **英語**は、それが話されている国・地域で勉強するのが一番よい。 1-2-3-4-5
19. **目標言語**のネイティブスピーカーと一緒に目標言語を練習するのは楽しい。 1-2-3-4-5
20. **英語**のネイティブスピーカーと一緒に目標言語を練習するのは楽しい。 1-2-3-4-5
21. **目標言語**でわからない言葉があったら意味を推測してもよい。 1-2-3-4-5
22. **英語**でわからない言葉があったら意味を推測してもよい。 1-2-3-4-5
23. もし1日1時間、**目標言語**を勉強したとすると、うまく話せるようになるまでに、
(1) 1年未満、(2) 1～2年、(3) 3～5年、(4) 5～10年かかる。あるいは、(5) 1日1時間では無理。
24. もし1日1時間、**英語**を勉強したとすると、うまく話せるようになるまでに、
(1) 1年未満、(2) 1～2年、(3) 3～5年、(4) 5～10年かかる。あるいは、(5) 1日1時間では無理。
25. 私には外国語を勉強する特別な能力がある。 1-2-3-4-5
26. 外国語の学習で大切なのは語彙の勉強である。 1-2-3-4-5
27. たくさん繰り返して練習することは大切だ。 1-2-3-4-5
28. 女の人のほうが男の人より外国語学習ができる。 1-2-3-4-5
29. 私の国の人は、**目標言語**が話せることは大切だと思っている。 1-2-3-4-5
30. 私の国の人は、**英語**が話せることは大切だと思っている。 1-2-3-4-5
31. **目標言語**を他の人と話すときは緊張する。 1-2-3-4-5
32. **英語**を他の人と話すときは緊張する。 1-2-3-4-5
33. **目標言語**を勉強し始めた頃に誤りを訂正しなければ、後で正しく話すのが難しくなる。 1-2-3-4-5
34. **英語**を勉強し始めた頃に誤りを訂正しなければ、後で正しく話すのが難しくなる。 1-2-3-4-5
35. 外国語の学習で大切なのは文法の勉強である。 1-2-3-4-5
36. 私は**目標言語**が話されている国・地域をもっとよく理解するために、**目標言語**を勉強したい。 1-2-3-4-5
37. 私は**英語**が話されている国・地域をもっとよく理解するために、**英語**を勉強したい。 1-2-3-4-5
38. 視聴覚機器を使って練習することは大切だ。 1-2-3-4-5
39. 他の科目（数学、歴史など）の勉強と外国語の勉強は違う。 1-2-3-4-5
40. 外国語の学習で大切なのは母国語から翻訳することだ。 1-2-3-4-5
41. **目標言語**がうまくなれば、いい仕事につけると思う。 1-2-3-4-5
42. **英語**がうまくなれば、いい仕事につけると思う。 1-2-3-4-5
43. 複数の言語が話せる人は頭がいい。 1-2-3-4-5
44. 私は**目標言語**がうまく話せるようになりたい。 1-2-3-4-5
45. 私は**英語**がうまく話せるようになりたい。 1-2-3-4-5
46. **目標言語**のネイティブスピーカーと友達になりたい。 1-2-3-4-5
47. **英語**のネイティブスピーカーと友達になりたい。 1-2-3-4-5
48. すべての人は外国語を話せるようになる。 1-2-3-4-5

49. 計画を立てて勉強しないと、**目標言語**の上達は遅い。 1-2-3-4-5
50. 計画を立てて勉強しないと、**英語**の上達は遅い。 1-2-3-4-5
51. 自分に合った学習方法を、自分で見つけるべきだ。 1-2-3-4-5
52. 学校以外のところでは、**目標言語**の学習は難しい。 1-2-3-4-5
53. 学校以外のところでは、**英語**の学習は難しい。 1-2-3-4-5
54. 自分の**目標言語**の問題点を考えない人は、進歩しない。 1-2-3-4-5
55. 自分の**英語**の問題点を考えない人は、進歩しない。 1-2-3-4-5
56. 感情のコントロールができないと、言語学習はうまくいかない。 1-2-3-4-5
57. 言語を学習する環境は、**目標言語**の上達を左右する。 1-2-3-4-5
58. 言語を学習する環境は、**英語**の上達を左右する。 1-2-3-4-5
59. 学習がうまくいくかどうかは、学習者に責任がある。 1-2-3-4-5
60. 学習がうまくいくかどうかは、教師に責任がある。 1-2-3-4-5

II-1. あなたの**目標言語**について考えた場合、次の4つのうちで簡単だと思う順に

1～4の数字を（ ）に記入し、順位をつけてください。

（ ）読む （ ）書く （ ）聞く （ ）話す

II-2. **英語**について考えた場合、次の4つのうちで簡単だと思う順に

1～4の数字を（ ）に記入し、順位をつけてください。

（ ）読む （ ）書く （ ）聞く （ ）話す

III. あなたは「外国語の教師」とは、どうあるべきだと思いますか。なぜそう思いますか。

箇条書きで簡潔にお答えください。

・

理由：

IV. あなたが「外国語学習」で最も大切だと思うことは何ですか。なぜそう思いますか。

箇条書きで簡潔にお答えください。

・

理由：

V. 以上のようなピラーフ以外で、あなたが考える言語学習に対するピラーフがあったら、書いてください。

・

4 . 資 料 編

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

英語会話モジュール教材及び附属指導用 手引きサンプル

狩野 晶子

(東京外国語大学英語非常勤講師)

目次

ダイアログ 25 『機能：提案する』を例として

1. 英語会話モジュールサンプル

(資料 1) 教室用ページ —ダイアログウェブページ画面例

(資料 2) 学習者用ページ —練習問題ウェブページ画面例

2. TMサンプル

(資料 3) Part II ダイアログ英文, 逐語訳, 口語訳, 説明, 解説

(資料 4) Part III キーセンテンスの解説, 関連例文等の提示

(資料 5) Part IV ダイアログに基づいた教室活動例

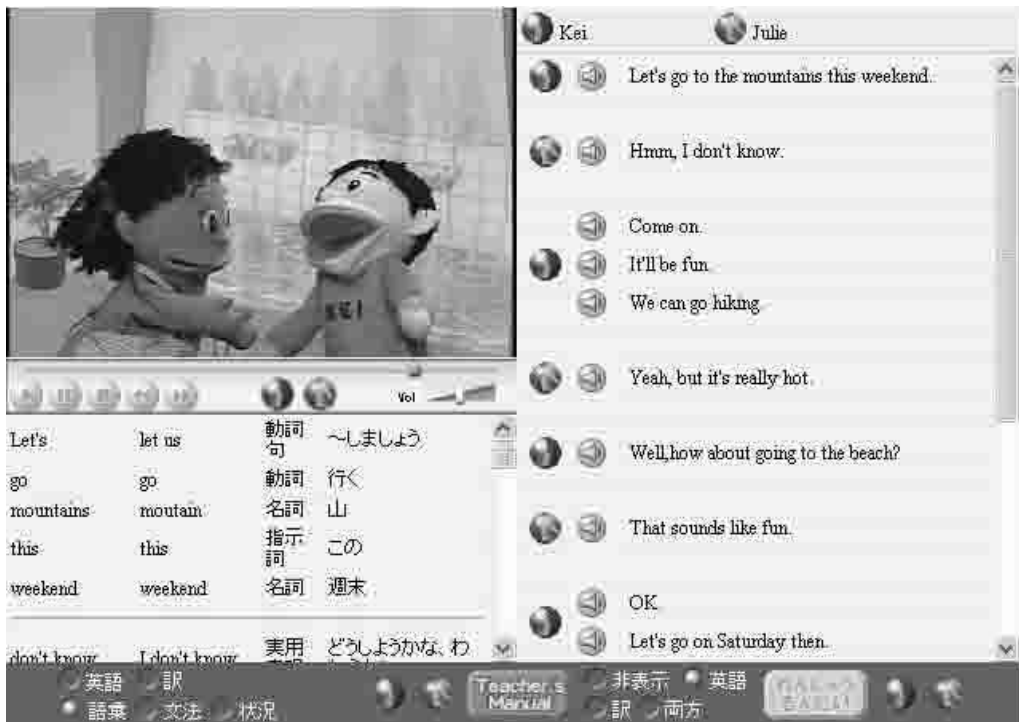
(資料 6) Part V キーセンテンスの様々な言い換えのバリエーション

(資料 1) 教室用ページ ーダイアログウェブページ画面例

動画の下部（画面左下部分）には英語・訳・語彙・文法・状況のいずれかが表示できる。
ここでは語彙を表示している。

画面の右半分にはダイアログの英語、(口語)訳、及びその両方が表示できる。非表示にすることも可能である。

右下の **れんしゅうもんだい** のボタンをクリックすることで、資料 2 で示す学習者用ページの練習問題ウェブページにジャンプできる。



(資料2) 学習者用ページ —練習問題ウェッブページ画面例

各ダイアログに対し、関連した学習者用の練習問題が示される。

選択肢（絵・記号どちらでも）を選んでクリックすると正解・不正解が音声で示される。

選択肢の提示順序は画面を切り替えたり再度開いたりする都度変わる。メガホンマークで英語音声、**もんだいをきく** で日本語の問題文が音声として流れる。

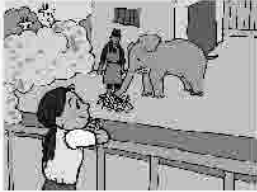
A



B



C



もんだい
きく

つぎ えいご

なに

ていあん

え えん

次の英語では、何をしたらいいと提案していますか。あてはまる絵を選びましょう。



How about going to the zoo?

1 2 →

(資料 3) Part II ダイアログ英文, 逐語訳, 口語訳, 説明, 解説

Teachers' Only—先生以外閲覧禁止—

Dialog 25 Making suggestions —提案する—

口語訳

Roles: Kei=K, Julie=J

Kei and Julie are talking about what to do over the weekend.

K: ① Let's go to the mountains this weekend.

J: ② Hmm... ③ I don't know....

K: ④ Come on. ⑤ It'll be fun.

⑥ We can go hiking.

J: ⑦ Yeah, ⑧ but it's really hot.

K: ⑨ Well.... ⑩ How about going to the beach?

J: ⑪ That sounds like fun.

K: ⑫ OK. ⑬ Let's go on Saturday then.

J: ⑭ What about going on Sunday?

⑮ Isn't there a festival on Saturday?

K: ⑯ Oh yeah. ⑰ I forgot.

J: ⑱ This weekend is going to be great. ⑲ I can't wait.

圭とジュリーは週末に何をするかについて話しています。

ケ: ① 今週末山に行こうよ。

ジ: ② うーん、③ どうしよう……

ハ: ④ 行こうよ。⑤ きっと楽しいよ。⑥ ハイキングにいけるよ。

ジ: ⑦ うん、⑧ でもとっても暑いから。

ケ: ⑨ そうだなあ、⑩ 海に行くのはどう？

ジ: ⑪ 楽しそうね。

ケ: ⑫ オッケー、⑬ そうしたら土曜日に行こう。

ジ: ⑭ 日曜日に行くのはどう？ ⑮ 土曜日はお祭りがあるんじゃないか？

ケ: ⑯ ああ、そうだ。⑰ 忘れてた。

ジ: ⑱ 今週末はもりだくさんね。⑲ 待ちきれないな。

Target Expressions
—提案する表現—

提案する表現だけど、相手を誘うこともできるのよ。

☆ "What about～?"で「～(をして)はどうですか」という提案の表現になります。

☆ "How about～?"は提案だけでなく、勧誘のニュアンスも含まれます。

☆ 両者共、～部には名詞・動名詞が入ります。

例: ⑩ How about going to the beach?

→海へ行くことを提案しながら、一緒にどこへ行くか、という話をしている中での発話なので、勧誘のニュアンスが含まれています。

→圭は①④⑤⑥で勧誘表現を使ってジュリーを誘ったのですが、受け入れられませんでした。そこで相手の反応に反対していることを気付かせないやわらかい言い方の提案表現で再び勧誘しています。



Kei's Advice

～なぜこう訳すの？

③私はわかりません→どうしよう

"I don't know"の後には「山に行くべきかどうか」が続いており、ジュリーは「山に行くべきか（それとも他の場所に行くべきか）私はわからない」と迷っていたようです。そこで「山に行くかどうかどうしよう」という意味の訳になりました。

④Dialog26 に出てくる"Come on."同様、相手に親しめと励ましを示す表現です。

⑪それは楽しいように聞こえます

→楽しそうね

"sounds like～"で「(主語の事柄が) ～なもの・ことのように聞こえる」という意味です。ジュリーの言う主語"That"は、圭が言った「海へ行くこと」を指しています。

⑬私は待てません→待ちきれないな

ジュリーは楽しい事がたくさんあるので早く週末が来て欲しいと思い、「週末が来るのが待てない」と言っています。そこでこの訳になりました。

逐語訳

圭とジュリーは週末に何をするかということについて話しています。

ケ：①今週末に山に行きましょう。

ジ：②ふーむ、③私はわかりません……

ハ：④おいでよ。⑤それは楽しくなるでしょう。

⑥僕達はハイキングに行くことができます。

ジ：⑦うん、⑧だけど本当に暑いです。

ケ：⑨ええと、⑩海に行くのはどうですか？

ジ：⑪それは楽しいように聞こえます。

ケ：⑫オッケー。⑬それでは土曜日にいきましょう。

ジ：⑭日曜日に行くのはどうですか？ ⑮土曜日はお祭りが無かったですか？

ケ：⑯ああ、そうだ。⑰僕は忘れていました。

ジ：⑱今週末は素晴らしくなるでしょう。⑲私は待てません。

例：⑭What about going on Sunday?

→土曜日にはお祭りに行くという予定が入っていました。そこでその代替案としてのジュリーの提案の発話です。

☆ "Why don't you～?"という疑問文を使っても提案を表現できます。こちらは文字通りの意味が「なぜ～しないのか？」と相手に詰め寄る印象を持っているので、"How about～?"よりやや強い表現になります。

例：Why don't you call in a doctor? (医者と呼ばびにやったらどう?)

How about studying with us?



target Expressions

—提案する表現—

(資料 4) Part III キーセンテンスの解説，関連例文等の提示

25 Making suggestions 提案する

次の英語では，何をしたらいいと提案していますか。あてはまる絵を選びましょう。

1 **How about going to the zoo?** (動物園に行くのはどうですか?)

- A (動物園)
- B (テニス)
- C (勉強)

正解 A **動物園**

解説 “How about ~?” は「～はどうですか」と何かを提案したり誘ったり助言したりする際に使う表現です。

～の部分には質問 1 のように～ing (動詞の ing 形「～すること」) が続いたり，名詞が続いたりします。ここでは going (go の ing 形「行くこと」) to the zoo (「動物園へ」) が続いていますので，「動物園に行くのはどうですか?」という意味になります。

例 : How about going to the park? (公園に行くのはどうですか?)

2 **What about playing tennis?** (テニスをするのはどうですか?)

- A (動物園)
- B (テニス)
- C (勉強)

正解 B **テニス**

解説 “What about ~?” も “How about ~?” 同様，何かを提案したり誘ったり助言したりする際に使う表現です。

～の部分には質問 2 のように～ing (動詞の ing 形「～すること」) が続いたり，名詞が続いたりします。ここでは playing tennis (play の ing 形「テニスをすること」) が続いているので，「テニスをするのはどうですか?」という意味になります。

例 : What about buying some ice cream? (アイスクリームを買うのはどうですか?)

(資料 5) Part IV ダイアログに基づいた教室活動例

ダイアログ 25 Making suggestions 「提案をする」

Target Expression: **How about going to the beach?** (海に行くのはどう?)

アクティビティー名: 「どこに行こうか?」

用意するもの:

考え事をしている顔をした圭の絵 (黒板にはる),

様々な場所の絵: the beach (海, ビーチ), an amusement park (遊園地), the park (公園), a pool (プール), the zoo (動物園), the museum (博物館), the art museum (美術館), the planetarium (プラネタリウム), the aquarium (水族館), the concert (コンサート), the festival (お祭り), the party (パーティー), the library (図書館)

※ 圭が週末ジュリーとどこにでかけるか迷っているため、様々な場所を提案してあげる、という設定での Listen & Repeat 活動。クラス全体で圭に向かって発話を終えたら、ペアワーク (2 人一組になってもらい、1 人が相手に対して発話するのを交互に行なったり、対話してもらったりする)。それぞれ今週末に遊びに行く場所を提案し合う。その後何ペアか当てて発表してもらう。

- ① 圭が週末ジュリーとどこにでかけるか迷っているの、場所を提案してあげようと生徒に説明する。
- ② 生徒に場所をいろいろ出してもらい、用意しておいた絵と合う場所が出たら、絵を出してターゲットの文を言い、生徒にリピートしてもらう。
- ③ 一通りリピートが終わったら、もう一度最初から絵を出し、発話のスピードをあげてリピートしてもらう。
- ④ 終わったら、場所の絵を黒板に貼る。
- ⑤ 2 人一組になってもらい、片方が黒板の絵をランダムに指し、もう片方はそれに合わせてターゲットの表現を発話する。終わったら交代して同じように練習してもらう。
- ⑥ ペアでの練習が終わったら、教師は何ペアか指し、立って発表させる。片方に黒板の絵を指す役をやってもらい、もう片方に発話してもらう。

Teacher: Look at this picture. Kei is thinking. Kei is thinking where to go with Julie this weekend. Where do you think they should go? どこへ行くのが良いと思う?

Student: 海!

Teacher: Go to the beach? Ok, any other place? ほかに?

Students: 遊園地!

Teacher: The amusement park, right. Ok, let's say it to Kei. 圭君にいろいろ提案してみよ

う。(絵を出す) First, this place.

Student: 海！

Teacher: Ok, the beach. (圭の絵の方を向いて) Kei, how about going to the beach? Repeat, class. How about going to the beach?

Students: How about going to the beach?

:

:

教師： この絵を見て。圭君は考えています。圭君は、今週末ジュリーちゃんとどこへ行けばいいか考えています。どこへ行くべきかな？ どこへ行くのが良いと思う？

生徒： 海！

教師： 海へ行く？ そうね、他の場所は？ほかには？

生徒： 遊園地！

教師： 遊園地ね、うん。よし、じゃあ圭君にそれを言おう。圭君にいろいろ提案してみよう。まずは、ここ。

生徒： 海！

教師： そうね、海。圭君、海に行くのはどう？ みんな繰り返してみよう。海に行くのはどう？

生徒： 海に行くのはどう？

(資料 6) Part V キーセンテンスの様々な言い換えのバリエーション

ダイアログ 25 Making suggestions 「提案する」 p. 140, レクシス p. 2163 参照

PART V VARIATIONS いろいろな言い換え表現のバリエーション

Target Expression [ターゲット表現] :

How about going to the beach? (海に行くのはどう?)

Neutral [ニュートラルな言い方]

Shall we play tennis?

(テニスをしませんか?)

Informal [よりくだけた言い方]

Let's go to the park!

(公園に行こうよ!)

Why don't we watch the video?

(ビデオを見ようよ。)

Why not watch the game?

(試合を見ようよ。)

*疑問文になっていますが、くだけた勧誘表現として使われます。

Formal [より堅い言い方]

I suggest that we play golf.

(ゴルフをすることを提案致します。)

*かなり堅い表現です。

Would you care to go to the park with me?

(ご一緒に公園へ行きませんか?)

*押し付けがましくない誘いの表現です。

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

日本人英語学習者の 学習者言語コーパス基礎調査：資料編

植田 恵

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

西川 恵

(東京外国語大学大学院研究生)

丸井 ふみ子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

世界の英語学習者コーパス

資料 1. CHILDES	165
(Child Language Data Exchange System)	
資料 2. LLC	173
(Longman Learners' Corpus)	
資料 3. CLC	181
(Cambridge Learner Corpus)	
資料 4. ICLE	187
(International Corpus of Learner English)	
資料 5. LINDSEI	195
(The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage)	
資料 6. MICASE	201
(Michigan Corpus of Academic Spoken English)	

日本の英語学習者コーパス

資料 7. JEFLL Corpus	207
(Japanese EFL Learner) Corpus	
資料 8. CEJL	213
(Corpus of English by Japanese Learners)	
資料 9. HELC	217
(Hiroshima English Learners's Corpus)	
資料 10. SST Corpus	221
(Standard Speaking Test) Corpus	

資料 1. CHILDES

(Child Language Data Exchange System)

1. CHILDES とは

Child Language Data Exchange System (CHILDES) は, Brian MacWhinney (Carnegie Mellon University) と Catherine Snow (Harvard University) によって, 1984 年にアメリカにおいて正式に発足した, 国際的な言語データベースである。当初は英語の第一・第二言語習得研究において, 研究者がお互いのデータを共有することで, 研究環境の向上を図ろうという目的で立ち上げられた。その背景には, 言語データの収集や記述・分析処理には膨大な時間がかかり, 従来の個々の研究では少数のサンプルしか扱えず, また研究が終わればそのデータは死蔵する他なかったという当時の状況がある。

研究者達より提供された言語データをデータベースに収録していくにつれ, データ分析と新規データ収録のために表記を統一していく必要が生じたことから, その後段階的に表記フォーマットや分析プログラムも開発されていった。現在 CHILDES は, データベース, CHAT (データ表記フォーマット), CLAN (データ分析プログラム) の 3 つのツールから成るシステムとなっている。近年では, 収録されている言語の種類も増え, 正常発達児のデータ以外にも, 言語障害を持つ子供や成人のデータなどが収録されるようになり, 第一・第二言語習得研究に限らず, さまざまな分野の研究に利用できるようになっている。

CHILDES は非営利で会員制の組織となっており, データ提供, データの CHAT フォーマット化, コード化及び分析システムの開発などは, すべて寄付と会員のボランティアでなされている。提供されたデータや分析ツール, マニュアルなどは, インターネットを通じてすべて公開されており, 会員はデータベースのデータを利用したり, 独自の研究データを CHAT のフォーマットで記述したり, それらを使って分析プログラムを使用したりといったことが, 無料でできるようになっている。

2. CHILDES について

2-1. 目的

CHILDES のプロジェクトの目的は, 大きく以下の 3 点となっている。

- 1) 世界中の研究者がそれぞれ独自に収集した言語データを, コンピュータファイルの形にして, お互いに共有できるようにする。
- 2) ファイルを作成する際に必要な, 統一したコンピュータ入力方式を開発する。
- 3) ファイルの言語データを, 各自の目的に応じて分析するためのプログラムを開発する。

2-2. データ資源

CHILDES のデータは、会員である各国・各分野の研究者たちが各々の研究目的で収集した言語データを、一定の形式に従って記述してデータベースに提供している。その多くは、幅広い年齢の学習者による、様々な状況における自然習得環境で見られた会話であり、単独での発話やテスト結果のリストは少ない。

元々は英語のデータが多くを占め、正常に発達しているアメリカ人の子供の、第一言語での発話が主であった。第二言語学習者、バイリンガルの子供、言語障害を持つ人の発話や、物語を話すタスクを行った際の発話もあるが、近年は、英語以外の言語での発話データがめざましく拡充しており、世界的な広がりを見せている。

2-3. 作成者

CHILDES のプロジェクトは、Brian MacWhinney と Catharine Snow を中心とした 16 人の児童言語研究者によって始められ、その後は会員となった研究者たちの提供によって、データベースの拡充がはかられている。また会員の研究者が、それぞれの研究や言語の必要に応じて、分析や文字変換ツールなどの開発にも協力している。

日本語に関しては、1993 年に大嶋百合子 (McGill University) と Brian MacWhinney の呼びかけによって JCHAT プロジェクトが発足し、日本語データ用フォーマット、かな漢字とローマ字の変換プログラム、かな漢字対応分析ツールの開発などに取り組んでいる。

2-4. 収録語数

「データ総量は 1 億 8,000 万字」(MacWhinney, 1996) との記載があるが、「語数」に関しての言及はなく、収録語数は不明である。さまざまな言語が収録されている上、新規のデータ提供も増え続けているため、収録語数を正確に把握するのは困難と思われる。

2-5. 公開状況

データ及びツールはインターネット公開され、以下のページから無料でダウンロードして使用することができる。使用は会員か、会員となった研究者が所属する組織の一員であることが求められる。また、データを使用して論文等を発表した際には、参考文献に使用したデータを記載する必要がある。(http://childes.psy.cmu.edu/)

2-6. 特徴

前述のとおり、CHILDES のシステムは、データベース、CHAT、CLAN の 3 つのツールから成っている。

1) データベース

研究に用いられた会話などの言語データを、一定の形式 (CHAT) で記述し、統語の正確さをチェックしたものを主に収録している。一部に音声やビデオを伴うデータもある。

正常発達児の第一言語のデータは言語別に、その他はバイリンガル、言語障害などタイプ別に整理されている。

2004 年 6 月現在、収録されている言語は 30 を越え、アメリカ英語、イギリス英語、アイルランド語、ウェールズ語、中国標準語、広東語、日本語、韓国語、タイ語、アフリカンス語、デンマーク語、オランダ語、ドイツ語、スウェーデン語、カタロニア語、フランス語、イタリア語、ポルトガル語、ルーマニア語、スペイン語、クロアチア語、ポーランド語、ロシア語、バスク語、エストニア語、ペルシア語、ギリシャ語、ヘブライ語、ハンガリー語、タミル語、トルコ語がある。言語障害の発話データでは、ダウン症、自閉症、特殊言語障害、調音障害などがある。

またそれぞれの言語データについて、データ収集当初の研究の概要や被験者の資料など、関連文献も収録されている。

2) CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts)

CHAT は談話の表記やコード化のために開発されたシステムで、引き延ばし、オーバーラップ、中断、エラーなど、会話のあらゆる特徴を、このシステムに基づいて記述できるようになっている。CHILDES のデータベースに収録されているファイルの標準的な記述フォーマットであり、このフォーマットで記述することによって、後述する CLAN でのさまざまな分析に適応できるように作られている。

最低限必要な記述として、まずヘッダーと呼ばれる冒頭部分に、@Begin, 言語, 人物, その他のファイルに関する情報を入れる。実際の発話である主文は * から始め、一つの発話（一文）ごとに行を改め、行頭に発話者コードを書き、最後の行には @End と書く。

以下はマニュアルに示されている、CHAT の最低条件を満たしたファイルの見本である。

@Begin

@Languages: en

@Participants: CHI Ross Child, FAT Brian Father

@ID: en|macwhinney|CHI|2;10.10|||Target_Child||

@ID: en | macwhinney | FAT | 35 ; 2. | | | Father | |

*CHI: why isn't Mommy coming?

%com: Mother usually picks Ross up around 4 PM.

*FAT: don't worry.

*FAT: she'll be here soon.

*CHI: good.

@End

上記のようなデータに個々の研究の目的に応じて、音韻表記 (%pho), スピーチアクト (%spa) などの, % から始まる分析コードをつけた行を挿入していく。% を冠した行は 'dependent tiers' (従属列) と呼ばれ、上記の例の %com (comment) のように、主文に関

して何らかの説明を加える場合などにも使われる。主文の下に、必要に応じて何行でも挿入することができる。

以下は MacWinney (1996) に示された, ‘dependent tiers’ を挿入した表記の見本である。PAT (patient) が 3 枚の絵を見ながら実際に発話しているのは, “rabbits, squirrel, monkeys.” の 3 語のみであるが, @g で部分分けをして, 形態素表記 (%mor) とエラー表記 (%err) を付してある。

```
@g:      3c = bunny is eating banana
PAT:      rabbits[*].
%mor:     DET|0 N|rabbit-*PL
%err:     rabbits = rabbit $SUB ;
@g:      3b = squirrel eating banana
*PAT:     squirrel.
%mor:     DET|0 N|squirrel
@g:      3a = monkey eating banana
*PAT:     monkeys[*].
%mor:     DET|0 N|monkey-*PL
%err:     monkeys = monkey $SUB ;
```

CHAT の表記は, このように主文とは別の行にそれぞれ分けて‘dependent tiers’を入れることになっており, そのため主文が読みにくくなることもなく, 特定の種類の分析コードだけを取り出して処理することができる。

3) CLAN (Child Language Analysis)

CLAN は, CHAT のフォーマットに基づいて, 語彙, 形態素, 統語, 談話, 音韻といった基本的な言語学的分析や, データファイルの表示, 文字変換, 測定計算などを行うプログラムの総称である。操作はコマンド名の後ろに分析対象のファイル名を書くという単純なもので, コマンドごとに細かいオプションを指定したり, 複数のファイルをまとめて分析することもできる。2004 年 6 月現在, マニュアルに掲載されているコマンドの一覧は次ページからの表の通りである。

MacWinney (1996) には, 以下のように分析のタイプに分けて, CLAN の使用例が示されている。

まず語彙の分析では, FREQ で特定語彙の使用頻度の計算や, KWAL でキーワードとなる語の検索を行う。複数の語を組み合わせたり, 特定の話者を指定したりして, 年齢, 男女差, 精神状態, 特定の範囲の語などから語彙の発達を見ることができる。

また形態素や統語の分析に使う MOR は, どの言語にも変換が可能なように作られているが, 精密に使える言語は, 英語を中心に, 日, 独, 蘭語などまだ一部に限られている。CHAT に基づいて書かれた主文の各語を自動的に形態素に分け, それぞれに分析コードを

付した行を挿入するが、語彙の追加や曖昧な語の処理が必要になることもある。MOR で形態素に分けた後、CHIP で言い直しや模倣を見たり、DSS, COOCCUR など分析したりする。失語症など非文法的な発話の分析において MOR はまだまだ課題が多いが、今後言語障害の研究にも役立っていく可能性は高い。

談話や物語の分析では、CLAN のエディターで自分の必要に応じたコードをあらかじめ決めておくことにより、特定のコードの頻度計算が **FREQ**, **KWAL**, **COMBO** などの基本的なツールでできる。また **KEYMAP** を使って色々なタイプの発話を表にしたり、**DIST** で特定の語やコードの間隔を一覧にしたり、**CHAINS** で話者間や話者内の特定コードの連続を見たり、**MLT** で話者の各発話の平均時間を計算したりすることもできる。

音韻分析では、子音や母音を分けてさまざまな単位で頻度を計算する **PHONFREQ** や、音韻記号で書かれた行を対応する語に合わせていく **MODREP** などがある。最近では、CED エディター上でも本文の発話をクリックするとデジタル音声を聞くことができたり、音声データの発話やポーズ、オーバーラップなどの時間を計算できるプログラムも開発されている。

表：CLAN 分析コマンド

コマンド名	機能
CHAINS	話者別または同一話者について、発話コードを連続で表示する。
CHECK	CHAT に基づいて作成したファイルの、統語の精度を点検する。
CHIP	会話中の模倣、繰り返しなどを分析して、コードを挿入する。
CHSTRING	ファイル内の特定の語や名前などを、まとめて訂正・変更する。
COLUMNS	話者ごとや分析コードの行に分けて行頭を配置し、見やすくする。
COMBO	文字や単語などを、複数組み合わせ検索する。
COOCCUR	特定の二語が、同時に使われている頻度を集計する。
DATES	データの年月日から、被験者の年齢等を計算する。
DIST	特定の語や発話コード同士の間に、発話がいくつあるか計算する。
DSS	文発達指数 (Developmental Sentence Score, Lee 1974) を計算する。
FLO	言い直しやエラーなどを取り除き、ファイルの主文を簡略化する。
FREQ	単語ごとや話し手別に、ファイル中の語の頻度を集計する。
FREQMERG	FREQ で集計した複数の結果リストを、一つにまとめる。
FREQPOS	各語の発話の頻度を、発話内の位置別に集計する。
GEM	あらかじめマークを付しておいた特定の範囲を探し出す。
GEMFREQ	GEM で指定した範囲内で、特定の語の頻度を集計する。
GEMLIST	GEM で指定した行の位置や、範囲内の発話数などを一覧にする。
KEYMAP	指定したコードの次の発話について、コード別に頻度を集計する。
KWAL	キーワードとなる単語・連語が含まれる行を検索する。

MAKEDATA	CHAT ファイルを、別仕様のコンピュータ書式に変換する。
MAKEMOD	SAMPA の様式に従って、音声記号を記した行を挿入する。
MAXWD	ファイル中で一番長い語、または一番長い発話を探し出す。
MLT	発話数、語数の平均を、順番ごと、発話ごとに計算する。
MLU	発話の平均所要時間を計算する。
MODREP	子供等が発した不完全な発音を、意図した語と結びつけて集計する。
MOR	発話を各語に分けて、形態統語コードを記した行を挿入する。
PHONFREQ	音声を記した行から、各音の頻度を位置別に集計する。
POST	MOR の結果から、あいまいな部分を自動的に除去する。
POSTLIST	POSTTRAIN で集めたデータのパターンを表示する。
POSTTRAIN	各言語に合わせた POST 作成の元になる、データベースを作る。
RELY	コード付け等の信頼性を調べる。
SALTIN	SALT 様式で書かれたファイルを、CHAT の書式に変換する。
STATFREQ	FREQ で集計された結果を、統計分析にかけられる書式で表す。
TEXTIN	コード記号等が入らないテキスト文書を、CHAT の書式に変換する。
TIMEDUR	話者間の中断時間や、音声重なっている時間を計算する。
VOCD	話者の語彙の多様度を測る。
WDLEN	文字数や語数から、発話の長さの頻度を計算して、グラフを作る。

[CLAN programs manual より抜粋・和訳]

2-7. コーパス使用研究例

「CHILDES を用いて、言語障害、失語症、第二言語習得、コンピュータ言語学、識字能力の発達、語り構成、形式的言語理論、成人の社会言語学といった分野で、1,300 以上の研究論文が出版されている」(MacWinney, 1996) とのことだが、詳細については、今回は調査を行っていない。CHILDES のデータベースを使用している、論文中の記載がデータファイルを提供した研究者の名前と論文タイトルのみの場合も多いので、データ使用状況を把握するのが困難な場合もある。

既存のデータでは、前置詞や指示詞など統語の構造を調べるのには適しているが、言語障害、中でも成人の言語障害や失語症については収録データが少なく、CLAN を使って分析するにはまだ不十分である (MacWinney, 1996)。

参考文献

MacWinney, B.(1996). The CHILDES System. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol.5, 1996, (pp.5-14). [Online].

Available: <http://childes.psy.cmu.edu/intro/ajslp.pdf> [2004, June 22]

MacWinney, B. (No date). The CHILDES System. [Online].

Available: <http://childes.psy.cmu.edu/intro/childes.pdf> [2004, June 22]

Sokolov, J.L. & Snow, C.E. eds.(1994). *Handbook of Research in Language Development Using CHILDES*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

CHAT transcription system manual. [Online].

Available: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CHAT.pdf> [2004, June 22]

CLAN programs manual. [Online].

Available: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf> [2004, June 22]

杉浦正利, 中則夫, 宮田 Susanne, 大嶋百合子 (1997). 「言語習得研究のための情報処理システム『CHILDES』の日本語化」『言語』1997年3月号 [Online].

Available: <http://lang.nagoya-u.ac.jp/~sugiura/CHILDES/gengo19961216.txt> [2004, June 22]

JCHAT ホームページ [Online].

Available: <http://jchat.cyber.sccs.chukyo-u.ac.jp/JCHAT/index-j.html> [2004, June 22]

Available: <http://jchat.cyber.sccs.chukyo-u.ac.jp/JCHAT/services/guidance.html>

[2004, June 22]

資料 2. LLC (Longman Learners' Corpus)

1-1. LONGMAN CORPUS NETWORK (LCN), LLC とは

Longman Learners' Corpus (LLC) は、Longman/Lancaster Corpus (以下 LanC), Longman Written American Corpus (以下 WAC), Longman Spoken American Corpus (以下 SAC), British National Corpus (以下 BNC) の一部である Spoken British Corpus (以下 SBC) の 4 つのコーパスと共に、Longman Corpus Network (LCN) の一部を構成するコーパスである。以下、LCN 全体、LLC について順に説明する。また BNC¹についても、付録に説明を加えてある。

1-2. LONGMAN CORPUS NETWORK (LCN) の特徴

LCN は、1980 年代後半からイギリスの Pearson Education グループの Longman 社 (Longman Group UK Ltd) が、辞書編集プロジェクトのために用意した 5 つのコーパスから成るメガコーパスの総称であり、“Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)” 第 3 版、第 4 版などに利用されている。データ資源は、米国・英国・その他の様々な英語で書かれた新聞・文学からバス時刻表までの、あらゆるタイプの書き言葉と、日常会話の録音などの話し言葉、75 カ国の英語学習者の書いた英語などである。約 1 億 5,500 万語を収録しており、辞書編纂のための資料として現在も拡大中である。特徴としては、サイズの大きさ、テキストの豊富さがあげられる。

収録内容の内訳は 2004 年 7 月 4 日現在、以下のとおりである。

1) Longman/Lancaster Corpus (LanC) : Written AE / BE / その他 … 約 3,000 万語

LCN のメインコーパスで、さまざまな英語で書かれた 2,000 を越える書籍、定期刊行物、未刊行文書より 4 万語単位で抽出されたものを集めてある。その内容は文学・新聞などからバス時刻表まであらゆるタイプの書き言葉を含んでいる。

2) Longman Written American Corpus (WAC) : Written AE … 1 億語

LanC と同じ形式で作成されたコーパスで、米国の新聞、定期刊行物、雑誌、小説、専門書、大型豪華本など、様々なタイプの書き言葉を収録している。

3) Longman Spoken American Corpus (SAC) : Spoken AE … 500 万語

カリフォルニア大学の協力で集められた、米国 30 州以上からの、様々な年代、学歴、人種を含む 1,000 人以上の日常会話を収録している。

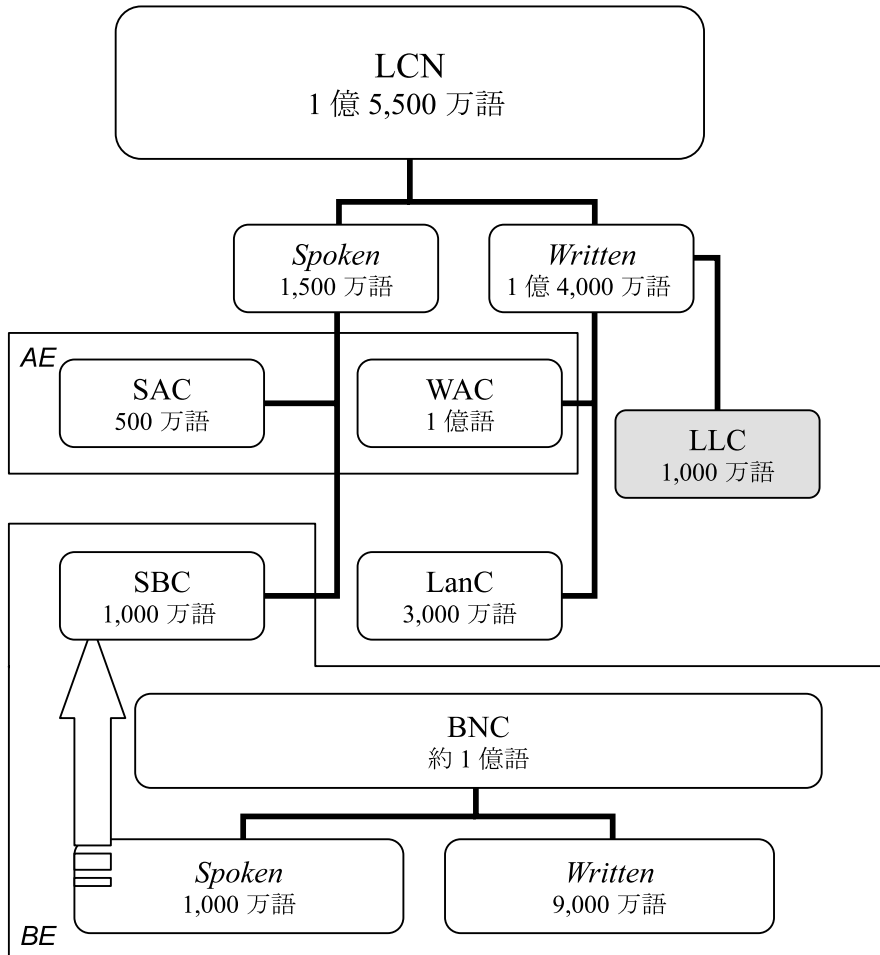
¹ BNC は LCN とはまた別のコーパスであるが、その一部 (SBC) を Addison-Wesley Longman (現 Longman Group UK Ltd) が担当したため、LCN に SBC が組み込まれていること、現在の電子化コーパスを語る上で BNC は外せないことから、付録にその概略を記した。

4) Spoken British Corpus (SBC) : Spoken BE … 1,000 万語 (BNC から)

BNC の一部として Longman 社が開発協力したものであり、年齢、性別、社会階級、地域などを考慮した 2,000 人の話し言葉を収録している。自然で自発的な話し言葉、ビジネス会議、テーブルスピーチ、討論番組などからなる、初めての大規模な話し言葉コーパスである。BNC の詳細については付録を参照されたい。

5) Longman Learners Corpus (LLC) : 1,000 万語

世界 75 カ国以上の学生から Longman 社に送られてきたエッセイや試験、文法問題などの書き言葉を資源とした学習者コーパスである。詳細は 2. LLC についてを参照されたい。



※ AE : American English, BE : British English

[LCN の内訳図]

2. LLC について

2-1. 目的

1-2 の通り, LLC は辞書編集プロジェクトのために Longman 社が用意した Longman Corpus Network の一環として, 1987 年から資料収集を開始した。特に LLC は, Longman Active Study Dictionary など主要な EFL (English as a Foreign Language : 外国語として英語を学ぶ) 学習者用辞書の Usage Notes 作成や, Longman Dictionary of Common Errors の主要資源として使用されている。

2-2. データ資源

トルコ, フランス, イタリア, スペイン, ドイツ, 中国, 韓国, 日本など, 世界各国の学生から Longman 社に送られてきたエッセイや試験, 文法問題などの書き言葉を資源としている。1998 年の段階で, 世界 75 カ国以上 117 の国籍の学生による, 2 万 7,000 以上のスクリプトからなっているが, その詳細な内訳は公開されていない模様である。

2-3. 作成者

上記の通り, イギリスの Longman 社によって作成された。

2-4. 収録語数

LCN 全体では約 1 億 5,500 万語だが, うち LLC のみでは約 1,000 万語を収録している。

2-5. 公開状況

基本的に Longman 社の辞書編集目的で利用されるが, 一部研究目的 (学術団体・商業団体の両方が可能) での利用も可能である。その場合, LLC 全体として利用できるのではなく, Longman 社の特定の辞書に使用されたデータのみ使用できる。利用を希望する場合はアプリケーションフォームに必要事項を記入し, Longman 社の許可が下りた場合のみ利用できる。詳細は Longman Dictionary for Research を参照されたい。

(<http://www.longman.com/dictionaries/research/resapp.html>)

2-6. 特徴

最大の特徴は, ネットワーク全体のみならず, 単独の学習者コーパスとしても世界最大級であるその規模と, 第二言語学習者の中間言語を資料とし, 明確なコーパスデザインをもって収集された電子化コーパスとしては, 世界初のものだという二点である。各スクリプトには資料提供者 (学生) の国籍, 英語の学習レベルなどの資料提供者の背景情報と, 目標言語タイプ, テキストの種類などのテキスト情報が記録されており, これにより, さまざまなレベルの学生が抱えている英語学習上の問題点を把握することができる。

1) タグの仕様

各エッセイにはそのエッセイを書いた学生の国籍、居住国、英語の学習レベル、目標英語タイプ（アメリカ英語／イギリス英語）、テキストの種類（エッセイ、試験問題の回答など）を記す基本情報タグがついている。品詞タグ（Part-of-speech/POS tags）、及びエラータグは、2004 年 7 月現在確認の段階ではついていない。

（例）

TUR: Turkey（トルコ人）、IN: Intermediate（中級学習者）、SSP: Spanish（スペイン人）、EL: Elementary（初級学習者）

TUR, IN pap which is in Leyden stowe to having nice

TUR, IN e to having nice drink there. They had nice

SSP, EL Attic and loft space. The house is so nice

[Longman Dictionaries commercial site 内 Longman Learners Corpus より抜粋]
(<http://www.longman.com/dictionaries/corpus/lclearn.html>)

2-7. コーパス使用研究例

1) 辞書

“Longman Active Study Dictionary” 第 4 版（2002）、“The Longman Language Activator”（1993）、LDOCE 第 3 版（1995）、第 4 版（2003）などがこのコーパスを利用しており、“The Longman Essential Activator”（1997）には、1,000 万語が使用された。

(a) Gillard, P. & A. Gadsby. (1998). Using a learners' corpus in compiling ELT dictionaries. In Granger (ed) *Learner English on Computer*. (pp. 159-171). New York: Longman.

学習辞書編纂のため、語彙のレベルと、その語彙を目標とする学習者の範囲を特定すべく、LLC を用いて英語学習者の語彙の使用頻度を学習レベルごとに調査し、BNC の英語母語話者データによる母語話者の使用頻度の平均と比較した。その結果を利用し、① “The Longman Language Activator” における類義語グループの見出し語の決定、② 語彙の定義の修正を行った。また、コロケーションエラー・文法エラー・スペリングエラー・単語分割エラー（例：“into” を “in to” としてしまう）・語順エラーの 5 つのカテゴリにおいて、学習者が犯しやすい誤りを頻度検証によって調査し、“The Longman Essential Activator” の “help box” 作成を行った。

2) SLA 研究

(a) 佐藤恭子 (2001) 「日本人英語学習者の心理動詞の使われ方—Longman Learners Corpus をもとに」関西英語教育学会 第 5 回研究大会より

英語の心理動詞 20 語について、日本人英語学習者は、① 人を主語とする受け身構文の方を、物を主語とする他動詞構文より好んで用いる、② 他動詞構文において人を主語にと

る誤用が多い、という2つの仮説のもと、BNCの英語母語話者によるデータと、LLCの日本語母語話者によるデータを用いて分析を行った。その結果、日本人学習者に限らず英語母語話者も、全ての動詞について受動態を能動態よりも多く用いることが分かった。仮説②については予測通りだった。

(b) Oshita, H. (1997). *The Unaccusative Trap: L2 Acquisition of English Intransitive Verbs*. Doctoral dissertation, University of Southern California.

Oshita, H. (1998). The Unaccusative Trap and the Development of the L2 Lexicon. *Chicago Linguistic Society 34: The Panels*, (pp. 493-510).

Oshita, H. (2000). 'WHAT IS HAPPENED may not be what appears to be happening: A corpus study of "passive" unaccusatives in L2 English'. *Second Language Research* 16 (4), (pp. 293-324).

イタリア、スペイン、日本、韓国の英語学習者の、非能格動詞及び非対格動詞の使用をLLC（1993年版）によって調査した。その結果、中上級学習者は10%の確率で非文法的な非対格を使用しており、その大部分が受動態における誤りだった。初級学習者には、そのような誤りは見られなかった。また日本、韓国の英語学習者の方が、イタリア、スペインの英語学習者よりも、受動態における誤りが多かった。

(c) Biber, D., & Reppen, R. (1998). Comparing Native and Learner Perspectives on English Grammar: a study of complement clauses. In Granger (ed) *Learner English on Computer*. (pp. 145-158). New York: Longman.

英語における4つの主要な補文タイプ(that節, to節, ing節, WH節)の使用法を, Longman Grammar Corpus (明確な記述はないが本文を読む限り, LLC以外のLCNの4つのコーパスを指しているものと思われる)のイギリス英語母語話者データと, LLC(初期のバージョン)の4つの母語グループ(フランス語, スペイン語, 中国語, 日本語)の英語学習者言語データを用いて, 違いを調査した。その結果, 4つの母語グループは補文の使用パターンが似ており, いくつかの違いはあるが, そのほとんどが母語話者の使用パターンと同じだということがわかった。しかし, この段階のLLCはデータ資源の幅(エッセイなどの種類)が狭かったため, より幅広い学習者言語データを使用しての追研究が望まれる。

参考文献

小学館コーパスネットワーク BNC Online (2003). [Online]

Available: <http://www.corpora.jp/~scn/bnc.html?page=top> [2004, July 4]

British National Corpus Online. (1997). What is the BNC? [Online].

Available: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> [2004, July 4]

Gillard, P. & A, Gadsby. (1998). Using a learners' corpus in compiling ELT dictionaries. In Granger (ed) *Learner English on Computer*. (pp. 159-171). New York: Longman.

KELES Newsletter 2001 No.4 (8月号) [Online].

Available: <http://ccs.cla.kobe-u.ac.jp/Comm/Kyoukan/okihara/keles/newsletter/2001n4.html>
[2004, July 4]

Longman Corpus Network. In Longman Dictionaries commercial site. (No Date). [Online].

Available: <http://www.longman.com/dictionaries/corpus/lccont.html> [2004, July 4]

Oshita, H. (2000). 'WHAT IS HAPPENED may not be what appears to be happening: A corpus study of "passive" unaccusatives in L2 English'. *Second Language Research* 16 (4), (pp. 293-324.) [Online].

Available: <http://ling.ucsd.edu/courses/lign179/oshita.00.pdf> [2004, July 4]

Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26:81-114. [Online].

Available: <http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/pravec.pdf> [2004, July 4]

付録：BRITISH NATIONAL CORPUS（BNC）について

BNC は、現代イギリス英語の書き言葉・話し言葉コーパスであり、一般に公開されているコーパスとしては世界最大規模を誇る。現代イギリス英語の代表例を表すという目的で、1991 年～1994 年の間に作成された。Oxford University Press, Addison-Wesley Longman（現 Longman Group UK Ltd）、Larousse Kingfisher Chambers（現 Chambers Harrap Publisher Ltd）の 3 つの主要な辞書出版社と、Oxford University Computing Service, Lancaster University の Center for Computer Research on English Language, 及び British Library の Research and Innovation Center の 3 つの学術研究機関による共同プロジェクトとして開発された。資金援助は、The Department of Trade and Industry, Science and Engineering Council（現在の The Engineering and Physical Sciences Research Council（EPSRC））、及び British Library, British Academy によってなされている。BNC のうち SBC の部分を Addison-Wesley Longman（現 Longman Group UK Ltd）が担当したため、LCN に SBC が組み込まれているが、BNC と LLC は直接関わりはない。（資料 2、2 ページ目の「LCN の内訳図」参照）

データ資源は、合計約 1 億語のうち 90%が書き言葉、10%が話し言葉となっており、合計 4,124 のテキスト（うち話し言葉を書き起こしたものが 863）によって構成されている。書き言葉は、新聞、定期刊行物、様々な雑誌、学術書、小説、手紙、メモ、高校・大学でのエッセイなど多岐に亘っている。話し言葉は、様々な年代、地域、階級からバランスよく集められたインフォーマルな日常会話と、ビジネス会議、政府の会議などのフォーマルな場での発話、またラジオ番組、電話による視聴者参加型番組まで、さまざまな種類の話し言葉を収めている。

タグに関しては、ISO Standard 8879（SGML/Standard Generalized Markup Language）を用いて、品詞タグと書誌情報タグ（分野・出所・出版年・性別・年齢層・社会層などにより細かく分類）が付与されている。品詞タグの処理に関しては、Guidelines of TEI（the Text Encoding Initiative）に基づき、UCREL（the Unit for Computer Research on the English Language at the Lancaster University）で開発された、CLAWS（the Constituent-Likelihood Automatic Word-Tagging System）と呼ばれる自動品詞付与ソフトを使っている。また、BNC のために特別に開発された SARA（SGML Aware Retrieval Application）という検索ソフトを備えている。

2004 年 7 月 4 日現在、BNC Second Edition が販売されており、£ 50 で 5 年間有効の個人用ライセンスが取得できる。また、BNC Online Service により、一部無料で試用もできる。日本でも、小学館が 2003 年 8 月 14 日に、BNC コンソーシアムとの完全提携により、日本人向けオンライン検索サービスサイトを 2003 年 8 月 14 日にオープンした。詳細情報は、小学館オンラインサービスのサイトを参照されたい。（<http://www.corpora.jp/>）

資料 3. CLC (Cambridge Learner Corpus)

1-1. CAMBRIDGE INTERNATIONAL CORPUS (CIC) および CANCODE, CLC とは

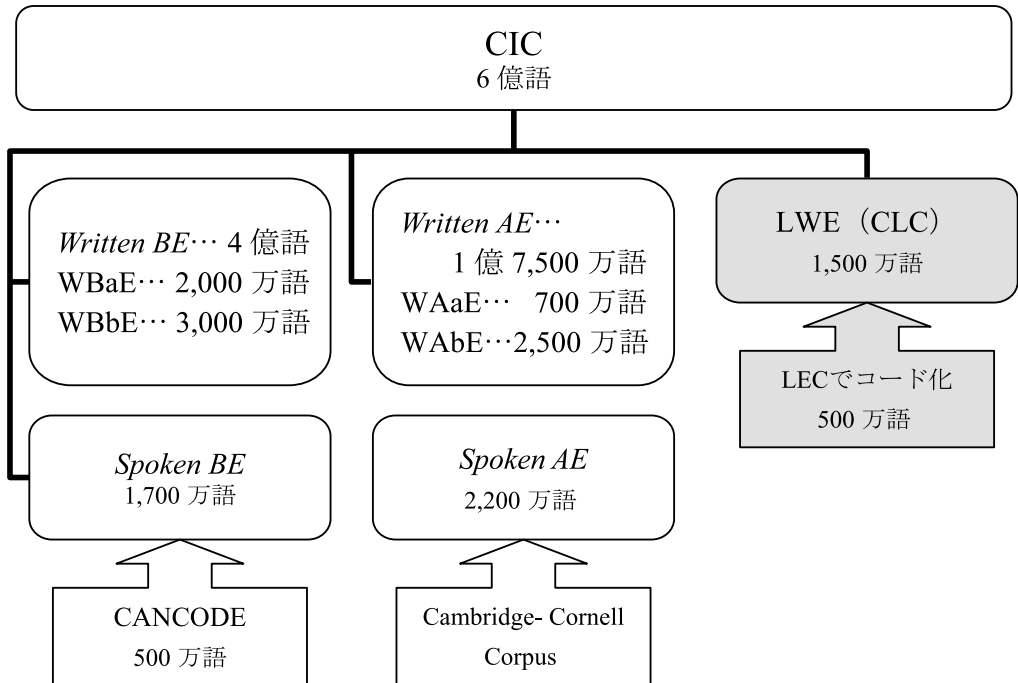
Cambridge International Corpus (CIC) は、英語学習者が英語で本を執筆する際に利用できるコーパスとして、イギリスの Cambridge University Press (CUP) が、10 年ほど前 (2004 年現在) から作成した巨大なコーパスネットワークである。イギリス英語、アメリカ英語、学習者英語と大きく 3 つに分かれ、イギリス英語とアメリカ英語は、それぞれ書き言葉と話し言葉のコーパスを擁する。イギリス英語の話し言葉の一部は University of Nottingham と共同で収集され、Cambridge And Nottingham Corpus Of Discourse in English (CANCODE)² と呼ばれる。またアメリカ英語の話し言葉の一部は、アメリカの Cornell University と共同で収集され、Cambridge-Cornell Corpus of Spoken North American English と呼ばれる。学習者のコーパスは書き言葉のみであり、これは University of Cambridge のテスト機関である Cambridge ESOL (Cambridge exams in English for Speakers of Other Languages) と共同で作成され、Cambridge Learner Corpus (CLC) と呼ばれている。

CIC のデータ資源は、新聞、ベストセラー小説、広範囲の分野のノンフィクション本、ウェブサイト、雑誌、ダイレクト電子メール (迷惑メール、ジャンクメール)、テレビ番組、ラジオ番組、日常会話の録音などであり、様々な用途で様々な形の英語の言語使用を調べることができる。CIC 全体で約 6 億単語を収録しており、学習者や指導者向けの出版物の最新資料として現在も拡大中である。サイズの大きさ、テキストの豊富さが特徴で、基本的に CUP からの出版物に携わる著者、編集者、辞書編集者のみが利用可能である。(他機関との共同作成のコーパスについては、相手先機関の関係者も利用できる。)

言語使用の様々な実例を調べることができるので、例えば教材作成の際には、学習者の興味を引くような、実際の場で使われている語を豊富に探し出せる。文法や語彙の本を書く際には、文法構造や語の意味、及びその変化の様相を調べられる。またどのような語がよく使われるかを調べたり、それらを話し言葉と書き言葉で比較することもできる。独自の分析ツールを使って、辞書作成者が語の盛衰を調べたり、また語の用例を調べて用例文をより自然なものにすることも可能である。

収録内容内訳に関しては、次ページの図を参照されたい。

² CANCODE の詳細については付録を参照。



[CIC の内訳図]

British English (BE) : 約 4 億 1,700 万語

Written BE … 4 億語 (WBaE, WBbE 含む)

Written British academic English (WBaE) … 2,000 万語

Written British business English (WBbE) … 3,000 万語

Spoken BE … 1,700 万語 (CANCODE からの 500 万語も含む)

American English (AE) : 約 1 億 9,700 万語

Written AE … 1 億 7,500 万語 (WAaE, WAbE 含む)

Written American academic English (WAaE) … 700 万語

Written American business English (WAbE) … 2,500 万語

Spoken AE … 2,200 万語 (Cornell University との共同収集分を含む)

Learner English (LE) : 約 1,500 万語

Learners' written English (LWE) … 1,500 万語 ⇒ (=CLC)

(うち CUP が開発した Learner Error Coding (LEC) システムにより
コード化された Learner written English … 500 万語)

2. CLC について

2-1. 目的

1-2 にあるように、CIC は幅広いジャンルの資源から、様々な種類の英語の、実際の使用例を調べることを目的に作成された。その中で CLC は、CUP で出版される本に関わる編集者、辞書編集者、著者等が、「学習者の」英語使用例を見るために使用されている。学習者はどのような語や型、文法を上手く使えるのか、また学習者が特に苦手としているのはどのような分野かを調べることができ、辞書や英語教材の作成に役立たせている。

2-2. データ資源

Cambridge ESOL が実施する英語テスト（2004 年現在 6 種類：下記参照）を受験した、150 ヶ国の英語学習者 3 万 5,000 人分の、テスト記述を資源としている。学習者の第一言語は 75 種類で、例えば日本人英語学習者からは 50 万語以上、スペイン語話者（半分はスペイン、半分は南アメリカ）から 200 万語を収録している（数字はすべて 2004 年現在）。

データのスク립トはすべて学習者の第一言語、国籍、英語習得レベル、年齢等の観点からコード化しており、これにより、コーパス利用者のニーズに、より細かく応えることが可能となっている。

2004 年現在、Cambridge ESOL が実施している英語テストは以下の通りである。一般向けの英語能力テストが 5 段階のレベル別に用意されており、その他に社会人向けのビジネス英語のテストがある。

- －KET (Key English Test)
- －PET (Preliminary English Test)
- －FCE (First Certificate in English)
- －CAE (Certificate in Advanced English)
- －CPE (Certificate of Proficiency in English)
- －BEC (Business English Certificate (all levels))

2-3. 作成者

CIC には CUP が単独で作成している部分が多いが、CLC は、University of Cambridge のテスト機関の一つである Cambridge ESOL が共同で作成している。

2-4. 収録語数

CIC 全体では約 6 億語だが、うち CLC は現在 1,500 万語以上を収録しており、拡大を続けている。

2-5. 公開状況

CUP の出版物に携わる著者か、Cambridge ESOL の関係者にのみ、公開している。

2-6. 特徴

最大の特徴は、データスクリプトのうち 15,000 人分、500 万語以上が、CUP 考案のエラーコーディングシステムである LEC システムによって、コード化されていることである。これにより、学習者が誤りをおかしやすい語彙、文法構造が分かる。コーパス利用者は特定の誤りを検索したり、誤りの例を調べることが可能になる。

例として、CLC 利用者が「英語学習者の前置詞忘れ」について調べる場合を考えてみる（下の画面例参照）。

younger generation can <#U><#MT>|for</#MT> longer share the wisdom of the older generations|share th
 interested|interested</#S> <#MT>|in</#MT> <#FV>to attend|attending</#FV> one of your seminars about
 r students to participate <#MT>|in</#MT>
 <#U>Only <#MT>|on</#MT>
 And <#MT>|on</#MT>
 some of them are in danger <#MT>|of</#MT>
 <#MT>| On</#MT>
 the phone, here is a list <#MT>|of</#MT>
 <#MT> The|In th
 school wants to provide us <#MT>|with</#MT>
 Please write <#MT>|to</#MT>
 i in order to let you know <#MT>|about</#MT>
 <#MT> First|At
 regards</#S>|occurs</#RV> <#MT>|to</#MT>
 sorry</#TV>, even thinking <#MT>|about</#MT>
 10 hours later, she learnt <#MT>|of</#MT>
 i were going to provide us <#MT>|with</#MT>
 rry about</#RJ> this, but <#MT>|over</#MT>
 it twice, 'Let's find out <#MT>|about</#MT>
 I am writing <#MT>|to</#MT> you to announce <#UA>you</#UA> that<#UP>.</#UP>
 theatre's restaurant, and <#MT>|to</#MT> my surprise <#U>was when</#U> I <#RV>realized|discovered</#RT>
 'RT> what they have asked <#MT>|for</#MT> through their protest.
 RT> main European cities, <#MT>|for</#MT> example<#NP>|,</#NP> London, Paris, Amsterdam, etc.
 I would like to suggest <#MT>|to</#MT> you that it <#TV>would be|is</#TV> extremely important to
 In contrast <#MT>|to</#MT> these advantages <#R>the canteen they offer does not seem
 i can <#RV>see|watch</#RV> <#MT>|for</#MT> one or two hours a day<#NP>|,</#NP> but the more you <#RV>
 FV>to ask|asking</#FV> me <#MT>|about</#MT> my <#FN><#FN>taste|tastes</#FN>|preferences</#FN> and <
 include|are included</#TV> <#MT>|in</#MT> the fee exactly<#RP>.|?</#RP>
 iced, they didn't focus <#MT>|on</#MT> these subjects in an interesting way.
 ND> intimate relationship <#MT>|with</#MT> because the gap between the Honeychurches and the Emerso
 ,</#NP> but she explained <#MT>|to</#MT> me <#HC>|that</#HC> she was in London for her job because
 ok Fahrenheit 451 relates <#MT>|to</#MT>.
 RP> they also have tennis <#MT>|as</#MT> <#ND>|a</#ND> <#DJ>sport|sports</#DJ> <#AGN>activities|act
 Once we got <#MT>|to</#MT> the hotel I wasn't surprised about the service.

Statistics

View statistics by: Word Position: 0

	Value	# Cites	%
1	to	197	19.7
2	for	147	14.7
3	of	135	13.5
4	in	133	13.3
5	on	68	6.8
6	about	62	6.2
7	with	52	5.2
8	at	45	4.5
9	by	32	3.2
10	from	28	2.8

Buttons: Close, Print, View Cites, User Tag, Help

[<http://uk.cambridge.org/elt/corpus/clc.htm> より一部抜粋]

例えば<#MT>は、前置詞の脱落（missing preposition）を意味する符号であり、<#MT>| の直後の単語は、学習者が書き忘れた前置詞を示す。下から 11 行目の文を例にとると、正しくは“...suggest to you”であるのが、“suggest you”というように前置詞‘to’が抜けている。

ウィンドウの統計表には、上の 1 から順に最も忘れられやすい前置詞が並んでいる。たとえば 1 の前置詞‘to’は 1,000 例中 197 の書き忘れの例があったことを意味する。またどの単語の後で前置詞が忘れられることが多いのかも、調べることができる（ちなみに、‘explain’が最も多い）。

学習者の習得レベル、国籍などによって、誤りの特徴を調べることも可能である。これにより、対象学習者のレベルに合った教材、学習者が誤りやすい項目、あるいは教材が販売される国が限定されている場合は、その国の学習者が誤りやすい項目を的確におさえた

教材を作成することができる。

2-7. コーパス使用研究例

1-2 にもあるように、CIC は全て CPU の出版物作成のために使われているが、CLC は、特に英語学習者向けの教材開発に利用されている。様々なレベルのテスト受験者のデータから、学習者それぞれのレベルに合わせた教材が多数作成され、出版されている。現行の CPU の教材に関しては、CLC サイト内 *Corpus-based books from Cambridge ELT* を参照されたい。

(<http://uk.cambridge.org/elt/corpus/titles.htm>)

参考文献

Cambridge Learner Corpus commercial site. (2004). [Online].

Available: <http://uk.cambridge.org/elt/corpus/clc.htm> [2004, July 5]

付録：CANCODE について

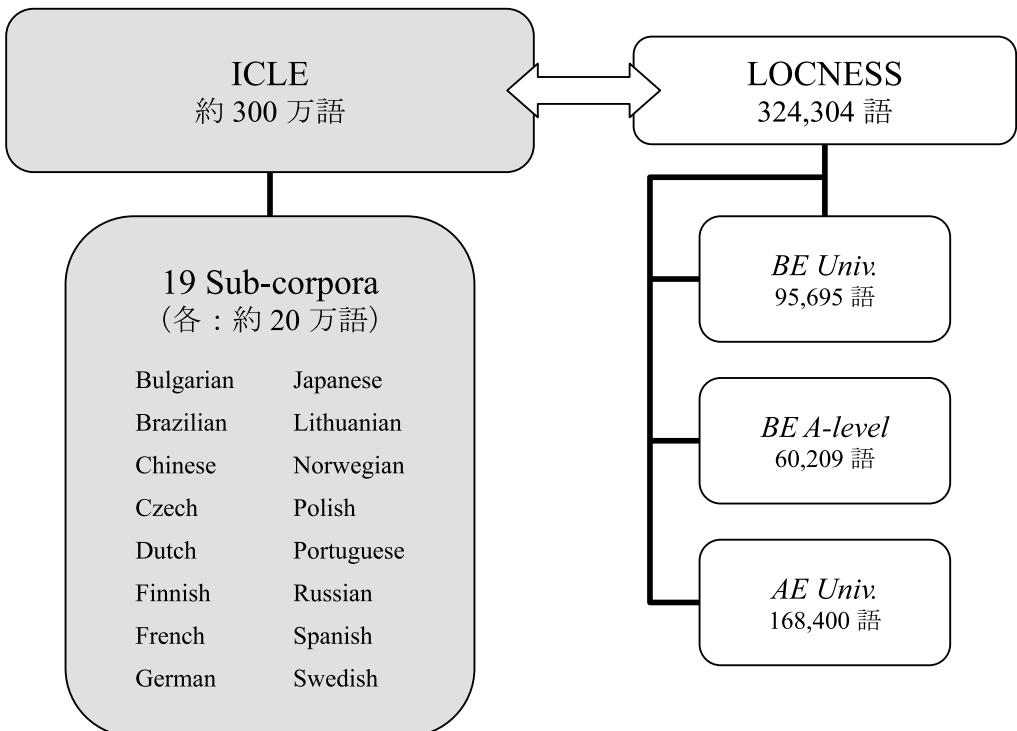
Cambridge and Nottingham Corpus Of Discourse in English (CANCODE) は、CUP と University of Nottingham (UN) によって作成された、イギリス英語の話し言葉コーパスである。CIC の一部を構成しており、データは 1995～2000 年の間に、イギリス諸島の中の何百箇所にて録音された。収録されている会話は、カジュアルな日常会話、仕事場での会話、買い物場面での会話、情報を得ようとする場面での会話、ディスカッション、その他様々な場面におけるものであり、約 500 万語収録されている。

最大の特徴は、話者同士の親密度 (familiarity あるいは formality) の観点からコード化している点であり、例えば同居者、友人、同僚、見知らぬ者同士等に分類されている。新密度が会話者相互の話し方にどう影響を与えるかを見ることができ、UN では様々な形で英語の話し言葉の研究に使われている。また CUP では、出版物に携わる著者、編集者、辞書編集者が、現在の話し言葉の実例を調べるために利用している。

資料 4. ICLE (International Corpus of Learner English)

1-1. ICLE および LOUVAIN CORPUS OF NATIVE ENGLISH ESSAYS (LOCNESS) とは

International Corpus of Learner English (ICLE) は、1990 年にベルギーの Université catholique de Louvain Centre for English Corpus Linguistics (CECL) が始めた、EFL (English as a Foreign Language : 外国語として英語を学んでいる) 学習者コーパスプロジェクトである。各国の大学と連携し、19 の異なる母語を持つ学習者の書き言葉データを集めたサブコーパスからなり、学習者コーパスとしては世界初の国際的な大規模コーパスである。また、ICLE と同じ形式の英語母語話者書き言葉コーパスである、Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS) も用意されており、学習者コーパスとの比較ができる。以下、LOCNESS および ICLE について、順に説明する。



[ICLE の内訳図]

1-2. LOUVAIN CORPUS OF NATIVE ENGLISH ESSAYS (LOCNESS) について

LOCNESS は、ICLE との比較用に CECL によって作成された、大学レベル・A レベルの英語母語話者コーパスであり、ICLE と同じ形式の英語母語話者によるエッセイデータコーパスである。データ資源は英国大学生によるエッセイ 95,695 語、英国 A レベルの高校生によるエッセイ 60,209 語、米国大学生によるエッセイ 168,400 語、合計 324,304 語を収録している。内訳の詳細については、CECL ウェブサイト内“LOCNESS: Louvain Corpus of Native Essays”を参照されたい。

(<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icle/locness1.htm>)

2. ICLE について

2-1. 目的

ICLE の中心的な研究テーマは、以下の 2 つである。

- 1) 異なる母語を持つ学習者がおかす誤りを比較して、それぞれの母語の影響による誤りと普遍的誤りを特定する。
- 2) 英語母語話者のコーパス (LOCNESS) との比較により、特定の単語や構造の過剰使用や過少使用による、学習者エッセイの「外国人っぽさ (foreign-soundingness)」を分析する。

2-2. データ資源

世界 19 カ国の上級学習者 (大学 3, 4 年生) による、各 500 語以上 1,000 語未満の ‘argumentative essay’ (議論することを求められる内容のエッセイ) を、データ資源とする。

エッセイ題目例：

- Crime does not pay.
- The prison system is outdated. No civilised society should punish its criminals: it should rehabilitate them.
- Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world. They are therefore of very little value.
- A man/woman's financial reward should be commensurate with their contribution to the society they live in.
- The role of censorship in Western society.
- Marx once said that religion was the opium of the masses. If he was alive at the end of the 20th century, he would replace religion with television.
- All armies should consist entirely of professional soldiers: there is no value in a system of military service.
- The Gulf War has shown us that it is still a great thing to fight for one's country.

- Feminists have done more harm to the cause of women than good.
 - In his novel Animal Farm, George Orwell wrote "All men are equal: but some are more equal than others". How true is this today?
 - In the words of the old song "Money is the root of all evil".
 - Europe.
 - In the 19th century, Victor Hugo said: "How sad it is to think that nature is calling out but humanity refuses to pay heed." Do you think it is still true nowadays?
 - Some people say that in our modern world, dominated by science technology and industrialisation, there is no longer a place for dreaming and imagination. What is your opinion?
- [CECL (Centre for English Corpus Linguistics) ICLE Web site より一部抜粋]
(<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icle/icle.htm>)

2-3. 作成者

CECL の Sylviane Granger を中心に、2004 年 7 月 4 日現在、19 ヶ国の大学関係者がパートナーとしてサブコーパスを作成している。(付録参照)

2-4. 収録語数

各サブコーパスは、一部を除いてそれぞれ 20 万語以上からなり、合計で約 300 万語を収録している。

2-5. 公開状況

研究目的でのみ利用可能となっている。2004 年 7 月 4 日現在、3,640 人の学習者による合計 250 万語からなる 11 母語のサブコーパス (ブルガリア語, チェコ語, オランダ語, フィンランド語, フランス語, ドイツ語, イタリア語, ポーランド語, ロシア語, スペイン語, スウェーデン語) を収録した CD-ROM が発売されている (i6doc にて購入可能)。また (ブラジル語, 中国語, 日本語, ノルウェー語) を追加したものを第二版として発売予定である。また, ICLE プロジェクト関係者は, 全てのサブコーパスを研究目的で使用できる。

2-6. 特徴

最大の特徴は, 学習者コーパスとして世界初の, 国際的でパラレルな大規模コーパスだということである。様々な母語の学習者の同じ形式のエッセイを集めているため, 個々のコーパスデータを使って, 母語の違いによる比較が, より容易に, 有意義にできるようになっている。また, 投野 (1997) によると, 上級学習者を対象としているため, 初級学習者に比べるとデータ収集や分析が数段容易である。各スクリプトには, 学習者データ (年齢・性別・国籍・母語・父母の言語・家庭での使用言語・専攻・学年・英語学習の年数と学習方法・英語圏への留学や研修の有無・英語以外の外国語学習歴) が記録されており, これにより, さまざまなタイプの学生が抱えている英語学習上の問題点を把握し, 比較することができる。

タグの仕様：

品詞タグ (Part-of-speech/POS tags) とエラータグが付与されている。品詞タグには、TOSCA (Tools for Syntactic Corpus Analysis) – ICLE Tagger lemmatizer (Jan Aarts (ナイメーヘン大学教授) を中心に、TOSCA Research Group for Corpus Linguistics が開発) を使用している。

2-7. コーパス使用研究例

- 1) Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In Cowie, A. P. (Ed.) *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press. (pp. 145-160).

ICLE を使用し、ネイティブと学習者のエッセイにおけるコロケーションと定型表現の使用パターンを比較した。その結果、学習者はネイティブが使用するコロケーションを過少使用していることがわかった。

- 2) De Monnink, Inge. (2000). Parsing a Learner Corpus? *Corpus Linguistics and Theory: papers from the 20th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 20)* (pp. 81-90).

今までの学習者コーパスでは語彙に関する分析が中心に行われており、統語面に関する研究が少なかった。この研究では統語面の分析に焦点を当て、ICLE を使用して、parser. 5 による分析の有効性 (feasibility；実際に parser. 5 がきちんとコーパスの統語面を分析できるかどうか) をみた。

- 3) Kobayashi, T. (2002). The use of three conjunctions marking reason: A corpus-based study. 池上嘉彦, 金子朝子「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書 (pp. 72-82) .

日本人英語学習者の 'because' 'since' 'as' の使用を英語母語話者と比較したところ、日本人学習者は 'because' を過剰使用する傾向にあり、また文頭で用いる割合も高いことがわかった。

- 4) Kaneko, T. (2003). The Use of Negative Emotional Expression in English by Non-Native Speakers: A Corpus- Based Comparative Study. 池上嘉彦, 金子朝子「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書 (pp. 24-49) .

日本人、中国人、フランス人英語学習者の間で、話し言葉における感情表現の比較を行っ

た。日本人学習者は否定的な感情表現を和らげるための語彙を頻繁に使用するなど、母語の影響と思われる言語使用が見られた。

参考文献

- 池上嘉彦, 金子朝子 (2003). 国際学習者コーパス ICLE / LINDSEI 最新の動向「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12~14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書
- 金子朝子 (No date). 国際学習者コーパス ICLE / LINDSEI 最新の動向 [Online].
Available: <http://www.tomoko-kaneko.com/icle.html> [2004, July 4]
- 投野由紀夫 (1997). 「英語学習者コーパスの構築 Building a Corpus of English L2 Learners」JCHAT Meeting における研究発表資料 [Online].
Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/jchatlcorpus.html> [2004, July 4]
- Granger, S. (2001). International Corpus of Learner English – ICLE [Online].
Available: <http://jupiter.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Cecl-Projects/Icle/icle.html> [2004, July 4]
- Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26:81-114. [Online].
Available: <http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/pravec.pdf> [2004, July 4]
- Tono, Y. (2002). Learner Corpus Research: State of the Art and Applications in SLA Research. Paper presented at the meeting of the Japanese Society of Language Sciences, Nihon Women's University, Tokyo, Japan.

付録：ICLE サブコーパス一覧（2004 年 7 月 4 日現在）

第一言語	所属	作成チーム	E-mail アドレス	ウェブサイト	状態
ブルガリア語	Sofia University	Roumiana Blagoeva	rblagoeva@sf.icn.bg		完成
ブラジル語	Catholic University in Sao Paulo (PUC-SP) University of Sao Paulo (USP)	Tony Berber Sardinah Stella Tagnin	tony4@uol.com.br seotagni@usp.br	http://lael.pucsp.br/corpora/bricle/	
中国語	Lingnan University of Hong Kong Hong Kong Polytechnic University The Chinese University of Hong Kong	Lorrita Yeung Gene Adam Linda H.F. Lin Cameron Smart Joseph Hung	Lntyeung@ln.edu.hk geneadam@ln.edu.hk ecindal@polyu.edu.hk ecsmart@poly.edu.hk josephhung@cuhk.edu.hk		
チェコ語	Jan Evangelista Purkyně University	Vladimira Minovska	minovska@pf.ujep.cz	http://kvt.ujep.cz/~flaskaj/icl/	完成
オランダ語	Katholieke Universiteit Nijmegen	Pieter de Haan Inge de Mönnink Jan Aarts	P.deHaan@let.kun.nl I.deMonnik@let.kun.nl J.Aarts@let.kun.nl		完成
フィンランド語	Åbo Akademi University Växjö University	Håkan Ringbom Tuija Virtanen	hakan.ringbom@abo.fi Tuija.Virtanen@hum.hv.se	http://www.abo.fi/fak/hf/enge/iclfin.htm	完成
フランス語	Université catholique de Louvain	Sylviane Granger Estelle Dagneaux Sylvie De Cock Fanny Meunier Stephanie Petch-Tyson	granger@lige.ucl.ac.be dagneaux@ilv.ucl.ac.be decock@lige.ucl.ac.be meunier@lige.ucl.ac.be tyson@lige.ucl.ac.be	http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icl/icl.htm	完成
ドイツ語	Universität Augsburg	Gunter Lorenz	gunter.lorenz@phil.uni-augsburg.de	http://www.wanglistik.phil.uni-augsburg.de/lorenz/	完成

イタリア語	Universita di Torino	Maria Teresa Prat-Zagrebelsky	Zagreb@cisi.unito.it		完成
日本語	昭和女子大学	金子朝子	kaneko@swu.ac.jp		完成
リトアニア語	Vilniaus Universitetas	Jone Grigaliuniene			
ノルウェー語	University of Oslo	Stig Johansson Lynell Chvala	s.k.a.johansson@iba.uio.no lynell.chvala@hif.uio.no		
ポーランド語	Adam Mickiewicz University (Poznan)	Przemek Kaszubski	przemka@amu.edu.pl	http://main.amu.edu.pl/~przemka/#PICLE	完成
ポルトガル語	Escola Superior de Tecnologia de Viseu - Northumbria University University Nova de Lisboa University of Aveiro	John McKenny David Hardisty Georgina Hodges	john.mckenny@unn.ac.uk		
ロシア語	Lomonosov Moscow State University	Natalya Gvishiani	ngv@wdcb.ru		完成
スペイン語	Universidad Complutense de Madrid	JoAnne Neff	fling10@sis.ucm.es		完成
セツワナ語	Potchefstroom University	Johann Van Der Walt	engjlvdw@puknet.puk.ac.za		
スウェーデン語	Lund University Göteborg University Växjö University Lund University	Bengt Altenberg Karin Aijmer Tuija Virtanen Marie Tapper	bengt.altenberg@englund.lu.se karin.aijmer@eng.gu.se Tuija.Virtanen@hum.hv.se marie.tapper@englund.lu.se	http://www.englund.lu.se/research/corpus/corpus/swicle.html	完成
トルコ語	Cukurova University	Abdurrahman Kilimci Cem Can	akilimci@cu.edu.tr cemcan@cu.edu.tr		

[Granger, S. Centre for English Corpus Linguistics – CECL International Corpus of Learner English – ICLE より抜粋（一部和訳）]
<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Cecl-Projects/icle/icle.htm#heading1>]

資料 5. LINDSEI

(The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage)

1. LINDSEI とは

The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI) は、ICLE 作成開始 5 年後の 1995 年に、書き言葉のみを扱った ICLE (資料 4 参照) の補完プロジェクトとして、ベルギーの Université catholique de Louvain Centre for English Corpus Linguistics (CECL) が始めた、EFL・ESL (外国語もしくは第二言語として英語を学ぶ) 学習者話し言葉コーパスプロジェクトである。もとはフランス語母語話者 (女性 30 名, 男性 20 名) の英語インタビューデータを書き取ったものが始まりで、現在は各国の大学と連携し、異なる 7 つの母語を持つ英語学習者のデータを集めたサブコーパスからなる、国際的な学習者コーパスとなっている。また、英語母語話者のインタビューデータを集めたコーパスもあり、学習者との比較ができるようになっている。

2. LINDSEI について

2-1. 目的

ICLE と同じく、中心的な研究テーマは以下の 2 つである。

- 1) 異なる母語を持つ学習者がおかす誤りを比較して、それぞれの母語の影響による誤りと普遍的誤りを特定する。
- 2) 母語話者との比較により、特定の単語や構造の過剰使用や過少使用による、学習者の話し言葉における「外国人っぽさ (foreign-soundingness)」を分析すること。

2-2. データ資源

世界 7 カ国 (2004 年 7 月 4 日現在) の上級学習者 (大学 3, 4 年生) による、各 15 分間のインタビューを書き起こしたものをデータ資源とする。インタビューの前半では、提示された 3 つの題目の中から学習者が 1 つを選び、数分間で自由スピーチを行う。スピーチを行う前には、数分間考える時間が与えられる。スピーチの後、スピーチの内容に関する質問をいくつか行い、その後、より一般的な話題 (大学生活・趣味・将来の夢など) についてのインタビューを行う。インタビューの後半では、絵を見て短い物語を話すタスクを行う。

スピーチ題目例：

- An experience you have had which has taught you an important lesson.
You should describe the experience and say what you have learnt from it.
- A country you have visited which has impressed you.
Describe your visit and say why you found the country particularly impressive.
- A film/play you've seen which you thought was particularly good/bad.
Describe the film/play and say why you thought it was good/bad.

[CECL (Centre for English Corpus Linguistics) LINDSEI Web site より一部抜粋]
(<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Lindsei/topics.htm>)

物語の絵の例：



[CECL (Centre for English Corpus Linguistics) LINDSEI Web site より一部抜粋]
(<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Lindsei/pictures.bmp>)

2-3. 作成者

CECL の Sylviane Granger を中心に、7ヶ国の大学関係者が、パートナーとしてサブコーパスを作成している。(付録参照)

2-4. 収録語数

各サブコーパスは、一部を除いてそれぞれ 50 以上のインタビューからなるが、合計語数に関する記述はない。

2-5. 公開状況

LINDSEI のプロジェクトメンバーにのみ公開しており、一般公開はしていない。

2-6. 特徴

最大の特徴は、学習者による話し言葉コーパスとしては、世界初の国際的なパラレルコーパスだということである。ICLEと同じく、様々な母語の学習者から同じ形式でインタビューデータを集めているため、個々のコーパスデータを使つての母語の違いによる比較が、より容易で有意義になっている。また上級学習者を対象としているため、データ収集や分析が初級学習者に比べると数段容易である。各スクリプトには、学習者データ（年齢・性別・国籍・母語・父母の言語・家庭での使用言語・専攻・学年・英語学習の年数と学習方法・英語圏への留学や研修の有無・英語以外の外国語学習歴）が記録されており、これにより、さまざまなタイプの学生が抱えている英語学習上の問題点を把握し、比較することができる。

タグの仕様：

データは、発音記号で記したもの（phonological transcription）ではなく、普通にかき起こしたもの（orthographic transcription）になっている。タグの使用の詳細については、CECL の LINDSEI に関するページを参照されたい。

(<http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Lindsei/transnew.htm>)

2-7. コーパス使用研究例

- 1) Kaneko, Kobayashi, & Takami. (2003) . Studies on LINDSEI Japanese data. 池上嘉彦, 金子朝子 (2003) 国際学習者コーパス ICLE/LINDSEI 最新の動向「日本人英語学習者の話し言葉、書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（1））研究成果報告書（pp. 50-71）

① 日本人英語学習者の、動詞の過去形の使用、② that 節をとる 5 つの基本的な動詞 (think, say, know, guess, see) の頻度、③ 等位接続詞の使用、の 3 点を調査した。その結果、① 不規則動詞の方が規則動詞よりも正確に使用され、発話の始めの部分で使われる場合の方が、発話の半ばや終わりで使われるよりも正確に使用された、② ‘think’ の使用が最も多く、‘guess’ ‘see’ はほとんど使用されなかった、③ ‘and’ ‘but’ ‘so’ の過剰使用が見られた、という 3 点がわかった。

参考文献

池上嘉彦, 金子朝子 (2003). 国際学習者コーパス ICLE/LINDSEI 最新の動向「日本人英語学習者の話し言葉、書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12～14 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（1））研究成果報告書

金子朝子 (No date). 国際学習者コーパス ICLE/LINDSEI 最新の動向 [Online].

Available: <http://www.tomoko-kaneko.com/icle.html> [2004, July 4]

投野由紀夫 (1997). 「英語学習者コーパスの構築 Building a Corpus of English L2 Learners」 JCHAT Meeting における研究発表資料 [Online].

Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/jchatlcorpus.html> [2004, July 4]

De Cock, S., Granger, S., & Petch-Tyson, S. (1999). The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage – LINDSEI [Online].

Available: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Lindsei/lindsei.htm> [2004, July 4]

Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. ICAME Journal 26:81-114. [Online].

Available: <http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/pravec.pdf> [2004, July 4]

Tono, Y. (2002). Learner Corpus Research: State of the Art and Applications in SLA Research. Paper presented at the meeting of the Japanese Society of Language Sciences, Nihon Women's University, Tokyo, Japan.

付録：LINDSEI サブコーパス一覧 (2004 年 7 月 4 日現在)

第一言語	所属	作成チーム	E-mail アドレス	ウェブサイト	状態
ブルガリア語	Sofia University	Roumiana Blagoeva	rumblag@fcml.uni-sofia.bg		
中国語	South China Normal University, Guangzhou	He Anping	heanping@scnu.edu.cn		完成
フランス語	Université catholique de Louvain	Sylviane Granger Sylvie De Cock Stephanie Petch-Tyson	granger@lige.ucl.ac.be decock@lige.ucl.ac.be tyson@lige.ucl.ac.be	http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/lindsei/lindsei.htm	完成
イタリア語	Universita' degli Studi di Torino	Virginia Pulcini	pulcinib@cisi.unito.it		完成
日本語	昭和女子大学	金子朝子	kaneko@swu.ac.jp		完成
スペイン語	Universidad Autonoma de Madrid Universidad de Murcia	Jesus Romero Trillo Maria Fernandez Pascual Perez-Parades	jesus.romero@uam.es m.fernandez@uam.es pascualf@um.es		
スウェーデン語	Göteborg University	Karin Aijmer	karin.aijmer@eng.gu.se		

[Granger, S. Centre for English Corpus Linguistics – CECL International Corpus of Learner English – LINDSEI より抜粋 (一部和訳)]
(<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/Cecl-Projects/Lindsei/Lindsei.htm>)

資料 6. MICASE (Michigan Corpus of Academic Spoken English)

1. MICASE とは

Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE), はアメリカの University of Michigan (UM) の English Language Institute (ELI) が 1997 年にプロジェクトを開始した, 大学職員および学生のデータ提供による話し言葉コーパスである。第一段階の目的は, 研究上の様々な疑問に答えるために, 大学内の様々な場面での発話を 200 時間・170 万語程度記録し, 書き起こすことであった。2001 年 6 月に 190 時間余の録音を終え, 2002 年 4 月には書き起こし及び校正も終了, 2002 年 5 月からは全てのコーパスが一般に公開されている。

John Swales と Sarah Briggs を主な代表とした, UM 所属の研究者チームにより運営されており, 本来は UM の研究者のためのデータベースである。しかし当初から, あらゆる研究者や学生が利用可能な開かれたものとするというコンセプトで作成されており, そのために, 応用言語学等の分野で国際的に注目を浴びている。MICASE から引用する場合は, “R.C. Simpson, S. L. Briggs, J. Ovens, and J.M. Swales. (2000) The Michigan Corpus of Academic Spoken English. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.” との記載が必要となる。

2. MICASE について

2-1. 目的

UM に所属している MICASE 研究者チームの研究のために開発された。文法や語法のパターンをコーパスを使って検証する, 大学生活の経験に伴う人々の発話パターンの変化を追う, 英語教育の教材やテスト開発にコーパスの情報を役立てる, 等が UM の ELI が当初持っていた目的である。このような形式での既存コーパスが当時他になかったことから, 自らのプロジェクトとして乗り出した。実際に MICASE を利用した研究に関しては, 2-7 を参照されたい。

2-2. データ資源

話し言葉のデータのみであり, 英語母語話者, あらゆるレベルの非母語話者を含む, UM の職員 (教員, スタッフ) と学生 (大学院生含む) 約 1,500 人による ‘academic speech’ である。この場合の ‘academic speech’ とは, 次のような 15 種類の大学内の場面における発

話である。

様々なタイプの講義 (62), 学内における日常会話 (13), ディスカッション (9), 学生によるプレゼンテーション (11), ゼミ (8), 学部生の研究室における授業 (8), 研究室やその他の場でのミーティング (6), 1対1の個人指導 (3), オフィスアワー (8), 指導相談 (5), 論文試問 (4), 研究グループ (8), 面接 (3), キャンパス・博物館訪問 (2), 大学業務に関する問い合わせ (2)。

カフェで食べ物をオーダーするといったような、大学内というシチュエーション以外でも起こり得るやり取りは含まない。

2-3. 作成者

UM 内の, MICASE チームによって作成された。ELI が中心となっているが, 検索エンジンは, 大学図書館の Humanities Text Initiative section が開発した。

2-4. 収録語数

2004 年 7 月 18 日現在, 全部で 1,848,364 語 (約 190 時間分) を収録している。収録しているスクリプトは 152 である。内訳については, 表 2 及び以下のサイトを参照のこと。

(<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/MICASEStats.htm>)

2-5. 公開状況

インターネット上ですべて公開されており, また CD-ROM などの形で販売もしている。商業ベースとしても利用可能であるが, 現時点 (2004 年 7 月現在) ではそのような利用はなく, 主に研究目的に利用されている模様である。

2-6. 特徴

データ保管媒体は 2 種類で, スピーチと会話の録音 (音声) 及びスクリプト (文字) であり, 音声はデジタルオーディオテープレコーダーで収集後, MPEG Layer 3 files, WAV files に圧縮してある。

発話の分類方法としては, まず収集データを 2-2 で挙げた 15 種類の場面に分類, またそれぞれを 4 種類の学術分野 (人文科学, 社会科学, 物理科学および工学, 生物学) に分けている。さらに, 発話者が誰か, いくつめの録音かの情報も加えて分類, 保管してある。たとえば 'LEL115SU015' というスクリプト番号 (transcript #) は, 大講義 (large lecture : LEL), 人類学 (115), 大学 3, 4 年生 (senior undergraduate : SU), MICASE15 番目の記録, を意味する。次ページの表 1 は略記号の説明である。教室内の場面のみ抜粋した。詳しくは MICASE の speech event and speaker attributes (発話場面および話者の特性) セクションを参照されたい。

(<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/ATTRIB.html>)

表 1. Speech Event and Speaker Attributes (発話場面と話者の特性)

A Speech Event Attributes (発話場面の特性)			
	Category (カテゴリー)	Code (コード)	Definition / Comments (定義およびコメント)
Speech Event Types (発話場面の種類)			
Classroom Events (教室 内の場面)	プレゼンテーション以外は、実際の教室での発話特性ではなく 大学側の機械的なクラスタイプで分類してある		
	Small Lectures (小講義)	LES	学生数 40 人以下の講義
	Large Lectures (大講義)	LEL	学生数が 40 人以上の講義
	Discussion Sections (ディスカッション)	DIS	講義に付随したディスカッションのセクション
	Labsections (科学実験)	LAB	科学実験のセクション
	Seminars (セミナー)	SEM	主に大学院レベルのセミナー
	Student Presentations (プレゼンテー ション)	STP	セミナー以外のクラスで 1 人以上の学生が、クラスの前で話すか、ディスカッションをリードする形式のもの

[<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/ATTRIB.html> より抜粋・和訳]

すべての録音はデジタル音声テープレコーダー、2 つの外付けステレオマイクロホンを使用、発話場面によってはビデオレコーダーも使用している。

小規模な場での録音以外は 2 人の観察者がその場に付き添って、非言語情報を記録してある。すべて参加者の同意書があり、録音後、参加者の情報（性別、年齢など）をアンケート式で収集して、参加者情報はスクリプトのヘッダーに記録、さらに、MICASE とは別のデータベースに記録、保管してある。発話収集後、発話場面の種類、学術分野の種類、発話者の性別などを考慮してバランスを調整している。たとえば、なるべく男女比をすべての学術分野から均等にする、などである。次ページの表 2 は、話者特性、学術分野、主な談話様式、発話イベントタイプ別の単語数内訳のうち、話者特性による分類のみを抜粋したものである。詳しくは MICASE ホームページの、単語数に関する統計的概観セクション (statistical overviews and word counts) を参照されたい。

(<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/MICASEStats.htm>)

また、文字起こしおよびスペリングに関する取り決めは、MICASE の書き起こしとスペリングに関する取り決めセクション (transcription and spelling conventions) を参照されたい。
(<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/transcription.html>)

表 2. Speaker and word counts by speaker categories

Speaker Category (話者特性による分類)			Total Speakers (話者総数)	Total Words (単語総計)	% of Total Corpus (コーパス内 での割合)
Gender (性別)	Male (男)		729	786,487	46%
	Female (女)		842	909,053	54%
Academic Role (身分)	Faculty (教員)		160	825,829	49%
	[Male		84	446,925	26%]
	[Female		76	378,904	22%]
	Students (学生)		1,039	742,348	44%
		Undergraduates (学部生) [Male	782	368,433	22%
			336	142,102	8%]
			446	226,331	13%]
		Graduates (大学院生)	257	373,915	22%
			121	158,696	9%]
			136	215,219	13%]
Language Status (言語レベル)	Native Speakers (母語話者)		1,449	1,493,586	88%
	Non-Native Speaker (非母語話者)		122	201,954	12%
Totals (合計)			1,571	1,695,540	

2-7. コーパス使用研究例

- 1) Lindemann, S., & Mauranen, A. (2001). It's just real messy: The occurrence and function of 'just' in a corpus of academic speech. *English for Specific Purposes*, 20:459-475.

英語教育の教材で主に扱われる 'just' は時間に言及する役割のものであるのに (e.g., "the mail has just arrived"), MICASE に記録された 'just' の 75% は、発言する内容を和らげる ("soften comments and suggestions") 役割のもので (e.g., "if we could just move on to the second issue"), 時間に言及する役割の 'just' は 8% にすぎなかった, と報告している。

- 2) Poos, D., & Simpson, R. C. (2002). Cross-disciplinary comparisons of hedging: Some findings from the Michigan Corpus of Academic Spoken English. In Reppen, R., Fitzmaurice, S. M., and Biber, D., *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins. (pp.3-23).

この研究では ‘sort of /sorta’ と ‘kind of /kinda’ の使い方について調べている。一般的にはこのような言い換え表現は、女性が会話で使用するものだと考えられていた。が、MICASE に記録されたものを分析してみると、特に女性に限られたということではなく、むしろ学問分野による違いがあることが分かった。すなわち、理系分野でよりも文系分野で使用されることが多いのである。これは、科学分野では専門用語の定義がはっきりしているのに対して、人文学や社会科学分野では定義があいまいなことが多く、意味交渉 (negotiation of meaning) や対話者の適切な語彙の検索時間 (lexical search time) があることが多いからだと説明されている。

この他にも、MICASE データはテスト開発やテストの妥当性検討にも使われている。単語登場頻度は、Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE) のリスニングセクションの問題開発に活用されている。リスニングテストの応答データの予備的分析によると、MICASE を基盤とした語法を盛り込むことが、ECPE の受験者の高得点者と低得点者の識別に、大いに貢献しているという。今後は、単語登場頻度に加えて、発話場面の種類によって、どのように頻度に変化するのかがポイントとなってくる。ELI のテスト部門では、アカデミックな場で話されたアメリカ英語の頻度リスト、特に話し言葉に特有で核となる、語彙の塊のリストを作成する予定である。このような頻度データの分析に加えて、記述統計、アルファベット順リスト、音声ファイルによって、目標言語の主な使用の場であるアカデミックな場面で話された英語の、発話速度や韻律の特性に関する情報を得ることができる。MICASE に関連する研究について、詳しくは以下を参照されたい。
(<http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/publications.htm>)

参考文献

- The University of Michigan English Language Institute (2004) Michigan Corpus of Academic Spoken English (MICASE) [Online].
Available: <http://www.lsa.umich.edu/eli/micase/micase.htm> [2004, July 7]
- Lindemann, S., & Mauranen, A. (2001). It's just real messy: The occurrence and function of 'just' in a corpus of academic speech. *English for Specific Purposes*, 20:459-475.
- Poos, D., & Simpson, R. C. (2002). Cross-disciplinary comparisons of hedging: Some findings from the Michigan Corpus of Academic Spoken English. In Reppen, R., Fitzmaurice, S. M., and Biber, D., *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam: John Benjamins. (pp.3-23).

資料 7. JEFLL Corpus (Japanese EFL Learner) Corpus

1-1. JEFLL Corpus とは

Japanese EFL Learner (JEFLL) Corpus は、もともと TGU (Tokyo Gakugei University) Learner Corpus project として 1996 年に開始された。このコーパスは、1986 年から 1997 年にかけて東京学芸大学の「学芸英作文プロジェクト」によって集められた、日本人中高生のエッセイを基にしており、その後新たなデータの追加、デザインの再構を経て JEFLL Corpus となった。一般公開も予定され、現在もデータを増やしており、デザインも改良される可能性がある。

1-2. 学芸作文プロジェクトの概要

学芸作文プロジェクトは、文部省（当時）科学研究費補助金研究の一貫として、東京学芸大学英語教育学研究室が、教師の教育的介入の効果に関して、中学、高校の英作文指導を対象に行った研究である。その目的は、教師のフィードバックがいかに関与し、外国語として英語を学んでいる (English as a Foreign Language ; 以下 EFL) 学習者の作文に影響を与えるかを調べることで、金谷憲（東京学芸大学）を中心とするプロジェクトチームが、3～4 ヶ月の英作文の講習を受けた中高生の、プログラム期間中に書いた 6 タイプのエッセイについて、調査をした。

その後 1996 年に、投野由紀夫（東京学芸大学教育学部英語科教育講座：当時、明海大学：2004 年現在）が中心となって、集められたエッセイにエラータグなどの情報を付加してコーパス化する、TGU Learner Corpus Project が行われ、これが後に JEFLL Corpus となる。

2. JEFLL Corpus について

2-1. 目的

第二言語習得過程をより深く理解するため、様々なレベルの日本人 EFL 学習者の中間言語を集めたコーパス作成を目的としている。

2-2. データ資源

1986～1997 年に学芸英作文プロジェクトで集められた、日本人 EFL 学習者（中学 1 年～高校 3 年、大学生の一部）による英語エッセイを基に、さらに絵の描写タスクによる英語の話し言葉や、日本語作文、日本語新聞、英語教科書などのデータを加えたものを、データ資源としている。詳細については 2-4 収録語数を参照されたい。

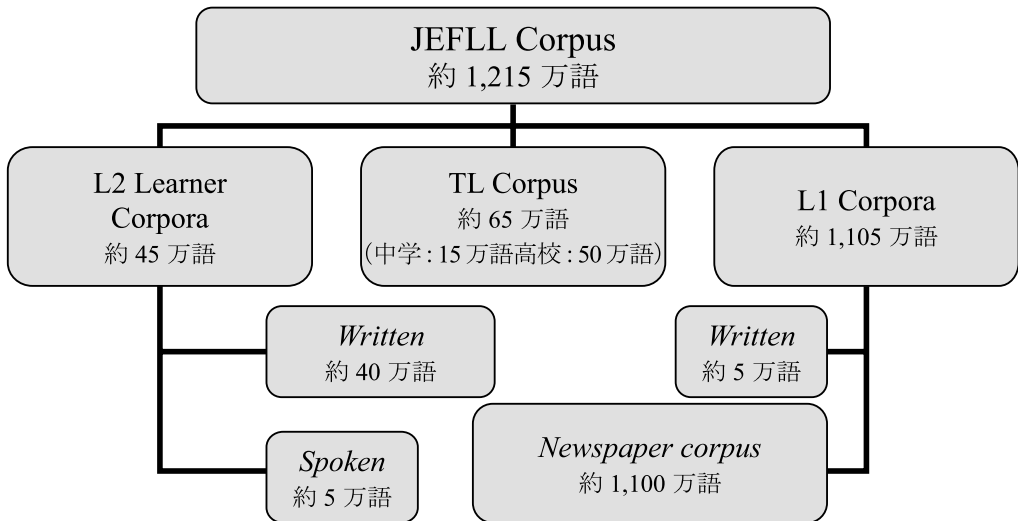
2-3. 作成者

投野由紀夫（明海大学）を中心とする，プロジェクトチームによって作成されている。

2-4. 収録語数

JEFLC Corpus は以下の 3 つのサブコーパスから成り，合計約 1,125 万語である。以下に内訳を記す。

- 1) 第二言語（Second Language；以下 L2）コーパス … 約 45 万語
約 40 万語からなる日本人 EFL 学習者（中 1～大学生）の英語エッセイデータと，絵の描写タスクによる英語話し言葉コーパス（約 5 万語）から成る。書き言葉コーパスの各エッセイの長さは，学習者のレベルによって 20 語～150 語になる。
- 2) 第一言語（First Language；以下 L1）コーパス … 約 1,105 万語
英語エッセイと同じ形式で書かれた日本語エッセイデータ（約 5 万語）と，日本の新聞データ（約 1,100 万語）から成る。
- 3) 目標言語（Target Language；以下 TL）コーパス … 約 65 万語
中学校は各 1 年～3 年の教科書データ（約 15 万語），高校は英語 I ・英語 II の教科書データ（約 50 万語）を収録している。



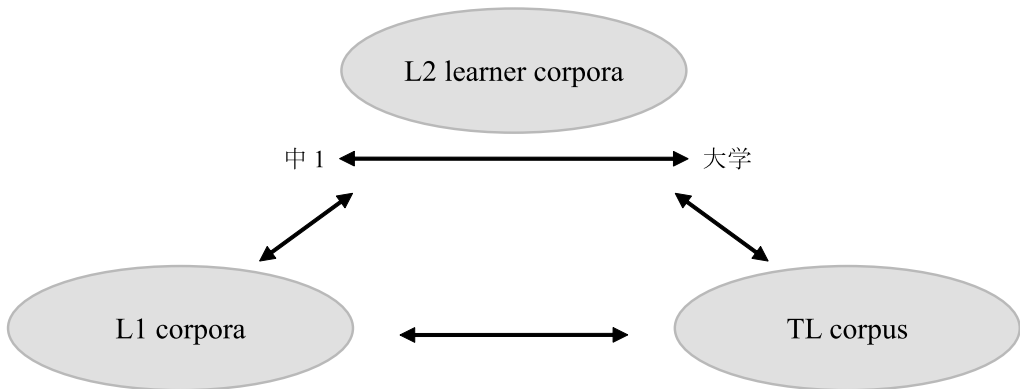
〔JEFLC Corpus の内訳図〕

2-5. 公開状況

「小学館コーパスネットワーク」により、2004 年から無料で使用可能になる予定である（第一次は 60 万語を予定）。

2-6. 特徴

一番の特徴は、上級学習者のデータだけでなく、初級学習者のデータも扱っているという点である。このため学習段階初期から後期にかけての中間言語の発達過程を見ることができる。第二の特徴は、TL コーパスがあるという点である。これによって、学習者データと、その基となる主要なインプットソース（＝教科書）とを比較できる。第三の特徴は、英語コーパスで扱われているのと同じ題目で書かれた、日本語による作文を収めた L1 コーパスがある点である。両者を比較することによって、L1（＝日本語）の L2（＝英語）への影響をみることができる。また、日本人 EFL 学習者コーパスには、エラー個所へのタグ付与などさまざまな処理がなされ、誤用分析その他の分析を行うことが可能となっている。



[JEFLC Corpus の関係図（Tono 2002: 53 Figure 1 より一部改）]

1) タグの仕様

品詞タグ（Part-of-speech/POS tags），エラータグ，意味タグ（SEMTAG：ランカスター大学が開発），統語タグ（parsing）を付与している。品詞タグ，意味タグには CLAWS を使用し，統語タグには Apple Pie Parser（ニューヨーク大学の Satoshi Sekine が開発。Windows および UNIX で使用可。），エラータグには Tag Editor（version 1.2），Error Editor（version 1.0）を使用している。

2) 基本情報タグ

Wordsmith，MonoConc Pro，TXTANA を使用している。将来的には Xkwic，Xmatrix も使用する予定となっている。

基本情報タグの例：

<source> comp </source> : Task types (composition / speech / pairwork / retelling)
<school> public </school> : School types (public / private / national)
<grade> J1 </grade> : School year (J1/J2/J3/S1/S2/S3/U)
<topic> 2 </topic> : Topic (essay topics are indicated by number)
<body>
.... Text ...
</body>

[Tono, Y. (1999). Learner Corpus and Second Language Acquisition (SLA) Research:
the State of the Art p.3 より抜粋]

3) エラータグセット

(a) Linguistic Category Classification (言語カテゴリー分類)

LEVEL (レベル) :

[PHONOLOGY] / [GRAPHOLOGY] / [GRAMMAR] / [LEXIS] / [TEXT] /
[DISCOURSE]

CLASS (品詞) :

[NOUN] / [VERB] / [ADJECTIVE] / [ADVERB] / [PREPOSITION] / [CONJUNCTION]
/ [DETERMINER]

RANK (言語単位) : (構成素レベル)

[MORPHEME] / [WORD] / [PHRASE] / [CLAUSE] / [SENTENCE]

SYSTEM (システム) :

[TENSE] / [NUMBER] / [VOICE] / [COUNTABILITY] / [TRANSITIVITY] / [SENSE
RELATION] / [COLLOCATION]

(b) The Surface Structure Taxonomy (Target Modification Taxonomy) (表層構造分類)

Omission : 脱落 (‘omission’ は非文法的なものを指す。‘ellipsis’ と ‘zero elements’ は
文法的に正しい物を指す。)

e.g. : *He'll pass his exam and I'll too.

Addition : 特定の規則の過剰使用

—regularization : 一般規則が当てはまらないものにまで、その一般規則を採用する。

e.g. : *bought for bought

—irregularization : 一般規則が当てはまるものに、例外の規則 (不規則) を採用する。

e.g. : *dove for the preterite form dived.

—double marking : 別の形式では必要であるが、他の場合は不必要な言語情報を削除
し忘れる。

e.g. : He doesn't know*s me.

Misformation (mis-selection) : 形や形態素が間違っているもの

e.g. : *I seen him yesterday.

Misordering : 形は正しいが、順序が間違っているもの

e.g. : * He every time comes late home.

Blends (contamination / cross-association / hybridization error) : 各種の混合

e.g. : *according to Erica's opinion ('according to Erica' と 'in Erica's opinion' の混合)

[Tono, Y. (1999). Learner Corpus and Second Language Acquisition (SLA) Research:
the State of the Art p.4 より抜粋・和訳]

2-7. コーパス使用研究例

- 1) Tono, Y. (1996). Using Learner Corpora for L2 Lexicography: Information of Collocational errors for EFL learners.

学習者向け辞書編纂のため、TGU learner corpus を使用して、学習者の動詞における連語の誤り (collocational errors) パターンを調査し、学習者コーパスが辞書編纂にどのように貢献できるかを調べた。その結果、① 学習者は似た意味の動詞を混同して使用する (come to の意味で *become to とするなど)、② 動詞句 (動詞+前置詞) の前置詞が落ちる、③ 間違った動詞の使い方をする (*go to shopping, *want do など)、という一定のパターンが多く見られた。

- 2) Tono, Y. (2000). Japanese EFL learners' colligation/collocation patterns: Multiple comparison.

日本人 EFL 学習者の文法的な結合 (colligation) と連語 (collocation) のパターンを調査し、文法的な結合と連語の過剰使用・過少使用の原因が L1 による影響なのか、L2 の発達パターンによるものなのかを調査した。結果はまだ公表されていない模様である。

参考文献

TEFL 東京学芸大学 教育学部 英語教育学研究室ウェブサイト (1996).

Lexical Errors and Teacher Feedback in EFL Writing [Online].

Available: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~tefldpt/wrprojp.html> [2004, June 30]

Pravec, Norma A. (2002). Survey of learner corpora. *ICAME Journal* 26:81-114 [Online].

Available: <http://nora.hd.uib.no/icame/ij26/> [2004, June 30]

Tono, Y. (1996). Using Learner Corpora for L2 Lexicography: Information of Collocational errors for EFL learners. *LEXICOS 6 (AFRILEX SERIES 6)*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch, pp. 116-132 [Online].

Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/userstudy/lexicos6.html> [2004, June 30]

Tono, Y. (1999). Learner Corpus and Second Language Acquisition (SLA) Research: the State of the Art. Lancaster Corpus Research Group Presentation Handout [Online].

Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/paper/crg.pdf> [2004, June 30]

Tono, Y. (2000). Japanese EFL learners' colligation/collocation patterns: Multiple comparison.

Paper presented at TALC2000: Teaching and Language Corpora. University of Graz, Austria. pp. 19-23. [Online]. Available:

<http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/talc2000/Dokumente/abstracts/Tono%20abstract.doc> [2004, June 30]

Tono, Y. (2002). Learner Corpus Research: State of the Art and Applications in SLA Research.

Paper presented at the meeting of the Japanese Society of Language Sciences, Nihon Women's University, Tokyo, Japan.

Tono, Y. (2003). JEFLL Corpus: Description [Online].

Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/jefll.html> [2004, June 30]

資料 8. CEJL

(Corpus of English by Japanese Learners)

1. CEJL とは

Corpus of English by Japanese Learners (CEJL：日本人英語学習者コーパス) のプロジェクトは、1995 年の JACET (大学英語教育学会) 大会のシンポジウム「日本における英語学習者コーパスの構築とそれを利用した第二言語習得研究」において、朝尾幸次郎 (東海大学：当時、立命館大学：2004 年現在) が提唱して、開始された。コーパスデータと、それを公開するウェブページは、数人の大学英語教員によって 90 年代後半に作成され、その間 JACET の 1997 年大会と TESOL の 1997 年大会において、関連する研究の発表が協力メンバーによってなされている。プロジェクトは 1997～1999 年の文部省 (当時) 科学研究費助成金に採択され、その時期にはデータの拡充、入力フォーマットの標準化、エラータグの検討などがなされた。しかしその後は、2003 年に朝尾氏の異動に伴ってサイトが東海大学から立命館大学に移動した以外、特に更新はされていないと思われる。

2. CEJL について

2-1. 目的

コーパス言語学や第二言語／外国語習得の研究者に向けて、研究の一助として使用できるよう作成、公開されている。

2-2. データ資源

現在収録されているデータは 1995 年から 1998 年にかけて収集されたもので、日本人学生 300 人余が書いた作文を資源としている。多くは大学生によるものだが、一部中学生のものも含まれる。10～20 分程度の時間制限をつけて、‘Traveling’ ‘Gardening’ ‘Cooking’ といったテーマを与えたり、子供向け短編ビデオや有名な童話のストーリーを書かせている。手書きの作文を後にデータ入力したものと、学生が直接キーボード入力してデータの形で提出したものがある。

2-3. 作成者

朝尾幸次郎 (立命館大学) を中心に建て上げられ、プロジェクトのメンバーとして、杉浦正利 (名古屋大学)、野澤和典 (立命館大学)、尾関修治 (中部大学)、原田邦彦 (名古屋外国語大学)、投野由紀夫 (明海大学) などの名前が挙がり、サイト作成、研究成果発表、データ収集などに当たっている。データ収集には、設楽優子 (十文字学園女子大学) の名前もある。(氏名の後の所属は、すべて 2004 年度現在のもの)

2-4. 収録語数

一部のデータについての資料はあるが（大学3年生のテーマ作文で2600語程度）、全体の収録語数については提示されていない。

2-5. 公開状況

以下のサイトにて、データベースが一般に公開されている。学術研究が目的のため、データを研究に利用して発表する場合は、オリジナル・データの収集を行った研究者の名前と、CEJL データベースのデータであるという旨を明記する必要がある。また、データ使用によって生ずる損害については、プロジェクト研究グループ側で責任は負わない。

(<http://www.eng.ritsumeai.ac.jp/lcorpus/index-j.html>)

2-6. 特徴

データファイルは、学年、男女別、書き言葉／話し言葉の別、データ収集担当者などが表示されている。課題 (Descriptive Writing, Giving Directions, Storytelling 等)、題材 (Traveling 等)、その他・一般 (Mail 等) という分類が設定されているが、実際に収録されているデータの種類は多くない。文章を単語に分けて語数や頻度を計算する MLU, MLU2 というツールも使えるようになっている。全体として規模は小さく、今後データを増やす予定もないと思われる。

2-7. コーパス使用研究例

関連する発表として、以下の3つが紹介されている。

- 1) 朝尾幸次郎 (1995, Sep.15). 「学習者コーパス開発にむけて」 大学英語教育学会第34回大会

学習者コーパスの様々な用途や、実際に CEJL 作成を通して開発したコーパス構築手順を紹介している。また、CEJL を作成する際に集めた作文から、語数や語彙の使用頻度等を集計した結果を発表している。

- 2) Asao, K. (1997, Sep.5). Learner's Corpus and Bilingual Dictionaries.
JACET 36th Annual Convention.

母語の違いによって学習者のニーズは異なるとして、学習者コーパスを使用した辞書の有用性を述べている。‘because’ と ‘and’ の異なる使用法を日本人と中国人とで比較し、使用頻度の違いを紹介している。

- 3) Asao, K., Nozawa, K., Ozeki, S., Sugiura, M. (1997, Mar.12). Learner's corpus and second language acquisition research. TESOL 97, Orlando, Florida.

プロジェクトメンバーの CEJL 作成を通じた体験や、それらの研究結果を紹介し、SLA 研究における学習者コーパスの有用性や、母語話者のコーパスでは起こらない編集上の問題を述べている。

参考文献

日本人英語学習者コーパス ホームページ

Available: <http://www.eng.ritsumei.ac.jp/lcorpus/index-j.html> [2004, June 20]

資料 9. HELC (Hiroshima English Learners' Corpus)

1. HELC とは

Hiroshima English Learners' Corpus (HELC) は、三浦省五（広島大学教育学部）を中心として 1989 年 10 月に作成された、日本人中・高校生学習者の書き言葉コーパスである。広島大学卒業の現職英語教員（当時）の協力を得て、中学生・高校生の文法知識を和文英訳の形で調査し、それによって引き出されたものをそのまま羅列して、頻度を計算した形でまとめている。No. 1（中学校英語）と No. 2（英語 I & 英語 II）に分けて、サイトで一般に公開されているが、最終更新日は 1998 年 5 月 14 日となっており、その後はデータ拡充等の動きはない。

2. HELC について

2-1. 目的

文法事項や文型を導入して訓練する際の学習者の誤りを予測し、場合によっては誤りを提示するなど、学習者に正しい文法知識を意識的に身につけさせていくことを目指して、そのために役立つ資料とする意図で作成された。しかし、授業に活かす参考資料とはなっても、学習者の解答内容と指導法との因果関係の究明までには至っていない。

2-2. データ資源

1989 年 6 月から 7 月に渡って作成者らが行った、中学生・高校生の和文英訳調査の解答と、正解例をまとめている。調査の文型・文法事項は、中学校は、New Horizon English Course（東京書籍）と Sunshine English Course（開隆堂出版）のそれぞれ 1～3 巻各課の文法事項と文型を扱い、高等学校では、学習指導要領に示されている事項を【英語 I】と【英語 II】について扱っている。中学生は New Horizon 1 より 71 問、Sunshine English 1 より 76 問、New Horizon 2 より 53 問、Sunshine English 2 より 54 問、New Horizon 3 & Sunshine English 3 より 43 問出題されている。高校生は英語 I より 33 問、英語 II より 35 問出されている。多くの問題を一度にテストする形式ではなく、一回につき 5～10 問程度を行っており、学校やクラスによって解答箇所も異なっているため、問題によって解答数にばらつきがある（それぞれ 1～4 クラス分、40～170 名程度）。

調査方法については、2-6 に記す。問題、解答の詳細は、以下を参照されたい。

(<http://home.Hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo1.html>)

(<http://home.Hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo2.html>)

2-3. 作成者

三浦省吾を代表とする、広島大学英語教育研究室が作成した。データ資源に使用したテストの実施については、広島大学総合科学部の出身で、調査当時に中・高等学校の英語教師として勤務していた教員の中で、以下の12名が協力している。

(勤務校はデータ収集当時のもの)

橋本 文夫 (埼玉県・所沢市立東中学校)
松本 和代 (宝塚市立高司中学校)
河村 直子 (山口県田布施町立田布施中学校)
安居 宏 (滋賀県虎姫高等学校)
土居 容子 (広島県立久井高等学校)
田村 真一 (広島市・私立比治山学園)
馬場 晶子 (鹿児島県・川島学園志布志実業高等学校)
村松 誠 (静岡県立周智高等学校)
高井 一範 (奈良学園中・高等学校)
山田 芳彦 (山口県下関市・豊浦高等学校)
竹下 斉 (広島県尾道市・尾道北高等学校)
林 香代子 (元広島市立牛田中学校・現在広島市立安佐北高等学校)

2-4. 収録語数

語数に関する資料は、提示されていない。

2-5. 公開状況

参考文献に示したサイトで、無料で一般に公開されている。研究目的でも商業目的でも使用可能である。

2-6. 特徴

このコーパスの最大の特徴は、学校の授業で使用されている教科書から文法事項を選び、テストしている点である。これにより、単に生徒が犯しやすい文法的誤りが見られるだけでなく、教科書で扱われている事項や、カリキュラムの問題点も見ることができる。

1) 調査方法

調査は、例えば中学1年生で学習した事項は中学2年生でテストし、高校2年生で導入されたと考えられる事項については高3年生に依頼してテストをするというように、1学年前の学習が終了した事項のテストを行った。これは、学習した文法知識が導入直後よりも、固定化した段階で文法知識を抽出したいという考えからである。1学年遅れでテストを実施したため、導入後どのくらいの時間を経ているかは正確にはわからない。

データ資源は必ずしも同一のクラスから集めたものではなく、例えば問1～問5までは

ある学校のある学年の A クラス，問 11～問 15 までは C クラスというように様々なクラスから資料を収集している。これは，作成者の収集期限の問題と教師の都合，および，試験の連続では生徒が真剣に答えなくなる点を考慮したことによる。

収集した和文英訳の答案用紙は，生徒の解答の通りにスペリングや句読点の誤りもそのままにパンチして計算機に入力し，ソート・集計してある。パンチに際しては細心の注意を払ってあるが，ミスがある可能性もある。

2) 資料の見方

1 行目に和文英訳に使った「和文」が示され，続いて << >> 内に正答例が示される。3 行目から生徒の和文英訳の英文が示されており，英文の前にある数字はその和文英訳を書いた生徒の人数（頻度）を示している。

例えば，#2「これは，順子です。」を例にとると，

「#2. これは，順子です。」

<< This is Junko. >>

1 無解答

1 this is Junko.

1 It's Junko.

3 This is a Junko.

32 This is Junko.

[<http://home.Hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo1.html> より引用]

#2 は 2 番の問題であることを示す。和文英訳に使った和文は，「これは，順子です。」であり，正答例は“**This is Junko.**”である。この和文英訳に対して，無解答（白紙）で提出した生徒が 1 名，“this is Junko.”と小文字で書き始めた生徒が 1 名，“**This is**”の代わりに“**It's**”を使った者が 1 名，“**Junko**”に不定冠詞を付した生徒が 3 名，正しい英訳をした生徒が 32 名いることを示している。

2-7. コーパス使用研究例

特に大きな研究は，紹介されていない。

参考文献

三浦省吾 (1998). 英語学習者コーパス No.1 [Online].

Available: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo1.html> [2004, July 4]

三浦省吾 (1998). 英語学習者コーパス No.2 [Online].

Available: <http://home.hiroshima-u.ac.jp/d052121/eigo2.html> [2004, July 4]

資料 10. SST Corpus

(Standard Speaking Test) Corpus

1-1. SST とは

Standard Speaking Test Corpus は、(株)アルクの実施する Standard Speaking Test (SST) における日本人英語学習者の発話（誤りを含む）をデータベース化したものである。

SST は、米国の全米外国語教育研究会（American Council on the Teaching of Foreign Languages ; 以下 ACTFL）が中心となって開発した Oral Proficiency Interview (OPI) を基に、日本人の英語学習者向けに ACTFL と (株)アルクが共同開発した、インタビュー形式のスピーキング能力測定テストである。1997 年から (株)アルクによって運用が始まり、各企業や教育機関で、英語研修のクラス分けや海外赴任者の選考を目的として、職員・学生の英語スピーキング能力を測定するために実施されている。日本人の英語学習者に最も多い、初級から中級の上までの間の運用力を、詳細に測定できるよう工夫されているという特徴がある。また、一定以上の英語能力があつて ACTFL と (株)アルクが共同で行っている研修を受けた者であれば、英語を母語としない日本人でも試験官・評価官になれる。

1-2. SST の試験手順

受験者は約 15 分間、試験官と 1 対 1 のインタビューを受け、5 つのステージを経て評価される。試験官は、受験者の関心とレベルに合わせた質問・課題を提示し、その答えに応じて、各受験者に合わせて会話を進めていく。5 つのステージの詳細については付録 1 を参照されたい。

1-3. SST の評価方法

試験官がテープに録音したインタビューは、最低 2 人の専門訓練を受けた評価官が独立して評価し、その評価が別れた場合は第 3 の評価官も評価に加わる。ステージごとに大きく 4 つの評価基準（総合的タスク・機能、テキストの形、話題・状況、正確さ）に従って評価を出し、全体を考慮して最終的に初級から上級まで 9 段階に分けて判定を下す。評価基準については付録 2 を参照されたい。

2. SST CORPUS について

2-1. 目的

独立行政法人 通信総合研究所（CRL）と (株)アルクの共同開発プロジェクトとして、投野由紀夫（明海大学）を中心とする、大学研究者のアドバイザリーメンバーの参加のもと、官民共同研究プロジェクトとして、コーパス化が行われた。このプロジェクトの目的

は、第二言語習得 (Second Language Acquisition ; 以下 SLA) の様々な段階における中間言語の特徴の特定と、中間言語の発達モデルの構築であり、これにより、教授法の向上と、学習段階の移行過程における学習メソッドの効果について、より正確な実証研究ができるよう、中間言語移行過程のメカニズムを特定することを目指す。

その後、技術面を引き継ぐ形で、独立行政法人 通信総合研究所 (CRL)、通信・放送機構 (TAO)³とが主体となって、2000 年 8 月から 2003 年 3 月までに行われた「適合型コミュニケーション技術の研究開発」の一環として編纂された。このプロジェクトは、話し手が何を言いたいのかを推論して、適切なコミュニケーションを実現するためのシステムを構築することを目的としており、CRL と (株) アルクが開発してきた SST コーパスの元データを利用し、日本人の英語を対象に (1) 英語発話データベースの作成と公開、(2) データベースの作成に伴う自然言語処理技術の開発、(3) データベースおよび処理技術の有効性の実証、を行った。このうち、(1) が SST コーパスにあたる。「適合型コミュニケーション技術の研究開発」の詳細については、通信・放送機構「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」を参照されたい。

2-2. データ資源

これまでに SST を受験した者のうち、日本人 1,200 人分の約 300 時間に亘る英語発話データを 3 年間に亘って収集し、書き起こしたものを資源としている。書き起こしのルールについては 2-6 に記す。

2-3. 作成者

独立行政法人・通信総合研究所 (CRL)、通信・放送機構 (TAO)、(株) アルク、及び投野由紀夫 (明海大学) を中心とする大学研究者のアドバイザリーメンバーが参加し、作成されている。

2-4. 収録語数

約 300 時間分の録音から、約 100 万語を収録している。

2-5. 公開状況

2004 年夏、情報通信研究機構 (NICT) により、The NICT JLE Corpus として一般研究者に公開する予定である。但し音声は含んでいない。現在、以下のアルクのウェブサイトで、サンプルデータを見ることができる。(http://www.alc.co.jp/edusys/referenceitem/samples.pdf)

1 独立行政法人通信総合研究所 (CRL) と認可法人通信・放送機構 (TAO) は平成 16 年 4 月に統合され、独立行政法人「情報通信研究機構 (NICT : National Institute of Information and Communications Technology)」となった。
(http://www.crl.go.jp/overview/index-J.html)

2-6. 特徴

日本人英語学習者による大規模な話し言葉コーパスであり、SST 評価による学習段階・レベルが付与されているという点が特徴である。また、体系的な分類が比較的容易な文法的・語彙的誤りに対し、独自に開発したエラータグセットでタグを付与してある。エラータグ以外にも、誤用分析の一環として、学習者データとの比較のために、「日本語訳コーパス (back-translation corpus; 学習者の英語を日本語に訳し直したもの)」「正解コーパス (native corpus; 英語母語話者による SST と同形式の発話をコーパス化したもの)」の 2 つの補助コーパスが備わっている。これにより、学習者の誤りを様々な観点から分析することができる。また学習者に関する情報（性別、年齢、海外生活経験期間、職業、TOEIC や TOEFL の得点など）も、データとして残されている。タグセットは独自開発されたタグエディタにより、使用者の目的に合わせて追加・削除・変更が可能である。

表 1. 基本情報タグ（以下の 16 種類が使用された）

<F></F>	フィラー・あいづち・感嘆詞	Filler/Filled pause
<R></R>	繰り返し（聞き取りに自信がある）	Repetition
<R?></R?>	繰り返し（聞き取りに自信がない）	Repetition?
<SC></SC>	自己訂正（聞き取りに自信がある）	Self-Correction
<SC?></SC?>	自己訂正（聞き取りに自信がない）	Self-Correction?
<CO></CO>	途中で中断した発話	Cut Off
<?></?>	聞き取りに自信がない語	
<??></??>	まったく聞き取り不可能な語	
<H pn="X"></H>	固有名詞・差別用語など	Hidden
<JP></JP>	日本語	Japanese
<. ></.>	2 秒～3 秒のポーズ	
<..></..>	3 秒以上のポーズ	
	対話のオーバーラップ部分	OverLapping
<nvs></nvs>	非言語音	Non-Verbal Sound
<laughter></laughter>	笑いながらの発話	Laughter
<ctxt></ctxt>	場面上重要な非言語的な出来事・情報	ConTeXT

[通信・放送機構（2003）.「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」（p.84）より抜粋]

1) 書き起こし

音声データを書き起こす際に、いくつかのルールが設けられた。

- 意味が通じる程度の発音の誤り（[l] と [r] の違いなど）は、正しいスペリングで記述する。
- 略語、頭字語など、続けて 1 語として発音した場合は続けて書き、文字を 1 字ずつ発音した場合は文字と文字の間にスペースを開ける。（例: U S A）

- (c) 数字はアラビア数字ではなく、発話どおりつづる。
 (d) 文の区切りは筆者の判断により、適宜ピリオド、カンマ、疑問符などの通常記号を用いる。
 (e) 場面上重要な情報であれば、非言語的な出来事も記す。

2) タグの仕様

基本的に XML に準拠している。同一話者発話内に限り、タグの交差を許している点のみが違う。（基本情報タグについては、前ページの表 1 参照）

（例）日本語での発話と、受験者と試験官の発話重複とを表現する場合

<JP>nanteiunokana renshudakara</JP>training.

エラータグセットについて、各タグは、開始タグ <品詞_ルール crr="訂正候補"> ...（エラー部分）終了タグ </品詞_ルール> という構成になっている。※ v: verb, tns: tense, crr:

訂正候補

（例）動詞の時制の誤り <v_tns crr="X">エラー部分</v_tns>

表 2. エラータグセット（独自開発され、データに人手で付与された。）

品詞	文法・語彙ルール	タグ
名詞	活用の誤り	<n_inf>
	単複の誤り	<n_num>
	格の誤り	<n_cs>
	可算・不可算の使い分けの誤り	<n_cnt>
	補部の誤り	<n_cmp>
	語彙選択の誤り	<n_lxc>
動詞	活用の誤り	<n_inf>
	主語－動詞の人称・数の不一致	<v_agr>
	形の選択誤り	<v_fml>
	時制の誤り	<v_tns>
	態の誤り	<v_vo>
	定形・不定形の選択誤り	<v_fin>
	否定形に関する誤り	<v_ng>
	疑問形に関する誤り	<v_qst>
	補部の誤り	<v_cmp>
	語彙選択の誤り	<v_lxc>
	主語－動詞の人称・数の不一致	<v_agr>
	形の選択誤り	<v_fml>
	時制の誤り	<v_tns>
	態の誤り	<v_vo>

助動詞	語彙選択の誤り	<mo_lxc>
形容詞	活用の誤り	<aj_inf>
	原形・比較級・最上級の用法に関する誤り	<aj_us>
	数の誤り	<aj_num>
	数・性別の不一致	<aj_agr>
	(修飾語としての) 数量詞に関する誤り	<aj_qnt>
	補部の誤り	<aj_cmp>
	語彙選択の誤り	<aj_lxc>
副詞	活用の誤り	<av_inf>
	原形・比較級・最上級の用法に関する誤り	<av_us>
	位置の誤り	<av_pst>
	語彙選択の誤り	<av_lxc>
前置詞	補部の誤り	<prp_cmp>
	語彙の選択誤り① 普通の前置詞	<prp_lxc1>
	語彙の選択誤り② 従属前置詞	<prp_lxc2>
冠詞		<at>
代名詞	活用の誤り	<pn_inf>
	数・性別の不一致	<pn_agr>
	格に関する誤り	<pn_cs>
	語彙選択の誤り	<pn_lxc>
接続詞	語彙選択の誤り	<con_lxc>
関係詞	格の誤り	<rel_cs>
	語彙選択の誤り	<rel_lxc>
疑問詞	語彙選択の誤り	<itr_lxc>
その他	和製英語	<o_je>
	2 単語以上の語彙選択誤り	<o_lxc>
	語順の誤り	<o_odr>
	種類が特定できない誤り	<o_uk>
	発話意図が不明の場合	<o_uit>

[通信・放送機構 (2003). 「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型
コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」(p.4) より抜粋]

2-7. コーパス使用研究例

コーパスが未公開のため、開発に直接関わった研究者による研究以外、実際の利用例はまだほとんどない。

- 1) 通信・放送機構 (2003). 4.1. 本コーパスのエラータグ情報を用いた学習者の冠詞習得傾向の分析「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション

技術の研究開発最終報告書」(pp.23-28).

学習者の冠詞エラーの傾向分析を行った。その結果、エラータグ対象とした誤りの種類のうち最も多かったのが冠詞エラーであり、初級、中級、上級全てのレベルにおいて脱落タイプのエラーが最も多く見られた。また、レベルが上がるにつれてエラータイプが分散する傾向があり、置換、余剰タイプのエラーにおいては、定冠詞をより頻繁に用いる傾向が、脱落タイプのエラーにおいては不定冠詞がより頻繁に脱落する傾向があることがわかった。上記の傾向の原因として、母語である日本語に冠詞が存在しないこと、理解不完全な規則に対して、使用回避や単純化というコミュニケーション・ストラテジーを使用したことが考えられる。

- 2) 通信・放送機構 (2003). 4.2. 英語学習者の発話における誤りの検出「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」(pp.28-33).

SST Corpus の 0.5% (研究当時エラータグ付与が終了していた部分) を使用し、学習者の誤りタイプを、① 挿入タイプ (単語の前に必要な単語が抜けている誤り)、② 置換タイプ (単語そのものが誤っており、その単語を削除もしくは別の単語に置換しなければいけない誤り) の二つに分類し、SST Corpus における誤りの自動検出率を調査した。その結果、① のタイプの冠詞の誤りについては、正しい文や人為的に誤りを生成した文を加えた場合、再現率約 30%、適合率 80% まで向上したが、冠詞以外の誤りと、② のタイプの誤りについては、再現率、適合率ともに 25% 以下だった。これは使用したデータ数が少なかったためだと考えられる。

- 3) 通信・放送機構 (2003). 4.3. 習熟度判定「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」(pp.33-39).

① SST Corpus の情報を用いて習熟度を判定することはどこまで可能か、② 習熟度判定に有効な情報は何か、の二点を機械学習の手法を用いた習熟度判定の実験により調査した。その結果、コーパスを用いた習熟度判定は、実際の判定結果とかなり近いところまで可能であること、習熟度判定には、語彙・文法 (品詞)・流暢さに関する情報が有効であることがわかった。

- 4) Kaneko, T. (2003). Second Language Speech Acts: Apology Production by Japanese EFL Learners. 池上嘉彦, 金子朝子「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12~14 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書 (pp. 7-23) .

日本人英語学習者の、謝罪のストラテジーの研究を行った。その結果、日本人英語学習者は様々な謝罪ストラテジーを用いることが分かった。ストラテジーの内容については、①「謝罪の言葉 → 実際にしたこと → 説明 → 謝罪の言葉 → 埋め合わせの提案」という順番になることが多い、② 英語母語話者に比べて ‘sorry’ を多用する、③ 学習レベルが高くなるほど多くの謝罪ストラテジーを使用する、④ 学習レベルが低くなるほど ‘sorry’ の使用が増える、⑤ 謝罪する時に深刻な理由を挙げるが多い、という特徴が見られた。

参考文献

- 荻野香織 (2002). 「英語スピーキング能力テスト SST とは何か」 早稲田大学オーラルコミュニケーション研究所「研究報告書」SST 早大報告書(株)アルク教育システム事業部[Online]
Available: <http://www.alc.co.jp/edusys/referenceitem/article1.pdf> [2004, July 19]
- 通信・放送機構 (2003). 「先端技術移転加速型研究開発プロジェクト複合型コミュニケーション技術の研究開発最終報告書」
- SST アルクのスピーキングテスト (株) アルク教育システム事業部 [Online]
Available: <http://www.alc.co.jp/edusys/teseval.htm> [2004, June 30]
- Izumi, E. (2001). SST Corpus Project. JALT2001 で使用されたスライドより[Online].
Available: http://leo.meikai.ac.jp/~tono/sst/jalt2001_izumi.pdf [2004, June 30]
- Kaneko, T. (2003). Second Language Speech Acts: Apology Production by Japanese EFL Learners. 池上嘉彦, 金子朝子「日本人英語学習者の話し言葉, 書き言葉のコーパス作成とその語用論的対照分析」平成 12~14 年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))研究成果報告書(pp. 7-23).
- Tono, Y (No Date). SST Corpus [Online].
Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/sst/index.html> [2004, June 30]
- Tono, Y., Kaneko, T., Isahara, H., Saiga, T., Izumi, E., Narita, M., & Kaneko, E. (2001). The Standard Speaking Test (SST) Corpus: A 1 million-word spoken corpus of Japanese learners of English and its implications for L2 lexicography. Lee, S. (ed.) ASIALEX 2001 Proceedings: Asian Bilingualism and the Dictionary. The Second Asialex International Congress, August 8-10, 2001, Yonsei University, Korea, pp. 257-262 [Online].
Available: <http://leo.meikai.ac.jp/~tono/sst/asialex2001.pdf> [2004, June 30]

付録 1. SST における 5 つのステージとその目的

段階	内容	目的	時間
1	簡単な質問に答えて英語発話のウォームアップ。	試験官は簡単な質問を通して、受験者の緊張を解くようにするとともに、受験者のおおよそのレベルの見当を付ける。	3～4 分
2	イラスト描写。1 枚の絵を見て内容を表現し、発話内容に関連した質問に答える。	目の前の具体的内容について「描写」する能力が審査される。「ステージ 1」で得たレベルの印象が検証される。	2～3 分
3	ロールプレイ。受験者は試験官が指定する役割を演じた後、発話内容に関連した質問に答える。	駅や店内など特定の状況下で、その場にふさわしい表現ができるかが審査される。依頼、質問、理由付けなど、受験者は担う役割によってさまざまな言語機能を使う発話が促される。	1～4 分
4	ストーリー作り。6 コマまたは 4 コマの絵を見ながら試験官の指示に従い発話をする。	試験官が提示した絵を使って過去や現在の出来事をめぐるひとつの「話」を作る。話の運び方や叙述の仕方などが審査される。	2～3 分
5	ごく簡単で短い質問に答える。	インタビューの最後に、試験官から再び緊張を解くような質問がされる。	1～2 分

〔荻野香織（2002）「英語スピーキング能力テスト SST とは何か」早稲田大学
オーラルコミュニケーション研究所「研究報告書」p.2 より抜粋（一部改）〕
(<http://www.alc.co.jp/edusys/referenceitem/article1.pdf>)

付録 2. SST 評価基準外観 SST [アルクのスピーキングテスト (株) アルク <http://www.alc.co.jp/edusys/teseval.htm> より抜粋 (一部改)]

	総合的タスク・機能	テキストの型	正確さ		流暢さ
			文法	発音	
9	詳細な説明, 不平, 謝罪なども, かなりの自信をもって処理できる。 広範な話題に対応が可能である。	複文を用い, さらにパラグラフ (段落) を作って話ができる。	小さな誤りが散見されるが, 母語話者に近づいている。	母語話者に近い。	ほとんど母語話者のよう。
8	込み入ったコミュニケーションもなんとかこなせるが, 不自然な表現も交じる。	複文などを, 難なく用いることができる。なんとかパラグラフを作って, まとまった発話をすることも可能である。	大きな誤りは, 複文でのみ発生する。単文では, 小さな誤りもほとんどない。	母語話者に近付いているが, やや日本語の影響がある。 l/r/th/v などが, まだ難しいこともある。	ほとんどスムーズで滞ることがない。
7	あまり複雑でなければ, 身近な話題につき, ある程度情報提供を積極的に行うことができる。	センテンスが中心で, 複雑な構造の文も作れる。	複文で, 大きな誤りを犯すこともある。単文で, 小さな誤りがたまに発生する。	日本語の影響はあるが, 時折ネイティブのような発音も見られる。	時折ゆっくりになるが, 母語話者のような発音も見られる。
5	質問したり, 簡単な話題での話を, 自分から始めることができる。	センテンスが中心で, 単文, 重文が多い。	大きな誤りは, 単文ではまれだが, 複雑な文ではよく起こる。小さな誤りは頻発する。	日本語の影響が大きい。相手にとって, 時折理解の妨げになりうるが, 理解不能ではない。	時折ゆっくりだが, 滞りなく話すこともある。
4	身近な話題について, 暗記した文を中心に発話できる。文を作って自己表現をしようとすることが多い。	句, 単文が中心で, 複雑な文はあまり用いない。	ほとんどの文に, 小さな誤りがある。単文にも, 大きな誤りが発生する。	日本語のような発音で, 時折, 理解不能となる。	繰り返しが多く, 長いポーズをたまに置く。
3	挨拶をしたり, ごく身近な話題について暗記した文で話す。	語や句が中心で, 単文もたまに交じる。	単文で, 大きな誤りがよく起こる。	日本語の影響が強く, 理解不能のこともある。	時折長いポーズがあり, 繰り返しが多い。
2	限られた語や句を, 並べる程度である。	語や句が, ほとんどを占める。	単文・句で, 大きな誤りが頻発する。	日本語の影響が強く, しばしば理解不能となる。	長いポーズが頻繁に現れ, 反復が多い。

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

第二言語学習ストラテジー研究に向けての 基礎調査

海野 多枝

(東京外国語大学助教授)

菊池 富美子

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

野村 愛

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本稿は、これまでの第二言語学習ストラテジーについての数多くの研究の中から、第二言語学習ストラテジーの「定義」・「代表的な分類」・「研究の意義」・「日本語学習ストラテジーに関する実証的研究の概要」を集め、参考文献リストと合わせて提示するものである。本稿は今後の第二言語学習ストラテジー（特に、日本語学習ストラテジー）研究において実際に役立つ資料となることを目的としているが、第二言語学習ストラテジーに関する特定の視点・見解・調査結果を示すものではないという点で、従来の論文・論集や著書とは性格を異にする。

第1章では、第二言語学習ストラテジーについて先行研究がどのような概念化を行っているかをみる。そのために、先行研究の中から第二言語学習ストラテジーの定義・代表的な分類を抜き出して一覧表にし、さらに、第二言語学習ストラテジー研究の意義をまとめた。第2章では、先行研究のうち実証的な研究の調査部分の概要を一覧表にし、どのような目的・研究対象・方法論をとっているかを概観した。第3章では、本稿で紹介した文献をすべてカテゴリー別に分類し、注釈つき文献リストを提示する。

なお、本稿で扱う「第二言語学習ストラテジー」は、先行研究において、「言語学習ストラテジー」「学習ストラテジー」「学習者ストラテジー」などと呼ばれるものと同義である。談話分析を伴うコミュニケーションストラテジーの研究などは、ここでは扱っていない。本稿は、全体にわたって第二言語ストラテジーに関するこれまでの研究を概観・紹介するものであるが、扱う文献は、特に日本語学習ストラテジーに関するもので、さらに、文献内に「ストラテジー」という語が出ているものに絞った。但し、第二言語学習ストラテジーそのものの理解のために重要だと思われる文献、および（第二）言語学習ストラテジーについて定義づけがなされている文献に関してはその限りではなく、日本語以外の語学学習に関するものも扱った。今回は明示的に第二言語学習ストラテジーを研究対象としているものに限って取り上げたが、第二言語学習ストラテジーに多かれ少なかれ関連する研究は、実際はもっと多い。第二言語学習ストラテジー研究について語ることの難しさは、第二言

語学習ストラテジーがそれだけ広い事象や概念と隣接しているということを示しているといえよう。

1 第二言語学習ストラテジーとは

本章では、「第二言語学習ストラテジー」の定義・分類・研究の意義について、これまでの研究がどのような概念化を行っているかをみる。

「ストラテジー」という用語は、「戦略、方策」を意味する英語の **strategy** からきており、今日、応用言語学や第二言語習得研究では、「言語学習者が学習上とる行動・工夫・方策」というような概念で大方一致して使用されているといえる。具体例をあげれば、目標言語話者の発音を真似る、何度も書いて覚える、などが第二言語学習ストラテジーと呼ばれるものである。呼び方も数種類認められている（「言語学習ストラテジー」「第二言語学習ストラテジー」「学習ストラテジー」「学習者ストラテジー」など）が、本稿では一貫して「第二言語学習ストラテジー」と呼ぶことにする。

1.1 では、先行研究で提示されている第二言語学習ストラテジーの定義を一覧表にした。1.2 では、第二言語学習ストラテジーの代表的な分類として、今なお多くの文献で引用される O'Malley and Chamot (1990) と Oxford (1990) の分類を紹介する。1.3 では、先行研究で述べられている第二言語学習ストラテジー研究の意義をまとめ、今後の第二言語習得／教育研究において、第二言語学習ストラテジーがどのような位置づけにあるのかをみる。

1.1 第二言語学習ストラテジーの定義

第二言語学習における学習ストラテジーは多くの学者によって定義されている。

現在、日本語教育研究で広く引用されている定義には、Rubin (1975), O'Malley et al. (1983) および Oxford (1990) がある（表 1 参照）。「学習ストラテジー」という用語が現れてから 30 余年間、定義について研究者間で完全な一致はいまだ見られないが、端的に記述するものと、認知面に配慮して詳細に定義づける 2 つのタイプが見られる。

【表 1】は、第二言語学習におけるストラテジーの定義を先行研究の中から抜き出したものである。過去の定義を踏襲して定義づけを行っているものは除いた。表の番号は便宜上のものである。文献は発行年順に配列した。なお、洋文の定義の下段に示した和訳は、丸括弧内の先行研究によるものである。

【表 1】 第二言語学習ストラテジーの定義

	著者	定義
1	Rubin	the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge (1975:43) 学習者が第二言語の知識を習得する際に用いるテクニックあるいは方策 (伴 1999)
2		learning strategies are the behaviours and thought processes that learners use in the <i>process</i> of learning. They include any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information (after O'Malley et al. 1983; Brown et. al. 1983), that is, what learners <i>do</i> to learn and <i>do to regulate</i> their learning. (1987:19)
3		<i>Learning strategies</i> are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly. (1987:23)
4		※文書ではないため、原語不明 ¹ (1992)。 学習ストラテジーとは、情報を獲得し、それを保持し、そして保持した情報を検索し、使用するために使われる操作、あるいは手段である。また、与えられた情報を理解するために使う手段、あるいは、学ぼうとしたり、理解しようとしたりする手順である。(伴 1999)
5		※R.ネウストブニーの翻訳による定義のため、原語不明 (ルービン, J. 1999:209)。 (a) 発生する学習上の問題にどのように取り組むかについて学生が学習過程に持ち込む知識 (b) 特定の問題を解決するために学生が一つまたは複数のストラテジーを選ぶための知識または一般原理 (c) 学習者が学習上の問題を特定し、それについて計画を立て、それを留意する、あるいは対象にするときの考え方と行動
6	Stern	the features that mark out good language learning (1975:316) 優秀な言語学習を特徴づけるもの (伴 1999)
7		In our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behaviour, more or less consciously employed by the learner. (1983:405)
8	Wenden	※文献未収集のため、原語不明。(1983) 第二言語習得過程において学習をコントロールし、統制する働きを持つもの、また学習者自信 (ママ) が言語を学習する際に自分自身で何等かの方法を使用していることを知りつつ使っているストラテジー (西村 1993)

¹ 1992 年、モナッシュ大学日本研究科において Rubin が行った「学習ストラテジー・トレーニング」セミナー中に提示された定義である。

9	O'Malley et al.	※原語不明。(1983) 学習ストラテジーとは、情報を獲得し、記憶し、そして記憶を呼び起こして使用することを容易にするために使用される操作、手順、計画及び習慣化された段取りのセットである。またそれは学習者が学習するためにすること全ておよび学習の過程をコントロールするために行う全てである。(西村 1994)
10	Seliger	Strategies are the basic abstract categories of processing by which information perceived in the outside world is organized or categorized into cognitive structures as part of a conceptual network. (1984:41)
11	Chamot	Learning strategies are techniques, approaches, or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning and recall of both linguistic and content area information. (1987:71)
12	O'Malley and Chamot	the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information (1990:1)
14	Oxford	Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed, and enjoyable. (1989:235)
15		steps taken by students to enhance their own learning (1990:1)
16		strategies which enhance any part of the learning-acquisition continuum (1990:5) 学習から習得への連続体のあらゆる部分を高めるストラテジー (宍戸・伴訳 1994)
17		learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations (1990:8) 学習ストラテジーとは、学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況にすばやく対応するために学習者がとる具体的な行動である。(宍戸・伴訳 1994)
18		specific actions, behaviours, steps, or techniques that students employ — often consciously— to improve their progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2 (1993:17) 学習者が第二言語の習得・保持・修復・使用において向上をはかるために（しばしば意識的に）とる具体的な活動、行為、手段、およびテクニックである。
19	伊藤	「学習ストラテジー」とは、知識や情報を得たり、得た情報を記憶したり、活用したり、相手に情報を伝えたりするという目的のために、自分から必要に応じて用いる具体的な方策・方略である。「学習ストラテジー」は、知識・情報に対する一般的な取り組み方や、概念の形成の仕方である「認知スタイル」とも、一人一人の学習者の特徴づける行動様式のようなものとも違うものである。以上のものより、もっと具体的で、かつ、特定の目的や意味を持つ方策・方略が「学習ストラテジー」である。(1991:147)
20	谷口	ストラテジーとは、目標達成のための方策を意味する。(1991:39)

21	伊東	言語学習ストラテジーとは言語習得の助けとなる様々な学習手段である。(1992:121)
22	Grainger	I prefer to define them[learning strategies] as being those consciously employed actions or techniques used by a learner to enhance the acquisition and retrieval of "learned" information in ways which favorably and most efficiently affect the learning process. Some of these attempt will become automatic and probably subconsciously employed. These behaviors may be modified over time (includes rejection). (グレンジャー,P. 1993:69)
23		A language-learning strategy is a technique or a specific action used consciously by a learner to assist some aspect or aspects of language learning. (1997:378)
24	Ellis	a strategy consisted of mental or behavioural activity related to some specific stage in the overall process of language acquisition or language use. (1994:529)
25	浜田・折笠	「学習者がインプットと接する際に採用する行動の型」を総合して「学習者ストラテジー」と呼ぶ (1994:4)
26	水田	新しい情報を学習したり保持したり、あいまいな情報を理解するために活性化された心理過程をストラテジーという。ストラテジーの明確な特徴はそれらが意識的なもの、あるいは意識化可能なものであること、理解や学習・保持を強化するためのものであることである。(1995:67)
27	McDonough	[language learning strategies are those strategies which] serve as a means for the students to increase his knowledge of the language by some manipulation of the language data presented (1995:80)
28		the learners' active participation in the learning process, not simply as a performer, as in audio-lingual methods of teaching, but as a problem-solver and reflective organizer of the knowledge and skills on offer in the language exposure and required for effective language use (1999:2)
29	池田	学習ストラテジーとは、新しい情報を獲得、蓄積し、それを活用する際に、それらの活動が円滑に効率的に行うために学習者が意識的に使用する手段や手順のことである。(1998:18)
30	Cohen	Language learning and language use strategies can be defined as those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language. (1998:4)
31		learning strategies are viewed as learning processes which are consciously selected by the learner. The element of <i>choice</i> is important here because this is what gives a strategy its special character. These are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them. (1990:5)

32	Nunan	Strategies are the mental and communicative procedures learners use in order to learn and use language. Underlying every learning task is at least one strategy. (1999:171)
33	ネウストブニー, J. V.	ストラテジーというのは、学習者の行動を指導する一般的な規定のことである。つまり、「学習ストラテジー」というと、学習者が言語を習得するために自律的に使ういろいろな行動を意味しているのである。(1999:3)
34	Brown	Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. (2000:113)

1.2 第二言語学習ストラテジーの代表的な分類

第二言語学習ストラテジー研究では、言語を学習する際に学習者がどのような学習ストラテジーを使用しているかについて調査が行われ、さらにその学習ストラテジーを分類し体系化する試みが行われてきた。研究者によってその分類は異なり、また同じ研究者の分類でも調査を重ねるごとに変化が見られるものがある。ここでは、本稿を読み進める際の参考として、第二言語学習ストラテジーの代表的な分類である、O'Malley and Chamot (1990) と Oxford (1990) の分類を紹介する。

1.2.1 O'Malley and Chamot (1990) による分類

1. Metacognitive strategies (メタ認知ストラテジー)

Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned.

- 1.1 *Planning*: Previewing the organizing concept or principle of an anticipated learning task (*advance organization*); proposing strategies for handling an upcoming task; generating a plan for the parts, sequence, main ideas, or language functions to be used in handling a task (*organizational planning*).
- 1.2 *Directed attention*: Deciding in advance to attend in general to a learning task and to ignore irrelevant distracters; maintaining attention during task execution.
- 1.3 *Selective attention*: Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that assist in performance of a task; attending to specific aspects of language input during task execution.
- 1.4 *Self-management*: Understanding the conditions that help one successfully accomplish language tasks and arranging for the presence of those conditions; controlling one's language performance to maximize use of what is already known.
- 1.5 *Self-monitoring*: Checking, verifying, or correcting one's comprehension or

performance in the course of a language task.

- 1.6 *Problem identification*: Explicitly identifying the central point needing resolution in a task or identifying an aspect of the task that hinders its successful completion.
- 1.7 *Self-evaluation*: Checking the outcomes of one's own language performance against an internal measure of completeness and accuracy; checking one's language repertoire, strategy use, or ability to perform the task at hand.

2. Cognitive strategies (認知ストラテジー)

Cognitive strategies involve interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific to a learning task.

- 2.1. *Repetition*: Repeating a chunk of language (a word or phrase) in the course of performing a language task.
- 2.2. *Resourcing*: Using available reference sources of information about the target language, including dictionaries, textbooks, and prior work.
- 2.3. *Grouping*: Ordering, classifying, or labeling material used in a language task based on common attributes; recalling information based on grouping previously done.
- 2.4. *Note taking*: Writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numerical form to assist performance of a language task.
- 2.5. *Deduction/Induction*: Consciously applying learned or self-developed rules to produce or understand the target language.
- 2.6. *Substitution*: Selecting alternative approaches, revised plans, or different words or phrases to accomplish a language task.
- 2.7. *Elaboration*: Relating new information to prior knowledge; relating different parts of new information to each other; making meaningful personal associations to information presented.
- 2.8. *Summarization*: Making a mental or written summary of language and information presented in a task.
- 2.9. *Translation*: Rendering ideas from one language to another in a relatively verbatim manner.
- 2.10. *Transfer*: Using previously acquired linguistic knowledge to facilitate a language task.
- 2.11. *Inferencing*: Using available information to guess the meanings or usage of unfamiliar language items associated with a language task, to predict outcomes, or to fill in missing information.

3. Social/affective strategies (社会・情意ストラテジー)

Social and affective strategies involve interacting with another person to assist learning

or using affective control to assist a learning task.

- 3.1. *Questioning for clarification*: Asking for explanation, verification, rephrasing, or examples about the material; asking for clarification or verification about the task; posing questions to the self.
- 3.2. *Cooperation*: Working together with peers to solve a problem, pool information, check a learning task, model a language activity, or get feedback on oral or written performance.
- 3.3. *Self-talk*: Reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task.
- 3.4. *Self-reinforcement*: Providing personal motivation by arranging rewards for oneself when a language learning activity has been successfully completed.

1.2.2 Oxford (1990) による分類²

1 Direct strategies (直接ストラテジー)

I. Memory strategies (記憶ストラテジー)

A. Creating mental linkages (知的連鎖を作る)

- ① Grouping
- ② Associating/elaborating
- ③ Placing new words into a context

B. Applying images and sounds

(イメージや音を結びつける)

- ① Using imagery
- ② Semantic mapping
- ③ Using keywords
- ④ Representing sounds in memory

C. Reviewing well (繰り返し練習する)

- ① Structured reviewing

D. Employing action (動作に移す)

- ① Using physical response or sensation
- ② Using mechanical techniques

II. Cognitive strategies (認知ストラテジー)

A. Practicing (練習をする)

- ① Repeating
- ② Formally practicing with sounds and writing systems
- ③ Recognizing and using formulas and patterns
- ④ Recombining

² 宍戸・伴訳 (1994) より。

⑤ Practicing naturalistically

B. Receiving and sending messages

(情報内容を受け取ったり, 送ったりする)

① Getting the idea quickly

② Using resources for receiving and sending messages

C. Analyzing and reasoning

(分析したり, 推論したりする)

① Reasoning deductively

② Analyzing expressions

③ Analyzing contrastively

(across languages)

④ Translating

⑤ Transferring

D. Creating structure for input and output

(インプットとアウトプットのための構造を作る)

① Taking notes

② Summarizing

③ Highlighting

III. Compensation strategies (補償ストラテジー)

A. Guessing intelligently (知的に推測する)

① Using linguistic clues

② Using other clues

B. Overcoming limitations in speaking and writing

(話すことと書くことの限界を克服する)

① Switching to the mother tongue

② Getting help

③ Using mime or gesture

④ Avoiding communication partially or totally

⑤ Selecting the topic

⑥ Adjusting or approximating the message

⑦ Coining words

⑧ Using a circumlocution or synonym

2 Indirect strategies (間接ストラテジー)

IV. Metacognitive strategies (メタ認知ストラテジー)

A. Centering your learning

(自分の学習を正しく位置づける)

① Overviewing and linking with already known material

② Paying attention

- ③ Delaying speech production to focus on listening

B. Arranging and planning your learning

(自分の学習を順序立て、計画する)

- ① Finding out about language learning
- ② Organizing
- ③ Setting goals and objectives
- ④ Identifying the purpose of a language task
(purposeful listening/reading/speaking/writing)
- ⑤ Planning for a language task
- ⑥ Seeking practice opportunities

C. Evaluating your learning

(自分の学習をきちんと評価する)

- ① Self-monitoring
- ② Self-evaluating

V. **Affective strategies** (情意ストラテジー)

A. Lowering your anxiety (自分の不安を軽くする)

- ① Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation
- ② Using music
- ③ Using laughter

B. Encouraging yourself (自分を勇気づける)

- ① Making positive statements
- ② Taking risks wisely
- ③ Rewarding yourself

C. Taking your emotional temperature

(自分の感情をきちんと把握する)

- ① Listening to your body
- ② Using a checklist
- ③ Writing a language learning diary
- ④ Discussing your feelings with someone else

VI. **Social strategies** (社会的ストラテジー)

A. Asking questions (質問をする)

- ① Asking for clarification or verification
- ② Asking for correction

B. Cooperating with others (他の人々と協力する)

- ① Cooperating with peers
- ② Cooperating with proficient users of the new language

C. Empathizing with others

(他の人々へ感情移入をする)

- ① Developing cultural understanding
- ② Becoming aware of others' thoughts and feelings

1.3 第二言語学習ストラテジー研究の意義

ここでは、第二言語としての日本語習得研究、日本語教育などの中で、第二言語学習ストラテジー研究がどのような意義をもつとされているのかをみる。

第二言語学習ストラテジー研究は、言語学習に成功をおさめる優れた学習者がどのような学習行動をとっているかを把握したいという視点から始まった。この視点で行われた研究の成果は、現在、学習者トレーニング、ストラテジー・トレーニングという道で活かされている。「優れた言語学習者のストラテジーを調査し、学習に有効であると一般的にいえるストラテジーを他の学習者にも共有させる」、これが第二言語学習ストラテジー研究の意義のひとつであることは、学習ストラテジーが提唱されてより現在に至るまで認められている。さらに、現在は、優れた言語学習者に限らず学習者個々のストラテジーを把握する研究や、学習者自身にストラテジーを意識させる活動に意義が見出されている。先行研究を見ると、第二言語学習ストラテジー研究の意義は大きく以下の4点にまとめられるようである。

- (1) 学習者を知る（習得プロセスの理解、学習者の個性の理解、学習者の多様化への対応、学習者に合ったコースデザイン・学習のデザインの構築）
- (2) 学習者中心の言語学習の基礎をつくる（自律的学習の支援、学習者による学習の意識化）
- (3) 指導法の開発・確立（読解・語彙学習などスキルの養成における効率的な指導法の構築）
- (4) 有効なストラテジーを共有させることで、学習者グループ全員が効果的な学習を実現する（学習方法そのものの教授、効果的な学習方法の提示）

第二言語教育において、視点が「何を教えるか」から「どう学ぶか」に変化し、学習の主体は学習者であるという考え方が広まったことにより、第二言語学習ストラテジー研究の意義も自ずと広がってきたといえよう。【表2】は主に日本語学習ストラテジーに関する先行研究から、第二言語学習ストラテジー研究の意義を抜き出したものである。番号は便宜上のものであり、配列は発行年順とした。

【表 2】 第二言語学習ストラテジー研究の意義

	著者	意義
1	伴	第二言語の学習過程の中で学習者がとる学習態度を観察することによって学習の効果をあげる要因を探ることができるのではないだろうか。(1989:1)
2		教える側が学習課題の中に適切な方略を加えるならば、学習者の自主学習を助けることになり、ひいては学習の効果を一層高めることが出来るのではないだろうか。(1989:11)
3		初級日本語学習者が適用する学習ストラテジーの検討は日本語の「学習者」を知る一つの試みである(1989:13)
4	岡崎	日本語教育の現在及び将来の焦眉の課題である学習者の多様性に対応して三つの基本的柱(カリキュラム全体の柔軟化の追求, 学習者中心の指導を通じた学習者能力の養成, 指導の効率を高めることの追求)を考えた場合、優秀な言語学習者が行使しているストラテジーを全ての学習者が獲得する場を提供することによって効率の高い日本語教育の指導の場を追求することは言うまでもなく重要である。さらにこれは学習者中心の日本語教育の基盤を与える。(中略) 学習のプロセスの研究及び学習者ストラテジーの研究はそれ[自律的学習の養成]にもっとも貢献する第二言語習得理論上の領域であり、日本語教育の場におけるその追求は更に第二言語習得論と日本語教育の統合の領域の創出としての意義を持つものであるといえる。(1990:218)
5	伊藤	学習者にも目を向け、そのストラテジー使用にも注意を払った指導をすることが、学習者の”proficiency”を養成する上で効果があるものと考えられる。(1991:147)
6	伊東	優れた学習者がどのような方法で学習を管理していて、学習遅延者がどのような学習上の問題点を抱えているのかを明確にすることで、教師側の教授法の分析・改善と併せて、学習者の学習方法の改善への指導が可能になってくるのではないだろうか。(1992:88)
7		学習スタイルと学習ストラテジーの研究は、学習者中心の基礎となるべきものといってよいだろう。(1994:96)
8	大北	学習ストラテジーの使用傾向を知することは、語学学習過程を理解することに繋がり、より学生の必要に合った授業計画を立てることができるのである。(1995:106)
9	横須賀	学習目的に応じたストラテジー指導も注目され、言語教育の現場に多くの成果がもたらされている。(1995:219)
10		成績上位者と下位者のストラテジー使用の違いを分析することにより、語彙学習において有効と思われるストラテジーとは何かを明らかにする。(1995:220)
11	櫻井	ストラテジー、ピリーフ研究は学習者の学習習慣を知ることであり、自律的学習につなげてゆくためには必要不可欠なものである。(2003:40)

2 日本語学習ストラテジーに関する実証的な研究の概観

本章では、第二言語学習ストラテジーに関する先行研究のうち、特に日本語教育の分野で行われた実証的な先行研究をできる限り収集し表の形でまとめた。表は、各々の研究について「著者」、「発表年」、「調査地」、「調査対象に関する情報」（「レベル／日本語学習歴」「出身」、「社会的身分」、「合計人数」を含む）、「調査方法」、「日本語学習ストラテジーのカテゴリー」などの情報を、簡潔な形で整理・提示しようと試みるものである。以下では、No.1 の秋元・坂本（2002）を例にとり、本表の見方を示す。

本表は、「著者」の名前（五十音順→A～Z 順）に従って配列されている。著者の下の括弧内は、論文の発表年である。秋元・坂本の論文は、2002 年に発表されたものなので、著者名の下は（2002）となっている。

「調査地」は、調査が行われた国や地域についての情報である。秋元・坂本（2002）は、日本で調査を行っているので、「日本」と記した。また、大北（1995）のように、調査が2箇所で行われている場合、「調査地」を2段に分け、つづく「調査対象に関する情報」もそれぞれ記した。

「調査対象に関する情報」は、調査対象の日本語の「レベル」もしくは「日本語学習期間」、学習者の「出身」国や地域、大学生や社会人など学習者の「社会的身分」である。人数の内訳がわかるものは括弧内に表示し、最終的な調査対象者数は「合計人数」にまとめた。秋元・坂本（2002）の調査対象は、日本語のレベルが初級だったので「初級」と記し、「出身」の欄では対象者の出身国と地域、さらにその人数の内訳を中国（13）、台湾（1）のように括弧内に記した。「社会的身分」では、「中国帰国者」のように論文で書かれている詳細を書いた。最終的な対象者数 14 名を「合計人数」に記した。

「調査方法」は、どのような方法や手順で調査が行われたかである。秋元・坂本（2002）では、まず事前アンケートを行い、次にグループワークを行った後、その効果を見るためにテストを行い、最後にアンケートを実施している。そのため、その調査手順もわかるよう、各調査方法の前に番号を付し、調査方法の具体的な内容については備考欄に記した。しかし、調査手順がない場合は、調査方法のみで番号は書いていない。

ところで、第二言語学習ストラテジーの調査方法には、主に、アンケート、インタビュー、参与観察、学習日記、発話思考法、再生刺激法などがある。アンケートは、Oxford（1990）が開発した SILL（Strategy Inventory for Language Learning）が最も多く使用されているが、SILL には、5.1 版、7.0 版のように何種類もある。論文に何版か（何年の SILL か）記載されている場合はそれも記した。また、SILL 以外にも学習スタイルを調査する MBTI（Keirsey,D.W.&Bates,M. 1978）や言語学習ビリーフを調査する BALLI（Horwitz 1987）などが用いられており、このような調査で用いられたツールは「アンケート」の下に「・SILL Version 7.0」のように記した。また、小河原（1997）のように調査者が独自にアンケートを開発したり、中村（1997）のように SILL を漢字学習ストラテジー用に編集している場合は、詳細を備考欄に記した。尚、日本語教育における学習ストラテジー研究方法論は、宮崎・ネウストプニー（1999）が詳しい。

「日本語学習ストラテジーのカテゴリー」の箇所では、「3.1 カテゴリー別参考文献」と相

互参照ができるよう、「学習者特性別」「文法」「語彙学習」「漢字学習」「読解」「聴解」「社会的」「その他」に分類した。秋元・坂本（2002）の論文は、カテゴリー別参考文献の社会的戦略に分類されているため、「社会的戦略」と書かれている。さらにその中でも援助戦略に関する研究であるため、下位分類として「:援助戦略」と記した。また、「語彙習得」に関連している研究でもあるので、カテゴリーの下に「(語彙習得)」と関連する研究分野も書いた。

そのほか、スペースの都合上、各項目の欄内に収まらない情報や補足説明については※印を付し、備考欄に載せた。

最後に、表中で用いている用語であるが、「beliefs」という言葉は、日本語では「ビリーフ」「確信」「信念」などさまざまな訳がつけられているが、ここでは「ビリーフ」とした。また、「発話思考法」,「think-aloud」のように同じ調査方法の中でさまざまな呼び方があるものは、宮崎・ネウストブニー（前掲）を参考に、一つの呼び方に統一した。

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			
			レベル／ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	合計 人数
1	秋元・ 坂本 (2002)	日本	初級	中国(13)、台湾(1)	中国帰国者	14
2	池田 (1998)	日本	6ヶ月未満(29) 1～1年半(3)	タイ、フィリピン、インドネシア、インド、マレーシア、中国、ベトナム、ミャンマー、韓国、メキシコ、エルサルバドル、ラトビア、パナマ、ウルグアイ、モンゴル、ギリシャ、ルクセンブルク、中央アフリカ	学生	32
3	石橋 (1993)	日本		韓国(11)、中国(6)、台湾(2)	留学生 (予備教育)	19※1
4	石橋 (1994)	日本			留学生	
5	石橋ほか (1996)	日本	中級	アメリカ(3) カナダ(3) オーストラリア(2) 台湾(2) メキシコ(1) ペルー(1)	AET AET AET 日本語学校学生 日本語学校学生 飲食業	12
6	板井 (2003)	香港	初級	中国	大学生	23
7	伊東 (1993a)	日本		マレーシア(7)、タイ(7)、フィリピン(6)、インドネシア(5)、シンガポール(4)、バングラデシュ(3)、オーストラリア(3)、ニュージーランド(3)、パプアニューギニア(1)、ハンガリー(1)、香港(1)、ラオス(1)、モンゴル(1)	国費留学生 (予備教育)	43
8	伊東 (1993b)	日本		タイ(8)、マレーシア(7)、インドネシア(6)、フィリピン、(5)、バングラデシュ(3)、シンガポール(4)、オーストラリア・ニュージーランド(5)	国費留学生 (予備教育)	46
9	伊東 (1994)	日本		マレーシア(7)、タイ(7)、フィリピン(6)、インドネシア(5)、シンガポール(4)、バングラデシュ(3)、オーストラリア(3)、ニュージーランド(3)、パプアニューギニア(1)、ハンガリー(1)、香港(1)、ラオス(1)、モンゴル(1)	国費留学生 (予備教育)	43
10	伊東・ 楠本 (1992)	日本			国費留学生 (予備教育)	20※1

調査方法	日本語学習ストラテジーの 카테고리 (関連する研究分野)	備 考
1. 事前アンケート 2. グループワーク ※1 3. テスト ※2 4. 事後アンケート	社会的ストラテジー：援助ストラテジー ※3 (語彙習得)	※1 援助ストラテジーを用いた語彙習得のための2つのグループワーク ※2 習得語彙を見る50問再生テスト ※3 援助ストラテジーとは、1980年代を通して障害児教育において行われてきた試みで、障害児に対して普通学級内で援助を行いながら教育するというストラテジー
1. アンケート ※1 2. (アンケート実施後) インタビュー	その他：コンピュータを利用した日本語学習時の学習ストラテジー	※Oxford(1990)の分類を基に、コンピュータを利用した学習時における学習者の様子の観察結果を参考に作成
アンケート ・SILL Version7.0(1989)	学習者特性別ストラテジー ※2 (自律的学習)	※1 成績上位グループ13名、下位グループ6名 ※2 成績優秀な学習者と成績不良者の比較
アンケート ・SILL Version7.0(1989)	学習者特性別ストラテジー	
アンケート ・BALLI (Horwitz 1988)	その他：自律的学習 (言語学習ビリーフ)	
1. 学習ストラテジー教育 2. インタビュー	その他：話すタスクによる学習ストラテジー (自律学習)	
アンケート ・SILL Version5.1(1990) ・"The Keirsey Temperament Sorter" ※	その他：学習ストラテジーと学習スタイル	※MBTI("Myers-Briggs Type Indicator")の性格類型調査ツール (Keirsey,D.W.& Bates,M. 1978)
アンケート ・SILLVersion 5.1(1990)	学習者特性別ストラテジー ※：学習ストラテジー	※過去の学習経験の有無、国籍、性別による言語学習ストラテジー使用傾向
アンケート ・SILLVersion5.1(1990) ・"The Keirsey Temperament Sorter" ※	その他 ※：学習ストラテジーと学習スタイル (個性)	※学習スタイルと学習ストラテジー使用傾向を分析し、優れた学習者像と学習遅滞者像の特性を探っている
アンケート ・SILL (Version5.1)	学習者特性別ストラテジー ※2	※1 日本語学習暦有10名、無10名 ※2 日本語未習者と既習者の学習ストラテジー使用傾向

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			
			レベル／ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	合計 人数
11	伊藤 (1991)	日本	中級	アメリカ	留学生	12
12	王 (1990)	日本	2年半 (2年ブラジル、 6ヶ月間日本)	ブラジル	学生	1
13	大北 (1995)	ハワイ		英語母国語話者、中国語話者 (※1)、韓国語話者(※1)	大学生	84 ※2
14	大北 (1998)	ハワイ	初級	日系人(185)、日系混血(54)、白人 (26)、中国人(31)、韓国人(14)、他 のアジア系(15)、その他(5)	大学生(330)	442
		テキサス	初級	日系人、日系混血(7)、白人(57)、 黒人(6)、中国人(12)、韓国人(9)、 他のアジア系(6)、ヒスパニック (5)、その他(9)	大学生(112)	
15	小河原 (1997)	日本	初級	台湾(35)、韓国(26)、タイ(12)、中 国(9)、その他のアジア諸国(24)、 大洋州(5)、アフリカ(1)	外国語専門学校生	114
16	小河原 (1998)	オーストラリ ア	初・中級	オーストラリア	大学生	78
17	加納 (1998)	日本	初級漢字(300字)～中 級漢字(700字)程度※	漢字圏：中国・台湾(34)、韓国(44) 非漢字圏：アメリカ(15)、オースト ラリア、タイ(4)、カナダ、メキシ コ(3)、ペルー、ブラジル、イン ド、スイス(2)、フランス、ポーラ ンド、ブルガリア、スロベニア、 ルーマニア、シリア、ケニア、パキ スタン、スリランカ、バングラディ シュ、インドネシア、マレーシア、 シンガポール、フィリピン、ラオ ス、ミャンマー、ニカラグア(1)	研究留学生	132
18	川端 (2003)	日本	1年以内(10)、1～2年 (5)、2～3年(5)、3年 以上(6)、不明(2)	中国(12)、韓国(4)、インド、ナイ ジェリア(2)、アメリカ、エチオピ ア、カナダ、ニュージーランド、ブ ラジル、ロシア(1)	※1	28

調査方法	日本語学習ストラテジーの 카테고리 (関連する研究分野)	備 考
1. ストラテジー・アセスメント アンケート ・Barnett(1988) インタビュー 日記 発話思考法 2. 読解ストラテジー教育 3. アンケート※	読解ストラテジー	※2で行ったストラテジー教育に 対するアンケート。 Barnett(1988)を使用
口頭報告(4ヶ月間、週2回1時間)※	語彙学習ストラテジー：新出単語記憶方 法	※学習の進行状況とともに、どの ようにして語彙を覚えているかと いう口頭報告
アンケート※3	漢字学習ストラテジー (漢字学習ビリーフ)	※1 母国で漢字学習をしなかった 者 ※2 77名(92.8%)英語母国語話者57名 (70%)日系人および日系混血 ※3 Oxford(1990)のSILLを基に漢 字学習ストラテジー用に修正した もの(アンケートは筆者作成)
アンケート ・Oxford(1990) ・Okita(1996)	漢字学習ストラテジー (漢字学習ビリーフ)	
アンケート※1	その他：発音学習ストラテジー、自己評 価ストラテジー※2 (発音学習動機)	※1 発音学習ストラテジー42項目 (予備調査の結果から選定)と発音 学習動機24項目(石井(1995)の日 本語学習動機項目に修正を加え作 成)をランダムに配列したもの ※2 日本語発音学習において学習 者が「自己評価」を構成すると仮 定されるストラテジー
アンケート※	その他：発音学習ストラテジー (発音学習動機)	※小河原(1997)を一部修正
アンケート※1	漢字学習ストラテジー：非漢字圏学習者 の漢字力と習得過程※2	※1 漢字学習歴、漢字の学習方法 について ※2 レベル別・出身別(中国・台 湾、韓国、非漢字圏)の漢字学習 方法の比較
アンケート※2	学習者特性別ストラテジー※3：学習スト ラテジー (自律学習)	※1 対象者は、ボランティアの日 本語教室に通う学習者で、特に社 会的身分についての質問は行って いない ※2 SILL5.1版と7.0版を地域の日 本語学習者という文脈に合わせ編 集した26項目の質問紙 ※3 地域の外国人居住者

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			
			レベル／ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	合計 人数
19	菊池 (2003)	日本	6ヶ月未満(38)、6ヶ月 ～1年未満(34)、1～1 年半未満(5)、1年半～ 2年未満(3)、2年以上 (8)、不明(1)	中国(45)、マレーシア(14)、韓国 (9)、インドネシア、タイ、モンゴ ル(3)、シンガポール、ベトナム (2)、台湾、バングラディッシュ (1)、不明(6)	日本語学校生※1	89
20	工藤 (1990)	日本	初級	韓国・香港・タイ (各1)	日本語学校生	数名
21	グレン ジャー、 P. (1993)	日本				1
22	河内山 (1994)	日本	中級	中国(14)、韓国(3)、ナイジェリア (1)	学生	19※1
23	小宮 (1996)	日本	上級	東アジア諸国など	留学生	48
24	齋藤 (2003)	日本	3～8年	マレーシア	マレーシア政府 派遣留学生	242※1
25	坂根 (1997)	日本	上級	オーストラリア(16)、アメリカ (7)、カナダ(1)、イギリス(1)、 ニュージーランド(1)、韓国(1)、 インドネシア(1)、中国(1)	大学生	29
26	櫻井 (2003)	タイ	1年4ヶ月(163) 2年4ヶ月(148)	タイ	高校生	311

調査方法	日本語学習ストラテジーのカテゴリー (関連する研究分野)	備 考
アンケート※2	その他：学習リソース※3	※1 国際学友会日本語学校生50名、仙台国際日本語学校生39名 ※2 東京外国語大学の学生を対象に行ったパイロット調査の結果をもとに作成 ※3 居住地域、性別、出身国、日本滞在歴、日本語学習歴による学習リソースの調査
学習を考える会（計6回）※1 日記※2	その他：自律的学習	※1 自律学習を目指すという観点から、学習者が学校の提供するカリキュラムを受け入れながら、それとは別に自らの学習をどのように見つめ、学習計画を立て、それがどのように変化していくのかを見た実験的試み。学習を考える会」の内容は、教師のメモによる記録である。 ※2 日記は一人の学習者のみ
自己報告（日記、フィールドノート） 授業の成績 自己学習のジャーナル	その他：学習過程	筆者が自らの日本語学習過程を分析したケーススタディー
ストラテジートレーニング	読解ストラテジー※2 (自律的学習)	※1 ストラテジートレーニングを行う実験群10名、従来通りの授業を行う統制群9名 ※2 「読み手が読解ストラテジーを意識して使いながら読む方が、そうでない場合よりも高い読解効果をあげる」ことの検証
1. 2種の読解実験※ 2. 1の効果を見るためのテスト	読解ストラテジー	※実験Aでは、文章構成を意識させること、文章が持つ社会的目的を意識させること、実験Bでは、文章構成を意識させること、筆者の人物像に注目させることの各二つの条件が文章理解に及ぼす影響を測定する
アンケート※2	漢字学習ストラテジー※3	※1 大北(1995)とSILL(1994)を参考に作成 ※2 学習期間が3年79名、4年41名、5年33名、6年73名、7・8年16名 ※3 学習期間との関連
アンケート※	学習者特性別ストラテジー (自律学習、学習リソース)	※客観式回答と自由記述の二部構成 第一部：SILLを修正したもの 第二部：「留学環境に関する長所と短所、またその利用と対応」について
アンケート※	漢字学習ストラテジー (漢字学習ピリーフ)	※タイでの学習環境を考慮し、大北(1995)に一部加筆

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			
			レベル／ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	合計 人数
27	関 (1996a)	日本	初級	オーストラリア(1)、アメリカ(2)	A E T	3
28	関 (1996b)	日本	中級	漢字圏	就学生	19※
29	関 (2001)	日本	学習者A:高校、大学で 5年、学習者B:無	アメリカ、イギリス(1)	英語のALT	2
30	高橋 (1998)	日本	中級	韓国	学生	20
31	谷口 (1990)	日本	初級	ブラジル(2)、パナマ、アメリカ、 グアテマラ、イギリス、フランス、 ベルギー、オーストリア、ユーゴス ラビア、モロッコ、チュニジア、イ ンドネシア、マレーシア、オースト ラリア(各1)	理工学系留学生	15
32	谷口 (1991)	日本	初級終了程度	アイスランド、イラン、スペイン、 ブラジル、タイ、コロンビア(各1)	理工学系留学生	6
33	陳 (2003)	台湾	日本語能力試験1級 (40)、2級(96)、3級 (64)、4級(1)、取得な し(94)	台湾	大学生	295
34	東保 (1998)	日本	中上級	中国(2)、イタリア(1)	留学生	3
35	戸田 (1997)		— 初級 上級・超上級 初級	日本※1 オーストラリア オーストラリア オーストラリア	大学生(10) 外交官(10) 集中コース受講者 (4)	34
36	中村 (1997)	日本	初級	バングラディシュ(2)、フィリピン (2)、インドネシア、カンボジア、 シリア、スーダン、パキスタン、バ ラグアイ、ブラジル、ブルガリア、 ペルー、ポーランド、マレーシア、 ミャンマー、ロシア(各1)	文部省国費留学生	17
37	西村 (1993)	日本	日本語既習者 (来日前に2-3ヶ月)	タイ(2)、インドネシア、ミャン マー、インド、アルバニア(1)	留学生	6
38	西村 (1994)	日本	初級 約190時間	フィリピン(3)、チリ(2)、スリラン カ、サウジアラビア、ドイツ、メキ シコ、ブータン、バングラデシュ (各1)	文部省国費留学生	11

調査方法	日本語学習ストラテジーのカテゴリー (関連する研究分野)	備 考
1. コンシャスネス・レイジングの活動 2. 活動の効果についての分析 自己報告 ・SILL5.1版 (1989) ・自由記述3種 (活動に関する評価、 学習ストラテジーの変化、文型の意味 を理解するために自分がとる学習スト ラテジーの変化について) 授業観察 アンケート ・BALLI (1987)	その他：学習ストラテジーのコンシャス ネス・レイジング※	※コンシャスネス・レイジングと は、普段、文法を学び、コミュニ カティブな活動を目指した授業形 態で日本語の練習を行っている学 習者に対し、日本語の学習開始時 から一定期間を経過後に、文法、 その他の学習項目の学習者自身の 習得過程を学習者個々に明示する ことによって、その学習項目につ いての意識化を促し、習得を促進 させようという活動
1. 学習ストラテジートレーニング 2. トレーニングプログラムの効果の検 証法 ・再生テスト	聴解ストラテジー：「選択的注意」、 「ノート取り」の2つのストラテジー	※学習ストラテジートレーニング を施す訓練群8名、トレーニング を施さない統制群11名
1. 参与観察※2 2. 日記 3. インタビュー 4. アンケート ・BALLI (1987) など	その他 (態度、ビリーフ、環境)	※1 学習者Aはアメリカ出身、学 習者Bはイギリス出身の学習者 ※2 フィールドノート・オーディ オ録音・ビデオ録画を含む
1. テキストの読解 2. 発話思考法	読解ストラテジー※ (読解過程)	※比較的読みの上手な読み手と下 手な読み手を比較
1. 質問用紙※ 2. 面接 3. 授業観察	その他：学習スタイル (学習モードと曖昧さに関する寛容度)	※学習モードの質問項目は、 Reid(1987), D. Brown(1989)を、 曖昧さに関する寛容度の質問項目 は、D. Brown(1989)を使用
発話思考法	読解ストラテジー	
アンケート※	漢字学習ストラテジー	※SILL(1990)を参考に、大北 (1995)、中村(1997)の項目一部を 採用し、台湾人日本語学習者が漢 字・漢語を学習する際用いると考 えられる30項目を考案
1. インタビュー 2. 作文の文法と語彙の分析	語彙習得ストラテジー	
1. 語彙リストの読み (各語を三回ず 2. この発話資料をSignalize3. 09 (Keller 1992)を使って音響分析	発音学習ストラテジー (モーラリズム習得におけるストラ テジー、日本語音声の指導)	
アンケート※	漢字学習ストラテジー	※伴 (1989) とSILLを基に作成
再生刺激法 (質問紙法による自己報告)	学習者特性別ストラテジー	
1. 自己報告 2. 発話思考法 3. 再生刺激法	学習者特性別ストラテジー	

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			
			レベル／ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	合計 人数
37	西村 (1993)	日本	日本語既習者 (来日前に2-3ヶ月)	タイ(2)、インドネシア、ミャン マー、インド、アルバニア(1)	留学生	6
38	西村 (1994)	日本	初級 約190時間	フィリピン(3)、チリ(2)、スリラン カ、サウジアラビア、ドイツ、メキ シコ、ブータン、バングラデシュ (各1)	文部省国費留学生	11
39	服部 (1996)	日本		ペルー(日系ペルー人) (留学生の国籍は不明)	就労者(33) 留学生(26)	59
40	春原 (1992)	日本			研修生	11
41	伴 (1989)	日本	初級		留学生	38※1
42	伴、 宮崎、 アグス (1997)	日本	初級(3)、準中級(3)、 中級(4)	インドネシア	留学生	10
43	藤田 (2000)	タイ		タイ	大学生	369※1
				タイ	大学生	87※2
44	保坂 (1991)	日本		アメリカ(15)、韓国(11)、オースト ラリア(6)、タイ(3)、ドイツ(3)、 中国(3)、香港(2)、オランダ(2)、 イギリス、スウェーデン、台湾、デ ンマーク(各1)	学生	49
45	細田・伊 藤・水田 (1994)	オーストラリ ア	約6ヶ月	オーストラリア(51)	大学生	97
		日本		日本(46)※1	大学生(日本語教 師養成課程)	
46	水田 (1995)	日本		日本語話者(5) 中国語母語話者(10)	大学、大学院生	15

調査方法	日本語学習ストラテジーのカテゴリー (関連する研究分野)	備 考
再生刺激法 (質問紙法による自己報告)	学習者特性別ストラテジー	
1. 自己報告 2. 発話思考法 3. 再生刺激法	学習者特性別ストラテジー	
観察 インタビュー アンケート※1	学習者特性別ストラテジー※2	※1 SILL 7.0版(1989)を一部改訂 ※2 就労目的の日系ペルー人と留 学生
アンケート※ 学習相談を通じてのヒアリング(2名)	社会的ストラテジー：ネットワーキング ストラテジー	※約2ヶ月間隔で3回
授業観察 面接※2 アンケート調査※3	学習者特性別ストラテジー※4	※1 英語母語話者30名、英語を第 二外国語として使用している者8 名 ※2 日本語以外の外国語学習経 験、被験者自身の言語習得能力、 日本語学習の動機 ※3 第一部は、外国語学習への一 般的な態度、第二部は、日本語学 習時における学習態度、第三部 は、被験者が授業中あるいは授業 外で行っている学習作業に関連し たもので、単語、文法、会話、読 解、スピーチ、漢字の各学習課題 で適用される具体的な方略につい て ※4 英語を母語か第二言語として 使用している初級日本語学習者
1. ダイアリー 2. 面接(被験者の担当教師)	社会的ストラテジー (インタラクティブ)	6ヶ月間調査した縦断研究の中間 報告
アンケート ・SAS(Style Analysis Survey:Oxford 1995)	その他：学習スタイル	※1 173名が日本語の専攻、104 名が副専攻、92名が選択科目
・SILL 7.0版		※2 日本語専攻
アンケート※1	読解ストラテジー (読解過程)	※1 Carell(1989)を日本語版に改 訂 (確信(6)、修正(5)、効果 (17)、難しさ(8)の4つのカテゴ リー、36項目) ※2 学習者の日本語能力および漢 字系か非漢字系による分析
BALLI(1987, 1988)※2	その他：言語学習ビリーフ	※1 日本人はオーストラリアの大 学で学ぶ日本語学習者の予想回答 ※BALLI(1987)と(1988)は一部相 違有 オーストラリアの調査では1987 版、日本の調査では1988版を使用
1. 聞き取り 2. 回想法	聴解ストラテジー	日本語話者と日本語学習者のスト ラテジー使用の異同、上位/下位 レベルのストラテジーの異同につ いて分析

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数
			レベル/ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	
46	永田 (1995)	日本		日本語話者(5)、中国語母語話者 (10)	大学、大学院生	15
47	南之園 (1997)	日本	中級後半から上級	中国(15)、アメリカ(14)、韓国 (8)、オーストラリア(7)、マレーシ ア(4)、タイ(3)、フィリピン(3)、 ニュージーランド(2)、イギリス (2)、インドネシア(2)、日本/アメ リカ(2)、日本、イスラエル、イン ド、スリランカ、台湾、ブラジル、 ポーランド、ベトナム、ミャン マー、メキシコ、ロシア(各1)	留学生	73
48	宮副 (1998)	香港		中国	大学生	30
49	村野 (1996)	日本		オーストラリア/ニュージーランド (46)、アメリカ(12)、アジア諸国 (11)、ヨーロッパ諸国(11)、南アメ リカ諸国(8)	高校生※	88
50	村野 (2001a)	日本		オーストラリア/ニュージーランド (46)、アメリカ(12)、アジア諸国 (11)、ヨーロッパ諸国(11)、南アメ リカ諸国(8)	高校生※	88
51	矢崎 (1998)	日本	日常会話にはほぼ苦労 しなくなっているが、 在籍クラスでの学習に ついていくのは難しい という日本語レベル	モンゴル	小学生	4
52	横須賀 (1995)	オーストラリ ア※	中級		大学生	10
53	和氣 (2002)	日本	中上級	韓国(9)、中国(5)、アメリカ(3)、 インドネシア(2)、ベトナム(2)、ウ ズベキスタン、フィンランド、フラ ンス、モンゴル(各1)	留学生	25
54	渡辺 (1990)	日本	5h/w×5ヶ月、 25h/w×6ヶ月、 5h/w×2年3ヶ月	アメリカ(2)、イギリス(1)	週3日×10週間の タスク中心・内容 指向型のコースで 日本語を学んでい る学習者	3

調査方法	日本語学習ストラテジーのカテゴリー (関連する研究分野)	備 考
1. 聞き取り 2. 回想法	聴解ストラテジー	日本語話者と日本語学習者のストラテジー使用の異同、上位／下位レベルのストラテジーの異同について分析
1. 読解テスト※1 2. アンケート※2	読解ストラテジー	※1 多肢選択式20問。小山(1991)に基づき、読解の過程をたどることによって問題を作成 ※2読解ストラテジーの使用を調べるため、Hosenfeld(1984), Block(1986), Sarig(1987), Anderson(1991)から抽出されてストラテジーのうち、いくつかの研究に共通している26のストラテジー
1. グループ・プロジェクト 2. アンケート 3. 観察 4. フォローアップ・インタビュー	社会的ストラテジー：ネットワーキング ストラテジー	
質問紙 ・ SILL(1989)5. 1版から19項目 ・ 自由記述	学習者特性別ストラテジー (自律的学習)	※異文化体験や国際交流を目的として約一年間ホームステイをしながら高校に在籍する留学生。調査は、帰国直前(滞在10ヵ月後)に行われている。学習歴は、未習者38名、既習者50名。
質問紙 ・ SILL(1989)5. 1版から19項目 ・ 自由記述	学習者特性別ストラテジー	※異文化体験や国際交流を目的として約一年間ホームステイをしながら高校に在籍する留学生
1. テスト※時の観察 2. (テスト後の)インタビュー	その他 (算数文章題におけるストラテジー、外国人児童に対する教科学習支援)	※10問の文章題テスト 日本語力の問題に焦点を当てるため、問題は全て1～4年生の算数の教科書から採用し、内容は4年生までの四測計算
1. ダイアリースタディー 2. ビデオ・テープ録画 3. フォローアップ・インタビュー 4. 調査テスト	語彙学習ストラテジー	※調査は、オーストラリアにあるモナッシュ大学日本語学科の学生を対象に行われているが、学生の国籍については書いていない
アンケート調査	読解ストラテジー	
アンケート 三種 ・ BALLI(1987) ・ 記述式アンケート※ ・ ディスカッションに関するアンケート ストラテジー観察	その他：言語学習ビリーフ	※Abraham and Vann(1987)によるインタビュー・プロトコルから、Language Backrround, Students Insight into Language Learning Processの部分の記述式にしたものと、同コースで実施されたディスカッションに関するもの

No.	著者 (年)	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数
			レベル/ 日本語学習期間	出身(人)	社会的身分	
55	Grainger (1997)			オーストラリア、韓国、タイ、台湾、香港、ドイツ、アメリカ、マレーシア	学生	133
56	Nagata (1997)	アメリカ	初級	英語母語話者 (12) 中国語母語話者 (2)	大学生	14
57	Oxford (1993)	アメリカ		アメリカ	高校生※	107
58	Umino (1993a)	日本		アメリカ (17)、イギリス (3)	会社員 (7)、軍関係者 (8)、主婦 (4)、学生 (2)	20※
59	Umino (1993b)	日本		アメリカ (17)、イギリス (3)	会社員 (7)、軍関係者 (8)、主婦 (4)、学生 (1)	20※
60	Umino (2002)	イギリス	初級	イギリス	社会人	7

調査方法	日本語学習ストラテジーのカテゴリー (関連する研究分野)	備 考
アンケート ・ SILL	学習者特性別ストラテジー※	※英語圏、ヨーロッパ、アジアの 日本語学習者に分類して分析
1. 助詞のテスト 2. コンピュータープログラムによる助 詞の学習※1 3. アンケート※2 4. アーチブメントテスト	その他：コンピューター利用学習の効果	※1 1のテストで2つのグループに分け、それぞれ異なったコンピュータープログラムの学習を受けさせる ※2 コンピューターによる学習指導について
アンケート	学習者特性別ストラテジー	※国籍不明
1. ビデオ視聴 2. 発話思考法	聴解ストラテジー：モニター	※日本語未経験者グループと既経験者グループ（各10名）
1. ビデオ視聴 2. 発話思考法	聴解ストラテジー：推測	※日本語未経験者グループと既経験者グループ（各11名）
インタビュー(グループ、個人) 口頭報告 アンケート	その他：独学用TV教材視聴時の ストラテジー	

3 第二言語学習ストラテジー研究のための参考文献

本章では、本稿で紹介した第二言語学習ストラテジー研究をリストにして紹介する。3.1では、日本語学習ストラテジーに関する文献をカテゴリー別に分類し、それぞれに注釈をつけた。3.2は本稿で扱った全文献を和文・英文に分けて配列したものである。本稿で扱わなかったものもいくつか含まれているが、いずれも第二言語習得理論および第二言語学習ストラテジーに関する重要な文献なので参照されたい。

3.1 日本語学習ストラテジー研究のための参考文献（カテゴリー別一覧・注釈つき）

ここでは、本稿で紹介した日本語学習ストラテジーに関する文献をカテゴリー別に分類して紹介する。カテゴリーは、「一般」「学習者特性別ストラテジー」「文法、語彙学習ストラテジー」「漢字学習ストラテジー」「読解、聴解ストラテジー」「社会的ストラテジー」「その他」の7つである。

相互参照が可能となるよう、「2 日本語学習ストラテジーに関する実証的な研究の概観」で取り上げた実証的研究については、注釈の後に2章の先行研究表の番号を角括弧内に記した。（注釈の後ろに番号がない論文は、理論的研究など、実証的研究ではないものである。）

例：櫻井（2003）の論文は、2章の先行研究表の26番に載っているので、注釈の後ろは【26】となっている。

<日本語学習ストラテジー：一般>

1. 岡崎敏雄（1990）「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて―第二言語習得論と日本語教育の統合の領域の創出―」『広島大学教育学部紀要』第2部 38, 217-225 広島大学教育学部.

優秀な言語学習者の研究、および、言語学習者を優秀にする要因の骨格をなすものとしての学習者ストラテジー研究の歴史を概観している。

2. 岡崎敏雄（1991）「日本語学習者のストラテジーの記述的研究―学習のデザインとストラテジーの記述的研究―」『広島大学教育学部紀要』第2部 39, 233-240 広島大学教育学部.

学習のデザインを結合の場としたコミュニケーション・アプローチ、第二言語習得研究、および学習者ストラテジーの三者交流について記述し、その展望を論じている。

3. 岡崎敏雄・長友和彦（1990）「日本語教育における学習者中心の指導の基盤の確立に向けて―学習ストラテジーの体系と項目―」『広島大学教育学部紀要』第2部 38, 227-233 広島大学教育学部.

Rubin および O' Malley and Chamot の学習ストラテジー体系を記述し、学習ストラテジーが言語学習のどのような場面で、どのような内容のものとしてあるかを

具体的に探っている。

4. 河合靖（1999）「外国語自律学習研究の3要素—動機づけ，学習スタイル，学習ストラテジー」『言語文化部紀要』37, 67-86 北海道大学言語文化部。

外国語自律学習に関する研究のテーマとして，「動機づけ」，「学習スタイル」，「学習ストラテジー」の3つの要素を取り上げ、それぞれの先行研究を概観している。SILLを用いたストラテジー研究を表にまとめている。

5. 斎藤里美・田中望（1999）「『学習ストラテジー』は学習者を幸福にするか」宮崎里司 J.V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』173-181 くろしお出版。

(1) 学習ストラテジーは、誰のための、何のための「戦略」か、(2) 学習ストラテジーは本当に学習者を「自律的」にするかの2点について考察。学習ストラテジーをやや批判的な観点から捉えている。

6. 田中望・斎藤里美（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。

特に第4章で学習ストラテジーに関して記述している。学習ストラテジーを意識化させることが重要であるとした上で、ストラテジー・トレーニングの問題点を提示している。

7. ネウストプニー，J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』（第10章 238-268）大修館書店。

学習者ストラテジーについて，場面と関連させて記述したのち，日本語教育という文脈における学習者ストラテジーの体系的研究の在り方について考察している。

8. ネウストプニー，J.V.（1999）「言語学習と学習ストラテジー」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』3-21 くろしお出版。

学習ストラテジー入門のための論。学習ストラテジーの類型の考え方に焦点を当て、ストラテジーの（応用）言語学での位置、その個々の問題、ストラテジーと社会の考え方について述べている。

9. 浜田麻里（1999）「学習者はどのようなストラテジーを使っているか」宮崎里司 J.V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』69-79 くろしお出版。

学習者のストラテジー全般に関する研究を(1) 学習環境と学習者のインターアク

ション, (2) プロセスとしての学習観, の2つの観点から振り返っている。マクロストラテジー, マクロタスクの設定についても考察している。

10. 伴 紀子 (1992) 「言語学習のための学習ストラテジー」カッケンブッシュ寛子ほか編『日本語研究と日本語教育』213-223 名古屋大学出版会。

言語学習ストラテジーについて, 先行研究をふまえて総括的に考察。

11. 伴 紀子 (1999a) 「第二言語学習におけるメタ認知ストラテジーについて」『アカデミア文学・語学編』66, 153-169 南山大学。

第二言語教育およびストラテジー研究の歴史を, 主にメタ認知ストラテジー研究に重点をおいて記述。メタ認知ストラテジー抽出のための調査質問書を記載している。

12. 伴 紀子 (1999b) 「日本語教育における学習ストラテジー研究の始め」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』23-35 くろしお出版。

日本語教育における初期の学習ストラテジー研究について概説。学習ストラテジー関連の教育研究活動, 初期の基礎的記述研究についてまとめている。

13. 松本和子 (1994) 「学習ストラテジーと外国語教育」『外国語研究』30 (梅田倍男教授退官記念号), 115-136 愛知教育大学英語研究室。

学習ストラテジーの「定義」、「分類および種類」、「研究方法」、「過去約20年間の主たる研究成果」を概観し、学習ストラテジー研究の外国語教育への示唆と展望について論じている。

14. 宮崎里司 (1999a) 「最近の学習ストラテジー研究のいくつかの動向」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』37-52 くろしお出版。

90年代半ばから, 日本語教育における学習ストラテジーの研究および関連活動がどのように行われてきたかを概観。理論, 実証および授業研究の動向と, 大学およびその他の機関の動向の2ジャンルに分けて述べられている。

15. 宮崎里司 (1999b) 「学習ストラテジーの研究手法論」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』53-65 くろしお出版。

日本語教育における学習ストラテジー研究のうち, 特に実証研究に焦点を当て, どのようなデータ収集方法が採用されてきたか, 今後どのような方法論を発展させるべきかについて論じている。

16. 宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編 (1999)『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版.

「日本語教育における学習ストラテジー」に関連する 15 の章を、3 部構成にまとめた書。第 1 部は「ストラテジーの定義、分類、研究の歴史・動向、研究方法」について、第 2 部は学習ストラテジーの個々の分野について論じたもの。第 3 部では、これからの学習ストラテジーの理解や使用についてのさまざまな提言がなされている。

＜日本語学習ストラテジー：学習者特性別ストラテジー＞

17. 石橋玲子 (1993)「日本語学習者の学習ストラテジーの調査と分析—自律的学習の手掛かりとして—」『平成 5 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』135-140 日本語教育学会.
予備教育の日本語学習者を対象に、SILL を用いて学習ストラテジー使用について調査。成績上位者と下位者の違いに焦点を当てている。【3】

18. 石橋玲子 (1994)「日本語学習者の学習ストラテジーの調査の分析」『拓殖大学日本語紀要』4, 91-107 拓殖大学留学生別科.
アンケート (SILL) を用いて、日本語の成績別に学習ストラテジー使用の有意差を調査。成績上位グループではメタ認知ストラテジー使用度が高かった。【10】

19. 伊東祐郎 (1993b)「日本語学習者の学習ストラテジー選択」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 77-92 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
アンケート (SILL) を用い、学習者の特性別に日本語学習者の言語学習ストラテジー使用傾向を検討している。【8】

20. 伊東祐郎・楠本徹也 (1992)「学習ストラテジー—そのパターン化現象のある一例—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』121-126 日本語教育学会.
初級日本語学習者を過去の日本語学習経験の有無によって分け、SILL を用いて両者のストラテジー使用の特性を探っている。既習者の特性として、認知、メタ認知、社会的ストラテジーが高く、補償、情意ストラテジーが低いというパターン化現象が見られた。【10】

21. 川端いずみ (2003)「地域における日本語支援活動の現状と課題」東京外国語大学卒業論文.
神奈川県藤沢市の日本語支援活動ボランティアグループで学習ストラテジーに関する調査を行っている。一部の活動内容を具体的事例として紹介し、日本語支援ボランティアの抱える問題点について考察している。【18】

22. 坂根庸子（1997）「上級学習者の学習ストラテジー」『関西外国語大学留学生別科』7, 97-108 関西外国語大学留学生別科.

留学という学習環境下で学習者がどのように日本語を習得しているのか、上級レベルの学習者を対象に行った学習ストラテジー・学習リソースに関する質問紙調査の結果から、学習支援の可能性について考察している。【25】

23. 西村よしみ（1993）「日本語授業における学習者の認知過程と学習ストラテジー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 153-173 筑波大学留学生センター.

初級レベルの学習者の認知過程を把握し、その際使用されたストラテジーについて再生刺激法を用いて調査している。成績上位者は学習ストラテジー（特にメタ認知的なもの）の使用頻度が多いことがわかった。【37】

24. 西村よしみ（1994）「初級日本語授業における学習者ストラテジーと授業研究—内的過程を把握する研究方法と技法の開発について—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』9, 133-148 筑波大学留学生センター.

初級日本語学習者の授業における認知過程と学習ストラテジーを把握するために、再生刺激法を用いて調査を行っている。その結果いろいろな学習ストラテジーが複雑に連続的に組み合わされていることが分かった。調査に先立ち、学習ストラテジー研究の意義と問題点を検討している。【38】

25. 服部美貴（1996）「就労目的の日系ペルー人による日本語学習ストラテジー」『日本語教育方法研究会誌』3.1, 30-31 日本語教育方法研究会.

日系ペルー人と留学生の2グループを対象に行ったストラテジー調査の概要。観察、インタビュー、質問紙（SILL）調査を用いている。【39】

26. 浜田麻里・折笠摂子（1994）「学習者ストラテジーと言語習得—外交官日本語研修における調査から—」『日本語国際センター紀要』4, 1-12 国際交流基金日本語国際センター.

学習者の学習過程についてのモデルの試案を提出し、データに基づいてそのモデルを検討している。

27. 伴 紀子（1989）「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア文学・語学編』47, 1-15 南山大学.

初級日本語学習者（英語を母語または第二言語とする大学留学生）を対象に、授業観察・個別面接・アンケート調査を用いて方略（学習ストラテジー）使用調査を行っている。学習過程において適用すべき初級日本語学習者のための方略リストをまとめた。【41】

28. 村野良子（1996）「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー—日本語学習の支援のために—」『日本語教育』91, 120-131 日本語教育学会。
村野（2001a）に同じ。【49】

29. 村野良子（2001a）「日本語学習の方法の考察」『高校留学生に対する日本語教育の方法』156-170 東京堂出版。
アンケート調査を用いて高校留学生が使用する学習ストラテジーを把握し、高校留学生の日本での日本語学習という文脈における自律的学習とストラテジーの枠組みを再検討している。【50】

30. Grainger, P.R. (1997) Language-learning strategies for learners of Japanese: investigating ethnicity. *Foreign Language Annals* 30.3, 378-385.
大学で外国語として日本語を学習している学生を対象にアンケート調査（SILL）を行い、使用される学習ストラテジーの種類と頻度について調査。主に学習者の出身地域と学習ストラテジー使用の関連について考察している。【55】

31. Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S., and Sumrall, M. (1993) Japanese by satellite: Effects on motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*. 26.3. 359—371.
サテライトで日本語を学習している高校生を対象に、学習の成功に影響を与える要因を探るために調査を行っている。ストラテジー調査には SILL に基づいて作成されたサテライトの学習者用 SILL を用いている。

<日本語学習ストラテジー：文法、語彙学習ストラテジー>

32. 王 伸子（1990）「日本語学習における学習ストラテジーの一考察—ある学習者にみる新出語単語記憶方法の観察—」『名古屋大学日本語学科日本語教育論集』1, 39-47 名古屋大学日本語学科。
日本語習得に成功した学習者が、新出単語を記憶する際に適用する記憶ストラテジーを観察。学習者の保有する言語コードと観察された記憶ストラテジーとの関係、問題点などについて述べている。【12】

33. 東保登紀代（1998）『作文』に見られる学習者のストラテジー』『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』2, 77-93 大阪大学留学生センター。
中上級クラスの作文に見られる学習者の語彙学習ストラテジーを明らかにし、誤用分析・インタビューによって、ストラテジーと作文の言語面の変化、日本語能力の向上との関係を指摘している。【34】

34. 横須賀柳子 (1995) 「日本語の語彙における学習ストラテジー」『日本語教育の課題 ICU 日本語教育 40 周年記念論集』219-248 国際基督教大学。

モナッシュ大学日本語学科の学生を対象に、予習・授業・復習という通常の学習環境の中で使用される語彙の学習ストラテジーについて考察を試みている。【52】

35. 横須賀柳子 (1999) 「語彙学習及び学習ストラテジーの研究」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』97-116 くろしお出版。

語彙学習・漢字語彙学習について、学習のメカニズムについて考察した後、ストラテジーの実態調査の諸研究を検討している。

36. 吉野文 (1999) 「文法的ストラテジー」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』81-96 くろしお出版。

文法的ストラテジーについて先行研究の成果と今後の課題について概観。

<日本語学習ストラテジー：漢字学習ストラテジー>

37. 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5, 105-124 国際交流基金日本語国際センター。

ハワイ大学の学生を対象に、漢字学習におけるストラテジーと信念に関するアンケート調査を行っている。学習レベルの差によるストラテジー使用の比較を行っている。調査結果から、図形を重視した漢字の形態要素的指導法の必要性を考察している。【13】

38. 大北葉子 (1998) 「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育』8, 31-45 国際交流基金日本語国際センター。

初級教科書および学校が変わることにより、非漢字圏の日本語学習者の漢字学習ストラテジー使用頻度と漢字学習に対する信念が変わるかどうかをアンケートにより調査。結果、教科書で使用されている正書法が漢字学習ストラテジーおよび漢字学習に対する信念に影響を与えていることが分かった。【14】

39. 加納千恵子 (1998) 「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念』凡人社。

非漢字圏学習者の習得過程を、漢字学習法に関するアンケートを用いて調査。同時に、学習者の漢字力習得過程を形成的に評価するテストの可能性について考察している。【17】

40. 齋藤楨子 (2003) 「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係—留学中のマレーシア政

府派遣留学生を対象とした調査から一」『山形大学日本語教育論集』5, 71-84 山形大学教育学部日本語教育研究室。

SILL などに基づいた調査紙により、漢字学習ストラテジーと学習期間との関連を縦断的に分析している。結果から、漢字学習ストラテジーを3つのタイプに分類している。【24】

41. 櫻井勇介（2003）「タイ国日本語学習者の漢字学習ストラテジーについて」東京外国語大学卒業論文。

タイの中等教育機関で日本語を外国語として学んでいる学習者の漢字学習ストラテジーの種類、その使用頻度と学習環境との関連、また漢字学習に対するビリーフについてアンケート調査を行っている。結果を踏まえてタイにおける日本語教育への示唆を提示している。【26】

42. 高木裕子（1993）「非漢字系日本語学習者の漢字学習に関する実証的研究（1）—自由放法による初級レベルでの検証—」『関西外国語大学研究論集』57, 169-185 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部。

初級レベルを対象に、漢字の記憶・検索・再生に関する実験を行っている。その結果をふまえて漢字指導法について考察しており、漢字学習ストラテジー育成の必要性について言及している。

43. 陳毓敏（2003）「台湾人日本語学習者の漢字・漢語学習ストラテジーにおける実態調査及び考察」『日本語教育と異文化理解』2, 50-59 愛知教育大学国際教育学会。

漢字系日本語学習者の漢字・漢語学習ストラテジーの使用実態を、台湾の大学の日本語学科で勉強する大学生を対象に調査。その結果、母語である中国語の知識の使用が大きく関連していることがわかった。【33】

44. 中村重穂（1997）「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」『日本語教育研究』33, 107-112 言語文化研究所。

非漢字圏出身の初級日本語学習者を対象とした、質問紙法による漢字学習ストラテジー調査の報告。成績上位群と下位群の比較、他機関におけるデータとの比較を行っている。【36】

<日本語学習ストラテジー：読解、聴解ストラテジー>

45. 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, 145-160 国際交流基金日本語国際センター。

ストラテジー教育を取り入れた中級レベルの読解指導の実践報告を通して、適切なストラテジー使用を指導することが、読解力を養成する上で効果があったかに

について考察している。【11】

46. 岡崎 眸 (1996)「読み方の指導—ボトムアップ的読み方から相互交流的読み方へ—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』49, 205-218 お茶の水女子大学.

ボトムアップ型授業の問題点を具体的に掘り下げ、改善案としてトップダウン技能およびモニターを中心とする読解ストラテジー指導を組み入れた読解授業の大枠を提起している。

47. 小川貴士 (1991)「読みのストラテジー、プロセスと上級の読解指導」『日本語教育』75, 78-86 日本語教育学会.

読みのストラテジー、読みのプロセス、および双方のカリキュラムへの応用について具体的に述べている。

48. 加納千恵子 (1993)「科学技術日本語の読解に関する一考察—予測・推測，テキスト構造，キーワードによる読解ストラテジー—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 133-151 筑波大学留学生センター.

新聞記事などを題材に、文章レベルで行われる読解ストラテジーについて考察している。読解指導の方法、コンピュータを利用した読解支援教材の中に読解ストラテジー指導をどのように取り入れられるかについての提言もなされている。

【17】

49. 河内山晶子 (1994)「日本語学習における読解ストラテジーの研究—ストラテジートレーニングの効果を中心に—」筑波大学修士論文.

「読み手が読解ストラテジーを意識して使いながら読む方が、そうでない場合よりも高い読解効果をあげる」という仮説を検証するため、日本語学校の中級学習者を対象にストラテジー・トレーニングを行っている。【22】

50. 小宮修太郎 (1996)「論説文等の文章理解に対する読解ストラテジーの影響」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11, 113-131 筑波大学留学生センター.

読解ストラテジーの行使が、論文などの読解における学習者による文章理解の差異にどのような影響を及ぼすかについて、2つの実験結果により考察している。

【23】

51. 関麻由美 (1996b)「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—」『言語文化と日本語教育』11, 48-61 お茶の水女子大学内日本語文化学会.

講義を聞くという学習活動における2つのストラテジーについてトレーニングを実施。その効果を、トレーニングを行ったグループと行わなかったグループとの、

ポストテストの得点および再生内容についての比較により検証している。【28】

52. 高橋亜紀子（1998）「中級日本語学習者の読解ストラテジー—韓国人学習者の場合—」『言語科学論集』2, 85-96.

学習者の読解過程を think-aloud 法によって観察し、その発話プロトコルから読解ストラテジーを分析している。読解テストの結果から、成績下位群の読解過程の特徴などを明らかにしている。【30】

53. 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, 37-50 日本語教育学会.

教室で発話思考法を用いて主に読解ストラテジーを観察し、読解教育への応用の可能性を探っている。初級終了程度の理工学系留学生が対象。【32】

54. 保坂敏子（1991）「日本語の読解過程に対する学習者自身の意識について」『日本語と日本語教育』20, 33-48 慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター.

日本語の読解課程に関して、学習者（大学留学生）のストラテジーに対する認識を質問紙法によって調査。学習者認識との日本語能力および、漢字系、非漢字系との関係を分析し、それぞれの指導法を考察している。【44】

55. 水田澄子（1995）「日本語母語話者と日本語学習者（中国人）に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, 66-78 日本語教育学会.

回想法によって採集したプロトコルを分析し、独話聞き取り過程で観察されたストラテジーを14に分類している。ストラテジーの連鎖、聞き取り能力とストラテジーの関係についても考察。【46】

56. 南之園博美（1997）「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究—外国語としての日本語テキスト読解の場合—」『世界の日本語教育』7, 31-44 国際交流基金日本語国際センター.

中上級レベルの学習者を対象に読解テストを行った後、アンケート調査を用いて読解ストラテジーの使用と理解との関係について調査。読解力の高い読み手ほどボトム・アップ・ストラテジーを使用する程度が低いという結果が出た。【47】

57. 村岡英裕（1999）「読解ストラテジー研究—読解能力の習得との関わりから—」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』117-132 くろしお出版.

読解ストラテジー研究を読解能力の習得研究の一部として捉え、先行研究を紹介しながらどのような読解能力の下位能力があるかを考察している。

58. 和氣圭子 (2002) 「中上級クラスにおける速読練習と読解ストラテジーへの影響 ―学習者へのアンケート調査から―」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』17, 127-138 筑波大学留学生センター.

大学の留学生に対し、新聞記事を使った速読練習の授業を行った後、文章の読み方などに変化があったと思うかどうかをアンケートで調査。結果、約半数の学生が複数の新たなストラテジーを使うようになったことが分かった。【53】

59. Umino, T. (1993a) The Role of "monitor" in L2 listening. *SOPHIA LINGUISTICA Working Papers in Linguistics* 33. Tokyo: Sophia University.

第二言語聴解能力における monitoring の役割を検討するため、英語母語話者である成人の日本語学習者を対象に、ビデオを視聴して日本語会話の意味を推測させるという調査を行っている。monitoring はコミュニケーションのための重要なストラテジーになると論じている。【57】

60. Umino, T. (1993b) The Role of Nonlinguistic Clues in Inferencing in L2 Listening Comprehension. 『世界の日本語教育』3 31-48

聴解において学習者がどのような手がかりを利用するのかを明らかにするため、ビデオを視聴して日本語会話の意味を推測させるという調査を行っている。非言語的手がかりに焦点をあて、推測の過程の違いを学習者の日本語力の差によって比較している。【58】

<日本語学習ストラテジー：社会的ストラテジー>

61. 秋元和枝・坂本裕子 (2002) 「学習者間の援助ストラテジーによる語彙習得―夜間課程で学ぶ中国帰国者の事例―」『拓殖大学日本語紀要』12, 71-83 拓殖大学.

中国帰国者クラスにおいて、教え教わりながら学ぶという援助ストラテジーを用いた学習活動が効果的であるかを観察・考察している。援助ストラテジーは学習意欲の向上、語彙習得などに有効であることが分かった。【1】

62. 岡崎敏雄 (1999) 「グループストラテジーの研究について」宮崎里司 J.V.ネウストプニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』147-158 くろしお出版.

先行研究を踏まえた上で、教室をとりまく社会的コンテクストにおけるストラテジーとの関わりの中で学習ストラテジーを捉えなおすことを通じて、ストラテジーの有機的全体性を捉える研究を目指す視座を示している。

63. 春原憲一郎 (1992) 「ネットワーク・ストラテジー―交流の戦略に関する基礎研究―」『日本語学』11 明治書院.

ネットワーキング・ストラテジーには場のネットワーキング・知のネットワーキングに関わる2種類があるとし、アンケート調査、ヒアリングを用いて、学習者が異文化に入っていく過程のプロトタイプを探っている。【40】

64. 春原憲一郎（1999）「学習ストラテジーとネットワーキング」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』183-195 くろしお出版。

「学習」をコミュニケーションや社会的関係性の中に開いていく機構が学習ストラテジーそのものの中に組み込まれている必要がある、との見方から、スキルやストラテジーのみを磨くことへの危惧を論じている。

65. 伴紀子・宮崎里司・アグス・スルヤディムリア（1997）「インドネシア人日本語学習者のインターアクション行動 学習ストラテジーの観点より」『アカデミア文学・語学編』63, 33-43 南山大学。

日本で日本語を学ぶ学習者（大学留学生であるインドネシア人）の日本人とのインターアクションに関して、ダイアリーや日本語担当教師との面接を基に調査した縦断研究の中間報告。日本語能力の高い学習者ほど、インターアクション・タイプが豊富で、ネットワークの種類も広く、接触時間も長い傾向が見られた。【42】

66. 宮副ウォン裕子（1998）「自律的日本語学習支援のためのネットワーキング・ストラテジー」『日本學刊』2, 45-59 香港日本語教育研究会。

香港理工大学の「日本語クラブ」主催のBBQパーティーにおいて、香港理工大学生および日本人ゲストがそれぞれ用いたネットワーキング・ストラテジーのための方策を調査。その結果、双方が相手文化や言語の自律的学習のために、様々なネットワーキング・ストラテジーを使っていることが分かった。【48】

<日本語学習ストラテジー：その他>

67. 池田伸子（1998）「コンピュータを利用した学習時の学習ストラテジー」『広島大学留学生教育』3, 17-27 広島大学留学生センター。

観察および質問紙調査、インタビュー調査を用いて、コンピュータによる学習時の学習ストラテジーを抽出し、コンピュータを用いた日本語学習を促進する指導の基礎を提案。教室学習時に用いられる学習ストラテジーとの比較も行っている。【2】

68. 石橋玲子ほか（1996）「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11, 62-76 お茶の水女子大学内日本言語文化学会。

大学の中級日本語コースにおいて学習の意識化の支援をどのようにコースに組み

入れたかを具体的に記述し、質問紙調査、学習者の自己評価や発話により成果を考察。学習戦略の意識化について言及がある。【5】

69. 板井美佐 (2003) 「話すタスクによる学習戦略教育の指導試案」『拓殖大学日本語紀要』13, 67-79 拓殖大学留学生別科.

学習戦略の意識化、口頭伝達能力の向上、学習者の自律を目的として香港城市大学において実施した学習戦略教育の流れを詳細に記述している。実施後の学習者からのコメントも紹介している。【6】

70. 伊東祐郎 (1993a) 「学習スタイルと学習戦略——個性への対応を考える——」『日本語教育学会秋季大会予稿集』123-128 日本語教育学会.

MBTI をもとに学習スタイルの被験者分布を明らかにし、SILL を用いた調査により、学習スタイルと学習戦略使用の関係をみている。学習者の多様化に対応する指導法の研究への示唆を提示している。【7】

71. 伊東祐郎 (1994) 「日本語指導法：個性と学習戦略からの一考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』20, 95-111 東京外国語大学留学生日本語教育センター.

学習スタイルと学習戦略の使用傾向を質問紙法により調査・分析。学習スタイルによって学習戦略の使用傾向が異なり、その違いが言語能力の達成度にも現れてくることが分かった。教師側の学習者中心の対応のあり方についても考察している。【9】

72. 伊東祐郎 (1999) 「学習スタイルと学習戦略」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習戦略論にむけて』133-145 くろしお出版.

外国語教育における先行研究から学習スタイルを概観するとともに、成人学習者の学習スタイルと学習戦略の関係性について考察し、今後の日本語教育への示唆を提示している。

73. 岡崎敏雄 (1992) 「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』2, 9 - 14 広島大学日本語教育学科.

学習者の多様化の下、「学ぶこと」をどのように実現していくかに答えるものとして自律的学習の領域を取り上げている。自律的学習の骨格を考察している。

74. 岡崎敏雄 (1995) 「年少者言語教育研究の再構成——年少者日本語教育の視点から——」『日本語教育』86, 1 - 12 日本語教育学会.

年少者日本語教育の切実な諸問題を考えるための手がかりとして、年少者教育研究をとりあげ、言語・認知的側面を中心にそこで示されている疑問や模索を再構

成している。

75. 小河原義朗 (1997) 「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』45-4, 438-448.

予備調査で発音学習ストラテジー項目を選定した上で、日本語学校の学生を対象に質問紙調査を行い、発音学習ストラテジー使用の実態を明らかにしている。特に自己評価ストラテジーに着目し、発音能力および発音学習動機との関係をみている。【15】

76. 小河原義朗 (1998) 「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2, 1-12.

オーストラリア国立大学の学生を対象に、発音学習ストラテジー使用について質問紙法により調査している。発音能力および発音学習動機との関係について検討し、結果から効果的な発音指導について考察している。【16】

77. 菊池富美子 (2003) 「日本語学習者の利用するリソースの地域による違い」東京外国語大学卒業論文.

東京都と宮城県の日本語学校で日本語学習リソースに関してアンケート調査を行い、リソース利用の新たな枠組みについて検討している。【19】

78. 工藤節子 (1990) 「自律的学習を考える」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』5, 6 - 31 文化外国語専門学校.

自律的学習を目指すという観点から行った、目標意識化と、教材選択における意思決定能力の育成を図った実験的プログラムを紹介している。ストラテジー・トレーニングについて言及がある。【20】

79. 倉地暁美 (1994) 「ジャーナル・アプローチの展開ー日本語・日本事情教育の新しい方向に向けてー」『日本語教育』82, 123 - 133 日本語教育学会.

外国人学習者の異文化学習のために開発されたジャーナル・アプローチが、学習者の言語習得のプロセスにどのように関与しているかを検討している。

80. グレンジャー, P. (1993) 「言語学習ストラテジー: 「よりよい学習者」とは何かを問い直す」『日本語教育論集』9, 67-89 国立国語研究所日本語教育センター.

ある日本語学習者の一年間に渡る言語学習過程を分析し、その学習過程に貢献したと考えられる主要な変数と学習ストラテジーについて検討したケース・スタディー。なお、本文は英語で記述されている。【21】

81. 関麻由美 (1996a) 「初級日本語学習者に対する学習ストラテジーのコンシャスネス・レイジングの試み」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 101-117 第二言語習得研究会.

3 人の初級日本語学習者に対して学習ストラテジーのコンシャスネス・レイジング（意識化）活動の効果を、活動の前後に行った SILL, アンケート, 授業観察などの結果から記述している。【27】

82. 関麻由美 (2001) 「態度・ビリーフス・学習ストラテジーと環境との関わり—ALT のケーススタディー」『言語文化と日本語教育』22, 13-25 お茶の水大学日本言語文化学会.

態度・ビリーフス・学習ストラテジーについて、これらの学習者要因と環境との関連を、参与観察, アンケート, インタビューなどによって調査している。【29】

83. 谷口すみ子 (1990) 「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71, 197 - 209 日本語教育学会.

初級段階の日本語学習者（理工学系留学生）の学習スタイルと学習ストラテジーを調べるための質問紙法によるパイロット・スタディー。【31】

84. 藤田裕子 (2000) 「学習スタイルと学習ストラテジーの関係—タイ人日本語学習者の現状調査から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』250-255 日本語教育学会.

タイ人日本語学習者を対象に質問紙調査を行い、学習スタイルの各型の相関関係を分析した上で、学習ストラテジーと学習スタイルの関係について調べている。【43】

85. 細田和雅・伊藤克浩・水田直美 (1994) 「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』4, 85 - 90 広島大学日本語教育学科.

ビリーフ調査報告の中で学習ストラテジーについても言及。学習ストラテジーに関するビリーフにおいて、学習者群と日本語教育を専攻する大学生群の回答に際だつ違いは見られなかった。【45】

86. マリオット, H. (1999) 「留学生のマクロ学習ストラテジー」(翻訳 宮崎里司) 宮崎里司 J.V.ネウストブニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』197-208 くろしお出版.

「勉強ストラテジー」に焦点を当て、海外の大学に留学している日本人を対象に、アンケート・インタビューを用いてよりマクロレベルのインターアクションに関して調査している。

87. 村野良子 (2001b) 「高校留学生の日本語学習の支援」『高校留学生に対する日本語教育の方法』373-40 東京堂出版.

留学生の学習支援システムについて支援システムの構造と自律的な学習の支援について考察している。

88. 矢崎満夫 (1998) 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から—」『日本語教育』99, 84-95 日本語教育学会.

外国人児童（モンゴル人4名）が算数文章題で困難を感じた際どのようなストラテジーを用いて対処するかをテスト及び事後のインタビューによって調査、4つのストラテジーが抽出された。教科学習においては「トップダウン・ボトムアップ融合型」学習を考えていく必要があると考察。【51】

89. ルービン, J. (1999) 「学習ストラテジーの教授」(翻訳 R.ネウストプニー) 宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』209-221 くろしお出版.

学習ストラテジーの使用を促進するような教授ストラテジーを考察し、学習ストラテジーを第二言語、あるいは外国語学習コースに含めることの潜在的有効性について論じている。12の具体的な教授ストラテジーがあげられている。

90. 渡辺晴世 (1990) 「学習者のビリーフスとラーニングストラテジー—学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み—」『日本語教育論集』7, 94 - 119 国立国語研究所日本語教育センター.

学習者は言語とその学習をどのように認識しているか、また認識の個人差は学習活動にどのように現れるか。アンケートと授業観察により、ストラテジー使用の要因を探るケース・スタディー。【54】

91. Ariga, R. (2002) Informal Language-Learning: A Strategie Analysis. 『東京女子大学言語文化研究 (Studies in Language and Culture)』11.1-16

教室外の学習場面において言語学習者がどのような学習ストラテジーを用いるかを検証。テープ・ノート・レポートによるデータ1年分を文字化したものを分析している。

92. Nagata, N. (1997) The Effectiveness of Computer-Assisted Metalinguistic Instruction: A Case Study in Japanese. *Foreign Language Annals* 30.2, 187-200.

コンピュータ・プログラムによる複雑な文法構造（ここでは日本語の格助詞）のメタ言語的説明を受けたグループと受けなかったグループについて、達成度テストなどの比較を行い、その効果について考察している。【56】

93. Umino,T. (2002) Foreign Language Learning with Self-instructional Television Materials: an Exploratory Study. Ph.D Thesis Institute of Education, University of London.

イギリス人日本語学習者を対象に、独学用 TV 教材を用いた日本語学習の調査を行っている。調査対象の学習過程を掘り下げるため、ストラテジーに関する定義・分類の整理を行ったうえで、独学用 TV 教材を視聴する際のストラテジー使用について検討している。【60】

3.2 参考文献一覧

- 秋元和枝・坂本裕子（2002）「学習者間の援助ストラテジーによる語彙習得―夜間課程で学ぶ中国帰国者の事例―」『拓殖大学日本語紀要』12, 71-83 拓殖大学.
- 池田伸子（1998）「コンピュータを利用した学習時の学習ストラテジー」『広島大学留学生教育』3, 17-27 広島大学留学生センター.
- 石橋玲子（1993）「日本語学習者の学習ストラテジーの調査と分析―自律的学習の手掛かりとして―」『平成5年度日本語教育学会秋季大会予稿集』135-140 日本語教育学会.
- 石橋玲子（1994）「日本語学習者の学習ストラテジーの調査の分析」『拓殖大学日本語紀要』4, 91-107 拓殖大学留学生別科.
- 石橋玲子ほか（1996）「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11, 62-76 お茶の水大学日本言語文化学会.
- 板井美佐（2003）「話すタスクによる学習ストラテジー教育の指導試案」『拓殖大学日本語紀要』13, 67-79 拓殖大学留学生別科.
- 伊東祐郎（1993a）「学習スタイルと学習ストラテジー―個性への対応を考える―」『日本語教育学会秋季大会予稿集』123-128 日本語教育学会.
- 伊東祐郎（1993b）「日本語学習者の学習ストラテジー選択」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 77-92 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 伊東祐郎（1994）「日本語指導法：個性と学習ストラテジーからの一考察」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』20, 95-111 東京外国語大学留学生日本語教育センター.
- 伊東祐郎（1999）「学習スタイルと学習ストラテジー」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』133-145 くろしお出版.
- 伊東祐郎・楠本徹也（1992）「学習ストラテジー―そのパターン化現象のある一例―」『日本語教育学会秋季大会予稿集』121-126 日本語教育学会.
- 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, 145-160 国際交流基金日本語国際センター.
- 王 伸子（1990）「日本語学習における学習ストラテジーの一考察―ある学習者にみる新出語単語記憶方法の観察―」『名古屋大学日本語学科日本語教育論集』1, 39-47 名古屋大学日本語学科.
- 大北葉子（1995）「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5, 105-124 国際交流基金日本語国際センター.

- 大北葉子(1998)「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育』8, 31-45 国際交流基金日本語国際センター.
- 岡崎敏雄(1990)「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて—第二言語習得論と日本語教育の統合の領域の創出—」『広島大学教育学部紀要』第2部 38, 217-225 広島大学教育学部.
- 岡崎敏雄(1991)「日本語学習者のストラテジーの記述的研究—学習のデザインとストラテジーの記述的研究—」『広島大学教育学部紀要』第2部 39, 233-240 広島大学教育学部.
- 岡崎敏雄(1992)「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』2, 9-14 広島大学日本語教育学科.
- 岡崎敏雄(1995)「年少者言語教育研究の再構成—年少者日本語教育の視点から—」『日本語教育』86, 1-12 日本語教育学会.
- 岡崎敏雄(1999)「グループストラテジーの研究について」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』147-158 くろしお出版.
- 岡崎敏雄・長友和彦(1990)「日本語教育における学習者中心の指導の基盤の確立に向けて—学習者ストラテジーの体系と項目—」『広島大学教育学部紀要』第2部 38, 227-233 広島大学教育学部.
- 岡崎 眸(1996)「読み方の指導—ボトムアップ的読み方から相互交流的読み方へ—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』49, 205-218 お茶の水女子大学.
- 小川貴士(1991)「読みのストラテジー, プロセスと上級の読解指導」『日本語教育』75, 78-86 日本語教育学会.
- 小河原義朗(1997)「外国人日本語学習者の発音学習における自己評価」『教育心理学研究』45-4, 438-448.
- 小河原義朗(1998)「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」『言語科学論集』2, 1-12.
- 加納千恵子(1993)「科学技術日本語の読解に関する一考察—予測・推測, テキスト構造, キーワードによる読解ストラテジー—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 133-151 筑波大学留学生センター.
- 加納千恵子(1998)「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念』凡人社.
- 河合靖(1999)「外国語自律学習研究の3要素—動機づけ, 学習スタイル, 学習ストラテジー—」『言語文化部紀要』37, 67-86 北海道大学言語文化部.
- 川端いずみ(2003)「地域における日本語支援活動の現状と課題」東京外国語大学卒業論文.
- 菊池富美子(2003)「日本語学習者の利用するリソースの地域による違い」東京外国語大学卒業論文.
- 工藤節子(1990)「自律的学習を考える」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』5, 6-31 文化外国語専門学校.
- 倉地暁美(1994)「ジャーナル・アプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に

- 向けて一』『日本語教育』82, 123-133 日本語教育学会.
- グレンジャー, P. (1993)「言語学習ストラテジー:「よりよい学習者」とは何かを問い直す」『日本語教育論集』9, 67-89 国立国語研究所日本語教育センター.
- 河内山晶子 (1994)「日本語学習における読解ストラテジーの研究—ストラテジートレーニングの効果を中心に—」筑波大学修士論文.
- 小宮修太郎 (1996)「論説文等の文章理解に対する読解ストラテジーの影響」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11, 113-131 筑波大学留学生センター.
- 斎藤里美・田中望 (1999)「『学習ストラテジー』は学習者を幸福にするか」宮崎里司 J.V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』173-181 くろしお出版.
- 齋藤禎子 (2003)「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係—留学中のマレーシア政府派遣留学生を対象とした調査から—」『山形大学日本語教育論集』5, 71-84 山形大学教育学部日本語教育研究室.
- 坂根庸子 (1997)「上級学習者の学習ストラテジー」『関西外国語大学留学生別科』7, 97-108 関西外国語大学留学生別科.
- 櫻井勇介 (2003)「タイ国日本語学習者の漢字学習ストラテジーについて」東京外国語大学卒業論文.
- 杉山晴子 (2000)「外国人児童の教科学習支援のための一提案—算数文章題における読みのストラテジー運用の考察から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』172-177 日本語教育学会.
- 関麻由美 (1996a)「初級日本語学習者に対する学習ストラテジーのコンシャスネス・レイジングの試み」『第二言語としての日本語の習得研究』1, 101-117 第二言語習得研究会.
- 関麻由美 (1996b)「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—」『言語文化と日本語教育』11, 48-61 お茶の水大学日本言語文化学会.
- 関麻由美 (2001)「態度・ビリーフ・学習ストラテジーと環境との関わり—ALT のケーススタディー—」『言語文化と日本語教育』22, 13-25 お茶の水大学日本言語文化学会.
- 高木裕子 (1993)「非漢字系日本語学習者の漢字学習に関する実証的研究 (1) —自由放法による初級レベルでの検証—」『関西外国語大学研究論集』57, 169-185 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部.
- 高橋亜紀子 (1998)「中級日本語学習者の読解ストラテジー—韓国人学習者の場合—」『言語科学論集』2, 85-96 東北大学文学部言語科学専攻.
- 田中望・斎藤里美 (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.
- 谷口すみ子 (1990)「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71, 197-209 日本語教育学会.

- 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, 37-50 日本語教育学会.
- 陳毓敏 (2003) 「台湾人日本語学習者の漢字・漢語学習ストラテジーにおける実態調査及び考察」『日本語教育と異文化理解』2, 50-59 愛知教育大学国際教育学会.
- 東保登紀代 (1998) 「『作文』に見られる学習者のストラテジー」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』2, 77-93 大阪大学留学生センター.
- 戸田貴子 (1997) 「モーラリズム習得におけるストラテジーと日本語音声の指導」『日本語教育学会秋季大会予稿集』191-196 日本語教育学会.
- 中村重穂 (1997) 「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」『日本語教育研究』33, 107-112 言語文化研究所.
- 西村よしみ (1993) 「日本語授業における学習者の認知過程と学習ストラテジー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8, 153-173 筑波大学留学生センター.
- 西村よしみ (1994) 「初級日本語授業における学習者ストラテジーと授業研究—内的過程を把握する研究方法と技法の開発について—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』9, 133-148 筑波大学留学生センター.
- ネウストブニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』(第10章 238-268) 大修館書店.
- ネウストブニー, J.V. (1999) 「言語学習と学習ストラテジー」宮崎里司 J.V.ネウストブニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』3-21 くろしお出版.
- 服部美貴 (1996) 「就労目的の日系ペルー人による日本語学習ストラテジー」『日本語教育方法研究会誌』3.1, 30-31 日本語教育方法研究会.
- 浜田麻里 (1999) 「学習者はどのようなストラテジーを使っているか」宮崎里司 J.V.ネウストブニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』69-79 くろしお出版.
- 浜田麻里・折笠摂子 (1994) 「学習者ストラテジーと言語習得—外交官日本語研修における調査から—」『日本語国際センター紀要』4, 1-12 国際交流基金日本語国際センター.
- 春原憲一郎 (1992) 「ネットワーキング・ストラテジー—交流の戦略に関する基礎研究—」『日本語学』11 明治書院.
- 春原憲一郎 (1999) 「学習ストラテジーとネットワーキング」宮崎里司 J.V.ネウストブニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』183-195 くろしお出版.
- 伴 紀子 (1989) 「日本語学習者の適用する学習ストラテジー」『アカデミア文学・語学編』47, 1-15 南山大学.
- 伴 紀子 (1992) 「言語学習のための学習ストラテジー」カッケンブッシュ寛子ほか編『日本語研究と日本語教育』213-223 名古屋大学出版会.
- 伴 紀子 (1999a) 「第二言語学習におけるメタ認知ストラテジーについて」『アカデミア文学・語学編』66, 153-169 南山大学.
- 伴 紀子 (1999b) 「日本語教育における学習ストラテジー研究事始め」宮崎里司 J.V.ネウス

トプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』23-35 くろしお出版.

伴紀子・宮崎里司・アグス・スルヤディムリア (1997)「インドネシア人日本語学習者のインターアクション行動 学習ストラテジーの観点より」『アカデミア文学・語学編』63, 33-43 南山大学.

藤田裕子 (2000)「学習スタイルと学習ストラテジーの関係—タイ人日本語学習者の現状調査から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』250-255 日本語教育学会.

保坂敏子 (1991)「日本語の読解過程に対する学習者自身の意識について」『日本語と日本語教育』20, 33-48 慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター.

細田和雅・伊藤克浩・水田直美 (1994)「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』4, 85-90 広島大学日本語教育学科.

松本和子 (1994)「学習ストラテジーと外国語教育」『外国語研究』30 (梅田倍男教授退官記念号), 115-136 愛知教育大学英語研究室.

マリオット,H. (1999)「留学生のマクロ学習ストラテジー」(翻訳 宮崎里司) 宮崎里司 J.V. ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』197-208 くろしお出版.

水田澄子 (1995)「日本語母語話者と日本語学習者(中国人)に見られる独話聞き取りのストラテジー」『日本語教育』87, 66-78 日本語教育学会.

南之園博美 (1997)「読解ストラテジーの使用と読解力との関係に関する調査研究—外国語としての日本語テキスト読解の場合—」『世界の日本語教育』7, 31-44 国際交流基金日本語国際センター.

宮崎里司 (1999a)「最近の学習ストラテジー研究のいくつかの動向」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』37-52 くろしお出版.

宮崎里司 (1999b)「学習ストラテジーの研究方法論」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』53-65 くろしお出版.

宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編 (1999)『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 くろしお出版.

宮副ウォン裕子 (1998)「自律的日本語学習支援のためのネットワーキング・ストラテジー」『日本學刊』2, 45-5 香港日本語教育研究会.

村岡英裕 (1999)「読解ストラテジー研究—読解能力の習得との関わりから—」宮崎里司 J.V.ネウストプニー共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』117-132 くろしお出版.

村野良子 (1996)「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー—日本語学習の支援のために—」『日本語教育』91, 120-131 日本語教育学会.

村野良子 (2001a)「日本語学習の方法の考察」『高校留学生に対する日本語教育の方法』156-170 東京堂出版.

- 村野良子 (2001b) 「高校留学生の日本語学習の支援」『高校留学生に対する日本語教育の方法』 373-40 東京堂出版.
- 矢崎満夫 (1998) 「外国人児童に対する教科学習支援のための日本語教育のあり方—算数文章題におけるストラテジー運用の考察から—」『日本語教育』 99, 84-95 日本語教育学会.
- 横須賀柳子 (1995) 「日本語の語彙における学習ストラテジー」『日本語教育の課題 ICU 日本語教育 40 周年記念論集』 219-248 国際基督教大学.
- 横須賀柳子 (1999) 「語彙学習及び学習ストラテジーの研究」宮崎里司 J.V.ネウストプニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 97-116 くろしお出版.
- 吉野文 (1999) 「文法的ストラテジー」宮崎里司 J.V.ネウストプニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 81-96 くろしお出版.
- ルービン, J. (1999) 「学習ストラテジーの教授」(翻訳 R.ネウストプニー) 宮崎里司 J.V.ネウストプニー 共編『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』 209-221 くろしお出版.
- 和氣圭子 (2002) 「中上級クラスにおける速読練習と読解ストラテジーへの影響 —学習者へのアンケート調査から—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 17, 127-138 筑波大学留学生センター.
- 渡辺晴世 (1990) 「学習者のビリーフとラーニングストラテジー—学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み—」『日本語教育論集』 7, 94-119 国立国語研究所日本語教育センター.
- 綿貫麻衣香 (2004) 「ポルトガル語学習者の学習者ストラテジー ～留学中学習者と留学未経験者のストラテジー比較～」東京外国語大学卒業論文.
- Ariga, R. (2002) *Informal Language-Learning: A Strategic Analysis*. 『東京女子大学言語文化研究 (Studies in Language and Culture)』 11, 1-16.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R., Campione, J.C. (1983) Learning remembering, and understanding. In Flavell, J.H. and Markham, E.M. (eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. 1 NY: Wiley.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of Language and Teaching, Fourth Edition*. NY: Longman.
- Chamot, A.U. (1987) The learning strategies of ESL students. In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 71-84 London: Prentice Hall.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A.D. (1990) *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. NY: Newbury House Publishers.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grainger, P.R. (1997) Language-learning strategies for learners of Japanese: investigating ethnicity. *Foreign Language Annals* 30.3, 378-385.

- Horwitz,E.K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In Wenden,A. and Rubin,J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129 London: Prentice Hall.
- McDonough,S.H. (1995) *Strategies and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McDonough,S.H. (1999) Learner strategies. *Language Teaching* 32, 1-18.
- Myers,I.B., McCaulley,M.H. (1985) *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Nagata,N.(1997) The Effectiveness of Computer-Assisted Metalinguistic Instruction: A Case Study in Japanese. *Foreign Language Annals* 30.2, 187-200.
- Naiman,N., Fröhlich,M., Stern,H.H., & Todesco,A. (1978) *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan,D. (1999) *Second Language Teaching & Learning*. Newbury House Teacher Development.
- O'Malley,J.M., Russo,R.P., Chamot,A.U. (1983) A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language: The Potential for Research Applications. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.
- O'Malley,J.M. and Chamot,A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford,R. (1989) Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17(2).
- Oxford,R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House. [穴戸通庸・伴紀子訳 (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』 凡人社.]
- Oxford,R.L. (1993) Style analysis survey. University of Alabama, Tuscaloosa AL. Later published in Reid,J. (ed.) (1995) *Language learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle, Boston, 208-15.
- Oxford, R.L., Park-Oh,Y., Ito,S., and Sumrall,M. (1993) Japanese by satellite: Effects on motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*. 26.3. 359—371.
- Rubin,J. (1975) What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9, 41-51.
- Rubin,J. (1987) Learner strategies: Theoretical assumption, research, history, and typology. In Wenden,A. and Rubin,J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.
- Seliger,H. (1984) Processing universals in second language acquisition. In F.e.a.Eckman (ed.) *Universals of second language acquisition*. 36-47 Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker,L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10.3, 209-231.
- Stern,H.H. (1975) What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review* 31, 304-317.
- Stern,H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Umino,T. (1993a) The Role of "monitor" in L2 listening. *SOPHIA LINGUISTICA Working Papers in Linguistics* 33 Tokyo: Sophia University.
- Umino,T. (1993b) The Role of Nonlinguistic Clues in Inferencing in L2 Listening Comprehension. 『世界の日本語教育』 3, 31-48 国際交流基金日本語国際センター.
- Umino,T. (2002) Foreign Language Learning with Self-instructional Television Materials: an Exploratory Study. Ph.D Thesis Institute of Education, University of London.
- Vann,R, Abraham,R. (1990) Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly* 24, 177-198.
- Wenden,A. (1983) Literature review: the process of intervention. *Language Learning* 33, 103-121.
- Wenden,A. (1987)How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In Wenden,A. and Rubin,J. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 103-117 London: Prentice Hall.
- Wenden,A. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. NJ: Prentice Hall.
- Wenden,A. and Rubin,J. (eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

『言語情報学研究報告』No.5 (2004)

第二言語学習ビリーフ研究に向けての 基礎調査

海野 多枝

(東京外国語大学助教授)

張 美淑

(パゴダ語学院講師)

秋山 佳世

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

野村 愛

(東京外国語大学大学院博士前期課程)

はじめに

本稿は、これまでの第二言語学習ビリーフ（以下「ビリーフ」）研究を概観し、まとめたものである。したがって、何らかの研究設問に答えることを目的としておらず、今後のビリーフ研究にとって有益だと思われる資料を整理して提示することを目指した。

第1章では、先行研究に見られる「ビリーフの定義」および「ビリーフ研究の背景と意義」について、代表的なものをまとめる。続く第2章では、ビリーフに関する先行研究のうち、実証的なものについて概観し、各々の研究における「著者」、「発表年」、「調査地」、「調査対象に関する情報（「目標言語」、「出身」、「社会的身分」、「人数」を含む）」、「調査の目的」、「調査方法」、「ビリーフの領域」などの情報を一覧表の形で整理・提示することを試みる。さらに第3章では、ビリーフ研究に関する参考文献を注釈とともに紹介する。なお、この参考文献一覧に載せた論文のうち、実証的研究については、第2章の先行研究表との相互参照が可能となっている。

なお、時間的な制約により本稿に収録することができなかった先行研究もあるが、それらの収集・整理については今後の課題としたい。本稿が今後のビリーフ研究において役に立てば幸いである。

1 第二言語学習ビリーフとは

1.1 ビリーフの定義

‘Beliefs about Language Learning’ という場合の ‘beliefs’ は、日本語の先行研究では「信念」、「確信」、「言語学習観」、「ビリーフ」、「ビリーフス」など様々に訳されている。あるいは、訳さずにそのまま beliefs と用いるものもある。また、教師に焦点を当てた場合には、「言語教育観」という用語が使われることもある。ここでは、このような言語学習と言語教育に関する ‘beliefs’

に限った用語として、いずれの場合にも「ビリーフ」というカタカナ表記に統一することとする。

言語学習におけるビリーフの定義は、研究者によってさまざまであるが、その内容はそれほど違いがないように思われる。また、先行研究によっては、特にビリーフを定義していないものも多い。例えば、Wenden (1987) の場合、ビリーフは学習者の言語学習に対する意見から列挙することが可能であるとしながら、ビリーフの定義については特に触れていない。Wenden 以外にもビリーフを特に定義していない先行研究は多数あるが、それらの文脈からはビリーフが、「言語学習に対する学習者の意見」を意味していることが読み取れる。これまでのビリーフ研究において、ビリーフの定義について触れた文献とその内容は以下の【表 1】の通りである。

【表 1】ビリーフの定義

文献	定義
Horwitz (1987)	言語学習に関わるさまざまな問題や側面についての学習者の意見
Rubin (1987)	学習者の持つ言語学習に対する考えやイメージ
板井 (1999, 2001)	学習者が言語学習に対して意識的・無意識的に抱いている態度や意識
岡崎 (敏) (1998)	言語教育を考えるにあたって、どのような言語で (第二言語か母語か)、どのような部分について (内容)、どのような方法 (方法) で教えると、どのような効果が得られるか (評価)、また、どのような理念に基づいて教えればよいか (理念) などに関わる考え方
木谷 (1998)	言語学習とはこうあるべきだとか、このように学習すれば効率的に習得できるとかといった言語学習についての信念や考え方
張 (2004)	何のために目標言語を勉強しているか、言語学習をどのように進めればより効率的に習得できると思うか、言語学習のために教師には何を期待しているかなどに関わる考え方
橋本 (1993)	具体的な学習行動の背後でそれを支える心的態度や信念
林 (1992)	言語学習に対する考えや思い
保坂・土井 (2001)	(学習経験に基づいた) 学習方法や効果に対する考え方
細田ほか (1994)	学習者が言語学習について抱く信念の総体であり、外国語学習の認知要因のひとつ
水田ほか (1995)	学習者が言語学習 (言語そのものに対することがらも含む) について抱く信念の総体であり、学習者の認知要因のひとつ
渡辺 (1990)	言語学習の様々な側面・次元について学習者が知っていること・信じていること

1.2 ビリーフ研究の背景と意義

ビリーフが注目され、研究されるようになった背景には、学習者中心主義の流れ、ストラテジーとビリーフの関係、教授法の改革などがあると考えられる。

1970年代から、従来の、教師主導で進められ、学習者は受身的な立場で学習する教育の欠点が指摘され、学習者を中心とする教育が考えられるようになった。そして、学習者の目的、到達の目標、その内容、学習の方法や授業のやり方など、学習者の条件を優先し、学習者が学びやすい環境を整え、学習効率を上げようとする動きが出てきた。このようにして、学習の動機やストラテジーなど学習者の心理や行動様式が研究されるようになったが、ビリーフもその中の一つである。

この学習者中心主義の流れから、学習者が言語をより効率的に習得できるように、使用する学習ストラテジーの研究が盛んになったが、そのストラテジーとビリーフの関係もビリーフが注目されるようになった一つの要因である。言語学習は授業以外のときの学習も重要であるが、学習者が学習ストラテジーをうまく使うことができれば自律学習の成功につながる。そのストラテジーを選択する際にビリーフが影響しているのである。例えば、「外国語学習のもっとも重要な部分は語彙を学習することだ」というビリーフをもっている学習者は、学習時間の中で語彙を暗記する割合が多くなる、といったようなことである。

Roberta (1987) は、ヒリーフという言葉を直接使っていないが、学習者は言語をどのように学ぶかという自分の哲学 (philosophy) をもっており、これが言語学習へのアプローチを導き、学習やコミュニケーションにおいて使用されるストラテジーが明らかになってくるとして、ストラテジーとビリーフの関係を述べている。

また、Wenden (1987) は、ビリーフから学習ストラテジーを導き出すことも可能だと述べている。このように、研究で明らかになった学習ストラテジーとビリーフの関係から、ビリーフの研究が注目されるようになった。

さらに、ビリーフが注目されるようになった背景には、「教授法の改革」がある。第2次世界大戦後の言語教育に最も影響を与えた教授法としてオーディオリンガル・アプローチがあるが、これは言語構造学から生み出されたもので、言語の形式面に重点がおかれた。しかし、いくら言語の構造を学習しても実際に話せるようにはならないという問題が出てきたため、コミュニケーション重視の教授法開発が進められた。そして、コミュニケーション・アプローチのような言語運用に重点をおいた授業が行われるようになったが、言語を体系的に学んできた学生の中には、この教授法になじめない者もでてきた。このような問題から、学習者に受け入れられる教授法はどのようなものか、ということに焦点があてられ、学習者のビリーフが研究されるようになった。

ビリーフ研究は、学習ストラテジーへの影響、自律的な学習の支援、教授法の改革との関係でその意義が唱えられている。これまでのビリーフ研究において、ビリーフ研究の意義について触れている文献とその内容を【表 2】にまとめる。ⁱ

ⁱ 英語の文献については、執筆担当の張が訳した。

【表 2】ビリーフ研究の意義

文献	意義
Cotterall (1995)	学習者が目標の設定、教材とタスクの選定、練習の計画、モニターや評価といった一連の方策を使う能力、つまり学習者の自律性の違いは言語学習に対する学習者のビリーフの違いによって説明される。そのため、自律性を養うための支援を行なう前に、自律性を含むビリーフや行動においての変化に関わる学習者のレディネスを判断することが必要である。
Horwitz (1987)	学習者のビリーフの違いによって学習者の教室活動への取り組み方やストラテジー使用に差が現れるため、学習者のビリーフを把握することは重要である。さらに、学習者のビリーフは、認知スタイルや情意的な諸要因に比べて変化させることが容易であるため、学習者のビリーフで阻害要因になっているものを取り除けば、学習を促進させることも可能である。
Rubin (1987)	学習者の学習ストラテジー使用の実態をよく理解するためには、学習に対する学習者のビリーフを明らかにする必要がある。
Wenden (1987)	ビリーフは学習者の言語学習に対する意見から列挙することができ、これらのビリーフから学習ストラテジーを導き出すことも可能である。そのため、言語学習についての学習者のビリーフを知ることは、学習ストラテジーとの関係を理解する上で重要である。
板井 (1999, 2001)	学習者のビリーフを把握することは、学習行動の背後でそれを支える学習者の信念を把握するという意義のほかに、学習行動を学習者が客観的に把握することで、自らの学習行動を内省し改善する契機を与える意味がある。
岡崎 (智) (2001)	教師のビリーフに注目し、「海外での日本語学習者人口の増加に伴い、今後の日本語教育では日本語を母語とする日本語教師と日本語を母語としない日本語教師との連携、協力が重要であるため、両者はどんな点で意識や考え方が違っているのかということを把握する必要がある」と述べている。
河野 (1995a)	ビリーフやそれに基づく学習ストラテジーを変化させなくとも、ビリーフや学習ストラテジーの学習者による違いをレディネスの一つとして考慮し、教授法の選択など、コースデザインに生かすことも考えられる。さらに、日本語教師が信じるビリーフを学習者に強要しないためには、日本語教師はどのようなビリーフを持つ学習者が優れた学習者だと考えているか、実際に優れた学習者がどのようなビリーフを持っているかを調べ、そのずれを見る必要がある。

刈谷 (1992)	教師が学習者のビリーフを知ることは、学習者が熱心に取り組める学習活動を考える上で必要である。
木谷 (1998)	学習者と教師のビリーフの様相を地域別・国別に分析することは、内外の日本語教育の現場に対して重要な情報を与えるものである。
齋藤 (1996)	教師による学習者への自律的学習の支援に着目し、教師が自分と学習者とのビリーフの違いを認識した上で、具体的支援の方法を決定していくことの重要性を強調している。
林 (1992)	教師が教授・学習過程についての学習者のビリーフを把握することができれば、それをもとに、学習者と教師のビリーフの違いを意識的に把握し、学習者にとって学習が意義のあるものとなるよう対応を考えていくことができる。

2 第二言語学習ビリーフに関する実証的先行研究の概観

本章では、第二言語学習ビリーフに関する先行研究のうち実証的なものを取り上げ、表の形でまとめる。表は、各々の研究について「著者」、「発表年」、「調査地」、「調査対象に関する情報（「目標言語」、「出身」、「社会的身分」、「人数」を含む）」、「目的」、「調査方法」、「ビリーフの領域」などの情報を、簡潔な形で整理・提示しようと試みるものである。以下では、本表の見方を示す。

本表は、「著者」の名前（アルファベット順→五十音順）に従って配列されている。「調査地」や調査対象の「出身」欄には、基本的には国名を載せるが、台湾や香港、ハワイなどについては各論文中の記述に従う。また、「出身」や「社会的身分」の欄には（ ）に入った数字が付記されているものがあるが、それらの数字は各々に該当する調査対象者の人数を示す。つまり、それらは「合計」の欄に記載されている人数の内訳である。

「目的」欄においては、各研究の主要な目的を、ビリーフの“記述”，“比較”，“変容”ⁱⁱのうちの何に着眼したのか、という観点からの分類を試みた。また、上記三つの目的以外に特定の目的が設定されているものについては、具体的に記載した。

一方、今日までに行われてきた実証的なビリーフ研究の方法論に着目すると、Horwitz (1987) の BALLI をはじめ、アンケートを用いたものが大多数を占めている。アンケートの形式は選択式のものが広く用いられているが、自由記述式の項目を併用している研究もある。Wenden (1987) はその研究方法としてインタビューを用いたが、小玉・古川 (2001) では、ナラティブ分析（社会言語学的インタビュー）によりビリーフを記述する手法が採られている。そのほかには、少数ではあるが、比喩作成（岡崎・池田・影山 1999）、PAC 分析法（安・渡辺・才田 1995）

ⁱⁱ 本論文におけるビリーフの“記述”を目的とした研究とは、ある人や集団のビリーフを調査し、その傾向を明らかにすることを目的としたものであり、ビリーフの“比較”を目的とした研究とは、ある人や集団間のビリーフ傾向を比較し、相違点の有無や内容を明らかにすることなどを目的とした研究のことである。また、ビリーフの“変容”を目的とした研究においては、時間の経過や何らかの影響・介入などを経て（あるいは、それに伴って）ビリーフに“変容”が見られるかどうか、どのような変容が見られたか、などを明らかにすることをその目的としている。

などによる研究や、刺激回想法による内省記録（春原 1991）、教師のジャーナル（菅原 1994）、日記（関 2001）などを分析用の資料とする研究も報告されている。

そこで、本表の「調査方法」欄には、まず、研究に用いられた方法を載せる。例えば、「アンケート」が用いられた場合、最初にその旨を載せ、次にその下位情報として「選択式／自由記述式」の区別やアンケートの種類・作成方法、項目数などを、可能な限り併記することとする。

そのほか、紙面の都合上、各項目の欄内に収まらない情報や補足説明には※印を付け、備考欄に載せたほか、年は一部簡略化して載せた。なお、基本的に、表ではもとの論文中で使用されている言葉や用語を用い、英語で著された研究の内容については和訳ⁱⁱⁱした。

ⁱⁱⁱ 執筆担当の秋山が訳した。

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
1	Allen (2002)	アメリカ	—	アメリカ	外国語教師	2923
2	Cervantes & Sakui (1995)	日本	英語 —	日本 ※ 教師の出身は明記されていない	大学生(3) ライティングの授業の教師(1)	4
3	Cotterall (1995)	ニュージーランド	英語	中国, タイ, 台湾, インドネシア などを含む32カ国	成人ESL学習者	139
4	Cotterall (1999)	ニュージーランド	英語	日本(31), 中国(18), タイ(17), 英語コースの学習者※ 韓国(15), 台湾(9), ベトナム(9), スリランカ(7), 香港(6), インドネシア(5), ロシア(3), ラオス(2), マレーシア(2), ソマリア(1), ペルー(1), ドイツ(1), カンボジア(1), フィリピン(1), ニュージーランド(1), ユーゴスラビア(1)		131
5	Horwitz (1987)	アメリカ	ESL	コスタリカ(1), エルサルバドル(1), 大学生 ガーナ(1), インドネシア(2), 日本(2), 韓国(1), レバノン(1), マレーシア(6), メキシコ(6), 中華民国(台湾)(4), サウジアラビア(2), ベネズエラ(5)		32
6	Horwitz (1999)	アメリカ	フランス語	アメリカ	大学生	※
	アメリカ	スペイン語	アメリカ	大学生		
	アメリカ	ドイツ語	アメリカ	大学生		
	アメリカ	日本語	アメリカ	大学生		
	アメリカ	—	アメリカ	大学教師		
	韓国	EFL	韓国	大学生		
	台湾	EFL	台湾	大学生		
	キプロス	EFL	トルコ	大学入学以前の学習者		
	キプロス	EFL	キプロス	大学入学以前の学習者		
7	Kern (1995)	アメリカ	フランス語 —	アメリカ アメリカ※1	大学1年生※2 フランス語教師(12)	300 ※3
8	Mantle-Bromley (1995)	アメリカ	スペイン語・フランス語	アメリカ	中等学校生(114)※1 中等学校生(94)※2	208
9	Mori (1999)	アメリカ	日本語	アメリカ／カナダ(153), 韓国(11), タイ／シンガポール／ インド(11), 中国／台湾(4), 日本(4), 英国／フランス／ ドイツ(3), ヨルダン(1)	高校生(1), 大学生(164), 卒業生(22)	187

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
ビリーフの比較	アンケート ・ FLEC ※1 (32項目)	※2 明記されていない	※1. The Foreign Language Questionnaire
・ ビリーフの記述 ・ ビリーフの比較 (学生と教師)	インタビュー フィールドノート (教師による)	ライティング	
ビリーフの記述	アンケート (26項目)	・ 教師の役割 ・ フィードバックの役割 ・ 学習者の自律性 ・ 学習能力への学習者の自信 ・ 言語学習経験 ・ 学習方法 (取り組み方)	
ビリーフの記述	アンケート (90項目)	・ 教師の役割 ・ フィードバックの役割 ・ 学習者の自己効力感 ・ 重要なストラテジー ・ ストラテジーと関連した行動の特質 ・ 言語学習の性質	※ ヴィクトリア大学におけるコース
・ ビリーフ項目 (BALLI) の開発 ・ ビリーフの記述	アンケート ・ BALLI※ (34項目)	・ 外国語学習の適性 ・ 言語学習の難易度 ・ 言語学習の性質 ・ 学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー ・ 動機	※ Beliefs about Language Learning Inventory
ビリーフの比較	アンケート ・ BALLI('87) (34項目)	・ 言語学習の難易度 ・ 外国語学習の適性 ・ 言語学習のプロセス ・ コミュニケーション ・ 動機と学習者の期待	※ 本研究は、様々な背景 (文化など) をもつ学習者のビリーフをBALLIにより明らかにした7つの先行研究の結果を比較したもの
・ ビリーフの変容 (学期の最初と最後) ・ ビリーフの比較	アンケート ・ BALLI('85, '88) (34項目) ・ 教師用BALLI ('85) (27項目)	・ 言語学習の難易度 ・ 外国語学習の適性 ・ 言語学習の性質 ・ 学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー ・ 学習者の動機と期待	※1. そのうち4名はフランス語のネイティブスピーカー ※2. 第一学期の学生179名、第二学期の学生109名 ※3. 学生288名のうち、分析の対象となったのは180名
・ ビリーフの記述 ・ ビリーフの変容	アンケート ・ AMTB参考※3 (38項目) ・ BALLI('88)参考 (29項目)	・ 外国語学習の適性 ・ 言語学習の難易度 ・ 言語学習の性質 ・ 学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー ・ 教師の役割	※1. 第二学期の学生 ※2. 第三学期の学生 ※3. Attitudes and Motivation Test Battery (Gardner, Smythe, & Clement, 1974) 本研究はビリーフのほか、態度や動機に焦点をあてている
・ ビリーフの記述 ・ 二つのビリーフ領域の 関連を探索	アンケート (a) 認識論的 ビリーフアンケート※1 (40項目) (b) 言語学習 ビリーフアンケート※2 (92項目)	(a) 1. 定着した能力 2. 単純な知識 3. 短時間の学習 4. 特定の能力 5. 全知の権威 (教師) (b) 1. 生得的能力 2. 短時間の学習 3. 単純な知識, 4. 曖昧さの回避 5. 統合の回避, 6. 確定した知識 7. 確定した知識, 8. 権威 (教師) への依存, 9. 日本語の難易度 など、全17領域	※1. Epistemological belief questionnaires (Schommer 1995) の short version を用いた ※2. Schommer('90)のビリーフ領域を一部応用した

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
10	Peacock (2001)	香港	(英語)	香港(98%) 西洋(2%)	ESL教師研修生	146
11	Rifkin (2000)	アメリカ	アラビア語(47) 中国語(73) フランス語(220) ドイツ語(117) イタリア語(57) 日本語(137) ロシア語(158) スペイン語(171) スワヒリ語+ヨルバ語(23)	アメリカ	大学生	1004
12	Sakui & Gaies (1999)	日本	英語	日本	大学生	1296
13	Shimizu & Green (2002)	アメリカ	—	アメリカ	日本語教師	251
14	Wenden (1987)	アメリカ	※1.	アルゼンチン(1), オーストリア(1), 成人学習者 ブラジル(3), スリランカ(1), (アメリカ在住2年未満) 中国(1), コロンビア(1), ハンガリー(1), イスラエル(1), イタリア(2), 日本(8), 韓国(1), ポルトガル(1), スペイン(1), 台湾(1), ユーゴスラビア(1)		25
15	White (1999)	ニュージーランド	日本語／スペイン語	ニュージーランド	大学生※1	23※
16	Yang (1999)	台湾	EFL	台湾	大学生	505
17	秋山 (2003)	インドネシア	日本語	インドネシア	高校生 大学生 社会人	399
18	安ほか (1995)	日本	日本語	韓国	大学生	4※
19	石橋ほか (1996)	日本	日本語	アメリカ(3) カナダ(3) オーストラリア(2) 台湾(2) メキシコ(1) ペルー(1)	AET AET AET 日本語学校生 日本語学校生 飲食業従事者	12

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
・ビリーフの比較 (研修中の教師と熟練教師※) ・ビリーフの変容 ・ビリーフと他の要因との 関係を探る (ビリーフとESL能力) ・アクションプランの 計画と実行	アンケート ・BALLI('85)	・言語学習の性質 ・言語学習の難易度 ・外国語学習の適性 ・発音 ・言語学習ストラテジー	※ 熟練教師のビリーフデータは、 Peacock('99)のものを用いている
ビリーフの比較 (Horwitz('88)との比較、 学習者のレベル、目標言語、 学習機関の規模・性質による 比較)	アンケート ・BALLI +14項目	・言語学習の難易度 ・言語学習の適性 ・言語学習プロセスの性質 ・学習ストラテジーとコミュニ ケーションストラテジー ・言語学習の動機	
・ビリーフ調査票の開発 ・アンケートから得られた データを補うものとしての インタビューの有用性の 調査 ・ビリーフの記述	アンケート※1 (45項目) インタビュー	※2. 調査の時点では、ビリーフの 領域は特に定められていない (調査後に因子分析がなされている)	※1. 日本で英語を学ぶ学習者用に 開発された調査票
ビリーフの記述	アンケート	・文化的伝統 ・漢字の難易度 ・情意的指向 ・適性 ・漢字の有用性 ・漢字の将来への期待	
ビリーフの記述	インタビュー	※2. ・言語を使う ・言語について学ぶ ・個人的要因は重要である	※1. 明記されていない ※2. これらは、インタビューから 得られたビリーフを分類したもの
ビリーフの変容 (自己学習の経験の前後)	現象記録法 ・インタビュー ・自由記述式 アンケート ・順位づけ ・シナリオ ・yoked subject procedures	自己学習	※1. 教室ではなく、遠隔地において 外国語学習を受けている初級学習者 (以前に他の外国語学習経験がある) ※2. これは1～3段階の被験者数で、 そのうち19名が4・5段階まで
ビリーフと学習ストラテジー の関係を探る	アンケート ・BALLI('87) ・SILL('90) ・自由記述式質問 (2項目)	・外国語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習ストラテジーとコミュニ ケーションストラテジー ・動機	
ビリーフの記述	アンケート※ (64項目)	・言語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習ストラテジーとコミュニ ケーションストラテジー ・教師 ・媒介語 ・学習者の自律性	※ BALLI('87)、板井('99)、木谷('98)の ビリーフ領域・項目を参考に、 独自の項目を付け加えたもの
・ビリーフの比較 (成績上位者と下位者) ・ビリーフの変容 (研修の前後)	PAC分析法	授業観	※ 研修に参加した20名のうちの、 成績上位者2名、下位者2名
ビリーフの変容	アンケート ・BALLI('88)	・言語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・言語学習の動機と期待 ・学習とコミュニケーションスト ラテジー	

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
20	板井 (1997)	中国	日本語	中国	大学生(37) ※1	44
			—	中国(6)	日本語教師	
			—	日本(1)	日本語教師	
21	板井 (1998)	香港	日本語	中国	大学生(316)※	332
			—	日本(10)	日本語教師	
			—	中国(6)	日本語教師	
22	板井 (1999)	中国	日本語	中国	大学生※	118
23	板井 (2001)	香港	日本語	中国	大学生※1	511
24	糸井 (2003)	日本	英語	日本	大学生※	147
25	尹 (2001)	中国	日本語	中国	日本語主専攻の大学生 (1年生(35), 2年生(25), 3年生(29))	89
26	印道・岡野 (1995)	日本	日本語	イギリス, アメリカ	大学生(29)※	39
			—	日本	教師(10)	
27	大北 (1995)	アメリカ (ハワイ)	日本語	英語母国語話者 中国語話者※1 韓国語話者※1	大学生	84 ※2
28	大北 (1998)	ハワイ テキサス	日本語	・すべての被験者が第一言語で 漢字を学習していない (両地域とも、約90%の 被験者の第一言語は英語) ・ハワイでは過半数が日系人, テキサスでは過半数は白人 ※1	大学生	452 ※2
29	王ほか (1998)	日本	—	韓国	日本語教師	45
30	岡崎(智)ほか (2000)	中国	日本語	中国	大学生(594) 日本語教師(70)	664

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (1年生と3年生, 日本人教師と中国人学習者, 成績上位者と下位者)	アンケート ・中国語版BALLI ※2	・言語学習に対する適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・言語学習の動機 ・教師への要求 ・媒介語	※1. 1年生17名、3年生20名 ※2. 橋本 ('93) + α
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (学年別、日本人教師と 中国人教師と学習者)	アンケート ・中国語版II BALLI	・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・教師への要求 ・媒介語	※ 香港中文大学日本研究学科117名、 香港大学日本学科93名、香港城市 大学商業及び管理学系国際貿易専攻 92名、香港理工大学言語・ビジネス 学位14名
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (学年別、板井('97)の中国版 BALLIの結果と今回の結果)	アンケート ・中国語版II BALLI	・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・教師への要求 ・媒介語	※ 1～3年生各2クラス
ビリーフの記述	アンケート ・北京語版MBLSP ※2	・動機 (BF) ・学習ストラテジー ・学習活動上の好み	※1. 香港大学33名、香港城市大学商業 及び管理学系国際貿易専攻76名、 香港城市大学言語学系261名、 香港科学技術大学138名 ※2. Motivations, Beliefs, Learning Strategies, and Learning Preferences
ビリーフの記述	アンケート ・BALLI('85, '88)	・言語学習の難しさ ・外国語の才能 ・言語学習の特質 ・コミュニケーション・ストラ テジーと学習ストラテジー ・学習者の動機と期待	※ 英語を専攻する大学1年生
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (学年別)	アンケート ・改訂版BALLI	・言語学習に対する適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・言語学習の動機	
・ビリーフの比較 (教師と日本語学習期の学習者, 受け入れ企業と研修中の学習者) ・ビリーフの変容 (同一学習者における日本語学習期と 企業研修期)	アンケート	・日本語の学習目的 ・日本語能力四技能の重要度 ・有用な教室活動	※ New Castle University (イギリス), Reeds University (イギリス), University of Kansas (アメリカ)
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (学年別)	アンケート (筆者作成)	漢字学習	※1 母国で漢字学習をしなかった者 ※2 84名のうち、77名(92.8%)が英語 母国語話者であり、57名(70%)が 日系人および日系混血
ビリーフの比較 (教科書、学校)	アンケート (ビリーフについて は5項目)	漢字学習	※1. 論文中には、調査対象となった 3つのグループごとに、第一言語別・ 人種別の被験者の人数構成が明記 されている ※2. ハワイ大学マノア校('94)197名、 同校('95秋学期・'96春学期)143名、 テキサス大学オースチン校 ('96秋学期) 112名
ビリーフの変容 (日本語教師研修を経て)	アンケート (選択式・自由 記述式)	・第6次教育課程導入に伴う 意識や授業の変化 ・研修で扱った教室活動に対する 考え方 ・コミュニケーション重視の授業を する上での問題点と、今後の 授業での希望	
ビリーフの比較 (中国人学習者と中国人 教師、南北地域差)	アンケート ・中国語版BALLI※1 (65項目)	※2. 明記されていない	※1. 橋本('93)を元に一部書き換え + 3項目

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
31	岡崎(智) (2001)	中国	日本語	中国	大学生(594)	845
		中国	—	中国(116)	日本語教師	
		日本	—	日本(135)	日本語教師	
32	岡崎(智) (2003)	タイ	日本語	タイ(64)	日本語教師	124
			—	日本(60)	日本語教師	
33	岡崎(眸) (1996)	日本	—	日本 日本以外※1	日本語教授法科目受講生 (学部生・院生・研究生)	33 ※2
34	岡崎(眸)ほか (1999)	日本	日本語	中国(74), 台湾(23), 韓国(32), タイ(1)	日本語学習者※	130
35	岡崎(眸)・堀 (2000)	韓国	日本語	韓国	大学生（日本語専攻）	73
36	岡崎(敏) (1998)	日本	—	日本	教師※	8,962
37	岡崎(敏) (2000a)	日本	—	日本	教師※	8,962
38	岡崎(敏) (2000b)	日本	—	日本	教師※	8,962
39	小野 (2004)	日本	日本語	ビルマ	中学生(1) 大学・院生、研究生(15) 日本語学校生(4) 学生（その他）(2) 研究者(3) ビルマ語教師(1) 公務員(1) アナウンサー(1) エンジニア(1) 飲食店(5) 無回答・不明(6)	40
40	加藤 (1999)	日本	日本語	インドネシア	留学生※	10
41	刈谷 (1992)	日本	日本語	韓国(20), 台湾(5), 中国(1), インドネシア(3)	日本語学校で学ぶ学習者	29
42	河野 (1995a)	日本	英語※1	日本	大学生 (日本語教師養成課程)	62
43	河野 (1995b)	日本	英語※	日本	大学生 (日本語教師養成課程)	62

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
ビリーフの比較 (日本語母語話者教師と 非母語話者教師と 中国人学習者)	アンケート ・改訂版BALLI※	・日本語・外国語学習の困難さに 関する認識 ・中国人学習者に対する期待度 ・各言語技能に関する難易判定 ・外国語学習に対する姿勢	※ 橋本('93)+α
ビリーフの比較 (タイ人教師と日本人教師)	アンケート ・改訂版BALLI (65項目)	※ 明記されていない	
ビリーフの変容 (教授法の授業前後)	アンケート ・BALLI('87)+α (44項目)	※3. 明記されていないが、「教師 学習者ロール」「発音の正確さ」 「誤り」「曖昧さへの寛容度」 「言語の捉え方」「外国語の学習法」 などに関する項目に注目して いる	※1. 日系パラグアイ人1名を除く 全員がアジア漢字圏出身者 ※2. 日本語を母語としない外国人学生 16名、日本語を母語とする学生17名 なお、この人数はコース終了時の ものであり、データとしての有効数は 25名分
ビリーフの記述	比喻作成	日本語教師のイメージ	※ 日本語学校か、大学の予備教育の 教育機関に所属する学習者
ビリーフの変容 (日本語学習前後)	アンケート ・改訂版BALLI※	・外国語学習の適性 ・外国語学習の性質 ・コミュニケーションストラテジー ・外国語学習への動機 ・外国語学習の難易度	※ 今回の被調査者用に手を加えて 改訂したもの
ビリーフの記述	アンケート	言語教育観	※ 日本語教育が必要な全国の外国人 年少者の在籍する公立小・中学校の 日本語教育に関わる教師
ビリーフの比較 (教師の属性)	アンケート	言語教育観	※ 日本語教育が必要な全国の外国人 年少者の在籍する公立小・中学校の 日本語教育に関わる教師
ビリーフの比較 (教師の属性)	アンケート	言語教育観	※ 日本語教育が必要な全国の外国人 年少者の在籍する公立小・中学校の 日本語教育に関わる教師
ビリーフの記述	アンケート ・選択式※1 (52項目) ・自由記述式※2 (12項目)	・言語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習・コミュニケーション ストラテジー ・言語学習の動機 ・媒介語について ・自律性について ・日本語について (自由記述式) ・来日について (自由記述式)	※1. BALLI('87)と、木谷('98)、藤井 ('02)、秋山('03)の項目を参考に 7 領域 ※2. 藤井('02)を参考に、2領域
ビリーフの記述	アンケート	メディア (学習期待、好み、難しさの知覚)	※ 大学院進学のため日本語学校の 予備教育コースに通う男性
ビリーフの比較 (授業態度が対照的という 印象を教師に与えた 2クラス)	アンケート ・BALLI('87)	・外国語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習ストラテジーとコミュニ ケーションストラテジー ・動機	
ビリーフの記述	アンケート※2	・言語学習の適性 ・言語学習の困難度 ・言語学習の性質 ・学習とコミュニケーションスト ラテジー ・言語学習の動機づけ	※1. 被調査者は、まず自分自身の英語 学習について回答し、次に、日本語 能力上位者および下位者の回答を 予想した ※2. BALLI+橋本('93)の一部
ビリーフの記述	アンケート ・BALLI	・言語学習の適性 ・言語学習の困難度 ・言語学習の性質 ・学習とコミュニケーションスト ラテジー ・言語学習の動機づけ	※ 被調査者は、まず自分自身の英語学習 について回答し、次に、日本語能力 上位者および下位者の回答を予想した

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
44	木谷 (1998)	極東ロシア	日本語	ロシア	大学生	195
45	小玉・古川 (2001)	日本	日本語	東アジア(1), 東南アジア(2), 中東(1), 南アジア(1), 中央アジア(1), 南米(1), ヨーロッパ(1)	日本語教師 (国際交流基金長期研修生)	8
46	齋藤 (1996)	日本	日本語	韓国(39), 中国(7), 台湾(2), ミャンマー(1), 英国(1), カナダ(1)	日本語学校の学生	93
47	齋藤 (1998)	日本	—	日本(42)	日本語教師	4
			日本語	韓国	成人 (大学生(2), 会社員(2))	
48	櫻井 (2003)	タイ	日本語	タイ	高校生	311
49	菅原 (1994)	日本	—	日本	教師	1
50	関 (2001)	日本	日本語	アメリカ(1), イギリス(1)	ALT	2
51	多田 (2004)	日本	日本語	ブルガリア	学習者（日本での日本語 学習経験がある学習者）	29 ※1
52	田中・北 (1996)	日本	日本語	中国, 韓国※1	大学留学生別科の学生	30
53	田中・北 (1997)	日本	日本語	中国(37), 韓国(4)※1	大学留学生別科の学生	41
54	張 (2002)	韓国	日本語	韓国	大学生	117
55	張 (2004)	韓国	日本語	韓国	高校生※1 (1年生(14), 2年生(18), 3年生(10))	42 ※2
56	富岸 (2000)	スリランカ	日本語	スリランカ	中等教育の学習者(186) ※1	203
			—	スリランカ	日本語教師(17) ※2	

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
ビリーフの記述	アンケート※	・教師の役割 ・学習者の自律性 ・言語学習の適性 ・言語学習の本質 ・動機	※ Horwitz('87)+Cotterall('94)
ビリーフの記述	ナラティブ分析 (社会言語学的 インタビュー)	教育実習	※ 論文中で考察されているのは2名の ナラティブ
ビリーフの比較 (学習者と教師)	アンケート ・BALAI※ (30項目)	自律的学習(「学習目的」「学習 方法」「学習素材」「評価・セルフ モニター」「学習中の気持ち」 「学習環境」「教師への依存」)	※ Beliefs about Learner Autonomy Inventory: BALLI('87)に倣って作成
ビリーフの変容 (コース開始時・終了時)	アンケート ・BALAI※ (30項目)	自律的学習(「学習目的」「学習 方法」「学習素材」「評価・セルフ モニター」「学習中の気持ち」 「学習環境」「教師への依存」)	※ Beliefs about Learner Autonomy Inventory: BALLI('87)に倣って作成
ビリーフの記述※1	アンケート※2 (7項目)	漢字学習	※1. 本研究は、主にストラテジーを 調査したもの ※2. 大北('95)を参考に作成されたもの で、ビリーフに関しては7項目
ビリーフの記述	ジャーナル調査	—	自らの授業を自己評価したもの
ビリーフの記述※1	参与観察※2 日記 インタビュー アンケート ・BALLI('87) など	※ BALLI('87)に含まれる領域の うち、特に「動機」について 注目している	※1. 本研究は、態度・ビリーフ・ 学習ストラテジーと学習者を取り 巻く環境との関連を調査したもの ※2. フィールドノート・オーディオ 録音・ビデオ録画を含む
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (日本での日本語学習 期間の差、ブルガリアでの 日本語学習経験の有無、 男女)	アンケート※2 (58項目) インタビュー	・言語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の本質 ・学習・コミュニケーションス トラテジー ・教師の役割 ・学習者の自律性	※1. そのうち8名がインタビューにも 答えた ※2. Horwitz('87)、木谷('98)、藤井('02) を参考にし、同時の項目も加えた
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (成績上位者と下位者)	アンケート※2 (23項目)	・作文一般に関する項目 ・自己訂正に関する項目 ・ピア・レビューに関する項目	※1. 被験者の母語について、 「中国語」「韓国語」との記述がある ※2. BALLI('87)と安藤('94)を参考に 作成
・ビリーフの変容 (コース前後) ・ビリーフの比較 (成績上位者と下位者)	アンケート※2 (23項目)	作文	※1. 被験者の母語について、 「中国語」「韓国語」との記述がある ※2. BALLI('87)と安藤('94)を参考に 作成
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較	アンケート ・韓国版BALLI※ (50項目)	・外国語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習ストラテジーとコミュニ ケーションストラテジー ・動機 ・教師の役割 ・学習者の自律性	※ BALLI('87)+木谷('98)の2領域
・ビリーフ項目の開発 ・ビリーフ調査結果の 運用方法の模索	アンケート ・韓国版BALLI※3 (選択式44項目 +自由記述欄) インタビュー	・学習者の動機とニーズ ・媒介語 ・言語学習の性質 ・教師への期待	※1. 第二外国語として日本語を学んで いる高校生 ※2. そのうち26名にインタビューを 行った ※3. 関連する領域を調査した先行研究 を参考に作成したもの
・ビリーフの記述 ・ビリーフの比較 (学習者と教師、学年、性別、 日常的に用いる言語、 学習外国語教)	アンケート ・橋本('93) +4項目 (66項目)	・言語学習に対する適正 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ※3 ・言語学習の動機 ・教師への要求	※1. スリランカAレベル(日本の高校 にほぼ相当し、12年生と13年生 からなる) ※2. Aレベル学校の教師 ※3. 板井('97)による「媒介語」の 領域は、ここに含められた

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
57	野村 (2001)	フィリピン	日本語	フィリピン	大学生	194※
58	野山 (1995)	オーストラリア	日本語	オーストラリア(16), 香港(2), 中国(1), 台湾(1), 日本(1)	高校	21
59	橋本 (1993)	日本	日本語	インド(2), インドネシア(7), フィリピン(6), タイ(7), ミャンマー(2), ベトナム(1), ブラジル(6), アルゼンチン(1), メキシコ(2), アメリカ(1), ドイツ(1), イスラエル(1), ガーナ(1), スリランカ(1), ボリヴィア(1), オランダ(1), ブータン(1), グアテマラ(1), アルバニア(1), ロシア(1), トルコ(1)	留学生※1	46
60	服部 (2002)	台湾	日本語	台湾	大学1年生(非日文系)(43) 大学1年生(日文系)(45) 大学4年生(日文系)(33)	121
61	浜田 (2002)	中国	日本語	中国	日本語を専攻する大学生 (1年生(19), 4年生(26))	45
62	春原 (1991)	日本語	—	日本	日本語教員	10
63	藤井 (2002)	ブルガリア	日本語	ブルガリア	大学生 (1年生(11), 3年生(9), 4年生(10), 5年生(2))	32
64	保坂・土井 (2001)	日本	日本語	韓国(14), 中国(2), 台湾(2), オーストラリア(2), アメリカ(1)	大学留学生別科の学生	21
65	細田ほか (1994)	オーストラリア 日本	日本語 — ※1	オーストラリア(51) 日本(46)	大学生 大学生(日本語教師養成課程)	97
66	細田・伊藤 (1994)	オーストラリア	日本語	オーストラリア	大学生	258
67	水田ほか (1995)	台湾 オーストラリア	日本語 日本語	台湾(46) オーストラリア(65)	大学生	111
68	山本 (1998)	ドイツ 日本	日本語 日本語	ドイツ(30) 中国(本土・台湾)(30)	大学生	60

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
ビリーフの記述	アンケート ・BALLI('87)	・外国語学習の適性 ・外国語学習の難易度 ・外国語学習の性質 ・学習とコミュニケーション・ストラテジー ・動機	※ フィリピン大学100名、アテネオ・デ・マニラ大学46名、トリニティー大学48名
ビリーフの記述	アンケート ・BALLI('87)	・外国語学習の適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー ・動機	
BALLIの運用方法の模索※2 ビリーフの記述	アンケート ・オリジナルBALLI ※3 (62項目) BALLI討論	・言語学習に対する適性 ・言語学習の難易度 ・言語学習の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・言語学習の動機	※1. 筑波大学留学生センター予備教育課程に在籍する留学生 ※2. そのためにBALLI討論を試みた ※3. BALLI('87) + 27項目 (※4) ※4. BALLI('87) との記述は誤りか
ビリーフの記述	アンケート ・岡崎('96)※ (44項目)		※ 中国語に翻訳して用いた
ビリーフの記述	アンケート (自由記述式)	教師の役割	
ビリーフの記述	刺激回想法による 内省記録	—	
ビリーフの記述	アンケート ・オリジナルBALLI (85項目)	※	※領域は明記されていない (8領域)
ビリーフの記述	アンケート (自由記述式)	・ビデオ学習経験による認識 ・今後のビデオ学習への期待 ・効果的なビデオ学習方法	
ビリーフの比較	アンケート※2 ・BALLI('85) ・BALLI('87)	・学習の困難度 ・外国語適性 ・言語学習の特性 ・学習とコミュニケーションのストラテジー ・動機付けと期待	※1. 日本人はオーストラリアの大学の日本語学習者を予想して回答した ※2. オーストラリアの調査では'87版、日本の調査では'88版を使用した (BALLI('87)とBALLI('88)ではビリーフ項目に違いがある)
ビリーフ項目の開発 (項目の選定) BALLIの適用可能性の模索	アンケート ・BALLI('88)	・学習の困難度 ・外国語適性 ・言語学習の特性 ・学習ストラテジー ・コミュニケーションのストラテジー ・動機付けと期待	
ビリーフの比較	アンケート ・BALLI('88)	・学習の困難度 ・外国語適性 ・言語学習の特性 ・学習とコミュニケーションのストラテジー ・動機付けと期待	
ビリーフの比較	アンケート※ ・オリジナルBALLI (62項目)	・言語習得適性 ・言語の難易度 ・言語習得の性質 ・コミュニケーション・ストラテジー ・動機 ・文化理解と言語学習の関係 ・教室活動	※ BALLI('87) + 28項目

No.	著者（発表年）	調査地	調査対象に関する情報			合計 人数 (人)
			目標言語	出身（人数）	社会的身分（人数）	
69	山本 (1999)	ドイツ	日本語	ドイツ (30)	大学生	56
		日本	日本語	中国 (26)		
70	横山・星野 (1997)	日本	—	日本	日本語教師養成講座の実習生 (実習コース)	9
71	渡辺 (1990)	日本	日本語	アメリカ (2), イギリス (1)	週3日×10週間のタスク 中心・内容指向型の コースで日本語を学んで いる学習者	3

目的	調査方法／ツール (項目数)	ビリーフの領域	備考
ビリーフの比較	アンケート ・ BALLI ('87)	・ 言語学習の適性 ・ 言語習得の難易度 ・ 言語学習の性質 ・ コミュニケーションストラテジー ・ 言語習得の動機 ・ 文化理解と言語学習の関係 ・ 教室活動	
ビリーフの変容 (初めての授業経験を 通して)	実習生のレポート 授業のビデオと、 話し合いのテープ※ 授業の教案 指導講師のメモ	—	※ 授業のビデオを見ながら全員で 話し合ったときのテープ
ビリーフの記述 ストラテジーとの関係を探る	アンケート ・ BALLI ('87) ほか、2種類※ ストラテジー観察	・ 言語 ・ 人 ・ ストラテジー	※ Abraham and Vann ('87) による インタビュー・プロトコルから、 Language Background と Students Insight into Language Learning Processの部分を記述式にしたものと、 同コースで実施されたディスカッション に関するもの

なお、本章の先行研究表の中に出てくる関連論文は以下の通りである。

Abraham, R. G. ; Vann, R. G. 1987. Strategies of Two Language Learners: A case study. in Wenden, A. & Rubin, J. (ed.) *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice-Hall International.

Gardner, R. C. ; Smythe, P. C. ; Clement, R. 1974. *Attitudes and motivation test battery* (rev. ed.), University of Western Ontario.

Peacock, M. 1999. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9 (2), 247-265.

Schommer, M. 1990. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Schomer, M. 1995. *Epistemological belief questionnaire for middle school children*. Unpublished manuscript.

林さとこ（1992）「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76, 101-109, 日本語教育学会

3 第二言語学習ビリーフ研究のための参考文献

本章では、第二言語学習ビリーフ研究に関する参考文献を紹介する。「2 第二言語学習ビリーフに関する実証的先行研究の概観」で取り上げた実証的研究については、注釈の後に2章の先行研究表の中の通し番号を記してあるので、相互参照が可能である。（注釈の後ろに番号がない論文は、理論的研究のように実証的研究ではないものである。）

例：秋山（2003）の論文は、2章の先行研究表では17番なので、注釈の後ろに【17】と記す。

1. Allen, Q. L. 2002. Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, Vol.35, No.5, 518-529-420.

アメリカ中西部の外国語教師を対象に、外国語学習について定められた国家基準と教師のビリーフの一致やどの程度国家基準を熟知しているかについて、筆者が作成したアンケートを用い、調査を行っている。また、どのような要因が教師のビリーフと国家基準との相違に影響するかについても調査している。【1】

2. Benson, P. ; Lor, W. 1999. Conceptions of language learning. *System*, Vol.27, No.4, 459-472, Pergamon.

この論文は、第二言語習得の先行研究で理解されてきた学習者ビリーフの概念が言語学習についての学習者の考え方の複雑性を十分捉えているか分析している。筆者が行った香港大学でのインタビュー調査についても言及している。

3. Cervantes, R. ; Sakui, K. 1995. Beliefs and Expectations in the Writing Classroom. 『英米評論』10, 29-40, 桃山学院大学英語英米文学会.

英語のライティングにおける教師と学生のビリーフと期待について、コース終了後に行った学生へのインタビューと教師のフィールドノートから調査を行っている。【2】

4. Cotterall, S. 1995. Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, Vol.23, No.2, 195-205, Pergamon.

自律学習と言語学習ビリーフという観点から、学習者のビリーフを把握するためのアンケート用紙を作成し、それを用いて英語学習者を対象にビリーフ調査を行っている。【3】

5. Cotterall, S. 1999. Key variables in language learning: what do learners believe about them?. *System*, Vol.27, No.4, 493-513, Pergamon.

前回の調査結果を踏まえ (Cotterall 1995), 前回作成したアンケートを修正し, さらに第二言語習得の分野で問題にされている要因についてのビリーフ項目をも加えたアンケート用紙を作成し, ビリーフ調査を行っている。【4】

6. Horwitz, E. K. 1987. Surveying student beliefs about language learning. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129, Prentice-Hall International.

ビリーフのアンケート調査で最も参考にされている BALLI “Beliefs About Language Learning Inventory”の開発が報告されたビリーフ研究の先駆的論文。【5】

7. Horwitz, E. K. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners’ beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, Vol.27, No.4, 557-576, Pergamon.

この論文では、7 人の研究者によって BALLI を使用して行われた、対象者の国籍も目標言語もさまざまな 12 のビリーフ調査結果を BALLI の領域ごとに比較し、さらにそれにより明らかにされた主なビリーフの違いをまとめている。【6】

8. Kern G. R. 1995. Students’ and teachers’ beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, Vol.28, No.1, 71-92.

大学 1 年生のフランス語学習者のビリーフを BALLI によって調査し、Horwitz (1988)ⁱが行った調査結果と比較している。また、学習者と教師とのビリーフの比較、コースを通してのビリーフの変容についても調査している。【7】

9. Mantle-Bromley, C. 1995. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, Vol.79, 372-386.

主に態度についての調査であるが、「間違った考えや間違ったビリーフは言語学習過程においてフラストレーションを生じさせるか」という研究設問について BALLI を用いて調査している。【8】

ⁱ Horwitz, E. K. 1988. The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, Vol.72, No.3, 283-294.

10. Mori, Y. 1999. Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe about Their Learning?. *Language Learning*, Vol.49, No.3, 377-415.

この調査では、学習についての認識論的ビリーフと言語学習についてのビリーフについてアンケート調査を行い、さらにこれらの 2 つの領域がどのような関係を持っているのかについても調査している。【9】

11. Peacock, M. 2001. Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: A Longitudinal Study. *System*, Vol.29, No.2, 177-95, Pergamon.

3 年間の英語教育法のプログラムを通して、ESL の教育実習生が持っているビリーフに変化がみられるかについて、香港大学で行われた調査結果。教授経験のある英語教師とのビリーフの相違、ビリーフと英語能力の関連性についても調査している。【10】

12. Rifkin, B. 2000. Revising Beliefs about Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, Vol.33, No.4, 394-420.

言語学習ビリーフは、言語学習のレベル、目標言語、言語学習を行う機関が影響するのかどうか、BALLI を使用して調査を行っている。【11】

13. Rubin, J. 1987. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 15-30, Prentice-Hall International.

この論文では、多くの学習ストラテジー研究から導き出された、ストラテジーの理論的根拠と仮定、その研究の歴史、ストラテジーの分類とこれらのストラテジーの生産性についてまとめられている。そのうち、ストラテジーの分類の中でビリーフについても言及している。

14. Sakui, K. 1997. Beliefs in Learning and Their Methodological Issues. 『英米評論』12, 145-162, 桃山学院大学英語英米文学会.

この論文では、ビリーフとは何かを先行研究を整理することにより明らかにし、さらにビリーフの変化の過程や言語学習におけるビリーフの方法論的問題についてまとめられている。

15. Sakui, K. ; Gaies, S. J. 1999. Investigating Japanese Learners' Beliefs About Language Learning. *System*, Vol.27, No.4, 473-92, Pergamon.

日本人の英語学習者がどのようなビリーフを持っているかについて調査を行った報告である。ビリーフ調査をするにあたり、どのような方法を用いれば信頼性の高いビリーフ調査を行えるかについても研究を行っている。【12】

16. Shimizu, H. ; Green, K. 2002. Japanese Language Educators' strategies for and attitudes toward teaching kanji. *Modern Language Journal*, Vol.86, 227-241.

アメリカで日本語を教えている教師を対象に、漢字教育と学習についての態度と漢字指導のストラテジーについてアンケート調査を行い、それぞれについて因子分析を行い、さらにそれらの相関につ

いても分析を行っている。【13】

17. Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. in Rubin, J. & Wenden, A. (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*, 103-117, Prentice-Hall International.

この論文では、上級レベルの英語学習者に対し、インタビューを行い、それにより明らかになったビリーフを3つのグループにわけて整理している。さらに、明らかにされたビリーフと実際に英語を学習している際の行動との違いを分析している。また、最後にビリーフの重要性に関してまとめている。【14】

18. Wenden, A. 1999. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, Vol.27, No.4, 435-441, Pergamon.

言語学習におけるメタ認知的知識とビリーフについて、用語の定義、役割についてまとめられている。さらに、本論文が掲載された *System* Vol.27 (1999) のビリーフに関する論文7つについて概観している。

19. White, C. 1999. Expectations and Emergent Beliefs of Self-Instructed Language Learners. *System*, Vol.27, No.4, 443-57, Pergamon.

ある外国語の自己学習を始める学習者は、どのようなことを期待して学習に臨み、また言語の学習経験を通して、その期待がどのように変化していくかを、5段階の調査を通して行ったビリーフの縦断的研究。【15】

20. Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge University Press.

これまでの先行研究において区別して扱われてきた、ビリーフ(beliefs)、仮定(assumptions)、知識(knowledge)の組織化されたネットワークについて仮説をたて、教師の口頭報告のデータをもとに、この仮説を検証している。

21. Yang, N. D. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, Vol.27, No.4, 515-535, Pergamon.

言語学習ビリーフと学習ストラテジーの使用に関係があるのか、台湾で外国語として英語を学んでいる学習者を対象に、BALLIとSILL(Oxford 1990ⁱⁱ)を用いて調査を行っている。【16】

22. 秋山佳世 (2003) 「インドネシア人日本語学習者の学習ビリーフの研究」東京外国語大学卒業論文。

インドネシア人日本語学習者のビリーフを把握するため、インドネシアの大学や日本語教育機関に

ⁱⁱ Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

て、アンケート調査を行っている。因子分析を用いた分析では、インドネシア人のビリーフ傾向が導き出されている。また、インドネシアでの日本語教育についての詳しい記述もある。【17】

23. 安龍洙・渡辺文夫・才田いづみ（1995）「韓国人日本語学習者の授業観の分析 ―授業に対する認知的変容についての事例的研究―」『東北大学文学部日本語学科論集』5, 1-12, 東北大学文学部日本語学科。

日本語が使われない環境で日本語の授業を受けた韓国人日本語学習者の授業観を PAC 分析法 (Personal Attitude Construct) を用いて調査した報告。成績上位者と下位者の授業観の分析と比較、授業観の認知的変容について分析を行っている。【18】

24. 石橋玲子・大塚淳子・鈴木紀子・八若寿美子（1996）「中級日本語学習者の自律的学習に向けての学習の意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11, 62-76, お茶の水女子大学日本言語文化学会。

中級日本語学習者を対象に、自律的学習に向けての学習の意識化を試みた実践に基づく研究報告。学習者の意識化の手段として実施した学習者の言語学習者についてのビリーフ調査と授業後の自己評価・コメントを中心に分析し、考察を行っている。【19】

25. 板井美佐（1997）「言語学習についての中国人学習者の BELIEFS ―上海復旦大学のアンケート調査より―」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12, 63-88, 筑波大学留学生センター。

第二言語の研究において教師が学習者の beliefs を把握する重要性が指摘されてきているとし、中国語版 BALLI を作成し、中国人学習者の言語学習についてのビリーフ調査を行っている。【20】

26. 板井美佐（1998）「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について ―香港4大学のアンケート調査から―」『日本語教育』104, 69-78, 日本語教育学会。

中国人学習者に受け入れやすい教授法や教室活動を提供するための基礎データを収集することを目的とし、板井(1997)で使用した BALLI を改定した中国語版 BALLI II を使って香港の中国人日本語学習者対象に行ったビリーフ調査の結果報告。【21】

27. 板井美佐（1999）「日本語学習についての中国人学習者の BELIEFS ―香港城市大学のアンケート調査から分かったこと―」『筑波大学日本語教育論集』14, 163-179, 筑波大学留学生センター。

板井(1998)に引き続き、中国人学習者に受け入れやすい教授法や教室活動を提供するための基礎データを収集する目的で、中国語版 BALLI II (板井 1998) を用いて、香港の4つの大学で行ったビリーフ調査の結果報告。【22】

28. 板井美佐（2001）「香港における中国人学習者の日本語学習に対する動機 (BF), 学習 ST 及び学習活動上の好みに関する調査 ―香港4大学機関の調査から―」『筑波大学日本語教

育論集』16, 83-104, 筑波大学留学生センター。

板井(1997, 1998, 1999)に引き続き, 中国人学習者に受け入れやすい教授法や教室活動を提供するための基礎データを収集する目的で, 北京語版 MBLSP というオリジナルアンケートを開発し, 香港の4つの大学で中国人学習者の動機, 学習ストラテジー, 及び学習活動上の好みに関する調査を行った結果報告。【23】

29. 糸井江美(2003)「英語学習に関する学生のビリーフ」『文教大学文学部【編】』16(2), 85-100, 文教大学文学部。

英語を専攻する大学1年生147名を対象に, 英語や英語学習に関するさまざまな問題についての学生のビリーフを明らかにするために, BALLIを用いてビリーフ調査を行っている。【24】

30. 尹松(2001)「日本語学習者のビリーフについての意識調査 —中国首都師範大学の場合—」『日本語教育研究』35, 115-129, 言語文化研究所。

中国での日本語学習者がどのようなビリーフを持っているか, また学年別でビリーフの違いはあるか, 日本語能力とビリーフとは関連があるのかについて, BALLIを用いたアンケート調査によって明らかにしている。【25】

31. 印道縁・岡野ひさの(1995)「学習者主体の授業への手がかり: 学習者の意識調査をもとに」『日本語教育論集』12, 40-60, 国立国語研究所日本語教育センター。

日本語学習期の教師と学習者の意識の相違, 日本語学習期と企業研修期における学習者の意識の変化, 企業研修期の受け入れ企業側と学習者の意識の相違についてアンケート形式による調査結果の報告。結果を踏まえ, コースを通してのモニタリング、コンサルティング等の必要性を指摘し, 学習者主体の授業についての考察も行っている。【26】

32. 大北葉子(1995)「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』5, 105-124, 国際交流基金日本語国際センター。

非漢字圏の日本語学習者が漢字学習をする際の学習ストラテジーとビリーフについて調べるために, ハワイ大学の学生を対象にアンケート調査を行った。その結果, 学年別での学習ストラテジーの使用頻度の差, 教師と学習者のビリーフの違いが明らかになった。【27】

33. 大北葉子(1998)「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育: 日本語教育論集』8, 111-128, 国際交流基金日本語国際センター。

三つの初級教科書, 全てローマ字書きの『Japanese: The Spoken Language』, 漢字かな交じり文を最初から使う『Situational Functional Japanese』(共にハワイ大)と『Yookoso!』(テキサス大)を使用した時の学生の漢字学習ストラテジー使用頻度と漢字学習のビリーフを比較している。【28】

34. 王崇梁・長坂水晶・中村雅子・藤長かおる(1998)「韓国的高校日本語教師の教室活動に関する意識 —大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告」『日本

語国際センター紀要』8, 111-128, 国際交流基金日本語国際センター。

韓国での「高等学校教育過程」の改定(1996 年度)を現場の韓国人日本語教師はどのように受け止めているかを把握するため、教室活動についての意識調査を行い、韓国での教室活動の現状と問題について考察している。【29】

35. 岡崎智己・清水百合・小山悟(2000)「中国における学習者と教師の日本語学習に対する意識の相違」『日本語教育方法研究会誌』Vol.7 No.1, 2-3, 日本語教育方法研究会。

中国での日本語のコースカリキュラム開発支援における基礎データ収集のため、中国にて日本語学習者と中国人日本語教師を対象に外国語学習一般に関する意識調査を行っている。【30】

36. 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較 ―日本と中国の日本語教師の場合―」『日本語教育』110, 110-119, 日本語教育学会。

海外での日本語学習人口の増加に伴い、日本語母語話者教師と非母語話者教師の日本語教育に対する意識や考え方を把握することが必要であるとし、中国における日本語母語話者教師と非母語話者教師、中国人日本語学習者の外国語教育一般に関するビリーフ調査を行っている。【31】

37. 岡崎智己(2003)「タイにおける日本語母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較」『日本語教育方法研究会誌』Vol.10 No.1, 28-29, 日本語教育方法研究会。

急増するタイでの日本語学習者に伴い、タイ人日本語教師と日本語母語話者教師は語学教育や外国語の習得に関して互いにどのような前提を持っているのかを知っておく必要性があるとし、岡崎(2001)の調査票を使用し両者のビリーフを調査し、比較している。【32】

38. 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-37, 日本語教育学会。

日本語教師養成科目の受講生を対象とし、受講生は言語学習についてどのようなビリーフをもっていか、さらにそのビリーフは外からの働きかけによって変容させられ得るものかを BALLI を用いて縦断的に調査を行っている。【33】

39. 岡崎眸(1999)「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習』第10章, 147-158, 宮崎里司 J.V.ネウストプニー 共編(1999) くろしお出版。

学習者と教師の持つビリーフ、学習者同士の確信の組み合わせによって生じる諸問題を明らかにし、次に学習者と教育実習生のビリーフの変容を目指した取り組みについて検討し、最後に教師のビリーフを揺さぶることを組み込んだ教師養成研修の方向性について考察している。

40. 岡崎眸・池田玲子・影山陽子(1999)「日本語学習者による日本語教師のイメージ ―アジア系学習者の場合―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』52, 269-279, お茶の水女子大学。

アジア系の学習者がどのような日本語教師像を持っているか、「日本語の先生について」という比喻作成の課題を与え、内容分析を行っている。さらに、日本語教師による日本語教師像との比較も行わ

れている。【34】

41. 岡崎眸・堀和佳子（2000）「言語学習についての確信 —韓国人学習者の場合—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 185-201, お茶の水女子大学.

アジア系学習者のビリーフを明らかにしていく研究の第一段階として、韓国人日本語学習者を対象に、日本語学習経験後にビリーフは変化するか、学習成績とビリーフは関係しているか、ビリーフから学習成績を予測可能かの3点について BALLI を用いて調査している。【35】

42. 岡崎敏雄（1998）「年少者日本語教育に関する教師の言語学習観」『日本語科学』4, 国立国語研究所.

外国人年少者が在籍し、日本語教育が必要とされる日本全国の公立小・中学校において、日本語教育に携わっている教師全員に対して行った、教師の言語教育観の調査報告。結果を、教師による評定値の高い言語教育観と低い言語教育観という視点から詳しく分析している。【36】

43. 岡崎敏雄（2000a）「年少者日本語教育にかかわる教師の属性による言語教育観の違いの分析」『文藝言語研究 言語偏』38, 87-105, 筑波大学文芸・言語学系.

日本全国の公立小・中学校で日本語教育に携わっている教師に対する意識調査を行った岡崎（1998）での調査結果を、教師の属性と教師による評定値の高い言語教育観、低い言語教育観の關係に焦点を当てさらに詳しい分析を行っている。ここでは、教師による評定値の高い言語教育観の属性別相違の報告。【37】

44. 岡崎敏雄（2000b）「年少者日本語教育にかかわる教師の属性による言語教育観の違いの分析（2）」『文藝言語研究 言語偏』37, 17-42, 筑波大学文芸・言語学系.

岡崎（2000a）の続きで、教師による評定値の低い言語教育観の属性別相違の報告。【38】

45. 小野真実（2004）「在日ビルマ人日本語学習者の学習ビリーフについて」東京外国語大学卒業論文.

日本において日本語学習を行っているビルマ人を対象に、アンケートを用いてビリーフ調査を行っている。従来の選択式アンケートに加え、自由記述の回答方法を用いることによって新たなビリーフやビルマ人独特の言語学習ビリーフを模索している。【39】

46. 加藤由香里（1999）「インドネシア留学生のメディアに対する信念」『国際学友会日本語学校紀要』44-58, 国際学友会.

会話授業で実際に用いた5種類の活動からメディアに対するインドネシア留学生のビリーフを明らかにしている。その結果を大学で学ぶ留学生の結果と比較し、さらに国籍、年齢などの学習者特性とメディアに対するビリーフの関連性を探っている。【40】

47. 刈谷仁美（1992）「学習者のビリーフ —二つのクラスの比較を通して—」『文化外国語専門

学校日本語課程紀要』6, 160-176, 文化外国語専門学校.

授業態度が対照的である2つのクラスに対し、ビリーフのアンケート調査を行い、ビリーフの特徴を比較し、2つのクラスのビリーフの違いと授業態度についての関連を考察している。【41】

48. 河野俊之（1995a）「優れた日本語学習者はどのような beliefs を持っている」と日本語教師養成課程大学生は考えているか『同志社女子大学日本語日本文学』7, 102-111, 同志社女子大学日本語日本文学会.

日本語教育についてまだ知識のあまりない人は、どのようなビリーフを持つ学習者が優れていると考えているか、日本語教師養成課程の学生を対象に調査を行い、河野(1995)のパイロット調査で行った日本語到達度別の日本語学習者のビリーフと比較している。【42】

49. 河野俊之（1995b）「優れた日本語学習者はどのような beliefs を持っている」と日本語教師養成課程大学生は考えているか『日本語教育方法研究会誌』Vol.2, No.1, 32-33, 日本語教育方法研究会.

優れた日本語学習者はどのようなビリーフを持っていると日本語教師養成課程の大学生は考えているかを明らかにするため、まず BALLI を用いて自分自身の英語学習についてのビリーフを回答させ、次に日本語能力上位者と下位者の持つビリーフについて回答させ、比較している。【43】

50. 木谷直之（1998）「極東ロシアの大学生の言語学習観について ―海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える―」『日本語国際センター紀要』8, 95-109, 国際交流基金日本語国際センター.

先行研究からロシア人の言語学習観をまとめ、実際にロシア人の学生はどのような考えやビリーフを持って日本語を学習しているのか、また自律性についてもアンケート調査を行っている。【44】

51. 小玉安恵・古川嘉子（2001）「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み ―長期研修生への社会言語学的インタビューを通して―」『日本語国際センター紀要』11, 51-67, 国際交流基金日本語国際センター.

アンケートによるビリーフ調査の問題点を指摘し、その問題点を補うための調査方法の1つとして、社会言語学的インタビューという新たな手法を試みている。その結果、引き出された2人の研修生のナラティブ(経験談)の特徴を比較している。【45】

52. 齋藤ひろみ（1996）「日本語学習者と教師のビリーフス ―自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して―」『言語文化と日本語教育』12, 58-69, お茶の水女子大学内日本言語文化化学研究会.

学習者と教師の持つ自律的学習に関わるビリーフの違いを明らかにするために、質問紙 BALAI (Beliefs About Language Autonomy Inventory)を開発し、調査を行い、さらに、その結果から自律的学習の支援方法について考察している。【46】

53. 齋藤ひろみ (1998)「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『言語文化と日本語教育』16, 1-11, お茶の水女子大学日本言語文化学会。

自律的学習支援モデルによる自律的学習能力の養成を試み、その結果、自律的学習能力がどう変化したかについてビリーフと学習ストラテジーの2つの側面から調査を行っている。【47】

54. 櫻井勇介 (2003)「タイ国日本語学習者の漢字学習ストラテジーについて」東京外国語大学卒業論文。

タイの中等教育機関で日本語を外国語として学んでいる学習者の漢字学習ストラテジーの種類、その使用頻度と学習環境との関連、また漢字学習に対するビリーフについてアンケート調査を行っている。結果を踏まえてタイにおける日本語教育への示唆を提示している。【48】

55. 菅原和夫 (1994)「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』11, 37-57, 国立国語研究所日本語教育センター。

自ら授業の自己評価を行い、さらにそれを内省し、教師自身のビリーフを明らかにしている。また、明らかになったビリーフに変更を加え、授業を変える試みも行っている。調査の方法論は、自ら記述したジャーナルを分析している。【49】

56. 関麻由美 (2001)「態度・ビリーフ・学習ストラテジーと環境との関わり —ALT のケーススタディー」『言語文化と日本語教育』22, 13-25, お茶の水女子大学日本言語文化学会。

第二言語習得に関与する学習要因である態度・ビリーフ・学習ストラテジーと、学習者を取り巻く環境との関連について、日本語を学ぶ英語の ALT 2 名を対象に、参与観察・日記・インタビュー・アンケート調査を通して行ったケーススタディー。【50】

57. 多田理乃 (2004)「ブルガリア人日本語学習者の学習動機と学習ビリーフ」東京外国語大学卒業論文。

日本で日本語学習経験のあるブルガリア人を対象に、アンケート、インタビューによって、日本語学習動機と学習ビリーフ傾向を明らかにし、さらに日本での日本語学習期間、母国での日本語学習経験の有無、性別によって動機とビリーフに違いがみられるのかを探っている。【51】

58. 田中信之・北直美 (1996)「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』20, 325-334, 北陸大学。

作文に対する学習者の学習ビリーフを明らかにし、さらに成績上位群と下位群における学習ビリーフの差の有無について調査を行っている。また、学習ビリーフの差についての仮説の検証も行い、今後の作文指導についての考察を行っている。【52】

59. 田中信之・北直美 (1997)「日本語学習者の作文に対する学習信念の変容」『日本語教育論集 一小出詞子先生退職記念』凡人社 pp.461-472

効果的な作文指導を行うためには、学習者の作文に対する学習ビリーフを把握しておく必要があるとし、作文に対する学習ビリーフを問う調査項目を作成し、中国人、韓国人の日本語学習者 30 名に対し、アンケート調査を行っている。成績上位群/下位群の比較結果もある。【53】

60. 張美淑 (2002) 「日本語学習についての韓国人学習者のビリーフ」東京外国語大学卒業論文。
韓国の大学で日本語を学習している大学生が抱えている日本語学習についてのビリーフ傾向を把握するため、韓国でのビリーフ調査を行い、さらにその結果を学習者の性別、日本語の学習期間、成績、日本滞在経験について分析している。【54】

61. 張美淑 (2004) 「第二外国語として日本語を学ぶ韓国の高校生の日本語学習についてのビリーフ ―教室での応用に向けて―」東京外国語大学修士論文。
学習者の言語学習ビリーフ把握とともに、教師が学習者のビリーフを授業で応用できることを目的とした、より実践的なビリーフ項目に基づくアンケートの開発を行い、そのアンケートとインタビューによるビリーフ調査を韓国の高校で日本語を学ぶ学習者を対象に行っている。【55】

62. 富岸哲也 (2000) 「スリランカ A レベル (中等教育) における日本語学習者の BELIEFS」『安田女子大学紀要』28, 265-277, 安田女子大学, 安田短期大学
日本の高校にほぼ相当するスリランカの A レベル学校で、日本語教師と学習者を対象にビリーフ調査を行っている。調査結果は、教師と学生、学年、性別、日常的に用いる言語、学習言語数でまとめられ、各グループのビリーフの相違について分析を行っている。【56】

63. 野村愛 (2001) 「マニラ首都圏の大学機関における日本語教育」東京外国語大学卒業論文。
フィリピンの大学機関で外国語として日本語を学習している学生はどのようなビリーフをもっているのか、フィリピン人の言語学習ビリーフの基礎データの収集を目的としてマニラ首都圏の 3 大学において行ったビリーフ調査の結果報告。【57】

64. 野山広 (1995) 「JFL 場面における「ビリーフス」調査の重要性と活用に関する一考察：豪州・メルボルン地区の高校生の場合を事例として」『日本語教育論集』12, 61-90, 国立国語研究所日本語教育センター。
オーストラリアのメルボルン地区で、外国語としての日本語 (JFL) を学ぶ高校生を対象に、日本語教育に対するビリーフを把握するためのアンケート調査を行った。その結果を、オーストラリアにおける JFL のガイドラインにも言及しながら報告している。【58】

65. 橋本洋二 (1993) 「言語学習についての BELIEFS 把握のための試み ―BALLI を用いて―」『筑波大学日本語教育論集』8, 215-241, 筑波大学留学生センター。
学習者が意識、無意識のうちに持っている言語学習についてのビリーフを明らかにするため、オリジナルの BALLI を作成し、アンケート調査を行い、さらにその結果をもとに BALLI 討論を行った実践報告。今後のビリーフ研究の課題についても述べられている。【59】

66. 服部美貴 (2002)「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について ―台湾大学の学習者の場合―」『東京家政学院筑波女子大学紀要』6, 169-183, 東京家政学院筑波女子大学.
台湾の日本語学習者のビリーフ傾向を把握するために、台湾大学でビリーフのアンケート調査を行い、さらに、ビリーフは外国語学習の経験(期間)によって変化するのか、英語学習についてのビリーフとの相違はあるのかについても調査を行っている。【60】
67. 浜田麻里 (2002)「中国日本語専攻大学生における教師の役割に関する言語学習ビリーフの質的記述 ―構築主義アプローチによる試み―」『日本語教育方法研究会誌』Vol.9, No.1, 24-25, 日本語教育方法研究会.
中国における日本語専攻の大学生を対象に「良い教師」についての質的調査を行い、構築主義的観点から分析を行っている。【61】
68. 林さとこ (1992)「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76, 101-109, 日本語教育学会.
従来、外国語教育で行われてきた授業分析の方法や分析、考察は教師の視点からのものが多かったが、学ぶ主体は学生であるとし、授業分析における学習者の視点について考察している。
69. 春原憲一郎 (1991)「刺激回想法を通して見た教員の評価活動」『日本語教育論集』8, 80-97, 国立国語研究所日本語教育センター.
国立国語研究所日本語教育センターの実習コースにおける日本語教員の内省活動について、刺激回想法による調査を行い、その分析を通じて教員の持っている学習や評価に関するビリーフについて考察している。【62】
70. 藤井晶子 (2002)「ブルガリア人大学生の言語学習観」『日本語教育方法研究会誌』Vol.9, No.1, 16-17, 日本語教育方法研究会.
学習者が教師に対してどのようなことを期待しているのかを中心として教師の役割を考えるために、ブルガリア人大学生の日本語学習者が持っている言語学習観について調査を行っている。【63】
71. 保坂敏子・土井真美 (2001)「映像素材を使用した学習活動に対する学習者から見たビリーフ ―教室場面の学習活動の場合―」『小出記念日本語教育研究会論文集』9, 小出記念日本語教育研究会.
映像素材を使った授業に対する学習者と教師のビリーフのギャップを出発点に、アンケートで調べた学習者のビリーフ傾向を踏まえた授業を試み、その結果として学習者のビリーフの変容を報告している。【64】
72. 細田和雅・伊藤克浩・水田直美 (1994)「日本語学習者と日本語教師養成課程大学生の日本語学習に関するビリーフ」『広島大学日本語教育学科紀要』85-90, 広島大学教育学部日本語教育学科.

日本語学習について、学習者の持っているビリーフと、学習者が持っているのではないかと指導者が信じているビリーフとが不調和であれば、日本語の教授、学習過程は首尾よくいかないと仮定し、オーストラリアの大学の日本語学習者と広島大学日本語教育学科の学生を対象にビリーフの比較調査を行っている。【65】

73. 細田和雅・伊藤克浩（1994）「BALLI の日本語学習者への適用可能性」『広島大学教育学部紀要 第二部』43, 311 - 317, 広島大学教育学部.

BALLI(1987,88)を活用し、統計処理によって、オーストラリアの大学の日本語学習者に対するビリーフ調査の項目を選定し、それを用いたオーストラリアの大学の日本語学習者対象に調査を行い、日本語学習成績の予測可能性を検討している。【66】

74. 水田直美・張其正・張金塗・伊藤克浩・細田和雅（1995）「日本語学習に関するビリーフ —台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較—」『広島大学日本語教育学科紀要』4, 61-66, 広島大学教育学部日本語教育学科.

学習ストラテジーは学習者が抱くビリーフによって決定されるという前提に基づき、異なった母語や社会・文化を持つ学習者間には、学習者の抱くビリーフに差異が存在するのではないかと言う推論から、台湾とオーストラリアの日本語学習者に対するビリーフ調査を行っている。【67】

75. 山本そのこ（1998）「日本語学習者の学習成功についての一考察 中国人・ドイツ人学習者のビリーフ比較から」『日本語教育方法研究会誌』Vol.5 No.2, 4-5, 日本語教育方法研究会.

社会文化的背景などにより集団としての特徴があるかについて、中国人大学生とドイツ人大学生を対象にビリーフ調査を行い、検討している。【68】

76. 山本そのこ（1999）「中・独日本語学習者のビリーフ比較 —BALLI 調査をもとに—」『拓殖大学日本語紀要』9, 91-107, 拓殖大学留学生別科.

これまで、日本語学習者のビリーフ調査において、学習者の文化背景や環境といった観点から、集団の傾向をみる先行調査はほとんどされていないとし、異なった文化背景を持つドイツと中国の大学における日本語学習者を対象に言語学習についてのビリーフの比較調査を行っている。【69】

77. 横山杉子・星野浩子（1997）「実習生のレポートを通してみたビリーフ（BAK）の変化 —教師の役割についての BAK を中心として—」『日本語教育論集 —小出詞子先生退職記念—』739-751, 凡人社.

BAK とは、Beliefs, Assumptions, Knowledge (Woods 1996) のことであり、本論文では、実習を通して実習生の BAK がどのように再構築されていきを実習生のレポートや授業のビデオ、教案などから分析を試みている。【70】

78. 渡辺晴世（1990）「学習者のビリーフとラーニングストラテジー —学習者からの言語学習に関する情報獲得の試み—」『日本語教育論集』7, 94-119, 国立国語研究所日本語教育

センター。

学習戦略の決定に関わるものとしての学習者のビリーフは、まだ十分に研究されていないとし、3 人の日本語学習者を対象に、アンケートと授業観察を通してビリーフと学習戦略の調査を行っている。【71】

索引

事項

- approach 18
Can-do Statement 97
CLT (Communicative Language Teaching)
13
e-learning 71, 73, 74
method 18
Self-Assessment Checklist 90, 95
TEFL(Teaching English as a Foreign
Language) 15
TESL(Teaching English as a Second
Language) 15
英語活動 14
学習者コーパス 104
学習者特性 133
帰国子女コーパス 108
機能シラバス 20
教育評価 45
教育評価の手順 45
言語学習ストラテジー 114, 232
言語学習ビリーフ(beliefs, 第二言語学
習ビリーフ) 133, 244, 285
言語能力の発達段階 89
コーパス 103
個人間評価 45
個人内評価 45
コミュニケーション活動 18
コンピュータ教材 65, 71
自己評価 45
指導と評価の一体化 45
指導用手引き (TM) 13
習熟度ガイドライン 97
初級学習者コーパス 108
初等英語教育 20, 21
自律性 133
スキル 40
ストラテジー・トレーニング 241
統計的仮説検定 49
ニーズ 36, 39, 40, 51, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 74
二言語間におけるビリーフ傾向の異なり
133
能力記述 89
話し言葉コーパス 108
パラレルコーパス 105
反転項目 49
評価シート 35, 39, 40, 46, 51, 63, 73,
74
フィードバック 63
フランス語 51
プロソディー 35, 36
モジュールの改善案 61
モチベーション 74
優秀な言語学習者 113, 133
リソース 115
枠組み(=framework) 89, 90
学習方法 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74
自主学習教材 73

固有名詞

BALLI 136, 243, 289

Brown 18, 24

CEJL 106, 109

Harmer 21

HELC 106, 109

Horwitz 133, 289

Hymes 17

JEFL 106, 109

KIGOSHI et.al 35, 36

Language Passport 89

MBTI 243

North 94

O'Malley and Chamot 114, 236

Oxford 114 236, 238

Rubin 114, 232

SILL 114, 126, 243

SST 106, 109

The Common European Framework (of
Reference for Languages) 90

TUFS 言語能力記述モデル 89

TUFS 言語モジュール 46, 51, 63, 89,
114, 125, 148

Wilkins 19, 25

伊藤嘉一 26

欧州議会 (Council of Europe) 89, 90

金谷他 89

辰野 45

東京外国語大学 51

到達度共通枠組み 90

新潟大学 51

松沢他 89

和田他 89

発音モジュール 35, 36, 39, 40, 46, 51,
63, 65, 72, 73, 74

資料

東京外国語大学大学院 21世紀COEプロジェクト
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」

講演会

2004 年度（2004 年 4 月～2004 年 11 月）

21 世紀 COE 講演会	
日時	11 月 8 日（月） 16：30～18：00
場所	研究講義棟 （226 号室）
題目	ヨーロッパの文化史について：ヨーロッパ言語地図からの洞察 On the cultural history of Europe Insights provided by the Atlas Linguarum Europae
発表者	ヴォルフガング・フィアエック教授 (Wolfgang Viereck, Otto-Friedrich University at Bamberg)

21 世紀 COE 講演会	
日時	6 月 1 日（火） 16：30～18：00
場所	語学研究所 （419 号室）
題目	カナダにおける心理・応用言語学の発展とその一例：日本語と英語の曖昧性についての比較研究
講演者	ジョゼフ・F・ケス教授 (Joseph F. Kess, University of Victoria, Canada)

2003 年度（2003 年 4 月～2004 年 3 月）

21 世紀 COE 講演会	
日時	10 月 9 日（木） 14：00～16：00
場所	語学研究所 （419 号室）
題目	The Linguistics of Choice
講演者	フロリアン・クルマス教授 (Florian Coulmas, University of Duisburg, Germany)

研究会

2004 年度（2004 年 4 月～2004 年 7 月）

第 8 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	10 月 7 日（木） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	『2004 PC Conference』報告
題目	他大学における語学学習用 e-Learning の実情や、Internet を利用したその他の取り組みに関する報告
発表者	山本 樹（東京外国語大学大学院博士前期課程） 成定 久美子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第7回研究会（共催 語学研究所）	
日時	7月27日（火） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語教育学班（談話研究グループ）
題目	『BTS（Basic Transcription System:基本的な文字化の原則による文字化資料作成の試演）－日本語・英語・韓国語を中心として－』
発表者	李 恩美（東京外国語大学大学院博士後期課程） 木林 理恵（東京外国語大学大学院博士後期課程） 木山 幸子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第6回研究会（共催 語学研究所）	
日時	7月23日（金） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語教育学班（談話研究グループ）
題目	『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese:BTSJ）による文字化資料作成方法と『BTS による多言語話し言葉コーパス－日本語』の利用方法の一例の紹介』
発表者	木林 理恵（東京外国語大学大学院博士後期課程） 李 恩美（東京外国語大学大学院博士後期課程） 木山 幸子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第5回研究会（共催 語学研究所）	
日時	7月20日（火） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語教育学班（談話研究グループ）
題目	『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese:BTSJ）』の概要とその活用の可能性について
発表者	木山 幸子（東京外国語大学大学院博士前期課程） 木林 理恵（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第4回研究会（共催 語学研究所）	
日時	5月31日（月） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語学班（通言語音声研究グループ） 2003年度研究成果報告 III
題目	発音モジュール基礎研究：音声・音韻構造の概説 スペイン語
発表者	木越 勉（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	発音モジュール基礎研究：音声・音韻構造の概説 朝鮮語
発表者	呉 文淑（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	発音モジュール基礎研究：音声・音韻構造の概説 ポルトガル語
発表者	牧野 真也（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第3回研究会（共催 語学研究所）	
日時	5月27日（木） 18：15～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語教育学班（第二言語習得（英語）グループ）2003年度研究成果報告
題目	日本人英語学習者の学習者言語コーパス基礎調査・現状と今後の課題
発表者	植田 恵（東京外国語大学大学院博士前期課程） 西村 恵（東京外国語大学大学院博士前期課程修了）
題目	英語会話モジュール教材附属指導用手引きの開発（理論編） マニュアル作成にあたっての理論的枠組み
発表者	向井 緑（東京外国語大学大学院博士前期課程） 鶴沢 菜摘子（東京外国語大学大学院博士前期課程） 加藤 愛（東京外国語大学外国語学部）
題目	英語会話モジュール教材附属指導用手引きの開発（実践編） 練習問題及びマニュアルのデモンストレーション
発表者	向井 緑（東京外国語大学大学院博士前期課程） 鶴沢 菜摘子（東京外国語大学大学院博士前期課程） 加藤 愛（東京外国語大学外国語学部）

第2回研究会（共催 語学研究所）	
日時	5月20日（木） 18：30～20：20
場所	研究講義棟3階 （326号室）
テーマ	言語教育学班（第二言語習得（日本語）グループ）2003年度研究成果報告
題目	日本人学習者の言語学習ストラテジーとリソース
発表者	菊池 富美子（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	日本人学習者の言語学習ビリーフ
発表者	秋山 佳世（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	第二言語学習ストラテジー／ビリーフハンドブック（資料編）
発表者	野村 愛（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第1回研究会（共催 語学研究所）	
日時	4月2日（金） 13：00～14：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語教育学班（評価研究グループ）2003年度研究成果報告
題目	発音モジュールの評価シート分析
発表者	藤原 愛（東京外国語大学博士後期課程）
題目	TUFS 言語能力記述モデル開発のための試み Common European Language Framework の研究
発表者	和田 朋子（東京外国語大学博士後期課程）

2003 年度（2003 年 4 月～2004 年 3 月）

第 21 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	3 月 16 日（火） 14 : 00～16 : 00
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語学班（通言語音声研究グループ）2003 年度研究成果報告 II
題目	朝鮮語ソウル方言における統語的曖昧文と F0 の下降現象
発表者	宇都木 昭（筑波大学大学院博士後期課程）
題目	フランス語の音声と音韻構造－TUFS・P モジュール理論編－
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 20 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	2 月 27 日（金） 15 : 30～18 : 00
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語学班（コーパス研究グループ）2003 年度研究成果報告 III
題目	ロシア語男性名詞複数主格・対格形のゆれについて－ウプサラ・コーパスをデータとして－
発表者	秋山 真一（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	「nel'zja ne +動詞不定詞」という結合における動詞について－既存コーパスからのデータに基づいた再解釈－
発表者	阿出川 修嘉（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	ロシア語の名詞 nopa と共起する不定形動詞の体について
発表者	小川 暁道（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第 19 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	2 月 16 日（月） 18 : 30～20 : 30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語教育学班（談話グループ）2003 年度研究成果報告 III
題目	親しい友人同士のコミュニケーション －日本人大学生による悪態を中心に－
発表者	関崎 博紀（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	携帯電話の会話における開始部と終結部の日台対照
発表者	黄 瓊芸（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	談話レベルからみた依頼に対する『断り』の言語行動について －日本人大学生と台湾人大学生との比較－
発表者	施 信余（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 18 回研究会	
日時	2 月 13 日（金） 13：00～15：00
場所	フランス語共同研究室（744 号室）
テーマ	言語学班（コーパス研究グループ）2003 年度研究成果報告 II
題目	マレー語のピボット動詞
発表者	野元 裕樹（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	マレーシア語の状態詞に関する諸問題
発表者	鶴沢 洋志（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	より効率的な言語研究を目的としたスペイン語コーパス開発
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	フランス語のテキストにおける構文の種類とその頻度
発表者	小藤 紘稔（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 17 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	2 月 12 日（木） 18：30～20：30
場所	語学研究所（419 号室）
テーマ	言語教育学班（談話グループ）2003 年度研究成果報告 II
題目	接触場面におけるコミュニケーション調整行動 ー日本語母語話者と韓国人日本語学習者の会話よりー
発表者	金 銀美（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	教師と学生のインターアクションにおける日本語とポーランド語の言語行動対照 分析
発表者	カチマレク ミロスワバ（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	日本語の雑談における不同意の様相 ー会話教育への示唆ー
発表者	木山 幸子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 16 回研究会	
日時	2 月 12 日（金） 13：00～15：00
場所	英語共同研究室（615 号室）
テーマ	言語学班（コーパス研究グループ）2003 年度研究成果報告 I
題目	初期近代英語における命令仮定法ー Shakespeare の場合ー
発表者	浅井 千沙子（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	言語学に活用するためのコーパス検索システムの考察と構築ー英語前置詞表現の 観点からの活用例とともに
発表者	石井 康毅（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	中国語の受身文と自動詞文
発表者	伊藤 大輔（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	“EVENT ₁ + 弄得 + EVENT ₂ ”における”弄”のプロファイル機能ー分析結果報告
発表者	山根 史子（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	現代北京語の“把”と“在”の共起関係についてー動詞分類からの記述ー
発表者	須藤 秀樹（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第 15 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	2 月 5 日（木） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語教育学班（談話グループ）2003 年度研究成果報告 I
題目	台湾人日本語学習者の終助詞「ね」の使用 ーコミュニケーション機能を中心にー
発表者	張 鈞竹（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	台湾人学習者の初対面日本語会話におけるスピーチレベルの使用実態
発表者	林 君玲（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 14 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	11 月 28 日（金） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語学班（通言語音声研究グループ）2003 年度研究成果報告 I
題目	ロシア語の疑問文イントネーション
発表者	五十嵐 陽介（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	韻律の特徴によるフランス語文あいまい性の解消
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 13 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	10 月 16 日（木） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語情報学研究報告 IV
題目	技能シラバスに基づいた発音練習
発表者	藤原 愛（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	G モジュール：Web サイトコンテンツ設計案報告
発表者	阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第 12 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	10 月 9 日（木） 18：30～20：30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語情報学研究報告 III
題目	日本語の話し言葉のコーパスを整備する過程の検討
発表者	木林 理恵他（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	日本語の自然会話データと TUFSS-D モジュールにおける談話行動の比較分析ー会 話教育教材の開発に示唆することー
発表者	謝 韞他（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 11 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	10 月 3 日（金） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419 号室）
	言語情報学研究報告 II
題目	TUFS 言語モジュール 開発と評価ー多言語 e-Learning 教材開発の場合ー
発表者	阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	TUFS 言語モジュールー発音モジュールの開発
発表者	木越 勉（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 10 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	9 月 26 日（金） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419 号室）
	言語情報学研究報告 I
題目	多変量解析を用いたパリ周辺地域の標準語化の研究
発表者	鍮水 兼貴（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	TUFS 言語ダイアログモジュール開発と評価ー多言語汎用シラバスと機能シラバスの視点から
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第 9 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	7 月 17 日（金） 19：00～20：30
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	学習者プロファイリングとポートフォリオ評価の基礎概念
発表者	山森 光陽（国立教育政策研究所研究員）

第 8 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	7 月 4 日（水） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	言語類型論
題目	Johanna Nichols, 'Head-marking and dependent-marking grammar'
発表者	拝田 清（アジア・アフリカ言語文化研究所研究生）
題目	文法記述のスクープを巡ってー支配, 依存関係を例にー
発表者	峰岸 真琴（アジア・アフリカ言語文化研究所教授）

第 7 回研究会（共催 語学研究所）	
日時	6 月 4 日（水） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419 号室）
テーマ	TUFS 言語モジュール D モジュール（試作版）
発表者	林 俊成（東京外国語大学外国語学部講師）
	長沼 君主（清泉女子大学文学部専任講師）
	阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程）
	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第6回研究会（共催 語学研究所）	
日時	5月30日（金） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	基本文法プロフィール研究Ⅲ
題目	中国語の基本文法プロフィール
発表者	須藤 秀樹（東京外国語大学大学院博士後期課程）
テーマ	自然言語処理
題目	日本語研究用ソフトウェアとその応用例
発表者	幸松 英恵（東京外国語大学博士前期課程） 佐野 洋（東京外国語大学外国語学部助教授）

第5回研究会（共催 語学研究所）	
日時	4月21日（月） 18：00～19：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	言語類型論
発表者	森口 恒一（静岡大学人文学部教授）

第4回研究会（共催 語学研究所）	
日時	4月18日（金） 18：00～19：30
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	発音モジュールの評価
発表者	藤原 愛（東京外国語大学大学院博士後期課程）

第3回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	3月19日（水） 17：00～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	基本文法プロフィール研究Ⅱ
題目	ロシア語の基本文法プロフィール
発表者	中澤 英彦（東京外国語大学外国語学部教授）
題目	通言語的視点
発表者	拝田 清（東京外国語大学大学院博士前期課程）
テーマ	基礎語彙研究
題目	基礎語彙と英語
発表者	浅井 千紗子（東京外国語大学博士前期課程）

第2回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	3月13日（木） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	基本文法プロフィール研究Ⅰ
題目	スペイン語の基本文法プロフィール
発表者	宮下 和大（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	日本語の基本文法プロフィール
発表者	志波 彩子（東京外国語大学大学院博士前期課程）

第1回研究会（共催 語学研究所，外国語教育学会）	
日時	1月23日（木） 18：00～20：00
場所	語学研究所 （419号室）
テーマ	文法・語彙モジュール開発
題目	文法・語彙モジュールの設計思想・開発スケジュール
発表者	川口 裕司（東京外国語大学外国語学部教授）

2002年度（2002年4月～2003年3月）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第6回）	
月日	10月31日（木） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 設計最終案
題目	Pモジュール最終設計案
発表者	木越 勉（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	Dモジュールにおける機能50とその分類枠組み
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程） 松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第5回）	
月日	10月30日（水） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その5）モジュール教材開発に向けて： 第二言語習得研究からの示唆
題目	学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語指導にむけての示唆
発表者	吉富 朝子（東京外国語大学外国語学部講師）
題目	学習ストラテジー研究：その成果と第二言語指導にむけての示唆
発表者	海野 多枝（東京外国語大学外国語学部助教授）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第4回）	
月日	10月25日（金） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その4）
題目	TUFS 言語モジュールにおけるシラバスデザイン
発表者	長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程）
題目	TUFS P モジュールにおける音韻構造の導入
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第3回）	
月日	9月25日（水） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その3）
題目	語単位の音習得と他のモジュールとの関連について
発表者	齋木 博（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	TUFS D モジュール開発 試作版一サイトの構築と他のモジュールとの関連性
発表者	阿部 一哉（東京外国語大学大学院博士後期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第2回）	
月日	8月1日（木） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その2）
題目	初級日本語教科書のシラバス分析とDモジュールの設定に関する考察
発表者	松本 剛次（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	言語能力の発達段階の記述について
発表者	長沼 君主（東京外国語大学大学院博士後期課程）
	和田 朋子（東京外国語大学大学院博士後期課程）
	田中 敦英（東京外国語大学大学院博士前期課程）
	鷲見 賢一（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学語学研究所定例研究会（第1回）	
月日	6月26日（水） 18：00～20：00
場所	東京外国語大学研究講義棟
テーマ	TUFS Language Module 研究（その1）
題目	TUFS P モジュール開発に関する基礎研究
発表者	中田 俊介（東京外国語大学大学院博士前期課程）
題目	D モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査
発表者	結城 健太郎（東京外国語大学大学院博士前期課程）

東京外国語大学大学院地域文化研究科

21 世紀 COE 「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」出版物

論文集

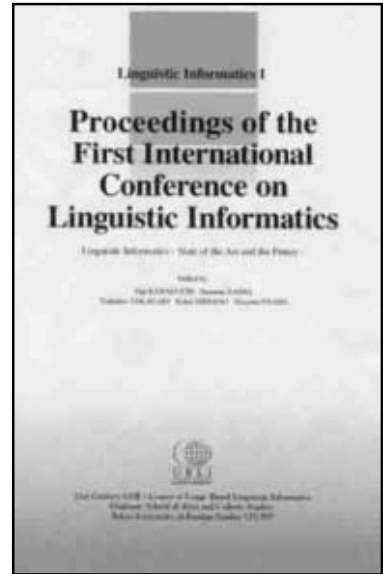
言語情報学 I

Proceedings of the First International Conference on Linguistic Informatics

Edited by

Yuji KAWAGUCHI, Susumu ZAIMA,
Toshihiro TAKAGAKI, Kohji SHIBANO,
Mayumi USAMI

2003 年 10 月発行



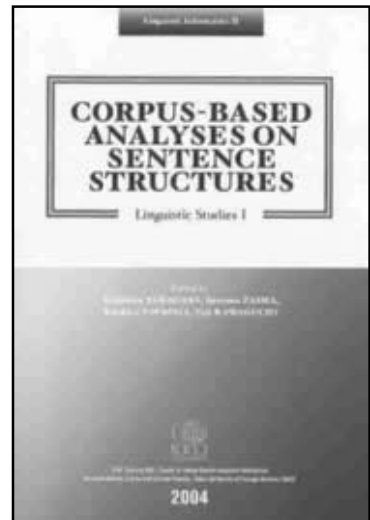
言語情報学 II

Corpus-Based Analyses on Sentence Structures

Edited by

Toshihiro TAKAGAKI, Susumu ZAIMA,
Yoichiro TSURUGA, Yuji KAWAGUCHI

2004 年 4 月刊行



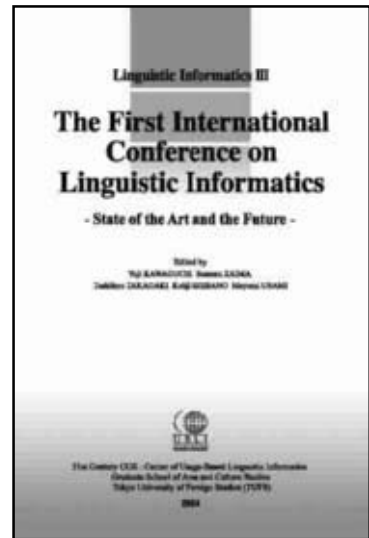
言語情報学 Ⅲ

The First International Conference on Linguistic Informatics

Edited by

Yuji KAWAGUCHI, Susumu ZAIMA,
Toshihiro TAKAGAKI, Kohji SHIBANO,
Mayumi USAMI

2004 年 10 月発行



研究報告集

言語情報学研究報告 1

TUFS 言語モジュール

川口裕司, 芝野耕司, 峰岸真琴 (編)

2004 年 3 月発行

1. IPA モジュール
2. 発音モジュール
3. 会話モジュール
4. 文法モジュール
5. 語彙モジュール



言語情報学研究報告 2

言語学・応用言語学・情報工学

川口裕司, 峰岸真琴 (編)

2004 年 3 月発行

1. 言語学
2. 応用言語学
3. 情報工学



言語情報学研究報告 3

コーパス言語学における構文分析

敦賀陽一郎，黒澤直俊，浦田和幸（編）

2004 年 8 月発行

1. 中国語
2. マレーシア語
3. 英語
4. ロシア語
5. フランス語
6. スペイン語



言語情報学研究報告 4

通言語音声研究 I — 音声概説・韻律分析 —

川口裕司，森口恒一，斎藤純男（編）

2004 年 10 月発行

1. 音声概説
2. 韻律分析



言語情報学研究報告 5

第二言語の教育・評価・習得

吉富朝子, 根岸雅史, 海野多枝 (編)

2004 年 12 月発行

1. 教材開発
2. 評価
3. 第二言語習得
4. 資料編





言語情報学研究報告 5 2004 年 12 月 24 日発行

発 行： 東京外国語大学大学院 地域文化研究科
21 世紀 COE プログラム
「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」
〒183-8534 東京都府中市朝日町 3-11-1

編 者： 吉富朝子，根岸雅史，海野多枝

編集・校正： 菊池富美子，西川 恵，丸井ふみ子，
向井 緑，和田朋子

印 刷： 三鈴印刷株式会社
