

学習ストラテジー研究再考：理論、方法論、応用の観点から

宮崎 里司

キーワード

学習ストラテジー・日本語教育・理論・日本語習得・間接ストラテジー

1 はじめに

近年、日本語習得研究分野において、学習ストラテジーは、優先順位の高い研究ジャンルのひとつとして認知されはじめた。しかしながら、2003年現在、この研究課題は、すべての日本語教師や日本語教育研究者間の共通した関心事になっているであろうか。これからの日本語教育や第二言語習得の展開を考えた場合、学習ストラテジーは、他の習得項目とは無縁の学問領域ではなく、相互に関連しあい、また、関係者全体の共通認識として意識化させる必要がある。残念ながら、これまでの先行研究では、実証研究の発展や方法論の開発、さらには日本語教育への積極的な応用は十分試みられているとはいいがたい。そこには、自らの言語習得をどのように管理すべきであるかという問題に関心を示す試みを疎かにしてきた学習者の責任とともに、学習者の自律学習能力の開発に積極的に取り組んでこなかった日本語教師側の問題が存在する。

本稿では、これからの学習ストラテジー研究の発展を、理論、方法論、応用の3項目から考察する。理論の正当性は、方法論によって裏付けられるものであるし、方法論によって証明された理論は、常に語学教育への応用を視野に入れなければならない。学習ストラテジー研究では、とくに、この3点を密接に結びつける必要がある。ここでは、それぞれの項目が抱える問題点を列挙し、同時に、どのように解決すべきかについての指針を示してみたい。なお、本稿のタイトルは、「学習ストラテジー再考」ではなく、「学習ストラテジー研究再考」とした。単なるストラテジー項目の考察だけではなく、これまでの研究で明らかにされてこなかった問題や、今後の研究のために留意しておかなければならない問題を総括しておきたいという理由による。また、これまでの学習ストラテジーの再考に関する論文では、理論への批判はあるものの、実証研究をデザインする方法論への提言、さらには、成果の応用として、どのように日本語教育に生かすべきかなどへの関心が低かったと思われる。今後、学習ストラテジー研究を発展させるためには、バランスの取れた総合的なレビューが強く求められる。

2 理論面での問題

理論、方法論、応用の項目のうち、理論を真っ先に取り上げるのは、けっして実証研究を疎かにしているわけではなく、また、方法論や日本語教育への応用といった項目よりも先行すべきだという考え方を支持しているわけでもない。現時点では、理論面を再考する作業がもっとも重要で、研究者間の共通認識が強く求められているからにはほかならない。理論面では、基礎研究の段階で明らかにしなければならないリサーチ・クエスチョンが数多くあるが、その中でも、日本語教育における学習ストラテジーの研究が、影響力の強い特定の研究者が提唱した分類モデルを基にした理論研究や、実証研究が中心となっている点を取り上げたい。

まずオックスフォードが展開している理論的フレームワーク (Oxford 1990) を検証しながら、いくつかの問題を列挙し、次に、学習ストラテジー研究の理論面での発展に関する疑問を提示したい。こうしたレビュー作業は、今後の研究を進展させるために、何が必要かを提供する手がかりとなる。ここでは、オックスフォードが提唱した、学習ストラテジー目録 (Strategy Inventory for Language Learning: SILL) を中心とした、9つの疑問点を列挙しよう。

1 なぜ、学習ストラテジー研究の出発点が、いつも SILL なのか

日本語学習者の学習ストラテジーを検証している先行研究の理論的フレームは、主に、オックスフォードの SILL を基盤として構築されてきたとあってよい。SILL は、緻密な研究成果であることには違いないが、はたして、すべての学習ストラテジー研究の解明に繋がる、汎用性のある理論であろうか。また、その成果である目録には、どの程度の正当性があるのかを検証してみる必要がある。

2 なぜ、ストラテジーの目録にオーバーラップがあるのか

SILL は、そのシステムティックな目録の配列で、ストラテジー研究に貢献してきたといえる。その中でも、直接ストラテジーは、オックスフォードの詳細な分析結果が反映しているが、目録を入念に検証してみると、類似したストラテジーが散見することに気づく。例えば、「繰り返し復習する」(記憶ストラテジー) と、「練習をする」(認知ストラテジー) の大きな差異について具体的に例証することはむずかしい。さらに、「連想する」(記憶ストラテジー) と「分析したり、推論する」(認知ストラテジー) も、オーバーラップしているのではないかと考えられる。情意ストラテジーの中にも、「自分を鼓舞することばを言う」と「自分を褒める」というストラテジーが並んでいるが、それぞれの違いよりも、類似する点が多いことに気付く。

こうしたストラテジーを習得するプログラムをデザインする場合は、それぞれしっかりとした分類基準で分けられるものを対象にした方がよい。

3 なぜ、直接ストラテジーと間接ストラテジーの間にはヒエラルキーが見られ、分類項目が不均衡なのか

SILL は2大ストラテジーに分類される。一つは、直接ことばに働きかける直接ストラテジーで、その下位目録は、記憶、認知、補償 (一般的にはコミュニケーション・ストラテジーと呼ばれる) という3つのストラテジーで構成されている。もう一

つは、習得の環境を整える間接ストラテジーで、メタ認知、情意、社会的ストラテジーが下位目録に含まれている。この2大ストラテジーのうち、なぜ、直接ストラテジーの方が、より細分化されているのかという質問に対する十分な説明は、オックスフォード自身の論文やSILLを出発点とする他の研究からは読みとれない。また、各ストラテジーの提示順を調べた場合、なぜ、記憶ストラテジーから始まり、社会的ストラテジーで終わるのかという疑問も残る。そこには、目録の作成者が考えるヒエラルキーが読み取れ、文法項目に関する学習ストラテジーが重要であるというメッセージを伝えたがっているのではないだろうか。学習ストラテジーの提示順を考える場合、文法能力の促進だけを念頭に置いてはいけなことを強く自覚しなければならない。学習ストラテジーとしての社会言語能力や社会文化能力の習得は、それぞれ切り離して考えることはできない。このことは、「社会文化能力の知識なしにはコミュニケーションができない、またコミュニケーションができないと、狭い意味での言語の習得もありえない」（ネウストプニー 1999）という提言と根源を同じくする。つまり、社会文化行動の理解は、社会言語能力のための学習ストラテジーにもなるからである。

さらに、「直接」、「間接」という命名法にもやや疑問を感じる。従来の間接ストラテジーは、習得環境に直接働きかけるので、むしろ、これを「直接ストラテジー」と呼び、一方直接ストラテジーは、ことばには直接働きかけるが、環境にはダイレクトに働きかけないため、これを「間接ストラテジー」と呼び換えるアイデアはどうだろう。つまり、何に働きかけるかで、直接、間接という捉え方を決定するという考え方に基づくものであるが、今後、より深い議論を促したい。

4 なぜ、SILLでは、習得の必然性が高いストラテジーと、そうではないストラテジーが混在しているのか

SILLを一つずつ検証した場合、はたして、すべてを習得目標としてよいだろうか。例えば、補償ストラテジーを、すべて習得対象として捉えてよいかは疑わしい。このストラテジーの目録には、ディスコースの表層部分のコミュニケーション問題を取り除く調整行動ストラテジーとして、「母語に切り替える」、「コミュニケーションの一部またはすべてを回避する」、「話題を自分に都合のいいものに変える」、「新しい単語を作る」、「身振り手振りを使う」などがあるが、適切な調整ストラテジーが選択できない場合の、緊急避難的問題解決法ではないかという疑問が残る。こうした処理方法は、根本的なインターアクション問題を解決せず、問題を不完全なまま残してしまう可能性がある。学習ストラテジーを、習得の観点から見た場合、直接習得に関与するかどうかを見極める必要がある。ディスコース上の調整と習得に関わる調整は、扱う問題が明らかに異なるが、以上のようなストラテジーを、代表的なものとして扱ってよいかという問題について、さらに検証する必要がある。

次に、文法翻訳学習法のストラテジーである「目標言語を、母語または他の言語に訳す」が学習効果にどのような影響を及ぼすかについても検討しなければならない。対訳は、目標言語の理解を深めるという側面もあるが、一方では「わかりやすく、こなれた母語や別の言語」に置き換える作業とも解釈できるため、習得目標を磨く練習にはなっていないと捉えることができるのではないだろうか。教師は、こうしたストラテジーを頻繁に使い、目標言語をすぐ対訳してしまう学習者に悩まされている。

同じく、認知ストラテジーの、「転移 (transfer) する」にも問題がある。転移とは、第二言語習得過程で現れる学習者の母語の影響を説明する概念で、正の転移では、母語と第二言語の構造が似ているときは学習が容易になり、異なる場合には、誤用や化石化の原因になるが、これは負の転移、または干渉 (interference) と考えられる。たとえば、語用論的転移 (プラグマティック・トランスファー) では、第二言語で「依頼」という行動を取るとき、社会的な文脈の中で使うことが要求されるし、いろいろな規範に制約される。しかも、そうした語用論的な「文法」は明確に記述されない場合が多いので、学習者は、目標言語に、母語の規範を転用してしまうことがある。異文化コミュニケーションではしばしば起きる問題である。

このほかに、「ノートを取る」というストラテジーについても解釈が分かれるのではないだろうか。クラス活動で、板書を含む教師の言語行動を一言一句聞き漏らすまいとノートを取る学習者は、教師にとっては熱心な参加者と評価されるかもしれないが、果たして自律学習モデルとして認められるだろうか。言語学習は、クラスで、教師による板書や説明を漏らさず書き取ることだと信じる学習者は意外に多い。しかし、整理することばかりに気をとられ、実際使用場面での運用に考えが及ばない場合、効果的な習得は困難になる。「ノートを取る」という行動は、確かに知識の整理には役立つが、常に有効な習得促進法だとは認めがたい。

最後に、社会的ストラテジーについて触れておこう。SILL では、社会的ストラテジーの意義が認識されている。社会的ストラテジーのほとんどは、ネットワークに働きかける。具体的には、以下のような下位ストラテジーが提示されている。

- 1 質問をする
 - 1-1 明確化あるいは確認を求める
 - 1-2 訂正してもらう
- 2 他の人と協力をする
 - 2-1 学習者同士が協力する
 - 2-2 外国語に堪能な人と協力する
- 3 他の人々へ感情移入をする
 - 3-1 文化を理解する力を高める
 - 3-2 他の人々の考え方や感情を知る

(宍戸通庸・伴紀子訳『言語学習ストラテジー』凡人社 1994 の訳による)

このストラテジーの重要性は、多くの研究で実証されているが、SILL では、その意義をもっとアピールしてもよいのではないだろうか。最近の実証研究で指摘されはじめてるのは、SILL で扱われている社会的ストラテジー項目の少なさである。習得環境に直接働きかける間接ストラテジーの中で、ネットワークの意義を強調する代表的なストラテジーと認められるので、より詳細な研究が望まれる。

5 なぜ、意図の異なる矛盾したストラテジーが混在しているのか

SILL には、相反する行動と取れるいくつかのストラテジーが存在する。例えば、「発話より、聞くことに集中する」というメタ認知ストラテジーは、自分の学習を正しく位置づけるという意図があると説明している。これは、クラッシュの、意図的に発話を遅らせ、まずは聴解力を養うという、沈黙期間 (silent period) を連想させ

るが、記憶ストラテジーのところでは提示されている、「記憶した音を表現する」や、自らの学習計画に基づいて、「実践の機会を求める」というメタ認知ストラテジーとは相反するニュアンスを含む可能性がある（浜田 1999）。こうした、一見矛盾したストラテジー同士は、学習者を困惑させるだけではなく、それぞれのストラテジーの関連性が疑われる結果になりかねない。

6 なぜ、ある特定の学習者を想定した編成になっているのか

ここでは、SILL が想定していると思われる対象者について触れてみたい。この目録には、ある学習者をターゲットにしたのではないかと思われるところがある。

想定される学習者は、教室場面での学習活動が主で、かつ、目標言語が話される国や地域への移動があまりないタイプではないだろうか。また、SILL が対象としている学習者の年齢は、特定しにくいだが、主に、中等教育機関で学ぶ学習者をターゲットにしていると考えられる。そうした学習者は、当然ながら、目標言語を学習する環境が限定されているため、異なる環境で学ぶ場合に適用するストラテジーへの関心が弱い。だが、そうした変化に対応するストラテジーへの考察は、SILL からは十分汲み取れない。

以上、オックスフォードの研究は、学習ストラテジーの基礎研究になってはいるが、問題点も数多くあることが明らかになった。しかし、そうした SILL に基づいて行われる研究自体にも問題があることをあわせて考えるべきだろう。具体的には、以下のような疑問である。

7 なぜ、類型化を中心とする研究が多いのか

日本語教育でも、SILL をキーワードとする研究は、90 年代以降、その意義が高まってきた。また、影響力のある研究者が、それぞれの理論の中で、具体的な目録を提示してきたため、当然の帰結として、後続研究も、SILL を代表とする学習ストラテジーの目録を追証する傾向にあった。さらに、コミュニケーション・ストラテジー研究の分野でも、Kasper, Tarone, Faerch などといった研究者が、ストラテジーの類型化に取り組み、多くの実証研究の成果が公表されている。こうした成果は、効果的な学習へのさまざまな提言を目指している点で共通しているが、真に習得に重点を置いた研究かどうかは疑わしい。分類研究の弊害は、せっかく収集したデータを、使用頻度の観点から統計処理を施してしまい、ストラテジーの使用数と言語能力を安易に結びつけてしまうところに危険性が潜んでいる。学習ストラテジーは、多く適用すれば、はたして学習効果が上がると言いきれるだろうか。熟練した学習者は、よいストラテジーとそうでないものとを区別し、自ら最適なストラテジーを弁別することができるが、類型化に注目しすぎ、安易な統計処理をする作業からは、日本語教育へのダイナミックな提言は産み出されない。類型化に偏る研究は、学習ストラテジーのバリエーションを評価する見方を支持しないばかりか、学習ストラテジーは普遍的なもので変化しないというイメージを形成してしまう可能性がある。教授法の特徴を決定する教授ストラテジーには、さまざまなバリエーションが確認され、認められているにも関わらず、学習者が応用する学習ストラテジーには、多様性があるという立場からの議論は十分展開されていないことに注目すべきである。

8 なぜ、言語管理理論からの視点が弱いのか

学習ストラテジーは、「学習者自身による、自らの学習への働きかけ」という基本的な理解のもと、学習者自身がどのように言語習得を管理しているかという観点からの考察をすべきではないだろうか。習得過程で起きた問題（規範からの逸脱）に対し、どのように留意、評価するのか、また評価された結果、どのような調整行動が選択されるのか、またはされないのかといった観点（管理プロセスについては、ネウストブニー 1997を参照）への強い関心が望まれる。さらに、「学習ストラテジーは、学習者が選択する調整行動」であるという再認識も必要である。こうしたフレームワークの意義を強く主張している研究は、残念ながらまだ少数派である。それと同時に、言語習得は、学習者による学習ストラテジーだけで達成されるものではなく、習得過程で、教師、学習仲間、ティーチング・アシスタント、ボランティア、友人、職場の同僚、サークル仲間、ホームステイ家族など、さまざまな管理者の働きかけがあるという事実にも注目すべきである。外国人力士の場合だと、親方、兄弟子、おかみさん、床山、ご近所などが、こうした管理者に当てはまるのではないだろうか。

9 なぜ、学習ストラテジーの複合領域を見据えた研究が少ないのか

学習ストラテジーの総合的な研究のためには、当然、学習者の他の要因も視野に入れるべきである。そうした要因として、学習スタイル、レディネス、確信（Horwitz 1987）などが考えられるが、これらは、学習ストラテジーがどのような項目と関連しているのかを確認する上で役立つ。学習者は、さまざまな学習スタイルを持つと言われているが、主なスタイルとして、ネーティブスピーカーとのコミュニケーションを学習に取り込むことを好むスタイル（communicative）、効果があると認められる人的、または物的リソースを使うスタイル（authority-oriented）、ゲーム、カセット、インターネットなどといったような、具体的なリソースを使う学習スタイル（concrete）、そして、読解や誤用を見つけ出すなどといった、分析的な学習が好きなスタイル（analytical）に分類されている（Willing 1989）。次にレディネスについては、外国語を学ぶ場合に必要な資質といった定義がなされている。主な分類としては、学習ストラテジーを指す、学習方法についてのレディネス、学習者の母語文化と対象言語文化間の適応に関するレディネス（異文化適応についてのレディネス）、3つ目は、目標言語についてのレディネスで、既習レベルと関連性がある。確信については、Horwitz（1987）で紹介されているように、学習ストラテジーとは深い関係がある。今後の学習ストラテジーの研究には、さまざまな要因を、複合的に学習ストラテジー研究に取り入れた試みが望まれる。なお、日本語教育学会誌『日本語教育』100号記念号の逐号目次一覧（124-184頁）には、19の論文分類項目があるが、学習ストラテジーは、まだ、独立した項目にはなっておらず、また、『日本語教育事典』（日本語教育学会編）にも、同様の項目はないことを付け加えておこう。

3 研究方法の問題

ここでは、方法論の面から考察する。理論の正当性は、リサーチメソッドによって裏付けられるが、理論同様いくつかの疑問点がある。これまでの、SILLを中心とした学習ストラテジー研究では、質問紙調査法（アンケート）への信頼度が高かった（Green and

Oxford 1995 参照)。こうした調査方法は、調査対象グループのある行動の傾向を知るための方法論として採用されてきた。社会調査などの分野では、集団の行動傾向を解釈するデータとして、アンケートがかなり以前から導入されているが、一方では、質問調査研究は、「意識調査を基にしているので、結果が解釈しにくい」(ネウストプニー 2002)といった点も指摘されており、研究方法論に限られたバリエーションしか適用しない、多角的な分析が難しくなる。真実は、さまざまな方法の検証に耐えられると思われるし、またそうした試みは非常に重要である。具体的には、インターアクション・インタビュー、ポートフォリオ分析、参与観察、発話思考法、リコール・インタビューなどといった方法論による、事象の検証ができるのではないだろうか。ポートフォリオ分析とは、系統的な資料を収集し、分析することによって、学習過程の評価が可能になるもので、実際使用場面で、どのようなインターアクション問題が起き、それを調整するために、どのような学習ストラテジーが選択されているのかを、学習者の習得状況から明らかにする。ただし、ポートフォリオそのものが、最終目標ではないことに留意しなければならないことは言うまでもない⁽⁴⁾。

方法論についての疑問は、調査対象者に対しても向けられる。学習ストラテジーの実証研究で調査対象者となる学習者は、圧倒的に教室場面の参加者が多い。それは、教師が管理する学習者が、どのように習得に働きかけているのかを調べ、教師自身が、今後のクラスルーム・マネジメントやインターアクションに活用しようとするという研究意図がうかがわれる。こうした傾向は、一見学習者の習得過程に注目しているように見えるが、教師の管理が及ばない学習者グループについてはどうだろう。どのように目標言語に働きかけているのかについての関心の高さは、学習者管理や自然習得環境の下で習得を行っている学習者に対する実証研究の意義を理解させる上で重要だと思われる。今後は、教師が管理しやすい学習者だけではなく、管理者の及ばないさまざまな学習者を検証すべきである。

4 日本語教育への応用面での問題

最後は、日本語教育への応用についての問題点を取り上げる。「はじめに」でも論じたように、理論の正当性が、方法論によって裏付けられた場合、積極的な語学教育への応用に向けた具体案を提示する必要がある。これまで、学習ストラテジー研究で明らかになった問題点は、はたして日本語教育に十分生かされてきたであろうか。習得のプロセスが見えてこない、具体的な指導に結びつかない。現在、応用の面で考えなければならないのは、以下の点ではないだろうか。

- なぜ、学習ストラテジーの意義を強調し、コースデザインを考慮したプログラムが少ないのか
- なぜ、学習ストラテジーを盛り込んだ教科書や教材が少ないのか
- なぜ、学習ストラテジーのトレーニングを目的としたコースが十分開発されていないのか
- なぜ、教員養成課程や現職者研修プログラムでは、学習ストラテジーが必須項目として入っていないのか

- なぜ、日本語教育能力検定試験や日本留学試験では、学習ストラテジーが検定項目として考慮されていないのか

上記の項目は、それぞれ独立変数ではなく、相互に関連しあうトピックとして考えなければならない。日本語教師が、ある学習者のためにコースをデザインする場合、学習ストラテジーは、学習目的や評価、教材選定と並んで、優先順位の高い項目であると意識しているかは疑問である。いくつかの直接ストラテジーは、シラバスの中に生かされているが、メタ認知をはじめとする間接ストラテジーについては、あまり重視されていないのが現状である。効果的なメタ認知ストラテジーは、確信 (Beliefs) やさまざまな知識を含むメタ認知的知識に依存しているが、タスクやストラテジーの知識を増やすことで、学習者が学習過程のコントロールを助けられるようになる (ルービン 1999, Wenden 1996)。また、認知ストラテジーよりも、言語学習を支え、習得に強い影響を与えるメタ認知ストラテジーの習得の優先性を説く研究成果もある (伴 1999)。

我々は、まず、こうしたストラテジー群の意義を強調したコースデザイン作りから始めるべきではないだろうか。それと同時に、学習ストラテジーを考慮した、教科書や教材作成への関心も高めなければならない。宮崎 (2002a) では、意味交渉ディスコースの調整行動パターンが、日本語教科書でどの程度応用されているのかを検証したが、使用調整パターンに、かなりの偏りが見られた。学習ストラテジーの概念を、学習者が理解できるような形で、かつ習得目標として提示している教科書はまだ少ない。

一方、学習者用の学習ストラテジーのトレーニングを目的としたコース開発や、とくに日本語が非母語である教員養成課程や現職者研修プログラムも早急に対処する必要がある。英語教育では、すでに学習ストラテジーのトレーニング用ワークブックが出版されている (Willing 1987) が、日本語教育では、まだこうした取り組みへの対応が鈍く、その重要性が、教師間、学習者間の共通認識にはなっていない。例えば Rubin & Henze (1981) は、教師は学習者に、目標言語を学ぶ過程で起きる問題の解決法などを記録する日記を、できるだけ詳しく記述するように指示することにより、熟練学習者でも、問題を意識化し、使っているストラテジーの再評価に役立つことがあると説いている。とくに、日本語を母語としない日本語教師や教師希望者は、自らの日本語能力の向上も含め、日本語教育全般に対し、さまざまな問題を抱えている。こうした教師は、程度の差こそあれ、日本語の習得や維持、日本語教授法に関するワークショップなどの機会が限られているため、養成講座や現職者研修は、今後も重要な課題になると予想される。そうした教師の目的にかなった講座の提供は、現地では、さまざまな要因から実現が難しい状況であるが、日本から発信する遠隔教育にその可能性を求めることが一計として考えられる。海外の協定校を中心とした大学教育機関で、日本語教育現職者研修 (Professional Development プログラム)、または日本語教師養成コースなどに在籍する、主に日本語を母語としない者を対象として、日本語教育の問題点を解決する、リアルタイムオンライン学習プログラムを実験開発する。現在、早稲田大学に設置されている遠隔教育センターとの協力により、BizMate と呼ばれるテレビ会議システムを導入した、日本語支援プログラムを極東大学との間で、実験を導入している (宮崎 2002b)。こうした開発は、日本側にとっても、海外で積極的に日本語教育を展開している国や地域への貢献、ならびに、日本語教育事情の情報交換という観点から、有益な知見を提供するものであると確信する。この他に、遠隔教育では、以下のよ

うなアクティビティが考えられるだろう。

- 1 日本語能力の維持および向上のためのタスク活動
- 2 新しい教材・教具、教授法に関する日本からの情報
- 3 他の外国との情報交換の機会提供
- 4 教師ネットワークの形成
- 5 地域の「日本事情」の情報収集（宮崎 2001）
- 6 留学準備教育コースの開発に関する情報不足
- 7 継続学習の機会が少ない学習者への支援
- 8 日本人ティーチング・アシスタントの活用（ネウストプニー 1991）
- 9 日本人ネットワーク構築プログラム

こうしたプログラムをデザインする場合、留意する点としては、学習者固有の学習ストラテジーを尊重する必要がある。繰り返しになるが、教授法にバリエーションがあるのと同様、学習ストラテジーを応用する学習者にも、さまざまなタイプが存在することを認識しなければならないのである。

最後に、日本語教育への応用に関して、検定、または能力試験に関するシラバスの問題に触れておく必要がある。日本語教育能力検定試験の出題範囲の中の主要項目には、学習ストラテジーの意義を強く意識させるものはない。また、日本留学試験は、測定対象能力で、技能、知識に別れ、技能では、生活スキルと学習スキルの2部構成になっており、知識面では、社会知識、専門知識に弁別されている。バランスの取れたインターアクション能力の習得を目指すべきであるというメッセージは伝わるが、残念ながら、学習ストラテジーの意義を唱え、ストラテジーの習得を積極的にシラバスに活かすといった方策は採られていない。

5 結 論

本稿は、学習ストラテジーの意義を再確認し、実証研究の発展や方法論の開発、さらに日本語教育への積極的な応用を目的とした。学習ストラテジー研究は、いくつかの問題が潜んでいる。理論、方法論、応用の3項目から考察した結果、SILLの研究成果に頼りすぎてきた研究者の態度への反省がうかがわれた。今後は、SILLの目録の中で、十分解明されていない問題を研究課題としなければならない。一方、学習ストラテジー研究の応用面では、ストラテジーの効用を理解させるコースデザインや教科書・教材、学習ストラテジートレーニングへの開発が望まれる。また、評価面では、日本語能力試験や日本留学試験のシラバスに、学習ストラテジーの項目を入れ、日本語学習者の関心を高める必要がある。さらに、日本語教師関連では、教員養成課程や現職者研修プログラムでも、学習ストラテジーの意義を盛り込む必要性を提言したい。学習ストラテジー能力の習得は、しっかりと自己管理意識を養う学習者と、学習者の自律学習能力の開発に積極的に取り組む教師の働きかけによって実現することを再認識しなければならない。学習ストラテジー研究の再考が、こうした問題への効果的な対応策につながることを願う。

注

- (1) ポートフォリオを除く、それぞれの方法論の詳細は、ネウストブニー・宮崎（2002）を参照のこと。

参考文献

- 伴紀子 1999 「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号、153-169頁。
- Green, J.M. and R. Oxford 1995 “A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender”. *TESOL Quarterly* 29/2, pp. 261-297.
- 浜田麻里 1999 「学習ストラテジー再考」、『日本語の地平線』、179-190頁、くろしお出版。
- Horwitz, E.K. ‘Surveying student’s Beliefs about language learning’. In J. Rubin & A. Wenden (eds.) 1987 *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice Hall International.
- Krashen, S. D. and T. Terrell 1988 *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*, London: Prentice Hall.
- 宮崎里司 2000 「もうひとつの日本事情：海外でのインターアクションのための日本語教育」、『21世紀の日本事情』、2号、42-51頁、くろしお出版。
- 宮崎里司 2002a 「第二言語習得研究における意味交渉の課題」、『早稲田大学日本語教育研究』、71-90頁、早稲田大学日本語教育研究科。
- 宮崎里司 2002b 「接触場面の多様化と日本語教育：テレビ会議システムを利用したインターアクション能力開発プログラム」、『講座日本語教育』、38号、71-90頁、早稲田大学日本語研究教育センター。
- ネウストブニー、J.V.・宮崎里司 2002（共編著）『言語研究の方法：言語学、日本語学、日本語教育学に携わる人のために』、東京：くろしお出版。
- ネウストブニー、J.V. 1991 「新しい日本語教育のために」、大修館書店。
- ネウストブニー、J.V. 1997 「プロセスとしての習得の研究」、阪大日本語研究第9号、1-15頁。
- 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（共編著）、『日本語教育と日本語学習』、3-22頁、東京：くろしお出版。
- 日本語教育学会 1999 100号記念号の逐号目次一覧、『日本語教育』、124-184頁、日本語教育学会。
- Oxford, R.L. 1990 *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heline & Heinle Publishers.（宍戸通庸・伴紀子訳『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）。
- ルービン 1999 「学習ストラテジーの教授」、宮崎里司・J.V.ネウストブニー（共編著）、『日本語教育と日本語学習』、209-222頁、東京：くろしお出版。
- Rubin, J. and R. Henze. 1981. “The Foreign Language Requirement: A Suggestion to Enhance Its Educational Role in Teacher Training”. *TESOL Newsletter* 2.
- Wenden, A. 1996. *Learner Representations in Language Learning: Relevance and Function*. Autonomy 2000. The Development of Learning Independence in Language Learning. Bangkok, Thailand. King Mongkut's Institute of Technology Thonburi.
- Willing, K. 1989 *Teaching How to Learn: Learning Strategies in ESL*, National Centre for English Language Teaching and Research: Macquarie University.