

## 初級日語學習者使用學習方法之狀況

### —透過自由敘述調查的質性分析—

郭毓芳

逢甲大學外國語文學系助理教授

#### 摘要

本篇論文是以將日語視為第二外語學習的 64 名初級學習者為調查對象，利用自我檢視之自由敘述的調查方法，來分析他們在日語的學習當中，使用學習方法的實際情況以及與自律學習態度的相關性。分析方法是以期末考試成績為標準，將 64 名調查對象區分成上群、中群、下群，針對調查對象之自由敘述內容使用 K.J 法進行分析。

分析結果，整理如下 4 點。(1) 上群和中群的學習者重視學習過程，並且為了加深理解，會調整自身的學習方法；其次，下群的學習者重視學習結果，使用的學習方法比較單調。(2) 上群和中群的學習者會考量全盤的日語學習來規劃學習計畫，相對於此，下群的學習者則著重於解決眼前的課題。(3) 關於後設認知能力，雖然下群不如上群和中群學習者的發揮，但是依然可觀察到下群學習者會使用到某種程度的後設認知策略。在以往的學習策略研究中，一般認為成績不理想的學習者是不擅長使用自身的後設認知能力的。但從本篇論文的結果顯示，即使學力比較不佳的學習者也會發揮自身的後設認知能力，並且順應不同的學習狀況來使用後設認知的學習策略。(4) 以學力別的學習方法使用來看，隨著學力的上升，學習方法使用的種類和數量也會增加。也就是說，學習者學習方法的使用是會隨著階層性而衍生變化的。

**關鍵字：**學習方法、自由敘述、自律學習態度、後設認知策略、學力

# 初級日本語学習者における学習方法の使用実態 —自由記述調査の質的分析を通して—

郭毓芳

逢甲大学外国語文学科助理教授

## 要旨

本稿では、非日本語専攻の初級学習者 64 名による自己申告である自由記述より、彼らにおける学習方法の使用実態と自律的学習態度との関わりについて考察した。分析は期末テストの成績を基準として、学習者を上位群・中位群・下位群の 3 群に分け、自由記述の内容を K.J 法を使って分析を行った。

その結果は、次の 4 点にまとめられる。(1) 上位群と中位群は学習のプロセスを重視して理解を深めるために、学習方法を工夫しているように見える。それに対して、下位群は学習結果を重視し、単調な学習方法を使っている傾向がある。(2) 上位群と中位群は全体的な日本語学習を視野に入れ、計画するのに対して、下位群は目の前の課題に着目する状況である。(3) メタ認知力の使用に関して、上位群と中位群に比べ、下位群はこの 2 群ほど発揮していないが、ある程度メタ認知ストラテジーの使用が見られる。従来の学習ストラテジー研究では、下位群によるメタ認知力が弱いとみる傾向にあった。本稿の結果より、学力が下位である学習者でもメタ認知力を発揮し、学習コンテキストに応じてメタ認知ストラテジーを使用していることが確認された。(4) 学力別の学習方法を見ると、学習方法使用の種類と数は日本語能力の向上につれ、増加する結果が見られる。つまり、学習者における学習方法の使用は階層的に変化するということである。

**キーワード：**学習方法、自由記述、自律的学習態度、  
メタ認知ストラテジー、学力

# **Usage of Learning Methods by Elementary Japanese Learners - Qualitative Analysis through Self-Reflection**

Yu-Fang Kuo

Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Literature,  
Feng Chia University

## **Abstract**

This research investigates free response descriptive self-reflection for 64 beginners majoring in Japanese as a foreign language. The author analyzes the correlation between learning methods and autonomous learning attitudes in learning Japanese. Students are divided into three groups (top, middle and bottom) using final examination grades and the K.J. method is utilized to study the content of learners' self-reflections.

The authors reports four important findings: (1) Learners in top and middle groups focus on learning processes and adjust methods to deepen their understanding. The bottom group focuses on learning results and methods are simplistic. (2) Learners in the top and middle groups plan and schedule their Japanese learning comprehensively, while those in the bottom group focus on solving current tasks. (3) Learners in the bottom group exhibit a certain level of meta-cognitive ability, although to a lesser degree than top and middle group learners. While previous studies on learning strategies attributed low grades to lack of meta-cognitive ability, this study revealed that even learners in the bottom group could employ self meta-cognitive ability and learning strategies in different learning situations. (4) The types and quantities of learning methods employed by learners were increased in higher performing students, showing a hierarchal relationship in the usage of learning methods.

**Keywords:** learning methods, self-reflection, autonomous learning attitudes, meta-cognitive strategy, grade

# 初級日本語学習者における学習方法の使用実態 —自由記述調査の質的分析を通して—

郭毓芳

逢甲大学外国語文学科助理教授

## 1. 背景と目的

本稿では、初級日本語学習者、とりわけ非日本語専攻の学習者はどのようにして日本語の学習を進めていくのかを学習者要因の側面からその実態を考察する。大学で日本語の授業を履修する非日本語専攻の学習者は日本語の授業を受ける時間数が限られている。そういった背景の下で、彼らは自分の専門学問を勉強する以外に、自ら時間を作って日本語を勉強しようとする行動が見られる。本稿は非日本語専攻の学習者を研究対象として、彼らにおける学習方法<sup>1</sup>、学習ストラテジー使用の実態と学習上の自律性(メタ認知)を中心に、その関係を明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究と理論的枠組み

### 2.1 学習ストラテジー

日本語教育において、学習ストラテジーという用語は学習方略や学習者ストラテジーなどと言う場合もある。学習ストラテジーの研究は 1990 年代の前半に盛んに行われている。多くの研究は Oxford (1990) の SILL (Strategy Inventory for Language Learning) に基づいたアンケート調査を行い、学習者における学習ストラテジーの使用頻度を検討してきた。学習ストラテジーの分類は Oxford (1990) の分類以外に、認知理論に基づく Rubin (1975) や O'Malley and Chamot (1990) などの分類も重要である。台湾の日本語教育学習者における学習ストラテジー使用の傾向を検討した研究には、堀越 (2010)、林 (2010,2013,2014)、盧 (2011,2012) などがある。これ

---

<sup>1</sup> 本稿では、学習者が日本語学習を促進させるために使用する方法を「学習方法」と称する。学習ストラテジーの使用も学習方法の一部として見なす。

らの先行研究は学習者における学習ストラテジーの使用状況について統計分析を通して考察し、日本語学習者における学習ストラテジーの使用状況の一般性を検討した。さらに、学習ストラテジーの使用状況を検討する研究以外に、一部の研究は授業に学習ストラテジーを導入し、成功した学習者とそうでない学習者の2グループに分類し、成功したグループの学習ストラテジー使用の特徴に基づいて学習ストラテジーの指導法を確立することに焦点を当てた。従来の研究成果は学習者における学習ストラテジーの全体的な傾向を捉えることができる。しかし、学習者ひとりひとりの性格や学習スタイルなどの学習者要因、また学習者の個人差や直面するタスクの種類や学習環境など、これまで量的調査では見過ごされがちな学習者の個別の要因が大きく影響することが指摘され（津田 2013）、その影響を受けて学習ストラテジー使用における文脈の重要性が見直されてきた（津田 2013）。その結果、学習ストラテジー研究は、従来の一般化を目的とした統計分析を中心とする量的研究から、学習者が置かれている文脈や学習環境を視野に入れた質的研究へ移行してきている（Takeuchi, 2003）。

さらに、これまでは Oxford（1990）による学習ストラテジーの分類と学習ストラテジー使用に関する質問紙 SILL が広く共有されてきたが、Oxford（1990）の枠組みに基づいた学習ストラテジーの研究に関して、その分類の枠組みが次第に批判されるようになってきた（竹内 2003、津田 2007、林 2010）。また、従来の学習ストラテジーに関する研究は理論面、方法論、応用の観点からも批判されている（ネウストプニー 1995、宮崎 2003、津田 2013）。

上述の言語学習者の学習ストラテジー使用における研究の変化と発展の流れを見れば分かるように、その多くは、Oxford（1990）の枠組みによる学習ストラテジーの使用や指導は使用頻度の解明に着目している。または成功した学習者による学習ストラテジーの使用を手本にする研究の特徴から学習者要因も重要な要素として学習ストラテジー研究における重要な位置づけをしている。しかし、

Oxford (1990) による分類の枠組みはそのままの援用は欠如が存在するという恐れがある。具体的には、学習環境を考慮しない側面と学習ストラテジーの分類の曖昧さという問題点が存在している。したがって、本稿では、学習者が置かれた学習環境や学習ストラテジー使用の文脈、つまり、非日本語専攻という学習背景、学校で日本語の授業を受ける機会が少ないという状況を視野に入れ、質的研究の研究方法に基づき、台湾の非日本語専攻の学習者における学習ストラテジーの使用とその特徴を見ていく。さらに、よりミクロ的な観点に基づいて非日本語専攻の学習者の学習ストラテジーの使用傾向を見ていく。

## 2.2 自律的学習態度

第二言語習得において、自律学習という用語が使われるようになってから 40 年ほど経つが、自律学習はさまざまに定義されてきた。自律学習は主に学習者自分自身の学習を管理する能力とされる。日本語教育において、青木は自律的学習を学習者オートノミー<sup>2</sup>と呼び、学習者オートノミーを提唱し、論文を発表している (Aoki,1998、Aoki&Smith,1999)。自律学習について、青木・中田 (2011) は「自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力である (p2)」と定義している。もちろん人は社会的動物であるから、社会環境を離れてすべてのことを自分の意思で決定することはありません、物理的な環境、他者との関係、社会の制度に制約されている。さまざまな制限のもとで自分にとって最善の選択肢を選ぶ能力は自律学習の能力であると考えられる。

自律的学習態度の養成とメタ認知力やメタ認知ストラテジーとは関わっている。メタ認知力は自己管理、自己計画、自己評価などの意味が含まれている。学習者における自律的学習態度を考察するには彼らのメタ認知力やメタ認知ストラテジーの使用を見ていく必

---

<sup>2</sup> 青木・中田には「自律」を敢えて「オートノミー」とカタカナで書く。その詳細は (青木・中田 2011,p19) を参照されたい。

要がある。

## **2.3 本稿における理論的枠組み**

2.1 と 2.2 では、学習ストラテジーと自律学習の基礎である自律的学習態度の概念及びその先行研究を取り上げてきた。学習ストラテジーの一つと視されるメタ認知ストラテジーは学習者自分自身における学習計画や学習管理に関わるストラテジーである。また、メタ認知ストラテジーの使用や涵養は自律的学習態度とは密接な関係を持っている。そこで、本稿では、非日本語専攻の初級学習者が日本語を学習する過程において使用される学習ストラテジーの傾向、そして、その使用傾向と自律的学習態度との関係を考察する。そのため、日本語学習過程における学習者の学習ストラテジー使用を自律的学習態度との関わりという観点から研究調査を行い、分析と考察を進めていく。

## **3. 研究調査**

### **3.1 調査の概要**

#### **3.1.1 リサーチ・クエスチョン**

学習者における学習ストラテジーと自律的学習態度を考察するため、次の 2 つのリサーチ・クエスチョンを設定し、調査対象者による自由記述を中心とする調査を行う。

- 1) 学習者における学習方法、学習ストラテジーの使用実態とはどのようなものか。
- 2) 学習者における学習方法、学習ストラテジーの使用実態は学習者における自律的学習態度の養成にどのような影響を及ぼすか。

#### **3.1.2 調査の対象**

調査対象は筆者が担当した授業の受講生 64 名である。調査対象者における学習方法、学習ストラテジーの実態と自律的学習態度の

関係を解明するため、学力によって調査対象群を上位群、中位群、下位群の3つに分ける。そして、それぞれの対象群における学習方法、学習ストラテジーの使用実態を見ていく。グループ分けの基準は一年の学習期間が終了した時点で行われた期末テストの成績の $\text{平均点} \pm 1/2 \text{ 標準偏差}$ とした。教師による期末テストの出題は一年の間に勉強してきた内容をどれだけ理解できたかを基準とした。本研究はこういった基準を基にして調査対象者の学力<sup>3</sup>を分別する。その結果、平均点は83点であり、平均点 $+1/2$ 標準偏差は $\geq 89$ 点あり、平均点 $-1/2$ 標準偏差は $\leq 76$ 点である。人数分布で示すと、64名のうち、上位群の人数は23人(35.9%)、中位群の人数は24人(37.5%)、下位群の人数は17人(26.6%)となった。

## 3.2 調査方法と調査結果

### 3.2.1 調査方法の選択

これまで特定の言語を学ぶ学習者における学習ストラテジーの使用状況と使用頻度を考察するため、アンケート質問紙による調査が多数行われてきた。従来の研究調査は学習者における学習ストラテジーの一般化を解明しようとし、学習者全体の学習ストラテジーの使用傾向はある程度説明することができる。ただし、統計処理の分析による量的調査は具体的な学習の背景や学習の文脈が捨象されやすいため、学習者における学習ストラテジーの使用を十分に捉えられない可能性が高い。また、「調査者ではなくて参加者の観点から、関心のある対象となる現象を理解する(メリアム 2004: 9)」が必要となってくる。したがって、本研究では、数字から読み取れない、学習方法の一種である学習ストラテジーをどのように使用しているかという学習者の意識、およびメタ認知力の働きについて質的調査

---

<sup>3</sup>学習者の学力は試験の成績結果以外に、言語運用能力も含まれる。本稿では学習者における日本語学習の学習方法に着目する。そのため、アウトプットの言語運用能力ではなく、学習者による筆記試験の成果を基準に学習者の学力を判定する。



の学習者による自己申告である自由記述を用いて調査を行った。質的調査を用いてデータを分析する際に、様々な分析手法が挙げられる。その中で、本研究は K.J 法に則ってデータをグループ化し、分析を進めていく。

### 3.2.2 自由記述紙による調査

本稿の理論的枠組みに沿い、調査対象者におけるメタ認知力と自律的学習態度の発揮を考慮し、学習者の意識に上った学習方法、学習ストラテジーに関する調査項目を設定した。Anderson (2008) は、調査の目的に応じて調査の視点を変えることを提案している。それはメタ認知力の全体像を掴むには伸縮的観点 (telescopic view)、メタ認知力に含まれる要素をひとつずつ調べるには微視的観点 (microscopic view)、学習者の変化の様子を追うには万華鏡のような多様多彩的な観点 (kaleidoscopic view) の 3 つの観点から見るというものである。Anderson (2008) はメタ認知力に含まれる要素には①学習の準備、②学習ストラテジーの選択と使用、③学習管理、④ストラテジーの統合、⑤学習の評価 (p99) という 5 つのものが含まれると述べている。本稿は Anderson (2008) に倣い、telescopic view のようなマクロ的視点として日本語学習全般に関するメタ認知力を microscopic view のようなミクロ的視点として学習者における学習ストラテジー使用の自由記述紙を用いた。自由記述紙に載せる質問項目は以下の通りである。

- (1) あなたはどのような学習方法を用いて日本語の学習を促進しますか。
- (2) どうしたら日本語学習のタスクを遂行できると思いますか。
- (3) あなたが日本語学習において、達成しようとする目標は何ですか。
- (4) どんな日本語学習の計画を立てていますか。
- (5) 日本語学習の計画を調整するきっかけは何ですか。

(6) 日本語学習の計画はどのように調整していきますか。

調査は上述の 6 つの項目について自由に記述させた。しかし、曖昧な記述や意味不明な記述が生じた場合に対処するために、後日のフォローアップインタビューを実施することを考慮する。なお、期末テストの成績結果に基づいて調査対象者の学力を判別するため、記述紙は記名式とした。また、学習対象である日本語を勉強してまだ短い期間であり、言語使用に不慣れで自分の思いが表現できないことを避けるために、自由記述紙に中国語で回答させた。調査対象者の実際の学習ストラテジーの使用と理想の学習ストラテジーの使用には差がある。調査を行う前に、調査対象者にその両者の違いを説明した上で、自由記述紙にもその旨が記入され、調査対象者に自由記述紙に自己申告による内容を記入させた。例えば、質問項目 1 「あなたはどのような学習方法を用いて日本語の学習を促進しますか。」を例として説明した。調査対象者に「実際にどのような方法を用いて単語を覚えるのか」という問いを投げかけ、「実際に自分が使っている、また使っていた方法と自分が試してみたい方法、こういう方法を使ってみたらもっとよくなると自分が想像した方法は違う」と説明した。より具体的には、自分がいつも暗記して単語を覚える方法と、人から、図や絵の連想を通して単語を覚える方法がいいと聞き、自分はやってみたいと思ったが、まだ実行したことがないということは異なるということを説明した。

#### 4. 調査結果及び分析

第 1 問から第 6 問の 6 つの質問の回答を分析するために、KJ 法を用いて 64 名の調査対象者が書いた内容を共通性や類似性のあるものをグループ化してラベルをつけた。各グループの記述内容を 3.1.2 で述べた、学力上位群、中位群、下位群の 3 つに分け、各群の特徴を比較した。第 1 問から第 6 問の回答の分析は上述の手順に基づいて行った。

### (1) 第 1 問：日本語学習を促進するために使った学習方法

まず、第 1 問「あなたはどのような学習方法を用いて日本語の学習を促進しますか」に対する記述が 193 件に上った。それらの記述を類似性と共通性を基準にして記述の内容をグループ化すると、①授業中心②人に教える／教えてもらう③授業以外のリソースの活用という 3 つの項目に分類することができた。

**表 1 第 1 問「日本語学習を促進するために使った学習方法」の 3 項目における記述件数の内訳**

項目 \ 群 (人数)	上位群 (23)	中位群 (24)	下位群 (17)	全体 (64)
授業中心	53	12	6	71
人に教える／ 教えてもらう	52	11	15	78
授業以外のリソースの活用	30	10	4	44
合計 (件数)	135	33	25	193

上述の表 1 にまとめた項目別の記述の件数から以下のことが特徴として挙げられる。特徴的な記述は網掛けで示した。

- 1) どの項目においても中位群・下位群に比べて、記述が上位群に集中していることが見られる。この結果から上位群がより積極的に学習方法を使用している傾向を示しているのではないかと考えられる。
- 2) 下位群は上位群に続いて、「人に教える／教えてもらう」という項目の記述が見られ、ヴィゴツキーが提唱する ZPD 理論の示すようなく教え—教えられる>の関係（津田 2013：151）が働いていると考えられる。

上述のように、各群は学習への関わり方には差異が見られ、上位群は積極的に行動するのに対し、中位群はその 3 項目の記述の数が上位群や下位群に比べて、その間である。つまり中位群は学習方法

をある程度使っていることが考えられる。それに対して、下位群は人というリソースを利用する学習方法以外に、学習を向上させる学習方法を使う記述はほぼ見られない。

以下、第1問の3項目について、上位群・中位群・下位群の各群に見られた特徴的な記述を取り上げ、各々の項目について詳しく分析する。

まず、項目1の「授業中心」の記述から取り出したものを3群に分けて示す。「授業中心」の記述からの抜粋は下記の表2のようである。また、カテゴリーに該当する記述を学習者の番号順に並べたものであり、記述の多いものを表に取り上げた。なお、表3～表9も同様の基準で学習者の記述を掲載している。

表2「授業中心」記述からの抜粋

上位群	中位群	下位群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・先生が <u>i-learn2.0</u> (学内 Moodle) に <u>アップした PPT に沿って勉強する</u> (S1) <sup>4</sup></li> <li>・授業で取ったメモを使って復習する (S2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何度も教科書を読む (S24)</li> <li>・教科書の内容に沿って復習する (S36)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書の文型を読む (S58)</li> <li>・先生が作った PPT を使って勉強する (S62)</li> </ul>

この項目の記述をみると、すべての群は教科書や教師が授業のために提供した教材を利用して学習を進めていくことが分かった。学習者は教室内日本語を学習する時間が限られる中で、授業を中心とするあらゆる資源をできるだけ利用しているように見える。学習全般で言うと、学習者らはミクロ・レベルの学習、つまり、授業を中

<sup>4</sup> 記述は筆者より翻訳した。( ) には調査対象者(記述者)を示す。特徴的な内容は筆者が下線を引いた。本稿におけるすべての記述の提示は同様に行う。

心とした学習内容を把握し、学習を促進しようとしている。

次に、項目 2 の「人に教える／教えてもらう」という記述から抽出した学習方法は下記の表 3 のようである。

表 3 「人に教える／教えてもらう」記述からの抜粋

上位群	中位群	下位群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業中の内容を話し合う。授業以外のこともシェアする (S4)</li> <li>・日本人の友だちに質問する (S18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分からない箇所を友だちとディスカッションする (S27)</li> <li>・日本語学科の友だちに質問する (S40)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちに文法や文型の疑問を聞く (S52)</li> <li>・自分で勉強する (S60)</li> </ul>

表 3 で示したように、上位群と中位群の学習者は人に質問するという方法を使う以外に、人と話し合うプロセスの中で協力的に問題を解決していく姿勢を持っている。言い換えれば、学習プロセスを重視し、学習仲間と対等な立場で相互行為を行っている。それに対して、下位群の学習者は積極的に学習仲間と考えを交換し合うより、むしろ「人に教えてもらう」という従来の教師主導型の学習方法を取っている。下位群は「2.2 自律的学習態度」で取り上げた、「自分の学習に関する意思決定を自分で行う（青木・中田 2011：2）」のような、自分で学習方法を決め、求めることはしない。つまり、足場掛けという学習方法を求めるより、フレイレ（1979[1970]）の「銀行型学習<sup>5</sup>」のような従来型のパターンに順応してしまうという現状になっている。

<sup>5</sup> 「銀行型教育概念にあたっては、知識は、自分をもの知りと考える人びとが、何も知っていないとかれらが考える人びとに授ける贈物である。他者を絶対的無知としてみなすのは抑圧イデオロギーの特徴であるが、探究の過程としての教育と知識はそれによって否定される「フレイレ（1979[1970],p67)」。

最後に、項目 3 の「授業以外のリソースの活用」の記述から取り出した学習方法は下記の表 4 のようである。

表 4「授業以外のリソースの活用」記述からの抜粋

上位群	中位群	下位群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・元々<u>ゲームの内容</u>や<u>漫画の内容</u>を理解するために、<u>日本語を習い始めた</u> (S18)</li> <li>・<u>ドラマやアニメ</u>を見たり、<u>日本語の歌</u>を<u>聴</u>いたりする (S19)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>日本語の歌</u>を<u>聞いて</u>、<u>一緒に歌う</u> (S40)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>日本のドラマ</u>を<u>見る</u> (S48)</li> </ul>

下位群によるこの項目の記述は上位群や中位群に比べて少ないものの、どの群においても「授業以外のリソースの活用」の記述が現われた。学習者は授業以外のリソースを求めて自分の学習内容と結びつけようとしている。また、上位群の記述の一つである「元々ゲームの内容や漫画の内容を理解するために、日本語を習い始めた (S18)」から、学習者は趣味が日本語学習を始めさせる動機付けとして働いていることが分かった。

## (2) 第 2 問：日本語学習のタスクを遂行できる学習方法

第 2 問「どうしたら日本語学習のタスクを遂行できると思いますか」に対する記述が 117 件であった。それらの記述は①既存知識による推測 (29 件) ②人的リソースの利用 (46 件) ③物的リソースの利用 (18 件) ④反復的に目標言語に接する (24 件)、のようなグループに分類できる。この 4 項目の項目名を見れば、第 1 問の 3 項目と重なる部分があることが分かる。第 1 問の質問内容では学習者に

おける学習全般の学習方法を問う、つまり、よりマクロ的なレベルの学習方法を質問する。その一方、第2問の質問内容は、日本語授業での学習方法についての問いであり、学習のミクロ的レベルの学習方法について尋ねたものである。3.2.2において提示したが、本研究はAnderson（2008）に倣い、学習者における学習状況をマクロレベル、ミクロレベルともに焦点を当て考察するものである。日本語学習全般の学習方法と現在の学習内容を遂行する学習方法が重複するのは当然のことであると考えられる。第2問の4項目について、上位群・中位群・下位群の各群に見られた特徴的な記述を取り上げ、各々の項目について詳しく分析する。まず、第2問の記述から抜粋した内容は次のとおりである。

表5 第2問の4項目の記述からの抜粋

	上位群	中位群	下位群
既存知識による推測	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>日本語の単語にある漢字を中国語にある同形の漢字を使って覚える</u> (S4)</li> <li>・ <u>外来語の読み方は英語の発音で覚える</u> (S11)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>日本語単語の漢字で該当単語の意味を推測する</u> (S25)</li> <li>・ <u>習った外来語に対応する英語を思い出して一緒に覚える</u> (S29)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>中国語の発音を使って日本語の単語を覚える</u> (S55)</li> </ul>
人的リソースの利用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>友だちと習ったものを使って会話する</u> (S2)</li> <li>・ <u>日本語学習クラブの友だちに質問する</u> (S7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>一緒に授業を履修する友人と前回の勉強内容や宿題を練習する</u> (S26)</li> <li>・ <u>友だちに簡単な単語やあいさつを教える</u> (S36)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>日本語学科の友だちに質問する</u> (S53)</li> <li>・ <u>この授業をとるほかの人に質問する</u> (S62)</li> </ul>

物的 リ ソ ー ス の 利 用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書以外の本を使って疑問を解く (S12)</li> <li>・授業のあと、よく日本のドラマを見る。これでまた日本語の勉強が続けられる (S17)</li> <li>・オンライン辞書を使って単語の意味を確認する (S18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・辞書を引いて分からない内容を調べる (S36)</li> <li>・youtubeにある日本語学習サイトを閲覧する (S37)</li> <li>・Google 翻訳の機能を使って入力した日本語の単語の発音を聞くことができる (S39)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターネットのアプリを使う (S58)</li> </ul>
反復に目標言語に接触	<ul style="list-style-type: none"> <li>・分からない内容は理解できるまで何度も読む (S4)</li> <li>・平仮名と片仮名を単語カードにメモし、いつでもどこでも復習できるように工夫した (S9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単語を暗記する (S26)</li> <li>・覚えやすい方法を考えて単語を覚える (S36)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単語の覚え方は何度も書き、何度も読む (S50)</li> <li>・平仮名と片仮名が覚えにくい。とにかく必死に暗記した (S62)</li> </ul>

表 5 の記述から分かるように、「既存知識による推測」という項目では、各群の学習者は中国語や英語を使って日本語を推測する場合、この段階の学習者は補償ストラテジーを使って単語レベルの推測の作業を行っている。どの群でも自分の第一言語や慣れた第二言語を使って未知の言語知識を学習しようとする傾向が見られる。それから、「人的リソースの利用」という項目では、すべての群は「教える一教えてもらおう」という学習構造が現われる以外に、上位群は該当言語を使って会話する方法を使っている。Takeuchi (2003) では、外国語環境において目標言語を使用しようとすることは重要で



あり、また該当言語を使う方法は「good learner」がよく使うストラテジーであると指摘している。中位群は人と協働的に学習することが見られる。中位群の学習者は他人とともに問題を解決していく社会性を示していると考えられる。「物的リソースの利用」という項目では、すべての群は教科書や教師が提供する補充教材以外に、自らリソースを求めている。インターネット上の情報が普及している現代社会では、学習者は教室以外のリソースが入手しやすくなり、本研究の調査対象者は専門は日本語でない学習者は教室以外のリソースを求める傾向が見られた。優れた外国語能力の獲得は教室内の学習のみではなく、教室外の学習も大きな役割を果たしている。インターネットの普及に伴い、学習者は教室内の教科書や教師が補充する教材以外に、インターネット上のリソースを用いて日本語能力を促進させる。続いて、「反復に目標言語に接触」という項目においてもすべての群は該当の方法を使っている。上位群と中位群はタスクを遂行するときに、メタ認知力を使って、具体的でかつ自分にふさわしい学習方法を考案し、実行する行動をとっている。それに対して、下位群の学習者の「平仮名と片仮名が覚えにくい。とにかく必死に暗記した（S62）」という記述から、自ら何らかの学習方法を考えて実行することはまだできていない実態である。

### **(3) 第3問：日本語学習において達成しようとする目標**

第3問「あなたが日本語学習において、達成しようとする目標は何ですか」に対する記述が77件であった。それらの記述は単一の傾向が見られたため、1つの項目として整理する。このグループの特徴として「現在に至った学習内容の困難点のクリア」という内容が現われた。この項目の記述からの抜粋は次頁の表6のようになる。どの群の学習者も「単語」の覚え方に着目し、単語の知識が身に付けられれば日本語の学習は容易になると記述している。つまり、どの群の学習者も近視的視点を持ち、学習状況を評価している。さらに、学力の群別に関わらず、「目標」というキーワードが目の前にあ

った時、学習者は「今、現在」の学習内容やタスクの問題を解決しようとする姿勢が見られる。つまり、学習過程において学習者はミクロ・レベルの学習目標を達成しようとしている結果が見られた。学習者は目標に対する考えは非常に具体的であり、客観的に自分が成すべきことを目標とすると自己分析している。このことから学習者は自分自身のメタ認知力を発揮し、学習を管理していることが窺える。

**表 6 第 3 問の 1 項目「現在に至った学習内容の困難点のクリア」の記述からの抜粋**

上位群	中位群	下位群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>助詞の使い分け</u>を <u>理解</u>できるようになりたい (S3)</li> <li>・ <u>動詞の使い方</u>が分かるように頑張っている (S14)</li> <li>・ <u>単語の覚え方</u>をしっかり身につけるようになりたい (S18)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>単語</u>が覚えられれば特に問題は無い (S26)</li> <li>・ <u>意味の近い文型</u>を理解できるようになりたい (S35)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>単語</u>が覚えられるように、<u>文型</u>が分かるように (S58)</li> <li>・ <u>平仮名と片仮名の違い</u>が分かるように (S61)</li> </ul>

#### (4) 第 4 問：日本語学習の計画

第 4 問「どんな日本語学習の計画を立てていますか」に対する記述が 52 件であった。それらの記述をグループ化すると、4 つの項目で構成されていることがわかった。それは①日本語能力試験の受験 (22 件) ②学校の日本語科目の履修 (14 件) ③毎学期日本語の単位の取得 (4 件) ④趣味のための学習 (12 件)、のようにグループ化された。3 群による記述からの抜粋を表 7 のように示す。

表 7 第 4 問「どんな日本語学習の計画を立てていますか」の 5 項目における記述件数の内訳

	上位群	中位群	下位群
検定試験の受験	<ul style="list-style-type: none"> <li>卒業する前に日本語能力試験の <u>N2 に合格</u> したい (S7)</li> <li>卒業する前に日本語能力試験の <u>N3 に合格</u> したい (S16)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語能力試験の <u>N3 を受</u> 験 <u>したい</u> (S32)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語能力試験を <u>受</u> け <u>たい</u> (S58)</li> </ul>
日本語科目の履修	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>毎学期</u> 少なくとも 1 科目の日本語授業を履修する (S13)</li> </ul>	なし	なし
単位取得	なし	なし	<ul style="list-style-type: none"> <li>毎学期は <u>単位が取</u> れ <u>れば十分</u> (S59)</li> </ul>
趣味のため	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>旅行が趣味</u> です。近い将来日本へ旅行に行ったとき、日本語で人と話したい (S10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>授業内容の計画より <u>趣味</u> (ゲーム) の <u>ため</u> (S34)</li> <li>日本語を <u>趣味</u> として勉強している (S47)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>趣味として</u> 勉強している (S55)</li> <li>日本のドラマが <u>好き</u> ですから、毎日見るように意識している (S64)</li> </ul>

「検定試験の受験」という項目はすべての群の記述に現われた。

ただし、それぞれの記述をみると、下位群に比べて、上位群と中位群はより具体的に計画を示し、具体的に受験の級数や受験の時期をはっきりと説明している。「日本語科目の履修」という項目では、上位群のみがより多くの日本語関連の科目を履修すると記述している。上位群は現在の学習内容以外に、学校が開設する日本語科目の受講を通じてより多くの日本語の言語知識を身につけたいという意欲が見られる。「単位取得」という項目の記述は下位群の学習者の間にだけ現われた。下位群の学習者は日本語学習の計画はまだ全般的に考慮していないことが考えられ、目前の課題を解決する段階に留まっていることが窺える。最後の項目、「趣味のため」という記述は中位群と下位群の記述に集中した。下位群には「趣味のため」という記述から、下位群は日本語学習における全体の計画を成績向上をさせるために立てるのではなく、自分の好奇心や興味があるという動機が原動力となって計画を立てていることがわかる。上述のように、下位群の記述から、趣味のために勉強するという動機に基づいた学習結果は必ずしも成績に反映するとは限らないことが見られる。また、「単位取得」の記述から、単位さえ取れば十分という調査結果から、下位群はいい成績を取るために日本語を勉強するのではなく、その優先順位は自分の趣味に置かれる傾向であるのではないかと考えられる。学習に向かって計画を立てることは学習者が該当の学習に学習動機を持ち、学習目標内容に向かって目標を達成する意欲があることを表している。教育心理学的視点による学習動機の分類には外的な要因に影響される「外発的動機づけ」と内的な要因に影響される「内発的動機づけ」が挙げられる。グループ①～③は学習者における外発的動機づけが要因で、学習の計画が立てられると思われる。一方、グループ④は内発的動機づけが要素として日本語の学習を促進させていると考えられる。

#### (5) 第5問：日本語学習計画を調整するきっかけ

第5問「日本語学習の計画を調整するきっかけは何ですか」とい

う質問に対する記述が 63 件であった。それらの記述をグループ化すると、1 つの項目として整理することができる。このグループの特徴には「情意フィルター」という内容が現われた。第 5 問の記述の抜粋した内容は表 8 のようである。

表 8 第 5 問の 1 項目「情意フィルター」の記述からの抜粋

上位群	中位群	下位群
<ul style="list-style-type: none"> <li>・試験の準備に間に合わずストレスを感じた (S9)</li> <li>・立てた計画が実行できず、不安を感じた時に計画を見直した (S15)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・試験でプレッシャーを感じたとき、自分の学習計画を調整する (S43)</li> </ul>	なし

「情意フィルター」という項目の記述を見ると、上位群と中位群ともにプレッシャーやストレスを感じるという情意フィルターが作用するときに、自ら学習計画を調整すると見られる。情意フィルターの降下が学習計画の実行や学習進度に影響を及ぼしたため、学習者は情意フィルターの降下に気が付き、情意フィルターの降下に応じて自分の計画を調整する状況が見られる。

#### (6) 第 6 問：日本語学習計画の調整の仕方

最後に、第 6 問「日本語学習の計画はどのように調整していきますか」という質問に対する記述が 48 件であった。それらの記述をグループ化すると、①人に援助を求める (23 件) ②自己調整 (25 件) の 2 つの項目になる。次の表 9 は第 6 問の 2 項目の記述からの抜粋を整理したものである。

表 9 第 6 問の 2 項目の記述からの抜粋

	上位群	中位群	下位群
人に援助を求める	なし	・ <u>友だちと一緒に勉強</u> してその過程から調整のヒントを探す (S38)	・ <u>成績のいい友達にアドバイス</u> を求める (S55)
自己調整	・ <u>寝てから問題を解決</u> する (S5) ・ <u>テレビを見たり、音楽を聴いたり</u> する (S14) ・ <u>散歩したり</u> する (S19)	・ <u>好きなことをやってリラックス</u> する (S24) ・ <u>一度目の前の課題を離れる</u> (S43)	なし

まず、「人に援助を求める」という項目には中位群と下位群に記述が見られた。この項目の記述は第 2 問の「どうしたら日本語学習のタスクを遂行できると思いますか」という質問に対する記述の項目 2 の「人的リソースの利用」の記述と類似する部分がある。つまり、中位群の学習者は人と協働的に学習するプロセスの中で問題を解決していく。その一方、下位群の学習者は受け身の姿勢で問題を解決しようとする。上位群にはこの項目の記述がない。上位群は人の力を求めず、自ら自分のメタ認知力を働かせて計画を調整していくのだろう。続いて、「自己調整」という項目には上位群と中位群の学習者による記述があった。この記述の抜粋を見ると、学習者は自ら情意面である心情の調節を通して自分の計画を見直す方法を使っている。また、この項目の記述から、学習者要因の一つである情意面が学習方法の使用や調整に影響を与えていることが分かった。

## 5. 総合的考察

第4章では、上位群・中位群・下位群の3群の学習者による6つの調査質問の記述をK.J法を用いて分析を行った。本章では、学習者における学習ストラテジーなどの学習方法の使用と自律的学習態度との関連について考察する。

### 5.1 学習ストラテジーの使用とメタ認知力との関わり

本研究はメタ認知力に含まれる5つの要素を自由記述紙の質問項目として調査対象者に答えさせやすいように配慮し、調査項目の設定は「学習の工夫」、「問題解決」、「学習目標」、「学習計画と調整」などの要因に沿って作成した。それぞれのメタ認知力に含まれる要素は上述の要因に関わっている。学力群ごとの人数の中で、中位群が一番多くの人数を占めている。しかし、各群の記述数を見ると、上位群による記述数が中位群・下位群より多く見られる。このことから、上位群の学習者はより多くの学習ストラテジーを使うことを試みる姿勢を持っていると考えられる。青木・中田（2011）が、「自分で自分の学習を管理して学習を進めていくためには、学習ストラテジーを豊富に持っている必要があるだろう（p9）」としているように、上位群の学習者は全体の日本語学習においてバラエティに富む学習ストラテジーを持っており、自分の学習を管理していると解釈できる。それに加えて、3群のうち、自律的学習態度をもっとも顕著に示したのは上位群である。上位群は学習を促進させる方法として、頻繁に物的リソースや人的リソースの利用も見られる。その中で、人的リソースの利用は多様に行われていると見られる。例えば、目標言語を使って学習仲間と会話することや学習仲間と協働的に学習していくことや学習仲間以外の日本語力がより上位の人に質問をすることなど、日本語の学習を向上させるために、柔軟に人的リソースを使用していることが上位群の言葉に記述された。

## 5.2 各群の特徴の比較

これまで見てきた各群における学習方法使用の仕方について、以下に3群を比較して示す。

まず、日本語学習における学習方法や日本語学習のタスクを遂行する第1問と第2問の記述には上位群と中位群が問題に遭遇したときに自ら解決の方法を考案して、それらの方法を実行することが示されている。上位群と中位群は学習のプロセスを重視して理解を深めるために、学習方法を工夫しているように見える。下位群はそれに比較して単調な学習方法を使っている傾向が見られる。例えば、下位群には目標言語の知識を記憶する場合、ひたすら暗記することを通して該当の内容を覚えるという記述が多いことが、そうした特徴を顕著に表していると言えるだろう。

次に、日本語学習の目標設定、計画立てや計画の調整などの第3問～第6問の記述には上位群と中位群には全般の日本語学習に関わる計画を立て、また学習内容や学習プロセスの変化に応じて計画の軌道修正をすることを行っていることが示されている。その一方、下位群による「単位が取れば十分」のような記述、さらに「日本語能力試験を受けたい」のような漠然とした計画の記述から、下位群は将来のことをほぼ考えておらず、意識は目の前のタスクに限定して向けられていたと考えられる。

## 6. まとめ

### 6.1 リサーチ・クエスチョン

本研究の最初に設定したリサーチ・クエスチョンは次の2つであった。

RQ1：学習者における学習方法の使用実態とはどのようなものか。

RQ2：学習者における学習方法の使用実態は自律的学習態度の養成にどのような影響を及ぼすか。



上述の2つのリサーチ・クエスチョンに基づいて、学習者における学習方法の使用実態とその使用は学習者における自律学習の学習態度の養成とどう関わるか、自由記述の質的調査によって検証を試みた。

まず、RQ1)については、全体的に言うと、学習者は学習コンテキストに応じて学習方法を使っていることが見られた。本研究の調査対象はすべて初級学習者であるため、日本語学習の基礎を学び、中級や上級の学習に向かっている途中であり、どの群でも現在の授業内容や課題を解決するために学習方法を使っていることは当然である。しかし、上位群と中位群は現在の課題に加えて、自律的学習態度を示し、より遠視的視点を持ち、日本語学習全体の学習に関する学習方法も工夫していることが分かった。この結果は学習者の学力と関わっていると考えられる。つまり、学習者における学習方法の使用は階層的に変化していくということである。このことから習熟度が高ければ高いほど学習方法の使用も多くなり、その使用傾向も多様化すると考えられる。

次に RQ2)については、自由記述の内容を検討したところ、メタ認知にはマクロレベル・メタ認知、ミクロレベル・メタ認知、そしてその中間レベルの認知があることが確認された。上位群は日本語学習全体の状況を多面的に考慮しており、中位群は全体の計画と現在の学習課題をともに視野に入れ、下位群は現在の学習のみに集中する傾向が見られた。学習ストラテジーの先行研究において、一般的な傾向として、下位群はメタ認知ストラテジーの使用が少ないと考えられてきた。しかし、本研究の調査結果から見たように、下位群は自身のメタ認知力を発揮し、異なる学習コンテキストに応じて自分が適切だと思う学習方法を使っていることが見られる。また、自由記述の記入自体は自分自身の学習状況を振り返って検討する行為であり、学習者はすでに自律的学習態度を持っており、メタ認知ストラテジーを認識して、使用していると考えられる。ただ、下位群による記述の内容は上位群・中位群に比べてよりミクロレベル・

メタ認知であることが学習者の記述に見られた。

## 6.2 自由記述紙に関する調査のまとめ

以上、学習者による自由記述の内容について分析し、学習ストラテジーの使用と自律的学習態度との関わりについて議論してきた。本研究の結果から、どの群の学習者でもメタ認知力を駆使し、自分にとって適切な学習方法を使って日本語の学習を促進させようとしている。学習者の学力が異なっているにもかかわらず、自由記述という自己省察の活動を通して、学習者らは意識的、あるいは無意識に自律的学習態度の涵養を行っていることを確認した。

最後に、自由記述による調査の限界と課題を記す。自由記述紙は調査対象者らの、いわば「自己申告」であるため、客観性・信頼性の問題が懸念されると思われる。そのような不安は以下の方法によってできるだけ避けるよう工夫した。まず、本調査の自由記述調査に先立ち、その1ヶ月前にパイロット調査を行った。本調査と異なる調査対象者を依頼して、本調査と同じ質問項目を設定し、彼らの学習方法をその結果、ほぼ一致した結果が見られた。具体的には、それぞれの質問項目に記述された内容はパイロット調査と本調査の類似性が高い。そして、記述内容をグループ化した結果は、66頁の第4問の「単位取得」のグループのみが現われないということ以外は、本調査のそれぞれの質問項目の記述結果を分類したグループと一致した。また、第1問と第2問の質問項目は類似した質問であり、この2問の回答内容には大きな矛盾は見られなかった。第4問から第6問の3問の日本語学習に関する学習計画の質問はそれぞれ関係しあう質問であり、この3問の質問項目の記述にも矛盾は見られなかった。このように、複数の角度から調査対象者の回答には矛盾のない回答を得ている。このことから自由記述による調査結果は教師である調査者と調査対象者の力関係に大きな影響を受けず、ある程度信頼性のあるものであると考えてよいのではないかなと言えよう。

今後は異なる学習環境で勉強する非日本語専攻の学習者を対象

とし、学習方法の使用の実情を考察することを通して、「学習環境の違い」という文脈が与える影響を考察していきたい。

### 6.3 教育現場に応用する展望

本研究では自由記述を通して非日本語専攻の初級学習者における学習方法を考察した。調査の結果から、今後の教室活動のデザインや教師がデザインする活動について以下の提案をしたい。

まず、調査の結果から、学習者は「人」というリソースを多用していることが分かる。それは、例えば、第2問の分析結果において、グループ化された「人的リソースの利用」や第6問の分析結果であるグループ化された「人に援助を求める」などの結果から見られる。この状況に基づいて、教師が教室活動をデザインするとき、グループワークやグループディスカッションのような活動形式を導入して授業を進めていくのが有効であろう。

次に、「人」というリソース以外に、「物的」リソースの利用も見られた。例を挙げると、第1問の分析結果においてグループ化された「授業以外のリソースの活用」や第2問の分析結果でグループ化された「物的リソースの利用」がそれにあたる。この結果を基に、今後の学習活動のデザインについて述べると、教科書というリソース以外に、インターネット上の学習リソースも視野に入れ、学習活動をデザインし、学習者らが自らインターネット上のリソースを活用しながら、授業活動や学習活動を進めることができれば、学習者の自律的学習態度も養うことができると考えられる。

**謝辞：**本論文について査読の先生方より大変貴重なご指摘、ご意見をいただきました。ここに深く感謝申し上げます。

**付記：**本論文は「科技部 105 學年度專題研究計畫（計画番号：105-2410-H-035-033-）」による研究成果の一部である。

## 参考文献

- Anderson, N. Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008, pp.99-109
- Aoki, N. Examining definitions of learner autonomy. 『阪大日本語研究』 10, 1998, pp.129-148
- Aoki, N., & Smith, R. Learner autonomy in cultural context: The case of Japan. In D. Crabbe & S. Cotterall (Eds.), *Learner autonomy in language learning : Defining the field and effecting change* Frankfurt am Main: Lang. 1999, pp.19-27
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990
- Oxford, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* Newbury House. 1990
- Rubin, J. What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9 (1), 1975, pp.25-37
- Takeuchi, O. What can we learn from good foreign language learners?: A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31 (3), 2003, pp.385-392.
- 青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房、2011
- S.B.メリアム『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳）ミネルヴァ書房、2004
- オックスフォード, R.L.『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』宍戸通庸・伴紀子訳 凡人社、1994
- 川喜田二郎『発想法—創造性開発のために』中公新書、1967
- 川喜田二郎『続・発想法—K.J法の展開と応用』中公新書、1970
- 竹内理『より良い外国語学習法を求めて』松柏社、2003
- 津田ひろみ「言語学習ストラテジーに関する階層性について

- Oxford (1990) の批判的 考察—」『異文化コミュニケーション論集』 5、立教大学、2007、95-106 頁
- 津田ひろみ『学習者の自律をめざす協働学習』ひつじ書房、2013
- ネウストプニー, J.V. 「場面と学習者ストラテジー」『新しい日本語教育のために』東京：大修館書店、1995、237-280 頁
- フレイレ, P『被抑圧者の教育学』小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周（訳）亜紀書房、1979 Freire,P. *Pedagogia Do Oprimido* E. Tuttle Co., Inc., Tokyo,1970
- 堀越和男「動機づけと学習ストラテジーが日本語学習の成果に与える影響—台湾の日本語学科で学ぶ学習者を対象に—」『台湾日本語文学期』第 28 期、2010、259-281 頁
- 宮崎里司「学習ストラテジー研究再考：理論、方法論、応用の観点から」『早稲田大学日本語研究』2 号、2003、17-26 頁
- 林明煌「台湾人学生の日本語学習ストラテジー調査票（SIJLL）の開発」『台湾日本語文学期』第 28 期、2010、233-257 頁
- 林明煌「非日本語学科生のビリーフ、学習ストラテジーと学習効果の相関的研究—嘉義大学の日本語履修生を対象に—」第四屆日本研究年會「国際日本研究の可能性を 探る—人文・社会・国際関係—」會議論文集、2013、115-131 頁
- 林明煌「非日本語学科生のビリーフ、学習ストラテジーと学習効果の相関的研究—嘉義大学の日本語履修生を対象に—」『臺大日本語文研究』第 27 期、2014、180-215 頁
- 盧錦姫「台湾の大学生の日本語学習ビリーフと学習ストラテジーに関する調査研究—日本語専攻者を中心として—」『台湾日本語文学期』第 30 期、2011、369-391 頁
- 盧錦姫「台湾の大学生の日本語学習における目標志向性と学習ストラテジー研究—日本語専攻者を中心として」『東呉外語學報』第 34 期、2012、79-106 頁

付録 非日本語専攻の初級学習者における学習方法使用について  
の自由記述式の質問調査票

關於非日語相關科系初級學習者學習方法使用之研究

各位同學：

本問卷調查為了解非日語相關科系學習日語的各位所使用的學習方法；也就是學習策略的使用。此份調查無標準答案，請你就你目前或者是過去曾經使用過的學習方法；而非理想的學習方法進行回答。以記憶單字為例，譬如說你曾經或是現在正在使用背誦的方式記憶，這就是「實際的學習方法的使用」。而「理想的學習方法的使用」是指，知道某種學習方法，譬如說圖畫聯想的方法可以幫助記憶單字，或者是每天固定利用時間學習日語，自己覺得這些是很好；很理想的學習方法，但此方法自己沒有嘗試過。請就您「實際的學習方法的使用」回答下列六項問題。

感謝您在百忙之中撥空填寫此問卷，敬祝平安順心。

- (1) 您是利用什麼樣的學習方法幫助學習？
- (2) 您覺得要如何進行日語學習的任務？
- (3) 您在日語學習中想要達成的目標是什麼？
- (4) 您有訂定什麼樣的日語學習計畫？
- (5) 您調整日語學習計畫的契機是什麼？
- (6) 您是如何調整日語學習計畫的？