台大日本語文研究第 14 期
2007 年 12 月，頁 127-158
本文 2007-1026 收稿，2007-1221 通過刊登

台灣日語學習者學習策略量表之建構

林明煌*

摘要

本研究的目的在於，建構適合台灣的日語學習者之學習策略量表（Strategy Inventory for Language Learning: SILL）。為達此目的，以通過日語能力檢定測驗 1 級之本籍大學日語教師（27 位）與日研所的研究生（32 位）為對象，透過半結構的訪談方式，利用量化與質性的分析手法，整理出台灣優秀日語學習者學習策略的架構。此外，為了方便建構學習策略量表的項目內容，本研究也針對不同學習經驗與年齡之師生所使用的學習策略，進行差異性的分析。

根據研究結果發現，優秀日語學習者所使用的學習策略是重複的、統合的，而非單一的、一成不變的；學習策略的使用情形會依學習者的學習課題、學習經歷與學習環境的不同而有所差異。因此，以英語學習者為對象所建構之 Oxford, R.L. (1990)的學習策略量表（SILL），需要進行部份的修正，才能符合台灣日語學習者學習策略的使用特色。而且，在建構學習策略量表的題目時，必須思慮師生間學習策略使用上的差異, 如此才能設計出較有信度和效度的量表出來。

關鍵字：自律學習、優秀語言學習者、學習策略、SILL

* 國立嘉義大學　助理教授

The Framework-Making of SILL for Japanese Language learners in Taiwan

Lin, Ming-Huang.*

Abstract

This study aims to make the framework of SILL for Japanese Language Learner in Taiwan, by investigating language learning strategies used by 58 good language learners there are teachers (26) and postgraduates (32) in universities of Taiwan, who passed level 1 of Japanese Proficiency Test. This paper reviews representative studies using "Language Learning Strategies" to identify similarities and differences across learning tasks, and qualitatively analyzes the detail of interviews with teachers and postgraduates.

According to the investigation, the results are identified as follows: there is a statistical difference in language learning strategies between Japanese teachers and postgraduates, and it is truth that the good learner's language learning strategies are reduplicate and synergetic, not single and constant. That is to say, good language learner could make a good choice and use strategies to learn Japanese Language based on specific task or subject. Frequency of use of language learning strategies appears to be directly related to whether learners are in JSL or EFL setting. Moreover, significant differences related to learning experience, cultural background, and career have been found in the frequency of strategy use, so it is necessary to remake the framework of Oxford's SILL for Japanese Language Learner in Taiwan.

Keyword: Autonomy, Good Language Learner, Learning Strategies, SILL

* National Chiayi University, Assistant Professor.

台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組作成

林明煌*

要旨

本研究の目的は、台湾の日本語学習者に適切な SILL（Strategy Inventory for Language Learning）の枠組を提案することにある。この目的を達成するため、優秀な言語学習者と見なされている、日本語能力試験 1 級を合格した大学の台湾人日本語教師（27 名）及び、日本語や日本文化を専攻にしている大学院生（32 名）を対象とした半構造的な面接調査により、彼らが持つ学習ストラテジー（学習 S と称する）の枠組を解明する。また、大学の日本語学習者に適切な SILL の内容項目を工夫する参考資料として、学習歴の異なる日本語教師と院生の間に存在している差異を明らかにする。

その結果、優秀な日本語学習者が用いたあるいは用いている学習 S は、単一的でなく重複、固定的でなく場面的かつ統合的なものである。また、その学習 S が、学習の経歴、課題及び学習背景などによって異なる。このため、英語学習者を対象とした Oxford(1990)の SILL の内容項目は、そのままに台湾の日本語教育に移すことができないため、ある程度の修正が必要になる。また、信頼性と妥当性のある SILL の内容項目を工夫・作成するための重要な参考資料として、大学教師と院生の間に存在している学習ストラテジーの差異を考慮に入れる必要がある。

キーワード：自律的学習・優秀な言語学習者・学習ストラテジー・SILL

* 国立嘉義大学　助理教授

台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組作成

第一章 はじめに

第二次世界大戦後、台湾の人文・地理に同じ特色のある日本がグロバール化の資本主義の背景で、強大な経済の優勢を保ち、台湾の社会に君臨している。台日貿易が日々増えている一方、ケーブル・テレビの普及によるメディアの強い放送の影響で、日本社会・文化や製品などが台湾の家庭生活に浸透しつつある。理由なく日本のすべてが好きな「哈日族」が、戦前植民地時代を体験して当時にいわゆる国語教育を受けてきた年寄りだけにとどまらず、日本の流行や物の好きな若者の集団までに拡大している。このような社会的要請と変化に対応するため、多様的かつ多種な日本語教育が数多く提供されている。生涯学習の役割を果たしている日本語補習班はいうまでもなく、学校教育の一環としての高校、五専や大学などもその射程に入ったことが一般的である（鍾芳珍,1989；何瑞簾,1999)。

台湾の教育部（日本の文部科学省に相当する）は、21 世紀の国民としてのリテラシーを培い、世界感のある国民を養成するための一手段として、高校から正式カリキュラム（formal curriculum）としての日本語教育を提供してきている（教育部,1995)。その教育目標として、生涯学習社会に大切な自律的学習能力を育成する必要性が掲げられているが、自律的学習に関する先行研究（林明煌,1999/2003/2005）では、台湾の高校生が自律的な日本語学習に高いビリーフを持つが、如何に日本語を有効に学ぶかが分からない、ということが指摘されている。

また、自律的学習能力の体現と見なされた学習Ｓの使用を解明するため、その有効な方法として優秀な学習者の学習方法や方略を分析し、その中から学習者に共通な学習Ｓの枠組みを抽出し構成することが言語教育研究者（Rubin,1975；Stern,1975；Naiman et al.,1978；Reiss,1985；Wenden & Rubin,1987；Stevick,1989；岡崎敏

雄,1990/1991/1992 など）によって重要視されている。

しかし、台湾国内では日本語学習Ｓに関する先行研究が数少ないとともに、その研究は、Oxford(1990)が開発した SILL（Strategy Inventory for Language Learning）を用い、高校生（林明煌,1999/2003）、五専生（洪良倩. 丘紀芸,2005；洪良倩,2006）や大学生（陳淑娟,1993；呉如惠,2000；詹佳玲,2005）に焦点をおき、量的に高校生や大学生の学習Ｓの使用状況を調査したものが多い。また、これらの研究で用いられた SILL には、内容項目の重複や調査票の妥当性と信憑性の未検定などの疑問が存在している。さらに、多くの教師が日本語カリキュラムを開発する際に、学習者のレディネスや学習経験と学習方法を十分に把握できる調査手段の不足を痛感した。

以上の問題点を解決する方法として、まず台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組みを作成しておかなければならない、と考えられている。本研究では、台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組と内容項目を提案するため、台湾の優秀な日本語学習者としての大学日本語教師と大学院生を対象にした面接調査により、彼らは過去使用したあるいは現在使用している学習 S のあり方を明らかにするとともに、その得られたデータに基づいて台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組を解明する。また、大学の日本語学習者に適切な SILL の内容項目を工夫するため、その重要な参考資料として学習歴の異なる日本語教師と院生の間に存在している差異を明らかにする。

第二章 先行研究の検討

第一節　自律的学習の概念

自律的学習という用語は、英語の「autonomy」の翻訳語であり、一般的に「self-regulated learning」（自己調整学習）、「self-access learning」（自己接近学習）、「self-control learning」（自己管理学習）、「self-directed learning」（自己監督学習）などの用語とほぼ同じな意味をもっている(Gremmo と Riley, 1995；林明煌,2006)。

自律的学習の概念は、本来社会心理学者 Bandura, A.によって提出・定義されている（林建平,2005 より）。Bandura（1977）の「自己効力感」（self-efficacy）の論説によると、学習の効能を期待する学習者自分の認知が、直接に学習行動の動機付けに影響を与える他に、能動的に学習目標を設定して自己評価・自己強化を行うことも学習動機を維持・喚起できる（陳玉玲,2002；巫博瀚・王淑玲,2004）。そうすると、生まれながら自己引導能力を持っている人間が、過去の学習経験や実際の学習状況により、自らの学習行為を調整することが自律的学習の概念になる。

こうした Bandura の社会学習理論に基づいて Schunk, D.H.が、自律的学習をメタ認知的な「一連の学習行為」と見なしている。それは、学習者自分が学習目標を設定し、認知的な学習活動を維持・修正し、自ら学習状況をモニター・コントロールする一連の学習行為である。ここでのメタ認知的な学習行為は、学習者の言語・文化の習得環境や場所と離れて行われたとすれば、自律的学習の定義が無意味になる。すなわち、自然で社会的なコンテキストの中でメタ認知的な学習活動が進むことだけに、自律的学習の意義があるのである（岡崎敏雄,1992）。

一方、Dickinson(1987)が、上述した「一連の学習行為」を「autonomy」、「学習者が自分の学習への責任を持つべきである態度」を「self-direction」として捉えるが、Holec（1981）は、本来成人教育研究から生じた「autonomy」を「能力」(p.3)、「self-direction」を「一連の学習行為」と定義する。こうした正反対の概念定義について Wenden(1987/1991)が、二つの用語を区別せず、曖昧に自律的学習の概念を解釈した[1]。それは、「自律的学習者が言語学習において自ら学習の責任を担うための策略と知識を身につけたり、その目標に応じて自信を持って進んでいく」(1991/p. 163)。また、Cotteral (1995)が、自律的学習を、「学習者が自分の学習過程をコントロールする一

[1] 自律的学習と関わる先行研究に見られたの概念定義の相違点についての検討・整理が Aoki, N.（1998）の研究を参照してください。

セットの戦略や策略」（p.195）と見なしている。ここでの戦略や策略とは、目標の設定、学習内容・課題の選択、練習の企て、学習過程の管理や学習効果の評価などを指す。

他方、教育学研究者である Schunk と Zimmerman（1998a/1998b）が、独自にいわゆる「自己調整学習」（self-regulated learning）の理論と枠組を提唱し、学校教育とかかわる実践的な研究を数多く展開している。学校教育研究に重要な影響力を持っている彼らの見方によると、自律的学習が、「あらかじめの考慮」（forethought）、「実行/意思的なコントロール」（performance/volitional control）と「自己反省」（self-reflection）という三つの段階の各要素が相互作用した結果によるものである。すなわち、自律的な学習活動を展開する前に、学習者が必ず自らの学習目標を設定し、目標達成に適切な学習 S を選択・配置し、学習課題への自己効力感や興味・関心などを考慮に入れておきなければならない（あらかじめの考慮）。そして、学習に集中力を入れ、自己教育や学習過程への自己管理を行い（実行/意思的なコントロール）、学習過程や効果などへの自己評価をやり、学習成果の「原因帰属」（attribution）を判断・了解した上で、学習過程や方略を調整して再び自律的学習に入る。Zimmerman（1998）は、「学習者が学習目標を達成するため、自分の学習過程を自己思考・反省し、効果的な学習を得るために学習の動機、行為と環境を調整する過程」を自律的学習と解釈する。こうした自律的学習の概念が、多くの先行研究、例えば林清山・程炳林（1995）、劉佩雲（2000）や林建平（2005）の中にもよく見られた。

陳玉玲（2002）の指摘によると、自律的学習の概念定義が年代によって変わる。それは、80 年代以前、自律的学習の概念が、学習者がメタ認知的・能動的かつ行動的に自らの学習過程に参与することを指す。80 年代から 90 年代まで、自律的学習の構成要素として学習者の知識、認知能力とメタ認知能力及び学習動機などが含まれるため、自律的学習が「知識」と「技能」の関数になる。しかし、90 年代以降、自律的学習の概念が、社会的なコンタクトにおける学習

者の学習状況によって異なり、すなわち学習ピアーや教師とのインターアクションのあり方が自律的学習の定義を左右するため、すでに 90 年代以前の「知識」と「技能」の関数を超えた概念になる。

つまり、自律的学習の概念が研究者によって異なるが、先行研究でよく用いられている定義は、「学習者が個人の学習動機に基づき、自ら学習目標を設定し・それを達成するための計画を立て、学習方法、内容と活動を選択し、自分の学習スタイルに適切な学習Ｓを用いて学習し、その学習過程をコントロール・評価することによって学習方法と手順を調整し、言語能力を向上する」ことである、と考える。

第二節　優秀な言語学習者（good language learner）の学習Ｓ

70 年代以降、優秀な言語学習者の学習 S に関する研究が、Rubin(1975)、Stern(1975)及び Nainman 他人(1978)などの指摘からはじめて注目され、Reiss(1985)や Stevick(1989)などの研究成果を経て英語圏の第二言語教育研究の一分野として位置づけられてきている。主な目的として教師は、明らかになった優秀な言語学習者の学習 S のあり方を把握し、それに基づいて工夫したＳ訓練によって学習者の学習方法を改善し、その目標言語能力の取得を促進することが図られる（Nisbet & Shucksmith,1986；Oxford,1990；Cotterall, 1995；紀伴子,1999；Takeuchi,2003；Griffiths,2003；林明煌,2006）。

もしも学習 S 研究の歴史的展開に遡ったとすれば、自律的学習の概念は、本来認知心理学的研究に由来したものであり、始めて Selinker（1972）の「中間言語」（interlanguage）という論文の中に用いられている、ということが分かった。実は、学習 S の研究に重要な影響を及ぼしたのが Rubin(1975)と Stern(1975)の論文であるが、本当に学習 S 研究を主導し推進する者が、アメリカを中心にする Wenden と Rubin(1987)、O’Malley と Chamot(1990)及び Oxford(1990)などの研究である。しかし、言語学習の定義や学習 S の特定に関して、研究者の間でも共通の理解はほとんど見られないのが現状であ

る（西村よしみ,1993；伴紀子,1999b）

Rubin（1987）は、学習 S を「情報を獲得し、記憶し、検索し、そして使うことを容易にするために学習者によって用いられる操作・手順・計画及び習慣化された段取り routine のセット」と定義し、「学習者が学習するために行うことのすべて、及び学習の過程をコントロールするために行うすべて」をいう。Rubin（1975）は、自らの経験的な観察を通じて、優れた言語学習者の特徴を性格、学習スタールと学習 S の視点から 7 項目にまとめた。これとほぼ同時に十項目のリストが Stern(1975)によって提示されている。ただし、両者の相違点が、学習計画の作成、自己モニターや自己評価というメタ認知 S の使用が Stern(1975)のリストにしか取り入れられないのである[2]。

学習 S についての研究の成果を踏まえ、その具体的な内容は、一体どう分類されるのであろうか。Rubin, J.(1981/1987)の分類によれば、学習者の S の総体は、「学習 S」、「コミュニケーション・S」と「社会的 S」を含む。

学習 S には、「認知 S」及び「メタ認知 S」が含まれる。認知 S とは、学習の素材を分析・変形・創造すことを必要とする問題解決活動を包括した学習において使用される操作を指す。メタ認知 S は、言語学習全体を概観し、学習をコントロールし或いは自律的学習を行うために用いられる方略である。

コミュニケーション・S は、学習者のコミュニケーション能力が伝達したい内容を表現する段階に達していない場合、或いは相手によって伝達内容が誤解されたなどの困難が生じた場合に使われる方法や方略である。言語学習に直接に寄与する学習 S に対してコミュニケーション・S は、言語学習に間接に寄与するものである。

社会的 S とは、学習者が目標言語に接触するチャンスを増やし、

[2] 優秀な言語学習者の特徴や特色についての詳しい比較的な分析が岡崎敏雄(1990)、学習 S の総体についての整理が岡崎敏雄・長友和彦(1990)を参照していただきたい。

または獲得した知識を検証したり、寄与したりする機会を拡大するSを指す。このSは、コミュニケーション・Sと同じく学習に直接寄与するものではなく、間接的には多様な形で寄与するのである。

こうした分類に対してO'MalleyとChamot(1990)は、学習Sを「認知S」、「メタ認知S」と「社会・情意S」に分ける。メタ認知Sは、自律的に言語学習を計画・実施・評価するために用いられる方略であり、「計画S」(planning strategies)とも呼ばれる。認知Sは、学習内容との相互作用するために使用される方法である。社会－情意Sは、学習を維持するための他人と相互作用する方略である。

学習Sの研究を集大成したOxford, R.L.(1990)は、言語学習Sを言語学習に役立つ「直接S」と言語学習を助ける「間接S」に分ける。前者は、記憶S、認知Sと補償Sからなる。後者は、メタ認知S、情意Sと社会的Sを含む。

記憶Sは、一定の機能を持ち、新たな情報の蓄積と想起を助ける。認知Sは、学習者が練習、要約、分析や推論などの様々な用法を使って外国語を理解して発話することに役立つ。補償Sは、身体言語を用いるように目標言語使用に当たって知識ギャップを埋める目的で使用される。

メタ認知Sは、学習者が自らの認知作用をコントロールすることを指し、学習の位置づけ、計画、評価といった機能を用いて自分の学習過程を調整することである。情意Sは、自律的学習を強く左右する学習者の情意、動機、態度を調査するのに役立つ。社会的Sは、ネイティブ・スピーカーや他の学習者などの相互作用を通じて学習していくのを助ける。

Oxford(1990)は、こうした6類型のSを62種類のサブ・Sに再分類し、学習者の言語学習ストラテジー調査票としての第二言語用と外国語用のSILLを考案した。そのSILLは、現在までも多くの研究者によって使用されているが、妥当性と信頼性の検定によるものではない。この問題点を解決する方法としてOxfordとBurry-Stock(1995)が、SILLによって学習Sを調査・分析した先行研究を考察し、

自ら開発した SILL の妥当性と信頼性が高い、ということを間接的に論じた。

要するに、上述した通りに、S に関する先行研究は、第二言語教育や外国語教育における英語学習者の総合的 S のあり方を分析・構築したものであり、その集大成としての Oxford(1990)の SILL は、台湾の日本語教育に当てはまるかどうかを検討する必要がある。

第三章 研究の対象と方法

Oxford(1990)の SILL が、第二言語教育における優秀な英語学習者が用いた或いは用いている S を考察・分析して得られたものである。ここでの優秀な英語学習者が、英語能力試験の成績が一定の基準に達した、あるいは英語に堪能だと考えられた外国留学生である。一体、台湾の優秀な日本語学習者の認定にどのような基準が必要だかについての見解が研究者により異なる。本研究は、優秀な日本語学習者として日本語能力試験 1 級と大学院入学試験に合格した学習経験 5 年以上の日本語教師と大学院生を対象にしてその面接調査を行い、彼らがよりよく使用する言語学習 S の枠組の分析と整理を試みる。

調査対象のサンプリングは、割り当て無作為抽出法（quota random sampling）による。まず、イーメールで各大学の台湾人日本語教師と連絡し、面接の許可をもらった上で、教師の研究室でインタビューを行う。最後に面接を受けた日本語教師は、8 校 26 名であり、すべて日本語能力試験 1 級に合格して 10 年以上の学習経験を持っている者である。一方、イーメールや電話を利用して各大学日本語学科の学科長の協力をもらい、その院生室や会議室で 6 校 32 名の大学院生との面接を行った。面接を受けた大学院生は、5 年から 9 年までの日本語学習経験を持ち、日本語能力試験 1 級に合格した者である。

面接は、半構造的な方法による。すなわち、日本語学習をめぐっ

て被調査者が過去において使用した、あるいは現在において使用している学習 S について質問する。インタビューは、2006 年 1 月～5 月の間に行われ、被調査者一人が 30 分から 1 時間までである。その方法としてまず面接の内容を録音し、その音声資料を文字化した上で、イーメールで被調査者に送って確認してもらう。そして、Oxford(1990)の SILL の枠組みに基づいて文字化した面接の内容をコーディングし、量的かつ質的な分析を施す。

量的に面接調査の内容を分析することには色々な制限や欠陥がある。よく見られたのは、研究者の認知やイデオロギーなどが意識的あるいは無意識的に内容の概念抽出やコーディングに作用することである。本研究は、調査の信憑性と妥当性を確保するため、三角検定法を用いた。それは、研究者を含める 19 名の分析者を 6 組に分け、各組が分析担当の S について自ら内容の概念抽出とコーディングを行った上で、ミーティングで最後の合意に達するのである。

インタビューの項目は、以下の通りである。

1. 学習の目的と目標は何か。
2. 単語の記憶方法は何か。
3. 日本語能力を高められる方法は何か。
4. 文法能力と四技能を習得した具体的な方法は何か。
5. 日本語学習への態度は何か。
6. どのように日本語でコミュニケーションするか。
7. 計画的に日本語学習を行うか、その具体的な方法は何か。
8. 学習過程に生じた挫折やストレスの解消方法は何か。

第四章 調査の結果

表 1 に示されているように、院生よりも教師の方がよりよく学習 S を用いて日本語を学習したことが分かる。それは、学習経験が長くて豊富であればあるほど、学習 S の使用度が高くなる、と考えられる。この結果は、Oxford と Nyikos(1989)の指摘と一致している。

全体的にいえば、「記憶 S」（M=4.72）と「メタ認知 S」（M=4.48）の方が他の S よりも教師と院生によってよく使用されている。メタ認知能力と自律的学習能力の間に正の相関があるため、メタ認知 S の使用度が高い教師と院生は、高い自律的学習能力を持っている、ということが自明である。また、日本語能力が高い教師と院生は、できる限り多様な方法を用いてコミュニケーションに必要な単語や慣用語を数多く覚えることが考えられる。さらに、日本語で言いたいことが言えるため、日本語能力の不足を補うための補償 S をあまり使用しないことが当然である。

表 1－日本語教師と大学院の学習 S の使用状況

使用度 / 対象 S	日本語教師		大学院生		合計	
	回数	M	回数	M	回数	M
記憶 S	132	5.08	142	4.44	274	4.72
認知 S	58	2.15	74	2.31	132	2.23
補償 S	57	2.19	48	1.50	105	1.81
メタ認知 S	150	5.77	110	3.44	260	4.48
情意 S	53	2.04	76	2.38	129	2.22
社会的 S	72	2.77	79	2.47	151	2.60
合計	532	3.41	531	2.77	1063	3.05

こうした結果は、学習段階における高校生 (林,1998/2003) 、五専生（洪・丘,2005；洪,2006)、大学生（呉,2000）を対象にした学習 S 調査の結果によっても立証されている。これらの研究では、母語の転換や身振り手振りの使用などのような「補償 S」が日本語学習経験の少ない高校生や大学生によってよく使用されているが、「記憶 S」と「メタ認知 S」や「認知 S」は、あまり用いられていない、ということが分かった。すなわち、学習経験が長く、日本語能力が高くなればなるほど、「記憶 S」と「メタ認知 S」の使用度が高くなる一方、逆に「補償 S」の使用度が低くなるのが意味深い。

第一節 記憶 S の使用分析

Oxford の分類によると、記憶 S には、「知的連作を作る」、「イメージや音を結び付ける」、「繰り返して復習をする」と「動作に移す」という 4 類型のサブ・S がある。その具体的な中身は以下の通りである。

1.「知的連作を作る」: ①グループに分ける、②連想をする/十分に練る、③文脈の中に新しい語を入れる。
2.「イメージや音を結び付ける」: ①イメージを使う、②意味地図を作る、③キーワードを使う、④記憶した音を表現する。
3.「繰り返して復習をする」: ①体系的に復習する。
4.「動作に移す」: ①身体的な反応や感覚を使う、②機械的な手法を使う。

全体的にいえば、**表 2** に示されているように、記憶 S の使用度が、院生（M=4.44）より教師（M=5.08 ）の方が高いが、二つグループの T 検定（p＜.05）によると、教師と院生が使ったあるいは使っている記憶 S の間に統計的な差異が見られない。すなわち、4 類型のサブ・S が、台湾の優秀な日本語学習者によってよく使用されているのである。

表 2－記憶 S の使用状況

使用度 S ＼ 対象	日本語教師		大学院生		合計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①知的連作を作る	25	.96	18	.56	43	.74
②イメージや音を結び付ける	55	2.12	59	1.84	114	1.97
③繰り返して復習をする	30	1.15	39	1.22	69	1.19
④動作に移す	22	.85	26	.81	46	.79
合計	132	5.08	142	4.44	274	4.72

しかし、その内訳を分析すると、Oxford の SILL の枠組における

「身体的な反応や感覚を使う」というＳは、あまり使用されないが、その代わりに「単語を書きながら記憶をする」という新しいＳがよく用いられる。また、「大量的に日本語の本を読んだり、聞き取りをしたりすることを通じて単語や慣用語を記憶する」、というＳが、Oxford の SILL の中に分類されていないが、台湾の優秀な日本語学習者によってよく使用される。

具体的に言えば、教師が、能動的かつ積極的に日本語の本、新聞や雑誌などを大量的に読んだり、テレビや授業用の録音テープと CD などの内容を聞き取ったりして単語や慣用語を覚えることに対して院生が、よりよく単語を書きながら記憶をするのである。また、院生の方が単語を発音しながら、記憶するが、教師の方が単語の語源を探したり、学習経験や既習の知識に基づいて単語の意味を連想・理解したりすることによって単語や慣用語を覚える。この点で、教師の方が、短期的記憶を長期的記憶へと転化するシステムを身につけて、高度的な認知領域の知識と技能を用いて日本語学習を行ったのである、と考えられる。

つまり、「身体的な反応や感覚を使う」というＳが SILL の枠組から取り外されるべきであるとともに、「単語を書きながら記憶をする」と「大量的に日本語の本を読んだり、聞き取りをしたりする」という二つのＳを新しく SILL の枠組に取り入れる必要がある。

第二節　認知Ｓの使用分析

Oxford の分類によると、学習者が多様な方法を用い、外国語を理解して発話することに役立つ認知Ｓは、「練習をする」、「情報内容を受け取ったり、送ったりする」、「分析したり、推論したりする」と「インプットとアウトプットのための構造を作る」という 4 類型のサブ・Ｓを含める。その具体的な中身は以下の通りである。

1. 「練習をする」：①繰り返す、②音と文字システムをきちんと練習する、③決まった言い回しや文型を覚えて使う、④新しい結合を作る、⑤自然の状況の中で練習する。

2.「情報内容を受け取ったり、送ったりする」:①意図を素早くつかむ、②様々な資料を使う。
3.「分析したり、推論したりする」:①演繹的に推論する、②表現を分析する、③言語を対照しながら分析する、④訳す、⑤転移をする。
4.「インプットとアウトプットのための構造を作る」:①ノートを取る、②要約をする、③強調をする。

表 3－認知 S の使用状況

使用S度 ＼ 対象	日本語教師		大学院生		合計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①練習をする	8	.31	23	.72	31	.53
②情報内容を受け取ったり送ったりする	20	.77	25	.78	45	.78
③分析したり、推論したりする	14	.54	14	.44	28	.48
④インプットとアウトプットのための構造を作る	16	.62	12	.38	28	.48
合計	58	2.23	74	2.31	132	2.28

全体的にいえば、**表 3** の通りに、認知 S の使用度は、教師(M=2.23)より院生(M=2.31)の方が高いが、二つグループの T 検定(p＜.05)によると、教師と院生の認知 S に統計的な差異が見られない。ただし、「練習をする」(M=.53)と「インプットとアウトプットのための構造を作る」(M=.48)という 2 類型のサブ・S には統計的な差異が現れた。それは、院生の方が、「練習をする」(M=.72)という S をよりよく用いるが、教師の方が「インプットとアウトプットのための構造を作る」(M=.62)という S をよりよく使用する、ということが意味される。換言すれば、学習者は、学習経験が多くて日本語能力が高くなれば、その記憶方法を支えている学習理論が、「刺激→反応」

という行動主義から、単語の意味構造の理解、使用や創造などに焦点を絞る認知主義へと変わりつつある、と考えられる。

面接調査の内容を分析した結果では、「事前に予習する」という認知 S は、教師と院生によってよく使われているが、Oxford の枠組に取り入れられていない、ということが分かった。このため、この認知 S を SILL の枠組に取り入れる必要がある。

第三節 補償 S の使用分析

補償 S は、学習者が外国語を理解したり、発話を行ったりする際に足りない知識を補うために用いるものである。Oxford の分類に、「聞くことと読むことを知的に推測する」と「話すことと書くことの限界を克服する」という 2 類型のサブ・S が示されている（**表 4**）。その具体的な中身は以下の通りです。

1.「聞くことと読むことを知的に推測する」:①母語や他言語などの言語的手掛かりを使う、②文脈、状況、場面、個人的な関係やテキストなどの非言語的手掛かりを使う。
2.「話すことと書くことの限界を克服する」:①母語を変換する、②助けを求める、③身振り手振りを使う、④コミュニケーションを部分的或いは全く避ける、⑤能動的に話題を選択する、⑥情報内容を調節したり、捉えたりする、⑦新語を造る、⑧婉曲的な表現や類義語を使う。

表 4－補償 S の使用状況

使用対象 / S 度	日本語教師		大学院生		合計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①聞くことと読むことを知的に推測する	28	1.08	16	.50	44	.76
②話すことと書くことの限界を克服する	29	1.12	32	1.00	61	1.05
合計	57	2.19	48	1.5	105	1.81

二つグループの T 検定（$p<.05$）によると、教師と院生の間に統計的な差異が見られた S が、「聞くことと読むことを知的に推測す

る」（M＝.76）しかない。すなわち、院生（M=.50）より教師の方（M＝1.08）が、文脈、状況、場面、個人的な関係やテキストなどの非言語的手掛かりを使い、インプットされた日本語の意味を把握するのである。しかし、質的な分析の結果では、院生が、目標言語の知識を欠けている際に、よく他人の「助けを求めたり」、「身振り手振りを使ったり」してコミュニケーションを進んでいる。これに対して教師が、内容の文脈で分からない単語の意味を把握し、それを十分に理解できない時に必ず辞典や事典などの「学習リソース」を利用して意味解釈を行う、ということが分かった。全体的にいえば、補償Sの種類は、教師より院生の方が多いのである。

要するに、Oxfordの分類における「コミュニケーションを部分的或いは全く避ける」、「能動的に話題を選択する」及び「新語を造る」という3つの補償Sの使用回数が一回しかないため、本研究のSILLの枠組から取り外した。一方、「学習リソースを使う」（16回）という新しい補償Sが教師と院生によってよく用いられているため、台湾の大学日本語学習者に適切なSILLの中に取り入れられるべきである、と考えられる。

第四節 メタ認知Sの使用分析

メタ認知Sとは、認知作用を超えて、或いは認知作用を伴って機能するものであり、学習者が自らの学習過程を調整する方法を提供してくれる活動である。Oxfordの分類によると、メタ認知Sには、「自分の学習を正しく位置づける」、「自分の学習を順序立て計画する」と「自分の学習をきちんと評価する」という3つの類型が含まれる。その具体的な中身は以下の通りである。

1.「自分の学習を正しく位置づける」:①学習全体を見て既知の材料を結びつける、②注目する、③話すのを遅らせ、聞くことに集中する。
2.「自分の学習を順序立て計画する」:①言語学習について調べる、②組織化する、③目標と目的を設定する、④言語学習タスクの

目的にする、⑤言語学習タスクのために計画を立てる、⑥実践の機会を求める。

3.「自分の学習をきちんと評価する」:①自己モニターをする、②自己評価をする。

全体的に言えば、**表 5** に示されているように、メタ認知 S の使用度は、教師（M=5.77）の方が院生（M=3.43）より高い、ということが分かった。こうした結果は、二つグループの T 検定（p＜.05）によって証明された。両者の間には統計的な差異が見られた。特に、「自分の学習を順序たて計画する」(M=3.05）と「自分の学習をきちんと評価する」(M=1.24）という 2 類型の S が、教師の方によってよく用いられる。ところが、教師と院生は、「あらかじめ言語タスク全般に注目したり、注意を集中して日本語の特定領域や細部に目を向けたりする」、というSを用いせず、「話すのを遅らせ、聞くことに集中する」というSを一回しか使用しないし、あまり「自分の学習を正しく位置づける」(M=.19）ことができないのが現状である。このため、Oxford の分類における「注目する」と「話すのを遅らせ、聞くことに集中する」という二つの S は、台湾の日本語学習者向けの SILL に取り入れる必要がない。

表 5－メタ認知 S の使用状況

使用S度 ＼ 対象	日本語教師		大学院生		合計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①自分の学習を正しく位置づける	5	.19	6	.19	11	.19
②自分の学習を順序たて計画する	104	4.00	73	2.28	177	3.05
③自分の学習をきちんと評価する	41	1.58	31	.97	72	1.24
合計	150	5.77	110	3.43	260	4.48

第五節 情意 S の使用分析

情意という言葉は、学習態度、動機、感情や価値観を意味する。学習者が自らの学習態度、動機、感情や価値観などを正しく把握することが言語学習にとって重要であり、積極的な言語学習に必要な自信と忍耐力を伸ばすに役立つ。Oxford の分類によると、情意 S は、「自分の不安を軽くする」、「自分を勇気付ける」と「自分の感情をきちんと把握する」からなる。その内訳は、以下の通りである。

1.「自分の不安を軽くする」: ①漸進的なリラックス法、深呼吸や黙想を活用する、②音楽を使う、③ユーモアを使う。
2.「自分を勇気付ける」: ①自分を鼓舞する言葉を使う、②適度に冒険をする、③自分を褒める。
3.「自分の感情をきちんと把握する」: ①体の調子を診る、②チェックリストを使う、③言語学習日記をつける、④他の人々と自分の感情について話し合う。

しかし、「自分の不安を軽くする」のサブ・S としての「漸進的なリラックス法、深呼吸や黙想を活用する」、「音楽を使う」と「ユーモアを使う」が、台湾の優秀な日本語学習者が使用した或いは使用している情意 S を十分にカバーできないため、筆者は、その中身を「学習課題やタスクを放置しておく」、「動態的な活動を通してリラックスする」と「静態的な活動を通してリラックスする」という三つのサブ・S に再分類した。

「学習課題やタスクを放置しておく」とは、言語学習の過程において遭遇した、解決できない学習課題・タスク、問題点と困難、或いは圧力や挫折などを一時的に放置して注意力を別のことに移す、ということを指す。「動態的な活動を通してリラックスする」は、運動、散歩、食事や買い物に行ったり、シャワーを浴びたりすることによって不愉快な気持ちを転換する。こうした動態的な活動に対して、学習者が音楽、テレビ、インタネット、映画や睡眠を用いたり、雑誌、新聞、漫画や本などを読んだりして学習の緊張感を解消する

こともできる。こうしたＳは、「静態的な活動を通してリラックスする」のである。

全体的に言えば、**表 6** の通りに、情意Ｓの使用度は、教師(M=2.04)より院生(M=2.38)の方が高いが、二つのグループの T 検定(p＜.05)によると、両者の間に統計的な差異が見つからない。それは、教師と院生がほ同じ情意Ｓを使用して積極的な言語学習に必要な自信と忍耐力を伸ばす、と意味されている。一方、その内訳を詳しく分析すると、「自分の不安を軽くする」というＳの使用だけには、統計的な差異が見られた。それは、教師が、リラックス方法として「動態的な活動」を使うが、院生が「静態的な活動」を通して学習の不安を軽くするのである。

しかし、面接の内容を質的に分析した結果で、リラックスをするために「ユーモアを使う」というＳの使用回数が一回しかない。また、「自分を褒める」、「チェックリストを使う」と「言語学習日記をつける」という３つの情意Ｓは一度も使用されない。このため、こうした４つのＳは、本研究の SILL の枠組に取り入れる必要がない。

表 6－情意Ｓの使用状況

使用Ｓ度 ＼ 対象	日本語教師		大学院生		合　計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①自分の不安を軽くする	20	.77	24	.75	44	.76
②自分を勇気付ける	11	.42	22	.69	33	.57
③自分の感情をきちんと把握する	22	.85	30	.94	52	.90
合　　計	53	2.04	76	2.38	129	2.22

第六節 社会的Ｓの使用分析

言語は、社会的行動の一形式である。それは、コミュニケーシであり、二人の間で或いは他人数の間で行われるものである。言語学習は、他人を巻き込むことであり、適切な社会的Ｓがこの過程にお

いて非常に重要になる。社会的Sは、学習者が他の学習者とのコミュニケーションを通して学習していくのを助ける方法･方略である。Oxford の分類によると、社会的Sには、「質問をする」、「他の人々と協力する」と「他の人々へ感情移入をする」が含まれる。その具体的な中身は、以下の通りである。

1.「質問をする」:①明瞭化或いは確認を求める、②訂正してもらう。
2.「他の人々と協力する」:①学習者同士が協力する、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」:①文化を理解する力を高める、②他の人の考え方や感情を知る。

全体的に言えば、**表 7** に示されているように、社会的Sの使用度は、教師（M=2.77）の方が院生（M=2.47）より高い。二つのグループのT検定(p＜.05)によると、両者の間には統計的な差異がない。すなわち、教師と院生は、ほぼ同じ社会的Sを用いて日本語能力の向上を図る、ということが意味されている。

表 7－社会的Sの使用状況

使用S ＼ 対象 度	日本語教師		大学院生		合　計	
	回数	M	回数	M	回数	M
①質問をする	31	1.19	34	1.06	65	1.12
②他の人々と協力する	27	1.04	35	1.09	62	1.07
③他の人々へ感情移入をする	14	.54	10	.31	24	.41
合　計	72	2.77	79	2.47	151	2.60

しかし、質的な分析の結果では、日本語学習において教師と院生が使用した学習リソースの類型にはある程度の差異が存在している。すなわち、人的なリソースとして、「台湾人教師」、「日本人の教師や友人」、「友達と同僚」及び「学習者自分自身」が教師と院生の協力者になるが、物的なリソースの使用は、両者の間に差異があ

る。具体的に言えば、教師が、日本語学習グラブ、ラジオ、読書会やスピーチコンサートなどのような「社会的活動」を通して日本語能力を高めることに対して、院生が、教科書、辞典、学習ノートやインタネットなどの、日本語学習とかかわる「教材」を使用して日本語を学ぶ。

最後に、以上の分析結果を整理して、0xford の分類における各社会的 S を、台湾の日本語学習者向けの SILL の枠組に位置づける必要がある。

第五章 終わりに

調査の結果により、台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組として、Oxford の SILL の内容項目を修正する必要がある。具体的に言えば、「大量な閲読や聞き取を通して単語を記憶する」と「単語を書き写しながら覚える」という新しい記憶 S がよく用いられているため、SILL の中に新しく取り入れるべきである。また、「予習をする」と「繰り返して練習する」という 2 つの新しい認知 S が、サブ・S としての「練習をする」に位置づけられる必要もある。

一方、「身体的な反応や感覚を使って単語を覚える」という記憶 S、「コミュニケーションを部分的あるいは全く避ける」、「話題を選択する」と「新語を造る」という 3 つの補償 S、及び「自分を褒める」、「言語学習日記をつける」と「チェックリストを使う」という 3 つの情意 S はあまり使用されていないため、SILL の枠組から外されなければならない、と考えられる。以上の分析結果に基づき、台湾の大学日本語学習者に適切だと考えられる SILL の枠組を**表 8** に整理・作成した。ただし、日本語教師が**表 8** の枠組に基づいて SILL の調査項目を構成する際に、慎重に教師と院生の差異を考慮に入れておき、各教育段階における日本語教育の学習者に適切な SILL の項目を編成しなければならない。

1)単語を書き写しながら記憶をする院生に対して、教師が雑誌や新

聞を大量に読んだり、テープや CD を聞いたりしながら単語を記憶する。

2)練習活動に力を尽くす院生に対して、教師が情報内容を受け取ったり、送ったりしながら日本語運用能力を鍛えるという認知 S をよりよく用いる。

3)補償 S として辞典や辞書などを使い日本語を学ぶ院生に対して、教師が文脈の上下関係への理解を通して単語や句の意味を把握する。

4)院生より教師の方が、学習計画に従って学習目標を達成する実践の機会を積極的に求めるが、両者は、あまり正しく自らの学習過程をモニターできない。

5)音楽、スリーピング、テレビ、映画やインタネットを使って自分の不安を軽くする院生に対して、教師が運動、散歩、シャワーや食事などを通してリラックスをする。

6)社会的 S の学習リソースが主に友人や教材に限られる院生に対して、教師が日本人教師やクラブ活動などの接触を通して日本社会・文化を理解する。

以上の研究結果に基づいた、信頼性と妥当性のある SILL の調査票の作成と検定が、今後の研究課題になる。

表 8－台湾の日本語学習者に適切な SILL の枠組

記憶 S	1.知的連作を作る	(1)単語や慣用語をグループに分ける (2)既知の知識や情報を使って連想する (3)文脈の中に新しい語を入れる
	2.イメージや音を結びつける	(4)イメージを使う (5)意味地図を作る (6)キーワードを使う (7)記憶した音を表現する (8)大量的に聞いたり、読んだりする ※
	3.繰り返し復習する	(9)体系的に復習をする

	4.動作に移す	(10)書きながら記憶する ※ (11)カードやノートなどの機械的な手法を使う
認知S	1.練習をする	(12)予習する ※ (13)繰り返して練習する (14)音と文字システムをきちんと練習する (15)決まった言い回しや文型を覚えて使う (16)新しい結合を作る (17)自然の状況の中で練習する
	2.情報内容を受け取ったり、送ったりする	(18)意図を素早くつかむ (19)情報内容を受け取ったり、送ったりするために様々な資料を使う
	3.分析したり、推論したりする	(20)演繹的に推論する (21)表現を分析して理解する (22)他の言語と対照しながら、両者の相違点を分析する (23 母語に訳す (24)転移をする
	4.インプットとアウトプットのための構造を作る	(25)ノートを取る (26)要約をする (27)強調をする
補償S	1.情報内容を知的に推論する	(28)言語的手掛かり(母語や外国語)を使う (29)非言語的手掛かりを使う
	2.話すことと書くことの限界を克服する	(30)他人の助けや協力を求める (31)身振り手振りを使う (32)コミュニケーションの内容を部分的に或いは全く避ける (33)婉曲的な表現や類義語を使う (34)様々なリソースを使う ※

	1.自分の学習を正しく位置づける	(35)学習全体を見て既知の材料と結びつける
メタ認知S	2.自分の学習を順序立て、計画する	(36)目標言語の本質をきちんと調べて理解する (37)学習を組織化する (38)学習目的と目標を設定する (39)言語学習タスクの目的を明確にする (40)言語学習タスクのために計画をする (41)実践の機会を求める
	3.自分の学習をきちんと評価する	(42)自己モニターをする (43)自己評価をする
情意S	1.自分の不安やストレスを軽くする	(44)学習を放置して一時休む (45)動態的な活動を通してリラックスする (46)静態的な活動を通してリラックスする
	2.自分を勇気付ける	(47)自分を鼓舞して自己効力感を高める (48)適度に冒険をする
	3.自分の感情をきちんと把握する	(49)体の調子を診る (50)他の人々と自分の感情について話し合う
社会的S	1.質問をする	(51)明確化或いは確認を求める (52)訂正してもらう
	2.他の人々と協力する	(53)学習同士が協力する (54)外国語に堪能な人ｔ協力する
	3.他の人々へ感情移入をする	(55)文化理解力を高める (56)他人の考え方や感情を知る

※は、教師と院生に統計的な差異が見られた学習 S を指す

引用文献

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『広島大学教育学部紀要』第 2 部第 38 号、pp.217~255.

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『広島大学教育学部紀要』第 2 部第 39 号、pp.233~248.

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『広島大学日本語教育学科紀要』2 号、pp.9~14.

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」広島大学教育学部『教育学部紀要』第 2 部第 38 号、pp.227~233.

何瑞籐(1999)「台湾における日本語教育の回顧と未来への展望」、台湾日語教育学会編『台湾日本語教育論文集』第 3 号、pp.1～38.

教育部（1995）『普通高級中學課程標準』台北：教育部

吳如惠(2000)「言語学習ストラテジー使用についての調査研究」、銘傳大學日本語学科編『銘傳日本語教育』第 3 期、pp.109~126.

洪良倩．丘紀芸(2005)「五年生専科部学生日本語学習ストラテジーの一考察」中州技術学院応用外国語学科編『中州学報』第 21 期、pp.199～212.

洪良倩(2006) 「五年生専科部学生日本語学習ビリーフスの一考察」中州技術学院応用外国語学科編『中州学報』第 22 期、pp.107～120.

鍾芳珍(1989)『各種別日本語教育の研究』、台北：旺文出版社

詹佳玲(2005)『教授法對學習策略的影響之考察-以日語會話課為中心』長榮大學日本研究所碩士論文、未出版

陳玉玲(2002)「自我調整學習理論的探究及相關研究」國立高學師範大學教育學系『教育學刊』第 19 期、pp.27~45.

陳淑娟(1993)「中級レベルの学習ストラテジーについての一考察」東吳大學編『日語教學研究國際研討會論文級』、pp.152~162.

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『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8 号、pp.153~171.

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」南山大学『アカデミア　文学・語学編(66)』、pp153~169.
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』、くろしお出版、pp.23~36
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『筑波大学留学生センター日本語教育論集』8 号、pp.153~171.
巫博瀚・王淑玲(2004)「自我調整學習的理論與實踐」『中等教育』第 55 卷第 6 期、pp.94~109.
宮崎里司・J.V.ネウストプニー編『日本語教育と日本語学習　学習ストラテジー論にむけて』、くろしお出版
劉佩雲(2000)『兒童自我調整學習之研究』國立政治大學教育研究所博士論文、未出版
林建平(2005)「自律學習的理論與研究趨勢」『國教新知』第 52 卷第 2 期、pp.8~25.
林清山、程炳林(1995)「國中生自我調整學習因素與學習表現之關係暨自我調整的閱讀理解教學策略效果之研究」國立台灣師範大學教育心理與輔導系『教育心理學報』第 28 期、pp.15~58.
林明煌（1999)「台湾の高等学校における日本語教育のカリキュラム開発に関する実践的研究－生徒の言語学習ストラテジーの育成を中心に－」筑波大学教育学系『筑波大学教育学系論集』第 24 巻第 1 号、pp.45~59.
林明煌（2003)「台湾における職業高校の生徒が持つ日本語学習ストラテジー－カリキュラム開発のインプットとして－」台湾日本語文学会『台湾日本語文学報』18、pp.421-445.
林明煌（2005)「台灣中等教育日語課程發展的規準與問題」興国管理学院編『応用日本語学科紀要』第 1 号、pp.86-92
林明煌（2006「從外語教育的觀點談日語學習策略研究的趨勢與課題」中國教育學會．東北師範大學．日本上越教育大學『東亞學校教育改革國際學術研討會論文集－東亞學校教育改革的理論與實

踐研究』、pp.54-72.

レベッカ　L. オックスフォード著、宍戸通庸. 伴紀子訳(1994)『言語学習ストラテジー』、凡人社

Aoki, N. (1998) Examiningdefiniton of learner autonomy. 大阪大学編『阪大日本語研究』第 10 号、pp.129~148

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Howard an unifying theory of behavioral change. ***Psychological Review*** 84, pp.191~215.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner belifes. ***System*** 23(2), pp.195~205.

Dickinson, L. (1987). ***Self-instruction in Language Learning***. Cambridge: Cambridge University Press.

Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea. ***System*** 23(2), pp.151~164.

Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. ***System 31***, pp.367-383.

Holec, H. (1981).***Autonomy and Foreign Language Learning***. Oxford: Pergamon Press.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A.al. (1978). ***The Good Language Learner***. Toronto: OISE.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). ***Learning Strategies***. Routledge & Kegan Paul: London, Boston and Henley.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). ***Learning Stragtegies in Second Language Acquisition***. Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1990). ***Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know***. Newbury House.

Oxford, R.L. & Burry-Stock, J.A.(1995). Assessing the of language learner strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL).***System*** 23(1), pp.1~23.

Oxford, R.L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. ***Modern Language Journal*** 73(3), pp.291~298.

Reiss, M. (1985). The good language learner: another look. ***Canadian Modern Language Review*** 41, pp.511~523.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. ***TESOL Quarterly*** 9, pp.41~51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumption, research history and typology. In Wenden, A. & Rubin, J.（eds.） ***Learner Strategies in Language learning***. Prentice Hall.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J.（Eds.）, (1989). ***Self-Regulated Learning and Academic achievement: Theory, Research and Practice***. YK: Springer-Verlag.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998a). ***Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice***. The Guilford Press.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1998b). ***Self-Regulation of Learning and performance: Issues and Educational Application.*** Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. ***IRAL*** 10, pp.201~231.

Stern, W.H. (1975). What can we learn from the good language learner? ***Canadian Modern Language Review*** 31, pp.304~318.

Stevick, E. (1989). ***Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved it and What Worked for Them***. NY: Prentice Hall International.

Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. ***System*** 31, pp.385~392.

Wenden, A. (1987).Conceptual background and utility. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), ***Learner Strategies in Language learning***. pp.3~13. Prentice Hall.

Wenden, A. (1991). ***Learner Strategies for Learner Autonomy***. Prentice Hall.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). ***Learner Strategies in Language learning***. Prentice Hall.

Zimmerman, B.J. (1998). Development self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. In Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998) ***Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice***, pp.1~19. The Guilford Press.