

日本の高校生英語学習者によるノート・テーキング方略 使用

(Japanese High School EFL Learners' Note-taking Strategies)

前田啓朗（まえだひろあき）
広島大学

In an English language classroom, learners often write items in a notebook, a textbook, and so on. Note-taking is reported as one of the most frequently used language learning strategies. Japanese high school teachers of English often give instruction in this area and sometimes use the products of the strategy use as material for evaluation. However, not much research has been conducted into the use of such strategies by Japanese high school EFL learners. In this study, behavioral activities and related mental states are included in the concept, "Note-Taking Strategy."

This study is focused on the following three aims:

- 1) To present a questionnaire to measure learners' Note-Taking Strategy use, in order to encourage teachers of English to apply it in their classrooms
- 2) To present the survey results, from which general tendencies can be assumed, in order to make it possible to compare the tendencies of strategy use by individual learners or by a certain group of learners with those of general Japanese high school EFL learners
- 3) To discuss the possibility of instructing learners to use a Note-Taking Strategy, with the focus on facilitating their English language learning

Firstly, question items used in previous research are revised in light of the tendencies of subjects' responses, face validities, validities of analysis with latent factor structures, and so on. As a result, the questionnaire consists of 30 items: 14 cover behavioral aspects, and 16 cover mental aspects.

Secondly, a large number (1,895) of Japanese high school EFL learners from 25 schools participated in the survey. As a result, it can be assumed to a certain extent that the results are reliable to describe general tendencies of Japanese high school EFL learners. A table of frequency distribution for all items is shown as the data for further research and to provide the criteria for comparison.

Finally, latent variables (factors) as well as observed ones (question

items) are included in statistically sophisticated analyses: Exploratory Factor Analysis (EFA) with the Maximum Likelihood (ML) Method and Oblique Promax Rotation, Confirmatory Factor Analysis (CFA) with ML for estimation of solution and missing values, and Structural Equation Modeling (SEM), likewise with ML. The EFAs are used to seek the most parsimonious solution such as number of assumed factors (latent variables) to explain observed variables. The CFAs are used for examining the validity of the solution obtained by the EFAs and to investigate correlation among factors. The function of SEM is to explain degrees of causal effect from mental aspects to behavioral ones and from behavioral aspects to learning achievement. The SEM solution shows the following characteristics:

- 1) Behavioral aspects of Note-Taking Strategy can be divided into two categories. Firstly, there are rehearsal strategies, which help learners to repeat language materials. The second category covers structural strategies, which help learners make connections between learned language materials.
- 2) Learners tend to be given instruction only about rehearsal strategies. Instructions will be more effective if they include ways to reorganize learned information.
- 3) Mental aspects are divided into four categories. Two of them, "trying to select information" and "noticing the effects of writing itself and reviewing," can reasonably be said to facilitate learners' use of behavioral Note-Taking Strategies. The others, "strategy preference" and "attention to evaluation," hardly do so. In addition, learners' attention to evaluation has little correlation with any of the other categories.
- 4) Though learners are sometimes required to submit their notebooks or other evidence of learning, such requirements seem to have little effect on learning English itself. Demonstrating to learners the functions of the strategies, and making them experience these functions, are necessary for further strategy use and achievement.

Finally, some issues for further research into the development of Note-Taking Strategies in Japanese high schools are presented.

学習者が学習内容をノートブックに書くという行動は、教室環境における言語学習において、非常によく観察される。本研究ではこの方略の行動的側面とそれに関連する心理的側面とに焦点を当て、ノート・テーキング方略という「学習者が学習に関連した事項を書く際の行動的または心理的な活動や状態」に関して日本の高校生英語学習者に対する調査が行われた。そして1)ノート・テーキング方略を測定するのに適した質問紙を作成して提示し、2)学習者の一般的な傾向を想定できるような資料を得て、3)分析結果から、英語学習をより促進させるようなノート・テーキング方略指導への可能性が議論される。その結果、行動的側面はリハーサル方略と体制化方略とに2分され、両面の指導が提案された。また、心理的側面に関しては、ノート・テーキング方略使用の機能を提示すること、実感させること、を意図した指導が提案された。

学 習 者 が 学 習 内 容 を ノ ー ト ブ ッ ク
に 書 く と い う 行 動 は 、 教 室 環 境
に お け る 言 語 学 習 に お い
て 、 非 常 に よ く 観 察 さ れ る (O ' M a l l e y ,
Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985; White, 1996)。また、

近年は言語学習方略研究が盛んであるが、その一因と思われるOxford (1990)による質問紙やO' Malley& Chamot (1990)による言語学習方略の一覧表においてもこのような方略はとりあげられている。

本研究ではこの行動を学習方略と捉え、ノート・テーキング方略として焦点が当てられる。この方略は学習者が自分自身のために行うものであるために、個人差や多様性を許容すべきである(達川, 1998)とする見方が一般的であると思われる。ただし、教室における指導の一環としてノートブックに記入する形式が指定されたりノートブックなどが評価材料とされたりする場合があることも報告されている(広島大学附属福山中・高等学校英語科, 1997)。また、ノート・テーキング方略は学習者が頻繁に教室で使用し、指導や評価にも関連する事項であるが、日本の学校における英語学習者を対象に研究された例は少ない。そのため、現状の調査や方略指導の可能性などを探索的に調査する必要性が感じられる。

White (1996)はノート・テーキングに焦点を当て、学習者やノートブックの観察、学習者へのインタビューなどから、より詳細な分類を示している。行動的側面と心理的側面の双方からノート・テーキング方略を捉えており、行動的側面として5つに下位分類を施している。また心理的側面としては、学習に働きかける機能として3つの機能、学習者がさらされている言語材料に払う注意に関して2つの仮説を提示している。

行動的側面に挙げられるものはNote-taking (概念を短縮して書く)、Writing Out (数回書写する)、Listing (語彙をリスト状にする)、Noting Down (キーワードを書く)、Highlighting/Underlining (キーワードや重要点を強調する)である(White, 1996)。これらはO' Malley& Chamot (1990)やOxford (1990)には含まれないものもあり、この5つの下位分類はより包括的なものであるといえよう。

心理的側面に関しては、ノート・テーキング方略の使用が学習に働きかける機能として、Encoding (書くことが即時的な復習となり、学習を促進する)、External-Storage (書かれたものが記録として後の復習に有用となり、学習を促進する)、Generative (情報が既知か未知か判断したり取捨選択したりしてから書くことによって重要な情報が選択され、学習を促進する)が挙げられ、これら3つの点から学習を促進するものとされている。それぞれの機能によってもわかれているが、書くという行動の最中(Encoding)、以降(External-storage)、以前(Generative)というように、行動との時間関係によっても分類されるものであろう。そして、行動と学習内容に向ける注意との関係という観点からは、Attention (注意がさらに得られる)とDistraction (注意が削がれる)の2側面が提示された。また堀野・市川(1997)や久保(1999)に主張されるように、心理的側面が学習方略使用という行動的側面、そして学習達成に影響を与えるとするモデルは妥当なものと考えられる。

そのため、前田(2000a)に続いて本研究においても、心理的側面を含めることとする。すなわち、本研究におけるノート・テークン方略は「学習者が学習に関連した事項を書く際の行動的または心理的な活動や状態」とされる。

Maeda (2000)、前田(2000a)の一連の研究においてはそれぞれ、ノート・テークン方略の行動的側面、心理的側面、行動的側面と心理的側面の関係、という観点から質問紙による高校生を対象とした調査結果が分析され、学習達成への因果の強さが推論された。使用された質問紙は、White (1996)によるリストに含まれる行動的側面についてはそれを行うかどうか、心理的側面についてはそれを意識するかどうか、ということを探るものであった。そして、調査対象となる学習者集団に授業者として関わる筆者によって、学習者の授業中の観察、および、ノートブックなどの観察などから、特徴的と思われる点がいくつか挙げられた。これらは質問紙作成の段階から、ある高等学校1校の生徒を対象として行われたものである。したがって調査も結果の解釈もその学校の背景に十分に留意して行われたものであるために、一般性に欠けるものとなっている。しかしながら、近年の思潮を加味した統計的手順を用いていることが特徴として挙げられよう。

本研究においては、ノート・テークン方略に関する本研究の目的が以下のように3点提示される。まず、1)日本人高校生英語学習者が使用するノート・テークン方略を測定するための質問紙を作成し提示する。そして、2)様々な背景や習熟度を持つ学習者の調査結果を提示することにより、日本の高校生英語学習者の一般的な傾向を想定できるような資料を得る。最終的に、3)分析結果から、英語学習をより促進させるようなノート・テークン方略指導への示唆を得る。本論を進めるにあたり、この3点の目的に沿って、学習者の現状を把握するための手段を提供し、一般的な傾向を示すことによって個々の場面との比較を可能にし、そして、教室における方略指導を模索することが、研究全体を通しての意義とされる。

調査

材料

調査にあたって行動的側面に関する質問項目14問、心理的側面に関する質問項目16問の、計30問が準備された。これらはMaeda (2000)、前田(2000a)の一連の研究で用いられた質問文をもとにして、一部改訂が加えられたものである。回答は同様に5件法とし、「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」とした。項目について具体的には、まずWhite (1996)による行動的側面の5つの下位分類それぞれを行うかどうか、心理的側面に関してはそれらを意識するかどうか、ということを探る質問項目

が含まれる。そして、教室で英語学習を行う高校生の学習過程や学習後のノートブックを観察することから作成された項目群についても同様に使用された。

また、英語学習の達成を測定する指標としては、前田(2001)と同じC-test (see Appendix)が用いられた。さまざまな観点からの観測変数を準備することが望ましいが、採点容易性や被調査者にとっての答え易さという観点からC-testの形式が採用された。問題文に関しては、数名の高校生などに予備的に実施し、5分程度の制限時間として回答しやすさや時間が妥当であるような問題文が選ばれた。そして、全員が質問紙に回答を終えるのを待ってからテストにとりかかるように依頼が行われた。

被調査者

様々な背景や習熟度を持つ学習者を対象とした調査を行うことが目的とされたが、実施容易性の観点から筆者の所属する広島大学英語教育学会において高等学校に勤務する会員に対して個人的に依頼が行われた。その結果、本調査に関しては主に中国、四国、九州地方の25高等学校の協力を得ることができた。合計1,895(男子1,027, 女子868)の有効回答を得ることができたことと、後述するようにC-test得点がほぼ正規分布とみなせるものであることから、かなりの程度で一般的な傾向を反映するものであると解釈されよう。

分析手順

分析においては特に質問紙調査の分析手順と結果の提示について留意点を指摘した前田・大和(2000)や前田(2000b)を参考にした。質問紙の部分に関しては、各項目に対する回答を度数分布と分布の中心傾向によって示された後、探索的因子分析と検証的因子分析が行われた。すなわち、実際に測定された観測変数(質問項目)のみを直接的に数値として扱うのではなく、それらの背後に因子(潜在変数、構造変数)を仮定して、それら因子が観測変数に因果(影響)を及ぼしているという前提のもとで分析が行われた。

探索的因子分析においては最尤法による推定とプロマックス回転による因子軸の回転が施された。そして、最もデータをうまく説明できていて、解釈することが可能であるような因子数が模索され、それぞれの因子から観測変数への因果の強さが推定された。また検証的因子分析においては、探索的因子分析において得られた解の妥当性が検証するとともに、探索的因子分析においては不安定な因子間相関が推定された。

そして、C-test得点へのそれぞれの因子からの因果の強さを分析する際には、構造方程式モデリングが使用された。このことにより、因子間の因果関係を推定すると同時に、モデルのデータへのあてはまりの

よさについても検討できるものとなった。

結果と解釈

被調査者全体の、各質問項目への解答傾向は表1に示される。左の列より、項目番号、5件法の回答それぞれがその項目の総回答数に占める割合(%)、その項目の総回答数、5件法を1から5に得点化した場合の平均、標準偏差、歪度、尖度である。結果的にいくつかの項目において正規分布を逸脱していると思われる分布が得られたが、項目ごとの平均値は最小で2.2、最大で3.9と、極端に偏った分布を示すものではないと解釈された。そして、これら30観測変数をもとにして、後の分析が行われた。

行動面に関する探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転、欠損値はペア単位削除)結果は、表2にて示される。因子数を順次減らして再分析を行った結果、この2因子解を採用することに決定した。原則として因子パターンが絶対値で.20を超えるものについて、その因子からその観測変数への因果があるものと仮定した。その後、欠損値を最尤法で推定して検証的因子分析が行われた。適合度指標に関しては被調査者が多いことと欠損値の推定を行ったことにより、CFIとRMSEAに着目した。モデルのデータへの適合に関しては、値が.900以上で十分な適合とされるCFIが.990、値が.080を下回ればある程度十分な適合とされるRMSEAが.064であり良好であったために、このモデルが採用された。

因子1は項目27、20、17などに強い負荷を与えており、概括すると情報の維持や精緻化を反復によって行う「リハーサル方略」として解釈される。また、因子2(項目19、02、11など)は学習材料の各要素を全体として相互に関連をもつようにまとまりをつくる「体制化

表1: 各項目に対する回答と基本統計量

Item	1	2	3	4	5	n	M	S.D.	Skewness	Kurtosis
01	11.5	17.4	23.9	22.2	25.0	1895	3.3	1.3	-0.2	-1.1
02	20.0	27.1	28.8	15.2	8.9	1895	2.7	1.2	0.3	-0.8
03	18.8	24.0	29.8	16.9	10.4	1894	2.8	1.2	0.2	-0.9
04	14.2	19.9	29.7	19.3	16.6	1888	3.0	1.3	0.0	-1.0
05	17.6	20.4	25.5	16.2	20.2	1893	3.0	1.4	0.0	-1.2
06	6.6	9.6	28.9	28.6	26.2	1894	3.6	1.2	-0.5	-0.5
07	9.6	16.3	29.0	25.8	19.2	1893	3.3	1.2	-0.2	-0.8

08	9.0	13.4	29.4	26.9	21.2	1894	3.4	1.2	-0.3	-0.7
09	8.7	13.6	28.2	28.0	21.6	1895	3.4	1.2	-0.4	-0.7
10	23.5	20.1	25.4	16.6	14.4	1895	2.8	1.4	0.2	-1.1
Item	1	2	3	4	5	n	M	S.D.	Skewness	Kurtosis
11	30.0	28.3	23.7	11.7	6.2	1895	2.4	1.2	0.6	-0.6
12	22.9	25.4	28.6	14.8	8.3	1895	2.6	1.2	0.3	-0.8
13	9.8	14.1	31.2	26.2	18.7	1895	3.3	1.2	-0.3	-0.7
14	7.8	9.1	24.4	28.1	30.6	1895	3.6	1.2	-0.6	-0.5
15	19.1	27.8	32.6	13.3	7.2	1893	2.6	1.2	0.3	-0.6
16	14.6	19.8	29.8	20.8	15.0	1895	3.0	1.3	0.0	-1.0
17	4.7	7.6	17.2	29.6	40.9	1895	3.9	1.1	-1.0	0.1
18	10.2	17.4	33.7	23.8	14.9	1893	3.2	1.2	-0.1	-0.7
19	30.3	33.4	26.0	6.7	3.5	1895	2.2	1.1	0.7	-0.1
20	12.6	15.0	23.4	20.3	28.7	1895	3.4	1.4	-0.3	-1.1
21	11.4	18.4	35.7	19.5	14.9	1891	3.1	1.2	0.0	-0.8
22	30.7	33.4	20.4	10.7	4.9	1894	2.3	1.1	0.7	-0.3
23	21.8	25.7	32.5	14.4	5.5	1893	2.6	1.1	0.3	-0.7
24	22.4	26.9	28.9	12.6	9.3	1895	2.6	1.2	0.4	-0.7
25	24.4	32.8	25.5	11.7	5.4	1892	2.4	1.1	0.5	-0.5
26	29.1	37.6	23.0	6.6	3.6	1893	2.2	1.0	0.8	0.2
27	9.5	11.2	23.1	28.2	28.0	1895	3.5	1.3	-0.5	-0.7
28	14.7	24.3	33.6	17.8	9.4	1892	2.8	1.2	0.1	-0.7
29	11.8	20.3	35.7	22.0	10.2	1894	3.0	1.1	0.0	-0.7
30	28.6	27.1	27.5	11.6	5.0	1891	2.4	1.2	0.5	-0.6

方略(辰野, 1997)」とされた。そしてこれら2因子の特徴として、前者は教師による指導がよく行われているもの、後者はその頻度が少なく多分に自主的であるもの、というとらえ方もできることが挙げられよう。

心理面の16観測変数に関しても同様に、5因子解を求めた後に因子数

を順次減らして探索的因子分析(最尤法、プロマックス回転、欠損値はペア単位削除)が行われ、4因子解が解釈可能性を基準に採用された(表3)。行動面と同様に検証的因子分析を行い、モデルとデータはあまり乖離していないという結論に達した(CFI=.990, RMSEA=.062)。

表2: 行動面の探索的因子分析結果(パターン行列)
と検証的因子分析結果(因子間相関)

Item	Factor 1	Factor 2	Communalities
01. 覚えるために、何回か同じものを書く	.50	-.08	.21
02. 授業中に書いたノートをまとめなおして書いて勉強する	-.02	.54	.28
04. 自分でそうするようにしている、ノートの書き方がある	.33	.33	.33
05. 教科書にある英文を、ノートに写して書く	.27	.28	.24
08. キーワードとなる単語や表現などを書きとめる	.45	.27	.40
10. ノートに、教科書の勉強しているところのページや見出し、そのときの日付などを書く	.04	.46	.23
11. 単語や熟語、表現などとその意味を書いたリストや表を作る	.08	.51	.31
16. 新しく出た単語やわからない単語などの意味や発音をノートなどに書く	.58	.14	.44
17. 黒板に書いてあることをノートなどに書く	.65	-.12	.35
19. 勉強している内容を記号などを用いて短縮してノートなどに書く	-.17	.64	.32
20. 英文を日本語に訳したものをノートなどに書く	.69	-.04	.44
22. 他の人のノートを借りて比べてみる	-.17	.57	.25
23. 先生や他の人が口で説明していることなどを書きとめる	.33	.28	.28
27. 線を引いたり色を変えたり印をつけたりして強調する	.76	-.19	.46
Inter-Factor Correlations	Factor 1	Factor 2	
Factor 1 「リハーサル方略」	1.00	.43	
Factor 2 「体制化方略」	.43	1.00	

表3: 心理面の探索的因子分析結果(パターン行列)と検証的因子分析結果(因子間相関)

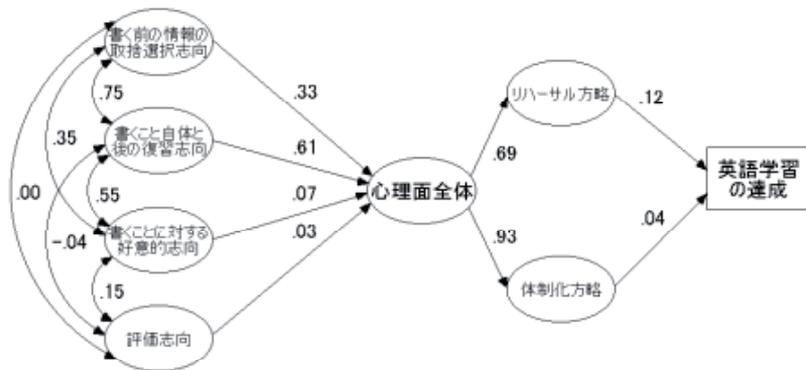
Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communalities
03. ノートを書くことが好きである	.15	.30	.21	-.12	.31
06. ノートなどに書く勉強になると思う	-.15	.62	.21	-.01	.42
07. 勉強していることを、後で復習するときのために書く	.03	.73	-.12	-.06	.49
09. ノートなどに書くときには、復習するときに見やすいように書く	.09	.55	.11	-.04	.45
12. ノートなどに書く前に、それが自分にとって重要なことがらかどうか考える	.58	-.14	.16	-.06	.31
13. ノートなどに書いていると、勉強している気分になる	-.01	-.05	.88	.03	.73
14. ノートの見た目がきれいだと思うらしく思う	-.02	.19	.50	.06	.38
15. ノートなどにはどのようなことを書けば勉強になるか知っている	.51	.19	-.09	.01	.40
18. ノートなどに書いていると、勉強している内容にもっと注意を向けることができ、深く理解できる	.31	.46	-.02	-.10	.49
21. 成績を良くするためにノートなどに書く	.08	.44	-.01	.30	.35
24. ノートに書くのは点検されたときに評価を良くするためだ	-.09	.08	.01	.76	.59
25. 覚えるために書くことと、復習するときのために書くことを分けて考えている	.43	.13	-.19	.11	.25
26. ノートなどを書くのは勉強しているように見せるためだ	.15	-.17	.06	.60	.37
28. ノートなどに書くときには、書こうとすることと自分が知っていることとを結び付けて考えて、重要だと思うものを選ぶ	.74	-.05	-.04	-.01	.49
29. 書くことによって内容をもっと深く理解することができる	.29	.29	.19	-.02	.40
30. 他の人がどのようなことをノートなどに書いているのかを気にかける	.35	.00	-.09	.14	.17
Inter-Factor Correlations					
Factor 1 「書く前の情報の取捨選択志向」	1.00	.75	.34	-.01	
Factor 2 「書くこと自体と後の復習志向」	.75	1.00	.56	-.04	
Factor 3 「書くことに対する好意的志向」	.34	.56	1.00	.15	
Factor 4 「書くことがもたらす評価志向」	-.01	-.04	.15	1.00	

因子1は項目28、12、15に大きく負荷を与え、情報の取捨選択を意味する”Generative”を指すものと解釈できるため、便宜上「書く前の情報の取捨選択志向」とされる。同様に因子2(項目07, 06, 09など)は”Encoding”と”External-storage”の2特徴を併せ持つことから「書くこと自体と後の復習志向」、因子3(項目13, 14)は気分的な好意を

暗示するため「書くことに対する好意的志向」、因子4（項目24, 26）は「書くことがもたらす評価志向」とされる。

これまでの結果をもとに、心理面の4因子についてはモデルを簡略にするため心理面全体としての高次因子（「心理面全体」）を仮定し、心理面から行動面、そしてC-test結果（Mean=30.5, S.D.=8.7, Skewness=-0.3, Kurtosis=0.3）による「英語学習の達成」へと因果が及ぼされるモデルについて、構造方程式モデリングが行われた（図1）。長方形は観測変数、楕円は潜在変数、直線の片方向矢印は仮定された因果、弧かとなった。このため、評価材料とすることでノート・テーキング方略使用

図1 構造方程式モデリング結果の簡略図(標準化解)



を促すのではなく、その機能を提示すること、実感させること、を意図した指導が望まれる。

心理的側面の因子間相関は検証的因子分析の段階からほとんど変化はなく、「書くことがもたらす評価志向」が特に他の因子と無相関であると判断できることが明らかとなった。また、「英語学習の達成」への因果の方向性を持つものは、「書くこと自体と書いた後の復習志向」が.61、「書く前の情報の取捨選択」が.33であり、ある程度の影響が仮定される。一方、「書くことに対する好意的志向」は.07と、「書くことがもたらす評価志向」の-.04と並んで僅少な因果しか示していない。「心理面全体」からの因果は「リハーサル方略」に.69、「体制化方略」に.93と、特に後者に対して強い因果を示している。「英語学習の達成」への直接的な因果は「リハーサル方略」から.12、「体制化方略」から.04と、かなり低い係数が得られている。このことは、学習達成の指標としてC-testのみを用いたことから測定が十分な精度で行われず、測定誤差が大きくなってしまったためであると考えられる。

そのため、モデルには含まれているが、学習達成への効果については言及を保留する。

これらの結果から、以下のことが解釈された。心理面に関しては、書くことに好意的であることは直接的に行動面や学習達成に影響を及ぼさないが、情報の取捨選択や書くこと自体、書いた後の復習などを志向することとある程度影響しあっている。その一方、評価を気にすることは、心理面とも行動面ともほとんど関連を持っていない。そして、情報を取捨選択することと、書くこと自体や書いた後の復習を志向することはともに行動面へ影響を与えるが、後者の方がその影響は強いことが特徴として挙げられる。また、行動面に関しては、リハーサル方略も体制化方略も心理面からの影響を大きく受けるが、後者の方が受ける影響は強いということが明らかとされた。

結論

本研究では3点の目的に沿って調査、分析が行われた。その過程において、日本の高校生英語学習者を対象としてノート・テーキング方略使用を測定する質問紙が改良され、その結果が多くの被調査者からのデータをもとに提示された。

分析結果から、先行研究によって示されたノート・テーキング方略の心理的側面が行動的側面に影響を与えている程度が推定された。また、行動的側面として挙げられた質問項目群が大きく、教師が指導することが多いリハーサル方略と、教師が指導することが少ないために自主的と思われる体制化方略に2分できることが明らかとなった。単なる反復に終わるのではなく、教師から体制化の方法を示す指導が望まれる。

心理的側面に関しては、評価を意識することはほとんど他の要因から独立であること、書くことに対する好意は直接的にはないが間接的に他の心理的側面との相関というかたちで影響しあっていることが明らかとなった。このため、評価材料とすることでノート・テーキング方略使用を促すのではなく、その機能を提示すること、実感させること、を意図した指導が望まれる。

また、本研究では精緻な標本抽出の手順を踏んでおらず、結果を一般化することには慎重にならなければならない。また、得られた観測変数の全てを使用したために、変数減少などによるモデルの洗練も行われていない。そして、英語学習の達成を測定するにあたって単一の基準で臨んだことにより、測定の妥当性の余地も存在する。学校教育現場での集合調査という限界は存在するが、これらの課題を克服する

ような更なる研究が期待される。

参考文献

- 広島大学附属福山中・高等学校英語科 (1997) 「中・高の英語授業実践を探る」『英語教育研究』40, 134-211
- 堀野緑 & 市川伸一 (1997) 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45, 140-147
- 久保信子 (1999) 「大学生の英語学習における動機づけモデルの検討－学習動機、認知的評価、学習行動およびパフォーマンスの関連－」『教育心理学研究』47, 511-520
- 前田啓朗 (2000a) 「高校生によるノート・テーキング方略使用の心理的側面－検証的因子分析を用いた潜在構造の分析－」『中国地区英語教育学会研究紀要』30, 201-210
- 前田啓朗 (2000b) 「構成概念の妥当性の検証－日本の英語教育学研究における傾向と展望－」Japan Language Testing Association (JLTA) Journal, 3, 119-126
- 前田啓朗 (2001) 「日本の高校生英語学習者による英語学習方略使用－学習方略測定のための基礎研究－」Japan Language Testing Association (JLTA) Journal, 4, 95-106
- 前田啓朗 & 大和知史 (2000) 「構造方程式モデリングによる高校生の言語学習方略使用と言語学習達成の分析－SILLで得られたデータのより適切な分析と結果の提示方法の提案－」Language Laboratory, 37, 143-162
- 達川奎三 (1998) 「Note-taking指導のための外国語教材開発」『中国地区英語教育学会研究紀要』28, 125-132
- 辰野千壽 (1997) 『学習方略の心理学－賢い学習者の育て方－』図書文化社
- Maeda, H. (2000). Note-taking strategy use and learning achievement in Japanese high school classroom settings: An analysis by Structural Equation Modelling. Annual Review of English Language Education in Japan (ARELE), 11, 51-60.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, L., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35, 21-46.
- Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers.
- White, C. (1996). Note-taking strategies and traces of cognition in language learning. RELC Journal, 27, 89-102.

(Received June 6, 2001; revised November 8, 2001)

Appendix

調査で使用されたC-test

参考: Chang, I. C. Tales from Old China. Random House. 1969.

People are always wishing. But on_ce_(1) in Chi_na_(2) a ma_n_(3) got hi_s_(4) wish, whi_ch_(5) was t_o_(6) see th_e_(7) difference betw_ee_n_(8) heaven an_d_(9) hell bef_ore_(10) he di_ed_(11).

When h_e_(12) visited he_ll_(13), he sa_w_(14) tables crow_ded_(15) with delic_ious_(16) food, bu_t_(17) everyone wa_s_(18) hungry an_d_(19) angry. Th_ey_(20) had fo_od_(21), but we_re_(22) forced t_o_(23) sit seve_ral_(24) feet fr_om_(25) the tab_le_(26) and us_e_(27) chops_ticks_(28) three fe_et_(29) long th_at_(30) made i_t_(31) impossible t_o_(32) get an_y_(33) food in_to_(34) their mou_ths_(35).

When th_e_(36) man sa_w_(37) heaven, h_e_(38) was ve_ry_(39) surprised fo_r_(40) it loo_ked_(41) the sa_me_(42). Big tab_les_(43) of delic_ious_(44) food. Peo_ple_(45) forced t_o_(46) sit seve_ral_(47) feet fr_om_(48) the tab_le_(49) and us_e_(50) three-foot lo_ng_(51) chopsticks th_at_(52) made i_t_(53) impossible t_o_(54) get an_y_(55) food in_to_(56) their mou_ths_(57). It wa_s_(58) exactly li_ke_(59) hell, bu_t_(60) in hea_ven_(61) the peo_ple_(62) were we_ll_(63) fed an_d_(64) happy.

Why?

In heaven they were feeding one another