

CEFR 実践と日本語学習ビリーフス

およびストラテジーの変化

—BALLI と SILL の調査結果から—

奥村三菜子（ボン大学）

okumura@uni-bonn.de

1. はじめに

ヨーロッパ地域では CEFR が登場して以来、外国語教育の現場では様々な動きが見られるようになってきた。外国語教育の位置付けや考え方に大きなパラダイム転換が求められる CEFR をめぐっては、現場における賛否の議論が続いている。こうした潮流の中、ボン大学日本語科は 5 年以上にわたって CEFR 実践を継続してきたが、本稿ではその過程で得られた教師と教室活動の変化、および学びの主体である学習者の変化に着目し、CEFR 実践の積み重ねが現場の意識や学びを変えていく様子について示したい。

2. ボン大学日本語科における CEFR 実践の経緯と変化

2-1. 背景と経緯

ボン大学では、ボローニャ宣言を受けて BA・MA 制度の導入が開始された 2004 年 10 月より、言語教育科目の評価基準に CEFR が導入されることとなった。まず最初に行われたのは、それまでの言語レベル記述を CEFR 判定基準の A1～C2 で示すための講義概要記述の改訂作業である（資料 1）。翌年の 2005 年には CEFR を目指した試験問題の改訂作業が始まり、2006 年からは試験問題に対応したシラバスの改訂作業が行われてきた。しかし、改訂後のシラバスを用いた教室実践の方法が分からないといった講師陣からの不安や疑問の声が生じたため、2007 年から CanDo シラバスに準拠した共通タスクやマテリアルの整備が行われるようになった。こうした流れの中で、徐々に、教育／学習目標・評価・指導内容の一本化が進み、講師間での意識も徐々に統一されてきた。そして、これを受け、CEFR 導入から 5 年後の 2008 年、CanDo 記述および CEFR レベルを学生にも公開できる運びとなった。

2-2. 変化

2004 年からの CEFR 実践を通して、「講師」、「教室活動」、「学生」に見られた変化は以下の通りである。

2-2-1. 講師

一番顕著に現れたのは、講師の意識の変化である。CanDo シラバス導入当初に見られた不安や疑問が、実践の積み重ねとともに徐々に払拭され、講師一人一人が目標 CanDo を意識した教室活動を自ら考えようとする姿勢が見られるようになってきた。以下は、シラバス改訂直後の 2006

年と現在の講師からのフィードバックの抜粋である。

<非常勤講師からの学期末フィードバック・抜粋>

2006年夏学期終了後：シラバス改訂直後

- ・このシラバスは、ポイントが絞られていて授業が行いやすかった。
- ・「何ができるようになったか」を学生が実感してくれたと思う。
- ・授業を離れた現実場面での運用も見られるようになった。

2008/09年冬学期終了後：現在（下線は筆者）

- 漢字：3セメスターになって自己流の自宅学習の方法を見つけ、それが身に付きつつある段階と感じた。新出語彙でも既習漢字のコンビネーションであれば、大体意味の推測ができるようになってきた。
- 読解：グループ活動を多く取り入れた。学生がグループ活動の意義を理解し、真剣に取り組んでいる様子を受けた。例えば、音読の際には、読み方や意味を確認し合い、頭をひねって文章の構成に努力していた。皆が発言した意見を取りまとめる作業は、この段階ではまだ非常に難しい印象を受けたが、そのことが後の個人の勉強の開拓につながることがわかってきたようだ。

現在のフィードバックからは、CanDo シラバス導入時の 2006 年には見られなかった学生への細かい視点や指導方針に関する具体的な観察が深まっていることが分かる（下線部参照）。また、こうした変化と同時に授業見学が日常的かつ頻繁に行われるようになったことも講師の意識の変化に影響を与えていると考えられる。以下は、授業見学に関する非常勤講師からのフィードバックの抜粋である。

●授業見学について：2008/09年冬学期終了後（下線は筆者）

授業見学をすると学ぶことが多く、自分の授業の向上に繋がりました。他の先生方のテクニックを自分の授業に取り入れるのはいいのですが、問題は、先生方がなぜある授業の中であるテクニックを使用されていたのか、その意図、理論的背景を知ろうとしなかったという点でした。

授業見学を通して、表層的な気づきだけでなく、その背景にある意識を理解しようと努める姿勢もうかがえ、複数の講師たち（複数のクラス）の意識、すなわち日本語講座全体の指導方針の一本化に大きな効果をもたらす要因として授業見学が機能したことがうかがえる。

2-2-2. 教室活動

教室活動に現れた変化は、全学年を通して「グループワーク」や「プロジェクトワーク」が増してきたという点である。ボン大学日本語科では CEFR 理念に準拠し、長期目標として「自律学習能力・問題解決能力・協働学習能力の育成」という三点を掲げているが、これを成果として導くのは容易ではなく、その方法が長らく模索されてきた。この長期目標の実現のための取り組みの一つとしたのが学習者主導型の各種グループ活動の導入であり、数年間にわたって実践事例の集積やマテリアル等の整備を進めてきた。これによって複数の講師がこうした活動を取り入れ

やすくなったことが、学習者主導型のグループ活動が増加した理由と考えられる。

2-3. 学生の変化

学生たちの変化については、現場の講師たちから「日常かつ積極的に日本語を使う学習者が増えた気がする」という所感が多く報告されるようになり、それと同時に交換留学提携校である日本側の関係者などからも同様の報告件数が増えた。また、ボン大学内でも日本学 (Japanology) 部門の講師陣から、以前の学生と比べ自主的に学ぶ学生が増えたことや、課題に対する耐性および積極性が向上しているといった肯定的な評価が得られるようになってきた。

そこで、学習者の意識や学習ストラテジーの実態を客観的に把握するために、言語学習ビリーフス調査 (BALLI: Beliefs about Language Learning Inventories) と、言語学習ストラテジー調査 (SILL: Strategy Inventory for Language Learning) が行われることとなった。

3. BALLI および SILL 調査とその結果

BALLI および SILL の調査を行うこととなった経緯は上述の通りである。リサーチクエスションは「CEFR 実践の積み重ねによって言語学習に対するビリーフスおよび言語学習ストラテジーは変化するかどうか」という点に置き、それぞれの調査結果から学年間 (セメスター間) の有意差の有無を調べることにした。

3-1. BALLI 調査 (外国語学習ビリーフス)

BALLI は 1987 年に Horwitz によって開発された調査で、「言語学習の適性 (Foreign Language Aptitude: FLA)」、「言語学習の難易度 (Difficulty of Language Learning: DLL)」、「言語学習の性質 (Nature of Language Learning: NLL)」、「コミュニケーション・ストラテジー (Communication Strategies: CS)」、「言語学習の動機 (Motivation and Expectation: MOT)」の 5 つの領域、34 項目で構成された五件法による質問紙調査である。

3-1-1. BALLI 調査概要

調査時期：第 1 回調査 2008 年 10 月、第 2 回調査 2009 年 4 月

調査対象：ボン大学東洋アジア学研究所日本語科目履修生 () 内は有効回答数

第 1 回調査 1 セメスター (111)、3 セメスター (81)、5 セメスター (50)

第 2 回調査 2 セメスター (88)、4 セメスター (52)、6 セメスター (38)

調査方法：質問紙調査 (資料 2) の後、Excel を用いた集計および統計処理を行なった。

3-1-2. BALLI 調査結果

調査の結果、学年間で有意差が見られたのは以下の 10 項目である (表 1)。

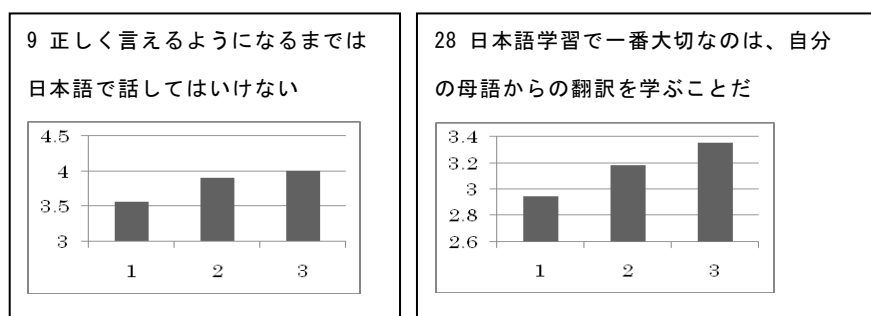
表 1 BALLI 調査結果：有意差有りの項目

(学年の下はsemester、数値は平均値)

項目	質問 (1 強く賛成←3 賛成でも反対でもない→5 強く反対)	1 年生		2 年生		3 年生	
		1	2	3	4	5	6
FLA	2	1.68	1.63	1.44	1.5	1.86	1.7
	16	2.37	2.39	2.33	2.2	2.72	2.7
DLL	3	1.84	1.69	1.71	1.84	2.12	2.08
	5	1.76	2.06	1.95	2.15	2.12	2.05
NLL	28	2.87	3.03	3.21	3.16	3.34	3.37
SC	7	1.4	1.47	1.73	1.56	1.69	1.74
	9	3.52	3.6	3.94	3.87	3.94	4.08
	14	3.06	2.61	2.24	1.9	2.3	2.35
	22	1.71	1.77	1.88	2	2.2	1.95
MOT	29	2.22	2.35	2.49	2.63	2.58	2.68

このうち、2 回の調査で共に有意差があり、かつ学年順に平均値に変化が見られたのは、3, 5, 28, 7, 9, 22, 29 の 7 項目で、さらにこの中で、特に「賛成」から「反対」への変化が大きく現れたのはコミュニケーション・ストラテジー (CS) 領域の「9 正しく言えるようになるまでは日本語で話してはいけない」と、言語学習の性質 (NLL) 領域の「28 日本語学習で一番大切なのは自分の母語からの翻訳を学ぶことだ」である (図 1)。

図 1 賛成から反対への変化が大きく現れた項目 (BALLI)



この二つから浮かび上がってくるのは、学年を追うごとに「翻訳や正確さはさておき、まずは使ってみよう」とする、日本語使用に対する学生の積極性の変化である。このことは、前述 (2-3) の講師陣や提携校関係者の所感とも一致しており、この BALLI の調査結果は、現在ボン大学で日本語を学ぶの学生たちの特性を示していると思われる。

3-2. SILL 調査 (外国語学習ストラテジー)

SILL は、1989 年に Oxford によって開発されたもので、50 の質問項目から成る五件法の質問紙

調査である。Oxford は外国語学習ストラテジーを、外国語の習得に直接的に働きかける「直接ストラテジー」と外国語学習を遂行するために使われる「間接ストラテジー」の二つに大別しており、直接ストラテジーはさらに「記憶ストラテジー（蓄積・連想）」、「認知ストラテジー（分析・推論）」、「補償ストラテジー（推測・克服）」の三つに、間接ストラテジーは、「メタ認知ストラテジー（認知処理）」、「情意ストラテジー（学習態度・動機・感情）」、「社会的ストラテジー（他人との協力・理解）」の三つに分類されている。

3-2-1. SILL 調査概要

調査時期：2009年4月

調査対象：ボン大学東洋アジア学研究所日本語科目履修生（ ）内は有効回答数
2セメスター（64）、4セメスター（59）、6セメスター（35）

調査方法：質問紙調査（資料3）の後、Excelを用いた集計および統計処理を行なった。

3-2-2. SILL 調査結果

下の図2・表2は学年別の平均値を表した調査結果である。学年間で有意差が見られた項目は皆無であったが、総体的に社会的ストラテジーとメタ認知ストラテジーの使用率が高く、情意ストラテジーの使用率が低いという結果が得られた。なお、社会的ストラテジーでは、有意差は見られないものの、学年を追うごとにその使用率が徐々に増加している様子がうかがえる。

図2 学年別 SILL 調査結果

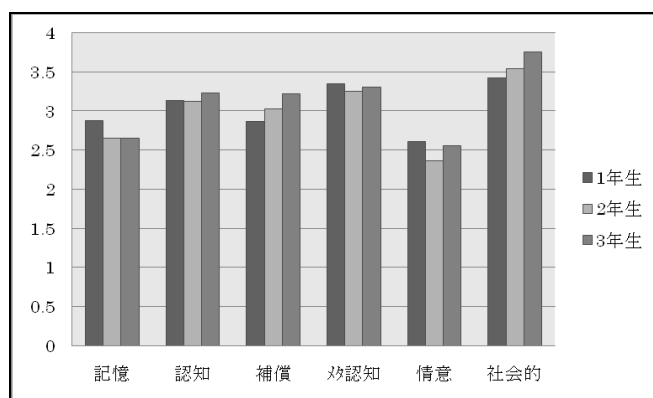


表2 SILL 調査結果：平均値

	1年生	2年生	3年生
記憶ストラテジー	2.88	2.65	2.65
認知ストラテジー	3.13	3.12	3.23
補償ストラテジー	2.87	3.03	3.22
メタ認知ストラテジー	3.35	3.25	3.31
情意ストラテジー	2.61	2.36	2.56
社会的ストラテジー	3.42	3.54	3.75

多くの先行研究で「対象言語が使用されていない国や地域での言語学習では、母語話者を含む他者からの協力が得られる環境が少なく、社会的ストラテジーはどうしても低くなりやすい」とされているのに反して、この社会的ストラテジーの高さは注目に値する。

3-3. 考察—BALLI と SILL の調査結果より—

今回の調査で得られた結果から、ボン大学日本語科の学生の特徴をまとめると次のようになる。

- ① 学年を追うごとに日本語使用の際の誤りを恐れる不安が徐々に低下し、積極性が高まる。
- ② 学年を追うごとに翻訳を介さずに日本語学習を行おうとする傾向が高まる。
- ③ 他者とのインターアクションの中で日本語学習を行う学生が多く、その傾向は学年を追うご

とに高まる。

BALLI でも SILL でも、平均値を下回る学生は当然いるわけだが、上記のような結果が出た背景には、グループワークやプロジェクトワークといった学習者主導型の学習活動体験の積み重ねが、何らかの役割を果たしていると考えられる。言語学習に対するビリーフス（信念・意識）や言語学習ストラテジー（学習スタイル）というのは、本来学生によって一人ひとり異なるものであるが、複数のメンバーによってグループで行われる活動では、個々の意識や学習スタイルが相互に交差し、多数派の意識やスタイルが波及効果を持って少数派に影響を与える可能性が高いからである。例えば、②に関して、常に翻訳を介して読解を行っていた学生が、翻訳を介さずに読解を行うメンバーの多い読解グループワークへの参加を続けることで、「翻訳は自分が思っていたほど重要ではないかもしれない」と意識が変化していく可能性があるということである。こうしたグループダイナミズムが、従来持っていた学習への意識やそのスタイルを変化させていく原動力になる可能性は十分に考えられる。また③は、多くの学生たちが日々のグループ活動においてその意義を強く感じ取っている結果と推察され、こうした活動の継続と積み重ねによって、さらにその意義を強く感じるようになる様子を表している。こうした意識変化は、個人の学びのみでは容易に得られない結果であり、学習者主導型のグループ活動の増加とその継続による影響の大きさを示していると考えられる。

3-4. 課題

以上の結果を踏まえ、今後の課題を2点まとめておく。

一つ目の課題は、CEFR 実践と結果との因果関係を知るための調査の拡大である。今回の調査はボン大学日本語科の学生のみを対象としたものであるため、全貌と傾向を知ることには役に立ったが、ボン大学の CEFR 実践を反映した結果であるかどうかは不確かであり、疑問も残る。異なった実践を行なっている教育機関の調査結果などと比較してみる必要がある。

二つ目の課題は、調査方法の再検討である。今回は質問紙調査を使用したマクロ調査であったため、全体の傾向を把握することしかできていないが、個の学びの道筋とその変化を観察するためには、個を対象とした聞き取り調査など、方法を変えた調査を行う必要がある。

4. 調査を通して得られた気づき—結びにかえて—

CEFR では「言語学習」を「人間の目的行動」の一つ、「言語学習者」を「目的行動に参加する社会的存在 (social agents)」とみなし、言語能力は「言語を使ってできること (CanDo)」によって判定される。ここでは、教師が授ける者、学習者が授けられる者という図式はもはや成立せず、言語教育現場では、学習者が未熟な中間言語使用者ではなく一人の社会的成員であり、自らの学びを設計しコントロールする主体であるという意識を教師・学習者共に育てていかねばならない。


私たちが本来持っている言語学習に対する意識というものは、短期間で容易に変化するものではないが、現在ボン大学が行っている CEFR 実践の継続は、教師と学習者が新しい意識を共有しながら変化させていくための形成過程と捉えることができる。つまり、CEFR 理念の理解から実践を導くトップダウン型の意識変革ではなく、実践を通して CEFR 理念の理解へと導くボトムアップ型の意識変革と言える。今回の調査結果は、言語教育の背景にある理念や意識が、日々の言語学習体験の蓄積を通して、教室活動を直接あずかる現場の教師やそこに身を置く学生たちによ

って、徐々に理解されていく様子を表している。具体的な実践を長期的に重ねることによってのみ、抽象的な理念は理解されていくのかもしれない。そして、こうして理解された意識に基づき、さらに具体的実践を問い直すといったスパイラルな積み重ねが CEFR 実践を成果として導いていくのではないだろうか。今後も CEFR 実践を続けると同時に、客観的な成果の集積に励み、汎用性の高い実践結果を提供できるよう努めていきたい。

参考文献

- 英保すずな (2006) 「第二言語環境における学習ストラテジーの使用—自律学習の実現をめざして—」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』16号, 関西外国語大学留学生別科.
- 橋本ゆかり (2007) 「第二言語学習ストラテジーの研究方法与研究例—ハンガリー人日本語学習者の語彙学習ストラテジー研究—」多言語社会に貢献する言語教育学研究者養成プログラム, 第4回言語教育研究法研究会活動報告, 発表資料, 東京外国語大学.
- 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, 第43号.
- 宮崎里司 (2003) 「学習ストラテジー研究再考: 理論、方法論、応用の観点から」『早稲田大学日本語教育研究』2号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 宮崎里司・J. V. ネウストプニー (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.
- 元木芳子 (2006) 「第二言語学習と学習ストラテジー」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』No.7, 日本大学.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*, Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. (2002) *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

【資料1】ボン大学東洋アジア学研究所日本語科 講義概要・抜粋 (筆者記)

単位名: 基礎日本語3			 universität bonn		
	360時間	12単位	期間 1 Semester	冬学期開講	
責任者	日本語講座教授				
担当部署	東洋アジア研究所				
受講生	教育課程		種別	履修学年	
	BA 課程 アジア学研究		選択必修	3 Semester 5 Semester	
学習目標	<p>これまでに獲得した日本語力をより深め、より広げる。日常的で身近な場面における様々な言語手段をマスターすることを目指す。</p> <p>文法：多少複雑な文構造、条件／家庭説などの副詞節、受身、使役、敬語、連体修飾節など</p> <p>話す：日常的な場面における予測可能な話題（個人的な経験、予定、意見など）であれば、より複雑な言い回しができる。（ただし、非日常的な場面では困難を示したり、誤解を招くこともある。）</p> <p>聞く：明瞭かつゆっくり行われる標準的な話し方であれば、身近な話題に関する発話が理解できる。</p> <p>書く：身近なテーマについての簡単で短い文章をより多くの漢字を使用して書くことができる。</p> <p>読む：簡単な表現で書かれた日常的な文章ならば、必要な情報を抽出し理解することができる。固有名詞、数字、見出し、図表などが含まれる短い新聞記事の中から要点を理解することができる。簡単にまとめられた物語の大意を把握することができる。</p> <p>語彙：約 500～600 語 漢字：約 200～300 字 CEFR 評価基準：A2～B1 レベル</p>				
学習キーワード	異文化間コミュニケーション能力、グループワーク、学習ストラテジー				
内容	現代日本語に関する講義および講座				
受講条件	基礎日本語2の単位を有していること				
授業構成	授業形態：内容（最大クラス人数）		コマ数	時間数	単位
	講義：基礎日本語文法3		1	90分	3
	講座：口頭言語運用3 (max. 25人)		2	180分	6
	講座：文字・読解3 (max. 25人)		1	90分	3
試験	試験形態		評価の有無		
	筆記試験 (90～180分)		評価あり		
成績関連事項	出席および宿題提出		評価の有無		
			評価なし		
その他	予習復習が強く期待される 小テストや宿題のフィードバックなどを基盤とした自律学習が強く期待される。				

(2004年現在)

【資料 2】BALLI 質問項目

< 1. 強く賛成する 2. 賛成する 3. どちらでもない 4. 反対する 5. 強く反対する >

1	大人より子供のようが外国語を学習するのは易しい。
2	外国語を学習する特別な能力を持っている人がある。
3	言語の中には、易しいものとそうでないものがある。
4	日本語は、 1. とても難しい言語だ 2. 難しい言語だ 3. ふつう 4. 易しい言語だ 5. とても易しい言語だ。
5	私は日本語が上手に話せるようになると思う。
6	私の国の人は外国語の学習が得意だ。
7	正しい発音で日本語を話すことは大切である。
8	日本語を話すためには、日本語の文化について知る必要がある。
9	正しく言えるようになるまでは、日本語で話してはいけない。
10	すでに一つの外国語を話せる人は、他の外国語を学習するのは易しい。
11	数学や科学が得意な人は、外国語の学習が得意ではない。
12	日本語は日本で学習するのが一番よい。
13	日本人と日本語の練習をするのは楽しい。
14	分からない言葉があつたら、意味を推測してもよい。
15	もしある人が一日一時間言語学習したらその言語が上手に話せるようになるまでどのくらいかかると思いますか。 1. 1年以下 2. 1~2年 3. 3~5年 4. 5~10年 5. 一日一時間では上手にならない
16	私は外国語を学習する特別な能力を持っている。
17	外国語学習で一番大切なのは、語彙の学習だ。
18	繰り返し練習することは重要だ。
19	女性のほうが、男性より外国語学習が得意だ。
20	私の国の人は、日本語を話すことは重要だと思っている。
21	私はほかの人と日本語を話すことに不安を感じて臆病になる。
22	日本語学習の最初の時期に日本語の間違いを直されないと、後で正確に話すことが難しくなる。
23	外国語学習で一番大切なのは、文法の学習だ。
24	私が日本語を学習するのは、日本人をもっとよく理解したいからだ。
25	外国語を話すのは、理解するより易しい。
26	カセットテープ／CDなどで練習することは大切だ。
27	外国語の学習は、他の科目(歴史、文学など)の学習とは違う。
28	日本語学習で一番大切なのは、自分の母語からの翻訳を学ぶことだ。
29	日本語を学習したら、いい仕事のチャンスがあるだろう。
30	二つ以上の外国語を話す人は、とても頭がいい人だ。
31	私は日本語が上手に話せるようになりたい。
32	私は日本人の友達がほしい。
33	誰でも外国語が話せるようになる。
34	日本語は、話したり理解したりするより、読んだり書いたりするほうが易しい。

Horwitz(1987)を日本語訳し、日本語学習者向けに修正

【資料3】SILL質問項目

< 1. 強く賛成する 2. 賛成する 3. どちらでもない 4. 反対する 5. 強く反対する >

A 記憶ストラテジー	
1	既に知っていることと、新しく日本語で学んだこととの関係を考える
2	覚えやすいように、文の中で日本語を使う
3	単語を覚えるために、新しい単語とその単語の映像イメージを結びつける
4	単語が使われる状況を想像しながら単語を覚える
5	新しい単語を覚えるために、韻律を利用する
6	新しい単語を覚えるために、カードを使う
7	新しい単語を覚えるために、体で表現して覚える
8	新しく学んだことの復習をよくする
9	新しい単語を覚えるために、その語があった本のページ、黒板などの位置を記憶しておく
B 認知ストラテジー	
10	新しい単語を何度も書いたり、言ったりする
11	日本語の母語話者のように話すよう心がける
12	日本語の発音を練習する
13	知っている単語をいろいろな文脈で使う
14	積極的に日本語で会話を始める
15	日本語のテレビ番組／映画／DVDなどを見る
16	日本語で書かれたものを読むのが楽しい
17	日本語でメモ、メッセージ、手紙、レポートを書く
18	日本語の文章はまずざっと読み、それからもう一度最初から注意深く読む
19	日本語の新しい単語に似た単語を自分の母語の中で探す
20	日本語のパターン(定型句、言い回し、談話構造など)を探そうとする
21	いくつかに分解することによって、日本語の単語の意味を分かってもらう
22	逐語訳をしないように心がける
23	日本語で読んだり聞いたりしたことの情報に要約する
C 補償ストラテジー	
24	知らない単語を理解するために推測する
25	日本語での会話で適切な単語を思いつかない時、ジェスチャーを使う
26	日本語で適切な単語が分からない時、新しい単語を作る
27	日本語を読む時、一語一語を調べない
28	他の人が次に日本語で何と言うかを推測しようとする
29	日本語の単語を思いつかない時、同じ意味の単語や句を使う
D メタ認知ストラテジー	
30	日本語を使うための多くの機会を探す
31	自分の日本語の間違いに気づき、そこから学んで上達しようとする
32	他の人が日本語を使っている時は、それに集中する
33	優れた日本語学習者になるためにどうしたらよいか考える
34	日本語学習のための時間が持てるようスケジュールを立てる
35	日本語を使って話ができる相手を探す
36	できるだけ多く日本語で読む機会を探す
37	日本語力を高めるための明確な目標がある
38	自分の日本語学習の進歩について考える
E 情意ストラテジー	
39	日本語を遣うのに自信がない時は、リラックスするよう心がける
40	間違いを恐れずに日本語を使うように自分を励ます
41	日本語学習がうまくいった時、自分をほめる
42	日本語を勉強している時や使っている時に、緊張や不安に気付く
43	日本語学習ダイアリーを使って、自分の気持ちを書きとめる
44	日本語を勉強している時に自分がどう感じているのかを他の人と話す
F 社会的ストラテジー	
45	日本語が分からない時、相手にゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもら
46	日本語を話している時、日本語母語話者に間違いを直してもら
47	他の学習者と一緒に日本語の練習をする
48	日本語母語話者に助けを求める
49	日本語でよく質問する
50	日本語母語話者の文化について学ぶよう心がける

Oxford(1989)を日本語訳し、日本語学習者向けに修正