

ESL/EFL 学習環境下における 日本人の認知・性格要因と学習ストラテジー使用の関係¹

佐藤 博 晴

1. 背景と目的

第2言語習得研究においては一般に、曖昧耐性 (Ambiguity Tolerance; 以下 AT) が高い学習者ほど、また場依存 (Field Dependent Cognitive Style; 以下 FD) / 場独立的認知スタイル (Field Independent Cognitive Style; 以下 FI) では FI を持った者ほど第2言語の習得や学習に成功する可能性が高いことが報告されている。例えば Naiman (1978) らは、第2言語としてフランス語を学習しているカナダ人中・高生を被験者に、彼らの AT の程度とフランス語学習の関係を調査し、AT の高さとしリスニング得点との間に正の相関を確認している。また AT が高い学習者ほど、フランス語学習に対する動機付けが強く、学習に対する興味・関心が高かった、ということも報告している。Chapelle & Roberts (1986) も、成人英語学習者を被験者に、彼らの AT の高さとし TOEFL で測定されたリスニング力及び構文力の間には正の相関がみられることや、AT の低さが学習不安を生じられる一因になっていることを報告している。さらに、優れた言語学習者の資質として不確かさ (uncertainty) を心地よく (comfortable) 感じることができる性格があること (Rubin 1975)、AT が高い学習者ほど自らを Good Language Learner であると評価する傾向があること (Reises 1985)、AT の高い学習者ほど読解の際、逐語訳を避け全体的に意味をとろうとすることや、新しい単語を暗記する際には色々工夫をすることなど (Ely 1988)、AT の高さが言語学習に与えるである

うプラスの影響が報告されている。一方 FI に関しては、先に引用した Naiman (1978) の調査において、FI の高校生の方が反復テストとリスニングテストにおいて FD 的学習者よりも得点が高いことが報告されている。また Chapelle & Roberts (1986) の研究でも、FI 的学習者の方が言語学習に対する動機付けが強いことが確認されている。Hansen & Stansfield (1981) も大学初級スペイン語コースの学生を被験者に、言語知識とコミュニケーション能力両方における FI の優位を確認している。さらに、アラビア語を母国語とする留学生の英語学習と彼らの認知スタイルの関係を調査した福永 (1987) においては、文法判断テストにおける FI の優位が、また太平洋信託統治諸島の学習者 (ハワイ、サモア、フィジー、トンガ、タヒチ) を調査対象にした Hansen (1984) の調査では、FI 得点とクローズド・テスト得点の間にはかなり強い相関が確認されている。しかし FI の優位は測定される言語知識によりかなり異なり、言語知識に与えるプラスの影響に比べコミュニケーション能力に及ぼすそれはかなり弱いものであること (Hansen & Stansfield 1981)、自由発話テストにおいては逆に FD のプラスの作用が確認されたこと (福永1987) なども指摘されている。d'Anglejan & Renaud (1985) や Alpetkin & Atakan (Cook 1991) も FI が有利に働くのは特に教室のようなフォーマルな学習環境であることに言及している。

一方、我が国における調査では、英語学習の初期段階にいると思われる中学生を被験者とした杉原 (1981) と筆者 (2000, 2001) の調査に

おいてのみ、FIの優位が確認されただけで、大学生を被験者とした調査では、FIとATの高さが日本人の英語学習に与えるプラスの影響は報告されていない(木村・亀井1996、佐藤1997、1998a、1998b、1999)。それどころか逆に、ATの高さやFIへの認知スタイルの偏りが日本人の英語学習を阻害する可能性さえも示されている(佐藤1997、1998a、1998b、1999)。本研究は、第2言語習得環境(ESL)で英語を学習している日本人留学生を被験者に、彼らのAT・FIの強さと英語学習の関係を初めて調査するものである。そしてEFL環境で得られた筆者の先行研究(1998a、1999)との比較を行い、学習環境の違いが学習者要因に与える影響の有無について明らかにする。さらにその学習環境の違いが学習ストラテジー使用に対してどのような影響を与えているのかについてもあわせて検証をする。

2 調査

2.1. 被験者

被験者は、米国ミネソタ州の州立大学で英語を専攻している、又は第2言語として英語を使用しながら社会学や生物学等を専攻している日本人留学生42名(男子14名、女子28名)である。日本の大学を卒業した後渡米した者も多く、被験者の年齢層は19歳から38歳までの幅がある。また学年も1年生から大学院生(修士課程)まで亘っており、在米期間にも数ヶ月から数年という差が見られる。

2.2. 学習者要因の測定

ATとは人間が曖昧な状況に置かれた際に、その中で受ける刺激や出会う事態をどの程度まで許容できるかを示す性格変数であるといわれている。Frenkel-Brunswik(1949)によると、ATの低い人間は思考に柔軟性がなく、価値判断に関してはすぐに白黒をはっきりさせる態度を取り、性急で未熟な結論に達しやすく、ステレオタイプの判断をしやすく、とされている。

この性格要因の測定尺度としては、Norton(1975)が開発したMAT-50(*The Measure of Ambiguity Tolerance*)が欧米の人格研究で主

に用いられている。我が国にもMAT-50の邦訳版(吉川1978)が存在するが、この邦訳版に関しては統計学の見地から日本人用の質問紙としては不適切であるとの疑問が呈されている(中村1992)。そこで本研究では、今川(1981)がNortonのMAT-50などを参考に日本人成人用に開発した今川AT-IVを使用した。この質問紙は42個の質問に7段階のリカートで答えさせ、その合計点(最高点294~最低点42)から各個人のATの強さを診断するものである(Appendix A参照)。合計点が高い者ほど曖昧耐性が高い、曖昧な状況に対する寛容さがある人間であると診断される。筆者の先行研究(1999)においてもこの同じ尺度が用いられており、先行研究との比較が可能である。

一方、FD/FIとは、知覚的に埋もれた文脈の影響を克服する人間の能力であるとされている。Witkin(1962)らによると、知覚的にFI的な様式を持つ人間は環境を分析的に経験し対象を背景から区別して経験するが、FD的人間は比較的全体的な様式で環境を経験し優勢な場や文脈の影響に受動的に従う傾向があるとしている。Hawkey(Ellis 1985)もFD的人間は対人志向型で社交性が高く、自己意識は他人に依存し、全体的なもの見方に優れていることを、他方FI的人間は非対人志向型で社交性が低く、自己意識は他人と無関係で、分析的な物見方に秀でていることをその特徴としてあげている。そしてその特徴ゆえ、前者はコミュニケーション的な学習環境から大きな恩恵を受けることを、一方後者は従来型の教室環境での言語学習で成功する可能性が高いことを予想している。FD/FI認知スタイルの測定に関しては、この心理概念の創設者でもあるWitkin(1971)らが開発した*Group Embedded Figures Test*(*GEFT*)が広く使用されてきている。筆者の先行研究(1998a)においてもこの尺度を用いてきた。しかしこのテストを日本人大学生(成人)に使用することに関しては、平均点が高くなりすぎる天井効果の弊害が指摘されている(木村・宮本1997、佐藤1998a)。そこで本研究では、杉原(1981)らが日本人の認知スタイルの発達調査のために開発した集団式認知スタイルテスト(*Conceptual Style Test*)の中の、

FD/FIに関するテスト部分 (EFT) のみを使用した。このテストは GEFT 同様、複雑な図形の中に埋もれた単純な幾何学模様を見つけさせ、それを鉛筆で間違わぬようになぞることを要求するものである (Appendix Bを参照)。被験者は制限時間3分以内で最大24個の問いに答えることになる。得点が高い者ほど FI 的な物の見方ができる (見方に偏った) 人間であると診断される。

2. 3. 学習ストラテジーの測定

学習ストラテジーの測定に関しては、筆者が日本における先行研究 (1998a, 1999) で使用し、本調査との比較検討が可能な Oxford (1989) の SILL (*Strategies Inventory for Language Learning*) Version 7を使用した。この質問紙は、英語学習者の学習方略使用を50個の質問により、包括的かつ詳細に (8つの下位項目毎: 直接 (記憶、認知、補償)、間接 (メタ認知、情意、社会)) 診断することが可能である (Appendix C参照)。本調査では、この質問紙の本来の診断項目の他に、Watanabe (1991) が日本人大学生を被験者に、SILL から新たに日本人英語学習者に特徴的な学習方略であると抽出したコミュニカティブ・ラーニング・ストラテジー²の使用についても調査した。被験者は各質問に対し使用頻度に合わせ5段階のリカートで回答することになるが、原本ではその使用頻度を表す説明が分かりにくかったため、90%以上使用する場合には5、50%ぐらいのときは3、10%以下のときは1、4と2はその中間という指示に換えて調査を行った。先行研究においても同様の指示のもと、調査が行われている。なお、この Oxford の SILL に関し

ては、リスニングに関するストラテジーが全く含まれていない (LoCastro 1994) とか、先の Watanabe (1991) や Robson & Midorikawa (2001) が報告しているように、全体としての信頼性は高いがそれを構成する下位項目に関しては信頼性が低いなど、日本の英語教育環境が適切に反映されていないのではないかという疑念が生じている。しかし本研究の目的が、先行研究との比較にあること、また ESL 環境における日本人英語学習者の学習方略を明らかにすること、の2点であったため、上記の問題を認識しつつ、SILL を使用することとした。

3 結果

Table 1 には、筆者が日本人大学生を被験者に AT と学習ストラテジー使用の調査 (1999) の際に得た AT に関する基礎統計量と、本調査で得られた日本人留学生の AT 及び FI 得点に関する同様のデータが示してある。先行研究の FI 得点に関しては、先に述べたように筆者に本調査で用いた質問紙によるデータが無かったため、杉原 (1981) らが日本人中学生を被験者にして得た数値を参考までに引用した。表を見ても明らかなように、AT 得点に関しては EFL/ESL 学習環境下で得られたデータに差は認められない ($t(141) = 0.834, n.s.$)。FI 得点に関しては EFL/ESL 間で比較はできないが、この認知スタイルが各個人内で17歳ごろまでに FD から FI へと分化を完成させる (Witkin *et al.* 1971、佐藤2001) という特徴を考えると、本調査で得られた平均値は低い。しかしこの認知スタイルに関しては、何点以上からが FI であるという基準はなく、調査され

Table 1
Statistics for Ambiguity Tolerance (AT) and Field Independence (FI)
in the EFL (N=101) and ESL (N=42) Environments

	EFL (Previous Study)		ESL (This Study)	
	AT	FI	AT	FI
Mean Score	156.79	(15.22)	154.21	15.00
SD	23.04	(4.00)	23.55	3.98
Maximum	214		223	23
Minimum	105		106	4

た集団ごとにその基準を設けることが一般的である。また、本調査では統計手法としても単相関の算出 (FI 得点と学習ストラテジー使用得点間) しか使用しないため、平均値は期待される値より低めではあるが、このデータをそのまま使用することとする。

Table 2 は、先に述べた AT と学習ストラテジー使用に関する筆者の先行研究の結果 (佐藤 1999) と、学習者要因を FI に換えて行った同様の調査 (佐藤 1998a) の結果をまとめて示したものである。統計学的には非常に弱い数値ではあるが、SILL で測定された10個の学習ストラテジー使用のうち7つのストラテジー使用得点と AT 得点との間にマイナスの相関関係又は傾向が確認された (直接 ($r=-0.19$ $p<0.10$)、認知 ($r=-0.24$ $p<0.05$)、間接 ($r=-0.22$ $p<0.05$) メタ認知 ($r=-0.26$ $p<0.01$)、社会 ($r=-0.23$ $p<0.05$)、全体 ($r=-0.23$ $p<0.05$)、コミュニケーション・ラーニング・ストラテジー ($r=-0.21$ $p<0.05$))。統計学的数値はさらに弱いもの

となるが FI に関してもその影響は同じで、FI の高さは、補償 ($r=-0.17$ $p<0.10$)、間接 ($r=-0.19$ $p<0.10$)、メタ認知 ($r=-0.21$ $p<0.05$)、全体 ($r=-0.19$ $p<0.10$) に関わるストラテジー及びコミュニケーション・ラーニング・ストラテジー ($r=-0.23$ $p<0.05$) の5つの学習方略の使用を阻害する可能性が示された。ここでは統計学的に負の相関関係を示すに至っていない非常に弱い数値 (相関傾向) までも取り上げたが、少なくとも我が国の英語学習環境 (EFL) では AT の高さや FI 的物の見方ができる能力は、ESL における場合とは異なり、英語学習を促進させる要因とは成り得ていないことがわかる。

Table 3 には、本調査で得られた学習ストラテジー使用得点に関する基礎統計量及び、AT・FI 得点とそれぞれの学習ストラテジー使用得点間の相関係数が示してある。EFL 環境で見られた結果と異なり、AT の高さや記憶 ($r=0.39$ $p<0.05$)、補償 ($r=0.30$ $p<0.10$) に関するストラテジー使用得点の間にはプラスの

Table 2
Statistics for Oxford's SILL and Correlations
between SILL and AT or FI in the EFL (N=101) Environment

	Direct	M	C	CP	Indirect	MC	A	S	Total	CLS
Mean Score	2.62	2.30	2.57	2.98	2.24	2.33	2.35	2.54	2.50	2.32
SD	0.53	0.55	0.57	0.50	0.64	0.78	0.66	0.82	0.54	0.71
Maximum	4.04	3.67	3.88	5.00	4.02	4.33	4.17	4.33	3.82	4.13
Minimum	1.58	1.22	1.21	0.71	1.19	1.00	1.00	-0.14	1.50	1.00
AT	-0.19†	-0.15	-0.24*	-0.12	-0.22*	-0.26**	-0.05	-0.23*	-0.23*	-0.21*
FI	-0.12	-0.10	-0.17†	-0.04	-0.19†	-0.21*	-0.14	-0.14	-0.18†	-0.23*

M: Memory C: Cognitive CP: Compensation
MC: Metacognitive A: Affective S: Social
CLS: Communicative Learning Strategies
** $p < 0.01$ * $p < 0.05$ † $p < 0.10$

Table 3
Statistics for Oxford's SILL and Correlations
between SILL and AT or FI in the ESL (N=42) Environment

	Direct	M	C	CP	Indirect	MC	A	S	Total	CLS
Mean Score	3.50	2.69	3.45	3.75	3.43	3.50	3.06	3.73	3.36	3.80
SD	0.50	0.63	0.65	0.49	0.58	0.73	0.63	0.75	0.50	0.69
Maximum	4.07	4.00	4.71	4.83	4.67	5.00	4.17	5.00	4.37	5.00
Minimum	2.30	1.11	2.29	2.66	2.40	1.56	1.67	2.50	2.35	2.10
AT	0.20	0.34*	-0.09	0.30†	-0.15	-0.02	-0.12	-0.22	0.02	0.14
FI	0.29†	0.26†	0.18	0.29†	0.17	0.21	0.15	0.05	0.24	-0.01

M: Memory C: Cognitive CP: Compensation
MC: Metacognitive A: Affective S: Social
CLS: Communicative Learning Strategies
* $p < 0.05$ † $p < 0.10$

相関傾向が確認された。FI についても同様で、FI 的 ESL 学習者ほど、直接 ($r=0.29$ $p<0.10$)、記憶 ($r=0.26$ $p<0.10$)、補償 ($r=0.29$ $p<0.10$) に関するストラテジーを多用している傾向が示された。EFL 環境で確認された数値と同じく統計学的には非常に弱いものではあるが、少なくとも AT と FI への偏りが EFL で確認されたように日本人の英語学習を阻害する要因にはなっていない。また、EFL 環境では 50% (平均得点で 3) 以上使用されている学習ストラテジーは一つも存在しなかったが、ESL 環境では記憶に関するストラテジー以外の全ての学習方略使用が 5 割以上となっている。

Table 4 は、EFL・ESL それぞれの学習環境下で用いられた学習方略の平均点の差を示したものである。先に述べたように結果は、全ての学習方略の使用に関して ESL における平均点の方が EFL におけるそれより高くなっている。そのため、表に示した数値は EFL に比較して ESL では何ポイント各学習ストラテジーの使用頻度が高かったかを表している。2・3 に記したように測定には 1～5 の 5 段階のスケールを用いたが、満点でも 5 点のため、その差が一見して分かりにくくなっている。そこで以下には、括弧内に 100 点満点に換算した平均得点の差も並べて記した。それによると、直接で 0.68p (13.6p)、記憶で 0.39p (7.8p)、認知で 0.88p (17.6p)、補償で 0.77p (15.4p)、間接で 1.03p (20.6p)、メタ認知で 1.17p (23.4p)、情意で 0.71p (14.2 p)、社会で 1.19p (23.8p)、全体で 0.86p (17.2p)、コミュニケーション・ラーニング・ストラテジーで 1.48p (29.6p) となり、いずれも統計的には 1% 水準で有意差が確認されている (直接で $t(141) = 7.054^{**}$ 、記憶で $t(141) = 3.709^{**}$ 、認知で $t(141) = 8.030^{**}$ 、補償で $t(141) = 8.378^{**}$ 、間接で $t(141) = 8.942^{**}$ 、

メタ認知で $t(141) = 8.113^{**}$ 、情意で $t(141) = 5.896^{**}$ 、社会で $t(141) = 8.044^{**}$ 、全体で $t(141) = 8.799^{**}$ 、コミュニケーション・ラーニング・ストラテジーで $t(141) = 11.367^{**}$)。

4 まとめ

本研究では、AT・FI/FD というわずか 2 つの学習者要因の視点からではあるが、同じ日本人英語学習者であっても各個人が生得的に備えている要因によって、学習環境の違いから受ける恩恵が全く逆のものとなってしまう可能性があることが示された。この十数年間、我が国では使えない英語への反省から、従来型の訳読・暗記・ドリル中心の学習を廃止し、言語活動を主体としたコミュニケーションな学習環境・指導法へ転換すべきだという意見が声高に叫ばれているが、本調査の結果は、フォーマル、コミュニケーションいずれにせよ、学習環境が極端にどちらかに偏ることで、英語学習が阻害される学習者が発生する危険性があることを示している。また、ESL 環境と比較して我が国の英語学習環境では学習方略がほとんど活性化されていないことが示された³。英語に限らず全ての教科教育で Good Learner 育成の条件の一つに挙げられているのが、それぞれの教科領域に関わる学習方略の効果的な使用の指導である。ESL 学習環境に極端に傾くことの弊害は先に述べたが、学習方略を活性化する何らかの工夫が日々の授業で必要とされる。

本研究で取り上げた認知・性格要因は、これまでは教授者側の指導の域を超えるものとして我が国の英語教育では看過されてきた問題である。しかし、少人数・個別指導などをいち早く取り入れた欧米の教育現場では、かなり以前から注目を集め、議論されてきたことである。

Table 4
Differences in Mean Scores for Oxford's SILL

Direct	M	C	CP	Indirect	MC	A	S	Total	CLS
0.68**	0.39**	0.88**	0.77**	1.03**	1.17**	0.71**	1.19**	0.86**	1.48**

M: Memory C: Cognitive CP: Compensation
 MC: Metacognitive A: Affective S: Social
 CLS: Communicative Learning Strategies
 ** $p < 0.01$

LD、ADHD等、我が国でも様々な問題を抱えた学習者に配慮した指導の重要性が高まりつつある。本研究のような学習者要因の研究が、個に応じた指導の一助になることを願っている。

注

1. 本稿は東北英文学会第59回大会 proceedings に掲載された文章に加筆し、まとめ直したものである。
2. Watanabeによるとコミュニケーション・ラーニング・ストラテジーという因子名でくくられるストラテジー群は、調査を行った2つの大学間によって多少違っている。本研究では、2つの大学でもこの因子名で取り上げられた質問ならば他の日本人大学生を被験者とした場合であってもこの因子名でくくられる可能性が高いと考えて、2つの大学に共通に見られた8個の質問に対する得点をコミュニケーション・ラーニング・ストラテジー得点とした。SILLの質問番号13、14、15、16、17、40、49、50がこれにあたる。
3. EFL環境で英語を学習している本研究の被験者が学習方略を効果的に使えていなかったことに関しては、2. 3. で述べたように本調査で用いたOxfordのSILLが日本の英語学習環境を反映していないということが考えられる。Oxford(1989)はSILL作成の目的をコミュニケーション能力の養成に資するためと述べているが、この結果は図らずも、我が国の旧態全とした英語学習環境を表したものかもしれない。日本人大学生用に開発され、その妥当性や信頼性が確認された学習ストラテジーの質問紙(北條1997)を用いての追試が必要と思われる。

引用文献

- Chapelle, C. & Roberts, C. (1986) "Ambiguity Tolerance and Field Independent as Predictors of Proficiency in English as a Second Language" *Language Learning*, 36(1), 27-45.
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning and Language Testing*. London: Edward Arnold Ltd.
- d'Anglejan, A. & Renaud, D. (1985) "Learner Characteristics and Second Language Acquisition: A Multivariate Study of Adult Immigrants and Some Thoughts on Methodology" *Language Learning*, 35(1), 1-40.

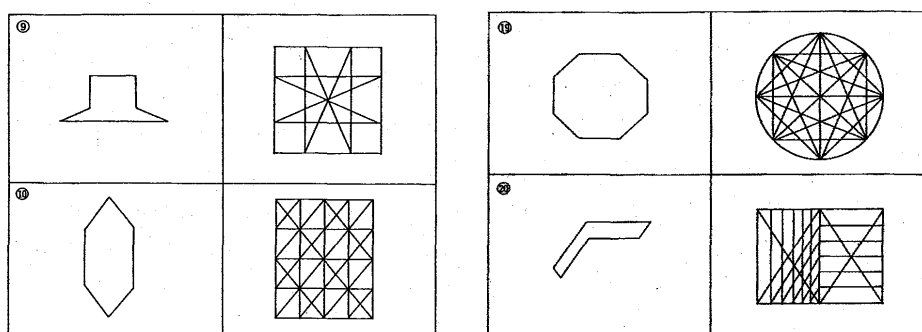
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Ely, C. M. (1989) "Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies" *Foreign Language Annals*, 22(5), 437-445.
- 福永信義 (1997) 「英語学習と場独立/場依存認知スタイル」『日本教育心理学会第39回総会発表論文集』, 432.
- Frenkel-Brunswick, E. (1949) "Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable" *Journal of Personality*, 18, 108-143.
- Hansen, J. & Stansfield, S. (1981) "The Relationship of Field Dependent-Independent Cognitive Style to Foreign Language Achievement" *Language Learning*, 31(2), 349-367.
- Hansen, L. (1984) "Field Dependence-Independence and Language Testing: Evidence from Six Pacific Island Cultures" *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-44.
- 北條礼子 (1997) 「日本人 EFL 学習者の英語学習方略に関する研究(2)」『上越教育大学紀要』, 16(2), 583-596.
- 今川民雄 (1981) 「Ambiguity Tolerance の構成(1)ー項目分析と信頼性について」『北海道教育大学紀要第1部C教育科学編』, 32, 79-93.
- 木村隆・亀井節子 (1996) 「日本人学習者における Ambiguity Tolerance と英語聴解力の関係:パイロットスタディ」 *Language Laboratory*, 33, 61-77.
- 木村隆・宮本節子 (1997) 「多重メディア学習における外国語学習過程の解明:認知型との関係を探る」 *Language Laboratory*, 34, 33-52.
- LoCastro, V. (1994) "Learning Strategies and Learning Environments" *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-414.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. & Todesco, A. (1978) *The Good Language Learner*. Toronto: The Ontario Institute for the Studies in Education.
- 中村知靖 (1992) 「あいまいさに対する耐性尺度を吟味するーグループ主軸法ー」渡部洋 編著『多変量解析法入門(事例編)』47-70. 福村出版
- Norton, R.W. (1975) "Measurement of Ambiguity Tolerance" *Journal of Personality Assessment*, 39, 670-618.
- Oxford, R.L. (1989) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New

- York: Newbury House.
- Resis, M. (1985) "The Good Language Learner: Another Look" *The Canadian Modern Language Review*, 41(3), 511-523.
- Robson, G. & Midorikawa, H. (2001) "How Reliable and Valid Is the Japanese Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)?" *JALT Journal*, 23, 202-226.
- Rubin, J. (1975) "What the Good Language Learner Can Teach Us" *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-45.
- 佐藤博晴 (1997) 「曖昧耐性と日本人の英語学習の関係」『秋田公立美術工芸短期大学紀要』, 1, 40-49.
- 佐藤博晴 (1998a) 「日本人大学生における場依存／場独立的認知スタイルと英語学習の関係」『秋田公立美術工芸短期大学紀要』, 3, 55-63.
- 佐藤博晴 (1998b) 「Ambiguity Tolerance が日本人の英語学習に与える影響」『東北英語教育学会紀要』, 19, 64-72.
- Sato, H. (1999) "The Relationships between Ambiguity Tolerance, Language Learning Strategies and English Proficiency in Japanese College Students" 『秋田英語英文学』, 41, 3-12.
- 佐藤博晴 (2000) 「場依存／場独立的認知スタイルが日本人の英語学習に与える影響」『第26回全国英語教育学会埼玉大会発表要綱』, 47.
- 佐藤博晴 (2001) 「場依存／場独立的認知スタイルの分化が日本人の英語学習に与える影響」『秋田公立美術工芸短期大学紀要』, 6, 49-56.
- 穴戸通庸・伴紀子 (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社.
- 杉原一昭 (1981) 「認知スタイルの発達と認知スタイルと学力の関係」、鈴木清他『児童・生徒の知的能力の構造と発達変化に関する分析的研究』 科学研究費総合研究A報告書所収, 34-45.
- Watanabe, Y. (1991) "Classification of Language Learning Strategies" *ICU Language Research Bulletin*, 6 (1), 75-102.
- Witkin, H.A., Dyk, R.B., Faterson, H.F., Goodenough, D.R. & Krap, S.A. (1962) *Psychological Differentiation*. New York: John Willy & Sons.
- Witkin, H.A., Oltman, C.A., Raskin, E. & Krap, S.A. *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- 吉川 茂 (1978) 「Ambiguity Tolerance と創造性に関する一研究」『関西学院大学文学部教育学科研究年報』, 4, 47-58.

Appendix A：今//AT-IVの質問例

1. 映画や小説では、はっきりとした結末があるものが好きですか。
 全くそう かなりそう いくらかそう ? いくらか違う かなり違う 全く違う
13. 会議は議題が明確であってこそうまく行くものです。
 全くそう かなりそう いくらかそう ? いくらか違う かなり違う 全く違う
21. 概して、色々違った解釈ができる詩が好きですか。(逆転項目)
 全くそう かなりそう いくらかそう ? いくらか違う かなり違う 全く違う
35. 私は曖昧な状況でも我慢できます。(逆転項目)
 全くそう かなりそう いくらかそう ? いくらか違う かなり違う 全く違う
44. 情報交換が乏しい職場では、うまく働きません。
 全くそう かなりそう いくらかそう ? いくらか違う かなり違う 全く違う

Appendix B：杉原の EFT の質問例



Appendix C：Oxford の SILL の質問例

2. 覚えやすいように文の中で新語を使う。(記憶に関するストラテジー)
6. 新語を覚えるのに単語カードを用いる。(記憶に関するストラテジー)
13. 知っている単語を色々な文脈で使う。(認知/コミュニケーション・ラーニング・ストラテジーに関するストラテジー)
22. 逐語訳はしないようにする。(認知に関するストラテジー)
24. 知らない語を理解しようと推測する。(補償に関するストラテジー)
28. 他の人が次に何と言うか推測しようと心がける。(補償に関するストラテジー)
34. スケジュールを立てて英語の学習に十分時間をあてる。(メタ認知に関するストラテジー)
36. できるだけ英語で話す機会を探す。(メタ認知に関するストラテジー)
40. 間違いを恐れずに英語で話すよう自分を励ます。(情意/コミュニケーション・ラーニング・ストラテジーに関するストラテジー)
41. うまくいったとき、自分をほめる。(情意に関するストラテジー)
45. 英語が分からないとき、ゆっくり話してもらるか、もう一度言ってもらう。(社会に関するストラテジー)
50. 英語話者の文化を学ぶよう心掛ける。(社会/コミュニケーション・ラーニング・ストラテジーに関するストラテジー)
- 回答選択肢：1. 全然、あるいはほとんどあてはまらない (10%以下の時)
 2. 通常あてはまらない
 3. いくらかあてはまる (50%前後の時)
 4. 通常あてはまる
 5. 常に、あるいはほとんどあてはまる (90%以上の時)