

初級日本語授業における学習者ストラテジーと授業研究

—内的過程を把握する研究方法と技法の開発について—

西村よしみ

要 旨

初級日本語学習者の授業における認知過程と学習ストラテジーを把握するために、再生刺激法を用いて調査を行なった、学習者の内面を把握する方法は、量的な測定とことなり、記述の方法が難しい。本論では、最初に学習ストラテジーの研究の意義と問題点を検討する。次に学習ストラテジーのカテゴリー化について、Chamot と Oxford の分類をもとに、学習者の自己報告に表われた具体的な記述を検討した。その結果、自己報告に表われた学習ストラテジーは、両氏が分類したような一元的なものではなく、いろいろな学習ストラテジーが複雑に連続的に組み合されていることが分かった。さらに、日本語授業における学習者の理解モデルを作成するための枠組みについても検討する。

〔キーワード〕 再生刺激法、学習ストラテジー、研究方法論、記述法、
学習者の理解モデル

Learning Strategies and Classroom Analysis during Japanese Language Classroom Instruction

Nishimura, Yoshimi

This study was designed, using a stimulated-recall procedure, to capture the cognitive processes and the learning strategies of elemental learners during language classroom instruction. The purpose was to develop the method of investigation for cognitive process in relation to the learning strategies

The results included :

1. The learning strategies which students used during classroom instruction were not simple such Chamot & Wenden's analysis.
2. The learning strategies which students used were complicated and continuous.
3. The cues gathered from the students were useful in planning future lessons and improving the lesson plan.

1. はじめに

一般に教室活動における第二言語習得の過程は、教師によって与えられた教授内容（input）を学習者が持っている既有知識と結び付け、学習者自身が他からのフィードバックを行いつつ新しい知識構造を構築し、目標言語の表出（output）にまで高める過程であると考えられる。この一連の習得の流れの中で中核となるのは、教師と学習者あるいは学習者同士の間で行われる情報の相互伝達作用である。この情報の相互伝達作用すなわち教授・学習過程の研究が日本語教育において新しい研究領域として取り上げられ、具体的な言語活動の場面で、学習者の学習プロセスの実証的な研究が行われ言語知識の理解の仕方や構築方法が学習の成果に影響を与えていることが報告されている。教授・学習過程の研究は、教育実践の現場への示唆を提供するとともに、教授学理論構築のためにも貴重な資料を提供するという双方向の性格を持っている。

学習者の内的な学習プロセスに関する論に入る前に、授業研究について概略する。授業研究とは、教室における教授・学習過程に焦点をあて、授業に関する科学的知見を得ようとするものである。つまり、授業を構成している要素間の相互関係を原理や法則を明らかにすることや、授業理論やモデルを構成することが研究の狙いになる。教育学において授業に関する科学的な蓄積は不十分な状態にあるが、それでも初等中等教育における授業研究は、日本語教育における研究をはるかに凌いでいる。1991年、日本語教育75号において授業分析という特集が生まれ、その他各機関の紀要にも授業分析についての報告が見られるようになってきている。授業研究の方法は、授業を外的に観察し、教授学習過程における教授行動と学習行動を記号化して記述するという相互作用分析に代表される行動科学にその基礎をおくものである。

従来の日本語教育における授業研究は、何をどのように教えるかという観点から教材研究や教授法の研究が行われてきた。しかし、学習者主導あるいは自律学習という言葉に代表されるように、この数年の日本語教育は学習者の持つ多様な特性に目を向け、学習者の学習スタイルや学習者の持つ目標言語にたいする信念、学習ストラテジーなどの研究が行われている。これらの研究が目指すところは、学習者の多様な学習特性を知ることにより授業を改善し、学習者の多様性に応じた学習方法を提供することにある。

吉崎・渡辺（1991）は、内的思考過程研究の意義として以下の4点をあげている。

- 1) 教師や観察者による外観可能な子供の学習行動を手掛かりとした研究から子供の内面の様子を手掛かりとした研究へと授業研究を発展させることができるようになる。
- 2) クラス全体の子供の概括的・平均的な把握から学習者の個別的な把握へとという理解の視点の変化が見られる。そして内面に目を向けることによってそれぞれの学習特性がみられるようになる。
- 3) 学習成果と授業過程との関連を考えた授業研究を発展させることができる。
- 4) 教師の評価と子供の自己評価のズレを明らかにすることができるようになることにより授業でのつまづきがわかるようになる。

以下は、学習者の内面を探ることで、授業改善という実践の場への情報を提供するという観点か

らのものであるが、言語教育の観点からは、第二言語習得過程の追跡という理論的な位置付けも重要であろう。

筑波大学留学生センターの日本語研修コースは、約6ヶ月間、時間数は500時間である。この500時間のほとんどは教室活動（以下授業）であり、授業が学習者の日本語学習の中心的な位置を占めていることになる。すなわち、彼等の日本語習得の成果は、授業における学習・習得の成否にかかっている。したがって、授業という具体的な場面で学習者の学習プロセスを研究することは、重要なものである。西村（1993）は、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を把握するために、再生刺激法を採用して学習者の内的な過程を調査してきた。

1) その結果、日本語成績上位者と下位者では、使用する学習ストラテジーが異なること、成績上位者は、メタ認知ストラテジーの使用が多いことが分かった。しかし、内的な思考過程の調査は、量的な分析方法と異なり方法論的に十分に確立していないことから、再生刺激法による学習者のストラテジーの採取場面の選択、質問紙の内容、学習ストラテジーのカテゴリー化についての検討が必要であることが分かった。本稿では、学習ストラテジーのカテゴリーについて検討し、さらに学習者の理解モデルを作成するための枠組みについて考察していく。

2. 学習ストラテジー

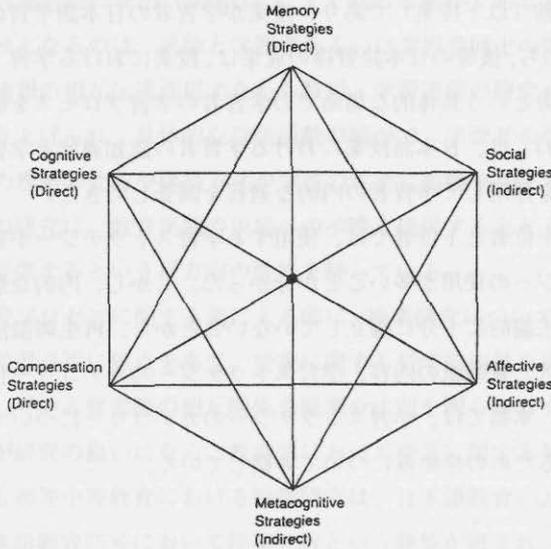
70年代以降、言語学習者の認知過程において学習ストラテジーが存在し、第二言語習得の成果に影響を与えていることが報告されている。さらに、認知科学の発展に伴い、言語習得過程における認知過程、問題解決過程などが研究されるようになってきた。つまり、言語習得過程の研究は、教師を中心とした方法論的な研究から、学習プロセスに影響を与える教師・学習者の個人的特徴に関する研究へと移ってきている。

学習ストラテジーとは、情報を獲得し、記憶し、そして記憶を呼び起こして使用することを容易にするために使用される操作、手順、計画および習慣化された段取りのセットである。そして、またそれは学習者が学習するためにすること全ておよび学習の過程をコントロールするために行う全てである。(O'mally, 1983) しかし、Bialystok (1982) が「研究論文においては、言語学習に関する定義や学習ストラテジーの特定に関しては、共通の理解はほとんど見られない。」と述べているように学習ストラテジーのカテゴリーや個々のストラテジーの内容は様々である。以下、Rubin に始まる学習ストラテジーの研究を体系化した Chamot と Oxford の体系を検討することにする。

Chamot は、学習ストラテジーをメタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会・情意3つのカテゴリーに分けその下位カテゴリー、およびそれらの下位項目の記述を行っている。(資料1) しかし、再生刺激法の質問紙に表われた自己報告を分析すると Chamot 等の分類では抽象的すぎて十分な分類を行うことができないことが分かった。具体的な学習ストラテジーを記述するためには、より詳細で具体的なカテゴリー化が必要である。

まず、Oxford は、ストラテジーを直接的に言語学習に関与するものと、間接的に関与するもの

の二つに分け、それを以下のように記憶、認知、補償、メタ認知、情意、社会的ストラテジーと6つのカテゴリーに分けている。



Wenden が Chamot と異なる点は、記憶ストラテジー、情意ストラテジーの3つを独立させていることである。具体的に表われた言語学習ストラテジーをカテゴリー化するには、Oxford の細分化されたカテゴリーのほうが記述が厳密になる。Oxford によれば、記憶ストラテジーは、内的連鎖をうみだすもの、イメージや音を応用するもの、復習することによるもの、動作を使うものという4つの下位項目が挙げられている。つまり、記憶ストラテジーとは、順序づけたり、連想したり、復習したりして、何らかの意味づけを行いながら記憶していくストラテジーである。

また、補償ストラテジーの下位項目としては、推測、書いたり話しにおいて言語的な限界を打ち破るものという2つである。情意ストラテジーは、Chamot 等が、社会・情意ストラテジーとしていたものを二つに分けたものである。このように、Oxford の分類は、先行研究者の分類を踏まえた上でより具体的な体系かを行っているといえる。

3. 再生刺激法による自己報告に表われた学習ストラテジー

Wesche (1975) は、Rubin (1975) および Stern (1975) で明らかにされたストラテジーを検証した上で、優秀な言語学習者によって示される学習者のストラテジーは、単独に用いられるのではなく多様なストラテジーが共起していることを指摘した。さらに、特定のストラテジーではなく、それらを組み合わせて用いることが一般的であり、個々の学習者はそれぞれ異なる組み合わせのストラテジーを用いていることを示した。このことは、西村 (1993) の調査でも明らかになっている。

Oxford は、記憶に関するストラテジーは、イメージ化、聴覚化、キーワードの3つをあげただけである。だが、学習者からの自己報告で記憶に関するストラテジーを見ると以下のようになっている。

学習者 A

. Analizing and memorising.

Analizing is to differntiate before I memorizing the sentence.

Because after analizing I had confident to memorize the sentence pattern.

先行オルガナイザ（間接・メタ認知）→分析（直接・認知）→記憶つまり、記憶するために、前に学習したものと比較し分析しながら記憶をしている。

学習者 B

I was following the explanations given by Sensei, in order to understand the basic pattern concerning the topic and then reformingrechecking my understanding.

To check how I've understanding the pattern learned 2 lessons before. Then repeating loudly, to fix finally the correct pattern.

注意向け→先行オルガナイザ→分析→聴覚化→記憶

教師の発言に注意向け、前に学習した学習項目の自己理解をチェックしながら、正しい形を声に出して記憶している。

学習者 C

Follwing offensively the explanation and the action of the role playeers, in order t make clear in my mind two followings ; what happened and wht the role playeers did say to each other.

Make uthe evidence of , a)Who did the action and why b)who got the favour and form whom
Having cleaar in my mind, what really happeds, I can easily recognized which verb and patterns should be used.

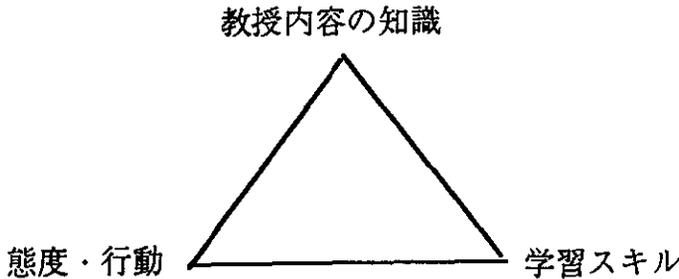
注意向け→分析→記憶

ロールプレイを見ながら、状況から動作手や恩恵の移動などを確認して、記憶しようとしている。

このように、3人の学習者は、新しい学習項目を記憶するという点に関しても、先行オルガナイザーを利用したり、実際の動作を見ながら分析したりしているのが分かる。したがって、Chamot の戦略のカテゴリー化より、Oxford のカテゴリー化の下位分類が実際学習者からのデータを分類する上では、適していることが明らかである。

4. 学習者の理解のモデル

学習者の自己報告を見ると、学習戦略に関する記述は、大きく3つの観点からの記述に分類することができる。すなわち、教授内容に対する知識、学習態度・行動、学習スキルである。この3つが、語学の授業の中でどのように働いているかを見ることにより学習者の特性をある程度判断できる。つまり、授業における学習者の理解モデルを作成し、これを用いて学習者の特性を知り授業改善に結びつけることが可能になる。



学習者の報告に記述された報告を上述の3つの要因で整理すると以下ようになる。

1) 教授内容に関する知識についての学習戦略

- ・既習知識と新しい知識を結びつけて理解する。
- ・以前記憶した文を思いだし、新しい文を作り分析しながら理解する。
- ・関連する知識を思い出し、新知識と結合する。
- ・言語的な情報から、日本人の思考方法を理解する。
- ・応用的な状況を想定して、学習している知識が有効であると判断する。

2) 態度・行動

- ・教師の説明に注意しながら自分で文を作り音声化している。
- ・他の学習者が作った文を聞きながら自分も文を作り、比較している。
- ・前に記憶した文と新情報による文をまとめる。
- ・前に記憶した間違った文を修正する。

- ・授業の目的が何かを考える。
- ・教師と他の学習者のやりとりを中断して自分の意見を言う。
- ・応用的な状況を想定する。
- ・学習している文が実際の状況ではどのように使われるかを考える。

3) 学習スキル

- ・分析して覚える。
- ・比較して覚える。
- ・視覚的なもの（フラッシュカード）などから覚える。
- ・教師の板書からまとめて覚える。
- ・英語または自分の母言に置き換えて覚える。
- ・教師の説明をノートにとる。
- ・自分で予習で作った活用表を出し、活用の確認をする。
- ・教科書にマーカで色を付ける。
- ・連想する。

5. 日本語の受身構文の学習項目分析

本調査では、受身構文の導入の授業を調査対象とした。日本語の受身構文を学習する場合、どのような学習項目があるかを具体的に検討することにする。

日本語の受身構文の学習は、能動文から受動文を導入するというのが一般的である。能動文と受動文に関する研究は、これまで様々な角度からなされてきた。よく言われるように、どの言語においても、

① 受動文には、一定の形態上の印がある。

受動文：Aさんは、先生にほめられました。

② 能動文には、能動文であることを示す印はない。

能動文：先生がAさんをほめました。

日本語教育では、②の無標の能動文を提示し、その後、①に変形する操作を教えていく。その過程では次の二つの手続きと、日本語特有の間接受身の意味的特徴を知ることが必要である。

(3) 直接受身と間接受身の違いを理解すること

これらは、初級日本語学習者は受身構文を学習する時の学習項目である。当センターで学習する留学生が使用する教科書『Situational Functional Japanese』(Vol. 3 第17課)の文法説明もこの順序に従って、受身文を説明している。

6 調査

6.1 目的

- (1) 教師や教材から与えられる語句知識に関する言語情報(インプット)を学習者はどのように操作し、変形して理解定着を行っているのか。つまり、インプットをどのように取り込むかを調査すること。
- (2) さらに、授業によってインプットされた言語情報をどのような学習ストラテジーを用いて、理解の定着やアウトプットに持っていくのかを調査する。

6.2 被験者

筑波大学留学生センターで、日本語初級を学習する文部省国費留学生。11人(男8人女3人)国籍は、スリランカ、フィリピン(3人)、サウジアラビア、ドイツ、メキシコ、チリ(2人)、ブータン、バングラデシュ。日本語学習時間 約190時間。

6.3 手続き

- (1) 教科書の学習項目に関する文法説明を何時間予習したか、何が分かったか、何が分からなかったかを質問用紙により自己報告を行う。
- (2) 前日、自宅で行った予習の理解を確認するためのCAIの授業を発話思考法(think-aloud protocol)によってデータを収集し、分析する¹⁾。
- (3) 『Situation Functional Japanese』第17課 受身文のstructure drill(構造練習)の時間を録画する。授業終了後、4~5場面を選び再生刺激法による学習者の自己報告を質問用紙によってデータを収集する²⁾。
- (4) テスト、クイズ(簡単なテスト)で、授業での理解度の確認を行う。

6.4 結果

(1) 予習状況

理解できなかった点に関するコメントは、「受身動詞と新しいタイプの受け身文」、「分かったが、間接受け身文について自信がない」、「ドイツ語には、間接受身がないので理解するのに難しかった。」というものがある。また、まあまあ理解できたという2人の回答には、コメントはなかった。

表1 予習に要した時間 (N11)

| | |
|--------------|--------|
| 文法説明 | 1.4 時間 |
| 語彙 | 0.25時間 |
| テープ練習 | 0.3 時間 |
| 文法チェック | 0.3 時間 |
| その他 | 1 時間 |
| (スピーチの準備、漢字) | |

表2 文法説明の理解状況

| | |
|-----------|-------|
| 理解できた | 6 (人) |
| 理解できなかった | 3 (人) |
| まあまあ理解できた | 2 (人) |

(2) CAIの練習問題に関する学習者の報告

受身構文のCAI練習問題は、受身動詞素に関する練習と能動文から受動文を作る練習がある。報告が資料として使えたのは、3人だけである。

表3 発話思考法による受身動詞の作り方

| 学習者 | コメント | ストラテジー |
|-----|--|----------------------|
| A | Ⅱグループの動詞 rare-ru がつくると可能動詞になるので-masu 形を作ってから、受身動詞に変えていくが、動詞がどのグループに属するのかを判断するのが難しい。 | 可能動詞との対比 動詞のグループ化 |
| B | 「toru, toru, I group, torareru, toraremasu, toraremaashita」 | dic 形→受身動詞 |
| C | 「tanomu, taname? I group, taname, rare tanomaaremasu iie. areru tanomareru, OK. ... there is a group more complicate that the others. I have to are in the book. (教科書でⅢグループの確認をする) Most difficult verb is verb suru and kuru.」 | dic 形→受身動詞グループ化 |

(3) 学習ストラテジーの抽出と分類

再生刺激法によって収集した自己報告に見られる学習ストラテジーの分類は以下のようにまとめられることができた。

A 受身動詞への変換

- A 1 語彙の意味を絵によって確認する。
- A 2 動詞をグループに分けて、形態素を考える。

- A 3 先行知識を活用する
 - A3a CAIで練習したことを思い出す。
 - A3b 前日予習したことを思い出す。
- A 4 可能動詞との違いを考える。

B 能動文から受動文への変換

- B 1 絵によって提示されている状況を考える
 - B1a 動作主体を考える
 - B1b 動作主体がとる助詞、動作の受け手が取る助詞を考える
- B 2 教師の提示した状況を参考にする
 - B2a 黒板に書かれた図を参考にする
 - B2b 教師が提示した例文を参考に考える
 - B2c 教師の説明によって状況を考える
- B 3 能動文と受動文を対比し、主体と動作の受け手を考える
- B 4 母語に置き換えて意味を考える
- B 5 動作をイメージする
 - B5a 動作の主体がどのように行動するかを考える
 - B5b 動作の受け手がどのように行動するかを考える
- B 6 実際の状況での使い方を考える
- B 7 先行知識を活用する
 - B7a CAIで練習したことを思い出す
 - B7b 前日予習したことを思い出す

C 能動文か受身文の判断（聴解）

- C 1 形態素だけに注目して聞く
- C 2 意味を考えて聞く
 - C7a 動作の主体を考える
 - C7b 動作の受け手を考える
 - C7c 助詞を中心に考える

D 受身文を使う

- D 1 教師が提示した絵から文を作る
 - D1a 絵の意味する状況を考える
 - D1b 絵の意味する状況で使われる動詞を考え、活用や助詞も考える
- D 2 他の学習者が作った文を聴きながら自分も文を考えている
 - D2a 他の学習者が作った文と自分の文を対比させる
 - D2b 他の学習者が作った文を覚えている
 - D2c 他の学習者が作った文を口に出して覚えている
- D 3 自分の経験を思い出しながら文を作る
 - D3a 状況を思い出し、その状況を表現する適切な動詞と動詞の活用を考える
 - D3b 教師が眼に提示した例文探す

7. 考察

再生刺激法による自己報告の分類を通して、以下の点が明らかになった。

(1) 形式から意味へ

このことは、文法中心の授業では当然のことであるが、最初に形式から導入された場合、形式が十分に定着しなければ、状況を設定して意味を文を産出することが困難である。すなわち、形式に関するモニターが強すぎて、意味への移行がなめらかに行われない。しかし、CAIの受身動詞の活用の練習のように単語だけ与えられている状況と違い、絵を使ったり、学習者の経験を喚起させるようにして状況を提示していることにより、意味と形式が結びやすくなっている。文法から導入するのではなく、受身の練習に有意意味な状況から導入して、形式は後からまとめていくという授業の設定ではどのように学習者の認知過程が変わっていくかは、今後の課題である。

(2) 先行知識の使い方

初級日本語クラスでは、予習をすることが課せられている。授業においても、前日の予習について言及され、その知識が有効に働いていることが分かる。学習者は、クラスで授業を受ける前に約1.5時間ぐらひは、文法説明を読んでいる。このことが授業における練習に有効に働いている。

しかし、CAIの発話思考法によって報告されているように、先行知識への遡り方が、教師が考えているものとズレている。学習者Aは、masu形にこだわって、受身動詞の活用がスムーズに行われないし、学習者Cは、③グループが一番難しいと報告している。日本語の不規則動詞は、「来る」「する」の二つしかなく、この二つの活用を例外として覚えれば難しくないと教師は考えている。だが、Cは我々教師が気がつかないところに停滞していて、新しいインプットを受け入れる態勢が整ってはず、非文を作ることが分かった。通常、学習者の誤答は、正しい知識の欠落、あるいは、ルールの不適切な適用と考えられているが、学習者の認知過程を追ってみると、先行知識への不適切な逆行あるいは、停滞が見られる。その中でも先行知識が曖昧な箇所への停滞は、授業において、言語知識のインプットを取り込む構えが準備されていないということで、更なる知識の取り込みを疎外するものとなることが明らかになった。

今後は、この学習者の困難点と先行知識の関係が分析される必要がある。

(3) 学習可能なものと学習不可能なもの

予習後の質問紙には、理解できなかったこととして、「間接受身と新しい型の受身」についての報告があった。授業では、「鈴木さんは、木村さんのカメラを盗まれた。」という文例を提示したのだが、学習者はそれが間接受身であることを意識せずに文を作り、そのことに関して自己報告には何も記されていない。これについて、教師の導入の巧さかと判断していいのか、あるいは学習者が機械的に文を産出していたのか判断できない。今後、学習不可能な項目に関する研究技法の開発が必要とされる部分である。

8. 今後の課題

学習ストラテジーの代表的な体系を2つ検討してきた。しかし、実際の報告による学習ストラテジーは、多様で組み合わせがいろいろであることが分かり、学習者個人個人の組み合わせ方が複雑である。したがって、学習ストラテジーの体系化ということは、平面的に分類するのではなく、ある授業場面における学習ストラテジーの流れを記述する必要がある。

また、学習ストラテジーが教授内容の理解、学習態度、学習スキルの3つの観点でどのように使用されているかを見てきた。今回は記述の分析を行ったのみで、学習成績による学習者の傾向の分析までいかなかった。こんご学習者の成績と学習ストラテジーの関連を見て、学習理解モデルの作成を行うつもりである。

さらに、今後以下の点を考察して行かなければならない。

1. 授業のどの場面でどのようなストラテジーが使用されているのか。
2. ストラテジーの組み合わせで、共通しているところはどこなのか。
3. ストラテジーを再現するための方法として再生刺激法を適用したが、質問紙の質問項目の作成によって、記述内容がことなる。最適な質問項目は何か。

注

- 1) 学習者の進度にあわせて11人を能力別に2クラスに分けている。成績上位クラスは、CAI（1コマ）→構造練習（2コマ）→会話練習（2コマ）→タスク（1コマ）という授業の流れであるが、成績下位クラスは、構造練習（3コマ）→CAI（1コマ）→会話練習（2コマ）→タスク（1コマ）という流れになっている。今回の調査では、CAI授業の発話思考法によって資料を収集したのは成績上位者のクラスだけである。
- 2) 授業担当者は、両クラス同一。また、再生刺激法の質問紙は英語で書かれていて、自己報告は英語もしくは母語で記入するように指示した。8人は、英語で回答し、2人がスペイン語、ドイツ人は英語の中にドイツ語の単語が混じっていた。

参考文献

1. 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味』 第1巻 くろしお出版
2. 角田太作（1991）『世界の言語と日本語』 くろしお出版
3. 吉崎静夫・渡辺和志（1991）「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」『理科・算数科の授業における児童の認知過程を教師の医師決定に関する研究』平成2・3年度科学研究費補助金研究成果報告書。鳴門教育大学
4. 中川敏之・吉崎静夫（1992）算数化における児童の学習ストラテジに関する研究『科学教育研究』Vol. 16 No. 4

5. 筑波ランゲージグループ (1992) Situational Functional Japanese Vol 1-3、凡人社
6. VanPatten, Bill, 1993, Explicit Instruction and input processing, Study Second Language Acquisition, Vol. 15

[資料1]

| Learning Strategy | Description |
|-------------------------------------|---|
| Metacognitive | |
| Advance Organizers 先行オーガナイザ | Making a general but comprehensive preview of the concept or principle in an anticipated learning activity. |
| Directed Attention 方向付けした注意 | Deciding in advance to attend in general to a learning tasks and to ignore irrelevant destructors |
| Selective e Attention 選択的な注意 | Deciding in advance to attend to specific aspects of language input or situational details that will cue the retention of language input. |
| Self-management 自己管理 | Understanding the conditions that help one learn and arranging for the presence of these conditions. |
| Advance Preparation 事前の準備 | Planning and rehearsing linguistic components necessary to car out and upcoming language task. |
| Self-monitorig 自己モニター | Correcting one's speech for accurate in pronunciation, grammar, vocabulary for appropriateness related to the setting or to the people who are present. |
| Delayed Production 発話の遅延 | Consciously deciding to post pone speaking to learn initially through listening comprehension. |
| Self-evaluation 自己評価 | Checking the outcomes of one's own language learning against an internal measure of completeness and accuracy. |
| Cognitive | |
| Repetition 繰り返し | Imitating a language model, including overt practice and silent rehearsal |
| Resourcing 資料の活用 | Defining or expanding a definition of a word or concept through use of target language refernce materials. |
| Directed Physical Response 身体的反応 | Relating new information to physical actions, as with directives. |
| Translation 翻訳 | Using the first language ass a base for understanding and or producing the second language. |
| Grouping グループ化 | Reordering or e reclassifying and perhaps labelling the material to be learned based of common attributes. |

| | | |
|----------------------------|-----------|---|
| Note-taking | ノートを取る | Writing down the main idea, important points, outline, ore sum mary of information presented orally or in written. |
| Deduction | 演繹 | Consciously applying rules to produce or understand the second language. |
| Recombination | 組み替え | Construction a meaningful sentence ore larger language-sequence by combining known element in a new way. |
| Imagery | イメージ化 | Relating new information to visual concepts in memory via familiarly easy retrievable visualizations phrases or locations. |
| Auditory Representation | 聴覚 | Retention of the sound or similar sound for word, phrase, ore longer language sequence. |
| Key Word | キーワード | Remembering a new word in the second language by (1) identifying a familiar word in thee first language that sounds like ore rehearses resembles the new word, and (2) generating easy recalled images of some relationship between the new word. |
| Contextualization | 文脈に置く | Placing a word or phrase in a meaningful language squashiness |
| Elaboration | 組み込み | Relating new information to other concepts in memory |
| Transfer | 転移 | Using previously acquired linguistics and or conceptual knowl edge to facilitate a new language learning task |
| Inferences | 推測 | Using available information to guess meanings of new items, predict outcomes, or fill in missing information. |
| Social-affective | | |
| Cooperation | 協力 | Working with one ore more peers to obtain feedback, pool information, ore model a language activity. |
| Question for Clarification | 明瞭化のための質問 | Asking a teacher ore other native speaker for repetition, para phrasing, explanation and or examples. |