

# 高等学校外国語科における語彙学習方略の使用を 促す指導法の開発

— UDL の視点を取り入れて —

小川 莉奈・宮里 智恵・檜葉みつ子<sup>1</sup>

Instructional methods for encouraging the Use of Vocabulary Learning Strategies  
— With the Perspective of Universal Design for Learning —

Rina OGAWA, Tomoe MIYASATO and Mitsuko KASHIBA<sup>1</sup>

**Abstract:** The purpose of this study is to develop instructional methods that encourage the use of vocabulary learning strategies in high school English education by incorporating the perspective of Universal Design for Learning. In order to achieve this goal, we devised two instructional methods and verified the effectiveness of the methods through two questionnaire surveys. First, students received feedback on their usage of learning strategies using radar charts with the aim of promoting the use of learning strategies. Result of the analysis between pre- and post- questionnaire showed that there was a statistically significant increase in all the factors of learning strategies. Second, students were given four options that they could freely choose during vocabulary learning with the aim of promoting the use of learning strategies that suit their learning styles. Result of the questionnaire analysis showed that more than 80% of the students used learning strategies recognized as suitable ways for their learning styles. These studies indicate that these instructional methods may have a certain effect in encouraging the use of vocabulary learning strategies.

Key words: Vocabulary Learning Strategies, Universal Design for Learning, Autonomous Learner, High School English Education

キーワード：語彙学習方略、学びのユニバーサルデザイン、自律した学習者、高校英語教育

## 1. 研究の背景と問題の所在

### 1-1 自律した学習者育成のための学習方略の重要性

自律した学習者<sup>1</sup>の育成は、英語教育における教師の重要な役割である。尾関（2019）は、日本の新学習指導要領が提唱する主体的・対話的な学びの定義を踏まえ、自律した学習者の育成が教育の目標であると論じている。大和・峯石・廣森（2006）は、言語指導の究極の目標として、教師などの支援を受けずとも自ら学ぶことができる自律的学習能力の育成を挙げている。また昨今、新型コロナウイルスの感染拡大により学校での学習時間が大きく削減され、より一層学習者が自律的に学習を進めなければならない状況にある。以上より、自律した学習者の育成は、今後の日本の英語教育における重要な観点であると捉えることができる。

自律した学習者を育成する上で、現在最も有力視されている指導方法の1つが学習方略指導である（藤岡・廣森, 2006）。学習方略は辰野（1997）によって「学習の効果を高めることを目指して意図的に行なう心的操作あるいは活動」と定義付けられている。大和ら（2006）は学習方略の指導は、自律した学習者の育成に貢献すると述べている。このように、学習方略の指導は自律的な学習を促す上で有効な手段であることが多くの先行研究において論じられている。

その一方で、日本の外国語教育は他国に比べ、自律した学習者の育成や学習方略の指導を重視できていないという課題が指摘されている。西田・久我（2018）は、日本の学校教育は子どもが教師から教えられることを学びと捉え、他律的な学習観を増長する構造的な課題があると述べている。また、学習者の自律を重んじる欧米では学習方略の重要性が深く認識されている一方

<sup>1</sup> 広島大学大学院人間社会科学研究所

で、日本の学習指導要領では学習方略に関する言及がほとんどなく、日本の英語教育に学習方略が広く普及していないという課題が指摘されている（尾関、2006）。

## 1-2 語彙学習方略の指導の必要性

語彙知識はコミュニケーションにおける全ての技能の基盤になると考えられる。例えば中村（2011）は、語彙の認知・運用能力は英語の熟達度を構成する要因であり、コミュニケーション能力と深く結びつくと述べている。また投野（2015）は、書き言葉の8割、話し言葉の9割を使いこなすためには、2000語からなる語彙知識の土台が必要であると指摘している。

加えて、平成30年告示の学習指導要領より、高校卒業までに習得すべき語彙数が従来の3000語から4000～5000語に増加した（文部科学省、2019）。つまり、授業時間数は変わらない一方で、学習すべき語彙数が増えている状況の中、効率的に語彙を覚える方法を学習者に身に付けさせることが教師の課題となる。

このような認識の元、本稿は語彙学習方略に着目した。語彙学習方略の指導の必要性は多くの先行研究において指摘されている。例えばNation（2008）は、語彙を教える教師の役割はいくつかあるが、語彙を教えることよりも語彙学習方略の指導の方が重要度が高いことを指摘している。このNation（2008）の指摘に関連して水本（2017）は、学習者が知るべき語彙数に対して、教師が直接教えることができる語彙数は限られており、語彙そのものの指導よりも方略の指導の重要性の方が高いことを指摘している。つまり、語彙自体を教えることよりも、語彙学習方略を教えることの方が重要であるということである。

## 2. 育成を目指す学習者像

本稿では、育成を目指す学習者像を2つの観点から捉えた。第一に「様々な学習方略を積極的に使用できる学習者」である。第二に「自らの学習スタイル<sup>ii</sup>に適した学習方略を使用できる学習者」である。

「様々な学習方略を積極的に使用できる学習者」については、多くの先行研究において、熟達した学習者ほど、多様な語彙学習方略を使用することが報告されている（赤瀬・上西、2011）。例えばGu & Johnson（1996）は、上達した学習者が幅広い語彙学習方略を自発的に利用することを指摘している。従って、様々な語彙学習方略を積極的に使用する力を育成する必要があると考える。

「自らの学習スタイルに適した学習方略を使用でき

る学習者」については、自分の学習スタイルにあった学習方略を使用することの重要性が指摘されている（尾関・木村・木村、2006）。従って、自分の学習スタイルに適した語彙学習方略を使用する力を育成する必要があると考える。しかし元木（2006）は、学習スタイルとそれに適した学習方略の訓練法を組み合わせた検証が論文としては見られないことを指摘している。そのため、学習スタイルに適した語彙学習方略の使用を促す指導法の考案が必要であると考える。

## 3. UDL への着目

本稿において筆者は、CAST<sup>iii</sup>（2011）が提唱する Universal Design for Learning（以下、UDL）に着目した。UDLは、学習者が自律した学習者になるための手助けをすることを狙いとし、学習者の多様なニーズに対応するために選択肢を与えることを推奨している（藤井・石橋、2017）。また、授業でどう教えるのかではなくどのように学ぶかという視点から学びという活動を捉えている特徴がある（UDL研究会、2019）。つまり、UDLは子ども1人1人の学び方、すなわち学習方略に着目した理論であると解釈できる。

このような特徴より、語彙学習方略の指導にUDLの視点を取り入れることは、語彙学習方略の使用を促し、学習者の自律性を育む上で、有効な手立てであると考えられる。しかし、UDLの視点を取り入れた語彙学習方略の指導に関する国内での実践的研究は、入手した文献の範囲内では行われていない。そこで本稿では、UDLに着目し、語彙学習方略の使用を促す指導法の考案を試みることにする。

UDLの視点を取り入れた授業を実施するために必要な観点として、CAST（2011）が提唱する「学びのユニバーサルデザイン（UDL）ガイドライン全文（以下、UDLガイドライン）」がある。このUDLガイドライン（CAST、2011）は「取り組みのための多様な方法を提供すること」「認知のための多様な方法を提供すること」「行動と表出のための多様な方法を提供すること」の3つの原則から成り立っている。また、UDLガイドラインにはこれらの原則を達成するための具体的方法が掲載されている。本稿ではこのUDLガイドライン（CAST、2011）に従って指導法の考案を試みることにする。

## 4. 研究目的

上述の内容を踏まえ、本稿では高等学校外国語科において、UDLの視点を取り入れ、語彙学習方略の使

用を促す指導法を考案することを目的とする。具体的な目的は次の2点である。1点目は「様々な語彙学習方略の積極的な使用を促す指導法の開発」である。2点目は「自分の学習スタイルに適した語彙学習方略の認識・使用を促す指導法の開発」である。

## 5. 本稿における語彙学習方略の分類

語彙学習方略には様々な要素があり、その分類方法は先行研究によって異なる。そのため、各先行研究の語彙学習方略の分類方法を比較した。

Schmitt (1997) は、Oxford (1990) の学習方略の分類を参考にし、58項目からなる語彙学習方略の分類方法を考案した。現代においてはこの分類方法が最も包括的であるとされている(Kafipour, 2011)。しかし、Oxford (1997) の分類は海外の学習者を対象にしており、日本人学習者には必ずしも当てはまるとは限らない(竹内, 2003)。海外の研究における研究協力者と、日本人学習者とは学習背景が異なる可能性があるため、日本の学習背景に合わせて分類方法を検討する必要性が主張されている(前田・田頭・三浦, 2003)。日本人学習者を対象にした先行研究では、堀野・市川(1997)が語彙学習方略を「体制化方略」「反復方略」「イメージ化方略」に分類している。この堀野・市川(1997)の分類は、認知方略の側面に注目している(Mizumoto & Takeuchi, 2009)。

一方でMizumoto & Takeuchi (2009) は、語彙学習方略のメタ認知方略と認知方略<sup>iv</sup>の側面に注目している。具体的な因子名は、メタ認知方略として「自己管理」「インプット検索」認知方略として「イメージ化」「書き取りによる反復」「音声利用による反復」「関連化」である(表1)。本稿は、自律した学習者の育成を重視しているため、Mizumoto & Takeuchi (2009) の分類方法を語彙学習方略の分類とする。

表1 Mizumoto & Takeuchi (2009) の語彙学習方略

側面	因子名
メタ認知方略	自己管理
	インプット検索
認知方略	イメージ化
	書き取りによる反復
	音声利用による反復
	関連化

## 6. 自己分析シートの作成・使用

### 6-1 レーダーチャートを用いた自己分析シートの作成

本稿の第一の目的は、様々な語彙学習方略の積極的な使用を促す指導法の考案である。

筆者は、学習者に様々な語彙学習方略の積極的な使用を促すための手立てとして、自己評価やフィードバックに着目した。UDL ガイドライン (2011) は、習熟を助けるフィードバックを与えることの重要性を示唆している。また、瀬尾・植坂・市川 (2009) は、学習方法に関するフィードバックは、学習者自身が自らの学習方法に自覚的になる上で有効であると述べている。

そこで、学習方略の使用に関するフィードバックを行うための手立てとして、瀬尾ら (2009) が実践の具体例として挙げたCOMPASS (市川・清河・村山・瀬尾・植坂, 2007) に着目した。COMPASS (市川ら, 2007) では、レーダーチャートを用いて学習観の診断結果を返却し、ワークシートを用いて自らの特徴を分析することを求めている。レーダーチャートを使用することで、学習者は自らの特徴を視覚的に捉えることができる。しかし瀬尾ら (2009) は、学習方略に関しては、このようなワークシートによる振り返りが十分に行われていない実態を指摘している。

本稿では、COMPASS (市川ら, 2007) を参考に、語彙学習方略に関するフィードバックを行うことがで

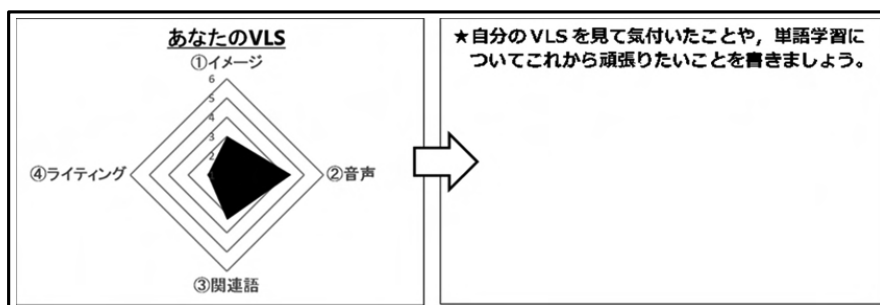


図1 レーダーチャートを用いた結果の開示 (COMPASS (市川ら, 2007) を基に筆者が作成)

きる自己分析シートを作成した。この自己分析シートの特徴は次の2点である。

### 6-1-1 結果を開示する因子の焦点化

生徒が語彙学習方略の概念を十分に理解していない可能性を考慮し、結果を分析させる因子を焦点化した。具体的には、認知方略に該当する4つの因子（イメージ化、書き取りによる反復、音声利用による反復、関連化）の平均値を、レーダーチャートを用いて開示した（図1）。O'Malley & Chamot (1990) は、「メタ認知方略はより高次の統制スキルである」と述べている。つまり、メタ認知方略の使用には、学習者側により一層の努力が必要であると解釈できる。従って、語彙学習方略の概念を十分に理解していない学習者に対して、認知方略に焦点化して分析させることは妥当であると判断した。

### 6-1-2 語彙知識の深さの説明

語彙知識は広さと深さの側面<sup>v</sup>に分けられる (Read, 2000)。本稿では、自らの語彙知識の深さに対する内省を促すために、自己分析シートに語彙知識の深さに関する説明を掲載した。語彙知識の深さはNation (2001) の語の構成要素の枠組みに基づき、上から深い順に次の4段階に分けた（図2）。

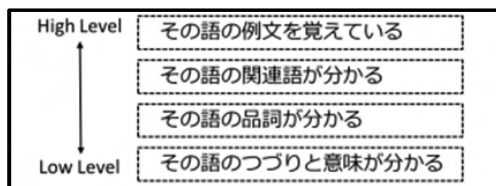


図2 語彙知識の深さ  
(Nation (2001) を基に筆者が作成)

### 6-2 自己分析シートを用いた指導及び工夫点

自己分析シートを用いた指導の工夫として、方略に関する明示的な指導<sup>vi</sup>を行った。具体的には、各授業において認知方略を1つずつ取り上げ、それらの使い方や有効性を明示的に説明した。その後、説明した方略を用いて、実際に語彙学習を行わせた。

この工夫の目的は、語彙学習方略の使用法とそれらの有効性を認識させることである。明示的な指導に関しては、明示的に学習方略を学んだ学習者の方が、暗示的に学んだ学習者よりも学習成果を測る試験において、よりよい成果を出した報告がある (Duffy, et al., 1986)。このような報告と生徒が語彙学習方略の概念を十分に認識できていない可能性を踏まえた上で、方略に関する明示的な指導が必要であると判断した。

上述の工夫を踏まえた指導手順は次の通りである。

- I 語彙学習方略の概念と構成要素を説明する。
- II 自己分析シートを用いて質問紙の結果を自己分析させる。
- III 自己分析を通し、気付いたことや今後の語彙学習に関する目標を記入させる。
- IV 語彙学習方略に関する明示的な指導を行う。
- V 説明した方略を用いた語彙学習を通し、語彙学習方略の使い方を理解させる。

## 7. 学習方法自己選択方式の導入

本稿の第二の目的は、自分の学習スタイルに適した語彙学習方略を使用できる学習者の育成である。

この目的を達成するため、語彙学習に藤井・石橋 (2017) が提案した、複数の学習方法を自己選択できる方式を導入した（以下、学習方法自己選択方式）。この方式は、UDLの理論的枠組みに基づいて提案された学習方式である (藤井・石橋, 2017)。UDLガイドライン (2011) では、学習者の多様なニーズや学習スタイルに対応できるようにオプション（選択肢）を提供することを推奨している。従って、この学習方式を取り入れることにより、生徒各々が自らの学習スタイルに適した語彙学習方略を用いて語彙学習を進めることができると考えられる。

具体的なオプションとしては、認知方略に該当する「イメージ化」「書き取りによる反復」「音声利用による反復」「関連化」を設定した。

指導手順は次の通りである。

- I 「4つの語彙学習方略の内、どれを選択しても良いこと」を明示的に説明する。
- II 自分が使用する語彙学習方略を選択させる。
- III 選択した語彙学習方略を用いて語彙を学習させる。
- IV ペアワークやワークシートを用いて、語彙の定着度を確認させる。

## 8. 研究仮説

【仮説①】自己分析シートを用いたフィードバックを行い、語彙学習方略の使用状況を認識させれば、学習者は様々な語彙学習方略を積極的に使用できるようになるだろう。

【仮説②】学習方法自己選択方式の語彙学習を導入すれば、学習者は自分の学習スタイルに適した語彙学習方略を使用することができるだろう。

## 9. 仮説の検証方法

### 9-1 仮説①の検証を目的とした質問紙

仮説①に対し、自己分析シートの使用を通し、生徒が様々な語彙学習方略を積極的に使用できるようになっているか否かを検証するための質問紙調査を行う。

使用する質問紙は、Mizumoto & Takeuchi (2009) の Strategic Vocabulary Learning Scale for Japanese EFL Learners (「自己管理」「インプット検索」「イメージ化」「書き取りによる反復」「音声利用による反復」「関連化」)である。この質問紙は、「似ている単語や関連語をグループで覚える」等の計25個の項目によって構成されている(表5)。各項目について、6件法(「1:全く当てはまらない」～「6:とてもよくあてはまる」)で回答を求める。調査は、考案した指導法の実践の事前と事後の、計2回実施する。

### 9-2 仮説②の検証を目的とした質問紙

仮説②に対し、学習方法自己選択方式を取り入れた語彙学習を通し、生徒が自らの学習スタイルに適した語彙学習方略を使用して語彙学習を進めているか否かを検証するために、「認識」と「使用」の2項目から成る質問紙調査を行う。

「認識」に関する質問紙は、自らの学習スタイルに適すると認識している語彙学習方略を把握することが目的である。各生徒には、4つの語彙学習方略(イメージ化、書き取りによる反復、音声利用による反復、関連化)に対して、「どの程度自分の学習スタイルに適していると感じているのか」を、6件法(「1:全く適していない」～「6:とてもよく適している」)で回答を求める。本稿ではそれらの回答の内、回答の数値が最も高い学習方略を「自らの学習スタイルに最も適すると認識した学習方略」と捉えることとした。

「使用」に関する質問紙は、語彙学習方略の使用状況を把握することが目的である。各生徒には、4つの語彙学習方略(イメージ化、書き取りによる反復、音声利用による反復、関連化)をどの程度使用しているのかを、6件法(「1:全く当てはまらない」～「6:とてもよく当てはまる」)で回答を求める。また、本稿ではそれらの回答の内、回答の数値が最も高い学習方略を「最も使用する学習方略」と捉えることとした。

調査は、学習方法自己選択方式による語彙学習の実践後に実施する。

また、使用する語彙学習方略は学習内容によって異なると考えられるため、Nation (2001) の語の構成要素の枠組みに基づき、「単語学習全体」「音声の学習」「つづりの学習」「意味の学習」「関連語の学習」の観

点から、上記の「認識」と「使用」に関する質問紙調査を行う。

## 10. 実践の具体

### 10-1 生徒の実態

研究協力者となった生徒は学習意欲が非常に高く、授業への取り組みも積極的で、大学進学率も高い。また、教科書教材に加えて、英単語集を副教材として使用している。授業で語彙学習方略に関する指導を受けた経験は無い。

### 10-2 実践の概要

- ・期間:令和2年8月26日～10月18日の全16回
- ・研究協力者:H県内の高等学校第1学年40名
- ・実践の内容:本実践は10～25分程度の帯活動で実施した。表2に帯活動の内容を示し、図3に第4時における語彙学習方略の明示的な指導の様子を示す。

表2 本稿に関する帯活動の内容

時間	帯活動の内容
1	・質問紙調査(仮説①の検証)
2	・自己分析シートを用いた自己分析活動 ・「イメージ化」の明示的な指導
3	・「書き取りによる反復」の明示的な指導
4	・「音声利用による反復」の明示的な指導
5	・「関連化」の明示的な指導
6	・学習方法自己選択方式の語彙学習の実施
7	・学習方法自己選択方式の語彙学習の実施
8	・質問紙調査(仮説①の検証)
9～15	・学習方法自己選択方式の語彙学習の実施
16	・語彙学習方略に対する「認識」と「使用」の質問紙(仮説②の検証)



図3 語彙学習方略の明示的な指導の様子(第4時)

## 11. 結果と考察

研究協力者40人の内、全ての質問紙調査には回答していなかった者を除いた結果、有効回答者数は38人であった(95.0%)。

### 11-1 仮説①の検証

#### 11-1-1 生徒全体の変化

実践の事前事後における生徒全体の語彙学習方略の使用傾向の変化を分析した。分析の手順は次の通りである。まず、6つの因子について事前事後調査別に平均値を算出した。次に、実践の前後における有意差の検証のため、平均値の差の検定(対応のある $t$ 検定)を行った。

その結果、表3に示す通り、語彙学習方略を構成する全ての因子の平均値が、実践後に有意に上昇した( $p<.01$ )。表3中の「自己管理」「インプット検索」がメタ認知方略に分類され、「イメージ化」「音声利用による反復」「関連化」「書き取りによる反復」が認知方略に分類される。この結果は、実践を通して生徒の語彙学習方略の使用傾向が高まったことを示唆している。

表3 実践前後の各因子の得点の平均値の差

N=38				
因子名	時期	平均値	SD	t値
自己管理	前	3.91	0.81	5.077***
	後	4.47	0.81	
インプット 検索	前	3.33	0.87	4.262***
	後	3.84	0.91	
イメージ化	前	4.13	0.75	3.256**
	後	4.46	0.69	
音声利用 による反復	前	4.02	1.04	4.577***
	後	4.64	0.91	
関連化	前	3.81	1.05	2.786**
	後	4.29	0.92	
書き取りに よる反復	前	3.75	1.39	3.738**
	後	4.43	1.43	

注：\*\* $p<.01$ 、\*\*\* $p<.001$

#### 11-1-2 生徒個別の変化

生徒1人1人の語彙学習方略の使用状況の変化を分析した。具体的には、事前調査において「1. 全く当てはまらない」～「3. あまり当てはまらない」と回答したが、事後調査において「4. 少し当てはまる」～「6. とてもよく当てはまる」と回答した項目の数を生徒ごとに数えた。

表4 否定的回答から肯定的回答に変化した項目数と人数

N=38	
変化した項目の数	人数(人)
0	2
2	4
3	3
4	5
5	5
6	6
7	4
8	3
9	3
10	2
11	1

注：「1. 全く当てはまらない」～「3. あまり当てはまらない」を否定的回答と解釈し、「4. 少し当てはまる」～「6. とてもよく当てはまる」を肯定的回答と解釈した(以下同じ)。

その結果、表4に示す通り、38人中36人の生徒が、使用する語彙学習方略の項目数を増加させていた。平均としては、5.47項目の増加が見られた。6項目変化した生徒が6人と最も多かったが、最大で11項目に渡って変化した生徒も1人いた。また、変化した項目数が無かった生徒の内、1人は事前調査の段階で全項目が肯定的回答であり、実践前から語彙学習方略を積極的に使用することができていたと考えられる。これらの結果は、全体の9割以上の生徒が、実践を通し使用する語彙学習方略の種類を増やしたことを示唆している。

#### 11-1-3 学習方略別の変化

生徒がどの語彙学習方略を積極的に使用するようになったのかを表5から考察する。否定的回答から肯定的回答に変化した人数が多かった順に示すと、「例文ごと声に出して覚える」で16人、「実際に使うことを意識しながら単語の勉強をしている」で15人、「英語をたくさん読んだり、聞いたりして単語に触れる量を増やすようにしている」で13人、「ノルマ(「1日10個単語を覚える」など)を決めて覚えるようにしている」で12人の変化が見られた。

「例文ごと声に出して覚える」は、自己分析シートにおいて「その語の例文を覚えている」を最も深い語彙知識として掲載したことが使用傾向を高める要因になったと推察される。例文ごとに覚えることは、各語彙が文脈の中でどのように使用されているのかを理解する一助となると考える。更に、文脈の中で語彙が使われ方に関する知識を持つことで、語彙を文レベル

で使いこなせるようになって考えられる。このような特徴は、「実際に使うことを意識しながら単語の勉強をしている」の特徴と類似すると考えられる。つまり生徒は、語彙がどのような文脈で使われているのかを意識して語彙学習を進めるようになったと推察される。

「英語をたくさん読んだり、聞いたりして単語に触れる量を増やすようにしている」と、「ノルマ（「1日10個単語を覚える」など）を決めて覚えるようにしている」はメタ認知方略に分類される項目である。この結果から、生徒は自らの語彙学習を客観的に捉えようとするようになったと推察される。

#### 11-1-4 考察

上記の結果の要因として、次の3点が考えられる。

1点目として、レーダーチャートを用いて質問紙の結果を開示したことが認知方略の使用の促進に有効であったことである。清川・濱岡・鈴木（2003）は、レーダーチャートを用いて結果を開示することで、項目間のバランスや弱点などの特徴を視覚的に把握することができる」と述べている。清川ら（2003）に従えば、今回の実践を通し、生徒はこれまで使用できていなかった認知方略に注目し、様々な認知方略を意図的に使用するようになったのではないかと考えられる。

2点目として、語彙学習方略に関する明示的な指導が認知方略の使用の促進に有効であったことである。瀬尾ら（2009）は、学習者が方略を使わない原因として、方略に関する知識を持っていない状態を指摘している。また、串田・岡（2016）は、学習方略を身に付けている学習者が少ないことを課題として挙げている。本実践では、生徒が語彙学習方略の概念を十分に理解していない可能性を考慮し、認知方略の明示的な指導を行った。このような指導を通し、生徒は既知の認知方略を増やし、使用する認知方略を増加させたのではないかと考える。

3点目として、今回の実践自体がメタ認知方略の使用の促進に有効であったことである。今回の実践を通し、生徒は自らの語彙学習の方法や時間を振り返り、自分に適した学習方法を改めて見直すことができたと考えられる。このような機会を通し、生徒は自らの語彙学習を客観的に振り返る力を養い、メタ認知方略の使用傾向を高めることができたと推察される。

以上より、今回の実践は様々な語彙学習方略の積極的な使用を促す上で一定の効果を有すると考えられる。

表5 Mizumoto & Takeuchi (2009) の質問紙の項目内容及び否定的回答から肯定的回答に変化した人数

項目内容	人数 (人)
<b>自己管理</b>	
1 単語の学習では、定期的に見直し、覚え直しをしている。	8
2 単語帳やリストを持ち歩くなどして、いつでもチェックできる場所においている。	8
3 ノルマ（「1日10個単語を覚える」など）を決めて覚えるようにしている。	12
4 授業で教えられた以外の単語も学習しようとしている。	5
5 単語の学習のために決まった時間を取るようにしている。	9
6 英検や TOEIC・TOFEL などのテストのために単語の勉強を特別にしている。	5
7 自分なりの覚え方や確認・復習方法の順番を確立している。	6
<b>インプット検索</b>	
8 英語をたくさん読んだり、聞いたりして単語に触れる量を増やすようにしている。	13
9 普段から英語（もしくは単語）に触れる環境を自分から作ろうとしている。	6
10 テレビ、ラジオ、インターネット（携帯電話）、英語の歌、映画などのメディアを利用するようにしている。	7
11 実際に使うことを意識しながら単語の勉強をしている。	15
<b>イメージ化</b>	
12 語の意味から連想できるものなどをイメージしながら覚える。	4
13 個人的な経験に関連させて覚える。	4
14 スベルや単語の形を想像（イメージ）しながら覚える。	9
15 キーワードやゴロあわせを使って覚える。	8
16 単語が良い（ポジティブな）意味を持つのか、悪い（ネガティブな）意味を持つのかイメージして覚える。	8
<b>音声利用による反復</b>	
17 何度も繰り返し声に出して覚える。	10
18 発音も覚えるつもりで声に出して覚える。	7
19 例文ごと声に出して覚える。	16
<b>関連化</b>	
20 知っている同義語（類語、例：begin と start）や反意語（対義語、例：positive と negative）に関連させて覚える。	8
21 その単語の同義語（類語）や反意語（対義語）も一緒に覚える。	10
22 似ている単語や関連語をグループで覚える。	9
<b>書き取りによる反復</b>	
23 何度も繰り返し書いて覚える。	5
24 どこかに書いて覚える。	7
25 意味だけではなく、つづり（スベル）も覚える。	8

## 11-2 仮説②の検証

### 11-2-1 学習スタイルに適すると認識・使用した学習方略

生徒各々の「自らの学習スタイルに最も適すると認識した学習方略」と「最も使用する学習方略」の関連を分析した。具体的には、「自らの学習スタイルに最も適すると認識した学習方略」と「最も使用する学習方略」が1つ以上一致している生徒数を数えた。

その結果、表6に示す通り、どの学習内容に関しても、全体の8割以上の生徒が自分の学習スタイルに最も適すると認識している語彙学習方略と、最も使用する語彙学習方略が一致していることが明らかになった。これらの生徒は自分の学習スタイルに適すると認識した語彙学習方略を使用して、語彙を学習しているものと考えられる。

瀬尾ら（2009）は学習者が方略を使用するには、方略に対する有効性を認知する必要があると述べている。今回の結果から、生徒は学習方法自己選択方式の語彙学習を通し、特に有効性を感じた学習方略を「自分に学習スタイルに適した学習方略」と判断し、それらを使用するようになったものと考えられる。

以上より、語彙学習に学習方法自己選択方式を取り入れた指導法は、自らの学習スタイルに適した語彙学習方略の認識及び使用を促す上で一定の効果を有すると考えられる。

表6 学習スタイルに適すると認識する方略の使用

N=38	
学習内容	人数（人）
単語学習	33
音声	36
綴り	32
意味	33
関連語	34

### 11-2-2 学習内容別で生徒が選択する学習方略

ここでは、生徒が使用する語彙学習方略と学習内容の関連について検討する。生徒が自分の学習スタイルに適すると認識し使用する語彙学習方略は、学習内容によって異なるか否かの検討である。

学習内容別に「自らの学習スタイルに最も適すると認識した学習方略」と「最も使用する学習方略」の数を算出したところ、生徒が自分の学習スタイルに適すると認識し、使用する語彙学習方略は学習内容によって異なる可能性が示された（表7）。具体的には、音声の学習については「音声利用による反復」、綴りの

学習については「書き取りによる反復」、意味の学習については「イメージ化」、関連語の学習については「関連化」を選択する生徒が最も多かった。

瀬尾ら（2009）は、課題に応じた方略を選択するためには、方略に関する適用条件の知識が必要であると述べている。適用条件の知識は、「その方略が『いつ、どのような場面で有効であるか』に関する知識と考えられている」（瀬尾ら、2009）。今回の実践は、生徒が語彙学習方略に関する適用条件の知識を身に付けるための一助になることが示された。

表7 最も優先順位の高い学習方略（学習内容別）

	N=38							
	イメージ化		書き取りによる反復		関連化		音声利用による反復	
	認	使	認	使	認	使	認	使
音声	2	4	0	2	1	0	38	36
綴り	6	10	35	25	1	2	9	10
意味	30	26	6	8	21	15	7	12
関連語	14	17	8	9	33	30	9	11

注：使→最も使用する学習方略  
認→自らの学習スタイルに最も適すると認識した学習方略

## 12. 成果と課題

本稿の目的は、高等学校外国語科における、UDLの視点を取り入れた語彙学習方略の使用を促す指導法の開発であった。この目的を達成するため、2つの指導法を考案し、次の成果と課題を得た。

### 12-1 成果

本稿の成果は次の2点である。

第一に、様々な語彙学習方略の積極的な使用を促す一助となる指導法を考案することができた。具体的には、レーダーチャートを取り入れた自己評価シートを開発した。その後、帯活動においてそれを用いたフィードバックを行った。また、考案した指導法の実践を通して、語彙の文脈の中での使われ方に焦点を置いた方略や語彙学習に関する学習計画に焦点を置いた方略は、使用傾向を高めやすいことが明らかになった。

第二に、自らの学習スタイルに適した語彙学習方略の使用を促す一助となる指導法を考案することができた。具体的には、藤井・石橋（2017）の学習方法自己選択方式を取り入れた語彙学習を実施した。この学習方法自己選択方式を取り入れた語彙学習は、元木（2006）の「学習スタイルとそれに適合した学習ストラテジーの訓練法との、効果的な組み合わせの検証は、



論文としては見つからなかった」という指摘に対する1つの提案となると考えられる。

## 12-2 課題

本稿は研究方法に改善すべき点がある。それは、学習スタイルに適した語彙学習方略に関する質問紙を、学習方法自己選択方式の実践後のみにおいて実施したことである。生徒が語彙学習方略の概念を十分に理解していない可能性を考慮したからではあったが、事前と事後の比較で結果を分析することができなかった。今後は、語彙学習方略に関する知識を定着させた上で、学習方法自己選択方式による実践の事前と事後との比較で結果を分析する必要がある。

## 謝 辞

本研究に関わりご協力をいただきましたA高等学校の先生方並びに生徒の皆さんに感謝申し上げます。

## 注

- i Benson (2001) によると、「自律した学習者」とは「自分の学習をコントロールできる学習者であり、学習管理、認知プロセス、学習内容という3つのレベルにおいて自分の学習をコントロールできる学習者」と定義されている。本稿では、この定義に基づいて論じた。
- ii 香春 (2007) によると、「学習スタイル」とは「学習場面で用いられる、経験を通して得られる情報・知識の取り扱いに関する個人のやり方であり、個人的な選択の好み傾向として表現される、経験を通して変容するものである」と定義されている。本稿では、この定義に基づいて論じた。
- iii 米国マサチューセッツの非営利団体。CASTはCenter for Applied Special Technologyの略称である。
- iv Mizumoto & Takeuchi (2009) は、方略的語彙学習を「新しい語彙を覚えようとするときに学習者がとる意図的な語彙学習行動で、記憶のための認知方略と、その学習行動を調整するために必要なメタ認知方略を含む。」と定義している。そのため、本稿は認知方略を「記憶のための方略」、メタ認知方略を「学習行動を調整するために必要な方略」と定義して論じた。
- v 島本 (2004) は、語彙知識の広さは「学習者の知っている語彙の総量」を指し、語彙知識の深さは「ある単語をどれくらいよく知っているか」という知識の

質」を指すと述べている。本稿では、これらの定義に基づいて論じた。

- vi 尾関 (2010) は、「学習方略を明示的に教える場合、教師は、学習方略とは何か、どうしてそれが大事なのか、どのように使えば良いのかを学習者に提示する」と言及している。本稿では、「方略に関する明示的な指導」をこの定義に基づいて論じた。

## 引用文献

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. キャスト (金子晴恵・バーンズ亀山静子 (訳) (2011) 『学びのユニバーサルデザイン (UDL) ガイドライン全文』.)
- Duffy, G., Roehler, R., Meloth, S., Vavrus, G., Book, C., Putnam, J., & Wesselman, R. (1986). The relationship between explicit verbal explanations during reading skill instruction and student awareness and achievement: A study of reading teacher effects. *Reading Research Quarterly*, 237-252.
- Gu, Y., & Johnson, K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes, *Language learning*, 46(4), 643-679.
- Kafipour, R. (2011). *Vocabulary Learning Strategies: Potential Effects on Vocabulary Size and Reading Comprehension*, LAP Lambert Academic Publishing.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). A close look at the relationship between vocabulary learning strategies and the TOEIC scores. *TOEIC Research Report*, 4, 1-34. (財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会 (訳) (2009). 「語彙学習方略と TOEIC スコア」).
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language* Cambridge University Press. (吉田晴世・三根浩 (訳) (2005). 『英語教師のためのボキャブラリー・ラーニング』, 松柏社.)
- Nation, P. (2008) *Teaching vocabulary: strategies and Techniques*, Thomson Heinle.
- O'Malley, M., & Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge university press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies What every teacher should know*, Newbury House.

- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*, Cambridge university press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies, In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, 199-227
- UDL 研究会 (2019). 「わかりやすいあなたのための学びのユニバーサルデザイン (UDL) 改訂版」, <https://drive.google.com/file/d/1xJdMbGmc1zdz63epQYmp0yTzYrpI51ti/view> (2020.11.30最終閲覧).
- 赤瀬正樹・上西幸治 (2011). 「高校生の英語語彙学習方略に関する研究：学習者の語彙レベルに焦点を当てて」, 『中国地区英語教育学会研究紀要第41巻』, 1-10.
- 市川伸一・清河幸子・村山 航・瀬尾美紀子・植阪友理 (2007). 「数学の学力・学習力アセスメントCOMPASS の開発—第2版の作成, 実施, 結果と教育実践への利用—」, 『東京大学大学院教育学研究科21世紀COEプログラム「基礎学力育成システムの再構築」ワーキングペーパー Vol.26』, 1-29.
- 尾関直子・木村みどり・木村 隆 (2006). 「第8章 指導上の問題点と対処法」, 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 (編) 『言語学習とストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ—』, リーベル出版, 137-157.
- 尾関直子 (2006). 「はじめに」, 大学英語教育学会 (JACET) 学習ストラテジー研究会 (編), 『英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』, リーベル出版, 1-8.
- 尾関直子 (2010). 「第4章 学習ストラテジーとメタ認知」, 大学英語教育学会 (監), 『成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』, 大修館書店, 75-103.
- 尾関直子 (2019). 「『主体的・対話的で深い学び』を実現するメタ認知ストラテジー」, 『英語教育2019年6月号』, 大修館書店, 16-17.
- 香春知永 (2007). 「看護基礎教育における“学習スタイル”の概念分析」, 『武蔵野大学看護学部紀要』第1号, 81-88.
- 清川英男・濱岡美郎・鈴木純子 (2003). 「第8章 生徒に弱点を知らせたい」, 『英語教師のためのExcel活用術』, 大修館書店, 105-116.
- 串田聡司・岡 直樹 (2016). 「適切な学習方略の習得を目指した学習支援：外的リソースの活用を通して」, 『学校教育実践学研究第22巻』, 25-34.
- 島本たい子 (2004). 「第3章 語彙知識とその測定」, 門田修平 (編), 『英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習』, 松柏社, 31-62.
- 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一 (2009). 「第4章 学習方略とメタ認知」三宮真智子 (編), 『メタ認知学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房, 55-73.
- 竹内 理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて』, 松柏社.
- 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.
- 投野由紀夫 (2015). 『発信力をつける新しい英語語彙学習指導—プロセス可視化とチャンク学習—』, 三省堂.
- 中村嘉宏 (2011). 「語彙習得の諸相」, 佐賀大学文化教育学部研究論文第15巻, 第2号, 35-54.
- 西田寛子・久我直人 (2018). 「自己調整学習の理論に基づいた「生徒の自律的な学び」を生み出す英語科学習指導プログラムの開発とその効果」, 『日本教育工学会論文誌第42巻』, 第2号, 167-182.
- 藤井厚紀・石橋慶一 (2017). 「学修スタイルの多様性を考慮した授業デザイン：知識・技能の習得を目的とした科目への導入」, 『大学教育学会誌第39巻』, 85-94.
- 藤岡真由美・廣森友人 (2006). 「第4章 学習ストラテジーの指導に向けて」, 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 (編), 『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ—』, リーベル出版, 73-78.
- 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」, 『教育心理学研究第45巻』, 140-147.
- 前田啓朗・田頭憲二・三浦宏昭 (2003). 「高校生英語学習者の語彙学習方略使用と学習成果」, 『教育心理学研究第51巻』, 273-280.
- 水本 篤 (2017). 「語彙学習方略—理論と実践—」, 『KELES ジャーナル第2巻』, 44-49.
- 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, 689-700.
- 文部科学省 (2019). 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編』, 開隆堂.
- 大和隆介・峯石 緑・廣森友人 (2006). 「第6章 学習ストラテジーを指導する際の基本的考え方」, 大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 (編), 『言語学習と学習ストラテジー—自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ—』, リーベル出版, 102-112.