

日本人英語学習者における語彙学習方略の認知と使用の関係性 ——個人差要因を含めて——

The Relationship between Recognition and Use of Vocabulary
Learning Strategies in Japanese Learners of English:
Including Individual Difference Factors

熊谷允岐

Masaki KUMAGAI

キーワード

語彙学習方略、英単語集、英語教育、個人差要因習
vocabulary learning strategies, english wordbooks, english language education,
individual difference factors

Abstract: The purpose of this study was to analyze the vocabulary learning strategies (VLSs) of Japanese learners and the relationship of the VLSs to individual differences in anxiety, motivation, use of wordbooks (Tangoshu), and English proficiency. Specifically, with what VLSs are learners familiar and how are learners using them? In addition, what types of relationships can be found between VLSs and individual difference factors? The study also focused on the following: which VLSs are familiar to and frequently used by learners, unfamiliar and rarely used, familiar but rarely used, and unfamiliar but used? Suggestions from the study were indicated from two viewpoints: those of teachers and those of learners. First, teachers should actively teach strategies that are unfamiliar to learners or those that are not frequently used. Some strategies are not easily learned by students by themselves, thus instructors are very important. In particular, it is desirable to make students aware of the value and effectiveness of the strategies before giving them guidance. Second, it is important for learners to think about what strategies they are using and whether or not they are effective in learning vocabulary. In other words, it is important that they be aware that using strategies that are not appropriate for their level is unlikely to improve their English proficiency.

1. はじめに

1.1. 研究背景

語彙学習の重要性はかねてより指摘されており（たとえば、Wilkins, 1972；Meara, 1980）、同時にその習得の困難さも指摘されてきた（たとえば、Gass, Behney & Plonsky, 2013）。そのようななかで英語学習者は、教室外においても語彙の学習に努めているのが現状である（黒川・池田, 2016；Klapper, 2008）。おのおのの生徒がいつも教員とともに学習を行えるわけではない（Oxford, 1990）ことを勘案すれば、学習者は自律的に語彙学習を行う必要性が出てくる。そこで重要となってくるのが、語彙学習方略（Vocabulary Learning Strategies; 以下、VLSs）である。VLSsは語彙学習をより効果的に進めるために使用される（Schmitt, 1997）。平野・堀田（2014）によれば、自律性の高い学習者がより効果的に語彙を習得すると述べ、VLSs研究における究極の目的はそのような自律的な学習者の育成だとしている。つまり、VLSsは学習者の自律性の向上および語彙の効果的な習得のためには必要不可欠なものであり、教室外で語彙学習に励む上においても、重要な役割を担っているといっていよう。また、Ellis（1994）によれば、学習方略は言語熟達度や個人差要因、すなわち不安や動機づけなどとも密接な関連性を有しているという。VLSsは一般的な学習方略から派生したものであると考えれば、VLSsも同様に、言語熟達度や個人差要因と相互に影響し合うと考えるのが妥当であろう。

1.2. 研究目的

本研究の目的は、日本人英語学習者の語彙学習方略（VLSs）の分析と、VLSsと学習者のもつ特性との関係性を明らかにすることである。具体的には、学習者はどのようなVLSsを意識的、あるいは無意識的に用いているのか、そして彼らの英語熟達度、語彙学習に対する動機づけや不安を含む個人差要因が、VLSsの使用とどのように関連しているのかを分析し、教師と学習者の2つの視点から今後の課題を示唆することとしたい¹。

1.3. 本研究における用語の定義

本論文におけるVLSsとは、Nation（2013）が提案した以下の条件に沿うものとする。

- ・ 選択がともなう。言い換えれば、方略にはいくつかの選択肢が存在する。
- ・ 方略を学ぶためにはいくつかの段階が存在するため複雑である。
- ・ 訓練を通して方略の知識と恩恵を習得する。
- ・ 語彙学習と語彙使用の効率性と有効性を高める。（Nation, 2013, p. 326：筆者訳）

2. 先行研究

2.1. 学習方略と熟達度の関係性

Oxford（1990）は一般的な学習方略を「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、かつ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動」（p. 8：宍戸・伴訳）だと定義した。Schmitt（1997）はこのOxford（1990）の研究にもとづき、VLSsを体系的に分類したことでもっともよく知られる人物である。VLSsを効果的な方略

とそうでない方略に分けることは容易ではなく (Anderson, 2005)、また誰にとっても効果的な唯一のVLSなど存在はしない (Folse, 2004)。ゆえに理想的には、学習者はおのこの適性や習熟度、あるいは状況に応じて、異なる方略を柔軟に用いる必要がある (廣森, 2015; Zhi-liang, 2010)。一方で、方略と学習者の英語熟達度の関係はしばしば明らかとされており、多くの研究では熟達度の高い学習者が、熟達度の低い学習者よりも幅広い学習方略をより頻繁に使用することを報告している (たとえば、Ahmed, 1989; Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Lawson & Hogben, 1996; 前田・田頭・三浦, 2003; 水本, 2006; 川, 2013; 豊田・森本, 2000; Yongqi, 1994)。Nation (2013) は、VLSsの使用に成功している学習者には3つの重要な要因、すなわち多くの、さまざまな方略を幅広く、頻繁に使うことが含まれるとして、上記研究の結果を概括している。

また、熟達度の高い学習者は自律的な学習に秀でている可能性が高い。Sanaoui (1995) は学習者のあいだに、構造化されたアプローチと構造化されていないアプローチという2つの異なるアプローチが存在することを見出した。構造化されたアプローチを使用する学習者は、定期的な学習の機会を自ら組み立てながら、自律的に語彙学習に従事したという。自身の語彙学習を記録し、リストやノートを用いながら定期的に復習も行っており、そのような様子は教室の内外でみられたという。一方で、構造化されていないアプローチを使用する学習者は、一貫性のない学習態度を示し、構造化されたアプローチを使用する学習者のような計画性も希薄だった。この構造化されたアプローチは、Schmitt (2000) が示すメタ認知方略の説明²とおおよそ一致する。メタ認知方略は、学習者の自律性や言語熟達度につながるものが報告されている (Cohen, 2011; 水本, 2006; 竹内, 2003)。Sanaouiの研究では、熟達度の高さにかかわらず構造化されたアプローチを使用する学習者が見出されたが、Nation (2013) も述べるとおり、構造化されたアプローチを使用する学習者はそうでない学習者よりも、より語彙習得が進む可能性が期待されることは、上記の先行研究からも明らかであろう。

方略と学習者の関係性でしばしば議論されているものには、方略に対する意識の有無もあげられる。Ellis (1994) によれば、学習者は通常、意識的に方略を使用しており、どのような方略を用いているのかを聞かれた場合、自身で明らかにできるという。Hummel (2014) は、Ellisの意見は学習者自身が用いる、あるいは用いない方略を必然的に意識できているどうかという命題を含んでいると解釈した。それをふまえ、Hummelは方略にかかわるいくつかの意識が、通常それらの使用と結びつくものであると結論を下した。一方で、小島 (2010) は学習者が意識的にも無意識的にも学習方略を用いていると主張した。「意識的」とは何かについて、厳密に定義されたことはほとんどなく (Griffiths, 2018)、「意識的」ということばにはさまざまな意味がある (Schmidt, 1990) ともいわれている。じっさい、意識と無意識の境界があいまいであることは明らかで、これらの概念は二項対立という側面よりも、いわば連続体としてとらえられるべきだろう。ただ、(無)意識的に方略を用いるということが「ある方略を方略だと意識して使用している否か」を意味している点は、先行研究の主張からも明らかである。方略を意識するとは、その方略に対して一定のなじみがあることを同時に意味するといえる。すなわち、ある方略について見聞きしたこと (なじみ) があれば、その方略は意識化されることにつながると考えられる。反していえば、ある方略について見聞きしたことがなければ、その方略が方略として意識化されることはないと考えてよいだろう。

2.2. 学習方略と情意要因の関係性

情意要因とは学習者のもつ動機づけや不安のことをさし、Ellis (1994) が述べる個人差要因の枠組みに含まれるものである。Ellisも指摘するとおり、情意要因は前小節で述べた学習方略や言語熟達度と密接な連関をもつ要素である。したがって本小節では、学習者の言語習得を促進するうえで重要だとされる、動機づけと不安について概観するとともに、それらと学習方略との関連性について述べていく。

第一に動機づけであるが、Ellis (1994) も述べるとおり、動機づけは第二言語学習に影響を与えるたいせつな要素のひとつである。動機づけが高い学習者ほど、言語熟達度に正の影響を与える可能性が高まることは周知の事実であろうが、動機づけにかかわる理論は多様である。従来は、動機づけを静的なものにとらえた研究が多かったが、その点を批判的にとらえ、新たに提唱されたもののひとつが、Dörnyei (2001) の「過程志向アプローチ」である。過程志向アプローチとは、学習者の動機づけを動的なものとし、「選択動機づけ」、「実行動機づけ」、そして「動機づけを高める追観」の3つの段階に分けて説明をしている。選択動機づけとは、とり組むべき課題や目標の選択にかかわるもので、実行動機づけとは目標に到達するまでのあいだにとる行動を積極的に推進し、保護する役割を担う。動機づけを高める追観とは、これまでの学習経過を回顧的に評価することに関連している。このように、3つの段階における動機づけの機能には違いがあり、さらに、動機づけにつながるおもな要因も、各段階で異なると述べられている。これら3つの段階は円環的に機能し、学習者の言語熟達度に影響を与えると考えられるが、学習者によってはある段階における動機づけが不十分な結果、第一段階に戻る場合もあるという。「過程志向アプローチ」はもともと、教室で第二言語を学ぶうえで生じる動機づけのプロセスをモデル化したものである。しかし、動機づけを流動的なものととらえ、複数の段階が存在するという枠組み自体は、教室のみならず、教室外における言語学習にも対応するものだといえるだろう。また、Tseng and Schmitt (2008) も指摘するとおり、動機づけを動的な視点からとらえることは、とくに語彙学習において重要である。なぜなら、語彙学習とは語彙項目を受動的に学ぶだけでなく、各語彙項目についての知識を十分に深め、さまざまな文脈で適切に使用できるように学ぶために、多くの時間を割かねばならないからである。長期にわたる学習において、学習者の語彙学習に対する動機づけは、流動的に変化する可能性が高いと考えてよい。

第二に学習不安であるが、従来、言語学習における負の側面であると考えられているのが通例であった(たとえば、Bailey, Onwuegbuzie & Daley, 2000 ; Gardner & MacIntyre, 1993 ; Gregersen, 2003 ; Horwitz, 2000 ; MacIntyre, 1995 ; MacIntyre & Gardner, 1991)。一方で、不安が言語学習に有益な影響を及ぼすこともしばしば報告されている(たとえば、Csikszentmihalyi, 1975 ; Eysenck, 1979 ; Gass et al., 2013 ; Kleinmann, 1977 ; Lightbown & Spada, 2013 ; Llinás & Garau, 2009 ; MacIntyre & Dewaele, 2014 ; Mahmood & Iqbal, 2010 ; Scovel, 1978 ; Spielman & Radnofsky, 2001 ; Young, 1992)。このような論争のなかで一部の研究者は、不安とは学習者の成績に曲線的な影響を与えるため、不安が高過ぎたり低過ぎたりすると、学習の成功が妨げられると主張した(Brown, 2014 ; Gregersen & Horwitz, 2002 ; Hewitt & Stephenson, 2012)。これは言い換えると、学習者の不安レベルが中程度であれば、学習者の動機づけを高め、言語学習を促進させる可能性がうまれることを意味している。不安と動機づけは密接に関連しており、連続的なものとして考えられている(林ほか, 2006)。つまり、不安によって喚起される動機づけが、不安のレベルを中程度に調整するという相互補完的な関係性がみえてくるのである。事実、Gardner, Symthe and Brunet (1977) は、動機づけ

が学習者の不安を軽減するのに重要な役割を果たしていることを証明した。

第三に動機づけや不安と、学習方略との関係性であるが、これらは互いに密接な関連性を有していることが先行研究で明らかとなっている。たとえば、Oxford and Nyikos (1989)は動機づけの高い学習者ほど、より幅広い学習方略を用いることを報告している。Kondo (1997)によれば、テストに対する不安が強い学習者は、そうでない学習者より多くの方略を用いるという。後者の研究結果においては、先で述べた、動機づけと不安における相互補完的な作用が働いていると考えてよいだろう。不安があまりにも高過ぎれば、方略を用いることさえも諦めてしまうかもしれない。しかし、動機づけがある一定まで不安を調整することで、積極的な方略使用につながっていると考えられる。

2.3. リサーチ・クエスチョン

これまでに見てきたとおり、方略の使用と個人差要因の関係性は比較的盛んに研究されてきた。しかし、それらは方略の使用と熟達度、方略の使用と動機づけ、といったように、それぞれの個人差要因を独立させたかたちで調査が行われているというのが管見である。だが、先にも述べたとおり、熟達度や動機づけ、不安は相互に関連するものであり、方略の使用との関連性を調査するうえでは、それらをふまえて行う必要があるのはいうまでもない。また、方略の(無)意識的な使用について、それらがどのような方略にみられるのか否かについても、かねて議論されることが少なかったようである。したがって、本研究では以下の研究課題を設定した：

- RQ1：学習者はどのようなVLSsにどれほどのなじみがあり、それらを使用しているのか。また、それらと学習者の個人差要因にはどのような関係を見出すことができるか。
- RQ2：学習者にとってなじみがあり頻繁に用いるVLSs、なじみがなくかつほとんど用いないVLSs、なじみがあるにもかかわらず用いないVLSs、なじみがないにもかかわらず用いているVLSsにはそれぞれどのようなものがあるか。

前述のとおり、「なじみ」とは、「意識」と密接に関連する概念として、本研究ではとり扱う。ある方略について見聞きしたこと(なじみ)があるということは、その方略が意識化されていることを意味し、逆もまた然りである。すなわち、なじみがあるVLSsとは、学習者自身が語彙学習に用いるテクニックだと意識している方略群をさし、なじみがないVLSsとは、学習者自身が語彙学習に用いるテクニックだと意識していない方略群を意味する。本研究では前者を「意識化されたVLSs」、後者を「意識化されていないVLSs」だと考え、調査を進めることとした。

本調査における個人差要因とは、語彙学習における動機づけ、不安、そして英単語集に対する関わり度をさす。「英単語集に対する関わり度」とは、学習者が単語集に対してどれだけ積極的に取り組んでいるかをあらゆる尺度として設定した。先のとおり、日本人英語学習者は教室外でも語彙の学習に努めているのが現状であるが、その際に用いられるのが、いわゆる英単語集だと考えられる。「単語集は、今や、英語学習に欠くことのできない副教材」(石川、1998, p. 16)であるという文言からも、日本人の多くは単語集を用いて語彙学習に励んでいることが理解できよう。このような傾向は現在もつづいていると考え、個人差要因の一つとして分析対象とすることとした。

3. 研究方法

3.1. 参加者

参加者は東京の私立大学に通う学生 156 名で、所属学部異なる大学一年生（男性：50 名、女性 106 名）から構成されている。参加者は大学内の複数のクラスから集められたため、英語の熟達度は初中級から中上級程度の混合である。参加者は全員、日本における一般の高校を卒業しており、6 年間継続して英語を学んでいる。

3.2. アンケート

アンケートは 72 項目あり、大きく 2 つのセクションからなる。セクション 1 は VLSs (52 項目) と高校 3 年時に使用した単語集 (1 項目)、セクション 2 は一般的な語彙学習にかかわる質問 (19 項目) から構成されている。セクション 1 における VLSs の項目は、おもに既存の研究 (Nakamura, 2002 ; Gu & Johnson, 1996 ; Schmitt, 1997) に基づいて作成したが、重複する VLSs は 1 つの項目にまとめ、日本語に翻訳した。また、語彙学習の現在の傾向を考慮し、新たに VLSs を追加した (たとえば、携帯電話のアプリを使って語彙を学習するなど)。セクション 1 では 1 つの VLS 項目に対して 2 種類の尺度を設定した。1 つ目の尺度では、参加者が高校 3 年生時においてなじみのあった VLSs を測定し、2 つ目の尺度では、参加者が同時期に実際に使用していた VLSs を測定した。セクション 1 では両尺度に対して 4 件法を採用したが、1 項目のみ、高校 3 年時に使用していた単語集の名称を自由記述式で別に回答を求めた。セクション 2 では、語彙学習にかかわる経験 (5 項目)、単語集にかかわる経験 (12 項目)、単語集に対するニーズ (1 項目) を設定した。おもに 4 件法を採用したが、いくつかの項目は複数選択式、あるいは二者択一式とした。語彙学習にかかわる経験を尋ねる項目では、学習者の動機づけと不安にかかわる質問を設定した。前者では、中学生時、高校生時、そして大学生時 (現在) における語彙学習に対する動機づけの高さを調べた。Dörnyei (2001) のように、動機づけを動的にとらえるならば、参加者における現在の動機づけの高さを測るだけでは、各学習者が動機づけをどのように変化させる傾向にあるのかが見えてこない。言い換えると、現時点では同じくらいの高さの動機づけを有していたとしても、そこに至るまでの推移は各学習者において差があると本研究者は考え、長期的な視点から動機づけにかかわる項目を設定した。一方で後者、すなわち不安に関する項目は、動機づけの項目のように時間軸を明確に設定せず、語彙学習に対する一般的な不安を尋ねることとした。不安は概して静的な不安 (性格上、一定の高さを維持しうる不安) と動的な不安 (状況によって変化する不安) に大別され (Scovel, 1978)、それらは本来複雑に絡み合っている (Ellis, 1994)。本研究では上記の考え方を一括して、一般的な語彙学習に対して不安を感じやすい学習者か否かを測るための項目をいくつか設置した。英単語集に対する関わり度については、単語集に関わる経験を尋ねる項目として設置されている。アンケートの最後では、参加者が大学入学時に受けた TOEIC IP テストのスコアを尋ねた。今回は紙幅の都合上、セクション 2 におけるいくつかの質問項目は除いたうえでの調査報告とする点をあらかじめ諒解いただきたい。

3.3. 分析方法

3.2 で述べたように、アンケートは 2 つのセクションから構成されている。セクション 1 では、参加者にどの VLSs についてどれだけのなじみがあったか (意識率)、あるいはどれだけ実際に使用したことがあるか (使用率) を尋ねた。収集したデータはクラスター分析を用いて分類を試み

た。このほか、分類したクラスターを語彙学習の動機づけ、語彙学習不安、単語集に対する関わり度、および学習者の英語熟達度（アンケートにおけるセクション2の項目）の観点から相互に比較した。抽出されたクラスターは以上4つの観点をふまえ、一元配置の分散分析を用いて統計的に比較を行った。有意差が認められた際には、事後検定としてテューキー法の多重比較も同時に試みた。

それぞれのVLSsに対する意識率と、実際の使用率に差がある場合、たとえば前者が後者を上回っている方略の場合は、それが学習者にとってなじみがある方略である一方で、あまり使用されていないことを示すといえる。逆に後者が前者を上回っている方略の場合、それは学習者にとってなじみがないにもかかわらず、頻繁に用いられているということになる。言い換えれば、そのような方略は学習者に方略だと意識されずに用いられていることになるだろう。この2つの比率の差は、各VLSsの項目における意識率から実際の使用率を差し引くことによって計算される。2つの割合の比較によっては、なじみもありよく使われるVLSsや、なじみがなく実際にあまり使われないVLSsを見出すことが可能である。

4. 調査結果

4.1. アンケート結果

4.1.1. クラスター分析

RQ1の目的は、学習者が各VLSsに対してどの程度のなじみがあり、どの程度それらを実際に使用しているのか、そして各学習者にはどのような個人差要因がみられるかを調査することであった。分析の結果、アンケート回答者は4つのクラスターに分類された。図1は各クラスターの参加者におけるVLSsに対する意識率と使用率を示している。

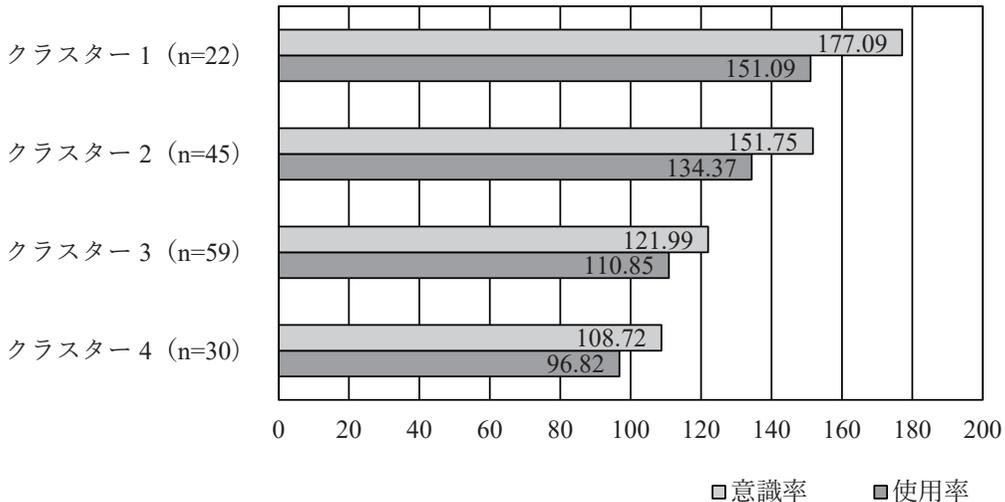


図1. 各クラスターにおけるVLSsの意識率および使用率 (N=156)

つぎに、各クラスターにおける意識率と使用率のあいだに有意差が存在するかどうかを確認するため、対応のある t 検定を行った。 t 検定の結果、全クラスターにおいて、意識率と使用率のあいだには有意差がみられた：クラスター1 ($t=5.24, df=21, p<.001$)；クラスター2 ($t=7.35, df=44, p<.001$)；クラスター3 ($t=6.35, df=59, p<.001$)；クラスター4 ($t=6.73, df=28, p<.001$)。

つづけて、4つのクラスター間において意識率と使用率、それぞれのあいだに有意差がみられるかどうかを確認するため、一元配置の分散分析を行った。その結果、クラスター1 ($M=177.09, SD=12.82$)、クラスター2 ($M=151.75, SD=7.66$)、クラスター3 ($M=128.63, SD=108.72$)、およびクラスター4 ($M=108.72, SD=8.23$) のあいだでVLSsの意識率に有意差がみられた： $F(243.82)=3.00, p<.001$ 。そこで事後分析を行ったところ、すべてのクラスター間において互いに有意差がみられた ($p<.001$)。同様に、クラスター1 ($M=151.09, SD=19.53$)、クラスター2 ($M=134.37, SD=12.36$)、クラスター3 ($M=117.86, SD=8.46$)、およびクラスター4 ($M=96.82, SD=7.82$) のあいだにおける、VLSsの使用率にも有意差がみられた： $F(109.31)=3.00, p<.001$ 。事後分析によると、こちらもすべてのクラスターは互いに有意に異なっていた ($p<.001$)。以上の結果から、すべてのクラスター間におけるVLSsの意識率と使用率には差があることが実証された。

4.1.2. 参加者と個人差要因の関係性

一元配置の分散分析および多重比較を行い、学習者の動機づけ、不安、単語集の関わり度、および学習者の英語熟達度の4因子のあいだにそれぞれ有意差があるかどうかを調べた。以下図2は、中学生から現在までの語彙学習に対する学習者のモチベーションの推移を示している。

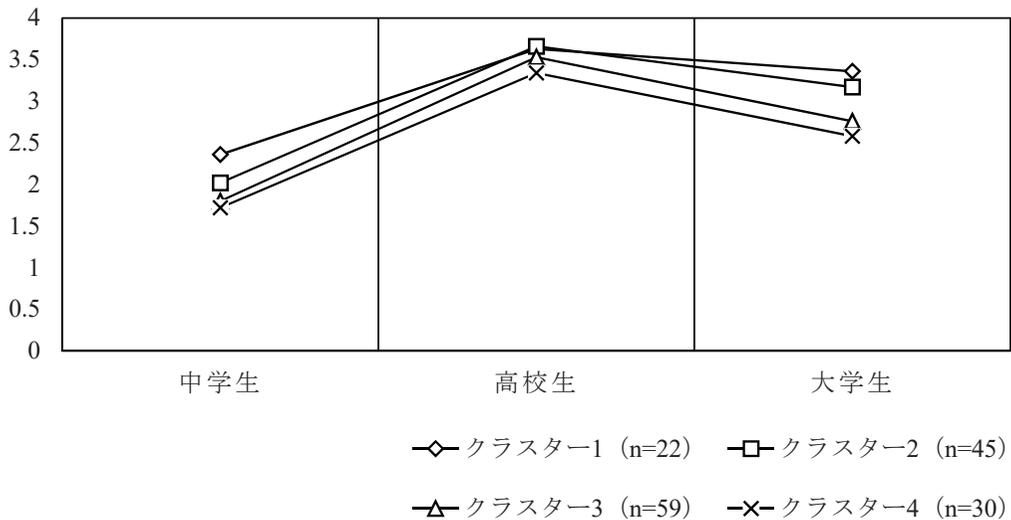


図2. 中学生時から現在までの語彙学習に対する動機づけの推移 (N=156)

第一に、語彙学習に対する学習者の動機づけに注目すると、中学生時と高校生時のあいだにおいては有意差がみられなかった。しかし、学習者が大学生になると、クラスター1 ($M=3.36, SD=.78$)、クラスター2 ($M=3.17, SD=.74$)、クラスター3 ($M=2.76, SD=.96$)、およびクラスター4 ($M=2.58, SD=.90$) のあいだで有意差が認められた： $F(5.23)=3.00, p<.01$ 。その後の多重比

較では、クラスター1がクラスター3および4よりも語彙学習に対して有意に高い動機づけを有していることがわかった ($p < .05$)。加えて、クラスター2はクラスター4よりも有意に高い動機づけを有していた ($p < .05$)。

第二に、語彙学習に対する学習者の不安に注目すると、クラスター1 ($M=7.22, SD=1.06$)、クラスター2 ($M=6.66, SD=1.53$)、クラスター3 ($M=6.35, SD=1.47$) およびクラスター4 ($M=5.34, SD=1.54$) のあいだで有意差がみられた： $F(7.96) = 3.00, p < .001$ 。多重比較によると、クラスター1はクラスター4に比べて語彙学習に対する不安が有意に高かった ($p < .001$)。同様に、クラスター2はクラスター4よりも有意に高い不安を示し ($p < .001$)、クラスター3はクラスター4よりも有意に高い不安を示した ($p < .05$)。

第三に、単語集の関わり度に注目すると、クラスター1 ($M=22.50, SD=3.51$)、クラスター2 ($M=22.2, SD=2.94$)、クラスター3 ($M=21.15, SD=3.55$)、およびクラスター4 ($M=18.79, SD=4.49$) のあいだで有意差がみられた： $F(6.64) = 3.00, p < .001$ 。その後の多重比較では、クラスター4がほかのクラスターに比べて単語集に対する関わり度が低いことがわかった：クラスター1 ($p < .01$)；クラスター2 ($p < .001$)；クラスター3 ($p < .05$)。一方で、学習者の英語習熟度に注目すると、クラスター1 ($M=490.22, SD=71.05$)、クラスター2 ($M=485.53, SD=69.68$)、クラスター3 ($M=490.83, SD=84.44$)、およびクラスター4 ($M=495.00, SD=89.56$) のあいだにおいて、有意差は認められなかった： $F(.087) = 3.00, p > .05$ 。

4.1.3. RQ2に関する調査結果

本研究では、以下の4点：

- ・学習者になじみがあり、頻繁に使用しているVLSs
- ・学習者になじみがなく、かつあまり使用していないVLSs
- ・学習者になじみがあるにもかかわらず、あまり使用していないVLSs
- ・学習者になじみがないにもかかわらず、比較的を使用しているVLSs

を調査した。以下の表1から表4は以上の調査結果を示している。

表1では、学習者にとってなじみがあり、かつ頻繁に使用するVLSsが示されている。言い換えると、これらは学習者によって意識的に使用される方略群のなかで、最たるものであると判断できよう。ただし、これら方略がはたして効果的に使用されているかという点は、また別の問題であり、その点は次節で考察したい。

表1. なじみがあり、かつ頻繁に使用しているVLSsの内訳

順位	方略番号	方略	合計
1st	Strategy 3	文脈からの推測	1079
2nd	Strategy 40	わからなかった語彙の復習	1062
3rd	Strategy 1	英和辞典の使用	1054
4th	Strategy 52	間隔を空けて繰り返して覚える	1039
5th	Strategy 11	品詞を表す部分を覚える	1002

筆者作成。注：合計＝VLSsの意識率と使用率の合計。

方略番号＝アンケート（セクション1）に割り当てられた項目番号。

表2では、学習者にとってなじみがなく、かつあまり使用もされていないVLSsが示されている。言い換えれば、これらは学習者にとって方略だという意識が希薄で、使用もあまりされていない方略群だと考えられる。この表に掲げられた方略で特徴的なのは、認知的負荷が高い点である。言い換えれば、方略群の多くはその使用過程において、学習者自身の脳内で処理される要素が多いといえるだろう。

表2. なじみがなくあまり使用もしていないVLSsの内訳

順位	方略番号	方略	合計
1st	Strategy 20	語の形からイメージを思い浮かべて単語を覚える	419
2nd	Strategy 19	意味地図を用いる	477
3rd	Strategy 47	新しく学習した単語を空想した場面で使ってみる	537
4th	Strategy 15	語の意味と身体感覚を結びつける	538
5th	Strategy 23	複数の単語を結びつけてイメージを作る	541

筆者作成。注：合計＝VLSsの意識率と使用率の合計。

表3では、学習者にとってなじみがあるにもかかわらず、あまり使用もされていないVLSsが示されている。言い換えれば、これらは学習者によって方略だと意識されているにもかかわらず、積極的に選択されない方略群だと考えられる。なぜこれらの方略が学習者に使用されないのかという疑問については、次節で考察をつづけていく。

表3. なじみがあるにも関わらずあまり使用していないVLSsの内訳

順位	方略番号	方略	差
1st	Strategy 37	フラッシュカードの使用	169
2nd	Strategy 2	英英辞典の使用	142
3rd	Strategy 30	CDやダウンロード音声 を聞く	135
4th	Strategy 17	付箋に単語を書いて壁などに貼って覚える	115
5th	Strategy 51	英語の映画やニュースを通して覚える	101

筆者作成。注：差＝VLSsの意識率から使用率を差し引いた数値。

表4では、学習者にとってなじみがないにもかかわらず、比較的使用がされているVLSsが示されている。言い換えれば、これらは学習者にとって方略だという意識が希薄にもかかわらず、比較的使用がされている方略群だといえるだろう。従来の研究の多くでは、方略は通常、意識的に用いられるものだとされていたが、本研究ではあらためて、半ば無意識下においても方略が使用される可能性が示唆されたといえるだろう。

表4. なじみがないにもかかわらず比較的を使用しているVLSs

順位	方略番号	方略	差
1st	Strategy 22	語の意味のイメージを思い浮かべながら覚える	-23
2nd	Strategy 7	カタカナ語と結びつけて覚える	-20
3rd	Strategy 41	未知の単語は無視したり後回しにする	-14
4th	Strategy 29	本当の発音は無視して覚えやすい発音で覚える	-13
5th	Strategy 44	覚えにくい単語を集中的に覚える	-6

筆者作成. 注: 差=VLSsの意識率から使用率を差し引いた数値.

5. 考察

5.1. 各クラスターの定義

本研究は、多様な観点から学習者の特徴を示した。4つのクラスターをVLSsの意識率と使用率に従って比較した。さらに動機づけ、不安、単語集への関わり度、および英語熟達度にもとづいてクラスターを統計的に比較し、4つのクラスター間の違いを明らかとした。ここでは各クラスターの特性をより詳細に調べるため、単語集への関わり度に関するアンケート項目に、細かく焦点を当てた。以下の表5は調査項目の平均値である。表5における網掛け部分は、4つのクラスターに分布した学習者についての新しい特徴を示しうる数値といえる。これら数値も考慮に入れたうえで各クラスターの特徴を表6にまとめた。

表5. クラスター間における単語集の有効的な活用に関するアンケート項目の平均値

項目	クラスター番号および平均値				
	1 (n=22)	2 (n=45)	3 (n=59)	4 (n=30)	
一冊の単語集を少なくとも一周以上は繰り返し勉強した	3.54	3.8	3.63	3.24	
自分で情報を書き込むなどの工夫をした	3.31	3.17	3	2.44	
付属のチェックシート（赤シートなど）を積極的に利用した	3.63	3.71	3.43	2.93	
日常生活の「すきま」の時間に利用するよう心がけていた	3.63	3.44	3.38	2.93	
テストや問題集で間違ったり、わからない単語があったら、単語集を開いて印や色をつけていた	3.54	3.35	3.13	2.48	
基本的に見出し語の訳語を確認するだけでどんどん先に進んでいた	2.27	2.26	2.25	2.34	
はしがき（始めに載っている使い方や学習法のページ）を読んでから単語集を使っていた	2.54	2.51	2.31	2.37	
筆者作成.	合計	22.5	22.2	21.15	18.79

表6. 各クラスターにおける学習者の定義

クラスター	定義
1	さまざまなVLSsをもっとも意識し使用していた学習者。語彙学習に対する動機づけと不安は、他のどのクラスターよりも高い。単語集へのかかわり度も全体的に高い傾向がある。
2	比較的多くのVLSsを意識し、使用した学習者。語彙を学ぶ意欲と不安はやや高い。とくに単語集一冊を繰り返して学ぶ傾向が強い。また、単語を覚えるのに積極的に赤シートを使う傾向がある。
3	相対的にVLSsの意識率と使用率が低かった学習者。語彙学習に対する意欲や不安も、クラスター1やクラスター2に比べて低い。単語集で語彙を覚え始める前に、本の活用法を読まずに進める傾向がある。
4	VLSsの意識率と使用率をもっとも低かった学習者。語彙学習の動機づけと不安も4つのクラスターの中でもっとも低い。単語集の有効的な活用率をもっとも低い傾向を示した。とくに、単語集の見出し語の日本語訳のみを記憶する傾向がある。

筆者作成。

5.2. 個人差要因の関係性 (RQ1)

5.2.1. 全体的特徴

RQ1では語彙学習にかかわる個人差要因4因子と、語彙学習方略の意識率および使用率との関係性を明らかにした。83頁の図1では、VLSsの意識率が高いほどVLSsの使用率も高くなることを示した。VLSsの意識率と使用率に関して、クラスター1と4とのあいだにはかなりの差がある。また、語彙学習に対する現在の動機づけを比較すると、クラスター1の学習者はクラスター3および4の学習者よりも語彙学習に対する動機づけが高いことがわかる。クラスター1における方略の使用率と語彙学習の動機づけがクラスター4のそれらより高いことから、動機づけの高い学習者はより多くのVLSsを利用していることが示唆されよう：クラスター1（動機づけ $M=3.36$ ；使用率 $M=151.09$ ）、クラスター2（動機づけ $M=3.17$ ；使用率 $M=134.37$ ）、クラスター3（動機づけ $M=2.76$ ；使用率 $M=110.85$ ）、およびクラスター4（動機づけ $M=2.58$ ；使用率 $M=96.82$ ）。本研究の結果は、より高いレベルの動機づけが学習者のVLSsの使用率を増加させることを示しているともいえる、Oxford and Nyikos (1989)の指摘とも一致する。全クラスターの学習者は、中学生と高校生の時点においてほぼ同じ動機づけの高さを示していたが、これは学生が入学試験の準備をしていたためである可能性が高い。しかし、動機づけの差は、学習者が大学入学後にクラスター間で顕著になり始めた(84p、図2参照)。なぜこのような差が現れたかについてはのちに考察する。

第二に、語彙学習に対する不安の度合いを4つのクラスター間で比較すると、クラスター1、2、3がクラスター4よりも高いことがわかった。学習者の語彙学習に対する不安も、VLSsの使用率が増加するにつれて高まる傾向がみられた：クラスター1（不安 $M=7.22$ ；使用率 $M=151.09$ ）、クラスター2（不安 $M=6.66$ ；使用率 $M=134.37$ ）、クラスター3（不安 $M=6.35$ ；使用率 $M=110.85$ ）、およびクラスター4（不安 $M=5.34$ ；使用率 $M=96.82$ ）。不安の最大値が8.00であるので、すべてのクラスターが数値の上では比較的高いレベルの不安を示しているといえよう。Mahmood and Iqbal (2010)は、女性は男性よりも外国語学習に対して高い不安を示すと報告している。本研究における参加者の多くが女性（男性：50名；女性：106名）であったため、このような傾向が観察されたのだと推察される。このように、動機づけと不安の高さは4つのクラスターのあいだで同じ傾向を示しており、両者が高ければ高いほど、VLSsの使用が多くなると考えられる。以上をまとめると、動機づけや不安の高さ、VLSsの使用率とのあいだには相

互的な依存関係が認められ、動機づけと不安の高さのあいだにも強い関連性を有していることが改めて確認された。

第三に、本研究では学習者の単語集に対する関わり度についても調査した。この点も、動機づけや不安に関するものと同様の結果を示した。つまり、クラスター1の学習者はクラスター4の学習者よりも単語集の使用に創意工夫を加え、クラスター2と3の学習者もまた、クラスター4の学習者よりも熱心に単語集を利用していたのである。具体的には、単語集を何度も繰り返し利用したり、教材の使用法を注意深く読んでから語彙学習を開始したりしていた。はしがきには語彙をより効果的に学習するための情報が含まれていることが多く、学習者はまずその部分を入念に読むべきことが単語集の編纂者によって期待されている。しかし、単語集に対する関わり度が低かった学習者は、はしがきをあまり読まずに単語を学習していた。そこにはいわば、我流も含まれていると思われる。クラスター1、2、および3のあいだに統計的有意差はみられなかったが、クラスター1と4の比較から、VLSsを多く使う学習者は、単語集にもまた積極的な工夫を行うことが理解できる：クラスター1（関わり度 $M=22.50$ ；使用率 $M=151.09$ ）、クラスター2（関わり度 $M=22.2$ ；使用率 $M=134.37$ ）、クラスター3（関わり度 $M=21.15$ ；使用率 $M=110.85$ ）、およびクラスター4（関わり度 $M=18.79$ ；使用率 $M=96.82$ ）。以上をまとめれば、VLSsの使用率が高い学習者は、語彙学習に対する動機づけと不安が高く、同時に単語集に対する関わり度も高い傾向がみられるといえよう（図3）。

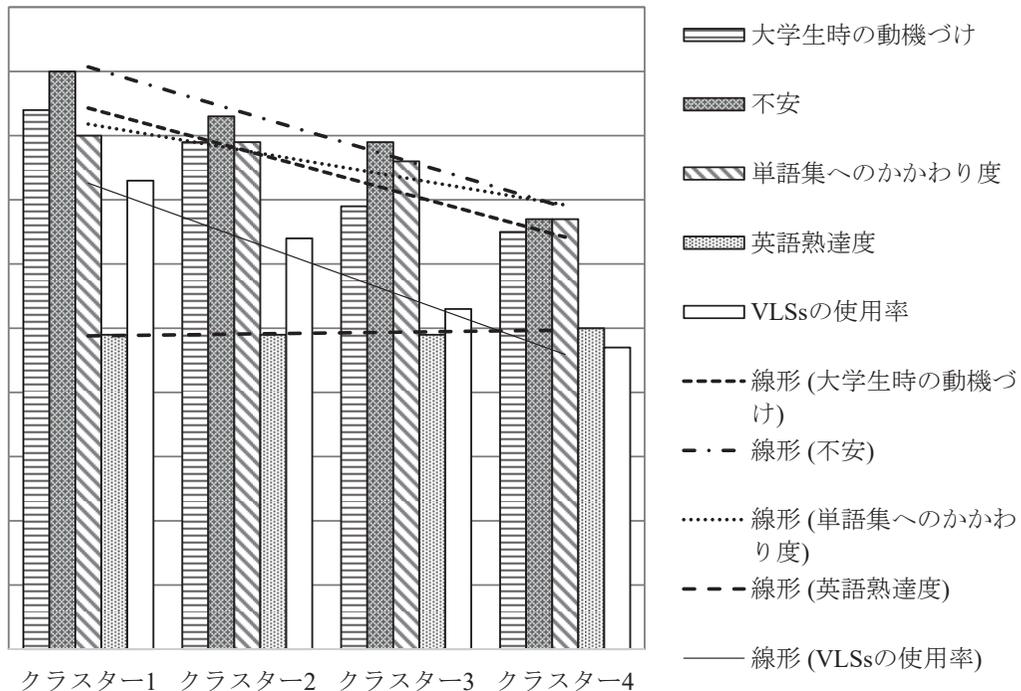


図3. クラスター間における個人差要因の数値傾向

5.2.2. 不安と動機づけ

先のとおり、先行研究では学習不安は言語学習に対して負の側面を有しているとの意見がある一方で、適度な不安は言語学習に有益な影響を及ぼす可能性も指摘されている。この点を考えると、クラスター1の学習者が語彙学習に対する動機づけを高く保っていたのは、クラスター1の学習者のもつ不安が、彼らにとって中程度のものであったからだと考えられる。一方で、クラスター4の学習者が抱えていた不安の高さは、動機づけに正の影響を与えるまでには至っていなかったのだと考えられる。

つぎに、強い不安で動機づけられた学習者がより多くのVLSsを使用する理由を考察したい。Oxford and Nyikos (1989)によれば、動機づけの高い学習者は、そうでない学習者よりも多くの方略を使う。Kondo (1997)は、テストに対する不安が強い学習者は、そうでない学習者よりも多くの方略を用いることを明らかにした。つまり、学習者は自身の不安に対処するため、それらを軽減するための方略を用いたのである。言い換えれば、学習者は自らの不安を中程度のレベルに調整する必要があったため、使用する方略の数を増やしたと考えられる。これらの研究結果を考慮すると、クラスター1におけるVLSsの使用率が、4つのクラスターのなかでもっとも高かったのは自然である。なぜならクラスター1の学習者は不安がもっとも高く、それを軽減する必要性が生じると考えられるからである。つまり、語彙学習に対する不安が、その不安を軽減するための動機づけ(たとえば、「私は語彙をもっと勉強しなければならない」という動機づけ)を高め、その結果としてVLSsの使用が増加したと推察される。逆をいえば、クラスター4がもつ語彙学習に対する不安の高さは、学習の動機づけやVLSsの使用率につながらなかったのだと思われる。

これまでの考察をもとに、先の疑問に立ち戻ってみる。なぜ学習者は高校を卒業したあとに動機づけの高さで違いが現れたのか。先のとおり、より不安の高い学習者は、同時に高い動機づけをもっている。これはすなわち、強い不安が語彙学習の動機づけにつながっているといえよう。ほとんどの学習者は中学生あるいは高校生のころ、試験に合格するために多くの語彙を熱心に勉強したに違いない。そのため、動機づけの高さに差はみられなかった。しかし大学に入学した1年生の何名かは、語彙を学ぶ明確な理由を見つけることができず、語彙学習に対する動機づけを失ってしまったのかもしれない。その例が、相対的に不安の低い学習者(クラスター4)である可能性を否定できない。逆に、相対的に不安の強い学習者(たとえば、クラスター1)は、その不安が糧となり、大学入学後も継続的に語彙を学ぼうという動機づけにつながっているのかもしれない。大学生にとって英語を学ぶ機会は多く、とくに1年生は必修として英語の授業に参加するのが通例である。このような授業では、課題、試験、討論、プレゼンテーションなどが英語で行われることもしばしばあるため、強い不安をもつ傾向のある学生は、否定的な評価を受けることへの恐怖、英語でコミュニケーションをとることへの不安、あるいはテストに対する不安もまた強く感じるがありえよう。このような環境もまた、学習者の動機づけ(語彙を熱心に勉強しつづけなければならない動機づけ)につながっている可能性があるだろう。

5.2.3. 単語集への関わり度

本研究において、単語集への関わり度とはすなわち、自身の単語集に対してどれだけ熱心にとり組んでいるか、あるいはどれだけ創意工夫を加えながら用いるかをあらわす指標である。前述のクラスター間の比較から、語彙学習に対する動機づけや不安が高い学習者ほど、単語集への関わり度もまた高まることが明らかとなったが、それは自然な流れといえる。なぜなら、動機づけ

が高いからこそ単語集を積極的に使用することにつながり、またある一定の不安を抱えているからこそ、自身で創意工夫を加えながら単語集を用いると考えられるからである。当然、この点においても動機づけと不安は独立したのではなく、相互に補完し合うことで単語集への関わり度へつながると推察される。そしてこの点は、強い不安や動機づけをもつ学習者がより多くの方略を使用する理由とも関連する。単語集に創意工夫を加える行動それ自体が、学習を行ううえでの方略だといえるし、はしがきを読む行為でさえ、自身の学習に対する動機づけを高めたり、不安を払拭したりするための一種の方略とみなすことが可能だからである。すなわち、より多くの方略を使用する学習者が、より教材にさまざまな工夫を凝らして語彙を学ぶことがあってもおかしくはないのである。

5.2.4. 英語熟達度

熟達した学習者は、より多くの学習方略をより頻繁に使用することが報告されている（たとえば、Ahmed, 1989；Gu & Johnson, 1996；Kojic-Sabo & Lightbown, 1999；前田・田頭・三浦, 2003；水本, 2006）。だが、本研究ではVLSsの使用率に大きな差のあるクラスター1と4のあいだにさえ、英語の熟達度には有意な差が認められず、全体として4つのクラスター間の英語習熟度はほぼ横ばいであった（89p, 図3）。この結果に関しては、2通りの解釈が可能である：(1) 多くのVLSsを使用しているが、それらを効果的、あるいは適切に使用することができていない；(2) 不安や動機づけが、学習者の英語熟達度に影響をあたえるほど機能していない。1つ目の解釈はO'Malley and Chamot (1993) と Sanaoui (1995) によって支持される。O'Malley and Chamot は、学習者はすでにいくつかの方略をもっているが、それらを効果的に使用できないことがあると主張しており、Sanaoui は、学習者が構造化されたアプローチをとらなければ、VLSsは学習者の英語熟達度に対し効果的な影響は及ぼさないと主張した。さらにVLSsのなかには、学習者のみでは効果的に扱うことが難しいものもある。本研究では学習者になじみがあり、頻繁に用いる方略のなかにおいて、文脈から未知語の意味を推測する方略と、英和辞書を使用する方略が含まれることを明らかにした。しかし、Lightbown and Spada (2013) に以下のような指摘がある。

新しい1語の意味を読書から推察するには他の語の95%以上を既に知っていないと難しいわけで、学習者は普通、単語の意味を意識する機会が何回もないと、その語を新しい文脈で思い出したり、会話やライティングで使ったりするまでには至らない (p. 64：白井・岡田訳)

この指摘は、本研究における何人の参加者が未知語の推測をうまく扱えているのかという問題にもつながる。さらに横川 (2002) は、この方略が熟達した学習者にもっとも適していることを指摘している。一方で今回の調査では、参加者のTOEIC IPスコアは250点から680点で、平均スコアは490点であることから、決して卓越した英語熟達度を有する学習者群ではないことがわかる。したがって学習者の多くは、たとえ頻繁に使用していたとしても、未知語の推測を効果的には使用できていなかったと考えることは可能である。中にはこの方略をうまく利用した者もいるに違いないが、学習者全体の平均値に影響を与えるほどではなかったのかもしれない。

本研究の参加者は、英和辞書の使用に対する意識率も高かった。英和辞書も当然、語彙を意図的に、あるいは偶発的に覚えるのに役立つことは疑いない。しかし、Neubach and Cohen

(1988)が指摘するように、辞書を効果的に用いるためには、同時に辞書を使うための技術もまた必要となってくる。Bensoussan (1983)も、辞書とは多様な単語の意味をすべて提示するため、学習者を混乱させる可能性があると警鐘を鳴らす。ゆえに、学習者が辞書を有効的に用いることができなければ、辞書から適切な意味を選択することが困難となる。参加者がどのように辞書を使用したかについては本研究の範囲外であるが、辞書の効果的な使用は、おそらく多くの人が考えているよりも難しいと見てよい。英和辞書は学習者がもっとも頻繁に使用する方略の一つであったため、頻繁に使用する方略がうまく機能しているか否かは、学習者の英語熟達度にも影響するだろう。学習者にとって扱いが難しい方略には、未知語を飛ばしたり、無視したりするものもあげられるが、この点についてはRQ2の結果とも関連しているため、次節で考察することとする。

不安や動機づけが学習者の英語熟達度に影響を与えるほど機能していないとする第2の解釈は、先行研究によってある程度支持されている。中程度の不安は、学習に対する動機づけを高める可能性がある。そして多くの場合、学習者は不安を適度なレベルにまで減らすため、より多くの方略を用いようとする(Kondo, 1999)。本研究の結果でも、より不安の高い学習者は語彙学習に対するより高い動機づけもっており、そのような学習者はより多くのVLSsを使用することを示した。一方で、英語の熟達度に関しては差がみられなかった。このことは、中程度の不安や高い動機づけが必ずしもすぐに学習者の熟達度にはつながらないことを示唆していると考えられる。たとえば、クラスター1の学習者は英語熟達度を高めるうえでの過渡期にあるとの解釈が可能となる。換言すれば、クラスター1の学習者は熟達度を向上させるための発達段階にあるということである。何度もいうように、動機づけと不安は密接に関連したものである。ここで重要なのが、前に述べたDörnyei (2001)の過程志向アプローチである。動機づけに流動的な変遷があると仮定すれば、動機づけに関連の深い学習不安にもまた、複数の段階が存在するととらえてよいだろう。つまり、動機づけや不安はいくつかの段階を経たうえで初めて、学習者の熟達度にも正の影響を与えるようになるのであろう。つまり、クラスター1には動機づけや不安が比較的高い学習者が集まっているものの、必ずしも全員が三つの段階を経ていたわけではなく、おのおのが別の段階にいる可能性が示唆されるのである。そのように考えると、各クラスターの英語熟達度の特段の差がうまれなかった点にもうなずける。ただし、クラスター1の学習者はほかのクラスター群に比べて、英語熟達度を向上させる潜在的な力をもっているというよい。なぜなら、彼らはほかのどのクラスターよりも語彙学習に対する動機づけが高い傾向を示し、より多様なVLSsも使用しているからで、また同時にそのような学習者は一般的に熟達度を向上させることが先行研究に支持されているからである。しかし、たとえ英語熟達度を向上させる潜在的な力をもっていたとしても、方略を効果的に利用しないかぎり、熟達度を向上させることは困難である点を忘れてはならない。

5.3. 語彙学習方略の認識と使用 (RQ2)

学習者にとってなじみがあり、かつ頻繁に使用するVLSsであっても、ある程度の熟達度がなければ効果的に使用できない方略が含まれていることは先に指摘したとおりである。よってここでは学習者になじみがなく、ゆえにあまり使用されないVLSsから考察を始めたい。表2 (86p)に当該のVLSsが列挙されているが、使用過程が具体的な方略が多く、自身になじみのある学習法と完全に合致しなかった可能性があることから、意識率・使用率ともに低い数値となった可能性はあるだろう。じっさい、当該の方略群には本研究者にとってもなじみの薄いものがある

含まれている（たとえば、Strategy15 & 20）。だが、Folse（2004）も述べるとおり、文化背景や教育背景によって、学習者のもつ方略は異なる。つまり、当該のVLSsが日本人英語学習者にとってなじみの薄い方略であったこともまた否定できない。たとえば、Strategy 19の意味地図であるが、日本で刊行されている語彙学習教材で採用しているものは少なく、むしろ海外で刊行されている教材でしばしば紹介されているというのが管見である。本研究のアンケートは海外の先行研究にもとづいている点もふまえると、当該の方略群には日本人英語学習者にはあまりなじみのないものが含まれている可能性は十分にあるといえる。今回の調査では、このような方略を実際に使用していた学習者も少数であったわけだが、そのことから教師はまず、これらVLSsの価値を学習者に認識させることが望ましい。用いるVLSsの種類とそれらの使用頻度が増えれば、語彙学習を成功させる鍵となりうる（Folse, 2004）からである。また、前述のとおり、当該の方略は認知負荷の高いものが多く含まれている。Craig and Lockhart（1972）は、認知負荷をかけて深い脳内処理を行うと、記憶保持が高まるという処理水準仮説を提唱したことで知られるが、それに照らし合わせると、上記の方略は、語彙を効果的かつ長期的に記憶する潜在性を有していることになるだろう。

つぎに、フラッシュカード、英英辞書、音声教材、付箋、および映画やニュースを通して英語の語彙を学ぶ方法であるが、これらはElgort（2011）、Milton（2009）、Nation（2013）および西澤（2016）などによって、その有効性が報告されている方略である。しかし、本研究では学習者にとってなじみのある方略であるにもかかわらず、あまり使用されないものとして抽出された。学習者がこれら方略を好んで使用しない理由のひとつとして、「学習コスト」が考えられる。一般に、学習者は負担の大きいVLSsは使用を避ける傾向にある（水本、2006；佐藤、1998；竹内、2001；2003）のだという。たとえば、フラッシュカードを使って語彙を学習する場合、まずカードを用意し、語彙に関する多くの情報を書き入れるところから始めなければならない。英英辞書は、とくに熟達度の低い学習者にとってはももとの語彙力が不足していることもあり、英和辞書よりも活用することが難しく、学習者が教材としては使用しない可能性がある。ゆえに学習者は、たとえ多くの教師や研究者がその方略が効果的であると信じていても、それらを使用することをしばしばためらってしまうのである。この場合、教師は学習者に方略の有効性と効果的な使用法をしっかりと理解させることが望ましい。学習者がそれらの有効性を理解すれば、使用へと結びつく可能性は少しでも高まると思われる。語彙学習を支援するための音声教材の使用も、さまざまな感覚器官を活用しながら語彙を学習するための効果的なツールの1つであるため、重要な方略といえるだろう。島田（2016）や竹岡（2016）も述べるとおり、単語集を使うのであればCDが付属したものか、無料の音声ファイルをダウンロードできるものを選択したほうがよいだろう。ただし、一部の音声教材は単語集とは別に販売されている場合や、たとえそうでなくとも、音声ファイルを再生機器に取り込むなどの手間を勘案すると、学習者にとっては負担がかかるという意味で、懸念材料となりかねないこともまた事実で、それが学習者の使用率低下へ結びつくことも否定できない。

今回の図表にはあげられていないが、語彙学習アプリの利用は、今後より活用が望まれる方略のひとつといえるだろう。阪上（2008）は2008年9月の時点で、3,000以上の英語学習アプリがすでにスマートフォンまたはタブレット向けに配信されていることを報告している。阪上（2011）は、タブレットまたはスマートフォン向けの語彙学習アプリは、将来的によりその数を増やすことを予測していた。本研究の集計によれば、アプリの使用は52のストラテジーのうち17番目の使用率で、きわめて多くの学習者がアプリを活用しているかといえば、必ずしもそう

ではない結果となった。単語集と互換性のあるアプリを使用することで、必然的に語彙学習の時間が増加するため、より多くの語彙を覚えることにつながることを見出した萱 (2016) の研究をふまえると、学習者が語彙学習アプリに興味をもっているのならば、教師はその使用を積極的に推奨すべきであり、興味がない学習者にも、その有効性を認識させる価値は十分にあるといっただろう。

本研究ではまた、いくつかのVLSsが学習者にとってなじみがないにもかかわらず、使用されていることを明らかにした。たとえば、未知語を飛ばしたり無視したりする方略は、その有効性を主張する研究者がいる (たとえば、Folse, 2004; Nation, 1990)。しかし望月・相澤・投野 (2003) によれば、この方略はかなり高度で、未熟な学習者にとってはどの単語を無視してよいものかを判別するのが困難であるという。本研究における参加者の英語熟達度を考慮するかぎり、なじみがないにもかかわらず使用しているということは、未知語を効果的に飛ばす方法を知らずに用いてしまっている可能性が高いといえる。この問題は先で述べた、学習者が使用するVLSsの数に関係なく、VLSsを効果的に活用できないかぎり、英語熟達度の向上にはつながらないという点と一致するものである。この問題を乗り越えるためには、教師は学習者に高頻度語と低頻度語を識別する方法を指導する必要があるかもしれない。たとえば、学習者が教科書にとり組む場合、低頻度語がどの単語であるかを学習者が読み始める前に教えれば、学習者は低頻度語を飛ばしながら効率的にとり組むことができるだろう。あるいは低頻度語の意味を脚注に記載しておけば、学習者は文章をより効果的に読み、理解することができる (Fraser, 1999; Horst, 2005; Watanabe, 1997; 吉井, 2009)。

カタカナ語を活用した方略は、借用語の音韻的知識を英単語と関連づけて覚える方法で、多くの研究で長年にわたって有効性が強調されてきたものである (たとえば、相澤, 2005; Cohen, 1990; 速川, 1973; 日野, 1993; 磯, 2010; 並松・樋口, 2002; 岡野・木村, 2005; 尾崎, 1986; 酒井・野澤・渡辺, 1998)。しかし、この方略は学習者にとってなじみがないにもかかわらず、もっとも頻繁に使用されるものであった。言い換えれば、カタカナ語を活用して語彙を覚えることを学習者は方略だと意識せずに使ってしまうといっただけでなく、あまり有効的とはいえない。方略をより効果のあるものにするためには、教師は学習者に適切な使用法を指導する必要があるだろう。じっさい、多くの研究者は学習者に方略の使い方を指導することが、それらの使用頻度を増加させ、学習者の英語能力が向上することを報告しているのである (たとえば、Ayudaray & Jacobs, 1997; Cohen, Weaver, & Li, 1996; Folse, 2004; Ikeda & Takeuchi, 2003; Kern, 1989; Mizumoto, 2009; O' Malley, Chamot, Stewener-Manzanares, Kupper & Russo, 1985; 投野, 2015)。

6. 結論

本研究では、語彙学習方略に対する意識と使用の分析を中心に据え、多様な観点から学習者の特徴を明らかとした。第一に、教員と学習者の2つの視点から今後の語彙学習に対する示唆を述べたい。まず教師は、学習者になじみのない方略や、使用率の低い方略のなかでも、学習者のニーズに合うようなものを選択し、積極的な方略指導を行うことが望まれる。方略のなかには、学習者自身では容易に会得できないものもあるため、指導者の存在はきわめて重要となってくるだろう。とくに、方略だと意識せずに使ってしまうものに関しては、方略としての価値や有効性をしっかりと理解させたうえで指導を行うことが望ましい。一方で学習者は、自身は今

どのような方略を用いているのか、そして自身が用いている方略はなぜ効果的なのかという点に意識を向けながら、語彙学習にとり組むことが肝要である。言い換えれば、方略を何気なく使ってしまったいたり、自身のレベルに合致しない方略を用いたりしても、自身の英語熟達度にはつながりにくいという点は念頭に置いておくことがたいせつであろう。

第二に、今後の語彙習得理論の研究領域において、意識・無意識下において使用されるVLSsがどのようなものなのか、より精力的に調査されることが望まれる。少なくとも本研究では、学習者にとってあまり意識されずに使用されるVLSsが存在することが明らかとなった。そのような方略群に共通する要素は何か、そしてそれらはなぜ意識的に用いられにくいのか。加えて、使用する学習者やそれをとり巻く教育環境に要因があるのか、それとも方略の特性上の要因なのかについて、調査を重ねることが重要であろう。さらにいえば、そのような要因が学習者に内在する場合、動機づけや不安、英語熟達度との関連性もまた、調査を進めるうえで鍵となることは間違いない。

註

- 1 本研究は、筆者の2016年に受理された修士論文の内容を一部補訂・再構成したものである。
- 2 Schmitt (2000, p. 136) はメタ認知方略をつぎのように説明している：“a conscious overview of the learning process and making decisions about planning, monitoring, or deciding on the most efficient methods of study/review, and testing one-self to gauge improvement.”

参考文献

- 相澤一美 (2005). 「日本人のための英単語学習法」日英言語文化研究会(編)『日英語の比較—発想・背景・文化』三修社.
- 石川慎一郎 (1998). 「英語コミュニケーション語彙—大学入試用単語集の有効性の検証」『言語文化学会論集』11, 3-19.
- 磯達夫 (2010). 「単語を憶えるのに苦手な生徒にはどのように指導したらよいですか?」『英語教育』8, 60-62.
- 岡野真希・木村松雄 (2005). 「語義イメージから見たカタカナ語に関する調査研究—現行小学校検定教科書(9教科)に出現するカタカナ語を対象として」『英語教育』10, 52-55.
- 尾崎八郎 (1986). 「語源を利用して語い力をつける」『英語教育』2, 12-13.
- オックスフォード, R. (1994). 『言語学習ストラテジー：外国語教師が知っておかなければならないこと』(宍戸通庸・伴紀子・訳). 凡人社. [原著: Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle].
- 菅忠義 (2016). 「科学的理論に基づく語彙学習アプリの有用性」『言語教育エキスポ2016 予稿集』桐文社.
- 黒川奈美江・池田宏夢 (2016). 『英単語ターゲット1900—暗記サポートブック』旺文社.
- 小島ますみ (2010). 「語彙学習方略とはどのようなものですか?」『英語教育』11, 20-21.
- 酒井英樹・野澤重典・渡辺時夫 (1998). 「語彙の指導」『英語教育』2, 38-39.
- 阪上辰也 (2008). 「App Storeから広がる英語教材」『英語教育』12, 79.
- 阪上辰也 (2011). 「携帯端末による自学自習環境の構築と今後の教材開発」『英語教育』10 (増刊号), 77-80.
- 佐藤純 (1998). 「学習方略の有効性の認知・コストの認知・好み学習方略の使用に及ぼす影響」『教育心

- 理学研究』46, 367-376.
- 島田浩史 (2016). 『大学入試「英語4技能」試験を一発でクリアする最強の勉強法』 KADOKAWA.
- 川貞夫 (2013). 「語彙指導の諸問題と語彙学習方略の習得を目指した指導」『EIKEN BULLETIN』25, 186-204.
- 竹内理 (2001). 「外国語学習方略の使用に対して『有効性』, 『コスト』, 『好み』の認識が与える影響について」『ことばの科学研究』2, 23-33.
- 竹内理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて: 外国語学習成功者の研究』松柏社.
- 竹岡広信 (2016). 『Q&A 即決英語勉強法』教学社.
- 投野由紀夫 (2015). 『発信力をつける新しい英語語彙指導—プロセス可視化とチャンク学習』三省堂.
- 豊田弘司・森本里香 (2000). 「子供の自己生成された学習方略」『奈良教育大学教育実践研究指導センター研究紀要』9, 533-540.
- 並松善秋・樋口忠彦 (2002). 「語彙力の養成」『英語教育』10, 28-29.
- 西澤ロイ (2016). 『頑張らない英単語記憶法』あさ出版.
- 速川浩 (1973). 「教科書にない単語の扱い」『英語教育』9, 13-15.
- 林さと子・池上摩希子・小西正恵・島崎美登里・関麻由美・田近裕子ほか (2006). 『第二言語学習と個性: ことばを学ぶ一人ひとりを理解する』春風社.
- 日野信行 (1993). 「語彙の指導」『英語教育』2, 14-16.
- 平野絹枝・堀田誠 (2014). 「日本人英語学習者の語彙学習方略」JASELE (編)『英語教育学の今—理論と実践の統合』2020年11月23日引用: http://www.jasele.jp/wp-content/uploads/kinen-tokubetsushi_web.pdf
- 廣森友人 (2015). 『英語学習のメカニズム—第二言語習得にもとづく効果的な勉強法』大修館書店.
- 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』51, 273-280.
- 水本篤 (2006). 「大学生の語彙学習方略使用と学習成果の関係—人文系女子大学生を対象とした調査」『甲南女子大学研究紀要』42, 93-107.
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店.
- 横川博一 (2002). 「未知語と出会う—推測力を高めて語彙力を補う方法」『英語教育』2, 18-19.
- 吉井誠 (2009). 『第二言語におけるリーディングと語彙学習—付随的語彙学習における注の効果』溪水社.
- ライトバウン, M. P., & スパダ, N. (2014). 『言語はどのように学ばれるか—外国語学習・教育に生かす第二言語習得理論』(白井恭弘・岡田雅子・訳). 岩波書店. [原著: Lightbown, M. P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4th ed.). Oxford: Oxford University Press].
- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. In Meara, P. (Ed.), *Beyond Words*. London: BAAL/CILT.
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ayaduray, J., & Jacobs, M. G. (1997). Can learner strategy instruction succeed?: The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25 (4), 561-570.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- Bensoussan, M. (1983). Dictionaries and tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal*, 37 (4), 341-345.
- Brown, D. H. (2014). *Principles of language learning and teaching*. (6th ed.). New York: Pearson Education.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Cohen, A. D., Weaver J. S., & Li, T-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: CARLA/University of Minnesota. Retrieved from <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIimpact.pdf>
- Cohen, A. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2nd). London: Longman.
- Craik, F., & Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elgort, I. (2011). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning, 61* (2), 367-413.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality, 13*, 363-385.
- Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal, 87* (2), 222-241.
- Folse, S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 225-241.
- Gardner, R., & MacIntyre, P. (1993). A student's contributions to second language learning Part II: Affective variables. *Language Teaching, 26*, 1-11.
- Gardner, C., Symthe, C., & Brunet, R. (1977). Intensive second language study: Effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning, 29* (2), 243-261.
- Gass, M. S., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). *Second language acquisition: An introductory Course* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals, 36*, 125-132.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal, 86* (4), 562-570.
- Griffiths, C. (2018). The strategy factor in successful language learning: *The tornado effect* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Gu, Y., and R. K. Johnson. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcome. *Language Learning, 46* (4), 643-679.
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips' s "MLJ" study. *The Modern Language Journal, 96* (2), 170-189.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian The Modern Language Journal, 70* (2), 125-132.
- Horwitz, E. (2000). It ain' t over 'til it' s over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *The Modern Language Journal, 84*, 256-259.
- Hummel, M. K. (2014). *Introducing second language acquisition*. West Sussex: WILEY Blackwell.
- Ikeada, M., & Takeuchi, O. (2003). Can strategy instruction help EFL learners to improve reading ability?: An empirical study. *JACET Bulletin, 37*, 49-60.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal, 73* (2), 135-149.
- Klapper, J. (2008). Deliberate and incidental: Vocabulary learning strategies in independent second language learning. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning, 27* (1), 93-107.
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship success. *The Modern Language Journal, 83* (2), 176-192.
- Kondo, S. (1999). Strategies for coping with test anxiety. *Anxiety Stress and Coping, 10*, 203-215.
- Lawson, J. M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning, 46* (1), 101-135.
- Lightbown, M. P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Llinás, M. M., & Garau, J. M. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of

- Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42, 94-111.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Spark and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 90-99.
- MacIntyre, P., & Dewaele, J. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
- Mahmood, A., & Iqbal, S. (2010). Difference of student anxiety level towards English as foreign language subject and their academic achievement. *International Journal of Academic Research*, 2, 199-203.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mizumoto, A. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13 (4), 425-449.
- Nakamura, T. (2002). *Vocabulary learning strategies: The case of Japanese learners of English*. Tokyo: KOYO SHOBO.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle: Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neubach, A., & Cohen, A. D. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Journal of the Dictionary Society of North America*, 10, 1-19.
- O' Malley, J., & Chamot, A. (1993). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. Chamot, A. U., Stewener-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 291-300.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 15-28.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129-142.
- Spielman, G. & Radnofsky, M. J. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 259-278.
- Watanabe, Y. (1997). Input, intake and retention: Effects of increasing processing on incidental learning of foreign vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287-307.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold.
- Yongqi, G. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. Paper presented at *TESOL '94 The Twenty-Eighth Annual Convention and Exposition* (March 8-12, 1994), Baltimore, MD.
- Young, D. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio-Hadley, Trell, and Rardin. *Foreign Language Annals*. 25, 157-172.
- Zhi-liang, L. (2010). A study of English vocabulary learning strategies for non-English majors in independent college. *Cross-Cultural Communication*, 6 (4), 152-164.

付録

語彙学習方略に関するアンケート項目（本論にかかわる部分のみの掲載）

[Section 1]

I. あなたが見聞きしたことがある、または実際に使ったことがある英単語の学習法はどのようなものでしたか。

1. 英和辞典でわからない意味を調べる学習法
2. 英英辞典でわからない意味を調べる学習法
3. 文脈からわからない意味を推測する学習法
4. わからない英単語の意味を周りの人に尋ねる学習法
5. わからない英単語の意味を語源や品詞の知識を使って推測する学習法
6. 友達と一緒に問題を出し合うなどして練習する学習法
7. カタカナ語（例：cheer = チアリーダーを連想⇒元気づける）と結び付けて覚える学習法
8. 単語の意味を表す絵や写真、図を参考にして覚える学習法
9. 長文や例文の中で、ストーリーと一緒に単語の意味を覚える学習法
10. 語源（import = im：中に port：運ぶ = 輸入する）で単語を覚える学習法
11. 品詞をあらわす部分を覚える学習法（～tion は名詞 /～ly は副詞になる）
12. 単語の文字をいくつかの部分に分けて、そのスペルを覚える学習法（indispensable = in/dispens/able）
13. スペルが似ている単語同士と一緒に覚える学習法
14. 発音が似ている単語同士と一緒に覚える学習法
15. 身体感覚と関連がある単語を覚える場合、その感覚を呼び起こして単語と結び付けて覚える学習法（例：bitter を覚えるときに「苦さ」を思い出す）
16. 英単語の意味を自分の知識を使って、似た意味の別の単語で言い換えてみる学習法
17. 付箋に単語を書き、壁に貼り付けるなどして覚える学習法
18. 新出単語を同意語や反意語（あるいは両方）と関連づけて覚える学習法
19. 自分が関連すると思う語を図に書き、矢印などで結んで覚える学習法
20. 語の形からイメージを思い浮かべて単語を覚える学習法（例：look の oo が目に見える）
21. 語の発音からイメージを思い浮かべて単語を覚える学習法（例：gargle < ガーグル > = うがいする）
22. 語の発音からイメージを思い浮かべて単語を覚える学習法（例：ghost = オバケを想像する）
23. 複数の単語を結び付けてイメージを作る学習法（例：howl < 遠吠えする > と wolf < 狼 > で狼が遠吠えするのを想像する）
24. ゴロ合わせを用いて覚える学習法（kennel：ケンネル = 犬寝る = 犬小屋）
25. 単語を分野やテーマ別で覚える学習法（医学によく出てくる単語、など）
26. 覚えたい単語の意味通りに身体を動かしながら覚える学習法（例：rub = 擦る⇒実際にモノを擦りながら発音したり、スペルを頭に浮かべる）
27. 単語の中心義（単語に含まれる最も中心となる意味）に注目して覚える学習法（例：go = < 中心義 > 元の場所から離れる⇒< 意味 > 行く / 痛みが無くなる / 死ぬ、など）
28. コロケーションやフレーズ、チャンクで単語を覚える学習法（例：medicine を take medicine < 薬を飲む > などの語のカタマリで覚える）
29. 本当の発音は無視して、覚えやすい発音で単語を覚える（例：sign ⇒ シグネ、knife ⇒ クニフェ、など）
30. 単語集に付属する CD（またはダウンロード）音声で耳から単語を覚える学習法
31. 単語のスペルを意識して、1文字ずつ確認しながら覚える学習法
32. 単語の発音やアクセントを意識して覚える学習法
33. 語を書いたり発音しないで、ただじっと見て覚える学習法
34. 単語を声に出して何度も繰り返す学習法
35. 手で何度も繰り返し書く学習法（単語あるいは単語と意味の両方）
36. 単語集にある練習問題を解いて英単語を確認したり覚えたりする学習法

37. フラッシュカード（単語カード）を用いて覚える学習法
38. 教科書にある、英単語を勉強できるセクションを用いて覚える学習法
39. 自分で英単語リスト、英単語ノートを作り覚える学習法
40. テストや問題集で間違ったり、出来なかった単語を復習する学習法
41. 読んでいてわからない単語は無視したり、後回しにする学習法
42. 語を話したり書いたりするとき、新しく覚えた単語を出来るだけ使う学習法
43. スケジュールを組んで、新出単語を計画的に覚える学習法
44. 覚えにくい単語がどれなのか確認し、特に集中して覚える学習法
45. 単語ごとに、自分にとって一番効果のありそうな覚え方を考える学習法
46. 自分の興味のある分野の英文を読みながら単語を覚える学習法
47. 新しく学習した単語を、空想した場面で使ってみる学習法
48. 覚えやすそうな単語から覚えるようにしてみる学習法
49. 英単語学習のアプリや、ゲームを用いて覚える学習法
50. 英単語を覚えるための問題集を使って勉強する学習法
51. 英語の歌や映画、ニュース、マンガ、アニメなどを通して英単語を覚える学習法
52. 間隔を空けて、覚えた単語を繰り返し復習する学習法（1日後、1週間後、2週間後、1ヶ月後と勉強した単語を復習するなど）

[Section 2]

II. あなたの英単語集や英単語学習に対する考え方や意見を教えてください。

1. 中学生の時に一番英単語を覚える努力をしたと思う
2. 高校生の時に一番英単語を覚える努力をしたと思う
3. 大学生の今が一番英単語を覚える必要性を感じる
4. 英文を読んでいる時、英単語でしっくりくる日本語訳が思い付かずに不安に思ったことがある
5. 自分の持っている単語集で入試に合格できるか、不安や焦りを感じたことがある
6. 自分に合った英単語の学習法を知っている
7. 自分の使った英単語集は大学入試に役に立ったと思う
8. 一冊の単語集を（覚えられたかは別にして）少なくとも1周以上は勉強した
9. 英単語集に自分で情報を書き込むなどの工夫をして、オリジナリティを出していた
10. 英単語集に付属しているチェックシート（赤色のシートなど）を積極的に利用した
11. 英単語集は日常生活の「すきま」の時間で利用しよう心掛けていた
12. テストや問題集で間違ったり、出来なかった単語があったら、単語集を開いて、印や色を付けていた
13. 英単語集を使うとき、基本や訳の確認をするだけでどんどん先に進んでいた
14. 英単語集のはしがき（単語集の始めに載っている使い方のページや学習法のページ）を読んでから英単語集を使っていた

*あなたのTOEIC IP試験（入学時に受けられたプレースメントテスト）のスコアを教えてください。