

語彙学習ストラテジーに着目した語彙指導
- 4 技能と関連付けた語彙の提示と語彙習得タスクの工夫 -

〇〇〇立〇〇〇〇高等学校 〇〇 〇〇

1 研究の背景と目的

語彙力は4技能のすべての基礎となるだけでなく、それらの伸長に深く関わっていることが認識されているにもかかわらず、これといった有効な指導法がないというのが現状ではないだろうか。また、授業進度を保つために、多くの場面で語彙指導が簡略化されてはいないだろうか。石川（2004）は、日本の英語教育では体系的な語彙指導がほとんど行われていないことや、ましてや大学教育においては、それがまったく行われていないことを懸念し、この現状を変える必要性を指摘している。

本校では、語彙習得の大部分を副教材の単語帳を使った自学自習と、その成果を測るための年間7回に渡る小テスト及び定期考査に頼っていると言わざるを得ない。自分の授業でも、語彙を扱う際には、品詞、意味の確認、派生語、同義語、反意語などを取り上げる程度で、系統だった語彙指導を行っているとはいいがたい。質問紙調査で、生徒は語彙習得に高い意欲を持っているだけでなく、語彙力が英語力の伸長に欠かせないという認識を持っているにもかかわらず、良い方法を見つけられずに苦しんでいることがわかった。

授業の中だけで生徒が十分な語彙力をつける指導を行うことは難しく、語彙力増強の多くの部分を生徒の自学自習に委ねざるを得ない。そこで、授業中に効果的な語彙の学習法を体験することで、それを自学自習に生かせるようになるだろうと考え、この研究に着手した。

2 研究仮説

授業の中で、語彙学習ストラテジーに着目したタスクに取り組むことで、そのストラテジーを自学自習で活用することが出来るようになるのではないかと予測した。授業の中で扱う単語数は限られており、高校3年間で習得すべき語彙数には到底及ばないことを考えても、語彙学習ストラテジーを自学自習に生かせるようになることが語彙習得を成功に導く鍵になるであろう。また、4技能を活用する語彙習得タスクを開発することで、4技能のバランスがとれた生徒参加型の授業が可能になるのではないかと考えた。さらに、習得しやすさなど個々のストラテジーを詳しく分析することで、今後の語彙指導への何らかの示唆になるのではないだろうかと考え、以下の5つを本研究の仮説とする。

- (1) 仮説1 4技能を活用する語彙習得タスクにより、授業で扱う語彙の定着率が上がるであろう。
- (2) 仮説2 授業で学んだ語彙学習ストラテジーを生徒が自らの語彙学習に生かすことで、語彙サイズが広がるであろう。
- (3) 仮説3 本研究で得たデータを分析することで、日本人学習者（高校生）に効果的な語彙学習方法を見出すことができるであろう。また、語彙サイズによって活用するストラテジーに違いがあるかを分析することで、その結果を今後の語彙指導に生かせるであろう。
- (4) 仮説4 4技能を活用する語彙習得タスクを開発して実践することで、4技能すべてを使ったバランスのとれた授業を展開することができるであろう。
- (5) 仮説5 語彙提示のタイミングとその頻度、語彙学習タスクの試行錯誤と分析を繰り返すことによって、より良いタスクの開発につなげることができるであろう。

3 研究方法・内容

- (1) 事前調査（平成19年4月～8月）

ア 文献研究

- (ア) 語彙指導の理論的背景
- (イ) 語彙学習ストラテジー
- (ウ) これまでに試されてきた語彙指導の実践

イ 使用教科書の語彙レベル調査

JACET (大学英語教育学会) 語彙リストを基準に調査

ウ 質問紙調査

- (ア) 語彙学習について考えていること
- (イ) どんな語彙学習ストラテジーを活用しているか

エ 指導法検討

先行研究, 使用教科書での語彙の扱い方, 質問紙調査を参考に検討

- (ア) どの語彙をいくつ指導対象とするか
- (イ) どのタイミングでどの語を取り上げるか
- (ウ) どれくらいの頻度で取り上げるか
- (エ) どのストラテジーを使用するか
- (オ) 4技能のうち, どの技能をどのタスクで使うか

(2) 授業実践 (平成19年9月~2月)

語彙学習ストラテジーと4技能を活用するタスクを, 半年間に渡って継続的に授業に取り入れた。

ア 対象 第1学年 普通科 3クラス 123名

イ 科目 「英語」 使用教科書: PROMINENCE (東京書籍)

ウ タスクの種類

- (ア) 同意語, 反意語, 接辞などの派生語に注目するタスク
- (イ) 新出語を既知語と結びつけて想起し, 新出語と既知語の単語ネットワークを強化するタスク
- (ウ) ペアワーク, グループワークを活用するタスク
- (エ) 音声活動を重視するタスク
- (オ) 単語の意味を知っているだけでは達成できない, 「考えること」が必要なタスク
- (カ) 新出語を学習者自身の経験と関連付けることができるタスク
- (キ) 推測力を必要とするタスク
- (ク) 記憶のメカニズムを利用したタスク
- (ケ) 新出語を使って表現するタスク

エ 指導上の留意点

- (ア) 時間と場所を選ばない語彙学習法 (通学時に電車で学習するなど) を奨励する。
- (イ) 具体的な語彙習得目標 (1ヶ月で100語覚えようなど) を持つように指導する。
- (ウ) 目標語彙を各パートで10語程度 (JACETの語彙レベルで1~3) に精選する。新出単語として取り上げられているからといって頻度の高い語とは限らないが, 教科書の新出単語は, ほぼ JACETの語彙レベルで1~3に相当し, その課の内容を理解するためには欠かせない語も多いので積極的に取り上げる。ただし, レベル5以上であっても, 新出単語よりも定着させたい語があれば取り上げる。
- (エ) 様々な目的を持ったタスクを通じて, 目標語彙に5~7回出会う機会をつくる。その際, 目標語彙を提示する間隔を徐々に広げていく。

(3) 検証 (平成19年9月~3月)

ア 評価の観点と方法

評価の観点	方法	実施時期
(ア) 語彙サイズの伸び	*望月語彙サイズテスト	事前・事後
(イ) 授業で扱った語の習得率	到達度テスト (自作)	事後 (直後・3週間後)
(ウ) 語彙学習ストラテジーの変容	**質問紙調査	事前・事後
(エ) 授業で活用する4技能のバランス	教師による観察	授業実践中

評価の観点	方法	実施時期
(オ)日本人学習者(高校生)に効果的な語彙学習ストラテジー	教師による観察 質問紙調査	授業実践中 事前・事後

*望月(2003)に掲載されている3000語レベルを使用した。

**語彙学習ストラテジーの使用頻度を5段階で尋ねた。

4 研究実践

授業を予習, ウォームアップ, 展開, 仕上げ, 発展, 家庭学習の6段階に分け, それぞれの段階の指導に語彙学習ストラテジーを活用したタスクを盛り込んだ。その際, 4技能のバランスがとれたタスク構成となるよう配慮した。

(1) 予習

ア 推測力をつける活動: リーディング

予習プリントで推測の練習を行う。指定された語(未知語)については辞書を引かず, ヒントをもとに意味を推測してから辞書で確かめ, 授業で教師と共に推測の方法を確認するように指導した。辞書なしで推測を行うことができたかを確認する手段が見つからず, 現在も検討中であるが, 読解における推測の必要性を訴え, 積極的に取り組むよう指導した。

(2) ウォームアップ

ア 語彙のネットワークを強化する活動(5分): ライティング

(ア) 語彙マップ(教師から提示されたキーワードから連想する語を1分30秒で書く)

(イ) 語彙フォーク(教師から提示されたキーワードに結びつく語を1分30秒で書く)

(ウ) 前時復習(派生語・同義語・反意語, 新しい文で新出語を活用する, 作文)

上記(ア)~(ウ)の1つを毎回の授業で行う。(ア)(イ)では, 数名の答えを聞いた後, 周囲で情報交換をする。(イ)では, 活動後, プリティッシュ・ナショナル・コーパス(以下, BNC)で頻度が高く, 結びつきの強い語(教師が事前に調べておく)を提示する。また, 毎時間同じワークシートに記入することで, 連想できる数の増加を実感し, 意欲が向上するようにする。これらの活動に, 生徒は概ね楽しそうに取り組んだ。生徒同士の情報交換や教師による提示では, 新しい発見があるようだ。教科書で扱った目標語彙を連想して書くことができる生徒もいるが, こちらが期待したほど数は多くなかった。いかに目標語彙を連想しやすい語彙を提示するか, 工夫が必要である。

イ 接頭辞や接尾辞に注目する活動(5分)

接頭辞の活動では, 接頭辞と文の意味から未知語を推測する練習をペアで行なう。接尾辞の活動では, どの単語にどの接尾辞をつけることができるかペアで話し合い, 辞書で確認する。これらの活動で学習した語彙や, 家庭学習で出会った接頭辞, 接尾辞を含む単語を, 各自が一覧にまとめる。特に接頭辞を用いての単語の推測では新しい発見があるようで, 意欲的に取り組む姿が見られた。また, 接尾辞によって品詞が決定するということを, 少しずつ認識できるようになってきた。

(3) 展開

ア リスニング(5分): リスニング

(ア) 単語の書き取り

本文をCDで聞きながら, 目標語彙を選択肢から選んで書き込む。

(イ) リスニング

教師による本文の要約を聞き, 内容を理解する。再度, 要約を聞き, 要約の中に含まれた目標語彙とその意味を結びつける。

上記(ア)(イ)のどちらかを行なう。この活動は, その時間で習得すべき語彙に意識を向けることを目的としているので, 意味の確認や解説, 答え合わせはしない。生徒はこれらの活動を難くこなし, 授業に入るための集中力を高めるのに役立った。

イ 機械的に語を覚える活動(読解前の活動 10分): スピーキング, リスニング

(ア) 各パートの1時間目

目標語彙の意味と品詞を確認後, ボキャブラリー・インプット・シート(以下, 語彙シート)に

意味を書き入れる。単語の発音練習を教師と何度も行う。個人で暗記した後、その確認をペアで行う。

(イ) 各パートの2時間目

確認のために、目標語彙の発音練習を数回行う。各単語が含まれたチャンクを、何度も発音練習する。個人でチャンクを暗記した後、ペアでその確認を行う。

予習をしている生徒は、語彙シートに意味を書き入れることも、暗記も短時間で行うことができる。ほとんどが、発音練習、暗記活動、ペアでの暗記確認に意欲的に取り組んでいる。高梨・卯城(2000)の指摘にあるように、この学習方法は日本人学習者が好むという傾向が本研究でも見られた。

ウ 読解(10～15分): リーディング, リスニング

ペアでスラッシュ・リーディングを行う。一人がスラッシュごとに訳し、もう一人が確認する。ここで使用するワークシートは、目標語彙を生徒が意識、確認できるように太字にしてある。また、目標語彙以外で生徒がつまずきそうな単語には、日本語のルビを振っている(スラッシュ・リーディングをスムーズに行うため)。時間に余裕があるときは、仕上げとして、サイト・トランスレーションを行なった。語彙インプット活動のおかげで、スムーズにスラッシュ・リーディングを行うことができた。これは、未知語でつまずく生徒が少なくなったためと思われる。事後質問紙調査で、87%の生徒が、目標語彙が太字になっている英文読解用プリントが役に立つと回答した。また、英文が以前よりも理解できるようになったと回答した生徒もいた。語彙インプット活動で覚えた語彙を読解の場面で再度確認でき、覚えた語彙が役に立つ有用感を持つことができたからであろう。

エ 辞書の活用(5分)

目標語彙とは限っていないが、語法に特色があるものや品詞に注意したい語について、全員で一斉に辞書を引く時間を設けている。以前から辞書を引く活動を重視していたが、本研究ではその大切さをより強調した。その結果、教師が指示をしなくても、積極的に辞書を引く姿勢が見られるようになった。教師が答えを教えてしまうよりも、自分で気づく楽しさを感じられる生徒が増えてきたようだ。

(4) 仕上げ

ア 音読(15分): スピーキング, リスニング

(ア) コーラス・リーディング

(イ) パズ・リーディング

(ウ) シャドーイング(音読プリントを見ながら / 音読プリントを見ないで)

(エ) リード・アンド・ルックアップ

上記(ア)に続けて、(イ)～(エ)のいずれかを行う。(ア)は教科書、(イ)・(ウ: 音読プリントを見ながら)・(エ)は、音読プリント(目標語の頭文字のみを示してある)を使用して行う。自宅での積極的な音読練習を奨励した。この段階では、目標語に触れる回数も5～6回目となっており、音読プリントを使用しても、難なく音読ができる生徒が大半である。

(5) 発展

ア 要約(5分): スピーキング, ライティング

次の段階を踏んで要約活動を行なった。

(ア) 空所補充しながら、声に出して読み、その後書き込む。

(イ) 内容に関する質問(教師が提示)の答えを、ディスコース・マーカーを用いてつなげる。

(ウ) トピックセンテンスを探し、それにいくつかの情報を付加する。

(エ) 要約に入れるべき情報をブレーストローミングし、ペアで話し合い、それを元に要約を作成する。

要約未経験の生徒がほとんどであったので、(ア)と(イ)の段階の要約活動にかなりの時間を費やした。(ウ)は、トピックセンテンスが明確でない文章もあるので、2回ほどしか行えなかった。(エ)では、要約に入れるべき情報は探せても、本文からその部分を抜き出す生徒が多く、質の高い要約ができたとは言えない。目標語彙の使用頻度はかなり低く、受容語彙から発表語彙まで発展させるという目標を達成できる活動とは言い難い。

イ 意見や感想を述べる活動(20分): スピーキング, ライティング

その課で学んだことや感じたことを書き出し、グループ内で発表し合った後、考えをまとめながら書く。この活動については難航が予想されたので、話す活動については、本文についての質問文を考

え、それを質問し合うインタビュー活動を取り入れた。課を重ねるごとに、経験談を交え、意見や感想を書くことができるようになったが、語法や文法のミスが目立ち、目標語彙もあまり出現しなかった。要約活動と同様、受容語彙から発表語彙まで発展させるという目標を達成できる活動とは言えない。

ウ キーワード 100 (15分): スピーキング, ライティング

投野 (2005) が BNC より抽出したよく使われる 100 語 (キーワード 100 とする) の中から、本文で使われているものを教師が選んでおき、その語がどのように使われているかを確認する。続いて、教師が事前に BNC で調べておいた頻度の高い使い方を学んだ後、各自が英文を作成してペアで発表し合う。模範文を見て、「こんな使い方をするんだ」という声も聞こえ、作成する文にも多様性が出てきた。この活動を継続していくにつれて、今まで学習した目標語彙を使おうとする生徒が見られるようになってきた。

(6) 家庭学習

ア 語彙研究ノート

キーワード 100 について研究ノートを作成し、家庭学習で読んだ英文の中で出会ったキーワード 100 を含む英文と、その中で使われている語に該当する辞書の見出し、意味、さらに、その英文と同じ使い方をしている辞書の例文を記入する。この活動は自宅学習とし、自主的に行うこととしたため、進行状況にかなりの個人差が出た。継続して行うように指導したが、短期間ではなかなか浸透せず、成果をあげるまでには至らなかった。

5 研究評価

(1) 対象生徒

ア 語彙学習ストラテジーの指導を受けるクラス (123名)・・・グループα

イ 本研究の成果を測るため協力を得たクラス (79名)・・・グループβ

(2) 結果

ア 語彙サイズの変容

(ア) 事前 望月語彙サイズテスト

α, β おける平均の差を t 検定により検討した。その結果、表 1 のとおり α, β の両群に語彙サイズの有意差がないことが確認された。

表 1

α (n=118)		β (n=75)		t (191)
平均	標準偏差	平均	標準偏差	
1981.11	250.61	1962.11	244.30	0.52 n.s.

注: *p<.05, **p<.01

(イ) 事後 望月語彙サイズテスト

α, β おける平均の差を t 検定により検討した。

表 2

α (n=118)		β (n=75)		t (191)
平均	標準偏差	平均	標準偏差	
2215.87	223.34	2234.50	217.46	0.57 n.s.

注: *p<.05, **p<.01

事後テストにおいても α, β の両群に語彙サイズの有意差がないことがわかった (表 2)。

(ウ) 第 1 回 到達度テスト

a 実施時期: レッスン 4, レッスン 5 終了直後

b テスト形式・内容: 全 30 問で、各レッスンの新出単語から出題。望月テスト (日本語 2 問につき、6 つの英語の選択肢を与える) と同じ形式をとった。対象生徒が推測方略を使うことを恐れ、目標語を含んだ文を提示するテストは避けた。α, β に公平を期するために、錯乱肢はレッスン 1

～ 5 の既習語を用い、品詞をできるだけそろえた。また、日本語からの推測を避けるため、日本語と共通する単語は使用を避けた。目標語彙として授業中に扱った語と、そうでない語の習得率に差があるかどうかを検証するために、30問中4問を新出単語ではあるが目標語彙としていない語の中から出題した。よって、 α と β の習得率の差は、26問の正答率で比較することとした。

c 結果

(a) 得点(平均点)の比較

α 、 β における平均の差をt検定により検討した。その結果、表3のとおり α 、 β の平均値の差は有意であった。

表3

α (n=120)		β (n=79)		t (197)
平均	標準偏差	平均	標準偏差	
24.69	1.79	20.97	3.94	7.37**

注：* $p < .05$ ，** $p < .01$

(b) 最高点・最低点とその割合の比較

表4

	最高点	最低点
α (120人)	26点(53人 44.2%)	16点(1人 0.8%)
β (79人)	26点(7人 8.9%)	9点(1人 1.2%)

(c) 得点ごとの人数分布

表5

	26-21点	20-16点	15-11点	10-6点	5-0点
α	117人(97.5%)	3人(2.5%)	0人	0人	0人
β	47人(59.5%)	21人(26.5%)	10人(12.6%)	1人(1.3%)	0人

(d) 目標語彙として扱った新出単語とそうでない語の正答率の比較

表6

問題番号 11, 12, 25, 26 は新出単語ではあるが、目標語彙としていない語

		α (120人)		β (79人)				α (120人)		β (79人)	
問題番号	*単語レベル	誤答人数	正答率	誤答人数	正答率	問題番号	*単語レベル	誤答人数	正答率	誤答人数	正答率
1	1	1	99.2	3	96.2	16	1	2	98.3	3	96.2
2	2	4	96.7	10	87.3	17	3	2	98.3	14	82.3
3	1	0	100.0	2	97.5	18	2	2	98.3	15	81.0
4	1	7	94.2	16	79.7	19	2	2	98.3	9	88.6
5	1	18	85.0	21	73.4	20	3	26	78.3	41	48.1
6	1	9	92.5	41	48.1	21	1	3	97.5	9	88.6
7	1	1	99.2	0	100.0	22	2	0	100.0	8	89.9
8	2	3	97.5	5	93.7	23	2	4	96.7	24	69.6
9	2	10	91.7	13	83.5	24	1	11	90.8	32	59.5
10	2	4	96.7	9	88.6	25	2	44	63.3	22	72.2
11	1	48	60.0	14	82.3	26	5	42	65.0	32	59.5
12	1	45	62.5	21	73.4	27	1	8	93.3	9	88.6
13	1	37	69.2	33	58.2	28	1	2	98.3	19	75.9
14	1	14	88.3	11	86.1	29	3	4	96.7	24	69.6
15	1	0	100.0	10	87.3	30	1	10	91.7	20	74.7

*単語レベルは JACET の語彙リストによる

(エ) 第1回 到達度保持テスト

a 実施時期：到達度テスト実施より約3週間後

表7

	保持テスト 平均点	到達度テスト（直後） 平均点
α(120人)	24.0	24.7
β(80人)	21.6	20.9

両群とも保持している。

(オ) 第2回 到達度テスト

a 実施時期：レッスン6～レッスン9終了直後（レッスン7と8の間には冬季休業を挟む）

b テスト形式・内容：第1回到達度テストと同じ。広範囲になった場合、比較的長いブランクが入った場合でも、目標語彙の習得に効果があるかを検証するために実施した。

c 結果

α, βにおける平均の差をt検定により検討した。その結果、表8のとおり、第1回到達度テストと同様、α, βの平均値の差は有意であった。

表8

α(n=115)		β(n=79)		t(192)
平均	標準偏差	平均	標準偏差	
28.14	3.83	24.35	4.57	6.25**

注：*p<.05, **p<.01

イ 語彙学習ストラテジーの変容

(ア) 検証ツール：質問紙

(イ) 実施時期：研究前の9月と研究後の2月

(ウ) 対象：グループα(123名)

(エ) 内容：語彙学習ストラテジーについて、質問形式により、研究前と後に調査した。対象生徒には、現在実践しているものについて回答するよう求め、これから実践しようと思っているものや、より良いと考えている学習方法については回答から除くように求めた。ストラテジーに関する質問項目は研究前・後で同じものを使用したが、研究前の質問紙には、語彙学習について考えていることを尋ねる項目を含め、研究後のものには、語彙学習ストラテジーに着目した授業に関して尋ねる項目を含めた。

(オ) 結果

a 事後調査で、事前調査と比べて有意差が出た項目

表9

	事前調査			事後調査			t(116)
	人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	
同じグループの他の英単語も覚える。	117	2.21	1.03	117	2.39	0.94	2.18*
反意語・同意語と共に覚える。	117	2.53	1.03	117	2.79	0.98	2.96**
すでに知っている語と結びつけて覚える。	117	3.34	1.11	117	3.72	1.08	4.09**
新しい単語が本文中でどのように使われているかを考える。	117	2.95	1.19	117	3.37	1.11	4**
新しい単語と同じような発音が日本語にあれば、それと結びつけて覚える。	117	2.47	1.38	117	2.95	1.38	3.89**
何度も発音して覚える。	117	3.53	1.19	117	3.81	1.02	2.83**
わからない単語に出会ったら辞書を引く。	117	3.80	1.13	117	4.11	0.98	3.04**
友達と一緒に覚える。	117	2.36	1.27	117	2.63	1.10	2.51*
カタカナ語に似ているものがあれば、それから意味を推測する。	117	4.26	1.01	117	4.58	0.62	3.79**
知っている部分から意味を推測する。	117	3.36	1.27	117	3.57	1.01	2.46*
前後の文脈やその文章に関する知識を使って推測する。	117	3.38	1.16	117	3.59	1.08	2.32*

注：*p<.05, **p<.01

事前・事後調査における平均の差をt検定により検討した。上記の項目において、有意差が見られた。

ウ 語彙サイズ，又は，語彙サイズの伸びと使用ストラテジーの関係

(ア) 検証ツール：事後質問紙調査，事前・事後語彙サイズテスト

(イ) 対象：グループα（123名）

(ウ) 分析結果

a 事後語彙サイズテストにおける上位20名と下位20名の使用ストラテジーの比較

表10	上位層			下位層			t (38)
	人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	
時間・場所を工夫して単語を覚えるようにしている。	20	3.2	0.95	20	2.6	0.94	2.17*
この日までに、何語覚えようという目標を持って単語学習に取り組んでいる。	20	2.9	1.29	20	2.2	0.77	2.06*
わからない単語に出会ったら、辞書を引く。	20	4.5	0.83	20	3.7	0.98	2.79**
その新しい単語を意味がわかる部分に分解し、考える。	20	3.5	1.10	20	2.65	0.88	2.7*
知っている部分から意味を推測する。	20	4.2	0.67	20	3.3	0.87	3.47**

注：*p<.05，**p<.01

上位20人 平均語彙サイズ 2565.3 語

下位20人 平均語彙サイズ 1892.1 語

上位層と下位層における平均の差を t 検定により検討した。上記の項目において，上位層に有意差が見られた。

b 語彙サイズの伸び上位20名と下位20名の使用ストラテジーの比較

(a) 伸び上位に使用ストラテジーの変容が見られる項目

(伸び上位語彙サイズ平均 550.0 語)

表11	事前調査			事後調査			t (19)
	人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	
反意語・同意語と共に覚える。	20	2.5	1.19	20	3.2	1.15	3.7**
すでに知っている語と結びつけて覚える。	20	3.35	1.14	20	4.0	0.86	3.25**
何度も発音して覚える。	20	3.65	1.09	20	4.25	0.91	2.59*
わからない単語に出会ったら、辞書を引く。	20	3.75	1.21	20	4.25	0.91	2.38*
知っている部分から意味を推測する。	20	3.30	1.45	20	3.9	0.85	2.68*
前後の文脈やその文章に関する知識を使って推測する。	20	3.45	1.15	20	3.9	0.97	2.12*

注：*p<.05，**p<.01

(b) 伸び下位に使用ストラテジーの変容が見られる項目

(伸び下位語彙サイズ平均 56.8 語)

表12	事前調査			事後調査			t (19)
	人数	平均値	標準偏差	人数	平均値	標準偏差	
何度も発音して覚える。	20	3.5	1.43	20	4	0.90	2.12*
わからない単語に出会ったら、辞書を引く。	20	3.5	1.10	20	4.2	0.81	2.62*

注：*p<.05，**p<.01

事前・事後調査における平均の差を t 検定により検討した。伸び上位層は，表11に挙げた項目で有意差が見られるのに対し，伸び下位層では表12の2つの項目のみに有意差が見られた。

6 考察

(1) 仮説1

表3～6の結果は，仮説1を支持すると言える。特に注目すべきは，表5の結果である。αは高得点を取った生徒の割合が多く，また，下位層の割合も少ない。さらに，最低点もβと比べると高い。

αで，97.5%の生徒が26問中21問以上正答したことは目を見張る成果である。語彙学習ストラテジ

ーを使用しながら学習した語と、そうでない語の正答率の差は、表6で明らかである。これらのことは、ストラテジーを取り入れた学習が、語彙の定着に有効であることを示している。そして、語彙学習ストラテジーで学習した語は、記憶の保持率においても問題ないことが実証された(表7)。さらに、表8で示されたように、広範囲で、ある程度のブランクがあっても習得率が高いという結果が得られた。

質問紙調査の自由記述には、「単語を覚えるのに苦労しなかった」「英文読解が楽になった」「チャンク(目標語彙を含んだ意味チャンク)を覚えると、その単語がどのように使われるのかがわかって勉強になる」「定期テスト前に授業の復習をすると、かなり以前に学習した語を意外なほど覚えていて驚いた」などがあつた。これらの記述からも、語彙学習ストラテジーの効果を見て取ることができる。

授業に参加する際に、その授業で使われる語彙を習得しているという意識を持つことで、授業に臨む意欲が高まるようである。特に、この傾向は、英語の成績が下位の生徒において強く見られた。

(2) 仮説2

表2で示したように、この仮説の妥当性は実証するに至らなかった。仮説1との比較で、なぜこの仮説が支持できなかったか、また仮説支持の可能性は残されていないかについて考察してみる。

まず、指導期間の短さである。本研究は、語彙学習ストラテジーを導入した指導期間を半年しか設けなかったため、生徒が自らの語彙学習に取り入れるほど十分にはストラテジーを体験できなかった可能性がある。

また、ストラテジーを習得したとしても、語彙を習得するために最低限その単語と出会う回数の条件を、自己の学習では達成できなかったのかもしれない。本研究の授業実践では、さまざまな活動を通じて7回以上目標語彙に触れるように工夫した。しかし、本校で実施している単語テストは、本研究期間も実施されており、各テストで覚える語は200語以上あつた。このことを考慮に入れると、出会う回数の条件を満たした学習がなされなかった可能性は十分にあり、目標語彙に出会う回数について重要な示唆を得たと言える。

表11、12は仮説2支持の可能性を残している。本研究期間での語彙サイズの伸びが大きかった層の方が、多くの語彙学習ストラテジーを習得している。このことは、語彙学習ストラテジーが語彙サイズの伸びに深く関わっていることを示しており、より長期間の調査を行うことでこれを実証できる可能性があると言えるだろう。

(3) 仮説3

McDonough(1995)は、語彙学習ストラテジーによる上達はわずかであり、文化特有の面があるとしているが、本研究の結果は、日本人が語彙学習ストラテジーを有効に活用できる可能性を示唆している(表9、表10、表11)。

Yamauchi(1995)で指摘されているように、本研究でも語彙サイズが大きい学習者や語彙サイズの伸びが大きい学習者が、より多く推測のストラテジーを使うようになり、語彙サイズが小さい学習者には、推測のストラテジーにおいて有意差が見られなかった。推測という方略は、問題解決能力が高い学習者のみに機能するという指摘(Hulstijn 1992)にも注目しなければならない。

質問紙の自由記述では、語彙サイズが小さい学習者の多くに、単純に単語を暗記するストラテジーが役に立ったという記述が見られた。これらのことは、語彙サイズによって、好むストラテジーや習得されるストラテジーに段階があることを示唆している。語彙サイズの小さい学習者は、何度も発音して暗記、辞書を引くなどの簡単なストラテジーを好んで使い、語彙サイズが増えていくにつれて、推測、語のネットワークを活用するものや、派生語も共に覚えるストラテジーを使うようになることがわかった。つまり、どの語彙学習ストラテジーが効果的であるかは、語彙サイズによって変わると結論付けるのが妥当であろう。生徒の語彙サイズは千差万別であるので、語彙サイズの段階に応じて習得できるよう、授業の中にさまざまな語彙学習ストラテジーを盛り込むことが良いであろう。

(4) 仮説4

本研究以前の授業と比べると、4技能を活用し、活気のある授業にすることができた。以前は教師が一方向的に説明する授業になりがちであったが、記憶に残りやすくするためにペアワークやグループワークを導入したことによって、生徒参加型の授業にすることができた。語彙を定着させるためには、4技能をバランス良く使用することが効果的であると教師が意識することで、自然と4技能を活用す

るタスクを取り入れることができた。

しかし、スピーキングやライティングの技能を活用した、感想や意見を述べる活動や要約活動では、目標語彙がそれほど使われないという大きな問題が語彙指導の見地から見えてきた。コミュニケーション・ストラテジーを使用することで、目標語彙を使わずに済んだ可能性が高い。また、表現の自由度が高くなると、表現する内容に意識が向き、必ずしも学習した語彙の想起に結びつかない可能性があるのではないだろうか。目標語彙を使用したとしても、それほど意識して使用していないかもしれない。書く・話す技能を用いた活動を取り入れるようになり、授業自体は生徒参加型となり活性化したが、それが語彙の定着に結びついたかについては疑問が残る。

さらに、この点に関連した興味深い研究がある（森 2007）。「単純に目標語が含まれたリーディング課題を読む」群と「リーディング＋自己関与が高い課題」群で、どちらが多く目標語を習得したかを調べたものである。自己関与度が高い群の方がより多くの語を習得し、保持率も高いという仮説が立てられていたが、事後のテスト・記憶の保持率を調べるテストでもその仮説は棄却された。この原因を、森（2007）はトレードオフ効果と考察している。トレードオフ効果とは、「記憶項目の保持と心的操作としての情報処理機能の間には、一方に多くの処理内容を配分すると、ワーキング・メモリーの容量の制約のため、他方の処理容量がその分だけ小さくなる関係（門田，2003：182-3）」である。特に、この現象は外国語で顕著に見られるという。森は、自己関与の課題の中で、自己に関することに力点が置かれ、目標語に払う注意の量が少なかった可能性があると分析している。本研究では、自己表現活動で使用された目標語の習得率については調べていないが、トレードオフ効果があった可能性を否定できない。この点については今後の課題と言える。

（５）仮説５

本研究では、様々な語彙学習ストラテジーを活用したタスクを取り入れたので、ひとつのストラテジーを取り上げ、その効果について調べることは不可能であった。しかし、語彙サイズによって使用するストラテジーが異なることがわかり（表１１，表１２），このことは、投野（1997），Nation（2001）でも指摘されている。語彙サイズの大きさによって効果的なストラテジーが異なる可能性は、重要な示唆である。

門田（2003）は、学習する間隔を徐々にあげながら繰り返す、間隔拡大反復が効果的だとしている。本研究では、生徒が目標語に遭遇する回数を効果的だとされている７回以上（Nation 2001）に設定したものの、授業進度との兼ね合いで、提示する間隔に配慮することは難しかった。しかし、間隔は十分に取れなくとも、表３や表８で示したような効果は得られたことから、間隔よりも遭遇する回数が重要であると言えるかもしれない。

7 まとめ

本研究では、語彙指導に語彙学習ストラテジーを取り入れることで得られる様々な成果について調査研究した。

語彙習得率については、授業中に扱った目標語彙においては成果があったが、語彙サイズを伸ばすまでには至らなかった。語彙サイズが伸長しなかった原因は、授業実践期間が短かったこと、自学自習の際に７回以上単語と出会うようにすることを取り入れられなかったことが考えられる。

語彙学習ストラテジーについては習得可能で、それを自学自習に生かすことができるとともに、ストラテジーをうまく活用できる学習者ほど、語彙サイズの伸長があるとの結果を得た。また、語彙サイズによって使用するストラテジーが異なることがわかり、効果のあるストラテジーもさまざまであろうという示唆を得ることができた。

授業者としては、語彙指導に焦点をあてることで、４技能を活用するタスクを無理なく導入できることを体感した。語彙指導で推奨されているペアワークやグループワークを導入することで、授業が活性化することも経験した。要約活動や自分の意見を述べる活動では、目標語彙の使用が期待したほど見られずに課題を残したが、４技能を使うタスクを授業に組み入れることで、授業が生き生きとしたという点は評価できると考える。

以上のことを踏まえ、今後の研究の示唆を考えてみた。語彙サイズの伸長については、長期的な調査

が必要であろう。また、自学自習の際に目標語彙に7回以上出会う条件を満たすよう促し、その効果を測ることも必要かもしれない。語彙サイズの段階とストラテジー習得の段階の関係を詳しく調査することで、より効果的なストラテジーの使用を促すタスクの開発に結びつくだろう。本研究は受容語彙に焦点をあてたが、受容語彙を発表語彙へと変化させるタスクの開発も必要である。それには、受容語彙から発表語彙へ変化するプロセスの研究や、高等学校の段階で、受容語彙のレベルでよい語と発表語彙まで伸ばしたい語の区別の研究など、さまざまな見地からのアプローチが必要になると考える。

本研究で残された大きな課題は、受容語彙を発表語彙まで伸ばすタスクを開発できなかったことである。この点について追跡調査研究をしているので、次に記す。

8 追跡調査研究

本研究では、受容語彙として習得した語のより高い定着を図り、それらを発表語彙まで伸ばすため、発信の目的を持ったタスクを取り入れた。しかし、要約活動や感想・意見を自由に述べる活動の中では、こちらが期待したほど目標語彙が使われないという問題点が浮かび上がった。その原因として、学習者がそれらの活動の中でコミュニケーション・ストラテジーを活用し、目標語彙の使用を回避した可能性や、学習者が表現する内容により意識を傾けるため、目標語彙の想起には結びつかなかった可能性を指摘した。そこで、受容語彙を発表語彙として使えるようにするには、新たなアプローチが必要なのではないかと考え、平成20年4月より「ライティング」の授業を活用し、調査研究を進めている。

Nation (2001) は、発表語彙能力を伸ばす条件を2つ指摘している。そのひとつは、単語の意味だけでなく、どのように使うかについての知識を身につけることである。つまり、受容語彙として学ぶ時よりも、より深い学習が必要となる。もうひとつは、学習者の目標語彙を使いたいという欲求を引き出し、それらを使用する最適な機会を与えることである。これらの条件が、本研究の発信を目的とした活動で満たされていたかどうかは疑わしい。目標語彙を読んだり聞いたりして理解できるまでの学習はなされていたが、それらをどのように使うのかという一歩進んだ学習は十分でなかったように思う。また、要約活動や自分の意見を述べる活動では、目標語彙を使わずとも達成できる場合が多いので、それらを使う欲求を引き出し、それらを使用する最適な機会を与えることができたとは言い難い。

Nation が指摘した条件を満たすには、発信する内容に自由度を持たせるのではなく、使用する語彙や場面はかなりコントロールを加えたタスクが必要であると考えた。現在、「ライティング」の授業で以下のタスクに取り組んでいる。

(1) ステップ1

和文英訳演習タスク（和文は教科書「Practical English Writing 池田書店」の演習問題を使用）

段階	内容	満たす条件
予習	1. どの単語を知っていれば和文英訳ができたか、メモを取る。 【この単語を使いたいという欲求を高める】 2. 辞書を引き、その日本語に該当する英語を見つけ、自分なりに英文を作成する。 【一時的に欲求を満たし、単語を使えるという満足感を得る】	motivation opportunity
授業	1. 与えられた和文をどのようにチャンクに分ければ英文が書けるようになるのか考える。 2. 和文英訳をする際に鍵となる単語を「意味チャンク」で教師が提示する。 【知識の確認・使える知識へと深める・単語が使える満足感】 3. 予習で作成した英文と「意味チャンク」を活用して作成した英文を比較する。 【予習段階で調べた知識の確認、訂正、知識（語の使い方）を深める】 4. 目標語彙のさまざまな使い方を「意味チャンク」で提示する（教師があらかじめ BNC で頻度が高いものを調べておく）。 5. 提示された「意味チャンク」を練習し、目標語彙を含んだ新たなチャンクを自分で作る。 【知識（語の使い方）をより深め、使える表現を増やす】	knowledge motivation opportunity

(2) ステップ2

エッセイ・ライティングタスク

段階	内容	満たす条件
予習	1. 与えられたテーマでブレーストミングをする。 2. エッセイで使いそうな表現をできるだけ多く書き出す。その中から、実際に使おうと考えた表現を「意味チャンク」にする。 3. 「意味チャンク」を辞書などを使い英語にする。 【この単語を使いたいという欲求を高める】	motivation knowledge
授業	1. 生徒が使いたい「意味チャンク」を集めて作成した「表現集」を使って練習、暗記する。 【知識の確認・使える知識へと深める】	motivation knowledge
授業 宿題	1. 与えられたテーマについて書く。 【単語が使える満足感】	motivation knowledge opportunity

まだ実践途中ではあるが、生徒の取り組みは意欲的である。今後は、目標語彙が発表語彙としてどのくらい定着するか、また自由表現活動でどの程度使えるようになるかなどを測りながら、タスクを改善していきたいと考えている。

最後に、この論文を書くにあたってご指導いただいた教育庁教育振興部指導課指導主事 向後秀明先生、渡邊範夫先生、吉田武司先生、同 前指導主事 渡邊信治先生、教科指導員 小松一正先生、小林裕先生に感謝の意を表したい。

引用文献

石川慎一（2004）「これからの英語語彙指導：単語の精選と効果的提示」

<http://muse.doshisha.ac.jp/pub/fd2004/12ishikawa.pdf#search=石川慎一郎> 同志社大学言語文化教育センター主催講演会

門田修平・池村大一郎（2003）『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』 東京：松柏社

森 一生（2007）「自己関与による意味精緻化が単語の記憶保持に与える影響」 平成 19 年度福井県高等学校教育研究会 英語部会発表資料：AOSSA 地域交流プラザ

望月正道・相澤和美・投野由紀夫（2003）『英語の語彙指導マニュアル』 東京：大修館書店

高梨庸雄・卯城祐司（2000）『英語リーディング事典』 東京：研究社

投野由起夫（1997）『英語語彙習得論』 東京：河源社

投野由紀夫（2005）『スーパーコーパス練習帳』 東京：日本放送出版協会

Hulstijn, J.H.（2000）“Retention of inferred and given word meaning: Experiments in incidental vocabulary learning”（qtd in 高梨庸雄・卯城祐司『英語リーディング事典』 東京：研究社）

McDonough, S. H.（1995）*Strategy and skill in learning a foreign language* London: Edward Arnold.（qtd in 門田修平・池村大一郎（2003）『英語のメンタルレキシコン：語彙の獲得・処理・学習』 東京：松柏社）

Nation, I.S.P.（2001）*Learning vocabulary in another language* Cambridge: Cambridge University Press.

Yamauchi, Y.（1995）“Inferencing Strategies of Unknown Words in EFL Reading Comprehension” Unpublished M. ED. Dissertation, Graduate School of Tokyo Gakugei University（qtd in 投野由起夫（1997）『英語語彙習得論』 東京：河源社）