

高校生の英語語彙学習方略に関する研究

ー学習者の語彙レベルに焦点を当ててー

長野県赤穂高等学校 赤瀬正樹
摂南大学 上西幸治

The present study aims to explore the Vocabulary Learning Strategies (VLS) employed by high school English learners according to their vocabulary levels. Firstly, we clarify what types of VLS are used by English learners and review earlier research findings. Secondly, we examine the variables related to learners at each level and consider how learners at different levels develop their VLS. Finally, based on the results of our study, we conclude that, overall, verbal repetition strategies characterize their vocabulary learning, while imaging and organization strategies play important roles for learners who have a vocabulary of around the 2,000 word level. The results also suggest that learners who have reached the 3,000 word level display the ability to use various metacognitive strategies, a clear indicator of their development as autonomous vocabulary learners.

1. はじめに

英語教育において、一時語彙指導が軽視される風潮があったが、コミュニケーション重視の英語教育の動きが高まりつつある中、語彙指導の重要性が以前よりも増して認識されるようになってきている。コミュニケーションにおいて語彙の選択を誤ると伝達したいことが伝わらないこと、コミュニケーションが成立するかどうかは、文法の適切な使用に加えて、語彙を適切に選べるかどうかにもかかっていることが考えられるようになってきた(岡・赤池・酒井, 2004)。語彙学習の重要性に関して並松(2002)は、「ことばの学習は語彙に始まり語彙に終わり、語彙力の不足は致命的である」とし、さらに赤川(1997)は、「単語は4技能のいずれの学習においても基本となり、語彙の多少がコミュニケーションの範囲を設定する一要因となる」としている。一方で英語学習において、語彙を覚えることは学習者にとって大きな課題である。英語を読んだり、聞いたりする上で、未知の単語や語句に出会わないことはありえない。学習者にとって、語彙学習が一生続くのは周知の通りである(望月・相澤・投野, 2003)。

本研究の目的は、高校英語学習者の語彙レベルに応じて、どのような語彙学習方略が見出されるのかを検証することである。その目的のために、語彙レベル別に集計データの因子分析を実施した上で、各語彙レベルの学習者が使用する語彙学習方略を明らかにし、その特徴について考察を深めていく。研究結果より、これまでの指導の内省を図り、今後の語彙指導のための知見を得たいという考えが本研究着手の動機となっている。

2. 先行研究の概観

2.1 語彙学習方略の分類法

英語教育において、コミュニケーション重視の動きが高まりつつある中、語彙の重要性が一段と認識されるようになってきている。これは、実際のコミュニケーションで語彙の選択を誤ると、伝達したいことが伝わらないことが多いことから明らかである(岡・赤池・酒井, 2004)。語彙習得に関して Folse (2004) は、語彙学習は瑣末なものではなく、中心的なものであるということを主張し、言語使用時の認知活動における語彙の重要性について論じている。

最近の研究では、語彙学習方略 (Vocabulary Learning Strategies 以下 VLS と略記) の特徴が示されている。Gu (2003) は、VLS は学習課題の達成を促進するために学習者が使用する一連の活動であると述べている。また、Nation (2001) は、VLS が高頻度の語彙の学習において重要な役割を担っていると指摘しており、高頻度語は明示的に初級レベルの英語学習者に指導すべきだとも主張している。このことから、VLS は語彙学習の中において重要な役割を果たしていると考えられる。VLS は、言語学習方略の一部であり、結果として、一般的な学習方略の一部であるとされている。

学習者の VLS の研究の一部として、VLS の分類法を開発する試みがいくつかなされている。Gu and Johnson (1996) は大規模なリストを作成し、メタ認知的調整方略、推測方略、辞書方略、ノートテイキング方略、記憶方略 (リハーサル)、記憶方略 (コード化)、活性化方略というように7つの方略に分類している。さらに、Schmitt (1997) は、Oxford (1990) より、社会、記憶、認知、メタ認知というカテゴリーで構成される広範囲の VLS の分類法を開発した。この分類法の中には、学習者がどのような学習方法で語彙を覚え、単語の意味が分からないときに、どのような行動をとるのが含まれている。

以下の図1は Schmitt (1997) を参照して作成している。

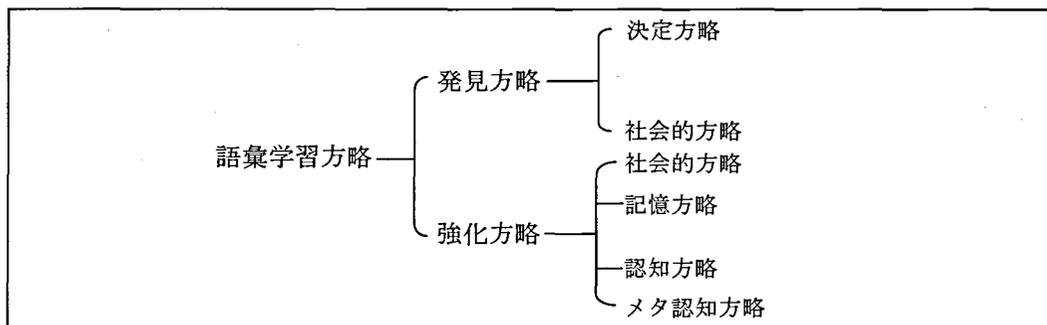


図1 語彙学習方略の分類法 (Schmitt, 1997 にもとづく)

この分類法を踏まえて、Schmitt (2000) においては、VLS の簡略リストが作成されている。このリストは大きく次の二つに分類されている。一つ目は、新しい単語の意味を発見するための方略として学習者が使用する「発見方略」である。二つ目は、一度出会った単語の記憶保持を強化するための方略として学習者が利用する「強化方略」である。

発見方略はさらに二つに下位分類される。一つ目は、「決定方略」であり、人の助けを借りないで学習者自身で新しい語の意味を発見する際に使用されるものである。二つ目は「社会的方略」であり、言語学習を改善するために、他人に助けを求め、新しい語の意味を尋ねたりする方略を指している。

強化方略はさらに四つに下位分類される。一つ目は、発見方略の中にもあった社会的方略であるが、ここでは、新しい単語や語句を学習するために、ペアやグループになって練習をするといった活動を含んだ学習方略である。二つ目は「記憶方略」であり、何らかのイメージを使ったり、記憶保持したい語を前に学んだ知識と関連づけたりする際に使用されるものである。三つ目は「認知方略」であり、学習者が目標言語を操作したり、変形したりして、言語知識を内在化させる際に使用されるものである。そして四つ目は「メタ認知方略」であり、学習のプロセスを意識的に概観して最良の勉強法を計画し、その結果をモニターしたり、評価したりする際に使用されるものである。

図1で示されたVLSの中には、学習者が意図的に使用するものや、無意識のうちに使用するものがあり、学習者のレベルに応じてVLS指導をすることが必要である。Nation (1995)は、教師は高頻度の単語の意味を知らない初級レベルの学習者に対しては明示的に指導すべきであると、意図的なVLS指導は労力と利益の観点からも十分価値のあるものであるとしている。Schmitt (2000)においても、言語使用に必要な高頻度語彙の明示的なVLS指導が必要であると、初級レベルの英語学習者が十分な語彙力を駆使しながら未知語を文脈から推測できるようになるまで、すべての語を明示的に指導する必要があるとしている。また、Hara (2007)の研究では、意図的なVLS指導は、語彙力が十分に備わっていない初級レベルの英語学習者の学習にとって特に重要であることが示唆されている。

2.2 言語熟達度と語彙学習方略の関係

言語熟達度とVLSとの関係を調査した研究を概観すると、一般に熟達した言語学習者になればなるほど、様々なVLSを使用することが報告されている。Schmitt (1997)の日本の中学生を対象とした調査では、英和辞典を使う方略、書いて又は声に出して繰り返す方略、形式に焦点を当てた方略が学習者の好む方略であった。しかし、各々の方略が好まれる割合は言語熟達度や年齢によって異なることも確かめられている。この研究は、方略使用パターンは学習者の年齢が上がるにつれ、また目標言語の熟達度が高くなるにつれ変化しうるものであることを支持するものであった。これらの結果は日本人に特有なものであり、他の文化に育った学習者は幾分違った傾向を示すとも言われている (Schmitt, Bird, Tseng, and Yang, 1997)。前田・田頭・三浦 (2003)は、高校英語学習者のVLSと学習成果 (= 言語熟達度) との関係調べた。その結果、学習成果の度合いとVLSの使用との間には一定の関係があるとしている。しかしその一方で、Gu and Johnson (1996)では、学習者が非常に高く評価する「書いて又は声に出して繰り返す」といった記憶強化方略は言語熟達度や語彙サイズとはっきりした相関はなかったとしている。

学習者の語彙サイズとVLSとの関係については、以下の研究が挙げられる。堀野・市川 (1997) や齊田 (2006) では、VLSの使用に関して、同意語、類義語、反意語をピックアップし、これまでに記憶した英単語と関連付けながら覚えていく体制化方略、英語から日本語、日本語から英語へと何度も繰り返し発音したり書いたりして覚えていく反復方略、単語を眺めたり、アルファベットの配列の雰囲気をつかんだりといった頭の中で、語形や音、綴りなどを再生しながら覚えていくイメージ方略の三つが見出された。その一方で、Tanaka (2008) では、日本の高校1年生を対象にVLSとライティングにおける語彙使用との関係を調べた結果、体制化方略、リハーサル方略、ノートテイキング方略、言語接触方略が確認されている。体制化方略が目標言語の運用に関わっているとした上で、学習者がより多くの目標言語のインプットに触れる言語接触方略の有効性が主張されている。

VLSと言語熟達度や語彙サイズに関する先行研究で、学習者は様々なVLSを使用したり、使い分けたりしていることが分かってきたが、学習者の語彙サイズレベル（以下語彙レベルと略記）とVLSとの関係について明確に述べた先行研究は少ない。語彙レベルとVLSとの関連性を明らかにし、学習者の語彙レベルに応じてどのようなVLSが見出され、どのような特徴があるのかを調べることは、語彙学習をより促進できるようなVLS指導につながると思った。また英語教師が異なる語彙レベルの学習者を指導する際、どのようなVLSを実際に授業で導入すべきかの示唆を得ることにより、学習者の語彙力向上につながるきっかけになると考えた。そこで本研究では、語彙レベルとVLSとの関係についてSchmitt(2000)の枠組みを用いて、英語を学習している高校生を対象に調査を実施した。

3. 研究目的

本研究の目的は、学習者の語彙サイズを調査し、1,000語、2,000語、3,000語のレベルの学習者の使用するVLSを調査し、その特徴を明らかにすることである。

研究課題

- (1) 1,000語～3,000語レベルの高校英語学習者は、どのようなVLSを使用しているのか。
- (2) 1,000語～3,000語レベルの高校英語学習者の語彙学習にはどのような特徴があるか。

4. 被調査者

公立高等学校286人(2学年67人、3学年219人)を対象とし、語彙サイズテストと語彙学習方略調査を実施した。後述する諸条件を満たした201人を分析の対象とした。

5. 研究方法

(1) 語彙サイズテスト

笠原(2005)が「望月語彙サイズテスト」(修正版)を各語彙レベル30点からなる1,000語～3,000語レベルまで実施した。本研究では、この語彙サイズテストを使用した。各語彙レベルの学習者をより明確にするために、以下の手順により研究対象とする学習者を絞り込んだ。Nation(1990, 2001)の語彙サイズテストの基準によると、各語彙レベルの項目のうち、約83%の得点率でその語彙レベルを習得していると見なしている。本研究においてもそれに準じる形で、各語彙サイズテストにおいて80%以上の得点率で当該レベルを習得しているとした。また、学習者の語彙レベルをより厳密に区分するために、たとえレベルの高い語彙が80%以上であっても、レベルの低い語彙が80%未満であった学習者は研究対象から除外した。その結果、総得点が1,000語レベルにおいては、46～69点、2,000語レベルにおいては、71～79点、3,000語レベルにおいては、80～90点の三つのグループが構成され、それぞれ、73人、68人、60人の計201人が分析の対象となった。

(2) 語彙学習方略調査

VLSリスト(Schmitt, 2000)を参考にし、決定方略、社会的方略、記憶方略、認知方略、メタ認知方略を含む計30項目のアンケートを作成し、実施した。天井効果とフロア効果を避けるためにアンケートの問いに対して、各項目に対する応答は、[1-全くそうではない。2-そうではない。3-ややそうではない。4-ややそうである。5-そうである。6-とてもそうである。]とし、学習者から正確なデータが得られるように6件法で回答することを求めた。(1)と(2)をそれぞれ実施し、プロマックス回転による主因子法による因子分析を行い、因子負荷量は.40以上を有効とみなした。

6. 結果と考察

表 1 各語彙レベル学習者の語彙サイズテスト得点の平均と標準偏差 (N=201)

	N	M	SD	Range
1,000 語レベル	73	63.26	4.482	46-69
2,000 語レベル	68	75.72	2.349	71-79
3,000 語レベル	60	84.17	2.579	80-90
全体	201	73.72	9.224	46-90

表 1 は各語彙レベル学習者の平均と標準偏差を示している。学習者は語彙レベルを基準に 1,000 語、2,000 語、3,000 語の学習者のグループに分けられている。各語彙レベル間の差を確認するために分散分析を実施した。その結果、各レベルの学習者間には有意な差が認められた ($F(2,198)=663.866, p<.000$)。

表 2 1,000 語レベル学習者の因子分析結果

	第 I 因子	第 II 因子	第 III 因子	共通性
第 I 因子 (行動方略) (α 係数=.743) 6項目				
Q24 身の回りの物にシールをはる。	.895	-.196	-.050	.464
Q10 単語学習のためにネイティブと交流する。	.641	-.225	.154	.264
Q25 自分でオリジナルの単語帳を作る。	.592	.030	-.054	.215
Q9 仲間と一緒に単語学習をし、練習する。	.529	.181	.099	.294
Q28 自分で単語テストをやってみる。	.499	.128	-.010	.294
Q20 単語を学ぶ際に身体を動かす。	.458	.151	.209	.445
第 II 因子 (探索的学習方略) (α 係数=.814) 8項目				
Q13 単語と単語の関係を図示し、組み合わせる。	.131	.678	.022	.359
Q5 英文の文脈から単語の意味を推測する。	-.046	.588	-.103	.573
Q15 単語の意味を頭でイメージする。	-.136	.583	.253	.430
Q1 単語の品詞を考える。	.236	.573	-.171	.401
Q4 単語を絵 (写真) やジェスチャーと結びつける。	-.106	.553	.082	.756
Q2 単語を分解して、意味を推測する。	.068	.504	-.114	.294
Q3 日本語の単語の中に英単語に似た語を探す。	-.231	.479	.110	.397
Q17 覚えやすいように単語をグループに分ける。	.307	.434	-.026	.916
第 III 因子 (口頭反復方略) (α 係数=.700) 3項目				
Q21 単語を声に出して何度も繰り返す。	-.027	-.046	.975	.664
Q18 単語を学ぶ際に声に出して読む。	.022	.046	.849	.359
Q19 単語のつづりを意識して学び、覚える。	.199	-.038	.488	.324
因子寄与率	3.358	3.541	2.561	

因子分析の結果、1,000語レベルの学習者からは三つの因子が確認された(表2)。第I因子は、「行動方略」であり、自分の周囲に単語のシールをはったり、単語を学習するためにネイティブと交流したりするなど、学習者が単語学習のために実際に行動を起こす姿勢が見られる。第II因子は、「探索的学習方略」であり、単語と単語の関係を描写したり、文脈から単語の意味を推測したりするなど、学習者が語彙を直接的に操作する中で学習を深めていることが分かる。第III因子は、「口頭反復方略」であり、単語を声に出して何度も繰り返したり、単語を学ぶ際に声に出して読んだりといった、繰り返し発音しながら学習している方略が含まれている。

表3 2,000語レベル学習者の因子分析結果

	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子	共通性
第I因子(社会・体制化方略)(α 係数=.707)7項目					
Q9 仲間と一緒に単語学習をし、練習する。	.649	.110	-.042	-.014	.267
Q7 先生に単語の意味を聞く。	.576	-.226	.128	.024	.326
Q13 単語と単語の関係を図示し、組み合わせる。	.543	.134	.095	-.052	.322
Q17 覚えやすいように単語をグループに分ける。	.519	.049	.198	-.006	.413
Q8 友達に単語の意味を尋ねる。	.476	-.004	-.233	.084	.197
Q16 単語を語呂合わせて覚える。	.470	.228	-.152	.037	.429
Q6 辞書利用して単語学習をする。	.431	-.192	.244	.012	.450
第II因子(口頭反復方略)(α 係数=.708)3項目					
Q18 単語を学ぶ際に声に出して読む。	-.120	.873	.181	-.038	.387
Q21 単語を声に出して何度も繰り返す。	.062	.777	-.101	-.056	.544
Q28 自分で単語テストをやってみる。	.243	.412	-.019	.129	.402
第III因子(自己決定方略)(α 係数=.649)5項目					
Q26 英語の歌、映画、ニュース等で単語学習をする。	-.244	-.084	.643	.097	.841
Q5 英文の文脈から単語の意味を推測する。	-.011	.109	.538	.011	.586
Q2 単語を分解して、意味を推測する。	.113	-.110	.509	-.198	.355
Q12 単語をその同意語、反意語と結びつける。	.257	.065	.502	.050	.266
Q1 単語の品詞を考える。	.087	.144	.421	-.003	.323
第IV因子(イメージ方略)(α 係数=.747)2項目					
Q15 単語の意味を頭でイメージする。	-.134	.067	.181	.907	.896
Q14 単語のつづりを頭でイメージする。	.211	-.099	-.178	.716	.249
因子寄与率	2.624	1.968	2.279	1.431	

2,000語レベルの学習者からは四つの因子が確認された(表3)。第I因子は、「社会・体制化方略」である。因子の中には、仲間と単語学習をしたり、先生に単語の意味を聞いたたり、説明をしてもらったりといった社会的方略と単語と単語の関係を図示したり、グループ分けしたりするといった体制化方略が含まれている。第II因子は、「口頭反復方略」であり、1,000語レベルと同様に、単語を学ぶ際に声に出して何度も読んだり、何度も繰り返したりといった方略が含まれている。第III因子は、「自己決定方略」であり、英語のメディアを通じて単語学習をしたり、単語の意味を推測したりといった方略など、多量の英語の

インプットを浴びる中で自らの語彙学習を決定し、学習を進めている姿勢が見られる。第IV因子は、「イメージ方略」であり、単語の意味やつづりを頭でイメージする方略が挙げられる。

表4 3,000語レベル学習者の因子分析結果

	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子	共通性
第I因子 (体制化方略) (α 係数=.803) 8項目					
Q17 覚えやすいように単語をグループに分ける。	.793	-.117	-.011	.099	.477
Q13 単語と単語の関係を図示し、組み合わせる。	.645	.169	-.077	-.142	.434
Q4 単語を絵 (写真) やジェスチャーと結びつける。	.567	.138	.194	-.267	.501
Q25 自分でオリジナルの単語帳を作る。	.560	-.055	-.040	-.039	.450
Q11 単語を以前の個人の経験と結びつける。	.549	.286	-.175	.036	.486
Q24 身の回りの物にシールをはる。	.502	-.230	.002	.242	.897
Q16 単語を語呂合わせで覚える。	.467	-.035	-.055	.165	.598
Q12 単語をその同意語、反意語と結びつける。	.442	.206	.099	.194	.255
第II因子 (イメージ方略) (α 係数=.798) 3項目					
Q14 単語のつづりを頭でイメージする。	-.003	.965	-.065	-.036	.601
Q15 単語の意味を頭でイメージする。	.056	.720	-.099	.119	.743
Q19 単語のつづりを意識して学び、覚える。	-.115	.597	.320	.037	.473
第III因子 (口頭反復方略) (α 係数=.762) 3項目					
Q21 単語を声に出して何度も繰り返す。	-.113	.048	.894	.097	.345
Q18 単語を学ぶ際に声に出して読む。	-.050	-.038	.877	-.014	.801
Q20 単語を学ぶ際に身体を動かす。	.373	-.065	.416	-.131	.293
第IV因子 (メタ認知方略) (α 係数=.682) 5項目					
Q30 時間をかけて単語を学び続ける。	-.006	-.032	-.046	.753	.276
Q29 新しい単語をとばしたり、無視したりする。	-.323	.167	-.030	.528	.306
Q27 間隔をあけて新しい単語の練習をする。	.126	.010	-.004	.508	.250
Q7 先生に単語の意味を聞く。	.286	.004	.153	.483	.334
Q28 自分で単語テストをやってみる。	.104	.045	.062	.436	.551
因子寄与率	3.726	2.942	2.211	2.223	

3,000語レベルの学習者からは四つの因子が確認された (表4)。第I因子は、「体制化方略」である。これには覚えやすいように単語をグループ分けしたり、単語と単語の関係を図示したり、何らかのものに関連づけたりする方略が含まれている。第II因子は、「イメージ方略」であり、頭の中で単語の意味やつづりをイメージする学習方略が見出されている。第III因子は、「口頭反復方略」であり、単語の発音を何度も繰り返したり、声に出して読んだりする方略が含まれている。第IV因子は、「メタ認知方略」であり、単語を時間をかけて学び続けたり、知らない単語をとばしたり、無視したり、単語を間隔をあけて覚えたりするといった方略が含まれている。学習者自身が語彙学習の計画を立てたり、自分の語彙学習の進捗状況を確認めたりといった方略が使用されている。

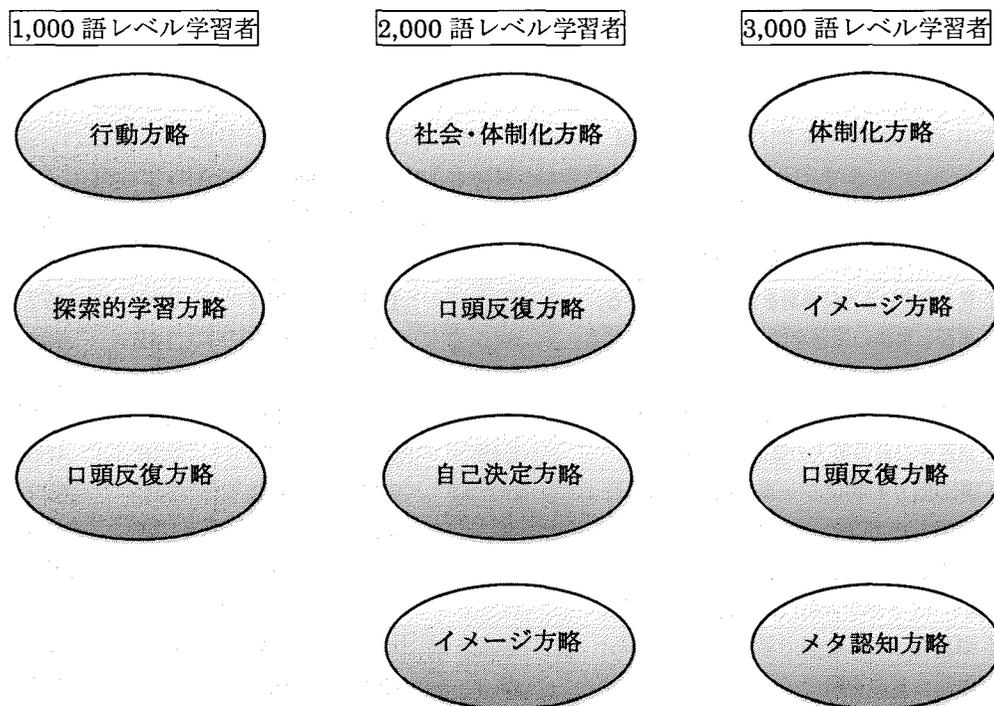


図2 高校英語学習者が使用する語彙学習方略（1,000語～3,000語レベル）

調査結果をまとめると、図1のようになる。まず、研究課題(1)に関しては、1,000語レベル学習者が使用するVLSには、行動方略、探索的学習方略、口頭反復方略があり、2,000語レベル学習者が使用するVLSには、社会・体制化方略、口頭反復方略、自己決定方略、イメージ方略があり、3,000語レベル学習者が使用するVLSには、体制化方略、イメージ方略、口頭反復方略、メタ認知方略があることが分かった。次に、研究課題(2)に関しては、高校の英語学習者の全体的な特徴として、口頭反復方略がどのレベルを通して使用される方略であることが分かった。1,000語レベルの学習者においては、単語学習のために自ら行動を起こす行動方略と学習者が様々な単語の学習方法を試したり、探ったりする探索的学習方略を使っているに対し、2,000語レベルの学習者においては積極的に英単語のインプットを浴びる中で、言語を操作する自己決定方略が使用されている。さらに、学習者の語彙レベルが上がるにつれて、徐々に体制化方略やイメージ方略の使用が見られる。特に、3,000語レベルの学習者においては、イメージ方略や体制化方略が口頭反復方略とともに語彙学習の中心となる方略になることが示されている。また、3,000語レベルの学習者からはメタ認知方略が表れており、このレベルあたりから語彙の計画的な学習を学習者が意識していくようになっていくことが考えられる。

Schmitt (1997) において、VLSの使用傾向が学習経験を積み重ねることにより変化することが示唆されていたが、本研究においては、学習者の語彙レベルに応じて使用するVLSは多様化し、差異が見られることが確認された。堀野・市川 (1997) は、体制化、イメージ、反復方略といったVLSの中でも、特に体制化方略が英語の熟達度テストにおいて重要な要素となることを論じている。本研究においては、体制化方略は語彙レベルが上がるにつれて、徐々に表れてくることが確認されている。斉田 (2006) では、語彙サイズが2,000

語以上の学習者は体制化方略、反復方略、イメージ方略の三つをよく使用していることが分かり、特に体制化方略とイメージ方略をより使用していることが指摘されていたが、本研究においても学習者の語彙レベルが 2,000 語を超えるあたりから、体制化方略とイメージ方略がそれぞれ見出されている。また、斉田 (2006) の研究課題として、3,000 語レベルを超える学習者の方略使用を明らかにすることが挙げられていた。

本研究で得られた示唆としては、学習者の語彙レベルが3,000語になると、これまでの三つの方略とは異なるメタ認知方略が表れ、学習者の語彙学習に変化が起こるという点であった。メタ認知方略は、学習者の認知プロセスを計画し、モニタリングし、評価するためのもので、効率的な学習を支援する上での司令塔的な役割を果たしているものとされており、熟達した言語学習者になるためには重要な方略と考えられている (大学英語教育学会学習ストラテジー研究会, 2006)。3000語レベルに近い、あるいはそれ以上の学習者になると、語彙を習得していく上で、メタ認知方略が大きな役割を果たしていくことが推測される。

7. 結論

本研究では、語彙レベルの異なる高校英語学習者が、どのような VLS を使用するののかについて探索してきた。その結果、どの語彙レベルの学習者においても口頭反復方略が高校英語学習者の典型的な VLS であるということが分かった。このことは、教師の実際の指導場面において、口頭反復による語彙指導の結果が反映されているとも考えられる。また、学習者の語彙レベルが上がっていくにつれて、体制化方略とイメージ方略の使用が見られた。この結果から、実際の指導の場面において、これまでに記憶した英単語と関連付けながら覚えていく方法や、頭の中で語形や音、あるいは綴りなどを再生しながら覚えていく方法を授業の中で取り入れ、生徒に明示することの意義が確認できた。

また、本研究において特筆すべきことは、3,000 語レベル学習者からメタ認知方略の使用が見られたという点であった。3000 語レベルの語彙に近づいた学習者は、メタ認知方略を活用して自律学習が促進されることが推測される。つまり、学習プロセスを意識的に計画し、その結果を評価するメタ認知方略の役割が語彙レベルとともに大きくなっていくとするならば、2,000 語レベルの段階から系統立った語彙学習計画に基づいた指導、語彙の学習過程に注目しながらメタ認知方略に焦点を当てた指導、さらには学習者の語彙の学習過程と記憶の深さを結びつけた指導を実施することにより、語彙指導はさらに効果的なものとなる可能性があると言える。

今後の課題としては、Schmitt (2000) の VLS アンケートに関して、個々の学習方略の中には発見方略の中にも強化方略の中にも分類可能なものがあることが挙げられる。リーディングなど言語使用中に未知語の意味を発見するための方略と、純粋に語彙を学習する際に使われる方略とを混在させ、同列に処理することの適切さについては検討の余地がある。したがって、調査用紙開発のための妥当性を十分確保するためにもアンケート項目の精緻化を試みていく必要がある。そして、実際に体制化方略やイメージ方略の指導を実施し、語彙レベル別に関係した方略指導の効果を見ていくことが求められる。また、1,000語レベル、2,000語レベルの学習者に対して実際にメタ認知方略を指導し、その方略の有効性を検証していく必要がある。さらに、3,000語レベルを超える学習者においてもメタ認知方略の使用が認められるのかを確認し、語彙学習との関連性を探求していく必要があると考える。

参考文献

- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), 1-25.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679.
- Hara, M. (2007). A study on vocabulary learning strategies instruction of English by Japanese junior high school students. *Annual Review of English Language Education in Japan* 18, 151-160.
- Nation, I. S. P. (1995). The word on words: An interview with Paul Nation. Interviewed by N. Schmitt. *The Language Teacher*, 19(2), 5-7
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*, NY : Newbury House.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-327). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Bird, R., Tseng, A. C., & Yang, Y. C. (1997). Vocabulary learning strategies: Student perspectives and cultural considerations. *Independence Spring*, 4-6.
- Tanaka, H. (2008). Japanese EFL learners' vocabulary learning strategies contributing to vocabulary use in writing. *Annual Review of English Language Education in Japan* 19, 151-160.
- 赤川由紀江. (1997). 「語彙の習得」『英語教育』10月号, 89.
- 岡秀夫・赤池秀代・酒井志延. (2004). 『「英語授業力」強化マニュアル』東京: 大修館書店.
- 笠原究. (2005). 「望月語彙サイズテスト修正版の作成」第31回全国英語教育学札幌研究大会口頭発表, 2005年8月6日, 北海道教育大学札幌校.
- 斉田智里. (2006). 「高校一年生の語彙サイズと語彙学習ストラテジーとの関係の一考察」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』15, 63-74.
- 大学英語教育学会ストラテジー研究会. (2006). 『英語教師のための学習ストラテジーハンドブック』東京: 大修館書店.
- 樋口忠彦・並松善秋. (2002). 「語彙力の育成」『英語教育』6月号, 58-60.
- 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』45, 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指導方略使用と学習成果」『教育心理学研究』51, 273-279.
- 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』東京: 大修館書店.