

英単語学習における動機づけの向上と 学習方略使用の促進を目指した介入研究

—小学6年生に対する学習講座の実践から—

成瀬陽奈子*・深谷達史

(2022年12月5日受理)

An Intervention to Enhance Students' Motivation and Use of Learning Strategies in English Vocabulary Learning: A Learning Program for Sixth-Grade Students

Hinako Naruse and Tatsushi Fukaya

Abstract: The purpose of this study was to examine whether teaching English vocabulary learning strategies to sixth-grade students promotes their motivation and spontaneous use of learning strategies. Nine sixth-grade students participated in a five-day study program held at a university. In the course, students were taught the elaboration and organizing strategy and trained to use these strategies. For elaboration strategy, students utilized katakana English to infer the pronounce and meaning of English words. For organization strategy, we taught them how to decompose English words into affixes and stems, and to understand them by combining their meanings. Phonics instruction was also provided so that the students could use these strategies on their own. The results showed that both self-efficacy and value of learning English words enhanced from pre- to post measurements. In addition, the results of the English vocabulary learning test showed that the students learned more English vocabulary in the post-test.

Key words: learning strategy, English vocabulary, motivation, elementary school

問題と目的

2020年度から小学校高学年において外国語科が導入された。外国語科では主に英語での言語活動を通して、コミュニケーション能力を育成することが目標とされている(文部科学省, 2019)。英語を使って豊かなコミュニケーションを行うためには、当然語彙の習得が不可欠となる(Sugiura & Nakanishi, 2011)。実際、外国語科の中で扱う英単語として、小学校では600~700語程度、中学校ではそれに加えた1600~1800語程度という目安が示されている(文部科学省, 2019)。

一方、学習者の実態に目を向けると、なかなか英単語を覚えられずに英語に苦手意識を抱える学習者が多いことが報告されている。例えば、中学生を対象に、英単語を覚えることを苦手を感じるかをたずねたアンケート調査では、62.9%の生徒

が苦手と回答した(ベネッセ教育総合研究所, 2009)。英単語の学習は、中学生が家庭学習において最も多く行うにもかかわらず(ベネッセ教育総合研究所, 2014)、生徒が単語をなかなか覚えられないと苦手意識を持つ背景には、英単語の学習において生徒が効果的な学習方略を活用できていない実態が存在する。

学習方略(learning strategies)とは、「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動」を意味する(辰野, 1997, p.11)。語彙学習方略についての研究は内外で数多く行われており(Gu & Johnson, 1996; 平野他, 2001; Mizumoto & Takeuchi, 2009)、それらを概観すると、認知的方略、メタ認知的方略、自己調整方略の3つに大別される(Alexander et al., 1998)。認知的方略とは、認知的な処理を伴いながら記憶

* 広島大学大学院人間社会科学科博士課程前期

する方略であり、繰り返し書いたり言ったりする反復方略や、既有知識と関連づけて覚える精緻化方略、接頭辞・接尾辞などの単語同士の関係を整理する体制化方略に分けられる。メタ認知的方略とは、自分の記憶・理解状態をチェックする方略であり、例えば、練習した単語が本当に覚えられたかを確認するため自分でテストしてみるといった方法がある。自己調整方略とは、自分の行動や認知、環境を調整し、学習に向かう動機づけを高める方略で、自分の好きな分野の英単語から覚えるといった方法が挙げられる（3つの方略の定義については Alexander et al., 1998などを参照）。

このうち、中学生や高校生が最も多く使用する方略は、覚えたい英単語を何度もノートに書くといった反復方略であることが明らかにされている（内田, 2021）。しかし、繰り返し書くという反復方略は、綴りや意味の丸暗記に陥りがちで、形骸化しやすいことが知られており（佐藤, 2014）、語彙の習得に寄与しないことが知られている（堀野・市川, 1997）。英単語の練習に多くの時間を割いているにもかかわらず、英単語を十分に覚えられない状態が続くと、「頑張ったのにできるようにならない」という効力感の低下を引き起こすだろう。さらに、語彙が習得できないとコミュニケーション活動に支障をきたし、外国語科に対する意欲の低下につながる可能性もある。

こうした問題を解決するため、児童生徒に効果的な英単語学習方略を教授する必要があるだろう。先行研究でも、高校生を対象に、英単語を接頭辞・接尾辞に分解し、意味を関連づけて覚える体制化方略を指導したことで、生徒の学習動機づけが向上したことが明らかにされている（岡田, 2007）。一方、これまで行われてきた英単語学習方略の介入研究は、高校生や大学生が中心で（Atkinson & Raugh, 1975; 後藤, 2014; 中村, 2000; 小川他, 2021; Tavakoli & Gerami, 2013）、入門期である小学生を対象としたものは管見の限り見当たらない。高校生や大学生と異なり、小学生は既習の語彙が十分でないため、先行研究で効果が実証されている体制化方略だけでなく、別の方略を組み合わせた介入が求められるだろう。こうした問題意識をもとに、本研究は、小学6年生を対象とした5日間の学習講座を通じて、効果的な英単語学習方略に対する介入を実施し、その効果を検証することを目的とする。

学習講座では、2つの方略を取り上げる。1つ目の方略は、既有知識であるカタカナ英語を英単

語に結びつける精緻化方略である（講座では「カタカナ英語学習法」と称した）。例えば、“soft-やわらかい”という単語対を覚える際、英単語と日本語訳を一対一対応で丸暗記するのではなく、「ソフトクリーム」というカタカタ英語を連想し、「ソフトクリームはやわらかいアイスクリームだから soft は『やわらかい』という意味なんだ」と考える方略である。日常的なカタカナ英語を活用することで、知識の関連づけを促し、単語対の意味理解が促されると考えた。

2つ目の方略は、接頭辞と接尾辞に着目する体制化方略である（講座では「英語パーツ分解法」と称した）。例えば、“replay”や“remake”など、共通する接頭辞“re”には「もう一度」という意味があることを教えた上で、それが異なる語幹（“play-～する”、“make-作る”）と合わさったときにどういう日本語訳になるかを考えるという方法である。岡田（2007）では10個以上の接頭辞などが扱われていたが、語彙サイズが小さい小学生にとっては接頭辞や接尾辞を覚えること自体に負荷を伴うと考えられたため、本講座では“re-”“dis-”“-er”という限られた接辞を取り上げる。

さらに、これら2つの方略を用いるには、覚える英単語を正しく音声化し、その音声をもとに、精緻化・体制化する必要がある。学習者が英単語を自分の力で発音できるようにするために、本指導では方略教授と並行してフォニックス指導を行う。まず、アルファベットの名前と音の違いについて説明し、英単語を発音する際はアルファベットの音をつなげて読むという基本ルールを指導する。更に、各音をつなげるだけでは読むことができない、“sh”“oo”などの、二文字子音・二文字母音についての指導を行う。

こうした方略教授やフォニックス指導が、児童の学習動機づけおよび方略使用にどのような影響を及ぼすかを検証するため、第一に、講座の事前、事後（講座5日目）、遅延（講座から1か月後）の3時点において質問紙調査を行う。質問紙調査では、英単語学習における自己効力感と価値をたずねる。学習方略を指導することで、英単語の効果的な学習方法を活用できる自信が得られ、自己効力感が高まると予想される。また、精緻化・体制化方略を通して、なぜその英単語がそうした意味になるかを理解でき、英単語を学ぶ楽しさ（内発的価値）を実感できると考えられる。さらに、講座で英単語を学ぶ価値を明示的に伝えた上で、効果的な方略を獲得することで英単語学習の価値

(獲得・利用価値)が高まると思われる。二つ目の効果検証として、本研究では、講座の1日目と5日目に、英単語リストを学習し思い出す単語学習テストを実施する。講座前後の単語学習テストにおける成績を比較することで、間接的ではあるが、児童が講座で教授された方略を的確に活用できるようになったかを評価することを試みる。

方法

参加者

2021年8月に広島県A市内の14校の小学校に学習講座の案内を配布し、講座参加者を募集した。募集の結果、小学6年生9名が学習講座に参加した。このうち全日程参加し有効な回答が得られたのは6名であった。参加にあたり、アンケートやテスト、ワークシートを研究利用すること、個人情報情報が明らかにされることはないことなどを伝えた上で、保護者から研究参加への同意を得た。また、本人に対しても、1日目に同様の事項を記した同意書を配布し、同意を得た上で講座を行った。

実践の概要と流れ

5日間の学習講座はTable 1のように展開した。1～3日目では語彙学習方略を紹介し、学習者が方略の活用方法を理解したり有効性を実感したりできることを目指した。各日の流れは、英単語学習方略教授、個人での方略活用練習、グループでの方略活用方法共有、その日に扱った英単語についてのテストであった。4・5日目は、語彙学習方略を用いるうえで不可欠となる英単語の発音の方法についてフォニックス指導を行い、自分の力で英単語を発音して方略を活用できることを目標とした。4・5日目では、フォニックスルールの教授、

発音練習、ルールを用いて英単語を実際に読む練習、方略を使って覚える活動を行った。以下、講座の詳細を説明した。

1日目 事前テストを行った後、参加者が見通しを持つことができるよう、英単語を覚えることが学校の授業理解やテストの点数向上に役立つことを説明し、「英語を覚えるコツを学習する」という目標を提示した。その後1つ目のコツである「カタカナ英語学習法」の活用方法について説明を行った。“soft-やわらかい”という英単語を例に、“soft”の発音から連想できるカタカナ英語として「ソフトクリーム」を挙げた。“soft”から「やわらかい」に推測できるよう、「ソフトクリームはやわらかいアイスクリームだから soft=やわらかい」と覚えられることを説明し、カタカナ英語と関連づけることで日本語訳を思い出しやすくなるということを伝えた (Figure 1も参照)。例に従って、“brothers-兄弟”，“roll-転がる”，“phone-電話”の3つの単語について、個人でカタカナ英語を考える時間を設けた。またカタカナ英語は1つとは限らないため、様々な視点から想起することができるよう、個人思考のあとに全員で共有する時間を設けた。

2日目 2つ目のコツとして、「英語パーツ分解法」を教授した。まず“replay”を例に出し、すでに児童が知っている“play”という英単語と接頭辞である“re”に分解して示した。“re”と“play”にはそれぞれ、「もう一度」と「～する」という意味がある事を伝え、意味を組み合わせることで「もう一度～する=再生する・再現する」という日本語訳になることを説明した (Figure 2)。この後接頭辞“dis”についても同様の説明を行った後、こ

Table 1 学習講座の構成と使用単語例

回	構成・概要	扱った英単語例
1日目	方略教授① ・「カタカナ英語学習法」	soft, tigers, brothers, roll, phone
2日目	方略教授② ・「英語パーツ分解法」	replay, return, remake, dislike
3日目	方略活用練習 ・2つの方略の使い分け練習	smart, convenience, pass, remort, clean, sharp
4日目	フォニックス指導① ・アルファベットの音をつなげて読む	ant, dog, bear, soft, fish, post, sit, pass, wet, octopus, eleven, pencil
5日目	フォニックス指導② ・二文字子音/二文字母音を含む英単語の発音	ship, finish, chest, speech, think, math, tooth, check, kick

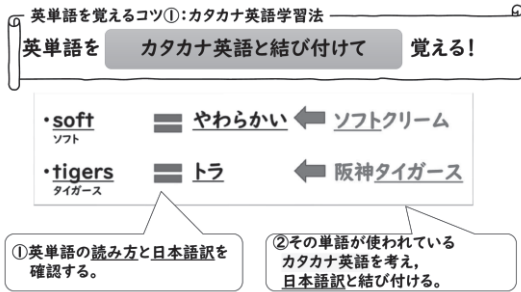


Figure 1 カタカナ英語学習法の解説資料

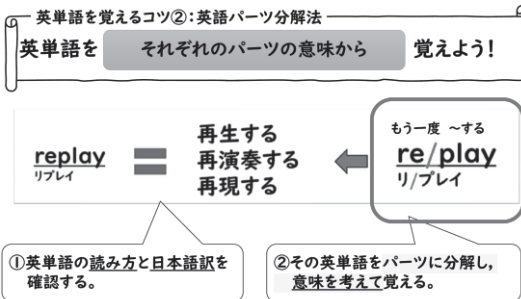


Figure 2 英語パーツ分解法の解説資料

これらの接頭辞が含まれる 4 つの英単語について、自分でパーツ分けをし、それぞれの意味を考えながら、どうしてその日本語訳に直結するのかを個人で考え、グループで共有した。

3 日目 講座で学んだ 2 つの方略を、状況に応じて使い分けるために、発音からカタカナ英語が想起できる英単語と、接頭辞+語幹に分けることができる英単語を一度に提示し、自分でコツを使い分けながら覚える活動を行った。まず個人でどのように覚えたらいかにについて考えを記入し、グループで意見を交流することで、一人では覚える工夫を思いつけなかった英単語について、工夫の視点を得られるようにした。また、カタカナ英語には省略された語や、英語コミュニケーションでは通じない語があることを注意事項として説明し、あくまで英単語を覚えるための工夫として用いるべきであることを伝えた。

4 日目 英単語を覚えるコツを使う際、不可欠となる英単語の発音技能を身に着けさせるため、フォニックス指導を行った。これまでの学習を振り返り、コツを使う際に英単語の発音を参考にカタカナ英語を想起したり、知っている英単語と結び付けたりしていたことから発音の重要性を実感させた後にフォニックスルールの教授に移った。

まず、s というアルファベットについて、「エス」という名前と [s] という音があることを確認し、全 26 文字のアルファベットの音を復唱させ、アルファベットの名前ではなく音をつなげて読むことで英単語として発音できるというルールを教授した。また、児童がすでに習得済みのローマ字を用い、“ka” は [k] の音と [a] の音がつながるから「か」になることを説明し、子音と母音の音のつながりについて理解を促した。実際に読む練習として、音をつなげることで発音できる英単語 (“sit” “post” “pencil” など) をいくつか提示し、個人で読む活動を行った。

5 日目 “fish” の “sh” の音を例に、各音素を 1 つずつつなげるだけでは正しく発音できない英単語がある事を確認し、二文字母音・二文字子音の発音の仕方について教授を行った。扱ったのは “sh” “ch” “th” “ck” “oo” であった。正しい音の発音を復唱させ、それらが使われている英単語の読み方について説明した。例えば “thanks” を読む際は、“th” をまず○で囲んで二文字子音であることを意識できるようにし、その他の音をつなげて読むことで、授業などで何度も繰り返し聞いた音声に結びつくようにした。その後の活動では二文字子音・二文字母音が含まれるいくつかの英単語について、まずはそれらを○で囲むことを徹底させ、個人で読むようにした。さらに、読むことができた児童から、カタカナ英語を想起するなどして、英単語を自身の力で発音することと英単語を覚えるコツを使うことが同時にできるという実感を持たせた。また、上記すべての教授が終わった後、事後テストを実施した。

効果検証

質問紙 事前と事後、介入から 1 か月後の遅延における計 3 回、全 16 項目からなる学習動機づけ質問紙へ回答を求めた。すべての項目について 5 件法 (1. そう思わない～5. そう思う) で評定を求めた。16 項目の内訳は以下の通りであった。

(1) 自己効力感: 松沼 (2006)、市原・新井 (2006) を参考に、「私の英単語を覚える力はすぐれているとおもう。」など、一定の学習経験を経た後に形成される、英単語学習における自己効力感を尋ねる項目を用いた (8 項目)。

(2) 内発的価値: 森 (2004)、市原・新井 (2006) を参考に、「英単語について学習することはおもしろい」など、学習自体に対して興味関心を持っているかを尋ねる項目を用いた (5 項目)。

(3) 獲得・利用価値: 市原・新井 (2006) を参

考に、「英語の授業で英単語を教わることは大切である」など、よい学習を収めることが重要か、今学習していることは役に立つかを尋ねる項目を用いた（3項目）。

英単語学習テスト 学習講座の1日目と5日目にそれぞれ英単語学習テストを行った。テストは3つの種類で構成し、(1) 英単語とその発音（カタカナ表記）から日本語訳を答える問題（日本語訳テスト）4問（4点満点）、(2) 日本語訳からその英単語の発音をカタカナ表記で答える問題（発音テスト）3問（3点満点）、(3) 英単語からその発音と日本語訳を答える問題（日本語訳&発音テスト）3問（6点満点）で作成した。テストで用いた単語は、小学6年生および中学1年生の教科書で出てくる単語を中心に、授業で取り上げていないものを用いた。参考に、用いた事前テストをFigure 3に示した。

学習テストは以下の流れで行った。

- (1) 学習（7分間）：出題する英単語、発音（カタカナ表記）、日本語訳の3つを記したシートを配布し、個人で覚えた。書き込みは自由とした。
- (2) インターバル（5分間）：学習した内容の短期記憶による再生率向上を防ぐため、学習者同士の自己紹介などテストに関係のない活動を行った。
- (3) 再生（3分間）：(1)で配布したシートの情報ランダム表記にしたうえで空欄を作り、時間内に空欄を埋めるよう指示を出した。

名前【 _____ 】

次の表の空らになっていところに正しい答えを書いてください。
分からないところは何も書かないで提出してください。

英単語	読み方(発音)	日本語訳
triangle	トライアングル	
pass	パス	
phone	フォン	
tigers	タイガース	
parade		行列・行進
brothers		兄弟
wet		しめった
soft		
roll		
key		

Figure 3 実際の事前テスト（再生）

結果と考察

分析では、サンプルサイズが6と少なかったため、有意水準を10%に設定し以降の分析を行った。

質問紙の結果

事前・事後・遅延で測定した各尺度について、信頼性（ α 係数）を算出した。その結果、自己効力感は.95、内発的価値は.72、獲得・利用価値は.59であった。獲得・利用価値の α 係数は十分高いとはいえない値だったが、項目数が3と限られていたことを考慮し、すべての尺度の平均値を従属変数として用いることとした。

次に、事前から事後、遅延にかけて有意な変化が見られたかを分散分析により検証した。すべての尺度において時期の有意な主効果が見られた

(Table 2)。そこで、テューキーの範囲検定による多重比較を行った。自己効力感、内発的価値においては、事前から事後、事前から遅延にかけて有意に得点の向上が見られた一方、事後、遅延の差は有意でなかった。このことから、英単語学習方略の教授によって自己効力感や英単語学習に対する興味・関心が向上したこと、その向上は、介入の1か月後にも持続したことが示された。

自己効力感については、講座の各日で行った英単語テストを通じて、方略の活用が単語の覚えやすさにつながることを児童が実感できたことなどが効果をもたらしたと考えられる。また、一般に、作業的でつまらないと思われがちな英単語学習について、学習方略やフォニックスを活用することが、「英単語を学ぶことはおもしろい」といった児童の内発的価値の認知を高めたことは注目に値するだろう。これらの結果から、英語嫌いを生まないために、小学校段階から英単語学習方略を指導する重要性が示唆される。

獲得・利用価値においては、事前から事後のみ有意な得点の向上が見られ、事前と遅延間には有意な差が見られなかった。遅延において得点の向上が維持されなかった理由として、測定を行った

Table 2 各尺度の平均値（括弧内はSD）

	事前	事後	遅延	F値
英語自己効力感	2.42 (1.16)	3.67 (0.82)	3.38 (0.94)	33.10***
内発的価値	3.11 (1.03)	4.27 (0.47)	4.07 (0.53)	16.00***
獲得・利用価値	3.56 (0.77)	4.44 (0.54)	4.22 (0.75)	5.05**

Note. ** $p < .05$, *** $p < .01$

時期に児童が英単語を学習する必要性が必ずしも高くなかった可能性が考えられる。つまり、遅延調査を行った時期は夏休みが明けてから半月ほどしか経っておらず、学校での授業やテストなどで英単語の学習に強く迫られることはなかったと想定される。

英単語学習テストの結果

学習講座初日と最終日に行った英単語学習テストについて、テストの種類ごとに平均値を算出し、介入前から介入後にかけて点数の向上が見られたかを対応のある *t* 検定により検証した。結果を Table 3 に示した。日本語訳得点、発音得点において、事前から事後にかけての有意な点数の向上が見られた。特に、事後テストでは 6 名全員がこれらのすべての設問に正答できていた。一方、発音と日本語訳を両方答える問題に関しては、点数の大きな向上は見られず、差は有意でなかった。

日本語訳ないし発音のみを回答する設問で特に講座の効果が見られた理由として、日本語訳、発音のいずれかが与えられた際、それを手がかりとすることでカタカナ英語を想起しやすくなり、空欄を埋めることができた可能性が挙げられる。事前テストの結果を見ると、テストの種類によって正答率が大きく異なるという結果は認められなかった。本研究では、児童がどのような学習方略を活用したかを直接測定したわけでないが、事前と事後テストのこうした差異から、児童が使用した方略が事前テストと事後テストで異なる可能性が示唆される。

一方、発音と日本語訳を両方答える問題で点数の大きな向上は見られなかった。もし児童が単語の綴りから発音を自ら導出できていれば、発音を手がかりに意味を答えることができたかもしれない。本研究ではフォニックスにより綴りから発音を導くことを指導したが、指導期間が短くフォニックスを活用するに至らなかったものと思われる。

Table 3 単語学習テストの平均値(括弧内は *SD*)

	事前	事後	<i>t</i> 値
日本語訳テスト (4点満点)	2.50 (1.22)	4.00 (0.00)	3.00***
発音テスト (3点満点)	1.67 (1.03)	3.00 (0.00)	3.16***
発音&日本語訳 テスト (6点満点)	3.00 (2.68)	3.67 (2.34)	0.93

Note. *** $p < .01$

総合考察

本研究では、小学 6 年生に対する 5 日間の学習講座を通じて、効果的な英単語学習方略に対する介入を実施し、学習者の動機づけや、方略使用にどのような変化をもたらすかについて検証した。まず、動機づけ質問紙調査の結果から、英単語学習方略の教授が、自己効力感や英単語学習に対する内発的動機づけを高めることが分かった。次に、英単語学習テストの結果が事前から事後にかけて有意に向上していることから、英単語学習方略の教授が、小学生の語彙学習方略使用を促すと同時に、語彙成績の向上に寄与することが分かった。

しかし、本研究には 2 つの課題が残された。1 つ目は、体制化方略の難しさである。講座 2 日目に「英語パーツ分解法」として、接辞のある英単語を体制化方略を用いて覚えることができるよう教授した。しかし学習者は「dis - ~ない」と「like-好き」が合わさることで、『好きではない=嫌い』になることがわからない」という発言や様子が多く見られた。語幹の知識が豊富でない小学生にとって、英単語を体制化して理解したり覚えたりすることは難しかったのではないかと考えられる。本講座では、堀野・市川(1997)を参考に、英単語学習方略として体制化方略を選択したが、これは、高校生を対象とした調査であったことから、小学生という発達段階を考慮したうえで英単語学習方略を選択・作成する必要があったと考えられる。

2 つ目は、方略使用の具体的な変化が測定できていないことである。本研究の効果測定では、英単語学習テストにおいて、再生率のみを分析対象としており、学習フェーズにおける学習者の思考の変化は分かっていない。学習テスト得点の有意な向上は見られたものの、それが、学習者のどのような思考の変化によってなされたものなのかを詳しくみとるためにも、学習フェーズにおいて学習者が使う方略を可視化させたり、どのように思い出したのかについてインタビューをしたりする必要があったと思われる。

本研究の結果は、小学生の英単語学習における方略活用や動機づけ向上について教育実践に示唆を与える。冒頭に述べたが、小学生や中学生などの初級英語学習者は、英単語学習に対する苦手感を感じていたり、英単語の練習に習得が伴わないことによるコミュニケーション場面での理解力や効力感の低下が引き起こされたりしている可能性がある。そのような現状に対し、英単語を効果的

に覚える方法を学習者に教授し、英単語の習得率や動機づけの向上を促すことで、これらの問題は解決に向かうと考えられる。しかし、本研究では6名というサンプルサイズでの効果検証であり、多くの学習者への量的な効果は測れていない。今後は、より多くの学習者に対する実践を行い、初級英語学習者にとって有効な英単語学習方略の検討を行う必要があると考えられる。

引用論文

- Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1(2), 126-133.
- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-154.
- ベネッセ教育総合研究所 (2009). 第1回中学校英語に関する基本調査（生徒調査）速報版. <https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3302>
- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 中高生の英語学習に関する実態調査. https://berd.benesse.jp/up_images/research/Teenagers_English_learning_Survey-2014_04.pdf
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- 後藤由佳 (2014). 英語語彙の意味範囲に関する不十分な理解とその修正. *教育心理学研究*, 62(1), 1-12.
- 平野絹枝・赤松信彦・姉崎達夫 (2001). 日本人中学生・高校生の英語語彙学習方略—学習経験年数と性差の影響— 上越教育大学研究紀要, 20(2), 459-472.
- 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(2), 140-147.
- 市原学・新井邦二郎 (2006). 数学学習場面における動機づけモデルの検討—メタ認知の調整効果— *教育心理学研究*, 54(2), 199-210.
- 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(3), 273-280.
- 松沼光泰 (2005). PD012 英語自己効力感 (ESE) 尺度の作成 日本教育心理学会総会発表論文集 第47回総会発表論文集, 348.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). A closer look at the relationship between vocabulary learning strategies and the TOEIC scores. *TOEIC Research Report*, 4, 1-34.
- 森陽子. (2004). 努力観, 自己効力感, 内発的価値及び自己制御学習方略に対する有効性とコストの認知が自己制御学習方略の使用に及ぼす影響. *日本教育工学会論文誌*, 28(2), 109-118.
- 文部科学省 (2019). 学習指導要領解説. 開隆堂出版.
- 中村朋子 (2000). 日本人英語学習者の語彙処理の方法—意味認知を中心に— *日本教科教育学会誌*, 23(2), 19-28.
- 岡田いずみ (2007). 学習方略の教授と学習意欲—高校生を対象にした英単語学習において— *教育心理学研究*, 55(2), 287-299.
- 小川莉奈・宮里智恵・榎葉みつ子 (2021). 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— *教職開発研究*(4), 1-10.
- 佐藤浩一 (2014). 学習支援のツボ—認知心理学者が教室で考えたこと— 北大路書房.
- Sugiura, K., & Nakanishi, H. (2011). The contribution of lexical processing ability to efficient functioning of working memory in Japanese EFL learners. *JACET 中部支部紀要*, (9), 125-140.
- Tavakoli, M., & Gerami, E. (2013). The effect of keyword and pictorial methods on EFL learners' vocabulary learning and retention. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (19), 299-316.
- 辰野千壽 (1997). 学習方略の心理学: 一賢い学習者の育て方— 図書文化社
- 内田奈緒 (2021). 中高の英語学習における語彙学習方略—方略使用・有効性と規定要因に関する発達の差異の検討— *教育心理学研究*, 69(4), 366-381.

付記

本研究は JSPS 科研費 19H01756 の助成を受けたものです。