

ケーススタディ法及び内観法による 語彙学習ストラテジー研究の検討

田中 祐治

本論の構成

1. はじめに
2. ケーススタディ法による研究
3. 内観法による研究
4. 終わりに

1. はじめに

本研究は、外国語教育・外国語学習における語彙学習ストラテジー研究に関して検討を行い、外国語教育に携わっている教師及び外国語学習に取り組んでいる学習者に、教授学習上有益であると思われる事柄を明らかにして示すことを目的とするものである。

いわゆる言語学習ストラテジー (language learning strategies) については、これまでに、例えば Oxford やその他の研究者たちによって、数多くの研究がなされてきたということは周知の通りである (Bremner, 1999; Bruen, 2001; Grainger, 1997; Green & Oxford, 1995; Griffiths & Parr, 2001; Hsiao & Oxford, 2002; LoCastro, 1994; MacIntyre, 1994; MacIntyre & Noels, 1996; Nyikos & Oxford, 1993; O'Malley

& Chamot, 1990; Oxford, 1990; Oxford, 1993; Oxford, 1996; Oxford & Burry-Stock, 1995; Oxford & Ehrman, 1995; Park, 1997; Pickard, 1995; Pickard, 1996; Purdie & Oliver, 1999; Sheorey, 1999; Stern, 1975; Vann & Abraham, 1990; Wenden & Rubin, 1987; Yang, 1999)。また、この言語学習ストラテジーに関する研究は、例えば2005年発行の *Foreign Language Annals* 第38巻第1号に、小特集が組まれるなど、最近においても盛んに研究が行われている (Khalil, 2005; Nisbet, Tindall, & Arroyo, 2005; Woodrow, 2005)。

一方、語彙に関する学習ストラテジーに特化した研究の方は、あまり多くの研究がなされてきているとは言い難い状況である。しかしながら、外国語学習において、語彙学習というものは、些細なことでは決してなく、非常に重要な位置を占めるものである。この重要度の高い事柄である語彙学習というものに、学習者がどのように取り組むのかということ、すなわち、語彙学習ストラテジーについて検討し、認識を深めることは、外国語教育に携わっている者にとって非常に意味のあることであると思われる。

本研究は、以下、第2節においてケーススタディ法による研究について、第3節において内観法による研究について検討し、その後、最終節において論を纏めることとする。

2. ケーススタディ法による研究

ケーススタディ法を用いて語彙学習ストラテジーに関して調べた研究としては、Sanaoui (1995) を挙げるができる。この研究は、第2言語学習者が目標言語の語彙を学習して行く際に、どのような方法・アプローチを用いるかを実証的に検討したものであり、以下の3つの研究から成り立っている。

まず第1番目の研究についてである。Sanaoui (1995) は、カナダ東部のある大学での集中英語講座における6週間の語彙学習コースを受講していた、初級段階及び上級段階のESL学習者、合わせて50名を被調査者として、学習者が目標言語の語彙を学習する際にどのようなアプローチを用いるかを調べた。その際の調査方法としては、6週間にわたって、全ての被調査者に、語彙学習に対

してどのような方法・アプローチを用いたかを、毎日、被調査者自身でモニターし、かつ、記述するように求めた。そして、6週間の間、1週間に1回ずつ（1回につき60分間）、被調査者の内、何名かずつに、自分自身でモニターし記述した結果に基づき、語彙学習のために用いた方法・アプローチを報告させた。調査者である Sanaoui は、これら報告された情報に基づき、次のように述べている。

By the end of this 6-week inquiry the researcher observed that learners seemingly fell into two groups: those who organized the task of vocabulary learning and those who did not appear to approach vocabulary in any obviously organized ways. Learners in the first group had developed a routine for tackling vocabulary study, set particular goals for themselves, kept systematic records of new words as they appeared in pedagogical materials, and reviewed these records (word lists, notebooks, or self-made dictionaries) regularly. Learners in the second group appeared not to take any of these steps or did so to a minimal extent; they seemed to approach words “as they came,” with no clear routines or intentions. (Sanaoui, 1995, p. 17)

すなわち、Sanaoui は、この第1番目の研究の結果から、おそらく2つのグループに学習者を大きく分類することが出来るのではないかと、という見解を持つに至っている。その2つの内、ひとつは、上記の引用にあるように、語彙学習という課題を“organize”する学習者であり、もうひとつは、語彙学習という課題を“organize”しない学習者である。なお、この Sanaoui (1995) の論文での“organize”という言葉は、論文中においてこの語が使用される文脈から判断して、「組織する」という意味というよりはむしろ、「語彙学習という課題に対して、＜主体的に・自発的に・計画的に＞取り組む」という意味で用いられていると考えてよいと思われる。

次に第2番目の研究についてである。この研究は、第1番目の研究の結果得られた上述の見解（語彙学習という課題を“organize”する学習者と“organize”しない学習者という2種類に学習者を大別することが出来るのではないかと、と

いう見解)が適切なものであるかどうかを検討するために実施されたものである。まず、被調査者についてである。この第2番目の研究では、上述の第1番目の研究の語彙学習コースを受講しなかった以下の4名のESL学習者を調査対象として、ケーススタディ法を用いて、学習者が語彙学習の際に用いる方法・アプローチを明らかにするべく調査研究が行われた。この4名の内、2名の英語力は上級段階であり、残る2名の英語力は初級段階であった。上級段階の英語力を持つ被調査者2名の内、ひとり、Cyndyという名前(仮名)の21歳のインドネシア人英語学習者であり、もうひとり、Rogerioという名前(仮名)の22歳のブラジル出身の英語学習者であった。一方、英語力が初級段階である被調査者2名の内、ひとり、Evelynという名前(仮名)の19歳の香港出身の英語学習者であり、もうひとり、Kiyokoという名前(仮名)の24歳の日本人英語学習者であった。

これらの被調査者4名全てが、目標言語である英語の語彙を学習するためにどのような方法・アプローチを4週間の間用いたかを毎日記述するよう求められた。そして、その後続く2週間にわたって、学習した語彙はどのようなものであったかということ、及び、それらの語彙を記憶するために用いた記憶法を記述するよう求められた。これらの記述は、毎週末に、被調査者から調査者であるSanaouiに提出され、週に1度行われる個人面談の際の資料として用いられた。その面談の際には、被調査者は、自分自身が記述した内容についてさらに詳しく述べることを求められた。毎日の語彙学習に関する記述、個人面談において口頭で述べられた追加情報、被調査者が用いた学習教材についての情報等、被調査者に関する情報全てが、週に1度の個人面談の終了後、各被調査者ごとに取り纏められた。そして、6週間が経過した後、毎週要約されてきた情報全てが、各被調査者ごとにさらに取り纏められた。目標言語である英語の語彙を学習する際にどのような方法・アプローチを用いるか、ということに関する、これらの取り纏められた情報を基にして、Sanaouiは以下のように分析結果を示している。

得られたデータを分析した結果、4名の被調査者の内、Cyndy, Rogerio 及び Evelyn という3名は、語彙学習上の方法・アプローチの面で、次の6つの点に

において非常に似通った特徴を持っているということが明らかになった。一つ目は、授業の内外で接する多くの全ての語彙の中で、どのような語彙に特に焦点を当てて学習の対象として行くか、を決めるための基準を、3名とも、自分自身の心の中で、はっきりと認識して持っていた、という点である。例えば、Cyndy の場合には「会話」の際に役に立ちそうかどうかで判断しており、一方、Rogerio 及び Evelyn の場合には、「読解」の際に接する語彙に重点が置かれていた。二つ目は、3名とも、授業だけに頼るのではなく、自主的に、独自に、そして、自ら積極的に、語彙学習に取り組んでいた、という点である。三つ目は、3名全員、様々な授業の中で、あるいは自主的な学習活動の中で接した語彙を、訳語や類義語等の情報とともに、語彙学習用のノート等にメモして書き記すようにしていた、という点である。四つ目は、3名とも、語彙学習用のノート等に書き記した語彙を、定期的に復習するようにしていた、という点である。五つ目は、3名とも、新しく学習した語彙を、会話や、あるいは様々な授業の提出課題等において、実際に使用することを練習するようにしていた、という点である。六つ目は、3名とも、授業中に教師から配られる語彙表などの語彙関係の教材に関しても、その使用について言及していた、という点である。

一方、4名中の残る1名である Kiyoko の場合は、上記の Cyndy, Rogerio 及び Evelyn という3名とは、語彙学習上の方法・アプローチの面で、異なる特徴を持っているということが明らかになった。Kiyoko という学習者は、(a) 授業外での自主的な語彙学習活動にはほとんど時間を使っておらず、(b) 書き記した語彙の数は、他の3名と比較して、はるかに少なく、(c) 書き記した数少ない語彙について、それらを復習することは滅多になく、また、(d) それら数少ないメモした語彙を実際に使用する練習をすることも滅多になかった。さらに、(e) 語彙テストを行うのでそれに向けてテスト勉強をしてきなさい、と明示的にはっきりと教師から言われた場合を除いて、Kiyoko は、授業中に教師から配られる語彙表などの語彙関係の教材について、ほとんど言及することはなかった。加えて、(f) 受講している授業において教師から配布される語彙関係の教材を、彼女は、しばしば、捨てたり、あるいはどこかに置き忘れてたりなどした。また、(g) 語彙学習に関しての彼女の目標・目的は、他の3名と比較して、はっ

きりとしておらず、漠然としており、他の3名とは異なり、どのような語彙に特に焦点を当てて学習して行くかを定めるための基準は持っていなかった。

続いて第3番目の研究についてである。この研究の被調査者は、FSL (French as a Second Language) 学習者8名であった。この内、4名のフランス語力は初級段階であり、残る4名のフランス語力は上級段階であった。なお、この8名全員、成人英語母語話者であり、内2名は男性、6名は女性であった。目標言語の語彙を学習するためにどのような方法・アプローチを用いたかを記述させる期間が、4週間ではなく、1週間少なく、3週間になっている点等若干の違いはあるが、研究方法の手続き面は、ESL 学習者を被調査者とした上述の第2番目の研究で用いられたものと、基本的に同じであった。

データ分析の結果、目標言語の語彙を学習して行く際にどのような方法・アプローチを用いたかによって、これらの学習者を、1名を除いて、以下に示すA群とB群に大きく分類できるということが明らかになった。^{注1)}

まず、A群についてである。このA群には、Joan, Richard 及び Mary という3名の被調査者が含まれるとされた(個人名は全て仮名)。なお、この3名の内、2名のフランス語力は上級段階であり、1名は初級段階であった。これらの学習者の語彙学習の際の方法・アプローチは、3名間で似通っており、また、ESL 学習者を被調査者とした上述の第2番目の研究における Cyndy, Rogerio 及び Evelyn という3名の方法・アプローチとも類似していた。

例えば、Joan, Richard 及び Mary というこのA群の3名は、授業の中での語彙学習のみに頼るのではなく、授業以外での語彙学習の機会を自分自身で作り出すようにしていた。^{注2)} このことは、第2番目の研究の所で既に述べた、「授業だけに頼るのではなく、自主的に、独自に、そして、自ら積極的に、語彙学習に取り組む」という特徴が、このA群の3名の場合にも同様に見られた、ということを意味している。

また、これら3名の学習者が自ら進んで始める語彙学習活動は、B群と比較して、より広範囲である、ということも明らかになった。例えば、Joan に関しては、次のように述べられている。

Joan reported learning vocabulary by performing such activities as: listening to the daily news on the radio; listening to audiotapes of children's stories, songs, mysteries, documentaries, interviews, and lessons from self-study French language courses; playing French language computer games; viewing videotapes of a French language course offered on the French television channel, as well as entertainment programs; participating in a "French only evening" . . . ; and engaging in monologues in French while jogging. (Sanaoui, 1995, p. 20)

さらに、これらA群の学習者は、第2番目の研究における Cyndy, Rogerio 及び Evelyn という3名と同様に、様々な授業の中で、あるいは自主的な学習活動の中で接した語彙を、訳語等の情報とともに、語彙学習用のノート等にメモして書き記すようにしていた。また、書き記す単語の数は、B群の学習者よりも多い、ということも明らかになった。加えて、このA群の学習者は、Cyndy, Rogerio 及び Evelyn と同様、語彙学習用のノート等に書き記した語彙を、定期的に復習するようにしていた、ということも示された。

次に、B群についてである。このB群には、Connie, Greg, Margaret 及び Linda という4名の被調査者が含まれるとされた(個人名は全て仮名)。なお、この4名の内、2名のフランス語力は上級段階であり、残る2名は初級段階であった。このB群の学習者の語彙学習行動は、A群の学習者とは対照的で異なっており、逆に、第2番目の研究で出てきた Kiyoko という学習者の語彙学習行動と非常に類似していた。B群の学習者にとっては、受講している授業での語彙指導が、語彙学習のための主たる機会となっており、これらの学習者が自主的・自発的に語彙学習を行うことは非常に少ない、ということが判明した。以下は、Sanaoui による、このB群の学習者の語彙学習行動の特徴についての纏めである。

All 4 students kept minimal records of vocabulary items they had learned or were learning. Also, their records tended to be ad hoc. Some lexical items were scribbled on the back of handouts received in class, others on various pieces of paper, others in notebooks, and others could not be retrieved to show the

researcher. All 4 participants reported that writing vocabulary items was a mnemonic procedure they used, on occasion, because the act of writing a word when they encountered it helped them commit it to memory; they did not necessarily write words so that they could review them. These 4 participants engaged in little or no review of their records and made little or no reference to course materials, relying largely on classroom activities for vocabulary practice and review. Also, like Kiyoko from the ESL case study, 2 of these participants were found to have misplaced or discarded some materials that they had recently received from their teachers. (Sanaoui, 1995, p. 22)

以上の3つの研究の結果を基にして、Sanaoui (1995) は、第2言語学習者が目標言語の語彙を学習して行く際に用いる方法・アプローチとして、“a structured approach” と “an unstructured approach” という2つを提示している (p. 24)。語彙学習の際のこれら2つの方法・アプローチは、次の5つの点で異なっている。一つ目は、学習者が自主的・自発的な語彙学習をどの程度行うか、という点であり、二つ目は、学習者が取り組む自主的・自発的な語彙学習活動の範囲がどの程度か、言い換えれば、自主的・自発的な語彙学習活動が広範囲に及ぶものであるか、あるいは、限定的なものであるか、という点である。三つ目は、学習している語彙を学習者が語彙学習用のノート等にどの程度書き記すか、という点であり、四つ目は、それら書き記された情報を学習者がどの程度復習するか、という点である。五つ目は、学習した語彙を実際に使用する練習を、授業以外の環境で、学習者がどの程度行うか、という点である。

“a structured approach” の学習者と “an unstructured approach” の学習者の語彙学習行動を対比して述べると次の通りである。すなわち、上述の一点目については、自主的・自発的な語彙学習を、前者は積極的に行うが、後者は希にしか行わず、二点目である自主的・自発的な語彙学習活動の範囲については、前者は広範囲であるが、後者は狭く、限定的である、という特徴を持っている。三点目の「学習している語彙を学習者が語彙学習用のノート等にどの程度書き記すか」という点については、前者は広範囲に多くの語彙を書き記し、なおかつ、

その書き記す方法も、整然とし、計画的、秩序立ったものであるが、他方、後者は、書き記す語彙の数は非常に少なく、また、仮に書き記すとしても、整然とした計画的・秩序立ったやり方ではなかった。四点目の「それら書き記された情報を学習者がどの程度復習するか」という点については、前者は復習することが多いのに対して、後者はほとんど復習しないか、あるいは、全く復習しなかった。五点目の「学習した語彙を実際に使用する練習を、授業以外の環境で、学習者がどの程度行うか」という点については、前者はこの練習のための機会を自発的に設けるようにしていたのに対して、後者はこの練習のための機会を授業以外の環境で自ら設けるようなことはしておらず、練習するにしても、それは授業の中で練習するように指示されたときに限られていた。

この Sanaoui (1995) の研究は、ケーススタディ法を用いて語彙学習ストラテジーに関して調べたものであった。この研究の成果として、次の事柄を指摘し、本節の結びとする。それは、すなわち、語彙学習という課題に対して、主体的に・自発的に・計画的に取り組む学習者と、そうでない学習者という2つに学習者を大きく分類することが出来そうである、ということを示したという点であり、さらに、第2言語学習者による語彙学習の方法・アプローチについて今後研究を進める際の視点のひとつとして、“structured/unstructured” (別の言葉を用いれば、“organized/unorganized”) という用語を提唱したという点である。

3. 内観法による研究

内観法 (think-aloud procedure) を用いて語彙学習ストラテジーに関して調べた研究としては、Lawson & Hogben (1996) を挙げることができる。

この研究の被調査者は、オーストラリア・アデレードの、ある大学において、第1学年次のイタリア語の上級レベルの授業を受講していた学生であった。この授業の受講生の大部分は、大学に入学する前に、少なくとも5年間、イタリア語を学習してきた者であった。25名の受講生の内、19名が Lawson & Hogben (1996) によるこの調査研究に参加することに同意した。ただし、実際にこの

調査研究に参加したのは17名（全て女性）であり、この内、2名分のデータは、使用機材の故障により参照不可能となったので、最終的には、15名分のデータが分析の対象となった。

使用された学習用語彙は、12語のイタリア語の名詞であった。なお、これら12語の内いくつかが何名かの被調査者に既知である可能性を考慮して、6つの単語が予備用として用意された。そして、各単語ごとに、縦3インチ・横5インチの大きさのカードの表面に、「学習対象となるイタリア語の単語」及び「その語を含んだ例文」が記載されたものが用意された。なお、これらの例文の内、半分は、学習対象となる未知語の意味を推測可能とする情報を例文内に含むものであり、残る半分は、未知語の意味を推測可能とする情報を内に含まないものである。イメージを描きやすいようにするため、カードの表面の例を以下に示す (p. 110)。

GRETTEZZA

Senza dubbio quella risposta sa di molto grettezza.

次に、カードの裏面についてであるが、裏面には、学習の対象となっているイタリア語の単語がどのような意味であるかを示すための「英語での訳語」、学習対象である単語の「関連語」、及び「関連語の意味を示すための英語での訳語」が記載されたものが用いられた。以下は、カード裏面の例である (p. 110, 強調(斜体)は原文のまま)。

GRETTEZZA means *stinginess, meanness, miserliness.*

Can also mean *narrow-mindedness.*

Related words: Grettamente: *meanly, stingily, pettily, narrow-mindedly.*

Gretto: *mean, stingy, petty.*

次に、研究方法の手続きについて述べる。Lawson & Hogben は、上述の被調査者15名に対して、個人面談形式にて、内観法を用いて調査を実施した。個人

面談は全てテープに録音され、その平均的な長さは25分間、最も短いもので17分間、最も長いもので38分間であった。まず、被調査者に、18語から成るイタリア語のリスト(12語及び予備用の6語)を提示した。被調査者は、この提示されたリスト内の語それぞれについて、意味を知っている語があれば、その既知である単語に印を付けるよう求められた。12語の学習対象となる単語について、既知であるとされたものがなければ、そのまま、その12語が調査に使用され、逆に、既知であるとされたものがあれば、その数の分だけ、予備用の単語の中の未知語との入れ替えがなされた。

続いて Lawson & Hogben は、内観法とはどのようなものであるかについて、被調査者に説明した後、「ある被調査者が、別の研究の中で、内観法を用いているところを録音したテープ」を聞かせて、内観法についての理解を深めさせた。その後、中立的な課題(この Lawson & Hogben による調査研究で用いられた課題とは異なるが、内観法を使用する練習のために用いられたもの)を用いて、内観法を使用する練習を行わせた。さらに、引き続いて、上述のカードと同じ記載形式の練習用のカードを用いて、内観法を使用する練習が行われた。

これらの内観法の練習の後、学習対象となる12語について、語彙学習ストラテジーを明らかにすることを目的として、内観法を用いて、調査研究が行われた。調査者である Lawson & Hogben が被調査者に対して求めたのは、「学習対象となっているイタリア語の単語(12語)の意味を覚えなさい」ということであった。この課題を達成するために、カードをどのように用いるかは、各被調査者の自由に任せられた。調査者は、カードを被調査者に渡す際に、表面を上にして渡すようにし、カードを受け取った被調査者の側は、裏面を見ることは自由であり、また、いつ見てもよい、とされた。

12語全ての学習が終了した後、テスト用紙が被調査者に渡され、被調査者は、各単語について、意味を記入することが求められた。なお、テスト用紙における12語の提示順は無作為化がなされており、テストに先立つ学習における順番とは異なるものであった。このテストには時間制限は設けられておらず、全ての被調査者が10分以内に解答の記入を終了した。

12語の学習及びそれに続くテストが終了した後、テープに録音された音声全

てが書き起こされた。この書き起こされたデータを分析する際には、次に示す15種類のコード（大きくは4つのカテゴリーに分類される）が用いられた (Category 1: Repetition (Reading of Related Words, Simple Word Rehearsal, Writing Word and Meaning, Cumulative Rehearsal, and Testing), Category 2: Word Feature Analysis (Spelling, Word Classification, and Use of Suffixes), Category 3: Simple Elaboration (Sentence Translation, Simple Use of Context, Appearance Similarity, and Sound Link), and Category 4: Complex Elaboration (Complex Use of Context, Paraphrase, and Mnemonic Use))。これらのコードは、語彙習得に関する先行研究からの知見、及び語彙学習を行っている学習者を観察した結果という2つを基にして、考案・開発されたものである。

さて、以下、この Lawson & Hogben (1996) による研究の主な結果についてである。上記の15種類のコードを用いて、書き起こされたデータを分析し、分類した結果、最も使用頻度の高い語彙学習ストラテジーは、「繰り返し (repetition)」に関するものであるということが判明した (p. 120)。上級段階の外国語学習者が、語彙学習を行う際に、広く用いられる繰り返しという方法に加えて、精緻な語彙学習ストラテジー (elaborative vocabulary learning strategies) をどの程度用いるか、を明らかにすることが、Lawson & Hogben の研究の課題のひとつであった^{注3)} のであるが、繰り返しという語彙学習方法が、広く、頻繁に用いられる、ということが明らかになったのに対して、keyword mnemonics 等に代表される、精緻な語彙学習方法は、あまり頻繁には用いられない、ということも判明した。Lawson & Hogben は、データ分析の全体的な結果について次のように述べている。

Overall, the great majority of strategic activity in this vocabulary acquisition task did not involve extensive transformation of the word/meaning complex in ways that would relate these two components in a richly linked framework. Although the students showed that they had a number of different procedures for working on the vocabulary acquisition task, and that they actively employed these strategies, the strategies were concerned more with repeating the new information

than with transforming it in a way that would set up relationships of the new material with existing memory structures. Relatively little activity was concerned with detailed analysis of the word and its meaning in ways that would allow for the establishment of powerful associative relationships between the two. (Lawson & Hogben, 1996, pp. 120-121)

続いて、Lawson & Hogben は、語彙学習ストラテジーの使用頻度と、語彙学習後に行われたテストの得点との関係を、スピアマンの順位相関係数を用いて分析した。その結果、語彙学習において、より多くの語彙学習ストラテジーを用いた被調査者の方が、より少ない語彙学習ストラテジーを用いた被調査者よりも、学習対象となった語の意味を、想起テストにおいて、より多く思い出すことが出来るという傾向が強く見られる、ということが明らかになった (p. 121)。また、被調査者の内、想起テストにおいて最も得点が高かった者4名と、最も低かった者4名を選び、より詳細に分析した結果、次の点も明らかとなった (pp. 124-125)。それは、高得点者群の方が、低得点者群よりも、より多くの種類の語彙学習ストラテジーを使用する傾向が見られる、ということである。いわゆる相対的に見て学力が高い学習者は、そうでない学習者よりも、より多くの種類の語彙学習ストラテジーを使用し、かつ、語彙学習ストラテジーの使用頻度もより高い、ということが出来よう。^{注4)}

既述のように、この研究においては、学習対象となった語彙の提示はカードによってなされ、カードの表面には、学習対象の語とともに、その語を含んだ例文が示されていた。以下は、この例文の使用について分析した結果である。既に述べたように、用いられた例文の内、半数は、学習対象となる語の意味の推測を可能とする文脈情報を内包するものであり、残る半数は、そのような文脈情報を内包しないものであった。(以下、推測可能な例文・推測不可能な例文、と呼ぶ。) 推測可能な例文と推測不可能な例文、それぞれの使用頻度の集計結果から、次の点が明らかになった。それは、例文を全く使用しないケースが50%以上である、ということである。推測可能な例文については、この例文を全く使用しないというケースが51.7%であり、推測不可能な例文については、この

ケースが60.0%であった。推測可能な例文と不可能な例文の両方を合わせてみた場合には、この例文を全く使用しないというケースは55.9%であった。すなわち、例文を全く使用せずに、直ぐにカード裏面に記載されている訳語に目を向ける、というケースが過半数を占めた、ということである。調査者から被調査者に対して出された指示が、カードの表面に記載された学習対象となる語の意味を覚えなさい、というものであったので、被調査者の側からすれば、別に例文に目を向ける必要はない。よって、例文を全く使用しないケースが過半数を占めたとしても、別に特筆すべき事柄ではない。しかしながら、少し視点を変えて見てみると、この結果が示しているのは、推測可能な例文の場合には48.3%、推測不可能な例文の場合には40.0%、両方を合わせて見た場合には44.1%のケースにおいて、例文を利用することによって学習対象となる語の意味を推測するという学習行動を被調査者がとった、ということである。推測可能な場合ではなく、推測不可能な例文の場合においてさえも、学習者は、例文内の文脈情報を利用して、学習対象となる語の意味を推測しようという行動を、40.0%もの高い確率でとる可能性があるわけである。このことから、英語教育に携わっている教師は、学習対象となる語を例文とともに提示する際には、何のために例文を提示するのか、その理由を明確にしておく必要があるであろう。例文を提示する理由としては、大きくは、統合[連項]的關係 (syntagmatic relation) を学習させたい、ということと、もうひとつは、例文内の文脈情報を利用して語の意味を推測させたい、ということがあるのではないかと思われる。場合によっては、前者（あるいは後者）を目的として例文を提示する、ということになろうし、また別の場合には、前者と後者、両方を目的とする、ということもあり得るであろう。また、この2つは代表的なものとして挙げたに過ぎないので、この2つ以外を目的とする場合もあり得るかもしれない。いずれにしても、教師が学習者に例文を提示する場合には、何のためにその例文を提示するのかを、毎回、明確にしておくことが必要であると考えられる。

さらに、この後、Lawson & Hogben は、被調査者の内、想起テストにおいて最も得点が高かった者4名と、最も低かった者4名を選び、語彙学習ストラテジーの使用についての比較検討を行った。その結果、明らかになった主な事柄

としては、次の2点を挙げる事が出来る。ひとつは、上述したように、いわゆる相対的に見て学力が高い学習者は、そうでない学習者よりも、より多くの種類の語彙学習ストラテジーを使用し、かつ、語彙学習ストラテジーの使用頻度もより高い、ということである。もうひとつは、同じ高得点群あるいは同じ低得点群の学習者であっても、別の言い方をすれば、想起テストの得点と同じ程度であっても、学習者が用いる語彙学習ストラテジーは、人によって様々であり異なっている、ということである。

以下、この2つ目の点に関して、私の考えを述べる。すなわち、想起テストの得点と同じ程度であっても、学習者が用いる語彙学習ストラテジーは、人によって様々であり異なっている、という点に関してである。例えば、同じ高得点群に属する者の中の、ある学習者がAという方法を全ての学習対象となる語について用いていたのに対して、同じ高得点群に属する者であっても、残りの者がそのAという方法を使用することは全くなく、使用回数ゼロ回であった。逆に、このAという方法を全く用いなかった学習者の中の一人がBという方法を全ての語について使用していたのに対して、この学習者以外の者は、そのBという方法を全く使用しなかった。このように、どの語彙学習ストラテジーを用いるかがたとえ異なっても、想起テストにおける得点は、このグループの者は全員高得点であった。つまり、各学習者ごとに、使用する語彙学習ストラテジーについて、個人個人に合う・合わない、好き・嫌い、好みは当然ながら存在する、ということ以上を事柄は示していると言えよう。このことを把握した上で、教師の側がすべきことは、この語彙学習ストラテジーがとてもよいので、この方法を用いて単語をこれから先覚えて行きなさい、というふうに強制することではなく、各学習者が実際に使用することが出来る、いわば、手持ちの、身に付けた方法の種類を増やしてあげることであろう。例えば、これまで、身に付けている語彙学習ストラテジーの種類が少ししかない学習者が語彙学習の方法について悩んでいるような状況があるとしたら、このような方法もある、というふうに紹介して行き、手持ちの使える語彙学習ストラテジーの種類を増やしてあげることが重要であろう。

一方、学習者の側は、どのようにする必要があるかという点、上でも述べた

ように、やはり人間には合う・合わない、好き・嫌い、などがあるのは、当然なことであるので、多くの語彙学習ストラテジーの中から、自分自身に合ったものを選び、それから先の語彙学習を行っていくことであろう。重要なことは何かというと、教師の側からすれば、学習者に対して、いろいろな語彙学習ストラテジーを紹介し、実際に使用することが出来る方法の種類を増やしてあげることであり、他方、学習者の側からすれば、自分自身に合った方法を選んで（ひとつとは限らず、通常はいくつかを用いることになるであろう）、それから先の語彙学習に取り組んでいくことであると私は考えている。例えば、友だちのA君がZという方法で、どんどん単語を覚えていっているから、自分もそれと同じ方法で語彙学習を行っていかなければ、と思うのではなく、もちろん、そのZという方法が自分にも合っていて、上手くいけばそれでももちろんよいのであるが、試しに使用してみて、あまり自分には合っていないと思えば、自分に合っている別の方法を用いていけばよいのである。

この Lawson & Hogben の研究が示したように、一般的に言って、相対的に学力が低いグループの学習者は、手持ちの、自分で実際に使える語彙学習ストラテジーの種類が少ないように思われるので、教師等に尋ねるなどして、手持ちの語彙学習ストラテジーの種類を増やしていくようにすることを、学習者側へのアドバイスとして挙げておきたい。そして、上述したように、多くの種類の中から、自分自身に合った方法を選んで、それから先の語彙学習に取り組んでいってもらいたいと思う。

学習者が用いる語彙学習ストラテジーが人によって様々であり異なっている、ということは、いわば当然のことであり、これでよいのである。大切なこと、重要なことは、各学習者が、自分自身に合った方法、得意な方法を用いて以後の語彙学習に取り組んでいくことである。自分に合った方法、得意な方法を、もう既に体得している学習者においては、それら自分自身に合った方法を用いて語彙学習をどんどん先に進めていってもらいたい。逆に、まだそのような方法を身に付けていない学習者の場合には、出来るだけ早めに、自分自身に合った方法を体得していってもらいたいと考える。

4. 終わりに

本稿においては、外国語教育・外国語学習における語彙学習ストラテジー研究に関して検討を行ってきた。まず、第2節において、ケーススタディ法による研究について、次に、第3節において、内観法による研究について考察した。以下、各節の要点を纏める。

まず、第2節に関してである。そこでは、ケーススタディ法を用いて語彙学習ストラテジーに関して調べた Sanaoui (1995) の研究を検討した。ここでの要点として、以下の2点を指摘する。ひとつは、①語彙学習という課題に対して、主体的に・自発的に・計画的に取り組む学習者と、そうでない学習者という2つに学習者を大きく分類することが出来そうであるということであり、もうひとつは、②第2言語学習者による語彙学習の方法・アプローチについて今後研究を進める際の視点のひとつとして、“structured/unstructured” (別の言葉を用いれば、“organized/unorganized”) という用語が提唱されたという点である。

次に、第3節に関してである。そこでは、内観法を用いて語彙学習ストラテジーに関して調べた Lawson & Hogben (1996) の研究を検討した。ここでの要点として、以下の7点を指摘する。①最も使用頻度の高い語彙学習ストラテジーは、「繰り返し (repetition)」に関するものであるということが判明した。②繰り返しという語彙学習方法が、広く、頻繁に用いられる、ということが明らかになったのに対して、keyword mnemonics 等に代表される精緻な語彙学習方法の使用頻度は、繰り返しという学習方法の使用頻度と比較して、はるかに低い、ということも判明した。③いわゆる相対的に見て学力が高い学習者は、そうでない学習者よりも、より多くの種類の語彙学習ストラテジーを使用し、かつ、語彙学習ストラテジーの使用頻度もより高い。④推測可能な場合ではなく、推測不可能な例文の場合においてさえも、学習者は、例文内の文脈情報を利用して、学習対象となる語の意味を推測しようという行動を、決して低いとは言えない確率でとる可能性がある。⑤前項④との関連で、次の点を指摘したい。すなわち、英語教育に携わっている教師が、学習対象となる語を例文とともに提示する際には、何のために例文を提示するのか、その理由を明確にしておく必

要がある、ということである。⑥想起テストの得点が同じ程度であっても、学習者が用いる語彙学習ストラテジーは、人によって様々であり異なる。⑦前項⑥との関連で、重要なことは何かというと、教師の側からすれば、学習者に対して、いろいろな語彙学習ストラテジーを紹介し、実際に使用することが出来る方法の種類を増やしてあげることであり、他方、学習者の側からすれば、自分自身に合った方法を選んで（ひとつとは限らず、通常はいくつかを用いることになるであろう）、それから先の語彙学習に取り組んでいくことであると私は考える。大切なことは、各学習者が、自分自身に合った方法、得意な方法を用いて以後の語彙学習に取り組んでいくことである。自分に合った方法、得意な方法を、もう既に体得している学習者においては、それら自分自身に合った方法を用いて語彙学習をどんどん先に進めていってもらいたい。逆に、まだそのような方法を身に付けていない学習者の場合には、出来るだけ早めに、自分自身に合った方法を体得していってもらいたいと考える。

本研究は、外国語教育・外国語学習における語彙学習ストラテジー研究に関して検討を行い、外国語教育に携わっている教師及び外国語学習に取り組んでいる学習者に、教授学習上有益であると思われる事柄を明らかにして示すことを目的とするものであった。主要な事柄を上記の通り明示し、本稿の結びとする。

注

注1) 被調査者8名の内、3名はA群、4名はB群に分類されたが、1名は、A群とB群、両方の特徴を兼ね備えた語彙学習行動を示したので、以後の分析対象から除外された。

注2) 例えば、Joan という学習者は、1週間につき平均7時間を、自主的な語彙学習に費やしていた。

注3) Lawson & Hogben は次のように述べている。“[C]entral to the present research was identification of the extent to which advanced foreign-language students, when presented with a vocabulary-learning task, would employ complex, elaborative learning strategies in addition to the common strategy of repetition.” (Lawson & Hogben, 1996, p. 105)

注4) Nation (2001, p. 227) は、この結果を“a robust finding of strategy studies”という言葉

で表現している。なお、内観法を用いて語彙学習ストラテジーについて調べたもうひとつの研究である Ahmed (1989) においても、同種の結果が報告されている。

引用・参考文献

- Ahmed, M. O. (1989). Vocabulary learning strategies. In P. Meara (Ed.), *Beyond words* (pp. 3-14). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55, 490-514.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, 216-225.
- Grainger, P. R. (1997). Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30, 378-385.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT Journal*, 55, 247-254.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38, 108-119.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46, 101-135.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 409-414.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- MacIntyre, P. D., & Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 29, 374-386.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38, 100-107.
- Nyikos, M., & Oxford, R. L. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern*

- Language Journal*, 77, 11-22.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 175-187.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 1-23.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221.
- Pickard, N. (1995). Out-of-class language learning strategies: Three case studies. *Language Learning Journal*, 12, 35-37.
- Pickard, N. (1996). Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal*, 50, 150-159.
- Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged students. *System*, 27, 375-388.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79, 15-28.
- Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System*, 27, 173-190.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31, 305-318.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38, 90-99.
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.