

Working Paper Series in Young Scholar Training Program

**Reconsidering English Vocabulary
Instruction from a Psychological Perspective:
Investigation of English Teachers' Instruction and
Suggestion of a Practice**

Nao Uchida

The University of Tokyo

April, 2021

No. 38

東京大学大学院教育学研究科附属 学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research
Graduate School of Education
The University of Tokyo

英語の語彙指導を心理学の視点から問い直す： 指導実態の解明と新たな実践の提案

内田 奈緒（東京大学）

Reconsidering English Vocabulary Instruction from a Psychological Perspective: Investigation of English Teachers' Instruction and Suggestion of a Practice

Nao Uchida

The University of Tokyo

Authors' Note

Nao Uchida is a Ph.D. Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Young Scholar Training Program from Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research (CASEER), Graduate School of Education, The University of Tokyo

Abstract

This research focused on English vocabulary instruction from the perspective of psychology. The aim was to clarify issues in English teachers' current vocabulary instruction and obtain suggestions for more effective instruction for students to promote effective vocabulary learning. Study1 conducted an interview on teachers' vocabulary instruction, strategy knowledge, recognition of the cause of students' difficulty and beliefs. The current results showed that few teachers explicitly instruct strategies with deep processing, while most teachers taught strategy implicitly, but not explicitly. Explicit strategy instruction was suggested to be hindered by belief issues and failure to recognize students' difficulty at a cognitively deeper level. Study2 conducted explicit strategy instruction and subsequent implicit instruction in regular lessons and investigated the change in student strategy use. As a result, there was a continued increase in students' use of deeper strategies, and this change was prompted by awareness of difficulty in vocabulary learning and recognition of the effectiveness of strategies to address them. Finally, based on the two studies, the current issues and some suggestions for instruction to cultivate students' skills to learn effectively by themselves were discussed.

Keywords : vocabulary learning, strategy instruction, strategy use, classroom practice, secondary education,

英語の語彙指導を心理学の視点から問い直す：

指導実態の解明と新たな実践の提案

1. 問題と目的

1.1. 効果的な学習を促す語彙指導の問い直し

英語の学力向上は我が国において重要な課題である。その背景の一つに語彙学習のつまづきが想定される。アウトプット、読解の場面など多様な文脈で語彙知識を活用するには、量の多さに加え、単語間の関係性や語法を含む深い知識が必要である(Nation, 2013)。そうした知識の全てを教師が教えることはできないため、語彙学習は自分で学習を進める側面が強く、自ら効果的に学ぶ力が問われる。効果的な学習を促すには、学習量の多さや学習内容を問うだけでなく、「どう学ぶか」という学び方の質も重要だろう。内容を超えた資質・能力の育成は、昨今の重要な課題である(中央教育審議会, 2016)。コロナ禍で家庭学習の比重が増え、学び方の質が改めて問われる今、本研究は、効果的な語彙学習を促すという視点から語彙指導を問い直す。

1.2. 効果的な語彙学習方略と学習者の実態

どのような語彙学習が効果的なのだろうか。認知的に深い処理により、単語の語彙ネットワークへの統合、長期的な記憶・使用が可能になると言われる(e.g., Lawson & Hogben, 1996)。具体的には、心理学では、学習方法は学習方略として研究が蓄積されている。例えば堀野・市川(1997)は、同意語や熟語などをまとめて覚える体制化方略・単語の配列をイメージするイメージ化方略・繰り返しを重視する反復方略のうち、体制化方略のみが学業成績を正に予測することを示した。単語と使われる文脈を関連づける、un-, -ableなどの接辞・語幹から構造を理解する、といった方略も有効性が示されている(e.g.,

小山, 2009)。

一方、有効性が示されているような処理の深い方略は、生徒にはあまり使われないことが指摘されている。例えば内田(印刷中)は、中学1年生から高校3年生を対象に横断調査を実施し、反復方略は一貫して多く使われる一方、処理の深い方略の使用は停滞か減少する傾向を示した。反復方略も重要だが、先に述べたような処理の深い方略と組み合わせることでより効果的な学習が実現されるはずである。効果的な学習と実態の乖離が、語彙学習のつまづきの一因として考えられ、学び方の指導の必要性が示唆される。

1.3. 効果的な方略指導とは

では、方略はどう指導できるのだろうか。心理学では、方略の使い方や効果などの情報を与えずに方略を使うように誘導する暗示的指導より、それらを明示的に教える明示的指導の有効性が指摘されている(e.g., Brown et al., 1981)。方略を使えるようになるには、その方略に関する宣言的知識、手続き的知識、条件的知識が必要である(Paris et al., 1983)。それらの知識が付与されない暗示的指導や間接的な指導では、方略の他の場面への適用は困難になってしまう。

Cohen & Apheck(1981)は、教師が単語どうしの関連を説明しても、生徒が学習に必ずしも活かさないことを指摘する。そうした教師の説明は、生徒自身もそう学ぶことを意図した暗黙的なメッセージであり、明示的方略指導が伴わない暗示的方略指導の1つといえよう。しかし、例えば「単語と訳の暗記が大事」と思い込む生徒は、教師の説明を活かせない。そうであれば、明示的方略指導を通して方略に関する知識を身につ

けることで、教師からのメッセージをうまく受け取ったり、その考え方を汎化して学習に活かしたりできるようになると考えられる。

1.4. 教師による語彙指導・方略指導

今回焦点を当てる英語の語彙学習に関連する指導は、学校現場でどのように行われているのだろうか。石川ほか(2018)は、教師の語彙指導実践について評定を求めた。その結果「発音する」

「日本語訳の使用」「単語テストの実施」などがよく行われるが、「同義語や反義語の学習」「既習語に関連づける」など単語の関連付けに関わる説明の実施に対しても肯定的な評定がなされていた。つまり、より深い方略と関連する語彙知識も教えていることが窺える。

一方、方略指導の実態はどうだろうか。教師による方略指導に関する研究は、自己調整学習(SRL)の領域で比較的多く行われ、一貫して明示的方略指導の少なさが指摘される。例えば Kistner et al.(2010)は、数学教師の授業中の方略指導の 85%は暗示的であることを示している。

以上の実態から、教師は学習内容として個別の知識を与えても、その考え方自体を方略として教えていない可能性がある。つまり、暗示的方略指導にはなっていない、それを有効にする明示的方略指導が伴っていないと考えられる。本研究では、まずこの実態について明らかにする。続いて、明示的方略指導が取り入れない背景のどこに障壁があるのか、明らかにすることで、より効果的な指導への示唆を与えたい。

1.5. 教師の方略指導を支える要因

指導の背景にどのような要因があるのだろうか。一つに、方略に関する知識の問題が考えられる。例えば Gloger-Frey et al.(2018)は、教育実習生が、生徒の方略使用をうまく評価できておらず、方略知識が文脈依存的・断片的であるこ

とを示している。教師自身の方略知識が脆弱であれば、有効な方略の指導は困難になる。また他の要因として、方略の獲得や指導に対する教師の信念が考えられる。Lawson et al.(2019)は、教師の自己調整学習に関する信念についてレビューし、学習や自己調整学習に関する知識は暗示的に獲得されるものだという信念をはじめとする信念体系の存在を指摘する。こうした信念があれば、方略指導にはつながらないだろう。

また、新たな要因として、教師は、生徒の語彙学習のつまずきの背景に認知的問題を捉えているのか、検討したい。生徒のつまずきに対する教師の認識という観点からは、PCK(Pedagogical Content Knowledge)に類似する。PCK は Shulman (1986)が提案した、教科内容と教授方法に関する知識の融合物であり、生徒の学習上のつまずきに関する知識が構成要素に含まれる。PCK は主に教科教育に関する領域であり、教師による生徒のつまずきの認識は、方略指導では検討されてこなかった。しかし、生徒が語彙学習に困難を抱える理由として「やらない」「やる気がない」などのことを強調すれば、効果的な方略の考え方を教えようとは思いにくだらう。このように、方略指導とも関連すると考えられるため、本研究では、方略指導の要因一つとして、つまずきの原因の認識を加えて検討する。

以上を踏まえ、本研究では、方略知識・つまずきの原因の認識・信念という観点から、指導に影響する内的要因を検討する。それぞれの要因を個別に議論することが多いが(Spruce & Bol, 2015)、同時に扱うことで、それぞれの関連も含めて多面的に議論できると考えられる。

1.6. 具体的な指導の提案

語彙指導の実態およびその内的要因について本研究で検討することを述べた。そこでは、明

示的方略指導により生徒が「方略に関する知識を身につけることで、教師からのメッセージをうまく受け取ったり、その考え方を汎化して学習に活かしたりできる」ことを想定しているが、実際にそれはどう実現されるのか、具体的な指導例を示すことでより指導実践の一助となるだろう。Plonsky(2019)は、方略指導の効果は長期的に見る必要がある一方で、遅延調査の少なさを問題に挙げており、方略指導後の変化を明らかにすることは、介入研究としても意義がある。そこで、本研究では、明示的な方略指導を行った上で、普段の授業で教師がその方略と結びつけた理解の促進（暗示的方略指導）を行う。そして、生徒の語彙学習方略使用の縦断的变化および変化を促す要因を検討することとする。

1.7. 本研究の目的

以上を踏まえ、本研究では、生徒の効果的な語彙学習を促すという観点から、学校現場における英語の語彙指導を問い直す。

具体的には以下2つの研究を行う。研究1では、教師の方略指導の実態とその要因を明らかにするため、教師の指導とそれを支える方略知識・つまずきの原因の認識・信念について、インタビューから検討する。研究2では、具体的に効果的な語彙学習を促す語彙指導のあり方を提案するために、実際に明示的方略指導を設計し、高校教師と指導実践を行う。そして、指導の生徒の学習への影響とその要因を調べる。

2. 研究1 英語教師の語彙指導の実態把握と 内的要因の考察

研究1では、教師の方略指導に焦点を当て、その実態と、方略知識・つまずきの原因の認識・信念について明らかにする。実態としての課題やその障壁となる要因を明らかにすることは、語彙学習に限らず学校教育における方略指導の

質を高めるための示唆にもなる。

Clift et al.(1990) は、方略指導に関する質問紙とインタビューでの回答の乖離を指摘する。特に本研究は教師の専門性の高い領域固有の方略に焦点を当てるため、質問紙の自己評定では、実際の姿を捉えにくい。また、教師の語彙学習方略に関する指導や信念に関する項目は開発されていない。ビデオ観察もあり得るが、それでは授業の限られた場面しか切り取れない。特に今年はコロナの影響を受けて思い通りの授業を行えていない状態が想定される。そこで本研究では、インタビューにより、普段の指導やその意図に加え、具体的な場面や素材に基づいて生徒の学習の認識を尋ねることとした。

2.1. 方法

2.1.1. 研究参加者

機縁法により、13名の中学・高校教師が研究に参加した(男性9名、女性4名)。平均教職年数は12.7年であった。以下、個人を指したい場合には、インタビュー実施順に、A-M とする。

2.1.2. 手続き

調査内容に関する説明を行い、同意が得られた参加者を対象に、90分程度Zoomでインタビューを行った。質問項目に基づき、半構造化面接の形式で行った。項目は、現職の英語教師1名に予備インタビューを実施して確定した。

本稿で扱う質問内容は以下3部である。まず、①普段の語彙指導および評価方法とその意図、②生徒方略使用（方略知識・つまずきの原因の認識）、③学習方略の指導の必要性和実践内容、に関して質問を行った。②では、まず語彙学習に悩む生徒に質問される場面を想定させ、アドバイスとつまずく原因を聞いた。また、得意な生徒と苦手な生徒はそれぞれどのような学習方法をとっているのかを問うことで、学習方略の

知識を調べた。素材なしで聞いたあとに、実際の単語集のページ(ターゲット編集部, 2020)に書き込みながら語ってもらった(Appendix 参照)。

2.1.3. 分析方法

まず、どのような指導を行っているかに基づいて教師を分類した。その後、得意な・苦手な生徒の学習方法(方略知識)、生徒のつまづきの原因に関する質問への回答と、教師の指導や認識の意図や理由として表れる信念、について、意味内容で分け、カテゴリ化・コーディングを行った。その際には、ボトムアップ的にまとめながら、学習方略など心理学的な視点からコーディングした。最終的に、教師の分類と各群の発話のカテゴリの特徴から、指導の背景要因について考察した。

表1 教師の語彙指導の分類基準

群	説明	深い知識の教授	明示的な方略指導
明示的方略指導群	深い方略も含めてその理由ややり方を教授し、深い語彙知識も与える	●	● (反復+深い)
明示的反復指導群	主に反復の理由ややり方を教授し、深い方略は提案・暗示群と同様	●	● (反復のみ)
提案・暗示群	「〇〇するといひ」という提案や、活動や知識の教授を通して暗示する	●	×
教授抑制群	教師が教えるより、生徒に調べさせる、考えさせる	×	×

指導の分類基準を表1に示す。1つ目の基準として、単語の形と意味だけでなく、使い方や他の単語との関連・構造理解を含むより深い知識も教えるか否かを判断した。また、Dignath & Büttner(2018)は、特に明示的指導を学習方法の指導が意図された働きかけとして、方略の効果や適用方法の提供、あるいはメタ認知的振り返りを行う場合に当てはまるとしている。それに倣い、2つ目の基準として、方略の効果ややり方も含めて指導している場合に明示的方略指導を行っている判断した。さらに、明示的方略指導でも、反復のやり方で止まっている教師も

いたため、構造理解などの深い方略を含むか否かを3つ目の基準として、4群に分類した。

2.2. 結果と考察

2.2.1. 教師の指導実態

まず、表1にしたがって教師の指導を分類した結果を表2に示し、各群の指導を説明する。

表2 教師の分類結果

群	人数	教師
明示的方略指導群	2	E, I
明示的反復指導群	3	B, F, M
提案・暗示群	6	A, C, H, J, K, L
教授抑制群	2	D, G

明示的方略指導群は2名であった。この群の教師が最も心理学的に適応的だと考えられる。例えば教師Eは、授業中に個別具体的な知識を与えるだけでなく、単語の構造について、既知語の例から難易度の高い例を使って説明し、生徒自身にもどうやって覚えられそうか考えさせる明示的指導を取り入れていた。その際には反復の重要性も提示しており、また漢字の構造のアナロジーを用いる工夫も行っていた。

明示的反復指導群は3名であった。反復の具体的なやり方については明示的に指導し、より深い方略は、主に個別具体的な知識を与える暗示的指導であった。例えば教師Bは、英単語の学習の目標を共有した上で、覚えていない単語を仕分けて半日程度空けながら単語帳を3周する、という内容の明示的指導を行っていた。

提案・暗示群は6名と、最も多かった。反復の具体的なやり方を一方向的に生徒に言うほか、より深い方略については、個別具体的な知識を与えたり方略的側面には触れずに活動させたりする暗示的指導が見られた。例えば教師Lは、詰め込まずに隙間時間を利用するように提案したり、授業で単語集を確認する際に、方略的側面には触れずに類似した単語をまとめさせると

いう暗示的指導を行ったりしていた。

最後に、教授抑制群は2名であった。この群は、あまり単語に関する深い知識を教えていない教師である。例えば教師 G は、単語の学習の必要性を説くものの、授業中にほとんど単語に触れることがなく、生徒自身が調べて身につけることを期待していた。

以上の分類から、問題と目的で指摘した可能性の通り、暗示的方略指導にはなっていない、それを有効にする明示的方略指導が伴っていないと考えられる層(提案・暗示群)が多く確認された。一方で、明示的方略指導群のように、心理学的に適応的だと思われる、明示的方略指導と暗示的方略指導を組み合わせで指導する教師も見られたが、少数であった。そこで本稿では、明示的方略指導群および提案・暗示群の2群に焦点化して内的要因の違いを探索する。

2.2.2. 指導の背景要因

以下に概要を述べるが、カテゴリの詳細については Appendix を参照されたい。具体的な発話例や各群の該当者も Appendix に示した。なお、以下の文中の【】はカテゴリ名とする。

2.2.2.1. 方略使用に関する知識

方略知識は、得意な生徒・苦手な生徒の学習について尋ねた回答から検討した。その結果、各群の教師の言及にばらつきがあり、群間の違いとして傾向は見られなかった。しかし、留意したい点として、素材なしではあまり多様に学習方法が出てこないが、単語集の内容に基づけば多様に学習方法が語られていた。つまり、方略知識が抽象化されたレベルでは存在しておらず、文脈依存적であると考えられる。Glogger-Frey et al. (2018)も、教育実習生の方略知識が文脈依存적であることを示し、断片的な知識の特徴としている。方略を明示的に指導するには、

具体的な内容から一段抽象化して方略の効果ややり方を捉える必要がある。そのため、このことは明示的方略指導の阻害要因になりうる。

もう1点留意したい。提案・暗示群の半数は、生徒の学習について聞いているにも関わらず、生徒の学習には言及せずに自分ならどう指導したいかをまず語り始めていた。Glogger-Frey et al. (2018)も、学習方略を回答すべきときに指導方略を回答する様子を報告し、教師が生徒側の思考を考慮せずに教えることに集中している可能性と関連づけて議論している。本研究の事例も、普段生徒の視点から学習を捉えようしていないことに起因する可能性が考えられる。

2.2.2.2. つまずきの原因の認識

次に、生徒が語彙学習につまずく原因の帰属先について、英単語の学習に悩む生徒がどこにつまずくかという問いに対する回答から検討する。【特性・能力】といった不変の要因を挙げたのが明示的方略指導群2名と提案・暗示群2名、

【学習量が不十分】【気持ち】という「やらなさ」に関連する原因を挙げたのが提案・暗示群の3名であった。いずれも重要であるが、これらばかりを原因に考えれば、より深い方略を身につけさせる指導にはつながりにくいと考えられる。

他の言及に着目すると、明示的方略指導群はより認知的に深いレベルで存在しうるつまずきを認識している様子が見られた。具体的には、E は、単語を構造的に捉えられていないという【単語の捉え方】、I は、結びつけていくための基礎的な知識が欠落しているという【関連づける知識のなさ】を原因とした。それに対し、提案・暗示群のうち半数は【文脈の無視】、【モニタリングの問題】という学習方略上の問題も述べたが、残りの半数は量的な要因のみを述べていた。特に先に挙げた「やらなさ」を原因とし

た教師はそれだけにしか言及しなかった。量や気持ちへの着目によって、認知的処理におけるつまずきが見えにくくなっていると考えられる。

さらに、明示的方略指導群の2名は、つまずきの原因を直接的に聞いた他の語りの中でも、認知的なつまずきを捉えようとする様子が散見された。例えばEには以下のような発話があり、初学者の視点で、頭の中でどのような思考が起こりうるのかを考えていることがわかる。Iも同様に生徒の頭の中の思考を言語化していた。

今こう自分がフランス語どうだったからみたいな感じで思い出してるんですけど、法則性がつかめない (中略) っていうようなつまずきがありそうですね。(教師E)

おそらくそういうただ音読しているだけ。ただなんかこうなんか線とか引いて、あるいは折ったりとかして作業してるだけで、いわゆる頭の中に記憶として記銘したり、(教師I)

これは、方略使用に関する知識で述べた、提案・暗示群が「生徒の視点から学習を捉えようしていない」可能性と対比できる。明示的方略指導群は、初学者たる生徒の視点で、単語がどう見えているのか、頭の中でどう知識が結びついているのかを、熟達者の思考と対照させてつまずきを捉えようとしている。それにより、「そもそも単語の構造を捉えようとできないなら、その考え方を指導しよう」などのように、明示的な指導につながりやすくなると思われる。

2.2.2.3. 生徒の学習方法の獲得に関わる信念

続いて、方略指導の方法に関わりうる信念に違いがあるか検討する。そもそも学習方法を教える必要性の有無に対する考えに違いはないの

だろうか。この観点からは、全員が指導の必要性を述べた。理由のほとんどは【学習方法の素材の提供】や【気づけない生徒への支援】であり、生徒が自然に学習方法を発達させられるとは限らず、支援が必要だと考えていた。

しかし、生徒に伝える際に重視することにおいて違いが示唆された。すなわち、明示的方略指導群は【思考の共有が重要】と考える一方、提案・暗示群は【随所で伝えることが重要】と考えていた。提案・暗示群には、加えて【興味があればやる】という信念も見られた。

それぞれについて説明する。【思考の共有が重要】とは、教師あるいは得意な生徒の思考の仕方を直接的に伝えることを重視する信念である。Eは、明示的な指導をすることで生徒にその後の個別具体の知識教授が納得感を持って伝わりやすくなると考えていた。Iは、得意な生徒の学習方略はある程度苦手な生徒にも説明できて、有効性を感じさせることができると捉えていた。

この傾向は以下のように他の場面でも見られ、指導の目的・過程といった教師の思考を生徒に共有する志向性が高い様子であった。

自分の教え方はたぶん、結構典型的な感じではなくて、今学期始まる、今年度始まるときに、教科書を終わらせることがゴールではないってことを生徒に伝えて、(教師E)

一方、【随所で伝えることが重要】とは、個別具体的な知識や活動を随所で繰り返せば生徒の意識やスキルが変わることを期待する信念である。提案・暗示群の4名がこの信念を示し、例えばAは、“-ly”などの知識を繰り返して教えるうちに、生徒にも接尾辞などを手がかりに推測する能力を身につけさせると述べていた。

また、【興味があればやる】とは、生徒がより深い知識を自分の学習に活かすかどうかを、興味の有無に帰着するような信念である。提案・暗示群で該当する発話があったのは2名だが、深い方略を明示的に教えない明示的反復指導群2名も発話したことからも、深い方略の明示的指導の抑制に関わる信念だと考えられる。生徒が「どう知識を活用すればいいかわからない」のではなく「興味がない」とするのであれば、学び方を教えようとは考えにくいだろう。

これらのことから、明示的方略指導群は、教師の思考を生徒に直接的に伝えることを重視する志向性が高いことが示唆される。それに対し、提案・暗示群は、学習方法の指導が必要だと考える一方で、それは個別具体の知識や活動から生徒が学習方法を抽出することを期待するものであり、また興味の有無が重要であると考えられる傾向があると考えられる。これらは、Lawson et al.(2019)のレビューにおける「学習や SRL の知識は暗黙的に獲得されて、明示的にする必要はない」「SRL は一部の生徒のためのもので、低学年・低学力の生徒には使えない」という信念とそれぞれ関連すると考えられる。ただし後者について、本研究では、学力より生徒の興味から方略使用を限定的に考えている様子であった。

2.2.3. 研究1 まとめ

研究1 から見えた指導実態とその要因を簡単にまとめる。まず、実態として、特に深い認知的処理を伴う方略に関して、明示的方略指導が不十分なまま、個別具体的な知識・活動を通した暗示的方略指導が行われやすい様子であった。その要因について検討した結果、指導の違いによらず教師の方略知識が文脈依存性であるという問題はあったが、明示的方略指導を行うかは他の要因次第であった。より問題であるのは、

生徒の頭の中で何が起きているかを想像せずに、認知的に深いレベルでつまづきを捉えられていないことや、暗示的指導を繰り返せば生徒に伝わる、あるいは興味がある生徒がやるといった信念があることであると考えられる。こうしたつまづきの原因の認識と信念の問題は関連していると思われる。つまり、生徒が学習内容をうまく拾えない原因として、単語の法則性がそもそも捉えられないなどの認知的なつまづきを認識していないと、そもそもその考え方を教えよう、とは考えづらい。そのため、繰り返すうちに方法が身に付く、興味があるかないかといった信念につながるものが想定される。

3. 研究2 方略指導実践の提案と生徒の変化

研究1 では、明示的方略指導と知識の教授の組み合わせの有効性を前提に置いて、教師の指導上の課題を明らかにした。研究2 では、実際に効果的だと考えられる指導を提案し、生徒にどのような影響があるのか、影響する要因は何かについて検討する。具体的には、効果的な学習方略に関して明示的に指導する講座を実施し、その後教師が普段の授業で意識的に理解を補い、生徒の方略使用がどのように変化するかを継続的に調べる。指導効果の長期的検討は、先行研究においても少なさが問題視されている部分に知見を提供することとなる。また、同様の指導を受けても、効果に差があるだろう。変化の有無の要因を検討することは、方略指導で重要な点や改善を考える上で重要である。そこで、全体的な調査に加え、複数名に対してインタビュー調査も実施し、なぜ変化が起きたのか、起きなかったのかについても検討する。

3.1. 講座の実施と調査

3.1.1. 研究参加者

学力中位層の XX 県立高校 1 年生 1 クラス 33

名が研究に参加した。Google フォームを通じて、本人および保護者の同意を得た。同クラスの担任は研究1の対象者とは異なる教師であり、教育心理学の研究者との協同の中で、学び方を指導する重要性についても理解があった。

3.1.2. 講座の内容

講座の内容は、内田(2020b)を元に、対象者層やオンライン実施に合わせて改良し、第3回の内容を新たに加えたものである。本研究の講座は全3回、Zoomで行った。抽象的にだけでなく具体的な単語の例を用いて教え、それを生徒自身に体験させて振り返らせることで、自らの学習に落とし込んで身につけることを目指した。第1回は、コアイメージについて、at, in, onを例に教えた。第2回は、接辞・語幹からの構造理解について、dis-, re-, -lessなどを例に教えた。第3回は、対義語やグループで整理して覚えることを、export, importなどの例を用いて教えた。講座の流れと内容例(第2回)を表3に示す。

表3 講座の流れと内容例

流れ	第2回講座の内容
①心理学デモ等の実施	構造がわかれば覚えやすいことを実感
②具体的な方略の教授	単語の構造理解について説明 →dislike=dis+likeなどのモデルも示す
③類似の素材での活動	グループで既知語の構造の確認 →writer, reviewなどで②を理解したか確認
④新規の素材での活動	グループで新規語の構造から意味を説明 →disclose, fruitfulなどで実際に方略を活用
⑤振り返り	わかったこと、わからないこと等の記述

3.1.3. 事前・事後質問紙調査

事前(4月)および講座以降(7月, 2月)に質問紙調査を実施した。内田(印刷中)で使用した語彙学習方略尺度、語彙学習観尺度、語彙学習目標尺度、学習観尺度について5件法(1.まったくあてはまらない-5.よくあてはまる)で回答を求めた。また、実際の学習行動を測るため、単語5個の綴り・意味・例文のリストを提示し、学習方法の記述を求めた。事後調査では、学習時の

意識や方法の変化、困難に思うことについて自由記述で回答を求めた。本稿では語彙学習観尺度の回答と自由記述の回答を主に報告する。

3.1.4. インタビュー調査

質問紙調査に加え、1月の冬休み中に5名の生徒にインタビュー調査をZoomで実施した。インタビューでは、①講座の内容は何がどう役に立っているか・難しいか、②(教科書を見て)普段どのように学習するか、③講座後自習や授業中の意識・学習方法は変わったか・それはなぜか、④(単語リストを実際に学習して)どのように学習したのか、を尋ねた。④は、構造や関係性のわかりやすい単語を提示し、方略を活用できていない場合、生徒の状態に応じて方略に関する助言も行った。本稿では変化の内容とその理由を主に検討し、報告する。

3.1.5. 手続き

4月下旬にGoogleフォームを用いて、質問紙調査を行った。その後、Zoomを利用し、4月末-5月中旬にかけて3回学習法講座を実施した。内容は2.2.3.の通りである。なお、同時に教科書の利用・失敗の振り返りに関する講座が計3回実施された。講座後は、担任教師が、通常授業で講座と関連させて指導を行った。具体的には、単語や文法事項に関するコアイメージを中心として、余裕があれば接頭辞・接尾辞や単語間の関係性についても明示し、生徒自身に活動させるなどの時間を設けた。その後、1学期末(7月)、3学期(2月)に事後調査を行った。

また、第2回調査において、学習方略に変化のあった3名、あまり変化のなかった2名に対し、インタビューを実施した。自由記述も参考に、傾向に偏りが出ないよう配慮した。

3.2. 生徒への質問紙調査結果

3.2.1. 語彙学習方略の評定の变化

まず、語彙学習方略尺度を、内田(印刷中)と同様の下位尺度で分類し、各尺度について信頼性係数を算出した。その結果、単語どうしや他の情報との関連づけを行う関連づけ方略が4月、7月それぞれ $\alpha = .89, .93, .86$ 、単語を表現したり使ったりする表現・活用方略が $\alpha = .85, .92, .68$ 、繰り返すことで覚えようとする反復方略が $\alpha = .75, .83, .67$ であり、十分な信頼性が確認された。各調査時の平均値を表2、図1に示す。

表4 各時点の評定平均値・標準偏差

	4月	7月	2月
関連づけ	3.20(0.69)	3.48(0.80)	3.80(0.63)
表現・活用	2.86(0.79)	3.25(0.98)	3.35(0.63)
反復	3.76(0.71)	3.92(0.66)	3.84(0.67)

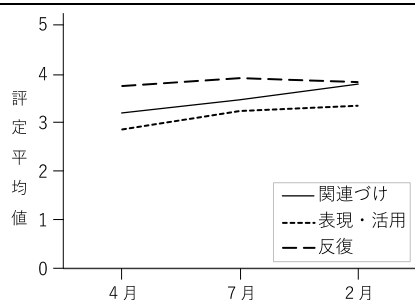


図1 各時点の評定平均値

評定平均値の変化を検討するため、各下位尺度得点について分散分析を行った。その結果、関連づけ方略($F(2, 76)=4.67, p=.01$)について有意差が認められたため、Scheffeの多重比較の結果、2月時点が4月時点より高かった。表現・活用方略($F(2, 76)=2.61, p=.08$)は有意傾向で、多重比較の結果、2月時点と4月時点の差が有意傾向であった。反復方略($F(2, 76)=0.35, p=n.s.$)は有意差が認められなかった。これらのことから、質問紙尺度の自己評定では、より学習に有効だと考えられる深い方略の使用の増加が確認された。

3.2.2. 自由記述から見える変化

7月時点の自由記述から、生徒は自分の学習の変化をどう認識しているか、見てみよう。多くの生徒(19/27名)が語彙学習の信念の変化に言及した。例えば、「講座をする前は、一つの単語をただ書いて覚えていたけど、それだけでは覚えているだけであまり意味がないことに気づきました。単語を細かく分ければ一つ一つに意味があつて覚えやすいことがわかりました。」などである。また、「組み合わせに注意して覚えることで、覚えやすくなり、学習も楽しくなった」といった方略を通じた興味や意欲の変化も2名が記述した。こうした、ただの暗記ではなく理解しようとする志向性や興味・関心の高まり、覚えやすいという実感が、方略使用の継続的な変化と相互に関連していたと考えられる。

3.3. インタビュー調査からの見る変化の要因

インタビューをもとに、生徒の学習の変化を示し、続いて変化の有無の要因について検討する。対象生徒を、出席番号順に a-c とする。なお、7月時点に変化のあった生徒が a, b, d, あまり変化のなかった生徒が c, e であった。

3.3.1. 語彙学習の変化

全員が、中学の頃は「作業みたいな感じでやってきました。(a)」「本当に中学の時もずっと暗記で、でなんかぜんぜん覚えられなかった(c)」など、丸暗記的に学習していた。一方、現在は意味のイメージ、構造理解、単語の関連づけといった講座で学習した方略を、自分に合わせて活用したり意識したりしていることがわかった。

例えば動詞の前にreをつけて、何々し直すみたいな意味の動詞に変えるとかは、自然と想像できてるようになりました。あとは前置詞とかのinとかonとかああいうのも、想像しながら

本文とか読んだり。(生徒 a)

部類に分けて同じ共通点を探して、ある物は物で分けて覚えてる。(中略) 画紙とプラスチックは同じ物で、(生徒 b)

なんか、単語の中でも区切って意味同士をつなげるみたいなあれがなんかちょっとだけできるようになって、(生徒 c)

イメージとか具体的に書き出したり(中略) あやふやだった意味とかがだいぶしっかり頭で。理解してその単語とか覚えられる(生徒 d)

英単語を分解して覚えるってやつで(中略) なんか新しい単語とか出てきた時にも、なんかこの単語「あ知ってるな」とか(中略) その分解して覚えるのがいいかなと。(生徒 e)

c は、7 月時点での変化が特に小さかった生徒であり、「英語が元々苦手だから、全然単語もわかんなくて、だから、それ(単語の分解)ができないときはあの意味も意味とその単語を並べてひたすら書いています。」と、既有知識の少なさから自発的な方略利用に困難があることもわかった。しかし、「中学の時はもう理解もできないから、全部暗記みたいな感じで、(中略)でも先生に聞くことが増えてだからそれはああって思います、自分でも。成長したなって。」とも述べ、授業内外の教師の説明に対する意識の変化が見られた。

3.3.2. 方略使用の変化の有無の要因

次に、変化の要因について考察する。以下の例に挙げたような生徒の発話から、それまでの学習によるつまずき(困難)と対比して、新し

い方略の有効性が認識されることで、方略使用が促される様子が窺えた。

(中学は)そんなに意識せずにやってたので、いざ新しい表現が出てみると、1 からなんかわかんない状態から書いたりして、(中略) こういうのかなって予想できると、やっぱなんでしょう。覚えやすくなりましたかね。(生徒 a)

前まではただ書いて覚えるだけ(中略) 使われ方が違ったりするだけで、その意味とか異なってくるので、その文の中でどう使われているのかっていうのをイメージして、(中略)そこを意識してみるようになったり。(生徒 d)

続いて、逆に変化しない背景についても考える。学習に困っていないのであればそれでも問題ないと思われる。しかし、特に c は、学習に困っていても方略の使用が限定的であったため、その発話から検討する。方略を使わない背景には、先に述べた既有知識の少なさによる方略使用の困難に加え、方略の使い方がうまくつかめていない様子があった。例えば、例文を使ってイメージを掴むことについて、「もともと例文が嫌いで覚えにくくて。そうでも、なんかその春に zoom やったあとからちょっとだけ見は、見ることを意識し始めたんですよ。でもやっぱ意味わからなくて、でも今その使い方っていうかがわかりました。」と述べていた。

また、方略についての助言を行う中で、つまずきと対応して有効性が認知されてなかったことが示唆された。筆者から、「訳と単語だけで覚えていこうとした時に、特に中学ぐらいの単語って 1 つの単語でいろんな意味を持っていたり(ああ、します) そうそうして、それがまた難

しいのかなって思うんだよね。」など、語彙学習のつまずきと方略を結びつけて話した。するとcは、「いっぱい意味があるから、どれを覚えればいいのか全然わからなくて、暗記、暗記でも暗記しきれないみたいな。だから、あ、それかもしれないです。だから今も全然もしかしたら中学に出てきてる英語かもしれないし、そだから全然わかんない。あ、それかもですね。えへへ。」と、それまでのつまずきと対応させ、方略の有効性を納得していた。この様子からも、生徒が自分のつまずきと対応づけて方略を学習しているか否かが、方略使用の変化に影響することが示唆される。

3.4. 考察

以上の分析から、明示的な方略指導（講座）を行った上で、その後教師が授業中に理解を促すことで、生徒の学習が継続的に変化することが示された。講座後時間を経ても深い方略の使用が増加していることは特筆すべきことである。

なぜこのような変化があったのだろうか。まず、自由記述やインタビューから、講座で「丸暗記」から「理解」へと学習観（信念）が変化した様子が窺えた。また、インタビューから、特に、それまでの学習のつまずきを認識して新しい方略の効果を実感することで、より方略使用が促される可能性が示唆された。講座では、つまずきと方略の有効性を対比させる設計となっていた。例えば第1回では、導入時に問題を解いて学習上の困難を実感させた上で、丸暗記の限界とそれを乗り越える手立てとしての方略を提示した。このような点は、これまでの方略指導の文脈であり強調されてこなかった。しかし、方略を指導する際には、教えたい方略にのみ着目するのではなく、ただの暗記など対比して、生徒の経験しうるつまずきにどう対応

できるか、という生徒側の視点も考慮することも重要だと考えられる。

また、講座で理解しようという意識が芽生えたところに、授業で具体的な学習内容の理解が補われたことが有効であったと考えられる。例えばインタビューでcやdは、自分1人では理解ができなくても教師の説明が助けになったことを述べた。もし、授業中の理解の補足がなければ、「どうせ自分にはできない」と方略使用が阻害されてしまった可能性がある。授業で講座と連携した説明が、方略使用のモデリングやトレーニングの役割を担っていたと考えられる。

4. 総合考察

4.1. 本研究のまとめと教育実践への示唆

本研究は、生徒の効果的な方略使用を促すという観点から、学校現場における英語の語彙指導を問い直すために、教師の指導実態の解明とその要因の検討（研究1）、方略指導実践の提案と生徒の変化の検討（研究2）を行った。

研究1からは、特に同意語等の関連づけや語幹の利用など認知的に深い処理を伴う方略は、暗示的指導は行われても、その効果ややり方を含む明示的指導が行われにくい実態が示された。その背景として、生徒のつまずきの原因の認識や、学習方法をどのような生徒にどうやって身につけさせることができるのかといった信念に違いが示唆された。続く研究2では、学習方略を明示的に教える講座と普通の授業での知識教授によって、生徒の方略変化が促されており、講座と授業のそれぞれが役割を担っていたことが窺えた。研究1で指導実態としては少数であった明示的・暗示的方略指導の組み合わせは、生徒の学習に寄与するものであることが改めて示唆された。また、変化の要因の検討から、明示的方略指導時には、教える方略を生徒のつま

ずきと対応づけることも有効だと考えられた。

研究 1 と研究 2 を統合して、2 点加えておきたい。1 点目に、教師が生徒の頭の中で起きているつまずきを認識しないことは、2 つの意味で方略指導の障壁となる。つまり、生徒に方略を教えること自体を阻害することに加え、教えるようにしても、生徒のつまずきと対応して方略を教えられないため、その方略の有効性を実感させることを阻害する。そのため、生徒が陥る認知的なつまずきと、それに対応して方略がどう役に立つのか、を教師が認識することが重要だと考えられる。2 点目に、教師には、興味の有無によって方略使用が決まるような信念があった。しかし、研究 2 では方略指導を通して学習における意識や興味が変わっている様子も見られており、逆に方略使用の変化が生徒の興味につながる可能性があることは認識されたい。

最後に、どうすればより効果的な方略指導を促すことができるのか考えたい。教師の方略知識あるいは信念への介入に関する研究は、まだ発展途上にある。例えば Ohst et al.(2015)は、教師の方略知識の改善を狙って、誤りがちな知識を教えた上で正しい枠組みを提示するという介入を提案している。また、教師の信念について、既存の信念が適切ではないかもしれないという認知的葛藤を引き起こして、説得力のある代替の信念を与える必要も指摘されている(Lawson et al., 2019)。本研究から重要性が示唆された、教師が生徒側のつまずきと対応させて学習方略を捉えることは、心理学的な考え方が絵に描いた餅ではない実態として実感することにつながり、信念の変化にも寄与するかもしれない。また、実際の手立てや生徒の反応を実感することで、心理学的な考え方の説得力は大きく増すと思われる。例えば、研究者と教師が連携して実

践を行いながら、生徒と教師両方の学習の捉え方や信念に働きかけることや、研究 2 のような実践例をその意図や実際の生徒の反応ともに共有することが考えられる。

4.2. 本研究の限界と今後の展望

研究 1 は、インタビューの結果であり、サンプルも少ないことに加え、教師の記憶・認識による部分しか拾えない。そのため、質問紙や授業ビデオなど複数の手法を組み合わせることも重要だと考えられる。今回の知見がどの程度の領域・対象者に一般化できるかは、今後知見を集めて検討していく必要がある。また、生徒の方略使用と対応づけた指導効果の実証や、具体的な介入可能性についても、今後の課題である。

また研究 2 は、実践研究であり、対照群を設定していないため、どの要因がどう働いていたのかの厳密な議論は困難である。しかし、方略指導後の長期的変化の検討は貴重な知見であり、今後も継続して調査を続けていく予定である。

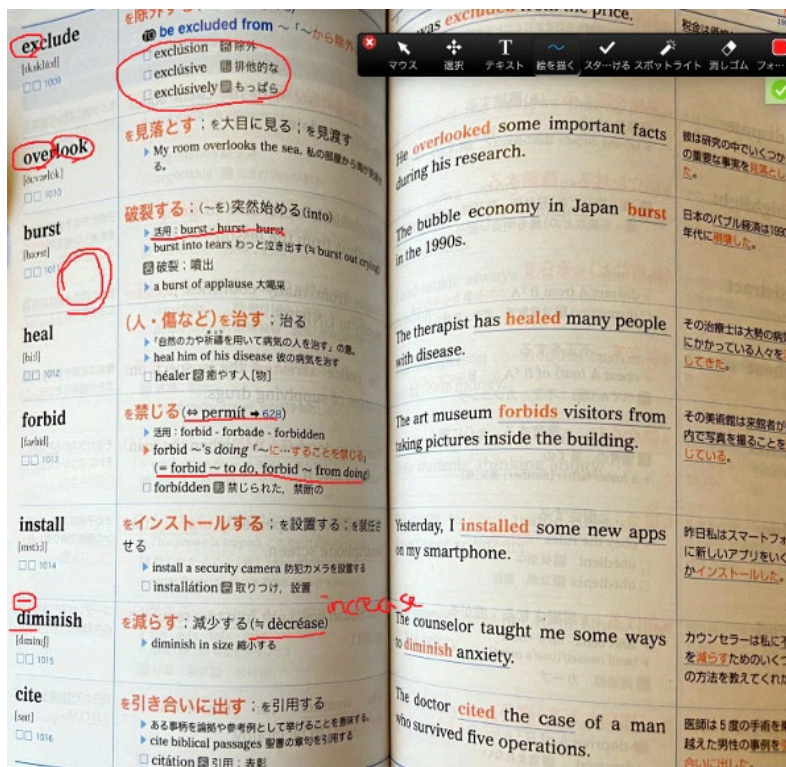
学び方の指導は、資質・能力の育成が目指されている現代の学校教育において、語彙学習に限らず求められている。学校現場で効果的な指導を実現する上での障壁やその乗り越え方を検討することは、研究上も重要な課題である。そうした中、本研究の知見は、今後の研究・教育実践に一定の示唆をもたらすと考えている。

引用文献

- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to Learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14–21.
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)
- Clift, R. T., Ghatala, E. S., Naus, M. M., & Poole, J.

- (1990). Exploring teachers' knowledge of strategic study activity. *Journal of Experimental Education*, 58(4), 253-263.
- Cohen, A. D., & Apheck, E. (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), 221-236.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127–157.
- Glogger-Frey, I., Ampatzidis, Y., Ohst, A., & Renkl, A. (2018). Future teachers' knowledge about learning strategies: Misconcepts and knowledge-in-pieces. *Thinking Skills and Creativity*. 28, 41-55.
- 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.
- 石川芳恵・田村知子・白畑和彦 (2018). 語彙学習の実態と教師および生徒の意識—静岡県内の公立高校の英語教員および生徒へのアンケート調査より 教科開発学論集, 6, 35–45.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46 (1), 101–135.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyr, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31, 223–251.
- Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohst, Andrea., Glogger, Inga., Nückles, Matthias., & Renkl, Alexander. (2015). Helping preservice teachers with inaccurate and fragmentary prior knowledge to acquire conceptual understanding of psychological principles. *Psychology Learning & Teaching*, 14(1), 5-25.
- 小山義徳 (2009). 英単語学習方略が英語の文法・語法上のエラー生起に与える影響の検討 教育心理学研究, 57, 73-85.
- Plonsky, L. (2019). Language Learning Strategy Instruction: Recent Research and Future Directions. In Chamot, A. U., & Harris, V. (Eds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation* (pp. 3-21).
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277.
- ターゲット編集部 (2020). 英単語ターゲット 1900 旺文社
- 内田奈緒 (2020). 有効な語彙学習方略の使用を促す指導の開発と効果検証 日本教育工学会 第 37 回大会論文講演集, 67-68.
- 内田奈緒 (印刷中) 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

Appendix A. 単語集のページと書き込み例



単語集の見開き (ターゲット編集部, 2020, pp.278-279) を Zoom で写した画面
 書き込みは教師 A によるもの

Appendix B. カテゴリ表

生徒の使用する学習方略に関する知識（素材なしで聞いた場合）

	カテゴリ ※()の数字は全群中の人数	説明	該当教師	
			明示的方略指導群	提案・暗示群
得意な生徒	文脈利用・例文作成(6)	文章読解や例文作成を通して単語を学ぶ <i>発話例：で英文も自分で読むのが苦にならないのでそれなりに定着しますよね (L)</i>	I	L
	深い理解(5)	知識を結びつけて広げる、文中の意味・構造の理解、コアな意味を掴む、など理解の要素 <i>発話例：・・・関連付けてところうまいのかなと。ああこの単語ちょっと見たことあるとか、よくよく見るとあれこの部分ってなんか見たことあるな・・・ (K)</i>	I	H, K
	メタ認知(2)	学習の進捗状況の把握や計画的な学習 <i>発話例：・・・自分で毎回テストして、してただ書くだけじゃなくて実際に自分でテストやってみて、・・・次わかるようにしようというふうに行っていく・・・ (E)</i>	E	L
	基本事項(2)	発音の確認や繰り返しの多さ <i>発話例：授業中から普段の家庭学習から、できる子はあのこちらが思っている以上に頭の中とかで、あのかなりの回数反芻してると思う・・・ (C)</i>	-	A, C
	その他(5)	抽象的な指摘および能力	E	J, H
苦手な生徒	学習量が不十分(8)	学習量・学習時間を十分に確保していない <i>発話例：まずできない方から言うとかこれ簡単だと思うんですけど時間をかけてないんですよ。・・・ (C)</i>	E, I	A, C
	浅い理解(4)	一対一対応、丸暗記、記号のように見るといった浅い学び方 <i>発話例：・・・一語一訳、とにかく力業ってところで済ませちゃってるのかな (K)</i>	-	A, K, H
	文脈から学べない(3)	文章を読めず、文脈から学べない <i>発話例：結局文脈でやるって・・・認知的に負担が高いんだと思います (I)</i>	I	L
	メタ認知(3)	自分の学習の進捗を把握していなかったり、見通しや目標が立てられなかったりする <i>発話例：なんかどこまでやればいいとか、どの程度のことができればいいかっていうのが多分できない子はわかっていない・・・ (J)</i>	I	J
	その他(3)	抽象的な指摘および能力	I	
指導と混同(5)		生徒の学習を聞いているにも関わらず、自分ならどう指導したいかを答える <i>発話例：苦手な生徒は、なんかすごい苦手な子がいっぱいいたんで、何かよく補習とかも呼んだんですけどこれだけはっていうのだけをやらせる・・・ (J)</i>	-	A, J, L

生徒の使用する学習方略に関する知識（単語集を見て聞いた場合）

カテゴリ	説明	※()は全群中の人数	該当教師	
			明示的方略指導群	提案・暗示群
基本の対応	単語の形と訳の確認	得意な生徒(13)	E, I	A, C, H, J, K, L
		苦手な生徒(13)	E, I	A, C, H, J, K, L
関連語	派生語や同意語等の確認	得意な生徒(11)	E, I	A, C, J, K, L
		苦手な生徒(0)		
語幹	接頭辞や接尾辞で理解	得意な生徒(5)	E	A, J
		苦手な生徒(0)		
語法	使うときの前置詞や語形の確認	得意な生徒(10)		A, C, J, K, L
		苦手な生徒(0)		
イメージ	意味のイメージ・概念をつかむ	得意な生徒(5)	E, I	A
		苦手な生徒(0)		
例文	例文で意味や語法をつかむ	得意な生徒(10)	E	C, H, J, K, L
		苦手な生徒(1)	E(見るけどわからない)	
アウトプット	アウトプットの機会を自分で作る	得意な生徒(4)	I	H
		苦手な生徒(0)		
情報の追加	載っていない関連情報も集約する	得意な生徒(4)	I	A, L
		苦手な生徒(0)		

生徒が語彙学習につまずく原因の認識

カテゴリー ※()の数字は全群中の人数	説明	該当教師	
		明示的方略指導群	提案・暗示群
能力・特性(5)	ワーキングメモリーや障害による困難、特性にあった覚え方（文字か絵かなど）の問題 発話例：まず1つは記憶力そのものが、その言語に関してね。うん、言語に関して記憶そのものがあんまり良くないなって子やっぱりいますね。(L)	E, I	K, L
学習量が不十分(4)	学習量・学習時間を十分に確保できていない 発話例：毎回の単語テストが半分ちょっとしか取れてなくて、あなたそれでよく英語ができないって言ってるねみたいな、やってないじゃん、みたいな話になって(A)	-	A
気持ち(4)	英語学習への心理的な障壁、自分で使う気のなさといった気持ちの問題 発話例：まず本当に馴染みがないと思うんですよ英語に、英単語とかっていうものに・・・まあ、そう言うのとかですかね。(H)	-	C, H
モニタリングの問題(3)	自分の学習状況に応じて学習内容を決められていない 発話例：あとは背伸びしすぎるなっていうのもあるので、・・・そんな簡単なこともできない人はそれ言っちゃ駄目だよっていったら、確かにとか言って。(J)	-	J, K
音を活用しない(3)	ローマ字読みや書くことに囚われて音と綴りをうまく結び付けられていない	-	-
文脈を無視(3)	実際に単語が使われる場面を無視して単語だけで覚えようとする 発話例：多くは英語を読まない、英文を読まない子も多いですね。・・・(L)	-	J, L
単語の捉え方(1)	英語を構造的に捉えられていない（→抵抗感） 発話例：・・・錯覚じゃないですけどまあ今までやったことに対してやったことないこととか見慣れたことのない文字に対する抵抗感・・・（あ、そういうのもあって分けてとか）そうですそうです。(E)	E	-
知識の問題(1)	結びつけていくための基本的な知識が欠落していて、知識を積み上げられない 発話例：あともともと基礎単語が入ってないのかなと思って。記憶ってそうじゃないですか。記憶ってある程度の積み上がりだから。ある程度も入ってないと、・・・(I)	I	-

生徒の学習方法の獲得に関わる信念

	カテゴリ ※()の数字は全群中の人数	説明	該当教師	
			明示的方略指導群	提案・暗示群
方略指導 の必要性	学習方法の素材の提供 (8)	最終的には生徒次第だけど、自分にあうものを見つけるための素材として指導が必要 発話例：選択肢を与えただけなのでそれが、フィットする子もいるし、フィットしない子もいるし、・・・1年後2年後に使うかもしれないみたいな感じですよ (E)	E	C, H, L
	気づけない生徒への支援(6)	自分で気づいて学習方法を身につけられない生徒にも共有するために指導が必要 発話例：気付く子はいんですよ。・・・気付いてないとあの遠回りの勉強してる子が居るとかわいそうなので、そういうのは言いますね。(A)	E, I	A, K
	その他(2)	理想は生徒が自分で学習を進めてほしいが、現実的には教えることになる（他群のもう1名は一般的なスキルとして）		J
方略の獲得・ 伝え方に 関わる信念	思考の共有が重要(4)	教師や得意な生徒の思考やその方法を直接的に伝えることを重視 発話例：できる人が使っているその良い学習ストラテジーってあるはず、あるはずで・・・ある程度できない人にも説明できると言うんですよ。・・・(I)	E, I	-
	随所で伝えることが重要(6)	個別の知識や活動など随所で伝えることを重視し、そのうちに生徒が変わることを期待 発話例：そういう(-lyで副詞など)いわゆるtheパターンみたいなものを繰り返し教えることで、その自分でわからない単語の意味も予測できる能力をつけて欲しい(A)	-	A, C, K, L
	興味があればやる(4)	興味があったり好きだったりする子が深い知識を取り入れて学ぶ 発話例：それを拾ってくれる生徒が全員じゃないですよ。悲しいけど全員じゃないです。やっぱりこう興味のある子ない子で差が大きいのは事実ですね。(K)	-	K, L

Copyright © 2010-2021 Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research

Graduate School of Education, The University of Tokyo

東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化・効果検証センター

Center for Advanced School Education and Evidence-Based Research,

Graduate School of Education, The University of Tokyo

WEBSITE (日本語) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/>

WEBSITE (English) : <http://www.schoolexcellence.p.u-tokyo.ac.jp/en/>

