

原著〔実践研究〕

## 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 ——

岡 田 いずみ\*

学習者の学習意欲を高めることは難しい。本研究は、学習者の学習意欲を高めるために介入研究を行い、その効果を検討したものである。学習意欲と関連の深いものに学習方略がある。学習意欲と学習方略の関係については「意欲があるから方略を使う」という見方がなされることが多かった。それに対して、本研究では「方略を教授されることで意欲が高まる」という仮説の下、介入を行った。対象は高校生であり、内容は英単語学習であった。英単語学習のなかでも、特に体制化方略を取り上げた。研究1では授業形態で介入を行った結果、学習方略の教授により、ある程度は学習意欲が高まったことが示されたが、十分とは言えなかった。そこで研究2では、方略の学習がより確実なものになるよう、教材を改訂し、介入を行った。また、研究2では、個人差を捉えるために検討項目として、方略志向という学習観と、英単語に対する重要性の認知が学習意欲の変化に及ぼす影響を検討した。その結果、方略志向の高低や、英単語に対する重要性の認知にかかわらず、学習意欲が高まったことが確認された。

キーワード：学習方略、学習意欲、高校生、英単語学習

### 問題と目的

学習者の学習意欲を高めることの重要性は論をまたない。しかし、それがどのような方法によって実現できるかに関しては、これまで十分に明らかになっていない。本研究はこの問題に1つの示唆を得るために介入研究を行い、その効果を検討しようとするものである。

出発点として、学習方略に着目することにする。有効な学習方略を使用することは、高い学業成績と関連を持つことが多くの研究によって示されている。例えば、Zimmerman & Martinez-Pons (1990) が、学力が高い学習者の方が学習方略の使用頻度が多いことを、Lawson & Hogben (1996) が、学業成績が高い生徒ほど多くの方略を使用していることを示した。また、Pintrich & De Groot (1990) は、自己制御学習方略の使用が学業成績の有意な予測因子となると述べている。Fuchs, Fuchs, Prentice, Burch, Hamlett, Owen, & Schroeter (2003) は、小学3年生を対象に方略教示を行い、方略の使用が学習成果を高めることを示している。このように、学習方略研究は方略と学業成績との関連を捉えたものが多く、学業成績を伸ばすための学習の

スキルを持っているかどうかということに焦点が当たっていると見えよう。

学習方略研究の中には動機づけ観点を含むものも挙げられる。例えば、先に挙げた Pintrich & De Groot (1990) は動機づけを、期待、価値、感情の3つの要素に分類し、それぞれを自己効力感、内発的価値、テスト不安によって捉え、更に学習方略についても自己制御と認知方略に分類し、動機づけと学習方略の関係を調査した。その結果、自己効力感と自己制御が正の相関をもつことを示した。Zimmerman & Martinez-Pons (1990) の研究においても、自己効力感によって学習方略の使用が予測できるという結果が得られている。他にも、Pokay & Blumenfeld (1990) は動機づけは、課題に対する自己概念、課題の価値、課題への期待の要素から成るとし、学習方略のうち、メタ認知的方略、一般的認知方略、課題固有方略、努力の調整方略の4つを取り上げて縦断的な研究を行っている。その結果、全ての方略で課題の価値という動機づけの一部との正の相関が示された。以上に挙げた研究はすべて、動機づけと学習方略の関係を、相関関係から捉えている。そして、相関関係は因果関係を意味しないにもかかわらず、動機づけが学習方略使用の予測因子として扱われることが一般的であった。北尾 (1988) は、意欲を原因としてではなく、それ自体を目標とすることの重要

\* 早稲田大学大学院教育学研究科  
izumi@p.email.ne.jp

性を指摘しているが、意欲を結果として捉えた学習方略研究はみられないのが現状である。

上記の問題点を受けて、本研究では次のように目的を整理する。本研究の主目的である「どのようにしたら学習意欲を高めうるか」という問題と、「学習方略の使用と学習意欲には正の相関がある」ことを結びつけると「学習方略を教授することによって学習意欲が高まるだろう」という仮説が導き出せよう。この仮説は生徒たちの会話の中によく現れる次のような言葉からも、その妥当性が裏付けられる。生徒たちは「勉強の仕方がわからないからやりたくない」といった内容を口にする。これは「学習に対する意欲がないのは、学習の方略を身につけていないから」と換言することができよう。すなわち、方略を教授することで、学習意欲が高まるのではないかと考えられる。

では、どうして学習方略の教授によって学習意欲が喚起されると考えられるのか、その根拠を過去の理論的枠組みに照らして考えてみたい。方略を教授されることで、学習者自身が、これからどのように学習をしていくかについての手がかりを得ることができ、今後の見通しをたてられるだろう。意欲の成立に「見通し」が関与していることは十分頷けることである。これまで、Atkinson (1957) の期待—価値モデルや Bandura (1977) の効力期待など、動機づけ理論は「期待」という概念をその中核に据えてきた。期待とはこれからの学習に対する見通しが立つことにより生じるものであり、これらは全て「見通し」の成立に関わるものであると捉えることができよう。本研究に即して具体的に述べると、学習者は英単語の学習方略を教授されたことによって、今後の英単語学習に対して、こうすればよい、あるいはよさそうだという見通しを持つことができるので、英単語の学習意欲が高まるだろうと考えることができる。

この仮説を検討するためには従来のような相関研究ではなく、実際に学習者に学習方略を教授するための介入研究が必要となる。学習者への介入について、奈須 (2002) は、心理学的な理論を「形式的に」取り入れることの危険性を指摘している。すなわち、方略を教授するという「手続き (例えば「新しく学んだことと自分が既に知っていることを関係づけなさい」と方略を言語的に教示する)」だけでは不十分であり、具体的な学習内容に即して教授する必要があると考えられる。そこで、本研究では学習方略を教授する際、具体的な学習内容として英単語を取り上げる。その理由は次の3点である。英単語の学習自体が地道な努力を要するものであり学習

意欲が高いものとは考えにくいこと、英単語の学習の仕方を教わる場面が少ないと考えられること、さらに、予備調査 (後述) の結果、有効とされる学習方略を用いている学習者が少ないことが確かめられたことである。これまで、方略を教授することが意欲に与える影響を明らかにした研究はない。この点を示すことができれば教育実践に1つの示唆を与えるものとなるだろう。

## 予備調査

予備調査の目的は、学習者がどのような学習方略で英単語を学習しているかを把握すること、英語に対する積極的な学習態度と関連のある学習方略を捉えることである。調査対象は都内の中学2年生54名、千葉県内の高校1年生39名、2年生37名の計130名であった。質問内容は2つに大別された (TABLE 1 参照)。(1) 英単語学習方略 項目3, 9, 10, 11 は堀野・市川 (1997) をそのまま、項目4, 5, 6, 8, 12 は表現を一部修正して用いた。項目1, 2, 7 は本研究のために作成した。また、これらをモニタリング方略 (項目1-2)、体制化方略 (項目3-9)、イメージ方略 (項目10-11)、反復方略 (項目12) として位置づけた。各項目にはその内容を示す例 (項目7の場合は「player, teacher の er」) が付されていた<sup>1</sup>。回答は「1まったく行わない」「2めったに行わない」「3たまに行う」「4ときどき行う」「5いつも行う」の5件法で求めた。(2) 英語に対する学習態度 英語に対して普段から持っている心構えと行動傾向を捉えるために2項目を用いた。回答は「1まったくあてはまらない」「2あまりあてはまらない」「3どちらともいえない」「4ややあてはまる」「5よくあてはまる」の5件法で求めた。以上すべての項目は筆者を含む6名の研究者によって内容的妥当性を検討した上で採用された。

## 結果

1～5の5段階で求めた回答をそのまま点数化した (数値が大きいほど方略の使用頻度が高いこと、英語に対して積極的な学習態度を持っていることを意味する)。各項目の平均値および、英単語学習方略と学習態度の Pearson の相関係数 (有意であったもの) を TABLE 1 に示した。

まず学習方略使用に着目すると、項目1, 2 (モニタリング方略) や、項目12 (反復方略) の平均値は比較的高い値であるのに対して、項目の3, 4, 5, 7, 9, 10, 11 は中学生、高校生ともに2～3の間をとっており、低い値であった。これは体制化方略、イメージ方

<sup>1</sup> 中央教育研究所 (2002) を参考に、中学生の既習の単語となるよう配慮された。

TABLE 1 予備調査項目と結果

	英語の学習態度項目 1,2 との相関係数						
	平均値		中学生		高校生		
			1. 勉強 したい	2. 勉強 している	1. 勉強 したい	2. 勉強 している	
	中学生	高校生					
英単語学習方略							
モニタリング方略							
1	自分がきちんと覚えられたかどうかを、何らかの方法でチェックする	3.81	3.70	.41	.28		
2	まだ覚えてない単語や自信がない単語を重点的に覚える	3.72	3.92	.46	.29		
体制化方略							
3	1つの単語の色々な形（名詞形・動詞形）を関連させて覚える	2.17	2.47	.29	.28	.25	.29
4	スペルが似ている単語はまとめて一緒に覚える	1.87	1.78			.32	
5	同意語や反意語はまとめて一緒に覚える	2.31	2.54	.32	.36		.29
6	発音が何か別の言葉（例えば日本語のある言葉）に似ていたら語呂合わせをして覚える	2.63	3.01				
7	接頭辞や接尾辞に着目して覚える	2.07	2.51		.32	.25	
8	不規則動詞の変化（現在形・過去形・過去分詞形）をまとめて覚える	2.85	3.34	.58	.62		.28
9	同一場面で使える関連性のある単語をまとめて覚える	2.41	2.43	.39	.33	.33	.33
イメージ方略							
10	単語のスペルを頭の中に印刷の文字ごと浮かぶようにイメージする	2.52	2.62	.37		.26	.40
11	単語をながめながら、アルファベット配列の雰囲気をつかむ	2.78	2.96				.29
反復方略							
12	何回も繰り返し英単語を見たり書いたりする	3.61	3.78				
英語に対する学習態度							
1	試験前でなくても、人に言われずに自分から勉強したいと思っている	2.50	3.08				
2	試験前でなくても、実際に、人に言われずに自分から勉強している	2.35	2.50				

注. 相関係数の太字部分は1%水準で有意, その他は5%水準で有意であることを示す

略に対応し、これらの方略はあまり使用されていないことがわかる。

更に学習方略と学習態度の相関について、中学生と高校生に共通する傾向を見ていくこととする。項目3, 5, 7, 8, 9, 10と「自分から勉強したいと思っている」「自分から勉強している」のいずれかの間に有意な相関が得られた。これは体制化方略とイメージ方略に対応している。つまり、これらの方略を行っている学習者ほど、中学生でも高校生でも積極的に学習に取り組んでいるといえよう。

以上の結果より、体制化方略とイメージ方略はあまり使用されていないこと、体制化方略とイメージ方略を使用している学習者ほど積極的に学習に取り組んでいることの2点が示された。したがって、学習者にこれらの方略を教授することで積極的な学習が促される可能性が考えられる。

## 研究 1

英単語学習方略を教授することが英単語の学習意欲を高めるという仮説を検討する。

学習者に教授する方略は体制化方略とした。その理由は、第1に予備調査において積極的な学習態度との

関連が示されているため、第2にこの方略の使用が少なかったため、第3に英単語学習の際、体制化方略を使用することの有効性が主張されているためである。体制化方略の有効性について、例えばNation(1990)では、20の接頭辞と14の語幹を学習することでWebster's Collegiate Dictionaryの中の14,000以上の英単語の意味を推測する手がかりが得られると述べられている。そこで、体制化方略の中でも接頭辞・接尾辞・語幹を中心に扱うこととする。

ところで、学習方略は英単語学習方略のように学習内容に即した具体的な方略と、自己制御学習で扱われているような一般的な方略に大別できよう。本研究では、英単語学習方略の中で、体制化方略を取り上げることは先に述べたとおりだが、これは自己制御学習という枠組みの中ではどのような位置づけになるかを検討しておきたい。自己制御学習方略についてPintrich & De Groot (1990)は「認知方略」と「自己制御」の2つに分けられることを示した。そして、これを邦訳して用いた伊藤(1996)は「一般的な認知(理解・想起)方略」、「復習・まとめ方略」、「リハーサル方略」、「注意集中方略」、「関係づけ方略」の5因子を採用した。その中の「関係づけ方略」はPintrich & De Groot (1990)

TABLE 2 研究1, 研究2で用いた調査項目

<p><b>事前調査</b></p> <p><u>英単語学習意欲</u> ①人に言われなくても英単語を勉強する ②宿題が出なかったらその日は英単語を勉強しない(逆転項目)</p> <p><u>体制化方略使用</u> 予備調査(TABLE 1)から3,5,7,9の項目を抜粋</p> <p><u>学習観(研究2のみ)</u> ①勉強ができる人は、勉強のやり方がうまい人だ ②人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫したほうが効果的だ ③勉強する前に、どういうふうにしたらうまくいくか考える必要がある ④どう勉強したら成績が上がるか、ということを考えるのは効果的だ ⑤勉強の仕方は自分で変えていくと効果がある ⑥成績の良い人は要領がよい</p> <p><b>事中調査</b></p> <p>①今日やったプリントを面白いと思った ②問題を解きながら接頭辞を使って単語の意味を考えた ③今日学んだ接頭辞のつく単語を他にも知りたい ④他の接頭辞を知りたい ⑤接頭辞で覚える方法は役に立つと思う ⑥接頭辞で覚える方法は覚えやすいと思う(接頭辞の部分については、3日目は「接尾辞」、4日目は「語幹」のように教授内容に合わせて変更された)</p> <p><b>事後調査</b></p> <p><u>英単語学習意欲</u> ①これから接頭辞や接尾辞、語幹に注目して単語を学びたい ②文章の中でわからない単語が出てきても接頭辞や接尾辞、語幹に注目して意味を想像してみようと思う ③人に言われなくても英単語を勉強しようと思う</p> <p><u>方略の重要性の認知</u> ①今まで持っている知識と新しい知識を結びつける ②身近にあるものと関連づける ③共通性に着目して学習する</p>
---

の認知方略に含まれるものであり、これは「新しい課題をするのに、以前学んだことを生かす」「何か読んでいるとき、読んでいることと、自分がすでに知っていることを関係づけようとする」方略である。すなわち、本研究で取り上げる体制化方略は、伊藤の「関係づけ方略」を英単語学習という領域において具体化したものとして位置づけることができる。以上が本研究の目的とその位置づけである。

## 方法

**被験者** 東京都内のA高校1年生1クラス25名(男子)であった。A高校は卒業時、約15%が付属の大学に進学し、約50%が他大学へ進学している私立高校である。4回の学習セッションのうち2回以上参加していない被験者は分析の対象から除いた。

**事前調査** 概略をTABLE 2に示す。(1) 英単語学習意欲 英単語に限定した学習意欲を把握するために2項目を作成した。回答は「1まったくあてはまらない」～「5よくあてはまる」の5件法で求めた。(2) 体制化方略使用 予備調査で用いた英単語の学習方略のうち、4項目を抜粋して用いた。ただし回答は「1まったく行わない」「2めったに行わない」「3ときどき行う」「4いつも行う」の4件法で求めた<sup>2</sup>。

**事中調査** 概略をTABLE 2に示す。学習セッションの内容がどのように受け取られているかを調べるために、各学習セッションの終了時に調査を実施した。6項目であり、回答は「1まったくあてはまらない」～「5よくあてはまる」の5件法で求めた。①は興味度、②は方略使用、③④は学習意欲、⑤⑥は有効性の認知を捉えるための項目であった。

<sup>2</sup> 予備調査における選択肢のうち「3たまに行う」の位置づけが明確でなかったと判断し、本調査ではこの選択肢を削除した。

**事後調査** 概略をTABLE 2に示す。(1) 英単語学習意欲 全セッション終了後の学習意欲を捉えるため3項目を作成した。回答は「1まったくあてはまらない」～「5よくあてはまる」の5件法で求めた。①②は体制化方略使用への意欲、③は英単語学習全体への意欲を捉えるための項目であった。(2) 方略の重要性の認知 学習セッションで教授した方略をどのくらい重要だと思うかを尋ねた。3項目を用い「1まったく重要でない」～「5とても重要」の5件法で回答を求めた。(3) 感想 全学習セッションを終えた感想を自由記述により求めた。感想は必須ではなかった。

**教材** 授業で使用するプリントはB5版で8枚、自主提出プリントはA4版で3枚であった。この自主提出プリントは学習意欲の指標の1つとして用いられるものである。使用した学習教材<sup>3</sup>の内容は、接頭辞(10個)、接尾辞(5個)、語幹(4個)であり、使った単語の合計は84個であった(口頭で説明したものを含む)。使用した接頭辞、接尾辞、語幹および単語をTABLE 3に、作成された教材の一部分をFIGURE 1に示す。

次に構成の際、留意した点として9つの点を挙げる。  
①英単語を学習するためには単語のもともとの意味を知るという有効なやり方があることと、これから4日間、そのやり方を学習していくことを、学習教材のはじめに示した。この内容は第1日目の学習セッション導入時にも口頭で伝えられた。  
②各接頭辞・接尾辞・語幹を提示する際には身近な単語を取り上げて説明した。  
③1つの接頭辞・接尾辞・語幹について3～7個の単

<sup>3</sup> 教材は、カレッジライトハウス英和辞典、小学館ランダムハウス英和大辞典、ジーニアス英和辞典、石戸谷・真鍋(1999)、清水(2004)を参考に作成された。

TABLE 3 教材に使用した接頭辞・接尾辞・語幹とその単語例

<b>接頭辞</b>	
dis-	反対・離れる dislike discover discourage disagree
de-	離れる・下に defrost derail depress
in- im-	中へ import input
ex-	外へ export exclude
pre-	前に preschool predict prewar prepaid present
sub-	下に subway substandard submarine subconscious substructure subbasement
re-	再び refresh remind renew review
en-	～にする enrich enable enlarge encourage ensure
a- ad-	～の方へ abroad ahead adjust
post-	後に postdate postpone postwar
<b>接尾辞</b>	
-er	行為者 teacher learner manager batter farmer catcher hunter eraser
-less	～がない careless thoughtless passionless meaningless endless priceless
-ful	～に満ちた careful joyful hopeful thoughtful beautiful cheerful
-en	～にする enrich sharpen deepen blacken widen lengthen
-able	～できる believable unbelievable changeable justifiable eatable photographable jumpable
<b>語幹</b>	
port	運ぶ portable importable porter
uni 1	uniform united unicycle unison
bi 2	bicycle bilingual combine
tri 3	triangle trilingual tricycle trivia

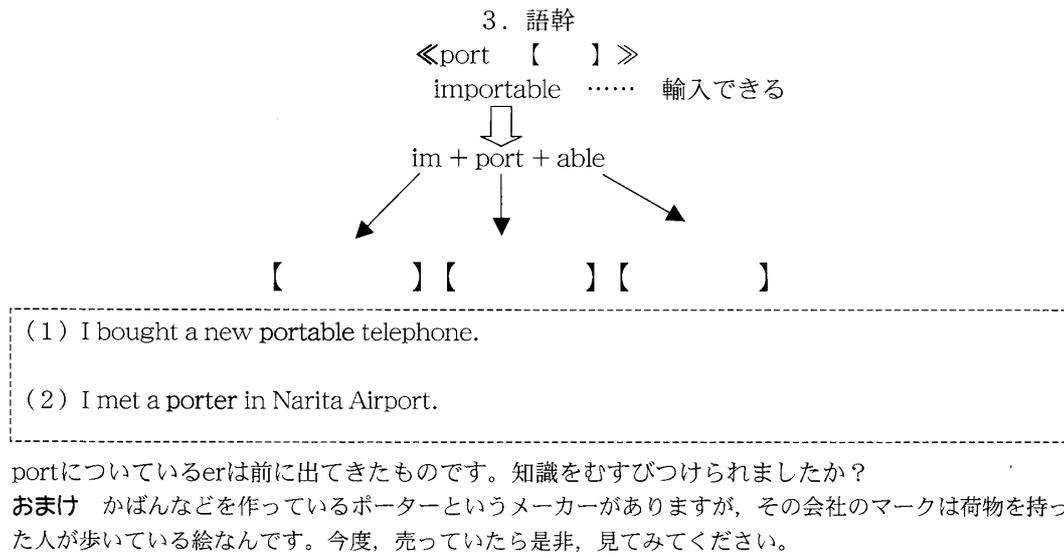


FIGURE 1 教材の一部分 (研究1)

- ④同意語や反意語となる接頭辞や接尾辞を関連づけた (例; in-と ex-, pre-と post-)。
- ⑤文や単語の例を挙げる際、問題形式で質問した。これは学習した接辞の意味を利用すれば単語の意味がわかるようになるという経験を積ませ、体制化方略の有効性を実感させるための処置である。
- ⑥問題は、学習者が取り組みやすいよう、はじめは選択肢つきにした。
- ⑦問題形式で単語の例を挙げる際、文章に用いて示す場合と単語のみで示す場合を用いた。
- ⑧勉強のコツとして、より一般的な学習方略を適切な場面で言語化して教示した。学習方略の内容は事後調査の「方略の重要性の認知」の3項目および「時々立ち止まってできているか自分でチェックする」等の5つであった。
- ⑨毎回の終わりに、その日出てきた問題の中から3問程度を改めて提示し、チェックを行えるようにした。

**手続き** 本研究は(1)事前調査 (2)学習セッション (3)事後調査からなる。英語の授業の前半 20 分程度を使用して連続する 4 日間、筆者が実際に教授を行った。生徒に配布した学習教材には問題が記載され、筆者が板書を交えながら生徒たちの反応や流れに応じて口頭で説明や解答をしていく形をとった。また、各セッション終了後に質問紙への回答を求めた。これを事中調査と名づける。更に、1～3 日目の各セッション終了後「このプリントは宿題ではありません。提出するかどうかは自由です」という教示のもとにプリント 1 枚を配布した(自主提出プリント)<sup>4</sup>。鹿毛・並木(1990)に倣い、このプリントの翌日の提出状況を学習意欲の指標の 1 つとする。自主提出プリントの内容は接頭辞(当該セッションの内容に合わせて 3 日目は接尾辞)の例を更に 1 つ紹介し、その接頭辞を使って問題を解く形式であった。自主提出プリントは、翌日の授業に入る前に、やってきている人のみ回収した。

次に、1 日目学習セッションの 1 つ目の接頭辞(dis)を例に挙げて具体的な授業内容を記述することとする。まず dislike と黒板に板書し、被験者に「この単語の意味を知っていますか」と尋ねた。この時点では誰も答えられなかった。そこで discover を取り上げて、dis は「反対・離れる」という意味であることを告げ、dis(反対・離れる)+cover(覆う)→「覆いを取る」→「発見する」であるということの説明をした。プリントは FIGURE 1 のように日本語を書き入れられるようになっているため、被験者は日本語を書き入れた。そこで先ほどの dislike を指し、改めて「この単語の意味は？」と問うた。ここでは何人もから「嫌い」という正答が導かれた。その際、知らない単語でもよく見てみると知っているものが含まれており、ヒントが隠されているかもしれないことを伝えた。その後、discourage, disagree を含む英文の問題を解いてもらい、答えあわせをした。更に勉強のコツとして、持っている知識と新しい知識を結びつけることの重要性を告げた。

同様の手続きで他の接辞の説明も行った。問題に対する解答・解説は 1 つの接辞・語幹を学習する毎に行われた。ポイントとなる方略は(学習教材にも記述されているが)適切な箇所、口頭でも伝えられた。

## 結果

### 事前の体制化方略使用

4 段階で求めた回答をそのまま点数化した。各項目の平均値は、項目 3, 5, 7, 9 の順に 1.96, 2.28,

2.24, 1.92 であり、すべて中間値である 2.50 よりも小さい値であった。したがって、今回の被験者も予備調査同様、体制化方略をあまり使用していないことが確認された。

### 学習意欲の程度

学習意欲の程度を捉えるために 1 つの指標だけを用いることは好ましくない。以下では複数の指標を用いて多角的に検討したい。

**自主提出プリントの提出者数** 学習セッション(1～3 日目)の終了時に配布した自主提出プリントを実際に提出した者を、その時期において英単語の学習意欲を持っていたものとする。それぞれ、1 日目後 14 名(56%)、2 日目後 17 名(68%)、3 日目後 14 名(56%)であり、約 60～70%の学習者が自主的な学習を行った。また、その正答率は、1 日目後 89%、2 日目後 82%、3 日目後 86%といずれも高かった。自主提出プリントの内容は preschool や postdate, eatable など、教科書で取り上げられていない語がほぼ全てである<sup>5</sup>が、方略を使用すれば容易に正答できる問題であった。これらの問題に対して高い正答率をとっていたことから、自主提出プリントを提出した者がセッションで教授した方略を用いて解答した可能性が示唆された。

参考までに、以下の方法によって事前の状態と比較する。事前調査の学習意欲の項目では 2 つの項目に対して、5 段階で回答を求めた。項目①「人に言われなくても英単語を勉強する」については「4 ややあてはまる」「5 よくあてはまる」と答えた者を、項目②「宿題が出なかったらその日は英単語を勉強しない」については「1 まったくあてはまらない」「2 あまりあてはまらない」と答えた者を事前に英単語の学習意欲を持っていた者と位置づける<sup>6</sup>。その人数は、項目①では 4 名(16%)、項目②でも 4 名(16%)と少なかった。臨界比を用いた検定の結果、事前→1 日目、事前→2 日目、事前→3 日目の全てにおいて学習意欲を持つ者の割合は有意に増加した(項目①を事前の状態とした場合

<sup>5</sup> 自主提出プリントの問題に使用された単語は中学校の教科書には使用されていないものであり、研究 1 および研究 2 の調査対象校で使用されている高校英語教科書(CROWN, UNICORN)のいずれかに記載のあった単語は changeable 1 語のみであった。

<sup>6</sup> 事前は質問紙調査であるため、実際には勉強していても「している」と回答する者がいる可能性があるが、逆の可能性は想定しにくい。したがって授業効果の検討にとっては厳しい比較条件となる。ゆえに、各学習セッション後とは学習意欲の指標が異なるが、この分析を実施することは意味があると判断した。

<sup>4</sup> プリントは事後調査の後、まとめて返却された。

CR=2.60, CR=3.10, CR=2.41, 項目②を事前の状態とした場合 CR=2.85, CR=3.33, CR=2.60, :片側検定, すべて1%水準で有意)。

ただし, 事前で学習意欲を持っていたものが少なかったのは「3どちらもいえない」と回答した者を, 学習意欲を持っていなかった者として扱ったことによる可能性がある。そこで念のため, 項目①②で「3どちらもいえない」と答えた者も英単語の学習意欲を事前に持っていた者とみなして, これを「緩い事前基準」と名づける(これに対して前者の基準を「厳しい事前基準」と名づける)。緩い事前基準を用いると, 事前に学習意欲を持っていたものは項目①で14名(56%), 項目②で11名(44%)であった(1日目~3日目の人数は先と同じ)。臨界比を用いた検定の結果, 緩い事前基準では, 事前→1日目, 事前→2日目, 事前→3日目の全てにおいて, 学習意欲を持つ者の割合は有意に増加しなかった。緩い事前基準を用いた場合は意欲の高まりを示すことができなかった。

**事中調査に見られる学習意欲の程度** 5段階で求めた回答をそのまま得点化して平均値を求めた(TABLE 4参照)。学習意欲に関する項目③④の平均値は1日目~4日目まで, いずれも3.5~3.9の間であり, 学習意欲は比較的高かった。また参考までに①②⑤⑥の平均値を見ると, 1日目~4日目までいずれも4前後の高い値であり, セッションが肯定的に捉えられたといえよう。

**事後調査に見られる学習意欲の程度** 5段階で求めた回答をそのまま点数化し, 各項目の平均値と標準偏差をTABLE 5に示した。セッションで教授した体制化方略への意欲を示す項目①②は4以上とかなり高かった。また, 英単語学習全体への意欲を示す項目③の値も比較的高く, 英単語学習全体への意欲にも般化する可能性が示唆された。

TABLE 4 事中調査の平均値

	項目	項目					
		①	②	③	④	⑤	⑥
研究1	1日目	3.64	3.92	3.68	3.68	4.16	4.08
	2日目	3.91	4.04	3.74	3.74	4.13	3.96
	3日目	3.56	4.04	3.84	3.76	4.12	4.16
	4日目	3.63	3.96	3.58	3.83	4.25	4.33
研究2	1日目	4.15	4.30	4.12	4.21	4.43	4.35
	2日目	4.07	4.19	4.06	4.11	4.26	4.24
	3日目	4.01	4.09	3.91	4.04	4.27	4.18
	4日目	4.03	4.12	3.95	3.99	4.17	4.22

注. ①興味度 ②方略使用 ③④学習意欲 ⑤⑥有効性の認知

TABLE 5 事後の意欲の平均値と標準偏差

	項目	①	②	③
		研究1	平均値 SD	4.04 (.89)
研究2	平均値 SD	3.97 (.83)	4.23 (.74)	3.82 (1.01)

注. 項目①②③はTABLE 2参照

**方略の重要性の認知** 5段階で求めた回答をそのまま点数化し, 各項目の平均値と標準偏差をTABLE 6に示した。平均値は全ての項目でほぼ4以上の値をとっており, 体制化方略を重要だと捉えていた。

TABLE 6 方略の重要性の認知の平均値と標準偏差

	項目	①	②	③
		研究1	平均値 SD	4.52 (.59)
研究2	平均値 SD	4.38 (.67)	4.20 (.57)	4.16 (.77)

注. 項目①②③はTABLE 2参照

## 考察

英単語の学習方略を教授した結果, 事中調査や事後調査で高い学習意欲を示す値が得られた。また, 臨界比を用いた検定により, 学習方略の教授によって学習意欲が高まることが示された。しかし, 緩い事前基準を用いた場合は意欲の変化が有意でなかった。この理由としては, まず, 「どちらでもない」と答えた者を意欲があるとして分類したため, 事前から意欲を持っている者が約50%に達していたということが考えられる。更に, 自主提出プリントの提出割合が60~70%にとどまった点をも指摘できる。後者の理由について, 更に考察を加えたい。研究1の学習セッションは教師が授業を行う一斉授業の形式であった。この場合, もしも生徒が教師の説明や解答を聞き逃した場合, 学習者には質問という形以外にそれを補う手段がない。その機会を逸してしまうと学習が十分にされなかった可能性がある。そのため, 意欲の変化が有意にならなかったのではないだろうか。以上をふまえ, 研究2においては, 必要と考えられる説明を全て文章化した教材を作成し, 仮説の検討を行う。

## 研究2

研究2では研究1の考察をふまえ, 説明および解説を全て記載した学習教材を作成し, 仮説の検討を行う。これにより, 被験者は必要に応じて読み返すことが可能となり, より確実な方略の学習が期待できる。また,

学習者が自分のペースで読むための時間を保証するために、研究2では一斉授業ではなく、自学自習形式による個別学習の形態を採用することとする。

更に研究2では、「方略志向」という学習観および「英単語に対する重要度の認知」を取り上げ、これらが意欲の変化に与える影響を検討したい。

学習観とは「学習とはどのようなものか」に対する学習者自身の認識(堀野・市川・奈須, 1990)であり、児童生徒の学習行動を支える重要な要因であるとされている。学習観について、堀野ら(1990)は「失敗に対する柔軟的態度」と「思考過程の重視」という2側面から、市川(1995)はそれを発展させて「方略志向」「意味理解志向」を加えた4側面から尺度の作成を行った。更に、植木(2002)はボトムアップ的に学習観尺度を作成し、「方略志向—学習量志向—環境志向」という新たなモデルを提案した。その中で、「方略志向」とは「人それぞれ、自分にあった勉強方法を工夫したほうが効果的だ」のように学習の方法をいろいろと考えたり、試したりする傾向であり、方略志向の学習観を強く持っている生徒が、幅広い種類の学習方略を自発的に使用していることを示している。以上をふまえて、本研究では方略志向という学習観の強さが学習意欲の変化に与える影響を検討する。

また、課題に対する重要度の認知が、意欲に影響することが藁内(1993)によって示されている。本研究では英単語に関する学習を行うため、英語の学習において単語の学習を重要だと認知しているかどうか意欲

の変化に影響を与えることが考えられる。そこで単語の学習に対する重要度の認知が学習意欲の変化に与える影響を検討する。

### 方法

**被験者** 都内の公立高校3年生192名(男子28名, 女子164名), 千葉県内の公立女子高校1年生52名の計244名であった。どちらの高校も多くの生徒が大学進学を希望している。

調査項目は、研究1の事前調査(TABLE 2参照)に以下の項目を付け加えた。**学習観** 植木(2002)による学習観尺度の方略志向6項目を用いた。回答は「1まったくそう思わない」～「7まったくその通りだと思う」の7件法で求めた。**単語に対する重要度の認知** 英語学習を単語, 文法, 発音に分け, 重要であると思う順に, 1, 2, 3の番号をつけるものであった。

**教材** 分量は, B5版25枚(教材14枚, 解答と解説8枚, 自主提出プリント3枚)であり, 使用した接頭辞, 接尾辞, 語幹と単語は研究1と同じであった。作成された教材の一部分をFIGURE 2に示す。

**手続き** 調査は当該学校の教師によってクラス単位で実施された。手続きは研究1同様, (1)事前調査 (2)学習セッション (3)事後調査からなり, 各セッション終了後に事中調査を行い, 1～3日目には自主提出プリントを配布した。学習セッションは授業の前半20分程度を使用して連続する4日間, 学習者が教材を使って学習する自習形式で行われた。

### 3. 語幹

importableは「輸入可能な」という意味です。そしてこの単語はim+port+ableに分けられます。つまりim(中へ)+port(運ぶ)+able(できる)となるわけです。いままで単語のはじめと終わりに注目してきましたが、この真ん中の部分にもちゃんと意味があります。ここは語幹といい、単語の基本的な意味を決めるための大事な部分です。この語幹を知っておくと更に単語の意味を捉えやすくなります。語幹についていくつか例をだして見ていきましょう。

#### 《port 運ぶ》

第1章の接頭辞のところimportと一緒にexportという単語が出てきたことをおぼえていますか? どんな意味だったでしょうか?

im (中へ)+port (運ぶ) → 「輸入する」

ex (外へ)+port (運ぶ) → 「輸出する」

という意味だったのですが、このimportとexportという単語にはどちらにもportが含まれています。そしてport自体に「運ぶ」という意味があるのです。portを含む単語は他にもあります。例を示してみましょう。

(1) I bought a new portable telephone.

(2) I met a porter in Narita Airport.

portについているableもerも前に出てきたものです。知識をむすびつけられましたか?

**おまけ** かばんなどを作っているポーターというメーカーがありますが、その会社のマークは荷物を持った人が歩いている絵なんです。今度、売っていたら是非、見てみてください。

FIGURE 2 教材の一部分 (研究2)

## 結果と考察

両校の事前、事中、事後の結果は同様の傾向であったため、合わせて分析された。

### 事前の体制化方略使用

4段階で求めた回答をそのまま点数化したところ、各項目の平均値は、項目3, 5, 7, 9の順に2.49, 2.54, 2.33, 2.50であった。これらはすべて中間値である2.50に近い値をとっている。したがって、体制化方略の使用は多くないことが確認された。

### 学習意欲の程度

**自主提出プリントの提出者数** 1日目後190名(78%), 2日目後186名(76%), 3日目後177名(73%)であり、いずれも75%前後という高い値であった。「宿題ではない」という教示の下で、約75%の生徒が自主的な学習を持続的に行ったという事実は、全体として高い学習意欲の存在を示すものであり、教育実践上、意味のある値であろう。また、正答率は1日目後94%, 2日目後96%, 3日目後83%であり、いずれもかなり高い値をとっていた。研究1同様、自主提出プリントを提出した者が、教授された方略を用いて解答した可能性が示唆された。

事前の状態は厳しい事前基準(研究1参照)で、項目①では87名(36%), 項目②では54名(22%)と少なかった。また、臨界比を用いた検定の結果、事前→1日目、事前→2日目、事前→3日目の全てにおいて学習意欲を持つ者の割合は有意に増加した(項目①を事前の状態とした場合  $CR=8.86$ ,  $CR=8.72$ ,  $CR=7.66$ , 項目②を事前の状態とした場合  $CR=10.82$ ,  $CR=10.71$ ,  $CR=10.14$ , : 片側検定, 全て1%水準で有意)。

緩い事前基準(研究1参照)を用いると、事前に学習意欲を持っていたものは項目①で156名(64%), 項目②で122名(50%)であった(1日目~3日目の人数は先と同じ)。臨界比を用いた検定の結果、緩い事前基準を用いても、事前→1日目、事前→2日目、事前→3日目の全てにおいて学習意欲を持つ者の割合は有意に増加した(項目①を事前の状態とした場合  $CR=3.30$ ,  $CR=3.03$ ,  $CR=1.93$ , 項目②を事前の状態とした場合  $CR=6.31$ ,  $CR=6.16$ ,  $CR=5.00$ , : 片側検定, 項目①事前→3日目のみ5%水準, その他は全て1%水準で有意)。

厳しい事前基準を用いた場合だけではなく、緩い事前基準を用いた場合でも検定結果が有意であったこと、また、1日目後から3日目後で自主提出プリントを提出した者の割合自体が75%前後と高いことから、学習セッションによって英単語の学習意欲が高まったといえる。被験者に女子の割合が多いことを考慮し、自主

提出プリントの提出割合を $\chi^2$ 検定したところ、男女で差はなかった(提出者の割合; 1日目男78%, 女78%, 2日目男78%, 女76%, 3日目男74%, 女73%)。

**事中調査に見られる学習意欲の程度** 5段階で求めた回答をそのまま得点化して平均値を求めた(TABLE 4参照)。学習意欲に関する項目③④の平均値は1日目~4日目まで、いずれも4前後の高い値であり、学習意欲の高さが示された。参考までに①②⑤⑥の平均値を見ると、1日目~4日目までいずれも4以上の高い値であり、教材が肯定的に捉えられているといえる。

**事後調査に見られる学習意欲の程度** 5段階で求めた回答をそのまま点数化し、各項目の平均値と標準偏差をTABLE 5に示した。セッションで教授した体制化方略への意欲を示す項目①②は4に近く、かなり高かった。また、英単語学習全体への意欲を示す項目③の値も比較的高く、英単語学習全体への意欲にも般化する可能性が示唆された。

**方略の重要性の認知** 5段階で求めた回答をそのまま点数化し、各項目の平均値と標準偏差をTABLE 6に示した。平均値は全ての項目で4以上の高い値であり、体制化方略を重要だと捉えていることが示された。

### 方略志向と学習意欲

方略志向という学習観の高低が意欲の変化に与える影響を検討するため、方略志向得点によって被験者を高、中、低の3群に分けた(平均値 $\pm 1/2SD$ )。事前(厳しい事前基準)ならびに各セッション後に学習意欲を持っていた人数(プリント提出者)を各群ごとにTABLE 7に示す。臨界比を用いた検定の結果、学習意欲を持つ者の割合は3群いずれでも、事前→1日目、事前→2日目、事前→3日目へ有意に増加した。方略志向の高低にかかわらず学習意欲が高まったといえる。

### 単語の重要度の認知と学習意欲

英単語学習における重要度として、単語を1位にした者は151名、2位76名、3位17名であり、単語学習は英語の学習の中で重要な位置を占めると考えている学習者が多いことが示された。また、単語を最も重要だと考えている群と、そうでない群(単語を2位、3位とした者)について、事前(厳しい事前基準)ならびに各セッション後に学習意欲を持っていた人数(プリント提出者)をTABLE 8に示す。臨界比を用いた検定の結果、学習意欲を持つ者の割合は2群いずれでも、事前→1日目、事前→2日目、事前→3日目へ有意に増加した。単語を最も重要だと認知している群も、そうでない群も、学習意欲が高まったといえる。

TABLE 7 学習観と学習意欲を持つ者の人数変化

学習観	英単語学習意欲			
	事前	1日目	2日目	3日目
高群 n=85	項目① 42 (49%) 項目② 23 (27%)	→ 59 (69%)	→ 60 (71%)	→ 53 (62%)
中群 n=91	項目① 32 (35%) 項目② 16 (18%)	→ 80 (88%)	→ 76 (84%)	→ 76 (84%)
低群 n=68	項目① 13 (19%) 項目② 15 (22%)	→ 51 (75%)	→ 50 (74%)	→ 48 (71%)

注. 学習観高群 項目①と3日目のみ5%水準で有意。その他はすべて1%水準で有意

TABLE 8 単語の重要度と学習意欲を持つ者の人数変化

単語 重要度	英単語学習意欲			
	事前	1日目	2日目	3日目
1位群 n=151	項目① 59 (39%) 項目② 33 (22%)	→ 120 (79%)	→ 114 (75%)	→ 109 (72%)
2,3位群 n=93	項目① 28 (30%) 項目② 21 (23%)	→ 70 (75%)	→ 72 (77%)	→ 68 (73%)

注. すべて1%水準で有意

### 総合考察

本研究では、英単語学習方略を教授することが英単語の学習意欲に及ぼす効果を検討した。研究1では通常の授業形態による介入を行い、研究2ではすべての説明を記載した教材を用いて介入を行った。どちらの場合も介入前には生徒の英単語学習意欲は低かった。4回の各セッション後に毎回実施した事中調査においては、研究1, 2ともに、興味度、方略使用、学習意欲、有効性の認知の全てで高い値を得た。全セッション終了後の事後調査では研究1でも研究2でも体制化方略は重要だと認知され、また、質問紙で測定した英単語の学習意欲は高かった。英単語学習意欲の行動指標として用いた自主提出プリントの提出率は、より学習しやすいであろう介入形態を用いた研究2では安定して高かった。また、自主提出プリントの正答率は研究1, 2ともに82~96%と大変高かった。以上の結果から、学習方略を教授することによって高い英単語学習意欲がもたらされたと考えることができよう。

ここで、ありうるかもしれない疑問や指摘にあらかじめ答えておきたい。第1に、接辞や語幹を使用する方略の有効性はすでに示されているという指摘である。しかし、これまでに主張されてきたのは、接辞や語幹の利用によって効率的に単語の学習が行われる点に関してである。これに対して、本研究は意欲に及ぼす効果を示したことが新しい点である。第2に、統制群を

設定していない点に関してである。今回の被験者は中学校から数えると3~5年間英語の授業を受けているので、仮に統制群を設定し事前・事後調査にあわせて(4日程度の間をおいて)学習意欲を2回測定したとしても、その間に通常の授業が行われていれば学習意欲が変化するとは考えられない。したがって、方略を教授しない統制群は今回の学習者の事前の状態に対応すると考えられる。第3に、方略教授によってではなく、成功体験に伴う外的強化によって意欲が喚起された可能性である。本研究の学習セッションでは問題形式を取り入れ、方略を使用することの有効性を実感できるよう配慮された。しかし、本研究ではあえて事後テストを行っていないので、学習者は点数(成績)によるフィードバックを受けていない。したがって、意欲が喚起されたのは成功体験に伴う外的強化によるものではなく、方略教授によるものと位置づけられる。

以上をふまえて全体の討論を行う。本研究では学習方略を教授されることで、これからの学習に対する見通しがたつため、学習意欲が高まるだろうと考えた。この点を参考までに生徒の感想から見ることとする。事後調査の際に求めた自由記述に「自分は英語が苦手でもまったくできないんですけど、これをきっかけに英単語を覚えてみようと思いました」「今まで長文読解のときなど長い単語の意味がわからず、やる気がでませんでした。単語を分解すれば意味を推測できるのでこれからもこの方法を利用していきたいです」等の

内容が多く見られた。このことから、学習に対する見通しをたてられたことによって学習意欲が高まったことが示唆されているといえよう。更に、「接頭辞や接尾辞などを習ってから、身の回りの英単語の意味を分解して考えるクセがつかしました」「普段意識しなかった英字の会社名の意味がわかると一人で感動します」などの感想もみられた。これは学習意欲がセッション中だけにとどまらないことを示唆している。本研究のように、具体的な学習内容を用いて方略を教授することは、実際の学校場面でも取り入れやすく、学習意欲を高めるための教育実践に一つの示唆を与えるものとなりうるだろう。これが、本研究の教育実践上の意義である。

次に、心理学理論に対して本研究の持つ意義を述べる。問題と目的の項で述べたように、これまでは動機づけがあるから方略を使用すると考えられてきた。しかし、本研究では方略使用を促進することが学習意欲を高める可能性を示しており、いわば逆の因果関係を考えられることを示している。これは、動機づけを高めることが方略使用を促進するという一方向だけの考えに対する問題点を示唆するものである。以上が本研究の理論上の意義である。

次に、研究2の検討項目について考察する。方略志向という学習観が学習意欲の変化に及ぼす影響を検討した結果、もともと方略志向という学習観を強く持っているかどうかにかかわらず、学習方略の教授により意欲が伸びることが示された。この結果は、方略志向が低い学習者においても意欲が高まったことを示しており、方略教授の意義を表すものであるといえよう。

更に、単語の重要度の認知が学習意欲の変化に及ぼす影響を検討した結果、単語の重要性の認知にかかわらず、意欲が高まることが示された。単語が重要だと認知している生徒だけでなく、単語の重要度を低く考えている生徒においても、単語学習教材を用いた学習方略の教授によって学習意欲が高まったのは注目すべきことであろう。

最後に、本研究の問題点および、今後の課題として、以下の3点を挙げる。第1に、セッションが終了した後も意欲が継続しているのか、いかに方略を使用しているのかについて捉えられていない点である。第2には、学習者全員の意欲が高まったわけではないという点である。適性処遇交互作用の考え方を援用すると、本研究で用いたような学習方略が、全ての学習者に最適だとは言えない可能性がある。例えば、市川(1998)は知識の関連づけについて、予備的知識の十分でない

学習者にとってはかなり難しいことであると述べている。本研究の感想の中にも「今までに覚えていた単語に関連づけてやるのが好きです。それは新しく覚える単語では覚えにくいと思ったからです」という記述があり、市川の指摘を支持しているといえよう。これらのことをふまえ、意欲が高まらなかった学習者について、なぜ高まらなかったのか、どのようにしたら意欲が高まるのかということについて検討していく必要がある。第3に、被験者層についてである。本研究の被験者は進学希望者が多かった。また、性別に偏りがあり、研究1は男子のみ、研究2は女子の割合が多かった。研究2において自主提出プリントの提出割合は男女で差がなかったことが確認されたが、研究結果をより一般化するためには、より幅広い被験者に対して同様の試みを行い、結果を検討する必要がある。

## 引用文献

- Atkinson, J. W. 1957 Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, **64**, 359-372.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**, 191-215.
- 中央教育研究所 2002 中学校英語教科書における語彙調査 (平成14年度版)
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. 2003 Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 306-315.
- 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. (Horino, M., & Ichikawa, S. 1997 Learning motives and strategies in high-school students' English learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **45**, 140-147.)
- 堀野 緑・市川伸一・奈須正裕 1990 基本的学習観の測定の試み—失敗に対する柔軟的態度と思考過程の重視— 教育情報研究, **6**, 3-10.
- 市川伸一 1995 学習動機の構造と学習観の関連 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 177.
- 市川伸一 1998 学習方法とそれを支える環境要因：中1女子への数学・理科・社会の相談を通じて 市川伸一(編著) 認知カウンセリングから見た学習

- 方法の相談と指導 Pp.95-115.
- 石戸谷 滋・真鍋照雄 1999 英語のドレミファ 2 : 英単語は楽しい 黎明書房
- 伊藤崇達 1996 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係 教育心理学研究, **44**, 340-349. (Ito, T. 1996 Self-efficacy, causal attribution and learning strategy in an academic achievement situation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **44**, 340-349.)
- 鹿毛雅治・並木 博 1990 児童の内発的動機づけと学習に及ぼす評価構造の効果 教育心理学研究, **38**, 36-45. (Kage, M., & Namiki, H. 1990 The effects of evaluation structure on children's intrinsic motivation and learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **38**, 36-45.)
- 研究社 1995 カレッジライトハウス英和辞典
- 北尾倫彦 1988 学習意欲から自己教育力へ 児童心理, **42**, 14-21.
- Lawson, M. J., & Hogben, D. 1996 The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, **46**, 101-135.
- 蓑内 豊 1993 課題の重要性の認知が自己効力の般化に及ぼす影響 教育心理学研究, **41**, 57-63. (Minouchi, Y. 1993 The effect of perceived task importance on the generality of self-efficacy. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 57-63.)
- 奈須正裕 2002 教育心理学と実践活動 つくりながら知る 教育心理学年報, **41**, 170-178. (Nasu, M. 2002 Combining research with active educational practice. *Annual Report of Educational Psychology in Japan*, **41**, 170-178.)
- Nation, I.S.P. 1990 Learner strategies. In I.S.P. Nation, *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA : Heinle & Heinle Publishers. Pp. 159-179.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. 1990 Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 33-40.
- Porkay, P., & Blumenfeld, P. C. 1990 Predicting achievement early and late in the semester : The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 41-50.
- 清水健二 2003 語源とイラストで一気に覚える英単語 明日香出版社
- 小学館 1985 小学館ランダムハウス英和大辞典
- 大修館 2001 ジーニアス英和辞典
- 植木理恵 2002 高校生の学習観の構造 教育心理学研究, **50**, 301-310. (Ueki, R. 2002 Structure of high-school students' beliefs about learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **50**, 301-310.)
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. 1990 Student differences in self-regulated learning : Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 51-59.

## 謝 辞

ご協力いただきました中学校, 高等学校の先生方, 生徒の皆さんに深く感謝いたします。また, 本論文の作成にあたり, 丁寧なご指導を賜りました早稲田大学教授 麻柄啓一先生に, この場をお借りして心よりお礼申し上げます。

(2005.7.7 受稿, '06.8.24 受理)

## *How Can We Enhance High School Students' Motivation to Learn English Vocabulary ? Effects of Teaching an Organization Strategy*

*IZUMI OKADA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, WASEDA UNIVERSITY) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2007, 55, 287-299*

Japanese high school students' reluctance to learn English vocabulary words is well known. In a preliminary study, it was found that many high school students tended to memorize English vocabulary through a rehearsal strategy. It was hypothesized that teaching students an organization strategy that is considered to be a more efficient strategy for learning English vocabulary words would enhance their motivation for learning the words. In Study 1, this strategy was taught by the author to 25 students. In study 2, the strategy was taught to 244 students through texts and work sheets. In both studies, the students were taught the meaning of important prefixes, postfixes, and suffixes, as well as how to guess the meaning of unfamiliar words from their prefix, postfix, or suffix. After these lessons, the participants showed high motivation to learn English words. Although it has generally been demonstrated in traditional studies that those who have high motivation to learn tend to use efficient learning strategies, the converse was found in the present study, in which students who had acquired an efficient learning strategy and used it became motivated to learn.

Key Words : learning strategy, motivation to learn English vocabulary learning, high school students