

自己調整語彙学習における自己効力感の影響

The Effects of Self-efficacy on Self-regulated Vocabulary Learning

水 本 篤
MIZUMOTO Atsushi

Abstract

This study examined the effects of self-efficacy on self-regulated vocabulary learning. A model of motivated vocabulary learning by Tseng and Schmitt (2008) was used to see the effects of self-efficacy on the phases (planning, practice, and evaluation) of self-regulated vocabulary learning. A group of 281 EFL learners from two universities participated in the study. They completed questionnaires and a vocabulary size test. The learners were divided into three groups based on the response to the question on self-efficacy. Those three groups were compared in each scale of self-regulated vocabulary learning. The effect of self-efficacy was also examined utilizing text mining to analyze the open-ended question of vocabulary learning strategies. The results show that the effects of self-efficacy were found in all indicators except attitude. It also became clear that the varying degree of self-efficacy could result in different types of vocabulary learning strategies employed by learners. The practical implications of the current study may be incorporation of self-efficacy enhancing strategies in vocabulary teaching.

Keywords

vocabulary learning strategies, self-efficacy, self-regulated learning, text mining

1. はじめに

応用言語学において、語彙研究は1980年代初頭までは軽視されていた (Meara, 1980)。しかし、現在では1つの研究領域として、盛んに研究が進められている (Nation, 2001; Schmitt, 2010)。語彙研究の中でも、語彙習得と、学習者が実際にどのように意図的な学習を行うかという学習方略の2つが統合された、語彙学習方略 (vocabulary learning strategies) が1990年代以降は研究されてきている (Catalán, 2003; Fan, 2003; Gu, 2002, 2003; Gu & Johnson, 1996; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Lawson & Hogben, 1995; Mizumoto, 2010; Nakamura, 2002;

Sanaoui, 1995; Schmitt, 1997)。このような語彙習得と語彙学習方略の研究分野としての発展は、学習者が語彙を学習していく上で、どのような方略を使用しているかを明らかにしており、また（その知見を基に）、どのように語彙を指導すればよいのかという点についても示唆を与えている（Folse, 2004; 望月・相澤・投野, 2003; Nation, 2001, 2008）。

語彙学習方略は一般に2つの大きなカテゴリーに分けられる（Gu & Johnson, 1996; Schmitt, 1997）。1つ目は、書いたり、声に出したりという具体的にどのような方法を使って学習するかという認知方略（cognitive strategies）である。認知方略は学習行動に直接関係しているため、「学習方略」というと認知方略と同等のものとして考えることが多いだろう。2つ目は、語彙学習を計画したり（プランニング）、学習を行っている間に使用している認知方略がうまく使えているかを考えたり（モニタリング）、使用した方略が効果的であったかなどを振り返る（評価する）などという、より高次な（＝メタ）レベルの行為や思考と考えられる、メタ認知方略（meta-cognitive strategies）である。メタ認知方略は、語彙学習において認知方略よりも重要な要素であることがわかっており、語彙学習がうまく行える学習者は、メタ認知を使った「体系的な学習方法」（structured approach）を用いていることが明らかになっている（Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Sanaoui, 1995）。また、語彙学習方略指導においても、メタ認知方略を含むほうが、認知方略のみの指導よりも効果的であることが知られている（Mizumoto & Takeuchi, 2009; Nyikos & Fan, 2007; Rasekh & Ranjbar, 2003）。

このように、語彙学習方略研究では（他の学習方略研究と同じように）、認知方略とメタ認知方略を主な対象とすることが多いが、動機づけ、学習スタイル、年齢、性別のような個人差（individual differences）要因も同時に調査され、語彙学習方略の使用に影響があるということが報告されている（Catalán, 2003; Gu, 2002; 堀野・市川, 1997; Kojic-Sabo & Lightbown, 1999; Mizumoto, 2007; Nakamura, 2002; Schmitt, 1997）。外国語学習における個人差では、動機づけがもっとも重要であるということ言うまでもないが（Cohen & Dörnyei, 2002; Dörnyei, 2005）、語彙学習方略においても動機づけは大きな影響を及ぼすことが明らかにされている（Mizumoto & Takeuchi, 2008; Tseng & Schmitt, 2008）。動機づけがなければ、意図的に語彙学習方略を使用することはないだろう。逆に、語彙学習方略の知識が不足している場合には、動機づけが高かったとしても効果的な学習ができない。このような理由からも、語彙学習方略と動機づけは別々の構成概念としてこれまで研究されているものの、表裏一体のものであると考えられる。

Tseng and Schmitt (2008) は、これまで動機づけを基にした語彙学習のプロセスを説明する理論的枠組みがなかったために、「動機づけに基づいた語彙学習モデル」(A model of motivated vocabulary learning) を提案し、構造方程式モデリングを用いて、このモデルが実証的に支持できることを報告している。Tseng and Schmitt の語彙学習モデルは、Dörnyei (2001, 2005) の「動機づけのプロセス・モデル」を基にしている。動機づけのプロセス・モデルでは、動機づけ

表1 Tseng and Schmitt（2008）による動機づけに基づいた語彙学習モデル

動機づけプロセス	目的	構成概念
Preactional	学習を計画・始める (initiate)	(a) 自分自身の語彙学習への評価 (自己効力感、不安、態度)
Actional	学習を継続させる (maintain)	(b) 意思コントロール
		(c) 語彙学習におけるメタ認知方略使用
Postactional	学習を評価する (evaluate)	(d) 語彙学習における認知方略使用熟達度
		(e) 語彙知識
		(f) 学習後の方略使用に対する自己評価 (使用した方略への満足感、無力感、熟達感)

は変化しない静的（static）なものではなく、学習において動的（dynamic）に変化するものであることを前提としている。例えば、学習において、はじめに動機づけが高かったとしても、時間が経つにつれて動機づけを維持するのが困難であったり、減退することもある。Dörnyeiの動機づけプロセス・モデルでは、このような学習における動機づけの動的な変化をうまく説明することができる。

Dörnyeiの動機づけプロセス・モデルでは、学習段階をPreactional（行動前）、Actional（行動中）、Postactional（行動後）に分けている（Dörnyei, 2005）。これを語彙学習に当てはめたものが、Tseng and Schmitt（2008）のモデル（表1）である。このモデルでは、語彙学習を始めるにあたり、(a) 自分自身の語彙学習への評価を行い、(b) 意思（volition）をコントロールしながら、(c) 語彙学習におけるメタ認知を使用し、(d) 認知方略をうまく用いて学習を継続させる。その結果として、(e) 語彙知識が増え、(f) 学習後に使用した方略を振り返って自己評価する、という流れになる。(f) まですぐ遂行できた場合には、「自分はできる」という自信が加わり、(a) に戻って学習を繰り返すという、循環プロセスが想定されている。

Tseng and Schmitt（2008）の動機づけに基づいた語彙学習モデルは、自己調整学習（self-regulated learning）の理論と類似していることがわかる。これは、このモデルの基になっているDörnyeiの動機づけプロセス・モデルが、自己調整プロセスの理論的枠組み（Corno & Kanfer, 1993；Kuhl, 1987）を参照して作られたという経緯があるからであり（Dörnyei, 2005, p. 91）、そのような理由から、Tseng and Schmittの語彙学習モデルも自己調整学習理論に根ざしていると言えるだろう。

自己調整学習には様々な理論的枠組みがあるが（伊藤, 2009）、Zimmerman（1986, 1989）の定義によると、自己調整ができる学習者は、「メタ認知、動機づけ、行動において、自らの学習プロセスに能動的に関与する」とされている。Tseng & Schmitt（2008）のモデルで挙げられている動機づけプロセスでの各段階（Preactional, Actional, Postactional）は（表1参照）、自己調整学習プロセスでは、計画段階、遂行段階、自己省察段階に対応し、それぞれの段階で、

メタ認知、動機づけ(情意面を含む)、行動(方略)を能動的にコントロールしていくことになる。

Zimmerman (1989) の自己調整学習モデルでは、(a)自己調整学習方略使用、(b)自己効力感、(c)目標への関与の3つを特に重要な要素であるとしている。つまり、自己調整学習の「メタ認知、動機づけ、行動において、自らの学習プロセスに能動的に関与する」という定義には、上記3つの要素(自己調整学習方略使用、自己効力感、目標への関与)が前提条件として入っているのである。これらの要素のうち、自己効力感(self-efficacy)はZimmermanの自己調整学習モデルにおいて、特に重要な役割を果たしていると考えられている(Zimmerman & Schunk, 2001)。

自己効力感は、Bandura (1977, 1986) によって提唱された概念で、「学習者がある行為を行う際に、それをどの程度うまくできるか、自分自身で認知すること」を指す。また、伊藤(2009)は、「一定の結果へ導く行動を自らがうまくやれるかどうかという期待であり、その期待を自ら抱いていることを自覚したときに生じる自信のようなものである」(p. 18)と述べている。

計画段階において、学習者が持っている自己効力感は、その後の方略使用に影響する。自己効力感を持った学習者が学習目標達成のために学習方略を使用し、その結果、成功が得られた場合にはさらに自己効力感が高まり、動機づけを維持しながら、さらに自己調整学習を継続していくことができる。そのため、自己効力感によって、自己調整学習の過程を説明することが可能であるとされている(山田・堀・國田・中條, 2009)。また、自己調整学習方略の指導によって、自己効力感を高めることができると考えられている(Graham & Macaro, 2008; 伊藤, 2009; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996)。

自己効力感は、「学習活動のスタートと維持に強く関与していると言われており、自己効力感が低い学習者は挑戦を回避する傾向が高く、また学習過程の半ばで挫折する傾向も認められる」(竹内, 2010, pp. 10-11)ということや、自己効力感の低さは不安や動機減退につながるということ(阿川他, 2011)がわかっている。一方、自己効力感が高い学習者は失敗を経験したとしても、学習を継続できるということがこれまでの研究で明らかになっている(Graham, 2004; Schunk, 1991)。その他にも、自己効力感が動機づけに与える影響も大きく(Kormos, Kiddle, & Csizér, 2011; 山森, 2004)、自己効力感がメタ認知方略や認知方略の使用を促進するということがわかっている(伊藤, 2009; Magogwe & Oliver, 2007; 森, 2004; Pajares & Schunk, 2001; Pintrich & De Groot, 1990; Purdie & Oliver, 1999; Rossiter, 2003; Schunk & Zimmerman, 1994; 山田・堀・國田・中條, 2009; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)。そのため、自己効力感の高い学習者は、「自律した」学習者であるとされている(Ching, 2002; Ohno, Nakamura, Sagara, & Sakai, 2008)。

2. 研究の目的

上述のように、自己効力感が自己調整学習で果たす役割は非常に大きいということが数多くの先行研究からわかっているため、Tseng and Schmitt（2008）の提案している語彙学習のモデルを自己調整学習の枠組みに当てはめて、そのような自己効力感の影響が語彙学習でも確認できるかを本研究では調査することとした。本研究のリサーチ・クエスチョンは以下の2つである。

RQ1：自己効力感の違いによって、自己調整語彙学習における各段階での違いはあるのか。

RQ2：質的データである自由記述を分析することによって、語彙学習方略使用における自己効力感の影響が確認できるか。

3. 方法

3.1 データ収集

関西の私立大学2校において、2010年度と2011年度に1回生304名を対象に調査を行った。そして、以下に説明するテストや質問紙に回答できていなかった者をデータから除いた281名（女性92名、男性189名）を最終的な実験参加者とした。調査はそれぞれの年度の4月中に実施された。

英語語彙学習における自己効力感を質問するために、「私は自分なりの方法で語彙学習を行い、語彙を覚える事ができる」という項目に対して、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つのうちどれかを選ばせた（表2の「自己効力感I」）。また、このように参加者が選択した自己効力感の3つのカテゴリーが実際の自己効力感を反映している適切なものであるかを確認するために、伊藤（2009）、Tseng and Schmitt（2008）、山田・堀・國田・中條（2009）などの先行研究での尺度を参考にして、10項目で構成される語彙学習における自己効力感を測定する尺度を作成した（自己効力感I：項目の詳細はAppendixを参照）。この尺度と3つのカテゴリーを比較すれば、「はい」を選んだ参加者は尺度得点が高くなるはずであり、「いいえ」を選んだ参加者は低くなるはずであるため、カテゴリー選択が適切なものであるかの検証に利用した。

また、語彙学習における不安（anxiety）や態度（attitude）は、Gardner（1985）、Horwitz, Horwitz, and Cope（1986）、伊藤（2009）、Tseng and Schmitt（2008）を参考にして尺度を作成した。意思コントロール（volitional control）はTseng, Dörnyei, and Schmitt（2006）の尺度を、Mizumoto and Takeuchi（in review）で日本語訳された20項目のうち、本研究の参加者の回答データで項目合計相関（Item-Total Correlation）が0.5以上であった12項目の平均点を

尺度として使用した。

次に、語彙学習方略は、「語彙学習を意図的に行う場合、何をどのようにするのか（過去に行った場合は何をどのようにしたのか）、具体的に書いて下さい」という質問に対して、自由記述で回答を求めた。日本人英語学習者を対象とした英語語彙学習方略の質問紙が、これまでに開発されており（堀野・市川, 1997; Mizumoto, 2010 など）、質問紙を使って語彙学習方略を定量的に調査することが可能であったが、本研究では、自由記述を用いて分析・解釈を行った。これは「自由記述式アンケート調査の回答データを分析すれば、選択式アンケート調査では得られない貴重な知見が得られる」（松村・三浦, 2009, p. 1）という主張や、「回答者の自由記述には、一定の尺度を用いて測定するだけでは拾いきれない情報があふれている。このように考えると自由記述は情報の宝庫といえる」（藤井・小杉・李, 2005, p. 1）という意見を参考にして、質的データである自由記述を分析することによって、語彙学習方略使用における自己効力感の影響が確認できるかを調べるためであった。

英語能力の習熟度と語彙知識には強い関係があることが、これまでの研究で明らかにされている（Schmitt, 2010）。そのため、本研究の参加者の英語能力を測定するために、語彙サイズを Nation and Beglar（2007）が作成した Vocabulary Size Test の 6,000 語レベルまでの 60 問を用いた。その結果、推定される平均語彙サイズは 3,366 語であった。この語彙サイズは、別の語彙サイズを用いている研究での報告と比べると少なめであるが（例えば、Mochizuki & Aizawa, 2000 では平均語彙サイズが 3,769 語）、2011 年現在の学習指導要領で定められている指導すべき語彙数が中学校で 900 語、高等学校で 1,300 語であることをふまえると、今回の研究の参加者は平均的な語彙サイズを持った大学生であったと考えられる。

使用した学習方略への自己評価は、「これまでに自分なりの方法で語彙学習を行い、うまく語彙を身につけることができた経験がある」という項目に対して、自己効力感 I と同様に、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の 3 つのうちどれかを選択させた。本研究で使用した、すべてのテストと質問紙（尺度と項目）のまとめを表 2 に示す。

3.2 分析方法

まず、量的変数である自己効力感 II、不安、態度、意思コントロール、語彙サイズテストについては、データの正規性、平均値、標準偏差を確認し、クロンバックの α 信頼性係数を求めた。また、それぞれの尺度の相関係数を算出し、尺度間の関係を調べた。

質的変数である、自己効力感 I と「使用した学習方略の自己評価」との関係は、それぞれの質問に対して、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」のカテゴリーの回答の一致率を確認した。

次に、量的変数である自己効力感 II、不安、態度、意思コントロール、語彙サイズテストにおいて、自己効力感の影響があるのかを調べるために、それぞれの尺度を従属変数、自己効力

表2 本研究で使用したテスト・質問紙のまとめ

自己調整学習 プロセス	尺度・項目	範囲	変数の 種類	項目数
計画段階	自己効力感Ⅰ	「はい・どちらともいえない・いいえ」 の3つから選択	質的	1
	自己効力感Ⅱ	1-6	量的	10
	不安	1-6	量的	6
	態度	1-6	量的	4
遂行段階	意思コントロール	1-6	量的	12
	語彙学習方略	自由記述	質的	1
	語彙サイズテスト	0-60	量的	60
自己省察段階	使用した学習方略の 自己評価	「はい・どちらともいえない・いいえ」 の3つから選択	質的	1

感Ⅰ（「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つのカテゴリー）を要因として、多変量分散分析（MANOVA）を行い、変数間の組み合わせ（相関）を考慮に入れた上での、従属変数全体への自己効力感の影響を検討した。多変量分散分析を行うにあたって、分散共分散行列の等質性の前提を Box の M 検定によって確認した。その後、一元配置分散分析（対応なし）を実施した。分散分析に先立って、等分散性をバーレット検定（Barlett's test）で確認した。自己効力感Ⅰのカテゴリーごとの人数については、計画的に割り振ったわけではないため、検証的な適用になるが、一元配置分散分析を実行するに当たって、それぞれのグループ（カテゴリー）に必要な最低人数を検定力分析で確認した（水本・竹内, 2011）。効果量中程度（ $f=0.25$ ）、有意水準 α が .05、検定力（ $1-\beta$ ）が 0.8 で、3 群の場合には、各群 53 名必要である。後述の表 4 を見てみると、「いいえ」を選んだ 58 名よりも少ない人数になっている。そのため、この検定は十分な検定力を持っていたと考えられる。

すべての検定は有意水準（ α ）を 0.05 に設定し、変数ごとに繰り返し検定を行う場合には、ボンフェローニの方法（有意水準 0.05 を検定の繰り返しの数で割り、調整された有意水準 α' を設定する方法）を用いた。また、一元配置分散分析のそれぞれの変数におけるカテゴリー間の平均値の多重比較ではテューキーの方法を用いた。

語彙学習方略の自由記述の分析には、テキストマイニング（Text Mining）を用いた。英語の mine には「採鉱する」という意味があるため、テキストマイニングは、「質的な言語データ（テキスト）の中に埋もれている情報を掘り起こし、活用するための方法」（山西, 2011, p. 111）であると言われている。本研究のような自由記述や、インタビューを書き起こした言語データを分析する方法としては、質的研究の手法（例えば、西條, 2007 など）を用いて、コード化したり、カテゴリー化したりという方法も使われる。しかし、「質的研究は、コード化やその後の解釈が研究者の力量次第であり、主観的である」という一般的な批判を回避し、結果に再現性・

客観性を持たせることが可能になるため、本研究ではテキストマイニングを利用した。

テキストマイニングでは、言語データを「意味の最小の単位」(石田, 2008)に分解する形態素解析がはじめに行われる。有料・無料のものを含め、日本語形態素解析器はいくつか存在するが、オープンソース形態素解析エンジンである MeCab (和布蕪) は優れた解析結果を得ることができることで知られている (<http://mecab.sourceforge.net/>)。その MeCab を統計分析環境 R 上で操作することができるパッケージが RMeCab (石田, 2008) であり、本研究では RMeCab を用いてテキストマイニングを行った。以下の図1は、RMeCab で形態素解析を実行した場合に得られる結果のサンプルである。

形態素解析は、自己効力感 I の項目で、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つのカテゴリーそれぞれの参加者の回答に対して実行した。分析の対象とした品詞は、名詞と動詞と形容詞の3つに限定した。その際、形態素解析結果を一つずつ確認し、前の語である「一」と、後の語の「日」が分かれているような場合には、「一日 (半角・全角の1日も含む)」となるように、自由記述の回答を確認しながら、表3の例のように MeCab のユーザ辞書の修正を行った (詳しくは石田, 2008 を参照)。

このようにして自己効力感 I における、3つのカテゴリーそれぞれの形態素解析を結合し、合

```
> sample <- RMeCabC ("これはRMeCabを用いた形態素解析のサンプルです。")
>unlist (sample)
名詞 助詞 名詞 助詞 動詞 助動詞 名詞 名詞 助詞 名詞 助動詞 記号
これ は RMeCab を 用い た 形態素 解析 の サンプル です 。
```

図1 RMeCab で形態素解析を実行 (サンプル)

表3 ユーザ辞書の修正例

前の語	後の語	修正後
一	日	→ 一日
一	度	→ 一度
一	週間	→ 一週間
計画	的	→ 計画的
効果	的	→ 効果的
単語	帳	→ 単語帳
何	回	→ 何回
何	度	→ 何度
テスト	前	→ テスト前
集中	力	→ 集中力

自己調整語彙学習における自己効力感の影響（水本）

	A	B	C	D
1	語	いいえ	どちらともいえない	はい
2	する	62	172	168
3	覚える	40	105	105
4	単語	21	68	62
5	思う	19	36	44
6	決める	14	44	28
7	書く	9	49	27
8	時間	11	40	30
9	いる	10	45	23
10	こと	6	28	42
11	一日	8	33	25
12	毎日	9	24	26
13	学習	9	26	21
14	単語帳	6	25	25
15	目標	10	19	27
16	自分	6	25	24

図2 コレスポネンス分析に使用した行列データ（一部）

表4 自己効力感Iにおける回答カテゴリーごとの自由記述の語数

	自己効力感Iの回答カテゴリー		
	いいえ	どちらともいえない	はい
回答者数	58名	114名	109名
総語数	969語	2,506語	2,491語
平均語数（1名あたり）	16.71語	21.98語	22.85語

計 939 語が抽出された。このうち、(a)数字以外、(b)3つのカテゴリーすべてで少なくとも1回は使われているもの（合計頻度が3以上）という基準を適用した結果 169 語が残った。そしてその 169 語×3カテゴリーの行列を分析対象として（図2）、コレスポネンス分析（対応分析）を行った。コレスポネンス分析は、クロス集計表の行と列の関係を少数の次元にまとめる目的で行う分析方法で、日本語の「対応分析」という名称の「対応」は「行と列の対応」であると考えればわかりやすい。

表4は、自己効力感Iにおけるカテゴリーごとの回答者数と、自由記述の語数をまとめたものである。この表からわかるように、本研究の分析では、自己効力感Iにおけるカテゴリーごとの回答者数が違うため、それぞれのカテゴリーにおける自由記述回答の総語数にも違いが出てくるが、コレスポネンス分析では、カテゴリー間の総語数に違いがあっても、頻度を調整せずにそのままのデータを用いることも多い（小林, 2010, p. 249）。そこで、1,000語あたり

の調整頻度と、そのままの頻度を用いた場合の結果を比較し、大きな違いが生じないことを確認した上で、頻度の調整を行わずにコレスポネンス分析を実行した。本研究におけるすべての分析には、R version 2.13.0を用いた。

4. 結果と考察

表5に、量的変数である自己効力感Ⅱ、不安、態度、意思コントロール、語彙サイズテストについての基礎統計を示す。データの正規性が確認されて、クロンバックの α 信頼性係数は十分高い値であった。

表6は、これらの変数間の相関係数である。自己効力感Ⅱは、不安 ($r = -.61$) や意思コントロール ($r = .59$) とある程度の相関を示している (不安と意思コントロールの相関係数も $r = -.47$)、自己効力感と不安は負の関係が見られるという先行研究 (Bandura, 1997) と同様の結果となっており、本研究で使用した尺度が妥当なものであると解釈できる。しかし、態度は、他の尺度との相関はあまり高くない。また、語彙サイズも他の尺度との相関がそれほど高くなかった。これは、Tseng and Schmitt (2008) のモデルでは、意思コントロールと語彙サイズの間には、実際の学習行動である語彙学習方略の使用が入っていることからわかるように (表1を参照)、語彙学習方略使用と語彙サイズには直接的な関係が想定できるが、語彙学習方略を介さない場合は、他の変数と語彙サイズの間にはそれほど強い関係が見られないのが原因

表5 量的変数の記述統計 ($n=281$)

尺度	平均	標準偏差	最小	最大	歪度	尖度	正規性検定 (p)	α
自己効力感Ⅱ	3.02	0.77	1.10	4.80	-0.37	-0.26	.38	.89
不安	3.96	0.87	1.83	6.00	-0.12	-0.07	.27	.77
態度	4.35	0.95	1.08	6.00	-0.49	-0.14	.08	.80
意思コントロール	2.60	0.96	1.16	6.00	0.14	0.61	.07	.90
語彙サイズ	33.66	7.45	12.00	60.00	0.32	0.75	.29	.81

注：正規性検定はコルモゴロフ・スミルノフ検定による ($p > .05$ で正規性を仮定)

表6 量的変数尺度間の相関係数 ($n=281$)

尺度	自己効力感Ⅱ	不安	態度	意思コントロール	語彙サイズ
自己効力感Ⅱ	—				
不安	-.61	—			
態度	.20	-.11	—		
意思コントロール	.59	-.47	.20	—	
語彙サイズ	.26	-.19	.22	.13	—

であろうと考えられる。

表7は質的変数である自己効力感Iと「使用した学習方略の自己評価」において、「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つのカテゴリーを選択した回答者数をまとめたものである。

そして、これらの変数におけるカテゴリーの一致度を調べるために、クロス集計したものが表8である。太字部分の回答者数が、それぞれの質問で同じ回答カテゴリーを選んだ人数になっている。この回答の一致率を調べると63.7%となり、中程度の一致であると考えられる。特に一致していないカテゴリーを見てみると、自己効力感Iで「どちらでもない」を選んでいる参加者が、方略自己評価で「いいえ」や「はい」を選んでおり、このカテゴリーの影響で一致度が中程度になっていると思われる。

これらの結果により、方略使用自己評価と自己効力感のカテゴリー選択には、中程度の関係があり、方略使用自己評価で選んだ回答と、自己効力感Iの回答は一致する傾向があると言える。

量的変数である自己効力感II、不安、態度、意思コントロール、語彙サイズテストのそれぞれを従属変数、自己効力感I（「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つのカテゴリー）を要因として、多変量分散分析を行った。多変量検定量は、分散共分散行列の等質性の前提が満たされていたため Pillai のトレース（Pillai's Trace）を使用し、 $V=0.39$, $F(10,272)=6.66$, $p<.001$, $\eta^2=0.20$ （効果量大）という結果が得られたことから、自己効力感の違いによって、従属変数全体で違いが生じているということが明らかになった。その後、一元配置分散分析（対

表7 質的変数2項目におけるカテゴリーごとの回答者数

項目	質問内容	いいえ	どちらとも いえない	はい
自己効力感 I	私は自分なりの方法で語彙学習を行い、語彙を覚える事ができる。	58	114	109
使用した学習方略の 自己評価	これまでに自分なりの方法で語彙学習を行い、うまく語彙を身につけることができた経験がある。	82	67	132

表8 質的変数2項目における回答カテゴリーのクロス集計表

		方略使用自己評価		
		いいえ	どちらともいえない	はい
自己効力感 I	いいえ	45	4	9
	どちらともいえない	28	49	37
	はい	9	14	86

応なし)を行った結果が表9である。態度を除くすべての変数で統計的に有意な差が確認されて、多重比較でもカテゴリー間の平均値に違いがあることがわかった。自己効力感IIにおいて3つのカテゴリー間に差があるということは、自己効力間I(質的変数)の回答カテゴリー選択にその傾向が現れていることを意味し、自己効力間Iを要因として使用する事が妥当であることを裏付けている。態度の平均値に差が見られなかった理由は、自己効力感の違いにかかわらず、学習者たちは語彙学習の重要性は認識しているからではないかということが推測できる。

これらの結果により、自己効力感の違いによって、態度以外の自己調整語彙学習プロセスに違いが出てくるということが確認された。つまり、リサーチ・クエスション1「自己効力感の違いによって、自己調整語彙学習における各段階での違いはあるのか。」については、「態度以外すべての変数において違いがある」という結果が得られた。これらの結果は、自己調整学習における自己効力感の重要性を主張している先行研究(伊藤, 2009; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Zimmerman, 1994; 山田・堀・國田・中條, 2009; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)に一致するものである。

図3はコレスポンデンス分析の結果を図示したものである。この図では、3つのカテゴリー

表9 一元配置分散分析と多重比較の結果

尺 度	自己効力感 I			F	p	η^2	効果量解釈	多重比較
	<1> いいえ n=58	<2> どちら ともい えない n=114	<3> はい n=109					
自己効力感II	2.24 (0.77)	2.92 (0.67)	3.50 (0.60)	25.38	<.001	.27	大	1<2 1<3 2<3
不安	4.73 (0.73)	3.98 (0.83)	3.61 (0.78)	12.72	<.001	.15	大	1>2 1>3 2>3
態度	4.12 (1.12)	4.32 (1.01)	4.51 (1.04)	2.79	.07	.02	小	—
意思コントロール	1.89 (1.00)	2.59 (0.93)	2.98 (1.03)	23.11	<.001	.14	大	1<2 1<3 2<3
語彙サイズ	30.28 (7.38)	33.30 (7.76)	35.83 (6.43)	11.60	<.001	.07	中	1<2 1<3 2<3

注: 平均(標準偏差)の順。すべての変数において、バーレット検定にて、等分散性が仮定できることを確認。分散分析を5変数について繰り返しているため、 α はボンフェローニの方法で調整。効果量の基準は、効果量小(.01)<中(.06)<大(.14)。多重比較はテューキーの方法で $p<.05$ の場合のみ記載。

自己調整語彙学習における自己効力感の影響（水本）

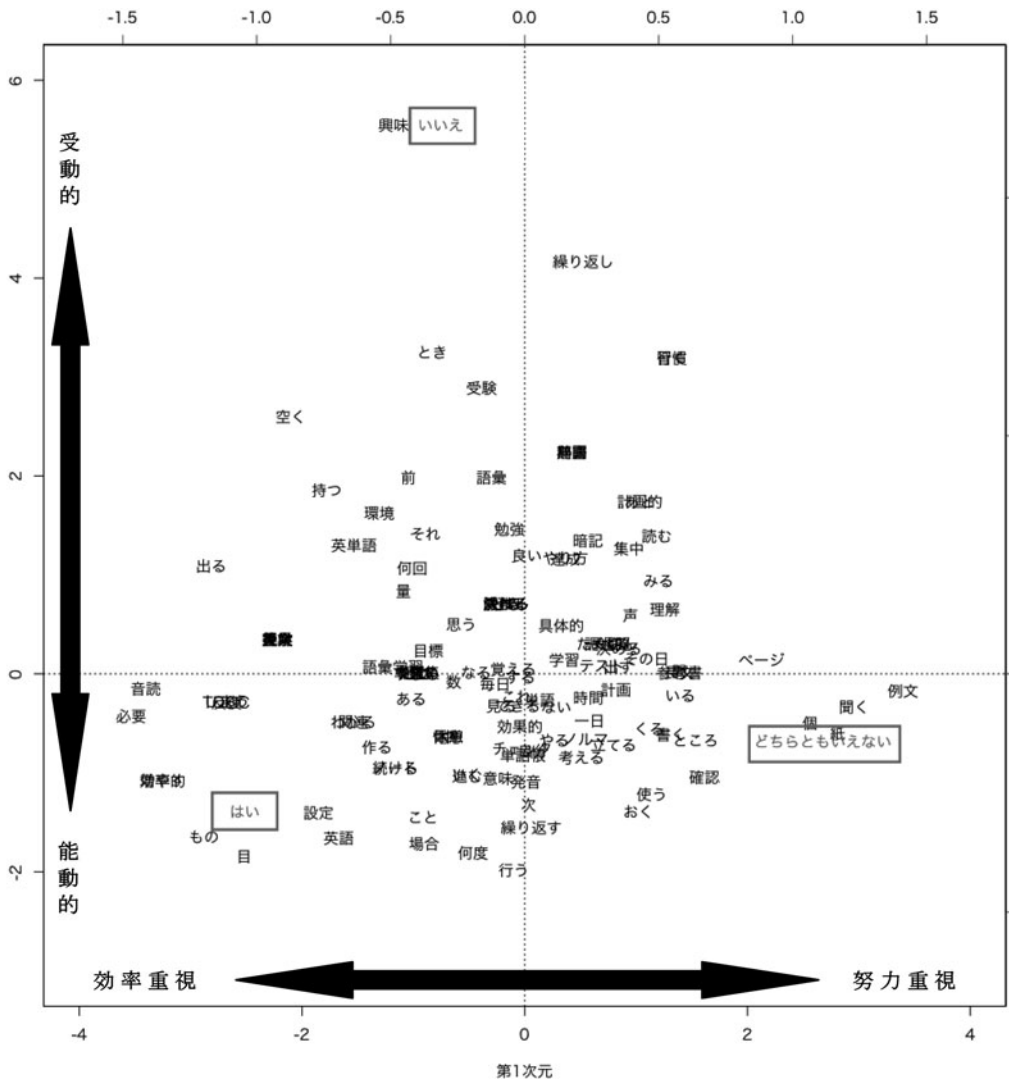


図3 コレスポネンス分析の結果

と語（196語）の3×196の行列データのそれぞれに与えられる重み（スコア）が、第1次元と第2次元から構成される1つの布置図にまとめている。

コレスポネンス分析では、負荷量のプラス・マイナスは重要な問題ではなく、相対的な位置関係が解釈において重視される。第1次元と第2次元におけるスコアの0が交差するあたりに多くの語が固まっているのは、3つのカテゴリーで共通する語であるからであり、第1次元と第2次元のプラス・マイナスそれぞれでは絶対値が大きくなるほど、それぞれの次元の特徴となる語が現れていると考える。

この図からわかるように、自己効力感Iで「はい」「どちらともいえない」「いいえ」の3つ

のカテゴリーを選んだ参加者が、「語彙学習を意図的に行う場合、何をどのようにするのか（過去に行った場合は何をどのようにしたのか）、具体的に書いて下さい」という質問に対して、自由記述を行った場合、それぞれのカテゴリーの選択によって、特徴的な語が使用されていることがわかる。

第1次元のプラス側には「どちらともいえない」、マイナス側には「はい」があるため、この次元のプラスとマイナスの違いが、語彙学習における自己効力感で「はい」と回答するか、「どちらともいえない」と回答するかの違いを示していると言える。また、第2次元のプラス側には「いいえ」、マイナス側には「はい」があるため、この次元のプラスとマイナスの違いが、語彙学習における自己効力感で「はい」と回答するか、「いいえ」と回答するかの違いを示している。

第1次元のプラス側の「どちらともいえない」に特徴的な語を見てみると、「例文」、「聞く」、「紙」、「個」などの語が位置している。自由記述に戻って、これらの語が含まれている回答を確認してみたところ、以下のような記述が見られた。

覚えていなかった時は、例文を繰り返し読んで、単語の意味を理解するようにしています。(ID: NS10052)

読む、書く、聞く。毎日50ずつ単語帳の単語を見たり、声に出して読んだり、書いたりして覚える。(ID: NS11050)

耳で聞き、口で喋り、手を動かし紙に書く。(ID: NS11090)

毎日単語を100個ずつ覚えた。(ID: NS10118)

第1次元のマイナス側の「はい」に特徴的な語を見てみると、「必要」、「音読」、「効果的」、「増やす」などの語が位置している。これらの語を含む自由記述は以下のようなものであった。

どうして語彙力が必要なのか考えて、ただ覚えるだけにならないようにする。(ID: Y10115)

大学受験の単語量は僕としたら書くには膨大な量だったので、音読が短時間で効率的に学習できる一つの方法でした。(ID: Y11057)

夜寝る前に覚えて、朝起きて見直すのが脳の構造上効果的と聞き、実践していた。

（ID：Y10088）

一日に見る単語の数を増やし、同じ単語を見る回数を増やす。（ID：Y11038）

これら「どちらともいえない」と「はい」の категорияでの自由記述を見てみると、どちらも意識的に語彙学習を行おうとしている様子がわかるが、「どちらともいえない」の categoriaの記述では、ひたすら語彙学習を遂行しようとしている「努力型」の学習方法を用いていることがわかる。また、「はい」の categoriaの記述では、学習や復習の必要性を考え、語彙学習の効率を上げるための工夫をしている「効率型」の学習方法を実践していることがうかがえる。つまり、第1次元でのプラス（「どちらともいえない」という回答）とマイナス（「はい」という回答）の違いを生み出しているのは、「努力重視」—「効率重視」の違いなのではないかと考えられる。ただひたすら語彙学習を繰り返すのではなく、いかにより効果的な方法を使うか考えるというのは、メタ認知方略であり、同じように語彙学習をしていても、効率重視の学習者はメタ認知方略を働かせて、より良い方法を模索していき、それにより語彙知識が増え、成功体験に結びついて、自己効力感も高まっていく。そのような自己調整語彙学習における行動の違いが、この2つの categoriaの自由記述回答の違いに現れているのは非常に興味深い。そのため、「どちらともいえない」と回答した学習者は、メタ認知方略を用いる事で、さらに能動的に語彙学習を行い、自己効力感を高めていける可能性があるとも考えられる。

次に、第2次元を確認してみると、第2次元のプラス側の「いいえ」に特徴的な語は、「興味」であり、以下のような記述からも、語彙学習自体への興味を持つ事が難しく、その他の特徴語でも「繰り返し」などがあることから、自己効力感を持ち合わせていない学習者にとっては、語彙学習は興味がなくても、とにかく繰り返しやらなければならないものと感じていることがうかがえる。

まず、語彙学習そのものに興味がわくようにしなければならないが、なかなかそれができない。（ID：NO11048）

第2次元のマイナス側には、「はい」と「どちらともいえない」の2つの categoriaが位置している。表9の結果からわかるように、「いいえ」と他の categoriaは意思コントロールにおいても違いがある。このことから、「はい」や「どちらともいえない」を選択した参加者は、より能動的（自己調整的）に語彙学習を行っていることがわかる。以下は、「はい」と回答している参加者の自由記述である。

目標設定を行う。そのために必要な計画を逆算して立てる。（ID：Y10055）

これらの結果から、第2次元のプラスとマイナスは、語彙学習における「受動的」—「能動的」の違いではないかと解釈することが可能である。Zimmerman (1989) の自己調整学習の定義では、「自らの学習プロセスに能動的に関与する」となっており、自己効力感が高く、「はい」と回答した学習者は能動的に語彙学習を行っているが、自己効力感が低く、「いいえ」と回答した学習者は、自己調整学習ではなく、受動的に「言われているからやる」という学習になっているのではないと思われる。そのため、自己効力感が低い学習者には、能動的に学習し、自己効力感を高めるための働きかけが必要であると言えるだろう。

このように、自己調整学習の観点から、語彙学習方略の自由記述においても、自己効力感の違いにより特徴が見えてくることが明らかになった。リサーチ・クエスチョン2の「質的データと言われる自由記述を分析することによって、語彙学習方略使用における自己効力感の影響が確認できるか」については、「テキストマイニングによって、語彙学習方略使用における自己効力感の影響が確認できた」という結果になった。

5. まとめ

本研究では、Tseng and Schmitt (2008) の提案している語彙学習のモデルを自己調整学習の枠組みに当てはめて、そのプロセスの各段階における尺度や項目で自己調整学習の影響が見られるのかを調査した。結果は表10に示されているものであり、語彙学習の重要度をたずねる「態度」では、自己効力感の影響が確認できなかったが、その他のすべての変数で、自己効力感の影響があるということがわかった。

その中でも、語彙学習方略使用の自由記述をテキストマイニングの手法を用いて分析したところ、その他の変数と同様に、自己効力感の影響を確認する事ができた。「自己効力感がある」と回答した参加者は、メタ認知方略を使い、効率を重視しながら、能動的に語彙学習に取り組んでおり、「どちらともいえない」という中間カテゴリーを選んだ参加者は、努力重視の語彙学

表10 本研究の結果のまとめ

自己調整学習プロセス	尺度・項目	自己効力感の影響
計画段階	不安	○
	態度	×
遂行段階	意思コントロール	○
	語彙学習方略	○
自己省察段階	語彙サイズテスト	○
	使用した学習方略の自己評価	○

習を行っているということがわかった。また、「自己効力感がない」と回答した参加者は受動的な語彙学習を行っている可能性があることも明らかになった。

これらの結果から、自己効力感が自己調整語彙学習においても重要な役割を果たす概念であり、語彙指導の際には、自己効力感を高める工夫を盛り込むべきであるという教育的示唆を導出することができる。竹内（2010）は、「教育的介入としては、自己効力感の高揚にうまく働きかける（教員らによる）動機づけストラテジーの使用が大切」（p. 11）であると指摘している。自己効力感は動的で変化するものであるため（Bandura, 1997）、教育的介入が可能な語彙学習方略指導などで、学習者の不安を減らしたり、励ましたりする事で、成功体験を与え、自己効力感を高めるような取り組みを意識的に行っていくべきである（Dörnyei, 2001; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996）。それにより、自己調整学習の指導の目的である、自己効力感を高め、自らの学習プロセスに能動的に関与する、自律した学習者を育てていく事が可能になるだろう。

参考文献

- 阿川敏恵・阿部恵美佳・石塚美佳・植田麻実・奥田祥子・カレイラ順子・佐野富士子・清水順(2011). 「大学生の英語学習における動機減退要因の予備調査」 *The Language Teacher*, 35, 11-16.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Catalán, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 54-77.
- Ching, L. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL programme. *English For Specific Purposes*, 13, 261-289.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-41.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87, 222-241.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. MI: University of Michigan Press.
- 藤井美和・小杉考司・李政元(編著)(2005). 『福祉・心理・看護のテキストマイニング入門』中央法規
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Graham, S. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *Modern Language Journal*, 88, 171-191.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
- Gu, P. Y. (2002). Gender, academic major and vocabulary learning of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33, 35-55.
- Gu, P. Y. (2003). Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37, 73-104.
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcome. *Language Learning*, 46, 643-679.
- 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.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- 石田基広 (2008). 『Rによるテキストマイニング入門』森北出版株式会社
- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程—学習方略と動機づけの役割』北大路書房
- 小林雄一郎 (2010). 「コレスポンデンス分析：データ間の構造を整理する」石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編)『言語研究のための統計入門』(pp. 245-264)くろしお出版
- Kojic-Sabo, I., & Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83, 176-192.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 1-23. doi:10.1093/applin/amr019
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention, and Volition* (pp. 279-291). Berlin: Springer.
- Lawson, J. M., & Hogben, D. (1996). The vocabulary learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46, 101-135.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. doi: 10.1016/j.system.2007.01.003
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246.
- Mizumoto, A. (2007). The role of learning styles in vocabulary learning strategies. 『英語授業実践学の展開』(pp. 229-244)三省堂
- Mizumoto, A. (2010). *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Tokyo: Kinseido.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2008). Exploring the driving forces behind TOEIC scores: Focusing on vocabulary learning strategies, motivation, and study time, *JACET Journal*, 46, 17-32.
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2009). Examining the effectiveness of explicit instruction of vocabulary learning strategies with Japanese EFL university students. *Language Teaching Research*, 13, 425

-449.

- 水本篤・竹内理 (2011). 「効果量と検定力分析入門—統計的検定を正しく使うために—」『より良い外国語教育のための方法—外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集—』 48-74.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (in review). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale.
- Mochizuki, M., & Aizawa, K. (2000). An affix acquisition order for EFL learners: An exploratory study. *System*, 28, 291-304.
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (2003). 『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店
- 森陽子 (2004). 「大学生の自己効力感と英語学習方略の関係」『日本教育工学会論文誌』 28 (Suppl.), 45-48.
- 松村真宏・三浦麻子 (2009). 『人文・社会科学のためのテキストマイニング』誠信書房
- Nakamura, T. (2002). *Vocabulary learning strategies: The case of Japanese learners of English*. Kyoto: Koyo Shobo.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston, MA: HeinleCengage Learning.
- Nation, P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31 (7), 9-13.
- Nyikos, M., & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learning strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 251-274). Oxford: Oxford University Press.
- Ohno, M., Nakamura, A., Sagara, Y., & Sakai, S. (2008). A Study on the relationship between learner autonomy and academic grades. 『千葉商大紀要』 45(4), 1-24.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- 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.
- Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System*, 27, 375-388.
- Rasekh, Z. E., & Ranjbar, R. (2003). Metacognitive strategy training for vocabulary learning. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 7. Retrieved from <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej26/a5.html>
- Rossiter, M. J. (2003). The effects of affective strategy training in the ESL classroom. *TESL-EJ*, 7 (2). Retrieved from <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a2.html>
- 西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か』新曜社
- Sanaoui, R. (1995) Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *Modern Language Journal*, 79, 15-28.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave

Macmillan.

- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology, 26*, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 竹内理 (2010). 「学習者の研究からわかること — 個別から統合へ —」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人 (編)『英語教育学体系第6巻成長する英語学習者—学習者要因と自律学習』(pp. 3-20)大修館書店
- Tseng, W.-T., & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning, 58*, 357-400.
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics, 27*, 78-102.
- 山田恭子・堀匡・國田祥子・中條和光 (2009). 「大学生の学習方略使用と達成動機、自己効力感の関係」『広島大学心理学研究』9, 37-51.
- 山森光陽 (2004). 「中学校1年生の4月における英語学習に対する意欲はどこまで持続するか」『教育心理学研究』52, 71-82.
- 山西博之 (2011). 「教育・研究のための自由記述アンケートデータ分析入門: SPSS Text Analytics for Surveys を用いて」『より良い外国語教育のための方法—外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集—』110-124
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*, 845-862.
- 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.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.)*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Appendix

自己効力感Ⅰ

「はい」、「どちらともいえない」、「いいえ」のどれかを選ぶ。

私は自分なりの方法で語彙学習を行い、語彙を覚える事ができる。

自己効力感Ⅱ

「1. まったくあてはまらない」～「6. とてもよくあてはまる」の6件法

1. 私は語彙を覚えるのが得意だ。
2. 私は他の人よりもたくさんの語彙を知っている。
3. 私は基礎的な語彙はある程度知っている。
4. 私は来週の語彙のテストである程度点が取れると思う。
5. 私はうまく学習を行って語彙を覚えることができる。
6. 私は語彙学習を効果的に行うことができる。
7. 私は覚えた語彙はあまり忘れない方である。
8. 私は自分なりの語彙学習を必要に応じて行う事ができる。
9. 私は語彙学習はあまり負担にならない方である。
10. 私は他の人よりも語彙学習を工夫して行っている方だと思う。

不 安

「1. まったくあてはまらない」～「6. とてもよくあてはまる」の6件法

1. 語彙を覚えているとき、うまく覚えられていないのではないかと不安になる。
2. 英語学習において語彙の学習は重荷である。
3. 英語のテストを受ける時、語彙のせいで点数が取れないかもしれないと思う。
4. 授業で語彙テストがあると学習するのが憂鬱（ゆううつ）になる。
5. 自分の語彙学習方法が間違っているのではないかと思うことがある。
6. 学習に時間をかけてもすぐに語彙を忘れてしまう気がする。

態 度

「1. まったくあてはまらない」～「6. とてもよくあてはまる」の6件法

1. 語彙学習は自分にとって重要である。
2. 語彙学習は自分の目標を達成するための手段である。
3. 語彙学習は英語の上達の役に立つと思う。
4. 私は語彙を学習する目的がはっきりしている。

意思コントロール

「1. まったくあてはまらない」～「6. とてもよくあてはまる」の6件法

1. 語彙を勉強している時、学習しようと思った内容を終わらせるための特別なやり方を持っている。
2. 語彙を勉強している時、集中力を持続させるために自分なりの特別なやり方を持っている。
3. 語彙を勉強しているときに、感じるストレスを解消するための自分なりの方法に満足している。

4. 語彙を勉強している時、予想しているよりも早く自分で学習しようと思った内容を終わらせることができる。
5. 語彙を勉強している時に使っている退屈さをなくすための、自分なりの方法に満足している。
6. 語彙を勉強している時、自分が利用している集中力をコントロールする方法は効果的だと思う。
7. 語彙を勉強する時には、勉強をぐずぐず先延ばしにしないために自分なりの特別なやり方を持っている。
8. (一定数の単語を覚え切るなど) 自分が立てた目標を達成するためには、どのような困難も乗り越えることができると思う。
9. 語彙を勉強する時に、勉強している環境や場所を良くして、効果的に学習できるようにする方法を知っている。
10. 語彙を勉強する時に、勉強をぐずぐず先延ばしにしないための自分なりのやり方は効果的であると思う。
11. 語彙を勉強する時には、どんな退屈も乗り越える自信がある。
12. 語彙を勉強していて退屈な時は、学習を活性化するために自分の気分をコントロールする方法を知っている。

使用した学習方略の自己評価

「はい」、「どちらともいえない」、「いいえ」のどれかを選ぶ。

これまでに自分なりの方法で語彙学習を行い、うまく語彙を身につけることができた経験がある。