

外国語学習と自律：学習過程仮説に関する一考察

臼 杵 美由紀 *

Language Learning and Autonomy

Miyuki Usuki *

Received October 31, 1996

1 はじめに

「学習」ということばは、様々な状況において、いろいろな意味を持って使われるが、「学習する」とはいったい何であろうか。

Biggs & Telfer (1989) は、学習過程をモデル化することによって、学習を目に見えるものとし、学習過程における様々な要素を関連づけて説明した。

本稿は、まず、Biggs & Telfer (1989) によって提示された一般的学習の学習過程モデルについて述べる。次に、学習者の学習過程における視点変化やそれに伴うストラテジー変化を考慮した改良モデルを提示し、そのモデルを基に、外国語学習に焦点を当て、その過程について検討する。

2 3Pモデル

Biggs & Telfer (1989) は、学習過程をPresage - Process - Productという3つの段階に分け、学習過程モデルを設定し、3Pモデルと呼んだ。

Presageは、Processの前段階として、どのように学習が行われるかに影響を与えるものであり、学習者の学習動機、ビリーフ、学習経験など、学習者自身に関わる問題と学習者を取り巻く教育的環境に関わる問題の2つに分けられる。Processは学習者のタスクへのアプローチの仕方に関わる段階である。そして、最後はProductであり、これは、学習によって起こる認知的・情緒的結果を意味する(臼杵, 1996参照)。

3Pモデルによると、学習過程においてどのように学習者が学習にアプローチするかというProcess段階は、Presageの在り方に関係しており、特に学習動機に関わりが深いとする。資格や単位取得などの外的学習動機を持つ学習者は、表面的(surface level)学習にとどまり、個々ばらばらの情報を細切れ的に記憶することを主な学習とする。それに対して、興味関心の強い

* 国際交流センター
International Exchange Center

内的学習動機を持つ学習者は、質的に高い学習 (deep level) を行う。後者の学習は、学習者が自己の学習を振り返り、そこから何を徳たいのかという学習者の内省を伴うメタ学習が関与する。

経験豊富な熟練者と経験の少ない初心者における違いもこの3Pモデルにより説明される。Presage段階における学習者の経験の違いは専門領域における知識 (スキマ) の違いにも関わっており、熟練者と初心者とは、Process段階において、前者は 'surface level' であるのに対し、後者は 'deep level' であることが様々な分野で検証されている (Wenden, 1996)。

3 3Pモデルの外国語学習における応用とその改良モデル

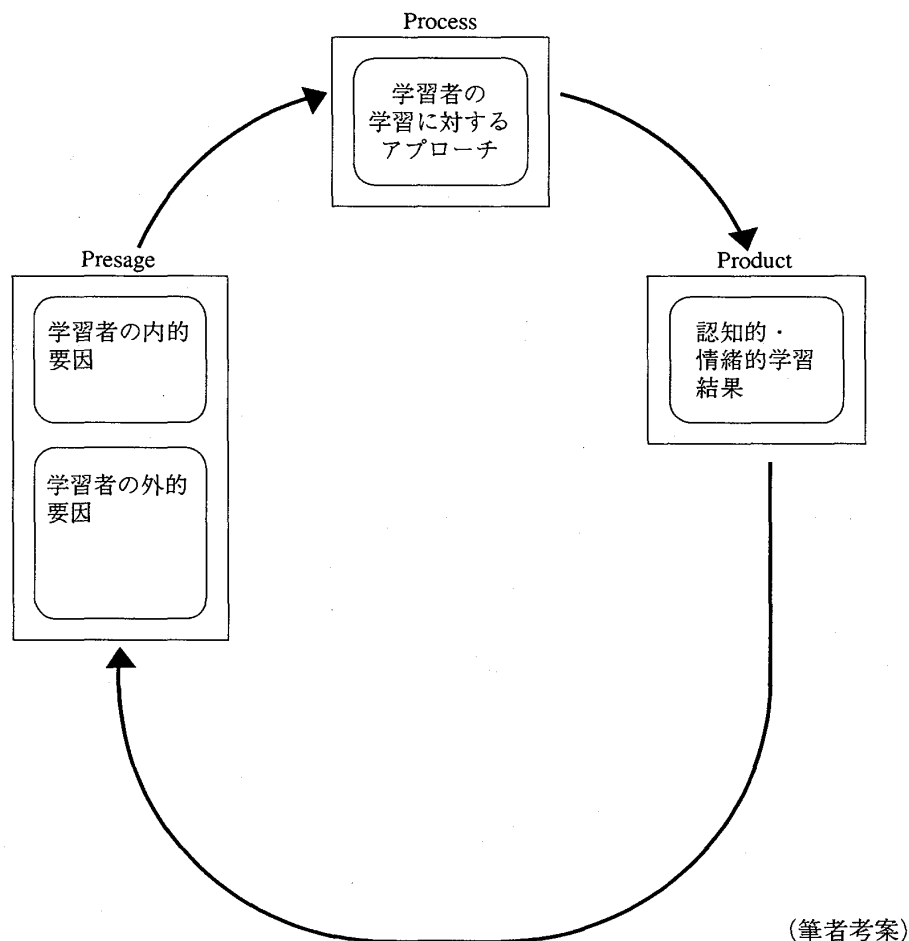
前記した3Pモデルによると、Presage段階は、Process段階を決定し、学習の結果であるProductに影響する。つまり、学習者がどのような学習動機を持つかが、学習者の学習に大きく影響することになる。しかし、学習者のほとんどは、どちらか一方が強いにせよ、多かれ少なかれ内的・外的学習動機の両方を持ち合わせている (eg. Brown, 1981 ; Littlewood, 1984 ; Ellis, 1986 ; Ely, 1986 ; Skehan, 1991)。そこで、筆者は、学習動機によって学習が決定されるのではなく、学習者は学習経験を通して流動的に視点や学習に対する概念を変えているということを仮定した改良モデルを設定した (図1)。その改良モデルでは、学習が進むに従い、有効な自律的学習の実行により、すべての学習者は、その学習を 'surface level' から 'deep level' へと移行することができる可能性を持っているとする。学習の過程の中で起こる学習者内部におけるスキマの建設、内的気づきや外的刺激による効果的戦略の発見は、認知的・情緒的にプラスの結果をもたらし、学習者の動機や自信、ビリーフなどPresage段階に影響する。更に、その影響はProcess段階において、より効果的な学習へと移行する。こうして、Presage - Process - Productのサイクルを繰り返していく学習経験を経る中で、学習者は、単に外国語能力を高めるだけでなく、学習の仕方 (How to Learn) についても学んでいく。また、情緒的にも自信を高め、興味・関心も強まっていく。つまり、学習過程の経過において学習者は学習に対する概念 (concept of learning) を変えていく。

Littlewood (1996) によっても、外国語能力、自律学習能力、学習者の自信、及び学習動機における密接な関係が主張されている。つまり、学習者が外国語能力を高めることにより、外国語を使うことに対する自信や学習動機が高まり、それと同時に自律学習能力も高めることになるのである。認知心理学分野では、Nola (1996) が、'self-regulation' という言葉を用いて学習概念 (concept) と学習の関係についてモデルを提示している。それによると、低い概念は、'surface level' 学習へ、高い概念は、'deep level' 学習へと導かれるが、概念が変化することにより、'surface level' から 'deep level' への移行が考えられる。

しかし、一方では、こうしたプラスのサイクルが起こるには、学習者が自律的に自己の学習に関与し、より効果的な学習を行おうと努力することが前提条件となる。従って、学習者が自律的に学習を行わない場合、または、自律的学習を妨げられている場合、その学習者は 'surface level' のサイクルによって学習過程が繰り返される。更には、Product段階での認知的・情緒的にマイナスの結果がProcess段階、つまり、学習者の動機や自信にマイナスの影響

を与え、学習過程全体がマイナス・サイクルに移行していき学習を断念する場合も考えられる。いずれにしても、学習者が自律的学習を行おうとする意識が働くか否かがプラス・サイクルをもたらすか、マイナス・サイクルをもたらすかの重要な鍵となると考えられる。

図1 学習過程改良モデル



4 自律学習と効果的学習との関連性

現在の自律学習に関わる課題の一つは、自律学習の定義づけの再考の必要性についてである。

Dickinson(1996)は、自律的学習は効果的学習のために必要であるとしている。その理由として、まず第一に、効果的学習には、学習者の積極的な学習への取り組みが要求されること、第二に、効果的学習を行う学習者は、自律的学習者としての性質を備えていること、第三に、外国語使用は、自律的過程を必要とすること、第四に、外国語のコースは時間的制約があり、コースの目標を達成するには学生が自律的に意欲を持って学習に取り組むことが要求されることの4つを挙げている。更に、Dickinson(1996)は、学習とは、学習者がそれまでの学習や経験をもとに築いた学習者自身の理論に意味を設立することであり、それは自律的活動でなければならないとする。

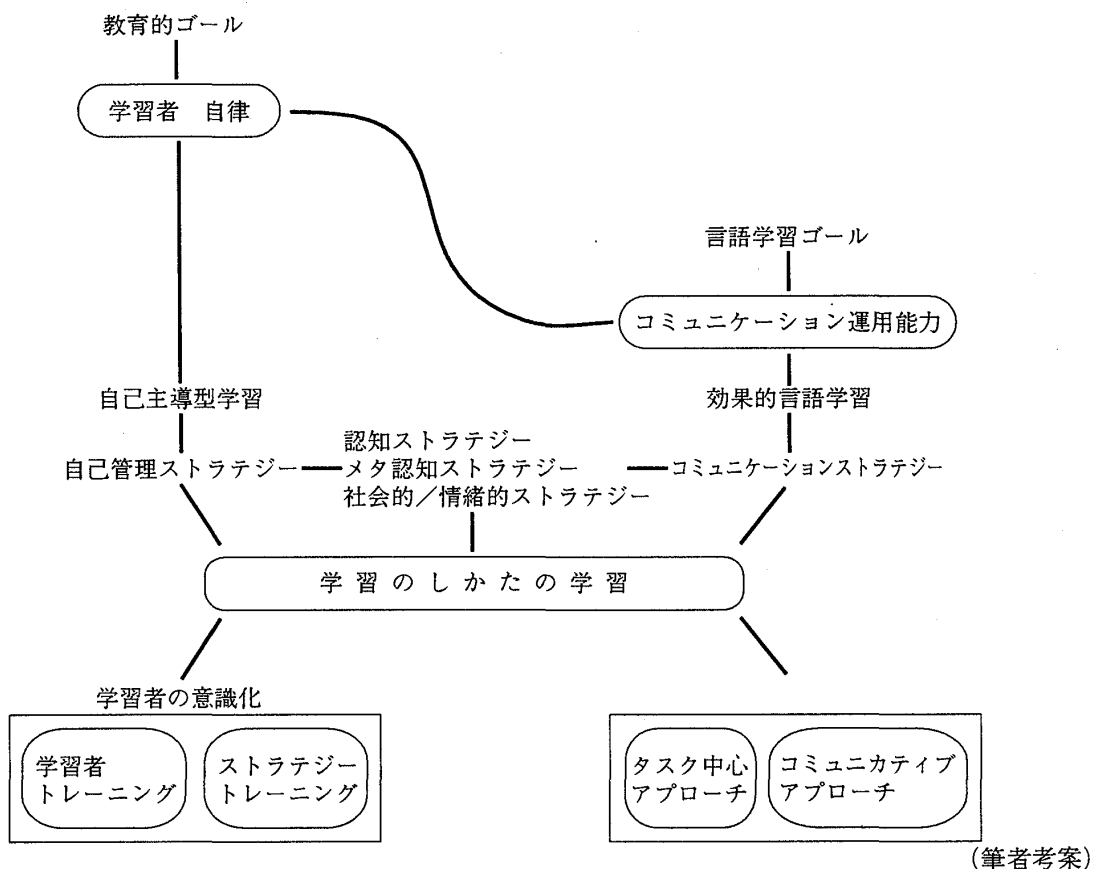
そこで、筆者は、自律学習と効果的学習について、外国語学習に関わる要素を位置づけた(図2)。この図をもとに、それぞれの要素の関連性について考察を行いたい。

まず第一に、すべての学習に共通する最大のゴールを学習者の自律と考える。これは、学習者としてのゴールでもあり、かつ教育的ゴールでもある。学習者自律は、自分の学習に責任を持って実行する自己主導型学習に関連づけられる。そして、その下に、外国語学習のゴールとして、コミュニケーション運用能力向上が位置づけられ、その目標達成のために、効果的学習が関与する。

ここで、学習ストラテジーに視点を当てる。自己主導型学習には、学習者が自分の学習を内省しながら学習過程を進めていくという自己学習を管理するためのストラテジーが必要である。そして、計画設定・自己モニター・自己評価という自律学習の鍵となるストラテジー(Wenden, 1987)は、メタ認知ストラテジーとして効果的学習のための重要なポイントでもある。また、メタ認知ストラテジーのほかに、認知ストラテジーや社会的・情緒的ストラテジーの使用も自己主導型学習を支えるためのストラテジーとして重要である。

一方、コミュニケーション運用能力を向上させるための効果的学習として、コミュニケーション・ストラテジーが必要であるが、コミュニケーション・ストラテジーは、メタ認知ストラテジーの中の補償ストラテジーと特に深く関わっている。また、他の認知、社会的、情緒的ストラテジーも同様に、コミュニケーション運用に必要である。

図2 言語学習



以上のことから、学習者自律、及びコミュニケーション運用能力向上には、様々な学習ストラテジー使用が関連しており、これは、学習者が学習をより効果的にするためにはどうしたらよいかを学ぶ学習のしかたの学習 (Learning How to Learn) につながるものである。そして、学習者自律の意識向上を目的とし、学習過程への介入として試みられているのが、学習者トレーニングやストラテジー・トレーニングである。また、コミュニケーション運用能力向上のために学習者主導を目標に行われるのが、タスク中心シラバスやコミュニカティブ・アプローチである。前記のLittlewood (1996) の指摘のように、外国語能力の向上は、学習者の自信や動機の強化に影響し、また同時に、自律的学習を実行する能力向上にもつながっている。つまり、常に、自律性向上と運用能力向上は関連を持って考えられなければならないと言える。このことは、Dickinson (1996) の指摘する自律的学習と効果的学習のつながりを裏付けるものである。

5 学習過程仮説

本稿の学習過程仮説を下記にまとめる。

- (1) すべての学習者は、基本的には、自律性を備えており、その自律性により、自らの学習をより効果的学習へと導く可能性を持つ。
- (2) Presage - Process - Productの各段階は、お互いに関連しており、学習者の内的・外的影響が学習者にとって、プラスのフィード・バックを与える場合、その学習過程は、プラス・サイクルへの刺激となって、スピード・アップされる。
- (3) 学習過程をプラスに導くか否かは、自分にはできる／できないという学習者の自己に対するピリーフが影響している。また、どのような学習過程を経ているか、どのような問題意識を持っているかを洞察する自己分析能力は、学習者の学習の方向づけに大きな影響を与えている。
- (4) 自律学習者は、自分にとって必要であるものとそうでないものとの区別をわきまえ、必要で意味のあることに対して自律性を発揮し、プラス・サイクルをもたらそうとする。反対に、意味を見出せないが、状況的に必要である場合は、その学習を‘surface level’のまま保とうとする。そうした自己調整の中で、外的環境に対応し、内的環境をコントロールしようとする。この点で、自律学習者は、‘surface level’の学習と‘deep level’の学習を共存させることが有り得る。

従って、物理的な自由、外的視点からの自由よりもむしろ、内的選択の自由が考慮されるべきであって、自律学習は、外的学習形態に注目されるのではなく、学習者の内的活性化に重きがおかれるべきである。

- (5) その過程が効果的学習へ移行せず、常に表面的学習にとどまり、効果が上がらないままで停滞したり、マイナス・サイクルに移行することも有り得る。また、マイナス・サイクルに移行した場合、学習者が学習を断念する場合もある。
- (6) 外国語学習は、学習者の自律が第一のゴールとして考えられ、その下にコミュニケーション運用能力向上のゴールが設定される。この2つのゴールは、効果的学習を可能にするためのストラテジーが関連しており、それは学習者が自己の学習過程に目を向ける必要があることを意味している。そのための学習者の意識向上や学習者主導のための働きかけが必

要である。

6 学習者トレーニングと教師の役割

優秀な学習者は、効果的学習ストラテジーを多く使用しており、それを教えることにより効果的学習を促そうとするのがストラテジー・トレーニングの発想である。また、自己主導型学習の基本である計画－実行－評価を学習者自らの責任で行うための自律性向上を目指すのが学習者トレーニングの考え方である。しかし、これから考えていかなければならない根本的なことは、学習者が学習過程を通して得られる学習経験をもとに、いかに自らの学習過程をプラス・サイクルにしていくかであり、その働きかけを担うのがトレーニングの役割であろう。つまり、学習者がこれまでの学習経験によって積み上げられてきた自己のピリーフや学習概念を内省し、自律への意識化が成されるか否かが大きな鍵であると言える。

自律の定義づけの再考について前述したが、もう一つの大きな課題は、自律の普遍性についてである。

Crabbe (1996) は、我々はすべて同じ程度の力ではないが、自律性を開発させる力を備えており、学習者が学習過程に目を向けることによって、学習者自身がその中から新しい発見をしていく能力を強化することが必要だとしている。学習者自律への意識向上の真の意味は、過去の学習経験を振り返り、また、現在の自己の学習を内省することによって、その経験をいかにプラス・サイクルへの移行に活かしていくかを学習者自身が積極的に試行していくことである。最も重要なことは、単に他者の学習ストラテジーを学ぶことや他者からの知識を得ることではなく、他者とのインターアクションを自己の学習過程に取り入れ、プラス・サイクルをもたらすことである。つまり、学習者が自律的学習によるプラス・サイクルへの可能性を自覚することである。自律学習は、自己主導的学習との関連で、とかく学習者個人の孤立した学習と錯覚されがちであるが、その授業形態・学習形態にとらわれる必要はない。むしろ、重要なことは、学習者が自分のおかれた状況において、他者とのインターアクションを考慮し、いかに自律的環境を造り出していくかにあると言える。教師としての役割は、学習者が学習過程の中で抱えている問題や情緒的なフラストレーションを知り、それを乗り越えてプラス・サイクルに移行できるように励ましや働きかけをすることである。そして、そのためには、前提として、学習者がどのような学習過程をたどっているか、教師もまた、学習者の学習過程を知ろうと努力する必要がある。Cotterall (1995) は学習者との対話の必要性を訴えているが、その意味は、学習者に内省を促すのみではなく、教師も対話によって学習者の学習過程から学ぶ姿勢を持つ必要があることを示唆していると言える。更に、教師自身が学習者の学習過程をプラス・サイクルに移行するための学習経験の担い手の役目を果たすよう心がけなければならない。

7 研究調査への考察

学習者自律の仮説的見解を検証するためには、質的・量的両面からの事例収集が必要である。Ushioda (1996) は、内観的な質的調査は、情緒的要素を知るのに重要であるとしている。しかし、こうした調査について、McDonough (1995) は、精神的過程が仮説の源としては役に立つが、

仮説を真実化する証拠を収集するものではないとしている。確かに、学習者の自己分析に頼るデータは、学習者の自己分析能力や、表現能力にも影響するため、不十分である。また、学習経験の回想と実際体験の距離を考慮した場合、その正確さに問題が残る。学習者の学習に視点を当てることは、自律の意味を考える上での原点となるが、仮説が仮説の域を超えるためには、学習者の自己分析以外に内面活動を知る手がかりを見出す必要がある。しかし、様々な角度から、種々の研究方法によるデータを総合し、検討することによって、ある一定の傾向を導き出すことは可能であろう。

(注) 本稿は、1997年10月第23回JALT年次国際大会(浜松)において英語で発表したものの一部を本稿のために日本語訳したものである。

References

- Biggs, J.B. & Telfer, R. (1989). *The Process of Learning*. Prentice-Hall of Australia.
- Brown, H.D. (1981). Affective Factors in Second Language Learning. In Alatis, J.E., Alatis, P.M., & Altman, H.B. (Eds). *The Second Language Classroom; Directions for the 1980's*. Oxford University Press.
- Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning : A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*. Fall, Vol. 65, No. 3, 245-281.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy : Investigating Learner Belief. *System*. Vol. 23, No. 2, 195-205.
- Crabbe, D. (1996). Examining Claims for Autonomy and Seeking Evidence. *International Conference Proceedings "Autonomy 2000 : The Development of Learning Independence in Language Learning"*. Nov. 20-22, 1996. Bangkok, Thailand.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation : A Literature Review. *System*. Vol. 23, No. 2, 165-174.
- Dickinson, L. (1996). Culture, Autonomy and Common-Sense. *International Conference Proceedings "Autonomy 2000 : The Development of Learning Independence in Language Learning"*. Nov. 20-22, 1996. Bangkok, Thailand.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivations in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. Vol. 78, iii, 273-283.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ely, C.M. (1986). Language Learning Motivation : A Descriptive and Casual Analysis. *The Modern Language Journal*. Vol. 70, i, 28-35.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An Anatomy and A Framework. *System*. Vol. 24, No.4, 427-435.
- McDonough, S.H. (1995). *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London : Edward Arnold.
- Skehan, p. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 1, 275-298.
- Ushioda, E. (1996). Developing a Dynamic Concept of L2 Motivation. In Hickey, T. and J. Williams (Eds). *Language Education and Society in a Changing World*. Dublin : IRAAL/Multilingual Matters, pp239~245.
- Wenden, A.L. & Rubin, J. (Eds). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International.

Wenden, A.L. (1996). Learner Representation in Language Learning : Relevance and Function. *International Conference Proceedings "Autonomy 2000 : The Development of Learning Independence in Language Learning"*. Nov. 20-22, 1996. Bangkok, Thailand.

白杵美由紀(1996). 「〔研究ノート〕短期日本語コース初級クラス参加(非漢字圏)学生の視点をもとに：教師としての学習」『北陸大学紀要』第20号, 北陸大学, 353頁～365頁