

学習者オートノミー概論

青木直子(大阪大学)

キーワード: 学習者オートノミー、ヨーロッパ共通参照枠、ヨーロッパ言語ポートフォリオ、教師の役割、アドバイジング

1. ヨーロッパにおける外国語教育の歴史

第二次世界大戦後のヨーロッパは外国語教育に力を入れてきた。その背景には、20世紀にヨーロッパが二度も戦場になったのはなぜかという反省がある。ヨーロッパを再び戦場にしないために、互いの言語を学び合い相互理解を深めようという考え方が出てきたわけである。この仕事を主に担ってきたのが欧州評議会 (Council of Europe) であるが、外国語教育に関する 欧州評議会 (Council of Europe) の仕事の発展には二つの流れがある。一つは能力記述の幅が広がってきたということである。従来、言語能力は語彙と文法の知識の量で考えられることが多かったが、1970年代に学習項目を概念と機能によって整理するシラバスが作られた (Wilkins, 1976; van Ek & Alexander, 1980a; 1980b)。同じころ北アメリカでは Canale と Swain (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) がコミュニケーション能力 (communicative competence) は文法能力、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力に下位分類されるという理論を発表し、その後の外国語教育に大きな影響を与えた。また、ヨーロッパでは van Ek (1986) が、competence ではなく ability という用語を使い、コミュニケーション能力 (communication ability) は、言語能力、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力に加えて、社会文化能力と社会能力も含むという理論を提唱した。社会文化能力とは目標言語の社会文化的文脈の知識および目標言語を使う時にそれを参照できる能力であり、社会能力とは他者に働きかけて関係を作ろうとする積極性やスキルである。さらに Byram (1997) は、van Ek の理論を批判的に発展させ、非言語コミュニケーションや集団間、異文化間の関係作りの能力も含めた異文化コミュニケーション能力の記述

の枠組みを提供した。能力記述のいちばん上の概念として課題遂行能力を設定し、それが一般的能力と言語コミュニケーション能力からなると考えるヨーロッパ共通参照枠 (CEFR, Trim, North & Coste, 2001) はこうした流れの延長線上にある。

欧州評議会 (Council of Europe) の仕事のもう一つの流れは学習者オートノミーの実践である。先に 20 世紀のヨーロッパの歴史に言及したが、ここでも歴史の影響が色濃く見いだされる。ファシズムやスターリニズムの台頭を防げなかったのは、市民によるチェック機能が働かなかつたからだという反省をもとに、責任ある市民を育てるためには、教育においてオートノミーを育てることが不可欠であるという認識が生まれた。60 年代の終わり頃からナンシー大学 (Châlon, 1970) などで先駆的な試みが行われるようになったが、学習者オートノミーは長い間、一部の教師たちのローカルな実践でしかなかった。しかし、1990 年代に入って爆発的な広がりを見せ、アジアや南米など、ヨーロッパ以外でも学習者オートノミーを育てるための実践をする人たちが出てきた。また、ヨーロッパでも外国語教育のナショナルカリキュラムの中にオートノミーを育てると明記する国が出てきた。

以上、欧州評議会 (Council of Europe) の仕事の発展を概観した。外国語教育に限らずどのような教育も学習内容と学習プロセスの両方を考慮する必要があるが、能力記述は学習内容に、学習者オートノミーは学習プロセスに関わるものであると行うことができる。しかし、この二つの流れは独立して無関係に進行してきたわけではない。CEFR に自己評価表があるのも、学習者オートノミーを育てるためには学習者が自らの学習の成果を評価する手段が必要であるという考えが背後にあるからである。ヨーロッパ・ランゲージ・ポートフォリオ (European Language Portfolio、以下 ELP) は、CEFR の能力記述をベースにした、学習者オートノミーを育てるためのツールであるという点で、内容とプロセスの両方を兼ね備えている。欧州評議会 (Council of Europe) の仕事の 2 つの流れが融合して出来上がったものだと言える。

2. 学習者オートノミーの定義

学習者オートノミーは定義が難しい。しばしば引用される Holec (1981) の「自分自身の学習を管理する能力」という定義に異議を唱える研究者や教師はまずいないが、問題は、管理するという表現があまりにも漠然としていて、具体的に何を指すのか解釈が分かれるということである (Benson, 2003)。さらに、このような能力は責任なのか権利な

のかという解釈も人によって異なる。学習者は自らの学習に責任を持つべきだと言う人もいるが、それに対して自分が学習したいことを自分にとって都合のいい方法で学習するのは権利であって、その自由が許されなければいけないという論の立て方をする人もいる。Holec (2009) は、学習者オートノミーの実践であると主張されるものの中には実は2つの全く異なるパラダイムが存在するとさえ言っている。私は、学習者オートノミーとは、自分の学習に関する意志決定を自分で行うための能力であって、またその能力を使う権利だと考えている。自分の学習について自分で決めるというのは、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を選ぶということである。

ここで、CEFR や ELP を日本語教育に応用しようとする時、学習者オートノミーがどのような示唆を持つのかいくつか例を挙げよう。例えば「漫画が好きだから漫画が読めるように日本語を勉強する」という人がいた場合に、「あなたは日本に留学して大学に入るのだから、講義も聞けるようにならなければいけない」と頭ごなしに言うてはならない。教師は、学習者の選択の根拠について質問し、その答えに耳を傾け、異なった見方を提示することはできるが、最終的な選択は学習者に委ねなくてはならない。

学習項目の順序も、CEFR の理念を尊重するなら、学習者が決められるようにすべきである。CEFR をもとにして学習項目の順序が決まっているカリキュラムを作るべきではないだろう。柔軟性のないカリキュラムはオートノミーの実践の邪魔になる。A1のレベルにいる学習者がB1の能力記述文 (Can do statements) にあたるものを選択したらどうするかという疑問もあるだろうが、多くの学習者はそのような無謀なことはしないものである。万が一そういう学習者がいたとしても、やってみてこれは無謀であったとわかるという経験をしなければ、学習者オートノミーは育たない。

評価も、ELP の資料集 (dossier、自分の学習の成果をファイルしていく部分) などを使い、一人一人の立てた目標に照らして行うべきである。学習者が評価の方法や基準を自分で決めるために CEFR に自己評価表があるのであって、教師が評価方法や基準を決めて評価してしまつては自己評価表の意味がなくなるばかりでなく、CEFR の意義自体も大きく損なわれてしまうであろう。

3. 学習者オートノミーはなぜ必要か

先にヨーロッパの外国語教育の歴史を概観する中で、学習者オートノミーは責任あ

る市民を育てるために必要だという主張を紹介したが、学習者オートノミーが必要な理由は他にも数多く挙げられている。まず一つはヨーロッパや北アメリカなどの先進工業国では物質的な進歩が行き詰まりを見せており、物質的豊かさではなく人生の質の豊かさが求められるようになったことである。Holec (1981) は成人教育における理論に言及し、人が自分の人生の著者であるためには学習者オートノミーが必要だとしている。

二つ目は、ヨーロッパの歴史への反省と似ている。学習者オートノミーの実践が生まれた1960年代は全世界的に権威というものが疑われていた時代であった。ベトナム戦争が深刻さを増し、ウォーターゲート事件も起きた。アメリカやアメリカの大統領というそれまで大きな権威を持っていたものが実は信頼に値しないものであったという認識が生まれ、ロジャーズ (Rogers, 1969) やイリッチ (Illich, 1970) やフレイレ (Freire, 1972) の主張に代表されるように、政治や経済の暴走を止めるためには教育を民主化しなければならないと考えられるようになった。外国語教育も、初期のコミュニカティブ・アプローチを初めとして、こうした時代の主潮に大きく影響されていた (Brumfit, 1984)。学習者オートノミーが必要だという議論はそこから出てきた (Gremmo & Riley, 1995)。

三つ目は変化が激しい現代社会では、人生の最初の時期に学校で習ったことだけでは社会の変化についていけない、つまり生涯学習が必要であるが、成人がふたたび学校に通うことは難しいので、学習者オートノミーが必要だという議論である (Dickinson, 1987)。

四つ目はそもそも成功する学習者は学習者オートノミーを持っているものだという普遍主義者の議論である (Little, 1991)。何を持って成功と考えるかは問題だが、自分のできるようになりたいことができるようになるということが成功であるならば、これはその通りであろう。

五つ目に内発的動機をもつためにはオートノミーが必要だという議論がある。内発的動機とは学習者本人が興味があるとか面白いと思って学習を行うことで、ご褒美や罰によって引き起こされる外発的動機と対比される。最近の動機づけ研究は少し変わってきたが、外発的動機よりは内発的動機のほうがやる気が長続きし成果も挙げると考えられている。心理学者の Deci (1995) は内発的動機を生む条件としてオートノミー、人との関係、自己有能感の三つを挙げている。つまり、自分で決められるということ、同じことを学ぶ仲間や自分の学習に理解を示し励ましてくれる他者がいること、そして学習の成果が上がっていると感じられることが、内発的動機につながるということである。

六つ目として、地球規模の人口移動のために、第二言語学習者層が拡大、多様化し、それに対応するために学習者オートミーが必要だという議論がある。EU域内では労働人口の流動化が進み、ヨーロッパの言語教育は、いくらかでも知っている言語がすべて個人の中で統合されて一つのコミュニケーション能力を構成し、時と場合に応じてその適当な部分を柔軟に利用できる能力を育てようという複言語主義に転換しつつある (Council of Europe, 2006)。ヨーロッパに限らず移住労働者や難民など自分の生まれた国とは異なる場所で生活する人々は世界中にたくさんおり、これらの人々にとっても複言語主義という考え方は利点があるだろう。複言語主義の実現のためには学習者オートミーを育てることが役に立つ。

最後に、IT技術の進歩による学びの場の拡大がある (Benson, 2009)。過去10年ほどのIT技術の進歩のおかげで、言語学習の機会は飛躍的に増えた。パソコンとインターネットのコストが下がっただけでなく、携帯電話やiPhoneのようなモバイル型のデバイスも出回るようになった。OSの多言語対応も進んだ。Skypeのように無料でテレビ会議ができるソフトも生まれた。ブログ、SNS、YouTubeなど素人でも情報を発信できる手段もできた。こうした技術革新が可能にする新しい学習の形態は無数にある。そして、ウェブ上にありとあらゆる情報があり、Googleのような検索機能があれば素人でも必要な情報を極めて容易に入手できるようになった。そのため、教師がいなくてはできないことが減ってきた。学習者オートミーがあれば、こうした状況をより上手に利用することができるというわけである。

4. 学習者オートミーについてのよくある誤解

Little (1991) の解説によると学習者オートミーについてよくある誤解は五つである。まず一つ目は学習者オートミーとは独習 (self-instruction) の同意語であるという誤解。独習用の教材は 大抵、内容、方法、順番が決まっている。頭から順番にやっていたら、わからなくなることも間違えることもないはずだという前提で作られている。従って、学習者自身が内容や順番を決める余地はほとんどない。学習者オートミーによる学習と独習は全くの別物である。二つ目は、学習者オートミーとは教師がすべての主導権とコントロールを手放すことであるという誤解。学習者オートミーを育てようとする実践が最終的に目指すのは学習者が教師なしでも学習できるようになることだが、そこに到達するまでに教師がやらなければならないことはたくさんある。三つ目は、学習者オ

オートノミーとは教授法であるという誤解。学習者オートノミーは、一定の手続きに従って教えれば必ず育つというものではない。四つ目は、学習者オートノミーは学習者による特定の行動を指すものだという誤解。オートノミーの実現の仕方は様々である。最後に、学習者オートノミーとはある種の学習者だけが到達できる、常に変わらない状態であるという誤解。この文の前半は学習者オートノミーとは優秀な学生たちだけができて普通で普通の学生にはできないということを含意しているが、学習者オートノミーは誰でも持ちうる能力である。後半部分は、学習者オートノミーを持つ人はいつも同じように行動するという意味であろうが、現実には状況によってどの程度オートノミーを行使するかは変わってくる。

この他に、Little (1991) には挙げられていないが、よく聞く誤解としては次のようなものもある。一つは、学習者オートノミーは欧米の文化を背景に持っている概念だからそれ以外の地域ではふさわしくないという議論である。最近は少なくなったが、一時は特にアジアの学習者を対象にした論考にこうした主張が目立った。しかし、一つの国や地域の文化の中にも多様性があり、また文化は時代とともに変わっていくものである (Aoki & Smith, 1999)。欧米とそれ以外の地域という区分はあまりにも大雑把すぎる。さらに、アジアの学習者が示すとされる、学習者オートノミーを育てようとする教師の働きかけへのとまどいや抵抗は、ヨーロッパの学習者にも観察される (Little & Dam, 1998)。Pierson (1996) は香港の大学生に関して、これらのとまどいや抵抗は文化のせいではなく、知識伝達型の教育制度のせいではないかと述べている。一つ一つの文脈に適した実践のあり方は同じではないだろうが、学習者オートノミーという概念そのものが文化的に不適切だという議論には説得力がない。

次に学習者オートノミーは学習者中心の授業をやれば育つという考えがあるがそうではない。学習者に「何をやりたいですか」と聞き、その答え通りのものを準備したり、ましてや、本人の話も聞かずに、この人はこういう状況にあるからこれが必要だろうと勝手に決めたりしては学習者オートノミーは育たない。教師は学習者の目標を聞き、そういうことをできるようになるためには何をしたらいいと思いますかというような質問をすることで、学習者が自分で考える手助けをしなくてはならない。

さらに、学習者オートノミーが持てるかどうかは学習者本人の問題であるというのも誤解で、学習者オートノミーを行使することが可能な社会的条件が整っているかどうかを考えなければならない (Aoki, 2009)。また、教師が頑張れば必ず学習者オートノミーを

育てることができるとも限らない。教師以外の要因が学習者オートノミーの発達を妨げることもありうるからである。

次に、学習者オートノミーは完璧な第二言語話者を作り出すというのも誤解である。Holec (1985) の紹介している逸話だが、英語を勉強している、あるフランス人のビジネスマンが「自分は人を笑わせるために英語を勉強しているので、間違えばみんなが笑うから目的が達成できる。だから、間違いを直す必要はない」と言ったそうである。極端な例であるかもしれないが、学習者オートノミーは目的と目標を学習者自身が決めることを前提にしているので、必ずしも完璧な話者になるわけではないし、なる必要もない。

学習者オートノミーはやる気のない学習者には期待できないという意見もよく聞か、オートノミーは内発的動機づけの前提条件である。学習者は選択の機会を与えられることでやる気を出すのである。やる気があるから選択をするのではない。

学習者オートノミーは理想的な環境でないと育てられないという誤解もある。理想的な環境があればそれに越したことはないが、理想的な環境でなくても、教師は其中で自分に何ができるかを考えて、最大限にできることをやればよい。例えば、授業を標準化しようという傾向は全世界的に見受けられるが、これは学習者オートノミーの実践とは相容れないものである。しかし、カリキュラムや教材が決まっていたとしても、授業における教師の裁量の余地はふつうかなりあるものである。規則をどこまで曲げられるかは学校によって違うだろうが、その範囲で工夫の余地はあるだろう。また、試験制度の制約も確かにある。学生が試験に出題される事柄だけが学ぶ価値のあるものだと感じるのは極めて自然なことである。しかし、試験に合格することが学生の最大の関心事であっても、どうしたら合格できると思いますかと質問することはできる。このように小さなことを変えるだけで、その変化が周りに波及して大きな変化になることもあるものである。

最後に、行政や学校の経営者が学習者オートノミーを奨励すれば教師の人件費を減らせるだろうと考えたとしたら、それも誤解である。後述するように、学習者オートノミーを育てるためには、多くの場合、教師からの働きかけが必要で、そのために教師は特殊な知識や技術を必要とする。学習者オートノミーを育てるには、新しいタイプの教師教育や現職者研修のための予算が必要である。さらに、一斉授業ではできないアドバイジングなど、一人一人の学生をケアする時間も必要である。人件費は決して節約できない。

5. 学習者オートノミーを支える社会条件

学習者オートノミーは、周りのサポートがあって初めて行使できるものである。その社会的な条件として必要なものは、マクロのレベル、メゾのレベル、ミクロのレベル、と三つに分けると考えやすい (Aoki, 2009)。マクロのレベルは、学習を支える制度であると考えればよい。例えば、多くの在日ブラジル人のように一日に 14 時間働いている人たちが日本語を勉強しようと思っても、学習に必要な時間も体力も心理的余裕も確保するのは難しいだろう。アイルランドでは難民が英語を学ぶ時間を確保するために生活費が支給される (Little, 2009b)。このように働かなくても勉強ができるシステムを作っていかなければならない。また、ELP のように学習の成果が社会的に認知されるような仕組みも必要である。さらにリソースに自由にアクセスできることも重要である。メゾのレベルは、周囲の他者が学習者の特定の言語の学習をどのようにサポートしているかということである。言葉を身につけるということは、ある意味で「〇〇語を話す私」という新しいアイデンティティを作っていくことである (中山, 2009)。アイデンティティは自らが宣言、主張するものであると同時に、他者から付与されるものでもある (Riley, 2003)。他者のサポートとは、学習者の作りたいアイデンティティを他者が認めることであると言える。ミクロのレベルというのは、言語の微視的発生¹ (Ohta, 2001) に適した環境を作るために学習者が会話の流れをコントロールするのを会話の相手が妨げていないかということである。会話の相手が何を必要とするのか具体的に言うと、学習者が何をどうするか考えたり新しいインプットを記憶に留めるための時間を持てるように十分待つ、学習者のターンに割り込まない、相手のターンをひきとって終わらせない、わからないことは確認する、助けを求められたら必要とされる情報を過不足なく提供する、話題を勝手に変えない、学習者に理解可能なレベルに自分の使う言葉を調整するなどである (Aoki, 2009)。

6. 学習者オートノミーを育てるための実践例

Benson (2001) は学習者オートノミーを育てるためのアプローチを、リソースをベースとするもの、IT 技術を利用するもの、学習者トレーニングをメインとするもの、学習活動

¹ 微視的発生とは、学習者が社会的インターアクションを通して、特定の行動が他者の助力を得られればできる段階から、自力でできる段階に発達していく一瞬、一瞬の過程を指している。

の計画に学習者を参加させるタイプのもの、カリキュラムの作成に学習者を参加させるタイプのもの、教師オートノミーに重点を置くものの6つに分類している。

現在行われている実践をその道具立てという観点から見ると、大まかに言って以下の五つに分類することができる。まず「素手」でするものが挙げられる。デンマークの小学校で英語教育をしていたDam (1995) は、新学期から英語の授業をうける子どもたちに学年末の時点で何でもいから「英語」を持って来るように言う。すると子どもたちは父親が出張でイギリスに行ったときに持って帰ってきた新聞や、英語が書かれている帽子などを持ってくる。それらは *Our English* と呼ばれる箱の中に入れられる。学期が始まると、英語の練習をするにはどんなアクティビティをやったらいいかを子どもたちに聞き、クラスとしてレポーターを増やしていく。子どもたちは自分たちで相談し、「誰ちゃんと誰ちゃんと一緒にいついつまでにこれこれをやります」というようなことを書いたポスターを作って壁に貼る。クラス全体でビデオを見たり歌を歌ったりもするが、授業時間の大半はこれらのグループ活動に当てられる。子どもたちはノートを1冊持っていて、そこに「今日は何をして、これはうまくいった、これはうまくいかなかった。どうしてうまくいかなかったか。今度何をするか。」といったことを記録していく。教師は基本的には子どもたちに質問をすることで内省を促すだけである。特別な道具は何もいらないので、私はこれを「素手」と呼んでいる。

二つ目は ELP に代表されるように、学習者が自分で自分の能力を評価し、目標を選び、学習計画を立ててその成果を記録するための道具を使う実践である (Little, 2003; 2009a; 2009b)。Dam (1995) で使われているノートは機能的にはこの種の道具と同じ役割を果たしているが、二つの違いは、後者が何を書くのかを指定した様式からなっていることである。例えば、『日本語ポートフォリオ』(青木, 2006) には、能力記述文を使った自己評価と目標設定のセクション、学習計画を記入するセクション、1週間の学習の記録を書くセクションなどがある。こうした道具は、学習者がオートノミーを行使するのを助けるとともに、教師がオートノミーを育てるための教育実践をするのを助ける効果もある (Little, 2009a; Aoki, 2009b)。この種の道具は、授業形式で用いられる以外に、後述のセルフアクセス・センターでの学習記録やタンデム学習の記録にも用いられることがある。

三つ目は、学習者が自由にアクセスできるリソースを道具とするもので、最も一般的な形はセルフアクセス・センター (Gardner & Miller, 1999; Murray, 2009) である。セル

フアクセス・センターは図書館に似ているが、図書館と違う点は、学習者が自分に必要なものを見つけやすいようにリソースが分類されてカタログが作られているということである。また、学習に使うための道具（コンピュータ、DVDプレーヤー他のAV機器など）も自由に使えるようになっている。センターには勉強できるスペースが設けられており、会話の練習がしたい人には話ができるスペースもある。また学習の相談に乗ってくれるアドバイザーがいる。勉強方法などに関するワークショップが企画されることもある。インターネットの普及のおかげで、物理的なセルフアクセス・センターが存在しなくても、リソースをウェブ上に置くことで同様の機能はある程度果たせるが、著作権のあるリソースはウェブ上に置くことができないという欠点がある。

四つ目に、目標言語の話者をリソースとして利用するもので、代表的なのは、特にドイツで広く行われているタンデム学習である (Little & Brammerts, 1996; Walker & Lewis, 2003; Schwienhorst, 2007)。タンデム学習は、言語 A を学ぶ言語 B の話者と、言語 B を学ぶ言語 A の話者がペアになって互いの学習を助け合うものである。こう書くと言語交換 (language exchange) と似ているように聞こえるが、タンデム学習は学習をサポートするための構造化がなされている。タンデム学習の参加者には、言語 A の学習と言語 B の学習の時間を均等にする、自分の学習のために何をしたいか、相手にどのように助けをもらいたいかを考えること、毎回のセッションで二人が自分の学習に関する振り返りを共有する時間を持つことといった指示が与えられる。タンデム学習は異文化接触の場であり、参加者は学ぶ立場と教える立場を交互に経験するという対等な関係を育てられる。そこでは自分自身の学習に責任を持つと同時に相手の学習に対するコミットメントも生まれる。そのためにタンデム学習は長続きするという主張もある (脇坂, 2010)。タンデム学習にはペアの二人が実際に会ってするものと、インターネットを介して行う e タンデムとがある。後者は従来、文字ベースのチャット形式のものが多かったが、今後は Skype 等を使った音声ベースの取り組みも出てくるだろう。

最後に、教師の実践ではないが学習者が「勝手」に言語を学習する例を二つ紹介する。一つは短期留学である。キンジンジャー (Kinging, 2003) はフランスに留学した、あるアメリカ人大学生のフランス語学習過程について報告しているが、この人は大学の授業に満足できず、カフェで知り合った人たちと会話をすることでフランス語を上達させた。また、最近では言語学習用ではないインターネットのサイトを使って、言語学習をしている人がたくさんいる。例えば、Benson (2009) は、人気漫画の『のだめカンタービ

レ』のファン・サイトに主人公が登場する物語をファンが書き込むという例を紹介している。これらの物語は英語で書かれており、英語を母語としないファンは、本人はそう意識していないかもしれないが、そこで英語を使う練習をしていると言える。このように教師の介入のまったくない状況で言葉を学ぶことを私は「勝手」と呼んでいる。

7. 学習者オートミーを育てるための教師／アドバイザーの役割

学習者オートミーを育てるための教師の役割をもっとも簡単に言えば、「教えない」ということである。教えないというのは、例えば漢字の読み方を聞かれたときに「教えるな」と言われているから教えられない」と答えろということではない。教師が当然のこととしてやっていることの中には、学習者オートミーを育てるためにはやらないほうがいいことがかかりある。それを指して「教えない」と言っているのである。学習者の頭越しに物事を決めていないか、学習者が自分でできることをやってしまっていないか、求められていない情報を提供していないか、言葉の正確さだけを問題にしていないか、母語話者の規範を押しつけていないか、そういったことをチェックしていくと、「教えない」とはどういうことなのかがわかるだろう。

学習者オートミーを育てるためには、教師の行動を教えることからアドバイジングへと変えなくてはならない (Mozzon-MacPherson & Vismans, 2001)。アドバイジングの目的は、学習者が言葉の学び方を学ぶのを助けることである。アドバイザーの役割はだまかに言って3つある。一つ目は学習者が plan-do-see のサイクルを作るのを助けることである。学習者オートミーは、学習者が自分で自分の学習の目的を決め、目標を設定して学習計画を立て、それを実行してその成果を評価する能力である。つまり、学習者オートミーを行使するとは学習者が目標設定、計画、実行、評価というサイクルを繰り返すということである。このサイクルが自分で作れるようになる過程を援助するために必要なことは、アドバイザーが質問をするということである (青木, 2001)。何ができるようになりたいのか、そのためにどんなリソースをどのような方法で使えばいいと思うか、目標が達成できたかどうかはどのようにすればわかるか、計画はうまく行ったか、行かなかったとすればそれはなぜか、といったような質問をすることで学習者の思考のプロセスの道標を作る。ここで大切なことは、質問をしたら学習者が考える時間を持てるようにアドバイザーは黙って待つこと、質問の答えは傾聴し、間違っても途中で割り込んだりしないこと、学習者の言うことを承認することである。失敗することが目に見えていると思える

アイデアでも、学習者は失敗してみなければわからない。やってみてどうだったか聞いて、例えば「難しすぎた」という答えが返ってきた時に初めてもっとやさしいことをやったらどうかと提案すればいい。初めから、難しすぎるからやめたほうがいいとは言わないほうがいいということである。

どうしたらいいかわからない人には選択肢を提示する。選択肢は3つがいいと言われている。1つではこれをやりなさいと言っているのと同じことになり、2つだとどちらにするかジレンマを感じる。4つ以上あると多すぎて選ぶのが難しいからである。また、「こういうことが役に立つかもしれない」、「興味があったら、やってみたらどうですか」のように、指示として受け取られないような表現を使うことも大切である (Gremmo, 2009)。

二つ目は学習上の問題を解決するために言語学習のノウハウに関する専門知識を提供することである。例えば、聞き取りの困難を訴える学習者がいた場合、心理学的に言って聞き取りのプロセスはどのようになっているのか、困難の原因として考えられるものには何があるか、それらの原因はどうしたら取り除くことができるかについて専門的な情報を提供するということである。しかし、学習のしかたのノウハウの中には、学習者同士でシェアすることが可能なものもある。例えば、忙しい学習者がタイム・マネジメントの能力を身につけるために、複数の学習者が互いの経験からアイデアを持ち寄ることができる。このような事柄に関してはグループでのワークショップのほうが1対1のアドバイジングより適当かもしれない。学習者が自分で問題を解決できることを実感することができるからだ。従って、アドバイザーにはワークショップのファシリテーター役をつとめる能力も必要になる。

三つ目は動機の維持を助けることである。第3節で、内発的動機づけが生まれるためには人との関わりが必要だと述べたが、アドバイザーが自分の学習に関心を持ってくると感じれば、「やろう」という気持ちになることもあるだろう。一人一人の学習に関心を持って、学習者の立てた計画をフォローすることが大切である。また、内発的動機づけには自己有能感も必要である。学習者が自分の学習の成果をポジティブに捉えられようになるために、アドバイザーはポジティブな物の見方をし、ポジティブな表現を使うことが大切である。さらに、あきたら他のことをしてもいい、無理だとわかった計画はあきらめてもいい、無駄だと思ったら最後までやらなくてもいいなど、やる気を失いがちな状況を克服するための、自分にやさしいストラテジーを奨励することもアドバイザーの仕事だろう。

8. 終わりに

過去において、トップダウン型の教育改革はことごとく失敗してきた。改革を実行すべき教師たちは、上から与えられた理論やマニュアルをその通りに実行するわけではないからだ。実際、教師も教え方を学ぶ学習者であり、学習者オートノミーを持つ権利がある。ということは、学習者オートノミーという教育理念を拒否する権利もあるということになる。学生のオートノミーを尊重しない教師に自分のオートノミーを主張する権利はないという議論も成り立つが、かといって、学生のオートノミーを尊重することを強制することはできない。ここに、国レベル、あるいは学校レベルで学習者オートノミーを育てるための取り組みを行うことの難しさがある。私は、学習者オートノミーに関しては、草の根的なボトムアップの変化を目指すことしかできないのではないかと考えているが、変化を促すための方法はあるだろうと思う。

私は、学習者を観察し、学習者の意見を聞くように働きかけるところから始める。教育は何よりも学習者のためにあるという認識をもっている教師であれば、このこと自体に抵抗を感じる人はあまりいないだろう。学習者を観察し、意見を聞いて、学習者をより深く理解するようになると、自分が学習者のためだと思ってやっていたことが必ずしもそうなっていないということに気づくことも多い。それは、教師主導型の教育の限界に気づくということでもある。そうなった時に、主導権を少し学生に渡してみようかという気持ちになるかもしれない。それを実行すると、学生が思っていたよりはずっと自分で自分の学習について選択を行う力があるのを目の当たりにすることになるだろう。それが、学習者オートノミーという教育理念に肯定的な態度を持つようになるきっかけになるのではないかというのが私の目論みである。肯定的な態度さえ持ってくれたら、あとは技術的なノウハウやツールを少し提供するだけでいい。

この他にも、学習者オートノミーの実践家のコミュニティへの正統的周辺参加 (Lave & Wenger, 1991; Aoki & Osaka University Students, 2010)、教師同士の経験の語り合い (Clark, 2001; Aoki, 2002) など、仲間を増やす方法はいくつもあるだろう。仲間が増えて影響力をもてるような数に達した時に、一部の教師の取り組みが組織としての取り組みに変わることも可能になるだろう。

参考文献

- 青木直子 2001.「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』pp.184-199. 京都:世界思想社
- 青木直子 2006.『日本語ポートフォリオ』改訂版
<<http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/>> 2010年1月11日
- 中山亜紀子 2009.『「日本語を話す私」と自分らしさ:韓国人留学生のライフストーリー』大阪大学大学院文学研究科博士学位論文
- 脇坂真彩子 2010.『日本におけるタンデム学習の意義:理論的背景とケース・スタディ』大阪大学大学院文学研究科修士論文
- Aoki, Naoko. 2002. "Teachers' Conversation with Partial Autobiographies." *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, Vol.7, No.2. pp.152-168.
- . 2009a. "Where Learner Autonomy Could Fail a Second Language User: Three-Level Analysis of Social Context." *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*, ed. by Felicity Kjisik, Peter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata. pp.236-261. Tampere: Tampere University Press.
- . 2009b. "Volunteer Teachers Learn to Advise." Poster presented at the 10th Nordic Workshop.
- Aoki, N. & Osaka University Students. 2010. "A Community of Practice as a Space for Collaborative Student Teacher Autonomy." *Language Learner Autonomy: Policy, Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*, ed. by Breffni O'Rourke & Lorna Carson. pp.63-78. Oxford: Lang.
- Aoki, Naoko. & Smith, Richard. 1999. "Learner Autonomy in Cultural Context: The Case of Japan." *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, ed. by David Crabbe & Sara Cotterall. pp.19-27. Frankfurt am Main: Lang.
- Benson, Phil. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- . 2003. "A Bacardi by the Pool." *Autonomy You Ask!* ed. by Andy Barfield & Mike Nix. pp.275-282. Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- . 2009. "Landscape of Culture, Discourse and Language Education in the Age of New Literacies." Keynote Speech at International Conference on Culture, Discourse and Language Teaching.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, Michael. 1983. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." *Language and Communication*, ed. by Jack. C. Richards & Richard. W. Schmidt.

- pp.2-27. London: Longman.
- Canale, Michael. and Swain, Merrill. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, Vol.1, No.1. pp.1-47.
- Châlon, Yves. 1970. "Pour une Pédagogie Sauvage." *Mélanges Pédagogiques*, Vol.1, pp.1-7.
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=89> 2009年5月25日
- Clark, Christopher. M. 2001. *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher Learning*. New York: Teachers College Press.
- Council of Europe 2006. "Plurilingual Education in Europe: 50 years of international co-operation." Strasbourg: Council of Europe.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf> 2009年5月25日
- Dam, Leni. 1995. *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, Edward.L., with Richard Flaste 1995. *Why We Do What We Do: The Dynamics of Personal Autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons. (『人を伸ばす力:内発と自律のすすめ』新曜社)
- Dickinson, Leslie. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, Paulo. 1972. *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin. (『非抑圧者のための教育学』亜紀書房)
- Gardner, David. & Miller, Lindsay. 1999. *Establishing Self-access: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gremmo, Marie-José. 2009. "Advising for Language Learning: Interactive characteristics and negotiation procedures." *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*, ed. by Felicity Kjisik, Peter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata. pp.145-167. Tampere: Tampere University Press.
- Gremmo, Marie-José. and Riley, Philip. 1995. "Autonomy, Self-direction, and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea." *System*, Vol.23, No.2, pp.151-164.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- . 1985. "Taking Learners' Needs into Account in Self-directed Learning." *Discourse and Learning*, ed. by Philip Riley. pp.263-275. London: Longman.
- . 2009. "Autonomy in Language Learning: A Single Pedagogical Paradigm or Two?" *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*, ed. by Felicity Kjisik, Peter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata. pp.21-47. Tampere: Tampere University Press.
- Illich, Ivan. 1970. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row. (『脱学校化の社会』東京創元社)
- Kinginger, Celeste. 2003. "Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and

- Identity Reconstruction.” *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, ed. by Aneta Pavlenko & Adrian Blackledge. pp.219-242. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lave, Jean. & Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. (『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書)
- Little, David. 1991. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- . (Ed.) , 2003. *The European Language Portfolio in use: Nine examples*. Strasbourg: Council of Europe.
<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELP%20in%20use%2031%20January%2003.pdf>> 2009年5月25日
- . 2009a. “Learner Autonomy, the European Language Portfolio and Teacher Development.” *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*, ed. by Richard Pemberton, Sarah Toogood & Andy Barfield. pp.147-173. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- . 2009b. “Learner Autonomy in Action: Adult Immigrants Learning English in Ireland.” *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*, ed. by Felicity Kjisik, Peter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata. pp.51-85. Tampere: Tampere University Press.
- Little, David. & Brammerts, Helmut. (Eds.) . 1996. *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper No.46. Dublin: Trinity College Dublin Center for Language and Communication Studies.
- Little, David, & Dam, Leni. (1998) . Learner autonomy: What and why? *The Language Teacher*, 22 (10) , 7-8, 15.
- Mozzon-McPherson, Marina & Vismans, Roel. (Eds) . 2001. *Beyond Language Teaching Towards Language Advising*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research,
- Murray, Garold. 2009. “Self-Access Language Learning: Structure, Control, and Responsibility.” *Mapping the Terrain of Learner Autonomy: Learning Environments, Learning Communities and Identities*, ed. by Felicity Kjisik, Peter Voller, Naoko Aoki & Yoshiyuki Nakata. pp.118-142. Tampere: Tampere University Press.
- Ohta, Amy Snyder. 2001. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pierson, Herbert D. 1996. “Learner Culture and Learner Autonomy in the Hong Kong Chinese Context.” *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, ed. by Richard Pemberton, Edward S.L. Li, Winnie W.F. Or & Herbert D. Pierson. pp.49-58. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Riley, Philip. 2003. “Self-Access as Access to 'Self': Cultural Variation in the Notions of Self and Personhood.” *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, ed. by David Palfreyman & Richard C. Smith. pp.92-109. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Rogers, Carl R. 1969. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. (『創造への教育: 学習心理への挑戦』 上下 岩崎学術出版社)
- Schwienhorst, Klaus. 2007. *Learner Autonomy and Call Environments*. London: Routledge.
- Trim, John, North, Brian & Coste, Daniel. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, Jan A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, Jan A. & Alexander, Louis G. 1980a. *Waystage English: an Intermediary Objective Below Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults*. Oxford: Pergamon Press.
- . 1980b. *Threshold Level English: in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Oxford: Pergamon Press.
- Walker, Lesley. & Lewis, Tim. (Eds.) , 2003. *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications.
- Wilkins, David A. 1976. *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

Abstract

An introduction to learner autonomy

Naoko AOKI (Osaka University)

This article is a general introduction to learner autonomy in foreign/second language learning. After an overview of the history of the work carried out by Council of Europe, I define learner autonomy with some discussions concerning its implications to the application of CEFR and ELP in teaching Japanese. I then argue for the necessity of learner autonomy, deal with common misunderstandings about learner autonomy, and explain social conditions that facilitate the development of learner autonomy. I also present some examples of learner autonomy practice and elaborate on the role of teachers and advisors in the development of learner autonomy. In concluding I suggest some ways to tackle the problems associated with the institutional introduction of learner autonomy practice.