

学習能力の養成は可能か。

岡 崎 眸

1. はじめに

必ずしも全ての学習者において「教育＝学習」が成立している訳ではないことを前提に、先ず、「学習者の学習能力の養成」の必要性を三点に渡って見る。次に、「学習者の学習能力の養成」の二本柱の一本を成すと考えられる学習者トレーニングに絞ってその有効性を、語彙、読み、聴解、話（わ）の各スキル毎にこれまでになされて来た研究の成果を概観することによって確認する。最後に学習者トレーニングの実際例としてWenden (1986 b) を検討し、日本語教育への適用の展望を探る。

2. 学習者の学習者能力養成の必要性

2.1 「教育＝学習」は一致しているか。

一般に、語学教育に携わる者が教育していると考える内容は、学習者によって実際に学習されている内容と一致しているであろうか。通常それは一致している筈のものと想定され、一致していない学習者については「言語学習のセンスがない」などの形で、能力上問題がある、というように一括してしまっ

てはいないだろうか。「学習者の学習能力の養成を目指す」という場合、そこでは教育で目指されていることが真に学習として成立しているかどうか注目し、かつそれに留まらず、学習者の側から教育として提出されるものを（あるいは場合によってそれ以上のものを）自ら積極的に学習対象としてとらえかえし獲得して行く能力を養成することを目指すものである。

2.2 日本語学習者の多様化と学習者能力の養成

「日本語教育68号」の特集論文の指摘を待つまでもなく、ここ10年の日本語学習者数の増加及び学習目的の多様化は言語教育史上他に類例を見ない様相を

呈して進行して来ている。学習者数はこの10年のうちにはほぼ三倍の伸び率を示した。学習者の内訳は、86年を境に、それまで学習者の圧倒的部分を占めていた民族学校やインターナショナルスクールなどで日本語学習を行う在日外国人子弟のグループが、絶対数では増えているにもかかわらず、大学教育を前提とする大学院生、大学留学生、大学入学志望者、学術研究者などのグループにとって替わられた。また、ビジネスに関わる一般成人や技術研修を目的とするグループもはっきりとした層を形成し始めた。以来、年々この傾向は強まって来ていると言える。更に、海外子女・帰国子女及び中国帰国者・インドシナ難民といった殆ど日本に永住することを視野に入れての学習を目的とする層も顕著になって来た。

以上のような状況の下で、それではこのような状況にどう対応するかということ、日本語教育における現在及び将来の最大の課題の一つであると言える。その場合、現在の幾何級数的な多様化の進行に対応するためには、「多様化に対する多様な対応」が必要であり、中でも次の二つはその中核部分を構成すると考えられる。

- a. 学習者中心の指導の追求
- b. カリキュラムの柔軟化による対応

しかしながら、この何れも「学習者を学習者として確立する」ことなしにはその成功はおぼつかない。従来のように学習者はただ教師の指示を待ってそれをこなして行くだけという客体的な存在から、自分自身の学習スタイルをそれとして自覚し、自分のニーズを明確にし、学習の内容に意識的に関わって来る主体的な存在へと脱皮・飛躍することが必要である。言い換えれば、教師が一人で従来のやり方を180度転換させ、柔軟化したカリキュラムと学習者中心の教室活動を学習者に強制したのでは、そのプログラムの失敗は火を見るより明らかである、と言える。ここに、日本語という言語の教育に合わせて、学習者自身が言語学習の中心になるだけの学習能力を形成する過程をカリキュラムの中に位置付ける、即ち学習者能力養成の必要性が出て来ることになる。このようにして作られる学習者の学習能力形成の追求は、現在進行中の学習者の多様化という事態に対して、教育する側からの取り組みのみでなく、学習者自身のエ

エネルギーによる学習者の側からの取り組みを、多様化に対処するための一方の要素として確保することを目指すものである。

2.3 伝達中心の日本語教育と学習者能力の養成

多様化の進行の中で、従来の伝統的な「知識詰め込み」(learning by learning) 一本やりから「伝達能力の養成」(learning by doing) をも包み込むものへと日本語教育自体もまた広がりを見せて来ている。各種の研究会ではいわゆるコミュニカティブ・アプローチによる日本語教育の実践例が次々と報告され、ゲームやロールプレイ、シミュレーション、プロジェクトワーク等に関する出版が、英語教育のそれには量的には勿論はるかに及ばないとは言え、なされて来ている。

しかしながら、「知識伝達から伝達能力養成へ」と言うこの飛躍は、教師側は言うに及ばず学習者側にもかなりの緊張感をもたらす。我々日本語教師の誰しもが経験することのようであるが、ゲームを様々な工夫し学習者中心の指導をさあ展開しようとする時の最初の躓きは、他でもない、学習者側から来る一種の拒絶反応である。「私は遊びに学校に来ているんじゃないありません。」という声に、ただ「伝達中心の語学教育は正しいのだからそのうち分かってもらえる」と学習者に一方的に強制するだけではあまりにも芸が無さ過ぎると言える。この場合、学習者が既に確立して持っている「言語学習観」を対象化させ、その上で、様々な言語学習の方法、スタイルがあり得ることを、学習者に分からせて行くことが必要である。この意味で、日本語という言語の教育に合わせて、学習の仕方の教育、即ち学習者能力の養成の必要性が出て来ることになる。

2.4 第二言語習得と学習者能力の養成

近年の第二言語習得論の領域における研究の前進には目を見張るものがある。それらの全てが直ちに言語教育に適用できるというのは勿論短絡的に過ぎる。しかしながら、第二言語としての日本語を教育、あるいは学習するのであるから、第二言語習得論における研究成果から常に学ぶということは重要である。

第一言語は誰でも等しく習得できるのに、何故第二言語習得にはこうも個人差がありかつ困難を伴うのか、という問いは、巷でのみならず応用言語学の研究者においても基本的な問題として研究され、60年代後半以降様々な仮説が立

てられては崩されて行った。

Krashenによれば、第一言語習得も第二言語習得もそのメカニズムにおいては基本的に同一であり、両者の間に差が出て来るのは、第二言語習得の場合習得主体が周囲のインプットを自らブレーキをかけることによってインテイクにできなくなるからである、と説明している。即ち、「恥ずかしいからそんなことは言えない」とか、「そんな意味のないことはしたくない」とか、「このくらいできれば言葉はもう充分だ」とか、英語を習いながら「アメリカなんてひどい低レベルの国だなあ」と思ってしまうている、とかが災いして学習中の第二言語のインプットがスムーズに取り入れられず、従ってインテイクとならず、その段階で第二言語の習得がストップしてしまうというのである。これは我々が日常的に教室で経験する直感と合致しているのみならず、いわゆるストリートラーナーと言われる人達の間言語の様々の段階での「化石化」と言われる状況をもよく説明していると思われる。又、世の中をどう識別しそれにどのようなラベルを貼るかというコグニティブ・システムを完成させるのといわば同時に進行する第一言語習得とそれらが全て確固としたものとして完成し出来上がった後に行われる第二言語習得とでは、この完成したコグニティブ・システムが何らかの形で言語習得の妨害、あるいは逆に加速因子になるだろうということは十分に予測できることである。Krashenの仮説がこの予測をインテイクの妨害という形で織り込んでいるのも注目に価する点である。

このKrashenの仮説が正しいとするならば、learning by learningという形であれ、あるいはlearning by doingという形であれ、第二言語として言語教育を行う場合には学習者が持っているこのコグニティブ・システムに何らかの切り込みを入れる必要性が出てくる。言語習得を妨害する因子をどう取り除くかという追求である。成人に比して幼児は第二言語習得が容易でありしかも完全であるとはよく言われることであるが、これは一部の真実は含んでいるが全てではない。R. Ellis (1985)によれば、成人は初期における習得が、幼児、青少年のどのグループよりも抜きん出ており、ところが多くの場合直ぐ頭打ちとなり、逆に幼児はかなりの沈黙期がありその後飛躍的に伸びる。これらに対して青少年は比較的早くかつ持続的に習得が進み、発音の面で幼児にいくらか劣る

ものの言語全般的に見れば青少年グループにおける第二言語習得が最も成績がよいと言うのである。この事実は思考が柔軟な青少年グループは既に出来上がっているコグニティブ・システムを第二言語習得の促進因子としているとして説明できそうである。これは教室でのformal learningではなく第二言語が使用されている共同体における生活を通して言語を習得するというケースである。しかしながら、我々の対象とする教室でのformal learningにも基本的には言えると考えられる。即ち、R. Ellisが青少年グループの成功の要因と整理している三点、(1)様々のストラテジーが意識的に使用できる、(2)社会的常識を利用することによってインプットを効率的にインテイクとできる、(3)柔軟に相手（言語及び文化）を受容する、を教室内に取り入れることは可能である。更に、(1)のストラテジーについては、「優秀な言語学習者」(Naiman et. al : 1987)の研究という形で彼らの意識的・無意識的にとっているストラテジーが項目化されている。

単純に図式化して言えば、「優秀な言語学習者」と言われる学習者のとる、言語学習場面でのストラテジーを取り出し、それらを普通の学習者に学習させることによって普通の学習者を「優秀な言語学習者」にいわば仕立て上げるのである。ここに第三の学習者の学習能力の養成の必要性を見ることが出来る。

3 学習能力の養成の方法

学習者の学習能力の養成はどのようにして可能となるであろうか。ひとまず次の二つの方法が考えられる。

a. タスク中心の指導

b. 学習者トレーニング

タスク中心の指導による学習者能力の養成とは、「タスク」⁽⁴⁾を「言語学習を創り出す場」として把握する見方に基づいた語学教育を通して行われる学習能力の養成を意味する。この見方の下では、タスクは「特定の目的」、「適切な内容」、「明示された作業手順」を備えた「一定の枠組みの下で組み立てられた言語学習の過程」としてとらえられる。言い換えれば、タスクは多くの側面を持つ言語学習の中でも「学習の面に焦点が当てられた上で、学習を創り出すこと

を目指した一連の作業計画」として考えられている。ここで言う「学習」とは端的に「学び方の学習」を指す。

次に、学習者トレーニングとはDickinson:1980によれば次のように規定される。

学習過程、学習ストラテジー及び学習のための諸活動に関するトレーニングを通常の教室の中で、あるいは教室外における自己管理学習の形で、目標言語及び目標言語によるコミュニケーションとその学習過程について、学習者に意識化させるトレーニングを行う。

ここでは後者に焦点を当て、次の二点について考察を進める。

- a. 学習者トレーニングの有効性
- b. 学習者トレーニングの実際例—Wenden (1986 b) によるメタ認知面での学習者トレーニング

4. 学習者トレーニングの有効性

4.1 「読み」指導における学習者トレーニングの効果

Bialystok and Froehlick (1977) は、第二言語学習者の読み手に、読みに先立って特定の情報を与えた場合においては、与えなかった場合に比べて、その後の読解の能力が高められることを示した。具体的には、文章の要点を表す絵を与えたりまたはその内容を要約した文を前以て与えた場合、その文章の要点の理解は「有意味」significantlyなレベルで改善された、と報告している。これは言い換えれば、学習者は推定inferenceするという学習者ストラテジーの材料を与えられ、その結果読解力が向上したことを示していると言える。但し、これだけの手続では推定のストラテジーが「トレーニングの対象になった」とまで言うことはできない、という問題が残る。

そこで、Bialystok (1988) は、更に一歩進めてトレーニング自体を研究の対象とした。即ち、絵を与えた場合、及び全くこれらの要素を与えない場合、という四つの場合に分けて比較した。この結果、学習者は、推定のストラテジーを意図的に指導し使用させるようにした場合には他の三つの場合に比して、読解能力に突出した変化が見られたことにより、ストラテジー指導の効果が検証されたと報告している。

4.2 「語彙」指導における学習者トレーニングの効果

Cohen and Aphek (1980) は、全体として、連想associationのストラテジーのトレーニングを受けた学習者は対象となった単語の想起の成功率を高くした、という報告をした。但し、このようなトレーニングを受けなかった学習者のうちの一部がトレーニングを受けた学習者と同様のよい結果を示している、この点は説明が必要であり、更なる研究が必要であると付記している。

4.3 「語彙」、「聴解」、「話(わ)」の指導における学習者トレーニングの効果

O'Malley (1987) は語彙、聴解、話(わ)の三つの各スキルについてトレーニングを受けた場合の効果を調べた。その結果はCohen and Aphekの語彙のトレーニングで示された疑問に答えることにもなった。この研究では、語彙のストラテジーのトレーニングにおける成果は目立ったものとしてはあられせず、その他の聴解及び話に関するストラテジーのトレーニングにおいては大きな成果が見られた。この結果の説明としてO'Malleyは、聴解や話と違って語彙学習においては、学習者は既に自分の慣れ親しんだ学習ストラテジーを通常持っており、新たなストラテジーをトレーニングによって定着させようとしても、既に獲得しているものが有効過ぎて新たなものを受け入れる余地が乏しいためではないかとしている。つまり、語彙の学習のような「要素に分割された」、discreteなものについては、学習者トレーニングを行う場合、学習者の持っている多様なストラテジーを充分考慮して実施する必要があるとしている。

これに対して、聴解や話のようなより「統合的な」integrativeな学習については学習自体が多面的で、それに応じた多様なストラテジーの受け入れの余地があり、従ってトレーニング効果も大きいと説明している。

4.4 学習者の多様性に見合った学習者トレーニング

O'Malley et al (1985) はスペイン系の学習者とアジア系学習者を調べた研究で、トレーニングの対象となるスキルによってはトレーニングの効果があつたりなかったりする者が出てくることを見い出した。また同時に、一つのタスクについてトレーニングされたストラテジーを他のタスクに転移するtransferするためには、それが自動的なものとなって定着するまでに一定期間の促しと、指示がはっきりとした構造を持つものでなければならないことが示された。

更に、O'Malley (1985 b) では、ストラテジーをトレーニングする場合、個別的な認知ストラテジーを独立させて指導するよりもメタ認知ストラテジーと組み合わせて指導する方がずっと効果が上がることも示された。またどの認知ストラテジーとどのメタ認知ストラテジーを組み合わせると効果的かという点については、学習者によってそれぞれ異なり、多様性があることが指摘された。

5. 学習者トレーニングの実例

学習者トレーニングが学習者能力の養成にとって有効であるとして、次に問題になるのは、それでは外国語教育の現場でいかにそれを行うかという具体的なことである。ここではメタ認知ストラテジーの平面での学習者トレーニングをプログラム化したWenden (1986 b) を取り上げて見て行くこととする。

5.1 Wenden (1986 b) が前提とする学習者像

Wenden (1986 b) は学習者トレーニングの前提として、通常の言語学習者が持っている言語学習に関する前提的見方を次のように (a - d) の四項目に渡って整理している。

- (a) 多くの学習者は、言語学習が一般科目、例えば生物学や歴史学と同様の「知識を得る場」であると心得、授業の中で目標言語に関する新しい情報が提供されない場合には、授業に身が入らなかつたり、退屈してしまつたりする。言い換えれば、言語学習はある時点に至るともはや知識を獲得するという過程ではなく、目標言語を使って意味のあるやりとりを経験する過程になる、ということに必ずしも気づいていない。
- (b) 多くの学習者は、コースで予め設定されたシラバスの通りに自分の学習が進むものと思ひ込んでしまつている。しかもその場合、言語学習というもの一般に時間がかかるものであり、同時に一定の時間の学習に対して現れるその効果は学習者個々によって差異があり異なるものであるということにも気づかない場合が多い。
- (c) 多くの学習者は、教室内では目標言語に関する知識を学び、教室外ではその知識を練習するものと考えている。そのような学習者においては当然ながら、教室内もまた言語の意味のある練習の場であること、そして逆に

教室外も又言語に関する知識を得る場でもあるという他の側面を見逃しがちである。

- (d) 学習者の多くは一般的に言って、言語学習は教師によって作り出されるものであって、自分達が積極的にかつ自主的な役割を持つことができ、また持つべきであるという考えには立っていない。

5.2 学習者トレーニングに必要となること

以上のような学習者像を前提にWendenは続いて次のような項目を学習者トレーニングの重要な構成要素として提出した。

(a) 教師の側に必要な点

- 一「言語学習/言語教育は教師・学習者双方からする相互協力による努力に基づく」という考え方一

学習者、特に成人の学習者は、上で述べたような自分が過去に受けた教育経験に基づく考え方を持って言語の教室に入って来る。従って、学習者の持つこのような考え方にどう対処するか、が先ず以て教師の間われるところとなる。基本的には、仮に言語学習/言語教育を「相互協力による努力」と考えるものであるならば、このような学習者の考え方を教師の側で十分に把握し承知し、それを無視することなく、彼ら自身にまずそのような考え方を自らが持っていることを自覚させた上で、場合によってその考え方を変更させるような過程を提供することである、と言える。その過程の提供とは以下に述べる経験の溶解 unfreezing experienceを学習者トレーニングの成果として学習者に体験させることを目指すものである。

(b) 経験の溶解 unfreezing experience

「経験の溶解」 unfreezing experienceとは、学習者トレーニングに関連して Knowles (1970) が提出した概念である。上で見たように、一般に学習者、特に成人の学習者は自分達固有の教育経験を豊富に持っている。従って、そのような経験を経て自分なりに形成して来た自らの学習の仕方をコースの早い段階で自覚したり、場合によってはそれを変更するためのワークショップやそれに類する諸活動を提供することは、学習者が自分達自身を客観的に観察し自分達の持っている先入観を解き放つことができる、という点で意義がある、と言える。

Wendenは、学習者は、そのような先入観から解き放たれる場合、新しく学ぶ内容や学習過程に対してより十分な受け入れ態勢ができる、と考え、学習者トレーニングとは、学習者各自が言語学習に対して持っている自分達の確信 beliefs を対象化し、それを自己評価するような作業を行うことによって「経験の溶解」を導き出す場を提供するものである、とした。

言うまでもなく、学習者の持っているこれらの確信は、実際に学習者が言語学習の過程を辿るに当たって強い影響を与える。特に、(1)学習者ストラテジーのうちどれを用いるか、(2)言語学習の部分のどのような点に留意するか、(3)学習効果が上がっているか否かをどう評価するか、(4)どのような場面で学習者ストラテジーを特に集中して用いるか、などに影響を与える。従ってこのような学習者の持つ確信を点検させつつ自己評価させることは、上の「経験の溶解」の最も効果的な形式と言える。言い換えればこれはメタ認知のトレーニング（即ち認知の仕方を認知すると言う意味の）が「経験の溶解」に最も有効な形式であることを示している。

(c) 言語学習に関する別の見方の可能性の提示

Wendenは又、学習者自身に言語学習の過程についてどのような確信をもっているかを考えさせ自己評価させる過程で、学習者相互にそれらを提出させること、あるいは既に言語学習に関する確信の研究の過程で示されている確信の代表的なものを経験させることが重要だとする。これによって、自分の持っている言語学習に関する確信が、唯一絶対のものではなく別の見方もあり得ること、またそれらが有効性を持ち得る場合があることを考えさせる契機とすることができるとする。

5.3 学習者トレーニングの目的

Wendenは、以上のような内容を持った学習者トレーニングのプログラムとして次のような点を目指す形式のものを提出する。

- (a) 事前にメタ認知のスキルを十分持っている学習者にとっては彼ら自身も持っている考え方を明らかにし、それにラベルをはって正確な自覚を促し、また不十分な部分はより明瞭に把握させる。
- (b) 他の一般の学習者については言語学習の過程について考えさせ、無自覚

のうちに持っている確信を言語化し、その結果、言語学習が学習者自身の手によってコントロール可能なものであるという意識を持たせる。

- (c) 教師にとっては、ここで具体的に示される学習者トレーニング用の活動は、さらに学習者の個別性に合わせて新しい諸活動を作り出す為の基礎とすることが可能である。
- (d) 教師にとってはまた、このプログラムが自分のクラスの学習者の持っている確信がどのような内容のものであるかを診断する手段となる。そしてその結果得られるデータは、学習者トレーニングを、どのような言語学習上の活動の、どのような場面と結び付けて行くかについてのガイドラインを与えることになる。
- (e) 全般としてこの活動は、学習者の学習過程に関する意識化の活動 *awareness raising activities* としての意義を持つものである。つまり、ここで優秀な言語学習者の用いているストラテジーについて読んだりあるいは討論したりする結果、学習者ストラテジーという概念に関して始めて経験する機会が与えられ、それは自分自身の言語学習上の問題点を自己診断し、言語学習を行う場合その成果がどうであるかを常に自己点検するような姿勢を産みだし、それに基づいて次の言語学習において言語学習上の効率化に関する目標が設定されるものとなる。あるいはまた、言語学習につきものの情緒的な不安定や様々な感情をどのように取り扱うかの方法を獲得する場ともなる。
- (f) 最後に、これらの活動は、学習者トレーニングの活動であると同時に学習者トレーニングを言語学習の形式を通して行うことを目指して提出されている。具体的には言語学習を学習者自身に検討し討論させる過程で、読解、話並びに聴解活動を通してこの情報の入手や検討が行われる。

5.4 学習者トレーニングのためのモジュール

Wenden (1986 b) による学習者トレーニングの形式は全体がモジュールと名付けられ、以下のような八つのステップから構成されている。

モジュール1：確信 beliefs

話の活動

- (a) 目標：一般に自分達が学習に関して持っている確信が何に由来しているか、あるいはその機能が何かについて考える。具体的には大学で学業に成功することをめぐって自分達が持っている確信について相互に検討する。
- (b) 活動の流れ及び教材：学習者は次の二つの文の何れかをどのように完成するかを相互に討論し、合意に辿り付くまで話し合う。
- 1) 大学の学業で成功するためには、()をしなくてはならない。
 - 2) 大学の学業で成功したいと思ったら、あなたは()。

モジュール2：自転車に乗ることと言語学習の関係

聴解及び書きの活動

- (a) 目標：学習について各自が持っている確信について討論する。
- (b) 活動の流れ及び教材：「自転車に乗ることと言語学習」という文章からの抜粋（ここには省略）及びこの抜粋を聴解活動の教材として使う為の聴解のガイド。聴解活動の教材として使う場合それを棒読みするよりは趣旨を汲んで談話の形で提出する方がより自然な形式になることに留意して、教師のその場でも談話あるいは前以てテープに取ったものを与える。学習者はノートをとりながらガイドにある内容に関する質問に答える。その後そこで問われた内容及び自分なりに考えたことを取り上げて、学習を成功させるのに重要な点について全体で（あるいはペアグループの段階を中に入れて）討論し、最後に内容の要約を個々人で書く。

モジュール3：言語の学習者と他の科目の学習者

話及び書きの活動

- (a) 目標：他の科目の学習者と言語の学習者とを比較する。
- (b) 活動の流れと教材：学習者は次の考えに同意するか、しないかに個々人で答える。

第二言語を学習するのは丁度

- 1) 自転車に乗るのを学ぶのと同じである。
- 2) コンピューターを使うのを学ぶのと同様である。
- 3) 友人を作るのと同様である。

その結果を報告し合い、それをもとに学習一般に共通する事柄と言語学習特

有の事柄を討論によって決定する。その後で、学習者は母国の友人に、自分の行っている言語学習の経験を手紙で書き送る。どのような問題がありそれを克服するためにどうしているか、それについてどう感じているかを手紙の中に入れる。

モジュール4：自然な学習と体系的学習

読み及び話の活動

- (a) 使うことによる自然な言語学習と体系的に学ぶことによる言語学習を比較する。
- (b) 活動の流れと教材：学習者は自分以外の言語学習者の持っている確信について書かれたものを与えられそれを読み、考え、討論する。そして「言語を自然に学習するタイプ」の学習者による言語学習の仕方についての確信と「言語を体系的に学習するタイプ」の学習者の確信についての記録を作る。学習者はグループ単位でこの二つの代表的な見方について討論し、比較し、それぞれの確信の「ガイドライン」、「語彙の学習のストラテジー」、「言語そのものに注目するか、意味に注目するか」、「言語学習上の問題」、「練習のためのストラテジー」、の項目毎に整理する。その上で学習者はこの代表的な確信がそれぞれにどのような影響を与えているかについて比較する。

モジュール5：個人的な要因が重要である。

読み及び話の活動

- (a) 目標：言語学習における個人的要因の重要性について考える。
- (b) 活動の流れと教材：アンケートが与えられる。モジュール4で見た二つの確信に合わせて個人的な要因を第三の確信として項目を挙げる。後はモジュール4と同様な活動の流れとなる。

個人的な要因の例としては以下のようなものが考えられる。

- 1) ニーズが満たされない、また思い通りに学習が進まないという欲求不満のある場合には言語の学習はできない。
- 2) 退屈であると感じる時には語学学習は難しい。
- 3) 文化的背景が理解できない場合には語学学習は難しい。

- 4) 自分の学習の方法を理解してくれない先生の場合には語学学習はうまくいかない。
- 5) 学習に適切な性格を持っていない場合に語学学習はうまくいかない。
- 6) 気が強くないと語学学習はうまくいかない。
- 7) 文化に興味を持っていないと語学学習はうまくいかない。
- 8) 自分に自信がないと語学学習はうまくいかない。
- 9) 教師に子供扱いされると語学学習はうまくいかない。

モジュール6：言語学習に関する私の確信

読み及び話の活動

- (a) 目標：言語学習についての自分の確信が何であるかを各自決定する。
- (b) 活動の流れ及び教材：学習者自身が言語学習について持っている確信について手紙を書く。それをお互いに持ちよって比較し、自分をも含めてみんなが学習に対してどのようなアプローチを持っているかを浮彫りにする。その際先に討論された三つのタイプの確信との比較を行う。

モジュール7：優秀な言語学習者の定義

読み及び話の活動

- (a) 目標：優秀な言語学習者を定義する。
- (b) 活動の流れ及び教材：学習者は優秀な言語学習者の定義として整理されたものをテキストとして与えられ、それを各自で分析する。その際、読みのためのガイド（質問集）も共に与えられ、それにそって教材を読む形を取る。ガイドにある質問へ解答する形で先ずテキストを学習し、その後グループまたはペア、あるいは全体で内容について討論する。討論の柱は以下の点になる。
 - 1) 特定の確信は他のものに比べてよいと言えるかどうか
 - 2) それらの確信は学習の目的や学習スタイルと関連があるかどうか
 - 3) 確信は変えることができるか、また場合によっては変えるべきか
 - 4) どの確信を自分は好むか
 - 5) 確信は言語学習に対するアプローチに影響を与えることができるかどうか

モジュール8：私は優秀な言語学習者だろうか。

読み及び書きの活動

- (a) 目標：自分にとってよりよい言語学習に対するアプローチを言語化する。
- (b) 活動の流れと教材：これまでの学習で明らかになった自分の言語学習に対するアプローチと、モジュール7で与えられた優秀な言語学習者のアプローチとを比較する。その結果自分のアプローチを変えるべきか、または変えたとすればどのように変えるかについて考える。教材としては優秀な言語学習者についてのアンケートを用いそれに各自回答する形式をとる。これに基づき学習者は現在持っている言語学習のスタイル、レパートリーを広げるべきかどうか、広げるとすればどのように広げるかについて考える。また優秀な言語学習者と自分の言語学習のあり方を比較して、もし変更すべき点があればどのように変更するかプランを示し、もし必要がないのであればなぜそうなのかについて文章にする。

以上モジュールと言う以上どれをいつどのように使ってもよいであろうが、全体を概観して明らかのように、八つのモジュールがお互いに独立していると言うよりは後のものがその前のものを前提にしている関係になっていることから、この八つを一つながりのセットとして扱った方がよさそうである。更に、Wendenによれば、この学習者トレーニングはコースの最初の段階即ち語学学習を開始する段階で取り組むのがよいとされている。しかしながら、初級の学習者の活動としては教材化が困難な内容になっているのが問題であると言える。但し、Wendenは言及していないが、むしろコースを終了して後は自己学習あるのみとなる学習者にコース終了後の自己管理学習を効率的なものにすることを目指して行うトレーニングとしては上のモジュールは意義のあるものと言えそうである。

6. おわりに

日本語学習者の多様化という事態にどう対応するか、ということは日本語教育に携わる者にとっては焦眉の課題である。本稿ではそれへの一つの対応策として学習者の学習能力の養成を取り上げ、その一つのあり方として学習者ト

レーニングについて見た。

具体的には、学習者の学習能力の養成の必要性を、日本語学習者の多様化への対応、伝達中心の日本語教育の推進、第二言語習得論における研究成果の語学教育への適用、との関連において見、次いで、学習能力の養成の具体化の一つと考えられる学習者トレーニングの現実的効果について述べた。その上で、メタ認知ストラテジーの面に焦点を当てて行われる学習者トレーニングの実例としてWenden (1986b) を検討した。

今後の課題としては認知ストラテジーのレベルでのトレーニング、及び認知、メタ認知の両面のストラテジーを統合したトレーニングの実施の方法の追求が急がれる。そのような追求を達成した上で、はじめて、現実の日本語教育のプログラムにどう学習者能力養成を統合すべきかの展望が切り開かれると考えられる。

注

1. 「タスク」は大まかに分けて以下のような三つの見方の下に使われている。(1)M. Long (1985) に典型的に見られる、実生活に中心をおいたタスクの見方、(2)J. Richards (1986) に典型的に見られる、教育的配慮に中心をおいたタスクの見方、(3)Breen (1987) やCandlin (1987) に典型的に見られる、(言語) 学習を作りだすことに中心をおいたタスクの見方である。

参考文献

- Bialystok, E. (1979) The role of conscious strategies in second language proficiency. Canadian Modern Language Review 35, pp.372-94.
- (1978) Variables of classroom achievement in second language learning. Modern Language Journal 62, pp.327-35.
- and Frohlich, M. (1977) Aspects of second language learning in classroom settings Working Papers in on Bilingualism, 13, pp.1-26
- Breen, M (1987) 'Role of Learners in Task based learning' in Lancaster Practical Papers vol.7.
- Cohen, A. & Aphek, E. (1981) Easifying Second Language Learning. Studies in

Second Language Acquisition, 3. pp221-36.

Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

and Carver, D.J. (1980) 'Learning how to learn : steps towards self-direction in foreign language learning in schools' in *ELT Journal*, 35 : pp1-7.

Ellis R (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Knowles, M. (1975) *Self directed learning : A Guide to Learners and Teachers*. Chicago : Association Press.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.

Long, M (1985) A role for instruction in second language acquisition : task-based language teaching. In K Hyltenstam and M Pienemann, eds. *Modeling and Assessing second language acquisition : multiple perspectives*. Rowley, Mass : Newbury House.

Naiman, N. et. al (1978) *The Good Language Learner*. Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.

日本語教育68号 (1988) 日本語教育学会機関誌。

O'Malley, J. M. et. al (1985 a) Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35. pp51-54.

(1985 b) Learning Strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19. (3).

Richards, J. (1986) *Focus on the learner* University of Hawaii at Monoa, Honolulu.

上野田鶴子 (1988) 学習者の多様化。日本語教育68号。

Wenden, A. (1986 a) What do L2 learners know about language learning? A second look of retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7, pp186-201.

(1986 b) Helping L2 learners think about learning. *ELT Journal*, 40, pp3-12.

(1982) *The Proces of Self-Directed Learning : A study of adult language learners*. Teachers college, Columbia University.