

## 英語学習者の自律を促すタスク

植田 麻実

### To be Autonomous Language Learners

UEDA Mami

The concept of “learner autonomy” is rather new in a teaching and learning context in Japan. Recently however, many researchers in the field of Second Language Acquisition (SLA) argue the importance of learner’s autonomous state that is interrelated with their motivation of learning and with their more effective target language acquisition (Holec, 1981, Deci & Ryan, 1985, Dickinson, 1995).

The aim of this report is to introduce a brief history of “learner autonomy” in the SLA field, followed by an actual example of how students (sophomores in a university) experienced a task of deciding their own topic of writing and took some responsibility for learning which eventually will lead to learner autonomy.

In this activity, offered to my students, I paired them to exchange e-mails in English. They were instructed to e-mail each other as frequently as possible outside the class for one month to make dialogues. I told them to choose topics that are interesting to them. Then, each pair of students selected an excerpt from their e-mail dialogues for inclusion in the class

anthology. Later as an assignment, I had the students read and write their reactions to the class anthology.

In this paper, I would like to introduce some of the writings of my students and reactions toward them that were far from text-like but realistic and original, with their individual voices and experiences. The purpose of this report is to investigate how this activity gives the learners opportunity to express their 'wave of feeling that is compounded of many emotions.' Also, it is to investigate some social/affective strategies that are related with learner autonomy and their target language acquisition.

言語学習者が自律し、自分の学習に責任を持つことの大切さは、近年、研究者たちによって指摘されてきたテーマである。そして、学習環境が自律をサポートするものであれば、学習者の、何かを学びたい、といった内発的動機が高められるという、学習者の動機と自律との深い係わりも論じられてきた (Deci & Ryan, 1985, 2000; Dickinson, 1995)。

ここではまず、言語学習における学習者の自律理論の先行研究から、自律という概念の歴史的背景や、解釈の推移を比較対照する。そして次に、学習者が、授業時間以外に、決まったパートナーと、一ヶ月間英語で e-mail を交換し、そのダイアログの抜粋を集めて、クラスの文集を作り、その文集を読んで感想を英語で書くという一連のタスクから、学習者が自分の学習にクラスの一員として、またパートナーへの責任を負いながら、英語という目標言語を道具として使い実際のコミュニケーションを体験することのダイナミズムを検証する。

学習者は、英語で表現するテーマを自らが選ぶ、decision making に参加することで、認知的動機づけが高められると指摘されている (Dickinson 1995: 165)。ペアー・ワークで作成したダイアログで、クラスの文集が完成するため、学習者は、パートナーとコミュニケーションをとる、という責任に加えて、クラスという社会の一員としての責任をも負わされた。パートナーとの e-mail

の交換は、選んだテーマに関して自分の書きたいことを目標言語で表現することや、相手の考え方、英語での表現の仕方に触れる機会を作り、それは、学習者の自律と関係深いといわれる社会的な学習ストラテジーの使用にもつながった。学習者の、文集への感想も紹介しながら、彼らがこのタスクからどのような体験をし、感想を抱いたかを交えて、自律研究の今後の課題についても論議する。

## 1. 第二言語習得 (SLA) の分野に於ける自律理論の生い立ち

Holec の Council of Europe へのプロジェクト・レポート (1981) は、初期の SLA における学習者の自律理論の重要なドキュメントとみなされている。その前文には、自律理論が言語学習に取り入れられる事となった、当時先進ヨーロッパ諸国の時代背景が述べられている。真に人の生活の質的向上をもって、それを社会の発展と見なす時、それは物質的な豊かさではなく、社会における個の尊重を基礎とすることではないか、といった議論であった。これを受ける形で、70年代初頭に、個と社会との関係を、教育においても問い直すべきではないか、という動きに発展していった。1971年には Centre de Recherchers et d'Applications en Langues (CRAPEL) が、France の Nancy 大学内に設立され、この地を中心とし、自律に関するリサーチや実践が重ねられていった。そして、社会の中の個人の自由を発展させる必要性が論じられ、こうした議論の中から、学習者の自律概念が産声をあげたのである。

## 2. 自律の定義

Benson (2001: 13) には、80年代後半、SLA における自律理論の *identity crisis* がおきた、と記されている。それは、自律とは能力 (capacity) であるとする Holec らの従来の考え方に対し、自律とは状態 (situations) である という新しい解釈 (Dickinson, 1987 他) が生まれたからである。

90年代以降現在までの自律の定義を見てみると次のようになる。

学習者が自律しやすいカリキュラムを唱えたコースデザインの中で、

Cotterall (2000: 109) は、自律の概念を Holec (1981) をそのまま引用し、「学習者自身が学習に対して管理責任を持つ能力」である。と定義づけている。

また、Littlewood (1991: 71) は自律に関して、次のように定義している。「自律の概念は多岐にわたるが、共通点は2つある。一つは、学習者が自分の学ぶことに責任を負うことで、もう一つは学習者の学習責任が従来は教師に属していたが、その全体あるいは一部が学習者の手にあることである」。

Little (1991: 4) では、

「自律とは、超然としていることができ、批判的な考えや、物事の決定、自律した行動などができる能力である」とある。

Dickinson (1995: 163) でも、

「学習者の自律というのが、実際に、教師から自律して、というよりも、能力 capacity であり、心がまえ (態度) attitude である、という理解は大切である。何故なら、この理解の下では、学習者は、教師主導のクラスの中においても、自律を達成することができ、また、たとえば、学習センターのようなどころにおいても、自律した学習者たることができる、ということになるからである」、として、90年代に自らの自律に対する定義に軌道修正がされたことがわかる。

このような推移を経て、現在では、Benson (2001) も指摘しているように、自律とは、「状態」ではなく、学習者が自分の学習に責任を負う「能力」である、とする、自律概念に対する見解の一致が見られる。

しかし、Little (1991: 4) は、

「自律能力は、学び方の中にも見られるし、学んだことをより広いコンテキストに応用する仕方にも見られる。しかし、学習者の自律、とは、かなりの程度の自由を学習者が経験 (enjoy) する、ということを示唆してはいるが、自律によって与えられるこの自由は決して絶対的なものではなく、それは常に条件つき (conditional) で、コントロール (constrained) されたものであると確認しておくことが大切である。このことが受け入れられれば、自律をめぐる多くの誤解はとけるであろう」、として、一般的な自律と学習者の自律とを弁別する必要性

にも言及している。

### 3. 日本における自律について

次に、西欧社会で生まれた自律という概念を日本という土壌にあてはめることは妥当であるだろうかといった議論が当然生まれるであろう。この文化的な背景と自律概念との兼ね合いについて、例えば Aoki & Smith (1999: 19) では、「自律概念は、まだそれほど日本の教師の間で議論されてはいないが、コミュニカティブ・アプローチのように、これから10年のうちには、たぶん関心の中心となるであろう」として、その重要性を唱えている。

また、現在の日本の不安定な経済状況や未解決の社会的、政治的な問題を考えれば、学習者の自律は、合理的な目標といえるのではないか、といった指摘もなされている。このリサーチでは、「自律の概念が西欧のものであり、日本という土壌、文化に適さない、という主張があるが、ある特定の文化的背景における学習者の自律の妥当性に疑問を呈するには、まず、何が文化であり、何が自律であるかの慎重な定義が必要である」という観点から、「文化」に関する誤解として、

- 1) 文化とは、政治的な単位の家と等しい広がりを持つ（例えば、アメリカにはアメリカの文化が、日本には日本の文化がある）、という考えがある。=>しかし実際には、もっといろいろなレベルでの文化が、一つの国の中にも混在している。
- 2) 文化とは、静的で一定のものである。=>移り変わる部分もある。
- 3) ある文化の他の文化への影響は常に必然的に好ましくないことである。  
=>必ずしもそうとは限らない。

また、「自律」に関する誤解として、

- 1) 自律とは新しい概念である。=>日本は16世紀には、自律した個人を重んじる個人主義の時代を経験している (Schooler, 1990)。
- 2) 自律が受け入れられるには、個人主義の土壌が必要である。=>自律と個

人主義とを結びつけて議論されることが多いが、Little (1991:5) をひいて、自律といっても、「我々が社会的生きものである限り、我々の独立とは、依存と常にバランスをとっている」と反論してる。

- 3) 自律の妥当性に対して、心理的、あるいは文化的な理由があがっている。  
=>実際は、自律が語られる時に、それは、既存の教師と学習者の力関係を変えるものであるので、政治的な理由なのではないだろうか。

日本における自律に関しては、Rosenberger (1994:13) をあげて、「日本人の自己とは、集団主義一辺倒でもなければ、個人主義一辺倒でもない」としている。日本とは、集団主義の社会である、とってしまうと、それは、現実を単純化しすぎていて、個人の違いなどを忘れてしまうことになる。また Aoki & Smith (1999: 24) の被験者である学生たちは、自律を高めるグループ・ワークによく反応した、と記されている。彼らの「group-oriented な性質」は、「トップダウンの教育の取り決め」を通常否定し、個人主義的な側面を表現する機会を歓迎した、と記されている。

日本で自律概念を導入しようとする時に参考になるのは Littlewood (1999: 75-77) の

- 1) proactive autonomy—行動型自律：学習者が自分で学ぶ対象を決め、アプローチなどを選択して、評価する自律。および、
- 2) ここにいたる前段階としての reactive autonomy—反応型自律：進むべき方向性は学習者が決めるのではないが、方向性が与えられた後は、そこに向かって、自律してリソースを集め、その目標を達成する自律。

の二分立であろう。そしてこの後者の自律は、現状の日本の英語のクラスでも取り入れやすい自律の形と考えられる。

#### 4. 言語習得以外の分野での、自律に関連する理論

Benson (2001) では、自律に関する第二言語習得以外の分野での教育理論を

紹介している。Illich (1979) には、「ほとんどの学習とは、何気なく起こるものである。強い意志で学ぼうとする時、それは、プログラムされた指導によって、ということはない。」とある。Little (1991: 9) も Illich (1979) を揚げ、強い意志で学ぼうとする内発的動機があるということと自律とは深くかかわっていると指摘している。

Little (1991) は Barnes (1976: 30) の school knowledge vs. action knowledge という二分立も紹介している。School knowledge とは、自分でない他人が与えてくれる知識であり、その知識の一部を、学習者は、教師の質問に答えたり、練習問題をこなしたり、試験の答案を書いたりして把握する。しかしこれらは、あくまで他者の知識であり、彼ら自身の知識ではない。これらの知識をもし使うことがなかったら、おそらく全部忘れてしまうであろう。しかし、これらの教授された知識が、自分自身の世界観に組み入れられた時に、それは、生きた知識、つまり action knowledge となるというものである。

教師中心と、学習者中心の教育に関して、Freire (1970: 71-72) では教育の形を banking education と problem-posing education とに分けている。Banking education では、教師が供述したことを、生徒は受け、記録し、整理し、覚えて、繰り返す。ここでは、知識とは、自身を知識があると見なす者から、そうではない者へ授けられるものである。これに対して、problem-posing education では、教師と生徒との間に対話が存在し、生徒も、従順な聞き手ではなく、教師と共に対話を作り上げていく、クリティカルな共同研究者である。Problem-posing education は、創造性を基礎とし、現実に対しての真の意見や行動を刺激し、それによって探求し、それを創造的に変えていく作業に携わっている時にのみ確実な存在となりうる人としての素質に答えるものだ、としている。

もともと Freire (1970) は、第三世界の非識字者の現状と、彼らの教育との関係における問題点を指摘した古典的著書である。しかし、この英語翻訳へのまえがきで、Shaul は「一見、パウロ・フレイリーの中南米の非識字者教育の手法は、違う世界の出来事のように見える。しかし、そこには、見落とすこと

のできない我々の世界との確かな類似性がある」(p. 14)と述べている。日本においても、Freireの教育哲学は、大いに参考になるのではなかろうか。

## 5. 学習者の自律を促すタスクの紹介

Little (1991:43-50) には、学習者の自律を促すと考えられるタスクの例があげられている。

具体的には、

- 1) 教科書と本物(新聞、テープ)を組み合わせる(しかし、この場合でも、コースの教科書としての地位は圧倒的である)。
- 2) 教科書を使うが、学習者たちが、自分たちで教えあって、教科書を進めていく。学習できたかどうかは、学習者の責任となる。
- 3) 英語の教科書をやめてしまって、その代わりに、英語で書かれた、他の教科を教える(Content-Based teaching)。
- 4) 教科書の代わりに、教師と生徒、あるいは、教師あるいは、生徒が選んできた、本物の英語を使う。

自律を促すタスク遂行に関しての留意点としては、

- 1) シラバスを学生と再検討する(教師対学生の、パワー・ストラクチャーが変わる)。
- 2) 学習の責任を教師が全て負っていたのを、その一部は学習者が負う。
- 3) 学習者自身にも、自律に対する抵抗はある。なぜなら、自律するということとは、常にチャレンジを続けていくということであり、一定の定まったものではないという可能性もあるからである。
- 4) 学習者が自分で学習の教材を見つけること。
- 5) 教師と学習者が双方で選んだものの妥協が成り立つ。
- 6) 何を学ぶか(何を教材とするか)に、学習者が関与できなければ、いくら、自律、自律といっても、言葉の上だけのことにすぎなくなる。
- 7) ダイアログをグループでやらせるのは、彼らが相互に影響しながらダイア



ログを作りあげていく、という点で、そこに社会的なエネルギーを結集できるのが良い点だが、マイナスは、そこに、彼らのクラスでの力関係が反映されてしまう、という点である。

## 6. 英語による e-mail 交換のタスク例

Little (1991) の上記ような提案や注意点を参考にし、実際に私のクラスで行なった、学習者の自律を促すタスクを紹介する。

タスクの概要：

ペアで、一ヶ月間英語でメールの交換をし（回数の指定はないが、できる限り頻繁に）ダイアログを作る。交換したメールから、分量にしてA4一枚になる長さの一番気に入った部分をペアで選び、内容にあったタイトルをつけ、教師に送信する。こうして集めた全ペアの e-mail のダイアログをまとめ、文集とする。この文集を全部読み、その中から興味のあるものを選び、感想を英語で書く。

こうして、大学2年生の二学期の英語（主にリーディング）の授業で、教室での学習以外に、ペアで行なうタスクを与えた。

この際、以下の点に注意をした。

### \* サポートグループの作成

できるかぎり、ペアの2人が協力してやりとげるのが理想であるが、なんらかの事情で困難が生じた時のために、「サポートグループ」のメンバーを募集した。何人かが挙手をして名乗り出てくれた。e-mail の操作に関して不明な点は、コンピュータの得意な「サポートグループ」のメンバーに問い合わせができるよう体制を作った。

### \* ペアリーの作成

ダイアログを作り上げる相手を自ら選びたい学生が多いと思ったが、孤立してしまう学生が出ぬように、次のようにして、ペアリーを作成した。まず、学生全体を、相手を自分で選びたい者と、教師が組み合わせを決めていい、という者とに分けた。後者に対しては、教師が、英語ではなく、メールの交換についての知識を聞き、なるべく、メール使用の得意な者とそうでない者とがペアリーになるように組み合わせた。自ら相手を選んでペアリーになった者と、教師にペアリーの相手を委ねた者は半々くらいであった。

### \* 表紙の作成

学生の中から、文集の表紙を書いてくれる人を募集した。一人がすぐに名乗り出たので、その学生に表紙を作成してもらった。表紙には、クラス名が刻まれた。このことにより、自分たちクラスの手作りの作品といった愛着がでたようであった。Dornyei (2001: 44, 100)では、動機づけを高めるためにグループワークを提唱しているが、その成功の鍵の一つとして、*promote the building of a group legend* を掲げている。そこでは、グループを作り、それに名前をつけるというのもアイデアとして紹介されている。

### \* 動機づけ、自律との関係

このタスクと学習者の自律に関しては、学生に配った文集作成の概要で言及した。教室で口頭でも説明したが、きちんとその作業の意味を理解してもらったほうが、作業が心理的に行ないやすいであろうと考えたからである。

クラス皆で一つのを仕上げるその共同作業を一人一人が担い、貢献している、という意識が、責任を持ってやり遂げる、という自律経験を与えたように思う。結果として一人の脱落者もなく、12月の最後の週に文集は完成した。Dickinson (1995: 165) は、認知的動機の見地から、学習者が学習過程における意思決定に参画することは、彼らの内発的な動機を高めると指摘しているが、テーマを自分たちで選び、ダイアログを編み、それが作品として仕上がった時

には、達成感が得られたように見受けられた。

## 7. 結果の概略

16ペアー32人の被験者（大学2年生）がクラスの文集に入れるダイアログとして選んだテーマは、

将来（1）、飲酒（1）、環境問題（1）、喫煙（2）、政治（3）、大学生（1）、趣味（サッカー）（1）、自己紹介（1）、音楽（1）、冬休みの予定（1）、友達との関わり（1）、野球（イチロー選手）（1）、テレビ（1）だった。「カッコ内は、ダイアログの数で、計16」。

そして、これらを文集にしてその感想文としての作文に彼らが選んだテーマは次のようになっていた。

喫煙（16）、将来（6）、大学生（3）、酒（2）、環境問題（2）、音楽（1）、テレビ（1）、文集全体に関する感想（1）。「カッコ内は、学生数で、計32」。

この二つを比較すると、クラスメートの書いたものが、いかに彼らに大きな影響を与えたかがよくわかる。彼らが感想のテーマとして選んだのは、「喫煙」が圧倒的に多かった。そして、二番目に多かった「将来」からは、大学生の彼らが自分達の将来を模索している様子がうかがえる。

この点に関しては、Murphey & Jacobs (2000: 230) の near peer role models が大変参考になる。この言葉は著者たちの創作であり、クラスメートは、様々な点において共通点が多く、近い存在なために、お互いが学習者モデルとなりやすい、という意味である。教師は、学習者が自らのモデルとするには遠すぎる存在である、と指摘されている。そして、学習者の自律は、こうしたクラスメートをモデルとし、刺激しあえる、協調的な学習において、より早く達成可能なのでは、と述べられている。

## 1) 喫煙

「喫煙」に関しての学生D（男子）と学生S（男子）のダイアログは、喫煙のよしあしを議論するのではなく、二人とも一日一箱のタバコを吸い、それによってかかる出費が負担であるにもかかわらず、やめることができない、という切実なものだった。学生D（男子）は、癌が怖いとも言っている。しかし、将来は、人が癌で死ぬことはない、という本やテレビ番組の内容を付け加えて、自らを安心させているようにも、同じ喫煙者のパートナーを安心させて、同時に情報を提供しているようにも思える。お金がかかる、という問題では、学生S（男子）は、アルバイトで働いているので、最近は気にしない、と言っている。学生Dの、タバコの量を減らそうと努力している様子が、とても具体的である。あめを舐めたり、ガムをかんだりと涙ぐましい。頭では、喫煙が良くないとわかっているが、体がいうことをきかない、という自嘲的な雰囲気もでていいる。学生Sは、自分はきっと友達が喫煙で死ぬまでやめられないだろう、とも述べている。

学生D: I smoke a cigarette. I know that cigarette is bad for health. But I smoke when I study, play and irritate and so on. So I calm down.

学生S: I smoke cigarette too.....

学生D: Cancer is fear. But I read the book and watch TV which say we don't die for cancer in the future. I believe this.....Cigarette wastes a lot of money. I regret that I smoke for this reason, too....

学生S: I admit cigarette cost a lot of money. I smoke from 20 to 25 in a day. This pace cost 10,000 yen in a month. But I worked part time job, because I have some money. I don't care how smoke in a day these days.

学生D: I smoke from 20-25 in a day. Sometimes I smoke more than a pack of cigarettes. But I try to reduce number of cigarettes now. For example, I lick a candy and chew gum. But it is difficult for me not to bear smoking in a week.

学生S:..Maybe I can't stop smoking until my friend will die by smoking...I am a fool because I know smoking frequently cause cancer. My brain knows that, but my body denies my brain.....I can't stop smoking!!

(抜粋)

喫煙を感想文のテーマに選んだ学生は、クラスの半数にのぼった。まず、タバコをめぐる特にこのペアの会話が生き生きしていたことが理由の一つであろう。そして、クラスの誰もが、喫煙者か、非喫煙者のどちらかである、つまり、誰もが、喫煙に対して、個人の関わりや考え方があることも、感想のテーマとして選ばれた理由ではないだろうか。

感想文にも、様々な意見が飛び出した。

学生A (喫煙者・女性): ...Smoking cigarette makes our skin rough.  
...Stopping smoking gives us healthier skin than lotion.

...Cigarette makes our taste dull. There are a lot of delicious foods around us when we stop smoking.

...the people who are around us show the sign of distaste when we smoke. We won't make them unpleasant and be uncomfortable by the sign of distaste when we stop smoking.

と喫煙が全然メリットがないことがあげられていて、最後に

But I am sad myself because I can't say "I stop smoking just now."

学生 B (喫煙者：男子)：I think that it is not good for our health to smoke.....But we can't stop it. Why?.....I think cigarettes are only allowed to an adult.....I think cigarettes are very luxurious thing. Because the price is very high, and it is only allowed to an adult, so we feel luxurious feelings when we smoke.

学生 C (喫煙者：男子)：喫煙の理由を3つあげている。それらは、...Nicotine includes a characteristic of dependence.....The second reason is to relax.....The final reason is it is custom for ours to smoke cigarette.

そして、文集の言葉を受け、

My friends of no-smoker say you had better stop smoking cigarette for health. I also think so. But we smoker cannot stop smoking cigarette!!

としている。

学生 E (喫煙者：男子)：(喫煙の自身の理由を次のように説明している)  
...When I smoke for the first time, I was 10 years old.....I thought that smoking was fashionable. Now I can not be able to stop smoking.....I think cigarette is the same as a drug.

学生 F (喫煙者：男子)：(喫煙と自分の将来像を書き記した学生である)。 I should be alone to the death, I don't have to stop smoking. It's free when I smoke or die. But if I'll have a family in which I'm a husband or a father, I must stop it!! Even if I can't stop, I'll not smoke in front of children not only mine but include others.

学生 G (喫煙者：男子)：Especially, a student said "I can't stop smoking until my friend will die by smoking." That's a nice opinion. I have never thought stopping it.....

Well, sometimes I feel stopping smoking in the future. For example, if I have my son or my friends will stop smoking, I will stop smoking.

この学生の感想からは、「友達がタバコで死ぬまで、自分はタバコはやめられないだろう」というクラスメートの意見を評価していることが伺える。また、現在は自分では喫煙をやめることはできないが、将来、自分に息子ができたら、そして友人がタバコをやめたら、自分もやめるであろう、という言葉からは、この学生が、喫煙に関してのクラスメートのダイアログから、自分自身の将来についても考えたことが察せられる。

学生H (非喫煙者：女子)：...Now many young people smokes so bad. Why they smoke?

Especially boys! I saw many high school students smoke in public...I wondered why adults don't say to them, " Don't smoke!" Smoking is not allowed until 20 years old. Even policeman doesn't say it.

この学生は、子どもが喫煙しているのに対して何も言わない大人の態度を批判している。

学生I (非喫煙者：男子)：喫煙者のマナーの悪さを批判している。そして、最後に I think it is important to defend non-smokers' right rather than those of smokers'. と結んでいる。

学生J (非喫煙者：男子)：この学生は、最初に

I think it's stupid to smoke. As you say in the Japanese proverb, "Hyakugaiatte Ichiri nashi." とし、喫煙者たちのマナーの悪さを次のように批判している。

I think it's OK if they don't bother me, but most of them have a bad manner. They don't care about the people who don't smoke, and they also throw their cigarette everywhere.

そして最後に次のように問いかけている。

I think a person who is clever will never smoke. Are you clever?

## 2) 将来

「将来」についてのダイアログは、学生K（男子）と学生M（男子）が、それぞれ将来、何になりたいのか、とても具体的ではっきりとした目標がかかげられているものだった。

学生K: ...lately, I think about my future. But, feel very uneasy. I want to work the mass media relation. But the rate of employment is very high! So, little by little I start study about this job for future. But I can't find the best way! May I ask you some questions? What do you think of future? I am looking forward to getting your mail.

学生M: I understand fully your state of mind, because the second year of university is coming to an end. By the way, I want to work at the fashion industry. Especially, I want to be a super-stylist! But, I must study and train as an assistant of a pro-stylist for that purpose....I adore two Japanese top stylists,...I am trying hard to make my dream come true! Hang in there!

学生K: Thank you for your e-mail.... I was motivated by your dream. So we must study! And stick to it!

学生M: Yes, yes, we must make efforts harder!! Waste no time! No time for loser! Don't give up your dream! Dream comes true!!

(抜粋)



このダイアログは、学生Kの、「将来が不安である。君は将来をどういう風に考えているの？」と相手に質問を投げかけたことから始まっている。これに答える形で、学生Mは具体的に、将来の職業と、自分の理想とする先輩像などをあげ、自分もがんばるから、君も負けちゃだめだよ、努力しよう。と励ましている。学生Kは、これに答え、「ありがとう。君のメールでぼくもやる気ができた。」と綴り、学生Mは最後に再び、「夢は実現するためにあるんだ。」と結んでいる。将来について、二人が、自分のことをただ述べるのではなく、お互いを鼓舞しあっている様子がうかがえる。感想には次のようなものがあった。

学生L (男子) : They wrote about their future. I think very nice dream that they have dreams. So I think their faces look bright with dreams. And I have a dream, too. I want to work for the video game company....

この学生は、彼らの顔は輝いていると思う、と言い、自分も夢がある。それは、ビデオ会社で働くことだ。と綴っている。

学生I (女子) : ....I envy them, because I don't know what to do in my future. I have no idea what I want to do in my future. Occupation I really want to work is not clear and accurate.

My parents have an earnest wish that I should become a government or local government official worker....

この学生は、彼らがうらやましい。と言い、最初は、自分には将来何をしたいかわからない、と書いているが、

...But to tell the truth, I have yearned for working at Airline company since I was a child.....Today, I read their report and I realized I shouldn't give up my dream. Although the best occupation for me is not realized, I should make every effort. I don't feel sorry for my challenge, even if it doesn't bore fruit.

と自分の夢を具体的に述べている。二人のダイアログにこの学生も勇気づけら

れたようである。

## 8. 今後の課題

Wenden (1991) では、学習者の自律と、学習ストラテジーの使用との関連性が具体的に述べられている。また Oxford (1990: 136) では、学習ストラテジーの中の affective strategy (情意ストラテジー) の訓練として、例えば、ダイアリーなどを書いてパートナー同士で意見を交わすこと、が揚げられている。また、social strategy (社会性のストラテジー) には、(1) cooperating with others, 2) asking questions, 3) empathizing with others, 4) becoming aware of others' thoughts and feelings などが大切なストラテジーとして指摘されている。

ダイアログをパートナーと作成していく事は、学習者にとって、これらのストラテジーを、随所で実際に英語で使ってみる、といった経験になったと考えられる。そして、こうしたストラテジー使用の訓練ともなる、ダイアログ作成のタスクは、学習者同士が、教師の手を離れ自律し、また、英語という目標言語を自分を表現する手段として使った、という機会になった。

Dornyei (1997: 483) では、協調的な学習 (グループ・ワーク) においては、その過程が subject-matter-free となる、といった大胆な指摘がなされている。これは、言語学習の習得という本来の目的とは別に、人と人とのつながり、といった社会的な他者との交わりは学習者の心理に深く関わるため、それは学習者そのものに影響を及ぼす、というものである。こうした、一見、言語習得と相反するように見える観点も、言語学習の本来の姿が人とのコミュニケーションにある、という事実や、学習者の学習とは、教室の中で完結するものではなく、その知識や、学びの技術、体験を、社会人としても応用することができれば、それは真に生きた知識となるといった視点から、クラスでの教師中心、テキストに沿った授業体系に加えて、学習者の、有機的な目標言語習得の一端を担えるものと考えられる。

Dornyei (2001: 44) では、クラスのアイデンティティーの高まりや、結束力

が、言語習得にプラスである、との指摘がなされている。このタスクも、クラスのアイデンティティーの確立に役立ったのではないだろうか。文集を無事完成させた事は、教室という社会での一員として、その責任を果たした、という達成感にも繋がったのではないだろうか。この一種の成功体験は次なる学習においての肯定的な要因となるであろう。

Benson (2001: 224-225) では、学習者の自律に関して、理論は発達したが、リサーチはとても少ない、という指摘がある。今回のタスクにおいても、インタビューなどで、学習者のこのタスクへの関わりについて、明らかにする必要性があった。この点は今後の課題としたい。また、ペアー・ワークでは、相手が一人しかいないことになるので、今後、リサーチをする時には、人数を増やすことも検討したい。

### Bibliography

- Aoki, N. & Smith, R. (1999). Learner autonomy in cultural context: The case of Japan. In Cotterall, S. & Crabbe, D. (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp.19-27). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barnes, D. (2000). (originally 1976). *From communication to curriculum*. London: Penguin books.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54 (2), 109-117.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American*

- Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A literature Review. *System*, 23, 165-173.
- Dornyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81, 482-493.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1992) (originally, 1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY :Continuum.  
[小沢勇作、楠原彰、柿沼秀雄、伊藤周 (訳) (1979) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房].
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Calder & Boyars. [東洋、小澤周三 (訳) (1977) 『脱学校の社会』東京創元社].
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin:Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1), 71-94.
- Murphey, T. & Jacobs, G. (2000). Encouraging critical collaborative autonomy. *JALT Journal*, 22 (2), 228-244.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rosenberger, N. R. (Ed.). (1994). *Sense of self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schooler, C. (1990). The individual in Japanese history: Parallels to and divergences from the European experience. *Sociological Forum* 5(4),

569-594.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hertfordshire:  
Prentice Hall.