

要旨

成人日本語学習者の場合、それぞれの学習ニーズには大きな違いが見られる。多様なニーズをもつ学習者一人一人が満足するには、それぞれの学習者が自律的に自分の学習を進められるようになることが重要である。しかしながら、全ての学習者が自律的に学習を進められるとは限らず、その場合教師側からの自律的学習能力を養うための支援が必要となる。その支援方法として、Dickinson(1987)は情意面と方法面の両側面からの支援モデルを提起している。本研究では、韓国人上級日本語学習者4名を対象にDickinsonのモデルに従って自律的学習能力の養成を試み、その結果、コースの前後で学習者がどのように変容したかを確信(beliefs)と学習ストラテジーという二つの側面から見た。結論としては、学習中の気持ちと自己の学習方法についての意識化、及び意識化が即座に行動に結びつくようなストラテジーで顕著な変化があり、Dickinsonのモデルは自律的学習能力の養成に一定の効果があったと言える。

【キーワード】 自律的学習 確信 学習ストラテジー 支援 意識化

1、はじめに

日本語学校などの教育機関で学ぶ成人日本語学習者の場合、接触場面でのコミュニケーション能力をできるだけ速に身につけることを第一の目的とし、コース終了後は自分で学習を継続していくというのが一つの型であると思われる。ところが、現実には自分の目的にあった学習方法が見つけれず、学校を離れると自分で学習することができない学習者が少なくない。

学習者が自分の学習目的に相応しい学び方で学習できないということは、言い換えれば、自律的学習能力が身に付いておらず先生任せになっているということである。自律的学習とは、学習者自身が自分の学習の目的を明確化し具体的に目標を立て、それを達成するための教材や方法を選び、実施し、評価するという学習のあり方である。自分の学習のプロセスの各要素の決定に責任を持って取り組もうという態度が重要となる。Dickinson(1987)はこのような態度をもって学習することを自己主導型学習(self-direction)と定義しているが、本研究ではこの自己主導型の学習を自律的学習と呼ぶ。

一方「優秀な言語学習者(Good Language Learner)」の研究が進み、こうし

た学習者に共通する特質として、身の回りの状況をうまく利用し、学習時の気持ちをコントロールしながら、多様な学習ストラテジーを適切に駆使して自律的に学んでいる(Rubin1975)という点が明らかになっている。

2、自律的学習能力養成のための支援方法 (Dickinsonの支援モデル)

自律的に学習をすることができない学習者に対しては教師は自律的に学習できるように指導することが期待される。その先駆的取り組みがDickinson (1987)である。Dickinsonは自律的学習能力の養成のための支援として、情意面の支援 (psychological preparation) と方法面の支援 (methodological preparation) の二本柱から成るモデルを提起した。情意面の支援とは、言語学習に対して抱いている他力本願的な考え (確信 (beliefs)) から来る学習態度を改めることを目的とし、学習者が自信を持って意識的に学習に取り組めるように情意面で支援を行うことである。一方、方法面の支援とは学習者が無意識に行っている学習のプロセスと使用しているスキルに気づかせ、より有効なスキルを養成することを目指す。具体的には、1)セルフモニター、2)適切なストラテジーの選択、3)学習の計画という自律的学習に欠かせないスキルを身につけさせることであり、言い換えれば学習ストラテジーを自律的に使用して学習できるようにすることである。この両側面からの支援を並行して実施することで効果的に自律的学習能力を養成することが期待できる。

本研究では、まずDickinsonの提起した自律的学習の支援モデルに従い、日本語学習者を対象に自律的学習能力の養成を試みる。次に、このモデルが自律的学習能力を養成する上で有効なのか、有効でないとすればどのような問題を持っているかを明らかにすることを目指す。自律的学習能力を測る尺度としては、情意面での自律の度合いを自律的学習に関する確信 (以下、確信) によって、自律的学習のスキルを学習ストラテジー¹⁾によって測定する。

3、研究方法

3-1 研究目的 接触場面でのコミュニケーション能力を高めたいという学習目的を持つ成人日本語学習者を対象に、Dickinsonモデルに沿って自律化のための支援を行い、その有効性を検証する。

3-2 研究方法と実施時期 平成7年7月～9月の3ヶ月を通して、日本語学校の上級コース (週20時間) に在籍する韓国人日本語学習者4名 (表1) を被調査者として、討論活動 (週4時間) の時間に実施した。支援内容の決定は、自律的学習を巡る学習者の実態を把握することを目指してコース開始時に行った確信と学習ストラテジーの調査結果に基づいて行った。コース終了時においても開始時と同じ確信と学習ストラテジーの調査を行い、コー

開始時と終了時の二つの調査結果に現れた変化から自律化の程度を見る。調査紙により学習者の考え方や学習態度の変容を測定することについては議論の必要があるが、その問題点を補うために、学習日誌やフォローアップインタビューで得られた学習者の声を重視し、調査紙の結果の意味するところを考察する。また、この調査は自律度の測定のためだけに行うのではなく、学習者に確信と学習ストラテジーを意識化させることをも目的とする。

3-3 調査紙の作成 確信の調査はHorwitz(1987)のBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)に倣って筆者が作成した30項目の5段階リカート式の質問からなる調査紙BALAI (Beliefs About Autonomous Learning Inventory) を利用した(資料1)。この調査紙は以下の方法で作成した。

- 1) 自律的学習の定義 (Knowles1975, Holec1981) 及び優秀な学習者の自律的な学習態度 (Stern 1975) から自律的学習に欠くことのできない学習のプロセスと学習態度を求める。以下にそのa) プロセスと、b) 態度を示す。
 - a) 自律的学習を進めていく上で重要な学習の4つのプロセス：学習の目的、学習方法、学習素材、評価・セルフモニター
 - b) 学習を進める上でポイントとなる態度：学習に対する責任、教師への依存情意面についての意識、学習環境の捉え方
- 2) 留学生と日本語教師27名に対し、上記のa)、b) に関してアンケートを実施し、それを基に調査紙の質問項目を設定し調査紙を作成する
- 3) パイロット調査を行い、回答者の感想を基に項目の改訂を行う。

このBALAIは、回答の数値を自律度として解釈するが、*印の項目は回答の数値1→5を5→1と読みかえる。例えば項目1の「先生の言うとおりに学習すればよい」は回答が1であれば自律度は5、回答が5であれば自律度は1となる。

学習ストラテジーの調査はOxford(1990)のSILL(Strategy for Language Learning Inventory)7.0版を目標言語を日本語に置き換えて利用した。SILLでは学習ストラテジーは6つのグループ(記憶、認知、補償、メタ認知、情意、社会)に分類されており、各グループに6から14のストラテジーの使用頻度を問う質問が設けられ、全体の項目数は50である。5段階リカート式で、グループの平均から各ストラテジーグループの使用頻度、及び全体的なバランスを見ることが出来る。また、結果を学習者にフィードバックし、ストラテジートレーニングの一環として利用することが可能である。

3-4 対象者 表1 韓国人上級日本語学習者4名

| | 年齢 | 性別 | 日本語学習歴 | 滞日歴 | 身分 |
|---|-----|----|-------------------------------|-----|-----|
| A | 38歳 | 男性 | 94~95年韓国の日本語学校 | 2カ月 | 会社員 |
| B | 39歳 | 男性 | 大学で初級レベルの学習 92~94年韓国の日本語学校 | 2カ月 | 会社員 |

| | | | | | |
|---|-----|----|----------------------------|---------------|-----|
| C | 21歳 | 女性 | 韓国で高校で3年 韓国の大学の日本語科で2年半 | 1年前に 1カ月滞在 | 大学生 |
| D | 21歳 | 女性 | 韓国の大学の日本語科で2年半 | 0 | 大学生 |

3-5 具体的支援内容 コース開始時の確信調査の結果、教師への依存とセルフモニターに関わる項目が際だって低く、学習ストラテジーでは記憶ストラテジーと情意ストラテジーの使用頻度が低めであった。また、聞き取り調査の結果、日本人との交流の場がなく、自宅で利用できる学習素材としてテレビや新聞、雑誌を挙げている点が特徴的であった。以上の点を考慮して教師側から行う支援活動を次のように決定した。

(1) 情意面での支援

- 1) 確信の調査を通して、自律的学習に関して抱いている確信を自覚させる。
- 2) 確信を他の学習者の確信と比較させ、変容に向けた話し合いを行う³⁾

BALAIの結果からa)教師への依存、b)セルフモニター、c)学習中の気持ちに関わる確信に絞って話し合いを行うことにした。

- ① 調査の結果明らかになった自分の確信を自分の学習目的に照らしてそれらが適切なものかどうか、教師や仲間との話し合いを通して考えさせる。
- ② 自律的学習をしている学習者の例を示し、その学習の仕方についての討論を通して、自律的学習を阻害している確信を見直し自律的学習に取り組んでみようという積極的、肯定的確信を育てる。例えば「山形在住のフランス人陶芸家」（テレビの対談番組）を見た後の話し合いでは日本語上達の秘訣について考えさせ、学習環境やリソースを自分で探し整えていくことが学習を成功に導く要素の一つであると気づかせることをねらいとした。
- 3) 学習日誌及びそのフォローアップインタビューを通して、学習についての内省を行わせ、励まし、具体的学習方法を提案して不安を取り除き、自分で学習ができるという自信を持たせる。

(2) 方法面での支援

教室活動に具体的な学習方法を取り入れ、その学習体験を通して多様な学習方法による学習の有効性を実感させ、それを自宅での学習へ転移させることを目指した。

- 1) 身の回りの様々な素材を学習のリソースとする
テレビ、新聞、雑誌などを利用して情報を収集させ、討論をさせる。
- 2) 実際の日本語接触場面で重要となる推測ストラテジーのトレーニング
テレビの内容を推測するタスクを行わせ、その根拠について話し合わせる。
- 3) 話し方をセルフモニターする

正確な発音、柔らかいイントネーション、自然なあいづちやフィラーを指導した後、学習者各々に話し方の目標を決めさせる。テープにとったスピーチを聞きながら自分の目標についてチェックさせる活動を通してセルフモニターの方法を体験的に学ばせる。

- 4) 学習日誌とインタビューを通して、自分の目的にあった学習方法を探す。自分の学習の状況を客観的に把握できるように働きかけ、学習目的に合致した学習方法を考え、それを評価し、改善して取り組むよう個々の学習者に具体的アドバイスを行う。また、周囲の状況を利用する方法を考え、学校以外の場での学習の可能性を示唆する。

4、結果と考察

資料3に確信の自律度の変化を示す(稿末)。資料からわかるように自律度が上がった項目が16項目(項目3, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 26, 28)一方下がった項目が7項目(項目4, 11, 12, 21, 27, 29, 30)あり、変化のほとんど見られない項目が7項目(項目1, 2, 10, 13, 18, 19, 24)ある。変化の幅も自律化の方向へ向けた幅の方が大きい。資料2に学習ストラテジーの変化を示す(稿末)。この資料から、学習ストラテジーの使用頻度を見るとグループ毎の平均は、全てのグループで使用頻度が上がっており、全体でも3.0から3.5へと上がっていることがわかる。

確信の自律度が高まり、自律的学習に欠くことのできない学習ストラテジーの適切な使用も増加していると言える。しかし、個人差が大きいという特徴を持つため、以下に各学習者についてどのような面でどの程度自律化したのかを分析し、自律化を目指した支援活動の評価を行う。

4-1 各学習者の確信及び学習ストラテジー使用の変容

(1) 学習者A: コース開始時には、教師や学校への依存度が非常に高く、自宅学習も教科書や宿題が中心であった。学習の目的が明確であり、学習意欲も高かったが、自分の日本語の進歩や学習のやり方に自信がもてずにいた。

コース終了時の確信は自律度が上がった項目が9項目(項目3, 5, 8, 15, 16, 17, 20, 23, 26)、下がった項目が3項目(項目21, 25, 29)である。周囲の様々な環境やリソースを利用して、自分にあつた学習方法を見つければ学校や教師に頼らなくても日本語が学習できるという考え方が強まっている。また以前は軽視していた感情面についても配慮の必要性を感じるように変わっている(項目15)。しかし、項目21, 29で自律度が下がっていることと、インタビューで「学校では全体的な勉強ができる。その後は自分の関心のあるところは自分で勉強すればいいと思う。」と答えていることから、現段階では自

分一人で学習するのは難しいと感じ、学校での学習の必要性をより強く意識するようになっていくことがわかる。ストラテジーの使用頻度は全体的に高くなっており、特に記憶、認知、社会ストラテジーの使用が大きく増加している。行動上の変化としては、自宅で数種類の新聞を利用し関心のある分野の単語を覚える方法を試みたり、同校の日本語教師養成講座の受講生に呼びかけて自主討論会を開く計画を立て実行するなど、目的に合った学習方法を見つけようと積極的に試みている。

(2) 学習者B：コース開始時にはかなり強固な確信を持ち、教師の役割を重視しながらも実際の学習は独自の方法で自分のペースを守って勉強し、自分の考え方や学習のやり方に合わないものに対してはかなり排他的であった。

コース終了時の確信を見ると自律度が上がった項目が6項目(項目3, 7, 13, 14, 17, 18)下がった項目が2項目(項目10, 12)ある。インタビューでは「ある程度勉強が進んだら、先生が言った方法に自分が今までの勉強の経験から良いと思う方法を付け加えて勉強するのがいい。私自身は学校の勉強を補うためにいろいろ本とか利用している」と言っており、学習を意識することの重要性を認識し、自分の学習に固執せずに様々な方法を試して自分に合った学習方法を見つけることに対し肯定的態度に変わった(項目3, 18)。環境からの影響が大きく、目標を設定してもあまり効果がないという考え方が強くなってはいるが(項目10, 12)、コースの途中で、「先生といろいろ話していて、学習について意識することで勉強が進むと思うようになった」とコメントしており、情意面での支援の成果が認められる。学習ストラテジーの使用の調査結果にはほとんど変化が見られないが、教室外では学習者A主催の自主討論会に参加したり、地域の登山愛好会に参加したりして、積極的に日本人との接触の場を求めており、自律的学習が実践されている。

(3) 学習者C：コース開始時には教師への依存度はそれほど高くなく、いろいろな学習の方法を試そうとしているが自分にあった方法を見つけられないためか自信がもてず、また精神的にも不安定であった。

コース終了時の確信を見ると自律度が高まったものが10項目(項目3, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 20, 25)下がった項目が5項目(項目4, 11, 13, 29, 30)ある。多くの項目で自律的方向への変化が見られるが、特にいろいろな学習方法を試しながら、周囲の状況を利用して自分で学習環境を整えていく事の重要性を認識した(項目3, 8, 10, 25)という点と、セルフモニターにより間違いが見つけられ、そこから学ぶことができるという考え方を受け入れられるようになりつつある(項目6, 9, 20)という点が注目される。インタビューでもセル

フモニターについては「先生以外にも間違った表現とか新しい単語や表現を教えてくれる人もいるし、周りの話を聞いて自分で気づいて直せる部分もある」と言っている。また、インタビューで「今、私は学校に通っているけど、自分なりの勉強の方法を探して身につける方がいいと思う。」と話しており、学習者A同様、現在の状況を客観的に捉えて学校で学習することの意味を考えている（項目29）。学習ストラテジーの使用頻度は全体的に高まっている。インタビューでは、テレビドラマを利用して学習を工夫していることや、日本語を使うためにと始めたアルバイト先でいろいろな日本語の使い方に気づいたことを話しており、自分の学習方法を見つけつつあることがわかる。

（4）学習者D：コース開始時にはかなり自律的で独立心が強く、自分なりの学習方法を持って自分のペースで学習していたが、自分の日本語に自信がもてないため会話力の向上を第一目的としながらも発言が少なかった。

コース終了時の確信を見ると自律度が高まった項目が5項目（項目21, 22, 25, 26, 28）自律度が下がったものが6項目（項目3, 10, 14, 17, 18, 27）である。自分で学習の計画を立て、感情をコントロールして意欲的に取り組むことに関してはより自律的考え方を持つようになっている（項目21, 22, 28）。一方で、環境の影響の大きさや不適切な学習方法による学習効率の低下についての不安が高まったのか、自律度が下がった項目もある（項目10, 3）。下がった項目についてインタビューで「自分に合う方法がわからないときはいろんな方法を試して自分に合うものを探し、自分ではいろんな方法で勉強するのがいいと思う。私自身は環境が悪くても、自分が勉強したいという意欲とか、自分を励ませば大丈夫。」と答え、環境や学習方法に関しては自分で管理し克服するんだという強い意志を表明している。自分の日本語のレベルや学習の仕方について冷静に判断し、学習方法を慎重に選ぶ必要があると考えようになったものと思われる。学習ストラテジーの使用頻度は記憶ストラテジーを除き、全体的に高くなり、バランスもとれている。特に、補償、社会ストラテジーの使用頻度の伸びはめざましく、本人もそれを自覚しアルバイト先での経験が大きく影響していると答えている。自律的確信が現実の日本語接触場面での実践を通して、実際の学習に反映したものと思われる。

以上、各学習者の確信と学習ストラテジーの変容について考察したが、確信の変容は学習者による個人差が大きい。これは支援時の学習者の心理状態が大きく影響しているものと考えられる。強固な確信を持っていたり自分の学習の仕方に自信を持っている学習者の場合（本研究では学習者B、D）新しい考え方や方法を受け入れにくく、確信が短期間で大きく自律的方向へ変

容することは期待できない。一方、自分の学習方法や日本語の進歩に自信のもてない学習者（学習者A、C）は、より良い学習方法を探すことに積極的であり、新しい考え方を受け入れやすく自律的方向への変容も生じやすい。

4-2 自律化のための支援の効果

さて、Dickinsonモデルに従い行った支援がどの点でどのように自律的学習能力の養成に寄与したかについて考えてみたい。

教師への依存、セルフモニター、学習中の気持ちという3つの確信に焦点を絞って支援を行ったが、その結果ははっきりした自律化が見られたものは学習中の気持ちに関する確信であった。インタビューで学習方法や進歩に対する不安や学習に取り組む気持ちを話すことで自分の心理状態を客観的に捉えることができ、具体的な学習の方法について話すことで不安が解消され意欲が高まったという経験による変容であると考えられる。セルフモニターと教師への依存に関する確信についてもインタビューで「自分でもある程度間違いが直せる」「教師や学校は基本を学ぶために必要。でも、レベルが高くなれば自分でも勉強できる」という声が聞かれ、自律的方向への変化が見られるが、方法面での支援の効果と考えられる。ただし、全体としては依然として自律度が低い。焦点を当てた確信以外にも、学習の方法・学習素材に関する確信において自律度が高まっているが、これはクラスで身近な素材を活用した方法での学習を体験させたことが確信の変容をもたらしたと考えられる。

学習ストラテジーでは、認知、補償ストラテジーの使用頻度が大きく増加している点が注目される。これは、教室での討論のための情報収集、推測ストラテジーのトレーニングによって、ストラテジーの活発な使用が促されたこと、そして教室での活動が自宅での活動に結びついたためであると考えられる。例えば学習者A、Cは教室活動をモデルとして自宅でも新聞やテレビから自分の目的に合った内容の素材を選んで学習を進めている。また、情意ストラテジーの使用頻度が高まったが、インタビューを通して、情意面での安定を保つことの重要性が実感できたためであろう。他にはメタ認知ストラテジーの使用頻度の増加も見られるが、日記・インタビューなどにより定期的に内省を行ったことが影響していると思われる。また、学習者Aは自主討論会、学習者Bは登山愛好会、学習者Cはアルバイトと、よりよい学習環境を自分で整えようと積極的に日本人との接触の場を求めて行動している。これは、自分の学習目的であるコミュニケーションの能力を高めるための方法として、学習者自身が考えたものであり、自律的学習が徐々に実践されていることが伺える。

以上、教師からの支援が自律的学習能力の育成に効果のあった点を述べたが、その一方で自律化しにくい要素の存在も浮かび上がってきた。それは教師への依存、セルフモニターに関わる要素である。自分で学習に責任を持つべきだと観念的には考えていても実際に自律的に学習できるかどうかは別の問題であり、学習者は学校や教師に対して期待し依存している。また、セルフモニターに関しては、自分の発話の録音テープを聞いて誤用を訂正させる活動を取り入れたが、そうしたモニターが可能になるためには、高度な誤用訂正の技能が必要でありトレーニング無しには不可能だと思われる。つまり、この二つの要素は意識しても具体的な方法やその方法を行うに足るスキルが身に付かなければ実際の学習に反映しにくいのである。本研究で自律化が見られた学習方法、学習中の気持ちなどは、意識の変化が具体的行為に直接結びつきやすいものであり、この点が自律化しやすいかしくいかに決定する大きな要素となると言えよう。

5、結論

Dickinsonのモデルによる支援は本研究で対象とした学習者に関する限り自律的学習能力の養成に一定程度有効であると言える。特に意識と学習行為が直接結びつきやすい側面については非常に有効であり、比較的速かに自律化を促すことができると言える。しかし、学習のプロセスの中には自律化しにくい要素があり、全ての要素に関して一律の期間と方法で自律化を促進することは難しく、それぞれの要素にあった自律化のためのメニューを作成しなければならない。セルフモニターのように意識の上ではその必要性が理解できても、実際に行うためにスキルを要するものは集中的なスキルトレーニングの必要があると思われる。また、学習者の個人差が自律化の生じる要素と速度に大きく影響することが明らかになった。特に学習者の心理状態は支援活動全体への学習者の参加度の強弱を決定する大きな要因となる。そのため、学習者に自律的に学ぶことに対して前向きに取り組ませるには、学習者一人一人の自律化のプロセスを尊重しなければならないと考える。

本研究では自律化の対象が日本語学習全般に渡っていたため段階的な自律化のプロセスについては詳細で具体的な情報が得にくかったという点が問題として残る。今後は今回の全体的な研究を踏まえ、特定のスキルに焦点を絞った支援活動を実施し、その自律化の経過及び効果を観察していきたい。

注)

1) 学習ストラテジーに関してはOxfordの定義及び分類に沿って議論していく。

- 2) 二つの調査とも自宅で回答させ、フォローアップインタビューで回答の意図を確認した。
- 3) 話し合い活動の具体的な進め方はWenden(1991)の確信と態度の変容を測るアクションプランを参考にした。

－参考文献－

- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University press.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Horwitz, E. (1975) "Surveying Student Beliefs About Language Learner: Insight and Prescriptions from L2 Learners". In Wenden, Rubin (ed.) *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall.
- Knowles (1975) *Self-directed learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Association Press.
- Oxford, R. (1990) 宍戸通庸、伴 紀子訳 『言語学習ストラテジー』 凡人社
- Stern, H. H. (1975) "What Can We learn from the Good Language Learner?" *Canadian Modern Language Review* 31
- Rubin, J. (1975) "What the "Good Language Learner" Can Teach Us". *TESOL Quarterly* vol. 9 No. 1 pp. 41-51
- Wenden, A. (1991) *Learner Strategies For Learner Autonomy*. Prentice-Hall International

資料1 自律的学習に関わる確信の調査紙(BALAI)

日本語の学習について、30の考え方があります。あなたはどのように思いますか。

1, 強く反対 2, 反対 3, どちらとも言えない 4, 賛成 5, 強く賛成

- 1、学習者は、先生の言うとおりに勉強すればいい。*
- 2、目的があるかないかと、日本語の上達の間には関係がない。*
- 3、いろいろな学習方法を試す人は、日本語が上手になる。
- 4、自分の日本語の問題点を考えない人は、進歩しない。
- 5、努力しても、日本語が上手になるかどうかは分からない。*
- 6、間違いから学ぶ人は、日本語が上達する。
- 7、日本語に接する時間が長ければ、自然に日本語が上手になる。*
- 8、自分にあった学習方法を自分で見つけるべきだ。
- 9、日本語の間違いは、先生が直すべきだ。*
- 10、学習環境が悪ければ、日本語は上手にならない。*
- 11、日本の文化や社会を理解しても、日本語の学習には役に立たない。*
- 12、どのくらい上達したいかがはっきりしていれば、日本語の上達は速い。
- 13、教科書以外のもものは、日本語の学習の役に立たない。*
- 14、積極的に話しても、日本語が上手になるとは限らない。*
- 15、自分の感情をコントロールできないと、学習はうまく行かない。*
- 16、先生に教えてもらわないと、日本語は上達しない。*
- 17、学校以外のところでは、日本語の学習は難しい。*
- 18、学習していることを意識することと、日本語の進歩とは関係がない。*
- 19、先生の教え方が悪いと、日本語は上手にならない。*
- 20、間違いは自分では分からないし、なかなか直せない。*

- 21、学習意欲が高ければ、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる。
- 22、計画を立てて勉強しないと、日本語の上達は遅い。
- 23、先生は学習しなければならぬことを、全て教えるべきだ。*
- 24、自分の日本語の進歩について考えても日本語が上達するかどうかとは関係がない*。
- 25、日本語を使う活動なら、どんな活動でも日本語の学習の役に立つ。
- 26、日本語を使う必要がない人は、日本語の上達が遅い。*
- 27、学習がうまく行くかどうかについて、学習者は責任を持つべきだ。
- 28、学習している時の気持ちと学習がうまく行くかどうかとは関係がある。
- 29、日本にいれば、学校で勉強しなくても日本語ができるようになる。
- 30、間違いを直されると、直された人は自信をなくす。*

資料2 学習ストラテジー調査 (Oxford1990 SILL) の結果 前：平成7年7月 後：同年9月

| 学習者グループ | 学習者A | | | 学習者B | | | 学習者C | | | 学習者D | | | 平均 | | |
|---------|------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|------|
| | 開始 | 終了 | 差 | 開始 | 終了 | 差 |
| 記憶 | 1.7 | 2.7 | +1.0 | 2.7 | 2.8 | +0.1 | 2.3 | 2.7 | +0.4 | 3.3 | 3.0 | -0.3 | 2.5 | 2.8 | +0.3 |
| 認知 | 2.4 | 3.1 | +0.7 | 3.1 | 3.5 | +0.4 | 3.3 | 3.9 | +0.6 | 3.1 | 3.6 | +0.5 | 2.9 | 3.5 | +0.6 |
| 補償 | 3.0 | 3.3 | +0.3 | 3.2 | 3.2 | 0 | 3.0 | 4.0 | +1.0 | 2.5 | 3.2 | +0.7 | 2.9 | 3.4 | +0.5 |
| メタ認知 | 3.9 | 4.2 | +0.3 | 4.0 | 4.0 | 0 | 3.3 | 4.3 | +1.0 | 4.1 | 4.3 | +0.2 | 3.8 | 4.2 | +0.4 |
| 情意 | 2.7 | 2.8 | +0.1 | 2.2 | 2.5 | +0.3 | 2.7 | 4.2 | +0.5 | 3.3 | 3.8 | +0.5 | 2.7 | 3.3 | +0.5 |
| 社会 | 3.0 | 3.5 | +0.5 | 3.0 | 2.8 | -0.2 | 3.5 | 4.2 | +0.7 | 2.8 | 4.0 | +1.2 | 3.0 | 3.6 | +0.6 |
| 平均 | 2.7 | 3.3 | +0.6 | 3.1 | 3.1 | 0 | 3.0 | 3.8 | +0.8 | 3.3 | 3.7 | +0.4 | 3.0 | 3.5 | +0.5 |

資料3 自律的学習に関わる確信の自律度の変化 前：平成7年7月 後：同年9月

| 学習者項目No | 学習者A | | | 学習者B | | | 学習者C | | | 学習者D | | | 平均 | | |
|---------|------|---|----|------|---|----|------|---|----|------|---|----|------|------|-------|
| | 前 | 後 | 差 | 前 | 後 | 差 | 前 | 後 | 差 | 前 | 後 | 差 | 前 | 後 | 差 |
| 1 * | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 3 | 3 | | 4 | 4 | | 2.75 | 2.75 | |
| 2 * | 5 | 5 | | 5 | 5 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4.5 | 4.5 | |
| 3 | 2 | 3 | +1 | 3 | 5 | +2 | 4 | 5 | +1 | 4 | 3 | -1 | 3.25 | 4.0 | +0.75 |
| 4 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 5 | 3 | -2 | 4 | 4 | | 4.25 | 3.75 | -0.5 |
| 5 * | 4 | 5 | +1 | 4 | 4 | | 3 | 3 | | 4 | 4 | | 3.75 | 4.0 | +0.25 |
| 6 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 2 | 4 | +2 | 4 | 4 | | 3.5 | 4.0 | +0.5 |
| 7 * | 2 | 2 | | 3 | 4 | +1 | 1 | 3 | +2 | 2 | 2 | | 2.0 | 2.75 | +0.75 |
| 8 | 3 | 4 | +1 | 4 | 4 | | 3 | 4 | +1 | 4 | 4 | | 3.5 | 4.0 | +0.5 |
| 9 * | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 1 | 2 | +1 | 2 | 2 | | 1.75 | 2.0 | +0.25 |
| 10 * | 2 | 2 | | 3 | 2 | -1 | 2 | 4 | +2 | 4 | 3 | -1 | 2.75 | 2.75 | |
| 11 * | 5 | 5 | | 5 | 5 | | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | | 5.0 | 4.75 | -0.25 |
| 12 | 5 | 5 | | 5 | 4 | -1 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4.5 | 4.25 | -0.25 |
| 13 * | 5 | 5 | | 4 | 5 | +1 | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | | 4.75 | 4.75 | |
| 14 * | 4 | 4 | | 2 | 4 | +2 | 4 | 4 | | 4 | 3 | -1 | 3.5 | 3.75 | +0.25 |
| 15 | 2 | 4 | +2 | 4 | 4 | | 3 | 4 | +1 | 4 | 4 | | 3.25 | 4.0 | +1.25 |
| 16 * | 2 | 4 | +2 | 2 | 2 | | 2 | 3 | +1 | 4 | 4 | | 2.5 | 3.25 | +0.75 |
| 17 * | 2 | 4 | +2 | 3 | 4 | +1 | 4 | 4 | | 5 | 4 | -1 | 3.5 | 4.0 | +0.5 |
| 18 * | 4 | 4 | | 4 | 5 | +1 | 4 | 4 | | 4 | 3 | -1 | 4.0 | 4.0 | |
| 19 * | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 3 | 3 | | 2 | 2 | | 2.25 | 2.25 | |
| 20 * | 2 | 3 | +1 | 2 | 2 | | 1 | 2 | +1 | 2 | 2 | | 1.75 | 2.25 | +0.5 |
| 21 | 4 | 2 | -2 | 4 | 4 | | 2 | 2 | | 4 | 5 | +1 | 3.5 | 3.25 | -0.25 |
| 22 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4 | 5 | +1 | 4.0 | 4.25 | +0.25 |
| 23 * | 2 | 3 | +1 | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 2.0 | 2.25 | +0.25 |
| 24 * | 5 | 5 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4.25 | 4.25 | |
| 25 | 5 | 4 | -1 | 4 | 4 | | 2 | 4 | +2 | 4 | 5 | +1 | 3.75 | 4.25 | +0.5 |
| 26 * | 1 | 2 | +1 | 2 | 2 | | 2 | 2 | | 3 | 4 | +1 | 2.0 | 2.25 | +0.25 |
| 27 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 5 | 4 | -1 | 4.25 | 4.0 | -0.25 |
| 28 | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 4 | 4 | | 2 | 5 | +3 | 3.5 | 4.25 | +0.75 |
| 29 | 4 | 2 | -2 | 2 | 2 | | 3 | 2 | -1 | 2 | 2 | | 2.75 | 2.0 | -0.75 |
| 30 * | 5 | 5 | | 4 | 4 | | 5 | 4 | -1 | 5 | 5 | | 4.75 | 4.5 | -0.25 |
| 差の合計 | | | +7 | | | +6 | | | +8 | | | +1 | | | |

(お茶の水女子大学人間文化研究科比較文化学専攻)