

学習アドバイジングにおける学習者オートノミーの育成: 脳メカニズムへの影響に関する一考察

加藤 聡子
(神田外語大学)

要旨

日本の言語教育においては、学習者オートノミー（学習者の自律性）の育成に対する取組みが十分とは言えない。学習者オートノミーの育成には様々な手法があるが、本稿では、神田外語大学のセルフアクセス・ラーニングセンター（SALC）において実施されている「学習アドバイジング」に着目する。学習アドバイジングは、学習者オートノミーを育成する専門教員である学習アドバイザー（アドバイザー）によって、学習者との1対1の対話を通して実施されるものである。本稿は、アドバイジングにおける対話が、いかに学習者のメタ認知能力の育成を促進させ、学習者オートノミーを育成しているのかについて言及するとともに、こうした内省的な対話を長期的に実施した際の学習者の脳メカニズムに与える影響についての潜在的な関連性を考察するものである。

キーワード：学習アドバイジング、学習者オートノミー、メタ認知能力、
脳メカニズム

1. 言語学習における学習者オートノミーの育成と学習アドバイジング

日本でも近年、「学習者オートノミー」という言葉が注目を集めはじめているが、一概に「学習者オートノミー」と言っても、様々な定義が存在する。先行研究が述べる学習者オートノミーの基本的理念としては、学習者が自らの学習におけるニーズを分析し、計画を立て、実行し、それを自己評価するという一連のプロセスを、自ら管理できる能力と責任意識があげられる（青木, 2005; Benson & Voller, 1997; Dickinson, 1993 ; Holec, 1981; Little, 1991）。このような定義からしばしば誤解されることがあるが、学習者オートノミーによって実現される自律的な学習とは「一人で学習すること」ではない。例えば、図書室で独習をしている学習者が必ずしも自律的であるとは限らない。独習をしてい

ても、学習方法や学習教材などに関する意思決定を自身で行わず、学習が他者の指示に従った受動的なものである可能性がある。つまり、自律した学習者とは、「なにを、いつ、どのように」学ぶかを自らの意思で決め、実行し、その結果を自己評価できる学習者を意味する。しかし彼らは、こうした学習や意思決定を必ずしも一人で行っているわけでない。学習に関する決定をする際に他者の援助を得たり、学習に必要な周囲のリソースを有効に活用することもできる。

自律的な学習者は、メタ認知能力を持った学習者であるとも言え（Benson, 2011）、そのことから学習者オートノミーの定義は、認知心理学のメタ認知能力の定義と非常によく似ている。ここでいうメタ認知能力とは、「認知の認知」とも言われ、自分が認知していることを客観的に把握し、俯瞰し、制御できる能力のことを指す。そして、学習を通じてメタ認知を養うことが、学習者オートノミーの育成には不可欠なのである（Benson, 2011; 尾関, 2010; Sinclair, 1999）。

言語教育において、「オートノミー（自律性）」という概念の普及は1960年代後半の欧州から始まり、その後、欧州では盛んに実施されている（Gremmo & Riley, 1995）。オートノミー普及の中心となったのがフランスのNancy大学のCRAPELと称する自律学習を促進するための施設である。このようなセンターは、セルフアクセスセンター (Self-Access Center: SAC) と呼ばれ、学習者のオートノミー（自律性）の育成にとって大きな役割を果たすとされている（Benson, 2011; Gardner & Miller, 1999）。神田外語大学では、2001年よりセルフアクセス・ラーニングセンター（SALC）を設立し、国内では先駆的に学習者オートノミーの育成に注力してきた。

自律性の育成を主眼とするSACには、様々な形態があるが、理念のない単なる教材を集めたリソース・センター的なSACでは、なかなか学習者オートノミーは育たない。SACを運営するためには、学習者が学習環境に所有意識を持ち、他者とのつながりを重視する社会的側面を重視することが求められる（Yamamoto & Imamura, 2020）。また、どんなに設備を整えても、学習計画を立て実行する過程で相談ができる専門教員の支援がなければ、学習者オートノミーを育てるのはさらに困難である（Benson, 2001）。そうした理念から、Riley（1998）およびGremmo & Castillo（2006）らは、自律的な語学学

習を促進するための専門教員の必要性を訴え、以降、語学学習アドバイザーおよび彼らが実施する語学学習アドバイジングが注目を集めた (Benson, 2011; Mozzon-McPherson & Vismans, 2001; Mynard & Carson, 2012)。アドバイザーは、所属する教育機関によってカウンセラー、ヘルパー、ファシリテーター、メンター、またはコンサルタントとも呼ばれることもあるが、その役割は、学習者の学習に対する内省（振り返り）を、「対話」を通して育成することにある (Kelly, 1996; Mozzon-McPherson, 2001; Mynard & Carson, 2012)。

本稿でとりあげる語学学習アドバイザー（以下、アドバイザー）は、学習者との対話を通して、学習者のメタ認知能力の育成を促進し、学習者オートノミーを育成する専門家である (Carson & Mynard, 2012)。一般的に「アドバイザー」というと、学習の個別指導を想像するが、自律学習の分野に携わるアドバイザーは、学習者に一方的にアドバイスを与えるのではなく、1対1の対話を通して、語学学習者の自律性を促す。つまり、「アドバイジング」という言葉とは裏腹に、アドバイザーの基本姿勢は「アドバイスは与えない」ことであり、学習者のメタ認知能力を育成するために「質問は質問で返す」ことである。つまりアドバイザーの最も大切な役割は、学習者のメタ認知レベルに応じて、学習者の内省を深める対話を学習者に寄り添いながら行うことである。こうしたアドバイザーが学習者と1対1で行う対話は、日常会話と大きく質が異なる。対話の中でアドバイザーは、学習者の内省を深め、意識改革を誘導する。このような瞬間が、学習者の学習へ対する価値観を根底から変え、見違えるような成果を見せる学習者も多い。

2. アドバイジングにおける内省を促す対話

学習者オートノミーを育成するにあたり重要なのは、学習者の学習へ対するメタ認知能力を育成することである。従って、アドバイジングにおいて学習者と1対1で行われる対話は、学習者のメタ認知能力を高めるため、内省を促す意図的な仕組みを有し、こうした意図的に内省を促す対話は、「リフレクティブ・ダイアログ」と呼ばれる (Brockbank & McGill; Kato, 2012; Kato & Mynard, 2016; Mozzon-McPherson, 2012)。

では、具体的にアドバイジングでは何がどのように行われるのであろうか。以下に2つの例をあげ比較をする。例1は、相談に来た学生を「教師」として

対応した場合。例2は「アドバイザー」として対応し、学習者のメタ認知能力を育成することを目的とした対話を実施した場合である。

例1：一方的な助言を与える対話

学習者：この文法書を使っているのですが、計画通りにできません。自分のやり方が正しいのか、不安です…。

教師：確かにその文法書は少し難しい本ですね。あなたのレベルにはあっていないかもしれません。

学習者：では、どの文法書を使えばいいのでしょうか。

教師：この本はどうでしょう。あなたのレベルにぴったりだと思います。

学習者：1週間でどれくらいやればいいですか？

教師：1週間に1章でいいでしょう。時制の章からやるといいですよ。

学習者：わかりました。

上記の対話において、教師は学生が持参した「文法書」に関して、自身の経験や知識を生かし、学習者の質問に的確に答えている。教師は教師の役割を果たし、建設的な対話をし、学生も得たい情報を得た、という状況である。しかし、この場合、学習者は一方的に助言を受けるだけであり、自身の学習を俯瞰するというメタ認知能力は育成されていない。このような行動の促しは、一時的な効率性には寄与するが、学習の「意識改革」に影響を与えることはあまり期待できないからである。

では、同じ相談をアドバイザーが受けたらどうなるであろうか。

例2：メタ認知能力の育成を主眼とした対話

学習者：この文法書を使っているのですが、計画通りにできません。自分のやり方が正しいのか、不安です…。

アドバイザー：自分のやり方が正しいのか、不安なのですね（助言をせず、相談者の「言葉と感情」を繰り返す）

学習者：はい、そうなんです。やる気はあるのですが…、思うようにいかないんです。

アドバイザー：「思うようにいかない」をもう少し詳しく教えてもらえま

すか？（内省を深めるためのオープンな質問）

学習者：うーん、空回りしている感じで。焦るんです。やる気はあるのに。

アドバイザー：やる気があるのに、思うように成果が出ないのは、確かに焦りますね（要約と共感）。今感じているのは、どのような焦りですか？（さらなる明確化を求める内省の促し）

学習者：どのような焦り？うーん、確かに、私は何に焦っているんだろう…（さらなる内省がはじまる）

例2の対話で、アドバイザーが着目したのは、学生が持ち込んだ「文法書」ではなく、学習者の「感情（不安）」である。アドバイザーは、相談者の不安を察知し、学習者が不安の根源を自身で探るようにガイドしている。直接的なアドバイスは与えず、学習者の発言を「繰り返し」、はい／いいえでは答えられない「オープンな質問」を投げかけ、学習者と共感し、さらなる内省を促す。こうしたアドバイジングの対話は一見、学習において遠回りのように見える。しかし、オートノミーの育成という観点から見ると、学習者はこうした内省を促す対話によって、これまでにない「気づき」を得る。例えば、例2の対話を進めていくと、実は学習者の不安は、単に教材の選び方を知らないことから生じるものではなく、学習している場所や時間帯に影響されているものであったり、自信のなさからクラスメイトと自分を比べることであったり、過去の失敗を繰り返してしまうのではないかという不安であることもある。つまり、学習に対する不安は千差万別であり、その不安に学習者が向き合ったとき、はじめて真の問題とその解決方法が見えてくる。Yamashita（2015）はこうした内省を促す対話の中で、アドバイザーが学習者の感情に着目し、個々の学習の体験を意味づけすることの意義を述べている。こうしたプロセスは学習者オートノミー育成の重要な要素であり、これが客観的に物事を把握し、俯瞰し、制御できるメタ認知能力の育成へとつながる。

こうした意図的な対話を施すためには、アドバイザーは特有の対話スキルを体得している必要がある。青木・田中（2011）は、アドバイザーに必要なのは、学習者との親密性を作る能力、ポジティブ思考の能力、判断を留保する能力、観察力、想像力と共感性、役に立ちたいという気持ち、適度なリーダーシップ、学習者の話を聞く能力、質問する能力、選択肢を提供する能力、問題の原因を

説明できる能力であると述べている。

アドバイジングの対話で用いられるスキルは、臨床心理やコーチングなど、様々な分野に基づいている（Candlin, 2012; Esch, 1996; Kato & Mynard, 2016; Kato & Sugawara, 2009; Kelly, 1996; McCarthy, 2010; Mozzon-McPherson, 2012; Mynard, 2012）。神田外語大学におけるアドバイジングで用いられるスキルも、Whitworth, Kimsey-House, & Sandahl (2007)らが提唱するコーチングの対話手法を参考としている。また、本学で実施しているアドバイザー教育では、アドバイジングの基本スキルとして、12のスキル（繰り返し、言い換え、要約、共感、褒める、俯瞰、比喩、直感、パワフルクエスチョン、挑戦、経験の共有、責任意識の促進）の体得を促している（Kato & Mynard, 2016; 加藤・山下, 2016）。

アドバイザーは学習者の学習におけるメタ認知能力を促すため、上記のスキルを基に、様々な質問を投げかけていく。学習者の価値観を問うようなパワフルクエスチョン（「英語を学ぶことは、そもそもあなたにとってどういう意味？」）、視点を変えるための比喩クエスチョン（「今の状態を山登りの例えると、いまはどのあたりにいる？」）など、多彩な視点から、アドバイザーはそのときの学習者に必要な質問を、必要なタイミングで投げかけていく。そして、こうした学習の根幹に触れる気づきがあると、学習者の学習の質は大きく変わり、実際の成果として現れ始めるのである。

3. 対話による学習意識の改革

アドバイジングの最終的な目的は、学習者オートノミーの育成であり、学習に対する「意識改革」を引き起こすこともある。意識改革が起きるタイミングは、学習者によって個人差が大きい。いったん意識に変革が起きると、学習者は自分の学習を自分でプロデュースできるようになり、そのスキルを語学学習以外でも生かせるようになる。こうした意識改革は、内省を自分自身で行うよりも、他者との対話による自身の概念の再構築によって促され、対話は「意図的」であることで、リフレクションの深さは効果的に深まるとしている（Brockbank & McGill, 2006）。アドバイジングでは学習者はアドバイザーとの意図的な対話により、深い内省のプロセスに入り、自己と向き合う。これは決して安易な活動ではなく、アドバイザーと学習者の深い信頼関係なくしては、到底成り立

つものではない。アドバイザーとの数々の内省のなかで、学習者は徐々にメタ認知力を高め、学習に対する意識そのものを改革していく。一度変化を遂げた意識は、学習者の人生そのものにも大きな影響を与えていくこともある。

Mezirow (1991)はtransformation theoryにおいて、意識変容学習を唱え、学習者は経験による以前の解釈を利用しながら、学習によって自己の信念や態度を変容させることができるとしている。本学で推進するアドバイジングも、学習者の意識の変容を促すことを目的としており、このようなアドバイジングをtransformational advising (意識改革アドバイジング:筆者訳)と呼ぶ (Kato & Mynard, 2016)。

意識改革アドバイジングは、学習者のメタ認知能力の成長過程を4段階に分け、各段階でアドバイザーが実施する対話の特徴をあげている。第4段階に至った学習者は、自身の学習の意義、プロセス、学習方法について高いメタ認知を示し、様々な学習状況に臨機応変に対応できるようになる。また、こうしたスキルを体得した学習者は、セルフアドバイジングをすることが可能となる。つまり、アドバイジングは継続的に実施することで、学習者のメタ認知能力を育成し、学習者が自律性を自身の中に定着化させることを促すのである。

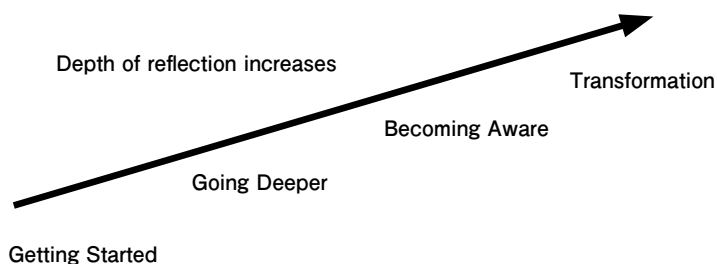


図 1 . The learning trajectory (Kato & Mynard, 2016)

4. アドバイジングの長期的な影響を探究する必要性：脳メカニズムの解明へ向けて

アドバイジングで行われる対話は、学習における意識改革を促すことを目的とするものであり、長期的にアドバイジングを受けた学習者には様々な変化が見られる。Kato & Mynard（2016）が提言する学習者オートノミーの4つの発達段階の最終段階に到達した学習者は以下の特徴を有するとされる。

- ・ 自分自身の学習に対するメタ認知能力が高い
- ・ 他者のサポートがなくても、学習に対する深い内省ができる
- ・ 学習に対する内省の質も深く、明確なものとなる
- ・ 学習の全体像を把握することができる
- ・ 自分自身の分析に基づき、学習計画を立て、実行し、学習を振り返り、再調整することができる
- ・ 自分自身の学習に達成感を感じることができる

通常、アドバイジングの効果を検証する際は、セッションの録音データ、学習者の振り返り日記、質問票やインタビューなどを通じて、データを回収し、ナラティブ、ケーススタディ、エスノグラフィー、アクションリサーチをはじめとする質的研究方法を用いることが多い。しかし、アドバイジングの効果を科学的に検証した事例は少ない。はたして、アドバイジングにおけるこうした対話が長期的に実施されることで、脳メカニズムにどういった影響を及ぼすのであろうか。Yamashita & Mynard（2015）は、こうした従来の分析法だけでなく、アドバイジングにおける語学学習者の変化を機能的MRI（fMRI）を用いて脳活動を観察することの必要性を示唆している。

語学学習における学習者オートノミー育成の分野における機能的MRI（fMRI）を用いた先行研究は少ないが、臨床心理の領域においては、対話が脳メカニズムに及ぼす研究が実施されてきた。たとえば、回想法という心理療法では、過去の記憶を回想することで様々なポジティブな心理効果があるとされているが（Ho, Cheung, & Cheung, 2018）、こうした楽観性の向上を機能的MRI（fMRI）を用いて脳メカニズムを観察する研究も進められている（大場他, 2018）。大場らは、過去の回想をするという行為によって、脳内の内側前頭前皮質が活動

するとし、記憶の回想と共に未来の想像に関する領域が活発になることを示唆した。そして、こうした懐かしい過去の情報を自己に関連付けるプロセスが、将来のポジティブな結果の予測における楽観性を高める可能性があるという。同様に、アドバイジングにおける対話では、過去を振り返り、新しい観点で過去を再認識し、未来のヴィジョンを描くというプロセスを踏む。こうしたアドバイジングの対話を長期的に実施することで、学習者の特定の脳領域の機能を活発にさせている可能性があることは、十分に考えられる。

また、Yamashita & Mynard (2015) は、学習アドバイジングの対話をfMRIを用いて分析をすることの意義を、他分野での先行研究を例にあげて述べている。例えば、長期的にポジティブな感情を促進することに主眼をおいたコーチングは、アドバイジング同様、対話を通して発見と気づきをもたらし、自ら重要な選択をしながら、人生をサポートする勇気づけをする。神田外語大学におけるアドバイジングでは、コーチングの対話手法も大いに取り入れている。コーチングが脳システムに与える影響についての先行研究によれば、継続的にコーチングを受けたクライアントの外側後頭皮質、上側頭葉皮内側部、前頭前野、帯状回膝下部、側坐核、左外側前頭前野などのポジティブな感情をつかさどる脳の領域において活性化が観察されたと報告されている (Cesaro, et al, 2013)。

対話が脳メカニズムにおよぼす影響に関する先行研究からも、同じく長期的な対話によって、学習者の内省を促し、学習者のメタ認知能力を向上されることにより学習者オートノミーを促すアドバイジングにおいて、同様の影響が脳メカニズムにあると推測することができる。アドバイジングにおける対話が学習者オートノミーを育成する先行研究は多数存在するものの、これらの多くは質的研究法を用いたものであり、学習者の変化を科学的に立証した研究は不足している。さらに、アドバイジングの対話が脳メカニズムに及ぼす影響を検証した研究はさらに少ない。継続的な対話によって生まれる学習者の変化を脳科学の分野から検証することにより、学習アドバイジングの対話の効果を多角的に分析するとともに、同手法を他分野に応用する可能性を開くことと期待できるのではないだろうか。今後、学習者オートノミーの育成をアドバイジングに

おける対話を通して育成することをさらに推進すると同時に、こうした対話が学習者の脳メカニズムにどのような変化をもたらすかを、新たな研究分野として遂行していくことは必要であると考えられる。

参考文献

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman Pearson.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Longman.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London: Kogan Page.
- Candlin, C. (2012). Foreword: Some questions about advising. In C. Ludwig & J. Mynard (Eds.), *Autonomy in language learning: Advising in action* (pp. 12- 21). Canterbury, UK: IATEFL.
- Cesaro, R. L., Boyzatis, R. E., Khawaja, M., Passarelli, A., Barry, K. P., Begany, K., & Kack, A. I. (2010). Neural correlates of inspirational mentoring. Paper presented at Society for Neuroscience annual meeting, Chicago, October 19, 2010. Retrieved from http://www.tonyjack.org/sfn2009_inspirationalmentoring.pdf
- Dickinson, L. (1993). Talking shop: aspects of autonomous learning, *ELT Journal*, 47 (4), 330-336.
- Esch, E. (1996). Promoting learner autonomy: Criteria for the selection of appropriate methods. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F Or & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 35-48). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gremmo, M.-J., & Castillo, E.D. (2006). Advising in a multilingual setting: new perspectives for the role of the advisor. In T.E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Supporting independent learning: issues and interventions* (pp.21-35). Frankfurt, Main: Peter Lang.
- Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151- 164.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 658–663.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Jack, A. I., Boyatzis, R., Khawaja, M., Passarelli, A. & Leckie, R. (2013). Visioning in the brain: An fMRI study of inspirational coaching and mentoring. *Social Neuroscience*, 8(4), 369-384.
- Kato, S. (2012). Professional development for learning advisors: Facilitating the intentional

- reflective dialogue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 74-92. Retrieved from <https://sisaljournal.org/archives/march12/kato/>
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. New York, NY: Routledge.
- Kato, S., & Sugawara, H. (2009). Action-oriented language learning advising: A new approach to promote independent language learning. *The Journal of Kanda University of International Studies*, 21, 455-476.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or, & H. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- McCarthy, T. (2010) Breaking down the dialogue: Building a framework of advising discourse. *Studies in Linguistics and Language Teaching*, 21, 39-79.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mozzon-McPherson, M., & Vismans, R. (2001). (Eds.). *Beyond language teaching towards language advising*. London, UK: CILT Publications.
- Mozzon-McPherson, M. (2012). The skills of counselling in advising: language as a pedagogic tool. In J. Mynard & L. Carson (Eds.), *Advising in language learning: Dialogue, tools and context* (pp. 43-64). Harlow: UK: Pearson.
- Mynard, J., & Carson, L. (2012). *Advising in language learning: Dialogue, tools and context*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Riley, P. (1998). Counsellor training for self-access: problems, objectives and techniques. *Independence*, 21, 3-11.
- Sinclair, B. (1999). Wrestling with a jelly: The evaluation of learner autonomy. In B. Morrison (Ed.), *Experiments and evaluation in self-access language learning* (pp. 95-110). Hong Kong, Hong Kong SAR: HASALD.
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (2007). *Co-active coaching*. CA: Davies-Black Publishing.
- Yamamoto, K., & Imamura, Y. (forthcoming, 2020). 対話の中で成長する学習者オートノミー：セルフアクセスセンターにおける社会的学習機会の考察 [Developing learner autonomy through dialogue: Considering social learning opportunities in self-access center]. In C. Ludwig, G. Tassinari & J. Mynard (Eds.), *Navigating foreign language learner autonomy*. Hong Kong: Candlin & Mynard.
- Yamashita, H (2015). Affect and the development of learner autonomy through advising.

- Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1). Special issue on dialogue and advising in self-access learning. Retrieved from <https://sisaljournal.org/archives/mar15/yamashita/>
- Yamashita, H., & Mynard, J. (2015). Dialogue and advising in self-access learning: Introduction to the special issue. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 1-12.
- 青木直子（2005）「自律学習」日本語教育学会（編）『新版日本語教育事典』pp.773-775. 東京：大修館書店
- 青木直子・中田賀之（2011）「学習者オートノミー はじめての人のためのイントロダクション」青木直子・中田賀之（編）『学習者オートノミー —日本語教育と外国語教育の未来のために—』pp.1-22. 東京：ひつじ書房
- 大場 健太郎・Barthel Marie・阿部 光一・平野 香南・石橋 遼・野内 類・川島 隆太・杉浦 元亮（2018）「回想による楽観性向上の個人差とその神経基盤の検討」日本健康心理学会. 第31回記念大会プログラム. 京都橘大学
- 尾関直子（2010）「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編）『成長する英語 学習者—学習者要因と自律学習—』pp. 75-103. 東京: 大修館書店