



Title	外国語自律学習研究の3要素：動機づけ，学習スタイル，学習ストラテジー
Author(s)	河合, 靖
Citation	言語文化部紀要, 37, 68-85
Issue Date	1999
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/57556
Type	article
File Information	kawai_37_67.pdf



[Instructions for use](#)

外国語自律学習研究の3要素

—— 動機づけ, 学習スタイル, 学習ストラテジー ——

河 合 靖

0. はじめに：外国語教育における自律学習の重要性

日本における近年の学校英語教育が、欧米において広義でコミュニカティブ・アプローチと呼ばれている外国語教育運動の影響を強く受けていることは、周知の事実であろう。コミュニカティブ・アプローチそのものについては、種々の教育実践上の偏差と歴史的変遷が見られるので、これについて一括りに語ってしまうのは危険であると承知している。しかし、あえてここでは、文法訳読法やオーラル・アプローチ（オーディオリンガル・メソッド）など、先行する教授法に何らかの観点から批判を加えた、意思伝達中心・意味中心の教授法であり、教育シラバスに「機能」という概念を導入し、学習者間のインフォメーション・ギャップを利用したゲームやシミュレーションなどのコミュニケーション・タスクを中心に授業を展開する教授法という理解で話を進める。学習指導要領で言語活動中心に授業展開を行うことが奨励され、JETプログラムの導入に伴いALTとのチーム・ティーチングが全国いたるところで展開されている背景には、欧米でのコミュニカティブ・アプローチに基づいた外国語教育運動に追随しようとする意図が働いていることは、あらためて指摘するまでもなく、広くそうであると受け入れられている認識であろう。

日本に限らず、どの文化圏においてもそうであろうが、外来のものが導入される時には、それが背景なり、付属物なり、核なりとして持っている精神文化が切り捨てられ、受け入れる側の都合に合わせて、取り入れられることが多い。日本にコミュニカティブ・アプローチ的な外国語教育理念が導入された際にも、背景精神としてこの教育運動が持っていた60年代・70年代の自由主義的な時代の雰囲気から受けた色濃い影響について、日本人外国語教師に認識される

1 Notional-Functional Syllabus については、Wilkins (1976), Finocchiaro & Brumfit (1983), コミュニケーション中心の学習指導法については、Brumfit & Johnson (1979), Johnson & Morrow (1981), Littlewood (1981) などを念頭に置いている。Krashen & Terrel (1983) のナチュラル・アプローチや、Omaggio (1986) のプロフィシェンシー・アプローチも、広義にコミュニカティブ・アプローチに含めて構わないであろうが、文法指導のあり方をめぐって両者に大きな隔たりがあることを指摘しておく。

ことはあまりなかったように思う。

コミュニカティブ・アプローチが台頭しつつあった60年代から70年代は、学生運動やカウンターカルチャーの時代であり、国家権威に対する個人の権利意識の発揚が見られた。ベトナム戦争という特別の要素があるため、こうした反体制的あるいは自由主義的な気運はアメリカ合衆国に特有のものという意識が働きがちだが、実際には欧米において（そしてもちろん日本でも）一様に見られた時代的なうねりだったと言えるだろう。教師中心から学習者中心へ、権威者としての教師から援助者としての教師へ、唯一の知識供給者としての教師から学習の促進者としての教師へと行った大転換は、こうした時代的雰囲気の流れのなかで起こってきたものであり、ひとり外国語教育のなかの変革というわけではなかった。

こうしたリベラルな基本精神から出発した教育運動であったから、その後の展開として、個性の多様性の尊重と万能薬的教授法から折衷主義的アプローチへという転換²をもたらし、不完全な存在としての第二言語話者による完全な存在としての母語話者の模倣という訓練的外国語発達観から、それ自体規則を持った体系としての中間言語システムの母語話者的システムへの変化という習得的外国語発達観³という方向に移って行くのは、ある意味で必然であった。

近年、自律学習 (learner autonomy) が、外国語教育における学習指導においても第二言語習得研究における研究テーマとしても脚光をあびつつある。こうした外国語自律学習に関する教育・研究の発展も、コミュニカティブ・アプローチの歴史的発達の流れに沿って、これまたある意味で必然的に起こってきたものと言えるだろう。なぜなら、外部からのコントロールから学習者の内発的自由意志によるコントロールへの変換は、そもそもオーラル・アプローチを批判してコミュニカティブ・アプローチを提唱した人たちの、大きな動機づけのひとつだったからだ。また、外国語習得を生涯にわたる中間言語の変容ととらえる外国語習得観は、様々な学習法の中から学習者が自分の責任で取捨選択しながら学習を進めていくという自律学習の概念を、必要不可欠なものとしているからだ。

教育においても研究においても、焦点は学習者へ移ってきている。第二言語習得研究における変数としての学習者要因には、「動機づけ」、「学習スタイル」、「学習ストラテジー」が含まれる。本論は、コミュニカティブ・アプローチの進展の中で、このように重要な位置を占めてきている外国語自律学習に関する研究のテーマとして、「動機づけ」、「学習スタイル」、「学習ストラテジー」の三つの要素を取り上げ、それぞれの先行研究を概観するものである。

1. 外国語学習の動機づけ

学習者を学習活動に駆り立てるものであれば、どんなものでも「動機づけ」となりうる。そ

2 Richards & Rodgers (1986) の提唱する informed eclecticism

3 Selinker, 1972

れは、銀幕に映る外国映画のスターに対する憧れかもしれないし、試験の答案を見せられた母親の角が生えたような形相かもしれない。何が学習への最も強い動機づけとなるかについては、①学習活動に対して学習者が持つ固有の興味、②学習が上手く行ったことによる達成動機、③学習者が学習活動に取り組む前に既に持っている諸要因、④一般に「飴と鞭」と呼ばれる外在的な影響力・刺激の、四つの考え方があるとされている。

第二言語習得研究における動機づけの研究は、Gardner や Lambert らによる先駆的研究が規範となって進展してきた観がある。彼らは、統合的動機づけ (integrative motivation) と道具的動機づけ (instrumental motivation) という2種類の動機づけの分類を提唱し⁵、目標言語話者や目標文化に対する興味を持つ学習者、つまり統合的動機づけの高い者の方が、卒業単位取得や就職準備と言った実利的な理由から外国語を学習する学習者、つまり道具的動機づけが高い者より、目標言語の習得に成功する確率が高いとする「社会教育モデル」を唱えた⁶。

Gardner らのこの仮説は、カナダのバイリンガル教育における、フランス語学習者を対象とした研究では、これを支持する結果を得たが⁷、その後の研究では必ずしも彼らが予想した結果とはなっていない。カナダの場合と同様周囲に目標言語の言語環境があるにも関わらず、フィリッピンやインドの英語学習者の場合は、目標文化に自己を統合する欲求の高低より、道具的動機づけの方が言語習得成功の重要な要因になっていることが報告されているし⁸、アメリカ合衆国の高校生スペイン語学習者のように、伝統的な意味での学校教育のコンテキストにおける外国語教育の場合にも、カナダでの研究の結果を支持していない⁹。

フィリッピンおよびインドの場合が、カナダの場合と異なった理由には、母語文化と目標文化が対等の力関係にないということがあるかもしれない。カナダのバイリンガル教育の場合には、数の上ではフランス語話者が圧倒的少数であるにはしても、フランス語話者と英語話者のそれぞれの相続文化に、政治・経済・文化の上で主従関係があるとか、互いに他を上あるいは下であると見なして劣等意識や優等意識を持っているとかいうことはない。これに比べてフィリッピンやインドの場合は、英語国であるアメリカ合衆国やイギリスが旧統治国であり、住民が英語を話すことになった歴史的背景を考えれば、単純に目標文化への統合帰属意識と目標言語の習得状況が相関することにならないだろうことは予想がつく。また、アメリカ合衆国のいわゆるハイスクール・スパニッシュとかハイスクール・フレンチと呼ばれる必修外国語学習の場合には、とりあえず単位取得に学習者の眼が行きそうなことも想像に難くない。

4 Skehan, 1989

5 Lambert, 1974

6 Gardner & Lambert, 1972

7 Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985

8 Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972

9 Muchnick & Wolfe, 1982; Ely, 1986

Dörnyei (1990) は、目標言語の言語環境がある「第二言語習得」の状況と、それが無い「外国語学習」の状況を比較して、「統合的動機づけは、第二言語学習者に比べ外国語学習者にとっては、はるかに重要性が低くなるかもしれない」と言っている。また、アメリカ合衆国での研究を行った一人の Ely (1986) も、Gardner の主張した統合的・道具的の2種類の動機づけの他に、教育における必修外国語に関連する固有の動機づけを考えるべきであるとしている。

Gardner らの動機づけの分類を拡大・再編成した試みとして Crookes & Schmidt (1991) が行った動機づけの定義がある。彼らは動機づけを、内的 (internal) ・外的 (external) の二つに分け、さらにそれぞれを以下のように分類した。

内的動機づけ：

1. 学習者が既に目標言語・文化に対して持っている気持ち、経験、背景的知識に基づいた目標言語に対する興味
2. 学習者の個人的なニーズが目標言語を学習することで満たされるのだという認識
3. 成功あるいは失敗の予感
4. 学習者が学習後に得られると感じている何らかの外的な報償

外的動機づけ¹⁰：

1. 学習者が目標言語の学習を選択し、注意を向け、従事する決意をすること
2. 学習者がある長さの時間学習を持続させ、途中で中断してもまた再開すること
3. 学習者が学習活動のレベルを高く維持すること

Gardner の動機づけ分類に比較して、教室内学習者により強く焦点が移ったことがわかるであろう。

Oxford & Shearin (1994) は、第二言語習得研究における動機づけ研究では、Gardner の先行研究による影響があまりに大きかったため、動機づけの捉え方が一面的すぎたのではないかと指摘している。彼女たちは、教育学の中で長い間重要な研究テーマの一つであった動機づけ研究の成果が、第二言語習得研究に反映されていないとして、以下のような教育学における動機づけ理論をあげ、こうした研究成果も視野に入れて外国語学習の動機づけを考える必要があるとしている。

彼女たちは、まず最初に、Maslow (1970) の欲求の階層をあげている。人間の欲求は、生物学的なものから心理学的なものへと、いくつかの階層に分けることができ、人間は、前者を後

10 一見してわかるように、ここでいう外的動機づけとは、Skehan (1989) が言う「鉛と鞭」的外的動機づけとは異なった概念である。

者に優先させて充足させようとするものであるとする仮説である。呼吸をしたり食欲を満たしたりと言った、生存に必要な最小限の生理学的欲求が最も下位の基本的なものとして位置づけられ、順に安全・自己防衛、従属感・愛情、尊敬、自己実現へと階層が高くなるとしている。

カナダのバイリンガル教育と、フィリピンおよびインドでの英語学習における動機づけ研究の結果の違いを、この仮説に照らして考えれば、カナダにおいては目標言語の習得が生命の維持や生活の保証に直接結びついているわけではないので、従属欲求や尊敬、自己実現と言った上位の欲求項目、つまり統合的動機づけがより重要な要因となってくるのであろう。これに対して、フィリピンやインドにおいては、目標文化に対する個人的な感情がどうということより、とりあえず日々の糧を得ることが先決問題であるという事情がまずあって、目標言語の習得はこの問題と直結しているのだから、道具的動機づけの重要性が高くなると考えることができる。

二つ目に Oxford らがあげているのは「効能理論 (instrumentality theories)」と呼ぶべき理論である。このカテゴリーには、Atkinson(1964)の期待-価値理論(expectancy-value theory)や、Vroom(1964)のVIE理論などがある。基本的には、学習者はその人にとって妥当と判断される量の努力で、その人の価値観に見合う重要性を持った成果が得られると期待できる場合にのみ、その学習活動に従事するとする考え方である。VIE理論を例にとり、さらに説明を加えると、①成果(例えば良い成績)は価値を持つか?(Valence: 価数)、②その成果は他の肯定的な結果(例えば有用な技術・職業上の進歩・卒業)をも生み出すか?(Instrumentality: 効能)、③自分の行動が成功へとつながる可能性は高いか?(Expectancy: 期待)という三つの問いに学習者が満足する回答を見つけられるとき、その学習が動機づけられるとされる。

カナダのバイリンガル教育では、日常的に目標言語話者との交流があり、私生活でも学業や仕事でも目標言語習得の有用性を知ることができるうえ、毎日の生活で実際のコミュニケーションにおいて自分の言語習得の進捗を実感することができる。これに対して、通常の学校教育における外国語教育では、こうした言語環境が提供する動機づけ上の利点は期待できない。

三つ目に、「均衡理論 (equity theories)」¹¹と呼ばれるものがある。これも、前段落の理論と同様、成果達成のために必要な要因に対して、得られた成果が見合うものかどうかという判断を動機づけの根拠としているが、必要な要因(インプット)と成果(アウトプット)に含まれる要素の範囲が広がっている。インプットには、知的能力・性格的特質・経験・精神運動機能(年齢によるその老化)が含まれ、アウトプットには、成績・能力評価・金銭・昇進・賞賛などが含まれる。

外国語学習のコンテキストでこの理論を解釈するとすれば、例えば学習者が自らの知的能力

11 Pritchard, 1969; Adams, 1965, 1975.

に下している自己評価と、目標言語の学習によってもたらされる賞賛が均衡するかどうかにより、動機づけが得られるかどうかが決まるという説明ができる。筆者が携わった米国における高校向け日本語講座では、その学校の成績優秀者が受講者となる場合が数多く見られた。これは、日本語が英語話者にとって習得が難しい言語の一つであるという評判から、学校自体が取った処置である場合もあったし、生徒たち自らが半ば自主的に下した判断に基づいて自然にそういう結果になった場合もあった。つまり、難しいとされる外国語を履修することが、学業優秀者の一種のステータス・シンボルの役割を果たしていたことになる。

これに対して、Muchnick & Wolfe (1982) や Ely (1986) の行った研究では、スペイン語学習者が対象となっていた。アメリカ合衆国においては、スペイン語学習には、目標言語の話し手であるヒスパニック系移民のイメージを反映した評価が伴っていることは否定しがたい事実である。そうした事情を踏まえれば、単位取得をより大きな動機づけの根拠とする学習者が多くなりがちな理由も理解できるであろう。

Oxford & Shearin (1994) はこの他に、刺激・反応・報償の概念を軸とした行動主義理論に基づく「強化理論 (reinforcement theories)」や、相対評価を基にした競争原理によるのではなく、絶対評価基準の達成を目標にすえる「マスタリー・モデル (mastery model)」などを、教育学における動機づけ関連研究の例としてあげている。

動機づけの研究は、第二言語習得研究のテーマとしてさらに重要性を増すものと思われる。自然状態の第二言語習得から学校教育場面での外国語学習に研究対象がシフトしているし、言語習得の記述・説明から学習者要因の影響へと関心が移ってきているからだ。それに、教室で外国語教育に携わる教育実践者であれば、動機づけが学習指導の成否の大半を決定付けるものであるという印象を、皆持っているだろう。この、直感的な印象はおそらく正しいに違いない。また、自律学習がこれからの外国語教育の重要な要素となっていけば、外部からの強制に頼らず、自らの意思で学ぶ姿勢が鍵となる。環境からの働きかけと同時に、自分で自分を動機づける方法論が必要になってくる。

今までの動機づけ研究では、数多くのサンプルをもとに行った横断的研究が主である。また、調べられる動機づけの種類も、外国語学習の目的に関わる静的な要素が多く、学習者が、学習の過程で動機づけをどう変化させていくかに関する研究は、まだほとんどないと言っていい¹²。動機づけ研究は、今後こうした分野へ発展していくものと思われる。

2. 学習スタイル研究

学習スタイルとは、「学習者が新しい情報に対してどのように学んだり、対処したりするのを

12 Dörnyei (1999) が TESOL '99 における発表の際、フロアからの質問に答えて言ったもの。

好むかに関連した、生まれながらにその人が持っている個性」である¹³。教育学においては学習者の個性の違いに対応する教育方法の重要性が認識されてきたため、現在まで非常に多数の観点から学習スタイル研究がなされてきた。学習者の個性と一口に言っても、どのような要素を取り上げ、どのように数量化するかによって、研究の様相が異なってくる。Shipman & Shipman (1985) は、それまでに研究テーマとしてあげられた学習スタイル要因を、少なくとも17種類あげている。

Lawrence (1984) は、学習スタイルを4つのグループに分類している。

- (1) 認知様式 (認知的)
- (2) 学習における姿勢や興味 (情緒的)
- (3) 学習環境の好み (行動的)
- (4) 学習ツールの好み (学習ストラテジー)

認知様式としては、場としての周囲の状況に惑わされずに与えられた図形の認識を正しく行うことができる場独立型 (field-independence) と、その反対に周囲の模様によって目標の図形を認識することが困難になる場依存型 (field-dependence) の対比が代表的なものである。また、事象を部分に分割することで理解しようとする分析的性向 (analytic) と、全体を包括的に眺めて関連性をとらえることで事象を理解しようとする統合的性向 (global)、あるいは具体的・現実的な事実を慎重かつ正確に判断する理知型 (sensing) と、抽象的・概念的な議論を感覚的に思考する直感型 (intuitive) などがある。

学習状況での関心に影響を与える姿勢や興味としては、論理的思考を好む思考型 (thinking) と情緒的アプローチを好む感情型 (feeling)、あるいは曖昧さに対して寛容な性向 (ambiguity-tolerance) と不寛容な性向 (ambiguity-intolerance) と言った、性格的な特徴がある。また、簡潔で整理されたものを好み、目標を定めて生活を管理する即断型 (judging) と、不測の変化を好み、柔軟性に富むが時に優柔不断で決断力に欠ける優柔型 (perceiving) もこの範疇に含まれるだろう。

学習環境の好みに関係したものとしては、周囲に他の学習者がいて交流を持つことで学習が捗る外向型 (extroverted) と、周囲に人がいない静かな場所の方を好む内向型 (introverted) がある。

学習ツールの好みに関連した学習スタイル要因としては、学習内容をインプットする際、視覚的情報を好む (visual-oriented) か、聴覚的情報を好む (auditory-oriented) か、身体・触覚

13 an inherent, pervasive set of characteristics related to how learners prefer to learn or deal with new information (Willing, 1988)

的情報を好む (haptic-oriented) かと言った感覚受容経路の嗜好性の違いがあげられる。

Oxfordら(1991)は、こうした様々な学習スタイルがあるなかで、分析的性向と統合的性向の対比、および感覚受容経路嗜好性の二つが、外国語学習において最も重要な学習スタイル要因であるとしている。特に、分析的性向と統合的性向は、それぞれ他の二項対立的学習スタイル要因との関連性がある。分析的性向は、内向型 (introverted)・理知型 (sensing)・即断型 (judging)・思考型 (thinking)と、統合的性向は、外向型 (extroverted)・直感型 (intuitive)・優柔型 (perceiving)・感情型 (feeling)と関係があるとされる¹⁴

外国語教育のコンテクストにおいて、学習スタイルの研究が重要性を持つ理由は、学習環境における構成員、すなわち教師や学習者、教育施設の管理者、学習者の保護者、ひいては教育現場の外側に存在するマスメディアを含めた一般の人々の間におこる教育・学習方法についての軋轢が、実は、個々の学習スタイルの違いに起因する場合があるところにある。教師-学習者間の摩擦が、学習スタイルに起因する軋轢として一番一般的なものであろうが、学習者間でも、教師間でも、あるいは教師とその上司の間でも、同様の軋轢が存在すると考えられる。

Oxfordら(1991)は、こうした学習スタイルが原因となる摩擦を、スタイル・ウォーズと呼んで、以下のような例をあげて説明している。例えば教師が統合的性向を持っていたとする。この場合、この教師は同時に、外向型、感情型、直感型、優柔型で、曖昧さに寛容であることが多い。また、感覚受容経路嗜好性として、聴覚型や身体・触覚型である可能性が高い。こうした個性を持つ教師が好みそうな外国語教授法は、口頭によるロールプレイやゲーム、物語の創造などを用いたコミュニケーション重視型の教授法である。学習者に言語活動への参加を奨励し、教室内でじっとして学習活動に集中させることは少ない。細かなことにとらわれず、大雑把な説明で要点を伝えようとする。板書や学習プリントの類はあまり使わず、4技能を統合させた総合的なグループ学習やペアワークを中心に授業を進める。スケジュールは変わりやすく、学習者の発話に対しても意味に焦点をあてているので、語法が多少間違っているも一々直さない。教師が発する質問も、答えが一つというのではなく、学習者自身が解答に至る思考の過程を重視する。情報は主に耳から与えられ、また身体や触覚を用いた学習活動が多用されることになる。代表的な学習活動として、スピーチや歌、言葉遊び的ゲーム、ジャズチャンツ、トータル・フィジカル・レスポンスなどが用いられる。

これに対して、学習者が分析的性向を持っていたとしたら、どうなるだろう。この学習者は、同時に内向的で、思考型、理知型、即断型、そして曖昧性には不寛容であり、視覚型の感覚受容経路嗜好性を持つ可能性が高い。このような学習者が、上記のような統合的性向を持った教師の授業を受けたとすると、おそらくこの学習者は、その授業を、混乱を極めた非生産的なも

14 Oxford, 1990

のと感じ、もっと伝統的で形が整っていると感じられる授業をしてほしいと思うであろう。また、「苦しみなくして進歩なし」というモットーを持つこの学習者は、楽しさばかりを追求するように見えるこの教師の授業では、楽すぎて何も得るものはないと感じるはずだ。また、言語活動をする際に、何か手元に準備していなければ不安で仕方がないこの学習者は、学習者の自由裁量で発話する内容を比較的自由に換えられる、この教師が課す目標言語でのロールプレイやフリートークには、恐怖心すら抱いてしまう。できれば、もっと予測のつきやすいパターン・ドリルとか、発話の方向をしっかりと指示された会話練習とか、文法訳読方式の目標言語への置き換え練習のような、枠組のはっきりした言語活動をしてほしいと願う。要するにこの学習者は、体系的・規則的・論理的で、細分化された学習ステップを、易しいと思われるものから難しいものへと順を追って授業展開してくれないと、何が何だかわけがわからなくなってしまうのだ。

このような分析的性向を持った学習者には、同じように分析的な性向を持った教師の行う授業が心地よく感じられる。分析的性向を持つ教師は、流暢さよりも正確さの発達に留意するだろうし、パターン・ドリルや、空欄補充などの文法プリントを多用し、あるいは語法の文法的説明を好むであろう。学習活動に対する教師の統制が強く、分析も精緻で、黒板はいつも山のような情報で埋め尽くされている。また、細かく細分化された文法項目を、易しい方から難しい方へと配列する。授業計画はしっかり守り、語形のまちがいは容赦なく訂正を加え、質問も解答も、学習目標の言語項目定着のため、ただ一つの解答へ導かれるよう最新の注意を払う。教科書・辞書・学習プリントと言ったものは、授業に不可欠なもので、情報の大半は眼から入る活字等になる。ところが、以上のような特徴を持った授業に対しては、今度は統合的学習者が、杓子定規で息苦しく、重箱の隅をほじくり返してばかりいて全体像をとらえさせてくれないと感じて、拒否反応を示すことになる。

もちろん、これは想像上の例証にすぎず、分析的性向を持った学習者が、必ずしも内向的だったり即断型だったりするわけではないし、多くの場合は、それぞれの性向を持っていると言っても、それほど極端な形で表に現れたり自覚されたりするわけではないから、教師と学習者のスタイルが異なっても、常に摩擦を引き起こすわけではない。学習に取り掛かる前から、スタイルの違いを理由に、教師も学習者もお互いをあきらめてしまう必要はないし、事前に偏見を持つことは、教育実践上は却って危険である。

しかし、教師なら自分の考え方に合わない学習者のために教室内に混乱と摩擦が生まれて悩んだ経験の一つや二つは誰でも持っているはずである。教師と言えども人間だから、精神的な防衛機能が働いて、自己の正当化に汲々とするという事態に陥りがちである。学習者なら、多くの場合教師より年齢も若く、なおさらそういうことになる。性格的な要因とは別に、経験やそれまでの教育の結果によって生み出された信念の違いも摩擦の原因となるから、学習スタイルがすべての摩擦の根元とは言えないが、教師の側としては、自分の教授法が万能であると過

信することなく、学習者によっては、そのアプローチの仕方が機能しないこともあるのだということを知っておく必要がある。また、学習者の視点からは、自律的に学習を進める上で、自分の学習スタイルを自覚した上で、自分に必要な学習分野にどうアプローチしていくかを決定することは、学習効果に影響を与えることになるだろう。

3. 学習ストラテジー研究

ストラテジーという言葉は、一般には「戦略」という語を想起させ、いかにも軍事的・戦闘的で、日本人にとってはややとっつきにくい感じがする。従って、日本の第二言語習得研究では、「方略」という訳語をあてて、意識的にか無意識にか、こうしたマイナスイメージを回避しようとしている。しかし、アメリカ合衆国の外国語教育が戦時中の敵国研究や諜報機関のエージェントの養成と深く結びついて発展してきた経緯を考えると、外国語教育のコンテキストの中に「戦略」という意味を持つ語が登場することは、驚くにはあたらないだろう。実際今でも、Foreign Service Institute や CIA の外国語学校というのは、アメリカ合衆国の外国語教育におけるキー・プレーヤーの一人である。

しかし、学習ストラテジー研究者たちは、タカ派のイメージからは程遠い、むしろリベラルな人たちである。実際、学習ストラテジーがコミュニカティブ・アプローチの隆盛を背景として発展してきたのは事実であるから、象徴的に言えば学生時代はベトナム戦争に反対していた側の人たちが、その研究の担い手ということになる。筆者にとっては、そのことが、長い間腑に落ちずにいた。

本論の冒頭で述べたように、コミュニカティブ・アプローチの隆盛の背景には、60年代・70年代の支配権力に対抗する自由主義的な時代の雰囲気少なからず影響を与えている。学習者の自立と自律というフィロソフィーが、コミュニカティブ・アプローチ発展の文脈のなかで生まれてきたのは、ある意味で自然なことであり、その連なりで考えると、学習ストラテジーという概念もこの教育運動の延長線上に登場するのはうなずける。学習ストラテジーとは、より正しくは自律学習ストラテジーであると言える。Oxford(1990)の定義では、学習ストラテジーは「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」¹⁵とされている。

学習ストラテジー研究は、70年代のいわゆる「よい学習者」研究から始まっている。基本的には、外国語学習に成功を収めた学習者たちには、そうではない学習者と異なる、学習に対するアプローチの仕方があったに違いない、そしてその違いを見出して「普通の学習者」に知らせ、まねをさせることによって、彼らにも「よい学習者」の仲間入りをさせることができるだ

15 宍戸通庸・伴紀子の訳による

ろうという考え方に基づいている。このような研究を行った一人のRubin (1975) は、「よい学習者」について、以下のような特徴をあげている。

- 推測を厭わず、その推測が比較的的を得ている
- コミュニケーションに対して強い意欲を持っている
- コミュニケーションや学習のためには、間違いを恐れない
- パターンを探すことで語形・語法に焦点をあてることができる
- 練習の機会は逃さない
- 他者の発話のみならず、自分の発話をモニターできる
- 意味に注意を払う

こうした「よい学習者」が取っている学習上の具体的な行動は、観察・インタビュー・アンケート・日記分析・思考表出法 (think-aloud)¹⁶ などの方法を通じて集積された。さらに、集められたストラテジーに対して、様々な分類がなされた。Rubin(1981)は、直接的なストラテジーとして、説明、検証、モニタリング、暗記、推量 (帰納的・演繹的)、練習を、間接的なストラテジーとして、練習機会の創造、言語表出上の工夫をあげている。Naimanら (1978) の分類では、能動的な言語活動への取り組み、体系的言語の実現、意思伝達の道具としての言語の実現、情意的な欲求の充足、第二言語運用のモニターに分かれる。また、O'Malley & Chamot (1990) は、メタ認知ストラテジー、認知ストラテジー、社会・情意ストラテジー、の3種類に分類している。

こうしたストラテジー分類の中で、もっとも包括的とされているのがOxford (1990) のストラテジー分類表である。彼女は、外国語学習ストラテジーを、まず直接ストラテジーと間接ストラテジーとに分け、それぞれに三つの下位分類を設けた。直接ストラテジーは、記憶ストラテジー、認知ストラテジー、補償ストラテジーに、間接ストラテジーは、メタ認知ストラテジー、情意ストラテジー、社交ストラテジーに分けられる。そして、これらのカテゴリーの下に、さらにいくつかのグループがあり、そのグループには複数の具体的なストラテジーの例が加えられている。

Oxfordのストラテジー分類表が、ストラテジー研究に果たした役割は、それまで研究者ごとに異なった基準でデータが集められ分析されていたのが、共通の調査用紙を用いて複数の研究者が研究成果を報告できるようにしたことである。その調査用紙が、「言語学習ストラテジー調査票 (Strategy Inventory for Language Learning: SILL)」である。

16 被験者が言語活動中に心に浮かんできたことを声に出して表出し、それを記録する。

Bedell & Oxford (1996) は、ストラテジー研究の文献調査を行い、特に文化の違いによるストラテジー使用の違いに焦点をあて、36研究のうち14は SILL を使った研究であったと報告している。SILL を用いたストラテジー研究を表にまとめたものが次の表である。

SILL を用いたストラテジー研究

研究者	年	対 象	結 果
Green	1991	プエルトリコ大学の英語学習者213人	メタ認知—高い 社会, 認知, 補償, 情意, 記憶—中 ストラテジー使用は低い→高い→低いと発達 女性が男性よりストラテジー多用。特にメタ認知と社会
Green & Oxford	1993	プエルトリコ大学の英語学習者374人	サンプルが大きくなると、運用能力の発達とともにストラテジー使用も増大し、Green (1991) の発達カーブは見られず。女性が男性よりストラテジー多用。
Touba	1992	英語教師養成講座のエジプトの大学生500人	メタ認知・記憶—高い 認知—低い
Oxford, Talbott & Halleck	1990	ペンシルベニア州立大の ESL 学生43人 (日本, 中国, 韓国, タイ, ベトナム, カタール, トルコ, ベネズエラ, スペイン) 日本人が一番多い	社会, メタ認知, 認知, 補償—高い 情意, 記憶—中
Phillips	1990, 1991	米国7大学のアジア人 ESL 学生141人 (日本, 中国, 韓国, インドネシア, タイ)	メタ認知, 社会, 補償は高いが, 認知, 情意, 記憶は中 TOEFL とストラテジー全体の相関はないが, 個々には相関あり。発達段階では中高
Mullins	1992	タイ, チュラロンコン大学英文科学生110人	補償, メタ認知は高いが, 社会, 情意, 記憶は中 大学入試は情意と負の相関 GPA と Placement Test は補償と正の相関 GPA はメタ認知と正の相関
Davis & Abas	1991	インドネシアの語学教師64人	メタ認知, 社会, 補償, 認知記憶は高いが, 情意は中
Watanabe	1990, 1991	日本の地方女子大と共学の都市大学の1, 2年生315人	地方女子大—ストラテジー使用は, 中から低で, 運用能力と相関関係を持つストラテジーが多い。 都市大学—ストラテジー使用は, 高から中である。 両者に共通する傾向として, 1年生の方がストラテジーを多く使う, 女性の方がストラテジーを多く使うと言える。

研究者	年	対 象	結 果
Noguchi	1991	日本の中学3年生174人	繰り返して単語の読みと書きを覚える、辞書を使うはよく使われるストラテジーだが、動作や絵、物体を使って単語を覚える、関係する単語を分類するはあまり使われていない。社交会ストラテジーは不人気で、インプットにおいても、アウトプットにおいても、音声より筆記を好む。 女子の方が、男子より多くのストラテジーを使う
Oh	1992	韓国の水産大学生59人	メタ認知は高いが、補償、情意、社会、認知は中。 記憶は中低
Chang	1990	ジョージア大学の中国本土および台湾の学生人数不明	補償が高く、情意が低い。 TOEFL および Ilyin Oral Interview はストラテジー使用と相関ないが、Oral Interview と社会ストラテジーは相関あり。人文、社会科学専攻は理学専攻よりより多くのストラテジーを使う。しかし、性も米滞在期間の長短もストラテジーと関係なし
Wen & Johnson	1991	南京、上海の7大学の英文科2年生242人	曖昧さへの寛容と、母語の回避は、使用頻度が高い。 メタ認知的ストラテジー、伝統的・非伝統的(つまりコミュニケーションな)ストラテジー、語彙ストラテジーは中。 中国の国家英語テストと語彙ストラテジーおよび母語回避は正、曖昧さへの寛容は負の相関。
Yang	1993	台湾の6大学(ほとんどは1年生)505人	補償が高く、情意、メタ認知、社会、認知、記憶と続く。
Rossi-Le	1989	米コミュニティカレッジのESL学生147人	初期のOxfordの10分類を使い、中国系では8分類で、ヒスパニック系では7分類で高い。ラオス出身者は3分類のみで高いという結果が出る。運用能力が高い学習者は自己マネジメント、語形練習ストラテジーが高い。
Bedell & Oxford	1996	中国の高校大学の学生353人	要素分析により9要素を抽出。使用の順位は以下ようになった。 補償、機能練習反復、復習と繰り返し、メタ認知、社交、誤答訂正、機能練習表出、認知分析、記憶語彙、語形練習、情意

出所：Bedell & Oxford (1996) をもとに作成

Ellis (1994) は、他のストラテジー研究の成果も踏まえて、次のようなまとめを行っている。

- 使用しているストラテジーが言語発達段階を示す。メタ認知ストラテジーは上級者に特に顕著である。
- よい学習者は沢山の、そして質的にも異なるストラテジーを使う。
- よい学習者は語形にも意味にも焦点をあてている。
- 異なるストラテジーがことなる言語運用能力を向上させる。
- タスクに合ったストラテジーを使う必要がある。
- タスクに合ったストラテジー使用のためには、メタ認知ストラテジーが重要である。
- よい学習者は、自分のストラテジーを説明できる。
- 子供はインターラクティブにより深い興味を持つので、大人と異なるストラテジーを使う。

4. まとめ：3分野の統合・自律学習・学習者論

前節まで、外国語学習者論における三つの構成要素としての動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジーについて概観してきた。本論のまとめとして、これら構成要素の統合と自律学習、および外国語学習者論の新しい方向について述べ、まとめとしたい。

日本において、教育界全般に常に叫ばれてきたスローガンは、個性重視、多様性への対応、わかる授業、ゆとりの教育、知育偏重／受験地獄の是正と言ったものであろう。また英語教育においても、コミュニケーション重視（使える英語）、意味中心・場面重視の内容、学習者中心の教え方ということが要請されて来て久しい¹⁷ さらに近年、日本のグローバル化・ボーダーレス化に伴い、多文化社会の到来が予測されて、価値観の多様化・複雑化は益々進んでいくものと思われる。教育する側としては、こうした状況に対応するため、学習者が持つ異なる種々の要求に対して応じていける柔軟性が求められ、入試選抜方法や教育体制の改編が行われてきた。しかし、多様化する学習者像に対応しきれていないのではないかという不満や批判が、いつもくすぶっているように思われる。これは、もちろん私たち教育当事者の問題も否定できないが、もう一つの問題として、学習者自身が自らの欲求を自覚できていないという問題もあるのではないか。

受験制度や教育制度が変わるたびに、学習者や保護者は、その改変の意味するところを理解する間もなく選択を迫られることになる。結果として、学校なり、受験産業なりの情報を鵜呑

17 伊藤嘉一, 1984

みにして、主体的に判断を下すことなく次へ流されていくということの繰り返しだった。日本人論としてよく語られる言説に、私たちは品物の中身によらず、そのブランドのネームバリューによって判断する傾向があるというものがある。受験する学校選びも、就職する会社も、運転する自動車も、結婚相手も、子供の通う幼稚園も、ペットにする猫の種類も、すべて何が他者からみて羨ましがられるものであるかどうかという基準によって判断される。

しかし、こうしたある均一の価値観の上に成り立った選択が、正しいとは限らないということがあからさまな時代になった。有名校を卒業したからと言って、職を失いホームレスとして野外に寝泊まりする憂き目に合わないとは限らない時代である。大企業も銀行も、すでに生涯の庇護者としての信用は失ってしまっている。こうした時代にあっては、学習者自らの判断が、より重要になってくるのは明らかだ。自律学習が叫ばれ出した背景には、冒頭に述べた生涯学習の必要性の他に、こうした時代的状况が多少なりとも影響しているのではないだろうか。

本論では、動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジーを、教授者の視点から捉えてきたが、実際には、これらの問題は学習者自身の問題として、より重要であろう。多様性への対応は、ある意味で学校教育の枠組みと二律背反の関係にあると言える。教育は、ルソーが「エミール」を書いた時代のように、裕福な家庭の子女に対する個人教授を第一義的に考えているわけではなく、常に集団としての学習者に、どうすれば最も効率的に学習目標を達成させられるかという話を抜きにしては考えられない。理想はどうか、学校という存在は常にそういう宿命を背負ってしまっている。そうした枠組のなかで、教育を担わされている教師の役割や責任には、おのずと限界がつきまとう。制度的に学習者の多様性に対応できるとしたら、ニーズ分析と学習到達度の計測を丹念に行って、予想される学習者たちの多様な要求に応えられそうな選択肢を用意することだけだ。そうした状況で教師が行える最も良心的な教育行為は、学習者の判断を援助し、その判断に基づいた学習活動において学習の促進者となることであろう。コミュニケーション・アプローチが前提としている教育的なフィロソフィーも、そういうもののはずである。

外国語学習者論とは、教師がそのような援助者、学習促進者になるための情報を与えてくれる学問ということになる。そしてその構成要素が、本論で概観した動機づけ、学習スタイル、学習ストラテジーということになるだろう。これからの学習者論の方向性としては、この三つの要素の関連性を解き明かす仕事がある。

これら三者の関係を調査した研究としては、学習スタイルとストラテジーの関係を調べた Ehrman & Oxford (1988)、動機づけと学習ストラテジーの関係を調べた Okada, Oxford & Abo (1996) などがある。Ehrman & Oxford によれば、外向性の人は内向性の人より情意ストラテジーを用い、理知型は直感型より意味を探ったり伝達したりするストラテジーを使い、即断型は一般的なストラテジーを使うのに対し優柔型は意味を探ったり伝達したりするストラテジーを使うという。また、Okada らによれば、動機づけの高い学習者はより広範囲の学習ス

トラテジーを使用し、特にメタ認知ストラテジーと動機づけの間には顕著な相関関係が見られるという。このように、スタイル&ストラテジーと呼ばれる研究や、動機づけと学習ストラテジーの研究は、今までも行われてきたが、多分に散発的で、自律学習の重要性を認識した学習者論の枠組の中で行われたものではなかった。

三つの要素の関わり合いを図式化すると以下のようなようになるかもしれない。

$$f(\text{動機づけ} \cdot \text{学習スタイル}) = \text{学習ストラテジー}$$

これは、学習者の動機づけと学習スタイルの違いによって、用いられるべき学習ストラテジーが異なってくることを象徴的に示したもので、必ずしも統計的にある決まった定数があることを予測しているわけではない。しかし、データを収集することで、ある時は経験的に、ある時は実例を示して、学習者に対してどのような学習法を用いるべきか、カウンセリングができるようになるであろう。これが、学習者論が外国語教育に貢献できる役割と言える。

参考文献

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2. New York: Academic Press.
- (1975). Inequity in social exchange. In R. M. Steers & L. W. Porter (Eds.), *Motivation and Word Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and Other Countries. In R. L. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 47-60.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (Eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Chang, S.-J. (1990). *A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of those behaviors to oral proficiency and other factors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA.
- Crookes, G., & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Davis, E., & Abas, H. (1991). *Second language learning strategies utilized by some members of language departments at four institutions — Sulawesi, Indonesia*. Sulawesi, Indonesia: Summer Institute of Linguistics.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1999). Co-constructing motivation: Focus on the interlocutor. Presentation in the symposium, *Classroom Applications of Motivation Research*, TESOL '99 Convention, New York.
- Ehrman, M., & Oxford, R. L. (1988). *Ants and grasshoppers, badgers and butterflies: Qualitative and quantitative exploration of adult language learning styles and strategies*. Paper presented at the Symposium on Research Perspective on Adult Language Learning and Acquisition. Ohio State University, Columbus, OH.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. (1986). Language learning motivation: a descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal*, 70, 28-35.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. London: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Green, J. M. (1991). *Language learning strategies of Puerto Rican university students*. Paper presented at the annual meeting of Puerto Rico Teacher of English to Speakers of Other Languages, San Juan, PR.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1993). *Learning strategies: Patterns of use by gender and proficiency*. Paper presented at the annual meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta, GA.
- 伊藤嘉一 (1984). 『英語教授法のすべて』東京:大修館書店.
- Johnson, K., & Morrow, L. (Eds.) (1981). *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- Krashen, S. D., & Terrel T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lambert, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In F. Aboud & R. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington, 5th Western Symposium on Learning.
- Lawrence, G. (1984). A thesis of learning style research involving the MBTI. *Journal of Psychological Reports*, 26, 791-798.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261-73.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Muchnick, A., & Wolfe, D. (1982). Attitudes and motivations of American students of Spanish. *Canadian Modern Language Review*, 38, 262-81.
- Mullins, P. (1992). *Successful English language learning strategies students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand*. Unpublished doctoral dissertation, United States International University, San Diego, CA.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner, Research in Education Series No. 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studeies in Education.
- Noguchi, T. (1991). *Review of language learning strategy research and its implications*. Unpublished bachelor's thesis, Tottori University, Tottori, Japan.
- Oh, J. (1992). Learning strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching [Korea]*, 1, 23-53.
- Okada, M., Oxford, R. L., & Abo, S. (1996). Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, 105-119.
- Omaggio, A. C. (1986). *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction*, Boston: Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher should Know*. Rowley, MA:

- Newbury House. [邦訳「言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと」 宍戸通庸, 伴 紀子訳, 1994. 東京: 凡人社]
- Oxford, R. L., Talbott, V., & Halleck, G. (1990). *Language learning strategies, attitudes, motivation, and self-image of students in a university intensive ESL program*. Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention, San Francisco, CA.
- Oxford, R. L., Ehrman, M. E., & Lavine, R. Z. (1991). Style wars: Teacher-student style conflicts. In Magran, S. S. (Ed.). *Challenges for Foreign Language Program Direction in the 1990s*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Phillips, V. (1990). *English as a second language learner strategies of adult Asian students using the Strategy Inventory for Language Learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco, CA.
- (1991). A look at learner strategy use and ESL proficiency. *CATESOL Journal*, Nov., 57-67.
- Pritchard, R. D. (1969). Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 176-211.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi-Le, L. (1989). *Perceptual learning style preferences and their relationship to language learning strategies in adult students of English as a second language*. Unpublished doctoral dissertation, Drake University, Des Moines, IA.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 118-131.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Shipman, S., & Shipman, V. C. (1985). Cognitive styles: Some conceptual, methodological, and applied issues. *Review of Research in Education*, 12, 229-291.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second-language Learning*. London: Edward Arnold.
- Touba, N. (1992). *Language learning strategies of Egyptian student teachers of English*. Paper presented at the Twelfth National Symposium on English Teaching in Egypt, Nasr City, Cairo, Egypt.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Watanabe, Y. (1990). *External variables affecting language learning strategies of Japanese EFL learners: Effects of entrance examinations, years spent at college/university, and staying overseas*. Unpublished master's thesis, Lancaster University, Lancaster, UK.
- (1991). Classification of language learning strategies. *International Christian University Language Research Bulletin*, 6 (1), 75-102.
- Wen, Q., & Johnson, R. K. (1991). *Language learning approaches and outcomes: A study of tertiary English majors in China*. Paper presented at the Sixth Annual Conference of the Institute of Language in Education, Hong Kong University.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- Willing, K. (1988). *Learning Style in Adult Migrant Education*. Adelaide, South Australia: NCRC.
- Yang, N-D. (1993). *Understanding Chinese students' language beliefs and learning strategy use*. Paper presented annual meeting of International Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta, GA. ERIC Document Reproduction Service No. ED371589.

《SUMMARY》

Three Main Factors in Research on Self-regulated Language Learning: Motivation, Learning Styles and Learning Strategies

Yasushi KAWAI

Recently the significance of learner-variables has become eminent in both second/foreign language teaching and research. Among the factors accountable for this are the shifts in themes of SLA research from the description and explanation of language acquisition to the influence of learner-variables on the acquisition, as well as attention towards self-regulated learning in foreign language education.

The author depicts three main categorical concepts for focus-on-learner SLA research: motivation, learning styles and learning strategies. In this paper, he intends to make a general review of existing research regarding these three fields, and suggest a direction for the research field to take. Even though there have been several studies linking these elements (especially in 'style and strategy' research by Oxford and Ehrman), the situation as a whole is that individual factor groups have been investigated independently.

The arrival of the globalization will bring forth the need for self-regulated language learning. The learning period will be extended to achieve higher proficiencies in target language communication in accordance with the globalization of the work environment. The significance of learner autonomy will inevitably increase. Thus the ability to counsel language learners will become a vital requirement for teachers.

The role of researchers in such a state will be to provide teachers with information regarding motivation, learning styles and strategies, as well as the relationship among them so that the teachers can help learners make the best possible choices in language learning. He presents a thematic research organizer: " f (motivation * learning style) = learning strategy" which symbolically represents issues to be investigated in focus-on-learner SLA research.