

学習の学習

Learning Learning

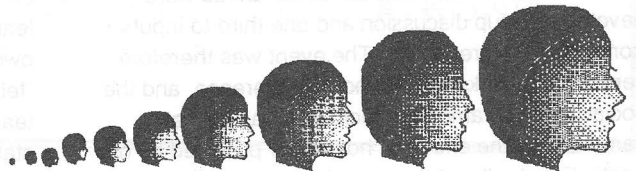
JALT Learner Development N-SIG Forum vol.2. no.4. February 1996

This issue features articles relating to the Fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning, held in Copenhagen last summer. Peter Voller begins, with a thorough overview, and this is followed by the full text of the paper David Little presented at the workshop, entitled "The Politics of Learner Autonomy." Thank you very much, David (and Gerd), for your permission to publish! Closer to home, we have more reports of presentations at the 1995 JALT Conference and news of exciting collaborative ventures with JALT's JSL N-SIG (concerning kanji learning and teaching) and Teacher Education N-SIG (regarding links between teacher and learner development). Look out, too, for details of upcoming conferences in Asia and elsewhere relating to learner development! And in among all this, don't miss the small section with the BIG NEWS that LD N-SIG now has a WWW home of its own. If you can, drop in!

Naoko Aoki & Richard Smith

「学習の学習」この号は、昨年の夏コペンハーゲンで開かれた第5回自律学習育成のための北欧ワークショップの特集です。ピーター・ヴォラーのワークショップ全体に関する詳細な報告と、デビッド・リトルの基調講演「学習者の自律に関する政治的議論」のテキスト全文を掲載します。このテキストを出版する許可をくださったデビッドとワークショップ主催者の一人で報告書の編集責任者でもあるガード・ガブリエルセンにお礼を申し上げます。この他には、JALT 95でのメンバーによる発表の報告の続き、日本語教育研究部会と共同で進めている漢字の学習と教育に関するプロジェクトのニュース、Teacher Education研究部会と共同で計画している教師と学習者のディベロプメントに関するイベントのニュース、アジアなどで開催される学習者ディベロプメント関連のコンフェランス情報、そして、学習者ディベロプメント研究部会のホーム・ページができた話などが載っています。

リチャード・スミス、青木直子



Feature : Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning

特集 : 自律学習育成のための北欧ワークショップ

In August last year, the fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning was held in Copenhagen, Denmark. This event was a follow-up to four previous workshops, the first one (organized by Leni Dam and Gerd Gabrielsen) in Køge, Denmark in 1986, the second in Helsinki, Finland in 1987, the third in Bergen, Norway in 1989, and the fourth in Ransäter, Sweden, in 1991. The main aim of the workshops was originally to establish an inter-nordic network for teachers, teacher trainers and research workers with a common interest in developing autonomous language learning in their own or in other teachers' classrooms. In this issue of "Learning Learning" we're pleased to help further the extension of this network beyond Scandinavia with an overview by a participant from Hong Kong, Peter Voller, and the text of a keynote paper by David Little of Trinity College, Dublin.

第5回自律学習育成のための北欧ワークショップは、昨年8月にコペンハーゲンで開催されました。このワークショップは Leni Dam と Gerd Gabrielsen によって企画され、1986年にデンマークで開かれた第一回に引き続き、1987年にフィンランドで、1989年にノルウェーで、1991年にスウェーデンで開かれてきました。主な目的は、北欧諸国の、自律的言語学習の育成に関心をもつ教師、教師養成者、研究者のネットワークを作ろうというものです。『学習の学習』のこの号では、香港から参加したピーター・ヴォラーの全体的報告と、ダブリン大学トリニティ・カレッジのデビッド・リトルによる基調講演のテキストを掲載します。

Report on the Fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning

Peter Voller

The Workshop was organized by Gerd Gabrielsen, Leni Dam and Hanne Thomsen and held at Danmarks Lærerhøjskole in Emdrup, Copenhagen, Denmark from 24-27th August, 1995. About forty people participated, most coming from Scandinavia with a sprinkling from other European countries and six invited participants from Hong Kong, Japan and Australia. The purpose of the Workshop was not only to present inputs on recent research initiatives in autonomous language learning but also to form an international network for the exchange of ideas and for the formation of collaborative research projects. To this end a lot of time at the Workshop was devoted to group formation, brainstorming and discussion. In fact, of the nineteen timetabled workshop hours about two-thirds were devoted to group discussion and one third to inputs from individual presenters. The event was therefore very much a workshop and not a conference, and the social cohesion among participants was further cemented by the excellent hospitality provided by our hosts. Eventually, at the end of this process of

intellectual and affective negotiation, about eight research teams and projects were set up. For example, I became part of a group that will look at teachers' beliefs, experiences and practices in autonomy-related work in different language learning contexts.

The workshop opened, though, with a keynote paper given by David Little [reprinted in full below]. He made explicit the links between what we currently know about the psychology of learning and the political argument implicit in learner autonomy. Just as a commitment to learner autonomy challenges traditional educational structures and power relationships, so does our current knowledge of the psychology of learning. Learners only learn when they construct their own knowledge, but this is far removed from the "tell-elic-it-correct" paradigm that dominates language teaching, including at the level of national curricula and state exams. There is, therefore, an inescapable critical, political element in any theory of autonomy for

language learning. In order to strengthen the arguments for autonomy it is necessary to explore two questions: how should we describe the capacities that constitute learner autonomy, and how should we set about fostering these capacities in particular contexts of learning?

Isabel Serrano-Sampedro picked up on the issue of national curriculum planning in her input. The Spanish national curriculum for English, although not making an explicit commitment to learner autonomy, unlike the national curricula of Norway, Denmark and Sweden, does stress the need to develop the language learner as a learner and as a person. She then described how difficult it was to implement this aim in the learning materials: the result was the marginalisation of autonomous practices in these materials. She therefore got involved in developing materials that might redress the balance and also provide some official approval of the concept of autonomy. However, even when she had succeeded in developing materials within the strict guidelines laid down by curriculum planners, they were not popular with teachers, unless the teachers were already "ready for autonomy". As a result, few teachers read her proposals, and many of those felt the materials were too "difficult" to use.

Richard Smith's input raised some interesting questions about the "evaluation" of autonomy. "Why evaluate?" was his first question. He suggested that evaluation was important for both internal and external reasons: first to develop learners' ability to evaluate their own learning, second to reassure teachers and give them a sense of direction, and third, to validate our practices to our peers. "What to evaluate - language proficiency or autonomous learning proficiency?" - was his second question. His third question was "How to evaluate?". He proposed a participant-centred approach with inputs from both learners and the teacher. This was preferable to evaluation exercises that had pre-determined objectives or were externally imposed, the former because they presuppose a closed set of concepts and the latter because they prevent the organic growth of courses and cannot take account of unexpected outcomes. His last question was "When to evaluate?", and he suggested that in terms of the practice of autonomy it may be helpful to look at evaluation not only within the course but also some years after, to see how the experience of learner autonomy has subsequently affected ourselves, both as learners and teachers.

My own input described an action learning project at the University of Hong Kong that has been investigating the nature of one-to-one teacher-learner consultations for self-directed language study. Even though we have only reached the half-way point in our research cycle, we have already discovered that initial consultations result in a lack of learner talk or of learner questions. This is partly due to the content of initial consultations, and partly to the images of teacher and learner roles held by the participants. In order to encourage a more autonomous approach, initial consultations will be made more learner-centered by doing them in the form of group workshops, with an emphasis on discovery learning.

Turid Trebbi and Rita Gjørven talked about their experiences as teacher trainers when trying to introduce autonomous teaching practices to teacher trainees and on INSTEP courses. Having delineated problems with a top-down approach to instructing trainees in autonomy, Turid outlined a different (and more truly autonomous approach) she had taken with a group of trainees that involved discovery learning, with both trainers and trainees acting as resources for, and participants in, their own learning. Trainees thus created their own structure for learning.

Lienhard Legenhausen brought the workshop up to date with the progress of his research project investigating language acquisition in autonomous classrooms. The overall goal of this project is to see how similar this is to second language acquisition in natural environments, and also to compare L2 acquisition in autonomous classroom environments with that in traditional classrooms. He outlined the results from tests of proficiency in communicative situations given at set intervals over a period of three years and pointed out that in many ways standard tests were inappropriate, because they failed to take account of the more sophisticated discourse evident in oral communication among autonomous learners. He proposed an ambitious agenda for future research, and hoped that some initiatives could be made in this workshop towards realizing these goals.

Birte Hjermin Jensen outlined the initial stages of a project that is going to investigate learners' conceptions of autonomous learning. She described a model of learning, "the double swing" model, and the matrix she has developed from it in order to investigate learners' concepts.

The second keynote speaker, Mike Breen, provided us

with his interpretation of the issues the Workshop had been discussing thus far. He suggested that the growing interest in autonomy as an educational concept might be a reaction to the growing centralization and bureaucratization of education which, while on the one hand making it easier for parents to make "rational choices" about their children's education, on the other reduces the capacity of teachers to take into account individual learner differences. Autonomy can then be seen as a way for teachers to redress the balance in favour of individual learners, and also as a means for them to retain confidence in themselves as professionals, since autonomy could be seen as fitting in with a philosophy of continuous re-evaluation of classroom practice. He made a cogent case for not trying to define autonomy too narrowly, because reducing it to a "unified" theory or to a set of behaviours would ensure that it became a trivialized concept of marginal pedagogic value. He stressed the need for versions of autonomy that reflect the multicultural, multidimensional nature of social reality, and asked whether such versions of autonomy might not be the vehicle for a truly critical pedagogy.

Naoko Aoki, assisted by Richard Smith and myself, presented a series of activities that were designed both to wake us up at 9am on a Saturday morning and get us interacting more happily together, and to get us acting out some of the fundamental principles of learner autonomy : its collaborative nature - exemplified by a group-formation activity; the need to place trust and responsibility in one another - demonstrated by a head manipulation activity; and the importance of raising learners' critical awareness of themselves, their cultures, and the ways others interpret them - highlighted by a teach-one-another cross-genderal activity.

Gerd Gabrielsen raised some issues connected with quality in autonomous teaching-learning and suggested that we needed to look much more closely at the values we bring with us to our practice of autonomy, in other words that we need to have a greater critical awareness of our teaching, knowing when to teach and when not to, knowing what to teach to whom and where.

Laila Aase in the final input of the Workshop talked about the Council of Europe workshops on language and cultural awareness for the development of autonomy, and about her group's project for these workshops. Her group has been looking at ways of

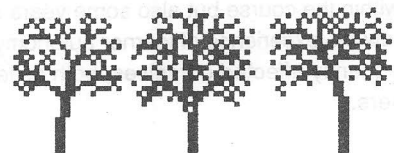
promoting an awareness of language, culture and learning as a means towards learner autonomy through the use of literary and authentic texts. Using as a starting point the rather stereotypical views of culture that her fourteen year old learners had, she came to realize that in the raising of cultural awareness among learners, restricting their choice of texts may develop their autonomy more than letting them choose texts for themselves. Why? Because the stereotyped view of culture will lead learners to choose texts that fit their views. It therefore becomes important for the teacher to select texts that will open up learners' opportunities for the discovery of meaning, preferably multiple meanings from among which they can choose. Thus, for the promotion of learner autonomy, choice of meanings may be more important than choice of text.

Even though most of this report has concentrated on the inputs, I feel I should stress again that they only constituted about six hours of the three days of the Workshop, and that just as, if not more important was the time spent in negotiating and forming research teams and in socializing. I think all of the participants will have fond memories of the hospitality provided by Gerd, Leni and Hanne, including the welcoming party, excellent meals in the Lærerhøjskole, the Saturday picnic and boat tour of Copenhagen, followed by dinner and a visit to Tivoli Gardens, and the post-workshop lunch at Gerd's home. Many thanks to Gerd, Leni and Hanne for helping to create a sense of community among the far-flung practitioners of autonomous language learning.

Contact :

Peter Voller
English Centre
The University of Hong Kong
Pokfulam Road
Hong Kong

email : pvoller@hkucc.hku.hk



第5回自律学習の育成に関する北欧ワークショップ報告

ピーター・ヴォラー

このワークショップはGerd Gabrielsen、Leni Dam、Henne Thomsenによって企画され、1995年8月24日から27日にかけて、コペンハーゲンにあるデンマーク王立教育大学で行われた。参加者は約40人で、そのほとんどはスカンジナビアからだったが、ヨーロッパの他の地域からの参加者もあり、香港、日本、オーストラリアから6人が招待されていた。このワークショップの目的は、言語の自律的学習に関する最新の知見を発表するだけでなく、アイデアの交換や共同研究プロジェクトを行うための国際的なネットワークを作るといったものであった。この目的のために、ワークショップの多くの時間がグループ作りやブレインストーミングやディスカッションに費やされ、19時間にのぼるワークショップのうち約3分の2がグループ・ディスカッションに、3分の1が個人の発表にあてられていた。したがって、この催しは研究大会というよりもワークショップと呼ぶにふさわしく、参加者どうしの結びつきは、開催者側のすばらしいもてなしによってさらに強いものとなった。このようにして、知的かつ情緒的な交渉が終わりをつける頃には、8つの研究チームとプロジェクトが生まれた。たとえば、私自身は、さまざまな文脈における言語の自律学習に関連した仕事の中の教師の信念、経験、実践を検討する研究グループの一員となった。

ワークショップはDavid Littleによる基調講演で幕を上げた[この講演の全文は以この号に掲載されている]。Littleは、我々が学習の心理について現時点で知っていることと、学習者の自律に内在する政治的論点との結び付きを明らかにした。学習者の自律に関与することが伝統的な教育の構造や力関係に挑戦するのと同様に、学習の心理についての知識もこうした構造と力関係に挑戦する。学習者は自ら知識を構築するときのみ学習するものであるという見方は、国レベルのカリキュラムや公的試験も含めて言語教育を支配している「説明して、引出して、訂正する」というパラダイムからは遠く隔たっている。したがって、いかなる自律的言語学習の理論にも必然的に批判的、政治的要素をもたざるをえない。自律学習の主張を強化するためには、学習者の自律を構成する能力とはどんなものか、学習の個々の文脈でこの能力を伸ばすにはどうすればいいのかという二つの質問について考えてみる必要がある。

Isabel Serrano-Sampedroはナショナル・カリキュラムの設計をとりあげた。スペインの英語カリキュラムは、ノルウェー、デンマーク、スウェーデンのナショナル・カリキュラムとは異なり、学習者の自律を明確にうたっているわけではないが、言語学習者が学習者として、また人間として発達することを強調している。Serrano-Sampedroは、この目的を教材の中で実現させることは非常に難しく、自律のための

練習は周辺的な扱いに終わっていると述べた。彼女は、バランスのとれた、自律の概念を公的に承認させるような教材の開発に関わり、カリキュラム作成者によって作られた厳格なガイドラインに沿った教材を作ることに成功しはしたが、自律学習に対して準備のできている教師にしか、作成された教材は受け入れられなかった。その結果、彼女の提案を読む教師は少なく、読んだ教師も教材が使いにくいと感じた人が多かったという。

Richard Smithは自律学習の評価について興味ある問いかけを行った。最初の問いは「なぜ評価するのか」である。彼は、評価は内的、外的両方のレベルにおいて重要であるとした。まず、学習者が自分自身の学習を評価する能力を発達させるため、次に教師を安心させ方向づけを与えるため、三番めに同僚に対して我々の実践の妥当性を知らせるためである。次の問いは「何を評価するか」で、ここでは言語能力の評価か自律学習の能力の評価かという問題提起がされた。三つめの問いは「どのように評価するか」であった。彼が提案するのは、学習者と教師の両方からのインプットを使った参加的アプローチである。これは前もって目的が定められていたり、外から押しつけられてする評価活動よりも望ましい。なぜなら目的があらかじめ決まっているということは、一定の概念が前提とされているということだし、押しつけられた評価はコースの有機的成長を妨げ、予期しなかった成果を考慮できないからである。最後の問いは「いつ評価するか」である。自律学習の見地からすると、コースの期間中だけでなく、数年たった後の評価も役にたつのではないかと発表者は提案した。それは学習者に自律学習がどのような影響を与えたかを見ることができるからである。

私自身は、香港大学で実施されている自己管理型言語学習のための教師と学習者が1対1で行う相談の内容について調査した行動学習プロジェクトについて発表を行った。我々は研究のサイクルのまだ半ばに到達したに過ぎないが、教師と学習者の最初の相談において、学習者の発言や学習者からの質問が欠如していることを発見した。これは、最初の相談の内容のせいでもあろうし、参加者が持っていた教師と学習者の役割に対するイメージによるものでもあろう。より自律的なアプローチを促すために、最初の相談は、発見学習を強調した、グループ・ワークショップの形態で行う、より学習者中心のものに変更されるだろう。

Turid TrebbiとRita Gjørvenは、教師教育の中で自律的教育実践の紹介を試みた経験について発表した。トップダウン的アプローチで自律学習について教えることの問題点を説明した後で、Turidは別の、より自律的なアプローチを紹介した。それは、学生と教師がともに学習のリソースであり、学

習の参加者であるような発見学習を行うというものである。このようにして学生は自分自身の学習の構造を生み出すことができた。

Lienhard Legenhausenは、自律学習を行っている授業における言語習得を研究するプロジェクトの進行状況を報告した。このプロジェクトの全般的目的は、自律学習を行っているクラスの言語習得が自然な環境での第二言語習得とどのくらい類似しているかを調べることで、および、伝統的な授業における言語習得と比較することである。Legenhausenは3年間にわたり、定期的に行ったコミュニケーション場面における能力テストの結果の概略を説明し、標準テストは多くの点において不適当であることを指摘した。それは、このようなテストが、自律的学習者の口頭コミュニケーションにおいて見られる洗練されたディスコースを考慮できないからである。彼は将来の研究について野心的な計画を提案し、その実現に向けて、このワークショップが何らかの貢献をすることを希望した。

Birte Hjermand Jensenは学習者が自律学習をどのように捉えているかを調査するプロジェクトの最初の段階について報告した。発表者は学習のモデルとしてダブル・スイング・モデルを示し、学習者のもつ概念を調べるために開発したマトリクスを説明した。

二人めの基調報告者であるMike Breenはワークショップにおいてそれまでに討論された論点に対する自分の解釈を発表した。彼は教育学的概念としての自律に関心が高まっているのは、教育の中央集権化、官僚化に対する反動であると示唆した。教育の中央集権化と官僚化は、一方では両親が子どもの教育に関して「合理的な選択」を行うのを可能にするが、他方では教師が学習者ひとりひとりの違いを考慮する余地を狭めている。自律学習は教師が、個人としての学習者を尊重したバランスを取りもどす手段として、また教師がプロとしての自信を回復する手段としても捉えることができる。それは、自律が、教育実践は常に再評価をしつづけなければならないという哲学に合致するからである。Breenは自律という用語は狭く定義しすぎないほうがよいとした。その理由は、自律を、「統一された」理論や、特定の行動の集合とみなしてしまうと、とるにたりない教育的価値しかないささいな概念になってしまうおそれがあるからである。社会的現実の持っている多文化的、多次元な性格を反映する自律の形が必要であることが強調され、このような自律の形こそ真に批判的教育の手段となりうるのではないかという問いかけがされた。

Naoko Aokiは、Richard Smithと私をアシスタントにして、土曜日の午前9時の我々の頭を目覚めさせ、楽しく相互交渉をさせるとともに、学習者の自律の根本的な原則のいくつかを示す、一連のアクティビティを紹介した。学習者の自律の原則とは、グループ作りの活動に示された共同性、ペアの相手の頭を動かす活動で示された、信頼しあい責任を持ちあう必要性、男性と女性が自分の行動の特徴を教えあう活動で強調されていた、学習者が自分自身や自分の文化、また他人が

それをどう解釈するかについての批判的な意識を育てることの重要性である。

Gerd Gabrielsenは自律学習／教育の質に関わる問題を提示し、自律の実践に我々がどんな価値観を持ち込んでいるかをもっと詳細に検討すべきだと提案した。つまり、我々は自分の教授行為にもっと批判的意識を持ち、ハイムズのことは借りれば「いつ教えていつ教えないのか、何をだれにどこで教えるべきなのか」を知っていることが大切であるということである。

Laila Aaseはワークショップの最後に、ヨーロッパ会議が行った自律育成のための言語と文化の意識化に関するワークショップについて語った。彼女のグループは、言語と文化と学習に対する意識を育てる方法として、文学作品や生のテキストを使う方法を模索している。彼女の教える14歳の学習者たちが持っているかなり類型化された文化についての見方から出発し、文化に対する学習者の意識を育てるには学習者にテキストを選ばせるよりも、選択の幅を限ったほうが役にたつという発見に至ったという。なぜなら、類型化された文化の見方をしているために、学習者は自分の持っている見方にあてはまるようなテキストを選んでしまう。したがって、教師は、学習者が意味を発見できるような、望むらくは複数の意味があって、学習者がそれらの中から自分にとっての意味を選択できる機会のあるテキストを選ぶことが大切になってくる。学習者の自律の促進にとって、意味の選択のほうがテキストの選択よりもより重要であるかもしれないということである。

以上述べてきたのは発表についての報告がほとんどであるが、これは3日間のワークショップのうちたった6時間にしかすぎない部分であること、そして交渉や研究グループ作りや社交に費やした時間がこれらの発表ほど重要でないというのでは決してないことを再度強調しておきたい。参加者は全員、主催者の暖かいもてなし（歓迎パーティー、デンマーク王立教育大学のカフェテリアのすばらしい食事、土曜日のピクニック、コペンハーゲン市内のポート・ツアー、それに続く夕食、チボリ公園の訪問、そしてGerdの自宅でのワークショップ後の昼食会）をいい思い出とすることだろう。遠く離れた場所で仕事をする自律的言語学習の実践家たちの間に共同体意識を育てることができたことを感謝したい。

翻訳：谷口すみ子

著者の連絡先は英語版をみてください。



THE POLITICS OF LEARNER AUTONOMY

David Little

Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin

INTRODUCTION

As a practical achievement learner autonomy has been with us since the beginning of time; as a theoretical construct designed to direct and shape our thinking about the processes of language teaching and learning, it has been with us for a decade and a half, since the publication in 1979 of Henri Holec's study *Autonomy and Foreign Language Learning*.

Through the 1980s and 1990s learner autonomy has gradually moved towards the centre of the language teaching debate. In the process, it has become exposed to two different kinds of threat:

1. Precisely because it is so much talked about, it is in danger of being trivialized in much the same way as "communicative" and "authentic" have been trivialized.
2. As theoretical construct it is in danger of becoming fragmented, since most of the issues central to the theory and practice of learner autonomy have also been taken up under other banners - "open learning", "self-access", "individualization", "collaborative learning", "active learning", "content learning", etc.

At the beginning of a workshop devoted to research and development in learner autonomy it is worth reminding ourselves that the challenge of learner autonomy is essentially and inescapably political, and that its unique value is to pose this challenge at every level and every stage of our educational systems. In what follows I should like to elaborate this point by briefly considering learner autonomy in relation to educational philosophy, pedagogy in general, and language teaching in particular.

EDUCATIONAL PHILOSOPHY

The discussions in adult education that were foundational for Holec's 1979 study "insist on the need to develop the individual's freedom by developing those abilities which will enable him to act more responsibly in running the affairs of the society in which he lives" (Holec, 1981, p.3). According to Janne (cit. Holec 1981, p.3), adult education then "becomes

an instrument for arousing an increasing sense of awareness and liberation in man, and, in some cases, an instrument for changing the environment itself. From the idea of man 'product of his society', one moves to the idea of man 'producer of his society'". Arguments of this kind imply a symbiotic relation between education and society.

Autonomy, in the sense of individual freedom and self-determination, is central to *The European Convention on Human Rights*. In the preamble to the *Convention* the signatories affirm their "profound belief in those fundamental freedoms which are the foundation of justice and peace in the world and are best maintained on the one hand by an effective political democracy and on the other by a common understanding and observance of the human rights upon which they depend." (Council of Europe, 1993)

Of course, the "fundamental freedoms" of which *The European Convention on Human Rights* speaks are not unproblematic. As Sir Isaiah Berlin has observed: "We must preserve a minimum core of personal freedom if we are not to 'degrade or deny our nature'. We cannot remain absolutely free, and must give up some of our liberty to preserve the rest. But total self-surrender is self-defeating. What then must the minimum be?" (Berlin, 1969, p.126)

Finding the equilibrium of interdependence between the extremes of unbridled individualism on the one hand and the slavery of the majority on the other is the perennial problem that faces democratic society. My freedom is a moral good only to the extent that it supports and protects your freedom.

Holec began the introduction to his study thus: "The end of the 1960s saw the development in all so-called industrially advanced Western countries of a socio-political tendency characterized by a definition of social progress, no longer in terms of increasing material well-being through an increase in consumer goods and services, but in terms of an improvement in the "quality of life" [...] based on the development of a respect for the individual in society." (Holec, 1981, p. 1)

An increasing number of national curricula contain aspirations couched in terms very similar to these. The crucial question is, are these aspirations translated into pedagogical practice?

PEDAGOGY

Illich (1979) and Freire (1972) argue that educational systems fail because they alienate the learner from the process and content of learning. It is particularly important for our present concerns to note that an argument which in the domain of educational philosophy is unambiguously political, assumes psychological dimensions as soon as we carry it into the pedagogical domain. Consider, for example, Barnes's (1976) distinction between "school knowledge" and "action knowledge": "School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say that it has become 'action knowledge'." (Barnes, 1976, p.81)

The distinction between "school knowledge" and "action knowledge" recognizes the political issues of relevance, participation and alienation, but at the same time embodies the psychological claim that we can only ever learn anything in terms of what we already know. This in turn leads to the claim that in formal educational as well as in informal contexts, we cannot help but construct our own knowledge. Thus the capacity to take charge of one's own learning is no more than a conscious awareness of inescapable reality.

In forging a pedagogy apt to foster the development of learner autonomy, we can appeal to a wealth of theoretical and empirical research that supports this claim - the writings of George Kelly (for example, Kelly, 1955) and Carl Rogers (for example, Rogers, 1980; 1983); much work in child development and first language acquisition (one thinks especially of Piaget and Bruner); and various strands of research in cognitive science. Because it emphasizes interdependence as the inevitable consequence of our

social nature, the work of the Soviet psychologist Lev Vygotsky (1978, 1986) has been a particularly rich source of pedagogical ideas (see, for example, Tharp and Gallimore, 1988; Moll, 1990).

The pedagogy of learner autonomy must not only take account of the fact that each of us cannot help but construct his or her own knowledge; it must also address the fact that each of us has different abilities and different potential. Howard Gardner's theory of multiple intelligences (Gardner, 1993a; 1993b) is of relevance here. Taking as his starting point the fact that different areas of the human brain are specialized for different behaviours, he distinguishes seven different intelligences: linguistic; logical-mathematical (which includes scientific ability); spatial ("the ability to form a mental model of a spatial world" [Gardner, 1993 b, p.9]); musical; bodily-kinesthetic ("the ability to solve problems or to fashion products using one's whole body" [ibid.]) interpersonal ("the ability to understand other people: what motivates them, how they work, how to work co-operatively with them" [ibid.]); and intrapersonal ("a capacity to form an accurate, veridical model of oneself and to be able to use that model to operate effectively in life" [ibid.]).

Our educational systems have given privileged status to the development of Gardner's first two intelligences, linguistic and logical-mathematical. But since education entails both communicative and reflective processes, the development of these intelligences must depend to a significant degree on the development of interpersonal and intrapersonal intelligences. This immediately brings us back to the core of learner autonomy: the capacity to take charge of one's learning entails the capacity (i) to work co-operatively with others and (ii) to form a realistic model of oneself and to use that model effectively.

As I have suggested, the political argument derived from educational philosophy assumes psychological dimensions when one moves into the pedagogical domain. But this does not mean that the political argument then disappears: on the contrary, it merely moves to another level. For the psychological argument challenges traditional educational structures and power relationships in a most direct way. If we accept that learners have no alternative but to construct their own knowledge, it makes sense that we should want them to become explicitly aware of that fact and gradually discover how best to manage their learning. As teachers we can no longer think of

ourselves as the source of learning; and we must recognize that learning is more likely to proceed from negotiation than from unrelieved telling (Freire's "narration", Tharp and Gallimore's "recitation").

LANGUAGE LEARNING

Traditionally, educational systems have taught skills, like reading, writing and basic arithmetical proficiencies, and content, like history, geography and literature (cf. Lipman, 1991, p.1). Foreign languages have occupied an uneasy position between skills and content, and there has been a great deal of uncertainty as to the kinds of knowledge that study of them should develop. Now, the pedagogical argument derived from the philosophical ideal of learner autonomy requires that in every area of education we should seek to erode distinctions between skills and knowledge. For on the one hand no skill can be developed and practised free of content; and on the other, knowledge is useless unless it is closely associated with some skill, whether the products of that skill are concrete (for example, painting) or abstract (for example, political argument) (cf. Schank, 1995). Essentially, I think there are three points to be made in applying this argument to foreign language learning.

1. There is by now a wealth of empirical evidence to support the view that proficiency in the spontaneous oral use of a second or foreign language is developed by practice: we learn to speak our target language by speaking it (see Ellis, 1994 for a recent and wide-ranging review); and there are good reasons for supposing that oral proficiency provides an essential support for the development of literacy skills in a second or foreign as in a first language. Accordingly, we should do our best to ensure that language learners have every opportunity to speak their target language. The essential first step in this direction is to make the target language the usual medium of classroom communication. The pedagogy elaborated and explored by Tharp and Gallimore (1988) and the closely similar pedagogy practised by Leni Dam (see Dam, 1995) are very precisely calculated to serve this purpose, since they assign a central role to collaborative work in small groups, where learning can proceed only via reciprocal communication in which negotiation, reflection and evaluation all play a central role.

Clearly, interpersonal intelligence is called into play and further developed by this aspect of foreign language learning. Equally clearly, however, learners

cannot be expected to develop proficiency from one day to the next. The development of proficiency is a slow, unpredictable and messy process in which error plays a positive role. This challenges the commonest approach to language teaching through the ages: "tell - elicit - correct". Accordingly, it also challenges the assumptions on which most national curricula and state examinations are still founded, whatever they may say or imply about learner autonomy.

2. Language teaching in formal educational contexts has always used processes of explicit linguistic analysis as a means of compensating for the limited exposure that learners have to the target language. One of the chief products of linguistic analysis is, of course, conscious metalinguistic knowledge, that is, knowledge about language; and it is clear that conscious metalinguistic knowledge can support both the development of proficiency (for example, in the systematic learning of vocabulary) and non-spontaneous use of the target language (for example, in the analysis of grammatical forms as an aid to reading comprehension, or the intentional deployment of various strategies in the performance of non-immediate communicative tasks). Whether analytical activities are carried out as group work or by the individual learner working alone, they depend on introspective processes which should both activate and further develop intrapersonal intelligence.

If they are to fulfil their purpose, these activities cannot be imposed by the teacher; they must arise naturally as learners seek to discover how best to construct their own knowledge. In the autonomous classroom pedagogical grammar is discovery learning of a precisely focussed kind, and error is by no means its only concern.

3. The goal of all learning should be the acquisition of knowledge and/or skills that the learner can deploy independently of the immediate context of learning. In other words, the true measure of success in learning of any kind is the extent to which the learner achieves behavioural autonomy.

But what exactly is the complex of knowledge and skills that a successful language learner should be able to deploy? Taken together, my first two points claim that language learning depends on the interaction of language use and linguistic analysis. In terms of Gardner's seven intelligences, this implies that the development of linguistic intelligence depends equally on the development of interpersonal and

intrapersonal intelligence. At the same time, however, language use beyond the immediate context of language learning depends on the capacity for further learning; for it is on the basis of such a capacity that the language user is able to cope with unfamiliar situations and new discourse types. In other words, if autonomy in language learning depends on language use, autonomy in language use depends on language learning. The symbiotic relation between language learning and language use is, of course, a concrete realization of the symbiotic relation between education and society that I have identified as fundamental to the ideal of learner autonomy in educational philosophy.

CONCLUSION

If the theory of learner autonomy is to be realized in classroom practice, we must continue to insist on the essential continuity between our educational philosophy, the general tendency of our pedagogy, and the particularities of our approach to foreign language teaching.

But insistence alone is not enough. The critical element in autonomy theory requires that we seek unremittingly to strengthen our arguments. This is partly a matter of rigorous reflection, but it is also a matter of empirical research. If we hold on to the thread that links the three domains I have focussed on in this talk, we should find it easier to ask the right research questions. In particular, we should be able to avoid becoming obsessed with whether or not learner autonomy works. Of course learner autonomy works; that is fundamental to its definition. The vital questions are: how precisely should we describe the capacities that go to make up learner autonomy? and how should we set about fostering the development of those capacities in particular contexts of learning? Both questions, as I hope I have shown, are inescapably political both in their essence and in their implications.

REFERENCES

- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Berlin, I. (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. (1993). *The European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Ellis, N. C. (ed.). (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of Mind*. London: Fontana Books. Second edition; first published 1983.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Illich, I. (1979). *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin (first published 1971, New York: Harper & Row).
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Two volumes. New York: Norton.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. C. (ed.). (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Merrill.
- Schank, R. C. (1995). What to know, how to learn it. In Brockman, J. & Matson, K. (eds.). *How Things Are*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.



学習者の自律に関する政治的議論

David Little

Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin

初めに

学習者の自律は、実践的な面から見れば、ずっと昔から存在してきたことであるし、15年ほど前にHenri Holecの*Autonomy and Language Learning* (1979) が出版されて以来、言語教育、言語学習の過程に関する考え方に方向づけをし、また、その考え方を形成する理論の構成要素としても存在してきた。

1980年代、90年代を通じて、学習者の自律は、言語教育に関する議論の中心となってきた。その過程で学習者の自律は二種類の危険にさらされることになった。

1. まず、盛んに議論されたがゆえに「コミュニカティブ」「オーセンティック」がささいな概念と見なされるようになってしまったと同様の運命を、学習者の自律もたどる危険にさらされている。

2. 次に、学習者の自律の理論と実践の中核をなす論点の多くは、同時に「オープン学習」「セルフ・アクセス」「個別化」「協同学習」「活動学習」「内容学習」などの旗の下でも取りあげられてきたため、理論の構成要素としても、断片化されてしまう危機に陥っている。

学習者の自律の研究と発展を目指したこのワークショップの初めに、学習者の自律を語るということはどういうことであるのかを思いだしておくのもよからう。学習者の自律を語ることは、本質的に、また、不可避免的に政治的であり、そして、その独自の意義は、自律の議論の中で提起される問題が現在の教育制度の隅々にまで及ぶことである。ここでは、教育理念、教育実践一般、そして、特に言語教育との関係で学習者の自律をかんたんに考察することで、この点を明らかにしたい。

教育理念

1979年のHolecの研究の基礎となった成人教育論は「人間が自分の住む社会の様々な物事により責任をもって取り組めるような能力を育てることを通じて、個人の自由を育成する必要がある」と主張している。(Holec, 1981, p.3) Janne (Holec, 1981, p.3に引用) によると成人教育は「人間の意識と解放の度合いを高める手段となり、また、ある場合は環境そのものまで変えていく手段となる。それにより人は、人間が社会の産物であるという考えから、人間は社会の作り手であるというように考え方を変える」という。このような教育論は、教育と社会の共存関係を示唆するものである。

自律は、個人の自由と自己決定という意味で、人権に関するヨーロッパ協定の中核をなすものである。この協定の前文のなかで、各署名国は基本的な自由に対する深い信念を確言している。「基本的な自由とは、世界の正義と平和の基礎となるもので、一方では効果的な政治的民主主義の手によって、また他方ではその民主主義のよってたつところでもある人権の共通理解と厳守によって維持されるべきものである。」

(ヨーロッパ会議, 1993)

もちろん、人権に関するヨーロッパ協定の言う「基本的な自由」に問題がないわけではない。Isaiah Berlin卿が述べたように、「『自分自身の品位を落としたり、否定したり』したくなければ、最低限の個人の自由を保持しなければならない。だが、完全に自由であることは不可能であり、なんらかの自由を保持するためには、ある程度の自由を放棄しなければならない。だからといって、全面的な自己放棄に陥るのは自滅的である。それでは、何が最低限の個人の自由と言えるのだろうか。」(Berlin, 1969, p.126)

何事にも縛られない個人主義とマジョリティへの隷属という二つの極の間で均衡のとれた相互依存関係を見出すことは、民主主義社会の抱える永久の問題である。自分の自由は、他人の自由も支援し保護する限りにおいて、道徳的に正しいと言える。

Holecは、次のように議論を始めている。

「1960年代の終わりは、いわゆる先進西洋諸国が新しい社会政治的傾向の発展を見た時期であった。それは、消費財やサービスの向上による物質的福利の増加によってではなく、社会のなかの個人の尊重に基づく『生活の質』の向上によって社会の進歩を定義するという変化に特徴づけられる。」(Holec, 1981, p.1)

これによく似た言葉で抱負を述べた国家レベルのカリキュラムが増えてきてはいるが、果たしてその抱負は教育の場面での実践に反映されているのだろうか。

教育

Illich (1979)とFreire (1972)は、教育制度の破綻は、学習者を教育の過程や教育内容から疎外するために起こると主張する。この主張は、今日の議論にとってもたいへん意義のあるもので、教育理念においては、紛れもなく政治的であり、教育実践の領域に入るや否や心理学的側面を呈する。Barnes (1976)の「学校知」と「経験知」の違いを例にとって考えてみよう。

「学校知とは、他人に教えてもらう知識である。教師の質問に答えられ、練習問題は解け、試験問題に解答できるくら

いには、部分的な理解ができる。しかし、それは他人の知識に留まり、自分の知識にはならない。そして使わないでいけば、たぶん忘れてしまう知識である。しかし、それを自分自身の持つ目的のために使い始めれば、それは自分の世界観の中に統合されていき、日々の急場をしのぐために使われるようになる。知識が自分の行動の基礎となる世界観の中に取りこまれたならば、その知識は『経験知』となったと言うことにしたい。」(Barnes, 1976, p.81)

「学校知」と「経験知」の違いは、関連性、参加、疎外といった政治的論点を考慮に入れているが、それと同時に、人は、自分の既習知識との関連でしか何事も学ぶことはできないという心理学の主張を体現するものでもある。この主張は、学校教育であろうと私的な学びの場であろうと、知識は自分で形成するしかないという主張へと続いていく。よって、自分自身の学習に責任を持つという能力は、避けることのできない現実を意識的に認識するというに他ならないということになる。

学習者の自律を育成するのに適した教育方法を案出するに当たり、この主張を裏づける数々の理論的研究、実験研究をあげることができる。George Kelly (例えばKelly, 1955)、Carl Rogers (例えばRogers, 1980; 1983)、また、児童心理学や第一言語習得の分野の研究(特にPiagetやBrunerが思い浮かぶ)、そして、認知心理学の一連の研究もあげられよう。ソビエトの心理学者、Lev Vygotskyの研究(Vygotsky, 1978, 1986)は、人間が社会性をもった動物であるという事実の回避できない結果である相互依存を強調しているという理由で、特に教育的アイデアの宝庫である(Tharp and Gallimore, 1988; Moll, 1990参照)。

学習者の自律の教育方法は、一人一人が自分の知識を形成するしかないという事実を考慮に入れるのみではなく、一人一人の能力が違い、可能性も違うということも考慮しなければならない。

ここで、Howard Gardnerの複合的知能理論(Gardner, 1993a; 1993b)が関連してくる。人間の脳のそれぞれの部位はそれぞれ違う行動を統率しているという事実から、Gardnerは知能を7種類に分けることを提唱している。7種類の知能とは、言語的、論理/数学的(科学的能力も含む)、空間的(「空間的な世界のメンタルモデルを形成する能力」[Gardner, 1993b, p.9])、音楽的、身体/運動的(「自分の体を使って問題解決し、ものを作り出す能力」[同上])、対人的(「他人がどんな動機づけで、どう行動し、どうしたら協力し合って行動できるかを理解する能力」[同上])、そして、個人内的知能(「自分自身について正確で、真実のモデルを作り、それに基づいて効果的な生活を送る能力[同上]」の7つである。

従来の教育制度はGardnerのいうところの始めの二つの知能、つまり言語的、および論理/数学的知能の育成に特に力を入れてきた。しかし、教育は伝達しあい、内省する過程を伴うものであるから、これらの知能の発達は、対人的、および

個人内的知能に依るところが非常に大きいはずである。このことは、学習者の自律の中核と直接の関係をもつ。つまり、自分の学習に責任を持つためには、(1)人と協力しあって行動する能力、(2)自分自身を現実的に見極め、それに基づき効果的に行動する能力を持たなければならないということになるのである。

前述のように、教育理念から発した政治的議論は、教育の実践の領域にはいると心理学的側面を呈する。しかし、そこで政治的側面が消滅するわけではなく、実は他のレベルに移行しただけなのである。なぜならば、この心理学的議論は、伝統的な教育制度や力関係にはっきりと異議を申し立てているからである。学習者が自分の知識を自分で形成していくしか道はないという考え方を受け入れるとするなら、学習者にその事実を明白に認識してほしい、また、徐々に自分の学習を管理する方法を発見してほしいと考えるのはもっともなことである。教師として、我々はもはや自分が学習の源であると考えすることはできない。学習は単調な講釈(Freireのいう語り、TharpとGallimoreのいう暗唱)によって起こるものではなく、交渉によって起こるものだとすることを認識すべきである。

言語学習

伝統的な教育制度は、読み、書き、算数といった技能と、歴史、地理、文学といった知識を教えてきた(Lipman, 1991, p.1参照)。外国語は技能と知識の中間の落ちつかない場所に位置し、外国語学習が、どんな種類の知識を育てるべきかについては、はっきりした答えがなかった。しかし、学習者の自律についての教育理念の理想から産まれた教育方法論は、教育のすべての分野で技能と知識の境界線をなくすべきであると要求している。どんな技能も内容なしで発達することはなく、練習することもできない。一方、知識も、なんらかの技能と直接関連づけられない限り無益である。知識と技能の二つの関連の結果が具体的なものであろうと(例えば、絵)、抽象的なもの(例えば、政治的理論)であろうと無益なことには変わらない。(Shank, 1995参照)。この論点を言語学習に応用するとき、次の三つのことが考えられる。

1. これまでのところ、第二言語、外国語の自然な発話能力は練習によって発達する、つまり、我々は、目標言語を話すことによって、目標言語を話すことを学ぶ(Ellis, 1994の広範囲にわたる最近の文献調査を参照)という考え方を支持する実験結果が豊富に出ている。また、第一言語同様、第二言語や外国語においても、会話能力が、読み書き能力の発達に欠かせないものであるという推論にも正当な理由づけがされている。したがって、言語学習者が目標言語を使って発話することのできる機会をできるだけ多く作ることに尽力する義務が教師にはある。この方向に向かう第一のステップは、目標言語を教室内のコミュニケーションに使うようにすることである。TharpとGallimore(1988)によって精緻化され、

調査された教授法や、Leni Dam (Dam, 1995参照) が実践する類似の教授法は、このような目的に合致するよう細かく計算されたものであり、小人数グループによる共同作業に中心的な役割が与えられていて、そこでは、交渉、内省、評価のすべてが重要な役目をはたす双方向のコミュニケーションによってのみ学習が進む。

外国語学習のこのような形態が、対人的知能を活用し、発達させることは明らかである。しかし、学習者がある日突然に言語能力を発達させることができるのではないというのも、同様に明らかである。言語能力の発達、時間のかかる、予測の難しい、取り扱いにくい過程であり、その過程では誤用が肯定的な役割を果たす。このことは、長年一番よく使用されている言語教授法、つまり、「言ってみせる、言わせる、直す」という方法に疑問を投げかけるものである。したがって、国や、州が、学習者の自律について、何を言っているかが、ほとんどの国家レベルのカリキュラムや、州レベルの試験の前提とするものにも挑戦するものなのだ。

2. 学校教育のなかの言語教育の場では、学習者が目標言語に接する機会が限られていることの埋め合わせに、通常、明示的な言語分析の過程を使ってきた。言語分析の主要な産物は意識的メタ言語知識である。メタ言語知識とは、言語についての知識であり、メタ言語知識が言語能力の開発に役立つ(例えば、語彙の系統的な学習)、目標言語の意識的使用にも役立つことは明白である。(たとえば、読解には文法の分析が役立つし、時間的余裕のあるコミュニケーション・タスクには様々なストラテジーの意識的な展開が役立つ。)分析活動がグループで行われても、一人で行われても、内省的な過程を経るわけで、いずれにせよ、個人内的知能を作用させ、さらに発達させるものである。

これらの活動が、その目的を達成するためには、教師に押しつけられてするのではなく、学習者が、自分の知識を構築する最善の方法を発見しようとするうちに自然に行われていくようにすべきである。自律的な授業での学習文法は、焦点のはっきりした発見学習であり、決して誤用だけが関心の的ではない。

3. 学習者が、学習の場を離れても学習した知識や技能を応用できる、そんな知識や技能の習得が、すべての学習の目標であるべきである。つまり、すべての学習の成功を測る真の物差しは、学習者がどの程度自分の行動の自律を達成したかなのである。

しかし、言語学習に成功した人がもっている知識と技能の総体とは、正確にはどんなものなのだろうか。上記の二つのポイントを一緒にすると、言語学習は、言語使用と言語分析の相互作用にかかっているという主張になる。Gardnerの七種類の知能との関係でいえば、言語的知能の発達は、対人的、個人内的知能の発達にかかっていることになる。しかし、同時に、言語学習の場を離れての言語使用は、さらに学習を統

ける能力を必要とする。それは、言語使用者がなじみのない場面、新しい談話タイプに対応することができるのは、そのような能力があつてこそであるからだ。言い換えれば、言語学習における自律は言語使用に依るものであり、言語使用における自律は、言語学習に依るものなのである。この言語学習と言語使用の共存関係は、とりもなおさず教育理念における学習者の自律の理想の基本として、私がここで述べた教育と社会の共存関係の具現化なのである。

結び

学習者の自律の理論が授業の中で実践されるためには、教育理念、教育方法論の一般的な傾向、そして、外国語教育へのアプローチの特徴の間に本質的な継続性があるように主張し続ける必要がある。

しかし、主張だけでは足りない。自律理論の決定的要素は、我々が絶えずその論旨を強化していこうとすることを要求している。これは、厳密な内省の問題でもあるが、実験研究の問題でもある。今日の話のなかで焦点をおいた三つの分野をつなぐ糸を握っていれば、適切な研究テーマを見つけるのは容易になるはずだ。とくに、学習者の自律がうまくいくかどうかという質問に取りつかれるのを避けることができるだろう。学習者の自律がうまくいくのはあたりまえである。その定義からいってうまくいくのが当然なのだ。重要なのは、学習者の自律を形成している能力をどの程度詳細に記述すべきか、それぞれの学習の文脈のなかで、その能力の発達をどのように促進したらいいかという質問である。二つの質問は両方とも上述のように、その本質においても、それが示唆することにおいても政治的であることは避けられない。

翻訳：トムソン木下千尋

参考文献は英語版を見てください。その中で日本語訳のあるのは、編集者の知る限り、次の5点です。他に翻訳のあるものをご存じでしたら、お教えください。次の機会に皆さんにお知らせしたいと思います。

バーリン, I. (1979). 『自由論』生松敬三他訳 みすず書房

フレイレ, P. (1979). 『被抑圧者の教育学』小沢有作他訳 亜紀書房

イリッチ, I. (1977). 『脱学校化の社会』東洋・小澤周三訳 東京創元社

ロージャズ, C. (1984). 『新・創造への教育』全3巻 友田不二男・伊東博監訳 岩崎学術出版社

ヴィゴツキー, L. (1962). 『思考と言語』上・下 柴田義松訳 明治図書

Presentations by LD N-SIG members at JALT 95

JALT 95でのメンバーによる発表

In Learning Learning 2/3, we reported on events organized by LD N-SIG at JALT 95 in Nagoya. There were also many other presentations by individual members of LD N-SIG, and here's a more or less complete list of those relating to learner development (apologies for any omissions!). Contact the presenter(s) if you're interested in hearing more! We've included the presenters' biodata below, as a first step towards letting you know more about "who LD N-SIG members are!"

『学習の学習』前号(第2巻第3号)では、昨年11月に名古屋で行われたJALT 95国際大会での学習者ディベロプメント研究会後援発表、コロキウム、ラウンドテーブルの概要を報告しましたが、今回は、他のメンバーによる発表の報告です。学習者ディベロプメントに関する発表は網羅したつもりですが、もし見落としがあればお許しください。英語版には発表者の連絡先の電話・ファクス番号も含めました。それぞれの発表についてもっと詳しく知りたい方は、直接発表者に連絡して下さい。会員の誰がどんな活動をしているのかを詳しく知る一助になれば幸いです。

The Myers Briggs Type Indicator

(Jerry DeHart)

Anyone involved in preparing and executing language acquisition exercises has observed certain patterns of participation. Academic and extra-curricular activities draw and reward certain kinds of students while boring others. Knowing about personality type can help teachers and students gain insight into personal motivations and success. This poster session was designed to help conferees know more about the Myers Briggs Type Indicator and to explain the conceptual framework behind its 16 personality descriptions.

Contact : Jerry DeHart : tel.(h) 0242-32-9131; fax(w) 0242-37-2599.

Jerry has a MA in counseling, teaches at the University of Aizu, and is a certified trainer in use of the MBTI.

「マイヤーズ・ブリッグズ性格類型指標」ジェリー・ディハート

言語習得のための活動を準備し実践したことのある人なら誰でも気づいたことだろうが、学習者の参加のしかたにはある決まった型がある。つまり、同じ学習活動や課外活動でも、それに引きつけられ効果をあげる学習者もいればつまらなく思う学習者もいるということである。学習者の性格類型を知れば、どうすればやる気が出てうまくいくかについて、教師も学習者もより深い洞察力が得られる。このポスターセッションでは参加者にマイヤーズ・ブリッグズ性格類型指標についてより詳しく紹介し、その16類型の背後にある基本的な考えを説明した。

ジェリー・ディハート：カウンセリングの分野で修士号を取得。現在、会津大学で教えている。MBTI(マイヤーズ・ブ

リッグズ性格類型指標) 使用法公認訓練士でもある。

Getting Students Involved in Learner Training

(Chris Doye & Bob Keim)

For many Japanese students, their ideas about "good" language learning may be a barrier to progress. Alternatively, there may be a gap between beliefs about "good language learning" and actual learning behaviour. The presenters discussed practical aspects of learner training and how to get students actively involved. They also presented techniques and materials for increasing awareness of the learning process, developing learning strategies, and helping learners to take more responsibility.

Contact : Chris Doye; tel.(h) 05617-4-1111; fax(h) 05617-5-1729

Chris is an associate professor at Nagoya University of Foreign Studies, and has experience in EFL teaching, teacher training and materials development in several countries.

「学習者トレーニングへの学生のより主体的な関わりのために」クリス・ドイアとボブ・カイク

多くの日本人学生にとって「いい」外国語学習とはどうあるべきかという学習観がかって進歩の妨げになっているかもしれない。あるいは「いい外国語学習」観と実際の学習行動の間にズレがあるかもしれない。この発表では、学習者トレーニングの実用面を論じ、どうすれば学生がより積極的に学習に関わるようにできるかを考察した。また、学習者自身が学習プロセスへの気づきを高め、学習ストラテジーを育て、より主体的に学習できるようにするためのテクニックと教材を提示した。

クリス・ドイア：名古屋外国語大学助教授。今まで数カ国で

「外国語としての英語教育」分野の教育・教師養成・教材開発に従事した経験がある。

Chimps and DNA : Shaping Learning Strategies? (Karen Love Brock)

Findings from a critical analysis of university entrance examinations at Waseda University served as a basis for challenging the assumption that fostering language learning strategies which develop communicative competence, and preparing for entrance exams are mutually exclusive. Considerations for material development were also discussed. Handouts included sample examinations.

Contact : Karen Love Brock : tel.(h) 03-3980-5770;
fax(w) 03-5995-3919.

Karen was a foreign lecturer in the Institute of Language Teaching at Waseda university before joining Oxford University Press as a Japan field editor. She's currently LD N-SIG publicity co-chair.

「チンパンジーとDNA : 学習ストラテジーの形成？」カレン・ラブ・ブロック

早稲田大学の入学試験の批判的分析により、コミュニケーション能力を伸ばすための言語学習ストラテジーを養うことと受験勉強は相いれない、という説の正当性を疑う根拠が得られた。教材作成の際に配慮すべきことについても論じられ、試験問題のサンプルも資料として配布された。

カレン・ラブ・ブロック : もと早稲田大学語学教育研究所講師、現在はオックスフォード大学出版局のフィールド・エディター。また、学習者ディベロプメント研究会の広報係でもある。

Participation Enhancement through Hand Signals (Barry Mateer)

Video clips of junior high lessons illustrated a collaborative, management-of-learning approach based on student use of formulaic sentences and teacher use of hand signals : signals which focus student attention on various linguistic and comprehension tasks during communication. This approach highlights for students both the importance of feedback during communication and the ease with which they can assume that responsibility, empowering learners to participate in constructing meaning and solving communication problems in class.

Contact : Barry Mateer : tel.(h) 044-933-8588
Barry teaches at Nihon University's Buzan Junior and Senior High School and at Tamagawa University. Peace Corps/Nepal is where the journey began.

「手の動きを用いてクラス活動への参加を促す」バリー・マティア

中学校における授業風景のビデオにより、生徒による決まり文句の使用と教師の手の動きをもとにした共同的な学習マネジメント・アプローチが紹介された。手のシグナルは、コミュニケーションの最中に学生の注目をさまざまな言語的あるいは理解タスクに向けさせるものである。このアプローチは、コミュニケーションの過程でフィードバックを送ることの大切さと、学習者がその責任を負うことが困難ではないこと強調し、学習者がクラスで意味を構築し、コミュニケーション上の問題を解決する過程に参加するための力をつける。

バリー・マティア : 日大豊山高校・中学校および玉川大学で教えている。ネパールでの平和部隊体験がキャリアの始まりであった。

Identity and Beliefs in Language Learning (Tim Murphey)

Language learners' identity and belief systems determine their behaviour and what they attempt. Unproductive beliefs and negative identities can undermine the best methods, while a powerful identity and productive beliefs can survive almost anything. Education deals mainly with the "What" to teach and more recently with the "How." With reference to Bateson's "levels of learning," ways were shown of addressing identities and beliefs, challenging students to learn faster with more pleasure and autonomy.

Contact : Tim Murphey : tel.(h) 052-781-3871; email <mits@ic.nanzan-u.ac.jp>
Tim teaches at Nanzan University, researches alternative learning forms and NLP applications, and is author of *Teaching One to One* (Longman, 1991) and *Music and Song* (OUP, 1992).

「言語学習におけるアイデンティティとピリーフ」ティム・マーフィー

アイデンティティとピリーフ・システムが言語学習者の行動と志向を決定する。非生産的なピリーフと否定的なアイデンティティは、最良の方法をも失敗に終わらせうる。逆に、パワフルなアイデンティティと生産的にピリーフの持ち主は、ほぼどのような方法でもやっていけるものだ。教育は「何を」教えるかから、「どう」教えるかに、関心を移してきている。この発表では、ベイトソンの「学習の諸段階説」を参考にし、より楽しく自律的に、より速く学ぶチャレンジを学生に促しつつ、前向きなアイデンティティとピリーフの形成を目指す方法が示された。

ティム・マーフィー：南山大学で教えるかたわら、学習のオルタナティブな形とNLP（神経言語プログラミング）の応用の研究をしている。Teaching One to One (Longman, 1991) and Music and Song (OUP, 1992)の著者。

Learner Training : Videoing Student Conversations

(Tim Murphey & Tom Kenny)

"How can I stimulate and evaluate my students' conversation ability?" Answer : Begin by asking students to evaluate themselves. This 100% practical presentation showed how to teach students a structured way to evaluate their conversations and form realistic goals for short-term improvement through watching videotapes of themselves. At the same time, it allows teachers to really know what students need instead of guessing. A step-by-step management process for large classes was provided.

Contact / biodata : see above

「学習者トレーニング：学生の会話をビデオ撮影する」ティム・マーフィーとトム・ケニー

「学生の会話能力に働きかけ、評価するにはどうしたらいいのか？」答：まず、学生に自己評価させること。今回の100%実践的なプレゼンテーションでは、学生が自分の会話のビデオを見て、自己評価をし、現実的な短期的目標設定をする体系的な方法を指導する技術を紹介した。この方法を使うと、教師も、憶測ではなく、学生が真に必要としていることを知ることができる。大きなクラスの運営を一歩一歩進めていく道筋も紹介した。

ティム・マーフィー：略歴と連絡先は上の発表を参照。

Learning Strategies Instruction for Oral English (Jill Robbins)

This workshop examined the means available - EFL textbooks and ideas of US researchers - for Learning Strategies Instruction (LSI) for oral English and showed how teachers can integrate LSI into their own classes. The presenter demonstrated how she has adapted curricula for LSI to meet the needs and fit the characteristics of Japanese college students, and reported on how they have responded to it. Participants designed LSI lessons for their students' conversational tasks.

Contact : Jill Robbins : tel.(h) 07141-5-1732
Jill is a visiting scholar at Doshisha University completing doctoral research. Previously, she worked on foreign language learning strategies research at Georgetown University.

「英語の話しことばを教えるための学習ストラテジー」ジル・ロビンズ

このワークショップは、英語の教科書やアメリカの研究者のアイデアなど、英語の話しことばを教えるための学習ストラテジーの指導に利用可能な方法を検討し、学習ストラテジーの指導を授業に含める方法を示した。発表者は、日本の大学生のニーズに合わせて学習ストラテジー指導のためのカリキュラムをどのように作りかえ、どんな反応がえられたかを報告した。ワークショップの参加者は、自分の学生の会話の授業のための学習ストラテジー指導のプランを作成した。

ジル・ロビンズ：同志社大学の客員教授で、博士論文の書き上げようとしているところである。来日前は、ジョージタウン大学で外国語学習ストラテジーの研究を行っていた。

Student Behaviour : Whose Norms?

(Stephen Ryan)

"If they're here to learn English, they should learn to behave like American (British etc.) students" is an assumption often made by foreign and even Japanese teachers. The presenter questioned this assumption, and the premises on which it stands, in an attempt to show that it often does not apply. The whole presentation was a plea for teacher-reflection about an area of the curriculum which often goes unanalyzed.

Contact : Stephen Ryan : tel./fax(h) 0726-95-7356; email <RX1S-RYAN@asahi-net.or.jp>

Stephen is a British teacher working at the Osaka Institute of Technology and researching student expectations about classroom behaviour.

「学生の行動：だれの規範？」スティーブ・ライアン
外国人の教師だけでなく日本人の教師でさえ「英語を学ばなければアメリカ人（あるいはイギリス人等）のようにふるまうことを学ぶべきである」という考えをもっていることが多い。発表者はこの考えとそれがよってたつ前提に疑問を投げかけ、こうした考えが見当違いであることも多いことを示そうとした。この発表は、しばしば分析されないままにまかりとおっているカリキュラムの中のこの部分に教師が内省を行うべきであるという訴えであった。

スティーブ・ライアン：大阪工業大学で教えるイギリス人で、教室内の行動に関する学生の期待について研究している。

Proficiency Portfolios : Towards Learner Autonomy

(Judy Sharkey & Carolyn Layzer)

Enhancing learner autonomy by including students in the evaluation process is the goal of a project currently being coordinated by the presenters. The project uses

ACTFL proficiency guidelines as the basis for assessment and planning. This demonstration included an outline of the project plan, sample materials being used, and student reactions to the process. Although reading proficiency development is the focus of the project, implications for other skill areas were also mentioned.

Contact : Judy Sharkey : tel.(h) 0720-59-7807; fax(w) 0720-58-3331

Judy teaches in the Intensive English Studies program at Kansai Gaidai College. Her research interests include learner development and assessment.

「言語能力の記録：学習者の自律に向けて」ジュディ・シャーキーとキャロリン・レイザー

発表者達は目下、学習者を評価の過程に参加させることによって学習者の自律を促進す

ることを目標にしたプロジェクトに取り組んでいる。このプロジェクトはACTFLの言語能力測定ガイドラインを評価と計画の基礎に使っている。この発表ではプロジェクトの計画の概要、教材の見本、学習者の反応を紹介した。このプロジェクトは、読解能力の発達に焦点を当てているが、他の技能についても示唆を示した。

ジュディ・シャーキー：関西外大で英語の集中講座を担当している。関心のある研究分野は、学習者ディベロプメントと評価である。

Helping Learners Learn : A Consultation Approach

(Peter Voller)

This paper presented the preliminary results of a project being carried out in Hong Kong that is investigating the ways in which teacher-consultants interact with students who have enrolled for a self-directed programme of English language study. It clarified (a) how students plan their studies, (b) how teacher-consultants advise and encourage them and (c) what learning strategies are considered by both students and teacher-consultants to have been successful.

Contact : Peter Voller : email <pvoller@hkucc.hku.hk>
Peter has taught in Italy and Japan and is now at Hong Kong University. He is co-author of *Chatterbox* (Heinle and Heinle), and co-editor of *Autonomy and Independence in Language Learning* (Longman, forthcoming).

「学習者の学習を支援する：相談によるアプローチ」ピーター・ヴォラー

この発表は香港で行われているプロジェクトの現状報告である。このプロジェクトは英語の自己管理学習プログラムに参加している学習者と相談役である教師とがいかに相互交渉を行うかを調査するものである。これまでに明らかになったことは次の点である。(a) 学習者はどのように学習を計画するか、(b) 相談役である教師は学習者に対してどのようにアドバイスをしたりはげましたりするか、(c) どんな学習ストラテジーが成功したと学習者と相談役である教師の双方からみなされているか。

ピーター・ヴォラー：イタリアと日本で英語を教えた経験を持ち、現在は香港大学で教えている。*Chatterbox* (Heinle and Heinle)の共同執筆で、近く出版される予定の *Autonomy and Independence in Language Learning* (Longman)の共同編者でもある。

Project Work : Towards Diversity and Biculturalism

(Peter Voller & Andrew Wright)

Courses featuring project work allow for greater diversity of both learning events and outcomes. Learners decide on project topics, exploit a wide variety of information sources for data collection, then collaborate to produce oral presentations and written reports. The contributions of bilingualism in this approach were recognised, and the presenters suggested how principles underlying their approach could be applied in the Japanese context.

Contact/biodata : see above

「プロジェクト・ワーク：多様性と二文化主義に向けて」ピーター・ヴォラーとアンドリューライト

プロジェクト・ワークを使用したコースは、学習活動とその成果に多様性をもたらす。学習者がプロジェクトのトピックを選び、幅広い情報源から資料を集める。それをグループで協力して、発表し、レポートにまとめる。このアプローチには二文化主義が大きく貢献している。発表者は、このアプローチの基本にある原則が日本においても応用できる可能性を示唆した。

ピーター・ヴォラー：略歴と連絡先は上の発表を参照。

Evaluating Conversation Management : Video Models

(Daniel Walsh)

A pilot project in a junior college "Eikaiwa" course provides students with a list of "conversation management" strategies and then videotapes their interactions. Evaluation sessions encourage students to retrospectively assess their performance, explain difficulties, and self-suggest alternative strategies.

The teacher offers simultaneous feedback to individual students while determining what aspects of conversational interaction are most necessary and amenable to effective instruction.

Contact : Daniel Walsh : tel. 0722-99-5127 (h); fax 0722-65-7005 (w)

Daniel is a professor at Hageromo Gakuen Junior College, teaching listening and conversation courses. He is interested in helping students develop conversation management skills.

「ビデオを使った会話マネジメント能力の評価」ダニエル
ウォルシュ
短大の英会話コースでの試みである。会話マネジメントの

トラジェーのリストを学生に紹介してから、学生のインターアクションをビデオに収録する。その後、学生は自らの映像を見ながら自分の会話マネジメント能力を評価し、反省を加え、いかに改善できるかを考える。同時に教師も、会話の効果的な指導には、インターアクションのどのような側面が扱われる必要があるかを考えつつ、個々の学生に適切なフィードバックを提供する。

ダニエル・ウォルシュ：羽衣学園短期大学教授で、聞き取りと会話のコースを教えている。学生が会話のマネジメントのスキルを育てるのを助けることに関心がある。

この欄の翻訳：青木直子、池田智子、谷口すみ子、浜田盛男、春原憲一郎、吉竹ソニア

WWW updates / WWWニュース

The "Autonomy and Independence in Language Learning" home page which Phil Benson introduced to readers of our last issue now has a new URL: <http://www.hkucc.hku.hk/engctr/autonomy/autonomy.html>. Phil has impressively developed the page since he wrote the article. Have a look if you can!

フィル・ベンソンが前号で紹介した「言語学習における自律と自立」ホームページはURLが変わりました。新しいURLは、<http://www.hkucc.hku.hk/engctr/autonomy/autonomy.html>です。フィルが前号の記事を書いた後から、このページは大幅に拡充されました。機会があったら、ぜひご覧になることをおすすめします。

And Learner Development N-SIG has a home page of its own now!!! The URL is <http://www.ipcs.shizuoka.ac.jp/~eanaoki/LD/homeE.html>. Join us in cyber space!

そして、学習者ディベロプメント研究部会独自のホームページもできました！URLは、<http://www.ipcs.shizuoka.ac.jp/~eanaoki/LD/homeE.html>です。こちらのページも覗いてみてください。

Learner Development at Tokyo JALT Spring Conference

Date : Sunday, February 25th, 1996

Venue : Bunkyo Women's Junior College in Central Tokyo, near Ochanomizu station on the Chuo and Sobu Lines, Hongo San-chome station on the Marunouchi line, and Nezu station on the Chiyoda line.

Fees : Y1,000 (JALT members); Y2,000 (non-members); Y500 (students)

Further details : Masataka Kizuka; tel. 048-839-9106; fax 03-5382-6299

Note : Lunch will be available on site.

LD N-SIG and JSL N-SIG have jointly organized a strand of presentations on kanji learning and teaching at this conference (see 1. below). There will, of course, be many other presentations (including by LD N-SIG members : see 2. below), as well as a comprehensive ELT publishers' display. Key : E = in English; J = in Japanese.

1. Strand of presentations on Kanji Learning and Teaching

10:00-11:00 (Room D21)

Logic of Kanji and Logic of Kanji Instruction (J, with E summary)

Koichi Nishiguchi

After reexamining existing ways of kanji analysis and instruction, the presenter will propose a new approach to kanji teaching aimed at developing reading skills, and will introduce concrete kanji teaching tips and materials based on this approach.

11:30-12:30 (Room D21)

Teachers, Power and Kanji (E, with J summary)
Stacey Tarvin

The presenter has been studying Japanese and Korean. She will reflect on methods and approaches to kanji instruction she experienced in the past, and discuss from a learner's point of view ways Japanese language teachers can encourage or discourage their students, especially regarding the instruction of kanji.

1:30-2:30 (Room D21)

Kanji Learning and Teaching as Vocabulary Learning and Teaching (J, with E summary)
Morio Hamada

JALT東京支部春季大会での学習者ディ ベロPMENT

期日 : 1996年2月25日 (日曜日)

会場 : 文京女子短期大学 (JRお茶の水駅、地下鉄丸ノ内線本郷三丁目、または地下鉄千代田線根津駅下車)

参加費 : JALT会員、1,000円 ; 非会員、2,000円 ; 学生、500円

問い合わせ : Masataka Kizuka; tel. 048-839-9106; fax 03-5382-6299

注 : 会場で昼食用のサンドイッチと飲み物を販売します。

学習者ディベロPMENT研究部会は日本語教育研究部会と共同で、漢字の学習と教育をテーマとした一連の発表を準備しました(下の1を見て下さい)。この他にも、もちろんたくさんの方の発表があり、その中には学習者ディベロPMENT研究部会のメンバーの発表もあります(下の2を見て下さい)。また英語教材の展示もあります。

1. 漢字の学習と教育

10:00-11:00 (Room D21)

「漢字の論理と漢字の指導の論理」西口光一 (日本語、英語による要約つき)

これまでの漢字のシステムに関する考え方と漢字指導に関する考え方を再検討し、リーディング技能の養成をめざした新しい漢字指導の考え方を提唱する。そして、そのような新しい漢字指導の論理に基づく教材および具体的な漢字指導の方法を紹介する。

11:30-12:30 (Room D21)

「教師、力関係、漢字」ステイシー・タービン (英語、日本語による要約つき)

語学教育、特に初級レベルでは教師の影響力が大きい。今までの日本語と韓国語の学習経験、日本語の教育経験をふまえ、特に漢字学習面で教師がどうすれば学習者を励ますことが出来るか検討する。つまり、語学学習特に漢字学習における教師の役割を学習者の観点から考察する。

1:30-2:30 (Room D21)

「語彙としての漢字—その教育と学習—」浜田盛男 (日本語、英語による要約つき)

漢字は文字であると同時に語彙でもある。そして、この漢字の語彙的側面を重視した場合、漢字教育・漢字学習にどのような示唆が得られるだろうか。本発表では、まずこの点を考察し、続いて具体的にどのような教室活動や学習活動を行うことが出来るか、どのような教材が望ましいか、既存の教材の検討も含め、提示したい。

Morio will focus on the importance of looking at kanji not only as a type of writing system but also as vocabulary. After reviewing some of the current research in vocabulary learning and instruction, he will discuss implications for kanji learning and teaching when kanji is seen as vocabulary.

3:00-4:00 (Room D21)

Kanji for Lazy Learners (E, with J summary)
Trevor Hughes Parry and Richard C. Smith

Trevor and Richard will show how kanji were presented to beginners in a recent BBC TV series and accompanying materials. Then, they will review approaches and materials recommended by contributors to "Learner to Learner," a newsletter for independent learners of Japanese in Japan. Finally, participants will be invited to share their own ideas for learning kanji with others present.

4:15-5:15 (Room D21)

Panel Discussion : Kanji Learning and Teaching (E/J)
Previous presenters, with audience members

Previous presenters will overview and discuss issues of kanji learning and teaching. Questions, suggestions, and opinions concerning kanji will also be solicited from the floor. Thus, it is hoped that a space will be created for ideas and opinions on kanji learning and teaching to be exchanged among all participants. We hope that this may serve to indicate future directions in kanji learning and teaching

2. Presentations by LD N-SIG members

10:00-11:00 (Room D32)

Fun and Games with Kanji (E and J)
Evelyn Sasamoto and Shinobu Ito

A holistic approach to teaching/learning kanji will be presented. Games and activities which aid the memory in linking kanji (and kanji components) with word meaning will be demonstrated, and attention will be drawn to the way an understanding of the intrinsically systematic nature of kanji can enhance reading of "kango" (vital to vocabulary-building and fluency) as well as "wago".

11:30-12:30 (Room D31)

Reader Response-based Language Awareness Training (E)
Barry Mateer

3:00-4:00 (Room D21)

「怠け者学習者のための漢字」トレバー・ヒューズ・バリーとリチャード・スミス (英語、日本語による要約つき)
このワークショップは、漢字で苦勞している学習者の意見交換の場としたい。まず、BBCテレビでの漢字の紹介のされ方を見、それから日本語学習者向けニュースレターで紹介された方法や教材を検討する。その後、出席者全員で漢字学習法について話し合う。

4:15-5:15 (Room D21)

パネルディスカッション「漢字学習と漢字教育」上の発表者たち (日本語と英語)
発表とワークショップの後で行うこのパネルディスカッションでは、それまでの発表とワークショップで提起された問題点や意見や提案を概観し、更にそれらの点について議論を進める。その後で発表者だけではなく出席者全員からも意見、提案等を募り、漢字学習、漢字教育の今後の一つの方向性を探る。

2. 学習者ディベロプメント研究部会メンバーによる発表

10:00-11:00 (Room D32)

「漢字が楽しくなる」イブリン・ササモトとシノブ・イトウ (日本語と英語)
漢字の教育/学習へのホーリスティックなアプローチを紹介する。漢字やその部首を意味と結びつけるための記憶の助けとなるゲームや活動のデモンストレーションを行い、漢字の内在的体系性を理解することが、和語だけでなく、語彙を増やし流暢さを育てるために不可欠な漢語の読みをどのように助けるかが示される。

11:30-12:30 (Room D31)

「読み物への反応をもとにした言語意識のトレーニング」バリー・マティア (英語)
この発表は、中学・高校の生徒に言語意識のトレーニングをするための、読み物への反応をもとにしたアプローチを紹介する。宿題として生徒たちは学習者用の読み物を読んで、わからないところや質問を日記として記録する。授業では、教師が助力を行う大きいグループでのディスカッションの前に、小さいグループで協力して意味の構築を行い、質問への答えを試みる。

13:30-14:30 (Room D21)

「外国語学習におけるストラテジー使用」ロビンL. ナジャー (英語)
この発表では、二つの質問が提示される。一つは、ストラテジーの使用に関する一般的な知見は外国語学習にもあてはまるか、というもの。もう一つは、外国語の学習者が、外国語学習以外の文脈で身につけたストラテジーをどの程度外国語

This presentation will introduce a reader-response approach to language awareness training with junior/senior high students. As homework, students are asked to read graded readers, journaling instances of comprehension breakdown and questions which arise as they are reading independently. In class, small groups of students work collaboratively to construct meaning and answer questions prior to teacher-assisted large-group discussion.

13:30-14:30 (Room D21)

Strategy Use in Foreign Language Learning (E)
Robyn L. Najjar

This presentation will address the following two questions. First, do the general findings on strategy use apply in the area of foreign language (FL) learning? And second, to what extent do FL learners apply the learning strategies they have already developed in other contexts to their foreign language learning?

15:00-16:00 (Room D22)

Memory Strategy Instruction for Vocabulary Learning (E)
Minae Goto

The presenter will discuss an investigation into the possibility and effectiveness of memory strategy instruction for vocabulary learning in high school and university settings. She will also demonstrate some practical ideas and activities which can enhance students' strategy use in vocabulary learning.

16:15-17:15 (Room D22)

Improving Awareness for Learner Autonomy through Diary Writing (J)
Miyuki Usuki

This presentation considers the usefulness of diary writing in terms of improving learners' awareness about autonomous learning. In addition, aspects of learning motivation, learning strategies and learning problems will be discussed with reference to data from self-report questionnaires administered in English classes.

学習に応用するか、というものである。

15:00-16:00 (Room D22)

「語彙学習のための記憶ストラテジー指導」 ミナエ・ゴトウ (英語)

発表者は、中学・高校や大学で語彙学習のために記憶ストラテジーを指導することの可能性と効果を論ずる。また、語彙学習においてストラテジー使用を促す実践的なアイデアや学習活動の実例を示す。

16:15-17:15 (Room D22)

「学習日記によって学習者の自律のための意識をたかめる」 臼杵美由紀 (日本語)

この発表では、自律学習に関する学習者の意識をたかめるために日記を使うことの有効性が検討される。さらに、学習の動機、学習ストラテジー、学習の問題が、英語の授業で実施されたアンケート調査のデータをもとに論じられる。

Call for conference planners

LD N-SIG and JSL N-SIG are planning to jointly hold a conference on kanji learning and teaching some time in 1997. This conference is conceived as a sequel to the presentations and workshops on the same theme at Tokyo JALT's conference on February 25, 1996, and to a proposed colloquium on kanji at JALT 96 in November. We hope that this 1997 conference will provide learners of kanji with a good opportunity to share ideas and learn both from one another and from JSL teachers, and also provide JSL teachers with a chance to gain new ideas from learners and other teachers. If you're interested in the concept of this conference, and would like to contribute ideas and help in its planning, please contact Morio Hamada, Mary Scholl (program co-chairs), Naoko Aoki or Richard Smith (joint coordinators) as soon as you can - we need your help!

☆

ボランティア募集

学習者ディベロプメント研究部会は、日本語教育研究部会と共に、漢字学習・漢字教育の研究大会を1997年に開催する計画を立てています。この大会は、2月25日の東京JALTの春季大会での漢字関連の一連の発表とワークショップ、それから、現在申請中の広島大会での漢字学習・漢字教育コロキアムに続くもので、学習者同士、学習者と教師、教師同士、教師と学習者が出会い意見交換をし漢字学習・漢字教育の新たな方向性を見出す場となることが期待されます。同時に、このような大会を組織し開催するには、多くの人の協力が必要です。この企画に興味があり協力して頂ける方は、プログラム係あるいはジョイント・コーディネーターまでご連絡下さい。



On the Horizon / イベント情報

In this column, we'll try to keep you updated about conferences and other events relating to learner development. The column won't appear in every issue, but if you ever get details of a relevant conference or event, please let us know, and we'll include them when we update!

このコラムでは、学習者ディベロプメントに関連のあるコンフェレンスなどのイベントを紹介します。毎号、掲載するわけではありませんが、随時、新しい情報を、皆さんに提供する計画です。近く開催される学習者ディベロプメント関係のイベントをご存じでしたら、お知らせください。

February 25, 1996 : Tokyo JALT February Conference (including LD/JSL N-SIG presentations on kanji learning and teaching)
Details : see announcement elsewhere in this issue

April 22-24, 1996 : RELC Seminar, Singapore : Language Classrooms of Tomorrow : Issues and Responses (one of five topic areas is "Learner autonomy : managing classroom learning")
Main speaker : Anita Wenden
Registration closes on March 22nd.
Details from : Seminar Secretariat, SEAMEO RELC, 30 Orange Grove Rd., Singapore 1025. Fax : 65-734-2753
Email : tkhng@technet.sg

May 10-12, 1996 : 1st Regional IATEFL Learner Independence SIG Conference : Teaching Young Learners in School Situations and Encouraging Learner Independence (in conjunction with IATEFL Young Learners SIG and the Brno Teachers of English Association).
Speakers include Susan Sheerin and Annie Hughes.
Venue : Brno, Czech Republic.
Details from : Jenny Timmer, Learner Independence SIG coordinator, c/o IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent CT5 2DJ, England.
Fax : 44-1227-274415
Email : 100070.1327@compuserve.com

May 18, 1996 : JALT Learner Development N-SIG / Teacher Education N-SIG Action Workshops
Time : 13:00 to 19:00
Venue : Meiji University, Suragadai Campus, Tokyo
A number of action workshops on themes relating to learner/teacher development will be arranged. If you're interested in facilitating a workshop/discussion on a particular theme, please contact Naoko Aoki or Richard Smith (contact details at the back of this issue) as soon as possible. Mark the date in your diary if you're (going to be) in the Tokyo area!
More details in the next issue of Learning Learning!

96年2月25日 : JALT東京支部春季大会 (詳細は19-21ページ参照)

96年4月22-24日 : シンガポールRELCセミナー「未来の語学の授業 : 課題と反響」(トピックの一つは「学習者の自律 : 教室における学習のマネジメント」)メイン・スピーカーはアニタ・ウェンデン。参加申込締切3月22日。問い合わせ先は英語版参照。

96年5月10-12日 : 第一回IATEFL Learner Independence SIG地区大会「学校教育における年少学習者の教育と学習者の自立の促進」(IATEFL Young Learners SIGおよびBrno Teachers of English Associationとの共催)発表者はスーザン・シーリン、アニー・ヒューズら。開催場所はチェコのブルノ。問い合わせ先は英語版参照。

96年5月18日 : JALT学習者ディベロプメント研究部会、Teacher Education研究部会共催「アクション・ワークショップ」会場は、東京の明治大学駿河台校舎。時間は午後1時から7時まで。学習者および教師のディベロプメントに関連したさまざまなテーマのアクション・ワークショップを企画しています。特定のテーマのワークショップまたはディスカッションのファシリテーターをすることに関心のある方は青木直子かりチャード・スミスまで、なるべく早くご連絡ください。連絡先はこの号の最後にあります。詳細は、次号でお知らせします。

96年6月18-21日 : 「知識とディスコース : 学問分野を超えた関係の変革」会場は香港大学。基調講演はダーラム大学のスティーブ・フラー。参加費は、3月31日までの申込が80ドル、それ以降は100ドル。問い合わせ先は英語版参照。

96年6月22-24日 : 言語権利に関する国際会議。会場は香港理工大学。プレナリー・スピーカーは、フロリアン・クルマス、アリスティア・ベニーック、ロバート・フィリップソン、トーヴェ・スカットナブ=カンガス。参加費は、3月1日までの申込が100ドル、それ以降は120ドル。問い合わせ先は英語版参照。

June 18-21, 1996 : Knowledge and Discourse :
Changing Relationships across Academic Disciplines.
Venue : University of Hong Kong
Keynote speaker : Steve Fuller, University of Durham
Registration : Up to 31st March : \$80; from 1st April :
\$100

Details from : Conference '96 Secretary, English
Centre, University of Hong Kong
Fax : 852-2547-3409;
Email : KandD@hkucc.hku.hk
WWW : <http://www.hku.hk/engctr/>

June 22-24, 1996 : International Conference on
Language Rights

Venue: Hong Kong Polytechnic University
Plenary speakers : Florian Coulmas, Alastair
Pennycook, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas
Registration : Before 1 March, 1996: US\$100; after 1
March, 1996: US\$120
Details from : Phil Benson, Hong Kong University
E-mail: pbenson@hkucc.hku.hk
Fax: (0852) 333 6569

August 4-9, 1996 : AILA '96 : 11th World Congress of
Applied Linguistics

(including 3 hour symposium on "Implementing
Autonomy")
Venue : Jyväskylä, Finland
Details from : AILA '96 Secretariat, Ms. Taru-Maija
Heilala.
Fax : 358-41-603-727
Email : heilala@jyu.fi
WWW : <http://kala.jyu.fi/aila/>

November 20-22, 1996 : Autonomy 2000 - The
Development of Learning Independence in Language
Learning

Venue : King Mongkut's Institute of Technology,
Thonburi, Bangkok, Thailand
Plenary speakers: Philip Riley, Anita Wenden, William
Littlewood, Leslie Dickinson, Cynthia White
Papers and Workshops are invited, and proposals of
about 200 words should
be sent to Dr. Metta Limpongsa, School of Liberal Arts,
KMUTT, Bangmod,
Rasburana, Bangkok 10140, Thailand or sent to
<ilesnson@cc.kmutt.ac.th>
Deadline for proposals : 15 July. Proposers will be
notified by 1 September.
Conference Fee : \$100

96年8月4-9日 : AILA (国際応用言語学会) 第11回世界大
会 (学習者の自律の実践をテーマにした3時間のコロキウム
あり) 会場はフィンランドのJyväskylä. 問い合わせ先は英語
版参照。

96年11月20-22日 : Autonomy 2000 - 言語学習における
自立学習の育成。会場は、バンコクのKing Mongkut's
Institute of Technology。プレナリー・スピーカーはフィリッ
プ・ライリー、アニタ・ウェンデン、ウィリアム・リトルウッ
ド、レスリー・ディキンソン、シンシア・ホホワイト。発表の
申込は、200語程度の要旨を7月15日までに主催者へ。連絡
先は英語版参照。参加費は100ドル。

Thanks, Karen! / new publicity co-chair needed!

Karen Love Brock, who has been helping out with
publicity for the LD N-SIG since we started, will be
moving to OUP's New York office this spring. Best of
luck in your new job, Karen, and many thanks for all
your work for LD N-SIG!

Now we need a replacement for Karen as publicity
co-chair (working with Yaeko Akiyama). Basically, the
position involves (i) writing a short monthly description
of upcoming LD N-SIG activities for *The Language
Teacher* "Of National SIGNificance" column; (ii)
publicizing LD N-SIG events / activities in other ways,
when necessary; and (iii) planning conference or
mini-conference displays two or three times a year).
Please contact either of the joint coordinators (Naoko
Aoki or Richard Smith) soon if you can help out!

☆

学習者ディベロプメント研究部会創設以来、広報係として貢
献してきてくださったカレン・ブロックさんが転職のためこ
の春、日本を離れます。カレンさん、2年あまりの間、本当に
ご苦労さまでした。新しいお仕事での幸運を祈ります。

さて、ということは、もう一人の広報係、秋山八重子さんと
一緒に仕事をする広報係が新しく必要だということです。主
な仕事は、1) *The Language Teacher* の Of National SIGNificanceの
コラムに毎月、私たちの活動の短いお知らせを書くこと、2)
必要に応じて、他の方法で私たちの企画したイベントや活動
の広報をすること、3) 年に数回、JALT大会や支部のミニ・コ
ンフェランスでの展示の準備をすること、です。お手伝い
いただける方は、ジョイント・コーディネーター (リチャード
スミスと青木直子) のどちらかに、なるべく早くご連絡くだ
さい。連絡先は、この号の最後にあります。



A reminder to renew

会費の納入をお忘れなく！

Just a reminder to Learner Development N-SIG members that you should renew your N-SIG membership *at the same time* as you renew your overall JALT membership, in order to avoid the disappointment of not receiving newsletters continuously.

学習者ディベロプメント研究部会のメンバーの皆さん、JALTの会費を払う時に、研究部会の会費も一緒に払うのをお忘れなく！私たちは貧乏なので、会費を払っていただけないと、ニュースレターがお送りできません。

How to join us

学習者ディベロプメント研究部会に入るには...

If you're a member of JALT and would like to join the Learner Development N-SIG, please send 1,000 yen annual membership fee to the JALT Central Office by means of the post office 'furikae' form contained in every issue of *The Language Teacher*.

JALTの会員で、学習者ディベロプメント研究部会にお入りになりたい方は、年会費1,000円を*The Language Teacher* についている郵便振替用紙を使って、事務局にお払い込みください。

Back copies of Learning Learning

『学習の学習』のバックナンバーを売っています。

Volumes 1 and 2 of Learning Learning (4 issues per volume) are available for ¥1,000 yen each from:

Hugh Nicoll
Miyazaki Municipal University
1-1-2 Funatsuka, Miyazaki-shi 880
phone (w): 0985-20-2000
fax (w): 0985-20-4807
e-mail: hnicoll@funatsuka.miyazaki-mu.ac.jp.

『学習の学習』第1巻と第2巻、それぞれ4号をセットにして、1巻1,000円で売っています。ご希望の方は、どちらの巻が必要かを書いたメモと代金を下記にお送りください。

880 宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学
ヒュー・ニコル
phone (w): 0985-20-2000

fax (w): 0985-20-4807
e-mail: hnicoll@funatsuka.miyazaki-mu.ac.jp

In the next issue... / 次号予告

- * Special feature on "learner development with younger learners"
- * Members' Publications
- * News from IATEFL LI SIG, HASALD and AILA Scientific Commission on Learner Autonomy
- * Details of articles in *Independence*, *SALL* and *TESOL Quarterly*
- * Plus much more!

- * 子どもの学習者の自律特集
- * メンバーの書いた出版物
- * IATEFL LI SIG, HASALD, AILA学習者の自律学術研究委員会のニュース
- * *Independence*, *SALL*, *TESOL Quarterly*の記事の紹介
- * その他いろいろ

From the editors / 編集係から

Just a reminder that contributions to Learning Learning are always welcome! Lesson reports, letters, reflections, responses to articles or comments you've read here, news of publications (by yourself or others), other news items, announcements, book reviews, longer articles, presentation reports, or anything else related to learner development! The deadline for the next issue is March 15th, and we hope to be getting the next issue to you some time around the beginning of April (any contributions relating to learner development with younger learners would be particularly appreciated this time!). Once again, a big thank you for help with translations in this issue to Morio Hamada, Kenichiro Haruhara, Tomoko Ikeda, Chihiro Kinoshita Thomson and Sonia Yoshitake. Finally, a reminder that anything you write for Learning Learning might be reprinted in sister publications by IATEFL, HASALD or Thai TESOL. Let us know if you'd prefer this not to happen. All contributions (hard copy and Mac-compatible disc in text format, if possible, or uploaded in text format by email) to either of the Learning Learning co-editors:

Naoko Aoki
Department of Education
Shizuoka University
836 Oya, Shizuoka 422
Tel/fax (h) : 054-272-8882
E-mail : PX113445@niftyserve.or.jp

Richard Smith
Tokyo University of Foreign Studies
4-51-21 Nishigahara, Kita-ku, Tokyo 114
Tel/fax (h) : 0273-26-4376
E-mail : VYB06713@niftyserve.or.jp

『学習の学習』は読者の皆さんの投稿を大歓迎します。授業の報告、手紙、内省、『学習の学習』に掲載した記事やコメントへの感想、あなた自身または他の人が書いた新しい論文などの情報、その他のニュース、お知らせ、書評、論文、発表の報告などなど、学習者ディベロプメントに関係のあるものなら、何でもけっこうです。次号は、子どもの学習者の自律に関する特集を計画しています。発行は4月上旬の予定で、投稿の締切は3月15日です。この号の制作は、浜田盛男さん、春原憲一郎さん、池田智子さん、トムソン木下千尋さん、吉竹ソニアさんにお手伝いいただきました。この場を借りて、改めてお礼を申し上げます。学習者ディベロプメント研究部会は、IATEFL、HASALD、Thai TESOLと、互いのニュース

レターの記事を転載してもよいという取り決めをしています。『学習の学習』にご投稿になる方で、転載を希望しない方は、その旨、編集者までお知らせください。ご投稿になる時は、ハードコピーと一緒にマッキントッシュのテキスト形式で保存したファイルもお送りいただくか、e-mailでファイルをお送りいただくかすると非常に助かります。すべての原稿は、編集者のどちらかにお送りください。宛先は下にあります。

リチャード・スミス
114 東京都北区ヶ原4-51-21 東京外国語大学
Tel/fax (h) : 0273-26-4376
E-mail : VYB06713@niftyserve.or.jp

青木直子
422 静岡市大谷836 静岡大学教育学部
Tel/fax (h) : 054-272-8882
E-mail : PX113445@niftyserve.or.jp

Learning Learning's produced by Hugh Nicoll [printing and distribution coordinator], Sumiko Taniguchi [assistant editor], Richard Smith and Naoko Aoki [co-editors], and help from many others. 『学習の学習』を作っているのは印刷と発送のコーディネーター、ヒュー・ニコル、編集係アシスタントの谷口すみ子、編集係のリチャード・スミスと青木直子、その他たくさんのお手伝いくださる方たちです。

Birth of SALL

Congratulations to Richard Pemberton and all members of HASALD (Hong Kong Association for Self-access Learning and Development) on the birth of their biannual newsletter, *Self Access Language Learning* (SALL)! We'll report on the contents of Issue 1 in the next *Learning Learning*.

HASALDが年2回発行のニュースレター*Self Access Language Learning* (SALL)を創刊しました。『学習の学習』次号で、第1号の内容をご紹介します。

