

学習の学習

Learning Learning

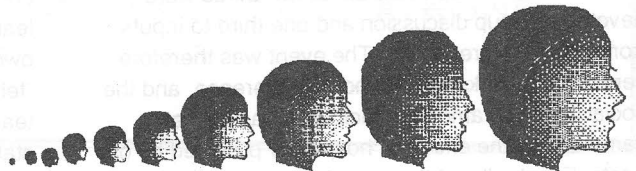
JALT Learner Development N-SIG Forum vol.2. no.4. February 1996

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

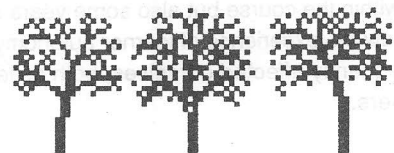
promoting an awareness of language, culture and learning as a means towards learner autonomy through the use of literary and authentic texts. Using as a starting point the rather stereotypical views of culture that her fourteen year old learners had, she came to realize that in the raising of cultural 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、ハイムズのことばを借りれば「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。



