

# 学習の学習

# Learning Learning

JALT Learner Development N-SIG Forum vol.4. no.1. April 1997

Spring is just around the corner as we welcome you to *Learning Learning* volume 4, issue No. 1. We hope you find the articles and news in this issue both interesting and informative. Among the articles in this issue, you will find: The final part of Bill Bernhardt's article on using computers as a tool for learning. An essay written by Hiroyuki Izawa on Learning by Correspondence. Izawa-san's essay was written on December 31, 1996 and addresses his learning as part of the Lifelong Study Instructor's Training Course during 1996. As part of the members' publications column we have "Extensive Reading: from graded to authentic by Andrew Barfield. Another member, Richard Smith discusses the various Asian views of autonomy. For those of us unable to attend the Autonomy 2000 Conference in Thailand, Richard provides a feel for the issues discussed there. Related to autonomy, the News from around the world column tells us (among other things) how to subscribe to the Autonomy listserver that has recently been established. Finally, I'd like to mention a new column by Cheiron McMahon-Japanese is my Language, too. In this column Cheiron will be addressing various "signposts on [her] journey to the Japanese language..." As editors we are lucky to get to read the articles in advance. I can tell you I'm already looking forward to the next part of this new insightful column.

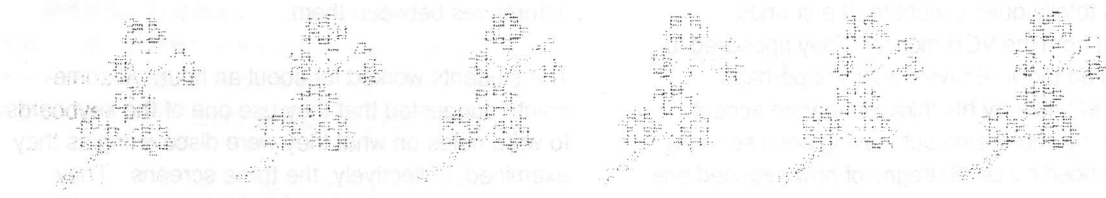
Well, we hope you enjoy this issue of *Learning Learning* as much as we enjoyed putting it together. Remember if you have questions or comments about any of these articles, or suggestions about this newsletter, please contact us. See you later.

Sumiko Taniguchi and Steve Cornwell

この『学習の学習』が皆さんのお手元に届くのは、春の訪れの頃でしょう。この号もいろいろ読みごたえのある記事がいっぱいです。内容をご紹介します。ビル・バーンハートの「学習のための道具としてのコンピューターの使用について」後半、井沢広行さんの「通信教育の学習」、メンバーの書いた出版物のコラムにはアンドリュー・バーフィールドさんの多読プログラムについての紹介が載っています。リチャード・スミスさんは、昨年11月にタイで行われたAutonomy 2000の詳細な報告を寄稿してくれました。タイに行けなかった人にも、大会の様子がわかるのではないのでしょうか。世界情勢のページには、最近始まったオートノミー・リストサーブへの入り方などのお知らせが載っています。そして、この号からミック・マーヒル・カイルンさんによる新しいコラムが始まりました。日本語と自分の関わりを振り返るという内容で、皆さんよりも早く原稿が読める編集としては、もう次の号が待ち遠しいくらいです。

どうぞ『学習の学習』お読みになった感想、ご意見、ご質問などを編集者までお寄せください。

谷口すみ子、スティーブ・コーンウェル



# On Using Computers as a Tool for Learning

Bill Bernhardt

College of Staten Island, The City University of New York

This is part two of a two part article by Bill Bernhardt entitled *On Using Computers as a Tool for Learning*. In part one Bill raised issue with the notion that computers are a cure all for educational problems. He went on to describe a computer writing workshop he worked on with "at risk" kids, and then described some of the few flexible software programs he likes to use. Part two describes two additional projects Bill has worked on: a multi-disciplined writing/research course that used the Internet, and an e-mail/telecommunication project with a school in Brazil.

During 1995 and 1996, I was twice asked to give a course for students in their second semester at the College of Staten Island. These were students planning to specialize in a range of disciplines including Education, English, Nursing and Psychology. The primary focus of the course was on using writing as a tool for research in preparation for whatever fields the students might pursue in the future. The College of Staten Island had just moved to a new campus with a very advanced technology base--including networked personal computers, multimedia stations, access to electronic mail and the Internet as well as computerized library catalogues and search tools. I could introduce all of these applications to the students; indeed, all of the resources of the college were put at my disposal. It was assumed that the students, if not already familiar with such supports for learning, would respond very positively to this opportunity to be "on the cutting edge of information technology."

On the first day of the term, I showed a video based on a speech given by Dr. Andrew Grove, president of the Intel Corporation, the producer of computer chips for virtually all of the personal computers sold in the U. S. except for those marketed by Apple. In the video Dr. Grove demonstrated, through a world-wide telecommunications hook-up, spectacular computer applications in medicine, business and education and concluded with a stirring quotation from Antoine de Saint Exuebery which left me almost in tears.

During the twelve or fifteen minutes of the video, the students sat with their eyes glued to the screen. The room was totally quiet except for the sounds emanating from the VCR monitor. They appeared to be enthralled by Dr. Grove's words, if perhaps confused at times by his thick Hungarian accent. Such was my impression but, having been so many times reminded by Dr. Gattegno of how seduced one can be by "mind-reading," I asked them for feedback.

(See note at the end of this article for a brief description of Dr. Gattegno's work.)

The students' response was quite dramatic. One and all, they hated the video. One said, "It was the most boring video I have ever seen in my life." Another said, "I can't believe that you would waste our time showing us something like this on the first day." Further discussion revealed that only one person in the group had any interest in technology in general or computers in particular. Words such as "networking," "multimedia" and "The Internet" had no content for them. One student after another said, "I could never get into computers."

I was pretty astonished by their response, although I managed to hide it. And I was tempted, of course, to respond to their comments with a lecture, because that is what I used to do for so many years before I worked with Dr. Gattegno. However, I now have the discipline not to get into a debate, but rather to hear and then reflect on the students' feedback before planning my next move.

Several days later, I took the students into a Macintosh computer lab and sat them down, three or four to a row. Three screens were lit up in front of them, each with a different display. Without telling them what any of the displays were, I asked them to start at the top of each screen and work downwards, looking to see what was there and how they could work with it, using the keyboard and mouse attached to each station. They were also asked to compare each screen to the others, in order to see similarities and differences between them.

The students worked for about an hour. At some point I suggested that they use one of the keyboards to write notes on what they were discovering as they examined, collectively, the three screens. They found that each of the screens was organized in a

similar way with what they were later to learn were called "pull down menus" and "buttons" in rows across the top. Although the content of the pull down menus differed slightly from screen to screen, they all worked in an identical way with the use of the mouse. The same was true of the buttons. Further, there were graphics (later to be called "icons") at the top, sides and bottom of the screens with which they could also interact by using the mouse and sometimes the keyboard as well.

At the end of the hour, the students had familiarized themselves with a word processing program (MacWrite Pro), an Internet Browser (Netscape) and a program for electronic mail (Pegasus). They had seen that the way of working with all three programs was almost identical, so that if one had even slight familiarity with a single program, one also had the basis for entry into the rest. As Dr. Gattegno said, "A lot from a little."

In their feedback on the day, the students expressed surprise and a sense of confidence. Most of them asked, "When are we coming back to the lab? Can we come back next time?"

Their homework assignment during the first week was to visit a large bookstore, locate the section containing books on technology and find some books on the Internet. They were incredulous. One student said, "How can I go into a bookstore and not buy anything?" Another asked, "What if they don't have anything on The Internet? I'll be wasting my time and the bookstore is a long way from my house." I said, "Did you ever go into a clothing store to look and not to buy? Was there any problem when you said, 'Just looking'?"

To the students' further astonishment, bookstore personnel treated them with courtesy even though they didn't buy. Even more surprising was the discovery that all of the bookstores they visited had some books on the Internet, some more than a hundred! Some people stayed long enough to read a part of at least one book and return with questions about the subject.

At another session in the computer lab the students explored some sites on the World Wide Web using the Netscape browser and then sent me an e-mail message about what they had found out. When some students found the mouse hard to manipulate, they

asked others for help. Working together they managed to do the assignment with very little assistance from me.

During the second week, I showed the video again. This time it didn't seem so boring. We talked about how that could be. One woman said, "Perhaps because before I didn't know anything about this subject. All this talk on T. V. and in the newspapers, 'Internet, Internet, Internet.' I didn't know what they were talking about. I guess I was kind of intimidated. Now it seems more interesting."

\* \* \* \*

For the past two years, I have been working with Iolanda Cortelazzo of the School of the Future in Sao Paulo on a telecommunications project involving high school and university students in the U. S. and Brazil. During April-May and September-October (the only times of the year when classes are simultaneously in session in both the northern and southern hemispheres), students in New York and Sao Paulo States exchange electronic mail (e-mail) according to a pre-determined schedule.

In this project, each person participates as an individual addressing his or her letters to a group of readers at the "other end." (This is not a "penfriends" project, although some of the participants do choose to start writing to each other on an individual basis at some point.) Because it is not a "penfriends" project, the writers have to prepare themselves in different ways than for writing to a single reader.

For various logistical and technical reasons, the students don't always write their pieces on a word processor or into an e-mail program. Sometimes they write with pencil and paper in a regular classroom and someone else types them into the computer a few days later. The technology that we depend on in this project remains more or less transparent to the students. But what is important is that, due to the technology, the participants can get an answer to their mail within a very short time. This extremely brief "turn around time" is the crucial contribution of e-mail. It makes the concept of "audience" truly palpable to the students. Getting a reply when their original letter is still fresh in mind makes them want to keep the correspondence going.

The most recent exchange of mail took place during April-May, 1996. This time, the majority of the

students in New York were foreign students studying at the English Language Institute of the College of Staten Island under the direction of Mira Erickson. Sherrie Michos, one of the students' teachers, also participated in the exchange of mail. The exchange of messages began with each person's list of approximately 25 statements about herself or himself:

My Name is Ramzi Al Jabeh

I am 19 years old.

My religion is Al-Islam.

My native language is Arabic.

I came to America to study Nuclear Medicine.

I like America.

I like the English language.

I like to be serious.

During my adult life I spent a very nice time with my family and my friends and I miss them very much.

I am enjoying watching TV and movies especially.

I like playing soccer and karate.

I like writing letters.

I like sight-seeing and natural places far from the noise.

I would like to know more about American and other cultures.

I wish everyone in my country had a chance to visit America.

I think I have to study hard and get a higher degree.

I hope I will spend my life in a wonderful world full of peace, science and fun.

I will respect my teachers forever.

Thank you for reading and goodbye.

A second example follows:

Hello, I am Gerson Limeres, from Santos City.

I am 37 years old and I am married.

I am the youngest member of my family.

I am a worker for an Electricity Company.

I have been studying at CCBEU (my school) for about three years.

I am not so good hearing someone in English, thus I have to practice.

I am not so good when I have to talk very fast as well.

I am a little better at reading something.

I am so curious about Internet. I have already bought a new computer and I am starting to learn about it.

I have got some knowledge about computers by myself.

I was always interested in getting in touch with people of another country.

Photography is my favorite hobby, I am a lover of photography.

About sports, I am a frequent watcher of soccer games like all the Brazilians.

But I am a chess player too, do you believe?

I am a book's reader whenever I can.

Each group sent its messages on a Thursday or Friday and received the other group's messages when they returned to school the following week. After reading the messages, they immediately began preparing themselves to reply on "e-mail day" of the second week:

Hello everyone!!!

I read all your messages yesterday and I wanted to know you personally. I think you are lucky, because you are mostly very young. You have the opportunity to learn English and Computer now. When I was in high school I did not know the computer and I did not know any foreign friends. As my part, I never saw Brazil. Brazil is famous for soccer, rain forest, and samba. How is your weather these days? I want to



study about environmental problems. I am concerned about your decreasing rain forest in the Amazon. Is your nation concerned about this issue? My nation is Korea. I know Brazil and Korea are in similar economic positions in the world. And many Koreans are moving into your nation to live. Someday I want to go to your country for sightseeing. My hobby is watching movies. Whoever wants to talk about movies, please call me right now.

Weon Cheol Koo

Hello, how are you? We hope you are fine. We received your messages and realized that you have some things in common:

- Most of you have different names from us. Do they have any special meaning?
- Most of you talk about religion. Here we are Catholics.
- You are above 21 years old, our group is above 15 years old.
- You love sports and traveling. Here we love soccer.
- Most of you have plans for the future.

We would like to know if you don't care about money because you didn't talk about it.

Why have you chosen America?

Do you think living in America is more difficult than living in your country?

Why do you think traveling is important?

What do you think about living alone in a foreign country?

Do you like sunny days? Because here we have them all the time.

We'd like to know more about you and your countries. Please write back soon, don't ignore us!!!

Sabrina, Marcela, Eliane, Helder, Marco, Andrea, Rogerio

During the third exchange the students tried to answer each other's questions. Their fourth and final scheduled messages contained suggestions for a "Virtual Time Capsule" reflecting today's "Hemispheric Youth Culture." Following that "last message," the Brazilian students' teacher sent us the following e-mail:

In our last meeting, our students read the messages and the time capsule list you sent us. They also sent theirs; however, they were sorry those were the last messages, because you got to the end of your term. We teachers were talking about what should be done to avoid finishing the project abruptly. We say that because we have the feeling a conclusion is missing. Maybe, the

groups could send messages with their feedback towards the project. What do you think?

Thanks,

Simone

\*\*\*\*\*

For a teacher such as myself, moving with my students into a computer lab represents a change of site, but not really a departure from my customary way of working. My primary concern is with the learners and not with tools whether they be rods, charts, wall pictures or computers. What matters most to me is using myself and whatever instruments I have access to in such a way that the students become more aware of using themselves; so that they can say, "I learned it, I did it."

Bill Bernhardt  
June, 1996

Note:

Caleb Gattegno (1911-88) created learning materials and techniques covering a wide variety of fields. He is perhaps best known for his contributions to the teaching of elementary mathematics, literacy in native languages ("Words in Color") and the "Silent Way" approach to the study of foreign languages. His numerous books and articles are both theoretical and practical in nature. However, his influence during his lifetime was largely disseminated through the workshops and seminars for teachers which he presented over many years in Europe, the U. S., Japan, and a host of other countries. Gattegno is not a thinker whom it is possible to describe in a word or a sentence. His ideas are profound and often depart from convention and tradition. They are more easily grasped through direct experience in a workshop setting than through reading his difficult texts. The Silent Way attempts to recreate the conditions for learning which, according to Gattegno, each of us enjoyed as a baby, conditions which allowed us to function as autonomous learners, guided by our own sense of truth, need to know and self-generated mental tools. Teachers in Japan are particularly fortunate in having access to outstanding representatives of the Silent Way in Fusako Allard and her colleagues at The Center for Language and Intercultural Learning in Osaka, 06-315-0848.

Editor's Note: I study with Fusako and the staff at the Center. If anyone would like more information about how it is to learn languages through the Silent Way,

## 学習のための道具としてのコンピューター使用について

ビル・バーンハート

ニューヨーク市立大学 スタッテンアイランドカレッジ

ビル・バーンハートによる「学習のための道具としてのコンピューター使用について」第二部をお届けします。第一部で、筆者はコンピューターは教育的問題に対し万能薬となるという考え方に対し、問題提起をしました。そして、「危機にさらされている」子ども達のためのコンピュータライティングワークショップについて述べ、また自分が使いたいと思っている数少ない柔軟性のあるソフトウェアのいくつかを紹介しました。第二部では筆者が手がけたあと二つのプロジェクトについて説明します。つまりインターネットを使った総合的なライティング/リサーチコースと、ブラジルの学校といっしょに行っている電子メール/遠隔地通信プロジェクトのことです。

私は1995年から96年にかけて二度、スタッテンアイランドカレッジの二学期のコースを担当するよう依頼された。学生は教育学、英語、看護および心理学を含む一連の分野を専攻する予定であった。そのコースの当初の中心課題は、学生が進むどんな分野に対しても準備段階でリサーチのための道具としてライティングを用いるというものだった。スタッテンアイランドカレッジは非常に進んだ技術を備えた新キャンパスに移転したばかりだった。このキャンパスはコンピュータ化された図書カタログと検索ツールばかりでなく、ネットワーク化されたパソコン、マルチメディアステーションを供え、電子メールとインターネットへのアクセスが可能である。私はこれら全ての利用法を学生に紹介することができた。つまり、実質的に大学のあらゆるリソースは私の好きなようにできたのだ。学生は、このような学習の道具に慣れていないとしても、最先端の情報技術に触れる機会を歓迎するだろうと思われた。

その学期の初日、私はインテル社の社長アンドリュー・グロブ博士のスピーチをもとにしたビデオを学生に見せた。インテル社はアップル社の製品を除く全米全てのパソコンのコンピューターチップを生産している。ビデオではグロブ博士は、世界規模の遠隔地通信網を通じて、医学、ビジネス、教育の場でコンピュータをいかに効果的に利用できるかを示し、私がほとんど泣きそうになるくらい感動的なサンテグジュベリからの引用で締めくくった。

12分から15分位のビデオ上映の間、学生は目を画面に釘づけにして座っていた。教室はビデオデッキのモニターから発する音以外はまったく静かだった。おそらくはグロブ博士の強いハンガリー訛りに時々混乱させられたにして

も、学生が彼の言葉の虜になったのは明らかだった。私の印象はこんなものだが、ガテーニョ博士と学ぶ中で人がいかに「マインドリーディング」に惑わされるかを何度も思い知らされた経験があったから、私は学生にフィードバックを求めた。(この記事の末尾にある注で、ガテーニョ博士の業績の簡単な記述を見てほしい。)

学生の反応はきわめて印象的だった。一人残らずビデオを嫌ったのだ。ある学生は「生涯で最高に退屈なビデオだった。」と言い、別の者は「初日にこんなものを見せて自分達の時間を無駄にしてくれるとは思ってもよらないことだ。」と言った。さらに話し合ううちグループの中に、テクノロジー一般、特にコンピューターに何らかの関心を持っている人は一人しかいないことがわかった。「ネットワークング」、「マルチメディア」、「インターネット」といったような言葉は彼等には何の意味もなかった。学生は次々に「私にはコンピューターなんか絶対に使えない。」と言った。

私は彼等の応答にかなり驚いたものの、何とかそれを隠すことができた。そして勿論、学生のコメントに反論したいという気になった。というのはそれは私がガテーニョ博士と仕事をする前、何年にもわたってやってきたことだからだ。しかしながら、私は今では議論を交えるよりも、むしろ話を聞いて、学生のフィードバックについて考えてから自分の取るべき次の行動を考えるようにしている。

数日後、私は学生をマッキントッシュコンピュータラボに連れて行き、1列に3、4人ずつ座らせた。3台のスクリーンにそれぞれ違う画面が映し出された。私はどれが何の画面表示か言わないで、各画面の上から下に向かって、そこに何があるかまたそれらがいかにコンピューターで機能しているか、それぞれの機器に付属しているキーボードとマウスを使って作業するよう言った。また各画面を他のものと比べ、類似点や相違点を調べるよう求めた。

学生達は約1時間この作業をした。ある時点で私は、学生達が三つの画面を協同で調べるうちに発見していったことを、キーボードで書き留めるよう指示した。彼らが発見したのは、3つの画面の構成が似通っていて、「プルダウンメニュー」とか「ボタン」とかいうものが上部に列をなして並んでいるということだった。(これらの名前を彼らはまだ知らなかったが) もっともプルダウンメニューの内容は画面ごとに少しずつ異なっていたが、全員がマウスの使用とまったく同じ要領で操作した。ボタンについても同じだった。さらに、画面の最上部、横、下部にグラフィック(後に「アイコン」と呼ばれるもの)があって、マウスやときにはキーボードを使うのと同じように機械を操作することができた。

その時間の終わりには、学生達はワープロ(マックライトプロ)、インターネットブラウザ(ネットスケープ)、電子メール(ペガサス)のプログラムに慣れてしまった。彼等は三つのプログラムとも操作方法はほとんど同じだということがあったので、もし誰かがたった一つのプログラムだけほんのわずかに知っているにすぎなかったとしても、それはまた

他のプログラムに入っていく基礎を持っていることになるのだ。ガテーニョ博士の言葉で言うと、「少しのものからたくさん」ということになる。

その日のフィードバックのとき、学生は驚きと自信の表情を見せた。彼等のほとんどが、「いつラボにまた来られるのですか？次回できますか？」と尋ねた。

第一週目の宿題は、大型書店に行き、技術関係の書籍のコーナーを捜し、インターネット関係の本を見つけるというものだった。皆いぶかしげだった。ある学生は「本屋に行って何も買わないなんてそんなことできるんですか」と言い、別の学生は「インターネット関係の本がなかったらどうするんですか？時間の無駄になるし本屋は家から遠いんです。」と言った。私は「君は服を見に洋品店に行って買わなかったことがありますか？君が‘ちょっと見るだけです’と言ったとき何か問題でもありましたか？」と答えた。

学生たちがもっと驚いたことには、書店員は彼等が本を買わなくても客を丁寧に扱った。さらにもっと驚いたことには学生が訪れた書店には皆インターネット関係の本があり、なかには100冊以上置いてあるところもあったのだ！なかには少なくとも一冊の本を部分的に読みインターネットについての疑問点を持って帰るに十分な時間を過ごした学生もいた。

コンピューターラボでのもう一つの授業では、学生はネットスケープブラウザを使ってWWWのいくつかのサイトを探索し、それから自分達がわかったことについて私に電子メールによるメッセージを送ってきた。学生のうちマウスの操作に手間取った者は、ほかの者に手伝ってもらった。一緒に作業しながら、彼等は私の援助をほとんど受けることなく何とか課題をこなした。

二週目私は再びビデオを見せた。今回はあまり退屈そうではなかった。私達はそれがなぜなのか話し合った。ある女性は、「たぶん私は以前このことについて何も知らなかったからでしょう。テレビや新聞でこの手の事で話していることといたら全て‘インターネット、インターネット、インターネット’なの。私は何を話しているのかわからなかった。私は怯えていたんじゃないかと思う。今はむしろ面白い気がするわ。」と語った。

\*\*\*\*\*

過去二年間、私はサンパウロにあるスクールオブザフューチャーのイオランダ・コルテラッツォと一緒に、アメリカとブラジルの高校生と大学生を参加させた遠隔地通信プロジェクトの仕事をしていた。4、5月と9、10月の間（南北両半球で同時に授業が開講中である唯一の時期）、ニューヨークとサンパウロ州の学生があらかじめ予定されたスケジュールに従って電子メールを交換する。

このプロジェクトでは、各人が自分個人として”向こう

側”にいる読者の一団に手紙を書く。（これは“ペンフレンド”プロジェクトではない。もっとも参加者のなかにはある時点で個人レベルであることを選んでお互い書き始める者達もいるのだが。）“ペンフレンド”プロジェクトではないゆえに、書き手は一人の読者にあてて書くのとは違ったやり方を準備しなければならない。

様々な管理上また技術的な理由があって、学生は必ずしもいつも自分の文をワープロや電子メールで書くわけではない。ある時は彼等は通常の教室で紙と鉛筆を使って書き、誰かが数日後にコンピューターにそれを打ち込むこともある。私達がこのプロジェクトで使っている技術は、多少なりとも学生には見てわかるようになっている。しかし重要なのは、技術のおかげで、参加者は非常に短時間で自分のメールに対し返事を得ることができるということだ。このまことに短い“やりとり”に要する時間”は電子メールの大いなる貢献といえよう。それによって学生は“多くの読み手”の存在を感知することができるのだ。自分の書いた元の手紙がまだ脳裏に新しいうちに返事をもらおうと通信を続けたい気になる。

最も最近のメールの交換は1996年4,5月におこなわれた。このとき、ニューヨークの学生の大多数はスタッテンアイランドカレッジの英語学校でミラ・エリクソンの指導のもと勉強している外国人学生だった。教育実習生の一人、シェリー・マイコスもまたメールの交換に参加した。メッセージの交換は各人が自分自身についておよそ25の文を並べることで始まった。

私の名はラムジ・アル・ヤベフです。

私は19歳です。

私の宗教はイスラムです。

私の母国語はアラビア語です。

私は核医学を研究しにアメリカへ来ました。

私はアメリカが好きです。

私は英語が好きです。

私は真面目であるのが好きです。

成人してからの私は家族や友人やととてもよい時を過ごしましたがその人達が非常に恋しいです。

私はテレビと特に映画を見て楽しめます。

私はサッカーと空手が好きです。

私は手紙を書くのが好きです。

私は観光と騒音からのがれた自然のある場所が好きです。

私はアメリカやほかの文化についてもっと知りたいです。

私の国のみんながアメリカを訪れる機会があったらなあと思います。

私は一生懸命勉強してより高い学位をとらねばと思います。私は平和と科学と楽しみに満ちた素晴らしい世界で人生を過ごすことを希望します。

私は自分の教師をずっと尊敬します。

これを読んでくれてありがとう。では、さようなら。

二番目の例は以下のとおりである。：

こんにちは、私はゲルソン・リメレス、サントス市出身です。

私は37歳で既婚です。

私は家族で最年少です。  
私は電気会社の社員です。  
私はCCBEU(私の学校)で約3年間勉強しています。  
私は英語のヒアリングがあまり上手ではないので練習しなければなりません。  
私は早く話すのもあまり得意ではありません。  
読むのは少しはましです。  
私はインターネットにとっても関心があります。私は新しいコンピュータをもう既に購入しそれについて学び始めています。  
私は自分でコンピュータについていくばくかの知識を得ました。  
私は常に別の国の人々と連絡をとることに興味がありました。  
写真は私のお気に入りの趣味で、写真の愛好家です。  
スポーツについては、私は全てのブラジル人と同じくサッカーの試合をよく見ます。  
でも私はチェスもします。信じてもらえますか?  
私は時間が許す限り読書します。

それぞれのグループは自分のメッセージを木曜日から金曜日に送り、翌週学校に来たとき相手のグループのメッセージを受け取った。メッセージを読んだ後、彼等は直ちに次の週の“電子メールデー”に返事を出す準備を始めた:

こんにちは皆さん!!!  
私は昨日あなたのメッセージを全部読み、あなたのことが個人的に知りたくなりました。あなたは幸運だと思います。というのはあなたはとても若いからです。あなたは今英語とコンピュータを学ぶ機会があります。私が高校生の時、私はコンピュータを知らず外国人の友人もいませんでした。自分とはいうと、私はブラジルを見たことがありませんでした。ブラジルはサッカー、熱帯雨林、そしてサンバで有名です。このごろそちらの天気はいかがですか?私は環境問題について勉強したいです。私はアマゾンの熱帯雨林が減りつつあることについて懸念しています。あなたの国ではこの問題に関心がありますか?私の国は韓国です。私はブラジルと韓国が世界の中で、よく似た経済的立場にあるのを知っています。そして多くの韓国人があなたの国に移住しています。いつか私はあなたの国に観光に行きたいです。私の趣味は映画鑑賞です。映画について話したい人はどなたでもすぐに連絡してください。  
ウェン・チュオル・ク

こんにちは、お元気ですか?そうだといいですが、私達はあなた方のメッセージを受け取り、あなた方に何か共通のものがあることに気がきました。  
--あなた方のほとんどが私達とは違った名前を持っています。それには何か特別の意味があるのでしょうか?  
--あなた方のほとんどが宗教について話します。ここにいる私達のほうはカトリックです。  
--そちらは21歳以上、こちらは15歳以上のグループです。  
--あなた方はスポーツと旅行が大好きです。こちらはサッカーが大好きです。  
--あなた方はたいいてい将来について計画を立てています。あなた方がお金のことについて話さなかったので、金銭に関心がないのかどうか疑問に思っています。  
なぜアメリカを選んだのですか?

アメリカに住むことは自分の国に住むのより難しいと思いますか?  
どうして旅行は大事だと思いますか?  
外国に一人で住むことについてどう思いますか?  
晴れの日は好きですか?なぜってここでは毎日晴れですから。  
私達はあなた方やあなたの国についてもっと知りたいです。どうか早く返事をください。くれぐれも無視しないで!!!  
サブリーナ、マルセラ、エリアン、ヘルダー、マルコ、アンドレア、ロゲリオ

三度目の通信で学生達はお互いの質問に答えようとした。四度目と最後に予定されたメッセージには今日の“地球半球の若者文化”を反映させた“仮想タイムカプセル”のための提案が含まれていた。その“最後のメッセージ”の後で、ブラジル人学生担当の教師が次のような電子メールを私達に送ってきた。

最後のミーティングで、こちらの学生は、そちらから送られてきたメッセージとタイムカプセルのリストを読みました。彼等はまた自分達のものも送りました。ところがそちらの学期が終わりに近づき、これが最後のメッセージになるのを残念がりました。私達教師はプロジェクトを突然にやめてしまうのを避けるためにはどうすればよいか話し合いました。たぶん私達は結末が欠けていると感じるからなのではないでしょうか。こちらのグループはプロジェクトに対するフィードバックと共にメッセージを送ることになるでしょう。どう思いますか?では、どうもありがとう。  
シモーネ

\* \* \*

私のような教師にとって、学生と一緒にコンピュータラボに入っていくことは、職場替えをしているように見えるかもしれないが、自分のやりなれた仕事のやり方から離れてしまうわけではない。私の第一の関心は学習者にあるのであって、ロッド、チャート、ウォールピクチャーあるいはコンピュータといった道具にあるのではない。私にとって最も重要な関心事は、私自身と自分が使うことのできるいかなる道具でもそれを使って、学生が彼ら自身を使うことにもっと意識が向けられるようにすることである。彼等が「私はそれを学んだ、それをやった。」と言えるために。

ビル・バーンハート  
1996年6月

注: カレブ・ガテーニョ(1911-88年)は多岐の分野にわたって学習教材とテクニックを創造した。彼はおそらく初等数学、母国語の読み書き(“ワーズインカラー”)そして外国語学習への“サイレントウェイ”によるアプローチへの貢献でもっともよく知られている。彼の多数の書物や記事は共にもともと理論的かつ実践的である。しかしながら、彼の生前に与えた影響の多くは彼が何年にもわたってヨーロッパ、アメリカ、日本、またほかの幾多の国々で教師のために行っ



たワークショップやセミナーで広められた。ガテーニョは一語や一文で描写が可能な思想家ではない。彼の考えは奥深く、社会習慣や伝統からはしばしば離れている。それは彼の難しいテキストを読むよりもワークショップの設定で得る直接の経験をとおしてさらに容易につかむことができる。ガテーニョによれば、私たちは赤ん坊の時には自分自身の sense of truth (何が真実かという感覚) と、知りたいというニーズと、自分で作り出した精神的道具に導かれて自律的学習者として機能する条件を享受していた。サイレントウェイはそうした学習条件を再び作り出そうとするものである。日本の教師は大阪にある語学文化協会であらう房子とその同僚達というサイレントウェイの素晴らしい代表者につながりを持っているという点で特に幸運である。

編集者注：私は房子やそのスタッフとセンターで勉強しています。サイレントウェイで語学学習するのはどんなものかもっと情報がほしい方は私に連絡してください。

スティーブ・コーンウェル

(翻訳：奥村紀子)

## Teachers as Learners/ 学習する教師

このコラムは、メンバーの皆さんが自分自身の学習経験について自由に語る場です。日頃、言語教育の現場や学習の過程で感じていること、ためになりそうな学習のアイデアやヒントを募集しています。今号は井沢広行さんによる通信教育学習の体験記です。教師であるご本人が学習者として「学習へのこだわり」を意識した経験を紹介してくださいました。このコラムへの投稿は、日本語の場合はファックスで本郷智子宛(0422-46-2296)へ。英語の場合は、Roberta Welch 宛に電子メール(rwelch@gol.com)または郵送(〒181 東京都武蔵野市中町2-18-10-202) でお願ひします。

This column is a place for you to tell about your own learning experiences. We welcome contributions concerning the process of learning, effective strategies you have used, and insights you have had as learners. In this issue Izawa Hiroyuki writes about what he has discovered from taking a correspondence course for instructors. Through his experiences as a learner he has increased his awareness of the importance of learning. Fax Japanese contributions to Tomoko Hongo at 0422-46-2296. E-mail (English only) to Roberta Welch: rwelch@gol.com. Or mail to Roberta Welch, Nakamachi 2-18-10-202, Musashino, Tokyo 180.

## 通信教育の学習

井沢広行

本稿は、(財団法人)実務教育研究所主催による『生涯学習指導者養成講座』の「通信教育の学習を通して得たこと」と題して求められた終了報告課題に対する提出文である。学習者としての学習へのこだわりを意識させられた通信教育学習は、教師としての日々の学習にも増して、己の学習心理をかいま見る体験であった。その個人的感想を以下の本文で思い付くままに述べたが、学校教育における学生への英語学習へのこだわりの育成の重要性を今にして思う。学生個々への気配りの態度を含めて教師によりその対処の方法論は確定し得ないと思うが、この率直な気付きを『学習の学習』に発表することにより私自身のこのこだわりの強化とその態度の体言への礎としたい。

今日は平成八年の大晦日。本年のまさに締め括りの学習として、この終了報告課題に向かっている。この課題提出の指示を受け取ったのは十二月十九日であった。十二月二十六日の新居への引越しの準備とその後の整理に忙殺されたことにもよるが、何かしら今日大晦日に終了課題を書き上げることにこだわった。新居での初仕事、過ぎ行く年へのけじめ、又、去年の大晦日に『現代統計実務講座』のテキストに向かっていた追憶と追体験。

平成七年の十月に通信教育講座受講を開始して以来、厳しい学習の日々の連続であった。本年六月に『現代統計実務講座』を無事終了し、そして、この『生涯学習指導者養成講座』の終了を目前にして、大きな満足を感じている。この充実感の来たる所以は何なのか。思い巡らせば、己の学習へのこだわりが現実的時間と心理的空間いずれの面においても継続が保たれ、学習対象における気付き・知識・態度・技能の向上に関する自己認識と自己評価、そして、終了という一つの時間・空間的区切りの通過体験に由来するものである。

社会人の誰もが、意識していようがまいが、日々、何らかの学習をしている。又、学校教育は、成人として社会人生活を営む前の準備段階としての社会化学習と共に、あらかじめ用意された教科を教師と教科書を介するクラス授業で生徒・学生の学科へのこだわりの促進と強化を目標としている。社会人であれ、生徒・学生であれ、日々の生活において何等かの学習対象に大なり小なりこだわっている筈である。しかしながら、こだわりの強さを誘引し、こだわりの継続を促進する因子はいかなる学習環境においても制限されている。これは、学習対象と学習継続へのこだわりが学習者個人の意識に係わることによる。

九カ月間の『現代統計実務講座』と三カ月間の『生涯学習指導者養成講座』を受講して強く思うことは、こだわりの強化と継続の誘因となる通信教育の意義深さである。質問と講評を媒介としての受講生と担当講師の双方交流に基づく受講

生の学習意欲の増大もさることながら、受講生自らが個人的に意識化された学習遂行へのこだわりを通信教育が促進・増強すると強く感ぜられる。個人的な感想にしる、通信教育に頼らない個人学習と異なるとされるこの認識作用の差異の所以は何であろうか。先ず思い浮かぶことは、己がこだわった学習対象への自己責任と定期の報告課題提出への義務感に基づくものである。報告課題を提出しなければ、己を偽り己を失うと危惧するのである。社会人としてこれまでに培って来た己の学習力あるいは問題解決能力を否定することにもなりかねない。自己喪失は許されないと感じるのである。この克己への意志がこだわりの強化と継続を生む。初回の課題提出が次回の課題提出への動機付けとなる。唯、テキストを熟読すれば報告課題は何とか達成出来ると、一方では己の学習力を信じているし、楽観もしている。適度の緊張保持がなされるのである。

考えてみれば、我が英語授業において、学生の学習へのこだわりの強化・継続と適度の緊張保持を促す学習課題・活動の質、量、種類、そして、その提示法を如何に考慮しているであろうか。この気付きにこだわり、今後の授業運営上に継続して配慮したく思う。英語教師としての日々の英語学習上にも増して、新たな学習分野上での自己の気付き・知識・態度・技能の伸張を実体験した通信教育講座受講学習の日々であった。『実務数学講座』を新たに受講するか、『現代統計実務講座』を再び受講するかと思ひ巡らす年の暮れである。

## Learning by Correspondence

Hiroyuki Izawa

This paper is an English translation of an essay written in Japanese as a required final assignment for the completion of the Lifelong Study Instructors' Training Course in correspondence under the supervision of the Practical Education Institute. My experience of learning by correspondence has made me more aware of the psychological aspect to my commitment to learning than has my daily contact with English as an English teacher. The following is not an academic paper. However, the writing of this report on learning by correspondence has made me naively, yet deeply, realize the importance of learners' commitment to the process of learning. Of course, ways of evoking and fostering our students' commitment to learning vary from teacher to teacher. For my part, I would like to take this opportunity to report what I have realized here in *Learning Learning*, hopefully in the process strengthening my attitudinal commitment and conveying something about learning to my own students.

Today is New Year's Eve, December 31, 1996. I am

working on this final report to put an end to my learning during the year of 1996. It was December 19 when I received this assignment to write a report. I have been busy with many tedious chores because we moved into a new house on December 26. Yet I could have completed this work earlier if I had honestly wanted to. Still, I somehow felt like engaging myself in this task on New Year's Eve, to mark my very first learning opportunity in my new residence, my farewell to the old year, and my nostalgic memory of facing a textbook on statistics in a correspondence course on New Year's Eve last year.

I have been struggling to enlighten myself in technical fields which are new to me since I started learning by correspondence in October 1995. I successfully completed the course of Practical Statistics in June this year. Now that the completion of the Lifelong Study Instructors' Training course is just around the corner, I feel great satisfaction with my personal achievement. Where does this sense of fulfillment come from? Mainly, I perceive the sources as follows:

- 1) Having continuously succeeded in committing myself to learning mentally and physically in both time and space;
- 2) My self-recognition and self-evaluation of my improvement in awareness, attitudes, knowledge, and skills in my fields of study; and
- 3) My gratification at completing the coursework, accompanied by an end to my state of psychological tension.

Every adult is learning something in his or her everyday life whether he or she is aware of it or not. Pupils and students are learning to socialize with others at school in preparation for playing their societal roles as adults in their future. At the same time, school education is characterized by the development and promotion of learners' commitment to their educationally prescribed study fields through classroom instruction based primarily on textbook materials taught by teachers. It is likely that any person, no matter whether he or she is an adult, a student, or a pupil, commits him/herself more or less to his/her study subjects or to something he/she likes doing. However, it seems that factors which evoke and strengthen one's commitment to something and help one's commitment to last are limited by various conditions in the physically experiential world. This is because an individual decisively forms a mental commitment to learning or doing something and to continuing it when something appeals uniquely to him or her and triggers some inward perception.

I now feel strongly that learning by correspondence contributes to this reinforcement and continuation of a course enrollee's commitment to a learning subject. This is what I honestly feel about learning by correspondence after having taken Practical Statistics for nine months and Lifelong Study Instructors' Training up to now for three months. I have no doubt that two-way communication formalized in the exchange of questions and answers and that of hand-written comments and advice between a course enrollee and an instructor in charge motivates and helps the former to continue learning by correspondence. More importantly, however, a learner's self-initiated commitment to a learning subject seems to be intensified over a fairly long period by taking a correspondence course. This psychological intensification in one's commitment to learning over time distinguishes learning by correspondence from learning absolutely on one's own. The intensified inner attitude toward facilitated learning seems to come from a sense of responsibility and/or obligation felt in oneself for submitting a periodical assignment as a requirement to receiving the certificate of completion for a course. If I do not submit an assignment, I feel that I am deceiving myself and losing my identity. I am afraid that it may lead to the negation of my learning capacity or my problem-solving ability which I have developed and cultivated until now as a full-fledged responsible adult. "Losing myself is unacceptable," I say to myself. This kind of self-reliance or self-control intensifies one's commitment to learning and helps one continue to be committed to learning by correspondence over time. Turning in the first assignment motivates him or her to learn more in preparation for handing in the second assignment. The learner trusts his or her own learning capacity and takes an optimistic view about the completion of a series of assignments. He or she believes that the assignments can be done and submitted successfully if the textbook is read carefully and thoroughly by bits everyday. In expectation of a natural human feeling of pleasure awaiting him or her on completion of the coursework, tension in his or her inner attitude toward learning seems to be maintained at an adequate level over the period of the course registration.

Learners in a correspondence course and those in a regular course at school cannot be compared on an equal basis. It is obvious that the former, who are usually adults, are strongly motivated to learn about

their self-chosen study field and highly committed to learning the subject for a definite purpose with some intention. Yet having learned by correspondence makes me aware that even at school more attention could be adequately paid to my lesson tasks, activities, and assignments regarding their quality, quantity, kinds, and the ways of giving them in the adoption of some of the beneficial aspects of correspondence education. Correspondence education is characterized by the facilitation of an improvement in awareness, knowledge, attitude and skills by means of a series of periodical assignments. Each chapter assignment is based closely and developmentally on the content of a textbook and is designed well in its quality and quantity so as to be fairly appropriate to the course enrollees' pace of understanding. Adopting such a scheme of lesson design will assist my students in intensifying their commitment to learning English and in maintaining an adequate level of tension in the continuation of their studies. As a teacher, this is a significant awareness gained from my own experience in having learned by correspondence. I would like to keep this awareness and commit myself to it to obtain even a slight change for the better in how I design my class instruction.

Through my days in the correspondence course, I experienced my own expanding awareness, attitude, knowledge, and skills while learning about new fields of study. I also came to know something about my study habits and learning inclinations more than I do learning English on a daily basis without much self-awareness as an English teacher. I am wondering now on this New Year's Eve whether I will start to take Practical Mathematics or take Practical Statistics again by correspondence in the near future.

#### **Summer Institute at University of Minnesota**

Improving Language Learning: A practical course in strategies-based instruction on 23-27 June 1997. For further information contact Shirley Mueffelman, Professional Development and Conference Services, 221 Nolte Center, 315 Pillsbury Drive S.E., University of Minnesota, Minneapolis, MN 55455. Phone: (612) 625-3850, fax: (612) 626-1632, e-mail: smueffel@mail.cee.umn.edu.

ミネソタ大学夏期講座

言語学習の改善: ストラテジーを基本にした指導の実践講座  
6月23日-27日 問い合わせ先は英文参照



## 日本語と私 / Japanese is My Language Too

本号からミック・メイヒル・カイランさんによる新しい日本語のコラムが始まります。筆者のご希望により、日本語の文章は原文をそのまま掲載してあります。ご感想をどうぞコラム担当者までお寄せください。

We are happy to introduce a new column by Cheiron McMahonill. The original text is written in Japanese, and she has asked that we print it just as she wrote it, with no corrections. Please enjoy and send her your feed back.

### 私の言葉でもある日本語について

ミック・メイヒル・カイラン  
群馬県立女子大英文学科

私は日本語の勉強が24年という自分でも信じられないくらい長いことになっている。日本に住む経験が2回、あわせて8年で、11才の二重国籍のバイリンガルな娘がいて、今年はまた赤ちゃんが生まれる。その赤ちゃんも英語と日本語の両方を覚えてほしいと思う。そしてそのお産を待ちながら、ここのコラムで私の人生の大半を色々な形で占めている日本語の学習について今までの経験を振り返りながら書きたいと思う。

人間は他の人と同じ場所にたどり着いても、そこまでの道程が人それぞれ違うとつくづく思う。日本語への私の道しるべになっていたテーマは1) きっかけ 2) アイデンティティ 3) アクセス と 4) 反発で、このコラムをそのテーマに分けて書こうと思っているので、今回は日本語を覚える「きっかけ」について書いてみたい。

9才の時に親が別れて、母と兄とシアトル郊外の住宅地から市内のちょっと貧しい地域に引っ越してきた。普通の中流階級の家から、貧乏な母子家庭に急に変わったわけだが、私にとっては開放的な出来事となった。それはどうしてかというと白人ばかりの中流階級の近所はとても閉鎖的に感じていたからだ。

昔インディアンが沢山住んでいた土地なのに、そのインディアンはどこにも居なくて、テレビで黒人の市民権運動をみても、マーティン・ルーサー・キングjr.牧師の演説を聞いても、周りに黒人はいなかった。こんなに社会に変化があつて、世界に色々な人がいるのに、「この近所で何も起こらないなあ」とイライラしていた。

ところで、新しい近所にはお金がなかった代わりに色々な民族がいて、今度は白人の方がマイノリティとなった。黒人、インディアン、色々な国の移民者が一緒に住んで、同じ学校に通っていた。そして、その中で一番友だちになったのは、日系人の子どもたちだった。親や祖父母が日本から来て、その子ども自身は日本に行ったことがなく、日本語が出来なかったが、日本の文化を様々な形で家庭の中で継続していた。市内でも毎年仏教のお寺で行う大きな盆踊り大会に友

だちと参加したり、日系の映画館で時代劇や虎さんの映画を見るようになった。

中学生になると、日本語を外国語の科目として学び始めた。同級生はみんな日系人だったが、なぜかいつも私が成績が良かった。そこである日おかしな事があった。日系人の日本語の先生が病気で一週間休んだ時に、白人で金髪の代理の先生が来た。その先生は日本語の先生ではなくて、ただ自習をさせたのだが、日系人の同級生に「君らはやっぱり自宅でも日本語ばかり喋っているの」と聞かれて、友だちはみんなショックを受け、私はとても恥ずかしかった。

ある外国語を覚えることは、民族的な遺伝ではなく、その環境に居て、必要性を感じれば誰でも習得出来ることだと驚いた。日系人だから日本語が出来る、白人だからヨーロッパの文化に慣れるとか、皆の持っている先入観にその時に気がついた。そしてその時点から自分のアイデンティティを色々な角度から新しく見るようになったのではないと思う。

いつか本当に自分を日本語でも表現できるようになるんだと決心したことは確かだった。でもそうするとその日本語を話す自分はどんな人になるのか。人種や生まれた国を変える事が出来なくても、言葉を学ぶ事によって、見えないところで自分も変わるのではないか。

この次のコラムではその後の日本語と私のアイデンティティの問題を書いてみたい。

### Japanese is My Language Too

Cheiron McMahonill  
English Literature Department, Gunma Prefectural  
Women's University

I can hardly believe myself that I have been studying Japanese now for twenty-four years. I've lived in Japan twice, for a total of eight years, have an eleven year-old bilingual daughter, and will have another child this year, whom I hope will also learn both English and Japanese. While I wait for that daughter to be born, I'd like to write this column and look back over my experiences studying Japanese which have occupied such a large part of my life.



Even though we may end up at the same place, more and more I think that we all take a different path to get there. The signposts on my journey to the Japanese language have been 1) chance, 2) identity, 3) access, and 4) resistance, and I will divide my columns into these themes, this time talking about how I got started learning Japanese.

When I was nine, my parents separated and I moved with my mother and older brother from the suburbs to a neighborhood in Seattle. It meant going suddenly from a regular middle-class family to a poor, single-mother one, but for me it was a freeing event. This was because I had found my all-white middle-class neighborhood to be very confining.

Although once American Indians must have lived there, there was not a one around; although I watched the Civil Rights Movement and the speeches of Dr. King on TV, there were no Blacks. American society was undergoing radical changes, the world was full of so many different people, but I felt frustrated in my neighborhood, thinking, "Nothing is going on here."

But although we became poor in my new neighborhood, there were many different ethnic groups, and this time whites were in the minority. Blacks, American Indians, immigrants from many countries, and so on lived together and their children commuted to the same schools. Among my neighbors, I made the closest friends with the Japanese-American kids. Their parents or grandparents (or great-grandparents) had come from Japan, and the kids had never been to Japan nor could speak Japanese, but Japanese culture existed in various forms in their households. Within the city as well I took part with my friends in the big annual Bon Odori held at the Buddhist Church, saw "Tora-san" movies at a theater run by Japanese-Americans, and so on.

When I got to junior high school, I started to take Japanese language as a foreign language elective. All my classmates in that class were Japanese-American and I seemed to excel at Japanese. One day something funny happened. Our Japanese-American teacher was out sick for a week and a blonde substitute teacher took her place. The sub was not a Japanese language teacher, and just had us study on our own; and one day she was chatting with us and asked my classmates, "So do you all speak Japanese at home?" My friends were flabbergasted and I was embarrassed by her assumption.

During those years, I guess it dawned on me that learning to speak a certain language has nothing to do with one's ancestry or ethnicity, but everything to do with one's environment and how much one feels one needs that language. I became aware of the stereotypes everyone has, such as Japanese-Americans being good at speaking Japanese, Caucasian-Americans being closer to European culture, and so on. And I think I started to look at my own identity anew and from various angles at that time.

I know that I resolved that one day I would be able to really express myself in Japanese. And then I started to wonder who the Japanese-speaking me would become. Although it seemed I couldn't change my ethnicity and place of birth, I wondered if by acquiring another language, I would change in ways that people couldn't see.

Next time I will write about the phase of life that followed involving Japanese language and my identity.



## Members' Publications

### メンバーの書いた出版物

Members are encouraged to share information about their learner development related publications in this column. Please don't be modest! Send details to Tomoko Tode (E-mail address: [todex@ibm.net](mailto:todex@ibm.net)), including a very short summary.

On offer this time round are:

1. Barfield, A. W. (1997). Extensive reading: from graded to authentic. Studies in Foreign Language Teaching, The University of Tsukuba, 19, (forthcoming).

This paper looks at extensive reading for first-year university English courses. A basic methodological distinction is drawn between intensive reading and extensive reading, and the different phases of a working extensive reading programme are described. After reporting on some classroom research and student data, questions of strategy training and bridging techniques are addressed. In this, broader connections are made to applied linguistics research,

before conclusions are drawn.

**Key words:** extensive reading; graded readers; reading confidence; reading fluency; reading journals; student documentation; time management; development of reader elaborations; interpretive skills; reader response strategies; paraphrasing; mind-mapping; discourse pattern awareness; local lexical relationships.

2. Barfield, A.W. (1995). Cycles of communication: an action research approach towards establishing a negotiated communication syllabus. *Studies in Foreign Language Teaching, The University of Tsukuba*, 17, 19-42.

What happens when students of English speak with foreigners in English? This article explores possible answers to this question by reporting on the use of <language exchanges> in the English language classroom. Based on an action research approach, the exploration includes the changing perceptions that students have of their communicative ability in English. It also discusses the learning goals of the students as well as analyses the discourse of such real-world communication.

**Key-words:** learning exchange; action research; communication problems; learning goals; discourse analysis.

Andrew Barfield  
Foreign Language Center, University of Tsukuba  
Tennodai 1-1-1, University of Tsukuba  
Tsukuba-shi, Ibaraki-ken 305.  
Tel/Fax(w):0298-53-5727  
E-mail: andyman@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

会員の皆さん、自分が書いた学習者ディベロプメント関係の論文・著作などの刊行物に関する情報をこの欄にお寄せください。遠慮は禁物です！書誌データを短い要約とともに戸出朋子(電子メール: todex@ibm.net)までお送りください。今回ご紹介するのは:

1. バーフィールド, A.W.(1997). 「多読: 段階づけられたものから生教材まで」『筑波大学外国語教育論集』, 19, (近刊)。

本稿は、大学1年生英語コースにおける多読プログラムについて論じている。まず精読と多読が教授上どう違うのか基本的な区別を行い、そして、実際行われている多読プログラムがどのようなものであるか、様々な局面について述べる。クラス

ルームリサーチや学生からのデータが報告された後、ストラテジートレーニングや橋渡しとなるようなテクニックについて問題提起がなされる。また、本稿では応用言語学研究との関連にまで触れている。

**キーワード:** 多読、段階づけられた読み教材、読みに対する自信、読みの流暢さ、読解に関するジャーナル、学習者の記録、時間の管理、読みの発達、解釈の技能、読者の反応ストラテジー、言い替え、心的地図、ディスコースの型に関する意識、局所的な語の関連

2. バーフィールド, A.W. (1995). 「コミュニケーションのサイクル: 交渉によるコミュニケーションシラバスの確立に向けてのアクションリサーチアプローチ」『筑波大学外国語教育論集』, 17, 19-42.

英語学習者が外国人と英語で話すときにどんなことが起こるか。本稿では、この問いかけに対する答えとなりうるものを追究すべく、教室における「言語の交換」の使用について報告する。アクションリサーチアプローチに基づき、学生が、自己の英語でコミュニケーションする能力をどのように捉え、それがどのように変化していったのかが調査されている。また、実際場面でのコミュニケーションの談話分析とともに、学生の学習目的についても論じている。

**キーワード:** 交換学習、アクションリサーチ、コミュニケーション上の問題、学習のゴール、談話分析

アンドリュー・バーフィールド  
305茨城県つくば市筑波大学天王台1-1-1  
Foreign Language Center  
Tel/Fax: (w) 0298-53-5727  
E-mail: andyman@sakura.cc.tsukuba.ac.jp



## **Books of Interest / おもしろい本**

In response to my message to the Learning Learning readers in the previous issue, Yoshiyuki Nakata sent me the following message.

Dear Professor Aoki,  
I am introducing an interesting book, *Understanding Second Language Learning Difficulties* (Madeline E. Ehrman, 1996, Thousand Oaks, SAGE Publications), since I read *Learning Learning*. Dr. Zoltan Dornyei strongly recommended to read this book at

TESOL '96 in Chicago. And actually I read it with great interest. I hope it interests other readers. By the way, I like the idea of this group and I am also interested in this issue and doing, more on motivation, though. I hope to get in touch with people in this field.

Sincerely,

Yoshiyuki Nakata  
Hinomoto Gakuen Junior College

I read part of this book and found it to be a very interesting reading. Madeline Ehrman has worked with adult language learners at Foreign Service Institute for the past 25 years. In this book she shares her wisdom of how foreign language learning difficulties could be overcome. In another message of his, Yoshiyuki recommends another book...

There is another book called *Motivation to Learn: from theory to practice* (1993), Stipek, D.J., Boston: Allen & Bacon. Although it is a book in the field of Educational psychology, there are a lot of interesting theories which could be applied to teaching English. I actually wrote a small review of the Japanese version of that book on *Eigo Kyoku*, Dec.1996 Vol.45 No.11(pp98).

I haven't read this one yet, but literature outside language teaching always provides valuable insights. It should be good. Has anyone read the book, or Yoshiyuki's review?  
Thank you, Yoshiyuki, for your contribution!

I'd very much like to continue with this form of information sharing. Contribute your share by contacting me at the address below. The LL co-editors would of course welcome full reviews of books of relevance too! Send manuscripts to Sumiko Taniguchi or Steve Cornwell (addresses on the last page).

Naoko Aoki  
Faculty of Education  
Shizuoka University  
836 Oya, Shizuoka 422  
e-mail: eanaoki@ed.shizuoka.ac.jp

『学習の学習』前号に掲載された私の呼びかけに対して、中田賀之さんから以下のようなメッセージをいただきました。

青木さま

『学習の学習』を読みました。「おもしろい本」として、Madeline E. Ehrmanの*Understanding Second Language Learning Difficulties* (Thousand Oaks: SAGE, 1996) をご紹介したいと思います。シカゴのTESOL大会でソルタン・ドーンイエ博士がこの本を強く推薦していました。私も読んでみましたが、たいへん面白かったので、他の読者の方たちも興味をもたれるのではないかと思います。ところで、このグループのアイディアはとても気に入りました。『学習の学習』もおもしろかったですが、動機づけについてもっと扱ったらいと思います。この分野を研究している人たちと連絡をとりたいです。

日ノ本学園短期大学  
中田賀之

私もこの本を少し読んでみましたが、とても面白かったです。マデリン・アーマンはアメリカ国務省のForeign Service Instituteで25年にわたり成人の外国語学習者と関わって来た人で、この本は外国語学習の困難はどうしたら克服できるかについて彼女の豊かな経験に基づく知恵を伝えてくれます。別のメッセージの中で中田さんはもう一冊、別の本も紹介してくれました。

「C.J. Stipekの”Motivation to Learn: from theory to practice,” (Boston: Allen & Bacon, 1993) という本もあります。これは教育心理学の本ですが、英語教育に応用できる理論がいろいろ書いてあります。実は私の書いたこの本の書評が『英語教育』1996年11月号98ページに載っています。」

私はこの本はまだ読んでいませんが、言語教育以外の分野の文献はいつも貴重な洞察を示してくれるので、この本もきっとおもしろいだろうと思います。この本が中田さんの書評を読んだ方はいませんか？中田さん、お便りありがとうございます！

こういう形の情報交換をぜひ続けていきたいと思います。あなたからの情報を以下にお送りください。もちろん『学習の学習』の編集者は本物の書評も大歓迎するはずで。書評原稿は谷口すみ子さんかスティーブ・コーンウェルさんに送ってください（二人の住所は最終ページにあります）。

青木直子  
422 静岡市大谷836  
静岡大学教育学部  
e-mail: eanaoki@ed.shizuoka.ac.jp

## Autonomy 2000

### Conference Report / 大会報告

Autonomy 2000 (an international conference on the development of learning independence in language learning) was held at King Mongkut's Institute of Technology Thonburi in Thailand from Nov.20 to 22, 1996. Here is a conference report written by Richard Smith.

#### From Asian views of autonomy to revised views of Asia: Beyond Autonomy 2000

Richard C. Smith  
Tokyo University of Foreign Studies

#### Background : The "autonomy in Asia" debate

Recently there has been a lively debate regarding the appropriacy of autonomous learning as an educational goal in non-western, and, specifically, Asian contexts (cf. Farmer, 1994; Aoki, 1994; Jones, 1995; Ho & Crookall, 1995; Pierson, 1996; Aoki and Smith, 1996; and Little, 1996b; also, a number of papers at the November, 1996 Autonomy 2000 Conference at King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand, discussed further below).

Here are some of the doubts which have been raised (emphases added) :

1) "...concepts of autonomy and individual responsibility and freedom, as they figure in social as well as educational contexts, come laden with Western values." (Jones, 1995: 229).

2) "To make autonomy an undiluted educational objective in a culture where it has no traditional place is to be guilty at least of cultural insensitivity." (ibid.: 229). "(Hong Kong Chinese students are) from a cultural background that is almost diametrically opposed to autonomy." (Ho & Crookall, 1995: 240).

3) "This characterization of the Cambodian learner as dependent and authority-oriented does not seem to be a promising basis for development of self-access and autonomy" (Jones, 1995: 229); "It is .... easy to see why Chinese students would not find autonomy very comfortable." (Ho & Crookall, 1995: 237).

4) "...no matter what guise autonomy may take, it remains a Western idea, and may come upon the traditions and conventions of Cambodian education

with the force of ideological imposition, promoting a type of behaviour that conflicts with the national culture at a deep level." (Jones, 1995: 230).

At the same time a number of counter-arguments supporting the view that development of learner autonomy can be appropriate in Asian contexts have also been made, and might be summarized as follows (emphases added) :

5) There are forms of autonomy within "traditional" Asian cultures (Aoki, 1994; Pierson, 1996).

6) "If the potential for autonomy is a human universal and the purpose of education is to help learners to develop tools for critical reflection, it follows as a matter of principle that learner autonomy is an appropriate pedagogical goal in all cultural settings. .... (But) it must grow, quasi-organically, out of the ongoing encounter between the critical goals of the educational enterprise and the particularities of cultural context." (Little, 1996b).

7) There may be a prevalent misconception that autonomy is equivalent to individualism. Autonomy entails interdependence as well as independence, indeed group-orientedness may be a strength in developing autonomy, no less than individualism may be. (Aoki and Smith, 1996; cf. also Aoki, 1994, and Benson, 1995).

8) It has been reported that learners readily engage in collaborative group work arrangements intended to foster learner autonomy, in various Asian contexts (cf. Farmer, 1994, Ho & Crookall, 1995, Aoki, 1995).

9) Arguments against the aspirations of people can easily be hidden within arguments against cultural imperialism (cf. the discourse on "human rights"). (Aoki and Smith, 1996).

10) Cultures are not necessarily co-equal with "nations," nor are cultures static; we should be careful not to limit students' potential through cultural stereotyping. (Aoki and Smith, 1996).

11) Educational arrangements rather than "national culture" may play the determining role in (re)producing passive attitudes towards classroom learning. (Pierson, 1996: 55; Aoki & Smith, 1996).



## **Autonomy 2000 : Asian views of autonomy**

Several papers at the Autonomy 2000 conference lent further weight to the above arguments in favour of the validity of autonomy as an educational goal in various Asian contexts. Thus, Krissanapong (1996), on the first day of the conference, argued that - ironically, perhaps - it was the introduction of "western-style (formal) learning" which caused a decline in traditional forms of autonomous learning in Thailand. However, "formal learning has become oppressive," with students being "spoon-fed, to regurgitate at exam time from texts," and Krissanapong suggested that it is now important to "rediscover" autonomy in the traditions of Thai rural contexts.

At the same time, two Hong Kong-based presenters, Benson and Littlewood, emphasized (in separate papers) that autonomy does not need to be conceived of as excluding values such as collaboration and interdependence, and that social conceptions of autonomy may be particularly required in Asian contexts. In this connection, both Benson and Littlewood lent weight to the view that autonomy - appropriately defined - does have the potential to be seen as a universal educational goal, and they both referred with some approval to Little's (e.g. 1996a) universalist position which emphasizes the inevitably social nature of autonomy in language learning. As Benson argued perceptively, "the possibility of cross-cultural dialogue is opened up by the rupture of the link between universalism and individualism ..... offered in a version of autonomy that is simultaneously universal and collectivist." As my own paper was also intended to suggest, Asia-derived emphases on more social, less individualistic versions of autonomy might thus be seen as catalysts in an ongoing revision of over-individualistic, "universal" conceptions of autonomy. This would include those presented - with undue pessimism, it may now appear - as involving "limits on independence" (Farmer 1994), a "retreat" from autonomy (Jones 1995) or a possible "break" with local traditions (Ho & Crookall 1995).

Benson showed additionally in his paper how the debate over the cross-cultural appropriacy of autonomy as an educational goal parallels - and can draw inspiration from - the debate at a more self-evidently political level over the universal validity of Western-inspired notions of human rights, and touched in this context on argument 9 above. At the

same time, a number of contributors (e.g. Littlewood 1996; Robbins 1996; and Smith 1996) added their support to the claim that learners in different Asian contexts may - in practice, not only in theory - respond well to collaborative, group-based arrangements for the fostering of learner autonomy.

## **Beyond Autonomy 2000 : towards revised views of "Asia"**

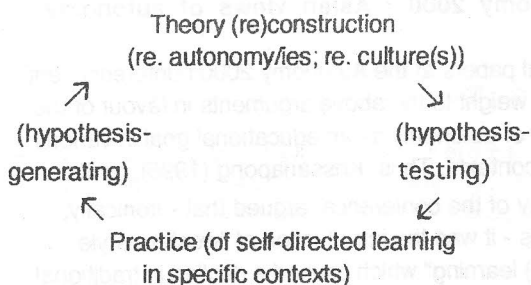
At Autonomy 2000, then, there was a large degree of support for the position that appropriately revised conceptions of autonomy can be valid in Asian contexts. However, with attention focused on the need for "Asian" (or, in more universal terms, "social") views of autonomy, the notion of "Asia" itself came in for relatively little critical scrutiny, and some important questions remain to be investigated in this area. For example, when we talk about "Asian" contributions to the revision of universal notions, or propensities of "Asian" learners, what do we mean exactly? How can we ("outsider" or "insider" teachers/researchers) say with confidence that students in particular Asian contexts are, for example, relatively group-oriented, and therefore, perhaps, tend to respond well to collaborative, interdependent arrangements for development of autonomous learning, as is being suggested more and more frequently? Is there not a danger here of replacing negative stereotypes relating to learners in Asian countries (e.g. that they are "dependent and authority-oriented" (Jones, 1995 : 225)) with positive, but no less stereotypical characterizations of their supposed interdependence and ability to work independently of teachers, in groups?

Similarly, in generalizing about propensities towards autonomy in students' cultural backgrounds, are we not at risk of replacing one polemical position (that these backgrounds may be "diametrically opposed to autonomy" (cf. Ho & Crookall, 1995: 240)) with another (that they are unproblematically supportive of (revised conceptions of) autonomy)? As Benson suggested in his paper, it may be necessary not only to problematize the notion of autonomy itself but also that of "culture" if we are to move beyond over-simplistic, rhetorical distinctions such as that between "the West" and "Asia" (viewed as monolithic entities), and closer to appropriate characterizations of and arrangements for our own students in various Asian contexts.

In this connection, relevant sources of empirical data might appear to include cross-cultural learning style surveys such as those summarized by Oxford and Anderson (1995), or more wide-ranging investigations of "cultural propensities" such as those by Hofstede (e.g. 1983), the latter having been frequently referred to at the Autonomy 2000 conference in the service of generalizations about "Asian learners." Such surveys potentially have the merit of differentiating to some extent between particular Asian contexts, but - even if used to this purpose - they may tend to be based on over-simplified and over-generalized views of learners' "cultures." In other words, they tend to equate cultures with nations, ignoring the various other forms of culture (e.g. class, religious, gender-related, generational or institutional) in which individual learners participate (cf. arguments 10 and 11 above and Holliday, 1994:21); in addition, such surveys may tend to present cultures as static determinants of learner behaviour rather than as "dynamic systems subject to change through internal and external dialogue" (Benson, 1996; cf., also, Pennycook, 1997).

Acknowledging these kinds of concern, Littlewood suggested at the Autonomy 2000 conference that, rather than taking survey research results at face value, we use them as a basis for hypotheses, or "predictions" about Asian learners, but that we then need to test these hypotheses against the realities of individual students in particular contexts and their reactions to particular arrangements for autonomous learning. Given the limitations of survey research indicated above, I would like to suggest here that an alternative, though complementary approach to development of theories of autonomy in cultural context might be more bottom-up, ethnographic and generative of hypotheses, with theory deriving in the first instance from reports of self-directed language learning as engaged in by particular (groups of) Asian learners, as opposed to more generalized stereotypes or survey results. The complementary nature of these approaches to theory (re)construction is illustrated in the following diagram, with a hypothesis-testing approach taking up the right hand side of the diagram, and a more ethnographic, hypothesis-generating approach pictured on the left:

## Approaches to the development of theory of autonomy in cultural context



It seems to me after attending the Autonomy 2000 conference that by engaging in and thoroughly describing / evaluating particular approaches to development of autonomous learning with their own students, teacher-researchers with experience in Asian contexts have an important contribution to make, from the bottom up, to theorizing about autonomy/ies and learners' culture(s) in Asia. With revised, more social and apparently appropriate conceptions of autonomy provisionally "under our belts", it may now be time to move the debate about generalization and into the empirical--for example, the ethnographic investigation of learners and their capacities for autonomy, in various Asian contexts.

*"autonomy in Asia" beyond polemical*

### **Acknowledgements**

A shorter version of this article was included in the first issue of the newsletter of the AILA Scientific Commission on Learner Autonomy. Many thanks to Andy Barfield, Bill Savage and Peter Voller for their helpful comments on the first draft.

### **References**

- (corrected typo!)
- Aoki, N. (1994). "Autonomy in Asia." *Learning Learning*, 1/4, 9-12. (Also in *Independence* 12, 4-6.)
- Aoki, N. (1995). "Empowering future teachers: A humanistic approach to developing learner autonomy." A report submitted for the fifth Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning, Copenhagen.
- Aoki, N. and Smith, R.C. (1996). "Autonomy in cultural context: The case of Japan." Paper read at AILA 96, Finland, during Symposium on "Implementing Learner Autonomy."
- Benson, P. (1995). "Self-access and collaborative learning." *Independence*, 12, 6-11.

Benson, P. (1996). "The multiple meanings of autonomy in language learning." Paper read at Autonomy 2000, King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand.

Farmer, R. (1994). "The limits of learner independence in Hong Kong." In D. Gardner & L. Miller (eds.). *Directions in Self-Access Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-27.

Ho, J. & Crookall, D. (1995). "Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching." *System* 23/2, 235-243.

Hofstede, G. (1983). "The cultural relativity of organizational practices and theories." *Journal of International Business Studies*, Fall 1983, 75-89.

Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, J. (1995). "Self-access and culture: Retreating from autonomy." *ELT Journal* 49/3, 228-234.

Krissanapong K. (1996). "Autonomy rediscovered." Paper read at Autonomy 2000, King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand.

Little, D. (1996a). "Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies" In R. Pemberton et.al. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 203-18

Little, D. (1996b). "Learner autonomy is more than a cultural construct." Paper read at AILA 96, Finland, during Symposium on "Implementing Learner Autonomy."

Littlewood, W. (1996). "Autonomy in communication and learning in the Asian context." Paper read at Autonomy 2000, King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand.

Oxford, R. L. and N.J. Anderson. (1995). "A crosscultural view of learning styles". *Language Teaching* 28, 201-215.

Pennycook, A. (1997). "Cultural alternatives and autonomy." In P. Benson & P. Voller (eds.). *Autonomy*

*and Independence in Language Learning*. London: Longman, pp. 35-53.

Pierson, H. (1996). "Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context." In R. Pemberton et.al. (eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, pp.49-58.

Robbins, J. (1996). "Language learning strategies instruction in Asia: Cooperative autonomy." Paper read at Autonomy 2000, King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand.

Smith, R.C. (1996). "Group-centred autonomous learning: An "Asian" contribution?" Paper read at Autonomy 2000, King Mongkut's Institute of Technology, Thonburi, Thailand.

オートノミー2000 (言語学習における自立の育成に関する国際大会) が、タイのキング・モンクット工科大学で1996年11月20日から22日まで開かれました。リチャード・スミスさんの詳細な報告をお届けします。

## アジア的自律観からアジア観の修正へ：オートノミー2000を越えて

リチャード C. スミス  
東京外国語大学

背景： 「アジアにおける自律」に関する議論

近年、非西洋、とりわけアジアというコンテキストにおける教育のゴールとして自律学習が適切かどうか、ということに関する議論が活発に行なわれてきた。(cf. Farmer, 1994; Aoki, 1994; Jones, 1995; Ho & Crookall, 1995; Pierson, 1996; Aoki and Smith, 1996; and Little, 1996. さらに、1996年11月にタイのトンブリにあるキング・モンクット工科大学で開催されたオートノミー2000においても、以下に述べられていくように、多くの論文が発表された。)

以下は、これまでに提示された自律学習を疑問視する見解の一部である(下線筆者)：

1. 「…自律や個々の責任、それに自由といった概念は、教育のコンテキスト同様に社会的コンテキストにおいても現れるものであり、西洋的価値観を伴う」(Jones, 1995: 229)

2. 「自律というものの伝統的下地のない文化において自律を純粋な教育目標にすることは、罪・少なくとも文化的に純感

であるということである」(同上:229)「(香港の中国人学生たちは)自律とはほとんど正反対な文化的背景を持っている」(Ho & Crookall, 1995: 240)

3.「カンボジアの学習者たちの、このような依存的かつ権威指向的な特徴は、セルフ・アクセスや自律の開発にとって望ましい基盤とは思われない」(Jones, 1995: 229)「中国人の学生たちが何故自律をあまり心地好く思わないかは理解に難くない」(Ho & Crookall, 1995: 237)

4.「自律がどのような形を取ろうと、西洋的概念であることに変わりはなく、カンボジアの国の文化と深いレベルで対立するような種類の行動を促しながら、カンボジアの教育の伝統や慣習に、強制的にイデオロギーを押し付けることになるかも知れない」(Jones, 1995: 230)

しかしながら、上述の意見に対立する見解、つまり学習者の自律を育てることがアジアというコンテキストにも適している、という見方を支持する意見も数多く出されている。これらの意見は以下のようにまとめられるかも知れない(下線筆者)：

5.「伝統的」アジア文化の中にも色々な形の自律がある(Aoki, 1994; Pierson, 1996)。

6.「もしも、自律への潜在的可能性が人類普遍のものであり、教育の目的が、生徒達が批評的内省のための道具を発達させる手助けをすることであるならば、原則的には、学習者の自律はいかなる文化にも適した教育目標と言える。…(ただし)この教育的試みの、批評というゴールと、文化的コンテキストの特殊性との間に現在見られるような対立から、ほとんど根本的に、脱皮しなければならない」(Little, 1996b)

7.自律が個人主義と等しいというような誤解が流布しているかも知れない。自律は独立と同様に相互依存をも伴うものであるし、実際、集団指向性は、自律を育てる上で、個人主義に劣らない強みかも知れない(Aoki and Smith, 1996; cf. also Aoki, 1994, and Benson, 1995)。

8.様々なアジアのコンテキストにおける学習者たちが、学習者の自律を育てるために作られた協同グループ・ワークに難無く取り組むということが報告されている(cf. Farmer, 1994, Ho & Crookall, 1995, Aoki, 1995)。

9.人々の望んでいることとは反対の主張が、文化帝国主義への反論を装ってなされることがしばしばある(cf.「人権」に関する議論)(Aoki & Smith, 1996)。

10.文化は必ずしも「国家」と同等のものではないし、また静的なものでもない。我々は、生徒達の潜在的な可能性を文

化的ステレオタイプによって狭めたりしないように気を付けなければならない(Aoki & Smith, 1996)。

11.教室学習に対する消極的な態度を(再)生産する上で決定的な役割を演じるのは、「国の文化」よりもむしろ教育的な取り決めの方かも知れない(Pierson, 1996: 55; Aoki & ASmith, 1996)。

#### オートノミー2000：アジア的自律観

以上述べられたような、様々なアジアのコンテキストにおける教育のゴールとしての自律の妥当性を支持する意見は、オートノミー2000 会議において発表された幾つかの論文によってその勢いを増した。故に、会議の初日にクリサナボン(1996)は、タイの伝統的な形の自律学習を衰退させたのは「ひょっとすると皮肉なことに」「西洋スタイルの(フォーマルな)学習」の導入である、と論じた。しかしながら、「フォーマルな学習は、テストの時には、甘やかされた学生たちにテキストから吐き戻させるという風に、抑圧的になってきた」。そしてクリサナボンは、タイの地方の伝統に在った自律を「再発見」することが、今重要になっていると示唆した。(上述の意見5,11参照)

同時に、香港を基盤とする2人の発表者ベンソンとリトルウッドが、(別々の論文の中で)自律を、協同学習や相互依存などの概念を排除するものと考えてる必要はないということ、また、自律の社会的な概念付けがアジアのコンテキストでは特に要求されるということを強調した。(意見7参照)これに関連して、ベンソンとリトルウッドの両方が、(適切に定義された)自律は普遍的教育ゴールとなる潜在的可能性を持っているという見方に一票を投じた。さらに、2人とも、言語学習における自律の、必然的に社会的な性質を強調するリトル(e.g. 1996a)の普遍論者的立場に、いくらかの賛同を示して言及した。ベンソンが的確に論じた通り、「異文化間の対話の可能性は、…普遍的であると同時に集団主義的な自律の一形態において現れている、普遍性と個別性とのつながりを、断ち切ることで開かれる」。私自身の論文でも示唆しようとした通り、アジアから派生した、社会性のより濃く、個人主義性のより薄い形の自律の強調は、現在行なわれている、過剰に個人主義的で「普遍的」な自律の概念の見直しにおける触媒と見ることが出来るかも知れない。この見直しには、先に挙げられた、「自立の限界」(Farmer, 1994)や自律からの「後退」(Jones, 1995)、あるいは地域の伝統との「断絶」の可能性(Ho & Crookall, 1995)、といったような、今となっては不適当な悲観主義に思えるような意見も含まれるであろう。

加えてベンソンは、彼の論文の中で、教育のゴールとしての自律の異文化間的適切性に関する議論が、西洋に触発された人権の概念の普遍的妥当性に関する、より明白に政治的なレベルでの議論にいかにか近似しており、また、そこからどのようにインスピレーションを引き出すことができるかという



ことを示した。さらに、この文脈の上で、上述の意見9.に触れた。同時に、数多くの研究者により、アジアの様々な異なるコンテキストにおける学習者たちが、理論上だけではなく実際に、自律を育てるための、グループを基盤とした協同作業に好反応を示すという主張が支持された。

オートノミー2000を越えて：「アジア」観の見直しに向けて

オートノミー2000においては、適切に修正されれば自律という概念がアジアというコンテキストにおいても妥当なものになるという立場に対して、大きな支持が寄せられた。しかしながら、オートノミーの「アジア的」（或いは、より普遍的な言い方をすれば「社会的」）観点の必要性が注目されたとは言え、「アジア」という概念そのものが批判的に再検討されることはほとんどなく、この部分に関しては多くの重要な疑問が検証されないままに終わった。例えば、我々が普遍的概念の修正への「アジア」による貢献や、「アジア」の学習者たちの傾向について語る場合、我々は、正確には何を意味しているのだろうか。ある特定のアジアのコンテキストにいる学生たちが、例えば比較的集団指向型であるとか、それ故彼らの自律学習を促すには、恐らく（ますます盛んに示唆されるようになってきた）協同／相互依存型の学習形態を使えば好い反応を示す、というようなことを、我々（「外部」或いは「内部」の教師／研究者）に、どうして自信を持って言うことができるだろうか。そうすることによって、アジア諸国の学習者たちに関する否定的なステレオタイプ（例えば、「依存的で権威指向型」（Jones, 1995: 225）といったような）を、肯定的ではあっても結局はステレオタイプのな特徴付け（一般に言われているような、彼らの相互依存性や、教師から独立して学習したり、集団で学習したりする能力に関する）にすり替えてしまう危険性がないだろうか。

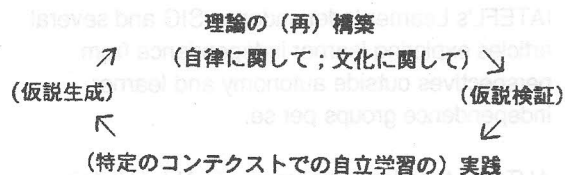
同様に、生徒たちの文化的バックグラウンドにおける自律への傾向を一般化することで、（こういったバックグラウンドが「自律と正反対である」（Ho & Crookall, 1995: 240）という）一つの立場を（こういったバックグラウンドは、全く問題なく（修正された）自律の支えになるという）別の立場にすり替える危険性はないだろうか。Bensonが彼の論文で示唆したように、（一つの組をなす存在と見做されている）「西洋」と「アジア」という単純で修辭的な区別を越えて、様々なアジアのコンテキストにいる我々自身の学習者たちの的確な特徴付けや、彼らのための取り組みを行なうためには、自律の概念そのものだけでなく、「文化」という概念をも問わなくてはならないかも知れない。

これに関連して、適切な経験的データ源として、Oxford and Anderson (1995)がまとめたような異文化間の学習スタイルに関する研究などや、或いは、Hofstede(e.g.1983)によるような、「文化特性」についてのより幅広い調査等も含まれるように思われるかも知れない。後者については、オートノミー2000会議において、「アジアの学習者」を一般化

する上で頻繁に言及された。このような研究には、特定のアジアのコンテキストをある程度区別できるという潜在的なメリットがある。だが、こういった目的で使われた場合でも、学習者の「文化」に対する過剰な単純化／一般化された見方に基盤を置きやすい。言い換えれば、文化を国家と同一視し、個々の学習者たちが関わっている他の様々な形態の文化（e.g.階級、宗教、性別、世代、機関）を無視してしまいがちであるということである（cf.上記の意見10.および11.、さらにHolliday, 1994: 21）。加えて、そういった研究は、文化というものを「内的および外的な対話を通して変化しうる動的な体系」（Benson, 1996; cf. also, Pennycook, 1997）としてでなく、学習者の行動の静的な決定因子として表してしまう傾向がある。

このような事柄を踏まえた上で、リトルウッドはオートノミー2000会議において、研究結果を額面通りに受けとめるのではなく、むしろ、それをアジアの学習者たちに関する仮説或いは「予想」を立てるための基盤として使うということ、ただし特定のコンテキストにおける個々の学習者の実際のや、自律学習のための特定の取り決めに対する彼らの実際の反応に照らし合せてその仮説を検証する必要があるということを示唆した。以上に指摘された研究の限界から、私は、文化的コンテキストにおける自律理論の発達に対する、一つの代替的、しかし相補的なアプローチとして、一般化されたステレオタイプや研究結果による理論でなく、第一に、アジアの学習者（のグループ）による自立的言語学習に関する報告による理論を基にした、よりボトム・アップ的、民族誌学的で、仮説生成的なアプローチを示唆したいと思う。理論の（再）構築のためのこれらのアプローチの相補的性質は、以下のように図式化される。図の右側には仮説検証のアプローチが、左側にはより民族誌学的な仮説生成アプローチが配置される：

#### 文化的文脈における自律理論発達へのアプローチ



オートノミー2000会議に参加してみようことは、アジアというコンテキストでの経験を持つ教師兼研究者は、自分たち自身の生徒の自律学習の発達のための個々のアプローチに携わり、そしてそれを完全に記述／評価することにより、自律およびアジアにおける学習者の文化に関する理論化に、ボトム・アップ的に貢献することができるのではないかとのことである。今我々の掌中にある、修正され、より社会的で一見適切な自律の概念付けにより、「アジアにおける自律」に関する議論を、議論上の一般化を越えた経験的なもの—例えば、様々なアジアのコンテキストにおける学習者や、自

律に対する彼らの許容度に関する民族誌学的な調査へと進める時なのかも知れない。

#### 謝辞

本稿の短縮版が、学習者の自律に関するAILA 学術委員会のニュースレターの第1号に掲載された。この最初の草稿に対して貴重な意見を提供してくれたアンディー・バーフィールド、ビル・サベージおよびピーター・ボラーに感謝します。

(参考文献は英語版参照)

(翻訳：柏村暁子)



## News from around the world / 世界情勢

Greetings all. Hope everyone is surviving the busy end of the academic year- entrance exams, graduation ceremonies, and planning for new classes coming in such swift succession.

Perhaps the biggest news on the horizon for the autonomy community at the moment is the launch of the Autonomy Listserv as part of the development work initiated by the Scientific Commission on Learner Autonomy under AILA's aegis, and the recent electronic distribution of the LALL Newsletter edited by Sara Cotterall. Also of potential interest to LD members are the Winter 96/97 Issue of *Independence* from IATEFL's Learner Independence SIG and several articles exploring learner independence from perspectives outside autonomy and learner independence groups per se.

AUTO-L, the electronic forum of LALL (AILA'S Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning) is co-moderated by Anita Wenden and Leslie Dickinson. As stated in the welcome message, the forum is open to all educators interested in discussing research and methods "in the area of learner strategies, self-directed learning, self-instruction, learner autonomy."

To subscribe to the list, send a message to:

Wdyc@cunyvm.cuny.edu

Subject line: AUTO-L Request

Message: Subscribe AUTO-L

Your name

Your institutional affiliation

Your e-mail address

The discussion is just getting started, but already looks like it will provide many useful pointers to references, experiences in implementing autonomy programs in institutional settings, and more importantly the opportunity to share support with others in the autonomy community in a timely fashion. The LALL Newsletter also arrived in my electronic mailbox recently (weighing in at approximately 63k). It contains reports on the AILA Conference in Jyväskylä, Finland this past summer, on-going LALL projects, and reports on the AUTONOMY 2000 conference in Bangkok from Leslie Dickinson and our own Richard Smith, printed elsewhere in this issue of *Learning Learning*. If you are interested in receiving a copy of the newsletter in its entirety, I'll be happy to forward a copy or interested parties could contact Sara directly at <sara.cotterall@vuw.ac.nz>. Sara also mentioned in a recent email message that she's thinking of putting up a web version, as well.

Elsewhere on the internet, the Education Policy Analysis Archives, EPAA, residing at <http://olam.ed.asu.edu/epaa/> has recently published "The Circle of Learning: Individual and Group Processes" by Ernest Chang and Don Simpson of Axia Multimedia Corporation. Their article discusses paradigms of learning in individuals and groups that may prove useful in clarifying the differences in points of view between and among learners and learners and instructors.

Similarly, Volume 7, number 3 of *CAELL Journal* contains an article by Jim Buell of Kansai Gaidai University addressing the implications of Constructivism for education as a whole, with a special focus on the role computers may play in self-directed learning. And finally from the "other sources" corner, check out Clement Laroy's "Pronunciation: Looking at the Learner" in the Winter 96/97 issue of *Speak Out!* from IATEFL's pronunciation SIG.

The winter issue of *Independence* contains a wealth of material in its 54 pages including announcements for the upcoming LI SIG Pre-Conference symposium April 1 in Brighton, just before the Annual IATEFL gathering. (Hope we can look forward to a conference report from Richard on this one, too.) The IATEFL LI SIG is now in its eleventh year, and though the nature of education (when it's doing its job) is to challenge us to re-examine

our assumptions, it is clear from the articles gathered here that though fundamental questions about the responsibilities of learners and instructors are the continuing staple of our discussions there is change in the air as more self-access centers are opened and programs implemented in a variety of settings.

Hugh Nicoll

Miyazaki Municipal University,

Funatsuka 1-1-2, Miyazaki-shi 880 JAPAN

vox: 81-985-20-2000, ext 1306, fax: 81-985-20-4807

email: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

入試、卒業式、新学期の準備と慌ただしい学年末を皆さん、無事に切り抜けられたことと思います。オートノミーに関心をもつ人々のコミュニティに今、最も大きいニュースはAILA（国際応用言語学会）学習者オートノミー学術委員会が始めたオートノミー・リストサンプと、サラ・コタロールの編集したLALL（Learner Autonomy in Language Learning）ニュースレターが電子メールによって配布されたことでしょう。また、IATEFL（国際英語教育学会）Learner Independence研究部会のニュースレターIndependence 96-97年冬の号も学習者ディベロプメント研究部会のメンバーの皆さんには興味深いものでしょうし、オートノミーや学習者の独立そのものを扱っているグループ以外の出版物にも、学習者の独立を探究する記事がいくつか見つかりました。この号ではこれらについてご報告します。

AUTO-Lは、アニタ・ウェンデンとレスリー・ディキソンが始めた国際応用言語学会学習者オートノミー学術委員会の電子メールによるフォーラムです。アニタ・ウェンデンのメッセージによると、このフォーラムは「学習者ストラテジー、自己管理学習、自己学習、学習者オートノミー」に関する研究と方法に関心をもつ教育者すべてに開かれています。このリストに入るには、以下の要領で申し込んでください。

メッセージの宛先: Wldyc@cunyvm.cuny.edu

メッセージのタイトル: AUTO-L Request

メッセージの内容: Subscribe AUTO-L

あなたの名前（ローマ字で）

あなたの所属機関（英語で）

あなたの電子メールのアドレス

このフォーラムのディスカッションは始まったばかりですが、参考文献、教育機関においてオートノミーのプログラムを実行に移した経験など多くの有益な情報が得られ、さらにオートノミーに関心をもつ人々のコミュニティに属する人たちからリアル・タイムの支援が得られる機会もあります。

LALLニュースレターもつい最近、届いたばかりですが、63

キロバイトにも及ぶ盛りだくさんの内容で、去年の夏にフィンランドのユバスキュラで行われたAILA大会と、進行中のLALLプロジェクトの報告が掲載されており、さらにバンコクで開かれたAutonomy 2000がレスリー・ディキソンとリチャード・スミスの二人により報告されています。リチャードの報告は『学習の学習』この号にも載っています。LALLニュースレターを入手したい方は、私から転送してもいいですし、直接サラに連絡をとっていただいても構いません。サラの連絡先はsara.cotterall@vuw.ac.nzです。サラは、最近もらったメールによると、WWWにもこのニュースレターを載せたいと考えているそうです。

WWWにはEducation Policy Analysis Archive（教育政策分析資料集）というサイトもあります（http://olam.ed.asu.edu/epaa/）。EPAAは最近、アクシア・マルティメディア社のアーネスト・チャンとドン・シン普森による「学習サークル：個人とグループのプロセス」を発表しました。この記事は、学習者同士、あるいは学習者と教授者の間に存在する見解の相違を明確にするのに役に立つかもしれない個人とグループの学習のパラダイムを論じています。

同様にCAELLジャーナル7巻3号は、関西外大のジム・ピュエルによる教育全般への構成主義の示唆するところを、特に自己管理学習においてコンピュータの果たす役割に焦点をあてて論じています。「他所からの情報」の最後としては、IATEFLの発音研究部会のニュースレターSpeak Out! 96-97年冬の号にはクレメント・ラロイによる「発音：学習者を見る」も注目すべき記事です。

Independence冬の号は、54ページにわたって貴重な情報が掲載されており、その中にはIATEFL年次大会の直前、4月1日にブライトンで開かれる大会前集会のお知らせも載っています。（このイベントについてもリチャードが報告を書いてくれることを期待しています！）IATEFL Learner Independence研究部会は、設立11年目を迎えました。教育の本質は（教育がやるべきことをやっているときには）我々が真実だと思っている事柄に疑問を投げかけることであり、学習者と教授者の責任に関する基本的な問いは常に我々の議論の中心的話題であったわけですが、セルフ・アクセス・センターが増加し、様々な状況でそのプログラムが実施されるようになり、議論の雰囲気が変わってきたことが、Independenceの記事から伺うことができます。

ヒュー・ニコル

880 宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学

phone: 0985-20-2000（内線1306）; fax: 0985-20-4807

e-mail: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

（翻訳：青木直子）

## Are you interested in Language Learning Motivation?

Most of the language teachers know that motivation is a key to succeed in language learning. However, language learning motivation has been relatively neglected in Japan, compared with that in the U.S. So, I would like to make a network for people who are interested in language learning motivation. In this group, I am hoping to work on the following tasks;

(1) make a list of members, (2) make a list of literature on motivational studies, (3) introduce your experience about students who have problems with motivation, (4) discuss methods and activities to enhance students' motivation. By doing these tasks, we would like to exchange information about language learning motivation and understand it more. If you are interested in this, please let me know.

Yoshiyuki Nakata  
Himeji Hinomoto College

890-1 Koro Kodera-cho, Kanzaki-gun, Hyogo 679-21  
tel(w): 0792-32-4140  
fax(w): 0790-32-8309  
(e): yoshiyuk@gol.com

**動機づけについて興味のある方、ご連絡ください!**

多くの教師は言語学習におけるモチベーションの重要性は認識しています。しかし、アメリカに比べると日本において言語学習モチベーションは比較的軽視されてきました。そこで、私は言語学習モチベーションに興味のある人のためのネットワークを作りたいことを提案します。ここでは、以下のことを目標とします;

1、メンバーのリスト作成 2、モチベーション研究のリスト作成 3、モチベーションに問題のある学生に関する経験談の紹介 4、モチベーションを高めるための方法やアクティビティの紹介。そうする事により言語学習モチベーションに関する情報を交換し、より理解を深めたいと思います。興味のある方は、ご連絡下さい。

中田賀之

姫路日本短期大学

〒679-21 兵庫県神崎郡香寺町香呂 890-1

(電話) 0792-32-4140

(ファックス) 0790-32-8309

(電子メール) yoshiyuk@gol.com

## From the editors/編集者から

The next issue of *Learning Learning* will be published in September. Please send your contributions (hard copy and Mac-compatible disc in text format, if possible, or uploaded in text format by e-mail) to the column editors or to *Learning Learning* co-editors by the end of July. 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.

Sumiko Taniguchi

5-29-15 Kugayama Suginami-ku, Tokyo 168

Tel (h) : 03-3333-3970

Fax(h): 03-3333-7760

E-mail : JAC00523@niftyserve.or.jp

Steve Cornwell

Gran Pier Yoshia 206, 3-6-1 Muzuhai,

Higashi Osaka, Osaka 578

Tel(h): 0729-61-4182

Fax(w): 06-761-9373

E-mail : stevec@gol.co

『学習の学習』次号は9月に発行する予定です。読者の皆さんの投稿を歓迎します。原稿は各コラム編集者宛か、またはもっと一般的な記事の場合は『学習の学習』編集者宛に、7月末までに送ってください。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と非常に助かります。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。

谷口すみ子

168東京都杉並区久我山5-29-15

Tel (h) : 03-3333-3970

FAX(h): 03-3333-7760

E-mail : JAC00523@niftyserve.or.jp

スティーブ・コーンウェル

578大阪府東大阪市水走3-6-1 グラン・ピア吉田206

Tel (h) : 0729-61-4182

Fax(w): 06-761-9373

E-mail : stevec@gol.com