

# Learning Learning

## 学習の学習

JALT Learner Development N-SIG Forum Vol. 1, No. 2 July 1994

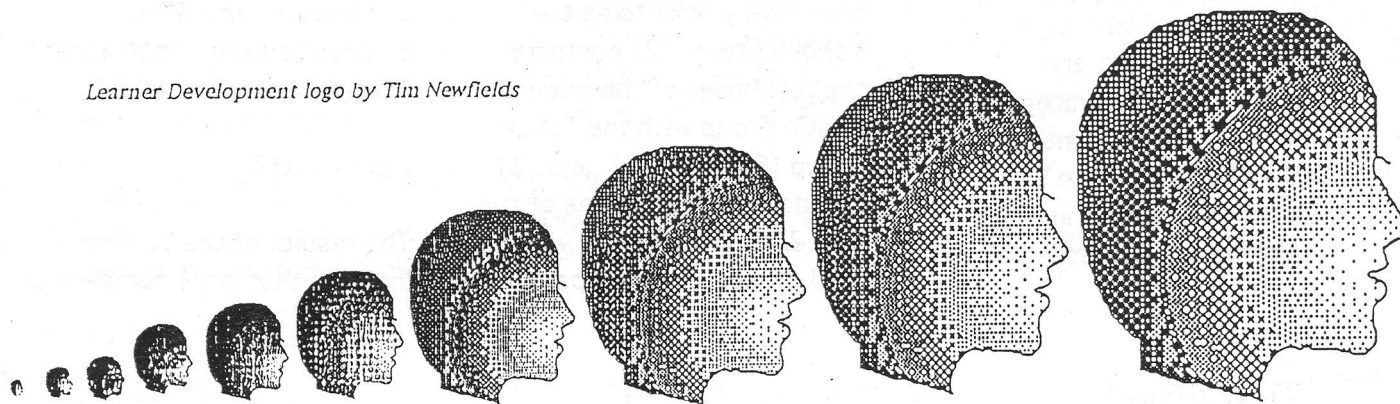
*Learning Learning*第2号は、日本の大学における学習者の特徴にさまざまな角度から焦点を当てた三本の記事を集めました。初めの記事はキース・アダムスによるもので、学習者の学習と言語に関する信念を考慮することの重要性を指摘し、彼の教える学生の信念を明らかにするためにに行った調査について報告しています。次の記事ではデイル・グリフィーが、英語を学習する際の到達目標とそれを実現するための行動目標を学生自身に考えさせる試みを述べ、その試みの中で遭遇したさまざまな問題を論じています。最後に吉竹ソニアは、英語のアカデミック・ライティングにおける論理構造について学習者の気づきを高めるための手順を紹介し、文化差という観点から、日本語を母語とする学生にとってのこの種の学習者ディベロプメントの重要性を強調しています。私たちが教える学生はどんな背景を持っているのか。彼らは何を信じ、どんなことなら責任をもってやれるのか。彼らはすでに何を知っていて、何を知らないのか。こうした疑問は、さらに深く追いかけてみる必要があります。さらなる投稿をお待ちしています。

リチャード・スミス、青木直子

In this issue of *Learning Learning* we feature three contributions which focus from different angles on learner characteristics in a Japanese university context. In the first article, Keith Adams reminds us of the importance of taking into account learners' beliefs about learning and language, and reports on a study he undertook to discover more about the beliefs of his own students. Next, Dale Griffiee describes how he attempted to have his students reflect on their goals and objectives in studying English, and discusses a number of problems he encountered. Finally, Sonia Yoshitake describes a procedure for raising learners' awareness of possible organizational structures in English academic writing, and emphasizes, from a cross-cultural perspective, the importance of this kind of learner development with Japanese students. Where *are* our learners coming from? What do they believe, what responsibilities can they assume, and what do they/don't they already know? Further investigation of these kinds of question is needed, and your own contribution(s) awaited!

Naoko Aoki and Richard Smith

Learner Development logo by Tim Newfields



# What Do They Think? A Survey of Student Language Learning Beliefs

Keith Adams

## Rationale

Our subjective assessments and assumptions about our students' attitudes and beliefs relating to language learning, have great influence on many of our teaching decisions. Therefore, I wanted to gain empirical data to evaluate the validity of some common perceptions we might hold about our students.

## The Survey Instrument

The model used for the questionnaire in the survey was the Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) developed in the Intensive English Program of the University of Texas at Austin (Horwitz, 1989).

The BALLI asks for student opinions in five major areas of language learning : foreign language aptitude, the difficulty of language learning, the nature of language learning, learning and communication strategies, and motivations. Students are asked to respond to 34 Likert-scale items, in which opinions are expressed across

a range from "strongly agree" to "strongly disagree", in the five areas.

I deleted some of the original BALLI items due to their inappropriateness to an EFL environment, and made some minor modifications in others. Six new items were developed to bring the total number of items on my survey to 37. The questionnaire was translated into Japanese, and both versions, English and Japanese, were used in the survey.

## The Students

The questionnaire was given to 175 students from five different groups. Four of the groups consisted of English Literature majors at Tohoku Gakuin University (TGU), comprising 1st year, 2nd year, 3rd year and 4th year students respectively, while the fifth group was a class of second year Science majors at Tohoku University (TU), who were taking a required English reading course.

## Research Objectives

My objectives were to (1) gain a general profile of beliefs of the 175 students, whom I shall collectively refer to as the Tohoku Group, (2) compare the responses of the original Austin Group with the Tohoku Group (ESL vs. EFL), and (3) compare the responses of the 1st, 2nd, 3rd and 4th year TGU groups, and compare

responses of the TGU groups with the TU group to see if there were differences in beliefs between the groups according to students' year in university or major.

## Selected Results

For a detailed analysis of the results, see Adams, 1993. Here, I shall summarize selected findings. Firstly, responses to items in two categories, relating to the Nature of Language Learning and Communication Strategies, indicated general support of practices usually associated with a communicative approach; however, "traditional views" of language learning were still quite evident. For example, half of the TG group agreed that learning vocabulary is the most important aspect of language learning, while 22.9% gave grammar this distinction, and 15.4% supported the primary importance of translation.

There was also a consistent support rate for "correctness". 25.1% agreed that if beginning students' errors are not corrected, the students will have difficulties in speaking correctly later. 38.9% felt that it was important to understand every word, and 61% emphasized the importance of "excellent pronunciation".

## Comments

The results of the survey indicate that large numbers of

the respondents share relatively "traditional" views about language learning; many language teachers in Japan will probably find their assumptions about student beliefs in this respect confirmed by the results of the survey.

Concerning the three objectives of the study, the students' major seemed to have the least influence on beliefs. There were more contrasts generated by the EFL/ESL variable, but the contrasts were largely outnumbered by the similarities. However, the students' year in university did result in noticeable differences in opinions, especially in the areas of the nature of language learning and motivation.

The opinions of the four levels divided into two 'contrasting camps' in 12 of the questionnaire items: 3rd/4th year versus 1st/2nd year. In general, the former group had a stronger support for traditional views and correctness than the latter group. A drop in motivation could also be seen in the older students, particularly with the third year students.

#### Follow-up

The survey was originally made during the Spring Semester of 1992. I have subsequently administered it to my freshmen students the

past two years. I plan to have the original 1st and 2nd year students take the survey again later this year. It will be especially interesting to see if their attitudes have changed, and whether they conform to the more 'conservative camp' profile seen in the older students in the original survey.

#### References

- Adams, K.. 1993. "A survey of student language learning beliefs". *The Tohoku Gakuin University Review*. No. 84. [available from the author: see p. 10]
- Horwitz, E.K. 1989. "Surveying student beliefs about language learning", in Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, pp. 119-129. New Jersey: Prentice-Hall International.

### 言語学習に関する学生の意識調査

キース・アダムス

#### 背景

我々教師は言語学習に関して学生がどのような態度や考えを持っているかということについて主観的な判断や予想をすることがあり、それは教育の場で下される様々な決断を左右する。そこで、教師が学生に対して抱きがちなイメージの妥当性を評価すべく、実証的なデータを得ようと試みた。

#### 調査用紙

質問紙はテキサス大学オースティン校の英語集中プログラムで

開発されたBALLI (BeliefsAbout LanguageLearningInventory; Horwitz, 1989)をもとに作成した。BALLIは言語学習における主要5領域に関して学生の考えを問うものである。その5つとは外国語学習適性、言語学習の困難さ、言語学習の特質、学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジー、学習の動機である。学生は34項目についてリカート法に従った「強くそう思う」から「全くそう思わない」までの範囲で回答するようになっている。

今回の調査は日本で英語学習中の学生を対象としたため、BALLIの中で実状にそぐわないいくつかの項目は削除し、またその他の項目についても若干の修正を加えた。新たに6項目を加え、総項目数を37とした。質問は日本語に翻訳し、日本語版、英語版の両方を用いた。

#### 対象

アンケートの対象となったのは5つの異なるグループに属する学生175人で、東北学院大学の英文学専攻の1~4年生と、東北大学で必修の英文講読の授業を履修している理科系の2年生である。

#### 目的

この調査の目的は(1)175人の学生の考え方の全体像を把握し(この学生群を「東北グループ」と呼ぶ)、(2)東北グループ(EFL)から得られた結果をオースティン・グループ(ESL)と比較し、(3)東北学院大学の1~4年の各グループ、及びそれらと東北大学グループの比較を行い、学年または専攻によって意識に違いがあるかどうかを見ることであった。

#### 結果(抜粋)

「言語学習の特質」と「学習ストラテジーとコミュニケーション・ストラテジー」の2つの領域における回答は、コミュニケーション

ブ・アプローチ的な活動を支持するものであった。しかし「伝統的」な言語学習観も依然として根強く見られた。例えば、東北グループの半数は語彙を学ぶことが最も大切であると感じており（文法については22.9%）、15.4%は翻訳が重要であるとした。

また、正確さも常に重視され、回答者の25.1%は、初期の段階で誤りを直されなければ、後で正確に話すことは難しくなるだろうと思っていることがわかった。全ての単語を理解することが大切であると思う者は38.9%、「発音がとてもいいこと」を重視する者は61%であった。

#### コメント

調査の結果、回答者の多くは語学について共通の意見を持っていることがわかった。おそらく、日本の語学教師の多くは、学生の意識について日頃感じていたことがこの調査によって裏づけられたと思うのではないだろうか。

調査の3つの目的についてだが、学生の専攻は言語学習についての考え方とは最も関係がないようであった。EFL（東北グループ）とESL（オースティングループ）の間には多くの違いが見られたが、共通点のほうが多かった。一方、回答者の学年は意識に大きな影響を与えており、特に「言語学習の特質」と「動機」についてはそれが顕著であった。12の項目において、回答者の意見は1～2年と3～4年のグループに分かれた。全般的に3～4年生のほうに1～2年生よりも伝統的な言語学習観を持ち、正確さを重んじていた。学習の動機は高学年（特に3年生）のほうに低かった。

#### 今後の課題

第1回の調査は1992年の前期に行い、その後2年間、毎年1年生を対象に同じ調査を行った。今年度後半に第1回目の調査時点で1、2年生だった学生に再度、調

査を行う予定である。彼らの意識に変化が見られるか、果たして第1回目の調査で3～4年生が見せたような「保守的」な意見になっているか、たいへん興味を持たれるところである。

\*参考文献は英語版を参照してください。

(翻訳:池田智子)

(Translated by Tomoko Ikeda)

## Can Students Set Their Own Goals and Objectives? A Preliminary Report

Dale T. Griffiee

What did I do?

I attempted what I call "student-originated goals and objectives" ("SOGO") in two second year English conversation classes (Cf. Griffiee, 1994), and learner training in two first year English conversation classes. All classes were one year university courses which met once a week for 90 minutes.

What were my intentions?

Exploratory. In the SOGO classes I wanted to know: (1) if students could set their own learning goals and (2) what support from the teacher would be necessary for students to succeed. In the learner training classes I

wanted to find out: (1) how to describe student learning styles and (2) how such styles could be converted into strategies.

What were the results?

In the SOGO classes, students were able to create their own learning goals, but they were not clear on the objectives necessary to implement the goals. In the learner training classes, I adopted Hinkelman and Pysock (1992), and students were able to identify themselves as having visual, auditory and/or kinesthetic ("VAK") styles. However, they were not able to create concrete strategies to implement learning using those styles.

What specific problems did I encounter?

In the SOGO classes, there were six main problems: (1) Since I also used a textbook in the course, I was not clear how to allocate class time between time spent on the textbook and time on goals. (2) I gave one of the two classes an exercise and based on that experience revised the exercise for the second class. By doing so I improved the exercise, but lost continuity between the classes. (3) I accepted as a goal the answer, "to get an A grade in this class." Such a goal is easy to state, it's measurable, it's a concrete action, it could be considered realistic and has

high face validity. The problem is that stating a goal in such a way gives no clue as to objectives.

(4) I accepted as a goal the answer "to listen to video / CNN / pop songs at home X times a week." Stating a goal in this way does not address the issue of what the student would do in the ninety minutes of class.

(5) In examining the student goal exercises, I found a weak relationship between goals and objectives. By this I mean that the objectives students named to support their goals were perhaps necessary but not sufficient. For example, one student wrote that the goal was "to increase my vocabulary by X words." For objectives, the student wrote, "vocabulary, dialogue and conversation." The meaning of these three one-word objectives is not clear. Another student wrote, "to understand X% of what teacher says in class." The objectives were "try to listen and understand what teacher says, I try to listen to teacher's every word and I don't absent from this class." The first two objectives are the same, with no indication of how the student would accomplish them, while the third is negatively stated and probably unrealistic. A third student wrote, "my goal is to increase my vocabulary X words by Y time period." The objectives were "don't be absent, study English every day and read English books". Not only are the first and

second objectives unrealistic but it is unclear how pursuing them would accomplish the goal. The third objective is promising, but not spelled out in enough detail to be helpful. (6) Students were allowed to use pencil and erasers in filling out the goal exercise forms. Since they erased and rewrote, I could see the final product, but a sense of development was lost.

In the learner training classes, there were three main problems :

- (1) Students were able to identify a preferred learning style by ranking visual, auditory and kinesthetic preferences, but there was no clear path from student VAK style to concrete action.
- (2) There was a sense of gradual loss of motivation and sense of direction as we moved through the school year so that the classes ended not with a bang, but with a whimper.
- (3) When working as a whole class, I tended to lose control of the class and failed to keep them on task. On the other hand, breaking the class into groups did not work because students went into Japanese and off task.

What are my plans for the 1994-5 academic year?

Reduce the number of classes in this experiment, redesign the goal formation exercises, introduce a student feedback

aspect, insist that student objectives be pursuable in class, divide each class into periods of working on goals-objectives and working with preferred learning styles, and supply students with sample objectives under the categories of VAK styles. Stay tuned!

## References

Griffee, D.T. 1994. "Student generated goals : a pilot project." *Seigakuin University Research Institute Newsletter*, 3/2, pp. 21-23. [available from the author : see p. 10].

Hinkelman, D.W. and J.M. Pysock. 1992. "The need for multi-media ESL teaching methods : a psychological investigation into learning styles." *Cross Currents*, 19/1, pp. 25-35.

学生は自分で到達目標と行動目標を設定し得るか? - 予備報告 -

デイル・グリフィー

私の行ったこと

大学2年生の英会話クラス2クラスにおいて「student originated goals and objectives (学生が作り出す到達目標と行動目標)」(SOGO)と名づけた試みを、また1年生の英会話クラス2クラスにおいて学習者トレーニングを試みた(Griffee, 1994)。これら合計4クラスは全て週1回90分、1年間のコースである。

## 目的

調査探求のためである。SOGOクラスにおいて私が知りたかったのは以下のことであった。

- 1) 学生たちが自分自身の到達目標を設定することができるかどうか
- 2) 学生たちが成功するには、教師のどのようなサポートが必要とされるか

学習者トレーニングのクラスにおいて知りたかったのは以下のことである。

- 1) 学生たちの学習スタイルをどう記述するか
- 2) そういったスタイルがどのようにしてストラテジーに転換され得るのか

## 結果

SOGOクラスでは学生は、自分自身の到達目標を設定することはできたが、その目標を達成するための行動目標に関しては、はっきりとはわかっていなかった。学習トレーニングのクラスでは、私はHinkelman & Pysock (1992)を採り入れ、学生たちは自分たちが視覚的、聴覚的、そして筋運動感覚的(VAK)スタイルを持っているということを明らかにすることができた。しかしながら、学生はそれらのスタイルを利用して学習を実行するための具体的なストラテジーを作り出すことはできなかった。

## 問題点

SOGOクラスに於いては、6つの問題が明らかになった。まず第1に、学生たちが自身の到達目標を設定するのを手助けするための練習が作られたが、このコースでは教科書も使用していたので、授業時間のうち、教科書に費やす時間と到達目標の設定のために費やす時間とをどう配分すべきかがよくわからなかった。2番めに、2クラスのうち一方で練習を行い、その経験をもとにして、もう一方のクラスのために練習の修正を行ったことが挙げられる。そうするこ

とにより、練習を改善することはできたが、2つのクラスの間連続性が失われてしまった。3番めは「この授業で「優」を取る」という回答を到達目標として認めたことである。このような目標は述べやすく、測定しやすく、具体的行動であり、実行可能と考えられるだろうし、かつ高い表面的妥当性を有している。問題は、到達目標をそのように表現してしまうと、行動目標に関する手がかりが得られないということである。4番めは「(ビデオ、CNN、ポップソングを)家庭で週X回視聴する」という回答を到達目標として認めたことである。到達目標をこのように表わしてしまうと、学生が授業の90分の中では何をするのかという点が述べられないことになる。5番めに、学生たちの到達目標に関する練習を検討する中で、到達目標と行動目標との結びつきが弱いということがわかった。つまり、学生たちが自分の到達目標をサポートするために書いた行動目標はおそらく必要なものではあるが、十分なものではないということである。例えば、ある学生は到達目標を「語彙をX語増やすこと」と書いた。そして行動目標については、「語彙、ダイアログ、会話」と書いていた。1語ずつで表わされたこれら三つの目標の意味は不明瞭である。別の学生は「授業で先生の言うことのX%を理解する」と書いた。行動目標は「先生の言うことをよく聞き、理解するように努める。先生の全ての言葉を聞くようにし、この授業を欠席しない。」というものであった。初めの2つの行動目標は同一のものであり、どうやってそれらを実行するのが示されていない。一方、3番めの行動目標は消極的に否定形で述べられており、また多分非現実的であろう。3人めの学生は「私の学習目的はY時点までに語彙をX語増やすことである」と書いており、行動目標は「欠席せず、英語を毎日

勉強し、英語の本を読む」というものであった。1番めと2番めの行動目標は非現実的であるばかりでなく、それらを行うことでどうやって到達目標を達成するのかが明確でない。3番めの行動目標は期待できそうではあるが、有効なものとなるには細部が十分に述べられていない。6番めに、学生が到達目標に関する練習の用紙に記入するのに、鉛筆と消しゴムの使用を許されていたということが挙げられる。彼らが消しゴムを使い、書き直しをしたので、私は最終的な所産を見ることはできたが、そこに至る過程は失われてしまった。

学習スタイルのクラスでは3つの問題が明らかになった。第1に、学生たちは視覚的、聴覚的、筋運動感覚的スタイルに優先順位をつけることにより自分の好むスタイルを明らかにすることはできたが、VAKスタイルから具体的行動へと通じるはっきりとした道は見えなかった。第2に、1年間の授業が進むにつれ、モチベーションと方向性が徐々に失われていく感があった。そのため、1年間の授業が終わったとき、手応えや充実感が得られなかった。クラス全体として作業をするとクラスの統制を失いがちになり、学生をタスクに留めておくことができなかった。一方、クラスをグループ分けするという方法も学生たちが日本語を使って、タスクからそれてしまったため、うまくいかなかった。

## 1994年度のプラン

この試みにおけるクラス数を減らす。到達目標設定のための練習の内容を改める。学生からのフィードバックをとり入れる。学生の行動目標を授業の中で行うことができるものにするよう求める。各授業を、到達目標と行動目標設定のための作業を行う時間と、学生の好む学習スタイルで作業を行う時間とに分け、学生に

VAKスタイルのカテゴリーごとに見本となる行動目標を提供する。この結果は次報告にて。

\*参考文献は英語版を参照してください。

(翻訳：柏村暁子)

(Transl. by Akiko Kashiwamura)

---

## Before Writing : Developing Awareness of English Rhetorical Structure

Sonia Yoshitake

In Japan, generally speaking, writing classes taught in students' L1 deal with sentence level structure and translation from L1 to L2, to prepare the students for L2 writing classes beyond sentence level often taught by L2 speaking teachers.

The usual procedure of beyond-sentence-level instruction starts with the teacher having students brainstorm a topic and then guiding them in deciding how the ideas can be clustered. Then, the teacher often assumes that students are able to write an introduction to the topic, a body and concluding remarks without any step-by-step instruction in English rhetorical structures. However, as Kaplan (1988, p.290) notes, the process of

arranging ideas in English "subsumes a way of dealing with propositional content - of conceptualizing what is called "logic"... and of managing the systems of cohesion and coherence through which this logic is reflected in text. But these activities are, at least to some extent, culturally prescribed."

Here is an activity that can serve as a bridge between sentence-level writing instruction and the teaching of essay-writing :

### Preparation

The commonly used organizational structures that can be introduced are : Descriptions, Examples, Classification or Division, Comparison or Contrast, Process or Sequence, Cause and Effect, Definitions. Make a handout for each organizational structure (see Appendix). A brief explanation of the structure at the top of each page is followed by boxes and lines indicating the framework of that organizational structure. Make spaces big enough for students to write in.

### Procedure

1. Have ready an OHP transparency of the one or two kinds of handout you plan to use in that class.
2. Provide a topic that the students are familiar with.
3. Divide the students into

small groups and have them brainstorm the topic.

4. Addressing the whole class, elicit facts and ideas about the topic. Jot these down on the board in words and phrases.
5. In the small groups students discuss and choose the items on the board they want to use, and write them in the handout (organizational structure) provided by the teacher.
6. Fill in the transparency to show a possible answer.
7. Walk around the class to see what each group has done. If you find a good one that is quite different from the model example, share it with the whole class.

When all of the organizational structures have been covered (over the course of several lessons), the following procedure may be useful for review, and as a bridge towards self-directed choice of appropriate structure prior to writing :

1. Bring in copies of all the handouts (organizational structures). This time, don't distribute the handouts but place them in separate piles on the teacher's desk.
2. Provide a topic and have students brainstorm (in groups or as a class). Jot down the ideas elicited from the students on the board.
3. This step is new. Students discuss in small groups not only which facts and ideas to use, but which rhetorical structure would be most appropriate for arranging their

ideas. One student from each group comes to the teacher's desk and takes back a handout reflecting the group's choice. You could note which groups choose which rhetorical structure.

4. After they have filled out the handout, each group reports to the whole class which rhetorical structure they chose and how they have used it.

5. If time allows, repeat steps 1 through 4 as necessary.

As Mok (1993, p. 158) notes, "such essential ingredients of good English expository writing as clarity, significance, support, unity, and conciseness are not necessarily taken for granted by Japanese learners"; the kind of awareness training described here is therefore useful in equipping students with the rhetorical structures that they need (but often lack knowledge of) when writing essays in English. Since students do not actually have to write essays, they are not forced to preoccupy themselves with remembering rules of sentence-level grammar nor with looking for necessary vocabulary, and are not under the pressure of having to strive to write an interesting essay. Instead, their attention can be focused on developing an awareness of English rhetorical structures. It is suggested, then, that the kind of bridging, awareness-raising activity described here is beneficial for Japanese students as a

preliminary stage before they actually start writing essays, for example under the guidance of native speaker teachers.

References

Kaplan, R.B. 1988. "Contrastive rhetoric and second language learning : notes toward a theory of contrastive rhetoric", in A.C. Purves (Ed.), *Writing Across Languages and Cultures*. Newbury Park, CA : Sage Publications, Inc, pp. 275-304.

Mok, W.E. 1993. "Contrastive rhetoric and the Japanese writer of EFL." *JALT Journal*, 1 5/2, pp. 151-161.

Appendix

Examples of handouts :

1. Description

Providing description of something through its physical and other characteristics.

|                  |       |       |
|------------------|-------|-------|
| Topic            | _____ | _____ |
| Characteristic 1 | _____ | _____ |
| Characteristic 2 | _____ | _____ |
| Characteristic 3 | _____ | _____ |
| Conclusion       | _____ | _____ |

2. Examples

Developing the main idea, using examples to support the main idea.

(Handout in same format as 1. above, but with "Supporting example 1, 2, 3" instead of "Characteristic 1, 2, 3").

3. Classification or Division

Classifying a group of similar things into categories or dividing something into its component parts.

(Handout in same format as 1. above, but with "Category/Component 1, 2, 3" in place of "Characteristic 1, 2, 3").

4. Comparison or Contrast

Pointing out similarities or differences between two things.

|            |       |       |
|------------|-------|-------|
| Topic      | _____ |       |
|            | _____ |       |
|            | A     | B     |
|            | _____ | _____ |
|            | _____ | _____ |
| Conclusion | _____ |       |
|            | _____ |       |



## 5. Process or Sequence

Describing a process of something, or sequence of events.

Topic

---

---

Step 1 / Part 1

---

---



Step 2 / Part 2

---

---



Step 3 / Part 3

---

---



Conclusion

---

---

## 6. Cause and Effect

Describing a cause-and-effect relationship between two events.

Topic

---

---

Cause

---

---



Effect

---

---

Conclusion

---

---

## 7. Definitions

Providing definitions of the topic word/phrase.

Topic

---

---

Definition 1

---

---

Definition 2

---

---

Conclusion

---

---

英語の論理的構成に目を向けさせる指導

吉竹ソニア

日本のライティングの授業は、日本語で授業が行われる場合、和文英訳をはじめとする文法と文構成の指導を中心とし、その後のパラグラフ及びより長いまとまった文章を書く指導は英語話者の教師が受け持つというのが一般的ではないだろうか。

文より上の単位を扱うライティングの授業は、学習者に主題を与え、その主題についてブレインストーミングをすることから始まるのが普通のようなのである。教師は学習者が出した項目や意見を板書し、どれとどれを結びつけて、イントロ、本論、結論にまとめていくかを話し合う。その後、学習者に文章を書くことを求める。しかしこのとき、英語の論理構成に言及し、日本語のそれとの違いに充分注意が向くような指導が忘れられがちではないだろうか。

Kaplanがいうように英語で文章を書くためには「命題を提起し、論理を概念化して、その論理構成を

文章とするために結束性と一貫性の体系を利用することが求められる。しかしこの作業は、少なくともある程度は、文化に根ざした慣習と言えるのではないか」

(Kaplan1988, p.290) だとすれば、学習者の母語である日本語と目標言語である英語との論理構造の違いに何らかの形で言及する必要があるのではないだろうか。

本稿では、文レベルでのライティングの指導と、より長いまとまった文章を書くライティングの指導との間の「橋渡し」として、英語の文章の構成に目を向けさせる指導法を提案したい。

### <授業の準備>

アカデミックな英語の文章で使われる代表的な論理構成には次のようなものがある。主題の描写、例示、分類または区分、比較・対照、手順または順序、因果関係、定義である。これらの代表的な論理構成の一つ一つを表したプリントを作成する。(英語版についている資料を参照してください) プリントの上に論理構成の説明をかんとんに記し、その下に枠組みを線などで示す。学習者書き込みのできるスペースを充分とったほうがよい。

### <授業の手順>

1. その日に指導する論理構成のプリントをOHPで見せる。
2. 学生がある程度精通している主題を取り上げる。
3. クラスを小グループに分けて、グループ毎に主題についてのブレイン・ストーミングを行なう。
4. その後、クラス全体で主題に関する見解、事実、意見などを募り、教師は黒板にそれらを箇条書きしていく。
5. 再び小グループに分れて、黒板のどの事柄をどう使うかを決めてから、教師が配布した論理構成の枠組みのプリントを埋めていく。

6. グループの作業が終わったら、教師がOHPで例を一つ示す。  
7. 教師がクラスを巡回し、教師の例とは違ったいい文章があれば、クラス全体に紹介する。

代表的な英語の論理構成の指導が終わったら、七種類の論理構成のプリントを全部使って、学生がものを書く前に独力で適切な論理構成が選択できるようになるために、知識の最構築をするとよいだろう。その時の手順は以下のようになる。

1. プリントは配らず、教師の机の上に七つの論理構成に分けて積んでおく。

2. 主題を提示し、ブレインストーミングをする。小グループでのディスカッションは省いてもよい。クラス全体から発言を求め、出てきた事柄を板書する。

3. 小グループに分れて話し合い、エッセーを書くとしたら、黒板に書かれた事柄をどんな構成でまとめるかを決める。決まったら、代表者が教師のところへ、自分のグループの使う論理構成の枠組みが示されたプリントを取りに行く。教師は、どのグループがどのプリントを持っていったかをチェックしておくといよい。

4. グループ毎に順番に自分たちの作成した文章を発表し、どの論理構成の枠組みをどのように使ったかを報告する。

5. 時間の許す限り1から4を繰り返す。

Mokiは「明瞭さ、意義、意見・陳述に対する根拠、一貫性、簡潔さなど、英語の説明文に不可欠な要素は、必ずしも日本語話者の学習者にとってなじみのあるものではない」といっている。(Mok1993, p.158.) ここで紹介したようなアウェアネスを訓練する授業は、学生が英語を書く時に必要となる論理構成の枠組みを提供するのに役立つのではないだろうか。実際にエッセーを書くことは求め

られないので、学習者は文法、文の構造、語彙の適切さなどに頭を悩ませることなく、英語の論理構造のみに目を向けることができる。文レベルのライティングの授業から、長い文章のライティングに移る前に、英語の論理構造に気づかせる配慮をすることは教師の責任であるかも知れない。

注：参考文献は英語版の最後にあります。

(Translated by the author)

## Publications by Learner Development N-SIG Members

*Members are encouraged to share information about their learner development related publications in this column. Please don't be modest! Send us details (including a short summary, if possible) of anything relevant you've written or co-authored. On offer this time round are :*

1. Adams, K.. 1993. "A survey of student language learning beliefs." *The Tohoku Gakuin University Review*. No. 84.

See Keith Adams' article on pp. 2-4 in this issue of *Learning Learning*.

2. Griffee, D.T. 1994. "Student generated goals : a pilot project." *Seigakuin University Research Institute Newsletter*, 3/2, pp. 21-23.

See Dale Griffee's article on pp. 4 - 7 in this issue of *Learning Learning*.

3. Nicosia, A. and Yoshitake, S. 1993. "Academic listening : examination of a rhetorical approach." *ICU Language Research Bulletin*, Vol. 8, pp. 55-73.

This paper describes a course in academic listening which focuses on developing awareness of the rhetorical structures found in lectures given in English (cf. Sonia Yoshitake's article on pp. 7 - 10 in this issue of *Learning Learning* about writing).

4. 浜田麻里・折笠摂子. 1994. 「学習者ストラテジーと言語習得 - 外交官日本語研修における調査から - 」『日本語国際センター紀要』第4号 pp.1-12.

この論文は学習者ストラテジーの第二言語習得に与える影響についてのモデルを提示し、日本語学習者の資料をもとにその検証を試みる。

*Copies of these articles can be obtained by sending a 130 yen stamped self-addressed B5 or A4 envelope to the relevant author (addresses on the back cover of this issue of "Learning Learning").*

これらの記事のコピーをご希望の方は、ご自分の住所をかいたB5またはA4の封筒に130円切手を貼り、それぞれの著者にお送りください。住所は最終ページにあります。

## Learner Development Tape Library

*The Learner Development N-SIG is starting a library of audio and video tapes on themes pertaining to learner development. So far we have a modest collection of six tapes, all of which are of excellent quality. If you have ever wondered what Stephen Krashen's voice sounds like or what comments Wilga Rivers has made that have not appeared in print, this is a good chance to discover first hand. Simply send a self-addressed, pre-stamped envelope with a blank cassette tape/tapes of the appropriate length and details of your preference(s) to Tim Newfields (address on back cover). Your tape selection(s) will be mailed to you within two weeks.*

## 学習者ディベロプメント・テープ・ライブラリー

学習者ディベロプメントN-SIGでは、言語教育と学習者ディベロプメントに関する音声とビデオ・テープのライブラリーを作ることになりました。現在のところ手持ちのテープは6本しかありませんが、どれも質は高いものばかりです。Stephen Krashenはどんな声をしているのだろうか、Wilga Riversが言ったことで、活字になっていないのはどんなことだろうと思っている方には最適です。英語版のリストにあるテープの長さ確かめて、それと同じ長さの空テープと、切手を貼って宛先を書いた返

信用封筒、希望するテープの名前を下記までお送りください。2週間以内にコピーをお送りします。

〒424 静岡県清水市草薙1-5-7

ニューフィールズ・ティモシ

また、他に録音された講演などのテープで、私たちのN-SIGの趣旨に沿うものがありましたら、ご寄付いただけると幸いです。テープを寄付して下さる際には、講演者の許可を得て録音されたもので、著作権上の問題がない(著作権マークがついていない)ことをご確認ください。

Annette Capel  
*Student Centered Learning*  
(60 min. audio)

E. Horwitz  
*What Students Believe about Language Learning*  
(90 min. audio)

Stephen Krashen  
*Issues in Second Language Acquisition*  
(130 min. audio)

Tom Pendergast  
*Self-Access Pair Learning*  
(90 min. audio)

Wilga Rivers  
*Concepts, Contexts & Meaning: Learning to Learn Vocabulary*  
(45 min. audio)

Virginia LoCastro, Will Flaman and Karen Love Brock  
*Presentations on language awareness training, memory training and learning strategy training (all reported in "Learning Learning" 1/1).*  
(180 min. VHS video)

*If there are any additional tape recorded presentations that*

*you would like to include in this library, all donations will be gratefully accepted. Make sure that your tape is recorded with the speaker's permission and not copyright.*

## プログラム係からのお知らせ

浜田盛男

1. Anna Uhl Chamot 講演会  
学習者ディベロプメントN-SIGは、東京支部と共催で、Anna Uhl Chamot博士の講演会を企画しました。東京周辺にお住まいのメンバーの方は、ぜひおでかけください。(この講演を企画するにあたり、吉竹ソニアさんがChamot博士にアプローチをしてくださいました。ありがとうございました)なお、参加できない方たちのためにこの講演をビデオにとる予定です。

テーマ：言語学習における学習者  
ストラテジー

日時：7月26日(火)

午後6:30-8:30

会場：神田外語学院(山の手線  
神田駅西口すぐ、地図を参照して  
ください)

参加費：JALT 会員 無料、非会  
員 1,000円

問い合わせ：リチャード・スミス  
03-3916-9091

Chamot博士は、言語学習における学習ストラテジーについて論じ、Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)を紹介し、CALLAは、Chamot博士がJ. Micheal O'Malleyと共同で開発した学習ストラテジーを育てるための実践的なアプローチです。Chamot博

士はジョージタウン大学の助教授で、*Learning Strategies in Second Language Acquisition* (CUP)の著者の一人です。

## 2. 東京支部秋季ミニ・コンフェランス

東京支部秋季ミニ・コンフェランスは「より多元的なビジョン：未来への視点」をテーマに、11月20日(日)、昭和女子大学で開かれます。学習者ディベロプメントN-SIGは、N-SIG後援の発表者に、展示の手伝いをしてくださることを条件に、東京までの交通費を最高二万円まで補助します。N-SIGの後援をご希望の方は、英語の場合100語、日本語の場合400字の発表要旨を浜田盛男へ7月31日までにお送りください。住所は最終ページにあります。

## 3. JALT94

今年のJALT国際大会は、10月7日から10日まで、愛媛県松山市で開かれます。学習者ディベロプメントN-SIGは英語によるコロキアム"Basics in Learner Development"を企画し、また春原憲一郎さんの日本語の発表を後援することになりました。また今年も総会を行う予定で、その後にインフォーマルな親睦会も考えています。親睦会は松山市在住の秋山八重子さんが、場所を探してくださるそうです。詳細は、大会前に発行する*Learning Learning*第3号をご覧ください。

またメンバーの方の中で学習者ディベロプメントに関係した発表をなさる方は、発表要旨のコピーと発表の日時を8月31日までに浜田盛男までお知らせください。大会前に発行する*Learning Learning*に情報を掲載して、メンバーの皆さんが大会中のスケジュールをたてる参考にしたいと思います。(今年は大会ハンドブックは事前に送ってはもらえないようです)

4. その他の計画中の催し  
10月14日(金)の夜、JALT94のために来日するMario Rinvoluceriを招待して何かをするということを計画中です。詳しくは次号をご覧ください。

1995年5月14日(日)静岡支部と共催で、静岡市で「学習者の自律のためのストラテジー」をテーマにシンポジウムを開きます。この詳細も次号をご覧ください。

## Program Announcements

Morio Hamada

### 1) Anna Chamot Presentation

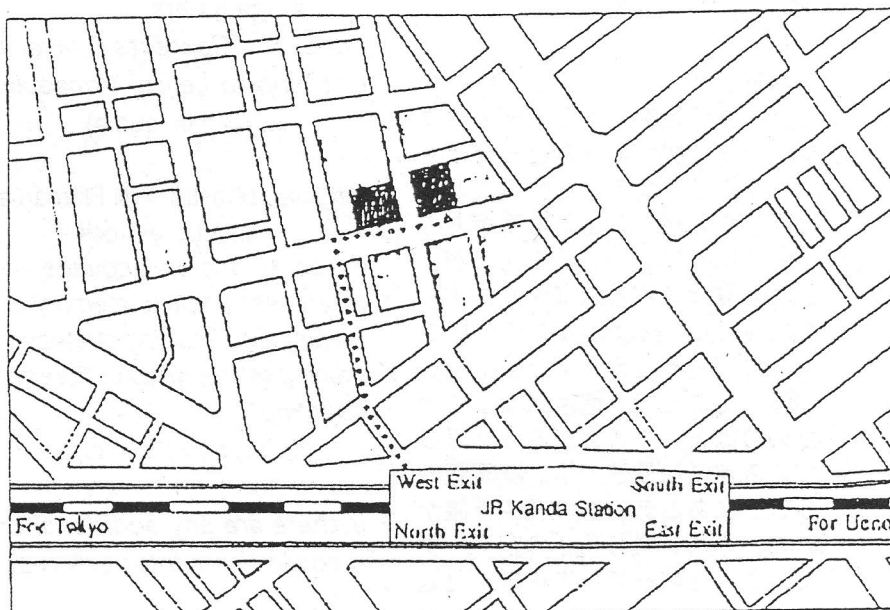
*The Learner Development N-SIG has organized the following presentation in conjunction with JALT Tokyo. All members in the Tokyo area are warmly encouraged to attend, while the presentation will be videoed for the tape library for those from too far afield (many thanks to Sonia Yoshitake for the initial approach to Dr. Chamot!):*

Topic : Learning Strategies in Language Learning  
Speaker : Dr. Anna Uhl Chamot  
Date : Tuesday, July 26th  
Time : 6:30-8:30 pm  
Place : Kanda Institute of Foreign Languages ("Kanda Gaigo Gakuin"), near west exit of JR Kanda Station, Tokyo (see map).  
Fee : JALT members free; non-members 1,000 yen.  
Info : Richard Smith, 03-3916-9091.

*Dr. Chamot will discuss the role of learning strategies in language learning and introduce the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA), a practical approach to learning strategy development she has jointly developed with J. Michael O'Malley.*

*Anna Uhl Chamot, Adjunct Professor at Georgetown University, is co-author of "Learning Strategies in Second Language Acquisition" (CUP).*

Map for presentation by Dr. Anna Uhl Chamot



## 2) Call for Papers

The Learner Development N-SIG will provide travelling expenses up to a maximum of 20,000 yen for an N-SIG member to give a one hour presentation on a topic related to learner development and help out on the display at :

The 4th Annual JALT N-SIG Symposium (sponsored by JALT Tokyo), "A Greater Vision : Teaching Towards the Future in Japan".

Date : Sunday, November 20th, 1994

Place : Showa Women's University, nr. Shibuya, Tokyo.

If you're interested in being sponsored by the Learner Development N-SIG to give a presentation at this symposium, please send a 100 word abstract to Morio Hamada (address at the back of this issue) by July 31st.

## 3) JALT 94 in Matsuyama

The JALT International Conference will be held this year in Matsuyama, Shikoku, from October 7-10.

The Learner Development N-SIG has arranged a colloquium in English ("Basics in Learner Development") and will sponsor a speaker in Japanese (Kenichiro Haruhara). We'll also be having our annual general meeting, and hope to follow this with an informal get-together (thanks in advance to Yaeko Akiyama for organizing this!). Watch out for further details in the September (pre-conference) issue of "Learning Learning".

If you'll be speaking at the conference on a learner development related theme, please send Morio Hamada (address on back page) a copy of your presentation summary, with details of time and day you'll be presenting by August 31st. We'll then publish these details in our pre-conference issue of Learning Learning to help members plan their conference (apparently, the conference handbook won't be sent out beforehand this year).

## 4) Dates for your diary

Friday, October 14th : "An evening with Mario Rinvoluceri" (in Tokyo). Further details in the next issue of Learning Learning.

Sunday, May 14th, 1995 : Mini-conference on "Strategies for Learner Autonomy" co-organized with JALT Shizuoka. Further details in the next Learning Learning.

## Teachers as Learners

Trevor Hughes Parry  
Tomoko Ikeda

With the next issue of Learning Learning, we're planning to put out a supplement devoted to language learning by teachers. We hope this will become a regular feature, but for this to happen we need your support. Please send us your contributions by August 31st : any hints for other teacher-learners about learning any second language (including English, Japanese, or other Asian

languages such as Korean, Thai etc.) will be appreciated, as will introspective accounts of your own experiences of language learning. Finally, we would like to hear from anyone interested in translating / proof-reading articles for the supplement and/or Learning Learning : in itself, this may be a good way of honing your second language abilities! Looking forward to hearing from you (our addresses are at the back)!

## 学習者としての教師

池田智子、トレバー・ヒューズ・パリー

Learning Learningは次号から、教師による言語学習に関する話題を集めた別冊を作ることを計画しています。この別冊は定期的に出していきたいと考えていますが、そのためには皆さんのサポートがぜひ必要です。どんな第二言語に関するものでも（日本語と英語はもちろん韓国・朝鮮語、タイ語などアジアの言語とか）他の「教師＝学習者」に役立ちそうな学習のためのヒント、ご自分の言語学習体験に関する内省などがありましたら、8月31日までに、池田またはヒューズ・パリーまでお送りください。住所は最終ページにあります。

また、これはお願いなのですが、もし本紙および別冊の記事の翻訳／校閲を手伝ってくださる方がいらっしゃいましたらぜひ我々のほうまでご連絡ください。（これは外国語能力を磨くチャンスかもしれません！）

## How to join the Learner Development N-SIG

If you're a member of JALT, you can become a member of the Learner Development N-SIG by sending 1,000 yen to our treasurer, Yuko Naito (address on back cover), with details of your address, telephone number, JALT chapter name, and date when your JALT membership expires (if known).

## 学習者ディベロプメント N-SIGに入るには

学習者ディベロプメントN-SIGは、JALTの会員ならどなたでも入ることができます。会計の内藤裕子さんに、住所、氏名、電話、ファックス番号、所属支部名、JALTの会員番号を書いたメモと1年分の会費1,000円を郵便でお送りください。内藤さんの住所は最終ページにあります。

## Membership Announcements

1) Thanks to everyone who returned their questionnaires. We're sending out a copy of the current database of Learner Development N-SIG members with this issue of *Learning Learning*, and hope it will be useful to you for networking.

2) Don't forget to renew your membership of the Learner Development N-SIG at the same time as you renew your JALT membership!

## メンバーシップ係から

学習者ディベロプメントN-SIGのメンバー・データベース作成のためのアンケートにご協力いただきありがとうございました。データベースの最新版をプリントアウトしたものを、この*Learning Learning*に同封してお届けします。皆さんのネットワーキングのためにお役に立てください。

JALTのメンバーシップ更新の時には、学習者ディベロプメントN-SIGの会費の納入もお忘れなく。

## In the next (September) issue of *Learning Learning*.....

\* Reports on the Hong Kong conference "Autonomy in Language Learning", June 23-25, 1994.

\* Previews of Learner Development related presentations at JALT 94, Matsuyama, October 7-10.

\* Supplement on language learning for teachers.

All contributions to *Learning Learning* are gratefully received! : articles, messages or reports similar to those in this issue, or different types of contribution altogether (book reviews, lesson reports, opinion pieces, miscellaneous news items, for example). Send copy for the next issue to either of the editors (Richard Smith or Naoko Aoki : addresses on following pages) by August 31st.

## Learning Learning 次号は...

*Learning Learning* 第3号は9月発行予定です。今年6月23日から25日まで香港で開かれた「言語学習におけるオートノミー(自律)」をテーマにしたコンフェランスの報告、JALT94における学習者ディベロプメント関連の発表の予告編、教師のための言語学習に関する別冊などを準備しています。

皆さんの投稿は何でも大歓迎です。次号に掲載する記事の締切は8月31日です。編集係のどちらかにお送りください。住所は最終ページにあります。

## Involved in this issue of *Learning Learning*

### この号を作った人たち

Keith Adams teaches English at Tohoku Gakuin University, 1-3-1 Tsuchitai, Aoba-ku, Sendai 980. Fax (W) : 022-264-3030.  
キース・アダムス 東北学院大学で英語を教えている。勤務先の住所 : 980 仙台市青葉区土樋 1-3-1. Fax (W) 022-264-3030

青木直子 学習者ディベロプメントN-SIGのジョイント・コーディネーター兼『学習の学習の』編集係の一人。静岡大学で日本語教育の教師教育に携わっている。422 静岡市大谷836 静岡大学教育学部 Tel/Fax (H) 054-272-8882

Naoko Aoki (joint LD N-SIG coordinator and *Learning Learning* co-editor) is involved in Japanese language teacher education at Shizuoka University. Address : Department of

Education, Shizuoka University,  
836 Oya, Shizuoka 422. Tel./Fax  
(H) : 054-272-8882.

Dale Griffie teaches English at  
Seigakuin University, 1-1 Tosaki,  
Ageo-shi, Saitama-ken 362. Fax  
(W) 048-726-2962.

デイル・グリフィー 聖学院大  
学で英語を教えている。勤務先  
の住所 : 362 上尾市戸崎1-1 Fax  
(W) 048-726-2962

浜田麻里 国際交流基金日本語  
国際センターで日本語を教えて  
いる。336 浦和市北浦和1-8-5  
サンシャイン・ビル302 Tel  
(H) 048-887-7184  
Mari Hamada teaches at the  
International Japanese  
Language Center of The Japan  
Foundation. Home address:  
Sunshine Bldg. 302 1-8-5  
Kita-Urawa, Urawa 336. Tel  
(H) 048-887-7184.

浜田盛男 学習者ディベロプ  
メントN-SIGのプログラム係、兼、  
広報係の一人。関西大学、京都外  
国語大学などで日本語を教えて  
いる。520 大津市国分2-1-24  
Tel/Fax (H) 0775-33-4486  
Morio Hamada (LD N-SIG  
programs chair and publicity co-  
chair) teaches Japanese at Kansai  
University and Kyoto University of  
Foreign Studies. Home address :  
2-1-24 Kokubu, Otsu-shi 520.  
Tel/fax (H) : 0775-33-4486.

Trevor Hughes Parry (LD N-  
SIG Japanese learner liaison)  
teaches English at Kanto Gakuen  
University. Home address : Iyoku  
1260, Sakai-machi, Sawa-gun,  
Gunma 370-01. Tel (H) : 0270-76-  
3055. Fax (W) : 0276-31-4722.  
トレバー・ヒューズ・パリー  
学習者ディベロプメントN-SIG

の日本語学習者リエゾン。関東学  
園大学で英語を教えている。  
370-01群馬県佐波郡境町  
伊与久1260 Tel (H) 0270-  
76-3055, Fax (W) 0276-  
31-4722

池田智子 学習者ディベロプ  
メントN-SIGの英語学習者リエ  
ゾン。東京外国語大学留学生日本語  
教育センターで英語と日本語を教  
えている。183 府中市緑町3 -  
11-16-202 Tel (H) 0423-  
62-4120, Fax (W) 0423-  
68-0393  
Tomoko Ikeda (LD N-SIG  
English learner liaison) teaches  
both Japanese and English at the  
Japanese Language Centre of  
Tokyo University of Foreign  
Studies. Home address : 11-16-  
202 Midori-cho 3, Fuchu-shi,  
Tokyo 183. Tel (H) : 0423-62-  
4120. Fax (W) : 0423-68-0393.

内藤裕子 学習者ディベロプ  
メントN-SIGの会計係。関西外国語  
大学留学生別科で日本語を教えて  
いる。勤務先の住所 : 573 枚方  
市北片鉾町16-1 Tel (H) 075-  
983-6841 Fax (W) 0720-  
50-9011  
Yuko Naito (LD N-SIG  
treasurer) teaches Japanese at  
the Center for International  
Education, Kansai University of  
Foreign Studies, 16-1  
Kitakatahoko-cho, Hirakata-shi,  
Osaka 573. Tel. (H) 075-983-  
6841; fax (W) 0720-50-9011.

Tim Newfields (LD N-SIG  
librarian) teaches English at Tokai  
University and is JALT National  
Recording Secretary. Home  
address : 1-5-7 Kusanagi,  
Shimizu-shi, Shizuoka-ken 424.  
Tel/fax (H) : 0543-48-6613.

ティム・ニューフィールズ  
学習者ディベロプメントN-SIGの  
司書。JALT Nationalの書記でも  
ある。東海大学で英語を教えて  
いる。424 清水市草薙1-5-7  
Tel/Fax (H) 0543-48-6613

西谷まり 学習者ディベロプ  
メントN-SIGのメンバーシップ係の  
一人。上智大学で日本語を教えて  
いる。228 相模原市相南1-15-  
47 Tel (H) 0427-48-6048  
Mari Nishitani (LD N-SIG  
membership co-chair) teaches  
Japanese part-time at Sophia  
University. Home address :  
Sonan 1-15-47, Sagami-hara-shi,  
Kanagawa 228. Tel. (H) : 0427-  
48-6048.

Richard Smlth (joint LD N-SIG  
coordinator and *Learning  
Learning* co-editor) is involved in  
English teaching and teacher  
education at Tokyo University of  
Foreign Studies, 4-51-21  
Nishigahara, Kita-ku, Tokyo 114.  
Tel./fax (H) 03-3916-9091.  
リチャード・スミス 学習者  
ディベロプメントN-SIGのジョイ  
ント・コーディネーター兼『学習  
の学習の』編集係の一人。東京外  
国語大学で英語教えるとともに英  
語教師の教育にも携わっている。  
勤務先の住所 : 114  
北区西ヶ原4-51-21 Tel/Fax  
(H) 03-3916-9091

吉竹ソニア 国際基督教大学で  
英語を教えている。勤務先の住  
所 : 181 三鷹市大沢3-10-2  
Tel/Fax (H) 03-5397-5414  
Sonia Yoshitake teaches  
English in the English Language  
Program at International Christian  
University. Tel/Fax (H) 03-5397-  
5414.

