

Learning Learning

学習の学習

JALT Learner Development N-SIG Forum Vol. 1, No. 4 December, 1994

『学習の学習』第4号です。この号には、ロズリン・ヤングのサイレント・ウェイに関する記事と、青木直子の「アジアにおけるオートノミー」についての見解を述べた記事が載っています。これらは、私たちが学習者ディベロップメントを考える時にインスピレーションを得るためのオルターナティブですが、これまで少なくともこのニュースレターの中では触れられなかったことです。サイレント・ウェイを使っても使わなくても「学習の補佐としての授業」という概念は意味のあるものですが、青木直子が示唆しているように、アジアの伝統の中からも、もう少し深く見てみさえすれば、同じように意味のある洞察が容易に得られるかもしれません。さらに、谷口すみ子の報告しているプレゼンテーションの中でマリオ・リンボルークリの示した、学習者に対する鋭く親密な認識はもう一つのオルターナティブといえるでしょう。そして、トムソン木下千尋、春原憲一郎、キース・アダムスの発表とJALT 94での学習者ディベロップメントのコロキアムの報告、これから始めるエキサイティングなプロジェクトのニュースとともに、来年からLearner to Learnerの発行が正式に学習者ディベロップメントN-SIGの活動の一部となることをお知らせします。これもまた、私たちが、自分自身の学習における（永続的な）学習者ディベロップメントについての洞察を得るためのオルターナティブとなるはずで

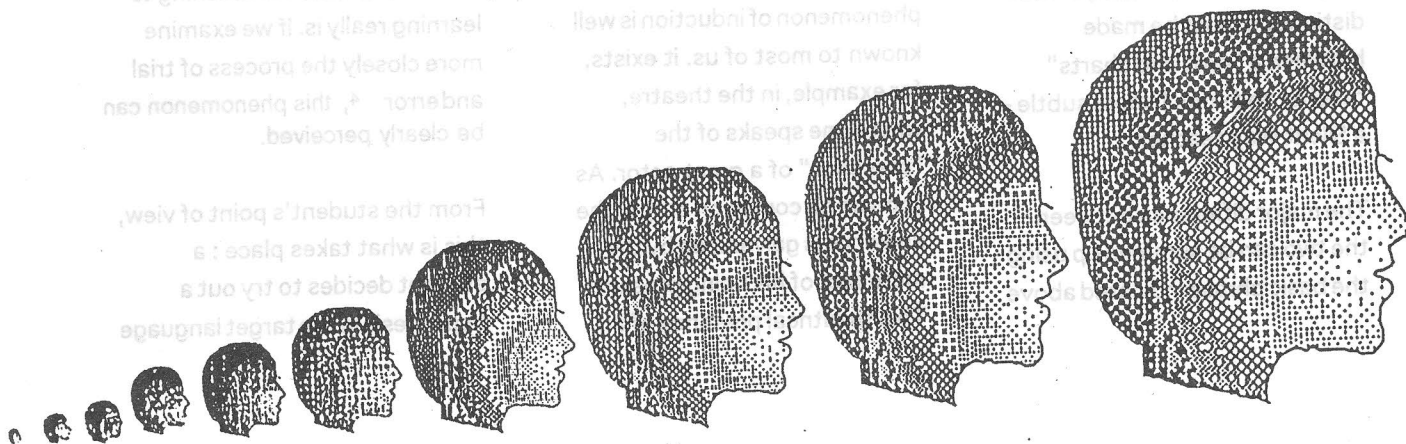
リチャード・スミス

翻訳：青木直子

Welcome to the fourth issue of *Learning Learning*! We come of age (well, the ripe young age of one) with an article by Roslyn Young on Silent Way and reflections by Naoko Aoki on "Autonomy in Asia," both of which indicate - in different ways - alternative sources of inspiration for learner development which have so far remained untapped, at least in these pages. What could be more relevant, though, than "subordinating teaching to learning" (in or out of Silent Way), and might there not be - as Naoko Aoki implies - similarly relevant insights right under our noses in Asia, if we only looked a little more deeply? In similar vein, Mario Rinvolucri shares (via Sumiko Taniguchi's report) his own subtle and intimate appreciations of learners, and - along with much more, including memories of conference presentations by Chihiro Kinoshita Thomson, Ken'ichiro Haruhara, Keith Adams and the JALT 94 Learner Development colloquium, *plus* news of exciting projects to come - we celebrate with this issue our forthcoming marriage with *Learner to Learner*. This should provide us with yet another "alternative" source of insight for learner development - in our own learning - and for many years to come!

Richard Smith

(translated by Naoko Aoki)



The Silent Way - Subordinating Teaching to Learning 1

Roslyn Young

1. Silent Way : a way of thinking and a set of tools

As well as a general theory of learning 2, Caleb Gattegno put forward a basic pedagogical concept which he proposed should subtend all work in education. He called it "the subordination of teaching to learning." The materials usually associated with Silent Way - charts and rods - are in fact a set of tools which allow teachers to apply the subordination of teaching to learning in the field of foreign language education. The tools invented by Caleb Gattegno are not the only possible set of tools for teachers working in this field. Others can and indeed have been invented by teachers doing research in this area.

It is always tempting for people trying to describe Silent Way to limit themselves to what is immediately visible in the classrooms where this approach is used, without taking into account what is more difficult to see, more subtle. In fact, a clear distinction must be made between a "rods and charts" teacher and - much more subtle - a Silent Way teacher.

The major difference between the two can be summed up using the basic phrase indicated above

- the subordination of teaching to learning. A teacher can quite well use rods and word charts in class, but if the teaching is not subordinated to the learning, the class is a Silent Way class in name only. It is also quite possible to work in a language class without rods or charts and nevertheless to teach a class using Silent Way. If the teaching is subordinated to learning, if it demonstrates the principles proposed by Gattegno, it is a Silent Way lesson, even if an untrained observer is quite unable to detect that this is the case.

2. The subordination of teaching to learning : a way of thinking

The subordination of teaching to learning can be understood at several levels.

At the deepest level, this expression refers to a subtle transaction which takes place between the participants in the class. If the teacher lives his class intensely, is very "present", then, by a phenomenon of induction similar to what one finds in physics, he can induce all the participants of the class to be as present as is possible for each of them. This phenomenon of induction is well known to most of us. It exists, for example, in the theatre, where one speaks of the "presence" of a great actor. As soon as he comes on stage, the audience is galvanized by the mere fact of his being present. This theatrical presence of an

actor exists because he is totally present both to himself and to his audience. Although it is difficult to explain in a short article how a Silent Way teacher uses induction in the classroom, the result is immediately perceptible to all the participants, who are filled with a feeling of well-being, of elation, of joy.

At a much less subtle level, but one directly related to this first level, one finds the subordination of teaching to learning functioning in classrooms where the accent is put on the students' learning. Within the framework of the theory of education used here, learning takes place through a series of awarenesses 3. This means that, in a class, minute by minute, or even second by second, the teacher can be in a position to see the awarenesses as and when they take place. He can, then, conduct his teaching in function of what he sees, varying from one minute to the next what he does in order to provoke awarenesses wherever he can see that it is possible. This is another meaning, at another level, of the phrase "the subordination of teaching to learning", and at this level it is possible to be extremely precise about what the subordination of teaching to learning really is. If we examine more closely the process of trial and error 4, this phenomenon can be clearly perceived.

From the student's point of view, this is what takes place : a student decides to try out a hypothesis in the target language

and, to do so, produces an utterance. He depends on the environment - his teacher or another student - for feedback as to the correctness of his trial. Someone furnishes the necessary feedback and the student is able to integrate the result of this trial into his next one. This process represents one trial on the part of the student.

However, from the teacher's point of view, the situation is as follows: the teacher, hearing the student's attempt in the language, provides him with feedback. However, since the teacher can only guess at the student's hypothesis, this feedback is in fact at the same time a trial made by the teacher. The teacher's trial is the student's feedback and, conversely, the student's trial is the teacher's feedback from his previous trial. Thus, each time the student launches a new trial, the teacher is informed about the adequation of the feedback he provided to the student's previous trial.

We can also see that sometimes it is necessary to make the contents of these trials more precise. Imagine a student who says, "These rods red." The teacher must then ask the student to point on the word chart exactly what he is trying to say. If the student points "These rods red", the teacher knows that the problem concerns the presence or absence of the verb "are". If, on the other hand, the student points "This rod's red", the teacher knows that the student's

problem concerns the pronunciation of the word "this". The teacher's feedback can only be adapted to the student's problem if the nature of the problem is quite clear.

This to-and-fro between the student and the teacher, this "pas de deux" with occasional requests by the teacher for more precision on the part of the student, represents the unit of measurement in the process of subordination of teaching to learning.

It is common for teachers to confuse "the subordination of teaching to learning" with "learner-centred teaching." In fact, however, these cover two very different realities. Learner-centred teaching is and stays essentially a way of teaching. If one puts this expression into a context, it would be necessary to speak about teaching centred on the student rather than on the teacher or the book. No mention is made of learning. Implicit in

"learner-centred teaching" is the proposition that if the teacher teaches, then the student learns; a relation of cause and effect is considered to exist between teaching and learning. But it is easy to show that this link is imaginary. The fact that there are exams at the end of most periods of study, whatever the level of the students, shows this clearly. In the great majority of cases, irrespective of the discipline, the teacher does what he does for a certain time in front of a certain number of

people and, at the end of the period of time, he gives his students an exam. He most certainly does not expect his students all to get identical results. If he knew this would be the case in advance, he would not examine them. Indeed, if they did all get identical results, he would probably hold the exam again, considering his instrument of evaluation to be defective! Yet as a teacher, he stood in front of the class and did what he did, the same for everyone. It is therefore inescapable that what he does and what the students then do with what he does are not linked by a relation of cause and effect. In these conditions, it is better to admit that a causal link between teaching and learning has not yet been established, whether the teaching is centred on the students, the teacher or on the books they are using.

The subordination of teaching to learning, on the other hand, places the act of learning at the centre of the class. The accent is not on the student, but on those of his activities which will lead him to learn.

Another aspect of the subordination of teaching to learning can be resumed thus: "The teacher works on the student and the student works on the language." This aspect allows us to see that the accent really is placed elsewhere than in a usual class. The teacher is not "the one who knows" whose role is to transmit his knowledge to his students. I can say - I have to say -

that I am not an English teacher but a people teacher. My job is to work with the people in my class so that they become more efficient learners of what they are working on, in this case, English. What I know, as a "teacher of people learning English", is how to lead my students through the four stages of learning³ so that each one ends up with "speaking English" at his disposition. To have "a language at one's disposition" does not mean the same thing as "a knowledge of the language. It is quite possible that at the end of their learning, the students have no idea what they did with their time. But they can state that they have the language at their disposition because they can use it, because they can speak it. They did a certain number of things associated with language learning and the fact of knowing how to speak the language is the result.

3. Silence

For many observers, the most surprising thing about a Silent Way classroom is the silence of the teacher. This silence puts into question almost all the ideas, theories and practices found in language teaching. Here are some examples.

Firstly, the teacher's silence is a constant reminder that the teacher's role is not to transmit knowledge. If very few ski instructors would consider that buying a book such as "Skiing in Ten Easy Lessons" could be a substitute for practice with real skis, many language teachers seem to believe that an understanding of grammar can

have a favourable influence on the speaking of the language. Some even act as if learning the grammar of the language were enough to create a know-how in their students. However, these teachers have not yet shown how, by what means, such a transfer could take place. In fact, whatever the area of study, nothing allows us to suppose the existence of a relationship of cause and effect between knowledge and a know-how, that the possession of knowledge can create a know-how. Speaking a foreign language is indeed a know-how and, as such, demands what learning any know-how demands : practice.

Secondly, the teacher's silence invites all teachers to reflect on the fact that the students can acquire excellent pronunciation of a foreign language without ever having heard it from the teacher. Gattegno's affirmation that new sounds are learnt not by listening to them but by making them should be examined with care. To the vision of a language as a sound system that the students explore by listening, he opposes another, that of a system of energy transactions that each student must manipulate with extreme precision in order to be able to speak the language fluently. This exploration is undertaken by us all when, in our cribs, at the age of a few weeks, we set about babbling and gurgling, installing at the same time the feedback systems which, much later, will allow us to enter the language

spoken in our environment. The type of exercise proposed by Gattegno leads to the creation of a double feedback system exactly like the one we all have for our mother tongue. This is why the teacher remains silent whilst proposing exercises which allow the students to undertake this exploration of the sensations produced in their phonatory apparatus.

Thirdly, this silence can incite teachers to reflect on the fact that we all know how to learn and that what we learn spontaneously is usually well learnt. Most of us are happy enough with the way we walk! Each child speaks his language at a level which suits him. How is it that learning succeeds in these areas, in which the learning was not directed by a teacher? On the other hand, if we look at what is left of our History or Geography, Maths or French classes at school, the yield is usually small. The silence of the teacher leaves time for the students to do what they have done successfully all their lives - learn. It is necessary for teachers to be very prudent in the language classroom. Silence incites one to be prudent.

But I have called silence an instrument, which implies that it can be actually used by the teacher. The teacher's silence forces him to reflect constantly on his own clarity, and this changes the preparation of his class completely. The teacher always has to try to find strictly non-ambiguous means of presenting each situation. While

the class is taking place, he must have his students' understanding constantly in his mind, not only concerning the situations he presents, but also concerning the language he associates with them. Silence is a very efficient safety factor because, as soon as the teacher's job is not well done, the whole class is plunged into silence. No student can go on. The teacher can thus never be tempted to go on ahead, leaving his students behind, because this is prevented immediately by the impossibility of the class to continue. The teacher never loses the class.

As well as this, the teacher's silence allows him to keep the students in contact with their unknown, on the cutting edge of what they are learning. Since, after the first few hours, they are the ones who usually introduce new language and new situations, through the mistakes they make, what they say will always correspond to what they can see is possible for them in the here and now, suggested by what has just happened in the class or what might have happened. If they can communicate what they are trying to say, the teacher can remodel what they produce into the target language, helping them to maintain the highest quality in their language at all times. This is necessary if they are to acquire criteria about the language when speaking about situations they have set up themselves. For the class to take place at all, the teacher has to stay with the students wherever

they happen to be, following them in their exploration and working on their errors and mistakes as they are produced. Thus, his silence allows the teacher to keep his students in direct contact with their unknown, surely the only way learning can take place. Like some jazz music, the Silent Way lesson is an improvisation played by the students and the teacher jointly as they advance. It becomes a measure of the teacher's own competence at subordinating his teaching to their learning. Only when he is completely at ease in silence can he consider himself to be a Silent Way teacher. Then and only then can he begin to talk in class, but what he says will be quite different from what he used to say.

4. How does one become a Silent Way teacher?

It can take many years to become a competent Silent Way teacher, not because it is difficult to use rods and charts - this takes only a very short time - but because any teacher wishing to use Silent Way must learn to be sensitive to the learner at work in himself in order to be able to recognize the learner at work in others. To become aware of one's awareness functioning at every moment of the day, to know oneself as present (or not) in all one's acts, these are among the first jobs of the would-be Silent Way teacher.

But probably the most important job is to learn to know oneself

fundamentally and deeply as a human, as a person who uses his will to create "at will" countless new ways of being; to learn to recognize the students as humans having the same inner freedom, the same human qualities. Only then will the teacher have enough confidence in himself and in his students to be able to subordinate his teaching to their learning.

Notes

1 This is a shortened English adaptation of an article which originally appeared in Japanese in *The Language Teacher* 18/8 (August, 1994), pp. 35, 36, 38.

2 The Japanese version of this article was preceded by an extensive discussion of Gattegno's general theory of learning (in *The Language Teacher* 18/7 (July, 1994), pp. 27 - 30). Cf. also the following books by Caleb Gattegno: *Teaching Foreign Languages in Schools; The Common Sense of Teaching Foreign Languages; What We Owe Children - the Subordination of Teaching to Learning*. All of these (except the last, which is out of print but may be reprinted if enough people request it) are available from The Center, 204 Shirono Bldg., 3-41 Manzai-cho, Kita-ku, Osaka 530 (tel./fax: 06-315-0848).

3 In brief, Gattegno identifies four stages in the process of learning, each involving different awarenesses. First (stage one), I must become aware that there is an unknown to be explored. In stage two I explore the unknown through trial and error, using a double feedback process of i) awareness of what is, in order to estimate what trial is useful here and now, and ii) awarenesses resulting from feedback from the environment which tells me the result

of the trial, allowing me to direct subsequent trials better. Stage three is the time to practise, in order for what I have learnt to become automatic, freeing me of the need to think about what I am doing. Finally, in stage four, learning can be transferred; what has become automatic will be available for transfer to any new situation. It has become part of me.

4 i.e. The second stage in the learning process described in note 3 above.

この記事は、TheLanguage Teacher 1994年7月号と8月号に連載された「サイレント・ウェイの理論」1 & 2をまとめたものです。この記事の内容を日本語でお読みになりたい方は、そちらをご参照ください。

Feature (Part II) : Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning 香港コンフェランス報告 : Part II

This is the second-to-last installment of inspiration from the Conference on "Autonomy in Language Learning" held in Hong Kong in June this year. Richard Smith has been "up to his eyeballs", or maybe that should be "in mothballs", but he faithfully promises to report on presentations by Ken Willing and Leni Dam in the next (March) issue. Meanwhile, Naoko Aoki diligently describes a presentation by Chihiro Kinoshita Thomson of the University of New South Wales, then meditates on the validity of "Autonomy in Asia". Just a reminder that responses to articles in *Learning Learning* are always

welcome, whether in letter or short article form. We're looking forward to hearing your views!

今年前半に香港で行われた「言語学習における自律」コンフェランスで得たインスピレーションの報告第二回です。リチャード・スミスは、忙しかったのでこの号には間に合わなかったけれど、ケン・ウィリングの講演とレニ・ダムの発表の報告は、次号に絶対書くと言っています。青木直子は、ちょっと発憤して、ニュー・サウス・ウェールズ大学のトムソン木下千尋による発表の報告と、「アジアにおけるオートノミー」の妥当性について、個人的な考えを書きました。読者の皆さんが、手紙や短い記事で、ご意見を聞かせてくださったら、嬉しいです。

日本語学習者への自律学習の導入 トムソン木下千尋 ニュー・サウス・ウェールズ大学

ニュー・サウス・ウェールズ大学の日本語コースには、年齢、日本語能力、母語の面でさまざまな背景を持った学生が在籍している。綿密に計画されたシラバスを持ったコースの中でこれらの学生の幅広いニーズに応えるために、木下氏とその同僚の教師は、自律学習のプロジェクトをコースの中に組み入れ、その成果の学生による自己評価を最終的な成績の中に含めることにした。

このプロジェクトは、計画、モニター、評価の3段階からなっている。コースの終わりにはプロジェクトに対する学生のフィードバックを得るためにアンケート調査が行われた。コースに登録した100名の学生のうち、98名が自律学習のプロジェクト

を終了した。木下氏によれば、アンケート調査の結果からは全般的に学生は自律学習を肯定的に捉えているといえるが、いくつかの問題も見受けられたという。

第一の問題は、学生の自己評価に対する態度である。多くの学生が、教師による訂正を望んだ。日本人の友人などを評価者として使うことを思いついた学生はほとんどいなかった。また、特にアジア人の女性の学生の中には、自己評価をすることを好まず、実際の能力よりも低く自己評価する人がいた。

第二の問題は、目標と学習活動の選択である。学生は自分の気に入った学習活動を選び、ウィークポイントを改善するのに役立つような学習活動を避ける傾向があった。(例えば、発音に問題のある中国人の学生が漢字に関連した学習活動を選んだような場合) また、コミュニティの中のリソースの使い方もあまり上手ではなく、教師が用意した考えられる学習活動のリストの中には斬新なアイデアが含まれていたにもかかわらず、伝統的な学習活動を選ぶ傾向があった。

最後の問題は、学生が自律の概念に狭い理解しか持っていないことである。ある学生は「自己評価のプロジェクトは、成熟した学生にしかなせない」と書いた。また別の学生は「自己評価は言語学習にしか使えない」と書いた。さらに「我々はいかにうまく学習ができるかによって評価されるべきではない」と書いた学生もいた。これらのコメントは、学生たちが必ずしも教師と同じように、自律が人間の学習に本来的なものであり、我々が日常生活の中で行うどんな学習にも適用でき、学校を卒業したあとでも学習を続けるためには不可欠の能力であると考えているわけではないということを示して

いる。

木下氏は、今後、同じようなプロジェクトを計画する際には、計画段階でのさらに徹底した相談、学習契約のサンプル、考えられる評価方法のリスト、毎週あるチュートリアル最後に短い相談セッションを設ける、などの手段がプロジェクトをより効果的にするのに役立つかもしれないと述べた。また、学習者に自律学習への肯定的態度と能力を育てるには、自律学習についての抗議は必ずしも有効ではないかもしれないと指摘し、教師によるコースの計画や日常の教え方のスタイルが、学生が言語学習に関する自分自身の信念や態度を見直すきっかけとして、もっとも重要かもしれないと主張した。

報告：青木直子

Introduction of Self-directed Learning to Learners of Japanese Language

Chihiro Kinoshita Thomson, The University of New South Wales

Report by Naoko Aoki

The Japanese language courses offered by the University of New South Wales have students with a wide variety of backgrounds in terms of age, proficiency and mother tongue. To meet the diverse needs of individual students in a course with a rather tightly organized syllabus, Kinoshita Thomson and her colleagues introduced a self-directed learning project and included student

self-assessment in the final course grading.

The project had three major stages: a planning stage, a monitoring stage and an assessment stage. At the end of the course, a survey was conducted to elicit feedback about the project from the students. 98 out of 100 students enrolled in the course completed the project, and their reactions to self-directed learning were on the whole found to be favourable, although Kinoshita Thomson did identify some problems.

The first problem area is students' attitude to self-assessment. Many expressed a preference for having a teacher correct their work. Only a few students thought of using a Japanese-speaking friend as an assessor. Some, especially Asian female students, felt uncomfortable with rating themselves and actually rated themselves lower than their actual proficiency.

The second problem concerns the selection of objectives and activities. Students tended to choose their favourite activities rather than ones which might help them improve in their weak areas (e.g. a Chinese student chose a kanji related activity when she in fact had a serious pronunciation problem.) Students also seemed to lack expertise in utilizing resources in the community and tended to choose traditional activities although the suggested activities list Kinoshita Thomson and her

colleagues provided had some relatively adventurous ideas.

The last problem was students' narrow conception of self-direction. One student wrote "it takes mature students to handle the self-assessment project." Another wrote "self-assessment is only applicable to language subjects." Yet another one wrote, "we should not be judged by how well we can study." These comments show that students did not necessarily share the teachers' view that self-direction is inherent in human learning, applicable to learning of anything in our lives and crucial if we are to continue to learn after schooling.

For a future project of a similar kind Kinoshita Thomson suggested that more thorough consultation with students in the planning stage, including provision of a sample learning contract and a list of suggested assessment measures, as well as short consultation periods at the end of a tutorial class every week might help to make the project more fruitful. She also suggested that lectures on self-direction are probably not the most effective means towards developing learners' capability for and positive attitude towards self-direction, and concluded by saying that, instead, the style of teachers' day-to-day course planning and teaching might be the most important factor in triggering an unlearning process in students with regard to their beliefs and attitudes about language learning.

Note : For details of two articles by Chihiro Kinoshita Thomson which might be of interest, see "Publications by Learner Development N-SIG Members" on p.16.

アジアにおけるオートノミー

青木直子

Learning Learning 第3号に掲載された香港でのコンフェランス報告の最後に、リチャード・スミスは、このコンフェランスの発表者の何人かが取り上げた疑問に言及している。それは「学習者の文化が個人のオートノミーに特に高い価値をおいていない場合、教師には何ができるか」というものである。そしてスミスは、日本で教える教師がこの疑問をアジアの他の地域で教える教師と共有しているのではないかと示唆している。(スミス1994; 6) 日本は結局のところアジアの一部であるから、この疑問は非常に重要なものであると思われる。しかしながら、この疑問には注意深い解説が必要なようである。

まず第一に「学習者の文化」とは何なのかを定義する必要がある。それは、学習者が属する国の文化という意味なのか、学習者が教室に持ち込むさまざまな下位文化の総体なのか。あるいはまた、ある意味で特定のクラスが作り出す文化なのか。エイドリアン・ホリデイは、社会的文脈に適切な教授法を選択するための枠組みを作ろうとする試みの中で、文化には国家の文化から家族の文化まで、さまざまな大きさがあるとのべている。また、宗教、階級、性別など恒久的な文化だけでなく、特定の活動と結び付いた一時的な文化もあると指摘している。さらに「ひと

つの教室は、その教室が属する教育機関の中で互いに関連しあい、重複しあう複数の次元を異にした文化の複合体の一部である」と述べている。(Holliday 1994; 28) ホリデイは国家文化というものは「そもそもそんなものが見つけられるとしても、あまりにも複雑、膨大であり、教室で人と人との間に起こっていることを調査する手段としては役に立たない」と主張している。(前掲書; 21) 私の学生は日本人だからオートノミーを持つ準備ができていない」ということは、あまりにもかんたんである。しかし、これはあまりにも単純なものの見方といわざるを得ない。

香港でのフィリップ・ライリーの講演に出てきた逸話が、この論を先に進めるのに役に立つかもしれない。あるフランスの会社の社長がオートノミーについての話を聞いたとき「それは管理職にはいいが、従業員には好ましくない」といったのである。オートノミーという概念が深く根づいていると信じられているように見える西洋文化の中でも、それは常に万人にとって適切であると考えられているとはかぎらないのである。

従って、オートノミー志向は何らかの国家文化の特徴であるとはいえないと思える。むしろ、オートノミーは権力の配分の問題と結びついていると主張するフィリップ・ベンソン(Benson 1994)に賛成したい。オートノミーを重要視していないように見える文化に属する学習者は、社会の中で彼らをコントロールする社会的／文化的グループによって、そう信じ、行動するように条件づけられているのかもしれないという可能性を考慮すべきである。事実、ハーバート・ピアソンは、香港での中国人英語学習者の自律的学習状況での行動を調査した結果、「学習者

の行動を理解するには、単なる文化的要因よりも、構造的、環境的要因のほうが重要である」ことがわかったと述べている。(Pierson 1994)

第二に、オートノミーは必ずしも個人主義的である必要はない。アンリ・オレックはオートノミーを「自分自身の学習を管理する能力」と定義している。(Holec 1981; 3) デイビッド・リトルは、香港での講演の中で、その定義を拡大し、「オートノミー(学習の自由)は、依存(インターアクションの生物学的必然性)と結びついて、人間であるということの定義に基本的なコミュニケーションのプロセスを作り出す」と主張した。(Little 1994) つまり、やりとりと協力は、学習の中のオートノミーと結びついており、グループ・ワークや共同作業は言語学習の場で存在価値を持つということである。従って、授業で他の学習者と一緒に学習することを好む学習者はオートノミーに価値をおいていないと考えるべきではないだろう。

第三に、オートノミーはアジアにおいてそれほどなじみのない概念なのだろうか。オートノミーを自分の人生を管理する能力と定義しなせば、そうした目的に合わせた実践の例を伝統のなかに数多く見い出せるはずである。この短い記事の中では詳しいことは論じられないが、例えば、孔子の言葉とされる「魚を与えれば人を一日養うことができる。魚の釣り方を教えれば、人を一生養うことになる」という格言は、オートノミーを育てるということが何を意味するのかを見事に表わした比喻ではないだろうか。アジアの武道の少なくともいくつかは、オートノミーを育てることを目的としている。漢方薬も、人間の心と体のオートノミーに働きかけるものであるとされている。さらに、今日のアジアでのempowermentに対する要求は、見

かけよりも強いのではないだろうか。そう考える一つの理由は、香港でのナイジェル・ブルースの発表に関するヒュー・ニコルの内省の中に記述された「多くのイデオロギーと広告や政治のイメージやスローガンが競いあう巨大な市場であり、・・・厳しい変化をともなう環境」(Nicoll 1994; 12)であるという現代社会の特徴が、今日のアジアの社会の多くにも当てはまるという事実である。ブルースとニコルが示唆するように、オートノミーを育てることが、そうした状況で人間を解放することに役立つとすれば、同じような状況にあるアジアの学生たちも、オートノミーの価値を理解できると期待してもいいかもしれない。実際、個人的な経験では、筆者の知りえた日本の大学生は、障害はあるかもしれないが、何らかの解放を求めているように思われる。

筆者は、理想的な大学の授業というものは学生が積極的に参加するものだとしており、グループやクラス全体のディスカッションで自己表現のできないことにもどかしさを感じている学生を一人ならず知っている。自己表現ができないのはなぜかをうまく説明できる学生はあまりいないが、彼らに行動を変容させるのためらわせるものは、おそらく部分的には、目立ったり、真面目な学生とうつつくことを避けさせようとする仲間のプレッシャーではないかと思われる。いったんグループ全体が考え、発言しようと決めさえすれば、すべてが動き始める。グループがどのようにしてそうした決定をするのかは、筆者にはまだわからない。それは非常に興味深い探究の対象であるが、この記事の扱える範囲にはない。とにかく、そういう決心をしたグループの学生は、やっていることが自分たちに扱えることで、自分たちにとって意味があり、おもしろいことであれば、自律的に学習をす

る。教師である筆者が、介入のタイミングを間違えたりすると、好きにやらせてくれといわんばかりに、やさしくそれを拒否したりもするのである。

ここまでの話をまとめると、オートノミーはempowermentの手段であり、アジアの国家文化のステレオタイプに関連させて論じるべきではない。オートノミーという概念は、世界の他の地域とは表面的には異なる形をとっているかもしれないが、アジアにも存在してきたし、これからも存在するだろう。問題は、私たちの学生にとって適切なアプローチを探すことであり、アジアでのオートノミーの妥当性を安易に否定することではない。

この記事の最初に提示された疑問は修辭学的質問ではない。教育の場において「何ができるか」という質問は、しばしば「何もできない」という答えを前提としてきた。「こうこうこういう状況だからそういうことはできない」というコメントは、しばしば現状を受け入れ支えるための言い訳として使われてきた。ここで検討した質問がそういう非建設的な目的に使われてほしくない。私たちは、本気で、私たちの学生のオートノミーに働きかける適切な方法を探究しているのだと信じたい。

これらの但し書きを頭において、もう一度、読者の皆さんに質問したい。学習者の文化が個人のオートノミーに特に高い価値をおいていないようにみえる場合、教師には何ができるのだろうか。

参考文献は、英語版を見てください。

最後のご注意：ホリデイ(1994)は、ある社会的文脈のなかで適切な教授法は何かを定義する方法を論じるな

かで、教師やカリキュラム開発者の中に地元民と外来者の区別をし、観察された出来事の地元民による解釈を知ることの重要性を強調している。筆者の見解は、純粋に地元民のものではないかもしれない。しかし、どんどん狭くなっていく世界で、純粋な地元民などというものはいるのだろうか？

謝辞：ステュアート・ハートレーとリチャード・スミスに、この記事の下書きを読んでもらったことを感謝したい。彼らの理解ある建設的なコメントは何よりの励ましとなった。

Autonomy in Asia

Naoko Aoki

Towards the end of the Hong Kong conference overview which appeared in the third issue of *Learning Learning*, Richard Smith refers to a question raised by some of the conference presenters: "What can be done when individual autonomy is not held in particularly high esteem in the learners' culture?" He suggests that teachers in Japan may share this concern with teachers working in other parts of Asia. (Smith 1994; 6) This strikes me as an important question (and Japan is a part of Asia, after all), but one which requires some careful clarification.

First we need to define what we mean by "learners' culture." Would this refer to the national culture the learners belong to? Would it be a set of sub-cultures each learner brings into the classroom? Or would it be a

culture specific, in some sense, to the classroom itself? In his attempt to develop a framework for investigation of appropriate methodology in social context, Adrian Holliday (1994) claims that cultures can be any size, from a national to a family culture. He also points out that there can be temporary cultures for specific activities as well as permanent ones such as religious, class, and sexual cultures. He goes on to say that "the classroom is part of a complex of interrelated and overlapping cultures of different dimensions within the host educational environment." (Holliday 1994; 28) He argues that national cultures are, "if indeed they are identifiable, so complex and vast that they are no longer useful devices for investigating what is happening in the classroom between people." (ibid; 21) It is too easy to say things like "My students are not ready for autonomy because they are Japanese." We would have to say this is too simplistic a view.

An anecdote from Philip Riley's plenary address in Hong Kong might serve to take this discussion forward. When a company president in France was told about autonomy, he replied, "That's OK for managers, but not for workers!" Even in Western cultures where the notion of autonomy may be believed to be deeply rooted, it is not always seen to be appropriate for everyone.

Thus, I prefer not to see the propensity for autonomy as an

attribute of national culture. Rather, I agree with Philip Benson in seeing autonomy as bound up with power distribution issues. (Benson 1994). We should face the possibility that learners in a culture which does not seem to make much of autonomy might have been conditioned to believe and behave so by some other socio/cultural groups in society which have control over them. Indeed, Herbert Pierson, who examined Hong Kong Chinese learners in terms of their behaviour in autonomous learning situations, found that "structural, environmental factors might be more crucial to understanding learner behaviour than purely cultural factors." (Pierson 1994)

Second, autonomy does not necessarily entail individualism. While Henri Holec defines autonomy as "the ability to take charge of one's own learning." (Holec 1981; 3), in his Hong Kong plenary address David Little expanded on this definition by proposing that "autonomy (as freedom to learn) combines with dependence (as biological imperative to interact) to generate communicative processes that are fundamental to a definition of what it is to be human" (Little 1994). In other words, interaction and co-operation are bound up with autonomy in learning, and group work and co-operative work have their place in language learning situations. We should therefore not assume that a learner who prefers to work together with other learners in

class does not value autonomy.

Third, I would question whether autonomy is really such an alien concept to Asians. If we redefine autonomy as the ability to take charge of one's own life, I am sure we can find abundant examples of traditional practices which tend towards this aim, though in this short article I can only indicate a few. For a start, the often quoted words of Confucius go: "Give someone a fish, and you feed them for a day. Teach them to fish, and you feed them for a lifetime." I find this Chinese saying to be a very beautiful metaphor of what developing autonomy is all about. What at least some Asian martial arts do is try to develop autonomy. Traditional Chinese medicine is also said to be concerned with autonomy of human body and mind. I would wish to argue, also, that the DESIRE for empowerment in present-day Asian contexts may be greater than at first sight might be apparent. One rationale for this argument would be the fact that many present-day Asian societies do not seem to be particularly different from the characterization of contemporary society as a "vast marketplace of competing ideologies, images and slogans from advertising and politics, and ... an environment of relentless change" found in Hugh Nicoll's reflection on Nigel Bruce's Hong Kong presentation (Nicoll 1994): If, as Bruce and Nicoll suggest, development of autonomy helps to liberate humans in such situations,

students in Asian societies sharing similar characteristics might be expected to appreciate it too. Indeed, from personal experience, I am confident that many of the Japanese university students I know do desire liberation of some sort or another, though certain factors may stand in their way.

Thus, I have had more than one student who believes that the ideal university classroom has a high level of active student participation, and feels frustrated at not being able to express their opinions in group and whole class discussions. They are not very articulate about why they are unable to express themselves, but my speculation is that it could partly be the peer pressure not to stand out and/or not to appear to be a 'serious' student that inhibits them from changing their behaviours. It seems that once a group as a whole decides to start thinking and speaking out, everything gets going. How a group makes this decision is still a mystery for me. Although this could be a very interesting area for exploration, it is beyond the scope of this article. Students in such groups do learn in a self-directed manner when they find what they are doing to be manageable, meaningful, and fun. They often tend to gently reject my untimely interferences in favor of finding their own way.

To recap, then, I see autonomy as a means of empowerment and refuse to see it in the light of stereotypical views about

national cultures in Asia. The concept of autonomy has been and will be around in this part of the world too, although it may not look the same on the surface as it does in other parts of the world. The issue is to find out appropriate approaches with our own students and not to refute too easily the validity of autonomy in Asian contexts.

A final point that should perhaps be made explicit is that the question raised at the beginning of this article is not a rhetorical one. What-can-be-done questions have often presupposed the answer, "nothing", in educational contexts. Comments like "we couldn't possibly do this and that because we are in such and such a situation" are too often used as an excuse to accept and support the status quo. I personally would not like to see the question used for such a negative purpose. I prefer to believe that we are seriously exploring appropriate ways to encourage autonomy in OUR students.

With these clarifications in mind, I ask you again: what can be done when autonomy is not held in particularly high esteem in the learners' culture?

References

- Benson, Philip. (1994). *Concepts of Autonomy in Language Learning*. Paper read at the Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning.
- Bruce, Nigel. (1994). *Students in the Academic Community: Aspiring to Meaningful Autonomy*. Paper read at the Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning.
- Holec, Henri. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holliday, Adrian. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, David. (1994). *Freedom to Learn and Compulsion to Interact*. Plenary given at the Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning.
- Nicoll, Hugh. (1994). Reflection on Bruce. *Learning Learning*. 1/3. 10-11.
- Pierson, Herbert D. (1994). *Learner Culture and Learner Autonomy*. Paper read at the Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning. (The quotation is from the abstract in the conference handbook.)
- Riley, Philip. (1994). *The blind man and the bubble: Quantifying Self-access*. Plenary given at the Hong Kong Conference on Autonomy in Language Learning.
- Smith, Richard. (1994). Conference Overview. *Learning Learning*. 1/3. 5-6.
- A final word of caution: Holliday (1994) makes a distinction between local and expatriate

teachers/curriculum developers when he discusses how to define an appropriate methodology in a given social context, and emphasizes the importance of knowing about the interpretation of observed events by locals. My view may not be purely local. But whose are in this shrinking world?

Acknowledgements: I would like to thank Stewart Hartley and Richard Smith for reading an earlier version of this article. Their sympathetic and constructive comments were a great encouragement.

JALT94(1994 年10月8日-10日)報告

1) 学習者ディベロプメントN-SIG 推薦の発表

母語話者と非母語話者の交流活動の設計について
春原憲一郎

成熟した社会の中で外国人が、共同体に参加しつつ、その副産物として、日常生活の中で言語を学んでゆくのがあるべき姿だとすれば、本人とまわりの母語話者は、どのように自律的に、かつ共同学習的に互いの役割を果たしてゆくのだろうか。AOTS東京研修センターでは、同センターの技術研修生と日本人のボランティアとがペアを組んで共同プロジェクトを行うイベントを実施している。この発表では、このプロジェクトでの日本語母語話者と学習者との交流活動のテープ録音、活動後の話し合い、インタビュー、アンケート、日記等による観察と分析が紹介された。

その結果の報告の中で、春原氏は「日常生活での学習の限界」を乗り越える方策、学習者を自律的に参加させるような教育カリキュラム、一歩進んで、学習者にとって日常の実践活動における学習の資源の場としての教育カリキュラムの設計について述べた。

実例や実践的な提案がふんだんにわかりやすく述べられ、参加者はふだんの教育活動はもとより、学習者を取り巻く社会環境をも視野に入れた教育についても考えさせられた。

報告：内藤裕子

2) 学習者ディベロプメントN-SIG コロキアム

松山で行われたJALT'94において学習者ディベロプメントN-SIGは、初めてのコロキアムを開催した。目的は、学習者ディベロプメントの基本を理論と実践の両面で明らかにしていくことにあった。

最初の発表者のリチャード・スミスは、「学習者ディベロプメント：理論から実践へ」と題して、この分野の発展の流れを幅広く概観する発表をした。代表的な参考文献のリストにそって、アメリカにおける研究傾向とヨーロッパにおける研究領域の特徴がわかりやすく論じられた。

アメリカは70代にRubin (1975)、Naiman et.al. (1978)などの研究によって、学習方法の有効性を実証する試みが始まり、それはその後、O'Neil (1978)、Wenden & Rubin (1987)、O'Malley & Chamot (1990)などによって、認知心理学をも取り入れた研究となって発展した。現在、Oxford (1990)、Dickinson (1992)などが学習者ストラテジーの実践を奨励している。

一方ヨーロッパでは、Holec (1981)、Little (1991)などによって、学習者のオートノミーが唱えられた。Riley (1985)、Little

(1989)、Gardner & Miller (1994)は、セルフアクセスのシステムと自己学習教材について、またDickinson & Carver (1980)、Holec (1988)、Page (1992)などは、学習者のオートノミーを促すために教師は実際に何ができるのかについて述べている。

「学習者ディベロプメントN-SIGは学習の効率を上げることを目的とした教材開発を通して、この分野に貢献できるのではないかとスミスはしめくくった。

二番目の青木直子の発表は、これまであまり注目されてこなかった学習者トレーニングにおけるトレーナーの役割を取り上げた「学習することを（教えることを）学習する：未来の教師の能力を育てる」であった。将来教師となって巣立ってゆく学生たちに学習について考えさせ、学生自身が最も効果的に学習者の学習を支える方法を探るという興味のある実践報告であり、その内容は以下のようなものであった。

まず学生同士が互いの名前を覚える。次に自分の学習方法の分析をさせる。そして教育実習の授業のビデオを見せて、学生のもっている語学の授業に対する既成概念と実際の授業との比較をさせる。そして、学生生活の大きな部分を占めているアルバイトの現場を思いおこさせ、職場での必要性に応じた仕事の要領を学生がいかに学習したのかについて考えさせる。

これらのタスクを通じて、学生は教師と学習者の役割を再認識し、クラス全体の協力体制を作り、学習についての自己分析を通して新たな学習ストラテジーを身につけたり、すでにつかっているストラテジーを強化させたりすることができた。

次にデイル・グリフィーが三番目の発表者として「学習者による学習目標設定：パイロット研究例」を紹介した。まず日本人とカナダ人の学習者にそれぞれアンケート調査を実

施した。その結果、学生の目標設定能力に差は認められなかった。翌年、グリフィーは、クラスを三つにレベル分けすることにした。そしてそれぞれのレベルにあったタスクを与えるという実験を試みた。こういう活動を通して、グリフィーは、学習者の設定した学習目標に向かって、学習者をどこまで持っていくことができるのかという調査をこれからも続ける。その他、おのおのの学生が教室内でどの席を選んで座るか（前列に座る学生もいれば、後ろの方ばかりに座る学生もいる）と学生の成績との相関関係、および同じクラスだからという理由だけで同じテキストを異なるレベルの学生に与えてよいものかという問題についても追及していきたいと話した。

最後に、客席にいわせたJALT'94のプレナリー・スピーカー、マリオ・リンボルクリが、飛び入りの発表をすることになり、「言語に関する自叙伝」というアクティビティを紹介した。二人一組になって、お互いに言語をどのように身につけていったかを聞き出すのである。まずトピックを、学習ストラテジーを意識的に使って身につけたわけではない母語に限り、その学習の過程を解明し、その中から母語以外の言語学習に役立つ示唆を見つけているという方法である。

これからも学習者の成長に関するコロキアムは続けていきたいものである。特に日本の学生の学習ストラテジーに関する実証的な研究発表が望まれる。

報告：吉竹ソニア

参考文献

Dickinson, L. & Carver, D. (1980). "Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools". *English Language*

Teaching Journal .35/1. 1-7.

Dickinson, L. (1992). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, D. & Miller, L. (eds.). (1994). *Self-Access in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Holec, H. (ed.). (1988). *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe.

Little, D. (1989). *Self-Access Systems for Language Learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.

Rubin, J. (1975). "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly* .9/1. 41-51.

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

O'Malley, J.M. & Chamot, A. Uhl. (1990). *Learning Strategies in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neil, H.F. Jr. (ed.). (1978). *Learning Strategies*. San Francisco: Academic Press.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Page, B. (ed.). (1992). *Letting Go - Taking Hold: A Guide to Independent Language Learning by Teachers for Teachers*. London: Centre for Information on Language Teaching.

Riley, P. (ed.). (1985). *Discourse and Learning*. Harlow: Longman.

Wenden, A. & Rubin, J. (eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

JALT 94 (October 8-10, 1994) Reports

1) LD N-SIG Sponsored Presentation

NS-NNS Interaction To Enhance Learning

Ken'ichiro Haruhara

Report by Yuko Naito

Suppose ideal language learning takes place as a byproduct of learners' social participation in the community, what would be the roles of non-native speakers and native speakers in autonomous and cooperative learning? AOTS (Association for Overseas Technical Scholarship) Training Center organizes events where

pairs of a volunteer native speaker of Japanese and a learner of the language collaboratively work on a project. The interactions between the native speakers and the learners were observed and analyzed by audio-recordings, reflective discussions on the interactions, interviews, questionnaires and diaries.

Haruhara discussed three aspects of the project: strategies to cope with "the limitations of learning by living", development of a curriculum which invites learners' autonomous participation, and "Open Curriculum" as a resource for learning in learners' daily life. A variety of examples and practical suggestions stimulated the participants to reflect on the social environment which surrounds learners as well as regular classroom teaching.

2) LD N-SIG Colloquium

An English summary of this colloquium by Sonia Yoshitake will appear in the March, 1995 issue of *The Language Teacher*. Sonia's summary of the colloquium appears in Japanese above.

東京・学習者ディベロ プメントの集い報告

マリオ・リンポルークリとのタベ

10月14日(金)の夜、マリオ・リンポルークリを囲む集まりが東京でありました。リンポルークリ氏はJALT94大会の後、連日ワークショップを行うなど忙しい日程にもかかわらず、学習者ディベロプメントN-SIG会員と一緒にひとときを過

ごしていただきました。当日は、リンポルークリ氏から学習スタイルのタイプについてお話しを聞くことができたので、その内容を簡単に紹介します。

まず、フランスの教育学者 Antoine de Garanderieが提唱した説で、人が学習課題に取り組むときには次の4つの方法が観察されるという話がありました。

方法1：すでに持っている知識に新しく学習する内容を関連づける。つまり古いスキーマに新しいものをあてはめる。

方法2：新しく学習する事柄をテキストとして暗記する。これはテキストを視覚的に思い浮かべたり、頭の中で音声として聴覚的に聞いたりにすることによって行われる。

方法3：新しい学習内容を比較対照しながら理論的に分析し、教師に質問を浴びせる。

方法4：想像的、創造的な方法。これは非常に右脳のかつ全体的なやり方のため、その方法を説明するのは難しい。一種のひらめきのようなもの？

次に紹介されたタイポロジーは、ハワード・ガードナーによるの7つの知性にリンポルークリ氏が8番めを付け加えたものです。

1) 言語的知性 / 2) 数学的知性 / 3) 空間的知性 / 4) 音楽的知性 / 5) 運動感覚的知性 / 6) 個人内知性 / 7) 対人知性 / 8) 比喩的知性

比喩的知性とは、たとえば有名な諺の語句を反対にすると今度はどんな教訓になるかというようなことを考える力のことだそうです。

リンポルークリ氏からこれらのタイポロジーについての紹介と説明があったあと、参加者は自分や周りの人がどのタイプに当てはまるかについて考えたり、ディスカッションをしたりしました。

報告：谷口すみ子

LD N-SIG Tokyo Get-Together Report ("An Evening with Mario Rinvoluceri")

Report by Sumiko Taniguchi

Mario Rinvoluceri kindly spared an evening for Learner Development N-SIG members in spite of his busy schedule packed with workshops and we had a get-together in Tokyo on the evening of 14 October.

Mario gave a short presentation on two kinds of learning style typology. The first one was developed by Antoine de la Garanderie, a French pedagogist. He observed four distinctive ways learners cope with learning tasks:

Way 1: The learner tries to relate what is to be learnt to things s/he already knows. The learner fits the new into old schemes.

Way 2: The learner learns new material by heart as a text. This can be done visually: ie the learner sees the text in her mind's eye, or mentally hears it as a spoken text.

Way 3: The learner rationally analyses the new material, comparing and contrasting. This state of mind can also make the student challenge the teacher.

People on Way 3 track can sometimes annoy their teachers.

Way 4: This is the imaginative, creative mode. This is the most right brained, holistic and hard to describe way of learning. This

is Einstein day dreaming in his maths class and imagining himself travelling out into space on the end of a light beam. Can he see himself in the mirror he is holding at arm's length in front of him?

The second typology was an extended version of Howard Gardner's multiple intelligence model. Gardner claimed that we have seven kinds of intelligences and Mario added the eighth.

1. linguistic
2. mathematical
3. spatial
4. musical
5. kinesthetic
6. intrapersonal
7. interpersonal
8. metaphoric

As an explanation of metaphoric intelligence Mario invited us to reverse the meaning of famous proverbs and see what kind of lesson we could draw out of doing so, e.g. What does "A bird in a bush is better than two in your hands" tell you?

After Mario presented each typology the participants reflected on which type they and people around them fit into, and discussed implications the ideas might have for us.

Translation by Naoko Aoki

Tokyo JALT / N-SIG Symposium (November 20, 1994) Report JALT東京支部/ N-SIG シンポジウム (1994年11月20日) 報告

Learning Strategies : Day One

Keith Adams

As the research and literature on language learning strategies grows in leaps and bounds, the variety of metalanguage used to describe specific strategies reflects this recent and rapid growth. Use of differing terms to describe the same strategy or category of strategies is symptomatic of a young, rapidly growing area of language learning research. Nevertheless, while researchers and teachers in the field work to hammer out a consistent metalanguage, students can benefit from strategy training without worrying about labels. Keith Adams emphasized in his presentation that raising students' awareness of strategies or "ways of learning" is the goal of strategy training and does not require teaching the names or categories of strategies.

Adams presented a first day activity he uses to introduce language strategy training to

university students. Participants worked in pairs on tasks requiring a range of strategies to solve, such as memorizing phone numbers, recalling information, and grouping vocabulary words. Back together as a group, Adams polled participants about what they had done to solve the activities. Because the audience was a group of teachers, metalanguage cropped up, but it was clear that creating a metalanguage inventory is not necessary in the classroom. The range and number of strategies elicited from the participants was large, emphasizing the assortment of strategies learners use, and how strategies vary among individuals and according to the task.

In the discussion, Adams remarked that when students are encouraged to reflect on and generate strategies, they realize they have been using them all their lives to learn. We know from the literature that all learners use strategies, the difference between successful learners and less successful learners being how effectively strategies are applied. A follow-up presentation on how to encourage learners to use and combine strategies more effectively would be welcome!

Report by Karen Brock

学習ストラテジー：初日
キース・アダムス

言語学習ストラテジーの研究と文献が急増するにつれて、特定のスト

ラテジーを記述するために使われるメタ言語も多様化してきた。同じストラテジー、または同じカテゴリーに属するストラテジーを記述するのに異なった用語が使われるという現象は、若く急成長している言語学習研究の分野にはよくあることである。この分野の研究者や教師は、首尾一貫したメタ言語を使おうと努力しているが、学習者はラベルにわずらわされることなく、ストラテジー・トレーニングの恩恵を受けることができる。キース・アダムスは、この発表の中で、学生に、ストラテジーあるいは「学習の方法」についての気づきを高めてもらうことが、ストラテジー・トレーニングの目標であり、ストラテジーの名前やカテゴリーを教える必要はないと強調した。

アダムスは、大学生に言語学習ストラテジーを導入するときを使う、初日用の学習活動を紹介した。参加者はペアになって、さまざまなストラテジーを使わなくては解決できないタスク（例えば、電話番号を暗記したり、情報を思い出したり、単語をグループ分けしたりした）を行った。その後の全体討議で、アダムスは参加者に課題を達成するのにどんなことをしたかを聞いた。参加者は教師であったから、当然、メタ言語が使用されたが、教室では必ずしもメタ言語のリストを作るわけではないというのは明らかであった。参加者から出されたストラテジーの数と幅は大きく、学習者の使うストラテジーにはどんなものがあり、使用されるストラテジーは個人によって、タスクによって、大きく異なることが示された。

ディスカッションの中でアダムスは、学生は、ストラテジーについて内省し、ストラテジーを生成するように働きかけられれば、常日頃、学習するためにストラテジーを使ってきたことに気づくと指摘した。文献によれば、すべての学習者がストラ

テジーを使っていること、学習の成功はどれだけ効果的にストラテジーを使うかにかかっていることがわかっていて、この発表の続編として、今回は、学生にストラテジー使い、組み合わせることをすすめるより効果的な方法を紹介していただけたらうれしい。

報告：カレン・ラブ・ブロック

翻訳：青木直子

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 Tim Newfields details (including a copy of the publication itself, and a very short summary if possible) of anything relevant you've written or co-authored. If the publication is in Japanese, please send the above to Sukero Ito. We'll encourage other members to contact you directly if they're interested in receiving copies of your publication(s), unless you tell us you don't want this to happen.

学習者ディベロップメント N-SIG メンバーによる刊 行物

あなたの書いた、学習者ディベロップメントに関わりのある論文についての情報を、このコラムを通じて、他のメンバーにお知らせください。論文のコピーと、

可能ならば短い要旨を、日本語は伊藤裕郎へ、英語はティム・ニューフィールズへ、お送りください。この欄に掲載された論文は、著者に切手を貼った返信用封筒を送ればコピーを送ってもらえるという約束になっています。

On offer this time round are :

1. トムソン木下千尋(1994). 初級日本語教科書と「聞き返し」のストラテジー. 『世界の日本語教育』第4号. 31-43.

(コミュニケーション・ストラテジー、学習ストラテジーなどに言及している。)

2. Kinoshita Thomson, Chihiro.

(1992). "Learner-Centered Tasks in the Foreign Language Classroom". *Foreign Language Annals*. 25/6. 523-531.

(Self-directed learningなどに言及している。)

Copies of both or either of these articles can be obtained by sending a 130 yen stamped A4 self-addressed envelope to Naoko Aoki.

これらの論文のコピーをご希望の方は、130円切手を貼った返信用封筒を青木直子まで送ってください。(木下さんはオーストラリアに住んでいるので、代わりに送ります)住所は最後のページにあります。

From the Librarian

Tim Newfields

Sukero Ito has kindly agreed to work with me in 1995, and - with your help - we're planning to offer three types of service

to Learner Development N-SIG members: (1) a copying library of tapes (audio or video) on themes related to learner development (please send to me any non-copyrighted tapes that you can donate). For a list of tapes currently available, see "Learning Learning" 1/2; (2) a regular "Publications by Learner Development N-SIG Members" column in "Learning Learning" (see above) - remember to send your publications to Tim Newfields or Sukero Ito (English and Japanese, respectively) from now on; (3) a new journal review column in "Learning Learning" providing details of articles or news related to learner development in the major ESL/JSL publications. We especially need your help with this project - please let Sukero Ito know by fax, as soon as you can, if you would be willing to read a particular journal regularly (it might be one you already read) and very briefly summarize any articles or news other members might be interested in, before "Learning Learning" deadlines at the end of February, May, August and November.

司書からのメッセージ

伊藤祐郎さんが、1995年に私と一緒に、学習者ディベロプメント N-SIGの司書をしてくださるようになりました。私たちは、メンバーの皆さんに3種類のサービスを考えています。一つは、今年始めた、テープとビデオのコピー・サービスです。詳しいことは、Learning Learning第2号11ページをごらんく

ださい。また、著作権のないテープで寄付できるものをお持ちでしたら、ティム・ニューフィールズまでお送りいただけませんか。二つめは「学習者ディベロプメント N-SIGメンバーによる刊行物」のコラムを続けることです。今後は、英語の論文はティム・ニューフィールズへ、日本語の論文は、伊藤祐郎へお送りください。三つめは、新しく計画しているもので、英語教育や日本語教育関係の主要な雑誌にのった学習者ディベロプメントに関係のある論文の情報を Learning Learning に載せようというものです。このプロジェクトには皆さんの協力が必要です。一つの学術雑誌を定期的に読んで、そこに掲載された論文やニュースで、学習者ディベロプメントに関係のあるものについて短い要旨を書き、年に4回の Learning Learning の原稿締切 (2月、5月、8月、11月の月末) までに司書に知らせるという役をしてもいいとお考えの方がいらっしゃったら、なるべく早くファックスで伊藤祐郎までお知らせください。

ティム・ニューフィールズ

News from around the world

1) Excerpts from *AILA News* (the newsletter of the International Association of Applied Linguistics), Volume 9 Number 2, Summer 1994 (provided by Morio Hamada)

Scientific Commission on Learner Autonomy formed at AILA '93 Congress

At its 8/93 meeting, the AILA International Coordinating Committee established a

Scientific Commission on Learner Autonomy in response to a proposal developed by Anita Wenden and Leslie Dickinson and presented by Ross Steele, the Coordinator for Scientific Commissions.

As stated in the proposal, the purpose of the commission is (1) to develop and establish a methodology of language learning; (2) to stimulate further research in the area of learner strategies, self-directed learning, and self-instruction; (3) to encourage the development of curricula, including appropriate materials and tasks to incorporate language training with learning training in a variety of instructional contexts and to evaluate these projects.

The first meeting of AILA's Scientific Commission on Learner Autonomy was held at AILA Congress in Amsterdam on Thursday, August 12. Leslie Dickinson and Anita Wenden were elected as co-convenors for 1993-1996, and it was agreed that they would look into the formation of a steering committee to share in the decision-making and responsibilities of the SC.

The following were identified as areas of interest as they relate to the promotion of autonomy:

- (1) teacher education
- (2) learner education
- (3) methods for implementing autonomy
- (4) relationship between learner strategies and learner autonomy
- (5) relationship between

educational/cognitive psychology and learner autonomy

The following research concerns were identified:

- (1) replication of studies
- (2) intervention studies (rather than descriptive ones)
- (3) longitudinal studies
- (4) definitional problems.

2) Upcoming Conference (details provided by Mario Rinvolucri):

SEAL (Society for Effective Affective Learning) Sixth International Conference: "The Roots of Learning", April 21-23 1995, Brighton, England.

SEAL is a charity founded in 1983 to promote holistic learning and to explore innovative learning and teaching techniques. Its 6th International Conference is designed to explore the common roots, shared visions and interconnections between the worlds of education, business and personal development.

Speakers include Reuven Feuerstein, Norman Dixon, Peter Kline, Marshall Rosenberg, Paul Scheele, Murray White, Mario Rinvolucri, Bobbi DePorter, Micheline Flak, Grethe Hooper Hansen, Ulrich Wirth, Paul Robertson and Tim Wheeler. Further details from: SEAL, East Manor Farm, Peppard, Henley-on-Thames, Oxon RG9 5 LA; Fax +44-491-628818

3) *The NeSSLA (Network of Styles and Strategies in Language Acquisition) Report* (initial details provided by Sukerolto)

This is an occasional and free international newsletter

(incorporating the COROLLA Newsletter started in 1992 by Rebecca Oxford), whose goal is to be "a comprehensive informational resource to address the variety of issues relevant to improving foreign/second language instruction through an emphasis on learning styles and strategies." Information solicited and disseminated includes details of research projects, publications, theses, professional meetings and teacher development programs. If you would like to be added to the mailing list or to provide information, contact Susan J. Weaver, University of Minnesota National Language Resource Center, Suite 105, 1313 Fifth Street S.E., Minneapolis, MN 55414, USA. Fax: 1-612-627-1875. E-mail: weav0003@gold.tc.umn.edu. The NeSSLA Report is also available via e-mail.

世界情勢

1) *AILA News* (the newsletter of the International Association of Applied Linguistics) vol.9. no.2 Summer 1994より

これは浜田盛男さんからの情報です。1993年AILA大会で学習者オートノミー学術委員会を設立しました。これはレスリー・ディキンソンとアニタ・ウェンデンが作成し、学術委員会コーディネーターのロス・スティールによって発表された提案に基づくものです。彼らの提案では、この委員会の目的は以下の通りです。

(1) 言語学習の方法論を開発し確立すること

(2) 学習者ストラテジー、自律学習、自己学習に関する研究を進めること

(3) 幅広い文脈で、言語学習に学習トレーニングを盛り込んだカリキュラムと適切な教材およびタスクを開発すること、またそれらのプロジェクトを評価すること

この委員会の第一回会議は、AILA大会期間中の8月12日にアムステルダムで開かれ、レスリー・ディキンソンとアニタ・ウェンデンが1993年から1996年までを任期とする共同主催者に選出されました。また彼らがこの委員会の意思決定と責任を引き受ける運営委員会の設置を検討することで合意がなされました。

以下の領域が、オートノミーの推進に関連しているということが確認されました。

- (1) 教師教育
- (2) 学習者教育
- (3) オートノミーを実現するための方法
- (4) 学習者ストラテジーと学習者のオートノミーの関係
- (5) 教育/認知心理学と学習者のオートノミーの関係

以下の研究上の問題点が確認されました。

- (1) 研究の追試
- (2) (記述的なものでなく) 介入による研究
- (3) 長期的研究
- (4) 定義上の問題

2) SEAL (Society for Effective Affective Learning) Sixth International Conference: "The Roots of Learning," April 21-23 1995, Brighton, England.

これはマリオ・リンボルークリからの情報です。SEALは1983年に設立された慈善団体で、ホーリスティックな学習を推進し、斬新な学習と教授のテクニックを探究するこ

とが目的です。第6回国際大会は、教育、ビジネス、個人のディベロプメントに共通のルーツとビジョンと相互の関連を探ることがテーマです。発表者は、Reuven Feuerstein, Norman Dixon, Peter Kline, Marshall Rosenberg, Paul Scheele, Murray White, Mario Rinvolucri, Bobb DePorter, Micheline Flak, Grethe Hooper Hansen, Ulrich Wirth, Paul Robertson, Tim Wheelerらです。詳しくは SEAL, East Manor Farm, Peppard, Henley-on-Thames, Oxon RG9 5LA; Fax: +44-491-6 28818へお問い合わせください。

3) The NeSSLA (Network of Styles and Strategies in Language Acquisition) Report

この報告は伊藤祐郎さんにいただきました。The NeSSLAは不定期に発行される無料のニュースレターで、レベッカ・オックスフォードが1992年に始めたCOROLLAを吸収したものです。また、目標は「学習スタイルとストラテジーを中心に外国語/第二言語教育の改善にかかわるさまざまな問題についての総合的な情報源」となることだそうです。掲載されている情報は、研究プロジェクトの詳細、出版物、論文、専門的会合、教師ディベロプメントのプログラムです。このニュースレターを送ってもらいたい人、情報を掲載してほしい人は、Susan J. Weaver, University of Minnesota National Language Resource Center, Suite 105, 1313 Fifth Street S.E., Minneapolis, MN 55414, USA. Fax: 1-612-627-1875. E-mail: weav0003@gold.t.c.umn.eduに連絡してください。このニュースレターは、e-mailでもアクセスできます。

Learner Development link-ups

The JALT Learner Development N-SIG has established contacts with, and is currently exchanging newsletters with the IATEFL Learner Independence SIG and HASALD (Hong Kong Association of Self-Access Learning and Development). In future issues of "Learning Learning" we hope occasionally to feature contributions from "Independence", published by the IATEFL Learner Independence SIG, and from the HASALD newsletter. At the moment we're also in the process of linking up with the Thai TESOL Self-Access SIG, and would like to hear from or about similar groups elsewhere, with a view to establishing links in the future.

学習者ディベロプメント・ワールド・ネットワーク

学習者ディベロプメントN-SIGは、現在、IATEFL Learner Independence SIG、およびHASALD (Hong Kong Association of Self-Access Learning and Development)とニュースレターの交換をしています。そのうちIATEFL Learner Independence SIGの雑誌Independence、またHASALDのニュースレターからの記事をLearning Learningに載せたいと考えています。さらに、Thai TESOL Self-Access SIGとも同様の関係を結ぶべく交渉中です。学習者ディベロプメントに関心を持つ他のグループにも、コンタクトしたいと思えます。そういうグループの存在をご存

じでしたら、ぜひお知らせください。

Announcing : Learner Development N-SIG Get-Togethers in February, 1995

Johann Junge in Kyoto, and Mary Scholl in Odawara are organizing the first of what we hope will be many gatherings of Learner Development N-SIG members (and others interested) outside Tokyo. Whether you live in or outside the area, how about dropping in? For one or two days, you'll learn a lot and it'll be fun!

お知らせ

1995年2月の学習者ディベロプメントの集い

京都のヨハン・ユングと小田原のメアリ・ショールが、東京以外に住むメンバーと学習者ディベロプメントに関心を持つ人たちのために、学習者ディベロプメントの集いを計画しています。(これは第一回と二回で、今後も同じような集まりをたくさんやりたいと思っています) 京都や小田原に住んでいる人も、遠くに住んでいる人も、週末に1日か2日、集まって、有意義にかつ楽しく過ごしませんか?

1) Learner Development Get-Together February 11 and 12, 1995 Johann Junge's house, Kyoto

Come and meet others interested in learner development in the Kansai area!

Suggested Program :

Saturday 3-5pm : introductory

dialogue (come armed with your own ideas and questions for other participants - see the plan for the Odawara Get-Together below for possible topics to think about); we can get to know one another and negotiate the program for Sunday.

Saturday 6pm + : We could go out in Kyoto, or near our house.

Sunday 10-12am : dialogue (the plan is flexible, but to start the ball rolling, here are some ideas for things we could talk about : making use of the large amount of time available to learners outside class for learning; self-monitoring and self-assessment; learner-centred learning.

Sunday 12-2pm : lunch

Sunday 2-4pm : concluding dialogue

Place : Johann Junge's house, near Kohata JR Station

How to get there : From Kyoto Station take any local train ("futsuu densha") on platform 10 (or 9) bound for Uji (宇治) or Nara (奈良). There are three trains every hour. The train ride from Kyoto Station to Kohata (木幡) JR Station takes about 20 minutes. Once you get off, see the map below. Anyone coming from Osaka can also use the Keihan line to come to Kohata. Don't use the "tokkyuu"

train). Get off at Chuushojima (中書島) and change to a local train bound for Uji (宇治). It takes about 10 minutes. Once you get off, see the map below.

Where to stay :

White Hotel (near Kyoto Station) : tel. 075-351-5511

Plaza Hotel (near our house) : tel. 0774-32-3231

Uji Daichi Hotel (near Uji Station, 3 stops from our house) : 0774-20-3333

Registration :

Please contact Johann Junge before February 1st if you'd like to participate or if you have any queries. Tel. 0774-33-6416; Fax 0774-33-6438.

京都・学習者ディベロプメントの集い
2月11日と12日 京都のヨハン・ユング宅

関西地方の学習者ディベロプメントに関心を持つ人たちと知り合う機会です。

暫定的予定

土曜日午後3時から5時 : 初めの対話。この時間に、自己紹介をし、日曜日の予定を相談します。あなたのアイデアや疑問を持ってきてください。例えば

どんなトピックが考えられるかは、小田原の学習者ディベロプメントの集いのお知らせを見てください。

土曜日午後6時から : 京都の街か、私の家の近くで食事

日曜日午前10時から12時 : 対話。綿密な計画はたてませんが、手始めに以下のようなことを考えました。教室の外で学習のために使える膨大な時間をどう活用するか。自己モニターと自己評価。学習者中心の学習。

日曜日午後12時から2時 : 昼食。

日曜日午後2時から4時 : 今回の対話のしめくくり。

場所

JR木幡駅そばヨハン・ユング宅。京都駅9番線または10番線から宇治行きか奈良行きの普通電車に乗って、駅下車。京都からだいたい20分。電車は1時間に3本あります。駅を出たら、地図の通りに来てください。大阪から来る人は、京阪線の木幡駅も近くです。特急は止まらないので、中書島で宇治行きの各駅停車に乗り換えてください。中書島から木幡まで約10分です。駅を出たら地図の通りに来てください。

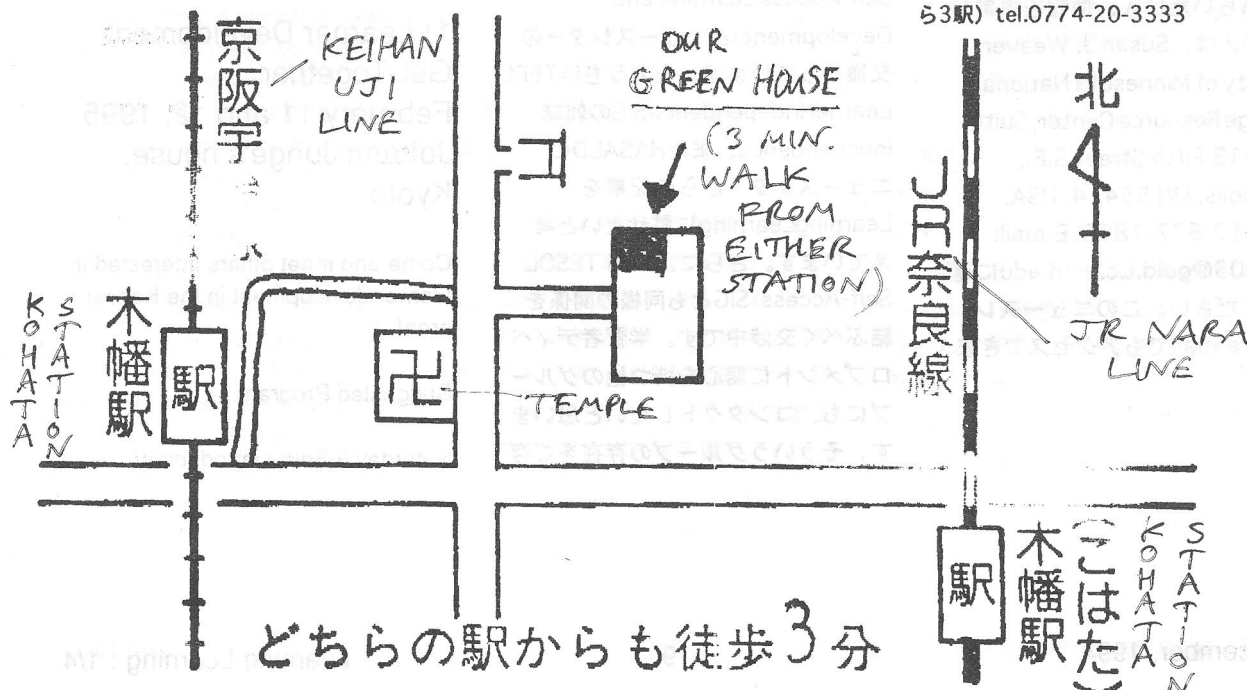
宿泊

以下のホテルをお薦めします。

ホワイト・ホテル (京都駅そば) tel. 075-351-5511

プラザ・ホテル (ユング宅そば) tel. 0774-32-3231

宇治第一ホテル (宇治駅そば。木幡から3駅) tel.0774-20-3333



予約と問い合わせ

予約は、2月1日までにヨハン・ユンゲマ
で。tel.0774-33-6414;fax.0774-3
3-6438

2) Learner Development Get-Together February 18 and 19 LIOJ Asia Center, Odawara, Kanagawa -ken

We would like to invite you to
come to Odawara for a weekend
of dialogue about learner
development. Our purpose is for
teachers to get together and
share knowledge and ideas. It is a
chance to share stories, ask
questions, look for new ideas and
ask for help. Odawara is a quiet
city on the Sagami Bay. Our
school is located on a hill
overlooking the city and the bay.
We also have a great view of the
Hakone mountains. Food and
accommodation are both
available at our school. When you
register, we'll send you
transportation and
accommodation information.

Saturday pm: Sightseeing in the
local environs

Saturday 5:00-6:30: Opening
dialogue

Saturday evening: Dinner

Sunday: 10:00-12:00: Dialogue
topic: What is happening in our
classrooms?

Possible questions to consider:

- * What learner development
activities are we (you) doing in
our (your) classes?
- * What has worked? Why?
- * What hasn't worked? Why?

* What would you like to do, but
haven't figured out how to do?

* What resources are you using?

* What wisdom do we have to
share?

Sunday 1:30-3:30 Dialogue topic
: Ourselves as learners

Possible questions to consider:

* What does it mean to be a
learner?

* What does it mean to be a
teacher-learner?

* How do we interact with our
students?

* How do we learn in our
classes?

* How do we stay aware of our
own learning?

* How do we learn about our
students' learning?

* What wisdom do we have to
share?

Sunday 3:30-4:30 Closing
comments, future plans

Deadline for registration:
February 6th, 1995

To register, or get more
information,
Please call Mary Scholl at 0465-
32-7434 (home)
or 0465-23-1677 (work)
0465-23-1688 (fax)

The above schedule is a
suggestion for guiding the
dialogues; it is not set in stone!
If you have other ideas or
concerns, please call me, or
bring them with you.

学習者ディベロプメントの 集い

2月18日、19日 小田原市

学習者ディベロプメントについて対話を

しに、小田原へいらっしゃいませんか。
この会合の目的は、教師たちが知識とア
イディアを交換することです。経験した
出来事を伝えあい、質問をし、新しいア
イディアを探し、助けを求めるチャンスで
す。小田原は相模湾に面した静かな街
で、丘の上にある私たちの学校からは小
田原の街と相模湾が見渡せます。箱根の
山も眺められます。食事と宿泊は学校内
で用意できます。申し込みをいただいた
ら、交通と宿泊の情報をお送りします。

予定:

土曜日 昼間 近隣の観光
5:00-6:30 初めの対話
夜 夕食

日曜日 10:00-12:00 対話「教室では
何が起きているのか」

ここで考えたいこと

* どのような学習者ディベロプメントのため
の活動をしていますか。

* うまくいったのはどんなことですか。
それはなぜ?

* うまくいかなかったのはどんなこと
ですか。それはなぜ?

* やりたいけれどやりかたがわからない
ことはありますか。

* みんなと共有できる知恵はありません
か。

日曜日 1:30-3:30 対話「学習者とし
ての私たち」

ここで考えたいこと

* 学習者であるということはどういうこ
とか。

* 教師兼学習者であるということはどう
いうことか。

* 私たちは学生とどのようなやり取りを
しているのか。

* 私たちは教室でどのように学んでいる
のか。

* 自分自身の学習を意識しつづけるに
は、どうすればいいのか。

* 学生の学習について学ぶにはどうすれ
ばいいのか。

* みんなと共有できる知恵はありません
か。

日曜日 3:30-4:30 終わりのコメン
ト、これからの計画

申し込みの締切: 1995年2月6日

申し込みとお問い合わせはメアリ・ショール、0465-32-7434 (自宅)、0465-23-1677 (勤務先) Fax0465-23-1688へ。

上の予定は、あくまでも案です。何か他にアイデアや関心事がございましたら、お電話くださるか、当日、お教えください。

プログラム係から

JALT95年次国際大会発表論文募集

JALT95は11月2日から5日まで名古屋で開催されます。発表の申込の締切は2月1日ですので、もうあまり時間がありませんが、学習者ディベロプメントN-SIGとして計画している以下のイベントでの発表をしませんか？

*学習者ディベロプメントN-SIG推薦の発表。これは大会委員会の審査を通過せずに発表ができます。やってみたい人は、英語の場合A4の用紙1枚にダブルスペースで打った発表の概要と、75ワード以内の要旨、25ワード以内の略歴を、日本語の場合は500字以内の発表の概要と150字以内の要旨、50字以内の略歴を、1月15日までにプログラム係の浜田盛男までお送りください。住所は最後のページにあります。

*「カリキュラムの中の学習者ディベロップメント」というラウンドテーブルを英語で計画しています。参加したい人は、1月15日までに青木直子に連絡してください。住所は、最後のページにあります。

*内藤裕子さんが、学習者ディベロプメントに関する日本語でのコロキアムを計画しています。このコロキアムで発表したいとお考えの方は、500字以内の発表の概要と150字以内の要旨、50字以内の略歴を、1月15日までに裕子さんにお送りください。

*今回の大会では、同じ分野の発表は同

じ部屋で行うようにし、同じ時間帯に重ならないようにするという事です。これはネットワークを作るには好都合です。上の3つの企画以外にも、学習者ディベロプメントに関係のある皆さん独自の発表やポスター・セッションの申込を大会委員会に直接どんどん出してください。

その他

*JALTの支部例会で発表してみたい方がいたら、50-75ワード、または100字程度の要約と、25ワード、または30字程度の略歴を、いつでも浜田盛男までお送りください。この情報は、各支部に送られます。

*最後に、ヨハン・ユンゲとメアリ・ショールがそれぞれ京都と小田原で計画している学習者ディベロプメントの集いのような集まりを、他の地域でも開きたいと思います。自分の住んでいるところで、集まりを企画してもいいとお考えの方は、来年のプログラム係の浜田盛男またはメアリ・ショールまでご連絡ください。二人が、あなたの計画のお手伝いをします。

浜田盛男

From the Program Chair

Morio Hamada

1) JALT 95

Although it's getting rather late (the deadline for final proposals to JALT is February 1st, 1995), we'd like to encourage you to definitely consider the following propositions:

* Submit a proposal for the Learner Development N-SIG sponsored presentation slot. This doesn't have to go through normal vetting procedures, but we do have to receive from you an abstract of your proposed presentation (double spaced, on one side of A4), plus a (maximum) 75-word summary, plus

25 words (maximum) of bio-data. Members who haven't presented at a JALT International Conference before are particularly encouraged to apply. Please send these to Morio Hamada (address at back) by January 15th to be considered.

*Contact Naoko Aoki (address at back) by January 15th if you have ideas for taking part in a planned Round Table entitled "Learner Development in the Curriculum".

* Contact Yuko Naito (address at back) by January 15th with abstract of presentation (double spaced, on one side of A4), plus a 150-ji summary, plus 50-ji biodata, if you'd like to take part in a proposed Learner Development related colloquium in Japanese.

* Please feel encouraged to submit your own independent, learner development related proposals directly to the Conference Committee. According to current thinking, presentations related to a similar field are going to be held in the same room(s), and at non-conflicting times. This should be a plus for networking.

2) Miscellaneous

* Any members interested in presenting at local JALT chapters on a learner development related theme are invited to send a title, plus 50-75 word summary of their proposed presentation, plus 25 words of biodata to Morio Hamada, at any time. These details will then be distributed to chapter presidents.

* Finally, we'd like to encourage more get-togethers of the kind being organized by Johann Junge and Mary Scholl in Kyoto and Odawara, respectively. If anyone is interested in helping organize a similar meeting in your local area, please contact Morio Hamada or Mary Scholl for further assistance.

From the Publicity Chair / 広報係から

Karen Love Brock

JALT Shizuoka/Learner Development N-SIG Symposium on "Strategies for Learner Autonomy", Sunday, May 14th, 1995

There'll be presentations on learner development all day at this special event, and final details of the program will be printed in the March issue of *Learning Learning*. For the moment, please mark the day (with several asterisks!) in your diary, and help with publicity by enlarging, then displaying the poster (designed by Tim Newfields) enclosed in this issue.

1995年5月14日に静岡で開かれる「学習者の自律のためのストラテジー」シンポジウムでは、一日中、学習者ディベロップメントに関する発表があります。詳しくは*Learning Learning* 3月号でお知らせしますが、とりあえず来年の手帳のこの日に大きな印をつけておいてください。それから、この*Learning Learning* に入っているティム・ニューフィールドズのデザインしたポスターを拡大コピーして、適当なところに貼り、このシンポジウムを宣伝してください。

カレン・ラブ・ブロック

Information for contributors

Starting from the next issue, the editors of "Learning Learning" have given their permission to IATEFL Learner Independence SIG, HASALD and Thai TESOL Self-Access SIG (see "Learner Development Link-ups" on p.19) to reprint in their own newsletters anything they find of interest here, without going

through the time-consuming process of contacting the writer first. We hope you don't mind about this, but instead appreciate the opportunity for your words to be spread globally! We'll let you know if you are quoted, though after the event! If you don't want your article reprinted, please let us know when you send in your manuscript.

Learning Learning にご投稿になる方へ

Learning Learningは次号から、IATEFL Learner Independence SIG、HASALD、Thai TESOL Self-Access SIGの3団体が、本誌に掲載された記事のどれでも好きなものをニュースレターに転載してもいいということにしました。(これらの団体については、Xページの「学習者ディベロップメント・ワールド・ネットワーク」をご参照ください) これは、著者に連絡をとる時間を節約するためです。あなたの書いたものが世界中で読まれるチャンスです。記事が転載されたら、お知らせします。万一、転載されたくないと思ったら、投稿するときにお教えてください。

Involved in this issue of Learning Learning この号を作った人たち...

青木直子 学習者ディベロップメント 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.

Karen Love Brock (LD N-SIG Publicity Chair) is currently working as a Field Editor for Oxford University Press in Tokyo. Address (h): Chatelet Zoshigaya 201, 1-10-2 Zoshigaya, Toshima-ku, Tokyo 171. Tel. (h) 03-3980-5779.

カレン・ラブ・ブロック 東京のオックスフォード大学出版局に勤めている。自宅の住所は、171 東京都豊島区雑司ケ谷1-10-2 シャトレー雑司ケ谷 201. 電話: 03-3980-5779

浜田盛男 学習者ディベロップメント 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 in Kyoto. Home address: 2-1-24 Kokubu, Otsu-shi 520. Tel/fax (H): 0775-33-4486.



Sukero Ito is involved in Japanese teaching and teacher education at the Japanese Language Center, Tokyo University of Foreign Studies, 5-10-1 Sumiyoshi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183. Fax (w): 0423-68-0393.

伊藤祐郎 東京外国語大学留学生
日本語教育センターで日本語教育
の教師教育に携わっている。183東
京都府中市住吉町5-10-1。ファッ
クス : 0423-68-0393.

Johann Junge is a high school
teacher, cabinet-maker and drum-
maker, and teaches English and
German in Kyoto. Address : c/o
Creative Services International,
Higashinaka 5-10, Kohata, Uji City,
Kyoto 611. Tel (h) 0774-33-6416.
Fax 0774-33-6438.

ヨハン・ユンゲ 高校で教えている。
京都で英語とドイツ語を教えている
が、自ら家具や太鼓の製作も行う。
自宅の住所は、611 京都府宇治市木
幡東中5-10 電話 : 0774-33-6416
ファックス : 0774-33-5438

内藤裕子 学習者ディベロPMENT
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.

ティム・ニューフィールズ 学習
者ディベロPMENT 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) 0453-48-6613

Mary Scholl teaches English at
LIOJ Asia Center, 4-14-1 Shiroyama,
Odawara-shi, Kanagawa 250. Tel (h)

: 0465-32-7434. Tel. (w) 0465-23-
1677. Fax (w) 0465-23-1688.

メアリ・ショール 小田原のLIOJで
英語を教えている。勤務先の住所
は、250 神奈川県小田原市城山4-14-
1 LIOJアジア・センター 電話 :
0465-32-7434 (H); 0465-23-1677 (W)
ファックス : 0465-23-1688 (W)

Richard Smith (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) 0273-26-4376.

リチャード・スミス 学習者ディ
ベロPMENT 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) 0273-26-4376.

谷口すみ子 調布学園女子短期大学
で、日本語教育を教えている。自宅
の住所は、168
東京都杉並区久我山5-29-15 電話 :
03-3333-3970/ファックス : 03-3333-
7760

Sumiko Taniguchi teaches JSL
teaching methodology to Japanese
students at Chofu Women's Junior
College. Address (h) : 5-29-15
Kugayama, Suginami-ku, Tokyo 168.

Sonia Yoshitake teaches English
in the English Language Program at
International Christian University, 3-
10-2 Osawa, Mitaka, Tokyo 181.
Tel/fax (h) 03-5397-5414.

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 : 18
1 三鷹市大沢3-10-2 Tel/Fax (H)
03-5397-5414

Roslyn Young is president of Une
Ecole Pour Demain, the Gattegno
Association in France, and works at
the Centre de Linguistique Appliquée
de Besançon, Université de

Franche-Comté, 6 rue Gabriel
Plançon, 25000 Besançon, France.
ロズリン・ヤング フランスのガ
テーニョ協会「Une Ecole pour
Demain (未来のための学校)」の主
宰者で、フランシュ・コンテ大学の
応用言語学センターで教えている。
住所は英語をみてください。

From English and Japanese Learner Liaison

Tomoko Ikeda, Trevor Hughes Parry

With this issue of *Learning Learning*,
we're again sending you a copy of
Learner to Learner, which - as of
next year - will be incorporated within
the N-SIG and sent out four times a
year to all members. We're looking
forward to receiving your questions,
confessions, advice and reflections
about language learning from *your*
point of view! The deadline for the
March issue is February 28th.

英語と日本語学習者リエゾ ンから

Learning Learningこの号でも、
*Learner to Learner*を別刷りでお送りし
ます。来年から、*Learner to Learner*は
正式に学習者ディベロPMENT N-SIGの
活動の一部となり、年4回、すべてのメ
ンバーにお送りします。言語学習につ
いての質問、告白、アドバイス、考えたこ
となどがあったら、ぜひ英語学習者リエ
ゾンまたは日本語学習者リエゾンに送っ
てください。3月号の締切は2月の末で
す。

Trevor Hughes Parry, Iyoku
1260, Sakai-machi, Sawa-gun,
Gunma 370-01. Tel (H) : 0270-76-
3055. Fax (W) : 0276-31-4722.

池田智子 183 府中市緑町3-11-16-
202 Tel (H) 0423-62-4120, Fax (W)
0423-68-0393