

# 学習の学習

# Learning Learning

JALT Learner Development N-SIG Forum

Vol.2 No.1

March, 1995

## Inside:

- p. 2 Reading courses - a question of self-motivation?
- p. 3 The autonomous learner as discourse analyst
- p. 5 An interview with Leni Dam
- p. 7 Book Review : *The Intuitive Edge*
- p. 9 LD N-SIG get-together reports
- p. 11 Symposium on 'Strategies for Learner Autonomy'
- p. 14 Letters
- p. 15 News from around the world
- p. 18 Messages

## 内容

- p. 20 リーディングのコースー学習者自身による動機付けー
- p. 21 会話分析者としての自律的学習者
- p. 23 レニ・ダムへのインタビュー
- p. 25 書評： *The Intuitive Edge* (直感を磨く)
- p. 27 学習者ディベロプメントの集い報告
- p. 30 「学習者の自律のためのストラテジー」 シンポジウム予告編
- p. 31 お手紙
- p. 32 世界情勢
- p. 35 メッセージ

# Feature article

## Reading courses - a question of self-motivation?

Andrew Barfield

I've been running a reading course this year with an Art and Design major group. The class meets once a week and has about 40 students. In the first term, I set the students the goal of 500 pages minimum for a pass grade, with better grades for the more pages read. We used a class library for this (Oxford *Bookworms*, Yohan 1000-word level readers, Ladybird Children Series, *Teenage Readers* from Malaysia). Some students reached 1000 pages of graded material; most 600 - 700. No explicit teaching of reading skills took place - except to read for enjoyment; to choose books that were interesting stories for the individual reader; and to keep notes.

Each week in class, the students started off with social English where they stood up and had free conversations in English in pairs for about five minutes. (Later in the year, they rotated through two or three partners in this phase of the lesson.) Then they interviewed each other about their reading (how many pages; how much time; key points) before (a) setting their own reading goals for the following week (in terms of time and pages initially) and writing a brief report. The rest of class time was for reading and checking books in and out of the class library. At the mid-term and end-of-term points, the class was asked to graph their reading as well as report on what they had noticed about their reading in English - and again set personal goals. The second term largely followed the same pattern, but with students creating a "manga" (comic strip) as mid-term report for one of the books they had read; with students writing and giving speeches in

small groups; and with the minimum term goal raised to 750 pages. (Everybody reached that except for one in the class.)

In the third term, the focus has switched from graded reading materials to authentic text: *The Japan Times*, *Asahi Evening News*, and so on, and art and design books in English from the university library. With newspaper materials, the students are required to prepare one article a week (they are free to choose whatever they like) by cutting it out and sticking it in their notebooks; writing English paraphrases of six key phrases; writing down five key points; a brief summary (2-3 sentences) and their opinion. In class, they pair up and report on their articles to each other; have a discussion before writing a summary of their partner's oral report and their opinion about the given topic. They are also asked to interview each other - and write a report about - their Art and Design book. Again, very little explicit teaching is given except 10 possible steps to follow with an authentic text (reading the preface in detail; reading the beginning and ends of chapters first; reading through quickly; mind-mapping, and so on).

The switch from the second term to third term took time - but is working. The students are reading more slowly with the authentic texts but *are* reading them, and are really becoming self-organizing and self-motivated readers in English. They also manage their newspaper reports well, and choose a wide range of interesting topics.

I've been collecting many reports from the class, and reading them. So far five things strike me (hypotheses, if you like):

- (1) learners can set their own learning goals in a content-rich course when they have the space to get on with things at their own pace in class and outside class;
- (2) the explicit linkage of grade and number of pages read can act as a useful motivating factor;

(3) developing good group dynamics through treating the class as a social group with its own interests outside reading can help improve individual reading motivation; (4) the gap between graded material and authentic material can be bridged once learners have read a broad range of graded materials (1200 - 1300 pages); (5) the main challenge for a reader in a foreign language may be psychological ('I can't / I enjoy / I want to') rather than linguistic ('What does this word mean?' / 'I can't') if the reader has choice / control over what he or she reads. This element of choice is central to self-motivation.

These are tentative points of view. I'm planning to ask the students to write a long end-of-year introspective account of their reading development over the year - in understanding their points of view in depth, I hope to be able to identify key factors that can apply to other skills courses. I'm very interested in hearing from other teachers working with extensive reading and/or learners setting their own goals for reading. I'd also be very happy to share more information with you if you're interested. You can contact me at:

Foreign Language Centre,  
University of Tsukuba,  
Tennodai 1-1-1,  
Tsukuba-shi,  
Ibaraki-ken 305.

Tel : 0298-55-7783 (H)  
Fax : 0298-53-6616 (W)

## Hong Kong Conference Reports : Part III

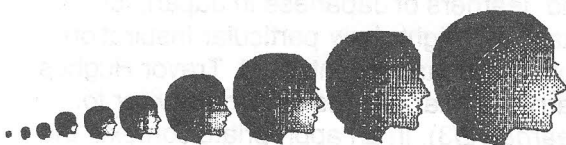
*This is the final installment of reports on the Conference on 'Autonomy in Language Learning' held in Hong Kong in June last year.*

### The autonomous learner as researcher, discourse analyst and experimenter

Ken Willing, Macquarie University,  
Australia

In this plenary, Ken Willing argued that teachers concerned with developing learner autonomy would do well to consider not only self-access and/or classroom settings but also the situation of the learner as user of language "in the real world." He proposed a series of specific procedures whereby learners can become "researchers" of their own language use : recording real life spoken interactions in which they are involved, listening to them repeatedly after the event, then transcribing and analysing segments which appear to be of particular interest. In this report I shall describe Willing's own rationale and add some further clarifications.

Willing suggested that the type of language which learners are normally exposed to via teaching materials is typically "tidied up", being pre-packaged for pedagogical purposes, as compared with the "messy", unpredictable nature of authentic discourse. Materials designed specifically for teaching may tend to present a false picture of how language is actually used, and this is one reason why authentic materials have often been recommended for use in the classroom or self-access centre (cf. Tarone and Yule



(1989). Willing went one stage further and proposed that learners be involved in recording their own samples of authentic discourse - not only baseline samples of "fluent" native speakers, but also samples of the learner's own output, in interaction with people in the "real world". This, Willing claimed, is among the most motivating language there can be for learning, since the learner has a real world investment in it. Also, the "messiness" or unpredictability of authentic discourse becomes less of a barrier to understanding, since the learner already understands the objective context and her own intentions within it.

However, as Willing emphasized, being a collector of samples is not enough : just like researchers, learners should analyse and learn from their data. This is where the metaphor of language learner-user as discourse analyst becomes relevant. In one sense, we are analysts of discourse all the time - not only when we view data objectively, but also "on the fly" as we interact with other people, following the "rules of speaking" : looking out for appropriate moments to take our turn to speak, acknowledging the interlocutor's contribution, and so on. Willing implied, though, that the "distancing effect" involved in listening to recordings of authentic interactions brings home more clearly to learners the importance of discourse features such as those mentioned, and that this understanding can be further enhanced by encouraging them to focus on specific features of their own discourse via repeated listening, identification of problem areas, transcription and further analysis. The role of the teacher or self-access counsellor, Willing suggested, should be to give encouragement by emphasizing ways in which the learner-user is already interacting effectively, as well as to negotiate areas for possible improvement. Problem areas which Willing and his colleagues have identified with their own learners include the following :

- 1) Interactivity (indications which show how interactors are "relating" their contributions - for example, via requests for clarification or "repairs"; proficiency in this area would appear to be particularly important in cross-cultural interactions, where various kinds of misunderstanding are likely to occur).
- 2) Content (both propositional and pragmatic, including - for example - use of modality : many learners seem to come across as over-assertive as a result of weakness in this area).
- 3) Discourse management and structuring (including turn taking, interruptions, overlaps, staging, and negotiating what is to be talked about).
- 4) Politeness (incorporating considerations of social distance, face threat, perceived imposition etc.).

The session concluded with time for questions (a refreshing departure from what appear to be the normal "rules of plenary speaking"), during which the possibility was raised that video might be easier to analyse than audio recordings. Willing conceded this point, remarking that video captures gestures, facial expressions etc. which provide important information regarding the affective aspects of interactions, but he also noted that video cameras are intrusive and have a negative influence on the 'naturalness' of conversations. He recommended pocket-sized, voice-dedicated (but not voice-activated) tape recorders with unobtrusive microphones, but emphasized that the permission of interlocutors should be sought for recording.

Evidently, Willing's suggestions are most appropriate for contexts where learners do use the target language outside the classroom in naturalistic situations : teachers and learners of Japanese in Japan, for example, might draw particular inspiration from the ideas presented (cf. Trevor Hughes Parry's similar suggestions in *Learner to Learner* 2/3). In an appropriate context, the procedures described would appear to be of



considerable interest, not least because they indicate one way in which learners can 'autonomously' reflect on and develop their interactive speaking skills, an area where it might appear difficult otherwise to indicate appropriate resources and activities for independent learning. On the basis of initial recording and self-analysis, it would appear that learners could plan specific improvements, seek out a similar context, again record themselves, and self-evaluate by comparing "pre-" and "post-tapes" (this cycle resembles 'action research' as practised in the field of teacher development, and is perhaps one means by which the learner can become an "experimenter", although this was not spelled out during the presentation itself). One concern, though, may relate to the extent to which learners need to remain dependent on the support of counsellors or teachers who are themselves trained in the field of discourse analysis in order to identify areas for possible improvement such as those suggested by Willing. If learners are to become truly 'autonomous' not only in recording and transcribing but also in analysing and improving their own interactions, do they need to receive explicit instruction in features of discourse, or can they be relied upon to identify problem areas for themselves, without such instruction? Experimenting with Ken Willing's suggestions ourselves might provide us with some of the answers!

Report by Richard Smith

## References

Hughes Parry, T. 1994. "Transcribing my way to better Japanese." *Learner to Learner* 2/3 (May-June, 1994), pp. 4-6.

Tarone, E. and G. Yule. 1989. *Focus on the Language Learner : approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford : Oxford University Press.

## An interview with Leni Dam

Leni Dam has become well-known as one of the pioneers in the field of language learner development, having started her attempts to develop learner autonomy in 1979 with a class of 11-year old beginners of English in a Danish comprehensive school. Both Dickinson (1987) and Oxford (1990) report on her classes, while she has offered her own descriptions in Holec (1988), Gathercole (1990) and Dam (forthcoming). However, the focus of her presentation at the Hong Kong Conference - and of the interview extracts transcribed here - was not on her own classes but on how she introduces the concept of learner autonomy to other teachers : Leni combines her role as a practising classroom teacher with work running in-service training workshops in Denmark, Norway, Sweden, England and Spain, and she has been instrumental in showing other language teachers how the concept of learner autonomy is not just an abstract ideal, but one which can be actively realized in contexts of classroom instruction.

In her conference presentation, entitled "Developing autonomy in a school context : what about the teacher?", Leni emphasized that many teachers find it difficult to envision the change in their role which is necessary in autonomous language-learning environments. Indeed, she feels that this may be the main reason why development of learner autonomy has still not really taken off on a wide scale in practice, although the concept has been around for some time now. She suggested that many classroom teachers experience a sense of loneliness and lack of confidence in their work, and that concepts such as "learner autonomy" may be perceived as threatening in such circumstances. In her workshops, she therefore focuses initially on building teachers' sense of self-esteem, encouraging them to admit the problems they face in the classroom openly, and attempting to allow the value of developing learner autonomy to

emerge naturally from discussion of classrooms and of teachers' own experiences of learning.

In the extracts from our interview which appear below, Leni elaborates on the philosophy underlying her approach to teacher development, and discusses three particular activities she had earlier described in her presentation : (1) having teachers reflect on their own experiences of (successful and unsuccessful) learning and analyse the factors contributing to their success or failure; (2) showing classroom data (videos, teacher diaries etc.) of other teachers' lessons and inviting participants to raise and discuss questions related to these lessons; and (3) encouraging teachers to make a "contract" indicating what they want to change in their own teaching practice, and how they intend to go about doing so :

*I think my main aim or objective for the workshops is, first of all, for teachers to see themselves as developing all the time; I think that's important - to show teachers that it's always a process - that you can improve, that you can get better - it's a never-ending sort of process - because life changes, surroundings change, students change, family patterns change, and so on. Another main point is to show them that they're not starting from scratch, that they already know things that are useful and that they can make use of. It's the same as showing learners in classes that they know some language and can make use of it. That's why I set up activities such as "think of a learning situation that you were in." Or I might give them a Polish or Russian text - they get half an hour, and they find out that they can guess a lot of it. Then I ask them : "how did you do it?" Talking about this can show teachers that they know a lot about learning already, without reading books about learning strategies and so forth...*

*The other purpose of these activities is to show the teachers that they actually are*

*learners themselves. I think it's important to emphasize this - to get away from seeing oneself as "a teacher". That's the other thing that takes the stress or the threat away from them - if they can forget about "being a teacher" and think more about "what can I do in order to support my learners?"...*

*The next thing that I can see works is to show them some classroom data; I say, "look at this - this is someone else's classroom. What did you notice? Have you got any questions?" And from those questions I can see where their problems are. I show them short extracts of videos, diaries, whatever...*

*From there we can gradually move on to "What would you like to do that is different from what you're doing now?" I ask teachers what "they" would like to aim at, what they see as important. And they can base that on their earlier work on "what is good learning - where did I actually learn myself; when didn't I learn?" Their reflection on these things becomes useful at this point : for example, they might have said "I learnt well when the teacher didn't stress me; when I had people to work with; when I had the opportunity to work at my own pace", and so on. Then you can say, "are those the kind of conditions you're creating in your own classroom? If not, how about getting learners working in groups, choosing their own materials, and so on?" When teachers come to write their contracts, lots of them decide to do this kind of thing, though they don't tend to mention the words "learner autonomy". In fact, I avoid using the term "learner autonomy" in my workshops - we talk about "how can the learners be more aware of what they're doing, how they can be more responsible for own learning, and what is it that we would like to change?"*

Report and interview by Richard Smith

## References

Dam, L. (forthcoming). *Learner Autonomy 3 : from theory to classroom practice*. Dublin : Authentik.

Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press

Gathercole, I. (Ed.). 1990. *Autonomy in Language Learning*. London : CILT

Holec, H. (Ed.). 1988. *Autonomie et apprentissage autodirige: Applications dans le contexte europeen*. Strasbourg : Council of Europe.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies : What every teacher should know*. New York : Newbury House.

## Book Review

*The Intuitive Edge*. Philip Goldberg. New York: Putnam. 1983. pp. 236. \$9.95

Mary Scholl

One of the joys of teaching is the miracle of the unexpected, unknown, and previously-not-thought ideas which surface at just the right moment. Just when a student asks a seemingly unanswerable question and I freeze in a moment of indecision as to how to proceed, an idea of how to answer it, and how to help the student come to an answer, miraculously pops into my head, and out through my words and actions. Unfortunately, having to depend upon miracles is a bit stressful in daily life. They don't always appear, and there are times in which I am left with a less than satisfactory response. It would be nice to know that these miracles could always happen on demand. It would be convenient to be omniscient. And only slightly impossible.

I began to think about how I could know more, in order to minimize my dependency upon those miracles. The questions: "How do I know what I know? How do I know what to do? How do I make the thousands of decisions in the classroom?" started to creep into my thoughts. Two sources of answers seemed obvious: my "school induced knowledge" and my intuition. I summarily defined intuition as an intangible thing that "just happens." In other words, a miracle. A friend and advisor shared with me her belief that intuition was not as mysterious as it is made out to be, and it was because of her urging that I began to look further into intuition.

My search began by reading an outstanding book that left me wanting to discuss it with all my colleagues and friends. Philip Goldberg, in his book *The Intuitive Edge*, presents a thorough and stimulating presentation of this complex and elusive subject. Goldberg looks to scientific, academic and spiritual traditions of both eastern and western cultures in regards to intuition. He artfully combines both theoretical and practical aspects to give the reader a multidimensional understanding of what intuition is, how it affects our lives, and how we can enhance our abilities to intuit.

Goldberg begins by recognizing the usefulness of the prevailing model for gaining knowledge (one he calls Scientism), which, he states, consists of a rigorous interchange of reason and systematically acquired knowledge, but notes that the role of intuition has been discounted. "If reason and empirical observation steer the course of discovery, and the passion for truth supplies the fuel, it is intuition that provides the spark." (p. 20) Goldberg contends that Scientism has traditionally discredited the value of that spark. He asserts that we often force ourselves to think in a rigidly rational-empirical manner in situations when it is inadequate or inappropriate, situations where we need a spark. By recognizing and

using different cognitive processes, we can make better decisions, find more creative ideas, and have deeper insights. In this way, Goldberg looks on intuition as a part of rational thinking and complementary to scientism.

Definitions of intuition can be broad and vague. Goldberg uses intuition to mean "anything knowable, including vague hunches and feelings about mundane matters, significant discoveries of concepts and facts and divine revelation." He outlines five ways we use the concept of intuition to describe our experience. Intuition could:

1. signify an event or occurrence ("I had an intuition");
2. represent a faculty of the mind ("I used my intuition");
3. be a verb ("I intuited the answer");
4. apply to a personality attribute ("she is really intuitive"); or
5. describe a style of functioning that contrasts with the analytic style.

He further states that "The basic sense of the word suggests spontaneity and immediacy; intuitive knowing is not mediated by a conscious or deliberate rational process." (p. 32) Intuition is the word we use when we know something, but we don't know how we know it.

Based on this definition and description, Goldberg presents the reader with six functions that intuition serves: discovery, creativity, evaluation, operation, prediction, and illumination. Reading each section, I found myself being reminded of my, and others, miracles, which reinforce Goldberg's assertions. He weaves together theories, counter theories, stories, perceptions, contradictions, paradoxes and language which characterize the intuitive experience, and explores who is intuitive and what is happening in the mind when intuition happens.

This is all well and good, but how can I make intuition (my miracles) happen? Goldberg claims that I can't. I can only ready myself for them by making myself as receptive as possible. Towards the end of the book Goldberg explores the practical side of nurturing intuition. His advice on activities which promote receptiveness to our intuition include: attitude adjustment, writing exercises, brainstorming, sleep, meditation, physical exercise, breathing techniques, mental journeying, and journaling. These activities make sense to me, and I know that when I make the time for them, my thinking is clearer, my mind is calmer, and my intuition is sharper.

As far as miracles in class are concerned, I know I can't predict them, but I can make myself more receptive to them. I can remain calm in the face of uncertainty. I can listen to a number of thoughts and then make a decision. Or I can trust my instincts and see where they lead me. I can meditate, write and exercise outside of class to keep myself conscious while I am in class.

Goldberg concludes his book with a plea for greater commitment to the development of our understanding and our support for intuition. He reiterates the intimate, interdependent relationship between scientific and intuitive thought, and examines some common restraints to intuition. One large contribution that teachers can give in making the world safe for intuition is for them to be intuitive in the classroom: for teachers to provide a model of how inquisitive, mature minds work in the pursuit of knowledge and solutions to problems. To me, this means not only opening myself to the miracles in class, but sharing those miracles with the students, and helping or letting the students create the miracles themselves.



## LD N-SIG Get-Together Reports

*In February there were two get-togethers for LD N-SIG members, the first in Kyoto (organized by Johann Junge), the second at LIOJ in Odawara (organized by Mary Scholl). Here is what happened :*

### Kyoto (February 11-12)

On a nice sunny winter weekend we had our first LD N-SIG get-together. On Saturday it seemed that it wouldn't happen because only Mr. Hamada showed up on time, but fortunately by 6 o'clock we were already five. We then went into downtown Kyoto to have dinner and a drink or two (or more) - the most important event on Saturday. On Sunday we talked about our personal teaching practices and ways of evaluation. At lunchtime, John Dougill joined us (with a slight hangover) and we talked about how learning in so-called 'classrooms' can be improved. Towards the end of the day we started to have some very productive ideas about how to learn Japanese and decided to produce an actual sample unit of learning materials. Maybe today was the beginning of a new era in learning Japanese if our ideas prove to be workable and real learners are going to actually use them.

#### Johann Junge

Fortunately it was a lovely day when I went to Kyoto. Within 20 minutes' train ride of Kyoto station you can see an exotic green house with a big tree in front of it. It is Johann's house.

I heard many kinds of useful and original ideas. When it came to the topic of evaluation, which is one of the biggest problems we should think about, Richard suggested emphasis should be placed on evaluating willingness and a positive attitude

in learning. Indeed this may be true for students who have already formed their identity, but I wonder if it is also useful for those who haven't fully developed or those who have not made efforts to know themselves. They may expect to be evaluated fairly or in a standardized way. Evaluating a positive attitude may be somewhat subjective. However, the Education Ministry has recently been suggesting that we change our views on evaluation so that students can develop spontaneity and an enterprising spirit, while studying subjects that they themselves select. It will take many years to find out how this policy will work, but one thing we can do is to observe students carefully and devise teaching methods and evaluation based on their development.

#### Yaeko Akiyama

At the beginning of the Sunday morning session I suggested a rule of the game that we could talk in whichever language, English or Japanese, we feel comfortable with, and someone else should confirm the content by restating it in the other language later. I learned this way of discussion at Silent Way workshops and I wanted to give it a try at our get-together to explore possible ways for operating bilingually. I wasn't quite sure about what outcomes we might have. We ended up with just saying in turn for the whole morning what we do to encourage learner development in our classes, but I learned quite a lot of things just from that.

One thing I realized was that artificiality is not a bad thing. The rule was obviously contrived and unnatural. We hardly talk like that in our daily conversations. But it slowed down the pace of our talk and gave me a lot of space to reflect not only on the content of everyone's talk but also on my reactions to it. It also somewhat inhibited making counter-arguments or judgmental comments. I wasn't listening to respond, but to understand. I felt I came to know Yaeko, Morio, Johann and

Richard much better than before. Now I know some of the things they do in their classes and, to some extent, what is important for them. For me, hearing someone restate my words had a therapeutic effect. I was reminded of the fact that it feels good to be heard. (Do I listen to my students in the way these four people listened to me?)

The afternoon had a completely different landscape. Yaeko left, John showed up and we had a lively 'natural' discussion on, among other topics, how John, Johann and Richard learn kanji. They came up with several interesting possible projects while Morio and myself remained somewhat outside the discussion. Learners talking among themselves about developing learning materials! I felt privileged to be able to witness the secret of independent learners. Teachers are in a paradoxical position in that they may work for learner autonomy, but they may perhaps never be able to observe instances of ultimate autonomous learning in their students because the very presence of a teacher might affect students' behaviours. Anyway, I had the luxury of being in the same room with JSL learners and not being considered a teacher by them. Analysing what made this possible might help to define factors which could contribute to learner development in classrooms, but that is going to have to be my homework!

### Naoko Aoki

Listening to others' ideas and participating in the discussion, I've come to think that there is a continuum of the learner-centeredness scale - i.e. in learning/teaching activities it is not a matter of being learner-centered or not but rather a matter of being more learner-centered or less learner-centered. In addition, when we consider learner-centered activities, we cannot help but consider roles of teachers, learners, and materials, and 'evaluation' as well. The meeting was a good brain-storming session for going over what

issues are involved in learner development and learning. At the same time, it was one of the rare occasions for LD N-SIG members to get together and share ideas.

### Morio Hamada

Learning is a long and never-ending road with many undulations, false signs, sidetracks and pleasant surprises. Only perseverance and intrinsic motivation will carry one a long distance, yet how much easier is that journey when made in the company of like-minded travellers, and how much easier is the load to carry when shared through mutual encouragement and support. The value of the weekend lay not so much in the speculative conclusions as in the "process" itself, for the interaction and exchange of views served to stimulate, refresh and reawaken the urge to learn and help to learn. By getting together in this way the road has not shortened, but the will to continue has strengthened. For learner development we need mutual learner support!

### John Dougill

## Odawara (February 18-19)

Six of us gathered at LIOJ in Odawara to talk about learner development. We came from very different teaching contexts - language schools, Japanese high school, and university, with experience ranging from 2 to 20 years. The conversation took many paths as we shared our ideas and stories from our experiences. The topics that were touched upon varied significantly - from negotiation in learning, silence in the classroom, feedback, the role of force, characteristics of a learner centered classroom, to our feelings about teachers and the institutions in which we are learning. Though the conversation jumped in many directions, the unifying thread, for me, was to hear and know the stories that were shared.

Comments at the end of the day included:

\*Can we communicate when our situations are so different?

\*Everyone has the responsibility to be relevant when speaking.

\*Sometimes less is more in conversation.

\*I feel uncomfortable using the term "learner-centered" though I am not sure why.

\*I love details and listening to the stories.

\*I don't appreciate general comments much, though I make them frequently.

\*What are some other ways to lead/have discussion in a collaborative, constructive way?

\*Our agenda was decided through negotiation as the talk went on.

\*It is nice to be in a group of creative intelligent people and to contemplate teaching and classrooms.

\*It was a day of thought-provoking conversation, I didn't get any answers, but a lot of thinking and exchange of dialogues.

\*It's a luxury for us to sit and talk for 6 hours.

\*I'm used to a more structures and problem oriented situation.

\*For me, this was too general, I need particular solutions to particular problems I have.

\*What sort of rules would be helpful to better facilitate conversations?

\* How can we bring these minds together?

All in all, it was a thought-provoking weekend on a number of levels. I hope that in the future, we can have more get-togethers for people who are interested in listening and speaking about issues concerning learner development.

### Report by Mary Scholl

*If you would like to organize a get-together in your area, please contact either of the Learner Development N-SIG program co-chairs :*

Morio Hamada,  
Garden Heights 102,  
2-10-9 Nakamachi,  
Machida-shi,  
Tokyo 194  
Tel/fax: 0427-27-5763 (H)  
E-mail : HCA01742@niftyserve.or.jp

Mary Scholl,  
43-6-201 Ogura,  
Higashi Machi,  
Hirakata-shi,  
Osaka 573;  
Tel: 0720-67-8803 (H)  
Fax: 0720-50-9011(W)

## Announcements

*JALT Shizuoka and Learner Development N-SIG present a :*

### Symposium on Strategies for Learner Autonomy

Date : Sunday, May 14, 1995  
Time : 10:00-17:00 (registration from 9:30)  
Place : Shizuoka-ken Sogo Shakai Fukushi Kaikan (10-15 minutes walk from JR Shizuoka Station).  
Fees : JALT members : 1,500 yen; non-members 2,000 yen  
Further details : Naoko Aoki (tel/fax : 054-272-8882)

Copies of the conference handbook, edited by Sumiko Taniguchi, are available in advance from : Richard Smith, Tokyo University of Foreign Studies, 4-51-21 Nishigahara, Kita-ku, Tokyo 114. (Please enclose a stamped (190 yen), B5, self-addressed envelope).

**Program :**

(E) = presentation in English  
(J) = presentation in Japanese

10:00-11:00

**Cooperative learning : a key to student empowerment**

Heather Sloat, Tokai University

The challenge of getting students to speak is a familiar one to most teachers in Japan. How does one encourage students to develop strategies for learner autonomy in large freshman classes? This presentation will focus on a cooperative classroom management system which can be adapted to teach any of the four language skills and with students at any level. It encourages students to take a responsible and active role in their language learning, as well as in the recording of their own participation on an ongoing basis. (E).

**Autonomy and self-direction in adult education**

Hiroyuki Nomoto, Saitama University

Teachers and researchers involved in teaching Japanese as a second language to foreign residents in Japan have recently begun to focus their attention on how autonomous learning can be supported by local communities. However, their claims need to be examined in the light of careful analysis of the concept of autonomous learning. The presenter will describe how autonomous learning has been defined and implemented in practice in Japanese adult education contexts, and will then discuss what implications the knowledge base accumulated in these contexts might have for the field of JSL. (J).

11:15-12:15

**Developing autonomous learning skills in an intensive Japanese language program**

Mari Hamada and Hidehiro Muraoka, the University of Osaka

The presenters will discuss ways to integrate the development of autonomous learning skills into a second language program, based on their experience of involvement in a six-month intensive Japanese language program for international research students. Since these students need to engage in continuing Japanese language learning after completing the program, one of its most important objectives is to develop skills which will enable them to engage in autonomous learning with assistance from the surrounding community, e.g. colleagues, supervisors, and host families. In the first part of the presentation, activities used in the program will be outlined, while in the second part participants will be invited to share their own ideas. (J).

**Operationalizing independent learning : towards fostering autonomy in language learning**

Jeffrey Kincaid and Caroline Dashtestani, Kanda Institute of Foreign Languages

The first part of this presentation will describe the daily operating procedures and the use of learner contracts in the Independent Learning Center at Kanda Institute of Foreign Languages in Tokyo. Discussion will focus on practical concerns with regard to facilitating individual learner pathways and providing a resource base for learners to meet their learning objectives. The second part of the presentation will describe the changes in learning so far observed to have taken place in the Independent Learning Center. Examples will be provided of how learners have taken increased responsibility



for their own learning, and how as they practice self-assessment through procedures used in the ILC they demonstrate an increased awareness of what learning really involves. (E).

13:15-14:15

### **Principles for teaching culture in second language classes**

Masanori Kimura, Kyoto University of Foreign Languages

For smooth communication in English as a second or foreign language, the language itself is not the only factor we should consider. It is also necessary to understand and respect the target culture of native speakers of English. However, it is not likely to be possible to teach culture in the same way as we teach, for example, grammar. Instead, for learners to appreciate another culture in the appropriate way, it is necessary for teachers to facilitate independent learning. The aim of this presentation is to outline principles and appropriate classroom activities for achieving these learning goals. (J).

### **A critical view of learner training**

Phil Benson, Hong Kong Polytechnic University

At one end of the continuum of possible approaches to learner training, the word 'training' seems highly appropriate because the explicit aim is to teach students a set of pre-defined skills deemed to be the best. At the other end of the continuum, it seems highly *in* appropriate because the aim is to encourage students to go through a kind of personal or collective 'growth' with no predetermined end in mind. In this paper, I will look at these differences and how they are manifested in different training techniques. I shall argue that the former kind

of learner training, in particular, leaves itself open to criticism on the grounds that it encourages learners to remain *learners* rather than undergo the kind of self-transformations that may lead to greater autonomy as language *users*. (E).

14:30-15:30

### **Communication strategies for learner autonomy**

Don Maybin, Fuji Phoenix Junior College

In this workshop, we will define what a communication strategy is, then explore how to identify, introduce and encourage the use of strategies. The ultimate goals are to help students recognize and attempt strategies in the classroom so that they will be more comfortable using them in their exchanges in the 'real' world. This presentation will be lively and practical with handouts provided for reference and classroom use. Come prepared to be actively involved! (E).

### **Examining the validity of strategy training**

Isao Murayama, Shizuoka University

This presentation will begin with a discussion of the view of human personality underlying the concept of 'strategy'. It will be seen that this concept enables teachers to contemplate changing the processes whereby students learn, but by what means can strategies be 'taught' effectively? Studies in the field of spontaneous memorization show that memory strategies are not acquired by children unless they understand the need to remember something to accomplish a given task. Once they understand the situation, they start devising strategies spontaneously. This indicates the importance of teachers setting up appropriate situations in order to teach learning strategies. (J).

15:45-16:45

### **Bringing it all together**

Moderated by Naoko Aoki, Shizuoka University, and Richard Smith, Tokyo University of Foreign Studies

The moderators will briefly draw out threads in the day's presentations, in English and Japanese. Next, you'll have the chance to share any questions, ideas or comments you have by writing them down, then displaying them around the room. You are then free to engage in debate by walking around writing on any 'posters' that take your fancy. Finally, some of the questions, ideas and comments which arise will be discussed in two languages by the group as a whole. (E/J)

*In addition to the above presentations, there will be a party on Saturday night, and displays on the day of the symposium by Creative Services International, International Thomson Publishing, Meynard Publishing, Oxford University Press, and Penguin Books Limited. Try to make it - you won't be disappointed!*

### **Experience The Silent Way!**

If you were interested by Roslyn Young's article in *Learning Learning* 1/4 on "The Silent Way - subordinating teaching to learning," you might also be interested in taking part in an intensive 70-hour Silent Way Japanese course in Tokyo, details of which are as follows :

Lessons will be held in May and June, on weekends and national holidays. You can participate as a learner or as an observer. The program for observers will run from May 3rd to May 7th (5 days : 35 hours). The teacher will be Fusako Allard, and further information on fees, location etc. can be obtained from : The Center, Shirono biru 204, Manzai-cho 3-41, Kita-ku, Osaka 530. Phone/fax : 06-315-0848.

## **Letters**

### **From John Fanselow :**

... I had promised you after the first issue of *Learning Learning* to write some comments. Well, so much for promises! But I have read every issue. And the main suggestion I would make is to introduce a bit of skepticism into the whole enterprise. I am just reading a dissertation by one of my students who has studied kids in a high school in New York learning Spanish as a foreign language. One of the students consistently tells a Spanish teacher he knows (but does not have as a teacher) how horrible he is in Spanish - though he gets an A each term. But when he is with a fellow student who tells him he is weak in Spanish, he tries to convince the fellow student - a female - how good he is, and that in fact he is better than she is. So in which setting and with which people is he being 'truthful'? Probably in both! But the context and the people one is with affect greatly what one says.

All too often, I begin to think, we underestimate the capabilities of our students. We in ESL say things about our students that few coaches would say and few content teachers would say. They never say how their students are anxious and how they need special protection and special lessons to protect them. We fail, I think, to challenge. We believe our students when they say things are too difficult, rather than saying "wait a minute, they're easy, come on!!!"

Best for the spring!

### **From Anita L. Wenden :**

This is to thank you for sending me copies of (*Learning Learning* ). It is indeed very fine and the title of your N-SIG makes an

important point about effecting change in our classrooms. That is, most of the time we are concerned with changing the teacher and/or the curriculum and neglect changing the learner - which is what you are all about, as we in the AILA Scientific Commission on Autonomy are (Ed. note : see "Extracts from LALL below).

You are ... welcome to include in a future newsletter any pieces of LALL that you find relevant to your readership. We would love to get submissions from you for our Learner Autonomy Project Inventory (LAPI), for example....

## News from around the world

### Extracts from LALL

*LALL stands for "Learner Autonomy in Language Learning", and is the (yearly) newsletter of the AILA Scientific Commission (SC) on Learner Autonomy, which was established at the AILA '93 congress in Amsterdam, with Leslie Dickinson and Anita Wenden as co-convenors (you may remember that we reported on this in Learning Learning 1/4). You can become a member of the Commission network (at no charge) and receive LALL (by mail or e-mail) as well as notice of the SC's forthcoming publications by contacting either Anita Wenden or Leslie Dickinson directly (addresses below). We're reprinting below extracts from this year's LALL (Vol. 1, No. 2, Spring 1995) which we thought would be of particular interest to LD N-SIG members. Apart from becoming a Commission network member, please consider contributing to the "LAPI" database by sending information to Anita Wenden or Leslie Dickinson! Here are their contact details :*

Anita L. Wenden  
97-37 63rd Rd #15e  
Rego Park, New York 11374 (USA)  
Fax: 1-718-262-2087  
E-mail: Wldyc@cunyvms OR  
Wenden@ycvax.york.cuny.edu (ONLY if  
WLDYC is not delivered)

Leslie Dickinson  
13 Church Hill  
Edinburgh  
EH10 4BG (UK)  
Fax: 44-31-557-5138  
E-mail: 100337.2467@compuserve.com

### Learner Autonomy Project Inventory ("LAPI")

The idea of the inventory came from our Amsterdam meeting and the surveys (completed there). Many voiced the need to establish a database of the research and/or classroom implementation that is being done.

So far ten people have responded to the request for information. These project descriptions will be available for distribution in "LAPI 1" some time in August. Those of you who have not yet responded to our call for projects are STRONGLY URGED to do so. We would like to make LAPI 1 the first of a series of LALL 'mini publications' and the beginning of our data bank. Use the categories below to write up your project : research, classroom learner training, evaluation.

PERSONAL DATA (name, mailing address, telephone, fax, e-mail)

PROJECT TITLE AND TYPE (e.g. research, classroom materials ...)

LEARNER GROUP (proficiency, language being learned, age group)

PROJECT OBJECTIVE(S) (list specific objectives and how these are related to

autonomy, language skill involved and/or learner needs as relevant)

PROJECT DESCRIPTION (if research, describe briefly : (1) how you collected your data and (2) what the outcomes were. If it is classroom implementation describe your materials, tasks, outcomes. Of course it's also possible to describe work in progress.

### **System special issue on autonomy**

(This special issue of the journal *System*, co-edited by Leslie Dickinson and Anita L. Wenden) is due for publication May 1995, *System* 23 (2). Here we include a brief description and a table of contents.

#### General overview

The papers can be divided into three categories : four review relevant literature and/or analyse concepts central to autonomy; two present the results of empirical research into aspects of learning relevant to autonomy, and two describe ways of developing autonomy through particular pedagogical approaches.

Gremmo and Riley provide a retrospective view of the field. However, the themes that are the focus of discussion in .... other papers chart NEW directions for future research and practice : the relationship between autonomy and enhanced learning (Dickinson, Little); the importance of metacognitive knowledge (Wenden, Cotterall, Victori/Lockart) and the role of learning setting (White, Ho/Crookall) and of the teacher (Little, White, Ho/Crookall).

#### Contents

1. *Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning : the history of an idea* (Marie Jose Gremmo and Philp Riley); 2. *Autonomy and motivation : a literature review* (Leslie Dickinson); *Learning as dialogue : the dependence of*

*learner autonomy on teacher autonomy* (David Little); 4. *Learner training in context : a task-based approach to promoting autonomy* (Anita Wenden); 5. *Readiness for autonomy : investigating learner beliefs* (Sara Cotterall); 6. *Autonomy and strategy use in distance foreign language learning : research findings* (Cynthia White); 7. *Enhancing metacognition in self-directed learning* (Mia Victori and Walter Lockart); 8. *Breaking with Chinese cultural traditions : Learner autonomy in English language teaching* (Judy Ho and David Crookall).

### **Call for papers : AILA '96**

The AILA '96 congress will be held in Jyvaskyla, Finland, 4-9 August, 1996. The theme is "Applied Linguistics across the Disciplines". Further details from : AILA '96 Secretariat (Ms. Taru-Maija Heilala), Jyvaskyla Congresses, PO Box 35, FIN-40351 Jyvaskyla, Finland. Fax : 358-41-603-621. E-mail : sajavaar@tukki.jyu.fi OR INTERNET:heilala@jyu..fi

As part of its AILA '96 program, the SC on Learner Autonomy plans to organize a (3 hour) symposium on the theme "Implementing Autonomy". Papers should focus on the implementation of autonomy : research, practice and/or theory.

If you are interested in participating in the symposium, please submit an abstract of 200-400 words by August 31, 1995 to David Crabbe and Sara Cotterall, English Language Institute, University of Wellington, P.O. Box 600, Wellington, New Zealand. E-mail : crabbe@matai.vuw.ac.nz OR Sara. Cotterall@vuw.ac.nz

### **News from HASALD**

*As reported in Learning Learning 1/4, the Learner Development N-SIG has been exchanging newsletters and developing contacts with HASALD (the Hong Kong Association for Self Access Learning and*



Development). In the December HASALD newsletter, the editor, Richard Pemberton, mentioned this link-up and suggested the following joint projects :

..... One item that we can exchange with sister newsletters is **information about upcoming conferences and publications in the area of self-access/autonomous language learning.**

Another thing that we could share relatively easily is a **Question/Answer section.** So, send in any .... queries / requests for advice..... Try to make your queries clear and specific: e.g. 'Can anyone give me references for/examples of successful practice with self-access speaking?' rather than 'I'm thinking of introducing self-access learning to my institution. What should I do?'

*That was Richard Pemberton's message to HASALD members, and he's asked us to encourage you to send in your questions as well. If you have any questions you'd like beamed across to Hong Kong, send them in to either of the Learning Learning co-editors (contact details under "From the Editors" at the back of this issue). We'll forward them for publication in the HASALD newsletter and report on the response.*

*Apart from issuing a newsletter, HASALD holds regular meetings with guest speakers. Here are two reports on recent meetings, reprinted from the HASALD newsletter :*

### **Chinese learning style : myth or reality?**

Terence Pang, Lingnan College, Hong Kong

Terence started by describing previous approaches to the study of learner traits, and expressing reservations about several of these studies (pointing, for example, to the fact that several studies seem to imply that particular styles of learning are

desirable/undesirable in language learning). He then reviewed several recent studies of learning styles which have a cultural focus, mentioning one in particular (Melton, 1990) which, surprisingly perhaps, found high levels of tactile and kinesthetic preferences among Chinese subjects and recommended the use of TPR, charades, role-play etc. as techniques which would be appropriate with Chinese learners.

Terence then described the early stages of his investigation, giving examples from the sayings of Confucius, Lao-tzu, the Analects etc. on such 'traditional' Chinese virtues as Reticence, Being Humble and Concentration. His tentative conclusion was that there is a Chinese learning style. This sparked a lively discussion among the audience, with several people pointing to the extent of individual variation among our students, the differences between learners in Hong Kong and between other groups of 'Chinese' learners and the effect of the educational system in HK. The jury will no doubt be out for some time on whether a Chinese learning style (or styles) is myth or reality or somewhere in between; in the meantime, we await the results of investigations such as Terence's with interest.

### **Using films to develop language in the classroom : a learner-directed project approach**

Larry Lau, Chinese University of Hong Kong

In this talk, Larry Lau described the 'English through visual media' course that he teaches at Chinese U. The course is based on the theory of 'shared enquiry' - thus, participants explore the meaning of a film together in group discussion. At the moment, Larry chooses the films that make up the course, but is considering the introduction of greater flexibility in the selection of films. Interesting features of the course were that students set their own questions for these discussions

(taking the responsibility in turns) and also have to script and record their own film (or choose a film and 'sell' it to the rest of the class).

Larry showed a 20-minute film that one group had produced, a very moving and involving account of events leading up to a suicide, drawn from the personal experience of the film's director. The film was a testament to what can be done when learners are allowed the freedom to work towards a 'product' that is related to what they understand and care about. After the film there was an interesting discussion, considerably enhanced by the presence in the audience of the director of the film, and several other students from the course, who were able to talk about their feelings about the course as learners.

Reports by Richard Pemberton

## Messages

### 1. From the librarians

Sukero Ito and Stewart Hartley

Stewart Hartley has recently taken over from Tim Newfields as co-librarian for the N-SIG (many thanks, Tim, for all the hard work!). We envisage the following four areas of work for 1995 :

1) To continue the tape and video library that Tim has started. If you have tapes (non-copyright) that you want to donate, or if there are any tapes you would like to borrow, please get in touch with Stewart Hartley (see *Learning Learning* 1/2 for what we currently have available).

2) To continue the "Publications by Learner Development N-SIG Members" column in *Learning Learning* : when you do publish something relevant, let either of us know the details (Japanese to Sukero, English to

Stewart), and send us a copy if you can. If you can't send the article or materials, then could we have an abstract?

3) A new project : to investigate and collect 'electronic information' from e-mail sources such as TESL-L, NeSSLA and the AILA SC on Learner Autonomy which we can then make available.

4) To develop a Journal Review section in *Learning Learning* . this seems to be the main thing we can do to get information disseminated as widely as possible and this is where we need your help! There are just so many journals these days that it is simply not possible for one person to cover them all. What we would like is to have three or four "scanners" - people who will scan through a couple of journals each regularly, write 200-word abstracts of papers relevant to learner development and send them to us for inclusion in *Learning Learning* . Anyone who is willing to help out, please get in touch with Stewart (for English journals) or Sukero (for Japanese) as soon as you can

Contact information :

Stewart Hartley  
1-19-24 Senpukugaoka  
Susono-shi  
Shizuoka-ken 410-11

Tel. (h) 0559-93-7361  
Fax (h) 0559-93-7352  
E-mail : QFH02676@niftyserve.or.jp

Sukero Ito  
Japanese Language Center  
Tokyo University of Foreign Studies  
5-10-1 Sumiyoshi-cho  
Fuchu-shi  
Tokyo 183

Tel (h) 0425-67-3230  
Fax (w) 0423-68-0393

## 2. From publicity

We're sending you with this issue poster(s) for the Symposium on "Strategies for Learner Development" (May 14th) . Please display them prominently at your work place!

We'd like to hear from anyone willing to help out as a volunteer (for a short time) on the day of the symposium. Please contact :

Karen Love Brock (Tel. 03-3980-5779; fax 03-3980-5779), or

Yaeko Akiyama (Tel. 0898-47-2133)

See you at the symposium!

## 3. From the editors

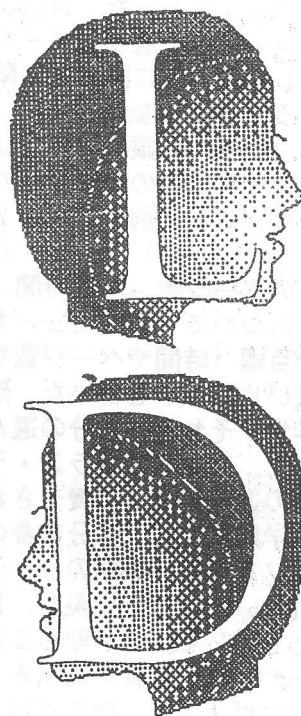
Just a reminder that contributions to *Learning Learning* are most welcome! Lesson reports, letters, reflections, responses to articles you've read here, news of publications (by yourself or others), other news items, announcements, book reviews, longer articles, presentation reports, the list is endless! Do consider putting pen to paper or two or more fingers to the keys! The deadline for the next issue is June 15th, which means - our fingers crossed - that the next issue will be coming out around beginning of July. We'd really appreciate some extra help with translation for forthcoming issues (once again, a big thanks to Morio Hamada, Tomoko Ikeda, Akiko Kashiwamura and Sumiko Taniguchi for their help with this issue!). Don't forget, also, that Stewart Hartley and Sukero Ito need assistance with scanning journals to get their ideas off the ground! Finally, a reminder that anything you write for *Learning Learning* might be reprinted in sister publications by IATEFL, HASALD or Thai TESOL. Let us know if you'd prefer this not to happen. All contributions (hard copy and Mac-compatible disc in Teach Text, if possible) to either of the *Learning Learning* co-editors :

Naoko Aoki  
Department of Education  
Shizuoka University  
836 Oya  
Shizuoka 422

Tel/fax (h) : 054-272-8882  
E-mail : PXI13445@niftyserve.or.jp

Richard Smith  
Tokyo University of Foreign Studies  
4-51-21 Nishigahara  
Kita-ku, Tokyo 114

Tel/fax (h) : 0273-26-4376  
E-mail : VYB06713@niftyserve.or.jp



## 特集記事

### リーディングのコース

#### - 学習者自身による動機付け -

Andrew Barfield

今年、アート・デザイン専攻の学生を対象に、リーディングのクラスを開講した。クラスは週1回で、学生数は約40名である。1学期は、このコースを「パス」するためには最低500ページは読むこと、それ以上の成績は読んだページ数に応じてつけられることとした。クラス・ライブラリーを設け、Oxfordの*Bookworms*、洋販の1000語レベル、*Ladybird Children Series*、マレーシアの*Teenage Readers*を揃えた。グレード別の読み物を1000ページ読んだ学生もいたが、ほとんどは600から700ページであった。自分が楽しんで読めるストーリーを選び、ノートをとるように指示したが、特に読み方に関するスキルを教えることはしなかった。

毎週、授業の冒頭に、学生は立って、二人一組で5分ほどの会話をした。(年度の後半には、これを別の相手と2~3度繰り返すようにした。)その後、互いに、読んだもののページ数、所要時間、話のポイントなどについてインタビューをしてから、翌週の目標(時間やページ数など)を設定し、短いレポートを書いた。残りの授業時間は学生がそれぞれ自分の選んだものを読むために、あるいはクラス・ライブラリーへの本の返却・借出に費やされた。学期の半ばと学期末には、自分自身の読みについてグラフを作り、英語のリーディングに関して気づいたことを発表し、目標を設定することを課した。2学期もほぼ同じことを行ったが、前期と異なる試みとして、学期半ばのレポートに、読んだ本の中から1冊を選んで漫画にすることと、小グループに分かれて書いたり、発表したりすることを課し、さらに、学期中に読む最低量を750ページに引き上げた。(一人の学生を除き、

全クラスがこの目標を達成した。)

3学期には、グレード別読み物から「生教材」へと重点を移行した。*The Japan Times*、朝日イブニングニュースなどの新聞や、大学図書館にある美術・デザイン関係の図書などである。新聞に関しては、週に一つ好きな記事を切り抜いてノートに貼り、6つのキーワード、キーポイント5点、2~3行の要点と自分自身の意見を書いて来ることを課した。教室では二人一組になってそれぞれの記事について報告し、話し合ってから、パートナーの報告と、そのトピックについての自分の意見を書かせた。美術書についても、互いにインタビューし、レポートを書くことをさせた。生教材を読む際に考えられる10の手順(序文を細かく読むこと、章の初めと終わりにまず目を通すこと、速読、「マインド・マップ」の活用その他)を示したほかは、教師が「教える」ことは極力抑えた。

2学期から3学期への移行は、時間はかかったが、うまくいっている。ゆっくりではあるが、学生は英語の生教材に接して、自分なりに整理しながら読めるようになり、動機づけもできてきた。新聞もさまざまな分野から面白い記事を選び、レポートもうまくこなしている。

学生から提出されたレポートがかなりたまり、読んでみると、現時点では5つのこと(「仮説」と呼んでもいいかもしれない)が見えてきたように思う。

1) 学習者は、教室内外において自分のペースでことを進めることができるなら、内容にフォーカスを当てた授業では、自分自身の学習目標を設定することができる。

2) 読む量と成績をはっきりした形で関係づけることは、動機の点で、いい効果をもつ。

3) クラスを、リーディング以外にも関心を持つ、一つの社会的グループととらえ、いい意味でのグループ・ダイナミクスを形づくることによって、個々人の動機を高めることができる。

4) 難易度別に加工された教材を広範囲にわたって1200~1300ページ読んだ後で



あれば、生教材への移行は可能である。

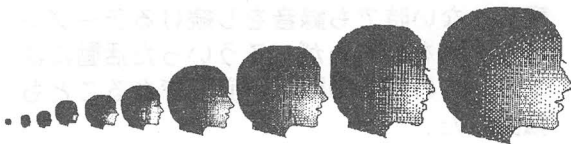
5) 読み手自身が何を読むか選択できるのであれば、外国語で読む場合の最大のチャレンジは、言語的なもの(例えば「この単語の意味は?」「わからない」)というより、心理的なもの(「私にも読める」「読むことは楽しい」「読みたい」など)ではないだろうか。自分が選択権を持っているということは動機づけにおいて重要な点である。

上記のことはあくまでも現時点での考えにすぎない。学生に1年を振り返り、読む力の向上について長いレポートを書いてもらうことを考えており、彼等の視点を詳しく知ることによってスキル向上を目指す他のコースにも応用できる何かを得られるのではと期待している。また、多読を指導している他の教師、自分自身で目標を定めて読みの練習をしている学習者の意見もぜひ聞いてみたい。読者の皆さんの中で興味のある方にはさらに情報提供もしたいと考えているのでご連絡をいただきたい。

Andrew Barfield

305 茨城県筑波市天窪2-1-1  
筑波大学外国人教員宿舎 103  
Tel : 0298-55-7783  
Fax : 0298-53-6616

翻訳 : 池田智子



## 香港でのコンフェランス 報告パートII

これは、昨年6月に香港でおこなわれた「言語学習における自律」に関する大会の最後のレポートになります。

## 研究者、会話分析者、実験者としての自律的学習者

ケン・ウィリング

ケン・ウィリングは、この基調講演で、学習者の自律の育成に関わっている教師たちは、セルフ・アクセスや教室のみでなく、「実世界での」言語使用者としての学習者の状況についても考えたほうがよいだろうと主張した。彼は、学習者たちが自分自身の言語使用の研究者となれるような、一連の具体的指導手順を提案した。これは、学習者たちが、自分の関わっている実生活での会話のやりとりを録音し、その後それを繰り返し聴き、さらにそれを文字化して、特に関心をもってそうな部分を分析する、というものである。この報告では、ウィリング自身の理論を記述し、さらに説明を加えることにする。

ウィリングは、現実の談話が「雑然として」予測不可能な性質を持っているのに比べて、学習者たちが指導用教材を通じて触れる言語は、概して、教育目的にあらかじめパッケージされた、「整然とした」ものであるということを示唆した。指導用に特別にデザインされた教材は、往々にして言語の実際の使われ方について誤った姿を提示するかも知れず、また、このことは、生の教材が、教室やセルフ・アクセス・センターでの使用にしばしば推奨されてきた理由の一つでもある。(cf. Tarone and Yule, 1989) ウィリングはさらに一段階進んで、学習者自身が、生の談話のサンプル「流暢な」ネイティブ・スピーカーの基準となるサンプルだけでなく、「実世界の」人々のやりとりにおける学習者自身のアウトプットのサンプルを録音することを提案した。ウィリングは、これは、学習者がすでに実世界で直接の関わりをもったものであるから、最も学習の動機づけとなる言語であると主張した。また、学習者は既に客観的文脈とその文脈内の自分自身の意図を理

解しているのに、生の談話の「雑然として」いる部分や予測不可能性は、あまり障害とはならなくなる。

しかしながら、ウィリングの強調した通り、学習者がサンプルの収集者となるだけでは不十分である。つまり、ちょうど、研究者と同じように、学習者たちは自分たちのデータを分析し、そこから学習をしなくてはならない。ここで、談話分析者としての言語学習者兼言語使用者という隠喩が意味を持ってくる。ある意味では、我々は、データを客観的に眺めている時のみでなく、「会話のルール」（自分が話を切り出すのにふさわしい瞬間を捜したり、発話者の発言を認知したりなど）に従いながら、刻々と進行していく会話のやりとりしている時も、常に談話分析を行っている。だがウィリングは、生のやりとりの録音を聴くことで、自己の発話と一種の距離が保て、学習者は上に述べたような談話の特徴の重要性をよりはっきり認識することができる。さらに、この理解は、繰り返し聴くことや問題となる領域を特定すること、文字化や分析を通して、学習者に自分自身の談話の具体的な特徴に焦点をあてるよう促すことで、一層深められることを示唆した。ウィリングは、教師やセルフ・アクセス・カウンセラーの役割は、改善可能な領域を学習者と交渉すると同時に、学習者兼使用者が既に効果的にやりとりのできる部分を強調することにより学習者を励ますことでもあるべきだと提案した。ウィリングと彼の同僚たちが、彼ら自身の学習者に関して確認した、改善可能な領域には、次のようなものがある：

#### 1) 相互行為

会話参加者が、例えば、説明の要求や、「修復」、または、連帯のための発言（例 A：私は～ということには同意できないわ。B：ええと、私は実はそうは言わなかったんだけど…。）などを通じて、自分の発言を談話全体にどう「関係」づけるのかを示す印。この領域での能力は、さまざまな

種類の誤解が生じうる異文化間でのやりとりでは、とりわけ重要となるように思われる。

#### 2) 内容

命題的内容と語用論的内容の両方。後者には、例えばモダリティーの使用が含まれる。というのも、学習者の多くは、この領域が弱いために、断定的すぎる印象を与えるように思われるからである。

#### 3) 会話のマネジメントと構築

ターン・テーク、さえぎり、オーバーラップ、進行、および何を話すのかの交渉を含む。

#### 4) ていねいさ

社会的距離、体面、相手にどのくらい負担に感じられているかなどを考慮することも含める。

このセッションには、最後に質疑応答（通常の「基調講演のルール」的なやり方からの新鮮な離脱）の時間が持たれた。ここでは、オーディオ録音よりもビデオ録画の方が分析が容易かも知れないという可能性が定義された。ウィリングは、ビデオは、インターアクションの情緒的側面に関する重要な情報を与えてくれるジェスチャーや表情などを捉えはするが、同時に、ビデオカメラは目立つので、会話の「自然さ」に影響を及ぼしてしまうと述べた。彼は、目立たないマイクの付いた、ポケットサイズで人の声を録音するために作られた、人の声のしない時でも録音をし続けるテーブルコーダーを勧めたが、こういった活動にはやりとりの相手の許可が必要であることも強調した。

ウィリングの提案は、学習者たちが目標言語を教室外の自然な状況で使うような環境に非常に適しているということは明らかである。例えば、日本にいる日本語の教師と学習者は、これらのアイディアから特別なインスピレーションを得るかも知れない（*Learner to Learner* 2/3 で、トレバー・ヒューズ・パリーがこれに関連した提案を行っている）。特に、独習者の場合、

他の方法では会話能力についての内省や育成のための適切なリソースや活動を示すのが難しく思われるから、学習者が「自律的に」取り組めるという点で、ここで述べられた手順はかなり興味深いものであるように思われる。最初の録音と自己分析を基礎として、学習者は、特に何を改善するかを計画し、似たような文脈を探して、そこでのやりとりを録音し、テープ1とテープ2を比較することで自己評価を行えるだろう。このサイクルは教師ディベロプメントの分野での「アクション・リサーチ」に似ている。また、このサイクルは、ケン・ウィリングの発表そのものでははっきりと述べられたわけではないが、思うに、彼が学習者を「実験者」と呼ぶことで暗示しようとしたものでもあるだろう。とは言うものの、ウィリングの提案したような改善可能なウィークポイントを見つけるために、学習者は、どの程度、談話分析の分野で訓練されたカウンセラーや教師のサポートに頼る必要があるのかという心配は残る。学習者が、録音と文字化ばかりでなく、分析や自分自身のやりとりを改善することにも「自律的に」なるためには、会話の特徴に関して明確な指導を受ける必要はあるのだろうか。あるいは、そういった指導なしで、自分で問題のある領域を見つけることができると期待していいのだろうか。ケン・ウィリングの提案を私たち自身で実験すれば、こういった疑問に対する答は、いくらかは得られるかも知れない！

報告：リチャード・スミス

翻訳：柏村暁子

\*参考文献は英語版のp.5を見てください。

## レニ・ダムへのインタビュー

レニ・ダムは、言語教育における学習者ディベロプメントの領域のパイオニアの一人として知られている。1979年にデンマークの小学校で11才の初級英語学習者のクラ

スに自律性を育てる試みを始め、その実践は、Dickinson (1987)、Oxford (1990)に取り上げられたほか、彼女自身もHolec (1988)、Gathercole (1990)、そしてDam (印刷中)の中で報告を行っている。しかしながら、香港のコンフェランスにおける発表と以下に報告するインタビューの中では、レニは教師の中の学習者としての自律に焦点を当てた。それは、現場の教師であり続けながら、デンマーク、ノルウェー、スウェーデン、イギリス、スペインで現職教師の研修に携わるレニの二つの役割を統合したものである。

レニは、言語の教師に、学習者の自律は抽象的な概念ではなく、授業の文脈の中で積極的に実現できるものであることを精力的に示してきた。「学校の中での自律の育成：教師の場合」と題する香港での発表は、多くの教師が、自律的言語学習の環境で必要とされる自分の役割の変化を想像することに困難を感じていると強調し、それが、学習者の自律がすでにかかなりの期間にわたって論じられているにもかかわらず、大規模な実践がいまだに行われていないことの主な理由であるとした。さらに、現場の教師の多くは、職場での孤独や不安を経験しており、そうした状況では「学習者の自律」という概念は脅威として捉えられるのではないかと示唆した。レニの現職者向けのワークショップでは、まず教師に自尊心を育てることを目標とする。そして、教師たちが自分の抱える教室での問題をオープンに認めることを勧め、学習者の自律を育てることの価値が、授業や教師自身の学習経験についての話しあいの中から自然に見えてくるような形をとる。

香港の発表でレニが記述した3つの活動は、(1)教師たちに、自分自身の(成功した/失敗に終わった)学習経験について内省し、学習の成否を決定した要因について分析することを促す、(2)ワークショップの参加者に、他の教師の授業のデータ(ビデオ、教師の日記など)を見せ、これらの

授業に関する疑問を引き出して話しあう、  
(3)教師たちに、授業をどう変えたいか、  
そのために何をするかについての

「契約書」を作るように頼む、である。これら  
の活動について、レニはインタビュー  
の中で、次のように解説してくれた。

私がワークショップをするときの主な目標は、まず、先生方に教師自身も常に成長を続けているのだということをおぼえてもらうことだと思えます。授業が改善される、自分がよくなるというのは、つねにプロセスなんだということをおぼえてもらうことはとても大切だと思えます。これは果てしないプロセスなんです。生活、周りの環境、生徒、家族のパターン、そういうものが変わり続けているのですから。もう一つの重要な点は、彼らがこのプロセスをゼロから始めるわけではないということをおぼえてもらうことです。彼らは役に立つことをいっぱい知っているし、それは利用できるのです。教室で学習者に、彼らがある程度は言葉を知っていて、それを使うことができるのだということをおぼえてもらうのと同じです。そのために「あなたが経験した学習の状況を思い出してください」という活動をしたり、あるいはポーランド語かロシア語の文章を30分くらいかけて読んでもらって、どんなにたくさんのおぼえて推測できるかを経験してもらうのです。それから「どうやってやったのですか」という質問をします。それについて話しあうことで、学習ストラテジーなどなどについての本は読まなくても、彼らは学習についてすでに多くのことを知っているということをおぼせるのです。

これらの活動のもう一つの目的は、教師自身も学習者であるということをおぼえてもらうことです。これは強調すべきだと思えます。というのは、そうすれば教師は自分を「教師」として見るのをやめられるし、「教師である」ことを忘れて「私の学習者を支援するには何ができるだろう」と考えるようになれば、それもストレスや恐怖を

取り除くのに役立つからです。

次に効果があると思うのは、授業のデータを見せることです。短いビデオでも日誌でも何でもいいのですが「これを見てください。これは、ある先生の授業です。何か気がついたことはありませんか。質問はありませんか」というようなことを私は言います。そうして出てきた質問から、ワークショップの参加者たちの持っている問題を知ることができます。そこから、だんだんに「今やっているのと違うことで何をやりたいですか」という話に入っていきます。私は参加者の人たちに自分自身が何を目標にしたいのか、何を大切だと思っているのかを尋ねます。彼らは、それまでの「いい学習とは何か、自分の場合はどこで学習が起きたか、学習が起きなかったのはいつか」という活動で得たものを基礎にして、考えることができます。こういう事柄についての内省が役立つのはこの段階です。例えば「教師にプレッシャーをかけられなければ私はうまく学習できました。一緒に勉強する人がいたとき、自分のペースで勉強できたときもそうです」といった人がいたとします。そうしたら「あなたの授業でそういう条件を作っていますか？もし作っていないのだったら、グループ・ワークをしたり、学習者が自分で教材を選ぶ機会を作ったりしたらどうですか」ということができます。契約書を書く段階になると、多くの人がこういうことをやろうとします。「学習者の自律」という言葉を使う人はあまりいませんけれど、実際、私は「学習者の自律」という用語をワークショップで使うことは避けているのです。それよりは「学習者が自分のしていることにもっと意識を向けられるようになるにはどうすればいいか、彼らが自分の学習により責任を持つようになるにはどうすればいいか、私たちは何を变えたいと思っているのだろうか」というようなことを話します。

報告とインタビュー：リチャード・スミス  
翻訳：青木直子

\*参考文献は英語版のp.7を見てください。



## 書評

フィリップ・ゴールドバーグ著 *The Intuitive Edge* (直観を磨く)  
New York、Putnam社1983年刊、全236ページ、定価 \$9.95

授業中、丁度タイミングよく、それまで思いもつかなかった新しいアイデアが浮かんだ時の驚きは、嬉しいもので、そんな時はつくづく教えていて良かったと思います。答えられそうもない質問を学習者にされて一瞬どうしていいか決めかねている時、その質問にどう対処し学習者をどうやってその答えに導くかについて、不思議なことに、あるアイデアがパッと思い浮かび、自分の言葉と行動となって現れます。残念ながら、このような「奇跡」をあてにするのは、日常生活においてはちょっとストレスのたまるものです。このようなアイデアがいつも思い浮かぶとは限らないし自分でも十分満足出来ない結果になる時もあります。必要な時にこのような「奇跡」がいつも起こりうるのなら、素敵でしょう。あるいは、何でも分かっている、しかもほとんど出来ないことがないのであれば、便利でしょう。

このような「奇跡」を出来るだけあてにしないでいいように、どうすればもっと知識を増やせるか、私は考え始めました。「自分が何を知っているかどのようにして分かるのか?」「何をすべきかどうやって知るのか?」「教室でどうやって数知れない決定を下すのか?」このような疑問が芽生えてきました。この疑問に対する答えは、間違いなく、「自分が今まで学校で教えた経験から得た知識」と自分の直観から得られそうでした。その時、私は直観を何か知覚できない「ただ単に起こる」もの、つまり、奇跡として大まかに捉えていました。その後、私の友人でもあり助言者でもある人が直観はふつう思われているほど不思議ではないという話を私にしてくれました。そして、この直観について更に考える

ようになったのはこの友人のすすめがあったからでした。

私の研究は、まずあるすばらしい本を読むことから始まりました。そして、その本を読んでからというもの、同僚や友達皆とその内容について話し合いたくなくなりました。この本の著者はフィリップ・ゴールドバーグで、その著書*The Intuitive Edge* においてこの複雑でとらえどころのない問題を丁寧にしかも興味深く扱っています。ゴールドバーグは、直観に関して、東洋文化と西洋文化両方の科学的・学術的・精神的伝統に注目しています。直観とは何か、直観は私たちの生活にどう影響するか、どうやって私たちが直観能力を高めることが出来るかという疑問について読者が多面的に理解出来るように、ゴールドバーグは理論的側面と実用的側面の両方を手際よく組み合わせて扱っています。

ゴールドバーグは、一般的な知識獲得モデル(科学主義と呼ばれる)の有用性を認識することから論を始めます。著者によれば、このモデルは理性と体系的に獲得された知識の厳密なやり取りからなっています。しかし、同時にこのモデルでは直観の役割が見落とされている点にも留意しています。「もし理性と経験上の観察が発見を導く舵で、真理を求める情熱がその燃料であるとすれば、その燃料に点火する火花(ひらめき)を提供するのが直観である。」(p.20)科学主義は伝統的にこのひらめきの価値を信用しないうべきだとゴールドバーグは主張しています。ひらめきが必要な状況で、厳密に合理的経験的な方法がそぐわない場合でも、私たちはしばしば無理に合理的経験的に考えようとするとも述べられています。種々異なる認知過程を認識し利用することで、より適切な決定をし、より創造的なアイデアを見出し、そしてより深い洞察力を得ることが出来るのです。このように、ゴールドバーグは直観を合理的思考の一部で科学主義を補うものとみなしています。

直観の定義は広くあいまいなものになるかもしれません。ゴールドバーグは直観という語を「何となく分かる感じや俗事についての諸々の感じ、概念や事実の重要な発見、そして神の啓示などを含む知を可能にするものは何でも」という意味で使っています。彼は、私たち人間の経験を記述するために直観という概念の五通りの使われ方の概略を次のように述べています。つまり、直観といえば：

1. 出来事あるいは事象を意味する（「直観が働いた」）、
2. 心的能力を表す（「直観を働かせた」）、
3. 動詞になる（答えを直観した）、
4. 個人の性格の属性に適用される（「彼女は本当に直観的だ」）、あるいは、
5. 分析的態度と対照をなす人間能力の機能の仕方を記述するのです。

ゴールドバーグはさらに「この語の基本的意義は自発性及即時性を示唆し、直観的知には意識的あるいは意図的な推論過程は介在しない。」(p. 32)とも述べています。すなわち、直観とは何か知っているけれどそれをどうやって知ったか分からない時に用いる語なのです。

この定義と記述を基に、ゴールドバーグは直観の六つの機能を提示しています。それは、発見、創造性、評価、作用、予測、及び啓示の六つです。各節を読みながら、私は私自身のそして他の人の奇跡を思い出している自分に気がきました。そして、この奇跡というのはこの著者の主張を立証するものでした。著者は直観的経験を特徴づける理論、反論、物語、知覚、矛盾、逆説、そして言語を一緒にまとめ上げ、どのような人が直観的であり直観が働く時は心の中で何が起きているのか探求しています。

この点については全く何も言うことはありません。しかし、私はどうやって直観（私の奇跡）が起こるように出来るので

しょうか。ゴールドバーグによると、それは出来ないそうです。出来るのは、ただ自分の感受性を出来るだけ磨くことで直観（奇跡）に対する準備をしておくことだけです。本書の終わりの方で著者は直観をはぐくむ実用面を探求しています。そして、直観に対する感受性を高める活動としては、態度の調節、作文練習、ブレインストーミング、睡眠、瞑想、運動、呼吸法、知の旅、日々の出来事の記録などがお勧めの活動として挙げられています。これらの活動は私にとってももっともなもので、時間をこしらえてこのような活動を行った時は、私の思考はより明晰で、心はより落ち着いていて、私の直観はより鋭くなります。

教室での奇跡に関する限り、予測出来ないことは分かりますが、その奇跡に対しもっと受容的になることは出来ます。私は、不確かなことに直面しても冷静でいられるし、数多くの考えに耳を傾けた上で決断することも出来ます。あるいは、自分の勘を信頼して勘に従ったらどうなるかを確かめることも出来ます。教室にいる間自分自身の意識をはっきりさせておくために、瞑想し、書き、教室の外で運動することが出来ます。

この本のしめくりに、ゴールドバーグは、私たちが直観をもっと理解し直観をもっと支持することを強く訴えています。科学的思考と直観的思考の密接な相互依存関係について繰り返し述べ、直観に対するいくつかの制約を検討しています。直観がこの世に難なく受け入れられるようにするに際し教師が出来る大きな貢献の一つは、教室で直観的になることです。つまり、知識や問題解決法の追求において知識欲旺盛で成熟した精神がいかん作用するかというモデルを提供することです。このことは、私にとっては、教室での奇跡に自分の心を開くだけではなくそのような奇跡を学習者と分かち合い学習者が自分自身で奇跡を生み出すのを手助けするか、あるいは、奇跡を生み出させることも意味します。

書評：メアリー・ショール

翻訳：浜田盛男

学習の学習：2/1

# 学習者ディベロプメント の集い報告

2月に学習者ディベロプメントの集いが2つ開かれました(1つ目はヨハン・ユンゲ主催で京都にて。2つ目はメアリー・ショール主催で小田原にて)。以下は、その報告です。

京都：2月11日&12日

天気の良い冬の週末に第1回の学習者ディベロプメントの集いが開かれた。土曜日は、時間通りに現われたのは浜田氏だけで、会合は流れるのかと心配した。しかし、6時までには5名が集まり、京都の町にでかけて夕食をとり、ちょっと(あるいはかなり)飲んだ。これが土曜日で最も重要な出来事である。日曜日は、各自の実践と評価の方法について話しあった。昼時にジョン・ドゥーギルが(少々二日酔いで)現われ、いわゆる「教室」と呼ばれる場所での学習がどう改善できるかについて話した。終わりのころになって、日本語の学習法について非常に生産的なアイデアがいくつか出てきて、われわれは実際に学習材料のサンプル・ユニットを作ることにした。われわれのアイデアが現実的なもので、本当の学習者の人たちがそれを使ってくれたら、おそらく、この日は、日本語の学習の新時代の始まりになるであろう。

ヨハン・ユンゲ

幸いなことに、私が京都に行った日は天気がよかった。京都駅から電車で20分あまりのところの玄関前に大きな木のあるエキゾチックな緑の家がある。それがヨハンの家である。

役にたつ独創的なアイデアをいろいろ聞いた。私たちの考えなくてはならない最大

の問題である評価が話題にされた時、リチャードはやる気や学習に対する肯定的な態度の評価も大切にすべきだといった。すでにアイデンティティを確立した学生にはそうかもしれない。しかし、完全に成長していない学生、自分を知ろうという努力をまだしたことのない学生の場合は、どうだろう。彼らは、公平に、あるいは標準化された方法で評価されることを期待するかもしれない。肯定的な態度の評価というのは、やや主観的な評価である。しかし、文部省は最近、われわれが評価に対する考えを変えて、学生が自分で選択した強化を学習するときの自主性や積極性を育てるべきであると示唆した。この政策が効果効果があるかどうかを判断するには時間がかかるだろうが、われわれにできることの一つは、学生を注意深く観察して、彼らの成長にあわせた教授法と評価法を考えることであろう。

秋山八重子

他の人の話を聞き、ディスカッションに参加することで、わたしは学習者中心という考えは、一つのスケールの上にある連続体であると考えようになった。つまり、学習/教授活動は、学習者中心であるかないかという問題ではなく、より学習者中心であるかないかということなのではないだろうか。さらに、学習者中心の活動を考えると、教師、学習者、教材、そして「評価」の役割を考慮せざるを得なくなる。この集まりは、学習者ディベロプメントと学習には、どんな問題があるのかをおさらいするのによいブレイン・ストーミングであった。どうじに、学習者ディベロプメント研究会のメンバーが集まって、アイデアを交換できる稀な機会でもあった。

浜田盛男

日曜日の朝のセッションの始めに、私は一つのゲームの規則を提案した。それは、日本語でも英語でも好きな言葉で話していい、話が終わったら内容の確認をするために誰

かがもうひとつの言語で同じことを言い直す、というものだった。私はこのテクニックをサイレント・ウェイのワークショップで覚え、私たちの研究部会がバイリンガルで機能するための方法の一つとして試してみたいと思っていた。結果がどうなるかは、まったくわからなかった。結局、私たちは午前中、ただ各自が学習者ディベロプメントを促すために教室でどんなことをやっているかだけを話していたが、それだけでも私は非常に多くのことを学んだ。

気がついたことの一つは、人工的であるということは悪いことではないということである。私たちがしたがった規則は、明らかに無理に作られたもので、不自然である。日常生活でこんなふうには会話をすることはほとんどない。しかし、この規則が私たちの話のペースをゆるめさせ、他の人のいったことの内容ばかりか、それに対する自分の反応についても考える余裕を私に与えてくれた。それに、この規則は何となく、反論や批評的なコメントを控えさせる効果もあった。私は、他の人の話を、反応するために聞いているのではなく、理解するために聞いていた。そして、八重子と盛男とヨハンとリチャードのことが前よりずっとよくわかったという気になった。今では、彼らが授業でやっていることのいくつかを知っているし、ある程度、彼らにとって何が大切なのかも知っている。私にとっては、他の人が私の話をもう一つの言語で言い直してくれるのを聞くことは、治療的な効果があった。人に話を聞いてもらうことが、どれほど快いことかを久しぶりに思い出した。(私は、ここにいた4人の人たちが私の話に耳を傾けてくれたように、私の学生たちの話に耳を傾けているだろうか?)

午後はまったく雰囲気が変わった。八重子は松山に帰り、ジョンが姿を現わし、私たちは、活気のある「自然な」話し合いをした。話題になったさまざまな事柄の中に、ジョンとヨハンとリチャードが漢字をどのように学んでいるかというものがあつた。

盛男と私が、いくぶん話の外側にとどまっているうちに、彼ら3人はいくつかの面白いプロジェクトの可能性を考え出した。学習者どうしが学習材料をつくることを話し合っている！私は、独立した学習者の秘密を目撃するという特権を与えられたような気がした。教師というのは、学習者の自律に向けて努力をしても、教師の存在そのものが学生の行動に影響を与えるかもしれないから、おそらく究極の自律的学習の実例を観察することはできないという、逆説的な立場に置かれている。私は、第二言語として日本語を学ぶ人たちと同席し、かつ彼らに教師とは認識されないという贅沢な経験をした。何がこれを可能にしたか分析すれば、教室における学習者ディベロプメントに貢献できる要因を特定するのに役立つかもしれない。しかしそれは私の宿題である。

青木直子

学習とは長く果てしない道のりで、道が途切れていたり、道標が間違っていたり、わき道があつたり、喜ばしい驚きがあつたりする。忍耐と内発的動機だけが、この長い距離を歩き通すことを可能にする。しかし、志を同じくする連れに恵まれれば、旅はずっと容易になるし、互いに励ましあい、助けあえば、荷物はずっと軽くなる。この週末の価値は、純粹に理論的な結論より、そこに至るプロセスにあつた。ここでのやりとりと交換された意見は、学ぼう、学ぶことを手伝おうという衝動を刺激し、元気づけ、呼びさましたからだ。このような集まりは、旅の道のりを短縮するものではないが、続けようという意志はつよくなった。学習者ディベロプメントには学習者どうしのサポートが必要なのだ！

ジョン・ドゥーギル



## 小田原：2月18日&19日

6人のN-SIGメンバーが小田原に集まり、学習者ディベロプメントについて語りあった。この6人の教えている環境は、語学学校や高校、大学などと非常にさまざま、教授経験も2年から20年までの幅があった。それぞれが経験した出来事やアイデアを分かちあううちに、私たちの会話はいろいろな方向へと枝別れしていった。言及されたトピックは、学習における交渉に始まり、教室における沈黙、フィードバック、強制することの役割、学習者中心の教室の特徴、そして私たちが学んでいる機関や教師たちに関する私たちの気持ちなど、実に多岐にわたった。会話は多方向に飛躍したが、私は、これらの会話は、皆が出しあった話を聴き、知るという点で統一されていたと思う。

この日の終りに出されたコメントには次のようなものがあった。

\*置かれている状況が非常に異なっている人たちの間にコミュニケーションは成り立つのか？

\*話す時には、皆、その場に関係のあることを言う責任がある。

\*会話では、時として、多くを語らない方が雄弁となる。

\*なぜかはわからないが、私は「学習者中心」という言葉を使うのにためらいを感じる。

\*私はディテールが好きだし、皆の経験などの話を聴くのも好きである。

\*自分でもよくやってしまうが、一般的なコメントはあまり好きではない。

\*協力的かつ建設的にディスカッションを進める方法として、他にはどのようなものがあるのだろうか。

\*私たちの議事日程は、話し合いを進めながら交渉を通して決められた。

\*創造的で知的な人々の中で、教えるということや授業についてじっくりと考えるのは素晴らしいことである。

\*今日の会話は示唆に富んでいた。解答を

得ることはなかったが、多くことを考えだし、多くの対話を交換した。

\*6時間、ゆっくり話ができただのは素晴らしい。

\*私はもっと体系的で問題解決的な状況に慣れている。

\*今日の対話は自分には一般的過ぎた。私は、自分の抱える特定の問題に対する特定の解決方法を必要としている。

\*会話をもっと楽に進めるにはどういったルールが役立つのだろうか？

\*どうやってこれらの人々の考えを一つにまとめたらいいのだろうか？

全体的には、色々な面で示唆に富む週末だった。学習者ディベロプメントに関する問題を聞いたり話したりすることに関心を持つ人たちのために、これから先、より多くの集いが持てたらいいと思う。

報告：メアリー・ショール

翻訳：柏村暁子

ご自分の地域で学習者ディベロプメントの集いを開きたいとお思いの方は、学習者ディベロプメント研究部会のプログラム係のどちらかにご連絡ください。住所は以下の通りです。

浜田盛男：〒194町田市那珂町2-10-9ガーデンハイツ町田102号

Tel/fax :0427-27-5763(H)

E-mail : HCA01742@niftyserve.or.jp

メアリー・ショール：573 大阪府枚方市東町小倉43-6-201 Phone (H) 0720-67-8803;

Fax (W) 0720-50-9011

## お知らせ

### ！！「学習者の自律のためのストラテジー」シンポジウム予告編！！

学習者ディベロプメント研究部会とJALT静岡支部が送るこの春最大のイベントです。

予告編を読んで、おもしろそう！と思った方は、さっそくカレンダーに印をつけておいてください。それでは下記の会場でお会いしましょう。

シンポジウム 「学習者の自律のためのストラテジー」

JALT静岡支部・学習者ディベロプメントN-SIG 共催

1995年5月14日（日曜日）10:00-17:00（受け付けは9:30から）

静岡県総合社会福祉会館（静岡市）

参加費:JALTメンバーは1,500円。メンバー以外は2,000円。

詳細は青木直子まで（Tel/fax:054-272-8882）。

シンポジウムのハンドブックをご希望の方は、ご自分の住所を書いたB5版の封筒に190円切手を貼ったものを、次の宛先までお送りください。

114東京都北区西ヶ原4-51-21

東京外国語大学

リチャード・スミス

シンポジウム・ブックレット編集係 谷口すみ子

### 日本語による発表

10:00-11:00

社会教育（生涯学習）における「自律学習」概念の検討：在日外国人の日本語学習支援のあり方を考えるために  
野元弘幸（埼玉大学）

在日外国人に対する日本語教育において学習者の「自律的学習」を考えるためには、まず「自律的学習」という概念の検討が必要である。この発表では、社会教育（生涯教育）において「自律的学習」がどう捉えられ、実践されてきたかを概観し、「自由」と「自治」の重要性を指摘する。

11:15-12:15

集中日本語コースにおける自律学習スキルの養成

浜田麻里・村岡英裕（大阪大学）

集中日本語コースで学ぶ留学生は、コース修了後、研究活動と並行して日本語学習を自律的に続けていかなければならない。そのため自律学習のスキルを養成することが、集中コースの大きな目標となる。この発表は、その方法論の紹介と意見交換を行う。

13:15-14:15

第二言語教育における文化の扱い：自主学習を促すための原則

木村正則（関西外国語大学）

第二言語でコミュニケーションを円滑に行うためには、言語そのものの学習以外に、相手の文化を正しく理解し、尊重する姿勢が大切である。学習者が文化について自主学習できるようにするために、教師が考慮すべき点を論じる。

14:30-15:30

学習における方略の位置づけ

村山功（静岡大学）

この発表はまず「方略」という考え方のよってたつ人間観・教育観を浮き彫りにし、次に学習の方略を教えるために必要な課題状況の設定について学習者の認識の面から検討を加える。

### 英語による発表

10:00-11:00

学生に力を与える鍵としての共同学習  
ヘザー・スロート（東海大学）  
日本の大学の大人数の英語のクラスで、ど

うすれば学習者の自律のためのストラテジーの訓練が可能になるだろうか。この発表では、クラスを共同学習グループに分けて、学習を進めるシステムについて説明を行い、参加者と一緒に体験を試みる。

11:15-12:15

自律学習の実践：言語学習における自律の育成に向けて

ジェフリー・キンケイド、キャロライン・ダシュテスタニ（神田外語学院）

近年、学習者の自律に対する関心が高まるのに呼応して、各地で自律学習センターが開発されている。この発表は神田外語学院における自律学習センターの運営と学習者に起きた変化について解説と議論を行う。

13:15-14:15

学習者トレーニングの批判的検討  
フィル・ベンソン（香港理工大学）

学習者トレーニングの諸アプローチは、前もって定められたスキルを教えることから、学習者に目標は決められていない個人的あるいは集団としての成長を促すことまでの、一つの連続体のどこかに位置づけられる。この発表では言語使用者としての自律の育成という観点から、学習者トレーニングを批判的に検証し、自律の育成という目的にかなった学習者トレーニングの方法を論じる。

14:30-15:30

学習者の自律のためのコミュニケーション・ストラテジー

ドン・メイビン（富士フェニックス短期大学）

この発表は、参加者が学習者の視点にたって経験できるようにワークショップ形式で行われる。学習者が教室の中でコミュニケーションストラテジーについて理解し、実社会でも安心して使うことができるようにするためには、どんな手助けが必要かを教室活動を通して考える。

日本語と英語によるまとめ

15:45-16:45

まとめてみると...

司会：青木直子（静岡大学）、リチャード・スミス（東京外国語大学）

まず、司会者が日本語と英語で、この日の発表を互いに関連づけながらまとめをし、次に参加者が質問、アイデア、コメントを紙に書いて壁に張り付ける。その紙を見て回りながら興味のあるテーマについて意見を書き込み、最後に全員で話し合いをする。

## サイレント・ウェイによる日本語集中コース

5月から6月にかけて連休と週末を使った全70時間のサイレント・ウェイの日本語コースが東京であります。お知り合いで、サイレント・ウェイで日本語を勉強したいという人がいたら、教えてあげてください。また、このコースはサイレント・ウェイで日本語を教えたい人の見学も受け入れます。見学コースは5月3日から7日までの5日間、計35時間。1日1時間ずつフィードバックの時間もあります。講師はアラード房子さん。受講料その他、詳しいことは語学文化協会（530 大阪市北区万歳町3-41 城野ビル 204; phone/fax 06-315-0848）まで。見学コースの申込締切は4月15日です。

（青木直子）

## お手紙

ジョン・ファンズローから

... 『学習の学習』の第1号が出たときに、コメントを書く約束しましたが、約束だけで何もしませんでした。毎号ちゃんと読んでいました。私がここでしたい提案は、全体的に、少々の懐疑主義をプラスしたらどうかというものです。今、ニュー

ヨークの高校でスペイン語を外国語として学んでいる子どもたちを研究した学生の論文を読んでいるのですが、そこに面白いことが書いてありました。一人の学生は、彼のクラスの担当ではないスペイン語の教師に、いつも自分のスペイン語はだめだというのですが、毎学期Aをとるのです。そして、彼のスペイン語は弱いという（女性の）同級生には、どんなによくできるかを納得させようとするのです。そして、実際、彼のスペイン語は、この女性の同級生よりは上なのです。彼は、どちらの状況でどちらの人に対して、正直だったのでしょうか。たぶん両方でしょう。文脈や一緒にいる人が人の言うことを大きく左右します。

私たちは学生の能力を過小評価する傾向があるのではないかと、私は思い始めています。スポーツのコーチやほかの教科の教師は、学生が不安をもっているとか、特別の保護が必要だとか、保護のための特別な授業が必要だとかは、めったにいいません。私たちESLの教師は、そういうことをいつているのです。思うに、私たちは学生に挑戦しそこなっているのではないのでしょうか。学生が何かを難しすぎるといったら、私たちは彼らを信じますが、「ちょっと待ってよ、そんなことないだろう、できるだろう？」と試してみてもいいのではないのでしょうか。

いい春をお過ごしください。

アニタ・ウェンデンから

『学習の学習』を送ってくださって、ありがとうございます。本当に素晴らしいにニュースレターで、研究部会の名称も、私たちの授業に変化を生じさせるということについて、重要なポイントをついています。つまり、私たちは通常、教師やカリキュラムを変えることにばかり関心を寄せており、皆さんのニュースレターや我々のAILA学習者オートノミー学術委員会が考えているような学習者を変えることについて

は、疎かにしているからです（注：後の「LALLからの抜粋」を見てください）。

LALLの記事の中で『学習者の学習』に合うものがあれば、どうぞこれからの号に使うて下さい。例えば私たちのLearner Autonomy Project Inventory (LAPI) への提案など頂けると幸いです。

## 世界情勢

### LALLからの抜粋

LALLとは、Learner Autonomy in Language Learning (言語学習における学習者の自律) を表わしており、AILA学習者オートノミー学術委員会のニュースレターの名称です。この委員会は、1993年にアムステルダムで開催されたAILA大会で、アニタ・ウェンデンとレスリー・ディキンソンを共同主催者として設立されました（『学習の学習』1/4号をご覧ください）。皆さんも、この委員会の共同主催者に、連絡先を添えて直接お手紙をくだされば、この委員会のネットワークのメンバーになることができますし、（郵送やE-mailで）LALLや、学術委員会の刊行物のお知らせを受け取ることもできます（共同主催者の住所は下にあります）。以下に、今年（Vol.1, No.2, 1995年春号）の中から、学習者ディベロプメント研究部会の皆さんが特に関心を持たれるのではないかとと思われるものの抜粋を紹介します。他の人々と共有できるアイデアをお持ちの方は、LAPI への協力をご検討ください！

Anita L. Wenden  
97-37 63rd Rd #15e  
Rego Park, New York 11374 (USA)  
Fax: 1-718-262-2087  
E-mail: Wldyc@cunyvms OR  
Wenden@ycvax.york.cuny.edu (ONLY if  
WLDYC is not delivered)



Leslie Dickinson  
13 Church Hill  
Edinburgh  
EH10 4BG (UK)  
Fax: 44-31-557-5138  
E-mail: 100337.2467@compuserve.com

## 学習者オートノミー・プロジェクト 目録 LAPI (Learner Autonomy Project Inventory)

目録作成のアイディアは、私たちのアムステルダムでのミーティングと、そこでおこなわれた調査から生まれたものです。現在おこなわれている調査や教室での実践活動のデータベースを確立する必要があるという声が多く聞かれました。

今までのところ、10人が情報提供の呼びかけに応じて来ています。これらのプロジェクトの記述は、8月に配布されるLAPI 1で読むことができます。プロジェクト募集の呼びかけにまだ応えてくれない方は、どうかぜひ応えてください。LAPIをLALLのミニ刊行物シリーズの第1号、および私たちのデータ・バンクの始まりにしたいと思っています。プロジェクト(リサーチ、教室での学習者トレーニング、評価…)を書く際には、下記のカテゴリーを使用してください。(書いたら、共同主催者のどちらかにお送りください。住所は下にあります。)

- \*個人データ(名前、住所、電話番号、fax、E-mail)
- \*プロジェクトのタイトルおよびタイプ(例: リサーチ、教室用教材…)
- \*学習者層(能力、学習中の言語、年齢)
- \*プロジェクトの目標(以下の事柄をリストにしてください: 特定の目標およびそれらが自律にどう関係するのか、関係する言語スキルおよび/あるいは学習者のニーズあなたのプロジェクトの性質に応じて決めてください)

\*プロジェクトの記述(リサーチの場合は、次の2点を簡単に記述してください: (1) どうやってデータを集めたか、(2)どんな結果が出たか。教室での実践ならば、使用教材、タスク、結果を記述してください。もちろん、現在進行中のプロジェクトの記述も可能です。)

## 『システム』の、オートノミーに関する特集号

雑誌『システム』のこの特集号は、レスリー・ディキンソンとアニタ・L・ウェンデンの共同編集で、1995年5月に『システム23(2)』として発行予定です。以下は、内容の簡単な記述と目次です。

### 概要

論文は3つのカテゴリーに分けられます。関連のある文献の書評および/あるいはオートノミーの中心にある概念の分析が4本; 学習のオートノミーに関連した側面に関する経験的リサーチの結果の紹介が2本; そして、特定の教育的アプローチによってオートノミーを発達させる方法の記述が2本。

グレモとライリーが、この分野を回顧的に捉えた論文を提供してくれましたが、他の論文で議論の焦点となっているテーマは、次に挙げるように、これからのリサーチと実践のための新しい方向を示しています。それらは、オートノミーと学習の向上の関係(ディキンソン、リトル); メタ認知的知識の重要性(ウェンデン、コテラル、ヴィクトリー&ロッカート); 学習設定の役割(ホホワイト、ホー&クルッコール); 教師の役割(リトル、ホホワイト、ホー&クルッコール)にまとめることができるでしょう。

### 目次

1. 言語の教授と学習におけるオートノミー、セルフ・ダイレクション、およびセ

- ルフ・アクセス：あるアイディアの歴史  
（マリー・ホゼ・グレモ&フィリップ・ライリー）
2. オートノミーと動機づけ：文献解題  
（レスリー・ディキンソン）
  3. 対話としての学習：学習者オートノミーの教師オートノミーへの依存（デイヴィッド・リトル）
  4. 文脈の中の学習者トレーニング：自律を促すためのタスク中心のアプローチ（アナタ・ウェンデン）
  5. オートノミーへのレディネス：学習者の信念の調査（サラ・コテラル）
  6. 通信教育による外国語学習におけるオートノミーとストラテジー使用：リサーチ結果（シンシア・ホワイト）
  7. セルフ・ダイレクティド・ラーニングによるメタ認知能力の向上（ミア・ヴィクトリー&ウォルター・ロッカート）
  8. 中国の文化的伝統との決別：英語指導における学習者オートノミー  
（ジュディー・ホー&デイヴィッド・クルックール）

翻訳：柏村暁子

## HASALD ニュース

94年12月にお届けした『学習の学習』1巻4号でお知らせしたように、学習者ディベロプメント研究部会は、香港でセルフ・アクセスにかかわる教師のグループHASALD (Hong Kong Self Access Learning and Development) とニュースレターの交換をし、交流をしています。HASALD Newsletter 12月号で、編集者のリチャード・ペンバートンは、私たちの関係に言及し、次のような共同プロジェクトの可能性を提案しています。

ニュースレターの他に交換できるものとしては、セルフ・アクセスや自律的言語学習に関するコンフェランスや出版物のお知らせがあるでしょう。

また「質問と解答コラム」も比較的容易に共有できるのではないのでしょうか。あなたの疑問やアドバイスの依頼などを送ってください。質問は、明確で具体的にするようにしてください。例えば「～の参考文献を教えてください」「セルフ・アクセスで話すことの練習をして成功した例は？」というようなものです。「うちの学校でセルフ・アクセスを始めようと思っているんですが、どうしたらいいですか」というようなのはだめです。

以上が、リチャード・ペンバートンのHASALDのメンバーへのメッセージでした。その後、彼は私たちに学習者ディベロプメント研究部会のメンバーからも質問を送ってほしいといってきました。HASALD Newsletterに載せてほしい質問があったら、『学習の学習』の編集係のどちらかに送ってください（連絡先は最後のページの「編集係から」の欄にあります）。あなたの質問を香港に転送し、返ってきた答をご報告します。

HASALDはニュースレターの発行に加えて、ゲストを迎えた月例会をおこなっています。以下はHASALD Newsletterに掲載された月例会レポートの転載です。

## 中国人の学習スタイル：神話か現実か

テレンス・パン  
香港リンナン・カレッジ

テレンスは、まず学習者特性に関する先行研究のアプローチについて述べ、その中のあるものは、一定のスタイルが言語学習にとって望ましい／望ましくないということを示唆しているという点で、受け入れ難いものであるとした。そして、学習スタイルについての最近の研究のうち、文化に焦点を当てたものを紹介した。この中で特筆すべきなのはMelton(1990)で、驚くべきかもしれないが、この研究の中国人被験者は触角や運動感覚を好む強く傾向を示し、

Meltonは中国人学習者にはTPR、シャレード、ロール・プレイなどのテクニックが適切であろうとすすめている。

次にテレンスは、まだ初期の段階にある彼自身の調査について述べた。彼は、孔子の言葉とされる諺、老子、論語などから例を引き、「伝統的な」中国の美徳が、寡黙であること、控えめであること、ものごとに専念することなどであることを示した。彼の暫定的な結論は、中国人の学習スタイルは存在するというものであった。これが会場で議論を巻き起こした。学生の中には個人差のあることを指摘した人、香港の学習者と中国の他地域の学習者の違いに言及し、香港の教育制度の影響に言及した人などがいた。中国人の学習スタイルというものが神話であるのか現実であるのか、あるいはその中間なのかを判断するには、まだ時間がかかるだろう。テレンスのような調査が多く行われ、その結果が公表されるのを期待したい。

#### 映画を使った教室での言語学習：学習者の監督するプロジェクト

ラリー・ラオ  
香港中文大学

この発表でラリー・ローは、中文大学で彼が担当する「視覚メディアによる英語」という授業について報告した。この授業は「探究の共有」という哲学に基づいており、この発表でも、参加者はグループで映画の意味を探究した。現在、ラリーは、コースを構成する映画を自分で選んでいるが、映画の選択により大きい選択の幅をもたせることを考えている。この授業の興味深い特徴は、学生がディスカッションのための質問を自分で考えること（つまり交代で責任を分担する）、学生がシナリオを書き映画を制作する（あるいは映画を選んでクラスの中の他のグループに「売る」）ことである。

ラリーは、あるグループの制作した20分の映画を見せた。それは監督の個人的経験に基づいた、ある人の自殺で終わる物語で、たいへん感動的であった。この映画は、学生が自分が理解でき、自分にとって大切なことに関係のある「産物」を作り出す自由を許されたときに、どんなことが可能になるかの証拠である。映画のあとの話しあいは、この映画の監督自身とこの授業をとった他の何人かの学生が同席し、学習者としてこの授業についての感想を述べたこともあって、興味深いものであった。

報告：リチャード・ペンバートン  
翻訳：青木直子

## メッセージ

### 1. 司書係から

今回、学習者ディベロプメント研究部会の仕事をステュアート・ハートレーと一緒に、ティム・ニューフィールズから引き継ぎました。私たちの仕事の主な目的は、次の4つです。

- 1) ティムの始めたテープ・ライブラリーを継続すること
- 2) 国内・国外で刊行されている学術雑誌などにメンバーが投稿した論文を収集し、その要旨を『学習の学習』に掲載すること
- 3) コンピュータ通信を使って情報を収集すること
- 4) 国内外で刊行されている学術雑誌などから、学習者ディベロプメントに関わりのある文献を探し、『学習の学習』を通じて、情報を流すこと

皆さんの出版した論文の書誌データと、できれば現物のコピーか要旨を、日本語は伊東に、英語はハートレーにお送りください。また、皆さんの中で、学術雑誌を1冊か2冊、定期的にチェックして、学習者ディベ

ロブメントに関係のあるものを見つけたら、私たちに知らせるという仕事をしてもいいという方はいませんか？もしいらしたら、英語の雑誌ならハートレーに、日本語の（あるいは日本語教育に関する）雑誌なら伊東に、大至急、ご連絡ください。

伊東祐郎

183 東京都府中市住吉町5-10-1  
東京外国語大学留学生日本語教育センター  
Tel.(h)0425-67-3230  
Fax.(w)0423-68-0393

スチュワート・ハートレー

410-11 静岡県裾野市千福ヶ丘1-19-24  
Tel.(h)0559-93-7361  
Fax.(h)0559-93-7352  
E-mail:QFH02676@niftyserve.or.jp

## 2. 広報係から

同封した「シンポジウム 学習者の自律のためのストラテジー」（5月14日）のポスターを、職場に貼ってください。また、シンポジウム当日にボランティアとしてお手伝いして下さるといふ方（短時間）も歓迎いたします。連絡先は、以下の通りです。

秋山八重子(tel.0898-47-2133)

カレン・ラブ・ブロック (tel.03-3980-5779)

## 3. 編集者から

『学習の学習』は皆さんの投稿を大歓迎します。授業報告、手紙、内省、記事の感想、あなた自身や他の人の出版物のニュース、その他のニュース、お知らせ、書評、長い記事、口頭発表の報告などなど、載せたいものはたくさんあります。コンピュータのスイッチを入れて、指をキーボードの上においてください。手書きで行きたい人は、

どうぞペンをとってください。次号への投稿締切は6月15日です。（ということは希望的観測では、7月の始めには皆さんに次号をお届けできるはずだということです）この号の翻訳は、池田智子さん、柏村暁子さん、谷口すみ子さん、浜田盛男さんにお手伝いいただきました。もう一度ここでお礼を申し上げます。私たちは翻訳を手伝ってくださる方がもっと必要です。またステュアート・ハートレーと伊藤祐郎の二人が司書のプロジェクトを成功させるためにも、皆さんの助けが必要です。手伝ってもいいという方は、ぜひお知らせください。最後に、前回にもおしらせしましたが、IATEFL、HASALD、Thai TESOLのニュースレターが『学習の学習』に掲載された記事を転載するかもしれません。もし万一それがおいやでしたら、投稿なさる時にその旨、お申し出ください。すべての投稿は『学習の学習』の編集係のどちらかにお送りください。ハード・コピーとマックのTeach Textで保存したファイルの両方があればとてもとても助かります。

リチャード・スミス

114 東京都北区西ヶ原4-51-21  
東京外国語大学  
Tel/fax(H).0273-26-4376  
E-mail : VYB06713@niftyserve.or.jp

青木直子

422 静岡市大谷836  
静岡大学教育学部  
Tel/fax(H).054-272-8882  
E-mail : PXI13445@niftyserve.or.jp

