

学習の学習

Learning Learning

JALT Learner Development N-SIG Forum vol.2. no.2. July 1994

1995

『学習の学習』第1号で、私たちは「学習者ディベロップメントとは何か」という定義をしました。それによれば、学習者ディベロップメントに関わる教師は、学習者の自律性を育てようとするか、学生が学習ストラテジーをよりうまく使えるようにしようとするか、あるいは、その両方を目指しているといえます。このような複数の視点が、JALT静岡支部と共催で5月14日に行ったシンポジウム「学習者の自律のためのストラテジー」には反映されていました。この号では、フィル・ベンソンの論文と最終セッションにおける「ポスターによるディスカッション」からの抜粋によって、シンポジウムのハイライトの再現を試みます。フィル・ベンソンは、学習者ディベロップメントの主流に属するともいえる教室での学習者トレーニングに言及し、批判的脱構築を行っています。マイケル・ゲストによるベルナルド・デュフの *Teaching Myself* の書評は、あまり目立たないかもしれないけれど、他にもまだ、発想のヒントになりうるものがあることを示しています。この他に、吉竹ソニアによるTESOL 95でのアナ・シャモの基調講演の報告、学習者ディベロップメント研究部会のメンバーからの手紙、ステュアート・ハートレーによる IATEFL の Learner Independence SIG のニュースレター「インディペンデンス」のレポート、そして、IATEFL LI SIG の新コーディネーター、ジェニー・ティマーから学習者ディベロップメント研究部会のメンバーへの手紙も載せました。これらの記事に関係づけ、学習者ディベロップメントに関心を持つ人々のつながりを作るのは、読者の皆さんにお任せします。

リチャード・スミス、青木直子

Teachers engaged in learner development, as defined in the very first issue of *Learning Learning*, might be aiming at increasing learner autonomy and/or improving use by students of more effective learning strategies, a combination of viewpoints which was reflected both in the title of and the variety of approaches presented at Learner Development N-SIG's May 14th Symposium on Strategies for Learner Autonomy, organized jointly with JALT Shizuoka. This issue of *Learning Learning* begins with an attempt to reproduce some of the Symposium highlights in the form of a feature article by Phil Benson and extracts from the final "discussion via poster" session. While Phil Benson refers to - and critically deconstructs - a relatively 'mainstream' tradition in learner development, that of classroom-based learner 'training,' Michael Guest - in his review of Bernard Dufeu's *Teaching Myself* - shows that other, perhaps less obvious sources of inspiration are still out there waiting to be tapped. Elsewhere in this issue, Sonia Yoshitake reports on Anna Chamot's plenary at the TESOL 95 Convention, members write in with their own concerns, Stewart Hartley reviews recent issues of *Independence* - the newsletter of IATEFL's Learner Independence SIG - and Jenny Timmer, LI SIG's new coordinator, sends her greetings from IATEFL to JALT LD N-SIG members. We hand it over to you now, to make the connections!

Naoko Aoki & Richard Smith



Shizuoka Symposium : Strategies for Learner Autonomy, May, 1995

シンポジウム：学習者の自律のためのストラテジー（1995年5月）

In this and forthcoming issues of "Learning Learning" we feature articles and discussion based on papers given at the above Symposium, which was organized by JALT Learner Development N-SIG with the Shizuoka chapter of JALT and held in Shizuoka City on May 14th. The Symposium benefitted from sponsorship by Shizuoka Convention Bureau, JALT National, Creative Services International, International Thomson Publishing Japan, Meynard Publishing, Oxford University Press and Penguin Books Japan Ltd., and involved a total of around 100 participants attending parallel sessions held in English and Japanese.

この号から『学習の学習』は5月14日に静岡市で開かれたシンポジウム「学習者の自律のためのストラテジー」での発表にもとづいた記事やディスカッションを掲載します。このシンポジウムは、学習者ディベロプメント研究部会とJALT静岡支部が共同で企画したもので、当日は学習者ディベロプメント研究部会のメンバーをはじめ100人ほどが集まり、同時に平行して行われた英語の発表と日本語の発表を聞き、討論に参加しました。なお、このシンポジウムは、静岡コンベンションビューロー、JALT National、クリエイティブ・サービス・インターナショナル、トムソン・パブリッシング・ジャパン、メイナード・パブリッシング、オックスフォード大学出版会、ペンギン・ブックス・ジャパンにスポンサーとなっていました。

Feature article

A Critical View of Learner Training

Phil Benson

This article is a summary of a longer paper that I gave at the Shizuoka Symposium on Strategies for Learner Autonomy, May, 1995. In the first part of the paper, I tried to show how the current variety of learner training approaches has developed. I then looked at some criticisms of learner training and added some of my own. Lastly, I speculated on what a more critical version of learner training might involve.

Learner training methodologies

There is some controversy about the use of the term 'learner training' itself. For example, in a recent paper, Chamot and Rubin (1994) suggest that the word 'training' (with its lockstep implications) is inappropriate and propose 'education', 'instruction' or 'development' in its place (cf. also Smith, 1994). However, 'learner training' is a term that has been used widely, even by some who might have preferred something less prescriptive (e.g. Ellis and Sinclair, 1989). Here I use 'learner training' as a general cover term,

and I will define it as an area of methodology where students are encouraged to focus on their learning.

Current interest in learner training goes back to the 1970s, and in the literature, we can see six major forms in which it has appeared (for a more detailed discussion, see Cohen, 1990):

1. Direct advice on how to learn languages independently, often in the form of self-study textbooks or manuals designed for individuals working abroad. Advice is generally prescriptive and not based on research. Cohen (ibid.) mentions Brewster and Brewster (1976) as an example of such a manual, in this case designed with missionaries in mind.
2. Methods and materials based on 'good language learner' research, which aim to convey insights from observation of strategies used by "successful" language learners. These materials also tend to be prescriptive, but they claim their authority from research, increasingly from the field of cognitive

- psychology (cf. O'Malley and Chamot, 1990). Thompson and Rubin (1982) is an example of a manual based on good language learner research.
3. More open-ended methods and materials, where learners are expected to experiment with strategies and decide for themselves which ones suit them best. This approach is based on the view that there is no single set of strategies that will work best for all individuals (Cohen, 1990:15). Ellis and Sinclair's (1989) popular learner training coursebook is based on this principle (also, Oxford, 1990).
 4. 'Synthetic' approaches drawing on a wide range of sources. Wenden (1991) and Dickinson (1992) both connect learner training to wider trends in language teaching. Dickinson's book, for example, has four main chapters based on North American strategy research, European work on autonomy and self-direction, language awareness, and insights for learners from foreign language learning research.
 5. 'Integrated' approaches that treat learner training as a part of general language learning. Legutke and Thomas (1991:284), for example, argue that the aim is not to train learners first and then teach them a language. Rather, "the task is to teach them to communicate in the L2 while helping them to learn and think about their learning." Nunan's (1994) *Atlas* textbooks put this principle into practice by incorporating training activities into units with language content goals.
 6. 'Self-directed' approaches. Advocates of self-directed learning have tended to be sceptical of the idea that students can be *taught* how to learn, and they propose methodologies where learners in effect train themselves by practising self-directed learning with the help of self-access resources and counselling (cf. Holec, 1980).

These six forms of learner training are not independent of each other. Advocates of learner training have tended to modify their views and converge over the years. As research into learning strategies has deepened, practitioners have tended to become less assertive about the generalisability of learning strategies. As Chamot and Rubin's recent (1994) paper suggests, the effectiveness of learning strategies may depend largely on the contexts in which they are taught and applied. Learner training methodology has also tended to become more eclectic, and 'learning how to learn' is increasingly seen to be inseparable from language learning itself. These developments need to be borne in mind when particular approaches are evaluated.

Criticisms of learner training

Rees-Miller (1993) has made a number of criticisms of learner training. Her main point is that its value is far from proven, and she points to a lack of evidence that strategies are either teachable or effective (see also Rees-Miller, 1994). These criticisms are directed mainly at the North American tradition of good language learner research and strategy training (see Chamot and Rubin, 1994, for a response).

My own criticisms come from a different angle and are directed at learner training generally. I am less concerned with the effectiveness of learner training than with what it trains the 'learner' to *be*. I want to argue that, however open-ended it aims to be, learner training inevitably involves an implicit moulding of the learner to approved patterns of behaviour - a process I call the 'ideological construction of the learner.' In this process learners are 'positioned' by learner training, in as much as they are encouraged to conform to certain expectations if they are to profit from it. If they do not conform to these expectations, they may be left with the feeling that they are either "poor" language learners or not even language learners at all!

Learners undergoing training are, of course, not obliged to accept positions set up for them, and this is one reason why students (particularly adults) may resist efforts to "help" them "improve" their learning behaviour (Rees-Miller, 1993). Later, I will suggest that such students might be less resistant to methods where they are encouraged to criticise and negotiate received models of learning. Before I do so, however, I will discuss briefly how learner training goes about ideologically constructing "the learner." The following comments are based mainly on the more 'open-ended' types of activities and materials such as those included in Ellis and Sinclair (1989) or Oxford (1990).

Learner training activities and materials tend to position their users in five major ways:

1. Through direct advice and suggestions inserted into overtly non-prescriptive text;
2. By limiting the range of options from which students are invited to choose;
3. By guiding students to discover approved norms (often located at the centre of a range of choices) "for themselves;"
4. Through visual and verbal images of "successful" language learners
5. Through modes of address (e.g. the use of singular

"you")

In these ways, learner training sets up implicit constraints on the *range* of behaviours and activities that may be seen as *appropriate* to language learning, and constructs a particular ideological position for "the language learner." In learner training materials, language learners are invariably rational and decisive. They see themselves as individuals and, when they engage in discussion with others, it is usually in order to clarify their own ideas and opinions, not to accommodate to others through collective decision. They view language learning as a cognitive activity, not as a process of social interaction, and they tend to solve social problems through the application of technique.

In this way, learner training tends to position learners in terms of a model of the rational, liberal-democratic individual. Arguably, this is an ethnocentric model. If learner training promotes autonomy, it does so only in terms of a version of autonomy constructed from a particularly Western individualist point of view (for a more detailed discussion of 'versions of autonomy,' see Benson (forthcoming); Pennycook (forthcoming). At the same time, learner training disconnects "the learner" from 'the student' as a *real* individual living, studying and working in a *real* social context. "The learner" often appears to be an entirely abstract individual with few other concerns than learning languages. Learner training seems to pay little attention

either to the social risks of learning a language (e.g. where the language is a means of education, in immigration situations, or where the language forms part of close personal relationships) or to its transformative potential for the learner. By neglecting the social contexts of language learning, learner training appears to help socialise students to a form of language learning which is disconnected from its potential for personal and social change.

Learner training, autonomy and social context

The reconnection of learning with life has been a major theme in the theory and practice of independent and autonomous learning (Freire, 1970; Illich, 1971; Tough, 1971, Hammond and Collins, 1991; Mezirow, 1991). This reconnection, arguably, distinguishes autonomous learning (where autonomy is seen as a precondition for meaningful learning) from the traditional western liberal education (where learning is

seen as a precondition for autonomy). Autonomous learning can be justified politically on the grounds that it helps students become critically and socially aware participants in their own and others' lives. It is also increasingly rational in a world where students need to be prepared for change above all else.

One argument in favour of learner training is that it helps learners become more autonomous. However, I would argue that this is only possible, if learner training pays particular attention to the social context of learning.

Language learning always takes place within a set of social contexts, ranging from the global linguistic order at one extreme to the classroom (if there is one) at the other. Literature on the classroom has suggested that we should capitalise on its natural interactional features for language learning (Breen, 1986). We are also beginning to understand more about how classroom contexts are conditioned by, and interact with, 'macro' elements of social context (Holliday, 1994). Effective learner training needs to address these elements of social context directly, since students cannot set meaningful goals or make meaningful choices without a critical awareness of wider social contexts and constraints.

The university students that I work with in Hong Kong, for example, are not "free" to choose which languages they learn. Nor are they entirely "free" to decide their purposes in learning them. They are always subject to constraints ranging from those imposed by teachers and curricula to those imposed by a linguistic order which, for example, elevates English and consigns Cantonese (their native language) to a subordinate role. While students are not free to ignore these constraints, they *are* potentially free to criticise them and come to terms with them both collectively and individually. If learner training is to be helpful to these students, I would argue that it needs to help them develop resources to negotiate goals and objectives in the light of critical awareness of the social contexts in which they learn. This awareness also needs to be fostered in an atmosphere where students are free to question not only the ways in which they learn languages, but also the wider social and ideological purposes of their learning.

The kind of learner training that I have argued for, and which I have been attempting to develop in work with students in Hong Kong, involves four main aspects:

1. explicit attention to social contexts of learning and

- questioning of accepted purposes and goals;
2. discussion of students' rights in using the languages they learn;
3. criticism of learning methodologies, materials and texts;
4. explicit attention to students' personal and collective investments in language learning.

In the past, I have attempted to implement this kind of learning training through short courses for students working in self-access. In these courses, students were encouraged to go through a process of collective discussion and decision-making, in which they worked from general considerations (the role of English in Hong Kong, the goals of language learning in the educational system, etc.) to specifying programmes of work. The objective of these sessions was to help students to develop personal goals and methodologies within an awareness of wider social contexts and constraints.

More recently, I have been exploring ways of integrating a more critical style of learner training into more conventional classroom settings and curricula. At the Shizuoka Symposium, I invited discussion on a number of activities that I have used for this kind of training. Two examples of these are included here in the form of "recipes" for short classroom activities. However, I would emphasise that I do not see effective learner training as something that can be achieved through a sequence of activities of this kind. It is rather a question of developing relationships in which curricula and their goals are constantly open to criticism and negotiation.

Discussion and criticism, of course, can also become empty if they lack consequence. Ultimately, the kind of learner training that I have argued for can only work if it is based on a cycle of reflection and action where students' decisions have real consequences. Effective self-direction implies a much greater degree of student (and teacher) control over resources and curricula than most of our institutions would currently allow (Benson, 1994). The question of how we can achieve greater control, both for students and for ourselves as teachers, is therefore at the heart of the problem of what constitutes effective learner training.

Contact :

Phil Benson
English Dept.,
Hong Kong Polytechnic University,

Hung Hom, Hong Kong

phone: (852) 2766 7535 (office)
(852) 2688 5969 (home)
fax: (852) 2333 6569
email EGPHIL@hkpucc.polyu.edu.hk

References

- Benson, P. (1994). Concepts of autonomy in language learning. Paper given at the Conference on 'Autonomy in Language Learning,' Hong Kong University of Science and Technology.
- Benson, P. (forthcoming). The philosophy and politics of learner autonomy. In Benson, P. and Voller, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*.
- Chamot, A.U. and Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications' : Two readers react. *TESOL Quarterly*, 28:4, 771-76.
- Cohen, A.D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Breen, M.P. (1986). The social context of language learning - a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 135-158.
- Brewster, E.T. and Brewster, E.S. (1976). *Language Acquisition Made Practical: Field Methods for Language Learners*. Pasadena: Lingua House.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English: a Course in Learner Training*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Hammond, M. and Collins, R. (1991). *Self-directed Learning: Critical Practice*. London: Kogan Page.
- Holec, H. (1980). Learner training: meeting needs in self-directed learning. In Altman, H.B. and Vaughan James, C. (Eds.). *Foreign Language Learning: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon, 30-45.

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

Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row

Legutke, M. and Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nunan, D. (1994). *Atlas: Learning-centred Communication*. Books 1 & 2. Boston: Heinle and Heinle.

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

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

Pennycook, A. (forthcoming). Cultural alternatives and autonomy. In Benson, P. and Voller, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*.

Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly*, 27:4, 679-689.

Rees-Miller, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications': The author responds. *TESOL Quarterly*, 28:4, 776-781.

Rubin, J. and Thompson, I. (1982). *How to be a more Successful Language Learner*. Boston: Heinle and Heinle.

Smith, R. (1994). Some thoughts on the formation of the Learner Development N-SIG. *Learning Learning* 1/1, 1-3.

Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Ontario: Ontario Institute for Education Studies.

Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.

Appendix

Activity 1. Why are we learning English?

This is a small-group collaborative writing activity designed for Hong Kong students. Give students a copy of the following text:

The Hong Kong Language Campaign has published a newspaper advertisement which includes these statements:

"...They say money talks, but what language do you think it speaks? The language of international business: English.... Cantonese is fine at home, but if you want to compete in international business, your staff must be able to speak the international business language."

A Singaporean friend has mentioned this advertisement in her letter to you. She writes that she is shocked to discover that Hong Kong people are so money-minded.

How would you answer her?

Students write a short replies in groups of three or four, then read their replies aloud to other groups.

Activity 2 What do language teachers do?

This is a small-group brainstorming and discussion activity.

1. Ask students to brainstorm a list of *things language teachers do to help students learn languages*. The teacher should stay on the sidelines for this activity.
2. Ask students to collaboratively mark each item on their list on a scale of 1-5, where 1 means that they can do the item themselves without the help of teachers, and 5 means that they cannot.
3. Ask students to discuss the items around the middle of their scales. The teacher may join in at this point to express a personal point of view (possibly as a fellow language learner).



学習者トレーニングの批判的考察

フィル・ベンソン

本論は、1995年5月に静岡市で開催されたシンポジウム「学習者の自律のためのストラテジー」で発表した論文の要約である。初めの部分では「現在行われている学習者トレーニングへのさまざまなアプローチがどのような経過をたどって発展してきたのか」について述べた。つづいて、学習者トレーニングに向けられてきた批判を考察し、筆者自身の考えも付け加えた。最後に批判的な姿勢をもった学習者トレーニングとはどのようなものでありうるかについて、筆者の考えを述べた。

学習者トレーニングの方法論

「学習者トレーニング」という用語を使うことには、それ自体に矛盾がある。例えばChamot & Rubin (1994)は、軍隊式の訓練といった意味合いをもつ「トレーニング」という用語は不適當であり、代わりに「エデュケーション」「インストラクション」「ディベロプメント」という用語を使うよう提案している (Smith 1994 も参照のこと)。しかし、「学習者トレーニング」は、広く使われている用語であり、この用語が少し規範的ではないかと感じている研究者 (例えば Ellis & Sinclair 1989) でさえも使用している。そこで、本論では、「学習者トレーニング」を「学習者に自分自身の学習過程に目を向けるように促す教授法の一領域」と定義し、一般的な総称として使用する。

現在注目されている学習者トレーニングの歴史は、1970年代に遡り、関連文献からは、以下に示す6つの主要な形を見出すことができる (これに関するより詳しい議論についてはCohen 1990を参照のこと)。

1. 独学で言語を学ぶための直接的なアドバイスを与えるもの。海外で、仕事に携わっている人のために作成された独習用の教科書と手引書という形をとることが多い。与えられるアドバイスは一般的にいて規範的であり、研究に基づいたものではない。Cohen (1990)は、宣教師用に考案された Brewster & Brewster (1976) を例にあげている。

2. 「よい言語学習者」についての研究結果に基づいた方法および教材。これらは「成功した言語学習者」が用いたストラテジーを観察することから得られた洞察を広めようという意図に基づいている。これらの教材も規範的であることが多いが、その主張は調査・研究に基づいているという権威づけ

がなされている。最近は特に認知心理学からの研究成果が利用されることが増えている (例えば、O'Malley & Chamot, 1990)。Thompson & Rubin (1982) は「よい言語学習者」についての研究に基づいて作られた手引書のひとつである。

3. より自由な方法および教材。ここでは、学習者は、さまざまなストラテジーを使ってみて、自分に最も適しているのはどれかを自分で決めることが期待されている。このアプローチは、「すべての学習者に合うストラテジーはない」という考え方に基づいている (Cohen 1990)。学習者トレーニングのコースブックとしてよく使われる Ellis & Sinclair (1989)はこの原則に基づいている (Oxford 1990も合わせて参照のこと)。

4. 幅広いソースから得た材料を統合したアプローチ。Wenden (1991)および Dickinson (1992)は、ともに学習者トレーニングを言語教育の動向に関するより幅広い文脈に結びつけて論じている。例えば、Dickinsonの著書は、北アメリカのストラテジーに関する研究について述べた章、ヨーロッパにおける自律と自己管理学習の研究について述べた章、言語感覚(ランゲージ・アウェアネス)について述べた章、および外国語学習に関する研究結果から得られた、学習者の役に立つであろう洞察について述べた章の4章からなっている。

5. 学習者トレーニングを一般的な言語学習の一部として捉える総合的アプローチ。例えば、Legutke and Thomas (1991: 284) は、目的は、まず学習者をトレーニングして、その後でことばを教えるのではなく「教師に与えられたタスクは、第二言語でコミュニケーションをすることを教えると同時に、学習者が自身の学習過程について学び考えることができるように手助けすることである」と述べている。Nunan (1994) Atlasは、この原則を実行し、言語的内容に関しての目標をもつユニットの中にトレーニング用の学習活動を取り入れている。

6. 「自己管理型」アプローチ。自己管理学習を支持する人々は、学習者に「学び方を教える」ことについて懐疑的な意見を示すことが多い。彼らは、学習者が、セルフ・アクセスのリソースやカウンセリングを利用しつつ、自己管理学習を実行することにより、自分で効果的なトレーニングをすることができる方法を模索している (Holec 1980を参照)。

ここで取り上げた学習者トレーニングの6つの形は、それぞれ他と関係なく別個に存在するのではない。学習者トレーニングを支持する研究者は、時の流れとともに考え方を修正したり、他の意見を取り入れたりしてきた。学習ストラテジーの研究が進むにつれて、実践家は「学習ストラテジーについての研究結果がどの程度まで一般化できるのか」について慎重な態度をとるようになってきている。Chamot & Rubin (1994)にも述べられているように、学習ストラテジーの有効性は、それを教え、学習者がそれを応用する文脈に大きく依存しているのかもしれない。学習者トレーニングの方法論は、より折衷的になり、かつ「学び方を学ぶ」ことは言語学習自体と切り離して考えることはできないという見方がますます強まっている。個々のアプローチの評価を行おうとする場合には、これらの点を念頭においておく必要がある。

学習者トレーニングへの批判

Rees-Miller (1993) は、学習者トレーニングに対して数々の批判を行なっている。その主な点は、学習者トレーニングの価値が実証されていないということである。彼女は、ストラテジーが教えるものであるかどうか、有効であるかどうかに関する証拠のないこと指摘している (Rees-Miller 1994も参照のこと)。この批判は主に北アメリカにおける「よい学習者」研究とストラテジー・トレーニングの伝統に向けられている。(これに対する反論はChamot and Rubin 1994を見よ。)

筆者の学習者トレーニング批判は、Rees-Millerとは別の角度からのもので、学習者トレーニング全体に向けられたものである。筆者が問題だと感じているのは、学習者トレーニングの有効性よりは、むしろトレーニングが「学習者」を「どのような」人間にトレーニングするのかという面である。筆者が主張したいのは、学習者トレーニングは、いかに自由であろうと望んでも、知らず知らずのうちに、学習者を一つの型に押し込めて、容認された行動パターンをとるようにしむけてしまう危険性を避け難くもっているということである。この過程をここでは「学習者のイデオロギーの色づけ」と呼ぶ。この過程を通じて学習者は、学習者トレーニングによって「色づけ」され、学習者トレーニングの恩恵を被りたければ、教師の期待に適應するように促される。もし、教師の期待に応えなければ、「だめな」学習者と見なされるか、あるいは、言語学習者として認めてさえもらえないことになる。

トレーニングを受けている学習者は、もちろん外から与えられた「色」を受け入れる必要はない。学習者(とくに成人)が、教師から学習行動を「改善する」「手助け」をしてもらうのを拒むことがある理由の一つはこれである

(Rees-Miller 1993)。一方、同じ学生でも、モデルとされ

ている学習方法の批判を行なったり、その方法を使うかどうか交渉することには、それほど抵抗しない可能性がある。この点については後半で述べるが、その前に、学習者トレーニングが学習者をいかにイデオロギー的に色づけするかをかんたんに論じたい。以下に述べるコメントは、主にEllis & Sinclair (1989) およびOxford (1990)に紹介されているより自由な学習活動や教材に向けられている。

学習者トレーニング用の学習活動と教材は、主に以下にあげる5つの方法で対象となっている学習者を色づけする。

1. 一見、規範的ではないように見える文章の中で、直接的な助言や提案を行なうことによって。
2. 学習者が選ぶことのできる選択肢の範囲をせばめることによって。
3. 学習者が望ましいとされている基準を「自分で」発見できるように導くことによって。望ましい選択肢は、いくつかの選択肢の中心におかれていることが多い。
4. 「成功した」言語学習者の視覚的または言語的なイメージによって。
5. 呼びかけかたによって。(例えば「あなた」--"You"の単数形--を使って、学習者にうたえかける。)

このような手段を用いることによって、学習者トレーニングは、言語学習に適切であるとされる行動や学習活動の範囲に見えない制約を加え、言語学習者のイデオロギーの色合いを決めている。学習者トレーニングの教材の中に描かれている学習者は、例外なしに、理性的であり決断力がある。彼らは自分を個人として捉えられており、他者と話し合いを行なうのは、だいたい自分の考えや意見をはっきりさせるためであって、集団の意思決定のために自分の考えを調節するためではない。また、言語学習は認知的活動として認識されており、社会的インターアクションのプロセスとしては見られていない。さらに、社会的な問題は、技術の応用によって解決される傾向がある。

このようにして学習者トレーニングは学習者を理性的でレベルで民主主義的な個人にしたてあげることが多い。異論もあるだろうが、これは自民族中心主義にのっとったモデルであると筆者は思う。学習者トレーニングが自律性を育むとすれば、それは、西洋の個人主義的思想に影響された自律性を育てる、という意味にしか過ぎない。(「自律性」のさまざまなありようについては、Benson (近刊) およびPennycook (近刊) を参照のこと) これと同時に、学習者トレーニングは「学習者」を「学生」とは切り離し、「現実」の社会的文脈の中で生活し、勉強し、働いている「実在の」人間として見ようとしない。「学習者」は、言語を学ぶ以外にはほとんど心配事のない完全に抽象的な存在のように扱われることが多い。しかし実際には、言語学習に社会的リスク

の伴うことも多い。例えば、学習されている言語が教育の場で媒介言語となっている場合、移民の場合、あるいは言語が親密な個人的人間関係の一部を形成している場合などがそうである。しかし、学習者トレーニングは、そうした社会的なリスクにも、逆にそれ自身が持っている学習者を変容させる潜在的力にも注意を向けていない。学習者トレーニングは、言語学習の社会的文脈を軽視することによって、個人的あるいは社会的な変化をひきおこす潜在的な力とは切り離された形の言語学習に学習者を適応させようとしているかのように見える。

学習者トレーニング、自律性そして社会的文脈

自主学習、自律学習についての理論と実践は、学習の過程と現実の人生とのつながりを再び見出し出そうとしてきた (Freire, 1970; Illich, 1971; Tough 1971; Hammond & Collins, 1991; Mezirow, 1991)。異論もあろうが、この二つを結びつけて考えているかどうか、自律性を有意味学習の前提条件であるとする自律学習の思想と、学ぶことが自律性の前提条件であるとする西洋の伝統的なリベラル派の教育との違いであると筆者は考える。自律学習は、学習者が批判的かつ社会的にもものを見つめ、自分および他人の人生の参加者となれるように手助けするという点で、政治的な正当化ができる。さらに、学生を変化に対応できるように準備することが現代社会ではとりわけ重要となっており、その面でも自律学習の合理性を論ずることができる。

学習者トレーニングを是とする議論のひとつは、学習者トレーニングが、学習者が自律的になるのを助けるという点にある。しかし、筆者の考えでは、学習のおかれている社会的文脈に注意を払わない限り、学習者トレーニングは学習者の自律を助けることはできない。

言語は、つねに特定の社会的文脈の中で学習される。社会的文脈とは、世界における言語秩序から (授業を通して学習が行われる場合には) 一つの授業までのさまざまな大きさでありうる。授業研究は、言語学習に自然なインターアクションの特徴を利用すべきであると示唆している (Breen, 1986)。また、社会的文脈の「マクロ」的な要素がどのように授業を条件づけ、また授業と相互作用を持つかについても、研究結果が発表され始めている (Holliday, 1994)。学習者トレーニングを効果的に行なうには、これらの社会的文脈の要素を直接的に問題とする必要がある。なぜなら学生がより幅広い社会的文脈とその制約に気づかなければ、自分で意味のある目標を設定したり、意味のある選択を行なうことは不可能だからである。

ひとつ例をあげよう。筆者のかかっている香港の大学生は、どの言語を学ぶかを自由に選ぶことができない。また、学ん

でいる言語について、そもそも何の目的で学習するのかも完全に自由に答えを出すことはできない。制約は、教師やカリキュラムによる強制から、言語秩序 (例えば、英語が上位を保ち、学生の母語である広東語が下位に甘んじている状態) まで、つねにさまざまなレベルで存在する。学生たちは、これらの制約を無視することはできないが、個人的に、あるいは集団として、これらの制約を批判したり、受け入れたりする自由は、潜在的に持っている。このような学生たちにとって学習者トレーニングを意味のあるものとするためには、学生が、自分の置かれている社会的文脈を批判的に見つめながら、学習の目的や目標について交渉するためのリソースを作る手助けをする必要がある。こうした批判精神は、学生が、言語の学習方法だけでなく、より広く社会的な、あるいはイデオロギー上の学習目的をも問うことのできる自由な雰囲気の中でこそ養われるものである。このような立場にたつて、筆者が香港の学生とともに作りあげようとしている学習者トレーニングには、主に次にあげる4つの特徴がある。

1. 学習の社会的文脈に明確な注意を払い、社会的に受け入れられている目的や目標を新たに問い直してみる。
2. 自分の学んでいる言語を使うときに学習者の持つ権利について討論を行なう。
3. 学習方法、教材、教科書についての批評を行なう。
4. 言語学習に注ぎ込まれている学習者個人の、あるいは、集団としての投資に明確な注意を払う。

過去において、筆者は、このような性質を持つ学習者トレーニングを、セルフ・アクセス・センターにおける短期コースを通じて試みた。このコースで、学生は、一般的な問題 (香港における英語の役割、教育制度における言語学習の目的) についての討論の結果を踏まえて、学習プログラムの具体的な内容についてグループで話し合い、結論を出した。これらのセッションの目標は、学生が、社会的文脈と制約に意識を向けつつ、学習の個人的目標と方法論を発展させる手助けを行なうことであった。

最近では、批判的学習者トレーニングを従来からあるタイプの授業とカリキュラムの中に取り入れて行く方法を模索中である。静岡で行なわれたシンポジウムではこの種のトレーニングに使った学習活動のいくつかについての討論を会場で試みた。そのうちの2例を「教室で行なう短い学習活動」の「レシピ」として、付録に載せた。しかし、ここで強調しておきたい点は、効果的な学習者トレーニングとは、このような学習活動を続けていけば達成できるというものではないということである。重要なのは、カリキュラムとそこでうたわれている目標がつねに批判や交渉に対して開かれているような学生と教師との関係作りなのである。

言うまでもなく、討論や批判は、結果を伴わなければ中身

のないものに終わってしまう。究極的には、本論で主張してきたような学習者トレーニングは、学生の決断が現実の結果に結びつく、内省と行動のサイクルがあって初めて機能する。効果的な自己管理学習を望むなら、リソースやカリキュラムに関して、多くの教育機関が現在許容しているよりさらに大きな主導権を、学生（と教師）が持つ必要があるのである（Benson 1994）。従って、効果的な学習者トレーニングを構成するものは何かという問題の核心は、学生が、そして教師としての我々が、どうすればさらに大きい主導権を持てるようになるかという点にあるのである。

翻訳：板倉ひろこ

筆者の連絡先は英語の記事の終わりにあります。

参考文献も英語の記事の終わりにあります。その中で日本語訳のあるものは、編集者の知る限り以下の5点です。他にもあったら、お知らせください。次の機会に皆さんに情報を提供したいと思います。

フレイレ、P. (1979). 『被抑圧者の教育学』小沢有作ほか訳 亜紀書房

イリッチ、I. (1977). 『脱学校化の社会』東洋・小澤周三訳 東京創元社

オックスフォード、R. (1994). 『言語学習ストラテジー：外国語教師が知っておかなければならないこと』穴戸通庸・伴紀子訳 凡人社

ルービン、J. & トンプソン、I. (1994). 『外国語の上手な学び方』西嶋久雄訳 大修館書店

スミス、R. (1994). 「学習者ディベロプメントとは何か」『学習の学習』1/1, 4-5.

付録

学習活動1：なぜ我々は英語を学んでいるのか。

これは、香港の学生のために考えられた、小グループが共同で手紙を書く学習活動である。まず下の文章のコピーを学生に配る。

香港ランゲージ・キャンペーンは下のような文章を含む新聞広告を出しました。

「...金がものをいう、といいますが、ことばだったら何語が

ものをいうと思いますか。国際ビジネスのことば、英語です。...広東語は家庭で使うにはいいものですが、国際ビジネスでの競争に勝つには、あなたの会社の従業員は国際ビジネスのことばを話せなくてはなりません」

シンガポール人の友だちが、この広告について、あなたへの手紙の中で、香港の人たちがこんなに拝金主義だとはショックだといってきました。

あなたなら、どんな返事を書きますか。

学生は3-4人のグループで、この手紙に短い返事を書き、他のグループに読んで聞かせる。

学習活動2：外国語の先生がやってくれること

これは小グループでのブレインストーミングとディスカッションの活動である。

1 学生に、学生の言語学習を助けるために外国語の教師がやることのリストを作るように言う。教師は、この活動には参加しないほうがいい。

2 リストの項目一つ一つについて、1から5の尺度で印をつけるように言う。1は、教師が助けてくれなくても学生が自分でできること、5は学生が自分ではできないことである。

3 上の尺度で真ん中辺に印をつけた項目について話し合うように言う。教師は、この段階からは話し合いに参加して、（たぶん同じ言語学習者として）個人的見解を表明してもよい。



忘れ物 / Lost and Found

静岡のシンポジウム会場以下で忘れ物を見つけました。お心当たりの方は、青木直子までご連絡ください（住所は最後のページ）。

ブルーのアリスのベンシル・ケース / 『学習の学習』1/4. / シンポジウムのブックレット2冊（1冊にはドン・メイビンのハンドアウトがはさんである） / ペンギン・ブックスのホルダー2点（1つにはヘザー・スロートのハンドアウトが入っている）

The following items were found at the symposium site on May 14. Please contact Naoko Aoki (address on the last page) if any of them is yours.

A blue Alice Liddell pencil case / a copy of "Learning Learning" 1/4. (found in the presenters' lounge) / two copies of the symposium handbook (one has Don Maybin handout inside) / two Penguin Books promotion holders (one has Heather Sloat handout inside)

The Symposium continues....

The final session of the Shizuoka Symposium was entitled 'Bringing it all Together.' Since English and Japanese sessions had been held separately and concurrently, very brief oral summaries were first provided of all presentations. Groups were then formed for further synthesis of viewpoints from English and Japanese 'sides,' and also for participants to 'bring together' in their own minds issues and questions raised by the day's presentations. Participants were then invited to raise these issues and questions by writing on sheets of paper which were then displayed around the room as posters. Finally, participants were encouraged to walk around viewing posters, and write replies directly onto them when appropriate.

Due to limitations of time, this dialogue had to be cut short at the Symposium site itself (though for the Ancient Greeks among us the true symposium (derivation: 'drinking together, with conversation') was just about to begin). We hope, then, to continue a (sober) dialogue in these pages, and we reproduce below some of the comments and questions on posters at the symposium site as an invitation to you to respond briefly in writing as if you were (still) at the symposium. We warmly encourage you to send in any replies, queries or comments arising from these posters (or from Phil Benson's preceding article), marking them for inclusion in this column, "The Symposium continues...."

1. On autonomy

1-1. I found Phil Benson's talk about the ideological construction of the so-called "autonomous learner" interesting. I think we should try to become more aware of the relation of language teaching to broader questions of ideology and cultural imperialism (e.g. orientalism).

1-2. How can we actually develop autonomous learning (especially with regard to the teaching of language learning strategies)?

<Someone replies>

I personally think what's most important is for learners to have explicit goals. The way to develop autonomous learning can be naturally deduced from there.

1-3. Can we be *interdependent* without first being autonomous? Is one a higher level of achievement

シンポジウムの最終セッション「まとめてみると...」では、日本語と英語のうち発表の行われた言語ではないほうで、各発表を手短かにまとめました。次に、「日本語側」と「英語側」の見解をさらに統合するために、グループに分かれて、各自がこの日の発表から考えた問題や疑問について話し合いました。それから、それらの問題や疑問を紙に書いて壁にはり、みんなで部屋を歩き回って、その「ポスター」を読み、答えやコメントをポスターに書き込みました。

時間の都合で、この対話は途中で打ち切らざるを得ませんでした。古代ギリシャ人にならって、その後「一緒に飲みながら話す」(これがシンポジウムという語の語源です)ことにした人もいたようですが、『学習の学習』誌上ではシラフの対話を続けたいと思います。以下に、ポスターのコメントや質問の一部を掲載します。これらのコメントや質問に関して、あるいは巻頭に掲載したフィル・ベンソンの論文について、ご意見や答えをお持ちの方は、シンポジウムの時と同じように、それを紙に書いて、このコラムに送ってください。コラムのタイトルは「シンポジウムの続き」です。

1. 自律について

1-1. フィルの「自律的学習者」のイデオロギー的色づけという話がおもしろいと思った。我々は、言語教育とイデオロギーや文化帝国主義(たとえば東洋文化)のようなより大きい問題との関係をもっと知る努力をすべきだと思う。

1-2. 自律学習確立のための具体的対応策はどうしたら良いのか? (言語学習ストラテジー教育の観点から)
<だれかの意見>

私は学習者がまず明確な目標を持つことだと思います。そうすれば必ずから対応策が浮かんで来るのではないのでしょうか。

1-3. 自律的にならなくても「相互依存的」になることはできないだろうか? 「自律」と「相互依存」とでは、どちらが上のレベルだということができるのだろうか?

1-4. 教師の自律はどうなっているのだろうか? お仕着せのドグマからの自由。(既成の価値を)問うこと。

2. 教師の役割について

2-1. 野元先生のセッションについての質問です。単なる学習メニューの選択ではなく、真に自律的な学習を目指す場合、個別学習に行きつくのではないのでしょうか。また、

than the other?

1-4. How about autonomy in the teacher? Freedom from received dogmas? Questioning?

2. On the teacher's role

2-1. Re. "Autonomous Learning in Adult Education (Hiroyuki Nomoto) :

I wonder if true autonomous learning is only possible in individualised learning, if we define autonomous learning as entailing more than just learners choosing from a menu about the content of their learning. What is the role of the classroom, then?

<Someone replies>

Learners probably need some advice from teachers or experts even in an individualised learning setting. Perhaps that is the role of the classroom.

<Hiroyuki Nomoto responds>

Cooperative learning and group work are as important as individualised learning. It's one of the teachers' roles to bring people with the same interest together for networking and to create opportunities for cooperative learning.

2-2. Is there a contradiction in *teaching* students to be more autonomous? If there is, what is our function?

2-3. Careful control by the teacher seems - ironically - to be important if students are to have the space to be free. This seemed an underlying theme of several presentations, perhaps.

2-4. Re. "A Critical View of Learner Training" (Phil Benson) : I agree, it's preferable not to limit the learner's personal alternatives for learner autonomy; however, I feel that, in some contexts, students can be guided by providing them with a variety of possible strategies for learner autonomy : guidance *combined* with choice (allowing for personal styles/freedom).

2-5. Isn't there a possibility that enhancing "autonomy" in well-established self-access centres with quite organized materials could enhance a kind of "dependence" on the self-access centre? I mean, how can we connect learners' autonomy as developed within the centre to learning outside the centre?
<Someone replies>

Via follow-up suggestions : i.e. suggest possible activities/research etc. that require learners to use skills outside.

3. On Goal-setting

その場合、教室はどういう位置づけになるのでしょうか。

<だれかの意見>

私は個人学習といいますが、何らかの形で教師のあるいはそれを研究しているものの助言や忠告が要ると思います。それが教室の役目ではないでしょうか。

<野元さんの答え>

個別学習と同時に共同学習、集団的学習も重要です。同じ話題を抱えている人と人をつなぎ、共同学習の契機をつくることも教師の役割です。

2-2. 学生がより自律的になるように教えるという行為には矛盾がないだろうか。もしあるとしたら、教師の仕事とは何なのだろうか?

2-3. 皮肉なことに、学生が自由な心理的スペースを持つためには、教師による入念なコントロールが必要であるらしい。おそらく、これがいくつかの発表の基本にあったテーマではないだろうか。

2-4. フィル・ベンソンの「学習者トレーニングの批判的検討」について：非常に刺激的な話で、考えさせられた。学習者の自律のためには、学習者の個人的選択の幅を制限しないほうがいいというのには賛成。でも、状況によっては、学習者の自律のために使えるストラテジーをいろいろ紹介して、学生の道案内をすることも可能かもしれないと思う。つまり個人のスタイルや自由を認める選択をともなう指導ということ。

2-5. すぐれた設備のある、教材の整備されたセルフ・アクセス・センターは、セルフ・アクセス・センターへの依存を奨励することにならないだろうか。センターの中で育てられた自律をセンターの外での学習にどう結びつけられるのだろうか。

<だれかの答え>

フォロー・アップの提案。つまりセンターの外でスキルを使う必要のある活動やリサーチを学習者に提案すればいい。

3. 目標設定について

3-1. 学習者の設定する目標と教師の設定する目標がくい違う場合、どのように折り合いをつけるのか。(特に評価とのかかりについて)

<だれかの意見>

大きな意味において目標は変わらないと思います。大きな目標に行きつくための手段は異なるかも知りません。

3-2. 目標自体が自然にデザインされる学習環境をつくるにはどうしたらいいでしょうか。(自分で考えなければいけないとは思いますが)

3-1. How can we dovetail when a learner and her teacher have different goals? (especially when it comes to evaluating learning)

<Someone replies>

I don't think their goals are different if put in a larger context, although the means to achieve the goal might be different.

3-2. How can we create a learning environment where goals are naturally evolved? (I know - I should think of ways to do it on my own!)

4. On the teaching of strategies

4-1. Re. "Examining the Validity of Strategy Training" (Isao Murayama)

Is there a place for supplying 'false' needs in order to teach strategies that a teacher may feel useful for a future situation not yet perceived by the learners?

<Isao Murayama replies>

This question assumes that strategies are situation-free (or content-free). I think it's not the case. A strategy acquired in a 'false' situation is applicable to false situations only.

4-2. Please provide me with bibliographical information related to Isao Murayama's presentation.

<Isao Murayama replies>

On models of human memory:

Mayer, R.E. (1981). *The Promise of Cognitive Psychology*. CA: W.H. Freeman and Company.

On teaching strategies in composition:

鈴木・鈴木・村山・杉本 (1989) 『教科理解の認知心理学』新曜社.

Unfortunately this book is only available in Japanese.

On reexamination of strategies:

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1989). 'Intentional Learning as a Goal of Instruction.' In Resnick, L. (Ed.). *Knowing, Learning, and Instruction*. NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 361-392.

Scardamalia, M., Bereiter, C. and Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to Bring the Classroom into World 3. In McGilly, K.(Ed.). *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. MA: MIT Press. pp. 201-228.

4-3. Just as you can lead a horse to water but you can't make it drink, you can teach students learning strategies but you can't make them use the strategies.

4. ストラテジーの教育について

4-1. 村山功さんの「学習における方略の位置付け」について：学習者はまだ気づいていないが、将来役に立つと考えられるストラテジーを教えるために、それが必要となるような「ニセの」ニーズを与えることはできないのだろうか。

<村山さんの答え>

この質問は、ストラテジーが状況から（あるいは内容から）独立しているという前提にたっています。しかし、それは違ふと私は考えます。「ニセの」状況で習得したストラテジーは、ニセの状況でしか使えません。

4-2. 村山さん、参考文献を教えてください。

<村山さんの返事>

記憶モデルについては：

Mayer, R.E. (1981). *The Promise of Cognitive Psychology*. CA: W.H. Freeman and Company. 多鹿秀継訳『認知心理学のすすめ』サイエンス社.

作文における方略の教授については：

鈴木・鈴木・村山・杉本 (1989) 『教科理解の認知心理学』新曜社.

方略教授の見直しについては：

Bereiter, C. and Scardamalia, M. (1989). 'Intentional Learning as a Goal of Instruction.' Resnick, L. (Ed.). *Knowing, Learning, and Instruction*. NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 361-392.

Scardamalia, M., Bereiter, C. and Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to Bring the Classroom into World 3. In McGilly, K.(Ed.). *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. MA: MIT Press. pp. 201-228.

4-3. 馬を水辺に引っぱって行けても無理に水を飲ませることはできないというように、学生に学習ストラテジーを教えることはできても、それを無理に使わせることはできない。しかし、それは学生のせいではないと思う。何かはどこかで欠けているのだと思う。そのギャップはどうやって埋めたらいいのだろうか？ある種のストラテジーは使う学生も使わない学生もいる。それは、どうしてなんだろう？

4-4. 認知スタイルと方略とは関連性があると思われます。自分の認知スタイルにあわない方略はトレーニングで学べても、最終的には使用しないというようなことはないのでしょうか。

Yet, I don't think it's the students' fault. Somehow something is missing. How do we bridge that gap? Why do some students use certain strategies and others don't?

4-4. Cognitive styles and strategies seem to be related. I wonder if learners will use strategies they learned from strategy training that are not compatible with their cognitive style, in genuine learning situations.

4-5. The assumption that predominant learning strategies among Japanese learners - e.g. focus on perfection, unwillingness to make mistakes, rote memorization etc. - are the cause of low communicative competence is often made, but not established. The problem may be *what* is studied - grammar rules, pronunciation in the form of phonetic alphabet etc., not how it is learned.

So, should we try to change our learners' strategies or should we strengthen - build upon - their existing strategies and use these for development of communicative skills?

5. General Reflections

5-1. Good idea to have simultaneous Japanese and English presentations. Also to have bilingual abstracts - very informative. The closing session might have benefitted from some sample discussion questions??

5-2. Many good theoretical points were raised during this symposium, but when it came to demonstrating concrete examples of "learner-centered" activities, I was somewhat underimpressed. Still, I have a much better understanding of some of the key themes in learner autonomy and look forward to a (better) balance of theoretical and practical components.
<Someone writes (later)>

The concept of learner-centeredness and that of autonomy are not identical and do not necessarily go together. So I assume the writer actually means "activities meant to develop learner autonomy" and not 'learner-centered' activities." More importantly, teachers' efforts to help develop learner autonomy do not have to be grandiose. Even a small change in behaviour in a traditional classroom, e.g. giving a pile of handouts to students for them to distribute among themselves instead of handing one individually to each student, or asking students whether they would like to listen to the tape again during listening practice could constitute very good instances of practice of learner autonomy development, though these small teacher

4-5. 完璧主義、間違えたくない、丸暗記など、日本人学習者の間で支配的だとされている学習ストラテジーが、彼らの不満足なコミュニケーション能力の原因だとされることが多いが、因果関係は証明されたわけではない。問題は、勉強する内容（文法の規則、発音記号を覚えて発音を覚えたつもりになるなど）であって、どうやって学ぶかではないかもしれないのだ。だから、学習者の使っているストラテジーを変える努力をすべきなのか、彼らの使っているストラテジーを利用してコミュニケーションのスキルを育てる努力をすべきなのかは、実はわからないのだと思う。

5. 全般的な感想

5-1. 日本語と英語の発表を同時にやるのはいい考えだと思う。バイリンガルの要旨も、たいへん参考になる。最後のセッションは、ディスカッションの質問のサンプルを提示してもらえたら、もっとよかったかもしれない。

5-2. 理論的にはいい意見をたくさん聞いたが「学習者中心の」学習活動の具体例となると、それほど大したことはないという印象をもった。しかし、学習者の自律に関する中心的話題のいくつかについて、よくわかるようになったし、将来、理論部門と実践部門のよりよいバランスが生まれるように期待している。

<だれかが後で書いたこと>

「学習者中心主義」と「自律」の概念は同じではありません。このコメントを書いた人は「『学習者中心の』学習活動」と書いていますが「学習者の自律を育てる学習活動」のことをいいたかったのだと思います。それより大切なことは、学習者の自律性を育てようとする教師の努力は派手なものである必要はないということです。伝統的な授業の中のほんの小さい教師の行為（プリントを一枚ずつ一人一人の生徒に手渡すかわりに、まとめてだれかに渡して生徒たちが自分たちで配るとか、聞き取りの練習のときにテープをもう一度聞きたいかどうか生徒に尋ねるとか）は、それだけでは発表にはならないかもしれませんが、学習者の自律を育てようとする実践のたいへんよい例になりうと思います。私たちはもっと自律的になって、学習者の自律を育てるための「実践部門」を発見するために、自分が授業で学生たちとやっていることを振りかえることはできないのでしょうか？

behaviours couldn't easily form the basis of a full conference presentation. Perhaps we in the Learner Development N-SIG should be more autonomous and reflect on what we already do with our students in order to identify "practical components" of learner autonomy?



Book Review / 書評

Teaching Myself. Bernard Dufeu. Oxford: Oxford University Press. 1994.
pp. 212. ISBN 0-19-437188-3.

Michael Guest

I have enjoyed a reasonably long and happy association with educational and quasi-therapeutic drama techniques. Contexts have ranged from Rudolph Steiner's curative education for intellectually handicapped, through role-play exercises with Australian sociology postgraduates specializing in communications theory and practice, to spontaneity workshops for a Japanese university Shakespeare circle - with several other experiences in between. The application of intensive drama to language teaching is a possibility that has appealed to me, and I've given some classes based on the principle, but until now I've lacked the time and sufficient zeal to develop my ideas very far. Thus, reading Bernard Dufeu's book, *Teaching Myself* offered me an excellent and timely opportunity to consider the matter more deeply, if not from an armchair, then at least from a zabuton.

Bernard Dufeu is a teacher trainer and psychodramatist, and has taught French at the University of Mainz in Germany since 1966. He calls his method linguistic psychodramaturgy (LPD): the term marries linguistics to Jacob Levy Moreno's methods of psychodrama (Moreno 1970, 1987; cf. also Fox, 1987), in which the enactment of life situations related to psychological problems produces a therapeutic effect. The psychodrama patient becomes the protagonist in a group drama, with other participants assuming relevant roles. A traumatic situation can in this way be re-experienced and apprehended anew. Through a creative process of encounter with a troubling experience, the patient transforms, clarifies, and gains control over it.

The word 'psychodramaturgy' tends to soften the medical, therapeutic connotations of 'psychodrama,' and re-orientates us to something closer to a recognizable pedagogical framework. Dufeu borrows the term 'dramaturgy' from theatre practice, while stressing that he does not refer to "putting on a show" (p. 27), but instead intends to adapt to language learning "principles which make drama work and techniques derived from the stage, including actor-training" (ibid.). Dufeu appears influenced here by, among others, the Brazilian dramatist Augusto Boal, whose 'theatre of the oppressed' uses

actor-training and performance to free participants from politico-psychological and -social constraints upon their personal development and freedom (cf. Boal, 1979; 1992).

Here, we simply need to think of second language acquisition as a form of self-development to grasp the thematic continuity between language education and Moreno's psychodrama or Boal's dramaturgy. Indeed, recent thinkers such as Jacques Lacan have emphasized the primary importance of language in the very construction of the self, and Dufeu quotes Lacan's definition of the human as "the speaking being" (cf. Lacan, 1977) in support of LPD's holistic approach. Dufeu emphasizes that "talking implies more than using words within a structural framework; it encompasses habits of expression and relationship, interactive procedures, and types of social functioning which cannot be neglected or ignored when designing a language learning method" (p. 31). In line with this, he recognizes four functions of language - symbolic, expressive, communicative and structuring -, and maintains that an approach to the whole person should consider five types of involvement - physical, affective, intellectual, social and spiritual. In short, learning a foreign language is not an intellectual process alone, but an emotional and spiritual one as well, requiring of us new ways of perceiving the world, ourselves and others.

The activities Dufeu proposes are, I believe, very strong stimuli for the imagination and highly conducive to development of rapport, trust and communication. For example (p. 103): "Participants stand facing each other and rub their hands together to increase their sensitivity. A raises his or her hands to shoulder height and B does the same, so that the palms of their hands are now opposite each other. A slowly makes a series of movements with the hands and B shadows the same movements as in a mirror image. Then B makes a series of hand movements for A to copy. Sounds can be added to the exercise, which are echoed by the person acting as mirror." The power of this kind of exercise can only be understood by taking part; indeed, to naive observers the exercises generally may look childish, but the point is that drama is

integrally related to children's play. It is perhaps because of their proximity to forms of experience relatively unmediated by conditioned, "adult" ritual - the gruelling, ongoing, everyday assertion of the mundane that we all know only too well - that such exercises can so effectively stimulate the emotions and imagination, and heighten interpersonal and self awareness.

Dufeu arranges the activities fairly convincingly into a coherent programme and suggests how an environment can be created in which participants 'encounter' the foreign language, ideally as much at an unconscious level as at a cognitive one. The role of the teacher is to act as an 'animator,' this role being derived from that of the 'double' in psychodrama who attempts to express what the protagonist is, for one reason or another, unable to. In LPD, this task becomes a linguistic, and at the same time esoteric one ("symbolically, the animator transmits the soul of the foreign language to the participants" (p. 98)). LPD classes use no text because Dufeu considers that a text "comes between the students and the language" (p. 37). Rather, the programme guides students through a series of strictly dramatic activities calculated to stimulate the imagination and the unconscious - through work with masks (including blind masks) and puppets, relaxation and poetry, myth, children's games and fairy-tales.

The dramatic encounter with the foreign language in the creative environment of LPD itself determines what the student needs to express, and hence the content of the language learned. Since a significant dimension of this encounter involves the protagonist's own self-discovery, Dufeu believes that the language thus learned is extraordinarily authentic, a true self-expression: ".... it is the language of the inner being and its relationship to the outside world, the language of sensations, feelings, emotions, the expression of needs and desires, observations, intentions, inter-personal relations, etc. - a relational language, which brings together the real and the imaginary, and on to which a functional language can be grafted according to need" (p. 40).

One minor criticism here would be that Dufeu's almost throwaway "grafting" of functional language onto students' primal acquisition of the L2 treats too blithely some difficult questions about the relations - or lack of them - between his concerns and methods and those of mainstream language teachers, learners and institutions. Having said this, I believe that Dufeu admirably achieves the aim of the OUP New

Perspectives series, which is "to look both outside the perimeter of the profession for information and inspiration, and inside the teacher as a person, to search for ways of releasing creative energy and ideas" (cover). Received wisdom would seem to dictate that the subjectivity of the teacher is a value to be subtracted from the equation, that language teachers are technicians involved in the imparting of an objectively determined corpus of language. In contrast, Dufeu stresses the need for teachers as well as learners to undergo continuous personal evolution, through development of self awareness and expression. "Why," he asks, "encourage learners to become autonomous in the foreign language if we ourselves have not reached autonomy in our own ability to express ourselves?" (p. 173). Throughout the book, Dufeu places great importance on the personal and interpersonal aspects of language teaching, and emphasizes that a high degree of involvement between teacher and student subjectivities is essential.

I am all for Dufeu's conception of language as a "dialogue between inner worlds" (p.171). For all the authoritative theorizing one comes across, I cannot help but have the feeling that, in the end, there is something mysterious and incomprehensible about language acquisition. Though I'm not quite so devoted to the esoteric as Dufeu, I'll certainly make use of some of his very good exercises the next opportunity I have.

Contact :

Michael Guest,
Faculty of Liberal Arts,
Shizuoka University,
836 Oya,
Shizuoka 422
fax: 054-237-0212
tel: 054-238-4964
email: kfguest@la.shizuoka.ac.jp

References

- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Trans. by McBride C.A. and McBride M.L. London: Pluto Press.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-actors*. Trans. by Jackson, A. London: Routledge.
- Fox, J. (Ed.). (1987). *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity*. New York: Springer.

Lacan, J. (1977). *Ecrits*. Trans. by Sheridan, A. New York: Norton.

Moreno, J.L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. New York: Beacon House.

Moreno, J.L. (1977). *Psychodrama*. New York: Beacon House.

ベルナル・デュフ著 *Teaching Myself*
(OUP 1994年刊) pp.212.
ISBN 0-19-437188-3

マイケル・ゲスト

私はかなり長い間、教育的でいくぶん心理療法的なドラマ・テクニックに楽しく関わってきた。コンテキストは、ルドルフ・シュタイナー派の知的障害者のための治療的教育に始まり、コミュニケーションの理論と実践を専門とする社会学専攻のオーストラリアの大学院生とのロールプレイ実習、日本のある大学のシェクスピア・サークルのためのワークショップ、その他諸々に及ぶ。言語教育への集中的なドラマの応用は、私を魅了してきたひとつの可能性であり、この理念に基づく授業もいくらかおこなってきたが、アイデアをさらに発展させるだけの時間も熱意も今までの私にはなかった。そんなわけで、ベルナル・デュフの *Teaching Myself* を読んだことは、この事柄について「安楽椅子」に（でなければ少なくとも「座布団」に）座ったまま、深く考えるタイムリーで素晴らしい機会となった。

ベルナル・デュフは教師養成者かつサイコドラマの実践家であり、1966年以来ドイツのマインツ大学でフランス語を教えている。デュフは自身のメソッドをサイコドラマ的言語学(LPD)と呼んでいる。この用語は、ジェイコブ・レヴィ・モレノのサイコドラマという用語に、言語学を融合させたものである。サイコドラマは、心理的問題に関係する生活の中の状況を演じることで治療効果を得るメソッドである (Moreno 1970, 1987; Fox 1987も参照されたい)。サイコドラマでは、患者がグループ・ドラマの主演を演じ、その他の参加者がそれぞれ適当な役を演じる。この方法によって、外傷的体験となっている状況が再体験され、新たに認識されることになる。障害となっている経験と出会うという創造的なプロセスを介して、患者はその経験を変容させ、明確にし、コントロールするようになるのである。

サイコドラマ「演出法」という言葉は、「サイコドラマ」という言葉の持つ、医学的、心理療法的ニュアンスを和らげ、我々にとっては認識しやすい教育学的枠組みに近づける。デュフは、「演出法」という用語を演劇から借用しているのだが、

だからといって、「他人の前で演じること」を意味するわけではなく (p.27)「ドラマを動かす原理、及び、舞台から引き出された、俳優養成を含むテクニック」(p.27)を言語学習に採り入れることを意味するのだと強調している。この点に関してデュフに影響を与えた人々の中に、ブラジルの劇作家アウグスト・ポアールがいる。ポアールの『被抑圧者の演劇』では、個人の発達や自由を束縛する政治心理的・政治社会的制約から参加者たちを解き放つために、役者としてのトレーニングや演技が利用される (Boal 1979, 1992を参照されたい)。

言語教育とモレノのサイコドラマ、あるいはポアールのドラマ演出法との主題的つながりを捉えるためには、第二言語習得を自己発展の一形態として考える必要がある。事実、ジャック・ラカンのような近年の思想家たちは、自我の構築における言語の最重要性を強調してきており、デュフは、LPDのホリスティックなアプローチの支えとして、ラカンによる人間の定義、「話す生き物」という表現を引用している (Lacan, 1977を参照のこと)。デュフは「話すということは、単に構造的枠組みの中で言葉を用いるという以上のことを意味する。話すということは、表現や人間関係に関する習慣、相互作用の手順、さらには、社会的機能の諸類型を包含するものであり、これらの要素は、言語学習法をデザインする際に見落としたりおろそかにしたりすることはできない」(p.31)と強調している。この流れにそって、デュフは、言語に、象徴、表現、伝達、構造という四つの機能を認め、個人の全体にアプローチするには、身体的、情意的、知的、社会的、そして精神的という、五つのタイプの関与のしかたを考えるべきであると主張している。つまり、外国語を学習するということは、単なる知的プロセスではなく、世界や自他の認識のしかたを変えることを要求される、感情的、精神的プロセスでもあるということである。

デュフの提案する活動は、想像力への非常に強い刺激となり、ラポール、信頼、コミュニケーションを育てる上で大きな助けとなるはずである。例えば、次のようなエクササイズがある。「参加者は互いに向き合って立ち、感覚を鋭くするために自分の手を擦り合わせる。次に、Aは両手を肩の高さまで上げ、Bも同じことをして、両者の掌が向かいあうようにする。Aは両手をゆっくりと連続的に動かし、Bは鏡の中のイメージのようにAの動きを真似る。それから、今度はBが連続的に両手を動かし、Aがそれを真似る。このエクササイズには音をつけることもでき、鏡の役割をしている方がその音をエコーする」(p.103)。このようなエクササイズの持つパワーは、参加してみて初めて理解できるものである。実際、経験したことの無いものが観察すれば、これらのエクササイズは概して子どもっぽく見えるかも知れない。だが、ドラマが子どもの遊びと不可欠な関わりを持っているという点こそ重要なのだ。このようなエクササイズが感情と想像力を効果的に刺激し、他人と自己へのアウェアネスを高めることができるのは、たぶん、我々がよく知っているありきたりのこと

を、うんざりするほど繰り返して断言する、条件反射的「大人の」儀礼の中ではあまり出会わない子どもの遊びという経験の形態に近いからだ。

デュフは、これらの活動を、かなり説得力のある、首尾一貫した一つのプログラムにアレンジし、参加者が、理想的には認知的レベルでも無意識のレベルでも、外国語と「出会う」ことのできる環境をどうすれば創造できるのかについて提案している。教師の役割は、「アニメーター」--生気を吹き込む者--となることである。この役割は、サイコドラマにおいて、主役が何らかの理由から表現できないことを表現しようとする「ダブル」の役割から産み出されたものである。LPDでは、アニメーターの仕事は言語的であると同時に深遠なものでもある（「象徴的な意味で、アニメーターは外国語の魂を参加者たちに向けて送る」(p.98)）。デュフは、教科書が「学生と言語との間を隔てる」と考えているので、LPDの授業では教科書を使わない(p.37)。その代わりに、このプログラムは、想像力と無意識を刺激するように計算された一連の厳密に演劇的な活動--（目隠し用のものも含めた）仮面や人形、リラクゼーションや詩、神話、子どものゲームやおとぎ話といったものをを用いた活動--に学生を導くのである。

LPDそのものの創造的な環境における外国語との劇的な出会いが、学生が何を表現する必要があるかを決定し、それにより、学習内容が決まる。この出会いにおいては、主役自身の自己発見が重要な要素であることから、デュフは、このようにして学習された言語は、このうえなくオーセンティックであり、真の自己表現であると確信している。「...それは、内なる存在およびその存在と外界との関係の言語であり、かつ、知覚、感覚、感情の言語であり、必要と欲求、観察、意図、対人関係などの表現である。つまり、それは、現実と空想を一つに結ぶ関係性の言語であり、そこには、必要に従って、機能的言語を融合させることもできる」(p.40)。

ここで、ちょっとした批評をすれば、デュフは、学生の根源的第二言語習得に機能的言語をかんたんに「融合」させられるように、ほとんど無造作に書いているが、彼自身の関心や方法と、主流派の言語教師や学習者、教育機関の関心や方法との関連、または関連の欠如に関するいくつかの難しい問題を、少し軽々しく扱いついでいるということがいえよう。とはいっても、私は、デュフが、OUPの "New Perspectives" シリーズの「創造的なエネルギーとアイディアを送り出す方法を探るために、情報とインスピレーションを求めて英語教育の世界の外側と一個人としての教師の内側との両方を見つめる」(表紙) という目的を見事に達成していると確信する。教師の主観性は排除されるべきものであり、言語教師は、客観的に定められた言語のコーパスを伝授することに従事する技術者であるというのが広く受け入れられた考え方であるが、デュフは、それとは対照的に、学習者同様に教師も自己へのアウェアネスと自己表現を育てることを通じて継続的な進化を体験することの必要性を強調して

いる。彼は次のように問いかける。「自分自身が自律的に自己表現する能力を身につけていなかったら、どうして学習者に外国語において自律的になるよう勤めることができるだろうか」(p.173)。デュフは、この本の中で終始、言語教育の個人的、対人的側面を重視し、教師と生徒の主観性が互いに関与しあうことが重要だと強調している。

私は、デュフの、言語が「内なる世界同士の対話」であるとする概念 (p.171) を全面的に支持する。権威ある諸理論に出会ってもなお、私は、言語習得には結局のところ何かしらミステリアスで理解しがたいものがあるのだという感を抱かずにはいられないからだ。私はデュフほどには深遠なものに傾倒しているわけではないが、今度機会があれば、もちろん彼の素晴らしい活動のいくつかを活用するつもりである。

翻訳：柏村暁子

著者の連絡先は英語版を見てください。

参考文献も英語版を見てください。その中で日本語訳のあるのは編集者の知る限り以下の2点です。

ポアール、A. (1984). 『被抑圧者の演劇』 里見実ほか訳 晶文社

ラカン、J. (1972, 1977, 1985). 『エクリ』 1~3 宮本忠雄ら訳 弘文堂

モレノの翻訳は見たことがあるような気がしたのですが、確認できませんでした。ご存じの方がいらしたら教えてください。因みに以下のような本があるそうです。(実物は見ていません)

マリノー、R.F. (1995). 『神を演じつづけた男：心理劇の父モレノの生涯とその時代』 増野肇・増野信子訳 白揚社

JALT 95で発表をする方へ

JALT出版委員会は、JALT 95の論文集を発行することにしました。JALT 95での発表が決まった方で、日本語で発表論文を投稿したいとお考えのかたは、投稿要領をお送りしますので、なるべく早く下記までご連絡ください。投稿の締切は、コロキウムとラウンドテーブルの報告が1996年1月15日、その他の発表論文は1995年11月30日です。

新宿区四ツ谷1-21 国際教育振興会日本語研修所
森川博己

fax (w) 03-3354-0438

This is the first appearance of what we hope will become a regular column in "Learning Learning". Learner Development N-SIG co-librarians Stewart Hartley and Sukero Ito, with the assistance of Andrew Barfield and Evelyn Sasamoto, are scanning recent issues of journals for articles related to learner development and planning to provide you with the results of their searches. Here, Stewart Hartley kicks off with a look at :

Independence : the newsletter of the IATEFL Learner Independence SIG

Some of the articles in the Winter 1994-95 and the Spring 1995 issues are :

✱ Tomlinson, B. (1994-95). Developing access-self materials. *Independence*. no.10. pp.15-17.

This is perhaps the one to read if you are short of time. Tomlinson suggests that self-access exercises are most typically ones which can be corrected by the learners themselves, thus ensuring that they gain feedback while working on their own. He points out that this usually results in very controlled exercises such as cloze, multiple-choice, gap-filling and transformations. He argues that such exercises focus on declarative knowledge (knowing what) at the expense of procedural knowledge (knowing how to), and that these exercises, rather than drawing on learners' own experiences and preferred learning styles, in fact end up treating all learners as clones of one another. What began as a way to individualise learning thus ends up by treating all learners as the same.

Tomlinson calls for open exercises which involve hearts as well as minds to supplement existing practices. He calls these access-self materials, and proposes seven principles they should follow :

1. Be self-access in the sense that learners can choose what, when and where to study.
2. Be open-ended in that there are no right or wrong answers but a variety of possible responses.
3. Engage the learner's individuality.
4. Involve learners as human beings and not 'just' as learners.
5. Require personal investment so that learners can make discoveries for themselves.
6. Activate both left and right brain features.
7. Provide a high degree of comprehensible input.

Tomlinson goes on to list a number of features of access-self materials. These features include : extensive and purposeful exposure to authentic materials; specific focus on developing high-level skills such as Inferencing, imaging and evaluating; wide choice with regard to linguistic level, learning

styles, level of involvement and time; allowing learners to work in groups when their interests coincide; provision of feedback through commentaries rather than answer keys, and integration into the materials of activities which encourage learners to think about the learning process for themselves and so become better navigators through the materials.

I found this article useful: it reinforced my own doubts about the rigidity of the self-access materials I ask students to use; it suggested a way forward towards greater independence; it enhanced my belief in the possibility of producing 'human' self-access materials.

✱ Gierse, C. (1994-95). Ideas on how to motivate learner independence. *Independence*. no.10. pp.3-5.

This article deals with materials in an open learning centre in Brazil.

✱ Lopez-Guindal, A. (1994-95). Some notes on using shortwave broadcasts in ELT. *Independence*. no.10. pp.5-10.

Lopez-Guindal does not only give technical advice on an under-utilised resource, but also provides guidelines of use to both teachers and learners.

✱ Eastwood, J. & Ryalls, L. (1995). Teaching learning skills as an option lesson. *Independence*. no.11. pp. 3-5.

Eastwood & Ryalls deals with a learner training course where students were given guidance in selecting vocabulary, organising vocabulary into groups, correcting written work, and paraphrasing. The article presents some useful ideas for strategy training to help learners towards greater autonomy.

reviewed by Stewart Hartley

Learner Development N-SIG co-librarians:

Sukero Ito
Tokyo University of Foreign Studies
5-10-1 Sumiyoshi-cho, Fuchu-shi,

Tokyo 183
phone (h) 0425-67-3230, fax (w) 0423-68-0393

Stewart Hartley
1-19-24 Senpukugaoka, Susono-shi
Shizuoka-ken 410-11
phone (h) 0559-93-7361, fax (h) 0559-93-7352
e-mail: stew@gol.com



このコラムは、学習者ディベロプメント研究部会の司書、伊東祐郎とスチュワート・ハートレーが企画したもので、学術雑誌や教師のための雑誌をチェックし、学習者ディベロプメントに関係のある記事があったら、その内容を皆さんにお知らせします。雑誌のチェックには、アンドリュー・バーフィールドとイヴリン・ササモトも協力します。第一回めは、スチュワート・ハートレーが、IATEFL Learner Independence SIGのニュースレター『インディペンデンス』10号と11号の報告をします。このコラムは、今後、定期的に掲載します。

◆ Brian Tomlinson による「アクセス・セルフ教材開発」は、忙しい読者にとってはお薦めの論文である。その中で、Tomlinsonは、最も典型的なアクセス・セルフ練習は、学習者自身が自らの学習の中でフィードバックを得られるように、学習者自身によって訂正ができるものであるとしている。そして、彼は、この方法は一般的にいうと、クローズ法、多肢選択法、空所補充法、書き換え法のように、非常にコントロールされた練習が用いられる結果を招くと述べている。このような練習は、手続的知識（実際のやり方を知っていること）を犠牲にして宣言的知識（単にそれが何であるかを知っていること）に焦点を当てたもので、実際、学習者それぞれの経験や好みの学習スタイルを利用するというよりも、学習者を全て、一種類のクローンのように扱うことになってしまおうと述べている。このように、学習の個別化を目的に始められたことが、実は全ての学習者を均一に扱うことになってしまうのである。

Tomlinsonは、既存の練習を補足するためには、思考と同じように感情をも刺激する、いくつもの答えの可能性のある練習が必要だとしている。彼は、これをアクセス・セルフ教材と呼び、7つの基本原則を提案している。

- 1 学習者が、いつ、どこで、何を学習するかを自由に決められるという意味でセルフ・アクセスの形をとっていること
- 2 正解のある問題ではなく、多様な答えが可能であること
- 3 学習者の個性を活かせること
- 4 学習者を、単に学習者としてではなく、一個の人間として扱うこと
- 5 学習者に自分でさまざまな発見をする努力を求めること
- 6 左脳・右脳両方の特性を活性化させること
- 7 「理解可能なインプット」を多量に提供できること

Tomlinsonは、アクセス・セルフ教材の特徴をリストにし

てまとめあげている。その特徴とは、生教材にできる限り広範囲に、目的を持って接する機会が与えられていること；推測力や想像力、評価力のような、高レベルのスキルを発達させることに特に焦点が当てられていること；言語のレベルや学習スタイル、セルフ・アクセス教材を使用する度合やそれにかかる時間に関しては、柔軟に選択できるようになっていること；同じ興味を持ち合っている学習者がいる時はグループ活動ができること；答えそのものよりもむしろ解説を通してフィードバックが与えられること；学習者が学習プロセスについて自分で考えることを促し、教材が一人でうまく使えるようになるための活動が含まれていること。

この論文は次のような3つの理由から、とても有益であると思う。融通のきかないセルフ・アクセス教材への私自身の疑いをより明確にしたこと。学習者がより独立するための示唆を与えてくれること。人間的なセルフ・アクセス教材が作れるはずだという確信を得られたこと。

◆ Celina Gierseによる「学習者の独立を動機づける方法の考察」はブラジルの公開学習センターで使用されている教材を取り扱っている。

◆ Albert Lopez Guindallによる「ELTにおける短波放送活用に関する覚書」は、短波放送という、あまり活用されていないリソースに関する技術面でのアドバイスのみならず、教師と学習者双方に対して、使用上のガイドラインを与えている。

◆ Jean EastwoodとLynda Ryallsの論文「選択授業としての学習スキル教育」は、学習者が語彙を選択したり、語彙をグループごとにまとめたり、作文を訂正したり、書き換えたりする際のガイダンスをおこなっている学習者トレーニング・コースを扱っており、学習者の自律に向けてのストラテジー・トレーニングに関する有益なアイディアを紹介している。

スチュワート・ハートレー
翻訳：伊東祐郎

詳しい書誌データは英語版を見てください。

学習者ディベロプメント研究部会司書の連絡先：
伊東祐郎

183 東京都府中市住吉町5-10-1 東京外国語大学
phone (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
phone (h) 0559-93-7361, fax (h) 0559-93-7352
e-mail: stew@gol.com



TESOL 95 Report / TESOL 95 レポート

Plenary by Anna Uhl Chamot:

Creating a Community of Thinkers in the ESL/EFL Classroom

Anna Uhl Chamot, Adjunct Professor at Georgetown University, gave a presentation for Learner Development N-SIG/JALT Tokyo last summer entitled 'Learning Strategies in Language Learning.' More recently, she was a plenary speaker at the TESOL '95 convention in Long Beach, California. She defined the TESOL community as "a community of caring teachers, passionate learners and powerful thinkers." Every year, teachers representing diverse cultural and personal backgrounds, work settings, philosophies and approaches to teaching gather for the TESOL convention to learn from one another, share knowledge, deepen friendships and share futures together. This year over 8,000 participants came together from over 100 countries. In her plenary, Chamot proposed we use TESOL as a model to fashion the classroom as a community of thinkers, for the benefit of both students and teachers.

As we come to rely more and more on technology, higher standards of knowledge and performance come to be expected of language teachers. In learning a language, much more than just memorizing words and grammar rules is necessary, since students of ESL/EFL, for example, will need to be able to use English to justify, analyze, critique and evaluate, in order for their ideas to be clearly understood by others. If students are to learn how to communicate thoughtfully, Chamot contended, the language must be learned as a tool for thinking. Thus, expecting high level thinking and performance from students and helping them better understand themselves as learners and thinkers are important responsibilities of a language teacher.

Chamot went on to identify five instructional principles for developing a classroom of competent thinkers :

1) Recognize and attempt to activate students' prior knowledge. According to current learning theories, we learn by making linkages between new information and what we already know. Activities including brainstorming, semantic mapping and discussion are useful for eliciting prior knowledge. With reference to language learning in particular, Chamot suggested that students often need to be reminded that they already know a lot, and that much of what they have acquired

in their native language is useful knowledge which can be related to English learning.

2) Provide students with meaningful learning tasks that are 'worth' thinking about. Trivial topics may elicit only superficial thinking. Activities should be challenging. Chamot supported content-based instruction which develops understanding and skills in content areas, at the same time as encouraging the development of learning strategies which will help students become autonomous learners of both language and content (cf. (4) below). Chamot pointed out that content-based instruction enables teachers to capitalize on and develop all of Howard Gardner's seven frames of mind : linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinesthetic, interpersonal, and intrapersonal intelligence (Gardner, 1983).

3) Engage in interactive classroom activities appealing to and developing students' interpersonal intelligence. In other words, move away from a transmission model of teaching towards an environment where teachers and students can discover, expand and create their understanding(s) of the world together, through on-going dialogue and enquiry.

4) Consciously develop students' learning strategies, including "both metacognitive (e.g. planning, selective attention, monitoring and advance organization) and cognitive strategies (e.g. inferencing, elaboration, grouping, imagery, and deduction)" (O'Malley and Chamot, 1990:216). In order to develop metacognitive awareness in students, for example, teachers can ask students to describe how they arrived at answers, and share their techniques for learning.

5) Provide opportunities for students to reflect on and evaluate their own learning. This can be done by asking students to write a brief reflection paper on their learning or by providing a check list that helps students to reflect on their difficulties. Such activities tap and help develop students' intrapersonal intelligence.

Chamot concluded her plenary with the following three suggestions :

- 1) Find out what students already know, think and feel about the topic you are about to teach;
- 2) Ask students to describe their own special techniques or strategies for learning and remembering;
- 3) At the end of lessons, provide students with an opportunity to reflect on their own learning and innovations.

Anna Uhl Chamot will not be able to visit Japan this summer, but she sends her regards to JALT Learner Development N-SIG members.

Report by Sonia Yoshitake

Contact:

Sonia Yoshitake
ICU ELP, 3-10-2 Osawa, Mitaka-shi, Tokyo 181
phone/fax (h) 03-5397-5414

References

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

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc.



アナ・ウル・シャモ基調講演： 英語の教室を思索家の共同体とする

ジョージタウン大学客員教授、アナ・ウル・シャモ氏は、昨年夏、東京で行われたJALT学習者ディベロブメント研究会の集まりで「言語学習における学習ストラテジー」という発表をしてくれたが、95年3月にカリフォルニア州ロングビーチで開かれたTESOL'95 国際大会でも基調講演を行った。そこでシャモ氏はTESOLという団体は「親身な教師陣、熱心な学習者群、そして強力な思索家たちからなる共同体である」と述べた。TESOL大会には、毎年、文化も、職場の状況も、また言語教育に対する考え方や方法も異なる、多様な教師たちが集まり、互いに学びあい、知識の交換をし、友情を深めあう。今年は8,000人ももの参加者が100あまりの国々から集まった。シャモ氏はTESOLをモデルとして、教室を思索家たちの共同体とするのが、学習者と教師の双方にとって有益であろうと提案した。

われわれの生活が科学技術への依存を深めれば深めるほど、言語教師にも高いレベルの知識と実践が要求されるようになる。

る。なぜなら、そのような状況では、例えば英語学習者は、自分の考えを明確に伝えるために、証明し、分析し、批評し、評価するために英語を使う必要があるからであり、言語の学習が単に単語と文法規則を暗記すればいいというものではなく、学習者が思慮深いコミュニケーションをする方法を学ぶためには、言語は思考の道具として学習されなければならないと、シャモ氏は主張した。従って、学習者により高いレベルの思考と行動を要求し、彼らが学習者として思索者として、自分自身をよりよく理解するのを助けることも、言語教師の重要な職務であるというのである。

シャモ氏はさらに、教室をもの考えることのできる人間の集まりとするための基本的な教育方針を五つ打ち出した。

1) 学習者の既有知識の重要性を認識し、既有知識の活性化を試みる。最近の学習理論によると、人間は既有知識と新しい情報を関連づけながら学んでいくものであるという。ブレインストーミング、概念地図作り、ディスカッションなどの活動が、既有知識を引きだすのに有効である。特に、言語学習においては、学習者に、彼らがすでに多くの知識をもっていること、母語を使って習得した知識の多くは英語学習にも関連づけることができることを再認識させてやる必要があるという点をシャモ氏は指摘した。

2) 学習者に考える「価値」のある意味のあるタスクを提供すること。くだらないトピックでは浅い思考で終わってしまうかもしれないので、学習活動はやりがいのあるものでなければならない。シャモ氏は、内容中心の教育が、取り上げた内容に関連する理解と技能を育て、それと同時に、学習ストラテジーの発達に貢献して、学習者が言語面でも内容面でも自律的な学び手となるのを助けるとして、支持している(下記の(4)参照)。シャモ氏は、内容中心の教育が、ガードナー(1983)による人間の持つ七種類のインテリジェンス(言語的、論理/数学的、空間的、音楽的、身体/運動的、対人的、また、個人内)のすべての発展に貢献し、また、そのすべてを有効に使えるものだとしていた。

3) 学習者の対人的知性に訴え、それを育てるような、インターアクティブな教室活動をする。つまり、情報伝達型の教授法から離れ、学習者と教師と一緒に対話を行い、疑問をとく作業をする中で世界を発見し、理解を広げ、創造する、そんな環境作りに向かっていくことだ。

4) 意識的に学習者ストラテジーを育てること。オマリーとシャモ(1990; 216)にあるように、学習ストラテジーには、メタ認知ストラテジー(学習計画を立てる、選択的注意を払う、学習をモニターする、先行オーガナイザーを使う)と、認知ストラテジー(推理する、発展させる、グループに分ける、想像する、推論する)の両者が含まれている。メタ認知

的意識を高めるには、たとえば、ある答えにどうやって到達したのか説明して、そこで使ったテクニックを他の学習者と共有するように学習者を促すのもよい方法だろう。

5) 学習者が自分自身の学習を振り返って、評価する機会を作ること。たとえば、自分の学習について短いレポートを書いてもらうのもいいかもしれないし、どんな問題点があったかははっきりさせられるようなチェックリストを提供するのもいいかも知れない。このような活動は、学習者の個人内インテリジェンスに働きかけ、それを育てることになる。

シャモ氏は次のような提案をして発表をしめくくった。

- 1) 学習者がすでに何を知っているか、これから教えようとしている内容について何を考え、どう感じているのかを調べよう。
- 2) 学習者に自分の学び方、記憶のし方の秘訣やストラテジーを説明してもらおう。
- 3) 授業の終わりに、学習者が自分の学んだこと、発見したことを振り返れるような機会を作ろう。

シャモ氏は今年の夏は日本を訪れる予定はないが、学習者ディベロプメント研究部会の皆さんによろしくということである。

報告：吉竹ソニア

翻訳：トムソン木下千尋

参考文献は英語版を見てください。



News from around the world / 世界情勢

Learner Development N-SIG is continuing to exchange publications and develop contacts with sister organizations around the world. We reported in *Learning Learning 2/1* about links with HASALD and the AILA Scientific Commission on Learner Autonomy, and in this issue we're featuring IATEFL Learner Independence SIG. Firstly, in what we hope will become a regular feature, we have a letter from the new coordinator of IATEFL LI SIG, Jenny Timmer. And elsewhere in this issue (under "Journal Review"), you can find a summary of contents of latest issues of *Independence*, the LI SIG newsletter.

学習者ディベロプメント研究部会は、海外の姉妹団体との出

版物の交換、交流を進めています。『学習の学習』2/1では、HASALD（香港セルフ・アクセス学会）やAILA（国際応用言語学会）学習者オートノミー学術委員会との交流について報告しました。今回は、IATEFL（国際英語教育学会）Learner Independence SIGの新コーディネーター、ジェニー・ティマーからの手紙を掲載します。ジェニーは、これからも定期的に『学習の学習』に手紙を書いてくれるそうです。また今号から新しく作った「雑誌から」というコラムに、Learner Independence SIGのニュースレター『インディペンデンス』に掲載された記事についての報告もあります。20ページも見てください。

From Jenny Timmer, IATEFL Learner Independence SIG coordinator

I am very pleased to be able to make contact with the members of JALT Learner Development N-SIG in this way and to be able to develop links with you. I must congratulate the N-SIG on the quality of its newsletters, and your committee in all they have achieved in such a short time. You seem to have been able to do a lot in the last 18 months. The LI SIG was unable to get a newsletter out for almost two years due to not having anybody available to do it (pressure of work, personal circumstances etc.). This seems to highlight the difficulties that can arise when the work falls too much on a few people. SIGs really need their membership to be involved. To do this we are intending to produce a special issue of our newsletter with photocopyable materials to help learners: fairly open worksheets, needs analysis sheets, self-assessment sheets etc. People like Paul Meara, Barbara Sinclair and Susan Sheerin are supporting us. This will go on to be published and the proceeds will fund a learner independence initiative. Can you help? Please send in material as soon as possible with details about yourself and your permission for photocopying and for royalties to go to the Learner Independence SIG [Ed. note: you can send your contributions to us at *Learning Learning*, and we'll forward them to Jenny, or you can send them to her directly c/o IATEFL at the address below].

The SIG has produced a Study Planner - A2 size - for 1996. If you are not a member and would like a free copy please send three International Reply Paid Coupons (for p&p) to S/P, IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent CT5 2DJ, UK.

As our members are worldwide (and a lot of them are in Japan) the newsletter is my top priority and we aim to

have three a year. We also have events regularly in the UK, but our first one abroad will almost certainly take place in the Czech Republic in Brno in May next year. We are hoping to have a regular event in the Far East also, and working with JALT on this is something we are looking forward to. The IATEFL SIGs have a Symposium in Vienna next year in conjunction with the British Council 50th Anniversary Celebrations from 26-28 September, 1996. Barbara Sinclair has agreed to be our keynote speaker. If you are going to be in Europe then, it's a date for your diary.



ジェニー・ティマーからの手紙

JALT学習者ディベロブメント研究部会のメンバーの皆さんと、このような形で交流がもてることをたいへんうれしく思います。皆さんの研究部会は、質の高いニュースレターを発行されている上、発足以来18ヶ月という短い期間に多くのことを成し遂げられたように思えます。熱心な委員がたくさんいらっしゃるのでしょう。IATEFL Learner Independence SIGには、2年近くニュースレターが発行できなかった時期もありました。仕事が忙しかったり、家庭の事情があったりで、ニュースレターを作る人がいなかったというのが原因ですが、このことからわかるように、SIGの運営には多くの人の参加が不可欠です。

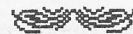
私たちは、メンバーの積極的参加を促すために、ニュースレター『インディペンデンス』で「コピーできる教材特集」を組みました。対象としたいのは、比較的柔軟性のあるワークシート、ニーズ分析シート、自己評価シートなどです。ポール・ミエラ、バーバラ・シンクレア、スーザン・シーリンなどが私たちを応援してくれています。これらの教材をゆくゆくは出版し、収入はLearner Independence SIGの活動資金にしたいと考えています。そこで、皆さんにお願いがあるのですが、この特集に載せてもいい教材を送っていただけないでしょうか。締切は「できるだけ早く」です。教材と一緒に、皆さんの略歴、連絡先と、教材のコピーを許可すること、および印税がLearner Independence SIGの収入となることへ同意することを書いた手紙をお送りください。（編集者注：教材は、『学習の学習』あてに送っていただいても結構です。ジェニーに転送します）

私たちのSIGは、A2判の1996年学習計画表を作成しました。メンバーでない方にも無料でさしあげます。ご希望の方は、国際返信用クーポン3枚をS/P, IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whistable, Kent CT5 2DJ, UKにお送りください。

メンバーが世界中に散らばっているので（日本にも多くのメ

ンバーがいます）私たちにとって最も重要な活動は年3回の発行を目標にしているニュースレターですが、他にもイギリス国内で、定期的にイベントを開催しています。また、来年5月にチェコのブルノで、初めて海外でのイベントが開催できる見通しになりました。極東でも定期的なイベントを開催したいと思います。JALTと何らかの形で協力ができたら素晴らしいと思っています。

IATEFLのXXのSIGは、来年9月26日から28日まで、ウィーンで、設立50周年を祝うプリティッシュ・カウンシルとの共催で、シンポジウムを開催します。バーバラ・シンクレアが私たちのSIGの基調講演をしてくれることになっています。この時期にヨーロッパにいらっしゃるのでしたら、ぜひこのシンポジウムにおでかけください。



Letters from Members

メンバーからの手紙

臼杵美由紀さんから

私はオーストラリアから2か月前に帰国し、現在、北陸大学国際交流センターに勤務しています。オーストラリアで書いた修士論文は、成人日本語学習者を対象としたストラテジー・トレーニングのケース・スタディです。オーストラリアでは日本語学習者の数が急増していますが、その一方で、多くの学生がコースの途中で日本語の学習を断念するという現象もよく見られます。私の経験でも、同じレベルでスタートした学生が、コースの終わりには、問題を抱えて行きづまってしまうたり、逆に、スタート時点より日本語学習にさらに強い意欲を見い出したりすることがありました。なぜこのような違いが生ずるのかという疑問を出発点に、私は成人学習者に対するストラテジー・トレーニングの効果を検証しました。一人の学習者に焦点を絞り、被験者自身の学習ストラテジー、学習スタイル、日本語学習歴などを面接やアンケートなどにより情報収集し、そのデータをもとに5か月間にわたり、日本語学習用タスクの中にストラテジー・トレーニングを含める形で、約20時間のトレーニングを行いました。その結果、学習者の学習スタイルそのものは変わらなかったものの、学習過程におけるストラテジー使用が増加し、特にメタ認知ストラテジーが効果的に使われるようになりました。できれば、この研究をもとに論文をまとめて、投稿したいと考えています。これからもよろしくお願いたします。

連絡先：

920-11 金沢市太陽が丘1-1 北陸大学国際交流センター

臼杵美由紀

※

From Miyuki Usuki

I came back from Australia two months ago, and now work at the Centre for International Exchange at Hokuriku University. My Master's dissertation was a case study of strategy training for adult learners of Japanese. In Australia, the number of learners of Japanese has recently been increasing. However, we can find a common phenomenon that large numbers of students give up their learning in the middle of a course. Also, in my teaching experience, learners who start at the same level tend to reach different finish lines at the end of the course : some have problems and come to a deadlock, while others become more eager to learn Japanese than they were at the starting point. What is responsible for such a difference? This question was the starting point of my research on the effects of strategy training designed for adult learners. First, I conducted interviews and questionnaires, with a focus on one learner, to collect information such as the subject's own learning strategies, learning style, and background of learning Japanese. After that, on the basis of the data, I carried out strategy training of about 20 hours in total over a period of five months, integrating the training with tasks for learning Japanese. As a result, although the learner's learning style itself did not change, the use of strategies in the learning process increased; in particular, the learner came to use metacognitive strategies more effectively. I would like to report on this research in more detail in future, and keep in active contact with other members of the Learner Development N-SIG. *Kore kara mo, dozo yoroshiku onegai itashimasu !*

Translation by Akiko Kashiwamura

contact:

Miyuki Usuki
Kokusai Kouryuu Center, Hokuriku University
1-1 Taiyogaoka, Kanazawa-shi 920-11

From Brian Parker

I'm a Sculpture Major, secondary school teacher runaway of New Zealand origin who is now TEFL qualified and experimenting in a private high school. I found the articles in the last issue of *Learner to Learner* very interesting and I would hope that in the future I might, in some way, be able to contribute. At present, though, I would like to access information on

the following topics. Any assistance of any kind would be readily accepted!

1) Alternative high schools

* Schools, theories and approaches

* A.S. Neill and any others like him.

* Anything on schools or people in favour of student-centered and/or discovery centered learning (possibly social and/or vocationally orientated).

* Books, people, articles etc. relating to education in general which refer to or deal with building upon a person's primal motivations. If they also relate to second language learning, all the better!

2) Failure

Any recommended texts on failure. How to deal with it, approaches etc. In the classroom, in a counselling session, in a hospital, wherever. If it's related to education it would be a bonus, but any would be a great help.

3) Discipline / Responsibility

* Any information on discipline and the teenager

* Authoritarian approaches, their effectiveness or lack of it.

* Responsibility and its transfer from the teacher to the student; alternative theories, the use and effectiveness of fear and the different forms it may take in a classroom environment, the pros and cons, etc.

4) Teenagers and learning

Any information on approaches, theories, practices, brain functions, hormone movements etc. which relate to people moving from "childhood" to "adulthood" and their learning.

Thank you for any assistance you may be able to give!

Ed. note : Anyone who can help Brian with the kind of information he requests and/or is interested in the same kind of areas, please contact him at the following address :

Brian Parker
Hirata Building #3, Room 605,
2-17-13 Nishi Shinsaibashi, Chuo-ku, Osaka 542

ブライアン・パーカーから

私は、彫刻を専攻したニュージーランド出身のドロップアウトした高校教師で、今は、第二言語としての英語教授法の

資格を持ち、私立高校でいろいろ実験をしています。前号の *Learner to Learner* の記事は非常に興味深いものでした。将来は私も何らかの形で投稿したいと思っていますが、今回は、以下のトピックについて知っている人がいたら教えてもらいたいと思って、手紙を書きました。どんなことでも大歓迎です!

1) オルターナティブ・ハイスクール

*学校、理論、アプローチについて

*A.S.Neilおよび彼に類する人々について

* (おそらく社会教育あるいは職業教育における) 学習者中心や発見中心の学習に賛成する学校あるいは人々に関すること

*人間の根源的動機の利用について言及している教育一般に関する本、人、記事etc.について。第二言語学習にも関連していればなお結構!

2) 失敗

「失敗」に関するものでお勧めのテキストがあればどんなものでも。失敗にどう対処すればいいか、アプローチetc.。シチュエーションは、授業でも、カウンセリング・セッションでも、病院でも、何でも。教育に関係していればなお嬉しいのですが、どんなものでも大いに助かります。

3) 規律と責任

*規律とティーンエイジャーについての情報。どんなものでも。

*権威主義的アプローチについて: その効果、あるいは効果の欠如。

*責任と、教師から生徒へのその移動; オルターナティブとなる理論、「恐怖」の使用と効果、および、教室という環境で恐怖の取り得る異なった形態、賛成論と反対論、etc.

4) ティーンエイジャーと学習

「子供時代」から「成年期」への移行期にある人々と、彼らの学習に関する、アプローチ、理論、実践、脳の機能、ホルモン活動、etc.についての情報。

返事が来るのを首を長くして待っています!

翻訳: 柏村暁子

編集者注: ブライアンが必要としている情報を提供できる人、また、同じ分野に興味のある人がいたら、ブライアンに連絡してあげてください。住所は英語版の最後にあります。

A reminder to renew

会費の納入をお忘れなく!

Just a reminder to Learner Development N-SIG members that you should renew your N-SIG membership *at the same time as* you renew your overall JALT membership, in order to avoid the disappointment of not receiving newsletters continuously.

学習者ディベロプメント研究部会のメンバーの皆さん、JALTの会費を払う時に、研究部会の会費も一緒に払うのを忘れなく! ニュースレターは会費を払った方にしかお送りできません。(私たちは貧乏なので...)

How to join us

学習者ディベロプメント研究部会に入るには...

If you're a member of JALT and would like to join the Learner Development N-SIG, please send 1,000 yen annual membership fee to our treasurer, Yuko Naito. Her address is: Kansai Gaidai Ryugakusei Bekka, 16-1 Kita Katahoko-cho, Hirakata-shi, Osaka 573. Alternatively, you can use the post office 'furikae' form contained in every issue of *The Language Teacher*.

JALTの会員で、学習者ディベロプメント研究部会にお入りになりたい方は、年会費1,000円を会計係の内藤裕子さんにお送りください。住所は、573 大阪府枚方市北片鋒町16-1 関西外国語大学留学生別科です。*The Language Teacher*についている郵便振替用紙で事務局に会費を払うこともできます。

Back copies of Learning Learning

『学習の学習』のバックナンバーを売っています。

A full set of the four 1994 issues of *Learning Learning* are available for 1,000 yen from: Richard Smith, *Learning Learning* co-editor, Tokyo University of Foreign Studies, 4-51-21 Nishigahara, Kita-ku, Tokyo 114.

1994年に発行した『学習の学習』4号をセットにして、1,000円で売っています。ご希望の方は、下記に1,000円をお送りください。

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



In the next issue... / 次号予告

- * More from the May Symposium on 'Strategies for Learner Autonomy'
- * Preview of LD N-SIG events at JALT 95 in Nagoya (November 3-5, 1995)
- * Journal reviews and publications by members
- * Plus much more!

- * 5月に開かれたシンポジウム「学習者の自律のためのストラテジー」特集の続き
- * 11月3日から5日まで名古屋で開かれるJALT 95での学習者ディベロプメント研究会のイベントのお知らせ
- * 雑誌情報とメンバーの書いた出版物の紹介
- * その他いろいろ

From the editors / 編集者から

『学習の学習』は、学習者ディベロプメント研究会のメンバーの皆さん、その他の読者の皆さんからの投稿をお待ちしています。授業の報告、手紙、内省、『学習の学習』に掲載した記事やコメントへの感想、あなた自身または他の人が書いた新しい論文などの情報、その他のニュース、お知らせ、書評、論文、発表の報告などなど、学習者ディベロプメントに関係のあるものなら、何でも大歓迎です。次号に掲載する記事の締切は9月15日です。学習者ディベロプメント研究会は、IATEFL、HASALD、Thai TESOLと、互いのニュースレターの記事を転載してもよいという取り決めをしています。『学習の学習』にご投稿になる方で、転載を希望しない方は、その旨、編集者までお知らせください。ご投稿になる時は、ハードコピーと一緒に、マッキントッシュのテキスト形式で保存したファイルもお送りいただけると非常に助かります。すべての原稿は、編集者のどちらかにお送りください。宛先は下にあります。

この号の制作は、池田智子さん、板倉ひろこさん、伊藤祐郎さん、柏村暁子さん、トムソン木下千尋さんにお手伝いいただきました。この場を借りて、改めてお礼を申し上げます。また7月21日の「袋づめパーティー」に来てくださった（正確には「来てくださるはずの」）皆さん、ご協力ありがとうございました。『学習の学習』の制作・翻訳・発送を手伝ってもよいとお考えの方は、ぜひ編集者までお知らせください。また『学習の学習』の内容についても、ぜひ、ご意見をお寄せください。

次号の発行予定は10月中旬で、11月に開かれるJALT 95での学習者ディベロプメント研究会のイベント情報を掲載します。

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 : PX113445@niftyserve.or.jp

We're looking forward to receiving even more contributions from LD N-SIG members and other readers for future editions of *Learning Learning* ! Please don't hesitate to send in your own lesson reports, letters, reflections, responses to articles or comments you've read here, news of publications (by yourself or others), other news items, announcements, book reviews, longer articles, presentation reports or anything else related to learner development! Deadline for the next issue is September 15th, which means we hope it'll be coming out around the middle of October, in time for JALT '95 where there'll be several LD N-SIG events. We hope you're planning to attend! We always appreciate any feedback on the contents of or offers of assistance with the editing / translation/ distribution of *Learning Learning* . Many thanks to Tomoko Ikeda, Hiroko Itakura, Sukero Ito, Akiko Kashiwamura and Chihiro Kinoshita Thomson for their help with this issue. Thank you also to those Tokyo members who turned out to help with folding and enveloping on July 21st! Finally, a reminder to potential contributors 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 : PX113445@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

