

学習の学習

Learning Learning

JALT Learner Development N-SIG Forum vol.3. no.1. April 1996

This issue features articles on "Learner Development with Younger Learners," complementing the recent formation of the JALT Teaching Children N-SIG (whom we compliment, also!) and the upcoming IATEFL Learner Independence SIG Conference on Teaching Young Learners in School Situations and Encouraging Learner Independence (see Learning Learning 2/4 for details). Learner development has often been (and may still tend to be) considered appropriate mainly, or exclusively, in adult education or tertiary contexts; however, recent curricular reforms in a number of European countries seem to indicate that development of autonomous learning is becoming an increasingly "mainstream" goal with younger language learners. Stephen Brivati begins this feature issue with the argument that involvement of younger (kindergarten to junior high) learners in autonomous learning activities has proved to be both possible and desirable in his own teaching context in Japan, while Barry Mateer demonstrates similar convictions in describing an emergent "reader response" approach to oral communication classes which appears well-suited to encouragement of the independent learning, critical thinking and language awareness of his own Japanese junior high students. Concluding this feature, Renee Gauthier presents an entertaining and instructive account of the way in which control and initiative were shifted jointly by her and her own young learners, towards the learners themselves, in a language school context. On the basis of their own experience, the writers of these three articles together provide strong indications that learner development is both a desirable goal and a process which is achievable with pre-school and school children in Japan.

Naoko Aoki and Richard Smith

この号は、JALT Teaching Children N-SIGの誕生を祝うとともに、IATEFL Learner Independence SIGの「学校における子どもの教育と学習者としての自立の奨励」コンフェランス（詳細は「学習の学習」2/4）を記念して、子どものための学習者ディベロップメントを特集しました。学習者ディベロップメントは従来、主に成人教育や高等教育の話題であると考えられてきましたが、ヨーロッパ各国のカリキュラム改革を見ると、子どもの言語学習者における自律学習の育成が主流の目標になってきたように思えます。この号ではスティーブン・ブリヴァティが、幼稚園から中学までの子どもたちを自律的学習活動に導くことの可能性と妥当性を、日本での教育経験に基づいて主張しています。またバリー・マティアは、オーラル・コミュニケーションの授業へのリーダー・リスpons理論的アプローチを紹介し、この方法が中学生の自立的学習と批判的思考力とランゲージ・アウェアネスを育てるのに適していると述べています。最後にルネ・ゴージェが、英語塾の生徒と協力して授業の主導権を教師から生徒に譲りわたした楽しいエピソードを語っています。三人の著者の経験では、学齢期前から学齢期の日本の子どもたちにも、学習者ディベロップメントは望ましい目標であり、実現可能なプロセスだといえます。

リチャード・スミス、青木直子

Feature : Learner Development for Young Learners

特集 : 子どものための学習者ディベロプメント

Pedagogy and andragogy - a false dichotomy?

Stephen Brivati

Language teachers working with school age learners in a formal education context are quite likely to concede that the development of autonomy is "a good thing," but this worthy sentiment seldom appears to be realized in classroom practice. This is hardly surprising given the workload of a typical day, but there are other problems, too. One of these may be that most discussion of learner development tends to be specifically related to tertiary level or adult learners. Indeed, teacher training literature often appears to set arbitrary limits on when learner autonomy can be implemented :

"...Learner training is most effective at lower intermediate level..." (Ellis and Sinclair 1989, p. 9)

"Developing student autonomy may be taken to refer to people who accept more and more responsibility for their own learning, for setting goals and objectives, for finding resources, and for evaluating the outcomes of their learning activities. Such an approach is predicated on the notion that these are competencies which are called for in advanced graduate studies." (Candy, 1981, p.59)

This article will suggest that the above distinctions (relating to the possibility or desirability of developing autonomy) between "more advanced" or "older" learners and "less proficient" or "younger" learners have their origins in the history of education and can usefully be considered from such a perspective. After situating the terms "pedagogy" and "andragogy" in their historical context, we shall then move on to argue from experience of teaching Japanese kindergarten, elementary and junior high students that learner development *is* both possible and desirable with younger, less "advanced" learners.

Pedagogy versus andragogy

Prior to the emergence of "formal education," the great educators of history (Socrates, Lao-Tsu, etc.) worked with adults in group exploration of problems using techniques such as the parable. This changed dramatically in seventh century Europe with the introduction of formal education whose purpose was preparation of young boys for the priesthood. The monastic school's primary role was to indoctrinate young people in the beliefs and rituals of the Church. From this system there evolved a model of education that has persisted to the present day.

The word "pedagogy", describing dominant practice in this educational model, is derived from the Greek "paid" meaning child and "agog" meaning "leader of." The term "andragogy" was coined by a German grammar school teacher in 1833, as a descriptor of the style of education that Plato used with adults. Although the term is not yet widely recognized in the EFL profession, it does have a significant place in the literature specifically concerned with adult education (cf. Brookfield, 1986 : 90-122). Indeed, The University of Amsterdam has had a doctorate in andragogy since 1966.

What then, are the differences between these two models of education? Pedagogy might be characterized by the following assumptions:

1. Learners only need to know and learn what the teacher teaches.
 2. The learner is conceived of as dependent (and so the learner becomes dependent!).
 3. The learner's experience is not a resource for learning. The experience of the teacher and materials writer is paramount in the classroom.
 4. Learners are ready to learn what they are told to learn.
 5. Learners require subject matter content.
 6. Learners operate according to extrinsic motivation.
- (adapted from Knowles, 1990, pp. 55-61)

By contrast, andragogy implies the following assumptions:

1. Adults need to know why they are learning something. (Adults almost invariably invest time weighing the pros and cons of a course of action in real life).
2. Adults need to feel in control of their lives. They have a strong sense of self-concept. Although adults may take on dependent learner roles relating to their prior learning experience, this does not mean we can assume there is no resistance on a subconscious level.
3. Adults have a far wider range of experiences than younger people. This creates a need for experiential techniques, such as group discussion, simulation exercises, and problem solving activities.
4. An adult is ready to learn what she needs to know in order to move from one developmental stage to the next only if she is ready for that new developmental stage.
5. Adults have a life-centered orientation to learning. (adapted from Knowles, *ibid.*)

Implicit in the above characterization of the differences between pedagogy and andragogy is an important underlying assumption: there is a relationship between the maturation of the individual (from infancy to pre-adolescence, adolescence and adulthood) and the form that education should assume; i.e. encouragement of the skills required for self-direction must match the individual student's increasing need for these skills as she matures.

The problem is that the teaching profession has not assumed a model of education allowing variation on a case by case basis (as Knowles (1980:43) himself seems to propose), but a dichotomy: younger learners are to be taught pedagogically, and adults from an andragogic perspective (maybe!). It might be argued that one of the main reasons why this has occurred is that, given its historical role in the development of formal education, pedagogy has been invested with the status of an ideology, whereas andragogy is a product of more recent trends and demands (thus, Knowles (1990) defines the latter as a system of "alternative" assumptions). The outcome of this is that while adult education will take the form of a pedagogic approach if required and possibly move towards andragogic criteria in response to students' needs, the reverse scenario is rarely considered: pedagogy may not admit the tenets of andragogy into its practice.

Is andragogy really "for adults only"?

According to Knowles, the kind of situation in which initial pedagogy is required is one in which "(learners have) no prior experience with a content area, they do not understand the relevance of a content area to their life, they do not need the knowledge to accomplish a performance and their motivation is extrinsic." (*ibid.* p. 64)

Superficially, this sounds remarkably like what those of us teaching younger learners in formal education contexts encounter on a daily basis! However, it would be an error to use this as a justification for preserving the "pedagogic status quo" in such situations. On the contrary, language learning may be a special case with regard to prior knowledge. Indeed, Knowles' "conditions for pedagogy" above provide extremely helpful criteria in guiding teaching practice with younger learners. These criteria and their implications for classroom practice are considered below:

Do younger language learners have no prior knowledge?

The fact that the learner - at whatever age - does not begin second language study as a tabula rasa is well established in the second language acquisition literature. Although a discussion of innate language universals is beyond the scope of this article it is worth noting that the beginning language learner already possesses both the "knowledge that" language is organized systematically utilizing a limited number of universal components and the "knowledge how" any language can be manipulated to achieve a communicative purpose, even with the scarcest of resources. The systemic organization of the target language may initially have to be brought to students' consciousness in a pedagogic manner, but it is possible to begin moving towards more autonomous activities (for example, involving pair or group work) the moment the students have control of a handful of nouns and a concrete verb such as "take". Indeed, I have found that Japanese junior high school students, for example, are very active in demanding new words the moment they understand that this practice is encouraged.

Is content of instruction irrelevant to the younger learner's real life?

A great deal has been written on this particular topic

and what the communicative language teacher should be doing about it. Opinions and options vary from Widdowson's (1978) arguments that the classroom is the student's real life to the kind of full scale project work involving use of resources outside the educational institution advocated by Legutke and Thomas (1991). I have no hesitation in muddying the waters even further by suggesting that the real life of children is profoundly governed by stories (this is true of adults too, of course, but the relationship with "real life" is more complex). Stories can therefore be exploited in the classroom to good effect. For example, I use all manner of folk tales and fables to teach grammar indirectly in precisely the sequence advocated by the rigid yet eccentric demands of Japanese junior high school textbooks (have you noticed that "Goldilocks and the Three Bears" is based around comparative and superlative adjectives?) The students listen actively and become very involved in any related activities, especially seeming to enjoy the creation of their own part of the text.

Do younger learners need knowledge but not need to accomplish a performance?

The answer to this is fairly self-evident : young learners love to perform and evaluate one other's performance if the atmosphere is non-threatening. I know some teachers will argue that to require a student to perform in front of a class is cruel and destructive and I would tend to agree with them. This does not however, invalidate the argument that younger learners are often very willing to perform in front of others, especially if this is prepared for gradually through pair and group work. With the right kind of preparation and support, drama can be central to teaching young learners. I think it is extremely rare to find a situation in which performance itself lies at the heart of distressing students.

Of course, Knowles is using the word "performance" in a much broader sense, but this issue can be addressed, too. If the young learner is working in a situation where her group is responsible for one part of a whole class product then the student will tend to collaborate with her colleagues in actively seeking knowledge, as a social response. This approach, in which performance is linked to social responsibility, is one of the most powerful tools at the teacher's disposal, at least in my experience with young learners in Japan.

Do younger learners only have extrinsic motivation?

I do not think it is so terribly important for teachers to be concerned with the extrinsic/intrinsic distinction. However, they can ensure that learners leave the classroom having experienced the following to varying degrees :

1. They have found something out for themselves.
2. They have created something or used their imagination.
3. They have had fun doing it.
4. They feel that they have made progress.

My experience with Japanese kindergarten, elementary and junior high students has shown me that these factors can be united in the younger learner's creation and performance of her own texts. Very often we tend to underestimate the young student's ability to produce a simple text and illustrate it.

Conclusion

Implicit in the last section has been the argument that choice of classroom activities may itself be the determining factor in whether younger learners are ready or "made ready" for andragogy. Activities such as I have described which result in the creation of texts by students themselves have been among those that I have found to be useful in effecting the transition from pedagogy to "andragogy" in a Japanese junior high school. I hope that these limited suggestions will help to begin dispelling the myth that pedagogy and andragogy are "worlds apart", with the former being regarded as the only pragmatic approach in formal education, and the latter as the "trendy" and somewhat irrelevant theory of someone obviously out of touch with the schoolroom chalk face. I always try and teach according to the tenet of a card hanging above my desk inscribed with the words "anything we do that a child could have done deprives that child of a step towards independence."

References

- Boud, D (Ed). 1981. *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page
- Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Candy, P. 1981. "On the attainment of subject matter autonomy," in Boud, D. (Ed.) (1981).

Ellis, G. and B. Sinclair. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge : Cambridge University Press.

Knowles, M. 1980. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (2nd edition). New York: Cambridge Books.

Knowles, M. 1990. *The Adult Learner - A Neglected Species*. (4th edition). Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Legutke, M. and P. Thomas. 1991. *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow : Longman.

Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Contact :

Stephen Brivati
Ogasa Gakuyoo Junior High School
5430 Shimohirakawa
Ogasa-cho, Ogasa-gun
Shizuoka-ken 437-15

Tel.(h) 0537-73-7422
Fax (w) 0537-73-2401



ペダゴジーとアンドラゴジー： 子ども向け、大人向けの教授法？

スティーヴン・ブリヴァティ

正規の教育の場で学齢期の学習者たちに関わっている語学教師たちは、自律の発達を「いいこと」だと認めはするだろうが、この貴重な考えが教室で実際に実行されることは稀のようである。日々教師にのしかかっている負担を考えれば驚くことではないが、しかし問題はほかにもあるのだ。そのひとつは、学習者ディベロップメントに関する議論の多くが、高等教育の中の学習者や成人学習者に偏りがちだということかも知れない。実際、教師トレーニングを扱った文献では、学習者の自律が実行できる時期に対し、しばしば恣意的な制限が設けられているように見受けられる。例えば：

「…学習者トレーニングは、中級の下レベルで最も効果を発揮する…」 (Ellis and Sinclair, 1989: 9)

「生徒の自律を発達させるということは、人々が、自分自身の学習に対して、つまり、最終到達目標と短期到達目標の設定、リソース探し、自己の学習活動の結果の評価などに対して次第に責任をとれるようにすることを指すと考えられよう。このようなアプローチは、これらが大学員レベルの学習で必要とされる能力であるという考えに基づいている」 (Candy, 1981: 59)

本稿では、「より上級の」あるいは「年長の」学習者と、「より能力の低い」あるいは「年少の」学習者との間に見られる、上記のような（自律性の発達の可能性あるいは望ましさに関する）相違点の源が教育史の中にあること、こうした差異の問題をそのような視点から考えることの必要性を述べる。まず「ペダゴジー」と「アンドラゴジー」という用語をその歴史的コンテクストに位置づけた後、日本の幼稚園児や小・中学生への教授経験を基に、学習者ディベロップメントが、年少の、「上級」でない学習者にとって可能なものであり、望ましいものでもあるということ論じていく。

ペダゴジーとアンドラゴジー

教育が学校のような正式の形態をとって行われるようになる以前、歴史上の偉大な教育者たち（ソクラテス、老子、等々）は、寓話などの手法を用いて、問題をグループで探求しながら成人を対象とした教育を行っていた。こういった形態は、7世紀のヨーロッパで、幼い少年たちに聖職に就く準備をさせることを目的とした正規の教育が導入されたことにより、劇的に変化する。修道院学校の第一の役割は、幼い子供たちにキリスト教の教義や儀式を教え込むことにあった。このシステムから、今日まで続いてきた教育のモデルが発展した。

この教育モデルにおける支配的な実践方法を表す「ペダゴジー（教授法）」ということばは、ギリシャ語で「子ども」を意味する"paid"と「～の主導者」を意味する"agog"から来ている。「アンドラゴジー」という用語は、プラトンが成人に対して用いた教育スタイルを表すことばとして、1833年にドイツのグラマー・スクール教師が造ったものである。この用語は、英語教育の分野ではまだ広く知られてはいないが、成人教育を専門に扱った文献では重要な位置を占めている (cf. Brookfield, 1986: 90-122)。実際、アムステルダム大学では1966年から、アンドラゴジーに関する博士号を出している。

それでは、この2つの教育モデルの違いというのは何なのだろうか？ペダゴジーは、恐らく以下の仮定によって特徴づけられるだろう：

1. 学習者は、教師が教えることだけを知り、学習すればよい。

2. 学習者は依存的であると見なされている。(だから学習者は依存的になるのだ！)
3. 学習者の経験は学習のためのリソースにはならない。教室で重要なのは、教師や教材執筆者の経験である。
4. 学習者は学習するように言われたことはすぐに学習できる。
5. 学習者には教科の内容が必要である。
6. 学習者は、外的動機づけによって行動する。

(Knowles, 1990: 55-61を改編)

これと対照的に、アンドラゴジーには、以下のような暗黙の前提がある：

1. 大人は、自分がなぜ学ぶのか知る必要がある。(大人が時間を投資する場合は大抵、実生活の行動と照らし合せて、やった方がいいかどうかを判断している)
2. 大人は、自分の生活をコントロールしているのは自分自身であると感じる必要がある。大人は強い自己イメージを持っている。大人の場合でも、過去の学習経験と関連して依存的な学習者の役割を演じることが有り得るが、だからと言って、無意識のレベルで抵抗感を感じていないと考えてよいわけではない
3. 大人は子供よりも遥かに幅広い経験を有しているのので、グループ・ディスカッションやシミュレーション、問題解決活動といったような、体験的手法が必要となってくる。
4. 大人の場合、発達の現段階から次の発達段階へ移る準備ができて初めて、次の段階に移るのに必要なことを学習することができる
5. 大人は、生活中心に学習の方向づけをおこなう。

(前掲書)

上に述べたベダゴジーとアンドラゴジーの相違点の特徴の基底には「個人の(幼児期から前青年期、青年期、成人期への)成熟と教育がとるべき形態とは関連がある」という重要な仮定が暗示されている。すなわち、自律に必要なスキルは、個々の生徒が成熟するに従ってこれらのスキルの必要性が増していくのに合わせた形で、奨励していかなければならない、ということになる。

問題は、教師たちが、Knowles自身が提案しようとしていると思われるケース・バイ・ケースでの多様性を考慮した教育モデル(Knowles, 1980: 43)ではなしに、「年少の学習者はベダゴジーで、大人は(恐らく!) アンドラゴジー的の見地で教えなければならない」という2項対立の考えに従っているということである。このようなことが起きている理由は、一つには、ベダゴジーが、正規の教育の発展において果たした歴史的役割から、イデオロギーとして支持されてきたのに対し、アンドラゴジーが、ごく最近の傾向や需要の産物であるということにあるかも知れない(だからKnowles(1990

)は、アンドラゴジーを「代替的」仮定の体系と定義したのだろう)。この結果、成人教育の場合には、必要ならベダゴジー的アプローチを採り、生徒のニーズに合わせてアンドラゴジー的アプローチへと移行していくのに、その逆のシナリオが考えられることはほとんどない。つまり、年少者の教育において、アンドラゴジーの理論が取り入れられることはないのである。

アンドラゴジーは本当に大人専用の教授法なのか？

Knowlesによれば、初期にベダゴジーが必要とされるような状況は、「(学習者が)学習内容について先行経験がなく、学習内容と自分の生活との関連性を理解しておらず、パフォーマンスを達成するのにその知識を必要としておらず、さらに動機が外的なものである状況」である(前掲書: 64)。表面的には、これは、我々のように正規の教育の場で年少の学習者を教える者が日々遭遇する状況に瓜二つである！しかしながら、そのような状況で「教育の現状維持」のための弁明としてこれを利用することは誤りだろう。それどころか、先行知識に関して言えば、言語学習は特殊な例なのかも知れないのだ。実際、上に述べたKnowlesの「ベダゴジーの諸条件」は、年少の学習者への指導実践を導く上で、非常に有益な基準を提供してくれている。これらの基準と、そこから得られる教室実践への示唆は、以下のようなものと考えられる。

年少の学習者は先行知識を持たないのか？

学習者は、何才であれ、第2言語学習を白紙の状態では始めるのではないという事実は、第二言語習得の研究者には広く受け入れられている。人が生まれながらにして普遍的言語能力をもっているかどうかに関する議論は本稿の扱う範囲を越えているが、初期段階の言語学習者が、言語に限られた普遍的構成要素を用いて体系的に構成されているという「事実についての」知識と、「どのようにすれば」リソースが極少の場合にでさえ、言語を操作して伝達目的を達成することができるかという知識の両方を持っているということは、注目に価する。目標言語の体系が生徒に認識されるためには、始めはベダゴジーを用いなければならないかも知れないが、生徒が名詞をいくらかと"take"のような具象動詞を一つ使えるようになったら、(例えばペア・ワークやグループ・ワークを取り入れるなどして)より自律的な活動へ移行し始めることは可能である。実際、私の経験では、例えば日本の中学生は、こういった練習が奨励されていると理解すると、新しい単語を積極的に求めるようになる。

指導内容は生徒の実生活に関連がないのか？

このトピックや、このトピックに関してコミュニケーションな語学教師が何をすべきかということについては、多くのこと

が書かれてきており、Widdowson(1978)の「教室は生徒の現実生活である」という論から、Legutke and Thomas(1991)の主張する、教育機関外のリソースを使ったフル・スケールのプロジェクト・ワークといったものに到るまで、さまざまな意見や選択肢が見られる。そして、論争をより一層混沌とさせることを承知であえて言うと、子供の现实生活は物語によって深く支配されている(これはもちろん大人にもあてはまるが、物語と大人の「実生活」との関係はより複雑である)。だから、教室での物語の使用にはいい効果がある。例えば、私は日本の中学校教科書が常軌を選したほど厳格に要求している順序にきっちり沿いながら、間接的に文法を教えるためにありとあらゆる民話や寓話を用いている。(読者は「ゴールディロックと3匹の熊」の物語が、比較級と最上級でできていることをご存じだろうか?)生徒たちは積極的に物語を聴くし、どの関連活動にも非常に熱中する。とりわけ、物語の部分を自分たちで創作するというのを楽しんでいるようである。

年少の学習者に必要なのは知識だけであって、パフォーマンスをおこなう必要はないのか?

この問に対する答えはかなり自明のものである。年少の学習者たちは、リラックスできる雰囲気の下では、パフォーマンスをしたり、ほかの者のパフォーマンスを評価したりするのが大好きなのだ。クラスの皆の前でパフォーマンスさせるのは酷だし有害だという教師がいるだろうということはわかっているし、私自身どちらかといえば彼らに賛成である。とは言うものの、年少の学習者が、特にペア・ワークやグループ・ワークを通じて徐々に準備した場合、しばしば喜んで人前でパフォーマンスをおこなうという事実を否定することはできない。正しい準備とサポートがあれば、ドラマは年少の学習者を教えるための主要な方法となり得る。私は、パフォーマンスをおこなうということそのものが生徒の心を苦しめるといような状況は極めて稀であると思う。

もちろん、Knowlesは「パフォーマンス」ということばをより広い意味で用いているが、こういったことも提議できる。もし年少の学習者が、自分のグループがクラス全体の創作活動の一部分を担っているような状況にあれば、その学習者は多くの場合、社会的反応として、積極的に知識を獲得して仲間と協力する。パフォーマンスが社会的責任に結びつけられている、このアプローチは、少なくとも私が日本で年少の学習者を教えてきた経験では、教師の使える最もパワフルなアプローチの一つである。

年少の学習者には外的動機づけしかないのか?

教師にとって「外的」と「内的」との区別をすることがそれほど必要なことだとは私は思わない。だが、教師は、学習者

が教室を去る前に以下のことをさまざまな度合いで確実に経験できるようにすることはできる。

1. 自分自身で何かを見いだす。
2. 何かを創ったり、あるいは想像力を使ったりする。
3. このような活動を楽しむ。
4. 自分が進歩したと感じる。

日本の幼稚園児や小・中学生と関わった経験から、私は、年少の学習者が自分自身の物語を創ったり演じたりする際に、上記の要素が一つに統合されることを知った。我々はしばしば、幼い生徒の持つ、簡単な物語を創ったり説明したりする能力を過小評価する傾向があるようだ。

結論

最後の節では、私が示唆しなかったのは、年少の学習者がアンドラゴジーに対する準備ができているか、あるいは準備させることができたかを決定する要素は教室活動の選択そのものにあるかも知れないということである。私が述べてきたような、生徒自身が物語を創造する活動は、日本の中学校でベダゴジーをアンドラゴジーに移行させるのに有効だとわかった方法の一つである。以上述べてきた示唆は限られたものではあるが、ベダゴジーとアンドラゴジーとが掛け離れたものであり、前者が正規の教育において唯一の実際のアプローチであるのに対し、後者が「はやり」の、教室現場を知らない者の考えた的外な理論であるという神話を、打ち砕く手始めになることを願う。私はいつも、自分のデスクの上に吊るしたカードに書かれた、次のようなことばに従って教えようと努力している。「子どもが自分自身でやれるかも知れないことを我々がやってしまうと、その子どもから自律への一歩を奪うことになる。」

(翻訳: 柏村暁子)

著者への連絡先、参考文献は英語版を参照してください。

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.

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お忘れなく!

A Reader Response Approach to Junior High Oral Communication Classes

Barry Mateer

In second and third year junior high Oral Communication classes (averaging 20 students per class) at Nihon University's Buzan Junior High, we have been experimenting with use of graded readers as the springboard for oral communication in class. For homework, learners read a graded reader, journaling instances of comprehension breakdown or any other questions about the language or story that arise as they read. Learners are encouraged to become more aware of language form, meaning, and use, journaling questions that arise as they compare and contrast what they have learned 'about' English in teacher-centered textbook classes with what they encounter when reading independently. Then, in small classroom groups, students bring up their recorded observations and questions for discussion.

Beginning with their independent homework and continuing through small-group discussions, learners themselves determine which aspects of the story or of the language they wish to focus on. When comprehension is not complete, learners work collaboratively in groups of three to construct meaning and to answer the questions they posed in their homework. Later, in large-group, teacher-assisted discussion, the students bring up for consideration any questions or concerns that could not be resolved to their satisfaction in the small groups. With twice-a-week lessons, a class can complete five to ten graded readers during the year, depending on how often the teacher conducts mini-lessons on grammar or other aspects of the language raised by students.

Central to the approach, as it has developed, have been ideas derived from reader response theory, language awareness training, and, not least, action research. The last four years have been ones of exploration for me, my students, and my co-teachers, and following is a brief description of some features of the approach, as currently planned, presented in the hope that it may help others envision both the interaction that can take place among students and teachers, and the co-produced outcomes that such interaction can result in.

Journaling as Homework

After a period of introduction and support in the "how-to's" of journaling, the students are expected to read independently at home and do the following as homework:

* Read the assigned number of pages (3-5) in the graded reader, and attempt to comprehend not only individual words but also whole phrases; comprehend not only individual sentences, but also sentences in relation to surrounding sentences; not translate words, but translate situations through paraphrase.

* While reading, if there is a word or phrase which, after reflection and rereading, still cannot be figured out, students enter it in a 'word list' under the following categories :

page no.	word/phrase	my guess	dictionary meaning
----------	-------------	----------	--------------------

* The journaling of questions involves the following steps:

1. Write down the complete sentence which triggered a question while reading.
2. Underline the part of the sentence that is the focus of the question. (Underlining allows others to see how the person posing the problem is going about 'chunking' the language.)
3. Write the meaning of the sentence as it is now understood, and/or write down the situation/context within the story in which this sentence occurred.
4. Pose a problem / question. This can be either a language question (about the way English is used) or a story question (about the content/context of the story). A handout with a list of common formulaic sentences allows students to produce questions in English such as "What does X mean?," "Why did Y say X?," "Instead of X is it OK to say Z?," "Why is there a question mark after X?," etc.
5. Write down a possible response to the problem posed.

Using loose leaf paper, students make a carbon copy of the homework above, handing in the carbon copy

each lesson and keeping the original (to which they add comments arising from discussion) in a clear file.

Roles of Learners and the Teacher

The principal role of learners is to be detectives. The intention is that the students become experienced in asking appropriate questions, raising certain issues, then going about looking for clues, and collecting evidence. There is no need for them to have an immediate, correct solution that everyone agrees to. But learners should have a clear idea of the problem they are posing and/or an idea of a possible solution to the problem, and if necessary, be able to explain their ideas clearly to others.

The principle roles of the teacher are to "coach" and "scaffold" during discussion. Coaching involves assessing "performance" and giving advice before and after chunks of performance. Three types of scaffolding include: (i) as elicitors, teachers focus the group's thinking by helping students elaborate or extend their ideas; (ii) as framers, teachers help students gain perspective on their thinking; (iii) as group process monitors, teachers help students negotiate the complexities of face to face interaction.

Action research perspectives

One goal of the lessons is to encourage learners to be involved in extended critical thinking, minimizing the gap between learning a skill and being skillful. Learners are engaged in aspects of critical thinking, or what might be termed action research; including identifying a problem, investigating and hypothesizing, formulating a plan of action (to solve the problem through discussion), and then recording, evaluating and reporting on the solution.

At the same time, I too have been engaged in a process of action research, along with the students. My present approach evolved from a rudimentary understanding of the principles of reader response, and training in language awareness and critical thinking. I began my journey, then, with some borrowed practices and activities, but subsequently moved on by studying the underlying theories supporting the practices. Theories led me to questions; prompting me to collect evidence from classroom experiences in order to answer my own queries, and this generated more questions and more theories. Through inquiry, theories became activated, the borrowed practices became owned, and my beliefs were re-examined.

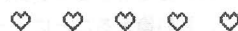
Final comments

The approach I have been describing brings out a rich variety of language, ideas, and themes and raises questions for the teacher as well as for the learners. Since the students pose the problems themselves, the issues and ideas brought up tend to be seen by peers as appropriate ones for consideration, especially the problems which survive small group discussion and are raised for large group consideration. Problems that have been posed often result in responses or proposed solutions that in turn bring up new and different problems for consideration. Not only are second year junior high students capable of working within this approach effectively, many of them appear to positively embrace the chance to engage with the language and its various aspects of form, meaning, and use. The approach adopted allows the students to show a level of awareness, insight and curiosity that more traditional lessons do not so easily encourage.

Anyone who is interested in further details, especially of how small and large group discussion is set up and conducted, or of sample questions students can raise is encouraged to contact me at:

1-12-5-101 Shukugawara
Tama-ku
Kawasaki-shi
Kanagawa 214

tel. 044-933-8588
fax 044-935-3685



中学校オーラル・コミュニケーションの授業へのリーダー・リスpons理論的アプローチ

バリー・マティア

日大豊山中学の2、3年のオーラル・コミュニケーションの授業(1クラス平均20名)では、難易度別リーダーを教室での口頭練習のきっかけとして用いる試みを行っている。学習者は宿題として読み物を読み、理解が困難だった点、言語そのものやストーリーについてなど、どんな質問でもいいから書き留める。教師主導型の教科書中心のクラスで英語について学んだことと、一人で読むときに遭遇することを比べながら質問事項を書くことにより、文法事項、意味、用法にもつ

と目を向けるよう指導するわけである。教室では小さいグループで各々の記録したものを持ち寄り、話し合う。

一人でやる宿題やそれに続く小グループでの話し合いの過程で、学習者自身がストーリーあるいは文法・語彙などのどの部分に重点を置きたいか決定する。理解が不完全なときは、3人ずつのグループに分かれ、協力して意味の構築に取り組み、課題として書いてきた質問に答える。その後、小人数では満足のいく答えが出なかったものを、(教師が進行を助ける)もっと大きいグループでのディスカッションに提起する。週2回の授業で、年間5つから10のリーダーを扱うことができるが、この数は文法など言語面に関して生徒から出された項目について、教師がどのくらいの頻度でミニ・レッスンをするかによって変わってくる。

このアプローチの中心をなしているのは、リーダー・リスpons理論、ランゲージ・アウェアネス・トレーニング、アクション・リサーチである。この4年間は私や生徒、同僚にとっては模索の連続であった。以下に掲げるのは、このアプローチの現時点での特徴で、学生・教師間のインターアクションや、その共同作業によってもたらされる産物をイメージしていただければ幸いである。

ジャーナルの宿題

オリエンテーションとジャーナルの具体的な書き方についての指導を1時間受けると、生徒は一人で読み、宿題として以下のことを行う。

* 難易度別リーダーの指定ページ(3~5ページ)を読む。個々の単語だけでなくフレーズ全体の意味を、そして個々の文だけでなく前後の文との関係を理解するよう努める。単語をそのまま訳すのではなく、言い換えることによって状況を説明する。

* よく考え、読み直してもわからない言葉や表現があったら、以下の要領で「単語リスト」に書き込む: ページ番号/単語・句/類推した意味・辞書に出ている意味

* 質問事項は以下の手順で記録する。

- 1) 読みながら疑問が浮かんだ部分を完全な文で書き出す。
- 2) その文の中でわからない部分に下線を引く。(下線の引き方を見れば、その学生が文中の単位をどのようにとらえているかがわかる。)
- 3) その時点で文の意味をどう理解したか書く。可能ならばその文がストーリーの中のどんな状況や場面で現われたのか書く。
- 4) 質問事項を書く。英語そのものについての質問でも話の内容に関するものでもいい。「~というのはどんな意味か」

「~はなぜ・・・と言ったのか」「Xの代わりにYという言い方をしてもいいか」「なぜ~の後に?マークがあるのか」など、質問の際に使う英語表現のリストを配布しておく。

5) 自分で作った質問に対する答えを考え、書く。

ルーズリーフの用紙で宿題をし、毎回そのカーボンコピーを提出する。話し合いで出てきたコメントなどを書き込んだオリジナルはクリアファイルに保管しておく。

学習者と教師の役割

学習者の役目は第一に探偵になることだ。適切な質問をし、問題点を指摘し、ヒントを探し、証拠を集めるというわけである。誰もが賛成するような正解をすぐに見つける必要はない。しかし、学習者は自分が何を問題にしているのか、それに対してどんな解答が考えられるのかについてははっきりと知っておき、必要とあらば他人に自分の考えをわかりやすく説明できなければならない。

これに対し、教師の役目は話し合いにおいてコーチをし、足場を組むことである。「コーチ」とは、生徒の発表にフィードバックを与え、要所所で助言をすることで、「足場の組み立て」には次の3種類がある。

- 1) 言い足りないところを補足させたり、考えを発展させたりして発話を引き出す。
- 2) 全体を正しく把握させ、生徒の思考の枠組みを整理する。
- 3) グループ・ダイナミクスの観察者として、生徒が対面コミュニケーションの複雑なプロセスを調整するのを助ける。

アクション・リサーチの視点

この授業の目標の一つは学習者の批判的思考を促し、スキル学習と実際のスキル運用とのギャップを埋めることである。学習者は批判的思考の過程(あるいはアクションリサーチと呼べるかもしれない)を経験する。すなわち、問題点を見つけ出し、調査し、仮説を立て、(話し合いを通して問題を解決するという)行動計画を立て、記録し、評価し、解決策について報告することなどである。

学生と同時に私の側もアクション・リサーチを行っていることになる。現在の私のアプローチはリーダー・リスpons理論、ランゲージ・アウェアネス・トレーニングや批判的思考などの理念に関する私の初歩的な理解から生まれたものである。具体的な実践や活動のアイデアを借りることから始めたのだが、その後それらの背景にある理論を学んだ。理論を学ぶと疑問も生まれる。その疑問に答えるために教室での経験に裏付けを求めるようになり、そうすると更に多くの疑問

験に裏付けを求めるようになり、そうすると更に多くの疑問や理論につながる。この探究を通して理論には生命が吹き込まれ、借り物の実践は自分のものとなり、私の考えは検証された。

終わりに

ここで述べたアプローチは言語・アイデア・テーマなどの面で様々なバラエティーに富んでおり、学習者だけでなく教師にも問題を提起する。生徒自身が質問を考えるので、取り上げられる問題はクラスメートにとっても興味あるものである。特に、小グループでのディスカッションを経て全体に提出されるものは新たな疑問に発展することもある。中学2年生はこのアプローチで効果的に学べるだけでなく、多くの生

徒は英語の文法、意味、用法をこのように練習する機会を肯定的に受け止めているようだ。伝統的な授業では難しいが、このやり方なら、生徒はどの程度気づき、洞察し、興味を持っているかを示すことができる。詳細に関心のある方、特に小グループや大グループによるディスカッションをどのように行うか、あるいは実際に生徒がどのような質問を作ってくるかについて知りたい方は下記にご連絡いただきたい。

214 神奈川県川崎市多摩区宿河原1-12-5-101

バリー・マティア

Tel: 044-933-8588 Fax: 044-935-3685

(翻訳: 池田 智子)

きみが生まれたとき、きみは自分で決めて生まれたんじゃないかった。きみが生まれたときにはもう、きみの名も、きみの街も、きみの国も決まっていた。きみが女の子じゃなくて、男の子だということも決まっていた。

一日は二十四時間で、朝と昼と夜とでできている。日曜は週に一どだ。十二の月で一年だ。そういうこともぜんぶ、決まっていた。きみはきょう眠った。だが目がさめると、きょうは昨日で、明日がきょうだ。それもきまっていた。きみた今夜寝て、一昨日の朝起きることなど、けっしてなかった。

きみが生まれるまえに、そういうことは何もかも決まっていたのだ。きみがじぶんで決められることなんか、何ものこされてないみたいだった。赤ちゃんのきみは眠るか、泣くかしかできなかった。手も足もすっばり、産着にくるまれていた。

はるばるこの世にやってきたというのに、きみにはこの世で、することが何ひとつなかった。ただおおきくなることしか、きみはできなかった。それだってもともと決まっていたことだ。赤ちゃんのきみは何もできないじぶんがやさしかった。いつもちっちゃな二つの掌を二つの拳にして、固く握りしめていた。

ところが、きみが一人の赤ちゃんから一人の子どもになり、立ちあがってじぶんで歩きだしたとき、そのきみを待ちぶせていたのは、まるでおもいもかけないことだったのだ。きみがじぶんで決めなければ、ほかにどうすることもできないようなことだった。きみはあわて、うろたえ、めんくらった。何もかも決められていたはずじゃなかったのか。だが、そうおもいこんでいたきみはまちがっていた。

きみが生まれてはじめてぶつかった難題。きみが一人の男の子として、はじめて自分で自分に決めなければならなかったこと。それは、きみが一人で、ちゃんとおしっこしにゆくということだった。おしっこしたいかしたくないか、誰かにそれを決めてもらうことはできない。我慢するかしないか、ほかのひとに代わって我慢してもらうことはできない。きみにしかできない。きみは決心する。一人でちゃんとおしっこする。

つまり、きみのことは、きみが決めなければならないのだった。きみのほかには、きみなんて人間はどこにもいない。きみは何が好きで、何がきらいか。きみは何をしないで、何をするのか。どんな人間になってゆくのか。そういうきみについてのことが、何もかも決まっているみたいにみえて、ほんとうは何一つ決められてもいなかったのだ。

そうしてきみは、きみについてのぜんぶのことを自分で決めなくちゃならなくなっていったのだった。つまり、ほかの誰にも代わってもらえない一人の自分に、きみはなっていくた。きみはほかの誰にもならなかった。好きだろうがきらいだろうが、きみという一人の人間にしかなれなかった。そうと知ったとき、そのときだったんだ。そのとき、きみはもう、一人の子どもじゃなくて、一人のおとなになってたんだ。

長田弘「深呼吸の必要」

Who's Ruling Whom? Shifting Control and Initiative from the Teacher to Young Learners

Renee Gauthier

A wise, former boss of mine once told me not to expect children to listen to me if I did not first listen to them. Through the years, that piece of advice has stayed in my thoughts. It especially affected my teaching last fall when I was working with a group of six first year junior high boys.

I was teaching children at a small language school where I was the sole teacher and knew all the students quite well. I had left for the summer to begin my studies at the School for International Training and returned in the fall to find that, while my substitute had been teaching, one boy had ceded from his class and formed his own with his school buddies. He had expressed a desire to learn English with his friends rather than be the only boy in the class, and had solved his own problem by persuading his friends to start learning English!

This created a troubling situation where the boys knew each other very well, but where I only knew one of them and had little knowledge of what had happened in their class during the summer. It is quite natural for children to test the limits of their teachers and, by all means, this group did a beautiful job, bringing in drinks and snacks and making a ruckus in Japanese. They assured me (in quite innocent voices) that the substitute had conceded to this kind of behavior. The first two weeks I tried not to react strongly, since my instinct and experience told me that would only provoke them.

Instead, I drew upon the knowledge I had gained at SIT and the bit of wisdom my boss had instilled in me. I employed two strategies which I hoped would show them I respected what they had to say, including their input for the class proceedings. As a start, I called upon the philosophy and techniques of the Counseling/Learning approach to language teaching, Community Language Learning (CLL). Subsequently, I asked the boys to create their own set of class rules.

In CLL, the teacher lets the students create conversations as they please. Thus, they are virtually in total control of the language introduced and practiced in class. I began one lesson with this kind of task, I think more to see how it would affect my

students' group learning attitude than their actual language learning. Believing that they would need some structure for the activity, I described the setting as being at the Japan Expo in Wakayama, where there was a good chance that they would meet native English speaking people. They were to create the exact situation and the subsequent dialogue. Given that this was a completely new experience for my students, they tested how wild a story I would let them create. So, there they were in line for a ride next to an English speaking alien (from which planet or universe, they did not specify!). The simple dialogue turned out like this:

"Hi there. Where are you from?"

"I'm from outer space."

"What did you buy at the expo?"

"I bought everything!"

After I transcribed their dialogue on the board, hands were slowly raised. "Can I change the alien to a Frenchman?," meekly asked one of the boys. "Sure," I replied, "It's your story." They proceeded to alter the story to one that was more realistic, with the Frenchman buying ice cream and toys. Granted, I thought the first version was more amusing. But, the important thing was that they were given the opportunity to express themselves as *they* wanted, in a largely self-created situation.

The following lessons included a variety of tasks for practice of the language in this and other dialogues. After teaching the class in this way three times I decided to more overtly let the students exercise their control over another part of the lesson, classroom management, and guided them in making rules for behavior at the same time as having them determine consequences for breaking those rules. Surprisingly, their list proved to be much more strict than any that I would have created. Indeed, the leader of the pack suggested the most severe measures of punishment. Personally, I would not make a student stand for the rest of an activity if he or she chatted in Japanese! I was tempted to soften the requirement, but resisted the urge. Instead, I turned to the rest of the class to confirm if they agreed with adding that suggestion to the list. All seemed to be in favor, so we continued

until the list was satisfactory to them. We practiced saying the rules in English and followed up by saying them at the beginning of the subsequent lessons. I found that the boys were eager to catch each other in the act and call them on the rules. They were not simply out to get one another for fun, though. They also held themselves to the same standards.

During these lessons, from time to time I noticed looks of surprise on the students' faces. However, they gradually relaxed and slowly engaged themselves more and more in the lesson. I attribute their increasingly focused attention and desire to produce the language in dialogues accurately to their sense that I respected them as intelligent, creative and talented students. Of course, this assumption may be incorrect and other factors undoubtedly contributed to their increasingly "good" behavior. However, I do believe that they were strongly affected by their freedom to show their initiative and have control. My theory is that if children feel invested in the course, if they "own" it by taking an active role in its creation, they will be actively engaged. This is helpful in encouraging motivation, self-confidence, creativity, and teacher-friendly behavior.

Not only did shifting power and responsibility to the students prove to develop a greater sense of commitment on their part to being engaged in the lesson and building a community, but also relieved me of having to expend energy fighting against theirs. Quite honestly, relinquishing this control was frightening and I had to consciously work on stepping back and showing respect for their ability to direct and take responsibility for their class. Seeing these boys actively try to master language instead of taunting me with unproductive behavior was definitely one of my greatest joys in teaching children so far.

If you have had similar experiences or ideas and would like to share them, I would appreciate hearing from you.

Note : Renee Gauthier currently teaches junior high and high school students at Nijima Gakuen in Gunma.

Contact:

Renee Gauthier
3-17-6 Annaka Annaka-shi
Gunma-ken 379-01
Tel: 0273-82-4765
Fax (work): 0273-810630

E-mail: ragauthier@aol.com



だれがだれを支配しているのか？ 主導権を教師から生徒に移す

ルネ・ゴートイエ

かつての賢明な上司に、子どもたちの話を聞こうともせず自分の話を聞いてもらおうとするなど言われたことがある。それ以来、その言葉はずっと私の頭の中にあった。特に、昨秋中学1年の男子を6人教えたときには影響を受けた。

私は小さな語学学校で子どもを教えており、ほかに教師はいなかったので生徒のことは全員よく知っていた。School for International Training (SIT) で勉強を始めるので、夏の間はほかの教師に任せ、秋に戻ってみると、一人の男子生徒が学校の仲間を連れて来て、別のクラスを作っていた。以前、女の子ばかりのクラスにいるよりも自分の友だちと一緒に勉強したいと言っていたことがあり、それを実行するために男友達を誘ったというわけだった！

これで、生徒達はお互いをよく知っているが、教師の私はその中の一人しか知らず、しかも夏の間は何があったかもわからないという困った状況になった。生徒達が教師の限界を試してみようという気になったのも自然なことで、このグループは飲み物やスナックを持ち込んだり日本語で騒いだりしてそれをやってのけた。彼らは(全く悪びれずに)夏の間の先生はこういうことをしても怒らなかつたと私に言った。直観と経験から、こちらが強い態度に出ると彼らを下手に刺激するだけだと思ったので、初めの2週間はあまり言わなかった。

そして、SIT で学んだことや上司の教えを試してみた。私が彼らの意見(授業の進め方に関することも含めて)を尊重していることを示せばと思い、二つのストラテジーを採用した。まず、外国語教育のカウンセリング/学習アプローチであるコミュニティー・ランゲージ・ラーニング (CLL) の哲学とテクニックを援用してみた。次に、生徒達に自分で教室内のルールを作ってもらった。

CLLでは、教師は学生に好きな会話を作らせる。つまり、事実上、学習者はクラスで学び、練習する内容を完全にコントロールしているわけである。ある日の授業は、CLLの考え方によるタスクで始めた。彼らが何を学ぶかというよりも、グループとしての学習態度がどのように変わるかに私は興味があったのだと思う。ある程度は指示を与えたほうがいいだろ

うと思い、和歌山の日本博覧会（ここで英語国民に出会うことは大いに考えられる）での会話ということにした。彼らのやる事は詳しい状況設定と会話を作ることである。これは生徒達にとっては初めてのことであったので、私がどこまで自由に話を作らせるか試そうとして、英語を話す「エイリアン」（どの星から来たのかという設定はなかった）といっしょに乗り物の列に並んでいるという話を彼らは作った。

「やあ、どこから来たの？」
「宇宙からさ。」
「エキスポで何を買った？」
「全ての物！」

私が黒板にその会話を書くと、生徒達は手を挙げ始めた。「エイリアンをフランス人に変えてもいいですか？」と一人がおそろおそろ聞いた。「もちろん。あなた達の話なんだから」と私。子供たちはストーリーをもっと現実的なものに改作し始め、フランス人がアイスクリームとおもちゃを買うことにした。私は初めの話のほうが面白いと思ったが、大切なのは彼らが自分たちで好きなように表現できる自由を与えられたということだ。

次に、会話の中に出てくる言語項目を練習するための様々な練習をした。このやり方で3回授業をしてから、授業内容、教室運営についてももっと生徒の主導権を発揮させることにした。教室での規則や、それを破った場合のことにしても自分たちで決めさせた。驚いたことに私が作るであろうルールよりも彼らの決めたことのほうがずっと厳しかった。リーダー格の生徒はある厳しい罰則を提案した。私なら、日本語でしゃべった者をずっと立たせておくことなどしないだろう！もう少し規則をゆるくしてはどうかと言いたかったが、それは控えた。その代わりに、ほかの生徒達にその提案をリストに加えるかどうか意見を求めた。皆賛成のようだったので、満足できるリストができるまで作業を続けた。それらのルールを英語でどう言うか練習し、それ以降の授業の冒頭でも練習した。男の子達がお互いの反則を見つけようとしているのはわかったが、規則破りをとがめて楽しもうとしているだけでなく、自分自身についても同じ基準を適用していた。

こういう授業の間、時折生徒が驚きの表情を見せるのに気がついた。しかし、みんな徐々にリラックスし、授業に集中するようになってきた。生徒達の集中力が増し、正確に発話しようとするようになったのは、私が彼らを知的で創造的で才能ある学習者として扱ったからだと思う。もちろんこの説は間違っているかもしれないし、彼らの行動の「改善」には他の要因も関わっていただろう。しかし、彼らがクラスで主導権を握る自由を持たされたことの影響は大きかったと信じている。自分達が尊重され、積極的な役割を担わされていると思えば、子供達は積極的に参加するものだ。そして、そうす

れば動機、自信、創造力を高め、教師への友好的な態度を育てるのにも役立つ。

決定権と責任を生徒に委譲することによって、授業への参加意識や連帯感が高まっただけでなく、私が彼らと戦うことにエネルギーを費やす必要もなくなった。正直なところ「支配権」を手放すのは不安であり、意識的に一歩下がって、生徒自身が責任を持ってクラスを進める能力を信じて尊重しなければならなかった。男子生徒達が私に非生産的な態度で挑戦してくる代わりに積極的に学ぼうとするのを見るのは、今までに子供を教えた経験の中でも最も大きな喜びの一つである。

もし似たような経験やアイデアをお持ちの方がいたら、ぜひ聞かせていただきたい。

(翻訳：池田 智子)

ルネ・ゴティエは現在、新島学園中学・高校で教えています。連絡先は英語版をみてください。



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

Volumes 1 and 2 of Learning Learning (4 issues per volume) are available for ¥1,000 yen each from:

Hugh Nicoll
Miyazaki Municipal University
1-1-2 Funatsuka, Miyazaki-shi 880
phone (w): 0985-20-2000
fax (w): 0985-20-4807
e-mail: hnicoll@funatsuka.miyazaki-mu.ac.jp.

『学習の学習』第1巻と第2巻、それぞれ4号をセットにして、1巻1,000円で売っています。ご希望の方は、どちらの巻が必要かを書いたメモと代金を下記にお送りください。

880 宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学
ヒュー・ニコル
phone (w): 0985-20-2000
fax (w): 0985-20-4807
e-mail: hnicoll@funatsuka.miyazaki-mu.ac.jp

Journal Reviews/雑誌から

Evelyn Sasamoto and Andrew Barfield are scanning recent issues of journals for articles related to learner development and report on their findings in this column. In this issue Evelyn has a look at *TESOL Quarterly* and *The Modern Language Journal*.

✱ *TESOL Quarterly*, 29/2, Summer 1995, pp. 235-260.

"Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum" by Ilona Leki.

This article summarizes the author's qualitative research study of five ESL students in their first semester of study at a U.S. university. The goal of the research was to identify the strategies these students used - both those brought with them and those they developed in response to the writing demands in their college courses across the curriculum - through investigation of their academic literacy experiences.

The numerous and diverse strategies identified were grouped into ten categories: 1. Clarifying strategies: to make sure assignment requirements were properly understood (talking to teachers and other students, asking for feedback, etc.);

2. Focusing strategies: to concentrate attention on the task (e.g. write essay question at top of essay; reread assignment);

3. Relying on past writing experiences: (this was sometimes counter-productive);

4. Taking advantage of first language/culture: (e.g. incorporating something about own country in assignments);

5. Using current experience or feedback to adjust strategies: (not only feedback on own work but also that which classmates received on short, fairly easy writing tasks early in the term);

6. Looking for models: (finding appropriate real world models of book/movie reviews, etc. to imitate format, organizational style and wording);

7. Using current or past ESL writing training: (rarely used);

8. Accommodating teachers' demands: (attempting - often superficially - to meet teachers' requirements even when assignment's purpose was not understood; e.g. reproducing in writing what was gauged to be the teachers' position, suppressing own opinions which contradicted those of the teacher);

9. Resisting teachers' demands: (a) consciously slighting part of an assignment due to lack of personal interest or knowledge (mild resistance); (b) consciously ignoring guidelines professors gave for

writing (stronger resistance); (c) undermining the entire purpose of an assignment due to perception of own choice as more logical, more personally interesting or as a more efficient use of time (strongest resistance); 10. Managing competing demands: juggling workloads in the following areas: (a) managing course loads; (b) managing work load for a specific course; (c) regulating amount of investment made in a specific assignment; (d) regulating cognitive load; (e) managing demands of life.

The degree to which these ESL students came equipped with a variety of already very well developed strategies for coping with written assignments is of interest to EFL/ESL writing teachers. It is also interesting to note, however, that these students made no conscious links between ESL writing class training and what they were required to do in other courses (cf. 7. above). Perhaps the message here is that EFL/ESL teachers can indeed facilitate their students' efforts by finding out from them what writing strategies they already use, helping bring to consciousness others they use without awareness and, where appropriate, suggesting alternative strategies for use in approaching writing tasks. These students' intuitive search for appropriate writing models (cf. 6. above) suggests a form of guidance which EFL/ESL teachers could provide via functional task models, e.g., assignments such as "mock" essay exam or writing up survey results. Grappling with such tasks in the EFL/ESL classroom would provide valuable experience which students could draw upon in other contexts.

✱ *TESOL Quarterly*, 29/2, Summer 1995, pp. 261-297.

"A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender" by John M. Green and Rebecca Oxford.

Of particular interest to fans of Rebecca Oxford, this report of research carried out at the University of Puerto Rico (among 374 students at three different course levels) relates language learning strategy use to gender as well as to L2 proficiency level. The research instrument used was the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) and this study's results are consistent with previous SILL studies, i.e., indicating "significantly greater overall use of language

learning strategies among more successful learners, higher overall strategy use by women than by men, and significant differences by proficiency level and gender in students' use of the broad strategy categories on the SILL." (p. 285)

As for individual strategy findings, 14 were used significantly more often by women but only one more often by men: watching TV programs and video movies in English. The strategies more often used by women are classified as (1) global, (2) introspective and somewhat affective, or (3) reflective of women's conversational behavior, characterized by "rapport-seeking, sociability, and elicitation of comment by the speaker." (p.290) The only gender difference without an apparent explanation was reviewing often, "although this might fit with women's documented desire to follow rules and be compliant" (p.290). Although there were significant gender differences in individual strategy use, there was no correlation between gender and proficiency. This article is therefore not saying that females are more successful at language learning than males, or vice versa. The conclusion is drawn, however, that knowledge about individual differences in the classroom can enable the teacher to provide students with opportunities to use the varied strategies which best serve their individual needs.

◆ *The Modern Language Journal*, 79/3, Autumn 1995, pp. 372-386.
"Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency" by Corinne Mantle-Bromley.

The author discusses the following three components of attitude to language learning: (i) affect (evaluative, emotional reaction to the attitudinal object, degree of like or dislike), (ii) cognition (what a person knows about the attitudinal object), and (iii) behavior (intentions or actions related to the attitudinal object). Each of these is important because change in attitude is most likely to occur when there is a dissonance between the components. This study of middle school-aged students in foreign language classes in the U.S. revealed that:

1. Attitudes of 7th grade boys were less positive than those of girls;
2. Without teacher intervention, students became less positive about other languages and cultures following initial exposure to language study;
3. Attitudes of students who participated in experimental lessons (designed to improve attitudes) were more positive than those of students in the

control group;
4. Misconceptions/mistaken beliefs which could lead to frustration with the language-learning process were prevalent prior to the first experimental class. For example :

23% believed L2 to be easy to learn; 69% believed one could become fluent in L2 in 2 years' time or less; 41% believed some people are born with a special language-learning aptitude; 74% believed they personally did not have that ability; 36% did not believe cultural understanding to be necessary for language acquisition; 44% believed language learning was mostly a matter of learning new vocabulary; 34% believed language learning was mostly a matter of translation from L1; 23% indicated one should not speak the language until one can speak it "correctly"; and 37% said they would feel self-conscious speaking L2 in front of others.

Reviewed by Evelyn Sasamoto

We still need help with scanning and brief reviewing of Japanese language journals. This involves looking out for learner development related articles in publications you have regular access to, and writing brief reviews for the Journal Reviews column in "Learning Learning."
Sukero Ito, LD N-SIG co-librarian, is waiting to hear from you if you can help out. Sukero can be contacted at:

Tokyo Univ. of Foreign Studies
5-10-1 Sumiyoshi-cho, Fuchu-shi, Tokyo 183
Fax (w): 0423-68-0393



このコラムは、アンドリュー・バーフィールドとイブリン・ササモトがいろいろな雑誌の中からみつけた学習者ディベロプメントに関係のある記事を紹介しています。この号では、イブリン・ササモトが*TESOL Quarterly*と*The Modern Language Journal*の記事をレポートします。

◆ *TESOL Quarterly*, 29/2 Summer 1995, pp. 235-260.

"Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum" by Ilona Leki

この論文は、米国の大学ではじめて勉強する5人のESLの学生を対象に行なわれた、著者自身による調査研究のまとめである。調査研究の目的は、この学生達が用いたストラテジーを明らかにすることであった。これらのストラテジーは大学の

履修コースで要求される作文を通して、学生自らが用いたものと、課題を行なう中で開発したものの両方を含んでおり、実際の学問的レベルにおける作文力の調査を通して研究が行なわれた。この調査で明らかになったストラテジーは多種多様で10のカテゴリーに分類された。

1. 明白化ストラテジー：課題が適切に理解されたかを確認する（先生や他の学生に話しかけたり尋ねたりして）
2. 焦点ストラテジー：タスクに注意を向ける（例えば、エッセーの冒頭でエッセーの課題を書いたり、課題に再度目を通す）
3. 過去の作文経験に頼る：（これは時々、二次的なものとして使われた）
4. 母語、母国カルチャーを利用する：（例えば、課題においては自国に関するものを何か取り入れる）
5. ストラテジーを調整するために経験やフィードバックを使う：（自分自身の勉強に関するフィードバックのみならず、クラスメートが得たものについても使う）
6. モデルとなるものを見つける：（形式や構成、語彙の使い方など本や映画のレビューから実際応用できそうなものを見つける）
7. 現在、過去に受けたESLの作文指導を生かす：（ほとんど使われなかった）
8. 教師の要求に応じる：（課題の目的が理解できなかった時にも、教師の要求には応えようとする。例えば教師の意見と異なっている自分の意見を抑えたりして、教師に評価されうる文を書く等）
9. 教師の要求に反抗する：（a）個人的な興味あるいは知識の欠如から意識的に課題の一部を軽蔑する（おだやかな反抗）、（b）作文に関しての教師の指導・指示を意識的に無視する（やや強い反抗）、（c）倫理的かつ個人的興味、あるいは時間の効率性を理由の前面に出して課題を全くしない（強烈な反抗）
10. 課題をうまく調整する：次のような点でうまく課題を乗り切る。（a）一般授業での勉強を調整する、（b）専門の授業のための勉強を調整する、（c）課組で必要となる勉強二を決める、（d）学習を決める、（e）生活で必要となるものを調整する。

作文課題達成のために、ESLの学生が身につけたストラテジーはEFL/ESL作文教師にとっては興味深い。また、この学生たちがESLクラスでの作文指導と他の実際のクラスでの課題を無意識にリンクさせているのは興味深い。EFL/ESL教師は実際、学生の使っている作文ストラテジーを発見させ、無意識に応用させることで学生の努力を促していることになるのであろう。そして適宜作文課題において他のストラテジーも紹介、指導していることになる。

この学生たちは最適な文章モデル探しは、“MOCK” エッセ

イ試験や調査課題のまとめなどのようなファンクショナルなタスクモデルを通してEFL/ESL教師が提供できる指導方法に示唆を与えることになる。

EFL/ESLの教室でそのようなタスクと取り組むことは学生にとって、他のコンテキストでも応用できる貴重な経験することになるであろう。

※ *TESOL Quarterly*, 29/2 Summer 1995, pp. 261-297.

"A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender" by John M. Green and Rebecca Oxford

レベッカ・オックスフォードのファンにとっては特に興味ある文献である。この研究レポートはプエルトリコ大学の13レベルにおける374名の学生を対象に、言語学習ストラテジー使用と、性別そして第2言語能力の関係について調べたものである。この調査にはSILLが使われ、調査結果は前回のSILLの調査結果と以下の点で一致したことが分かった。より優れた学習者は全体的にストラテジー使用が高い。男性よりも女性の方がストラテジー使用が高い。SILLのストラテジー分類における学生の使用において、有意に言語能力と性別には違いがある (p. 285)。

個人別ストラテジー調査に関しては、14のストラテジーが女性によってより頻繁に使われていて、わずかつのストラテジーだけが男性に頻繁に使われていた。それは英語でテレビ番組を見たり、ビデオ映画を見たりすることであった。女性に頻繁に使われたストラテジーは (1) 包括的、(2) 内省的で幾分情意的、あるいは (3) 女性の会話好き傾向、言ってみればラポール形成社交性、会話維持性によって特徴づけられるものであった (p.290)。性別による違いの中で説明のない唯一のものは、女性のほうが復習をよくするというものであった。このことは、規則に従うとか従順という女性特有（と言われる）の欲求と一致しているかもしれない (p.290)。個人レベルにおけるストラテジー使用においては性別による有意な違いは認められたものの、性別と能力における相関は見られなかった。したがって、この論文は、女性は男性よりも言語学習には優れているということを述べている訳ではない。結論として教師が教室における学習者個人の違いを知っていることは、各人が最も必要とするストラテジーを使う機会の提供を可能にしてくれると述べている。

※ *The Modern Language Journal*, 79/3, Autumn 1995, pp. 372-386.

"Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency" by Corinne Mantle-Bromley.

著者は次のような言語学習態度の3つの要素について議論している。(I) 情意面目標への批判的、感情的反応(好き嫌いの度合い)、(II) 認知面(目標について知っていること)、(III) 態度面(目標に関係した意図あるいは行動)。これら各々はとても大切である。というのは態度における変化は、これらの要素間で不一致の時、起こりやすいからである。アメリカ中等教育の外国語授業クラスでのこの研究は、以下のことを明らかにした。

1. 7年生の男子生徒は同学年女子生徒にくらべて積極性に欠けていた。
2. 教師の介在がないと、生徒達は他言語や他文化に対し、積極性を失った。
3. 学習態度養成クラスに参加した生徒の学習態度は、そうではないクラスの生徒に比べ、より積極的であった。
4. 学習態度養成クラス開始以前は、外国語学習をフラストレーションと感じさせるような、間違った神話が一般的であった。たとえば、23%の生徒は第2言語を学ぶことはやさしいと思っていた。又、69%の生徒は2年足らずで第2言語が話せるようになると思っていた。41%の生徒は生まれつき言語学習能力を備えてる人たちがいると思っていた。74%の生徒は、自分たちはそのような能力を持ち合わせていないと信じていた。36%の生徒は、言語習得には異文化理解は必要ないと思っていた。44%の生徒は、言語学習とは新しい語彙、言葉学ぶことだと思っていた。34%の生徒は、言語学習とは、母語を使って翻訳することだと思っていた。23%の生徒は、正しく話せるようになるまでは、話すべきではないと感じていた。そして37%の生徒は、人前で第2言語を話す時ははにかんでしまうと述べていた。

(報告: イブリン・ササモト、翻訳: 伊東祐郎)

日本語の雑誌をチェックして、学習者ディベロプメントに関係のある記事・論文を探し、短いレビューを書いてくださる方がまだ見つかりません。いつもお読みの雑誌を担当してもいいという方がいらっしゃいましたら、学習者ディベロプメント研究部会司書、伊東祐郎さんまでご連絡ください。伊東さんの連絡先は以下の通りです。

183 東京都府中市住吉町5-10-1 東京外国語大学
Fax (w) 0423-68-0393



Members' Publications

メンバーの書いた出版物

Members are encouraged to share information about their learner development related publications in this

column. Please don't be modest! Send details to either of the *Learning Learning* co-editors (addresses at the back of this issue), including a copy of the publication itself, and a very short summary if possible). We'll encourage *Learning Learning* readers to contact you directly if they're interested in receiving copies of your publication(s), unless you tell us that you don't want this to happen.

On offer this time round are :

Hinkelman, Don & Pysock, Jay. (1992) "The need for multi-media teaching methods: A psychological investigation into learning styles". *Cross Currents*. Vol. XIX, No. 1, Summer 1992, pp. 25-35.

This paper summarizes research on learning styles and tests the applicability of a perceptual styles model to 200 Japanese university EFL students. A twelve question survey on visual, auditory and kinesthetic styles was administered to four homogeneous English classes. The variance in learning style was evenly mixed in each class. Then a common vocabulary lesson was taught using either predominately visual, auditory, kinesthetic or mixed methods. The class which was taught using a mix of V/A/K methods outperformed the other classes which were taught via only one modality.

Copies of this article can be obtained by sending a 190 yen stamped, self-addressed A4 or B5 envelope to :

Don Hinkelman
Hokkaido University of Education
Ainosato 5-3-1, Kita-ku
Sapporo-shi, 002
Fax(h): (011) 382-9947
Email: hinkel@atson.sap.hokkyodai.ac.jp

Murphey, T. (1995). "Conversational Shadowing for Rapport and Interactional Language Acquisition," in *Proceedings of The 6th Conference on Second Language Research in Japan*, International University of Japan, pp. 42-65.

This article analyses transcriptions of non-native speakers (NNSs) interacting in English with native speakers (NSs), where both are using conversational shadowing (repeating the other's utterances). Different subjects adopted their own particular strategies, which enlightened the researcher as to more effective ways to get students to learn and adapt through shadowing. A basic finding was that complete shadowing gets the

NS to slow down and chunk to the psycholinguistic processing capabilities of the NNS. However, too much shadowing may be unnatural, and students can be taught to do selective shadowing and/or interactive shadowing (with questions and comments). NS shadowing is a gentle means for correction which usually produces uptake (or reverse shadowing).

A copy of this article can be obtained by sending a 190 yen stamped, self-addressed A4 or B5 envelope to :

Tim Murphey
Nanzan University
18 Yamazato-cho,
Showa-ku
Nagoya 466
Fax(h): (052) 833-6985
Email: mits@ic.nanzan-u.ac.jp



Hinkelman, Don & Pysock, Jay. (1992) "The need for multi-media teaching methods: A psychological investigation into learning styles." *Cross Currents*. Vol. XIX, No. 1, Summer 1992, pp. 25-35.

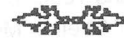
この論文は学習スタイルに関する研究を概観し、英語を学習する日本人大学生200人に対して知覚スタイルモデルの適用性を検証しようとしたものである。視覚・聴覚・運動型スタイルに関する12の項目を含む質問紙による調査が、条件の類似した4つの英語クラスで実施された。同じ語彙を学習させる授業を視覚・聴覚・運動重視型のいずれか、または混合型の方法で行った。1つのチャンネルしか活用しなかったクラスより、3つの方法を併用したクラスのほうが定着がよかった。(論文のコピーを希望される方は、190円切手を貼ったA4かB5サイズの返信用封筒をDon Hinkelman宛にお送りください。連絡先は英語版を見てください)

Murphey, T. (1995). "Conversational Shadowing for Rapport and Interactional Language Acquisition," in *Proceedings of The 6th Conference on Second Language Research in Japan*, International University of Japan, pp. 42-65.

非英語話者(NNS)と英語母語話者(NS)の英語による会話スクリプトを分析したものである。会話では双方ともシャドウイング(相手の発話を繰り返すこと)をしている。用いられるストラテジーは人によって異なっており、筆者は、シャドウイングの手法を利用して更に効果的に学ぶ方法のヒントを得た。完全なシャドウイングをするとNSの発話速度は遅く

なり、NNSが心理言語学的に処理できる小さな単位ごとに話すようになった。しかし、過剰なシャドウイングは不自然であり、学生には(相手の発話に対する質問やコメントなどに)その使用を限るよう指導したほうがいだろう。NSによるシャドウイングは受け答え(あるいはNNSからの逆シャドウイング)を促す、あからさまではない訂正のための手段である。

(論文のコピーを希望される方は、190円切手を貼ったA4かB5サイズの返信用封筒をTim Murphey宛にお送りください。連絡先は英語版を見てください)



An Upcoming Event **Teacher And Learner Development Action Workshops**

Saturday, May 18, 1996
1 to 7 PM

Meiji University, Tokyo Izumi Campus, AV Building;
Meidaimae Station (Meidaimae is about 7 minutes from either Shibuya on the Inokashira Line or Shinjuku on the Keio Line) - see map on page 29 of the April issue of *The Language Teacher*.

Attention: The announcement in *Learning Learning* 2/4 was incorrect. The venue of the workshops is NOT Surugadai Campus!

Fee: 500 yen/students, 1000 yen/JALT members,
1500 yen/non-JALT members

Information: Kevin Mark, 0423-33-9456 or
Cheiron McMahill, 0270-64-4382

With many overlapping interests and common perspectives between Learner Development and Teacher Education, the Meiji One-Day Meeting sets out to make these links explicit, and to involve you in an exciting program of 12 hands-on, hearts-on action workshops. The day's sessions are participant-centred. Your experiences, ideas and perceptions will form the basis of each workshop - providing an ideal springboard for you to make creative connections. What's more, with relaxing breaks between workshops, the program offers you many chances to meet old friends and make new ones. Why not come along and discover new paths of development for yourself and your learners?

Workshop Highlights:

(Call for times of specific workshops or check on the day of the conference.)

"How to Create and Sustain a Writing Support Group for Professional Development" Christine Pearson Casanave & Amy D. Yamashiro

Experience the initial stages of creating a writing support group and discuss its implications for your own professional development as an educator.

"Ghetto or Haven? Learning and Teaching in a Women's School or University" Cheiron McMahill
We'll mine our collective experiences teaching or studying English at an all-women's secondary school or university in Japan for greater awareness and insights into how a women-only environment can be turned to its best advantage.

"Getting Started on Action Research in the Classroom" Janina Tubby
We'll identify an area in our own classrooms for action research and begin to put together a plan for accomplishing it.

"Sharing Ideas for English Self-Study" Richard Smith and Trevor Hughes Parry
We will work together to come up with alternative resources and strategies for improving our abilities in English.

"One Intercultural Communication Program's Alignment with Corporate Values, Direction and Realities" Patricia Keeler and Ed Smyth
Identify key trends / changes in training needs and discuss the direction of on-the-job intercultural communication needs.

"Development through Drama through Reflection" Andy Barfield
We will use reflective listening and drama to reach a deeper awareness of personal changes in our own lives, and to use this as a springboard for planning changes in what we do as teachers.

plus workshops on learning kanji and use of the MBTI (Myers Briggs Type Indicator), and others to be announced

Bilingual Final Panel, facilitated by Naoko Aoki
At the end of the day, we'll all gather together. One participant in each workshop session will share their observations and impressions.

This workshop has been arranged by the Learner Development and Teacher Education N-SIGs of JALT with the assistance of Tokyo Chapter of JALT.



学習者と教師のディベロプメントのためのアクション・ワークショップ

日時：1996年5月16日（土）午後1時から7時

場所：明治大学和泉キャンパスAV棟（井の頭線、京王線、明大前駅すぐ）

ご注意：『学習の学習』第2巻第4号のお知らせが間違っていました。会場は明治大学駿河台校舎ではありません！

参加費：学生500円 JALT会員1000円 非会員1500円
問い合わせ：浜田盛男 0427-27-5763

学習者ディベロプメントと教師教育とは、その取り組みと考え方かなりの重複する部分が存在します。そこで今回、この両者のつながりをより鮮明にする、12の実践的かつ心に訴えるワークショップの1日プログラムを明治大学で開催します。全てのワークショップが参加者中心に進められ、あなたの体験、アイデア、知覚が各ワークショップを形づけていきます。このワークショップは、あなたの創造性をかき立てるきっかけとなることでしょう。さらにワークショップ間の休憩時間には、顔馴染みの友達にいたり、新しい友好関係を広げるリラックスした時間を過ごしてもらえましょう。あなたもぜひ参加して、あなたの学習者/生徒やあなた自身の新たな自己開発の道を見つけだしてみたいかたがたがどうでしょう？

ワークショップ・ハイライト

（各ワークショップの時間は電話で照会するか、当日、会場でご確認ください）

「プロとしての自己開発のための論文作成サポートグループを作り維持する方法」クリスチャン・ピアソン・カサネーブ、エイミー・D・ヤマシロ
論文作成サポートグループの作り方の第1段階を体験し、それが教育のプロとしての自分自身の自己開発にとって示唆することを話し合う。

「ゲッター、それとも天国？女学校または女子大で学び教えること」カイラン・ミックメーヒル

日本で、女子だけの中学高校あるいは大学で英語を教え、学んだ共通の経験を探究し、どうしたら女子だけの環境の最大の長所を引き出せるかについての認識と洞察/理解を深める。

「教室でのアクション・リサーチを始めて」 ジャニナ・タビー
私たち自身の教室でアクション・リサーチをするための領域を明らかにし、その達成のためのプランを参加者みなで組み立てる。

「英語の自己学習のためのアイデア・シェアリング」 リチャード・スミス、トレヴァー・ヒューズ・バリー
参加者が協力しあって、英語力を向上させるための新たな資源や方法を考えだす。

「異文化間コミュニケーション・プログラムと企業的価値観、指向、現実との一つの提携」 パトリシア・キラー、エド・スミス
職業訓練のニーズの重要な傾向と変化を明らかにし、仕事上での異文化間コミュニケーションのニーズ/要求の方向を話しあう。

「内省的ドラマを通しての自己開発」 アンディ・パーフィールド
内省的リスニングとドラマを用いて、人生における個人的変容へのより深い理解をはかり、そのことを通じて教師としての自らの行動を変化させるための出発点とする。

この他にも、漢字学習、MBTI (Myers Briggs Type Indicator) の使用法などに関するワークショップも予定しています。

最終パネル：一日の終わりに、参加者全員が集まり、各ワークショップの参加者一人がその日の経験と感想を報告します。このパネルでは、日本語と英語の両方を使います。

この催しは、JALT学習者ディベロプメント研究会と教師教育研究部会が、JALT東京支部の協力を得て、共催するものです。



News from around the world / 世界情勢

Publication of SALL 1

The Hong Kong Association for Self-access Learning and Development (HASALD) brought out the first issue

of its bi-annual newsletter, *Self Access Language Learning (SALL)*, in January this year. This issue features: "Self-access and collaborative learning" by Phil Benson (reprinted from *Independence* 12), "An autonomous conversation group" by Elaine Martyn & Alisa Wong, "Resources for Cantonese self-study" by Geoff Smith (see *Learner to Learner* 3/4 for a shortened version of this article), "Towards an effective self access centre" by Sara Cotterall, "Developments in the Independent Learning Centre, Chinese University of Hong Kong" by Eva Lai, and conference reports by Lindsay Miller & Peter Voller (the report by Peter on the 5th Nordic Workshop has also appeared in *Learning Learning* 2/4).

We'll be reprinting articles from *SALL* in the future, according to an agreement between LD N-SIG, HASALD and IATEFL LI SIG whereby we can reprint any of each other's newsletter material and thus help articles reach a wider audience.

For more information on *SALL* and HASALD, contact Richard Pemberton at lcrcpem@usthk.ust.hk.

Letter from IATEFL Learner Independence SIG coordinator, Jenny Timmer

Dear members of JALT LD N-SIG

Greetings from London! Our cooperation is proving very fruitful - I have had a number of our members writing in for photocopies of articles from *Learning Learning*. Your Newsletter is making available some innovative and interesting ideas.

We have a full programme of events set up for 1996. As well as our International Conference at Keele there is the SIG Symposium at Vienna (26-28 September), and our first event taking place outside the UK - in the Czech Republic over 10-11 May which will be for the benefit of teachers in schools. [Ed. note: for details of the latter event see *Learning Learning* 2/4].

We have three other meetings planned - one in early June in Hull, Yorkshire (a practical day on encouraging Learner Independence in the classroom), one in late August at the University of Stirling in Scotland, which will co-incide with the Edinburgh Festival and one in London to celebrate our 10th Anniversary.

The Recipe Book of photocopyable material, "Recipes for Independence," is being edited and assembled by one of our members and we hope that will be ready in time for the September SIG conference. It looks as though it will be a useful tool. A register of Self-Access Centres is being

compiled as a result of a questionnaire survey. We will also be running an edition of our Newsletter on different types of Self-Access Centres and are looking for people to contribute, especially if they have something very different or very specific to their own situation.

We wish you lots of success in your own development as a teacher in 1996, and hope that your students make progress as they take responsibility for their learning. The LI SIG looks forward to further collaboration with your SIG.

Best Wishes

Jenny Timmer,
IATEFL Learner Independence SIG coordinator

Details of some of the events Jenny mentions in her letter:

7th-8th June - 'Practical Implementation of Independent Learning' with Dr Edith Esch (Director, Language Centre, University of Cambridge) and Susan Sheerin (Director of Studies, Bell School, Cambridge), at the University of Hull.

23rd-25th August, 1996 - 'Learner Independence - Differences and Diversity' at the University of Stirling, Scotland, to coincide with the Edinburgh International Festival. Leslie Dickinson and Felicity O'Dell are speakers, and proposals for talks (40 mins) and workshops (90 mins) will be accepted until 1st June. Details from IATEFL.

26th-28th September, 1996 - IATEFL SIG Symposium - "Language Links" - in conjunction with the British Council, Vienna, at the University of Vienna. Barbara Sinclair is the LI SIG keynote speaker.

9th November, 1996 - LI SIG 10th Anniversary Conference - 'Learner Independence - Past, Present and Future' - at Eurocentre, Victoria, London. Founder LI SIG members Vic Richardson (International House, Hastings) and Gill Sturtridge (CALs, University of Reading) will be speaking, as will Debra Marsh (on computer conferencing and e-mail learning), from the University of Hull and last, but certainly not least, Catherine Walter.

For more information or to contribute to *Independence*, contact Jenny Timmer, Learner Independence SIG coordinator, c/o IATEFL, 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Whitstable, Kent CT5 2DJ, England. You can join the Learner Independence SIG through membership of IATEFL (JALT members can join

IATEFL by using the "furikae" form at the back of *The Language Teacher*).

Publication of The NeSSLA Report, Volume 2 (February, 1996)

The NeSSLA Report is a newsletter of The Network of Styles and Strategies in Language Acquisition (NeSSLA), based at the University of Minnesota, Center for Advanced Research on Language Acquisition. This newsletter provides updates on publications and other work relating to learning styles and strategies, along with details of upcoming professional meetings and other events, mainly in North America. If you would like to be added to The NeSSLA Report mailing list or have colleagues that would like to receive this newsletter, contact the editor at the address below. The next issue is scheduled to go out in September 1996. You're also invited to send updates of your work (for it to be reported on in the newsletter) to :

Susan J. Weaver, Editor
The NeSSLA Report
c/o CARLA
Suite 111, UTEC Building
1313 5th St. SE
Minneapolis, MN 55414
Email: carla@tc.umn.edu
Fax: 1-612-627-1875

The NeSSLA Report will soon be featured on the World Wide Web, within the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) web site. You can access the CARLA web site at:
<http://carla.acad.umn.edu/>.

Summer Institute at University of Minnesota

Improving Language Learning: A Practical Course in Strategies-Based Instruction. 17th- 21st June 1996. For more information, contact CARLA (See above).

National Association of Self-Instructional Language Programs (NASILP)

Annual conference in Washington, DC on 1st- 2nd November 1996. Contact NASILP, Critical Languages, 022-38, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania 19122.

Erratum

The URL of Autonomy and Independence in Language Learning Page on page 18 of *Learning Learning 2/4* should be read as:

<http://www.hku.hk/engctr/autonomy/autonomy.html>



SALL 創刊号

HASALD (The Hong Kong Association for Self-access Learning and Development) が、96年1月に年2回発行のニュースレターを創刊しました。名前は *Self Access Language Learning (SALL)* といい、創刊号には、以下のような記事が掲載されています。フィル・ベンソン「セルフ・アクセスと協同学習」(*Independence* 12号からの転載)、イレイン・マーティンとアリサ・ウォン「自律的会話学習グループ」、ジェフ・スミス「広東語独習のためのリソース」(*Learner to Learner 3/4*に短縮版が載っています)、セイラ・コタロール「効果的なセルフ・アクセス・センターを目指して」、エヴァ・ライ「香港中文大学の自立学習センターの開発」、リンゼー・ミラーとピーター・ヴォラーによるコンフェランス報告(ピーターの報告は『学習の学習』2/4にも掲載された第5回自立学習の育成に関する北欧ワークショップについてのもの)。JALT学習者ディベロプメント研究部会、HASALDおよびIATEFL Learner Independence SIGは、ニュースレターの記事をより多くの人に読んでもらうために、互いのニュースレターに掲載されたすべての記事の転載に合意しています。この合意に基づいて『学習の学習』はSALLに掲載された記事を転載していく予定です。SALL およびHASALDに関する問い合わせは、Richard Pemberton (lcrpem@usthk.ust.hk) へ。

IATEFL Learner Independence SIG コーディネーター、ジェニー・ティマーの手紙

JALT学習者ディベロプメント研究部会のメンバーの皆さん、

ロンドンからご挨拶させていただきます。JALT学習者ディベロプメント研究部会とIATEFL Learner Independence SIGの協力関係は、たいへん実り多く、私は『学習の学習』の記事のコピーを希望する手紙をたくさんメンバーから受け取っています。『学習の学習』には、斬新で興味深いアイデアが紹介されていると思います。

私たちの1996年のプログラムはもりだくさんで、キールでのIATEFL国際大会の他に、5月10日と11日にはチェコで初等・中等教育に携わる先生たちのためのイベントを開催します。これは私たちが国外で開く初めての催しとなります。(編集者注：このイベントの詳細は『学習の学習』2/4の「世界情勢」のコラムにあります) また、9月26日から28日にはウィーンでSIGのシンポジウムを開催します。

この他にイギリス国内で3つの集まりを計画しています。6月初めには

ヨークシャーのハルで授業での学習者の自立の奨励をテーマにした実践的な集まりを、8月末のエディンバラ・フェスティバルの時期にはスコットランドのスターリング大学で、また11月にはSIGの10周年を記念する集まりをロンドンで開きます。

またメンバーの一人が、コピー可能な「自立のためのレシビー」という本を編集中です。9月のSIGシンポジウムまでにはできあがる予定です。教師にとっては便利な道具になるはずですが。またセルフ・アクセス・センターについてのアンケートも実施し、その結果をもとめているところです。さまざまなタイプのセルフ・アクセス・センターを特集したニュースレターの発行も予定しています。ユニークなセルフ・アクセスの実践をなさっている方、ぜひご投稿ください。

1996年が皆さんの教師としてのディベロプメントに多くの成果をもたらしますように。そして、皆さんの学生が自分の学習に責任をもち、大きな進歩をとげられますように。これからもどうぞよろしくお願い致します。

IATEFL Learner Independence SIG コーディネーター
ジェニー・ティマー

ジェニーの手紙にあるイベントの詳細:

6月7日-8日、ハル大学。「自立学習の実践」エディス・エシュ(ケンブリッジ大学言語センター長)、スーザン・シーリン(ケンブリッジ、ベル・スクール)

8月23日-25日 スターリング大学「学習者の自立: 差異と多様性」レスリー・ディキンソン、フェリシティ・オデル。発表(40分)とワークショップ(90分)の申し込みは6月1日締切。問い合わせはIATEFLへ。

9月26日-28日、ウィーン大学。「ことばのつながり」在ウィーン、ブリティッシュ・カウンシルとの共催。基調講演はバーバラ・シンクレア。

11月9日、ロンドン、ピクトリア、ユーロセンター。LI SIG 10周年記念大会「学習者の自立: 回顧と展望」ヴィク・リチャードソン(ヘイスティングス、インターナショナル・ハウス)、ジル・スタートリッジ(レディング大学応用言語学センター)、デブラ・マーシュ(ハル大学)、キャサリン・ウォルター。

問い合わせと *Independence* への投稿は、直接ジェニーへ。連絡先は英語版を見てください。Learner Independence SIGに入るには、IATEFLに入会するときにLI SIGを選んでください(IATEFLのメンバーは無料で一つのSIGの会員になります)。JALTメンバーは *The Language Teacher* についてくる振込用紙でIATEFLへの入会申し込みができます。

The NeSSLA Report, Volume 2
(February, 1996) 発行

The NeSSLA Reportは、ミネソタ大学言語習得研究センターを本拠地とするNeSSLA (The Network of Styles and Strategies in Language Acquisition) のニュースレターです。このニュースレターは、学習スタイルやストラテジーに関する出版物などの最新情報、主として北アメリカにおける催し物の情報を掲載しています。購読希望の方は、編集者のスーザン・ウィーバーさんまで。住所は英語版をみてください。次号は96年9月発行の予定だそうです。自分の研究や実践をレポートしてほしい人は情報を送ってくださいとのこと。またThe NeSSLA Report のホーム・ページが近々言語習得研究センター (CARLA) の中にできるそうです。CARLA のURLは<http://carla.acad.umn.edu/>です。

ミネソタ大学夏期講座

6月17日-21日「言語学習の改善：ストラテジーを基本にした指導の実践講座」問い合わせは上記のCARLAまで。

全米言語独習プログラム協会 (NASILP)

11月1日と2日、ワシントンDCで、年次大会。問い合わせ先は英語版参照。

訂正

『学習の学習』2/4、18ページに掲載したAutonomy and Independence in Language LearningのURLが間違っていました。正しくは、<http://www.hku.hk/engctr/autonomy/autonomy.html>です。



From the editors / 編集係から

Just a reminder that contributions to *Learning Learning* are always welcome! 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! A big thank you for help with translations in this issue to Tomoko Ikeda, Sukero Ito and Akiko Kashiwamura. Our very special thanks go to Tomoko for getting all translations ready in such a short time. 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 text format, if possible, or uploaded in text format by email) 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: eanaoki@ed.shizuoka.ac.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

『学習の学習』は読者の皆さんの投稿を大歓迎します。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、学習者ディベロップメントに関係のあるものなら、何でもけっこうです。この号の翻訳は、池田智子さん、伊東祐郎さん、柏村暎子さんにお手伝いいただきました。特に、池田智子さんは非常に短い時間に大量の翻訳を仕上げてくださいました。この場を借りて、改めてお礼を申し上げます。学習者ディベロップメント研究部会は、IATEFL、HASALD、Thai TESOLと、互いのニュースレターの記事を転載してもよいという取り決めをしています。『学習の学習』にご投稿になる方で、転載を希望しない方は、その旨、編集者までお知らせください。ご投稿になる時は、ハードコピーと一緒にマッキントッシュのテキスト形式で保存したファイルもお送りいただくか、e-mailでファイルをお送りいただくかす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。

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: eanaoki@ed.shizuoka.ac.jp

Assistant editors of *Learning Learning* are Sumiko Taniguchi and Steve Cornwell.

『学習の学習』編集係助手は谷口すみ子とスティーブ・コーンウェルです。