

学習の学習

Learning Learning

JALT Learner Development N-SIG Forum vol.6 no.1 June 1999

Wow, it's July. The semester is almost over. As I talk to colleagues and students I hear various plans for the summer: travel abroad, study Japanese or English, write a paper, attend a conference, rest. As you prepare for your summer, please take a look at this issue of *Learning Learning*. In addition to an LD committee member update and our 1998 financial report, we are featuring two articles by members: Padraic Frehan's, Study Plans in independent learning environments and Anthony Rausch's, A "Menu approach" to Language Learning Strategies Instruction and Use. There is also an announcement about an NLP workshop that will be held in Nagoya and Tokyo later this summer. After 3 years serving as co-editors, Sumiko Taniguchi and I will be stepping down after the JALT conference in October. If you are interested in helping publish *Learning Learning*, please get in touch with either of us. Have a nice summer!

Steve Cornwell and Sumiko Taniguchi

もう7月です。前期もそろそろ終わろうとしています。同僚や学生と夏休みについて話していると、海外旅行、日本語や英語の勉強、論文の執筆、学会への参加、そして休養など、みんないろいろな計画を持っているようです。夏の準備をしながら、どうぞ本号をご覧ください。学習者ディベロプメントSIGからのお知らせの他に、メンバーからの投稿論文を2本掲載しました。ポーレック・フリーハンの「自律学習におけるスタディ・プラン」とアンソニー・ラウシュの「学習ストラテジー指導と使用のためのメニュー・アプローチ」です。また、この夏に名古屋と東京で開かれるNLPワークショップのお知らせもあります。

今まで3年間、私たちはニューズレターの編集者を務めてきましたが、10月のJALT大会をもって引退する予定です。ニューズレターの編集に興味がおありの方は、是非ご連絡ください。

それでは、皆さん、良い夏をお過ごしください。

スティーブ・コーンウェル 谷口すみ子



Study Plans in independent learning environments: investigating degrees of autonomy in Japanese learners

Padraic G. Frehan
The British Council Tokyo

Introduction

The concept of autonomy is not a new concept; it has been with us for centuries. The notion of learner autonomy as a goal of academic learning is attributed to ancient Greece where it was applied in a political context (Pierson 1996:50). Now, in the latter part of this century, the issue of autonomy has come to the forefront again as many respected scholars and researchers in the field of language learning (e.g. Knowles, Riley, Holec, Esch, Little) attempt to raise the teaching and learning communities' awareness to the importance of autonomy, a concept which Holec has succinctly defined as "the ability to take charge of one's learning" (Holec H. 1981:3).

The study described in this paper arose out of research conducted by Frehan (1998) on The British Council Tokyo Self-Access Centre and its users. One finding revealed that over 51% of the learners did not plan their self-study activities while only 20.5% responded they did plan in some form prior to studying.

This study was conducted to see if learners could plan an individual learning programme, to see what type of Study Plans, if any, were actually made, to see how these Study Plans might influence the learners' attitudes towards themselves as learners and their learning environment and lastly, to see if any conclusions could be drawn from the evidence found regarding the possible autonomous learning characteristics of the learners involved.

Planning for learning, described by O'Malley & Chamot as a metacognitive strategy (1990:127), is a necessity in an autonomous learning environment and Study Plans in particular play a vital role in an individual learner's learning programme as they can help a learner focus clearly on her current learning goals.

The Learners

Seven learners volunteered to participate in the project. All were female learners attending a Study Skills class at The British Council Tokyo and all but one were preparing to take up postgraduate studies at British tertiary institutions. Furthermore, they were all at a lower to mid-advanced level of English proficiency.

Only the first initials of the participants names will be used throughout this paper.

The Learning Environment

The teaching methodology at The British Council English School Tokyo is a 'communicative' one in which high involvement on the part of the learners is one of the desired processes of learning. Almost all learners joining the courses are perceived to have "come from an educational background of rote learning" (Frehan 1997:1) and perhaps find it hard to "shake off the shackles of teacher dependency" (Ibid.). As the study unfolded, however, it became clear that these participants had already begun to shake off these shackles and had started to break "out of the cocoon of dependence on the teacher" (Bloor & Bloor 1988:73).

Defining Study Plans

Little writes that the essence of learner autonomy is acceptance of responsibility for one's own learning which entails establishing an agenda for the learning that is to take place (Little 1996: 203-4). This agenda encompasses, for example, the setting of objectives, the allocation of time and the selection of resources necessary to help achieve these objectives and can be described as the metacognitive strategy of self-management (O'Malley & Chamot 1990: 198). Wenden identifies three self-management strategies: planning, monitoring and evaluation (Wenden 1991:29). The planning level, which Dickinson (1988) sub-divides into three sections: a) approach to learning, b) learning plans, and c) learning techniques (p.51), is an absolute necessity in the learning process as it is here that the decisions for the next steps are made, decisions without which learning could not proceed in a fluid, organized and coherent fashion.

Study Plans then are the written realizations of this planning procedure which have been decided upon by the learner in order to achieve a particular objective and can be either short-term, long-term Plans or a combination of both. The Study Plan plays the role of guide for the learner, helps her to stay on the right track, helps confirm what she is doing at a particular stage in the learning process and can help to improve the allocation and use of time when studying.

Furthermore, a Study Plan can play an instrumental role in assisting the learner's motivation because it enables her to see where she has been, where she is now and where she is going and can thus highlight the progressive nature of learning.

Setting up the Study

The study consisted of inviting a group of learners to develop Study Plans for a duration of ten weeks while simultaneously keeping a Journal in order to record their learning experiences. Furthermore, a series of individual interviews was arranged, one at the beginning of the project period, one mid-way through and the last one at the end of the study. These interviews were, respectively, to elicit expectations of the project and criteria for developing the Study Plans, discuss progress and any difficulties being experienced during the project and to find out the learners' reactions to the project as a whole. In addition, two group discussions were held, one at the beginning of the project to give the participants the opportunity to clarify their roles and the other on the final day to elicit the learners' opinions on the experience as a whole. Finally, the participants were asked to write a retrospective essay on their experiences when the project ended.

As all the participants, including the writer, had access to electronic mail (e-mail) it was agreed that this would be another avenue of communication between the learners and the writer throughout the project period. This was an added bonus as our class met only once a week.

A Definition of Learner Autonomy

Breen & Mann (1997:134-136) distinguish eight qualities for being autonomous. These are:

1. **Learner's stance.** This refers to her relationship to *what* is to be learnt and *how* it is to be learnt. It is "a position from which to engage with the world" (Breen & Mann 1997: 134) and when so doing the learner is 'an active agent' (Benson & Voller 1997: 7).

2. **Desire to learn.** This is her motivation to learn, which can be either intrinsic (Brown 1994: 155), or instrumental (Ibid.: 153), and is where the learner shows a 'willingness' to learn (Wenden 1991: 53).

3. **A sense of self.** This refers to being confident and capable of making just assessments on the learning taking place without it having any negative effects on the learning process. The assessment can be a "rich source of feedback or can be discarded" (Breen &

Mann 1997: 135) and in making such a decision the learner is being 'self-confident' (Wenden 1991: 59).

4. **Metacognitive capacity.** This capacity allows the learner to make decisions about what, when, how and with what materials to learn; incorporated within Nunan's expanded definition on autonomy of making 'all the decisions' (Nunan 1996: 15).

5. **Management of change** refers to being "alert to change and being able to change in an adaptable, resourceful and opportunistic way" (Breen & Mann 1997: 135). In other words, being 'resourceful' (van Lier 1996: 92).

6. **Independence.** This can be interpreted as having the capacity to learn independently of the educational process taking place. To achieve this the learner needs to be 'self-conscious' (Pennycook 1997: 39).

7. **A strategic engagement with learning.** When the learner constructs and evolves her own learning programme, i.e. chooses "the right thing at the right time for the right reasons against her own criteria" (Breen & Mann 1997: 136), this is evidence of strategic engagement with learning and also of incorporating all the decisions necessary for successful learning.

8. **A capacity to negotiate.** Interacting with her social environment, e.g. her fellow learners and her teacher(s), highlights the learner's capacity to negotiate with others, as learners never work in "a social vacuum" (Breen & Mann 1997: 136). This illustrates her awareness of some of the 'responsibilities' (van Lier 1996: 12, Dickinson 1988: 48) for the learning at hand.

Evidence of Learner Autonomy

Awareness of One's Present Situation

The learners expressed clear reasons for participating in the project when outlining their expectations during the first interview and in their first e-mail correspondence. For example, many of the learners were intent on improving their skill of managing time: "(I want to) manage study time effectively and efficiently" commented one of the learners. Secondly, some felt they needed to set clear aims before studying: "(I want to) make a clear purpose to study" remarked another learner.

This evidence implies the learners were aware of weaknesses in those areas and that a particular learning strategy needed attention or improvement

which illustrates they were thinking about the learning process, a core metacognitive strategy. They were, in other words, being 'active' learners.

Ability to Plan

The Study Plans produced by the participants varied in structure and content but simultaneously contained evidence that the learners were preparing Study Plans to suit their own learning environments, displaying a "sequence of activities with a conscious purpose" (Dickinson 1987: 51).

During the first interview all learners expressed very clear criteria on how they were organizing their Plans while four of the learners had no questions to ask concerning the setting up of their Study Plans. This displays a high degree of self-confidence in their own ability plus a willingness to take personalised action to further their English skills.

Highlighting the level of awareness displayed is A.'s statement:

"Studying along with step-by-step schedule makes goals be realistic and also avoid a burn-out.", which supports Dickinson's claim that the autonomous learner "must provide the necessary (work) structure for himself." (Dickinson 1987: 98). To reiterate a statement made earlier, the establishing of a personal agenda is "the essence of learner autonomy" (Little 1996: 203).

Ability to Evaluate

Types of evaluation in evidence during the study came under the following categories:

a) Time allocation in Study Plan

A. reported a difference in her self-study because she had never thought of the times for her tasks before. K. stated that "the time is added so it's more clear". M. wrote in her Journal that because she felt restricting her study to an hourly basis so stressful she changed to a daily schedule instead; "*This type of Plan enables me to study efficiently*" she reported in her e-mail feedback.

b) Suitability of contents of Study Plan

During the study period K. became aware that she was including too many items in her Plan which resulted in her not being able to cover them all. This prompted her to make a more simple schedule to enable her to concentrate on one subject at a time. A. expressed a desire to alter her Plan because she felt the one she had too rigid in structure.

c) Suitability of objectives in Study Plan

An example of the ability to evaluate can be found in Yu.'s actions. As the contents Yu. listed in her first Study Plan were devoid of aims or objectives she altered her Plan to include more focus and more time efficiency after self-reflection and discussion with the writer.

d) Learning progress

C. stressed that making a Plan was very beneficial for her as she could see the overall picture of her study and M. stated she could confirm what she was doing with her Plan. A. believed that the Plan was having a positive effect on her study as she was able to keep a record of her learning.

The process of evaluation then can help the learners identify specific areas of strengths and weaknesses, can motivate them to continue working and can help them focus on how successful their learning processes are (Hammond & Collins 1991). Y. illustrates strong evaluative skills when she writes: "*Now, I am convinced effective planning needs 'try and error'. I know I need some more tries and errors. I want to make a long-term schedule and a short-term schedule and combine them effectively in the next stage.*"

Evaluation is thus, as Little (1996) remarks, "central to the development of learner autonomy." (p.211).

Confidence in One's Ability as a Learner

Confidence was displayed by the learners in the following areas:

a) Willingness to participate in the project, knowing they would be working on their own without direction. Yu wrote "*I am very glad to join your project. I decided to get myself involved ... because I think it will be helpful for me to make myself accustomed to studying for a certain period of time everyday.*" (Yu.: E-mail).

b) Ability to self assess

Confidence was displayed especially by the ability to self-assess their own progress and learning techniques. This in turn helped them to attribute their level of achievement to their own efforts and thus further helped to increase their motivation and confidence.

In addition, the choice of appropriate learning materials and activities to promote their learning and their ability to produce coherent Study Plans also illustrated a high degree of self confidence.

Awareness of One's Weaknesses

There were reports from a number of the learners concerning their weaknesses and how they were addressing them. For example, Y. reported she continually gave top priority to her main subject, Economics, with the result that she always neglected to study English. She wrote: "*I realized that I would never study it if I continue my way of planning. Therefore, I changed my plan and started to study English from 7 am to 8 am every day*". K. realised that she was being over-ambitious regarding the contents of her Plans and set about changing them to better suit her learning style .

Other areas where weaknesses were discussed by the learners were:

- T. realised that her weakness was not being able to set clear and achievable learning goals.
- M. noted how she was becoming too easy-going in her approach but admitted that that was not such a bad thing as it helped her avoid unnecessary pressure and stress.
- Yu. reported "*the definite difference is that the Study Plan gave me the chance to think about the weakness that I have to overcome, which I had overlooked.*"

In addition, during the project some learners also requested advice on their learning approaches thus illustrating an awareness that this area of their learning needed improvement.

Willingness to take on responsibility

The learners displayed responsibility by volunteering to participate in the project and by producing Study Plans containing a series of organized and coherent activities without assistance or direction from the teacher. In addition, responsibility was illustrated by the decision making involved in the learners' choice of learning materials. Furthermore, responsibility was evident in the learners' attention to upcoming important academic events and focussing on them in their Study Plans.

Willingness to seek advice

Five participants sought advice during the project period from the teacher. Whether the learners sought advice from one another is not known as it was not documented. Advice was sought under three categories: the project, language development and future study in Britain. The learners were thus taking advantage of "a diverse learning opportunity" (O'Malley & Chamot 1990:205), one application of self-management and a key element of a learner's

metacognitive learning strategies.

Awareness of when to Change or Adapt Study Plan
M. adapted her Study Plan from an hourly basis to a daily basis in order to relieve the stress she felt from trying to adhere to an hourly Plan and A. stressed a desire to adapt her Plan as she felt it was too rigid in structure. K. simplified her schedule to enable her to focus on a particular subject in preparation for a deadline and an examination thus responding to the situation at that time and focusing on what was relevant to her. In addition, K. also added an extra dimension to her Plans by dividing them into two sections, 1. 'My Ideal Plan' and 2. 'What Really Happened' so as to help her plan in a more appropriate way at the next stage.

The above information points to learners who were highly aware of their learning situation and were able to take appropriate steps to focus on what was important to them at a particular time. This was similar to what O'Malley & Chamot (1990:149) found in their research.

Showing Resourcefulness

Voller (1997) writes that the ability of the self-directed learner to use resources efficiently, skillfully and with initiative should be one of the main proofs of autonomous language learning. During this project the learners resourcefulness was clearly visible in:

a) Activities

The learners displayed ability to choose activities to help attain their learning goals. For example, K. chose to listen to the BBC news for authentic listening exposure and compare her understanding to the Japanese news.

b) Appropriate materials

The learners ability to choose appropriate materials to assist in the learning process was obvious. For example, Yu. chose to expand her vocabulary by using magazines and newspapers; she wrote: "*I believe choosing the right material is the first step for carrying out the plan successfully.*" (Yu.: E-mail).

c) Adapt and change

The participants' ability to adapt and change their Study Plans when and where appropriate to suit their objectives illustrated another aspect of their resourcefulness.

d) Seek advice

Their willingness to seek advice from another party when they felt they needed it further illustrated the learners' resourcefulness.

A Definition of Learner Autonomy Revisited

All the evidence cited above gives a picture of a group of learners developing active control over their own learning. Referring back to the the eight qualities of autonomy (Breen & Mann 1997) above it is reasonable to conclude that the learners who participated in this project all possessed autonomous learning qualities, albeit some more than others. These learners were 'active agents', they exhibited a 'willingness' to learn, they possessed a 'self-confidence' which enabled them to assess their learning, they illustrated 'resourceful' qualities that allowed them to adapt and change their learning approach, they were in possession of the 'self-consciousness' to act independently, they had the 'responsibilities' to interact with the environment around them, and finally, they made the important 'decisions' necessary to engage successfully with the learning process.

Where to go from here?

The following are suggestions to help promote and further develop the autonomous learning characteristics already present in this learning environment.

Orientation and Provision of Models

On introducing the idea of a Study Plan it would be of great value to provide the learners with samples of what previous learners produced. This would give them an indication of the range of styles possible and also help clarify its role in the learning process. This suggestion is corroborated by T. who writes: "*I had no sound plan ... If a kind of plot type of plan had been shown in advance ... it might have been smooth.*"

It is thus imperative that the teacher builds a file of learners' previous Study Plans so as to be able to make them available to the learners when appropriate. Having such samples would enable the learners consider suitable format and content for their Study Plans. The most important consideration initially would be simplicity in order to provide the learners with a platform from which to develop their own style.

Secondly, assistance in the setting of objectives is essential. This would help avoid the "octopus syndrome" (Dam 1995: 77), the feeling of "being everywhere and nowhere at the same time" (ibid.). Negotiating with the learners the setting of short-term achievable goals would have the added bonus of building learners confidence in their own learning capacity and hopefully motivate them to more

challenging learning activities as their experience grew. Simmons (1996) found that all her learners expressed a willingness to work independently but were unable to negotiate the learning foci without some assistance from the teacher.

Trust

A power relationship exists within the classroom. The generic relationship is the teacher holds the power and the learner follows instructions. Some teachers 'like' this power and especially in situations where the profession is held in high esteem (e.g. Confucian societies like Japan, China and Hong Kong) this power relationship can have negative consequences. For example, learners can become totally reliant on their teacher for knowledge and neglect their own capacity to acquire knowledge. Thomson (1996) claims people are all born "self-directed learners" (p.77) but by the time they reach university many "have unlearned most of their skills as self-directed learners" (p.77) due mainly to the educational experiences they have been channeled through growing up.

To help overcome this inequality the teacher needs to transmit to the learners the belief he holds in their capacity to learn (Breen & Mann 1997: 146). He needs to develop his relationship with the learners so that they begin to become, in a sense, equals who respect each others positions, knowledge and responsibilities. Both parties need to begin to build a trust in one another's capacity, the learners ability to assert their own autonomy and the teacher's ability to be a resource, to participate in the learning decisions and to be viewed by the learners as a person they can turn to when advice, support or feedback on the autonomous learning process is required and so creating a more positive learning environment.

Guidance

"*Of course I don't want to be made to do something but in my case there was no guidance for Study Plan*" (M: Final Group Discussion).

This quote reflects the necessity of providing learners with the option of having guidance if they feel they need it. Guidance can be in the form of models or samples as mentioned above. It can take the form of providing learners with checklists or self-evaluation forms to evaluate their progress or it can be a comparison through discussion of the learner's and the teacher's evaluations on a particular piece of work. O'Malley & Chamot (1990) report that learners were successful in learning to use self-evaluation criteria and enjoyed it! (p. 167).

Certainly many learners are not in a position to effectively evaluate their own learning - they will most probably not have had previous practice doing so. Thomson (1996) reports that such was the case in her study, "The students lacked confidence in all areas of assessment, especially in assessing their performance without the assistance of their instructor" (p.84). It is therefore sensible that teachers provide such an option to help develop and improve the learner's ability to assess their own learning.

Don't dictate ~ cooperate

It is necessary for the teacher to become more involved in the learner's learning programme. The learner, for example, may have far more important learning goals or wishes than just taking on board the uses of the Present Perfect. For instance, she may be compiling a portfolio of work to submit to a British University or she may be hoping to sit an English language proficiency examination in the near future. Teachers need to become more involved with their learners' objectives and at the same time help to involve the learners more in their own learning, e.g. guiding them to having clearer goals, as "interaction and negotiation are of vital importance to the development of autonomy." (Pemberton 1996: 6). Teachers need to cooperate with the learner as an *overall* learner and not just with what is part of the teaching syllabus at any particular time. The positive consequence is that by becoming more involved the teacher can help channel better learning habits the learner's way and in effect help them become more the "authors of their own worlds" (Pennycook A. 1997: 39).

Promote more reflection

a) Informal discussions

The incorporation of on-going informal discussions on experiences of keeping a Study Plan and the autonomous learning process can lead to "greater sensitivity in the learning process over time" (Nunan 1996: 20). This could be conducted regularly as a class activity and can serve not just as a reflection exercise but also help to promote cooperative work between learners themselves and also learners and the teacher because, basically, self-direction should not mean learning in isolation.

b) Counselling sessions

Another way to incorporate reflection is through offering individual counselling sessions to learners when they desire it. Not alone is counselling important initially where it can provide guidance in goal setting for example, but it can also be indispensable during the

learning process because "learners frequently lose sight of their original goals, and may become confused ... they may lose motivation and need encouragement." (Kelly 1996: 104).

Learner Contracts

A learner contract is one way of providing structure in autonomous learning environments as it gives a learner "a framework for his planning" (Dickinson 1987: 99) thus paving the way for the use of more complete Study Plans later. There can be many levels of learner contract but a minimal one should show the learner what work she has decided to do over what period of time. This contract can be an agreement between the learner and the teacher initially and later develop into one the learner has with herself.

It would therefore be extremely beneficial for the learners if they were given assistance when compiling the contract initially e.g. in an individual counselling session. This assistance should then be on-going and the contract should initially contain short, achievable tasks to promote confidence, motivation and proficiency in conceiving them. Research has found that the rationale for learning agreements be openly discussed with learners (Hammond & Collins 1991: 145).

Summary

This study uncovered three important aspects relevant to the learning approach of the group who participated in the study. Firstly, when given the opportunity, these learners were capable of setting up, carrying out and evaluating their own learning programme through the incorporation of a Study Plan. In other words, they displayed the ability to work independently of their teacher and organized classes. This is contrary to the prevalent opinion within the field of language teaching, especially in Japan, that Japanese learners are predominantly teacher-dependent learners and it illustrates that they have the capacity to act in an autonomous learning mode when provided with suitable conditions. This finding has major consequences which deserve further attention and research.

Secondly, this study has demonstrated that although the learners in question displayed a certain degree of autonomy some of the group experienced difficulties during the project as they felt they lacked the direction which could have propelled them further in their autonomous learning environment. This finding has major consequences as it highlights the necessity for:

a) providing learners with the opportunity and trust to

enable them to work more autonomously and
b) when preparing to enter and when in this
autonomous learning mode careful steps need to be
taken to provide the learners with clear orientation,
support to help them along the road to greater
independence and to ensure guidance and advice is
readily available should they so desire it.

A third important outcome of this study was that the
learners were given the opportunity to 'be themselves'
which enabled them to discover elements of their own
learning characters and resulted in a positive attitude
towards the learning taking place. They could see
themselves as the ones who were in control of the
learning process; they had "the locus of control"
(Pierson 1996: 50), a fundamental principle of learner
autonomy. As M. stated: "... you left us free ... so I
think that's the very good point of this project " .

Conclusion

By assisting our learners along the road to greater
autonomy we are giving them one way of "maximizing
their life choices" (Knowles 1975: 219). Evidence
suggests that "individualism is central to modern
consciousness" (Meyer 1986: 216) and in this rapidly
changing society of today independence in learning is
one of the vital requirements for effective functioning
in our society and also in the society of the future
which our learners will inhabit.

This study has based its findings on seven learners.
Due to the small size of the group and the relatively
short time covered in the investigation, the writer is
hesitant to offer conclusions on Japanese learners in
general. However, from the evidence presented and
the conclusions drawn, it would seem reasonable to
conclude that an area has opened up which deserves,
nay demands, further research as it can only have
positive results for the learners and all the other
parties involved in the field of language teaching in
Japan.

Note

This paper represents a summary of research carried
out for my MSc in Teaching English at Aston University
England in 1998. I have omitted from the paper due to
space restrictions samples of the Study Plans
produced and other elements of the research which
were elaborated on in the dissertation. Should any
reader wish to see samples of the Study Plans
produced or wish to comment or elaborate on this topic
I can be contacted via e-mail at paric@gol.com

References

- Benson P. & Voller P. (1997). *Autonomy & Independence in Language Learning*. Essex: Longman.
- Benson P. & Voller P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. In Benson P. & Voller P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning* (pp.1-12). Essex: Longman.
- Bloor M. & Bloor T. (1988). Syllabus negotiation: the basis of learner autonomy. In Brookes A. & Grundy P. (Eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. pp.62-74. London: Modern English Publications in association with The British Council (Macmillan).
- Breen M. P. & Mann S. J. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In Benson P. & Voller P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning* (pp.132-149). Essex: Longman.
- Brookes A. & Grundy P. (1988). *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. London: Modern English Publications in association with The British Council (Macmillan).
- Brown H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Third Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Dam L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentic.
- Dickinson L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Dickinson L. (1988). Learner Training. In Brookes A. & Grundy P. (Eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents 131. pp.45-53. London: Modern English Publications in association with The British Council (Macmillan).
- Frehan P. (1997). *Learner Training in Study Tasks in English: an analysis*. Materials Analysis and Production Assignment (Unpublished). MSc in Teaching English Aston University.
- Frehan P. (1998) *The British Council Tokyo Self-Access Center: a study*. Option Assignment (Unpublished). MSc in Teaching English Aston University.

- Hammond M. & Collins R. (1991). *Self-directed Learning: Critical Practice*. London: Kogan Press.
- Heller T. C. , Sosna M. , & Wellbery D. E. (1986). *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Holec H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Kelly R. (1996). *Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.), *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Knowles M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Little D. (1996). *Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Meyer J. W. (1986). *Myths of Socialization and of Personality*. In Heller T. C. , Sosna M. , & Wellbery D. E. (Eds.), *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. (pp208-221). Stanford, California: Stanford University Press.
- Nunan D. (1996). *Towards autonomuus learning: some theoretical, empirical and practical issues*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- O'Malley J. M. & Chamot A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: CUP.
- Pemberton R. (1996). *Introduction*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.1-8). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (1996). *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pennycook A. (1997). *Cultural awareness and autonomy*. In Benson P. & Voller P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning* (pp.35-53). Essex: Longman.
- Pierson H. D. (1996). *Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.49-58). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Simmons D. (1996). *A study of strategy use in independent learners*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.61-75). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Thomson C.K. (1996). *Self-assessment in self-directed learning: issues of learner diversity*. In Pemberton R., Li E., Or W., & Pierson H. (Eds.) *Taking Control. Autonomy in Language Learning*. (pp.77-91). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- van Lier L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. New York: Longman.
- Voller P. (1997). *Does the teacher have a role in autonomous language learning?* In Benson P. & Voller P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning* (pp.98-113). Essex: Longman.
- Wenden A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.



自律学習の環境におけるスタディ・プラン：日本人学習者の自律の程度の調査

ポーレック・フレイハン

ブリティッシュ・カウンシル（東京）

初めに

自律の概念は新しいものではなく、何世紀も前からあった。アカデミックな学習の目標としての学習者の自律という考え方は古代ギリシャに始まったと考えられている。そこでは学習者の自律が政治的なコンテキストで使われていた（Pierson 1996:50）。20世紀後半の現在、自律の問題が再び前面に押し出されてきたのは言語学習の分野で一目置かれている学者や研究者（Knowles, Riley, Holec, Esch, Littleなど）が教育や学習にかかわる人々の自律の重要性に対する意識を高めようとしているからである。Holecは自律を「自分の学習を管理する能力」として簡潔に定義している。（Holec, H 1981: 3）

この論文の研究はFrehan(1998)が東京のブリティッシュ・カウンシルのセルフ・アクセス・センターとその利用者に対して行われたリサーチに端を発する。学習者の51%が自分の自習活動を計画しておらず、学習の前に何らかの形で計画を立てていたと答えたのは20.5%にとどまることを報告している。

この研究の目的は学習者が個人の学習プログラムを計画することができるか、もしできるのならどのようなタイプのスタディ・プランが実際に立てられたか、これらの学習プランが学習者としての自分や学習環境に対する学習者の考え方にどう影響するか、そして彼らの自律的学習の特徴があるとするれば、それについての証拠から何らかの結論が出るかを調べることである。

O'Malley & Chamotがメタ認知的ストラテジーと言っている学習のためのプランニングは自律学習の環境に必要なものであり、特にスタディ・プランは学習者が現在の学習の目標にはっきりと焦点を当てる手助けをするので、個人の学習プログラムでは重要な役割を持つ。

学習者

7人の学習者が自発的にこのプロジェクトに参加してくれた。全員が女性で、東京のブリティッシュ・カウンシルでスタディ・スキルのクラスに出席しており、一人を除いて英国の大学院へ進学するための準備をしていた。彼女らの英語力は上級の下から中のレベルであった。参加者のイニシャルのみこの論文で使用される。

学習環境

東京のブリティッシュ・カウンシル英語学校ではコミュニケーション型な教授法がとられており、学習者側の積極的な参加が望ましい学習のプロセスとなっている。このコースの学習者のほぼ全員が「機械的学習の教育を受けてきて」おり（Frehan1997:1）、「教師依存型の習慣を脱する」（同書）ことが難しいと感じていたようである。しかし学習が始まると、この参加者たちがすでに古い学習の型を脱して「教師依存の繭から」（Bloor&Bloor 1988:73）脱し始めていることが明らかになった。

スタディ・プランの定義

学習者の自律の真髄は自分の学習に対し責任をとることを受け入れることであり、これはこれからの学習の項目をたてることを意味するとLittleは書いている。（Little 1996:203-4）この項目にはたとえば、目標の設定、時間の配分、目標実現に必要なリソースの選定が含まれ、自己管理というメタ認知的ストラテジーとも言うべきものである。（O'Malley & Chamot 1990: 198）Wendenは自己管理ストラテジーにはプランニング、モニタリング、評価の3つがあると考えている。（Wenden 1991:29）プランニングのレベルをDickinson(1988)はさらに3つに分けている。a) 学習へのアプローチ、b) 学習プラン、c) 学習のテクニック(p. 51)の3つだが、このプランニングのレベルは学習プロセス欠かせないものである。この段階で次のステップが決定され、この決定なしでは柔軟で、よく構成され、しかも一貫性をもった学習がすすむことはありえないからである。

つまりスタディ・プランとは、このプランニングの過程を書いて表したものであり、特定の目標を達成するために学習者が決定し、それは短期的プランでも長期的プランでも、その両方を組み合わせたものであってもよい。スタディ・プランは学習者にとってガイドの役割をし、学習者の学習が正しく進み、学習過程のある時点で自分がどの段階にあるのかを確認し、学びながら時間の配分や使い方を改善する手助けをすることもある。さらに、スタディ・プランは学習者の動機付けを支持する道具となることもある。スタディ・プランのおかげで学習者は自分がこれまで何をしていたか、現在どのような段階にあるか、これからどうするかがわかり、学習とは連続的なものであるという点が強調されるからである。

研究の方法

この研究では学習者が10週間の間スタディ・プランを立て、同時に学習経験を記録するために、ジャーナルをつけるように促されている。さらに1連の個人個人のインタビューが行われた。1度目は、プロジェクトの最初、次に中間期、最後は研究の終わりに行われた。このインタビューの目的はそれぞれ、プロジェクトに対する希望とスタディ・プランを展開する基準を聞くこと、進展とプロジェクトの間に経験した問題を話し合うこと、学習者の全体としてのプロジェクトに対する反応を知ることである。さらにグループ・ディス

カッションが2回行われた。1回目はプロジェクトの最初に参加者が自分の役割を知る機会を与えるため、2回目は最後の日に彼らの経験全体についての意見を聞くためである。最後に、参加者はプロジェクトが終わったときに経験したことについての内省的なエッセイを書くように求められた。

筆者も含め全員がe-mailを使用してきたので、これもまたプロジェクトの期間の学習者と筆者のコミュニケーションの手段とすることになった。私たちのクラスは週1度だけだったので、e-mailはそれを補う付加的なものである。

学習者の自律の定義

Breen & Mann(1997:134-136)は自律しているための8つの特徴を挙げている。

1. 学習者のスタンス 何がこれから学ばれようとしているのかそしてどのように学ばれるのかということと学習者とのかわりのことを指している。「世界とかかわって行く位置付け」(Breen & Mann 1997:134)のことで、そうする時に学習者は「能動的な主体」(Benson & Voller 1997:7)となる。
2. 学びたいという願望 これは学習者の学ぶことに対する動機付けで、内在的な(Brown 1994:155)動機の場合もあれば、道具的な(同書:153)動機である場合もあり、学習者の「進んで学ぼうとする意志」(Wenden 1991:59)のことである。
3. 自己に対する感覚 これは自己を信じて、進行中の学習を正しく評価する力のことで、この評価が学習プロセスに対してネガティブな影響を持つことはない。この評価は「フィード・バックの豊かな源であることもあれば、忘れ去られてしまうこともあり」(Breen & Mann 1997:135)、このような決断をするとき、学習者は「自分を信じている」(Wenden 1991:59)ことになる。
4. メタ認知的能力 この能力により、学習者は何を、いつ、どのように、何を使って学ぶかについての決定をすることができる。これはNunanの「すべての決定をする」(Nunan 1996:15)という自律についての拡大定義に含まれている。
5. 変化のマネージとは「変化に気を配り、柔軟に、臨機応変に変化できること」(Breen & Mann 1997:135)を意味する。換言すれば、「臨機応変」(van Lier 1996: 92)なことである。
6. 自立 これは進行中の教育的プロセスとは独立して学ぶ能力のことと解釈できる。これを達成するためには、学習者は「自己を意識する」(Pennycook 1997:39)ことが必要である。
7. 方略的な学習 学習者が自分の学習プログラムを構築し、展開する、つまり「自分の基準に照らして適切なことを適切なときに適切な理由で」(Breen & Mann 1997:136) 選択するのは、方略的な学習を行っていること及び成功する学習に必要なすべての決定を組み立てていることの証

明である。

8. 交渉する能力 自分の社会的環境、つまり学習仲間や教師とインタラクトすることは、学習者の他人と交渉する能力に焦点を当てている。学習者が「社会的な真空状態」(Breen & Mann 1997:136)にあることは決してないからである。これは学習者が自分の学習に対してある程度「責任」(Van Lier 1996:12, Dickson 1988:48)を意識していることを示している。

学習者の自律の証拠

自分の現在の状態についての意識

学習者たちは第1回目のインタビューと初めてのEメールで自分たちの希望の要点を述べて、プロジェクトに加わるはつきりとした理由を示した。たとえば、学習者の多くが時間の使い方を上手にしたいと考えていた。学習者の一人は「時間を効果的かつ効率よく使いたい」と述べている。第2に学習者の中には勉強する前に明確な目標を持つ必要を感じていた。別の学習者が「勉強のための明確な目標(をもちたい)」と言っていた。これは学習者がこうした面での弱点とある種の学習ストラテジーには注意力と改善が必要だと意識していることを意味している。つまり学習者は学習プロセスについて考えていることを示し、これは中心的なメタ認知的ストラテジーである。換言すれば、彼女たちは「能動的な」学習者である。

計画する能力

参加者の立てたスタディ・プランは構成も内容もさまざまだが、一様にスタディ・プランを自分の学習環境に合わせるように準備し、「はつきりとした意識を持った1連の行動」(Dickinson 1987:51)を示しているという証拠を含んでいる。

1回目のインタビューで、学習者全員がどのように自分のプランを構成するかについてははつきりとした基準を示し、そのうちの4人はスタディ・プランを開始することについての質問をしなかった。このことは自分の能力についての強い自信と自分の英語力を伸ばすために、自分にあった行動をとりたいという意味を示している。意識のレベルをよく示しているのはAさんの言葉である。「ステップ・バイ・ステップのスケジュールで学ぶことは最終目標を現実的にするし、その上に燃え尽きるのを防ぐ。」これは、Dickinsonの自律した学習者は「自分に必要な構成ができる」(Dickinson 1987:98)という主張を支持するものである。先の言葉を繰り返せば、自分の予定を作ることは「学習者の自律のエッセンス」(Little 1996:203)である。

評価する能力

勉強の間に現れた評価のタイプは次のように分類される。

a) スタディ・プランの時間の配分

Aさんは自分の学習で起こった違いを報告してくれた。以前は、課題にかかる時間について考えたことはなかったと言う。Kさんは「時間が加えられたことにより、いっそう明確になった。」と言っている。Mさんは勉強を時間単位で設定することをストレスに感じたので、1日単位のスケジュールに変更したとジャーナルで報告した。「このようなタイプのプランは効率よく勉強することを可能にする」とメールでのフィード・バックで報告してくれた。

b) スタディ・プランの内容の適切さ

Kさんは、勉強している間に自分のプランに多くのものを入れすぎて終わられないことに気づいた。そこでもっとシンプルなスケジュールを立てて、1ときに1つのことに集中できるものにした。Aさんは自分のプランは構成がきつすぎるので変更を加えたいとの希望を言ってきた。

c) スタディ・プランの目標の適切さ

評価する能力の一例がYuさんの行動の中に見られる。Yuが第1回目のスタディ・プランでリストアップした内容の中には目標らしきものがなかったので、自分で考え筆者と話し合った後、もっと焦点を絞る時間をもっと有効に使うようにプランを変更した。

d) 学習の進展

Cさんはプランを立てることは学習の全体像が見えるので自分にとって有益であることを力説し、Mさんは自分のやっていることをプランにより確かめることができると述べた。Aさんは学習の記録をとることができるのでプランが自分の学習により影響をもたらしていると考えていた。

というわけで、評価するプロセスは学習者が得意なところ、不得意なところを見極めるのを助け、勉強を続ける動機付けとなり、自分の学習プロセスがどの程度成功しているかに焦点を当てる手助けとなる(Hammond & Collins 1991)。Yさんは次のように書いてしっかりとした評価のスキルを示した。「今私は、効果的なプランニングには『試行錯誤』が要ることを確信しています。私は長期的なスケジュールと短期的なスケジュールをたて、次の段階でその2つを効果的に結び付けたいと思います。」

従って、評価はLittle(1996)が言うように、「学習者の自律の発展の中心にある」(p. 211)

学習者としての自分の能力に対する自信

次のような点で学習者は自信を示した。

a) 指導されなくても学習することを知っていて、プロジェクトに積極的に参加しようとする意思

Yuはこう書いている。「あなたのプロジェクトに喜んで参加します。参加することに決めたのは毎日一定の時間勉強することに慣れるのは私にとって役に立つと思うからです。」

(Yu: Eメール)

b) 自分で評価する能力

自信は特に自分の進捗と学習法を自分で評価する能力によって示される。こうすることにより学習者は自分の達成したレベルが自分の努力の結果であると判断することができ、それがさらに動機付けと自信を増すことになる。

また、学習を促進するための適切な学習材料とアクティビティを選択し、一貫したスタディ・プランを立てる能力は自信の程度が高いことを示すものである。

自分の弱点を知る

多くの学習者から自分の弱点についての報告があった。彼女たちはどのようにそれを述べているだろうか。たとえば、Yさんはいつも自分の専攻である経済学を最優先していたため英語を学ぶことをおろそかにしてしまっていたと報告した。彼女はこのように書いている。「自分のプランの立て方を続けている限り決して英語を勉強することはないだろうということに気がつきました。そこでプランを変えて、毎日午前7:00から8:00まで英語を勉強するようにしました。」Kさんは自分のプランの内容が多くを詰め込みすぎていることに気づいたので、自分の学習スタイルに合うように変えた。

他にも学習者は弱点について論じている。Tさんは自分の弱いところは明確で達成可能な学習目標を立てることができないことであることに気がついた。Mさんは自分のやり方がともすると気楽になりすぎるきらいがあると書いていたが、必要もないプレッシャーやストレスを避けることができる点で、そのこと自体はあまり悪いことではないと認めている。Yuさんは「はっきりとした相違点はスタディ・プランのおかげで、克服しなければいけない弱点について考えることができたことです。わたしはこの点をずっと見落としてきました。」と書いている。

また、プロジェクトの期間、学習者の中には学習の仕方についてアドバイスを求めてくる者もいた。これは改善の必要な点を学習者が認識したことを示している。

責任をとろうとする意志

学習者の責任感はこのプロジェクトに自発的に参加すること、教師からの助けや指導なしでよく構成された一貫性のある活動を含むスタディ・プランを作ったことにより示されている。また、責任感には学習材料選択のための意志決定にも現れている。さらに重要な学事上の予定に注意を払い、スタディ・プランの中でそれらについても焦点を当てていることもまた責任感の現れである。

アドバイスを求める意志

5人の参加者がプロジェクトの期間中に教師にアドバイスを求めてきた。学習者が互いに助言を求め合ったかどうかは

記録にないのでわからない。求められたアドバイスは、プロジェクト・言語の上達・英国での将来の勉強という3種類だった。学習者は「さまざまな学習機会」(O' Malley & Chamot 1990:205)を利用していることになる。自己管理の1例であり、学習者のメタ認知的ストラテジーの重要な要素である。

いつスタディ・プランを変えるかについての意識

Mさんは時間単位のプランを守ることをストレスに感じたので、時間単位から1日単位にスタディ・プランを変更した。Aさんは自分のプランの構成があまりにもきついので、変更したいといった。Kさんは期限と試験に備えて特定の科目を中心に勉強できるようにスケジュールを簡略化した。そのときの状況に応じて、関係のあるものに絞ったのである。さらにKさんは、自分のプランに異なった視点を加えて、2つのセクションに分けた。1「私の理想とするプラン」2「実際に起こったこと」の2つで彼女は次の段階でより適切にプランを立てやすくなった。このような情報は学習者が自分の学習状況をはっきり認識し、その時点で重要なことに焦点を絞るために適切な対処ができることを示している。これはO' Malley & Chamot (1990:149) がリサーチで発見したことに似ている。

リソースを利用する

Voller(1997)は自律しようとする学習者のリソースを効果的に巧みにしかも率先して使う能力は自律的な言語学習の主要な証拠のひとつとなると書いている。

a) 活動

学習者は学習目標達成の一助となるよう活動を選択する能力を示した。たとえばKさんはオーセンティックなリスニングのためBBCを聞き、その理解度を日本語のニュースの場合と比較することにした。

b) 適切な学習材料

学習プロセスで役に立つ適切な学習材料を選択する学習者の能力は明らかである。たとえば、Yuさんは雑誌と新聞を使って語彙を増やすことにした。Yuさんはこう書いている。「正しい学習材料はプランを成功させるための第1歩だと思います。」(Yu:E-mail)

c) 修正と変更

自分の目的に合うように適切なとき適切なところで、スタディ・プランを修正し変更する参加者の力は彼女たちがリソースを利用していることの別の側面を示している。

d) アドバイスを求める

必要と感じたときに他者からアドバイスを求めようとする意志は学習者のリソースを使う能力を示している。

再び学習者の自律の定義

これまでにあげられた証拠はすべて自分たちの学習を積極

的にコントロールする力を発達させている学習者の姿を描いている。自律の8項目(Breen & Mann 1997)に戻ると、個人差はあるとしてもこのプロジェクトの学習者はみな自律的な学習の項目を有していると結論してもよいだろう。これらの学習者は「積極的な行為者」であり、学習しようとする「意思」を示し、「リソースを有効に使う」学習の仕方を修正したり変更し、自立して行動する「自意識」を所有し、自分を取り巻く環境と関係しあう「責任」をもち、最終的には学習プロセスを成功させるのに必要な重要な「決定」を行った。

今後の方向性

以下に述べるのは、現在における学習環境ですでに紹介され、自律学習の特色の促進、発展に役立つ提案である。

オリエンテーションとモデルの準備

スタディー・プランの概念を導入するとき、学習者に以前の学習者が制作したものをサンプルとして提示することは大変価値がある。これは学習過程において、どのようなスタイルでスタディー・プランを立てればよいのかについての示唆を学習者に与えると共に、その役割をわかりやすくすることにもなるからだ。この提言はTさんが「私には完全なプランはありませんでした…ある種、大筋のプランが前もって示されていれば…順調だったのです。」と書いていることが裏付けている。従って、学習者が必要な時には使用できるよう、教師が以前の学習者のスタディー・プランのファイルを作成しておくことが急がなければならない。そういったサンプルの存在で、学習者は自分のスタディー・プランのふさわしい形式や内容をよく考えるようになる。学習者に自分自身のスタイルを開発し始める足がかりを用意するため、単純であることが最初に考慮すべき重要な事柄である。

次に、目標設定のための援助は不可欠である。これは「どこにでも存在すると同時に、どこにも存在しない」(Dam 1995:77) という感覚である「オクトパス・シンドローム」(前掲書)の回避に役立つ。達成可能な短期的目標を学習者と設定することは学習者が自分自身の学習能力に自信を持つようになるという利点に加え、うまく行けば経験が増してくるに連れ、学習者がより意欲を必要とする学習課題に取り組むようになる動機づけにもなる。Simmons(1996)では彼女の学習者全員が個人で活動したがったにもかかわらず、教師からの何らかの手助けなしには学習目標を決められないことが分かっている。

信頼

教室には力関係が存在する。一般的なのは教師が力を持ち、学習者が教師に従うというものだ。特に教師という職業が大変尊敬されるような状況(例えば日本や、中国、香港のような儒教的影響を受けた社会)で、このような力を「好む」教師も存在する。この力関係はマイナスの結果をもたら

す可能性がある。例えば、学習者が知識の面で完全に教師に頼るようになってしまい、自分自身の知識を習得する能力に注意を払わなくなってしまうかもしれないからだ。

Thompson(1996)は全ての人間は生まれながらにして「自己決定のできる学習者」(Self-directed learners)(p.77)であるにもかかわらず、大学に入学するまでに成長過程において主に受けてきた教育経験のため、多くが「自己決定のできる学習者」としての自分の技能を知らないままになってしまっている。」(p.77)と主張している。

この不平等をなくしていく手助けをするため、教師は学習者が持っている学習能力に対する信念を学習者に伝える必要がある(Been & Mann 1997:146)。教師は自分と学習者が互いの立場や知識、責任を尊敬しあえ、ある意味で、同僚のような関係を持てるよう努力する必要がある。学習者としては自分自身の自律性について主張できる能力、そして教師としては情報源となる能力や学習決定に参加する手腕、そして学習者が助言やサポート、あるいはフィードバックが必要だと思える時には手を貸してくれる存在として学習者から認められる能力というように、両者とも相手の能力への信頼を築き始める必要があるのだ。そのようにすることで、前向きな学習環境が創造されるのだ。

ガイダンス

「もちろん、何かを無理強いされたくはないのですが、私の場合、スタディー・プランのためのガイダンスはありませんでした。」(M: Final Group Discussion)この引用は学習者が必要とするなら、ガイダンスを受ける選択肢を用意する必要があることを示している。ガイダンスは上述したようなモデル、つまりサンプルを提示する形式を取ってもよいだろう。また、学習者の進歩を評価するためのチェックリストあるいは自己評価表を用意してもよいだろうし、ある活動に関する学習者と教師それぞれの評価について、話し合いを通し、比較してみるのもよいだろう。O'Malley & Chamot(1990)は学習者が自己評価の基準を使用し、学習において成功し、しかも彼らがそれを楽しんだと報告している(p.167)

確かに多くの学習者は自分自身の学習を効果的に評価できる立場にはないだろうし、ほとんどが今までそのような訓練を積んできてはいないだろう。Thompson(1996)は彼女の研究の事例を次のように報告している。「生徒は評価に関する全ての分野について、特に指導者の助力なしに自分の成果を評価することに自信を欠いていた。」(p.84)従って、学習者が自身の学習を評価する能力を育て、改善する手助けをするため、教師がそのような選択肢を提供することは理にかなったことなのだ。

命令ではなく、協力しよう

教師が学習者の学習計画へ、より深い関わりを持つことは大切なことである。例えば、学習者は現在完了形の使い方を

ノートに写すよりもっと重要なゴール、あるいは願望を持っているかもしれない。そしてまた、イギリスの大学に提出する書類を集めているかもしれないし、近い将来、英語検定試験を受けようと思っているかもしれない。「相互活動と討議は自立性を育てるために大変重要である。」(Pemberton 1996:6)とあるように、教師はもっと学習者の目的に深く関わるようになる必要があると共に、例えば、明確な目標を学習者が持てるように指導するなど、学習者が自分の学習に深く関心を持てるよう助ける必要があるのだ。教師はどんな時でも単に授業シラバスの内容とではなく、全人的な学習者と協力する必要がある。より深く関わるようになることにより、教師が学習者の学習方法がよりよい学習習慣になるよう導き、学習者が「自分自身の世界の創始者」(Pennycook A. 1997:39)になれるよう、効果的に学習者を援助することでプラスの結果が出てくるのだ。

できるだけ多くのリフレクションを引き出そう

a) 略式のディスカッション

スタディー・プランに沿った学習経験に関する現在進行中の形式張らないディスカッションと自律学習の過程をまとめることは「学習過程についての重要な感性(Nunan1996:20)」を導き出すだろう。このディスカッションは教室活動として定期的に行われてもよい。また、self-directionは基本的に孤立して学習するという意味で捉えられるべきではないので、単に学習を振り返ってみる練習としてだけでなく、学習者間、また、学習者と教師の間での協同的な活動を促進することにもなるだろう。

b) カウンセリング・セッション

授業に対する反応を引き出すもうひとつの方法は、学習者が求めた時に個人的なカウンセリング・セッションを提供することである。例えば最初に目標設定を行う時にガイダンスを提供できるという場合のカウンセリングだけが重要なのではなく、「学習者はしばしば時間が経過するうちに自己の元々の目標が見えなくなり、混乱してしまう時もある。」(Kelly 1996: 104)という点で学習の途上においても大変重要だ。

学習の契約

「学習者自身が計画を立てる際の枠組み」(Dickinson 1987:99)を与え、後でより完全なスタディー・プランを使用する方法を整えることになるため、学習者が契約書を書くことは自律学習の環境で、ある型を提供する一つの方法と言える。学習者の契約については様々なレベルがあるが、最低限、どれくらいの期間に渡り、何をすると決めたのかを示すものであるべきである。この契約は、はじめは学習者と教師間で交わされ、後に、学習者が自分自身と交わすというものに発展していてもよい。

最初に契約書を集める時、例えば個人カウンセリング・セッションなどで学習者が助力を得られれば大変有益である。従って、この助力は継続されるべきであり、当初は自信や動

機および能力を促進できるよう契約には簡潔で、達成しやすい課題を設定するべきだろう。これまでの研究調査で、学習に関する同意の根本的な部分は学習者と率直に話し合われるべきだという事が分かっている(Hammond& Collins 1991: 145)。

まとめ

この研究は調査に参加したグループが行った学習アプローチに関してある3つの重要な側面を紹介した。まず初めに、機会が与えられれば、スタディー・プランを組み入れることを通し、学習者が自身の学習プログラムを設定・実行・評価できる能力があるということである。言いかえれば、学習者は教師と組織された授業から自立して学ぶ能力があるということである。これは特に学習者が主として教師依存と考えられている日本での言語教育におけるこれまでの考えとは反対の結果であり、適切な条件が整えば学習者は自律学習モードで活動する能力があることを示している。この発見は将来、注目されるべき、そしてより一層の研究を行うに値する結果である。

次に調査の対象とした学習者は、ある特定の範囲内で自律性を示したにもかかわらず、自律学習の環境でもっと先に進むことができたかもしれないのに、適切な方向づけが欠けていると感じたためにプロジェクトを進めている途中、困難を感じる者もいた。この発見は結果として以下のような必要性を明らかにした。

a) 学習者に機会を与えることと学習者がより自律的に活動できるよう、信頼すること。

b) 自律学習モードの開始準備を行う時、およびこの自律学習モードの遂行中には、学習者に明解なオリエンテーションを提供し、また学習者が自立していく過程で彼らをサポートするために、彼らが必要だと感じた時にはいつでもガイダンスやアドバイスができるよう、注意深く段階付けを行う必要があること。

そしてこの研究における3番目の結果は、「自分らしくある」機会が与えられ、学習者が自分自身の学習の性質の発見を可能にし、学習に対する前向きな結果を引き起こしたことである。学習者は自分自身が学習過程をコントロールしていると理解することができたのだ。彼らは自律学習の根本である「コントロールする権利」(Pierson 1996:50)を手にしたのである。「…私たちを自由にしてくれました…それはこのプロジェクトのとてもよい点だと思います。」とMさんが述べているように。

おわりに

学習者がより自律性を高めるよう助けることで、私たちは彼らに「学習者の人生の選択肢を最大限にする」(Knowles 1975:219) 一つの方法を提供することができた。「個人主義は近代における意識の主要な側面である」(Meyer 1986:216) ということばもあるように、今日のような変化が

著しい社会においては、学習における自律は社会の中で効果的に機能するためにきわめて重大な要素の一つなのである。そしてこれは学習者がこれから生きていく未来の社会においても同様であろう。この研究は7人の学習者についての調査に基づいている。グループのサイズが小さいということと、調査期間が比較的短かったということから、日本人学習者についての一般化した結論を出すことは避けたいと思う。しかしながら、ここに挙げられた証拠と結論から、ここで論じられた分野は学習者のためにまた、日本での言語教育の分野に関わる全ての分野のためにプラスの結果を提供できるという点から研究を進めていく価値のあるものだと思つづけるのは妥当なことだろう。

注

本論は1998年、アストン大学での修士論文のために実施された調査の要約である。スタディー・プランのサンプルや論文で詳しく論じたほかの要素は紙面の都合により割愛致した。スタディー・プランを見たい方、このトピックに関してコメント等がある方はparic@gol.comまでご連絡下さい。(参考文献は英語版をご参照ください。)

(翻訳：柳田恵美子、渡邊 真由美)

JALT99 Information

The 25th Annual International Conference on Language Teaching and Learning & Educational Materials Expo

Conference Theme
Teacher Belief, Teacher Action: Connecting Research and the Classroom

October 8-11, 1999
Maebashi Green Dome
Gunma Prefecture, Japan

第25回JALT年次国際大会

大会テーマ
理論と実践：研究と教室の架け橋

1999年10月8日～11日
群馬県前橋市グリーンドーム

A "Menu Approach" to Language Learning Strategies Instruction and Use

Anthony S. Rausch
Hirosaki University

While the potential for language learning strategies to make language learning more efficient and effective is well understood (see for example, Oxford1)), questions remain as to the level of curriculum embeddedness and autonomous use remain illusive.

In this article, I will propose a simplified Language Learning Strategies model and a Language Learning Strategies Menu Approach, the use of which addresses language learning strategies instruction and use in a manner complementary to any curriculum, in virtually any learning setting, and appropriate to any learner.

A Simplified Language Learning Strategies Model and the Language Learning Strategies Menu Approach

Language learning strategies were defined by Oxford, as "steps taken by students to enhance their own learning, by making use of specific learning strategies as tools for active, self-directed involvement." Oxford also developed the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), a compendium of 60 specific learning strategies.2)

Oxford's model outlines a comprehensive, multi-levelled, and theoretically-sound taxonomy encompassing the continuum of learning strategies from personal management and affective control to specific language learning, memory, and communicative strategies, those specific activities oriented toward mastering, first, the language specific knowledge and, second, the language specific skills needed to bring about communicative outcomes. However, Cohen3) outlined the need to clarify learning strategies on the basis of what is relevant for a given learner in the given learning circumstance. Furthermore, the use of strategies is highly combinative, not only in the sense that continual use of learning strategies constitutes the process of mastering knowledge and skills, but also in the sense that any single learning or communication task encompasses several specific strategies from across the learning strategy continuum.

Thus, it is clear that approaches to language learning

strategies instruction and use must be simplified to increase ease of use for learners and yet address the combinative nature of learning.

The Model: By reducing the number of strategies, simplifying the terminology, and reorganizing the relational logic, I have developed a simplified language learning strategies model as shown in Table 1. The model progresses from indirect to direct, grouped by 'management,' 'organization,' 'memory' to 'communication,' strategies, each with up to three subgroups followed by several specific strategies.

The Language Learning Strategies Menu Approach is a means by which language learning strategies can be introduced and used in such a combinative manner, on the one hand, complementarily to the existing curriculum, which is to say, as a means of increasing learner success in learning as dictated by the curriculum, while also allowing for the specific and individual learning needs of the learner, thereby encouraging and developing learner independence and autonomy.

The Menu Approach I have developed has four menus, a Learning to Learn menu, a Learning Process menu, a Traditional Skills menu, and a Language Structural menu, each with an inherent learning orientation, as shown in Figure 2.

The Language Learning Strategies Menu Approach: Instruction and Use

The Language Learning Strategies Menu Approach is based on the notions of learner control and strategy spiralling.

Learner control, as outlined in the notion of the control continuum4) addresses both initial understanding of language learning strategies and eventual learner control by introducing strategies in progressive levels of awareness, attention, intentionality, and control (autonomy). Ultimately, different learners have specific needs and deficiencies, both in terms of language skills and learning skills, and the strategies which learners make the most use of and yield the most benefit are those which are readily usable and clearly needed at their learning level. The first step in strategy instruction addresses conceptual awareness by introducing the learning strategies notion and having learners consider their own learning strategies use. At the attention level, the learning strategies model is introduced and the descriptions noted in

Table 1: A Simplified Language Learning Strategies Model

Management Strategies

- Prepare for learning - 1. Determine your Learning Objectives: long term / per session
2. Recall what you have learned related to the material to be learned
- Motivate and Monitor- 1. Motivate yourself with positive statements
2. Monitor your progress in meeting objectives

Organization Strategies

- Identify structure - 1. Identify or find patterns: specific objectives or overall content
2. Highlight the parts related to the objective and make an outline
- Control content - 1. Use selective focus: concentrate on what you need to learn
2. Transfer to what you know and translate to first language
3. Compare (find similarities) and contrast (differences)
- Apply and Analyze - 1. Apply language rules: from 'rules' - construct 'language'
2. Analyze real language: from 'language' - deconstruct to 'rules'

Memory Strategies

- Move and Make — 1. Act it out: move, use group or solo role play and drama scripts
2. Create and personalize learning materials
- Create "Links" — 1. Use imagery, mind mapping and similarity
2. Categorize (find common points) and group these together
3. "Connect" with what you know and "personalize" with your life
- Learn and Re-learn — 1. Practice patterns
2. Repeat - repeat - repeat
3. Use overlapping review (1-2-3; 2-3-4; 3-4-5; 2-3-4-5-6)

Communication Strategies

- Cooperate and Empathize — 1. Empathize to understand
2. Cooperate to communicate
3. Seek "real language" opportunities
- Focus -Adjust -Repeat - Succeed — 1. Focus on main idea or specific objective
2. Adjust topic or message; summarize and paraphrase
3. Repeat or clarify; ask for repetition or clarification
4. Use any means available to succeed (write, signal, .

Figure 2: The Menu Approach to Language Learning Strategies

- Learning to Learn Menu (based on control continuum)
 - Awareness Level - introduce Language Learning Strategy concept; note own strategies use
 - Attention Level - introduce Language Learning Strategies Model; study strategy descriptions
 - Intention Level - apply strategies to curriculum or learning needs using remaining Menus
 - Control Level - self-assess & adjust Language Learning Strategies use in autonomous learning

- Learning Process Menu (based on strategy spiralling)
 - Preparation - Management strategies:
 - Learning - Organization strategies: (based on objectives, material, & learner "fit")
 - Review and Practice - Memory strategies: (based on "fit")
 - Activation - Communication strategies: (based on "fit")

- Traditional Skills Menu (based on strategy spiralling; examples)
 - Management strategies — followed by focus on:
 - Reading - Organization strategies - Identify structure, Control content, Apply and Analyze
 - Listening - Organization strategies - Identify structure, Control content, Apply and Analyze

— Writing	- Communication strategies	- Cooperate and Empathize, Focus-Adjust-Repeat- Succeed
	- Organization strategies	- Apply and Analyze
	- Communication strategies	- Focus - Adjust - Repeat - Succeed
— Speaking	- Organization strategies	- Apply and Analyze
	- Memory strategies	- Create "Links"
	- Communication strategies	- Cooperate and Empathize, Focus-Adjust-Repeat- Succeed
• Language Structural Menu (based on strategy spiralling; examples)		
	- Management strategies — followed by focus on:	
— Vocabulary	- Memory strategies	- Move and Make, Create "Links," Learn and Relearn
— Grammar	- Organization strategies	- Identify structure, Apply and Analyze
	- Memory strategies	- Move and Make, Create "Links"
— Discourse	- Organization strategies	- Identify structure
	- Communication strategies	- Cooperate and Empathize, Focus-Adjust-Repeat- Succeed

terms of their applicability to specific learning objectives. With intentionality and control, learners transfer known strategies to new tasks and, on the basis of their experience, plan and apply specific strategies use on the basis of a "learning material — learning objective — learner" triangular fit, in which the learning strategy selected and used is a function of any one, two or all three of these elements. Finally, learners begin to self-assess and evaluate strategy use and make self-initiated adjustments while continually incorporating new language learning strategies in their studies. The Learning to Learn Menu outlines this strategy control continuum.

Strategy spiralling⁵) is a reflection of the reality of language, which is integrative in terms of the principle language skills (reading, listening, writing, and speaking) and the underlying subsidiary language skills (vocabulary, pronunciation, grammar, punctuation, etc.). Likewise, learning and communication is integrative in terms of knowledge acquisition and skills control, which, from the perspective of learning strategies, can most effectively be addressed by combining and using several strategies in an overlapping fashion with respect to any one learning or communication act. This language reality demands continuous spiralling, sequential application of strategies from throughout the entire complement of learning strategies, in order to succeed in any one single learning or communication task.

Strategy spiralling can be seen in the Learning Process Menu, comprised of four discrete steps from management to organization, memory strategies, and

communication strategies. The Learning Process Menu is perhaps the most effective means of developing the skills necessary for intentional use of learning strategies, first, by forcing learners to proceed through the four steps and second, by providing learners the opportunity to test various "fits," the appropriateness of any strategy given the learning objective, the material to be learned, and the characteristics of the learner. At each level, the specific strategies used can be those dictated by the textbook, teacher, or learner.

Likewise, despite the clarity of a skill-based objective such as reading or writing in the case of a traditional skills menu, or a topical objective such as vocabulary or discourse in the case of a language structural menu, strategy spiralling remains an important aspect of the learning process, and both the Traditional Skills Menu and the Language Structural Menu are based on strategy spiralling, beginning with management strategies, followed by specific skill or topical oriented strategies.

Closing

I believe that language learning strategies instruction and use hold great potential for making learning more efficient, effective, and even enjoyable. However, in order for this potential to be realized, language learning strategies must be organized in a manner which complements the existing curriculum, is accessible for curriculum-oriented teachers and autonomous /independent learners, and addresses effective use of strategies. To this end, I have developed the Language Learning Strategies Menu Approach described herein, through the use of which, the

strategies outlined in the Language Learning Strategies Model can be applied to a variety of learning tasks via the three respective menus. I believe this Language Learning Strategies Menu Approach will enhance the success of foreign language learners both in the classroom setting and in the independent learning setting.

Notes

- 1) Oxford, R. L. (Ed.). Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives. Honolulu: University of Hawaii Press. 1996.
- 2) Oxford, R. L. Language learning strategies: What every teacher should know. Newbury House/Harper & Row. Now Boston: Heinle & Heinle. 1990.
- 3) Cohen, A. D. Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. National Language Resource Center: Center for Advance Research on Language Acquisition (University of Minnesota): ERIC ED 393 307. 1995.
- 4) Oxford R. L., & Leaver, B. L. "A synthesis of strategy instruction for language learners." In R. L. Oxford (Ed.), Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives (pp. 227-245). Honolulu: University of Hawaii Press. 1996.
- 5) My use of the term spiralling here differs from that of Oxford (1990).

Please forward feedback to Anthony S. Rausch at (asrausch@fed.hirosaki-u.ac.jp) or Hirosaki University, Faculty of Education, 1 Bunkyo-cho, Hirosaki, Aomori, 036-8560.

学習ストラテジーの指導と使用のためのメニュー・アプローチ

アンソニー・S・ラウシュ (弘前大学)

学習ストラテジーによって、言語学習がより効率的、効果的なものになる可能性は、よく理解されている (例: Oxford1))。だが一方では、ストラテジーをカリキュラムにどの程度組み込むのかということについては疑問が残されているし、自律的な使用は現実的とは思えない。

本稿では、言語学習ストラテジーを簡略化したモデルと、「言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチ」を紹介する。このアプローチを使用することにより、どのようなカリキュラムにも、ほぼどのような学習状況にも、また、どのような学習者に対しても、言語学習ストラテジーの指導と使用を適切に応用することができる。

「言語学習ストラテジー簡略化モデル」と「言語学習

ストラテジー・メニュー・アプローチ」

Oxfordは言語学習ストラテジーを次のように定義している。「学習者が自己の学習を促進するために取るステップであり、学習に対して積極的で自己管理的参加をするためのツールとして個々の学習ストラテジーを活用することによっておこなわれる。」(Oxford2)はまた、60の学習ストラテジーをまとめた「言語学習のためのストラテジー調査表 (Strategy Inventory for Language Learning: SILL)」も作っている。

Oxfordのモデルは包括的で多レベルに渡っており、理論的に正しく分類されている。このモデルでは学習ストラテジーを、自己管理や情動コントロールから、特定の言語学習、記憶、コミュニケーション・ストラテジーに至るまでの、連続体として捉えている。これらのアクティビティーは、2つのことの習得に向けられている。1つ目は言語特有の知識の習得であり、2つ目はコミュニケーションを実現させるのに必要な言語特有のスキルである。しかしながらCohen 3)は、個々の学習環境に置かれた個々の学習者に何が適切かということをもとに、学習ストラテジーを明確にする必要があるとまとめている。さらに言えば、ストラテジーはきわめて複合的に用いられるものである。このことは、学習ストラテジーを続けて使用することにより、知識とスキルの習得過程が構築されるという意味においても言えるし、いかなる学習/コミュニケーション活動1つをとってみても、上述の学習ストラテジー連続体上の複数の学習ストラテジーが用いられるという意味においても言えることである。

従って、言語学習ストラテジーの指導方法および使用方法が、学習者にとって使いやすいように簡単なものであるべきであり、それでいて学習の複合的本質をも表すものでなくてはならないということは明らかである。

そこで筆者はストラテジーの数を減らし、用語を簡易化し、関連するロジックを再構成することにより、表1.に示されている「言語学習ストラテジー簡略化モデル」を作った。このモデルは間接的なものから直接的なものへと進み、「管理」「構成」「記憶」「コミュニケーション」というグループに分けられている。それぞれのグループは最大で3つの下位グループから成り、さらにその中に個々のストラテジーが入っている。

「言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチ」を用いることにより、言語学習ストラテジーを組み合わせて指導・使用することができ、現存のカリキュラムに適用することができる。これにより、カリキュラムで求められる学習目標の到達度を高めつつ、学習者個々の学習ニーズにも応えることができ、そこから学習者の自立・自律を促し、発達させることにつながる。

私の作ったメニュー・アプローチは、「学習のための学習」メニュー、「学習プロセス」メニュー、「伝統的なスキル」メニュー、「言語構造」メニューの、4つのメニューから成り、それぞれのメニューには個々の学習方針がある (表

「言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチ」： 指導と使用

言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチは、「学習者コントロール」と「ストラテジーの螺旋構造」という概念に基づいている。

表2.においてコントロールの連続体4)の概念に表された学習者コントロールというのは、言語学習ストラテジーを初期に理解させることと、ストラテジーへの「意識」、「注目」、「計画」、「コントロール(自律)」のレベルを段階的に進ませながら導入していくことにより、学習者を結果的にコントロールするということを意味する。結局のところ、学習者が異なれば、言語スキルと学習スキルの両方において、ニーズも学ぶべきことも異なるのであり、学習者が最もよく使い、最も効果を生むストラテジーというのは、彼らがその時々の学習段階において、使用可能で必要性が明らかなストラテジーなのである。ストラテジー指導の第一歩は、学習者たちに学習ストラテジーの概念を「意識」させ、自分自身の使う学習ストラテジーについて考えさせることである。「注目」のレベルでは、個々の学習目標への応用度を考えながら学習ストラテジー・モデルを紹介する。「計画」と「コントロール」のレベルでは、学習者は知っているストラテジーを新しいタスクに応用し、自分の経験に基づいて個々のストラテジーを計画的に応用する。また、この時、「学習教材・学習目標・学習者」の3点の内1つか2つ、あるいは3つ全てに適合する学習ストラテジーが選択・使用される。最終的に、学習者は、常に新しい言語学習ストラテジーを学習に取り入れながら、自分のストラテジー使用を評価・修整するようになる。「学習のための学習」メニューは、こういったストラテジー・コントロールの連続体を表している。

ストラテジーの螺旋構造5)は、主要な言語スキル(リーディング、リスニング、ライティング、スピーキング)と副次的な言語スキル(語彙、発音、文法、句読法、etc.)において言語が統合的であるという、言語の現実を反映している。同様に、学習とコミュニケーションとは、知識習得とスキル・コントロールの点で統合的だと言える。両者は、学習ストラテジーの観点から見た場合、いかなる学習行動、あるいはコミュニケーション行動においても、複数のストラテジーをオーバーラップさせながら用いるのが最も効果的であるからである。こういった言語の現実により、どのような学習タスクあるいはコミュニケーション・タスクを成功させる場合も、ストラテジーを螺旋状に連続して使用することが必要となる。

ストラテジーの螺旋構造は、「学習プロセス」メニューに見られる。このメニューは管理ストラテジーに始まり、構成ストラテジー、記憶ストラテジー、コミュニケーション・ストラテジーと、4つのステップから成る。「学習プロセス」

メニューは、学習ストラテジーを計画的に使うために必要なスキルを発達させるのに最も効果的な方法と言えるかも知れない。このメニューでは、まず学習者に4つのステップを全て進ませ、さらに、学習者にさまざまな「適合性」・学習目標、学習教材、学習者の性格に対するストラテジーの適切さ、-を試す機会を与えるのである。どのレベルにおいても、使用される個々のストラテジーはテキストや教師、あるいは学習者が定めたものに行うことができる。

同様に、「伝統的なスキル」メニューに見られる、スキルに基づいた目標(リーディングやライティングなど)や、「言語構造」メニューに見られる、トピック的目標(語彙や談話など)は非常にはっきりとしたものであるが、それでもストラテジーの螺旋構造が学習プロセスの重要な一面であることに変わりはない。また、「伝統的なスキル」メニューも「言語構造」メニューも、ストラテジーの螺旋構造に基づいている。つまり、管理ストラテジーに始まり、個々のスキル・ストラテジーやトピック・ストラテジーに進んでいくのである。

結び

学習をより効率的、効果的にし、さらには楽しいものにする上で、言語学習ストラテジーの指導と使用は、大きな可能性を秘めている。しかし、この可能性が現実のものとなるには、言語学習ストラテジーは既存のカリキュラムにあてはめられるように構成されなければならない。また、カリキュラムに基づいて指導をおこなう教師にも、自立的・自律的な学習者にも使用可能で、ストラテジーの効果的な使用方法が明示されていなければならない。このために私は、ここで紹介した「言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチ」を開発した。

このアプローチを用いることで、「言語学習ストラテジー・モデル」に示されたストラテジーをさまざまな学習タスクに応用することができる。私は、「言語学習ストラテジー・メニュー・アプローチ」は、教室での外国語学習においても、自立的な外国語学習においても、学習効果を高めることができると信じている。

注:

- 1) から4) までは英文を参照してください。
- 5) 私が本稿で用いている「螺旋構造」という用語は、Oxford (1990)の言う「螺旋構造」とは異なるものである。

* 本稿を読んで何かお気づきの点がありましたら、アンソニー・ラウシュまでお知らせください。

連絡先: E-mail asrausch@fed.hirosaki-u.ac.jp

〒036-8560 青森県弘前市文京町弘前大学教育学部

(翻訳: 柏村暁子)

表1. 言語学習ストラテジー簡略化モデル

管理ストラテジー	
学習の準備	1. 学習目標を定める：長期的な目標/ レッスンごとの目標 2. 今までに学習したことで、これから学習する教材に関連しているものを思い出す
動機付けとモニター	1. ポジティブな言葉で自分自身にやる気を出させる 2. 自分の進歩を目標に沿ってモニターする
構成ストラテジー	
構成の特定	1. パターンを見つける、特定する：特定の対象か全体的な内容か 2. 目標に関係のある部分を強調させてまとめる
内容のコントロール	1. よく選んで焦点を絞る：学習すべき部分に集中する 2. 自分の既知の知識にあてはめ、母語に翻訳する 3. 比較し(類似点を見つけ)、対照させる(相違点を見つける)
応用と分析	1. 言語のルールを応用する：「ルール」から「言語」を組み立てる 2. 現実の言葉を分析する：「言語」から「ルール」を導き出す
記憶ストラテジー	
動いてみる/ 作ってみる	1. 行動にしてみる：動きを付けてみる。グループや個人用のロールプレイや劇のシナリオを使う 2. 自分で学習教材を作り、オリジナルのものにする
「リンク」を作る	1. 想像力を働かせ、心の中で図を描いたり類似のものと結びつけたりする 2. 共通点を見つけて分類し、まとめる 3. 自分の知っていることや自分個人の生活と結びつける
学習と再学習	1. パターンを練習する 2. ひたすら繰り返しあるのみ 3. 前に学習したことをオーバーラップさせながら復習する。(1-2-3; 2-3-4; 3-4-5; 2-3-4-5-6)
コミュニケーション・ストラテジー	
協力と理解	1. 相手の言うことを理解するには相手の気持ちを理解する 2. コミュニケーションできるように協力する 3. 実際にその言葉を使える機会を探す
照準・調整・繰り返し・成功	1. メイン・アイデアや特定の目標に照準を合わせる 2. トピックやメッセージを調整する。要約し、言い換えてみる 3. 繰り返す、あるいは明確にする。繰り返しや明確化を頼む 4. 成功するために可能な限りの方法を用いる(書いてみる、シグナルを使う...)

表2. 言語学習ストラテジーへのメニュー・アプローチ

* 「学習のための学習」メニュー (コントロールの連続体に基づく)	
- 「意識」レベル	- 言語学習ストラテジーの概念を紹介し、自分自身のストラテジー使用に気づかせる
- 「注目」レベル	- 「言語学習ストラテジー・モデル」を紹介し、個々のストラテジーを学ぶ
- 「計画」レベル	- この他のメニューを用いて、ストラテジーをカリキュラムや学習ニーズに応用する
- 「コントロール」レベル	- 自律学習での言語学習ストラテジーの使用を自己評価・自己修整する
* 「学習プロセス」メニュー	
- 準備	- 管理ストラテジー
- 学習	- 構成ストラテジー (学習目標、教材、学習者への「適合性」に基づく)
- 復習と練習	- 記憶ストラテジー (「適合性」に基づく)
- 実行	- コミュニケーション・ストラテジー (「適合性」に基づく)

* 「伝統的スキル」メニュー（ストラテジーの螺旋構造に基づく。以下は例である）

- 管理ストラテジー（以下のストラテジーに焦点があてられる）
- リーディング - 構成ストラテジー - 構成の特定、内容のコントロール、応用と分析
- リスニング - 構成ストラテジー - 構成の特定、内容のコントロール、応用と分析
- ライティング - 構成ストラテジー - 協力と理解、照準 - 調整 - 繰り返し - 成功
- スピーキング - 構成ストラテジー - 応用と分析
- コミュニケーション・ストラテジー - 照準 - 調整 - 繰り返し - 成功
- コミュニケーション・ストラテジー - 記憶ストラテジー - 応用と分析
- コミュニケーション・ストラテジー - 「リンク」を作る
- コミュニケーション・ストラテジー - 協力と理解、照準 - 調整 - 繰り返し - 成功

* 「言語構造」メニュー

- 管理ストラテジー（以下のストラテジーに焦点があてられる）
- 語彙 - 記憶ストラテジー - 動いてみる/ 作ってみる、「リンク」を作る、学習と再学習
- 文法 - 構成ストラテジー - 構成の特定、応用と分析
- 文法 - 記憶ストラテジー - 動いてみる/ 作ってみる、「リンク」を作る
- 談話 - 構成ストラテジー - 構成の特定
- コミュニケーションストラテジー - 協力と理解、照準
- 調整 - 繰り返し - 成功

News from around the world / 世界情勢

Hugh Nicoll
Miyazaki Municipal University

Greetings all. First an acknowledgement and thank yous to Richard Smith, for faxing the latest copy of "Independence" from our sister SIG in IATEFL, and to our noble editors, Sumiko and Steve, for their patience and continuing good graces in getting the newsletter out to all of us. Hope this edition of Learning Learning finds all of you ready for summer vacation, and for the upcoming conference season.

- AILA'99 -

This year, of course, the AILA conference will be held in Tokyo, August 1 - 6. The Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning (LALL) is sponsoring a number presentations that will be of particular interest to SIG members. The symposium on learner autonomy, which has been organized by Leni Dam and Sarah Cotterall is titled "Promoting Learner Autonomy - New Insights". The morning session will be divided into two parts, Session A - "Dimensions of Learner Counselling" and Session B - "Assessment of

Processes and Outcomes." The afternoon session "Contexts and Constraints when Developing Learner Autonomy" will be a 2 hour session where practitioners and researchers in the field of learner autonomy are given an opportunity to share their views, experiences and insights on the issue of "Contexts and constraints when developing learner autonomy". The session will be opened by four inputs leading to discussion in groups. The outcome of the group discussions will be reported back in plenary at the end of the session. Our own Naoko Aoki and Richard Smith will be participating in this session along with presenter/group leaders from Brazil and Portugal, Vera Maria dos Santos and Flavia Viera.

Also of interest to SIG members at AILA:

*A a poster session: A Survey of Teacher and Learner Beliefs and Practices with Reference to a Pedagogy for Autonomy in the School Context - Flavia Viera and Isabel Marques;

*A the Keynote Presentation: Autonomy in Language Learning: Retrospect and Prospect - Anita Wenden;

*A the Symposium on Learner Beliefs about Language Learning - Stephen Gaies and Keiko Sakui.

For more information please consult the LALL newsletter, available at
<<http://www.vuw.ac.nz/lals/LALLnews/news1999.html>>.

The good news for those of us who will not be able to

attend is that the papers will be published in AILA Review No. 14 in connection with the conference.

- News from "Independence"

The Winter 99 issue of "Independence" contains Miyuki Usuki's article, "Promoting learner autonomy: a reconsideration of the stereotypical views about Japanese learners" as well as an interesting article on self-paced literacy instruction from Clare Harris in Australia, a report on the "sponsored achievement method (SAM)" from Ladislav Vobr in Poland, and CO(N)TEXT AND CONT(R)ACT from Russell Whitehead. For more information on the Learner Independence SIG, see the homepage at <<http://www.iatefl.org/lisig/lihome.htm>>.

- into the ether...

Perhaps this is just a sign of serious web addiction, but I'm certainly looking forward to the day when almost all SIG newsletters, and continually updated reports on Learner Autonomy/Teacher Development projects will be widely available on the internet. The latest CALL SIG conference, CALLing Asia'99 and recent discussions on AUTO-L suggest that there is increasing convergence in the goals and practices in CALL, the use of Self-Access Centers (SACs), and in the fields of learner independence, teacher education and action research.

Conference Report: - a case in point

CALLing Asia'99 was held at Kyoto Sangyo University, 21 - 24 May. An intriguing sounding presentation, "Using multimedia computer tools towards ESL learner autonomy" by K. M. Baharul Islam from India unfortunately had to be cancelled, but I attended a number of presentations that highlight overlaps between CALL and learner development issues. John Eyles, currently of New Zealand gave two presentations: one on a resource useful for teachers or learners - the English-to-go site <<http://www.english-to-go.com>>, which features free instant lessons every week, ready to photocopy for class use or for self study; the other on John's work with images for language learning. Check out his conference paper, "Student Centred Image Based Learning" at <<http://www.english-to-go.com/academic/j/>>. Chris Pitts and Robert Wechsler demonstrated a host of low cost tech options for self study in their "Gadgets and gizmos: Gimmicks or godsend?" I'm hoping to

persuade Chris to contribute something to a future edition of *Learning Learning* on this theme. Also of particular interest was Kuramoto Atsuko's "A cognitive psychological study of L2 learning environments" in which she reported on a long term project in collaborative learning through the internet involving schools in Japan, Korea and Taiwan. Useful URLs from her presentation handout include:

The Asia Pacific Networking Group - <<http://www.apng.org>>

Seiryō High School - <<http://www.seiryō.ed.jp/>> - new URL!

The 100-school Networking Project is continuing but seems at this point to be suffering some "link rot", i.e. lots of outdated URLs

LD member Marc Sheffner presented on "Self-access and autonomous learning: Lessons from Britain." Ongoing discussions on this presentation can be accessed at <<http://jaltcall.org/conferences/call99/discussion/self.htm>>

Links to many presenters' homepages, and to the full HTML text of their presentations are available at <<http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobb/CALL99/CALLingLinks.html>>.

Many issues related to CALL and other technology and language learning questions have been discussed on the most recent focused discussion on AUTO-L. For those of you who have hesitated to subscribe, discussions such as that on SALL, Self-Access Language Learning, is a fine example of how useful such online forums can be.

Discussions were initiated with the posting of the first set of questions to be discussed by Anita Wenden on 15 May:

1. What are the main purposes of SALL: learner training or language training ?
2. How does SALL relate to traditional instruction ?
3. What are the problems encountered in implementing self-access ? Why ?
4. Is SALL most appropriate (or inappropriate) for a particular group of students in terms of age, sex, and/or cultural group ?
5. How should self-access be evaluated ? What assessment criteria should be used ?

These questions were immediately addressed by

Leslie Dickinson, whose closing comment I reprint in full.

WHY BOTHER WITH SALL ANYWAY?

Although I introduced the previous part as 'The final question', there does seem to me to be one further question that has not been asked but which needs an answer; that is 'why bother with SALL anyway?' There are practical reasons such as making language learning available to those unable to get to classes, or for those for who have such specific objectives that no suitable class exists. However, for me, the major reason is that SALL is an excellent way of preparing learners for autonomy and giving them practice in it. The question then becomes 'Why bother with autonomy?' I would like to suggest two related reasons; first, autonomous learning is related to efficient learning. (As I said above, I have a hunch that autonomy is a necessary condition for successful learning.) Secondly, I believe that there is a strong link between the learner's decision making powers (autonomy) and intrinsic motivation; the greater the decision making powers, the greater the motivation. Of course, the relation is not simple; there are qualifications necessary about the learner's readiness for autonomy and his/her degree of preparation for it. Nevertheless, the link seems to be real and important.

<Dickinson, Leslie. post to AUTO-L Discussion List, 15 May 1999>

A number of responses followed including a request from Marc Sheffner that AUTO-L members consider participating in the on-going web-based discussion board on self-access and autonomy.
<<http://jalitcall.org/conferences/call99/discussion/self.htm>>

Discussion continued with a number of threads briefly active, including: terminology, motivation, and the necessity of integrating SALL activities with classroom work. Updates to these and other projects will no doubt continue to proliferate. If you don't have web access and would like a log of the AUTO-L SALL discussions please get in touch. In the meantime if you do have web access, keep updating your links.

Learner Development Home Page

Newly re-launched on a more dependable UNIX server, the Learner Development homepage now lives at
<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/homeE.html>>

See you in October, and best wishes for the summer months.

Hugh Nicoll

Miyazaki-shi, Miyazaki-ken, 880-8520 JAPAN
tel 81-(0)985-20-4788, fax 81-(0)985-20-4807
<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/>>

世界情勢

ヒュー・ニコル (宮崎公立大学)

皆さん、こんにちは。まず初めに、"Independence"最新号をファックスで送ってくれたりチャード・スミスさんとニューズレターの発行担当の谷口すみ子さんとステーブ・コーンウェルさんにお礼を述べたいと思います。この号をご覧の皆さんにとって、夏休みとこれから予定されている色々な大会に向けての準備が進んでいますように。

-AILA '99 (国際応用言語学会世界大会)

今年8月1日から6日まで東京で国際応用言語学会世界大会が開催されます。言語学習における学習者の自律に関する学術委員会(LALL)は、SIGの皆さんにとって興味のあるような発表の後援をしています。「学習者の自律の促進-新しい知見」と題した学習者の自律に関するシンポジウムが、レニ・ダムとサラ・コッタオールによって準備されています。午前中のセッションは、セッションA「学習者カウンセリングの局面」とセッションB「過程と結果の評価」という2部に分かれています。午後のセッション「学習者の自律の発達における状況と制約」では、自律学習の分野における実践者と研究者が意見や経験を交換する討論が2時間に渡り繰り広げられます。このセッションはまず4人の発表で始まり、それに引き続いてグループ討論が行われ、グループ討論の結果はセッションの終わりに全体会で報告されます。私たちの研究部会のメンバーである青木直子とリチャード・スミスは、ブラジルのベラ・マリア、ポルトガルのフラビア・ピエラとともに、このセッションに参加します。

この他に興味ある発表としては次のようなものがあります。ポスターセッション

「教室場面における自律学習に関連した教師と学習者のピリフと実際の活動の調査」
フラビア・ピエラとイザベル・マルケス

基調講演

「言語学習における自律：その軌跡と展望」 アニタ・ウェンデン

「言語学習者のピリフに関するシンポジウム」 ステーブ・ゲイズ、さくいけい子

詳しい情報はLALLニューズレターを参照してください。

<<http://www.vuw.ac.nz/lals/LALLnews/news1999.html>>.

AILAに参加できない方にとって良いお知らせがあります。大会の報告記事がAILA Review 14号に掲載される予定です。

-"Independence"からのニュース

1999年冬発行の"Independence"には、メンバーの臼杵美由紀さんの「学習者の自律の促進：日本人学習者に対するステレオタイプ的な見方の再検討」が掲載されています。他にもオーストラリアのクレア・ハリスによる自分の進捗でおこなうリテラシー教育、ポーランドのLadislav Vobrによる「スポンサード・アチーブメント・メソッド (SAM)」、Russel WhiteheadによるCO(N)TEXT AND CONT(R)ACTなど興味深い記事が載っています。Learner Independence SIGについての詳しい情報は次のホームページをご覧ください。

<<http://www.iatefl.org/lisig/lihome.htm>>.

これは私に重症のweb中毒の兆候があるからかもしれません。すべてのSIGのニューズレターや学習者の自律/教師教育のプロジェクトの最新レポートが絶えず更新されていて、インターネット上で手に入る日が早く来るといいなと思います。CALL SIGによるCALLing Asia'99大会とAITO-L上での最近のディスカッションを見ると、CALL、セルフアクセスセンター(SACs)、学習者の自律、教師教育およびアクションリサーチの分野では、その目的と実践において、収束化が随分が進んでいると感じます。

学会レポート

CALLING Asia' 99が、5月21-24日、京都産業大学において開かれた。インドのK. M. Baharul Islamの大変興味深いと思われていたプレゼンテーション「ESL学習者の自律学習に向けてのマルチメディアコンピュータ利用」はあいにくとキャンセルになってしまったが、CALLと学習者の成長の問題の重なり合う部分に焦点を当てた多くのプレゼンテーションに出ることができた。

現在ニュージーランド在住のJohn Eylesは2つ発表を行った。1つは教師にも学習者にも役立つリソース the English-to-go site (<http://www.english-to-go.com>) についてで、このサイトは毎週無料で簡単なレッスンを載せている。このレッスンは、教室使用のためにでもセルフ・スタディのためにでもコピーすることができる。もうひとつの発表はJohnの言語学習のイメージについての研究である。彼の発表「学習者中心のイメージに基づいた学習」は (<http://www.english-to-go.com/academic/i>) で見ることができる。

Chris PittsとRobert Wechslerは "Gadgets and gizmos: Gimmicks or godsend?" で、セルフ・スタディのための低コストのオプションを示してくれた。Chrisがこのテーマで *Learning Learning* に投稿してくれるよう話をしてみたい。また、くらもとあつ子の「学習環境の認知心理学的研究」の発表もとても興味深かった。彼女は日本と韓国、台湾の学校を結ぶインターネットによる共同学習についての長期プロジェクトについて報告した。彼女のハンドアウトには役に立つURLが紹介されていた。

The Asia Pacific Networking Group (<http://www.apng.org>)

西後高校 (<http://www.seiryu.ed.jp/>) 新しいURL! など100校を結ぶネットワークのプロジェクトは今も継続中だが、現時点ではLink rot(もはや使用されていないURL)が問題となっているようだ。

Learner DevelopmentのメンバーであるMarc Sheffnerは「セルフアクセスと自律学習：イギリスに学ぶこと」という発表を行った。このプレゼンテーションに関する継続中の議論は

(<http://ialtcall.org/conferences/call99/discussion/self.htm>) で、アクセスできる。

多くの発表者のホーム・ページへのリンクや彼らの発表の完全原稿には

(<http://www.kyoto-su.ac.jp/~trobbs/CALL99/CALLingLinks.html>) で、アクセスできる。

CALLやその他のテクノロジーに関する問題、言語学習の問題はAUTO-Lで最近注目を集めて議論されている。このフォーラムへの加入をためらった方々にとって、SALL(Self-Access Language Learning セルフアクセス言語学習)のような問題についての議論はオンライン・フォーラムがどのくらい有効であるかを示すよい例になるだろう。

アンタ・ウェンデンが5月15日に議題の最初のセットを提示して、議論は始まった。

1. SALLの主要な目標は何か? : 学習者のトレーニングなのかそれとも言語のトレーニングなのか
2. SALLは伝統的な指導とどう関わるか?
3. セルフ・アクセスを行う際に、生じる問題は何か、またそれはなぜなのか?
4. SALLは年齢・性別あるいは文化的な特定のグループの学習者に最も適している(あるいは適していない)のか?
5. セルフ・アクセスは、どのように評価されるべきか? どのような基準が用いられるべきか?

これらの質問に対し、レスリー・ディケンソンがすぐに発言し、次のようなコメントで締めくくっている。ここにそのコメントを全部掲載する。

「なぜ、そもそもSALLを気にかけるのか」

先の部分を「最後の質問」としたが、まだ尋ねられていないが答えが必要な質問がもうひとつあるように思われる。つまり「なぜ、そもそもSALLを気にかけるのか？」という質問である。学校にくることのできない人や、自分の目標に合う授業が存在しない人たちにも言語学習ができるようにするという現実的な理由もある。しかし、私にとっては、大事な理由とはSALLが学習者に自律の準備をさせ、それを練習するのにすぐれた方法だということである。そうすると、質問は「なぜSALLを気にかけるのか」となる。私は2つの関係する理由を挙げたい。まず第1に自律的な学習は効果的な学習と関係する。〈先に言ったように、私は自律は成功する学習の為に必要な条件だと感じている。〉第2に、私は学習者の決定する力（自律）と内発的動機付けの間には強い関係があると思う。決定する力が増せば増すほど、動機付けも強くなる。もちろん、その関係は単純ではない。学習者の自律のためのレディネスとそのための準備の度合いについては必要な条件がある。しかしなお、その関係は実在し、重要であるように思われる。

(レスリー・ディケンソン AUTO-L Discussion Listに発表
1999年5月15日)

これに対し多くの反応があり、その中にはMarc SheffnerからのAUTO-Lのメンバーはweb上で進行しているセルフ・アクセスと自律についての議論に加わることを考えてほしいというリクエストもあった。

(<http://jaltcall.org/conferences/call99/discussion/self.htm>)

議論は多くのトピックにわかれて活発に続いた。その中には用語の問題、動機付け、SALLの活動を教室に取り入れることなどが含まれている。このようなプロジェクトへのアップデートの数は間違い無く、増え続けることだろう。webにアクセスできなくて、AUTO-LのSALLに関する議論の記録がほしい方は、どうぞ連絡してください。webにアクセスできる方は、リンクをアップデートしててください。

Learner Development のホームページ

Learner Developmentのホームページは、より信頼性の高いUNIXのサーバーに変わって (<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/homeE.html>) で見ることができます。

10月にお会いしましょう。よい夏をお過ごしください。

(翻訳：柳田恵美子、谷口すみ子)

Learner Development Officers 1999

Coordinator: Hugh Nicoll
Miyazaki Kouritsu Daigaku
Funatsuka 1-1-2, Miyazaki-shi, 880-8520
(W) tel 0985-20-4788, fax 0985-20-4807
(H) tel/fax 0985-22-8812
email: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

Programs: Janet Ossorio
Seiwa College
7-54 Okadayama, Nishinomiya, Hyogo-ken 662-0827
tel (0798)52-0724 fax (0798)52-0974
email: jan@seiwa-u.ac.jp

Treasurer: Neil McClelland
2-1-12 Takezaki-cho,
Shimonoseki-shi 750-0025
(H) tel/fax 0832(22)0933
(W) tel 0832(31)2575
email: kaneba00@tip.ne.jp

Recording Secretary: Hiroyuki Izawa
4-1209-32 Momoyamadai, Tarumi-ku, Kobe, Hyogo-ken
655-0854
(H) tel/fax (078)753-7751
no email

Newsletter co-editors:
Sumiko Taniguchi
4-41-10 Kugayama, Suginami-ku, Tokyo 168-0082
(H) tel 03)3333-3970 fax (03)3333-7760
JAC00523@niftyserve.or.jp

Steve Cornwell
Gran Pier Yoshida 206, 3-6-1 Mizuhai, Higashi Osaka
578-0921
(W) tel (06)761-9371 fax (06)761-9373
(H) tel (0729)61-4182
email: stevec@gol.com
cornwell@wilmina.ac.jp

Printing and Newsletter Distribution:
Steve Brown
Assumption Jr. College,
1-13-23 Nyoidani, Mino-shi, Osaka-fu 562-0011
(H) tel/fax 0798(67)3534
(W) tel 0727(23)5854 fax 0727(21)1323
email: brown@Assumption.ac.jp

Learning Learning column editors
Teachers as Learners column editor:
Tomoko Hongo

5-17-39-209 Inokashira, Mitaka-shi, Tokyo 181
(H)tel 0422-48-9382 fax 0422-46-2296
email: thongo@gol.com

Members' Publications column editor:

Tomoko Tode
1-10-23-201 Minamitanabe, Higashisumiyoshi-ku,
Osaka 546
(H)tel 06-623-4147
email: todex@ibm.net

Translation coordinator: Emiko Yanagida

Tokiwa University
1-430-1 Miwa, Mito-shi, Ibaraki 310
(W)tel 029-232-2751
email: yanagida@tokiwa.ac.jp

Membership chair:??

We are currently looking for a new membership chair.
Any volunteers?
Please contact Hugh Nicoll.

学習者ディベロPMENT研究部会

1999 運営委員会

コーディネーター: ヒュー・ニコル
880-8520 宮城県宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学
(W) tel 0985-20-4788, fax 0985-20-4807
(H) tel/fax 0985-22-8812
email: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

プログラム係: ジャネット・オッソリオ
662-0827 兵庫県西宮市岡田山7-54 聖和大学
tel (0798)52-0724 fax (0798)52-0974
email: jan@seiwa-u.ac.jp

会計係: ニール・マクレラン
750-0025 山口県下関市竹崎町2-1-12
(H) tel/fax 0832(22)0933
(W) tel 0832(31)2575
email: kaneba00@tip.ne.jp

書記

井澤広行
655-0854 兵庫県神戸市垂水区桃山台4-1209-32
(H) tel/fax (078)753-7751
email無し

ニューズレター編集係

谷口すみ子

168-0082 東京都杉並区久我山4-41-10
(H) tel (03)3333-3970 fax (03)3333-7760
JAC00523@nifty.ne.jp

スティーブ・コーンウェル
578-0921 大阪府東大阪市水走3-6-1 グラン・ピア吉田
206
(W) tel (06)761-9371 fax (06)761-9373
(H) tel (0729)61-4182
email: stevec@gol.com
cornwell@wilmina.ac.jp

印刷・ニューズレター発送コーディネーター: スティーブ・ブラウン

562-0011 大阪府箕面市如意谷1-13-23
被昇天学院女子短期大学
(H) tel/fax 0798(67)3534
(W) tel 0727(23)5854 fax 0727(21)1323
email: brown@Assumptiion.ac.jp

Learning Learning コラム編集係

学習する教師コラム編集係: 本郷智子
181 東京都三鷹市井の頭5-17-39-209
(H)tel 0422-48-9382 fax 0422-46-2296
email: thongo@gol.com

メンバーによる出版物コラム編集係: 戸出朋子

564 大阪市東住吉区南田辺1-10-23-201
(H)tel 06-623-4147
email: todex@ibm.net

翻訳コーディネーター: 柳田恵美子

常盤大学
310 茨城県水戸市見和1-430-1
(W)tel 029-232-2751
email: yanagida@tokiwa.ac.jp

メンバーシップ係: ??

現在、メンバーシップ係を募集中です。引き受けていただける方はヒュー・ニコルまでご連絡ください。

Treasurer's Report

Neil McClelland

Statement of Revenue and Expenses
Learner Development SIG
March 31, 1999

Revenue	
Grant	50,000
Membership	201,425
LL sales	-
Miscellaneous(interest etc)	481

Total Revenue	251,906
Expenses	
Office supplied	8,815
Postage	36,030
Miscellaneous	31,210

Total Expenses	76,055
Total Revenue over Expenses	175,851

1998年度会計報告 (ニール・マクレラン)

収入	
活動費	50,000
会費	201,425
ニューズレター販売	-
雑収入(利子等)	481

収入合計	251,906円
支出	
文房具	8,815
郵送料	36,030
雑費	31,210

支出合計	76,055円
残高	175,851円

<<<<<<<<< >>>>>>>>>

NLPサマープログラムのお知らせ

NLP 事務局 足立桃子

NLPを教育に使うためのセミナーは、毎年夏にニュージーランドから講師をお招きして行われていますが、今年は名古屋(南山大学)と東京(東京女学館短期大学)で開くことに決まりました。インターネットでNLPについて詳しく知りたい方は次のアドレスへどうぞ。

<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tit/97/feb/index.html#toc>

1. 今年の日程

名古屋では、7月31日と8月1日に入門コース(これのみ通訳あり)、8月2日から5日まで教育催眠コース(紛らわしい名前ですが内容はNLPの教育への応用とコミュニケーション心理学)が開かれます。

東京では、8月7日と8日に入門コース、8月9日から12日まで教育催眠コース、8月14日-19日と21-26日までNLP Practitioner Course (上記の2コースを修了した人にかぎります。認定証が発行されます。)が開かれます。

2. NLPとは何か?

NLPは私達が考え、感じ、行動し、学習するやり方を変えるのにとっても有効で強力な技法を教えてください。教育、カウンセリング、医療関係などの分野で大きな成果をあげていて、人間としてより豊かで幸福な人生を手に入れる方法も学ぶことができます。私自身の経験からも、物事を前向きに、客観的に捉えることができるようになりました。考え方も柔軟になって、学生や家族とのコミュニケーションにも大きな変化が見られました。

3. 講師の紹介

リチャード・ボルスタッド(Ph.D)氏とマーゴ・ハンブレット女氏は、NLP国際協会の認可を受けた講師で、名古屋をはじめ、ヨーロッパ・ニュージーランドでもNLPを教えています。一番最近の著書は*Transforming Communication*です。*The Language Teacher* に記事が載ったこともあります。(1997年2月号)

4. 受講料とお支払いの方法

1日につき1万円です。Practitioner Course 18日分を一度に受ける場合には、今年の場合、6月19日までに入金すると2万円の割引があり18万円となります。それ以後は20万円です。(正規の学生は2割引です) お支払いは郵便振替でおねがいします。口座番号は、00850-2-28349 講座名称は、NLPセミナーです。郵便番号、電話番号、あればemailアドレスもお書き添えください。FAXで振込用紙を請求していただいてもかまいません。

5. 連絡先

足立桃子
〒466-0812 名古屋昭和区八事富士見801-2-211
052-833-7968 (電話とFAX)

東京についての交通手段・宿泊などは、Sean Conley (email: sean.conley@sit.edu) までお問い合わせください。

また次のURLをご覧ください

<http://www.tjk.ac.jp/summer/index.html>

NLP OPPORTUNITIES! TRAINING

What is NLP?

Developed by Professor of Linguistics John Grinder and Mathematician Richard Bandler in the 1970s, NLP provides amazingly simple, powerful methods for changing the way you think, feel, act and learn. These techniques are used to achieve success in teaching, counselling, business, health care, sports and personal development.

towards the learners. A wonderful way to live life."

-Eddie Little, English Teacher, Nagoya

"Extremely valuable. A method for changing oneself dramatically in ones personal and professional life. Brilliant and heartwarming!"

-Dr Susan Shingleton,
University Professor, Nagoya

"Richard and Margot were well organized, interesting, good speakers, good natured people, full of knowledge and experiences. Interesting!! Worth joining it."

-Hiroko, English teacher, Nagoya

NLP enables you to transform your relationships and organizations, and to achieve personal changes quickly and easily. *Psychology Today* magazine says 'NLP may be the most powerful vehicle for change in existence.'

What are the courses?

Keys to Success weekend

Keys to Success is the ideal place to test out the usefulness of NLP in your life. It introduces you to the basic NLP approach and gives you practical experience with the way NLP can make an immediate difference in your sense of control over your life and your ability to build relationships.

Educational Hypnosis

Some teachers hypnotize their students into expecting difficulty and failure. Learn how to use your language so that every word you say supports your students enjoying learning and finding it easy. An entrancing new look at the way what you communicate affects yourself and others. For teachers and anyone who wants to discover their inner resources.

NLP Practitioner Certificate

(Requires both courses above as prerequisites)

For more information contact:

- Momoko Adachi (in Japanese)
(052) 833-7968 phone/fax
- Linda Donan (in English)
email: donan@hum.nagoya-cu.ac.jp
or phone: (052) 872-5836 or
- Sean Conley email: Sean.Conley@sit.edu

Who are the trainers?

Dr. Richard Bolstad and Margot Hamblett are trainers with the International Association for NLP (<http://www.cybermall.co.nz/nz/nlp/index.html>). They have taught in Japan, Europe and in New Zealand. They are the authors of three books, the latest being **Transforming Communication**, which is used as a text at Auckland Medical School. Their articles have appeared in a number of international magazines, including *The Language Teacher* in Japan which dedicated an entire issue to NLP in teaching.* This is what some people who took the course last summer said:

"Learn these techniques as much as you can. They are helpful, useful and simple. You can see the difference at the end of this course."

-Yoko Sano, Computer Programmer, Nagoya

"Wonderful. I really enjoyed the time and effort in Richard and Margot's caring for and sincerity"

*Special Issue: NLP (Neuro Linguistic Programming) *The Language Teacher* February 1997
(online at: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlu/97/feb/index.html#toc>)

Courses	Tokyo	Nagoya
Keys to Success Weekend:	August 7-8	July 31-August 1
Educational Hypnosis:	August 9-12	August 2-5
NLP Practitioner Certificate:	August 14-19 + 21-26	-----

Invest in your Life for a CHANGE!

From the editors/編集者から

We want to thank for the volunteers who helped us in putting out this issue of *Learning Learning*. Special thanks to our new translation coordinator, Emiko Yanagida.

The next issue of *Learning Learning* (Preconference Issue) will be published in late September, 1999. Please send your contributions (hard copy and Mac compatible disc in text format, if possible, or uploaded in text format by e-mail) to the column editors or to *Learning Learning* co-editors by the end of July. 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.

ANY VOLUNTEERS?

Anybody interested in editing *Learning Learning* from next year, please let us know. Also we need a Teachers as Learners column co-editor. Please contact Tomoko Hongo.

Sumiko Taniguchi
4-41-10 Kugayama Suginami-ku, Tokyo 168-0082
Tel (h) : 03-3333-3970
Fax(h) : 03-3333-7760
E-mail : JAC00523@niftyserve.ne.jp

Steve Cornwell
Gran Pier Yoshia 206, 3-6-1 Mizuhai,
Higashi Osaka, Osaka 578
Tel(h) : 0729-61-4182
Fax(w) : 06-761-9373
E-mail : stevec@gol.co

本号の発行に際し、ご協力をいただいた方たちに感謝申し上げます。特に新しく翻訳コーディネーターを引き受けてくださった柳田恵美子さん、ありがとうございました。

『学習の学習』次号は、1999年9月末に大会特集号を発行する予定です。読者の皆さんの投稿を歓迎します。原稿は各コラム編集者宛か、またはもっと一般的な記事の場合は『学習の学習』編集者宛に、7月末までに送ってください。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。学習者ディベロ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。

ボランティア募集

次年度から『学習の学習』の編集を担当して下さる方、興味のある方は、下記の連絡先までお知らせください。また、『学習する教師』のコラムの編集者としてあと1名、英語の編集ボランティアを募集しています。こちらについては本郷智子さんまでご連絡ください。

谷口すみ子
168-0082 東京都杉並区久我山4-41-10
Tel (h) : 03-3333-3970
FAX(h) : 03-3333-7760
E-mail : JAC00523@niftyserve.ne.jp

スティーブ・コーンウェル
578大阪府東大阪市水走3-6-1 グラン・ピア吉田206
Tel (h) : 0729-61-4182
Fax(w) : 06-761-9373
E-mail : stevec@gol.com

