

# Learning Learning

# 学習の学習

2..... From the Horse's Mouth: Advice from students to teachers... Tim Murphey  
学生達から直接得たもの：後期の日本の大学の学生から、日本における中学校、高校の英語教師に向けたアドバイス

11..... Conceptual & Emotional Responses of L2 Readers to Short Fiction...  
短編小説に対するL2読者の概念的、感情的反応 ...Raphael K. Donoghue

18..... Report on FS Workshop: Writing our stories of teacher autonomy...  
ワークショップについてのレポート『私たちの経験による教育者の自律性』

21..... Encouraging and Developing Autonomy in the Classroom at Kyoto Gaidai  
教室での自律学習奨励と発展に関する発表要旨 ...Peter Mizuki

24..... The Learner Development Forum ...Ellen Head  
学習者の発達フォーラム - ポスタープレゼンテーション

25..... Goals, Genre, Autonomy ...Andy Barfield  
目的、形式、自主性

Greetings to you all, wherever you may be working to help your learners develop! We hope you are full of the joys of spring as the days lengthen and the blossoms multiply. Many of you, like us, will be at the beginning of a new year, with new faces in your classroom and fresh challenges to face - may you enjoy and profit from the experience.

As you can see from this issue of *Learning Learning*, members of the Learner Development SIG continue to be busy and we can all look forward to a busy and fruitful year:

- Our Anthology of Learner Autonomy project, launched at last year's Autumn Retreat on Mt. Rokko is moving ahead - Phil Benson of the University of Hong Kong (who needs no introduction, I'm sure) has agreed to be an advisor on the project.
- Phil will also be at this year's JALT Conference in Shizuoka (November 22-24), giving 2 presentations and, of course, offering his comments and advice at the LD Forum, which will be sharing of work-in-progress on the Anthology Project.
- Autumn Retreat. Last year's retreat on Mt. Rokko proved to be so rewarding (as well as a lot of fun) that we're doing it again - October 5-6, at the same place, Mt. Rokko YMCA. Put it in your diaries now!
- More exciting issues of *Learning Learning* will also be coming your way - as well as reading them, please don't hesitate to contribute!

That's all for now. We look forward to seeing you at the Retreat and/or the JALT conference.

Miyuki Usuki

Steve Brown

(LD Co-ordinators)

学習者のディベロプメントに関わっている皆さん、こんにちは！日も長くなり、花もあちこち咲き始め、春のの始まりを多いに春の始まりを大いに楽しんでいらっしやることでしょう。私たちと同様、皆さんも新しい年度の初めに、クラスの新しい顔ぶれに出会い、新しいチャレンジと向き合っているのではないのでしょうか。

学習の学習のこの号からもわかるように、学習者ディベロプメント研究会のメンバーにとって、今年も充実した年になることと思います。

- 去年の六甲秋合宿で取り組み始めた Learner Autonomy プロジェクト論集を進めていきます - 香港大学の Phil Benson 氏 (いまさら紹介するまでもないと思いますが) が、このプロジェクトのアドバイザーとなってくださることになりました。
- Philはまた、(11月22-24日) 静岡で開催されるJALT学会で、二つの発表と、LD Forumのコメントやアドバイスをして下さる予定にもなっています。これは、論集プロジェクトの過程と一緒に参加して下さることにもつながります。
- 秋合宿。去年は、六甲で、とても有意義で楽しい時を過ごすことができましたが、それを今年も再度計画しています。10月5-6日、同じ場所、六甲山YMCAで行ないますので、さっそく皆さんの予定に入れておいてください!
- 学習の学習をよりすばらしいものにするのは、皆さんです。読者であると同時に、ぜひ参加者となってください。

それでは、合宿とJALT学会で、皆さんにお会いするのを楽しみにしています。

LDコーディネーター

スティーブ・ブラウン

白杵美由紀

### Acknowledgements

This issue of *Learning Learning* was edited by Michael Carroll, Miki Koyyama, and Peter Mizuki.

Translation was done by Iwasa Satsuki, Kizaki Yuko, Kudo Yoji, Tatsuta Seiko, Fujii Chika, and Yaguchi Yoshiaki.

Layout by Malcolm Swanson

Proofreading by Usuki Miyuki, Taniguchi Sumiko

この「学習の学習」の編集者はMichael Carroll、香山美紀、Peter Mizuki。

翻訳者は 木崎裕子、工藤洋路、岩佐さつき、龍田誠子、藤井千華、矢口義晃。

レイアウトは Malcolm Swanson。

校正は 白杵美由紀、谷口すみこ。

**From the Horse's Mouth:  
Advice from second-semester  
Japanese-university students to J/SHS  
English teachers in Japan**

**Tim Murphey,**  
*Yuan Ze University, Taiwan*

**Abstract**

This article reports on a content analysis of 100 short and anonymous letters of advice from second-semester Japanese-university students to JHS and SHS English teachers. Students' own voices concerning their education are seldom heard and might help improve schooling. However, asking students for such input before they have contrast frames of reference may simply result in evaluations that reinforce the status quo. The students in this study had completed five months of intensive oral English curriculum in a Japanese university English department before writing the letters. The results show that students are in general negative about their JHS and more so about SHS English classes. The letters are a plea for more practical, interactive, and communicative pedagogy. (114)

"Kiku wa ittoki no haji, kikanuwa issho no haji." (Asking may be a moment's shame; not asking is a lifelong regret.) A popular Japanese proverb.

**Introduction**

When teachers wish to teach better they typically look toward curriculum, methods, textbooks, resource books, and workshops. We test students' learning, their attitudes, their abilities, and their beliefs in attempts to second-guess what they need. All of these are systemically interconnected and do have an impact. However, there is one very important information source that is seldom heard—the students' voices. Rarely do teachers ask students directly for their opinions about the ways they have been taught. Apart from participatory action research (Auerbach, 1994; Kemmis & McTaggart, 2000; McCaleb, 1997), much educational research treats students as "subjects" to be studied and not as "active agents" contributing in their own development and capable of providing insight into the questions about what works for them in the classroom. The

学生達から直接得たもの：  
後期の日本の大学の学生から、日本における中学校、高校の英語教師に向けたアドバイス

台湾、ユアンゼ大学 ティム・マーフィー

**要約**

この記事は、後期の日本人大学生達から中学校、及び高校の英語教師に宛てられた100通の、短くて匿名の手紙を内容分析した報告です。教育に関わる、学生達自身の声はめったに聞かれることはありませんし、学校教育の改善の手助けとなることでしょう。しかしながら、学生が参考にする対比的構造になるものを得る前に、そのようなデータを得るために学生達に頼めば、結果として現状を強化するような評価をするにとどまるでしょう。この研究における学生達は、手紙を書く前に日本の大学の英語学部で集中的にオーラルイングリッシュのカリキュラムを5ヶ月間終えています。結果が示しているのは、学生達は大概、中学校のクラスでは消極的であり、また高校のクラスに関してはさらに消極的であるということです。この手紙はより実用的で相互作用があり、コミュニケーションのとれた教育方法を喚起するものです。(114)

“聞くは一時の恥、聞かぬは一生の恥”  
日本の有名なことわざです。

**はじめに**

教師がよりよく教育したいと望む時、彼らは典型的に、カリキュラム、方法論、テキスト、情報図書そして研修会などを当てにしがちです。私達は、学生達が必要としているものを推測するために、学生達の学習、態度、能力、そして信条をテストしました。これら全ては体系的に相互に関係しあい、また影響を持っているのです。しかしながら、めったに聞かれることのない、とても重要な情報があるので—学生達の声です。教師が、学生達に今まで自分達が教わってきた方法について直接意見を求めることはめったにありません。参加型の活動的調査とは異なり、(オーエブラッチ、1994；ケミス&マクタガート、2000；マクカレブ、1997) 多くの教育調査は学生を研究されるべき“対象”として扱い、自分達自身の発展に貢献したり、クラス内で何をするかという問題を洞察する能力を有するような“活動的な主体者”とは扱わないのです。一方で多くの進歩を提供する客観主義者の“科学的な方法論”は、もし調査する唯一の方法として見ると、束縛するものとなりうるのです。

objectivist “scientific paradigm” while providing many advances can be constraining if seen as the only way to do research (Pavelenko & Lantolf, 2000).

Even in medicine, which certainly uses the scientific paradigm more than the humanities, doctors would think it nonsense *not* to ask patients what they felt and thought about a certain treatment. And yet many in education rarely consult the learner’s view and simply look at the test scores. That reminds one of the sarcastic announcement that “The operation was a success, but the patient died.” In education today, our methods and tests may sometimes be seen as “successes,” but many of the students are deadened and silenced by our pedagogy and even killing each other (Yoneyama, 1999).

In support of asking students directly for their opinions, Light (2001) describes his research at Harvard University:

I am a statistician, but I am impressed by the power of individuals’ heartfelt stories. . . Early on, my colleagues and I decided that to learn what works best for students, we should ask them. So we did. . . There is a clear lesson here. Students have thought a lot about what works well for them. We can learn much from their insights.

In the fall of 2000 at a Japanese university, students in two freshman classes were told that their teacher would be giving presentations to many JHS and HS teachers in the following months. They were invited to think of what kind of advice they would give to the teachers. They spent about 10 minutes to write individually open-ended and unsigned letters to the teachers. The 100 letters, “from the horse’s mouth,” so to speak, then underwent a content analysis.

### Participants

The 100 students were all first-year English-majors, 18 or 19 years old, about 83% women, in a fairly highly ranked English department within a well-known small university. They were in the second semester of study and thus had already experienced about five months of native-speaker taught oral communication classes, content based instruction workshop classes (Murphey, 1997), and reading classes. They also had other classes taught by Japanese teachers, some of whom also taught in English. They had a NS speaker for at least one class a day, five days a week, and were in a curriculum which stressed oral communication and interactive learning.

薬に関してさえ、それは正確には人体用でなく科学的な方法に用いられるものですが、医者は、ある治療について患者がどう感じ、どう思うかを彼らに聞かないということはナンセンスであると思うでしょう。しかし多くの教育現場では、学習者の視点を評議することもなく、単純にテストの点数を見るのです。これは風刺的表現の1つを思い出させるものです。“手術は成功した。しかし患者は亡くなった。”今日の教育現場で、私達の方法論やテストは時々“成功”として見られるかもしれませんが、しかし学生達の多くは私達の教育方法によって死亡させられたり黙殺されたりして、時には互いに殺しあったりもするのです。(米山, 1999)。

学生達に直接彼らの意見を尋ねる手助けとして、ライト(2001)はハーバード大学での彼の調査結果を著しました。

私は統計学者です、しかし私は個人個人の感銘する話の力によって印象を受けました……早い時期に私の同僚と私は、学生達にとって何が一番効果的かを学ぶためには、私達が彼らに尋ねるべきであると決めたのです。だから私達は学生達に尋ねました。……ここには明白な教訓があります。私達は彼らの洞察力から多くのことを学ぶことができるのです。

2000年秋の日本の大学で、2つの新入生のクラスは、次の月に大勢の中学校、高校の教師がプレゼンテーションをするということを告げられました。彼らは教師達にどのようなアドバイスを与えるべきかを考えるために招かれました。彼らは個々に教師宛の、無制限で匿名の手紙を書くために10分間費やしました。100通の手紙は、いわば“直接本人からの手紙”であり、内容の分析を受けることになったのです。

### 参加者

100人の学生達は全て英語専攻の1年生で、18歳か19歳、83%が女性でした。有名な小規模大学の間では公平に高くランク付けられた英語学部です。彼らは後期の最中であり、従ってすでに5ヶ月間ネイティブ・スピーカーによるオーラルコミュニケーション、指導に基づいたテーマのワークショップのクラス(マーフィー, 1997)、そしてリーディングのクラスを経験していました。彼らはまた日本人教師による他のクラスも履修し、その中には英語で授業をする教師もいました。彼らはネイティブ・スピーカーのクラスを最低でも1日1クラス、週5日履修し、それらはオーラルコミュニケーションや相互に作用しあう学習が強調されたカリキュラムでした。

### データ分析の方法

第1に、教師が“こうするべきだ”という学生達のアド

## Data Analysis Method

First, students' advice as to what they advised teachers "to do" were calculated. Secondly, the students' comments about their JHS and HS classes were divided into positive and negative comments. Then what they said were *important characteristics of a good class* and what were the *typical characteristics of their J/SHS classes* were counted and sorted. These categories emerged from the data emically after reading them through several times.

## Results and Analyses

Things students advise J/SHS English teachers to do  
The participants expressed a strong desire for their teachers to teach in English, have more oral communication (OC) lessons, and to have more listening lessons (Table 1). They also wanted their teachers to speak better English and they want more contact with Assistant English Teachers (AETs), foreigners teaching in the JET program.

Table 1: Things students advise J/SHS English teachers to do.

(Sample tokens are given below the subcategories.)	
• Total requests related to oral communication	87
<i>Subcategories</i>	
• To have more Oral Communication and speaking lessons <i>We need to have more chance to talk with friends in English.</i>	78
• To have more listening lessons <i>I want to have had more chances to speak and to listen to English in JHS and SHS.</i>	25
• To hear the teacher speak more English <i>I advise you to use more English in your class.</i>	20
• To increase the number of AETs <i>We should have more chances of talking with native English speakers.</i>	22
[N.B.: Added numbers equal more than the total number of students because each participant might advise several things.]	

In addition to the requests for more oral English in classes, students also described their ideal atmosphere and conditions for learning (Table 2). They insisted on the importance of enjoying learning English and making it interesting. Most of the students stated that certain activities in a classroom were enjoyable or stimulated their interests. Therefore, *activities* is listed in Table 2 below along with other important characteristics. The activities they suggested most often included playing games, singing songs, and doing drama. Also the students suggested having more

バイスが集計されています。第2に、学生達の中学校、高校のクラスに関するコメントは、肯定的コメント、否定的コメントに分類されています。それから彼らの言った“よいクラスの重要な特徴”と中学校、高校のクラスの典型的特徴については数えられた上で分類されています。これらのカテゴリーはデータを数回読み返した上で、明らかとなったものです。

## 結果と分析

“学生達が中学校、高校の教師に対してすべきだとアドバイスしたこと”参加者達は教師に英語で教えて欲しい、もっとオーラルコミュニケーションのレッスンをして欲しい、そしてリスニングのレッスンをして欲しいという強い要望を示しました(表1)。彼らはまた教師に対してきれいな英語を話して欲しいと望み、またJETプログラムにおいて教育する外国人であるアシスタントイングリッシュティーチャー(AETs)とより触れ合いたいと望んでいます。

表1 学生達が中学校、高校の英語教師にすべきであるとアドバイスすること  
(主な意見は下記のカテゴリーで挙げられています)

オーラルコミュニケーションに関する全体の要求	87
<i>カテゴリー</i>	
より多くのオーラルコミュニケーションとスピーキングのレッスンがあること <i>私達には友達と英語で話せるより多くの機会を持つことが必要です。</i>	78
より多くのリスニングのレッスンがあること <i>私は中学校や高校でもっとたくさんの英語を話したり聞いたりする機会が欲しかったと思います。</i>	25
教師が英語を話すのをより聞くこと <i>私は先生のクラスでもっと先生が英語を使うことを勧めます。</i>	20
アシスタントイングリッシュティーチャーの数を増やすこと <i>私達は、もっとネイティブ・スピーカーと話す機会を持つべきでした。</i>	22

[注意: 添えられた数字は学生の合計人数より多くなっていますが、これはそれぞれの参加者が複数の事柄をアドバイスしていると思われるからです。]

クラスでのより多くのオーラルイングリッシュに対する要求に加えて、学生はまた、学習するための理想的な雰囲気や状態についても記述しました(表2)。彼らは英語を学習することを楽しみ、また、興味深いものにする事の重要性を主張しました。学生の多くはクラスにおいて、あるアクティビティが楽しめるものであったり、

interaction between teachers and students, and among students.

Table 2: Students' specific requests

Sample tokens are given below the categories.

Activities	40
<i>You should do more active works in class. For example, sing a song in English, watch movies, games and so on. It is fun.</i>	
Enjoyable English classes	49
<i>It is important to teach the fun of English.</i>	
Interesting English classes	33
<i>The most important thing is that the students are interested in English.</i>	
Interaction between teachers and students and among students	30
<i>Many teachers didn't try to communicate with students in classes. We need to have more chance to talk with friends in English.</i>	

What made students want more OC classes? Why did so many students want "enjoyable" and "interesting" English classes? To answer these questions, in the following section we look at how they describe their JHS and HS classes.

### How students describe the English classes at J/SHS

The students were asked merely to write advice for J/SHS teachers. They were not asked to describe their classes, but in giving their advice they often did. In their descriptions of their classes they sometimes distinguished between JHS and SHS and sometimes they did not. This is noted in Table 3 below when each is the case.

Seventy-five students made such descriptions. Among them, 42 students mentioned JHS or HS or both and 33 did not. Table 3 shows the total number of the comments by their categories divided between positive and negative.

Table 3 Positive and negative descriptions of JHS & SHS classes (# of students)

	Positive	Negative	Total
JHS	14	19	33
SHS	2	36	38
Not specified	0	34	34
			105

(some both positive and negative)

A comment made by one student mentioning both JHS and SHS were counted as two. A few students made both positive and negative comments about their classes.

彼らの興味・関心を刺激するものであったと述べました。従って、アクティビティが他の重要な特色とともに表2に載せられています。彼らが最も頻繁に提案したアクティビティには、ゲームをする、歌を歌う、そして演劇をするといったことを含んでいました。また、その学生達は、教師と学生の間、学生同士の間でもっと多くのやり取りをすることも提案しました。

表2 学生の特定の要求

(主な意見は以下の中に挙げられています。)

アクティビティ	40
もっと活動的な作業をクラスで行うべきです。例えば、英語で歌を歌ったり、映画を見たり、ゲームをするなどです。面白いと思います。	
楽しめる英語クラス	49
英語の楽しさを教えることは重要です。	
興味深い英語クラス	33
最も重要なことは、学生が英語に興味があるということです。教師と学生の間、学生同士の触れ合い	
30	
多くの教師はクラスで学生とコミュニケーションをとりとうと努力しなかった。	
私達は友達と英語で話す機会をもっと持つべきです。	

何が学生達により多くのOCクラスが欲しいと思わせたのでしょうか?なぜこれほど多くの学生達が“楽しめる”そして“興味深い”英語クラスを望むのでしょうか?これらの問いに答えるために以下のセクションで私達は、彼らがどのように自分達の中学校や高校を述べているかを見ていきます。

学生達は中学校や高校での英語クラスをどのように述べているか

学生達は単に、中学校や高校の教師のためにアドバイスを書くように求められただけです。彼らは、自分達のクラスについて説明するように求められたわけではないのです。しかし、彼らがアドバイスをしている中で、しばしば彼らは述べていました。彼らのクラスの記述の中で彼らは時には中学校と高校を区別したり、時には区別しませんでした。これは下の表3にそれぞれのケースごとに記されています。

75人の学生がそのように記述していました。それらの中で、42人の学生が中学校や高校、または両方について言及し、33人は言及しませんでした。表3は肯定的なものとの否定的なものに分類したカテゴリーにより、コメントの総数を示しています。

Thirty-three comments described their junior high school English classes specifically, and 38 described SHS. There is a big difference between the numbers of negative and positive comments about each. Fourteen comments out of 33 were positive about JHS classes. SHS had only two positive comments: one described a certain teacher's personality and the other described stimulating information about English speaking countries.

Table 4 provides a breakdown of the positive comments according to categories that emerged from the data.

Table 4 Positive comments by categories with examples of students' comments

Enjoyable <i>It was fun.</i>	7	
Activities <i>I remember we acted as if we were in a hamburger shop and as if we were clerks and customers. It was fun.</i>	6	
The importance of each teacher <i>My English teacher when I was in JHS, held classes in English. Moreover, he adhered to speak English with correct pronunciation. I remember he was a little strict. However, I think his teaching made me what I am now.</i>	3	OC-1
Interesting <i>I was very lucky because I could notice that English is interesting very soon after I started to learning English. So I think teachers should make their students notice that English is interesting</i>	2	

(N.B.: The 16 students counted in Table 3's positive category gave a total of 19 comments in Table 4.)

The categories of negative description are shown in Table 5 for the topic areas and Table 6 for general descriptors. Both JHS and SHS comments are combined in these tables since distinguishing between them was rarely indicated. When one student said, "We only studied grammar, reading and writing. But they are not useful when we go abroad," this comment is categorized in *Grammar, Reading, Writing, and Unpractical*. "To study with only textbook is boring," was categorized in *Textbook and Boring* and "only sitting a chair and listening to an English teachers was boring" was categorized in *Passive and Boring*.

表3 学生の中学校と高校のクラスの肯定的または否定的コメント

	肯定的	否定的	合計
中学校	14	19	33
高校	2	36	38
どちらか指定せず	0	34	34
			105

(数人は肯定、否定両方)

中学校と高校の両方について言及した学生によるコメントは2つとみなしました。幾人かの学生は彼らのクラスについて肯定的・否定的両方のコメントをしました。33のコメントは中学校の英語クラスについて特に述べられており、38のコメントは高校についての記述がありました。それぞれに関して、否定的、そして肯定的コメントの数の間には大きな違いがあります。33のコメントのうち14は中学校のクラスについて肯定的でした。高校についてはたった2つしか肯定的コメントはありませんでした：1つは特定の教師の人柄についての記述があり、もうひとつは英語圏の国について非常に興味のある情報について書いてありました。

表4は、データから明らかになったカテゴリーに沿って、肯定的なコメントを分類したものです。

表4 学生のコメントの例で分類した肯定的意見

楽しめる 面白かった。	7	
アクティビティ 自分達がまるでハンバーガーショップにいるかのように、また自分達が店員とお客さんになったかのように演じたのを覚えています。面白かったです。	6	
各教師の重要性 中学校の時の英語の先生は英語で授業を行いました。さらに、彼は正しい発音で英語を話すことを固守していました。彼が多少厳しかったのを覚えています。しかし、彼の教え方のおかげで今の私があるのだと思います。	3	OC-1
興味深い 私はとても幸運でした。なぜなら私は英語の学習を始めてすぐに英語は興味深いということに気付くことができましたからです。だから私は先生達は学生達に英語は興味深いのだということに気付かせるべきだと思います。	2	

[注意:表3の肯定的なカテゴリーの中で数えられている16人の学生は、表4の19のコメントの総数です。]

否定的な記述のカテゴリーはそのトピックの分野に関する表5と、全体的な記述に関して表6に示されています。

Table 5 JHS and SHS areas receiving negative comments from students

Grammar	48
Reading	13
Writing	9
Textbook	22
Entrance Examinations	20

Table 6 General negative descriptors of JHS and SHS classes

Passive	16
Boring	15
Unpractical	26

Many students' comments pointed toward the entrance examinations, "In SHS, students have to study English so hard for entrance examination." Several students expressed regret about the way they were taught:

"After entering the university, I have thought again and again if only I had spoken and listened English in JHS and (S)HS. " "I feel English I learned in my JH and HS was not useful." "We always took a grammatical, writing class. It was boring to take." "When I come to this university, I feel all of them is not useful to speak."

### Discussion

These students' reflections are valuable precisely because they had spent five months in a semi-intensive English program and had greatly increased the number of opportunities to use English. This gave them a contrast frame of reference and the time to appreciate it. Evaluations done about a course when no other way of learning is known can be misleading. Also, a certain distance in time and space can be useful so that students are not in fear of offending teachers they have in front of them every day.

Students say in their letters that how they studied in their earlier schooling was not very useful for their present needs. Monbusho's stated goal of JHS and SHS English education is to improve students' English ability for communication. Still, most students evaluate their school-based English education as unpractical for real communication despite their hard work in their English classes and to pass the entrance exams.

While these letters of advice may speak poorly of school English education in general, we know some J/SHS English teachers are increasing the amount of English they use (Murphey & Sasaki, 1999) and trying very hard to be

す。中学校と高校のコメントはこれらの表においては統合されています、というのも、それら2つを区別するものはほとんどなかったからです。1人の学生が「私達はグラマーとリーディング、ライティングしか勉強しませんでした。でも、これらは私達が海外へ行く時には役に立ちません。」と言ったとすると、このコメントはグラマー、リーディング、ライティング、そして非実用的に分類されます。

「教科書だけで勉強するのはつまらないです。」というものは、教科書、そして退屈に分類され、「ただ椅子に座って英語の先生の話聞くのはつまらないです。」というものは受動的、そして退屈に分類されました。

表5 学生から否定的コメントを受けた中学校と高校の分野

グラマー	48
リーディング	13
ライティング	9
教科書	22
入学試験	20

表6 中学校と高校のクラスの全体的な否定的記述

受動的	16
退屈	15
非実用的	26

多くの学生のコメントは、入学試験を指摘し、「高校では、学生は入学試験のために大変一生懸命英語を勉強しなければなりません。」とありました。何人かの学生は彼らが教えられてきた方法に対する後悔の念を表しました。

大学に入ってから、私は何度も何度も、中学校や高校で英語を話したり聞いたりできていればなあと思います。私は中学校や高校で私が習った英語は実用的ではないと感じます…。私達はいつもグラマーやライティングのクラスを取っていました。それはとても退屈でした…。私が大学に入ってから、それらの全てが「英語を話す」ためには役に立たないと感じます。

### 議論

これらの学生の意見にははっきりとした価値があります。というのも、彼らは二度の集約的な英語のプログラムに5ヶ月を費やし、英語を使う機会の数は格段に増えたからです。これは、参考となる対比的構造、そしてそれに感謝する時間を彼らに与えました。他の学習方法などないと思われている時になされるある教科についての



more interactive (both authors personal classroom observations). After reading the students' comments, one group of graduate students, J/SHS teachers during the day, couldn't hide their disappointment. One of them said "Now I'm trying to change my English class to a more communicative one, however, it is true that students themselves show hesitation to do it and stick to study for tests." Often students who have learned in one way assume that way is the only correct and proper way to continue. In fact, many first-year university students in a study by Matsuura, Chiba, and Hilderbrandt (2001), some non-English majors and perhaps in less intensive programs, retained their desire for more traditional, non-communicative, methodologies. However, it could be that their research instruments were administered at the beginning of the year and students did not have a strong enough "contrast frame" to compare communicatively oriented teaching with traditional methods. Most people will opt for the known over something new for quite some time even after the new initially proves effective. We are creatures of habit. Being able to make true choices may require experiencing alternatives for a certain period, not simply having them described.

### Entrance exams and teaching methodology

The other element in this cycle of cause and effect is of course the entrance exams themselves and the universities who make them. While some universities may be overtly pushing communicative language learning in their own classes, ironically, it is often the same universities' entrance exams, or the teachers' interpretation of them (see below), which drive teachers to teach and students to learn uncommunicatively in boring, passive, and unpractical ways. These student comments, knowingly or not, reflect back to universities, mostly private, who refuse to put listening on their English exams and refuse to look more closely at other ways to improve their testing practices and their responsibility to the wider education system (Murphey, 2001).

On the other hand, there has been some research showing that at least one public university's test and Monbusho's center test are changing their exams from the typical discrete-point grammar-translation standard (Guest, 2000). Thus, J/SHS teachers may be teaching grammar more narrowly than is actually required for responding to these more progressive exams. Hopefully more universities will follow suite, especially the private ones that make up about 73% of the universities in Japan. It has also been shown that

評価は、誤ったものになることがあります。また、時間と空間におけるある程度の距離は、学生達が、毎日彼らの目の前にいる教師の感情を害することを恐れないうえ、効果的であるといえます。

学生達は彼らの手紙の中で、彼らが初期の学校教育でどのように学んできたかということは、彼らの現在必要とすることにとっては必ずしも有用ではなかったと言います。文部省の言明する中学校や高校の英語教育のゴールは、コミュニケーションに対する学生の英語能力の向上です。それでも、ほとんどの学生達は英語クラスにおける、また入学試験に合格するための彼らのつらい勉強にも関わらず、学校を基本とした英語教育は本当のコミュニケーションのためには実用的ではないと評価するのです。

これらのアドバイスの手紙が、全体として学校の英語教育を悪く言うことがある一方で、私達は一部の中学校・高校の教師が、彼らを使う英語の量を増やしており(マーフィー&佐々木, 1999)、そしてより対話式にしていこうと懸命に努力していることも認めます(両方とも筆者の個人的なクラスの観察)。その学生達のコメントを読んだあとで、卒業生のあるグループのものでしたが、中学校・高校の教師達は一日中失望を隠しきれませんでした。彼らのうちの一人は、“今私は自分の英語のクラスを、よりコミュニケーションをとるクラスに変えようと試みているのですが、しかし、学生がそれに対するためらいを示してしまい、そしてテストの勉強にかかりきりになってしまうのです。”と言いました。1つの方法で学習してきた学生はしばしば、その方法が継続するのに唯一正しく適切な方法であると思込むことがあります。実際、松浦や千葉、ヒルダーブランド(2001)で勉強する多くの大学一年の学生達は、いくつかの英語専攻ではないか、もしくはより集中的ではないプログラムでは、彼らはより伝統的で、対話式でない方法に対する願望を持ち続けました。しかしながら、彼らの調査方法が年の始めに行われ、学生達は既存のやり方と、会話に方向付けられた教え方を比べるための十分に強固な“対比的構造”を持っていなかったということがあったかもしれませぬ。ほとんどの人は、新しいことが始めて効果的であると証明した後でも、非常によく既知のものを選びます。私達は習慣の生き物なのです。真実の選択をすることができるということは、ある程度の期間代わりの新しいものを経験することを必要とするのであり、単にそれらについて説明されることではできないのです。

### 入学試験と教授方法研究

原因と結果に関するこのサイクルの中でのもう1つの要素は、もちろん入学試験そのものとそれらを作っている

wash-back in some areas, such as reading, has been exaggerated and that it is actually better reading methodology in J/SHS that is needed (Mulvey, 1999). Obviously the exams are not the only things that need changing. As Guest and Mulvey imply, teacher re-training that emphasizes new conceptions of grammar and reading, new curriculum, and materials may also be needed to shift the system as well. Perhaps one way of convincing teachers and administrators that changes are indeed possible is through highlighting mature students' voices such as those in this article.

The simple contention in this article has been that one of the most important factors that can provide us with perspective are the voices and mental models (Senge, 2000) of those most impacted by the system itself; that is, the students. These voices can only express an informed choice, however, when they have had a certain amount of experience with alternative ways of learning. Thus, asking high school students which teaching methods they prefer would probably result in them saying they prefer what they have. One graduate student reported, "When I was in junior high school, we students were not allowed to utter something except for the time of repeating after the tape or the teacher. . . . At that time I did not believe we could communicate with each other in English."

### Conclusion

While the students in this study may like the new ways they are learning at the university, they may not realize that one of the major reasons teaching has changed so little in high schools is the university entrance exams wash-back on high school teaching. We feel that universities need to look beyond their own financial earnings on entrance exams and be responsible to the wider educational community and create tests that have a positive wash-back effect on high school teaching. Adding listening components we feel would move the system in a better direction. While systemically, much more will be needed in the way of teacher re-training and new materials, more universities could show more social responsibility by providing incentives in the content and form of their entrance exams.

*Thanks to Mike Guest, Manami Suzuki, Hiroko Arao and Toshi Nagai for feedback on previous versions of this piece.*

Tim Murphey is presently the Professional Development in Language Education series editor for TESOL Publications and is teaching at Yuan Ze University in Taiwan, since August 2001. He has books with OUP, Longman, Peter Lang, and MacMillan LanguageHouse. Contact: <mits@saturn.yzu.edu.tw>

大学です。ある大学では、クラスで明白にコミュニケーション型の語学学習を推進している一方で、皮肉なことに、それはしばしば同じ大学の入学試験であったり、または教師の説明であったりして、このことがますます退屈で受動的で非実用的な方法でコミュニケーションをとらずに教師が教え、学生が学ぶという方向へ導いていきます。これらの学生のコメントは、知ってか知らずか、大半は個人的に大学に戻って反映し、彼らの英語の試験にリスニングを入れることを拒否したり、試験の実力を向上させたり、より広範囲な教育制度に対する彼らの責任を高めたりするために、他の方法でより綿密に見ることを拒否するのです。(マーフィー, 2001)。

その一方で、少なくとも1つの公立大学の試験と文部省のセンター試験が、典型的な個別的に点数をつけるような文法に適った翻訳の基準から、彼らの試験を変えてきていることを示すある調査も存在します(ゲスト, 2000)。従って、中学校、高校の教師達は、これらのより進歩的な試験に対応するため、実際に要求されるより範囲を絞って教えているのかもしれませんが。願わくは、より多くの大学、特に日本で大学の約73%を占める私立大学は、先例にならって行って欲しいものです。ある地域では、リーディングのようなウォッシュ・バックが強調され、そしてそれは中学校や高校では必要とされるよりもより優れたリーディングの方法論であるということもまた示されています(マーフィー, 1999)。明らかなことですが、試験が変化を必要とする唯一のものではありません。ゲストやマーフィーが暗示するように、グラマーやリーディングの新しい概念、新しいカリキュラム、そして教材を強調して訓練し直される教師もまた、同様にそのシステムへ転換する必要があるでしょう。おそらく、教師や理事に変化は確かに可能であると納得させる1つの方法は、この論文の中のそれらのような十分しっかりした学生達の声を強調することなのです。

この論文における単独の論点は、私達に展望を与えてくれる最も重要な要素の1つが、そのシステムそれ自体に最も影響を受けた人の声と精神的モデル(センジ, 2000)であり、それはつまり、学生達であるということです。これらの声は、ただ与えられた選択肢でしか表現することはできませんが、しかしこれは彼らが新しい学習方法で、ある程度の経験を積んだ時であったわけです。従って、高校生にどの教授方法を好むかと聞くことはおそらく、彼らが今あるものを好むという結果になるでしょう。ある卒業生は、“私が中学校にいた時は、私達学生はテープか先生の後に繰り返す時間を除いて何かを口に出すことは許されませんでした。 . . . . その時は、私達が互いに英語でコミュニケーションをとることがで

きるとは信じていませんでした。”と報告しました。

### 結論

この研究における学生達は、大学で学んでいるような新しい方法を好むかもしれないという一方で、高校における教育がほとんど変わってきていないという主な理由の1つは、彼らが大学の入学試験が高校の教育のウォッシュ・バックであるということに気付いていないということです。私達は、大学が入学試験で自分達の財源収入を得ることを予見したり、より広い教育コミュニティに対して責任をもち、そして高校の教育をウォッシュ・バックする積極的な効果を持つテストを作る必要があると感じているのです。リスニングの構成を加えることは、システムをよりよい方向へ導くと私達は感じるのです。組織的に教師を訓練し直したり、新しい教材という

点で非常に多くのことが必要とされることになる一方で、より多くの大学が入学試験の内容と形態におけるインセンティブを向上させることで社会的責任を示すことができるのです。

この記事の前版にフィードバックをくれたマイク・ゲスト、マナミ・スズキ、トシ・ナガイに感謝します。

ティム・マーフィーは現在TESOL出版の語学教育シリーズの編集者におけるプロフェッショナル・ディベロプメントであり、2001年の8月から台湾のユアンゼ大学で教鞭を振っています。彼はOUP、LONGMANそしてMacMillanラングエッジハウスで本を出版しています。

連絡先: mits@saturn.yzu.edu.tw

### References

- Auerbach, E. (1994). Participatory action research. *TESOL Quarterly* 28 (4) 693-697.
- Guest, M. (2000). "But I *have* to teach grammar!": An analysis of the role "grammar" plays in Japanese university English entrance examinations. *The Language Teacher* 24 (11) 23-28.
- Kemmis, & McTaggart, (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln *Handbook of Qualitative Research*, pp. 567-605. Thousand Oaks: Sage.
- Light, R. J. (2001). *Making the most of college: Students speak their minds*. Cambridge: Harvard University Press. [The citation in the text is from a summary sent by Tomorrow's Professor (SM) Listserv, Stanford University Learning Laboratory (SLL) <http://sll.stanford.edu/> on June 21, 2001.]
- Matsura, H., Chiba, R. & Hilderbrandt, P. (2001). Beliefs about learning and teaching communicative English in Japan. *JALT Journal* 23 (1) 69-89.
- Mulvey, B. (1999). A myth of influence: Japanese university entrance exams and their effect on junior and senior high school reading pedagogy. *JALT Journal* 21 (1), 125-142.
- Murphey, T. (1997) A CBI Curriculum Innovation: Nanzan's Revolving Six-Week Workshops. *The Language Teacher* 21(6) 25-29, June.
- Murphey, T. (2001). Face Validity. In E. F. Churchill & J. W. McLaughlin (eds.) *Qualitative Research in Applied Linguistics: Japanese Learners and Contexts* (Temple University Japan Working Papers in Applied Linguistics) Pp.188-206.
- Murphey, T. & Sasaki, T. (1998). Japanese English Teachers' Increasing Use of English. *The Language Teacher* 22 (10), pp.21-24, 30.
- Pavelenko, A. & Lantolf, J. (2000). Second language learning as participation and the (re)\_construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-178). Oxford: Oxford University Press
- Senge, P et al. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.

**Conceptual and Emotional Responses  
of L2 Readers to Short Fiction:  
Psychological and reader response  
criticism perspectives**

**Raphael K. O'Donoghue**  
*Kyushu University*

"I had an idea that a Man might pass a very pleasant life in this manner - let him on a certain day read a certain Page of full Poesy or distilled Prose, and let him wander with it, and muse upon it, and reflect upon it, and bring home to it and prophesy upon it, and dream upon it, until it becomes stale - but when will it do so? Never. When man has arrived at a certain ripeness in intellect any one grand and spiritual passage serves him as a starting-post towards all 'the two and thirty Palaces'. How happy is such a voyage of conception, what delicious diligent Indolence!"

Keats- Letters Feb, 1818

**Introduction**

The psychological dimension in literature has a long history, reaching from Aristotle to the implicit theories of the imagination of the romantic poets Wordsworth, Shelley and Coleridge. Recently, the psychological perspective has come to mean one based on the theories of Freud, and in particular on the aspects of Freudian theory that deal with the unconscious and with sexuality in the wider Freudian sense. There has been an attendant tendency to be either too enthusiastic or too critical of any interpretation that has Freudian undertones. Jackson (2000) strikes a balance between enthusiasm for, and distrust of this approach to literary criticism and interpretation.

According to Jackson,(2000) the reason that people read literature is because they are fantasists - the human, by nature, produces images or basic narratives, whose form and content are decided, ultimately by deeply unconscious fantasy material. The important part of literature is not the work of literature, but the repository of archetypal and instinctual images and narrative that inhabit the reader.

"A book- or the equivalent in other media, a film, a play, a painting, a piece of music a dance- is a mind

短編小説に対する L2 読者の概念的、  
感情的反応:  
心理学的および RRC 的視点

Raphael K. O'Donoghue  
九州大学

**序論**

文学における心理学的要素には長い歴史があり、それはアリストテレスに始まって、ロマン派の詩人たち Wordsworth, Shelly, Coleridge らの想像(力)の潜在理論に至る。近年、心理学的視点はフロイトの学説、中でもとりわけ広義でのフロイト派がいうところの無意識と性の問題を扱っているフロイト学説の視点に基づいたものを意味するようになってきた。根底にフロイト派的要素を持っている解釈に対してあまりに熱狂的かあるいは批判的のどちらかであるという付随傾向があった。ジャクソン(2000)は、文学批判と解釈に対するこのアプローチへの熱意と懐疑心との間のバランスをうまく取っている。

ジャクソン (2000) によると、人が文学を読むのは幻想家だからである。人間は生来、表象(イメージ)や簡単な叙述を創りだすもので、その形態と内容は究極的には深遠な無意識の幻想的要素によって決められる。文学の最も重要な部分は、文学の作品ではなくて、読者の中にある原型的かつ本能(直感的)イメージが集積されたところにある。

"本あるいはマスコミ、映画、劇、絵画、音楽、ダンスのなかで本に相当するものは、心を変える薬物みたいなもの、気分を変える薬物みたいなものである。それはどんな化学物質よりもずっとはるかに精密である。それは、ある原型的イメージを蓄えておく精密な神経網に到達することができる。それは中毒である。"

そのような精神幻想機能(作用)の心理学的目的は、われわれに決断をさせることである。つまり、今度はこれがわれわれに現実と違うシナリオやこれから起こる可能性を想像させる。ジャクソンによると、夢想能力は一つの重要な精神技術である。それは人間の幻想機能と生物学的機能との結びついたもので、別々の要素としてよりもむしろ緊密に結びついた一つの存在としての人間の生物学的、象徴的行動に説明をつけようとするジャクソンの動的心理学の根本理念である。

Candlin(1996)は"言語、文学と学習者"という彼

altering drug, and hence a mood altering drug, of infinitely greater precision than any chemical; it can reach the precise neural net that stores an archetypal image. It is an addiction" (P.9).

The psychological purpose of such a cognitive fantasy function is to enable us to make decisions; this in turn requires us to envisage or imagine alternative scenarios or possibilities that have not yet been born. The ability to fantasize is, according to Jackson, an important cognitive skill. It is this linking of the human fantasy function and biological (cognitive) function that is that is the cornerstone of Jackson's ideas for a dynamic psychology that seeks to explain human biologic and symbolic behavior as a coherent entity rather than as separated dimensions.

In *Language, Literature and the Learner* Candlin, (1996) explains that a communicatively-rich model classroom includes, among other things, the exploration of the "imaginary and reflective world of learners' own experiences and minds." Candlin(1996) traces one of the guiding principles of the teaching of communicative competence thus: to "restoring or creating within the learner the right and the means and the awareness of personal capacity to make her or his own meanings from and with texts – guided, of course, by the curriculum and facilitated by the teacher" (P. xii). Similarly, Dart, (2001) decries the "lost world of the imagination" in English teaching, a world lost to an over-emphasis on skills, measurement, assessment and referential language focus. "Development of the imagination has been sidelined" Dart (2001) laments, and calls for a "school culture conducive to imaginative work," and for restoring and careful nurturing of an imaginative, creative and self-reflective focus in the teaching of English. Practically, Dart (2001) explains the changes required in teachers' cultural and perceptual environments for such a reclamation and calls for a return to a pedagogic tradition that would have a sobering effect on a profession "inebriated with technology and the delivery of assessable skills, (where) the imagination, has been devalued" (P.75). Students' conceptual and emotional response in reading short stories are, then, important because, to borrow from Dart, (2001) "the story might be called a unit of imagination, (and) attending to the world of the story is the beginning of imaginative and mental control—it is—a kind of wealth".

の著書の中で、コミュニケーションが十分取り合える授業は、その他の事柄の中でもとりわけ、学習者自身の経験と心の想像的、内省的世界の探求を含んでいる、と説明している。Candlin(1996)は伝達能力教授の指導原理の一つをこのように説明している；テキストから、そしてテキストの中に学習者自身の意義を持つための権利、手段、個人の能力の自覚を自身の中に取り戻す、あるいは創り出すこととしている。これは、もちろんカリキュラムや教師が導くのである。同様に、Dart(2001)は英語教授における“想像(力)の失われた世界”、つまり、技術、評価、指示語を過度に強調しすぎて失ってしまう世界のことである。“想像力の発達は力を発揮する機会が与えられなかった”と嘆き、そして想像的作品を生み出すような学校文化を、また英語教授での想像的、創作で、自己内省を中心に持ってくるよう注意深く再構成するかあるいは育成することを呼びかけている。特に、Dartは再生のような教師の文化的、知覚的環境の中で求められる変化を説明し、教育者の伝統に立ち戻ることを呼びかけている。その伝統とは、テクノロジーや評価判定をする技術(スキル)を教えることに有頂天になって、想像力をあまり評価してなかった教師に一考の余地を与えるものである。従って、短編小説を読む折の学生たちの概念的、感情的反応は重要である。というのは、Dartの言葉を借りれば、小説はひとまとまりの想像と呼べるかもしれない。そして、小説の世界に傾倒することは想像的、精神的調整の始まりなのであって、それは財産のようなものである。

### Reader Response Criticism (RRC)

Iser(1974,1978)は読者と作者、特に読者とテキストとの間の関係に着目するためにテキストに過度の主眼を置いた。Iserは、観察されたり読まれたりするものの少なくとも共同創作者として読者を受け入れる客観性神話から離れて、そうした視点がどのように科学での広範な動きを反映するかを説明している。別の考え方では、意義はテキストの中にあるのではなくて、読者の意義創造能力と願望に全面的に依存している。Iser (1978) はRicoeurの文章を読む際の3段階解釈法を示している。

- (1) 言語上の構造と特徴の記述
- (2) テキストで想像を膨らませる
- (3) 最後の段階では読者がテキストに関して内省し、個人的解釈を持つ特に第2,と第3段階は現在の研究での読者の反応に反映されていたし、RRCは教えたり、言語能力を評価判定するのに有効かもしれないことを示唆している。RRCは、テキスト

## Reader Response Criticism (RRC)

Iser, (1974, 1978) expanded the over-focus on the “text” to include a focus on the “reader” and “author”, and in particular, the relation between reader and text. Iser, (1978) explains how such developments reflected the broader move in science away from “the myth of objectivity” to accept the reader as at least a co-creator of what is observed or read. An alternative view is that meaning does not reside in the text, but is wholly dependent on the meaning-creating faculties and meaning-creating desire of the reader. Iser, (1978) refers us to Ricoeur’s three stages of interpretation in reading: (1) linguistic structure and feature description, (2) creative engagement with the text, and, finally, (3) the stage of the reader reflecting on, and making personal, the text. Stages 2 and 3 especially were reflected in the responses of readers in the current study and suggest that RRC may be useful for teaching, and measuring language competence. RRC holds that the text does not exist without a reader, and that the only meaning that can exist in a text is dependent on the meaning-making capacity of the reader. So, RRC sees the meaning of literature, to varying degrees, in the reader’s response (See also Culler, J, 1997) rather than as residing in the text independent of the reader. In this sense, the benefit of using a short story or novel, a poem or a play in the language class can be to develop the learner’s ability, and desire to read, think and interpret a variety of text types. In the words of McRae, (1996), a “philosophy of language teaching which incorporates examples of text of any kind, that demonstrate how language works within the rules and beyond the rules, will expose learners to the representational possibilities of all language, including the acquisition of a new awareness of their native language. What is now required is the fuller integration of text into teaching, the mixing of representational with referential, the development of language awareness concurrently with knowledge about language” McRae, (1996, P.20 & 21). This study looks at the conceptual and emotional responses of L2 readers of short fiction trying to build up what Werth, (1999) calls a text world.

In summary, the perspectives outlined suggest the validity, purpose and rationale for using readers’ responses to literature read in a foreign language. Such use may encourage student willingness to communicate, motivates students, foster autonomy, (See

は読者無くしては存在しないということ、そしてテキストに存在しうる唯一の意義は読者の意義設定能力にかかっていると述べている。それ故RRCは読者に関係なくテキストの中にあるとするより、むしろ程度は様々だが、読者の反応に文学の意義があると見ている。

こうした意味で、語学授業で短編あるいは長編小説、また詩あるいは劇を使う利点は、学習者の能力や様々な種類のテキストを読んで考えそして解釈判断したいという願望を伸ばしてあげられることである。McRae(1996)の言葉を借りれば、“言語がルールの中でまたそれを越えたところでどのように作用するかを示すあらゆる種類のテキストの例を取り入れて行う言語教授の哲学は、すべての言語の派生語的可能性を学習者に示すだろう。そしてそれは彼らが自分の母国語を新たな面で認識するという事も含んでいる。今求められていることは、テキストを言語教授の中により完全な形で統合すること、派生語的なことと指示語の結合、言語に関しての知識と同時に認識を促進することである、”とMcRae(1996,P.20&P.21)は語っている。この研究はWerth(1999)がtext world(テキストの世界)と呼ぶものを構築しようとする短編フィクション小説のL2読者の概念的、感情的反応に注目している。

まとめると、これまで概説してきた理論は外国語の文学を読んだ読者の反応を利用することの妥当性、目的、理論的根拠を示している。それらをうまく利用することで、学生の理解し合おうとする積極的な姿勢を奨励し、彼らに動機付けをし、自主性を促進してそして彼らの言語上の進歩に関して適度な修正を与えられるかもしれない。それは言語認識や重要な内省、そして学習の有効性を高めるものである。それは、Wordsworthがpoetic spirit(詩的魂)と読んだ想像力を救い出す助けとなるかもしれない、とHourd(1949)語った。

### 現在の研究の目的

短編フィクション小説の派生語的言語に対する言語学習者の概念的、感情的反応の考察。学生の読解、テキストの理解、ストーリーの構成プロセスの調査。自主的学習をすることの喜びと自信の構築。

### 題材とその手順

Guy de Maupassant のImprudence、島崎藤村の“破戒”からの抜粋、W.Somerset MaughamのThe Force of Circumstanceが読者に割り当てられて、その際言語認識、理解、構成、解釈、評価、短編小説との比較に焦点を当てた質問事項も課せられた。Carter

Sinclair, 1996) and provides non-intrusive feedback on student progress. It develops language awareness, critical reflection and learning efficacy. It may help rescue, the "creative power which Wordsworth has called 'poetic spirit'". Hourd, (1949)

### Purpose of Current Study

The purposes of the study were to examine conceptual and emotional responses of language learners to the representational language in short fiction, to examine students' reading, text awareness, and story construction processes and to build confidence and enjoyment for autonomous learning.

### Materials and Procedures

Imprudence by Guy de Maupassant; an excerpt from Hakai, The Broken Commandment by Toosan Shimazaki, and The Force of Circumstance by W. Somerset Maugham were assigned to readers, together with focus questions which dealt with language awareness, and with the comprehension, construction, interpretation, evaluation and comparison of the short stories. Drawing from Carter and Long's typology (1991), 29 EFL readers were given a list of 20 focus questions covering 5 topics, with explanations, to elicit their reflective, imaginative and meaning-constructing processes used in reading. Focusing questions and strategies for reading the stories and recording their reactions to the stories were practiced by and explained and given to each reader. Readers recorded their responses in a work log for partial fulfillment of course requirements.

### Reader Responses

The sheer volume of response prohibits but the briefest examples of reader responses. Subjects' responses totaled 210 pages of notebook written material. Reported time spent on the responses ranged from two or three hours to more than thirteen hours. In general, most readers were best at understanding aspects of the readings such as:

The purpose of the writer: "I think the author of The Broken Commandment is a man. Because, he could describe the delicate relationship between father and son. A woman couldn't describe or even understand these deep and complicated feelings. And the author is knowledgeable because he also describes social problems such as discrimination."

The stories' themes, "I think both stories are human

とLongの類型学(1991)から引用して、29人のEFL読者は読解する上での内省的、想像的、意義構成プロセスを導き出すための5個のテーマを含む20の焦点となる質問事項を受け取った。教師が読者にストーリーの読み進め方やそれに関する質問事項を説明して、ストーリーへの反応の記録は各読者によって行われた。読者は科目履修を得るためにwork logに彼らの反応を書きとめていった。

### 読者の反応

読者からの反応が量的にかなり多かったため、簡潔な例以外はここに載せていない。主題の反応は、題材のストーリーが載せられているノートで合計210ページになった。反応調査に費やされた時間は2~3時間から13時間以上にわたる幅があった。概してほとんどの読者は読解の数々の局面を次のようによく理解していた。

著者の目的 : 私は破戒の著者は男性だと思う。というのは、父親と息子の微妙な関係をうまく述べているからである。女性はこれらの深遠で複雑な感覚を表現あるいは理解することさえもできないだろう。また、この著者は差別といったような社会問題も述べていることから見識ある人だといえる。"ストーリーの主題については、もこれら2作品はImprudenceでは夫婦間の、破戒では父子間の関係を描いた人間のストーリーであり、共通のテーマを持っている。丁度偶然にも作品中のそれぞれのカップルは、相手の心を確かめようとするのである。1つはレストランを訪ねる場面、もう1つは父親の葬儀の場面である。"

ある特別な雰囲気をかもし出すために趣向が凝らされている : Imprudence では著者は明るいトーン(語調)を使っている。たとえば、も大水平線を背に彼女のきらびやかなバラソルとすてきなドレスでもとかか匂い立つような夕べに木立を散歩するもといったような表現が私たちにあざやかな印象を与えている。そしてまた、も夜 星のきらめく砂浜でサヨナラとささやいたもというくだりは、恋人たちの様子を伝えている。"破戒では著者は暗いトーン(語調)を使っている。たとえば、'たそがれの風景がその魅力をすっかり失ってしまった' "とか" 弱々しげな11月の太陽がWest Mouthの牧草地をかつてないほど寂しげに見せる" "といったものである。" また父親の死を述べるのに" 遅咲きのデイジーが墓堀人たちによって地面に踏みつけにされた "という表現で著者は墓の雰囲気を出している。"

"これらの著者は'孤独' 'や葉のない柳の枝' '死の残忍さ' '暗闇' '無情な世界' '悲哀貧窮歌' と

stories, about relations between husband and wife in Imprudence and parent and child in The Broken Commandment. The stories have a common theme. Just by chance, each (story's) couple makes sure of the other's feeling. In one case it is a visit to a restaurant and in the other a father's funeral".

The devices used to create a particular mood: In Imprudence, "The author uses a bright tone. For example 'with her gay parasol and her cool dresses, against the great horizon of the sea' and 'stroll under the trees on balmy evenings' give us a vivid impression. Also the 'whispered goodbyes in the evening on the sand under the stars' tells the state of affairs of the lovers." "In The Broken Commandment the author uses a dark tone. For example, 'the twilight scenery quite lost its charm' and, 'A wan November sun made the West Mouth pasture seem lonelier than ever'. "And, to describe the father's death, 'the last of the late-blooming daisies had been trampled to the ground by the gravediggers' the author gives a grave atmosphere." "The authors create sorrowful tones using words such as 'loneliness', 'ill-starved birth', 'leafless willow branches', 'death cruelty', 'darkness', 'harsh world', 'sad privations elegy' and in the phrase 'A wan November's sun made the west Mouth pasture seem lonelier than ever'. "There are many colors in the story The Broken Commandments which express the changes in Ushimatsu's feeling. The nearer he gets to his destination, the sadder and more painful he is, red turns to purple, purple to brown and grew dark"

Conversely, students were less adept at drawing out or interpreting factual aspects such as the historical time period, the location and even the original language and culture of the stories. Interestingly, these last two contextual features, despite many clues, were often misrepresented in the responses. One possible reason may be that as readers become involved in a story in a second language they are more in tune with the emotional, interpersonal and dramatic aspects of the story, and less interested and focused on 'dry' factual aspects. As L2 students gain competence and confidence in reading in the second language their reading may closer approximate how they read in their first language. Conversely, at the beginning stages of second language competence students may be focusing on only the (superficial) text as language whereas at later stages of competence they focus on the meaning carried within and around the text.

いったような言葉を使って悲しみにくれた感じをつくりだしており、フレーズとしては'弱々しげな11月の太陽が西河口の牧草地をかつてないほど寂しげに見せる'がある。"破戒では丑松の感情の変化をあらわすのにいろいろな色が使われている。彼が自分の目指す方に近付けば近付くほど、悲しみや苦しみがどんどん深くなっていく、・・・赤が紫になり、紫が茶色そして次第に黒になっていった。"

逆に学生たちはストーリーの歴史的時期、場所、ストーリーがかかれた原語とその文化といったような事実面を描き出したり解釈することに慣れていなかった。興味深いことに、これら最後の2つの文脈上主要要素は、いくつものヒントがあるにもかかわらず、しばしば誤って述べられていた。考えられる理由の1つは、読者が第二外国語でかかれたストーリーに入り込んでいくと、そのストーリーの感情的、劇的な面や個人間で見られる局面にどんどん焦点をあわせていって、ありのままの'事実'の側面に興味を持ったり注目したりしにくくなるからである。L2学生が第二外国語の文章を読む能力にたけ、自信を持ってくると、その読み方は彼らの母国語で読むのとほぼ変わらないところまで来るだろう。

逆に、第二外国語の初心者は言語用のテキストとして表面的なところだけに焦点をあわせる。それに対して言語能力にたけた学生はテキストの中や周辺の行間の意味に注目する。テキストを読むときの概念的感情的反応を対比してみると、Imprudenceでは感情が会話の中でストレートに述べられているが、破戒ではそれが風景描写の中でそれとなく暗示されている。

概念的反応 —— 質問: どの様にしてストーリーを理解するに至ったかを説明しなさい  
Imprudenceに対して: "他の恋愛ストーリーの記憶、つまり私がこれまで読んだ本からの記憶や知識を使ってこのストーリーを理解した。" "ストーリーの基本的なあらすじを捉え、それから辞書を調べたり日本の文学の歴史データや島崎藤村が記した事実を参照した。" "私は自分が丑松(破戒の主人公)だと思込むようにして、もし自分の父親が死んだら私は何ができるのかを考えた。" "著者は破戒の中で有形無形の風景を描こうとしている。" "私はその場面を思い描こうとしています。" "私は辞書や映画からヒントを得た。" "これらのストーリーを理解するのに使った2通りのやり方: 第1は、分からない部分があればストーリーの趣旨や背後事情を推測したり熟考するように努める、あるいは全然分からない



Contrasting conceptual and emotional responses used in reading the texts, most readers expressed the interpretation that in *Imprudence*, emotion is described directly in the conversation, whereas in *The Broken Commandment* it is alluded to in scenery descriptions.

**Conceptual Responses- Focus Question :**  
**Explain how you came to understand the story.**

To *Imprudence*: "Memory of other love stories" I used my memories and the knowledge from the books that I have read to understand this story" "I got a basic outline of the story, then used a dictionary, also used the data of Japanese history of literature and the fact that it was written by Touson Shimazaki." "I tried to think I was Ushimatsu, (the main character in *The Broken Commandment*) I thought if my father died, what I can do". "In *The Broken Commandment* the author tries to describe visible and invisible scenes". "I try to imagine the scene". "I used a dictionary and film models". "Two ways I used to understand these stories: first, I try to guess or think over the contents or background of the stories when I don't know parts; or I skip over them when I don't know them at all". "I try to look for the words which have similar meaning; or when I don't know the words at all, finally I use a dictionary and look them up". "I think that *Imprudence* tells us the different thinking about love between men and women. I could feel the difference in the conversation". "The conversation pattern is very important to create naturalness, easy (sic) of comprehension and interest." "To be honest I could not understand this story the first time, but when I found words like kimono etc in the story I could understand that it was a Japanese story". "The story *Imprudence* reminded me of the proverb that 'a hedge between, keeps friendship green'. People should have etiquette even between lovers who have lived together for a long time. The story is about the importance of choosing words when people talk with their lovers". The following passage from *The Broken Commandment* "Ushimatsu turned back to look again at his father's grave, but even the corral was out of sight. He could see, beyond the lonely pasture it would be, only a column of smoke trailing off into the sky" was the most commonly cited example of the use of nature to communicate images or emotion.

ときはそこを飛ばす。”“似たような意味の言葉を探すかあるいはそれがどうしても分からない時最終的に辞書を調べる。”“*Imprudence*は男女間の恋愛について異なった考え方を私たちに告げていると思う。会話の中にその違いが感じ取れる。”“その会話形態は自然さを、理解や興味をもつことの容易さをもし出すのに大変重要である。”“正直言って、最初にこのストーリーを読んだときわからなかったが、着物等の言葉を見つけて、それが日本小説だと分かった。”“*Imprudence*のストーリーは私に a hedge between, keeps friendship green という諺を思い出させた。人は長い間一緒に暮らしてきた恋人同士の間でさえエチケットを守るべきだ、というものである。この話は人が愛する人と話すとき言葉を選ぶということの重要性について語っている。”以下の文章は破戒からの一節である：“丑松は父親の墓をもう一度見ようと振り返ったが、その柵さえも見えなかった。彼は、おそらく荒涼とした牧草地と思われるあたりのむこうに、空に向かって少しずつ薄れながらまっすぐ立ち上っていく煙しか見えなかった。”この文章はイメージや感情を伝えるのに自然描写をうまく使っている例として、最も引用されることの多いものである。

結論としては、現在行われている研究の短編小説読者の概念的、感情的反応は、文学が外国語学習者の重要な内省、言語認識、言語学上の想像力を促進することができるということを示している。最近の感情的概念的反応例から見ると、この理論は学習者の自立と本来持ち合わせている動機を理解する助けにもなるかもしれない。結論の核心は、読者は著者と同じくらいテキストを創る、とりわけテキストを読者に対する意義という観点で考えるときそうである、ということだ。この読者によって意義が構築されていくプロセスは、教師や著者の知識とか同意があろうとなかろうと生まれてくるものである。同意や知識があるところには、また学生の人間研究と想像力の発展を促進する機会がある。著者は、今度は読者が著者になるように奨励する機会を得る。心理学的視点から、RRCもこのサイクルである。

To conclude, the conceptual and emotional responses of readers of short stories in the current study suggest the potential of literature to foster critical reflection, language awareness and linguistic imagination in foreign language learners. From the emotional and conceptual responses of the current sample this may also aid in understanding learner autonomy and intrinsic motivation. A key conclusion, then, is that readers create texts as much as writers, especially when the text is con-

sidered in terms of its meaning to the reader. This process of meaning construction by the reader happens with or without a teacher's or writer's knowledge or approval. Where there is approval and knowledge, there is also an opportunity to facilitate students' humanistic and imaginative development. There is the opportunity for the writer to stimulate the reader to in turn become the writer. RRC, from a psychological perspective models this cycle.

## **Bibliography**

- Carter, R. & J. McRae (eds.) (1996) *Language, Literature and the Learner*. Creative Classroom Practice. London: Addison Wesley Longman.
- Colet, Roger (1971) *Guy de Maupassant: Selected Short Stories*. London: Penguin.
- Culler, J. (1997) *Literary Theory, a Very Short Introduction*. Oxford: OUP.
- Dart, L. (2001) Literacy and the lost world of the imagination. *Educational Research* Vol. 43 No. 1 Spring, pp 63-77.
- Freund, E. (1987) *The Return of the Reader*. London: Methuen.
- Hourd, M.L. (1949) *The Education of the Poetic Spirit*. London. Heinemann.
- Iser, W. (1980) *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London. The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1989) *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. London. The Johns Hopkins University Press.
- Jackson, L. (2000) *Literature, Psychoanalysis and the new Sciences of Mind*. Harlow, Essex. Pearson Education Limited.
- Keene, Donald (1996) *The Broken Commandment by Shimazaki Tooson*. *Modern Japanese Literature: from 1868 to Present Day*. Tokyo: Tuttle
- Maugham, W. Somerset (1951) *The Force of Circumstance in W. Somerset Maugham. Collected Short Stories Volume 2*. London: Penguin Books
- Sinclair, B. (1996) *Learner autonomy and literature teaching in Carter, R. & J. McRae (Eds.) Language, Literature and the Learner*. New York, Addison Wesley Longman.
- Werth, P. ((1999) *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*. Harlow, Essex. Pearson Education Limited.
- Raphael O'Donoghue can be reached at: <rom22@ka2.so-net.ne.jp>

**Report on Featured Speaker Workshop:  
Writing our stories of teacher  
autonomy**

I must admit I was already harbouring positive inclinations towards the use of writing as a tool of self-development when I walked into the workshop slightly late, clutching my notebook and pen. But after the workshop with Naoko and An Nyungen I felt both encouraged and inspired.

The experience of devoting time to one's own reflective writing, is not exactly top priority for most teachers. In their workshop, Naoko and An encouraged us to take the plunge into writing about our own development, by sharing their own stories. Naoko talked about developing her identity as a pro-autonomy teacher through writing and research, after years of feeling uncomfortable with teacher-centred methodology. An told of her struggles to find autonomy for herself and her students within the restrictions of the Vietnamese communist education system in the seventies.

The audience seemed to be nodding in recognition at many points. For myself two things stood out in particular: An's anecdote about some adult Vietnamese students in a private language school who rejected the teacher's invitation to autonomy. This story highlighted for me the fact that learner autonomy is a partnership, which relies on the willingness of the students. In my own classes I have sometimes tried to rush towards learner autonomy, for example by instituting group work before the students felt completely safe. One danger of being a pro-autonomy teacher is that one may be tempted to "disappear" too soon, instead of staying with the students to work out a compromise between their felt needs and one's own interpretation of their needs.

The other point at which I identified, was when

フィーチャード・スピーカーのワーク  
ショップについてのレポート  
『私たちの経験による教育者の自律性』

私は、ノートとペンを握り、少し遅れてこの勉強会に歩いて入った。そのとき、学習者および教師自分を磨く道具として「書く」ということの使用に楽観的な意向を持っていたことを認めなければならない。しかし、なおさんと An Nyungen さんのワークショップの後、私は自信を持つようになったと同時に感激させられた。

一般的な教師が自分の教育経験について書くことは、彼らにとって、最も重要なことというわけではない。こ

*This story highlighted for me the fact that learner autonomy is a partnership, which relies on the willingness of the students.*

のワークショップでなおさんと An さんは、彼女たちの話を提供することによって、私たちが自分自身の成長について書いてみるように提案してくれた。なおさんは、教師中心の教授方法に何年も疑問を抱いていた後に、執筆や研究を通じてオートノミーに賛同する教師となっていく彼女のアイデンティティーの発展について話してくれた。また、An さんは70年代のベトナム共産主義下の教育制限のある中で、

彼女自身や彼女の学習者のために自律性を探った苦悩について話してくれた。

参加者たちは多くの部分に納得しているようであった。私にとっては次の2つの点が特に印象的であった。ひとつは、私立の語学学校に通う成人ベトナム人学習者の中にはオートノミーのための教師の試みを嫌う人がいるという An さんの話である。私にとって重要な点は、学習者オートノミーは学習者と教師お互いの信頼によって成り立つという事実である。私は自分の受け持つクラスで、時折、学習者がオートノミー教育に完全な安心感を覚える前にグループワークを始めてしまう、といった具合に、学習者オートノミーを推し進めようとしてきた。オートノミーに賛同する教師になることで起こりうるひとつの危険性は、学習者が感じる必要性和教師から見た必要性の歩み寄りがうまくいくように学習者と一緒に過ごす代わりに、学習者が自分で学習するのを学習者に任せておこうしてしまうかもしれないということである。

私が同感したもうひとつの点は、なおさんが自身が

Naoko talked about her sense of being surprised at finding herself a teacher, having slipped into the profession almost by default. She described the process of coming to accept, through feedback from grateful students, that she actually had a positive impact on those she had taught.

After this introduction, we broke into small groups and discussed the issues that were pertinent for us, then we were invited to write our own stories, with complete freedom as to which part of the story to choose. We were to write for about 40 minutes and then mill around looking at each others' writing as a wall display. Choosing brightly coloured paper to write on made the task more enjoyable and also helped me to remember other people's stories. Even now I can visualise contributions by "the blue" contributor ("we need to wait for students to develop, spend time with them, develop with them") "the pink" ("the burden of the class slowly shifted from teacher to students" ...)

Contributions ranged from personal memories of our own development of learner autonomy, to accounts of how we had tried to develop our students' autonomy.

In the plenary we brainstormed themes from the different accounts we had read, then divided into four groups to look at some of the themes: what are the roles of the pro-autonomy teacher? what is perceived as success in an autonomous classroom, and how can we inspire that sense of success in students? which comes first, autonomy or motivation? what were the turning points in the development of autonomy for us or for our students, and did those turning points invariably involve conflict and pain?

My group discussed the teacher's role as a facilitator within the classroom, and as a mediator between the institution and the students' "real" needs as perceived by themselves and by the teacher. Some of us felt a need to encourage learner autonomy across the curriculum within our institutions. We talked about the need to build towards autonomy step by step, balancing teacher-centred and student-centred activities and moving gradually towards giving more responsibility to the students and creating opportunities for the students to reflect and speak or write about their learning process.

The workshop facilitators offered us excellent role models, rounding off the workshop by talking about the interdependence of teacher and students.

別に教師になりたいという希望を持っていた訳ではないが気づいたら教師をしていたという話をしてくれたときである。彼女は、学習者からの感謝に満ちたフィードバックを受けて、自分が教えてきた学習者たちに良い影響を与えていたという事実を受け入れるようになった過程を説明してくれた。

こういった前置きの後、私たちは小グループに分かれ、自分たちに関連した問題について話し合い、それから自由に好きな部分を選んで自分たちの経験を書くように勧められた。40分間ほど自分の経験について書いた後、壁に貼られた他の参加者の書いた経験を見て回った。書くのにカラフルな用紙を選んだことは、作業をより面白いものにし、また、他の参加者の意見を覚えるのにととても良かった。今でさえ、青い用紙には「私たちは学習者の上達を待ち、彼らと共に過ごし、また彼らと共に成長することが必要だ」と書かれていたこと、またピンクの用紙には「クラスの要点を教師から学習者にゆっくり転嫁すること」と書かれていたことをはっきり思い起こすことができる。作品は学習者オートノミーの発展という個人的な経験から、どのように自分の生徒のオートノミーを引き出そうと試みてきたかという報告に至るまで様々であった。

最後に、私たち参加者は全員で、そこで読んだ記述から取り上げたテーマをブレインストーミングした。それから、いくつかのテーマに絞ってみていくために4つのグループに分かれた。そのテーマとは『オートノミーに賛同する教師の役割とは何か』、『自律的なクラスルームにおける成功とは何か』、『どのようにして、教師が生徒に達成感を与えるのか』、『オートノミーとモチベーションはどちらが先か』、『教師もしくは学習者オートノミーの発展において何がターニングポイントであったか』、また、そのターニングポイントはいつも衝突と痛みを伴うのか』の5つあった。

私のグループはクラスの進行役としての教師の役割と、教育機関と学習者が自ら、またはその教師によって気づかされる学習に本当に必要なものとの間の調停役としての役割についてディスカッションを行った。中には、教育機関の中で教科の枠を越えて学習者オートノミーを奨励する必要がある者もあった。教師中心の活動と学習者中心の活動のバランスを保ち、徐々に学習者の責任を大きくしながら、学習者が反応し、学習課程について話し、書く機会を設けることによって少しずつオートノミーを築いていく必要性について話し合った。

このワークショップの進行役であるAnさんとおおさんは、私達に素晴らしい役割モデルを示してくれた。そして、教師と学習者は互いに協力し合うべきだという話で会を締めくくった。

## Two of Ellen's stories of learner autonomy

I was thrown into a learner autonomy environment aged 10, when I moved to a village school with only 9 other pupils. Since our ages ranged from 4 to 10 years old, we did English and Maths in the mornings and worked on projects together in the afternoons. Among other exciting activities, we photographed local buildings for a competition, and re-enacted the battle of Culloden. It was fun, but I longed for a conventional classroom sometimes, and I was critical of the teacher. She was a maths specialist and I felt that she was too relaxed about the way she taught me English. After a year I moved back to a more conventional school. However, that experience probably forced me to think independently. When I find that my students are resistant to autonomy, I suppose I should think back to how uncomfortable I felt the first time I was asked to set my own targets for English and Maths.

Perhaps the biggest plank in my bridge to teaching in a pro-autonomy way, was working with children with cerebral palsy. In the methodology and the systems for record keeping, my school (Meldreth Manor) emphasised the right to personal choice. Making choices was the basis of most of the interaction with the students because sometimes it was very difficult for them to communicate a preference, for example the choice of coffee or tea might be indicated using an eye movement only. In this teaching context, implementing autonomy meant thinking how to make lessons that incorporated choices for the students. Students often showed real delight when they were asked to do something. I think that the pleasure of autonomy is the same for all students, although the details of how to participate and what kind of choices, may be different.

In their workshop Naoko Aoki and An Ngyuen suggested that sharing our stories of autonomy, either as teachers or learners, was a powerful way of thinking about helping our own students to become autonomous. In an email discussion following the workshop several people took up this idea, and in this issue of Learning Learning, Ellen Head shares two stories of her own. In the next and succeeding issues Ellen will coordinate a new section 'Sharing our stories of autonomy'. Please send in your stories to Ellen at: <ellenkobe@yahoo.com>

## Ellenさんの学習者自主性の物語2つ。

10歳のとき、小さい村の全校生徒が9人の学校に転校して、学習者自律性を尊重する環境に飛び込みました。その9人は4歳から10歳まででしたので、午前と一緒に英語と算数を勉強し、午後と一緒にいろいろなプロジェクトをしました。色々なおもしろい活動の中には、展覧会のために村の建物を撮影したり、有名な戦闘 (Culloden) の演技をしたりということもありました。楽しかったけれど、時々普通の授業に憧れたし、先生のやり方を批評したりもしました。先生は算数の先生だったので、英語の教え方は甘すぎたと思いました。一年後、普通の学校へ戻りました。

それでも、その経験があったので、自立的に考えさせられたと思います。今私の授業で学生がオートノミー的に学習したくないという様子を見せるとき、自分自身が英語と算数の目標を自分で決めるように初めて言われたときの困惑を思い出すべきだと思います。

私がオートノミーを進める教師になったことに最も重要な影響を与えたのは、脳性麻痺の子供のための学校で働いた経験かも知れません。

その学校では、教育方法と成績の評価制度について個人の選択の権利が重要視されていました。脳性麻痺の生徒にとって決定・希望を伝えるのは時としてとても難しいので、生徒とのコミュニケーションの中で最も重要なことは選択ができるようにさせることでした。例えば、コーヒーか紅茶かの選択は、目を動かすことによって伝えるという具合でした。その状況ではオートノミーの実施とはいかに生徒に選択をさせる授業をするかということでした。生徒が自分自身でやりたいことを選択し尋ねられた時は、本当に嬉しそうでした。オートノミー的な授業には色々な参加の仕方や選択の仕方があるでしょうが、オートノミーを持つ喜びはどんな生徒にとっても同じだと思います。

ワークショップで、青木なおさんとアン・二仁さんは、私たちが教師か学習者かとして、自分自身のオートノミーについての話を書いてみるように提案した。私達の話しを提供したら、自分の学生が自律性になるのを手伝を効率的な考え方です。ワークショップから、Eメールである人々がその意見を得たり、こ「学習の学習」でEllen Headさんが自分自身の話2つを提供している。次の『学習の学習』でも、Ellenさんは新しい部分、「私達自分自身のオートノミー的な話」のコーディネーターになる。読者様、自分の話をEllenさんへ <ellenkobe@yahoo.com> お送りください。

*I think that the pleasure of autonomy is the same for all students, although the details of how to participate... may be different.*

## Presentation Summary on Encouraging and Developing Autonomy in the Classroom at Kyoto Gaidai.

Peter Mizuki

Kyoto University of Foreign Studies

In November 2001, I gave a short presentation on the topic of Encouraging and Developing Autonomy in the classroom at Kyoto Gaidai. My presentation was essentially the same as my poster discussion at the October retreat on Mt. Rokko.

### Discussion Summary:

I began with an open discussion of what is a definition of autonomy which everybody appeared to agree that, allowing students choices and control over their learning were important tenets of autonomy. By giving the students control and choices over their learning helped to stimulate their intrinsic motivation, it also implied they be more accountable and responsible for their own learning.

During the discussion I also mentioned that many of the teachers at Kyoto Gaidai already practiced some form of autonomy by giving their students some control over their learning, giving the students choices, and therefore allowing the students to be more responsible and accountable for their learning. The teachers used activities such as group presentations, magazine projects in writing courses, etc. In addition I believe this is why Gaidai students have a rather high rate of satisfaction with their education.

During the discussion I asked the question that was initially posed at the retreat: "How meaningful is establishing autonomy in our classrooms when other teachers are not doing it?" Everybody felt it was worth establishing autonomy in our classes even if others were not, because it would give the students an opportunity to experience an alternative way of learning.

After this initial discussion, I discussed ways of developing autonomy in the classroom using the following two activities; Newspaper Talk and Individual Presentations. In my presentation I included a brief video of my students doing the Newspaper Talk activity. One teacher later commented that the activities provided a relatively easy way to incorporate the principles of au-

教室での自律学習奨励と発展に関する  
発表要旨 (於: 京都外国語大学)

ピタ・ミズキ

京都外国語大学

2001年11月、京都外国語大学において、教室での自律学習の奨励とその発展についての短い発表を行った。その発表は、10月の六甲山研修で、ポスターで行った議論と本質的に同じものであった。

### 議論の要旨

自律学習の定義についての公開議論から議論が始まった。その定義とは、全員が同意していたように思われるが、生徒に自分自身の学習についての選択権と管理権を与えることは、自律学習の重要な教義である、というものである。生徒に自分自身の学習についての選択権と管理権を与えることによって、学習に対して本来備わっている動機を刺激し、さらに、自分自身の学習に対して責任を持つようになる。

議論の中で、京都外国語大学の多くの教師は、学生に自分自身の学習を管理させることによって、すでに自律学習のある形を実践していた。その中で、学生に選択権を与え、それゆえに、自分自身の学習に責任を持たせていた。教師は、グループ発表、ライティングのコースでの雑誌プロジェクト、などの活動を行っていた。学生が当大学の教育にかなり高い満足度を抱いていたのも、確かにそういう理由からであろう。

研修のときにも提示された質問を今回の議論の中でも尋ねた。その質問とは、「他の教師が行っていないのに、教室での自律学習を確立するのはどの程度意味があることか」というものである。全員が、他の教師が行ってなくても、我々自身の教室で自律学習を確立することには意義があると感じていた。なぜなら、自律学習は、学習者に新たな別の学習方法を経験する機会を与えることができるからである。

この最初の議論の後、2つの活動(新聞話と個人発表)を利用した教室内で自律学習を発展させる方法について議論を行った。当発表の中で、学生が新聞話の活動を行っている短いビデオを提示し、後にある先生から、新聞話活動は、教室に自律学習の原理を取り込むための比較的容易な方法を提供している、とコメントをいただいた。

当発表に参加して下さった先生は、主に学部の英語科の先生で、中には、スペイン語科やポルトガル語科の先生も参加されていた。(S-I.qy.hicll)

tonomy into the classroom.

In attendance at my presentation were mainly faculty members from the English department and some faculty members from the Spanish and Portuguese language departments who participated in the discussion.

After the various discussions at the retreat in October I felt the need to include a self-evaluation section on the newspaper talk and individual presentation evaluation sheets and to include those in my overall evaluation of the students' presentations.

Below is an outline I used as a handout for my presentation:

### Encouraging and Developing Autonomy in the Classroom

#### What is Learner Autonomy?

Learner autonomy has been generally defined as growing: "out of the individual learner's acceptance of responsibility for his or her learning. This means that learner autonomy is a matter of explicit or conscious intention: we cannot accept responsibility for our own learning unless we have some idea of what, why, and how we are trying to learn. The learner must take at least some of the initiatives that give shape and direction to the learning process, and must share in monitoring progress and evaluating the extent to which learning targets are achieved. The pedagogical justification for wanting to foster the development of learner autonomy rests on the claim that in formal educational contexts, reflectivity and self-awareness produce better learning" (Little & Dam, 1998).

To add to the above definition, Benson and Voller (1997) defined autonomy as "the ability to take charge of one's learning". They listed five different interpretations of how autonomy is defined in second language acquisition below:

- for situations in which learners study entirely on their own;
  - for a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;
  - for an inborn capacity which is suppressed by institutional education;
  - for the exercise of learners' responsibility for their own learning;
  - for the right of learners to determine the direction of their own learning;
- (Ibid. pp.1-2)

10月の研修での様々な議論の後、新聞話の自己評価と個人発表評価シート、さらに、学生発表の教師による全体的評価を提示する必要があると感じていた。

下記は、発表の際にハンドアウトとして利用したアウトラインである。

### 教室での自律学習奨励と発展

#### 自律学習とは何か？

自律学習は一般的に成長することとして定義されている。「学習に対する責任を個々の学習者が受け入れないこと。この意味は、自律学習とは、明示的あるいは意識的な意図である。つまり、何を、なぜ、どうやって学習していこうとするのかについて何らかの考えがない限り、我々は自分自身の学習に対して責任を持つことができない。学習者は学習過程を形作りまた方向性を与えるために、少なくとも何らかのイニシアチブを取る必要があり、進歩をモニターし、学習目標がどの程度達成されたのかを評価することを共有しなければならない。自律学習の発達強化の必要性への教育的正当性は、形式的な教育現場では、反省と自己認識がより良い学習を生むという主張に依存している。」(Little & Dam, 1998)

上記の定義に加えて、Benson and Voller (1997)は、自律学習を「自分自身の学習を管理できる能力」と定義している。彼らは以下のように、自律学習が第二言語習得においてどのように定義されるかについて5つの異なる解釈を提示した。

- 学習者が自分自身で完全に学習できる状況
  - 学習者指導型学習の中で学習し、また適用できる技能
  - 組織の中での教育によって抑制された生まれつきの能力
  - 学習者が自分自身の学習に対して持つ責任の遂行
  - 学習者が自分自身の学習の方向性を決めることができる権利
- (Ibid. pp.1-2)

#### 自律学習活動

##### 新聞話と個人発表

新聞話と個人発表は、基本的な違いが1つあるだけで、本質的に同じものである。新聞話が、新聞、雑誌、インターネットなどからのニュース項目に限られているのに対して、個人発表では、情報源は全く制限されず、生徒は自由に趣味、楽しい休暇、重要なニュースの出来事などを話すことができる。

## Autonomous Learning Activities:

### Newspaper Talk and Individual Presentations:

Newspaper Talk and Individual Presentations are essentially the same activity with one fundamental difference, Newspaper Talk is restricted to some form of news item from newspapers, magazines, the internet, etc. In contrast Individual Presentations are not limited to any one source of information. The students are free to talk about their hobbies, an exciting vacation, or an important news event.

### Pre-teach:

- Strategies for presenting a topic
- Metacognitive strategies for presenting a topic
- Compose discussion questions that will elicit a more detailed response from your audience.
- Pre-select and explain any vocabulary necessary for understanding the presentation.

### Topic selection:

Advise students to choose topics which will interest other students which will help ensure active participation by their audience.

### Handouts:

1. Newspaper Talk presentation outline summary form:  
This form is to help the students organize their presentations and serve as part of the students overall evaluation, these forms are to be returned to the instructor for evaluation at the end of class.
2. Newspaper Talk assessment form:  
This form is used by the students to evaluate the other students' presentations and to do a self-evaluation. These evaluations form part of the students' overall evaluation.
3. Individual Presentation outline summary and assessment forms: These are basically the same as the Newspaper Talk presentation forms discussed above.

### Evaluation:

Evaluation is based on the instructor's personal observations, peer-evaluation and self-evaluation.

### Student Feedback:

Students' presentation outlines returned with comments on preparation and their presentation.

### 指導前:

トピック提示のストラテジー

トピック提示のメタ認知的ストラテジー

- 聴衆からさらに詳細な反応を引き出すような議論の問題点を作成する
- 発表の理解に必要な全ての語彙を事前に選択し、それを説明する

トピックの選択

他の生徒が興味を持ち、聴衆の積極的参加を確実に手助けするようなトピックを選ぶよう生徒に忠告する

ハンドアウト:

1. アウトラインの要旨の書式: 新聞話の発表  
この書式は、生徒が発表を構成するのを手助けし、生徒の全体的評価の対象の一部にもなり、授業の最後に評価のために教師に返却される
2. 新聞話評価の書式:  
この書式は、生徒が他の生徒の発表を評価するために使用し、また自己評価を行うためのものでもある。この評価は生徒の全体的評価の対象の一部にもなる。
3. アウトラインの要旨と評価の書式: 個人発表: 基本的に上記の新聞話の発表の書式と同じものである。

### 評価:

評価は、教師の個人観察と学習者同士の評価と自己評価に基づく。

### 生徒へのフィードバック:

生徒の発表のアウトラインは準備と発表に関してのコメントとともに返却された。

### References:

- Benson, P., & Voller, P. (1997). (Eds.). *Autonomy and Independence in language learning*. London: Longman.
- Little, D., & Dam, L. (1998). *Learner Autonomy: What and Why?*. 2001/02/25. From the World Wide Web. <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/ltl/96/oct/littledam.html>



**Ellen Head:**

## The Learner Development Forum

### Poster sessions:

**Shuji Hanaoka** used the process of developing his own MA TESOL portfolio, as an example of the process of developing autonomy. He highlighted the importance of feeling part of the learning community: "development and change through participation, which is less tangible [than knowledge] but more meaningful". The question of "appropriation" of new ideas and the difficulty of putting one's beliefs into practice remain key issues for him as a relective teacher.

**Melissa Megan** and **Richard Pemberton** reported on creating a course for engineering students at the Hong Kong University of Science. "Confidence precedes motivation"; their aim was for the students to develop a repertoire of personal language learning strategies. They decided that the course should not be graded, other than a pass/fail grade, to encourage students to focus on them selves not on comparison with others. They emphasised depth of reflection as a goal of learning journals kept by students. The feedback from the course (of 750 students) was very positive.

**Miyuki Usuki** reported an in-depth study of learners' strategies and beliefs about learning. She identified two types: (1) non-conformist, who show an active attitude and awareness of their own non-conformity, and (2) conformist, who were afraid of sticking out, but contained both passive and active attitudes inside themselves. This leads her to say that the stereotypical (passive?) Japanese learner can be reconsidered. One learner had some problems due to "the gap between what she thought she needed to do" and "what she actually did".

**Emika Abe's** students used L1 to reflect on the process of making a speech in L2; the next step was that they were asked to come up with criteria for a 'listener-friendly' speech, and those criteria were articulated in English. The students were then asked to use the criteria they had devised, to write and revise and deliver a second speech. Students used the criteria to make peer assessment of each others' second speeches. Finally they evaluated the benefits of peer assessment, initially discussing

## 学習者の発達フォーラム

### ポスタープレゼンテーション

ハナオカシュウジさんは発達する自主性のプロセスの例として、彼自身がMA TESOL で書いたものが発達していくプロセスを用いました。彼は学習共同体の感情面の重要性を強調しました。「知識より明白ではないが、より有意義な、発達と参加することを通しての変化」です。新しいアイデアの「適用」と誰かの考えを実行に移すことの難しさが鍵となる問題が、内省的教師である彼に残されました。

Melissa MeganさんとRichard Pembertonさんは香港科学大学の工学科の学生のために作ったコースについて報告しました。「自信は動機に先行する」というものです。彼等の目的は学生に個人の語学学習ストラテジーのレパートリーを発達させることでした。彼等は、学習者に他の学習者と比較させず自分自身に集中させるために、合否以外の階級付けをするべきではないと決めました。彼等は学生が学習ジャーナルを書き続けることによるゴールへの反映の深さを強調しました。コース(学生750人)からの反応は非常に明白でした。

白杵みゆきさんは学習についての学習者のストラテジーと考えの深層的な研究を報告しました。彼女は二つのタイプを明確にしました。(1) 積極的な態度と協調しないことに対する自覚を見せる協調性のない者。(2) 目立つことを恐れながらも、自身の中に消極的な態度と積極的な態度の両方を持つ、協調性のある者。これらは彼女に、典型的な(消極的)日本人学習者の評価については考え直すことができると言わしめるものです。ある学習者は、しなくてはならないと思うことと、実際にしたこととのギャップのために、問題を持ちました。

アベエミカさんの生徒はL2でスピーチを作る過程において、よく考えるためにL1を用いました。次のステップは、学習者が「聞いている者に分かりやすい」スピーチのための基準を求められることと、その基準を英語で明瞭に表現することです。そこで学生は彼等が考案した基準を用いて、書き、修正し、次のスピーチへつなげるように言われました。学生は仲間間に互いの2回目のスピーチを評価させるのにその基準を使いました。最後には彼等は仲間の評価で得たことの査定をしました。最初は日本語で話し合い

in Japanese and then generating a list in English.

**Yuko Suzuki** asked students to write action logs in Japanese, reflecting on the process of corresponding in English with a group of Korean students. She published the students' comments in a newsletter so that students could see what their peers were doing. This helped students to develop a critical perspective on their learning, especially since the Korean students learning style was rather different to that of the Japanese students (the Korean students were more fluency-focused, the Japanese students tended to be correctness-focused). The students gained control of their own learning through the process of reflection and reading each others reflections.

## Goals, Genre, Autonomy...

**Andy Barfield:**

**Goals, Genre, Autonomy**

(Posted previously)

I would like to respond to Emika Abe's presentation on *Reflective Learning: The Speech Class*. First, I was interested to see how Emika had developed the speech class since last year and whether she had dealt with the question of speech as a genre. My motivation for these questions came from my own classes this year in writing, reading and speaking, and from some questions that Mike Nix raised in the collaborative discussion of last year's forum in Volume 7 of *Learning Learning*.

I've been moving to the position where I feel quite strongly that students need to articulate their individual goals for a particular piece of writing or for a particular poster presentation. They need to do this at different stages in the process of making and delivering the final product (be it a term paper in the writing class, or a poster presentation about an issue that they have read about in the reading class, or about a film they have watched for themselves for the speaking class). And they also need to do this collaboratively in pairs or small groups.

ながら、それから英語でリストを起こしてです。

鈴木ユウコさんは学生に韓国人の学生のグループと英語で文通する過程について日本語で活動記録を書くように言いました。彼女は学生のコメントをニュースレターに載せて、学生が他の仲間が何をしているのかを見られるようにしました。このことは学生が彼らが学んでいることへの批評的な見方を伸ばすのに役立ちました。特に韓国人学生の学習スタイルは日本人のそれとは、かなり異なっているということです。(韓国人学生はより流暢さに重点を置き、日本人学生は正確さに重点を置く傾向がありました。) 学生は考えのプロセスと互いの考えを読むことから、彼等自身の学習コントロールを得ました。

**Andy Barfield :**

**目的、形式、自主性**

(Posted previously)

アベエミカさんの内省的学習、「スピーチクラス」に関するプレゼンテーションについて返答したいと思います。まず、私はエミカさんが昨年以來、どのようにスピーチクラスを発展させてきたか、また彼女がジャンルとしてのスピーチの問題点を処理したかどうかに興味を持ちました。これらの問題点に対する私のモチベーションは、昨年の私自身のライティング、リーディング、スピーキングクラスと、また Mike Nix さんが「学習の学習」Vol.7の昨年のフォーラムの中の協同ディスカッションで取り上げた問題点から来たものです。

私は、学生が特定の書き物や特定のポスタープレゼンテーションのための個々の目的を明確にする必要があることを強く感じるようになってきました。学生は作成し、最終作品(ライティングクラスでの学期論文や、リーディングクラスで学生が読んだ事柄についてや、スピーキングクラスのために学生自身が観た映画についてなどのポスタープレゼンテーション)に至るまでのプロセスにおいて、異なった段階毎

I've noticed that if students articulate several times their goals as they move towards giving such a product, their goals tend to become more specific and personal, which I've taken to be more meaningful for their own learning.

The question remains though for me as to whether such goals move towards a clearer sense of the product as a particular genre. I'm not sure it does all the time, but I get a sense of developing genre awareness from most students as they began to focus on their product as a means of shared communication. That is, as their goals start to become other-oriented, they find a space in which to see the communication in a detached light. But a necessary part of that is confidence through pair, group work and whole class work.

If you like, as the sense of the other becomes stronger (the audience, the reader) and as a sense of self becomes stronger through enhanced confidence, the groundwork for the individual seeing their communication as a genre under their individual control (and creation) also becomes stronger. I think under their creative control is the key point, here.

What I mean is that we can easily teach a genre externally to students (this is how you organize an introduction, for example) but many students do not connect that external explanation with what they actually do or think for themselves. So the problem, if you like, is (but not always) how to move learners towards creating a genre awareness for themselves, at some point, and over some stages.

So, that was all behind my thinking when I asked Emika whether she explained speech organization (not that I expected her to, but I was wondering how she helped students look at that).

What I got from our discussion and from her poster was that students were noticing and reporting many features of effective speech, and that this awareness increased clearly from Speech 1 to Speech 2. But what was missing for me was how students individually acquired this and adopted such features to their own individual goals, because the data that Emika reported was from across the whole class. I think this is a problem of class surveys, in a sense, because they normalize the picture taken of a class, and average out the edges. So, I wondered out loud about the possibility of group work and students articulating their own individual goals as a means for developing this awareness further.

にこのことを行う必要があります。また、彼らはペアや小さいグループでこれを協同的に行う必要もあります。

学生が彼等が作品を作りながら、目的を何度か明確にしてはどうか、ということを私は指摘いたします。学生の目的はより具体的、個人的なほうへ向かう傾向があります。私は、それは彼等の学習にとってより意義があると思います。

このような目的が特定のジャンルの作品への明確な理解へと向かうかという問題が残りましたが、常にかどうかは確信はありませんが、ほとんどの学生が共有するコミュニケーションの方法として彼等のおこなっていること (product) に集中し始めたことから、ジャンルの自覚の発達を感じました。これは、学生の目的が方向づけられ始め、彼らが分離した見解においてコミュニケーションを見るスペースを見つけるということです。しかし、このことにはペア、グループ、クラス全体の活動を通しての自信が必要となります。

他の人が存在するという意識 (聴衆、読者) が強くなると、自分自身への意識が自信を高めることを通して強くなるという感覚とともに、個人の管理 (と、創造) 下のジャンルとしてコミュニケーションを見る個々の基礎も、また強くなります。ここでは彼らの創造的管理下が鍵となると思います。

私の意味することは、我々は外面的には簡単に学生にジャンルを教えることができますが、(例えば、どのように導入部を構成したか) 多くの学生は外的説明と実際に彼らが行っていることや、彼ら自身で考えていることと結びつけないということです。ですから、問題は (いつもではありませんが) 学習者をどのようにポイント毎に段階を超えてジャンルを創造する意識へと向かわせるかです。

ですから、私がエミカさんがスピーチ構成を説明したかどうかを聞いたとき、私の考えの裏にあったのがこのことなのです。(彼女にそうして欲しかったわけではありませんが、彼女がどのように学生の手助けをしたのかと思ったのです。)

我々のディスカッションと彼女のポスターから得たものは、学生が効果的なスピーチの多くの特徴に気づき、記録していたこと、そしてこの意識はスピーチ1からスピーチ2へは明確に高まっていたということです。しかし、学生がどのようにこれを個々に習得し、彼ら自身の目的にこの特徴を採用するかという点が欠けています。なぜなら、エミカさんが記録したデータはクラス全体のものだったからです。私はこれは、ある意味、クラス調査の問題だと思います。なぜなら、彼

From what Emika mentioned, and from other conversations with Miyuki Usuki and Mike Nix about collaborative awareness (see the previous issue of Learning Learning), I've since come to think that Emika's speech class is raising the students collaborative awareness of speech across the whole group. And that this collaboration is highly effective as a starting phase. But what is perhaps also needed is a space in which students can develop their genre awareness within pairs and small groups. What I also noticed, then, is that the question of individualisation is hard to deal with when the question of genre gets raised, but it is not just a question of students working on their own.

I notice this often in my writing classes where students are working on a hybrid genre like term paper. I also notice that, with poster presentations the less dogmatic any guidelines are, and the more the focus is simply put on effective communication of ideas, the more individual and confident students do their poster presentations in small groups. They start from a common general awareness and individualise through collaborative pair, group and whole class discussion to their own creative genres (ideally?).

What I want to say is that discussing the practice of Emika's speech class resonated strongly with my own perception of critical questions in developing learner autonomy. It didn't provide any ready-made answers for me, but the resonance allowed gave me a space in which to consider further my own practice and to see the process of what my students do in a different light. For me, then, Emika's presentation was both instructive and motivating.

Thank you, Emika!

らは一つのクラスで取った図を基準にして、平均してしまうからです。ですから、私はこの自覚をより発達させる方法として、グループ作業と、学生が個々の目的を明確にすることが可能だろうかと思いました。

エミカさんの述べたこと、そしてウスキ ミユキさんと Mike Nix さんとの協同的自覚についての会話から (前号の学習の学習をご覧ください)、私はずっとエミカさんのスピーチクラスはグループ全体を超えて、学生のスピーチへの協同的自覚を高めると考えてきました。また、この共同作業はスタート段階としては非常に効果的です。しかし、おそらくまた必要とされるものは、学生がペアや小さいグループの中で、ジャンルの自覚を発達させることができるスペースです。また私は、ジャンルの問題が取り上げる時、個性と両立させることは難しいと気づきました。しかし、この問題の解決は、単に学生が自分自身だけで作業すれば良いということではありません。

I noticed that when teachers start to teach genre, it is difficult to reconcile with individualism. However the solution to this problem is not just a matter of having students work by themselves.

私は学期論文のような混成のジャンルで学生が作業するライティングクラスにおいて、よくこのことに気づきます。また私は、ガイドラインがより独断的でなく、より効果的に意見を伝えることに集中すればするほど、学生は小さいグループでより自信を持ってポスタープレゼンテーションを行うことができることに気づきました。彼らは共通の一般的な自覚から始め、彼ら自身の創造するジャンルへと、協同的なペア、グループ、クラス全体のディスカッションを通して、個々に合わせていきます。

エミカさんのスピーチクラスの実践について話し合うことは、学習者の自主性の発達において、私の重要な問題への認識に強く響いたということをお私に言いたいのです。それは、私にいかなる既存の答えも与えませんでした。しかし、それは私自身のより進んだ実践を考え、学生が異なった見解で何をするかという過程を見る余地を私に与えました。私にとってエミカさんのプレゼンテーションは教育的であり、かつ刺激的でした。ありがとう、エミカさん!

## Learner Development SIG 2002 Officer List

### **Andy Barfield, Member-at-large (anthology co-editor)**

Faculty of Law, Chuo University, Higashi Nakano 742-1, Hachioji-shi, Tokyo 192-0393; T: 0298-55-7783 H, 0298-53-5727 W; F: 0298-536616 W; andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp  
〒192-0393 東京都八王子市東中野 742-1 中央大学在学学生

### **Steve Brown, Joint Coordinator**

Assumption Junior College, 1-13-23 Nyoidani, Minoo, Osaka 562-8543; T: 0727-23-5854 W; F: 0727-21-1323; brown@Assumption.ac.jp  
〒562-8543 箕面市如意谷 1-13-23、聖母被昇天短期大学

### **Michael Carroll, Newsletter Co-Editor**

Momoyama Gakuin University, 1-1 Manabi-no, Izumi-shi, Osaka 594-1152; TF: 075-781-3456H; carroll@andrew.ac.jp  
〒594-1152 桃山学院大学文学部、大阪府和泉市まなび野 1-1

### **Padraic Frehan, Programme Co-ordinator**

English Language Program, International Christian University, Osawa 3-10-2, Mitaka, Tokyo 181-8585; T: 0422-33-3645; frehan@icu.ac.jp

### **Miki Kohyama**

Gakushuin University, Foreign Language Teaching and Research Centre, 1-5-1 Mejiro, Toshima-ku, Tokyo 171-8588 T: 03-3986-0221W; 03-3944-7615 H; F: 03-3945-3558 kokoan@de.mbn.or.jp  
香山美紀、〒171-8588 東京都豊島区目白 1-5-1 学習院大学外国語教育研究センター

### **Peter Mizuki, Newsletter Co-editor**

Igadera-1 banchi, Shimokaiinji, Nagaokakyo-shi, Kyoto 617-0845; T: 075-953-4781 H; pmizuki@cronos.ocn.ne.jp  
水木 ピーター、〒617-0845 長岡京市下海印寺伊賀寺 1 番地

### **Hugh Nicoll, Website Editor**

Miyazaki Kouritsu Daigaku, Funatsuka 1-1-2, Miyazaki-shi Miyazaki 880-8520; T: 0985-20-4788 W, 0985-22-8812 H; F: 0985-20-4807 W, 0985-22-8812 H; hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp  
〒880-8520 宮崎県宮崎市舟津か 1-1-2 宮崎公立大学

### **Michael Nix, Member-at-large (anthology co-editor)**

Chuo University, Faculty of Law, Higashi Nakano 742-1, Hachioji-shi, Tokyo 192-0393; T: 0426-74-3250 W; F: 0426-74-3133 W; mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp  
〒192-0393 東京都八王子市東中野 742-1 中央大学

### **Jodie Stephenson, Newsletter co-editor**

6-9-17 Hatanodai, T: 03-3787-3380; Mob: 090-9146-1694  
〒142-0064 東京都品川区旗の台 6-9-17

### **Malcolm Swanson, Newsletter Layout Editor**

Kyushu Junior College of Kinki University, 1-5-30 Komoda Higashi, Iizuka, Fukuoka 820-8513; T: 0948-22-5726 W swanson@kjc.kindai.ac.jp  
〒820 8513 福岡県飯塚市こもだ東 1-5-30

### **Sumiko Taniguchi, Member-at-large**

4-41-10 Kugayama, Suginami-ku, Tokyo 168-0082 F: 03-33330-397 sumikotani@hotmail.com  
谷口すみ子 〒168-0082 東京都杉並区久我山 4-41-10 sumiko@tkm.att.ne.jp

### **Miyuki Usuki, Joint Co-ordinator,**

I.E.C. Hokuriku University, 1-1 Taiyogaoka, Kanazawa-shi, 920-1181; T: 076-229-2626 W; F: 076-229-0021 W; m-usuki@hokuriku-u.ac.jp  
白杵 美由紀 〒920-1181 金沢市太陽が丘 1-1、北陸大学・国際交流センター



## **Coming Soon**

### **Explorations in Learner Development and Autonomy PART 2**

**The Learner Development SIG Retreat 2002**

**October 5th & 6th**

**ROKKO YMCA, Kobe**

Our second retreat on Mt. Rokko, working towards an anthology of writings, ideas and reflections on autonomy!

The retreat is an informal and sociable space to exchange questions and reflections on research in progress and ideas for research, on different aspects of learner autonomy and development that interest you. We hope that the retreat will continue to develop shared connections and dialogues into collaborative research and writing.

Details and online booking for the Retreat at  
<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/retreat/>>

Enquiries to the LD SIG Coordinator Steve Brown - <[brown@Assumption.ac.jp](mailto:brown@Assumption.ac.jp)>



もうすぐやってくる。。。

学習者ディベロップメントと自律の探求 II

学習ディベロップメント SIG 週末合宿 2002

10月5日、6日

六甲山 YMCA, 神戸

第2回の六甲山週末合宿学習者自律の ideas・reflection のアンソロジーへこの週末合宿はちょっとくだけた、交流しやすい場所にして、みなさんが関心を持つような学習者自律とその発展に向けて、様々な側面に関しての疑問や内省などを交換しやすいように、また発展に向けての研究や研究のための意見などが出やすいようにしていきたいと思っています。この合宿が共有できる関係作りや話し合いの続きとなり、それによってその後協働的研究やライティングをすすめていけることを私達は望んでいます。

詳細と、オンライン登録申し込みについて  
<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/retreat/>>

お問い合わせは、スティーブ・ブラウン、LD SIG コーディネーター  
<[brown@Assumption.ac.jp](mailto:brown@Assumption.ac.jp)> にて