

Learning 学習の Learning 学習

- 2 **Reflections on the Learning Experience as a Novice Academic Writer in the Area Studies Postgraduate Writing Class ... Oak Hyeon**
地域研究の大学院ライティングクラスにおける新米アカデミックライターとしての学習経験への意見
- 8 **Is there a Japanese Learning Style? ... Jon Clenton**
日本人の学習スタイルは存在するか？
- 12 **Encouraging and Developing Autonomy in the Classroom II: Group Presentations ... Peter Mizuki**
教室での自律学習奨励と発展II: グループ発表
- 16 **Reflective Writing - In English or in Japanese? ... Ellen Head**
再考に関するライティング—英語、日本語、どちらを用いるか？
- 20 **Grading, Evaluation & Autonomy ... Mike Nix**
段階別成績、評価と自律
- 28 **One Teacher's Story of Learner Autonomy ... Eiko Okumura**
学習者オートノミーについてのある教師の経験談
- 30 **My Way of Learning English ... Yang Tao**
私の英語学習法

From the Editors...

I hope you're all keeping well and enjoying your teaching and learning, wherever you are.

We're counting down for the JALT conference at Shizuoka and, as you can see elsewhere in Learning Learning, you can look forward to a strong input from the Learner Development SIG. Top of the LD Bill is Phil Benson, whose latest book (Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning, Longman, 2001 - the one with the sheep on the cover!) has really helped moved work in the field forward and is being used as a core text on at least one MA programme that I know of. Phil will be giving two presentations at the conference, as well as acting as a commentator for the LD Forum on Sunday afternoon. Don't miss it! Full details appear elsewhere in this issue of Learning Learning, together with details of other presentations related to learner development and learner and teacher autonomy.

We're also making progress on our proposed Anthology project. A small group of us enjoyed another highly successful retreat on top of Mt. Rokko in early October. We are aiming for an intensified collaborative effort over the coming months, leading to publication next year in time for the JALT Conference in November. If you are at all interested in joining us, read the information later in this issue and/or contact Mike Nix <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>.

Finally, if you're at the JALT Conference, don't miss the LD Party on the Saturday night (23rd) - sign up at the LD SIG table, which will be next to the cloakroom area on the 1st floor. (Full details elsewhere in this issue.)

See you soon!

LD Coordinators

Steve Brown

Miyuki Usuki (currently working on her PhD in Australia!)

皆さん、こんにちは！元気に、教えることと学習することを楽しんでいらっしゃるでしょうか？

静岡でのJALT大会がだんだん近づいてきて、学習ディベロップメントSIGの色々な発表とイベントが楽しみです。今回の学習の学習で詳細をご覧ください。

学習ディベロップメントのゲスト・スピーカーはフィル・ベンソン先生です。フィルさんの最新著作（「教育と研究：語学学習のオートノミー。」ロングマン、2001 - 表紙が羊の絵の方です！）本当に我々の分野研究を進めました。その著書は少なくとも一つのMA過程で使われています。

大会でフィルさんは二つの発表をされ、24日（日）午後LDフォーラムでも論評者として参加してください。是非参加してください。フォーラムや学習者ディベロップメント、及び学習者と教師オートノミーに関する発表について、今回の学習の学習で詳細が書かれています。

学習者と教師のオートノミーについての論集（Anthology）も進めています。10月上旬に六甲山でLDメンバの少グループが合宿をしました。今後数ヶ月間、一生懸命協力しあい、来年度11月のJALT大会の前に出版するつもりです。そのグループの加入に興味をお持ちの方、今号で詳細を参照の上、Mike Nix/Andy Barfield へご連絡ください。

最後になりましたが、JALT大会での、23日（土）のLD パーティへ是非お越しください。LD SIG受付（一階クロークの隣）にてご登録ください。

では、また、

LDコーディネーター

スティーブ・ブラウン

白杵 美由紀

（現在オーストラリアで博士課程の学生として勉強しています。）

Acknowledgements

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

Translation was done by Iwasa Satsuki, Kizaki Yuko, Kudo Yoji, Tatsuta Seiko, Fujii Chika, Turii Chie, 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、釣井千恵、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。

Reflection on the Learning Experience as a Novice Academic Writer in the Area Studies Postgraduate Writing Class

Oak Hyeon

In-Service Training Program for Overseas Teachers, University of Tsukuba

In April, 2001, I joined the Area Studies Postgraduate Writing Class taught by Andy Barfield. The class was composed of graduate students of Tsukuba University, mainly Area Studies majors including some Japanese language education students. Though I have been an English teacher for many years in Korea, I have not written any academic papers in English related to my major, just like other students who came to this class. I hoped that I could learn some basic skills of academic writing in this class. Since last April, I have mainly written two academic reports in the class. In this reflecting essay, I would like to go over the whole process that I have gone through to complete the two reports. I will first reflect on the process of writing two reports in turn. Then I will sum up what I have learned from this process and raise further questions about developing skills of academic writing.

In the spring term, I joined the class, confused about whether I would be able to develop my ability to write academic papers. I had my own style of learning and my own expectations for the writing class. At first, I was critical about every task Andy asked us to do for exploring the reading process in general. I repeatedly wondered to myself, "When is he going to begin the course textbook and some specific stuff about academic writing?" I was restless because I urgently needed to develop skills to write a long report that I would have to complete by the end of December.

Organizing ideas for writing

When Andy finally asked us to write the first short academic report on the theme of exploring reading, I felt challenged because I was able to develop some questions about second language reading process through the tasks we had done in class. Instead of focusing on my personal reading experience, I decided to write a report

地域研究の大学院ライティングクラスにおける新米アカデミックライターとしての学習経験への意見

オク ヒョン

筑波大学 教育研究科
外国人教員研修プログラム

2001年4月Andy Barfieldの教える地域研究の大学院ライティングクラスに参加した。クラスは筑波大学の大学院生、主に日本語教育の学生を含む地域研究を専攻とする学生により構成されていた。韓国で私は長年英語教師をしていたが、クラスに参加した学生と同じように、自分の専攻に関して英語でアカデミックレポートを書いたことがなかった。このクラスでアカデミックライティングの基本的スキルを学びたいと思っていた。昨年4月より、私は地域研究の大学院のライティングクラスで、主に2つのアカデミックレポートを書いてきた。私の専攻である英語言語教育に関して英語でアカデミックレポートを書くのは初めてのことであった。それについて振り返るこの小論の中で、私がその2つのレポートを完成させるまでの全過程について考えて行きたいと思う。まず、2つのレポートを書く過程について順に考える。そして、私がこの過程から学んだことをまとめあげ、アカデミックライティングのスキルを伸ばすことに関する更なる疑問をあげていきたいと思う。

春期、私は自分はアカデミックレポートを書く能力を伸ばすことが出来るのだろうかと思いつき、途方に暮れながらクラスに参加した。私には自分なりの学習スタイルとライティングクラスへの期待があった。最初、私はクラス先生であるAndyが私達にやらせる一般的なリーディング過程研究の為の課題に批判的であった。私はしばしば「いつになったら彼はコースのテキストとアカデミックライティングに関する具体的なことを始めるのだろうか?」と考えた。私には12月末までに完成させなくてはならない長いレポートがあり、早くライティングのスキルを伸ばさなくてはならなかったため、落ち着かなかったのである。

ライティングのための考えをまとめる

やっとAndyが研究的リーディングをテーマに初めて短いアカデミックレポートを書くように言った時は、何とかやりこなすことができた。なぜなら、私達がクラスで行なった課題から第2言語のリーディング過程についての疑問点を展開させる事ができたからである。私は自分の個人的なリーディング経験に焦点をあてるかわりに、第2言語リーディングの理論への課題に関してのレポート

relating the tasks with the theories of second language reading. I thus read four articles on the theme of second language reading. The first step I took was taking notes from the sources using index cards. I used ordinary A4 paper cut in four and wrote down any parts that interested me in the articles. The process itself might seem to be like working blind. As I was taking notes, I was perplexed to find that there were so many issues to be considered concerning second language reading. I had to decide which main issue to focus on. At the same time, I had no idea about how to organize the short report. As I finished reading references, I came to focus on a more specific issue concerning the automaticity of processing in reading. After filing many index cards, I classified them into several categories. I labeled in the top right corner of each bunch of cards. It was very interesting that I could come up with the idea for the organization of the report after I finished this process. By categorizing ideas written on the index cards, I could structure the issues and questions that I had in mind concerning second language reading in the theoretical framework. This process helped me see where my questions could be placed in the whole framework and thus realize how I should begin and in which direction I should develop the arguments. I wrote the report mixing the reflection on the tasks we had done in the class with citations and arguments from the index cards.

Linking citations with my own arguments

The feedback on the first draft I received from Andy helped me relate the referencing with my own arguments for the first time. I had to provide links between citations with my arguments. Expressing what I thought was very difficult and frightening because I was not confident at all. How dare I comment or raise questions against what other professional researchers said? Therefore, I was hiding behind citations, hoping that those citations would make readers to understand the point of my arguments I wanted to make in the end. However, I found that using my own voice improved the flow of the short report far better than the previous draft. Though it was a very short report, I was satisfied with the final draft because I could revise it many times based on the feedback from Andy. Besides, the final draft gave me a great sense of achievement. I had just had vague questions and ideas in the beginning. Then came reading and analyzing what professional

を書くことに決めた。そこで、第2言語リーディングのテーマで4つの論文を読んだ。最初のステップとして、インデックスカードを用いて論説からノートを取った。A4の普通のコピー用紙を4つに切ったものを使い、論説から興味をひかれたものを書きこんでいった。この過程自体は非常に当てのないう見えるかもしれないが、ノートを取っていくにつれて、自分が何を書こうとしているのかが分かってきたのである。ノートを取りながら、第2言語リーディングに関して考えるべき問題が非常に多いことを発見し、困惑していた。私はどの問題に主に焦点をあてるか決めなくてはならなかった。同時にショートレポートをどのようにまとめればいいのか全く分からなかった。私は参考文献を読み終えるにしたがい、リーディングの Automaticity of Processing に関するより具体的な問題に焦点をあてるようになった。たくさんのインデックスカードに書きこんだ後、それをいくつかのカテゴリーに分類した。各カードの束の右上角に(ラベルを貼った)カテゴリーのタイトルを書いた。この過程を終えた後、レポートをまとめるためのアイデアを得ることが出来たという点が、非常に興味深かった。インデックスカードに書いたアイデアをカテゴリー化することにより、第2言語リーディングに関して私が心の中に抱いていた問題や疑問をまとめることができたのである。このことは全構成の中で私の疑問がどこに位置付けられるかを見、どのように書き始め、どのように論点を方向づけるべきかを知るのに役に立った。私はクラスで行なった課題への意見を織りまぜたレポートをインデックスカードからの引用と論点で書いた。

私の論点に参考文献を関連付ける

最初の下書きに対するAndyの意見は、初めて私の論点に参考文献を関連付けるのに役立った。私は引用文を私の論点と関連付けなくてはならなかったのである。私が考えたことを表現するのは非常に難しく、また怖いこともあった。なぜなら私には全く自信がなかったからである。他のプロの研究者が述べたことに対して、どう意見したり疑問を挙げたりしろと言うのであろうか。それゆえ引用文の陰に隠れながら、その引用文が私が最初に述べたい論点を読者に理解させるのを望んでいた。しかし私自身の声を使うことがショートレポートの流れを以前の下書きよりもっと良くするという事に気づいた。それはとても短いレポートであったが、最終稿には満足がいった。なぜならAndyの意見をベースに何度も書き直すことができたからである。その上、最終稿は私に大きな達成感を与えてくれた。私には最初はいまいな疑問やアイデアしかなかった。そのうちプロの研究者が言ったことを読んで分析するようになった。そして私はとうとうある程度は私の論点をレポートで述べられるようになったのである。書くことが考える人としての私のアイデンティティを表現させたのである。

秋季からは私が所属する、外国人教員研修プログラムの必修である自分自身のレポートをや

researchers said. And I finally came up with a report presenting my arguments partly at the very least. Writing enabled me to project my identity as a thinking person!

From the autumn term, I began to work on my own report. In the beginning of this term, I thought about dropping this writing class for Area Studies students. I was afraid that I would not be able to manage my time if I had to write different papers in the class. Fortunately, Andy let us negotiate what we were to do from this term. I was relieved that I could work on my own report using this class.

Two types of note-taking.

I was working on a 30-page report on the topic of English textbook analysis. The first process was reading, taking notes using index cards again. This time I used two sizes of A4 paper, cut in half and in four. I used the big size for sticking copied sections from references; small sizes for writing short notes and collecting phrases. I took two types of notes. I copied or wrote down any parts that seemed to be relevant or interesting from the sources; I also copied phrases and sentences that seemed to be useful to express my ideas. Not very surprisingly, everything that I thought had already been thought and written by somebody else. I was keen to spot such sentences. This way, I kept reading for six weeks, and finally came up with the introduction as late as by the fourth week of October. The introduction had to be revised many times later, however. What I did next was to categorize the index cards according to the recurrent themes and common topics. As I went over reading all these different bunches of index cards, I came to have a more specific outline of the report.

Working under time pressure, I continued to write a literature review section, which was the most time consuming part. Writing every section created specific difficulties and problems that I faced for the first time. Whenever I had problems, I read the course textbook to get some guidelines to write each section (Swales & Feak, 1994). The most difficult section was discussion because I still did not have clear research questions. Though I finished analyzing a sample of high school English textbook of Japan and South Korea, I lacked a clear rationale for the analysis instrument I used. I read index cards again and thought about how to make a better fit between the research questions and the results, so as to lead to a relevant discussion.

り始めた。この学期で最初は地域研究の学生のためのライティングクラスを落とそうかと考えた。もしクラスで違うレポートを書かなくてはならないならば、時間をやりくりできないのではないかと思ったからである。幸いAndyはこの学期からやることについて話し合わせてくれた。私はこのクラスで、自分自身のレポートをやる事が出来るようになり、安心した。

ノートを取る2つの方法

私は英語教科書の分析を題材にして、30ページのレポートを書いていた。最初の過程は再びリーディングとインデックスカードを使ってノートを取る事だった。今回は私はA4を2つに切ったものと、4つに切ったもの、2種類のサイズの紙を使った。大きい方の紙は参考文献からコピーした箇所を貼るのに使い、小さい方は短いメモと集めたフレーズを書くのに使った。私は2種類のノートを取ったのである。出所文献から関連がありそうだったり興味深そうだったりする箇所は、何でもコピーするか書き込むかしていった。また私の意見を表現するのに役に立ちそうなフレーズや文もコピーした。たいして意外なことでもないが、私が考えたことは全て、既に他の誰かによって考えられたり書かれたりしていた。私はそのような文を見つけることに熱中した。この方法で、私は6週間リーディングを続け、やっと10月第4週が終わる頃に導入部を書けた。もっとも後にこの導入部は何度も書き直さなくてはならなかったが。次に私がしたことは、インデックスカードを何度も出てくるテーマと共通トピックにしたがい分類することであった。全ての異なるインデックスカードの束を読んでいくうちに、より具体的なレポートのアウトラインができてきた。

時間のプレッシャーの中で作業しながら、最も時間を費やす箇所である文献評論のセクションを書き続けた。各セクションを書くことにより、私は初めて明確な難点や問題に直面した。問題があるときはいつも各セクションを書くためのガイドラインを得るためにコースのテキストを読んだ。(Swales & Feak, 1994) 最も難しかったセクションはディスカッションである。なぜなら、私はまだ明確な研究問題を持っていなかったからである。私は日本と韓国の高校の英語の教科書のサンプルを分析し終えたが、私が使った分析手段は明確な理論的根拠に欠けていた。私は研究疑問点と結果をどのようにより良く適合させていくか、そしてどのように適切なディスカッションを導くかを見つけるため、再びインデックスカードを読んだ。

スランプの克服

この段階で、私は4日間全く書けなくなりました。分析の結果で答えが出せない研究問題を定めたことにより、問題が起こったのである。私は2人の先生に助けを求めた。まず私が何について書いているかを知っている先生に、どのように研究問題を再形成するべきか相談した。ま

Overcoming writer's block

At this stage, I got stuck for four days without writing a word at all. The problem originated because I had set up research questions that could not be answered with the results of the analysis. I asked two teachers for help. I first consulted with a teacher who knew what I was writing about how to reshape research questions. I also asked Andy for help. He gave me very specific suggestions on keeping focus of the report by relating literature review section and the analysis framework. I also skimmed through a few articles again. After that, by reducing and resetting the research questions, I could write the discussion part and express the key arguments I wanted to make concerning the problems of authorized English textbooks.

From this process of writing the two reports, I came to establish my own strategies of writing academic papers. The first report was written in May, while the second report was written from September to mid January, over four months. Though the two reports were quite different in length, the first one served as a warm-up for writing the long second report in every way. I followed the same procedures for writing these two reports: reading, note taking with index cards, categorizing the cards, outlining, writing and revising. Moreover, I could learn what skills of academic writing I have to develop further from now on. It became clearer as I completed every section of the second report. In the next section I will sum up some research strategies and specific writing skills I learned through doing these two reports.

Strategies and skills for academic writing

Index cards

The first strategy is the use of index cards. I learned this method from a short manual for writing research papers (Markman, Markman, & Waddell, 1982). Taking notes on index cards and filing them takes much time, whether you write down everything or use copies. However, the process is worth taking time on for two reasons: it helps me to organize the paper and to work in an organized way. By categorizing the index cards, I can categorize my ideas more effectively. I can re-categorize and thus recycle the cards. For example, some cards categorized as being appropriate for an introduction could be used for a conclusion, if they were not used in the introduction. Some phrases that were not used in the first

た、Andyにも助けを求めた。彼は文献評論セクションと分析の構成を関連付けることにより、レポートの焦点をキープするという明確な提案をしてくれた。また私はいくつかの論文をざっと読み直した。その後、研究問題を減らして置き換えることにより、ディスカッションのパートを書き、認定の教科書の問題に関して私が表したかった鍵となる論点を表現することが出来たのである。

この2つのレポートを書くという過程から、私自身のアカデミックレポートのライティング方法を樹立することが出来るようになった。最初のレポートは5月に書き、2つめのレポートは9月から1月中旬までの4ヶ月を超える期間にわたって書いた。その2つのレポートの長さは全く違っていたが、最初のレポートは2つめの長いレポートを書くためのウォーミングアップとして何かと役に立った。この2つのレポートを書くのにも、私は同じ手段に従った。リーディングする、インデックスカードにノートを取る、カードを分類する、アウトラインを作る、書く、そして書き直す、というものである。更に私はアカデミックライティングのために、どんなスキルをもっと伸ばさなくてはならないかも学んだ。このことは私が2つめのレポートで各セクションを完成させるにしたがいはっきりしてきた。まず、アカデミックライティングの方法と学習ポイントについて、いくつか挙げていきたいと思う。

アカデミックライティングの方法とスキル

インデックスカード

最初の方法は、インデックスカードを使うことである。この方法は「研究書を書くための10のステップ」という短いガイド本から学んだ (Markman, Markman, & Waddell, 1982)。していくことは、全てを書きこむのであれ、コピーを使うのであれ、時間がかかる。しかし2つの理由から、この過程は時間を費やすだけの価値はあると言える。

それは私が論文を体系づけるのと、体系づけられた方法で作業するのに役に立つ。インデックスカードを分類することにより、私のアイデアをより効果的に分類できる。再分類ができるし、それによりカードを再利用できる。例えば、導入部として適切であろうと分類されたカードは、導入部に使われなければ結論として使えるかもしれない。最初の下書きで使われなかったフレーズは、後の下書きのどこかで使えるかもしれない。同じように、行き詰まると私はアイデアを得たり、適切なフレーズを探すためにインデックスカードにざっと目を通した。また、どこからノートを取ったのか分かるようにカードの上の行に著者の名前、出版年度、ページ数を書いておいたので、それにより簡単に出典をあげることが出来た。

フレーズ収集

2つめの方法はアカデミックフレーズの収集である。クラスの課題として、Andyは私達に読んでい

draft could be used somewhere else in the later drafts. Likewise, whenever I got stuck, I skimmed index cards, to get some ideas or to find some appropriate phrases. Also, by writing down the author's name, year, and page number from which the notes were taken on the top line of cards, I can easily reference them.

Phrase collection

The second strategy is the collection of academic phrases. As a class assignment, Andy asked us to collect some useful academic phrases for future use from articles we read. This kind of academic phrases collection done in your spare time on regular bases would be of help. It is difficult to collect phrases when you read references under time pressure. However, the phrases collection as you read references related to specific topic of the paper you are writing about could be of great help. This 'whilst-researching' phrase collection was more effective for me because I was actively searching for the phrases I urgently need to express my ideas related to the research topic. As I mentioned before, much of what I wanted to write has been written in sophisticated English by professional researchers. By recycling and adapting those phrases or sentences, I found that I could proceed more easily in writing.

Reader responses

The third strategy is the exploitation of reader responses from more than one person, and the revision of drafts many times based on these responses. When I was asked to give more information or clarify some parts, I could manage to do so because I had in mind an audience to satisfy. Though revising takes much time, I completely came to agree with Andy's statement: 'Writing is re-writing'. The writing process itself seems magical, as it develops recursively over time.

Writing skills: signalling, rhythm, flow

Now let me summarize three points I have learned from writing, and from Andy's reader responses. Firstly, I have to signal to readers what comes next in terms of new arguments as well as in terms of beginning or closing of each section. That is, I have to show the map of my writing to the readers, to lead them by reminding them of the relationship among arguments and sections. Secondly, I have to consider the rhythm and style of sentences, avoiding too long sentences, and

る論文から将来役に立ちそうなアカデミックフレーズを集めるようにと言った。日ごろから余った時間にこのようなアカデミックフレーズを集めておくことは役に立つ。時間のプレッシャーの中で参考文献を読みながらフレーズを集めるのは難しいことである。しかし、書いているレポートの具体的なトピックに関する参考文献を読みながらフレーズを集めることは非常に役に立つのである。この書きながらのフレーズ収集は私にはより効果的であった。なぜなら私は研究トピックに関する私の意見を表現するために積極的にフレーズを探していたからである。前にも述べたように、書きたいことのほとんどは、その研究分野においてプロの研究者によって既に洗練された英語で書かれている。そのフレーズや文を使いまわしたり、取り入れたりすることにより、ライティングをより容易に進められることを発見した。

読者の反応

3つめの方法は、数名からの読後感想を利用し、それをもとに何度も書き直すことである。もっと詳しい情報を出すようにとか、ある箇所をもっと明確にしろと言われれば、なんとかやるときができた。なぜなら読者を満足させることが私の心にあったからである。書き直しをすることには時間がかかったが、私はAndyの言った「書くことは書き直すことだ」という意見に完全に同意するようになっていった。ライティング過程というのは不思議なものである。回を重ねるごとに良くなり続けるのだから。

ライティングスキル：読者へのシグナル、リズム、流れ

ここで私が2つのレポートを書くことにより学んだ3つのポイントについてまとめたいと思う。最初はAndyの読後の意見においてコメントされたり提案されたことにより気づいたことである。最後のポイントはテキスト分析のテーマにおいて長いレポートを書くことから学んだことである。まず、読者に次にどの論点に来るのかを明確にシグナルを出さなくてはならない。このことはセクションの始まりや終わりを明確にすることでもある。これは読者に私のライティングの地図を見せなくてはならないということである。読者自らが論点に導かれることを期待してはならない。論点とセクションの関係に気づかせるように導かなくてはならないのである。次に文のリズムとスタイルをよく考えなくてはならない。長すぎる文は避けるべきである。フレーズと文を平行に保つようにすべきである。3つめは副詞的、接続的、評価的フレーズを使うことである。これは全てライティングの流れを良くするし、著者の声がかもっとはっきりと聞こえるようになる。

良い研究の重要性

ライティングの過程において、私はさまざまな研究やライティング方法を使い、特定のライティングスキルを学んだ。私が理解するようになった一

trying to keep parallels between phrases and sentences. Thirdly, I have to make use of adverbials, linkers, and evaluative phrases. All of this helps improve the flow of writing and the sound of the author's voice more clearly.

The importance of good research

In going through the writing process, I used several research and writing strategies, and learned some specific writing skills. The most important point I came to understand, though, is that good research is the most important part of writing academic papers. Hence, postulating good research questions and designing the research based on the clear rationale is much more important than developing second language writing skills. The logic and validity of arguments of a paper goes far beyond the language problem.

Is there a better way?

One difficulty that second language writers have is the great amount of time it takes to read widely under the time pressure. As I reflect on the process I went through in writing my two reports, I ask myself these questions: Is there any better way to take notes other than using index cards? And how should we go over the process of reading references? I am always impressed very much by the incredibly long lists of references at the end of articles. How could the authors read all the references and cite them? So, I would like to know how professional academic writers manage this process. In this Area Studies Postgraduate Writing Class, we had many chances to reflect on our reading process or on the way we come to conclusions through group work. Why don't we, the novice academic writers, reflect how we go over each step of writing and what we felt about it? I would like to learn different strategies or ideas for writing from other learners. For the very same reason, I would like to listen to professional academic writers, if possible.

References

- Swales, J., & Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Markman, R., Markman, P., & Waddell, M. (1982). *10 steps in writing the research paper*. New York : Barron's Educational Series, Inc.

番重要なポイントは、良い研究はアカデミックレポートにおける最も重要なパートだということである。だから良い研究問題を仮定して、明確な理論的解釈をもとにした研究を設計することは、第2言語ライティング能力を伸ばすことより、もっと重要なのである。レポートの論点の論理と妥当性は、言葉の問題をはるかに越えるのである。

より良い方法はあるか？

第2言語のライターにとって難しいことのひとつは、時間のプレッシャーの中でリーディングに費やす膨大な時間である。2つのレポートを書いた過程を考えるにあたり、いくつかの疑問がわいてくる。インデックスカードを使う以外に何か良いノートを取る方法はあるだろうかということである。私はいつも論文の終わりにある信じられないほど長い参考文献のリストに驚かされる。著者はどのようにして全ての参考文献を読んで引用しているのだろうか？私はプロのアカデミックライターがこの過程をどうやって工夫しているのかを知りたいのである。この地域研究大学院ライティングクラスでは私はグループ作業を通してリーディング過程や結論に導く方法を考えるチャンスを持つことができた。私たちのような新米アカデミックライターはライティングの各ステップをどのように進めるかと、それについてどう感じるかを考えてみてはどうだろうか？私は他の学習者からライティングの異なる方法やアイデアを学びたいのである。同じように、できるならプロのアカデミックライターに聞いてみたいと思う。

Is there a Japanese Learning Style?

Jon Clenton
Osaka University

My aim is to highlight the extent to which the learning styles literature can provide insights into Teaching English as a Foreign Language (EFL) in Japan. Learning styles research suggests that groups or cultures exhibit particular learning preferences in EFL environments. If these culturally specific learning styles do exist, there are implications for curriculum design, materials development, student orientation, and teacher training. Even if there were only limited common features among members of cultural groups, learning styles awareness may help reach the hard-to-teach. This is especially important in the world of EFL where students and teachers may be struggling in classes simply as a result of unfamiliar learning processes. There is a constant danger of falling into a natural trap of assigning one's own hierarchy of goals and value orientations to counterparts from other cultures. Moreover, the essential conflict arising from the transfer of a Western teaching approach into a Japanese context can all too easily be ignored and needs considering in order to arrive at a culturally sensitive approach.

Every cross-cultural interaction rests on assumptions each party makes about their own and the other party's culture. The problem with such assumptions is that they are often inaccurate and misleading. The idea that current E.F.L. methodologies and approaches in Japan are tailoring for all needs may just be one such assumption. Teaching and learning methodologies developed in Western countries do not necessarily take into account beliefs and conventions about learning common in Japan.

The failure to take into account cultural differences in learning styles, is paralleled by the tendency in some classes towards 'the teaching of forms to express universal meanings,' (Kramsch, 1993,p1). Discourse analysis research suggests that social meanings are not universal, and there are connections between social meanings at the discourse level, and at the level of learning style preferences.

Matsumoto (1988) argues that a universal concept of politeness does not exist, but that politeness is culturally specific. According to Matsumoto (1988), Brown and Levinson's

日本人の学習スタイルは存在するか？

Jon Clenton
大阪大学

私の論は、学習スタイルに関する論文の与える、日本において外国語としての英語を教えること(E.F.L.)に関する見識についての限界を強調することを目的とします。学習スタイルに関する研究は、E.F.L.の環境では、ある集団や文化は特有の学習への好みを示すということを示しています。仮にこれらの文化的に特有の学習スタイルが存在するならば、そこにはカリキュラム設計や教材作成、生徒の方向性、そして教師の訓練のための含意があります。たとえ文化的集団の構成員の間での共通の特徴のみに限定されていようとも、学習スタイルを認識することは、英語に興味の無い生徒達に、やる気を与える手段を見つけるのに役立つでしょう。このことは、生徒と教師が、単純なじみのない学習のプロセスの結果としてもがくようなE.F.L.の領域において特に重要です。目標や価値の方向性について、他の文化に相当する自分自身の体系を設けることで、自然に罠に陥ってしまうある一定の危険性が存在します。さらに、欧米での教育に関するアプローチを、日本の状況へ適用する際に生じる本質的な不一致は、全てあまりにも容易に無視されており、文化的に慎重に対処するアプローチに到達するために考察を必要とします。

どの異文化間の言葉のやり取りも、各集団は自身の文化を形成し、そして他の集団も他の文化を形成しているという推定を頼りにします。このような推定についての問題は、それらがしばしば不正確で、又誤解を招きやすいということです。日本における現在のE.F.L.の方法論とアプローチが、全ての必要性を満たす仕立業のようであるという考え方は、まさにそのような推定の一つであるかもしれません。欧米諸国で発達してきた教育と学習のメソドロジーは、必ずしも日本における共通の学習に関する信念や慣行を考慮に入れているわけではありません。

学習スタイルにおける文化的差異を考慮に入れるべき失敗は、“the teaching of forms to express universal meanings” (Kramsch, 1993, p1)に関してのいくつものクラスにおける傾向に相当します。言葉による思想の伝達を分析する研究は、社会的意味は普遍的ではありませんが、言葉の伝達段階での社会的意味と、学習スタイルの好みの段階での社会的意味の間には関連性があると提示しています。

松本(1998)は、礼儀正しさについての普遍的な概念は存在せず、礼儀正しさとは文化によって特有のものであると主張します。松本(1998)によれば、BrownとLevinson (1978)の提案した礼儀正しさの包括的な理論は、特に“体面”という中心的な考え方について、日本の文化とはなじまないとします。BrownとLevinsonの理論は二つの原則を仮定しています：“(a)ネガティブな体面、す

(1978) proposed comprehensive theory of politeness, in particular the central notion of 'face', is alien to Japanese culture. Brown and Levinson's theory posits two principles: '(a) negative face, i.e. freedom from imposition... [and] (b) positive face...the desire that this self image be appreciated and approved of' (1978: 66). In other words, Brown and Levinson argue that there are universals in human interaction of either not wanting to consider oneself a burden or of the need for others to view one favourably. Yet Matsumoto (1988) argues that for interaction between Japanese, Brown and Levinson's conversational logic does not apply. Matsumoto contends that the importance for a Japanese person is not the concept of negative face, or the need for freedom or unhindered action, but rather his or her position in relation to all other members of a particular group. Moreover, positive face operates in Japanese culture but not in the individualistic terms in which Brown and Levinson argue: 'a Japanese (person) must understand where s/he stands in relation to other members of the group or society, and must acknowledge his/her dependence on others. Acknowledgement and maintenance of the relative position of others, rather than preservation of an individual's proper territory, governs all social interaction' (Matsumoto 1988: 405). Evidence in support of this view of face is presented in a comparison between English and Japanese strategies of deference. Deference in English suggests that an interlocutor wants to avoid or defuse an imposition; for Brown and Levinson, it is a strategy for negative politeness, in that it redresses the negative face wants of the addressee. However, for Matsumoto (1988), deference in Japanese culture serves to enhance the face of the addressee rather than functioning to minimise imposition. Consider the expression (Matsumoto 1988: 409):

どうぞよろしくお願ひします
(Douzo yorosiku o-negai shimasu;
please treat me well)

This expression is used to express the wish of the speaker that the relationship is a beneficial one. As a speech act this expression is a direct request, and hence an imposition; similarly, it is deferential, as speakers are using it to humble themselves to a lower position. The acknowledgement of interdependence is encouraged in Japanese society; additionally it is considered an honour to be asked to take care of someone and bestows respect upon the person being

なわち負担からの解放. . . [そして] (b) ポジティブな体面. . . この自分の印象が正しく理解され、よく思われたいという願望” (1978:66)です。言い換えれば、BrownとLevinsonは、自分自身を負担であると思わせたくない、もしくは他者にとっての自分を好意的に見てもらふ必要性のどちらかについて、人間の言葉のやり取りに関する普遍的特性があると論じています。しかし、松本(1988)は、日本人同士の言葉の会話では、BrownとLevinsonの会話の論理は適用されないと論じます。松本が主張するには、日本人にとって重要なことは、ネガティブな体面の概念や自由のための必要性、もしくは相手にとって妨げとなるような行動ではなく、むしろ特定の集団での他の全ての構成員との関係における彼又は彼女のポジションであるといひます。さらに、ポジティブな体面は日本文化においても作用しますが、BrownとLevinsonの主張するような個人的な単位においてはではありません：“(ある)日本人は、その所属する集団あるいは社会の他の構成員との関係において、彼女又は彼がどこに位置しているのかを理解しなくてはならず、さらに、自分の他者への依存状態を認めなくてはなりません。他者との相関的なポジションについての自認と維持は、個人の好ましい領域を維持することよりも社会での相互関係を左右します” (松本1988:405)

体面についてのこの見解を立証するための根拠は、英語と日本語の敬意を表すストラテジーの比較において述べられています。英語における敬意は、対話者が負担を避けたり取り除いたりするのを望むことを示します；BrownとLevinsonにとっては、このことがネガティブな体面のストラテジーであり、ここにおいて聞き手の欲するネガティブな体面を補います。しかしながら、松本にとって(1988)、日本文化における敬意は、負担を最小限にするという役割を果たすというよりはむしろ、聞き手の体面を高める役目を果たします。次の表現を検討して下さい(松本1988:409)：

どうぞよろしくお願ひします

この表現は、その関係が有益なものであるようにとの話し手の願望を表すために使われます。あいさつ行為として、この表現は直接の要求であり、またそれゆえに負担です；同様に、話し手がより低いポジションに自分自身を低めるために使っているため、敬意を示しています。相互依存を認めることは日本社会で奨励されます；加えて、誰かを世話してくれるようにと頼まれることは、名誉なことであると考えられ、それが頼まれる人に対する尊敬の念を授けるのです。さらに、この謙虚な負担を使うことによって、話し手は自分自身を積極的に価値付けられた相互依存の関係の中に身を置き、彼ら自身のポジティブな体面を高めています。松本(1980)の主張は従って、この根拠から、BrownとLevinson(1978)の普遍的な会話の論理は日本人には当てはまらないとするものです。

松本は、何が“日本人”で何が“日本人では

asked. Moreover, by employing this deferent imposition the speaker has enhanced their own positive face by putting themselves in a positively valued interdependent relationship. Matsumoto's (1980) argument then is that, from this evidence, Brown and Levinson's (1978) universal conversational logic does not apply to the Japanese.

While Matsumoto acknowledges that it is not appropriate to discuss a finite set of what constitutes 'Japanese' or 'non-Japanese,' he does illustrate the flaw in universal theories. Such evidence is relevant for learning styles research by demonstrating that speakers from different cultural groups may well perceive situations differently. These perceptions in turn will have an effect on the way they respond to classroom activities.

During my time in Japan, I have found students to be quite willing to participate in class by listening, but to be very passive with respect to speaking. This could be as a result of concern for precision, or for maintaining face. According to Matsumoto (date), Japanese students are taught culturally to value group membership, which involves a face-saving attitude, and they tend to place little importance on individualism.

Those who teach English as a foreign language in Japan can describe from experience how many learners are group-orientated. Just as group orientation and harmony are valued more highly than individual differences throughout Japanese society, individual opinion may not be valued in the EFL classroom. Therefore, two popular aspects of EFL instruction that should not be used lightly in lesson planning for Japanese students are praise and, strangely enough, group work. As Nelson (1995: 11) warns, many Japanese students do not like to be singled out from the class, and so in distributing praise, instructors should not praise any one student repeatedly. In addition, Nelson (1995: 9) warns E.F.L. teachers in Japan of the *ad hoc* nature of group work. Students who have experienced a traditional instructional approach might not necessarily see the benefit in simply being asked to discuss or solve problems in groups created solely for that purpose. Groups in western environments are usually task-based and exist only until their respective tasks are completed. In Japan, by comparison, groups provide identity (Matsumoto 1988).

In spite of it being largely anecdotal, learning styles research suggests that Japanese E.F.L. students favor an analytic approach to learning. Oxford and Burry-Stock's (1995) research for example, though concerned with language learning strategies,

ない”のかということを成立させるような、限界のある体系を議論するのは適切ではないと認める一方で、普遍的理論における欠点を例証しています。このような根拠は、異文化の集団からなる話し手が、状況を違った風に知覚しうる可能性が十分あるということを論証することによる学習スタイルの研究にとって関連性のあることです。この知覚は、同様にクラスのアクティビティに対する反応の仕方にも影響を及ぼしてきます。

日本にいる間に、私は、リスニングでは生徒達はクラスに参加しようとかかなり望んでいるけれども、スピーキングに関しては大変受動的であることに気づきました。このことは正確さを懸念するあまりの結果か、もしくは体面を維持したいがための結果であるということがありえます。松本によれば、日本人の生徒は、体面を保つ態度を含めた集団の一員であることを重んじるように文化的に教えられ、独自性はほとんど重要視されないといひます。

日本で英語を外国語として教える人々は、どのくらいの学習者達が集団を重視する方向にあったかについて、経験から説明できるでしょう。ちょうど日本の社会全体で、個人の差異よりもずっと高いレベルで集団への適応と調和が重んじられるように、E.F.L.のクラスでも個人の意見は重視されません。従って、日本人の生徒のための授業の計画段階で軽率に使用されてはならないE.F.L.のための指導の二つの広く言われている側面は、ほめることと、大変不思議なことですが、グループワークです。Nelson(1995:11)が警告することには、多くの日本人の生徒達は、クラスから選出されることを好みませんし、そのように賞賛を分配することも好まず、指導者は一人の生徒を繰り返してほめるべきではないということです。加えて、Nelson(1995:9)は、日本にいるE.F.L.の教師にその場限りの目的という特質を持ったグループワークについて警告します。伝統的な教育のアプローチを経験してきた生徒達は、単にその目的のためだけにつくられたグループでディスカッションしたり問題解決をするよう求められたりするだけでは、必ずしも利益を見出すとは限らない可能性があります。欧米の環境下におけるグループは、通例はやるべきタスクに基づいて、それぞれの作業が完了するまでの間のみ存在します。日本では、比較すると、グループがアイデンティティを与えるのでず(松本)。

広く逸話になっているにもかかわらず、学習スタイルに関する研究は日本のE.F.L.の生徒は学習への分析的なアプローチを好むということを提示しています。OxfordとBurry-Stock(1995)の研究は、例えば、語学学習の戦略に関してですが、日本のE.F.L.の生徒は詳細な部分についての考慮を好み、分析的なスタイルのいくつの特徴を示すと提案します。さらに、Harshburger 及びその他の者によれば(1986)、日本の生徒は高度に組み立てられ、演繹的なクラスを好むとし、分析的な傾向を指摘しています。Peakは、この詳細部分にたいする配慮は、日本文化全体に浸透した“無意識の文化的構造”の結果として生じてきたと提案し

suggests that Japanese E.F.L. students favor attention to detail, indicating some features of an analytic style. Furthermore, according to Harshburger *et al.* (1986), Japanese students tend to favour highly structured, deductive classes, indicating an analytic tendency. Peak proposes that this attention to detail has arisen as a result of “unconscious cultural structuring” (1991: 107) pervasive throughout Japanese culture. For Peak (*op. cit.*), Japanese educational practice aims to promote continued repetition of routines in its learners favoring the accuracy and step-by-step approaches indicative of the analytic style dimension.

A culturally sensitive approach:

In order to accommodate this view of the culture my students bring to the classroom, in my own classes I try to establish an environment in which learners can feel safe so that they can be receptive to new learning styles. Harshbarger *et al.* (1986) suggest that a) giving attention to the individual and b) creating an informal setting to alleviate formality will help to build the comfort level of Japanese students. They also indicate that, as when teaching learners from any culture, introducing topics slowly, being consistent and avoiding learner embarrassment will help establish the classroom community necessary for successful learning.

I find that informing students of overall course aims is beneficial for analytic learners. Asking learners to inform me about how their previous English courses were conducted enables me to lead directly into their expectations of the current course. It is also important for the students to see that they are to take an active role in the language learning process.

I also strive to establish an atmosphere of informality. I am on first name basis with students and they soon realize that they have a voice with regard to content, scheduling, topics, activities, etc. Finally I use my own experiences of learning Japanese to demonstrate that I have a sincere interest in language and that I am not shy of making mistakes in Japanese. Similarly, when I introduce learning styles that are valued in western classrooms I begin with students' previous experiences, thereby starting courses with students' understanding that classrooms are made up of an array of individual learning styles, and consequently fostering an understanding of class autonomy. In short, shifting the attention away from the teacher to the students.

まず(1991:107)。Peak(前掲中)にとって、日本の教育の実践は、分析的な特性を持つ兆候にある、正確さと一步一步のアプローチを好む学習者が、所定の順序の継続した反復を促進することを目的とします。

文化的に慎重なアプローチ

私の生徒達もたらす日本文化に関するこの見解をクラスに適応させるために、私自身のクラスにおいては、学習者が新しい学習スタイルに対して受容できるようにするために安心できるような環境を作り出すよう努力しました。Harshbarger 及びその他の者は(1986)、a) 個人への配慮をすること、そして、b) 堅苦しさを緩和させるため、打ち解けた環境を作り出すことが日本の生徒達にとって快適なレベルを構築するのに役立つだろうと提案しています。彼らはまた、どんな文化からきた学習者を教える時でも、トピックをゆっくり導入し、首尾一貫して学習者の困惑を避けるようにすることが、学習の成功に必要なクラスのコミュニティの構築の手助けになると指摘しています。

私は、全体のコースの目的を生徒達に知らせることは分析的な学習者にとって有益なことであると気づいています。学習者に対して、それまでにどのような英語のコースが行われてきたかについて教えてくれるよう要求することで、現在のコースへの学習者の期待を満たすように私が直接的に指導していくことが可能となります。生徒にとって、彼らが語学学習のプロセスにおいて積極的な役割を果たすべきなのだとして理解することもまた、重要なことです。

また、私は打ち解けた雰囲気をつくることにも努力しています。私は、生徒達とはファーストネームを基本とし、彼らはやがて内容やスケジュール、トピック、そしてアクティビティなどに関して発言権があるということに気づくのです。最後に、私は自分には言語に対する真剣な興味があり、また、日本語で間違いをすることをためらわないということを明らかに示すために、自分自身の日本語学習の経験を使います。同様に、欧米のクラスで重視される学習スタイルを導入する際、私は生徒のそれまでの経験と共に開始し、それによって、クラスとは個々の学習スタイルのずらりと集まったものから成るのだという生徒の理解と共にコースをスタートさせ、必然的にクラスの自律性に対する理解を育てていくのです。つまり、注意を教師から生徒へと移していくのです。

References

- Matsumoto, Y. (1988). Re-examination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 11 404-425.
- Peak, L. (1991) Training Learning Skills and attitudes in Japanese early education settings. In B. Finklestein, A. E. Imamura, and J. J. Tobin, Eds., *Transcending Stereotypes: Discovering Japanese Culture and Education* (pp. 96-108). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Encouraging and Developing Autonomy in the Classroom II: Group Presentations

Peter Mizuki

Kyoto University of Foreign Languages

Introduction:

The following is a group activity that allows students to become more autonomous learners by allowing them choices of what they want to study, it encourages student responsibility for their own learning and in addition reflects Murphey and Jacobs (2000) concept of “critical collaborative autonomy”. Murphy (2001) states that:

“the more that people interact and collaborate, the more choices they become aware of and the more autonomously they can act”(p.136).

Presentation Explanation:

This activity reflects the title from Assinder’s (1991) article, “peer teaching, peer learning”. What the students do is briefly present a topic of their choice in front of the class. The group presentation allows each member to introduce their topic to the class and offers a preview of what they will be discussing in their small group discussions. The class is then divided into smaller groups of four or five students with each member of the presenting group leading a more in-depth discussion of the group’s main presentation topic.

Essentially the students are giving two related presentations, one in front of the class and the other in small groups of four or five students. For example if a group chooses the topic ‘healthy living’ as their main topic, each member of the group would give a brief presentation in front of the class for two to three minutes about some aspect of “healthy living”. Then in smaller groups each member would give a more in-depth presentation about their topic for example about health food, etc. This enables students to present a topic in greater detail and increases audience participation of the other students, rather than being passive recipients of information, the smaller groups compel students to become more active participants in the learning process.

教室での自律学習奨励と発展II: グループ発表

Peter Mizuki

京都外国語大学

はじめに:

今回の要旨は、学習したいことを自分で選択することで学生たちがより自律した学習者になるようなグループ活動についてである。その活動で自分自身の学習に対して学生が責任を持つようになり、さらにMurpheyとJacobs (2000)の“クリティカルな協調的自律学習”という概念を反映している。Murphy (2001)は、次のように述べている。

“人は互いに影響し合い協調し合えばするほど、選択肢がたくさんあることに気付きまた自律した行動がとれるようになる” (P.136)

発表説明:

この活動は、Assinder(1991)の論文の題名“peer teaching, peer learning”(仲間同士で教えあい学習しあう)を反映している。学生たちはクラスの皆の前で自分たちが選択したトピックの簡単な説明をする。グループ発表ではメンバーの一人一人がクラスの皆に自分たちのトピックを紹介して、これから小グループでディスカッションする内容を提示する。それからクラス全体を4.5人ずつの小グループに分けて、発表グループの各メンバーがそのグループの主要なトピックの踏み込んだ討論へと導いていく。

基本的には、学生たちは2つの関連した発表を行うが、一つはクラスの皆の前で、もう一つは4.5人の小グループで行う。例えば、あるグループがメイントピックとして“健康生活”を選択したとして、そのグループの各メンバーは“健康生活”のある側面について2.3分ずつクラスの前で簡単な発表をする。それから、小グループで各メンバーは彼らのトピックに関する踏み込んだ発表、例えば健康食品など例を挙げて深く掘り下げた発表をする。こうすることで発表する側の学生たちはトピックをより詳細に説明が行えるし、また聞き手側の学生たちも情報を受身的にただ聞いているというよりはむしろ積極的に参加しようという姿勢が見られるようになる。小グループに分かれることで、学生たちは学習過程において以前よりも積極的に参加するようになる。

学生たちの反応:

以下は年度末に私が行ったアンケートからとった学生たちのコメントで、下記の2つの質問に対する答えである。(アンケートの質問5,6)

Students' Reaction:

The following are some comments by the students taken from questionnaires I administered at the end of the academic year. The comments are responses to the following two questions (question 5 & 6 on my questionnaire):

1. *What did you think of the way we did group presentations this semester?*

Comments:

'It was easy going for me, cos (sic.) I could choose topic by myself.'

'It was really fun because my group members were great'

'I thought it gave me a lot of chances to speak English.'

2. *Did you think the presentations were worth doing the way we did them? Why or why not? (By combining small group discussion with class presentations)*

Comments:

'It's worthful (sic) because every student has opportunity to speak. So students who didn't speak in groups could speak enough.'

'Yes, because there was many chances to speak in small groups.'

'Yes, I did. Because I could talk about my topic deeper.'

Evaluation:

Before each presentation I handed out to the students an evaluation sheet to be handed in at the end of class. The students were evaluated by considering their evaluations of each other and their self-evaluations then I compared it with my own evaluations.

I evaluated them on their organization, is their voice (loud & clear), etc. On the presenting group's evaluation sheets I was able to respond to each student individually and offer comments how they might improve themselves in the future. I found the other students' comments helpful when I couldn't monitor all of the group discussions happening simultaneously especially criticisms by some students noting that some presenters were not well prepared were useful.

1. 今学期行ったグループ発表の学習方法をどう思いましたか？

コメント:

“自分でトピックが選べたのでやり易かった”

“私のグループの人は皆すごいので、本当に楽しかった”

“この学習方法だと英語を話す機会がたくさん持てると思った”

2. 私たちが行ったクラス発表のやり方はあれで良かったと思いましたか？ 何故良いのか、あるいは何故いけないのか？ (クラス発表と小グループのディスカッションを一緒にして)

コメント:

“学生全員が話す機会をもてるので、あれで良いと思う。グループで喋らなかつた人も十分に話すことができた”

“小グループでたくさん話す機会がもてたので、良いと思う”

“良いと思った。というのは、私が選択したトピックについて深く掘り下げて話し合うことが出来たから”

評価:

それぞれの発表の前に学生たちに評価表を配り、授業の最後に集めた。学生たちは相互評価と自己評価で評価点がつけられた。それと私の評価とを比較してみた。

私は発表構成の出来具合、発表時の声（大きさ、鮮明さ）等で彼らを評価した。クラス発表をしたグループの学生一人一人の評価表に、どの様にしたら今後彼らが上達できるかのコメントを記した。同時に行われたグループディスカッションすべてを見て回る事が出来なかつたので、聞き手側の学生たちのコメントは大いに役に立った。特に、グループ発表の学生たちの中には準備が不十分だった人がいた、という数人のコメントは参考になった。

まとめ:

結論として、学生たちがこの課題をやるのに自分たちできちんと構成できるかを心配していたが、この学習活動は思ったより上手く出来た。私は各グループからe-mailを使っての連絡役を一人選出してもらってクラスの全体的進行役を務め、そうすることで問題が持ち上がったときいつでも調整することが出来た。動機付けに関しては、この活動の計画およびクラス発表期間中の高い出席率（90から100%）とアンケートでの肯定的なコメントを見ると、この学習活動で学生たちは楽しんで語学学習をする動機付けを得たと感じた。

Summary:

In conclusion this activity worked rather well, although I was nervous about the students being able to organize themselves to accomplish the assignment. I acted as overall coordinator for the class by having each group select a contact person who had an e-mail address and I was able to troubleshoot any problems that arose.

In terms of motivation I felt this activity motivated the students to enjoy language learning by the high attendance rate (90 to 100%) during the planning and presentation class periods and the positive comments concerning the activity on my questionnaires.

Reflections:

My personal reflections are that at first I was a bit apprehensive at the beginning if the students would be able to accomplish the activity, mainly my 4th year class since many of them were still involved in their job-hunting activities. I had the class vote by ballot if they wanted to do presentations or not, with the majority of each class wanting to do presentations.

Any anxiety I felt about the students' ability to accomplish the activity was quickly dispelled after the first presentations, where I had close to 100% attendance for most of the presentations and enthusiastic participation by the students.

I feel this activity is still a work-in-progress and I hope to refine it a bit more in the coming academic year. For example I am planning to have students do only one presentation per class period to allow for more discussion time or planning time for the other groups.

References:

Assinder, W.(1991). *Peer teaching, peer learning*. ELT Journal: 45/3bpp. 218-229.

Murphey, T. (2001). *Tools of Recursion, Intermental Zones of Proximal Development, and Critical Collaborative Autonomy*. JALT Journal, 23/1, pp.130-150.

Murphey, T., & Jacobs, G. (2000). *Encouraging Critical Collaborative Autonomy*. JALT Journal, 22/2, pp. 228-244.

感想:

私の個人的な感想としては、学生たちがこの学習活動をきちんとやり終えられるかどうか、最初少し不安だった。と言うのも、私が教えている4回生の多くはまだ就職活動をしていた。そこで私はクラスに発表学習をしたいか否かを投票してもらったら、各クラス共大半の人が発表を望んでいた。

学生たちがこの学習活動をきちんとやれる力があるかという不安は、1回目の発表を聞いた時点ですぐに消えた。ほとんどの発表で100%に近い出席率があったし、学生たちが非常に熱心に参加していたからである。

この学習活動はまだ未完成だと思う。来年度はこれをもう少し完成した形にもって行きたい。例えば、学生たちに授業期間中1度だけ発表の機会を与えることを考えている。そうすることでもっとディスカッションの時間が取れるし、又他のグループの人たちが計画準備により多くの時間を使えるようになる。

グループ発表のガイドライン:

これはグループによる発表説明のための資料である

1. グループ発表:

(手順)

はじめに:

3,4人の小グループで自分の選択したトピックを提示する。グループとして最初の発表をした後、クラス全体を小グループに分けて発表グループのメンバーがそれぞれそのトピックの小グループディスカッションの進行役をする。

例えば、グループで旅をトピックとして選ぶことに決定したら、各メンバーは、お金はあるけれど自由な時間が少ない年長者がバックツアーを好むのに対して若者はバックパックを背負ってあちこち自由に旅行するのを好むといったような旅行に関連のある副題を探す。また別の例として、大気汚染、水汚染、地球温暖化といったような特定の問題に焦点を絞って、環境問題を選ぶことも出来る。その他には社会問題、健康問題等も良いだろう。皆さんは自分の好きなトピックならなんでも選択できるのだから、大いに想像力を働かせてほしい。

責任:

グループの各メンバーは、自分たちが選択したトピックについてショートディスカッションする際、皆をリードする責任がある。メンバーは全員でトピックの構成や研究調査を等しく分担し合わなければならない。これらの作業がきちんとできるように一人グループリーダーを置くべきである。

Guidelines for Group

Presentations:

This is the group presentation explanation handout.

I. Group Presentations:

(procedure)

Introduction:

In a small group of three or four you will present a topic of your choice. After your initial presentation as a group, the class will divide up into small groups with members of the presenting group each leading a small group discussion of the topic.

For example if the group decided to choose travel as their topic then each member of the group might research a sub-topic related to travelling like backpacking favored by younger people as opposed to packaged tours favored by older people who have less time but more money.

Another example could be environmental problems, with each member focusing on a specific problem like air pollution, water pollution, or global warming. Other examples might be social issues, health issues, etc. Please use your imagination you are free to choose any topic you like.

Responsibilities:

Each member of the group will be responsible for leading a short discussion on the topic chosen by their group. All members should equally share the work of organizing and researching the group's topic. Although one person should act as the group leader to ensure the work is accomplished.

Topic Selection:

The topic to be presented should be decided by all members of the group. In addition, the topic should be of general interest to your classmates to stimulate active discussion among your discussion groups.

Time Restrictions:

Each group should limit their initial presentation to the class to about fifteen to twenty minutes giving each member three to five minutes to briefly introduce their topic. The following small group discussion should take another fifteen to twenty

トピックの選択 :

発表されるトピックはグループの全員で決める。さらに、ディスカッショングループで積極的な討論が行われるように、クラスメートが興味を持つような一般的トピックでなければならない。

時間制限 :

各グループはクラス向けの最初の発表を約15~20分で行い、その中で各メンバーが3~4分ずつ簡潔にトピックを紹介する。それに続く小グループディスカッションも15~20分で行う。だから全体として、小グループディスカッションを含む発表はそれぞれ30~40分続くことになり、こうしてゆくと各授業ごとに2グループの発表が出来る。

聴衆の責任 :

聞き手の学生たちは小グループディスカッションに積極的に参加して、発表グループの冒頭の紹介のときに自由に質問しなさい。私はグループの発表と、それが行われているときの聴衆の参加(態度)の双方の評価点をつけるだろう。聴衆はまた各グループの発表の簡単な評価をつけ、発表グループは自分たちの発表を簡単に自己評価することになる。

minutes. So in total each presentation with small group discussion included should last approximately thirty to forty minutes. This would allow for two group presentations for each class.

Audience Responsibilities:

The audience should actively participate in the small group discussion and should be free to ask the group questions during the presenting group's opening introduction. I will be evaluating both the group's presentation and the audiences' participation during the presentations. The audience will also be asked to write a short evaluation of each group's presentation and the presenting group will write a short self-evaluation of their presentations.

Head, Pemberton, & Megan: Reflective Writing...

Like the dialogue between Mike Nix and Richard Pemberton, also in this issue, the following email conversation was inspired by the 2001 LD Forum. Ellen Head writes about some possibilities suggested by Emika Abe's and Yuko Suzuki's presentations. Richard Pemberton and Melissa Megan respond to these ideas, and Ellen, having tried out some of the ideas discussed here, describes some of the initial feedback she has been getting from students.

Reflective Writing - In English or in Japanese? (Posted previously)

Ellen Head, Richard Pemberton, & Melissa Megan

The topic of learners doing reflective writing in Japanese came up in two of the presentations at Kokura LD forum, by Emika Abe and Yuko Suzuki.

I would like to follow up the possibilities these two seemed to offer to widen a culture of acceptance for bilingual reflective material, and perhaps an opportunity to make a collection of bilingual reflective material. I have a problem here, in that I can't understand Japanese well enough to be a useful reader of my students' reflective writing. But I feel that there would be a lot of benefit to low level students from reflecting in their mother tongue. That leaves me with several options:

- 1) ask the students to write feedback in Japanese but not read it;
- 2) ask the students to write feedback in English;
- 3) use some kind of multiple choice bank of responses (which could be bilingual);
- 4) ask the students to write feedback in Japanese and then ask them to translate some keywords into English, in order to teach them to me and their classmates.

Looking at these 3 possibilities:

1) I actually believe that writing is a developmental activity per se, but I don't think my students would feel motivated to write if they didn't think I was going to read it.

2) I have tried taking reflective writing in English and it was much less rich than the writing obtained from my colleague's class in Japanese. I feel that there is a level below which it is unfair to expect students to have the sophistication to do reflective writing in English, but it would be helpful to them to be able to develop reflective strategies at that same level. I would like to know more about the experience Melissa Megan and Richard Pemberton had in developing materials to deepen reflective writing in L2.

エレン・ヘッド：再考に関するライティング—英語、日本語、どちらを用いるか？

学習者が再考に関するライティングを日本語で行うという議題が、小倉の学習者ディベロップメントフォーラムにおいて、Abe Emika氏とSuzuki Yuko氏による二つのプレゼンで持ち上がりました。

私は、バイリンガルによる再考という素材を受け入れる文化を拡大し、恐らくバイリンガルによる再考のための素材を集める良い機会だと申し出ています。それら二つのプレゼンの可能性について考えていきたいと思えます。ここで問題がひとつ、私の日本語の理解力では、生徒たちのライティングを十分理解するほどの読み手とはなりえません。しかし、私は母国語で再考に関するライティングをするということが、あまりレベルの高くない生徒たちにとっては多くの利点があると考えるのです。

- 私にはいくつかの選択肢があります：
- 1) 生徒たちに日本語でフィードバックを書いてもらい、私は読まない
 - 2) 生徒たちに英語でフィードバックを書いてもらう
 - 3) 日本語と英語の複合選択で解答してもらう (バイリンガルを利用するという事)
 - 4) 生徒たちに日本語でフィードバックを書いてもらい、いくつかのキーワードを英語に訳してもらう。そうすることで、私や他の生徒たちが理解できる

これら三つの可能性を見てください

- 1) 私は、ライティングというものは、それ自体が能力発展のための活動であると確信しています。しかし、生徒たちの書いたライティングを私が読まないこと知れば、彼らのやる気をそいでしまうことになるでしょう。
- 2) 私は、英語を用いて再考に関するライティングをやってきましたが、日本語を用いている同僚のクラスよりも得るものがかなり少ないのです。ある一定のレベルというものがあり、生徒がそのレベルより低ければ、英語を用いて再考に関するライティングをするのに、彼らに高度な知識を期待するのは不公平となってしまいます。しかし、同じレベルの

3) the multiple choice bank idea might be too rigid. Especially if some of the class members are already capable of sophisticated reflection in the mother tongue, they may feel patronised by being given ‘gobbits’ of someone else’s reflections. A multiple choice framework could never really accommodate for the diversity of learning experiences in a group. On the positive side, the vocabulary might be “appropriated” by students, and appropriated more easily if it was in a bilingual format. On the other hand the “what kind of learner are you?” questionnaires (e.g. Ellis and Sinclair in “Learning to Learn English”) were an example of a multiple choice reflective material. Whether they worked or not is another question. But I would be interested to have something like that available bilingually.

4) The most exciting idea might be to try to get students within the class to articulate some thoughts in a bilingual format - so that they are teaching me a reflective vocabulary in Japanese and they are teaching their peers a reflective vocabulary in English.

Response from Richard Pemberton

I like your presentation of options for reflective journal-writing, Ellen. The solution that you propose (reflections in Japanese, with key words translated into English) sounds a good idea to me as an outsider: as you say, a learning experience for everyone. An alternative might be for students to write the more simple responses in English, but the more difficult-to-express concepts in Japanese?

Option 2: Our students do seem to be capable of ‘relatively’ deep reflection in written English (in speech, Cantonese would certainly have the advantage), so the situation is somewhat different. Even so, as Melissa mentioned, she and other colleagues did find that looking at horoscopes, doing personality quizzes, providing sample descriptive adjectives etc. before they wrote their first diaries helped them describe their learning styles more precisely. I think she can tell you more about that.

Response from Melissa Megan

Yes, this has been an ongoing worry of mine over a number of years. As Richard has suggested, while our students’ level of English is quite high and they don’t seem to have a lot of difficulties writing fairly meaningful stuff, I do believe that we can give them some assistance. To this end, we do a few vocabulary building exercises...I have a set of ‘Peanuts/Snoopy’ pictures that promote discussion of words for describing feelings. We try to get beyond ‘happy’ and ‘sad’. Actually, students seem to really like learning words like ‘furious/ infuriating’ (great little picture of Linus tearing his hair out...). We also use various personality quizzes. Some of these are available online (contact me if

- 下では、彼らが再考の技術を進歩にさせるとリッサー・バートンが、再考を深め、素材を進展したと考えています。
- 3) 日本語と英語の複合選択でも解答す
るというアイデアは、クラスの再考の
そうである。特に、母国語での高次の再考
そが、既に出来るものとして、彼らに
のクラスをメイトの再考の
り”をしよう。複合選択という
うで一つのグループにおける、
は、経験の多様性とジューブに
経れません。ボジティブに見れば、
彙は生徒たちのよって正され、
バイリンガル形式が出来ませぬ。
に簡単に正すことはどのよう
では、“あなたはこのよう
ですか”というアンケートが
英語学習のための学習に従事
る、エリスとシンクレアです。
考の素材に関する複合選択の
す。それが有効かしはまた
問題です。しかし私はバイリン
の使用可能性について興味
です。
- 4) もつともワクワクするアイデ
クラスの形式で考えます。ア
の形式で考えます。ア
ものは、私には再考に
彙を教え、仲間は再考
語の語彙を教える
なるのです。

リチャード・ペンバートンからの返事

再考に関するライティングに選択肢を設けるという君の提案は気に入りました、エレン。君が提案した解決方法（日本語で再考をし、キーワードを英語に訳す）は、第三者という僕らにはいいアイデアに見えます。つまり、君が言う、全員のための学習の体験ということですね。もう一つの方法は、生徒たちが英語でより簡単な解答を書くようですが、日本語では表現がさらに難しい概念なのでしょうか？

選択2：私たちの生徒たちは、書かれた英語には‘比較的’深い再考をすることができるようで（スピーチでは、広東人が確かに有利だった）、従って状況はいくらか違うようです。その通りだとしても、メリッサやその同僚が見つけた

you want me to hunt down the urls) and are of the type that employers might use (I remember doing one when going for a job with a car rental company in Canada...I didn't get the job!). Others are more like those that might be found in very reputable journals like 'Cosmopolitan'. Anyway, the idea is that students do some thinking and talking about their personalities and get some vocabulary for describing themselves. I then extend that to 'how does your personality affect your learning?'. We also have video 'materials' of learners talking about their learning. We do simple exercises with questions like 'how does X feel about his learning?' 'why?' and 'what strategies/ways of learning does X mention?' All of this helps to get students thinking about describing learning. Other 'lead in' activities that I've used have included reading other students learning journals (kept with permission of students from previous years) as well as excerpts from journals of other kinds (Diary of Ann Frank...or for something a bit lighter Adrian Mole).

I'd now like to mention a couple of alternative methods of 'reflection' that I have used over the years (mostly in Australia when teaching students with lower levels of English - many of them Japanese)...

1. 'Study buddies' - students meet with another student once a week to talk about their learning. This person need not be their best friend (actually I feel that it's better if he/she isn't) and they might only talk about learning (never meeting at any other time during the week). I don't care if they talk in English or another language (since my classes were usually very mixed nationalities, very often English was the common language so had to be used.) Very often 'study buddies' decided to involve me in their discussions or came to me with particular problems. The talking to each other first, however, seemed to give them the confidence to then come to talk to me.

2. 'Plotting (graphically) feelings about learning'. I think I got this idea originally from Ellis and Sinclair, Learning to Learn English, who suggest plotting levels of motivation. I have had students do exactly this or plot levels of satisfaction with their learning for the week. This means just indicating these levels on a bar or line graph. My students would then explain to their 'study buddy' their reasons for particularly low or high levels.

3. With a group of teenage Thai students at one time I had them keep journals that could (and usually did) include pictures to describe their feelings and learning. These became 'works of art' and students spent huge (perhaps inordinate) amounts of time on them. They took pictures of themselves to include in them and put stickers and all kinds of 'cute' stuff in them. Some of the students were incredible artists and did not have any

ように、初めて日記を書く前には、星占をしたり、パーソナリティクイズをしたり、叙述のための形容詞を教えること、生徒たちが学習形式をより正確に表す手助けとなるので、私自身が彼女はそのことについてもっと教えられるはずでした。

メリッサ・メーガンからの返事

ええ、これは私が何年も悩み抜いてきたことなのです。リチャードが提議してきたように、生徒たちの英語レベルはかなり高く、彼らが意味のないライティングを書くのにはさほどこも無いかは手助け出来ると思いません。最後まで、私たちは語彙を身に着ける訓練として...私は描写された感情を現すについて議論を促すような、ツツ/スヌーピーの画集を持っている。私たちは「幸福」や「悲しみ」にあるものを得ようとしています。実際、生徒たちは「怒り狂う/激怒」の言葉を学習するのが本当に好きなように見えます（髪をかきむしるりノスらしく小さな写真）。さらに、私はいくつかはオンラインでも使用可能です。（URLが知りたければ連絡ください）、パーソナリティクイズは雇用主を使う手ですね。（カナダで会社に職探しに行った時に、それは覚えていたの覚えています.....仕事はなかったけど!）他には「コスプレ」みたいな評判の雑誌をよく見られます。とにかく、生徒たちは彼らのパーソナリティについていくらかを話し、そして自分自身を描写するための語彙能力を身に着けるべきだと思います。さらに、あなたの個性が、そのような影響を及ぼしているか、学習まで考えてみます。学習者が彼らの学習について話すビデオ教材も持っています。私たちは簡単な練習が出来ます、例えば「Xは彼の学習についてどう思っているのか?」「なぜ?」そして「Xが触れた学習方法って何?」。これら全てが、生徒たちが学習を描写するの役に立つのです。他に「口火を切った」活動は、他の種類の雑誌の抜粋（アン・モールのやさしめの日記やエッセイと同様に、他の生徒たちの学習の日記を（前年の生徒から許可をもらって）読むということを含んできました。

これから、私が長年用いてきた、再考に関する方法についていくつか触れて行きたいです（ほとんどがオーストラリア

other opportunities to express themselves in this medium. They were lovely.

Other suggestions (that I've not used but might try in future).

1. Web based discussions (could be real-time stuff like ICQ or asynchronous 'chat rooms'). My colleague Elza Tsang is doing lots of this with her students and has written about it (let me know if you'd like a copy of her latest paper - I'll get her permission to send it to you).

2. Checklists e.g. Oxford 1990 has one for 'taking your emotional temperature' I think.

Ellen, one semester on:

I have been getting feedback in "English or Japanese". Reading through the students' feedback with a bilingual colleague, I found that certain phrases did come up several times and I am becoming able to understand some of them, and develop a "feel" for the positive and negative keywords.

Here is a selection of the responses to the question "Do you have any comments or suggestions for next semester?"

グループで何かしたりしたらどうかなと思う (Guru de nanika shitari shitara dou kana to omou—in the group we can say anything we want to I think.) また皆で遊びたいです。(Mata mina de asobitai desu; I want to have fun all together again.) 今までみたいに楽しく (Ima made mitai ni tanoshiku ; up to now it seems enjoyable.) 頑張ります (Ganbarimasu; I'll do my best.) 体力的 (Tairyokuteki; it's physical!) 煩い (Urusai; It's noisy.) もう少ししゃべる時間 (Mo sukoshi shaberu jikan ; We'd like a bit more talking time.)

The proportion of students who wrote in Japanese was higher in some classes than others, and but this wasn't necessarily related to their ability as I perceived it. Some students wrote in a mixture of both languages.

One very able student wrote most of his feedback in English with an extra comment in Japanese: レベルを上げて欲しい。あと、クラスが煩すぎ。(Reberu o agete hoshii. Ato kurasu ga urusasugi ; I would like the level to be higher. Also the class is too noisy.) Since that student is very polite and generally positive in his attitude to the teacher, I would guess that he did not want to express negative feedback in a form that I would immediately understand.

If others people have ideas on the reasons underlying the choice of language in this kind of situation, I would be most interested to hear about it.

で、英語のレベルが低めの生徒に教えていたとき—生徒の多くが日本人でした)

1 '勉強仲間'—生徒たちはそれぞれもう一人の生徒と、自分たちの学習について話し合うために週に一度会っていました。勉強仲間というのは、ベストフレンドである必要はなく(実際、ベストフレンドでない方がよいと思いましたが)、学習のことだけを話し合っていました(その時以外はまったく会わないのです)。彼らが英語で話そうと他の言葉で話そうと私は気にしません(私のクラスはたいてい国籍が混在していたので、英語はしばしば共通語として用いられなければなりません)。'勉強仲間'は彼らの議論によく私を誘ったり、特に問題があれば聞きにきたりしました。まず仲間同士でお互いに議論するということが、私に聞きにくる自信につながったようです。

2 '学習に関する感情を図面化すること'—私はこのアイデアは、英語を学習するための学習の、エリスとシンクレアのアイデアに端を発していると思います。彼らはモチベーションのレベルを図面化することを提案しました。私は生徒たちにその週の、まさしくモチベーションのレベルをグラフ化させたり、もししくは学習における満足の度合いをグラフ化させたりしました。つまり、棒や線のグラフでこれらのレベルを表すということです。私の生徒たちは、'勉強仲間'に、レベルが高かったり低かったりする理由を詳しく説明していました。

3 かつて、タイ人の十代の生徒のグループに、彼らの感情や学習を描写する絵や写真を掲載できる(事実、常に掲載していました)日誌を課していました。これらはやがて'芸術作品'となり、生徒たちは非常に多くの時間(多過ぎたかもしれません)を費やすようになりました。彼らはそこに掲載するための写真を撮り、ステッカーを貼り、'かわいい'ものは何でも貼り付けました。中には本当に素晴らしい'芸術家'がいて、その生徒たちはこの媒体によって自分たちのことを表現する機会にはありませんでした。彼らはかわいかったです。

他の提案(試したことはありませんが、将来に向けて)

1. 議論を基礎としたWEB(リアルタイムの手段、ICQや、チャットルームなど)

私の同僚、エルザ・サンは、彼女の生徒たちとこの方法を用い、またそれにつ

Nix & Pemberton: Grading, Evaluation & Autonomy...

At last year's Learner Development SIG Forum, Melissa Megan and Richard Pemberton reported on an English course they have developed for engineering students at Hong Kong University of Science. The course is designed to encourage students develop their repertoire of language learning strategies. An innovative feature of it is that students are not given a grade but just pass or fail. This prompted a post-Forum email discussion between Mike Nix and Richard Pemberton on issues around learner autonomy and grading.

Grading, Evaluation & Autonomy

Mike Nix & Richard Pemberton

I'd like to respond to Melissa and Richard's presentation and to part of the group discussion that we had after the poster presentations, both of which made me think a bit more about the question of grading and how that relates to learner autonomy.

The course Melissa and Richard have developed is not graded, or rather students just pass or fail. I was struck by this, partly because it had simply not occurred to me as a possibility before, and partly because it makes so much sense as a way of removing externally imposed grading criteria and allowing the students' own needs and goals to become central.

This also raised a number of questions/thoughts for me:

1. Melissa and Richard said they had negotiated the pass/fail system and got agreement for it from the Faculty in which they worked. One reason, perhaps, I hadn't thought of this grading system is that I find it very hard to imagine negotiating this with my Faculty. And I wonder if this is a realistic assessment of constraints on autonomy in my institution, or just a failure of imagination on my part. I'd very much like to know more about how Melissa and Richard managed to persuade their Faculty to agree to this, what arguments they presented, and what resistance they met. And also to know if other teachers think it would be possible in their institutions.

I think changing grading systems in ways like this could be an important part of thinking about both extending learner autonomy from the classroom into the curriculum and developing teacher autonomy. I suppose that, like me, other teachers subvert their institution's grading system by allowing students to decide part or all of their grade, but keep this largely hidden from other teachers. Developing the knowledge and confidence to take arguments for alternative grading systems to Faculty meetings, administrators, etc, would be a great contribution to institutionalising

段階別成績、評価と自律

マイク・ニックス

私は、メリッサとリチャードのプレゼンテーションと、ポスタープレゼンテーションの後で私達が行ったグループディスカッションの部分の両方についての返答をしていきたいと思います。それらは両方とも、評価に関する問題と、それが学習者自律とどう関わっているかということについて、多少なりとも私に考えさせてくれたのです。

メリッサとリチャードが発展させてきたコースは、段階による評価がなされるのではなく、むしろ生徒達がただ、単位を取るか落とすかなのです。私がこのことに非常に驚いたのは、一つにはそれが、単にそれまでに可能性として私が考えつかなかったからということと、もうひとつにはそれが外面的に課された評価基準を取り除くという意味があるということで、生徒達が自己の必要性とゴールを中心に持つてくることのできるのです。

また、このことによって、わたしには様々な疑問と意見が浮かんできました。

1. メリッサとリチャードは、パス/フェイルシステムについて交渉を行い、彼らの所属する学部からそれについての同意を得ました。私がこの評価システムを考えつかなかった一つの理由としては、恐らく、私が自分の学部に対してこのことを交渉することが大変想像しにくいというのがあると思います。そして、私はこのシステムが、私の組織での自律を強制する現実的な評価であるかどうか、もしくは単に私の想像力の欠如であるかどうか知りたいと思います。私は、メリッサとリチャードがどのようにして彼らの学部はこのシステムについて説得したのか、彼らがどんな議論を展開し、そしてどのような抵抗にあったのかについて、より詳しく知りたいと非常に思います。さらにまた、彼らの組織内で、他の教師達はそのシステムについて可能であると考えているのかについても知りたいです。

評価システムの方法をこのように変えることは、クラスからカリキュラムへと学習者自律をどのように拡大させていくかについて、また教師の自律を発達させていくことについて考えるという両方で、重要な部分を占めると考えられます。私のように、他の教師達は生徒達に自分の評価の全ての部分を決定させることで、彼らの組織の評価システムを破壊するけれども、その他の教師達には大概秘密にしてやっているのではないかと思います。学部会や経営陣などに対して、新たな評価システムについての議論を提案していける知識と自信をつけていくことは、学

learner autonomy to a greater extent. Achieving greater freedom in terms of grading systems would also provide teachers with more autonomy to organise grading of courses in ways that encourage autonomy (and perhaps even just developing the confidence to raise these issues at the institutional level is a step towards teacher autonomy). At the same time, if one aspect of teacher autonomy is knowing what is possible and not possible within a particular institution, then perhaps making an informed decision that it is better to carry on subverting the formal grading system in individual ways is also an autonomous move. Whatever, it would be nice to have more discussion and knowledge about what those possibilities are.

2. A second issue for me is the pass/fail system itself. Who decides whether a student passes or fails? Does this system effectively mean that every student who takes the course passes it? Is it reasonable to require some level of participation, engagement, reflection, achievement, etc to pass the course? Who sets the criteria for this and decides who passes or fails? (I'd really like to know both what happens on Melissa and Richard's course and what people think about these issues more generally.)

3. I have seen the A B C Fail grade system at my university as potentially useful for promoting students' awareness of their own achievements and progress. By asking students to decide their grade in these terms (or part of the grade), I have hoped to give them the responsibility for thinking about how well they have done on the course. I wonder if making decisions of this kind encourages more or deeper self-reflection than choosing either to pass or fail does. (Would students ever choose to fail themselves?). And is it reasonable to keep some framework for recognising greater efforts towards autonomy by some students than others even when the students are deciding this for themselves? Or does taking away the grading system just open up the space for students to get on with learning (including taking chances, making mistakes, etc) without worrying about what grade they will get. A number of times I have been very tempted to give every student in a class an A (and did it once last year) because I felt that all had worked hard and learnt a lot and that giving some students better grades than others wouldn't acknowledge that all the students had made progress.

In the discussion after the poster

習者自律をより広い範囲に制度化していくことに大きく寄与するでしょう。評価システムという点でより大きな裁量を得ることはまた、教師が自律を促進する方法でのコース評価を編成するためのより多くの自律を促すでしょう(そして恐らく、所属の組織レベルでこれらのテーマを取り上げるための自信をつけるということだけでも、教師の自律に向けての一歩となるでしょう)。同時に、仮に教師の自律の一つの側面が、特定の組織の範囲内で何が可能で、何が可能でないかを知ることであるとすると、恐らく、個々の方法において形式的な評価システムを破壊し続けるのが適当であるという知識に基づいた決定を下すことはまた、自律性のある手段でもあります。何であれ、これらの可能性についてより多くのディスカッションをし、より多くの知識を身に付けることは素晴らしいことなのです。

2. 私にとっての二つ目の論点は、パス/フェイルシステムそれ自体についてです。生徒達が単位を取るか落とすかということを、誰が決めるのでしょうか?このシステムは、そのコースを履修している全ての生徒が単位をとるということの効果的に意味するものなのでしょうか?ある程度の参加や取り決め、内省や達成度などを単位取得のために要求することは道理にかなっているのでしょうか?この基準は誰が設定するのでしょうか?(メリッサとリチャードのコースではどのようなことがあり、これらの問題について人々は、より全体的にどんなふうにいるのかについての両方を非常に知りたいです。)

3. 私の大学でのA B CとFailという評価システムを、生徒が自身の達成度と進度にたいする認識を高めるために潜在的に有用なものとして考えてきました。生徒達にA B Cといった条件で彼らの成績(もしくは成績の一部)を決定するよう要求することで、私は彼らに、そのコースでどれだけよく頑張ったかということについて、考える責任感を与えることができると考えてきました。この種の決定を下すことが、単位を取るか落とすかのどちらかを選択することよりも多く、もしくは深くセルフリフレクションを促すかどうかについては定かではありません。(果たして生徒が自分自身で単位を落とす方を選択しようとするのでしょうか?)そして、たとえ生徒達が彼ら自身のために決定を下す時であっても、他の生徒達よりも何人かの生徒達による自律に向けたより多大な努力に気付くためのある枠組みを保つことは道理にかなっているのでしょうか?もしくは、段階による評価システムを取り除くことは、ただ生徒達が何の成績を取るかということを心配することなしに、学習をしていくためのスペースを開けること(チャンスを得ることや間違いをすることなどを含む)なのでしょう?私は今まで幾度も、クラスの全ての生徒にAをつけたいという気持ちになったことがあります(そして去年は一度そうしました)。それは、生徒達の全員が一生懸命やり、多くのことを学び、生徒達が考えているよりも良い成績をつけるべきであると感じたからです。

presentations, one member of the audience (whose name I didn't catch) expressed reservations about asking students to reflect on their own learning in diaries after being required to do this on a course he had taken. My sense was that the problem here was less the reflective writing process itself than the fact that this was taken into consideration by the teacher who then decided the grade for the student.

This reinforced my sense that their is something both ineffective and, in a sense, dishonest, about asking students to develop the capacity for autonomous learning, especially to reflect, evaluate and assess their own learning if we then deny them autonomy. This seems to be taking away with one hand what you give with the other. Or giving students the responsibility to evaluate themselves without the right to grade themselves. I am guilty of this dishonesty myself as I generally allow students to decide 1/3 of their grade but reserve the right to decide the other 2/3 myself, whilst asking them to continuously reflect, evaluate and re-think their goals and learning activities.

I think grades, and not just actual learning, are important to most students. If teachers are deciding those grades, it seems possible to me that students will to some extent do things in class that they feel will earn the teachers approval rather than focus on their own learning needs and goals (although these are not always not incompatible, and one of the roles teachers can play is to help students question and clarify what those needs and goals are). I think what I want to suggest is that the development of autonomy is most effective when it is encouraged in all aspects of the learning process including grading, and that denying it here is likely to impede its development in other areas such as reflection and goal-setting. For example, is it reasonable to ask students to develop their own goals for learning, and criteria for measuring progress, if the teacher may grade them using different goals and criteria?

It may be difficult or impossible in some institutional settings to allow students to grade themselves, which brings us back to ways of negotiating more institutional freedom for different systems of grading. But I also think part of the problem is our resistance or fear as teachers about giving up this area of authority, or this right, even when we have given students' responsibility and rights in other areas of learning. I think that is true of myself at least.

One final point here is that research with some of my students suggests that they

ポスタープレゼンテーションの後のディスカッションでは、聴衆の中の一人のメンバーの方が(その方の名前はわからなかったのですが)、生徒達にダイアリーによる自分自身の学習の内省を、履修したコースでそれをするよう要求された後で求めることについての疑いの念を述べられました。私の意見としては、ここでの問題は、このことがその時生徒のために成績を決定した教師によって考慮されたという事実よりは、内省に関するライティングのプロセスそれ自体よりは重要ではない、ということです。

このことは、仮にその後で私達が彼らに自律を否定するならば、生徒達に自律学習のための、特に彼ら自身の学習を内省し、評価するための能力を向上させるよう求める、評価について無益で、ある意味では不誠実な何かが存在するという私の意見を強固なものにしました。このことは一方の手で与えたものをもう片方の手で取り上げてしまうようなものであるように思われます。あるいは、生徒達が自身に成績をつける権利なしに、彼らに評価する責任を生徒達に与えることのようにも思えます。私は、生徒達に彼らのゴールと学習のアクティビティについて、継続した内省と、評価と繰り返して思考することを要求する一方で、大概生徒達に彼らの成績の三分の一を決定できるようにしているけれども、私自身が残りの三分の二を決定する権利を留保しているのですから、私にはこの不誠実さにたいする責任があります。

私は、成績とは、実際の学習だけではなく、多くの生徒にとって重要であると考えます。もしも教師達はその成績を決定するのだとすると、私には、生徒がクラスでの行いを生徒自身の学習の必要性やゴールに焦点を置くよりも、彼らが教師の支持を得ると感じることを、ある程度はしてしまうことがありうるように思われるのです(もっとも、これらのことは常に相容れないというわけではありませんし、教師が担うことのできる役割の一つには、生徒達の疑問点の解消を手助けし、必要性やゴールが何であるかということを手明かにすることがあります)。私が提案したいことは、自律性の発達が最も効果的なのは、成績評価を含めた学習プロセスの全ての側面においてそれが促進される時であり、また、ここで否定することは、内省やゴール設定での自律の発達を妨げる可能性があるということです。例えば、もしも教師が生徒とは違ったゴールや基準を使って成績をつけるとしたら、生徒に学習のための自分のゴールや進捗をはかる基準を発展させるよう要求することは理にかなっていることでしょうか？

ある制度的な状況下において、生徒に自分自身での成績評価を許すことは困難であるか、または不可能なことであるかもしれません。ここでは、異なる成績評価のシステムのためにより制度的な自由を求めて交渉する方法に立ち戻ることとなります。しかし、この問題の一部分には、たとえ私達が学習の他のエリアでの責任や権利を生徒に与えてきていても、権力の対してこの成績評価というエリアや、またはこの権利をあきらめることについて、教師としての私達

themselves feel that grading more than any other aspect of the course (setting goals for learning, choosing materials, deciding the pace of learning, choosing activities and topics, etc) should be done by the teacher. Maybe this contradicts some of what I have said above, or perhaps it just suggest that for students, as for teachers, grading is the most difficult area in which to imagine learners having autonomy.

Response from Richard Pemberton

Mike asked about how we got Engineering faculty to agree to P/F for our 1st-year course. What we did was:

1. *Asked all 2nd and 3rd year Engineering students if they would prefer P/F or a graded course (they did) - and why*
2. *Asked those teaching English to Engineering students the same question (ditto)*
3. *Presented the results with a 3-4 page argument in favour of changing to a P/F system for English to the Assoc Dean of Engineering*
4. *Went in to meet the faculty reps to justify the proposal*

What we got was a 'probationary' year to try out the new system (with the possibility of extending it to 2nd and 3rd years if things worked well). Things did work well, but the faculty (many of whom were very antagonistic to the proposal in the first place) put their feet down after the first year and point-blank refused to allow the system to be expanded to later years ("Employers need to see A/B/C grades - if they don't have them, our students will be at a disadvantage" etc). They have (so far) allowed us to continue to keep P/F for the 1st-year course, which I guess means that although some of them are firmly (and passionately) of the carrot-and-stick persuasion ("That's how I learned Engineering, dammit, and it never did me any harm", aka "It's the only language these students understand", aka "The only way to motivate the top students is to provide rewards; the only way to motivate the weak students is to provide punishments"), there are also others who see that freedom to learn what you want to learn without the pressure of A-F grading could actually have a beneficial effect. However, exit tests are coming to HK in a couple of years, so the future for extending the system across the 3-year undergrad course doesn't look good.

の抵抗や恐れがあります。それは、私自身にとっては少なくとも真実であると思います。

ここでの一つの最終的なポイントは、コースの他のどんな側面(学習のゴール設定、教アクティビティース決定、アクティビティの選択、そしてトピックなど)よりも成績は教師によって決定されるべきであると彼ら自身が感じているとの私の生徒達の提案のいくつかに基づいたリサーチについてです。恐らく、このことは私が上述してきたことのある部分と矛盾しているか、もしくは、それはただ、生徒達にとって、また教師達にとって、成績は学習者自律することを想像するのに、最も難しいエリアであるということを示しているのかもしれない。

リチャード・ペンバートンからの返答

マイクは、私達がどのようにして一年生のP/Fシステムについての工学部の賛同を得たのかについてたずねました。私達がしたことは:

1. 全ての二年生と三年生の生徒に、P/Fシステムか、段階別評価のどちらが良いかをたずねました(彼らはP/Fシステムを好みました)ーそしてその理由も聞きました
2. 工学部で英語を教える先生方にも同様の質問をしました(同上)
3. 英語についてP/Fシステムへ移行する方針で、3-4ページにわたる論旨を添えた結果を工学部の学部長会議に提出しました(現在のところ、私はそこでの論旨を手に入れていないので、見つけ出そうと思います)
4. 学部の代表者達に私達の提案の正当性を証明するため会いに行きました

私達はまず、その新しいシステムを試験的に一年間導入しました(うまくいけば、それを二年生や三年生にも拡大する可能性がありました)。確かにそのシステムは成功したのですが、学部(多くの方は第一段階でその提案に非常に敵対的でした)では一年生以上の学年には頓挫してしまい、上級学年へシステムを拡大することはあからさまに拒否されてしまいました("雇用主はA/B/Cという成績を見る必要があるー成績がなければ、生徒達が不利益を被る"など)。彼らは(今のところ)一年生の課程では、私達にP/Fシステムを許容していますが、それは、彼らのうち何人かは断固として(そして熱心に)因果応報を理由として説得しようとする人がいますが("それが私の学んだエンジニアリングというものだ、ちくしょう、成績は私には何の害もなかった"、"生徒が理解するのは単なる語学だ"、"トップクラスの生徒にやる気を起こさせるた一つの方法は、報酬を与えることだ; 勉強の苦手な生徒にやる気を起こさせるた一つの方法は、罰を与えることだ")、それ以外にも、A

Our particular context is that ours is a research university, and teaching for most faculty is pretty low on their list of priorities - conflicting with their primary goal of publishing and securing their positions. Many of them were also students at research unis in the States, so they have experienced the same kind of focus on research as undergraduate students themselves. That's definitely a constraint and a few years ago I probably wouldn't have thought of trying to ask for the system to be changed. The plus side is that we have developed pretty good relations with the Associate Dean.

I'm not a risk-taker by nature, but have learned the value of trying in the last couple of years, even when the situation seems impossible. (If you don't ask, you don't get.)

With A-F grading, we would still have run the course, but there would have been significant disadvantages. Our teachers (me included) may not be as creative with assessment as some of you are (judging by what Mike says below) - we've had a history of standardising our grading, people trying to teach pretty much the same content so that students don't complain about unfairness etc. So not having grades we think has freed teachers up to organise course structure in their own way to a much greater extent than has happened on previous courses. On the other hand, I agree with Mike when he says that 'if one aspect of teacher autonomy is knowing what is possible and not possible within a particular institution, then perhaps making an informed decision that it is better to carry on subverting the formal grading system in individual ways is also an autonomous move.'

Mike also asks about who decides whether a student passes or fails. We (the teachers) do. I think this is a decision that perhaps doesn't need to be handed over to students - because the dichotomy is so simple (and so important in terms of future job prospects), they would all 'pass' themselves, as you suggest. As you guess, it basically means that (almost) everyone passes - they just need to put in a 'reasonable' amount of effort. If teachers think that a student has put in almost no effort for a particular activity, then they request that it be done again - if there's been no effort/time spent on an activity, there can't have been any learning. And if students can't be bothered to find something that interests them in a course in which they are given quite a lot of freedom to decide what and how they want to learn, then they will fail. You can see that we are making the decisions about criteria here (level of participation, reflection, effort etc.) - we

からFの成績のプレッシャーを感じることなく学びたいことを学ぶ自由が、実際には有益な結果をもたらすと考える人達もまた存在するからだと思います。しかしながら、数年すると香港では卒業試験を控えているため、将来的に三年生の学部学生にこのシステムを拡大していくことは適当ではないように思います。

私達の特殊な背景としては、私達の大学は研究を主とする大学で、多くの学部教授陣にとっては教えることは彼らの優先順位においてはかなり低いところに位置しているということですが - 私達は、研究についての出版や彼らのポジションを確保するといった彼らの最も重要なゴールと奮闘しながらやっています。彼らの多くもまた香港の研究大学の生徒であったため、学部学生と同様の仕方で研究に重点を置いてきた経験があります。このことは明確な制限であり、数年前だったら私は恐ろそれまでのシステムの変換を要求しようとは思わなかったでしょう。好ましいことは、私達は学部長達と相当に好ましい関係を築いてこれたということです。

私は本来リスクを冒すような人間ではありませんが、ここ数年、状況が厳しそうなお時でも挑戦する、ということの価値を学んできました。(尋ねなければわかりませんよ。)

私達はこれからも、AからFまでの評価を用いてコースを進めていくでしょうが、しかし、それはかなり不利な立場となるでしょう。私達教師は(私も含みますが)、あなたとは違い、評価についての創造性を持たないでしょう(以下のMikeの発言から判断しています) - 生徒達が不公平や何やらと不満を言わないように、私達は自分達の評価方法を規格化するという歴史を有してきており、人々は全く同じような内容を教えようと努めるのです。だから、私達が考える評価方法を持たないということは、それまでのコースで生きてきたような内容よりもより大きな範囲でコース構成を、教師達が自分の方法で自由に形成することができるのです。他方で、Mikeが「仮に教師の自律の一つの側面が、特定の組織の範囲内で何が可能で、何が可能でないかを知ることであるとすると、恐らく、個々の方法において形式的な評価システムを破壊し続けるのが適当であるという知識に基づいた決定を下すことはまた、自律性のある手段でもあります。」と言う時には、賛成します。

Mikeは、生徒が単位を取るか落とすか、誰が決めるのだとも尋ねています。私達(教師)が決めるのです。私はこの決定権は生徒に委ねる必要のないのだと考えています。 - 単位を取るか落とすかという選択は、とても単純であるから(そして将来の就職を見込んだ上ではとても重要であるから)、あなたの言うとおりに、生徒達は皆、自分達に'単位習得'をさせるでしょう。あなたが考えるように、生徒が決めるということは基本的に(ほぼ)全員が単位を取るということです - 彼らはただ'手頃な'量の努力を費やす必要があるだけなのです。もし教師達が、一人の生徒が特定の活動について、ほとんど全く努力を費やしていないと考えれば、教師は再履修を求めます。もしある活動に

have also decided (in advance) the criteria on which the learning activity 'reports' and overall portfolio will be evaluated: depth of reflection; relevance (of strategies to objectives); clarity and elaboration of written report.

Self-evaluation

Looking at your questions, Mike, I can see that self-evaluation is something that we haven't built in to the formal/summative evaluation of their learning, and perhaps we should. The students have been evaluating their learning throughout the semester (e.g. when they write reports on their 'learning activities'), but they have been evaluating the effectiveness of strategies and materials etc. that they have used - not the depth of reflection etc. by which we (as arbiters of the P/F cut-off) have been judging them. The questions that we ask the students to answer are:

Was your learning successful? Why? Why not?

Whereas the questions that we as teachers comment on are:

Have they thought about their learning? Have they chosen strategies that are appropriate to their objectives? Did they manage to get their meaning across?

In addition to asking students to evaluate their learning, should we also ask them to evaluate their depth of thought, effort and clarity of language (as we, the teachers, do)? Perhaps. But I'm not sure they'd welcome more self-evaluation: there's already a fine balance in the course between time on learning and time on writing about learning. And as it is, their evaluation is firmly focused on what is really important in the course: the success of the strategies they used in meeting the objectives they had set. However, while it's important for them to reflect on the how and the what of their learning, we don't think that they should be judged (or even judge themselves) on the effectiveness of their strategies.

To give you an example of the final criteria that we use to evaluate the students, here are a range of predefined comments relating to the 'depth of thought' criterion that teachers can select from/adapt/ignore and write their own, from an online comments database:

において全くの努力も時間も割いていなければ、そこで学ぶことは何もないはずなのです。そしてもし生徒達が、自分達の学びたいと思う事柄や方法を決めるのに、かなりの自由裁量権を与えられたコースの中で、興味あるものを見つけるのに悩まされ得ないとすれば、彼らは単位を落とすでしょう。私達が基準について決めていることがここでわかるでしょう。(授業活動への参加の度合い、内省、努力など) - さらに私達は(前もって)活動の'レポート'や授業全部のプリントが評価対象となることを決めています: 内省の深さ; (目的のための計画の)適切さ; レポートが明瞭かつ手が込んでいるか。

セルフエバリュエーション

Mike, あなたの質問を見て、私はセルフエバリュエーションというものは、私達が生徒達の学習についての形式的/合計的評価に組み込んできていないものであり、そして多分組み込むべきものであると考えます。生徒達は、セメスターを通して自分達の学習を評価されていますが(例、'学習のアクティビティ'に関するレポートを書くとき)、しかし彼らは自分達が使った計画の効率や資料などを評価されていて、(落とすか通すかの分かれ目となる決定的要因として)私達が彼らを評価する、内省の深さなどでは評価しないのです。私達が生徒達に解答を求める質問は:

あなたの学習は成功しましたか?なぜしたのですか?なぜしなかったのですか?

それに対して私達が教師としてするコメントは

生徒達は自分達の学習について考えたことがあるのですか?生徒達は目的に適った計画を立てましたか?彼らはどうにかして意味を理解することが出来ましたか?

生徒達に自分達の学習を評価してもらうことに加え、彼らの思考の深さ、努力、そして言葉の明瞭性も評価(私達教師がするように)してもらうべきですか?多分するべきでしょうね。しかし、生徒達がより多くのセルフエバリュエーションを歓迎するかは定かではありません: 彼らはすでにコースにおいて、学習と、学習に関するライティングのバランスをうまく調整しているのです。そしてそのために、彼らの評価はコースの中で本当に重要なものに完全にしばられてしまうのです: 彼らの立てた目的にかかわらず、彼らの学習がどうだったか、なんであったかについて内省することは重要である一方で、彼らが、自分達の計画の効率性によって評価される(または自分で評価する)べきだとは思わないのです。

- * You have really given a lot of thought to your learning this semester. You have reflected carefully on your previous reading and listening, and on the reading and listening you have carried out this semester. As a result, you have a clear idea of how to continue learning effectively in the future.
- * You have put thought and effort into your learning this semester. You have learned more about yourself and have explored and analysed how best you learn English. As a result, you now have a better idea of which reading and listening strategies are effective for you.
- * You have put some effort into your learning this semester. However, you have not thought very carefully about your learning so far or how you could develop your reading and listening in the future. You are aware of what you need to improve on, but have not yet been able to identify reading and listening strategies that are effective for you.
- * [Write own comments instead]

Pretty judgmental, perhaps, though the predefined comments for the other two criteria are more developmental.

“I have seen the A B C Fail grade system at my university as potentially useful for promoting students’ awareness of their own achievements and progress. By asking students to decide their grade in these terms (or part of the grade), I have hoped to give them the responsibility for thinking about how well they have done on the course. I wonder if making decisions of this kind encourages more or deeper self-reflection than choosing either to pass or fail does. (Would students ever choose to fail themselves?)”

“I’m sure it would. However, they have been evaluating the success of their learning, and that has involved them in reflection, as mentioned above.”

Mike wrote, “And is it reasonable to keep some framework for recognising greater efforts towards autonomy by some students than others even when the students are deciding this for themselves? Or does taking away the grading system just open up the space for students to get on with learning (including taking chances, making mistakes, etc) without worrying about what grade they will get.”

We’ve found that it does, and that this is the

私達が生徒達を評価するのに使っている最終的な基準をあなたに例示するために、これらはオンラインのコメントデータベースから、教師達が自分達のライティングを選んだり/採り入れたり/無視したりできる、‘思考の深さ’に関する評価の、予め決まったコメントの範囲です。

- * あなたはこのセメスターで自分の学習に多くの思考を与えました。あなたは以前のリーディングやリスニングについて、またこのセメスターで実践したリーディングやリスニングについて丁寧に内省しました。結果として、あなたは将来に向けて、効果的な学習を続けていく方法について明確なアイデアを得るに至りました。
- * あなたはこのセメスターで、思考や努力を学習に注ぎ込みました。あなたは自分のことをより理解し、あなたが英語を学習するのに良い方法を探究し、分析してきました。結果として、あなたは今、自分に効果的なリーディングやリスニングの計画に関するよりよいアイデアを得るに至りました。
- * あなたはこのセメスターで、いくらかは努力を学習に注ぎ込みました。しかしながら、今のところ学習に関してあまり丁寧に考察しておらず、将来に向けてリーディングやリスニングをどう発展させていくかも考察していません。あなたは自分にとって何が必要か気付いていながら、あなたにとって効率的なリーディングやリスニングの方法を証明するに至ってはいません。
- * 代わりにあなたのコメントを書いてください

かなり批判的です、前の二つの基準は、より発展的です。

3. 私の大学でのA B CとFailという評価システムを、生徒が自身の達成度と進度にたいする認識を高めるために潜在的に有用なものとして考えてきました。生徒達にA B Cといった条件で彼らの成績(もしくは成績の一部)を決定するよう要求することで、私は彼らに、そのコースでどれだけよく頑張ったかということについて、考える責任感を与えることができると考えてきました。この種の決定を下すことが、単位を取るか落とすかのどちらかを選択することよりも多く、もしくは深くセルフリフレクションを促すかどうかについては定かではありません。(果たして生徒が自分自身で単位を落とす方を選択しようとするでしょうか?)

私もそう思います。しかし、彼らは自分達の学習成果を評価してきているし、先ほど述べたように、それには内省も含まれています。

key thing - the main argument that we put to Engineering faculty (students here tend to be vary grade conscious - hence quite a lot of copying with traditional assignments in subject courses). The actual learning they do can be extremely ineffective, but (as we tell them), if they are able to reflect on why it was unsuccessful, identify problems and plan alternative strategies for the future, then they have in fact shown themselves to be successful learners.

Thanks for raising all these questions, Mike. I'm not sure whether our course is contradictory in its approach to evaluation, or whether we have adopted a fairly pragmatic and workable solution. But it's getting far too late now, and my brain has stopped working, so I'll ponder this another day. Comments welcome.

そして、たとえ生徒達が彼ら自身のために決定を下す時であっても、他の生徒達よりも何人かの生徒達による自律に向けたより多大な努力に気付くためのある枠組みを保つことは道理にかなっているのでしょうか？もしくは、段階による評価システムを取り除くことは、ただ生徒達が何の成績を取るかということを心配することなしに、学習をしていくためのスペースを開けること(チャンスを得ることや間違いをすることなどを含む)なののでしょうか？

そうだと思います。そしてそれはキーとなることです。工学部に採り入れている議論です(この生徒達は、評価に対する意識が非常に高い傾向にあり、学科のコースでの既存の課題のコピーを多用します)彼らのする実質的な学習は、かなり非効率のともなりうり、しかし(私が彼らに教えるように)、もし彼らが何で自分達は失敗したのだらうと内省することが出来れば、成果のある学習者となる事が出来るでしょう。

ある制度的な状況下において、生徒に自分自身の成績評価を許すことは困難であるか、または不可能なことであるかもしれません。そこでは、異なる成績評価のシステムのためにより制度的な自由を求めて交渉する方法に立ち戻ることとなります。しかし、この問題の一部分には、たとえ私達が学習の他のエリアでの責任や権利を生徒に与えてきていても、権力の対してこの成績評価というエリアや、またはこの権利をあきらめることについて、教師としての私達の抵抗や恐れがあります。それは、私自身にとっては少なくとも真実であると思います。

これらの質問を挙げてくれてありがとう、Mike。私達のコースが評価の取り組みに矛盾するのかどうか、また計画に従った実行可能な解決方法を探り入れるのかどうかは定かではありません。しかし今の時間は遅くなりすぎてしまい、私の頭は活動停止状態なので、また別の日に熟考したいと思います。コメントをありがとう。

Phil Benson, this year's featured speaker, will be giving two presentations, in addition to the featured speaker workshop. Here are the abstracts of his presentations. Don't forget you can meet Phil, and other members of the LD SIG, at the Learner Development Forum, on Sunday at 2.45.

Featured Speaker Workshop, Friday, Collaborating: Learning outside of class

Studies of successful language learners consistently show that the most successful and satisfied learners consistently employ effective learning strategies outside of the classroom (Benson, 2001; Cotteral, 1999; Gardner and Miller, 1999). As a result, working with students to develop outside-class learning opportunities, especially in EFL settings, has become an important part of language teaching. In spite of the obvious advantages to outside-class learning, most attempts at implementing outside learning fail, due to four prevalent obstacles: (1) difficulties of the teacher in identifying and maintaining viable opportunities, (2) motivating students to use opportunities for out of class learning, (3) inability of teacher to provide feedback to students on their successes and failures, and to redirect them, (4) linking out of class learning to in-class learning. In this workshop, we will employ the concept of "collaboration" to address these various obstacles and increase our chances of implementing successful outside-class learning with our students. Using the concept of collaboration, we will examine five approaches: resource-based approaches (e.g. self-access media centers), social approaches (e.g. live chat centers, telephone learning), technology-based approaches (e.g. computer-assisted language learning, internet learning), learner-based approaches (e.g. learning journals), and classroom approaches (e.g. "one day" projects). Participants will leave the workshop with practical resources and workable ideas for enhancing the learning of all of their students, drawing upon each of these approaches.

Saturday, 10.00 am, Teachers' and learners' perspectives on autonomy

This paper will discuss evidence pointing to a gap between teachers' and learners' conceptions of autonomy. In particular, it will be suggested that learners' conceptions of autonomy often involve a much stronger questioning of the curriculum than our own. In conclusion, I will argue that our efforts to foster autonomy should be more responsive to the ways in which the learners themselves want to take greater control over their learning.

Sunday, 4.35, Learner development: the role of out-of-class learning

Based on a study of the lifelong experience of learning English for a group of university students in Hong Kong, this paper discusses the role of out-of-class learning in learner development. Evidence will be presented for the importance of out-of-class experiences to learners' developing conceptions of the second language and their conceptions of themselves as language learners. Their role in the long-term development of communicative and self-directive approaches to language learning will also be discussed.

Writing our stories of teacher autonomy...

The workshop “writing our stories of teacher autonomy”, at Kokura JALT, encouraged some of us to look at the growth of our own autonomy as a personal narrative. In this issue, we begin with a story from one of the workshop leaders, Naoko Aoki, and follow that with a story from one of the participants, Eiko Okumura, in dialogue with Michael Carroll.

Okumura's story raises the issue of whether autonomy develops best in a laissez-faire system than in a controlled one, while Aoki's story shows the usefulness of a timely intervention by a sympathetic teacher.

Aoki's Story

I remember one teacher who has left a significant trace in my life. I was going to a language school in Tokyo in my early twenties. It was an advanced “conversation” class and the teacher was a young Irishman. He occasionally took us out to a bar for an entire class period. On one of those evenings he set aside 5 to 10 minutes for each of us so that he could give us personal feedback. He told me then that I often didn't finish a sentence. Having taught a second language for quite a long time, I would now say that it was a rather common symptom of pre-advanced learners. I don't know why I told him that it didn't matter because I was young and no one would listen to me. He said he couldn't help me if it wasn't a language problem. That was the end of our conversation that day. A few weeks later in the class a middle-aged Japanese businessman tried to shut me up by saying something like “You don't know because you're young.” The teacher stopped him and said “Naoko's trying to say something.” This was an earth shattering incident for me. “Do I have the right to be listened to?” was my first reaction. My English drastically improved after that. This teacher left Japan at the end of the term. I haven't seen him since.

...Naoko

私の人生において大きな重大な奇跡を残して影響を与えてくれたひとりの先生のこと思い出します。私は20代の初め、東京のとある語学学校に通っていました。私のクラスは上級「英会話」クラスで先生は若いアイルランド人男性でした。クラスの開講期間中、彼は時折、私たち生徒をバーへ連れていってくれました。ある晩そのうちの一夜、彼は5分から10分くらいずつ生徒の隣りに座って、ひとりひとりのフィードバックしました。彼はその時、私は1センテンスを最後まで言い終えることができていないことがよくあると教えてくれました。私のそういった傾向は、第二言語を長く教えてきた今なら、それはむしろ中級学習者にきわめてよくあることであるとうえるだろう。しかしながら、そのときの私は彼にそれは私がまだ若いうえ、誰も私のいうことを聞いてくれないからだと言ってしまったのです。そんな私に、彼はもしそれが言葉の問題でなければ、何も手助けすることができないと言い、その日の会話は終わったのですが、数日後、クラスで中年の日本人ビジネスマンが「君は若いから分からないんだ。」というようなことを言って私をだまらせようとしていました。そのとき先生はその中年ビジネスマンを止め、「なおこは何が言おうとしている。」と言ったのです。この出来事が私の中の何かを大きく変えましたをくつがえしたのです。「私に聞いてもらう権利はありますか?」というのが私がはじめての発した反応でした。そのあとから、私の英語は飛躍的に伸びたのです。その先生はその学期の終わりに日本を去られ、その後、会っていません。

なおこ

Okumura: One Teacher's Story...

One Teacher's Story of Learner Autonomy

(Written in the workshop at Kokura, Nov 2002)

Eiko Okumura

Kobe Women's University
in conversation with the editor.

“Learner autonomy” came so naturally to me even before I realized that there was such a terminology and field of study. My background of learning was a strictly traditional, teacher-centred one and I loved taking well-arranged courses. My first “encounter” with autonomy was when I entered a Japanese university. Very relaxed attitudes of professors to being late, cutting classes etc must have triggered an idea that I had to be responsible for studying if I wanted to learn anything. I felt so free.

学習者オートノミーについての ある教師の経験談

神戸女子大学の岡村えいこさん
と編集者の談話。

『学習者オートノミー』は、一つの専門用語であり、研究の一分野であると知る以前から、私にとってはとても自然なものでした。私の受けてきた学習のバックグラウンドは非常に伝統的、かつ教師中心型のもので、良く構成されたコースを受けるのを好んでいました。私が初めてのオートノミーと「出会った」のは、大学に入学してからです。授業を遅れて始めたり、中断するなどの教授のとてもしラックスした姿勢が、学ぶ意欲があるならば自分がその責任を持たなければならないという考えをもつきっかけでした。当時、私はとても解放された気分でした。すべてが自分次第なのですから。

それからこの開放感、いわゆるのんびり「オートノミー」がアメリカの大学でのわたしの

Everything was up to me.

Then this free, easy-going “autonomy” became a struggle at an American university. I couldn’t help realize how dependent I was, although I did enjoy “studying”, for the first time, by taking well-organized courses and attending good lectures - a “psuedo” autonomy?

When I started teaching at a college, the students’ helplessness, dependency, “non-thinking”, just made me mad. I couldn’t understand why students were so irresponsible for their studying and their life. Those “pathetic” students made me think about teaching. This led me from being an unconscious mediator to being a conscious mediator, who doesn’t “teach” but encourages them to think about learning and to realize who is responsible in learning. I guess I simply don’t want to be a teacher, I want to be “me”, who happens to help others learn and offers advice and tips to break some of the conventional rules of learning and teaching.

Michael: I’ve got a comment about what you wrote. It surprises me a little when you say that your Japanese university offered autonomy through it’s relaxed attitude to study, while the American one allowed you to enjoy study through a more structured system. It sounds as though you mean that the American university gave you less autonomy. It raises a really interesting question about how much we can say a lack of rules constitutes autonomy, and how much autonomy can be supported by a structured framework. My experience was that my Australian university offered me more chance to be autonomous that I feel I’m able to offer my own students in Japan now, even though, as you say, it was much more strict in terms of the requirements for completing courses.

Eiko: I realize my English wasn’t clear. Let me try. At Japanese University it was a “forced,” or “false” autonomy, I’d say. I had to take on that kind of “autonomy” if I wanted to learn anything, because most of lectures weren’t well organized, no clear course syllabus, almost all professors had an ultimate teacher’s autonomy and exploited it fully. I could have learned NOTHING. Now it occurs to me that this sounds like a so called traditional Japanese style of learning: be there, watch, and “steal” from your teacher/master.

While at the American university, lectures and courses were well organized and the course syllabus was very clear. I felt like I would learn a lot by simply following “them.” Actually, though, the American university system made me see how much I depended on “them,” not on myself. What a passive student I was, and still am!

苦闘となったのです。私は、当初、よく構成されたコースを受講し、良い講義に出席して「勉強すること」を楽しんでいましたが、私がどれほど自立していたかという自覚をすることはできませんでした。疑似オートノミーだったのでしょうか？私が大学で教え始めた頃、学生たちの無力さや依存性、「考えようとしないうこと」にはただ腹立たされました。私にはどうして学生たちが彼ら自身の勉強や人生に無責任でいるのかが理解できませんでした。こういった「救いようのない」学生たちの存在が私に教えるということについて考えさせたのです。このことが私を単なる無意識の情報の伝達者から意識のある伝達者へと導いたのです。いわゆる「教える」のではなく彼らを学ぶことについて考えさせるとともにその勉強に責任を持つのは誰なのかを気付かせるよう促すのです。私は単に先生になりたいのではなく、「自分」でいたいのではないかと思います。つまり、誰かが学ぶのを手助けし助言を与え、学ぶことと教えることの因習的なルールを破る者でありたいのです。

マイケル：では、岡村さんが書かれたことについてコメントしたいと思います。あなたがリラックスした勉強に対する姿勢で、日本の大学でオートノミーが取り入れられ、厳しい授業システムで行われているアメリカの大学で楽しく勉強されていたと聞いて少し驚きました。岡村さんの意味はアメリカの大学より日本の大学がオートノミーを取り入れたとっていました。そうしたら、どれだけ授業の規制緩和（きせいかんわ）とオートノミーと同じことだと言えるか、細かく決められたカリキュラムの枠組み（わくぐみ）がどれかはオートノミーに支持（しじ）されるかということとはとても興味深い質問で考えさせられます。私の経験はオーストラリアの大学で勉強した時、厳しい科目課程履修にかかわらず、自主的な学習者になる機会がありましたが、今日本の大学教員としてうちの学生にその同じ機会を許可しにくだと思えます。

えいこ：私の英語が分かりづらかったように思うのでもう一度説明したいと思います。日本の大学ではオートノミーは「強制的」もしくは「不正確」であると言いたいのです。私は自身の経験から、しっかり学びたいければ、オートノミーというものをいなければならぬと確信しています。というのは、多くの講義はよく構成されたものではなく、シラバスといえるようなものではなく、ほとんどの教授はこれ以上ないというほどの教育者オートノミーの支持者だからです。そういった環境では私は何ひとつとして学ぶことができませんでした。今、それがいわゆる日本の伝統的な学習方法だというふうに私には思えるのです。いわゆる、じつと先生（師匠）を見て「盗め」という教育です。

一方、アメリカの大学では、講義やコースなどはよく構成されていてコースのシラバスはとても分かりやすいものでした。私は「それら」に単に従えばたくさん学べるだろうと思いました。しかし現実のところ、「アメリカの大学システム」にどれほど自分が頼っていたかを思い知ることになったのですが、何て自分は受け身的な学生でいて、いまもなおそうなんだろう。

Yang: My Way of Learning English...

Yang Tao's personal account of techniques for learning is a close-up on practices found helpful by one autonomous learner.

My Way of Learning English

Yang Tao 2002.3

Kyoto University of Education

Like most of other EFL teachers, I've never been able to stay in native English speaking countries for a long time, or find many chances to practice English orally with other people. I use English mostly in classrooms and I am familiar with the way of explaining vocabularies, expressions and all kinds of grammar with combination of English terminology and my native language. Basically speaking, I learned English mostly from rote memorizing texts in my junior high, high school and college years. When my native English speaking friends talk to me, it is easier to understand, but I always find that I am unable to interrupt or follow their English especially when they are talking with each other. I have to admit that my English is more textbook like and I'm not familiar with those well-used expressions in our daily life. Maybe it is the biggest difference for EFL teachers and English native teachers.

As a language teacher, if we can't use the target language in all kinds of communicative situations, how can we teach our students and help them improve their foreign language ability. Therefore, in order to heighten my own English skills, I continue to study English according to the following ways that I would like to share with other EFL teachers.

1. Keep listening to easy English programs. There are many good programs for English learners in TV and radio broadcasting. It's interesting to notice that I, who is a quite advanced English learner, enjoy those lower level programs much more than difficult ones. Maybe it is easier for me to absorb new expressions and phrases without pressure. To be able to understand a foreign language is quite different from what we can use fluently. So I recommend those easy ones especially for lower intermediate or higher beginners. Here the method is completely different from Krashen's I+1.

2. Keep e-mailing in English. I enjoy mailing my English speaking friends through e-mails. E-mails is concerning with our writing ability and in some degree it is also a good way to

私の英語学習法

Yang Tao (京都教育大学)

多くの教師がそうであるように、私も英語を第一言語としている地域に長期滞在したことはありませんし、話す練習をする機会もありません。英語を教えるのは、大抵が教室内なので、授業や文法に関する第一言語とを交ぜて説明することには慣れていません。中学・高校・大学では、基本的には英文を暗記して英語を学習しました。英語ネイティブスピーカーの友人に話しかけると、理解することは比較的簡単ですが、特に英語ネイティブスピーカーが話しているときには、割り込んだり彼らの英語を理解することが難しく感じることが多々あります。私の英語は「教科書英語」のようなもので、日常生活でよく使われる表現はあまり知らないと言わなければなりません。おそらくこの点が、英語ネイティブスピーカーの教師との大きな違いではないでしょうか。

語学教師自身が、あらゆる場面でその目標言語が使えるければ、どうやって学習者に教えられるのでしょうか。またどうやって彼らの言語能力を伸ばせるのでしょうか。ですから私は自分の英語スキルを高めるために、以下のような方法で学習を続けています。

1. 簡単な英語番組を聞く：テレビやラジオでは、英語学習者にとって良い番組がたくさん放送されています。面白いことに、私はかなり上級の学習者ですが、初級の番組のほうが、難しいものよりも楽しめるのです。おそらくこのほうがプレッシャーを感じずに簡単に新しい表現やフレーズを吸収できるのでしょう。外国語を理解することと、それを流暢に使いこなせることは別のことです。ですから、このような簡単な番組、特に初級から中級向けのものをお勧めします。Krashenの言うI+1とはまったく異なった方法です。

2. 英語でEメールを書く：英語ネイティブスピーカーの友人たちと、Eメールをやりとりしています。Eメールはライティングの力に関わってきますし、また多少は話し言葉の練習にもなると思います。形としては書き言葉によるアウトプットですが、実際に行っていることは

practice our oral English. The form of our output is writing articles, however, the way of our doing is a sort of oral output. When we write e-mails, we couldn't help thinking of the face of our addressed person and we feel like that he or she is sitting at the end of the wires behind the computer screen. Even it is not face-to-face talking, but we can feel the communication spiritually. And since it is writing form, we need to choose opening and closing words in various ways in order to avoid the monotonous of our articles.

3. Keep taking notes. I have two note books. The bigger one is to use at home to write down unknown expressions when I listen to English programs, read English materials, magazines and novels and check e-mails, some mistakes and errors I make in my reports and papers. The smaller one which I always take with me has my students' questions that I can't answer during the class, my own questions on how to translate some specific words into English or visa versa, and some interesting expressions I encounter in conversations with my friends. I don't give new words any chances to escape from the net of my notes-taking.

4. Keep repeating using new words. After taking notes, to browse them occasionally is necessary. When I do reviews, I'm accustomed to remembering the location on the page, the context I pick them up and trying to imagine new situations I could apply them later. If possible I use them in my e-mails, reports or pass them to my students in the classroom. Teaching for me is probably the best way to review and practice those new words. Only my students are loyal and patient enough to listen to my talking. And in order to make my explanation understandable, I have to digest the words and choose a better way to demonstrate. From the point of view of some of my colleagues, teachers themselves learn most through lessons. Exactly true for most cases, teaching results in a good learning for teachers themselves always. Anyway, after saying or writing new English words several times, I think new words are not new any more.

5. Keep practicing with same level English speakers. I find I can always pick up new words and expressions from native English speakers, but my fluency is lowered down. Some native speakers are very easy to talk, encouraging me always. But sometimes, even I'm very confident with my English, I couldn't help being too much sensitive. If

口頭によるアウトプットのように書くこともできないし、相手の顔を思い浮かべながら書くこともできません。また相手と電話線を通して会話をするときは、コンピュータ画面の前で座っているかのように感じますが、画面と向かっての会話ではありません。コミュニケーションでできることを、前文と末文で使う言葉を工夫して、単調にならないようにする必要もあるのです。

3. ノートをとる：私は2冊のノートを使用しています。大それたのは自宅で使用していません。大それたのは英語番組を聞いているとき、資料や雑誌や小説を読んでいるとき、Eメールをチェックするときに出た、知らない表現を書きこんでいます。また自分のレポートや論文での間違いなども書きこんでいます。小さいノートは常に携帯して、そこらへん授業中に答えられなかった学生からの質問や、ある語をどのように翻訳すればよいのかといった疑問点、友人との会話の中で見つけた面白い表現などを書きこむようにしています。新しい語句は常にもらさずにノートにとるようにしています。

4. 新しい語句を繰り返し使うようにする：ノートにとった後は時々見なおすことが大切です。見なおすときは、ページのどのあたりにあったのか思い出せませんし、語句が使われていた文脈や、どのように別の文脈に應用できるかと考えていたのかも思い出せません。できるだけEメールやレポートで使うようにして、授業でも学生に対して使うようにしています。私にとって、教えることというのは新しい語句を復習したり、練習するのに最も良い方法なのかもしれません。学生が誠実で、忍耐強く私が話すのを聞いてくれるからです。そして、説明をわかりやすくするためには、自身がおかなければならないし、どのようにその語を使用するか、よい方法を選ぶ必要があります。教師自身が授業を通して学ぶと考えている先生方もいます。大抵の場合、先生もそのとおりで、教えることが結果として教師自身の学習となるのです。ともかく、知らなかった語句を何度も言ったり書いたりすることで、その語句はもはや新しい語句ではなくなるのではないのでしょうか。

5. 同レベルの英語話者と常に練習をする：ネイティブスピーカーとの会話から常に新しい語句や表現を学ぶことができますが、流暢に話す力は低下します。とても話しやすく、常に励ましてくれる人

JALT 2002 Learner Development Schedule

(Presenters listed are not necessarily LD SIG members)

Date/Time	Ends	Room	Presenter	Presentation Title
Fri 22nd, 5:00	8:00		Rost, Michael	Collaborating: Learning outside of class
Sat 23rd, 10:00	11:20	1003	Balsamo, William M.	International Email Exchanges
Sat 23rd, 10:00	11:20	1003	Tubby, Janina	Business Email Project: Empowering Students
Sat 23rd, 10:00	11:20	901	Nelson, Kristine	Student Questions: A Classroom Asset
Sat 23rd, 10:00	11:20	1001-2	Bodwell, Kevin	Teaching autonomy: exploring the paradox
Sat 23rd, 10:00	11:20	1001-2	Deacon, Brad	Language Learning Histories: Reaffirming ourselves
Sat 23rd, 10:00	11:20	903	Clark, Mitchell	A Motivation Study of English Majors in Japan
Sat 23rd, 10:00	10:45	1202	Hall, Michael	Basic Business Writing through Business Simulation
Sat 23rd, 10:00	10:45	Wind Hall	Benson, Phil	Teachers' and learners' perspectives on autonomy
Sat 23rd, 11:30	12:15	907	Mizuki, Peter	Developing Autonomy in the Classroom
Sat 23rd, 11:30	12:15	Chu Hall	Willis, Jane	Making waves for the future: a less complacent look at language
Sat 23rd, 11:30	12:15	907	Tanabe, Chihiro	Are Japanese EFL learners becoming autonomous?
Sat 23rd, 11:30	12:15	901	Anderson, Thomas C.	Creating Confident Creative Conversationalists
Sat 23rd, 1:15	2:00	Koryu	Kelly, Curtis	The Psychology of Difficult Students
Sat 23rd, 2:10	4:05	901	Freiermuth, Mark R.	Reading Strategies of Japanese EFL/ESP Students
Sat 23rd, 2:45	3:30	902	Bossaer, Alan	Teaching Students How To Evaluate Their Peers
Sat 23rd, 2:45	4:05	904	Furlow, Edward	Authenticity of and for the Learner
Sat 23rd, 4:35	5:20	1003	Kenny, Tom	Getting low-level conversation students to talk!
Sat 23rd, 4:35	5:55	910	Mutoh, Nancy	Learner Choice and Strategies in Vocabulary Study
Sun 24th, 10:55	12:15	907	Watanabe, Takako	Short Exercises through Structured Group Encounter
Sun 24th, 10:55	12:15	907	Brown, Steve	Language Learning Orientation for College Students
Sun 24th, 1:15	2:00	908	Gershon, Steve	Tapping the Student's Desire to Learn
Sun 24th, 1:15	2:00	905	Black, Miriam	Self-Access Language Learning in Japan
Sun 24th, 1:15	2:00	905	Edwards, Cynthia	Self-Directed Listening Study in 20 Minutes
Sun 24th, 2:10	2:35	906	Shimo, Etsuko	Learners' Affect and Learning of Listening Skills
Sun 24th, 2:45	4:05	910	Nix, Mike	Researching Learner Autonomy
Sun 24th, 4:35	5:55	1101	Bevan, Greg	A Tale of Two Syllabi: Investing in Writing
Sun 24th, 4:35	5:55	AV Hall	Knight, Kevin	Motivating Learners Through Pain and Pleasure
Sun 24th, 4:35	5:55	AV Hall	Junge, Johann	TALK Learning System: Learner-Centered Learning
Sun 24th, 4:35	5:20	Chu Hall	Grabe, Bill	Riding the Wave of Change: From Theory to Practice
Sun 24th, 4:35	5:20	910	Benson, Phil	Learner development: role of out-of-class learning

Phil Benson is this year's featured speaker at this year's JALT. Mike Nix talked to him about his current thinking on learner autonomy. Phil will be giving presentations on Saturday at 10.00 and Sunday at 4.35. Come along and talk to him to find out more.

Phil Benson氏は今年のJALTでフィチャードスピーカーです。Mike Nix氏が学習者オートノミーについてPhil氏と話しました。Philさんは土曜日10時と日曜日4時35分に発表します。是非ご参加してください。

What's been getting you excited about learner autonomy in your own teaching recently?

I have been teaching English at the University in Hong Kong for more than 10 years now. The thing that is getting me most excited is that I find that, year by year, the undergraduate students are becoming more and more willing to speak out in class. I also find that they becoming more and more 'interesting' as individuals who have different lives, different interests outside class, different experiences of learning, and so on. Of course, they may always have been like this. Perhaps it is just that they are more willing to talk about it in class now.

In any case, I find that their willingness to talk about their learning and experiences has a lot of potential for autonomy. I very much believe that becoming autonomous is a long term process that happens in a person's life more than it happens in the classroom. So I find the opportunity to talk with students about their experiences is a good springboard for talking about autonomy.

What are some of the questions or puzzles about developing learner autonomy that are coming up for you at the moment?

Two questions are occupying my mind at the moment. As I said, I believe that becoming autonomous is a long-term process. I am therefore very interested in research on learners' life histories and I think we are going to see much more of this kind of research published in next few years. I have noticed that learners' histories often have the development of control over language and learning as a major theme. I am very interested in what this means for the ways in which we understand what autonomy in language learning really means. For example, does it mean developing a set of skills? Or is it more a question of an attitude towards the role of language learning in a person's life?

What are hoping to get out of your visit to JALT?

Well, I have some new things to say in my presentations, which I hope participants will find interesting. But most of all I am interested in listening. I was invited to a Learner Development SIG meeting in Shizuoka in 1995, but I have not had too much contact since then. I am really interested in finding out how things have developed since then.

マイク：最近のPhilさんの英語を教えた経験の中で、学習者オートノミーに関してどんな感動的な経験がありましたか？

フィル：十年間以上香港大学で英語を教えています。一番感動的なことは、年々クラスで学生がもっと話すようになってきたということです。また、学生は個人としてもっと「面白く」なっています。彼らには様々な生活、クラス外での色々な趣味や学習経験などがあります。もちろん、彼らは今までもそうだったかもしれませんが。多分最近、彼らは以前より自分の経験について進んで話すようになってきているでしょう。

とにかく、オートノミーを発展するために、その学習と経験について進んで話すというのはいいと思います。私はオートノミー的な人間になるというのは、クラス内ではなくて人生における長いプロセスで行われることだと信じています。それ故に学生と彼らの経験について話す機会はオートノミーについての話すための効果的な出発点だと思います。

マイク：最近、学習者オートノミーの発展についてどんな疑問をお持ちですか？

フィル：二つの問題について最近よく考えます。先程オートノミー的な人間になるのは長いプロセスによるものだと思うと申しました。それ故に学習者の歴史の研究に興味があります。今後数年の間にそのような研究書がたくさん出版されると思います。学習者の歴史では主なテーマとして、よく言語と学習を操る能力を伸ばすことが取り上げられることに気づきました。そういうことと外国語学習オートノミーとの関係に大変興味があります。たとえば、スキルを到達するというのでしょうか。あるいは、人生における外国語を学ぶ態度ということでしょうか。

マイク：JALTへ来る時どんな期待がありますか。

フィル：ええ、発表で新たに言いたいことがあって、参加者が興味をもってくれることを願っています。が、言うよりも聞きたいです。1995年にLD SIG研究会に紹介していただいたが、そのときからあまり連絡を取り合っていません。それ以降どんな研究活動があったか是非聞きたいです。

In progress now and due out at JALT2003.....

The JALT Learner Development SIG Anthology of Working Papers in Learner & Teacher Autonomy

Are you:

- *Developing new materials and activities for promoting autonomy amongst your learners?*
- *Investigating ways to develop autonomy that work in your teaching context?*
- *Working with colleagues to integrate autonomy across the curriculum?*
- *Exploring ways to develop your own autonomy as a teacher?*
- *Thinking about better ways of connecting the theory and practice of teacher and learner autonomy?*

If so, the LD SIG Anthology is an exciting opportunity to develop your insights in supportive dialogue with others and publish them in a collection that will go to teachers all over Japan and beyond.

The Anthology brings together writing on new perspectives on learner and teacher autonomy in Japan. It will include reports on teacher research, interviews and stories on all aspects of autonomy.

The Anthology is a collaborative process. A key aspect of the project will be mutual critical support and feedback on the writing of successive drafts by all the contributors. Some of these dialogues will form part of the final anthology.

Contributors should be ready, over the next few months, to explore, develop and write up their ideas in dialogue with others. Every contributor will be giving feedback to others involved in the project, and getting responses to their own work from the other contributors. All of us will also be providing a more personal context to our contributions by writing our own short 'stories of autonomy' to go in the Anthology.

Contributions already in progress for the Anthology include:

- **Hugh Nicoll:** Contexts and constraints on learner autonomy at Miyazaki Municipal University
- **Peter Mizuki:** Activities to encourage reflection and critical thinking skills in self-evaluation

- **Michael Carroll/Ellen Head:** Classroom and curriculum issues - implementing autonomy in large classes and a curriculum for a large inflexible teaching context
- **Denise Boyd:** Learner autonomy in a business English setting
- **Mike Nix:** Developing collaborative autonomy through reflection in group project work
- **Steve Brown:** A theoretical and practical framework for autonomy in a variety of contexts
- **Miyuki Usuki:** Reflecting as a learner of English as a Second Language on teaching Japanese as a Second Language
- **Etsuko Shimo:** Using portfolios for evaluation in English as a Foreign Language and Japanese as a Second Language classes]
- **Chris Bradley:** Teaching materials and techniques to offer choices for learners with varying degrees of skill and motivation
- **Andy Barfield:** Teachers' stories of change and development

Amongst those responding to and advising on the development of the contributions will be Phil Benson and Tim Murphey.

To get involved, send us an outline (about 100 words) of your contribution by December 31st 2002. Ideas for innovative ways to present your work, such as interviews, and projects that you'd like to explore further in 2003, are very welcome.

We'll be developing our contributions, through additional research and dialogue with other contributors, over the following five months.

And preparing near final drafts of up to 4,000 words by the end of May 2003.

We'll discuss these and the overall format of the Anthology at a weekend Retreat in Kobe in mid-June.

And then put the Anthology together for publication by JALT 2003 in November.

Send your summaries, and enquiries about the Anthology, by DECEMBER 31st 2002 to <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp> or <andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp>

<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/anthology.html>>

JALT学習者ディベロップメントSIG

学習者と教師のオートノミー（以下、LTA）についての論集（Anthology）

あなたは、

- ・ 学習者内でオートノミーを奨励するために新しい教材や活動を展開していますか？
- ・ あなたが教える上で機能するオートノミーを向上させるための方法を見いだすのに精力を上げていますか？
- ・ オートノミーをまとめるためにカリキュラムを超えて同僚たちと働いていますか？
- ・ 一教師としてあなた独自のオートノミーをより良いものにする方法を探っていますか？
- ・ LTAの定義と実践をつなぐより良い方法について考えていますか？

Denise Boyd ビジネス・イングリッシュという背景での学習者オートノミー

Mike Nix グループプロジェクト・ワーク内での再考を通じた共同オートノミーの展開

Steve Brown 様々なcontextにおけるオートノミーのための定義的、実践的枠組み

Miyuki Usuki 第二言語としての英語学習者という観点から第二言語としての日本語教育について考える

Etsuko Shimo 第二言語としての英語と第二言語としての日本語についてPortfolioで評価する

Chris Bradley 能力やモチベーションの異なる学習者へ選択肢を与えるための学習教材やそのテクニク

Andy Barfield 変化と開発という教育者たちの経験談

もしそうなら、学習者ディベロップメント SIG Anthologyは他者との協力的な対話によってあなたの見識を高めるため、また、日本中また国外の教育者たちへ届くであろう集積を発表する上でも素晴らしい機会です。

Anthologyは日本におけるLTAの新しい見解についての論説の集約です。それはオートノミーのすべての側面での教育者の研究やインタビュー、経験談の報告を含むでしょう。

Anthologyは共同研究のプロセスです。このプロセスの重要な点はすべての寄稿者よってつながる論説についてクリチカルなサポートやフィードバックになるでしょう。それらの対話にはAnthologyの一部を成すでしょう。

寄稿者は、これから数ヶ月間、他者との対話の中で自分のアイデアを調査、開発、そしてまとめるための準備をすべきです。すべての寄稿者は当プロジェクトに携わる人びとにフィードバックを与え、また、彼らから自分の研究への反応も得るでしょう。寄稿者たちは皆 簡単なオートノミーの経験談を書きます。その経験談もAnthologyの一部となります。

寄稿はAnthologyに向けてもうすでに進行中で

- ・ Hugh Nicoll 宮崎県立大学における学習者オートノミーについての背景と制限
- ・ Peter Mizuki 自己評価する際の反応と重要な思考能力を促進するための活動

Michael Carroll/ EllenHead クラスルームとカリキュラムの問題—大人教クラスでのオートノミーの実行と固定された教育背景でのカリキュラム

またPhil BensonもTim Murpheyも寄稿された論文にフィードバックするよていです。

そのためにあなたの意見のアウトライン（2000文字・100英単語程度）を

研究をするように刷新的なアイデア（例インタビューなど）や2003年度により深めていきたいプロジェクトなどお待ちしています。

これからの5ヶ月間私たちは研究やほかの寄稿者との対話を通してAnthologyを仕上げていきます。

2003年5月末までに8000文字・4000英単語程度の最終論文を書き上げる予定です。

2003年6月中旬に神戸にて、以上述べましたこととAnthologyについての全体的な構成について話し合いたいと思います。

それから2003年11月のJALT2003までにAnthologyは出版予定です。

Anthologyについてのアウトラインと質問につきましては2003年12月31日までに<Mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp> また<andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp>までお送りください。

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 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 Manabino, 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

Ellen Head

Newsletter Co-Editor

Momoyama Gakuin University, 1-1 Manabino, Izumi-shi, Osaka 594-1152; TF: 075-781-3456H; ellenkobe@yahoo.com 〒594-1152桃山学院大学文学部、大阪府和泉市まなび野1-1

Miki Kohyama

Newsletter Distribution/Co-Editor

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 Distribution

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 Coordinator,

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

The 2nd Annual JALT Pan-SIG Conference

May 10-11, 2003

Kyoto Institute of Technology

Kyoto Chapter

Theme: Conversational Fluency: Ideology or Reality?

Guest Speaker: J.D. Brown "On Fluency"

<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/organi/kyoto/>

Pragmatics SIG

Theme: Connecting Theory, Research
and Practice

Guest Speaker: Gabriele Kasper

<http://groups.yahoo.com/group/jaltpragsig/>

Call for Papers

Deadline:

February 14, 2003

*See Call for Papers for submission
guidelines.*

TEVAL SIG

Theme: Communicative

Language Testing

Guest Speaker: Bob Gibson

<http://jalt.org/test/conference.htm>

*Sponsored by
CUE SIG*

第二回JALT パン・シグ コンフェレンス

2003年 5月10-11日

京都工芸繊維大学

JALT京都支部

テーマ: Conversational Fluency: Ideology or Reality?

ゲスト・スピーカー: J.D. Brown "On Fluency"

<http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/organi/kyoto/>

プラグマティクス・シグ

JALT語用論部会

テーマ: Connecting Theory, Research
and Practice

ゲスト・スピーカー: Gabriele Kasper

<http://groups.yahoo.com/group/jaltpragsig/>

発表者募集

締切り

2003年2月14日

詳細は発表者募集要綱参照

*後援
CUE SIG*

JALTテスト&評価学会

テーマ: Communicative

Language Testing

ゲスト・スピーカー:

Bob Gibson

<http://jalt.org/test/conference.htm>