

Learning 学習の Learning 学習

3 **Willing to Question Each Others' Assumptions?...Andy Barfield**
お互いの思い込みを論議するのをいとわない？

8 **Lifelong Autonomy of My Children and My Students: Is There Any
Difference?... Yoko Wakui**
子供達と学生達の自律心のための生涯教育：相違はあるのか？

10 **In Search of Japanese Fluency... Wade Carlton**
日本語能力に向ける

16 **Sharing Our Stories of Autonomy ...**

18 **Hooked on Autonomy: Learner Development SIG Forum 2003**
自律性にのる：学習者ディベロプメント研究部会フォーラム2003

28 **Storytelling, Map-making, and Learning to See in the Dark:
Reflections on Our History... Hugh Nicoll**
話をする・地図を作る・暗闇で目を利かせる：私たちの歴史を振り返って

Welcome to this edition of Learning Learning. Whether you joined last November or when the SIG started 10 years ago, we hope that LL will entertain and stimulate you by offering some fresh perspectives on learner development related issues.

So what's happening in LD? At the AGM in November, Jodie Stephenson and Ellen Head took over from Steve Brown as co-ordinators of the SIG. Steve has done a wonderful job over the past two years and we owe him a big "thank you" on behalf of LD as a whole.

As for LL, Emika Abe and Stacey Vye will join Ellen Head in assisting Peter Mizuki with editing. Another change at the AGM was that we now have a number of "members at large" who are willing to be called on for specific events rather than being tied to designated roles. We hope that this will broaden the base of members who are involved in the SIG decision-making process. If you are interested in playing a more active role in the committee, please contact any of the officers listed in this issue.

Hopefully you enjoyed the new-look newsletter "LD Wired", produced by Heidi Evans-Nachi. From now on, LL will be published bi-annually, but "LD Wired" will be with you quarterly to keep you informed of what is going on. The main event on the horizon is the LD forum for 2004, which will be co-ordinated by Heidi Evans-Nachi and Jodie Stephenson. See this issue for more information and for reports on the 2003 forum.

Ellen Head and Jodie Stephenson
SIG coordinators

今回の『学習の学習』へようこそ。昨年11月にこのSIGに入会した方、あるいは10年前にこのSIGが生まれたときに入会した方、どのような方に対しても、『学習の学習』が学習者ディベロプメント関連の問題について新鮮な視点を提供し、皆さんを楽しませ刺激を与えてくれることと思います。

それではLDでは何が起こっているのでしょうか？11月のAGMで、ジョディ・ステイーヴンソンとエレン・ヘッドがステイーヴ・ブラウンに代わりSIGのコーディネーターになることが決まりました。ステイーヴは過去2年に渡り素晴らしい仕事をしてきました。LD全体を代表して、彼に大きな感謝の気持ちを表したいと思います。

『学習の学習』については、阿部恵美佳やステイーシー・ヴァイがエレン・ヘッドに加わりピーター・ミズキの編集の仕事をお手伝いします。AGMでのもう一つの変化は、たくさんの方が具体的な役割分担に縛られず、特定のイベントに際して協力していただく代表会員となったということです。そのため、SIGの方針決定過程に関わる会員の皆さんの基礎が広がっていくことが期待されます。役員会でさらに積極的な役割を担いたいという方は、本誌に掲載されている役員に連絡してください。どの役員でも構いません。

新しい装いとなった、ヘイディ・エバンズ・ナチ発行のニュースレター、『LD Wired』を楽しんでいただけでしょうか。これからは『学習の学習』は年に二回発行されますが、『LD Wired』を通して、年に4回、状況・ニュースを報告します。差し当っての大きなイベントは、2004年のLDフォーラムで、ヘイディ・エバンズ・ナチとジョディ・ステイーヴンソンがまとめ役をする予定です。2003年のフォーラムに関する情報、報告については本誌をお読みください。

SIGコーディネーター
エレン・ヘッド&ジョディ・ステイーヴンソン

Acknowledgements

This issue of *Learning Learning* was edited by Peter Mizuki, Emika Abe, Ellen Head, and Stacey Vye.

Translation was done by Kizaki Yuko, Michael Carroll, Sakui Keiko, Shimo Etsuko, Tameike Natsuyo, Tatsuta Seiko, and Wakui Yoko.

Layout by Malcolm Swanson of Pukeko Graphics.

Proofreading by Andy Barfield, Hugh Nicoll, Mike Nix, Shimo Etsuko, and Wakui Yoko.

この「学習の学習」の編集者はPeter Mizuki, 阿部恵美佳, Ellen Head, and Stacey Vye.

翻訳者は木崎裕子, Michael Carroll, 作井けいこ, 下絵津子, 溜池夏代, 龍田誠子, 涌井陽子.

レイアウトは Malcolm Swanson, Pukeko Graphics.

校正は Andy Barfield, Hugh Nicoll, Mike Nix, 下絵津子, 涌井陽子

From the Editors

In this special issue of *Learning Learning* we will be focusing on the theme of sharing stories of autonomy by various people. "Sharing our stories of autonomy" proved to be such a stimulating invitation that we are devoting most of this issue to narrative reflections about teaching and learning. A learner's perspective is provided by Wade Carlton's account of his experiences on the road to learning Japanese; Denise Haugh's article makes an unusual comparison between teaching and learning English, and learning Dance; and Wakui Yoko considers the similarities between teaching and bringing up children to be autonomous individuals.

In addition, as well as reports on the forum, we feature a discussion between Andy Barfield and Jon Shaw highlighting the critical role played by dialogue between teachers in developing teacher autonomy; Jon Shaw is with the Asian Institute of Technology and we welcome his participation in our newsletter. We also encourage any responses to Jon's interview by our readers for future issues of *Learning Learning*. If you have something to say about your own learner development practice or if you feel like responding to the issues raised in this edition, now is the time to do it. LL can only be representative of LD as a whole, if you, the readers contribute.

Peter Mizuki, Emika Abe, Ellen Head, and Stacey Vye, Editors

編集者から

今月の「学習の学習」は様々な方の「オートノミーの話語る」というテーマを中心にしています。“Sharing Our Stories of Autonomy”（「オートノミーの話語る」）は大変刺激的で興味をそそるものであったので、今回は教授と学習に関する物語的内省にほとんどのページを割きました。ウェイド・カールトンの日本語学習への道程での経験報告では、ある学習者の認識が示されています。デニス・ハウの記事では英語の教授・学習とダンスを学ぶことというあまり目にしない比較がなされています。そして、涌井陽子は自律性を備えた個人になるよう、教えることと子どもを育てることの共通点を考察しています。

また、フォーラムの報告に加え、教師自律性の育成における、教師同士の対話が担う重要な役割に注目した、アンディー・パーフィールドとジョン・ショウの議論が特集されています。アジア技術大学の教授ジョン・ショウ氏がニュースレター・インタビューに参加していただいたのを深く感謝いたします。ショウ氏のインタビューに対して意見を述べたい読者がいらっしゃれば、是非次の「学習の学習」のため寄稿していただいたらうれしいと思います。自分の学習者ディベロプメントの実践について話したいことがありましたら、また、本誌で取り上げられた問題に反応を示したいということでしたら、ぜひ今、そうしてください。読者のあなたが寄稿してくださってこそ、『学習の学習』はLD全体を表すものになるのです。

ピーター・ミズキ、阿部恵美桂、エレン・ヘッド、ステイシー・ヴァイ、編集者

Contributions Sought

Do you have ideas about learner autonomy? Have you considered autonomy and learner development in a systematic way? You may be able to write up your ideas or experiences for Learning Learning. If you are interested in documenting your experiences or the research you do in the classroom as part of your teaching, contact the editor, Peter Mizuki. <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp>

学習者オートノミーについて、考えがありますか？組織的にオートノミー・学習者ディベロプメントを熟考したことがありますか？「学習の学習」のため、あなたの考え及び経験について書きませんか？経験及び教師として教室の中でされる研究を記録したい方は編集者 Peter Mizuki <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp>へ連絡してください。

Interview . . .

Andy Barfield recently had the opportunity to interview over email, Jon Shaw from the Asian Institute of Technology in Thailand about links between collaboration and teacher autonomy.

Willing to Question Each Others' Assumptions?

お互いの思い込みを論議するのをいとわない？

An Interview with Jon Shaw, Asian Institute of Technology, Thailand

ジョン・ショウへのインタビュー（アジア工科大学、タイ）

Andy: Jon, thanks for dialoguing about the need for dialogue as a way to sustain teacher autonomy! Could I ask you about how you see the need for such dialogue between teachers?

アンディ: ジョン、教師オートノミーを持続するための一つの方法として、対話の必要性について論議して頂いてありがとうございます。教師間のこのような対話の必要性をどのように考えていますか。

Jon: I think there are two main points here: first, teacher autonomy (TA) might be constrained as much by language teaching methodologies and ideologies as by policy factors or institutional factors; they might also be constrained by dominant conceptions of what the target language is, and ideologies of correct and standard usage. My point is (a perhaps rather obvious one) that it is difficult for many teachers – including myself – to see beyond the assumptions that we make about language learning and teaching, and about language itself unless we are engaged in questioning what we are doing professionally to enable learners to learn a language.

ジョン: ここでは、2点についてお話しします。まず、言語教授方法やイデオロギーと同程度に言語政策要因や所属機関要因により教師オートノミーは制限されます。つまり、目標言語はどんなものであるかに対する支配的な概念や正しい標準的な使用法に対するイデオロギーなどにより制限されるのです。ここで私が言いたいことは、多くの教師が（私も含めて）学習者に言語を学習させるためには、私たち教師が専門的に何をすべきなのかを議論しなければ、言語学習や言語教授、また言語そのものに対して持っている私たちの思い込みを超えるのは難しいということです。

So my hypothesis is that dialogue is necessary to enable teachers to move beyond their own assumptions – including the assumption that enabling learners to be autonomous is the goal of what we do. A listserv like AUTO-L might fulfil some of those functions for many of us, although the widely divergent contexts in which we work sometimes make it hard to relate to others' contexts sometimes. Far better if we are able to question our own and shared assumptions about students' learning within the contexts we work and with others who are familiar with those contexts.

ですから、私の仮説は、学習者を自律させるのは教師の最終目標であるという思い込みを含む、教師たちの思い込みを超えさせるには対話が必要だということです。AUTO-Lのようなリストサーブは私たち多くにとって役に立っています。しかし、私たちが教えているのはあまりに異なったコンテキストなので、他者のコンテキストと関連付けるのはとても難しいです。もし、私たちが教えているコンテキスト内で、またこれらのコンテキストをよく知っている人々と学習者の学習に関する私たち自身の、また、共通の思い込みを論議することができたなら、はるかによいでしょう。

Andy: So, dialogue as a basis for collaboration?

アンディ: 協働の基礎として対話があるのですか？

Jon: Yes, greater autonomy and greater collaboration go hand in hand. I think Leni Dam has defined learner autonomy in terms of social interaction – sorry, Leni if I've

ジョン: そうです。より多くの自律とより多くの協働は密接な関係があります。レニ・ダムは社会的相互交流の中で学習者オートノミーを定義しています。レニ、私が説明をまちがえたらごめんなさい。ま、間違っているとは思わないのですが。同様に教師オートノミーは社会用語で理解されなければなりません。この考えは、静岡での教師オートノミーの定義 (Barfield et al., 2001) の中心であったと思います。学習者オートノミーのように教師オートノミーは批判的な内省探究、エンパワーメント、対話をその信念の基礎としています。最終的に、教師オートノ

misrepresented you here, though I don't think I have – teacher autonomy similarly needs to be understood in social terms. I think this idea is central to the Shizuoka definition of Teacher Autonomy (Barfield et al., 2001). They argue that TA, like LA, is based on the principles of critical reflective inquiry, empowerment and dialogue. TA ultimately involves the autonomous teacher in a continual search “for better answers to the different problems inevitably arising in individual teaching and learning situations.” This seems to constitute critical reflective enquiry; and it is part of my thinking that this is only really possible through dialogue between teachers working together (possibly virtually), who enter into that dialogue in a spirit of open enquiry.

Andy: For example?

Jon: Obviously, staffroom chitchat about students and what we do in class is not the kind of dialogue I have in mind. Critical talk about what teachers are doing, and whether or not what we are doing is enabling us to achieve what we are trying to achieve, is challenging. My point is that that critical engagement is necessary for teachers to be autonomous in their actions (perhaps critical engagement with AUTO-L serves that purpose...). But wherever, this doesn't have to be depressingly earnest and repressive. It is a challenge though to create a culture that supports such engagement.

So, to summarise things a little, I believe that:

1. dialogue, adopted in a spirit of open enquiry, is a necessary part of “the capacity to take control of one’s own teaching”;
2. the goal of doing so is not to enable learners to take control of their own learning, which is presumptuous on our part, but to enable them to learn (some aspect of a) language;
3. the construct of learner autonomy, or the overriding goal of enabling learners to take control of their own learning, may itself be a constraining factor on a teacher’s freedom to make the right choices for her learners.

Andy: So, you are in a sense rejecting Learner Autonomy?

ミーのために自律的な教師は各自の教授環境や学習環境の中で起こる、異なった問題に対するよりよい答えを探し続けることになるのです。このことは、批判的な内省探究の一部をなすように思われます。そして、一緒に働いている教師間（バーチャルでも可能ですが）、つまり、幅広い探究の精神で対話に参加する教師間の対話を通してのみ教師オートノミーは可能であると思われま

アンディ: たとえば?

ジョン: 控え室での学習者やクラスで教師が何をしているかに関するおしゃべりなどは、はっきり言って私が考える対話ではありません。教師の行動により達成しようとしている目標が達成されても、されなくても、教師たちが行っていることに対する批判的な対話はとてもやりがいのあることです。批判的なかわりには教師が自分の行動において自律的になるのに必要であると思われま

これを要約すると、

1. 開放的な探究の精神を持った対話は、自分の教授に責任を持つ能力の必要な部分である。
2. それをする目標は、学習者に自分の学習の責任を持たせるためではありません。ちょっと私としてはおこがましいですが、学習者に言語を学ばせるためなのです。
3. 学習者オートノミーの構成体、自分の学習に責任を持つようにさせる最も重要な目標は、教師が学習者にとって正しい選択をする教師の自由に関する制限要因にそれ自体がなるのではないのでしょうか。

アンディ: ある意味で学習者オートノミーを否定しているのですか?

ジョン: ここで、私が考えているのは、自律による管理からの自由と同様に標準的な言語イデオロギーによる管理からの自由です。学習者言語学習に賛成して学習者オートノミーを否定することは、自律におけるどんな信念をも否定していると誤解しないでください。とんでもないです。教師オートノミーは他者より内在化された管理からの自由であるという言葉で一番よく理解されると思われま

例を挙げると、管理の例としては、予定表です。これは、教師や学習者にとってはとくに絶え間ない元気づける存在として多くの目的にかなうのです。これは必ずしも悪いことではありません。バンコクのアジア工科大学で、学習者オートノミーに対する正当化されない制限として私たちが教科書を拒

Jon: Well, what I am looking at here is freedom from control as much by autonomy as freedom from control by standard language ideologies. I hope that this rejection of learner autonomy in favour of learner language learning is not misunderstood as a form of retreat from any belief in autonomy. Far from it – it is perhaps best understood in terms of TA as freedom not only from internalized control by others.

Perhaps an example is useful here. A specific instance of control is the timetable, which serve many purposes, not least as a comforting constant presence, for both teachers and students. This is not necessarily a bad thing. In our work at the Asian Institute of Technology in Bangkok (AIT), we came to be trapped by a particular representation of the timetable which had assumed an almost iconic status as the embodiment of autonomy (see Walter, 1998), even as we rejected textbooks as an unjustified constraint on, among other things, learner autonomy. Recognizing this, we have recently rejected the timetable in favor of a rather pure form of negotiated curriculum.

Andy: Can you tell us a little more about the context here – I mean, the numbers of students involved, and the response of the students – and the administration – to these moves?

Jon: Well, the students we're working with are adults, and come from various Asian countries to study for postgraduate degrees in various technology, planning, and management disciplines. The Language Center at AIT works with students either before they start their masters or doctoral program, and after they've started their programs. For various reasons, mostly pretty obvious, the pre-degree programs offer the greatest opportunity for us to make an impact on how these learners learn. Numbers of students on a pre-degree program vary – I think we have around 25 on the program starting this month, though we've had to work with much smaller numbers at times in the past.

I think students generally react very well to the program. The real pressure of their degree program has not yet hit them hard. I also sense that there's been a big change in students over the past 15 years. When I started working at AIT, it was clear that many students had never been through learner-centred, experiential type programs. Now students arrive at AIT with a much wider range of learning experiences – they're far more likely to have

絶したとたんに、自律の具体化として一種の iconic status と想定される予定表の独特な表現により私たちは閉じ込められてしまうのです。これを認識して、私たちは最近、交渉によるカリキュラムの形式を好んで、予定表を拒否しているのです。

アンディ: このコンテキスト、つまり学習者の数、これらの動きに対する学習者の反応、学校側の反応などをもう少し詳しく話してもらえませんか。

ジョン: 学習者は、大人です。様々なアジアの国々からテクノロジー、プランニング、マネジメント分野で大学院の学位を取得するために来ています。学習者は修士や博士課程を始める前、その課程を修了した後にAITのランゲージ・センターで勉強します。様々な理由から、ほとんどはかなり明白であるが、課程開始前のプログラムが学習者の学習方法に一番強い影響を与えることが出来ます。このプログラムの学習者数は一定ではありませんが、もっと少ない人数で授業をしなければならなかったこともあります。今月始まったクラスでは25人です。

学習者はこのプログラムに対してたいへん好意的な反応をします。学位取得に対する本当のプレッシャーはまだ始まっていませんし、この15年間で学習者はとても大きく変わったと思います。私がAITで働き始めたころ、多くの学習者は学習者中心、経験に基づくプログラムを経験したことがありませんでした。現在、AITの学習者はより広範囲な学習経験—自分で学習したり、プロジェクト中心の学習をしていたり、会社で自ら組織したチームで働いたりしている—を持ち込んできます。それで、プログラムの当初から、異なった教育アプローチを受け入れる素地があると思われます。インターネットがこれらの変化と大きく関わっているのです。

大学側は、現在のプログラムをうまく管理させています。彼らは進歩を確かめるために、定期的に学習者をテストすることに一番の関心をよせています。しかし、学習者の進歩を私たちがいかに確実にするかは、私たちに任されています。センター自身が過去数年間のうちに様々な管理の変化を経験していますが、現在の構造は変化をする前とあまり変化がありません。それで、対話と批判的なかかわりが、控え室のおしゃべりでしばしば行われているのです。

アンディ: 教師オートノミーという概念を対話と協働という言葉で逆説的に定義している人もいます。同じ考え方をしていますか？

ジョン: いいえ、私たちはしばしばこのような思い込みをする権利さえがありませんので、学習者がいかに学ぶのかという私たちの思い込みから自分自身を自由にするを教師オートノミー—というと思います。私たちが他の教師と関わりを持たないで独立して教えているとき、私たちの思い込みを振り払うのは難しいと考えます。なぜなら、私たちがプロとして定義するものに異議を唱えるのは難し

Barfield: Jon Shaw Interview

learned independently, to have participated in project-based learning, even to have worked in self-organizing teams for companies. So I think there is a greater readiness to embrace different educational approaches, and at the beginning of the program to go with the flow. I'm sure that the Internet has had a lot to do with these changes too.

The Institute administration generally lets us get on with running programs; they are most concerned that we test students regularly to ascertain progress, but how we ensure that students make progress is up to us. The Center itself has been through numerous management changes during the past few years, but the present structure is not so very different to what it was before they started their changes. So dialogue and critical engagement are still very much part of what happens between the staffroom chit chat!

Andy: Some people might see the notion of Teacher Autonomy being defined in terms of dialogue and collaboration as somewhat paradoxical. You presumably don't share that view?

Jon: No, I don't. I see Teacher Autonomy as being about freeing yourself from many of our assumptions about how learners learn, because we too often have no right making those assumptions. I don't believe that it is really possible to cast aside our assumptions when we're working individually, not coming into contact with other teachers, precisely because it is so hard to question constructs that have defined us professionally, and in doing so, arguably these constructs enchain us. Dialogue therefore is needed, with teachers as critical peers, willing to question each others' assumptions and explore new avenues for questioning, and in the process, reinvent a course or a program continuously, arriving at shared understandings of what's happening, and how, as teachers, they might impact upon those processes.

Andy: You seem to be saying that teachers who work independently of others cannot be truly autonomous.

Jon: Well, perhaps they can be, but it's a tough task. Students might provide the necessary challenge, but peers engaged in teaching are more likely to have the perspectives and experiences that allow challenge. But even as I say this, I'm reminded of Phil Benson's student asking him about

いからです。それゆえに、批判的な同僚、つまり、お互いの思い込みを論議するのをいとわず、その論議の手段をさがし、途中で絶えずプログラムを再構成し、何が起きているのか、教師としていかにこのプロセスに影響を与えるのかに対する共通理解を持っている教師との対話が必要なのです。

アンディ: 他者と独立して教えている教師たちは真に自律にはなれないと主張しているようですが

ジョン: 多分、なれるでしょう。しかし、それは難しい問題です。学習者は、必要なやりがいのある課題を提供するでしょうが、教授に携わっている同僚はやりがいを与える経験や観点を提供するように思われます。しかし、こう言うと、フィル・ベンソンの学習者が彼のリサーチや、言語教師がリサーチやそれに続く内省をするときどんなことをするのかについてたずねたことを思い出します。それは起こりうることです。このような場合でもフィルは同僚と彼の反応や対応について議論していると確信しています。

アンディ: 彼のAILAでの論文 (Benson, 2002) を指しているのですか。

「2年前、香港大学の人文系の学習者に対して学問的目的の英語を教えていたとき、タスクのひとつに学習者個人がトピックを選び図書館でリサーチするというものがありました。そのタスクが終わったとき、学習者の一人(哲学専攻)が自分のトピックは「彼の教師たちが書いたものすべて」というものだったと教えてくれました。彼の教師たちがリサーチをしたというとき何を意味しているのかに興味を持ったからでした。彼は、私が数年前に書いた自律に関するあいまいな論文を持ち出し(しかも出典なしで)、彼は私がリサーチをしたことについて感動したと語りましたが、私のリサーチの意味は何かのかわからなかったと言いました。最初、私はこれを私がもはや自分で感動していない論文に対する妥当な批評だと受け取りました。学習者に自分でトピックを選択させることにより、私が学習者に自律を使用させようとしていて実際彼はかなりの程度の自律を使用したのだというのがこれに関する一番の説明ではないでしょうか。彼はそれから、彼が本当に意味したことはこれだと説明しました。なぜ言語教師はリサーチをするのだろうか。言語を教えることだけをしたらどうなのだろうか」

ジョン、あなたが提起したたくさんの問題と同様、フィルが結んだ質問は、さしあたり物事の締めくくりとしていいところです。たぶん、あなたが言ったことに対する意見を「学習の学習」の次号に読者から募集したいと思います。ジョン、どうもありがとうございました。

his research, about what language teachers do when they do research, and the chain of reflection that this led to. So it can happen, but I'm sure that even in that case, Phil was discussing his reaction and responses with his colleagues.

Andy: You're referring to his AILA paper (Benson, 2002) where he says:

"A couple of years ago I was teaching an English for Academic Purposes course to a group of Arts students at the University of Hong Kong, in which one of the tasks was a library search on a topic of the student's own choice. When the task was finished, one of the students, a Philosophy major, told me that his topic had been 'anything his lecturers had written.' His reason was that he was interested to know what they meant when they said that they 'did research.' For me he had come up with an obscure paper on autonomy that I had published a few years earlier (no reference!). He then told me that he was impressed that I 'did research,' but that he didn't really understand what the point of my research was! At first I took this as a legitimate criticism of a paper that I was no longer very impressed with myself and I explained as best I could, mentioning that by asking the students to choose their own topics for the search, I was hoping to encourage them to exercise their autonomy as he had done to a considerable degree. He then explained that what he really meant was this. Why do language teachers do research? Why don't they just teach languages?"

I guess the question that Phil ends with, as well as the many questions that you have raised, Jon, are a good place to wind things up for the moment. Maybe we could invite readers of this interview to share their responses to what you say in future issues of *Learning Learning*? Thank you again, Jon, for sharing your ideas and questions.

Jon: Thanks, Andy. I look forward to reading any responses in future issues.

References

- Barfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., Head, E., Nix, M., Obermeier, A. & Robertson, M.C. (2002). Exploring and defining teacher autonomy: a collaborative discussion. In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (eds.) *Developing Autonomy* (pp. 217-222), Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group. Available at: <http://www.encounters.jp/mike/professional/publications/tchauto.html>
- Benson, P. (2002, December). Teachers' and learners' theories of autonomy. *Fourth Symposium of the Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning, 13th AILA World Congress of Applied Linguistics*. Available at: <http://lc.ust.hk/~ailasc/symposium/Concepts01Benson.pdf>
- Shaw, J. (2002, December). Team-teaching as negotiating autonomy and shared understandings of what we are doing. *Fourth Symposium of the Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning, 13th AILA World Congress of Applied Linguistics*. Available at: <http://lc.ust.hk/~ailasc/symposium/Responses08Shaw.pdf>
- Walter, P. (1998). Experiential learning in language education: suggestions for TESOL practice. *Prospect* 13(1), 53-57.

Biography

Before joining the Asian Institute of Technology in Thailand in 1989, Jon Shaw worked in secondary schools in Blue Nile Province in the Sudan, Shanghai First Medical University in China, and the Bell Language Institute in Regent's Park, London. Since 1989, he has worked at AIT on many different English language and educational development courses and programs. In 1993-4, Jon spent a year in Ho Chi Minh City with the Swiss-AIT Vietnam Management Development Program, a Swiss-funded project to develop management education in Vietnam. In December 2003, Jon presented on "Team-teaching as negotiating autonomy and shared understanding of what we are doing" as part of the 4th Symposium of the Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning at the AILA World Congress of Applied Linguistics in Singapore. At present, Jon Shaw is involved in educational development and distance learning training and consultancy. Email: <jshaw@ait.ac.th>

“Autonomy gives students, just like children, the strength to manage their life and their study on their own.” Yoko Wakui looks at the parallels between teaching for autonomy and raising her children to be confident individuals.

Lifelong Autonomy of My Children and My Students: Is There Any Difference?

Yoko Wakui
Rissho University

There seems to be no difference between educating my own children and my students. When you treat them with love, they respond with love. They are capable of making their own choices and control their learning.

I encountered the idea of autonomy while I was making my research for my graduation thesis on a different topic, at Teachers College, Columbia University in 2003. I started to study it on my own and have read related books since then. Although I was not familiar with the idea of autonomy prior to my study, I noticed that I share the same ideas with some of those who advocate autonomous thinking. I think my laissez faire policy in the past tended to be unplanned, but it seemed to invite autonomy. For instance, I never interfered my children while they were quarreling. I thought they had to find the solution on their own, no matter how much they shouted to each other. I expected them to work out fine after a while. In the case of my students, sometimes they were running around the classroom, and I had to wait until what I did attracted their attention for them to listen to me. Perhaps I did not like to control my children or my students, but I supervised them. My children eventually realized this, and said when they became teenagers, “You pretend that you allow us to do whatever we want to do, but you actually lead us.”

I had no idea why my children were mischievous nor why my young students were running around the classroom. Certainly, I hated to see the chaos and asked them to stop it. Perhaps I was not strong enough to control them. Perhaps I was too lazy to control them. Now, however, I realize that though it was painful for me to see them out of control, it was useful for them to learn that they had to do something for themselves. Once, at the school festival, my students played their roles in a play so well that other teachers and their parents praised them. They realized their success or failure was not my responsibility alone. My students spoke loudly and clearly on stage, because I think they were relaxed and never timid or shy in the classroom and even

子供達と学生達の自律心のための生涯教育：相違はあるのか？

涌井陽子
立正大学

自分自身の子供達と学生達の教育に違いはないように思える。愛を持って接すると愛を持って答える。自分自身で決断も出来るし勉強も自主性を持って進める事ができる。

2003年にコロンビア大学にて卒論を別のタイトルで研究しているときに初めてオートノミーの考え方に会った。それ以来自主的に学び始め関連書物を読んできた。勉強をする以前はオートノミーについて余り知らなかったが、オートノミーの考えに賛同する人々と同様の考えを自分が持っていると言うことに気がついた。ともすると以前の私の放任主義は何かを意図した物ではなかったが、自律心を促す物であったようだ。例えば、子供のけんかに口出しを決してしなかった。どんなに互いに怒鳴り合っようとも何とか自分たちで問題を解決すべきだと考えていた。しばらくしたら、自分たちで何とかうまくやるようになると期待していた。小さな生徒達の場合は、時に教室の中を走り回っていて私のやることに注目するまで待ってなければならなかった。おそらく子供達や学生達を、管理するのが好きではなかったのだから見守ってはいた。子供達は最後にはこのことに気付いて、『何でも自由にやらせる振りしてるけど、ほんとは、自分のしたいようにしてるでしょ。』と十代になった時言った。

子供達がなぜいたずらなのか、なぜ生徒が教室を走り回っているのか分からなかった。確かにめちゃくちゃな様子を見るのもいやだったしやめさせようともした。たぶん管理するだけの強さもなかったのだろう。たぶん管理するのも面倒くさかったのだろう。しかし生徒達が言うことを聞かなかったのを見るのはつらかったけれど、彼らにとって何か大事なことを学ぶには役だったと今になって思う。ある時学校の発表会で、生徒が劇に出演し余り役割を上手に演じたので、他の先生や彼らの両親にほめられたことがあった。生徒達は、成功や失敗は、私だけの責任ではないことを学んだのだ。生徒達が舞台で大きな、そしてはっきりとした声で話せたのは、教室でリラックスし、おびえたり恥ずかしがったりすることがなく、楽しんだり興奮したりして騒いだりもしていたのだからだと思う。

私の子供について言うと、いじめなどを回避する方法を自分で学ばなければならなかった。こどものひとりが明らかにいじめにあって泣きながら帰宅したとき、彼女にただ何か好みの食べ物などの興味を引く話をして、起こった出来事が対して重大なことではないような印象を与えた。少しすると大丈夫な感じになって、他の子と遊ぶと言って出ていっ

shouted with enjoyment and excitement.

As for my children, they had to find a way to escape a bully on their own. When one of my children was obviously bullied and came crying back home, I just talked to her about something interesting such as her favorite food and gave the impression what had happened to her was nothing important. She seemed okay and went out a little later to play with the other children. My other child was awfully careful after his face had been crushed under the bully's feet, which I had happened to see from the window, and had a swollen face for a few days. A little later, when he wanted to go out to play with his close friend, he ran very fast from house to house to visit him like a soldier in the war, which made me laugh. A few days later, it seemed he had forgotten what had happened.

Perhaps I wanted to have my students or my children find their favorites and satisfy their own curiosity. I expected them to make their own decisions, even though the consequences have been disastrous at times. When I wanted my students to decide a topic to talk about, which was their first time to experience such a thing at school, we ran out of time for the actual discussion. My son did not study at all and took defiant attitudes against oppressive teachers at a private junior high school. As a result, his classroom teacher called me and said that he would have to leave his school, unless he changed his attitude. At the last moment, he managed to go up to the senior high school, maybe because he himself changed his attitude to continue to study there. It was really a "sink or swim" situation. My daughter, 10 years after graduating from college is still not settled, but I am confident that she will find her way eventually in the future. To respect our children's, or students' decisions requires patience, and is time-consuming.

Of course, I have found it to be crucial to give feedback, because it would be difficult to teach successfully without it. I always attempt to expose my students to an environment where they can use English as much as possible. I teach them many strategies to improve their skills. On the other hand, I believe that what seems to be the most important to them is encouragement, because they always need support from their parents and teachers as counselors.

It is difficult to know whether the autonomy we try to instill in students, or in our own children, has any lifelong influence. My children, however, still argue a lot to solve problems and help each other so far. My students are involved in activities such as voluntary English Speaking Club formed even after the course

た。もう一人の私の子供は偶然私も窓から目撃したのだが、顔をいじめっ子に足で地面に押しつぶされ2, 3日顔を腫らしていた後、非常に用心深かった。しばらくしてから親しい友達と遊びたくなって、家から家へとまるで戦場の兵士のように、速やかに小走りして行ったときには思わず笑ってしまった。2, 3日後には、もう起こったことは忘れてしまっていたようだ。

おそらく子供達や生徒達に好みの物を見出し好奇心を満たしてあげたかったのだろう。たとえその結末が時にひどい事になっても自分自身で決断をしてもらいたかったのだ。学生達に話すトピックを決めさせたかった時学生達にとって自分で決めることが学校で初めて経験したと言うこともあって、肝心の話し合いの時間がなくなってしまった。私の子供の一人が私立の中学で全然勉強せず、又抑圧的な教師に対して反抗的なことがあった。結果として担任の教師から私に彼が態度を改めなければ退学させられる事が伝えられた。ぎりぎり最後になって、かろうじてその高校にあがる事が出来たが、それは多分そこで勉強を続けたかったからだろう。正に、一か八かの状況だった。もう一人の私の子供は、大学卒業後10年もたつのにまだ自分の生きるべき道を見つけられないでいる。子供達や学生の決断を尊重すると言うことは忍耐が必要だし時間もかかることだ。将来いつか娘の道が見つかるよう期待している。

勿論意見を言うことが非常に重要だということにはわかっている。それなしで教えることはうまくいかないからだ。私は常に学生に出来る限り英語を話せる環境を作っているつもりだ。能力を磨く技術を多々教えている。一方彼らにとって最も重要なことは励ましであり、それは相談役としての両親や教師からの支持を常に必要としているからである。

我々の学生や子供達に教え込ませようとしているオートノミーの影響が一生に及ぶかどうかを知るのは難しい。しかし、今のところ私の子供達はなお互いに議論を交わし問題を解決しようと助け合っている。学生達は教育課程を修了した後も自発的な英語会話クラブなどに参加したりしている。学生達は将来の勉学の責任は自らにあると言っている。オートノミーは子供達と同様に学生達に自分自身の生活や勉学をどうにかうまく管理する力を与える。オートノミーは親や子供の関係と同様に教師と学習者にとっても挑戦であるが、我々全てにとって遠い将来にまで役立つ概念なのだ。

has finished. Students have learned, they say, that it is they who should take responsibility in their further study. Autonomy gives learners, just like children, the strength to manage their life and their study on their own. Autonomy is a challenge for teachers and learners, just as for parents and children, but for all of us it has benefits which last far into the future.

Although we in the JALT community frown on the grammar-translation method, that is how I studied.” Wade Carlton of Ibaraki University reflects on his journey from grammar-translation class to bar-room fluency practice.

In Search of Japanese Fluency

Wade Carlton

Like many English teachers in Japan, I have tried various methods of learning the Japanese language, in groups and individually, with an assortment of teachers, and with a variety of results, but mostly not satisfying. As for documented proficiency (or lack of it), I have taken the Japanese Language Proficiency Test four times, passing the 3rd level on my third try and failing the 2nd level the one time I took it. I actually don't invest much emotionally in the JLPT, because it doesn't necessarily test things that are relevant to my Japanese needs, but it is a convenient way to boost one's motivation to study.

In this paper, I would like to go over my personal history of learning Japanese, drawing some conclusions about how learner autonomy has intersected that path. In 1991 I was posted as a command post officer in Okinawa by the United States Air Force. Soon I decided to register for a Japanese course offered by the University of Maryland on base. The course was taught by a native-speaker and was for beginners; the textbook was strictly *romaji* and very conversation oriented.

The course was fun, but I wanted more than survival Japanese. In particular, I had a child's curiosity regarding written Japanese. I was headed toward autonomous study, though I didn't know of such an expression at the time.

I bought some *kana* flash cards, and memorized all of the *hiragana* symbols after just three hours of study. I had read about a really good study method. The learner arranges a pyramid of flash cards, with seven cards on the bottom row, six on the next row up, etc., all the way up to the top card. You start at the bottom left and work your way across to the right, trying to say the *hiragana* symbol (or whatever you are studying) on each card. If you can't remember how to say the symbol, that card moves to the bottom left and you start again. Once you can remember all the cards on the bottom row, you move up to the next row, again starting on the left side. Whenever you can't remember a symbol, it moves to the bottom left position. All the other cards slide one position to the right, and

日本語能力に向ける

ウェイド・カールトン

日本にいる他の多くの英語教師と同じように、私も色々な日本語学習法を試してきました。グループでやったり個人でやったり、また何人かの教師と学習したりして様々な結果を得ましたが、そのほとんどは満足のいくものではありませんでした。上達度（またはいかに上達していないか）を証明するものとしては、日本語能力試験（JLPT）を4回受けました。3回目の挑戦で3級に受かり、2級は1回受けましたが落ちました。実はJLPTには特に一生懸命取り組んでいるわけではありません。なぜなら、私が必要とする日本語と関連があるものについてテストされるわけではないからです。それでも学習のモチベーションを高めるには便利な方法です。

このエッセイでは、私個人の日本語学習歴について述べ、学習者のオートノミーがどのように関わるかについて結論を導いていきたいと思えます。1991年、私は米国空軍から沖縄基地に配属されました。基地にあるメリーランド大学の日本語コースに申し込むことを決めました。ネイティブスピーカーが教える初心者向けコースで、テキストは全てローマ字で書かれた会話中心のものでした。

コースは面白かったのですが、私は日常会話以上の日本語をやりたいと思いました。とりわけ日本語の文章に純真なまでの好奇心を持っていました。私はオートノミー的学習をするようになりました。その時、「オートノミー」などという言葉など知りませんでした。

私はかなフラッシュカードを買って、3時間でひらがなを全て覚えました。私はとてもよい学習方法について読んだことがありました。学習者は一番下の段に7枚、その上の段に6枚…という風に上の段までピラミッド状にフラッシュカードを並べて行きます。一番下の段の左端から右に向かって、各カードに書かれたひらがな（または、学習しているものであれば何でもよいです）を声に出して読んでみます。もし何と読むのか思い出せない字が出てきたら、そのカードを一番下の段の左に移動させて、また最初から始めます。一番下の段の字を全て覚えられたら、次の段に上がってまた左から始めます。思い出せない字があるときは、それを一番下の段の左端に移動させます。残りのカードをひとつずつ右にずらせ、一番右に合ったカードは1つ上の段の左端に移動させます。この方法では一番覚えにくい最下段を何度も繰り返さなくてはなりません。全てのカードを覚えたら、新しいカードにいまいち自信がない古いカードを混ぜて、新しいピラミッドを作ります。

しかし、全ての字を覚えた後にリーディングの練習をしなくては、すぐほとんど忘れてしまいます。

the card previously in the far right position of each row moves up to the left position of the next row. In this manner, the ones that are giving you the most trouble are circulated on the bottom, which is practiced the most. Once you have committed every card to memory, you can make another pyramid with new cards, including any old cards you don't feel absolutely confident about.

However, after memorizing the symbols, you must practice reading them or you will quickly forget a lot of them. I found a very convenient way to keep my *hiragana* proficiency current was to read the single *hiragana* symbol on car license plates when I drove. I still use this method, but instead of trying to read the *hiragana* symbol before the license number, I try to read the place *kanji* (prefecture or city, usually) above it.

I left the Air Force to attend graduate school back in the US, and my last semester I took a Japanese course to help prepare me for my upcoming assignment as an ALT. After looking at the textbooks (the durable *Japanese for Busy People* series), I decided that I could probably ease into the second-level class if I brushed up on my *hiragana* and *katakana*, especially focusing on writing.

That textbook is written in a mixture of *romaji* and *kana*, with no *kanji* whatsoever. The class was conversation oriented, but with frequent writing homework. There wasn't that much real conversation in the class. Instead, dialogues were mostly the one question-one answer variety, following the models in the book. This was likely due to the professor's own experience learning English. Autonomous learning was possible, as it always is, but it certainly wasn't fostered, and its results would have done little good for the student in the classroom, to say nothing of opportunities to use Japanese in the northwest Arkansas region. Similar realities have to be recognized by English teachers in Japan, too. How do we identify the learners who are especially motivated and would thus benefit the most from autonomous learning? How do we provide more chances for those same students to use what they have learned?

From there, I went on to my ALT position in Fukuoka. I probably studied Japanese by myself anywhere from one to three hours a day. Although we in the JALT community frown on the grammar-translation method, that is how I studied. More accurately, I used a grammar book that had translations in English; it wasn't the grammar-translation method exactly. I still like this kind of book for learning grammar basics quickly, and there are plenty of examples to give an idea of how

覚えたひらがなをキープする便利な方法として私が考えたのは、運転中に他の車のナンバープレートに書かれているひらがなを読むというものでした。今でもこの方法を使っていますが、ナンバーの前のひらがなを読むかわりに、その上の漢字（通常、県や市です）を読むようにしています。

私は大学院に行くために空軍を辞め、最後のセメスターでは次にやることになっているALTの仕事の準備として日本語コースを取りました。テキストを見て（ロングセラーの「Japanese for Busy People」シリーズです）、ひらがなとカタカナの勉強をやり直して、特にライティングに焦点をおけば、多分2番目のレベルのクラスに簡単に入れるだろうと思いました。

テキストはローマ字とかなで書かれており、漢字は全くありませんでした。クラスは会話中心でしたが、ライティングの宿題が頻繁にありました。クラスでは本当の会話はあまり行なわれませんでした。かわりに、ダイアログはひとつの質問に対してひとつの答えを言う形式で、テキストの例に沿って行なわれました。これは、どうも教師自身の英語学習の経験からくるものだったようです。オートノミー的学習というものはやろうと思えばいつでもできるもので、この時も自主学習をすることは可能でしたが、その気には全くさせられませんでしたし、やったとしても結果は特に良くなかったでしょう。それにアーカンソー北西部で日本語を使う機会はあまりありませんでした。似たような現実が日本の英語教師にも見られます。教師はどうやって特にモチベーションの高く、オートミー的学習に向いている学生を見分けたいのでしょうか？また、どうやってそのような学生に学んだことを使うチャンスを与えたいのでしょうか？

それから私は福岡でALTの職につきました。私はどこでもだいたい1日1~3時間、自分で日本語を勉強しました。JALTは文法訳読法に難色を示しましたが、それが私の学習方法でした。正確に言うと、私は英訳のついた文法テキストを使いました。それは正確には文法訳読法ではありませんでした。今でも私は文法の基礎をすばやく学ぶのに、そのような本が好きですし、そのような本には新しく学んだ文法の使い方の例がたくさん載っているからです。更に、たくさんショートボキャブラリスト、例の英訳を覚えることができます。また、私が持っていた古い「Japanese for Busy People」を含む何冊かの汎用的な日本語のテキストも使いました。

問題は学んだことを練習するチャンスが全くなく、すぐに忘れてしまうことでした。私は教員室で他の教師たちと少し日本語を話しましたが、会話はほとんどいつも英語に変わりました。自然なことです。なぜなら彼らの英語はいつも私の日本語よりうまかったのですから。私は彼らを少しも非難はしません。コミュニケーション基礎レベルでは、意味の流れをうまく導くために、一番やりやすい方法を使うべきだからです。

先ほど述べましたように、この何時間にも渡る自主学習は全て無駄でした。私が一番たくさん日本語を話すことができた唯一の機会は、教師の宴会の後に地元のバーに行った時でした。その時私は

to use the newly learned chunks of grammar. In addition, you can pick up a fair amount of vocabulary from the accompanying short vocabulary lists and the examples, which are translated into English. I also used some general-purpose Japanese texts, including my old copy of *Japanese for Busy People*.

The problem was, I never had a chance to practice what I had learned, and it was soon forgotten. I spoke a little Japanese with some teachers in the teachers' office, but the conversation would almost always change into English. That was natural, because their English was always better than my Japanese. I don't fault them a bit; I think that is how communication should transpire at the nuts and bolts level, finding the best conduit for the flow of meaning.

So, as I said, all those hours of independent study were for naught. The only time I got to speak Japanese for any length of time was when I would go to a local bar after one of our teachers' *enkai* (parties). Well, I would think I was speaking Japanese; looking back, I really appreciate the people at the bars for putting up with me! My Japanese was faltering and shallow. But, from the time I set foot in Fukuoka until this day, I have always made a point of speaking Japanese when with non-English speakers, as I think it is rude to just use (reverse) survival English, hand gestures, and the occasional "arigatou" with the local people, especially with older Japanese. I apply the same Japanese-only principle in the bars as I do in daily, off-campus life. It has stood me well.

In regard to classroom education, during my three years in Fukuoka I only attended about a half a dozen classes, taught by volunteers an hour away in the city. I would have attended more regularly; they were really challenging and the high number of students allowed for grouping by ability. However, my son had just been born and I was having fun watching him master slobbering and sleeping, like most new dads.

One milestone to note is my first purchase of an electronic dictionary. It has helped me tremendously. I absolutely recommend getting the best model you can afford, and buying a new model every few years as functions improve. For those living in Japan, I think learning the language to enrich your daily encounters with the locals justifies practically any expense on learning tools. In using them, don't be intimidated by the *kanji* in the results to your inquiries; with the jump function common on most models, you'll soon get used to finding the *hiragana* readings.

日本語を話していると思いましたが、それはバーの人達が私の日本語に我慢してくれたおかげでした。私の日本語はカタコトで、簡単なものでした。しかし私が福岡を訪れた時から今日に至るまで、私はいつも英語を話せない人とは必ず日本語で話すようにしています。カタコト英語と身振り手振りで、時折「アリガトウ」を交えて現地の人と話すのは、特に年配の日本人と話すときは失礼だと思うからです。私が学校外の生活で日々そうするように、これと同じ日本語オンリーの原則をバーでも適用しています。私はこのやり方を気に入っています。

教室に参加する形で学習としては、福岡にいた3年間で6回ほどだけ市でボランティア教師が教えるクラスに出席しました。やりがいのあるクラスでしたし、多くの学生が能力別にグループ分けされました。もっと定期的に出席することもできたのですが、ちょうどその頃私の息子が生まれて、他の新米パパと同じように息子がよだれをたらしたり寝たりするのを見るのが楽しかったのです。

私が初めて電子辞書を買ったことは、記しておくべき画期的な出来事です。電子辞書はとても役に立ちます。予算の中で一番いいモデルを買うこと、また機能はどんどん良くなるので数年毎に新しいモデルに買いかえることを絶対おすすめします。日本での生活において、地元の人たちとの日々の出会いをもっと豊かにするために言語を学ぶことで、このような学習ツールにお金を費やす値打ちが出ます。辞書を使う時は、検索の結果出てくる漢字に恐れることはありません。ほとんどのモデルに共通して備わっているジャンプ機能で、すぐひらがなの読み方を見つけことに慣れましょう。

福岡でのALTとしての3年間の最後の年に、私はやっとJLPT3級に合格するに十分な漢字とグラマーをほとんどひとりで学ぶことが出来ました。それは私の日本語学習のほんの始まりだったと思います。私は次にやることになっていた島根大学での教師の仕事と、自分だけのオフィスを楽しむにしました。「一体便所はどこにある?」というような便利なフレーズを声に出して練習するためのプライバシーを持てるからです。問題は、それまで福岡の学校で知らないうちに受けていた恩恵、すなわち日本語でのおしゃべりが周りでおこなわれるという利点がないということでした (Krashen の例を考えてみてください)。それを何とかしようと、たくさんの古い日本映画や最近のテレビドラマを毎晩衛星放送から録画して、オフィスのテレビやVCRで流しました。映画をコンスタントに流すのは主にリスニングに役立ったと思います。ですから、私にはまだ日本語を話す機会が必すでした。

松江の国際センターでは、昼間と夜間でいくつか異なるクラスが行なわれていました。私は週1回のクラスに申し込みました。クラス分けテストがあったことには驚きましたが、私がそこで一番上のクラスとなる中級クラスに振り分けられたのは更に嬉しい驚きでした。もう一人アメリカ人の生徒がおり、残りは中国人でした。教師は日本人のボランティアでした。通常クラスに生徒は4人で、3人の教師がつかまりました。教師は週毎に交代で教え、教える当番ではない週は横に座って当番教師が学生からされた質問の答えに困った時は時々助け舟を出しました。

My third and last year as an ALT in Fukuoka, I had finally managed to study enough *kanji* and grammar, mostly on my own, to pass the 3rd level of the JLPT. I really felt that it was just the start of my Japanese study, though, and I looked forward to my next job, teaching at Shimane University and my own office. Ah, the privacy to practice aloud such useful phrases as “*Ittai, benjo wa doko ni aru?*” (“Where on earth is the Japanese-style toilet?”) Trouble was, I didn’t have the advantage of Japanese chatter all around me that I had unknowingly benefited from at the high school in Fukuoka (think Krashen...). I tried to remedy that, taping lots of old Japanese movies and recent TV dramas from satellite TV every night and playing them on a TV/VCR in my office. I think having the movies constantly playing has mainly helped my listening. Therefore, I still needed chances to speak Japanese.

There were several different classes offered at the local international center in Matsue, with daytime and nighttime hours. I signed up for a once-a-week night class, and was pleasantly surprised that they actually had a placement test, and further surprised that I tested into their top class, which was intermediate level. There was another American student, the others being Chinese, and the teachers were Japanese volunteers. There were usually about four students and three teachers at any given class. The teachers rotated teaching responsibilities week by week, and on their off weeks they would sit to the side, throwing in an occasional “life preserver” answer if we students happened to stump the teacher-of-the-week.

I enjoyed the friendship of the Chinese students, but...the class quickly evolved into teach-by-*kanji*; if we students didn’t understand something or there was some necessity for explanation, the teacher would inevitably write the *kanji* for the Japanese word on the board, and you could see the light go off in the eyes of the Chinese students. Mark and I would kind of give each other a “gosh, this is really helping us” look. In the beginning we asked for further clarification (never asking for English; we never used English, even with each other), but we soon gave in to the realization that it was a hopeless battle and we would just have to chalk it up to the nature of volunteer teachers and free classes. We had no right to complain. I stuck it out until the end of the term, but after that I went back into autonomous mode. Perhaps this kind of cycle warrants in-depth research. In addition, the way the teachers taught in a way that worked well for a majority of the students, but didn’t help other students at all, gives pause for concern. I’ve examined

中国人学生と友達になるのは楽しかったです。しかし、すぐクラスでは漢字が使われるようになりました。もし我々生徒が理解できないことがあったり、何か説明が必要なことがあった時は、教師は必ず黒板に漢字を書きました。そうすると、中国人の生徒たちの目に光がともるが見えるのでした。マークと私は互いに「うわっ、これは本当に役に立つよな」というような視線を交わしました。最初はもっと説明してほしいと頼みましたが（英語で頼んだことは一度もありません。マークと話すときでさえお互いに全く英語をしませんでした）、すぐこれは無駄なバトルだと気づき、これはボランティア教師と無料クラスにありがちなことだと思うようになりました。我々に文句を言う権利はありませんでした。そのような状態が学期の終わりまで続き、その後私はオートノミー的学習モードに戻りました。多分これにはさらなる研究が必要でしょう。加えて言うなら、ある意味で教師の教え方はほとんどの生徒にはとても役に立ちましたが、その他の生徒には全く役に立ちませんでした。私は自分が似たような間違いを冒さなかったか、自分自身の教え方を振りかえってみました。

私は二度と他のコミュニティクラスを受けませんでした。コミュニティクラスが素晴らしいということは分かっていますし、また第二言語としての日本語教育に関する最近の論文を読んだところ、方法論は良くなっていると思いますが、私は松江で二人の日本人とランゲージエクステンションを始めました。一人は60代後半のおばあさんで、もう一人はコミュニティクラスのボランティア教師でした。どちらとやる時も同じテキスト「新日本語の基礎」を使用しました。一人と週の前半に教科書の内容をカバーして、もう一人と後から同じページを復習しました。

これは私が行なった中で、最も効果のある学習でした。しかし、おばあさんはすぐ英語レッスンに疲れてしまい、いつも日本語のレッスンのほうが優先されました。どちらの「教師」も訓練されていませんでしたので、テキストの内容を補うということを知りませんでした。例えば、テキストの中の質問と似た質問を加えてみる、などです。ですから、テキストに沿って一行ずつ読む、という手順で教えられました。この方法では（おばあさんの場合では）教師は40分かそこらもてばいいほうです。本当に、二人ともベストを尽くしてくれました。私は生徒として、どのように教えるのかを言うべきではないと感じました。しかし、先ほど述べました通り、このクラスは費やした時間が少ない割には最も役に立つものでした。このように週二回、二人の異なる教師/インフォーマントと学習することはいい方法ではないでしょうか。

前に申しましたように、島根にいる時の初めの頃に、私は言語を使うチャンスがめったになければ世界中のどんな学習も役に立たないし、全然能率があがらないものだとことに気づきました。その時、以前に私が宴会の後一人で日本のバーに行ったこと、そしてその時私が何とか日本語を話そう、理解しようとしたことを思い出しました。それは私にとって日本語を使う一番の機会でした。また、私はコミュニティ活動にも参加しました。週に一度のバレーボールとバスケットボールと男声合唱団です。

my own teaching methods to see if I make similar mistakes.

I've never taken another community class. I'm sure there are great ones, and from recent articles about Japanese as a Second Language training, it seems the methodologies have been improving. I did enter into language exchange with a couple people in Matsue. One was a grandmother in her late 60s, and the other was one of the volunteer teachers from the community class. I used the same textbook *Shin Nihongo no Kiso II*, with both women; one of them would cover the material early in the week and the other would do the same pages later, providing the ultimate in review.

This was probably the most effective study I have carried out. But the grandmother would soon be tired from our English lesson, which always preceded the Japanese lesson. Neither "teacher" was trained, so they didn't know about such things as supplementing the material in the textbook, for example by supplying additional questions similar to those in the text. So, this was the procedure: follow the textbook line by line, and hope (in the grandmother's case) that the teacher could last 40 minutes or so. Really, both were doing their best, and as the student I didn't feel I should be telling them how to teach. But as I said earlier, these classes were the most beneficial I have had considering the time put in and the circumstances. Having this kind of two-classes-a-week arrangement, with two different teachers/informants, might be something for others to consider.

As I noted, sometime early in my time in Shimane I realized that all the study in the world would be useless and hopelessly inefficient if I rarely had a chance to use the language. At that time, I reflected on the times before when I had gone to a Japanese bar by myself after an *enkai*, and had had to get by on whatever Japanese I could understand and speak at the time. Those had been the best opportunities for me to use Japanese. I had also been involved in community activities, practicing once a week with volleyball and basketball teams and the town men's chorus, but they hadn't helped my Japanese much. I decided that, in order to use Japanese more, I would start going to bars once a week. I told my wife of my decision, and she understood. I could afford it, supplementing my income with two part-time jobs, and if I had searched for a trained Japanese language teacher it would have ended up costing a lot more per hour and with, in my opinion at the time, questionable results.

しかし、それらの活動は私の日本語の勉強にはあまり役に立ちませんでした。私は日本語をもっと使うために、週に一度バーに行くことに決めました。妻にその決心を伝え、彼女は理解してくれました。そのためのお金は、彼やっていたパートタイムの仕事の収入から補うことで工面できました。それに、もし私がプロの日本語の教師を探していたら、時間当りにするともお金がかかっていたでしょうし、結果は疑わしいものだっただろうと思います。

次の3年間を通して、私は松江にある二箇所の飲み屋街を巡りました。日本に住んでいる外国人だけでなく、日本人も、多くの方がスナックやラウンジ、クラブに間違っただけの印象を持っているのは残念なことです。その3つは異なるものですが、どれも全くセックスビジネスではありません。人々は3つを「水商売」とひとくくりにする傾向にあります。スナックはホステスがメインになっている所と同じだと考えがちですが、スナックに行く人たちは単に酒やカラオケや楽しい会話を楽しんだりしたいだけです。実際、多くのスナックで唯一の女性は年配のママさんだけです。

スナックではカウンターの両側であらゆる種類の人たちに出会いました。私は席が空いている限り、いつもカウンターに座りました。他の客と話す機会が多いからです。通常彼らは私に話すのに熱心です。彼らが摂取したアルコールに勇気づけられているに違いありません。また、多分私は外国人なので、他人とちょっとした話をするのを思いとどまらせるような社会の掟に彼らが縛られることがないという事実があるのかもしれない。時々、他の客は全くおらず、ママさんだけの時があり、彼女と話をします。しかし私が行くときはたいして少なくとも一人は客がいますし、通常は数人います。

私の学習方法で日本語がかなり上達しただけでなく、私は数年に渡って猟師や大工といったような気取らないタイプの人たちから会社の社長にいたるまで、多くの人との友情や出会いを楽しみました。何人かのやくぎのグループにも会ったことがありますが。彼らが何で生計を立てているのであれ、一対一で話すときは彼らは全然怖くありません。それに多分、他の客と同じように彼らもまた「仕事」のストレスから解放されるために飲みに行くということがあるのでしよう。

私の方法での主な利点は基本会話の能力を高めることです。今、私はもっと先のステップに進む必要があると感じています。私は本と漢字カードをもう少し勉強して、学んだことを会話に組み入れ、私のレベルに合った読み物を探すことが必要です。今では毎週はバーに行っていない。そのため私は自分の日本語が下手になってきていることが分かります。多分、来年は再びJLPT2級を受ける気になるでしょう。4年間、まあまあまじめな勉強から遠ざかっていましたが、日本語を勉強している他の人や、オートノミ的学習をすることへのチャレンジとそこから得られるものについて忘れていた教師にとって、このエッセイが役に立つことを願っています。

Over the next three years, I explored the two bar districts of Matsue. It's really unfortunate that a lot of people, and I'm talking about Japanese people as well as foreigners in Japan, have the wrong impression of Japanese snacks, lounges, and clubs. Although the three are different, none of them are sex businesses by any stretch of the imagination. People tend to cram all three into one "mizushobai" (water business) cubbyhole, and that really is not fair in that images of the places where the hostesses are the main drawing card (many clubs) are also associated with snacks, even though at the latter people simply want to enjoy drinks, karaoke, and friendly conversation. In fact, at many snacks the only woman working, the *mamasan*, is a senior citizen.

At snacks, I've met all kinds of folks on both sides of the counter. I always sit at the counter as long as there is space; that way there's a greater possibility to talk to other customers. Usually, they are eager to talk to me, no doubt their courage propped up by the alcohol they've imbibed, and probably supported by the fact that I'm a foreigner and thus they are not constrained by societal prescription that usually discourages small talk with strangers. Sometimes there is no other customer there and the *mamasan*, her help and I make conversation. But generally, there will be at

least one other customer there at some point in my visit, and usually several.

Not only has my Japanese fluency improved greatly due to my method of study, but I've also enjoyed many friendships and encounters over the years, from salt of the earth types like fishermen and construction workers, to company presidents. I've met a few members of minor *yakuza* groups, too. Whatever one thinks of their livelihood, they really aren't intimidating one-on-one, and probably go drinking in part to relieve the stress from their "jobs", just as many other customers do.

The main advantage in my method has been building up fluency in basic conversation. I need to take it a step further now, I feel, and hit the books and *kanji* cards some more, try to incorporate what I learn into my conversations, and find appropriate reading materials for my level. I don't go to the bars every week now, and I can tell my fluency, or what little I had, is flagging. It would probably be a spark to me to attempt the 2nd level of the JLPT again next year, after a four-year break from semi-serious study. Hopefully reading this article has helped others who are studying Japanese, and teachers who have forgotten some of the challenges and rewards of being an autonomous learner.

Contributions Sought

Learning Learning, the newsletter of the JALT Learner Development SIG publishes research articles, reflective essays, stories of autonomy from both teachers' and learners' viewpoints, reviews of books, conference presentations, software and teaching materials, and other writing that may be of interest to members of the interest group.

If you have an idea for research, or if you'd like to write about your experiences of learner development but are unsure how to go about it, please feel free to contact the general editor, Peter Mizuki, <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp>, or the section editor for 'Sharing our stories of Autonomy', Ellen Head <ellenkobe@yahoo.com>.

Research articles are usually between 2000-4000 words, while reflective essays and other types of articles are usually up to 2000 words. Reviews and 'stories of autonomy' may be up to 1000 words, but shorter reflective pieces are also welcome.

学習の学習、JALTの学習者ディベロップメントSIGのニューズレターが、次のものを発行します：論文、内省的なエッセイ、オートノミー的な話（教師からも、学習者からも）、評論（書物、研究発表、ソフト、教材など）、他にもメンバーにとって適当なもの。

研究の意見を持つ方も学習者ディベロップメントの経験について作文を書きたい方も編集者Peter Mizuki <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp> へ連絡、相談してください。「私たち自分自身のオートノミー的な話」へ寄贈したい方はEllen Head <ellenkobe@yahoo.com> へ連絡してください。

論文は2000~4000英単語、内省エッセイは2000英単語以下という長さです。評論、話は1000英単語までですが、内省的なものの場合、短くても良いです。

Sharing Our Stories of Autonomy

“Dance has taught me how to be more present in the classroom. I, like my students, am challenging myself kinaesthetically and cognitively.” Denise Haugh of Momoyama Gakuin University explains how learning African dance has helped her to understand her students.

English Dance

Denise Haugh

As a teacher of English communication, I am always investigating ways to engage my students in the classroom. This is what first motivated me to start doing theatre workshops and acting. In the last three years, through my participation in the dramatic arts I have discovered how important body awareness is in oral communication. I teach my students to be present and focused during their warm-up activities and role plays by asking them questions like, “Is your body tight or relaxed? Are you using too little, too much or just enough gesture? Are you moving easily and freely in the space around you?” I want my students to become acutely aware of what their bodies are doing and to activate their sense of the kinesthetic possibilities open to them. I encourage them to witness their own discoveries on how language is connected to body movement, gesture and facial expressions. What I do is provide a framework for learning.

This past fall, I returned to one of my dearest loves – dance. I have always loved to dance. I remember taking ballet lessons every Monday evening at Mrs. Kojak’s studio when I was a kid. My Mom was so proud that she had found a teacher of stature. I think she even once danced for The National Ballet of Canada. Regardless, I remember Mrs. Kodak as having presence. She carried herself with the grace and charm of an aristocrat. My Mom would always say to me, “There is nothing like good posture and a good walk.” At the time, I was too young to appreciate the significance of these words. Now, years later, these words resonate clearly.

The African and Theatrical Jazz dance classes I currently attend have heightened my sense of the importance of engaging awareness of the body in the learning process. As I learn to master all of the new steps and body movements and integrate them into set patterns in the choreography, my perception of what my students experience when they are learning their lines and staging their role plays has become a lot clearer. I can see the kinds of mind states that manifest as a result of learning and retaining new patterns because I, like my

英語ダンス

デニス・ハウ

私は英語を教える上で生徒を上手く授業に参加させる方法をいつも模索している。これが演劇ワークショップに参加して演技をしようと思った最初の動機である。この3年間演劇をやってみて、身体の意識化というものが会話上どれほど重要であるかが分かった。本格的な授業に入る前のウォーミングアップ練習やロールプレイで、「皆さんの体堅くないですか、リラックスしていますか？ ジェスチャーはほとんどしてない、よくしている、程ほどにしているのどれですか？ 周りのスペースを使って自由に動き回っていますか？」といったような質問を生徒に投げかけて、授業に参加し集中できるように指導している。生徒が自分の身体の動きに敏感になり、彼らが持ち合わせている運動感覚がさらに活発になるようにする。言語活動が身体の動き、ジェスチャー、顔の表現とどのように結びつくのかを生徒が自分自身で認識できるようにしている。このように、私は学習のための枠組みを提供しているのである。

私は、大好きなことのひとつであるダンスを秋にまた始めた。いつも踊ることが好きである。子供の頃、毎週月曜日の夜Mrs. Kodakのスタジオでバレエのレッスンを受けていたのを覚えている。私の母はすごく有名な先生を見つけてきたことを自慢していた。彼女は昔カナダ国立バレエ団で踊っていたことさえあったように思う。にもかかわらず、私はその存在感の故に彼女をよく覚えているのである。彼女は貴族のように優雅で魅力的な身のこなしをしていた。「良い姿勢と美しい歩き方に勝るものはない」と母はいつも言っていたものだった。その当時私は幼くてこれらの言葉の意味がよく理解できなかったが、数年たった今は私の心の中でこれらの言葉が鮮明に鳴り響いている。

現在通っているアフリカダンスや演劇ジャズダンスのクラスの経験から、身体の意識化を学習過程に組み込むことの重要性をさらに強く感じた。私はダンスでの新しいステップや身体の動きすべてを体得し、お決まりの振り付けパターンにそれらを組み合わせることを学んだので、英語クラスの生徒たちが自分の台詞を学び、その役割を演じる際に経験することを私はハッキリと認識できるようになった。私は新しいパターンを学習体得した結果表れる心の状態を見極めることが出来る。というのは、私も生徒と同様、ダンスにおいて運動感覚的知覚的に動きを体得しようと自分自身にチャレンジするからである。私も学習する際の好不調を経験している。ステップや振り付けを覚えるのに苦労するときはいつも抑圧、不本意、不信や自信喪失といっ

students, am challenging myself kinesthetically and cognitively. I experience myself the ups and downs of learning. The mental and emotional barriers of inhibition, reluctance, doubt and lack of confidence would surface whenever I had difficulty learning the steps or the choreography. Relief was immediate when the intensity of the lesson loosened into either free-form dance or a carefree follow-the-leader activity. Consequently, my empathy for what my students undergo in language learning has deepened, which has made me a lot more conscious of how I pace and combine language activities.

To conclude, learning is a multi-dimensional balancing act. My recent involvement with dance has taught me how to be more present in the classroom, so that I can foster an environment which empowers my students in language study. I am creating a structured framework to prepare them for “real life” by equipping them with the skills and an attitude which encourages exploration and awareness. As part of their language learning, my students do written reports to reflect upon the project they have done in class and also what their fellow classmates did. One student had this to say, “It was very pleasant to have seen a classmate performing and it became study.” Another student wrote, “it was difficult to evaluate performance of people. But since it had not done until now, I think that good experience was completed.” My last quote shows how one student felt after finishing his role play examination: “Just learning by heart is boring. I’m very fast to forget. But English learned through acting lasts longer inside me.” Through my teaching and learning experiences, I am discovering that the body is the means through which to access the foundation for confidence building and self-reliance, which allow for spontaneous self-expression. I am gradually understanding the true importance of good posture and a good walk. Thanks Mom!

た精神的感情的障壁が持ち上がってきたものだった。

集中力の要るレッスンからフリースタイルダンスやリーダーの動きを真似るだけの気楽な活動になった途端に安堵感が戻った。こうしたことから、生徒たちが語学学習で経験することに対して大いに共感を覚え、語学学習の活動をどれ位のペースで進めるか、又どのように組み合わせるかといったことをすごく意識するようになった。

結論としては、学習とは多角的に上手くバランスをとることが必要なものである。最近やり始めたダンスを通して、授業にもっと深く参加するにはどうしたらよいかを理解したので、私のクラスの生徒が語学学習をする上で大いに力を発揮できるような環境を作ることができる。生徒に技能と探究心や認識力を高めるような姿勢を持たせることで、「実生活」に対して対応するための体系的な枠組みを作っている。語学学習の一環として、私のクラスの生徒にはクラスで行っている企画や仲間のクラスメートがやったことを考察するためのレポートを書かせる。ある生徒はこう言っている：「クラスメートがやることを見るのはとても楽しかったし、勉強にもなった。」別の学生はこう書いている：「人のやることを評価するのは難しい。しかし、これまでこんなことはしたことがなかったので、良い経験が出来たと思う。」最後の引用文には、ある学生が自分の役割を演じ終えた後どのように感じたかが書かれている：「暗記学習だけではつまらないし、すぐに忘れてしまう。しかし、演技をしながら（身体を動かして）体得した英語は何時までも残る。」

人に教えたり自分が学んだりする経験を通して、身体というのは自信構築や自立の基礎作りに使われる手段であり、自発的な自己表現をもたらすものであるということが分かってきた。私は良い姿勢と美しい歩き方の本当の重要性が少しずつ理解できるようになった。ありがとう、お母さん！

Contributions Sought

Do you have ideas about learner autonomy? Have you considered autonomy and learner development in a systematic way? You may be able to write up your ideas or experiences for Learning. If you are interested in documenting your experiences or the research you do in the classroom as part of your teaching, contact the editor, Peter Mizuki. <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp>

学習者オートノミーについて、考えがありますか？組織的にオートノミー・学習者ディベロップメントを熟考したことがありますか？「学習の学習」のため、あなたの考え及び経験について書きませんか？経験及び教師として教室の中でされる研究を記録したい方は編集者 Peter Mizuki <pmizuki@cronos.ocn.ne.jp>へ連絡してください。

Hooked on Autonomy: Learner Development SIG Forum 2003

Heidi Evans Nachi

For the last several years, the Learner Development SIG Forum has brought together members and nonmembers to share and discuss current themes in learner and teacher autonomy. The seven poster presentations featured at the Forum last year highlighted different approaches to develop learner autonomy, techniques to foster motivation, strategies for classroom management, and alternative forms of assessment. After presenters explained their poster content to circulating participants, Forum coordinators Ellen Head and Naoko Aoki facilitated small group discussions and a plenary feedback session to explore and debate ideas that emerged from the Forum. This brief summary of the poster presentations begins with practical techniques and approaches to develop autonomy and is followed by issues in learner assessment. If you missed the Forum, read on!

Developing autonomy in and out of the classroom

Four of the poster presentations focused on how to encourage independent learning habits and increase motivation among university students. Through collaborative and independent learning projects, a self-access center, and an extensive reading program, students grow accustomed to setting goals, planning, and monitoring their own learning processes, ultimately developing tools for reflection as well as a deeper understanding of their own strengths and weaknesses.

How we got hooked: analysis of how university students become motivated to carry out collaborative projects

Yoko Morimoto, School of Political Science
and Economics, Meiji University

Junko Kurahachi, Institute of Multicultural
Dialogue Education

Yoko Morimoto and Junko Kurahachi developed collaborative learning projects and tracked students' progress and perceptions, formulating a model to describe how

自律性にのる：学習者ディベロ PMENT研究部会フォーラム2 003

ヘイディ・エバンズ・ナチ

ここ数年間、学習者ディベロPMENT研究部会フォーラムでは会員、非会員の皆さんと一緒に学習者・教師自律性について最近話題になっていることについてアイデアを共有し、話し合ってきました。昨年のフォーラムでは7つのポスター発表を通して、学習者自律性を育てるさまざまなアプローチや、動機付けを高めるテクニック、教室管理のためのストラテジー、そして新たな形での評価について議論しました。展示を見て回る参加者の皆さんに発表者が自分のポスターの内容について説明した後、フォーラム・コーディネーターのエレン・ヘッド氏と青木直子氏が小さいグループでのディスカッションや参加者全体によるフィードバックセッションを進め、フォーラムで生じた考えを追及し、話し合いました。このポスター発表についての簡単な報告は、まず自律性を育てる実践的なテクニックやアプローチの紹介から始め、学習者評価における問題が次に続きます。フォーラムに来られなかった方、ぜひ読んでください!

教室内外で自律性を育てる

ポスター発表のうち4つにおいては、大学生の間に自立した学習の習慣を促し動機付けを高める方法に焦点が当てられた。協力的、自立的学習プロジェクト、セルフ・アクセス・センター、多読プログラムを通して、学生は、目標を設定し、計画を立て、自分の学習過程をモニターし、最終的に内省の手段を身に付け、自分の強い点・弱点をよりよく理解するようになる。

「どうやってのったか：大学生が協力的プロジェクトに取り組むよう動機付けなされる過程の分析」

森本陽子 明治大学政治経済学部

倉八順子 多文化対話教育研究所

森本陽子氏と倉八順子氏は、協力的学習プロジェクトを開発し、学生の伸びと認識を追跡調査し、学生が自律性のある学習者になっていく過程を表す一つのモデルを作った。プロジェクト(ライティング、劇や映画の作成、英語のホームページの作成)では選択権や責任が学生に与えられた。研究によると、森本氏と倉八氏は二つの要素、内的なもの

students become autonomous learners. The projects (writing and producing a play and a movie and creating an English homepage) incorporated choice and responsibility. Based on their research, Morimoto and Kurahachi identified two sets of factors, internal and external, including core affective values and a sequence of stages: 1). the existence of respectful peers facilitated introjection of the value of the project; 2). participation in activities (i.e. English camp) provided concrete examples of autonomous learning and further raised awareness of the project's value; 3). peer group work led to integration of the value for each individual, enhancing intrinsic motivation. Moritomo and Kurahachi's model to explain their students' 'transformation' highlights the complex interactions among 'senior' and 'junior' group members within a collaborative framework.

Tuning freshmen into autonomy through language learning projects

Miki Kohyama, Gakushuin Women's College and Gakushuin University

Jodie Stephenson, Tokyo Denki University

Miki Kohyama and Jodie Stephenson explored how Language Learning Projects (LLPs) helped introduce first year students to autonomous learning by exposing learners to a variety of learning strategies and encouraging them to reflect on their own learning processes. For LLPs, students selected an out-of-class activity (for example, watching a movie, listening to a song, or keeping a diary), set goals and planned, monitored and reflected, and finally evaluated their progress. Students received support from teachers and peers; for example, students with similar interests were encouraged to help each other. At the end of the semester, everyone delivered short presentations about their projects and progress to their classmates. In the final reflection, students reported a wide variety of topics and activities they selected, and expressed a range of reactions towards LLPs, from those who 'got used to' using English to those who came to enjoy learning English. Kohyama and Stephenson found LLPs successful in 'tuning students into autonomy' through self-directed learning.

Using extensive reading to motivate low-level learners

Tomoko Ascough, Shukutoku University

Tomoko Ascough focused on how to motivate low level students in a writing class through implementing extensive reading

と外的なもの一核となる情意的価値と連続するステージを発見した。つまり、1) 尊敬できる級友の存在がプロジェクトの価値の投入を深めた、2) 活動(英語キャンプ)への参加により自律的な学習の具体的な例が提示され、プロジェクトの価値への意識をさらに高めた、そして3) 級友とのグループ活動のおかげで、その価値を個人のレベルで取り込むことが促され、内的動機付けが高まった。森本氏と倉八氏は学生の「変化」を説明するモデルにおいて、協力的な枠組みの中での、グループの「先輩」と「後輩」メンバーの間の複雑なインターアクションを協調した。

「言語学習プロジェクトを通して1年生に自律性を」

香山美紀 学習院女子学院・学習院大学

ジョディ・スティーヴンソン 東京電機大学

香山美紀氏とジョディ・スティーヴンソン氏は言語学習プロジェクト(LLP)によって、学習者に様々な学習方略を体験させ、自分の学習過程を内省させることで、それが1年生に自律的な学習を教えるのにいかに役立ったかを追求した。LLPについては、学生が教室外活動(例えば、映画を見る、歌を聴く、日記をつけるなど)を選び、目標を設定し、計画を立て、モニターし、内省し、最終的に自分の伸びを評価する。学生は教師や仲間からサポートを得る。例えば、同じような興味を持っている者はお互いに助け合うように促される。学期の終わりには、皆が自分のプロジェクト及び力の向上についてクラスメートに対して短い発表をする。最後の内省の過程では、学生は自分の選んだ様々なトピックや活動について報告し、LLPについて幅広い感想を表した。英語を使うことに「慣れた」というものから英語を学ぶことを楽しむようになったという学生までいた。香山氏とスティーヴンソン氏はLLPが自主的な学習を通して「学生に自律性を持たせる」ことに成功したと考える。

「レベルの低い学習者の動機付けに多読を使う」

アスコウ朋子 淑徳大学

アスコウ朋子氏は、多読の実践を通して、ライティングの授業における低いレベルの学生の動機付けをいかに行うかに焦点を当てた。自分のレベルを知

practices. After performing a self-assessment task to determine their level, students choose a graded reader, and used reading strategies taught and practiced in class (i.e. slashed reading and repeated reading) with assistance from the teacher. Throughout the course, students kept reading journals, and through these journals and counseling sessions with the teacher, were encouraged to develop personalized reading strategies. Towards the end of the semester, students completed a reflective summary of the content, including what they learned, how they felt, as well as 'how' they read, and what problems they experienced during reading. Finally, students delivered book report presentations to the class, sharing their summaries and personalized reading strategies. Students enjoyed selecting their own books, monitoring their learning strategies, and reporting their successes to their peers.

A self-access centre: What, why and how?

*Hayo Reinders, University of Auckland
Keiko Sakui, University of Auckland*

Keiko Sakui and Hayo Reinders presented an overview of the English Self-Access Centre (ELSAC) in the University of Auckland, located in Auckland, New Zealand. They discussed the fundamental principles underlying self-access learning and explained how self-access can support student-directed learning. Self-access centers aim to foster independent learning habits and accommodate learners of different abilities and interests, by providing students opportunities to use materials, seek staff support, and work at their own pace outside the classroom. At the ELSAC, in addition to language counseling and workshops, students not only have access to various language learning materials including CD-ROMs, audio-tapes, resource books, graded readers, and DVDs, but also receive personalized advice, feedback, and encouragement from ELSAC staff. To learn more about the ELSAC, visit the website at <http://www.elsac.auckland.ac.nz>.

Alternative forms of assessment in language classrooms

Three poster presentations dealt with assessment in language classrooms, via self-assessment, learner portfolios, and classroom 'cards.' When students are given responsibility to choose their own scores, manage their homework, and report on

るために自己評価のタスクをした後で、学生はグレイディッド・リーダーを選び、教師の助けの下に授業で教わり練習したリーディング方略(つまり分かち読みや繰り返し読み)を利用した。このコースを通して、学生はリーディングジャーナルをつけ、このジャーナルと教師とのカウンセリング・セッションを通して、個別にリーディング方略法を伸ばしていくよう促された。学期の終わりに向けて、学生は何を学んだか、どう感じたか、そしてどのように読んだか、読みながらどんな問題に遭遇したかといった内容の内省的まとめを仕上げた。最後に、学生はクラス全体に対し、本の報告発表を行い、まとめと自分自身のリーディング方略法を共有しあった。学生は自分の本を選び、自分の学習方略法をモニターし、うまくいったことをクラスメートに報告するといったことを楽しんだ。

「セルフ・アクセス・センター：どんなもの、どうして、どのように？」

ハヨ・レインダーズ オークランド大学
作井恵子 オークランド大学

作井恵子氏とハヨ・レインダーズ氏はニュージーランド、オークランドに位置するオークランド大学での英語のセルフ・アクセス・センター(ELSAC)の概要について発表した。セルフ・アクセス学習についての基本的な方針を議論し、いかにセルフ・アクセスが学生主導の学習をサポートするものであるかを説明した。セルフ・アクセス・センターは、学生に、教材を使い、スタッフのサポートを求め、教室外で自分のペースで勉強する機会を与えることで、自主的な学習習慣を形成し、異なる能力や興味を持つ学生に対応することを目的としている。ELSACでは、学生は、言語カウンセリングやワークショップに加え、CDROMやオーディオテープ、リソースブックやグレイディッド・リーダー、DVDなどの言語学習教材へのアクセスのみならず、ELSACスタッフから一人一人に対する助言や、フィードバック、激励を受けることができる。ELSACに関するさらに詳しい情報については、<http://www.elsac.auckland.ac.nz> をご覧いただきたい。

言語教室における新しい評価の形

3つのポスター発表では自己評価、学習者ポートフォリオ、教室「カード」を利用した言語教室における評価が取り上げられた。自分の点数を選び、宿題を管理し、自分の伸びについて報告する責任を与えられたとき、学生は自分の学習過程やコースの内容、評価基準をより深く理解するようになる。さらに、学生と評価の負担を分担することで、教師は、

their progress, they come to understand more deeply their own learning processes as well as course content and evaluation criteria. Moreover, sharing the burden of assessment with students allows teachers an 'inside look' at students' perceptions of their own learning. The following projects reveal some of the benefits—and challenges—of incorporating alternative forms of assessment in language classrooms.

Correlation between student self-assessment, student perceptions, language proficiency and gender

Heidi Evans Nachi, Kwansai Gakuin University

Heidi Evans Nachi used surveys to compare student and teacher attitudes towards self-assessment instruments and procedures in one coordinated English program. Her analysis revealed some individual differences in attitudes among students: nearly all students agreed writing a justification of their score was useful and most students preferred to complete their self-assessments in class, but a small number of students favored completing theirs at home. Moreover, even though most students stated they chose their scores honestly, more than half accused their peers of score inflation. And while teachers suspected that female students and higher achieving students seemed to value self-assessment more, the inferential statistics found no strong correlation between gender and achievement with attitudes. A comparison of student and teacher responses revealed teachers value self-assessment slightly more than students. When teachers encourage students to compare scores, more than half the students dislike this practice. Nachi's results affirm the use of self-assessment, but show that students want more explanation, in-class models, and teacher feedback.

Using individual continuous assessment cards to raise awareness of macro-learning strategies for low level students

Clive Lovelock, Tezukayama University

Clive Lovelock uses 'individual continuous assessment cards' for students in one university classroom to enhance student attitudes towards learning English, increase motivation, and train students to adopt efficient learning strategies. Using the cards not only promotes learner training, but also supports classroom management. The system consists of giving each student an individual assessment card which she

学生の自分自身の学習に対する認識を「内面から見つめる」ことができる。次のプロジェクトでは新しい形での評価を言語教室に組み込むことの利点と一そして難点が一明らかにされた。

「学生の自己評価、学生の認識、言語能力とジェンダーの相関関係」

ヘイディ・エバンズ・ナチ 関西学院大学

ヘイディ・エバンズ・ナチ氏はある英語プログラムにおける自己評価の手段やその過程についての学生や教師の姿勢を比較するのに調査を行った。その分析によると、学生の姿勢に個人差が発見された。ほぼ全員の学生が自分の点数の正当性を書くことに同意し、ほとんどの学生が授業内で自己評価を書き上げるのがよいとしたが、少数の学生は家で書くほうがよいとした。さらに、たいいていの学生が自分の点数を正直に報告したと述べたが、半分以上の学生がクラスメートが点数を高め評価したと非難した。教師は、女子学生やより上のレベルの学生が自己評価の価値を高く認めたのでは、と考えたが、推測統計学によると、ジェンダーと様々な姿勢（取り組み）による達成度には強い相関関係はないことが分かった。学生と教師の回答を比較すると、教師は自己評価の価値を学生よりも、わずかであるがより高く認めている。教師が学生に点数を比べよう促すと、半分以上の学生がそれを否定的にとらえた。ナチ氏の結果は自己評価の利用を肯定するものだが、それによると、学生はもっと説明、授業内での模範例提示、教師のフィードバックを求めていることが分かった。

「レベルの低い学生のための、マクロ学習方略法に対する意識を高める継続的個別評価カードの利用」

クリーヴ・ラブロック 帝塚山大学

クリーヴ・ラブロック氏はある大学の教室で、学生のための「継続的個別評価カード」を利用して、学生の英語学習に対する姿勢を育て、動機付けを高め、学生が効果的な学習方略法を身に付けるよう試みた。カードを利用することは、学習者の訓練を促すだけでなく、教室管理をサポートすることにもつながる。これは、授業の初めに渡され、授業中自分の手元に置いておき、セッションの最後にまた提出するという個別の評価カードをそれぞれの学生に与えるというシステムである。カードの一つの面には欠席や遅刻、宿題やテストの成績、教員からの

collects at the beginning of each lesson, keeps with her during the lesson, and then returns at the end of the session. One side of the card is used to record absences or late arrivals, assignment and test grades, and comments or advice from the teacher. The other side of the card is used for continuous reinforcement of appropriate learning strategies in class, by giving points each time the student uses a strategy (example strategies include using communication gambits, asking questions, and helping classmates). The cards allow students to monitor their progress throughout the course, provide negotiation strategies, and encourage students to be responsible for their own effort and participation. A survey of students' reactions revealed that the cards do promote interaction in the classroom.

Learner portfolios

Steve Davies, Miyazaki International College

Steve Davies discussed the advantages and disadvantages of using learner portfolios in a content-based instruction program. Learner portfolios foster learner-teacher interaction and consultation as they are compiled continually throughout the semester. Moreover, portfolios show clear evidence of learner development (i.e. inclusion of drafts plus final versions). Portfolios can be reviewed by other learners, other teachers, or even by parents. And if portfolios include a learning diary section, learners can be taught to critically self-reflect on their own learning. Perhaps the biggest drawback is that portfolios can be very time-consuming for both learners and teachers to organize and assess. Davies recommends combining a holistic assessment with quantifiable assessment of specific parts of the portfolio to give a balanced evaluation. Forum participants also suggested incorporating peer evaluation of portfolios along with one example of their worst work in the portfolio.

Processing Forum themes

After participants had a chance to circulate throughout the room, the coordinators Ellen Head (Momoyama Gakuin University) and Naoko Aoki (Osaka University) asked participants to form groups according to themes that emerged from the posters, such as 'time,' 'awareness,' 'control,' and 'experience,' and discuss how these themes connected to learner autonomy. Several small groups shared and compared their own experiences, and towards the end of the Forum Aoki and Head

コメントや助言を記入する。もう一つの面は、学生が方略法を利用するたびにポイントを与えることで、適切な学習方略法を授業中に継続的に強化するのに使われる。(例えば、方略法にはコミュニケーション戦略、質問をする、クラスメートを助けるなどが含まれる。)カードの利用によって、学生はコースを通じて自分の伸びをモニターすることができ、交渉方略法が提供され、そして、学生が自分の努力や参加に責任を持つようになる。学生の反応を調査したところ、ガードが教室でのインターアクションの増加につながることが分かった。

「学習者ポートフォリオ」

スティーブ・ディビス 宮崎国際大学

スティーブ・ディビス氏は、内容中心教授法プログラムにおいて学習者ポートフォリオを利用することのメリット・デメリットを議論した。学習者ポートフォリオは、学期中かけて作成されるものであるから、学習者・教師のインターアクションや相談を充実させる。さらに、ポートフォリオは学習者ディベロプメントの明確な証拠を提示する(つまり、書いたもの下書きから最終原稿までを含む)。ポートフォリオは他の学習者、他の教師、そして親からさえも見て評価してもらうことができる。そしてポートフォリオに学習日記のセクションがあれば、学習者は批判的に自分自身の学習を振り返るということを教わることもなる。おそらく、ポートフォリオの最大の欠点は、それを整理し評価するのに教師・学習者ともに、大変時間がかかるということだ。ディビス氏はポートフォリオの細かい部分に対する量的な形での評価と、全体的な評価の両方を組み合わせてバランスの取れた評価をすることを勧める。また、フォーラム参加者は、ポートフォリオの一番良くない作品の一例とともにポートフォリオのクラスメートからの評価を組み込むことを提案した。

フォーラムのテーマを考える

参加者たちが部屋を回ってポスターを見る時間をとった後、コーディネーターのエレン・ヘッド氏(桃山学院大学)と青木直子氏(大阪大学)は参加者に、「時間」「気付き」「管理」「体験」といった、ポスターから生じたテーマごとにグループを作ってこれらのテーマがどのように学習者自律と結びつかを話し合ってもらった。いくつかの小さいグループで、自分の体験を話し比べあった後、フォーラムの終わりにかけて、青木氏とヘッド氏はグループを一つの大きなグループに戻し、内省の時間をとっ

Reflections on the LD SIG 2003 Forum

led the group in a whole-group reflection. Although some participants wanted more time for viewing posters and discussion, with only 110 minutes, Head and Aoki worked hard to keep the Forum flowing.

The LD SIG Forum is here to stay. Next year's Forum will feature seven projects again, but the time slot has been reduced to 85 minutes. Participants may not be able to view in depth all poster presentations, but will have to select projects which match their interests. Like our students, teachers who are open to new experiences and tolerant of ambiguity (and maybe a little chaos!) will benefit from attending the annual LD SIG Forum—learning about our peers' research and classroom reports, building ties with peers in different contexts, and sharing our experiences and interests are the aims of the LD SIG Forum. Think about how you can contribute to the Forum in the future, as a presenter, organizer, or attendant. Everyone is welcome!

Just make yourself at home, the drinks are over there.

Some reflections on attending the Learner Development SIG Forum at the 2003 JALT conference, by Neil Cowie

One traditional style of a forum is to gather a panel of experts in a room and to invite them one by one to discuss an issue or present their ideas. Usually there is a facilitator or two to keep them on track and to invite participation from the audience, either during the talks or at some kind of plenary at the end. At the recent annual JALT conference in Shizuoka the LD SIG forum tried bravely to alter this style. One difference was that the audience was less a group of onlookers than guests at a cocktail party, a party albeit without the drinks - though one presenter provided chocolate. This cocktail party didn't quite work as intended but for me it provided more than cocktail sized food for thought.

As I went into the room around the edges could be seen posters and various materials set out with one or two presenters (cocktail hosts) at each site hovering nearby ready to answer questions or explain ideas. After an initial scene setting from the two chief

た。ポスターを見たり、議論したりするのもっと時間を費やしたいという参加者もいたが、110分という限られた時間で、ヘッド氏と青木氏はフォーラムがうまく流れるよう進行してくれた。

LDSIGフォーラムはまだ続きます。来年のフォーラムではまた7つのプロジェクトが紹介されますが、時間は85分に短縮されます。参加者は全てのポスター発表を深く見ることはできないかもしれませんが、自分の興味に合致するプロジェクトを選んでいただくことになるでしょう。自分たちの学生と同じように、新しい経験を受け入れ曖昧さに（そしておそらくちょっとした混乱に！）寛大である教師の方々には年一回のLDSIGフォーラムに参加することに価値を見出していただけると思います。一仲間の研究や教室報告について学ぶこと、異なる状況にいる仲間との絆を深めること、そしてお互いの経験や興味を分かち合うことがLDSIGフォーラムの目的なのです。将来どういった形でフォーラムに貢献できるか考えてみてください。発表者として、運営するものとして、あるいは出席者として。皆さん、お待ちしております！

どうぞごゆっくり。飲み物はあちらです

**JALT 2003 Learner Development SIG フォーラムに参加して
ニール・カウイ**

典型的なフォーラムでは専門家からなるパネリストを迎え、そのひとりひとりが、意見を述べたり、問題提起をするかたちをとることが多い。このようなフォーラムでは、司会者が、フォーラムが主題からそれないように進行をし、また、フォーラムの途中で、あるいはパネリストの発表が終わった時点で、一般参加者から意見を募る。2003年JALT Learner Development SIGでは、こういった本来のフォーラムを形式を打ち破ったスタイルがとられた。ひとつの試みは、一般参加者は、見物人というよりは、パーティーの招待客といった役割を果たした。もっともこのパーティーにはお酒は振舞われなかったけれども（しかし、発表者のひとりにはチョコレートを配っていた）。このパーティーは、計画されたとおりに運ばなかったかのようにみうけられたが、私にはたくさんの方のことを考える機会を与えてくれた。

フォーラムの部屋では、壁際に、ひとりあるいはふたりづつの発表者が（パーティーのホストたち）ポスターを張り、質問に答えたり、説明をする準備をしていた。このホストたちが自分たちのテーマの短い説明を終えた後、参加者たち（パーティーの

party hosts and a brief introduction from each host around the room every guest went to each poster site that they wanted to and either read silently and/or discussed issues with the hosts. After visiting one poster each guest went on to the next, their choices reflecting their interests and reading speed. This process was very party-like in the varied way people approached their task some moving from site to site accomplishing all the posters quite quickly and some just focusing intently on one person. Others, including myself, talked to a few hosts in depth and then rushed belatedly to the others and just read the posters. So far I imagine that this description sounds like a normal kind of poster presentation scene, which it was except that there was a more party feel to it with a series of small groups spontaneously forming and discussing and then breaking apart. Instead of just host-guest dyads of interaction there were more varied types of pair and small group discourse.

After the period spent poster viewing and talking there was a chance for more communal reflection on some of the issues that the discussions had raised. Here is where the cocktail party moved somewhat back towards a classroom atmosphere, and also where the goals of the forum became somewhat confused. Firstly, small self-selected groups talked about particular themes that were suggested by the guests: for example, teacher stress, student motivation and so on; and then after these five or six separate group discussions there was a final whole group report back. Such discursive interactions are not often seen at parties.

I would like to comment on the forum taking a social-constructivist viewpoint in which my perceptions have developed in interaction with others who were there but are likely to be different from other people's impressions. In other words it is a personal view. At one level the session was not as well organized as it could have been, in that the two chief party hosts, although well meaning and individually extremely capable, did not appear to work too well together. I have seen them both in action before at previous JALT conferences where they were both very professional and very skilful. But this was not the case when they worked as a team. I am not sure why this was but my initial thoughts were that they could not have had much chance to talk about the format of the session and so had not really planned very well what they were going to say or do the goals were not clear. However, I have changed my mind about this and begun to

招待客)は、ひとつひとつのポスターを静かにみてまわったり、あるいはホストたちと、話し合った。この間は、まさにパーティーのように、ひとりひとりの招待客がどれだけのスピードでポスターを読んだか、あるいは、どういったテーマに興味があるかによって、参加の仕方はさまざまであった。次々とポスターをみてまわり、全部のポスターを見て回った参加者もいれば、ひとつか、ふたつのポスターに集中して時間をかけている人もいた。また私のように、ひとつ、ポスターをじっくり見てから、他のポスターをざっと見渡した人たちもいた。このように、ポスターセッションのような形式をとりながら、ここまでは、部屋のあちこちに、小さなグループができ、まさにパーティーのような雰囲気であった。

このパーティーの後は、もっと大きなテーマを参加者全員が話す機会を持つことができた。ここでは、パーティーの雰囲気から教室のような雰囲気にかわり、フォーラムの目的が少しわかりづらくなった。参加者は(ホストも含めて)5, 6つの小グループに分かれて、テーマを選び(例えば、教師のストレス、学習者の動機付けなど)それについて話し合い、最後に、全員が大きい輪になり、話し合った結果を発表した。

私がこのフォーラムに対する意見を述べる上で、ひとつ述べておかななくてはいけないのは、私の意見はフォーラム参加者と意見交換をしたという経験を通して得たものであり、また私の意見は他の参加者とは異なるであろうという社会構造主義の見地に基づいたものであるということである。簡単に言えば私個人の意見であるということである。

ひとつのレベルでは、このフォーラムはあまりよく計画されてなかったようにみられた。二人の司会者は、とても有能で、熱心な人たちにもかかわらず、二人の意図がうまくかみあっていないようにみえた。過去のJALTで二人を別々に拝見したときは、二人とも、プロフェッショナルで、すばらしい役割を果たしていた。しかし、今回ふたりがペアとして仕事をした時には、残念ながらそうではなかったように見られた。最初は、この原因が、ふたりが事前に打ち合わせをする時間がなく、フォーラムで何をどうすべきか、どう言うべきかを計画する機会があまりなかったのではと思われた。しかし、私は、後に、原因は必ずしもそうではなく、二人の関係や、参加者全体の反応を違うふうに解釈するようになった。

フォーラムが進むうちに、学習者の自律性のさまざまな"側面"について考えるようになり、またフォーラム参加者がどう自律性について違った立場をとり、これらがどうフォーラムに影響を及ぼしているかに気づくようになった。フォーラムの二人の司会者のうち、ひとり、参加者が何を、どこで、どういうふうに話し合えばいいか、また、パーティー/フォーラムがどう進むべきかを参加者にはっきり伝えて、ある程度コントロールしたいという立場をとっているようだった。もうひとりの司会者は、その反対に、参加者は何をしたいかがわかっているであろうから、参加者たちにまかせるという立場であった。この司会者は、コントロールはしようとしなかったが、もう一人の司会者と同様に、フォーラムをど

see their relationship and the reactions of the participants (both other hosts and guests) in a different light.

As the forum progressed I started to think about different dimensions of learner autonomy, and the way in which participants may be positioned at different places on these dimensions, how this had some effect on forum interactions. One of the chief party hosts was somewhat controlling wanting to tell guests what to talk about, where, and how with a very clear idea of how the party/forum should take place. The other main host had almost the reverse attitude which appeared to be that guests were adults who could make up their own minds about what they would talk about, and where and how. This host had a much less controlling manner but nonetheless an equally clear idea of how to proceed. Perhaps the less than clear organization of the party was not a result of these two hosts not being fully prepared, but was more a consequence that they were placed differently along the dimension of learner autonomy that is concerned with people/party management. One person's belief was to clearly spell out what should be done and the other was that people could organize themselves independently. The end result was that neither message came over very clearly and guests responded in a variety of ways which probably reflected their own beliefs about learner autonomy and management. Some were very relaxed with the chaos and did plot their own route through it, whilst others needed more guidance and were confused and worried about what to do. Where the forum did break down most of all was where it moved from a cocktail party to a classroom with feedback discussions. However, the atmosphere was very good natured and good humored and people contributed very positively to make the occasion work. People are generally used to cocktail parties and know what to do. As a result the forum worked, at whatever position participants were on the people management dimension. On reflection I feel that this forum made me (re)realize what it can be like to be a student with all the doubts and uncertainties that being a student in someone else's hands brings. I experienced a number of emotional responses in the forum: from great pleasure to frustration and irritation, and occasional mystification. I feel that it is important to remember that we and our students are all positioned differently along the various dimensions of autonomy. I have only mentioned people management, but there must be many others such as levels

う進めたいかという意見は明確にもっていたようであった。フォーラムが計画不足に思えたのは、必ずしも準備に時間が足りなかったのではなく、ふたりの司会者が自律性という概念に対して、相違する考えを持っているのではないかと思えた。ひとりには、参加者が何をすべきかを明確に伝えるという立場をとり、もうひとりには、参加者が自分たちで何をするかを決められるであろうという立場をとっていた。この結果は、どちらの立場のメッセージもはっきりと参加者に伝わらず、参加者自身が、それぞれの自律性、またどうコントロールするかという点に対する考えに基づいて、反応していたようである。一混沌とした雰囲気なかでリラックスしている人もいれば、もっと指示を欲し、どうすればいいか、困惑している人もいた。フォーラムがいちばん混乱したのは、パーティーから、教室のような雰囲気になった時ではないかと思う。しかし、ここで述べたいのは、フォーラムは絶えず、いい雰囲気をかもし出し、笑いにつつまれ、参加者はとても熱心にフォーラムを意義あるものにしてしようとしていたことである。この結果、参加者が、自律性に対してそれぞれ異なった立場をとっていたにもかかわらず、フォーラム自体は成功していたように思う。

このフォーラムに参加して(再)認識したことは、他の人(教師など)のコントロールにおかれている学生の立場、また学生の抱く不安や、不確かさである。このフォーラムの間、私はいろいろな感情を経験した:たいへんな喜びから、フラストレーション、いらいら、当惑などである。私たち教師自身も、学生も、それぞれ自律性について異なった考えをもっていることを再認識することはとても大切なことである。ここでは主に参加者のコントロールという点からの自律性に言及したが、自律性には、創造、グループへの帰属、親密性、率直さ、自信、自尊心など、他にもいろいろな面がある。学生のなかには、自分たちの考えに基づいて行動したい人もいれば、指示を期待する人もいる。また、思い切った冒険や、新しい試みをためてみたいと思う学生もいれば、そうではない人もいる。私たち教師の役割は、どの立場がいいかということ判断するのではなく、学生たちが持っている多面性に敏感になり、それぞれの学生のニーズを受け入れることである。また、今回のJALTのフォーラム/パーティーの参加者のような活気にみちた態度と、学生が教室に来るときの態度は必ずしも一致しないということも私たちは再度理解しておく責任があり、学生には明確な目標と、それをどう達成するかということを示すことが大切である。また、学生は私たち教師が与えようとするその意図を必ずしもそのままに理解することがないかもしれない、あるいは絶えず学生と教師の意図にはずれが生じることを、頭においておかなければいけない。結果としては私はこのフォーラム/パーティーからいろいろなことを得ることができたが、これらは必ずしも二人の司会者のものとは一致していないかもしれない。最後に、どうもありがとう、そして、乾杯!

of creativity and conformity, of intimacy and openness, of confidence and self esteem. Some students will want to do their own thing and others need and expect much more guidance, some will be adventurous and others will not, some will try something new and others will not. I don't think it is our role to judge which position on a dimension is right but it is our role to be sensitive to where students are and to try and be as responsive to each individual as we can. It is also our responsibility to realize that students don't always come to the classroom in the same spirit of a cocktail party that JALT participants do, and so we need to be very clear about our goals and ways of achieving them. And finally, it is our role to remember that students may not take, in fact probably won't take, what it is that we are offering them - after all I gained a lot from this forum/party but it was probably not exactly what the organizers had planned at all. But thanks - and cheers!

*If you would like
to contribute a
short narrative
piece exploring the
connection between
your learning
experiences and
your growth as a
teacher who wants to
encourage autonomy
("Sharing Our Stories
of Autonomy")
contact Ellen Head
ellenkobe@yahoo.com.*

Ellen Head writes:

Thank you for your reflections on the forum, Neil. I forwarded your paper to Naoko, who said it was "fair"! and I agree. Actually I felt as if you were pussy footing around to a certain extent! The main point seems to be that the forum wasn't very well organised because Naoko and I had different ideas about how much autonomy to allow the participants. I think that was true! However, I'd like to point out that concurrent poster presentations followed by a plenary has been the style of the LD forum for at least the past two years, so Naoko and I were not the first to try it. The 2003 forum had seven presentations as opposed to five in previous years, which perhaps contributed to the sense that there was too much going on.

The analogy of the party is right on the ball for me. You might not be surprised to learn that as a child I went to parties where the social space was very controlled and structured: even the adults played lots of party games. As a facilitator, I believe that sometimes a clear structure is needed in order to get space/air time for members who wouldn't otherwise feel that they had a right to it. Afterwards two people commented that the forum plenary was "native speaker dominated", perhaps as a result of the agenda not being very clear. One participant later suggested asking for "one word or one sentence of feedback from each member" in the plenary. I

エレン・ヘッドからのコメント:

フォーラムに対する意見をどうもありがとう。直子に見てもらったら、彼女も“公平な意見だわ”と言っていました。でも私には、ニールの感想は少し遠慮気味に思えました。ニールの一番言いたかった事は、直子と私がどの程度フォーラム参加者に自律性を与えるかという点で考え方が違うために、フォーラム自体がうまく構成されていなかったという点だと思います。その見方には私も賛成です！でも、ポスターセッションの後に、全員が参加して討議するという形は直子と私が始めたわけではなく、2年前のフォーラムからとってきた形式です。これまで過去2回のフォーラムの5つのプレゼンテーションに対して、2003年度は7つのプレゼンテーションがあったので、参加者が時間が足りず、まわりきれなかったと思った原因のひとつかもしれません。

ニールが、フォーラムをパーティーに喩えたのはいい比喻だと思います。私が子供のころに行ったパーティーなかには大人もパーティーゲームに参加するような、比較的コントロールされたものもありました。司会者は、時には時間や場所をどう構成したらいいかということに参加者に知らせることは大切だと思います。これは、参加者の中には、そうでなければ参加しにくいと思っている人もいるかもしれないからです。フォーラムが終わってから、二人の人から、参加者全体が討論したときにほとんどネイティブスピーカーが発言していたというコメントをいただきましたが、これはフォーラムの目的がはっきりしていなかったからかもしれません。またもう一人の人からは、全員討論の後、参加者ひとりひとりから、ひとこと、あるいは1文づつコメントをもらったほうが良いというフィードバックも受けましたが、これは私もいい考えだと思いました。”ひとことコメント“というのは、ある面では、とても制限

think that this is a good idea. "One word feedback" is an example of a structure that is overtly controlling, but actually serves to divide power more equally among the participants.

Stacey Vye writes:

"Everyone gets to mix and mingle and you can never guess what combinations you're going to see next".

- Andy Warhol (1995)

Not being able to predict responses is the beauty of a socially driven and participant-friendly forum. I thought the interactions of the people during the poster session of the LD forum were not unlike the social interactions at a party as Warhol described. I felt there was a fairly natural progression after the poster session when participants joined self-selected groups similar to organized party games. The difference being at parties there are usually some people on the sidelines who decide not to participate in games, opting for alternative socializing, food and drink.

Subsequently when we reconvened as a group I thought one co-host appeared to be reflective and the other directive. I was partial to the approach because I considered that various forum goers could identify with either one of hosts depending on their own personal autonomy and learning experiences, yet I was unclear if that was the intention. During this segment of the forum, the party ambiance wound down appearing more like a classroom, but I took into consideration that forum guests had a full day of stimulating JALT presentations and dinnertime was approaching.

Warhol, A. (1995) Ho ho ho! New York: Bulfinch.

のある形式ですが、参加者全員に、同等の参加権利を与えるという意味でいい形式かもしれません。

ステイシー・ヴァイからのコメント；

“全ては混ざり絡まりあい、その後の成り行きは決して分かりえないものである。” - Andy Warhol (1995)

社会的交流を目的として人々親しく集うフォーラムでは、そこに出てくる反応の予想がつけられないのはある種の美德である。LDフォーラム・ポスターセッションでの参加者の交流は、Andy Warholが言うところの一般的なパーティで交される社会的交流とは異質なものであると思う。予め企画されパーティーゲームに参加するのと同様に、ポスターセッション後の自己選択でテーマ別小グループに分かれて行ったフォーラムにおいては、(企画に沿った、あるいは司会者の誘導で生まれてくるものとは異なる) 極自然な流れで話し合いが進んでいったように感じた。パーティでの違いといえば、人々の中にはゲームに参加しないで、食べたり飲んだりしながらの仲間との交流の方を選択する傍観的な人も大抵いるものである。

続いて行われた全体フォーラムで、共同主催者のうち直子は参加者の流れに任せるという内省的な対応、またもう一人のEllenはある程度流れをコントロールしようとする指導的対応をしていたように見えた。私個人としてはこうしたやり方は好きである。というのも、種々のフォーラムによく参加している人は、その個人のオートノミーや学習経験によって、どちらのホストのやり方にもあわすことができると考える。しかし、それがフォーラムを左右するほど意図的に行われるものかどうかは、私には分からない。この全体フォーラムのときはパーティよりも教室での授業の雰囲気似ていた。フォーラムの参加者はこの日、終日JALT発表からたくさん刺激を受けて、夜の食事の時間まで過ごしたことを思う。

Storytelling, Map-making, and Learning to See in the Dark: Reflections on Our History

The Learner Development SIG emerged almost 10 years ago. Like many parts of JALT, the SIG has strong roots in Japan-based communities but is simultaneously linked to collaborative communities of teachers and learners throughout the world. This is the natural outcome of the international and interdisciplinary sources of our philosophies and practices. These can most easily be traced in Richard Smith's 1994 "Some Thoughts on the Formation of the JALT Learner Development N-SIG" from Volume 1, No. 1 of *Learning Learning*, the SIG's bilingual newsletter.

In this short essay, Richard argues that if our practices are not "learner-centred" and 'negotiated' in other ways, too, we may risk alienation, not to say abject failure." With these principles in mind, the SIG has developed an action-oriented approach to the learning-teaching matrix. Through the publication of *Autonomy You Ask!* in 2003, we have taken a big step from our 'benkyoukai' (study meeting) origins toward becoming the 'kenkyuukai' (research group) that Richard imagined we might develop into.

I first met Richard and Naoko Aoki (the two joint founders of the SIG) in June 1994 in Hong Kong at the Conference on Autonomy in Language Learning. My involvement in the SIG began with a story swapping session with Naoko on a long bus ride from Shenzhen University back to the border crossing into the New Territories. Storytelling quickly became map-making, as I was recruited for newsletter printing and distribution, leading to increasing involvement with an ever-widening circle of friends and researcher-teacher-learner colleagues.

The experience has often felt like the collective experiment in learning how to see in the dark that I once conducted with a group of mountaineering students. The lessons learned then still apply: Start slowly, with small steps, talk to each other, trust in yourselves and the group, and gradually you will start to see the path with the bottoms of your feet.

Hugh Nicoll

話をする・地図を作る・暗闇で目を利かせる：私たちの歴史を振り返って

学習者ディベロップメント (LD) 研究部会は約10年前に設立されました。JALTの他の研究部会と同じように、LD研究部会も主に日本に住んでいる教師や研究者たちによって構成されていますが、同時に世界中の教師や学習者とも深いつながりがあります。このことは、国際的な、異分野提携の人々が私たちの考え方や実践に賛同しているのだから当然の結果であると思われます。LD研究部会の日英二カ国語のニュースレターである「学習の学習」(1994年1巻1号)にリチャード・スミス氏が書いた「学習者ディベロップメントとは何か」という記事を読んでいただければよくお分かりになると思います。

この記事で、私たちが「学習者中心」ではなく、また、学習者と「交渉」しないで授業を行うなら、その授業はみじめな失敗とは言わないまでも、学習者と仲たがいのすかもしれないとスミス氏は主張しています。これらのことを考えながら、私たちは学習と教育に行動志向の手法を取り入れて来ました。Autonomy You Ask! (2003年)の出版により、LD研究部会は、勉強会からスミス氏が提言したような研究会へと大きく踏み出したのです。

私がスミス氏と青木直子氏(2人はLD研究部会の共同設立者)に最初に会ったのは1994年6月の香港の学会(言語学習における学習者の自律)でした。深川大学から国境を超えて香港の新界へ戻るバスの中で青木氏と話をしたことから、LD研究部会への私の参加が始まりました。話がはずみ、それは次のステップ、地図作りへと進みました。つまり、すぐにLD研究部会のニュースレターの印刷・発送係をすることになり、活発に活動をするようになったのです。そして、多くの研究者・教師・学習者とひろく付き合うようになりました。

これは、昔、登山の学生に私が行った、暗闇で目をきかせる方法を学ぶという実験と同じような経験だと思っています。当時の教えは今でも有効です。少しずつ段階を踏みながら、ゆっくり始めて、グループメンバーと話し合い、自分とグループに対する信頼を深めていきます。そうすれば、次第に自分の足の裏で進むべき道が分かるようになるのです。

ヒュー・ニコル

Symposium for Language Teacher Educators

This is a CD-Rom which includes 10 papers from the symposium on “Autonomy in Language Teacher Education” held at the Institute for Applied Language Studies (IALS), University of Edinburgh, Scotland in 2001. These papers are as follows:

- Questioning autonomy – *Leslie Dickinson*
- Conditions for autonomy in language education: Practicing what you preach – *Michael Grenfell and Ana Artigas.*
- ‘Who does she think she is?’ Constraints on autonomy in language teacher education – *Anne Heller-Murphy and Joy Northcott*
- Aspects of autonomy: Exploring teachers’ perceptions – *Tricia Hedge*
- Fostering autonomy: Implementing change in teachers’ education – *Franca Poppi, Lesley Low and Marina Bondi*
- Teacher education for teacher-learner autonomy – *Richard Smith*
- What is needed for autonomy? Critical reflection and collaborative tasks for teacher development – *Miyuki Usuki*
- Facilitating autonomy in reflective practice through statements of relevance – *Angela Pickering*
- The guided production of lesson plans within courses for teachers of literature in a second language – *Brian Parkinson*
- Roles, moles and monkeys: insights on autonomy from teacher self-education – *Tony Lynch*

Symposium for Language Teacher Educators is edited by Jacqueline Gollin, Gibson Ferguson and Hugh Trappes-Lomax and is published by IALS, University of Edinburgh. It additionally includes papers from the 2000 and 2002 IALS Symposia, on ‘Politics, Policy and Culture in Language Teacher Education’ and ‘Teaching Practice in Language Teacher Education’, respectively.

Copies of the CD-ROM are available for purchase direct from IALS, University of Edinburgh, 21 Hill Place, Edinburgh EH8 9DP, Scotland, UK (email: IALS.enquiries@ed.ac.uk).

「語学教師のためのシンポジウム」、ジャカリーン・ゴリン、ギブソン・ファギュソン、ヒュー・トラベス-ロマックス編集、IALS（応用言語学研究所）出版、エディンバラ大学、「語学教師教育におけるオートノミー」のシンポジウムの論集のCD-ROMを購入したい方は直接IALSへ連絡してください。上記の論文10点と2000年と2002年のIALSシンポジウムの論文も含まれています。—それぞれ、‘Politics, Policy and Culture in Language Teacher Education’ と‘Teaching Practice in Language Teacher Education’がテーマでした。連絡先:IALS, University of Edinburgh, 21 Hill Place, Edinburgh EH8 9DP, Scotland, UK。(Eメール: IALS.enquiries@ed.ac.uk).

Learner Development SIG 2004 Officer List

Emika Abe

Newsletter Co-Editor

1-10-7-705 Shimoochiai, Shinjuku, Tokyo
161-0033; emika@bronze.ocn.ne.jp
阿部恵美桂 〒161-0033東京都新宿区下落合1-10-7-705

Andy Barfield

Member-at-Large

Faculty of Law, Chuo University, Higashi
Nakano 742-1, Hachioji-shi, Tokyo 192-
0393; T: W 0426-74-3141; F: 0426-74-3133 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
在学生

Steve Brown

Member-at-Large

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

Member-at-Large

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

Ellen Head

**Co-Coordinator/
Newsletter Co-Editor**

Momoyama Gakuin University, 1-1 Manabi-
no, Izumi-shi, Osaka 594-1152; T: 0725 54
3131W; 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

Tamagawa University, Department of
Business Administration, 6-1-1 Tamagawa
gakuen, Machida City, Tokyo 194-8610 T:
042-739-8111 W; 03-3947-0077 H; F: 03-
3945-3558; miki.koyama@r3.dion.ne.jp
香山美紀、〒194-8610 町田市玉川学園 6-1-1 玉川
大学 経営学部 国際経営学科

*"After all these years
teaching, I've got so much
material for my students...
and it just ends up in stacks
in my office. What a waste!
There must be some way to
organise it all?"*



**If you've made the decision
to put those years of teaching experience and
class preparation into developing your own
textbook or class materials, we can help you
with the final step!**

Pukeko Graphics

Layout & Design, Printing, Web Design
— **Fast • Efficient • Flexible • Affordable Rates** —
Tel 090-1346-4660; Fax 093-962-8430
<info@pukeko.ws>

Learner Development SIG 2004 Officer List cont:

Peter Mizuki

Newsletter Editor

2-25-13-105 Shakujiimachi, Nerimaku,
Tokyo 177-0041
水木・ピーター、〒177-0041東京都練馬区石神井町
2-25-13-105

Jodie Stephenson

**Co-Coordinator/Newsletter
Distribution**

4-23-17-402, Takadanobaba, Shinjuku-
Ku, Tokyo, T: 03-3361-2352; Mob: 090-9146-
1694; Jodie@yahoo.co.jp
〒169-0075東京都新宿区高田馬場4-23-17-402

Heidi Evans Nachi

**Membership Secretary/E-
Newsletter Editor**

Ritsumeikan University, College of
Information Science and Engineering, 1-1-1
Nojihigashi, Kusatsu, Shiga 525-8577; T: 077-
566-1111; ldsigmembers@yahoo.com
〒525-8577 滋賀県草津市野路東1丁目1-1 立命
館大学情報理工学部

Malcolm Swanson

Newsletter Layout

Pukeko Graphics, 5-6-8 Maigaoka, Kokura
Minami-ku, Kitakyushu 802-0823
TF 093-962-8430
graphics@pukeko.ws
〒802-0823北九州市小倉南区舞ヶ丘5-6-8

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宮崎県宮崎市舟家1-1-2 宮崎公立大学

Miyuki Usuki

Member-at-Large

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

Michael Nix

Member-at-Large

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

Stacey Vye

Newsletter Co-editor

International University of Health and
Welfare, 2600-1, Kitakanemaru, Otawara-
shi, Tochigi-ken 324-8501
〒324-8501 栃木県大田原市北金丸2600-1、国際
医療福祉大学 T: 0287-24-3222 F: 0287-24-3191 W:
svye@iuhw.ac.jp

Eric M. Skier

Member-at-Large

Tokyo University of Pharmacy and Life
Science, School of Pharmacy, 1432-1
Horinouchi, Hachioji-shi, Tokyo 192-0392;
T/F: 0426-76-5094 W: skier@ps.toyaku.ac.jp
〒192-0392東京都八王子市堀之内1432-1 東
京薬科大学薬学部

Learner Development Forum for JALT 2004

学習者ディベロプメント・フォーラムJALT2004

Preparations for the JALT 2004 Learner Development Forum are well under way. The next issue of Learning Learning and future postings of the e-newsletter LD SIG Gets Wired! will give more details, but for now here are the presenters and their topics. If you are interested in taking part in next year's Forum (2005), as a presenter or organizer, you might want to begin thinking about it now. Planning for 2005 will begin at the LD SIG Annual General Meeting in Nara.

学習者ディベロプメント・フォーラムJALT2004は現在準備中です。詳細は次号の『学習の学習』と電子ニュースレター『LD SIG Gets Wired!』に載りますが、とりあえず発表者とテーマの一覧を発表します。来年のフォーラム(2005)で発表者及びまとめ役として興味がある方は今から考えたほうが良いでしょう。奈良でのLD SIG年次総会の時2005年フォーラムの企画が始まります。

- Fumiko Yui 由井史子(Izumi High School), Masayo Yada 矢田理世(Meiji High School), and Yoko Wakui 涌井陽子(Rissho University)

Turning unmotivated students onto autonomy

- Amy Fenning (Kwansei Gakuin University)

What happens when students become their own grade record keepers

- Marlen Harrison (Momoyama Gakuin University), Kathi Kitao (Doshisha University)

Using Internet penpals to foster learner autonomy

- Ellen Head (Momoyama Gakuin University)

Self-evaluation: Illusions and realities

- Lawrence Metzger (Osaka Jogakuin Women's College)

Myers-Briggs Personality Typology and learner autonomy

- Mike Nix (Chuo University)

Making theories (out) of reflection: Developing academic literacy in English

- Stacey Vye (International University of Health and Welfare)

Primary school-aged students' English language learning quest

2004年大会間に合わせ

**For more information on the conference, please visit the
conference website**

www.jalt.org/jalt2004