

Learning 学習の Learning 学習

2 **Autonomy and Language Learning: *Maintaining Control*...Eric M. Skier**
自律と言語学習：「コントロールを維持して」

9 **Phil Benson's Plenary in Hangzhou: Why Autonomy? Why Now?**
杭州の総会におけるPhil Bensonの本会議：何故オートノミーなのか、何故それが今なのか？

13 **Colloquium Review at the Autonomy and Language Learning Hong Kong/Hangzhou 2004: Practising Autonomy as Students and Teachers ... Andy Barfield**
生徒、教師としての自律性の要請

17 **Introductory thoughts on learner autonomy ... David Little**
ヨーロッパ言語ポートフォリオを用いて学習者オートノミーを促進する

24 **Stories of Learner Autonomy: "How We Got Hooked."**

26 **JALT2004: Learner Development Forum: Empowering Learners for Class and Beyond**

学習者ディベロプメント研究部会フォーラム：授業、そしてその外で学習者をエンパワーする

From the Coordinators

After a long hot summer the weather is finally getting cooler, but things are heating up again with the LD SIG. LD members have been busy promoting and selling AYA! After it was launched at the JALT conference in November last year. Plans for AYA 2 are coming together, and we are also planning another anthology with an international focus. Check upcoming issues of Learning Learning and LD Wired to find out more.

In June, the Autonomy in Language Learning: Maintaining Control Conference was held in Hong Kong and Hangzhou. LD's very own Naoko Aoki (one of the key note speakers), Andy Barfield and Mike Nix were invited to speak alongside other key speakers such as David Little, Philip Riley, Leni Dam, Edith Esch, and Phil Benson. Over 10 other LD members attended the conference, and most of them were also presenters. Mike and Andy were able to arrange things so that we could promote and sell AYA in Hong Kong. A big thanks goes to them and to all of the people who carried copies of AYA in their suitcases and manned the book desk.

At LD's one-day Work in Progress conference in Umeda in October, we were treated to an encore performance of Mike and Andy's Hong Kong workshop as well as a round up of other highlights of the Maintaining Control conference. We also had a preview of the LD Forum for this year's JALT Conference. We would like to say a special thank you to Stacey, Heidi, Etsuko and Eric (have we forgotten anyone?) for all of their hard work in organizing things for Umeda, and to all of those who helped out on the day. A big thank you also goes to all of the presenters and participants.

This year's JALT Conference promises to be interesting—there are many presentations on the theme of learner development, with many LD members presenting too many to list here, so please check the conference schedule for more details. Please come along to the LD Forum between 4:45 and 6:10 pm on Saturday and stay for our annual general meeting from 6:15 pm to 6:40 pm. Both will be held in Building 16, Room 16-63. Everyone is welcome, members and non-members alike. Come and find out what we are doing and how you can get involved. We look forward to seeing you in Nara.

Ellen Head and Jodie Stephenson
SIG coordinators

コーディネーターからのメッセージ

長 く厳しい残暑の後、涼しくなってきましたが、LDの活動は熱くなっています。

6月、香港と広州でAutonomy in Language Learning: Maintaining Control Conferenceが開催されました。メインスピーカーのDavid Little, Philip Riley, Leni Dam, Edith Esch, and Phil Benson とともにLDメンバーの青木なおこ、Andy Barfield とMike Nixにも発表を依頼しました。ほかに10名以上のLDメンバーも参加して、その中からも多くの発表者がありました。Eric Skierが書いた研究会評を。。。ページで見てください。LDメンバー多数が参加したことは、AYAに対する興味を起こさせました。その結果販売が増えただけでなく、また日本での自律性について2冊目の論文集「AYA2」や、より国際的なバージョンのAYAをまとめるというエキサイティングな計画も始まりました。詳細は次の「学習の学習」や「LD Wired」をご覧ください。そして香港でAYAの販売促進を手配してくださったAndyとMikeに本当に感謝しますし、また荷物の中香港にAYAを数冊を入れて香港へ持って行き、販売デスクを担当した方にも感謝したいと思います。

10月14日、梅田で「Work in Progress」という小研究会が行われました。そのとき香港の研究大会のテーマを見直して、奈良のJALT大会のフォーラム発表(ポスター)を見ました。後援してくださった大阪JALTに感謝します。特にプログラム作成に努力してくださった大阪JALT会長のBob Sanderson、そしてHeidi Evans Nachi、下絵津子、Eric Skier, Stacey Vye、また当日に助けてくださった人皆に感謝します。その日の発表者・参加者全員にも感謝したいと思います。

今年度JALT全国大会はすばらしいものになるだろうと思われま。 「終生教育」という大会主題ですので、以前よりも多数の学習者ディベロップメントに関する発表が行われることは予想できます。それはいいことだと思いますし、喜ばしいことです。あらかじめ、ご自分の大会予定を決めるために奈良大会のLDと関係があるイベント詳細を。。。ページをご覧ください。ここで1つのイベントをお知らせします。土曜日16:45-18:10、16号館16-63でのLDフォーラムに是非参加してください。またその後、18:15-18:40の年次総会にも参加してください。学習ディベロップメントSIGが何をやっているかご理解いただくために、SIG活動を共にしたいと思います。お待ちしております。

Ellen Head と Jodie Stephenson

Autonomy and Language Learning: Maintaining Control June 14-15, 2004

Report by Participant, Presenter, & Salesman—Eric M. Skier, Tokyo University of Pharmacy and Life Science

June 14:

We (Jodie, Rachelle, Stacey, Nanci, Alan, and myself) arrived in two taxis at the campus of the Hong Kong University of Science and Technology (HKUST) to see a very impressive building all in glass. As we approached the building, we started looking for signs to show us the way. Lo and behold, there's something up by the entrance with something written on it. We get closer and read a whiteboard with the following, "Gordon Research Conferences: Salt and water stress in plants." This must be the place we all think with grins.

Now, seriously, we did find what we were looking for (sounds odd – but true in this case), and what an even more impressive welcome we received. Within minutes we had our names checked off, were given conference bags and nametags, there were some "longtime no sees" exchanged as well as "nice to meet you – in person finally", and we were then shown to a table where Mike and Andy were already arranging the sales of *Autonomy You Ask!* (AYA!). We brought the copies with us to save on shipping costs, and unloaded them. All of this was done with pleasant smiles by one and all. Great start, but it was time to get down to business as the keynote speeches to be given by Philip Riley and Edith Esch were to start in minutes, and so we were off.

Actually Philip's plenary presentation titled, "Discursive Dissonance in Approaches to Autonomy" and Edith's "Crash or Clash? Autonomy ten years on", were purposely related to one another. Philip began by outlining the many sources of discursive dissonance, or "situations where individuals are subjected to conflicting messages, instructions, identities or ideologies." His talk ended with sharing the findings of an ethnographic study where secondary school instructors and students from England and France were compared. The findings were enlightening as was the presentation of the sometimes very different language which instructors used to either encourage (English) or berate (French) students. In conclusion, he clearly showed that classrooms, teachers, and students are far from existing in vacuums and

自律と言語学習：「コントロールを維持して」

2004年6月14日、15日

参加者・発表者兼セールスマンによる報告

エリックM. スカイヤー 東京薬科大学

6月14日

私たち (Jodie, Rachelle, Stacey, Nanci, Alanと私) は2台のタクシーに分乗して香港科学技術大学 (HKUST) に到着した。全てガラスで作られたとても堂々としたビルだ。建物に近づくにつれて、私達は案内のサインを探し始めた。驚くなかれ! 入り口に何か書いてあるものが出ている。近くによって白板を読むと次のように書いてある。ゴードン・リサーチ学会: 「植物の塩と水に対するストレス」この場所だ! 私たちはにやりと笑いながら考える…。

さて冗談は抜きにして、実は私たちはまさに求めていたものをみつけた。(こう書くと変だが、この場合はまさにそう。) さらに晴れがましい歓迎が私たちを待っていた。数分のうちにリストの中の名前にチェックマークが入り、学会の資料の入ったバッグと名札を貰った。「お久しぶり。」と同時に「やっと現実には会えましたね。うれしいです。」とか言い合ってから、テーブルに案内される。そこでは既にMikeとAndyが"Autonomy You Ask" (AYA!) の販売の準備をしている所だった。配送料を節約する為に私たちは本を日本から持参し、ここで荷をおろした。誰も彼もがそうする事をニッコリ笑って気持ちよく引き受けてくれた。素晴らしい出だしである。しかし、すぐにやる事が待っていた。Philip RileyとEdith Eschが数分のうちに基調講演をすることになっていたの、私たちはすぐにその場を離れた。

Philipの講演「自律研究へのアプローチにおける discursive dissonance」とEdithの「CrashかClashか? – 自律、過去の十年間」は意図的に関連付けてあった。Philipはdiscursive dissonanceあるいは「個人が矛盾するメッセージ、教育、アイデンティティやイデオロギーにさらされるような状況」に関する多くの情報源の概要を述べることから始めた。彼の話はイギリスとフランスの中高等学校の教師と学生を比較した民族誌学的研究を披露する事で締めくくられた。ときどきかなり異なった言語教師たちは、イギリスの学生を励まし、フランスの学生をしかるという例による研究の成果は得るところが多かった。教室、教師、学生というものは決して真空状態に存在しているのではなく、明示的に、暗示的に色々な要因に影響を受けるばかりではなく、これらの要因はしばしば対立していて、学生と教師を共に巻き込む綱引きのようなシナリオを作っているのであると結論づけている。

Edithは冒頭、過去10年間の自律について振り返った。良かった点と悪かった点が報告された。悪かった点に関して、彼女は特に二つの点に言及した。1) 「学習者中心」と「自己中心」の違いについて、2) (最近発見された) 教師の自律に対する信念と教室内で

are not only influenced by a number of factors, both explicit and inexplicit, but often those factors are in opposition to one another. This creates a “tug-of-war” scenario with student and teacher alike being caught.

Edith began by looking back on the past ten years and autonomy. There was both good and bad news to report. The bad led her to speak on two subjects in particular: 1) the difference between learner-centeredness and self-centeredness, and 2) the gap that has been found to exist between teachers’ beliefs in autonomy and their actual classroom practices. Seems like teachers may be giving mixed signals to students. Edith even used “schizophrenic” to describe the behavior of some teachers as seen from a student’s point of view. The points she raised were a continuation (and support) of the point Philip was making in talking about discursive dissonance and approaches to autonomy. Edith concluded by recommending four areas for future studies on autonomy: whole-community approach, critical education research, international comparative work, and addressing the complexities of sharing perspectives about autonomy.

It would be really difficult to go into great detail on every presentation, but here are some quotes and anecdotes I feel best reflect some of what went on over the two days:

“Every parameter of who we are determines/limits access to knowledge/language.” - Philip Riley going into detail on discourse and identity.

“Autonomy is cheating.” - Philip Riley quoting his father on autonomy. (Laughs all around.)

“Both are going to the slaughterhouse, however the red one knows it!” - Edith Esch’s reference to Phil Benson’s book with the sheep. She had the pictures of two sheep, the original (in white) and one in red to differentiate a “sheep” vs. a “critical-thinking” one. (Big laughs all around!)

Well, Philip and Edith’s presentations were informative, interesting, and really got the conference off to a great start. One point I would like to make though is that their presentations, and many like them that I have attended over the years, are maybe more importantly “reinforcing”. By that I mean, much of what is being said is stuff I have already observed in my classrooms, have studied, or know deep down in my heart to be true. But it is easy to become self-doubting, at least for myself, so when other teacher-researchers come to conclusions that I have made, it really

の実際の行動とのギャップについてである。教師は学生に混乱した信号を出しているようだ。Edithは、ある教師の行動を説明するのに学生の視点からみて「精神分裂的な」という言葉を使ったほどである。彼女が提起した論点はPhilipがdiscursive dissonanceや自律研究へのアプローチにおいて提示したものを継続し、支持するものであった。Edithは自律において四つの分野で将来の研究がなされることを推奨し、発表を締めくくった。全コミュニティ的な取り組み、批判的な教育研究、国際的な比較研究、自律に対する見直しを共有する事の複雑さへの言及。

全ての発表について詳細を明らかにするのは困難だ。だがここに2日間の発表をよく反映した引用と逸話を書き出してみよう。

「私達が誰であるかという全ての要因は知識/言語に対するアクセスを決定/制限する」 Philip Rileyがディスコースとアイデンティティについて詳しく述べながら。

「自律なんてごまかしだ！」—Philip Riley が彼の父の自律学習に対する言葉を引用しながら。(会場大爆笑)

「どちらも屠殺場に行くのだ。ただ赤い方はそのことを知っているのだ。」Edith Eschが、Phil Bensonの表紙に羊の絵のある本に言及して。彼女は二匹の羊の絵を用意した。一つはもともとの白い羊、もう一匹は赤く塗った羊。普通の羊(おとなしい)と批判的思考をする羊と(これも皆大笑い)。

PhilipとEdithの発表は有用な情報に富み、興味深く、学会を素晴らしい雰囲気ですtartさせてくれた。しかしながら一つだけ問題点を上げさせてもらえるなら彼らの発表は、私が出席した他の発表と同様に、なによりも「補強している」という事だ、すなわち、ここで言及された事柄は私が自分のクラスで既に観察していることであり、私が研究し、心のそこから真実であると思っていること。これらの事を更に捕え直しているということである。しかしながら一方で、読者の皆さんはいざ知らず、私は簡単に自信喪失に陥るので、他の教師や研究者が自分と同じ結論に達すると、自分が何かをでっち上げたのではなく、ホラを吹いているわけではない。そう確認できるので実際に気分が良くなるのである。読者にもこの事は理解してもらえるだろう。

その後午前中、私はSara CotterallとChristoph Hafnerその他による二つの発表に出席した。これらの発表で、私は彼らが提示した発見について興味をもった。あなた方読者がどう思われるのか分からないが、私は「学習者のディベロップメント」を固く信じて自律をいろいろな形で育てている一方で、教授と学習における自律的なアプローチを支持する量的研究には興味をそそられる。

Saraの発表「正規のライティングクラスにおける自律—学習の進歩を明確に表現する。」Saraは自分のライティングクラスを吟味し、学習者が自分の学習の進展について自覚する事について述べている。彼女の発見は「…学習者が自分の目標、タスク、問題とストラテジーをはっきり捕えられるということ自体が、学

makes me feel good to know that I am not just making something up or talking out of my rear end. You know what I mean?

After that I attended two more presentations in the morning by Sara Cotterall, and Christoph Hafner et al., that I was interested in for the findings they provided. I am not sure about you, the reader, but while I am a firm believer in learner development and fostering autonomy in its many forms, I am still intrigued by quantitative studies with results that support an autonomous approach to teaching and learning.

Sara's presentation, "Learner Autonomy in a Mainstream Writing Course: Articulating learning gains," examined a writing course she teaches and the perceptions the learners held in regard to the gains they were making. Her findings showed that "...articulating goals, tasks, problems and strategies may have contributed to learners' readiness to approach future academic writing tasks autonomously." In the end there were three recommendations made: 1) force reflection on the students' part, 2) encourage students to apply knowledge outside of the classroom, and 3) instructors should look for evidence of metacognitive knowledge.

After Sara finished, I went to hear what Christoph and his colleagues from City University of Hong Kong had to say on "Developing a Web-based Resource to Support Teachers in the Integration of SALL in Language Teaching." Not being familiar with SALL, but having a personal interest in computers, I thought it would be a nice change of pace, and it was. Interestingly enough, the site they have created WIILD (Web-based Induction and Independent Learning Development) is not for students but for teachers. Most CALL presentations I have attended in the past were about sites for students, but this wasn't the case. Instead, they have created a resource for teachers who are interested in their own professional development and wish to enhance their "...understanding of and confidence with the facilitation of independent learning needs and the development of students' skills in identifying appropriate learning strategies." Check it out for yourself at:

<http://wiild.cityu.edu.hk>

Well, after a pretty busy and informative morning, I kept my word and manned the AYA! table to help sell some copies. Interest in the book was there, and a few people on their way to grab a bite of lunch promised to come back and get a copy - promises most kept by the way. Anyway, I'm halfway through the lunch hour, and Phil Benson comes up. This is the man! One of the guys whose writings inspired me to get into autonomy in

習者がアカデミック・ライティングに自立的に取り組む準備が出来ていることを意味するのである。」終盤に三つの推奨事項が提示された。1) 学生に強制的に内省を行わせる。2) 学生に教室の外で知識を応用するよう勧める。3) 教師はメタ認知的な知識の形跡を探すべきである。

Saraの後、私はChristophと香港市立大学の同僚達の発表「言語教授におけるSALLの統合を担う教師を支援するWeb上のリソースの開発」でどのような発表がなされるのか見に行った。私はSALLについては熟知していないが、個人的にコンピューターに興味があるため、気分を換えるのに良いと思い聞く事にしたが、結果確かに興味深かった。面白い事に彼らが創ったWILD (ウェブ上の帰納的かつ独立した学習開発) は学生向けではなく教師に向けたものだ。今まで私が出席したほとんどのCALLは学生のためのサイトであったが、これは違っていた。代わりに彼らは教師の為にリソースを作った。このサイトは次のような教師のために、つまりは自己研修に興味を持つ教師のために作られた。そして彼らの「...学生達の自律学習ニーズの促進、学生が適宜な学習ストラテジーを特定できるよう学生のスキルを養成する事に対する教師の理解や自信」を高めることを願って作られた。下記のサイトで実際に見て確かめて欲しい。

<http://wiild.cityu.edu.hk>

かなり忙しく、有用な情報に富んだ午前中を過ごした後、約束どおりAYA!のテーブルで手伝いをして何冊かを販売した。興味を持つ人もいて、何人かは昼食に行く途中だったので、後で戻って買う約束をしていた。(その後ほとんどの人が約束を守ってくれた。) とにかく私の昼食時間は半分過ぎてしまった。そう思っていると、Phil Bensonがやってきた。これがPhil Bensonなのか。彼と何人かの学者の論文を読んで私は初めて自律というものに取り組み始めた。もちろん私は何気ない様子で自己紹介をした。さらによかった事に彼は、学会に参加した他の人たちの例にたがわず、気取らず気さくな人であることが分かった。

「Autonomy You Askのあなたの章を私はとても気に入った。」—Phil BensonがStacyと私の章にコメントしてくれた!彼は私達のAYAの寄稿を呼んでくれたのだ!ワウイ。

午後のセッションはとても啓発的であった。それらは同時に個人的でもあった。自分が発表される論文の実際の対象である確率はそんなに高くない。3年経ったにせよ、私たち学生、つまりはRachelle, Jodie, Stacey, 私の4人は、教師のNanci GravesとAlan Mackenzieがコロンビア大学Teacher's Collegeの自律の講座で、私たちから何を得たのか一度も聞いた事が無かった。私たちはお互い、様々な書籍や教師たちから何を得たのかについて常に話した。しかし、彼らの発表「裏返して。学習者自律を通して自律を発展させる。」で私たちは彼らが私たちをどのように見ていたかを聞く事が出来た。怖いと同時に素敵なことだと思った。

「学生たちがどんなに自律に魅了されたかについて魅了された。」—Nanci GravesがStacey, Jodie, 私やその他について言及しながら。

the first place, and, of course, I nonchalantly introduced myself. Moreover, like everyone else at the conference, he was cool and very accessible, and I was to learn that he was the rule and not the exception.

"I really liked your chapter in Autonomy You Ask!" - Phil Benson's comment on Stacey's and my chapter in AYA! It was like he had read our contribution to AYA! Wow!

Well, the afternoon sessions were more than enlightening: they were also personal. How often does one get the chance to say that he or she is the subject of the very paper presentation being given? In fact, even though three years had passed, we, the students: Rachelle, Jodie, Stacey, and myself, hadn't really heard what our instructors, Nanci Graves and Alan Mackenzie, on a course on autonomy at Teachers College, got from us. We always spoke about what we got from one another, the numerous readings, and from them, but their presentation, "From the Inside Out: Developing autonomy through studying learner autonomy," was the first time for us to hear what they thought of us. It was scary and neat at the same time.

"I was intrigued at how intriguing students find the subject of autonomy."
- Nanci Graves talking about Stacey, Jodie, myself, and others.

"Freedom in a framework to guide you through a process." - Alan Mackenzie justifying a highly structured syllabus they made for the course on autonomy.

After their presentation, it was past 5:00 PM, and I was getting a bit tired, but there was one more presentation I had to see, and that was the one of our own AYA! editors, Mike and Andy. Knowing a little about their work at Chuo University on curriculum change from talks at the LD retreat in Osaka a few years back, they have become an inspiration and possible role model for me in hopes that someday at my institution I will be able to try something similar. Well, upon entering the very full auditorium (obviously their reputations preceded them), I received a ball of tangled string of various colors - their metaphor for curriculum. There were also posters and pictures of faculty retreats all over the walls, and then the fun began. After some witty banter between the two of them, they put us to work and asked participants to outline our impressions of collaborative curriculum development. Of course, everyone came up with different images, but after breaking into small groups, I was able to see that I wasn't alone when it came to feeling pressured from a variety of sources.

「プロセスに従って導くことが出来る枠組みの中の自由」—Alan Mackenzieが自律の講座のために彼らが作成した高度に構築されたシラバスを正当化しながら。

彼らの発表が終わるともう5:00を過ぎていた。私は少し疲れを覚えたが、どうしても見なければならぬ発表がもう一つ残っていた。それは私たちAYA!の編集者のMikeとAndyによるものだ。中央大学で彼らが行ったカリキュラムの再編成の仕事については数年前の大阪のLDリトリートでの話を聞いて多少知っていた。以来、彼らは私の刺激となり、ロールモデルとなった。いつの日か彼らのように自分の教育機関でも同様のことが実現できればと思っていた。たくさん聴衆で一杯の講堂に入場すると、(彼らの前評判は既に行き渡っていた)私は色々な色の絡まった糸の塊(彼らのカリキュラムに対する例え)を受け取った。教員のリトリートのポスターや写真が壁中貼ってあり、お楽しみが始まった。2人で気の利いた掛け合いがあった後、彼らは私たちを巻き込んで、参加者に協働的なカリキュラムの開発についての印象を大まかに述べるように指示した。もちろん一人一人が違うイメージ持つに至った。だがその後小グループに分かれてみると、様々なことからプレッシャーを感じているのは私1人ではない事に気がついた。MikeとAndyは彼らがライティングのクラスのコース説明を英語と日本語にするだけで、どれだけ登録者数を増やす事が出来たかといった例を披露してくれた。最初いくつかの障害があった—最低限でも力と政治、これは大きな機関では誰もがはっきりと気づくものである。しかし新しいコース説明が出来あがった時、「どうしてもっと早く僕はそうしなかったのか。と思わず声をあげてしまった…。」どこかで聞いたような話である。概して学会の第一日目を締めくくるものとして完璧な結論であった。彼らの中央大学における業績については彼らのホームページを参照して下さい。

<http://c-faculty.chuo-u.ac.jp/mikenix1/index2.html>

「それは猫の群れを率いるようなものだった。」—カリキュラムの変更と教師たちのワークショップでのAndyとMikeコメント。

6月15日 :

忘れる前に言っておくが、前日の晩はキャンパスのレストランで食べた素晴らしい中国料理で幕をとじた。食べ物はこの上なく、会場設定も他の参加者に気軽な環境で出会えるように工夫されていた。Sarah Toogood, Richard Pembertonほか事務局のみんなに栄光あれ! 香港会場での二日目の学会が9:00に始まった。すばやい朝食の後、ホテルからタクシーでHKUSTに向かう。私はDavid Littleの「ヨーロッパ言語のポートフォリオによる学習者自律の開発」と題する発表を見るために出発した。私たちは幸運にも彼の自律学習に対する気持ち、ELPプロジェクトそのものといくつかの結果およびフィードバックをこのLearning Learningに納める事が出来たのだが、今回の講演はそのほとんどを網羅していた。ここでも又、研究がこのような自律の力を証明する肯定的な結果をもたらす事を目にする事は、私自身にとって大きな励ましになる。彼は教師の三つの役割: 専門家として、ガイドとして、調停者としての教師について述べ、

Mike and Andy also shared an example of how they increased enrollment in writing courses at Chuo by “simply” having the course descriptions bilingual. At first there were any number of obstacles – power and politics to say the least – that are very recognizable to anyone in a large institution, but when the new and improved course descriptions were accomplished, they wondered aloud why they hadn’t done it earlier. Sounds all too familiar. All in all, it was the perfect conclusion to a perfect first day of the conference. For more information on their work at Chuo University check out their homepage at: <http://c-faculty.chuo-u.ac.jp/~mikenix1/index2.html>.

“It’s like herding cats.” – a comment from Andy and Mike in their workshop on curriculum change and teachers.

June 15:

Before I forget, the previous evening ended with a wonderful Chinese dinner at a restaurant on campus. The food was sumptuous, and the setting allowed us to meet others in an informal setting. Kudos to Sarah Toogood, Richard Pemberton, and the rest of the organizing team! The second day of the HK segment of the conference started from 9:00, and, after a quick breakfast and taxi ride from the hotel to HKUST, I was off to see David Little’s presentation, “Developing Learner Autonomy with the European Language Portfolio.” Much of what he covered in terms of his feelings on autonomy, the ELP project itself, and some results/feedback you will be able to read in this edition of *Learning Learning*. Again, for myself, to see a study produce such positive results that bear witness to the power of autonomy is always motivating. He also mentioned three roles for teachers that resonated with me: teacher as expert, guide, and mediator. Roles I personally find myself playing especially when teaching my beloved *jjjis* and *babas* (see AYA!). The number of goals that have been achieved by David and his colleagues around Europe at a curriculum level (on the teacher-researchers’ part), as well as a personal one (on the students’ part), is both impressive and an inspiration. So much so, that his article will play an integral role in AYA2! But, I am getting ahead of myself. (See the following part of this issue of LL for the handout from David Little’s plenary.)

His presentation was followed by one given by Leni Dam, and like the previous day, there was a pretty obvious connection between the back-to-back plenary speeches. Leni’s was titled, “The Use of Logbooks in the Autonomous Language Classroom: Why, how and with

私も共感している。これは私が愛すべき「じじ」と「ばば」を教えている時に特に顕著に演じている役割である(AYA!を参照して下さい)。Davidとヨーロッパ中の同僚によってカリキュラムのレベルで達成された事(教師、研究者の側で)、また、学生の側の個人的に達成されたことは素晴らしく刺激的である。今はここので、AYA2にて彼の論文は中心的な役割を果たすであろう。ちょっとせっかちに進みすぎた。(このLLの後ろの方にDavid Littleの配布資料が載っている。)

彼の後にLeni Damの発表が行われた。前日と同じ様に、これら立て続けに行われた二つの基調講演の間にはかなりはっきりとした関連性があった。Leniの講演は「自律言語クラスにおけるログブックの使用：何故、どのようにログブックを用いるのかそしてどのような結果がもたらされるのか。」というものであった。学生のログブック/日記についてたくさんの肯定的・否定的な例を含んでいた。150以上の日記を週単位で管理しているものとして、私は彼女の学生が日記を書き続けていることについてどのように感じているか、特に私の学生たちとの比較に興味を持って聞いた。日記に対する彼女の情熱から、彼女が不利益よりもはるかに多くの恩恵を感じている事がはっきりと伝わってくる。

「あなたが出来る最上の事は自分自身になる事に長けることである。」—Leni Damが「わんぱくデニス」の漫画を引用して。

「学習者の日記がしななければならない何かではなく、活用されるように気を配ってください。」Leniのログブック/日記に対するアドバイスより。

コロキアムの直前の準備とAYA!の販売で忙しかった為、第二日目の残りの時間ではあと一つしか発表を見る事が出来なかった。それはTerry Lambの「学習する動機があるか? 動機付けと学習者自律の関係」私がこれを選んで出席した理由は、動機付けに言及せずに自律について話す事は不可能だと思ったからである。動機付けについての発表はそれまでなかったのである。動機付けについて書かれた多くの文献を読んでいたので正直目新しい事はほとんどなかった。しかし、Terryの主題に対する把握は冒頭から明らかだった。それに加えて、これは私の意見だが、配布資料が、少なくともこの2日間出席した全レクチャーの中で、もっとも素晴らしいものの一つであった。

AYA!を昼食時間にテーブルで販売する2日目は順調に過ぎた。この2日間、手伝ってくれた人たちにお礼を言いたいと思う。Mike, Andy, Jodie, Stacey, Steve Brown, Hugh Nicollそして、ジャグリングの巨匠Tim Murphy。もし誰かを忘れていたら本当に謝ります。生まれつきのセールスマンではないけれども、手伝うことは実際楽しかった。(そのために現在の昼間の仕事をやめるつもりはないが。)

この日の午後Jodi, Rachele, Stacy, Alan, Nanci と私で「自律を学生として、教師として実践して」と称するコロキアムを行った。参加者は(MikeとAndyのように)多くはなかったが、こじんまりして心地良い15名ぐらいの参加があった。私たちの発表で、4人が学生で、AlanとNanciはやや違った役目を演じた。私たちがTeacher’s Collegeの自律の講座で何を得、学生として教師としての自律学習への内省が(共通し

what results” and was full of positives and a few negatives of student logbooks/diaries. As someone managing over 150 diaries on a weekly basis, I found it interesting to hear what her students thought of maintaining them and how their feelings may contrast with those of my students here in Japan. Her passion on the subject of diaries showed she obviously feels the benefits far outweighed any drawbacks.

“The best thing you can do is to become extremely good at being yourself.”
– Dennis the Menace being quoted by Leni Dam.

“Make sure they (learner diaries) are used and not just something that has to be done.” – Advice from Leni on logbooks/diaries.

With last minute preparations for our colloquium and sales of AYA! keeping me busy, the rest of the second day only allowed me enough time to see one more presentation, and that was Terry Lamb’s, “Motivated to Learn? Relationships between Motivation and Learner Autonomy.” I chose to attend because I am pretty certain it is impossible to talk about autonomy without mentioning motivation, and I hadn’t had my fill of talk on motivation up to that point. Being familiar with much of the literature on motivation, there honestly wasn’t much new for me, but Terry’s command of the subject was evident from the get go. In addition, in my opinion, we were provided with one of the most impressive handouts, at least of the talks I attended, of the two days in Hong Kong.

My second day of manning the table selling AYA! during lunch went very well. Here I would like to acknowledge the many who helped at one time or another over the two days: Mike, Andy, Stacey, Steve Brown, Hugh, and the “juggler extraordinaire” Tim Murphey. If I forgot anyone else, I sincerely apologize. Not being a natural-born salesman, it was actually kind of fun to help (Won’t be giving up my day job, though!).

That afternoon was when Jodie, Rachelle, Stacey, Alan, Nanci, and myself had our colloquium, “Practicing Autonomy as Students and Teachers.” We didn’t have a huge number of participants (unlike Mike and Andy), but it was a cozy number of about 15 people. The four of us students, Alan and Nanci had a slightly different role in our presentation, shared in narratives what we got out of the course on autonomy at Teachers College and how reflection on autonomy as students and teachers had affected us in similar and yet very personal manners. Issues that were raised (and one huge benefit) included: competition

た、だきわめて個人的な流儀で) 私たちにどのような変化をもたらしたかについて物語った。ここで上げられた問題点は:競争と時間、不安感とエネルギー、内省と自信そして協働的コミュニティの開発を含んでいた。この件については参加者を4つのグループに分け、自律の協働形式を開発し維持する為の原理について論議する機会を与えた。私たち (Jodie, Stacy, Rachelle, 私) が互いに、私たちの教師に対して、そしてこの発表への参加者に対してどれほど胸襟をひらき、その分かち合いがいかに私たちの協働の成功にとって重要であったか—私が観察したグループは、このことに興味を持ち、感心していた。私のグループのコメントを聞いてもこの他にどのようなことがあったのかわからなかったが、Stacyが私に話してくれた事だが、彼女の担当したグループの中の四人は、皆日本で英語を教えているのだが、教師同士の協働、もしくは協働の不足に対する問題や共有しているフラストレーションについて議論した。

「このグループディスカッションの方がもっと面白いよ。」—Alan Mackenzieによるコメント。

私たちの発表の時間が少なくなってきて全体で集まるよう声をかけた際に。

私たち六人は議論が始まった事を嬉しく思うと同時に、終えなければならぬ時間が来て終えなくてはならなくて悲しかった。このような学会では時間の問題というものはいつでも一つの要因なのだと思う。お互いにこれほど共有し、学ぶべき物があるというのに、いつも十分な時間がない!

部屋を掃除し、夢から現実に戻り、といっても時に発表で過剰なエネルギーが作られてしまう事があるのだが、結局私は香港会場で、学会の最後の2,3時間に開かれている、五つあるラウンドテーブル・ディスカッションの中の一つに参加することにした。言語学習者の履歴 (LLHs) に非常に興味を持っていたので青木直子とPhil Bensonの「自律の経験」というラウンドテーブルは、私の残りの時間をすこす場として理にかなった場所のように思えた。部屋 (というのか実際は講堂) に入やいなや一つの明らかな問題がある事に気がついた。ラウンドテーブル自体が無かったのだ。しかし読者の多くが既に知っているように「自由な精神」の直子は本当に全ての人が平等であるように感じて欲しかったので、多くの人に床に座るようにすすめた。そこで私たちはLLHsの価値について、果たして本当に価値の有る物なのかということについて、熱気のある議論を戦わせ始めた。LLHsを支持するものは次のような利点について述べた:学習者の切り離せない内省のプロセスと自分の生徒の個別化、つまりはステレオタイプを防ぐのである。私は70以上のLLHsを研究プロジェクトで集めたことがあり、これら二つの利点の存在については証言することができる。しかしながらある参加者はLLHsが押し付け的な性格を持ち、(例えば大きな大学などの) 規模の大きなプログラム等で本当に価値のあるものなのか、そういう懸念を表明した。この事にかかわらず、私はどちらかというと「学習者履歴のもたらす新しい認識は、学生の側に芽生える。それはコースを企画する者のためではなく学生のための物である。」そう言った直子に賛成する。

and time, anxiety and energy, reflection and confidence, and the makings of a collaborative community. On that last point is where we broke up the participants into four groups and gave them an opportunity to try and list principles for developing and sustaining a collaborative form of autonomy. The group I observed was interested and impressed with how much we (Jodie, Stacey, Rachelle, and myself) had opened up with each other, our instructors, and the colloquium's participants, and how important that sharing of ourselves was to the success of our collaborations. Listening to the comments of my group, I am not sure what else emerged, but Stacey mentioned to me that the four people in her group, all teaching English in Japan, discussed issues and shared frustrations related to peer collaboration or lack thereof.

"This (group discussion) is more interesting." - Comment by Alan Mackenzie after a general call for the groups to come back together as time was running out on our presentation.

The six of us were both happy to see the discussions take off, but sad that we had to stop when we did. I guess the issue of time will always be a factor at conferences such as these. There is so much to share and learn from others, but never enough time!

After cleaning up the room and coming back down to Earth, although sometimes there is too much energy produced in presenting, I eventually went to participate in one of the five roundtable discussions held in the last few hours of the Hong Kong segment of the conference. Having a great deal of interest in language learner histories (LLHs), Naoko Aoki and Phil Benson's roundtable "The Experience of Autonomy," seemed like the logical place for me to spend my remaining time of the conference. Upon entering the room, actually a lecture theatre, there was one obvious issue that arose. There was no roundtable, per se. But, as many of you already know, Naoko the free spirit really wanted every to feel equal and so encouraged many of us to sit on the floor where we proceeded to have a lively discussion on the value, if any, in LLHs. Those in favor of LLHs mentioned benefits such as: an inherent reflection process on the learner's part and the individualization of one's students, i.e. the avoidance of stereotypes. Having personally collected and read over 70 LLHs for a research project, I can attest to the existence of those two benefits. However, some participants raised concerns over the possible intrusive nature of a LLH, and what value they would have on curriculum in a large scale program such as in a major university. Despite this, I

結局この学会に出席する意義は間違い無くあった。これまでに述べた通り、参加者になる事によって私は世界中からの教師、研究者の研究について聞く機会を与えられ、私独自の実践の多くと信念が強化された。そして発表者としては他の人たちが何を経験して感じたかについて共有して耳を傾ける機会を持つことができた。過去の多くの発表者同様に、真に成功した発表者は自分が持ってきたもの以上の多くのものを持って帰る。私は同僚の発表者に代わって彼らの気持ちを述べる事は出来ないが私は確かにそのような気持ちがした。そして最後にAYA!のセールスマンとして、あらゆるタイプの学会の参加者とボランティアたちとよりざっくばらんに、気軽に知り合いとなれ、素晴らしい時を過ごせた。今回初めて国際学会に参加するに当たって、エゴのぶつかり合いや、やってはいけない事について少し心配したがそんな事はほとんどなかった。代わりに私は自律にかかわりのある様々な問題について興味を共有する世界中から来た人々と多くのつながりを作り、香港を後にすることができた。私はこの学会に出席した人々と再会することを楽しみにしている。

「文末注」

ここで思い出したのだが、10月17日に大阪で学習者デベロップメントについての催し：ワークショップが一つか二つ、香港で発表したLDメンバーで構成されたパネルディスカッション、そしてJALT大阪支部とLD研究部会が共催する「学習者デベロップメントを讃える日ー進行中の研究」と題するミニ研究会に向けて私たちがやっている研究についての多くのポスター発表を行う。もし自律についての知識を深めたいと思っていて自分の経験を他の皆と共有したいと思うなら、出来るだけ参加して下さい。私たち一同そでお会いできることを楽しみにしている。最後にどうかこの学会、「自律と言語学習：コントロールを維持して」に基づいた出版物がいつ出版されるのかに注意深く気を配って下さい。私がここで書かなかった事もたくさん載っていることと思う。

tended to agree with Naoko when she said, "Realizations from the learner histories come from the students. It's for them rather than the course designers."

In the end, the conference was without a doubt well worth attending. As I have mentioned before, being a participant gave me an immense opportunity to hear the findings of other teacher-researchers from around the world, and many of my own practices and beliefs have been reinforced. Then, as a presenter, there was the chance to share and hear what others have experienced or felt. Like so many presentations in the past, I guess the sign of a truly successful presentation is leaving with more than you came with. I can't speak for my fellow presenters, but I certainly had that feeling. And finally, as a salesman of AYA!, I had a great time getting to meet all kinds of conference participants and volunteers in a more informal and casual setting. This being my first time in an international conference, I had worried a little about egos and whatnot, but this was very much not the case. Instead, I left Hong Kong having made a number of ties with people with a shared interest in various

issues relating to autonomy from all over the world. I am looking forward to seeing those who attended the conference again in the future.

"Endnote"

Speaking of which, October 17th in Osaka there will be a chance for more on learner development: a workshop or two, a panel discussion consisting of LD members who presented in Hong Kong, and a number of poster presentations on the work we are all doing at a mini-conference co-sponsored by the Osaka chapter of JALT and the LD SIG titled, "A Day Celebrating Learner Development: Work in progress." Be sure to try to make it if you are keen to learn more about or share with others your experience with autonomy. We are all looking forward to seeing you there. Lastly, be sure to keep your eyes open for a publication based on the Autonomy and Language Learning: *Maintaining Control* conference. It is sure to be filled with plenty missing from here.

Benson: Why Autonomy? Why Now?

Phil Benson's Plenary in Hangzhou: Why Autonomy? Why Now?

Though different from his lecture in Hong Kong, Phil Benson's in Hangzhou was equally thought-provoking as he attempted to answer two meta-questions about why people are interested in autonomy and why that interest is growing ever stronger. Some witty comments about a wild New Zealand sheep called Shrek deftly raised the audience's interest as Phil Benson set out to provide some answers to those questions. We will come back to Shrek later in this review, but first let's look at the basis of some of the clear-cut answers that Phil Benson tried to provide.

Taking a historical perspective from 1964 to 2004, the speaker highlighted what the level of interest in autonomy in language education was at each 10-year point in 1964, 1974, 1984, 1994, and 2004. According to Benson, although there was no discernible interest in publications or conferences in 1964, by 1974 things were beginning to move with the emergence of self-directed learning. By 1984, several influential papers and books had

杭州の総会におけるPhil Bensonの本会議：何故オートノミーなのか、何故それが今なのか？

Phil Bensonの杭州（中国、ハンチョウ）での講演は香港のものとは趣旨が異なり、人々がオートノミーに興味を持ち、それがますます高まりを見せているのは何故なのかという二つのメタ質問に対する答えを提示する趣旨であったが、それは香港講演に匹敵するほど示唆に富んだものであった。これらの質問に対して答えを出そうとする際、Phil BensonはShrekと呼ばれるニュージーランド野生種の羊に関するウィットに富んだコメントで上手く聴衆の興味をひきつけた。Shrekについてはこのレビューで後にもう一度触れるとして、ここではまずはじめにPhil Bensonが示そうとしたいくつかの明確な答えの基本的な部分を見てゆこう。1964から2004年まで歴史的観点からその認識の変遷を追って行く中で、講演者は1964年、1974年、1984年、1994年、および2004年での10年毎の言語教育におけるオートノミーに対する興味のレベルに注目した。Bensonによると、1964年の時点では出版物や学会においてオートノミーへの興味はそれと認識できるほどのものはなかった。1974年までに自立学習の台頭につれて動きが見られるようになってきた。1984年までに、「自己学習への責任能力」としての学習者オートノミーに関するHolecによる1979年と1981年の解説など、大きな影

been published, including Holec's 1979/1981 description of learner autonomy as "the ability to take charge of one's own learning." Then, by 1994, the year of the first pioneering Hong Kong conference, the concept of autonomy had become part of second language learning theory and practice (e.g., Little, 1991), going on to achieve buzzword status in the late 1990s.

Whereas it would have been fairly simple to say what learner autonomy in language education was in either 1984 or 1994 by quoting Holec or Little, Benson maintained that this is no longer the case at present. The speaker noted that the concept of autonomy has broadened and diversified through being re-interpreted and applied in different contexts, practices, and theorizations. It now means many different things to many different people, so how can we make sense of the term?

Phil Benson suggested that there were four main strategies for making sense of how we talk about autonomy here and now. The first is the "exegesis strategy." Put simply, this means referring to authoritative original sources and re- interpreting these high-value definitions in the light of present practice and theory. This is, for example, the stuff of the classic literature review focused on narrowly defining learner autonomy (i.e., citing Dam, Esch, Holec, Little, Riley, and others). In contrast, the second answer, the "quintessence strategy," seeks to discover the essential core meaning of autonomy that can be applied across all contexts. Thus, Wenden (1991) predominantly focuses on metacognition and explores learning strategies that can underpin attempts to foster greater learner autonomy. The third approach, which Benson characterized as the "kaleidoscope strategy," involves modeling multiple perspectives on the same concept and trying to identify the different patterns and connections in such a multiplicity of views. The weakness of this approach is not only that it attempts to include everything within one model, but also that it is forever adding discrete features (i.e., "autonomy involves this, but also that, and this, and that..."). More tellingly, this approach is likely to offer a different answer each time we change the constellation of patterns and shake the kaleidoscope up. In writing about and theorizing autonomy, Phil Benson noted that he himself had tried all three of these strategies, but had in the end felt dissatisfied with the finished canvas. Could the picture be painted in a different way? Phil Benson argued that the current best alternative lay in the fourth strategy of explaining why we are interested in autonomy - and why we are interested in it now: "We have this concept in front of us and the problem is to understand

響力を持つ複数の論文と著書が世に送り出された。その後、香港学会が初めて開催された年の1994年までにはオートノミーの概念が第二言語の学習理論と実践の一部となっており(例えば、Little, 1991年)、1990年代後半には教育界のスローガンとして認められるまでになった。1984年や1994年の時点でHolecやLittleを引用して言語教育における学習者オートノミーが何たるかを語るのとは極めて簡単であっただろうが、現在はもはやそういう状況ではないとBensonは主張する。種々のコンテキスト、実践場面および理論づけにおいて再解釈され適応されることを通してオートノミーの概念広義になり多様化してきたと講演者は記している。今やそれは多くのさまざまな人々にとって多くのさまざまな意味合いを持っているため、どのようにしてこの言葉の意味を理解することができるのか?今オートノミーをどのように語るかに関して筋の通ったものにするための主要な方策が4つあるとPhil Bensonは示唆している。第一は「解釈の方策」である。つまり、これは現在の実践内容や理論を踏まえた上で信頼すべき原典を参照し、これらの非常に価値の高い定義を再解釈することを意味している。これは、例えば、狭義に学習者オートノミーを捉えることに焦点を当てた文献レビューである(すなわち、Dam, Esch, Holec, Little, Riley, およびその他の引用)。それとは反対に、第2の答えである「真髓の方策」は、あらゆるコンテキストに対して適応しうるオートノミーの本質的かつ核心的な意味を見い出すものとするものである。このように、Wenden (1991年)は主にメタ認識(自分の心理過程の考察)に焦点を合わせて、より優れた学習者オートノミーを育成する意図を下支えできるような学習方策を探求している。Bensonが「カレードスコープの方策」と見なした第3のアプローチは、同一の概念に対して多様な視点モデルを設定して、そうした見解の多様性の中で種々のパターンや繋がりを見極めて行こうとするものである。このアプローチの弱点は、1つのモデルの中に何もかもを包括しようとするだけでなく、関連性のないバラバラな特徴を今後限りなく付け加えていくということである(すなわち、オートノミーはこれに関連しており、それのみならずあれにも、またこれにも、そしてあれにも...)。さらに言えば、このアプローチは色々なパターンを変えてカレードスコープを振る度毎に異なる答えを持ち出す可能性がある。オートノミーに関して著述したり理論付けする際、Phil Benson自身これら3種類の方策全てを試そうしてみたが、結局仕上がったキャンパスに満足はできなかったと記している。この絵を違った方法で描くことはできなかったであろうか?何故われわれはオートノミーに興味を持つのか、そして何故それが今なのかという理由を説明する第4番目の方策の中に現時点で最良の代案があるとPhil Bensonは論じている。つまり、われわれの目の前にこの概念があり、問題はどのようにしてそれがここに至ったか、またどんな目的を果たす(満たす?)のかを理解することである。すなわち、何故オートノミーで、何故今なのか? Bensonが示唆する答えの一つは、第二言語教育はグローバル化の進展と平行して急激に成長してきたということである(グローバル化のギアボックスとしてのオートノミー)。この急成長は一段と多様性を進めるという好ましい(前向きな?)結果をもたらした。けれども、過去10年において学習者が多様化していくのに第二言語習得理論はこの多様性というものの重要性

Benson: Why Autonomy? Why Now?

how it got here, and what purposes it serves – why autonomy, and why now?”

One of the answers that Benson suggested was that second language education has exponentially grown in parallel to the processes of globalization (autonomy as the “gearbox of globalization”). Positive consequences of this growth have led to greater diversity. Yet, in the last 10 years, as learners have become diverse, second language acquisition theory has avoided addressing the significance of this diversity, and withdrawn into tangential preoccupation with de-contextualized (but universal) questions of cognition and typological characterizations of learners. To emphasize this, Benson went on to claim that not only has research generally retreated from understanding learners as individuals with rich and meaningful histories and identities, but also second language education has tended to abandon the concerns of teachers and learners as individuals engaged along more than simply cognitive or linguistic dimensions of learning.

To sum up, in one sense, the answers to the questions “Why autonomy? Why now?” suggest a fundamental ideological opposition to dehumanizing forces in language education (e.g., the “assessment culture” discussed by Edith Esch), to the positivist research paradigm per se, as well as to the symbolic control that the deadening bureaucratic language of institutional curriculum discourse exerts on teachers (e.g., Wu Zongjie’s paper).

This summary may be clearer in retrospect than what I understood at the time – partly because time ran out for a detailed conclusion in the plenary and it was difficult to see how the different threads might be immediately pulled together. On reflection, one implication from *Why Autonomy? Why Now?* is that, if you/we/they are concerned with autonomy in language education, then probably you/we/they are, in our different ways, committed to overcoming dehumanizing processes in what we and the people we teach help each other do. I guess that we would all readily subscribe to that view, but what about Shrek, the wild sheep that Phil presented at the start? What can his story tell us?

Shrek, it should be explained, was a sheep who had been living in the wild for six years. During that time, he had survived high above sea level in the mountains, apparently living in caves and enjoying his freedom. Shrek had never had a chance to tidy himself up and had grown a 6-year-old fleece of merino wool that weighed 60 pounds when he was shorn after being recaptured in April this year (BBC, 2004; China Daily, 2004). Shrek was “wild when we caught him ... and he’s turned into such a character and personality... It shows they are

に取り組むのを避け、文脈からずれた（しかし普遍的な）認知学と学習者の類型の特徴付けに注目してきた。このことを強調するために、研究というものが概して学習者を豊かで有意義な歴史とアイデンティティを持つ個人として理解することに距離を置いてきただけではなく、学習の単なる認知的あるいは言語的側面以上にかかわりを持つ個人としての教師や学習者が抱える関心に第二言語教育は対応しない傾向があるとBensonは主張し続けた。要約すると、何故オートノミーで、何故今なのか？という質問に対する答えは、ある意味において、言語教育における非人間化の方向に働く力に対して（例えば、Edith Eschによって議論された評価の文化）、実証研究パラダイムそれ自体に対して、そしてまた画一的カリキュラム言説（談話？）という抑制的官吏的言語が教師に及ぼす象徴的コントロール（例えば、Wu Zongjieの論文）に対して基本的にイデオロギー的に反対の立場を示唆している。この要約は、今思い返してみれば、その当時私が理解していたものよりもさらに明確であるかもしれない。というのも、本会議で詳細な結論を導き出すのに時間を費やしてしまったことと、種々のスレッドを即座にまとめることが困難であったということが幾分影響している。よく考えてみると、何故オートノミーで、何故今なのか？という質問から、もしあなた/我々/彼らが言語教育においてオートノミーに関心があるならば、その時はあなた/我々/彼らは恐らく種々の方法で、我々と我々が教えている人々がお互い助け合って行なうことの中で非人間的な方向に働く力を克服しなければならないというのを暗に示唆しているのである。我々は直ちにその見解に賛成するだろうと思うが、Philが初めの部分で提示した野生種の羊、Shrekに関してはどうだろうか？彼の話によって我々に何を伝えることができるのか？Shrekは、前にも触れたように説明をすると、6年間野生の状態に住んでいた羊である。その期間、標高の高い山で生き抜いており、見たところ洞窟で暮らして自由を謳歌していたようである。Shrekは一度も見繕いを整えるチャンスがなく、今年4月に再び捕獲された後に刈り込んだ際、メリノ羊毛は重さ60ポンドに及ぶ6年分のフリース（羊毛）になっていた（BBC,2004;China Daily,2004）。Shrekは捕獲された時野生であった・・・そして面白いキャラクターとパーソナリティーに変わっていった。奴らは絶対に知能が高い・・・人々が信じないけど、Shrekを発見した羊飼いの農夫はコメントをした（China Daily,2004）。人里離れた所で生き抜いてきたこと、慣習的なものに対する幾分へそ曲がりであり、卓越した外見また内面的に成長したShrekの話は、今我々のオートノミーへの興味を下支えするようなより雄雄しい真義を体現しているであろうか？あるいは結論を導き出すよりShrekを紹介する方が簡単であると単に気付くだけのことなのか？！それからまた、我々がShrekは興味深いものと思った根拠の一部は恐らく彼が野生的であり、理論上明確な立場とは反対のものを象徴するような粗野であり続けたということであるかもしれない。Phil BensonはShrekのことに立ち戻っている暇がなかった。しかし、Shrekの文明への回帰は、少なくとも私にとっては、何故オートノミーで、何故今なのか？という2つの質問に対して答えよする中にあるいくつかの矛盾を捉えているように思えた。我々はたぶん学習者と教師オートノミーの育成に関する質問の方へ引き寄せられるであろう。というのも、そうした質問を考えていると我々は反対する気に

Benson: Why Autonomy? Why Now?

absolutely intelligent ... something people don't believe," commented the sheep farmer who found him (China Daily, 2004).

Does Shrek's stale of remote survival, somewhat bloody-minded disregard for the conventional, together with his sublime outward and inward growth, embody some of the more "heroic" values that underpin our interest in autonomy here and now? Or is it simply that we find it easier to make introductions with Shrek rather than draw conclusions?! Then again, perhaps part of the reason why we find Shrek interesting may be that he has gone wild and maintained emblematically shaggy opposition to theoretically clear-cut positions....

Phil Benson didn't have time to return to Shrek. But Shrek's return to civilization seemed, for me at least, to capture some of the contradictions that lie in trying to answer the two questions, Why autonomy? Why now? We are perhaps drawn to questions of fostering learner and teacher autonomy because they take us into spaces of opposition. The idea of opposition to the status quo is intrinsically motivating—intellectually and emotionally, but also pedagogically and intra-institutionally. But...it is only when Shrek returns to the social world that the contradictions strike. Theorizing and meta-theorizing have something of alpine isolation about them, a privileged view from on high, that risk getting (mildly? wildly?) out of focus when we confront actual practice.

In Shrek's case, he came up short against a mutterer's shears and was quickly tidied up; in our own cases, we perhaps know only too well how our situated practice challenges us to make sense of theory-in-practice... and entangle, compromise, adjust, and get into knots, with practice much more than theory, as we try to make sense of the conflicts and contradictions in the here and now. Could Shrek also be the skeptical, critically-minded practitioner that wants to pull us back to ground when we theorize beyond specific context, time, and place?

Andy Barfield, July 2004

なる。現状に対して反対の立場をとるアイデアは本質的、知的および感情的に動機付けがなされているだけでなく、また教育学的と学的にも動機付けされている。しかし、Shrekが社会に立ち戻るとき初めて矛盾が起こるのである。理論化とメタ理論化をすることには、それらに関して非常に孤立している面があり、我々が現実の実践場面に直面したとき(僅かに? 大幅に?) 焦点が外れるリスクを伴うような高所から特権的に眺める見解である。Shrekの場合は、彼の羊毛はシアラのシアーズ(羊の毛を刈る人の鉋)に負けて刈り取られ、素早く見繕いが整えられた。我々自身の場合は、今葛藤や矛盾を我々が理解しようとして、理論よりもはるかに実践の方に重点を置いて、実践を行なうことによって、我々がどのように実践と結びついた理論を理解するか、難問を抱え込んだり、妥協して解決の糸口を見つけたたり、適応したり、また身動きが取れなくなったりするのを恐らく我々自身がよくわかっている。我々が特定のコンテクスト、時間および場所を超越して(飛び越えて、無視して?) 理論付けをする場合、Shrekは我々を元(の立場)に引き戻そうとしたがる懐疑的で、批判志向の強い実践者にもなりうるであろうか?

Andy Barfield, 2004年7月

参考文献

BBCニュース(2004年4月19日)。羊のShrekがシアラと対面する。以下のホームページにて閲覧可能である;

References

- BBC News (2004, 19 April). *Shrek the sheep faces his shearers*. Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/3639315.stm>
- China Daily (2004, 29 April). *Hermit sheep 'Shrek' shorn of 6-year-old woolly fleece*. Available at: http://www.chinadaily.com.cn/english/doc/2004-04/29/content_327336.htm
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon. (First published [1979], Strasbourg: Council of Europe.)
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall.

Colloquium Review at the Autonomy and Language Learning Hong Kong/ Hangzhou 2004: Practising Autonomy as Students and Teachers

Andy Barfield

[Stacey Vye, Nanci Graves, Alan
Mackenzie, Rachelle Jorgensen, Eric
Skier, & Jodie Stephenson]

In this session, Eric, Jodie, Rachelle, and Stacey started from how they had met on the Teachers College Columbia MA programme through taking Alan and Nanci's autonomy course. They then focused on exploring how meeting each other and going through the course together had profoundly changed their lives, learning, and teaching. In this exploration, they summarised key personal and shared experiences, reflecting on the power of these experiences for developing and sustaining collaborative autonomy. Alan and Nanci also shared with the audience their perspectives and values in teaching the course on autonomy, before the audience had an opportunity to discuss in small groups their development and collaboration in their own lives as colleagues, teachers, and learners.

Among the many experiences and insights that Eric, Jodie, Rachelle, and Stacey shared, the following stood out for me:

- (a) Eric's awareness that he was highly competitive at the start of the MA course. This led Eric to question how he got to be like this, and then to deconstruct the whole competitive ethos and behaviour that he had learnt through the years of his own prior education. Noticing that he was also encouraging his own students to be competitive, Eric stood back, reflected, then changed: "Learning doesn't need to mean being better than somebody else."
- (b) Rachelle's twin sense of energy and anxiety at the start of the course, and her ability to channel both towards a positive process of change and growth through opening up to the group. Both her peers and her tutors helped along the way by being openly supportive and non-judgmental throughout.
- (c) Jodie's realization that, though reflective as a person, she had let things happen

生徒、教師としての自律性の要請

ステイシー・バイ、ナンシー・グレイブス、
アラン・マケナンジー、ロシエル・ヨーゲン
セン、エリック・スカイヤー、ジョディ・ス
ティーブソン

今回の会議では、エリック、ロシエル、ステイシーはTeachers College Columbia MA Programme におけるアランとナンシーの自律性の講座を通して、彼らが出会ったいきさつから話し始めた。

それから、お互いの出会い、受講によっていかに彼らの人生を変えたかについて焦点をあてて話を進めた。この話では、重要ポイントを要約し、自らの経験について話し合い、協働的な自律性を養うという経験の持つ力について振り返った。アランとナンシーもまた、自律性について講義する中で、生徒たちとともに展望や価値観を分かち合った。その後、生徒たちは小グループに分かれて同僚、教師、学習者としての生活における協働や発展について話し合った。

エリック、ジョディ、ロシエル、ステイシーは多くの経験、見解を話し合い、以下のようなことを述べた。

- (a) エリックは、MAの講習において、初めのうちはかなり競争的であったと自覚している。このことは、エリックに、いかにしてこのようになったか、という疑問をもたらすこととなった。そして、以前の長年の教育によって身についた競争的な行動、ふるまいを作りだしたのである。彼はまた、自分の生徒に競争的であることを奨励したことに気づいた。エリックはそこで今までを振り返り、そして考えを改めた。「学習は他の誰かよりも優れていることを意味するのではない」と。
- (b) ロシエルのやる気と熱意は、講座が始まった頃には存在していた。彼女は、前向きな姿勢で取り組んでおり、グループワークを開始した頃には成長をなしていた。彼女の仲間や家庭教師は、協力的でかつ批判的でない方法で彼女を手助けしていた。
- (c) ジョディは、個人として振り返ることを通じて、これからの行動についての考えや反省を通して前向きに考えを進めるというよりも、ものごとを以前の教育においてもたらした。ジョディは彼女が自制することによって経験したことに対して単に感情的に対応したのである。今度は(同様に?) 彼女はこの進歩を2つのファクターのせいにした。最初は、MAの講習についての考えに連続的に従事させられたこと、そして二つ目は、具体的で現実的な自分の目標を立てることによって得た考えからいかに脱却するかについて手をひかされて教えられ、助けられたことである。かつて彼女はこれに基づいて行動をし、行動における考え、行動に基づく考えを通じて、次にうまく好影響を与えることのできるサイクルの中に入った。

to her in her prior education, rather than developed a positive synergy between reflection and pro-active behaviour. Jodie moved beyond just reacting emotionally to what she was experiencing by taking control. In turn, she attributed this development to two factors: first, being asked to engage continuously in reflection on the MA course, and, second, being guided and helped in how to move from reflection towards setting specific and tangible goals for herself. Once she started taking actions on this basis, she went into a virtuous circle of growth through reflection-in-action and reflection-on-action.

- (d) Stacey's "unconventional" education both at school and in her family. Stacey related how she had gone through an open concept school as a child and sat *only* on the floor or on – "quite earthy!" – bean bags upto the age of 12. Observing that being asked to sit at a desk in secondary school had felt like being put in jail, Stacey found striking similarities between the MA course and her earlier "free" education. She explained how she had plumbed her years of autonomous education and upbringing to reposition herself in the TC group towards being a totally supportive friend for others. Interestingly, however, Stacey noted that she felt the TC group communicated better by email with each other than face to face..

From the observations that Alan and Nanci then made, a couple of striking insights for me were:

- (a) Nanci putting joy of teaching and learning *madly, truly, deeply* at the heart of the course for their students. Seeing joy as intrinsic to collaboration: intellectual development with a human heart;
- (b) Alan positioning himself and Nanci as peers to their students and not claiming expert or authoritative status: "We are teachers, too, and let's learn together – constructively, chaotically, lightheartedly, and proactively."

To bring things together, the whole group presented the maps of autonomy that they had made at the start of the TC course, and then contrasted these with their maps of autonomy at the end. This visual contrast showed how their initial mappings had tended to be sparse, linear, disconnected, and centred on individual understanding. On the other hand, their later mappings were full of colour

- (d) ステイシーは、学校や家庭における「不便な」教育について話した。ステイシーは彼女が子供のころ開かれた学校というコンセプトを持った学校に行っていた。そこでは、ただ「たくましく！」床に座り、12歳まではかばんを投げつけていた。中等学校では椅子に座るよう言われ、まるで監獄にいるかのように感じた。ステイシーはMAの講座や以前の「自由な」教育の共通点を見つけた。彼女は、何年もの、他人のために全くもって支援的な友人となることを通じたTCグループにおいて自分自身の変化に対する子供時代の教育と、自律的な教育をいかに知ったかを説明した。しかしながら、興味深いことに、ステイシーはTCグループが面と向かって話すよりもメールでやり取りしたほうがうまくいったように感じたと話した。

アランとナンシーが行った報告から、目だった点があった。それらは以下の二箇所である。

- (a) ナンシーが、生徒に対する講義の本質において、狂ったかのように、偽りなく、深く学ぶこと、教えることの喜びを得たこと。協働に固有のものとして喜びを見出した。すなわち、人間の心をもった聡明な進展である。
- (b) アランは彼自身とナンシーを生徒の仲間としてとらえ、専門家または権威のある地位を主張しなかった。「私たちは教師でもある。一緒に学ぼう、建設的に、無秩序に、のんきに、そして先のことを考えながら。

つまり、すべてのグループがTCコースの最初に行った自律性についての考えについてのマインドマップを提示し、それから、どのように最初のマインドマップが、点在した、線形の離れ離れの、そして個人の理解に焦点をあてたものになっていったか、について視覚的に示した。一方で、後で描いたマインドマップは、カラフルで詳細に書かれていて、内的、外的な進歩の過程につき何十もの線によって放射線状に広がっていて、社会的、相互依存的に作り出された協働の喜びを目もくらむほどにとらえていた。このアイデアや関係性の広がりには分かち合った成長や友情を輝かせていた。

そしてそのとき私たちは私たち聴衆がどのように話し手が言ったことと関係させたかについての話し合いをするためにグループに分かれた。残念なことに、私たちはたったの10分程度しか話し合う時間がなかったけれども。もし時間があれば・・・。

今述べた要約では、いかにプレゼンターの協働が彼らにとって意味のあるものであったかについて評価するとともに、共鳴した講義や重要な経験について指摘しようとした。アランとナンシーによって行われたTCコースが、ひとりひとりの人生を変えるような効果をもたらし、期待をはるかに越えたものであったかは明らかである。つまり、おおいに魅力的で、また、100分間のセッションの最後に行う小さなグループに分かれての熱烈なディスカッションの基盤を作ったのである。

実際、違った風にはプレゼンターひとりひとりを知っている、そして彼らと私の経験にはいくらか共通点があるということに気づくチャンスはたくさんあったという私の考えはどこかにいってしまった。さらに、私は

and detail, radiating dozens of connections between their inner and outer processes of development, and dazzlingly capturing the socially and interdependently created joy of their collaboration. This explosion of ideas and connections crystallized their shared growth and friendship.

And then we were into groups for discussions of how we, the audience, connected with what the speakers had said. Regrettably, though, we only had about 10 minutes to discuss...*If only...*

In the above summary, I've tried to point out the key experiences and lessons that resonated with me, as well as to do justice to how meaningful the presenters' shared collaboration has been for them. It is clear that the TC course led by Alan and Nanci surpassed all expectations for those doing it and had a life-changing effect on each of them. This is what was profoundly fascinating, and what also prepared the ground for some very intense small-group discussion at the end of the 100-minute session. *In actual fact*, I came away feeling that I knew each of the presenters in a different way, and that I had had many chances to notice connections between some of their experiences and mine. *And yet...* I also came away feeling a little miffed - to borrow a phrase - that the bottle was nearly 9 tenths enjoyed by the time the audience had a chance for a short 10-minute drink of collaboration together!

Attending other sessions throughout the conference, I noticed a similar recurrent squeeze on the space for contributions from conference participants in presenters' discourses about learner and teacher autonomy. *Yes*, as many conference presentations showed, we have moved (*and...but...or can move further?*) into a post-modernist way of thinking, feeling, and doing autonomy. *Yes*, we are taking ourselves in new ways into richly contextualized settings and individual/joint explorations of practice, so that we can better learn, reflect on, feel, and question what it means to engage with autonomy. *And yet...* I sense we also risk being trapped within our own contexts, caught up in the fascinating wealth of our own experiences, at the expense of developing a dialogue with the audience - with the "other" who - *and let us admit our part in all of this* - complicitly listens along to representations of practicing autonomy as teacher-learners, and, by doing so, (*perhaps partly at least?*) confers authoritative status on them - and us.

How can conferences on autonomy walk the talk of what they focus on? Could participants be more actively engaged in conference presentations in goal-setting, collaborating,

また、聴衆がたったの10分間の協働を飲む機会を得るときまでボトルの約10分の9を飲んでいて、という言葉を借りるには気が引ける、という気持ちもどこかへやってしまった。

この会議の他のセッションを受講して、私は学習者、教師の自律性についてのプレゼンテーションの会議の参加者による、貢献の場において同様の再発する圧迫感を感じた。そうなのだ、多くの会議でのプレゼンテーションが示したように、私たちがポストモダン的な考え方、感じ方、自律の仕方（またはさらにその向こうへ）移行したのである。そう、私たちは、前後関係や、個人のまたは共同して行う練習をする新しい方法をとっている。それは私たちがよりよく学び、考え、感じ、自律性を伴うことが何を意味するのかを問うことができるようになる

である。そして、私たちは、「他人」である聴衆との意見交換の発展を犠牲にして、自分たちの文脈の中にとらわれ、自分たちの豊富な経験にとらわれる危険にさらされている。そして、これらすべてのことにおいて私たちの役割を自認し、教師と学習者としての自律性養成の説明に耳を傾け、そうすることによって（多分少なくとも部分的には？）権威のある地位についていかに、自律性に関する会議が彼らが焦点をあててきたものに関する話を歩かせてきたか？ホンコンやハンチョウでしばしば見られるように、「事実」の後に遅ればせながら招かれるよりも、参加者は前後に並んで目標設定、発展につき会議のプレゼンテーションでより積極的に参加できるか？言葉で言えば、「私たちはこのような軽く、驚くべきプレゼンテーションにおける対話のために、よりざっくばらんな場をともに作るができるだろうか？開かれた会議—私たちがこれとかかわりたいのか？

アンディ・バーフィールド

2004年7月2日

and developing, in tandem with presenters, rather than, as often seemed to happen in Hong Kong and Hangzhou, belatedly invited in after the "facts"? Can we, in a word, *create together more earthy spaces for dialogue within such presentations of light and wonder?* Open-concept conferences? Do we want to connect with that?

Andy Barfield, July 2nd 2004

Response from Stacey Vye

Andy, I am ecstatic after reading your critically constructive write up of our colloquium. Eric, Jodie, Rachelle and myself are benefiting from your feedback, and thank you for taking the time to write your reflections. I thought what you said was fair furthermore; I agree and actually regret that our audience didn't have more focused group time.

This was the fifth presentation I have worked on with Eric, Jodie, Rachelle, and well as other friends. Previously, we experimented with hands on workshops to create an audience-focused and friendly forum for discussing autonomy. However in Hong Kong, because the format was a colloquium rather than a workshop, we struggled with degrees of formality since panel sessions tend to be presenter focused. An initial plan I favored was for the audience to experiment with drawing mind maps of their changing views of autonomy including any emerging thoughts from the conference. We decided against this idea because of a perceived lack of feasibility with which I agreed upon. Coincidentally, I was bedazzled when I attended Andy and Mike Nix's presentation later on in the afternoon where the audience created mind maps with colored pens!

As Andy lamented, I too was perplexed by the presenter-focused slant of the autonomy conference. In general there was not much room left for audience participation. After assessing the first day of the tone of conference, we adjusted the focus of our colloquium for the following day to be more formal than previously planned. Unfortunately, I think the alteration contributed to elongating presenter time allowing for less time for audience participation and insight. I learned a lot.

Stacey Vyeからの応答

アンディ、あなたが書いた建設的論評を読んで、大変嬉しく思っています。我々（エリックとジョディーとラシエルとステイーシー）にとってあなたのフィードバックはとても役に立ちます。論評を書くための時間を割いてくださりありがとうございました。あなたの意見は公平だと思いますし、同意します。実際にグループでの意見交換に集中する時間が少なかったことは残念に思います。

エリック、ジョディー、ラシエル、そして他の人たちと一緒に発表するのは私にとって五回目です。以前の発表では、自律性について意見交換するためのフレンドリーで参加者中心の環境を造るため、実地ワークショップの形式を試しました。しかし香港の研究会は違いました。ワークショップの形式ではなく、発表者中心のシンポジウムだったので、もっと正式な発表方法をしなければなりません。最初に私がやりたかった計画は、参加者に研究会で出てきた考えを含め自律性に関する考えの変化のマインド・マップを描かせてみるということでした。結局、その計画は実行が難しいので、実行しないと決めました。ですが、その同じ日の午後に私がアンディとマイクの発表に参加したら、参加者が色ペンでマインド・マップを作っていたので本当にびっくりしました！

アンディが嘆いたとおり、私も研究会議が発表者中心に行われたことについて当惑しました。一般に、参加者が「参加する」時間が少なかったです。最初の日の発表を考慮して、我々の翌日のシンポジウムのやり方を計画よりさらに正式な形に調整しました。残念ながら、その調整の結果、各発表者がもっと時間を掛けてしまい、参加者が「参加する」時間も少なくなりました。その経験から多くのことを学びました。

Introductory thoughts on learner autonomy

David Little, Trinity University,
Dublin, Ireland

Some definitions

Being *autonomous* means doing things for ourselves, being self-governing, self-managing, self-regulating.

Being autonomous is not the same as being *independent*, which means doing things on our own, being free from the help or interference of others.

In any domain our capacity for autonomous behaviour depends on, and is constrained by, the acquisition of relevant knowledge and skills.

Autonomy is ...

- fundamental to the way human beings are - each of us has his or her own thoughts, desires, intentions, etc.
- the medium and goal of developmental and experiential learning - consider the example of first language acquisition.
- developed in interaction with others - we are inescapably social beings and all our behaviour is socially situated and socially conditioned.
- the basis on which we most effectively contribute to the various contexts in which we live - family, community, workplace, etc.

In formal learning contexts ...

- Autonomy has always been an implicit goal. All educational systems assume that learners should be able to apply the knowledge and skills acquired in school to the business of living outside and after school.
- Autonomy is all too rarely achieved because insufficient attention is paid to (i) the nature of human learning in general and (ii) a key difference between developmental/experiential learning and formal learning. *The gulf between the two kinds of learning is left unbridged (cf. Barnes's 1976 distinction between school knowledge and action knowledge and Vygotsky's 1986 distinction between scientific and spontaneous concepts).*

ヨーロッパ言語ポートフォリオを用いて学習者オートノミーを促進する

アイルランド・ダブリン トリニティ大学
ディビッド・リトル

学習者オートノミーに関する基本的考えの紹介いくつかの定義づけ

- オートノミーを備えているということは、自分で物事をする、自己制御、自己管理、自己規制ができるということである。
- オートノミーを備えているということは、独立している、つまり他者の助けや干渉を受けずに自分だけで物事を行う、ということと同じ意味ではない。
- どのような場面であっても、オートノミーを備えた行為に必要な能力には相当する知識や技術の習得が必要であり、またそれによって制限されるものである。

オートノミーとは...

- 人間のあり方の基礎となるものである。—我々はそれぞれが、自分の考え、希望、意図などを有している。
- 発達段階上、そして経験的な学習の手段であり、ゴールである。—第一言語習得の例を考えてみよう。
- 他者とのインターアクションによって促進されるものである。—我々はもともと、社会的な生き物であり、我々の行動は全て社会的に位置づけられ、社会的に拘束されている。
- 我々が生きているさまざまな状況に最も効果的に貢献するための基本土台である。—家族、コミュニティ、職場など。

正式な学習状況では...

- オートノミーは常に全てに関するゴールである。あらゆる教育機関は、学習者が学校で学んだ知識や技術を学校外、また社会でできるようになることを想定している。
- (ア) 人間の学習一般の性質や (イ) 発達段階上の学習・経験的学習とフォーマルな場面での学習との主な違いに十分な注意が払われていないために、オートノミーはまったく達成されずにいる。(イ) の二つの学習の違いは溝ができたままである。(cf. Barnes 1976 学校知識と行動知識の違い、Vygotsky 1986 科学的及び生活的概念の違い。)

When we develop learner autonomy...

- we exploit a universal human capacity.
- we help learners to develop an explicit (conscious) ability to manage their own learning, which involves planning, monitoring and evaluating.
- we hope to provide learners with skills of self-management they can apply to other domains of learning and living.
- learners do more than bridge the gulf between *action knowledge* and *school knowledge*: *school knowledge* is internalized and becomes part of *action knowledge*; *action knowledge* becomes explicit and thus available to conscious manipulation.

In formal language learning ...

- the development of learner autonomy depends on three basic factors: (i) *learner involvement*—engaging learners to share responsibility for the learning process (the affective dimension); (ii) *learner reflection* – helping learners to think critically when they plan, monitor and evaluate their learning (the metacognitive dimension); (iii) *appropriate target language use* – autonomy in language learning and autonomy in language use are two sides of the same coin (the communicative dimension).
- the justification for pursuing learner autonomy is that it produces more efficient and effective learning.

In developing learner autonomy ...

- the teacher plays a key role as:
expert: someone who knows about language and language learning.
guide: someone who can help a particular learning community to identify its learning needs.
mediator: someone who can initiate, model and support the various forms of discourse required for learner involvement, learner reflection and appropriate target language use.
- the technology of literacy is indispensable to the reflective processes of planning, monitoring and evaluating.

我々が学習者オートノミーを促進するとき...

- 普遍的な人間の能力を利用する。
- 学習者が、計画する、モニターする、評価するといった自分自身の学習を管理する明確な(意識的な)能力を伸ばせるよう手助けする。
- 他の学習、生活の場面に応用できる自己管理のための技術を学習者に提供することを期待している。
- 学習者は、単に行動知識と学校知識の溝を埋めるだけではない。一学校知識は吸収され自分のものとなり、行動知識の一部となる。行動知識は明確になり、意識的な操作においても利用できるようになる。

フォーマルな言語学習では...

- 学習者オートノミーの発達には3つの基本的な要素が必要である。(ア) 学習者の参加—学習過程に対する責任を学習者にも分担してもらう(情意的側面) (イ) 学習者の内省—学習者が自分の学習を計画、モニター、評価する際に批判的に考えることができるように促す(メタ認知的側面) (ウ) 適切な目標言語の使用—言語学習におけるオートノミーと言語使用におけるオートノミーは一枚のコインの表裏一体である。(コミュニケーションの側面)
- 学習者オートノミーを追及する理由は、それがより効率的、効果的な学習につながることにある。

学習者オートノミーを促進するにあたって...

- 教師は次のような立場で重要な役割を担っている
専門家: 言語と言語学習について知っている者
指導者: 特定の学習コミュニティにとっての学習ニーズを確認するサポートができる者
仲介者: 学習者の参加、学習者の内省、適切な目標言語の使用に必要な談話のさまざまな形を導入し、モデル化し、サポートすることができる者
- 読み書き能力の技術は計画、モニタリング、評価における内省を多く含んだ過程に不可欠である。
- ヨーロッパ言語ポートフォリオの使用によって、このような教師の役割がサポートされ、有効な形で読み書き能力の技術が活用される。

ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)

3つの必須要素

- 言語パスポート—持ち主の言語的アイデンティティ、言語学習、異文化体験についてまとめたもの。持ち主の自己評価も記録する。
- 言語バイオグラフィー—継続的な学習過程、第二言語の使用過程、それに伴う文化とのかかわる過程に内省のチャンスが付随させる。
- ファイル—第二言語力、異文化体験の軌跡を証明する。

- the *European Language Portfolio* supports the teacher's role and exploits the technology of literacy in a particularly effective way.

The European Language Portfolio

Three obligatory components

- *Language Passport* – summarizes the owner's linguistic identity and language learning and intercultural experience; records the owner's self-assessment.
- *Language Biography* – provides a reflective accompaniment to the ongoing processes of learning and using second languages and engaging with the cultures associated with them.
- *Dossier* – collects evidence of L2 proficiency and intercultural experience.

Two functions

- *Pedagogical function* – The ELP is designed to make the language learning process more transparent to the learner and foster the development of learner autonomy (cf. the Council of Europe's commitment to education for democratic citizenship and lifelong learning).
- *Reporting function* – The ELP provides practical evidence of L2 proficiency and intercultural experience (cf. the Council of Europe's interest in developing a unit credit scheme in the 1970s).
- *Both functions* are fulfilled by using the common reference levels of the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe 2001).

The CEF's common reference levels

- at six levels: A1, A2; B1, B2; C1, C2
- in relation to five skills: listening, reading, spoken interaction, spoken production, writing
- in the form of “can do” statements that provide a basis for specifying learning targets, selecting learning activities, and evaluating learning outcomes

二つの機能

- 教育的機能—ELPは言語学習過程を学習者にとってより分かりやすいものとし、学習者オートノミーの発達を促す。(参: 欧州評議会の民主的市民権や生涯学習のための教育に対する責任)。
- 報告上の機能—ELPは第二言語能力と異文化体験の実際の軌跡を示す。(参: 欧州評議会の、1970年代のユニット・クレジット・スキーム開発への関心)。
- 両機能はCommon European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001)の共通した評価基準を用いることによって上手く作用する。

欧州評議会 (C E F) の共通評価基準

- 6つのレベルで: A1, A2; B1, B2; C1, C2
- 5つのスキルに対応して: リスニング、リーディング、スピーキングにおけるインタラクション、スピーキングにおける言葉の生成、ライティング
- 学習目標を特定し、学習活動を選び、学習成果を評価するための基礎を提供する「できる」という表現の使用。

Integrate Ireland Language and Trainingとマイルストーン (標石) ELP

Integrate Ireland Language and Training

- 難民とみなされた成人移民のためのESLコース
初級から上級までのすべてのレベル
完全に目標言語で実施される
15名の学習者からなる多言語、他民族のクラス
1週間に20時間以上の接触時間で20週
4週間の学習サイクル
5週間目が内省、自己評価、教師評価、目標設定、評価面接等に利用される
- 主な目標: 学習者が英語圏の社会の中で、オートノミーを備えた行為者として機能できるようになる。
- 教育上のアプローチ: 協調した計画、モニタリング、評価の強調。
- 主なツール: マイルストーンELP。

マイルストーン・プロジェクト

EUの助成金を受けた5カ国で実施のプロジェクト
[注: 学校名はアルファベット表記のまま記載する]

- ドイツ: Hamburg Netzwerkverbund
- Gewerbeschule 3 für Ernährung und Hauswirtschaft
- Gewerbeschule 8 Arbeits- und Werktechnik
- Handelsschule 15 Staatliche Fremdsprachenschule
- Institut für Lehrerfortbildung
- フィンランド: Helsinki City College of Technology; Helsinki City College of Culinary

Integrate Ireland Language and Training and the Milestone ELP

Integrate Ireland Language and Training

- ESL courses for adult immigrants with refugee status
All levels from beginner to advanced
Delivered entirely in the target language
Multilingual/multi-ethnic classes of 15 learners
20 contact hours per week over 20 weeks
4-week cycles of learning
5th week used for reflection, self-assessment, teacher assessment, target setting, appraisal interviews etc.
- Principal goal: to enable learners to operate as autonomous agents in an English-speaking society
- Pedagogical approach: emphasis on collaborative planning, monitoring and evaluation
- Principal tool: the Milestone ELP

The Milestone Project

EU-funded project involving five countries:

- **Germany:** Hamburg Netzwerkverbund
Gewerbeschule 3 für Ernährung und Hauswirtschaft
Gewerbeschule 8 Arbeits- und Werktechnik
Handelsschule 15 Staatliche Fremdsprachenschule
Institut für Lehrerfortbildung
- **Finland:** Helsinki City College of Technology; Helsinki City College of Culinary Art, Fashion and Beauty
- **Ireland:** Integrate Ireland Language and Training; CLCS, Trinity College Dublin
- **Netherlands:** Amsterdam Teleport (Techniek), ROC van Amsterdam - Unit Educatie
- **Sweden:** Komvux (Västerplansskolan) Örebro

Art, Fashion and Beauty

- アイルランド: Integrate Ireland Language and Training; CLCS, Trinity College Dublin
- オランダ: Amsterdam Teleport (Techniek), ROC van Amsterdam-Unit Educatie
- スウェーデン: Komvux (Vasterplanssolan) Örebro

マイルストーンELP

- 言語バイオグラフィーパート1:これまでの言語学習、異文化体験;これまでにあった重要な出来事;ホスト・コミュニティ言語の現時点での能力
- パート2:現在の言語学習姿勢と期待;学習契約;学習スタイル;個人的な学習目標(「できる」チェックリスト);自己評価。
- ファイラーコースプログラム内容と出席;継続中の作品;作品の例。
- 言語パスポート「標準成人パスポート」。

ELPの導入

- ELPを導入する手順は教師の自由に任せる。
- これはある程度自分の学習者の教育背景や英語能力のレベルによって決められる。
- 教師はELPの様々なセクションにつながる活動やワークシートを多数開発した。
- 全ての学習者はIntegrate Ireland Language and Training (IILT)を卒業する際、学習過程の説明、学習進度の軌跡、英語で自分が出来る事等を表したELPを手に入れている。

IILTの週ごとの学習サイクル

- 月曜日:個人的学習目標を設定し書く;一週間の学習テーマを話し合う;グループ・ワークを計画する。
- 火・水曜日:話し合われたテーマに沿った活動にグループで取り組む。
- 木曜日:目標のタスクを実践する能力を示すテスト、自己テストの実施。
- 金曜日:グループ、個人による自己評価;教師からのフィードバック;新しい目標の確認。

第二言語としての英語の成人学習者6名の作品からの例

結論:教師の視点をいくつか

ELPが学習者に与えた影響

ルース:ELPのお陰で学生は学習過程を意識するようになり、ELPが自分の進む道筋を築いてくれます。チェックリストは彼らが週の始めに目標を定め、週の終わりに学習を評価し、学習習慣を形成するのに役立ちます。

The Milestone ELP

- *Language biography* – Part I: previous language learning and intercultural experiences; important events in life; current proficiency in host community language -Part II: current language learning – attitudes and expectations; learning contract; learning style; personal learning goals (“can do” checklists); self-assessment.
- *Dossier* – Course programme and attendance; work in progress; samples of work.
- *Language passport* – “Standard adult passport.”

Implementing the ELP

- Teachers are free to introduce the ELP in whatever order they prefer.
- To some degree this is determined by their learners’ educational background and level of proficiency in English.
- Teachers have developed a large number of activities and worksheets that lead into different parts of the ELP.
- All learners leave IILT with an ELP that provides an account of the learning process, tracks their learning progress, and shows what they can do in English.

IILT’s weekly learning cycle

- Monday: set and write down individual learning targets; negotiate the theme for learning during the week; plan group work.
- Tuesday and Wednesday: work in groups on activities related to negotiated theme.
- Thursday: testing and self-testing to demonstrate ability to carry out target tasks.
- Friday: group/individual self-assessment; teacher feedback; new targets identified.

ステファン: ええ、ELPの様々なセクションのお陰で、学生は系統だった学習を進められるし、自分自身の本を作り上げていくのだという意識を持ちますね。

ヘレン: ELPは学習に対するステップ・バイ・ステップのアプローチを促しますね。学生は一つのレベルから次のレベルへ圧倒されることなく、徐々に移行できます。それに、私の学生は授業に入ってくる新しい学生が参考にできる同じような貯蔵手段を持っていないことをよく分かっていますね。

スゼット: ELPは初級学習者対象でもうまくいきますね。彼らは自分の進展振りを把握するなかで、プライドと達成感を感じています。ELPが自分自身の言語、文化、民族性の価値を認めるという事実—アイルランドの人が持っていないもの—にただただ驚くばかりなのです。

ルース: それぞれの学生が自分のELPに責任を持っていて、ELPはそれぞれ違っており、その学生の個性を表すものになっています。もし学生が特別に誇りに思っている作品があるなら、それをファイルの中に入れておくことが、実に威力を発揮するところなのです。

ステファン: 学生の自分のコース、教師、自分自身への期待へ焦点を当てることで、ELPは責任を教師から学生へ移行することにつながります。

ELPが教師に与えた影響

ヘレン: 新米教師である私にとっては、チェックリストがシラバスの概要となり、私自身が焦点を定めることに役立ちました。また、学生のELPは、私が彼らを学習者として意識するのにとても効果的な役割を担っています。一特に彼らの決めた目標と目標に設定した日付が。

スゼット: 私たちそれぞれが、違ったレベルで働いており、それぞれのレベルがELPの中で扱われています。だからクラスからクラスへの継続性を確実なものとしてくれるのです。

ルース: スゼットと私は違った形でELPを利用しています—スゼットは表から始めますが、私は後ろから始めます。でも、同じ結果を達成するのです。ELPが違った教授スタイルに対応しているからです。そのお陰で、それを利用する学校が、多様だけれども非常に統合した学校となるのです。

スゼット: 私が気に入っているのは、生じる物事に対する責任が完全に教師にあるわけではないということです。学生も関わっているのです。この意味で、私たちと彼らは同じレベルであり、共に働いているのです。これは伝統的なバックグラウンドを持つ教師や学習者にはとても新鮮なことです。

ルース: うまく事が進まないとき、学習者はその週の学習焦点を自分で選んだのだから、自分にも責任があるということを手早く理解します。グループ、個人の目標を選ぶときにとても慎重になります。

ステファン: ELPを利用して教えることの喜びは—そのお返しは—学生が自信を与えられ、生活の質を向上するような目標を達成するのを手助けしたときです。例えば子どもの1人が病気になるるとき医者と話しができた、というような。教師と学生にとっての教育の喜びは全く明白なものです。

Examples from the work of six adult learners of English as a second language

Conclusion: some teachers' views

The impact of the ELP on our learners

Ruth: The ELP gives students a sense of the learning process and it gives their course a structure. The checklists help them to set targets at the beginning of the week and evaluate their learning at the end, and they get into this learning habit.

Stefan: Yes, the different sections of the ELP help them to organize their learning and they have the idea they are building their own book.

Helen: The ELP encourages a step-by-step approach to learning. Students can move gradually from level to level without becoming overwhelmed. Also, my students are very aware that new students joining the class don't have the same bank of learning to refer to.

Suzette: The ELP works even with beginners and gives them a sense of pride and achievement as they track their own progress. And the fact that the ELP recognizes their own language, culture and ethnicity – things that Irish people don't have – simply astounds them.

Ruth: Each student is responsible for his or her ELP, and each ELP is different, an expression of the student's individuality. If a student has a piece of work he is particularly proud of, it's very empowering to keep it in the dossier.

Stefan: By focusing on students' expectations of their course, their teacher and themselves, the ELP helps to pass responsibility from the teacher to the students.

The impact of the ELP on our teachers

Helen: For me as a new teacher the checklists outlined the syllabus and helped to keep me focused. Also, the students' ELPs were a very effective way of making me aware of them as learners – especially the targets they set and the dates they put on their targets.

Suzette: Each of us is working at a different level, and each level is catered for in the ELP, so it helps to ensure continuity from class to class.

Ruth: Suzette and I use the ELP in different ways – she starts at the front and I start at the

ウェブ・アドレス

- www.coe.int/portfolio (CEFとELPに関する主要文書)。
- www.iilt.ie (IILTの活動についてのさらなる情報やダウンロードできる文書)
- www.eu-milestone.de (様々な言語版のマイルストーンELP、教師用ハンドブック、教室活動へのアクセスが可能)
- www.tcd.ie/clcs (アイルランドのELPプロジェクトやCenter for Language Communication Studiesのポスト主要ELPプロジェクトに関する幅広い概要は、ホームページの”PROJECTS”を選択。学生の作品例も掲載)

ありがとう… (謝辞)

- 学習者の作品例を集め、教師にインタビューしてくださったバーバラ・シン普森さん
- ELPの自分自身、学習者への影響について話してくれたルース、ヘレン、スゼット、ステファン
- 学習者、そして教師オートノミーを育てる、内省過程へ献身的に関わるIntegrate Ireland Language and Trainingで働く全ての先生方へ

参考文献

[省略: 英文をご覧ください。]

back. Yet we both achieve the same results. Because the ELP accommodates different teaching styles, it makes a school that uses it a varied but very integrated school.

Suzette: What I like is that responsibility for what happens is not completely on the teacher. The students are also involved. In this sense we and they are at the same level, working together. That's very new for teachers and learners from traditional backgrounds.

Ruth: When things don't go so well, the learners quickly understand that they are partly responsible because they chose the learning focus for the week. They learn to be very careful when selecting group and individual goals.

Stefan: The joy of teaching with the ELP – the payback – is when you help your students to achieve goals that give them confidence and improve their quality of life, like being able to talk to the doctor when one of the children is ill. The joy of education for teacher and for student is quite apparent.

Four web addresses

- www.coe.int/portfolio (For all key documents related to the CEF and the ELP)
- www.iilt.ie (For further information on the activities of IILT and some downloadable documents)
- www.eu-milestone.de (To access the Milestone ELP in the various language versions, the Teacher's Handbook, and classroom activities)
- www.tcd.ie/clcs (Select "PROJECTS" on home page for information about Irish ELP projects and an extensive overview of CLCS's post-primary ELP project, with examples of pupils' work)

Thanks to

- Barbara Simpson for collecting the examples of learners' work and interviewing the teachers.
- Ruth, Helen, Suzette and Stefan for talking about the impact of the ELP on themselves and their learners.
- All the teachers of Integrate Ireland Language and Training for their commitment to the reflective processes that develop learner but also teacher autonomy.

Bibliography

- Barnes, D., 1976: *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Council for Cultural Cooperation, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Draft2ofa Framework proposal. Strasbourg: Council of Europe (CC-LANG (95) 5 rev. IV).
- Council for Cultural Cooperation, 1997: *European Language Portfolio: proposals for development*. With contributions by I. Christ, F. Debyser, A. Dobson, R. Schärer, G. Schneider/ B. North & J. Trim. Strasbourg: Council of Europe (CC-LANG (97) 1).
- Council for Cultural Cooperation, 2000a: *European Language Portfolio (ELP): principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe (DGIV/EDU/LANG (2000) 33).
- Council of Europe, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D., 1991: *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., 2002: The European Language Portfolio: structure, origins, implementation, challenges. *Language Teaching* 35 (3), pp.28–35.
- Little, D. (ed.), 2003: *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. & R. Perclová, 2001: *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, R., 2000: *European Language Portfolio: final report on the pilot project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schneider, G. & P. Lenz, 2001: *European Language Portfolio: guide for developers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ushioda, E. & J. Ridley, 2002: Working with the European Language Portfolio in Irish post-primary schools: report on an evaluation project. CLCS Occasional Paper No.61. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Vygotsky, L. S., 1986: *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

© David Little 2004

“How We Got Hooked.”

In place of our usual “teachers’ stories of learner autonomy” we are printing an extract from an article by Yoko Morimoto, based on her presentation at the LD forum 2003. Morimoto’s article includes an impressive “story” from a student, together with a plea to teachers “please don’t turn your students off!”

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

1. What motivated my research?

“Would this group even be able to hold together next year?” Towards the end of the first year the attendance was getting worse and worse, and even our strict attendance rules could not make students come to class anymore, nobody seemed to be able to stop people from quitting, and we, the teachers started to wonder if there would be anybody left when the second year began... Then, all of a sudden, in April the following year, there was a sudden miraculous “resurrection” and then an “explosion”! The group seemed not only “resurrected”, but totally recharged, and students started to look happier and more serious and enthusiastic about their projects. By the end of their second year, they had conducted two English camps packed with English presentations and activities, taught themselves debate procedures and conducted debates in my classes, upgraded and added a mass of bilingual information to our program’s website (EPC Group 2001, 2002), written, produced, and performed a court case play in English with an extremely sophisticated digital film of situations surrounding a murder in this play, produced and performed a musical, Lion King... And these are only some of their activities in a period of 9 short months! People showed up with the enthusiasm of, say, attending a party. It seemed they no longer needed strict attendance rules or even grades. They looked as if they just wanted to be there.

How could this transformation be explained? I thought of interviewing the students extensively and also have them talk about this in groups and videotape them for further analysis. I also consulted my former colleague, Dr. Junko Kurahachi, an educational psychologist, who introduced me to a useful tool to analyze students’ motivation, called WTC, a “Willingness to Communicate” model developed by McIntyre et al. (1998).

“学習者自律のteachers stories”に代わり、今回はLDフォーラム2003での発表を元にした森本陽子の記事を引用した。今回のフォーラムで、他の発表に加えプロジェクトを通して自律性が発展するというのを、明治大学の学生の経験を元に論じる。今回の発表は彼らが出演したビデオやフィードバックを用い、以下は論文より一部抜粋したものである。

明治大学 政治経済学部 森本陽子

1. この研究のきっかけ

「来年、このクラスでやっていけるだろうか？」一年目の終わりが近づくとつれ、クラスの出席状況はひどくなる一方で、厳しく決めた出席ルールも効果がなく、誰も辞めていく学生を止めることはできなかった。教員たちは二年目が始まったとき誰が残っているのだろうか疑問に思い始めていた。しかし翌年の四月に突然、奇跡的に学生数は復活した。クラスはただ単に人数が増えただけでなく、プロジェクトに対し熱心にまじめに、そして喜んで取り組んでいた。二年目の終わりまでには英語のプレゼンやアクティブティを用いたEnglish Campを二回行い、私のクラスではディベートの手順を教え、実践した。これらについての情報は私たちのウェブサイトにて二言語で更新されている。その例として、裁判所におけるケーススタディの脚本、制作、上演を英語ですべて行い撮影したもの、またミュージカル・ライオンキングの製作・上演などが挙げられる。これらは九ヶ月にわたって行われたアクティビティのほんの一例である。学生はやる気に満ち溢れており、もはや厳しい出席のルールや成績さえも必要ないようだった。彼らは単純に参加しただけのようだった。この変化はどのように説明できるだろうか。広範囲の学生にインタビューしたり討論させたり、またその様子の撮影を行い分析した。また元同僚の教育心理学者 倉八順子博士に意見を求めた。倉八博士は、McIntyreらによって開発された“Willingness to Communicate”モデルと呼ばれる学生のモチベーションを分析する方法を紹介してくれた。

2年間このクラスをうけもった後の2003年の春、クラスでの授業態度、モチベーション、クラス全体の雰囲気の変化について学生にディスカッションしてもらった。2003年の春休み、つまり2年目の終わりにこのクラスの14人(女8人、男6人)がこのプロジェクトに協力しディスカッションしてくれた。そのうちの8人(女6人、男2人)は私の自宅にて行い、その他のメンバーはキャンパスで行った。一時間ほどのディスカッションを撮影したいと考えていたが、実際は一時間を上回ることがしばしばあった。学生が自由に意見を言えるようディスカッションは私のいないときに行われた。また学生には授業を改善するための提案も求めた。

2. 学生インタビューにおけるデータ

2. Data from a student interview: Student J.I.

J.I. had spent some years abroad in his teenage years, and was more fluent in English than most others in EPC. To the teachers, he appeared to stay in a low profile for most of the first year, emerging as a leader later on. J.I. was eloquent about the power of collaborative autonomy:

The miraculous success of EPC came from compassion people have for one another. People saw goodness in everybody. When somebody came back after a long absence from our work, nobody criticized him/her or even mentioned the fact. The selection process was particularly memorable as they let themselves express their true feelings about important issues, and there were even many tears. After all, we had nothing to hide from each other. Selecting a new member in the group was a sensitive stuff. We were nervous about it as we were just becoming a "family". It was still so fragile then, and we did not want to break it by letting a wrong person in. That's why we got so serious and gave deep thoughts about what we really wanted from EPC, our "other family". We ARE a family now, and this is such a secure one that we all feel we have a place to come back to any time.

When I look back into the last two years, the most fulfilling classes were the ones we planned and conducted ourselves. I was pretty much fed up with "systematic" classes from junior and high school days.

If I may make any request for teachers, it is for them to allow students to do what they want when they come up to you for permission. To come to a group consensus to do something together, they need enormous energy and motivation. Denying their chance to do them would only blow off the little flame they finally managed to ignite. So, teachers, please do not turn them off!!

To see the website created by the students of the EPC at Tokyo Meiji University go to <<http://www.kisc.meiji.ac.jp/~epc/>>

J.I.さんは10代のころ数年海外で過ごしており、EPCの他のメンバーよりも英語が流暢だった。一年目は控えめに見えたが、のちにリーダーとしての頭角をあらわし始めた。彼は共同自律性 (collaborative autonomy) について強く訴えた。

お互いに思いやる気持ちがEPCに奇跡的な成功をもたらした。学生はお互いの長所を理解していた。長期欠席者を誰も非難しなかったし、その事実にも触れなかった。学生たちは新しいメンバーの選考について、涙すら浮かべながら正直な意見を述べた。お互いに隠すことは何もなかった。クラスの新しいメンバーを選考することは困難であり、また彼らが家族のように親密になるにつれて慎重になった。適切でない人を加えることによって人間関係を壊したくなかったのである。私たちはお互い家族のような存在であるEPCに何を求めるかを真剣に考慮したのである。お互いが家族のような存在であり、いつでも帰る場所があるということは安心できるものである。二年間を振り返ると、自分たちで計画して実施してきたこのクラスに最も満足した。私は中学校や高校時代の組織的なクラスにうんざりしていたのである。

私が教師に提案したいのは、学生の要望を受け入れてほしいということだ。クラス全員の意見を一致させるには膨大なエネルギーとモチベーションが必要になる。だが彼らのチャンスを否定すればやっつけた火を消してしまうことになるのではないか。どうかその火を消さないであげてほしい。

明治大学EPCの学生が作成したウェブサイトはこちらです。

<http://www.kisc.meiji.ac.jp/~epc/>

References

- MacIntyre, P.D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. (1998) "Conceptualizing willingness to communicate in a L2* A situational model of L2 confidence and affiliation". *The Modern Language Journal*, 82, pp545-562.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R.E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education Vol.2: The classroom milieu*. pp.13-51. New York: Academic Press.

Learner Development Forum: Empowering Learners for Class and Beyond

Don't miss the 2004 Learner Development Forum, to be held Saturday, November 20, from 4:45 to 6:10 pm. Presenters from eight different contexts—from teaching children to working with high school and university students—will display posters on techniques, approaches, projects, and research exploring how learner autonomy can be fostered across the curriculum, both inside and outside of class. After brief introductions from each presenter, participants will have a chance to view posters and talk directly with presenters. Come see how teachers in Japan are fostering autonomy and join us for small and large group discussions about themes that emerge from these eight different posters.

If you are interested in taking part in next year's Forum (2005), as a presenter or organizer, come to the LD SIG Annual Members' Meeting, immediately following the Forum (in the same room!), from 6:15 to 6:24 pm. Don't miss out on planning for the 2005 Forum and other LD SIG related events!

- Fumiko Yui (Izumi High School), Masayo Yada (Meiji High School), and Yoko Wakui (Rissho University) *Turning unmotivated students on to autonomy* 由井 史子(泉高校)、矢田理世(明治高校)、 涌井 陽子(立正大学) 「無意欲生徒を自律学習に向かわせる」
- Amy Fenning (Kwansei Gakuin University) *What happens when students become their own grade record keepers* フェニング・エイミー(関西学院大学) 「学生に自分の成績をつけさせるとどうなるか。」
- Marlen Harrison (Momoyama University), Kathi Kitao (Doshisha University) *Using Internet penpals to foster learner autonomy* ハリソン・マーレイ(桃山大学)、北尾 キャシー(同志社大学) 「インターネットのペンパルで自律学習を促進」
- Ellen Head (Momoyama University) *Self-evaluation: illusions and realities* ヘッド・エレン(桃山台学) 「自己評価: 幻想と現実」
- Lawrence Metzger (Osaka Jogakuin Women's College) *Myers-Briggs Personality Typology and learner autonomy* メッツガー・ローレンス(大阪女学院) 「Myers-Briggsの性格タイプロジーと自律学習」
- Yoko Morimoto (Meiji University) *Looking back and then forward: A students' report on how they got "hooked" and it changed their lives* 森本 陽子(明治大学)、倉八 陽子(多文化対話教育研究所) 「振り返り、そして未来をみつめて: 学生達の報告—どのようにして夢中になり、それが人生の転機となったか—」
- Mike Nix (Chuo University) *Making theories (out) of reflection: how learners develop academic literacy in English* ニックス・マイク(中央大学) 「内省から理論を引き出す: 学習者がどのように英語のアカデミック・リテラシーを身につけるか」
- Stacey Vye (International University of Health and Welfare) *Primary school aged students' English language learning quest* ヴァイル・ステイシー(国際福祉大学) 「小学生の英語学習探検」

学習者ディベロプメント研究部会 フォーラム: 授業、そしてその外 で学習者をエンパワーする

1 2月20日(土)4:45から6:10pmに2004年学習者ディベロプメント研究部会フォーラムが開催されます。どうぞお見逃しなく。七つの異なるコンテキストの発表者—子どもに対する教授法から、高校生・大学生に対する指導法についてまで—が学習者の自律性をいかにカリキュラム全体に涉って、教室内外双方で促進することが可能なのかそのテクニック、アプローチ、プロジェクト、研究をポスター発表します。それぞれのプレゼンターの簡単な説明の後で参加者はポスターを見ることが出来、プレゼンターと直接話す機会が与えられます。日本で教えている先生たちがどのように自律学習を促進しているか是非見てください。そしてこれら7つの発表で浮かび上がったテーマについて、行う大小のグループディスカッションに参加してください。

貴方がもし来年度のフォーラム参加(発表者として・開催者として)にご興味をお持ちでしたら、是非フォーラム直後に(同じ部屋で)開かれるLD SIG年次総会にご参加ください。時間は6:15から6:24pm

2005年フォーラムと他のLD SIG関連のイベントの計画をお見逃しなく。

For more information on the conference, please visit the conference website 上記以外のカンファレンスについての詳しい情報についてはカンファレンスのウェブページをご覧ください:

www.jalt.org/jalt2004

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

Denise Boyd

SIG Treasurer

103 Akakabe Mansion,1-1-4 Wakamiya,Saga-shi, Saga-Ken 849-0926; T: 0952-33-8268 H; db4post@hotmail.com
〒894-0926 佐賀県佐賀市若宮1丁目1番4号あかかべマンション103

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 W; brown@Assumption.ac.jp
〒562-8543 箕面市如意谷1-13-23 聖母被昇天短期大学

Michael Carroll

Member-at-Large

Momoyama Gakuin University,1-1 Manabi-no, Izumi-shi, Osaka 594-1198; TF: 075-781-3456 H; carroll@andrew.ac.jp
〒594-1198 桃山学院大学文学部 大阪府和泉市まなび野1-1

Ellen Head

SIG Co-Coordinator/Newsletter Co-Editor

Momoyama Gakuin University,1-1 Manabi-no, Izumi-shi, Osaka 594-1198; ellenkobe@yahoo.com
〒594-1198桃山学院大学外国語教育センター 大阪府和泉市まなび野1-1

Miki Kohyama

Newsletter Distribution/Co-Editor

Tamagawa University, Department of International Business Administration,6-1-1 Tamagawa Gakuen,Machida City,Tokyo 194-8610 T: 042-739-8111 W; 0424-86-6532 H; miki.koyama@r3.dion.ne.jp
香山 美紀 〒194-8610 町田市玉川学園前6-1-1 玉川大学 経営学部 国際経営学科

Peter Mizuki

Newsletter Editor

Nihon University, University Research Center, 2 Goban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo 102-0076
T: 03-5275-9133 W; pmizuki@cronos.ocn.ne.jp
水木 ピーター 〒102-0076 東京都千代田区五番町2番 日本大学総合科学研究所

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 W; ldsigmembers@yahoo.com
〒525-8577 滋賀県草津市野路東一丁目1-1 立命館大学情報理工学部

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 宮崎県宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学

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

Etsuko Shimo

Member-at-Large

Miyazaki Kouritsu Daigaku, Funatsuka 1-1-2, Miyazaki-shi Miyazaki 880-8520; T: 0985-20-4825 F: 0985-20-4807; shimo@miyazaki-mu.ac.jp
〒880-8520 宮崎県宮崎市船塚1-1-2 宮崎公立大学

Eric M. Skier

Member-at Large

Tokyo University of Pharmacy and Life Science, School of Pharmacy, 1432-1 Horinouchi, Hachioji, Tokyo 192-0392;TF: 0426-76-5094 W: skier@ps.toyaku.ac.jp
〒192-0392 東京都八王子市堀野内1432-1 東京薬科大学部第三英語研究室

Jodie Stephenson

SIG Co-coordinator/ Newsletter Distribution

Tokyo Denki University (EEP) Ishizaka, Hatoyama-cho, Hikigun, Saitama; jodie_js@yahoo.co.jp
〒350-0394 埼玉県比企郡鳩山町石坂 T 049-296-2911 W

Stacey Vye

Newsletter Co-editor

International University of Health and Welfare2600-1, Kitakanemaru, Otawara-shi, Tochigi-ken 324-8501 T: 0287-24-3222 F: 0287-24-3191 W; svye@iuhw.ac.jp
〒324-8501 栃木県大田原市北金丸2600-1

Acknowledgements:

- This issue of *Learning Learning* was edited by Peter Mizuki, Emika Abe, Ellen Head, and Stacey Vye. この『学習の学習』の編集者はPeter Mizuki, 阿部恵美桂, Ellen Head, and Stacey Vye。
- Translation was done by Amami Yuko, Michael Carroll, Hiram Yumiko, Kizaki Yuko, Komiya Naomi, Shimo Etsuko, Tatsuta Seiko and Wakui Yoko. 翻訳者は天見優子, Michael Carroll, 平見優巳子, 木崎裕子, 小宮直美, 下絵津子, 龍田誠子, 涌井陽子。
- Layout by レイアウトは: Malcolm Swanson of Pukeko Graphics
- Proofreading by Ellen Head, Komiya Naomi, Michael Carroll, Mike Nix, Shimo Etsuko, Wakui Yoko. 校正は Ellen Head, 小宮直美, Michael Carroll, Mike Nix, 下絵津子, 涌井陽子。