

LEARNING LEARNING

学 習 の 学 習

▷ FEATURE ARTICLES

Learner autonomy is alive and well in Akita, Japan

学習者オートノミーは日本の国際教養大学で健在である

—*Sara Cotterall* 3

The LLP in practice: Reflection on my participation in
one university English class • LLPの実践:ある大学授業

に参加してみて—*Yuri Nakao* 12

▷ ELLEN HEAD'S STORIES

When teachers become learners: Using
metacognitive strategies to achieve autonomous
language learning • 教師が学習者となる時: 自主的言語

学習を成し遂げるためのメタ認知ストラテジーの使用

—*Maggie Lieb* 21

Finding your lexical approach: One learner's story of
developing her English vocabulary • 独自の語彙学習

法を求めて: ある学習者の英語語彙の増やし方

—*Andrew Barfield & Sayako Suzuki* 24

▷ SIG NEWS

Working together: Making a difference in language
education—*LD-CUE-Miyazaki Chapter*

Mini-Conference, November 19, 2005 31

A tapestry of autonomy taking shape—*AYA 2*

co-editors: Eric M. Skier & Miki Kohyama 35

Conference grant of ¥50,000 available to LD SIG

members 37

▷ COORDINATORS' MESSAGE

Whatever your teaching context is, we hope you are enjoying the fresh challenge of spring classes, and hope the momentum of that energy continues for the remainder of the school year! This year the LD-SIG is focusing on giving support to LD-SIG members; so do let us know about the kinds of learner issues you are interested in. You can post comments on our new website <<http://ld-sig.jalt.org/>> *LD Wired* is now uploaded onto this site quarterly. Please feel free to send your submission inquiries and announcements at any time throughout the year by e-mailing the LD-Wired Editor, Marlen Harrison at <scenteur7@yahoo.com>, including the heading "LD-Wired Submission" in the subject line.

We have so many projects to announce that it is difficult to keep them all on one page!

- The LD-SIG is offering a grant of 50,000 for one LD SIG member to attend this year's JALT conference in Kitakyushu (November 3rd - 6th). The recipient will be someone who does not receive a research grant from their institution and who is willing to write a report about their experience at the conference, or some other topic, to be published in the LD-SIG newsletter *Learning Learning*. For more details please look at the notice in this issue or refer to the website.
- We are excited to launch our second anthology publication, "Learner and Teacher Autonomy in Japan 2" entitled *More Autonomy You Ask!* this fall at the conference in Kitakyushu. This collaboration is a collection of reflective learner and teacher autonomy research projects edited by Miki Kohyama and Eric Skier, with overview chapters by Stephen Krashen, Chitose Asaoka, and Terry Lamb. There will be discounts for members, so please do consider picking up a copy.
- Please look for *Learning Learning* archives online in our website, and a complete set of hard copies available to view at our LD desk at future conferences. There are a vast number of brilliant articles available to you for research and reading pleasure.
- Our theme for the LD Forum at JALT2006 is a question: How are teachers able to promote autonomous learner development

あなたがどんな学校で教えるのであっても、やりがいのある学期の授業を楽しんでください。そして年度末まで今の熱意を維持していただきたいと思います。今年度LD-SIGはメンバーのサポートに力を入れる予定ですので、ご自身が興味をお持ちの学習者問題について聞かせていただきたいと思います。ウェブサイトからコメントをお寄せください。<http://ld-sig.jalt.org> LD Wiredはこのサイトに年4回アップロードされます。寄稿したいものがあれば、いつでもお気軽にLD-Wired編集者のMarlen Harrisonまでメールでご連絡ください。scenteur7@yahoo.com 件名に「LD-Wired Submission」と記入してください。

お知らせするプロジェクトがあまりに多く、全てを1ページに収めることは難しいです。

- 今年北九州で行われるJALT大会(11/3~11/6)に参加されるLD-SIGメンバーには、一人当たり50,000円をお支払いいたします。ご自身の教育機関から研究費をもらっていらっしゃる方で、LD-SIGのニューズレターである「学習の学習」のために会議での経験あるいは他のトピックに関するレポートを書いていただける方に参加者となっていただきます。詳細については、この件についてのお知らせがウェブサイトをご覧ください。
- 我々は2回目のアンソロジーを出版することを楽しみにしています。「More Autonomy You Ask」と副題のついたアンソロジー「日本における学習者と教師の自主性2」は今年の秋、北九州の大会で刊行いたします。このコラボレーションはMiki Kohyama氏とEric Skier氏が編集し、Stephen Krashen氏、Chitose Asaoka氏、Terry Lamb氏がオーバービューチャプターを書いた、リフレクティブ学習者と教師の自主性についての研究プロジェクトをまとめたものです。メンバーには割引がありますので、是非1冊ご購入ください。
- 「学習の学習」のアーカイブをオンライン上でご覧ください。また大会のLDデスクで印刷したものを見ていただくこともできます。素晴らしい記事がたくさんありますので、研究に役立ったり、楽しんで読んでいただきたいと思います。
- JALT2006でのLDフォーラムのテーマは、「どのようにすれば教師は自主的学習者のディベロップメントを促進できるのか、またどのようにすれば仕事と私生活の両方を自分のものにできるのか」という問題です。今年のフォーラムでは、副コーディネーターのMartha Robertson氏とStacey Vye氏が、LDフォーラム参加者やコロンビアティーチャーズカレッジの大学院で学習者の自主性について研究する現役の教師たちと、この問題に取り組みます。フォーラムの後には、我々の定例LD会議と、夕方には今や有名となったLDディナーパーティーがあります。

▷ COORDINATORS' MESSAGE

and concurrently take ownership of our professional and personal lives? This year's Forum Co-coordinators Martha Robertson and Stacey Vye will tackle this question with LD Forum participants and in-service teachers from a learner autonomy graduate course at Teacher's College Columbia. Following the Forum will be our annual LD conference meeting and our now famous LD Dinner party later that evening.

Hope you can join us online and/or in person at JALT2006 in Kitakyushu!

オンラインでご参加くださるか、あるいは大阪のミニ会議か2006年JALT北九州大会で直接お会いしたいと思います。

*Marlen Harrison
Stacey Vye
LD Co-Coordinator*

2005-2006 LEARNER DEVELOPMENT SIG OFFICERS' LIST

NAOKO AOKI

Member-at-large
naoko0320@mac.com

MATTHEW APPLE

Member-at-large
matthewapple@yahoo.co.jp

ANDY BARFIELD

Treasurer
andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp

CHRISTOPHER CARPENTER

Member-at-Large
chris@dokkyo.ac.jp

PAUL DORE

LL Distribution
brucedore2002@yahoo.com.au

STEPHEN ENGLISH

Membership Chair
harrisontour@hotmail.co.jp

MARLEN HARRISON

Co-coordinator,
E-Newsletter Co-editor
scenteur7@yahoo.com

ELLEN HEAD

Program Chair,
ellenkobe@yahoo.com

MIKI KOHYAMA, 香山 美紀

MAYA Co-editor
miki.koyama@education.
ed.ac.uk

HUGH NICOLL

IT coordinator
hnicoll@gmail.com

MALCOLM SWANSON

Layout Editor
mswanson@pukeko.ws

MIKE NIX

AYA Sales
mikenix1@tamacc.chuo-
u.ac.jp

MARTHA ROBERTSON

Member-at-Large
2006 LD Forum Co-
Facilitator
marrober@indiana.edu

MARC SHEFFNER

E-Newsletter Co-Editor
marcopojp@yahoo.co.jp

ETSUKO SHIMO 下 絵津子

Member-at-Large
shimo@miyazaki-mu.ac.jp

ERIC SKIER

MAYA Co-editor
skier@ps.toyaku.ac.jp

JODIE STEPHENSON

Member-at-large
jodie_js@yahoo.co.jp

STACEY VYE,

Co-Coordinator, LD-Forum
Co-Coordinator
stacey.vye@gmail.com

YOKO WAKUI, 涌井 陽子

Member-at-Large
ywakui@bu.ij4u.or.jp

LEARNING LEARNING EDITORIAL TEAM

MICHAEL CARROLL

Translations coordinator
carroll@andrew.ac.jp

ELLEN HEAD

Co-editor
ellenkobe@yahoo.com

PETER MIZUKI

Co-editor
peter.mizuki@nihon-u.ac.jp

HEIDI EVANS NACHI

Proofreader
heidimevans@gmail.com

STACEY VYE

Co-editor
stacey.vye@gmail.com

LEARNER AUTONOMY IS ALIVE AND WELL IN AKITA, JAPAN

学習者オートノミーは日本の国際教養大学で健在である

SARA COTTERALL,
AKITA INTERNATIONAL
UNIVERSITY

Sara Cotterall
国際教養大学

1. INTRODUCTION

In April 2005 I arrived in Japan from New Zealand and began teaching courses in Independent Learning and Speech Communication at Akita International University. Twenty five years earlier, I arrived in France as an English language “assistant” (ALT) and began teaching conversation skills to senior high school students. During the intervening years, I have learned a great deal about language learning and teaching – from observation, formal study, research and practical experience. These experiences have persuaded me that promoting learner autonomy is my key goal as a language educator.

In this short article, I would like to reflect on my first year’s experience working with learners in Japan, and the degree of autonomy these learners demonstrated in their learning. However, first, I will briefly summarize my understanding of the rationale for promoting learner autonomy in language learning.

2. LEARNER AUTONOMY – WHY AND HOW?

In perhaps the field’s best known definition, Henri Holec (1981: 3) describes learner autonomy in this way:

To take charge of one’s own learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.:

- determining the objectives
- defining the contents and progressions
- selecting methods and techniques
- monitoring the procedure of acquisition
- evaluating what has been acquired

1. はじめに

私は2005年の春にニュージーランドから日本に赴き、秋田県の国際教養大学で自主学習とスピーチコミュニケーションの2コースで指導を始めた。25年前、英語“指導助手”(ALT)としてフランスに行った時は、高校生に会話スキルを指導した。そこでの数年間で、言語学習とその指導に関する多くのことを学んだ。つまり、観察、フォーマルスタディ、研究および実践的経験から習得した。これらの経験を通して、言語教育者としての私の主要目標は学習者オートノミーの促進であることが分かった。

この小論文において、私が来日して最初の年に学習者と共に経験したことや、彼らが学習上で示したオートノミーがどの程度のものであるかを振り返って考えてみたいと思う。しかし、まず初めに、言語学習において学習者オートノミーを促進する根拠と私が考えていることを簡潔に要約してみたい。

2. 学習者オートノミー — 何故またどのように？

この分野で恐らく最もよく知られているHenri Holec (1981: 3)の定義において、学習者オートノミーは以下のように述べられている。

自分自身の学習に責任を持つということは、学習のあらゆる局面で決定した全てに対して責任を担うことである。すなわち、

- 目的の決定
- 内容と経過の定義
- メソッドとテクニックの選択
- 習得の進展状況をモニター
- 習得内容の評価

Holecが言及する決定事項は、従来教師の領域のものであった。しかし、学習者オートノミー“運動”は、個々の学習者が自分で学習に関連した意思決定をしない場合、学習とはなりえないという信念に基づいている。自分に必要なことや目指すゴールを認識し、学習を行うのに適した教材を選択し、適切な学習戦略を立てることのできる学習者だけが、授業を越えた次元での自主学習を継続することが可能である。

The decisions that Holec refers to traditionally belonged to the domain of the teacher. But the learner autonomy “movement” is based on the conviction that unless individual learners participate in the decision-making associated with their learning, learning is unlikely to occur. Only learners who are able to identify their needs and goals, select suitable materials to work with and adopt appropriate learning strategies are able to continue learning beyond the classroom.

What then does the goal of learner autonomy mean to actual learners? Many of the learners I have worked with over the last 20 years have been international students preparing to enter mainstream degree courses at university in New Zealand. Without exception, these students were in a hurry to complete their English language preparation! This was because of the cost of their university studies and life in New Zealand, and the pressure on them to succeed. In such circumstances, the importance of promoting learner autonomy is clear. Learners must be able to make good decisions about their learning if they are to operate independently once the language course is over and their degree studies have begun. Furthermore, principles of learner autonomy originally articulated in relation to language learning transfer equally well to other domains of learning (Little, 1991).

3. THREE DIFFERENT LEARNING CONTEXTS IN JAPAN

Since arriving in Japan, I have been involved with learners in three different contexts at Akita International University. In each of these contexts, learner autonomy is an explicit goal. In this section I will outline the three learning contexts and report on some of the positive experiences of learner autonomy these have already provided.

Akita International University (AIU) is a small, liberal arts university with a strong global orientation, founded in 2004. All courses at AIU are taught in English and every student is required to study abroad for a period of at least one year. The mission of the university is to foster amongst its students the “ability to understand and respect diverse values and world perspectives” (Where cultures meet, n.d.). The English language plays a significant role in implement-

では次に、実際の学習者にとって学習者オートノミーの目指すゴールとは何を意味するのか？過去20年にわたって私が関わってきた学習者の多くは、ニュージーランドの大学に入学準備をしている外国人留学生であった。これら学生は、例外なく皆、英語力獲得を急いでいた！これは、ニュージーランドの大学での学費と生活費の問題と、成功しなくてはいけないというプレッシャーが原因であった。このような状況では、学習者オートノミーを促進する重要性は明確である。語学コースが終了し、大学でのJ授業が始まって、自分で英語力向上をやっていかなければならない場合、学習者は学習に関して適切な決定を下すことができるはずである。さらに、もともとと言語学習に関連して明確に述べられている学習者オートノミーの理念は、学習の他の領域にも同様に上手く適応するものである (Little, 1991)。

3. 日本における3種類の学習コンテキスト

来日して以来、私は国際教養大学で3種類のさまざまなコンテキストで学習者を指導してきた。学習者オートノミーは、それぞれの学習コンテキストにおける明確なゴールである。この項目では、3種類の学習コンテキストの概要を述べ、これらのコンテキストによってこれまで提供された学習者オートノミーの肯定的経験のいくつかを報告する。

国際教養大学(AIU)は2004年に創立され、国際的方向性を強く打ち出したリベラルアーツを主体とする小規模大学である。AIUの全コースでは授業が英語で行われ、学生は全員1年以上の海外留学が義務付けられる。大学の使命は“多様な価値観や国際的視野を理解し尊重する能力”を学生に身に付けさせることである (Where cultures meet, n.d.)。大部分のAIU学生は海外留学先として英語圏の国を選択する状況があるので、この大学の使命を実践する上で英語が果たす役割は大きなものである。

a. 自主学習コース

私が関わっている第1のcontextは自主学習コースであり、これはAIUの1年生全員が春学期に履修するものである。本コースは同僚のGarold Murrayが概念化およびそのデザインを行い、他大学における同様のコースを実践した彼の経験を通して特徴付けがなされた (具体例はMurray, 1999を参照のこと)。AIU自主学習コースの目的は以下の通りである。

1. 学生の語学習熟度向上の機会を提供する (特に受容スキル)
2. 学生がメタ認知に取り組むよう促進する
3. 学生に語学習得法のトレーニングを行う
4. 自立学習センターを利用するよう学生を指導する

ing this mission, since almost all AIU students choose to study in English speaking countries during their year abroad.

A. COURSE IN INDEPENDENT LEARNING

The first context in which I am involved is in an Independent Learning course which all AIU first year students take in their first semester. This course was conceptualized and designed by my colleague Garold Murray and was informed by his experience of implementing similar courses in other settings (see, for example, Murray, 1999). The AIU Independent Learning course has the following objectives:

1. to offer students opportunities to improve their language proficiency (especially their receptive skills)
2. to promote the development of students' metacognitive awareness
3. to provide students with training in how to learn a language
4. to train students to use the Self Access Centre.

While, in the past, I have taught on a range of courses that explicitly sought to foster learner autonomy, this is the first time I have been directly involved with a course focused specifically on Independent Learning. So in my first two semesters at AIU, I found myself introducing a group of students to the what, why and how of Independent Learning, and then guiding them through a 15 week program of their own design. This "guidance" took the form of talking with individuals about their choice of materials and strategies, their perceptions of their progress and advising them on any difficulties they were experiencing. At the end of each course the learners assessed their learning. In doing so, they were asked to comment on the extent to which their understanding and management of their language learning had progressed, rather than to simply report on increments in language proficiency.

My experience of this course has been thoroughly positive. The learners have shown great willingness to try out this new approach to learning, and have demonstrated considerable effort and insight in conducting their self-assessments. Below are some excerpts from the learn-

過去に、学習者オートノミー促進を明確に目指している各種コースで指導を行ったことはあったが、特に自主学習に焦点を当てたコースに直接関わったのは今回が初めてである。AIUに着任した初年度の2学期は、自主学習とは何か、何故これを行うのか、そしてどのように進めていくのかについてグループの学生に紹介し、学生自身によるデザインの15週プログラムをサポートすることを通して指導を行った。この“ガイダンス”では、自主学習のための教材や戦略の選択および経過の認識等について個々の学生と話し合い、そして彼らが抱えているあらゆる問題点に対してアドバイスを与えるという形態であった。各コース終了時に、学習者が自己の学習を評価した。そうすることによって、単に語学習熟度の向上を報告するというだけではなく、言語学習に対する理解と管理がどの程度進歩したかに関して意見を述べることで求められた。

私がこのコースを通して得た経験は完全に肯定的なものであった。学習者はこの学習に対する新しいアプローチへの取り組みに大いなる意欲を示し、自己評価を行う際かなりの努力と洞察力を示した。以下は、2004年度および2005年度春学期末に収集したコース終了時のアンケート項目に対する学習者の回答データの抜粋の一部である (Murray 2005)。第1項目 (図1) は、語学習熟度目標達成のために選択した教材と戦略の妥当性を学習者が評価した結果の報告である。要するに、この質問は学習に関する決定の質を学習者に評価させている。

これは、学習者オートノミーに関して言えば非常に肯定的な結果であると感じる。自主学習を行う根拠とその実践について簡潔な紹介をした後、選択した教材および戦略と言語学習のゴールとがピッタリ合っていたと同意したのは、2004年度および2005年度の学習者の内、それぞれ97%と91%であった。すなわち、彼ら自身が設定した目的に向けてどのように自主学習を進めていくかに関して適正な決定をしたということである。

アンケートから抜粋した第2項目 (図2を参照) は、自主学習コース期間中に学習者が採用および実践した戦略が、進行中の言語学習において有用であるということ、どの程度学習者が感じたかについて報告されている。もう一度言うと、我々はこの結果を見てとても喜んだ。合計で、2004年度の93%と2005年度の80%の学習者は、自主学習コース期間中に採用した戦略が今後の学習においても有用だろうと感じていた。AIUの全学生が1年間の海外留学を義務付けられていることを考慮すると、自主的な言語学習の理念を導入するのはとりわけ重要なことである。海外留学経験を有効に利用する能力は、自主学習の理論に触れ、それを実践することにより大いに高められる。

もう一つの質問項目では、自身の学習において管理者の役割を担わなければならないことへの学習者の反応を探っている。大部分の学習者は、

ers' end-of-course questionnaire items – data gathered at the end of the 2004 and 2005 Spring semesters (Murray, 2005). The first item (Figure 1) reports on the learners' evaluation of the appropriateness of the materials and strategies they selected for achieving their language goals. In essence, this item asks learners to rate the quality of the decisions they made about their learning.

This is, I feel, a very positive result in terms of learner autonomy. After a brief introduction to the rationale and practice of independent learning, 97% and 91% respectively of our learners in 2004 and 2005 agreed that there had been a good match between the materials and strategies they selected and their language learning goals. In other words, they had made good decisions about how to work towards the objectives they had set themselves.

The second item (see Figure 2) from the questionnaire reports on the extent to which the learners felt that the strategies they had adopted and practiced during the Independent Learning course would prove useful to them in their ongoing language learning. Once again, we were delighted with this result. A total of 93% of the learners in 2004 and 80% in 2005 felt that the strategies they had adopted during the Independent Learning course would prove helpful in their future learning. Given that all AIU students are required to spend one year of their

この新しい役割に満足していることを示した。実際、彼らの82%は学習に対する受動的なアプローチを否定しており、教師から何をすべきかについての指示を受けることに同意していない。言い換えると、自主学習の理念と方法を経験した大多数の学生は、何をすべきか、また何を学習すべきかについて自身で決定を下すことへの“改宗者”であった。

さらに、71%の学習者は同コース中に自身の学習評価を行うよう要求されたことに対して肯定的な反応を示し、以下の発言に同意あるいは大いな

The materials and strategies I chose helped me meet the goals I set.

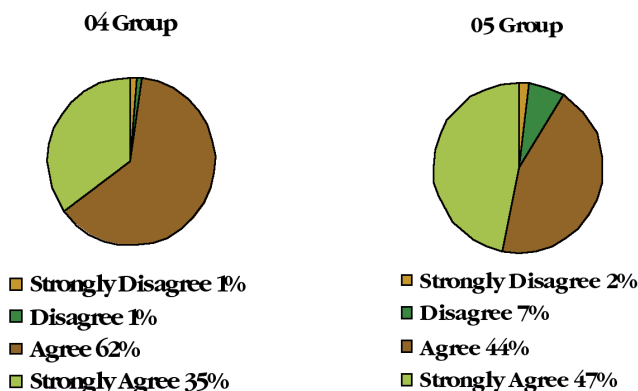


Figure 1. Appropriateness of Materials and Strategies
教材と戦略の妥当性

The strategies I learned in this course will help me to continue learning English on my own after I finish university.

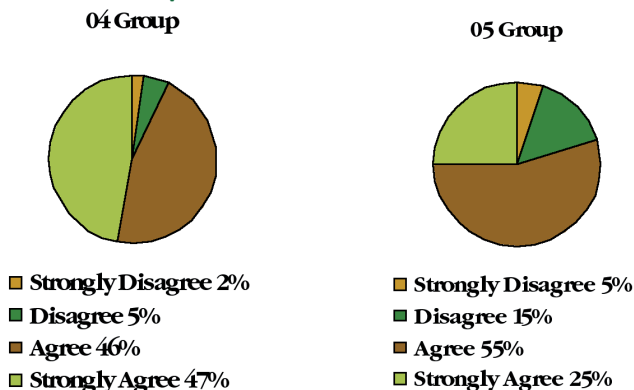


Figure 2. Usefulness of Strategies for Ongoing Learning
進行中の学習戦略の有用性

university studies abroad, an introduction to the principles of independent language learning is of particular importance. The ability to make good use of the study abroad experience is greatly enhanced by exposure to the theory and practice of Independent Learning.

Another questionnaire item explored the learners' reaction to being asked to assume the role of manager of their own learning. The vast majority of the learners indicated that they were comfortable with this new role. Indeed, 82% of them rejected a passive approach to their learning, disagreeing with the idea that they liked being told what to do by a teacher. In other words, after their experience with the principles and procedures of independent learning, the majority of these students were "converts" to the idea of making their own decisions about what to do and what to learn.

Furthermore, 71% of the learners responded positively to being required to assess their own learning on the course, agreeing or strongly agreeing with the following statement:

"Having to assess my portfolio and give myself a grade at the end of the term helped me learn about myself as a language learner"

This response surprised me, since for most of the learners, this was their first experience of self-assessment. However focus group interviews conducted after the course suggested that most students took this responsibility very seriously, spending a lot of time on their portfolio assessment. One learner even indicated that, despite having spent more than 10 hours assessing his portfolio outside of class, when he met with classmates and learned how they had assessed theirs, he spent an additional 3 hours checking his personal self-assessment.

The learners I have taught during two semesters of this course appeared to benefit from the course in terms of improved motivation to learn, enhanced confidence in their ability to make decisions about their learning, increased understanding of how to learn, and in some cases, improvements in their language proficiency (though this was not formally measured). Working on this course has impressed upon me the extent to which learners are willing to take responsibility for their learning if, firstly, they

る同意の意思表示をした。

学期末に自分のポートフォリオを評価し、自身に成績を付けることにより、言語学習者としての自分を見極めることができた。”

ほとんどの学習者にとっては、今回が自己評価の初めての経験であったことを考えると、私はこの反応に驚ろいた。しかし、コース終了後に行われたフォーカスグループ・インタビューから、大半の学生はこの責任というものを重く受け止めており、彼らのポートフォリオ評価に多くの時間を費やしたことが分かった。ある学習者によると、彼はポートフォリオを評価するのに授業以外で10時間以上かけてやったにもかかわらず、クラスメートに出会って彼らの評価の仕方を知り、個人的自己評価をチェックするのにさらに3時間を要したという話さえも聞く。

2期にわたって私が指導したこのコースの学習者は、学び動機の向上という点に関して同コースの効果が表れたようであった。また、学習に関して決定を行う能力に対する自信が深まり、学習方法の理解と一部で見られた語学習熟度（これは正式に測定されていないが）が向上した。このコースでの指導を通して、学習者が自分の学習に対する責任をどの程度積極的に担うかという点で感銘を受けたが、これはまず初めに、学習者に対してそうすることの価値を示し、次に適切なサポートを提供した場合である。

b. スピーチコミュニケーションコース

AIUで私が指導している第2のcontextは、大学1年生を対象とするスピーチコミュニケーションコースであり、これは学習者オートノミーにそれ程明確な焦点を当てているものではない。本コースには主要な目的が2つある。つまり、コミュニケーション理論の基本的概念を学習者に紹介し、オーラルコミュニケーション・スキルの向上とその結果として得られる自信増強の双方を目指すものである。

コース期間中、課題の内容、手順、およびその運営の決定等で学生を徐々に関わらせることによって、学習者のオートノミーを促進させるよう務めた。例えば、コースが進行するにつれて、学生からディスカッションの主題を提起することがますます頻繁となり、またディスカッションとフィードバックの場面の運び方に関する決定も彼らによってなされるようになった。同様に、初回オーラルプレゼンテーションに対するフィードバックを受けると、彼らは2回目のプレゼンテーションの質を向上させるために何を最もなすべきであるかについて内省する必要がある。このアプローチは、彼らが本コースで学んだ理論的学習を、スピーキングスキルが実際に用いられる場面で適用することに学習者が責任を担うのを特に重要な目的としている。

are shown the value of doing so, and secondly, they are given appropriate support.

B. COURSE IN SPEECH COMMUNICATION

The second context in which I have been teaching at AIU – a course in Speech Communication for first year university students - involves a less explicit focus on learner autonomy. This course has two principal aims. It seeks both to introduce learners to basic concepts in Communication Theory, and also to enhance their oral communication skills and consequently, their confidence.

During the course I attempted to promote the learners' autonomy by increasingly involving them in decisions about the content, sequencing, and management of tasks. For example, as the course progressed, discussion topics were more and more often student-generated, as were decisions about how to manage the discussion and the feedback phase. Similarly, after receiving feedback on their first oral presentation, the students were asked to reflect on what they most needed to work on in order to improve the quality of their second presentation. This approach aimed to highlight the learners' responsibility for applying the theoretical lessons they learned in the course to the practical exercise of their speaking skills.

The learners' approach to this course and to the responsibility placed on them was impressive. Each learner researched and delivered two 10-minute presentations during the course, working independently in the planning and preparation phases. The quality of the presentations was uniformly high, particularly in the second round. In other class tasks, learners participated actively in small group discussion work, assuming a different role - group leader, timekeeper, discussant or "reporter" - each time. The way in which the learners rose to this challenge demonstrated their willingness to learn actively, to try out new behaviours and to take responsibility for their learning.

At the end of the course, I designed a questionnaire to explore the learners' reaction to various aspects of the course organization and delivery. Among the questionnaire items was a pair which focused on my practice of calling on

学習者のこのコースおよび彼らが担うべき責任へのアプローチは感銘をもたすものであった。学習者はそれぞれコース期間中に研究を重ねて10分間のプレゼンテーションを2回行ったが、各個人が独自でこれの計画と準備をした。プレゼンテーションの質は一律に高いレベルであり、特に2回目がすばらしかった。他の授業課題において、学習者は小規模なグループディスカッションに積極的に参加し、種々の役割を毎回担った。それは例えば、グループリーダー、タイムキーパー、討論参加者または“レポーター”等である。このような努力を要する課題に学習者が立派に対処するその姿勢は、積極的に学習し、新しいやり方を試み、自分の学習に対する責任を担うことへの積極性を示していた。

コース終了時に、本コースの構成と運営における種々の局面に対する学習者の反応を探るためアンケートを作成した。アンケートにおいて各項目はペアになっており、授業中個々の学生を名前で呼んで質問に対する答えを求める私のやり方に焦点を当ててみた。

- 授業において、発言するよう求められるのは嬉しい。(例えば、教師が私に質問した時)
- 授業において、発言するよう求められると、ストレスを感じる。

学習者はこれらの質問項目それぞれに対してどの程度同意するか、あるいは同意しないかを示すよう求められた。彼らの反応は驚くほど肯定的なものであった。学習者の60%以上が、(a) 授業で質問をされた時、発言するよう“求められる”ことを嬉しく感じたか返答しており、15%だけが反対であった。さらに、73%は(b) この様に発言を求められることに対してストレスを感じないと答え、13.3%だけが感じるとしていた。

私はこの結果に感動し、日本の学習者は引込み思案でクラスでの発言を嫌がるという一般的な“神話”と矛盾しているようだった。学習者の反応について、コース開始当初皆で(質問に関して)話し合った“ルール”が実際のところ彼らの大半には合っていたと私は解釈した。彼らの一部は本当に自発的に答えるだろうと考えなくもないが、大部分の学習者は名前を呼ばれて返答することに違和感はないようであった。学習者の中には、このやり方だとグループ全体に尋ねられた質問に対して、自発的な返答をすることにより、クラスメートに“厚かましい”と見られるのを防げると気付いた人がいたかもしれない。

要約すると、スピーチコミュニケーションコースで私が指導した学生は、学習に対する積極的なアプローチと、コースで学んだレッスンを自身の語学向上に適應することへの責任を進んで担う姿勢が彼らの授業態度を通して示されていた。

individual students by name to respond to questions during class:

- a. In class I enjoy being forced to speak (e.g. when the teacher asks me a question)
- b. In class, if I am forced to speak, I feel stressed.

The learners were asked to indicate how strongly they agreed or disagreed with each of these items. Their responses were surprisingly positive. More than 60% of the learners indicated (a) that they enjoyed being “forced” to speak when asked a question in class, with only 15% disagreeing; furthermore, 73% of the learners indicated (b) that they did not feel stressed when called upon in this way, and only 13.3% indicated that they did.

This result fascinated me, appearing to contradict the common “myth” that Japanese learners are shy and reluctant to speak in class. My interpretation of the learners’ responses is that the “rules” we negotiated at the outset of the course (with regard to questions) actually suited most of them. While I suspect that few of them would have volunteered answers, most of the learners seemed comfortable to respond when called on by name. Some may even have found this practice prevented them from appearing “pushy” to their classmates by volunteering answers to questions asked to the whole group.

In summary, the students I taught in the Speech Communication course revealed through their class behaviour an active approach to their learning and a willingness to assume responsibility for applying the course lessons to their own language development.

C. AIU SATELLITE CENTRE FOR INDEPENDENT LANGUAGE LEARNING

The third context in which I work in Akita is the most innovative of the three. The Satellite Centre for Independent Language Learning was established in Akita city centre in July 2005. The Centre is a joint project of AIU and the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, and is located on premises provided by the Akita Prefectural Government. The Centre provides a means of meeting civic and adult education goals, as well as providing a forum in which AIU staff can contribute to community development.

c. 自主学習のためのAIUサテライトセンター

国際教養大学で指導する第3のcontextは3種類の中で最も革新的である。自主学習のためのサテライトセンターは2005年7月に秋田シティーセンターに設立された。同センターはAIUと文部科学省との合同プロジェクトで、秋田県から提供された施設に設けられた。センターは市民および成人の教育目標を達成する手段を提供し、AIUスタッフが地域の発展に貢献できるようなフォーラムも提供する。

メンバーとして登録した人はフルタイム勤務の従業員、大学生（AIU以外の大学から）、主婦、中高生、退職した人々などである。これらのどのケースも、センターに興味を持っていると言うだけで強い動機と自立性を示している。2005年7月にオープンして以来、178人のメンバーを得て、毎週センターで学習者が過ごす時間は平均して4～6時間である。

自分で英語スキルを習得したいと願っている学習者はメンバーとして登録し、オリエンテーションセミナーに参加し、センターの幅広い学習用教材教具を自主的に利用するための手続きを取る。メンバーになると小額の会費を払い、また二人の語学アドバイザー、Murray先生と私から教育的戦略的アドバイスを、そしてセンターのスタッフからは技術的なガイダンスが受けられる。Murray先生と私は時々トピックを厳選した主題のワークショップも開催する。また、センターの常勤スタッフは定期的にディスカッショングループ活動を催すが、これは非常に人気がある。しかし、CILLに勤務するスタッフは教師の役割まで抱え込むことを拒否している（Riley, 1999）。

毎週のアドバイスセッションを通して、サテライトセンターの学習者和其他の大学で私がアドバイスしている言語学習者とを比較することができる（例えばCotterall, 2005, Crabbe et. al, 2001を参照）。国際教養大学のCILL学習者に見られる大きな違いは、ゴール達成への強い動機と実現に向けての意欲である。一つの例を挙げると、私が定期的にアドバイスを与えている学習者の一人に、ニュージーランドへの移住を考えている学校看護師がいる。彼女は初めてアドバイスセッションに参加するまで、ニュージーランドへの移住のための必要条件とニュージーランド看護師協議会の必要条件を調査していた。それ故、最初のアドバイスセッションで、国際英語力試験（IELTS）に対する準備の仕方、また現地で看護師として働けるようになる前に、ニュージーランドでどんな“準備”トレーニングをやり終えておかなければならないかを探す方法も尋ねてきた。

私の助けを借りて、彼女は現在6ヶ月のプログラムをデザインしている。これは現実的なゴールを設定し、彼女の語学スキルの各項目を評価し、実務に繋がる活動を最優先し、自主学習のための適切な教材と戦略を選択するというプランであ

The individuals who register as members include full time salaried staff, university students (from universities other than AIU), housewives, secondary school students and retired people. In all cases, these individuals display a high level of motivation and independence simply by expressing interest in the Centre. Since opening in July 2005, we have recruited 178 members; on average learners spend 4-6 hours in the Centre each week.

Learners who wish to work independently on their English language skills register as members, attend an orientation seminar and proceed to make independent use of the Centre's extensive language learning resources. Members pay a modest fee, and also have access to pedagogic and strategic advice from the two language advisers – Dr Murray and myself - and for technical guidance from the Centre's staff. Dr Murray and I also offer workshops on selected topics from time to time, and the permanent staff offer regular discussion group activities, which are extremely popular. However at all times, staff working at the CILL resist being “member-shipped” (Riley, 1999) as teachers.

My weekly advising sessions allow me to compare the Satellite Centre learners with language learners I have advised at other universities (see for example Cotterall, 2005, Crabbe et. al, 2001). The striking difference about the Akita CILL learners is their strong motivation and commitment to achieving their goals. To take one example, one of my regular “advisees” is a school nurse who is considering emigration to New Zealand. Before she came to her first advising session, this learner had researched New Zealand's Immigration requirements and the requirements of the New Zealand Nursing Council. She therefore asked me, in our first advising session, for advice on how to prepare for the IELTS exam, and also how to find out what “bridging” training she would need to complete in New Zealand before she would be able to work as a nurse there. With my help, she has now designed a 6 month program which includes a plan for setting realistic goals, obtaining assessments of each of her language skills, prioritizing activities for practice and selecting appropriate materials and strategies for her independent language work. The analysis and

る。この詳細なプランを組み立てていく上での分析と内省から、彼女の大きな希望を現実のものとするのに必要な数多くの自主学習スキルを彼女は既に習得してしまっていることが分かる。

結論

日本で1年足らずの指導を行って来て、学習者オートノミーのゴールの普遍的妥当性をこれまでになく確信した。私と共に勉強している大学生は、自律した学習スキルを発展させるべき十分な理由がある。それは、当初は英語の習得に、しかし最終的には彼らの学習全てに関連する理由である。彼らはAIUで外国人留学生、スタッフ、クラスメートとの交流を持つ時に、また研究や授業の課題を行うのにも毎日英語を使わなければならない。このように、英語はそれ自体が目的でなく、むしろスキルや知識習得という目的のための手段なのである。

学習者オートノミーは、サテライトセンターに登録している成人学習者にとっても等しく重要なものである。彼らが目指すゴールを達成する場合には、必然的にプランを立て、モニターし、自身の学習を評価する必要性が出てくる。この一連の過程の中でセンターのスタッフは彼らをサポートすることができるが、それぞれの学習を管理する責任は学習者自身にある。

来日以来出会ったさまざまな学習者は、自律した言語学習様式を発展させる能力があると確信している。AIUで私が指導している2クラスにおいて、学生は何をどのように学習するべきかに関して立派に決定しているのを見てきた。自主学習コースの学生はコース終了時に自身の学習評価をするという大変な課題に取り組んだ。そうすることによって、他分野にも応用の利く有用なスキルを身に付けることができたと言う人も中にはいた。スピーチコミュニケーションコースの学生は、複雑な主題を選択して研究する能力と、プレゼンテーションの質を向上するためにフィードバックを上手く利用する能力を示した。こうした姿勢は、学習過程における新しい役割を担うことに対する積極性と能力の双方が反映して表れたものである。

これらの経験から、学習者オートノミーは日本の国際教養大学で“今尚健在”であるという結論に至った。

reflection the learner committed to constructing this detailed plan suggest that she has already acquired many of the autonomous learning skills she needs in order to realise her ambition.

CONCLUSION

After less than a year in Japan, I am as convinced as ever of the universal appropriateness of the goal of learner autonomy. The university students I am working with have good reason to develop autonomous learning skills, initially in relation to learning English but ultimately in relation to all their learning. They use English every day at AIU to interact with international students, staff and classmates, as well as for conducting research and completing class assignments. In this way, English is not an end in itself, but is rather a means to the end of acquiring skills and knowledge. Learner autonomy is equally important for the adult learners registered at the Satellite Centre. If they are to achieve their goals, they will, of necessity, need to plan, monitor and evaluate their own learning. While the Centre staff can provide support during this process, responsibility for managing their learning belongs to the learners themselves.

I am convinced that the diverse learners I have met since arriving in Japan are capable of developing autonomous language learning behaviour. In both my AIU classes I have seen students make good decisions about what and how they will learn. The students enrolled in the Independent Learning course took up the challenge of assessing their own learning at the end of the course. In doing so, some claimed to have acquired useful transferable skills. Students enrolled in the Speech Communication course demonstrated the ability to select and research complex topics, and to make use of feedback to improve the quality of their presentations. These behaviours reflect both a willingness and an ability to assume new roles in the learning process.

These experiences lead me to conclude that Learner Autonomy is “alive and well” in Akita, Japan.

REFERENCES

- Cotterall, S. (2005) “It’s just rules ... that’s all it is.” In Benson, P. & D. Nunan (eds.) *Learners’ stories: Difference and diversity in language learning*, p. 101-118. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crabbe, D., Hoffmann, A. & Cotterall, S. (2001). Examining the discourse of learner advisory sessions. *AILA Review* 15, 2-15.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Murray, G. (1999). Autonomy, technology and language learning in a sheltered ESL immersion program. *TESL Canada Journal* 17, 1, 1-15.
- Murray, G. (2005). Promoting or mandating autonomy: A course in independent language learning. Paper presented at the Independent Learning Conference, Manukau Institute of Technology, Auckland, New Zealand, September 2005.
- Riley, P. (1999). On the social construction of the learner. In Cotterall, S. & Crabbe, D. (eds) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang, 29-39.
- Where cultures meet*. (n.d.) Akita: Akita International University.

LLPの実践:ある大学授業に参加してみても

中尾有里

ウォーリック大学修士課程在学
yuri-nk0@f4.dion.ne.jp

はじめに

言語学習活動 (LLP) は生徒が様々な言語活動を通して英語を学習する教授/学習方法である。学習院大学小山ミキ氏はこのLLPを取り入れ、同僚の原案を発展させてきた。小山氏は2002年4月にプロジェクトを開始し、以来東京電気大学ジョディー・ステファン氏との議論を重ね、彼女からの意見を踏まえLLPの発展に取り組んできた。彼女らの共同活動の詳細は 'Tuning Freshmen into Autonomy Through Student-directed Language Learning Projects' (Kohyama, M. & Stephenson, J. (2003). *Autonomy you ask*. Tokyo: The Learner Development Special Interest Group of JALT). (「生徒指導型言語学習活動で新大学一年生を学習者の自律へと調律させる」) を参照されたい。

この論文は、導入として小山氏とステファン氏の研究概要を紹介した後、他大学でのLLPの取り組みの方法と実践の結果を報告するものである。

LLPのねらいと特徴

LLPの目的のひとつは、生徒自身の学習の一部における指揮権を生徒に与えることであり、これはベンソンがその2002の著作で、学習者自律の鍵として指摘しているものである。LLPでは生徒が学習活動の内容とその手段と方法、個人あるいはグループ活動のいずれかを選択できる。語学力のみならず、LLPは生徒の自律性の発達と自身の学習スタイル、好み、そして強みと弱みをより理解する一助となるものである。そのような学習方法は、将来教師の存在の如何に関わらず、必要なスキルと能力の備わった言語学習者へと生徒を育成することを可能にするものと考えられる。

LLPの実施

小山氏は大学一回生およそ50人からなるリスニングクラスに対しLLPを実施した。LLPにおける学生の課題は1) 活動内容の選択、2) 目標の設定と活動計画、3) 情報収集などの方策・手段の選択、4) 討議とグループ活動を通しての学習の記録と反省・感想、5) プレゼンテーション、そして6) 自己の進歩とLLPに対する自己評価である。教師は活動過程でサポートと意見・感想・助言を与える。

THE LLP IN PRACTICE: REFLECTION ON MY PARTICIPATION IN ONE UNIVERSITY ENGLISH CLASS

YURI NAKAO

yuri-nk0@f4.dion.ne.jp

The Language Learning Project (LLP) is one way of teaching/learning where students learn English through a variety of activities. Miki Kohyama at Gakushuin University adapted and developed the LLP based on a colleague's original version. Kohyama launched this project in April 2002, and developed her ideas through discussions and feedback with Jodie Stephenson, of Tokyo Denki University. Their collaborative work can be found in Kohyama, M. & Stephenson, J. (2003). *Tuning freshmen into autonomy through student-directed language Learning Projects*. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy you ask!* (pp.101-112). Tokyo: Learner Development SIG, JALT.

The paper begins with an overview of Kohyama and Stephenson's research on LLPs, followed by a report on how LLPs were adapted for another university context and the outcomes of implementation.

THE AIMS AND THE CHARACTERISTICS OF THE LLP

One of the objectives of the LLP is to give students control over one aspect of their learning, which Benson (2001) pointed out is the key to facilitate autonomy. The LLP allows students to choose what they want to do, how they do it, and whether they work with someone or individually. Along with improving their language ability, LLPs help students develop autonomy and gain a better understanding over their own learning styles, preferences, strengths and weaknesses. Such learning should enable students to be better-equipped language learners in the future, with or without a teacher.

資料・情報収集とその結果

小山氏の研究課題は以下の通りである。

1. 学生どのような活動を選び、またなぜそれらを選ぶのか
2. LLPは生徒の動機・自信・語学力にどのような影響を与えるか
3. LLPはどう改善できるか。

小山氏自身による教授記録と授業観察に加え、資料のほとんどが学生の学習記録と年度末の学生からの意見・感想によるものである。これらから、学生のお半がリスニングとリーディング、特に翻訳に関する活動を選んだことがわかった。小山氏はこの選択に対し、情緒的、学術的、そして将来志向： という三つの主な理由を挙げている。学生の何人かはその活動内容が好きだから（情緒的）理由、その他には、例えばEメールを英語で書けるようになりたいから（学術的）、またある他の生徒は、将来翻訳家になりたいため日本の民話の翻訳という活動を選んだ（将来志向）としている。

ほとんどの学生がプロジェクト終了後、以前より学習に対する動機が強まったと報告しており、学年末には引き続き、または新しいプロジェクトに取り組み意欲をみせた。その一方で、動機が強まったとしつつも、プロジェクト終了後に自身の語学力に対する自信が増したといった生徒はほとんどいなかった。これは、時間不足に加え、学習目標と学習資料の判断に誤りがあったためと考えられる。

動機だけでなく、語学力にも増進がみられた。進歩がみられた分野として、英語への慣れ、スキルの向上、語学学習に対する何らかの学習、という三種類の学習に分類されるとしている。これらの進歩はまた、生徒に自信を増強する。何人かの学生はプロジェクト終了後、自分の弱みと今後どれだけ行かなければならないかということを見つけたことにより、さらにやる気がなくなったと述べているものの、LLPは他の授業や学生の生活の他の分野に相乗効果をもたらしたと小山氏は指摘している。例えば、外国人教師の話の重要ポイントを聞き取ることができるようになった、英語の歌詞の意味にも注意して聞くようになった、などである。

以上の結果を踏まえて、小山氏は今後の課題分野を次のように定めている。第一に、教師からのサポートと説明を増やすこと、例えば学生の選択と目標が適切かどうかチェックする、などである。第二に、学生の口述による報告と反省の機会を増やすこと、そして例えばノートをとることや記録日誌をつけること等で、教師とクラスメートからのフィードバックをもっと得られるようにすることである。第三は、必要スキルによる分類と、難易度別にされたよりバラエティーに富んだ活動内容の提示である。これらの改善により、学

IMPLEMENTING THE LLP

Kohyama conducted her study in two listening classes composed of approximately 50 first-year undergraduate students. In the LLPs, students' tasks include: 1). Choosing activities, 2). Goal setting and planning, 3). Selecting resources, 4). Recording and reflection on their learning through discussions and group work 5). Presentation, and 6). Self-evaluation of their progress and LLPs. The teacher offered support and feedback in the process.

DATA COLLECTION AND RESULTS

Kohyama's research questions were:

1. What activities do students choose for their LLPs and why?
2. How do LLPs influence student motivation, confidence and linguistic ability?
3. How could LLPs be improved?

Most of the data came from students' journals and final reflections, along with Kohyama's teaching journal and observations. She found that most students chose listening and reading activities, especially those related to translation. She identified three major reasons for these choices: *affective*, *academic*, and *future-oriented*. Some students chose the activities because they like doing them (*affective*). Others want to acquire specific skills of language learning, such as being able to write e-mails in English (*academic*). And other students chose translating Japanese folktales because of their dream to become a translator (*future-oriented*).

After the projects most students said that they were more motivated in their learning than they used to be, and showed their willingness to continue or start new projects at the end of the semester. On the other hand, few students said that they were more confident in their English ability after the projects, despite their increased motivation. The reason for this seemed to be their misjudgment of the learning goals and materials, together with lack of time.

Not only their motivation, but also an increase in English abilities was observed. The areas of improvement can be categorized into three kinds of learning: becoming accustomed to English, improving a skill, and learning something about the language learning process. These

生と教師の両方が、学習過程をより簡単にかつ効果的に反省できるものとしている。

もう一つのLLP実践例

学年度2004年から2005年の間に、私はある大学の授業を、合計四回にわたって観察する機会を得た。そのうち二回は、英語学専門の一回生約20名からなるオーラル授業に参加した。担当教諭のご好意で2005年1月13日と15日に行われた彼女の授業に招待していただき、そこで授業活動に参加し、学生のプレゼンテーションを聞いて、助言等学生の手助けをするよう勧めていただいた。

以下の節では、私が授業にどう参加し何をしたかの明らかにし、その経験から発展させた考えを議論したい。

手順と教員の役割

学生たちは既にプロジェクトの最終段階にきており、プロジェクト全体の締めくくりとしてプレゼンテーションを行うことになっていた。プレゼンテーションは‘ポスターセッション’方式で行われ、クラスメートからの評価を受けることになっていた。クラスメートからの評価は授業中に実施・回収された。このような状況から、担当教諭の私への要望は基本的に学生・教諭両方に対するサポートと意見を提供することだった。主な教師の役割としては、授業中の時間管理と観察、そしてプロジェクト全過程を通しての助言とフィードバックの提供であった。

以上の役割に加えて、日本人教師であることと訪問者であるという立場を利用して、私は別の手助けをしようと試みた。例えば、担当教諭からの最初の指示を繰り返したり、または補助的な説明を加えたり、冗談や笑いで場を和ませ学生の不安を減らせるよう試みたり、会話の方略について助言する、というものである。というのも会話の方略法についてはほとんどの学生が特別な知識を持っていなかったためである。

会話方略法についての私の助言は、フィードバックを含め反応を示すこと、質問すること、個性化をはかること、感情移入すること、気持ちをこめること、また視線を合わせることなどである。これらのうちいくつかは、個人・クラス全体両方に質問の形で紹介された。例えば、「どうすればプレゼンテーションをもっといいものにできるだろうか?」、「よりよい発表者、聴き手、また審査官になるにはどうすればいいか?」、「良いフィードバックの要素は何か。」、といった具合である。

結果と反省

日本人教師の積極的効果

興味深いことに、学生にとって担当教諭の英

improvements also increased students' confidence. Although some students reported that they felt more discouraged after the projects, because of their realization of their weakness and of how far they still had to go, Kohyama pointed out that LLPs had a synergetic effect on other classes or other areas of students' lives, such as being able to catch the main points of foreign teachers' speech, making a habit of paying attention to the meaning of the lyrics of English songs, and so on.

In view of the results above, she identified some areas for improvement. First, she suggested more support and explanation, such as checking the appropriateness of students' choices and goals. Secondly, students should complete more frequent oral reports and reflections and receive more feedback from teachers and classmates, which could be done by notebook-keeping or journal writing. The third was offering a wider variety of tasks divided into required-skill sections and graded by level of difficulty. With these improvements, both learners and teachers could reflect more easily and effectively on their progress.

ANOTHER PRACTICE OF LLP

During the academic year of 2004-2005, I had an opportunity to observe a few English classes at a university (in Japan), totaling four times. Two out of the four times, I observed the Oral Communication class for about 20 first-year English major students. The teacher kindly invited me to two sessions, held on 13th and 15th of January in 2005, and allowed me to participate in their activities, listen to their presentations, offer some help and advice, and so on.

In the following sections, I will explain what I did and how I joined those classes, and discuss how my experiences impacted my thinking.

PROCEDURES AND TEACHER'S ROLES

The students were in the final stages of their projects, and were about to give a presentation at the end of their whole project. The presentations were held in a 'poster-session' style followed by peer-evaluation. My role was basically to provide support and feedback to both students and the teacher. The teacher's

語より私の英語を理解するほうが簡単であるように見受けられた。これは私の発音と語彙選択によるものと思われる。さらに、ポディー・ランゲッジ使用など、ポイントをつかんだ「即座の」注意が、学生の知識を活性化し、既に教わった事柄を実践する手助けになったようだ。例えば、ポディー・ランゲッジは重要だと教わっていたとしても、日本人学生にとって、実際どのようにまたどれだけジェスチャーを入れればいいのかははっきりと理解するのは困難のようであり、また西洋人と同じだけ、または同じように反応を閉めることに恥ずかしさを感じる学生も多い。

このことは、私は日本人教員の積極的役割について議論につながるものである。日本人学生に特有の、特にスキルやその他の英語学習上の要素に関する問題や強みと弱みを理解できるということは、日本人教員の利点といえるだろう。例えば、多くの学生が、中学・高校時代の支配的な知識伝達型英語教育のため、会話や議論といった訓練を受けていない。それゆえに、彼らは、会話の始め方や中断の仕方、対話の駆け引きといった会話における方略法やスキルに欠ける傾向がある。

ここで日本における「面子」の問題に触れておきたい。多くの研究者が指摘しているように、「間違える」ことは「いけない」こと、という教室内での雰囲気があり、答えを間違えた生徒は、まるでそれが個人攻撃であるかのように恥をかいたような気になったり屈辱的な思いをすることがある。

また、何が分からないのか、あるいは何が問題なのか学生自身ははっきりしていない、という場面に多々遭遇した。またそれらを英語にすることも彼らにとっては困難である。彼らのうち大半が黙り込むか、教師に彼らの代わりにするよう「笑顔」で説得するか、あるいは学習をあきらめてしまう。これらは私の以前勤めていた高校でよく見受けられたことである。こういう意味では、私の高校での教授経験がよい意味に働いたといえるかもしれない。

以上の点を考慮すると、学生の背景知識の理解していることや学生と同じ教育環境と英語学習経験を共有していることなど、日本人教諭にしかない強みもあるといえるのではないだろうか。

LLPの利点と不利な点

この節では、LLPの利点と不利な点について議論したいと思う。表1はLLPを評価する上での私の焦点に別に分類して、それぞれの点を表している。

さらなる検討

やる気のある生徒とやる気のない生徒との相違点

上記の表で指摘したように、LLPでは学習に対する高等な適性と学習における心理的・認知的要素、例えば自己統制能力、計画性と組織力、自己

roles were observing and time-keeping during the session, and giving advice and feedback throughout the whole process of their projects.

In addition to the roles above, I tried to offer extra help, making the most of being a Japanese teacher and a visitor. For example, I repeated or gave supplementary information based on the initial instruction. I also strived to lower the anxiety of the students and establish a good atmosphere with jokes and humor. In addition, I provided advice on communication strategies, which most of the students had less special knowledge about.

My suggestions on communication strategies included giving reactions and feedback, asking questions, personalizing and using emotions and feeling, and making eye-contact. Some advice was introduced to both individuals and to the whole class, in the form of questions, such as 'How can you make your presentation better?', 'How can you be a better presenter, listener and assessor?', and 'What makes good feedback?'

RESULTS AND REFLECTIONS

POSITIVE EFFECT OF HAVING JAPANESE TEACHERS

To my interest, for students, it seemed easier to understand my English than the teacher's because of my pronunciation and my choice of words and phrases. Furthermore, receiving some 'on-the-spot' reminders of points, such as body language, activated their knowledge and helped them put into practice what they had already been taught. For example, even if they were told that body language is important in communication, for the Japanese students, it seemed difficult to have a clear understanding how and how much they should use gestures. In fact, many of them displayed shyness to show their reaction in the same way as Western people do.

This leads to my arguments on the Japanese teachers' positive role. It might be said that Japanese teachers have advantages to be able to understand the problems or strengths and weaknesses specific to Japanese students, especially with skills or other aspects of English language learning. For instance, many Japanese students have not been trained for communication and

反省、自尊心とやる気、などが求められる。もし学習に対する学生の心構えと心理的成熟度が足りなければ、もしくは単純に英語学習に重きをおいてない場合、例えば学生の不安や不確かさの助長、目的と目標の明確な理解の欠如、より貧弱な達成感や向上感、選択した活動に求められるスキルと学生の能力の不一致といった望ましくない状況をLLPがもたらすかもしれない。

英語を学ぶやる気と情熱のある学生が多い一方で、プロジェクトをやり遂げるやる気と自信があまりない学生を数人目にしたのも事実である。このクラスの中のやる気のある生徒に共通の特徴として、彼らは海外に行ったことがある、外国人のペンフレンドがいるということに私は気付いた。良い学習者の特徴は何か、という問題については数多くの議論が交わされているが、私の意見としては、一見良い学習者に見える日本人学生がすなわちやる気のある学生とは限らない。そういった学生の中には他人に敷かれたレールを歩むだけで、実は自分が何を欲しているかということ省みること理解することもない者もいる。

このことに対する理由の一つとして、政府の政策と学生の実態との相違が挙げられるだろう。人々は皆、このグローバル化の時代、またよりよい地位と生活を得るために英語は「絶対不可欠」であると思込まされている一般傾向が日本にある。しかし、「文法訳読式」の教育から「コミュニケーション重視」の教育へというこの突然の文部省の政策の変化は、学生と教育機関に混乱をもたらしたように思われる。筆記試験、特に国立もしくは有名私立大学への入試という必要から、中学・高校教育はあらゆる点で保守的な姿勢を維持しているのが実態だ。

私はこれまで、多くの世間の人々や学生が「今時英語は絶対必要ということは分かっているんですけどね」と言ったり、または単純に質問の形で「どうしてみんな英語は大事だって言うの？何のために？日本で英語はいらないでしょ！」と言うのを見てきた。

絶えず変化する世間の風潮や政府の政策と、英語を使う機会がほとんどないのに英語文法の知識は必要という現実の狭間で、日本人の学生はどこから始めればいいのか、どこへ行けばいいのか見つけられずにいるのかもしれない。

その一方で、その他の学生の何人かは、こういった段階を既に経験し乗り越えて、自分なりの答えを見つけたようであるのも事実である。例えば、「将来英語がきちんと使える英語教師になりたい」、「オーストリア研修プログラムに参加して、いずれ現地で旅行関係の仕事をしたい。けれど今の自分のスピーキング・リスニング能力が十分でないわかっているの、これらのスキルにより一生懸命取り組みたい」、といった具合である。彼らは既に自分の強みと弱みを自覚し、当座と将来の明確な目標を持っている。

discussions because of the dominant knowledge-transferring English education in junior and secondary schools. Therefore, they tend to lack communication strategies and skills, such as starting conversations, interrupting, and negotiating.

It might be worth mentioning the 'face' issue in a Japanese context. As many researchers have pointed out, there is an atmosphere in the class that making mistakes is a 'no-no' and students who give wrong answers feel ashamed or humiliated as if it were a personal attack.

I also observed that there were often situations where the students lacked a clear awareness of what they didn't understand, or their own problems. They also had difficulty to articulate their weaknesses into English. Most of them ended up being silent, smiling to persuade teachers to do the job for them, or just giving up on their learning. I often noticed this in my previous students in high school contexts. In this sense, my career in a secondary level context might have worked positively as well.

Taking into consideration all these points, it might be said that Japanese teachers also have their own strengths, such as understanding the background knowledge of students who share the same educational context and experience of English language learning.

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF LLP

This section outlines the advantages and disadvantages of LLPs. Table 1 shows various categories, which I focused on in evaluating LLPs.

FURTHER THOUGHTS

GAP BETWEEN MOTIVATED LEARNERS AND UNMOTIVATED STUDENTS

As I pointed out in the chart above, the LLP requires rather an advanced aptitude for one's own learning, and an awareness of the psychological and cognitive aspects of learning, such as self-control, planning and organizing, self-reflection, and self-esteem and motivation. If the students are not well prepared and matured in their own learning, or simply don't place priority on English learning, the LLP might increase learners' anxiety or uncertainty, preventing them

Table 1.

Focus	LLP features	Advantages	Disadvantages
Learning styles	Independent learning	<ul style="list-style-type: none"> • Working on their own • Learning outside of the classroom 	<ul style="list-style-type: none"> • Possible lack of enough or proper instruction and support • Maturity of the students, cheating, or plagiarism
Students	Initiative, choice, and control over the contents, procedures and methods of their learning.	<ul style="list-style-type: none"> • Increased motivation and autonomy. • Increased awareness of the responsibility for their learning, future, and life. 	<ul style="list-style-type: none"> • Issue of maturity • Suitability of concepts such as learner autonomy in Japanese context
Activities	The variety of activities	<ul style="list-style-type: none"> • More realistic and practical goals • Learning for learning, English as a tool, not a goal itself. • Learning in stages, task-based approach, sense of achievement • Freedom and less-control 	<ul style="list-style-type: none"> • Too much control and responsibility on the students • Peer-pressure
Process and Tasks involved	Require lots of study skills and language skills:	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to Western style learning • Formative approach, focus on process • Enhancing academic and cognitive skills; referencing, data collecting, organizing, analyzing and interpreting, academic writing, reflecting, evaluating, etc. • Giving opportunities to express themselves, such as presentation, discussion, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gap between the reality of students' ability and maturity • More time and care needed on individual students by teachers • Feasibility in big classes

それぞれの学生によってその（人間性の）発達レベルや活動に対する動機が違っていることに気付いた。このことから日本人学生に合わせた学習者自律の導入方法の必要性があると強く私は確信した。また、LLPのような学習課程に基礎をおいたアプローチでは、教師からの生徒個人へのよりきめ細かな注意とフィードバック、教師側のより綿密な計画と組織運営、そして専念、つまり一言で言うと教師の自律が必要とされるということを改めて感じた。このことから今後のLLPの改善に向けた、粗末ではあるが私の提案につなげたいと思う。

これからのLLPの改善の可能性

活動内容の詳細な分類

学生たちはそれぞれ違う動機をもってると小山氏が指摘したように、私も学生のそれぞれの動

from understanding the LLP's purposes and goals. A lack of realization of their achievement and development would show the mismatches between the students' ability and the required skills for the activities of their choice.

While there are many students who had enthusiasm and passion to learn English, I also noticed that a few students showed little motivation or confidence to complete their projects. I recognized as a common feature of motivated students in this class that they had experience of going abroad or having foreign friends or pen pals. There is a great deal of argument about what are the characteristics of good learners; however, in my opinion, it does not mean that seemingly good Japanese learners are motivated

表1

焦点	LLP の特徴	利点	不利な点
学習スタイル	自立学習	<ul style="list-style-type: none"> • 独力で取り組む • 教室外学習 	<ul style="list-style-type: none"> • 不十分もしくは不適切な指示とサポートを与える可能性 • 学生の成熟度と不正行為、盗用
学生	自信の学習における内容、手順、方策に対する主導権、選択権と支配力	<ul style="list-style-type: none"> • 動機と自律の促進 • 自己の学習、将来、人生に対する責任の自覚の増強 	<ul style="list-style-type: none"> • 成熟度の問題 • 学習者自律といった概念の日本での適合性
学習活動	学習活動の多様性	<ul style="list-style-type: none"> • より現実的で実際の目標 • 学習のための学習、到達目標ではなく、道具としての英語 • 段階学習、課題中心アプローチ、達成感 • 自由と教師からの支配・管理の少なさ 	<ul style="list-style-type: none"> • 学習者への過度の支配権と責任 • 同級生からの圧力
学習過程と課題	求められる学習スキルと言語スキルの多さ	<ul style="list-style-type: none"> • 西洋型学習の導入 • 形成的評価、焦点が‘過程’ • 学術スキル、認知スキルの向上; 文献参照、情報収集、管理、分析と解釈、学術ライティング、反省、評価、等々 • プレゼンテーション、議論等による自己表現の機会 	<ul style="list-style-type: none"> • 学生の実際の能力と成熟度との不一致 • 学生個人にあてる教師からの時間と注意の増加 • 大クラスでの実行可能性

機（情緒的、学術的、そして将来志向）に合わせて活動内容を分類することに賛成である。要求される言語スキルと学習スキルのレベルと動機別に分類された活動内容を示すことで学生たちはより効果的に活動内容を選択・実行できるだろう。スキルと動機に対する明確な指示により、生徒の学習と自己実現が向上・促進されるという積極的な効果も期待できるかもしれない。

学生からの筆記記録

私が現在後悔していることは、私自身のも含め、担当教諭・学生からの筆記による記録を残さなかったことである。学生からのフィードバックと教師による反省記録は教授と学習双方に積極的な効果をもたらすということは多くの研究者が認めている。可能な方法としては、自己評価とクラスメートによる評価、定期記入記録日誌、アンケート、教師による記録日誌などがある。これらのデータは総括的・形成的評価どちらにも使え、学生は自己の学習の反省ができ、教師はこれらの情報を学年末の評価として参考にできるだけでなく、学生の学習過程と発展を観察できる。

learners. There might be those students who are taking the path that other people set for them, but they do not actually reflect and understand their own ‘wants’.

One of the reasons for this might be the gap between what government policy states and the reality of the students. The general trend in Japan is to persuade people that English is a ‘must’ in this time of globalization to improve one’s status and life. However, this sudden shift in the Ministry policy, from ‘grammar-translation’ teaching to ‘communicative’ teaching, seemed to cause confusion in the students and the educational institutions. The education in junior and secondary schools maintains a conservative style of teaching in many ways, due to the demands for examinations for public or prestigious universities.

I have seen many people and students saying; ‘I know English is necessary nowadays’ or simply

教師の役割

先に述べたように、学生たちの語学力と学習者としての成長段階はそれぞれ異なっていた。それに加えて、現代の日本人学生に特有の状況に対する特別の配慮も必要とされる。これに対しては、例えば評価用紙やそのほかの提出書類の書式を予め準備するなどして教師からの統制を増やす、あるいは課題の提出に対して、例えばポートフォリオといったようなより具体的な指示を出すなどが考えられるだろう。

複数教師によるチームティーチングと共同研究の可能性

小山氏とスティーブン氏が彼らのLLPの過程で意見やフィードバックを交し合ったように、私自身もプロジェクトに関わった際、チームワークの利点に気がついた。共同研究という形で協力的な聴き手、観察者、会見者がいること、また第二意見者がいることは大変役に立つ。私も、参観する授業の事前、最中、事後でもっと担当教諭と議論を交わすべきだったと考えている。

結論

この論文で、LLPの基本概念と、LLPのある実践例に対する私の観察を紹介した。

現代の日本人学生の要望に応えるべくLLPの改善することはさらなる研究を要するところだが、授業に参加し、大学の実際の授業でどのようにLLPが行われているかを直接目にした後私が考えたことは、LLPは学習者の自律を高め、言語学習以外のほかの側面の重要性に気付かせるよい方法である、ということである。

私はまた、教師が学生の学習に対して主要な役割を担っているということに気付いた。小山氏とスティーブン氏は彼らの報告(2003, p.111)の中でこう述べている:「学習者の自律を促進するプロジェクトが教師からの支援を増やすことでその効果が増すことは皮肉にうつるかもしれない。」

LLPは学習者の自律だけでなく教師の自律をも促す有望な方法である。LLPを通して教師は、「自己監督によるプロとしての行動する能力」だけでなく、「自己監督によるプロとしての発展を追求する能力」を最大限に活かしながら、他からの支配を受けずに「自己監督による行動」、「自己監督による発展」を追求することができる。(Smith & Richard, 2003からの引用)。さらに、LLPは、教師間の相互依存と仲間意識という観点から、さらなる教師の自律への可能性を秘めている。

最後に、現在の大学における現況を学ぶ貴重な機会を与えてくださっただけでなく、この論文執筆に関して格別の助言をご支援をくださったエレン・ヘッド氏とマイケル・キャロル氏への心からの感謝を述べたい。

asking, 'Why every one of you say 'English is important? What for? We don't need English!'

It might be said that Japanese students cannot find where to start and where to go between changing trends and the government policy, and the reality of fewer opportunities to use English, despite the necessity of grammatical English knowledge.

On the other hand, it is also true that some other students seemed to have already experienced and passed those stages and found the answer for themselves. For example, 'I would like to become an English teacher with good command of English' or 'I want to go to Australia on an exchange programme and find a job there in the field of travel, but I know my speaking and listening is not good enough. I will work on these skills harder.' They are already aware of their strengths and weaknesses and have set clear goals at the moment and for the future.

I realized that each student was at a different level of (personal) development and had different motives in their activities. This made me strongly believe again that there is a need for different ways of introducing learner autonomy catering to Japanese students. I was also re-assured that process-based approaches, such as the LLP, require more individualized care and feedback from teachers, well-planned organization and devotion from teachers, in other words, teacher autonomy. This leads me to my humble suggestions for improving the LLP.

POSSIBLE IMPROVEMENT OF FUTURE LLP DETAILED CLASSIFICATION OF ACTIVITIES

As Ms. Kohyama pointed out that her students have different motives for their LLPs, I also think that it is very effective to categorize activities, depending on students' motivations (*affective, academic and future-oriented reasons*). With instruction for activities categorized by different motives and levels of required linguistic and study skills, students can choose to carry on their activities more effectively. There might be a possible positive effect of explicit instructions on skills and motives to enhance and facilitate learners' awareness of their learning and self-actualization.

WRITTEN DATA FROM STUDENTS

What I regret now is that I didn't keep any written records from both my own and the teacher and the students. As many researchers agree, feedback from students and reflection by teachers has a positive effect on both teaching and learning. The possible methods are self- and peer-evaluation, log-books, questionnaires, and teacher's journals. Such data can be used in both summative and formative ways; students can reflect on their learning, and teachers can also monitor their students' learning process and development, as well as use such information as reference for assessments and evaluation at the end of the year.

TEACHER'S ROLE

As I said earlier, each of the students were at different levels of English and at different stages of development as learners. In addition, special consideration to the context, particular to the Japanese current students should be taken; for example, more teacher control by providing formats of assessment sheets, and other documents, or more specific instruction on submission of their work, such as 'portfolio'.

POSSIBILITIES FOR TEAM-TEACHING OR COLLABORATIVE WORK BETWEEN TEACHERS

As Ms. Kohyama and Ms. Stephenson exchanged ideas and feedback in their process of their LLP, I also found benefits in team-work when implementing a project. It was very helpful to have a collaborative and supportive listener, observer, interviewer, and second opinion provider. I also think it would have been helpful to have had more discussion with the teacher before, between, and after the classes I attended.

CONCLUSION

In this article, I introduced the basic idea of the LLP and my observations from another practice using LLPs.

Although more research on its improvement in order to meet the needs of Japanese students is needed, after I attended the classes and saw directly how the LLP works in the real class-

room at a university, I think the LLP is a good way of enhancing learner autonomy and making the students aware of the importance of other aspects of learning besides language learning.

I also found that teachers play a key role in their students' learning. Kohyama and Stephenson (2003, p. 111) commented on this in their report: "It may seem ironic that projects intended to facilitate learner autonomy are made more effective by increasing teacher support."

The LLP is a very promising way of fostering not only learner autonomy but also teacher autonomy. Through the LLP, teachers can explore, through self-directed action, and self-directed development, making the most of and developing not only his/her capacity for self-directed professional action, but also the capacity for self-directed professional development, with freedom from control (Smith, 2003). Furthermore, the LLP holds much more potential space for teacher autonomy in the respect to interdependence or relatedness to others.

REFERENCES

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Kohyama, M. & Stephenson, J. (2003). Tuning freshmen into autonomy through student-directed language learning projects In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy you ask!* (pp.101-112). Tokyo: Learner Development SIG, JALT.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In J. Gollin, G. Ferguson & H. Trappes-Lomax (Eds.), *Symposium for language teacher educators: Papers from three IALS symposia*. (pp.1-13SMITHR01). Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.

I would like to express my sincere gratitude to Ms. Ellen Head and Mr. Michael Carroll for giving me this precious opportunity to learn about the current situation at one university, and for their special support and advice on this article.

WHEN TEACHERS BECOME LEARNERS: USING METACOGNITIVE STRATEGIES TO ACHIEVE AUTONOMOUS LANGUAGE LEARNING

MAGGIE LIEB, HIMEJI
DOKKYO UNIVERSITY

I arrived in Japan in October, 2004, after having taught in the United States for 14 years. I brought with me many beliefs about the teaching/learning process that grew directly from hands-on experience in the classroom. These include the belief that some of the best teaching stems from empathy - the ability to understand the struggles and the successes our students face as they learn a second language. Another belief is in the importance of creating a safe, positive learning environment to encourage risk-taking. Related to this is the idea that the struggle with new concepts is an essential part of the learning process, necessitating careful guidance and reassurance from a skilled educator. The learning process is as important to the learner as the outcome. I also brought with me the belief that the most effective learning is self-directed. But most significantly, I came to Japan with the belief that true autonomous learning is best facilitated by strong metacognitive strategies which, in many cases need to be taught, practiced, and used.

My experiences in Japan have served to reinforce these beliefs in many ways, but primarily as I have had to grapple with the Japanese language. Upon my arrival in Japan, I was a blank slate. I had no prior experience with the Japanese language or writing system. Starting from scratch is a humbling experience. I could not rely on many of my previously tried and tested language learning strategies (strategies I have used to achieve fluency in Irish and a working knowledge of French and Spanish). I couldn't use my dictionary to look up unknown

教師が学習者となる時： 自主的言語学習を成し遂 げるためのメタ認知スト ラテジーの使用

Maggie Lieb
姫路獨協大学

2004年10月に私は日本に来ました。アメリカで14年間教師をした後のことです。私は教室における実際の経験から直接培ってきた授業/学習過程に関する多くの信念を持ってやってきました。これには、ベストの授業というのは我々の学生が第二言語を学習する上で直面する苦悩と成功を理解する能力、すなわち共感するということから発生するのだという信念も含まれています。他には、リスクを恐れさせないようにするため安全でポジティブな学習環境を作ることが重要だという信念もありました。新しい概念で苦勞するのは学習プロセスの重要な部分である、優れた教育者が気を配り、自信を与えることが必要である、という意見はこの信念と関係があります。学習プロセスは学習者にとって結果と同じくらい重要です。私はまた、学習に最も効果的なのは自主性だとも信じていました。しかし真の自主的学習者となるための一番大切な方法は、強いメタ認知ストラテジーを使うことです。このストラテジーは多くのケースで教えられ、実行され、そして使われる必要があります。私はそう信じて日本にやってきました。

日本での経験はこれらの信念を更に強めるのに色々と役立ちましたが、まず最初は日本語と格闘しなくてはなりません。日本に来た時の私は全く白紙の状態でした。それより前には日本語の言語やライティングシステムの経験が全くありませんでした。ゼロから始めるというのは屈辱的な経験です。以前に試した色々な言語学習方法に頼ることはできませんでした(アイルランド語が流暢に話せるレベルになった時と、フランス語とスペイン語で日常会話を習得した時の方法です)。言葉を読もうにも読めなかったのも、知らない言葉を辞書で調べることもできなかったのです。また日本語と英語は祖語が共通ではないので、起源を同じとする言葉がなく、意味を推測したり組み立てたりする方法に頼ることはできませんでした。私が見たり聞いたりしたことほとんどはちんぷんかんぷんで、自分達の学生が自動的にやるべきだと思っていることを私もやらなくてはなりません。すなわち、私は記憶したり思い出したりするのに、私自身のメタ認知システムを考案

words, since I couldn't read the words to begin with. Also, since Japanese and English share no common parent language, there were no cognates I could rely on to infer or construct meaning. Most of what I was seeing and hearing was gibberish, and I had to do what we sometimes expect our students to do automatically: I had to devise my own metacognitive systems for memorization and recall; for noticing and identifying patterns; and for providing my own guided practice.

One strategy I have used is to relate Japanese words to similar sounding English words. *Gogo* (afternoon) is a time when I am usually "on the go". *Tebukuro* (glove) is like the English word "tablecloth". Another strategy I have used is to relate new words to Japanese words already memorized. So once I knew *Omedetou* (Congratulations), it was not difficult to add the word *tanjoubi omedetou* (Happy birthday). In cases where I could do neither of the above, I had no choice but to rely on a visual/auditory/kinesthetic approach - I had to see, hear, and write the word to remember it (as was the case with *hitotsu, futatsu, mitsu*, etc.). Awareness of the Nagy & Herman's (1985) Vocabulary Learning Hypothesis that it can take 10-12 exposures before a new word is committed to long-term memory has been liberating in that it allowed me to be patient rather than frustrated with myself.

Schmidt's (1990) Noticing Hypothesis has also become increasingly relevant as little by little, I notice patterns in the Japanese language. An example is my emerging awareness of the possessive particle *no* which has a much broader function than mere possession in English: *tsugi no densha* (lit. next's train); *kyou no asa* (lit. today's morning); *watashi no tomodachi no Hashimoto-san* (a double possessive, lit. my friend's Hashimoto-san). The importance of structural analysis has come into play with analysis of such words as *gaikokugo*. At first, this was just a word meaning "foreign language". But knowing that *gaibu* refers to "the outside", *koku* refers to "country", and *go* means "language", unleashes the entire word family including *gaikokujin* (foreigner); *nihonjin* (Japanese person); and *nihongo* (Japanese language). However, as in English, my metacognitive strategy of finding and utiliz-

しなくてはならなかったのです。パターンを発見し、自分自身でやるべきことを決めるためです。

私が使う方法の一つに、日本語の言葉を音が似ている英語の言葉に関連付けるといったものがあります。Gogo(午後)は私がいつも"on the go"(働きづめ)になっている時間です。Tebukuro(手袋)は英語の"tablecloth"(テーブルクロス)みたいです。また別の方法に、既に覚えた日本語の言葉を新しい言葉に関連付けるといったものもあります。Omedetou(おめでとう)という言葉を知っていたら、言葉を加えてtanjoubi omedetou(誕生日おめでとう)にするのは難しくありません。上記のどちらも出来ない場合は、視覚/聴覚/運動感覚に頼るしかありませんでした。すなわち言葉を見て、聞いて、書いて覚えなくてはならないのです(ひとつ、ふたつ、みっつ、などの場合がそうでした)。新しい言葉は、それを10~12回見聞きしてやっと長期間の記憶として覚えられるのだ、というNagy&HermanのVocabulary Learning Hypothesisの説(1985)は私を安心させてくれます。この説により、自分自身に苛立つ代わりに、自分自身に対して我慢強くなることができるのです。

SchmidtのNoticing Hypothesisの説(1990年)も関係があることが、だんだん分かってきました。私は少しずつ日本語のパターンに気付いてきたのです。一つの例として、所有格の「の」には英語の単なる所有格よりもっと広い機能があることに気付いたことがあります。tsugi no densha(次の電車)、kyou no asa(今日の朝)、watashi no tomodachi no Hashimoto-san(私の友達の本橋さん…二重の所有格)などです。Gaikokugo(外国語)のような言葉を考えると、構造を分析することが重要だと分かります。最初はこれは単なる"外国語"という意味の言葉に過ぎませんでした。しかし、gaibu(外部)が"the outside"を、kuni(国)が"country"を、そしてgo(語)が"言語"を意味すると知ることにより、外国人、日本人、日本語などを含む言語ファミリー全体が結びつくのです。しかし英語学習の場合にもあるように、パターンを発見して使ってみるという私のメタ認知ストラテジーは、大笑いを誘うという期待に反した結果も伴いました。2005年、ある友人が私にいつ日本に来たのかと聞きました。sen shuu(先週)は"last week"、sen getsu(先月)は"last month"だと知っていたので、"last year"は"sennen"だろうと思って答えたのですが、実際にはそれは"千年"という意味でした。このようなことはその後も大きな楽しみをもたらしてくれましたし、また正しい言葉である"去年"を覚えるのにも役立ちました。

言語学習における感情と個人的に重要な事柄の役割に気付くことも、私の行ったメタ認知ストラテジーに含まれます。KrashenのComprehensible Input理論(2003年)は、特に関係が深いと言えます。自分にとって重要な事柄がある時、そのフレーズを覚えることができます。Nodo ga kawaita(喉が渴いた)は2005年5月のとても暑い日に神戸祭に

ing patterns backfired with hilarious results. A friend asked me in 2005 when I had come to Japan. Knowing that *sen shuu* means “last week”, and *sen getsu* means “last month”, I replied “*sen nen*” thinking it meant “last year” when it actually means “one thousand years”. This continues to be a great source of amusement, and has helped me to remember the correct term *kyo nen!*

Other metacognitive strategies that have come into play include the role of emotion and personal significance in language learning. Krashen's (2003) Comprehensible Input theory has particular relevance as I remember phrases because of their significance at the time. *Nodo ga kawaita* (I am thirsty) was learned with Japanese friends at Kobe Matsuri on a very hot day in May 2005. *Itai* (ouch!) was learned on a doctor's visit. *Ki o tsukete* (Take care) came from a close, kind Japanese friend. Another way in which emotion plays a key role in language learning is that fact that successfully communicating even the tiniest chunk of meaning is intensely rewarding. I began with simple vocabulary - the building blocks of language. The first time I thanked a convenience store clerk in Japanese, his expression of appreciation was its own reward. Finding out the time of a train by simply using the word *itsu* is evidence of how far you can go with the simplest of language. Of course there are negatives also. There is the frustration of trying to open a bank account, buy a bus pass, give instructions to a taxi driver, and being unable to accomplish your goal. There is the embarrassment of being laughed at by other customers in a store when unable to understand what, to them, are blatantly simple instructions from the clerk. And there is always the fear and discomfort of being somewhere where the jokes being made may or may not be at your expense.

However, all of this has proved to be intensely valuable in my own classroom teaching. I understand the struggles, the frustration, the high-points and the lowpoints of second language acquisition. Although Japanese conversational ability is still a distant goal, I have learned to appreciate the process, *the happiness of pursuit* rather than the reverse. I also appreciate even more the importance of enabling my students to become autonomous learners, with their own repertoire of metacognitive strategies. These

行った時に友達から教わりました。Itai(痛い!)は病院に行った時に覚えました。Ki o tsukete(気をつけて)は親しい、優しい日本人の友人からです。ほんの小さな意味の塊でも、うまく伝えることができればとてもやりがいを感じるができるのだということも、言語学習において感情が鍵となる役割を果たしているという意味なのです。私は簡単なボキャブラリー、すなわち言語のブロックを組み立てることから始めました。最初はコンビニエンスストアの店員にお礼を言ってみました。彼の喜ぶ姿が自分自身へのご褒美でした。「いつ」という言葉を簡単に使って電車の時間を調べることで、とても簡単な言語でいかに会話ができるかを証明することができます。もちろん欠点もあります。銀行口座を開こうとする時、バスの定期券を買う時、タクシーの運転手に道を教える時にはいらいらしますし、それに自分の目標にたどり着くことできないことへの苛立ちがあります。また店で他の客にとってはとても簡単な店員からの指示を理解できなくて、彼らに笑われるという恥ずかしさがあります。そして常に自分が犠牲となって誰かに笑われているかもしれないという恐れや不安があります。

しかし、これは最終的には私自身の教室での授業に非常に役に立ちます。私は第二言語習得の苦勞、挫折、ハイな気分とローな気分を理解しました。日本語の会話能力はまだゴールには遠いものの、私は過程を楽しむこと、そして追求することの喜びを学んだのです。また、私の学生が自主的学習者になれること、そして彼らが自分自身のメタ学習ストラテジーのレパートリーを持てるようになることの重要性をより理解しました。メタ学習ストラテジーは、学生が最終テストを受けた後もずっと上達しつづけられるようになるためのツールなのです。有名なことわざがあります。魚を一匹与えれば1日食いつなぐが、魚の取り方を教えてやれば一生食いはぐれることはない。

プロフィール

Maggie Lieb - 現在姫路獨協大学にて教鞭を取る。National University of IrelandのB.Ed.学位、California State University, ChicoのTeaching of Reading and Language Artsのマスターを所有。研究分野には全脳言語習得、多様な思考力、感情分野と学習者の自主性への関連性などが含まれる。2005年7月、LD SIG に参加。

are tools that will enable them to continue on the path to fluency long after they complete my final test. According to the famous saying "Give a man a fish, and he will eat for a day. Teach a man to fish and he will eat for a lifetime".

REFERENCES

- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*, Portsmouth, NH, Heinemann
- Nagy, W., & Herman, P. (1985). Incidental vs instructional approaches to increasing reading vocabulary, *Educational Perspectives*, 23, 16-21

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics* 11/2: 129-58.

Maggie Lieb teaches at Himeji Dokkyo University. She holds a B. Ed. Degree from the National University of Ireland and an M.A. in the Teaching of Reading and Language Arts from California State University, Chico. Her research interests include Whole Brained Language Acquisition, Multiple Intelligences, and the Affective Domain and how these relate to Learner Autonomy. She joined the LD SIG in July, 2005.

FINDING YOUR LEXICAL APPROACH: ONE LEARNER'S STORY OF DEVELOPING HER ENGLISH VOCABULARY

ANDREW BARFIELD & SAYAKO SUZUKI

This article is about 12 short, different episodes in the story of a 3rd year law student who wanted to develop her ways of learning English vocabulary. The story takes place over six months and is re-told in the learner's own words. As this is a story about someone learning vocabulary, I have decided to use the name 'Goiko'(語彙子) for the main character. It's a name that I haven't met before, but then there is a first time for everything...at least sometimes. Before we begin Goiko's story, there's one thing that she asked me to mention at the start.

Putting down her cup of tea, Goiko smiled. "I find it surprising that each person has their own way of learning vocabulary. I feel that's important to tell the reader early on"

I nodded in distracted agreement. "Mmm... each person has their preferred approach?"

独自の語彙学習法を求めて：ある学習者の英語語彙の増やし方

本

稿は、独自の語彙学習法を發展させようとした、ある法律学科3年生の話から12のエピソードを紹介する。この話は6ヶ月以上に渡るもので、学習者自身の言葉で語り直されている。語彙についての話なので、彼女を「語彙子」と呼ぶことにする。このような名前の人に会ったことはないけれど、何事にも初めてが存在する…少なくとも時には…ということで。話を始める前に、彼女が冒頭で触れて欲しいといったことがある。

語彙子は、ティーカップを置くと、にっこりと笑ってこう言った。「人それぞれの語彙学習法があるということは驚くべきことだと思います。この点を前もって読者に伝えるのは大切な気がします。」

わたしは少しとまどいながらうなずいた。「人それぞれに、よりよいと思う方法があるということかな。」

「はい。でも、勉強の仕方についてお互いに話をするのは、たぶん、ためになるのではないかと思います。そうやって、それぞれのやり方を發展させていけるのではないかと。」

わたしも微笑みを返した。始めるのにいいようだ。わたしは腰をかけ、彼女自身の言葉で語られた語彙子の物語を読み始めた。

“Yes,” Goiko said. “But maybe it’s helpful to talk with each other about how we learn. Then we can develop different ways of learning together.”

I smiled too. It seemed a good moment to start, so I sat down to read Goiko’s story in her own words...

EPISODE 1: GOIKO CHOOSES

“It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, and I had everything before me...In fact, I had seven words and phrases in front of me that I wanted to learn because I was reading about the Kimigayo in English and was interested in human rights: *(Korean) Peninsula, freedom of thought and conscience, the anthem, the Tokyo Metropolitan board of education, sexist, ludicrous and compulsory.*”

EPISODE 2: GOIKO RE-CONSIDERS HER PREFERRED WAY

“When I try to learn some new words or phrases, I check the meaning first, and if they are rather difficult, I write them down on a piece of paper again and again. This generally doesn’t help so much, I feel, because using a word or phrase in a real context or speech is better than writing it as a single word. Using a word or phrase in speech or writing is particularly good, I think, because if you try to use a word, you need to understand and remember it accurately.”

EPISODE 3: GOIKO AND DICTIONARIES

“When I check the meaning of some words or phrases, both English-English dictionaries and English-Japanese dictionaries are useful, I think. However, it might be better for me to check the meaning in an English-English dictionary first. If I can’t understand what the dictionary says, then I can check it in an English-Japanese dictionary. If I use English-English dictionaries, I can find alternative words and use them instead of the word that I’m trying to learn. That also helps me to increase my vocabulary.”

EPISODE 4: REVIEW, READ, CONNECT

“I will try to review in the future the words that

Episode 1

「それはおよそ善き時代でもあれば、およそ悪しき時代でもあった。智恵の時代であるとともに愚痴の時代でもあった。そして前途はあらゆるものが…実際、覚えたいと思う単語やフレーズが7つ、目の前にあった。というのも、私は英語で君が代問題について読んで、人権問題に興味を持ったからです。：(朝鮮)半島、思想と良心の自由、国歌、東京都教育委員会、性差別論者、ばかばかしい、そして強制的な」

Episode 2

新しい単語やフレーズを学ぼうとする時、私はまず意味を調べ、それが比較的難しければ、何度も何度も紙に書くことにしていました。このやり方はたいへい、あまり役に立たないと思います。ある単語をひとつの「語」として書き取るよりも、実際の文脈や会話の中で使うほうが効果的だからです。単語及びフレーズを会話の中で使うことは、特に良いやり方だと思います。ある単語を使おうとすれば、それを正確に理解し、記憶しておく必要があるからです」

Episode 3

「単語やフレーズの意味を調べる際には、英英辞典と和英辞典のどちらも有用だと思います。ですが私にとっては、まず英英辞典で意味を調べるのが良いようです。もし英英辞典に書いてあることが理解できなければ、その時は和英辞典でチェックします。英英辞典を使うと、自分が習得しようとしている単語の代わりになる語を見つけて、活用することが出来ます。それがまた、語彙を増やすことにつながるのです」

Episode 4

「(今回) 選んだ単語は、今後も復習するつもりです。ほとんどの人権問題は互いに何らかのつながりを持っているので、他のトピックについて読む際にも、それらの単語が必要になるでしょうから」

Episode 5

「一ヶ月前に書き取りをした単語を、今でも憶えているかはわかりません。もっと頻繁にノートの見直しをしなければ、と本当に思います。私は、自分の学習の仕方を改めて考え直し、新しい方法を始めました。今は男女不平等について(の文献を)読んでいて、このフレーズに出会いました：lag behind (遅れをとる)。以下は私の作ったノートです。

- Lag = fall behind, fall back, not keep pace ≠ keep up

I've chosen. Since most human rights problems have some connections with each other, I will need these words when I read about some other topics, too."

EPISODE 5: GOIKO TRIES DIFFERENT WAYS

"I don't know if I can remember the words I wrote down over a month ago now. I really need to review my notes more often. I've been re-considering my way of learning and have started trying something new. Now I'm reading about gender inequality and I've come across this phrase: *lag behind*. These are the notes that I made:

- Lag = fall behind, fall back, not keep pace ≠ keep up
- lag behind "The runner lagged behind the head group."
- My associations for lag are: slow, fall, lose, delay, fail.

Synonyms, opposite words, associations, quick drawings and examples --- these are all quite useful; and when I use them together, a word gets very easy to understand (and learn). I think I can learn new vocabulary much better than before."

EPISODE 6: THE IMPORTANCE OF WORD FORMS AND MAKING CONNECTIONS

"I noticed that looking at different forms of a word is also good for learning vocabulary. For example, I didn't know the word '*lag*' as a verb, but I knew it as a noun, as in '*time lag*'. Also, some words (especially long ones) can be separated into two or three parts, like *post-secondary* as in the phrase *post-secondary education*. If I notice the meaning of each part, it's very easy to learn the whole word—even if I've never seen it before.

When I was reading about gender inequality in English, I found some new words whose meaning I didn't know at first. But now I've learned them because my brain has made connections through synonyms, drawings, and associations, and so on. Making associations is fun! I write down words that I know and can connect with the new word or phrase. That helps me a

- lag behind "The runner lagged behind the head group."
- My associations for lag are: slow, fall, lose, delay, fail.

類義語、反対語、連想、ちょっとした図や用例、これらはみな有用です。一緒に使えば、単語はとても理解しやすく（そして習得しやすく）なります。以前より、新しい語彙がよく身につくようになったと思います。

Episode 6

「語彙の習得のためには、ある単語の、異なる形態を調べることもまた、よい方法だと気付きました。例えば、私は動詞としての“lag”は知りませんでした。が、“time lag”のような名詞としては知っていました。また、“post-secondary education”の中の“post-secondary”のように、2つあるいは3つのパーツに分けられる単語（特に、長い単語）もありました。もし各パーツの意味に気付くことができれば、とても簡単にその単語全体を理解することができます。もしそれが、今までに一度も見ることがない単語であっても。

男女不平等について英語で読んでいた時、初めは意味の分らない新出単語に出くわしました。しかし今はもう、それらを覚えてしまっています。私の脳が、類義語や図、連想などを通じて、繋がりを作ったからです。連想することは楽しいですよ！知っている単語を書き出して、新しい単語やフレーズと繋げるのです。まずは、うまくいっていますよ。新しいやり方は、私にとって効果的なようです。」

Episode 7

「私は、日本における男女の賃金格差についての文献を読むことにしました。以下が私の作ったノートです。

Economic attainments

The main points are:

- women's participation in the labor force (JPN got 70.3);
- whether they have received postsecondary education;
- attained managerial positions (62.2);
- earned above-average incomes (51.3).

JPN got an overall score of only 54.5!! The average for the region is 67.7: Thailand (92.3) & Malaysia (86.2).

One of the biggest problems in Japanese society is male-female wage differentials. A 2001 survey showed the average wage level: Males 100 & Females 65.3.

▷ ELLEN HEAD'S STORIES: BARFIELD & SUZUKI

lot at the start. My new ways seem to be working for me.”

EPISODE 7: GOIKO WRITES DOWN PHRASES TO EXPLAIN A PARTICULAR TOPIC

“I decided to read about the gender pay gap in Japan. These were some notes that I made:

Economic attainments

The main points are:

- women’s participation in the labor force (JPN got 70.3);
- whether they have received postsecondary education;
- attained managerial positions (62.2);
- earned above-average incomes (51.3).

JPN got an overall score of only 54.5!! The average for the region is 67.7: Thailand (92.3) & Malaysia (86.2).

One of the biggest problems in Japanese society is male-female wage differentials. A 2001 survey showed the average wage level: Males 100 & Females 65.3.

There are some important factors:

- the seniority wage system
- the ability qualification system (almost the same as the seniority wage system, as a result)
- the management track system

In 1985, a new law prohibited inequality between males & females, but:

- companies didn’t want to employ so many females;
- many companies adopted the management track system in order to fix and improve wage differentials legally!

November 5 2003: The Tokyo district court ruled: ‘The system is not against the constitution!’

My way of making notes has changed! Those words and phrases about the Kimigayo were all disconnected in a list, and I just couldn’t use them easily. I’ve realized that if I organize my notes in English clearly, that helps me learn useful phrases on the topics that I’m interested in.”

There are some important factors:

- the seniority wage system
- the ability qualification system (almost the same as the seniority wage system, as a result)
- the management track system

In 1985, a new law prohibited inequality between males & females, but:

- companies didn’t want to employ so many females;
- many companies adopted the management track system in order to fix and improve wage differentials legally!

November 5 2003: The Tokyo district court ruled: ‘The system is not against the constitution!’

私のノートの作り方は変わりました！君が代についての単語やフレーズはリストの中でばらばらになっていましたし、私はそれらを容易に活用することができませんでした。しかし、もし英語のノートを明確に整理すれば、自分が興味を持っているトピックについての、便利な単語やフレーズを身につけるのに役立つとわかったのです」

Episode 8

「今日は友達と、私の語彙の学び方について話をしました。彼女は、私がノートの中で短いフレーズや単語を使っていることに気づき、フレーズがとても見やすくして良い、と思ったそうです。彼女は私に、カラーペンを使うのもっとノートが見やすくなるよ、とアドバイスしてくれました。彼女はまた、色を使うことによって、私がトピックについて考えていることや、言いたいことを理解しやすくなる、と考えたのです」

Episode 9

「次の数ヶ月に渡る私の具体的な目標は、語彙の発展です。というのも、私にとって、自分の意見を英語で説明することは、まだ少し厄介なものだからです。それは主に私が、適当な語彙を持ち合わせていないからなのです。語彙力をもっと鍛えることができれば、物を読むのもっと早くなるでしょう。目標を達成するため、私は手持ちの英語のCDを活用しようと思います。電車やバスに乗っている時などに聴くつもりです。聴きながら、(単語と単語の) 関連付けを試みようと思っています。シャドウイング、つまり、聴いたものを頭の中で繰り返す方法も、やってみるつもりです。この学習法はそう時間を取らないはずですし、移動の時間を効果的に利用することができるでしょう」

EPISODE 8: GOIKO DISCUSSES HOW SHE IS LEARNING VOCABULARY

“Today I talked with a friend about the way I have been learning vocabulary. She noticed that I was using short phrases and words in my notes, and she thought that was good as the phrases were very easy to see. She advised me to use some color pens to make my notes even easier to see. She also thought that using colours would help me understand what I think about a topic and what I want to say clearly.”

EPISODE 9: GOIKO DECIDES TO INCREASE HER CONTACT WITH ENGLISH

“My specific goal in the next few months is to develop my vocabulary, because it's still a little embarrassing for me to explain all my ideas in English. It's mainly because of my lack of appropriate words. If I develop my vocabulary more, I will be able to read more quickly. In order to achieve my goal, I'll make use of some English CDs that I have. Maybe I can listen to them when I take trains or buses. I'll try making connections as I listen. I can also shadow – what I mean is, try to repeat in my mind what I'm listening to. I think this way of learning won't take so much time and I can use my travel time effectively.”

EPISODE 10: GOIKO RE-CONSIDERS HER PREFERRED WAY

“Looking back at Episode 1, I can see now that I didn't care at that time so much about learning how to organize my vocabulary learning, although I knew it was important for developing my English. However, I later took the chance to try some different ways to learn new words or phrases, and some of them were very interesting and effective for me. I started focusing on words and phrases that were important for me – not just new. I especially liked *connecting important words I already know* (associations) and *using new words in a sentence* (making my own examples). I also noticed that showing the meaning of a word in a quick drawing was enjoyable for me.”

Episode 10

「エピソード1を振り返ると、私は自分の語彙学習をどう構成するかということについて、あまり気を払っていなかったようですね。それが英語力の向上にとって重要だということは、認識していましたが。ですが、後になって、新しい単語やフレーズを身につける他の方法を試す機会があり、その中には、私にとってとても興味深く、効果的なものが幾つかあったのです。私は、自分にとって重要な単語やフレーズ—新しいものだけでなく—に、注目するようになりました。重要な語と知っている語を結びつける方法（連想）や、新しい語を文の中で使う方法（自分で用例を作る）が、特に気に入りました。図によって言葉の意味を表す方法も、面白かったですね」

Episode 11

「もし学習を楽しむことができれば、新しい知識を簡単に吸収でき、目標を効率的に達成できるでしょう。私にとって最も助けになったのは、他の人たちと、英語の語彙学習に関する話を議論できたことでした。もちろん初めのうち、そのような新しい方法を試すことは少し面倒でしたけれど、今ではそれに馴れようと思っています。要するに、私は遅れをとりたくないんです！」

Episode 12

「私の英語学習法はどんどんよくなってきていると思いますよ、ノートの作り方を変えましたから。」

4週間前：難しい単語やフレーズの意味や、説明しか書いていなかった。

2週間前：意味や説明と共に、例文も書くようにした。

先週：重要な単語やフレーズ同士、難しいものと簡単なものを、関連付けるようにした。

ですが、もっと改良の余地はあると思います。他の人たちと語彙力の向上について話し合い、そこから学びましたので。最も有益だったものは：

- 反対語を使うこと（理解を深める）
- 類似のフレーズを見つけること（表現をよりよくなる）
- ノートを美しく、見やすくすること（復習しやすくし、記憶をリフレッシュする）！！

皆が、ノート作りや語彙学習に独自のやり方を持っているのには、びっくりしました。もし私の話を人に話すのであれば、まずそのことに触れていただけますか？ありがとうございます！もうお茶はいれ終わりました？

紅茶を手に、戻ってきたわたしは、語彙子と英語の語彙学習のさまざまなアプローチについて話をすべく、腰を下ろした。語彙子が話をし、わた

EPISODE 11: GOIKO SEES HERSELF BECOMING MORE CONFIDENT OVER TIME

"If you can enjoy learning, you can obtain new knowledge easily and achieve your goals effectively. One of the most helpful things for me was that I could discuss my story of learning English vocabulary with other people. Of course, it was a little embarrassing for me to try these new ways at first, but now I can have the intention to get accustomed to them. In the end, I feel that I don't want to lag behind!"

EPISODE 12: GOIKO NOTICES STILL MORE CHANGES AFTER 6 MONTHS

"I think my way of learning English vocabulary is getting better, because I changed my way of making notes.

- **4 weeks ago:** I included only the meaning or explanation for difficult words and phrases.
- **2 weeks ago:** I included example sentences as well as the meaning or an explanation.
- **Last week:** I included connections between each important word or phrase, and between difficult ones and easy ones.

However, I can still do it much better, I think, because I discussed with other people their stories of learning vocabulary and I learned from them. The most helpful points for me are:

- using opposite words (makes my understanding better)
- finding similar phrases (makes my expression better)
- make my notes beautiful and easy to see (easy to review and refresh my memory)!!

I found it surprising that everyone has their own individual way of making notes and learning vocabulary. If you do share my story, could you mention that at the start? Thanks! Have you finished making the tea yet?"

I re-appeared, tea in hand, and we sat down to talk about different approaches to learning English vocabulary. Goiko told me her story; I listened, then told her what I found interesting. She smiled, as she always does, at what I said.

しは聞き、そして興味深いと思った点を伝えた。語彙子は、いつものように、わたしの言葉にっこりとした。けれど、わたしが何を理解したかというのはさほど重要なことではない。語彙子が話をし、彼女が話すことにより、さまざまな関連性や自分の学習方法がどのように発展してきているかを理解したのだ。ただ、最後に彼女はこう尋ねた。「語彙子？あまりにヘンです。本当にその名前を使うつもりなんですか？？」

お茶の後に

語彙子は、日本やその他の社会における人権問題を扱う内容中心のクラスにいた。彼女は女性の権利について調べ、論じることに強い興味を示し、そして、彼女の語彙を豊かにしたいというやる気は、この英語を通して世界について学ぶことへの興味から生まれた。彼女がやろうと決めたことの中核は、私が思うに、内容にあった。

このクラスの教師として、学生が英語で人権問題について考えることに加えて、とりわけ、よりよい語彙学習法を見つける手助けをしたいと思っていた。そして、この語彙重視のやり方にはいくつかの特色がある。まず、最初の何週かの間に、学生に次のような課題を与えた：

- これまでにどのようにして語彙を学んできたかを、また効果のあった方法について考え、書いてみよう。
- 自分の語彙学習法の長所と短所をあげ、評価をしてみよう。
- どのように自分の語彙学習法を確立していくか目標を立てよう。
- それをお互いに話してみよう。

初めのうちは、学生が書いてきたものに、コメントをつける形で応じた。また、単に和訳を付すだけではない他の語彙学習方法についても簡単に考えるということをした。他の方法というのは、英語で連想をしたり、重要な句やコロケーションをもう一度用いて短い話を創作したりするような、英語で個人的な関連付けを行うことに焦点を当てたものだ。また、重要だと思う語句をすでに知っている語句に結びつけることや、暗記しようとするよりも、ノートを定期的に見直すことについても話し合った。コースの後半では、学生は語彙学習についてさらなる意見を書いて交換し、互いにコメントをし、そして自分独自の方法について記録し、考察することを続けた。このような各個人で気づき、考え、評価し、目標を再設定するという一連の活動が、コース期間中ほぼ定期的に行われた。学生は4-5週ごとに、異なる問題を取り上げ、調査、考察をへて、最終的に、ある人権問題についてのプレゼンテーションを行った。

興味深いことに、ほとんどの学生がそれまでどのように語彙を習得してきたか考えたこともなく、異なる方法論について考える機会ももたなか

Yet, it really wasn't that important what I saw. Goiko had shared her story and, by sharing, had seen different connections and developments in how she was learning...But she did have one final question at the end. "Goiko? Now that's totally weird! Are you really sure you want to use that name?"

AFTER TEA...

Goiko was in a content-based learning class focused on human rights issues in Japan and other societies. She was very interested in researching and discussing women's human rights, and her motivation to develop her vocabulary came from this interest in learning about the world for herself through English. Her engagement with content was central, in my view, to what she decided to do for herself.

As the teacher of this class, I was interested in helping the students follow their human rights interests in English, as well as develop, among other things, their approaches to learning vocabulary. This lexical focus had certain features. In the first few weeks of the course, I asked the students to:

- discuss and write reflections about how they typically learnt vocabulary and what ways worked for them;
- evaluate their different approaches by identifying strengths and weaknesses in how they learnt vocabulary;
- set goals for themselves about how they wanted to develop their own lexical approach;
- share their starting stories with each other.

I initially responded to these stories by writing back to each student; we also looked briefly at some alternative approaches to learning vocabulary that involved more than just English-Japanese translation. These alternatives focused on making personalized connections in English, such as making associations in English and creating mini-stories to recycle and re-use key phrases and collocations. We also talked about connecting vocabulary that they thought important to learn to words and phrases that the students already knew well, and about reviewing vocabulary notes at regular intervals rather than memorizing. Later in the course, students exchanged their further written

ったと報告している。多くの学生が主な関心のひとつに語彙力の増加をあげている中、これは驚きであった。語彙子もまさにそうであった。ただ、違う学生であればまた違う独自の語彙学習についての話をしたであろう。そして、それぞれ異なった形で語られるが、各個人の学習の履歴において共通点があるようだ。それならば、たったひとつの画一的な方法についてではなく、各個人の異なる方法について議論をする方がより妥当であろう (pace Lewis, 1997)。

reflections with each other, responded to each other independently, and continued to write and discuss about the development of their own approaches. These cycles of interdependent noticing, reflecting, evaluating, and goal-setting continued more or less regularly through the course, as the students chose different issues to explore over 4-5 weeks of researching, discussing and, finally, presenting about a specific human rights problem.

Interestingly, most students reported that they had never really thought about how they learnt vocabulary or had a chance to discuss different ways. I was surprised because many students see wanting to learn more vocabulary as one of their major concerns. Goiko was no different; yet, a different student would tell a different story about developing their own lexical approach. It seems that we find common concerns in different individual histories, each told in a different way. It is probably appropriate, then, to talk about different learners' own lexical approaches rather than a single monolithic method (pace Lewis, 1997).

REFERENCE

Lewis, Michael (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.

ACKNOWLEDGEMENT

Our thanks go to Yuri Komuro for translating parts of this article into Japanese.

Reprinted and extended from: Barfield, A.

WORKING TOGETHER: MAKING A DIFFERENCE IN LANGUAGE EDUCATION

LD-CUE-MIYAZAKI CHAPTER
MINI-CONFERENCE,
NOVEMBER 19, 2005

*ETSUKO SHIMO (PROGRAM
COORDINATOR, PROCEEDINGS
EDITOR)*

*ELLEN HEAD (PROGRAM
COORDINATOR)*

*MATTHEW APPLE (PROCEEDINGS
EDITOR)*

BACKGROUND OF THE MINI- CONFERENCE

On a sunny autumn Saturday, the mini-conference, "Working Together: Making a Difference in Language Education" took place at the Multiple-Purpose Exchange Center, Miyazaki Municipal University, in Miyazaki City in Southern Kyushu. The mini-conference was sponsored by the Japan Association for Language Teaching, Learner Development Special Interest Group (LD SIG), College and University Educators Special Interest Group (CUE SIG), and the Miyazaki Chapter of JALT. The fact that three chapters had been working collaboratively matched the theme of this conference.

"Working together" or collaboration is one of the keys of "learner and teacher autonomy," the research theme LD is currently focusing on. Collaboration and autonomy—these seemingly contradictory concepts are considered closely related as learners can develop their autonomy in the process of cooperating with others.

The subtitle, "making a difference in language education" may sound rather big and idealistic. We simply hoped that it would be great as an outcome of this event, if participants could turn

学習者ディベロプメント 研究会・大学外国語教育 研究会・宮崎支部合同研 究会「協働の力：語学教 育に変化を」

下 絵津子 (プログラム企画・運営担当、報告
書編集担当)

エレン・ヘッド (プログラム企画・運営担当)
マシュー・アップル (報告書編集担当)

研究会の背景

秋晴れの土曜日、研究会「協働の力：語学教育に変化を」が宮崎公立大学、交流センター（宮崎市）で開かれました。この研究会は、全国語学教育学会（JALT）の学習者ディベロプメント（LD）研究会、大学外国語教育（CUE）研究会、宮崎支部合同研究会の共同開催となりました。3つのグループが協働で研究会実施に携わったことは、この研究会のテーマとまさに一致しています。

「協働の力」とは、LD研究会が現在取り組んでいる研究テーマ「学習者・教師オートノミー（自律）」における重要な観点です。協働と自律という、二つの概念は、一見相反しているように見えますが、学習者が他者との協働過程を通して自律性を養っていくことを考えると、これらが深く関連していることが指摘されます。

副題の「語学教育に変化を」は若干大げさで理想主義的な響きがあるかもしれませんが、私たちが期待したのは、参加者がこの研究会を通して学んだことを翌日の授業に反映させ、教室にわずかでも変化をもたらすことで、より効果的な学習環境提供につながれば、ということです。このことを促すためにも、「現場検証レポート」の募集を呼びかけることにしました。（レポートについては下記を参照ください。）

この研究会の週末には、また別なイベントも宮崎公立大学で開催されており、参加者は足を運べるようになっていました。宮崎公立大学・地域研究センターの研究プロジェクト「国際宮崎研究」のグループが主催したシンポジウムです。土曜日には、テーマに関連した研究発表が行われ、また、日曜日には、日中関係や韓流ブームについての基調講演〔講師：加々美光行（名古屋大学）、松原孝俊（九州大学）〕、そして基調講演の講師に、宮崎公立大学の教員、国際交流活動に携わる市民2名を交えてのパネルディスカッションが行われました。

what they learned at the mini-conference into action in the next day's class and make a small difference in making their classroom an even more effective learning space. To promote these actions, we decided to call for reality testing papers. (Please see below.)

On this mini-conference weekend, another event was open to the participants at Miyazaki Municipal University, organized by a research group of "Kokusai Miyazaki Kenkyu" or "Studies of Miyazaki in International Era" (Regional Research Center, Miyazaki Municipal University). On Saturday, several research-theme-related presentations were made and on Sunday keynote speeches were given on the topic of China-Japan relationship and the recent Korean boom (Takatoshi Matsubara, Kyushu University and Mitsuyuki Kagami, Nagoya University, respectively), followed by a panel discussion with these speakers, professors at the university, and two other Miyazaki citizens who were involved with international activities in the local community. Thus, this Miyazaki Mini-Conference weekend (November 19-20) turned out to be a very busy, full, and massive time.

MINI-CONFERENCE DAY

About thirty people participated in the mini-conference. They all came from various places in Japan, not only from Miyazaki Prefecture, but from other cities in Kansai, Chugoku, and Kyushu. There was a great atmosphere in the foyer all day, with Etsuko's smiling students doing the reception duties in beautiful English, UNICEF volunteers selling Christmas cards, a group of people juggling, and participants coming and going.

The mini-conference started with the workshop "Creating Classroom Cultures of Intensive Collaboration" with Tim Murphey (Dokkyo University) and Chitose Asaoka (Dokkyo University). (See *Learning Learning* 12(2), pp. 15-17). Tim gave us a whirlwind tour of group dynamics and Chitose explained how the process of collaboration snowballed when she took her students to try out teaching English at local elementary schools. We practiced some activities to get a feel for how activities involving repetition of similar content with different partners can build up a positive group dynamic as well as providing good language practice.

このように、宮崎研究会の開催された週末（11月19日・20日）は、大変充実した有意義な時間となりました。

研究会当日

研究会には、宮崎県内からだけではなく、関西・中国・九州各地から、約30名の参加者が集まりました。受付には笑顔ときれいな英語で対応する下のゼミ学生、クリスマスカードを売るユニセフボランティアの人たち、ジャグリングを楽しむグループ、そして行き来する参加者と、素晴らしい雰囲気の日となりました。

研究会では、まず、Tim Murphey（獨協大学）、浅岡千利（獨協大学）を講師に招き、ワークショップ「徹底的なコラボレーションを生み出す文化を（学習環境の中に）創る」が開かれました（*Learning Learning* 12(2), pp. 15-17を参照ください）。Murpheyはグループ力学のポイントを紹介し、浅岡は、自分の学生が地元の小学校で英語活動を実施するなかで、協働の過程が雪だるま式に膨れ上がっていった様子を報告しました。また、参加者は実際に活動を通して、同じ内容を違うパートナーと繰り返し行う活動が、いかにプラスのグループの流れ・動きを形成するか、そしてまた、多くの語学の練習になるか、を実感することができました。

昼食時には、Mike Nix（中央大学）の協働活動を通じたアカデミック・リタラシー育成に関する報告、Debra Occhi（宮崎国際大学）とRussell Fauss（宮崎国際大学）の、宮崎国際大学学生とアイオワの大学生とのオンラインでの交流に関する報告が、ポスター発表の形式で提供されました。昼食後はEunyoung Park（宮崎市英語指導助手）と金丸陸子（宮崎港小学校）が小学校での英語活動カリキュラムを紹介しました。授業、教師研修、子どもたちの最終的な「（英語を使った）コンサート」の様子を写したビデオは、楽しくそして効果的な枠組みが形成されていることを示すものでした。

一方で、別な発表会場では、Mike Guest（宮崎大学）が人と人とのやり取りの要素を示す対話の特徴について議論していました。Guestは語学の授業で使用される対話が現実的な要素に欠けていることを指摘し、参加者には、実際の対話により忠実なやり取りにするにはどうしたらいいかを試す機会も提供しました。

そして、森戸真吾（日向学院高校）は、無関心な生徒（彼らのモットーは「人生はつまらん」）に、死と安楽死について議論させ、価値観を見直させた活動の報告をし、参加者を笑わせ、また泣かせました。森戸は生徒（そして私たち！）に毎日の生活で何が大切だと思うかを遺書に書くという形で表現させたのです。高校という環境では軽視されがちな、ヴィゴツキーのアプローチを学習に取り込み、学習の過程で社会的、個人的断面を引き出す試みでした。

During lunchtime we had a chance to look at posters by Mike Nix (Chuo University) on his students' collaborative development of academic literacy, and Debora Occhi (Miyazaki International College) and Russell Fauss (Miyazaki International College) about an e-mail exchange project between students at their college and students in Iowa. After lunch, Eunyoung Park (Miyazaki City Assistant English Teacher) and Mutsuko Kanemuru (Miyazaki Minato Elementary School) presented on their collaboration to create an Elementary school English curriculum. The video of the classes, the in-service training and the students' final "concert" showed that they had succeeded in making a programme that was both fun and efficiently structured. In the meantime, Mike Guest (Miyazaki University) was providing in another presentation room a chance to think about features of dialogues that show important elements of human interaction. He pointed out that many dialogue activities used in language classrooms lack an authentic feel, and participants experimented ways to make dialogues more true to real life.

Then Shingo Morito (Hyuga Gakuin High School) made us laugh and cry with his account of how he challenged his nonchalant students (whose motto was "life sucks") to think deeply about their values by a discussion of thanatology and euthanasia. He even asked them (and us!) to write our wills as an expression of what we value every day. Shingo contextualised the programme as a Vygotskian approach to learning, drawing out the social and personal dimensions of learning for students, in a High School context where such dimensions are often underplayed.

It is just not possible to do justice to the variety of presentations in this short report, so we refer the interested reader to the forthcoming conference proceedings for more details of the other papers, including the UNICEF Miyazaki Prefectural Chapter presentation, Steve Davies (Miyazaki International College) on "Autonomy, the Endless Journey," and Ellen Head (Poole Gakuin University) on "Using Story-telling to Raise Intercultural Awareness".

In the evening we were led to the shady and atmospheric restaurant in Downtown Miyazaki by Miyazaki Chapter President Hugh Nicoll, and

この短い報告では、様々な発表を全て紹介することはできませんが、ユニセフ宮崎県支部の発表、Steve Davies (宮崎国際大学)の「自律性：終わりのない旅」、Ellen Head (プール学院大学)の「ストーリーの読み語りを利用した異文化意識を向上活動」等の詳細については、今年発行予定の研究会報告書にまとめますので、そちらをご覧ください。

研究会終了後は、参加者は宮崎支部長ヒュー・ニコルの後について、薄明かりで味のある雰囲気の地元のレストランへ向かいました。美味しい料理に楽しい「おしぼり投げ」で、学術的な深い議論の一日をバランスよく終了したのです。

研究会報告書

研究会で注目すべき点の一つとして、「報告書」が斬新な形式で取り入れられたことがあります。最初のワークショップで、Murpheyと浅岡は研究会で提示されたアイデアを利用した冊子を発行する予定であることを説明しました。この研究会を準備、計画している段階で、Murpheyが「現場検証」という考えを提案したのですが、それは参加者が研究会で目にした授業のアイデアや技術を実際にやってみるということです。そして、生徒・学生の反応などを短い「現場検証レポート」にまとめるということです。

実際、多くの方が、研究会の後、現場検証を試みたということで、私たちは大変嬉しく思っています。多くの参加者がワークショップでの考えを研究会の翌週に、自分の教室で利用したということです。

レポートの提出まで、短い時間だったにもかかわらず、現場検証のレポートは5本提出されました。また、研究会での発表をもとにした論文も、7本用意されています。LD研究会の会員が、貴重な時間を割いて、原稿を読み、コメントしてくださいました。また、2人の編集担当者もそれぞれにフィードバックを返したので、全ての原稿が少なくとも3名の意見を受けていることとなります。

論文・レポートは様々な教授状況を映し出しており、また、執筆形式、ジャンルも異なります。編集担当者としては、そのような組み合わせによって、報告書がユニークで新鮮な出版物として、学習者と教師ともに言語学習を違った視点から考えるのに役立つことと期待しています。本のフォーマットについては、発表者の論文を前半部分、参加者の「現場検証」を後半部分とし、間にユニセフの報告を挿入、研究会の写真も掲載するという予定です。語学教育に変化をつけるための新しい方法を探究する研究会出席者全員の積極的な姿勢を表現したいと考えています。

報告書のレイアウトはゴールデン・ウィーク明けに開始し、その後、執筆者のもとに、校正の原稿を届けます。11月のJALT全国大会にあわせて発行したいと思っています。

rounded off the day with a delicious meal and a convivial game of “throw the *oshihori*” as a counter-balance to the in-depth discussion of our academic research.

MINI-CONFERENCE PROCEEDINGS

One special feature of the conference was that the forthcoming “proceedings” publication was integrated into the conference in an unusual way. In the opening workshop, Tim and Chitose announced that we would be publishing a book using some of the ideas presented during the course of the conference. Tim had actually suggested the concept of what he called “reality testing” when the conference was still in its planning stages. Participants would be encouraged to try out in their own classes ideas and techniques that they saw at the conference. Then, they could write up a short “reality testing” paper as a report on the results of trying out the ideas with their students. We were very happy to discover that a number of participants tried out new ideas from the mini-conference right away; many participants reported that they used ideas from the workshop immediately in the very week following the conference.

In spite of the short amount of time we set before the submission, we received five reality testing papers. In addition, we have received seven papers from presenters at the conference. Members of the LD SIG were very generous with their time, volunteering to be outside readers of all the papers submitted by both presenters and participants. Since both the editors individually read and commented on each paper, that meant that each paper submitted for the proceedings book was read by at least three different readers.

The papers represent a variety of teaching contexts and a variety of writing styles and genres. The editors expect that the combination of papers will result in a unique, refreshing book about helping learners and instructors look at language learning from a new perspective. The format of the book itself—the first half composed of presenters’ articles, the second half

皆様へありがとう

この研究会は皆の温かい協力と熱心な取り組みがなければ、成功しなかったことと思います。Murpheyさん、浅岡さん、そして全ての発表者、参加者にお礼を申し上げます。特に、CUE研究会には研究会と報告書の発行について、資金援助をいただき、感謝しています。また、報告書の論文・レポートを提出してくださった方々、報告書作成の様々な過程でお手伝いくださっている方々へも、感謝申し上げます。報告書の冊子で、皆様とまたお会いすることを楽しみにしています。

(謝意の欄以外は敬称略)

comprised of “reality testing” by participants, with the UNICEF article in the middle, along with a few pictures from the conference—is intended to express the determination of all who attended the mini-conference in Miyazaki to enjoy exploring new ways of making a difference in education.

Layout for the Miyazaki Conference proceedings is scheduled to begin after Golden Week, and the editors hope to have final versions available for authors to proofread shortly thereafter. We aim to have the book ready by the national JALT conference in November 2006.

THANKS TO EVERYONE

This mini-conference wouldn’t have been successful without everybody’s warm cooperation and enthusiastic involvement. We would like to say thank you to Tim and Chitose, to all presenters, and all the other participants in this mini-conference. We are particularly grateful to CUE, for their generous sponsorship of both the conference and the proceedings publication. Many thanks also go to those who submitted papers to the proceedings and those who are helping us with all different processes for the publication. We are looking forward to seeing you all again in the proceedings book.

A TAPESTRY OF AUTONOMY TAKING SHAPE

AYA 2 CO-EDITORS: ERIC M.
SKIER & MIKI KOHYAMA

The co-editors met in the northern city of Chiang Mai during the annual Thailand TESOL conference in January 2006. Our experience in Chiang Mai was as joyful and rewarding as co-editing AYA 2 has been. The writers have submitted their first drafts and the tapestry of autonomy is taking shape; colourful and beautiful like a woven Thai silk cloth. In this article we will report on the progress of the AYA 2 project and where we are heading next.

First, we are pleased to report that all 13 of the AYA 2 authors have submitted their first drafts, which were due on January 31st, and we co-editors have been very impressed by the variety of styles and quality of the writings. We feel extremely fortunate to be able to edit these articles on autonomy by such a diverse group of authors based in Japan. Presently, we are in the process of providing feedback on the respective projects, and are further encouraging the writers to work with their peer collaborative partners during the spring break to exchange comments and expand on their writings. The next deadline is the end of April and will be for the submission of the near-final drafts.

As for the guest writers, Stephen Krashen has already contributed an opening chapter, "The Autonomous Language Acquirer (ALA)." Chitose Asaoka will write a reflective piece in the middle of AYA 2, and Terry Lamb will explore the individual writer's experiences of writing for AYA 2 and reflect on teacher autonomy in a closing chapter.

By the way, in the previous *Learning Learning* article on the AYA 2 Momoyama retreat, we were unable to report on three projects whose writers couldn't attend. Now with the first drafts in hand, we are very happy to introduce those projects.

完成しつつあるオートノミーのタピストリー

エリック・M・スカイヤー
香山美紀

AYA 2の共同編集者は、タイ北部のチェンマイで行なわれたタイTESOL学会の開催中に打ち合わせをした。私たちのチェンマイでの経験は、これまでAYA 2を編集してきた経験と同じく、非常に楽しくまた有意義なものだった。AYA 2の執筆者は初稿を書き上げ、タイシルクのように色鮮やかで美しいオートノミーのタピストリーが完成しつつある。このコラムではAYA 2プロジェクトの進行状況と次の段階についてお知らせする。

初めに、私たちの手元に13章全ての論文の初稿が、1月31日の締め切りにあわせて入稿したことをお伝えしたい。私たちは様々な文体で書かれた高レベルのリサーチに深い感銘を受けた。日本在住の研究者の手によるこのように多彩な自律学習についての論文を編集できるのは、大変光栄なことである。現在私たちはそれぞれのプロジェクトについてコメントを書き、執筆者同士が春休み中に意見を交換し、論文を推敲し、文章を書き加えるように促している。次の目標は4月の末日に完成間近の論文を提出していただくことである。

監修者の論文については、既にスティーブン・クラッセン氏が初章に当たる「自律言語修得者(ALA)」を提出され、浅岡千利世氏はAYA 2の中間に思索を促す論文、そしてテリー・ラム氏は終章でAYA 2著作者の経験と教員の自律について論じることになっている。

さて、前号の「学習の学習」に掲載されたAYA 2の桃山大学での研修についての報告では、研修に参加されなかった研究者の論文は残念ながら発表できなかった。ここで初稿をもとにそれらのプロジェクトをご紹介します。

ブラッド・ディーコン氏とロバート・クローカー氏は、学習と自律効果を最大限に活用するために、大学1年生が先生の代わりにクラスを教えるという、大掛かりで斬新なプロジェクトについて論じている。学生が自分自身の学習をコントロールするというオートノミーの理論と、人は話を聞いたときより話をしたときのほうが鮮明に記憶に残っているという研究に基づき、学生たちは自分たちの選んだトピックとアクティビティを使って授業計画を立て、クラスメートに教えるよう指導を受けた。ピア・ティーチングは学生に教師として、また学生としての二重の視点を認識させるのに役立ったという。またピア・ティーチングは大学で教員免状取得のため教職のコースを履修した

Brad Deacon and Robert Croker report on their ambitious and innovative project to let their freshmen students teach classes to maximize their learning and autonomy. Based on a theory of autonomy that encourages students to take control of their own learning and research findings that show people learn more by speaking rather than listening about a topic, students planned and taught university classes with topics and activities of their own choice. Brad and Robert found that peer teaching raised the students' awareness of the dual perspective as students and teachers. This approach to language learning was also found to be of help for those students taking university courses for their teaching licence as well as those tutoring high school students to improve their teaching skills.

Next, Yoko Morimoto investigates the reasons behind a rapid increase in motivation and autonomy among her university students enrolled in a two-year English Proficiency Course. During the first year of the course, student attendance was low with a high dropout rate. However, the students took the initiative during the second year to plan two English camps, learn debate, add bilingual content to the program website, and even perform a court play and the musical *The Lion King* in English. She analyzes the close human relationships that formed among her students as the key to success in these projects. She also points out the importance for students to acquire social and communicative negotiation skills in English in order to maximize their performance and effectiveness in accomplishing tasks. Another issue raised concerns how teachers can better accommodate student initiatives.

Stephen Davies has yet another surprise for teachers interested in learner autonomy. He wrote an allegorical story on the death of Brother Sebastian in the Carthusian Monastery at Lundz. We are not telling what happened to Brother Sebastian and what was written in his learning journal, and we hope that you will have a chance to read the rest of the story in order to solve the mystery.

Lastly, we are pleased to report that the LD SIG has applied for a JALT Special Project Fund and we are awaiting the results of that. We hope that the funding side will work out well.

り、高校生に家庭教師として教えている学生に指導法を工夫させたりするのに効果的であるという結果が出た。

森本陽子氏は、2年間のEnglish Proficiency Course (EPC)を通じて、大学生がモチベーションとオートノミーを高めた理由について探っている。1年目は学生の出席率が悪く、履修を取りやめる者も多かった。ところが2年目になると学生たちはイングリッシュ・キャンプを2回も計画・開催し、ディベートを習得し、EPCプログラムのウェブサイトに加え、法廷でのやりとりと、ミュージカル「ライオン・キング」を英語で上演した。これらのプロジェクトに成功した鍵は、親密な人間関係だったと彼女は分析する。また彼女は、英語でのコミュニケーションや交渉能力が、学生の能力を最大限に活かし、タスクを終えるのに大切であったと指摘している。またこの章では、学生の提案を教員がどうやって受け入れていくべきかについても、論じられている。

スティーブン・デビス氏の論文は、学習者自律に関心を持つ教員を再度驚かせること間違いなしである。彼の章は、セバスチャン修道士がランツのコースシアン修道院で死亡した事件についての、寓喩的な物語である。セバスチャン修道士に何が起こり、彼のラーニングジャーナルに何が書かれてあったかは、ここでは秘密なので、ミステリーを解明するために物語の続きをぜひご自身でお読みになるようお勧めする。

最後にLD SIGはJALTスペシャル・プロジェクト基金に、AYA 2論文集出版のための予算を申請し、結果を待っているところである。これは大変よいニュースで、私たちは資金面でもAYA 2がうまく行くよう祈っている。

今年11月のJALT年次大会を機に、AYA 2が出版、販売される。このプロジェクトにご興味がおありの方は、北九州でのJALT年次大会開催中にLD SIGのデスクにお立ち寄りになり、ぜひAYA 2をご購入ください！

The unique tapestry of autonomous stories will be published and launched this November at the JALT conference. If you are intrigued by the project, please do not forget to drop by the LD SIG booth during the JALT conference in Kitakyushu to purchase your own copy of AYA 2!

CONFERENCE GRANT OF ¥50,000 AVAILABLE TO LD SIG MEMBERS

DEADLINE FOR APPLICATION:
AUGUST 31ST 2006

Dear LD-SIG Members,

The Learner Development SIG would like to support the attendance of one LD SIG member at this year's the 2006 JALT International Conference in Kitakyushu November 2-5 2006. One 50,000 yen grant is available this year.

The SIG would like to award this grant to an LD member who is willing to write a conference report, a report about their experiences and views of autonomy, or another piece of writing on developing learner and/or teacher autonomy, to be published in the SIG newsletter Learning Learning after the conference. (The Learning Learning editors will be happy to help you get started if you do not yet have experience of writing for publication.)

If you are awarded this grant, you can use the money to cover your travel, hotel, and/ or conference fees for the 2006 JALT conference.

We are particularly keen to support and encourage new members of the SIG, new contributors to our newsletter, and/or LD members researching autonomy in language education.

If you are interested in applying for a grant, please consider whether you meet more or less the following criteria (we wish to be as flexible as possible):

- You do not have access to research funds or conference travel grants from your employer.
- You are able to attend the 2006 JALT Conference in Kokura, Kitakyushu November 2-5 2006.
- You are willing to write a conference report or another article suitable for publication in Learning Learning shortly after the conference.
- You are relatively new to the field and have

学会参加補助金 (5万円)のご案内

申し込み締め切り： 2006年8月31日

LD-SIG 会員のみなさま

2006年11月2日 - 5日、北九州市小倉にて開催される第32回JALT (Japan Association for Language Teaching) 国際大会への会員の参加を支援いたします。今年度は補助金5万円を1名に交付します。

大会終了後に発行されるSIGの会報 Learning Learning に、大会報告、もしくは自主的・自律的学習 (autonomy) の体験と考察、学習者・教師の学習自律性の育成に関する文章を寄稿できる会員を対象とします。(出版物を刊行したことがない方はLearning Learning編集部が喜んでサポートいたします。)

補助金は旅費、宿泊費、JALT2006大会参加費にあてることができます。

特に、SIGの新入会員や、新しく会報に寄稿してくださった会員、そして言語教育における自律性を研究する会員を援助し、研究の奨励したいと考えています。

申請に際しては、以下の応募資格に該当するかどうかをご考慮ください(厳密である必要はありません)：

- 所属団体から研究費や旅費が支給されない。
 - JALT2006国際大会に参加することが可能である。
 - 大会終了後に大会報告またはLearning Learningに掲載するにふさわしい文章を寄稿することができる。
 - この分野の研究歴が比較的浅く、言語教育における自律的学習に関する出版物があまりない。
- 申し込みを希望し、上記の基準をほぼ満たしている場合、自分の職場における、または学習環境における学習者・教師の学習自律性についてのエッセイ(英語：500語以上)を8月31日までに下記までご提出ください：
- Stacey Vye: Stacey.vye@gmail.com
 - Marlen Harrison: scenteur7@yahoo.com
 - Michael Carroll: carroll@andrew.ac.jp
- エッセイはMSワード・リッチテキスト形式で作成し、Eメールに添付してご提出ください。
 - メール本文には自己紹介(英語)を添えてください。

▷ SIG NEWS: CONFERENCE GRANT

not published much before on autonomy in language education (as our goal is to support and encourage new researchers / contributors to learner autonomy and teacher autonomy discussions and activities).

If you *more or less* fit these criteria, please send in a minimum 500-word essay on how you view learner and teacher autonomy in your own work or study situation to Stacey Vye at stacey.vye@gmail.com, Marlen Harrison at scenteur7@yahoo.com, and Michael Carroll at carroll@andrew.ac.jp by August 31st 2006.

- Please send your essay as a rich text format MS Word attachment.
- In your covering email message, please introduce yourself to the three of us as well. We hope that, if you are interested, you will consider applying for our grant!

Best wishes,

Marlen Harrison, Michael Carroll & Stacey Vye
LD-SIG Conference Grant Panel

GOING WEB-PUBLISHED WITH *LEARNING LEARNING*: DO YOU NEED A PAPER COPY?

As mentioned in the explanation of the LD SIG's finances in the July 2006 issue of *LD-Wired*, the SIG may have a projected negative balance by December 1st 2006 of about 25,000 yen. This means that if the SIG is to meet its other commitments in 2006, one of the next two issues of *Learning Learning* (published on paper until now) will need to be web-published. If we do web-publish and if you are a SIG member with limited computer access who would prefer to receive any web-published issue of *Learning Learning* on paper, please write to Ellen Head at: Sejuru Takeshiro Apartment 101, Tosaya Dai 1284-1, Sakai City, Osaka Prefecture 590-0104, for a photocopied version. Please include a ¥140 B5-sized stamped self-addressed envelope for delivery. Many thanks!

Learning Learningをウェブ出版する にあたって：紙のコピーが必要ですか？

2006年6月のLD-WiredでSIGの財政報告でご説明しましたように、SIGでは2006年12月に25000円マイナスの見積もり収支となる可能性ができました。つまり、もしSIGが2006年に他の取り組みを実現しようとするならば、次の2刊のLearning Learning (現在にいたるまで紙に出版されてきた)のうち1刊をウェブ出版する必要があるということです。もしウェブ出版することになった場合、コンピューターのアクセスが限られているSIGの会員で紙のコピーの受け取りを希望する人はEllen Headまで書面でご連絡ください。

〒590-0104 大阪府 堺市南区 土佐屋台1284-1セジュロ・タケシロウアパート101 Ellen Head

なお、140円切手を添付、住所を記入したB5サイズの返送用封筒を必ず同封してください。よろしく願いいたします！