

# 学習の学習 Learning Learning

**JALT Learner Development SIG Newsletter, Volume Seven, December 2000**

なんと一年ぶりの「学習の学習」の発行になってしまって  
ニュースレターの読者のみなさまには心からお詫びいたしま  
す。学習者ディベロップメントSIGは、私達皆が、違った仕  
事場から、また時をかけ離れた所からでさえも意見を交換し  
合い、考えを分かち合い、直面する疑問について考え合い、  
成功を祝い合える、そんな所なのです。だからこの新刊号に  
よって「学習の学習」が今またまさに、広がる対話の中で、  
ネットワークの築かれる中で、そして私達の活力を作り出す  
中でエキサイティングな役割を果たせる事を切に願っていま  
す。

本号では参加、協力、コミュニティーについての問題の投稿  
が中心でした。これらの質問は記事のテーマについてだけで  
なく、またどのように私達がこのニュースレターを進展させ  
ていくかといったことも表しています。私達二人は日本の  
SIGのメンバーや、アジアや遠くの海外で学習者ディベロッ  
プメントに関して取り組んでいる人々の様々な声を集めたい  
と思ってます。そのため私達の目的の一つとして、多種多様  
な環境や国で働いている先生達とのつながり、教師の自律と  
学習者の自律とのつながり、自律と、言語学習の他の側面、  
及びジェンダー、評価、コンピューターによる言語学習の指  
導とのつながりを発見すると言う事があります。

私達の願いはつまりたくさんの皆さんの声によってもっと活  
発で協力的でダイナミックなコミュニティーを作り出し、そ  
の中でそれぞれ読者が何か特別なものを見つけだして欲しい  
と言う事です。本号を楽しんでいただく事を願いつつ皆さん  
からの御意見を首を長くしてお待ちしています。

共編者アンディ・バーフィールドとマイク・ニックス

本号作成にあたって、下記の皆さんの御協力、本当に本当に  
ありがとうございました。

臼井美由紀、大原ユミコ、熊本たま、鈴木裕子、田畑恵、  
中尾真希、ヒュー・ニコル、サミュエル・バーンズ、  
スティーブ・ブラウン、エロイゼ・ペゴラロ・レモス、  
まえかわふみ、宮本茂生、吉田ゆか子。

## In this volume:

- Page 2. Tim Murphey talks about collaborative communities, participation and learning networks.
- Page 5. SIG members tell us about what's been getting them excited recently!
- Page 11. Building on the Learner Development Forum at JALT 2000.
- Page 15. Suzuki Yuko on action logging in her high school classes.
- Pages 18-24. Feature on learner autonomy and teacher autonomy.
- Page 26. Cheiron McMahill: Japanese is my language too.
- Page 30. Book reviews.
- Page 35. A Wider View: Michel Serres on multiculturalism and interdisciplinarity.

## 本章では

- Page 4. ティム・マーフィー、共同コミュニティー、参加、学習ネットワークについて語る
- Page 6. SIGメンバーによる最近面白かったこと！
- Page 8. JALT2000での学習者ディベロップメント・フォーラムに基づいて
- Page 14. 鈴木裕子、高校の授業でのアクションログについて
- Pages 18-24. 学習者の自律性と教育者の自律性の特集
- Page 25. ミック・カイルン：日本語と私
- Page 30. 書評
- Page 34. もっと広い視野：ミシェル・セレスによる多文化主義と学際性

This is the first issue of *Learning Learning* for over a year, and for that a big apology to all readers of the newsletter. The Learner Development SIG can be a place where all of us, in our different and sometimes rather isolated workplaces, can exchange our ideas, share our reflections, think through the challenges we face and celebrate our successes with each other. So, with this new issue of the newsletter, we hope that *Learning Learning* is once again on its way to playing an exciting role in extending dialogue, creating networks, and generating energy amongst us.

In this issue, several contributions foreground questions of participation, collaboration and community. Themes in the articles themselves, these questions also express our approach to developing the newsletter. Both of us would like to bring together the different voices of SIG members in Japan and others working on learner development in Asia and wider afield. That's why one of our goals is to explore connections between teachers working in different

environments and different countries, between teacher autonomy and learner autonomy, and between autonomy and other aspects of language learning and teaching such as gender, evaluation, and computer-assisted language learning.

Our hope, in a nutshell: Through the participation of many, individual voices we create a more active, supportive, dynamic community where each reader finds something special. We hope you enjoy this issue and we look forward to hearing from you soon.

Andy Barfield and Mike Nix, co-editors

*Many thanks for their participation and collaboration on the production of this issue to: Steve Brown, Samuel Byrnes, Kumamoto Tama, Maekawa Fumi, Miyamoto Shigeo, Nakao Maki, Hugh Nicoll, Ohara Yumiko, Eloise Pegoraro Lemos, Suzuki Yuko, Tabata Megumi, Yoshida Yukako, Usuki Miyuki*

## Exciting Participation: The Learner Development Network

***Tim Murphey talks with Andy Barfield about collaborative communities, both within his classes and within the SIG, and how participation is one key to extending a learning network.***

**Andy:** Tim, hi, what's the most exciting you've done in the field of learner autonomy in the last while?

**Tim:** Hi! Much of the excitement comes from seeing how socialization, collaboration, and community create hyper-fertile breeding grounds for learning about metacognition and new tools to use "autonomously".

Watching how Vygotsky's "Intermental to Intramental" happen before my eyes in my Second Language Acquisition Class (see the article, 'Tools of Recursivity, Intermental ZPDs & Critical Collaborative Autonomy' [provisional title] that I have submitted to *JALT Journal*. This is a follow-up to my article in the November 2000 *JALT Journal*, 'Encouraging Critical Collaborative Autonomy').

**Andy:** That's a great response from you, and thanks for sending the follow-up article. I read through it quickly, as well as read the one in the latest *JALT Journal*. It's all fascinating, but I wish you'd cite me more ! :)

You wrote at the end of the 'Tools of Recursivity, Intermental ZPDs & Critical Collaborative Autonomy' article: "As professional educators, perhaps our own discourses of potential lie within our ability to find recursive means to become aware of one another's thinking, to scaffold intermental spaces of overlapping ZPDs [Zones of Proximal Development], and to create collaborative learning communities."

I'm just wondering what "(re-)creating a collaborative learning community" might mean to the readership of the next issue of *Learning Learning*. Could you share some thoughts, given that we have the newsletter, like your SLA students, but we don't have the weekly class (i.e., we rarely have the chance to meet up face-to-face)?

**Tim:** If it is OK with you, I will write to YOU for the moment because I feel like I know some of your thinking and that we share some "intermental spaces" of understanding, we are a community of two, a community of explanation and practice although we

might do it very differently. And oft times in the past we have been involved with many more people in our intermental spaces as we happily intermentalized various ideas and projects.

Hopefully articles in professional publications like Learning Learning open up intermental spaces for readers to relate to and somewhat identify with. We do this even more when we see people at conventions and mid-year workshops. I think one of the things we have going for us is that we all are near peer role models for each other because we are in similar teaching situations, having similar experiences, perhaps similarly confused, and we are hopefully concerned about similar matters.

And this is where the essence of a group intermentality comes in. What are the core matters that people in a SIG can rally behind. And these have to be specific enough to be "marketable" to their interests. In a way, teacher education is what all of JALT is about, and there is a Teacher Education SIG that is very productive. A similar thing could be said about Learner Development - that is what all teachers want. So, what is the distinguishing feature(s) that we can rally behind and get excited about?

When a readership feels the mission of the group is too vague, interest fades. So verbalizing, recursively, that mission is pretty crucial. I think for the Learner Development SIG for a long time it was learner autonomy and learner independence which distinguished it from all of JALT. When members come and go and officers change there is naturally a redefinition of focus and that can be really healthy, or if people change and don't give much attention to defining and celebrating an essence, then things become vague and enthusiasm lags.

A second thing is that there needs to be a lot of communication, either in frequency or volume for the participants to participate in and feel part of a group. This might be through many and frequent small newsletters or through a few large projects, weekend retreats and booklets. Even in my classes I have noticed that if I do regular newsletters for a class made up of their action log comments, they seem to gel into a collaborative group much faster. If I have a *compa* and an overnight trip they start bonding even more. If I don't do any of these for several weeks, they don't feel like a group anymore.

This fall semester I have been pushing this to the limit and giving one class a newsletter every week and they the most cohesive group I have ever had. Again these newsletters are their voices, although I act as editor and select them from their action logs. What happens when they read them is that they begin generalizing and think that many people are often concerned and thinking about the same things.

For a SIG especially it does appear crucial to get people participating (my favorite quote is from MC Bateson; "Participation precedes learning.") I think it is great that there are so many officers. I remember you did a great job a few years back getting people to contribute their short bios to the Teacher Ed newsletter. LD had people writing about their own language learning experiences which was great.

Perhaps there is also a need to spread among teachers in SIGs a reflective writing habit. I think, we might think instead of asking for articles, we might send out a question on email to our group and ask for responses of 100 words or less and publish those, with contributors' names, and with summaries and author of the question's own reflection. I think too many people view writing articles as big difficult tasks. The great thing about the SIG newsletters are that they are very accessible and will help people shape their work.

Gotta go for now. Been holding on to this for a few days. Later - they're coming to take me away!

Andy: Tim, I hope they bring you back soon too! Thank you for sharing your thoughts and experiences with us ... Learning communities as collaborative communities through activity and participation... I like what you said about the reflective writing habit - that small contributions by many different people can make a newsletter come alive..

What's the most exciting link that you've made in the field of learner autonomy and development in the last while?

<andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>

<mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>

## 学習者に興奮を喚起する参加

ティム・マーフィーとアンディー・パーフィールドの対談

協調コミュニティとしての教室とSIG (Special Interest Group)において、参加がいかにかに学習者のネットワークを広げるかぎとなるかについて

アンディー：こんにちはティム。ところであなたが“学習者の自律”の領域で最近もっとも注目している点は？

ティム：やはり、共同作業、協調そしてコミュニティがどのように主体的認知と主体的学習に必要な豊かな土壌を提供してくれるかということですね 私は授業の中で生徒たちがいかに“相互理解”を通して“自己内理解”を深めていくか(ヴィゴツキー)を実際に目にします。“Tool's of recursivity”, Intermental ZPD' Subject & Critical Collaborative Autonomy” (JALT Journalに掲載)をご覧ください。この文章は11月 (JALT Journal掲載) “Encouraging Critical Collaborative Autonomy”の続編です。

アンディー：ありがとう。それから、12月の文章をありがとう。目を通しましたが、11月のもの同様素晴らしいかったですよ。ただもう少し頻繁に投稿していただければと思います。が・・・

12月の“Tool's of recursivity”, Intermental ZPD' Subject & Critical Collaborative Autonomy”に次の文章がありましたね。「プロの教育者として、おそらく私たちの教育の目的は、教師と学習者の協調コミュニティを生み出すことである。その協調コミュニティにおいては、学習者と教師が互いの考えを知り合い、学習者が自らの可能性を広げ能力を伸ばそうするとき、教師は周りから補い、支えるという役割を担う。」

そうすると協調学習コミュニティは次なる話題、「学習の学習」の読者層にも当てはまりますか。授業は無理ですが、私たちもニュースレターがあれば、いろいろな考えがシェアできますね。その辺のお考えを？

ティム：あなたさえよろしければ、書いていきましょうか。考えていっしょにすることはよく分かるし、私たちは相互理解スペースを共有しているし、既に私たち2人でコミュニティを形成していると感じています。

願わくば、「学習の学習」のような出版が読者層を結びつける相互理解スペースをつくり出しや何か身近なものと感じてもらえばいいと思っています。会議やワークショップで積極的にこうした輪を広げていくことはできます。今後の「同僚同士」のモデルというアイデアを薦めていったらいいと思います。私たちは似たような教育経験を共有し、似たような問題を抱えていたり、似たような課題に直面しているわけですから。

同じ立場にいる人達が、互いをモデルとして学びあうことこそ相互理解の原点と言えないのでしょうか。SIGのメンバーが、推し進めていく課題とは何でしょう。課題はメンバーたちの興味に十分訴えていくものでなくてはなりません。ある意味では「教師教育」がJALTの目的であり、生産性の高い教育者教育SIGが存在する所以でもあります。似たようなことがすべての先生たちが望んでいる「学習者のディベロップメント」について言えます。そうすると私たちが後押しし、積極的に進めていかねばならない最重要課題とは何でしょう。

読者層がグループの進む方向があいまいであると、興味も薄れます。ですから第一に、繰返し言葉で表現し、焦点を明らかにしていくことが大切です。学習者発展SIGは長らく、JALT全般とは、学習者の自律・自立として性格を異にしてきました。メンバー、役員が入れ変わっていくことが自然の流れで、あり方を何度も見直している点は非常に組織としてよいです。メンバーが変わってもあり方、本質が見直されていかないと、物事があいまいになり、熱意も薄れていきます。

第二に頻繁にコミュニケーションをとり参加者たちが参加している、グループの一員であると感じることが大切です。これがニュースレターであったり、もう少し大きなプロジェクトであったり、週末の研究会、小冊子の作成であったりします。私のクラスでもアクションログのコメントをニュースレターにすると学習者たちがずっと早く協調グループを形成します。またコンバや泊りでの旅行で、学習者たちはさらに協調を深めます。これらのことを何週もやらずにいると彼らのグループ意識は私に対してもグループのメンバーに対してもなくなっていきます。

今学期、私はこれらの試みを最大限まで進めた結果、つまりニュースレターを毎週発行したりした結果、かつてない結束力の強いグループができました。ニュースレターは私が編集者として、アクションログから選んではいますがまさしく学習者の声なのです。学習者はそれを読んだときに、自分のことのように捉え、また他の学習者の多くが同じ意見を持っているのだと考えます。実際多くの学習者が同じような問題意



識を持っています。

SIGで「参加」が非常に大切です（「参加により人は学習する」は私の好きなMC Batesonの引用です）。SIGに多くの役員がいるのことは参加者の和を広げていく意味で非常によいと思います。あなたが数年前多数の意見を「Teacher-Ed」のニュースレターにまとめたことは良かったと思います。学習者は、LDが自分自身の学習経験の記載を扱ったのも、素晴らしいです。

おそらくSIGの教育者の方々に定期的にご意見を書いていただくことが必要でしょう。記事を書いていただくよりはEmailで質問を送り100語前後で返答してもらい、投稿者の氏名とともに発行していくとよいと思います。多くの方が投稿を何か非常に難しいことと考えているような気がします。よってもっと身近で人々が自分の意見や経験を共有していく手段と考えていただけるとよいと思います。

とにかくやってみましょう。数日このことにかかりきりでした。もうすぐ学生達が呼びに来るでしょう。なかなか放してもらえないんですよ(笑い)・・・

アンディー：タイム、学生たちがすぐにあなたを連れて帰ってくださることを願いますよ。あなたの考えや経験を話してくれてありがとう。「参加・活動を通じての協調コミュニティとしての学習者コミュニティ」ということでした。あなたがおっしゃった「自分の意見を定期的に投稿することで、多くの方がニュースレターを生きたものにしていくという点が印象的でした。

## Voices of Reflection

***Taking up what Tim Murphey said about the reflective writing habit, we sent this question by email to SIG members: What's the most exciting thing you've done in the field of learner autonomy in the last while?***

Naoko Aoki responded: We had a teaching practicum in October. We, i.e. two graduate teaching assistants and myself, had a principle that we wouldn't give any direct negative feedback on student teachers' teaching. They wanted some. But we decided to stick to our original plan, and insisted that they should explore their teaching by watching video recording of their own teaching and decide on an aspect or two that they would like to change. Describing how we

supported this often painful process would take a paper. So I will not go into details here. Anyway most of the student teachers had some insights into their beliefs, desires, worries etc that they hadn't been aware of in the end. The lesson we learned is "Be patient and trust your learners. Given the chance and with optimal support, they'll do the job for themselves." That's it. Was it brief enough?!

You can contact Naoko at:  
<naoko@let.osaka-u.ac.jp>

Akiyo Hirai responded: I am always excited with students' wonderful presentations. For example, just recently, I asked my students in one of the applied linguistics courses to introduce a listening activity in class pretending they are teachers and the rest of the audience are the students. Before or after the demonstration or in the paper, they had to explain the theoretical background of each procedure in their listening lessons. One of the students came to my office twice to talk about her presentation and she was well prepared and included SLA theories we have learned in the 1st & 2nd terms. Another student, who is an American exchange student, did well, too. Since he did not know about applied linguistics, he photocopied several articles and a book to demonstrate an effective listening activity. That was fun! I enjoyed being a student and could feel what points were important in teaching.

You can contact Akiyo at:  
<hiraiaki@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>

Mary Lee Field responded: There are two things that have happened recently that I treasure. One was in a writing class. Third year students were using a book called Independent Writing. After working through all the process steps of writing a 5-paragraph essay, I talked again about writing as a process (at least the third time I had talked about this) and how the steps we had completed over several classes were generally the same for many kinds of writing tasks. I explained that American college students have to take a course in writing during the first year of college to learn these processes and to become 'independent writers.' Students were astonished that native speakers have to study writing, and they asked more questions about writing processes. They began to see writing in a different way. It changed their attitudes about writing

and about their own ability to become independent writers.

The second experience was in a reading class. A breakthrough in their use of reading strategies (especially making predictions and using background knowledge) came when students were given a LONG newspaper piece and only a few minutes to use those strategies and answer some questions. They were successful! Their confidence rose, and their eagerness to read rose with it. Hurray!!

You can contact Mary Lee Field at:  
<field@mito.ipc.ibaraki.ac.jp>

*Robert Betts* responded: Last spring I became dissatisfied with the attitudes my students exhibited during my first and second year high school classes at Hitachi Second High School. I was having some discipline problems and my efforts to resolve those problems resulted in me getting angry and alienating students that I felt I had a good relationship with in the past. I think the students and I always felt that the teacher was solely responsible for learning. As I reflected on what was taking place in class, I decided that we needed to shift the responsibility from the teacher to the learner. As a result I designed a task-based autonomous learning series of lessons. This style consisted of limited teacher control and the opportunity for students to work at their own pace. My role shifted from directing learning to counselor or facilitator. Overall, I think our adventure into this autonomous style of learning was very successful. Students' comments when surveyed were generally positive.

You can contact Bob Betts at:  
<bobj.betts@nifty.ne.jp>

Please keep the reflections coming in. 100 words or less on what's been exciting you, challenging you, getting you thinking, about learners and teachers, development and autonomy. To:  
mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp;  
andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

## 学習者の声

ティム・マーフィーの言っていた「書く習慣」についてですが、この質問をSIGのメンバーにEmailで聞いてみましょう。「最近、学習者自律に関して、もっとも興味深かった試みは？」

青木直子さん：

私たちは、教育実習を実施しました。2人の院生のティーチングアシスタントと私自身は院生の授業にネガティブなフィードバックは決してしないという風にきめていました。ですがネガティブな意見もあったほうがいいという意見もありました。でも結局当初の計画に終始し、自分の授業をビデオにとり、それを見て何か改善を要する点の一つ二つ決めていくという形で進めてきました。この試みをどうサポートして行ったか言い表すには論文を書くくらいのボリュームになってしまいうでしょう。だから細かいことはここでは申しません。多くの院生が自分たちの信念、願望、心配について考えました。私たちが学んだことは「辛抱強く、学習者を信じること。そして適切なサポートと機会さえあれば、学習者は自分で道を開いていく」ということでした。

直子さんの連絡先は：  
<naoko@let.osaka-u.ac.jp>

平井明代さんの返答

私はいつも学制の発表に感心しています。つい最近、応用言語学のクラスで学生がリスニング活動を紹介しました。発表者が教師を演じ、他の学生が学生を演じました。発表の前か後、または論文で、リスニング活動の背景となる説を述べてもらいました。ある学生は私のオフィスを訪れ、非常によく準備をし、前・後期で学習した第二言語習得説に基づいて発表をしました。アメリカの交換留学生も良くやりました。彼は、応用言語学については何も知らなかったのですが、論文や本を参考にし、効果的なリスニング活動を発表しました。私も学生の立場で発表を聴き、教えることにおいて何が大切なのかを実感しました。

明代さんの連絡先は：  
<hiraiaki@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>

メアリー・リーさんの返答

最近興味深いことが二つありました。一つはライティングのクラスです。3年生はIndependence Writingという教科書を使っていました。5段落のエッセイを書き上げた後、(3度既に説明した)ライティングの過程について再度話しました。そしてその過程を、さらに一コマコマの授業で踏んだ段階ごとに説明しました。アメリカの大学生はライティングの過程を学ぶために、一年生でライティングを全員が履修します。私の学生は、なぜネイティブの学生がライティングを学ばなければならないかと、ライティングの過程についてさらに質問をしてきました。学生はライティングを少し違った視点から見始めたようです。

もう一つはリーディングのクラスです。リーディングストラテジーの突破口は、学生たちが、新聞記事を配られ、リーディングストラテジーを使い、質問に答えたときに見出すことができました。学生たちは成功して、自信と、熱意を高めました。

メアリーさんの連絡先は：

<field@mito.ipc.ibaraki.ac.jp>

ロバート・ベットの返答

昨年の春、高校1・2年生の生徒が示す態度に私は不満を持っていました。生徒指導上の問題で私は腹を立て、関係の良かった生徒たちともうまくいかなくなりました。私は、「生徒と教師ともに学習がうまくいかない責任はすべて教師にあると思っている」と思います。私は、学習の責任を教師から生徒に移行させなければならないという結論に至りました。このスタイルでは、教師が一定の責任を与えられ、生徒が自分のペースで学習するという機会を与えられます。教師の役割は学習指導者から、カウンセラー、アドバイザーになりました。自主指的学習の試みは成功に終わりました。生徒のコメントも概して肯定的なものでした。

ロバートさんの連絡先は：

<bobj.betts@nifty.ne.jp>

みなさんのお考えをお待ちしております。

学習者と教師の成長、自律に関して、エキサイティングだったことやチャレンジしたいこと、考えさせられた事など、少しでもいいのでお送りください。

mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp;

andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

## CRASSROOM

Chalkboard dust floats in space  
As students drift towards sleep  
And the instructor, inure to what's happening, Rambles on about a pet research theme -

"Now lets examine this sentence structure And analyze the genitive case  
You'll notice it is post-positional,  
But look where the inflected verb is placed. . ."

Eyelids heavy from grammatical stupor  
My pencil records  
Perfect Wisdom with imperfect delivery.

So much to memorize  
That's trivial!  
So much that should be taught  
That's never seen!

T Newfields

## JALT2000での学習者ディベロップメントに基づいて

阿部恵美佳さん、花岡修二さんの二人の発表者、議長であるヒュー・ニコルさん  
参加者としてアンディー・バーフィールドさん、マイク・ニックスさん、  
臼杵美由紀さんを含めた6人によるディスカッション

ヒュー：今年静岡で行われたJALT2000大会において、安部さんと花岡さんの発表は活発な議論を呼び、参加者であった私達はその後三週間にわたる電子メールのやり取りの中でその議論を継続してきました。阿部さんは学習者の意識を高める教材としての日本語や英語のスピーチコンテストについて発表されました。花岡さんの論文では米国における第二言語の学習に成果をあげている学習者を対象とした参加ストラテジーについて述べられていました。

この両者の発表において扱われていた学習状況は学習者の質も状況も全くちがうものでした。一つは日本の典型的な大学のクラスを扱っていましたし、もう一つは高い目的意識を持ったアメリカにおける大学院生を扱っていました。しかし両方の発表者はある特定の教育環境の中で彼らの学習者達がどのような活動を行っているかという事に注目しているという点で共通しています。このようにこのフォーラムは、学習者のコミュニティ、動機、仲間によるフィードバック、発見意識の育成などの性質について問題提起するという発表者の貢献を熟考するなかで、参加者と観察者の間で累積的に研究会の経験を積み上げて行くという機会を作りました。

特に、私達がジャック・ミレット氏の教師教育に関するプレゼンテーションがいかに自然に私達がフォーラムにおいて行って来た議論に進展していったかという点に関しては非常に感銘を受けました。ディスカッションが進むにつれて、私はフォーラムについて考えるようになりました。それは実際、学生の主体性を重視することで自己反省のできる教師が、どのように成長できるか、彼らの自己反省が同僚にとっていかに貴重な学習機会となるかの実践と検証でありました。私は教師と学習者がどのようにより知的、つまりより内省的な学習者になるか、そして二つの状況の対比や比較による統合はどのように可能かという問いに何度も立ち戻りました。

発表者の熱意（ジャック・ミレットの分類法によれば“Wholeheartedness”）、コミットメント、自分自身の受容、質問を構成する上での制約、の組み合わせという問題はその後フォーラムでのディスカッションや、電子メールと電話によるやりとりを生み出しました。そしてフォーラムの参加者は問題意識を共有するコミュニティを形成するようになりました。皆さんにとって爽りの多い議論になることを期待

しています。

恵美佳：花岡先生の発表を聞いて、自分のクラスで英語のコミュニティをつくることにより興味を持ちました。私のスピーチプロジェクトの中で、学生は聞き手を意識したスピーチの研究グループを作りました。学生は共同作業を通じ、彼ら自身の目標課題を設定し、お互いにの作文を評価し合いました。他の学生の進行具合を観察する事もでき自分自身の作業に反映する事ができました。ペアによるフィードバックと自己反省は学生の意識を高めました。そのグループのメンバーとして全ての学生が他の学生のサポートに責任を持ちました。他の学生からの積極的なサポートが彼らのスピーチに大きな自信を与えました。

アンディ：フォーラムの最初の部分を逃してしまっただけで残念でしたが、2つ目の発表とそのディスカッションから多くのことを得ました。花岡修二先生の「タロウ」の事例研究は、英語圏の国ではなく、私達が日本にいるような場合に、英語学習者のために、英語話者のコミュニティをどのように作るか、という問題を提起した点で私の思考を刺激するものでした（タロウの事例研究はアメリカで行われた）。花岡先生の発表では、タロウの学習のコミュニティは、また英語話者のコミュニティであるように思われました。

このことからもし、英語話者のコミュニティがネイティブスピーカーでない場合、つまり、英語学習者が他のネイティブでない英語話者とコミュニケーションする時、どのようになるか、という疑問が生じました。私の大学で最近、学生に留学生に対してのインタビューをさせたところ、学生が、少し名を挙げれば、スロベニア、バングラディッシュ、スリランカ、ベトナムなどから来た学生と英語で話すことができることに気づいて、心から驚いていることに気がつきました。学生はまた、そのような非ネイティブ英語話者との会話においては、ある程度まで、学生自身の文化規範を捨てることを強制されないと感じました。そしてその強制は、何らかの形で、英語の母語話者から間接的に要求された、と感じたものでした。

マイク：花岡先生の外国語学習を「練習のコミュニティ」への参加と考える概念、そして彼らがそうするように動機付けられて行う主体的な参加を観察することは大変有効だとい



う考えも大変興味深い問題です。花岡先生は私達が参加する際に、初心者であるという意識を持っているため、自信に欠けているという点に注目しました。もしも日本人の英語学習者のための練習のコミュニティーが「ネイティブ・スピーカー」との場合に限られるなら、この能力不足という感覚は残るだろうし、動機を下げるものにさえなるでしょう。しかしながら、そのコミュニティーがネイティブでない他の英語話者である場合は、日本人学習者はずっと対等な立場に立つこととなります。

アンディ：花岡先生の発表はこのように、「英語話者」の構築が、(エドワード・ハイグ氏の表現を借りれば)強い「Killer Language」アイデンティティーと、巧妙につがえしたものの、裏返せば、英語圏以外の国からの人々との英語を通じた本物のコンタクトによる、ということの両方とどれほど大きく関わっているかを思い起こしました。

2つ目に印象深かった点は、このケーススタディのデータを採集するために、どのように花岡先生が自分を「観察者」として位置付けたか、ということです。先生はタロウのクラスを訪れ、フィールドノートを取り、タロウと共に学ぶ者達や教師たちにインタビューを行いました。このことに関して、私はアクションリサーチを共同的に行うことはどのように易しいか、もしくは難しいか、という問いを持ちました。調査者と被調査者がお互いの調査者と被調査者となることで、同等に参加することができるような共同的な観察的ケーススタディを行うことは興味深いことだと考えています。つまり、その両方のグループがお互いに相手を対象として共同的にケーススタディを行っているのです。この考えはネイル・コーウィーが共同的教師記述〔biographies〕について行っていることから、思い浮かび、花岡先生のケーススタディについて考えたとき、明確な形となりました。

これらの二つの興味深い点から、学習者の自律性と教師(研究者)の自律性の平行し、重なり合う強い関係に思い当たります。それらは常に、ヤヌス神の二つの顔のような、一つの鏡の裏表として思い浮かびます。それはまるで、どのように学習者の自律性を育てることができるかという、基礎的な質問を尋ねているようです。私達は学習者と私達の両方に対して、同じ質問を投げかけています。

美由紀：花岡先生の発表に関しては、私もまた、日本人の外国語としての英語学習者のインタビュー研究に関わっているので興味を持ちました。花岡先生の発表とアンディのコメントから、私がこれまでの研究の中で、私自身を教師というよりむしろ、学習者と位置付けていたことに気がつきました。(私は日本語教師ですが、言語学習者として日本人英語学習者の見方に興味を持っています。)多分、私が学生にイ

ンタビューするとき私は自分自身を英語学習者の一人としてふりかえっていると思います。将来、もし機会があれば、日本語学習者にもインタビューを行ってみたいと考えていますが、この場合研究者そして日本語の教師としての私自身に興味があります。アンディのアイデアは、自分自身が英語学習者であり、同時に、日本語学習者の研究者でもあること、そしてその逆の日本語の学習者であり、同時に英語学習者の研究者でもあることの可能性を思い起こさせてくれました。

マイク：観察的なケーススタディを通して、教師と学生、もしくは「学習者としての教師」が学ぶことに大きな可能性を感じます。タロウのような成功した言語学習者のケーススタディは、学習者にとっても、他の学習者から学び、彼ら自身の学習スキルを発展させるための資料として、すばらしく役に立つと思います。タロウのような成功した学習者はすばらしい身近なモデルとなるでしょう。そしておそらく学習者は、成功した学習者の例を通じて彼ら自身に適した言語学習を構成や管理の仕方を発見することができるでしょう。

花岡：アンディは教師の自律性に関して面白い点を挙げています。私の発表に対するコメントと同様、発表の中で彼は調査者と被調査者との共同的アクションリサーチの可能性について触れています。

私が実際にはタロウに観察・インタビューされていないとしても、ある意味私はタロウを通して言語学習者としての自分自身の学習を振り返ることができました。去年の今ごろ、私は卒業のためにポートフォリオを書かなければなりません。そのために、私は言語、学習、教育についての着想論文を書く必要がありました。そして、それはケーススタディを通じての私の学習への反省でもありました。ポートフォリオを完成させるという作業が大変であったにもかかわらず、私がやっていたことの価値に気づき、その分野と関連していると感じたので、それをなんとか完成することができました。まさにこの気づきは調査を通して起こりました。私はこの研究を通じて教師として、学習者としての自分のあり方について学びました。

英語学習のコミュニティーについて、タロウのケースは私たちの教育現場には応用できないでしょう。タロウが英語圏の国にいる一方、私達は日本にいます。しかし少なくとも、私達は学生がネイティブスピーカーだけが英語話者のコミュニティーではなく、非ネイティブ英語話者(英語学習者)もまた英語話者コミュニティーを形成する、もしくは既にその一員であるということに気づかせることができます。アンディが彼の学生に対して非ネイティブ英語話者にインタビューさせたのが一つの良い例です。もう一つの例は安部先生が彼女の学生と行ったことでしょう。安部先生は学生にど

のように話すかを教えるのではなく、むしろ、スピーチの中で何が重要であるかを学生に気づかせよう試みました。この方法で、先生は学生に彼ら自身の英語のコミュニティーを作らせることに成功したと、私は思います。

マイク：阿部先生の「発見力を高めるアクティビティーとしてのスピーチプロジェクト」のプレゼンテーションの中で阿部先生は、学生が短いスピーチをし、それらのスピーチを反省し、彼ら自身の「聞き手に好意的なスピーチ」の目標課題を設定し、それらの目標課題を次のスピーチを準備し審査するのに用います。このプロジェクトは自律的な反省、評価と改善という段階のサイクルのモデルを提供しているように思われます。このモデルは、学生に明確な目標と、納得できる活動のフレームワークを与え、同時に学生自身の考え・判断を適応する余地を生み出すという利点を持ちますし、多くの異なる学習状況にも応用することができるでしょう。私自身の英作文指導のクラスでは学生に彼ら自身の作文の目標課題を設定し、ペアでの評価と修正のために用いるように要求しているのですが、このモデルはそのクラスを考える上でも役に立つと感じました。

美由紀：阿部さんの「スピーチプロジェクト」の発表から、私のクラスアクティビティーとして使うことのできるアイデアを得ました。それをいつか試したいと思っています。このプロジェクトを通して、阿部さんは学生に彼ら自身の反省に気づかせることに成功しました。学習者の第一言語を用いることは日本人の学生の明確な理解のために有用であると思われました。

マイク：スピーチプロジェクトは、自己反省と評価、すなわち発見の意識を育成する指導によって、学生がより積極的かつ分析的になり、より管理的に彼ら自身の活動を進めることができるようになることを示しました。阿部先生は学生の多くが、二回目のスピーチで、より簡単な単語を用いて、作文の構成に注意を払い、声や姿勢などのプレゼンテーションの仕方について考えるようになったと報告しています。このことは学生が既に持っている知識を活性化させ、構造的・批判的自己発展の過程を重視させる上で自律性が重要であるという考えを支持しました。それはまた自律的な反省と評価が、どのように、学生に観客のニーズに気づかせることができるかを示しています。

阿部先生はまた、トピックセンテンスを用いること、まとめ方、アイコンタクトの使用に関しては自律的な発達がありません見られなかったということを報告しています。このことは私に多くの疑問を投げかけました。自律的な自己反省、目標課題の発展、評価のサイクルの強化がこれらの能力を改善するのでしょうか。自律的な批評意識の発達は明らかに進歩的で

累積的です。しかし、その過程においてトピックセンテンスや結論などの問題に学習者の意識を導くという意味で、教師が介入すべき点があるのでしょうか。もし、そうであるとすれば、学生の邪魔にならず、かつ学生の自律的な意識の育成を補強するために教師はどのように介入すればいいのでしょうか。学習者の自己反省に焦点を当てさせるための意図的な質問をする、学習者への助言をする、比較して評価するために他の学生やネイティブスピーカーのスピーチのモデルを用いる、などの方法はのでしょうか。

作文における言語による対立的なレトリックの問題は、私にとってもっとも興味深いものです。そのもっとも強烈な形では、対立的なレトリックは学生を彼ら自身の文化という刑務所へ閉じ込めてしまい、彼らは、そこから教師によって告げられる比較文化的な知恵によってのみ、救い出されます。自律的学習からはほど遠いモデルです。残念ながら、阿部先生のクラスでは英語のレトリックについて話す時間がありませんでした。私が自分の作文のクラスについて考えたとき、阿部先生ならばクラスでどのように、学習者の自律性を求めながら英語のレトリックを教えるであろうか、と思います。

学習者の文化に特有であると思われる知識の限界を打ち破る可能性として自律性をとらえるというアプローチが考えられます。学生は、この飛躍的に拡大するグローバル化されたハイブリッドな世界で、どのくらい他文化のレトリックについて知っているのでしょうか。学生はどのような必要性を考えているのでしょうか。学生皆が認識し、同意し、確認するような明確な日本的レトリックのスタイルというものはあるのでしょうか。英語が世界的な言語である現在、英作文やスピーチのレトリックを特殊なものとして語ることができるのでしょうか。このような英語話者の集まりであるグローバルコミュニティーの中で、学生はどのような相手とコミュニケーションする必要があり、どのような聞き手のレトリックに注意を払う必要があると感じるのでしょうか。このことは花岡先生が発表の中で提起した非ネイティブ英語話者によるコミュニティーについての問題に私達を引き戻します。

ここ最近、学習者の自律と学習者の発展の分野で一番面白かったつながりは何ですか？  
andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp  
<mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>

## Building on the Learner Development Forum at JALT2000

### ***A Collaborative Discussion between Emika Abe & Shuji Hanaoka (presenters), Hugh Nicoll (moderator), Andy Barfield, Mike Nix & Miyuki Usuki (participants)***

*Hugh:* At this year's JALT2000 conference in Shizuoka, the presentations by Ms. Emika Abe and Mr. Shuji Hanaoka stimulated discussion among the participants and "audience" which several of us have continued by email during the past three post-conference weeks. Ms. Abe presented a study of a speech project, in Japanese and English, focusing on a student speech project as a medium for consciousness or awareness-raising activities. Shuji Hanaoka's paper described the participation strategies of a successful L2 learner in the US.

Although the two presenters described the learning activities of different learners in very different settings - one a fairly typical university class here in Japan and the other, a highly motivated university graduate in an American setting, both presenters focused their attention on the work their learners were doing within their specific teaching/learning situations. Thus, the forum provided participant-observers an opportunity to build on our cumulative conference experiences in contemplating the presenters' contributions to questions about the nature of learner communities, motivation, peer feedback, awareness raising.

I was particularly struck with how naturally the questions raised in Jack Millet's Teacher-Ed presentation on the reflective teacher segued to the discussions we shared at the forum. As the discussion proceeded I began to consider the forum, in effect, a demonstration and confirmation of how reflective teachers - by focusing on their learners - can grow as teachers, how their reflections may be rendered into a rich learning opportunity for their colleagues. I kept being drawn back into my contemplation of how teachers and learners become more intelligent - more reflective - learners, and how the differences between the two presentations highlighted the potential for cross-pollination in comparing and contrasting the two settings.

The combination of the presenters' energy ("wholeheartedness" in Jack Millet's taxonomy), commitment, acceptance of themselves, and the constraints under which they conducted their inquiries created the conditions that led to the discussions in the forum, and in the email and telephone exchanges

that followed. Forum participants were thus empowered to form a community for the sharing of concerns. We hope you'll enjoy and benefit from the discussion.

*Emika:* Listening to Hanaoka-san's presentation, I became more interested in making an English community in my class. In my speech project, students made their own community of the listener-friendly speeches. They worked collaboratively to set their own criteria and evaluate one another. They could also observe other students' progress and reflect on their own performances. Peer feedback and self-reflection made them raise their awareness. As a member of the community, every student took full responsibility for supporting other students. This positive support from others gave the students great confidence in their speeches.

*Andy:* I was sorry to have missed the first part of the Forum, but I got a lot from the second presentation, and the discussion that it led to. Shuji Hanaoka's case study of "Taro" was thought-provoking for me in that it raised questions of how to create communities of English users for English learners when we are in Japan, and not in an English-speaking country (the Taro case study took place in the States). Taro's community of learning was also his community of English users, it seemed, from what Shuji presented.

This made me question what happens when the community of English users is non-native speaker - when learners of English communicate with other users of English who are not native speakers. Having asked my own students recently to interview foreign students at my university, I noticed that my students were genuinely surprised to realise that they could use English for talking with people from Slovenia, Bangladesh, Sri Lanka and Vietnam, to mention just a few of the countries where people came from. My students also felt to some extent that with such NNS interactions they were not being forced to abandon their own cultural norms of communication, which, somehow, they felt was indirectly asked of them by some NS of English.

*Mike:* This is also a question that interests me greatly.

Shuji's use of the idea of foreign language learning as participation in a 'community of practice', and the observation that people participate because they are motivated to do so, is very useful. He noted that we begin our participation as novices and may lack confidence because of this. If the community of practice for Japanese learners of English is defined as 'native-speakers', this feeling of being less competent may persist and even be de-motivating. But when the community is other speakers of English as a non-native language, Japanese learners are on a much more equal footing.

*Andy:* Shuji's presentation thus reminded me of how much the construct of 'English user' can both be bound up with powerful 'killer-language' identities (to borrow a phrase from a presentation by Edward Haig on Eco-linguistics), and subtly subverted, tipped over as it were, by real contact through English with people from other countries.

The second interesting point from me was how Shuji positioned himself as "observer" in order to gather data for his case study. Shuji visited Taro's classes, took field notes and interviewed Taro's co-community of learners and teachers. This made me question how easy or difficult it is to do action research collaboratively. I ventured the opinion that it might be interesting to do a collaborative biography case-study where the researcher and the researchee can achieve equal participation by being both researcher of the other and researchee for the other: That is, that both parties create a case-study of the other collaboratively. This idea was sparked from what Neil Cowie is doing with collaborative teacher biographies, and took a clearer form as I thought about Shuji's case-study.

Reflecting on these two points of interest, I see a strong parallel and overlapping connection between learner autonomy and teacher-researcher autonomy. They always strike me as two sides of the same mirror, a kind of mask of Janus. It's as if in asking the fundamental question - how can we foster learner autonomy? - we are addressing the same question both for our learners and for ourselves.

*Miyuki:* I was interested in Mr. Hanaoka san's research because I have also been involved in interview studies of Japanese EFL learners. From his presentation and Andy's comment, I have realized that I have always been placing myself as a learner rather than a

teacher in my research. (I am a Japanese language teacher, but interested in Japanese EFL students' views as language learners.) Probably, when I interview students, I think that I reflect on myself as one of Japanese EFL learners. In the future, if I have a chance, I also would like to interview JSL students. In this case, my interest would be I as a researcher and a teacher of Japanese. This idea could also reflect both, a learner of English and a researcher of a Japanese language learner, and vice versa, a learner of Japanese and a researcher of an English learner.

*Mike:* I also see great potential in learning from biographical case-studies for teachers and learners, or perhaps teacher-learners. Case-studies of successful language learners like Taro could be tremendously useful for students as resources for developing their own learning skills - learners learning how to learn from other learners. Successful learners like Taro could be great near-peer models. And perhaps students could become the researchers, finding out from successful learners how they organise and manage their learning.

*Shuji:* I think that Andy brought up an interesting point about teacher autonomy. In the presentation as well as his comment about my presentation, he mentioned the possibility of doing collaborative action researches between researchers and researchees.

Even though I was not observed or interviewed by Taro, I, in a way, could see my own learning as a language learner through Taro. Around this time last year, I had to compile a portfolio as a requirement for graduation. For that, I had to write a position paper in which I was required to state my views about language, learning and teaching, which were reflections of my learning through the case study. Even though the task of completing the portfolio was exhausting, I succeeded in doing so because I had become more aware of the values in what I was doing and felt related to the field. This very awareness was raised through the research. I learned who and what I, as a teacher / learner through the research.

About English learning communities, Taro's case may not apply to our teaching situations. We are in Japan whereas Taro was in the English speaking community. Having said that, we can still help our students realize that not only NS of English but also NNS (learners of English) can build or already are part of English speaking communities. One example is what Andy did



with his students; having the students interview other NNS of English. Another example is what Abe-sensei did with her students. Abe-sensei did not tell them how to speak, but she rather tried to make her students realize what are important in speeches. In this way, it seemed to me, she succeeded in leading students to make their own English speaking community.

*Mike:* In her presentation, "A Speech Project as an Awareness-raising Activity", Emika Abe described a project in which students gave short speeches in English, then reflected on these, set their own criteria for a 'listener-friendly speech', and used these criteria to prepare and judge a second speech. This project seems to me to offer a model cycle of steps for developing autonomous reflection, evaluation and improvement. It has the benefits of providing students with clear goals and an understandable framework of activities at the same time as creating the space for them to apply their own ideas and judgements, and could be used in many different learning situations. I found it particularly helpful for thinking about my own academic writing classes where I also ask students to set their own criteria for good writing and use these for peer evaluation and re-drafting.

*Miyuki:* Ms. Abe san's presentation on "Speech Project" gave me an idea that could be added in my class activities. I would like to try it out one day. Through this project, Abe san has succeeded to make the students aware of their own reflections. Also, using L1 seemed to be an effective way to make the Japanese students' clear understanding.

*Mike:* The project showed that self-reflection and evaluation, leading to raised awareness, can help learners to become more pro-active, analytical and in control of their own work. Emika reported that many of the students used easier words, gave more attention to organisation, and thought more about their presentation style - voice, posture, etc - for their second speech. For me, this reinforced the importance of autonomy for activating the knowledge that students already have and for focusing this in constructive, critical self-development. It also indicated how autonomous reflection and evaluation can make students aware of the needs of real audiences for their work.

Emika also reported that there was less progress from the students in using topic sentences, drawing conclusions or making eye contact. This raised a

number of questions for me. Would further cycles of autonomous reflection, criteria-development, and evaluation lead to improvements in these areas of the speeches? Developing critical awareness autonomously is clearly an on-going, cumulative process. But is there a point at which a teacher should intervene in the process to direct attention to issues such as topic sentences or conclusions? And if so, how to intervene in way that reinforces, rather than interrupts, the process of autonomous awareness-raising? With strategic questions to focus learners' reflections? With suggestions? With models of speeches (from other students or from 'native' speakers) for evaluation?

This is, for me, most challenging and most interesting when it comes to the issue of contrastive rhetoric. In its strongest form, contrastive rhetoric puts students in a prison-house of their own culture from which they can only be freed by a teacher imparting cross-cultural wisdom. Hardly a model for autonomous learning! Unfortunately, Emika's class didn't have time to discuss questions of English rhetoric. As I confront this issue in my writing classes, I wonder how she would introduce it in an autonomous way in her classes.

Perhaps one approach is see the possibilities in autonomy for students to challenge the limits of their supposedly culture-specific knowledge. How much do students already know - in this increasingly, culturally globalised and hybrid world - about 'other' rhetorics? What do they feel they need to know? Is there a definitive Japanese rhetorical style that students will recognise, agree upon, or validate? Can we speak of a rhetoric of English academic writing or speech-making in the singular when English is a global language, perhaps even a set of languages? Within this global community of English users, which audiences do students feel they need to communicate with and whose rhetorics are the most important to be aware of? This brings us back to the issues raised by Shuji in his presentation about non-native communities of English speakers.

