

学習の学習 Learning Learning

JALT Learner Development SIG Newsletter, Vol. 8, No 1, April 2001

Welcome to the first *Learning Learning* of the new century! In this issue, we continue to explore some of the many interconnections in Learner Autonomy, within Japan, across Asia, and beyond.

Several pieces in this issue highlight the inter-relatedness of learner autonomy and teacher autonomy, both suggesting that teacher autonomy is a condition for learner autonomy, as well as showing how the two can develop hand in hand. Learner/teacher autonomy will also be a prominent theme of the upcoming College and University Educators SIG conference, *Developing Autonomy*, in Shizuoka on May 12th and 13th, co-sponsored by the Learner Development SIG.

In this issue, we explore links between learner autonomy and computer-assisted-language-learning. We hope, too, that you enjoy the distinctly international feel to *Learning Learning*, with contributions from Britain, Hong Kong, Korea, Portugal and Taiwan, as well as Japan. The articles here span the range from the highly constrained, textbook- and examination-dominated Taiwanese school system, to more liberal university settings, and, also, a Korean alternative learning centre and culture factory for students who have opted out of the formal educational system.

Looking towards Learner Development SIG events at the PAC3/JALT conference in November in Fukuoka, we are delighted to report that the Learner Development SIG is sponsoring a co-featured speaker workshop on sustainable learner and teacher autonomy by Fakrul Alam from Bangladesh and Richard Smith from Britain. Not only that, but this year's Learner Development Forum will also include presenters from Thailand and Hong Kong as well as

continued on page 2

本章では

- Page 3. リチャード・スミスの学習者自律と教育者自律について
- Page 8. サム・シューによる台湾の学校での自律の制約について
- Page 10. ポブ・ベッツが語る高校での自律学習の経験
- Page 20. フラビア・ヴィエイラ、自律と教師実習
- Page 26. CUE会議：自律性の発達
- Page 27. 作文クラスからの声
- Page 31. ジェレミー・ジョーンズからテクノロジーと自律性について
- Page 32. リー・シンシアが描くウェブページを基本としたガイド自己学習プログラム

In this volume:

- Page 5. Richard Smith on learner autonomy teacher autonomy
- Page 7. Sam Sheu discusses constraints on autonomy in Taiwanese schools
- Page 13. Bob Betts discusses a high school autonomous learning experiment
- Page 16. Flavia Vieira talks about autonomy and teacher training
- Pages 25. The CUE Conference: *Developing autonomy*.
- Page 28. Voices from the composition class
- Page 30. Jeremy Jones on technology and autonomy
- Page 33. Cynthia Lee describes a web-based guided autonomous learning project.

Japan: Hugh Nicoll tells you more about the SIG's other plans in his co-ordinator's message. Remember to let us know if you're presenting at JALT (or elsewhere): We want to include your presentation summaries and conference reports, too.

As ever, the heart of *Learning Learning* is the living contact between us all. What's been getting you excited, puzzled and motivated with learner autonomy in the last while? Send in your short reflections, ideas and articles. We want to hear from you! Let's keep on making the connections!

Andy Barfield and Mike Nix, co-editors.

Many thanks for their help with this issue to: Hiroki Akatsu, Steve Brown, Yoji Kudo, Tama Kumamoto, Shigeo Miyamoto, Maki Nakao, Hugh Nicoll, Mai Sato, Yuko Suzuki, Yasuhiro Tsukada, Miyuki Usuki.

The next *Learning Learning* is out in July 2001. Send your ideas, articles and reflections, by June 15th, to:

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

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

今世紀初の「学習の学習」ようこそ！今号では日本で、アジアで、そしてその他の地域での学習者の自律に関連した事柄を取り上げています。

今回は学習者の自律と教師の自律の相互関係に焦点をあてた記事がいくつかあり、どれも二者が協力関係のなかでどのように成長するかについて書かれているとともに、教師の自律は学習者の自律の条件であると提唱しています。学習者・教師の自律は学習者ディベロップメントSIGと協同で5月12・13日に静岡で行うCUESIG研究会「自律の開発」において重要なテーマになることでしよう。

今号では学習者の自律とコンピューターを利用した言語学習(CALL)との関係を探求しました。我々はまた、日本ならびにイギリス、香港、韓国、ポルトガルそして台湾からの貢献に、「学習の学習」の明確な国際性を見ていただけたらと思っています。今回の寄稿記事は教科書や入試が中心である台湾の大変に束縛された学校制度から、大学のより自由な制度を背景にしたものまでおよび、また、韓国の正規の教育制度から脱退した生徒のための新しい学習施設やカルチャーファクトリーについても書かれています。

11月の福岡でのPAC3/JALT研究大会での学習者ディベロップメントSIGのイベントについてですが、ここで学習者ディベロップメントSIGと協同でバングラディッシュよりFakrul Alam氏、イギリスよりRichard Smith氏による学習者と教師の継続した自律性についての講演と、ワークショップを開催することを喜んでお知らせいたします。そればかりでなく、今年の学習者ディベロップメント・フォーラムは、日本だけでなく、タイ、香港からの発表者が参加します。コーディネーターからのメッセージでHugh NicollがSIGのそ

他の計画について詳しく紹介をしています。また、JALT（もしくはその他）でプレゼンテーションをなさる方がいらっしやいましたら必ずご連絡ください。私たちは皆さんのプレゼンテーションの概略や研究会の報告も掲載したいと考えています。

「学習の学習」の真髄は私たち全ての間での生きたやりとりにあります。このところ学習者の自律に関してあなたは何に興奮し、戸惑い、心躍らせているのでしょうか？皆さんの意見、アイデア、そして記事を送ってください。みなさんからの声を待っています。より良い関係を作っていきましょう。

編集者Andy Barfield, Mike Nix

本号作成にあたって、下記の皆さんの御協力、ありがとうございました。赤津寛紀、臼井美由紀、工藤洋路、熊本たま、佐藤舞、鈴木裕子、塚田泰裕、中尾真希、ヒュー・ニコル、スティーブ・ブラウン、宮本茂生。

今回の「学習の学習」は2001年7月になります。6月15日までに皆さんのアイデア、記事や思っていることをお送りください。楽しみにしています。

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

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

相互関連：学習者自律と教育者自律

前回の「学習の学習」の記事で、リチャード・スミスさんはアンディー・バーフィールドさんとの会話の中で、教育者と学習者の自律の相互関連の可能性についての探求をはじめました。彼は教育者自律を「教師であることを学ぶ (teacher-learning)」という言葉で定義することから始め、教師・学生自律がどのように実践で共に成長するかの例を挙げました。会話の前半部は、このような「教師と学習者の発展」という考え方が定着できるか、できないかというより広い文脈に焦点を当てて終わっていました。日本の教育機関は学習自律を発展させるために特別に良い環境か、または悪い環境を提供するのでしょうか？会話は続きます。...

リチャード：学生達が自律に対して「文化的に」前もって傾向を持っているのか、そうでないか（過去5年間程、自律性の話題の枠組みはこのように作られてきた）という問題は置いておいて、私が、同様に関係があるのではないかと思います。教師が、ある特定の状況で、同僚との協力のもと、目標、シラバス、教材、教授法そして評価に従って決定するという基本的な能力（能力と同様に力や自由も）を持っているか、という意味で自律しているかどうかであると思います。もしも、このようなコントロールが始めから、教師にないとなれば、少なくともその特定の組織的状況のもとでは、たとえば、自律的な学生がその状況の外にあったとしても、学習を学生の自由にさせたり、学生自身にコントロールさせることはほとんどないでしょう。

私はここで、ある機関での学習者自律に対する制約は、教師自律に対する制約にも大変関係している、ということについて話したいと思います。別の言い方をすれば、これら自律性の二つの領域の否定的な意味での「相互関連性」です。教師が何をどのように教えるかについて基本的な程度のコントロールがなければ、教師の教師として（「教師—学習者自律」 teacher-learner autonomy）自己主導で実験し成長する力も、おそらくかなり限られることでしょう。

私は日本の大学で教える教師として、私が述べた分野での自律をかなりの範囲で「許されていた」と思います。そのことは学生が学習をコントロールすることを助け、経験から学ぶ余地を持ったことを意味すると思います。もちろん、サム・ショウがこの「学習の学習」の記事で述べた台湾の例のように、日本の高校の教師も私とは、全く違った状況にあるでしょう。肯定的には、高校の教師が、大学の教師に比べてより「責任を負っている」（同僚、文部科学省、保護者、特定のシラバスを終える必要性、特定の教材を使うこと、試験の準備をすること、などに対して）と言うこともできるでしょう。

う。否定的には、おそらく中学・高校の教師の自由と、彼らの学生にとって可能な自由は比較的制限されている、と言えるでしょう。

しかし、日本の大学の状況に話を戻すと、私が（1年ほど前に）去った時の印象では、「妥当性」、透明性、信頼性を支えるためにもたらされたより大きな外部の圧力によって、教師自律に対する制約は増していました。しかしそのような状況で、同僚の間により大きな協力体制が生まれる機会があるのではないのでしょうか？これらの変化は自律に関する試みに影響を与えていますか、アンディー？

アンディー：もし、統合されたカリキュラムと、協力的な仕事にかかる時間について何らかの改良を考えているのなら、「妥当性」、「透明性」、「信頼性」はとても価値のあるゴールだと思います。問題は教師や教育機関がそれを望むか、にあると思います。

私の国立大学における大局的な見方では、いかなる学科や学部においても、あらゆる真の変化は、学生の目標や学習スタイルによりよく応じるという危機的必要性に大変依存していると言えます。言いかえれば、そこでは、組織的な変化を起こさせるための学習者の必要性により責任のある、進んでやるという心構えの境界を発展させる必要性があります。それは達成するのに大変時間がかかると思われますが、自律の循環を延長させることができます。しかしそれにも、莫大な時間と努力が必要でしょう。これは簡単な仕事ではありません。だからおそらく、自律は非公式の協力的活動を通して最も育つでしょう。

私はここでより広い文脈で、自律に関する問題を提起したいと思います。それは共に存在する二つの圧力です。一つ目

は、雇用の安全が、日本の高等教育の場で働く者全てにとって、実際的な問題であることです。それは、とりわけ学生の人口が減少しているからです。二つ目の圧力は、私は否定的なものとして特徴付けるのですが、力と権威の組織的なネットワークが大学の勤務関係と教師と学生の関係において、強力に暗号化される傾向があることです。これは、一部の教師にとっては、彼らの仕事に共同的であったり、教育や学習について討論したりすることが、学術的な討論や知識を見せつけることをしなければ、形式がなければ、言い換えれば、内容のない共同としてコントロールされなければ、まったく気が進まなくなってしまうのです。

私にこう言わせるのは、教育の改革を目指す討論として、委員会を再構成するのにたくさんの時間を費やしましたが、ほとんど教室の学習に関する真実や自律が議論されることはなかったからです。私が描いた、一つの控えめな結論は委員会の働きはおそらく教師や学習者の自律を増すのにもっとも効果的なやり方ではない、ということです。

そこで私は、どのように教師が、いかなるレベルの教育においても、教師自身の自律と学習者の自律を増すために、一緒になって働きかけるべきか、という問題は未解決のままであると思います。リチャード、あなたのイギリスでの仕事との違いとして何が思い浮かびますか？職場で何か似たような内的、もしくは外的な制約がありますか？

リチャード：ええ、イギリスに移って以来、より外的な制約の役割について意識するようになったと思います。イギリスでは、大学も学校も（そして、それらの機関の教師も）過去20年の間に、自律の多くを失いました。すなわち（viz-a-viz）政府の強制による質をコントロールした制度です。私が現在働いているところでは、教師の間に多くの生産的な協力体制があり、強力な信頼の意識（それは、それが「責任」を表すときも、私は必ずしも悪いものとは考えません）があります。しかしながら、同時に学生と交渉する自由のかなりの欠如があったと感じています。なぜなら、目標とされる学習の結果や、シラバス、教材、評価の手続きなどが、特定の外的に強制された基準に従って、あらかじめ指定されなければならなかったからです。私はよくこの環境で教師に求められているものにうまく適合することに「苦労している」と感じてきました。

しかしながら、肯定的に、私はこの状況には他のどんな発展する環境と同じように、「抜け道」がありそうだと思います。日本や台湾などの高校、そしておそらく、学生がより信頼できるようになる日本の大学を含んでもです。教師と学習者の自律に献身的な、批判的な教育者にとっての一つの鍵は、何が「本当の」外的な制約であるか、そして何が自己主

導的な活動という意味で、その見せかけに関わらず、実際に実行可能かを見分けることでしょうか。私はまだこのことについて、私自身の現在の状況から学んでいるところです（例えば、私は最近、学生の自己評価を、前もって理論づけられている限りは受け入れることが可能であるかも知れないと発見しました。また、今は事情に明るいので、私が以前に考えていたよりもより高い程度で、学生を自己主導の学習に従事させることが可能であることを学びました）。私はどんな環境も、異なる制約とそれからの「抜け道」を持っているのではないかと考えます。

アンディー：では、あなたはその抜け道を使って、その制約を可能な出発点として見分けると言っているのですか？

リチャード：そうです。大切なことはそれぞれの特定の状況において、制約が何であるのか、そして、その制約について何が変化しているのかを認識することです。同様に、「本当の制約」を協力して変えていくために働くことも重要です。—私はサムのような先生からこれについて、日本や台湾の高校のように、特に私達が、かなり「制約的な」状況であると思うことをもっと聞くことは面白いと思います。—そのような環境で、実際に何が交渉できて（できなくて）実行可能（可能でない）のでしょうか？何が変化しつつあって、何を変わることができるのでしょうか？「学習の学習」にあるような報告がふえる可能性はあるのでしょうか？

アンディー：おかしいですよ。あなたが聞くべきでしょ。サム・ショウとボブ・ベッツはまさにその問題に注目しています。フラクシア・ヴィエイラもこれらの問題を教師と学習者の自律の議論で取り上げています。...

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>

Interconnections: Learner Autonomy Teacher Autonomy

In the last issue of Learning Learning, Richard Smith - in conversation with Andy Barfield - began to explore some possible interconnections between teacher and learner autonomy. He started by defining teacher autonomy in terms of teacher-learning, and gave some examples of how teacher and student autonomy might develop together in practice. The first part of the conversation ended by focusing on the wider context within which this kind of 'teacher & learner development' can or can't take root. Do Japanese educational institutions offer particularly good or bad conditions for developing autonomy? The dialogue continues ...

Richard: Leaving aside the issue of whether students are 'culturally' predisposed or indisposed for autonomy (this is how the topic has mostly been framed over the last five years or so), I think something that might be just as relevant is whether teachers have autonomy in the sense of having the basic capacity (power / freedom as much as ability) to decide on objectives, syllabus, materials, methods and means of assessment - in collaboration with colleagues, perhaps - in a particular context. If that sort of control isn't in teachers' hands in the first place, then they have little to 'let go' of or let students 'take control' of, at least in that particular institutional setting, however autonomous students might be outside it!

I think I'm talking here about constraints on learner autonomy within an institution being very much related to constraints on teacher autonomy, in other words 'interconnectedness' between these two areas of autonomy in a negative sense. And without a basic degree of control over what and how they teach, teachers' power to experiment and develop in a self-directed way as teachers ('teacher-learner autonomy') will probably be quite limited as well.

As a university teacher in Japan I think I was 'allowed' autonomy in the areas I've mentioned to quite a large degree and that meant I had the space to help students take control and to learn from the experience. Of course, as Sam Cheu implies in relation to Taiwan elsewhere in this issue of *Learning Learning*, high school teachers in Japan may be in quite a different position: You could say, in a positive way, that they're more 'accountable' (to colleagues, the Ministry of Education, parents, the need to cover a particular syllabus, use particular materials, prepare for exams etc.) than university teachers have tended to be. In a negative sense, junior and senior high school teachers' freedom and so the (potential) freedom of

their students may be relatively restricted.

Returning to the situation in Japanese universities, though, my impression when I left (a year or so ago) was that constraints on teacher autonomy were increasing, with greater external pressure being brought to bear for 'relevance', 'transparency' and 'accountability'. With that, though, there may be greater opportunities for collaboration among colleagues. Are these changes influencing your work with autonomy at all, Andy?

Andy: 'Relevance', 'transparency' and 'accountability' sound very worthwhile goals if you are moving towards an integrated curriculum and some sense of improvement over time at a collaborative level of working. The question is: Do teachers want that? Do their institutions also?

From my perspective within a national university, I would say any real change will very much depend on the sense, within any particular department or faculty, of a critical need to cater better to the students' goals and styles of learning. Put differently, there needs to develop a certain threshold of willingness to be more responsive to learners' needs for institutional change to happen: That may take a very long time to be achieved - the virtuous circle of autonomy can be extended, but it takes enormous amounts of time and effort. It isn't an easy journey. So, autonomy maybe best grows through informal collaborative work.

I'd also like to put the question of autonomy here in a wider context, though. Two pressures alongside each other: The first is that employment security is now an issue for practically anyone working in tertiary education in Japan, because of the falling student population, above all. The second pressure, which I would characterize as negative, is that institutional networks of power and authority tend to be strongly

encoded in university working relationships and teacher-student relationships. This can lead to a strong reluctance on the part of teachers to collaborate about their work or discuss teaching and learning without intellectualising it into an academic debate and display of knowledge - without formalising, in other words, further control through empty collaboration.

What makes me say that is that I've spent a lot of time on reform committees supposedly discussing educational change with only rarely the classroom realities of learning and autonomy being discussed: One modest conclusion that I've drawn is that committee work is probably not the most effective way to enhance either teacher or learner autonomy!

So, I think the question remains open as to how teachers, at any level of education, should work together to enhance their own and their students' autonomy. Richard, what strikes you as different in your work in the UK? Do you see any similarly strong internal or external constraints at work?

Richard: Well, I think I've become much more conscious of the role of external constraints since moving to the UK, where both universities and schools (and teachers in these institutions) have lost a lot of autonomy over the last 20 years viz-a-viz government-imposed quality control regimes. Where I work now there's a lot of productive collaboration among teachers and a strong sense of accountability (which, when it means 'responsibility', I don't see as a necessarily bad thing), but at the same time I've been feeling there's a relative lack of freedom to negotiate with students, since intended learning outcomes, syllabus, materials, assessment procedures and so on have to be specified in advance, according to certain externally imposed standards. Quite often I've felt I've been 'jumping through hoops' to fit in with what's expected of a teacher in this context.

On a positive note, though, I think there are likely to be 'loopholes' in this situation as in any evolving context, including high schools in Japan, Taiwan etc., and Japanese universities as - perhaps - they become more accountable. One key thing for critical educators committed to learner and teacher autonomy may be to identify what are 'real' external constraints, and what is in fact feasible in terms of self-directed work, possibly in spite of appearances: I'm still learning about this in my own current situation (I've recently discovered, for

example, that it might be possible to incorporate student self-assessment, so long as this is rationalized in detail in advance; also, I've learned - now I 'know the ropes' better - that it's possible to engage students in self-directed learning to a greater degree than I'd previously thought possible). I suppose every context has different constraints and 'loopholes'.

Andy: So, you're saying work through, around, with the loopholes and identify the constraints as a possible starting point?

Richard: Yes, the important thing may be to become aware of what these are and what is changing about them in one's own particular setting, as well as to work to get 'real constraints' changed collaboratively - I think it'd be very interesting to hear more on this from teachers like Sam in what we might see as relatively 'constrained' settings like Japanese or Taiwanese high schools - what *is* (as well as isn't) negotiable and feasible in practice in such contexts? What's changing and what can be made to change? Any chance of more reports like that in *Learning Learning*?

Andy: Funny you should ask! Sam Cheu and Bob Betts look at those very questions, and Flavia Vieira also takes these issues up in discussing teacher and learner autonomy ...

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>

Learner Autonomy: Bird-in-the-hand or Bird-in-the-bush?

Samuel P-H Sheu, University of Warwick, England. UK.

Since the focus of those interested in learner autonomy has been on the learners' side more than on the teachers', rather than keeping a balance between the two sides, Richard Smith has started to explore the interconnections between learner autonomy and teacher autonomy in the last newsletter (Vol 7, 12/2000). His idea of "teacher-as-learner autonomy (in a variety of areas of professional expertise)" gives us an insight into a wider picture of the development of learner autonomy. Richard is right to remind us as teachers of the need to take responsibility for our own teaching development as a part of our professional practice.

My reflection, however, is that learning autonomy of learner or teacher depends more on the teaching system as a whole rather than on an individual teaching situation in terms of readiness and practicability. The contexts for most literature and research on learner autonomy are ESL/EFL courses at language school, college or university level (as is the case for most members in Learner Development SIG); here the teachers have freedom to decide their lessons and exercises in the classroom. The teaching practices are flexible, and therefore learning autonomy is practicable and achievable.

By contrast, I have found that when the students who have been accustomed at university/college level to a freer system return to teach in junior high and high schools, they have to revert to a more authoritarian system and to complete an unchangeable syllabus which corresponds with a textbook. They have to accomplish the tasks in the textbook and achieve the objectives of learning English in the national curriculum and in the school syllabus made by the Ministry of Education, but nothing else. Moreover, there is no way for teachers in the frontline to communicate with the policy-makers, even though the policy does not always meet the realistic needs. As a result, it is unacceptable, or even unthinkable, to adopt anything apart from the textbook in the classroom. Furthermore, not only could many teachers (myself as well in my early experience) not help, finding themselves at a loss as to what to do, but also learner autonomy was perceived as students' own responsibility in the learning process. Thus, it was usually considered that

learner autonomy could not be developed in the classroom.

When I prepared myself for coming to England to study, I had studied English via the English medium, by reading magazines, newspapers and books in English, listening to radio, and watching TV programmes or movies. And I had realised that these methods were not always encouraged by my teachers in the period of learning English, nor introduced to students often by my colleagues. Then, I wondered if it was sufficient for my students to study English in the class via the textbooks and relevant exercises only; if English was not a tool that they could use in their daily life, why should they learn it for at least six years? Therefore, I started to think about how I had improved my English and then tried several activities in the classroom. Surprisingly, I have found that learner autonomy was not as impossible a mission as I thought. Before describing how I developed some autonomous activities, I should point out two practical constraints faced by teachers in Taiwan which always have a great impact:

After having had to use the textbook produced by the National Institute for Compilation and Translation (NICT) for a long time, each school under the reformed scheme now has the right to choose its own textbooks. However, I have found that it was difficult for the administrators or selection committee in schools to be aware of the necessity of learning autonomy as one of the criteria since they have no concept of it nor even any introduction available. Perhaps this is because they do not want their authority to be challenged, or the input that teachers might have is discouraged. This suggests that administrator autonomy may have a part to play in developing learner autonomy, yet this possibility has not been addressed in the literature.

Even if practising teachers are involved, they have not realised the importance of learner autonomy and therefore they do not consider including learner awareness/training exercises in their teaching materials, since their attention has not been drawn to the importance of learner autonomy during their period of studying and training. This indicates that the idea of teacher autonomy is very important for developing

autonomous types of learning effectively. In addition, the preparation of such materials would impose demands on the time and ingenuity of the teachers, and this may simply prevent them from thinking about it.

An examination-dominated system has made every learner of English gasp for breath. Teachers cannot escape from this notorious system either, because they have to complete the textbook within a term, and simultaneously, devote everything in the classroom to equipping learners with the necessary skills to get a high score in tests. Moreover, a high score in exams is considered to indicate that both the teacher and student are "good", and the prestige of parents and schools relies heavily on students' performance. Inevitably, competition derived from tests among them makes any new teaching method or activity virtually impossible in the classroom.

Within these constraints, in order to help my students to develop their autonomy, I have tried several activities in the classroom and found that teachers could adopt learner training/awareness activities accompanied with the textbook. Firstly, when I taught vocabulary, I introduced the idea of making their own vocabulary cards or diaries. This was very useful for those who had no idea of learning vocabulary, but only remembered by repetition. Secondly, since students have been taught to be reticent in the classroom and have developed as passive participants in class activities, I asked them to work in pairs or groups. For example, when I taught reading, I used jigsaw activities (i.e., I put the sentences of a story in the wrong order, and then asked students to work in groups to put them into the correct order). Students were motivated, learnt to work out the task and learnt from each other.

Moreover, for helping them to take responsibility for their own learning, I introduced the idea of extensive reading for pleasure and suggested that they listened to as much English as possible, e.g. English programmes on TV or radio. I also asked them to form groups to share their experiences. At the middle and end of a term, I spared a lesson so that these groups could discuss together what they had learned. I found that this could encourage those who were less motivated to learn by choosing and doing what they wanted and liked, and sharing with their friends.

In conclusion, the paramount concern is that unless

these conditions are remedied or teachers adopt appropriate activities, learner autonomy will remain a bird-in-the-bush rather than a bird-in-the-hand. One suggestion is leaving the development of learner autonomy until students reach the freer atmosphere of a university or college, and the increased maturity. But how can learners or teachers develop such autonomy later if they have not had it in the early stage of their learning, or more seriously, if they have had a bad experience of learning? That's quite a different kettle of fish!

Samuel P-H Sheu is currently doing a PhD research degree in the Centre for English Language Teacher Education (CELTE) at the University of Warwick. He has an MA in ELT from Warwick. His main areas of interest are ESL/EFL teaching methodology, particularly in extensive reading programmes, learner autonomy and independence in language learning.

Email: elrcs@warwick.ac.uk

学習者自律：手の上の鳥か藪の中の鳥か？

サミュエル・PH・ショウ ワルウィック
大学、イギリス イングランド

学習者自律に興味を持つ我々のこれまでの焦点は、教師自律と学習者自律との間のバランスを保つというよりむしろ、より学習者自律について置かれてきた。そのためリチャード・スミス氏は、前回のニュースレター（2000年12月Vol.7）で学習者自律と教師自律との相互の連関について探求することをはじめた。彼の“Teacher-as-learner autonomy 学習者としての教師の自律（多様な専門領域における）”というアイデアは私達に、学習者自律を進展させるためのより大きな将来像を描くことを可能にした。リチャードは、私達に専門的な職業の一部として、自分自身の教授法を進展させる責任があることを思い起こさせる、という点で正しかったといえる。

しかしながら、私の内省は、学習者や教師の学習における自律は、レディネスと実行性の点で個人的な教育環境に依存するより、むしろ全体としての教育システムに依存するということである。学習者自律に関する文献や研究に現れる教育状

況の多くは、語学学校や大学レベルのESLやEFLのコースである（学習者ディベロップメントSIGの多くのメンバーの状況がそうであるように。）そこでは教師は教室で行う学習や活動を自由に決めることができる。教育活動はフレキシブルで、そのため学習の自律は実用に適し、成し遂げることができる。

対照的に、私は、大学レベルでのより自由なシステムに慣れている学生が中学校や高校に戻って教える場合に、彼らがより権威的なシステムに戻り、教科書に対応して、変えることのできないシラバスを完成させなければならないことを発見した。彼らは教科書に従ってタスクを完成し、文部科学省によって作られたナショナルカリキュラムや学校のシラバスに従った英語学習の目標を達成しなければならない。さらに、第一線で教える教師にとって、たとえ教育政策が現実的なニーズとあっていないとしても、政策決定者とコミュニケーションする方法もない。結果として、現場では教科書から離れたいかなる教育活動も採用することが許されないか、そもそも考えることすらできない。その上さらに、多くの教師は（私の初期の教育経験でもそうであったように）自分自身を、何をすべきかという迷いから救い出すことができないばかりでなく、学習者自律さえも学習過程における学生自身の責任として受け取られてしまった。このようにして、大抵、学習者自律は教室においては育成することができないと考えられた。

私は勉強のためイギリスに来る準備をしていた時に、英語で書かれた雑誌や新聞や本を読んだり、ラジオを聞いたり、テレビや映画を見たりといった、メディアを通して英語を学んだ。そして私は、これらの方法が私の英語学習期の教師によって常に奨励されていたわけではなく、私の同僚達によっても学生達にしばしば紹介されていたわけではないことに気づいた。それで私は、私の学生達にとって、英語を教室で、教科書とそれに関連した練習だけを通して学ぶことで十分なのだろうか考えた。英語が、日常生活で使える道具であるわけではない、とするならば、なぜ彼らは最低でも6年間、英語を学ばなければならないのか？このようにして、私はどのようにして私自身の英語を上達させたかを考え始め、教室でいくつもの活動を試みた。驚くべきことに、学習者自律は私が思っていたほど不可能な使命ではないことがわかった。私がどのようにして自律的な活動を発展させたか紹介する前に、台湾の教師が直面した二つの実証的な制約について指摘すべきだと思う。そしてその制約は、常に大きなインパクトを持っている。

長い間National Institute for Compilation and Translation (NICT) によって作られた教科書を使わなければならないという状況の末、それぞれの学校が改革された機

構のもと、独自の教科書を選ぶ権利を得ている。しかしながら、私は学校の管理者や教科書選択委員にとって学習の自律が評価基準の一つとして必要性であることに気づくことは難しいとわかった。なぜなら、彼らは学習の自律という概念を持たないだけでなく、どんな情報も入手可能ではなかったためである。おそらく、このことは彼らが権威を侵害されることを好まないか、教師が持つであろうインプットを奨励しないためであろう。これは管理者の自律が学習者自律を進展させるのに役割を持つことを示しているが、その可能性はこれまでの文献では示唆されていない。

教育実習生が携わったとしても、彼らは学習者自律の重要性に気づいていないために、彼らの学習期間や訓練期間に学習者自律の重要性について彼らの注意が向けられる事はないので、教材の中に、学習者の意識化やトレーニングの課題を含む事を考慮しない。それゆえに、彼らの学習期や訓練期間に学習者自律の重要性について彼らの注意が向けられることはない。このことは教師自律が自律的な学習を効果的に発展させるために重要であることを示している。そのうえ、自律的な学習のための教育教材を準備することは時間と教師の獨創性を必要とし、単にこのことが自律的な学習について考えることを妨げる。

試験が支配的なシステムに全ての英語学習者は息を切らした。教師もまた、この評判の悪いシステムから逃げ出すことができない。学期のうちに教科書を終え、同時に教室では、全てを捧げて、学習者がテストで高い点を取るために必要なスキルを備えさせる。その上、試験での高得点は教師と学生の両方が「優秀」であることを示し、保護者と学校の信望は学生の「でき」に大きくかかっている。必然的にテストによって学生の間にもたらされた競争は、どんな新しい教授法や活動をも教室内では実質的に不可能にする。

これらの制限の中で、私は学生の自律の発展を助けるために教室で多くの活動を試み、教師は、教科書に沿った学習者トレーニングや意識化の活動を取り入れることができるとわかった。はじめに語彙を教えた時に、私は学生独自の語彙カードや語彙日記を作るというアイデアを紹介した。これは単に繰り返しの記憶以外に、語彙を学習するというアイデアがなかった学習者にとって大変役に立った。次に、学生は教室では控え目にするように教えられ、教室活動の受動的な参加者として成長していたので、私は彼らにペアやグループで学習するように言った。例えば、読解を教える時はジグソー問題を使った（つまり、物語の文をでたらめな順番で並べて、学生にグループで正しい順番に並べるように言う）。学生は動機付けられ、課題に取り組み、お互いから学んでいた。

さらに、学生に自分自身の学習に責任を持たせるように、楽しみのために広く読書を行うというアイデアを紹介し、例えばテレビの英語の番組やラジオなど可能な限り多くの英語を聞くように提案した。また、学生にグループを作り、自身の経験をシェアするよう言った。学期の中間と最後に時間を設けて、これらのグループが学んだことに一緒に議論できるようにした。私は学生が、自分がやりたいことを自分で選び、実行し、それをクラスメートとシェアすることで、学習にあまり動機を持たなかった学生をやる気にさせることができるようになった。

結論として、最も関心があるのはこのようなコンディションが改善されるか、教師が適当な活動を採用することがなくては、学習者の自律は手の上の鳥となるよりむしろ籠の中の鳥のままであることである。学生が大学でのより自由な雰囲気の中で学ぶようになり、十分に成長するまで学習者の自律の問題

については考えないという提案もある。しかしながら、学習の早い段階でこのような自律を考慮した教育を経験せずに、より深刻には、初期の段階で悪い学習経験をもってしまったならば、どのように、学習者や教師が後になってこのような自律を発展させることができるだろうか？それは全く違った困った状態である。

サミュエル・P・H・ショウは現在、ワルウィック大学の英語教師養成センター（Centre for English Language Teacher Education (CELTE)）で、PhDのための研究を行っています。彼はワルウィック大学でELTの修士号を取り、主な研究分野はESL/EFL教授法、特に拡張読解プログラム、学習者自律、言語学習における自立などです。

Email: elrcs@warwick.ac.uk

高校生の自律学習に関する実験

茨城大学、コミュニケーション学科 ロバート・"ボブ"・ベッツ

昨年春、自分の生徒（高校1、2年生）の学習に対する態度が気にかかるようになりました。私は伝統的な講義形式の方法を用いて、自分が教員養成の授業で教わったことを実践していく形で、それまでの2年間彼らを教えました。授業の最初の段階で行われることは、自分がコントロールして、授業が終わりに近づくにつれて、徐々に教師の権限を減らしていきました。生徒が目標言語を扱えるようになるにつれて、生徒に多くの学習の自由を与えていきました。1学期の間、私は生徒を観察し、その結果、生徒は授業で行っていることに退屈しており、私が指示を出さない限り、授業の次の段階に移行しないことに気づき始めました。生徒は次に何をやるのかを分かっている、自ら主導権を握って、次の活動に進んでいこうとは全くしませんでした。学習における責任と外国語学習の方法について、生徒は私の考えとは反対の態度を示しました。そこで私は、それまで用いていた教師中心の学習方法から、学習者中心の学習方法へと変えることを考え始めました。なぜなら、最終的には生徒自身に自分の学習の責任を持ってもらい、教師を学習の方向づけのためだけに頼ることは望ましくないと思うからです。

私の伝統的指導法での焦点は、生徒を内的に動機づけしようとして、常に外的に（つまり、点数を付けたり、賞を与えることを通して）動機づけしていくことに置かれていまし

た。しかしながら最近では、より内的に動機づけしていくことに焦点を当て始めました。つまり、学習プロセスにおいて、授業で使う教材とそれを提示していく方法が、内的に生徒に目標言語を学習する動機づけを与えていきます。私は、この考えを促進するためには、学習者に選択権を与える必要があることに気づきました。学習者が学習方法を定めることができ、個々の必要に応じたペースで学習できる機会を与えられるべきなのです。

これまでの授業の反省から、また、生徒の学習態度を変えたいと強く思った結果、後期では、タスク中心の自律学習スタイルの授業を導入しました。1クラスの生徒数は、およそ35人でした。後期の7レッスンのためのタスクシートとワークシートを与え、教科書付属のテープを8つ分ダビングし、LL教室の後ろに8つのリスニングブースを設置しました。学習者はそのブースで教科書のリスニング問題を行うことができます。全てのタスクシートとワークシートは、生徒が自由に手にすることができるように、番号順で並べました。そして、今学期は新しい学習方法を試すことを公表し、生徒に以下の指示を出しました。

1. 生徒がそれぞれこの授業の目的を決める。生徒は個別に

学習することを求められ、生徒の考えを黒板にまとめた。7

レッスンのうち、終らせるべきレッスンの数については言わなかった。生徒は自分のスピードで学習することを求められた。

2. 各レッスンには7つのタスクがあり、1つのレッスンにつき、生徒は5つのタスクを選ぶことが求められた。これらのタスクには次の技能が関係している。新出語句、リスニング、リスニング会話、ライティング、リーディング、スピーキング1、スピーキング2（スピーキング1とスピーキング2はペアワーク活動）。

3. 1つのタスクあるいは一連のタスクを完了した後、生徒は私に学習結果を見せるよう求められ、私は、そのタスクが完了したことを表すために、日付印をタスクシートに押しした。

4. 1回のレッスンで5つのタスクを完了した後、評定をつけるため、タスクシートとワークシートの提出が指示された。多くのレッスンを完了すればそれだけ、全体の評定も高くなる。

5. 授業時間は生徒のものである。生徒は授業中やりたいことは何でもやるのが可能であった。私が生徒に何をすべきかを言ったことはなかった。おしゃべりをしたり、携帯電話をいじったりしたとしても、それは私にとっては全く問題のないことであった。有効に時間が使えるかどうかは生徒次第であった。

私は、授業観察と完了済みのタスクシートの分析から、以下の情報を集めました。情報を集める手助けとして、私は、完了済みのタスクシートに日付印を押し、その結果、学習者が各レッスンを終えるのに何時間かかったかを知ることができました。学期を通して、生徒の進歩を追っていくために、集めたタスクシートはコピーをとりました。

観察したこととして、ほとんどの生徒は、個人活動よりも、ペアワークを選んでいくことが挙げられます。ペアワークは、生徒の学力よりも友人関係を基盤としているようでした。また、自律学習導入前に上級学習者であると思われていた生徒は、自律学習においても、学習の質のみならず、時間内に完了したタスク数においても、優れていました。

自律学習導入前の指導スタイルでは、ほとんどのレッスンが完了するのに2時間ないし3時間（1時間＝50分）を要しました。自律学習導入前においてクラスの20%を占めた上級学習者は、自律学習においては、1つのレッスンを平均1.5時間

で完了しました。自律学習導入前に平均的レベルと思われた学習者はクラスの60%を占めましたが、彼らは、1つのレッスンを1.75時間から2時間で完了していました。

下級学習者と分類される生徒は、1つのレッスンを完了するのに、平均3時間を要しました。これら時間に関する情報は、生徒が学習したスピードを明確に表していますが、以前のスタイルよりも、この新しい学習スタイルでより多く学習したかどうかを示すものではありません。しかし、レッスンがどのように進行したかについての理解は与えられると思います。一般的に、全てのレベルの生徒において、彼らの行った学習の質は、私の予測を超えるものでした。生徒は学習の質については非常に真面目に取り組みました。なぜなら、ワークシートが念入りにチェックされ、レッスンをしっかりと完了しなければ、次のレッスンに進めないことを生徒が認識していたからです。時おり、全く何もせずに授業時間を過ごした生徒がいましたが、他の生徒に遅れを取らないように、次の時間に学習を続けていきました。

11月末に調査を行った際に、この学習スタイルについて生徒から以下のコメントを受けました。

A: この学習スタイルの方がいい。なぜなら、自分の勉強に集中できるから。

B: この種類の学習は自分にとってよい。自分のペースでできるから。

C: 大変だったけど、楽しかった。自分でチャレンジできた。

D: とても難しかった。しかし、自分にとっていいものであった。仲間がいろいろと助けてくれた。

E: 大変だと思うが、チャレンジできる。英語をより多く学べる。

F: 好きではない。理解できない時がある。もっと考えてやらなくてはならない。

G: よかった。自分で自分の評価ができる。

H: とてもとても難しかった。あまり好きではないが、おもしろさもある。

I: うまく学習できなかったが、5レッスン終れてうれしい。

J: 大変だった。仲間の助けがたくさん必要である。

これらのコメントは、この実験に参加した142人の学習者のうち10人分のみであるが、共通していたコメントの例です。

この1学期間にわたった実験結果として、学習者と私自身に、肯定的と否定的の両方の変化がありました。私が気づいた肯定的変化の1つは、教室全体の雰囲気です。私は、教室の「警官」になるのをやめ、「学習カウンセラー」になりました。学習者はこの変化にとてうまく反応して、教室の中には、我々全員が感じるストレスが少なくなりました。自律

学習スタイルの学習が生んだもう1つの肯定的変化は、プロダクティブな技能（スピーキングとライティング）に重点が置かれた課題の提出物の質が上がったことです。多くの生徒の能力を過小評価していたことを認めるのは恥ずかしいことです。多くの生徒は、機会が与えられれば、質の高い学習を行うことが分かりました。

私の気づいた肯定的変化の最後は、生徒と教師のインタラクションが増えたことです。生徒が自分のペースで学習し、学習が終了した後、私のところにチェックを受けるために学習結果を持ってきたので、1対1でのインタラクションを持てる機会が多くなりました。生徒は、教師から改善点を示唆されたり、学習の添削を受けたりすることが、容易にできるようになったのです。生徒の誤りは個人的なものにとどまり、自律学習導入前の授業で時おり見られたように、クラスの前で指摘されることはなくなりました。

自律学習で生じた否定的変化も同様に見られました。まず、全てのタスクシートとワークシートをチェックし添削することは、私にとって莫大な時間を要しました。その作業は、各授業の前に少なくとも3時間を必要としました。授業中は、ほとんどの時間を学習者の進歩を確かめるのに費やし、特に個別指導が必要なレベルの低い生徒に手をかけ、彼らが多くの活動を行うのを手助けする十分な時間は取れなかったです。時おり、このスタイルの授業は、よりチームティーチングに適していると感じました。生徒のレベルに大きな差があるようなクラスには、2、3人の先生がいるのが良いと思います。

次に、有効に時間を使えない生徒がいたという問題点があり、彼らは、ほとんどの授業時間、話をしていました。私は彼らが話をすることは気にしませんでした。結果として、彼らの評点に影響が出ることになりました。2学期に、私が生徒に上達レポートを与えて、生徒が仲間と比較できるようにすればよかったと思っています。

最後の問題点は、あまりにも急に生徒にとっても多くの自由を与えてしまったため、混乱していた生徒がいたことです。教室で徐々に学習スタイルの変更を導入していたら、もっと良かったのではないかと思います。まず関連した3つか4つのタスクを与え、その後、自律学習で行う全体のレッスンを与えるべきだったと感じます。

全体として、この実験には、否定的変化よりも肯定的変化の方が多かったと感じています。なぜなら、学期の最後に行った調査で、生徒のコメントに肯定的変化が多く見られたからです。目標に到達した生徒は、そうでない生徒よりも、肯定的なコメントをしています。3学期には、指導法と学習法

を、共同学習実践者が述べている方法に近いものに変えました。この試みは、レベルの低い生徒からの否定的なコメントに焦点を当てようとしたものです。興味深いものになれば、今後の記事で、その結果を述べるができると思います。

結論として、このスタイルの授業に関心のある先生に対して、以下の示唆を与えたいと思います。

1. 新しいスタイルの指導法や学習法は、徐々に授業に導入する。
2. 自律学習スタイルの授業は、チームティーチングの授業により適している。
3. 提出物を評価するために、授業外で別に時間を取る必要がある。
4. 授業中、レベルの低い生徒には、特別に気を配る必要がある。
5. レベルの高い生徒が、授業中に行うことがなくならないように、多くのレッスンを準備する。
6. 定期的な上達レポートを作り、生徒が仲間と上達を比較できるようにする。
7. 生徒個人が各レッスンをどのくらいの時間で終らせたかを確実に把握するために、日付スタンプを使う。

この記事のトピックに関する考えや経験を共有したいと思っています。疑問点や示唆する点がありましたら、連絡を下さい。 <bobj.betts@nifty.ne.jp>

【参考文献】

- (以下の本は、動機や学習について私の考えをまとめるのに役立ったものです。この記事に直接引用したものではありませんが、資料としては重要であると思います。)
- Deci, E.L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Ruggiero, V. R. (1998). *Changing attitudes: A strategy for motivating students to learn*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

An Autonomous Learning Experiment with High School Students

Robert "Bob" Betts, Department of Communication Studies, Ibaraki University.

Last spring, I became concerned with my first and second year high school students' attitudes toward learning. Over the past two years I had been teaching them using the traditional lecture style approach where I practiced what I was taught in teacher training classes. I controlled what happened in the beginning stages of class and gradually relinquished authority as the lesson came to a close, allowing them more and more freedom as they "gained control" of the target language. As I observed them during the spring term, I began to notice that they appeared to be bored with what we were doing and would only proceed to the next stage of a lesson when I directed them to do so. They never took the initiative to proceed to the next activity even though they knew what we would be doing next. This exhibited an attitude contrary to my own ideas about responsibility and how we learn a foreign language. I began to think about changing from the teacher centered approach I was using to a more student centered approach, because ultimately I want my students to take responsibility for their own learning and not depend solely on their teacher for directing that learning.

In my traditional approach to teaching, the emphasis has always been on trying to extrinsically motivate (i.e. point system, award system) learners rather than trying to intrinsically motivate them. Recently, however, I have started focusing more on intrinsic motivation. This means that the material used in class during the learning process and the style in which it is presented should intrinsically motivate students to learn the target language. In order to facilitate this idea, I recognized the importance of giving learners choices. They should be able to choose how they learn and be given the opportunity to work at a pace according to their individual needs.

As a result of my self-reflection and a desire to change their attitudes about learning, I introduced a task-based autonomous learning style lesson during the

second term. There were approximately 35 students in each class. I provided task-sheets and worksheets for the seven lessons we were planning to complete during the term. I made eight copies of the tape accompanying their textbook and set up eight listening booths in the back of the language laboratory. Learners were able to visit these booths, as they became available, to complete the listening tasks in their textbooks. All of the task sheets and work sheets for each lesson were laid out on the counter in numerical sequence freely available to the students. I subsequently announced that we were going to try a different style of learning this term and gave them the following instructions:

1. They should determine what their objectives would be for our class. Students were asked to do this individually and we summarized their thoughts on the board. I did not tell them how many of the seven lessons they had to complete. They were asked to work at their own speed.
2. Each lesson had seven tasks, they were asked to select five tasks from each lesson. These tasks involved the following skills: new phrases, listening, listening conversation, writing, reading, speaking 1 and speaking 2. (Speaking 1 and 2 are pair work activities.)
3. After completing a task or series of tasks, they were asked to show me their work and I stamped their task sheet with a date stamp to indicate that task had been completed.
4. After completing five tasks from a lesson, they were instructed to turn in their task sheet and work sheets for a grade. The more lessons completed the better their overall grade.
5. The class time was theirs; they could do whatever they wanted to during the class. I wouldn't tell them what to do. If they wanted to chat or play with their cell phone that was perfectly all right with me. How wisely they used their time was up to them.

I gathered the following information from observations and analysis of completed task sheets. To aid me in collecting this information, I stamped each completed task sheet with a date stamp so that I would know how many class periods it took learners to finish each lesson. I also made copies of selected students' task sheets so that I could track their progress throughout

the term.

One of the things that I observed was the decision by most of the students to work in pairs rather than individually. These pairs appeared to be based on friendship rather than ability. Another observation was that students who had previously exhibited signs of advanced ability excelled in their studies; not only in the quality of work they did, but in how many tasks they completed in the time allotted.

Most lessons under the previous system took two or three periods (1 period = 50 minutes) to complete. Twenty percent of these learners could complete a lesson in an average of 1.5 periods. Students who exhibited average ability under the previous system were able to complete a lesson in 1.75 periods to 2 periods. These learners made up 60 percent of the class.

The last group of students, who were classified as lower ability students, took an average of 3 periods to complete one lesson. This information is clearly an indication of the speed at which students worked and is not an indication as to whether or not they learned more under this new style of learning, but I mention it to give you an idea as to how the lessons proceeded. In general, the quality of work produced by the students at all levels exceeded my expectations. They appeared to be very conscientious about the quality of work they did because they knew their worksheets would be checked closely and they could not proceed to the next lesson without successfully completing the previous one. At times, there were some students who spent class time not doing anything at all, but would continue working the following period to catch up to their peers.

Students made the following comments about this style of learning when I surveyed them at the end of November.

A: "I like this better, because I get attention for my work more."

B: "This kind of study is good for me. I can study at my pace."

C: "It is hard but enjoyed. I challenge by myself."

D: "Very difficult. But good for me. My partner helps me much."

E: "I think hard, but I be challenged. I learn more English."

F: "I don't like. I don't sometimes understand. I must

think hard."

G: "It's good for me. I can make my grade myself."

H: "Very, very difficult. I don't like so much, but interesting."

I: "I didn't do well, but happy I finished 5 lessons."

J: "Hard for me. I need much help from my partner."

This is a brief list of comments by just 10 of the 142 learners involved in this experiment. They are examples of the most common comments made by my students.

There were both positive and negative changes in the learners and in myself as a result of this one term experiment. One of the positive changes I noticed was in the overall classroom atmosphere. I stopped being the class "policeman" and became a "learning counselor." Learners responded very well to this change and there was less stress for all of us in the classroom. Another positive change this style of learning seemed to produce involved the quality of work students turned in that focused on productive skills (speaking and writing). I am ashamed to acknowledge that I had underestimated the ability of many of my students and found that given the opportunity, many of them produced quality work.

Finally, the last positive change I noticed was the increase in student-teacher interaction. Since, students worked at their own pace and brought their completed work to me to be checked, we had a number of opportunities to interact "one on one" away from other learners. Students seemed more open to suggested improvements and correction of their work. Their mistakes were more private and were not pointed out in front of the entire class, as was sometimes the case in my previous way of teaching.

There were also some negative changes that developed from this style of learning. First, it required a tremendous amount of time on my part to check and correct all of the task sheets and work sheets. I spent at least three hours before each class doing paperwork. During class, I spent most of my time checking learners' progress and didn't have enough time to assist lower level students who needed more individual help with many of the activities. At times I thought this style of class would be better suited for team-teaching. Two or three teachers might be better in classes where the level of ability varies greatly from high to low.

Secondly, there was a problem with some learners not using their time wisely and they would talk most of the period. I did not mind them doing this, but finally their grades suffered as a result. At mid-term I should have given them a progress report so they could compare themselves with their peers.

Finally, I got the impression that some learners felt confused because I gave them so much freedom too quickly. It might have been better to introduce these changes gradually into the classroom. First by giving them three or four linked-tasks and later giving them an entire lesson to complete autonomously.

Overall, I feel this experiment produced more positive changes than negative ones. I base this conclusion on students' comments from the survey that I conducted at the end of the term. Students who reached their goals were more positive in their comments than those who were unable to achieve their goals. In the third term of this school year I changed to a style of teaching and learning close to methods described by cooperative learning practitioners. This was an attempt to address the negative comments made by lower ability students. Perhaps I will be able to present my findings in a future article if there is an interest.

In conclusion, for teachers interested in trying this style of lesson I have the following suggestions:

1. Gradually introduce any new style of teaching or learning to your classes.
2. This style of learning may be better suited to team-teaching classes.
3. Be prepared to spend extra time grading papers.
4. Realize that some lower level students need special attention during class.
5. Prepare plenty of lessons for students with advanced ability so they do not run out of things to do.
6. Periodically produce a progress report so students can compare their progress with their peers.
7. Use a date stamp to help you keep up with how long it takes a student to complete each lesson.

I am interested in sharing ideas and experiences related to the topic of this article. If you have any questions or suggestions, please feel free to contact me. Email: <bobj.betts@nifty.ne.jp>

References

(This is a list of books that helped me formulate my ideas about motivation and learning. They are not directly quoted in this article, but I think it is important to list them as sources.)

- Deci, E.L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Ruggiero, V. R. (1998). *Changing attitudes: A strategy for motivating students to learn*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

2001年の「学習の学習」
 今後の「学習の学習」は
 2001年7月
 2001年10月、11月
 になります。

Learning Learning in 2001

The publication dates for the
 next issues of

Learning Learning are:

July 2001

October/ November 2001

Interconnecting Autonomy: An Interview with Flavia Vieira

To continue the exploration of connecting learner autonomy and teacher autonomy, we interviewed Flavia Vieira. Flavia Vieira is an assistant professor at the Institute of Education and Psychology, University of Minho, Braga, Portugal. She teaches ELT Methodology and Pedagogical Supervision. Flavia's main areas of research are learner autonomy in the FL classroom and reflective teacher development (in-service and pre-service). Her published books include: Supervision - a reflective approach to teacher education, 1993, published in Portuguese; Beyond testing - Process evaluation in the EFL classroom, co-authored with M.A. Moreira, 1993, published in Portuguese; Autonomy and foreign language learning - A pedagogical experience in the school context, Phd dissertation, 1996; published in 1998 in Portuguese.

Andy: Flavia, thank you for agreeing to do this interview over e-mail. Can I ask you the same question that we've been asking each other in the SIG recently: What's the most exciting link you've made or the most exciting thing you've done in the field of learner autonomy in the last while?

Flavia: It is not easy to answer your question though it challenges me enough to try. My work has been mainly developed with EFL teachers (both pre-service and in-service) and I have been involved in experiences which I found very important for my professional development, and also for the professional development of teachers. They occurred at different points in my career, but perhaps I could tell you about an episode with student teachers in training, as an example of how teacher educators can help beginning teachers find their way towards a pedagogy for autonomy in schools.

It occurred in 1997/98 with a group of three student teachers doing their training in a local school. I was their university supervisor and they had designed a small-scale action research project which aimed at improving students' motivation towards the language and the learning process. Action research is part of a supervisory strategy I and some other colleagues have been developing since 1995 in order to facilitate an approximation between reflective practice and learner-centered pedagogy within pre-service teacher training (see Moreira, Vieira & Marques, 1999). So, when in January 1998 we were trying to schedule my next school visit to observe a lesson within their project, they told me that the lessons that followed would not be suitable, since they had to make revisions for a test, give the test and correct it. They

were very surprised (puzzled?) when I asked why the review lesson was not appropriate to be planned according to the aim of their project. They told me it is not the kind of lesson that motivates students. Again, I asked them why. By recalling their own experience as language learners, where review lessons had consisted of a bunch of exercises selected by the teacher, done by the whole class to be corrected on the blackboard, they pointed out some of the main constraining factors:

1. The approach does not meet individual needs.
2. All the students do the same things at the same pace, regardless of their needs and rhythms.
3. The clarification of doubts is teacher-centered, and the teacher is unable to identify and solve different problems.
4. The students do not reflect upon their learning, they just "do what they are told".

An alternative approach would then involve contradicting these factors in some way, by creating opportunities for individualizing instruction and involving the students in reflection about language and learning.

Our discussion then centred around "how" this could be done, I suggested some possible ideas and asked the teachers to present a proposal for our next meeting. By this time, they seemed really enthusiastic about the whole idea of "breaking rules" for review lessons. And the result was very good. Their plan involved the following steps:

1. Diagnosis, by each student, of language needs on the basis of a list of learning contents (done on the lesson preceding the review lesson and collected by the teacher);
2. Selection, by the teacher, of a variety of exercises that covered all the needs identified by the students, plus designing a "self-help sheet" with indications on where to look for information about the contents covered by the exercises;
3. Review lesson, where each student chose to do some of the exercises according to his/her needs analysis sheet, with resort to the "self-help sheet" (possibly in pairs or small groups that shared the same problems);
4. Individual self-correction (at home) with an answer-key to the exercises.

We observed the lesson in each of the three teachers' classes and reflected upon the experience afterwards. We all thought it had been a very positive experience, and the students, who at first were surprised at the strategy, realised that it had been very useful and asked the teachers to repeat it, which they did.

I will just transcribe a very brief translated excerpt of what Paula, one of these teachers, wrote in her research diary:

"Globally I think that this and other strategies of the same kind should be used more systematically, so as to fulfil the need to individualise the learning process and to make the students more autonomous and responsible for their learning success"

I should add that this teacher later became a member of a working group of secondary school teachers who have been working in collaboration with me and other colleagues since 1997, on finding ways to understand and implement a pedagogy for autonomy in the school context. She also became a school supervisor and did excellent work with the student teachers within this approach. Maybe the episode is not an "outstanding" case of a pedagogy for autonomy, but it was certainly a turning point for the teachers and learners involved, with implications for subsequent practices within that year.

This is the kind of experience that "teaches" me about my role as a teacher educator, as well as about the

potential that lies in building on traditional approaches towards a critical re-conceptualisation of professional beliefs and practices. I consider this re-conceptualisation to be a basic requisite of teacher empowerment, no matter what degree of empowerment can be reached in each particular context.

Andy: It's a very interesting experience, almost as if when the point of resistance was maximised within perceived institutionalised constraint ("the test"), the possibility (and also the risk) for making change was enhanced... I can see the diagnosis-selection-review-individualised process resonating for both the learners and the student teachers. But what about you? Did you further re-conceptualise your role as teacher educator from this experience? What links did you make for your own autonomous practice from this, in other words?

Flavia: One of the things I have learnt, not only from this particular episode but from my work with student teachers in general, is that one of my roles as a supervisor is to challenge established routines. In the case of beginning teachers, these routines seem to come mainly from their previous experience as learners. Despite their academic training in educational matters before their practicum, they usually tend to rely on traditional approaches as part of their socialization into the school culture. They are not used to reflecting upon practice, so even when their espoused theories are learner-centered, which is often the case, their theories-in-use are frequently teacher-centered.

It is amazing how their first steps as teachers reflect the tradition of a transmission approach to education, almost as a "genetic inheritance". In the episode I told you about, my questioning role was mainly centered on the planning stage of the lesson, but in other cases it is especially crucial at the post-observation discussion, where the analysis of classroom events can raise the teachers' awareness of the rationale and implications of their action.

I believe in the thesis presented by Handal & Lauve (1987), according to which every teacher has a practical theory of teaching that influences his/her action in a significant way. So, the main role of supervision is to help teachers uncover their practical theories, scrutinize and elaborate them, as a requisite for change. Therefore, asking questions is one of my main supervisory strategies, and professional dialogue

with teachers becomes one of the most important ways to "excavate our icebergs" (Malderez & Bodóczyk, 1999), negotiate meanings and find common grounds to plan for further action.

Unfortunately, my contacts with the student teachers are not as frequent as their school supervisor's, so I try to make the most of our sessions by engaging them in a critical approach to teaching, rather than seeking to cover a lot of aspects in a more superficial way. This means I have to be selective and also adjust my own agenda to the teachers' worries and needs.

Although my supervisory action aims at promoting learner-centered pedagogy, I try to do it in a teacher-centered way, i.e., my focus is on helping the teachers find their way towards it, by taking an inquiry-based approach to teaching. Action research based on personal pedagogical problems can facilitate both my teacher-centered approach to supervision and the teachers' learner-centered approach to teaching.

I would say that part of my autonomy as a teacher educator results from my willingness and ability to mediate between perceived constraints and intended outcomes in a way that is relevant and satisfying for both teachers and learners.

My own professional satisfaction depends greatly on the extent to which this goal is achieved, something that is contingent upon a variety of factors, and not only my own action. The "review lesson" episode was one of the cases where the achievement of that goal was quite evident, and one of the facilitating conditions was also the teachers' own willingness and ability to challenge routines and find alternative routes. I just helped them through their own development process.

Andy: You mentioned "Despite their academic training in educational matters before their practicum, they usually tend to rely on traditional approaches as part of their socialization into the school culture." This comment touches on so many matters - I wonder if that's got a lot to do with the question of 'Presenting self as teacher' as a survival strategy in what is a very stressful period for a novice teacher: constraints from within as well as from without. It also raises a question for me as to how that stress can be pro-actively mitigated. Perhaps there's a case for trainee teachers to team-plan and team-teach for an initial period in pairs - allowing for close and supportive feedback from a near peer through that time - or even for trainees to

teach parts of lessons rather than whole lessons as they get to work alongside a more experienced teacher.

Could such arrangements be part of a sustainable approach to fostering learner and teacher autonomy? How do you see your work and role developing and exploring different pathways around such questions of autonomy?

Flavia: In a recently published article (Vieira, 2000) I presented a framework of common principles for supervision, teaching and learning, which I and the colleagues working with me believe to represent conditions that facilitate the articulation between reflective teacher development (through action research) and learner-centered pedagogy. Those principles are: experimentation, reflection, inquiry, sense of direction, awareness, integration of theory and practice, transparency, and collaboration. Episodes like the one I told you about illustrate these principles in action, though we might point out several constraints that counteract our intended purposes.

The prevailing school culture and the teachers' past experience as learners are two of the most constraining factors, along with the lack of preparation on the part of most supervisors (both at school and at the university). The fact that the student teachers are assessed during their practicum is also a huge constraint, especially when they have two or more supervisors who do not share the same assumptions about teaching, learning and teacher development. The way we try to deal with these and other constraints is by enacting a variety of roles such as:

1. Facilitators of change, by adopting a clinical dialogical approach whereby student teachers are given scope for choice and for reflection on the purposefulness and coherence of pedagogical thought and action;
2. Informants and critical consultants, by providing theoretical and practical input that is relevant to the student teachers' needs, goals, and perceived problems;
3. Supporters, negotiators and managers of tensions, by encouraging a realistic view of professional situations without losing sight of pedagogical

intentions and purposes, so that dilemmas become part of professional development rather than insurmountable obstacles to change;

4. Researchers of our own supervisory action, by evaluating it on the basis of our own and the teachers' perceptions, particularly in terms of the impact of our strategies upon their and their students' development.

Practical strategies should include, like you suggest, a lot of collaborative work, (like team-planning, team-teaching, team-observing, team-reflecting, etc), where professional dialogue becomes crucial for scrutinizing and exploring personal theories and practices, but also for questioning the contexts, being aware of constraints and finding spaces for manoeuvre. Inquiry into action, through a research-mode of teaching, is also essential for change to occur not only at a behavioral level, but also at conceptual and attitudinal levels.

Helping teachers move away from a "chameleon-like" strategy, whereby they adapt to perceived demands as a way of surviving, also implies that teachers and supervisors become partners in decision-making, something we might label as "a position of shared authorship". This usually involves a lot of negotiation and meta-communication, a rather neglected aspect in supervisory discourse, yet essential to evaluate the impact and effectiveness of professional interactions.

Finally, I would like to point out the need for teacher trainers to regulate and evaluate their own practice, something that seems to me as a basic requisite to improve the quality of teacher development programs. I and my colleagues have learnt a lot from our on-going research into teacher development processes. It has allowed us to validate our approach, not only on the basis of theoretical and ethical justifications, but also on the basis of its practical implementation and outcomes. Perhaps more important, it has helped us to become supervisors-as-learners and to maintain a critical reflective stance towards what we think and do in our work with teachers.

References

Handal, G. & Lauve, P. (1987). Promoting reflective teaching: supervision in action. Milton Keynes: Open University Press.

Malderez, A. & Bodóczy, C. (1999). Mentor courses - a resource book for trainer-trainers. Cambridge: CUP.

Moreira, M.A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, 23, 12. Available on-line at: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/index.html>

Vieira, F. (2000). "The role of instructional supervision in the development of language pedagogy". *ModLangues*, 25, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. France: Université de Nancy 2.

学習者の自律性に関する研究

「教室活動における学習者と教師の役割に対する学習者の態度」に関する調査の結果を構成、分類、分析する共同研究者を探しています。学習者の自律性、正当性、アンケートについて詳しい方、ご連絡下さい。詳細についてお話しします。

テリー・ヴァンダーヴィーン (大阪)
Eメール: wzyk@yahoo.com

Learner autonomy research...

I am looking for a research partner for constructing, distributing, and analyzing the results of a survey of learner attitudes to the roles of learners and teachers in the classroom. If you are familiar with learner autonomy, validity, and surveys, please contact me to discuss details.

Terry Vanderveen, Osaka
E-mail: wzyk@yahoo.com

自律の相互関連：フラビア・ヴィエイラさん へのインタビュー

学習者自律と教師自律の関連づけへの探求を続けるため、私達はフラビア・ヴィエイラさんへのインタビューを行った。フラビア・ヴィエイラさんはポルトガルのブラガにあるミンホ大学の教育心理学部の助教授である。フラビアさんはELT方法論と教育管理について教えており、主な研究分野は外国語学習クラスにおける学習者自律と反省的な（現職、実習中の）教師の成長である。彼女の著作に、ポルトガルで出版された *Supervision - a reflective approach to teacher education* (1993)、M.A.

Moreira との共著で *Beyond testing - Process evaluation in the EFL classroom* (1993)、博士論文 *Autonomy and foreign language learning - A pedagogical experience in the school context* (1996、ポルトガルでは1998年出版) がある。

アンディー：フラビアさん、Eメールでのインタビューに応じてくださってありがとうございます。最近SIGでお互いに議論してきた問題について伺いたいです。ここしばらく間に、学習者自律の分野であなたが作り上げてきた関連のことや、あなたがなさったことでもっとも刺激的だったことはなんですか。

フラビア：その質問に答えるのは難しいですね、でもやってみましょう。私の関わってきたことは主に、EFLの先生方（現職の先生、実習中の先生）と共に発展させて来ました。そこで私は自分の専門的な成長、また先生方の専門的な成長にとっても大変重要である経験をしてきました。私はそれらを私のキャリアの様々な点で経験しましたが、おそらく実習生の教育実習でのエピソードについて、教師養成者がどのようにして新任の教師が学校での自律の教授法に向けた方法を発見することを手助けできるか、の例としてお話しできますと思います。

1997/98年のことです。3人の教育実習生が地方の学校で実習をしていました。私は彼らの大学の監督者で、彼らは学習者の言語と言語学習過程へのモチベーションを高めることを目的とした小規模のアクションリサーチプロジェクトを計画していました。アクションリサーチは1995年から私と同僚が、教育実習中の内省的な実習と学習者中心の教授法との接近を促進するために発展させてきた監督者の戦略のひとつです (Moreira, Vieira & Marques, 1999を参照)。

1998年1月に彼らのプロジェクトの授業参観のために学校訪問の計画を立てようとしていたときに、彼らは計画した授業

が、テストのための復習をしなければならない（テストを行い、訂正する）ので適当ではないだろうと言いました。復習がなぜ、彼らのプロジェクトのために計画されるのに適切ではないのか、と尋ねると、彼らはとても驚き（混乱し？）ました。彼らは、復習の授業は学生を動機付ける類の授業ではないと言いました。私はまた、「なぜ？」と聞くと、彼らの言語学習者としての経験（そこでは復習の授業は教師によって選ばれた多くの練習問題で構成されており、クラス全員が一緒に黒板上で訂正された）を呼び起こすことによって、いくつかの主要な制約的要因を挙げました。

1. 手法が個々人のニーズに合わない。
2. 学生個々のニーズやリズムに関わらず、学生全員が同じペースで同じことをやる。
3. 疑問の解明が教師中心でなされており、教師は個々の異なる問題を認識し解決することができない。
4. 学生は彼らの学習について熟考せず、ただ「言われたことを行う」。

代替のアプローチは、個別的指導の機会を作り出したり、言語や学習について、学生達に内省させることによって、なんとかして、これらの要因と反発するものになるでしょう。

私達の議論は「どのように」この復習の授業がなされるかに集中しました。私はいくつかの可能なアイデアを提案し、実習生たちに次回のミーティングでプロポーサルを出すように言いました。このときまでには、彼らは復習の授業の「ルールを壊す」というアイデア全体にとても熱狂的に見えました。結果はとてうまくいきました。彼らの計画は次の段階をふんでいました。

1. 診断：各学生による基本的な学習項目リストに対する言語ニーズの診断（復習の授業に先行する授業でなされ、教師によって集められる）。

2. 選択：教師が学生によって認識された全てのニーズをカバーする多様な練習問題を選択し、さらに練習問題によってカバーされる内容についての情報がどこで見つかるかを表示した「self-help sheet」を作る。

3. 復習の授業：それぞれの学生が「self-help sheet」を頼りに、自身のニーズ分析シートに従っていくつかの練習問題を選択して行う復習の授業（可能であれば、同じ問題を共有するペアか小グループで）。

4. 自己訂正：練習問題のためのアンサーキーを用いた、個々の（家庭での）自己訂正。

私は3人の教師のそれぞれのクラスで授業を観察し、後にその経験について反省しました。私は皆、授業がとても肯定的な経験であったと感じ、初めはそのストラテジーに驚いていた学生も、その手法がとても役に立ったと気づき、教師にそのような授業をまた行うように頼みました。そして教師たちは、それに従ったのです。

ここに、この実習生の一人であるポーラが研究日誌に書いたものを短く引用して転記しましょう。

「包括的にこのようなストラテジーは、学習過程を個別化するためのニーズを満たすように、そして学生を自分の学習の成功に対してより自律的に、責任を持たせるように、よりシステムティックに利用されるべきであると思います。」

この教師が後に1997年以来、私や他の同僚と、学校教育の環境で自律の教授法について理解し実行する方法を探るのに協力的関係にあった中学校のワーキンググループのメンバーになった、ということをつけ加えましょう。彼女はまた、学校監督者になり、実習生と共にこの方法で、すばらしい仕事をしました。おそらく、このエピソードは自律を教授する「顕著な」例ではありませんが、その年のその後の実習に示唆を与えた、教師と学生の確実なターニングポイントでした。

この経験は、伝統的なアプローチを専門的なビリーフと実践に向けて批判的に再概念化する可能性を「教える」と同時に、教師の養成者としての私の役割を「教えて」くれるものでした。それぞれの特定の環境のもとで、権限の及ぶ範囲に関わらず、私はこの再概念化を基本的な教師の権限の要件であると考えます。

アンディー：それはとても興味深い経験ですね。抵抗のポイントが、組織化された制約（「テスト」）に気づいて最大化された時、変化を生み出す可能性（そして危険も）が拡大されたようですね。診断—選択—復習—個別化という過程が、学習者と教育実習生のために共鳴するのがわかります。ところで、あなたにとってはどうでしたか？この経験から、教師養成者としての役割をさらに再概念化しましたか？言い換えれば、あなた自身の自律の実践のためにどんな関わりを作りましたか？

フラビア：単にこのひとつのエピソードからだけではなく、一般的に教育実習生との仕事を通して学んだことのひとつは、私の監督者としての役割のひとつは既に確立されている決まりきった手順に挑戦することである、ということです。新任の教師の場合、これらの決まりきった手順は、主に自分が以前に経験した学習者としての経験によると思われる。実践に先行して受けた、教育に関する問題についての大学での訓練にもかかわらず、実習生は、学校文化への社会化（適応）の一部として伝統的なアプローチに頼る傾向があります。彼らは実践を反省することに慣れていないので、彼らの信奉する理論が、学習者中心のものだとしても（しばしばそうなのですが）、実際に用いられる理論はほとんど、教師中心のものであるのです。

実習生の教師としての初めの一歩が、教育への伝達的アプローチの伝統を、まるで「遺伝的遺産」として反映しているというのは驚くべきことです。先ほどのエピソードでは私の問いかけの役割は主に、授業の計画の段階に焦点化していましたが、他のケースでは、観察後の議論で特に重要です。そして、その議論では、授業分析によって、教師のとった行動の論理的根拠とその含みに対する教師の注意を喚起することができます。

私はHandal & Lauve (1997) によって示された論文を信じています。それは、全ての教師は教授法の実践的理論を持っており、その理論は教師の行動に顕著に影響するということによります。そのため、監督者の第一の役割は教師が実践的理論を、変化の要件として発見し、吟味し、推敲するのを助けることです。それゆえに、教師に質問を投げかけることは、私の主な監督的指導のストラテジーのひとつであり、教師との専門的なやり取りは、「氷山を切り開く"excavate iceberg"」(Malderez & Bodoczky, 1999)、つまり、さらなる実践のための計画を立てるため、手段を交渉し、共通の基盤を見つけるための最も重要な方法の一つとなります。

残念ながら、私の実習生との関わりは彼らの学校の監督者との関わりほど頻繁ではなかったため、私は彼らとのセッション

ンでは、表層的な方法のうちの多くの側面をカバーすることを求めるよりもむしろ、教授法に対して批判的なアプローチについて考えさせるように努めました。これは私が選択的になり、私自身を教師の悩みやニーズに合わせて合わせなければならないことを意味しました。

私の監督指導が学習者中心の教授法を目的としていたにもかかわらず、私はそれを教師中心の方法で行いました。つまり、その焦点は、教授法に対して質問を問うことを基本としたアプローチを取ることによって、教師が彼ら自身の方法を発見することを助けることにありました。個人的な教授法上の問題に基づいたアクションリサーチは私の取った監督における教師中心の方法と教育における教師の学習者中心の方法の両方を促進することができます。

私の教師養成者としての自律の一部は、私の自発性と、教師と学習者の両方にとって適当で、満足のいく方法で、制約を認識し、それに合わせて結果を意図したこと、の結果として得られたものと言えるでしょう。

私は、私自身の行動にだけでなく、その目的が達成され、その過程で要因の多様性によって偶発的に起こる何かがある、という拡大に、主に職業的な満足を感じます。「復習の授業」のエピソードは、そのゴールがとても顕著に達成されたケースのひとつで、教師自身の自発性と、決まりきった手順を変え、選択的な手順を発見する能力が促進された状況のひとつでもありました。私は単に彼ら自身の成長の過程を通じて彼らを手助けしただけです。

アンディー：先ほど、「大学での訓練にもかかわらず、実習生は、学校文化への社会化（適応）の一部として伝統的なアプローチに頼る傾向があります。」とおっしゃいましたが、このコメントは多くの問題に触れています。私は、それが、生き残る方略としての「自分を教師として演出する」（そしてそれは、新人の教師にとって大変ストレスを感じる時期である）という問題と大きく関わるかどうか疑問に思います。学校のシステムによる制約と同時に新人教師自身の経験不足による制約があります。このことはまた、そのストレスがどのようにすれば前もって軽減されるかという問題を投げかけます。おそらく、訓練を受ける教師にとって、最初の頃はベアになって、チームで授業計画を立てたり、チームティーチングをする場合があるでしょう。その時期には、親密で協力的なフィードバックを得ることができ、また、実習生が授業全体を教えるのではなく、授業の一部を、より経験のある教師のそばについて教えるということもあるでしょう。

そのようなアレンジメントは、学習者と教師の自律を育成することを支えるアプローチの一部となり得るでしょうか？自

律についてのそのような問題についてこれまでと異なったアプローチでの、あなたの仕事や役割の発展や研究の可能性についてどのように考えますか？

フラビア：最近出版された研究記事（Vieira, 2000）で監督指導、教育と学習のための一般的な理念のフレームワークを提示しました。その記事で、私と共同研究者は、反省的な教師の育成（アクションリサーチを通じて）と学習者中心の教授法の接合を促進する状態を示すことができたことを確信しています。これらの理念とは、実験作業、反省、質問、監督指導のセンス、気づき、理論と実践の統合、透明性、そして協力です。前に述べたようなエピソードは実際にこれらの理念を表しています。しかし、私達の意図した目的に反して作用するいくつかの制約についても指摘されるでしょう。

一般的な学校文化と教師の学習者としての過去の経験は、多くの監督者（学校と大学両方の）がその点に関して準備不足であることも伴って、最も大きな制約的要因の二つです。教育実習生が実習期間に評価を受けるという事実も大きな制約のひとつです。実習生に教授法、学習、そして教師の成長に対して同じ前提を持っていない二人かそれ以上の監督者がいる場合は特にそうです。私達教師養成者は以下のような役割の多様性をもって、これらやその他の制約について対処しようとしています。すなわち、

1. 変化の促進者：臨床的対話アプローチを採用することによって。また、それによって実習生は教育学的思考と実行の、有意義さと首尾一貫性についての選択と反省の機会を与えられる。
2. 情報提供者および批判的な相談相手：実習生のニーズ、目的、気づいた問題に適切な、理論的および実践的なインプットを提供することによって。
3. 緊張状態に対する協力者、交渉者、管理人：教育学的な意図と目的を見失わずに、専門的な状況の現実的な見方を奨励することによって。そうすることによって、ジレンマは変化への打ち勝ちがたい障害物ではなく、むしろ専門的な成長の一部となる。
4. 自身の監督指導的行為についての研究者：監督者自身と教師達の知覚作用の基本に基づいて評価することによって。特に、教師とその学生の成長に対する私達の戦略のインパクトという点で。

あなたの提案するように、実践的戦略は、多くの協力的作業（チームで授業計画を立てたり、教えたり、観察したり、反省するなど）を含むべきです。そこでは専門的な会

話が個人的な理論や実践を吟味し、探求するために重要となるだけでなく、環境に疑問を投げかけたり、制約に気づき、変化の余地を見つけて策動するためにも重要です。調査的教育を通じた実践のための調査もまた、行動的なレベルだけでなく、概念的レベル、態度的なレベルでの変化を起こすのに必須です。

教師を「カメレオンのような」ストラテジーから引き離すのを手伝うこと、それによって、教師は知覚された要求を生き残るための方法として採用します。それはまた、教師と監督者が意思決定においてパートナーとなること、つまり、私達が「共著者の立場」と分類した何かを意味します。これは普通、監督者についての話題でかなり無視されがちな側面である、しかしながら、専門的な相互作用の影響と効果を評価するのに必要な、多くの交渉とメタコミュニケーションを含みます。

最後に、私は教師の実践を調整し評価するための教師養成者のニーズを指摘したいと思います。それは私には教師養成プログラムの質を改善するために基本的に必要な要件に思われます。私と同僚は教師の発達過程についての進行中の研究から多くを学びました。この研究は私達のアプローチを、理論的で倫理的な理由づけの立場からだけではなく、実践的な実行とその結果の立場からも確認することを可能にしました。おそらくもっと重要なことは、この研究が、私達が学習者としての監督者となることを助け、教師たちとの仕事の中で、私達が考え、行うことに対して常に批判的で反省的な態度を維持することを助けた、ということでしょう。

参考文献

- Handal, G. & Lauve, P. (1987). Promoting reflective teaching: supervision in action. Milton Keynes: Open University Press.
- Malderez, A. & Bodóczy, C. (1999). Mentor courses - a resource book for trainer-trainers. Cambridge: CUP.
- Moreira, M.A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, 23, 12. Available on-line at: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/index.html>
- Vieira, F. (2000). "The role of instructional supervision in the development of language pedagogy". *ModLangues*, 25, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. France: Université de Nancy 2.

Voices of Reflection

Andrew Obermeier wrote: This semester I've been sidelined at a dance while Goddess Autonomy glides blissfully around the floor with other partners, passing me by. Until this week, when she finally looked my way, told me to put down my textbook, and look around to see my students' energy and their learning instead of being compelled to move forward to the next part of The Lesson Plan. I have taken up teaching the text without letting students open it. The chalkboard, interaction, and some homemade prints have been my tools. Student autonomy means teacher autonomy. Following a text through every step of the lesson imprisons both student and teacher in the author's idea of a classroom.

You can contact Andrew at: andrewo@gol.com

学習者の声

アンドリュー・オーバーマイヤーさん：

今学期、私は自律性の女神が他のパートナーと楽しそうにダンスをしているのを脇から眺めておりました。今週になってやっと彼女は私の方を振り向き、持っていた教科書を下に置いて、授業計画の次の段階に進むことばかり考えるかわりに、周りを見回して学生がどれだけエネルギーをもっているか、学んでいるか、良く見なさい、と言いました。それ以来私は学生に教科書を開けさせないまま教えています。黒板、学生との質疑応答、そして手作りのプリントが私の教材となりました。学生の自律は教師の自律でもあります。教科書を逐一なぞることはその筆者の考える授業という概念に、学生と教師を閉じ込めてしまうものです。

アンドリューさんの連絡先は：

andrewo@gol.com

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.

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

ジェンダーと自律性についての探求

日本語能力の自己評価におけるジェンダーの問題

チヒロ・キノシタ・トムソン、スミコ・イダ ニューサウスウェールズ大学

本論文は、言語学習の一つの重要な要素である言語能力の自己評価について、ジェンダーの違いという観点から研究しています。日本語のプレースメントテストにおける大学生の自己評価のスコアと、実際のプレースメントの結果の関係についての統計的分析を報告しています。結果として女性の学習者の方が、特に受容的な能力の面で男性の学習者より正しく自己分析ができる傾向にあることが分かりました。論文では最後に結果の考察と言語教育への応用の可能性を考えました。

論文はまだ公表されていませんが、興味のある方はEメール: C.Thomson@unsw.EDU.AUまでご連絡下さい。

Dr Chihiro Kinoshita Thomson, Head,
Department of Japanese and Korean Studies,
University of New South Wales,
UNSW Sydney, NSW 2052, Australia
Telephone +61 2 9385 3753 or 3760
Facsimile +61 2 9385 3731

Exploring gender and autonomy...

Gender Issues of Self-Assessment of Japanese Language Proficiency

Chihiro Kinoshita Thomson and Sumiko Iida, University of New South Wales

Our paper on gender and autonomy explores a dimension of language learning, self-assessment of one's own language proficiency, in terms of gender differences. It reports a statistical analysis of university students' self-assessment scores in a Japanese language placement test in relation to their actual placements to different levels. The results show that female learners tend to assess themselves better than males, in particular in receptive skills. It then seeks possible explanations of the results and implications to language teaching.

The paper is not published yet. If anyone is interested in the full paper, please contact us at:
C.Thomson@unsw.EDU.AU.

Dr Chihiro Kinoshita Thomson, Head,
Department of Japanese and Korean Studies,
University of New South Wales,
UNSW Sydney, NSW 2052, Australia
Telephone +61 2 9385 3753 or 3760
Facsimile +61 2 9385 3731

自律性に関する新刊

このニュースレターの読者の皆さんには私の書いた "Teaching and Researching Autonomy in Language Learning" という本について興味を持っていただけたと思います。この本はロングマンの Applied Linguistics in Action という新しいシリーズから出版されます。研究者や研究者を志す人に向けて、自律性という分野を概観することを目的として書かれています。この本に関する詳しい情報はロングマンのウェブサイトで見ることができます。

<http://www.booksites.net/benson>

最終章はウェブサイト、Eメール、その他の自律性に関するリソースのリストになっており、ロングマンのウェブサイトから無料でダウンロードすることができます。

フィル・ベンソン

New book on autonomy...

Readers of this newsletter may be interested in a book that I have written called 'Teaching and Researching Autonomy in Language Learning'. The book is published by Longman in a new series called Applied Linguistics in Action. It is intended to be an overview of the field of autonomy aimed at researchers and potential researchers. You can find out more about the book at the Longman web site:

<http://www.booksites.net/benson>

The last chapter is list of web sites, email lists and other resources related to autonomy and you can download it for free from the Longman site.

Phil Benson

The **CUE** Conference

DEVELOPING AUTONOMY

JALT College and University Educators' SIG, in association with Teacher Education SIG, Learner Development SIG, and Shizuoka Chapter

May 12th-13th, 2001

Miho Koushukan of Tokai University in Shimizu City, Shizuoka

There is widespread agreement in educational circles that fostering student autonomy should be a primary purpose of education systems. Increasing learner autonomy is said to increase student motivation, develop character and aid learning. However, in Japan, the promotion of learner autonomy is very recent and many teachers and administrators are still searching for what exactly it involves, how it can be taught and how its benefits can be measured. Indeed a major topic of debate is whether it is culturally appropriate. Is autonomy a human right, or is it an imposition of western cultural values on Asian societies?

This conference aims to explore issues involved in defining, promoting and implementing autonomous learning in the colleges and universities of Japan not only from the students' point of view, but also from the teachers'. What is an autonomous teacher? How can we be autonomous within the given framework of the university/ college? How can we foster our own

autonomy as learners learning about teaching?

A further thread within the conference is assessment. What does autonomous assessment involve? How can autonomous assessments be integrated into current course frameworks? What outcomes result from the use of autonomous assessment methods?

The questions involved in thinking about autonomy are diverse. We encourage presenters to add depth to their chosen topic and to actively demonstrate autonomous classroom activities through their presentations. Discussion sessions and the use of novel presentation formats are also encouraged.

We hope that by providing a platform for teachers from colleges and universities at different stages of autonomous development, we will discover the range of forms autonomous teacher and learner development take and the outcomes that result.

Information available at: <http://www.wild-e.org/cae/conferences/autonomy.html>

Or from Alan Mackenzie <asm@typhoon.co.jp> or Eamon McCafferty <eamon@gol.com>

The CUE Conference

自律性の開発

JALT CUE SIG, 講師教育SIG, 学習者ディベロップメントSIG, 静岡市部、共同主催

2001年5月12-13日

静岡県 清水市 東海大学 美保研修館

教育関係者の間では学生の自律性の養成が全ての教育制度の第一目的であるべきだと広く考えられている。学習者の自律性を伸ばすことは学生の動機をあげ、人格の発達を促し、学習を助けるといわれている。しかしながら日本では、学習者の自律性の促進という分野は日が浅く、多くの教師や教育行政に携わる人々はいまだに学習者の自律というものが何を正確には含んでいるのか、どのようにそれが教えられるべきなのか、その効果はどのように計りうるのかという事柄を問うている。実際、議論ではそれが文化的に適切かどうか、それが主要な話題である。自律性は人権なのか、それともアジア社会に対する西洋文化の押し付けなのか？

今回の研究会は学生だけでなく、教師の観点からも日本の大学における自律的な学習の定義、促進、そして実行に関係した問題点を探求したいと考えている。自律した教師とは？与えられた大学という枠組の中でどうしたら私たちは自律できるのであろう？教えること

を学ぶ学習者としてどのように私たちは自らの自律性を育てることができるのか？

研究会ではまた、評価についても探求を行う。自律的な評価とは何を含むのか？自律的な評価はどのように現在の講義科目構成に取り入れられるだろう？自律的な評価方法の利用のめざす目的とはなにか？

自律性について考えるときに起こる疑問は多様である。発表者にはそれぞれが選んだトピックを深め、プレゼンテーションを通して自律的な教室での活動をみせていただきたい。討論会や、新しい形のプレゼンテーションもまたおもしろいだろう。

私たちは、それぞれ異なる自律性の発展段階にある大学からの先生方に演壇を提供することによって、自律した教師や学習者の発達のさまざまな形を発見することを望んでいる。

情報は下記のホームページで、もしくは直接お問い合わせください

<http://www.wild-e.org/cue/conferences/autonomy.html>

Alan Mackenzie <asm@typhoon.co.jp>

Eamon McCafferty <eamon@gol.com>

作文クラスからの声：日本において外国語としての英語教育と英語学習の二つの見方

広島県安田女子大学 R.R.P.ガブリエリ編集

以下の二つの抜粋は、上級英作文クラスの課題の一つとして書かれた物です。二人の三年生が、生き生きとした議論の活性化を望んで、彼らの考えを他の生徒や教師たちと共有したいと願いました。しかし、彼らが匿名にすることを望んだため、彼らの本当の名前はのせていません。各文の内容は、読みやすさだけを考慮して編集されており、生徒の文章の原型を保つため、最小限の訂正を加えるにとどめました。彼らが卒業したあとにのみ使うという条件で彼らの文章を使う許可を、得ることができました。ようこさんとみかさんは安田女子大学英文学科に入学し、2000年3月に卒業しました。

ようこさんの話

私は約5ヶ月間、大学の海外語学研修に参加してアメリカにいました。アメリカで、私はホストファミリーやその親戚、先生達、討論相手などのたくさんの人々に出会いました。日本語を勉強している人達にも会った中に、中年の男性が一人いました。その男性は、日本語を勉強し始めて3ヵ月になるといい、もう一人の女性は日本語を勉強して1年になるといいました。それを聞いて私は衝撃を受けました。なぜなら、彼らは私とかなり流暢に日本語で話すことができたからです。私はそのことが信じられなかったのと同時に、とてもショックを受けました。彼らはたった1年かそこら勉強しただけで、とてもうまく話すことができていたのです。多くの日本人は、中学校に入った時に英語の勉強をはじめ、そして、その大半は高校に進みますので、更に3年間英語を勉強し続けます。私も、中学校に入ってから6年間英語を勉強しました。また、私は今、大学で英語を専攻しています。このことは、私が9年間も英語を勉強しているということの意味します。9年間です！ほとんど私の人生の半分です。しかし、私は依然としてうまく英語を話すことができません。外国の人々は、私が会った男性のように、たった1年の勉強で外国語が話せるようになりました。別のアメリカの学生は、私が話す英語と同レベルのスペイン語を話します。彼は、クラスでスペイン語を勉強し始めて5ヵ月になるといいました。なぜ、彼らがそんな短い期間でうまく話せるようになるか分かりますか？私は、彼らが実用的な方法で勉強しているからだと思います。私は、中学校では会話クラスがありませんでした。高校でさえも、会話クラスはありませんでした。文法を学び、単語を覚えることが、日本の英語の学習方法です。私は、役に立たない方法で勉強していたということに気が

つきませんでした。ただの学生に過ぎなかった私には、仕方のないことでした。成長して、さまざまな物事を幅広い視

野でみることができるようになった今、私は後悔しています。もし、私が実用的な方法で英語を勉強していたら、もっとうまく英語を話すことができたのに・・・と。そして、私は、今から英語を学ぼうとしている子供達のために、誰かが日本の英語教育システムを変えなくてはならないと思います。もし、彼らが実用的な方法で英語を学んだなら、彼らにとって英語はただの科目ではなくなるでしょう。私は、彼らが、英語が外国の人々と意思疎通を図る有効な手段と考えるであろうことを確信しています。もちろん、生徒達は、情熱を持って英語を独学することも可能です。しかし、学校は、生徒達に価値のある授業を与えるべきです。教育制度を変えるのは難しいことだと思います。長い時間がかかってしまうでしょう。しかし、もし、実現するのなら、それは素晴らしいことだと思います。

みかさんの話

日本の英語教育では、私達は基本的に文法を学びます。中学校に入学してから、たくさんの種類の教科書を使いますが、その中に、多くの文法の形体が解説してあります。しかし、私は、英語で話をする時にはそんなに多くの文法の形体は必要ないと思いますし、実際に、ネイティブ・スピーカーも中学校レベルの文法しか使っていません。私達は、十分な英会話の授業を受けていません。日本には、多くのネイティブの先生がいるのですから、リスニングやスピーキングについて学ぶことができるはずですが、私達は、もっと会話クラスを受けることができたはずですが、しかし、20人以上生徒がいるような大きなクラスでは、私達が会話を学ぶには不都合です。私達には、英語で話すもっと多くの機会が必要です。先生達は、私達の悪い文法を注意し、自然なものに修正することが必要です。生徒が大勢いすぎると、先生達は私達個人に目が行かなくなり、結果として私達の英語はひどいものになり、不正確な英語を覚えてしまうでしょう。日本の英語教育は、文法しか問われないテストに対しては非常に効果的といえます。私達は、教科書を勉強し、重要な点を記憶するだけでよいからです。

先生達は、私達が教科書を覚えたかどうかを聞くだけで、私

達がネイティブ・スピーカーと話す際にその内容を使いこなすことができるかは問題にしません。教科書さえ覚えれば、テストはパスできるのです。この事実が、日本人の英語教師が英語を話すことのできない理由です。そして、そんな先生達に教えられた生徒達も英語を話すことができません。私達は、感じたことや思ったことを話したり、手紙を書いたりすることが必要だと思います。難しい文法は必要とせず、簡単な文法だけで十分です。日本の英語教育は実用的ではないため、生徒達は難しい文法を知っていても、それを手紙で使うことはできません。一度ネイティブ・スピーカーの話しているのを聞いてみてください。彼らは基本的な文法事項しか使っていないはずで、日本の英語教育の形態では、私達は高度な内容を学びますが、それらは英語ではなく、他の科目も同じです。

私達は中学校の教科書を完璧にすることが大事だと思います。それが英語教育の基礎であり、出発点だからです。しかし、私達は英語の感覚を持つ必要があります。何を言っていないか分からない場合には、ジェスチャーやアイコンタクトを使えばなんとかなります。日本人はヨーロッパ人やその他の人々が話すように、英語を話すことができません。教育制度がちがうためです。私は高校生のとき、アメリカにいました。私は、私達の英語力のなさを恥ずかしく思っていました。日本の人々は、海外で勉強すれば英語が上手になると思っているようですが、それは間違いです。私は、私の大学のイギリスとアメリカで行われる海外語学研修には賛成できません。なぜなら、そこでは全ての生徒が日本人だからです。私達はネイティブ・スピーカーと友達になるべきです。私は、この文章の中で、終始日本の英語教育について批判してきましたが、今後の最も良い教育方針についての答えには行き着いていません。

ですから、私は教師になる自信はありません。そしてこの問題こそが私達が今、そして将来においても直面していくであろう問題です。

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>

Voices From the Composition Class: Two Perspectives on the Teaching and Learning of English as a Foreign language in Japan

Edited by R.R.P. Gabbrielli, Yasuda Women's University, Hiroshima

The two extracts below were written as part of an assignment for an Advanced English Composition class. The two third-year students expressed the desire to share their ideas with other students and teachers with the hope of stimulating a healthy debate. The students, however, wished to remain anonymous and are therefore not referred to by their real names. The content of each piece was edited for readability only, and corrections were kept to a bare minimum in order to preserve the integrity of the students' writing. Permission to use their writing was granted on the proviso that it be used only after the students had graduated. Yoko and Mika were enrolled in the department of English and graduated from Yasuda Women's University in March 2000.

Yoko's story:

I was in America about five months ago because I took part in Yasuda's 5-month study-abroad program. In America, I met many American people: host families, host's relatives, teachers, conversation partners and so on. And I met some people who learned Japanese. One of them was a middle-aged man. He said that he studied Japanese for three months. Another person said she studied Japanese for one year. I was very surprised to hear that because they could talk with me quite fluently in Japanese. I couldn't believe that, and at the same time I was shocked. They studied Japanese only for one year or less, but they could speak very well. Most Japanese students start to learn English when they enter junior high school and most of them go to high school, so they continue to study English for three more years. I studied English for six years after I entered junior high school too. Also, I'm majoring in English at university now. It means that I've been studying English for nine years.

Nine years!!! It is almost half my life. But I still can't speak English very well. Foreign people can speak a second language after only one year's study, like the man I met in America. Another American student could speak Spanish as well as I speak English. He said he studied Spanish in his class for five months. Do you know why they could speak very well after only such short studies? I think because they study language in a practical way. I did not have conversation class in my junior high school. Even in high school I never had it. To learn grammar and to remember words are the Japanese ways of learning English. I didn't notice that I learned in a useless way. That couldn't be helped because I was just a school student. Now I became older and I came to see various things with a wider view. Then I felt regret. If I had studied English in a practical way I could speak English more fluently ... and I think somebody has to change the Japanese teaching system of English for the children who are going to learn English from now on. If they learn English in a practical way, they will think English is not just a subject. I'm sure that they will think English is a useful means to communicate with foreign people. Of course, students can study by themselves if they want to study English, but schools should give them worthy classes. I think it is difficult to change the education system and it must be a long way off. But I am happy if it comes true.

Mika's story:

English education in Japan. We basically learn grammar. We've been using many kinds of textbook since we were in 7th grade. A number of English grammar patterns are in those texts. But, I think that we don't need so many patterns when we talk in English, and actually, native speakers speak with easier grammar which is like the level of Japanese junior high school students. We don't have enough English conversation classes. There are lots of native English teachers in Japan, so we are able to learn listening and speaking skills. I think we could have more conversation classes, but big classes, like more than 20 students, are not good for us to learn conversation. We need to speak a lot and need many opportunities to talk in the class. Teachers have to correct our bad grammar and make it more natural. If there are many students in the class, teachers cannot listen to each of us, so our English gets worse and we remember incorrect English. Our English education is good for tests because they just ask us

about grammar. We just have to study a textbook and memorize points. Teachers ask us if we memorize them or not. They don't ask us if we can use them when we talk to native speakers. If we memorize these points, we can pass the tests. That's why Japanese English teachers cannot speak English, and those teachers teach us, so students cannot speak. I think we need to talk, write a letter and tell them what we think or feel. We don't need difficult sentences. We just need basic grammar. English education in Japan has no practical use, so students know difficult grammar but they can't use it in letters. Listen to native speakers carefully, they just use basic grammar. Because of our education style, we learn higher content, but it's not only English, but also other subjects. I think it is important for us to master the junior high school textbooks. That's the basis and start of English education. But we need to have a sense of English. If we don't know what to say, we can use gestures and eye-contact, and then we can succeed. Japanese people cannot speak like European or other people do. I think their education is different from ours. I was in the U.S. when I was a high school student. I was ashamed of our ability to speak English. Japanese people think that if they study abroad, they'll be able to speak English well. It is not true. I don't agree with my university's study abroad programs in Britain and America because all students there are Japanese. We should make friends with native speakers. I've been criticizing Japan's English education in this paper, but I don't know exactly what the best education for the future is, so I don't have any confidence to be a teacher. This is the problem which confronts us now and in the future.

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>

Technology and autonomy: A word of caution

Jeremy F. Jones, Osaka University and University of Canberra

A few years ago, in an article in the *ELT Journal* (July 1995), I described a self-access centre at a university in Cambodia that I played an important role in designing. It responded well to learners' needs with a modest collection of books and home-made instructional kits in a physical environment that favoured informal group work and social exchange in English. It was also low-tech self-access: there were cassette players for individual and group listening, two televisions and VCRs with multiple headphones – and not a computer to be seen.

Since then, I've continued my involvement in the design of self-access facilities; however, I've witnessed a radical shift in self-access modes of learning, a shift towards high technology, and the use of the computer in particular. The fact is that these days the majority of language centres feel that they can't do without high technology. Students expect to find computers among the facilities available to them; and teachers and administrators are aware that computer-assisted language learning (CALL) is gathering prestige and that they must keep up with the trend.

One major reason for the widespread acceptance and growth of self-access CALL is that, like other self-access activities, it tends to be regarded as promoting autonomy, which we all know to be a highly valued goal. The promised benefits of autonomy are frequently referred to in the research on CALL. In my view, this association between autonomy and CALL should not be taken for granted. There is no doubt that CALL is a valid resource, yet it opens up no broad avenue towards autonomy. Indeed, other learning activities or projects that have independence as an objective, whether they take place in or beyond the conventional classroom, would entail fewer variables than CALL.

To begin with, not all students are interested in computers for language learning: their learning style, which "the good teacher" knows to respect, might not be in harmony with CALL. Such students might display more autonomous behaviour in other tasks. It is also possible that some learners who do take to the computer would prefer to use it in a more teacher-

directed environment. This was noted by Uschi Felix in 1997 when she led a CD-ROM course in German for her Australian students. The great majority of her learners enjoyed the program and significantly improved their language proficiency through it but, at the end, reported that they preferred it as a complement to classroom instruction and didn't care for it as a set of stand-alone activities for self-access. It's worth remarking that these students were of advanced level and might have been expected to manage their learning more independently.

The Web is quite different from a CD-ROM because it is, of course, in no sense a "program". Yet it is an immensely seductive resource for the language learner and offers genuine opportunities for self-directed learning; its open-endedness encourages learners to create their own pathways and goals. However, in view of the Web's lack of structure, there is real potential for disorientation. Learners, particularly those of lower proficiency, may not have developed skills of navigation to find what they want; and if they find it they may not know how to exploit the material. They will need a good deal of guidance from the teacher.

Computer-mediated communication (CMC), where learners communicate with one another on the Internet by e-mail or in real-time electronic discussion, is a further area of CALL which is said to develop autonomy. Equality of participation and critical learning skills are also claimed as outcomes. But here too disorder threatens, especially in the case of highly organised long-distance projects. For example, Shield, Weininger and Davies report on their lack of success in one such project that involved groups in Brazil, the USA and Japan meeting synchronously on-line to research and produce Web pages (see <http://jaltcall.org/cjo/>). Their aim was expressly to "develop learner autonomy". Apparently participants' absence of experience of this kind of CMC "caused great problems". In addition, various technical difficulties, frustrating in themselves, impaired both motivation and socialisation, and time differences between countries made it hard to arrange to meet.

The above instances, drawn from three differing applications of CALL, illustrate how elusive the goal of

autonomy can become. In the case of learners' resistance to using technology in self-access mode, it's doubtless wise not to force them. Technology is only one of many tools for language learning. However, in the case of willing and interested learners engaged in Internet projects, individual or collaborative, a high degree of technical competence is needed, as well as skills in evaluating material on the Web. Learners – certainly most of them – therefore require training. The trainers should be the language teachers, but are they ready and qualified to do the job? My experience suggests that the majority are not. If the management of a language centre, having purchased expensive, modern computers with appropriate language learning software, wishes to exploit the rich potential of CALL, then it must give committed teachers adequate training and time to develop ideas and pathways for their students. I fear that in most language centres this doesn't happen.

As for the self-access centre I designed in Phnom Penh, it deserves some high technology too. But not, I hope, at the expense of its sociability and human character.

Jeremy Jones can be contacted at
 <jeremyj@lang.osaka-u.ac.jp>

テクノロジーと自律性に関する警句

ジェレミー・F・ジョーンズ, 大阪大学/
 キャンベラ大学

数年前、ELT Journal (1995年7月号)で、私はキャンベラ大学のセルフ・アクセスセンターについて紹介した。これは私が企画の段階で重要な貢献をしたものだが、英語での打ち解けたグループ・ワークを好み社会的な交流を求める人たちのために、相応の書籍数を揃え、手作りの教材を使った、学習者のニーズになかったものであった。それはまた、ロー・テクなものだった。個人、あるいはグループのリスニングにはカセット・プレーヤー、テレビ2台、ヘッドフォン付VTRを揃えたが、どこにもコンピュータはなかった。

以後、私はセルフ・アクセスの施設の企画にずっとかかわってきた。しかしその間、学習のセルフ・アクセスのやり方に根本的な変化を見ることになった。ハイ・テクへの、特にコンピュータ使用への変化である。実際、今日多くの言語セン

ターではハイ・テク抜きではやっていけないと感じている。学生も施設の中にコンピュータがあることが当たり前と思っており、教師も管理者側もコンピュータを使った言語学習(CALL)が威信を集めていることを承知し、趨勢に遅れまいとしている。

セルフ・アクセスCALLの広がりやの主な理由のひとつは、それがその他のセルフ・アクセス活動と同様自律性を促進すると見られており、それは我々も高く評価している目的である。自律性を達成すれば得られるとされる利点はCALL研究でも頻りに言及されている。しかし、私の考えではこの自律性とCALLの関連を当然のこととして受け入れるべきではない。CALLが有効な手段であることには疑問はない、が、それは自律性に向かう広い道を開けてくれるものではない。勿論、独立性を目的とした一般の学習活動やプロジェクトは、たとえそれが伝統的クラスの枠内、外で行われるを問わず、CALLに比べれば多様性は劣るのだが。

まず、何といっても言語学習にコンピュータを使うことに興味のある学習者ばかりがいるわけではない、ということである。学習者の学習スタイルは「よい教師」であれば尊重するものであるが、CALLと一致するとは限らない。そのような学生は他のタスクでより自律的な行動をとるかも知れない。また、コンピュータが好きになる学習者でも、もっと教師主導の環境で使いたいと思うかもしれない。この点に関してはUschi Felixが1997年にオーストラリアの学生にドイツ語のCD-ROMコースを教えたときに報告されている。学習者の大多数はこの方法でかなりの向上を見せたが、最終的には、この方法を授業を補完するものとしてとらえることを好み、セルフ・アクセスのための唯一の方法として用いられることを嫌ったという。これらの学生が上級レベルであり、自分の学習をより独立して行えるはずである点に注目したい。

インターネットはそれが「プログラム」ではないという意味でCD-ROMとは性格を異にするが、言語学習者にとっては非常に魅力的で純粋に自己主導の学習の機会を与えてくれる。その無限性は学習者の道程や目標を創造してくれる。しかしながら、インターネットは構造を欠くことから、混乱を引き起こす可能性が大きい。低レベルの学習者は特に、自分の探しているものを見つけるための航海術を身に付けていない可能性がある。見つけてもその材料をどう利用したらいいかわからないこともありうる。教師の指導が必要となろう。

コンピュータを媒介としたコミュニケーション(CMC)では学習者が電子メールやオンライン会議によりインターネットでお互いに情報伝達をするのであるが、自律性を発達させると言われるCALLの更に先をいくものである。平等な参加、クリティカルな学習スキルが学べるとされている。しかし、ここでも特に高度に組織化された長距離プロジェクトにおい

て混乱が心配される。例えば、Shield, Weinger, and Davies はブラジル、アメリカ、日本のグループが同時にリサーチしたりホームページ作成をしたりしたプロジェクトで成功を見ることができなかったことを報告している (<http://jaltcall.org/cjo/> 参照)。彼らの目的ははっきり「学習者の自律性の発達」と謳っている。明らかにこの失敗は、参加者のCMCへの経験の無さが「大きな問題であった」といえる。加うるに、様々な技術的困難性はそれだけで苛立たしいものだが、それが学習者のやる気と良好な関係を損ない、3国間の時差が同時参加を難しいものにした。

以上、CALLの3つの異なるケースから、自律性という目的がいかに捕らえにくくなるものであるかが分かるであろう。セルフ・アクセスの場面で学習者が技術の使用に抵抗を示す場合は勿論強制すべきではない。テクノロジーは言語学習のための数ある道具のひとつにすぎない。だが、やる気や興味のある学習者が個人的、あるいは共同でインターネット・プロジェクトに参加しても、ネットで得られる素材をどう使うか知っているだけでなく、高度な操作技術も必要とされるのである。であるからして学習者は-実にそのほとんどの者は-訓練が必要である。訓練をする教師は言語の教師であるべきだが、しかし彼らはそのような仕事に就く準備や資格があるのだろうか。私の経験から言って、ないと思う。言語センターの管理者が、言語学習ソフトの搭載された高価で最新式

のコンピュータを購入してCALLの豊かな可能性を迫りしめたなら、学生のためにアイデアや方向性を育むための、教師への訓練及び時間を適切にとるべきである。残念ながら多くの言語センターではこれは期待できないであろう。

ブノンペンで私が企画したセルフ・アクセスセンターは、ハイ・テクの恩恵を受けるに値するものである。だが、社会性や人間性を犠牲にしてまでも、とは思わない。

ジェレミー・ジョーンズの連絡先は: <jeremy.j@lang.osaka-u.ac.jp>

Send in your experiences of using computers and the Internet to develop autonomy and self-access.
Andy Barfield <andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>
Mike Nix <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>

自律性とセルフ・アクセス発達のためコンピューターやインターネットを使った経験をお聞かせ下さい。
Andy Barfield <andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>
Mike Nix <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>

インターネット上のガイド自己学習

香港バプテスト大学、言語センターのリー・シンシア博士とのインタビュー

マイク：今回のメールでのインタビューに応じていただきありがとうございます。シンシアさんは香港で、共同計画者である George Jors 博士や、Eva Lai 博士、Nagar Fun Liu 氏と共に、英語の自律学習のインターネットホームページを開発していますね。JALT 2000 でのプレゼンテーション、「ガイド自己学習：ウェブページを基本としたプログラム」の中で、George さんが、インターネットによる学習者自律の促進の可能性について話されていました。それだけではなく、学習者を正しい方向に導いてあげることや、それぞれの文化的価値観を考慮に入れる事が必要だともおっしゃっていました。これらのうち、まず一つ目の点から話しを進めるとして、シンシアさんは、インターネットが学習者自律を高める為に出来得る、最も目を見張る貢献は何だと考えていますか。

シンシア：現在は、数名の学生と一緒に、ホームページを試しているところです。私の見解では、インターネットが学習

者の自律性を高めていると言えるような、目を見張る点をいくつか確認できていると思います。

第一に、インターネットを使う事によって、学習者が一度に大量の聴覚的・視覚的な教材にアクセスできる事が挙げられます。以前ですと、言語教師が学習者にテープを借りるよう言ったり、それに該当するワークシートを探させたりしたものです。そしてそのワークシートをやり、辞書で意味を確かめ、答合わせをし、得点を記録する、といったことをやっていました。ところが、現在では、多くの言語学習関係のホームページは、これらの機能を全て持っている上、利用者

が使いやすいように出来ています。二つ目の点として、ホームページへのアクセスはいつ、どこでも可能で、学校に限定されないという事が挙げられます。もちろん、これは学習者の自宅にコンピュータがあるという事が前提になっていますが、三つ目としては、学習者が教材を選べるというところで

しょう。自分のレベルに合ったものをやったり、あるいは興味あるもの、または同じ問題を何回か繰り返したりする事も出来るわけです。こうする事で、学習者は自分一人で考え、楽しみながら、または興味を切らすことなく学習できるので。最後に、インターネットを使う事によって、学習者が、教師から独立した別の学習方法を得る事が出来るという事です。ただ、新しいやり方を好まない学習者もいますけどね。

マイク：この様な学習方法に取り組む人もいれば、そうではない人もいるというのは面白い点ですね。この点についてどの様に考えていますか。それを好む学習者と好まない学習者とは、何が違うのでしょうか。

シンシア：私がコンピュータを用いた英語の自主学習のプログラムを取り入れ、学習者にやってみるように言ったところ、全員が参加したいと考えたわけではありません。今学期、学術的目録で英語を学んでいる一年生の学生達8グループ（役128名。1グループには16~17名）このプログラムを紹介し、プログラムの特徴から、練習問題や学習のペースを閲覧できる達成度のレポートシステムなどに関して、主に話しをしました。紹介の段階には英語の教員も参加しています。彼らは実際にそのプログラムに関する勉強会に参加している人たちです。紹介後、66人（およそ51%）の学生が前向きな回答をし、登録も行いました。いくつかのグループからの回答率が例外的に低い場合もあり、16人の学生の内3人ですとか、あるいは0などという場合もありました。彼らを担当している英語教員が話しをしたところ、多くは自己学習に費やす時間と労力を気にしている事がわかりました。登録をしない多くの学生は、そのプログラムから得られる利点をわかってはいますが、正規の英語の授業からも、既に課題が出されるようになっていて、その上で何か「追加の」勉強をする時間があるとは思わない、と感じているようです。対照的に、登録をした学生達は、より目的意識を持っていて、各教員には、今学期だけではなくこの先も、英語の上達の為にコンピュータを用いた学習プログラムを使いたいと話しています。自宅からもアクセス可能なインターネットで学習する事を楽しんでいますし、ビデオを見たり、リスニング、文法、語彙の問題や、読解、作文の練習などを一つのプログラムの中で楽しみながら行っています。多くの学生は、この様な言語の自己学習プログラムを、これまでに教えてもらっていないので、時間がある時にいつでも英語の力を伸ばす事が出来るのです。

マイク：このプログラムに関する学生の回答状況は、彼らのコンピュータの運用能力や、自信が関係していると思いますか。

シンシア：私の学生達は高校時代からコンピュータを扱う技

術や知識を得てきていますし、ほとんどは自宅にコンピュータを持っています。なので、彼らがコンピュータを扱えないという事はないでしょう。やる気のある学生達は、自宅からもアクセスできるのか聞いてきたりもするので、コンピュータの運用能力や自信というよりも、「やる気」や「本気でとりかかろうとすること」が決定的な要因と言えるでしょう。やる気のある学生ならば、自分から進んでやろうとしますし、時間も使っています。

マイク：始めはやる気のない学生達にやる気を出させる為に、教師が出来る事は何でしょうか。

シンシア：各授業の担当教員が、とても親身になってこのプログラムに参加するのに自信がない学生と話をしています。中には「クレジット」として、プログラムに参加した学生の作文の練習を授業の評価に加えたり、授業で上達振りを誉めたりして学生のプログラムに対する評判を高める計画を打ち出している教員もいます。二人の教員は、授業内で、自己学習に対して5パーセントの得点を与えるつもりです。もしも学生がプログラムをやり遅ければ、その出来に関わらず、5パーセントの得点は得られるというわけです。こうする事によって、より多くの学生が自己学習のプログラムに参加しやすくなるでしょう。

この問題に関して議論をしたり、私の経験を他の教員の方々と是非共にしたいと考えています。

シンシアさんとそのパートナーの詳しいホームページを見たい方は：cfklee@hkbu.edu.hk

Guided Autonomous Learning on the Internet

An interview with Dr Cynthia Lee, Language Centre, Hong Kong Baptist University

Mike: Thank you very much for agreeing to this email interview. You have developed a web-site for autonomous English language learning in Hong Kong with your project partners Dr George Jors, Dr Eva Lai and Ms Ngar Fun Liu. At his JALT 2000 presentation, 'Guided Autonomous Learning: A Web-based Program', George talked about about the potential of the web for fostering learner autonomy but also of the need to guide learners and to take into account their cultural values. To start with the first of these points, what do you see as the most exciting contributions that the Internet can make to the development of

learner autonomy?

Cynthia: I am piloting the website with some students, and from my observation, I can see some exciting contributions that the Internet can make to the development of learner autonomy.

Firstly, the Internet enables the students to access a large amount of both audio and visual materials at one time. In the past, language teachers used to tell the students to borrow some tapes, and then find the corresponding worksheets. They then do the worksheets, looked up meaning in dictionary, checked the answers and recorded the score. But now many language learning websites have all these functions, and are user-friendly. Secondly, the access can be at any time and in any place, not restricted to school environment. Of course, this is based on the assumption that the students have computers at home. Thirdly, the students can choose to do the materials that they feel suitable to their level of proficiency, or to do task(s) they are interested in, or even to repeat the same task(s) several times. This helps the students to think independently, and learn with fun and interest. Finally, the Internet provides an alternative way to learn independently of teachers, though some students may not prefer to learn from the new tool.

Mike: It's interesting that some students get into this kind of learning and some don't. Do you have any ideas about why this is, about what the differences are between those who like it and those who don't?

Cynthia: When I introduced the computerised self-learning English programme to the students and invited them to try this kind of learning, not all of them would like to participate. I introduced the programme to 8 groups of first-year students (about 128 students, 16-17 students in one group) who are studying their English for Academic Purposes courses in this semester. The introduction focussed on the programme features, its exercises and progress report system to monitor the learning pace. The English tutors also attended the introductory session. Actually, the tutors had had a briefing session about the self-learning programme. After the introduction, 66 students (about 51%) responded positively and registered. The response rate of a few groups is exceptionally low - 3 or even 0 out of 16 registered. Their English tutors talked to them and found that many of them are afraid of committing their time and

energy in self-learning. A lot of students who do not register feel that the regular English courses have already had some assignments and they might not be able to spare time to do something 'extra', though they see the benefits of working on the programme. In contrast, the students who register are more motivated, and told their tutors that they would like to use the computerised programme to improve English, not just in this semester but also in the future. They enjoy working on the Internet which can be accessed even at home. They also enjoy watching video and doing listening, grammar, vocabulary, reading and writing exercises in one programme. Many students do not know or have not been introduced to such learning programme for self-learning. They can then improve English skills whenever they have time.

Mike: Do you think that the students' responses to the programme is related to their existing competence and confidence with computers?

Cynthia: I believe my students are not computer illiterate, because computing skills and knowledge has been managed by them when they were in high schools and many students have computers at home. The motivated students asked me if they could access the programme at home. I would say 'motivation' and 'commitment in learning' are more determining factors than competence and confidence with computers. If students are motivated, they are willing to try and commit their time.

Mike: And what can teachers do to encourage those who are not, initially, so motivated?

Cynthia: The course tutors are very helpful, and they talked to the students who have no confidence in joining the programme. Some tutors stated that they will give 'credits' to the students who have joined the programme by circulating their written work and praising their progress in the class. Two tutors will give 5% to self-learning in their courses. If students complete the programme, they will get the 5% irrespective of their performance. This encourages more students to join the self-learning programme.

I look forward to discussing the issue and sharing my experience with other teachers.

To see some pages from the web site developed by Cynthia and her partners, contact her at:
<cfklee@hkbu.edu.hk>

A Wider View

A corner of the newsletter where we take a broader look at autonomy and its interpretations.

HA-HA-HA-HA-HA HAJA!

Excerpts from a paper given by Cho Hae-joang, Professor of Sociology at Yonsei University, Seoul at the 1st Inter-Asia Cultural Studies Conference, Fukuoka, December 2000.

The Haja Center is a culture factory that is operated by the Center for Youth and Cultural Studies of Yonsei University upon the entrustment of the Seoul Metropolitan Government. The official name of the Center is The Youth Factory for Alternative Culture, but we just call it the Haja Center.

Haja means "Let's do it" in Korean.

Ha-ha-ha-ha-ha, Haja!
Let's do it!

Let's do laughing pleasantly!
Let's do something interesting.
Let's do something we like.
Let's do with those who are ready.

The Haja Center is a learning place where you can gain experience very differently from what you may have in school systems. The Youth factory for Alternative Culture functions as a base-camp that connects various activities with alternative schools and workplaces. There are various projects going on at the Haja Center. You can choose and participate in whatever project you are interested in and you can create projects by yourselves. In the process of carrying out project, you teach and learn from each other at the same time.

One of the most serious problems in the 21st century may be youth-related. With the beginning of the post-modern era, the number of youth who are lost and do not know what they want to do nor how they should lead their own lives will increase, resulting in the aggravated problems of violence, drugs and sex. Accordingly, the atmosphere of the society will become worse and the unemployment rate of youths will reach its limits. In the case of Korea, the abrupt

changes in society and the confinement of teenagers in schools for college-bound education have compounded juvenile problems to a great extent.

Youth problems are not simply 'problems' faced by a minority group. The quality of the education and communication between the generations is the major determinant of the quality of life in the coming age, the information society in particular. The current crisis in schools, youth violence, Enjo-Kosai, and the working environment which are found in the East Asian region, cannot be solved without raising totally new questions on modernity and citizens' rights from a new perspective.

The Seoul Youth Factory for Alternative Culture has been established to meet such demands of the time. The objectives of the Center are to direct teenagers to exert their energy for creative culture industries and develop desirable civic culture at the same time. Some people ask us, "Is it a Haja (Let's do it) center or a Nolja (Let's play) center?" The center promotes the concept, 'Working like Playing', which is the new lifestyle and new way of learning to be pursued by citizens in the 21st century.

The concept of the Haja Center is totally different from other vocational training centers. It is a place where you can nurture your own confidence and creativity through actual work experience. It is also a birthplace of alternative education, and a productive space that helps culture industries develop.

In order to realize its concept, the Haja Center is made up of three parts: the Culture Factory, the Open University, and the Venture Incubator.

The Culture Factory

The Culture Factory is the main part of the Center. It is a workshop and learning space that aims to convert juvenile energy into creative projects. Experts from various fields work together with youngsters to produce concrete products. There are five factories at the Haja Center. Projects go on at each of the five factories and some of them are inter-factory, co-operative ones.

Image Design Factory: video taping, animation, image mixing, and special effects. The Image Design Factory not only provides education in basic skills but also works on inter-factory projects. It is currently carrying out a music video project in cooperation with

the Popular Music Factory.

Web Factory: web designing, programming, and web database applications. The Web Factory carries out inter-factory projects to make web pages containing each factory's activities, creating and managing web sites of the factories as well as the homepage of the Center.

Popular Music Factory: exploring popular music, coining ones own language, forming bands, studio recording, and manufacturing albums. The factory also provides opportunities to practice recording work for external bands and album producing work.

Visual Art Design Factory: Art in Everyday Life is the main concept of the Visual Art Design Factory. Through a project called 'Let's develop our designing sense', one can learn basic skills and raise sensitivity simultaneously. Each project produces useful items like visiting cards, diaries and T-shirts of their own dying and designing.

Civil Culture Factory: a factory for fostering a public mind. The factory works to connect activities of each factory with civil society and do various planning work for communities in addition to carrying out cooperative work with external citizens organizations.

The Open University (Haja Collegio)

The Haja Open University is an alternative school for youth who wish to work in a creative field. It is currently making plans to create a learning space appropriate in an Internet era, and is making curriculum contents most suitable to the post-modern environment through the self-motivated learning and the Council for Autonomy. Those who have been with the University will be equipped with abilities of self-managing and self-planning as well as public minds required to get along with others. They are the citizens of post-modern era who will enrich the living conditions of their communities. To these people, life itself is the most important project they have to stage.

The campus of the Haja Collegio is networks. The Haja Collegio aims to become a base-camp to construct networks and make the world itself a learning place. Networking all the possible resources together, people here are trying to construct the infrastructure that provides whatever resources to whoever wants them no matter where that person may be. (Participate in Haja Collegio with your enthusiasm and resources!)

Courses that are offered at the Haja Collegio are largely categorized into two: Life and Thought, and Life and Action. The courses are constantly developed and upgraded by the participants of the University. The courses offered currently include Compiling On-line Sentence Dictionary, Getting Acquainted with English Culture through English Language, Book Reading Club to Find Myself, Introduction to Cultural Anthropology: Estranging You and I, and Art Gallery Attacking Incident.

The Venture Incubator

The Venture Incubator is for connecting creative cultural activities produced by teenagers at the Culture Factory and the Collegio with culture industries. The Venture Incubator is the main passage through which the concept of the Haja Center is realized into an individual's career: to learn a livelihood by doing what I want and to combine work with play. Especially to the youths with entrepreneurship, the Venture Incubator is the most appropriate place to learn. It is operated with the joint investment of companies that support the concept of the Haja Center.

People here upgrade each other by working together: people from universities, the government, private sectors, as well as scholars, producers of culture, entrepreneurs and people with public minds.

For more information on the Haja Center:
<www.haja.or.kr> <project@haja.or.kr>

学習者の発展と参加、コミュニティー構築、共同作業、
教師の自律性、汎アジアのつながり、行動研究、性、
自己分析、コンピューターによる言語学習、
教育者教育、自己評価、ネットワークのつながり、
興味などなどなんでも良いです！

ちょっとだけ筆と時間ととって頂き、ほんの少しいいので、(もちろんたくさん書いていただいても大歓迎です。)学習者と教師、発展と自律性についてあなたが関心をもってるもの、挑戦している事、考えている事を書いてみてください。ここ最近、学習者の自律性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>

もっと広い視野

このコーナーでは自律性とその解釈をもっと広い目で見てみます。

ハーハーハーハ ハジャ

第1回アジア間文化研究会議（2000年12月・福岡）での Cho Hae-joang ヨンセイ大学（ソウル市）社会学教授による論文からの抜粋

ハジャセンターは、ソウル市からの委任の下に成り立つ、ヨンセイ大学青少年文化研究所によって運営されている文化工場です。センターの正式名称は The Youth Factory for Alternative Culture ですが、私達はただ単に、ハジャセンターと呼んでいます。

ハジャとは韓国語で「さあとりかかろう」と言う意味です。

ハーハーハーハーハ ハジャ！

さあ、取りかかろう
愉快に笑ってやろう
楽しい何かをしよう
やりたいことをやろう
用意のできた人とともにやろう

ハジャセンターは、恐らくあなたがたが今までに学校という枠組の中で得て来たのとは全く違う方法で、経験を積む事の出来る学習の場です。The Youth Factory for Alternative Culture（ハジャセンター）は様々なアクティビティを様々な学校や仕事場と結びつけるベースキャンプの役割を果たし、現在様々なプロジェクトが進行中です。あなたが興味のある事を選んで参加し、自分達でプロジェクトを計画する事も出来ます。プロジェクトを実行する過程で、互いに教え、学びあうのです。

21世紀における最も深刻な問題の一つには、恐らく若者が関係しているでしょう。ポストモダン期の始まりと共に、道に迷い、自分が何をしたいのか、あるいは、どのようにして自分達の人生を進んでいくべきなのかを見失っている若者の数が増加し、そしてそれが、深刻化した暴力や薬物、セックスの問題へとつながっていくことでしょう。結果的に、社会情勢はますます悪化し、若者の失業率は限界に達することになるのです。韓国の場合ですと、社会の急速な変化と、若者が大学に進むことを意識付けられた学校教育の中に閉鎖されているとも言える状態が、若者の問題を極限まで高めてきました。

若者の問題は、ただ単に少数の人々が直面している問題ではありません。教育と世代間のコミュニケーションの水準は、来るべき時代、特に情報化社会における生活の水準を決定付ける大きな要因なのです。学校における現在の危機的要素、すなわち、青少年の暴力、援助交際、労働環境など、東アジアの地域で見かけられる状況は、新しい見地に立ち、現代性や市民の権利に関して、全く新しい問題を投げかけること無しには、解決される事はありません。

The Youth Factory for Alternative Culture（ハジャセンター）は、そのような時代の要求に応えるべくして設立されました。センターの目的は、重大な若者がそのエネルギーを創造性のある文化産業の為に持ちいることが出来るように導くことであり、と同時に、魅力ある市民文化を発展させることでもあります。「それはハジャ（Let's do it）（仕事をする）センターなのですか？それとも Nolja（Let's play）（遊ぶ）センターなのですか？」という質問をされる方がいますが、センターが推進する基本概念は、「遊ぶように働く」であり、21世紀の市民が追求していくべき、新しいライフスタイルであり、新しい学びの方法なのです。

ハジャセンターの基本概念は、他の職業訓練学校とは全く違っています。実際に仕事をするという経験を経て、自らの自信を深め、創造力を高めることが出来る場所であり、また、代替教育発祥の地でもあり、文化産業の発展を助ける、創造性に富んだ場所でもあります。

その基本概念を実現させるべく、ハジャセンターはカルチャーファクトリー・オープンユニバーシティ・ベンチャーインキュベーターという、三つの部門から成り立っています。

カルチャーファクトリー

カルチャーファクトリーがセンターの主要部となっており、若者のエネルギーを創造的なプロジェクトへと転換させる事に主眼を置いた、仕事と勉強の場です。様々な分野からの専門家達が、若者達と共に働き、具体的な生産物を作り出します。ハジャセンターには全部で5つのファクトリーがあり、それぞれが独自のプロジェクトを進めてもいますし、共同プロジェクトといった形で、ファクトリー間で協力し合って進めているものもあります。

イメージデザインファクトリー：ビデオ撮影・アニメーション・イメージ合成・特殊効果。イメージデザインファクトリーは、基本技術の教育を施すばかりでなく、ファクトリー間の共同プロジェクトも行っています。現在ではポピュラーミュージックファクトリーとの連携で、音楽ビデオのプロジェクトを進めています。

ウェブファクトリー：ウェブデザイン・プログラミング・web database application ウェブ データベース アプリケーション。ウェブファクトリーはセンターのホームページだけでなく、各ファクトリーの活動を載せたウェブページを作る為に、共同プロジェクトを進めています。

ポピュラーミュージックファクトリー：人気音楽の検索・自国語への翻訳・バンドの結成・スタジオレコーディング・アルバム製作。外部バンドのレコーディング作業の練習や、アルバム製作作業の練習の機会も提供しています。

ヴィジュアルアートデザインファクトリー：「日常生活における芸術」が当ファクトリーの主要コンセプトです。
"Let's develop our designing sense"（「デザインの感覚を開発しよう」）と呼ばれるプロジェクトを通じて、基本技術の習得と共に、感性の発達も望めます。それぞれのプロジェクトが、訪問カード、日記帳や、独自の染色とデザインのティーシャツなど、役立つアイテムを製作しています。

シビックカルチャーファクトリー：公共の精神を養う為のファクトリーです。各ファクトリーの活動を市民社会と結びつけ、地域社会の為の様々な労働プランを立てます。また、外部の市民団体との共同作業も進められています。

オープンユニバーシティ

ハジャオープンユニバーシティは、創造力が必要な分野で働く事を希望する若者の為の、選択的な学校です。現在、大学では、インターネット時代に適した学習の場を作り出すことを計画していると同時に、自己の目標に沿った学習や、Council for Autonomy自律のための協議会を通じて、ポストモダン期に最も適したカリキュラム内容の作成を進めています。当大学に通った人達は、他人と上手くやっていく為に必要な公共の精神を身につけると共に、自己管理や自己計画の能力が備わることでしょう。そういった人々は、彼らの地域社会の生活環境を豊かにする、後現代期の市民なのです。彼らにとって、人生その物が華やかに彩るべきもっとも重要なプロジェクトでしょう。

オープンユニバーシティのキャンパスは、ネットワーク状になっています。当大学はネットワークを作り出すベースキャンプとなることを目指し、世界その物を学びの場とする事を目指しています。全ての可能な情報源をネットワークで結び付け、ここで学ぶ人々は、誰がどこにしようとも利用可能な情報源を提供する下部組織を作り出す為の努力をしています。（ハジャ大学に熱意と情報を持って集ってください！）

ハジャ大学が提供するコースは大きく分けて、生活と思考、

生活と行動、の二つに分類され、各コースは参加者の皆さんによって、絶えず発展し、質を高めていっています。現在開講中のコースは、オンライン・センテンス辞書の編集、英語を通してイギリス文学の熟知、自分自身を知るための読書クラブ、文化人類学への紹介、あなたと私を疎遠にすること、アート・ギャラリー攻撃事件がある。

ベンチャーインキュベーター

ベンチャーインキュベーターはカルチャーファクトリーやユニバーシティで十代の若者たちによって作り出された、創造的な文化活動と文化産業を結びつける為のもので、ハジャセンターのコンセプトが、個人の職業に実現される事に通じています。自分がやりたい事をやりながら暮らしを立てていく事を学び、遊びと仕事を融合させるのです。特に起業心のある若者達にとって、ベンチャーインキュベーターは最も学習に適した場所です。ハジャセンターの考えに賛同していただいている企業の合同投資によって運営されています。

大学や政府関係者、学者や市営企業部門、文化の創造者、企業家や公共の精神を持った人々など、ここで働き、学ぶ人々は、共に働く事によってお互いを向上させているのです。

ハジャセンターについて詳しくは:

<www.haja.or.kr>

<project@haja.or.kr>

Learner development and ... participation, community building, collaboration, teacher autonomy, pan-Asian links, action research, gender, self-access, computer aided language learning, teacher education, self-evaluation... networking links and interests...

Just take a few minutes and write a 100 words or less (or more!) on what's been exciting you, challenging you, getting you thinking, about learners and teachers, development and autonomy: What's the most exciting link that you've made in the field of learner autonomy/ learner development in the last while?

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

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

Coordinator's Message: *Learning Learning*, Spring 2001

Greetings everyone, and hope you've managed to get at least a little bit of a vacation between the end of the last academic year and the beginning of this one.

Thanks to our fine new editorial team, we've already enjoyed one issue of *Learning Learning* and can look forward to three more issues this year concluding with a pre-conference issue in late October or early November.

It seems clear that in the last couple of years, discussions of learner autonomy have moved more and more into the mainstream of EFL/ESL policy and pedagogy discussions. Just one indication of this is the CUE SIG's upcoming conference in Shizuoka this May. I hope to see many members of the SIG at the conference, and look forward to talking informally with you about directions the sig should take over the next couple of years. One idea we've batted around from time to time is to put together an anthology of articles about learner autonomy in the Asian context. In order to move this notion from the pipe dream stage to implementation, we're going to organize several informal discussions at the CUE conference on directions such a publishing project might take. We'd also like to organize an editorial team, and a planning meeting retreat. How does the weekend of October 13-14 sound? Anyone somewhere in the center of the country have a good suggestion for an inexpensive but cozy minshiku where we could get together and brainstorm this project into being? Andy, Mike and I have also talked about organizing a mini-conference on Autonomy in the Asian context to be held at an attractive location in southeast Asia. Ready to take a working holiday on a beach in Thailand at the beginning of 2003?

This year at the PAC3/JALT National conference in Kitakyushu we'll have the opportunity to meet and discuss the idea of a Pan-Asian conference and anthology with colleagues from Hong Kong, Thailand, Bangladesh, as well as from Japan and our nearest neighbors in Korea. Richard Smith, now at Warwick in the UK, and his colleague from Bangladesh, Professor Fakrul Alam, will be leading a featured speaker workshop as well as two other presentations.

We can also look forward to AILA 2002, scheduled for December 12 - 16 in Singapore.

I also hope you've had a chance to check out our web site recently. I managed to get all of the last issue of *Learning Learning* online (bilingually) quite soon after publication, and our long-serving member and new chief Web Editor Jill Robbins is busy working on a total redesign of the site. We also have a new link or two, including one to Luciano Mariani's "Learning Paths" site. The URL is http://utenti.tripod.it/learning_paths/. (You may have to be patient - sometimes it seems to take a little while to load.)

Best to all for an inspiring new school year!

Hugh

- An LD SIG anthology of articles on learner autonomy in the Asian context?
- An LD SIG retreat in the autumn?
- A Pan-Asian mini-conference on learner autonomy?

Send your comments on these and suggestions for other SIG activities to:

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

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

Hugh Nicoll <hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp>

The next *Learning Learning* is out in July 2001.

Send your ideas, articles and reflections,
by June 15th, to:

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

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

責任者からのメッセージ・「学習の学習」 2001春

皆さんこんにちは。前年度の終わりと今年度の始めの間に皆様が少しでも休暇をとられたことを望んでいます。さて、素晴らしい新編集部の賜物で、私たちもLearning Learning (学習の学習)の第一回目の出版をいたし、今年は10月後半、もしくは11月始めに考えております研究会に向けての出版を含め3回の出版を予定するまでになりました。

この2年間、学習者の自律に関する議論はEFL/ESLの教育政策および教授法に関する議論の中で明らかに主流となりつつあります。たった一つではありますがこの傾向を示す一端が、5月に静岡で行われますCUE SIGの研究会でしょう。研究会でなるべく多数のSIG会員の皆様におめにかかれることを期待しておりますとともに、このSIGが今後2年間に進むべき方向について皆様と打ち解けたお話ができますことを心から楽しみにしております。折に触れて私達が話しあってきました一案に、アジアという環境における学習者の自律についての論文選集の発行があります。この案を夢の段階から発展させるために、出版計画について非公式の話し合いをCUE研究会で行う予定です。また編集チームを組織し、会合も開きたいと考えています。10月の13、14日あたりはいかかでしょうか？日本の中心部にお住まいの方で、この計画について集まって自由に話し合いのできるあまり値がはらない、くつろいだ雰囲気のある宿をご存知の方がいらっしゃいましたら是非お知らせください。

Andy, Mike, そして私はまた、アジアという環境における自律性についての魅力あふれる東南アジアの土地でのミニ研究会開催についても話し合いました。2003年の初めにタイのビーチでの休暇を兼ねた仕事...はいかがでしょうか？

今年度、北九州で開催されるPAC3/JALT全国大会では、全アジア研究大会、および論文選集について香港、タイ、バンラディシュおよび日本、そして最も身近な隣人である韓国の仲間とともに一堂に会し、話し合う機会を持つことになりました。イギリスWarwick大学からはRichard Smith氏、そして彼の同僚でバンラディシュから今回ご参加くださるFakrul Alam教授が特色あるスピーカーによるワークショップおよび、他の二つの講演があります。

シンガポールで12月12-16日に予定されているAILA2002も楽しみです。

また、最近の私達のウェブサイトをもうご覧下さったとしたら幸いです。Learning Learning出版後すぐに全ての記事を

(二ヶ国語で)アップロードいたしました。そして長期にわたる協力者であり、新しくウェブの編集長になりましたJill Robbinsが現在サイトの全てを忙しくデザインしなおしております。また、新しく一つもしくは二つのリンクを追加しました。Luciano Marianiさんのサイト“Learning Paths”も含まれております。URLはhttp://utenti.trpod.it/learning_paths/です。(ダウンロードにしばらく時間がかかるようですのでご辛抱ください。)

それでは、皆様の新学期が素晴らしいものでありますように！

Hugh

- ・アジアという環境における学習者の自立に関するLDSIGによる論文選集
 - ・今秋のLDSIG集会開催について
 - ・学習者の自立に関する全アジアのミニ研究会について
- 以上のことがらについて、またその他のSIG活動に関するご意見をお寄せください。
- Andy Barfield <andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>
Mike Nix <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>
Hugh Nicoll <hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp>

次回の「学習の学習」は2001年7月になります。
6月15日までに皆さんのアイデア、記事や「reflections」をお送りください。楽しみにしています。
<andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp>
<mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp>