

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. ボブ・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ふ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、一緒に頑張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。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、学習者自律を發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發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際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。

