

学習の学習 Learning Learning

JALT Learner Development SIG Newsletter, Vol 8, No 2, July 2001

もうすぐやってくる。。。

学習者ディベロップメントと自律の探求

学習ディベロップメント SIG 週末合宿 2001

10月13日、14日 - 六甲 YMCA, 神戸

詳細と登録については中に入っているチラシを御覧下さい!

合宿の内容と考えについては8ページを見て下さい

Coming soon...

Explorations in Learner Development and Autonomy

The Learner Development SIG Retreat 2001

October 13th & 14th - ROKKO YMCA, Kobe

For details and registration information, see the flyer inside!

For the thinking behind the retreat, see pages 5-7...

Also in this issue: Collaborative research projects from Cathy Malone and Sumiko Taniguchi—4 David Little on the interdependence of teacher autonomy and learner autonomy—17 Tim Murphey on legitimate peripheralizing, autoethnography and coffee—20 Miyuki Usuki on critical collaborative autonomy at CUE 2001—26

さらに今号では:

キャシー・マローン、谷口すみ子からの協働のための声 P.3 デイヴィッドリトル教育者自律と学習者自律の相互依存について語る P.12 ティム・マーフィー、正統周辺参加と自己エスノグラフィー化とコーヒーについて P.22 日 杵美由紀 CUE2001、リンダ・ベターソンさんのセッションでの感想 P.26

学習の学習 2001 年夏号へようこそ！今回は、実行に移している研究について協働したいと思っている SIG メンバー二人からの記事から始めたいと思います。これらの短い内省はきたる 10 月 13 日、14 日に神戸の六甲にて行われる秋の週末合宿に向けて焦点を当てています。

この週末合宿はちょっとくだけた、交流しやすい場所にして、みなさんが関心を持つような学習者自律とその発展に向けて、様々な側面に関しての疑問や内省などを交換しやすいように、また発展に向けての研究や研究のための意見などが出やすいようにしていきたいと思っています。この週末合宿が共有できる関係作りや話し合いの出発点となり、それによってその後協働的研究やライティングをすすめていけることを私達は望んでいます。この週末合宿に関する詳細、そして皆さんがどのようにこの計画の過程に貢献できるかと言ったことが今号には載っています。

それだけでなく、デイビッド・リトル、ティム・マーフィー、臼杵美由紀の記事も載っています：さあみんなで関係を共に作っていきましょう！秋の週末合宿にみなさんが参加できることをお待ちしております。もし、それが出来なければ、短いものでよいので、ニュースレターに何か短い内省を書く時間を作ってみてはいかがですか。学習者自律について、あなたを魅了している事をちょっとで良いので送って下さい。あなたからの御意見お待ちしております。

共編者アンディ・バーフィールド とマイク・ニックス

<andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp> <mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp

Next *Learning Learning*, Volume 8 No 3

The deadline for the next *Learning Learning* is September 30th 2001. What's the most exciting link that you've made in the field of learner autonomy and development in the last while? 学習者自律について、あなたを魅了している事をちょっとで良いので送って下さい。あなたからの御意見お待ちしております。

Welcome to the summer 2001 issue of *Learning Learning*. We lead with two reflections by SIG members wanting to collaborate on their research-in-action. These short pieces focus towards the coming autumn retreat, to be held on Mount Rokko in Kobe on October 13th and 14th.

We see the retreat as an informal and sociable space to exchange questions and reflections on research in progress and ideas for research, on different aspects of learner autonomy and development that interest you. We hope that the retreat will be a starting point for developing shared connections and dialogues into collaborative research and writing. More details about the retreat, and how you can contribute to the planning process, are in this issue. Not only that but also David Little, Tim Murphey and Miyuki Usuki: Let's keep on making the connections together!

We hope that you can make it to the autumn retreat. If not, how about taking time to write a short reflection for the newsletter? Just 100 words or more on what's getting you excited about learner autonomy. We want to hear from you!

Andy Barfield and Mike Nix, co-editors

「良い」教師に関する学生の認識の質的調査

キャシー・マローン

私はペニー・アーによってなされた、学生の意見を非公式にまとめている質的調査（「言語教育概説」、ケンブリッジ大学出版局（1996年）291ページ）を繰り返してみたいと考えていました。この事は、私自身が何をもち「良い」教師が形成されるのか、について精密に記す事に興味があったからです。教師や学生が「良い」教師に対して持っている認識の概要を作り上げる手段として、アンケートを用いようと考え、その中では教師と学生の関係、授業、授計画、教材、状況、授業内の規律、などといった事が含まれています。私が興味を持っているのは、私が勤務している大学で、言語教育に携わっている全ての関係者の間で、どの程度の意見の調和・不調和があるのかをはっきりさせる事です。様々な指導スタイルが効果的な事は認めますが、私は、教育とはある程度学生の要求や期待を満たしてやる事だと考えています。そして日本の大学で働く外国人として、私の学生が「良い」教師とは何なのか、という事についてどのような想定や意見を持っているのか、はっきりした考えを持ちたいのです。私がやりたい事は、何が「良い」教師なのかという事を正確に指摘する事ではなく、むしろネイティブ、ノンネイティブの教師や、私達の学生によって出された意見の中に、どの程度の一致が見られるのかを確かめる事です。このプロジェクトはまだ初期の段階なので、皆様からのどんな助言、提案も歓迎いたします。共同で進めるにも良いプロジェクトかもしれません。

興味のある方は、キャシー <cmw@gol.com> までご連絡を。

書くことにおける自律性

谷口すみ子

1999年まで、Learning Learningの編集をしていた谷口すみ子です。去年から私に関心を

持ち始めたテーマについてご紹介したいと思えます。そして、もしこれを読んで、同じような興味をお持ちの方がいらしたら、是非、意見交換をしたいと希望しています。

昨年、私はシドニー工科大学教育学部大学院の成人教育の修士課程に留学生として在籍していました。第二言語でのリテラシーの発達と教育について学ぶためでした。しかし予想はしていたものの、自分にとって第二言語である英語で、大量の文献を読み、そしてレポートを書かなくてはいけないというのは、かなりの負担でした。この経験を通して、第二言語で書くというのは、どういうことなのか、何が必要なかを意識するようになりました。その時に、思いついたことを列挙してみます。

1. 書くことは認知面だけでなく、全人的な過程である。特に、書くことに伴う感情や情動面については、教えるときに十分、配慮する必要がある。
2. 書くことは、社会的行為であり、インターアクションを伴う。
3. 書くとい行為は、対面型の会話とは異なり、一人で行うものだと思われがちだが、全過程を自分ひとりだけで行う必要はない。他の人と一緒に、協同で行っても、それは書き手の自律性を損なうことにはならない。
4. 第二言語でのリテラシーの発達は、言語的知識技能の獲得だけではなく、書き手である自分のアイデンティティーの変容を伴うのではないか。

そして今年から、以上のような仮説を検証するために、博士課程の研究を始めることにしました。もし、上記のようなテーマに興味、関心をお持ちの方がいらしたら、どうぞご連絡ください。

谷口すみ子 <sumikotani@hotmail.com>

〒168-0082 杉並区久我山4-4-10

Voices of collaboration

Learner autonomy in writing

Sumiko Taniguchi

Hi, everyone. My name is Sumiko Taniguchi, former co-editor of *Learning Learning* until 1999. I want to share my research interests with the readers of this newsletter, and hope to start stimulating discussions in the field of writing and autonomy.

Last year I was a full-time international student in Sydney. I was enrolled in the master's program in adult education in the Faculty of Education at University of Technology, Sydney (UTS). My main objective was to study the acquisition and teaching of second language literacy. I found surviving in an English-mediated academic discourse community, with very heavy reading and writing requirements, was quite demanding for a second-language user like me, even though I had expected it to be difficult.

Consequently, I became more aware of my writing practices and started thinking about the nature of second language writing. The following is a list of my reflections.

1. Writing is a holistic process, involving not only a cognitive domain but also an affective domain, which is often neglected in education. Due attention should be paid to the students' emotions while writing.
2. Writing is a social process and involves social interactions.
3. Writing is often seen as an individual work, and contrasted with face-to-face conversation. However, writing should be collaborative and the writer does not have to complete every process of writing by him/herself. To be an autonomous writer means working collaboratively with others.
4. The development of second language literacy is multidimensional, involving the development of linguistic knowledge and skills and also the reconstruction of writer identity.

This year, I have started my PhD research to investigate the above-mentioned hypotheses. If you are also interested in similar questions, and would like to share ideas about it, I would like to hear from you.

Sumiko Taniguchi (Ms) <sumikotani@hotmail.com>
4-41-10 Kugayama, Sugunami-ku, Tokyo 168-0082

Qualitative research into student perceptions of a 'good' teacher

Cathy Malone

I was thinking of replicating some qualitative research, a very informal survey of student opinions, done by Penny Ur (published in *A Course in Language Teaching*, Cambridge University Press, 1996: 291). This came about as I was interested in mapping out the beliefs about what makes a 'good' teacher. I wanted to use the questionnaire as a means to outline teacher and student perceptions of a 'good' teacher.

The questionnaire covers the teacher's relationship with the students, lessons, lesson planning, materials, appearance, classroom discipline etc. What I'm interested in is finding out the degree of fit or dissonance between the views of all parties involved in language teaching at the university where I teach. While acknowledging that a wide range of teaching styles can be effective, I believe teaching is to some extent a matter of meeting student needs and expectations. And as a foreigner working in a Japanese university I would like a clearer idea of my students' assumptions & beliefs about what makes a 'good' teacher. My interest is not in pinpointing what it is to be a 'good' teacher, but rather find out the degree of match in the beliefs stated by native & non-native speaker teachers and our students.

This project is in very early stages and I would welcome any advice / suggestions. It might also be a good project to collaborate on.

If you are interested in collaborating, Cathy can be contacted at: <cmw@gol.com>

Extending the collaboration

Learner Development SIG Retreat

October 13th & 14th

Exploring Learner Autonomy and Development

Rokko, Kobe

Making the connections: 13th & 14th October 2001 Learner Development Weekend Retreat in Kobe

Learner Development is planning to hold a weekend retreat in October this year. We had mentioned this idea on e-mail to each other before the *CUE Conference on Autonomy* in May 2001. At the CUE Conference, we then had a chance to meet and discuss these forming ideas further. Hugh also gave out a flier to the conference attendees about the *Learner Development Autumn Retreat*, and we each took time to discuss the idea with different people individually.

Our ideas have developed and changed from all these interconnections. Rather than present how the retreat will be run and what we think the retreat could give you, we would like to share with you our emerging ideas and interests. What are the connections for you? What are your ideas and interests for the retreat? Let's collaborate on the retreat together. All you need to do is link to the retreat home page at:

<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/retreat/>>.

There will be links from the retreat home page for on line registration and to a web bulletin board designed to facilitate collaborative retreat planning.

Miyuki Usuki on the autumn retreat:

In my opinion, when we do research on Japanese EFL learners, the strength of being Japanese is that the researcher and the subject can both use their mother tongue. It means a lot to be able to use Japanese when researching. I strongly feel this from my experience of trying to do research on JSL/JFL learners who speak different mother tongues from me. I found out that it was difficult to collect data and felt that there was miscommunication between us. However, perhaps the biggest obstacle for Japanese teachers, including me, is writing or presenting papers at an academic conference in English. If we could work on this together with English speaking teachers, who are interested in the same field, surely for me and for them the opportunities will increase. Also, as well as collaboration between Japanese and English speakers, collaboration between people who pursue theory and people who try practice, and also between people who specialize in computer education or teacher education or educational psychology, and the people who work on learner development is a possibility.

In some ways, it is difficult to do things with others. However, because it is difficult, I think we need to have an opportunity to discuss this. Also telling other people what you are doing can help you clarify your thinking, and getting feedback is a good chance to look back again at your own work, or be able to look at things in a different way.

Some possibilities for collaborative work:

Teacher's Learning

- Provide an opportunity for Japanese teachers to learn by listening to the English teachers' experiences of learning Japanese
- Provide an opportunity for English teachers to learn by listening to the Japanese teachers' experiences of learning English

Theory and practice

- A discussion about the way forward for the theory of learner autonomy in the Asian context
- A report of practice as evidence of the theory used by teachers, presentation of the data from research on learners
- Future research plans

Feedback on current individual work

- Comment and feedback on each person's work
- Discussion about collaborative practice between those who are doing the same kind of work

Co-operation on writing or presenting a paper at an academic conference

- Discussion about sharing and co-operation in research work, methods of presentation

Co-research by the people who specialize in different fields

- Finding a direction for work and practice, making good use of the connections between computer education, teacher education, educational psychology and learner development.

Steve Brown on the autumn retreat:

Three things struck me quite forcibly on the first day of the CUE conference:

- the explosion of interest in autonomy
- the variety of areas in which autonomy is coming to be seen as a determining factor

the different stages that people are at in their understanding and awareness of autonomy—this is not just about different perceptions, but about different points along the same road.

I found myself thinking from time to time "Yes, I've been at that point too, wonder how s/he resolves that question." "Autonomy clearly needs to be defined more clearly" was something I heard from more than one person—as if issues like this were ever black and white . . . But, of course, striving for the definition is what's important—and what deepens our understanding given all the progress we've made in fostering a concern for Learner Autonomy in the profession, we still need to deal in more depth with the key question: Does it work? That is, apart from the philosophical, moral, political, social or general pedagogical reasons we might have for LA, does it lead to more effective language acquisition? This is a question I'd expect to emerge at the LD retreat.

I was also reminded of how difficult it is to allow myself to allow learners to be autonomous—another question I hope we'll explore at the retreat. It seems to be an instinct to push, lead, cajole, drag our students towards what we perceive to be the desired conclusion, even though I know that a) they have to find the way which is right for them, and b) there isn't always a conclusion to be found. Someone quoted Flaubert on the AUTO-L list recently—"The mania for conclusions is one of humanity's most useless and sterile drives". True, but tough to accept in reality—after all, I'm only human.

Andy Barfield on the autumn retreat:

I like the idea of a weekend retreat on learner autonomy in the Kansai area, and feel that this is a good opportunity to explore learner autonomy in more depth with SIG members teaching at junior high, senior high, university and elsewhere—but not just at university! I got a lot from last year's LD forum about learner autonomy in junior high and senior high school contexts, and I would like to continue to learn more about that angle of things.

I think also a greater emphasis on bilingualism would be a welcome feature of the autumn retreat—I remember well the meetings of the Learner Development SIG where every contribution was in English and Japanese, and I was struck that Steve mentioned at lunchtime that this created a much greater sense of reflection among those participating. I would like to see that part of the process highlighted for the retreat.

We talked about the idea of an open format, and ideas like poster sessions (where we introduce our concerns in learner autonomy to each other) came up—I think such a session could be a good ice-breaker / starting point on late Saturday morning for everybody to get a collaborative sense of the group's interests.

I also like the idea of reflective writing sessions where people could try to use a short piece of their own reflective writing as the start of collaboration with other participants, and perhaps even the basis for writing collaboratively for the planned anthology of learner autonomy papers. So, I'd be very happy if the process and content of the weekend were seen as interdependent.

For myself, I'm quite interested in collaborative research with my students into their own learner autonomy—particularly with reading and writing classes, and also on vocabulary learning. So I would look forward to learning more about those areas through listening to other people, sharing ideas and developing collaboration.

Mike Nix on the autumn retreat:

Lots of great ideas from Miyuki, Steve and Andy: the importance of bilingualism; collaboration across specialisms, between Japanese and non-Japanese participants, and with students; poster sessions and reflective writing; the big question of if and how the theories work out in practice and how we investigate this.

My input comes from reflecting on a very enjoyable, sociable and stimulating CUE conference and thinking about how a retreat might keep the best of CUE—and conferences in general—but add something a bit different too. Conferences are great for recharging the intellectual and personal batteries, for catching up with old friends and making new contacts, for picking up practical ideas for the classroom, for finding out that others are pondering similar questions but in different ways, for coming across entirely new questions and approaches for the first time.

But participation in conference sessions is often a bit unequal and one-way: You're either a presenter or in the audience. Presenting is, for me, a big deal: I get the chance to make my ideas the centre of attention, but I have the pressure of putting together and delivering a reasonably coherent, well-researched and 'finished' paper. In the audience, I get the chance to ask questions and make comments, but I rarely feel I have engaged in a dialogue with the presenter or had the chance to express all the emerging, half-formed thoughts that

the presentation has prompted. And I go away from the conference all fired up with new ideas for teaching and research and with lots of new contacts to continue sharing ideas with. And then, somehow, a few weeks after the conference, I'm back in my old routines with most of the new ideas forgotten and the contacts uncontacted.

I'd like at least some of the sessions at the retreat to have a more fully participatory and dialogic format. Fewer presentations and more sessions around a theme or issue that everybody can contribute to, whatever stage their thinking has reached. A little less emphasis on reports of 'finished' research and on conclusions (though these are also useful) and more space for raising questions, problems and challenges and thinking about how we might go on to research these. Sessions like these don't happen spontaneously and will require careful planning and sensitive moderation if they are to be both inclusive and productive. Perhaps we could invite proposals from moderators (as well as presenters) and ask them to outline a framework for discussion, a set of possible questions, or some statements as prompts to circulate to participants before the retreat.

I'd also like to see some formal mechanisms for carrying forward the ideas and contacts from the retreat into classroom practice, research projects and writing (possibly for a SIG collection of working papers). These might include collaborative research groups working on common questions in diverse settings, feedback and support groups for individual researcher/writers, and plans for joint presentations at future conferences. Making the formation of new research and writing projects for a future SIG publication an aim of the retreat might help to energise this process. So too might a final session focused on what participants got out of the retreat and how they would like to develop this—organised around a sharing of a final reflective writing by everyone, perhaps, or a closing poster session.

Hugh Nicoll on the retreat:

The contact highs from the CUE and CALL conferences were good, and relatively long-lasting, but inevitably the vicissitudes of real life have returned with a vengeance. Thus it's good—very good indeed—to have so many wonderful retreat ideas already discussed by Andy, Mike, Miyuki and Steve.

In some ways I can do little but echo the support voiced for the retreat as an open forum for discussion and sharing where (1) the ordinary

conference distance between presenter and audience can be bridged more effectively, and (2) where the groundwork might be laid for collaborative projects that would also help bridge distances and differences. I am especially looking forward to pursuing the L1/L2 issues involved in bilingual partnerships between teachers and learners and between co-researchers. This is an issue that we all struggle with in various ways, and as Miyuki has elaborated in her contribution, we can approach from a variety of angles and perspectives.

Like Mike, I also hope that some combination of reflective writing and poster making may serve as models for both collaborative research and writing projects and will also help generate ideas and energy for SIG publications, and a more dynamic, "constructivist" JALT. One of the issues driving me right now is the politics of education in very broad senses, as it relates to the development of collaborative practice in research, in teaching and learning, and in our various institutional settings. I hope we'll also have a chance to share ideas on how concerns from cultural and new media studies, humanities computing and other content-based instruction perspectives (as if education could ever be non-content based) may help illuminate the path long enough for us to ask a few more good questions.

Extending the collaboration...

What are the connections for you?

What are your ideas and interests for the retreat?

Let's collaborate on the retreat together: All you need to do is link to the retreat home page at :

<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/retreat/>>.

There will be links from the retreat home page for on line registration and to a web bulletin board designed to facilitate collaborative retreat planning.

連携を作ること： 2001年10月13—14日 学習者ディベロプメント神戸週末合宿

学習者ディベロプメントは、今年10月に、週末合宿を開催する計画を立てています。我々は、2001年5月の自律に関するCUE学会の前に、お互いにE-mailで、このアイデアを出しました。CUE学会では、お互いに会う機会を持ち、アイデアに対する企画をより進めるための話し合いを行ないました。ヒューは、学習者ディベロプメント秋合宿について、学会参加者達にチラシを配りました。そして、我々は、各々、個別に異なる人達と話し合う時間を持ちました。すべてこれらの相互連携を通して、我々は、アイデアを広げ、変更しました。合宿がどのように行われるか、合宿は、何を皆さんに与えると思うかを紹介するよりも、むしろ我々は、皆さんと浮かび上がったアイデアや興味をともに分かち合いたいのです。

何が、皆さんにとって、関連のあることなのでしょう。

合宿についての皆さんのアイデアや興味は何ですか。

一緒に合宿について、協働(共同)しませんか。皆さんに必要なのは、

秋合宿について 日杵美由紀

私が考えるところ、日本人としての強みは、日本人 EFL 学習者を対象とした調査をする場合、調査者も対象者もお互いに母国語が使えるということだと思います。日本語を使用して、調査を行えるということは、意味が大変大きいと思います。これは、私の経験として、私とは母語の異なる日本語 (JSL/JFL) 学習者を対象とした調査を行おうとして、思うようなデータが取りにくく、学習者との言葉の障壁を感じてきたことから強く思うことです。しかし、私を含め、多分、日本人教師の抱える一番の難関は、英語での論文発表や学会発表かもしれません。同じような興味を持つ英語

話者と、共同して、取り組むことができれば、きっと、私にとっても相手にとっても、可能

性を広げるチャンスは、もっと増えるでしょう。日本人と英語話者との共同のほか、理論を追及している人と実践を試みている人との共同、コンピュータ教育や教師教育、教育心理学などを専門とする人と、学習者ディベロプメントに取り組んでいる人との連携も考えられます。

他者と一緒にやっていくのは、それなりに難しい面もあります。だからこそ、お互いの話し合いの場を持つ必要があると思います。また、自分のやっていることを人

に話してみる事で、自分の考えを明確にすることもできるし、フィードバックを得ることで、改めて自分の取り組みを振り返ったり、違った視点で物を見たりできる良い機会になると思います。

協働的作業の可能性：

(1) 教師の学習

- ・ 日本語教師の学習として、英語教師自身の日本語学習経験を聞く場を設定
- ・ 英語教師の学習として、日本語教師自身の英語学習経験を聞く場を設定

(2) 理論づけと実践

- ・ アジア圏コンテキストにおける学習者自律理論を導くためのディスカッション
- ・ 理論の裏付けとなる教師の実践報告、学習者研究からのデータの提示
- ・ 今後の調査計画

(3) 現在の個人の取り組みに対するフィードバック

- ・ 個人の取り組みについてのコメント、フィードバック
- ・ 同じような取り組みをしている者同士の協働的実践への話し合い

(4) 論文発表、学会発表の協力

- ・ 担当の分担・協力、発表の方法、などについての話し合い

(5) 専門分野の異なる者同士の共同リサーチ

- ・ コンピュータ教育、教師教育、教育心理学と学習
ディベロプメントの接点を生かした研究や実践への方向付け

秋合宿について スティーブ・ブラウン

CUE 学会の初日に、かなり強く心に浮かんだことが3つあります: 自律への非常に高い関心、自律性として決定される要因がさまざまな領域に及んでいること、そして人によって自律についての理解と意識が異なっていることです。これは、単に視点が違うということではなくて、同じ道に沿っていても違った点についてということなのです。

私は、その時々、(私もそういうことがあった。どうやって発表者は、その問題を解決したのだろうか)と思う自分自身に気付きました。「自律について、もっと明確に定義される必要がある」ということは、これが、白と黒のような問題であるかのように何人もの人達から聞かれたことです…しかし、もちろん、定義づけるために骨を折る事は、何が重要で、何が我々の理解を深めるかが、専門家として我々に学習者自律への考えを進めさせるすべてになるわけですが、それでもやはり、自律というのはききめがあるのかという鍵となる問題をもっと深く扱っていく必要があります。それは、我々が学習者自律を考える哲学的、道徳的、政策的、社会的、一般的教育的理由とは離れて、より効果的な言語習得を導くのかということなのです。これが、私が学習者自律合宿で問題としたいと期待していることです。

私はまた、私自身も、学習者も自律的であるということがいかに難しいことかということをおもいました—私が合宿で、探求したいもう一つの問題です。私は、a) 学生達が、彼らにとって正しいのはどちらか方法を見つけなければならないこと、そして、b) いつも結論がだせるわけではないことを知っているけれど

も、我々の学生を我々が思うような結果へ向かわせるよう、促し、導き、甘言でだまし、引きずるといった本性があるように思われるのです。最近、AUTO—L で、だれかが「結論狂は、人間のもっとも役に立たず、つまらない傾向のひとつである」というフローベルの言葉を引用しました。それはそうなのですが、現実において、これを受け入れるということは、タフなことだと思います。—結局、私は、単なる人間ですから。

秋合宿について アンディ・パーフィールド

私は、関西方面での学習者自律についての週末合宿のアイデアはいいと思います。そして、これは、大学だけではなく、中学校、高校、大学そしてそのほかの機関で教えているSIGメンバーと、より深く学習者自律を探求するよい機会だと思います。私は、中学校、高校のコンテキストにおける学習者自律について、去年の学習者ディベロプメント・フォーラムで、たくさんのお話を聞きました。そして、私は、そうした角度から続けて学びたいと思っています。

また、二言語使用を強く打ち出すことも、秋合宿の歓迎すべき特徴だと思います。学習者自律 SIG の集まりは、どんなものも英語と日本語でなされたのをよく覚えていますが、そして、スティーブが、昼食の時に、このような参加者の中で、ずっと大きな内省の感覚を作り出してきただけで、印象に残りました。私は、合宿のためのそのプロセスの部分が目立つといいと思います。

我々は、開かれた構成の案について話しました。お互いに、学習者自律についての考えを紹介し合うポスター・セッションのようなアイデアが持ち上がりました。そのようなセッションは、お互いの壁を破るのにもいいし、みんながグループとしての興味について、協働的感覚を持つのにも良いと思います。

私は、他の参加者との協働作業スタートとして、みんなが自己の内省ライティングの短いものを持ちよるといった内省的ライティング・セッションというのにもいいと思います。そし

て、協働ライティングを基礎として、学習者自律に関する論文選集を計画するのもいいと思います。ですから、もし、週末のプロセスと内容が、相互依存적であれば、とてもうれしいです。

私自身としては、特にリーディングやライティングのクラス、また、ボキャブラリー学習に関して、私の学生達と自分自身の学習者自律の協働的リサーチをすることに興味を持っています。それで、これらの分野について、ほかの人たちのことを聞いて学び、アイデアを分かち合い、協働性を発展できたらいいと思っています。

秋合宿について マイク・ニックス

美由紀、スティーブ、アンディからのたくさんの良いアイデアができました：それは、二言語使用、専門性を生かした協働、日本人と日本人でない人達の参加者、そして学生達とともにすること；ポスターセッションや内省的ライティング；理論が実践として役立つか、それは、どのように、そしてどうやってそれを調べるかということなどです。

私のインプットは、とても楽しく、社交的で、刺激的だった CUE 学会を振り返り、どうしたら合宿を CUE や一般的な学会の一番いい部分を保ち、しかももっと違ったものを加えることができるかを考えているところから来ています。学会というのは、理知的で私的な電池を再充電するのに、そして、古い友達と交流し、新しいつながりを作るのに、また、授業の実践的なアイデアをつかんだり、同じような問題を考えているが、違う方法で取り組んでいる人を見つけたり、まったく新しい問題や初めての取り組みに出会ったりするのに、とてもいいと思います。

しかし、学会セッションでの参加は、普通、少し不平等で、一方通行です：皆さんは、発表者か、聴衆です。発表するというのは、私には、大きなことです：私の考えをみんなの注目の中心にする機会を得ることができます。しかし、すべてをまとめ、合理的で筋が通っており、しっかり調査された完了した論文を述べるというプレッシャーがかかります。

聴衆としては、私は質問をし、コメントをすることができますが、めったに発表者と対話を交わすという感覚を持つことができませんし、発表によって、思い起こされたまだ形のはっきりしない考えを全て表現する機会もありません。そして、教えることやリサーチへの燃えるような新しいアイデアや、アイデアを継続して分かち合うたくさんの新しいつながりを学会から持ち帰ります。そして、結局は、学会数週間後になると、新しいアイデアも忘れ去られてしまい、つながりも連絡をしないまま、私のもとの日課に戻ってしまいます。

私は、少なくともいくつかの合宿でのセッションは、もっと自由に参加でき、対話的な形にしたいと思います。発表を少なくし、考えがどんな段階にあらうと、すべての人がテーマや問題に関して関わることのできるセッションを多くしたいです。完了したりリサーチや結論についての報告（これもまた役に立つのでしょうか）を強調するというのを少なくして、もっと、質問や問題、チャレンジ的なことを取り上げたり、どうやってこれらのことをリサーチしていくかを考えたりする空間がほしいです。このようなセッションは、自然には起こらないので、もし、このような考えを含んで、かつ生産的なことを求めるには、十分な計画や慎重な進行が必要です。多分、合宿の前に、計画案を（発表者同様）進行係から出してもらって、ディスカッションの構成、出てきそうな質問、記述したものなどを参加者に配って、準備したらいいと思います。

私は、合宿から、授業への実践、リサーチ・プロジェクト、論文（SIG の論文集のようなもの）へつながるアイデアが、正式な過程として見られればいいと思っています。種々のセッティングで、共通の問題に取り組む協働的リサーチグループ、個々のリサーチャーや論文ライティングをする人のフィードバックやサポートをするグループ、そして、将来の学会の共同発表の計画などが含まれると思います。将来の SIG 出版物のための、新しいリサーチやライティング・プロジェクトを組織する上で、合宿の目的がこの過程を活性化するのはないかと思っています。ですから、最後のセッションとして、参加者が合宿から何を得たかに焦点を置き、これをどのように発展さ

せていくかを全員で内省ライティングを書き合う、または、ポスター・セッションとして終わらせるのは、どうでしょうか。

秋合宿について ヒュー・ニコル

CUE そして CALL 学会を通して思ったのは、連携が強いという点が良いということ。そして割合、それは長く保っているということもできました。しかし、必然的に、現実の生活に余儀なく戻されてしまいました。ですから、アンディ、マイク、美由紀、そして、スティーブがすでに話し合ったような、たくさんのすばらしい合宿のアイデアは、実に良い、とても良いと思います。

ディスカッションや考えを分かち合うという開かれたフォーラムとしての合宿という声を反映して、少し言えるのは、それが(1)普通の学会での発表者と聴衆の距離をもっと効果的に橋渡しすること、(2)基本的なこととして、距離や違いを橋渡しする協働的プロジェクトに導く場であるということです。私は、特に教師と学習者の間で、リサーチしあう者の中での二言語パートナーシップを含む第一言語、第二言語の問題を遂行できたらいいと思います。これは、我々すべてがいろいろな面で、葛藤を感じている問題です。そして、

美由紀が前に述べたように、我々は、いろいろな角度や視点からアプローチする事が出来ると思います。

マイクのように、私も、内省ライティングとポスターのコンビネーションは、協働リサーチや論文プロジェクトのモデルになるかもしれませんが、SIG 出版物、そしてよりダイナミックな '建設的' JALT へのアイデアやエネルギーを生み出すでしょう。私が、今考えている問題点のひとつは、とても幅広い感覚で、教育政策のことです。リサーチにおいて、教育と学習において、そして我々のいろいろな教育的状況において、協働作業の開発に関連しているからです。私は、また、文化的、新しいメディア研究、人間学的、コンピューター、そしてその他の内容を基礎とした教育の視点から、(教育は、内容のないことを基礎にしていたかのようにですが)、どのように考えていくべきか、考えを出し合う機会を持ちたいと思います。それは、我々にさらによい課題を照らし出すかもしれません。

皆さんにとっては、どのようなことが関連しているのでしょうか。合宿についての皆さんのアイデアや興味は何でしょうか。一緒に合宿を協働(共同)しませんか。皆さんが必要なことは、

学習者自律とディベロップメントに関する探求

10月13・14日

神戸 六甲山 YMCA

詳細と、オンライン登録申し込みについて

<<http://www.miyazaki-mu.ac.jp/~hnicoll/learnerdev/retreat/>>

お問い合わせは、ヒュー・ニコル、LD SIG コーディネーター
hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp にて

みんな一緒に：教師自律と学習者自律の相互依存に 関する探求

デイヴィッド・リトル

ダブリントリニティーカレッジ言語
コミュニケーション研究センター

ヘルシンキ大学言語センター *Autonomy*
2000 にて発表 (2000年9月7~9日)

はじめに

リトル (1995) では学習者自律が2つの点で教師自律に依存していることが示された。(i) 教師自身が自律的な学習者になるということはどういうことかわかっていない場合、教師に学習者自律の増加を育成することを期待することは正当ではない (ii) 教師がクラスで取る指導権を決定する際に、教師は教師が自分の学習において取り入れている内省的で自己管理的なプロセスを自分の教育にも応用することができなくてはならない。

この論文はこれらの議論を、学習における社会との相互交流的要因をより重要視することによって、そして「教育学的対話」に対する強調が暗に指すものを探求することによって、理論的にそして実際的に拡張することを目指している。

自律的外国語学習者

学習者は、彼らが、自分自身の学習に責任を持つことを受け入れたとき、自律への最初の段階を踏む (e.g., Holec 1982, Little 1991, Dam 1995)。この一歩は内省によって形成され導かれる学習行動様式を生み出すという態度を必要としている。さらに、この拡張された学習者自律は、客観化、批判的な内省、意思決定、自立的行為における潜在能力に依存している (Little 1991, P.4)。しかし、学習者自律の発達はまた、効果的な教室経験が明らかにするように、社会との相互交流的要因をも持っている (e.g., Dam 1995, Seaman and Tavares 2000, Thomsen 2000)。

学習者自律は次の二つの理由で重要と思われるてきた。(i) もし、学習者が内省的に自己の学習の計画やモニターや評価に関わるならば、それらの学習はより精密に焦点化されるため、他の学習よりも成功するだろう、(ii) 同様の学習への内省的な関わりは、学習者が学んだことを自分自身の統合された一部分とすることを容易にし、そうすることによって学習者がクラスで獲得した知識と技術を、クラスを超えた世界で使うことができるようになる。このことは、外国語学習のクラスでは、対象言語を通じて、学習の計画とモニターと評価という内省的な過程を含む教育と学習が行われなければならないことを意味している。

自律的学習行動の能力は、学習経験の影響を通して育成されるものであり、その範囲は、学習者が学習していることが何であれ、学習者の熟達度の発達とともに拡大する。

学習と言語の対話的見解

西欧的心理学における支配的伝統は、個人の内的なメカニズムとプロセスに集中してきた。そしてしばしば社会的で環境的な要因を実際に排除した個人に集中してきた。例としては、ピアジェの認知的発達モデル、第二言語習得における主な流れの実験的調査である (cf. Ellis 1994, p.657 「インストラクション」の役割について)

認知と学習の択一的な理論は、個人的認知と社会的相互作用の相互依存を強調してきた。例えば、より高度な認知的機能は、社会的相互作用によって内面化されるというヴィゴツキーの見解 (1978, 1986) がある。(the zone of proximal development は、「独立した問題解決によって決定されるような実際の発達レベルと大人の指導のもともしくはより能力のあるピア (peers) の協力による問題解決を通して決定されるような潜在的な発達レベルとの間の距離」である [Vygotsky 1978, p.86; 下線は筆者])

関連する理論としては、例えば、私たちが「他者とのパートナーシップや文化的に与えられた道具の助けを用いて考えるように思われる」(Salomon 1993, p.xiii) ような事実を説明することや手段を求める分配的認知 (distributed cognition) や、意味やアイデンティティを「実際のコミュニティ」のメンバーとして構成することによって私たちが学ぶという事実に関係のある状況的学習 (Situated learning) (Lave and Wenger 1991, Wenger 1998)、そして「個人の認知の獲得と表明が他者の認知に影響し、かつ影響されることを示す」(Baltes and Staudinger 1996, Nelson 1989) 相互作用的思考がある。

認知と学習の社会的相互作用と個人的認知の要因の相互依存 (Ackermann 1996, p.32) についてアッカーマンは「社会的な関係なしでは人は成長することはできない。また、それぞれの分離なしでは人々は関係することができない。」と言っている。アッカーマンは「飛びこむことと飛び出すこととの間のダンス」(同上, p.28) としての認知的成長と学習を理解している。この比喩の真実は第一言語の獲得によって確認される。つまり、社会的な相互作用は必須であり、同時に子どもが一人で過ごす時間や、自分自身に話しかけ、言葉で遊び、繰り返しや言語ゲームによって内面化の過程を支えることも必須である。(cf. Crystal 1988, Nelson 1989)

しかしながら、なぜ、人間はそれほどに（他の人間を含めて）周りの環境に関与するようになっているのだろうか。赤ん坊は、生まれてからすぐ「神経過敏で注意を払っている大人と活発にしかし努力することなく、相互に調子を合わせて関係を持つことがきるように見える。」(Braten 1992, p.77) トレヴァーテン (1992, p.102) はこのことを彼が「相互主体性」、「人間の思考や行動動機や感情という環境に関係して、知覚し行為を形成し、それ自身を調整する特別化された心理学的機能」と呼ぶところの、生得的な能力の存在の証拠として取りあげた。(同上, P.106)

ブレーテン (1992, p.80) はこれと同じ能力を思考における「仮想的他者」という言葉で説明する。それは実際の他者によってとってか

わることを促し、「それによって、思考が思考自身を作りなおし、変化させる、行動作用の巡回において生まれつきなもの」である(同上)。これは結局、私達の思考がある構造や、認知的な相互作用の過程や、自己の中の「仮想的他者」との関わりか、もしくは自分以外の人間である「実際の他者」との関わりにおいて、独白的であるよりむしろ対話的であるという主張となる。

トレヴァーテン (1992, p.105 下線は筆者) は次のように言っている。すなわち「この幼児の生まれながらの主体間での才能は純粹で、無思考的動機の直接的な影響としてとらえられなければならない。それにもかかわらず、その才能は、そして共有された世界において、思考における考え深いメッセージづくりや利益的コミュニケーションを予期させるような未発達な自己内省と自律性を持っている。」

トレヴァーテン (1992, p.102) による「言語の自然な相互主体性」とは「私達の一人一人がそれぞれ別々に想像するが、意味について話すとき、質問し、比較し、議論し、説得し、賛成・反対せざるを得ない。アダム・スミスが述べたように、私達は頭の中での、概念的な『他』との対話によって考える。」(同上, pp.102f)

教育学的对話：三つの信念とその実行

教育学的对話における伝統的形式は、教師による一連の関係を持たない質問からなる「授業時間のスクリプト」であり、それによって、学習者は集中的に事実的な答えや、学習者が既に知っていると推定される情報を示すことを求められる。(Tharp and Gallimore, 1988, p.24)

認知と学習と言語の対話的理解は教育学の談話の全く異なる形式を必要とする。それは常に即時的で教師と学生のいる、いまこの状況に根差しており、いまある過程を教師と学生がともに理解することに焦点を当てている。そのような理解への努力に基づいてこそ、「真の他者」—先生と学習者、学習者学習者一間の対話は、内的対話、つまり私たちのそれぞれが「仮想的他者」と関係することに寄

与する。

教師が教室ですることは何にせよ、個人の構成概念のそれぞれ独自のシステムによって必然的に形づけられている。「あなたはあなた自身であり、ある意味で、あなたが教えることがらである」(Salmon 1995, p.28) 教師自律は、教師それぞれの独自性に根差しているが、対話が相互的なプロセスであるならば、私たちの教師としての理解は、学生の理解の発達と相互作用しながら発達するものであるに違いない。教師は学習者におとらず、「仮想的他者」をはぐくまなければならない。

前述の自律的言語学習の定義付けから三つの教育学的信念が導かれる。(i) 学習者エンパワーメント、(ii) 内省、(iii) 対象言語の適切な使用、の三つである。

学習者エンパワーメントの理念は、私達が教師として、学生が彼ら自身の学習に対しての責任を受け入れるように方向付けることを必要としている。本当に対話的な過程は教師と学生の共同的探求を必要とする。私達教師の理解は学習者の理解と共に成長するべきである。もしそうでなければ、それは私達教師が学習のプロセスの外にあり、私達自身の教育、つまり学生に彼らの学習に従事することを要求すること、に従事するよりむしろ、ただうわべだけの教育をおこなっていることを示す確かな証拠である。ここで私達が、エンパワーメントの段階的な過程と、その中で私達の専門的な知識と経験が、そうでなければ保持することができない内容と、時には方向性を対話に与えるその過程に興味があるということに注意したい。

内省に関する理念は既に学習者エンパワーメントの理念によって暗示されている。自律的な語学教室では、内省は教師と学習者が彼らに関与している共同的理解の過程を明らかにする協力的活動として始まる。内省はその意味を保つ日常的活動として追い求められなければならない、なぜならば、学習者の責任の範囲は常に外向きに拡張しており、そしてそれは学習者の内省の範囲が常に拡張していることを意味しているからである。

内省は書くことの助けなしではより発展することはありそうもない。なぜならば、(i) もともと、ものを書くことによって私達が反省すべき何かを得ること、(ii) 発話や思考が書かれた時、私達が自身の発話と思考から一歩さがつて観察することがより容易になること、(iii) 私達が考えることについて考えを深めるのに書いたものを使うならば、内省的な過程そのものが大きく促進されるためである (cf. Clark 1997, chapter 10)。

反省を支えるために書くことを使用することは学習者のメタ認知的学習過程のコントロールだけでなく、学習者の対象言語とその文法への意識的な気づきをも発達させることの助けとなるべきである。つまり、リテラシー言語を可視的にすること—がメタ言語学である、ということには意味がある (Olson, 1991)

内省が明示的に学習過程に焦点化される時、動機を考慮に入れ、次のことに影響する傾向にある。すなわち「私はよく勉強した／しなかった」「私達のグループはこのプロジェクトを好んだ／好まなかった」「今日の学習に満足している／満足していない」というのである。しかし内省は常に肯定的もしくは否定的な感情を起こす経験の特別な質に焦点を当てるように試みるべきである。つまり、「どのようによく勉強した／しなかったか」「なぜ私達のグループはこのプロジェクトを好んだ／好まなかったか」「何が今日の学習に満足している／満足していないと思わせるのか」である。というのも、それは学習者がどのように本質的な学習動機を育成するメタ認知的コントロールのための能力を育てることに徐々に気づくようになるかであるからである。

対象言語の適切な使用は、最も早い段階から、私達は学習者を彼ら自身の意味を表現する対象言語の使用を求めよう探求的な対話の形式に関与させることを必要とする。私達は学生がライティングとスピーチにおいて、多様な足場を組み立て、修正することを助けなければならない。そして内省の理念によって求められる活動に適切な目標言語の使用を含まなければならない。

この学習者エンパワーメント、内省、対象言

語の使用の三つの理念は、言語の教育—学習過程の三つの個別的な側面については言及していない。むしろ、その理念は、ひとつの全体的な現象の三つの密接に関係した大局的な見方を提供している。それは部分的にはその過程への参加者同士の相互作用、また部分的にはそれぞれの参加者の頭の中で編まれた教育学的対話の網である。それらの一貫して維持された追求は教育することが学習することであり、学習することが教育することを含み、言語学習が言語使用と切り離すことができないという学習共同体を生み出す。

教師と学習者の自律を助ける具体的手段：欧州言語ポートフォリオ

議論の核：教育学的対話の効果が最大限に現れるのは、学習者だけでなく教師もが主体的に対話に関わり、挑戦や変化に対して心を開いている場合のみである。教育学的対話は機械的な手順や決まったやり方では行うことができない。それはそれぞれの教室において、常に創造され、手を加えられ、新たに深められるものでなくてはならない。対話における教師としての役割は決して一定のものでなく、教授—学習の関係は常に流動的なものとして理解されるべきである。

このことから、学習者の自律という概念にこめられた教育上のゴールは、教師の訓練のみで達成できるものではないのであって、それはまた、教師が学習者とのパートナーシップを深めていくという挑戦を受け入れることで、教師自身が教育者としての発達を自らコントロールすることを意味する。ヨーロッパ委員会の欧州言語ポートフォリオ (ELP) はそうした探求的パートナーシップを目指す教師たち、とくに「授業時間のスクリプト」に代表されるような教育学的伝統の中で教えてきた教師たちを手助けする意味を持つ。

ELP は3部からなる。「パスポート」はその人の言語的アイデンティティを端的に示すもので、その人自身による言語使用能力の程度が記載されている。「バイオグラフィー」は学習の目標を設定し、進み具合をチェックし、特に重要な学習上のあるいは知的な経験を記

録するものである。そして「身上書」にはその人の外国語能力を最もよく表す一連の作品が含まれる。

ELP の持つ報告機能——それは、証書や免状などを補完するもので、その人の外国語経験についての情報や外国語能力のしっかりとした証拠を提供する。また、その教育学的機能は、言語学習のプロセスを学習者にとってより透明なものとし、学習者の内省や自己評価の能力を養成するのを助けることで、学習に対する責任を学習者自身に徐々に担わせていくものである。

過去3年にわたって実施されたパイロットプロジェクトから2つのことが明らかになった。

(i) ELP の報告機能が学習者によって価値があるとみなされるのは、教育学的機能が完全に果たされる限りにおいてである。(ii) 教育学的機能が真剣に考慮された場合、ELP は学習者だけでなく教師をも変容させる効果をもたらす。それには、以下のような理由がある。ELP は学習の計画、モニター、評価のための明確な枠組みを提供する、ELP 深い内省と自己評価を学習プロセスの中心にすえる、ELP は学習者だけでなく教師にも、教育学的対話の進展をはかるための、絶え間なく変化する基準点を提供する。

References

- Ackermann, E., 1996: Perspective-taking and object construction: two keys to learning. In Y. Kafai and M. Resnick (eds), *Constructionism in practice. Designing, thinking, and learning in a digital world*, 25-35. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baltes, P. B., and Staudinger, U. M., 1996: Interactive minds in a life-span perspective: prologue. In P. B. Baltes and U. M. Staudinger (eds), *Interactive minds: life-span perspectives on the social foundation of cognition*, 1-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S., 1992: The virtual other in infant's minds and social feelings. A. H. Wold (ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*, pp.77-97. Oslo: Scandinavian University Press.
- Clark, A., 1997: *Being there. Putting brain,*

- body, and world together again.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Crystal, D., 1998: *Language play.* Harmondsworth: Penguin.
- Dam, L., 1995: *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice.* Dublin: Authentik.
- Ellis, R., 1994: *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Holec, H., 1981: *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.)
- Lave, J., and Wenger, E., 1991: *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D., 1991: *Learner autonomy: definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik.
- Little, D., 1995: *Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy.* System 23.2, pp.175-81.
- Nelson, K. (ed.), 1989: *Narratives from the crib.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Olson, D. R., 1991: Literacy as metalinguistic activity. In D. R. Olson and N. Torrance (eds), *Literacy and orality*, pp.251-70. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmon, P., 1995: *Psychology in the classroom. Reconstructing teachers and learners.* London and New York: Cassell.
- Salomon, G. (ed.), 1993: *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Seeman, T., and C. Tavares, 2000: Involving learners in their own learning: how to get started. In D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds), *Focus on learning rather than teaching: why and how.* Papers from the IATEFL conference on learner independence, Kraków, 14-16 May 1998), pp.59-70. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Tharp, R., and R. Gallimore, 1988: *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomsen, H., 2000: Learners' favoured activities in the autonomous classroom. In D. Little, L. Dam and J. Timmer (eds), *Focus on learning rather than teaching: why and how.* Papers from the IATEFL conference on learner independence, Kraków, 14-16 May 1998), pp.71-86. Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.
- Trevarthen, C., 1992: An infant's motives for speaking and thinking in the culture. In A. H. Wold (ed.), *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind*, pp.99-137. Oslo: Scandinavian University Press.
- Vygotsky, L., 1978: *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA, and London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L., 1986: *Thought and language.* Cambridge, MA, and England: MIT Press.
- Wenger, E., 1998: *Communities of practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

© David Little

This article was first published in the newsletter of the IATEFL Poland, Teacher Development and Autonomous Learning Special Interest Group (TDALSIG), April 2000. Reprinted with permission of the author.

Next Learning Learning, Volume 8 No 3

The deadline for the next *Learning Learning* is September 30th 2001. What's the most exciting link that you've made in the field of learner autonomy and development in the last while? 学習者自律について、あなたを魅了している事をちょっとで良いので送って下さい。あなたからの御意見お待ちしております。

We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy

David Little, Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, Dublin

Presented at Autonomy 2000, University of Helsinki Language Centre, 7-9 September 2000

Introduction

Little (1995) argued that learner autonomy depends on teacher autonomy in two senses: (i) it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner; (ii) in determining the initiatives they take in their classrooms, teachers must be able to apply to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning.

This paper seeks to extend the scope of that argument both theoretically and practically, by giving greater emphasis to the social-interactive dimension of learning and exploring the implications of that emphasis for the "pedagogical dialogue".

The autonomous foreign language learner

Learners take their first step towards autonomy when they accept responsibility for their own learning (see, e.g., Holec 1981, Little 1991, Dam 1995). This entails an attitude that generates learning behaviours shaped and guided by reflection, and to this extent learner autonomy depends on a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action (Little 1991, p.4). But the development of learner autonomy also has a social-interactive dimension, as successful classroom experiments make clear (e.g., Dam 1995, Seaman and Tavares 2000, Thomsen 2000).

Learner autonomy has been thought important for two reasons: (i) if learners are themselves reflectively engaged in planning, monitoring and evaluating their learning, it should follow that their learning will be more successful than otherwise because it is more sharply focussed; and (ii) the same reflective engagement should help to make what they learn a fully integrated part of what they are, so that they can use the knowledge and skills acquired in the classroom in the world beyond. In

the foreign language classroom, this means that the target language must be used as the channel through which teaching and learning take place - including the reflective processes of planning, monitoring and evaluation.

The capacity for autonomous learning behaviour is one that grows under the influence of learning experience, and its scope expands with the development of the learner's proficiency in whatever it is he or she is learning.

A dialogic view of learning and language

The dominant tradition in Western psychology has concentrated on mechanisms and processes internal to the individual, often to the virtual exclusion of social and environmental factors. Examples: Piaget's model of cognitive development; mainstream empirical research into second language acquisition (cf. Ellis 1994, p.657 on the role of "instruction").

Alternative theories of cognition and learning emphasize the interdependence of the individual-cognitive and the social-interactive, e.g., Vygotsky's view (1978, 1986) that the higher cognitive functions are internalized from social interaction (the *zone of proximal development* is "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through *problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers*" [Vygotsky 1978, p.86; italics added]).

Related theories, e.g., *distributed cognition*, which seeks to account for the fact that we "appear to think in conjunction or partnership with others and with the help of culturally provided tools and implements" (Salomon 1993, p.xiii); *situated learning* (Lave and Wenger 1991, Wenger 1998), which is concerned with the fact that we learn by constructing meanings and identities as members of "communities of practice"; and *interactive minds*, which "implies that the acquisition and manifestation of individual cognitions influence and are influenced by cognitions of others" (Baltes and Staudinger 1996, p.6).

On the interdependence of the social-interactive and individual-cognitive dimensions of cognition and learning, cf. Ackermann (1996, p.32): "Without connection people cannot grow, yet without separation they cannot relate". Ackermann

understands cognitive growth and learning as "a dance between diving in and stepping out" (ibid., p.28). The truth of this metaphor is confirmed by first language acquisition: social interaction is essential, but so too is the time the child spends alone, talking to herself, playing with words, assisting the internalization process by rehearsal and language games (cf. Crystal 1998, Nelson 1989).

But *why* are human beings so ready to engage with their environment (including other human beings)? —From birth babies "appear able to engage actively and effortlessly in mutually attuned contact with sensitive and caring adults" (Bråten 1992, p.77). Trevarthen (1992, p.102) takes this to be evidence for the existence of an innate capacity for what he calls "intersubjectivity", "a specialized *psychological* function that perceives, forms actions and regulates itself in relation to an environment of human minds and their motives and emotions" (ibid., p.106).

Bråten (1992, p.80) explains the same capacity in terms of a "virtual other" in the mind, which invites replacement by actual others and is "inherent in the operational circuits by which the mind recreates and transforms itself" (ibid.). This amounts to the claim that our minds are dialogic rather than monologic in structure, our cognitive processes interactive, engaging either with the "virtual other" within or with the "actual other" that is another person.

Trevarthen (1992, p.105; italics added): "This inborn intersubjective faculty of the infant must be seen as a direct effect of pure, unthinking motivation. *Nevertheless, it has a rudimentary reflectivity and an autonomy that presage thoughtful message-making in the head, and communication of interest in a shared world.*"

"The natural intersubjectivity of language" (Trevarthen 1992, p.102): "Each of us imagines separately, but we are compelled to question, compare, argue, persuade, agree and disagree as we talk out meanings. As Adam Smith put it, we think in conversation with a notional 'other' in our head" (ibid., pp.102f.).

The pedagogical dialogue: Three principles and their implementation

Traditional forms of pedagogical discourse are based on "the recitation script", which "consists of a series of unrelated teacher questions that require convergent factual answers and student display of (presumably) known information" (Tharp and Gallimore, 1988, p.14).

The dialogic understanding of cognition, learning and language requires a quite different form of pedagogical discourse, always immediate, embedded in the here and now of the teacher and her or his learners, focussed on jointly understanding the process in which they are engaged. Only if it is rooted in such an effort to understand can the dialogue that involves "real others"—teacher and learners, learners and learners—feed the internal dialogue in which each of us engages with the "virtual other".

Whatever the teacher does in the classroom is inevitably shaped by her or his unique system of personal constructs: "you are yourself, in some sense, what you teach" (Salmon 1995, p.28). Teacher autonomy is grounded in the uniqueness of each individual teacher, but if dialogue is a reciprocal process, our understanding as teachers must develop in interaction with the development of our learners' understanding. Teachers no less than learners have a "virtual other" to feed.

Three pedagogical principles derived from my earlier characterization of the autonomous language learner: (i) *learner empowerment*, (ii) *reflectivity*, (iii) *appropriate target language use*.

The *principle of learner empowerment* entails that as teachers we bring our learners to accept responsibility for their own learning. A truly dialogic process entails joint exploration: our understanding should grow along with that of our learners. If it doesn't, that is a sure sign that we are standing outside the process, going through the motions rather than engaging with our teaching in the way that we demand our learners should engage with their learning. Note that we are concerned here with a gradual process of empowerment, and one in which our professional knowledge and experience contribute to the dialogue a content and (sometimes) a direction that it could not otherwise possess.

The *principle of reflectivity* is already implied by the principle of learner empowerment. In the autonomous language classroom, reflection begins as a collaborative activity in which teacher and learners seek to make explicit their joint understanding of the process they are engaged in. Reflection must be pursued as a routine that retains its meaning because the scope of the learners' responsibility is always expanding outwards, which means that the reach of their reflection is always being extended.

Reflection is unlikely to progress far without the support of writing because (i) it is by writing things down that we provide ourselves with something to reflect on in the first place, (ii) it is easier for us to

step back from our own utterances and thoughts when they have been written down, and (iii) the reflective process itself is greatly facilitated if we use written notes to help us work out what we think (cf. Clark 1997, chapter 10).

The use of writing to support reflection should help to develop not only learners' metacognitive control of the learning process but also their conscious awareness of the target language and its grammar: there is a sense in which literacy—making language visible—is metalinguistics (Olson 1991).

When reflection is explicitly focussed on the learning process, it is likely to take account of motivation and affect—"I worked well/badly"; "our group liked/didn't like this project"; "I was happy/unhappy with today's work"; but it should always try to focus on the specific quality of the experience that gave rise to positive or negative feelings—"How did I work well/badly?", "Why did our group like/not like this project?"; "What made me happy/unhappy about today's work?". For that is how learners gradually become aware that a growing capacity for metacognitive control nurtures intrinsic motivation.

The principle of *appropriate target language* use requires that from the earliest stages we must engage our learners in forms of exploratory dialogue that require them to use the target language to express their own meanings. We must help them to construct and maintain multiple scaffolding in writing and in speech; and we must include in appropriate target language use the activities required by the principle of reflectivity. The three principles of learner empowerment, reflectivity, and target language use do not refer to three discrete aspects of the language teaching-learning process. Rather, they offer three closely related perspectives on one holistic phenomenon, the web of pedagogical dialogue that is woven partly in interaction between the participants in the process and partly in each participant's head. Their consistent and sustained pursuit produces a learning community in which teaching is learning, learning involves teaching, and language learning is inseparable from language use.

A practical tool for developing teacher and learner autonomy: The European Language Portfolio

The essence of my argument: the pedagogical dialogue will be maximally effective only if teachers as well as learners are fully involved, open to challenge and change. The pedagogical dialogue

cannot be conducted by rote or recipe: it must be invented, elaborated and explored anew in each classroom; our dialogic role as teachers is never constant, our understanding of the teaching-learning process constantly in flux.

This means that we can never achieve the educational goals implicit in the notion of learner autonomy by teacher training alone; but it also means that teachers control their own professional development once they accept the challenge of exploratory partnership with their learners. The Council of Europe's European Language Portfolio (ELP) is a means of supporting teachers in this exploratory partnership, especially those teachers who have been formed in pedagogical traditions characterized by the "recitation script"?

The ELP has three components: a *passport*, which summarizes the owner's linguistic identity and includes the owner's assessment of his or her language proficiency; a *biography*, which is used to set learning targets, review learning progress, and record specially important learning and intercultural experiences; and a *dossier*, which contains the owner's selection of work that best represents his or her foreign language capacities.

The ELP has a *reporting function* - to supplement certificates and diplomas by presenting information about the owner's foreign language experience and concrete evidence of his or her foreign language achievements; and a *pedagogical function* - to make the language learning process more transparent to learners, help them to develop their capacity for reflection and self-assessment, and thus enable them gradually to assume more and more responsibility for their own learning.

Two findings from pilot projects conducted over the past three years: (i) the reporting function of the ELP tends to be valued by learners only to the extent that its pedagogical function has been fully exploited; and (ii) when its pedagogical function is taken seriously, the ELP can have a transformative effect on learners but also teachers. The reason for this: the ELP provides a firm framework within which to plan, monitor and evaluate learning; it puts exploratory reflection and self-assessment at the centre of the learning process; and it provides teachers as well as learners with a continuously moving reference point against which to plot the progress of the pedagogical dialogue. © David Little

[For references, see Japanese version.] *This article was first published in the newsletter of the IATEFL Poland, Teacher Development and Autonomous Learning Special Interest Group (TDALSIG), April 2000. Reprinted with permission of the author.*

Coco cappuccino company & legitimate peripheralizing: Learning through autoethnographizing ourselves

Tim Murphey (with Yayoi Chang)

I'm sipping my coco cappuccino and reading the early emails with misty music (Sister Hazel: "when you wanna be somebody else, change your mind") stirring across my drowsy dawning 5 a.m. jet lagged unpacked baggage.

First email: says "Deadline for LL is June 15th but if you can get sth. earlier to us, that would be great— Please tell your grad students—would you like to include other reflections from the class that you wrote about in the JJ?"

Yayoi surprises me and looks over my shoulder with a hug and reads the message. "What did you write in JJ? And what is JJ?"

"The editor is talking about my *JALT Journal* 'Tools' article. I call it "Tools" mainly because the title is too long. The full title is 'Tools of recursion, intermental zones of proximal development, and critical collaborative autonomy,' or something like that.

"That is a mouthful! So, do you have more to say about it?" I can tell Yayoi is more interested in my writing process than in the article.

"That article was originally three times as long with much more data and intertwining theory. It was a pleasure to write and my first academic autoethnography, before I knew what it was." I ignore that Yayoi's eyebrows try to fly off her forehead and I plow on.

"One angle that I didn't fully describe was how students gradually learned the discourse of the class and became members of the group. I might call it the 'progressive quality of socialization into full participation.' It's what Gee would call the learning of a Discourse, or what Knapp would refer to as jointly creating an in-class narrative. What Lave and Wenger labeled legitimate peripheral participation."

Yayoi raises her coffee mug like a magic wand to make me stop, "I think I understand discourse and narrative, but legit . . . whatever, what's that?"

"Let me chunk 'legitimate peripheral participation' to describe it. 'Legitimate' strictly means legal and justified. When learners find themselves in a new group they often may feel like they don't belong, like trespassers. Or they may not be sure if they

even want to belong, because belonging to the class may make them 'not belong' to the groups who think school is for nerds, or something like that. I must admit there were lots of classes I didn't want to be a member of when I was in school. My interpretation of what Lave and Wenger are trying to say is that learners need to feel like they rightly belong in the class/group and that it is also OK to observe from the peripheral for awhile while they get used to things. Yayoi, I think that teachers need to find ways of legitimizing their students' presence. Obviously if I only lecture on English grammar and never interact with my students, they may continue to feel alienated. If I acknowledge their presence, by using their names for example, and involve them and their histories and interests, then these things tend to legitimize their being there because in a way they become the topic of the class."

Yayoi sits down with her own coco cappuccino and pensively says, "OK, so it's legitimate for me to join you now in this conversation. You have used my name and you have acknowledged my presence by looking at me and talking to me as an individual. But how am I on the peripheral? And do I have to stay there?"

"Good questions. Peripheral is kind of a metaphor to imply you are beginning in something. When you first heard the term 'legitimate peripheral participation' you may have been confused but gradually you started to understand a little bit at a time. So in a way you were on the peripheral of understanding. The more I explain and illustrate and the more you construct your own understanding with your own references, the more you move from the peripheral to the center, to a more complete understanding, to ownership of the term. Now I am just talking about this movement using the understanding of a term, but it can also be, or rather it usually is, understood more holistically as becoming a member of a group. In a well-functioning group, the idea is that members will move from the peripheral towards the center, accumulating knowledge and skills, identifying more with the practice, and becoming a full member."

Yayoi lowers the cup from her lips, "So, I guess teachers' main task is to make students feel like they belong and are legitimate in the group, or they may end up fighting belonging."

"I'm not sure if we can 'make' them feel they belong, but we can certainly invite them and show respect toward them by acknowledging them and using

what they bring with them. In "Tools" this invitation was inherent in the tools they were using to communicate with each other and the teacher, shadowing, summarizing, action logs, and newsletters. It basically assured students that they and their performances were the topic of the class. The SLA materials we added through our readings helped them develop a way of talking and acting and moving more toward the center as SLA researchers.

"Oh—so that must be what you meant by them learning a Discourse and creating the shared narrative of the group?"

"Right. And the closer they get to the center and acquire the Discourse, the more they become like collaborators, as Knapp says, and teach the teacher as well."

"So, Tim, have I taught you anything in this conversation?"

"Actually, I believe that all production is construction of sorts and that it is a kind of learning. By my explaining things to you, I certainly understand them better. Teachers tend to learn the most in schools because they are always explaining things. So if we want our students to learn more, we need to find ways to get them to be teachers of each other."

"So what are you going to write for *Learning Learning*?" ('Funny name' she says under her breath.)

"I don't know, maybe I'll just send this conversation."

"Would that be academic enough?"

Actually academia has opened itself up recently to different Discourses and ways of presenting knowledge. For example, many would argue that a lot of fascinating human data are presented in very accessible forms in Shakespeare's plays and Spielberg's movies, much of which escapes supposedly "objective" description. Actual or created conversation is just another way of presenting information. Many would also contend that dialog is narratively constructed and that from humans develop a propensity and ease with grasping stories early on with what some call our "narrative minds." Specifically autoethnographies encourage multiple genres and encourage direct clear communications. Here, let me read some from the *2000 Handbook of Qualitative Research*, from Ellis and Brochner's chapter on autoethnography. It says the goal is to get 'readers to feel the moral dilemmas, think with our story

instead of about it, join actively in the decision points that define an autoethnographic project, and consider how their own lives can be made a story worth telling.' (735)"

"On page 758, As Ruth Josselson says, when we get to the writing stage, we tend to take ourselves out of relationship with our participants to form a relationship with readers. How can we help them but have feelings of betraying our participants."

Yayoi says excitedly, " Yes! I've done that. I am in good rapport with my students often and wish to report how something occurred and then I often seem to change things to fit my imagined readers' minds. Change things to make them more abstractly appealing to the conventions of academia. Then my students' voices are silenced. Read more!" she says stroking her warm mug of ccc.

I search through my yellow highlighted sections that seem to cover some pages entirely. "Here they say it is OK for writers themselves to be vulnerable: If you let yourself be vulnerable, then your readers are more likely to respond vulnerably, and that's what you want, vulnerable readers. I agree with Ruth Behar, who wrote in *The Vulnerable Observer* that social science 'that doesn't break your heart just isn't worth doing.' (p. 752)."

"Wow! I love it! What a challenge, being vulnerable! And social science 'that doesn't break your heart just isn't worth doing.' I need to think about those and see where they take me. Do they have anything to do with your resignation over the entrance exams at your university?"

I admire Yayoi's directness that is not part of her past but a conscious choice and effort when interacting with me. Most people avoid the conflict areas in others' lives and sugarcoat their conversations. "I didn't actually read about autoethnographies until recently. And they are helping me make sense out of my resignation now. At the time I made the decision it was actually Hodges work built on Lave & Wenger's that that I used most. She wrote about dis-identifying with a part of a practice while nevertheless becoming a more central member. So through my 11 years I was brought from the peripheral to the center, promoted to full professor, etc. But I was always dis-identifying with the practice of the entrance exam system and the havoc it wreaked on the rest of the educational system. I found professors generally ignorant of all this, and ultimately apathetic and unprofessional, verging on the criminal in my mind. While I still loved my job and the people I worked with, I found it unecological for me to continue administering those kinds of exams

when there was no hope of change. Being a central member meant that I was supposed to be chair of the exams, without any power to change them. I chose to leave. Reading about autoethnographies has given me a new way to analyze and describe my positioning by the system and my voluntary re-positioning of myself. But that's another article in the works."

"Oh yeah, where will that appear?"

"There's a special edition on identity in the works for JALT's *The Language Teacher* and another volume on qualitative research coming out from Temple University Japan. But let me read you one more piece that is directly for teachers: And good teaching involves ethnography too. . . Over time you try to work your way through the barriers of unfamiliarity, distance, and difference toward a spirit of collaboration, understanding, and openness to experience and participation. When we learn how to open ourselves to ourselves and to each other, we find it easier to drop some of our resistance to different ideas. I like to think of this as working toward an ethnographic consciousness in the classroom that is personal, intimate, and empathic." (p. 760)

"What is really neat about this chapter by Ellis and Bochner," I continue, "is that it is written as a dialog between them and several others and also contains presentations, notes, rough drafts and the

authors' thinking to themselves which all help to highlight the contradictions and doubts in doing scientific work. And it's in non-academic prose. It just feels refreshingly honest."

"So I guess you could use our conversation in the LL piece if you wanted to. Just remember to make me sound intelligent, OK!" Yayoi giggles mischievously while dancing out of her chair to get another coco cappuccino.

References

- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. Denzin & Y. Lincoln *Handbook of Qualitative Research*, pp. 733-768. Thousand Oaks: Sage.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies*. London: Taylor & Francis.
- Hodges, D. C. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind Culture and Activity* 5 (4), 272-290.
- Knapp, J. V. (2000). *Red-eye Milton and the loom of learning: English professor expertise*. Unpublished dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphey, T. (2001). Tools of recursion, intermental zones of proximal development, and critical collaborative autonomy. *JALT Journal* 23 (1), 130-150.

ココア・カプチーノの交わり&正統周辺参加：自らの自己エスノグラフィー化をとおしての学習

ティム・マーフィー (ヤヨイ・チャンとともに)

まだ眠気の残る夜明けの5時、Sister Hazel (when you wanna be somebody else, change your mind モ) の歌声だけが霧のようにたゆたう。私はココア・カプチーノをすすりつつ、以前からたまったままのEメールを読んでいる。時差ボケ、そして荷物はまだほどかされていない。

最初のメール：「LLの締め切りは6月15日です。でも何かあれば、早く原稿をもらえればうれしいな。そう大学院生にも伝えてください。JJに書いたクラスからのほかの内省も書いたらどう？」

ヤヨイが私を驚かす。後ろから私を抱きしめ、肩越しにメールを読む。「JJに何を書いたの？それにJJって何？」

「編集者が言ってるのは、前にJALT journalに書いた‘道具の’記事のことだよ。タイトルが長いからね、僕は“道具の (Tools)”って呼んでる。正式には“Tools of recursion, intermental zones of proximal development, and critical collaborative autonomy”って感じかな。」

「舌をかみそうだわ！で、もっと言うことはないの？」

ヤヨイはその記事よりも、僕が何を書くのか

に興味があるようだった。

「この記事はね、実際にはもっと多くのデータと複雑に絡み合った理論で今の3倍はあった。それが何かわかる前は、書くのは楽しかったし、僕の最初の学術的な自分誌になった。」ヤヨイのがっかりした表情は無視して、私は話をすすめることにした。

「僕はどうやって生徒が教室における会話を徐々に学んで、そのグループのメンバーになるかという視点を十分には説明しなかった。‘十全的参加へ向かう社会化の段階的質’とも呼ぼうか。ギー (Gee) のいうディスコースの学習 (learning of a Discourse)、ナップ (Knapp) に言わせれば教室内話の共同制作 (jointly creating an in-class narrative) ということかな。レイブとウェン (Lave & Wenger) は正統的周辺参加って言ってるね。」

ヤヨイは私を止めようと魔法の杖をあつかうようにコーヒーカップを持ち上げた。「ディコースだとか説話っていうのはわかったわ、でもセイトウ・・もう、なんでもいいわ。それは何なの？」

「説明をするから‘正統的周辺参加’と一口に言うよ。ヤ Legitimate ヲは厳密には正統で適正ということだね。学習者は新しいグループに足を踏み入れると、おそらく多くは自分をそのグループには属していない邪魔者のように感じる。もしくは、彼らは自分がその集団に属したいのかさえもわからないかもしれない。なぜかという、クラスの仲間になるということは、同時に学校はたいしたことのないヤツのためにあるんだと思っている集団に‘属さない’ことになるかもしれないからね。僕自身、学校に行っていたころ仲間に入りたくないクラスがたくさんあったことを認めなくちゃいけない。僕の考えでは、学習者はクラスもしくはグループに正しく属しているんだと思う必要があるということ、そして慣れるまでは周囲からしばらく観察していても大丈夫ってことをレイブとウェンガーは言おうとしている。だからヤヨイ、教師は生徒の存在を正当化する方法を見つける必要があると僕は思うんだ。もし僕が文法ばかり教えて学生と全く接触を持た

なかったら、言うまでもなく学生は疎外されていると感じつづけるだろう。でももし僕が、例えば彼らの名前を使うことでその存在を認めて、彼らと彼らの過去や興味を取り入れれば、ある意味で彼らは、クラスの話題になるわけだから、だんだんと彼らの存在を正当化していくことになる。」ヤヨイは自分のココア・カプチーノを持ってすわり、悲しげに言った。「わかったわ。じゃあ私が今この会話に入ることは正当ね。あなたは私の名前を使ったし、一人の人として私を見て話しかけて私の存在を認めたもの。でもどうやって私は周辺にいるのかしら？それから、私はずっとそこにいなくてはいけないの？」

「いい質問だね。周辺性 (peripheral) というのは、きみが何かをはじめつつあるという一種の例えなんだよ。はじめに‘正統的周辺参加’という言葉聞いたとき、きみは混乱したかもしれないけれど、でもだんだんと一度に少しずつそれを理解し始めた。だからある意味きみは理解というものの周辺にいたということになる。僕がもっと説明したり例をあげれば、きみは自分でそれを口に出して言うことによって自らの理解を構築していく、周辺から中心へ、より完全な理解へ、そしてその言葉の所有へと移動していくんだ。今ぼくはこの移動についてある言葉の理解を例にとって話しているけれど、これは他にも、いやむしろ普通はグループのメンバーになることとしてより、もっと全体的に理解されている。この考えは機能的なグループの場合だと、知識や技術を蓄積しつつ、習慣を自分のものにして十全的なメンバーになっていきながら、周辺から中心へとメンバーは移動するということになるね。」

ヤヨイはカップを唇からはなし、「じゃあ、教師の主な仕事は、生徒がそのグループに属していて正統であるように感じさせるってことで、そうしなかったら生徒はそのグループに属するための努力をやめてしまうかもしれないのね。」

「彼らが所属しているように感じ“させる”ことが僕たちにできるかどうかはわからないけれど、確かに僕たちは彼らを招き入れて、その存在を認め、彼らの持ち込んできたもの

を使うことによって彼らに敬意を表すことはできるね。“道具の”では彼らが互いや教師とコミュニケーションをするための道具、つまりシャドーイング、要約、アクションログそしてニューズレターに本来この招き入れは備わっているとされている。道具は基本的に彼らと彼らのふるまいがその授業の題材だと生徒に確信させた。読み物をとおして彼らに与えた第二言語習得の資料が彼らの話しかたや行動を発達させて、第二言語習得研究者としてより中心へと進ませる助けとなったんだよ。」

「ああ、それが道具の利用によってあなたの意図している、ディスコースを学んでグループの共有した説話をつくり上げるってことね。」

「そうなんだ。彼らがより中心に近づきそしてディスコースを習得すればするほど、彼らはナップのいうように、協力者になり教師にも物事を教えるようになるんだ。」

「じゃあティム、私はこの会話で何かあなたに教えた？」

「実際のところ、全ての産出は一種の構築で、だからそれはある種の学習なんだと僕は信じている。ものごとをきみに説明することによって、確実にそのよりよい理解を僕はしているよ。いつも何かを説明しているから、学校では教師がもっとも学習をしている傾向があるよね。だからもし生徒にもっと学習をしてほしいのなら、ほくたちは彼らが互いの教師になる方法を見つける必要があるだろうね。」

「それで、学習の学習 (Learning Learning) に何を書こうと思っているの？」(ヘンな名前、とちいさく彼女は言った。)

「わからない。もしかするとこの会話をそのまま送るだけかもしれないね。」

「それで学問的には十分なの？」

「実際に最近、学問界はさまざまな形のディスコースや知識を表現する方法に寛容になった。例えば、シェークスピアの戯曲やスピル

バーグの映画、その多くはおそらく“客観的”な描写をしてはいないけれど、多くの人はそのから素晴らしい人間のデータが入手できると議論するだろう。実際の、もしくは創りだされた会話というのは単に情報を表す異なる方法にすぎない。また、ディスコースというのは物語風に構築されたものであって、そこから人間は自身の傾向を伸ばし、早い段階で“物語による思考”を使って筋書きを簡単にとらえる、と多くの人が主張しているんだ。とくに自己エスノグラフィーはさまざまな様式と直接的で明瞭な会話への傾向を強めている。ここで 2000 Handbook of Qualitative Research に載っているエリスとボクナー (Ellis & Bochner) から読んでみよう。それによれば、目標は読者を道徳的なジレンマに引き込み、われわれの物語についてではなく物語で考えさせ、自身エスノグラフィーのプロジェクトを定義する判断点に活発に関わるようにし、そして彼ら自身の人生がどのように語る価値のある物語に作られるかを考えさせることである。(735)」

「758 ページで、ルース・ジョセルソン (Ruth Josselson) が言っているように、書く段階になると我々は読者との関係を形作るために、自らの関係者とのあいだから自分を追い出す傾向がある。どうしたら我々の関係者を裏するような思いをせず、それを避けることができるだろうか？」

興奮してヤヨイが言った。「そうよ！私それをしたことがあるわ。私は生徒ととてもいいレポートの関係にいて、どのように物事が起こったかを報告したいと思っているの、でも私は想像の読者の考えに合わせようとしてよく物事を変えてしまうようなの。学問界の審議が気に入るように事柄をより抽象的に変えてしまうのよ。それで私の生徒の声は消されてしまう。もっと読んでほしいわ！」温かなココア・カプチーノのマグをさすりながら彼女は言った。

私はほぼ数ページに及んでいそうな黄色いチェックの部分をつた。 「ほら、ここで彼らは、もの書きは弱点を持っていてもいいと言っている。そしてこう続けている。もし弱点を持つことを自分自身に許すなら、読者おそ

らくもって繊細に優しく反応するだろう。そしてそれが君の求めるもの、繊細な読者なのだ。僕は The Vulnerable Observer に、社会科学というものが『あなたの心を打ちのめすものならばやる価値はない』と書いたルース・ベハール (Ruth Behar) に賛成だ。」 (p. 752)

「まあ！私それ好きだわ！繊細になること。なんて挑戦的なのかしら！そして、社会科学というものが『あなたの心を打ちのめすものならばやる価値はない。』私はこのことについて考えて、これからどう行動するかを見据える必要があるわね。その言葉は入試のことであなたが大学からの辞職することなにか関係があるの？」

彼女はもとは、僕と話すとき意識的に選択し努力をしたが、今までになく彼女が率直なので、僕は感嘆する。多くの人間は他人の人生の葛藤を含んだ部分を避けて会話を体裁よくすべらせるのだ。「僕は最近まで自己エスノグラフィーについては実際のところ読んではないよ。それよりも今それらは僕が辞職のことを理解する手助けになっているね。僕がああ決断をしたときの状況は、実際のところ僕がもっともよく使ったレーブとウェンガーの理論の上に成立したホッジズの考えのようだった。彼女はより中心的なメンバーになりながらも、実際行為に自らを同一視しないことについて書いた。だから11年間を通して僕は周辺から中心へ、正教授へと運ばれていた。けれど僕はいつだって入試制度、そしてそれが他の教育制度にぶちまけた大損害には自分を同一視しないでいたんだ。僕は一般に教授というものがこの全てについて無知で全く無関心で門外漢であること、それに僕の考えではほぼ犯罪的であることがわかった。自分の仕事やいっしょに働いている人間を僕はとても好きだったけれど、こういう種類の試験を変革の望みが全く無いままに運営しつづけることは僕にとってエコロジカルではなかった。中心的なメンバーになるということは、変革の力もないまま入試の責任者になることを意味していた。だから僕は退くことを選んだ。自己エスノグラフィーについて読むことは、制度によって位置付けられる自分を分析

して詳細に記したり、僕にもう一度自発的に自分の位置付けをさせてくれたよ。けれどそれは別の記事の話だね。」

「ああ、そうなの。それでそれはどこに出てるの？」

「JALT の The Language Teacher へのものでアイデンティティーにかんする特別版があるし、日本の temple 大学から出る質的研究に関するものがもう一つあるね。ここで直接に教師のためになる物をもうひとつ読ませてくれるかな。：そしてよい教育というものは自己民族誌をうち持っている。協力や理解の精神、経験や参加への開放にたいする不慣れ、距離、そして違いという障害を経験しながら自らの方法であなたがちからを注ごうとする過程をとおして。私たちが自らに対して、また互いに自己を開示する方法を学ぼうとするとき、対抗勢力のうちの数人に異なった考えかたを与えることができるということに気づくだろう。私はこのことを個人的で、親密で、共感的な教室内でのエスノグラフィー的な意識へ向かう取り組みだと考えたい。」 (p. 760)

「エリスとボクナーによるこの章の本当に素晴らしい点は」と僕は続ける。「それが彼らと他の人間とのあいだでなされた会話として書かれていることと、そこに含まれているプレゼンテーション、メモ、下書きそして著者が頭の中での考えが科学的手法に関する矛盾や疑問を明らかにするととてもいい手助けとなっているということなんだ。そしてそれは非学問的な散文体で書かれている。全く清新なほどに誠実に感じられるんだよ。」

「それじゃあ、もしそうしたら、あなたは私たちの会話を LL で使うことができるわね。私が知的な人間だと思えるように書いてね。わかった？」新しいココア・カプチャーノをとり椅子から立ち上がり、踊りながら彼女はいたずらっぽく笑った。

[For references, see English version.]

Developing Autonomy: The CUE Conference 2001 Linda Peterson's session—'Inching toward critical collaborative autonomy: A case study'

Miyuki Usuki

Linda introduced us to her practice in her class by demonstrating it. Here, I felt as though I was a student taking an English lesson again after a long time. Also it seemed to me that, looking around at the other participants, I was the least bright student.

Linda's classes were based on Murphey's collaborative autonomy theory, and there was a discussion about socialization and metacognitive awareness raising. After that, Linda had us do a 10-minute writing activity and explained to us how she does this in class. At this point, the participants were given the chance to discuss freely, and she did not check what and how well we wrote. In this way, the learners were given plenty of freedom. But I felt, in my heart, Linda's great power and control as a teacher. As a learner of English, Linda gave me the impression of a teacher who is difficult to approach. This is strange, because her intention is to try to improve the learner's autonomy and to encourage this step by step. For me, however, as a learner, I felt myself controlled by it.

In the second half, however, during a group discussion that included comments from students, Linda told us her thoughts and worries as a teacher. At that point, I somehow really felt at ease. I felt intimacy toward her. In the end she told us about her surprise at the success of this group activity and at the students acting with autonomy.

At this point, what I thought about why Linda's class went well is this:

First, the teacher opened her heart towards the students, and (although the students' and teacher's view of learning differs) the teacher had a desire to learn together with the learners. Also the teacher expected and trusted that the learner had the ability to learn, and nurtured this ability. I think it can be said that this kind of intention on the teacher's side is a more important support for students than anything else and the most powerful training of all for students.

Also another thought came to me. Actually in Linda's class, the students became active. But what will happen if the same student goes to a different class with a different teacher? Will the student who has started to be active behave differently in another class? Moreover, will the students who have experienced autonomous learning really become autonomous learners? Has their autonomy for learning by themselves improved too? I felt as though I had clarified again my understanding of the issues concerning learner autonomy.

In the end, Linda touched on life-long learning, and I think the starting point that we should think about is right here. The focal point might not be the visible activity of the learners itself only, but we need to think of learner autonomy at a deeper level from learners' real insights!?

At the CUE conference

Linda Peterson's session – 'Inching toward critical collaborative autonomy: A case study'

Linda Peterson さんの発表に参加して思ったこと

臼井 美由紀

リンダさんは、自分の授業で行なっている実践をデモンストレーションする形で紹介してくださいました。ここでは、私は、ひさしぶりに英語の授業を受ける学生に戻ったような

気分になりました。しかも、周りの参加者たちをみて、私は、一番できの悪い学生のように自分自身のことを感じました。

Murphey の critical collaborative autonomy theory をもとにした授業について、socialization, metacognitive awareness raising に関する話し合いなどが行われました。その後、リンダさんは、ten-minute writing を実際に行い、教室でどのように実践しているかを紹介してくださいました。この段階で、

参加者に自由な話し合いの場を与え、また、参加者の一人一人がどんなことを書いたかという出来ばえをチェックするというのも行われなかったにもかかわらず、私が心の中で感じたことは、非常に強いリンダさんの教師としてのパワーとコントロールでした。英語学習者としての私にとって、リンダ先生は、近づきたい、厳しい先生のような印象を持ちました。不思議ですね。先生の意識では、学習者の自律性を向上させようと、step by step で学習者に働きかけているのに、学習者としての私は、それによって、自分がコントロールされている気分を味わったのです。

しかし、後半、リンダさんは、学生の意見を取り入れたグループでの取り組みについて、リンダさん自身の教師としての困惑や、思いを話してくださいました。私は、その時点で、なぜかとても安心した気分になりました。リンダ先生にも親しみを覚えました。最後に、このグループ活動が大変成功したこと、学生が自律的に動いたことに、リンダさん自身、驚いたことを話してくださいました。

私が、ここで考えたのは、なぜ、うまく行ったのかということです。

まず、学生同志が互いに協力し合う体制ができたことが大きいかもしれませんね。また、教師が学生に対して、心を開くこと、(お互いの学びの視点は違いますが) 教師も学習者とともに学ぼうという気持ちを持つこと、そして、教師が学習者の力を信頼し、期待し、励ましていくことは、学習者にとって、非常に大きな意欲につながるのではないかと思います。こうした教師側の意識は、何よりも学習者にとっての支えとなり、どんなトレーニングよりも力があるのではないのでしょうか。

また、別の思いも私の中に浮かびました。確かに、リンダ先生の教室の中では、学生達の動きは活発になったのです。しかし、同じ学生が、別の先生の別の教室に行ったら、どうなるのだろうかーリンダ先生の教室で、活発に動き出した学生達は、別の教室でも様子が違ってくるのだろうか；さらに、このグループ活動で、自律的な学習を行なった学生達は、本当に自律的な学習者になったのだろうか；それぞれの学習者の自己の学習に対する自律性

も向上したのだろうか、.. 私は、自分自身の抱えている学習者自律の意味についての問題を改めて確認した思いでした。

リンダさんは、最後に生涯の学習ということにも触れられましたが、我々の考えるべく出発点は、ここにあるのであって、目に見える学習者の行動そのものにあるわけではないのではないかと思います。

AUTO-L へようこそ！

AUTO-L (Autonomy List Serv)とは、電子ディスカッション・フォーラムで、Learner Autonomy in Language Learning (LALL) (言語学習における学習者の自律性(ラル))に関する AILA の科学委員会プロジェクトです。

LALL 科学委員会の基本目的は：

- 1) 言語学習における方法論の発展と確立。
- 2) 学習ストラテジー、自己主導的学習、自己教育、学習者の自律に関する分野の研究の奨励。
- 3) 様々な場面における学習指導法を伴うような、カリキュラムと教材の発展の助長。
- 4) これらのプロジェクトの評価と成果の普及。

AUTO-L は精神的に活発で、思慮深く自己管理のしっかりした言語学習者の助長に関連のある情報や議論の交換を推進する事で、これらの目標の実行に貢献する事を目的としています。これは世界中のあらゆる地域の、やる気に満ちた同志達と連絡を取る事の必要性を訴えている委員会のメンバーの要望に応えるものです。

外国語、あるいは第二言語の教育者、管理者、研究者など、自己主導的学習、学習者の自律、学習者の自立、学習者ストラテジーといった分野に関連のある方たちなら、誰でも目録の閲覧が可能です。閲覧可能な内容は：

- 1) 地方での学会や、研究、各自で発展させている教材や使用法、役に立つ文献、定期刊行物、他の情報源の共有。
- 2) 質問、問題提起といった、議論の切り出し。
- 3) ほかの同僚からのコメントへの応答。

特定のテーマを取り巻く議論を促進する為に、時々ゲストの議長を招聘したりすることもあります。

AUTO-L をより良くする為の提案、コメントなど、皆様の意見の交換をお待ちしております。

AUTO-L 共同議長

アニータ ウェンデン、レズリー ディキンソン

AUTO-L 定期講読ご案内：

タイトルに AUTO-L Request・メッセージ欄に Subscribe AUTO-L と書き、お名前と所属機関を明記の上、Wldyc@cunyvm.cuny.edu までお問い合わせ下さい。

Welcome to AUTO-L!

AUTO-L (AUTONOMY LIST SERV) is an electronic discussion forum that is a project of AILA'S Scientific Commission on Learner Autonomy in Language Learning (LALL).

The general objectives of the LALL scientific commission are to:

- 1) develop and establish a methodology of language learning
- 2) stimulate research in the area of learner strategies, self-directed learning, self-instruction, learner autonomy
- 3) encourage the development of curriculum and materials which incorporate instruction in learning to learn with language instruction in a variety of instructional settings
- 4) to evaluate these projects & disseminate their outcomes

AUTO-L aims to contribute to the implementation

of these goals by promoting the exchange of information and discussion of matters related to the fostering of mentally active, reflective and self-directed language learners. It responds to the request of commission members, who expressed the need to be able to communicate on an ongoing basis with like minded colleagues in all parts of the world.

The list is open to all foreign and second language educators, administrators, and researchers who are involved in the area of self-directed learning, learner autonomy, learner independence learner strategies. You are invited to:

- 1) share information about local conferences, research, materials & methods you are developing, useful books, periodicals, resources....
- 2) initiate discussion—ask a question, raise an issue....
- 3) respond to messages posted by other colleagues.

From time to time we will also invite guest moderators to facilitate the discussion around a particular theme. We look forward to exchanging views, including comments and suggestions for improving AUTO-L.

Anita Wenden & Leslie Dickinson
AUTO-L co-moderators

The ideas behind TESOL's new Professional Development in Language Education series

<http://www.tesol.org/pubs/author/books/calls/2001prodev.htm#top>

Tim Murphey, series editor

On February 27th 2001 a dozen professionals met for a day-long meeting to discuss the past, present and future of TESOL Publications. One of the main topics was the discussion of a new series to promote professional development. The Professional Development in Language Education (PD) series was conceived somewhere in the misty past most probably by Kathleen Graves (out-going chair of the TESOL Publications Committee) and Karen Johnson (in-coming chair) and the much appreciated Marilyn Kupetz (staff liaison and managing editor of TESOL Publications). It was hatched and extensively discussed on February 27th with valuable input from the

members present: Steve Cornwall, Joy Egbert, Alison Rice, Jill Burton, Kathryn Weed, Bill Johnston, Caroline Linse, Lin Lougheed, and I. Gail Weinstein also stimulated us greatly in the afternoon.

It was decided that the goals of the series are to provide teachers with a multitude of ideas for professional development at various stages in their careers and to encourage teachers to think of their profession as the "learning-profession" (check out Darling-Hammond's books on Amazon.com) involving exciting continual development throughout their lives.

We not only wanted to get teachers excited about becoming contributing professionals in their own right, but also to get them excited about stimulating the development of other

teachers. This can be done through publications, presentations, collaborations, and through organizing access publications (in which teachers can publish short practical work they are doing in their classes) and presentation opportunities for colleagues. Finally, we also wanted to find out for our own professional development what new and unique things our colleagues around the world were doing in the way of professional development. There was a real sense at the meeting that we going to explore PD more completely than we ever had, that we were going to activate creative minds and action, and that we would be able to stimulate collaborative professional development with this series.

We generally conceived of three levels of potential users, the professionals in their first few years, those in mid career, and those that have matured and continued to seek further adventures in the field. It was also generally understood that teachers at any age or stage in their career could potentially learn from any of the books in the series. We found that

http://www.tesol.org/pubs/author/books/calls/_2001prodev.htm#top ティム・マーフィー

2001年2月27日、10数人の専門家たちが集まり、1日かけて、過去、現在、未来におけるTESOL関連の出版物について話し合いを持ちました。重要なトピックの1つは、専門性開発を促進するための新たなシリーズについての議論でした。言語教育における専門性開発(PD)は、おぼろげな過去のある時点において、おそらくはKathleen Graves (TESOL出版委員会委員)と高く賞賛に値するMarilyn Kupetz (TESOL出版通信担当並びに編集長)が考え出したものです。2月27日には、PDに関する議論が広く行われ、出席者から貴重な意

見が得られ、また、以下の出席者たちからは、午後の議論で、我々を多めに刺激させられました。(Steve Cornwell, Joy Egbert, Alison Rice, Jill Burton, Kathryn Weed, Bill Johnston, Caroline Linse, Lin Loughed,

many of the PD ideas were worthy of doing throughout our careers (e.g., collaborating with others, writing reflection logs, and videoing our classes). There were also those that definitely did have a later-stage feeling to them (e.g., applying for grants, journal editing, directing a language program). Thus, we decided to remain flexible as we coordinated what PD activities might fit into which book and which ones might fit into all books with a different twist. We decided that working on this project would be professional development itself and a way to contribute to our profession.

The call for contributors and rubrics for chapters was posted on the TESOL web page on June 2. (Web address at the top of this piece.) You may already be thinking about your favorite ways to promote yours and your colleagues' professional development. You might even be dreaming of some exciting and unique ways to develop that have escaped the literature so far. Visit the web page and explore.

1. Gail Weinstein) 現シリーズの目標が以下のように決定されました。

「様々な段階にある言語教師に、専門性向上のための多くのアイデアを提供し、また、言語教師に、生涯を通じた継続的な専門性向上を含んだ『学ぶ専門職』(⇒Darling-Hammondの本をAmazon.comで参照)としての専門性を考えていくことを奨励していく」

我々は、言語教師たちに、単に自分自身の専門性を高めることに興味を持ってもらうだけでなく、仲間の教師たちの専門性も積極的に高めていくようになってほしいのです。これを達成するためには、出版や発表、または、

協働作業を行ったり、出版や発表作業を行いやすい環境を整えたり(教師は短い実践報告を出版する)、同僚への発表機会を与えたりすることによって、可能になるでしょう。最終的には、我々自身の専門性向上のために、世界中の同僚がどんな新しいユニークな方法で、取り組んでいるかを見つけ出したいとも思い

ます。今まで以上に徹底してPDを探究し、柔軟な思考力を持ち、創造的な行動を行い、協力してPDを強調いくという強い意思を今回の会合で持ちました。

私たちは、一般的に、3つのレベルの使い手、(職業経験数年の教師、中堅教師、ベテランであり、専門性向上に好奇心を燃やす教師)を考えています。どんな年齢やどんな専門段階であっても、教師は、どのシリーズの本からでも、学ぶべきものがあることは、了解されています。私たちは、PDに関する多くのアイデアは、私たちの生涯の中で実践すべき価値のあるものだと思いました。例えば、同僚との協働、内省日記を書くこと、授業をビデオ撮りすることなどです。また、また、熟練した段階の感覚を持つ人持確かにいました。例えば、奨学金を申し込んだり、雑誌の編集をしたり、語学プログラムを企画したりすることなどです。そのため、どのようなPDに関わる活動がどの本の内容に一致しているか、また、どのような活動が様々な要領を持つ全ての本の内容に一致しているかを調整する際に、柔軟性を保っていくことに決めました。このプロジェクトに取り組んでいくことが、専門性向上それ自体に該当し、また、私たちの職業に貢献する方法になることが判断されます。

このPDに関わるプロジェクトに貢献していただけた方の募集や各章の見出しは、6月2日にTESOLのWebページに載せました(Webのアドレスはこの記事の冒頭にあります)。あなた方は、すでに自分や同僚の専門性向上を促進する好みの方法を考えているかもしれないでしょう。また、これまでの先行研究に取り上げられなかった好奇心をそそるような独特な方法を夢見ているかもしれないでしょう。Webページを訪れて、研究してみてください。

Many thanks for their help with this issue to: Steve Brown, Shigeo Miyamoto, Maki Nakao, Hugh Nicoll, Yuko Suzuki & Miyuki Usuki.

A Wider View

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

Maria de Figueiredo-Cowen & Denise Gastaldo (eds.) 1995. Paulo Freire at the Institute: The 'Brazilian Educators' Lecture Series. University of London: Institute of Education. ISBN 0 85473 429 5.

I remember well that first day in Harvard. When I asked one of the students why he was asking me a question and what he was thinking of understanding in having asked this question, he did not know the answer. He did not know why he was asking the question. He did not know what he would like to know by asking the question. I explained that I could only ask a question if I knew the kind of knowledge I was lacking, and what I needed to become knowledgeable about the topic. That is the only reason for asking a question.

That experience with the students in Harvard was very interesting for me. I learned at that time that asking questions is a kind of pact between teachers and students. The students ask questions and teachers go home very happy because they can say that the students are alive in class. For me this is not enough. I do not want to know that the students are alive. I want to know that they are alive because they want to know something. I remember a similar situation in Geneva where I learnt a great deal from one of the students. We had a session to evaluate what we had done during the semester. One student said very bluntly: "Paulo, you made a mistake in the first seminar. You did not wait for us to "kill" you as a centralizer of power. You committed suicide in our presence. We were hoping to accept in time your "death" as an authoritarian teacher. You should have remained alive so we could have "killed" you."

This rather interesting observation shows us the need to act according to the situation of the students, the atmosphere of the country,

the educational background of the students at home, and the tradition of the country. As teachers, sometimes we need to start a course by demonstrating our power. However, when during the course the power relations are re-balanced, we should never deny our authority. We should start by giving examples of what it means to be a democratic authority in the classroom, what it means to be an authoritarian authority. We must in many ways respect the context of the students in order to be efficient, and to help in the realization of our dreams. By doing so we are also able to demonstrate the impossibility of being neutral.

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みます。

Maria de Figueiredo-Cowen & Denise Gastaldo (eds.) 1995. Paulo Freire at the Institute: The 'Brazilian Educators' Lecture Series. University of London: Institute of Education. ISBN 0 85473 429 5.

ハーバードでの最初の日のことを私はよく覚えている。私が学生の一人に、なぜ彼が私に質問しているのか、そして彼はこの質問についてどのように考えているのかを聞くと、彼は答えることができなかった。彼は、なぜ質問しているのか分からなかった。彼は、質問することによって何を知らたかったのか分からなかったのである。そこで私は、私の場合、私が不足しているような知識であり、また、そのトピックについて豊富な知識をもつ必要があるということを知っている場合にのみ質問するのだと説明した。

このハーバードでの学生との経験は、私にとって大変興味深いものであった。そのとき、私は質問をするということは、教師と学生との間の一種の契約 (pact) であることを学んだ。生徒が質問し、教師は非常に幸福な気分ですぐに家に帰る。なぜなら、学生が授業で生き生きしていたということが出来るからである。

しかしそれでは私にとっては十分ではない。生徒が生き生きしていることを知りたいとは思わない。学生が何かを知りたいと思って活動的であるということ、私は知りたいと思うのである。ジュネーブでも似たような状況があったことを覚えている。そこで私は、学生の一人から多くを学んだ。我々は学期中に行ったことを評価する話し合いを設けた。ある学生がぶっきらぼうに、「パウロ、あなたは最初のゼミで間違いを犯しました。あなたは私達がクラスでの集中的な権力保持者としてのあなたを「殺す」までもなく、私たちの前ですぐに自殺してしまったのです。私たちは、やがてあなたの権威的な教師としての「死」を受け入れようと思いました。あなたが生きてままだいたならば、私たちがあなたを「殺す」ことができたのに。」

このずいぶん興味深い観察は、学生の状況、その国の環境、学生の家庭での教育的背景、そしてその国の伝統に合わせて行動する必要性を教えてくれる。教師として、我々は時に権力を見せることによってコースを始めることが必要である。しかし、コース中に権力関係が再調整される時にも、決して教師の権威を否定するべきではない。私たちは、教室における民主的権威とは何を意味するのか、そして権威主義的権威となることは何を意味するかということについて、いくつかの例を挙げることから始めるべきである。私達は、多くの方法で、我々の理想を実現する際に効果的であり助けとなるように学生のコンテキストを尊重しなければならない。そうすることで、私達もまた、中立的であることは、不可能であることを示すことができるのである。

(この Paulo Freire at the Institute は 1993 年 10 月の教育学部での Paulo Freire とのセミナーから生まれた。このセミナーでは中心的なトピックである「Paulo Freire の教育理論」に基づいて構成された。)

「Paulo Freire at the Institute」
Maria de Figueiredo-Cowen and Denise Gastaldo 編

ロンドン大学教育学部 (許可を得て転載)

Editing a newsletter is fun: Towards a new editorial team from JALT2001 on

Andy: We're having fun editing the newsletter. Why? Simple! We decided to have fun when we agreed to be co-editors!

Mike: It certainly has been fun. And very satisfying too, seeing each new issue of *Learning Learning* go out, knowing that we've been involved in getting some really good writing about learner autonomy across to the SIG members. And, for me, it's been a very enjoyable way of learning as well. Learning about how to edit and layout a newsletter is part of it. But also a great way of learning about new ideas and debates in learner autonomy and for making contacts with people in Japan and all over the world. It's encouraged me think more about my own teaching and made me want to do more to encourage autonomy in my classes.

Andy: That's a great way of putting the benefits from co-editing the newsletter. I've also learnt a lot from talking with you and working on different pieces with the writers and interviewees. Well, this is the third issue of *Learning Learning* since JALT2000, and we have one more to go before JALT2001.

At JALT2001 we intend to step down as co-editors. Why? On my side, I think it's great to volunteer for a position of responsibility in the SIG, and do something with joy and commitment for a year. And then change: I believe that's one way to gain satisfaction, and it's also another way to encourage more people to become involved.

Mike: Yes, it's good for the vitality of SIG and for individual members if more people have the chance to contribute through activities like editing the newsletter. Now that the SIG is becoming more active again, and organising a retreat, I'd like to move on and get involved in some of its other aspects.

And I'd like to write some articles for *Learning Learning* too. Editing has made me want to write, so the next editors can expect an article or two from me to consider for publication. Hope they get accepted!

Andy and Mike: Interested in becoming a new co-editor of *Learning Learning*? Want to know more about what it involves?

Contact: The Usual Suspects

ニューズレターの編集は楽しい: JALT 2001 以降の新しい編集チ ームへ

アンディ: 僕らはニューズレターの編集を楽しんでいるよ。何でかって? そりゃ単純だよ。楽しんでやろうって決めてたからね!

マイク: 確かに楽しいね。それに新しい *Learning Learning* が発行されていく事や、学習者の自律に関する本当に素晴らしい文章を SIG のメンバーに伝える事に関わっていると、とても満足のいく仕事だよ。それに僕にとってはね、とても有意義な勉強の場だとも思ってる。ニューズレターをどうやってまとめたり、レイアウトを考えたりするのもそうだけど、学習者の自律についての新しい意見や議論を知ったりするにもいいし、日本や世界中の人々と連絡を取ったりするのにもね。僕自身の教え方についてももっと考えるようになったし、僕の授業でももっと自主性を促さなきゃと思うようになったしね。

アンディ: それは正にニューズレターの共同編集をやっていて得をするところだよ。マイクと話したり、執筆者やインタビューを受けてくれた人たちと、普段とは違った事に従事して、僕もたくさんの事を学んだ。ええと、これが JALT 2000 から数えると三つ目の *Learning Learning* か。JALT 2001 の前にはもう1回あるんだな。JALT 2001 では、僕は共同編集の仕事而降りようと思っている。何故かって? 僕としてはね、SIG で責任のある仕事について、楽しんで関わってこれた事は素晴らしいと思う。だからそろそろ変化が欲しいんだよね。それも充実感を得る一つの方法だと思うんだ。それにね、他の人々にもっと関わってもらえるようするという事でもあるし。

マイク: そうだね。もしももっと多くの方が、共同編集なんかの仕事を通じて SIG に貢献できるとすれば、SIG の存続の為にもいいし、それぞれのメンバーにとってもいい事だね。今は SIG もまた活気が出てきたし、僕としては身を引く準備をしつつ、なにか SIG の別の面に関わっていきたいと思うね。

それに、*Learning Learning* にもいくつか執筆してみたいね。編集をやったら投稿してみたくってきた。そんな訳で、次の編集者の人は僕からの投稿が一つか二つあるんで、待っててください。通りますように!

アンディ&マイク: *Learning Learning* の共同編集者になりませんか? どんな事をやるのか、詳しく知りたい人は、お馴染みの二人まで連絡を。