

学習の学習 Learning Learning

JALT Learner Development SIG Newsletter, Volume Seven, December 2000

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

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

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

共編者アンディ・バーフィールドとマイク・ニックス

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

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

In this volume:

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

本章では

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

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

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

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

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

Andy Barfield and Mike Nix, co-editors

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

Exciting Participation: The Learner Development Network

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

学習者に興奮を喚起する参加

ティム・マーフィーとアンディー・バー
フィールドの対談

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

識を持っています。

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

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

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

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

Voices of Reflection

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

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

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

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

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

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

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

and about their own ability to become independent writers.

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

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

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

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

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

学習者の声

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

青木直子さん:

私たちは、教育実習を実施しました。2人の院生のティーチングアシスタントと私自身は院生の授業にネガティブなフィードバックは決してしないという風にきめていました。ですがネガティブな意見もあったほうがいいという意見もありました。でも結局当初の計画に終始し、自分の授業をビデオにとり、それを見て何か改善を要する点を一つ二つ決めていくという形で進めてきました。この試みをどうサポートして行ったか言い表すには論文を書くくらいのボリュームになってしまいうでしょう。だから細かいことはここでは申しません。多くの院生が自分たちの信念、願望、心配について考えました。私たちが学んだことは「辛抱強く、学習者を信じること。そして適切なサポートと機会さえあれば、学習者は自分で道を開いていく」ということでした。

直子さんの連絡先は:
<naoko@let.osaka-u.ac.jp>

平井明代さんの返答

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

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

メアリー・リーさんの返答

最近興味深いことが二つありました。一つはライティングのクラスです。3年生はIndependence Writingという教科書を使っていました。5段落のエッセイを書き上げた後、(3度既に説明した)ライティングの過程について再度話しました。そしてその過程を、さらに一コマ一コマの授業で踏んだ段階ごとに説明しました。アメリカの大学生はライティングの過程を学ぶために、一年生でライティングを全員が履修します。私の学生は、なぜネイティブの学生がライティングを学ばなければならないかと、ライティングの過程についてさらに質問をしてきました。学生はライティングを少し違った視点から見始めたようです。

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

メアリーさんの連絡先は：

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

ロバート・ベットの返答

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

ロバートさんの連絡先は：

<robj.betts@nifty.ne.jp>

みなさんのお考えをお待ちしております。

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

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

andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

CRASSROOM

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

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

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

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

T Newfields

JALT2000での学習者ディベロップメントに基づいて

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

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

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

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

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

しています。

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Building on the Learner Development Forum at JALT2000

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

アクションログ活動に対する中学生の感想

名古屋大学教育学部附属中高等学校非常勤講師 鈴木裕子

アクションログを始めて6ヶ月が過ぎた。これは11月に提出された生徒のアクションログ活動自体に対する感想とその活動の簡単な説明である。

Murphy (1993)によれば、『アクションログとは授業内容や、そこでの自身の行動を生徒が自己評価する活動』である。これまでの経過をみると、彼らのコメントから、生徒は教師の側が意図した内容を授業内で学んでいることがわかった。また、毎回彼らのコメントからいくつかを選んで掲載したニュースレターを評価している生徒もみられた。

アクションログとニュースレターという二つの活動は、教師と生徒のより良い関係と、教室における学習に対する生徒の一体感を作り出す目的で行われている。非常勤講師という生徒とじかに接する時間が不足しがちな私の現在の立場においても、これらはより生徒を知り、彼らとの良い関係を築く助けとなっている。その根拠として、多くの生徒がこのアクションログの長所を教師との1対1のコミュニケーションや、教師からの返事としていることがあげられるであろう。以下は彼らの感想である。

* アクションログは楽しいぞ！先生とお話できて！

* 私はこれすごい好きです。いつも先生のお返事を楽しみにしてるんです。こーゆーの書くのも楽しいし、手紙こうかんしてるみたいでさらに楽しいです。

* Action Logは楽しい。先生との交換日記っぽいから。いっぱいかける！Happy!

* 返事が返ってくるのがうれしい。楽しい。(その他7名の生徒が同様のコメントを寄せた。)

* アクションログはとっても面白いと思います。どう面白いかは、よくわからんけど。

* Action Logはかなり好き！です。基本的に文を書くことが好きだし、先生と1対1でお話できる気がして。お手紙みたいでとーっても楽しいです。これからもいっぱい書いてゆきたいと思えます。

* I think this note (Action Log) is very happy. Because 先生とお手紙こうかんしているみたいだからです。

* 先生が毎回返事くれるのが嬉しいです。あとプリントで皆の意見がきけるのでいいです。

* 大好き！

* “Action Log”は先生とのcommunication (スベル違うかも・・・)のために役立ちますね！ 私は字とか書くの好き

なので、けっこうこれ書くのも楽しんでます。

* Action Logって結構いいよね。私、いつだせばいいのかわかってないから、全然出してないけど、すごい楽しいし、意味のあるものじゃない？先生との会話みたいなのでもしょー？一人一人の意見も見れて、なおかつ先生の考えや感想もみれるじゃん。この間、マンガに書いてあったけどこうゆう先生との交換ノートっぽいヤツは、“形に残る”ってモノが大事なんだって。“みんなに覚えておいてもらいたいし、覚えておきたいってね。まあ、かわいらしいことね。っていうか私自身手紙書くの好きだから、こーやって文字を書くのは楽しいね。感想文とかは嫌いだけど。

* アクションログはmedium (フツウかな)。先生が毎回お返事くれるのが嬉しい。あとプリントで皆の意見がきけるのでいいです。

* Action Logは時間のないときとかは、少し大変だけど、日記みたいで前を見直すと楽しいし、先生からいろいろコメントをもらえるので、好きです。

* アクションログを書くのはとても楽しいです！

* アクションログはラクガキ帳かなー。でも、とても楽しい！

ニュースレターに対する感想

* アクションログはやったほうがためになると思う。

* アクションログは授業で思ったこととかかけるしいと思う。

* 皆のことが知れて面白いし、ときどき大発見も！！

* 毎回プリントが配られて、みんなの感想が読めて楽しい。

* 生徒の感想がわかっていいと思ふ。

* アクションログはいいと思う。生徒の意見もきけるし。

* 後で自分の受けた授業を振り返れるし、みんなの感想もみれてすごい良いと思います。

以上のコメントから生徒らは教師からの返事による個別の対応を楽しんでいることがわかる。本来は彼らの授業での活動を振り返る目的ではじめたこのアクションログであるが、生徒たちはそれに加え、教師とのコミュニケーションとすることもこの活動の目的としているようである。

私が生徒と授業で会うのは週に一度である。生徒はその授業ごとにアクションログと呼ばれる小さなノートに感想などを書き留める。つまりこの活動はほぼ毎回行われていることになるが、例外としてテスト期間や文化祭の準備期間など、生

徒に時間の余裕がみられない場合は行われない。

また、家に持ち帰ることによる紛失を防ぐため、生徒がこのノートを書くのは基本的に学校においてのみである。授業においては、まず彼らのコメントのうち抜粋された数十が、ニューズレターの形で毎回アクションログとともに授業の始めに生徒に配布される。そして授業の終わりに時間に余裕が見られる場合は、アクションログを書く時間を設ける。しかし時間がない場合は、放課後までに提出する形をとっている。また、アクションログの提出を容易にするため、各教室にはアクションログ提出箱が置かれている。

この活動において最も重要なことからは、教師の生徒に対する態度であろう。教師からの返事はその態度を表現するのに最適な機会であるといえる。以下に私が返答の際に注意している点をいくつか挙げてみたい。

- * 生徒の良い点を見つけ、それを誉めること。
- * 英語があまり得意ではない生徒には直接的な表現で英語学習の向上を促さない。代わりに彼らがそれぞれ持っている興味について質問し、それらについてアクションログには書かせる。数回のやり取りの後、十分な信頼関係ができたと感じられたら、英語学習について少しずつ話を始める。
- * ニューズレターは生徒にとって楽しいものであるようにする。生徒が絵をアクションログに描いた場合はそれを載せると良い。(生徒は大変喜びます。)
- * 生徒が安心して英語学習やアクションログ活動を行えるように、自らも英語の学習者であることを告げ、一緒に英語を学びたいという態度を示す。
- * 英語を学習したことで得たすばらしい経験を伝える。(多くの外国の友達を持ったこと、異なる文化に触れた経験、旅行、インターネットを通して励ましあっている友達のことなど)

生徒への返答はpositive future pacing (Murphey & Kindt, 1999)の形を基本としている。例えば、生徒が将来の夢について書いた場合は、その内容を理解し、その子が自らの未来に積極的な印象を持てるよう、力づける返答をするということである。future pacing は彼らの英語学習に対してもなされる。

アクションログは生徒とのより良い関係の構築を促進するだけでなく、彼らが英語学習により積極的な態度を持つための大きな手助けとなると考えられる。

Murphey, T. (1993 January). Why don't teachers learn what learners learn? Taking the guesswork out with Action Logging. *English Teaching Forum*. 6-10.

- Kindt, D. & Murphey, T. (1999). Feedback as Feedforward: Action logs & Class Newsletters. On *JALT99, Teacher Belief, Teacher Action: Connecting Research and the Classroom*, pp 85-88.
- Roby, W. B. (1999). Action Logs and Seikatsu Dayori. *The Language Teacher* 23(7), 3.
- Woo, L., & Murphey, T. (1999). Activating metacognition with action logs. *The Language Teacher* 23(5), 15-18.

Action Logging Feedback from JHS Students

Yuko Suzuki, Nagoya University High School

After 6 months of action logging I asked students on Nov. 22 to write their impressions about action logging. Action logging is a reflective activity in which students are asked to evaluate the activities of a class and their performances in it (Murphey 1993; Woo & Murphey, 1999; Roby, 1999). I think that they are expressing the types of things that we want all students to feel when they are both in and out of classes.

Several of them also mentioned the newsletters that are composed of student comments that I have selected from their action logs and put on a handout. I use both of them to build a good relationship among students and a community feeling in the class. Even though I am only a part-time teacher, action logs help me to know students and create positive relationships. Many of the students comment that they especially like communicating directly with me and reading my responses. The comments were originally written in Japanese, so what is below is my translation.

Following is the collection of student comments:

- I like action log, for I can talk with you.
- Action logging is very fun. It is like a letter exchange between a teacher and me.
- I like action logging, because it is like a diary exchange with a teacher.
- Every time I'm looking forward a reply from a teacher. (7 more students wrote same or similar comments.)
- I don't know why, but I enjoy action logging.
- Action log is a good way to have a communication

with a teacher. Since I originally like writing, I really enjoy writing this action log.

● I think this note (Action Log) is very happy [student's writing]. Because it is like a letter exchange with a teacher. And it helps me a lot to remember my previous learning and ideas.

● I'm very glad that I can receive a reply from a teacher every time. And it is good to know other people's ideas.

● I love action logging.

● I really love action logging. I'm always looking forward a reply from a teacher. I like writing this kind of thing itself, and moreover it is like a letter exchanging.

● I think Action Log is good. Since I'm still not sure when I should turn it in, I sometimes miss it. But it is actually very fun and advantageous. I think it's like having conversation with a teacher. I can know my friends' idea and, moreover I can know your idea, either. Recently, in reading a comic book, I found an idea that this kind of exchanging should be done in a way we can see what we did in the past. And the teacher in a comic book said, I want students to keep what they did and thought in their mind. and I myself want to make a memory with you. Anyway, I actually like writing to somebody itself, so it is really fun for me. But to tell the truth, I hate make a composition about a book after reading it.

● I don't have any special feeling toward action log, but I like following parts of it: keeping my activity in each class, a teacher's comments.

● It sometimes bothers me to write an action log especially when I'm busy, but I like it, because I can see what I did in the past like a diary, and a teacher gives comments every time.

● I enjoy writing an action log very much!!!

● Action Log is a free note for me to write anything such as pictures and comments. I like this very much.

Comments on Newsletters:

● Action logging is helpful for us.

● It is really good, because we can reflect what we did during the class, and I can know other classmates' comments.

● I can know what everybody thinks, and sometimes I find something new and great!

● It is so fun to read my friends' comments on a handout every time.

● I can share ideas with my friends, so I like action logging.

● I think action log is very good. I can hear my classmates' voices.

● I can write down what I thought during a class. I think it is helpful for me.

These students are obviously greatly enjoying a teacher's individual attention as I respond to their communications. They seem to love writing (communicating) for real purposes, not just as an exercise. The ALs are real communication and they love the exchange (really doing it) with a teacher. I teach my students once a week. At the end of almost every class, or after class, the students write in their action logs, small notebooks. Therefore students do this activity almost every week. However, not to overload my students, I don't give the notebooks to my students when they are too busy such as in the test week or when preparing for their school festival.

Basically my students write at school. I don't let students take their action logs home, for they easily lose them. In the beginning of the class, I return their action logs with a newsletter containing some of their collected comments from their last logs. At the end of the class, the last few minutes left hopefully, I let them write their action logs. And when there is no time, I ask them to write after class or during lunchtime, and turn them in before their going home. To make it easier to collect the action logs, I made a small box to put their action logs in and set it in each classroom.

What is most important for action logging is, I think, a teacher's attitude toward the students. The responses are good chances to express such attitudes. The following are the points I pay attention to in writing responses to my students:

● Find good points, and praise them.

● Don't force low achievers to learn more, respect their interests. Each student has different interests and favorite things. Try to find it, and let them write about it. After you think there is a rapport between you and your student, gradually increase the amount of comments about their learning.

● Make a newsletter with joy, publish some students' drawing instead of their comments. Students are so pleased when they find their drawing on the newsletter.

● Tell them you're also a learner and you want to learn with them. This relaxes them.

● Tell them your wonderful personal experiences with English, such as having many foreign friends, knowing different cultures, traveling, encouraging each other through the Internet and so on.

Basically teacher's responses are to be written in positive future pacing way (Kindt & Murphey, 2000). When receiving students' writing about their future dreams, understand them, and make your message to encourage them have a positive image about their future. This future pacing is also used to talk about their English learning.

Action logging not only helps a teacher to have better relationship with students, but also seems to support students to have positive image of their English learning.

Murphey, T. (1993 January). Why don't teachers learn what learners learn? Taking the guesswork out with Action Logging. *English Teaching Forum*, 6-10.

Kindt, D. & Murphey, T. (1999). Feedback as Feedforward: Action logs & Class Newsletters. *On JALT99, Teacher Belief, Teacher Action: Connecting Research and the Classroom*, pp 85-88.

Roby, W. B. (1999). Action Logs and Seikatsu Dayori. *The Language Teacher* 23(7), 3.

Woo, L., & Murphey, T. (1999). Activating metacognition with action logs. *The Language Teacher* 23(5), 15-18.

サイバースペースでの学習者の自立性／自律性

Anita Wenden教授主催のThe AUTO-L listservは、世界中からのゲスト・ディスカッションリーダーを得て、ここ数カ月ジェンダーと自主性における分野において、またごく最近では、教師に対する教育と学習者の自律における分野においてのディスカッションが活発になってきています。

リスト管理上における多くの問題を解消するため、Anitaが新規加入メンバーと解約メンバーのリストを管理しています。

AUTO-Lへの加入は、Anitaへ直接e-mailを送って下さい。Anitaのe-mailはこちらです。

wldyc@cunym.cuny.edu

興味がなくなったり、e-mailアドレスを変更された場合は、できるだけ早くAnitaに連絡して下さい。バウンスメールの発生を管理ができるレベルまで下げるにはこの方法しかありません。

Learner Independence/Autonomy in Cyberspace

The AUTO-L listserv, hosted by Anita Wenden, with guest discussion leaders from around the world has become more active in recent months with discussions on gender and autonomy and most recently on Teacher Education and Learner Autonomy.

Due to a number of problems in administering the list, Anita has taken on the role of "hands-on" list owner, subscribing and un-subscribing new members directly at their request.

To subscribe to AUTO-L, please send an email to Anita directly at:

anita.wenden <wldyc@cunym.cuny.edu>

Anita asks that subscribers who lose interest or whose email address changes to please contact her as soon as possible. This is the only way to keep the incidence of bounced messages down to a manageable level.

Call for Papers

CUE 2001: The Second Annual College and University Educators' Conference, May 12-13th, 2001

Miho Kenshukan of Tokai University in Shimizu City, Shizuoka

Autonomy: a two-day exploration into how learner and teacher autonomy is developing, and how we can help it to develop.

Examples of questions to be explored are:

- * Is autonomy a natural development of human thinking, a human right, a culturally loaded question, an overblown ideology?
- * What techniques, methods, materials and ideas can we use to enable ourselves and our students develop their own sense of autonomy?

One-hour papers, demonstrations, workshops and roundtable discussions from both theoretical and practical perspectives are sought as well as proposals for a limited number of two-hour sessions. The deadline for proposals is January 25th 2001.

Information available:

<http://www.wilde.org/cue/conferences/autonomy.html>

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

Those wishing to submit a proposal specifically aimed at Japanese teachers of English, please refer inquiries in Japanese or English to Masahiko Goshi <goshi@scc.u-tokai.ac.jp>

論文募集

CUE2001 : 大学外国語教育研究部会 第二回年次大会 2001年5月12-13日

場所: 静岡県清水市 東海大学美穂研修館

大会テーマ「自律性：教師と学習者の自律性がどのように育ち、どのようにその発達を援助できるか、二日間の探求」

諸課題の例

- ・ 自律性は人間の思考の自然な発達、人間の権利、文化的に組み込まれた問題、それとも仰々しいイデオロギーなのか？
- ・ 教師自身、学生自身の自律性の意識を発達させるのに有効なテクニック、方法、教材、アイデアはどのようなものであるのか？

理論的かつ実践的見方から、1時間ではありますが、レポート、デモンストレーション、ワークショップ、ディスカッションを募集します。2時間のセッションのためのプロポーザルも同時に募集します。

プロポーザルの提出期限は2001年1月25日とします。

CUE2001に関する情報は <http://www.wilde.org/cue/conferences/autonomy.html>で。

お問い合わせは Alan Mackenzie <asm@typhoon.co.jp> もしくは Eamon McCafferty <eamon@gol.com> まで。

特に日本人英語教師に関する提言を出したい方は、調査者について Masahiko Goshi <goshi@scc.u-tokai.ac.jp> まで御連絡下さい

Making connections: Learner autonomy and teacher autonomy

We asked Alan Mackenzie, coordinator of the College and University Educators' Special Interest Group (CUE SIG), to share his views on the reasons behind the choice of the conference theme for CUE's second annual conference.

Alan: There are several reasons for the choice of "Autonomy and "Exploring the connections between learner and teacher autonomy." These include:

- it has been missing in JALT conferences recently;
- it is part of the new Mombusho guidelines that teachers encourage independence among their students;
- there seems to be confusion over what the nebulous term "autonomy" means;
- there is a widespread belief that it is what students want, when perhaps they don't;
- teacher autonomy is rarely discussed anywhere.

Mike: What issues do you see as important in the field?

Alan: Defining terms; helping teachers to find ways of developing themselves autonomously as well as helping their student to develop; analysing how autonomous learner development fits into the current concept of what a university is, wants to be and should be.

Mike: And the relationship between learner autonomy and teacher autonomy?

Alan: In order for teachers to help students develop a sense of autonomy, they must first re-conceptualise their teaching in autonomous terms. They need to rethink how they teach, what they teach and why they teach it. To teach awareness, one must be aware: of students attitudes, beliefs, behaviors, desires and needs.

Guidance towards an autonomous state needs to be staged because of the highly teacher dependent learning history of most students. The teacher's job is to slowly restructure control mechanisms so that the learner eventually realises that they can teach themselves.

A teacher cannot do this without an awareness of their own attitudes, beliefs, behaviors, desires and needs. Teachers need to first realise that they are also learners in their own field.

Mike: Lastly, Alan, what do you hope for from the conference?

Alan: Lively discussion, respect, depth of analysis, epiphany, and a jolly good weekend!

Mike: Thank you, Alan!

Alan Mackenzie can be contacted at:
<asm@typhoon.co.jp>

We also asked Lois Scott-Conley, former coordinator of the Teacher Education Special Interest Group (TED SIG), to share her views on the connection between teacher autonomy and learner autonomy.

Andy: Lois, what do you see as the main link between Teacher Autonomy and Learner Autonomy?

Lois: To me, Teacher Autonomy and Learner Autonomy are connected by the reflective cycle which can develop both awareness and skills in teaching and learning. In a reflective cycle the teacher/learner has an experience, for example a class. She then reflects on the class and draws some conclusions about what was helpful, what may have been hindering and why. From there she makes a plan for intelligent action so that in subsequent experiences she is acting from informed choices she has made and the experiences become more and more useful.

Andy: So, you would see a strong link between teacher autonomy and learner autonomy within this focus?

Lois: Yes, while it's natural that in the Teacher Ed SIG, the focus is more on Teacher Autonomy, at the same time, as teachers become more skilled at reflecting, observing, and making plans for intelligent action, they

become more skilled at focusing on what learners are able to do and what they need. Additionally, as the teachers themselves begin to experience the power of analyzing and taking control of their teaching, it makes intuitive sense that they may see how the same processes and empowerment can be useful for their students.

Andy: Any wider connections for you between learner development, college and university education, and teacher education?

Lois: Teacher Autonomy and Learner Autonomy can, and I believe should be, a focus at all levels of education. It makes strong sense to connect the two ideas, and the two SIGs (Special Interest Groups) Teacher Education and Learner Development, with the third, College and University Educators.

Some may see college-age learners as the most able to take control of their own learning within the Japanese educational system. College and university teachers, with the emphasis on publishing, can also benefit from consciously applying reflection to their work and action.

Andy: Thank you Lois for sharing your insights.

Lois: Pleasure!

Lois Scott-Conley can be contacted at:
lois.scott-conley@sit.edu

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

ちょっとだけ筆と時間ととして頂き、ほんの少しいいので、（もちろんたくさん書いていただいても大歓迎です。）学習者と教師、発展と自律性についてあなたが関心をもっているもの、挑戦している事、考えている事を書いてみてください。ここ最近、学習者の自律性と学習者の発展の分野で一番面白かったつながりは何ですか？

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

学習者の自律性と教師の自律性の関連付け

私は大学外国語教育分野別研究部会のコーディネーターであるアラン・マッケンジー氏にCUEの第二回年次大会の大会テーマ「テーマ」としてなぜその話題を選んだのか氏の考えを伺いました。

アラン: テーマとして、「自律性」「学習者と教師の自律性の関連付け」を選んだのには次のような理由があります。

- ・近年のJALTの大会で取り上げられていないこと。
- ・教師が学生の独立性を奨励することが新しい文部省ガイドラインの一部であること。
- ・明確に定義されない「自律性」という語をめくって混乱があるように思われること。
- ・学生が望んでいるのが自律性であるという広い思い込みがあること（実際には恐らく彼らはそれを望んでいないとも考えられる）。
- ・教師の自律性がほとんど議論されないこと。

マイク: 「自律性」についてどんな問題が重要だと考えますか？

アラン: 言葉の定義づけ、学生の成長を助けるのと同時に教師が自律的な成長の方法を見つけるのを助けること、自律的学習者の育成が、大学の枠組みの中で、大学の意義や理想像にどのように適合するのかを分析すること、が重要であると考えています。

マイク: では、学習者の自律性と教師の自律性の関係についてはどのようにお考えですか。

アラン: 学生の自律性という感覚を育てるために、教師はまず、彼らの教育（方法）を自律性という観点から再概念化しなくてはなりません。教師自身はどのように教え、何を教え、なぜそれを教えるのかを再考する必要があります。「気づき」を導くには、教師自身が学生の態度、信念、振る舞い、欲求、ニーズに気づかなければなりません。

多くの学習者が、長い間教師の指導に大きく依存した学習スタイルをとっていたため、自律的な段階へのガイダンスは、段階的に行われる必要があります。教師の仕事はこの支配的構造をゆっくりと改造することです。それによって、学習者も自分自身を教育することができるということに徐々に気が付いて行きます。

教師は、教師自身の態度、信念、振る舞い、欲求、ニーズに気づくことなしに、これらのことをなすことはできません。教師はまず自分自身も学習者であることに気が付かなければなりません。

マイク：最後にこの研究会に何を期待しますか？

アラン：活発な議論、敬意、深い分析、Epiphanyです。充実した週末になることを願っています。

マイク：ありがとう、アラン。

アラン・マッケンジー氏の連絡先は asm@typhoon.co.jp

私たちは教師教育研究部会の前コーディネーター、ロイス・スコットコンリー氏にも教師の自律性と学習者の関係について彼女の考えを伺いました。

アンディ：ロイス、教師の自律性と学習者の自律性の主要な関係は何であると思いますか。

ロイス：私は教師の自律性と学習者の自律性は教育と学習における意識とスキルの両方を成長させることのできる内省的サイクルによって結ばれていると思います。内省的サイクルの中で、教師と学習者は例えばクラスでするような経験をします。彼女はクラスについて熟考し、何が学習者の助けとなったか、何が妨げとなっていて、なぜ妨げとなっていたか、という問いについて結論をだします。これらのことから、彼女は学習のための計画を練ります。このように彼女は以前に行った見識のある選択に基づいて行動します。このような経験はその後、ますます有用になるでしょう。

アンディ：では、教師の自律性と学習者の自律性はそのような点で強い関係があると思うのですね。

ロイス：はい。その教師教育研究部会で焦点が教師の自律性に偏るのは自然な事ですが自然だったのですが、教師の内省や、観察、知的活動のためのプラン作りのスキルが長けてくるにつれ、教師は学習者が何ができ、何が必要かを中心に考える事ができるようになります。加えて、教師自身、彼らの授業の分析と制御の力と効果を経験するにつれて、それと同じ過程が学生にとっても、どれほど有効であるかということが直感的に分かってきます。

アンディ：学習者の成長と、大学教育、教師養成の間に何ら

かのより広い関係はありますか。

ロイス：教師の自律性と学習者の自律性はすべての教育レベルで焦点となることができ、そして焦点となるべきだと思います。二つのアイデアや、教師教育と学習者ディベロップメントの二つの研究部会を三つめの大学外国語教育研究部会と結び付けることは大変重要です。

大学生の年頃の学習者が日本の教育システムの中で彼ら自身の学習を制御することができると考える人もいるでしょう。大学の教師にとっては特に出版という分野で、彼らの仕事と活動に対して意識的に内省することが有益でしょう。

アンディ：貴重なご意見ありがとうございました。

ロイス：どういたしまして。

ロイス・スコットコンリー氏の連絡先 lois.scott-conley@sit.edu

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

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

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

相互関連：学習者自律と教師自律

この電子メールでのやり取りにおいて、リチャード・スミスさんは学習者自律と教師自律の間にある関連パターンを探る。教育における自律性養成のために、制度が持つ可能性を学習者のみならず教師にも与える事ができるか、そして制度上の制約や慣れというものの圧力がいかに彼らに不利益をもたらすかという問題について考察する。（学習者ディベロPMENT部会の青木直子さんの共同設立者であるリチャード・スミスさんはウォリック大学の英語教師教育センター(CELTE)の講師として英国に帰国する以前には日本で数年間教えた経験がある。E-mail: R.C.Smith@warwick.ac.uk)

アンディー：こんにちは。私はあなたに教師自律と学習者自律の関連性について伺いたいと思ってました。どのようなパターンがあるとお考えですか？

リチャード：それは光栄です。それでは、まずはじめに「教師の自律(teacher autonomy)」という言葉の定義をすべきですね。私は教師の自律についてこれまで考えてきた「学習者としての教師の自律 (our autonomy - as - learner)」：「学習者の自律を助ける教師(teacher - as learner -)」 「教師-学習者の自律(teacher-as learner autonomy)」の視点から考えるようにしています。このような教師自律の定義それ自体が一つの関連性を物語っていると考えます。もし私達がこれを受け入れるとするならば私達はキャリアの分だけ（様々な専門分野における）学習者であるといえます。そして学習において自己反省し主体的に学んでゆくということは学習者にとっても大切なことと同じように私達にとっても本質的な価値を持っており、学生の自律を養成する能力に積極的に良いインパクトを与えます。

具体的な例を挙げましょう。私が学習者の自律について真剣に考え始めたのは私自身が日本語を他の学習者との共同作業で、つまり「学習者と学習者」のネットワークの中で学んだ経験によります。このネットワークは後にJALTの学習者ディベロPMENT部会に発展しました。このネットワークの

中で私を含む外国人メンバーはその言語学習の経験から、日本語の習得を主体的に行うということが私達の職業上の観点からも、自己の生活のレベルにおいても重要であるという認識を持ちました。私達の多くが以前より上手に生徒たちの立場にたって考える事ができるようになったと思います。

私自身のケースですと、日本語学習に対する考えを同僚と共有した経験から、私のにもでも英語学習に対する彼ら自身の考えを共有させるようになりました。また5年以上にもわたって日本の大学において学習者の自律を育成する教授法の実験を行うという結果にもなりました。

それらの実験の過程で私は（私自身の）教師の学習者としての自律性と学生の自律性との間にあるもう一つの関係に気がつきました。学生達はクラスの活動において教師による学習活動の管理を強化することを想定しており、そして私もそれを正当と思い支持していたのです。しかし私は、学習者が教師の管理や理解の範囲を超えて何をしているか考えると、教師もまた学習者であると感じ始めていました。（私は、学習者が自分自身にとって適切な方法で学ぼうとする姿を観察する「民族学者」のようになっていたのです。）

私は学習者が様々な集団の中で何を行っているかを知る必要がありました。学習者が教師の手をまったく離れていっているという認識を改めるためだけではなく、彼らの活動を支え、活動に構成を与え、そして彼らのやっていることを内省させるようにすること、そして必要があればこちらから介入して行くやり方を学ぶためでした。つまりこれらの授業がすなわち私にとっての教授法に関する学びの場でもあったのです。

私は自分自身が教授法について学習することをコントロールする感覚を覚えました。別の言葉で言えば、以前のように「私がどう教えるべきか」という点に左右されるのではなく、もっと生徒達の必要としている事を優先するという事です。私は適切な方法を開発したと思います。なぜなら私の行うことは生徒達の感じているニーズを反映しているからです。

私は経験から、自律を重視した教授法は学習者としての教師の自律をも高めるということを提唱します。ちょうど、学習者としての教師の自律を強化すること（私の場合は言語学習と関連して）が学習者の成長を導き、支えるようにです。つまり良い循環が生まれるのです。

アンディー：しかしそのような個人的な「循環」を外れ、この学生との学習者自律の共同作業を他の教師との共同作業にまで拡大することが可能であるとお考えですか？ 他の言い

方をするならば、その「循環」は単にあなたと生徒達の間に存在する閉じた物なのでしょうか？

リチャード：これはとても大事な問いであると思います。この問題は私達の制度的、社会的なコンテキストにおける全ての重要な問題をも投げかけるからです。私は先ほど、私とその学生達が教室で行っている事（押し付けの方法論ではなく彼らのしたいに基づく教授）は適切であると申しました。しかし「前衛的」過ぎると思われるのではないかと考え、私のクラスの中でどのような事が行われているかについて私の日本人同僚に率直に話すことをためらってきました。これは一般的な日本の大学の姿だと思いませんか？つまり教師が大抵、教え方や生徒の評価の仕方において非常に大きな裁量権を持っていて（又はこれまで持ってきた）、同僚や組織（又は学生達！）に対して説明する義務がありません。肯定的に見ればこの教師の自律性（外部からの管理が無いという意味で）は最終評価における生徒の自己評価の重視といった内容を含む私の実験を可能にしたといえます。しかし批判的に見れば、これは私が生徒と共に展開してきた実践はカリキュラムを超えて拡大していくことができないということになります（そして、これが拡大していけば生徒たちはどんなに喜ぶことでしょう！）。

しかしながら、この教師個人の決定権や、教師間での協力体制の欠如という疑問に対する解決法が見えてきました。これもJALTや学習者ディベロップメント部会、教師教育部会を通して他の組織の方々と見解を共有することができたおかげです。特に日本のように同僚間での率直な意見交換の難しいところでは、組織・機関を超えた繋がりである全国語学研究会のような存在が教師達の見解の共有においてとても重要であるといえます。

（次の話題に続く）

今回の「学習の学習」は2001年4月になります。

3月15日までに皆さんのアイデア、記事や「reflections」をお送りください。楽しみにしています。

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

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

Interconnections: Learner Autonomy Teacher Autonomy

In this conversation over e-mail, Richard Smith explores the patterns of connection between learner autonomy and teacher autonomy. Richard explores how teachers, as much as learners, can benefit from the institutional possibilities for autonomy in education, as well as suffer from the pressures that institutional control and inertia exert. (Co-founder with Naoko Aoki of the Learner Development SIG, Richard Smith taught in Japan for several years before moving back to the UK as a lecturer at the Centre for English Language Teacher Education (CELTE) at Warwick University, England. E-mail: R.C.Smith@warwick.ac.uk)

Andy: Richard, hi, I wanted to talk with you about how you see the interconnectedness between teacher autonomy and learner autonomy - what are some of the patterns for you?

Richard: Pleasure, Andrew - but first of all I should define what I mean by 'teacher autonomy'. I tend to think of this in terms of our (i.e. teachers') autonomy 'as learners': 'teacher-as-learner autonomy', or 'teacher-learner autonomy' as I've been calling it. I think defining teacher autonomy in this way might in itself make one connection clear: if we accept that as teachers we're career-long learners (in a variety of areas of professional expertise), then reflecting on and 'taking control of our learning' has an intrinsic value for us - just as it does for students - as well as potentially having a positive impact on our ability to develop students' autonomy.

So, to give you some specific examples, when I first started to think seriously about learner autonomy it was in relation to my own learning of Japanese, in collaboration with others in the *Learner to Learner* network (which subsequently evolved into the JALT Learner Development SIG). Non-Japanese members of this network (myself included) saw taking control of their Japanese language learning as important in their

professional as well as personal lives by reflecting on our own language learning experience, I think many of us became better able to place ourselves 'in our students' shoes'.

In my own case, sharing ideas with colleagues about Japanese language learning led me to encourage my students to share their own ideas about English language learning, and subsequently to engage in various experiments with 'pedagogy for learner autonomy' in a Japanese university (over a period of about 5 years).

In the course of these experiments, I began to be aware of another connection between (my own) teacher-learner autonomy and the autonomy of my students: As they assumed/as I legitimised and supported their assumption of an increasing degree of control over classroom arrangements, I began to perceive my own teaching role more and more as that of a learner about what they were doing beyond my control/beyond my current understanding (I became a kind of 'ethnographer' of their attempts to learn in a self-directed manner appropriate to themselves).

I needed to know what they were doing, in their various groups, not only to retain a sense that things weren't getting 'out of hand' but also to be able to support their work - provide it with some structure, enable them to reflect on what they were doing, and learn to intervene when it seemed to be necessary. So, teaching these classes itself became the primary source of teaching-related learning for me.

I gained a sense of being 'in control' of my own learning of teaching - in other words, not dependent as much as I had been on insights from outside into how I 'should' be teaching, much more in touch with students' priorities - and, I felt, developing 'appropriate methodology' because what I was doing reflected the needs 'they' perceived.

So, I'd suggest from my own experience that pedagogy for autonomy can enhance the development of teacher-learner autonomy, just as enhanced teacher-learner autonomy (in my case, initially, in relation to language learning) can lead to / support learner development. A kind of 'virtuous circle', in other words!

Andy: But getting outside that personal 'virtuous circle', do you feel at all that you were able to extend the collaboration on learner autonomy with your

students to some kind of cooperation with other teachers? In other words, was the circle just a closed one between you and your own students?

Richard: Well, that's a very good question because I think it raises all kinds of important issues to do with the wider institutional/social contexts we work in. I said I thought what the students and I were doing in class was appropriate (in that it depended on what 'they' wanted to do, not on an 'imposed' methodology); at the same time, though, I was reluctant to talk explicitly about the way classes were going with my immediate Japanese colleagues, thinking what I was doing might be considered too 'avant-garde'. That's a feature of Japanese universities generally, though, isn't it? I mean teachers often have (or have had?) a great deal of freedom to teach and grade students as they like, without having to be very accountable to colleagues, the institution (or students!). In a positive sense this 'teacher autonomy' (in the sense of freedom from outside control) enabled me to experiment, including trusting student self-assessments when I gave final grades. In a negative sense, it meant that the kinds of practice I was developing with these students couldn't be extended further across the curriculum (and I still think students would be grateful if they were extended!).

I have to say, though, a kind of solution to this teacher independence / lack of teacher interdependence conundrum was provided for me by sharing ideas with colleagues in other institutions through JALT, and the Learner Development and Teacher Education SIGs in particular - in Japan, where disclosure among immediate colleagues can often be minimal, trans-institutional associations like JALT might be crucial in enabling teachers to really share ideas.

(...to be continued in the next issue of *Learning Learning*)

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

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

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

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

日本語と私

ミックメーヒル・カイラン
群馬県立女子大学英文学科

このコラムは、カイランさんがまず日本語で文章を書き、それをご本人が英語に翻訳したものです。

私は日本人より日本的なのよ

このニュースレターの編集者と読者のお陰で、コラムの三年目を迎えることができた。自分の日本語の作文力の向上をはかるために始まったコラムは、時には精神的なストレスの解消にもなっている。死ぬ前に学術論文や小説まで日本語で書けたらいいなと思うながら、この幼稚な言葉使いのコラムで人生が終わってしまうかもしれないのだが、読んでくださっている方々に深く感謝する次第である。

さてアメリカから帰ってきたばかりであり、心の半分はまだあちらに残っている。アメリカにいと、日本のいいところを思い、日本にいとアメリカのいいところを懐かしく思うような中途半端な存在になっている。せつかく北米に戻り、自分のあるがままを全て認めてもらえると期待していたのに、白人の友達から振る舞いや外見がだんだん日本人みたいになってきたと言われ、妙に落ち込んだ。でも確かにいえることはアメリカでは白人としての外見は目立たないし、ジロジロされないのは精神的には楽だ。現代社会での生活で、知らない人の中で歩いたり、買い物したりする時間が多く、自分と同じような外見の人がほとんどだと、ガイジン（＝人種が違う人）として見られたり、区別されたり、場合により差別されたりしないどころか、優しく挨拶されたり、信用できる人として外見だけで判断されたりすることがいっぱいある。こういう日常的な小さな対話の中から何も努力しないで、自信や自尊心が湧いてくる。ずっと男や金持ちや自分と同じような外見の人が支配している社会のひとは、この何もしないで自動的に与えられる自尊心にはなかなか気が付き難いだろう。当たり前だと思うだけで、他の人には与えられていない特権だと分からないだろう。私も日本に住んでいなければ気が付かなかっただけに違いない。

春休みにアメリカへ行ってくる直前の職場の宴会で、4年も大学の同僚として付き合っている隣の先生が一所懸命私にお箸の使い方を教えようとしてくれた。11年間も日本でお箸をつかっているだけでなく、アメリカでは子供の頃から使っていたと言ったが、アメリカにいるアジア系やアフリカ系の友達がアメリカで生まれ育ったにもかかわらず同じような馬鹿なことを一生言われていると考えると心が痛む。日系

人の友達の親は外見や名前だけで戦争中収容所に入れられて、財産を失ない、精神的なダメージを沢山受けた。私は母子家庭で貧乏で、日系人の多い近所に住まなかったらその収容所の経験者に触れなかっただろう。自分の生まれた国でも外人が犯罪者か敵として扱われると、自己防衛のため自分の先祖の国や文化を隠したり、否定したりするようになりがちだろう。そういう家庭で先祖の言葉を話してはいけない、一世代だけで子供が生まれた国の支配語だけ話せるようになってしまう。しかし今度そういう子供が大人になり、先祖の言葉や文化がわからなくても、生まれた国の支配文化に自分を合わせても、それでも外人扱いをされたり差別されたりすると改めて先祖の文化に興味をもち、特別な価値や自尊心を求めたり、場合によって自分の人種的な特別なidentityをそこで探るようになるかもしれない。

私から見ると多分そういうふうには日本に興味を持つようになった日系人の友達が一人いる。かれは皮肉なことに私の日本語の生徒だった時に知り合った。今でも日本語はできないが、日本と日本人に憧れ、長年日本の柔術という多くの日本人も知らない武道を習っていて初段になっている。その時彼の家には、私と私の家族それに日本からの留学生がいた。そして話題がその武道になったが今ひとつ理解できないので、彼に英文パンフレットを見せてもらった。そこには「この何とか流武道は、民主主義を許さない縦社会で・・・」と書いてあり私は読みながらおもわず吹き出してしまった。このアメリカ人向けのパンフレットを彼は信じ込んでいるのか、とたんに黙り込み「おやすみ」といって自分の部屋にいった。彼はもう日本人でも捨ててしまった日本に憧れているのかな。あとでよく考えたら、少数民族になった移民者や移民者の子供はみんな、先祖の一つ前の時代の文化をそのまま新しい入力なしで守っていくかもしれないと思った。私のアメリカ料理に対する概念は確かに30年間以上変わっていないかもしれないし、子供のころの懐かしいとても始祖なイギリス系家庭料理を本格アメリカ料理として日本の家族に教えている。基本がジャガイモとバター、野菜は煮るだけ、味付けは塩を少し。ただ北米に毎年戻りレストランで食べると、世界中のスパイスをゴチャまぜにした変なケジャン・タイ・セネガル風が混ざった、わけの分からない料理ばかり出てくるので、ずっとおなかをこわし下痢をしている。あまりにも不味いので、ヨーロッパ系アメリカ人が好きで食べていると言うより、人種差別者としての罪を償うために色々な有色民族の料理をいっぺんに食べて見せているという説しかない。調子が悪くなるので、私たちはアメリカで毎日ご飯を炊いて食べ、アメリカの家族を困らせている。それとも、料理が美味しくないのではなく、私は年をとっただけだといっただろう。レストランの料理が不味い、最近の映画がみんなつまらないというのはお年よりの愚痴くさい？！日本人より日本的ってよく日本で言われるが、考えてみればいつも

自分より年配の方がそういう。「日本人より日本人的」の本当の意味は「俺と同じくらい古い人間だよ」かしらね。礼儀正しさと根回しと意思決定を本気で尊重しているのは、私と50歳以上の日本人だけかもしれないのは悲しい事実。この間一つ年下の日本人の同僚に「もっと人の顔を立てるようにした方がいいよ」と注意した自分に驚いた。私は純粋な日本人になれないが、今度の宴会で彼にお箸の正しい使い方を教えてやろう！

この記事は今年の4月に書かれました。

Japanese is My Language Too

*Cheiron McMahon, English Literature Department,
Gunma Women's Prefectural University*

The original text is written in Japanese then translated into English by the author.

I'm More Japanese than the Japanese

Thanks to the editors and readers of this newsletter, this will be my third year of writing this column. What started out as an attempt to improve my Japanese writing (by writing first in Japanese then translating it to English) has at times been a good outlet for my frustrations. How I long to be able to write academic articles and novels in Japanese - but in the meantime, these juvenile sentences are the best I can do.

Well, I just got back from a visit to Canada and the U.S., and I'm feeling pretty "homesick" at the moment, although I'm not sure for where. When I am in North America, I miss Japan and when I am here I miss there. I went back expecting to be able to be "totally" myself only to be told by a Caucasian friend that I look and act more Japanese every year. But nevertheless I noticed with a sigh of relief that it was still much less stressful to walk on the street and pass by unnoticed among people who physically resemble me. So much of modern life is taken up walking and shopping among strangers - in such situations, to not be stared at or labeled as a foreigner or racial other, but to be even smiled at and greeted, is a source of unearned, buoyant confidence. If you have lived all your life with male privilege or wealth or as an ethnic majority, you will not know what I mean. You will think the confidence you have is natural, totally deserved, and not carelessly awarded to you by total strangers on the

basis of your penis, money or paleness. I may never have fully admitted this myself if I hadn't had the chance to be a racial other in Japan. And even so, my consciousness of discrimination is dim.

Right before spring vacation and my trip to North America, I attended a farewell banquet for my university where the professor sitting next to me, whom I have known for four years, spent the time trying to teach me to use chopsticks. I wanted to tell him that I had been using chopsticks for eleven years in Japan not to mention since my childhood, but instead I thought how sad it was that American friends of African and Asian ancestry are subjected to these kinds of ridiculous questions and comments throughout their lives in the U.S. despite being born and bred there. On the basis of ancestry, Japanese American friends' parents were thrown into virtual concentration camps during WWII, lost their property, and were subjected to immeasurable psychic damage. Because of the economic and racial segregation still prevalent in residential patterns in the U.S., if I hadn't been poor, in a single mother household, I might never have lived in a neighborhood where I had the chance to come into contact with these camp survivors. As I can see now in the struggles of bilingual families to pass on their minority language to their children in Japan, if the children of immigrants are treated as foreigners, criminals or enemies in their own country simply because of their heritage, out of self-defense they will try to hide or deny what identifies them as different, that is, the language and culture of their ancestors. In just one generation the minority language/culture is thus lost.

But when those people's children grow up mastering the dominant discourse, and are still discriminated against, they may turn to the culture and language of their ancestors once again with a sense of deep longing. They will seek something of special value there, a lost identity or perhaps their self-esteem.

At least that is what I think happened to a friend of mine whom I recently visited, a Japanese-American man. I met him, ironic though it may seem, because I was his Japanese language teacher at a community college; he still can't speak Japanese and has never lived in Japan, but he adores Japanese-featured people. And he has pursued the martial art of jujitsu quite devotedly through the years, and is a black belt now of the first rank. When we went to see him, my Japanese husband and a Japanese former student of

mine were laughing because even they had never heard of jujutsu. To explain it to us, he pulled out some English materials which stated that "Jujutsu is an ancient hierarchical martial art that is anti-democratic - free speech is not welcomed or encouraged." We wondered, why would he willingly accept and promote to others a feudalistic value system that itself represents such stereotypes?

But thinking about it later, I realized that there is a tendency among ethnic minorities in any country to preserve the heritage in a kind of static form, without new input from the source culture. I am the same way when it comes to American food, which I still insist to everyone in Japan is the chicken and dumplings and bland mashed potatoes and gravy fare of Anglo-American families thirty years ago. I spend all my holidays in Japan with a stained and coverless Betty Crocker cookbook faithfully reproducing this stuff from scratch. But in fact, when I dine in North America now I am astounded by the odd mixes of spices from various countries, the mish-mash of so-called ethnic cuisine that seems so profoundly bad and inedible (not to mention inauthentic). This last visit, my stomach was upset the whole time and it occurred to me that white Americans may be doing penance for their racism by subjecting themselves in ritual fashion to a lot of exotic-sounding balsamic vinegar. I intend to prove this next time through a critical discourse analysis of menu items and descriptions of Seattle's best restaurants.

What, you say, the food is not bad, the problem is that I am getting old? It's a sign of middle age to become rigid and self-righteous - to think restaurant food is a rip-off and none of the movies are worth going to see? Japanese people often tell me I am more Japanese than the Japanese, but come to think of it, those who say so are all fairly elderly. It's a sad fact that only I and some over-sixty Japanese are still going around trying to do nemawashi and achieve consensus and preserve the harmony of the group. Just the other day, I caught myself scolding a Japanese colleague who is a year younger than me because he didn't do enough to preserve people's "face." I may not have any Japanese blood, but that is not going to stop me from telling this guy how to use his chopsticks at the next banquet. Thus this gaijin body may at last transcend foreignness through crotchety old age - a nice thought as I turn 39.

The article was written in April of this year.

2001 SIG Officers

Coordinator: Hugh Nicoll
Miyazaki Kouritsu Daigaku
Funatsuka 1-1-2,
Miyazaki-shi, 880-8520
(W) tel 0985-20-4788, fax 0985-20-4807
(H) tel/fax 0985-22-8812
email: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

Newsletter Co-editor: Andy Barfield
Tsukuba University
Foreign Language Center
Tennodai, Tsukuba-shi
Ibaraki-ken 305-0006
(W) tel 0298-53-5727, fax 0298-53-6616
(H) tel/fax 0298-55-7783
email: andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

Newsletter Co-editor: Michael Nix
Chuo University
2-33-10-102 Uehara
Shibuya-ku, Tokyo 151-0064
(W) 0426-74-3250, fax 0426-74-3133
(H) tel/fax 03-5453-2973
email: mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp

Treasurer: Neil McClelland
2-1-12 Takezaki-cho,
Shimonoseki-shi 750-0025
(H) tel/fax 0832-22-0933
email: kaneba00@tip.ne.jp

Printing and Newsletter Distribution: Steve Brown
Assumption Jr. College,
1-13-23 Nyoidani, Mino-shi,
Osaka-fu 562-0011
(W) tel 0727-23-5854 fax 0727-21-1323
(H) tel/fax 0798-67-3534
email: sbrown@cvn.bai.ne.jp

Membership: Miyuki Usuki
Hokuriku University
77-2 Tagamishin-machi
Kanazawa, Ishikawa-ken 920-1153
(W) tel 0762-29-2626, fax 0762-29-0021
(H) tel 0762-24-6696
email: m-usuki@hokuriku-u.ac.jp

(Continued on page 28)

SIG Officers 2001 Contined....

Web Editor: Jill Robbins
132 Hawthorn Court
Vacaville, CA 95688 USA
(H) tel 0011-707-469-1226, fax 0011-707-469-8503
email: jill@jillrobbins.com

Officer-at-Large: Padraic Frehan
International Christian University
ILC-377, 3-10-2, Osawa
Mitaka, Tokyo 181-8585
(W) tel 0422-33-3645
email: frehan@icu.ac.jp

2001 SIG 役員一覧

コーディネーター: ヒュー・ニコル
宮崎公立大学
〒880-8520
宮崎市船塚1-1-2
(勤務先) tel 0985-20-4788, fax 0985-20-4807
(自宅) tel/fax 0985-22-8812
email: hnicoll@miyazaki-mu.ac.jp

ニュースレターの共編者: アンディー・バーフィールド
筑波大学・外国語センター
〒750-0006
茨城県筑波市天王台305-0006
(勤) tel 0298-53-5727, fax 0298-53-6616
(自) tel/fax 0298-55-7783
email: andyb@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

ニュースレターの共編者: マイケル・ニックス
中央大学
〒151-0064
東京都渋谷区上原2-33-10-102
(勤) tel 0426-74-3250, fax 0426-74-3133
(自) tel/fax 03-5453-2973
email: mikenix1@tamacc.chuo-u.ac.jp

会計: ニール・マクレーン
〒562-0025
山口県下関市竹崎2-1-12
(自) tel/fax 0832-22-0933
email: kaneba00@tip.ne.jp

ニュースレターの印刷と配布係: スティーブ・ブラウン
聖母被昇天学院女子短期大学
〒562-0011
大阪府箕面市如意谷1-13-23
(勤) tel 0727-23-5854 fax 0727-21-1323
(自) tel/fax 0798-67-3534
email: sbrown@cvn.bai.ne.jp

メンバーシップ: 臼杵美由紀
北陸大学・国際交流センター
〒920-1153
石川県金沢市田上新町77-2
(勤) tel 0762-29-2626, fax 0762-29-0021
(自) tel 0762-24-6696
email: m-usuki@hokuriku-u.ac.jp

ウェブ編集者: ジル・ロビンズ
132 Hawthorn Court
Vacaville, CA 95688 USA
(H) tel 0011-707-469-1226, fax 0011-707-469-8503
email: jill@jillrobbins.com

業務その他: ポーリック・フレハン
国際基督教大学
東京都三鷹市大沢3-10-2
ILC-377
(勤) tel 0422-33-3645
email: frehan@icu.ac.jp

2001年の「学習の学習」

今後の「学習の学習」は

2001年4月

2001年6月

2001年10月、11月

になります。

Learning Learning in 2001

The publication dates for the
next three issues of
Learning Learning are:

April 2001

June 2001

October/ November 2001

The Politics of Linguistic Identity: 3 Views

(I)

I wanna master the language of opportunity
the language needed to get a Ph.D.
the language with high prestige
the language of power and technology

Show me how to talk like Hollywood stars do
the way you hear on CNN News
with powerful sounds like you hear on CDs
and the sexy, sweet tones people envy.

My language is small and insubstantial
But Yours Is Powerful, Modern, And Big.

If I master Your Expressions . . .
will more people listen to me?

(II)

Each year the world is shrinking
and more foreign words appear on our walls.
If we value our own culture, shouldn't we preserve
what is unique about it and protect
our native tongue before it falls?

At first glance, foreign words seem harmless - but in many ways they are a Trojan Horse:
Each word is tied to a larger world view
and embracing a new language
shapes many of the things we do.

So before venturing furthering into any verbal exchange
shouldn't we wear linguistic condoms to guard ourselves
from consequences which may cause loss and pain?

(III)

In the world of business, English is indispensable -
this is a fact of life.

At home, however, our native tongue is vital -
in that we take delight.

Our society has a heritage equal to any -
why should we fear foreign tongues?

We can stand on our own while absorbing new expressions
without dissolving or becoming unstrung.

Linguistic xenophobia is a sign of lack of self-confidence -
our language is an ocean sufficiently deep
to absorb foreign streams without losing its own integrity.

T. Newfields

Book Reviews

Gardner, David & Miller, Lindsay (1999).
Establishing Self-Access: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 276 pages.

Reviewed by Naoko Aoki

David Gardner and Lindsay Miller, based in Hong Kong, have been active in the discussion of self-access language learning (SALL) for quite a while. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice* is the fruit of their wisdom accumulated over the years.

The book tells you all about planning, establishing, and running a self-access centre (SAC). It consists of three parts: Theoretical Perspective, Practical Perspective, and Case Studies. The first chapter in Part 1 explains the background of SALL, which includes definitions of SALL in relation to autonomy. The second chapter discusses learners' and teachers' beliefs and attitudes, and how to prepare them for SALL. The third chapter is a typology of self-access, and the fourth deals with the management of facilities. Part 2 contains nine chapters; learner profile, materials, activities, physical settings and resourcing, how to integrate SALL into classroom-based programmes, counselling, assessment, and evaluation. The case studies in Part 3 are one each from primary (Yes, primary!), secondary and tertiary education, and a language school.

The authors claim that "this book aims to bridge the gap between theory and practice" (p.1) in SALL, and they do so in some insightful ways. The book is rich in practical information and full of ideas, from technical to administrative to pedagogical. For example, it provides a list of techniques for seeking funding, and another list of documents to provide in support of your SAC proposal. Obviously the authors did extensive research in writing this book, i.e. talking to people involved in SALL in many parts of the world, and collecting the documents they prepared. (They even refer to Richard Pemberton's 1992 proposal for a SAC submitted to Hong Kong University of Science and Technology.) Some may not consider this type of research to have theoretical value. On the other hand, it is precisely this type of research that nurtures teachers' theory in practice.

Another example of the happy relationship between

theory and practice is that the authors present a clear picture of what learner autonomy is and how it can be developed, and this picture seems to have become an underlying principle for generating ideas. For instance the authors discuss how to involve learners in the management of a SAC and the development of SALL materials, which are options logically deducible from the theory. It may well have been the other way round - the authors might have developed their theory of learner autonomy in trying out their ideas - but the point is that theory and practice seem to be organically integrated in their minds.

The book is also very very reader friendly. Chapters are fairly short. The 52 tables and 46 figures almost make it unnecessary to read the text itself. And, if you are seriously into reading, ten pages of references point you to relevant literature. The only thing that is missing is a chapter for nerds.

If you are involved in running or planning a SAC, this book could make your day. Even if the closest you could dream of to a SAC is a file cabinet of materials made accessible to your learners, you would still benefit from reading this book.

Gardner, David & Miller, Lindsay (1999).
Establishing Self-Access: From Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 276 pages.

書評担当は青木直子

David GardnerとLindsay Miller は、香港を基盤にかなり長い間、セルフ・アクセスの言語学習 (SALL) の議論を活発に行っている。Establishing Self-Access: From Theory to Practiceは長年にわたって蓄積された彼らの研究の成果である。

この本を読めば、セルフ・アクセス・センター (SAC) の計画・設立・運営に関してすべてのことがわかる。本は3部構成になっている。理論面、実践面、それにケース・スタディである。第1部の第1章はSALLの背景を説明しており、(学習者の) 自律と関連させてSALLの定義も行っている。第2章は学習者と教師の信念と心的態度、また彼らにどうやってSALLの準備をさせるかについて論じている。第3章はセルフ・アクセスの種類分け、第4章は設備の管理について論じている。第2部は9章から成っている。学習者のプロフィール、教材、アクティビティ、物的環境、リソースの活用、SALLを教室ベースの授業に組み入れて行く方法、カウンセ

リング、査定および評価である。第3部のケース・スタディは初等教育（初等ですよ！）、中等教育、高等教育、語学学校で行われたものが1件ずつ紹介されている。

著者たちは「この本の目的は理論と実践の溝を埋めることである」(p.1)と言っている。彼らはそれを洞察に満ちた方法で実行している。この本には実際の情報が多く、テクニカルなレベルから、運営レベル、そして教育的なレベルにわたるアイディアに満ちている。例を挙げると、資金集めのテクニックのリストやSACを提案する際に提出すべき書類のリストなどが掲載されている。著者たちがこの本を書くのに広範なリサーチを行ったことは明白である。つまり、彼らは世界各国のSALLに関わる人々と話し、彼らが準備した書類を集めた。（1992年、Richard Pembertonが香港科学技術大学に提出したSACの提案書にまで言及している。）このようなリサーチには理論的価値がないと考える人もいるだろうが、実践における教師の理論を養成するのはまさにこのタイプのリサーチなのである。

理論と実践の幸福なつながりの例は他にもある。著者たちは学習者の自律がどのようなものであるか、それがどのように開発できるかを明確に示している。これが根本的な原則となつて、アイディアが生み出されているようだ。たとえば、著者たちは学習者をSACの管理やSALLの教材開発にどのように参加させるかを論じている。これらは理論から論理的に演繹できるオプションである。順番は逆だったかもしれない（著者たちはアイディアを試すうちに学習者の自律の理論を発展させたのかもしれない）が大事なことは理論と実践が彼らの頭の中で有機的に統合されていると思われることである。

この本はまたとても読者に親切だ。各章は短く、52の表と46の図のおかげで、本文そのものは読まなくてもよいくらいである。そして、さらに本格的に文献を読みければ、10ページのリファレンスにより関連文献がわかる。欠けているものといえば、コンピュータオタクのための章だけだ。

SACを実行したり、計画している人にとってこの本は非常に役に立つ。また、SACらしきものとして望めるのが学習者が利用できるようになったファイル・キャビネットに入った教材が精一杯であったとしても、この本を読むことによって得るところはあるだろう。

Braine, George (ed) (1999). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 Peter Medgyes (1994). *The Non-Native Teacher*. London: MacMillan.
 Davies, Alan (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Reviewed by Tim Newfields
 Ming Chuan University, Taipei, Taiwan

Over the last decade, three texts in English have taken a close look at ways native speakers of English and nonnatives seem to differ - and also ways in which the myth of nativism breaks down.

In 1991 Alan Davies, professor emeritus at the University of Edinburgh, considered this issue from varied linguistic angles, concluding that the dichotomy between native speakers of English (NS) and nonnative speakers (NNS) may be of theoretical interest, but it has limited applied validity. The strength of his 181-page work is in tying together a broad range of linguistic concepts and presenting many intriguing theoretical models of what being a NS might imply. The relative lack of empirical studies in this text is perhaps its major weakness.

Davies notes how the term "native speaker" has at least three meanings: (1) being a speaker of one's own idiolect, (2) being a speaker of an uncoded dialect, or (3) being part of a group adhering to a codified norm in a standard language form. Davies acknowledges that NNSs can become NSs, though it's much more difficult for adults to do this than children. He further notes that it's possible to be a NS of more than one language, though this is rare.

One of the more interesting parts of this book concerns how NSs usually recognize NNSs. NNSs are generally recognized in three ways: (1) for using forms which don't exist, (2) for sociolinguistic errors, or (3) when using terms that many NSs consider their "property". For instance, many NSs react unfavorably when hearing NNSs use highly idiomatic slang. A paradox is that the more nativelike in accent and grammar NNSs become, the more stringent NSs tend to be about sociolinguistic violations. This may explain why some NNSs prefer not to seem too nativelike, as it impinges on their expression and identity.

In a prophetic way Davies concluded this work by suggesting -

"The debate about the native speaker will go on. In that debate it will continue to be necessary to distinguish between the two senses of native speaker, the flesh and blood and the ideal; and if others choose to dismiss, as I have, the flesh and blood of the native speaker as having no clothes, I believe they still have use for the ideal. That indeed is a myth but a useful myth." (p. 167)

In 1994 Peter Medgyes, a reader at Eotvos Lorand University in Budapest and native speaker of Hungarian, produced a 128-page work relating the NS/NNS theme directly to the classroom, then extending it to the ELT profession. This book puts forward four basic premises -

(1) NS/NNS teachers usually differ in terms of language proficiency. (2) They also tend to differ in terms of teaching behaviors. (3) Item (1) accounts for most of the differences found in (2). (4) They can be equally good teachers in their own terms.

Listing the relative merits of NS teachers, Medgyes comments that they tend to be less textbook-dependent and tolerant of student errors. NNS teachers, however, are often able to provide better role models, teach learning strategies more effectively, supply learners with more explicit information than NS teachers.

Medgyes acknowledges that NNS teachers have difficult roles. They are "at junction between two languages and several cultures." (p. 39) and often feel unsure whether to establish rules based on their native culture or not. He adds that many NNS teachers find it difficult to separate their L1 and L2 identities, emphasizing that teaching is a craft which requires well-honed acting skills.

The strength of Medgyes' book is in the way it systematically covers many topics. It is probably too ambitious in attempting to show how all four language languages skills can be developed. This is a useful goal, but more suitable for a book devoted solely to that theme.

In 1999 George Braine of The University of Hong Kong edited a 233-page volume representing the voices of 15 nonnative ELT professionals from ten countries.

This joint work reflects the controversy and hearty polemic associated with the NS/NNS debate.

Five NNS teachers narrate their personal learning/teaching experiences in the first section of this book. The second section focuses on sociopolitical issues of how sexism, racism, and nativism can create discrimination at work. The final 87 pages explore issues related to teacher education and self-image.

The most interesting essay in Braine's book examined the role of textuality in constructing NS/NNS linguistic identity. The ways that different language systems structure thought was underscored by Claire Kramsch, a professor at UC Berkeley, and Wan Shun Eva Lam, a graduate student there. "Texts written in a foreign language may put one's own native language into question" (p. 58) they add, affirming the value of writing foreign language diaries to construct a new sense of linguistic identity. They also note how the concept of "foreignness" is closely related to creativity.

Another interesting essay by Xiao-ming Li of Long Island University described the conflicting urges writers and language learners may have. Often her desire to develop a voice as a writer conflicted with her desire to imitate "correct" language forms. Li likens this to "trying to create one's own music before one has mastered all the notes." She points out that skillful teachers see the "otherness" (p. 50) of non-native teachers as an asset rather than a liability.

Many of the essays in Braine's book blast the native speaker concept and highlight how discrimination pervades the workplace. The poignancy of many first hand accounts of prejudice gives this volume a persuasive force.

Of these three works, Medgyes' is undoubtedly the most useful for EFL teachers in Asia. However, those with a keen interest in linguistic theory may find Davies' more scholarly work of value. Many of the essays in Braine's work are deeply moving. The quality of the essays in Braine's work, however, is uneven; some blur the line between fact and opinion. Moreover, when authors attempt to make universal statements on the basis of studies with only 5, 7, 14, or 16 respondents, they stand on shaky ground. However, the strength of Braine's work is in giving the NS/NNS issue a personal perspective.

Braine, George (ed) (1999). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
 Peter Medgyes (1994). *The Non-Native Teacher*. London: MacMillan.
 Davies, Alan (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

書評担当はティム・ニューフィールズ
 台湾台北市ミンチュアン大学

英語のネイティブ・スピーカーとノン・ネイティブ・スピーカーがどのように異なるか、そしてネイティブ主義の神話がどのように崩壊していったかについて、綿密に研究した3冊の本が、過去10年間にわたって出版された。

1991年、Edinburgh UniversityのAlan Davies 名誉教授はこの問題を様々な言語学的角度から考察し、英語のネイティブ・スピーカー(NS)とノン・ネイティブ・スピーカー(NNS)という二分法は理論的には興味深いものかも知れないが、応用的には妥当性が限られる、と結論付けた。この181ページにわたる著作は、幅広い言語学的概念を関連付け、NSであることが何を暗に意味するかに関して魅力ある理論モデルを提示しているところに強みがある。それに比して経験的研究に欠けていることが、この本の弱みであろう。

Davies は「ネイティブ・スピーカー」という表現は少なくとも3つのことを意味していると述べている。(1) 自分自身の個人言語の話者であること。(2) 成文化されていない方言の話者であること。(3) 標準語という成文化された規範にのっとったグループの一員であること。そして、子供よりは大人の方が困難ではあるが、NNSがNSになることも可能である、と認めている。また、2言語以上のNSであることも、まれではあるが可能である、としている。

NSが普通NNSをどのように識別するかについての部分は非常に面白い。NNSは一般的に以下の3つの場合に識別される。

(1) 存在しない表現形式を使った場合。(2) 社会言語学的間違いを犯した場合。(3) 多くのNSにとって自分たちの「所有物」と思える表現形式を使った場合。例えば、NNSが非常に慣用的スラングを使った場合、多くのNSは否定的に反応する。NNSの発音、文法がネイティブらしくなればなるほど、社会言語学的違反に対してNSはより厳格になるというパラドックスが生まれる。NNSの中には自分の表現やアイデンティティの侵害になるとして、あまりネイティブらしくしたくない人がいることの説明になる。

この本を締めくくるにあたり著者は以下のように予言的な提示をしている。

「ネイティブ・スピーカーについての議論は続いていくであろう。その議論の中ではネイティブ・スピーカーの2つの意味を区別する必要性が存在し続けるであろう、つまり生身の(flesh and blood)人間と観念的な(ideal)人間としてのネイティブ・スピーカーである。生身のネイティブ・スピーカーという概念は衣服を身に付けていない(つまり原始的)として排除するとしても、観念的なネイティブ・スピーカーという概念についてはまだ利用価値がある、と私は信じる。それこそ神話であるが、それは役に立つ神話だからである。」
 (167ページ)

1994年、ブダペストのEotvos Lorand UniversityのPeter Medgyes 助教授は、ハンガリー語のネイティブ・スピーカーであるが、128ページあるその著書の中で、NS/NNS問題を教室と直結させ、さらに英語教育という職業にも広げていった。この本は4つの仮定を提示している。

(1) NS/NNS教師は言語熟達度に差がある。(2) 教育行動も違いがちである。(3) 項目(2)で見られる違いは項目(1)でほぼ説明できる。(4) NS/NNSは夫々に同じようにより教師でありうる。

NS/NNS教師を比べた場合、NSの長所はテキストに頼り過ぎない点と、学生の犯すエラーに寛容である点であると著者は認めている。しかしこれに対して、NNSは多くの場合ルール・モデルとなることができ、学習のストラテジーをより効果的に教えることができ、NSよりも明示的な情報を学生に与えることができる。

著者はNNSが難しい役割を担っていることを認めている。彼らは「2つの言語と幾つかの文化の交差点にいる」(39ページ)ために、自分の文化を基にしてルールを打ち立てていいものかしらば不安を感じている。多くのNNSが自分のL1とL2のアイデンティティを分離し難く、教えるという行為は研ぎ澄まされた演技力を要する技術である、と著者は強調している。

Medgyesの著書の長所は組織的に多くのトピックをカバーしていることである。ただ、言語の4技能すべての発達を示そうとしたのは広げすぎであった。立派なゴールではあるのだが、それはそのテーマだけの著作で扱うべきであろう。

1999年、The University of Hong KongのGeorge Braineは10カ国にわたる15人のNNS英語教師の意見を233ページの著書に編集した。この共同作業は、NS/NNS議論にかかわる激しい論戦を映し出している。

まず、第一節では5人のNNSが自分の学習及び教授経験を語

る。第二節では性差別、人種主義、ネイティブ主義がどのように差別待遇を作り出すかという社会政治的問題に焦点をあてる。最後の87ページは教師教育及び自己イメージに関する問題の探究に当てられている。

この著書に収録された最も興味深い論文は、NS/NNSの言語アイデンティティ構築におけるテキスト性の役割を調べたものであった。UC BerkeleyのClaire Kramsch教授と同校院生のWan Shun Eva Lamは、異なる言語システムが思考を構築するやり方を明らかにした。「外国語で書かれたテキストは自己の母語を問題視する」(58ページ)とし、更に、新しい言語アイデンティティを構築するために外国語で日記をつけることに意味があるとした。また、彼らは「異質性」という概念は創造性と密接に関連しているとも述べている。

もうひとつLong Island UniversityのXiao-ming Liの興味深い論文では、作家や言語学習者が持っていると思われる、矛盾する衝動について記述している。自分の作家としての声を発達させたいという欲望はしばしば「正しい」言語形式を真似したいという欲望とぶつかり合う、と彼女は言う。これは「総ての音をマスターする前に自分自身の音楽を創造しようとしているかの如くだ」という。熟練した教師は、NNS教師の「他者性」(50ページ)を不利なものではなく、利点として捕らえていると指摘する。

Braineの著書に収録された論文の多くは、ネイティブ・スピーカーという概念を吹き飛ばし、いかに差別が職場に浸透しているかを強調している。差別の生の報告は痛切であり、本書に力強い説得力を持たせている。

以上紹介した3冊の内では、疑いもなくMedgyesのものがアジアのEFL教師にとってはもっとも有用である。しかしながら、言語理論に強い関心をお持ちの方にはDaviesの学術的著書の方が重要であろう。Braineに収録された多くの論文は甚く感動的である。しかしながら、それらの論文は均質ではなく、事実と意見の境目がはっきりしないものもある。その上、個々の著者がたったの5, 7, 14、あるいは16人を対象とした調査から普遍的結論を得ようにも、根拠が薄弱なのである。にもかかわらず、Braineの著書はNS/NNS問題に個人的な視点をもたらしたところにその迫力がある。

もっと広い視野

このコーナーでは自律性とその解釈をもっと広い目で見てみます。

ミシェル・セレス (1997、冬号)。科学と人間性：ターナーの例。国際研究所ジャーナル、4(2)より

人間性に何か意味があるのであれば、まず人間性とは何かの定義づけをする必要がある。実のところ、文化・性別・言語などにおいて、アイデンティティが語られない日は無い。では、アイデンティティ自体をどのように定義すべきなのだろうか。同語重複的に言えば、アイデンティティとは彼もしくは彼女以外の何者でもないという意味である。

個人のアイデンティティを立証するために、税関ではパスポートの検査が行われる。その一ページ目には氏名や背の高さ、目の色や国籍等、同じ名前や血液型、同じ言語を話す人々と関係するような情報が記されている。私はこれこれこういう人物で、第一に男という集団に属しており、その他にもフランス語を話す、等である。論理学と数学は、何かに属することとアイデンティティを二つの異なる徴であるとしており、これらを混同することは大きな間違いにつながるだろう。

では、人種差別とは一体なんだろう。個人のアイデンティティを縮小し、その人が属すると思われる一つの集団に分類することだろう。それゆえに、この人はアフリカ人だ、彼女は女性だ、彼はメキシコ系アメリカ人だ、等といった表現が生まれるのだろう。アイデンティティを、何かに属するという単純なものに縮小してしまうことで、『文化的アイデンティティ』や『男性的アイデンティティ』また、『女性的アイデンティティ』のように、人種差別が純粋な形で表現されることは、残念ながらあまりにも頻繁に見られるのである。あなたはあなた自身である；私たちは性別や言語、ましてや文化に縮小できるものではない。何かに属することとアイデンティティの混同は、論理的でフォーマルな間違いだけでなく、人種差別という道徳的犯罪につながるのである。

人は様々な集団が重なり合う世界に生きている：アイデンティティは、何かに属する時の接点から生まれるのである。私たちが良く知っているように、最初のものの豊かさはその次に来る物の数に依存しているのである。

同様に、ある文化に属する人が、その人の文化について知識もあり属することに幸せだったとしても、他の多くの文化についての知識を持ちその真偽を評価していない限り、文化人というタイトルを語る権利は無い。つまり、それらの文化の接点を掘り下げていない限りである。私たちが良く知っているように、最初のものの深さはその次に来る物の数に依存しているのである。

同じように、科学者や学者は、自らの学問をかばうために自らの見解からのみ全てを説明するのではなく、他の学問領域を認識し、多かれ少なかれそこから学ぼうとしない限り、科学者・学者を語る権利は無い。

アイデンティティは何かに属するときの接点から生まれる；文化は他文化との接点から生まれる；発見や真の発見は学問同士の接点から湧き出るものである。

結果的に自然科学と人間性は、真実に関して語る限り、同じ土台に立っていることに気づくのである。人本主義的文化について語れることは、科学的真実についても語ることができるのである：最初の例でいうところの多文化主義は、二つ目の例でいうところの学際性なのだ。

使用許可取得

A Wider View

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

Michel Serres (1999, Winter). Science and the Humanities: The Case of Turner. The Journal of the International Institute, 4 (2).

If the humanities mean something, then they must define humanity, and in fact they never stop talking about identity, in culture, in gender, in language. How, then, to define this identity in its turn? Tautologically, identity means that an individual is no one other than him or herself.

To verify a person's identity, customs examines his or her passport, whose first page announces a first name, last name, height, eye color, nationality ... information that expresses associations of belonging: to the set of people with the same name, the same

body type, the same language, etc. ... I am such and such an individual and I belong, among other things, to one subset, 'male,' and to another, 'French-speaking,' etc. ... Logic and mathematics designate belonging and identity under two different signs, and confusing them leads to grave errors.

What is racism, then? The reduction of an individual's identity to one of the categories that he or she belongs to. So it is said of someone: He's African, she's a woman, he's Chicano, etc. Reducing identity to a simple act of belonging, the unfortunately all too common expressions 'cultural identity,' 'masculine identity,' or 'feminine identity' express racism in its pure form. You are yourself; thou art thou; we cannot be reduced to a gender, nor to a sex, nor to a language, nor to a culture. The confusion between belonging and identity leads to more than logical and formal errors: it leads to moral wrongs and to the crimes of racism.

So the person lives in the place where many subsets overlap: Identity is born from the intersection of belongings. The richness of the first depends, we know well, on the number of the second.

Similarly, a man of culture, informed about his own culture and happy to belong to it, has no right to this title unless he knows and appreciates many cultures - unless he cultivates their intersection. The depth of the first depends, we know well, on the number of the second.

Likewise, a scientist or scholar has no right to that title unless, ceasing to defend his own disciples or her own discipline, she stops explaining everything from her discipline's point of view, but admires other disciplines, far or near, and learns from them.

Identity comes from the intersection of belongings; culture comes from the intersection of cultures; discovery or true invention spring from the intersection of disciplines.

As a result the hard sciences and the humanities find themselves on the same footing as far as truth is concerned. What one can say about humanist culture can also be said about scientific truth: Multiculturalism, in the first case, equals, in the second, interdisciplinarity.

Reprinted with permission.

Networking links in learner autonomy and development

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

Some of the more prominent themes running through this issue of *Learning Learning* include participation, community building and collaboration. The connections between learner autonomy and teacher autonomy also form part of the pattern of interactions between different contributions. What's more, making pan-Asian links, carrying out action research and questioning gender stereotypes and roles are another part of the emerging picture. We hope these themes will be explored in more depth by more SIG members, as you send in your short pieces of reflective writing for future issues of *Learning Learning*!

In those future newsletters, we are also hoping to network further links on self-access, computer-aided language learning and autonomy, and autonomy and

self-evaluation, amongst other themes. And we would love to hear from you about your experiences with any of those themes, plus any others that you feel form part of the exciting network of links for learner autonomy and development.

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

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

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

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

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

自律性と発展についてのネットワークのつながり

学習者の自律性と参加、コミュニティ構築、共同作業、教師の自律性、汎アジアのつながり、行動研究、性、自己分析、コンピューターによる言語学習、教育者教育、自己評価、ネットワークのつながり、興味などなどのつながり。

今回の「学習の学習」の中での、主な項目は参加、コミュニティ構築、共同作業です。学習者の自律性と教師の自律性のつながりとして、様々な貢献によって相互作用をなしているとも言えます。また、汎アジアのつながりを作る目的の一つとして行動研究を実行し、性に関する固定観念やその役割を疑問視する事があります。将来の「学習の学習」のために一言の思慮深い意見 (relative writingを) 送っていただく事で、SIGのメンバーがこれらのテーマがさらに詳しく研究できる事を願います。

今後のニュースレターで私達はまた、他のテーマによって多くの自己分析やコンピューターによる言語学習や自律、また自律性や自己評価をさらに多くのつながりを作っていくたいと思っています。なので、あなたの経験の中でこれらのどの

テーマに関する事でもよいし、また学習者の自律性や発展に関するものでもよいので面白いつながりを見出せそうなものならなんでも御意見お聞かせください。楽しみにしております。

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

ちょっとだけ筆と時間ととって頂き、ほんの少しで良いので、(もちろんたくさん書いていただいても大歓迎です。) 学習者と教師、発展と自律性についてあなたが関心をもてるもの、挑戦している事、考えている事を書いてみてください。ここ最近、学習者の自律性と学習者の発展の分野で一番面白かったつながりは何ですか?

今回の「学習の学習」は2001年4月になります。3月15日までに皆さんのアイディア、記事や「reflections」をお送りください。楽しみにしています。

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

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