

LEARNING LEARNING

学習の学習

▶ CONTENTS

About this Issue of Learning Learning • 「学習の学習」
の出版について 1

Contributing to Learning Learning • 「学習の学習」
原稿募集 2

▶ VOICES • 読者の声

Future Areas of Focus for Learning Learning and Barbara
Sinclair on Learner Training • 「学習の学習」のスレッドと
重点分野：皆さんのテーマと関連して — *Andy Barfield*
アンディ・バーフィールド 3

MAYA-jestic News for LD SIG Members: Ordering Your
Copy of More Autonomy You Ask! • LD SIG会員のための
MAYA-JESTICニュース！More Autonomy You Ask! の特別割
引価格でのご購入について 4

Letter from the SIG Co-coordinators • SIG コーディネ
ーターからの手紙—*Marlen Harrison & Stacey Vye*
マーレン・ハリソン、ステイシー・ヴァイ 5

Learner Development: A Bilingual SIG • 学習ディベロプメ
ント：二つの言葉を使うSIG—*Michael Carroll & Naoko Aoki*
マイケル・キャロル、青木直子 6

Taking Part in the SIG • SIGへの参加について
—*Stacey Vye* ステイシー・ヴァイ 8

▶ ARTICLES • 論文

Exploring Reasons Why Experienced Teachers Stay
Positive and Motivated • 経験豊かな教師が積極的かつやる
気のある状態であり続ける理由の 探求—*Neil Cowie* ニール
・カウイ 9

▶ CONTENTS

Student Resistance: Is it a Reflection of Students' Lack of Motivation? • 学生の反抗的態度 それはモチベーションの欠如の表れであろうか—*Keiko Sakui* 作井恵子 . . . 17

Associative Participation with Dynamic Hybridity • 動的に混合するアソシエティブ参加—*Tim Murphey* ティム・マーフィ . . . 24

Exploring Critical Moments of Change in Our Learning and Teaching Lives • 教える・学ぶことにおける決定的な変化を探って—*Stacey Vye* ステイシー・ヴァイ . . . 31

Participant Feedback on Authoring Autonomy: Experience, Resistance and Resolution • 参加者からのフィードバック—*Ellen Head* エレン・ヘッド . . . 38

▶ REPORTS・報告

Journeys: The 9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy in Language Learning and Teaching 31 August - 2 September 2006, Copenhagen • 旅：第9回言語学習と教授における学習者オートノミー促進に関する北欧大会—20年後の状況と道のりデンマーク・コペンハーゲン（2006年8月31日～9月2日）—*Hugh Nicoll* ヒュー・ニコル . . . 43

Review of the Professional Development in Language Teaching Mini-conference; 7-8 October 2006, Okayama University • 「教員ディベロップメント小研究会」評論 10月7～8日に岡山大学—*Michael Carroll* マイケル・キャロル . . . 50

Conference Grant Report: And the LD Grant Goes to... • LD大会助成金受領者は。。。—*Michael Carroll, Marlen Harrison & Stacey Vye* マイケル・キャロル、マーレン・ハリソン、ステイシー・ヴァイ . . . 54

LD SIG Financial Report • LD SIG 財務報告—*Andy Barfield* アンディ・バーフィールド . . . 55

▶ CONFERENCE LEARNER DEVELOPMENT AT JALT2006 • JALT2006での学習者ディベロップメント

Come Join Us For Dinner and an Evening of Fun at JALT2006! Friday November 3rd • JALT2006で素敵なディナーで楽しいひとときを 11月3日（金） . . . 58

LD Forum, Saturday November 4th • LD SIGフォーラム 11月4日（土） . . . 60

LD Co-sponsored Speaker: Shoko Yoneyama, Saturday November 4th and Sunday November 5th • JALT2006、ゲスト講演者、米山しょうこ博士 11月4日（土）と11月5日（日） . . . 61

Full Listing of Learner Development Sessions at JALT2006 • JALT2006での学習者ディベロップメントセッションについて . . . 62

▶ LINKS・リンク

Student and Teacher Motivation • 学生・教師の動機—*Peter Mizuki* ピーター・ミズキ . . . 66

Teacher Autobiography 教師による自伝—*Peter Mizuki* ピーター・ミズキ . . . 67

▶ FUTURE EVENTS・今後のイベント

2006 Miyazaki Mini-conference on Language Teaching and Learning: Working Together: Starting from Your Classroom, Saturday December 2 2006 • 語学教育・宮崎研究会2006「教室から始める協働の力」平成18年12月2日（土）—*Hugh Nicoll & Etsuko Shimo* ヒュー・ニコル、下絵津子 . . . 68

2005-6 LD SIG Officers . . . 70

With this issue, *Learning Learning* goes on-line. We hope that the format of *Learning Learning* still feels familiar, with its bilingual character and quality of writing, and we trust that you will delight in discovering the new possibilities that online publication brings. Please let us know what you think: Why not drop us a line by email or have a chat with us at the LD SIG desk at JALT2006? We hope that you really do enjoy this bumper issue and we are looking forward to hearing from you.

The Learning Learning editorial team: Andy Barfield, Michael Carroll, Marlen Harrison, Ellen Head, Peter Mizuki & Stacey Vye.



号より、「学習の学習」はオンライン出版することとなりました。このパイリンガルで質の高い「学習の学習」の形式が、変わらず、皆さんにとって親しみやすいものであり、また、オンライン出版のもたらす新しい可能性を感じ、喜んでいただければ嬉しく思います。ぜひEメール、またはJALT 2006のLD研究部会受付にて、みなさまのご意見をお聞かせください。盛りだくさんの今号をお楽しみください。みなさまからのご連絡をお待ちしております。

「学習の学習」編集委員：アンドリュー・バーフィールド、マイケル・キャロル、マーレン・ハリソン、エレン・ヘッド、ピーター・ミズキとステイシー・ヴァイ

Acknowledgements for translation and proofreading: Naoko Aoki, Xu Feihong, Tin Tin Htun, Kay Irie, Yuriko Kizaki, Yuri Komuro, Norie Kumakura, Jo Lumley, Saeko Nagashima, Mizuho Nayuki, Kyoko Ogawa, Takako Ohki, Keiko Sakui, Yoko Sato, Etsuko Shimo, Seiko Tatsuta & Haruka Tomita.

Layout: Malcolm Swanson and Pukeko Graphics



From left to right: Kay Irie (translator), Seiko Tatsuta (translator), Malcolm Swanson (layout).

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

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

CONTRIBUTING TO LEARNING LEARNING

Learning Learning is your space for continuing to make the connections that interest you. You are warmly invited and encouraged to contribute to the next issue of *Learning Learning*. We welcome writing in different formats and different lengths about different issues connected with learner development, such as:

- articles (about 1,000 to 2,500 words)
- reports (about 500 to 1,000 words)
- learner histories (about 500 to 1,000 words)
- stories of autonomy (about 500 to 1,000 words)
- book reviews (about 500 to 1,000 words)
- letters to the SIG (about 500 words)
- personal profiles (100 words more or less)
- critical reflections (100 words more or less)
- research interests (100 words more or less)
- poems... and much more...

We would like to encourage new writing and new writers and are also very happy to work with you in developing your writing. We would be delighted to hear from you about your ideas, reflections, experiences, and interests to do with learner development, learner autonomy and teacher autonomy.

We hope to publish the next issue of *Learning Learning* in April 2007. Ideally, we would like to hear from you well before March 15th 2007 – in reality, the door is always open, so feel free to contact somebody in the editorial team when you are ready:

Andy Barfield	andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp
Ellen Head	ellenkobe@yahoo.com
Marlen Harrison	scenteur7@yahoo.com
Michael Carroll	carroll@andrew.ac.jp
Peter Mizuki	peter.mizuki@nihon-u.ac.jp
Stacey Vye	stacey.vye@gmail.com

Learning Learning is the newsletter of the JALT Learner Development SIG. We aim to publish twice a year in April and October. All pieces are copyright of their respective authors.

Permission to re-print writing from *Learning Learning* should be sought directly from the author(s) concerned.

「学習の学習」原稿募集

「学習の学習」は会員に興味あるつながりを構築する空間です。次号「学習の学習」への投稿を募集しています。形式や長さを問わず、学習者の発達に関連した以下のようなさまざまな文章を歓迎しています：

- 論文 (約4000語－10000語)
- 報告書 (約2000語－4000語)
- 学習者のヒストリー (約2000語－4000語)
- 自律性に関する体験談 (約2000語－4000語)
- 書評 (約2000語－4000語)
- SIGへの手紙 (約2000語)
- 個人プロフィール (約400語)
- クリティカル・リフレクション (約400語)
- 研究興味 (約400語)
- 詩 その他

これまでにない形式のもの、また新しい方々からのご投稿をお待ちしております。内容についてもぜひご相談ください。みなさまのご意見やお考え、ご経験、そして学習者の発達、学習者の自律性と教師の自律性に関することなど、ぜひお聞かせください。

次号「学習の学習」は2007年4月1日に出版の予定です。2007年3月15日までにご連絡いただければ幸いです。受け付けは常にいたしておりますので、アイデアがまとまり次第、遠慮なくいずれかの編集員にご連絡ください。

Andy Barfield	andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp
Ellen Head	ellenkobe@yahoo.com
Marlen Harrison	scenteur7@yahoo.com
Michael Carroll	carroll@andrew.ac.jp
Peter Mizuki	peter.mizuki@nihon-u.ac.jp
Stacey Vye	stacey.vye@gmail.com

「学習の学習」はJALT学習者ディベロプメントSIGの会報です。年2回4月と10月に出版予定です。全ての原稿の著作権はそれぞれの執筆者にあります。「学習の学習」の文章を他の出版物に使う場合は直接その執筆者の許可をもらってください。

LEARNING LEARNING THREADS AND AREAS OF FOCUS: CONNECTING TO YOUR INTERESTS

ANDY BARFIELD

ANDYB@TAMACC.CHUO-U.AC.JP

One of the JALT Learner Development's sister SIGs, the IATEFL Learner Autonomy SIG, recently discussed key areas of interest in Autonomy in Language Learning. Members of the group identified the following seven areas as important:

- assessment
- autonomy and its appropriateness
- counselling / advising
- learner training
- motivation
- self-access
- teacher autonomy.

They call these areas of interests 'worms'.

The IATEFL Learner Autonomy SIG (www.learnerautonomy.org) has decided to approach experts on each area of concern (or 'worm') and invite each expert to produce a piece of writing for publication in their SIG newsletter (*Independence*). After the initial expert has written their piece for *Independence*, they will pass their particular worm to another colleague, who then writes another piece on the same 'worm' and then passes the worm on, so that a chain of correspondence and literature on each area of focus is generated. The chain of correspondence is open to IATEFL SIG members to take part in.

In this issue of *Learning Learning*, we are delighted to link to Barbara Sinclair's opening piece for *Independence* on the area of Learner Training (see below for the links). And we would also like to ask you:

『学習の学習』のスレッドと重点分野：皆さんのテーマと関連して

アンディ・
バーフィールド

J ALT学習者ディベロップメント姉妹SIGの一つであるIATEFL学習者オートノミーSIGでは最近、言語学習におけるオートノミーへのテーマのうち重要分野について話し合いをしました。IATEFLのメンバーが重要分野とした7項目は以下のものです：

- 評価
- オートノミーとその適合性
- カウンセリング／指導
- 学習者トレーニング
- 動機付け
- 自主学习
- 教師オートノミー

メンバーはこれらのテーマ分野を‘ワーム’と呼んでいます。

IATEFL学習者オートノミーSIG (www.learnerautonomy.org) は、問題（または‘ワーム’）の各分野における専門家に対し、SIGニュースレター(*Independence*) に掲載する文章を依頼するよう決定しました。最初の専門家がIndependenceニュースレター向けに文章を書いたら、焦点となっている特定のワームを別の専門家に回します。そして、この専門家が同じ‘ワーム’に関する別の文章を書き、そのワームをまた回していきます。このようにして、各重点分野に関する一連の通信と文献の流れができていきます。この通信の連鎖は、IATEFL SIG メンバーも参加できるよう公表されます。

今回発行の『学習の学習』において、Barbara Sinclairの学習者トレーニング（リンクについては下記参照）に関するIndependenceで出版した巻頭文書にリンクできたことを喜んでいます。ここで、皆さんにも以下の質問にお答え願えればと思います。

- 今後発行の『学習の学習』では、学習者ディベロップメントや学習者オートノミー、教師オートノミーと関連して、どの分野に焦点を当ててほしいですか？
- 『学習の学習』における各分野での初回の記事は誰のものがよいですか？



- What areas to do with Learner Development, Learner Autonomy, or Teacher Autonomy would you like to see future issues of *Learning Learning* focusing on?
- Who would you like to see write an initial piece in *Learning Learning* about each area?
- Would you be willing to contribute a short piece on an area of focus that keenly interests you?
- What would be a good name for these areas of focus instead of 'worms'?!?

Please send your ideas, and let's see where we go together with the areas of focus that you suggest.

Looking forward to hearing from you - many thanks,

Andy

- 貴方が強く関心を持っている重点分野に関して短いものを寄稿してもらえますか？
- これらの重点分野に対する名前として‘ワーム’に代わる良い名称がありますか？！

良いアイデアがあったらアンディ・バーフィールド <andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp>まで送ってください。皆さんからご要望のあった重点分野とともに議論の成り行きを一緒に見ていきましょう。皆さんから沢山のご意見がいただけることを楽しみにしています。ありがとうございました。

アンディ・バーフィールド

- [Click here](#) for a short biographical profile of Barbara.
- [Click here](#) to read the two-part article that Barbara has written for Independence on Learner Training.

(These links are given here with permission of Barbara Sinclair and the IATEFL Learner Autonomy SIG. このリンクを提供するのは Barbara Sinclair氏 と IATEFL 学習者オートのミー SIGが認可する。)

LD SIG会員のためのMAYA-JESTICニュース！

More Autonomy You Askの特別割引価格でのご購入について

Eric Skier・Miki Kohyama編 More Autonomy You Ask (MAYA) がJALT2006において公式に出版されます。日本における学習者と教師の自律性を探る研究論文13本とStephen Krashen, Chitose Asaoka, Terry Lambによる特別寄稿が収録されています。LD研究部会メンバーは、10月中そしてJALT2006で1,500円での特別割引価格でMAYAを購入できますので、どうぞMAYA-JESTIC ニュースから購入方法を確認してください。今すぐご購入を！このLD研究部会の会員特別割引価格は、10月中とJALT2006でしかご利用になれません。

MAYA-JESTIC NEWS FOR LD SIG MEMBERS!

GETTING YOUR SPECIAL DISCOUNTED COPY OF MORE AUTONOMY YOU ASK

JALT2006 sees the official launch of *More Autonomy You Ask* (MAYA), edited by Eric Skier and Miki Kohyama, and featuring 13 research chapters exploring learner and teacher autonomy in a Japanese context, with guest chapters by Stephen Krashen, Chitose Asaoka, and Terry Lamb. As an LD SIG member, you can buy MAYA at a special discounted price of 1,500 yen in October and at JALT2006, so please check out MAYA-jestic news for how to do this. Hurry! The discounted rate for LD SIG members lasts only in October and at JALT2006! Click here for more details.

LETTER FROM THE SIG CO-COORDINATORS— FALL 2006

DEAR LD MEMBERS,

Reviewing this issue of *Learning Learning*, especially the five articles on the 2006 LD/Osaka mini-conference, we're reminded that although the Learner Development SIG is a Japan-based organization, the work that we do is relevant on an international scale, and our members span the globe.

「学習の学習」の今刊行、特にその中でも大阪にて開催された2006LD会議について書かれた論文5作を読み返すと、LD-SIGは日本を拠点とする組織ですが、実際の活動内容は国際的規模であり、会員も世界中に広がっている現状を再認識させられます。

Looking towards JALT2006, LD is pleased to announce the publication of its second anthology of action research, *More Autonomy You Ask! (MAYA)*. Just like the LD-SIG, although *MAYA* focuses on Japan-based research, the implications of the ideas expressed by its writers are relevant to educators and scholars around the world. We'd like to take this opportunity to extend our gratitude to all those involved with *MAYA*, both in Japan and beyond. Additionally, we're also pleased to announce the arrival of the Proceedings of the 2005 *Working Together* mini-conference held at Miyazaki Municipal University at the end of last year. Be sure to stop by the LD desk at JALT2006 to explore these fascinating publications, and then join us for our annual LD Forum on November 4th.

2006年度JALTを目前に、活動調査の第2集である、*More Autonomy You Ask (MAYA)*の出版をこの度公表でき幸いです。LD-SIGと同様、*MAYA*の研究も主に日本を拠点としていますが、執筆者の見解は世界中の教育者や学者達の考えと関連しています。日本、そして海外にお住まいの*MAYA*に貢献してくださった方々全てに深く感謝申し上げます。尚、去年末に宮崎公立大学にてProceedings of 2005 *Working Together* の会議が開催されたこと

をうれしく思っております。JALT2006では是非LDのブースに立ち寄り、LDの素晴らしい出版物をご閲覧ください。また、11月4日に開催予定の年次LDフォーラムにも是非ご参加ください。

Please join us on Friday evening, November 3rd, for our annual conference celebration and a chance to mingle with LD folks and find out more about us. You'll also find more information on the Learner Development website about the SIG's activities and publications (<http://ld-sig.jalt.org>).

11月3日(金)に年次総会祝賀会を予定しております。LDのメンバーと会い、われわれの活動について理解を深められるいい機会ですので是非お越しください。SIGの活動および出版物に関する詳細は、学習者ディベロップメントのサイトをご参照ください。(<http://ld-sig.jalt.org>)。

Finally, on a personal note, the time has come for us to step down from our co-coordinator positions. We've had a wonderful two years full of growth and change, and we are looking forward to participating in future events and publications of the LD SIG. We wish you all a wonderful fall and look forward to seeing you in Kita-Kyushu.

最後に私事ですが、このたびコーディネーターとしての役目を終えることとなりました。この2年を通じ、発展と変化にあふれた素晴らしい経験ができました。今後のLD SIGのイベントや出版物に貢献できることを楽しみにしております。みなさまにとって素晴らしい秋でありますように、そして北九州でお会いできますようお祈りしております。

Warmly,

Marlen Harrison and Stacey Vye

マーレン・ハリソン、ステイシー・ヴァイ より

LEARNER DEVELOPMENT: A BILINGUAL SIG



From its inception LD has published Learning Learning, and recently LD-Wired as far as possible, in both English and Japanese. Since most submissions are in English, this bilingual policy results in a considerable amount of work for our volunteer English-Japanese translators. Bearing this in mind, we would like to find out a little about how the LL readership actually uses the two texts. If you could spare a moment to answer the following brief questions, we would very much appreciate it. Just cut and paste the questions below into an email message, add your answers, and send to Michael Carroll carroll@andrew.ac.jp

With many thanks,
Michael

学習ディベロプメント： 二つの言葉を使うSIG

最初からLDは学習の学習（また、最近ではLD-Wired）を英語と日本語の両方で出版してきました。多くの寄稿は英語で書かれているので、ボランティア和訳者の仕事が多いです。その状況を考えて、学習の学習の読者がどんな形で英文或いは和文を使うかを調査したいと思います。少しお時間を割いていただき、以下のアンケートに答えていただけるとありがたく存じます。アンケートをカット&ペーストし、回答し、E-メールで Michael Carroll <carroll@andrew.ac.jp>まで送信お願いいたします。

よろしく願いいたします。

A BRIEF HISTORY OF THE BILINGUAL POLICY

NAOKO AOKI, CO- FOUNDER OF THE LEARNER DEVELOPMENT SIG



When Richard Smith and I started the SIG in 1994, we decided we wanted the group completely bilingual, Japanese and English. This was meant to enable everyone to engage in the group's activities and to prevent marginalization of any

members due to language problems. As learner autonomy practitioners, we also wanted to send a message that we should start with ourselves and learn each other's language. We didn't want segregation by languages. So we did everything in the two languages, mixing them as much as possible. At a retreat, we had a rule that you could speak in either language and someone else always put it in the other. At a conference, a presentation in one language was followed by a summary in the other. In Learning Learning almost every page had two languages.

Both Richard and I are English-Japanese bilinguals who feel these languages are an indispensable part of our identity. We may only have projected our identity onto the SIG, but, in retrospect, I think our decision had an important implication for the increasingly multilingual Japanese society. A bilingual (or multilingual) policy costs. But it's the cost we have to bear in order to create a society comfortable for everyone.

Now Richard has left Japan, and I'm in a happy retirement as far as the SIG is concerned. Whether the group wants to continue to be bilingual or not is up to the current members' decision. I personally hope, though, you will share the ideal we started the group with.

学習者ディベロップメント研究部会が

二言語を併用することになったいきさつ 青木直子（元ジョイント・コーディネーター）

1994年にリチャード・スミスと私が学習者ディベロップメント研究部会を立ち上げた時、私たちはこのグループを英語と日本語の完全なバイリンガルにしたいと考えました。それは、すべてのメンバーがグループの活動に積極的に参加することを可能にし、誰も言葉の問題のために周辺化されることがないということを目的としていました。学習者オートノミーの実践家として、まず自分たちがお互いの言葉を学びあおうというメッセージも伝えたいと思いました。私たちはまた話す言語による隔離も臨みませんでした。ですから、すべてのことを二つの言語で行い、可能な限り二つの言語が混ざり合うようにしました。泊まりがけの勉強会では、どちらの言葉で話してもよい、誰かが何かを言ったら、必ず他の誰かがもう一つの言語で同じことを言うというルールを作ったりもしました。コンフェランスでは、すべての発表で発表に使われたのではない言語で要約をするというようなこともしました。『学習の学習』ではほとんどすべてのページに英語と日本語が含まれていました。

リチャードも私も、日本語と英語を話し、その二つの言語が自分のアイデンティティの不可欠な要素であると感じています。私たちは、そうした自分のアイデンティティを研究部会に投影したのかもしれませんが、でも、振り返ってみると、私たちの決断は、多言語化が進む日本社会に重要な示唆をもつものであったと思えます。二言語（あるいは多言語）併用政策はコストがかかります。しかし、すべての人にとって居心地のいい社会を作るために、それは私たちが負担しなくてはならないコストです。

あれ以来、リチャードは日本を去り、私は研究部会の活動に関する限り幸福な引退生活を送っています。学習者ディベロップメント研究部会が今後も二言語併用主義を続けていくかどうかは、現在のメンバーの皆さんが選択すべき問題です。個人的には、リチャードと私が研究部会を始めた時にもっていた理想を皆さんが共有してくださればいいと思っていますが。

LD BILINGUAL POLICY QUESTIONNAIRE 学習の学習の二言語併用に関するアンケート

1. LD publishes Learning Learning and LD Wired in both Japanese and English. Was this a factor in your deciding to become a member? LD - SIGは学習の学習とLD - Wiredを日本語と英語の両方で出版しています。あなたが入会しようと思ったとき、それは大切な条件でしたか？

Yes No

2. Would you still have joined if LD did NOT publish bilingually? もしLD - SIGはバイリンガルではなくても、入会しましたか？

Yes No

3. Please choose the statement below that best describes you. 下の（a、b、c）から、あなたに最もあてはまるものを一つ選んでください。

a. I usually read LL and LD-Wired in Japanese.

通常、日本語で学習の学習とLD-Wiredを読む。

b. I usually read LL and LD-Wired in

Japanese. 通常、英語で学習の学習とLD-Wiredを読む。

c. I usually read both English and Japanese.

通常、日本語と英語の両方で読む。

4. Would you like LD to remain bilingual in the future?

今後も学習の学習をバイリンガルで出版して続けて欲しいですか？

Yes No

5. Would you be able to offer any assistance for translation or proofreading? (English to Japanese or Japanese to English)

今後の学習の学習、或いはLD-Wiredの翻訳のお手伝いしていただけますか。（英訳か和訳）

Yes No

SIGへの参加について

DEAR LD SIG MEMBER,

LD役員チームへの加入を考えてみませんか？LDは学習者と教師の発達に関する大きな研究団体であり、かつ非常に和やかな雰囲気 of 団体です。このたび、年間を通しての運営、編集（日英・英日翻訳を含む）活動において、様々なポジションに携わるメンバーを若干名募集することとなりました。

北九州でのJALT2006国際学会で個人的に募集内容についての詳細を知りたい方は：、以下の方法によって知ることができます。

- JALT2006のLD 研究部会受付で一声おかけください。学習者の発達、学習者と教師の自律性について話し合しましょう。
- LD SIGの懇親会（11月3日（金）20時～22時 詳しくは「学習の学習」の「懇親会のお知らせ」をご参照ください）で、食べたり飲んだりしながら60人のメンバーと歓談いたしましょう。
- LD 研究部会定例会議にお越しください。（土曜日午前9:50~10:50、Room12。日程変更の可能性があるので、ご来場の際は、学会のハンドブックで詳細を確認するようにしてください。）

定例会議では、2006~2007LD役員の選任が行われる予定です。加入希望者はぜひ、ご出席ください。

役職についてのお問い合わせはこちらまで：

Stacey Vye Stacey.vye@gmail.com

Best wishes,
Stacey

TAKING PART IN THE SIG...

DEAR LD SIG MEMBER,

Have you ever thought of joining the LD crew as an LD officer? We are a fairly large and very friendly group of people interested in learners and professional development, ready to provide support for some new officers in various positions in both the organizational, and editorial areas (including translators between Japanese and English), of our activities through the year.

To find out more about us in person at the JALT2006 International conference in Kitakyushu:

- drop by the LD SIG desk at JALT2006 to say hello and chat about your interests in learner development, learner autonomy, and teacher autonomy;
- join the LD SIG party on FRIDAY November 3rd, from 8-10pm where you will have the chance to eat, drink and be merry with 60 other people (please see the party advert in this issue of Learning Learning for more details);
- come to our LD-SIG Annual General Meeting to find out more (SATURDAY from 9:50 to 10:50 in Room 12 — but please confirm details in the onsite conference handbook, in case of schedule changes).

During the AGM, LD Officer elections for 2006-2007 will be held, so if you are interested and would like to join in, please do consider attending.

For inquiries ahead of JALT2006, please contact Stacey Vye at [<stacey.vye@gmail.com>](mailto:stacey.vye@gmail.com) about joining the LD crew!

Best wishes,
Stacey

AUTHORING AUTONOMY:
EXPERIENCE, RESISTANCE,
RESOLUTION — OSAKA JALT/
LEARNER DEVELOPMENT SIG
MINI-CONFERENCE —
JUNE 11TH 2006 — UMEDA

EXPLORING REASONS WHY EXPERIENCED TEACHERS STAY POSITIVE AND MOTIVATED

NEIL COWIE
FOREIGN LANGUAGE
EDUCATION CENTRE,
OKAYAMA UNIVERSITY
NCOWIE@CC.OKAYAMA-U.AC.JP



1. INTRODUCTION

This one-hour workshop encouraged the participants to discuss with each other why they were satisfied (or not) with their current teaching situation. The prompts that were used

to get the participants to talk were based on the results of a life history research project that I carried out with EFL teachers in Japan. In this article I will expand on certain themes that were only briefly touched on in the workshop. I will focus on some of the main reasons why experienced teachers stay in the profession, and suggest some practical implications for teacher development. I will finish with a tentative theorisation of why it is important that some teachers create strong emotional ties with their students.

学習者ディベロップメント研究部会・大阪支部共催

第3回学習者ディベロップメントを祝う会
自律性を操る—体験・抵抗・対応—

経験豊かな教師が積極的 かつやる気のある状態で あり続ける理由の探求

ニール・カウイ

岡山大学 外国語教育センター
ncowie@cc.okayama-u.ac.jp

1 序論

1時間にわたるこのワークショップでは、参加者たちは互いに、なぜ彼らが教育の現状に満足している（していないのか）、について話し合うよう求められた。参加者の言葉を引き出すきっかけとしては、私が日本で働くEFLの教師とともにに行った、生活調査プロジェクトの結果をベースに使用した。この論文で私は、ワークショップでは簡単に触れるにとどまった、あるテーマを発展させていくことにする。経験豊かな教師たちが、なぜ、その職にとどまっているのかについてのいくつかの主な理由に焦点をあわせ、教師としての成長に実際役立つような提案をいくつか示そうと思う。最後に、なぜ、教師が、生徒たちとの間に強い心情的な絆を結ぶことが大切かについての実験的な立論をもって、終わることとする。

2 調査プロジェクトの概要

2002年と2003年、私は、9人のEFL教師にそれぞれ3回、90分間の面接を行った。私が知りたかったのは、いかなる力によって、これらの教師たちが、前向きかつやる気のある状態を保ってきたかということである。その4人の女性教師と5人の男性教師の出身国は、イギリス、中国、日本、そしてアメリカであった。平均年齢は42歳、EFL教師としての平均経験年数は12年であった。ひとつのグループとしては、4つの大陸で、ほぼあらゆる種類の教育機関で教えてきた。

面接を行ったときには、彼らは全員、東京周辺の大学か短期大学で、常勤か非常勤の講師として働いていた。参加者たちには、自分たちの生活史と経歴について、特に教える中での満足不満足の原因に焦点を絞って、答えてもらった。その中から、教師のやる気のレベルに関して、特に重要な3つの原因について述べたいと思う。

2. SUMMARY OF THE RESEARCH PROJECT

In 2002 and 2003, I interviewed nine EFL teachers three times for 90 minutes each. I wanted to know what it was that had encouraged these teachers to stay, in my eyes, positive and motivated. The four female and five male teachers were from Britain, China, Japan, and the USA; their average age was 42 and their average experience as an EFL teacher was 12 years. As a group, they had taught on four continents and in almost every kind of educational institution. At the time of the interviews they were all working, either full- or part-time, for universities or junior colleges in the Tokyo area. The participants were asked about their life histories and careers with a particular focus on the main sources of satisfaction and dissatisfaction in their teaching. I would now like to describe three of those sources that have a particular significance regarding levels of teacher motivation.

3. REASONS FOR SATISFACTION AND DISSATISFACTION IN TEACHING EFL

The main sources of satisfaction and dissatisfaction for these teachers are embedded in the relationships that they have with their students, with their colleagues and institutions, and with others in the EFL profession.

3.1 STUDENTS

One very obvious and important source of satisfaction for these teachers is to be found in their relationships with their students. The main way in which they created this 'emotional warmth' was through building rapport by talking with their students: talking in and outside the classroom, and talking to a whole class or individuals. Of course, teachers talk all the time in all kinds of ways, but these teachers expressed the need to use talk to create a bond with the students which goes beyond the mechanics of instructions or explanations, or other stereotypical forms of teacher talk. The sharing of stories in the classroom through which the teachers reveal something about their own lives emerged as a very common theme. Tom (all names are pseudonyms) talks about his young family, Jun about his religious beliefs and values, and Sidney

3 EFLの指導における、満足また不満足の理由

これらの教師の満足と不満足の原因は、生徒たち、同僚、所属する組織、また他のEFLの専門家たちとの関わり合いに深く根付いている。

3・1 生徒

これらの教師にとって、極めて明白で重要な満足の原因は、生徒たちとの関係に見出される。この「感情的な暖かさ」を教師たちはどのように生み出したか、その主な方法は、生徒たちと教室の内外で、時には全員に向かって、時には個々に向かって話すことにより、相互の親密な信頼関係を築くことであった。もちろん、教師は常にいろんなやり方で話す。しかし、これらの教師たちは、単なる指示や説明の手順、あるいは教師の型どおりの話などではなく、生徒たちとの絆を作り上げるような、話し方をする必要があるという考えを述べた。教師が、自分自身の生活をいくらかさげ出すような話を教室で共有することは、ごく一般的なテーマであることがわかった。Tom（すべて仮名）は、自分の若い家族について話す。Junは彼の宗教的信念と価値観について話し、Sidneyはたびたび両親のことを話す。Sidneyは、面接の中で、このように個人的な話をするのは、果たして健全なことか、疑問を唱えた。しかし、そうすることによって、教師は、皆と生活をとものにすべきであり、教師がただのクラスの一人にとどまらないことを生徒たちに示すことになり、親密感を生み出すことになると、強く感じている。

生徒たちとこれらの教師との関係における、極めて重要なもうひとつの側面は、生徒の勉強の手助けをする、という面である。これが、教師が仕事を続けていく上で、とても大切だということを示す証拠がいくつかある。ほぼ全員の参加者が、生徒たちの成長が大きな満足の原因になりうるというような話をした。興味深いことに、彼らは語学の教師であるのに、言語学上の成長についてはほとんど語らず、むしろ、生徒たちがいっしょに打ち解けて話せるようになったというような、幅広い意味合いだった。しかしながら、教師たちは、生徒たちが独創性を発揮すること、協力して物事に当たること、もっと自主的に学習すること、責任のある態度をとること、などの問題点については、さらに大きな懸念を表した。これらのことは、「学習者の自主性」という項目に分類されるような、もっと一般的な教育上の事柄であるかもしれない。このような見方は、教師たちが生徒と過ごす、比較的短い期間の中で、態度やクラスの協調性といった変化に気づくことはできても、語学上の成長をはっきりと感ずることはむしろ困難であるという、現実を表しているようだ。Tomはとりわけ、生徒たちが成し遂げた学習の成果がはっきり示されないことへのフラストレー

often describes his parents. Sidney questioned in the interview whether it is healthy to be talking so personally in this way, but he does feel that it creates a sense of closeness by showing students that there is a need for their teacher to share their life and show that the teacher is more than just a classroom figure.

A second very important aspect of these teachers' relationships with their students is to help students learn — there is some evidence here that this is extremely important in encouraging teachers to continue teaching. Almost all the participants had something to say about the progress of their students being a source of great satisfaction. Interestingly, although they were language teachers, little was said about clear linguistic progress except in very broad terms such as students being better able to converse together. However, the teachers expressed much more concern about such issues as students showing initiative, working well together, becoming more independent learners, and having a responsible attitude. These would appear to be more general educational concerns that could be classed under the heading of 'learner autonomy.' This view may reflect the reality that it is possible to see changes in attitude and class cooperation in the relatively short time spans that the teachers work with students, but it is rather more difficult to sense clear language development — Tom in particular expressed great frustration that there was a lack of clear learning outcomes for his students to attain. This is also an example of the particular local conditions in EFL in Japanese universities where grades are often not important for students to graduate.

Many participants stated that the reasons for their dissatisfaction in the relationships with their students were, naturally enough, the opposite of their reasons for satisfaction: a lack of clear progress in student learning; some students not showing very motivated behaviour; and, a lack of emotional warmth. In addition, there were two reasons unique to two of the participants: students with apparent psychological problems; and, students who were critical of their teacher. The one category that elicited most comment and anger was that of poor classroom behaviour, with the production of a fairly predictable list of disapproved student actions

ションについて言及した。これは、その成績が生徒の卒業にとって重要でないことの多い、日本の大学のEFL特有の事情を示す例でもある。

生徒との関係における不満の原因は、当然のことながら、満足の原因の逆であると、参加者の多くが言明した。つまり、学んでいく過程ではつきりとした進歩がないこと、やる気のある態度をあまり見せない生徒がいること、感情的温かみの欠如などである。加えて、参加者のうちの2人に限った原因としては、明らかな精神的問題を抱えた生徒、そして教師のあら捜しをする生徒の2つである。最もコメントや怒りを誘ったものは、教室でのやる気のない態度といった類のものであった。そして、好ましくない生徒の行いや態度の、予測できるリストを提示した。授業中に携帯電話を使用すること、教師が話しているときに話すること、指示に反応しないこと、授業中に居眠りすること、授業が終わらないうちに本を片付け、帰る準備をすること、宿題や予習を怠ること、欠席遅刻、である。他国の教師は、これらのうちのいくつかに驚くかもしれないが、日本の大学で働くほとんどの教師にとっては、ありふれた光景である。

3・2 同僚と所属組織

モチベーションにおけるもうひとつの大きな要因は、同僚や組織との関係である。満足の理由の中には、仕事に培う友情や打ち解けた関係も含まれる。尊敬でき、同様の価値観を持つ人たちとともに働くことの充実感、またアドバイスや支えや助けの拠り所となってくれる同僚のいる喜び。同僚と打ち解けて交際することは、多くの教師にとって（すべてがそうとは限らないが）重要な側面であることは、意外ではない。もちろん、極めて親密な友情は、何年もかけて作り上げられ維持されることのできるものであり、仕事上の意見の相違や問題を乗り越えられるほど、強固なことも多い。同僚という関係が深い友情に発展する必要はないものの、人々が寛容で協力的であるような、居心地のよい職場の雰囲気は、極めて重要であり、生徒との関係と同様、何らかの感情的な温かさを交わすことは大切であると、教師の多くが述べている。建設的な雰囲気を生み出す重要な要因は、自分が一体感を感じ、高く評価し尊敬することのできる相手とともに、働くことの出来る機会である。教師が率直に仲間からアドバイスや助けを求めることが出来ることも、このような雰囲気による職業上の利点のひとつになっている。

それに比べて、組織としての全般的なサポートのメッセージ、ないしは職場で与えられるメッセージにより、教師の士気は大いに左右されるようだ。このようなメッセージは、日々の管理事項においても、またより長期の教育上の転換においても、間接的なものであった。それらのメッセージは、教育の当事者として同じ教育観を持ってい

and behaviours. Most teachers in Japanese universities would find these familiar, although teachers in other countries might be surprised at some of them: using mobile phones in class; talking when the teacher is talking; not responding to instructions; sleeping in class; packing up books and bags before the class is finished; not doing homework or preparation; and, non-attendance and lateness.

3.2 COLLEAGUES AND INSTITUTIONS

A second major factor in motivation was the relationship between the teachers and their colleagues and institutions. Reasons for satisfaction include the friendship and social connections one makes at work; the fulfilment of working with people that one respects or has similar values to; and the pleasure of having colleagues who can act as sources of advice, support, and help. Unsurprisingly, socialising with colleagues is an important aspect for many of the teachers, although not all. Of course, very close friendships can be created and maintained for many years, and these are often strong enough to overcome disagreements and problems at work. Although collegial relations do not have to develop into deep friendship, many of the teachers stated that it was vital to have a friendly atmosphere at work, where people are accepting and supportive, and, as with students, it is very important to develop some kind of emotional warmth. An important factor in contributing to a positive atmosphere was the opportunity for the teachers to work with people that they identified with, valued and respected. One professional benefit of such an atmosphere is that teachers can feel open enough to seek advice and support from their peers.

In contrast, the teachers' morale could be greatly affected by overall institutional messages of support or otherwise that was given to them in their workplaces. These messages were implicit in both day-to-day management issues and during periods of more long-term educational change; they were sent by fellow teachers and managers who might or might not share the same educational vision as the teacher-participants. The messages also came from administrative staff who were often the main gatekeepers for budgets and equipment. It is my

ようが持っていまいが、同僚の教師やマネージャーによってもたらされる。また、予算や備品の主な受付をしているような、管理部門のスタッフから来ることもあった。これは私の解釈だが、教師たちは、組織で働くことの満足感よりも、マイナスの側面についてはるかに深く感じたであろう。彼らは、職場でのよい雰囲気というものが必要であり、また当然のことと感じているわけだが、この情けない状況にひどく憤慨し、大きなフラストレーションにつながるおそれがある。

3・3 さらに幅のある T E F L の仕事

このグループの教師たちにとって、モチベーションを高める助けとなる3つ目の要因は、教師として成長し続ける手段を見つけることである。彼らは自分の仕事に対して好奇心が強く、知識を増やし、スキルを磨くことに熱心である。この見解からひとつ言えることは、他の人たちと協力することにより、専門家として成長する、という確信である。そのやりかたとしては、Eメールでのディスカッションリストに参加する、チーム・ティーチング、アカデミックプロジェクトでの共同研究などがある。しかし、もっとも重要な方法は、さまざまな教師グループやネットワークへの参加を通して、仲間と会話することであると報告された。

やる気や心理上の理由においても、また重要なものとして、専門家としての成長を持続させる上で基準となるルートのない職種であるという、極めて現実的な理由においても、これらのグループやネットワークが与える感情面でのサポートを過小評価するべきではない。T E F L には、現実に職業上の構造がないこと、また仕事での生活のあらゆる面を現実にコントロールするものが、ほとんどないことから、主流から排斥されているような印象を持っていることを多くの教師が認めた。彼らは、教室内で自立性を認められているかもしれないが、当然の結果として、一旦教室外に出ると、彼らの特殊な組織的背景の中において、重要な事柄を変更するに当たっての権限を、ほとんど、あるいは全く持たされていないであろう。

教師たちが言及した、T E F L という職業における、更なるフラストレーションは、ほとんどの教師に共通する不満であった。つまり、仕事がルーティン化し、目新しさが無くなってしまったの時の不満である。教師としてのライフサイクルの中で、この類の段階に一旦達した場合、昇進を目指す、新しい分野を試して切開く、そのまま続ける、あるいは、辞めるなどの多くの選択肢が普通用意されている。J i a j i e の場合、昇進を目指したが達せられず、その後新しい挑戦をするため職場を変えた。T o m は、博士号のための勉強への関心があり、その関心は、自分が経験を積むにつれ、言語習得について次第に基本的な疑問を自分自身に投げかけることになってきていること

interpretation that the teachers felt much more deeply about the negative aspects of working at an institution compared to their feelings of satisfaction. It is as though they felt that a good atmosphere at work *should* exist, and is somewhat taken for granted, but poor conditions are bitterly resented and can lead to feelings of great frustration.

3.3 THE WIDER TEFL PROFESSION

A third factor for this group of teachers which contributes to their motivation is for them to find ways to continue to grow as teachers: They are curious about their profession and are keen to develop their knowledge and skills. One aspect of this outlook is the belief that professional growth happens in co-operation with other people. The ways in which the teachers did this included membership of e-mail discussion lists, team teaching, and researching joint academic projects. But the most important method that was reported was to talk with peers through participation in various kinds of teacher groups and networks.

It would seem that the emotional support that these groups and networks provide should not be underestimated, for motivational and psychological reasons, and just as importantly for very practical reasons in a profession which does not have a standard route for sustaining professional development. Many of the teachers acknowledged that there is a lack of any real career structure in TEFL and they have an accompanying feeling of being marginalized with little real control over many aspects of their professional lives. They may have tremendous autonomy in their classrooms, but the corollary is that they may have little or no power to change important matters outside the classroom within their particular institutional contexts.

A further frustration with the TEFL profession that the teachers voiced was the common grievance that almost all teachers face, of when their jobs can become routinised and predictable. Once teachers reach this kind of stage in their teaching life cycle, there are normally a number of options open to them including trying for promotion, experimenting and exploring new areas, continuing, or leaving. In Jiajie's case, she tried for but did not achieve promotion

を自覚することから、生まれたものであると述べている。またそれにともない、自分は教師として優れているかどうかを知りたいという願いでもあると述べた。Tomにとって、また他の教師にとっても、研究は、専門家として成長し続け、モチベーションを持続させるためにも、重要な道であることが明らかになった。

4 実用的な提案

上に述べた、満足と不満足 of 3つの主な原因は、このグループの教師たちが面接で触れたテーマの中の一部に過ぎない。次の記述は短いけれども、それには他の教師たちがたぶん話題としてとりあげたがらであろう、実際に役立つ暗示がいくつか含まれている。それは、教える上での感情や独自性について、話し合うことの重要性である。

最初の教師教育の時であっても、成長途上であっても、EFLの指導における感情面は、どちらかといえば、見落とされてきた。組織に所属する状況の中であっても、同様である。EFL教育と指導のどのような側面に関心を持っているかが、感情は教える上での重要な側面であり、感情面についての定期的な議論の場と時間を用意しておく必要がある。とりわけ、どのようにして生徒の間に「感情的な温かさ」を生み出し、維持するかについて話し合うチャンスを教師に与えることは、重要なことに思われる。もうひとつ、実際には議論をするのは難しいかもしれないが、それでも考察する価値のある課題は、仕事上の独自性である。たぶんほとんどの教師が、自分の独自性は何かについて、意識して考えたことがないのが実情であろう。しかしながら、信頼のおける、協力的な環境の中で、自身の独自性について話し合うことは、成長過程で強力な手段となりうるというのが私の見方である。感情についての議論がそうであるように、このような探求は、教育上の社会システムを考察する有力な共通の方法となりうる。教師としての自分の独自性を考察することにより、自分がどんなタイプの教師か、どんな教師になりたいか、また自分の指導上の信念や実際のやり方について再考することが出来る。

独自性や感情を調べる一つの方法としては、教師が生活史の共同研究に参加するのもよい。これにはもちろん時間も努力も必要だし、またすべてに当てはまるわけではないが、もししっかり組み立てられ、統制の取れたやり方で（書いたり話したりして）、かつ、自分たちがサポートされていると感じているようなやり方で、自分たちの生活について話し合うことが出来たら、この方法は熟考するうえで大変有益であり、専門家としての自然な成長につながる。この方法では、生活をすべて調べる必要はないが、さまざまな批評的な出来事や、生活の中での大切な人々や表現、あるいは個人的な感情でさえ調べてみることは、有益となりうる。私は、例えば怒りについて調べてみるこ

and subsequently moved to another job to face new challenges. Tom described his interest in studying for a PhD as stemming from his realisation that he was asking himself more and more basic questions about language acquisition as he gained more and more experience, and an accompanying desire to 'know if I am any good as a teacher'. For Tom, as with several of the teachers, research is an important route to keep developing professionally and maintain motivation.

4. PRACTICAL IMPLICATIONS

The above three main sources of satisfaction and dissatisfaction are just some of the main themes that this group of teachers touched on in their interviews — there were many others that there is just not enough space to mention. Brief though this description is, I think that it has some practical implications that other teachers may want to pick up on: These are the importance of talking collaboratively about the emotions of teaching and one's own teaching identity.

It is significant that the emotional aspect of EFL teaching has been relatively ignored, in both initial teacher education and on-going teacher development, as well as within institutional contexts. I think that, whatever aspect of EFL education and teaching one is concerned with, there should be some acknowledgement that emotions are an important element of teaching, and that time and space need to be allocated to a regular discussion of the emotional aspects of teaching. In particular, it seems important to me that teachers are given the chance to discuss how to create and maintain 'emotional warmth' with students. Another topic that may be difficult to discuss in practice, but is nonetheless important to examine, is that of professional identity. It is probably the case that most teachers do not consciously think about what their identities are. Yet it is my view that to discuss one's identity in a trusting and supportive environment can be a powerful developmental tool, and as with discussions of emotions, such exploration can be a strong collective way to examine an educational social system. By examining our own identities as teachers, we can reflect on what kinds of teachers we are, or want to be, and can (re) ex-

とは、特に役立つと考える。

5 ワークショップとの関係付け

このLDミニコンフェレンスワークショップは、教師が、仕事上の（不）満足や、指導する上での感情の動きが彼らにとってどういう意味があるのかについて話し始める実用的な方法の一例となった。参加者たちは、私が検討したばかりの、同じテーマについて話すように求められた。

- あなたの指導状況における満足と不満足の原因は何ですか？
- あなたの同僚、組織、EFLという職業やあなたの生徒についてどう思いますか？
- あなたが、指導について話したり自分の感情を認めたり、生徒との間に感情的な暖かさを生み出したりする最も実用的な方法は何ですか？

多くの参加者は、お互いの話を共有することを楽しんでいるようだった。また、これらの出席者に自身の指導状況について話してもらうのは、難しいことではなかった。長い期間における課題は、一回限りのワークショップではなく、系統だった協力的な方法でなされるべきである。もっとも、この経験が多少の参加者にとって、前向きな意見や変化のきっかけになってくれることを私は強く期待している。

6 結論

私が面談した9人の教師は、疑問や、職をかえたい、あるいは辞めたいという気持ちを抱きながらも、TEFLの職にとどまっている。彼らがなぜ指導を続ける気持ちになったか、そのカギとなる理由は、彼らが生徒たちとの間に強い感情的な絆を築いていたこと、そして、ほとんどの者が、専門家仲間としての一体感を互いに感じあうことの出来る同僚と付き合い、協力して成長する方法を見つけたことの2つである。教師たちが自分自身で、このような親交を結ぶことは、もちろん可能だが、もし、学校や大学にこのような、教師の成長のための強い組織的支援があれば、働いたり学んだりする場所として、よりよいものになる。

終わりに、なぜ教師たちがこのように生徒たちとの間に強い絆を築くことに、多くの力を注ぐのかに関して分析したい。Winogradは、アメリカの小学校教師は、勤務条件に腹を立てているにもかかわらず、その状況を変えようと行動を起こすときに、いかにその怒りを「職務上」使用しないかについて述べている。Winogradが主張するところによれば、教えることは、性差の反映される職業である。小学校教師のほとんどは、女性であり、彼女たちは、「教師とは子供たちに対して、愛情に溢れ、思いやりがあり、慈しみ深くあるべきであり、決して怒りなどの感情を表すべきではない。その代わりに、自制を働か

amine our teaching beliefs and practices.

One suggested method for looking at identity and emotions is for teachers to take part in collaborative life history research. This, of course, takes time and effort and is not for all, but if teachers can share their life stories in a structured and disciplined way (written or spoken) in which they feel comfortable and supported, then this can be an extremely fruitful way to reflect on and nurture professional growth. It is not necessary to look at a whole life, but it can be beneficial to examine various critical incidents, important people or phases in a life, or even just to look at individual emotions — I think an examination of anger, for example, would be particularly useful.

5. CONNECTING WITH THE WORKSHOP

The LD mini-conference workshop was an example of a practical way for teachers to begin to talk about job (dis)satisfaction and what the emotionality of teaching means for them. The participants were prompted to talk about the same themes that I have just explored:

- What are the sources of satisfaction and dissatisfaction in your current teaching context?
- How do you feel about your colleagues, your institution, the EFL profession, and your students?
- What is the most practical way for you to talk about teaching, to acknowledge your emotions and to create emotional warmth with your students?

Most participants appeared to relish sharing their stories, and it was not difficult to encourage those present to talk about their own teaching situations. The challenge in the long term is to do this in a systematic and supportive way beyond a 'one-off' workshop, although I do hope that this experience did begin a process of positive reflection and change for some of the participants.

6. CONCLUSION

Although subject to doubts and to feelings of wanting to change or leave, the nine teachers

せるべきである」と述べている。「感情の規則」にしたがって仕事をしているというのである。(Hochschild, 1983) このような修養の結果として、教師たちは感情を抑える傾向にあり、勤務条件を批評しないよう、効果的に沈黙させられている。

私がこの論文の中で、先に触れたプロジェクトにおいて明らかになったことから、次のようなひとつの解釈ができる。日本の大学で働くEFLの教師たちもまた同じように、沈黙させられてきた。彼らは確かに多くの問題に、とりわけ同僚や職場である組織との間の価値観の隔たりに、また、共通の見解の不足に、憤慨している。しかし、彼らはこの怒りを、労働状況を変えるカタリストとして使用せずに、否定的な感情を胸にしまっておき、それに代わる満足の元となるものを探そうとする傾向にある。すなわち、生徒たちとの前向きな感情的関わり合いや、職業的な成長のためのネットワークの構築と持続である。

この結論を書くにあたり、私は「行動」（それがどんなことを意味しよう）を起こさない教師の姿勢について、いかなる判断を下すつもりもない。教育する立場における異なる感情的要求や、EFLの教師として持ってもよいはずの、付随権限や発言権がないということに対し、教師たちが順応していく方法について、理論的な説明を示そうとしているのである。

もし、あなたがこれに共感し、教えることのemotionalityについてさらに読んでみたいと思われるのなら、下に挙げておいたKen Winogradの本をぜひお勧めしたい。

参考文献

- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Winograd, K. (2005). *Good day, bad day: Teaching as a high-wire act*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education.

that I interviewed have remained in the TEFL profession for some time. Two of the key reasons for their motivation in continuing teaching are that they have created strong emotional ties with their students, and that most of them have found ways to associate and develop collaboratively with peers, with whom they share some sense of identity as fellow professionals. Teachers can, of course, arrange those kinds of relationships by themselves, but it makes schools and universities better places to work and study in if there is strong institutional support for such means of teacher development.

In conclusion, I would just like to theorize why teachers may invest so much of themselves in creating such strong emotional ties with their students. Winograd (2005) describes how elementary teachers in the US, although angry at their working conditions, do not use this anger 'functionally' to take action to change their situation. Winograd claims that teaching is a gendered profession — most elementary teachers are women, and they work with 'feeling rules' (Hochschild, 1983) that teachers should be loving, caring, and nurturing towards children and should not show anger or other emotions, but instead should show self-control and self-restraint. As a result of these cultural expectations, teachers tend to suppress their emotions, are inhibited from critiquing their working conditions, and are effectively silenced.

One possible interpretation of the findings of the project that I have summarized earlier in this article is that EFL teachers working in Japanese

universities have also, in a similar way, somehow been 'silenced.' They are certainly angry about a number of issues, particularly the perceived difference in values and the lack of a shared vision with their colleagues or the institutions that they work in; but instead of using this anger as a catalyst to change their working situation, they tend to set aside their negative feelings and look for alternative sources of satisfaction, namely in the creation and maintenance of positive emotional relationships with their students and professional development networks.

In drawing this conclusion I am not making any judgements about the teachers' behaviour in not taking 'action,' whatever that might involve, but I am trying to suggest a theoretical explanation for the ways in which they adapt to the differing emotional demands of their teaching situations, and the concomitant lack of power and voice that they, as EFL teachers, might have.

If that strikes a chord with you and you would like to read more about the emotionality of teaching, I would strongly suggest the Ken Winograd book listed below.

REFERENCES

- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Winograd, K. (2005). *Good day, bad day: Teaching as a high-wire act*. Lanham, Maryland: ScarecrowEducation.

AUTHORING AUTONOMY:
EXPERIENCE, RESISTANCE,
RESOLUTION — OSAKA JALT/
LEARNER DEVELOPMENT SIG
MINI-CONFERENCE —
JUNE 11TH 2006 — UMEDA

STUDENT RESISTANCE: IS IT A REFLECTION OF STUDENTS' LACK OF MOTIVATION?

KEIKO SAKUI
KOBE SHOIN WOMEN'S
UNIVERSITY
KSAKUI@SHOIN.AC.JP



1. OVERVIEW

This is an extended reflection on the topic of student resistance. I start by explaining why I originally became interested in student resistance. I then briefly discuss some background work on student

resistance and classroom management. Finally, I share how I have tried to make sense of my personal encounters of student resistance that have happened over the last year, and invite readers to continue the exploration of this thread.

2. MY INITIAL EXPERIENCE WITH CLASSROOM MANAGEMENT DIFFICULTIES

The reason why I became interested in classroom management (CM) and student resistance was that I myself experienced difficulties of CM as a teacher. The experience taught me the importance of developing appropriate CM skills, particularly because student resistance made it difficult to teach what I wanted to teach in the way I wanted.

学習者ディベロップメント研究部会・大阪支部共催

第3回学習者ディベロップメントを祝う会
自律性を操るー体験・抵抗・対応ー

学生の反抗的態度 それは モチベーションの欠如 の表れであろうか

作井恵子
神戸松蔭女子大学
ksakui@shoin.ac.jp

1・概観

これは学生の反抗という論題についての、広い意味での考察である。まず、そもそもなぜ私がこの論題に関心を持つようになったか、その理由から始めたいと思う。次に、学生の反抗と教室経営における、いくらかの背景の作業について簡単に検討する。最後に、昨年中に私自身が直面した学生の反抗について自分がどのように理解しようとしてきたかを述べたいと思う。

2・教室経営の難しさを味わった初めての経験

私がクラス経営と生徒の反抗に関心を持つようになった理由は、私自身が実際に教師としてクラス経営の難しさを経験したことによる。この経験により、この論題の重要性を思い知ることとなった。なぜなら、生徒の反抗は、私の望むやり方で、私が教えたいと望んだことを教えるのを困難にしたからである。

おおよそ7年前、私はインターナショナル・スクールの中学部で、日本語を教える代用教員として招かれた。その学校の生徒たちは、高水準の社会経済的バックグラウンドを持った高等教育志向の子供たちであり、その多くは「学問」を重んじる家庭の子供たちであった。クラスの規模は小さく、20人にも満たない。私はそれまでにTESOLでの修士過程を終了していたので、日本語のコミュニケーションを教授するための十分な知識を持っていると考えていた。その生徒たちのバックグラウンドや自身の知識からすれば、日本語を教える楽な3ヶ月になるものと考えていた。

しかしながら、現実とはそれとは程遠いものであった。

最初の週が経過するにつれ、あらゆる形態の反抗や教室経営の難しさに直面した。彼らは良い生

I first experienced student resistance about seven years ago when I was asked to be a substitute teacher, teaching Japanese at a junior high school at an international school. The school served academically oriented students from high socio-economic backgrounds, and most of them came from homes where learning was valued. The class size was small — under 20 students. By this time I had completed my master's in TESOL, and I thought that I had enough pedagogical knowledge in order to teach Japanese in a communicative way. Based on the students' backgrounds and my knowledge, I felt that it was going to be an easy three months teaching Japanese. However, it turned out that the reality was far from this.

As the first week went by, I faced many forms of student resistance and classroom management difficulties. The students were good students, but they often wanted to have fun in the classroom, for example, by teasing their new teacher. They wanted to play language games all the time, and when they did, the class became chaotic and noisy. When I told them to do some specific tasks, they often said that Ms. X (their regular teacher) told them otherwise, and they did not want to cooperate with me. Some of them wanted to go to a computer lab to work on their assignments, whereas the rest wanted to stay in the classroom. I knew that I should supervise all of the students and monitor their work, but I did not have any clear guidelines for allowing students to leave the classroom.

As these examples show, the students' resistance was kind in nature. There was no hostility or rebelliousness, but they wanted to have some 'fun' in class by giving their teacher a hard time. Although I was aware of this, as the weeks passed, I began to mainly think about how to manage the students' behaviour and keep them quiet, rather than think about in what ways their learning Japanese could be maximized. What I did realize was that I was not equipped with enough CM strategies and procedures, and as a substitute teacher, it was difficult to establish classroom norms and expectations quickly. I felt I was failing as a teacher.

徒たちだったが、新任の先生をからかうなど、しばしば教室でふざけたがった。常に言語ゲームをしたがり、その間教室は無秩序で騒がしかった。何か特別な課題をするように指示したときには、たびたび「×先生（正規の先生）はそんな風には言わなかった」と言い、私と協力しようという気がなかった。自分の課題に取り組むためにコンピューター室に行きたがる者がいる一方で、残りの者は教室にとどまりたがった。私はすべての生徒を監督し、監視するべきであることは分かっていたが、子供たちが教室を離れることを許可するか否かへの明確な指針はなかった。

これらの例が示すように、彼らの反抗は実際は良い類のものであった。敵意があるわけでも反抗心があるわけでもなく、ただ教師を困らせることで授業中少し“愉快に”過ごしたかったのだ。このことに気づいていながらも何週間か過ぎるにつれ、どのような方法で彼らが日本語を最大限に習得することが出来るか、についてでなく、主にどのようにしたら彼らの態度をたくみに操縦し、静かにさせられるかについて考えるようになった。私にはクラス経営に関して十分な戦術や手順といったものがないことは理解していたが、代用教員として教室のノルマや期待されたことを、直ちに達成することは難しかった。私は教師としての挫折を味わった。

3・クラス経営と生徒の反抗

このような経験によって私はクラス経営の重要性を悟った。そこで中学校における日本人の英語教師のクラス経営を調査し、それを博士論文のテーマとし研究した。論文を書くことにより分かったことは、クラス経営は、一般教育においてかなりの議論や研究がなされてきた重要な分野である。効果的な教育を成し遂げるために、教師は2種類の広い知識を持つ必要がある、と研究者たちは主張する。すなわち学科内容について関する知識と、クラス経営に関する知識である（Kagan, 1992）。Doyle（1986）はクラス経営の重要性を表すのに“隠れたカリキュラム”という用語を使用している。またクラス経営の指針はカリキュラム上の問題において最前部に置かれているものではないにしろ、学習を確実なものにすることにおいて、重要な働きをしているとし、学校でのカリキュラムは学問上のカリキュラムのみならず、クラス経営の隠れた指針（動機）からも成り立っていると論じている。なぜなら教室とは、教師と生徒たちの間の言葉のやり取りや関わり合いが錯綜する場所であり、また学習者のモチベーション、生徒の興味やさまざまなレベルの能力といったような、さまざまな要素の働く場所でもあるからである。この複雑さこそが、円滑なクラス経営を骨の折れるものになっている（Doyle, 1986）。

教育研究の分析をふまえ、Jones（1996）は、教師は教室経営を自分たちの仕事の最も重要な部分

3. CLASSROOM MANAGEMENT AND STUDENT RESISTANCE

Those early experiences of student resistance taught me the importance of CM. I then pursued my interest for my Ph.D. thesis by examining the CM skills of Japanese English teachers at the secondary school level. What I learned from my research is that CM has been an important area of discussion and research in general education for quite some time. Generally, researchers claim that, in order to achieve effective instruction, teachers need to possess two types of broad knowledge: knowledge of subject matter and knowledge of classroom management (Kagan, 1992). Doyle (1986) uses the term “hidden curriculum” to portray the importance of CM. He argues that the school curriculum does not only consist of the academic curriculum, but also of the hidden agenda of CM. Though not foregrounded in curricular issues, this hidden agenda plays a significant role in ensuring learning. This is because the classroom is a place where complex interactions and negotiations between a teacher and students occur, and it is also where different factors, such as learner motivation, student interests or different levels of competence are at work. It is this complexity that makes smooth CM so challenging (Doyle, 1986).

Based on the results of a meta-analysis of education research, Jones (1996) claims that teachers see CM as one of the most important aspects of their work. Research based on teachers' interviews further suggests that CM has become particularly difficult in recent years in many places such as the U.S. and Japan; CM can further be a cause of teacher burnout and loss of self-esteem (Brouwers & Tomic, 2000).

Doyle (1990) argues that CM is a means to ensure ‘order’ in classrooms: To say a classroom is orderly, then, means that students are cooperating in the program of action defined by the activity a teacher is attempting to use. Misbehaviour, in turn, is any action by students that threatens to disrupt the activity flow or pull the class toward an alternative program of action (Doyle, 1990: 115).

One of the few studies carried out on student resistance in Japanese university contexts is by Escandon (2004). Similar to Doyle's definition

のひとつとして捉えるべきだと論じている。教師との面接を基になされた研究では、さらにクラス経営が近年特に困難になってきており、教師の神経の衰弱や自尊心の喪失の原因となりうることを示唆している (Brouwers and Tomic, 2000)。

Doyle (1996) はクラス経営が教室での秩序を保つ手段であると主張する。教室が秩序立っているということは、すなわち教師が採用している活動によって定められた学習計画の中で、協力しているということを意味しているのである。同様に不品行というのは、活動の流れを妨害し、授業を別の活動計画へと誘導する恐れのある生徒たちの行動を意味する (Doyle 1990: 115)。

日本の大学の状況下での学生の反抗についての数少ない研究のひとつが、Escandonである (2004)。Doyleのクラス経営の定義と同様、Escandonも学生の反抗を広義に定義している。彼の主張によると、学生の反抗は、必ずしも独裁的な人物に対する、学校での暴力や公然とした挑戦を意味するものではないが、社会政治的な秩序に対する、意識的に周到に準備された、かつ組織的な反乱であるというのである。彼はこの言葉を“直接的な挑戦ではなく社会秩序 (体制) を嘲笑する”行動や態度を示すものとして用いている。(Escandon, 2004, P4) 彼は研究の中で、McVeigh (2002) にならって学生の反抗を7つの範疇に分け、このような破壊的な混乱を伴った行いについての、学生の認知を詳しく調べるために調査を行った。彼が自身の研究に採用した7つの範疇とは次のようなものである：

- 教室の後ろに座るなどの肉体的な性質
- 欠席
- 無反応、知らないふり
- 忘れ物や課題の提出期限を守らないなどの怠慢 (不注意)
- 居眠りや空想などの無関心
- ひどい内容の課題や落第などのずさんさ (不正確)
- 騒いだり食べたり身づくろいなどの無礼

このように、学生の反抗に関する広い観点から学生のさまざまな行動を分析するシステムを探る努力をすることは重要である。Escandonの洞察力に満ちたタイムリーな研究にもかかわらず、教師たちの間には、学生の反抗に関してほとんど組織的な議論がなされていない。クラス経営や学生の反抗の難しさは、たびたび隠され無視されている。結果として、学生の反抗に対処するスキルや方針は、職業上のキャリアを通して教師が独力で身につけるものとしてみなされることが多い。(Winograd 2005)

4・私個人の学生の反抗の経験

引き続き考え進めていくため、私が昨年度現在

of CM, Escandon understands student resistance in a broad way. He argues that student resistance does not necessarily mean violence or overt challenge to authoritarian figures in school. Rather, it is “a conscious, organized, and systematic insurrection against the socio-political order.” He explains that he uses student resistance “to designate actions and attitudes that do not directly challenge but scorn the system” (Escandon, 2004, p.4). In his study, Escandon lists seven categories of student resistance, after McVeigh (2002), and administers a survey to undergraduate students at a Japanese university in order to investigate students’ perceptions of these disruptive behaviours. The seven categories that he adopted for his research are:

- bodily dispositions, such as sitting in the back of the classroom
- absence from class
- not responding and pretending not to know
- neglect and forgetfulness such as forgetting materials and assignment deadlines
- indifference such as sleeping and daydreaming
- inaccuracy such as appalling assignments and failing exams
- rudeness, including making noise, eating and personal grooming.

I found this taxonomy a useful starting point/anchor for taking a broader view of behaviours that I could understand student resistance by, but I also realised that there has been little systematic discussion of student resistance among teachers. The difficulties of CM and student resistance are often pushed under a rug and ignored. As a result, current belief and practice are often limited to the position that the skills and strategies to deal with student resistance should be developed by teachers on their own throughout their professional career (Winograd, 2005).

4. MY PERSONAL EXPERIENCE OF STUDENT RESISTANCE

To continue this reflection, I would like to share how I made sense of more recent student resistance that I encountered in the last academic year after I started working for Kobe

の大学で働き始めてから直面した学生の反抗について述べたいと思う。その大学の学生たちは、多種多様である。トップから中程度の学生たちは、一様にすばらしい学生たちで、学ぶことに興味があり、好奇心もあり、友好的なので、教えていて楽しい。しかし同時に、学ぶことにあまり関心がなく、人生においての最優先事項がおしゃれであるかのように見える学生も中にはいる。

昨年教え始めた時期に私が担当したのは、このような学生たちのいるクラスだった。彼女たちの専攻は英語ではなく、インテリアデザインかファッションのいずれかを学んでいた。4月の初めにそのクラスに初めて行き、学生たちの態度を見てショックを受けた。ほとんどの者が教室の後ろに座り、――まさに大学生生活の最初の――学期がまだ始まらないというのに、もうすでに疲れてうんざりしているかのように、机の上にうつぶす者もいた。うんざりも疲れてもいない者といえば、あちこちで大きな声でおしゃべりしたり笑ったりしていた。手鏡をのぞきこみお化粧や髪を整えていて、授業が始まっても、いっこうに片付けない者もいた。彼女たちの行動について違った見方をすれば、これらの学生は授業がどんなものなのか、あるいは自分たちの教師はどんな人物なのかについて、知りたいといういかなる期待もモチベーションも持っていないようだった。また、私へのある種の敵意も感じられた。私があたかも彼女たちの敵――信頼の出来ない人間――であるかのようにだった。私は精一杯前向きであろうとし、彼女たちの学習意欲を高めようと試みたが、その学期の最初の何週間目には、水曜と金曜の午後に（そう、その授業は週に2度あった）授業にいく気がしなくなった。このような反抗に遭遇し、私は早急にこの新しい教育現場に順応する必要があった。なぜなら、クラスに行くのがおっくうになりたくはなかったし、前向きな気持ちで行けるよう何かを（多くのことであっても）変えなければと考えた。15週間もの間、週に2度、この学生に会い続け、自分に協力させるために奮闘することになるのでは、と考えることは悪夢のようだった。なんとしても、このようなことは避けたかった。このように、私の動機は生き延びるためのものであり、極めて自分本位なものであった。

最初にしたことは、教え方を彼女たち自身とそのレベルに合わせることであった。中には基本的な英文法を理解しない者や、ほとんど語彙を知らない者もいた。多くには、ノートをとるなどの、単純な勉強スキルすらなかった。そして、口をそろえて「英語は嫌い」と言い、「得意ではない」と訴えた。私は教材を考え直し、彼女たちの進歩がはっきり分かり、容易に感じられるようなやり方を見つけ出さなければならなかった。そこで、ノートを配布し、そこに学んだことをまとめさせるようにし、あらゆる方法で励まし、チャンスがあればいつでもほめるようにした。同時に、彼女たち自身について知ろうと努め――それぞれの関

Shoin Women's University. This university serves quite a wide range of students. The students at the top and middle levels are all lovely students, who are interested in learning, curious, amicable and fun to teach. But at the same time, we have some students who do not seem to be interested in learning much, and whose main priority in life seems to be personal grooming.

Last year, when I first started teaching, I had a class with such students. They were non-English majors studying either interior design or fashion. At the beginning of April, when I first went to the class, I was shocked to see how the students behaved. Most students sat at the back of the classroom, some of them put their heads down on the desk as if they were already tired and bored even before the semester — the very first one of their university life — had begun. If they were not bored and tired, they were chatting, talking and laughing in loud choruses here and there. Some of them were looking into hand mirrors, fixing their make-up and hair, and they did not put them away when the class began. Looking at their behaviour in a different way, these students did not seem to have any anticipation or motivation to want to know what the class might be like, or who their teacher might be like. I also felt some kind of hostility towards me, as if I were their enemy — someone whom they did not trust. I tried my best to stay positive, and encourage their learning, but I did not look forward to going to the class on Wednesday and Friday afternoons (yes, the class met twice a week!) during the beginning weeks of the semester.

Meeting such student resistance, I had to quickly adapt myself to this new teaching situation, because more than anything I did not like the idea that I was dreading going to class — I thought I had to change some (even many) things so that I could positively go to class. Being fearful of meeting a group of students and struggling to make them cooperate with me twice a week for 15 weeks seemed like a nightmare, and I wanted to avoid it at all costs. So my motive was survival instinct and quite selfish.

The first thing I did was to adapt my teaching to who the students were and what their

心事、どういう人間か—また逆に、先生としての自分だけではなく、共通の話題を共有できるであろう女性（年上の）としての自分を知ってもらおうと考えた。私がその場所にいるのは、彼女たちを評価し、レッテルをはり、がっかりさせるためではないということを、はっきり示す必要があった。

もうひとつ私が始めたことは、教育の社会的側面を読み調べることであった。なぜ学生たちはあのように振舞うのだろうか、といった問いかけを始めた。私は、Ueno (2002)による日本教育の社会学上の分析結果を参照した。”Cultural capital”や“habitus” (Bourdieu, 1998) というようなアイディアや、Dweck (2000)による“学習性無力”という概念を再考し、同様に、教育上不利な条件に置かれたグループの、学校への文化的適応に関する、民俗学の本 (Heath 1983, Willis 1977) をも精読した。そこでわかってきたことは、教育とは、多くの社会的、政治的、文化的な要因を合体させた非常に複雑な問題であるということである。結果として、私は、学生たちの反抗を彼女たちの責任としてではなく、次のように考えるようになった。

第一に、彼女たちは反抗することにより、教育システムに対し疑問を投げかけ、抗議をしている。彼女たちは時に、テストの点数だけが、自分たちの行いや自己の価値までもを評価する唯一の手段となっているような、残酷な教育制度の犠牲となってきたのだ。またもうひとつ悟った点は、学生たちは賢いということである。教育組織の値打ちを疑い、何が自分たちのためになるのか、単位を取り課題を仕上げたら、結局のところ教育課程や教育機関はどのような報いや結果を約束してくれるというのか、また誰が味方で誰が敵か問うている。

私は自らを「The Dead Poets' Society」や「School of Rock」に登場するようなタイプの教師だと述べるつもりは全くない。しかしながら、その年をとおして私の指導スタイルが変化することによって学生たちの振る舞いもまたすこしずつ変化した。最後には、彼女たちの信頼を得、彼女たちを教え子として、また若い女性として真に尊敬し好きになり始めた。そのときまでには、彼女たちは全員教室の前方に座り、やるべきことを持続してやり、ときどきは個人的な話題についておしゃべりをして楽しんだ。ついには、そのクラスは私の気に入りのクラスのひとつになった。彼女たちは英語をいくら学び、そして自分自身の進歩によるこんだ。12月の最後の週に、ある学生が他の学生に「英語が話せるようになるってかっこえなあ？」といていたのをふと耳にしたとき、これは彼女たちの認識における小さな兆候であり、また同時に大きな変化であると感じた。英語を話せること（あるいは、何であれ学び遂げること）をカッコいいと認識し、それを率直に認めることが出来た。その4月には、そのようなことを

levels were. Some of them did not have a basic understanding of English grammar and had very little vocabulary. Many of them did not have simple study skills such as note-taking. They all said that they hated English and claimed that they were not good at it at all. I had to find ways to adapt the teaching materials and make their progress visual and tangible, so I assigned them a notebook, in which they compiled what they learned, encouraged them in every way, and praised them whenever there were chances to do so. At the same time, I tried to learn about them as people — their personal interests, who they are — and at the same time, I wanted them to know me not only as a teacher, but as an (older) woman who might share some common ground. I had to prove myself that I was not there to ‘evaluate and label’ who they were and make them feel bad about themselves.

Another thing that I began to do was to start reading and examining sociological aspects of education. I began asking questions such as ‘Why are the students behaving in the way they do?’ I turned to a sociological analysis of Japanese education by Ueno (2002). I re-visited ideas such as ‘cultural capital’ and ‘habitus’ (Bourdieu, 1998), and the concept of ‘learned helplessness’ by Dweck (2000), as well as perused ethnographic books on acculturation to schools by educationally disadvantaged groups (Heath, 1983; Willis, 1977). What I began to see was that education is such a complex issue, incorporating many societal, political and cultural factors. As a result, I started to perceive my students’ resistance, not as their fault at all, but in the following ways.

First, through their resistance, they were questioning and protesting against the education system. I could sense that they had sometimes been the victims of a harsh educational system in which test scores are used as the single means of evaluating their behaviour and even self-worth. Another point I realized was that the students were smart: They were questioning the values of educational institutions, asking what was in it for them, what types of rewards and outcomes in the long run the educational process or institutions might promise to them if they completed credits and assignments, and who was on their side and who was against them.

認識する自信も自尊心も彼女たちにはなかったのだ。

結局のところ、私は学生たちによって、教育システムの、さまざまな面を理解すべきであることを教えられ、彼女たちがいかに利口で、世の中のことを知っているか（多分無意識であろうが）を悟ることとなった。彼女たちは、反抗を通じて、どの学生たちのグループも画一化して考えるべきではないこと、また私自身が常に順応する必要があることを指摘したのである。それによって私は、より広い背景において、彼女たちがどういう人物であるかについて、考えるべきであるということを学んだ。彼女たちの反抗がなかったら、これらのことを学ぶことは絶対になかったであろう。

5・ワークショップと学生の反抗のつながり

私はこのワークショップを、教師たちがこのトピックについて率直に話し合い、自分たちの経験や考えを共有する場にしたいと考えた。そこで次の質問をし、参加者各々の経験についてよく考え、それを他の参加者と話し合うよう導いた。

- 学生の反抗を経験したことがあるか。どのような点において、希望した教え方で教えにくかったか。
- なぜ、学生たちはそのように振舞うと思うか。
- 彼らの態度をどう感じたか。
- どのような方法でその問題を解決したいか。

ワークショップでは、参加者は小さなグループに分かれ、そのグループの中で考えや経験を話し合った。私は、参加者がこのトピックに関心を持ち、話し合うことに全く“反抗”を示さないことに気づいた！話し合いは小グループで行われたため、それぞれのグループで厳密にどんなことが話されていたのか、私が要約することは難しい。そこで、私は、読者が“Learning Learning”に、学生の反抗についての自分自身の考えを投稿していただけることを願って、この論文を終わりにしたいと思う。

I do not have any intention of portraying myself as the type of teacher figure who appears in ‘The Dead Poets’ Society’ or ‘School of Rock’. Yet, throughout the year, as my teaching style changed, the students’ behaviour also gradually changed. In the end, I gained their trust and truly began to respect and like them as students and young women. By that time, they all sat at the front of the classroom, and stayed on task, and we all enjoyed occasional chats about personal topics. It became one of my favourite classes in the end — they did learn some

English, and they were pleased with their own progress. When I overheard one student saying to another student, “It is cool to be able to speak English, isn’t it?” in the last week in December, I thought it was a small sign, as well as quite a major change in their perceptions. They could recognize that being able to speak English (or accomplish any kind of learning) is ‘cool’, and they could openly admit it. In the previous April, they had not had the confidence and self-esteem to be able to do this.

In the end, my students have taught me to face many aspects of the educational system that I belong to and made me realize how clever and worldly aware they are (maybe in unconscious ways). Through their resistance, they have pointed out to me that I should never assume that any groups of students are the same, and that I need to adapt myself constantly. They have made me learn that I should respect who they are in a wider social context. Without their resistance, I simply would not have learned these things.

5. THE WORKSHOP AND THE THREAD OF STUDENT RESISTANCE

I wanted the workshop in Osaka to be a place and space where teachers can be open about this topic and share their experiences and thoughts, so I used the following questions to guide participants to reflect on their own experiences and share them with others:

- Have you experienced students’ resistance?
In what ways was it difficult to teach in a way you wanted to teach?
- Why do you think students behave in the way they do?
- How did their behaviours make you feel?
- In what ways do you want to solve the problems (if there are any)?

In the workshop, the participants were divided into small groups, where they shared their insights and experiences among themselves. I felt that everyone was interested in the topic, and I noticed that nobody had any ‘resistance’ to opening up! Since the workshop involved small-group discussion, it is difficult for me to summarize what exactly each group talked about. So, I would like to close this reflection by invit-

ing readers to write their own reflections about student resistance for future issues of Learning Learning.

REFERENCES

- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Escandon, A. (2004). *Education/Learning Resistance in the Foreign-Language Classroom: A case study*. AIS St Helens Centre for Research in International Education, Research Paper Series, Working Paper No. 5. Retrieved September 20, 2005, from http://www.crie.org.nz/research_paper/Arturo_WP5.pdf.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- McVeigh, B. J. (2002). *Japanese higher education as myth*. Armonk, NY: East Gate.
- Ueno, C. (2002). *Sayonara, gakkouka shakai* [Good-bye, the schoolized society]. Tokyo: TaroJiro sha.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.
- Winograd, K. (2005). *Good days and bad days: Teaching as a high-wire act*. Lanham, Maryland: ScarecrowEducation.

ASSOCIATIVE PARTICIPATION WITH DYNAMIC HYBRIDITY

TIM MURPHEY ON TEACHER AUTONOMY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

AN INTERVIEW WITH ANDY BARFIELD

Andy: *What's been getting you excited recently about teacher autonomy and professional development?!*



Tim: Lee Shulman, the president of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, is a great person to listen to and read (see references below and web page). One of his books is *Teaching as Community Property*, which blew me

away. Shulman has been studying teaching for many years, originally hired by the University of Michigan Medical School to make sure their students were learning what they needed to know to practice medicine — a very real, important, and pragmatic task. He went on to look at how other professions educate, lawyers, engineers, nurses, divinity, and of course he looked at the humanities. He found that nearly all of them somehow get their students to perform regularly in such a way that learning is not invisible, and that teaching is not invisible. In the humanities we rarely see what other teachers do and the practical outcomes of our teaching. It's invisible. Thus, Shulman's¹ main proposal in his book is to make teaching into community property and find ways to have students perform more of what they are learning to make it visible.

「動的に混合するアソシ エティブ参加」

教師オートノミーと専門家教育 に携わるティム・マーフィ

アンディ・バーフィールドによるインタビ
ュー

アンチ：教師のautonomyとprofessional developmentについて、最近あなたが関心を抱いているのは何ですか？

ティム：The Carnegie Foundation for the Advancement of Teachingの学長Lee Shulman氏は、その言葉に耳を傾け、その著書を読むに値する偉大な人物です（下記に記す参考文献やWebページを参照）。彼の著書の一つ、“Teaching as Community Property”という本を読んで、とても驚きました。Shulman氏は長い年月をかけて教育について研究を続けてきました。当初、彼はミシガン医学大学に雇われ、学生が現実的で重要かつ実用的である医薬用法について適切に学んでいるかを確認しました。また、弁護士、工学者、看護婦、精神科医、そしてもちろん人文科学などの、他の専門職の育成はどのように行われているかを調べました。その結果、ほとんどの場合、学習と教育双方が目に見えるよう学生に実際に行動させることがわかりました。人文科学において、他の教員が行っていることや、教育の現実的な結果を目にすることはほとんどありません。目に見えないのです。それゆえ、Shulman氏の著書の重要な提言は、教育を共有財産にし、学生が学んでいるものの多くを目に見えるようにする方法を見つけるというものでした（ビデオ配信<http://www.louisville.edu/television/grawemeyer.aera.asx>）。

アンチ：これらの考えは、実際に今、あなたの教育現場でどのように反映されていますか？

ティム：その全てを縮小して表しているのが、JALTジャーナルに掲載されたGeorge Jacobs氏との共著“Collaborative Autonomy”（2000年）です。ここでの基本的なポイントは、聞こえる以上に意味深いものです。それは、一人では多くのことを学べず、学習とは他者と協力して行うことで、非常に刺激され、より現実的で目に見えるようになるということです。

またこの記事は、学習は思考間で（協力して）起こり、やがて内面化され、私たちはその内面化された思考を独立して使用するというVygotskianの社会的文化的仮説論をわかりやすい言葉で提示しました。

Andy: *How do these ideas link into your own work this year at the moment?*

Tim: I guess there is a fractal in all of this that harks back to my article with George Jacobs in the *JALT Journal* called Collaborative Autonomy (Murphey & Jacobs, 2000). The basic point that is much more profound than it sounds. It is that we do not learn much alone, that learning is immensely more stimulated and real and visible when we do it with others. That article proposed in lay terms the Vygotskian sociocultural premise that learning begin intermentally between minds (collaboratively) and then is internalized so we can use it more autonomously. More and more I am coming to understand that people don't need practice and training learning "alone" — that is our default condition, one that often does not work. What we need is frequent intensive collaboration with others that challenge what we do when we are alone and teaches us new ways to learn and organize our lives. The weird thing about the teaching profession (at least in the arts and sciences) is that many of us are already convinced that getting our students to work together enhances their learning much more and makes it more visible, but we have not really found ways to do that with ourselves and our own teaching very much.

One way of course is to meet and exchange ideas and we are doing that well in newsletter publications and chapter, SIG, and national meetings. The JALT Conference often puts me on a high that lasts for a few weeks at least. But we don't seem to have found a way to do that regularly with each other. Perhaps one way is to marry a teacher (need to talk to Donald Freeman and Kathleen Graves about that one). In any case, working with the JALT2006 conference team on the theme of *Communities, Identities, Motivation* and my colleagues organizing the November 6 Symposium on *Professional and Organizational Development: Dynamic Teacher Communities* at Dokkyo University has been wonderful for my learning.

Andy: *I wonder why we haven't found ways to do that regularly, or is there a rhythm to teaching and collaboration that suggests we work by intensive periods of challenging collaboration and*

私たちが学習の実践やトレーニングを“一人で”行う必要はないということを、私はより一層理解しつつあります。一人で学ぶ学習はデフォルト状態であり、大抵の場合機能しないものです。必要なのは、他者と常にコラボレートすることです。それにより、一人でやることにに対し疑問を抱かせます。また、新しい学習方法や生活の在り方を教えてくれるのです。

私が教員という職業について（少なくとも、文学や科学などの分野）不思議に思うことは、私たち教員の多くが、学生を互いに学ばせることで学習の質が高まり、より目に見えるものになるということを確認しているはずなのに、私たち教員自身が、教育の場において同じように協同で何か作業する方法を見つけ出せずにいるということです。

一つの方法はもちろん、実際に会って意見を交換し合うことですが、それはニューズレターや総会、SIG、ナショナルミーティングでとても効果的に行っています。JALT協議会を通して私は最低でも数週間程度の期間、他の教員との意見交換を可能にする機会を得ています。協議会等に参加していない他の教員とは、定期的に意見交換を行う方法がまだ見つかっていないように思えます。

一つの方法としては、教員同士の結婚が挙げられるかもしれませんが（Donald FreemanとKathleen Gravesがその例です）。また、“Communities, Identities, Motivations”を開催するJALT2006協議会のメンバーや、11月6日に獨協大学で“Professional and Organizational Development: Dynamic Teacher Communities”シンポジウムを開催する私の同僚は、私が学ぶ上で素晴らしい方々です。

アンヂ：なぜ定期的に意見交換を行う方法を見つけられずにいるのでしょうか。授業やコラボレートする際にリズムというものがあるのでしょうか。ある時間、集中してコラボレートし、後に批判的になるために一人のより静かな時間を持つといったリズムがあるのでしょうか。

ティム：理想を言えば、コラボレーションし、時に一人になるといった良いリズムがあるかもしれませんが。しかし、多くの教員が孤立しすぎる傾向にあると思います。また、“批判的になるためのより静かな時間”は同僚とコーヒーを飲みながら行くと、より一層効果的かもしれませんよ。

性差別的に言っているわけではありませんが、多くの男性は孤立する傾向にあると思います。あくまでも私自身の経験からですが、女性は授業での学習内容について男性よりもオープンに話し、コメントする傾向にあると思います。

アンヂ：現在、あなたが疑問に抱いているこ

then need quieter times to engage and explore our practices critically?

Tim: Ideally, as you suggest, there is probably a good rhythm of collaboration and some time alone. However, I suspect that most teachers are overloaded with isolation. And those “quieter times to engage and explore our practices critically” might best be done over a coffee with colleagues. I hope I am not being sexist when I say that I think most men tend to isolate themselves much more than women who seem to talk a lot more openly about what they are doing in classes and invite comment, at least in my experience.

Andy: *And I would also love to ask you about the wonders that you have been experiencing this year — what insights have you gained from all this work into creating and sustaining professional development in motivating ways?*

Tim: One thing that has excited me, although it is just another reframe, or way of thinking about socializing participants into collaboration, takes us back to childhood with associative and parallel play (Xu et al., 2005). Piaget noticed a long time ago that children often play at a table and talk out loud at the same time. Yet they are not really talking to each other often; they are playing alone and using ego-centric speech to direct their activities (later it goes underground to inner speech and only comes out in adults usually when they are stressed). Xu et al. call this parallel play in which each child is in their own world. At the far end of parallel play/thinking/ worlds is autism — something that gender writers describe as something more male than female.

Andy: *And associative play?*

Tim: Associative play is when two or more children are focused on the same game and their language impacts the other. In Xu et al.’s study they got students to do this by asking them to tutor each other and found they learned a lot more. It is only a small step from play to thinking, as in associative thinking and parallel thinking. I would suggest that a great percentage of

とについてぜひお聞きしたいです。professional developmentを促し、維持させる仕事を通し、何に気づきましたか？

ティム: 一つ私が着目していることは、もう一つの観点、つまり、人間が社会化していく過程でコラボレーションに参加していくという考えです。幼児期に行うアソシエイティブ行動とパラレル行動について考えてみましょう (Xu氏他著、2005年)。

Piagetという学者が、子どもたちがテーブルで遊びながら、大きな声を出していることに気付きました。しかし、それは他の友達と話をしているわけではありません。一人で遊びながら、自己中心的な言葉を発しているのです (後にそれはインナースピーチとなり、ストレスを感じている大人が独り言として発するようになります)。

Xu氏他はこの現象をパラレル行動と呼び、それぞれの子どもが独自の世界を持っているとしています。そのパラレル的な行動・思考・世界が極端に現れると自閉症となります。ジェンダー論者によれば、自閉症は女性より男性のほうに傾向があると言われます。

アンヂ: それでは、アソシエイティブ行動とは？

ティム: アソシエイティブ行動とは、例えば二人かそれ以上の子どもが一緒に同じゲームに取り組む際、発する言葉が互いに影響をもたらすことを言います。Xu氏の研究では、学生同士にゲームをやらせる際、お互いが教え合いながらゲームを進めたところ、学習効果は普段より高い結果が出ました。

例えば、教員が一方向的に講義をしている時間の大半、学生は自分たちの思考の中で生み出されたパラレルワールドに在るといって良いでしょう。学生は笑顔で講義を聞いているように見えるかもしれませんが、学生をより集中させるためには、実際に他の学生と協同で学習に取り組み、何かを生み出すことが良いということがわかっています。そのことで、彼らの集中力は長い間持続し、課題そのものからだけでなく、他の学生からも多くを学ぶからです (Murphey & Kobayashi, 2006年)。

アソシエイティブ思考は、後に自分のパラレルワールドで使える学習法を学ぶというものです。パラレル思考はすべてが悪いというわけではありません。私が高校生の時、自分が落ち着く場所、つまり一人で考え事をする時間がなければ、気が滅入っていたと思いますし。しかし、もし当時の教員が私たち学生に対し、学生間のアソシエイティブ思考を授業の中で取り入れていたら、私はもっと多くのことを学んでいたと思います。

アンヂ: そのほかに、興味深いと感じたことは何

the time when teachers just lecture, students are in parallel worlds in their minds, although they may still be smiling and looking straight at the teacher. To get students to focus more, we now know it is good to get them to participate with others interactively and produce something so they can stay focused for a longer period of time and perhaps learn things from not only the task but each other (Murphey & Kobayashi, 2006). Associative thinking is where I learn the tools that I can later use alone in my parallel world. Now parallel thinking is not all bad. I would have gone crazy in high school if I had not had the freedom to go where I wanted to in my head. But the point is that I would have learned more if teachers would have engaged me in associative thinking with other students and themselves.

Andy: *What else have you found exciting this year?*

Tim: Another thing is a deepening appreciation of the ‘participation metaphor’ through my reading in the business literature. For example, read the following passage which is describing some of the barriers to more participatory management by workers, thinking about teachers and students and testing:

....managers operating with Theory X assumptions fear losing control or indulging workers. For another [barrier], investing in people is a long-term process. It needs time and persistence to yield results. Faced with relentless pressures to get immediate results, managers too often conclude that slashing costs, or changing strategy, or reorganizing has a better chance of producing a quick hit. Pfeffer (1998) believes another barrier is the increased dominance of a ‘financial’ perspective portraying the organization simply as a portfolio of financial assets. In this view, people issues are subjective, soft, and secondary in comparison to hard financial numbers. (Bolman & Deal 2003)

And yet in business nowadays according to the authors, participatory management is making significant inroads among the companies looking at the big picture long-term, which educators should be concerned about as well.

ですか？

ティム: 他には、ビジネス文献を読み “participation metaphor” について知ったことです。例として、労働者による参加型マネジメントに対する障害について書かれた次の文章を読んでください。その際、教員や学生、テストについて考えながら読んでください。

ある特定の理論に基づいて経営を行う経営者は、部下たちの行動をコントロールできなくなると不安に感じます。もう一つの障害は、人的投資には長い時間を要するということです。結果を出すためには、時間と忍耐が必要です。すぐに結果を出そうとするプレッシャーを抱えた経営者は、コスト抑制、つまり、販売戦略の変更や建て直しによって即成功を収めることができると考えます。Pfeffer (1998年) が考えるもう一つの障害は、“財政的” 視点がより重視されることで、組織が単に金融資産の明細表とされることです。この考えに従えば、人間に関する事柄は、確かな財政数値と比べ、主観的で柔軟かつ二次的なものとされます (Bolman & Deal 2003年)。

筆者によれば、今日のビジネスにおいて参加型マネジメントは、長期的な大きな展望を予見する会社にとって、大きな成功をあげています。教育関係者もこれに関心を持つべきだと思います。

アンヂ: 参加型マネジメントですか？ユーゴスラビアの社会主義者が行ったセルフマネジメントを思い出します。資本主義を掲げる経営者が参加型マネジメントを標榜するというのは不思議ですね。参加型オーナーシップが関係していれば理解できますが。思うに、多くの教員が協力し合うという理想を求める一方で、それを実際に目にすることは稀な気がします。

ティム: 私が思うに、参加型マネジメントは少なくともオーナーシップの意識から来るものだと考えられます。今でも行われているかはわかりませんが、例えば、スターバックスでは新入社員に自社の株を数株取得させていたようです。株を所有することにより、社員は自分が会社を支えている一員だという認識が強まり、“自分の会社” を成功へと導くため会社への貢献度を高めるそうです。

アンヂ: 教員の参加やコラボレーションが増えたなどの成功例をご存知ですか？

ティム: 獨協大学の英語学科では、昨年4月より、新しく入学した一年生を対象に a content-based instruction コースを始めました。これは、以前私が

Andy: ...It's an interesting use of the term portfolio. But participatory management? That takes me back to socialist self-management in Yugoslavia! Strange that capitalist managers should be preaching that, unless that also involves participatory ownership too — I think while many teachers aspire to that kind of co-operative ideal, it's maybe rare to see that in practice.

Tim: I think with participatory management comes at least a sense of ownership. That was, I believe, behind Starbucks giving a few stocks to each new employee (a few years back, not sure if it is still done), i.e., a sense of ownership and thus more dedication to the job and of making 'my company' successful.

Andy: Any such success stories for teachers that you have experienced that have increased (co-)participatory and collaborative practice?

Tim: Last April we started a content-based instruction course for our first year students in the English department — similar to what I implemented a few years back at a previous university (Murphey, 1997). I basically hunt for super genki teachers who are passionate about a subject. They are allowed to design and implement a 6-week introductory course that will be taught 4 times in a year to different groups of students. Many part time teachers seldom get the chance to create such courses and jump at the chance and are willing collaborators in the program. I hope I am encouraging participatory management and ownership of their courses in the program. They certainly seem to be investing more of their time in the courses, because they are the directors to an extent. Courses include Asian Englishes, Intro to Gender Studies, African Studies, Intro to International Relations, Alternative Learning Forms, History of the US through Music, and Introduction to Public Speaking. There are several teachers who are teaching similar courses and collaborating. Another example would be the newsletter *Languaging* that has given voice to a good number of teachers in and out of Dokkyo (see webpage: <http://www.geocities.com/languaging/index.html>).

勤務していた大学で行っていたものに似ています (Murphey, 1997年)。基本的に、私はコースで扱われるテーマに熱心でやる気のある教員を探します。担当教員は6週間のコースを自分なりに計画して実施でき、それぞれのグループに分けられた学生へ、通年で4回授業を行います。

残念ながら、多くの非常勤講師は自分が中心となり授業内容をアレンジするような機会を得るチャンスはありません。このプログラムに参加することを望んでいることでしょう。私はこのプログラムの中で、参加型マネジメントとオーナーシップを促進できていれば幸いです。また、今現在このコースの担当になっている教員はそのコースではディレクターとなるわけですから、授業をより良くするために、多くの時間を使い取り組んでいるようです。

各コースには、アジア英語、ジェンダースタディ入門、アフリカスタディ、国際関係入門、Alternative Learning Forms、アメリカ音楽史、パブリックスピーキング入門が含まれます。同様のコースを教えている教員同士がコラボレートしているケースもあります。また、もう一つの例として、獨協大学内外の多くの教員の声を掲載したニューズレター “Languaging” が挙げられます (<http://www.geocities.com/languaging/index.html>)。

アンヂ：それでは、参加やコラボレーションを抑制するものは何ですか？

ティム：その抑制を考える上で、2つの概念を考える必要があります。“Hybridity” と “dynamic” です。Hybridityとは考えや影響力、イデオロギー、手法が交じり合う状態を指します。西洋の資本主義と対比させ、社会主義的参加について触れましたね。これらの両極端な概念は、完全に違う世界のものというよりも、新しいビジネスや教育の手法において、実は矛盾しながらも共存、つまり混成している可能性があるのです。

効果的に交じり合うということは、必ずしも安定しているわけではなく、その時の状況や文脈にダイナミックに適応していると言えます。上記で述べたコンテンツベース教育では、教員がテーマに関する背景情報を良くリサーチすると言えます。しかし、実際には、毎回の授業で教員は試行錯誤しながらコースの内容を改善し、ダイナミックなものとしているのです。それゆえ、同じテーマの6週間のコースが次の6週間とはまったく違った内容になる可能性もあるのです(内容も改善され続けていることを願います)。

このdynamic hybridityを学部の説明することは困難なことかもしれません。しかし、有能な教員に自分が熱心になれる科目を教えさせれば、大変よい結果が出ることを私たちは知っています。学生もその内容に深い興味を抱くはずで(これはあくまでも理想ですが)。つまり、教員と学生両方が

Andy: *What about the constraints to (co-)participatory and collaborative practice?*

Tim: Two concepts that are helping me understand the constraints, are *hybridity* and *dynam-ic*. Hybridity is a mix of ideas, influences, ideologies, and ways and means. Andy, you mentioned the somewhat forced socialistic participation above in contrast to western capitalism. These two extremes might exist somewhat contradictorily together in a hybrid form of new business and education, rather like taking the best of two worlds. This effectively rolling hybridity is not stable, but *dynamically* adjusting to conditions and context. Thus, the content-based learning program above can be described with a lot of good background research to a faculty to get them to accept it, but in real terms we are creating courses and content as we go along, dynamically, and inside of one course, the teacher is revising the course in every class so that one 6-week course may be very different to the next (hopefully continually better). Explaining this dynamic hybridity to the faculty would most likely scare them and be a waste of time. We know if we allow competent people to teach things they are passionate about, they will most likely do a good job and students will get excited about it (yes, I know I'm being idealistic in a perfect world). The teachers and the students end up owning the process and participating much more.

Andy: *Can we put a face on the constraints?*

Tim: Well, those can be 1) a faculty/department that is not willing to take a risk on competent teachers, 2) a coordinator/manager that wants to micro-manage, 3) the lack of enough innovative teachers who simply have been conditioned to follow a textbook and not think to much about learning (because that is what good teachers do, continually, Learning Learning!). Then there are 4) some students conditioned by our testing society who only want to know what is on the final and who at first are in shock by a teacher asking them to learn something because it is 'fascinating.' Then there is 5) ourselves who sometimes get in our own way by demanding things to be

学習の過程により積極的になるのです。

アンヂ：抑制するものを改善することはできませんか？

ティム：それはつまり、1) 有能な教員に対しリスクを負わせない教員/学部。2) 小規模の運営を好むコーディネーター/管理者。3) 学習に対しあまり考えず、教科書どおりの授業をするような教員の減少（なぜなら、良い教員には常に学び続けることが必要だからです）。4) 試験社会に左右され、試験のためだけに勉強をする学生の減少。その学生らは、“素晴らしい”から何かを学ぶよう求める教員を最初に驚かせます。5) 私たち自身が自分独自の偏った方法で物事を要求しようとしないうこと。私たちは大人になるにつれ頑固になり、新しい考えを受け入れる開放的な物事のとらえ方を失っているように思えます。

アンヂ：本当ですか？！

ティム：私の仲の良い友人の一人が、この考え方を“むずむずする相対主義”と批判するので。実際私はそのような環境で育ちましたから、これは褒め言葉としてさえ受け止めることが出来ます。特に“自分が間違いだとは疑う余地もない頑固な確信”と比べれば。少なくとも、このむずむずする相対主義とhybridityの信念のおかげで、私は彼らに疑問を持つことが出来るのですから。頑固で横暴な人たちはそういった適応性がないように見られます。

覚えていますか？ Darwinはかつて言いました。“最後に生き残る人物というのは、秀才ではなく、適応性が強い者だ”と。Dinamic hybridityにより、適応性を理解すると共に実際に適応し、多くの選択肢に対して考える機会を得ます。それは、迅速かつ頑固な確信を必要とする人にとって、心地よい考え方ではありません。

アンヂ：もう真夜中を過ぎていますね！

ティム：地球上のどこかでは必ず真夜中なんですね。あなたと共有できた有意義な時間をありがとう。それでは、互いのパラレルワールドに戻りましょう。Good Night and Good Luck!

アンヂ：Cheers Tim.

Translated by Naoki Yamaura and Koko Kato

翻訳：山浦 直樹

獨協大学 大学院 修士課程 1年

one way or another. It seems especially as we get older, it is not only our arteries that begin to harden, but also our thinking and openness to new ideas.

Andy: *You serious?!*

Tim: There is a good friend of mine that criticizes my thinking by calling it “creeping relativism”. I must say I have grown attached to the term and find it rather a compliment, especially when compared to ‘hardened certainty with no room for doubt.’ At least my creeping relativism and belief in hybridity allow me to doubt their very own usefulness (reflectively) and act more autocratically at times. The hardened autocrats do not seem to have this adaptability. Remember, Darwin said “it is not the most intelligent but the most adaptable who survive.” Dynamic hybridity is an understanding and also an activity of adaptation that seeks to leave our many options open for consideration — not a comfortable stance if someone wants a hard and fast certainty. And yet one option that is open to the relativist is to see something fixed ‘under certain conditions’ (which is Bonny Norton’s mantra). I do admit to sometimes falling into stubbornness and impatience with *the failure of people to do what I know is right*. That’s an indication that I need a nap.

Andy: *Seems a good place to start closing the interview! It’s past midnight.*

Tim: Somewhere on the planet it is always past midnight. Thanks Andy, for making me think associatively with you for a while. Now back to our parallel worlds. “Good night and good luck!” (Ahh...ventriloquating again!)

Andy: *Cheers Tim!*

NOTE

1. The videocast of Schulman’s 2006 University of Louisville speech, *Pedagogies of Uncertainty: Teaching for Understanding, Judgment and*

外国語学科 英語教育専攻
：加藤 香子

Institute of Developing Economies Advanced
School

注

1. Shulmanの2006年レイビル大学での講演「不確かさの教育：理解、判断、責任のための教授」はオンラインで見ることができます。Windows Media Playerが必要です。ビデオはwatch videocastにあります。

Commitment, is available online (requires Windows Media Player). Click here to watch videocast.

REFERENCES

- Bolman, T. & Deal, T. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. Third Edition*. San Francisco: Jossey Bass.
- Murphey, T. (1997). A CBI curriculum innovation: Nanzan’s revolving six-week workshops. *The Language Teacher* 21(6), 25-29.
- Murphey, T. & Jacobs, G. (2000). Encouraging critical collaborative autonomy. *JALT Journal* 22(2), 228-244.
- Murphey, T. & Kobayashi T. (2006). *Parallel to associative thinking: A continuum of socialization*. Dokkyo University Studies in Foreign Language Teaching, 23, 117-132.
- Pfeffer, J. (1998). *Building profits by putting people first*. Boston: Harvard Business School Press.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Xu, Y., Gelfer, J., & Perkins, P. (2005). Using peer tutoring to increase social interactions in early schooling. *TESOL Quarterly* 39(1), 83-106.

AUTHORING AUTONOMY:
EXPERIENCE, RESISTANCE,
RESOLUTION — OSAKA JALT/
LEARNER DEVELOPMENT SIG
MINI-CONFERENCE —
JUNE 11TH 2006 — UMEDA

EXPLORING CRITICAL MOMENTS OF CHANGE IN OUR LEARNING AND TEACHING LIVES

STACEY VYE
MEIKAI UNIVERSITY
STACEY.VYE@GMAIL.COM

Personal change is a reflection of our inner growth and empowerment. — Robert E. Quinn



1. OVERVIEW OF THE WORKSHOP

Reflection on critical moments of autonomous change in awareness can happen when a language learner or teacher is inspired to take ownership,

authorship, and/or empowerment of autonomy-inviting experiences. The changes come from a need to make sense of and create meaning from these experiences, so the focus of this workshop was for participants to:

- recall an autonomous moment through guided visualization;
- re-tell that moment in some detail with a partner;
- explore experiential drama techniques by reversing roles to re-author their partner's autonomy-inviting experience in a detached way.

Afterwards, time was given for groups to

学習者ディベロップメント研究部会・大阪支部共催

第3回学習者ディベロップメントを祝う会
自律性を操るー体験・抵抗・対応ー

教える・学ぶことにおける決定的な変化を探って

STACEY VYE
明海大学
stacey.vye@gmail.com

個人の変化は、内的発達とエンパワーメントを反映するものである — Robert E. Quinn

1. ワークショップの要旨

言語学習者または教師が、オートノミーを起こす経験 (autonomy-inviting experiences) を自らでコントロールし、もしくはそれを築いていくよう促されることはオートノミーの意識の決定的な変化瞬間を反省することにつながる。この変化は経験を理解し解釈する必要から来ているため、本ワークショップは参加者に次のことをさせることを目的とした。

- 指示を受けながら回想 (visualization) をすることによってオートノミーのある瞬間を思い出すこと
- 相手にやや詳しくその瞬間を語ること
- 役割の逆転によって、距離をもって相手のオートノミーを起こす経験を再現し、実験的演劇方法を試みる

そのあと、グループでワークショップの感想や新しく見えたものから学べることについて内省し合う時間を設けた。これらが参加者に過去の重要なオートノミーの経験に気づかせ、相手に再解釈された自分の行為とことばを、距離をもって見せられることで内省させることに期待していた。

2. 人生経験をとおして、オートノミーと演劇を結び合わせる

オートノミーと演劇 (drama) は、その参加者が自分の有意義な経験で学んだことに気づくと同時に、個人の複雑性が見えてくると思う。いずれも内省の焦点を、言語学習自体よりも、個人の全体的「健康」に当てるからである (Graves & Vye, 2006)。多文化にわたる学習者・教師オートノミーに関する研究をまとめたSmith (2003: 259-260) のあとがきの1つ目と6つ目の指摘が下記の

discuss their reflections, including how they felt about the experience, and, maybe more importantly, what they could learn from the insights they had gained. My hope was that these structured drama and reflection activities would help participants become more aware of important experiences of autonomy from their past and let them be able to view their re-interpreted actions and words at distance in order to learn from them.

2. ENTWINING AUTONOMY AND DRAMA THROUGH LIFE EXPERIENCES

It seems to me that practices of autonomy and drama can reveal layers of intricacies of the whole person as practitioners become aware of what they learn through meaningful experiences. That is because the focus in either case is on self-reflection as a practice not for the sake of language learning, but for the health of the whole person (Graves & Vye, 2006). Smith (2003, pp.259-260) makes a parallel connection in his first and sixth insights from a post-script review of major studies on learner and teacher autonomy across cultures:

- language learning and the learning of teaching (Aoki, 2003), "...involves the whole 'person', not just particular (e.g. cognitive) aspects of the person in separation from other (including affective) dimensions";
- gaining control over many processes in language learning and teaching including transformations of "...emotional relation to language-and-culture-learning, overall identity transformation, changing relationships to others and changing opportunities for learning can be seen as deeply significant by the people concerned, in relation to their lives."

Gaining control of not only language learning and teaching processes, but also other complexities connected to a person's life suggests that autonomy in language learning and teaching is an interconnected process of coming to a greater awareness of the self in relation to others, where emotions and life experiences have a fundamental role. Although Smith does not suggest drama as a venue for discovery, drama is a process that can be used to sort out meaningful

ように同じような関連性を主張している。

- 言語学習と教師の育成は「『人間』の（たとえば認知的な）一側面ではなく、感情的な側面などを含めて、そのすべてに関わるのである（Aoki, 2003）」。
- 言語かつ文化学習に関する情緒的反応の変化をはじめ、アイデンティティ、人間関係、学習の機会における変化などといった言語学習・教育におけるプロセスをコントロールすることは当事者にとって人生に関わる非常に有意義なことである。

言語の学習・教育のプロセスだけでなく、当事者の人生に関わる様々な複雑性を自らでコントロールすることは、言語学習・教育のオートノミーが、他者との関係性を通して自我の理解を深めるといふ、相互関連の持つ過程であることを示唆している。そこに感情と人生経験にも重要な役割がある。このような発見を促進する方法として、Smithは演劇をあげてはいないが、演劇は言語学習、感情、自我・他者の人生経験に関する有意義な発見を整理できる過程である。

演劇は記憶や新しい概念の創造を促進する。言語学習における演劇が学習者の創造力を湧かすとMaley & Duff (1978) が述べている。既存の機械的な言語形式に頼らずに、想像力、記憶、「ほかの手では現れなかったであろう過去経験」を活かす能力に頼る (Maley & Duff 1978, p. 1)。2006年8月の「言語教育における人間主義」学会で、Almond (2006) は、演劇が本能的、知的、情緒的経験をとおして言語学習を有意義かつ記憶に残るものにすると主張している。

ほかに関連する文献に、まずWilliams & Burden (1997)、心理学者と言語研究者の共作がある。言語学習の心理学の中で、個々の学習者と教師の意見や感情を重視する言語教育の＜人間主義法＞を提唱している。2つ目に、Gebhard & Oprandy (2001) でOprandyが、教室内の教師が、教室外の自分に近ければ近いほど、学生の前で、そして自分自身に対して最も誠実であると主張している。Gebhard (2005) の調査は、日本での大学院生現役TESOL教師が教育の情緒的側面に注意を払うことで、自分の研究テーマだけではなく、感情についても探り、批評的反省の状態において自覚を高めたことを明らかにしている。

本ワークショップでの演劇とオートノミーの結び合わせは、ある瞬間のオートノミーのもととなるものを自覚するために、オートノミーを起こす経験を感情的に思い出し、再作成するに有利だったと思う。教育の感情的側面を考慮に入れるのは、私にとって教師の成長の自然な一部である。Neil Cowieが職業的アイデンティティの形成における教師と学生との感情的な絆の重要性について理論的な理由を挙げたが、それは新鮮に感じた。

discoveries about language learning, emotions, and life experiences of one's own and others'.

Drama facilitates recall or memory and creating new concepts. In language learning, Maley and Duff (1978) suggest drama activities are useful for inspiring individuals to be creative. Rather than remembering existing mechanical language structures, people draw on imagination, memory, and the capacity to bring to "life parts of ...past experiences that might never otherwise emerge" (Maley & Duff, 1978, p.1). At the 2006 *Humanism in Language Teaching* conference this August, Almond (2006) further contended that drama is a whole-person approach that makes language learning meaningful and memorable through visceral, intellectual, and emotional experiences. Some other work that is relevant here includes a book by Williams and Burden (1997), a psychologist and a language researcher respectively, who advocate various ideas about psychology and language learning, including the *humanistic approach* in language education, which prioritizes valuing the thoughts, feelings, and emotions of individual learners and teachers. A second useful reference is Oprandy, who, in a co-authored book (Gephard & Oprandy, 2001), suggests the closer teachers are in the classroom to who and how they are outside it, the more genuine they can become in the presence of students and stay genuine with themselves at the same time. In a separate study, Gebhard (2005) found that his in-service TESOL graduate student teachers in Japan not only addressed their initial research issues, but also explored their feelings and gained awareness in a critical reflective state, by paying attention to the affective side of teaching. In doing so, these in-service teachers gained greater clarity of what was happening in the classroom and with themselves emotionally.

For my workshop, the entwining of drama and autonomy seemed to me to complement each other for participants to emotionally revisit and re-author their chosen autonomy-inviting experiences so they could gain a greater sense of awareness of what might underlie autonomy in the moment. Keeping a sense of the emotional or affective side of teaching is, in fact, a natural part of teacher development for me. I was refreshed by Neil Cowie's final remarks on

しかしながら、教師は感情を表に出さないことが文化的に期待されているため、周縁化され、沈黙させていると感じ、ほかに満足させる方法を見つけねばならないこともある。Neilの言及は教育の感情的側面をオートノミーの経験の感情的側面に関する私の実践的なワークショップにつながるものとなった。

3. 演劇を通してオートノミーの決定的な変化瞬間について探る 重要段階

ワークショップの骨組みの展開は、学習者オートノミーに関するサイコドラマ（心理劇）の方法について教えてくれたAndy Barfield（Barfield 1996を参照のこと）の助力を得た。最初に2人でワークショップを行いたかったものの、Andyが多忙のため、私が一人で担当することになったので、2人で重要な概念やアイデアについて話し合った。女子短期大学で9年間も演劇をととして英語の授業を担当して同じような方法の実験を行った私だが、教師向けのワークショップは今回ではじめてだった。

思い出とその再現に関して抵抗や解決があるか否かは、参加者それぞれの解釈によるものである。とにかく、ワークショップの概要となる次の段階をへて、演劇を通してオートノミーの経験を引き出す試みをした。

- a. <ペアを作って互いに知り合う> 参加者は一緒に演劇活動ができそうな人とペアになり（3人のグループも1つあった）、しばらくしゃべり合った。
- b. <回想活動> オートノミーを定義せずに、言語学習・教育経験の中で特にプラスなオートノミーのある時を選ぶ時間を設けた。

次に、参加者に目を閉じてもらい、視覚、知覚、物理的・運動的感覚、聴覚それぞれの感覚によってその経験を思い浮かべるように言った。それらの感覚を使用したのは、回想をより新鮮にするためだった。

参加者の1名は目を閉じなかった。驚いたことに、私は不愉快な思いをせず、抵抗を楽しむことができた、その人の決心を尊重することができた。

回想中の参加者の表情の変化や小さな動きは、私を信用し、個々の経験を思い浮かべていたことを意味していると思った。それで、丁寧な主導の必要性を感じた。勝手に指示や規範的なことばを使うことが感情を弄ぶことに当たると考えているからである。回想の過程に不愉快な経験を思い浮かべさせる可能性があるのを、十分考慮に入れて計画をした。時間が少し経ってから、参加者にゆっくり戻ってもらった。自分が「戻った」と思った参加者は次々と目を開き、3分ぐらいの間、全員が戻ってきた。そのあと、再現（re-telling and re-acting）に移った。

theoretical reasons for teachers' emotional links with students as a key part of construction of a professional identity; yet, teachers are culturally expected to suppress their emotions, and as a result may feel marginalized and silenced, and need to find alternative sources of satisfaction. Neil's comments provided a nice link on the subject of the affective side of teaching for my practical hands-on workshop on the emotional side of autonomous experiences.

3. EXPLORING CRITICAL MOMENTS OF AUTONOMOUS CHANGE THROUGH DRAMA: KEY STEPS

Andy Barfield helped to develop the scaffolding for this workshop by sharing some psychodrama techniques he had earlier explored in association with learner autonomy (see Barfield, 1996). Initially we had hoped to do the workshop together, but because Andy had numerous obligations, we realized early on in the planning process that I would lead the workshop by myself. So, we talked over some key concepts together and shared some ideas about organizing the workshop. Although I had experimented with a similar approach while teaching an English through drama course for nine years at a Women's Junior College, I had never done this kind of workshop for teachers.

Whether there would be resistance and/or resolution to the experiences or to the re-enactment of them through drama depended on each participant's interpretation of the drama activities and the experiences they went through. In any case, I attempted to draw out successful autonomous experiences thought drama with these steps (which are just a selective summary of the whole workshop):

a. Pairing up & getting to know one another:

Each participant found a drama partner (or in one case a triad) who they might feel comfortable doing drama activities with, and time was given to chat for a while.

b. Engaging in a visualization activity:

Without defining autonomy, I gave some time for people to pinpoint a positive highpoint in their language learning or teaching experiences where they felt they were autonomous. Next, I asked participants

- c. <再現> 2人で決めた順番で、1人が相手の経験を一人称の物語に再現した。

ペアの半分ぐらいは、両者が経験的演劇方法（experiential drama techniques）を使って相手の思い出を再現することによって、その経験を外から見られるものとし、経験者に距離をもって再作成した。演劇活動は、参加者が相手も指導者も信用しなくてはならないものなので、ためらいを感じた人や演劇に「興味がない」人には、自分にとって安心できる方法で相手の経験を再現してもいいこととした。演劇的な動きをせずに、相手の経験をことばで語ることにした人もおり、演劇の再現をした人もいた。後者はすべて私の知人であり、そのために私を信用できたのかもしれない。

参加者の一人Ellen Headは、オートノミーの経験を語って観察することについて次の感想を教えてください。

大阪のワークショップに関してですが、私に参加する気にさせる具体的なことがいくつかありました。「演劇」にためらいを覚えている私でしたが、あなたがお両親と一緒に試されたこと（これは怖いというよりは面白かった）、そのアクティビティに自信を持っておられたが、うまくいくかどうか不安のことを教えてくれました。ときにはこのような、関心、わくわく、ためらいも示すやり方も動機づけになると思います。私達にできるかどうかの責任をあなたが持ってくれたため、個人的な不安がなくなりました。相手に語ろうと思っていた「瞬間」がいくつかありましたが、結局選んだのがそれ以前ターニング・ポイントとして考えていなかったというのもよかったです。（Ellen Head、ワークショップ後の感想）

上記の感想は自分の声を見つけるのに苦労していた本稿の改稿中にいただいた。おかげで、より深いレベルで書き、自分の立場をよりよく理解することもできた。書くにつれて、自信がついた。演劇は両親や家族や学校の仲間とする安全なものだと感じたからである。と同時に、Ellenが指摘しているように「恥ずかしい」もしくは怖いと思われるのではないかと心配だった。しかし、様々な感情的反応、再現の仕方（や抵抗）にもかかわらず、距離をもって自己を他者の行為・ことばから見るという過程はある程度その時の理解を深めるから、価値のある活動だと思われる。

4. 反省—ワークショップ後の話し合いのための質問—

- オートノミーを起こす経験について、「再作成」の前にどう思っていましたか。
- その最中は？

to close their eyes to recall their experience through visual, sensory, physical/kinesthetic, and auditory modes in that order, to heighten the recollection of the autonomy-inviting experience. One person kept his eyes open, and, surprisingly to me, this action felt very comfortable, because I enjoyed the resistance and respected that person's decision.

During the visualization, I noticed the participants' various facial expressions, and slight movements, which indicated to me that most people in this activity trusted me enough to explore their autonomous event on their own. These movements gave me a heightened sense of responsibility to guide visualization activities I do in class gently, without using directives or prescriptive language during the task for my own purposes, because any manipulations of emotions is, I feel, rather cruel. In fact, the visualization was carefully planned, because it could invoke a traumatic experience, especially if something were abruptly introduced, and that was certainly not what the focus was about. After some time was given to recall, I tried to bring the participants back slowly and gently by opening their eyes as people became ready. Those who had felt they came back from their experience indicated this by opening their eyes, and the whole group was very courteous by giving space to others whose eyes were still closed. Eventually, within the space of about three minutes, we all came back for the next activity of retelling and reacting.

c. Re-telling and re-acting: *The pairs decided amongst themselves who wanted to retell first, and who would re-act out this experience in a dramatization done in the first person.*

About almost half of the pairs both explored experiential drama techniques by retelling memories of the partner's autonomy-inviting experience, so they could view themselves (outside themselves) and 're-author' their experience with detachment. I gave space and encouraged people who felt uncomfortable or were just 'not into' drama to retell their partner's experience in a way that felt safe, since drama is an output

- 振り返ってみれば、これらをどのように参考にできますか。

話し合いのグループは10あって、私はそのいくつかを観察した。ある場合、学生の参加・不参加や学生をやる気にするなど、話題は学習者と教師に関わることであった。生活の様々な場面で感情を意識することについて話し合うグループもあった。当日のそれまでのワークショップでも話題になっていたテーマである上、時間制限もあったため、話し合いにもっと時間を与えるように決めた。それで、全員の話し合いを設けず、最後のまとめまで、各グループ内でさせた。このように、参加者は私の解釈に従うことなく、個々の結論やまとめを見出すことができた。この終わり方はMartha Robertsonが担当した最後のセッションとよく結びついたように思う。その参加者は新しいグループに分け、小研究会全体について内省し合ったあと、また全員で集めて個々持ち帰ることのできるような感想をまとめ合った。

5. まとめ

本ワークショップの目的は、参加者が再現について探り、自分たちのオートノミーの経験を語ることによってそれらを再現し、得た観察力を使うことであった。本ワークショップの参加者に対して先に提供されたTim、Keiko、Neilそれぞれのワークショップで得た重要な見方は非常に役に立ったと思う。そこには、学習者の参加と抵抗との関連性や、これらの取り組み方と経験上の有用性についての話し合いにとどまらず、参加者に自分たちのそういった経験について語る時間も与えられた。そういったワークショップの後に自分のセッションを行うことができたことを大変有難く思っている。そのおかげで、参加者も指導者も気持ちよく活動に参加できた。

あとで他の人にも聞いたように、自分の過去の再現を見ながら笑っていた参加者の姿を見て驚いて嬉しい思いをした。再現に参加しなかった人とアンケートに回答しなかった人については、全体的なフィードバックを設けなかったため、どのような結論を出したかはわからない。もし変化が起こったとしたら、オートノミーを起こす経験を理解し、再解釈することの大切さを感じられたことから来ているのではないかと思う。他の人と分け合いながら自らのオートノミーの経験を再現し、それによって学ぶには自分の過去について笑えることが必要だと私は考える。Carl Reiner (2003: xiii) が述べているように「自分のことを笑いながら、相手に自分のことを笑ってもらおうとよい。どうせバカにされるのであればせめて自称バカでよい。」ということだ。

activity where trust must be established with not only the drama partner(s), but the facilitator as well. Some participants opted out of using dramatic physical movements, and concentrated on retelling verbal reenactments in the first person. Other participants, all of whom I was acquainted with, did the dramatic interpretations, perhaps because they knew me well enough to trust what I was doing.

One participant, Ellen Head, has this to share with us about retelling and viewing her autonomous experience:

By the way, re your session in Osaka, I thought that you did specific things which made me feel that I wanted to join in. At the start I had felt that 'drama' was potentially intimidating! But you told us you had done it with your parents - that was amusing and not scary - and you established that you believed in the activity, that you were committed but also concerned whether it would work or not. I think sometimes this kind of manner - concern, excitement, even doubt - is motivating. It wiped away my personal feelings that I couldn't do it, because you were taking responsibility for whether or not we could do it. Then I had several different 'moments' which I thought about narrating to my partner and the one I finally chose was not even something I had thought of as a turning point before, so that was useful. (Ellen Head, post-workshop reflection)

Ellen's feedback came to me when I was writing the second draft of this article and struggling to find my voice in my writing. Her response enabled me to write at a deeper level and notice my own position more clearly. As I continued writing, I did feel that I believed in what I was doing, because playing with drama was a safe thing I did with my parents, family, and classmates at school. At the same time, I was concerned that the activities would be at the most 'face-threatening' or perhaps intimidating, as Ellen had suggested. Moreover, whatever feelings the participants experienced and however the retelling was conveyed, I thought the drama activities were worth doing, because, by going through the process of stepping back and viewing one's self from another person's actions and

words (even with resistance to it in some cases), raised the person's awareness of their autonomous event to some extent.

4. REFLECTING: QUESTIONS FOR GROUP DISCUSSION AT THE END OF THE WORKSHOP

- *How did I feel about the autonomy inviting experience before the 're-authoring' dramatization?*
- *How do I feel about the experience during it?*
- *What can I do with this information in retrospect?*

There were about 10 groups for this discussion, and I observed different groups sharing their reflections. In some cases, groups discussed learner and teacher issues, such as successful experiences with student participation, or encouraging unmotivated students to become engaged in learning. In other cases, a few groups spoke about staying in touch with emotions in various life contexts. Since these themes had been raised in the other workshops earlier in the day, and because time was limited, I decided that people needed more time to discuss their thoughts. So, instead of reconvening with the whole group to share reflections, I encouraged group reflections to continue for the final wrap up. Participants could thus come to their own conclusions and/or resolutions, rather than be led by my interpretations. Having the workshop end in this way seemed also to tie in well with the final session led by Martha Robertson. There, participants in new groups reflected together on what they had learned from the whole mini-conference, then reconvened in plenary to share the reflections that we all took home with us in a personal 'doggie bag.'

5. CONCLUSION

The goal of this workshop was for teachers and the students to explore dramatizations or, at the least, retell their own autonomous experiences, so they could re-author them and do something with that heightened insight. I think that participants who attended this workshop

benefited from the indispensable perspectives that Tim, Keiko, and Neil's workshops had earlier provided. They not only discussed the connections between learner participation and resistance, and how teachers can deal with these situations and learn from them for the sake of their students and themselves, but also gave time for participants to talk about these issues in relation to their own contexts. In fact, it felt fantastic for this drama workshop to follow theirs, and this timing made facilitating the drama workshop a comfortable experience for a number of participants to view and re-interpret autonomous actions.

A pleasant surprise from leading the drama workshop for me was that I saw (just as some later reported) different people laughing while viewing dramatizations of their past as their partners acted and re-interpreted their autonomous experience at distance. As for the participants who did not partake in the dramatization and/or respond to the survey, I'm not sure of their conclusions since we didn't reconvene as a whole group for feedback. Whatever the outcome was, if a change occurred, I feel it came from an inspiration to make sense of and create new meaning from the autonomy-inviting experience. I also believe the ability to 'laugh at oneself' about the past is healthy for re-authoring one's own autonomous moments, while sharing them with others in order to learn more without taking oneself too seriously. As Carl Reiner says: "Inviting people to laugh with you while you are laughing at yourself is a good thing to do. You may be the fool, but you're the fool in charge."

~ Carl Reiner (2003, p.xiii).

REFERENCES

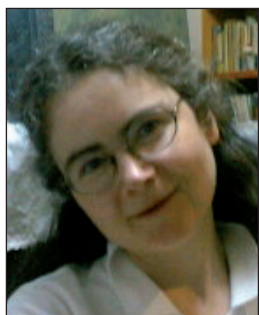
- Aoki, N. (2003). Asserting our culture: Teacher autonomy from a feminist perspective. In D. Palfreyman & R.C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp.240-253). New York: Palgrave Macmillan.
- Almond, M. (2006, August 30). Dramatic openings: The what, why and how of drama in ELT. *Plenary lecture, Portonovo 2006 Humanism in Language Teaching Conference*. Abstract retrieved Sept 12 2006 from <http://www.lend.it/portonovo2006/abstracts.htm>
- Barfield, A. (1996). Workshop report: Development through drama through reflection. *Learning Learning*, 3(2), 7.
- Gebhard, J. G. (2005). Awareness of teaching through action research: Examples, benefits and limitations. *JALT Journal* 27, (1), 53-69.
- Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (2001). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, N., & Vye, S. (2006). Professionalism is personal: How teachers in Japan help themselves develop through self-reflection practices. In M. Kohyama & E.M. Skier (eds.), *More autonomy you ask (MAYA)!* (pp.127-146) Tokyo: JALT Learner Development SIG.
- Maley, A., & Duff, A. (1978). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reiner, C. (2003). *My anecdotal life*. New York: St. Martin's Press.
- Smith, R.C. (2003). Postscript: Implications for language education. In D. Palfreyman & R.C. Smith (eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp.254-260). New York: Palgrave Macmillan.
- Williams, M., & Burden, R.L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

AUTHORING AUTONOMY:
EXPERIENCE, RESISTANCE,
RESOLUTION — OSAKA JALT/
LEARNER DEVELOPMENT SIG
MINI-CONFERENCE —
JUNE 11TH 2006 — UMEDA

PARTICIPANTS' FEEDBACK

COLLATED BY ELLEN HEAD

In the wrap-up session, Martha Robertson asked participants to reflect on and talk about their responses to the following questions. Feedback was later collected on-line using 'survey monkey'.



(1) Were there any 'aha' moments for you at the workshops? If there were, please explain why! And give any other comments you like on the workshops.

There were several.
One was when Neil

mentioned the role of emotion in our teaching. In a chat later, he said he said he'd chosen his particular topic because it didn't come naturally to him to talk about emotions. For me, it comes very naturally. In fact, my case is the opposite from Neil's. At the beginning of my postgraduate work, I told my advisor (Diane Larson-Freeman) that I should focus on something else because affective factors were so important to me. She said, "NO! You must focus on your main interest."

- "Who learns the most in schools?"
"Teachers." That's right! Never thought about that.
- For me, rather than the 'aha' moment, the feeling of affirmation was more important. The meeting confirmed and expanded on thinking I had been doing from my lessons and local experience.

学習者ディベロップメント研究部会・大阪支部共催

第3回学習者ディベロップメントを祝う会
自律性を操るー体験・抵抗・対応ー

参加者からの フィードバック

エレン・ヘッドの収集



ンファレンス終わりにマーサ・ロバートソンが、一日を振り返りながら、以下の質問に答えるように参加者に促した。このフィードバックは後にサーベイモンキーのアンケートを通してオンラインでとりまとめた。

(1) ワークショップで「Aha! (なるほど!)」とうなづく瞬間がありましたか? もしあったなら、なぜそう感じたかを説明してください。また、ワークショップに対するコメントを自由に書いてください。

- 何回かありました。一つはニールがティーチングにおいて感情の果たす役割に触れた時です。後に彼はそのトピックを選んだ理由が、彼自身の感情を話す事に違和感を持ったからだと言っていました。私にはむしろ自然なことです。私の場合は全く逆と言っているでしょう。大学院に入った頃、アドバイザー(ダイアン・ラーセン・フリーマン)に感情要因に焦点をあてたいと申し出たのですが、反対されました。
- 「学校で誰が最も多く学ぶか?」「それは教師」その通り! 今まで考えもしなかったけれど。
- 私には「Aha! なるほど!」とうなづく瞬間よりも(自分の考えや手法を)肯定される事によって得られる安堵感の方が意味がありました。今回のミーティングは私の授業や地域についての体験を基に考えてきたことを確認し、さらに発展させるものとなりました。
- リーシュールマンにAha!なるほど! 実際にはカンファレンスの後だったのですが、彼のビデオキャストとラジオインタビューを聞いた時に、とてもたくさんその瞬間がありました。まず、良い教師は生まれつきではなく作られたということ。そして良いティーチングとは良く聞くこと、そして学ぶとは体験すること。Ahaha!なるほどx2! 生徒自身に教えさせることで彼らはもっと深く学ぶ。チームのなぞなどがよかったです。以前から知ってはいましたが、要点を伝えるうえで効果的に使われていました。Ahahaha! なるほどx3! クラスで目

- Aha! Lee Schulman. The Schulman 'aha' actually happened after the conference when I was able to watch his videocast and listen to a radio interview. A gazillion 'ahas' came from them. One, good teachers are made not born. Two, good teaching is listening well and learning is doing. Ahaha! If we get our students to teach more, they will learn deeply. I liked the riddle Tim gave us to work out. It wasn't the first time I saw that, but it was a great way to deliver the point. Ahahaha! Invisibility in the class undermines learning. If I want my students to learn, I should give my students many opportunities to show what they know and foster an active participation in the class community. Ahahahaha! Intent participation and performance weight: I'd like to learn more about these concepts. Tim explained them well, but I'm curious about how they are applied in class. What are things we can do to foster intent participation in our classes. Also, what are they ways to insure that the performance weight of a task is at a level that optimizes learning? I want to explore the answers to these questions.

I also wanted to say that I got a lot out of Keiko's presentation on student resistance. It was very useful to hear how other participants deal with student resistance as it's something we all face. In Neil's workshop, the discussions allowed us to do a lot of healthy venting. I think our group bonded from knowing that many of us are feeling and going through similar things. Lastly, I thoroughly enjoyed Stacey's presentation. It was awesome to do guided visualization towards the end of workshop day (haven't don't it since 4th grade!). It brought things full circle for me. After the other presentations, I found myself in the mode of thinking in the future and thinking of what I would try out in my classes. The guided visualization and storytelling time helped me to recenter.

- Keiko's view of unmotivated students. The concept of learned helplessness. Stacey's visualizing. Tim's comments about the use of video-taping students' performance: Students may realize that they can do it when they watch themselves doing it objectively.

立たないように隠れていることは学習の妨げとなるということ。もし生徒に学んでほしいならば、彼らが習得したことを表現する機会を多く与え、クラスというコミュニティへ積極的に参加する姿勢を育てていくことです。Ahahahaha! なるほどx4! 「積極的に意図した参加 intent participation」と「パフォーマンスの比重 performance weight」。この二つのコンセプトについてもっと知りたいと思います。ティムの説明は明快だったけれど、それがいかに実際の授業に応用できるのだろうか?そしてどのようにすれば最大限の学習を引き出すパフォーマンスの比重を知りうる事ができるのか?この質問の答えを探していきたいです。

- また、ケイコの「学習者の抵抗」に関する発表からも収穫がたくさんありました。参加者らがどのように抵抗と取り組んでいるのかを知ることが大変有意義でした。ニールのワークショップでは、(体験を)語り合うことによってお互いガス抜きをすることができたと思います。私の参加したグループでは多くの人が同じような体験し、感じていることで共感しあうことができました。ワークショップの終わりに行ったステーシーの発表を心より楽しむことができました。(小学4年生以来の体験となった)誘導ビジュアライゼーションによって私のその日の体験が完結したように思いました。皆さんの発表を聞いた後は授業で何を試してみようかという先のことばかり考えていましたが、誘導ビジュアライゼーションとストーリーテリングによってバランスを取り戻せた感じがします。
- ケイコのやる気のない生徒についての見解。学習性無力感のコンセプト。ステーシーのビジュアライゼーション。生徒のパフォーマンスをビデオ撮影し本人たちが見ることにについてのティムのコメント、「生徒たちは自分が実際にやっている姿を客観的に見ることによって自分に能力を知ることができるかもしれない」。
- ティム マーフィの発表は秀逸でした。「積極的に意図した参加 intent participation」と「パフォーマンスの比重 performance weight」の概念が明確に実例をあげて説明されました。ケイコ サクイの学習者の抵抗とクラス運営に関する考えを見直す発表も興味深いものでした。ニール カウイの発表は背景の違った先生方と体験談を共有し語学教育に関する重要な事柄について話し合う貴重な機会をもたらしてくれました。
- ケイコのワークショップで「Aha! なるほど!」と私がうなずいた瞬間は学習者の抵抗が必ずしも教える側の力量不足によるものではないと気づいた時でした。ステーシーのワークショップでは私自身のさまざまな気づきの瞬間を振り返ることができて楽しかったです。
- ニールの発表で私が参加したグループは二人の教師と二人の学生で構成されました。そこで

- Tim Murphey's presentation was outstanding! The notions of Intent Participation and Performance Weight were clearly explained and demonstrated. Furthermore, I feel inspired to incorporate these into my own classes, workshops and presentations. I also enjoyed Keiko Sakui's presentation and found it interesting to re-examine ideas about student resistance and classroom management. Neil Cowie's presentation provided a valuable opportunity to talk to a range of teachers from different backgrounds, share stories and experiences, and discuss some key issues in the profession.
- 'Aha' moment in Keiko's workshop as I realized that resistance is not necessarily due to a failure on the part of the teacher. Also a lot of fun in Stacey's workshop thinking over my 'moments.'
- In Neil's presentation, a group I was working with consisted of two teachers and two students. We discussed teachers' perceptions of teaching, and learners' perceptions of teaching. Each person in the discussion contributed valuable information, and the 'aha' moment came, when we were able to co-construct intricate scenarios of classroom behaviors of learners and teachers.
- The emotional dedication of teachers who stay with it and why — because they have had 'aha' moments with their students. Resistance teaches.

(2) What was in your 'doggie bag' to take home?

- To create better relations among staff where I work, realizing that those are so important in job satisfaction.
- It's a growing sense of security and of awareness that I have some knowledge and awareness about pedagogy that enable me to tap into what other people in the profession are sharing.
- Get my students 'teaching' regularly in class so. I want to research and create ways in which I can establish this in my classes.
- I'll try to make my students (in *juku*) reformulate what they've heard.
- It was the affirmation of what I've been doing.

教師からみたティーチング、学生から見たティーチングについて話し合う事ができました。各々の価値ある意見によって学習者と教師の行動の複雑なシナリオを再構築することができた時が私にとっての「Aha! なるほど!」な瞬間でした。

- 心を砕きたゆめめ献身を続ける教師たち – それは彼らが皆、学習者たちと「Aha! なるほど!」な瞬間を共有してきたから。抵抗は多くを教えてください。

(2) このカンファレンスから何を「お持ち帰り」しましたか？

- 同僚とより良い関係を持つこと。それが仕事から満足感を得るために重要なことであると気づいたから。
- 他の教師たちが分かち合おうとしている事を理解できるだけの教育に関する知識と認識があるという安心感と自覚の高まり。
- 生徒たちにもっと「教える」機会を定期的に持たせること。これを実行できるような方法を研究し開発したい。
- 塾の生徒たちに、彼らが聞いたことを自分なりに表現させてみようと思う。
- 自分が今までやってきたことが正しかったという確認。各発表は私自身の経験、懸案事項、問題、ビジョンと共鳴しました。他にも同じような考えを持っている人がいると言うことを知ることができた。
- 教師として自己の成長を再確認し、自分を教室においてポジティブな存在であると認識すること。EFL教員としての日々の問題や欲求不満を忘れさせてくれ、前向きにさせてくれる一服の清涼剤のようだった。
- 「無気力」から「ストレスを引き起こす行き過ぎたチャレンジ」までの連続体というコンセプトに共感。チームの理解とサポート。
- 5つのセッションがそれぞれ補い合っていたことに驚きました。前のセッションで話し合った自律語学学習にまつわる経験、抵抗、対応が再度取り上げられ違う視点から見つめ直すことに役立っていたのです。持ち帰ったのはこの体験。

(3) 今後のイベントへの提案及び総体的なコメント

- ポスターセッションは（パワーポイントではない）ビジュアルと音声によってわかり易かったと思います。ぶつ切りの忙しいスケジュールに余分な仕事を詰め込まなければならないので、ポスターセッションはともりラックスすることができます。カンファレンス明けの月曜日はキツイことが多いので！ テーマはCALL以外

What the presenters were saying resonated with my experiences, concerns, problems and visions. It was good to know other people are also in the same sort of line of thinking.

- Re-examining my growth as a teacher and seeing myself as a positive presence in the classroom. The day was a welcomed tonic which put aside the negatives and frustrations of being an EFL teacher and instead focused on the sunny side of teaching.
- And relating the cline from 'no challenge' to 'stress-inducing excessive challenge' to my classroom — Tim's general empathy and support.
- I was surprised at how all five sessions complimented each other, so that previous discussions on the themes of experience, resistance, and resolution in relation to autonomy in language learning and teaching, could be revisited, and incorporated to help build a fresh outlook on what we talked about. So I took this experience and put it in my doggie bag.

(3) Suggestions for future events/ general comments

- Poster presentations are easier, because the visual + auditory (and I *don't* mean Powerpoint!) is for me the easiest channel of access for me. I say this because like others, I have to fit the extra day's 'work' into a choc-a-bloc schedule, and posters are more relaxing. There comes a point (i.e., Monday morning, or worse Monday night (!) when the physical interferes, unfortunately. Themes... anything *except* CALL.
- Workshops!! Theme I'm currently really interested in: Transforming our learners into teachers.
- It was altogether a pleasant and intellectually stimulating event. The more I meet with the Osaka chapter members and supporters, the more at home I feel with you and the more I get out of your meetings Thank *you* too!
- How much we are expected to share our emotions in a professional development opportunity like this one. Are we supposed to share our vulnerability and have a similar experience to a 'counseling session'? Then

ならなんでも。

- ワークショップ!! 私が今興味を持っているテーマは習い手を教え手に転換させること。
- 全体的に気持ちのいい、また知的な刺激にあふれたイベントでした。大阪チャプターのメンバーと支援者に会えば会うほど居心地よさが増し、より多くをこのミーティングから吸収することができます。ありがとう!
- このような専門的能力を高め合う機会において、どれほど感情を共有することが求められるのか。私たちは弱さをさらけ出しカウンセリングに近い経験をするべきなのだろうか。ならばその最終的な成果とは?
- このカンファレンスの形式は多くの参加者を巻き込むことができたので楽しかったです。すべてのプレゼンテーションが素晴らしく、4つもワークショップがあったので少々圧倒された人たちもいたかもしれません。最後の振り返りの時間も良かったと思います。
- 私にとって大阪は遠いのですが、中心部に会場であったことは関西から多くの人が参加するために交通の便が良かったと思います。また、今までの10月、7月に比べて6月開催はより皆にとって都合が良かったのではないかと思います。
- 日本人学習者の学習ストラテジーと自律学習開発について興味があります。東京でのLD分科会イベント開催の可能性は?
- 生徒が言語学習において迫られる英語圏文化のアイデンティティマーカーに対して、気づいている場合どのように反応するのか、どのように感じるのか。
- 終日イベントは良いと思います。もしどこかに出かけて行くのであればどうせなのでその日を有意義に費やせるようにすべきです。個人的には招待スピーカーが好きですが、ポスターセッションの時間もあって良いと思います。私はCALLに興味があるのでCALLの要素もテーマに取り入れてもらえると嬉しいですね。自律を高める効果的アイディアおよび抵抗と向かい合うための実践的アイディアも今回のフォローアップとして興味深いと思います。
- 教員と言う専門的職業（プロフェッショナル）としてではなく、産業としてのEFLの見直し。カリキュラム、生徒の総体評価についてのアイディア。
- 仕事量を増やさずに生徒の時間と集中力を最大限に活かす授業の準備方法を取り上げたい。準備時間と授業時間を効率よく使い生徒たちがお互いに英語を理解できるようにしたいのです。
- 会場への地図と、住所の日本語表記があれば便利だったと思います。
- 昨年のポスター発表の形式は他のやり方ではな

what is the ultimate outcome?

- I enjoyed the format of this conference because there was a lot of participant involvement. It might have been a bit overwhelming to some because all presentations were so good and there were as many as four workshops. I liked the reflection time at the end, too.
- Coming to Osaka is a long journey for me, but the venue is centrally located, and optimal for many people in the Kansai area to attend. Also, I thought having the workshop in June was more convenient than the two previous years of October and July respectively. Workshops and poster sessions are both attractive for me, because I have a chance to be involved, which helps me in retaining information. This is similar to what Tim said in his workshop, "Tell me, and I'll forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I'll understand."
- I would also be interested in learning strategies and developing learner autonomy amongst Japanese learners. Any chance of an LD SIG event in Tokyo?
- How students react upon adopting the identity markers of English-speaking cultures via learning of the language - if they are aware of it, how they feel about it...
- One-day events are good — if one is going to go out to the location, might as well make it a day thing. I prefer invited speakers, but some posters for part of the day could work too. I'm interested in CALL, so a CALL component to some of the chosen themes might be nice. In keeping with this last workshop, practical ideas concerning autonomy — things that seem to work + more on practical ways of dealing with resistance would be an interesting follow-up.
- More reflection on EFL as an industry (rather than a 'profession'). More ideas for curriculum and evaluation in terms of the student as a whole.
- I would like to do something on preparing courses that maximize time and attention for students without increasing the load on the teachers. I want to optimize my preparation

なかなか起きない有意義な意見交換があり良かったと思います。コンビネーションのワークショップとポスターセッションだったと思います。テーマは何でも良いですが、学習者のモチベーションに興味があります。

最後に...

- ベテランの自律開発実践者と初心者が一堂に会する機会に、深い示唆に富んだ発表と、参加者が参加し、話合えるワークショップがバランス良く組まれていたと思います。全ての人が何かを「お持ち帰り」することができる良いかたちでした。

time and class time so that students can get to know each other and English better.

- A map and Japanese address would have been helpful.
- I really liked the poster format last year because there was a lot of useful back and forth that doesn't happen in other formats. I think they did a combo workshop/poster format. As for themes most anything is fine with me. However, a look at learner motivation would be of interest.

Last, but by no means, least...

- You struck a very good balance between well-thought through presentations and opportunities for participants to discuss and do something. For a conference like this where die-hard LA practitioners and neophytes mingle, I thought the format was very good in having something for everyone...

JOURNEYS: THE 9TH NORDIC CONFERENCE ON DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING – STATUS AND WAYS AHEAD AFTER 20 YEARS

31 AUGUST – 2 SEPTEMBER 2006,
COPENHAGEN, DENMARK

HUGH NICOLL
MIYAZAKI MUNICIPAL
UNIVERSITY
HNICOLL@GMAIL.COM



PRELUDE

The biggest challenge after attending conferences, retreats, seminars, etc. is to somehow manage to transform the inspirations and budding friendships of the event into practice.

At the LD/Osaka mini-conference this past summer, Martha Robertson encouraged participants to prepare their ‘doggie bags’ during the wrap up session so we’d be sure to have something to chew on when we arrived home.

This set of narrative reflections, which I probably should have begun writing five weeks ago is one of the steps I am taking in the attempt to transform my learning journeys in Copenhagen into on-going practices. I have, as all travelers must, allies and guides to help me, even as I honor the necessity of getting lost as a part of these very processes.

The first of these allies was the overall design by the conference organizers, which has led me to consistently remember those three days as the

旅：第9回言語学習と教授における学習者オートノミー促進に関する北欧大会－20年後の状況と道のり

デンマーク・コペンハーゲン（2006年8月31日～9月2日）

宮崎公立大学
ヒュー・ニコル
hnicoll@gmail.com

はじめに

研究大会、合宿、セミナーなどに参加したあとの、最大の難点はそこで得たひらめきと新しい出会いをなんとか日常の行動へとつなげていくことである。この夏のLD-大阪小研究会では、Martha Robertsonがまとめのセッションで、帰ったあとにも消化するものがあるようにと「持ち帰り用の袋」を用意するよう促した。

ここで私が語る振り返りの文章は（おそらく、5週間前帰国直後に書き始めるべきであったものだが）、私のコペンハーゲンでの学びの旅を実際の行動実施につなげるための最初のステップの一つとなる。全ての旅人がそうであるように、そんな過程の中で道に迷ってしまうことの重要性を意識しながらも、私と伴に歩き、またガイドしてくれる仲間がいるものだ。

そんな「仲間」には、まず、大会運営に携わった人たちの全体的な企画がある。そのおかげで、正式なタイトルは「大会」であったが、実際には第9回北欧「ワークショップ」の3日間の記憶は常に私の中に残ることとなった。「ワークショップ」とは間違った記憶ではなく、Gerd Gabrielsen、Leni Dam、そしてHanne Thomsenが大会中ずっと使用していた重要な用語である。開会の言葉、そしてLedniとGerdが個人的な体験の内省を話した後、記念講演としてRichard Smithが学習者オートノミーの歴史を紹介した。この最初のセッションでは、焦点は歴史であり、Gerdの「我々は何者か？」「どこから来たのか？」といった質問でその議論が方向づけられたものの、過去を利用し、今後に光を当てるものとなった。未来への着目が参加者の気持ちを支える土台となり、David Littleの閉会記念講演「語学学習者オートノミー：振り返って先を見る」へと明らかにつながっていたのだ。一方で、大会の半分以上のスケジュールが、ワークショップの形式で行われ、そのおかげで、

9th Nordic Workshop, not ‘conference’ as in the official title. This is not merely a false memory, but the primary term used by Gerd Gabrielsen, Leni Dam, and Hanne Thomsen throughout the conference. After opening remarks, and personal reflections by Leni and Gerd, Richard Smith presented a plenary talk on *The History of Learner Autonomy*. In this first session, with its focus on history, the discussion was framed by Gerd, who asked, “Who are we?” and “Where have we been?” — but with a clear focus on the use of the past to illuminate our way. This focus on the future formed the heart of our discussions, and found explicit expression in David Little’s closing plenary, *Language Learner Autonomy: Looking Forward by Looking Back*. But more than half of the conference’s time-table was devoted to actual workshoping, which is what in the end made the days so special, and such a strong source of energy.

I had begun my journey to Copenhagen not really sure of what to expect. I knew I would arrive in a new city in new country after a full

げで毎日が特別でまたエネルギーにみなぎったものとなった。

私のコペンハーゲンへの旅は、何が起こるかよく分からずに始まった。ただ、丸1日かけて移動した後、新しい国の新しい町へつくことは分かっていた。旧友、RichardやNaoko—言語教育における学習者オートノミーの探求を伴に始めた（そしてLD-SIGの会員にもなった）仲間たち—に会うことも分かっていた。そしてLeni、David、Richard Pemberton、Jose Laiら、1994年の香港での最初の学習者オートノミー大会の記憶をよみがえらせる仲間に再会できることも分かっていた。コペンハーゲンでは、これからの旅に向けて、地図を作り、計画を立て、新しい課題を伴に探す、新たな仲間たちに会えることも分かっていた。

歴史

開会の言葉の中でGerdは、北欧ワークショップは1986年に始まり、今回20年目の集会を記念するものであると述べた。そして、ヨーロッパ評議会の枠組みの中で（そしてそれに対抗して）「コミュニケーション重視の」カリキュラムを導入するという難題が、ワークショップ導入の背景にあったということを説明した。Gerdはまた、ワークシ



Nyhavn (New Harbor) canal, a working class neighborhood transformed. (HN)

day's travel. I knew that I would be seeing old friends — Richard, Naoko — with whom I had begun my explorations of learner autonomy in language education (and my membership in the LD-SIG), and that I would also have the pleasure of meeting Leni, David, Richard Pemberton, and Jose Lai again — all associated in my memories of my first learner autonomy conference, Hong Kong 1994. I knew too that in Copenhagen I would meet new colleagues, new allies with whom I might continue mapping, planning, and discovering new questions during our future journeys.

HISTORY

In her opening remarks, Gerd had noted that the Nordic workshops had begun in 1986, and that we were celebrating 20 years of history by coming together. She also elaborated on the background, noting that the context for the workshops was the challenge of implementing 'communicative' curricula for language education within (and in opposition to) the Council of Europe framework. She also reminded us that the workshops had begun as "open ... by invitation, personal, not institutional."

Personal, not institutional. "Like the water," she said, "find a way to work within the system where you are." And it became clearer to me than ever before that those of us exploring what we call 'learner autonomy' are the beneficiaries of an adaptive process that included/includes ongoing cycles of initiatives, data-collection, and reflection. Gerd also reminded us that "autonomy is not a thing, but a process," and that we must be ever watchful; careful not to turn every term we define into a fixed value.

Richard's talk followed seamlessly as he reflected on the practice of history, suggesting that "the amount we can learn depends on the types of history available to us." Richard offered several reasons for stressing the importance of producing our own histories, in addition to celebrating the Nordic workshops themselves and the 20th anniversary of IATEFL's *Learner Autonomy* SIG:

- the use and misuse of the term autonomy in contemporary discourses;
- the importance of context in the development

ヨップが「組織によるものではなく個人的な誘いによって」始まったということにも触れた。

組織によるものではなく個人的に。「流水のように」彼女は言った。「あなたのいる組織の中でどう機能するかを探し出す」のだと。私は、いわゆる「学習者オートノミー」を探索する我々は、主導・データ収集・そして内省という、循環するサイクルを含む順応性ある過程の受益者であることをはっきりと意識した。Gerdはまた「オートノミーがものではなく、過程であること」を強調した。そして私達は常に用心深くなければならない、つまり、我々が定義づける全ての用語が固定された価値観とならないよう注意しなければならないことも説いた。

Richardの講演が途切れなく続き、彼は歴史的实践を振り返り、「学べる量はどんな歴史を知っているかによる」と述べた。Richardは、北欧ワークショップそのものとIATEFLの学習者オートノミー研究部会の20周年を記念することに加え、我々の歴史を築いていくことの重要性を強調し、その理由について、次の点を挙げた。

- 現代の談話の中でのオートノミーという用語の使用とその誤使用、
- オートノミーの理論と実践の発展における文脈の重要性、
- 学習者オートノミー擁護者にとってその分野について内省することの価値、そして
- 自己評価の基礎は説明することにあるということ。

私は自分のノートを見返して、2, 3の考えが心に浮かんだ。まず、Richardがさらなる個人史を収集することを呼びかけているが、それが全くその通りであること。そんな史料が、自分の書や研究、そして教授を内省し批評するための指標となり、言語教授という仕事における組織の歴史の評価・査定を促すことになる。これらの批評と内省を試みることの重要性はDavid Graddolの*The Future of English* (1997)や*English Next* (2006)、そしてELT Jouneal、TESOL Quarterlyの60周年、40周年記念でも強調されている。Richardが彼の史表をまもなく出版の形、そしてひょっとしたらオンラインで更新できる形式で、公表してくれることを期待している。

総会

第一日目、昼食の後は、ワークショップ参加者のうち5名による午後の講演（インプット・セッション；下記の通り）が続き、様々な状況における自律的（オートノミーな）学習や教授について内省する機会が提供された。

- Ema Ushioda（イギリスのウォーウィック大学）による動機づけの隠されたパラドクス
- Carmen Ansedo（スペイン、サン・セバスチア

- of theories and practices of autonomy;
- the value for advocates of learner autonomy to reflect on the field; and finally,
- that the basis for self-evaluation is to be found in descriptions.

In reviewing my notes, two or three thoughts come to mind. First, Richard is quite right in calling for us to collect additional personal histories. Such histories can become our touchstones for reflection, for critiques of our own writing, research, and teaching, and facilitate the assessment and evaluations of institutional histories of the language teaching profession. The importance of essaying these critiques and reflections are highlighted by David Graddol's *The Future of English* (1997) and *English Next* (2006), and by the 60th and 40th anniversaries of the *ELT Journal* and *TESOL Quarterly*. I also hope Richard will release his timelines to us in published form in the not too distant future, perhaps in an up-datable online version.

PLENARIES

Following a lunch break, our first day continued with afternoon talks (input sessions) from five of the workshop participants, which gave us a chance to reflect on autonomous learning and teaching in a variety of contexts:

- Ema Usioda from the University of Warwick, UK on *The Underlying Paradox of Motivation*;
- Carmen Ansede from San Sebastian, Spain on video conferencing with her high school classes;
- Viljo Kohonen from Finland on student perspectives on portfolios;
- Turid Trebbi from Norway on learner autonomy in language teacher education;
- Jose Lai from Hong Kong on developing self-directed teacher language awareness through a WEB-CT based project.

Viljo's report, on Finnish university involvement through their teacher education programs in the European Language Portfolio (ELP), summarized 1550 learner responses to the ELP implementation schemes in their schools. The paper, *Student Perspectives to the ELP: Voices from the Classrooms*, will be published in 2007.

In her presentation, Turid asked a key ques-

ンより)による高校の授業でのビデオ会議

- Viljo Kohonen (フィンランドより)によるポートフォリオについての学生の認識
- Turid Trebbi (ノルウェイより)による語学教師教育における学習者オートノミー
- Jose Lai (香港より)によるWEB-CTプロジェクトによる自己主導の教師の言語意識づけ促進

Viljoの報告は、ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)の教師教育プログラムを通したフィンランドの大学の取り組みについてであったが、学校へのELP導入計画にあたって1550の学習者の反応をまとめていた。その論文「ELPへの学習者の視点：教室からの声」は2007年に発行予定だ。

Turidの発表では、一つの重要な問題を提起した。「30年もの間理論を議論した末、なぜ教室には学習者オートノミーがほとんど見られないのか。」という問題だ。もちろん、簡単な答えはない。Turidは教師が互いにネットワークを作っていくことの重要性はもはや疑問視する者はおらず、多くの教師が教室での研究者となったが、時間の余裕がないことがまさに出版への道を閉ざしている、と主張した。また、教育実習が新しい教授への執拗な障害物となっていると指摘した。(読者の皆さんのうち、何名の方が日本で教授の実習をしたらどうか?あるいは、ゼミの学生が中学校・高校で、授業計画を立て、実習を行うという大変な持久戦を耐え抜く間、不運にもそれを観察・見学することになっただろうか。)私自身、ノートになぐり書きしながら、学習者オートノミーについて知ることは満足いくレベルに達することは決してなく、アウトドア教育や芸術(ダンスや絵画、音楽、あるいは劇)を学ぶように、いわゆる実践的な学習状況のなかで学んでいくものに違いないと確信した。(これについては、今後発行される「学習の学習」で、ニューヨーク市の学校でのダンス、芸術指導者としてのわが妹の視点を紹介したい。)

ワーキング・グループ

しかし、本文最初に書いたとおり、この大会の重要部分は、2日目、3日目に私達参加者がどう成長し何を互いに共有しあったかである。私達は、教室実践・教師教育・研究の3つのワーキング・グループにわかれた。

それぞれのグループは、ワークショップ最後のセッションで、グループ全体に報告するアクション・プランを準備することになっていた。残念なことに、研究グループと教師教育グループについてのノートをしっかり取っておらず、また、まとめたファイルを全てのグループに見せてまわすといったこともしていないので、ここでは私が参加した教室実践グループでの議論を報告する。

私達のセッションでは、自律的な学習・教授の実践(ALTiP)というアーカイブを協働で作成す

tion: “Why, after 30 years of theorizing, is there so little learner autonomy in our classrooms?” To which, of course, there is no easy answer. Turid argued that the importance of teachers networking with each other is no longer questioned, and many teachers have become researchers in their classrooms, but a lack of time is a very real obstacle to publication for many teachers. She also observed that teacher practicums can be stubborn obstacles to innovative teaching. (How many of you, dear readers, have done practice teaching in Japan? Or been hapless observers, as your seminar students struggle to get through the lesson planning/ practice teaching marathon hoops of a junior or senior high school?) I found myself scribbling, convinced that learning about learner autonomy will never be sufficient, and that there must be lessons for us in so-called experiential learning contexts such as outdoor education or in the arts — dance, drawing and painting, music, or in the theatre. (More on that later, in a future issue of *Learning Learning*, when I hope to interview/

ることに決めた。次のような計画予定である。

何を？

- 学習者ログ、ポートフォリオ、正式・限定された達成目標の導入方法についての提案や例示、学習過程の学習者自身の評価、学生の学習者の取り組みや動機づけについてのインタビューや調査などを含む教室データ収集の作成
- 教室相互交流：教室実践のビデオ、学習・教授実践
- 「道具箱」の本：自律的な学習・教授実践の始め方についての実践的なアイデア（簡単スタートガイド）や現存するリソースへのリンクなど

どのように？

- 学習者ログブック、ポートフォリオのデータバンクやインタラクティブ・ウェブサイトをもとめて作成する。〔上記“何を？”のセクションで記述した文やデータなど全て；最初の中間報告締め切りはクリスマス前とする。（現状の自省的自己評価を記したものの）〕



The classroom practice team at work (photo: Pili Uceira)

share my sister's perspectives as a New York City dance/arts in the schools instructor.)

WORKING GROUPS

But as I said at the beginning of this piece, the real heart of the conference was what we the participants developed and shared with each other on the second and third days.

We broke into three working groups focused on classroom practice, teacher education, and research.

Each group was charged with preparing an action plan to share with the whole group in the final session of the workshop. Unfortunately, I didn't take good notes on the research and teacher education groups' projects, and we haven't circulated files from all the groups, so what follows immediately is details from the classroom practice group I participated in.

During our sessions, we decided to collaboratively build an archive we will call *Autonomous Learning /Teaching in Practice* (ALTiP). Our project plan is outlined below.

WHAT?

- create a collection of classroom data to include learner logs, learner portfolios, suggestions or examples of how to introduce official/local attainment targets, students' evaluations of their learning processes, interviews/surveys with learners on student involvement and motivation to learn more;
- classroom interactions – videos of classroom practice: learning/teaching in practice;
- toolbox book – practical ideas (quick-start guide) of how to get started in autonomous learning and teaching practice, links to existing resources, etc.

HOW?

- collectively create an interactive web site and databank of learner logbooks, portfolios, all the text types, data types outlined in 'What' (above); first deadline is 'before Christmas' for our first interim report (reflective self-evaluation of where we are, how things are going)

どのような結果を？

- 学習者ログなどのデータベース作成（教師が自分の教室で学習者オートノミーを促進していく例やそれに関する内省の話へのリンク）
- 教室実践としてのオートノミーに不案内の教師・研究者への「道工具箱」の作成：参考文献、アンケートや調査、教師内省の例を含む。

教室実践プロジェクトのウェブサイトの骨子は提示されたが、収集作業はまだ開始していない。12月の中間報告締め切りを意識して始めなければならない。ワークショップ参加者について技術的な問題があるので、それを解決し、彼らのためのインタラクティブ・ウェブサイトとメーリングリストを立ち上げる必要がある。2008年夏にノルウェイ、ベルゲンで開催の第10回北欧ワークショップで最終報告をすることになっているのだ。

私達は、このように大きな課題を設定したが、それは教師や学習者が力をつけ、教室で「変化させる力のある知識人」（Johnson, 2006）となるよう促すためには必須である。このようなステップをとればこそ、Emaが説明した動機づけのパラドクスやDavidが議論した、社会文化理論と連結し、新しく生じている談話へのアイディアや実習としてのオートノミーを統合する機会への探求を、第二言語習得研究へと結び付けることになるのだ。

最後に

大会の日々がいかに素晴らしいものであったかに再度触れずにこの文章を終えることはできない。大会ではガーデン・レストランでの食事やLeniとHanneの「以前の家」であるKarlslunde Schoolへの訪問も体験できた。学校では食事、フォーク・ダンスを楽しみ、最後には港バスツアーが企画されていた。そして、これらすべてのもとには、朝食、バスの中（いつでもバスの話はあるもの）、そしてパブでのざっくばらんとした会話が・・・。

参考及び推薦文献（省略：英語版の最後を参照のこと。）

WITH WHAT RESULTS?

- creation of database of learner logs, etc. (link to teacher stories with examples/reflections as they develop learner autonomy in their classrooms);
- creation of toolbox for teacher/researchers new to autonomy as a classroom practice: this could include bibliographies, examples of questionnaires, surveys, teacher reflections.

The skeleton for our web site for our classroom practice project is ready, but we haven't really started building our collection yet. With a December deadline for an interim progress report, we'll need to get cracking! I still need to work out some technical issues with all the members of the workshop and get interactive web sites and mailing lists organized for the members, as we have planned to produce our final reports for all of our projects for the 10th Nordic Workshop to be held in Bergen, Norway in the summer of 2008.

We have set ourselves some big challenges, essential if we are to empower teachers and learners to become 'transformative intellectuals' (Johnson, 2006) in their classrooms. Only by taking these steps can we link our explorations of what Ema described as the paradox of motivation, and what David noted as the opportunity

to integrate autonomy as idea and praxis into the emergent discourses tying socio-cultural theory to SLA research.

CLOSING

I can't close this piece without sharing the pleasures of the days as well. The conference included a dinner in a garden restaurant, a visit to Leni and Hanne's 'former home', the Karlslunde School — where we enjoyed dinner and folk dancing, and concluded the organized activities with a bus and harbor tour — all this on top of the informal sharing, at breakfast, in the bus (there's always a bus story), and in the pub.

REFERENCES

- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: The British Council.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly* 40(1), 235-257.

SUGGESTED READING

- Benson, P. (forthcoming, ed.). *Learner autonomy 8: insider perspectives on autonomy in language learning and teaching*. Dublin: Authentik.



Leinhard and David sharing a laugh – lunch and a glass of wine (photo: HN)

REVIEW OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHING MINI- CONFERENCE

7-8 OCTOBER 2006,
OKAYAMA UNIVERSITY

MICHAEL CARROLL
MOMOYAMA GAKUIN
UNIVERSITY
CARROLL@ANDREW.AC.JP

The relationship between theorists and practitioners, researchers and teachers, is often an uneasy one at teachers' conferences. There is often an image of the academic in the ivory tower, unconcerned about what goes on in the real world, and not knowing it, but it is not always openly acknowledged. This image of the researcher putting decontextualized data into boxes to make models is the one that underlies the comments we often hear, such as "Well, it's interesting, but my classroom isn't really like that", or "It sounds great, but it wouldn't work like that with my students."

The *Professional Development in Language Teaching Mini-Conference*¹ held at Okayama University on the 7th and 8th of October, attended by around 150 people, did a better job than most at bridging the gap. Early on in the conference Sara Cotterall, of Akita International University, put the question "Does the research answer real questions?" She pointed out two sets of studies that, in doing just that, alerted her to the excitement and usefulness of research in language teaching.

One was the work of Paul Nation on vocabulary acquisition. According to Cotterall, Nation's research (see Nation, 2001), amongst others, enabled her to answer her students' question, "Which words do I need to learn so that I can

「教員ディベロップメント小研究会」評論

10月7-8日に岡山大学

桃山学院大学
マイケル・キャロル
carroll@andrew.ac.jp

教員研究会では、理論家（研究者）と実際の教員（教師）の間が窮屈な雰囲気になることが多い。口に出して言われるわけではないが、研究者というものは実社会を気にせず、また社会を知らずに象牙の塔に閉じこもるというイメージがややある。また、研究者は文脈から離れたデータを綺麗なモデルを作るために箱に入れるというイメージもある。「面白いと思うが、私の教室はそんなに感じではないなあ」か「いいと思うが、私の学生を考えたら出来ないかな」のようなコメントをよく聞く。

10月7-8日に岡山大学で行われた「教員ディベロップメント小研究会」には150人が参加した。その研究会はギャップの橋渡しをするという点で、一般研究会より良かった。一日目に秋田国際大学のSara Cotterall氏は、「研究というものは実社会の質問に答えられるか」という質問を揚げた。氏は2つの研究プロジェクトについて述べ、それらにより、研究が役に立つということと刺激になることを理解したと指摘した。

一つはPaul Nation氏の語彙習得研究である。Cotterall氏によれば、Nation氏の研究（他にも色々あるが）を読むことにより、「学問的リーディングのため、どんな単語を覚えなければならぬか」という質問を答えられる、とのことである。General Service List (West, 1953)の2000単語とAcademic Word List (Coxhead, 2000)の520単語を覚えたらコミュニケーションのために十分と言われる。もう一つは1970年代後半のFrancis Mangubhai氏とWarwick Elley氏の「Book Flood」と呼ばれている研究。この研究はリーディング力だけではなく、全面的な英語能力進歩のために多読が効果的と明らかにした。教師と学生に対して重要な質疑応答を行うこのような高度な研究は、結果が十分な人々に認められ、かつ教師がそれを知っていれば、教育活動に非常に大きな影響を及ぼすことがあると思わせられる。例えば、1930年代日本で働いたHarold Palmer氏はWest氏と同じ語彙頻度というテーマを研究した(Barfield, パーソナルコミュニケーション)。Cotterall氏がインターアクティブ・ワークショップを続けて行い、適切な研究質問をどう決めればいいのか、及び実行可能な研究企画（教師一人の場合、或いは教師・学生数人の場合）をどう作ればいいのかを論議した。

read university texts more easily?” with a very helpful and precise “the 2000 words of the General Service List (West, 1953) plus another 570 from the Academic Word List (Coxhead, 2000)”. The second study was the ‘Book Flood’ project of Francis Mangubhai and Warwick Elley in the late 70’s which showed clearly the effectiveness of extensive reading, not just for improving reading skills, but for improving all round language performance. These examples are a timely reminder that good research that addresses key issues for teachers and learners can have immense influence if the results are accepted by enough people and made known to practicing teachers. West’s work on vocabulary frequency, for instance, was anticipated by Harold Palmer (1931,1933), who was working in Japan in the early 1930’s (Barfield, personal communication). Cotterall went on to deliver an interactive workshop on how teachers can identify key questions to research, and how these questions can be built into do-able research plans, whether they involve a single teacher or many teachers and students.

There were other presentations that resonated at this practical level. Heidi Evans and Cynthia Quinn, of Ritumeikan University and Konan University respectively, gave a presentation on how to design effective rubrics for describing student performance of communication tasks. They managed nicely the balance between presenting the audience with well-researched advice and allowing us to think through the advice by trying it out ourselves. Creating and grouping criteria, simplifying and recycling meta-language, and involving students in modifying the criteria are all skills that we could take back to our classrooms and use right away.

Akiko Kondo (Nara University of Technology) gave a presentation which, while more traditionally a research report, was also grounded in the kind of classrooms familiar to the audience, as was evidenced by their comments and frequent nods of understanding. Describing her approach to the problem of ‘resistant’ students, she gave examples of successful tasks and worksheets she had developed. This also allowed us to see clearly the connection between her research and our own teaching situations.

他にもこのような実用レベルを受けた発表があった。「学習者コミュニケーション能力評価基準注釈を効果的に作成する方法」というテーマで立命館大学のHeidi Evans氏と湖南大学のCynthia Quinn氏が発表した。研究結果の基準に基づき聴取者にアドバイスを与え、自分自身で私たちがそれを試してそのアドバイスを考察するという風に、うまくバランスを取っていた。基準を作りグループ化すること、メタランゲージを簡素化しリサイクルすること、そして学生に基準修正させることは、すべて私たちの授業に持ち帰りすぐ使用することが出来るスキルである。

奈良高専の近藤暁子氏の発表は、比較的伝統的な研究報告形式にもかかわらず、聴衆からのコメントや彼らがうなずく様子から、皆がよく体験した教育環境に基づいたものであると分かった。「抵抗する」学生という問題に取り組む方法を説明するために、近藤氏が創作した効果的なタスクとワークシートのモデルを何枚か提示した。これも「すぐ授業で使える物」であろう。それにより、その研究と私たちの授業シチュエーションの関係がはっきり見えた。

香港教育大学のJean Brewster氏と広東教育大学のHua Li氏は、それぞれ別の発表だが、両者とも授業から少し離れて、教員を訓練するトレーナー、あるいはそれらトレーナーのトレーナーとしての観点から自分自身の研究について話した。別の発表者であるGary Burkhuizen氏と同じように、両教師は自分の体験したことを話して、それを深く考えることの重大さを強調した。台湾で教員を訓練するトレーナーが書いた日記を引用して、Jean Brewster氏はその訓練者がどのようにだんだんと自信（オートノミー）を得ていったかを述べた。協力的かつフレキシブルな訓練方法の結果、（トレーナーとして）その自信を得ることができた。その訓練方法は日常授業経験を考えて新しい思想を批評的観点から見たものである。

Hua Li氏も同じポイントを強調した。Li氏が教員ディベロップメントをコーディネートする広州の高等学校教員についての大研究では、変更のスピードは速くないにもかかわらず、伝統的な講演会のような教員ディベロップメント方法より、むしろワークショップのようなものや新しい思想について考えることが、より効果的に変更を導くものだということを発見した。Li氏は教師の日記から引用して、我々（教師として）が日常活用の文脈から新思想を熟考し批評する機会があると、その思想は次第に根をはり、発達することが示されると明らかにした。

最後に南山大学のDavid Barker氏がより理論的な発表で、教師ディベロップメントの範囲を考えるために彼自身が役に立つと発見した枠組みを論じた。この枠組みと、KARE（知識、意識、リフレクション、実験/観察）と呼ばれるものは、アクション・リサーチ（観察、計画、行動、観察など）の種類の一つであろう。効果的な理論の特徴は聴

Jean Brewster, of the Hong Kong Institute of Education, and Hua Li, of Guangdong Institute of Education, in separate presentations, both talked about their work at one remove from the classroom, as teacher trainers and trainers of teacher trainers. Like Gary Barkhuizen in another presentation, they also emphasized the importance of teachers telling and reflecting on their own stories. Using quotations from the diaries of trainee trainers in Taiwan, Jean Brewster showed how the teachers gradually developed confidence (autonomy) as result of a collaborative, reflective approach to their training (as trainers) that encouraged them to look at new ideas critically in the light of their everyday classroom experiences.

Hua Li emphasized this point too. In a large study of high school teachers in Guangzhou, for whom she provides professional development opportunities, she also found that rather than the traditional lecture methods of professional development, workshop learning, and reflection on new ideas, more effectively led to changes in beliefs, even if changes in practice are much slower in coming. She also showed the audience abundant excerpts from teachers diaries and interviews, giving a vivid picture of how ideas gradually take root and develop when we (teachers) are given the chance to think them through, to critique them in the context of our daily lives.

Finally, Nanzan University's David Barker presented a more theoretical paper setting out a framework that he has found useful in thinking about the dimensions of professional development as a teacher. His framework, with the acronym KARE, (Knowledge, Awareness, Reflection and Experimentation – or Exploration), is an interesting variation on the action research spiral (Observe, Plan, Act, Reflect). If the mark of a useful theory is the readiness with which an audience understands it and can apply it to their reality, then judging from the on-task discussions during this session, this is one such theory. For me, this model summarized the philosophy underlying all of these presentations. As teachers, we not only need professional knowledge; we need also to be aware of the context in which that knowledge exists in our day to day working lives. And our professional development as teachers depends on our continually reflecting

取者が理解して自分自身のリアリティーに応用する点だということがよく言われる。とすると、この発表での活発な意見交換から、この議論は効果的な理論だと察することができる。私にとって、このモデルは上記をまとめた発表の根本精神を要約するものであった。教師として専門的な知識だけではなく、日々教育活動での知識の文脈も理解しなければならないということである。また、我々の教員ディベロップメントを成功させるため、頻繁にこのアイディアを熟考し、新しいアイディアを試さなければならない。言い換えれば、教員ディベロップメントに対して専門家としてふさわしい心構えをしなければならない問いことだ。我々は専門家として（教師として）の人生を大事にするべきだと考えた。

この評論は私が参加できた発表だけが対象なので、勿論完全なものではない。それでも二日間、色々な発表に参加できて、発表の間に一つの糸を見出すことができ、また研究会の構成も良く、このようなInterest-basedの小研究会も価値が高いということが分かる。この発表者たちが実証した実生活に基づく研究のアイディア、またそのアイディアについて考えることの価値により、何か新しいことを学んだという気持ちにさせられた。それだけではなく深く考えるを与えられ、私自身のものとして取り込むことが出来た。そしてその結果、私の教授法はより良くなるであろう。そのフレンドリーかつ有意義なイベントを開催してくださったNeil Cowie氏と委員会の皆様に多大なる感謝を申し上げます。

教員ディベロップメント研究会」は教員教育SIG、JALT岡山支部、岡山大学が協賛により行われました。

on these things and trying out new ideas. In other words, we need to take a 'professional' approach to professional development — to 'care' about our professional lives.

This review is of course incomplete, only representing the sessions that I was able to go to. However, being able to take part in all of these sessions in just two days, and to be able to see a common thread running through them is a testament to the good organization of this conference, and to the value of these kinds of small-scale, interest-based events. In parallel with the ideas exemplified by these presenters of research solidly grounded in real-life concerns, and of the value of reflecting on ideas presented to us, I came away with a feeling that I'd not only learned something new, but had had the chance to think it through, to make it my own, and perhaps my practice of teaching will be better as a result. Many thanks to Neil Cowie and the other organizers for creating such a friendly and productive event.

NOTE

1. The conference was sponsored by the JALT Teacher Education SIG, the JALT Okayama Chapter, and Okayama University.

REFERENCES

- Barfield, A. Personal email communication. October 11th, 2006.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Elley, W.B. & Mangubhai, F. (1979). A research report on reading in Fiji. *Fiji English Teachers Journal*, 15, 1-7.
- Mangubhai, F. (2001). Book floods and comprehensible input floods: Providing ideal conditions for second language acquisition. *International Journal of Educational Research*, 35, 147-156.
- Nation, I.S.P. (1996). Vocabulary lists. *ELI Occasional Publication Number 17*. Wellington: Victoria University of Wellington.
- Nation, I.S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, H. (1931). *First interim report on vocabulary selection*. Tokyo: Kaitakusha.
- Palmer, H. (1933). *Second interim report on English collocations*. Tokyo: Kaitakusha.
- West, M. (1953, ed.). *A general service list of English words*. London: Longman.

GETTING YOUR SPECIAL DISCOUNTED COPY OF MORE AUTONOMY YOU ASK

JALT2006 sees the official launch of *More Autonomy You Ask* (MAYA), edited by Eric Skier and Miki Kohyama, and featuring 13 research chapters exploring learner and teacher autonomy in a Japanese context, with guest chapters by Stephen Krashen, Chitose Asaoka, and Terry Lamb. As an LD SIG member, you can buy MAYA at a special discounted price of 1,500 yen in October and at JALT2006, so please check out MAYA-jestic news for how to do this. Hurry! The discounted rate for LD SIG members lasts only in October and at JALT2006! Click here for more details.

More Autonomy You Ask の特別割引価格でのご購入について

More Autonomy You Ask (MAYA)はJALT2006において公式に出版されます。MAYAの特徴はEric Skier とMiki Kohyamaによる編集、そして日本における学習者と教師の自律性を探る13章にわたる研究論文とStephen Krashen, Chitose Asaoka とTerry Lambが書いたゲストチャプターです。

皆様はLD研究部会のメンバーとして、10月中そしてJALT2006で1,500円での特別割引価格でMAYAを購入できますので、どうぞMAYA-JESTIC ニュースから購入方法を確認してください。

今すぐご購入を！

この特別割引価格はLD研究部会の会員のために、10月中とJALT2006でしかご利用になれません。

LD大会助成金受賞者決定 AND THE LD CONFERENCE GRANT GOES TO...

本年度、LD-SIGはJALT 2006大会へ参加する会員2名を支援します。Philip Brown 氏、Greg Rouault氏、おめでとうございます。各2万5千円助成金を授与される予定です。『学習の学習』に、両氏が、例えば、大会報告、自主的・自律的学習（autonomy）の体験と考察の報告、学習者・教師の学習自律の育成に関する文章などを寄稿されるものと期待しています。

LD-SIGでは今年初めてこのような助成金を授与することになりました。2007年度のLD大会助成金申請に関心がある方は、是非LDウェブサイト<<http://ld-sig.jalt.org>>を見てください。またはLDコーディネーター Stacey Vye <stacey.vye@gmail.com> に問い合わせてください。

よろしくお願いします。

Marlen Harrison, Michael Carroll & Stacey Vye
LD-SIG 大会助成金授与委員会

This year, the Learner Development SIG is supporting the attendance of two LD SIG members at JALT2006. Our congratulations go to Mr. Philip Brown and Mr. Greg Rouault, who will each receive a LD grant of 25,000 yen. We look forward to publishing in *Learning Learning* new writing by Greg and Philip (such as a conference report, a report about their experiences and views of autonomy, or another piece of writing on developing learner and/or teacher autonomy).

This is the first year LD SIG has awarded such grants. If you are interested in applying for an LD conference grant for JALT2007, please visit our website at <http://ld-sig.jalt.org> or write to LD Co-Coordinator Stacey Vye at <stacey.vye@gmail.com>.

Warmly,
Marlen Harrison, Michael Carroll & Stacey Vye
LD-SIG Conference Grant Panel

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

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

LD SIG FINANCIAL REPORT 15 OCTOBER 2006

LD SIG財務報告 2006年10月15日

Summary 概要2006年4月 - 10月15日2006			
Balance 残高	Revenue 収入	Expenses 支出	Date 年月日
411,058			2006年 4月30日
	178,500		2006年4月-2006年10月15日
	50,000		2006年10月11日 From reserve liabilities 本部からの受けた 会費
	335,000		2006年9月-10月 Revenue liabilities本部未払い金*
974,558			2006年10月15日
		216,511	2006年4月-2006年10月15日
		700,000	2006年10月6日 - 2006年11月 Planned expenses経常経費
58,047			Balance JALT2006 JALT2006残高
100,000			Reserve liabilities 本部預け金
8,950			Petty cash for JALT2006 JALT2006の現金

Start of current financial year 期首		
Amount 金額	Date年月日	Item 詳細
150,000	2006年 4 月のおわり	Reserve liabilities 本部預け金
419,958	2006年 4 月のおわり	Active balance 残高
8,950	2006年 5 月	Petty cash現金
411,058	Total SIG post office account May 2006 SIG郵便口座の総額2006年 5 月	

Financial year 会計年度2006年 4 月–2006年 1 0 月 1 5 日		
Revenue収入	Date年月日	Item 詳細
9,000	2006年 5 月 5 日	AYA 6 copies 6冊
67,500	2006年 5 月 2 6 日	Received from JALT Central Office for 45 SIG memberships JALT事務室から 4 5 会員費を受けた(45 *1500)
7,000	2006年 6 月 2 1 日	AYA 4 copies 4 冊 (Jellybeans)
7,500	2006年 7 月 1 3 日	AYA 3 copies 3 冊
5,000	2006年 7 月 2 7 日	From JALT National 本部から
40,500	2006年 9 月 1 4 日	Received from JALT Central Office for 29 SIG memberships JALT事務室から 2 9 会員費を受けた(29 *1500)
15,000	2006年 1 0 月 6 日	AYA 10 copies 10冊
50,000	2006年 1 0 月 1 1 日	Transfer from reserve liabilities 本部からの受けた会費
27,000	2006年 1 0 月 1 5 日まで	MAYA 18 copies 18冊 (18*1500)
228,500	Total revenue 総収入	

Revenue liabilities 本部未払い金*	Date 年月日	Item 詳細
335,000	2006年 1 0 月 1 5 日	Bridging loans total (made by MAYA authors and LD Committee members to cover costs for layout, printing and postage of MAYA) MAYAレイアウト、印刷、郵送費のため MAYA寄稿者とLD運営委員会委員からの つなぎ融資
335,000	Total revenue liabilities 収入負債の総額	

Expenses支出	Date年月日	Item 詳細
37,620	2006年 6 月 7 日	Payment for June 2006 mini-conference in Osaka JALT大阪部2006年6月研究会へ寄付金
5,000	2006年 6 月 2 9 日	To JALT National 本部に
145,171	2006年 9 月 1 3 日	Layout, printing, postage <i>Learning Learning</i> 2006 Issue 1 学習の学習2006年 1 号レイアウト、印刷、郵送
28,720	2006年 9 月 1 9 日	Payment for June 2006 mini-conference in Osaka JALT大阪部2006年6月研究会へ寄付金
216,511	Total expenses 総支出	

Planned expenses 支出予定	Date 年月日	Item 詳細
600,000	2006年 1 0 月 2 0 日	Layout, printing, postage of MAYA MAYAレイアウト、印刷、郵送
50,000	2006年 1 1 月 2 日	Sponsorship of Shoko Yoneyama to JALT2006 米山祥子氏JALT2006助成金
50,000	2006年 1 1 月 2 日	LD SIG grant to support JALT2006 attendance by two LD SIG members LD大会助成金（ 会員2名を支援すること）(2 * 25000)
700,000	TOTAL Planned expenses October-November 2006 2006年 1 0 月—2006年 1 1 月 経常経費総額	

*Bridging loans for More Autonomy You Ask are earmarked for MAYA layout and publication costs (total = 600,000 yen). These bridging loans are categorized as revenue liabilities, because the SIG needs to re-pay these loans through later sales of MAYA. The SIG is currently waiting to hear if its application for a JALT Special Development Grant of 130,000 yen has been successful. If the application is successful, the total amount of bridging loans needed by the SIG (currently 375,000 yen) will drop.

*More Autonomy You Ask (MAYA) のつなぎ資金融資はMAYAレイアウト、印刷と郵送費のためです（合計600,000円）。このつなぎ資金融資が収入負債と計上されている理由は、後で売り上げ収入金から返済しなければならないからです。現在JALT特殊ディベロップメント助成金（130,000円）申請の結果通知を待っています。この助成金を受けられた場合、必要になるつなぎ資金融資額は減少します。

つなぎ資金融資にご協力くださった方々に深くお礼申し上げます。I would like to record my thanks on behalf of the SIG to the following individuals for making MAYA bridging loans: Matthew Apple, Amanda Bradley, Steve Brown, Robert Croker, Brad Deacon, Nanci Graves, Marlen Harrison, Denise Haugh, Ellen Head, Miki Kohyama, Yoko Morimoto, Mike Nix, Etsuko Shimo, Eric Skier, Jodie Stephenson, Mark Surma, Miyuki Usuki, Stacey Vye, and Yoko Wakui. Without their generosity, the Learner Development SIG would not be able to publish MAYA.

その方々のご協力なしには学習者ディベロップメントSIGはMAYAを出版することができませんでした。

Andy Barfield
LD SIG treasurer
15 October 2006

COME JOIN US FOR DINNER AND AN EVENING OF FUN AT JALT2006!

The friendly folks at Learner Development SIG and Teacher's College Columbia are having a joint dinner party at the conference in Kitakyushu to celebrate our learning/teaching events and the launching of LD's More Autonomy You Ask publication by TC graduates Eric Skier and Miki Kohyama. CUE-SIG members welcome too!

The Party will be held at Xelha (pronounced Shelha), food from a kaleidoscope of cultures around the world.

- Date: Friday, November 3rd, 2006
- Time: 8:00pm to 10:00pm
- Price: 3,200 yen (Please try to prepare 200 yen in change J)
- Address: Arima bldg.1F, 3-6-23 Kyo-machi, Kokura-Kita-ku, Kitakyushu-shi,
- Getting there: A three-minute walk from the south exit of the JR Kokura station, across the street from the south side of Isetan Department store. (Formerly SOGO)
- Telephone: 093-551-8683
- Website in Japanese: <http://www.xelha.jp/index.html>
- Website in English: <http://www.xelha.jp/english/about.html>

Food menu: An eight-course meal with a mix of the south tropics & a kaleidoscope of cultures around the world! Vegetarian courses available (at veg. only tables)!

Drink menu: All you can drink, including non-alcoholic drinks, beer, wine & basic mixed drinks

Non-smoking dinner: Smokers have a tropical space to smoke at the bar.

Limit: 90 seats max to keep the restaurant a private party. Reservations on a "first come first serve basis.

PLEASE RESERVE YOUR SEAT BY EMAILING:

ELLEN HEAD AT <ELLENKOBE@YAHOO.COM> FOR LD RESERVATIONS,
STACEY VYE AT <STACEY.VYE@GMAIL.COM> FOR TEACHER'S COLLEGE COLUMBIA
MATT APPLE AT <MATTHEWTAPPLE@YAHOO.CO.JP> FOR CUE RESERVATIONS

PLEASE INDICATE IF YOU WANT A VEGETARIAN MEAL

MAPS OF THE RESTAURANT WILL BE AVAILABLE AT THE LD-SIG, TEACHER'S COLLEGE COLUMBIA, AND THE CUE-SIG DESKS AT THE CONFERENCE

JALT2006で素敵な ディナーで楽しいひとときを

学習ディベロップメント研究部会（LD）とコロンビア大学、教師の大学東京キャンパスの仲間たちが、学習・教授に関するイベント、そしてLDの「モア・オートノミー・ユー・アスク！」出版を記念して、北九州JALT大会の際、懇親ディナーを計画しています！ CUE-SIGの皆さんも是非ご参加ください！

パーティはXelha (シェラと読みます)で開催されます。
世界各国の料理の祭典となります。

- 日にち: 2006年11月3日 金曜日
- 時間: PM8:00～PM10:00
- 会費: 3,200円(200円は小銭でご用意くださいJ)
- 住所: 北九州市小倉北区京町3-6-23、アリマビル1F
- 道順: JR小倉駅南口から徒歩3分、伊勢丹(元そごう)南側の通り向かい
- 電話番号: 093-551-8683
- ホームページアドレス(日本語): <http://www.xelha.jp/index.html>
- Website in English: <http://www.xelha.jp/english/about.html>

お食事のメニュー: 南国料理、世界各国の料理のコース 8 種類 ベジタリアン用のコースあり (別テーブルにご用意しています)!

お飲み物のメニュー: 飲み物各種: ソフトドリンク、ビール、ワイン、カクテル含む

禁煙ディナー: 喫煙者の方はバーにトロピカルな喫煙スペースがあります。

定員: レストランの貸しきりスペースの関係上90名まで、先着順で受け付けます。

参加可能人数に限りがありますので、
参加の方は下記に連絡のうえご予約ください。

学習ディベロップメント研究部会の方は Ellen Head <ellenkobe@yahoo.com>、
コロンビア大学・ティーチャーズ・カレッジ・東京キャンパスの方は
Stacey Vye <stacey.vye@gmail.com>、
CUE-SIGの方はMatt Apple <matthewtapple@yahoo.co.jp> まで

ベジタリアン用のお料理をご希望の方はお知らせ下さい。

レストランの地図は会議の際、学習ディベロップメント研究部会とコロンビア大学・ティーチャーズ・カレッジ・東京キャンパス、CUE-SIG受付にてご用意しています

LEARNER DEVELOPMENT SIG FORUM: AUTONOMY FACILITATORS SPEAK OUT

When: SATURDAY November 4 2006 12:40 - 14:15 (feel free to bring your lunch with you!)

Where: Kitakyushu International Conference Center, Room 12 (but please make sure you check your conference program, in case of schedule changes)

Who: Kaoru Aoki, Kazufumi Endo, Nanci Graves, Masako Kakei, Keiko Kawazu, Barry Keith, Yoko Munezane, Koichi Nishimoto, Yoshie Ochi, Jenell Pekkain, Martha Robertson and Stacey Vye

What: Please come join us at the Learner Development Forum at JALT2006 in Kitakyushu! For this year's Forum, the focus is on teachers' journeys towards autonomy, by a group of teachers in a graduate program at Teachers College, Columbia University, Tokyo Campus.

During the first part of the forum, the presenters will use a poster session format to present samples of curricula they designed and implemented to foster learner autonomy in a wide range of teaching contexts. While they were doing action research projects to actively open doors for more autonomy in their classrooms, they encountered various cultural and institutional challenges, as well as gained valuable insights. The second part of the workshop will involve discussion of these challenges and insights.

Workshop participants will have the opportunity to join in the discussions during both stages of the 2006 LD Forum.

Learner Development SIG フォーラム： Autonomy Facilitators Speak Out

日時：2006年11月4日（土）12：40～
14：15（ランチ持込み可！）

場所：北九州国際会議場 12 番会議室（場所等に変更がある場合もございますので、必ず会議のプログラムをご確認下さい。）

参加者：カオル・アオキ、カズフミ・エンドウ、ナンシー・グレイブス、マサコ・カケイ、ケイコ・カワズ、バリー・キース、ヨーコ・ムネザネ、コウイチ・ニシモト、ヨシエ・オチ、ジェネル・ペッケン、マーサ・ロバートソン、ステイシー・ヴァイ

会議内容：北九州にて開催されるJALT2006の学習者ディベロプメントフォーラムにぜひお越しください！今年のフォーラムでは、Teachers College, Columbia University, Tokyo Campusの卒業生向けプログラムにて教鞭をとっておられる先生方の、自律性に関する実地研究に焦点を置いています。

フォーラムのはじめは、発表者が自らデザインしたカリキュラムのサンプルとして、ポスターセッションのフォーマットを用います。これは、広い教育の範囲において、学習者の自律性を促進する道具として使用します。発表者は、クラスでより自律性を発達させることを目的とした実地研究プロジェクトを行う中、様々な文化的ないし制度上の挑戦に直面し、そして価値ある洞察を得ました。

ワークショップの後半では、参加者が2006 LD フォーラムのステージにてディスカッションに参加することができます。

LEARNER
DEVELOPMENT
CO-SPONSORED
FEATURED SPEAKER
AT JALT2006: DR
SHOKO YONEYAMA

JALT2006年、ゲスト講
演者、米山しょうこ博士
(協賛：学習者ディベロ
ップメント他)

The Learner Development SIG is proud to announce that we are co-sponsoring with the JHS/SHS SIG Dr Shoko Yoneyama's attendance at JALT with a 50,000 yen grant. Dr Yoneyama is a Senior Lecturer at the School of Social Sciences at La Trobe University in Melbourne and winner of the Stephen Cole Elder Prize for Excellence in Teaching (1996). Her book, *The Japanese High School: Silence and resistance* (1999, Routledge, London and New York), is a passionate study of the power dynamics in schools from the students' point of view, and as such, essential reading for anyone who wants to understand learner and teacher autonomy in Japan. Be sure to catch Dr Shoko Yoneyama at JALT 2006! There are three chances:



習者ディベロップメントSIGでは、米山しょうこ博士のJALT招喚を、寄付5万円をもって、JHS・SHS研究グループとともに協賛できることを喜ばしく思っています。米山しょうこ博士はメルボルン、ラトロブ大学



・社会学科のシニヤーク講師を勤めておられ、1996年度、スティーヴン・コール・エルダー教育功労賞を受賞されています。著書である、『日本の高校—沈黙と抵抗』(1999年、ルートレッジ社：ロンドン、ニューヨーク)は学校における権力関係を熱心に研究したもので、日本における学習者と教師の自律を理解したいと考えるときは必読の書です。JALT2006年では、ぜひ、米山しょうこ博士の講演を！

以下に先生の3回の講演を紹介します。

SATURDAY November 4 12.40
- **13.05 Room 22: Comparative**
Perspectives on Japan: Students' Views

11月4日(土) 12時40分～13時05分 (22番教室) 「日本の教育を相対的にみる—生徒たちの見方」

SATURDAY November 4 16.45 –
17.45 Room AIM G: Open Microphone
Discussion with the Junior High School/Senior High School SIG

11月4日(土) 16時45分～17時45分 (AIM G教室) 「中学・高校SIGグループとの公開討論」

SUNDAY November 4 15.45 -
17.45 Room AIM D: Comparative
Perspectives on Japan: Teachers' Views

11月5日(日) 15時45分～17時45分 (AIM D教室) 「日本の教育を相対的にみる—教師たちの見方」

LEARNER DEVELOPMENT SESSIONS AT JALT2006

JALT2006での学習者ディベロプメントセッションについて

AS OF OCTOBER 14 2006 – PLEASE DOUBLE-CHECK YOUR CONFERENCE PROGRAMME WHEN YOU GET TO KITAKYUSHU

2006年10月14日現在-北九州に行く際には、
会議のプログラムを再度確認してください。

LD SIG HIGHLIGHTS — LD SIGのハイライト

Party パーティー	FRIDAY November 3 11月3日(金)	20:00 - 22:00 details at the LD SIG desk 詳細についてはLD SIGの受付にて
AGM 年次総会	SATURDAY November 4 11月4日(土)	9:50 - 10:50 Room 12 12番会議室
Forum フォーラム	SATURDAY November 4 11月4日(土)	12:40 - 14:15 Room 12 12番会議室

FRIDAY NOVEMBER 3RD 2006

2006年11月3日(金)

Motivation and Strategies of a Thai Learner
Nimmannit
Friday, 10:55 AM - 11:55 AM
International Room

Skills for Global Communication

Dougherty et al.
Friday, 10:55 AM - 11:55 AM AIM F

The Effects of Pressured Planning on Writing
Ishikawa
Friday, 11:30 AM - 11:55 AM Room 12

Post CP Learners: How Far Can They Really Get?
Praver et al.
Friday, 12:05 PM - 12:30 PM Room 12

Cooperative Learning and the Motivational Factor
Abass
Friday, 12:05 PM - 1:05 PM Room 33B

L1 to L2 Transfer of Language Skills
Tadaki et al.
Friday, 12:05 PM - 12:30 PM AIM C

Identifying Students' Motivation Through Reflection
Penney-Toba
Friday, 12:05 PM - 12:30 PM AIM H

Self-Access Centers: Communities of Learners
Murray et al.
Friday, 1:15 PM - 2:50 PM Room 12

Longman English Japanese Dictionary
Muraki
Friday, 1:15 PM - 2:15 PM AIM F

A Deep Approach for Better Learning Outcomes
Bradley
Friday, 1:15 PM - 2:15 PM AIM H

Assessing Peer Reviews in a Japanese Classroom
Engler
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

A Poster Presentation Project
Takahashi
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

Creating an L2 Community in an L1 Environment
Ssali et al.
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

An Exploratory Study of EFL Learning Strategies
Taerner
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

The Development of a Peer Online Writing Centre
Rosalia et al.
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

Language Learning Through Communities of Practice
Hashimoto
Friday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

Expanding Our Roles via Communities of Learning
Robertson
Friday, 1:50 PM - 2:50 PM Room 33A

Group Dynamics and Motivation in EFL Context
Matsubara
Friday, 1:50 PM - 2:15 PM Room 33B

Learner Training for Leading Group Discussions
Ono
Friday, 2:25 PM - 3:25 PM Room 11

Applying Multiple Intelligences to EFL
Lieb
Friday, 3:35 PM - 4:00 PM Room 11

Critical Thinking Activities: Making Ideas Matter
Sandy
Friday, 3:35 PM - 4:35 PM Room 12

Peer Tutoring and Identity Transformation
Metzger et al.
Friday, 4:10 PM - 5:10 PM Room 11

Listening Journal: Promoting Learner Autonomy
Kawachi
Friday, 4:10 PM - 4:35 PM Room 33B

Finding One's Identity through Film
Bonn
Friday, 4:45 PM - 5:45 PM Room 12

Opening Dialogue for EFL Student Writers
Li
Friday, 4:45 PM - 5:10 PM Room 33B

Strategic Competence for our Students on the Web
Kirkwold
Friday, 4:45 PM - 5:45 PM AIM F

Children's Affective Changes in English Activities
Yamaga
Friday, 4:45 PM - 5:10 PM AIM 1

Studying Abroad: Its Effects on Language & Identity
Tanaka et al.
Friday, 5:20 PM - 5:45 PM Room 33B

Fluency: What Is it, and How Do We Teach it?
Sandiford
Friday, 5:55 PM - 6:55 PM Room 12

Learning Tasks in a Sustained Content-Based Class
Maeda et al.
Friday, 6:30 PM - 6:55 PM Room 33A

SATURDAY NOVEMBER 4 2006 2006年11月4日(土)

From Bonding to Debating
Yui
Saturday, 9:15 AM - 10:15 AM Room 11

Creating a Community of Self-Directed Learners
Lee et al.
Saturday, 9:15 AM - 9:40 AM Room 12

Fostering Intermental and Intramental Abilities
Alonzo
Saturday, 9:15 AM - 9:40 AM Room 22

Elementary School English Education and Speaking
Mori
Saturday, 9:15 AM - 9:40 AM AIM 4

Just in Time Teaching: Communicating for Learning
Baird
Saturday, 10:25 AM - 10:50 AM Room 11

Magnetic Motivation

Wittig

Saturday, 12:05 PM - 1:05 PM AIM 2

Scaffolding Speeches: Structured Speech Writing

Waller et al.

Saturday, 12:40 PM - 1:40 PM Room 11

Autonomy Facilitators Speak Out

Robertson et al.

Saturday, 12:40 PM - 2:15 PM Room 12

Keeping it Real! Success in the Language Classroom

Williamson

Saturday, 12:40 PM - 1:40 PM AIM G

Bridging Level Gaps in Primary English Education

Kaneshige et al.

Saturday, 12:40 PM - 1:05 PM AIM 1

Peer-Group Activities to Develop Writing Skills

Okada

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

Cooperative Learning for Engineering Students

Hirata

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

Mythbusting: Dyslexia Isn't in Japan

Goetz

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

A Community of Motivated Language Learners

Crane

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM Foyer

More Community and Motivation Through Coloring

Shimada

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM JJ Foyer

Activities and Contest in Low-Level Classes

Ueda et al.

Saturday, 1:15 PM - 3:15 PM JJ Foyer

The Power of Stories to Teach and Motivate

Hoskins et al.

Saturday, 1:50 PM - 2:50 PM AIM B

Maximize L2 Learning Through Peer Tutoring

Backwell et al.

Saturday, 1:50 PM - 2:50 PM AIM C

Rehearsal and the Creation of an L2 Identity

Verity

Saturday, 2:25 PM - 2:50 PM Room 22

Task-Based Language Learning Through Debate

Nakamura

Saturday, 2:25 PM - 2:50 PM Room 12

Meet the Challenges: Empowering TOEIC Students

Hisatsune

Saturday, 4:10 PM - 4:35 PM Room 11

Affective Model of Demotivation for EFL Students

Falout et al.

Saturday, 4:10 PM - 4:35 PM Room 12

Language Development in Student Journals

Endo

Saturday, 4:10 PM - 4:35 PM Room 22

Raising Learner Awareness and Motivation Among Novice Members of the Translation Community

Inoue

Saturday, 4:10 PM - 4:35 PM AIM G

Motivational Activities to Explore Identity

Takahashi

Saturday, 4:10 PM - 5:10 PM AIM H

Emancipation Now!

Hunt

Saturday, 4:10 PM - 5:10 PM AIM 4

Moving the Age: Primary School Ryugakku on Trial

Wiltshier et al.

Saturday, 4:10 PM - 5:45 PM AIM 1

Student Insights into Learner Autonomy

Head et al.

Saturday, 4:45 PM - 5:45 PM Room 11

Utilizing Student Collected Materials in Class

Song

Saturday, 4:45 PM - 5:45 PM Room 12

Language Learning and the Senses

Helgesen

Saturday, 4:45 PM - 5:45 PM Room 22

Developing Self-Regulated and Motivated Learners

Suzuki

Saturday, 5:20 PM - 5:45 PM AIM D

Learning From Self-Evaluation of Participation

Fujii et al.

Saturday, 5:55 PM - 6:55 PM Room 11

Yoga and Meditation for Better Language Learning

Wakui et al.

Saturday, 5:55 PM - 6:55 PM Room 12

SciTek: Task-Based Student-Centered Learning

De Boer

Saturday, 5:55 PM - 6:55 PM Room 21A

Difficult Students: Who, Why, and Responses

Pearson Casanave et al.

Saturday, 5:55 PM - 6:55 PM Room 21C

Learners' Perceptions Toward Oral Error Correction

Katayama

Saturday, 6:30 PM - 6:55 PM Room 21B

SUNDAY NOVEMBER 5 2006

2006年11月5日(日)

Small Group Discussion: Making it Work

McCullough

Sunday, 9:15 AM - 10:15 AM Room 11

Students' Adaptation to an English-Only University

Naganuma et al.

Sunday, 9:15 AM - 9:40 AM Room 12

Education for What? The Community of Learning

Higgins

Sunday, 9:15 AM - 9:40 AM AIM F

Student Input and Student Motivation

Ueda

Sunday, 9:15 AM - 9:40 AM AIM G

The Active and Responsible Self-

Evaluation System

Deacon

Sunday, 9:50 AM - 10:50 AM Room 12

Needs Analysis of EFL Students in Taiwan

Hsin et al.

Sunday, 10:25 AM - 10:50 AM AIM 1

Freereading: Eight Minutes to Motivate

Haas

Sunday, 10:25 AM - 10:50 AM Room 11

Choice of Task Topic: Are Students More Motivated?

Thurman

Sunday, 12:40 PM - 1:05 PM Room 11

Who Are You When You Speak English?

Bailey

Sunday, 12:40 PM - 1:05 PM Room 12

Exploring Mirages With Group Reflection Activities

Graves et al.

Sunday, 1:15 PM - 2:15 PM Room 11

Community, Identity, Motivation and Reflection

Stephenson

Sunday, 1:15 PM - 2:15 PM Room 12

Act English: Using Drama to Bring English to Life

Tomlinson

Sunday, 1:30 PM - 3:30 PM AIM J

Do Teachers Really Know What Demotivates Students?

Arai

Sunday, 2:25 PM - 2:50 PM Room 11

What Benefits Do Writers Get From Peer Feedback?

Kimura

Sunday, 2:25 PM - 2:50 PM Room 12

Comparative Perspectives on Japan: Teachers' Views

Yoneyama

Sunday, 3:45 PM - 5:45 PM AIM D

FOLLOW-UP LINKS ON STUDENT AND TEACHER MOTIVATION

学生・教師の動機づけに関するリンク集



In this new part of *Learning Learning*, Peter Mizuki introduces some useful follow-up links for further reading.

Sebnem Suslu: Motivation of ESL Teacher — *The Internet TESL Journal 12(1), January 2006*

Brief summary: This paper focuses on the importance of the factors that affect the motivation of ESL teachers. The concept of motivation is defined, with main motivators for teachers presented. The paper also takes into account sources of motivation which are necessary in the teaching process.

要約：ESL教師の動機づけに影響を与える要因の重要性に焦点をあてた論文。動機づけの概念を定義し、教師にとっての主たる動機を提示している。また、教授過程において必要である動機を引き起こすものについても考察がある。

Read the complete article at:

<http://iteslj.org/Articles/Suslu-TeacherMotivation.html>

Elsie Chan: Motivation for Mandatory Courses — *CDTL Brief 7(3), March 2004*

Brief summary: This article attempts to identify some of the negative motivations that students bring to classes, discusses the importance of turning the negative motivation into a positive drive, and suggests how to develop teaching strategies that create a positive learning environment.

要約：学生が教室に持ち込む否定的な動機を特定し、それをやる気に変えることの重要性を論じ、積極的な学習環境を作り出す教授法の開発を提案している。

Read the complete article at:

<http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/V7n3/default.htm>

Andre Bishay: Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method — *Journal of Undergraduate Sciences 3(3), Fall 1996*

Brief summary: This article reports a two-stage study in which teachers were surveyed about their levels of job satisfaction and motivation. Among other findings, job satisfaction and motivation were found to correlate significantly with responsibility levels, gender, subject, age, years of teaching experience, and activity.

要約：この論文は、教師の仕事のやりがいと動機づけの度合いについての調査における2つの段階を報告している。調査結果の中でもとりわけ、仕事のやりがいと動機づけは責任の度合い、性別、科目、年齢、教歴や活動と非常に深く関連していることが明らかにされた。

Read the complete article at:

<http://www.hcs.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf>

FOLLOW-UP LINKS ON TEACHER AUTOBIOGRAPHY

教師による自伝に関するリンク集

In this new part of *Learning Learning*, Peter Mizuki introduces some useful follow-up links for further reading.

Neil Cowie: Tell me about Your Life: Narratives of language teacher development — *Explorations in Teacher Education* 9(1)

Brief summary: This article summarizes the author's research into the lives of eight experienced teachers as they talk about their own development. The main focus of the article is the key role that talking about teaching plays in promoting reflection and professional development.

要約： 本論文は、経験豊かな教師 8 名の人生について著者が行った研究の要約で、8 名それぞれが自身の成長に対する考えを題材としている。この論文の焦点は、教鞭に対する考えを思い思いに話すことが、内省や、専門分野においての成長に大きな影響を与えるということである。

Read the complete article at: http://www.jalt.org/teach/Newsletter_files/Jun_2001/June_2001_ARTICLE_Tell_me_about_your_life_narratives_of_language_teacher_development.html

Yihuai Cai: The Life of Theory - A non-native woman teacher's journey of teaching and learning — *Paper posted on the WE LEARN website* 2005

Brief summary: This paper features the narrative inquiry of a novice, non-native ESL woman teacher's life history in North America. The paper follows her theoretical development from graduation through to her work on an English language project with immigrant women. The author takes a critical, feminist and poststructuralist perspective.

要約： 本論文は、英語が母国語ではない新米ESL女性教師の、北アメリカでの教師人生を物語風にまとめたものである。大学を卒業した主人公の、移民女性対象の英語教育にいたるまでの成長過程が、著者の批判的、ポスト構造主義的、フェミニストの視点から描かれている。

Read the complete article at:

www.litwomen.org/conferences/presentations/cai_paper.rtf

Raija Erkkilä & Maarit Mäkelä: What do male teachers' life stories tell? — *Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 2000*

Brief summary: This paper presents an analysis of two late-career Finnish male teachers' autobiographies. The central themes that emerge in the analysis include emotions, human relations and family, which are seen by the two teachers as sources of strength and energy in life.

要約： フィンランド人のベテラン男性教師 2 名の自伝を題材とした分析から、感情、人間関係、家族が、彼らにとって人生の活力や原動力の源であると著者は主張する。

Read the complete article at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001623.htm>

2006 MIYAZAKI MINI-CONFERENCE ON LANGUAGE TEACHING AND LEARNING
**WORKING TOGETHER: STARTING FROM YOUR
CLASSROOM**
MIYAZAKI MUNICIPAL UNIVERSITY, MIYAZAKI CITY
SATURDAY, DECEMBER 2, 2006, 9:30AM—5:30PM
THE MIYAZAKI CHAPTER AND LEARNER DEVELOPMENT SPECIAL INTEREST
GROUP
OF THE JAPAN ASSOCIATION FOR LANGUAGE TEACHING

This conference extends the themes of our November 2005 mini-conference "Working Together: Making a Difference in Language Education." Our aim is to bring language teachers together to discuss collaborative approaches to creating more effective learning environments in our classrooms.



10:00~12:00

Workshop with Junko Yamanaka, Trident College of Languages

How to Provide the Best Environment for Enhancing Critical Thinking and Discussion Skills

In this workshop, various ideas will be presented and shared for enhancing students' critical thinking and discussion skills. Through interactive and communicative activities students will be aware of their own opinions and values. They will have chances to know what other students are thinking and they will appreciate it. Language skills, discussion skills, communication skills are all essential for students who will need to work together for better future. By providing appropriate classroom environment students will be able to improve in all these skills and at the same time be trained in critical thinking.

13:15~17:30

Presentations about collaborative learning, learning environment, learner autonomy

[Posters] Psychology & Environmental Issues: Primate Enrichment Project (Steve Davies); "Keep Your Muscles Feisty": US Culture, Nutrition, and Exercise in the EFL Classroom (Debra Occhi & Roberta Gollither)

[Presentations/Workshops] Teacher Trainees Learning Through Action Research (Anne Howard & Russell Fauss); Outdoor Language Learning: A Novel Approach to Language Learning and Outdoor Education (Terry Fellner); Allowing for Autonomy: Setting Standards, Structures and Guidelines (Mike Guest); Cooperative Writing for EFL Students (Matthew Apple); Cooperation and Student Power: A Report from One Writing Class (Etsuko Shimo); 'Collaboration' in Large, Mixed-Level, (and Often Unmotivated) First-Year University Classes (Rick White); The Power of Process: Helping Students Become Autonomous Readers (Scott Bingham)

JALT "Working Together" Conference

Date & Time: December 2, 2006, 9:30AM—5:30PM

Place: Miyazaki Municipal University, Koryu Center, Funatsuka 1-58, Miyazaki-shi

Conference Fee (Requested Donation):

JALT members 1,000 yen; Non-members 2,000 yen; Students 500 yen

For further information and pre-registration:

Please contact Etsuko Shimo at <shimo@miyazaki-mu.ac.jp> <Office: 0985-20-4825> or Hugh Nicoll at <hnicoll@gmail.com> at Miyazaki Municipal University.

「教室から始める協働の力」 宮崎公立大学

平成18年12月2日（土）午前9:30～午後5:30

全国語学教育学会宮崎支部&学習者ディベロプメント特別研究部会共催

この研究会では、平成17年11月に開催された研究会「協働の力：語学教育に変化を」から引き続くテーマに取り組みます。語学教師が一堂に会し、より効果的な語学学習環境を提供するための協働的アプローチについて議論することを目的としています。



10:00~12:00

ワークショップ 講師：山中純子氏（トライデント外国語専門学校）

「クリティカル・シンキングとディスカッション・スキルを育てるための環境作り」

このワークショップでは、学生のクリティカル・シンキングとディスカッション・スキルを育てるための様々なアイデアを提供します。インタラクティブでコミュニケーション活動を通して、学生は自分の意見や価値観を意識することができます。他の学生が考えていることを知る機会を持ち、その価値を認めることができます。言語スキル、ディスカッション・スキル、コミュニケーション・スキルは、学生たちが将来協力してよりよい未来を築くために欠かせないものです。適切な教室環境を提供することで、学生はこれらのスキルを身に付けると同時にクリティカル・シンキング力を伸ばすことができるでしょう。

13:15~17:30

語学教育における協働学習、学習環境、学習者自律をテーマとした発表

【ポスター発表】心理学と環境問題：霊長類向上プロジェクト（スティーブ・ディヴィス）；「筋肉を元気一杯に」：EFL教室における米国文化、栄養と運動（デボラ・オチ&ロベルタ・ゴリハ）

【口頭発表・ワークショップ】アクション・リサーチから学ぶ教育研修生（アン・ハワード&ラッセル・フォス）；アウトドア語学学習：語学学習とアウトドア教育への新アプローチ（テリー・フェルナー）；自律性を考慮する：基準・枠組み・指標の設定（マイク・ゲスト）；EFL学習者のための協働ライティング（マシュー・アップル）；協働と学生力：ライティング授業からの報告（下 絵津子）；様々なレベル・大教室の大学1年生の授業における「協働」（リック・ホワイ特）；プロセスの力：自律的な読者を育てる（スコット・ビンガム）
（発表者敬称略・順不同）

※ 研究会での使用言語は主に英語です。

全国語学教育学会「協働の力」研究会

日時：12月2日（土）午前9:30～午後5:30

場所：宮崎公立大学交流センター 宮崎市船塚1丁目58

参加費（自由寄付）：一般 JALT会員1,000円・非会員2,000円 学生500円

● プログラム詳細に関するお問い合わせ・参加申し込みは

宮崎公立大学・下研究室0985-20-4825・shimo@miyazaki-mu.ac.jp

またはニコル研究室hnicoll@gmail.comまで。

2005-2006 LEARNER DEVELOPMENT SIG OFFICERS` LIST

NAOKO AOKI

Member-at-large
naoko0320@mac.com

MATTHEW APPLE

Member-at-large
matthewapple@yahoo.co.jp

ANDY BARFIELD

Treasurer
andyb@tamacc.chuo-u.ac.jp

CHRISTOPHER CARPENTER

Member-at-Large
chris@dokkyo.ac.jp

PAUL DORE

LL Distribution
brucedore2002@yahoo.com.au

STEPHEN ENGLISH

Membership Chair
harrisontour@hotmail.co.jp

MARLEN HARRISON

Co-coordinator,
E-Newsletter Co-editor
scenteur7@yahoo.com

ELLEN HEAD

Program Chair,
ellenkobe@yahoo.com

MIKI KOHYAMA, 香山 美紀

MAYA Co-editor
miki.koyama@education.
ed.ac.uk

HUGH NICOLL

IT coordinator
hnicoll@gmail.com

MALCOLM SWANSON

Layout
mswanson@pukeko.ws

MIKE NIX

AYA Sales
mikenix1@tamacc.chuo-
u.ac.jp

MARTHA ROBERTSON

Member-at-Large
2006 LD Forum Co-
Facilitator
marrober@indiana.edu

MARC SHEFFNER

E-Newsletter Co-Editor
marcopojp@yahoo.co.jp

ETSUKO SHIMO 下 絵津子

Member-at-Large
shimo@miyazaki-mu.ac.jp

ERIC SKIER

MAYA Co-editor
skier@ps.toyaku.ac.jp

JODIE STEPHENSON

Member-at-large
jodie_js@yahoo.co.jp

STACEY VYE,

Co-Coordinator, LD-Forum
Co-Coordinator
stacey.vye@gmail.com

YOKO WAKUI, 涌井 陽子

Member-at-Large
ywakui@bu.ij4u.or.jp

LEARNING LEARNING EDITORIAL TEAM

MICHAEL CARROLL

Translations coordinator
carroll@andrew.ac.jp

ELLEN HEAD

Co-editor
ellenkobe@yahoo.com

PETER MIZUKI

Co-editor
peter.mizuki@nihon-u.ac.jp

HEIDI EVANS NACHI

Proofreader
heidimevans@gmail.com

STACEY VYE

Co-editor
stacey.vye@gmail.com