

Explorations in Teacher Education

教師教育の探究他

December 1997 1997 年度 12 月

Newsletter of the JALT Teacher Education N-SIG

- 2... あいさつ Greetings *Andrew Barfield*
JALT'98 年度大会への参加の呼びかけ Invitation to take part in JALT'98 *Jill Robbins*
- 3... 詩 Poem *Tim Newfields*
- 4... Collaborative Journaling by E-mail: using the structure of Cooperative Development to become a more reflective teacher *Neil Cowie*
- 12... E-mail を利用したコラボレイティブジャーナル: 協同啓発の手法を使って自己を省みる教師を目指す *Neil Cowie*
- 22... Cooperative Development Workshop Odawara, June 14 - 15 1997 A Personal Review *Merinda Wilson*
- 24... Cooperative Development ワークショップ - 私見 小田原, 6 月 14-15 日 *Merinda Wilson*
- 26... A Focus on Learner Needs: Interview with Don Hinkelman, Hokkaido University of Education *Lois Scott-Conley*
- 31... 学習者のニーズを中心に Don Hinkelman (北海道教育大学) との対談 *Lois Scott-Conley*
- 37... Staying connected on e-mail e-mail でお会いしましょう *Tim Newfields*
- 38... 香港での応用心理学会での論文の募集について
- 39... Hong Kong Conference Call for Papers
- 40... 教師教育分野別研究部会 ミッション声明案
- 41... Mission Statement of the Teacher Education N-SIG
- 42... Communication Strategies with Young Adult Learners *Alan Milne*
- 43... 成人学習者のコミュニケーション法 *Alan Milne*
- 45... The Secrets of Good Cooking *Trish Skillman*
- 46... 上手な料理の秘訣 - それとも上手な授業の? *Trish Skillman*
- 47... 教師教育分野別研究部会 98 年度役員住所録
1998 Teacher Education N-SIG Committee Contact Information
- 48... 声 Voices

Winter writes crystal clear...

ED EAT A WORDS

Welcome to the final 1997 issue of the Teacher Education N-SIG's newsletter...I hope you will enjoy this issue, and write for the 1998 newsletters! For 1998, contact Cheiron McMahon, Nobuyuki Takaki or Paul Beaufait, who have volunteered to be the newsletter co-coordinators... They have many exciting plans for developing the newsletter further. They depend, like the other editors before them, on your continued support and active participation. Thanks! You can find their contact information on page 47 of this issue. Best wishes,

Andrew Barfield

JALT'98

At next year's annual conference, JALT '98, which will be held in Saitama, Teacher Ed N-SIG will be presenting a forum. The N-SIG 'Forum' is a new format introduced for this year. The format is open for each N-SIG to decide

according to the group's specific goals and focus. I will be the moderator for this event (unless someone else volunteers to take this role).

The topic for our forum will be "Action Research." I think it would be a pleasant change for Teacher Ed members who have not presented at the annual conference before to try some action research and report on it in this forum. There's nothing like doing a conference presentation to make you feel like an active teaching professional!

If you are nervous about giving a typical conference presentation, imagine what kind of format would be comfortable for you, and possibly more rewarding for people who attend the forum. Let's talk about the possibilities and develop them in order to make the Teacher Ed forum memorable and fun. Perhaps instead of being simply reports on Action Research, the forum itself could be an example of Action Research 'in action'! I'm sure with the creative minds we have in Teacher Ed, we can come up with an original and engaging concept for a forum.

If you would like to participate, please contact me by phone, e-mail or fax to discuss how you can be a part of the forum. I have to send in the materials by February 1st, 1998, so call or send a message SOON (if we have enough presenters for more than one forum we will also propose an additional colloquium on the same theme).

来年、教師養成 N-SIG は埼玉で開催される JALT'98 年次大会にてフォーラムの開催を予定しています。N-SIG の「フォーラム」は今年導入された新しい形態です。その形態はそれぞれの N-SIG の特定の目

標やフォーカスによって自由に設定されます。私はこの行事の企画者となる予定です（他に誰かが進んでこの役を申しでない限り）。フォーラムのトピックは「アクションリサーチ」が予定されています。これは今まで JALT 年次大会でプレゼンテーションをしたことがないメンバーにとって何等かのアクションリサーチをして、その発表をする絶好の機会だと思います。大会でプレゼンテーションをすることほど教師が活発な専門家と実感できる機会はありません。

もし普段の大会でプレゼンテーションをすることに不安を感じているのであれば、どんな形態のプレゼンテーションがあなたにとってやりやすく、かつそのフォーラム参加者に有益になるか考えてみてください。いろいろな可能性を話し合い、発展させて教員養成フォーラムを記憶に残る楽しいものにしましょう。単なるアクションリサーチについての発表にとどまらず、フォーラムそのものの形態をアクションリサーチを「実体験」するものにしてはどうでしょうか。教員養成 N-SIG の想像力豊かなメンバーをもってすれば独創的で人を引き付けるフォーラムのアイデアが生まれるでしょう。

フォーラムの企画に参加希望の方は電話か E メールかファクスで連絡していただき、どんな役割を担当できるかご相談ください。関係資料を 1998 年 2 月 1 日までに提出しなければならないため__早め__にご連絡ください。（フォーラム一つ以上に発表者の人数が集まりすぎる場合は、同じテーマで討論の場を設けます。）

翻訳文責・伊藤勝己

Contact: Jill Robbins (Teacher Education N-SIG Co-Program Chair '98)

E-mail: robbins@gol.com
Phone: 06-834-5311
Fax: 0774-65-8446

To Teach

Unless you learn to reach
you will never teach.
Teaching is a process
of sharing
interacting
and bonding.

Teaching is never
a one-way street;
it is a vigorous
interpersonal activity.

Teaching is much more
than a question
of formula or technique;
it is creating
a multi-dimensional sculpture
which is ever-changing.

Teachers must profess
yet not preach;
they must listen closely
yet also know when to speak.

Ultimately -
who you are is what you will teach
and in the process
you'll also become a different being.

Tim Newfields

Collaborative Journalling by E-mail: using the structure of Cooperative Development to become a more reflective teacher

Neil Cowie

1. Introduction

In the JALT Teacher Education N-SIG Newsletter of June 1997, Andy Barfield detailed a process he terms writer-reader teacher development, in which he and Chiaki Kotori wrote to each other by e-mail in order to develop more fully Kotori's ideas on English teaching. Barfield used Edge's (1992) model of Cooperative Development (CD) as one way in which to structure his feedback to Kotori. In this article I would like to report on a further example of two

teachers trying to help each other develop using e-mail. Cheiron McMahon and myself wrote to each other, using the Edgeian framework, twenty three times from July to September, in 1996. I would like to term the resulting text a collaborative journal (after Brock, Yu and Wong, 1992), and use extracts from it to show some results that I hope will be of interest to other teachers. In particular, I want to show how the discipline of writing within the framework of cooperative development can enable teachers to be more reflective about their work.

2. Background

2.1 A reflective approach to language teaching

In recent years many authors have encouraged a reflective approach to both initial language teacher education, and subsequent professional development (egs: Bartlett, 1990; Wallace, 1991; Thornbury, 1991; Ellis, 1993; Swan, 1993; Richards and Lockhart, 1994; Kwo, 1996; Davidovich, 1996). Central to a reflective approach is the belief that teachers should gather data about their own teaching, reflect upon it in some way (by talking or writing about it for example), and then act to, possibly, change what they do in the classroom. They would then collect more data, and the cycle of reflection could begin again.

Wallace (1991) asserts that experiential knowledge gained from such a cycle of action research is key to a reflective approach to teaching. However, he argues that the articulation of such experiential knowledge has problems and that teachers need a method of structured discussion in order to reflect

effectively. I think that Edge's model of Cooperative Development can provide one method for such structured discussion.

2.2 A brief description of cooperative development

Edge describes a framework of activities and tasks for colleagues to use to help each other to develop professionally. A major aim is for teachers to develop new dialogue skills to use in an, essentially artificial, interaction. Teachers take on the roles of speaker and understander in an imbalanced dialogue, in the sense that it is the speaker alone who is trying to develop, aided by the skills of the understander. The easier role, therefore, is that of speaker as all the new skills, or abilities, have to be acquired by the understander, although, obviously, two colleagues will usually take it in turns to be speaker and understander.

Edges nine skills are divided into three areas, beginning with exploration (attending, reflecting and focusing); moving into discovery (thematising, challenging and disclosing); and ending with action (goal setting, trialling and planning). Teachers do not have to begin with exploration, move through discovery and end with action, but for new participants this would probably be a logical progression. Once the skills have been learnt, participants can use whichever they feel are appropriate for their situation, although their aim should always be action.

2.3 A brief review of diary, or journal, studies

Journal, or diary, studies, are a form of research which have become common

in TEFL in recent years. Bailey (1990) differentiates between a diary study and actually keeping a diary. A diary is a first-person account of some aspect of teaching or learning, whereas a diary study is the formal analysis of the diary. Bailey identifies three main kinds of diary study that have been done:

1. Language learning accounts of students (eg, Campbell, 1996)
2. Student-teacher journals (eg, Porter et al, 1990; Thornbury, 1991; Jarvis, 1992; Bailey, 1996; Numrich, 1996).
3. Experienced teachers' accounts of their professional action (eg, Brock, Yu, and Wong, 1992; McDonough, 1994).

From these different types of diary study it is possible to discern reasons why keeping a diary or journal may be a useful thing for a teacher to do, e.g. to provide a record of classroom events, or, to give a first hand account of teaching experiences (see Brock, Yu, and Wong, 1993; Bailey, 1990); or, to help teachers to identify recurring issues (McDonough, 1994); or, to make connections that they were previously unaware of (Porter et al, 1990); or, to clarify their feelings about an issue (Telatnick, 1978, quoted in Bailey, 1990); and, to organise and formulate their thoughts (Johnston, 1991). As these reasons illustrate, writing can help teachers to develop by making them think and reflect critically (Bartlett, 1990) on their professional actions. Or, in other words:

in reworking, rethinking and interpreting the diary entries, teachers can gain powerful insights into their own classroom behavior and motivation. (Bailey, 1990).

and,

in writing ... we take the first step in reflecting on and about our practice (Bartlett, 1990).

Writing should always be an interactive process, in the sense that the needs of the reader must be taken into account by the writer; however, the writer can only try to anticipate the needs of the reader. When writing becomes a truly collaborative process, there may be additional gains for each participant by working interactively with one another. For example, through writing, and then responding to another teacher, the writing process can be made to be really interactive for the benefit of all correspondents by decreasing guess work. Each writer will receive feedback on their writing, which may lead to improved understanding in the next cycle of correspondence. Brock, Yu, and Wong, (1993) termed this cyclical correspondence collaborative journalling, and I would like to borrow the term to label the dialogue between CM and myself.

3. An analysis of our collaborative journal

I have synthesised some of the key points from the collaborative journal into four main areas:

3.1 Features of doing cooperative development by email.

3.2 New teaching ideas and potential items for future research.

3.3 A clarification of my beliefs about teaching and learning.

3.4 The identification of specific trends and concerns in my work.

I am aware that this is a very personal list of key points, but I hope that they

will be of interest to fellow teachers as an example of one approach to teacher development. I will include extracts from the journals as a kind of snapshot of the development process (labelled CM for Cheiron McMahon and NC for myself).

3.1 Features of doing cooperative development by email

One simple, but very important, feature of e-mail is that it is possible for the writer to paste into a current letter some, or all, of a previous letter, exactly as it was written, rather than paraphrasing or recapitulating in some way, as must be done in conventional letter writing. As a result, ideas or issues which may be forgotten, or dealt with overly quickly, can easily be referred to again. Writing can then become a truly interactive process, in the sense that dialogue is constructed, and then reconstructed, with the most recent writer highlighting sections that they want to come back to, and ignoring ones that they do not. This is different from turn taking in a face-to-face conversation, which may lead to the revisiting of topics, but much depends on the short term memory of individual participants, and offers less opportunity to be reflective.

One result of this recycling of topics is that it is possible to think about them more deeply, or at least more often, than probably would be the case in speaking. By letter 10, the email convention indicating text from a previous message (>>) was beginning to appear three or four times, indicating that a topic had been examined in a cycle of three or four messages. The impact of this is, I think, nicely summed up by CM

in Letter 10,

...in other words the redundancy and repetition of theme seems to deepen my concentration and loosen little bits of repressed memory and awareness. CM.

...Writing can then become a truly interactive process, in the sense that dialogue is constructed, and then reconstructed, with the most recent writer highlighting sections that they want to come back to, and ignoring ones that they do not...

3.2 New teaching ideas and potential items for future research

Much of the content of the journal was concerned with teaching ideas, or aspects of our teaching that could be researched in a formal way. For example, a major issue in my writing class had been how to give feedback, and what kind of feedback to give, to students that I saw only once a week. CM, either disclosed, or revealed in her role as speaker, a number of very interesting suggestions that I would like to introduce into my teaching. One idea was that, rather than always writing to students, I could try recording my feedback comments on tape giving a corrected version of the students assignment. Students then have to compare their version with the corrected one, and discover for themselves what, and why, changes have been made. This may have a

number of advantages: taping is quicker than writing; the students get extra listening practice; they can discover learning points for themselves; the teacher can combine both global concerns and local ones (Zamel, 1985); and it should be motivating to the students to get some live input from their teacher. I had read about taping procedures but had yet to meet another teacher who had used them, so talking to CM has given me the confidence to try this technique.

Various items also arose from the journal which could form a future research agenda. Here is one example. Much of the early dialogue in the journal was about my problem students. I wrote, for example, in Letter 9, about a student who had complained to me about my style in the classroom:

But he has a point - how to deal with students who do not share your style and for whom it is obviously irritating. I've thought about it quite a bit and there is no easy answer I think - but to try to be more aware that my way of things will not please everybody all the time and to be sensitive to those it does not suit. NC.

CM and I discussed this incident of a student complaint in great depth (it featured in the very first message, and reappeared many times right up to the penultimate message). As a consequence of this, I am now very keen to observe my own actions in the classroom, and in particular to get information in order to answer the following typical questions: Do I avoid certain people? Do I spend more time with favourites? Do I spend equal time with female, or male, students? In other

words, are there any features of the time I spend interacting with students which need to be observed, reflected upon, and possibly changed?

3.3 Clarification of beliefs about teaching and learning

Through the act of writing within the CD framework I was able to clarify a small number of different pedagogical beliefs which I think are important in my teaching life. I do not think any of the beliefs are particularly controversial but are more like rules of thumb to guide my classroom actions. There were a number of minor realisations that surfaced in the journal. For example, one reason students do not often want to rewrite their writing assignments is because they do not have computers, and rewriting in pen is extremely tedious, particularly for a class that only gets two credits.

As I mentioned above, I received some unexpected criticism from two students during a lesson. One rule of thumb to emerge from the journal was to try to handle such criticism outside the classroom, rather than to deal with it during a lesson when other students may be neglected. A rather bigger implication is that I need to adjust my teaching style to be sensitive to all students, and not just those that seem to be trying hard. Just because one student is particularly quiet does not necessarily mean that s/he does not want attention; in fact, very quiet students are probably the ones who need it most.

3.4 Identification of trends and concerns in my work

I would now like to turn to an

examination of three major topics that formed much of the content of the journal. These were: the issue of teacher - student relationships in and out of the classroom; the interweaving of private and professional concerns in almost everything we, as teachers, do; and the more specific issue of feedback versus support. Although CM and myself did not consciously set out to discuss these three trends, or concerns, they did seem to emerge frequently and were quite often connected to each other.

a. Teacher-student relationships

One of the stereotyped images of Japanese students is that they are very passive in lessons (cf, Seedhouse, 1992). I am very concerned to get to know my students, not least to lower their affective filter (Krashen, 1981), and possibly decrease this potential for passivity. However, as Letter 13 reveals, in my first two years' teaching at university,

...I have been disappointed with how distant many students are.... I think its this Japanese teacher - student barrier which seems to mess up, not only socialising, but a lot of other things too. NC.

Through the journal, I gradually confirmed to myself that one of the ways I can have a positive impact on Japanese students is not in the classroom at all, as this extract from Letter 16 shows,

...it is out of the classroom that you can give more and learn more about them (students). NC.

And in Letter 22 I confirmed this again:

In Japan, I feel its part of my role (and personality) to interact with students outside the classroom. NC.

Allied to this awareness, that it was very important to me to mix socially with students, was the realisation that it would be mainly up to me to initiate any extra-curricular activity, as illustrated in Letter 20,

Perhaps power is an interesting word - maybe I have the power to initiate socialising but the students don't. NC.

Since I wrote those words one successful small-scale initiative to encourage better teacher-student relationships has begun: a film and drink evening four times a semester which attracts about fifteen students each time (and, interestingly, several Japanese colleagues). Another potential research area could emerge from this activity, albeit one that will be very hard to check, i.e. is there any noticeable change in classroom behaviour from students that I see more often outside the classroom?

...the professional isolation I feel is probably the biggest problem for me at the moment...

b. Private and professional concerns

It became clear through the journal that, for CM and myself, our personal and teaching lives overlapped greatly. One way this was revealed was in our dialogue about living and working in another culture, and how isolating this can be, both in the society as a whole, and at work too. I wrote about this in Letter 11,

... this is the most isolated work environment I have ever been in I think it is positively unhealthy (for me) to be in such an isolated position..... the professional isolation I feel is probably the biggest problem for me at the moment. NC.

This disclosure of isolation also struck a chord with CM, as she wrote back, in Letter 12, the following,

... I also felt the need to turn to someone for support and understanding to relieve my isolation, but in my case it expressed itself in the desire to be recognized as a human being with feelings and individuality rather than as a foreign entertainer. CM.

A possible reason for our focus on isolation is that, in some senses, we wrote the journal in a vacuum, i.e. during the summer holiday when neither of us had classes. As a result, we tended to examine issues that were wider than the classroom, such as what it means to be working in a foreign culture. Perhaps if our journal had been written in term time, we would have been much more interested in classroom-oriented issues. Edge (personal communication, 1996) questions whether such work, in a vacuum, has wider implications,

...an isolated working environment, one potential source of feedback and support, is from students, as opposed to teacher, or manager, colleagues...

particularly for teachers who are taking

time out from the classroom to study for further qualifications. It may be that the lack of an immediate teaching context would be a disadvantage for certain teacher development courses, but I found that it was extremely helpful to talk about the wider implications of being a teacher, rather than just focusing on classroom based issues. I think that teachers do need space to reflect on the impact of their professional actions on the society in which they are living, and writing a collaborative journal gave me that space for such reflection.

c. Feedback and support

A third thread running through our dialogue was the way in which teachers can receive feedback about, and support for their teaching. This is connected to the two previous topics in that, in an isolated working environment, one potential source of feedback and support, is from students, as opposed to teacher, or manager, colleagues. One issue that we initially needed to tease out was what we felt feedback and support meant. I gave my definitions in Letter 9:

Feedback is some indication of how you are doing in the classroom - and I have two sources - myself and the students ... it blends in with support, in that support is needed if you want to carry on with what you are doing ... I want somebody, that I respect, to say that I am doing a good job or if I am not to say why and to help me get better. NC.

I think this shows that I felt feedback can come from students, but support should not. This led to a challenge from CM to encourage me to explain why relying on students for support could

be seen as negative. This helped me to clarify my thinking in the following way: seeking support from students is not necessarily unhealthy, but it can be if that is a teacher's only source of support (in, for example, the case where there is an absence of colleagues). It is better, I felt, to get feedback from students in order to use that information as one way, amongst several, to assess one's performance as a teacher. In summary, feedback (including that from students) is part of a process of teacher assessment, whereas support goes further in that it should facilitate development.

I would now like to link the issue of support with cooperative development. I found that the journal was a way in which both CM and I could give support to each other, in the sense that the journal provided us with a chance for observation at a safe distance (Brock, Yu, and Wong, 1992), and a way to provide a supportive environment. I would like to pick out some examples of how this supportive environment led to reflection, and subsequent personal development.

In Letter 4, was an example of how the CD skill of reflecting can sometimes be enough by itself to promote development:

I appreciate your listening to my complaints ... so talking with you has helped me work through this issue for now. CM.

Here is an example, from Letter 12, of how just asking for support can lead to change:

Actually since writing you about the writing class, I found the energy to go in

and make up my class packet of handouts and exercises for the term ... so just breaking my silence about this worry helped me face up to the course. It's amazing how even asking for support sets the wheels in motion. CM.

And one more example, from Letter 15:

... and I think talking about my public speaking fears helped me too, just to give you credit where credit is due. CM.

I think that collaborative journalling in itself can provide the opportunity for colleagues to be supportive to each other. However, I think the constraints of the CD framework make a supportive environment, or atmosphere, more likely. What I mean by this is that the artificiality of the interaction (e.g. the temporary suppression of one's own opinions when in the understanding role) makes it more likely that the understander will be striving to support the speaker drawing on all the CD skills that they can.

4. Conclusion

Can doing cooperative development by e-mail enable teachers to become more reflective, and can it encourage professional self development? In order to become more reflective, teachers need a clear mechanism to help them think about and act upon what they do. CD's role playing and skills, I believe, provide just such a mechanism for teachers to talk/write to each other about their professional actions. As colleagues get used to the artificiality of the CD framework they can help each other become more aware of what is important in their work, and what they can do to change and develop.

Writing too, by its nature as a solitary, inward looking and cyclical activity, naturally provides more opportunities for reflection than may be the case with speaking. Speakers must respond to the pressure of the moment, and may not always be able to think critically about what they are saying. In addition, e-mail may provide a number of ways to enhance the reflective process; particularly, the feature of incorporating past text into current dialogue allows writers to easily revisit topics and themes; and the speed and convenience of e-mail also facilitates a dialogue which may be too slow to conduct by conventional mail. For teachers who do not have colleagues close at hand, or for whom speaking may be threatening or difficult to arrange, I think collaborative journalling, by e-mail, can provide a viable method of professional self-development.

Freeman (1996) has suggested that it is the voices of teachers which are largely missing from research about teaching and teacher development, and that it is the inner, mental life of teachers that needs to be articulated in such research. He suggests that one way to hear such voices is through the use of journals kept by teachers about their teaching, which, Freeman claims, can show indirect evidence of these internal mental processes. I hope that I have shown how the collaborative journal I constructed with CM is an example of the voices of two teachers trying to make sense of what they spend their professional lives doing.

Acknowledgement:

I would like to thank Cheiron McMahill whose idea it was in the first place, and who responded with humour, insight, wisdom and honesty.

E-mail を利用し たコラボレイティ ブジャーナル：協 同啓発の手法を使 って自己を省みる 教師を目指す。

Neil Cowie
(ニール・カーウィー)

伊藤勝己 訳

1. 導入

1997年6月のJALT Teacher Education N-SIG ニュースレターで Andy Barfield は Barfield 自身が定義するところの「書き手-読み手の教員養成」の過程を詳しく述べている。その教員養成とは Barfield 自身と Chiaki Kotori がお互いに E-mail でやり取りをしながら Kotori の英語教育における考えをより完全なものに高めるためになされたものである。Barfield は Kotori へのフィードバックの一方法として Edge (1992) の「協同啓発」(CD) モデルを用いている。この記事ではさらにもう二人の教師が E-mail を使ってお互いが助け合い成長した

実例を報告したい。Cheiron McMahon と私は1996年の7月から9月まで Edge のモデルにしたがってお互いに E-mail を送り合った。出来上がった原稿を私は「コラボレイティブジャーナル」(Brock, Yu and Wong, 1992 にならって) と称し、その抜粋を示すことにより他の教師の参考になることを願っている。特に協同啓発の枠組みの中でいかにライティングの訓練が教師を仕事上で自分自身を見つめさせ、省みるようにさせるかを示したい。

2. 背景

2.1 語学教育へのリフレクティブアプローチ

近年多くの著者が語学教師教育とそれに続く職業教育の両方においてリフレクティブアプローチを奨励している (Bartlett, 1990; Wallace, 1991; Thornbury, 1991; Ellis, 1993; Swan, 1993; Richards and Lockhart, 1994; Kwo, 1996; Davidovich, 1996 など)。リフレクティブアプローチの中核は教師が自分の教え方についてのデータを集め、何らかの方法で (例えばそれについて話し合ったり、書いてみたりして) 思索し、そしてできれば授業のやり方を変える行動を起こすことにある。そうすることにより教師にはさらに多くのデータが集まり、また自己反省が開始されるのである。

Wallace (1991) はそのような「アクションリサーチ」を周期的に行うことによって得られる「実験に基づく知識」が、教育へのリフレクティブアプローチへの手がかりであると断言している。しかしながら Wallace はそのような実験に基づく知識を得ることは簡単

ではなく、効果的に自己を省みるためには教師が系統だてた討論の方法を知る必要があると述べている。私の見解ではEdgeの協同啓発モデルがこの系統だてた討論の方法を提供できると考える。

2.2 「協同啓発」短評

Edgeは活動の枠組みとタスクを使って同僚関係の教師が職業人としての資質を高めるための方法を紹介している。その主な目的は教師が基本的には人工的な相互作用の中で使う新しい対話技能を養うことである。教師は学習者とのアンバランスなやり取りの中で「話し手」と「理解者」の役割を果たす。ある意味では成長しようとしているのは話し手のみで、理解者の技能によって援助されていると言える。したがって、「簡易な」役割は話し手の方である。なぜならすべての新しい技能や能力は理解者によって習得されなければならないからである。しかしながら、当事者である二人の同僚は話し手と理解者の役割を相互に果たすのが普通である。

Edgeの9つの技能は'exploration'（参加して、省みて、注目する）で始まる3つの分野に分割することができる。後に'discovery'（テーマ付け、挑戦、露呈）が続き、'action'（目標設定、試行と計画）で締めくくっている。教師は必ずしもexplorationで始めてdiscoveryを経てactionに到達する必要はないが、初めて参加する人にはおそらくこの順序が合理的な進め方であろう。一旦これらの技能が身に付けば参加者は状況に応じて適切なものを選べる。もちろん、最終目的は常にactionである。

2.3 ダイアリー、ジャーナル研究短評

ジャーナルおよびダイアリー研究はTEFLでは最近当たり前となった研究形態である。Bailey（1990）は「ダイアリー研究」と実際に日記を付けることとの相違を述べている。日記を付けるということは教えることや学ぶことの一こま一こまを第一人称で報告することである。一方、ダイアリー研究は日記の形式を利用した分析である。Baileyは現在までになされた3つの主なダイアリー研究の概略を明示している。

- 1、学生の語学習得報告（Campbell, 1996 など）
- 2、学生・教師間の日記（Porter 他1990; Thornbury, 1991; Jarvis, 1992; Bailey, 1996; Numrich 1996 など）
- 3、経験豊かな教師の専門的な活動報告（Brock, Yu, and Wong, 1992; McDonough, 1994 など）

これらの異なった種類のダイアリー研究からなぜ日記やジャーナルを付けることが教師にとって役に立つのかその理由が分かる。例えば教室での出来事の記録や、教師経験の直接的報告（Brock, Yu, and Wong, 1993; Bailey, 1990 参照）として役立ったり、教師が頻繁に発生する問題を発見しやすくなり（McDonough, 1994）、以前知らなかったことへの橋渡しとなったり、あるいはその問題についての自分自身の立場を明らかにしたり（Telatnick, 1978, quoted in Bailey, 1990）、さらに自分の考えをまとめたり系統だてたりするのに役立ったりする（Johnston, 1991）。これらの説明によればライティング活動は自分たちのプロとしての行動について考えさせたり、批判的に思索したり（Barlett, 1990）して教師の資質を

高めている。すなわち

「、、、日記に書かれたことをやり直したり、考え直したり、解釈したりすることにより教師は自分のクラスの学生の態度や意欲について強力な洞察が得られる。」(Bailey, 1990)

また、

「、、、書き留めることにより自分の教育実践について省みる第一歩を踏み出す。」(Bartlett, 1990)

読み手のニーズが書き手によって満たされなければならないという意味においてライティングは常に読み手との意志疎通があるべきだ。しかし、現状では書き手は読み手のニーズを推測するのが精一杯である。ライティングが真に共同作業の枠に達すると、当事者である読み手と書き手は相互に影響し合っておりに多くのことが得られるかもしれない。一例を挙げると、まず書くこと、そして読み手がそれに対する反応を示すことにより、ライティングはまさに相互作用となり、両者に非生産的な推測を減らし、当事者全ての益に供することができる。これにより書き手は自分の書いたものにフィードバックが得られ、次の執筆の改善に役立てることができる。Brock, Yu and Wong, (1993)はこの周期的なやり取りを「コラボレイティブジャーナリング」と呼んでいる。この表現にしたがい私はCM (Cheiron McMahon)と私自身との意見交換を同様にコラボレイティブジャーナルと呼びたい。

3. コラボレイティブジャーナルの分析

コラボレイティブジャーナルからいくつかのキーポイントを以下の四つの主要部分にま

とめた：

- 3.1 E-mailを利用して協同啓発をすることの特徴
- 3.2 今後の研究のための新しいティーチングのヒントと可能性
- 3.3 ティーチングと学習についてのとらえ方の確認
- 3.4 仕事上での関心事の発見

これらのキーポイントはかなり個人的色彩の強いものであるが、教員養成への一つのアプローチの仕方として志を同じくする教員の皆さんの興味をそそることができれば幸いである。教員の成長の過程のスナップ写真のようなものとしてジャーナルからの抜粋を逐次引用していく。(文中のCMはCheiron McMahon, NCは私、Neil Cowieを示す)

3.1 E-mailを利用して協同啓発をすることの特徴

E-mailの簡単かつ極めて重要な特徴とは、書き手が前の手紙の一部もしくは全てを原文のまま今書いている手紙に「貼り付ける」ことができることである。すなわち、従来の手紙のように再度、前の手紙の内容をまとめたり、要点の繰返しをしなくて良いのである。結果として忘れられたり、過度に急いで扱われるかもしれないアイデアや問題点が簡単に再度参照されるのである。このようにしてライティングは真の相互に作用する活動となり得る。すなわち対話が組み立てられ、また、再び組み立てられる。書き手は毎回対話を組み立てる際に読み手を触れたい部分に注目させたり、そうでない部分を無視したりしながら組み立てるのである。この活動は面と向かった会話での発言権の移動とは異なる。会話

での場合、対話は個々の当事者の短期保持記憶力に左右され、自分自身を省みる機会が少ないのである。

このトピックの「再活用」の効用の一つは、おそらく会話の場合と比べて、トピックについてより深く考えたり、あるいは少なくともより頻繁に考えることを可能にすることである。レター10のE-mailで前回のメッセージからのテキストであることを示す記号(>>)が3、4箇所も現れている。すなわちそのトピックが何度も吟味されているということである。この効果はCMにより次のレターにうまくまとめられていると思われる。

「すなわちテーマの重複や繰り返しが私の集中力を高め、抑圧されていた記憶や自覚を少しばかり解放する動きがある。」CM

3.2 今後の研究のための新しいティーチングのヒントと可能性

ジャーナルの内容の大部分はティーチングに関するアイデアや正式に研究対象となり得るティーチングの状況についてであった。例えば私のライティングのクラスにおける最重要課題は、週に一度しか会わない学生にいかにしてどのようなフィードバックを与えるかである。CMは発表者として数々の興味ある事をあらわに打ち明けてくれ、自分の授業に導入したいものでいっぱいであった。その中での特記すべきアイデアは、常に教員から学生へコメントをノートに書く代わりに学生の提出した課題に手を加えた原稿を教師がテープに録音してフィードバックを与える事ができるというものである。それを受け取った学生は自分の原稿と手を加えられた音声原稿を比べて、何がどうして手を加えられたのかを発

見しなければならない。この方法にはいくつかのメリットがありそうだ：コメントをテープに録音することは書くことより速くできる；学生はより多くのリスニングの機会が与えられる；学生は自分自身で学習すべき項目を発見できる；教師は「全体的」な関心事と「局部的」なものとの両方を融合させることができる（Zamel, 1985）；また、学生にとって教師から「生の」インプットを受けることは良い動機付けになるに違いない。私自身テープを使ったこの方法について読んだことはあるが、まだ、実際にそれを実践した教師には会っていなかった。したがって実際にこの方法に関わってきたCMとの「やり取り」によって実際にこのテープフィードバックの方法を試してみる確信が得られたのである。

ジャーナルには今後の研究のトピックとなり得る様々なヒントが書き込まれた。一例を挙げると、初期のジャーナルの中に書かれたやり取りの多くは私の受け持つ「問題」学生についてであった。例えば、レター9では授業で私の「授業スタイル」について不満を申し立てた学生について私自身コメントしている。

「しかし、彼は的を得ている—自分のスタイルを支持してくれない学生との付き合い方。その学生は明らかにイライラしている。私はこのことについてかなり悩んだが明確な解決法はないと思う。しかしながら自分のやり方が常に全ての学生に満足のいくものではあり得ないことや相性の悪い学生にもっと配慮すべきことを学んだ。」NC

CMと私はこの不満学生の出来事についてかなり掘り下げて議論した。（この出来事はジャーナルで採り上げられた最初のテーマで最

英語教師になる必要がある訳ですから、こういう課題は明らかに役に立つでしょう。学習者が、自分自身が興味を持っている問題を探究するために使えるという点で、課題はオープン・エンドなものです。興味を持った問題は、彼らが探究のためにどれだけ努力したかを評価する報告によって、確かめられます。

LSC: ということは、学習者は、あなたの授業を終わって英語教師になってからも、続けたような活動に参加しているのですね。

DH: そうです。彼らの生活に関係のある課題なのです。この関係があるということ（実際的なこと）は大切であるし、大学も職業訓練学校や専門学校と、そう変わらないと思います。現実の世の中で役に立つかどうかをぬきにして本質的に有益な授業、というのではないと思います。ほかの先生方の中には、チョムスキー一流の言語分析を教えることが大切だと思っている方もあるでしょう。または自分の好きな古典文学とか。しかし私は、卒業してからの学生のニーズと仕事上のニーズをもとに、授業の内容を選ぶべきだと思います。彼らが中学校の先生になった時、どんな技能が必要となるでしょうか。

文部省と地元北海道の教育委員会は、英語専攻では卒業に必要な約 50 の授業のうち、外国語としての英語教授 (TEFL) の方法論の授業を一つとるように定めています。ということは、日本では教員養成の 98 パーセントが内容で、2 パーセントが過程と言えるかもしれません。そこで私は、自分が受け持つ英語専攻のクラスの中に、方法論に対する意識と方法論の実践の側面を取り入れているのです。

ですから私のクラスは、名称は英語オーラル・コミュニケーション (English Oral Communication)、英作文 (English Composition) であっても、TEFL の教師になるための準備教育も中に含めるようにしていると云えます。

LSC: 近いうちに教師になる学生達にとっての本当のニーズに応える上で、彼らに自然な英語を経験する機会を与え、またいろいろな指導方法にふれさせるようにしている訳ですね。学生のニーズを考えて、その他にはどのような取り組みをしているのですか。それから、方法論に対する意識をどのように授業に取り入れているのかについても、もう少し話して下さいませんか。学生達にどうやってその考え方を紹介し、クラスでは具体的にどんな形となるのですか。

DH: 教育実習生のニーズを決めるには、学校を訪問したり、中学校の教科書を使ったり、現職または元中学校教師の方々とお話したり、もっと大切なこととして、中学校での教育実習について学生に長いレポートを書かせたりします。彼らの書いたものを読むことで、私も彼らの問題や学校に対する印象がわかります。また、よく使われる中学校の教科書である "One World" を、発音練習のための教材として使っているクラスもあります。私の親しい同僚の中に元中学校教師がいるのですが、彼もニーズについての背景知識をいろいろ教えてくれます。そして最後に、学校を訪問することと卒業生と連絡を続けることは、中学校の問題点と動向を知る上で非常に大切です。

大きな溝であるようだ。」NC

ジャーナルを通して次第に確信するようになったのは、日本人の学生によい印象を与えるには教室以外の場所で付き合う必要があるということである。これは以下のレター16の抜粋から明らかである。

「(学生)について学んだり、彼らに学ばせたりできるのは教室以外の場所においてである。」NC

そしてレター22で再度このことを確認したのである。

「日本では学生との付き合いは教室外で行うのが自分の役目(また性に合っている)と感じる。」NC

この認識、すなわち私にとって学生との関係作りが非常に重要であるとの認識とともに気付かされたのは、以下のレター20に見られるように、授業以外のすべての付き合いは私が率先して誘うか否かにかかっているという事実である。

「権威という言葉を変えて見直した一私には授業外の付き合いに誘う権威が与えられているのであろう。しかし学生にはそれが無い。」NC

このような文章を書いた後、教師と学生のよい関係を求めて小規模な活動の第一歩が踏み出された:一学期に4回学生を映画や赤提灯に誘うと、その都度15人程がのってきたのである。(驚くことに同僚の日本人教師も何人か加わったのである。)この活動からさらに興味深い研究ができるであろう。例えば、

上記のような教室外活動に積極的な学生には教室内での活動に顕著な変化が見られるであろうか、というような調査である。検証することはかなり困難かもしれないが。

b. 公私の区別

CMと私自身にとってジャーナルを通して明確になったことは、私生活と教師生活がほとんど区別不可能になっているということである。二人のやり取りの中で、異文化の中で生活しながら働くこと、そしてそれがいかに社会的にまた職場で孤独な存在であるかが明らかにされたのである。レター11で私は次のように述べている。

「、、、こんな孤独な労働環境は今まで経験したことがない、、、(私にとって)このままこのような孤立した状態は不健康そのものだ、、、現状では職業上の孤立が最も私を苦しめていると思う。」NC

私の孤独の告白はCMにも訴えるものがあり、CMはレター12で以下のように応答している。

「、、、私も誰かに自分の孤独感をぶつけて励ましや助けを求めたい衝動に駆られます。しかし私の場合、物珍しい外国人教師としてでなく感情と人格を持った人間として認められたいという形で表面化しています。」CM

私たちが孤独について注目できたのは、ある意味で、ジャーナルを雑音の入らない状態で書いたためであるかもしれない。すなわち夏休みで二人とも授業がない時に書いたのである。結果として私たちは、異文化の環境下で働くとは何を意味するか、というような「授

業」を離れたもっと大きな問題について意見を交換し合った。おそらくもしこのジャーナルが通常の学期の間に書かれたのであれば、その内容はもっと授業に直接関係することになっていたであろう。Edge (personal communication, 1996) はそのような「現実を離れた」活動が深い意味を持つかどうか、特にキャリア・アップのために授業時間を割いて研究に専念している教員に疑問を投げ掛けている。確かに直接授業に関係しないことは特定の教員養成コースにとって不毛なことかもしれないが、私にとってはただ授業のみに注目するより、教師としてもっと広い意味について「声にする」ことがとても役に立つと思ったのである。教師には自分が生活している社会で職業人として活動した結果の様々な感化を省みる「空間」が絶対必要であると信じている。そして、そのような省みる空間を与えてくれたのがコラボレイティブジャーナルへの着手であった。

c. フィードバックとサポート

ジャーナルの中のやり取りでの三つ目の主要トピックは教師が受け取るフィードバックと授業のためのサポートである。このトピックは次の点で前述の二つのトピックと関連づけられている。すなわち、孤立した職場環境で唯一のフィードバックとサポートが得られるのは他の教師でも管理者でも同僚でもない他ならぬ学生からなのである。まず初めにはっきりさせなければならないのはここでのフィードバックとサポートの定義である。私自身による定義をレター 9 で見ると。

「フィードバックというのは授業で自分がどのようにやっているかというある指標である—私の場合は二カ所から得ている—自分自身

からと学生からである、、、そのフィードバックはサポートと入り交じっている。すなわち自分のやっていることを続けていくためにはサポートが必要なのである、、、自分の尊敬する誰かから、よくやっていると言われるとか、改善するためのアドバイスをもらいたいのである。」NC

これにより明らかなのは私がフィードバックは学生から得られると考えているということ、しかしサポートは別であること。このレターを読んで CM はなぜ学生にサポートを期待することが否定的になるのかの説明を求めてきた。これに答えようと、自問した結果次のような理由付けがなされた：学生からサポートを得ることは必ずしも「不健康」なことではないが、もしそれが唯一のサポートである場合（例えば、同僚がいないなどの状況で）はその危険性を伴う。教師として自分の授業の評価をするための一手段として学生からフィードバックを得るのはよいことだと考えている。まとめると、フィードバック（学生からのものも含め）は教師の評価の一環であり、サポートはその後の教師養成を促進するものと言える。

ここでサポートの問題を協同啓発と関連付けてみたい。CM と私にとってジャーナルはお互いに援助し合える手段であったと言える。すなわち、ジャーナルは私たちに「安全な距離での観察」(Brock, Yu, and Wong, 1992) の場と、協力し合える環境を提供してくれたのである。以下にいくつかの事例を挙げ、いかにしてこの協力し合える環境が自己を省みさせ、それに続く自己啓発につながったのかを示したい。

レター 4 では自己を省みる協同啓発の技能

が、時としてそれだけで自己啓発を促進する例を示している。

「私の愚痴を聞いてくれてありがとう、、、あなたと「話すこと」によってこの問題を乗り切ることができました。」CM

次のレター12では単に援助を求めることで自分を変えることに結びついた例である。

「ライティングの授業についてあなたに相談することで、エネルギーが満ちあふれ、プリントや練習問題をせせと作り、、、だから心配するのを辞め沈黙を破ることで地に足をつけた活動ができるようになりました。援助を求めることですら物事を始める口火となるとは何て素晴らしいのでしょうか。」CM

レター15からもう一例を。

「、、、私が人前で話をするのが苦手であること的话题を持ち出したことで自分をもその苦手から解放されました。あなたを信頼することで報われたのです。」CM

コラボレイティブジャーナルそれ自体、同僚関係の教師にお互いに協力する機会を提供できると私は考える。しかしながら、協同啓発の枠組みの制約が援助をする環境、雰囲気、さらには強めているようだ。強調したいのは、やり取りの能力（例えば、理解者の役にまわった時に、一時的に自分の意見を控えることなど）が強ければ強いほど協同啓発がうまくいくということである。

4. 結論

E-mailによる協同啓発は教師に自己を省

みさせ、プロとしての自己啓発を啓蒙するのである。自己を省みるためには自分がしていることについて考え、対処する明確な手順が確立されていなければならない。協同啓発の役割演技と技能はまさに教師にその手順を与え、自己の職業上の活動についてお互いに語り/書き合う機会を提供できると確信している。同僚同士が人為的な協同啓発の枠組みに慣れるにしたがい、自分たちの職場で何が重要なのか、またそれに対応して成長するにはどうすればよいかについてなど、さらに協力し合って見識を高めることができるようになる。

ライティングも、おそらく直接的な会話と比べて、その個人的な活動である性格上、内部洞察や周期的な活動がごく自然に自己を省みる機会を増やすと思われる。話し手は時間の制約にさらされていて、自分が述べていることに対して常に批評的にはなれない。加えて、E-mailは自己を省みさせる機会を幾通りも提供できる；特に過去のメッセージを今書いているやり取りに結合させることができる機能により、執筆者がいくとも簡単に読者の目を任意のトピックやテーマに向けることができるのである；また、E-mailのスピードと利便さは対話を促進する。このような対話は従来の郵便では遅すぎて実現不可能であった。同僚が近くにいない教師、また、直接的に会話をすることに脅迫観念を抱いていたり、それが困難な教師にとって、E-mailによるコラボレイティブジャーナルは職業人として現実可能な自己啓発の方法であると思われる。

Freeman (1996) はティーチングと教員養成において大きく欠けているものは教師の「声」であり、そのような研究では「教師の内なる精神活動」が明らかにされるべきだと

述べている。Freemanはそのような声を聞く方法として教師が自分の授業について書き留めたジャーナルを利用することを挙げている。それによって教員の精神活動の軌跡を間接的に見ることができるとしている。CMと作り上げてきたコラボレイティブジャーナルがいかにより二人の教師の「声」を代弁し、自分たちの職業人としての生活に意義を見出そうとしたかがかいま見られれば幸いである。

謝辞

まず初めにアイデアを提供してくれ、ユーモアと洞察と知恵と誠実さをもって私の相手をしてくれた Cheiron McMahon に謝辞を表す。

References

参考文献

- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In Richards, J. and Nunan, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.
- Bailey, K. et al (1996). The language learners autobiography: Examining the apprenticeship of observation. In Freeman, D. and Richards, J. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Bailey, K. and Nunan, D. (eds). (1996). *Voices from the classroom*. Cambridge: CUP.
- Barfield, A. (with Chiaki Kotori) (1997). A readers perspective on giving a writer feedback over e-mail. *Explorations in Teacher Education*. 5/2: 17-23.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In Richards, J. and Nunan, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.
- Brock, M., Yu, B., Wong, M. (1992). *Journalling Together: collaborative diary-keeping and teacher development*. In Flowerdew, J., Brock, M., and Hsia, S. (eds.). *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic.
- Campbell, C. (1996). Socialising with the teachers and prior language learning experience: a diary study. In Bailey, K. and Nunan, D. (eds). *Voices from the classroom*. Cambridge: CUP.
- Davidovich, M. (1996). Rethinking reflection: critical and creative. *Aston University LSU Bulletin*. 10: 3-16.
- Edge, J. (1992). *Cooperative Development : Professional self-development through cooperation with colleagues*. Harlow: Longman.
- Edge, J. (1996). Crossing Borders: The Development Parameter. *The Language Teacher*. 20/10: 10-13.
- Edge, J. and Richards K. (eds). (1993). *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.
- Ellis, M. (1993). Introducing reflective practice: an experimental project in Silesia, Poland. In Edge J. and Richards K. (eds). *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.
- Flowerdew, J. Brock, M. and Hsia, S. (eds.). (1992). *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic.
- Freeman, D. (1996). The unstudied problem: Research on teacher learning in language teaching. In Freeman, D. and Richards, J. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Freeman, D. and Richards, J. (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Jarvis, J. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*. 46/2: 133-143.
- Johnston, B. (1991). Writing as development. *IATEFL Teacher*

Development No 15.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Kwo, O. (1996). Learning to teach English in Hong Kong classrooms: Patterns of reflections. In Freeman, D. and Richards, J. *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: CUP.

Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: insights from diary studies. *TESOL Quarterly*. 30/1: 131-153.

McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers diaries. *ELT Journal*. 48/1: 57-65.

Porter, P. et al. (1990). An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In Richards, J. and Nunan, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.

Richards, J. and Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.

Richards, J. and Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.

Seedhouse, P. (1992). Problems of oral production with Japanese learners. *Aston University LSU Bulletin*. 4: 20-24.

Swan, J. (1993). Metaphor in action: the observation schedule in a reflective approach to teacher education. *ELT Journal*. 47/3: 242-249.

Telatnik, M. (1977). The intensive journal as a self-evaluative instrument for the ESL teacher. *Unpublished masters thesis, University of California, Los Angeles*.

Thornbury, S. (1991). Watching the whites of their eyes: the use of teaching-practice logs. *ELT Journal*. 45/2 140-146.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: CUP.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*. 19/1: 179-101.

Have you
ordered your
copy of the
Teacher
Education N-
SIG's anthology
'Teacher
Education in
Japan:
Options and
Opportunities' ?

*Cooperative Development
Workshop Odawara, June
14-15, 1997
- A Personal Review
Merinda Wilson*

Introduction

This is a personal account of the workshop, mainly because I promised Neil Cowie that I would write something but I have not really been able to come up with anything very profound. Apologies to those who would like to read something more stimulating, but I hope that my thoughts are basically in line with a Cooperative Development ethos.

Before coming to the cooperative development workshop, I was reaching the stage of 'extremely jaded EFL teacher' and seriously contemplating a radical change in career. (I've always fancied being a potter!!) I am delighted to report that after the workshop I was not only much less jaded, but I felt I had a better understanding of what was causing my dissatisfaction. Instead of looking for a new career, I am now trying to address the specific problems regarding my teaching situation, as well as my own attitude towards teaching itself.

Before the workshop

I have to admit a certain degree of scepticism before joining the workshop. I was rather suspicious that this would

be another of those slightly off the wall, very contrived notions of EFL teaching, such as suggestopedia, needs analysis or silent way, which I have never been able to find a place for in my own teaching methodology.

In my current job at Kobe Women's University, I have found teaching large groups of very disinterested students extremely wearing. I am expected to pass students who have not attended my classes, as well as those who have attended but only in body. No-one has ever explained what my courses should focus on, and I am not expected to liaise with anyone. Hence the jadedness I mentioned above. However, my University does pay expenses for attending conferences and workshops, so I jumped at the chance to meet up with some old friends on a free trip to the Tokyo region.

After the workshop

Throughout the workshop I was very motivated by the tasks and activities we were given. They were stimulating, rewarding and a lot of fun. Without going into any detail, I would just like to say that the workshop was effectively led, and everyone participated one hundred percent. I feel that personally I benefited a great deal from the workshop.

Benefits to me as a teacher

For me, the most interesting part was the role of 'understander'. Being a teacher I am, not used to taking a non-interventionist role. It is a brilliant exercise in self-control and discipline to be able to listen in a totally objective way without somehow wanting to give your own ideas. I do believe there is a

tendency for EFL teachers, particularly those in Japan, to be afflicted with verbal diarrhoea. In my case, when I see my students looking blank, I tend to step in to avoid the silence, but I do not necessarily have anything valid to say. This is because of the nature of the teacher-student role we automatically 'give', but perhaps this is not always the best way to develop our students' awareness.

With regard to teacher-teacher relationships it is also a valuable asset to listen to a colleague objectively. In forms of teaching methodology I think we all develop our own individual philosophy depending on our own character and personality. Personality is also apparent in the way we judge a lesson to be successful and measure students' progress. If we can appreciate that these intrinsic and individual differences in teachers exist, I think it takes us a step forward towards mutual understanding and respect. I realised that, in this situation too, gushing with our own experiences is not necessarily the best way to help a colleague.

Final remarks (4 months later)

One of my main questions about - and to a certain extent this is a criticism of - CD is how teachers can actually invest the time and effort in this process. It is very rare in my daily life that I can devote 2 days to reflection and discussion as I did during the Workshop. Like most teachers, I am under severe pressure to keep up with preparing courses, teaching, giving grades and attending different committees. It has to be a very dedicated teacher who will, at the end of the day, sit down to do CD rather than get home to see the kids and have a beer. Setting time aside for CD has

undeniable benefits because it is directly related to your job and results in action. This I am convinced of, and I have to say the workshop did a great job in reforming my prior scepticism. However, I have not made much attempt to set up my own CD practice because of time constraints at work and family commitments, which make an extra hour or two a week an unaffordable luxury.

Having said that though, since the Odawara workshop, I have become much more active and much less jaded. I am still considering a change in career, but for the time being I have found the strength and determination to make more effort in my own teacher development. To quote Andy Hoodith in Neil Cowie's paper -

...the tendency towards independence and self-development is one of the main strong points of the approach.

As one of those teachers suffering from isolation, I have been able to take initiatives I never thought myself capable of and I feel satisfied that I am taking appropriate action.

So what I am saying is that CD is great. The workshop was great. I have as yet not found the right circumstances to initiate my own CD, but if you organise another workshop I'll be there.

Kobe, October 30th 1997

*Read more about
cooperative development in
the anthology!*

Cooperative Development ワ ークショップ - 私見 小田原、6 月 14-15 日

Merinda Wilson

はじめに

これはワークショップに対する私見であり必ずしも深遠なものではない。主に Neil Cowie に何か書くと約束してしまったから書くようなものである。もっと刺激のあるものを読みたかった諸氏には申し訳ないのだが、基本的には CD の主旨からは外れてはいないと思う。

この CD ワークショップに出席する前には私は EFL 教員としては燃え尽き状態であり、仕事を変えようと真剣に考えていた。(かねてより陶芸家に心引かれている。)しかし嬉しいことに、ワークショップ後は、燃え尽き度が弱まっただけでなく、自分が何に対して不満足なのかをより良く理解できるようになったことを報告したい。転職を考える代わりに、教えることに対する自分の姿勢や、授業の特定の問題に取り組んでみたいと思う。

ワークショップ以前

このワークショップに出る前には正直に言って懐疑的であった。これはきっとサジェストビデオや、サイレントウェイなどの私の教授法には決してあてはまらない、例のちょっと変わった EFL の考え方の一つなのではないかと疑っていたのである。

神戸女子大学で私は現在、勉強に興味を示さない学生の大人数クラスを教えているが、これはひどく消耗する仕事である。出席しない、あるいは出席しても身体だけ、といった学生に単位を出さなければならないのである。誰も私のコースが何に焦点を当てるべきなのか、誰と連携すれば良いのかなど教えてくれない。かくして私は燃え尽きるのである。しかし大学は私に学会やワークショップに出席する費用を出してくれる。そこでタダで友人に会うチャンスだと思って飛びついたのである。

ワークショップ後

ワークショップを通して、私は与えられたタスクやアクティビティーを一縷懸命にこなしたと思う。やりがいのある、刺激的な、とても楽しいものであった。詳しくはここには書かないが、全般的にワークショップは効果的に運営され、参加者は 100%ノッていた。個人的にこのワ

ークショップは大変ためになった。

1. 教員としてためになったこと。私にとって一番面白かったのは「理解者」の役割であった。教員であるために、不干渉の立場に立つことに慣れていないのだ。ともすると自分

の意見を言ってしまうがちなおさえて、全く客観的に聞くための自制と訓練をする、素晴らしい練習である。EFL 教師の、特に日本にいるものの傾向として、言葉のゲリに悩んでいることが多いと思う。私の場合、学生がぼーっとしていると、その沈黙を破ってしまわなければならないと思うのだが、かといって何か意味のあることを必ずしも用意しているわけではない。これは教師-生徒関係の性格上の問題で、我々は自動的に何かを「あげて」しまうのだろうが、これは学生の認識を高める為には必ずしも良いことであるとは限らない。

2. 教員間関係に関して言う仲間と言うことを客観的に聞いてあげるのは意味のあることである。自分の教授法においては、我々はみな個人の哲学を作り上げ、それは自分の性格や個性による。授業を成功するものにしようとするときや、学生の上達を判断するときにもまた、個性がはっきりでる。もし我々が、教師に各々の本質的な個性の違いがあることを大切にできたら、お互いの理解や尊敬をもう一歩深めることができるのだと思う。私はこのシチュエーションでも自分達の経験をしゃべりたてることが必ずしも同僚を助ける一番良い方法ではない事を悟った。

最後に（4ヵ月後）

私の主な疑問の一つは---そしてある程度はCDの批判としてであるが---どのようにして教師達がこのプロセスに時間と努力を注ぎ込む事ができるのだろうか、ということである。私の日常生活の中では、ワークショップで行ったような内省やディスカッションに2日間を費やすなど非常に稀なことである。多くの教師がそうであるように、私もコースの

準備をし、教え、成績をつけ、様々な委員会に出席をしなければならない。一日の終わりに子供の所に飛んで帰り、ビールを飲む代わりに腰を据えてCDをするなんて、とてつもなく献身的な教師でもなければできない。CDの為に時間を割くのは現在の自分の仕事の結果に直接関わるので疑いようもなく有用なことである。これは確かだと思っている。そしてこのワークショップは私の以前持っていた懐疑心を晴らすような素晴らしいものだったことは否めない。しかし、私は未だに自分のCDの時間を取っていないのだ。これは仕事や家族の為に時間に拘束され、一週間に1時間、あるいは2時間を特別にとる事が高嶺の花となってしまうのである。

しかしながら前にも述べたが、この小田原のワークショップ以来、私はより元気になり、ヘトヘト状態からは改善した。依然として転職は考えているものの、今の所は自分の教師としての長所も見いだせ、自己研鑽に励もうと決めている。Neil Cowie の論文の Andy Hoodith を引用すれば、

「自立と自己開発を目指しているところがこのアプローチの強みの一つである。」

孤立を辛抱している教師の一人として、自分では到底できないと思っていたようなことを率先してやってきたし、相応しい行動を取っていることに満足している。

そこで何を言っているかと言うと、CDは素晴らしい。ワークショップは素晴らしい。私はまだ自分のCDを始める機会を見つけていないけれども、またワークショップを開いてくれれば、私は行きます。

Teacher Education at JALT '98?

Contact: Jill Robbins
E-mail: robbins@gol.com
Phone: 06-834-5311
Fax: 0774-65-8446

A Focus on Learner Needs: Interview with Don Hinkelman, Hokkaido University of Education, by Lois Scott-Conley

LSC: Don, at the Hokkaido University of Education, you are involved in preparing students to become teachers in the Japanese school system. What principles or beliefs do you draw from in your planning? What do you think is important?

DH: Well, as far as principles go, I think the main principle I use in designing lessons and curriculum is that it should be experiential. It should begin with a foreign language experience that is real and relevant to the students. If that catches them and they want to learn, then they will learn. I have found that David Kolb's book on Experiential Learning and other offshoots have been invaluable.

LSC: So you want to get them involved right at the start. How does Kolb's cycle manifest itself in your classroom?

DH: The lesson dimension of experiential learning assumes that any classroom-based instruction can have experience built into the lesson. In a typical ninety-minute period, I may follow the experiential learning cycle once or twice, beginning with a foreign language experience, followed by reflection, then teacher input, practice exercise, and creative application. The starting point is an "experience" which I usually design as a contextualized situation or task where two students (usually the most confident ones are chosen) must communicate. No prior instruction, grammar, sample sentences, etc. are given. They just try and whatever they do is applauded. Then the whole group tries the task in pairs again without instruction. I try to make it as real and dramatic as possible, often with props.

LSC: *This sounds fun.*

DH: We usually enjoy ourselves. I think that's related to the fact that it is an experience of using a foreign language - not drilling, practicing or preparing for one. This raises motivation for the target activity/lesson objective by focusing the students' attention on the real-world communication situation. This is followed by reflection - I ask students what the two demonstrators said and write that on the board. Then I ask for other phrases or words to use. This activates their large background knowledge of the foreign language and is another way to stay learner-centered (starting from their point of understanding). The next stage is when I add input - new phrases, advice, correction of pronunciation problems, etc. After that, various exercises from repetitive choral drills to information gap pairwork and creative role playing move the students through later stages of experiential learning.

LSC: *Do you follow a certain text to generate these activities, or have you made them yourself?*

DH: Interestingly, many popular textbooks can be adapted to follow this process, although they generally do not intentionally program it into the pre-set lesson flow.

Experiential learning has a course dimension and a lesson dimension. In the course or curriculum dimension it means study/research abroad, projects such as interviewing native speakers, visiting the American Center, planning an international party, writing letters to sister colleges, attending events outside of the class (JALT) and reporting on it

either in written or oral form, interacting with foreign exchange students as tutors, etc. These are experiential in that they are using the target language in real-world tasks that the students have vested interest in. They will need to become English teachers so it is obvious these projects will help them. The projects are open-ended in that the learner can use the project to explore any relevant question they are interested in. This is verified through the report which is evaluated on the student's effort to explore.

LSC: *So the learners are participating in activities that they may want to continue after finishing your class and becoming English teachers.*

DH: Right. Projects that are relevant to their lives. I believe that this relevance (or practicality) is important—that universities are really no different from vocational or technical schools. That we do not have courses that are intrinsically valuable whether they are useful to the real world or not. Perhaps other teachers believe that Chomskian linguistic analysis is important to teach, or their favorite classical literature; however, I think we should select content based on student needs and job needs when they leave school. What skills will they need when they become Junior High school teachers?

The Ministry of Education and our prefectural board of education require one TEFL methods course for the English majors out of the fifty or so courses required for graduation. In Japan, therefore, it seems content is 98%, while process is 2% of the teacher training. Therefore, I incorporate methods awareness and methods

practice in my English majors classes. So, though my classes might be called English Oral Communication and English Composition, I try to include TEFL Teacher preparation as well.

LSC: So in trying to meet the very real needs of these soon to be teachers, you give them opportunities to have authentic experiences in English as well as exposure to different teaching practices. What are some of the ways that you have gone about assessing student needs? And could you say more about ways you incorporate methods awareness into your classes? How do you introduce the idea to your students and how does take shape class?

DH: I determine the needs of my student-teachers by visiting schools, using jr. high textbooks, talking with current and former jr. high school teachers, and most importantly, assigning them to write lengthy reports on their practice teaching in junior high schools. This tells me their problems and impressions of the schools by reading their essays. In some classes, I use "One World," a popular jr. high text as content material for practicing pronunciation. One of my closest colleagues is an ex jr. high teacher and he gives me lots of background on needs. Finally, visiting schools and keeping in contact with alumni is invaluable for knowing the problems and trends in jr. highs.

I tell the students the aims of the course includes exposure to methods they might use in jr. highs but it is more important that they experience the methods, evaluate for themselves the usefulness and hopefully try it in practice teaching. Exposure alone is extremely valuable because most

teachers will teach the way they were taught. Let me say that again, teachers do not learn to teach from methods training alone by and large, but they tend to teach the way they were taught. They learn to teach by doing. By experiencing.

More specifically, in an advanced English conversation class for students whose major will give them an English Teaching License, we do a session on pairwork. I teach the theory of pairwork one week along with examples of four different ways to do pairwork. They choose one way and along with a topic of their choosing, they design a 5 minute pairwork activity for a group of 4 classmates to do together. The next week they meet in groups and do the pairwork exercises with each other, then discuss what worked, what didn't work, and what was most interesting, etc. Then each gives me a report of their activity along with their reflections on the method. In discussions or reports, I often use a 4-stage surface-to-depth questioning process: 1) objective - what happened, 2) subjective - how do I feel about it, 3) interpretive - what did I learn, and 4) decisional - how will I use what I learned.

These types of questions are also part of twice a year course evaluations and are offered as questions for students to refer to as they write their learning journals. In these journals, students make notes from class, list new vocabulary and associations/context, and summarize what they learned. They can use one journal for all of their English classes if they like.

LSC: So the journal gives them a chance to reflect on what English

they've learned and the methods that were used. And in planning how to use what they will learn they set goals for themselves. What reactions and responses have the students given to the learning journals? Are there trends in your students' feelings, significant learning or decisions for how they will use what they've learned?

DH: The first time I tried learning journals four years ago, the students hated them. Perhaps because it was a general English class and I didn't really respond to them. The objective for a first-year non-major English class in Japan is more to instill confidence, which a journal does not do. This is because the students are false beginners who have had six years of mostly non-communicative grammar and vocabulary training. They appreciate special projects such as group dramas, mini-speeches, and active exercises where they are productive in speaking. A journal is more reflective and fits a higher developmental stage of learning. Now I just use them in classes of English majors - who are really focused on improving their English and learning about teaching. Also these classes are smaller and I can check them. I also use the journal for self-generated vocabulary tests.

...teachers do not learn to teach from methods training alone by and large, but they tend to teach the way they were taught. They learn to teach by doing. By experiencing...

LSC: You see the the journal meeting the needs of English majors, but not really addressing the needs of non-

major students studying English.

DH: Right. Unless I have a way to give feedback to them it is not practically possible to do the journals for large classes of 40 - 60 students, especially ones including discouraged learners who dislike English.

LSC: You've talked about your efforts to meet students needs and to create an experiential learning environment. Have you always been focused in these areas? How have your ideas of teacher education developed over the years? What, or who do you see as major influences?

DH: My background for developing these ideas is strange and diverse. It began in high school when I read work such as *Summerhill* and books by John Holt and George Leonard who questioned traditional schooling by advocating environments where children naturally want to learn. Then I volunteered in an inner city community development group which gave us teacher training methods based on Freirian pedagogy combined with existential theology. My first teaching job was in the Marshall Islands doing on-job instruction in a self-help electrical repair center. This I followed back in Chicago as a vocational school teacher of adults in a night school studying refrigeration technology. These experiences taught me how to be practical, relevant, and to motivate students who want to change their lives. Later as a computer software consultant in Belgium, I developed curriculum that was systematic and problem-solving - that is, based on clients' particular needs. In my first stay in Japan, I began working with university students and found that

nothing I motivated them more to learn English than work/study tours to Third World villages. I began to understand how an intermingling of classroom and field experiences could produce a powerful curriculum. In Africa, my first direct work as a teacher trainer started with the United Nations and non-government volunteer organizations. I supervised field officers who would lead workshops with community groups to develop small business, health care, water supply, and leadership skills. The audiences we worked with were sometimes illiterate and always non-academic, so experiential approaches evolved naturally. It was only later when I began a masters in leadership/communication that I became formally acquainted with Kolb and other educational theorists. Thus I approach TEFL from the viewpoint of an activist in education, psychology and communication rather than a scholar of linguistics or literature. It is an interdisciplinary perspective that many teacher-educators might benefit from.

LSC: That is a diverse background. It is obvious that you've been working with motivation and meeting students needs in a practical way since the beginning of your career. As an activist in education, psychology and communication, what directions do you see yourself moving toward in the future?

DH: Where do I see myself moving in the future? I am excited most about continuing education for the foreign language teachers who graduate from this college. I would love to create practical, problem-solving masters programs to develop the abilities, skills, curriculum etc. of the junior and senior high school teachers of English.

Distance programs via internet are a distinct factor or aspect of that training. I think in terms of teaching methodology, after one has experience in the field, is the best time to teach it and develop awareness of options and alternatives. I am also interested to expand overseas study exchanges so that all teacher trainees can travel abroad, study abroad, and widen their perspectives. Nothing changes a person's character more than a year immersed in another culture.

LSC: How do you see the TEFL teacher education field developing, especially in Japan?

DH: I see TEFL education merging with Japanese language education and Social science education (moving away from linguistics and literature). The home of TEFL is in communication, a social science. Also in Japan, why do students learn English. Previously, it was a means to extract information from the West. Thus literature and translation was an important reason for English study. Now I believe we are entering a time of more balance in two way communication. In addition to taking info from abroad, English is also a means to convey the Japanese culture to people of other countries. Connected with this is the teaching of Japanese as a second language. So many of my students will learn English in order to become Japanese teachers to foreigners. Finally, communication is far larger than language learning, so learning culture (social science) will become a growing part of this field.

An example of this is the beginning of a new department at Hokkaido University of Education - Global Education. This department has three

sections - Japanese language (JSL), Practical English/Intercultural Communication, and Global Issues Education. It is a different approach to Teaching English and has attracted many students who are interested in the above philosophy. Many of these students will also get an English teaching license.

...I approach TEFL from the viewpoint of an activist in education, psychology & communication ... It is an interdisciplinary perspective that many teacher-educators might benefit from...

LSC: And what are your hopes for the TEFL majors you are teaching now? The teachers that will be getting teaching licenses.

DH: I hope all of them will lead their students to discover new worlds by taking students abroad, inviting visitors from abroad, and communicating Japanese culture to others. This means becoming multicultural persons who can live and communicate with people from a variety of perspectives. Japanese are slow to do this, but they have one advantage over Westerners. Westerners believe there is one truth and that there is one true way of thinking. Thus it is very hard for them to completely enter a different culture and accept its values and assumptions. Japanese are far more flexible in their thinking and realize truth is relative... While this may sound very philosophical, this vision has implications for curriculum of teacher training--this is the justification for my bias toward

experiential education--learning new values and perspectives cannot happen in a lecture hall, but must be discovered from relevant, and reflected on experience.

学習者のニーズ

を中心に

Don Hinkelman

(北海道教育

大学) との対談

Lois Scott-Conley

Lois Scott-Conley (以下 LSC) : ドンは北海道教育大学で、日本の学校制度の中で教師になる学生の準備指導に関わっていますね。それを計画する中でどのような原則や考えを得ましたか。どんなことが重要だと考えていますか。

Don Hinkelman (以下 DH) : そうですね、原則について言えば、私がレッスンやカリキュラムをデザインする上で重要な原則は、経験に基づくものをつくるということです。まず最初に、現実的で学生にとって適切であるような外国語の経験をさせるのです。その経験が学生達の注意を引き、彼らが学びたいと思えば、学ぶことができるでしょう。David Kolb

の経験主義学習についての本やそこから派生したものは、非常に有益だと思います。

LSC: つまり、学生達に一番初めから興味を持って参加してもらいたい訳ですね。Kolbのサイクルは、あなたの授業ではどのような形で現われるのですか。

DH: 経験主義学習ではレッスンについて、教室で指導する時はいつでも、その中に経験を組み込むことが可能と仮定しています。私はたいいてい、90分の授業に1つか2つの経験主義学習のサイクルを組み込んでいます。外国語の経験から始め、続いて教師からのインプット、実践練習、創造的な応用という具合です。出発点となるのは「経験」ですが、私はふつう、2人の学生（たいいてい一番自信を持った人を選びます）がやりとりする、文脈化された場面やタスクを考えます。指示や文法、例文などは、事前には与えません。2人とはとにかくやってみて、どんなことをやっても拍手されます。その後、グループ全員が2人1組になり、指示は与えられないまま同じことをやります。小道具を使ったりしながら、できるだけ現実的に劇的にするようにしています。

LSC: 楽しそうですね。

DH: いつも楽しんでいますよ。おそらく、外国語を使う経験だということと関係するでしょうね。ドリルや練習でも、外国語の使用に倦むための経験でもないのです。学生の注意を実際の目の前のコミュニケーションの場面向けるようにすることで、目標活動・授業目的に熱心になります。こうした活動の後

でふり返しを行います。私は学生達に2人の学生が何と言ったかを質問し、それを黒板に書きます。そして、他に使える表現や単語はないか質問します。こうすることで、その外国語に関する多くの背景知識を活性化することができますし、学習者中心の立場（学習者が理解していることから始める）をとることにもなります。次の段階で、私から新しい表現やアドバイス、発音の訂正などのインプットを与えます。このようなさまざまな練習、つまり繰り返し練習やインフォメーション・ギャップを使ったペアワーク、創造的なロール・プレイを行った後、学生達は経験主義学習の後半部へと移って行きます。

LSC: 今のような活動は、何かテキストに沿ってやっているのですか。それともご自分で考えるのですか。

DH: 興味深いことに、よく使われている教科書には、こうした過程に合わせて使えるものが多いのです。一般に、決められた授業の進行を想定して、そのように意図的に作られた訳ではありませんが。経験主義学習には、コースの側面とレッスンの側面があります。コース、つまりカリキュラムの側面では、海外での勉強や研究をはじめ、色々な研究課題を意味します。例えば母語話者にインタビューすること、アメリカン・センターの訪問、国際パーティーを計画すること、姉妹校に手紙を書くこと、授業以外の催し（JALTなど）に出席し、それについて文書か口頭でレポートすること、チューターとして留学生と交流することなどですね。このようなことは、学生達が興味を示した現実のタスクの中で目標言語を使うという意味で、経験的です。彼らは

英語教師になる必要がある訳ですから、こういう課題は明らかに役に立つでしょう。学習者が、自分自身が興味を持っている問題を探究するために使えるという点で、課題はオープン・エンドなものです。興味を持った問題は、彼らが探究のためにどれだけ努力したかを評価する報告によって、確かめられます。

LSC: ということは、学習者は、あなたの授業を終わって英語教師になってからも、続けたような活動に参加しているのですね。

DH: そうです。彼らの生活に関係のある課題なのです。この関係があるということ（実際的なこと）は大切であるし、大学も職業訓練学校や専門学校と、そう変わらないと思います。現実の世の中で役に立つかどうかをぬきにして本質的に有益な授業、というのはないと思います。ほかの先生方の中には、チョムスキー流の言語分析を教えることが大切だと思っている方もあるでしょう。または自分の好きな古典文学とか。しかし私は、卒業してからの学生のニーズと仕事上のニーズをもとに、授業の内容を選ぶべきだと思います。彼らが中学校の先生になった時、どんな技能が必要となるのでしょうか。

文部省と地元北海道の教育委員会は、英語専攻では卒業に必要な約 50 の授業のうち、外国語としての英語教授 (TEFL) の方法論の授業を一つとるように定めています。ということは、日本では教員養成の 98 パーセントが内容で、2 パーセントが過程と言えるかもしれません。そこで私は、自分が受け持つ英語専攻のクラスの中に、方法論に対する意識と方法論の実践の側面を取り入れているのです。

ですから私のクラスは、名称は英語オーラル・コミュニケーション (English Oral Communication)、英作文 (English Composition) であっても、TEFL の教師になるための準備教育も中に含めるようにしていると言えます。

LSC: 近いうちに教師になる学生達にとっての本当のニーズに応える上で、彼らに自然な英語を経験する機会を与え、またいろいろな指導方法にふれさせるようにしている訳ですね。学生のニーズを考えて、その他にはどのような取り組みをしているのですか。それから、方法論に対する意識をどのように授業に取り入れているのかについても、もう少し話して下さいませんか。学生達にどうやってその考え方を紹介し、クラスでは具体的にどんな形となるのですか。

DH: 教育実習生のニーズを決めるには、学校を訪問したり、中学校の教科書を使ったり、現職または元中学校教師の方々とお話ししたり、またもっと大切なこととして、中学校での教育実習について学生に長いレポートを書かせたりします。彼らの書いたものを読むことで、私も彼らの問題や学校に対する印象がわかります。また、よく使われる中学校の教科書である "One World" を、発音練習のための教材として使っているクラスもあります。私の親しい同僚の中に元中学校教師がいるのですが、彼もニーズについての背景知識をいろいろ教えてくれます。そして最後に、学校を訪問することと卒業生と連絡を続けることは、中学校の問題点と動向を知る上で非常に大切です。

私は学生達に、中学校で使うことになるかもしれない方法論にふれることも、コースの目的だと話しています。しかしもっと重要なことは、自らその方法論を経験し、その有用性を評価し、できれば教育実習でそれを試してみることだと言っています。ふれることだけをとっていても、非常に有益なことなんです。なぜなら教師というのは、たいてい自分が教わった時と同じ方法で教えるからです。重ねて言いますが、方法論を学ぶだけでは、教師は全般的に教えることはできません。自分が教えられていた時に使われていたのと同じ方法で、教えることが多いのです。やってみることによって、教えることを学ぶのです。経験することで学ぶのです。

もっと具体的な話をすると、英語専攻で教員免許を取ることになっている学生向けの、上級英会話のクラスでは、ペアワークについてのセッションをやっています。1週目には、私はペアワークの4つの方法について例を挙げながら、理論を教えます。学生達はそのうち1つの方法を選び、何か1つ話題を選んで、同じクラスの4人1組のグループが行う5分間のペアワークの活動を考えます。次の週には、学生達はグループになってペアワークの練習を行い、うまく行った点、うまく行かなかった点、おもしろかった点などについて話し合います。その後各自が、自分の行った活動と方法論に関する感想についてのレポートを私に出します。話し合いやレポートでは、私はよく表面的なことから深いことへの4段階の質問の過程を使うのですが、それは1)客観的-何が起こったのか、2)主観的-それについて自分はどう感じたか、3)解釈的-何を学んだか、4)決定的-学んだことをどのよう

に使うか、というものです。

このような種類の質問は、年2回行う授業評価でも使っていて、学生達が学習雑誌を書く時の参考に使っています。学習雑誌というのは、学生達が授業について書いたり、新出語彙とその関連語彙や文例を列挙したり、学んだことをまとめたりしているものです。希望すれば、一つの雑誌を受講しているすべての英語の授業用に使うこともできます。

LSC: そういう雑誌を作ることで学生達は、どんな英語を学んだかや使われていた方法について、考える機会を得られるという訳ですね。そして、これから学ぶことをどう生かすかを計画する上では、自分自身で目標を設定するのです。学生達からは、学習雑誌に対してどんな反響、反応がありますか。学生達の感じ方や彼らが重視する学習、学んだことをどう生かすかの決定に、年々変化は見られますか。

DH: 4年前に初めて学習雑誌を試してみた時は、学生達はとても嫌がりました。一般教養の英語の授業だったので、私のそういうやり方は、おそらく彼らにうまく合っていなかったのでしょう。日本では、英語専攻以外の1年生の英語の授業の目的は、どちらかと言えば、少しずつ自信をつけさせることであって、それは雑誌では無理なんですね。これは、学生達がそれまでの6年間、コミュニケーションでは使えない文法や語彙に偏った訓練を受けてきた、誤った初心者だからです。彼らが楽しんでやるのは、グループ劇、ミニ・スピーチ、創造的に話せるような能動的な練習などの特別な課題です。雑誌というのはもっと

内省的なもので、より上の学習段階に適したものです。雑誌は、現在は英語専攻のクラスだけで使っています。専攻の学生達は、英語を上達させ、教育について学ぶことに真に集中していますから。それに、そういう授業は少人数で、私も目を配ることができますし。また、雑誌は自然に出てくる語彙のデストとしても使っています。

LSC: その雑誌は、英語専攻学生のニーズには合致しているけれども、専攻以外で英語を勉強している学生のニーズには、それほど応えていないとお考えなのですね。

DH: その通りです。フィードバックを与える方法がない限り、40人から60人の大きなクラスで雑誌というのは、実行不可能です。特に、クラスの中に英語が嫌い、やる気の無い学生がいたりすれば。

LSC: ここまで、学生のニーズに応え、経験主義学習の環境をつくる努力についてお話しして下さいましたが、これまでずっとそういう面を中心に据えていらっしゃったのですか。あなたの中で、教師教育に対する考え方は、年々どんなふうに変化してきたのでしょうか。何に、または誰に一番影響を受けましたか。

DH: 私がこういう考え方を発展させてきた背景は変わっていて、また多岐にわたっています。それは高校時代に遡るのですが、その頃 *Summerhill* を読んだり、John Holt と George Leonard の本を読んだりしました。この2人は、子供達が自然に学びたいと感じる環境を提唱し、伝統的な学校教育に疑問を投げかけた人達です。その後、都心部の共同体

発展グループでボランティア活動をしたのですが、そこで Freire の教育学と実存神学に基づく教師養成の方法を知りました。私の初めての教職は、マーシャル諸島の電気製品を自分で修理するセンターで、作業中に指導をするという仕事でした。これはシカゴに戻ってから続け、夜間の職業学校の教師の職を得て、冷却技術を学んでいる大人を教えていました。私はこういう経験から、どうすれば实际的で適切になれるかということ、生き方を变えたいと思っている学生に、どうやる気を持たせればよいかということを知りました。その後、ベルギーでコンピューターソフトのコンサルタントをやっていた時には、体系的で問題解決的なカリキュラム、つまり顧客それぞれのニーズに基づくカリキュラムを開発しました。初めての日本滞在時に大学生と関わるようになり、その時に、英語を学ぶ動機づけとしては、第三世界の村を仕事や学習で訪ねる旅行にまさるものはないと気付きました。教室での経験と実地の経験を組み合わせると、どれほど強力なカリキュラムができるかが分かるようになってきたのです。初めて教員養成者として直接仕事をしたのは、アフリカで国連と非政府ボランティア組織で働いた時です。そこでは現地の職員の人達が、小規模事業や衛生管理、上水道の開発・整備、指導技術の養成をめざして、地域社会のグループとワークショップを行っていたのですが、私は職員の人達の監督指導をしていました。私達の話を聞いていた人達は、たいがい学問とは縁遠い方々で、中には読み書きのできない方もあったので、そんな中、自然と経験主義的アプローチが進展して行きました。Kolb や他の教育論者のことは、後にリーダーシップとコミュニケーションの修士課程を始めた

時に、初めて正式に知ることになったのです。このように私の TEFL への取り組みは、教育と心理学とコミュニケーションにおける行動主義者の見地からによるもので、言語学者や文学者の見地からではないのです。それはまた、教師教育を行う多くの人達にとって有益だと思われる、学際的な見方でもあります。

LSC: 実に幅広い背景をお持ちですね。最初の仕事以来ずっと、動機づけと学生のニーズに实际的に対応することに取り組んで来られたことが、よく分かります。教育と心理学とコミュニケーションの行動主義者として、今後は御自身、どのような方向に進んで行くとお考えですか。

DH: 今後、私がどこに進んで行くかですか。この大学を卒業する外国語教師の教育を続けることに、もっともやる気を感じますね。中学・高校の英語の先生達の能力、技術、カリキュラムなどを伸ばすような、実践的で問題解決的な修士課程をつくりたいと思っています。インターネットを使った遠隔プログラムが、そこでの指導の特徴的なところです。教授法について言うと、異地経験をした後が、教授法を教え、選択肢や他の可能性について意識を高めるには、最適の時期だと悪います。ほかに興味を持っていることは、教職履修者が全員、海外へ行き、海外で学び、視野を広げられるように、交換留学の機会を増やすことです。違う文化に1年どっぷりつかると、人間の性格を変えるものではありません。

LSC: TEFL の教師教育の分野は、特に日本では、どのように発展しているとお考えですか。

DH: TEFL の教育は、日本語教育及び社会科学の教育と混じり合ってきているように感じます。TEFL の始まりは、コミュニケーションという社会科学にありました。日本でも同じで、なぜ学生達が英語を学ぶのかというと、昔の場合は、英語が西洋から情報を得るための手段だったからです。ですから、文学と翻訳が、英語を学ぶ大きな理由だったのです。現在は、両方向のコミュニケーションが、もっとバランス良く行われる時代になっていると思います。つまり英語は、海外から情報を入手するためだけの手段ではなく、日本文化を外国の人々に伝える手段でもあります。このことと関連して、第二言語としての日本語教育があります。私の教えている学生の中にも、外国人に日本語を教えるために英語を学んでいる学生がたくさんいます。それから最後に、コミュニケーションというものは、言葉の学習よりもずっと大きなものですから、文化（社会科学）を学ぶことが、この分野で大きな部分を占めるようになってくるでしょう。その一例として、北海道教育大学に新学科「国際理解教育」が設置されたことが挙げられます。その学科には、日本語（第二言語としての日本語）、実践的英語・異文化間コミュニケーション、国際理解教育、の3つのセクションがあります。これは英語教育へのアプローチとしては目新しいもので、前に述べたような精神に興味を持っている学生がたくさん集まっています。学生の多くは、英語の教員免許も取得します。

LSC: では、あなたが今教えている TEFL 専攻の学生達に望むことは何でしょうか。つまり、もうすぐ教員免許をとろうとしている教師達に望むことです。

DH: 彼らが全員、生徒を海外に引率したり、海外から人を招待したり、日本文化を伝えたりして、自分達の生徒が新しい世界を発見するよう、導くようになって欲しいと思います。これは、さまざまな視野を持つ人々と共に生き、コミュニケーションすることのできる、多文化人になるということです。日本人はこの点、遅れていますが、西洋人に比べて利点も一つあります。西洋人というのは、真実の一つで、正しい考え方も一つであると思っています。ですから西洋人にとっては、異なる文化の中に身を置き、その価値観や考え方をそっくり受け入れることは、とても難しいことなのです。一方、日本人はもっと柔軟な考え方を持っていて、真実は相対的なものだと考えています。こう言うと、とても哲学的に聞こえるかもしれませんが、こういう見方は教師養成のカリキュラムにも深く関係しています。私が経験主義教育にこだわっている理由でもあるのですが、新しい価値観や見方を学ぶことは、講義室では起こり得ないことです。それは適切な経験によって見い出され、また経験にもたらされなければならないのです。

Staying connected on e-mail

Tim Newfields

I just got a permanent e-mail address: tn@mail.com My current email address will be fine until April, but after April 1, all email should be sent to my permanent email address. BTW, anyone

interested in getting a free permanent email address may want to visit this URL - <http://lifetime.iname.com/> Since many of us change jobs every 5-7 years, I think this service is useful. You can change your "forwarding" email address easily with this service. From April 1998, you can contact me here:

Name: Tim Newfields Address: c/o Charles Horne, 210 Overhill Rd., Orinda, CA 94563, USA Email: tn@mail.com

I will vacate my apartment on April 1 and Charles will be able to forward mail to me.

e-mailでお会い しましょう。

Tim Newfields

僕はちょうど、常置の e-mail のアドレスを取得したばかりだ。tn@mail.com この e-mail アドレスは JALT の 4 月増刊号に載るはずだ。

今の e-mail アドレスは 4 月まで使えるのだが、4 月 1 日からは上記のアドレスに送っていただきたい。

ところで、無料の常置の e-mail のアドレスを手に入れた人はこの URL を訪れる事をお勧めする。

<http://lifetime.iname.com/>

我々の多くは 5 ~ 7 年で仕事を変えるのでこ

のサービスは使えると思う。「転送」する e-mail のアドレスをこのサービスを使って簡単にこなえるのだ。

1998 年 4 月から下記の住所にコンタクトを取っていただきたい。

氏名: Tim Newfields 住所: c/o Charles Horne, 210 Overhill Rd., Orinda, CA 94563, USA Email: tn@mail.com

アパートは 4 月 1 日に出て、Charles が郵便を僕の所に転送してくれることになっている。

Tim よりの詩 (愚訳を読むより、原書で味わって下さい。---上記訳者)

学習と教授の質の為の 応用心理学会国際大会 (1998 年 6 月 13 日～ 18 日開催至: 香港) 募集要項 (1997 年 12 月 31 日締め切り)

1998 年 6 月 13 日～18 日に香港大学心理学部と香港科学技術大学社会科学部が第 1 回学習と教授の質の為の応用心理学会国際大会を主催する。大会のプログラムは学習と教授を向上させる応用分野の心理学主体の、最新の研究を強く求めている。これは地球的視野での学習、及び動機付けを主眼としたものである。大会には東西のすぐれた心理学者を招き、学習と教授の心理学に関する東西の対話、及びクロスカルチャー的共同研究を助長する事を目標と

する。

これら一般的な目標に従い、組織委員会は東西社会で心理学を応用する際の相違点、共通点に関する招待シンポジウム、及び講演を組み込む予定である。又、教育、学習ストラテジー、学習目標に関するワークショップ、サテライトワークショップを予定しており、これらは著名な科学者、実務家により計画されるものである。

大会には多くのエキサイティングな科学イベントを用意している。参加者には大会を見学するのではなく、研究、アイデアを発表することによってプログラムを豊かなものにしていただきたいと希望する。諸氏の大会の主旨にそった論文、もしくはポスター発表が肝要なのである。応募を歓迎する。提出された原稿はこの領域の専門家によって選考され、1998 年 2 月末に結果を発表する。質の高い原稿は出版を予定している。

大会は東洋の真珠として知られたエキサイティングな都市、香港で開催される。この機会に香港の文化、ショッピング、観光、食事、ナイトライフを満喫することをお薦めする。

詳しくは、組織委員の Dr. Farideh Salili (fax: 852- 2858- 3518, email: hrnysfa@hkucc.hku.hk), Dr. Chi-yue Chiu (fax: 852- 2858- 3518, email: cychiu@hkusua.hku.hk), 又は Dr. Ying-yi Hong (fax: 852- 23350014, email: sohong@usthk.ust.hk) まで。

この募集要項のフォームは香港大学のホームページ

(<http://www.hku.hk/psychodp/conference/>) にあります。

Call for Submissions (Deadline, December 31, 1997)

On June 13-18, 1998, the Department of Psychology at the University of Hong Kong and the Division of Social Science at the Hong Kong University of Science and Technology hold the first International Conference on the Application of Psychology to the Quality of Learning and Teaching. The Conference program strongly emphasizes cutting-edge research on the application of psychological principles to improving learning and teaching quality, with the aim of developing a global perspective on learning and achievement motivation.

The conference features leading psychologists from the West and the East, with the goals of promoting an East-West dialogue with regards to the psychology of learning and teaching, and of developing cross-cultural research collaborations.

In accordance with these general emphases, the Organizing Committee will incorporate invited symposia and addresses that explore the commonalities and differences in the application of psychology in Western and Eastern societies. These will be complemented by a series of workshops on topics such as attribution in education, learning strategies and learning goals, as well as several satellite workshops, each of which is organized by distinguished scientists or practitioners in the field.

There are many exciting scientific events in store for you in the Conference. But we invite you to further enrich our program with your full participation. We want your research and ideas to be an integral part of the Conference and we welcome paper and/or poster submissions that address the themes of the Conference. A panel of experts in the area will review your submissions and notify

you of the results in late February, 1998. Submissions of high quality will be considered for publication.

International Conference on the Application of Psychology to the Quality of Learning and Teaching (June 13-18, 1998, Hong Kong)

The Conference will be held in the exciting city of Hong Kong, also known as Pearl of the Orient. We urge you to take the opportunity to explore the city's numerous cultural, shopping, sightseeing, dining and nightlife attractions.

For more information, contact the conference organizers, Dr. Farideh Sahli (fax: 852-2858-3518, email: hrnysfa@hkucc.hku.hk), Dr. Chi-yue Chiu (fax: 852-2858-3518, email: cychiu@hkusua.hku.hk), or Dr. Ying-yi Hong (fax: 852-23350014, email: sohong@usthk.ust.hk).

This call for submissions and the proposal submission form are available at the University's homepage (<http://www.hku.hk/psychodp/conference/>).

*... Ah, but a man's reach should
exceed his grasp,
Or what's a heaven for?
(Robert Browning)*

教師教育分野別研究部会 ミッション ン声明案

教師教育分野別研究部会 (Teacher Education N-SIG, 以下 TE N-SIG と略) は、JALT 会員に、第二言語教育に携わる教師養成に関するインフォメーションやアイデアの交換、会員相互のネットワーク作りを奨励促進することを目的として、1993 年に発足しました。

当研究部会の主旨にそった情報交換を最も効果的に広く推進して行くためには、現在のところ、次のような方法が考えられます。

1) 全国レベルでは、語学教育、語学学習、語学教師養成およびティーチャー・ディベロップメントの実際、アイデア、理論等を、TE N-SIG のニュースレター「Teacher Talking To Teacher」誌上で、オープンかつ建設的に分析検討していきながら、会員の全国的なネットワーク作りを図る。

2) 地域レベルでは、教師養成あるいはティーチャー・ディベロップメントのために各地域で既に活動しているグループへ TE N-SIG の部会員の加入を促進したり、新たにそのようなグループを設置することを奨励していくことによって地域的なネットワーク作りを図ると共に、そのようなグループの継続的發展を支援する。

3) TE N-SIG の枠外においては、TEN-SIG 独自で、あるいは、JALT の他の研究部会、支

部、JALT 以外の学術団体と共同で、ワークショップ、例会、セミナー、学会等を企画したり後援したりすることによって、ネットワークの拡大を図る。

語学教師養成について、最も効果的により多くの人々に理解を深めてもらうためには、現在のところ、次のような方法が考えられます。

1) JALT 内での次の三つを含むオープン・アクセス・インフォメーション・リソースの設置とその維持。

a) 語学教師養成、教授法見学、ティーチャー・ディベロップメントに関するビデオ・ライブラリー。

b) 日本国内外で、確立されているトレーニング・スキーム (学術的、非学術的をとわず) のフロッピーディスク・データベース。

c) 関連文献や論文要旨の編纂。

2) 地域的、全国的、さらに国際的レベルで、JALT の枠を越えて、語学教師団体が組織する教師養成やティーチャー・ディベロップメントのグループと連絡を取り合っていく。

最後に自発的な参加者から成る我々のような組織では、協力、相互信頼の精神の上に創造的に活動していくことに重要な意義を見出しています。したがって、TEN-SIG では、当部会の決定過程には、できるかぎり、すべての会員が参加することができるように、部会内のコミュニケーションをオープンな柔軟性のあるものにしていきたいと考えています。

【記 1995 年 1 月、JALT96 教師教育 N-SIG 年次総会 (於広島) で承認】

Mission Statement of the Teacher Education N-SIG

The Teacher Education National Special Interest Group was formed in 1993 with the aim of aiding JALT members to network people, information and ideas related to or concerning second language teacher education.

We believe these are now the most effective means of exchanging such information publicly:

1) At the grassroots national level, we aim to network our members through our N-SIG newsletter, *Teacher Talking To Teacher*, renamed in 1997 *Explorations in Teacher Education*, while examining Teaching, Learning, Training and Teacher Development experiences, ideas and theories in an open and constructive way.

2) At the grassroots local level, we aim to network N-SIG members setting up, or already taking part in, teacher development and teacher training groups, and to provide appropriate support for their continued growth.

3) Beyond the N-SIG, we aim to strengthen and extend the network by setting up and sponsoring workshops, meetings, seminars and conferences, whether independently or in conjunction with other N-SIGs, JALT local chapters and other educational bodies.

At present, we believe the following are the most effective means of informing a wider audience about teacher education:

1) Within JALT, we aim to set up and maintain a relevant bank of open access information resources, including:

a) a library of videotapes on teacher training, observation and teacher development;

b) a database on floppy disk of established academic and non-academic training schemes, both in Japan and abroad;

c) a compilation of relevant bibliographies and article abstracts.

2) Beyond JALT, we also aim to establish and keep liaison with teacher training and teacher development groups in other language teacher organizations, locally, nationally and internationally.

Finally, we will aim to maintain open and flexible channels of communication, so that all members may participate as much as possible in the N-SIG's decision-making process. As volunteers, we value working creatively together in a spirit of cooperation and mutual respect.

[Written June 1995; approved at the annual general meeting of the Teacher Education N-SIG in Hiroshima at JALT'96]

What are your Teacher
Education interests?
Just write for the
newsletter in 1998 and
start networking!

Communication Strategies With Young Adult Learners

Alan Milne

Having worked as a full-time teacher in Japan for a little under a year, I am beginning to recognize many of the challenges faced by both the teacher and the student regarding learning English as a second language. The classes I teach range from elementary to upper intermediate and usually comprise of four to six adults. The small classes have the obvious advantage of a closer interaction between student and teacher than would be possible in a larger class. Nevertheless, effective classroom management is important as more talkative students may dominate some conversations at the expense of more reserved individuals. I have had to develop an awareness of this problem, as it is very easy to fall into one-to-one conversation if one student has a lot to say.

My initial feeling as a teacher was that I alone had responsibility for students' English learning, and I was reluctant to hand control of the conversation over to the students themselves. In retrospect, this only encouraged one on one exchanges. I have now learned to

try to hand the conversation over to the students through pair or group work. Although I think this technique has been very successful it has given rise to another problem, namely that many students, even though they have a good knowledge of grammar and a reasonable vocabulary, have difficulty in expanding a conversation. It goes without saying that this must be something many English teachers come across in small classes; the question of how to overcome it is a challenge and something I am developing a great interest in. Accordingly, I have tried to structure my classes in a way that the emphasis is on how to listen and not worry about what the next question should be.

In essence, many students don't listen to any response from their partner as they are too busy planning the next question on the given topic. As for the topic itself, I try to emphasise that it is only a base for conversation with students being free to go off in any direction they please. The goal is essentially to let make students aware of the flexibility of conversation and of the fact that a topic isn't something rigid that must be adhered to at all costs. This may seem an obvious statement, but I have become aware that several individuals are backed into a corner from the very beginning when they are confined by a definitive theme for one particular lesson.

I see my role in the classroom as a kind of guide. To make students aware of the type of questions they should be asking to open up a conversation, I will write all the question words on the board at the start of the lesson: what, where, who etc. In a typical class of six intermediate students, I begin the class

as a group and will ask one student something like "How was your weekend?". Say the response was "I went for dinner". I will stop the conversation and ask the whole class, "OK, she went out for dinner, what question can you ask her about going out for dinner?", at which point I will refer them to the list of question words. If they have difficulty with coming up with anything, I will say or write out as many questions I can think of. The questions would be based on what I myself might say were I having the conversation with a friend. With some gentle pushing, most students are able to come up with some good questions.

The next challenge comes with building on this. Having got several return questions for "I went out for dinner", such as "Where did you go?", "Who did you go with", "What did you eat?" I complete the first exchange. Most students are content to leave it at that, but, if possible, I will make them aware that they have asked three different questions, which makes three different possible directions the conversation can go, i.e. "Who did you go with?" "My boyfriend" "What does he do?", "Do you often eat out?" "Where's the best restaurant you've been?" etc. The focus now becomes the boyfriend and the question can be returned, is "How about you, do you have a boyfriend/girlfriend?"

If I can stimulate students' awareness of the fact that a conversation can have a life of its own when they really listen to what the other person is saying, instead of worrying how to plan out the conversation in advance inside their heads, I will hopefully have led them to something that will contribute to, and compliment, their English skills.

One other solution, it could be argued, would be giving students homework and letting them prepare for a given topic the week before. I have tried this on many occasions but without success, as most are working. Though there is a motivation to improve their English, it is difficult to fit a homework task into their working schedule.

For the future I am trying to work out a methodology for teaching these strategies more effectively. I would be grateful for any comments or advice from teachers who are working along the same lines.

*You can contact Alan Milne at: 102
Sun City Ninomiya, Ninomiya 2-7-2,
Tsukuba-shi Ibaraki-ken 305-0051*

成人学習者のコミ ュニケーション法 アランミルン

一年弱日本において専任英語講師として働いてきて、第二言語として英語を学習するにあたって教師および生徒が共に直面する課題に気づき始めました。私の教える始級から中級のクラスは通常4～6名の成人学習者構成されています。

大人数クラスよりは少年数のクラスの方が明らかに生徒と教師間の言葉のやりとりが多くなります。にもかかわらず少人数クラスにおいても効果的なクラス管理が重要になってくるのは、クラスにおしゃべりな生徒がいた場合、その生徒が控えめな生徒を犠牲にして会話を独り占めしてしまう可能性があるから

です。一人の生徒が話しすぎると教師とその生徒の1対1の会話になりがちだという問題を認識せざるをえませんでした。当始教師として私はわたし一人が生徒の英語学習に対して責任があると考えており、生徒達だけで会話をするようにさせることには抵抗がありました。今、振り返ってみますと、この考え方は、私と生徒との1対1の会話を生徒に押しつけるような形になっていたと思います。今はペア、あるいはグループに分けて生徒同士で会話をさせるように心がけています。この方法は非常に成功をおさめました。他の問題がおこってきました。即ち、彼らが十分な文法的知識と語彙力を持っても会話を広げてゆくことが困難だということです。それは少人数クラスを受け持ったことのある英語講師の多くがかかえる問題であり、それをどのように乗り越えてゆくかということが課題であり、わたしが今最も興味を持っていることでもあります。

状況に応じて、私は相手の言うことを良く聞き、次に自分が相手に対してどのような質問をしなければならないかということに心配しないようにと生徒達に強調する授業展開を心がけました。

多くの生徒達は、自分が与えられた題材に対する次の質問を考えるのに精一杯で、相手の答えをほとんどきいていないというのが実状でした。

生徒達には私の与えた題材を単なる会話の基本となるものにとらえ、自分たちの楽しいと思うどの方向へでも会話を広げていっても良いことを強調しました。生徒達に会話の柔軟性に気づかせ、与えられた論題に是が非でも固執しなければいけないというものではないということを理解させるのが目標でした。あまりにも明白なことに思われるでしょうが中にはある授業の為の限定されたテー

マに集中すると初めから教室のすみの方に下がってしまう生徒がいることに気づいたので。私は私のクラス内での役割をガイドの様なものであると考えています。

生徒達に会話のきっかけとしてどのようなことを相手にたずねたらよいか考えさせるために、私は what, where, who といった質問に必要な語を授業の初めに黒板に書き出します。

標準的な6人編成の中級クラスでは、私はグループの中の一入に「週末はどうでしたか？」というような質問をすることから授業を開始します。例えば答えが「夕食を食べに出かけました」だったとしたら私は会話を中断しクラス全体に「さて、彼女は夕食を食べに出かけたそうですか彼女にそのことでどんなことを尋ねますか？」と尋ね、その時点で質問に必要な語を書き出させます。

生徒達が何も思い浮かべないようでしたら、私はわたしが思いつく限りたくさん質問をいうか、書き出すかします。これらの質問はわたしが友人と実際に会話する時に尋ねるようなものが基本となっています。

優しく後押ししてやることで、ほとんどの生徒達は良い質問を見付け出すことができるのです。次の課題はそれをいかに発展していくかということです。

「どこへ行ったのですか？」「誰といったんですか？」「何を食べましたか？」などの「私は夕食を食べに出かけました。」に対する幾つかの質問を受け、第一回目の質疑応答が成り立ちます。生徒達のほとんどはそれだけで満足してしまいがちですが、可能な場合には私はそのまま終わらず、彼らに彼らが異なる方向への会話が派生していく可能性のある3つの違う質問をしたのだということに気づかせます。例えば、「誰と行ったのですか？」「私のボーイフレンドです。」「お仕

事は何をされているのですか?」「よく外食をされるのですか?」「今まで行ったことのあるレストランの中でどの店が一番良かったですか?」等。さてボーイフレンドに焦点をあてるとすると、質問は「あなたはボーイフレンド/ガールフレンドはいますか?」といったように返されることになります。

もし私が、頭の中で次の会話をどうつなげていこうかと先へ先へと心配していく代わりに相手の言っていることをよく聞けば、会話そのものが生命を持つのだということに気づくように生徒達を励ますことができたなら、彼らの英語の能力の向上に貢献し、贅辞を与える何かを導きだしたことになるでしょう。

異議を唱える方もいらっしゃるでしょうが、解決方の一つは前の週に宿題を与え、与えられた論題について生徒達が準備するようにしむけることです。私はこれを多くの機会に試してきましたが、生徒のほとんどが働いており、英語を上達したいという動機が有っても仕事の合間にその宿題をこなすということが難しく成功したためしがありません。将来この方法をもっと効果的に指導する方法論について研究しようとかんがえています。

私は同じ様な研究をされている方からのご意見、ご指導を頂きたいとおもいます。

The Secrets of Good Cooking

Trish Skillman

Heading back across the Atlantic from a food-obsessed holiday in France, I began contemplating the teacher training

course I was to begin teaching in a few days. I found my thoughts on good cooking and good teaching becoming helplessly intertwined. Do the two really share so many secrets? Perhaps you share my feeling that many of the following have parallels in teaching

Planning the meal

1. Consider the preferences and special needs of those you are cooking.
2. Plan ahead and have everything on hand before you start cooking.
3. Make sure the basic ingredients are good.
4. Think ahead about the sequence and timing of the stages you'll follow.

During the cooking/eating

1. Practice a new recipe, so that you're comfortable with it.
2. Enjoy the cooking. If you don't enjoy it, don't cook it.
3. Taste frequently and adjust the spices.
4. Improvise on a known recipe when an idea hits you. It may improve it.
5. Provide a variety of colours, textures, and tastes.
6. Create a welcoming, comfortable atmosphere for the meal.

After the meal

1. Reflect on what tasted good, what didn't work well, and on how you could make it better the next time.
2. Ask the guests what they liked best. Notice what didn't get eaten!
3. Remember a good recipe, but don't make it so often that you wear it out.
4. Constantly collect recipes from books, other cooks and cooking classes or presentations.

Is the analogy useful? If it's a bit stretched, let's blame it on the month spent with in-laws talking about good food, preparing good food, discussing good food while eating good food, and, of course, critiquing the food we'd eaten elsewhere. All that talking, trying and analysing...maybe that is the key, after all? It's led the French to an "art" of cooking... Maybe that kind of obsession with good teaching leads to an art form, too. Let's obsess on good teaching; let's discuss, prepare, critique, enjoy, trade recipes and work on our art.

Trish Skillman teaches both ESL students and future ESL teachers at Western Washington University in the United States.

Reproduced with permission from the IATEFL Teacher Development Newsletter

上手な料理 の秘訣 - それとも 上手な授業の？

Trish Skillman

フランスでの食べ物に取り付かれたような休暇を終えて大西洋を超え、帰路についていた私は、2、3日後から教えることになっていたティーチャートレーニングのことを考えていた。黙考するうちに私のなかで上手な料理と上手な授業がどうしても一緒になっていく。この二つは本当に同じような秘訣を持っているのだろうか。これを読むうちに皆さんもきっと私が授業に似たようなことを感じたことを分かってくれると思う。

献立を考えること

1. 料理を食べてくれる人の好みや、特別な要望を考える。
2. 料理をはじめる前に何を作るか計画し、材料をそろえておく。
3. 基本材料はちゃんと良いものを用意して。
4. 料理の手順やタイミングを前もって考えておく。

料理／食事の最中に

1. 新しいレシピを練習する。そうすれば上手になる。
2. 料理を楽しむ。楽しくなければ料理なんかなくていい。
3. 頻繁に味見をして、スパイスの微調整。
4. アイディアが沸いたときにいつもの料理にちょっと手を加えてみる。美味しくなるかもしれない。
5. 彩り、舌触り、味に変化をつけて。
6. ようこそ、寛いだ雰囲気を楽しんで。

食事のあとで

1. 何が美味しかったか、どこが上手いかなかったか、この次はどうしたらもっと上手にできるかを反省する。お客様に何が一番美味しかったかを聞く。何が残ってしまったかをチェックする。
2. 得意のメニューを持つ。でもあんまりいつもだと飽きてしまう。
3. いつも気をつけて本、他の料理の上手な人、料理クラスなどからレシピを収集する。

この比較は役に立つ？。もしこれはちょっと行き過ぎだ、と思われたら私が一ヵ月間親戚の所で、美味しいもの、美味しい料理をどう作るか、美味しいものを食べながら美食論議、そして他の所で食べたものの批評をしたせいだ。でも結局話をして、実際にやってみて、

分析する.... それが秘訣なんじゃないかな。
それがフランスの料理の“美学”なのだ... そんなこだわりの良い授業をも芸術の域まで高めるのかもしれない。良い授業にこだわってみよう。話し合い、準備をして、批評しあい、楽しみ、授業のレシピを交換して我々の芸術に磨きをかけよう。

Trish Skillman は米国 Western Washington 大学で ESL, 及び将来の ESL 教員となる学生を教えている。

Teacher Education N-SIG Committee '98

Coordinator: Neil Cowie, 635 Shimo-Okubo, Urawa-shi, Saitama 338, TEL (w): 048-858-9028, TEL (h): 048-853-4566, FAX (h): 048-853-4566 E-MAIL: cowie@crisscross.com

Treasurer: Gordon Bateson, 2-2-23, Shinkanda, Kanazawa-shi, Ishikawa-ken 921, TEL (h): 0762-92-3577, FAX (w): 0762-24-3461, E-MAIL: gordon@po2.nsket.or.jp

Membership Secretary: Tim Knowles, Tomigaya 2-34-7, Shibuya-ku, Tokyo 151, TEL (w): 03-3238-3844, TEL (h): 03-3485-3041, FAX (w): 03-3238-3087, FAX (h): 03-3485-3041, E-MAIL: t-knowle@hoffman.cc.sophia.ac.jp

Program Co-coordinator: Jill Robbins, 1-1-14-202 Fujishirodai, Suita-shi, Osaka 565, TEL (h): 06-834-5311, E-MAIL: robbins@gol.com

Program Co-coordinator: Sue Collins, 1-504 Hiroasawa, Igaya-cho, Kariya-shi, Aichi-ken 448, TEL (w): 0566-26-2545, TEL (h): 0566-35-0376 FAX (w): 0566-26 2545, E-MAIL: scollins@aucc.aichi-edu.ac.jp

Recording Secretary: Clive Lovelock, 1-5-9 Shiraniwa-dai, Ikoma-shi, Nara-ken 630-01, TEL (h): 07437-9-5515, FAX (h): 07437-9-5515

Newsletter Co-Editor: Nobuyuki Takaki, 44-5 Kyojuka, Honmachi Kumamoto 862, TEL (w): 096-342-2614, TEL (h): 096-381-1278, FAX (w): 096-342-2614, FAX (h): 096-381-1278

E-MAIL: pigate@educ.kumamoto-u.ac.jp

Newsletter Co-Editor: Cheiron McMahill, 1873-2-103 Oaza Kamishinden, Tamamura-machi, Sawa-gun, Gunma 370-11, TEL (w): 0270-65-8511, TEL (h): 0270-64-4382, FAX (w): 0270 65 9538, FAX (h): 0270 64 4382 E-MAIL: chei@tohoku.or.jp

Newsletter Co-Editor: Paul Beaufait, 14-23-404 Kengun Honmachi Kumamoto-shi 862, TEL (w): 096-383-2929 x646, TEL (h): 096-365-5650 FAX (w): 096-383-2966, FAX (h): 096-365-5650 E-MAIL: pab@pu-kumamoto.ac.jp

Newsletter Printing and Distribution: Peter Ross, 1-7-34 Minami-cho Kokubunji-shi, Tokyo 185, TEL (w): 0423-28-7807, FAX (w): 0423-28-7774 E-MAIL: pross@tku.ac.jp

Webmaster: Tim Newfields, (until April 1998): 1-5-7 Kusanagi, Shimizu-shi, Shizuoka-ken 424, TEL (h): 0543-48-6613, FAX (h): 0543-48-6613, E-MAIL: tn@mail.com

Reviews Editor: Judith Johnson, Kyushu Institute of Technology (Faculty of Computer Science), 680-4 Kawazu, Iizuka-shi 820, TEL (w): 0948-29-7874, FAX (w): 0948-29-7851, E-MAIL: johnson@lai.kyutech.ac.jp

Anthology Co-Editor: Haruko Katsura, 2-16-15 Kitanosawa, Minami-ku, Sapporo, Hokkaido, TEL (w): 011-841-1161, TEL (h): 011-572-9763, FAX (h): 011 572 9763, E-MAIL: haruko@elsa.hokkai-s-u.ac.jp

Anthology Co-Editor: Sean Conley, (until March 1998) c/o GEOS, Tohoseimei Building 9F, 4-2-2 Kitaichijonishi, Chuo-ku, Sapporo Hokkaido 060, TEL (w): 011-242-2123, TEL (h): 011-618-3716, FAX (w): 011-242-2120, FAX (h): 011-618-3716, E-MAIL: SeanConley@cheerful.com

Anthology Co-Editor: Andy Barfield, Foreign Language Center, Tsukuba University, Tennodai 1-1-1, Tsukuba-shi, Ibaraki-ken 305, TEL (w): 0298-53-2430, TEL/FAX (h): 0298-55-7783, FAX (w): 0298-53-6616, E-MAIL: andyman@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

Join us!

Voices

A new column in which we encourage Teacher Education N-SIG members to let different voices in teacher education be heard. For the following two letters, please send your responses c/o Andy Barfield, contact information on the previous page. Thanks!

Hello, my name is Kobayashi Noriko. I'm a senior at Tokyo University of Foreign Studies. I'm studying in order to become an English teacher.

By the way, I'm taking Andy Barfield's class. He gave us a task to write to a real English teacher! It would be a practice to do personal writing and be a useful way to know a precious idea. I know you are very busy, though, but could you read my letter? I will be very glad to receive your response.

When I was a high school student, I was studying for an Entrance Exam. In every English lesson, consequently, I was always translating Japanese into English and vice versa. By doing so, I came to translate everything when I speak English. Isn't it possible to teach English without translating? But students who are studying for an entrance examination are only interested in translating. They study difficult words and complex structures that are far from our daily lives. I think this is connected to the increase of students who dislike English. What do you think about that?

Thank you for reading this letter. Please excuse me for a bad writing and my bothering your busy life.

☆♡☆☆◎🍎❤️🍌

Hello, I'm a second-year student of Tokyo University of Foreign Studies. Today I'd like to talk with you about writing in

English.

First, I'd like to talk about my experience at high school. I had composition class. There was only one teacher, who gave us questions, explained and answered the questions. We had a textbook for this class, and there were many phrases or sentences written in Japanese. In class, we changed Japanese to English. After that, the teacher wrote the correct answer on the blackboard. We had to use proper grammar for each sentence which the teacher thought important. There should be many ways to express one phrase, but the teacher only wrote his answer. Everybody's answer should be checked by some ways.

I didn't like this class, because it didn't interest me. The problems were 1) the way of teaching (as I wrote above); 2) the content of the textbook (it was difficult and boring; I thought I'd never write such a content if I actually wrote); 3) we couldn't write what we wanted (we just translated).

When we write something, we don't just write phrases. We write whole sentences. What I learned at school was how to translate. I'd like to learn some forms and styles of writing. I think we've already learnt enough grammar, so we can use English more practically at high school level. When learning is useful, we'll feel to learn more.

Just as an example, I have pen pals. I started it from junior high school. For first, I didn't know English well, so the content was very easy. As I studied more, I tried to use those new knowledge. Then for me, studying was useful and satisfied me. I wanted to learn more. Like this, when studying English meets the demands of the students, it'll be more accepted by them, I think.

Thank you for reading. Please tell me your opinion if you have time.

Rieko Motouchi

☆☆♡☆☆◎🍌❤️🍌🍌🍌🍌