

*Collaborative  
Journaling 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 journaling, 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 McMahill 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 journaling 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 journaling, 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種類を明示している。

- 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ただけでなく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、要点の繰り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

見しなければならぬ。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を与えられる；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」な關心事と「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めぐり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奮かせたりします。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が加わったのである。)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のである。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看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つせと作り、、、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、雰囲気をもさらに強めているようだ。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ろうか。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奮っ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、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か二人の教師の「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 McMahill 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' ?