

# **LET** 関西支部研究集録

*Volume 13*

2011

外国語教育メディア学会関西支部

## 巻頭言

関西支部長 神崎 和男

LET (旧 LLA) 設立 50 周年を 2010 年に祝いましたが、この機会に『LET 関西支部研究集録 13』を発行できましたことを喜ばしく思っています。支部研究集録は 2 年に一度発行されていますので、初巻発行からすでに 25 年以上が経過したことになります。先輩諸氏のご努力に対し敬意を表する次第です。この度は多くの論文や研究ノートが寄稿され、小学校英語、スピーキング・リスニング・リーディング・ライティング関係、電子辞書や Web 利用といったバラエティーに富んだ分野の論文が厳正な審査のもとに掲載が決定されました。投稿者、査読者、編集委員会、事務局の方々に感謝申し上げます。

さて、昨今のデジタルメディアの発展は著しく、特に twitter や facebook といったソーシャルメディアが個人利用からビジネス利用へと広がり、さらには政治まで動かす存在になってきています。また、スマートフォンやタブレット PC の普及も著しく、ソフトとハードの両面で外国語教育への利用もさらなる進展が期待されるところです。さらには、クラウドコンピューティングのように情報端末さえあれば、どこからでも情報共有が可能です。パソコンを購入しソフトウェアをインストールすることがもはや古い感さえあります。メディアは利用者が予想もしない方向へとそれ自体が進化していくものかもしれません。そこに教育利用への応用の可能性が広がるのでしょうか。しかしながら、こうした恵まれた情報環境にあるものの、情報を利用するための media literacy や著作権の教育やそれを課題とした研究も必要になってくるものと思います。また、教育へのメディア利用のための理論的基礎研究の重要性がさらに増してくるでしょう。さらには、研究のためのしっかりした方法論を学会内で共有することも必要です。理論と応用の連携とハーモニーを期待しています。

## 目次

### < 巻頭言 >

神崎和男

LET 関西支部長 大阪電気通信大学

### < 論文 >

- Elementary School Pupils' Motivation and Affective Variables in Foreign Language Activities as Related to Annual Hours of English Instruction 1  
Rieko Nishida

- Attitudes toward Entrance Examinations and University Students' Beliefs about English Learning Process 19  
Mayo Oyama

- Use of Listening Strategies in an Academic Setting by Japanese University Students of EFL 31  
Michiko Ueki

- 小中学校教員の発音指導に対する意識-アンケート調査による考察- 57  
河内山真理 山本誠子 中西のりこ 有本純 山本勝巳

- 電子辞書使用の方略指導への一考察-メタ認知活動を取り入れて- 79  
小山敏子 薮越知子

- 日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究 93  
黒川愛子 鈴木壽一

### < 研究ノート >

- Revising a Writing Rubric for Its Improved Use in the Classroom 113  
Kayoko Kinshi Yukiko Kuru Michiko Masaki Hiroyuki Yamanishi  
Junko Otoshi

- Developing Intercultural Communicative Competence through Video Web-Chat and International Student Exchange Sessions 125  
Yoko Nakano Eucharia Donnery Seiji Fukui

Effects of Recasts in a Japanese High School Classroom Rintaro Sato	147
大学における小学校英語活動指導者養成カリキュラム-事例に基づく理論教育 についての一考察-	159
牧野眞貴	
エクセルを利用したレポートによる多読管理	171
成田修司	
小学校から中学校への効果的な接続の方向性-教科型英語指導の成果と課題-	183
山本玲子	
<編集後記>	
今井裕之	
編集委員長 兵庫教育大学	

## CONTENTS

### Preface

Kazuo Kanzaki  
President, LET Kansai Chapter  
Osaka Electro-Communication University

### Accepted Papers

- Elementary School Pupils' Motivation and Affective Variables in Foreign Language Activities as Related to Annual Hours of English Instruction 1  
Rieko Nishida
- Attitudes toward Entrance Examinations and University Students' Beliefs about English Learning Process 19  
Mayo Oyama
- Use of Listening Strategies in an Academic Setting by Japanese University Students of EFL 31  
Michiko Ueki
- A Survey on Teaching English Pronunciation by Elementary and Junior High School Teachers 57  
Mari Kochiyama Tomoko Yamamoto Noriko Nakanishi Jun Arimoto  
Katsumi Yamamoto
- Implementing Metacognitive Tasks for Effective Use of E-dictionaries 79  
Toshiko Koyama Tomoko Yabukoshi
- An Empirical Study on the Effect of TPR for Developing Japanese Junior High School Students' Speaking Ability 93  
Aiko Kurokawa Juichi Suzuki
- Research Notes**
- Revising a Writing Rubric for Its Improved Use in the Classroom 113  
Kayoko Kinshi Yukiko Kuru Michiko Masaki Hiroyuki Yamanishi  
Junko Otoshi
- Developing Intercultural Communicative Competence through Video Web-Chat and International Student Exchange Sessions 125  
Yoko Nakano Eucharia Donnery Seiji Fukui
- Effects of Recasts in a Japanese High School Classroom 147  
Rintaro Sato

Theoretical Approach to Pre-service Teacher Training for Elementary School English: What Should University Students Learn? Masaki Makino	159
--	-----

The Management of Extensive Reading Through an Excel Report Shuji Narita	171
---	-----

How Elementary School English is Linked to Junior High School English: The Results and Subsidiary Issues of English Instruction as a Regular Subject Reiko Yamamoto	183
---	-----

**From Editors**

Hiroyuki Imai  
Editor-in-Chief  
Hyogo University of Teacher Education

# Elementary School Pupils' Motivation and Affective Variables in Foreign Language Activities as Related to Annual Hours of English Instruction

Rieko Nishida

Graduate School, Kansai University

## 概要

2011 年度、全国の公立小学校において外国語活動が導入されるのは周知の通りである。外国語活動を導入するにあたり「(中略)授業の実施に当たっては、ネイティブスピーカーの活用にも努めるとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること」(文部科学省, 2008a)としている。本稿では、年間時間数(言語専門家の招聘頻度)の異なる、公立小学校 A 校(ネイティブスピーカー(ALT)と英語指導員(JTE)のどちらもが担任とチームティーチング(TT)を行う)と、公立小学校 B 校(ALT のみが担任と TT を行う)において、児童たちの動機、コミュニケーションへの積極性(WTC)、異文化への関心、できる感(CANDO)、不安、クラスの雰囲気への認知がどのように異なるのかを多変量分散分析を用いて比較した。結果として、公立小学校 A 校の児童たちの情意要因は、公立小学校 B 校よりも全体的に高く、CANDO と WTC が統計的に有意であった。今後、言語専門家の招聘頻度や関わり方は、各自治体で異なるので、児童の動機や情意要因に関して、どのような傾向があるのかを明らかにしたことは、有益な情報となる。本稿ではまた、学年・性差による比較も行っている。

## 1. Background

It has been announced by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), that foreign language activities will be officially introduced to public elementary schools in Japan in the year 2011. The main purpose of these activities is to ensure that language education at the elementary school level should be enjoyable: overall objectives are to foster communication ability through foreign languages, to deepen the understanding of language and cultures and to familiarize students with the sounds and basic expressions of English (MEXT, 2008b). The emphasis is on affective factors relating to students' willingness to communicate and/or interest in foreign cultures which will be promoted through foreign language activities. In order to adopt teaching in line with this, at the time of implementation of foreign language activities, it is suggested that homeroom teachers (HRT) work collaboratively with language specialists including Japanese teachers of English (JTE) and assistant language teachers (ALT) whose native language is English

(MEXT, 2008a), and eventually HRTs are expected to prepare materials and lesson plans by themselves to make the activities enjoyable. Although it is suggested that HRTs team-teach with JTEs and ALTs, the number of hours per week and/or semester that schools are visited by language specialists differs from school to school even in the same prefecture (Abe, 2009): this point clearly needs further attention, as there has been no clarification of issues such as the differences between classrooms where homeroom teachers teach with both JTEs and ALTs and those in which they teach with ALTs alone.

Although foreign language activities are to be introduced, empirical studies associated with Japanese elementary school pupils are still limited and there is an urgent need for further research. In this connection, the present research is concerned with investigating students' motivation as well as affective variables, including willingness to communicate (WTC) and interest in foreign countries - fostering a positive attitude toward communication and deepening the understanding of cultures are among the objectives announced by MEXT and these factors are closely associated with motivation. Motivation will be emphasized in this study, in addition to other associated factors including anxiety, perceived competence, as well as a social factor, classroom atmosphere, as previous research concerning these variables in language learning indicates they are associated with WTC and interest in foreign countries.

## **2. Previous Research**

Motivation and affective variables, including language anxiety, perceived competence, willingness to communicate, attitude and interest, have been the subject of much interest in the field of L2 studies, as they may be predictors of ultimate success in language learning. Accordingly, there have been decades of extensive research conducted in this area. In a Japanese context, similarly, motivation and affective variables including willingness to communicate and interest in foreign countries are among the objectives of MEXT, which places an emphasis on communication and deepening the understanding of another language and culture.

Conventionally, motivation has been a subject of interest in the field of language learning studies since the 1960s as it has been found to significantly influence individuals' language learning (e.g., Dörnyei, 1990, 1994; Gardner, 1985; Gardner et al, 2004; among others). Early work was conducted by Gardner and associates in Canada. Gardner (1985) conceptualized the socio-educational model, which focuses on integrative motivation - the desire to learn a foreign language in order to meet and communicate with members of the target language community. Integrativeness includes integrative orientation, interest in foreign countries and attitudes toward the second language (L2)

community. Instrumental motivation, on the contrary, is known to be related to more pragmatic reasons including getting a good job and/or good marks in class, and this integrative-instrumental dichotomy has been used for research in L2 learning (e.g., Gardner, 2001, Yashima, 2000; among others).

In more recent years, willingness to communicate (WTC) has gained attention in a Japanese context as the guidelines for language education have shifted toward communication, focusing, among other things, on WTC. Willingness to communicate, which is defined as "the intention to initiate communication, given a choice" (MacIntyre, Baker, Clément & Conrod, 2001, p.369), has become a focus of research and been included among affective variables concerning L2 learning. Originally, the WTC model proposed by MacIntyre, Clément, Dörnyei, and Noels (1998) postulated that intergroup and individual differences, motivational propensities as well as situational variables all affect individuals' tendency to use L2. In a Japanese context, Yashima (2002) and Yashima, Zenuk-Nishide and Shimizu (2004) found that international posture affected motivation that in turn influenced L2 proficiency. In addition, L2 learning motivation affected L2 communication competence that in turn had an influence on L2 WTC. In a study focusing on children, Kunimoto (2007) reported that the fifth graders who showed greater enjoyment of time spent in English also scored high in L2 WTC and perceived competence in L2.

Perceived communication competence is known to be another major factor gaining attention in L2 learning. Perceived competence refers to "the overall belief in being able to communicate in the L2 in an adaptive and efficient manner" (MacIntyre, et al., 1998, p.551). Perceived communication competence includes two main components, cognitive and affective, and the latter corresponds to language anxiety, especially, uncomfortable experiences when using a second language. In a foreign language context, perceived competence has been shown to have a direct influence on L2 WTC (Yashima, 2002, Yashima et al. 2004; Nishida and Yashima, 2009a), and is the single most important influencing factor.

In language learning, language anxiety is another major factor considered to be related to language performance in language learning (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Gardner, Day, & MacIntyre, 1992; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991, 1994). MacIntyre and Gardner (1991) conceptualized different anxieties specified as trait anxiety, situation anxiety and situation-specific anxiety (situation-specific anxiety refers to anxiety experienced in various defined situations including public speaking, taking examinations, participating in foreign language activities, etc.), and anxiety was incorporated in a numbers of studies to measure affect in language learning in domestic studies (Motoda,

2000, 2005; Matsumiya, 2006).

Lastly, group dynamics receives attention as the classroom is the place where students spend most of their time, learning and making friends. It is an inextricable part of children's everyday life and language learning, and classroom atmosphere is closely connected to group cohesion and norms (Dörnyei, 2001). When the classroom is comfortable, with students showing enthusiasm and enjoyment without hostility or strong cliques, they are probably willing to express themselves and enjoy L2 lessons. According to Clément, Dörnyei and Noels (1994), group cohesion relates positively to learning activities that promote learner self-confidence. In a Japanese language classroom, the homeroom teacher, language specialists (including JTEs and/or ALTs) and the students themselves create the classroom atmosphere; ensuring a good classroom atmosphere is a vital factor as it forms an integral part of language learning for children.

### **3. Objectives of the Study**

To investigate how home-room teachers team-teaching with ALTs alone and with a combination of JTEs and ALTs influence motivation and affective variables including interest in foreign countries, willingness to communicate and other associated factors: anxiety, perceived competence and perceived classroom atmosphere. The objectives of the study are:

- 1) To examine how differences in the annual study hours of English with a combination of JTE and ALT, and ALT alone influence interest in foreign countries, willingness to communicate, motivation, perceived competence, and perceived classroom atmosphere among students learning English.
- 2) To briefly describe the interest in foreign countries, willingness to communicate, motivation, perceived competence, and perceived classroom atmosphere among students learning English according to students' age and gender.

### **4. The Study Context**

Before introducing the current study, the environment of the study context needs to be introduced. It must be noted that the study site had started up English activities involving JTEs<sup>1</sup> in the year 2006. During the year 2007-2008, when the present study was conducted, the schools were trying to integrate more hours of English instruction with JTEs; ALTs have been visiting the middle and upper grades twice annually for nearly 10 years at public elementary schools in this city.

#### 4.1. The Environment

The city where the research was carried out has eight public elementary schools and of these, two elementary schools (School A and School B) were actively involved in team-teaching with JTEs in addition to the context described in the current study.

Table 1: Demographic Information regarding Annual English Hours

	School A	School B
	« 10 Hours Annually »	« 2 Hours Annually »
3rd	HRT + ALT (2 hours)/ HRT + JTE (8 hours)	HRT + ALT (2 hours)
4th	HRT + ALT (2 hours)/ HRT + JTE (8 hours)	HRT + ALT (2 hours)
5th	HRT + ALT (2 hours)/ HRT + JTE (18 hours)*	HRT + ALT (2 hours)/ HRT + JTE (8 hours)*
6th	HRT + ALT (2 hours)/ HRT + JTE (7 hours)	HRT + ALT (2 hours)

\*Fifth grades were excluded from the analysis as they had different curricula.

#### 4.2. Team-Teaching Style

As shown in Table 1, in School A, an HRT was team-teaching with JTEs for between approximately 7 and 18 hours annually, and team-teaching with an ALT only twice annually. In School B, the HRT was team-teaching with the ALT only twice annually. In the class, some HRTs were actively involved in teaching English, while others were observing and learning English from these specialists. Throughout all lessons in the classroom, the homeroom teachers (HRT) were responsible for classroom control and language specialists (JTE and ALT) were responsible for language content.

#### 4.3. Curricula Design

The annual curricula and lesson plans that were prepared were based on the developmental stages of children and followed the guidelines from MEXT and discussions between the Board of Education of the City and homeroom teachers. The lesson plans included 15 lesson plans for the middle and upper graders totaling 30 lessons: schools were not fully ready to integrate 35 hours. Regarding School A, JTEs brought the contents, which included animals, countries of the world, at school, and what you can do (abilities) for the 6<sup>th</sup> grade. For the 5<sup>th</sup> grade, they conducted a musical project (see, Nishida & Yashima, 2009b, Nishida & Yashima, 2010). As the 5<sup>th</sup> grade was using a different curriculum, they were excluded from the analysis of the current study. For the middle-graders, the contents included food, animals and Christmas. For each lesson, lesson plans focused on word learning, songs, and games such as pelmanism, and listening games using an electronic whiteboard that allowed students to touch the panel to answer questions. For word learning, PPT materials were applied with animations using the electronic whiteboard as a visual aid, to stimulate students' intellectual curiosity and attention. For

School B, the fifth grade had a special curriculum with the JTE (Nishida, 2008), so the fifth grade was excluded from the analysis. For both School A and School B, the ALT brought the same materials: Alphabet for the upper graders and animals for the middle graders. For each lesson, lesson plans focused on word and sentence learning, a song and games. For upper-graders, the alphabet game called “U’ are OUT” was included, and students learned how to say the alphabet by repeating this game. For the middle-grades, students played a game called “open the window”. The ALT made animal sounds and tried to explain the differences between Japanese and English sounds.

#### 4.4. Ethical Considerations

The questionnaire was carefully structured by the researcher and all items were verified as suitable by the Board of Education of the City and the school principals. All the items were worded in a short and precise manner appropriate for the students’ age and understanding. Taking into consideration the burden of the questionnaire on students, approximately 20-25 items were allowed to be administered to the students. Students were told that the questionnaire was not a part of an examination, answers were kept anonymous and I expressed my thanks to the students on the questionnaire.

### 5. Method

#### 5.1. Participants

A total of 552 students participated in the study. A detailed breakdown is shown below.

Table2: Demographic Information regarding Schools, Grades, and Gender<sup>2</sup>

	Grades	Gender	N		Grades	Gender	N
	3	Boys Girls Total	72 66 138		3	Boys Girls Total	23 35 58
School A	4	Boys Girls Total	62 69 131	School B	4	Boys Girls Total	41 31 72
	6	Boys Girls Total	44 55 99		6	Boys Girls Total	29 25 54
	Total	Boys Girls Total	178 190 368		Total	Boys Girls Total	93 91 184

#### 5.2. Procedure

A questionnaire including questions on the learners’ interest in foreign countries, motivation, willingness to communicate, perceived competence (CANDO), anxiety and

perceived classroom atmosphere<sup>3</sup> was prepared. The questionnaire was administered by HRTs in their homerooms.

### 5.3. Material

The questionnaire included the following scales: motivation (5 items), interest in foreign countries (5 items) and anxiety (5 items) modified and developed by Nishida (2008)<sup>4</sup>; CANDO (4 items) taken from Butler and Lee (2006) but modified by Nishida and Yashima (2009a); scales assessing classroom atmosphere (2 items) were added (Nishida & Yashima, 2009a) and 2 items measuring WTC were adapted from Yashima (2002) and Yashima, et al. (2004), (see APPENDIX A). Cronbach's alpha was as follows: motivation ( $\alpha=.85$ ), interest in foreign countries ( $\alpha=.83$ ), CANDO ( $\alpha=.72$ ), WTC ( $\alpha=.82$ ), Anxiety ( $\alpha=.60$ ), and classroom atmosphere ( $\alpha=.71$ ).

## 6. Analysis and Results

In order to investigate the objectives of the present study, descriptive statistics and 2 x 2 x 3 Multivariate analysis of variance (MANOVA) were estimated using SPSS ver.16 (see, Table 3 for MANOVA, Table 4 for descriptive statistics, Graph 1-9 for mean comparisons). MANOVA was employed in order to address the objectives of the present study: (1) to examine how annual study hours would influence interest in foreign countries, willingness to communicate, motivation, perceived competence, and perceptions of classroom atmosphere among students learning English. As Table 3 indicates, motivation, interest in foreign countries, anxiety, CANDO, WTC, and classroom atmosphere were entered as dependent variables to investigate interactional and main effects of schools, grades and gender. A significant main effect was shown for School A and School B. Table 3 shows the main effect on most of the variables, and especially strong effects were shown on CANDO ( $F(1,540)=81.92, p<.001$ , multivariate  $\eta^2 = .13$ ) and WTC ( $F(1,540)=38.34, p<.001$ , multivariate  $\eta^2 = .07$ )<sup>5</sup>. CANDO and WTC, as well as the rest of the variables, including motivation, interest, anxiety, and classroom atmosphere, showed statistical significance. The interactional effect of school x grades on classroom atmosphere showed statistical significance: ( $F(2,540)=16.20, p<.001$ , multivariate  $\eta^2 = .06$ ). As interactional effect was observed, an analysis was made for simple main effects of school and grades on classroom atmosphere. There was no simple main effect for school, but for grades, statistical significance was observed: ( $F(2,553)=14.58, p<.001$ , multivariate  $\eta^2 = .06$ ). Tukey's multiple comparison technique for post hoc tests was computed and revealed that third and fourth grades showed a statistically higher level of perceived classroom atmosphere (third, fourth > sixth,  $p<.001$ ).

Table3: MANOVA: Effects of Schools, Grades and Gender

Independent Variables	Dependent Variables	df	F	$\eta^2$	Independent Variables	Dependent Variables	df	F	$\eta^2$
Schools	Motivation	1	9.58*	.017	Schools x Gender	Motivation	1	2.32	.004
	Interest	1	10.99**	.020		Interest	1	0.05	.000
	Anxiety	1	4.48	.008		Anxiety	1	2.49	.005
	CANDO	1	81.92**	.132		CANDO	1	0.05	.000
	WTC	1	38.34**	.066		WTC	1	0.26	.000
	Classroom	1	0.01	.000		Classroom	1	0.18	.000
Grades	Motivation	2	9.47**	.034	Grades x Gender	Motivation	2	3.74	.014
	Interest	2	7.58**	.027		Interest	2	1.85	.007
	Anxiety	2	6.93**	.025		Anxiety	2	0.87	.003
	CANDO	2	9.45**	.034		CANDO	2	0.88	.003
	WTC	2	6.25*	.023		WTC	2	1.53	.006
	Classroom	2	6.96**	.025		Classroom	2	2.52	.009
Gender	Motivation	1	18.52**	.033	Schools x Grades x Gender	Motivation	2	1.67	.006
	Interest	1	1.96	.004		Interest	2	0.12	.000
	Anxiety	1	10.52**	.019		Anxiety	2	1.05	.004
	CANDO	1	16.47**	.030		CANDO	2	0.01	.000
	WTC	1	0.37	.001		WTC	2	1.36	.005
	Classroom	1	8.93*	.016		Classroom	2	1.65	.006
Schools x Grades	Motivation	2	5.68*	.021	Errors	Motivation	540		
	Interest	2	1.62	.006		Interest	540		
	Anxiety	2	3.52	.013		Anxiety	540		
	CANDO	2	1.18	.004		CANDO	540		
	WTC	2	1.92	.007		WTC	540		
	Classroom	2	16.20**	.057		Classroom	540		

\*\*&lt;.001

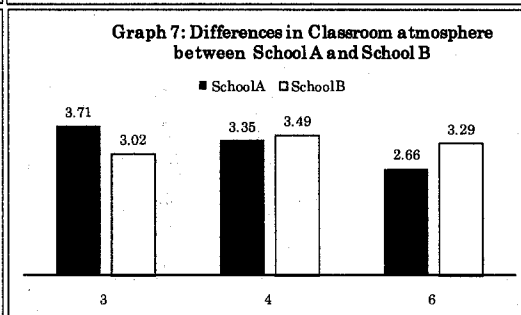
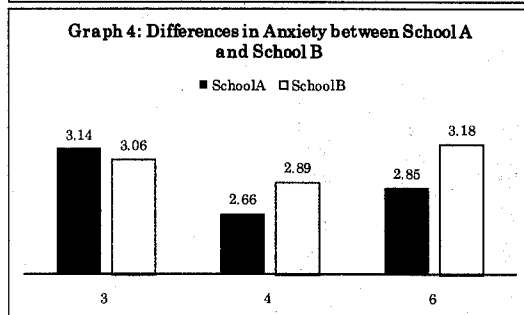
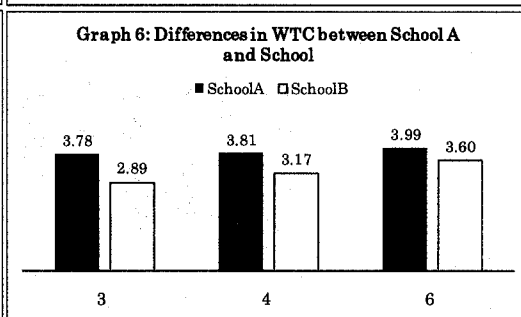
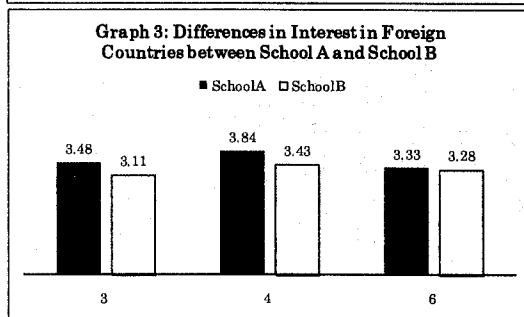
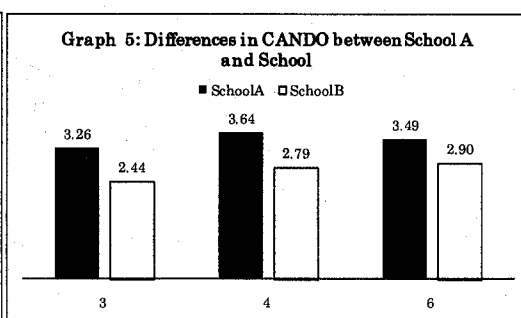
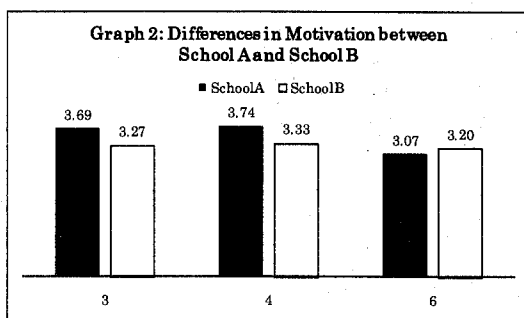
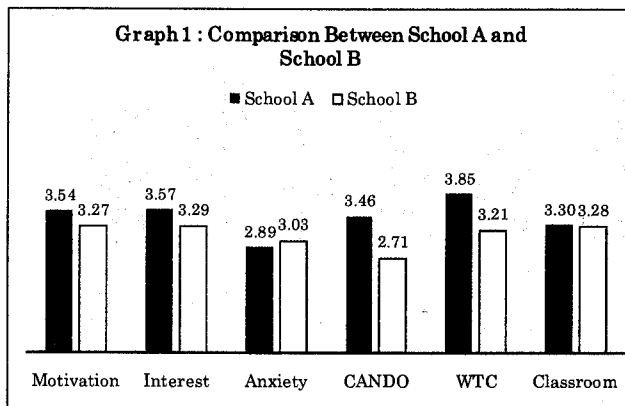
\*&lt;.01

Table 4: Descriptive Statistics of School A and School B

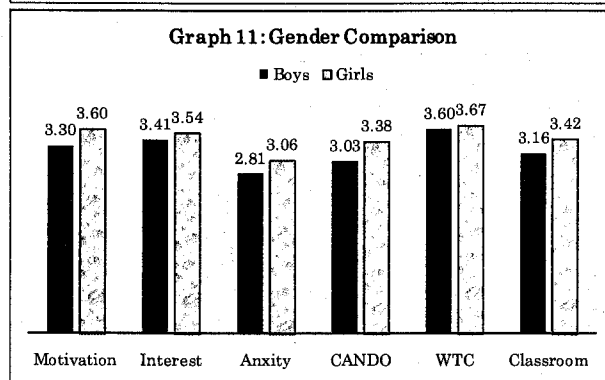
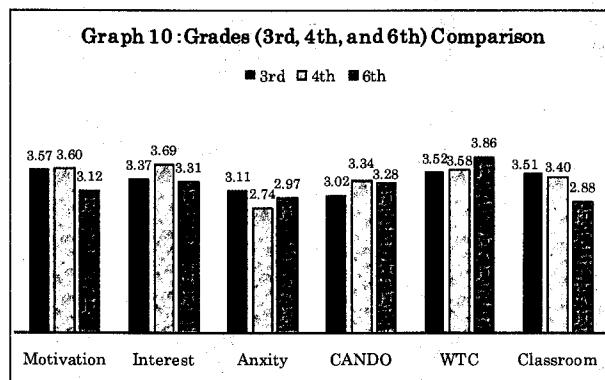
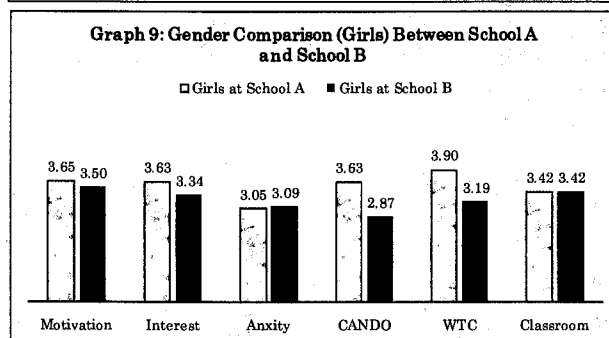
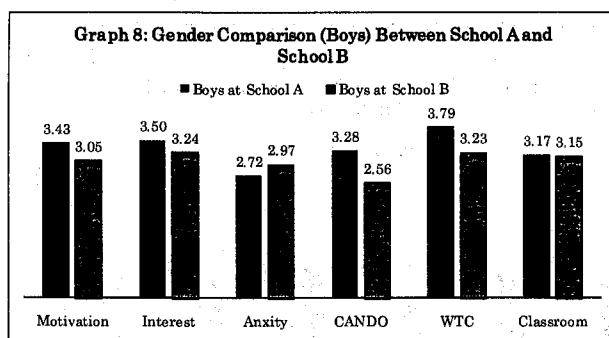
	Schools	Gender	Average	sd		Schools	Gender	Average	sd
Motivation	SchoolA	Boys	3.43	0.95	CANDO	SchoolA	Boys	3.28	0.99
		Girls	3.65	0.94			Girls	3.63	0.90
		Total	3.54	0.95			Total	3.46	0.96
	SchoolB	Boys	3.05	0.80		SchoolB	Boys	2.56	0.84
		Girls	3.50	0.78			Girls	2.87	0.91
		Total	3.27	0.82			Total	2.71	0.89
Interest	SchoolA	Boys	3.50	0.98	WTC	SchoolA	Boys	3.79	1.07
		Girls	3.63	0.95			Girls	3.90	1.09
		Total	3.57	0.96			Total	3.85	1.08
	SchoolB	Boys	3.24	0.96		SchoolB	Boys	3.23	1.15
		Girls	3.34	0.90			Girls	3.19	1.15
		Total	3.29	0.93			Total	3.21	1.15
Anxiety	SchoolA	Boys	2.72	0.89	Classroom	SchoolA	Boys	3.17	1.21
		Girls	3.05	0.78			Girls	3.42	1.20
		Total	2.89	0.85			Total	3.30	1.21
	SchoolB	Boys	2.97	0.89		SchoolB	Boys	3.15	1.07
		Girls	3.09	0.78			Girls	3.42	1.01
		Total	3.03	0.84			Total	3.28	1.04

\*Note: Interest = Interest in Foreign Countries, Classroom = Classroom Atmosphere

Graphs 1-9 show gender and grade comparisons of School A and School B in detail.



Graphs 1-7: Differences in Motivation, Interest in Foreign Countries, Anxiety, CANDO, WTC and Classroom Atmosphere between School A and School B



Graphs 9-10: Gender Comparisons between School A and School B.

Graphs 10-11: Overall Tendencies: Grades and Gender

MANOVA as well as mean comparisons were carried out in order to address the objectives of the present study: (2) to briefly describe the interest in foreign countries, willingness to communicate, motivation, perceived competence, and perceptions of classroom atmosphere among students learning English according to age and gender. Regarding gender and age differences with respect to motivation, interest in foreign countries, anxiety, CANDO, WTC and classroom atmosphere, significant differences were observed as shown in Table 3. However, the effect sizes were rather weak. Graph 10 shows mean comparisons of grades: the fourth graders showed the highest motivation ( $4^{\text{th}} > 3^{\text{rd}} > 6^{\text{th}}$ ), interest in foreign countries ( $4^{\text{th}} > 3^{\text{rd}} > 6^{\text{th}}$ ) as well as CANDO ( $4^{\text{th}} > 6^{\text{th}} > 3^{\text{rd}}$ ), the third graders showed the highest anxiety ( $3^{\text{rd}} > 6^{\text{th}} > 4^{\text{th}}$ ) and the highest score for classroom atmosphere ( $3^{\text{rd}} > 4^{\text{th}} > 6^{\text{th}}$ ), and the sixth graders showed the highest WTC ( $6^{\text{th}} > 4^{\text{th}} > 3^{\text{rd}}$ ). Gender comparison (Graph 11) revealed that girls showed higher motivation, interest in foreign countries, CANDO and WTC.

## 7. Discussion

The current research has yielded some findings regarding differences between the school having more hours with a JTE and ALT and the school having less hours with an ALT only, as well as gender and age differences in elementary school students' motivation, interest in foreign countries, anxiety, perceived competence (CANDO), WTC and classroom atmosphere. In particular, the results showed that perceived competence (CANDO) rose significantly in School A: perceived competence was previously reported to influence L2 WTC (Yashima, 2002, Yashima et.al, 2004, Nishida and Yashima, 2009a). Moreover, WTC was higher in School A, so it can be said that increasing annual hours of English study would seem likely to enhance students' positive attitudes toward communication. In School A, in which English study hours were greater and teaching involved a combination of JTEs and ALTs, students' affect including motivation, interest in foreign countries, WTC, and perceived competence rose, while their anxiety seemed to be lower compared with School B, which had fewer English study hours. As MEXT recommends that homeroom teachers team teach with language specialists such as ALTs and/or JTEs, the results shown above indicate that students at schools having more hours with the combination of JTEs and ALTs will benefit from enhanced motivation, interest in foreign countries, WTC, and perceived competence, and will feel more comfortable in their classrooms (classroom atmosphere) as well as having lower anxiety.

The study also showed that the third and fourth grades exhibit higher perceived classroom atmosphere than the sixth grade. This is perhaps because the younger students in elementary schools tend to be more excited in the language class which may create a

more comfortable classroom atmosphere. However, this point needs further investigation into why perceived classroom atmosphere differs according to age and in what way the older students in elementary schools perceive classroom atmosphere in the language classroom, as perceived classroom atmosphere is a crucial factor for elementary school students in language learning (see more for Nishida and Yashima, 2009a).

I was also interested in the role of gender and age differences in motivation, anxiety, interest in foreign countries, and perceived competence, as well as classroom atmosphere. In a pilot study conducted during 2007-2008, motivation and interest in other countries were seen to decline with age and girls showed higher motivation and interest. As School A and School B participated in the study, I was interested in whether or not the data showed consistency. When compared with the pilot study, similar results were obtained: the middle graders (3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup>) showed generally higher motivation and interest. Similarly, according to Carreira (2006), the study showed decline in students' intrinsic motivation, interest in foreign countries, and instrumental motivation according to students' age regarding the third, fourth, and sixth grades. The sixth graders had the lowest level of intrinsic motivation, less instrumental motivation, and were less interested in the third and fourth grades. Further study is needed in order to clarify why students' motivation and affect declined as well as how to motivate students in language learning despite their age. Though some factors showed decline, the results concerning WTC were particularly interesting as one of the goals outlined by MEXT is to enhance positive attitude toward communication, targeting 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades. In this study, the 6<sup>th</sup> grades showed the highest WTC among the three. Although further investigation is needed to clarify this point, the results seem to be hopeful.

Regarding gender comparison, girls tended to show higher motivation, interest in foreign countries, perceived competence, WTC, anxiety as well as feeling comfortable in the language classroom. Regarding gender differences, similar results were obtained in previous studies. According to Koizumi and Matsuo (1993), girls achieved higher scores in attitude and motivation in the 7<sup>th</sup> grade. Carreira (2006) also showed that girls revealed higher scores in intrinsic motivation, instrumental motivation and interest in foreign countries than boys. The tendencies in gender differences seem to be consistent among studies, and perhaps this is because girls become more self-conscious than boys during elementary school. This means that practitioners need to take special care with boys (see Nishida 2009 for further studies), as well as some of the other students in the class as they may not be enjoying and/or feeling comfortable in the language classroom.

## 8. Summary

As mentioned earlier, foreign language activity will be officially introduced in the year 2011, and the goals place great emphasis on motivation and affect, including fostering communication ability through foreign languages, and deepening the understanding of languages and cultures. In order to introduce the activities into public elementary schools, it is recommended that homeroom teachers work collaboratively with JTEs and ALTs to conduct 35 annual hours of English study, although elementary school teachers will be expected to teach foreign language activities by themselves at a future date. It is thus timely to examine how combinations of study hours with JTEs and ALTs with HRTs would influence students' affect, and accordingly I conducted this study to show the general tendencies among public elementary school students. The current study yielded interesting findings, suggesting that increasing annual hours with the collaboration of the language specialists including both ALTs and JTEs can enhance motivation and affect among Japanese elementary school children.

## Notes

- 1) Currently, (in the year 2010), team-teaching with a combination of JTEs and ALTs is still being carried out by schools under the jurisdiction of the City Board of Education involved in this study.
- 2) Results concerning students at School A who have been included in this data had already been published in Nishida & Yashima (2009a), but are included here to re-analyze the data for the sake of the research questions in this study.
- 3) The questionnaire originally included personality factors, however, items for personality factors were intended for use in examining the inter-relationships among affective variables, so they were excluded from analysis in this study.
- 4) Some of the items were confirmed by factorial analysis conducted during the year of 2007-2008 for the pilot study.
- 5) The effect sizes ( $\eta^2$ ) were estimated and interpretations of the eta squared are: moderate effect (0.06) and large effect (0.14) according to Cohen (1988, as cited in Pallent, 2001).

## Acknowledgement

I would like to thank to my adviser, Dr. Tomoko Yashima at Kansai University for her suggestions and also thank to the Board of Education of the City, homeroom teachers, a Japanese teacher of English and children who participated in this study.

## References

- Abe, M. (2009). Elementary school pupils' perceived communicative competence in English lessons: Do total hours or lessons with ALT influence their perceptions? *JASTEC*, 28, 23–42.
- Butler, G. Y., & Lee, J. (2006). On-task versus off-task self-assessment among Korean elementary school students studying English. *The Modern Language Journal*, 90(4), 506–518.
- Carreira, J. M. (2006a). Developmental trends and gender differences in affective variables influencing English as a foreign language learning among Japanese elementary school pupils. *The Japan Association for the Study of Teaching English to Children*, 25, 57–74.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45–78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, United Kingdom: Edward Arnold.
- Gardner R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp.1-20). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Gardner, R.C., Day, B., & MacIntyre, P.D (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197–214.
- Gardner, R.C., Masgoret, A., M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54, 1–34.
- Gardner, R.C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second-language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 37, 510–525.
- Horwitz, Horwitz & Cope (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132.

- Koizumi, R., & Matsuo, K. (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade students. *Japanese Psychological Research*, 35, 1–11.
- Kunimoto (2007). What variables does the perceived competence of young English learners consist of?: A comparison between 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> graders. *Kyouiku kenkyu journal*, 3, 211–221.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément, R., & Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369–388.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545–562.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85–117.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- MEXT (2008a). Syougakkou gakusyu sidouyouryou kaisetsu gaikokugo katudou hen [New elementary school curriculum guideline: Explanations for foreign language activities]. Retrieved August 12, 2010 from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gaikokugo/kanren/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gaikokugo/kanren/index.htm)
- MEXT (2008b). Syogakkou gakusyu sidou youryou [New elementary school curriculum guideline]. Retrieved June 27, 2008, from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/080216.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/080216.htm)
- Matsumiya, N. (2006). A survey on the activities liked and disliked by elementary school students: With special reference to their degree of anxiety felt during the English lesson. *JASTEC*, 25, 89–106.
- Motoda, S. (2000). *Nihongo fuan syakudo no sakusei to sono kentou*. [Investigation and discussions of Japanese Anxiety scale]. *Kyouiku sinrigaku kennkyu*. 48, 422–432.
- Motoda, S. (2005). *Daini gengo fuan no rironto jittai*. [Foreign Language Anxiety: Theory and Overviews]. Hiroshima: Keisuisya.
- Nishida, R. (2008). An Investigation of Japanese Public Elementary School Students' Perceptions on Motivation and Anxiety in English Learning: A Pilot Study Comparing 1st to 6th Graders. *Language Education and Technology*, 45, 113–131.
- Nishida, R. (2009). Exploring a content based approach with young EFL learners to

- enhance language learning motivation. *JES Bulletin*, 9, 39–46.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2009a). An investigation of factor affecting willingness to communicate and interest in foreign countries among young learners. *Language Education and Technology*, 46, 151–170.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2009b). The enhancement of intrinsic motivation and willingness to communicate through a musical project in young Japanese EFL learners. Annual Conference of American Association of Applied Linguistics (AAAL), Denver, Colorado.
- Nishida, R., & Yashima, T. (2010). Classroom Interactions of teachers and elementary school pupils through a musical project: an analysis from a socio-cultural perspective. Annual Conference of American Association of Applied Linguistics (AAAL), Atlanta, Georgia.
- Pallent, J. (2001). *SPSS Survival Mannual*. Oxford: Open University Press.
- Yashima, T. (2000). Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121–134.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 55–66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). Influence of attitude and affect on willingness to communicate and L2 communication. *Language Learning*, 54, 119–152.

## APPENDIX A : Items of Questionnaire : “えいごのクラスについてのしつもん”

### (Motivation)

えいごは、たのしいかどうかです。

えいごをべんきょうすると、とてもたのしいです。

えいごをべんきょうしているときは、がんばっているとおもいます。

えいごをまなぶことは、ときどきたいくつです(reversal)。

えいごのクラスにいきたくないようなきぶんになります(reversal)。

### (Interest in other countries)

せかいのくにについて、しろうとおもいます。

えいごをべんきょうすることは、たいせつです。

がいこくや、ぶんかをしるうえで、えいごはとてもたいせつです。

えいごはあたらしいチャレンジなので、たいせつです。

がいこくにすんでみたいので、えいごをまなぶことはたいせつです。

### (Anxiety)

えいごのじかんにまちがってもきにしません(reversal)。

えいごのじかんにせんせいにあてられるとドキドキします。

えいごのじかんにせんせいがなにをいっているかわからないと、ドキドキします。

えいごのじかん、じぶんからてをあげるのは、はずかしいです。

えいごのじかんはドキドキすぎて、ぜんぶわすれてしまいます。

### (CANDO)

じぶんのなまえを、えいごでいうことができます。

じぶんのきぶんについて、えいごでいうことができます。

えいごのじかんにならったうたをうたうことができます。

このまえのえいごのじかんにならったことば(たとえば、いろやどうぶつ)をいうことができます。

### (Willingness to communicate : WTC)

おともだちとよくおはなしをします。

たくさんのおともだちとおはなしをします。

### (Classroom atmosphere)

えいごのクラスのふんいきはいいとおもいます。

えいごではせんせいがたのしいです。



# Attitudes toward Entrance Examinations and University Students' Beliefs about English Learning Process<sup>1) 2)</sup>

Mayo OYAMA  
Kyoto University

## 概 要

学習過程においても学習の達成においても学習者のビリーフが重要な要因であることは近年よく言及されるようになり、多くの研究がおこなわれてきている。その一方で、学習者のビリーフはどのように形成され、また変化を受けることがあるのか、という点についてはあまり明らかにされていない。本論文は日本の難関とされる大学（複数の予備校の調査によると、偏差値は全ての学部で 65 以上、合格者のセンター試験平均得点率は約 90%）において学部学生に質問紙調査を行い、和訳・英訳問題が中心の大学入学試験への態度と、英語学習過程に関する学習者信念との関係について見出された結果を報告する。調査の結果、その出題傾向に合わせた受験準備期間が長いほど、英語学習において身につけるべき能力として、口語的コミュニケーションに関わる能力、特にスピーキング能力の重要性を低く見積もる傾向にあることが分かった。さらに今回の調査対象に関しては、リスニングテストの課された学生においてこのような負の波及効果（backwash effect）がより強まることが分かった。以上の結果を受け、受験期間における入試問題への態度が学生の学習者のビリーフ形成に影響を与えうること、またそれが中等教育から高等教育への接続の問題において重要であることを主張する。

## 1. Introduction

Learner beliefs have been recognized to bear a significant influence on the process of learning as well as its achievement (see Bernat & Gvozdenko, 2005 for a review). Researchers investigated numerous variables in relation to those beliefs. Recent studies have examined learner beliefs about language learning for their relationships to factors such as strategy use (Oxford 1989, Yang 1999), expectations (Yang 1999, White 1999), motivation (Dörnyei 1990), learner autonomy (Wenden 1991), achievement (Schommer 1990), language proficiency (Peacock 1999), personality traits (Dörnyei 2005) and so on. These factors are considered as learners' attributes. While the studies have produced important insights about the nature of those beliefs, they also came to be considered as context dependent (Bernat 2006, Gabillon 2005). For example, Dörnyei (1990)'s study on learner motivations toward the target language discusses differences of motivation formation between Second Language Acquisition (SLA) context and Foreign Language Learning (FLL) context, the latter involves a community in which one or two languages are taught in school as an academic subject and many students develop proficiency in them without being much exposed to the target language community. Similarly, Horwitz (1999)'s study comparing the data of English learners beliefs from some different cultural environments highlighted several salient intergroup differences, although she mentions that within-group differences likely account for as much variation as the cultural differences. The findings of such studies suggest that the beliefs should be looked into with considering the circumstances in which they are formed, and that a context-specific approach is important.

This paper focuses on the impact of university entrance examinations on learner beliefs in Japan, a typical FLL context. Japanese universities administer selective entrance

examinations in which English is usually one of the main subjects. In Japan, there exists a strong and widespread notion that entering top-ranking universities entails achieving a higher social and economic status. Competitions for entering universities are therefore quite severe, especially for upper-level students. It is not unusual that the candidates for competitive universities (most of them are high school students) study English hard especially for the entrance examinations, for periods that can last for more than a year. This experience may influence the students' beliefs about English learning. However, although it is often said that such entrance examination systems distort secondary education in Japan, little empirical research has investigated to what extent those examinations influence students' learning.

Watanabe (1993) is one of the studies that examined the *backwash effects* of entrance examinations—in other words, how the examinations influenced students' learning. Comparing the students who entered one college by taking the exam and those who were excused to take the exam, he reported that the former students had significantly more frequent use of learning strategies. Berwick and Ross (1989), on the other hand, reported the negative backwash effects. They investigated university students' motivational aspect toward English learning and concluded that the students' motivation for English learning hits a peak in the last year of high school and decreases after the examination.

The content focus of the English examination set by Japanese universities is usually on grammar and translation from English to Japanese, that is, relatively narrow aspects of English proficiency with the least communicative value. This tendency has remained unchanged for decades despite criticism from educators, perhaps because of the ease of the administration of such tests. However, in English classrooms of higher education, it is often seen that when students have to read an English text, some students first try to translate it into Japanese in order to catch its meaning. Such an excessive and ineffective use of translation strategies in English learning seems partly comes from their experience of university entrance examinations, although no empirical research has investigated this point yet.

Why the lack of this line of research? Part of the reason for this seems to be that numerous studies have measured learner beliefs by the BALLI—Beliefs about Language Learning Inventory—developed by Horwitz (1985, 1987, 1988). This 34-item questionnaire has been considered reliable and consequently quite often used for Japanese learner beliefs research (cf. Sakui and Gaies 1999, 中山 2005 and many others). In BALLI, several aspects of learner beliefs about the language learning process are examined. The primacy of translation is one of those aspects, expressed by the question if the most important part of language learning is learning to translate from their native language to their target language. Interestingly, BALLI contains no question which asks the opposite way of translation, i.e. translation from the target language to the native language of the learners. The studies using BALLI have therefore never investigated to what extent translating from English to Japanese is regarded as important for the participants.

This paper reports on a study which investigated how learner beliefs about English learning process are related to the learners' attitudes toward the entrance examination of one of the top-ranking universities in Japan. The English examination conducted by the university mainly requires students to translate from English to Japanese and vice versa. As the university is highly-selective with respect to its admission policy and the pattern of the abovementioned exam has not been altered for more than thirty years, a number of books recommending methods to pass the exam have been published, thus before entering the university, candidates usually study English thoroughly with the help of these books to pass the examination. For these several years, candidates for two of the ten faculties have also been required to take a listening test in addition to the translating test.

On the basis of this tendency, we have prepared the following three research questions:

- 1) Does the students' attitude toward the exam relate to their beliefs about English learning process?
- 2) Are there any differences about learning beliefs between the students who had to take only the translation tests in this exam and of those who also took the additional listening test?
- 3) Apart from the entrance examination, under what conditions do the students regard listening comprehension and oral fluency as relatively more important than other skills in English learning process?

## **2. Hypothesis**

The current study was designed to respond to the following four hypotheses, of which the first two correspond to the research question 1, the 3rd to the research question 2, and the 4th, the research question 3.

- 1) The more the time required for preparing for the English exam, the more the students will adapt to the examination, in other words, they will like the examination.
- 2) The more the time required for preparing for the English exam, the students will lend lesser importance to oral fluency and listening comprehension that are not tested in the exam and least required to attain marks in the translation test.
- 3) The students who had to take the additional listening test will lend greater importance to listening comprehension than do the students who were only required to take the translation test.
- 4) If the hypothesis 2 is confirmed, the students who have some experiences of English use other than preparation for the exam will lend more importance to oral fluency or listening comprehension.

## **3. Method**

### **3.1 Participants**

A total of 99 students from all the faculties of the university participated in the study. After eliminating seven clearly incomplete and/or unclear responses and five responses from junior or senior students, the remaining 87 responses were adopted for this investigation.

The distribution of the participants was as follows: 26 (30%) belonged to the two faculties which required candidates to take the additional listening test, and 61 (70%) were from the rest of faculties. With regard to the students' majors, 67 (77%) students majored humanity course, and 20 (23%) science course. The distribution between sexes was almost equal: 44 of the students were female and 43 male. Ages range from 18 to 23 (mean=19.1), but all of the participants were freshmen (67%) and sophomores (33%).

Because the full range of majors was covered, the 92 participants in the study account for the majority of the students in the university at the time of the data collection.

### **3.2 Instrumentation**

This study involved a questionnaire designed and developed by the researcher. The questionnaire covers the students' overall attitudes toward the entrance examination, including questions about whether they favored the exam and why, the time required for preparing for the English exam, their previous experiences with English use, and their beliefs on the skills they consider as important when learning English. It consisted of two types of questions: five-point Likert scales, and closed sets of categories (see Appendix.)

The questionnaire was designed to determine the students' self-awareness of the following aspects:

- (1) Attitudes toward the entrance examination

The time required for preparing for the exam, the students' perception of how their English

skills had improved by the experience, as well as whether or not they liked the exam and the reasons why.

(2) Students' beliefs about English learning process

Their beliefs about six English skills in English learning process, expressed through the question in which they had to rank according to importance they lend to each skill, as well as their beliefs about acquiring appropriate pronunciation in English learning process.

(3) Their previous experiences with English use

Their experiences other than studying English at high school or for preparation for the exam; for example, watching TV or films in English, interacting with NSs, going to an English Conversation Schools, etc.

Prior to carrying out this survey, an earlier version of the questionnaire was pilot-studied for the twenty-three freshmen from the same university, who are not the respondents of the present study, followed by an interview about the questionnaire. The pilot study was performed during 29-30 March, 2010. The results showed that some questions were constructed in a misleading fashion. For instance, the question "Select the skills you think are important when learning English." was intended to measure their beliefs about the priority of each English skill that should be focused on the English learning process. Most students, however, marked only the skills they wished to improve at the time of answering the questionnaire. The question was then rephrased as "Rank the English skills listed below according to how much you regard them as being important when learning English. Rank them on a scale from 1-6." in order to ensure that the participants selected not only some of the skills they were interested in at the time of the data collection, but all the skills, in order to examine their beliefs about the importance of each of the skills.

### 3.3 Procedure

Data was collected during the first two weeks of the first semester at the university. The final version of the questionnaire was administered to the participants by the researcher at three English classes that the students were required to take by the university. Data was also collected from some students recruited by the researcher. General instructions were announced, including how to answer the question items. They were instructed to provide answers to all the questions within 15 minutes.

## 5. Results

### 5.1. Attitudes toward the entrance examination

The first 5 questions asked the students' attitudes toward the entrance examination. In terms of the length of preparation, 40 (47%) students prepared less than 6 months for the entrance examination, whereas 47 (53%) more than 6 months. The majority of the participants (94.3%) answered that their English proficiency has improved because of the experience. Only a weak correlation ( $r=+0.25$ ) was found between the time they spend preparing for the exam and their self-assessment of improvement. Students' liking for the test was measured by the third question "How much do you agree with the following statement? The English test of the entrance exam of this University is a good one". If they strongly agreed or agreed with this statement, then it means that they liked the English test. In order to assess the hypothesis 1, data was divided into two groups according to the period spent for preparation; less than 6 months and 6 months or more. Because the population did not follow the Gaussian distribution, a non-parametric test, namely, Fisher's exact test, was applied for the analysis (two-sided  $p$  values were used). After conducting a Fisher exact test, a significant difference in terms of liking for the test was found between the two groups, as is shown in Table 1. The results suggest that if the time for preparation is more, the more likely they adapt to the examination. Thus the hypothesis 1 was confirmed.

Table 1: Length of preparation and the students' liking for the English exam

Length of preparation	liked the English exam	disliked the English exam
<b>6 Months -</b>	26 (76.5%)	8 (23.5%)
<b>6 Months or +</b>	33 (94.3%)	2 (5.7%)

Fisher's exact test  $p < 0.05$

## 5.2. Students' beliefs about English learning process

### 5.2.1. The skills the students regard as important in the learning process

The question was divided into six categories pertaining to English skills (reading comprehension, translating from English to Japanese, translating from Japanese to English, writing, oral fluency, listening comprehension), which the students were asked to rank on the basis of the importance they lend to each skill when learning English. The six skills contains four items that are officially emphasized at the secondary education (oral fluency, listening comprehension, reading and writing skills) in addition to the both directions of translation skills that obviously are needed in order to pass the entrance examination. This question was designed in a matter that ensured that the respondents did not rank every skill as being equally important because the importance of each skill is not independent, particularly when preparing for the entrance exam in a limited period of time.

Results to this question are presented from Tables 2 to 7. The ranking was divided into two groups; top 3 ranks, meaning that the category was put greater importance, and bottom 3 ranks, less importance. This arbitrary distinction was unavoidable for investigating the subtle differences of learner beliefs. The values in the tables represent the frequency of the students.

According to Fisher's exact tests, no relation was found between the length of preparation and the students' relative importance for the translation skills. On the other hand, the relative importance lent to oral fluency was found to be significantly less for the group that had longer period of preparation ( $p < 0.05$ ). The hypothesis 2 was hence partly confirmed: the more the time required for preparing for the English exam, the students will lend lesser importance to oral fluency that is not tested in the exam and least required to attain marks in the translation test.

Table 2: Translation from English to Japanese

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	33 (80.5%)	8 (19.5%)
<b>6 Months or +</b>	31 (67.4%)	15 (33.6%)

Fisher's exact test non-significant

Table 3: Translation from Japanese to English

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	36 (90.0%)	4 (10.0%)
<b>6 Months or +</b>	37 (78.7%)	10 (21.3%)

Fisher's exact test non-significant

Table 4: Oral fluency

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	7 (17.5%)	33 (82.5%)
<b>6 Months or +</b>	19 (40.4%)	28 (59.6%)

Fisher's exact test  $p < 0.05$

Table 5: Listening comprehension

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	9 (22.5%)	31 (77.5%)
<b>6 Months or +</b>	18 (38.3%)	29 (61.7%)

Fisher's exact test non-significant

Table 6: Writing

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	20 (50.0%)	20 (50.0%)
<b>6 Months or +</b>	22 (46.8%)	25 (53.2%)

Fisher's exact test non-significant

Table 7: Reading comprehension

Length of preparation	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>6 Months -</b>	13 (32.5%)	27 (67.5%)
<b>6 Months or +</b>	14 (24.6%)	33 (76.4%)

Fisher's exact test non-significant

### 5.2.2. The influence on the beliefs about English learning process by the additional listening test

As mentioned in the section 1, the candidates for two faculties of the University are required to take an additional listening test. It is expected that those who had to prepare for the listening test will lend greater importance to listening comprehension than do the students who were only required to take the translation test. That was our hypothesis 3.

Tables 8-13 show the differences of the beliefs between the students who took the additional listening test (ALT) and the students who did not take the listening test. Contrary to the expectation, no significant difference was found with regard to the relative importance of listening comprehension, which means that the hypothesis 3 was not confirmed. However, interestingly, it was found that the students with the additional listening test lent greater importance to translation skills. Further, an extremely significant difference was found with regard to oral fluency, suggesting that those who took the ALT lent lesser importance to acquiring oral fluency than did the students without the listening test.

Table 8: Translation from English to Japanese

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	49 (80.3%)	12 (19.7%)
<b>With ALT</b>	14 (53.8%)	12 (46.2%)

Fisher's exact test  $p < 0.05$

Table 9: Translation from Japanese to English

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	55 (90.2%)	6 (10.8%)
<b>With ALT</b>	18 (69.2%)	8 (30.8%)

Fisher's exact test  $p < 0.05$

Table 10: Oral fluency

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	11 (18.0%)	50 (82.0%)
<b>With ALT</b>	19 (63.3%)	11 (36.7%)

Fisher's exact test  $p < 0.001$

Table 11: Listening comprehension

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	18 (29.5%)	43 (70.5%)
<b>With ALT</b>	9 (34.6%)	17 (65.4%)

Fisher's exact test non-significant

Table 12: Writing

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	25 (41.0%)	36 (59.0%)
<b>With ALT</b>	17 (65.4%)	9 (34.6%)

Fisher's exact test  $p < 0.10$

Table 13: Reading comprehension

Additional Listening Test (ALT)	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Without ALT</b>	22 (36.1%)	39 (63.9%)
<b>With ALT</b>	14 (29.8%)	33 (70.2%)

Fisher's exact test non-significant

### 5.3. Previous experiences with English use

The students' previous experiences with English use were expressed by the eighth question of the questionnaire. Among various experiences, their having been going to English conversation schools was found to influence the students' beliefs about English learning process. The results in Tables 14–16 suggest that compared to the students who had never been to such schools, those who had been to the schools were likely to consider oral fluency and listening comprehension to be relatively more important, although the data was not strong enough to provide statistically significant differences between the two groups. On the other hand, a highly significant difference was found in terms of reading comprehension between the two groups, indicating that those who have been to such school regarded reading comprehension less important than other skills.

Table 14: Oral fluency

English conversation schools	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Yes</b>	2 (11.8%)	15 (88.2%)
<b>No</b>	24 (34.3%)	46 (65.7%)

Fisher's exact test  $p < 0.10$

Table 15 Listening comprehension

English conversation schools	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
<b>Yes</b>	2 (11.8%)	15 (88.2%)
<b>No</b>	24 (34.3%)	46 (65.7%)

Fisher's exact test  $p < 0.10$

Table 16 Reading comprehension

English conversation schools	Bottom 3 ranks	Top 3 ranks
Yes	10 (58.8%)	7 (41.2%)
No	17 (24.3%)	53 (75.7%)

Fisher's exact test  $p < 0.01$

## 6. Discussion & Conclusion

The purpose of this study was to provide a case-study that examines how learner beliefs about English learning process are related to the learners' attitudes toward a highly selective entrance examination. By means of a questionnaire, some interesting findings were shown. First, the students' attitudes toward the entrance examination were approached. From the results 5.1, we have found that the time spent for preparing for the exam affects students' liking for the English examination, in other words, students' adaptation to the translation-oriented test. Also, from the results 5.2, it was found that the time required for preparing for the exam correlated with the students' beliefs about English learning process: if the time spent for preparing for the exam was more, acquiring oral fluency was given relatively lesser importance than other English skills.

These results are of importance in two disciplines: one of them concerns issues about articulation of secondary and higher education. Considering the fact that the Japanese National Curriculum for English, which has powerful impact on teachers in Japan, has stressed on developing students' communicative competence during secondary education for those ten years, and that oral fluency is one of the most important skills for the competence, the results represent the negative backwash effect by the university entrance examination. The findings may provide an empirical reason to state that there is much room for improvement in this system.

The second discipline is learner beliefs research: the findings suggest that the students' adaptation to the entrance examination affects their formation of their beliefs about the English learning process. As we have seen, it was found that the longer the students spend for preparing for the exam, the more they had to adapt to the translation test, by which most of them feel their English skills to have improved. For the candidates who had to study especially for the exam for a longer period, the relative importance of oral fluency decreased. It is reasonable to assume that, for them, oral fluency was only a skill that did not contribute to passing the English examination. In other words, the university entrance examination system has channeled those learners' beliefs about English learning into a narrower instrumental focus.

The study then investigated whether the additional listening test functions to reduce the abovementioned negative backwash effects. The results 5.3 showed, however, that the relative importance of listening comprehension was neither increased nor decreased for the students with the additional listening test. Further, when other skills of English were concerned, those students lent greater importance to translation skills, the skills needed to pass the entrance examination, and relatively lesser importance to acquiring oral fluency. The additional listening test seems to have inclined the students to lent greater importance to the translation. It must be noted here that the additional listening test has been said to be considerably difficult. As the test has been only recently added and no reference materials has been available, which train students to clear the test. Information about the scores that can be gained from this section is also unknown. Therefore, it is reasonable to speculate that the candidates for the test were aware of the difficulty to build up a lead on the ALT, so that they put more effort in improving their translation skills, for which a number of ways of training is available, in order to surely attain marks in the examination. There could be many plausible explanations for the findings, but this interpretation was supported by some

students who experienced the examination, in personal communication.

The most important implication from the findings is that an additional listening test may not necessarily make the candidates believe that acquiring listening comprehension matters in English learning process. Considering the significant relationships between learners beliefs and learners use of strategies which have been claimed by numerous studies (Yang, 1999 and many others), it is inferable that the additional listening test might also have shortened the students' selection of strategy use. The finding that most of the students felt their English skills have improved because of the translation-oriented test seems to support the inference. It seems natural that those students try to continue practicing translation when they learn English after entering the university, believing that their English skills will improve by translating. However, further empirical research about how translation is actually carried out by these students and its effects on their learning are required before any generalization is made.

Finally, we investigated the conditions in which the students believe that listening comprehension and oral fluency to be relatively more important than other English skills. Results 5.3 suggest that the negative backwash effects on oral fluency and listening comprehension might be avoided for the students who have been to English conversation schools, although reading comprehension was considered of much less importance by those students. Leaving aside the fact that those who have been to such schools are originally motivated into oral conversation, it is still suggested that taking practicing conversations as guided at such schools may encourage students into acquiring communicative competence of English, despite longer period of preparation for the translation-oriented test. However, further research is obviously required as well.

## **7. Limitation of the study**

The students participated in this study was freshmen and sophomores. Although they usually did not declare that they had any difficulty remembering their experiences of preparation for the entrance examination, the time elapsed since the examination to when they conveyed their responses differed among participants, from a few months to more than a year. It should be noted that a survey that targeted only freshmen might have produced more accurate data.

## **Note**

- 1) I would like to thank the anonymous reviewers for their valuable comments and useful suggestions. All remaining errors and omissions are of my own.
- 2) This is a slightly revised version of a paper presented at 50th commemorative conference of the Japan Association for Language Education & Technology, Yokohama Science Frontier High School, Yokohama, 3-5, August 2010.

## References

- Bernat, E. (2006). Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*, Vol. 8, (2), 202-227.
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, Vol. 9, (1), 1-21.
- Berwick, R., & Ross, S. (1989). Motivation after matriculation: are Japanese learners of English still alive after examination hell, *JALT Journal*, 11, 193-120.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46-78.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: an overview. *Journal of Language and Learning*, Vol. 3, (2), 233-260.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18, (4), 333-340.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 119-129.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. In *The Modern Language Journal*, 72, (3), 283-294.
- Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.
- 中山晃 (2005). 「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」. 『教育心理学研究』, 第53巻, 第3号, 320-330.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about Language Learning and their Relationship to Proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 9, (2), 247-263.
- Sakui, K. and Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' belief about language learning. *System*, 27, 473-492
- Schommer, (1990)
- Watanabe, Y. (1993). Washback Effects of College Entrance Examination on Language Learning Strategies. *JACET Bulletin*, 23, 175-194.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners, *System*, 27, 443-457.
- Yang, D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy. *System*, 27, (4), 515-535.

## Appendix: The Questionnaire

1. When you were preparing for the entrance exam, how long did you intensively study English especially for the entrance exam of this University?

(note: "intensively study English especially for the exam" means for instance taking special courses for the exams of this University at preparation schools, studying the past exams of this University, etc.)

- Less than a month
- 2 to 3 months
- 3 to 6 months
- 6 to 12 months
- More than a year

2. By the experience mentioned in the question No.1., how much do you believe your skills of English have improved?

- Very much
- Much
- Neither much nor little
- Little
- Very little

3. How much do you agree with the following statement? The English test of the entrance exam of this University is a good one.

- Strongly Agree
- Agree
- Neither Agree nor Disagree
- Disagree
- Strongly Disagree

5. If your answer to question No. 3 is Strongly Agree or Agree, which is the reason for that?

- a) Because it tests general English skills
- b) Because it tests both the English and the Japanese skills
- c) Because it tests how much the candidates are educated
- d) Because it tests the candidates' ability to think
- e) Other ( )

5. If your answer of question No. 3 is Neither Agree nor Disagree, Disagree or Strongly Disagree, which is the reason for that?

- a) Because it tests only limited parts of English skills
- b) Because it tests the Japanese skills
- c) Because it tests how much the candidates are educated
- d) Because it tests the candidates' ability to think
- e) Other ( )

6. Rank the English skills listed below according to how much you regard them as being important when learning English. Rank them on a scale from 1–6.

- ( ) Reading comprehension
- ( ) Translating from English to Japanese
- ( ) Translating from Japanese to English
- ( ) Writing
- ( ) Oral fluency
- ( ) Listening comprehension

7. Have you ever lived in a foreign country?

Yes (Country:      period:      when you were      years old.)

No

8. Have you ever engaged in the following activities?

- a) Interacting with Native Speakers (The period:      )
- b) Reading books and press in English (Title :      )
- c) Watching TV and films in English (Title :      )
- d) Going to English conversation schools (The period :      )
- e) None

Your faculty: (      )

Academic Year: (      )

Age: (      )

Gender:    Male    Female

# Use of Listening Strategies in an Academic Setting by Japanese University Students of EFL

Michiko UEKI (Graduate School, Kansai University)

## 概要

本論文の目的は、英語講義聴解時における日本人英語学習者の方略使用の実態を、実証的に示すことにある。研究1では、学習者の英語能力により方略使用にどのような差異が見られるのかを調べた。調査参加者は、外国語として英語を学習する日本人大学生男女8名（TOEIC®により、上・下位群各4名を抽出）であった。方略使用についてのデータは「刺激提示による再生法（Stimulated Recall）」により収集された。研究1の主な結果として、方略使用目的によって方略使用のパターンが異なること、さらに学習者の英語能力の違いによって方略使用目的、使用パターンが異なることが判った。しかし、研究1では、使用した題材の難易度の違いが調査結果に影響している可能性があった。そこで、研究2では、研究1に参加した上位群だけを調査対象とし、題材の難易度の差異が方略使用のパターンにどのように影響を与えるかを調べた。この結果、方略使用の目的やパターンは、学習者の英語能力と題材の難易度の関係で決まっていく可能性高いことが判った。おわりに、EFL教育とこれからの聴解方略研究への示唆を提示した。

## 1. Introduction

Studies on listening are now attracting growing interest due to drastic changes taking place in the Japanese national curriculum for foreign language teaching. Since the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) announced an "Action Plan to Cultivate Japanese with English Abilities" (MEXT, 2002), teachers of English at secondary schools have been encouraged to use English as a medium of instruction in classrooms. Also, with a rapid globalization in Japanese tertiary education, college instructors have been encouraged to use English as a medium of instruction in their classes. These changes have kindled interest in studies not only on the process of EFL listening comprehension, but also on the students' use of strategies in listening.\* However, studies on the latter issue are still scarce, and among them, those focusing on academic settings are very rare (Flowerdew & Miller, 1995).

This paper thus attempts to describe the use of listening strategies by Japanese university students of EFL in an academic setting. The research consists of two studies: 1) Study 1, in which the use of listening strategies is to be examined in an academic setting by looking at strategy types and the purposes of their use, according to participants' proficiency levels; and 2) Study 2, in which the use of listening strategies is to be examined with a

material that is more difficult than that used in Study 1, to confirm material difficulty influences strategy use.

## **2. Literature Review**

### **2.1 Review of research on listening comprehension process**

Listening comprehension has received considerable attention from applied linguists since listening plays a critical role in language learning (e.g., Feyten, 1991). It is generally understood today that there are two principal processing models for listening comprehension. A first processing model was presented by Anderson (1983). He proposed three interrelated and recursive processes: perceptual processing, parsing, and utilization. Based on this three-stage language processing model, O'Malley, Chamot, and Kupper (1989) described a hierarchical order of listening strategies. Although several studies (e.g., Goh, 1998) share this perspective, recent research has posed a question to it (Graham & Macaro, 2008). In their study, Graham and Macaro (2008) claim that listening comprehension is a more complex process than the linear process proposed by Anderson (1983).

A second processing model is a combination of top-down and bottom-up processing. In top-down processing, learners use background knowledge to understand the meaning of a message. In bottom-up processing, on the other hand, learners use linguistic knowledge, such as lexical and grammatical knowledge, to understand the meaning of a message. However, recent studies revealed that listening comprehension is neither top-down nor bottom-up processing, but consists of interactive processes where listeners use both background knowledge and linguistic knowledge interchangeably in understanding messages (e.g., Field, 2004).

In addition, both processing models suggest that the process of listening comprehension process deeply involves the human memory mechanism. Therefore, it is assumed that knowing how to manage one's own memory capacity has a significant role in listening comprehension (Vandergrift, 1999).

### **2.2 Review of listening strategy research**

#### **2.2.1 Listening strategy research and learning context**

Although research has expanded in recent years, the number of studies on listening comprehension has been relatively small, and the range of studies on listening strategies is even more limited (Macaro, Graham & Vanderplank, 2007). Furthermore, L2 listening strategy studies are heavily SL-oriented. Although studies conducted in FL settings have

increased recently (Chien & Wei, 1998; Graham & Macaro, 2008), their small number is still conspicuous. The same is true with the Japanese EFL context. Studies on listening strategies conducted in the context are limited. Moreover, what studies we have focused mainly on listening strategy training (Mizohata, 2003; Ozeki, 2000), and the strategies taught to learners in these studies were selected based on the results of previous studies conducted in SL settings or on the researchers' own teaching experiences. However, note that the strategies used by Japanese EFL learners are considered to be different from those used by SL learners, since strategy use is heavily affected by cultural differences and the context of learning (e.g., Takeuchi, 2003). Thus, it is a less than ideal situation for Japanese EFL learners to be taught strategies that are proved to be effective in SL settings.

### **2.2.2 L2 proficiency levels and listening strategy use**

As Gu (1996) points out, strategy use varies according to a learner's age, gender, L2 proficiency levels, learning style, motivation, cultural differences, learning contexts, and the given language tasks. Among these factors, learners' proficiency levels in L2 are considered to be the most influential factor on their strategy use in listening (e.g., O'Malley et al., 1989; Young, 1997). The majority of listening strategy studies thus has compared strategy use by highly proficient learners with that of less proficient learners and showed that highly proficient learners use metacognitive strategies and a wider range of strategies than do less proficient learners (e.g., O'Malley & Chamot, 1990). It has also been reported that highly proficient learners tend to employ strategies in combination (e.g., Field, 2004). In contrast, less proficient learners tend to use fewer metacognitive strategies and fewer strategies in combination (e.g., Vandergrift, 1998). These notable characteristics, however, are reported mostly by the studies conducted in SL settings (e.g., Vandergrift, Mareschal, Tafaghodtari., 2006). Studies thus should be conducted in FL settings, too.

Another important point is that most listening strategy studies use conversational materials in order to examine learners' strategy use. However in academic settings, there is a possibility that learners employ strategies which are different from those used in conversational settings as Flowerdew and Miller (1995) imply. Therefore, more listening strategy studies focusing on academic settings need to be conducted.

### **2.3 Data collection procedures for listening strategy research**

Since most of listening strategies are unobservable, collecting data has been a challenge to researchers. Some listening strategy studies have adopted a think-aloud

procedure for data collection. In the think-aloud procedure, a researcher stops the tape being listened to in the middle of listening and asks participants to verbalize their thoughts (Vandergrift, 2003). Although this procedure has been used at the outset in identifying strategies (e.g., O'Malley et al., 1989; Vandergrift, 1998), Ericsson and Simon (1987) claim that "think-aloud procedure is an unsuitable method, especially for studies involving listening" (p.244). The reason is that the think-aloud procedure requires not only real-time attention demands for processing, but also additional attention for verbalization. Therefore, the data are said to be collected in an unnatural environment with this method. Macaro et al. (2007) also argue that learners cannot perform the task well or use strategies successfully since the procedure is a highly demanding cognitive activity for learners. It is thus safe to say that the think-aloud procedure has crucial limitations in studies on listening strategies.

Because of the limitations of the think-aloud procedure, alternative methodology, such as the retrospective interview (e.g., Chien & Wei, 1998), questionnaires (Mizohata, 2003; Ozeki, 2000) and diaries (Fujiwara, 1990), were introduced. With these methods, data is collected after listening. Learners are thus able to provide data without interruptions. However, the data collected through those methods have often been criticized for lower reliability due to the time lag between listening and reporting (Macaro et al., 2007).

Although Cohen and Scott (1996) suggest that every data collection method contains both advantages and disadvantages, the data collection methods that have been employed in the field of listening strategy research seem to have more disadvantages than advantages. It is thus necessary to introduce an alternative procedure in order to offset as many disadvantages as possible.

### **3. Study 1**

#### **3.1 Purpose of Study 1**

The purpose of Study 1 is to examine the use of listening strategies by Japanese university students of EFL in an academic setting. More specifically, the author first examines the participants' purposes for strategy use. She then closely investigates the use of strategy, according to the purpose of strategy use and the participants' proficiency levels in English.

#### **3.2 Definition of listening strategies**

The author would like to broadly define listening strategies as below by integrating the definitions proposed by O'Malley and Chamot (1990) with those proposed by Cohen (1998)

and Takeuchi (2003): "*Listening strategies are all of the actions consciously taken by learners, i.e., planning and optimizing methods that address input in a specific listening task.*" In this definition, neither the use of social strategies nor affective strategies is included. This is because both strategies were rarely reported by the participants in the pilot study. Therefore, social and affective strategies are excluded from the definition of listening strategies for the present study.

To categorize listening strategies reported by the participants, the author adopted the taxonomies by O'Malley and Chamot (1990) and Oxford (1990):

- a) Cognitive strategies: strategies which operate on processing and manipulating input in listening tasks (e.g., reviewing, inferencing, elaborating, and L1 translating)
- b) Metacognitive strategies: strategies which function beyond, beside, or with cognition, to coordinate and regulate the learning process (e.g., planning, selective attention, and comprehension monitoring).

### 3.3 Participants

Eight Japanese university EFL students (four males and four females) participated in Study 1. They were divided into two groups of four people: the higher-proficiency (TOEIC® 800-900) and the lower-proficiency (TOEIC 300-400) groups. No participants had been abroad to study English for more than three months.

### 3.4 Material

The material used for this study was one of the lectures from *Academic listening strategies—A guide to understanding lectures* (2005) published by the University of Michigan Press. The lecture, "English in today's research world," was selected as the material for Study 1 according to the following three criteria: (a) the recording is authentic; (b) none of the participants has much prior knowledge about the topic; and (c) there are not any noticeable accents in the lecturer's English. In order to measure the difficulty of the material (the difficulty of the text of the lecture), the Flesch-Kincaid readability and words per minute were calculated (readability=75.8; WPM=66). Furthermore, the text's difficulty was subjectively measured on a five-point Likert Scale by the participants. The results of the questionnaire showed that the text level was easy for the higher-proficiency group (average score=1.25). On the other hand, the text was relatively difficult for the lower-proficiency group (average score=3.5).

### 3.5 Data collection

As mentioned in 2.3, several limitations have been identified with regard to data collection methodologies in previous listening strategy studies. To offset these limitations, a stimulated recall procedure (Gass & Mackey, 2000) was introduced in this study. The theoretical foundation for a stimulated recall relies on the information-processing approach, where the use of and the access to memory structures are enhanced, if not guaranteed, by a prompt that aids in the recall of information. A checklist and the notes taken by each participant were used as cues in the interviewers to stimulate the participants to recall what strategies they had used, and how and why they had used them during the listening task. The checklist consisted of 24 items, and developed by the author based on the strategies collected through literature review and the result of the pilot study. Another stimulus was the notes which had been taken by each participant during the listening task. The participants were encouraged to take notes, either in L1 or L2, during the task.

After the listening task, participants were asked to fill out the checklist. Then, a stimulated recall interview in L1 was conducted with each participant, with the cues mentioned above being provided by the author. All the interviews were recorded and later transcribed by the author. In the participants' protocol data, a total of 335 comments were identified as listening strategies according to the definition in 3.2. These strategies were first categorized into the following four groups according to the purpose of the strategy use as identified in the interviews:

Category A) *Strategies used for a compensatory purpose: strategies used for making up for gaps in learners' understanding*

Category B) *Strategies used for a confirmatory purpose: strategies used for confirming learners' understanding or comprehension*

Category C) *Strategies used for an elaborative purpose: strategies used for deepening the learners' understanding of the contents, such as connecting information with their prior knowledge.*

Category D) *Strategies used without any specific purpose: strategies lacking any specific intention for their use*

To minimize the effects of subjectivity in categorizing data, the inter-rater reliability was confirmed: The inter-rater reliability for this coding was 86.5%. Strategies under each category were then divided into two types, following the taxonomy system by O'Malley and

Chamot (1990) and Oxford (1990): Metacognitive and cognitive strategies. They were also analyzed in terms of the combinations of these two strategy types. The inter-rater reliability for this coding was 88.8%.

### 3.6 Results & Discussion

#### 3.6.1 General findings

Table 1 shows the percentages of strategy use according to both (a) the four categories of the purposes and (b) two types of strategies and their combinations. The results indicate that the participants often chose to use a single type of strategy, especially cognitive strategies in Categories A and D. At the same time, they often chose to use more than one strategy in Categories B and C. These results show that the purposes of the strategy use seem to have influenced the choice of strategy types and their combinations.

Table 1.

*Percentages of strategy use (HP and LP groups combined) according to the four categories of purpose and the two types of strategies and their combinations.*

	Category A: Compensatory purpose	Category B: Confirmatory purpose	Category C: Elaborative purpose	Category D: Without any specific purpose
Cog (single)	56.9%	18.1%	14.6%	61.0%
Meta (single)	24.4%	19.1%	9.4%	30.5%
Cog-Meta (combination)	0%	37.2%	41.7%	3.4%
Cog-Cog (combination)	18.6%	19.1%	19.8%	5.1%
Meta-Meta (combination)	0%	6.4%	14.6%	0%

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

In order to investigate the influence of the purposes of strategy use and the participants' proficiency levels, the author categorized strategies by their purposes and by the participants' proficiency levels in English. Table 2 shows the comparisons between the higher-proficiency (henceforth HP) group and the lower-proficiency (henceforth LP) group in the numbers and the percentages of the strategies serving each purpose. A chi-square test was conducted on the frequency of strategy use between the HP group and the LP group for each purpose. In order to control for Type 1 error, the Bonferroni adjustment was applied to the analysis. The analysis revealed that significant differences existed between the HP and the LP groups in the use of strategies in Categories A-D. Similarly, the effect size (Cramer's V) was large enough to support the existence of the differences. These statistical findings indicate that the HP group used strategies more often for confirmatory purpose (Category B) and elaborative purpose (Category C), while the LP group used strategies more frequently for a compensatory purpose (Category A) and without any specific purpose (Category D).

Table 2.

*The Comparisons of the Frequency of the Strategies in Each Purpose Between the HP and the LP Groups*

	HP group	LP group	$\chi^2$	Cramer's V <sup>a</sup>
Category A: Compensatory purpose	22 (12.5%)	64 (40.2%)	33.7**	2.05
Category B: Confirmatory purpose	63 (35.8%)	31 (19.5%)	11.0**	1.17
Category C: Elaborative purpose	79 (44.9%)	17 (10.7%)	47.8**	2.44
Category D: Without any specific purposes	12 (6.8%)	47 (29.5%)	29.8**	1.93

Notes. \*\* $p < .01$  with Bonferroni adjustments, <sup>a</sup>The effect size was estimated

For further investigation, in the following four sections, the author examines the strategy use for each purpose.

### 3.6.2 Strategy use in the compensatory-purpose category

Table 3 shows the frequency of strategy use for the compensatory purposes by the participants of the HP and the LP groups. The data indicate that the participants in the LP group used strategies more often—especially those belonging to the cognitive category—than did the participants in the HP group. Moreover, participants of the HP group did not use strategies for this purpose very often. These findings corroborate the findings reported in 3.6.1.

Table 3.

*The Frequency of Strategy Use in the Compensatory-Purpose Category by the HP and the LP Groups*

	HP group (n = 4)	LP group (n = 4)
<b>Cog</b>		
Elaborating	4 (18.2%)	11 (17.2%)
Inferencing	2 (9.1%)	6 (9.4%)
Highlighting	3 (13.6%)	2 (3.1%)
L1 Transferring	0	4 (6.2%)
L1 Translating	0	4 (6.2%)
Omitting(i.e., skipping unknown L2 words or phrases)	0	7 (11.0%)
Rehearsaling(i.e., repeating a word or phrase in one's mind)	0	6 (9.4%)
<b>Meta</b>		
Selective attention	6 (27.3%)	4 (6.2%)
Self-concentration monitoring	1 (4.5%)	10 (15.6%)
<b>Cog → Cog</b>		
Elaborating → Reviewing	4 (18.2%)	4 (6.2%)
Elaborating → Omitting	0	5 (7.8%)
Inferencing → Reviewing	2 (9.1%)	1 (1.6%)
Total	22	64

Note. Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

An analysis of interview protocol data showed several differences between the two

proficiency groups. For example, “elaborating” was the most popular strategy among the participants both in the HP and the LP groups. The method for using the strategy, however, seems to be different between the two groups. As shown in Excerpt 1, Participants in the HP group used “elaborating” by connecting information with the contents from previous parts of the lecture. The participants in the LP group, in contrast, used “elaborating” very often by connecting information with their own background knowledge (see Excerpt 2) which corresponds to previous research findings (e.g., Field, 2004).

Excerpt 1: *I tried to understand the content that was unclear by recalling the first part of the lecture.*

Participants HP-T6 (Translation is mine)

Excerpt 2: *I tried to search for something in my memory whenever I was unclear on points.*

Participant LP-N10 (Translation is mine)

Another finding is that certain strategies belonging to the cognitive category, such as “L1 transferring,” “L1 translating,” “omitting” and “rehearing” were found only in the data of the LP participants. This finding is in line with the previous L2 research findings (e.g., Young, 1997). Excerpt 3 shows a well-described example of the use of “omitting” in the LP group.

Excerpt 3: *I was too busy to cope with every unclear thing I heard. So, I... I sometimes ignored some of them on purpose. Otherwise, I would not have been able to keep up with the listening task.*

Participant LP-O12 (Translation is mine)

As can be seen in Excerpt 3, participants in the LP group had difficulty in handling all of their problems at the same time. A major reason behind this difficulty may be that the cognitive resources of the participants in the LP group were used up for processing L2 input from listening, since a lot of input had come at them continuously.

Overall, a small number of the use of compensatory strategies was reported by the participants of the HP group. Considering the text difficulty level that was used in Study 1, it is reasonable to say that HP participants did not have much chance to use strategies to compensate for their lack of understanding, since it was easy for the participants in the HP group to comprehend the material (see 3.4).

### 3.6.3 Strategy use in the confirmatory-purpose category

Table 3-4 shows the frequency of confirmatory strategy used by the participants in the HP and the LP groups. The data indicates the participants in both the HP and the LP groups often used more than one strategy in combination for this purpose. Also, as Table 3-4 clearly shows, the participants in the HP group used strategies for this purpose more often.

Table 4.

*The Frequency of Confirmatory Strategy Use by the HP and the LP Groups*

	HP group (n = 4)	LP group (n = 4)
<b>Cog</b>		
Reviewing	5 (7.9%)	4 (12.9%)
Elaborating	4 (6.3%)	3 (9.7%)
L1 Translating	1 (1.6%)	0
<b>Meta</b>		
Comprehension monitoring	5 (7.9%)	3 (9.7%)
Selective attention	7 (11.1%)	3 (9.7%)
<b>Cog → Meta / Meta → Cog</b>		
Elaborating ⇔ Comprehension monitoring	8 (12.7%)	4 (12.9%)
Inferencing ⇔ Comprehension monitoring	6 (9.5%)	3 (9.7%)
Comprehension monitoring → Reviewing	6 (9.5%)	3 (9.7%)
Comprehension monitoring → L1 Translating	5 (7.9%)	0
<b>Cog → Cog</b>		
Elaborating → Reviewing	3 (4.8%)	2 (6.4%)
Inferencing → Reviewing	2 (3.2%)	1 (3.2%)
L1 Translating → Reviewing	3 (4.8%)	0
Highlighting → Reviewing	2 (3.2%)	2 (6.4%)
Highlighting → Using Imagery	0	3 (9.7%)
<b>Meta → Meta</b>		
Real time assessment of input → Selective attention	3 (4.8%)	0
Comprehension monitoring → Selective attention	3 (4.8%)	0
<b>Total</b>	<b>63</b>	<b>31</b>

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

It is true that the LP group did sometimes report on using the same strategy as that used by the HP group, but their way of using strategies seems to be less orchestrated. For example, “reviewing” was the most popular cognitive strategy among the participants in both the HP and the LP groups. As can be seen in Table 4, however, the participants in the LP group often used “reviewing” as a single strategy. On the other hand, the participants in the HP group were more inclined to use “reviewing” by combining it with other cognitive strategies such as “inferencing” or metacognitive strategies such as “comprehension monitoring.” These characteristics of strategy use correspond to the previous SL research findings, in which skillful language learners tend to use strategies in combination (Goh, 2002; Vandergrift, 2003).

Another interesting characteristic found is the use of nonverbal or paralingual information. The participants in the HP group sometimes “infer” the contents by using the lecturer’s intonation. Similarly, there are some comments which describe the use of “inferencing” by watching the facial expressions and gestures of the lecturer. Participants in the HP group said in the interviews that using nonverbal or paralingual information helped them guess easily whether the lecturer was saying something important, or what would happen next. The participants in the LP group, on the contrary, rarely reported on the use of “inferencing” from nonverbal or paralingual information. Participants in the LP group explained why they did not use this kind of “inferencing”, as described in Excerpt 4.

Excerpt 4: *(Why did you not pay attention to the lecturer’s intonation?)*  
*Paying attention to the lecturer’s intonation is the last thing that I would do.*  
*How could I handle that stuff? I did not even think about that until you asked me.*

Participants LP-O22 (Translation and parenthesis are mine)

Concerning a reason behind this characteristic, King (1994) states that trying to use a speaker’s nonverbal or paralingual information could cause cognitive overload for listeners, especially for those who are less skillful or less experienced.

The author also found another interesting patterns of strategy use by the participants in the HP group: they tended to combine “comprehension monitoring” with other strategies such as “elaborating,” “inferencing,” “reviewing” and “L1 translating.” This finding is in line with that of previous studies such as Vandergrift (2003) and Vann and Abraham (1990).

### **3.6.4 Strategy use in the elaborative-purpose category**

Table 5 shows the frequency of elaborative strategy use by the participants in the HP and the LP groups. The data indicate that the participants of the HP group used elaborative strategies more often than did the LP group. Compared with other purposes, more strategy combinations were found in the elaborative purpose category. Furthermore, an analysis of protocol data provided by the HP participants shows several unique characteristics in strategy use for this purpose. First, participants in the HP group used a wider variety in the types of combinations than those in the LP group did. Second, some differences were seen between the elaborative-purpose and the confirmatory-purpose categories in the combination of cognitive and metacognitive strategies.

Table 5.

*The Frequency of Strategy Use in the Elaborative-Purpose Category by the HP and the LP Groups*

	HP group (n = 4)	LP group (n = 4)
<b>Cog</b>		
Reviewing	2 (2.5%)	2 (11.8%)
Elaborating	4 (5.1%)	0
L1 Translating	2 (2.5%)	0
Highlighting	1 (1.3%)	3 (17.6%)
<b>Meta</b>		
Comprehension monitoring	3 (3.8%)	0
Selective attention	6 (7.6%)	0
<b>Cog → Meta</b>		
Comprehension monitoring → Elaborating	12 (15.2%)	4 (23.5%)
Comprehension monitoring → L1 Translating	9 (11.4%)	0
Real time assessment of input → L1 Translating	5 (6.3%)	2 (11.8%)
Selective attention → Inferencing	5 (6.3%)	3 (17.6%)
<b>Cog → Cog</b>		
Highlighting → Elaborating	5 (6.3%)	0
Elaborating → Reviewing	4 (5.1%)	0
Highlighting → Using Imagery	2 (2.5%)	0
Reviewing → Using Imagery	2 (2.5%)	0
Elaborating → Using Imagery	3 (3.8%)	3 (17.6%)
<b>Meta → Meta</b>		
Real time assessment of input → Selective attention	8 (10.1%)	0
Comprehension monitoring → Selective attention	6 (7.6%)	0
Total	79	17

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

For example, the participants in the HP group tended to combine metacognitive strategies with “L1 translating” for the elaborative purpose. It is widely recognized that the use of “L1 translating” was often characterized as a strategy used by less skillful language learners in the SL literature (e.g., Chien & Wei, 1998; Vandergrift, 1998). However, HP participants in the present study reported that using L1 translating was useful when they need to deepen their understanding. Although listening strategy research has not confirmed the effectiveness of using L1 translation yet, some strategy studies have confirmed the advantages of using L1 translation as a means of promoting a learner’s thinking process (e.g., Kobayashi & Rinnert, 1992). Third, combination of more than one metacognitive strategy, those including “selective attention,” were often used by the participants in the HP group. Using “selective attention” could be recognized as a very useful strategy for learners, because learners have to pay attention to a stream of speech that is not under their control. In order to follow the stream, learners have no other choice but to select information to which they pay attention in

listening.

Overall, a small number of elaborative strategy uses was reported by the participants of the LP group. Considering the text difficulty level used in Study 1, which was too higher for the participants in the LP group to cope with, it is reasonable to say that LP participants could not afford to use strategies to deepen their understanding.

### 3.6.5 Strategies used without any specific purpose category

Table 6 shows the frequency of the use of strategies without any specific purpose reported by the participants in the HP and LP groups. The data obviously indicate that the participants of the HP group rarely used strategies without any specific purpose. On the contrary, the participants of the LP group very often reported on using a strategy in this category.

Table 6.

*The Frequency of the use of Strategies without any Specific Purpose by the HP and the LP Groups*

	HP group (n = 4)	LP group (n = 4)
<b>Cog</b>		
Elaborating	2 (16.7%)	4 (8.5%)
Highlighting	5 (41.5%)	7 (14.9%)
L1 Translating	0	3 (6.4%)
Rehearsaling	0	9 (19.1%)
Using Imagery	3 (25%)	3 (6.4%)
<b>Meta</b>		
Selective attention	0	3 (6.4%)
Self-concentration monitoring	2 (16.7%)	13 (27.6%)
<b>Cog → Meta</b>		
Self-concentration monitoring → Rehearsaling	0	2 (4.2%)
<b>Cog → Cog</b>		
Using Imagery → Highlighting	0	2 (4.2%)
Elaborating → Using Imagery	0	1 (2.1%)
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>47</b>

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

Excerpt 4 shows that one of the participants in the LP group employed “rehearsaling.” His first intention in using the strategy was to follow the listening material provided. However, eventually, he failed to use “rehearsaling” as was originally intended.

*Excerpt 5: I was repeating what the lecturer said. (Why you did that?) Well... my first intention for repeating was to keep up with the listening material provided. But, in fact, I totally forgot about it while I was listening because I*

*was very busy repeating.*

Participants LP-U41 (Translation and parenthesis are mine)

The comments in Excerpt 5 showed that the participant LP-U seems to have failed to use “rehearsaling” according to his original purpose because he was so busy using the strategy. Losing or forgetting the purpose of the strategy was found not only when they used “rehearsaling,” but also when they used other strategies such as “highlighting.” One possible factor that caused them to lose or forget the purpose of the strategy was their limited cognitive resources: the LP learners’ cognitive resources were used up just in employing the strategy itself and thus it was extremely difficult for them to use it as was originally planned. As VanPatten (1990) points out, “the amount of the conscious attention available for the processing of the incoming data is limited because human’s cognitive capacity is limited” (p. 295). Given the complexity of the listening process and limited cognitive resources, it is easy to understand why the participants of the LP group used strategies without any specific purpose.

### **3.7 Conclusion of Study 1**

The results of Study 1 reveal that learners use different strategies and their combinations according to the purposes of the strategy use. The participants often chose to employ a single strategy for Categories A (confirmatory) and D (without any specific purpose). On the other hand, they frequently combined strategies for Categories B (confirmatory) and C (elaborative). Moreover, the results indicate that the participants in the HP group often used strategies for confirmatory and elaborative purposes, while those in the LP group used strategies mainly for a compensatory purpose or without any specific purpose. Also, it is true that participants of the LP group did use the same strategies as those used by HP participants, but LP participants used them differently.

Note that, in Study 1, the perception of the difficulty level of the text is different between the HP and the LP groups. This indicates that HP participants might use confirmatory and elaborative strategies effectively because the difficulty level was relatively low for them. As for those in the LP group, the difficulty level was so high that they could use strategies only for a compensatory purpose and/or without any specific purpose. To the best of the author’s knowledge, however, no research so far has confirmed this interpretation. In study 2, thus, the author would like to test whether the interpretation is right or not.

## **4. Study 2**

### **4.1 Purpose of Study 2**

The purpose of Study 2 is to examine whether the material (text) difficulty perceived by learners influences listening strategy use in academic settings.

### **4.2 Participants**

The participants in Study 2 were four Japanese university EFL students (two males and two females) who belonged to the HP group in Study 1.

### **4.3 Material**

The lecture, "An overview of the American healthcare system," was selected from the same resource book used in Study 1 (see 3.4). In order to measure the difficulty of the material, the Flesch-Kincaid readability and words per minute were calculated (readability=52.4; WPM=124). Furthermore, text difficulty was subjectively measured on a five-point Likert Scale by the participants. The results of this questionnaire showed that the text was more difficult for the participants (average score = 3.5) than that used in Study 1 (average score = 1.25). This means that the material required a higher cognitive load for them than did the material used in Study 1. Note that participants' perceptions of text difficulty in this study are on the same level as that reported by the LP participants for the material used in Study 1 (see also 3.4).

### **4.4 Data collection**

The same data collection procedure used in Study 1 was utilized in Study 2. In the participants' protocol data, a total of 159 comments were identified as listening strategies. These strategies were first categorized into four groups according to the purpose of the strategy use. The inter-rater reliability for this coding was 95.4%. Strategies under each category were then divided into two strategy types (i.e., metacognitive and cognitive). They were also analyzed in terms of the combinations of strategy types. The inter-rater reliability for this coding was 89.7%.

## **4.5 Results & Discussion**

### **4.5.1 General findings**

Table 7 shows the percentages of strategy use according to (a) four categories of purpose and (b) two categories of strategy use and their combinations. The results indicate

that the participants chose to use a single strategy type in Categories A and D, while they often chose to use more than one in Category C. In Study 2, the text difficulty level was different from that of Study 1, but the author obtained very similar results as those obtained from the LP group reported in Study 1. That is, participants tended to use one single category for Categories A (compensatory) and D (without any specific purpose), while they tended to use more than one strategy for Categories B (confirmatory) and C (elaborative). These results indicate that the purposes of strategy use played a significant role in the choice of strategy and their combinations, irrespective of the difficulty levels of the material used. To examine the relationship between the purposes of strategy use and text difficulty levels, the author then tabulated the strategies by purpose and by study. Table 8 shows the comparisons of the numbers and the percentages of the strategies for each purpose between Study 1 (HP group only) and Study 2. Note that participants in Study 2 were the same learners that participated in Study 1 as HP learners and that the major difference between the two studies was the perceived difficulty of the materials used.

Table 7.

*Percentages of strategy use according to the four categories of the purpose and the two categories of strategies and their combinations*

	Category A: Compensatory purpose	Category B: Confirmatory purpose	Category C: Elaborative purpose	Category D: Without any specific purpose
Cog (single)	37.3%	23.5%	9.5%	42.2%
Meta (single)	33.9%	17.6%	9.5%	33.3%
Cog-Meta (combination)	11.9%	26.5%	42.8%	13.3%
Cog-Cog (combination)	16.9%	23.5%	33.3%	11.1%
Meta-Meta (combination)	0%	8.8%	4.8%	0%

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

A chi-square test was conducted on the frequency of strategy use between Study 1 (HP group only) and Study 2 for each purpose. In order to control for Type 1 error, the Bonferroni adjustment was applied to the analysis. The analysis revealed that significant differences existed in each purpose between the two studies. Similarly, the effect size (Cramer's V) was large enough to support the existence of the differences. These statistical findings indicate that the participants used strategies for a confirmatory purpose and an elaborative purpose in Study 1 (where the material used was perceived as easy), while they turned to using strategies for a compensatory purpose and without any specific purpose in Study 2 (where the material used was perceived as difficult). This finding shows that strategy use was clearly influenced by the perceived difficulty of the material used.

Table 8.

*The Comparisons of the Frequency of Strategies for Each Purpose Between Study 1 (HP group only) and Study 2 in the HP Group*

	Study 1	Study 2	$\chi^2$	Cramer's V <sup>a</sup>
Category A: Compensatory purpose	22 (12.5%)	59 (37.1%)	27.6**	1.86
Category B: Confirmatory purpose	63 (35.8%)	34 (21.4%)	8.4	1.03
Category C: Elaborative purpose	79 (44.9%)	21 (32.0%)	40.0**	2.24
Category D: Without any specific purposes	12 (6.8%)	45 (28.3%)	27.3**	1.85

Notes. \*\*  $p < .01$  with Bonferroni adjustments, <sup>a</sup> The effect size was estimated

For further investigation, in the following three sections, the author examines the strategy use for each purpose.

#### 4.5.2 Strategy use in the compensatory-purpose category

Table 9 shows the frequency of compensatory strategy use by the participant: participants often chose to use a single strategy type in the compensatory category.

Table 9.

*The Frequency of Strategy Use in the Compensatory-Purpose Category*

N = 4	
<b>Cog</b>	
Elaborating	10 (16.9%)
Inferencing	9 (15.2%)
Highlighting	2 (3.4%)
Omitting	1 (1.7%)
<b>Meta</b>	
Selective attention	11 (18.6%)
Self-concentration monitoring	2 (3.4%)
Comprehension monitoring	7 (11.9%)
<b>Cog → Meta</b>	
Real time assessment of input → L1 translating	4 (6.8%)
Real time assessment of input → Omitting	3 (5.1%)
<b>Cog → Cog</b>	
Elaborating → Reviewing	5 (8.5%)
Elaborating → Omitting	2 (3.4%)
Inferencing → Reviewing	3 (5.1%)
Total	59

Note. Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

Table 9 also indicates that the participants often used strategies, especially those belonging to the cognitive category, such as “elaborating” and “inferencing” in Study 2. In Study 1, they employed the strategy of connecting “the information they had obtained from the earlier parts of the lecture” with “what they were currently listening to.” In Study 2, however, they turned to using strategies of connecting “background knowledge” with “what they were

currently listening to,” as shown in Excerpt 6.

*Excerpt 6: I tried to apply my knowledge of the Japanese health care system as much as possible [Cognitive “elaborating”]. But, sometimes the system of Japanese health care was very different from American health care, so sometimes it was unreasonable to do so, but I had no other choice.*

Participant HP2-K8 (Translation and parentheses are mine)

The excerpt revealed that the participant HP2 employed “elaborating” by using their background knowledge. In Study 1, this feature was observed among the participants of the LP group, but not among participants of the HP group. It also should be noted here that participants of the HP group in Study 1 used “elaborating” by connecting information they had obtained from the earlier parts of the lecture (see 3.6.2). Bacon (1992) and O’Malley et al. (1989) showed, however, connecting information that learners had obtained earlier with what they were listening to is more difficult than connecting it with their background knowledge. Thus, it is reasonable to think that the participants turned to using background knowledge more often when they encountered the more difficult material in Study 2.

#### 4.5.3 Strategy use in the confirmatory-purpose category

Table 10 shows the frequency of strategy use in the confirmatory-purpose category. In contrast with Study 1 (HP group), less strategy use was reported for the confirmatory purpose in Study 2.

Table 10.

*The Frequency of Strategy Use in the Confirmatory-Purpose Category*

N = 4	
<b>Cog</b>	
Reviewing	5 (14.7%)
Elaborating	3 (8.8%)
<b>Meta</b>	
Comprehension monitoring	3 (8.8%)
Selective attention	3 (8.8%)
<b>Cog → Meta</b>	
Elaborating → Comprehension monitoring	4 (11.8%)
Comprehension monitoring → Reviewing	5 (14.7%)
<b>Cog → Cog</b>	
Elaborating → Reviewing	2 (5.8%)
L1 Translating → Reviewing	3 (8.8%)
Highlighting → Reviewing	3 (8.8%)
<b>Meta → Meta</b>	
Real time assessment of input → Selective attention	1 (2.9%)

Table 10.

*The Frequency of Strategy Use in the Confirmatory-Purpose Category (continued)*

Comprehension monitoring → Selective attention	2 (5.8%)
Total	34

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

The most prevalent cognitive strategy in this category was “reviewing.” It was frequently chosen not only for single strategy use, but also for the combination with other cognitive strategies such as “elaborating,” “L1 translating,” and “highlighting.”

The most often used metacognitive strategy in Study 2 was “comprehension monitoring.” It was used both as a single strategy and in combination with other strategies. Participants combined “comprehension monitoring” with cognitive strategies such as “elaborating” and “reviewing,” and other metacognitive strategies such as “selective attention.” It is notable that the general tendency of strategy use in this category was similar to that in Study 1 (HP group). However, the frequency of strategy use decreased overwhelmingly in Study 2. Moreover, the use of nonverbal or paralingual information was somewhat different between the two studies. In Study 1, the participants of the HP group actively utilized nonverbal or paralingual information such as facial expressions, gestures, and intonations of the lecturer when they used “elaborating” and “inferencing.” In Study 2, meanwhile, participants reported little use of nonverbal or paralingual information. One reason behind this might be cognitive overload stemming from the text difficulty in Study 2.

*Excerpt 7: I couldn't use more information in Study 2. I didn't even try it because listening was much more difficult this time... Since I struggled to follow the lecture, I couldn't pay attention to those little things.*

Participants HP2-K21 (Translation is mine)

The excerpt supports the author's assumption: participants had difficulties in following the lecture in Study 2 due to the cognitive overload produced by the text difficulty. This, in turn, limited participants' use of nonverbal or paralingual information.

#### 4.5.4 Strategy use in the elaborative-purpose category

Table 11 shows the frequency of strategy use in the elaborative-purpose category by the participants. Participants reported the strategies belonging to this category least frequent among the four categories in Study 2.

Table 11.  
*The Frequency of Strategy Use in the Elaborative-Purpose Category*

N = 4	
<b>Cog</b>	
Elaborating	2 (9.5%)
<b>Meta</b>	
Selective attention	2 (9.5%)
<b>Cog → Meta / Meta → Cog</b>	
Elaborating ↔ Comprehension monitoring	4 (19.0%)
L1 Translating ↔ Comprehension monitoring	3 (14.3%)
Real time assessment of input → L1 translating	2 (9.5%)
<b>Cog → Cog</b>	
Highlighting → Reviewing	1 (4.8%)
Elaborating → Reviewing	3 (14.3%)
Reviewing → Using Imagery	2 (9.5%)
Elaborating → Using Imagery	1 (4.8%)
<b>Meta → Meta</b>	
Comprehension monitoring → Selective attention	1 (4.8%)
Total	21

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

For the elaborative purpose, participants reported mostly on combined use of strategies. In those combinations, they often put “comprehension monitoring” together with cognitive strategies such as “elaborating” and “L1 translating.” Most participants additionally claimed that it was hard to use strategies for this purpose, since they were busy comprehending the lecture. Note that the author obtained similar comments as to why participants had difficulty in using strategies in this category from the LP group in Study 1. Participants mentioned that text difficulty (vis-à-vis their proficiency) increased their cognitive load and eventually they became unable to use elaborative strategies due to the overload. The sharing of this tendency between Study1 and 2 suggests that text difficulty has a tremendous influence on the selection of strategies and their utilization.

#### 4.5.5 Strategy use without any specific purpose category

Table 12 shows the frequency of strategy use without any specific purpose. In Study 1, participants of the HP group rarely used strategies without any specific purpose. However, in Study 2, the same participants frequently reported on using strategies without any specific purpose.

Table 12.

*The Frequency of Strategies Without any Specific Purpose Category*

N = 4	
<b>Cog</b>	
Elaborating	6 (13.3%)
Highlighting	4 (8.9%)
L1 Translating	1 (2.2%)
Using Imagery	8 (17.8%)
<b>Meta</b>	
Comprehension monitoring	4 (8.9%)
Selective attention	5 (11.1%)
Self-concentration monitoring	5 (11.1%)
Real time assessment of input	1 (2.2%)
<b>Cog → Meta</b>	
Real time assessment of input → L1 Translating	2 (4.4%)
Self-concentration monitoring → Highlighting	3 (6.7%)
Selective attention → Using Imagery	1 (2.2%)
<b>Cog → Cog</b>	
Using Imagery → Highlighting	3 (6.7%)
Inferencing → Elaborating	2 (4.4%)
Total	45

*Note.* Cog = Cognitive strategies; Meta = Metacognitive strategies

In this category, most of the strategies that the participants reported on were single uses of a cognitive strategy or metacognitive strategy. For example, “using imagery” was the cognitive strategy most often selected in this category. However, it did not work well against participants’ original purpose for using the strategy. It is also worth noting that this tendency among participants in Study 2 is similar to the tendency found in those of LP group in Study 1. A reason behind this phenomenon might be, again, heavy cognitive load resulting from high text difficulty.

Another interesting phenomenon was observed in this category: Excerpt 7 suggests that a participant suddenly remembered a similar situation that she had encountered in Study 1 during the listening task. Since the participant HP2-T had a successful experience for the strategy use of “using imagery” in Study 1, she applied the same strategy to the new situation as well. However, this time, her strategy use did not provide the success that she had expected.

*Excerpt 7: I'm not sure whether I had a specific purpose for the strategy use, but “drawing a picture in my mind” went well in Study 1. So, I used the same strategy this time as well. (How did it go?) Um.... I think.... it didn't work like in Study 1.*

Participants HP2-T39 (Translation and parentheses are mine)

Similar findings to those reported above were illustrated by Ichikawa (2000). He reported that when learners are struggling with a problem during a learning task, they tend to recall similar situations in which they had successfully solved a certain problem. In such a case, learners tend to employ the same strategy to solve the problem they are facing, hoping that the strategy will be successful once again. However, Ichikawa argues that this behavior does not always work well; similar situations sometimes include different factors and conditions that might cause the failure of the strategy use. In this regard, Paris, Lipson, and Wixson (1983) proposed the concept of conditional knowledge. Conditional knowledge is knowledge regarding when and why strategies are effective. The findings in this category seem to indicate that conditional knowledge is also essential in selecting listening strategies effectively.

#### **4.6 Conclusion of Study 2**

In Study 2, the author examined whether perceived text difficulty influences the purposes of strategy use and the selection of strategy types. The results suggest that the text difficulty is strongly and consistently related to the selection of strategy types and the purposes of strategy use. In particular, concerning the selection of strategy types, participants in this study rarely used strategies in combination, which required a lot of cognitive resources. The influence of text difficulty is also related to the purpose of strategy use. More specifically, participants often used strategies for a compensatory purpose and without any specific purpose. A reason for this may be that since participants experienced difficulty in keeping up with the listening material in Study 2, they seemed to have no choice but to give up on confirming or elaborating strategy use. These findings demonstrate that when learners feel the text is difficult, they tend to limit the purposes of strategy use and are unable to use strategies flexibly. The last finding is that the selection of strategy types and the purposes for strategy use showed similarities between the LP participants in Study 1 and those in Study 2 who were the HP participants in Study 1. These similarities can be explained in terms of the limitation of cognitive resources available. As Vann and Abraham (1990) point out, when learners need to attend to a difficult task, their cognitive resources are massively consumed. Since LP participants in Study 1 and participants in Study 2 felt the material was of the same level of difficulty in each study (see 3.4 and 4.3), it is only natural that they consumed a similar amount of cognitive resources and that this resulted in similar patterns in the selection of strategy types and the purposes of strategy use.

## **5. Conclusion and Implications**

Before concluding, some limitations of the present study should be noted. Although the level of learners' background knowledge about each topic was confirmed to be the same by the researcher and by the participants, the learners' depth of background knowledge could have been different for each study. This difference might have affected the results obtained. Also, the present study did not deal with social and affective strategies, as the use of social and affective strategies were not reported by the participants in the pilot study. However, due to the influence of socio-cultural approaches, the use of social and affective strategies has garnered greater attention (e.g., Graham & Macaro, 2008). Future research, therefore, should investigate not only the use of cognitive and metacognitive strategies, but also the use of social and affective strategies.

With these limitations in mind, the author would like to conclude this article by presenting major findings and the implications derived from them. There are two major findings:

- a) Learners selected the types of strategies and their combinations according to their purposes of strategies. Also, participants sometimes used strategies even when they did not have clear purposes for doing so.
- b) The purposes of strategy use and the selection of strategy types are affected by the text difficulty vis-à-vis the proficiently level of learners.

The findings of the present studies also indicate that teaching learners conditional knowledge of strategy use by showing specific examples in a situation is important. Providing knowledge about when and how a certain strategy is used could be effective means of enabling learners to select strategies depending on the situations they are in. Lastly, the author would like to note the effectiveness of the stimulated recall procedure in listening strategy studies. The stimulated recall procedure ensures relatively natural data collection, which is rare in listening strategy research. The author thus argues that adopting the stimulated recall procedure can greatly expand the possibility of listening strategy research.

\* Studies on speaking are also attracting interest due to the same reasons (Ozeki, 2000)

## **Acknowledgement**

I would like to thank Professor Osamu Takeuchi of Kansai University for his detailed comments on the draft of this article.

## References

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bacon, S. M. (1992). Phases of listening to authentic input in Spanish: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 25, 317-335.
- Chien, C. & Wei, L. (1998). The strategy use in listening comprehension for EFL learners in Taiwan. *RELJ Journal*, 29, 66-91.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D., & Scott, K. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 89-106). Honolulu: SLTCC, University of Hawai'i at Manoa.
- Ericson, K. A., & Simon, H. A. (1983). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Revised version). Cambridge, MA: MIT Press.
- Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75, 173-80.
- Field, J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *SYSTEM*, 32, 363-377.
- Flowerdew, J. and Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly* 29, 345-373.
- Fujiwara, B. (1990). Learner training in listening strategies. *JALT Journal*, 12, 203-217.
- Gass, M. S., & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Goh, C. C. M. (1998). How learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2, 124-147.
- Goh, C. C. M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *SYSTEM*, 30, 195-206.
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning Journal*, 58, 743-783.
- Gu, Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learner strategy research taught us. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- Ichikawa, S. (2000). *Benkyouhou ga kawaru hon: Shinrigaku kara no adobaisu [How to change your learning methods: Advices from psychology.]* Tokyo: Iwasaki shinsho.
- King, P. (1994). Visual and verbal messages in the engineering lecture: notetaking by postgraduate L2 students. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp. 219-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183-215.
- Macaro, E., Graham, S., & Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: Focus on sources of knowledge and on success. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 165-185). Oxford: Oxford University Press.

- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2002). Developing a strategic plan to cultivate "Japanese with English abilities." Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/030318a.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318a.htm)
- Mizohata, Y. (2003). Listening strategy training for EFL learners with different learning styles. *Language Education & Technology*, 40, 35-60.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10, 418-437.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. NY: Newbury House.
- Ozeki, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixon, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Salehzdeh, J. (2005). *Academic listening strategies: A guide to understanding Lectures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Takeuchi, O. (2003). *Yoriyoi gaikokugo gakusyuhouhou wo motomete: Gaikokugo gakusyu seikoushano kenkyu. [In search of good language learning strategies: Studies on good language learners in the Japanese FL context.]* Tokyo: Shohakusha.
- VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Vandergrift, L. (1998). Successful and less successful listeners in French: What are the strategy differences? *The French Review*, 71, 370-395.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53, 168-174.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53, 463-496.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., & Tafaghodtari, M. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning Journal*, 56, 431-462.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.
- Young, M.Y.C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.



## 小中学校教員の発音指導に対する意識 —アンケート調査による考察—

河内山真理 関西国際大学

山本誠子 神戸学院大学

中西のりこ 神戸学院大学

有本 純 関西国際大学

山本勝巳 流通科学大学

### Abstract

This paper focuses on examining the situations of teaching English pronunciation in elementary and junior high schools. A questionnaire was devised to gather the data from the teachers. The data revealed that teachers didn't spend much time on teaching pronunciation in elementary and junior high schools. In case of elementary school teachers, this result can be attributed to the teachers' lack of knowledge and confidence, as well as their focus more on communication activities instead of pronunciation itself. In the case of junior high school teachers, the reasons are limited time, students' shyness, and limited knowledge. The data also revealed that elementary and junior high school teachers did not have enough training to teach English pronunciation before getting their jobs. Once employed, they did not have time to spare for this training. To improve pronunciation teaching in English education in Japan, effective teacher training programs and time management to allow them to attend the training are needed.

### 1. はじめに

小学校における英語教育は 2011 年度から新しい段階に入る。小学校における英語教育は「平成 14 年に『総合的な学習の時間』が実施され、学習指導要領に『国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等』と明示されたことに端を発」(松畑他, 2007, p.61) する。「2003 年度には全国の小学校の約 88%が何らかの形で英語活動を実施して」(文部科学省, 2008d, p.3) おり, 2006 年度・2007 年度の英語活動実施学校数はそれぞれ 95.8%, 97.1%と増加傾向にある(文部科学省, 2008c)。そして, 2011 年度から外国語活動が必修化され, 「これまでほとんど英語を教えた経験のない小学校教員が週一回の外国語活動を担当する」(猪井, 2009, p.50) ことになる。

文部科学省が示した「新しい学習指導要領」によれば(文部科学省, 2008d), 小学校における外国語活動の「目標」は, 「外国語を通じて, 言語や文化について体験的に理解を深め, 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り, 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら, コミュニケーション能力の素地を養う」ことである。続いて, 第 5 学年及び第 6 学年におけるその「内容」は「1. 外国語を用いて積極的にコミュニケーション

ンを図ることができるよう、次の事項について指導する。2. 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。」とある。項目1.における「次の事項」についてさらに「積極的に外国語を聞いたり、話したりすること」、項目2.について「外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと」といった項目が挙がる。

さらに、「指導計画の作成と内容の取扱い」の項では「1. 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。(中略)(5) 指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること。(6) 音声を取り扱う場合には、CD、DVDなどの視聴覚教材を積極的に活用すること。その際、使用する視聴覚教材は、児童、学校及び地域の実態を考慮して適切なものとする。」「2. 第2の内容の取扱いについては、次の事項に配慮するものとする。(1) 2学年間を通じ指導に当たっては、次のような点に配慮するものとする。イ 外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること。」と示されている。

ここから、小学校英語教育の教授項目に音声とリズムなどの両面、言い換えれば個別音とプロソディの両方が含まれることになると考えられる。また、指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師が中心となることが予想される。一方で、小学校教員は、「英語音声学」「英語運用能力養成科目」「英語教育学概論」といった科目が選択必修として提供される英語科教員とは異なるバックグラウンドを有しており、彼らに「相当の不安を煽り、実際に物理的、精神的に負担を強いることになる」(猪井, 2009, p. 50)と考えられる。本論文では、そうした状況に置かれている小学校教員に対して質問紙形式での調査を行い、その結果を報告する。さらに同様の調査を、英語科教員養成課程を受講してきた中学校教員に対しても実施し、その差異と類似点について比較検討する。

## 2. 先行研究

文部科学省は、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』において示した各目標の達成状況について調査し、今後の施策の展開の参考にするとともに、各学校等における、外国語活動や英語教育改善の推進のための参考とするために、各都道府県・指定都市教育委員会及び公立小学校・中学校・高等学校を調査対象として、2003年度から「小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査(中学校・高等学校)」を実施している。

文部科学省(2008b)では、調査対象学校21,864校のうち、英語活動の主たる指導者別時間は学級担任によるものがもっとも多く、全学年とも90%超であること、ALTが授業に参加した割合は、第2学年で74.9%、第6学年で65.4%、英語の発音の練習は第5・6学年においていずれも80%以上の学校で実施されていること、CDなどの音声教材はこれら2学年につ

いて、いずれも 14,000 校以上で使用されていることなどを報告している。

また、研究授業（校内研修）は 3,215 校において実施されていること、教員同士の英語活動等に関する授業見学は 5,083 校において実施されており、英語活動の指導方法について教員間の打合せが 14,059 校において実施されているとも報告している。さらに市町村独自の教員研修への参加者が 36,586 人、都道府県・指定都市独自の教員研修への参加者が 9,564 人であったと報告している。

文部科学省（2008a）によれば調査対象学校 10,029 校のうち、学校内の研究授業は 7,027 校（70.1%）で実施されており、英語科教員同士での授業見学は 6,871 校（68.5%）で実施されていること、英語科教員間で、指導方法等についての打ち合わせは、8,034 校（80.1%）で実施されていると報告している。英語の授業における ALT の参加割合は、第 1 学年では 28.5%、第 2 学年では 28.0%、第 3 学年では 26.3%であった。

調査に協力した英語教員 23,562 人のうち、英検準 1 級以上、または TOEFL-PBT550 点以上、CBT213 点以上、TOEIC730 点以上のスコアを取得している者は 6,271 名（26.6%）であった。また、都道府県・指定都市教育委員会等が主催した中学校の英語教員を対象とした指導力向上のための研修（いわゆる「集中研修」）への参加者数は 4,351 人、都道府県・指定都市教育委員会等が主催した中学校の英語教員を対象とした指導力向上のための研修（いわゆる「集中研修」は除く）への参加者数は 4,216 人、市町村教育委員会等が主催した研修（いわゆる「集中研修」を除く）の参加者数は 1,317 人、市町村教育委員会等が主催した研修（いわゆる「集中研修」を除く）の参加者数は 4,520 人、都道府県・指定都市教育委員会等が主催した中学校の英語教員を対象とした指導力向上のための海外研修（独立行政法人教員研修センター主催の海外派遣研修は除く）への参加者数が 13 人、市町村教育委員会等が主催した海外研修の参加者数は 44 人であった。

また Benesse 教育研究開発センターでは、公立小学校における英語教育（活動）の実態把握・小学校英語についての教員の意識把握を目的として、2006 年に「第 1 回 小学校英語に関する基本調査」を、公立中学校における英語教育の実態と教員の意識を調査テーマとして、2008 年に「第 1 回 中学校英語に関する基本調査」を実施している。この調査について、詳細は 5 章の中学校教員の部分で対比的に引用することとする。

小学校英語教育に関連した調査には、猪井（2009）・北條（2009）・松畑他（2007）などがある。猪井（2009）は、茨城大学近辺の小学校 2 校の教員 41 名を対象としてアンケートを行い、主として海外渡航期間の長短および英語の好き・嫌いの観点から分析している。回答者 41 名のうち、英語検定 4 級所持者が 5 名、3 級所持者が 14 名、準 2 級 1 名、2 級 4 名、TOEIC 受験 1 名と報告している。結果から「英語活動を担当することが『負担である』と回答する割合は海外渡航歴期間が短くなるにつれて高くなっている」（p. 55）こと、英語の好き・嫌いとは英語活動担当の負担感の間に「ある程度は（中略）相関関係が存在するよう」（p. 58）だと述べている。

北條（2009）は、小学校英語活動において必要と考えられる研修希望内容を明らかにする

ために、上越市の現職小学校教員 385 名に対するアンケートを実施し、「授業に直接関わる内容、背景的・理論的な内容、英語そのものの研修が必要だと考えられる」(p. 190) と報告している。

松畑他 (2007) は、現場で小学校英語教育に携わっている教員が、小学校英語活動についてどのような意識を持っているのか探るために 2005 年度中国学園小学校英語活動支援講座の受講者 77 名 (回答数: 60 名) に対して実施した無記名アンケートの結果を報告している。それによれば、英語教育で難しさを感じる項目について「発音教育」は「英語力の強化」に次ぐ項目であり、その理由として「調音法や調音点などの知識不足も関連しているのであろうが、自分自身の発音に自信が持てないことにより困難さを感じているのではないだろうか」(p. 65) と指摘している。

以上のように、これまでに様々な観点から小学校教員に対する調査が行われているが、教員自身の英語発音に対する意識や学習歴といった項目と関連させたものはないようである。

中学校教員に対する調査では、柴田・横山・多良 (2006) が高知県下の中学高等学校の全英語教師 (最終的な回答数は、中学校 77 名、高等学校 147 名、合計 224 名であった) に対して音声指導について実施したアンケート結果を報告している。それによれば、音声学の受講経験のある教員は 69.8%, うち実際に発音矯正を受けた者が 47.9% であった。また生徒に求める発音について「コミュニケーションに支障がなければ、日本語訛で構わない」と考える教師が 60.4%, うち 65.7% が設定した目標に全く達していない、またはあまり達していないと回答している、と述べている。続いて、全回答者の 80.4% が音声指導は難しいと感じている、とも報告している。

しかしながら、概して「英語発音教育に関する調査はほとんど行われてこなかった」(米山, 2007, 第 2 段落) というのが現状である。こうしたことから、今回の調査では小学校教員・中学校教員を対象として彼ら自身の英語発音に対する意識やその学習歴、小学校教員に対しては活動実施状況といった項目と関連させて質問紙形式での調査を実施することとした。

### 3. 質問紙調査の概要

本調査は、小学校教員・中学校教員のこれまでに受けてきた発音教育や、彼らの英語発音に対する意識・信念を把握することを目的として実施した。調査期間は 2010 年 5 月~8 月、調査方法は無記名アンケートによった。回答者数は兵庫県下・大阪府下の小学校教員 229 名 (男性 106 名・女性 123 名)・中学校教員 93 名 (男性 34 名・女性 59 名)、計 322 名である。表 1 に基本情報を示す。質問項目については付録 A-C を参照されたい。

表 1

回答者の基本情報 (人, %)

項目	カテゴリー	小学校		中学校	
		人	%	人	%
性別	男	106	46	34	37
	女	123	54	59	63
	合計	229	100	93	100
教員歴	0～5 年	69	30	31	33
	6～10 年	48	21	13	14
	11～15 年	20	9	5	5
	16～20 年	25	11	13	14
	21～25 年	15	7	6	6
	26～30 年	29	13	9	10
	31～35 年	13	6	6	6
	36～40 年	3	1	2	2
	合計 <sup>a</sup>	222	97	85	91

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が 100%に満たない場合がある。

## 4. 小学校外国語活動

この章では小学校教員から得られた回答について、英語発音に関する意識 (付録 B)、外国語活動実施の現状 (付録 C) を分析したうえで、英語発音を得意とする教員と苦手とする教員の間で活動の実施状況に違いがあるかを調べた。なお、分析には SPSS15.0J を用いた。

## 4.1. 英語発音に関する教員の意識

小学校での外国語活動実施にあたって、小学校教員が自分の英語力に自信を持つことができず不安を抱えていることは、文部科学省 (2009)、Benesse (2006)、猪井 (2009)、大坪・水上・村田 (2003) など多くの調査で指摘されている。本調査「英語力自己評価 (付録 B1)」の項目では、教員が具体的に英語力のどのような面を得意、苦手と考えているかを探るため、「読む／書く／聞く／話す／発音／語彙／文法」の 7 項目の中から比較的得意、苦手なものを 2 つずつ選ぶ質問を設けた。その結果「読む」「聞く」のように情報を受信することに関する項目は比較的得意と考えられ、「話す」「発音」のように音声を使って情報を発信することに関する項目は苦手とされる傾向が見られた。文部科学省では「指導者が自ら英語の壁を乗り越え、児童に英語を使おうとする姿を見せることが求められる」、「指導者が実際に英語を口にしてみるのが大切である」とされている (p. 78) が、この面に苦手意識を抱えている教員は多いようだ。特に、「発音の難しさ」については中村 (2004) でも教員が抱える問題点としてあげられており、前述のとおり松畑他 (2007) は、教員が自分の発音に自信を持ってないことが苦手意識に影響していると分析している。本調査の発音指導に関する自由記述欄にも、「正しく発音できない」「自分の発音が合っているかわからない」などのコメントが多く寄せられた。

「中学・高校、大学で十分な発音指導を受けたと思いますか」(全く思わない=1ポイント～非常に思う=5ポイント)という設問に対しては、中学・高校時代の指導について72%、大学時代の指導について84%の教員が「全く／あまりそう思わない」と回答した(付録B2)。教員歴の長さによってこの質問に対する回答の傾向に違いがあるか調べるため、回答者を教員歴0-5年、6-10年、11-20年、21年以上の4群に分け、一元配置の分散分析を行った。その結果、教員歴群間で、「大学で十分に発音指導を受けた」と感じる度合いに、統計的に有意な違いは見られなかった、 $F(3, 218) = 1.39, ns$ 。『総合的な学習の時間』での国際理解教育導入や『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想は1990年代、2000年初頭から話題になっていたため、教員歴が比較的浅い回答者が大学在学中には小学校で何らかの外国語活動を実施することになることが周知されていたと考えられるが、泉(2007)が「日本の大学の小学校教員養成課程において、英語教育を視野に入れたカリキュラムを展開し教員養成を進めているところは極めて少ない」(p. 142)と指摘しているとおりの、外国語活動導入が議論された後も、教員養成課程で英語の発音指導が注目されたとは言いがたいようだ。

「発音指導を含む英語教育の研修を受けたことがありますか」という設問に対して、64%の教員が「ない」と回答した(付録B3)。教育委員会主体の中核教員研修は各地で行なわれており、研修を受講した中核教員による校内研修は2年間で30時間程度行なわれることになっているが、研修内容として教員自身の発音向上には必ずしも焦点が当てられていないことが見受けられる。一方で、「英語発音指導に関する研修の必要性」という設問に対しては、58%近くの教員が「やや必要」「かなり必要」と回答した(付録B4)。前述のように「自分の発音に自信が持てない」と多くの教員が問題点としてあげていることの表れと考えられる。

#### 4.2. 外国語活動実施の現状

44%の教員は「主にALTが主体」、21%は「自分が計画、ALTが実施」という形態でTTに携わっている(付録C1)。このふたつの形態を合わせると65%となり、Benesse(2006)による「教室内で中心となる指導者」についての調査結果と大きく変わっておらず、2006年の時点で「ALT任せの現状」(p. 6)と指摘されていた状態が依然として続いていると考えられる。また、英語活動時に自らが指示や指導に用いる言語について「主に／どちらかといえば日本語」という回答が83%を占めている(付録C2)。学習指導要領解説(文部科学省、2008)では、小学校での外国語活動の目標の1つとして「外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る」という「柱」を挙げているが、小学校教員が自ら英語を用いて活動に取り組んでいるとは言いがたいようだ。

一方、「どのような発音で指導したいか」という質問に対する回答は、41%が「ネイティブ・スピーカー(NS、以下略記)と同じような発音で指導したい(NS型)」、50%が「言いたいことが伝わるのであれば、NSと同じような発音で指導しなくても構わない(EIL型)」のように二分され、「英語発音の中に日本語の特徴を残したうえで指導したい(Japalish型)」は5%であった(付録C3)。学習指導要領が「授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに…」としていることはNS志向の考え方を反映していると考えられる。

るが、NS を発音モデルとする考え方は回答者の 4 割に支持されている。一方、文部科学省 (2009) では 7 ページにわたり「発音クリニック」の項を設けており、その冒頭で World Englishes に触れ「あまり英語母語話者の発音にとらわれず」(p. 78) という姿勢を示している。付録 C3 の問いで EIL 型発音を選んだ回答者が半数に至ったことから、英語を国際語と見なす考え方も教員の間に浸透しつつあることが伺われる。最後に「日本語訛」については、中学校・高等学校の教師を対象にした柴田・横山・多良 (2006) による調査では回答者の 6 割が「コミュニケーションに支障がなければ、日本語訛で構わない」と考えているのに対し、本調査では「英語発音の中に日本語の特徴を残したうえで指導したい (Japalish 型)」のように、「日本語訛」を積極的に英語発音に取り入れたいか質問したところ、この選択肢を選んだ回答者はわずかであった。

全体の 59% (135 人) の小学校教員が外国語活動時に児童に対して発音指導を「全くしない」「ほとんどしない」と回答した (付録 C4)。そのうち 63 人から得られた自由記述のコメントを分類した結果、発音指導をしない理由は「自分の発音に自信がない」に代表される「本人由来型 (表 2 a-c)」と「小学校での外国語活動は英語に慣れ親しむことであり、発音指導ではない」という「目的由来型 (表 2 d-f)」に分かれた。

表 2.

発音指導をしない理由 (C4 の理由自由記述分類) (人, %)

カテゴリー		回答内容	人	%
本人由来型 (教員自身に関する理由)	a. 自信がない		24	38
	b. CD, ALT, NET に任せている		7	11
	c. 指導法がわからない		6	10
目的由来型 (外国語活動の目的に関する理由)	d. 目的は英語に親しむことである		10	16
	e. 必要ない		9	14
	f. 子ども達を英語嫌いにしたくない		4	6
	その他		3	5

注 ALT=Assistant Language Teacher, NET=Native English Teacher

「(学習者に対する) 発音指導をどの段階ですべきかという質問に対して、「中学校 (55%)」という回答が「小学校 (38%)」を上回った (付録 C5)。「児童の柔軟な適応力を生かして、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみ…」,「体験的に『聞くこと』『話すこと』を通して、音声や表現に慣れ親しむ」という、学習指導要領の「柱」とは一見矛盾する結果となったが、「指導」という表現が小学校での英語活動に馴染まなかった可能性のほかにも、「早い時期に始めるのが理想ではあるが、実際に自分が指導を担当することになるならば中学校で指導してほしい」という小学校教員の気持ちの表れと解釈することもできる。

#### 4.3. 教員の発音自己評価と外国語活動実施形態との関係

ここでは、前項までに分析した結果から、回答者の多くが英語力のうち特に音声を用いて

情報を発信することを苦手としているという点に着目する。特に、英語力自己評価についての質問（付録B1）に対して、「発音」を得意（ $n=30$ ）／苦手（ $n=90$ ）と回答した教員がそれぞれどのように外国語活動に関わっているかを調べた。以下、複数回答の項目は合計が100%を超える。また、扱う項目によって発音が「苦手」、「得意」とした回答者の合計が異なるのは、付録Cに示した項目での無効回答を外したためである。%表示については、小数点以下を四捨五入した。

表3.

発音自己評価（B1）とTTの経験、主体（C1）の分布（複数回答）（人，%）

カテゴリー	TT 経験 なし	TT 経験あり				合計
		ALT 主体	自分が計画 ALT が実施	ALT が計画 自分が実施	自分が主体	
発音苦手	13 (14)	40 (44)	20 (22)	2 (2)	11 (12)	86 (96) <sup>a</sup>
どちらでもない	18 (17)	47 (43)	23 (21)	5 (5)	20 (18)	113 (104) <sup>b</sup>
発音得意	6 (20)	13 (43)	6 (20)	1 (3)	4 (13)	30 (100)

注 TT=Team Teaching;

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。<sup>b</sup>複数回答を含むため、合計が100%を超える場合がある。

表3は、教員による発音自己評価とTTの経験、主体の分布を示している。ここで、自分の発音に対する教員の自信の度合い（発音自己評価）によってTT時の活動主体（付録C1）が異なるかどうかを調べた。具体的には、英語発音を苦手／得意とする2群を対象に、TT時に回答者が教室内で活動の主体者となる度合い（ALT主体=1ポイント～自分主体=4ポイント）に違いがあるかどうかを確かめた。その際、TT経験がない教員と、教室内で主体者が場面によって異なるなどの理由で複数回答をした教員のデータを分析対象から外し、発音苦手群（ $n=63$ ）、発音得意群（ $n=20$ ）の回答の傾向を比較した。Mann-WhitneyのU検定の結果、この2群には統計的に有意な差は見られなかった、 $U=622.00, ns$ 。どちらの群でも半数弱の回答者が「ALTが主体」と回答しており、「自分が計画しALTが実施する」、「自分が主体」、「ALTが計画し自分が実施する」の順に続く。英語発音を苦手としていても得意としていても、TT実施の形態は教員個人で決められることではないということがわかる。

表4.

発音自己評価（B1）と教室での使用言語（C2）の分布（人，%）

カテゴリー	主に日本語	どちらかと言えば		主に英語	合計 <sup>a</sup>
		日本語	英語		
発音苦手	30 (33)	46 (51)	8 (9)	1 (1)	85 (94)
どちらでもない	41 (38)	52 (48)	11 (10)	2 (2)	106 (97)
発音得意	7 (23)	15 (50)	5 (17)	1 (3)	28 (93)

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。

表 4 に、「発音が苦手／得意」と回答した教員の、教室での使用言語についての質問（付録 C2）に対する回答の分布を示した。発音自己評価によって教室での英語使用頻度が異なるかを調べるために、「主に日本語 = 1 ポイント」から「主に英語 = 4 ポイント」のように英語使用頻度を段階化し、Mann-Whitney の  $U$  検定を行った結果、この 2 群には統計的に有意な差は見られなかった、 $U = 995.50, ns$ 。どちらの群でも「主に／どちらかと言えば英語」を使用しているのは、1~2 割の教員に過ぎず、英語発音が得意な教員もそうでない教員も、教室でのコミュニケーション活動を英語で行うことを困難に感じていることの表れと見られる。

表 5.

発音自己評価 (B1) と活動時に用いたい発音 (C3) の分布 (人, %)

カテゴリー	NS 型	EIL 型	Japalish 型	どんな発音でも	合計 <sup>a</sup>
発音苦手	37 (41)	45 (50)	6 (7)	1 (1)	89 (99)
どちらでもない	39 (36)	59 (54)	5 (5)	3 (3)	106 (97)
発音得意	18 (60)	11 (37)	0 (0)	0 (0)	29 (97)

注 NS = Native Speaker; EIL = English as an International Language; Japalish = Japanese English

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が 100%に満たない場合がある。

表 5 に示されるように、発音得意群では NS 志向が 6 割であるのに対して、発音苦手群では 5 割の回答者が EIL 志向となっている。ここで、該当者が極端に少ない「Japalish 型」と「どんな発音でも」の項目を分析の対象から外し、「NS 型」と「EIL 型」を選んだ度合いが発音苦手群／得意群で異なるかを調べるため、 $\chi^2$  検定を行った。その結果、群間で活動時に用いたい発音の傾向に有意な差は見られなかった、 $\chi^2(1) = 2.46, ns$ 。数値の上では発音得意群が NS 発音をより好むように見えるが、本調査では、発音の得手不得手によって NS 志向／EIL 志向の傾向が統計的に異なるわけではないという結果になった。

表 6.

発音自己評価 (B1) と発音指導の頻度 (C4) の分布 (人, %)

カテゴリー	全くしない	あまりしない	時々する	よくする	毎回する	合計 <sup>a</sup>
発音苦手	19 (21)	36 (40)	29 (32)	3 (3)	1 (1)	88 (98)
どちらでもない	25 (23)	45 (41)	30 (28)	6 (6)	1 (1)	107 (98)
発音得意	2 (7)	8 (27)	10 (33)	5 (17)	3 (10)	28 (93)

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が 100%に満たない場合がある。

発音自己評価 (B1) 群間で、活動中の発音指導の頻度 (C4) が異なるかを調べるため、「全くしない = 1 ポイント」から「毎回する = 5 ポイント」として頻度を点数化し、 $t$  検定を行った結果、「苦手群」と「得意群」の間に有意差が見られた、 $t(114) = 3.72, p < .01$ 。つまり、発音を得意と感じる群 ( $M = 2.96, SD = 1.11$ ) の教員は苦手と感じる群 ( $M = 2.22, SD = 0.86$ )

の教員よりも頻繁に発音指導を行っていると言える。

表 7.

発音自己評価 (B1) と発音指導の段階 (C5) の分布 (人, %)

カテゴリー	小学校	中学校	高校	大学	合計 <sup>a</sup>
発音苦手	26 (29)	60 (67)	2 (2)	0 (0)	88 (98)
どちらでもない	43 (39)	54 (50)	7 (6)	1 (1)	105 (96)
発音得意	18 (60)	11 (37)	0 (0)	1 (3)	30 (100)

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。

発音を苦手と感じる教員と得意と感じる教員の間で、学習者に発音指導をするべき段階 (付録 C5) についての意識が異なるか調べるため、まず該当者が少ない「高校/大学」という回答を分析対象から外したうえで、「小学校」という回答に「1」というラベル、小学校よりも遅い段階という意味で「中学校」という回答に「2」というラベルをつけ、Mann-Whitney の  $U$  検定を行った結果、有意差が見られた、 $U=850.00, p<.01$ 。つまり、平均ランクを比べると、発音得意群では 44.31 であったのに対し、発音苦手群ではより高い 62.62 という数値を示しており、発音苦手群の方が回答の傾向が「中学校」により偏っていることが明らかとなった。小学校教員の中で発音指導するべき段階を「中学校」とする回答が「小学校」を上回ったことについて、前項では、現実には小学校教員が発音を指導することの困難さという可能性に触れたが、表 7 はその裏づけとなるだろう。発音が苦手と考える回答者の過半数が発音指導は中学校ですべきだと考えているのに対して、発音を得意とする回答者群では逆に過半数が小学校で指導するべきだと考えていることがわかる。

表 8.

音声指導の重点 (自由記述) (人, %)

回答内容	人	%
ALT, CD, NET の英語を聞いてリピートさせる	24	28
大きな声ではっきり話すようにする	14	16
アクセント・リズム・イントネーションに注意させる	12	14
伝える気持ちを重視する (発音指導・矯正はしない)	7	8
何度も聞く、繰り返す	6	7
楽しく活動させる	5	6
日本語にはない音を意識させる	4	5
視聴覚教材・機器の利用	3	4
聞こえたとおりに言わせる	2	2
その他	8	9

表9.

音声指導で困っている点 (自由記述) (人, %)

回答内容	人	%
自分の発音に自信がない/正確ではないので、指導に不安を感じる	31	52
発音指導にこだわらなくてよい	5	8
発音の違い (自分と ALT, アメリカ英語とイギリス英語など)	4	7
ALT, NET に頼らざるをえない	4	7
高学年児童の指導が難しい (大きな声が出ないなど)	3	5
良い教材が必要	3	5
その他	10	17

最後に、「音声指導の重点」と「音声指導で困っている点」についての自由記述欄への回答を分析する。音声指導で重点を置いている点について、まねる対象がネイティブ・スピーカーの音声であってもなくても、とにかく聞いた音を何度も口に出させるという回答が多かった。一方、困っている点については、半数強が「自分の発音に自信がない」として、音声指導に不安を感じている。この回答の中には、結果として児童に不利益を与えるのではないかというものも含まれている。表8・9に共通する回答には、「楽しさ」「伝えようとする姿勢」など、外国語活動の目的をあげ、音声指導にはあまり力点を置かないというものがあった。

#### 4.4. まとめ

今回の調査から得られた回答の傾向から、対象となった小学校教員の多くは、1. 音声を使って情報を発信することを苦手とするが、2. 中学・高校・大学でも教員研修でも十分な発音指導が行なわれたとは感じておらず、3. その必要性を感じている、と考えられる。また、外国語活動への取り組みの様子としては、英語発音の得意不得意に関わらず、4. TT 活動では ALT に頼りがちで、5. 教員自身が活動中に英語を使用する頻度は低く、6. 使用したい英語発音については NS 志向型と EIL 志向型に大別される。最後に、全体的には 7. 活動時に発音指導をする頻度は低く、8. 学習者に対する発音指導は中学校で行ってほしいと考えている教員が多いが、この2点については、英語発音が苦手な教員ほど強く感じているようだ。つまり、発音を苦手と感じる教員ほど発音指導を実施しておらず、指導は中学校で行ってほしいと感じていると言える。

明示的な発音指導を小学校で行わなければならないわけではないが、音声を介したコミュニケーション活動の中に発音の側面を含めることは可能である。教員が「学習者のモデル」となり、より積極的な音声への関わりを持つことができるような研修の在り方を考える必要があるだろう。

### 5. 中学校教員へのアンケート結果

#### 5.1. 回答者について

本アンケート調査に回答した中学校教員は、性別が男性 (37%)、女性 (63%) で、教員

歴で見ると10年以内がほぼ半数を占めている(表1)。また、留学の経験は85%がなく、英語研修の経験は54%が「なし」と回答している(付録A1)。英語学習歴(付録A2)では、「大学卒業後半年以上継続した英語学習なし」が25%、「現在取り組んでいる英語学習なし」が24%になっており、中学校教員の忙しい日常業務が推測される。この結果は、Benesse(2006)が示す「9割が研修に参加したと回答した」と大きく掛け離れている。おそらく、Benesseの調査対象者が管理職(主任など)であるのに対して、本調査は上で述べたとおり、教員歴10年以内が半数であることや発音指導を含む英語教育研修に特化して尋ねたことが、その原因であると考えられる。使用頻度の上位は、映画と市販教材であった。(その他には、テレビ・ラジオの視聴、通信講座の受講、英会話学校、インターネット利用、英字新聞・雑誌の購読などがあつた)。他にBenesse(2007)では、中学校教員が時間的に追われていることを示すデータが掲載されている。「教材準備の時間が十分に取れない/校務分掌の仕事が負担である/作成しなければならない事務書類が多い」など、多忙な勤務状態の証拠として見る事ができる。

## 5.2. 英語発音に関する中学校教員の意識

ここでは、付録B「英語発音に関する教員の意識」について分析していく。教員の自己評価による「得意分野」と「苦手分野」についての集計(複数回答)を見ると、得意分野では、「読む」と「文法」、苦手分野では、「話す」と「語彙」が、回答数の上位を占めた。発音に関しては、得意が20%、苦手が29%であった(付録B1)。全般的な傾向としては、発信技能を苦手としている。また、中学校では教科書で扱う語彙が、比較的易しいレベルであるため、学校で教えているだけでは教師自身の語彙力増強に不安を持っているようである。

次に、「中学・高校時代に十分な発音指導を受けたと思うか」に対して、7%は「やや思う/非常に思う」のように肯定的であったが、84%は「全く/あまり思わない」のように否定的な回答であった(付録B2)。また、大学では教職課程を履修しているにも関わらず、56%は大学時代に十分な発音指導を受けたと「全く/あまり思わない」という否定的な回答をしている。言い換えると、教職課程の授業においても、発音指導が十分には実施されていないか、実施されていても現職教員が授業実践に役立つと感じるほど十分ではないことを示している。逆に、31%の教員は十分な指導を受けたと「やや/非常に思う」と回答した。大学で発音指導を受けた経験が、小学校教員ほど少ないわけではないようだ。一方、大学卒業後の経験について、発音指導を含む研修を受講したことがあるかという問いでは、80%が「なし」と回答している(付録B3)。結果として、付録B4にあるように「研修の必要性」については、64%が「やや/かなり」必要と回答している。

発音に関しては、指導上困っていることについて尋ねた自由記述の中で、「自分の発音に自信がない/指導に十分な時間がかけられない/個別に見てあげることができない/生徒が恥ずかしがって声を出さない/ジュニア版英和辞典のほとんどがカタカナ表記になっている」などの回答があつた。「ネイティブ・スピーカーのような発音練習を嫌がって、カタカナ発音だと大きな声が出せる」という回答もあり、思春期の生徒の心理も影響していることが伺え

る。時間的制約は別として、指導法についての研修の必要性が確認された。

例えば、教師自身の発音に自信をつけさせる研修、個別指導が困難な教室の現状で、発音指導をどのように実施するか、中学生向けのカナ表記辞書をどう扱うか（教師は態度を明確にしておく必要がある）、心理的障壁（情意フィルター）をどのように下げるか等、様々なニーズに合う実践的な研修が、今後必要になるであろう。一例として、クラスでは恥ずかしくて声が出せない場合を考えてみると、日頃の教師と生徒の人間関係（信頼関係）ができ上がっていれば、教師の指示に従って声を出すことには抵抗が少なくなる。また、いきなり全員に向かって一人で発音することは、心理的な抵抗があるので、個人練習やペアのように小さな単位から始めて、徐々に単位を大きくし、仕上げとしてクラス全員の前で発表するという順序が必要になるであろう。さらに、教室の後ろから前を向いている他の生徒の背中に向かって声を発する工夫があれば、声を出すことの恥ずかしさは、大幅に軽減される。また、発音指導の受講経験が少ないことは、本アンケートでも明らかになっている通りで、今後このように、実践的な研修を教師が経験すれば、授業においても自信を持って指導にあたることができるようになるであろう。

### 5.3 英語の授業実施の現状

本節では、付録Cに示す内容について述べる。まず、チーム・ティーチングに関しての経験の有無では、98%が経験しているが、その実施主体は「主に ALT が主体/自分が計画、ALT が実施」のように、76%がALTに依存していることがわかった（付録C1）。これは、前節で触れたとおり、「話す」ことに対する苦手意識が働いている可能性がある。同時に、授業で主に使用する言語に関する質問に対する回答が「英語/どちらかと言えば英語」を合わせても15%に留まっていることから、同様の実態が見えてくる（付録C2）。

次に、「活動時に用いたい発音」については、61%がNSのような発音、自分が言いたいことを伝えることに重点を置いたEIL型が34%、英語発音の中に自分の母語である日本語の特徴を残したいとする回答が3%あった（付録C3）。NSの英語発音志向は根強いものの、実際に自身が使っている発音との隔たりは大きいと思われる。ここで、付録B1とのクロス集計をしてみると、「話すことが得意」と回答した教員の50%はEIL型、「話すことが苦手」と回答した教員の64%はNS志向型であった（表10）。小学校同様、該当者が極端に少ない「Japanlish型」と「どんな発音でも」の項目を分析対象からはずして $\chi^2$ 検定を行った結果、「話す」ことが苦手であるか得意であるかによる分布の差は見られなかった、 $\chi^2(1)=2.27, ns$ 。

表 10.

「話す」の自己評価（B1）と活動時に用いたい発音（C3）の分布（人，％）

カテゴリー	NS 型	EIL 型	Japanlish 型	どんな発音でも	合計 <sup>a</sup>
話す苦手	27 (64)	14 (33)	1 (2)	0 (0)	42 (100)
どちらでもない	25 (69)	10 (28)	0 (0)	0 (0)	35 (97)
話す得意	5 (36)	7 (50)	2 (14)	0 (0)	14 (100)

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。

授業の中で発音指導をどの程度扱っているのかについて付録C3とC4をクロス集計した結果から、「あまりしない」教員はEIL型が多く、「する」はNS志向の強い教員であることがわかった。

表 11.

活動時に用いたい発音 (C3) と発音指導頻度 (C4) の分布 (人, %)

カテゴリー	全くしない	あまりしない	時々する	よくする	毎回する	合計
NS 型	0(0)	5(9)	28(49)	19(33)	5(9)	57(100)
EIL 型	0(0)	8(25)	16(50)	7(22)	1(3)	32(100)
Japalish 型	0(0)	0(0)	3(100)	0(0)	0(0)	3(100)
どんな発音でも	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)

活動時に用いたい発音 (C3) が NS 型か EIL 型かによって回答の傾向が異なるかを調べるため、小学校の場合と同様に頻度を得点化し、 $t$  検定を行った結果、群間に有意差が見られた、 $t(87) = 2.26, p < .05$ 。つまり、NS 志向群 ( $M = 3.42, SD = 0.78$ ) の教員は、EIL 志向群 ( $M = 3.03, SD = 0.78$ ) の教員よりも頻繁に発音指導を行っていると言える。これは、EIL 型の場合、コミュニケーションにおいて問題となる発音の矯正程度で指導は十分であると判断しているために、発音指導は少なくなるが、NS 志向型は、高い目標である NS の発音に近づけようとするために、「指導頻度が高くなっても構わない」と考えている可能性がある。

発音指導をどの段階で実施すべきかを尋ねた項目では、中校教員は早い段階、すなわち、小学校で発音指導をすることを望む傾向がある (付録 C5)。一方、小学校教員の回答では、小学校で実施が 38%、中学校で実施が 55% で、逆転している。中学校教員は小学校で実施するのがよいと考えているが、多くの小学校教員は発音指導について訓練経験も少なく指導は難しいので、中学校で実施すべきであると考えているようである。この結果から、双方が発音指導について期待をしているが、実施が十分にできていないと言える。

最後に、音読指導について考察すると、「よくする/毎回する」を合わせて約 79% が実施していることがわかる (付録 C6)。次に、音読指導の目的について尋ねると、複数回答であるが、「発音確認のため」が 67% で最も多く、次いで「スピーキング/記憶定着/文字の音声化/活気を与えたり変化をつけるため」等の目的を回答している (付録 C7)。発音確認とは、おそらく新出単語の発音であろうと推測される。その理由は、授業の中のどのタイミングで音読を用いているか (付録 C8) に対して、「新出単語」という回答が 71% と突出して高くなっているからである。それ以外の回答としては、「内容理解と練習」であった。

C7 の「発音確認 67%」の回答と C8 の音読指導のタイミングを関連して見ると確認のタイミングは「新出単語」に対してが最も多いことがわかる。このことから新出単語を扱う際に発音指導が行われていると考えた。それに対して、C7 の音読指導の目的に対する回答のうち、内容理解確認と内容理解促進を「内容理解」としてまとめると 81% となる。このことから音

読は主として教科書本文を読む際に行われていると考えられる。

表 12.

音読指導の目的(発音確認) (C7) と音読指導のタイミングの度数分布 (C8) (複数回答) (人)

目的	ウォーミング アップ	前時の 復習	新出 単語	導入部	内容 理解	練習	まとめ	その他
発音確認 <sup>a</sup>	11	22	49	17	27	35	13	0

<sup>a</sup> n=62

Benesse (2006) においても、発音練習を 95.9%が行っているという回答に対して、その多くは教員や ALT、CD の後について単に発音させるだけというものではないかと指摘している (p.38)。実際の指導では、調音や矯正等に触れる機会は少ないと推測される。

## 6. 小学校と中学校の比較

### 6.1 小学校教員と中学校教員の差異

本調査の回答者である小学校教員の大半は、その教職課程においても、あるいは教員歴においても「英語を教える」前提の訓練を積んではいないが、実際に英語活動を担当している教員である。それに対して中学校教員は、少なくとも教員免許状取得のため、英語の専門教育を受けた「英語教授のプロ」である。小学校での英語活動が視野に入った近年は、小学校教員の中に英語の教授法等について教育を受けた経験のある者も増えているとは推測されるが、全体としては少数であろう。英語教育に対するバックグラウンドが小学校教員と中学校英語教員の大きな差であるが、英語の発音に関して、本調査から明らかになったことを以下に述べる。

中学校・高校時代に英語の発音指導を十分受けたと思っている者は、小学校教員も中学校教員も 7%しかおらず、不十分だと考えている者が小学校教員で 72%、中学校教員では 84%に達している。中学・高校時代の発音に関する指導を受けた経験の有無については、両者に差がなくても当然であろうが、大学時代については「十分な発音指導を受けていない」という回答が、小学校教員の 83%に対して中学校教員でも 56%と半数を超えている。外国語すなわち英語が将来の指導科目ではなかった過去の小学校の教員養成課程で英語教育に関する指導を受ける機会がなくても無理はないが、中学校教員の養成課程、将来の英語指導者を養成する教職課程でも発音指導を学ぶ機会がないという事実は重大に受け止めてよいのではなかろうか。指導法を学ぶ機会がなければ、教育の現場でどのように指導すればよいのかかわからず、発音指導は「新出単語の音を確認する」程度にしか扱えないのかもしれない。教員自身は、ネイティブ・スピーカーのような発音で指導したいと回答した者が中学校教員で 61%、小学校では 41%に達しており、十分な発音指導を受けてこなかったが、目指すモデルは高く、目標と現実が乖離している可能性があるうえに、「自分の発音に自信がない／指導法がわから

ない」との理由で発音指導に消極的な姿勢も伺えた。英語科教職課程の選択必修科目としては英語学に次いで英語音声学が多い(山崎 2006, p. 103)とされているが、今回の調査結果からはそこで発音指導に関して十分に上げられてはいないのではという推測が成り立つ。また、山崎では、教育実習生に対して求められる英語力として「適切な発音で読める」という項目が最も重要視されていたと指摘している (p. 105)。発音教育は重要な役割を担うにもかかわらず、現在の教員養成課程においては、十分には機会が与えられていないと考えられる。

また、教員となった後の研修機会も不十分であることが、付録 B3, B4 から伺える。また、英語学習についての教員自身の取り組みとしては、「大学卒業後半年以上継続したもの」について中学校教員の 25%が「ない」と回答している。小学校教員は 69%が「ない」だが、「現在取り組んでいる英語学習」については 58%が「ある」と回答しており、小学校における英語活動開始を受け、自己研鑽に励んでいると推測される(付録 A4)。それに対して、「現在取り組んでいる英語学習」が「ある」と答えた中学校教員は 24%で、「大学卒業後半年以上継続した英語学習歴がない」との回答 25%と変わらない数字である。日々の授業指導や教材研究の中で十分に英語に触れていると考えているから、あるいは、その他の業務に忙殺されて時間が取れないためとも考えられる。Benesse (2007) では小学校教員の 46.5%、中学校教員の 47.3%が十分な研修が受けられないという悩みを抱えており、また教材研究の時間が十分にとれないという回答が小学校教員で 90.7%、中学校教員で 83.3%あり、校務分掌の仕事が負担、と考えている小学校教員 65.5%、中学校教員 68.7%という結果が出ている (p. 127)。業務過多では研修会を開いたとしても参加が難しいであろう。「実際に参加できる研修」の機会を作ることが重要課題である。

自由記述の中には、「形だけの研修は時間の浪費である」というコメントもあり、現場の教員が求める内容と、実際に提供されている研修の内容が一致していないことも伺えた。教員の時間的制約を軽減し、参加できる研修の内容改善が急務である。

## 6.2 発音指導における小中連携

小学校での外国語活動の開始に伴い、中学校では小学校時代に何らかの英語を体験した生徒に英語指導を行うことになる。つまり従来の、全員が初心者扱いであった指導法の見直しを余儀なくされるのである。そのためには、小学校での外国語活動に対する理解が不可欠である。Benesse (2006) では、中学校英語教員の 42.7%が発音教育に関して指導がやりやすくなる (p. 135) と小学校への期待を示している一方で、「校区内の小学校で行われている英語活動について知っている」との回答は 48.5%にとどまり、「中学校での授業の導入ややり方を小学校に合わせて変えている」教員は 13.5%にすぎないことが示されている (p. 134)。

発音教育に焦点を当てた本調査では、小中連携に関して、小学校教員の 55%は中学校で、中学校教員の 51%は小学校で英語の発音指導を行うべきであると回答している(付録 C3)。つまり発音指導について、小中連携の中で過半数が、互いに相手が実施するべきと考えているわけであり、指導の空白地帯になる危険性をはらんでいると言える。

こうした危険性を回避するためにはより実効性を持つ小中連携を進める必要がある。この点について、文部科学省も『小学校外国語活動研修ガイドブック』(2009)中で、小学校で扱った話題や言語材料等の一覧の資料を中学校に提供することを提言している。小学校における英語活動を踏まえた中学校英語の入門期指導について、事例を示しながらまとめた冊子を作成した神奈川県の実例は、その先駆的な例として評価されるべきであろう。しかし、発音指導に限定しても、教材類をすべて渡してしまうと、却って情報が多すぎて要点が見えてこない恐れがある。私案ではあるが、生徒一人一人についての詳細までとは言わず、小学校において扱った項目だけでも情報伝達となされていれば、中学校での指導法を変える、地域の状況に合わせるといった対応ができるのではないだろうか。繰り返しになるが、小学校における外国語活動をその先へとつなげるために求められているのは、いかなる形であれ小中の間で情報伝達がきちんとなされているという状況なのである。

## 7. おわりに

小学校での英語教育の開始を受けて、中学以降の英語教育も変革を求められている。直接的に影響を受ける中学校での英語教育に関しては、小学校で外国語活動を経験してきた生徒に対する指導のヒントとして、様々な提言がなされているが、それを現場の教員が意識し、授業方法に活かしていくためには、やはり小中教員の連携の場を設定し、相互協力の態勢作りや、指導技術向上のための研修会が必要であろう。そのためには、学校管理者が教員を積極的に研修の場に送り出すことに理解を示すことが求められる。学会が開催する研修会への参加者が、本調査では少なかったが、今後学会が果たす役割として、発音指導を含む現場の教員が求める内容の研修を提供し、多くの参加者を集める工夫と努力が求められていると言えよう。

また、早期からの英語教育の利点とされることが多い音声面について、実際に積極的に指導に取り組んでいる場合が少ない理由として、発音指導法がわからないことや、時間および経験不足等が判明した。さらに、どの段階で指導すべきかについて、小学校教員と中学校教員の意識にずれがあることも本調査から判明した。特に、小学校での外国語活動は英語教育ではないのだから、英語の発音指導は不要であるとする小学校教員の姿勢と、中学校の英語教員の見方には大きなずれがあり、今後の相互理解が求められる課題である。

## 謝辞

本調査には、姫路市教育委員会(兵庫県)、明石市教育委員会(兵庫県)、門真市立中学校校長会(大阪府)に協力いただいた。ここに感謝の意を表する。

## 参考文献

- Benesse 教育研究開発センター (2006). 『第1回小学校英語に関する基本調査 (教員調査)』ベネッセコーポレーション. Retrieved from [http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo\\_eigo/2006/index.shtml](http://benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2006/index.shtml)
- Benesse 教育研究開発センター (2007). 『第4回学習指導基本調査』ベネッセコーポレーション. Retrieved from [http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou\\_kihon/hon/hon\\_9\\_2\\_1.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon/hon/hon_9_2_1.html)
- Benesse 教育研究開発センター (2008). 『第1回中学英語に関する基本調査報告書 教員調査・生徒調査』ベネッセコーポレーション. Retrieved from [http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu\\_eigo/hon/index.html](http://benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/index.html)
- 北條 礼子 (2009). 「現職小学校教員の小学校英語活動の研修希望内容に関する調査研究」『上越教育大学研究紀要』28, 183-192. Retrieved from <http://www.lib.juen.ac.jp/db/db.htm>
- 猪井 新一 (2009). 「英語活動に関する小学校教員の意識調査」『茨城大学教育実践研究』28, 49-63. Retrieved from <http://ir.lib.ibaraki.ac.jp/handle/10109/491>
- 泉 恵美子 (2007). 「小学校英語教育における担任の役割と指導者研修」『京都教育大学紀要』110, 131-147.
- 松畑 熙一・中野 宏・名合 智子・橋内 幸子・垣見 益子・佐生 武彦・佐藤 大介 (2007). 「小学校英語教育に対する指導者の意識調査」『中国学園紀要』6, 61-68. Retrieved from <http://cur-ren.cjc.ac.jp/journal/jcg/index.html>
- 文部科学省 (2008a). 「平成19年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査 (中学校・高等学校) について 英語教育改善実施状況調査結果概要 (中学校) - 文部科学省」. Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/004.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/004.htm)
- 文部科学省 (2008b). 「平成19年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査 (中学校・高等学校) について 平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果 - 文部科学省」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm)
- 文部科学省 (2008c). 「平成19年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査 (中学校・高等学校) について 『小学校英語活動実施状況調査 (平成19年度)』の主な結果概要 (小学校) - 文部科学省」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm)
- 文部科学省 (2008d). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』
- 文部科学省 (2009). 『小学校外国語活動研修ガイドブック』東京: 旺文社
- 中村 典生 (2004). 「小学校英語活動とその周辺」『岐阜市立女子短期大学研究紀要』53, 47-63.
- 大坪 喜子・水上 尚子・村田 潤一 (2003). 「小学校における英語教育: アンケートによる教員意識調査と実践に伴う諸問題」『長崎大学教育学部紀要. 教科教育学』40, 65-79. Retrieved from <http://naosite.lb.nagasaki-u.ac.jp/dspace/handle/10069/5860>
- 柴田 雄介・横山 志保・多良 静也 (2006). 「音声指導に関する教員の実態調査」『日本英

- 語音声学会第6回九州沖縄四国支部研究大会研究発表論文』49-55. Retrieved from <http://www.cc.kochi-u.ac.jp/~tamasaki/EPJSJ6thKOS2006.htm>
- 山崎 朝子 (2006). 「英語科教職課程の現状と課題」『武蔵工業大学環境情報学部紀要』34, 59-74.
- 米山 明日香 (2007). Issues of English Pronunciation Teaching in Japan and their Solutions (論文要旨) Retrieved from <http://grad.kanto-gakuin.ac.jp/modules/bungaku6/index.php?id=2>
- 渡辺 武達 (2004). 『グローバル化と英語革命—ジャパリッシュのすすめ—』東京：論創社

## 付録 A

### 回答者の背景的情報

項目		カテゴリー	小学校		中学校	
			人	%	人	%
A1. 留学・英語研修 経験	留学なし		213	93	79	85
	留学あり		15	7	13	14
		合計 <sup>a</sup>	228	100	92	99
	英語研修なし		177	77	50	54
	英語研修あり		43	19	42	45
		合計 <sup>a</sup>	220	96	92	99
A2. 英語学習歴 (複数回答)	大学卒業後半年以上継続した	なし	159	69	23	25
	英語学習	あり	97	42	137	147
		合計 <sup>b</sup>	256	112	160	172
	現在取り組んでいる英語学習	なし	123	54	22	24
		あり	133	58	122	131
		合計 <sup>b</sup>	256	112	144	155

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。<sup>b</sup>複数回答を含むため、合計が100%を超える場合がある。

付録B

英語発音に関する教員の意識

項目		カテゴリー	小学校		中学校	
			人	%	人	%
B1. 英語力自己評価 (複数回答)	得意	読む	138	60	45	48
		書く	54	24	13	14
		聞く	85	37	34	37
		話す	32	14	14	15
		発音	30	13	19	20
		語彙	28	12	5	5
		文法	39	17	45	48
	合計 <sup>b</sup>		406	177	175	188
	苦手	読む	12	5	9	10
		書く	40	17	24	26
		聞く	71	31	26	28
		話す	129	56	42	45
		発音	90	39	27	29
		語彙	55	24	43	46
		文法	57	25	9	10
	合計 <sup>b</sup>		454	198	180	194
B2. 十分な発音指導を 受けたと思うか	中・高	全くそう思わない	39	17	24	26
		あまりそう思わない	127	55	54	58
		どちらともいえない	47	21	7	8
		ややそう思う	15	7	6	6
		非常にそう思う	1	0	1	1
		合計 <sup>a</sup>	229	100	92	99
	大学	全くそう思わない	111	48	12	13
		あまりそう思わない	81	35	40	43
		どちらともいえない	20	9	12	13
		ややそう思う	13	6	24	26
		非常にそう思う	4	2	5	5
		合計	229	100	93	100
B3. 発音指導を含む 研修受講経験 (複数回答)	研修受講経験なし		147	64	74	80
	研修受講経験あり		96	42	19	20
	合計 <sup>b</sup>		243	106	93	100
B4. 発音指導を含む 研修の必要性	全く必要でない		5	2	1	1
	あまり必要でない		25	11	6	6
	どちらともいえない		66	29	24	26
	やや必要		84	37	39	42
	かなり必要		47	21	20	22
	合計 <sup>a</sup>		227	99	90	97

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。<sup>b</sup>複数回答を含むため、合計が100%を超える場合がある。

付録C

外国語活動、英語科授業実施の現状

項目	カテゴリー	小学校		中学校	
		人	%	人	%
C1. TT 経験, TT の主体 (複数回答)	TT 経験なし	37	16	2	2
	主に ALT が主体	100	44	28	30
	主に自分が計画, ALT が実施	49	21	43	46
	主に ALT が計画, 自分が実施	8	3	10	11
	主に自分が主体	35	15	27	29
	合計 <sup>b</sup>	229	100	110	118
C2. 授業時の 使用言語	主に日本語	78	34	17	18
	どちらかと言えば日本語	113	49	61	66
	どちらかと言えば英語	24	10	13	14
	主に英語	4	2	1	1
	合計 <sup>a</sup>	219	96	92	99
C3. 活動時に用いたい 発音	NS 型	94	41	57	61
	EIL 型	115	50	32	34
	Japalish 型	11	5	3	3
	どんな発音で指導しても構わない	4	2	0	0
	合計 <sup>a</sup>	224	98	92	99
C4. 発音指導の頻度	全くしない	46	20	0	0
	あまりしない	89	39	13	14
	時々する	69	30	47	51
	よくする	14	6	26	28
	毎回する	5	2	7	8
	合計 <sup>a</sup>	223	97	93	100
C5. 発音指導すべき 段階	小学校	87	38	47	51
	中学校	125	55	39	42
	高校	9	4	5	5
	大学	2	1	1	1
	合計 <sup>a</sup>	223	97	92	99
C6. 音読指導の 頻度 (複数回答)	全くしない	—	—	0	0
	あまりしない	—	—	2	2
	時々する	—	—	18	19
	よくする	—	—	51	55
	毎回する	—	—	22	24
	合計	—	—	93	100

項目	カテゴリー	小学校		中学校	
		人	%	人	%
C7. 音読指導の 目的 (複数回答)	発音確認	—	—	62	67
	文字音声化	—	—	44	47
	内容理解確認	—	—	39	42
	内容理解促進	—	—	36	39
	スピーキング	—	—	55	59
	記憶定着	—	—	45	48
	その他	—	—	1	1
合計 <sup>b</sup>		—	—	325	349
C8. 音読指導の タイミング (複数回答)	ウォーミングアップ	—	—	16	17
	前時の復習	—	—	32	34
	新出単語	—	—	66	71
	導入部	—	—	20	22
	内容理解	—	—	42	45
	練習	—	—	49	53
	まとめ	—	—	16	17
	その他	—	—	0	0
合計 <sup>b</sup>		—	—	241	259

<sup>a</sup>無効回答を含むため、合計が100%に満たない場合がある。<sup>b</sup>複数回答を含むため、合計が100%を超える場合がある。

注 C6～8は、小学校教員に対しては設問なし。

# 電子辞書使用の方略指導への一考察 —メタ認知活動を取り入れて—

小山 敏子  
大阪大谷大学  
藪越 知子  
日本大学

## Abstract

As a result of technological innovations during the last two decades, a new type of electronic dictionary, namely, a handheld electronic dictionary (henceforth E-dictionary) has rapidly replaced a traditional printed dictionary in the Japanese L2 environment. Thus, teaching strategies for making good use of E-dictionary is needed. Koyama (2007; 2010) attempted to clarify how this strategy training has been successful in English reading classes. The results of those studies suggested that while the reading task with dictionary strategy training over eight weeks might positively affect the participants' comprehension of the texts, it did not seem that dictionary strategies and reference skills taught in English reading class had been mastered. Based on these findings, the current study focused on dictionary strategy training using E-dictionary with a small group of eight university students. In order to internalize these strategies they adopted, the participants were asked to pay particular attention to these strategies while using their E-dictionary. Pedagogical suggestions will be made based on the findings.

## 1. 研究の背景

Nation (2008: 64) は、“Good dictionaries provide a wealth of information about words, and good dictionary use involves using them to find the common underlying meaning of the word, to relate it to already known words, to help fix its form in memory, and to gain some wider knowledge of its use.”と語彙学習における辞書の役割を強調している。また、Knight (1994) や Lupescu & Day (1993) は、辞書を活用しながら L2 のテキストを読むことで語彙習得が促進されると報告している。このように、外国語学習における辞書使用の重要性は以前から証明されてきた。

特に世界的にみて、学習辞書の充実度が非常に高い我が国においては、辞書に対する関心も高い(投野, 2006)。昨今のテクノロジーの発達とともに辞書の形態も変化し、携帯型電子辞書(以下、電子辞書)は、印刷辞書を凌駕する勢いである。実際、各電子辞書メーカーからは、新しい機能が追加され、コンテンツが充実した機種が毎年発売されている。そして、現在では、大学生のみならず高校生までが、外国語(英語)学習の際に電子辞書を使うのが当然のように受け止められている。

このように幅広い需要があり、また同時に、外国語学習における辞書利用の重要性(たとえば、Fan, 2003; Gu & Johnson, 1996; Nation, 2001, 2008; Neubach & Cohen, 1988; Scholfield, 1997;

Wingate, 2004 など) も認識されているにもかかわらず、この比較的新しいデジタルメディアである電子辞書が学習者によって十分に使いこなされているとは言い難い現状がある (Tono, 2006)。その原因のひとつとして、Tono (2001) が指摘するように、辞書検索には複雑な認知行動が要求されることに加え、効果的な外国語学習にむすびつくような辞書指導が、学校教育において十分になされてこなかったことが考えられる (Koyama, 2010)。

その一方で、印刷辞書と電子辞書における学習者の検索行動と学習効果の相違について、一連の比較研究が行われてきた (たとえば、Koyama & Takeuchi, 2003; 2004; 2005; 2007; Shizuka, 2003 など)。これらの先行研究では、1) 学習者は電子辞書を好み、2) 電子辞書を使うと自ずと検索回数が増加する傾向が見られ、3) 電子辞書を使用した場合のほうが、辞書検索行動も含めた英文理解の時間を短縮させることができる、と報告されている。しかしながら、学習効果としての検索語彙の保持率やテキスト読解度については、印刷辞書、電子辞書のどちらの場合でも差がほとんどみられなかった (Koyama & Takeuchi, 2004; 2007)。つまり、電子辞書の利点を十分に活かした効果的な外国語 (英語) 学習を行うには、電子辞書を有効に活用する方略を習得する必要があると考えられる。

そこで、Koyama & Takeuchi (2009) では、外国語学習方略の視点から、英語力の高い学習者の辞書検索行動を質的に分析し、外国語 (英語) 学習に効果的であると考えられる電子辞書使用の方略をいくつか提示している。小山 (2007) と Koyama (2010) では、こうした辞書使用の方略の一部を英文読解クラスにおいて一定期間教授し、それらがどの程度定着するか、また、英語の成績向上にどの程度効果があつたのかを調べた。

小山 (2007) では、大学学部 1、2 回生 10 名を対象に、英文読解のクラスの指導過程において、参加者らに特に意識させることなく辞書使用方略を教授したが、8 週間後の辞書検索行動には変化が見られなかった。そこで、大学学部 2 回生 14 名を対象とした Koyama (2010) では、小山 (2007) よりも明示的に辞書使用の方略指導を、同期間の 8 週間行った。この時、目標とした方略は一つに絞り「電子辞書のジャンプ機能を使って、未知語の語彙情報を英英辞典で調べる」とした。結果として、辞書使用方略訓練後に実施したテキスト理解度テストのスコアから、こうした辞書使用方略訓練は読解力向上につながる可能性が示唆されたが、方略そのものはほとんど定着しないことが報告された。

では、どのように方略訓練を行えば、確実に定着するのであろうか。Fraser (1999) は、複雑な認知行動を要求される辞書検索行動は定着し難いため、学習者のメタ認知を活性化させるような指導が必要であると述べている。彼女は、辞書を使った語彙習得において、まず未知語の語義を文脈から推測した後に辞書で確認させるタスクを、明示的な指導のもとで繰り返し行うことで高い定着率が得られたことを報告している。また、Nyikos & Fan (2007) も、メタ認知を活用した指導が外国語学習に効果的であったと報告している。

## 2. 研究の目的

本研究では、これらの先行研究から得られた「英文読解クラスで特に意識させることなく

実施した辞書使用方略訓練」や「指導者が口頭で簡単に説明するのみの辞書使用方略訓練」は定着し難いという知見をもとに、1) 指導者が実演する、2) 方略訓練の効果を説明するなど、Koyama (2010)で行った方略訓練よりもさらに明示的な指導のもと、3) ワークシートを用意して学習者が振り返り行動を取ることができるようなメタ認知活動を取り入れた実践を行った。その結果、電子辞書の効果的活用方略がどの程度定着するかを調査することを目的としている。同時に、一連の辞書使用方略訓練が英文読解や未知語の定着率に及ぼす影響も調べた。

### 3. 実験

#### 3.1. 参加者

文系学部に所属する1回生8名がこの実験に参加した。実験開始前に実施したクローズテスト(45項目)の結果は表1.である。スコアから、参加者らの英語力は中級レベルと考えられる。また、事前の調査結果から、参加者らは高校生時代から電子辞書を英語学習に使用しているが、これまでに辞書使用方略訓練を受けたことはなかった。

表1. クローズテストの結果

<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
8	23.38	4.24

#### 3.2. 使用教材と電子辞書

辞書使用方略訓練に使用した教材は、英字新聞のコラムを題材とした大学生向けのテキストであった。また、実験の前後に実施した Pre-test、Post-test は、訓練の成果を正確に計るために、この英字新聞のテキストから方略訓練に使用しなかったものを選んだ。表2. は Pre-test、Post-test に使用したテキスト情報を示している。なお、このテキストには、実験参加者にとって未知語が多く含まれていた。

また、Pre-test、Post-test を含め全7週間の実践に際して、参加者らは各自が所有する電子辞書を使用した。

表2. テキストの読みやすさの評価

	Pre-test	Post-test
語数	660	642
Flesch Reading Ease	59.6	45.9
Flesch-Kincaid Grade Level	9.6	11.9

### 3.3. 教授した辞書使用方略

教授した辞書使用方略<sup>1</sup>は Koyama & Takeuchi (2009)で見いだされたもののうち、1) 辞書を引く前に未知語の意味を文脈から推測する、2) 語彙情報を確認後、自分が持つ背景知識と関連づける、3) 辞書から文脈にそった意味を調べ、必ず用例を確認する、4) 特に未知語は、必ず発音記号を確認（または、電子辞書の音声機能を使用）し、実際に声に出して発音してみる、の4つとした。

これらは、Hulstijn, Hollander, & Greidanus (1996)や Laufer & Hulstijn (2001)、また Nation (2001)らが提唱している「目標語彙を関連情報とともに繰り返し目にすることで語彙の定着率が高まる」という知見にもとづいたものである。また、Baddeley (1990)らによる認知心理学の知見から、目標語の音韻情報やその繰り返し、その語の定着に寄与することも明らかになっている。

### 3.4 手順

実践の最初に、電子辞書と印刷辞書を使用した際の学習行動と学習効果の違いが書かれた専門雑誌のコラム<sup>2</sup>を参加者らに配付し、英語学習において上記4つの方略を使用することの有効性を説明した。その後、方略訓練用のテキストと語彙学習記録用シート（ワークシート）を配付して具体的な学習方法を教授した。このとき、指導者は4つの方略を参加者らに実演して見せた。このワークシート（資料3. を参照のこと）はメタ認知を十分に働かせるような状況を設定したもので、参加者らはこのシートに未知語を中心とした各自が覚えたい語彙とその情報（品詞を含む語彙定義や用例、発音、イディオムの有無など）を記載していた。その一週間後には、各自のシートに記載された語彙情報を再確認するよう指導した。

こうした取り組みを5週間実施し、実験期間の最初と最後に、電子辞書を使ってテキスト中の語彙の意味を問う問題8題と、テキストの内容を問う問題12題で構成された英文読解問題を解答するよう指示し（Pre-test、Post-test）、この時、各自がとった辞書検索行動を尋ねる17項目の質問紙（資料1を参照）を配付した。また、Pre-test と Post-test で各自が検索した語の一週間後の定着度も調べた（詳細は表3. を参照のこと）。

表3. 実践内容と手順

週	実践内容	教材
1	① Pre-test 実施：各自の辞書を自由に使って読解と語彙のタスクに解答。但し、辞書で調べた語や成句は、テキスト中に印をつけるよう指示 ② 辞書検索行動アンケートに回答	TV no substitute for parenting
2	① Pre-test の再認テスト実施 ② コラムを読み、英語学習において辞書使用の効果が実証されていることを伝え、4つの方略を教授 ③ 指導者が4つの方略を実演、辞書を駆使し、一見面	Keep the e-home fires burning ワークシート

	倒と思える作業をすることで、引いた語が定着することを強調	
	④ 参加者は教授された辞書方略を使用して、テキストの精読を開始。この間、辞書検索語や成句はワークシートに語彙情報とともに記入	
	⑤ 指導者は机間巡視しながら方略使用を促す。参加者からの文構造の質問などに対応。また、正確な読解ができているかを適宜質問	
	⑥ 読解終了後、語彙と読解問題を配付、参加者は引き続き辞書を使用しながら解答	
	⑦ クラス全体で答え合わせと解説	
	⑧ 問題とワークシートを回収	
3	① 前週のワークシートを返却、シートの語彙情報部分を見ずに検索語をどの程度覚えているか、参加者が自己確認	Teach English at the expense of Japanese? ワークシート
	② 前週、どのように辞書を引いたのかを振り返る	
	③ 参加者らが4つの方略を復習、指導者が板書	
	④ 指導者が4つの方略を実演	
	⑤ 参加者は教授された辞書方略を使用して、テキストの精読を開始。終了後、語彙と読解問題に取り組む。この間、辞書検索語や成句はワークシートに語彙情報とともに記入	
	⑥ 指導者は机間巡視しながら方略使用を促す。参加者からの文構造の質問などに対応。参加者らの作業時間が異なるため、解答と解説は指導者が個別指導	
	⑦ 問題とワークシートを回収	
4	3 週目と同様の実践、但し、参加者らが⑤の実践中、辞書検索行動を発話させる。	Authorities must reverse decline in 3Rs ワークシート
5	4 週目と同様の実践、但し、辞書方略を振り返る際、参加者らに発話させる。	Technology amplifying established roles ワークシート
6	5 週目と同様の実践	Ethics classes teach preciousness of life ワークシート
7	① 6 週目の振り返り	Steps needed to control violent schoolchildren
	③ Post-test 実施: 各自の辞書を自由に使って読解と語彙のタスクに解答。但し、辞書で調べた語彙や成句は、テキスト中に印をつけるよう指示	
	② 辞書検索行動アンケートに回答	
8	Post-test の再認テスト実施	

#### 4. 結果と考察

表4. は、辞書方略訓練前後に行った Pre-test、Post-test の読解力、検索語彙定着度の平均値である。テキスト中の語彙定義テストのスコアはともに満点であることから、参加者らが

課題にまじめに取り組んだことがわかる (Post-test は資料 2. を参照のこと)。

注目すべき点は、表 2. に示したように、テキストの語数は Post-test において若干少ないものの、テキスト自体の難易度はあがっているにもかかわらず、読解力テストのスコアに伸びが見られたことである。そこで、データ数を考慮してノンパラメトリック検定の Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果、有意差が確認された ( $Z = -1.980, p < .048$ )。これは、テキストを理解するための参加者らの辞書検索語数が Post-test では減少していることと整合性があると考えられる。つまり、5 週間の辞書使用方略訓練は、参加者の読解力向上につながったと推測でき、辞書方略訓練期間後に読解問題のスコアが有意に向上した Koyama (2010) から得られた知見と符合する。

表 4. 辞書方略訓練による変化 (1)

調査項目	Pre-test	Post-test
語彙定義テストスコア (8)	8.0	8.0
読解力テストスコア (12)	10.1	11.5*
検索語数	17.3	14.4
再認語数	7.1	5.1
再認率 (%)	41.2	35.6

\* $p < .05$

次に、辞書使用方略検索訓練の前後で、検索語の定着度の変化を調べるために実施した検索語再認テストの結果も表 4. に提示している。再認テストは Pre-test、Post-test それぞれのテキストを構成している語彙を antconc3.2.1w を使用して語彙リストにしたものである。参加者らは、それぞれのテストの一週間後に、この語彙リストから、各自が辞書で検索したと思われる語を○で囲むよう指示された。このとき、参加者らが正確に再認できた場合は 1 点を与えた。表 4. の再認率は、参加者の「再認できた語数」を「実際に検索した語数<sup>3</sup>」で割って算出している。結果として、Post-test において検索語が減少したこともあり、検索語の定着率に特段の変化は見られなかった。

表 5. 辞書方略訓練による変化 (2)

調査項目	Pre-test	Post-test
検索行動質問紙チェック項目数 (17)	4.8	6.4
検索行動質問紙目標方略使用項目数 (4)	3.0	3.5

また、5 週間の辞書方略訓練の後で辞書検索行動がどのように変化したのかを、17 項目の質問紙で調べた（表 5.）。得られたデータから、方略を含む辞書検索行動すべてと、本研究で目標とした 4 つの辞書使用方略（資料 1 の質問紙項目の 1、5、9、12 が該当）の両方で、若干の定着が見られたが、統計的に有意差が確認されるまでには至らなかった（ $Z=1.703$ ,  $p<.089$ ）。しかしながら、小山（2007）や Koyama（2010）から得られた結果と比較すると、本研究のような実践を行うことで辞書使用方略が定着する可能性が示唆されたといえよう。

## 5. まとめ

以上の結果から、メタ認知活動を取り入れた電子辞書の方略指導を行うことで、辞書使用方略が定着する可能性が示唆された。また、Koyama（2010）から得られた知見と同様に、辞書方略指導は、未知語が多く含まれた英文読解力の向上に貢献すると考えられる。

本研究と Koyama（2010）の大きな相違点は、1）電子辞書の方略指導を、指導者が実演するなどして、より明示的に行ったこと、2）方略訓練の際、どのように辞書を引けば英語学習に効果的であるかを参加者が繰り返し意識するよう誘導したこと、3）毎回、参加者らにメタ認知を働かせることができるよう、自らの辞書検索行動を振り返る機会を設けたこと、などがあげられる。しかしながら、小山（2007）や Koyama（2010）に比べ、本研究は実験期間が短く、また、実験参加者も極めて少なかったため、参加者らへの個別指導が可能であった。

こうした問題点もふまえ、今後は、学習者のメタ認知をさらに活性化させることができ、かつ、教育現場に無理なく導入できる辞書方略指導を検討していく必要がある。さらには、辞書方略訓練に適した教材開発も視野に入れながら、1）英語力の異なった学習者を対象とする、2）参加者数を増やす、3）長期間の実践を行う、また、4）Delayed-post test などを実施して定着率を検証するなど、データの信頼性をより高めていく予定である。

※本稿は、2010 年 8 月に横浜市横浜サイエンスフロンティア高等学校に於いて開催された、外国語教育メディア学会（LET）50 周年記念大会での口頭発表原稿に加筆・修正を加えたものである。

## 註

1. 本研究でいう「辞書使用の方略」とは、学習方略の知見をもとに（Griffiths, 2008）単なる検索行動にとどまらず、より効果的な英語学習に結びつく行動をさす。
2. 小山敏子(2006). 外国語学習と電子辞書—メディアがもたらす変化をどう受けとめるか—『日本語学』vol.25, 52-61.
3. 参加者らは、Pre-test, Post-test 受験時に、テキスト中の辞書で検索した語や成句を○で囲むよう指示されていた。

## 謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(C), No. 20520543 (研究代表者: 小山敏子) の助成を受けて行われたものである。また、本稿の査読者らからは貴重なコメントを頂いた。厚くお礼を申しあげたい。

## 参考文献

- Baddeley, A. (1990). *Human memory: Theory and practice*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates LTD.
- Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal* 87, 222-241.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.) *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-697.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 327-339.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
- Koyama, T. (2010). Teaching strategies for an effective use of E-dictionary: A pilot study. *Osaka Ohtani Daigaku Eigoeibunngaku Kenkyu (Osaka Ohtani University Studies in English Language and Literature)* 37, 35-43.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2003). Printed dictionaries vs. electronic dictionaries: A pilot study on how Japanese EFL learners differ in using dictionaries. *Language Education & Technology*, 40, 61-79.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2004). Comparing electronic and printed dictionaries: How the difference affected EFL learning. *JACET Bulletin*, 38, 33-46.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2005). Does an assigned task result in better retention of words? : Two empirical studies on hand-held electronic dictionaries. *Language Education & Technology* 42, 119-132.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2007). Does look-up frequency lead to better comprehension of EFL learners?: Two empirical studies on electronic dictionaries. *Calico Journal*. 25, 110-125.
- Koyama, T. & Takeuchi, O. (2009). How effectively do good language learners use handheld electronic dictionaries: A qualitative approach. *Language Education & Technology* 46, 131-150.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Lupescu, S. & Day, R.R. (1993). Reading, dictionaries, and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-287.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary—Strategies and techniques*. MA: Cengage Learning.

- Neubach, A. & Cohen, A. (1988). Processing strategies and problems encountered in the use of dictionaries. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America*, 10, 1-19.
- Nyikos, M. & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.) *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- Scholfield, P. (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 279-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tono, Y. (2001). *Research on dictionary use in the context of foreign language learning: Focus on reading comprehension*. Tübingen: Niemeyer.
- Tono, Y. (2006). English bilingual lexicography in Japan: Meeting serious challenges. In S. Ishikawa, K. Minamide, M. Murata, & Y. Tono (Eds.), *English lexicography in Japan* (pp. 18-25). Tokyo: Taishukan.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use: The need to teach strategies. *Language Learning Journal* 29, 5-11.
- 小山敏子(2007). 辞書使用の方略指導 —電子辞書を使って—『第47回 外国語教育メディア学会 (LET) 全国大会 発表論文集』68-69.
- 投野由紀夫(2006). Learner's dictionary 概観『日本語学』vol.25. 6-20

## 資料1. 辞書検索行動アンケート

次の各項目であてはまるもの（実際に自分でやったこと）に、チェックをつけてください。

- ☐ 1. 辞書を引く前に、調べたい単語の意味を推測した。
- ☐ 2. 辞書を引く前に、調べたい単語の発音を推測した。
- ☐ 3. 目的の単語を探しているとき、まず品詞を確認した。
- ☐ 4. 目的の単語を見つけてから、発音記号をチェックした。
- ☐ 5. 目的の単語を見つけてから、発音記号をチェックして、実際に発音してみた。
- ☐ 6. 目的の単語の発音記号を見てアクセントの位置を確認し、テキストに印をつけた。
- ☐ 7. 目的の単語を見つけてから、電子辞書の音声機能を使って発音をチェックした。
- ☐ 8. 目的の単語を見つけてから、可算名詞 ☐C か不可算名詞 ☐UC かを確認した。
- ☐ 9. 目的の単語を見つけてから、その単語に関して自分の持っている知識と関連づけてみた。
- ☐ 10. 目的の単語の語義（単語の意味）を確認し、テキストの文脈にあうか確認した。
- ☐ 11. 目的の単語の語義（単語の意味）を確認し、テキストにその意味を書き込みした。
- ☐ 12. 調べた単語の用例（例文）をチェックしてみた。
- ☐ 13. 調べた単語の用例（例文）をテキスト（ノート）に書き写した。
- ☐ 14. 調べた単語を電子辞書の登録機能（単語帳など）を使って、記憶させた。
- ☐ 15. 電子辞書のジャンプ機能を使って、調べた単語を、別の辞書（英英）でも調べてみた。
- ☐ 16. 目的の単語の派生語（例えば名詞を調べたときは、その単語の動詞形など）を調べた。
- ☐ 17. 目的の単語の熟語があるか調べてみた。

※この他に、自分がやったことがあれば、以下に自由に書いてください。

## 資料2. Post-test のテキストと語彙・読解問題 (方略訓練中にも同様の課題を配付)

次の英文を読んで、以下の問いに答えなさい。

### Steps needed to control violent schoolchildren

Statistics indicate that the growing tendency among young people to use violence on others without a second thought is affecting even primary school students. Educators and parents, who must be (1)alarmed by the problem, must confront it.

There has been a sharp increase in school violence at primary schools nationwide, accompanied by a decline in violence at middle and high schools.

According to statistics (2)compiled by the Education, Science and Technology Ministry, there were 1,890 cases of violence at primary schools in the 2004 academic year, and increase of 290 from the previous year. This means the figure has had record highs for two (3)consecutive years, the worst set of results since 1997, when the ministry conducted its first survey on school violence.

In one reported case, a fifth-grade student jumped on and kicked a teacher who was teaching him the proper way of greeting people. In another case, a sixth-grade student started a fight with a classmate over a trivial matter and kned him in the face. Another sixth-grade student suddenly lost his temper during a break between classes and smashed windowpanes at a school building.

It is particularly disturbing to see that the number of cases in which primary school students (4)assaulted teachers in the 2004 school year increased by 30 percent from 2003.

Teachers have good reason to be disturbed to realize that an increasing number of students are making them the targets of violence. Their (5)sentiment is demonstrated by the remark made by a primary school principal in Yokohama who said, "[Teachers] are finding it difficult to deal with violent students because using force to overpower them could be seen as physical punishment.

### Some students lack social skills

In many reported cases, primary school students physically attacked others on the spur of the moment. The education ministry has said those children lack patience and do not know how to build good relations with others. The ministry has concluded these students find it difficult to control their emotions.

Primary school students have homeroom teachers. This may make teachers feel they should tackle problems on their own, instead of discussing them with other teachers, according to the ministry. The lack of cooperation among teachers in dealing with problems students could encourage such children to use violence against others, the ministry said.

The increase in primary school violence is not unrelated to the recent decline in the age of (6)juvenile delinquents. An increasing number of primary school students appear to be willing to resort to violence. Readers probably remember that a sixth-grade girl was slashed to death by a classmate in Sasebo, Nagasaki Prefecture, in June last year.

### Parents' role crucial

Questions should be raised about the number of cases of school violence in primary schools last year. In one prefecture, for instance, there were no reported cases of school violence, compared with more than 120 in an (7)adjacent prefecture. The figure stood at more than 300 in Osaka and Kanagawa prefectures, contrasted with only 43 in Tokyo.

According to the ministry, prefectural governments apply different criteria in determining the seriousness of each case to be reported to the ministry, despite their being a set of standards created for that purpose. We believe the latest statistics on school violence may be the tip of the iceberg.

What should be done to (8)halt the tide of violence? The ministry has said it will do all it can to encourage teachers and administrators in each school to cooperate in dealing with problem students.

What can parents do? Are they doing what they should to prevent their children from enjoying video games, television shows and comics filled with violent content? And it is a foregone conclusion what will happen to children if their parents abuse them or assault their spouses habitually.

Parents should rethink how they spend their time with their children at home.

(From *The Daily Yomiuri*, 2005.09.28)

I. Choose the suitable meanings for each word.

- |             |     |              |     |                |     |
|-------------|-----|--------------|-----|----------------|-----|
| (1)alarm    | ( ) | (2)compile   | ( ) | (3)consecutive | ( ) |
| (4)assault  | ( ) | (5)sentiment | ( ) | (6)juvenile    | ( ) |
| (7)adjacent | ( ) | (8)halt      | ( ) |                |     |

- ① next to or near something
- ② relating to young people who are not yet adults
- ③ to stop or make something stop
- ④ to make people very worried about a possible danger
- ⑤ following one after another in a series, without interruption
- ⑥ an opinion or feeling you have about something
- ⑦ to attack someone in a violent way
- ⑧ to produce something by bringing together different items

II. Decide if the statements below are true (T) or false (F).

- 1. According to this article, the amount of violence at middle schools has been increasing. ( )
- 2. There seems to be some young people who use violence on others without a second thought. ( )
- 3. Judging from statistics gathered by the Education, Science and Technology Ministry, there were 1,600 cases of violence at primary schools in 2003. ( )
- 4. As compared with the data in 2003, the amount of violence directed at teachers in 2004 decreased at primary schools. ( )
- 5. Teachers in primary schools seem to have an effective way to control violent children because the ministry encourages them not to hesitate to use violence. ( )
- 6. Cooperation among teachers might lead to a reduction of school violence. ( )
- 7. The ministry says that the present system of having homeroom teachers makes it difficult to get violent students to cooperate with teachers. ( )
- 8. The number of cases of school violence in primary schools last year differs from prefecture to prefecture. ( )
- 9. The Education, Science and Technology Ministry believes that the number of cases of school violence reported from each prefecture is accurate. ( )
- 10. There might be some different criteria in determining the seriousness of each school violence case. ( )
- 11. To reduce the amount of school violence, the Education, Science and Technology Ministry stresses that the responsibility of parents is greater than that of teachers. ( )
- 12. How the parents spend their time with their children at home might be a key to reduce school violence. ( )

資料3. ワークシート

1. Fill in the blanks below with **A) the words (or idioms) you don't know** in this chapter first.
2. Look up those words in your dictionary and write down: **B) their meanings in Japanese**; and **C) other information** (i.e., 品詞、用例 etc.).

○	A) English	B) Japanese	C) Other Information



# 日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性に関する実証的研究

黒川 愛子

宇治市立西小倉中学校

鈴木 寿一

京都外国語大学

## Abstract

Over the past ten years it has been confirmed repeatedly that TPR is effective for developing Japanese junior high school students' abilities in listening, reading, and writing. However, although its effectiveness for developing speaking ability was confirmed by Asher (1969, 1972), Asher et al. (1974), and Gary (1975), whether it is effective for developing Japanese junior high school students' speaking ability has not been proved yet. The main purpose of this empirical study was to investigate whether TPR, a method characterized by much meaningful input and a little output, is more effective for developing Japanese junior high school students' speaking ability from the viewpoint of accuracy and fluency than the method commonly used in Japanese junior high schools that is characterized by a small amount of meaningful input and a large amount of mechanical output. The result confirmed the effectiveness of TPR for developing their speaking ability as well.

## 1. 研究の背景

### 1.1 TPR とは

TPR (Total Physical Response) は 1960 年代に、当時、San Jose State University の心理学教授であった James J. Asher が幼児の母語習得過程を観察することによって考案した指導法である。Asher (2009: 2-4) は言語学習を成功させるための条件として、(1) リスニングはスピーキングに先行して指導されるべきである、(2) リスニング力は身体の動きを通して伸ばすべきである、(3) レディネスが出来上がるまで発話を強制しない、という 3 点を挙げている。これらの原則に基づく TPR は、教師または他の学習者が発する外国語文を聴いて、学習者がその意味を動作で表現するリスニング中心の指導法で、考案されて 50 年近くになるが、現在でもアメリカを中心に世界中で用いられている。

### 1.2 日本における TPR

日本には河野 (1972) によって最初に紹介されたが、わずかに、Kohno (1975)、Takahashi (1981) らの研究、TPR に基づいて開発された教材として河野・末延 (1976)、長期にわたる実践は 1980 年代の鈴木 (1995) があるだけであった。また、中学校用検定教科書では、「英語を聴いてそれを動作で表現しましょう」というような 1～2 ページ程度のコラム的な扱い

しかされておらず、河野や末延らの努力にもかかわらず普及には至らなかった。

しかし、最近 10 年間で TPR の実践者は徐々に増えてきており、実践と研究が進みつつある。たとえば、中学生を対象としたものに、Kurokawa (2002)、Kawabuchi (2005)、Takao (2007)、Kadota (2009)、黒川・鈴木 (2010)、高校生を対象としたものに、Yoshioka (2002)、Shimizu (2005)、藤間 (2008)、中川 (2008)、浅井・鈴木 (2010) などがあり、従来の文法訳読重視の授業や機械的なアウトプット重視の授業よりも有意に効果があることが実証されてきている。

一方、TPR に対しては誤解も多い。たとえば、「TPR は入門期でしか使えない指導法であると思われる」と記述した英語科教育法の教科書がある。また、英語教育学者の間でも誤解がある。数年前のある英語教育学会での現職教員の口頭発表に対して、司会者から、「TPR のような時代遅れの指導法を研究する意義はあるのか」というようなコメントがなされたとの報告を、発表者自身とフロアで聴いていた参会者から聞いたが、これもその一例である。他にも、TPR は子ども向きの指導法であるという誤解もある。一つには身体を動かして学習することが幼稚な印象を与えることや、以前から児童英語教育で用いられてきたことも誤解の一因であろう。小学生よりも大人に用いたほうが効果があることを実証した Asher & Price (1967)、中学 2 年生を対象にした Takahashi (1981)、高校生を対象にした鈴木 (1995)、最近のものでは上で挙げた最近 10 年間の中学生や高校生を対象とした実践からも、子どもだけに向いた指導法ではないことは明らかである。

### 1.3 本研究の動機

2012 年より中学校で施行される新学習指導要領では、自らの考えなどを相手に伝えるための発信力やコミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力、内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力などの育成を重視する観点から、「4 技能を総合的に育成する指導を充実すること」を基本方針として挙げている。また、「使える英語を学びたい」と願う学習者が多く、社会的にも発信型の英語教育が求められている。それに対応するために、アウトプット重視の授業も多くなってきたが、従来と比べて発信力を育成できているとはいえない。また、現在でも、高校だけでなく中学校でも、少量のインプットと機械的なアウトプットからなる授業が依然としてかなり行われているのが実態である。

このような現状を改善するための指導法の一つとして TPR は有効な指導法であると考えられるが、依然として上述したような誤解も多く、中学や高校の英語授業でもっと用いられるようになるには、実践研究によって明らかにすべきことがたくさんある。本研究では、その一つとして、これまで検証されていない日本人中学生のスピーキング力育成に対する TPR の有効性を調べ、中学校における英語授業を改善するための基礎データを提供したい。

## 2. 先行研究

### 2.1 アメリカでの TPR 研究

TPR の考案者 James J. Asher を中心に TPR の有効性についての実証研究が行われているが、

ここでは、それらの研究が明らかにしたことをまとめておく。

- (1) TPR による指導は、知能テストや言語適性テストにおける成績の高低の影響を受けにくく(Kunihira & Asher, 1965)、これらのテストの成績が低い学習者にも TPR による指導は効果がある (Asher, 1965, 1972)。
- (2) 少ない学習時間でも TPR は効果を上げることができる (Asher, 1972; Asher, et al., 1974; Swaffar and Woodruff, 1978)。
- (3) リスニングとスピーキングを同時に指導すると、両方とも伸びが悪く、リスニングに集中する方が効率がよい (Asher, 1969, 1972; Asher et al, 1974; Gary, 1975)。
- (4) リスニング力を伸ばせば、その力は他の技能に転移する(Asher, 1969, 1972; Asher et al, 1974; Gary, 1975)。
- (5) 子どもよりも大人に効果がある(Asher & Price, 1967)。
- (6) 聴いた外国語文を母語に翻訳させると指導効率が落ち、TPR によるリスニング中心の指導の方が優れている (Kunihira & Asher, 1965; Asher, 1965, 1969)。

なお、(4) については、TPR ではないが、やはりリスニングを重視した指導法を採用した研究が他の技能への転移を実証している。たとえば、絵を見せながらロシア語を聴かせたり、ロシア語を聴かせながら書き取らせることに専念させた Postovsky (1974) はリーディング、スピーキング、ライティングへの転移を、絵を見ながら外国語を聴く OHR Method を採用した Winitz et al. (1977) はリーディングへの転移をそれぞれ報告している。

## 2.2 日本での TPR 研究

アメリカでは多大な成果を挙げている TPR であるが、これまでもそうであったように、欧米で開発された指導法が日本の英語教育でうまく作用するとはかぎらない。たとえば、学習時間数、必修科目か選択科目か、クラスサイズ、検定教科書の有無、ESL か EFL か、など諸条件が異なるからである。しかし、これまで行われた日本における TPR についての研究と実践ではそれなりの成果を挙げている。ここでは、日本人英語学習者を対象とした中学校と高校における TPR の効果を検証した研究の概要を述べる。

### 2.2.1 中学生を対象としたもの

#### 2.2.1.1 Takahashi (1981)

Takahashi (1981) は、中学校 2 年生を対象に受動態を TPR で指導した結果、TPR を適用したリスニング中心の処置群が、発話重視の対照群を  $p < 0.05$  でリスニングにおいて上回ったと報告している。また、成績が良い生徒も悪い生徒も授業を楽しみにしていて、成績の悪い生徒にも TPR を活用することで、学習効果 (記憶力の増大) を期待できると主張している。

#### 2.2.1.2 Kurokawa (2002)

京都府下の公立中学校 1 年生 5 クラス 183 名を対象として 1 年間に渡って行われた

Kurokawa (2002) の実践研究は以下のことを報告している。

- (1) 中学入学直後から1学期中間テストまでの16時間で、アルファベット指導を行いながら、TPRを活用することによって167個の単語や連語を指導できたこと。
- (2) 1学期中間テストは、従来に比べてかなりレベルが高いと考えられるリスニング問題80点分(所要時間は25分)を含めた100点満点のテストで、平均点86点を得た。

さらに、1学期中間テスト以降は、TPRを活用したリスニング先行の授業で学んだ処置群の授業のうちの7割をTPR、3割を発話先行で指導した対照群として実験を続け、

- (3) 1学期期末テストでは、リスニングテストでは $p < 0.01$ 、総合得点では $p < 0.05$ の有意差で、処置群が対照群を上回った。また、ライティングとリーディングでは、TPRを使わず発話先行で指導した対照群を処置群が $p < 0.05$ で有意に上回った。
- (4) 2学期中間テストでは、リスニングテストにおいて $p < 0.05$ で全時間TPRを活用した授業で学んだ処置群が、4割を発話先行で学んだ対照群を有意に上回った。リーディング問題においても、 $p < 0.05$ で処置群が対照群を有意に上回った。
- (5) 全時間TPRを活用した授業で学んだ中学1年生と、TPRを活用しない文法訳読かつ発話重視の授業で学んだ中学2年生と3年生の異なった学年間での比較を行った結果、ライティング、リスニング問題において $p < 0.05$ で1年生が2年生を有意に上回った。3年生と1年生の間では、ほとんどの問題で3年生が有意に1年生を上回ったが、リーディング問題の一部では両者の間に有意差が認められなかった問題もあった。また、発表能力に関わる問題では3学年中、1年生の平均点が最も高かった。

などを報告している。

#### 2.2.1.3 Kawabuchi (2005)

中学1年生を対象に、TPRを活用した指導を受けた処置群と、学習する項目を動作で見た後に、Listen & Repeatで学んだ対照群に対して、23回の指導の後、言われた命令文に動作で反応する形式のリスニングテストと、提示された命令文に一致する絵を選択する形式のリーディングテストが指導直後と夏休みを挟んだ40日後に行われた。その結果、指導直後では、リスニングテストで処置群が $p < 0.01$ で対照群を有意に上回り、夏休み後のテストでは、リスニングテストで $p < 0.0001$ 、リーディングテストで $p < 0.05$ で、処置群が対照群を有意に上回ったと報告している。また、夏休み後のアンケート調査で、夏休み中に一度も英語の勉強をしなかったと答えた生徒だけを抽出して比較したところ、対照群の属していた生徒の平均点は大きく低下していたが、処置群に属していた生徒たちの平均点の低下は対照群の平均点の低下よりはるかに小さかったと、TPRの有効性を報告している。

#### 2.2.1.4 Takao (2007)

中学1年生への助動詞canと現在進行形の指導を行ない、TPRで指導した処置群と文法解説後、Listen & Repeatで指導した対照群とを比較した。指導1ヶ月後の保持テストの語句整

序問題において、処置群が対照群を統計的に有意に上回った ( $p=0.027$ )。一方、現在進行形については、指導後1ヶ月後に行われたリスニングテストにおいて、処置群が対照群を統計的に有意に上回った ( $p=0.018$ )。さらに、Takao (2007) は、TPRによる指導を受けていない2年生に対して同一問題でテストをしたところ、助動詞 *can* では、1年生より1年間英語を長く学習している2年生を1年生が語句整序問題で有意に上回った ( $p=0.008$ )。現在進行形では不要な語句を除いて語句を並べ替える問題において有意に処置群が対照群を上回った ( $p=0.028$ )。また、TPRによる指導後に行われたアンケート調査で、机に向かって勉強するよりも、約70%の生徒が動作をするほうが楽しいと回答したことを報告している。

## 2.2.2 高等学校段階での TPR の活用

### 2.2.2.1 鈴木 (1995, 2001)

鈴木 (2001) では、高校1年生から2年生まで、週3回 TPR を活用した授業を受けた処置群と週1回 TPR を活用した対照群との間で、リスニング、リーディング、語句整序の各テストにおいて、それぞれ、 $p<0.001$ 、 $p<0.005$ 、 $p<0.001$  で処置群が対照群を上回ったと報告している。また、鈴木 (1995) は、Kurokawa (2002) と同様に、TPRによる指導によって生徒たちの英語嫌いが減り、生徒たちの英語授業への取り組みの姿勢が改善されたと報告している。

### 2.2.2.2 Yoshioka (2002)

高校3年生を対象とした語彙指導で、TPRを活用した授業で学んだ生徒を処置群、語彙の意味を与えて Listen & Repeat で学んだ生徒を対照群とした比較において、 $p<0.000$  で処置群が対照群を有意に上回ったことを報告している。また、高校1年生への文法指導で、TPRを活用した授業で学んだ処置群と規則説明をし、訳を行い、問題演習をするというやり方の授業で学んだ対照群との比較において、 $p<0.010$  で処置群が有意に上回ったと報告している。

### 2.2.2.3 Shimizu (2005)

この研究は、高校1年生を対象として行われた研究で、TPRによる語彙指導が、リーディングテストの理解度と、指導された語彙を含むフレーズが提示されてから生徒がその意味を理解するまでの反応時間にどのような効果を及ぼすかを調べた研究である。語彙指導をTPRで指導した処置群と、和訳と Listen & Repeat で指導した対照群に、語彙指導1週間後に約130語の長さのストーリーを黙読させたところ、処置群のほうが対照群より、1週間前に指導された語を含むフレーズが提示されてから意味を理解するまでの反応時間が速いこと ( $p<0.05 \sim 0.000$ )、また内容の理解度もTPRで指導された処置群の方が、Listen & Repeat で指導された対照群より高かったこと ( $p<0.02 \sim 0.000$ ) を報告している。

### 2.2.2.4 中川 (2008)

英語が苦手な高校生のための TPR を活用した文法指導教材の開発に取り組んだものであ

る。試作教材(動名詞と不定詞の使い分け)を用いて指導したところ、例文解説と練習問題中心の従来の指導法よりも、TPRを活用した指導のほうが有意に優れていたと報告している。

#### 2.2.2.5 藤間 (2008)

英語が苦手な高校生のためのTPRを活用した語彙指導教材の開発に取り組む過程で、学習する語彙の発音を聴かせたり、実際に発音させる「音声を取り入れたリスト学習による語彙指導」と「TPRの手法を用いた語彙指導」を授業中に実施したところ、学習した語彙の定着率は「TPRを活用した語彙指導」のほうが優れている語彙が多かったことを報告している。

#### 2.2.2.6 浅井・鈴木 (2010)

高校2年生を対象として分詞構文を指導項目に選び、左側に文法の規則と例文、右側にその練習問題で構成された通常の文法テキストで解説と練習問題中心で指導された対照群とTPRを用いて指導した処置群に対して、プリテスト、指導直後の事後テスト、2週間後と4週間後の保持テストを実施したところ、もともと学力が処置群より高かった対照群が、事前テストでは $p=0.018$ 、効果量0.34で、事後テストでは $p=0.006$ 、効果量0.39で対照群より優れていたが、抜き打ちで行った2週間後の保持テストでは、もともとの学力的には低い方の処置群が $p=0.025$ 、効果量0.33で対照群よりも高い平均点を取った。また4週間の保持テストではさらに差が開いて、処置群が $p<0.003$ 、効果量0.42で対照群を上回った。

### 3. 研究の目的

Kurokawa (2002)でも、本研究のスタート段階で実施したアンケート調査でも、生徒たちは英語学習の中で、英語を聴き取って理解できた時に最も嬉しさを感じ、生徒たちが4技能のうち、最も身につけたいと願っている力は、スピーキング力であることがわかっている。

本研究では、Kurokawa (2002)を含む2.2で挙げた日本でのTPRの効果研究で検証されていない残る1つの技能であり、生徒たちが最も身につけたいと望んでいるスピーキング力、特にその正確さと流ちょうさの育成に、現在も普通に行われている少量のインプットと機械的なアウトプット重視の指導よりも、大量のインプットと少量のアウトプットを行うTPRが有効であるかどうかについて、中学1年生を指導対象として検証することを目的とする。

### 4. 研究の仮説

TPRを活用した指導は、中学1年生の段階でスピーキング力、特に、正確さ、流ちょうさ、学習した文法や語彙などの定着度において、従来行われてきた機械的なアウトプット重視の指導より有効である。

### 5. 研究の方法

#### 5.1 参加者

本研究の参加者は、京都府内の公立中学校1年生98名の内、後述する2名の教員が担当した56名の中から、本研究に関わった2名の担当クラスの各生徒の通塾の有無、授業欠席回数、2学期中間テストの成績、教師の観察による各生徒の授業への取り組みの度合いなどを考慮して、両クラスが等質になるように生徒を選んだ結果、40名を分析対象とした。入学直後から1年生2学期10月末まで、TPRを活用した授業で学んだ生徒20名を処置群、1学期中間テストまではTPRを活用した授業で学び、それ以降は、音読練習と訳読、文法練習中心で指導された生徒20名を対照群とした。

## 5.2 両群の担当教員

処置群は筆者(黒川)が指導し、対照群は、教職経験が35年以上の教員が指導した。この教員に指導された生徒たちの平均点は、小学校で英語活動開始以前に実施された京都府の学力テストで、毎年、府平均を大きく上回っていて、他教科と比較しても、府平均との差は英語が最も大きいという結果であったことは、この教員の高い指導力を示していると言えよう。

## 5.3 分析に用いたテスト

10月中旬に行われた2学期中間テストの成績をもとに、英語力において等質な処置群と対照群に対して、中間テストから約2週間後に実施されたスピーキングテストによって効果を測定した。2学期中間テストを選んだ理由は、ターゲット項目の一つである三人称単数現在が2学期中間テストの範囲であったことと、2つの異なる指導法で指導された、スピーキング力以外の他の技能において統計的に有意差がない処置群と対照群とを比較することで、TPRによる指導効果の有無がより明確になるからである。

## 5.4 日常の指導

両群に対しては、以下に述べるような指導が日常行われた。入学時から1学期中間テストまでと、1学期中間テスト以降2学期中間テストまでの両群に対する日常の指導を述べる。

### 5.4.1 入学時から1学期中間テストまでの両群共通の指導

#### 5.4.1.1 TPRを活用したウォームアップ

入学後、1時間目の授業から、毎回、授業の最初の5分～10分間程度、生徒たちは教師が発する英語を聴きながら、教室を動き回った。Walk. Run. Stop. Stand up. Sit down. Come to the blackboard. といった簡単な動きの中で動詞を学ぶことから始まり、Open the window. Close the door. Go to the blackboard. Go back to your chair. Raise your right hand. Pick up your pencil. Write your name. Pick up your eraser and erase your name. などの指示を聴いて動く中で、1年生2学期以降に学ぶ一般動詞を生徒たちは学んだ。Walk fast. Walk slowly. Jump low. Jump high. といった指示で副詞も学び、Turn around. Point to the ceiling. Wave your hands many times. Clap your hands ten times. Stand on your heel. Stand on your toe. Step right. と言った教科書では学べない表

現も理解していった。これらは、TPR で動いてこそ理解できる英文である。

#### 5.4.1.2 TPR を活用したアルファベット指導

中学1年生の段階での通常のアルファベット指導は、毎時間、数文字ずつ教えながら発音練習と文字を書くという指導が行われることが多いが、文字指導として急ぎすぎて、たとえば、b と d の区別ができない生徒をたくさん出してしまう。インプットをおろそかにしてアウトプットさせる指導がうまくいかないのと同様に、文字指導としても無理な指導である。

そこで、書かせる前に十分に文字を認識する練習をさせるために、Kurokawa (2002) でも行ったTPRを用いたアルファベット指導を行った。生徒たちは、教師の英語の指示を聴きながら、アルファベットカードを切って名前を書き込んだり、カードを触ったり、教師に見せたり、カードの裏にある絵を触ったり、それらを使ったカルタ遊びなどを通して、アルファベットを見て瞬時に大文字も小文字も認識できるようになった段階で文字を書く練習を始めた。

#### 5.4.1.3 TPR を活用した教科書の内容を先取りした指導

教師による英語の指示を聴いて、名前を書いたり、様々な絵や図形を描くことで、write と draw の違いを理解し、通常は1年生2学期で学ぶ複数形についても、Draw two lines. Draw three circles. といった英文の指示で黒板やノートに描く中で理解していった。抽象的な形容詞についても、Draw a happy face. Draw a sad face. といった指示を聴いて、黒板に教師やクラスメートが描いた絵を見ながら、各生徒が各自のノートに描く中で理解していった。Draw a big triangle. Draw a small square in the triangle. といった指示を聴いて描く中で、本来なら1年生3学期に学ぶ場所を表す前置詞も理解できるようになった。

#### 5.4.1.4 1学期中間テスト以降から、スピーキングテスト実施までの対照群の授業

1学期中間テスト以降は、対照群については、担当教員が、自分のこれまでの指導法で授業を行うことを希望したため、1学期中は、授業開始後の5分程度はTPRを活用した指導が行われたが、授業時間のほとんどは、その教員が従来行ってきた方法で対照群は指導された。

毎回、新しい単元を学ぶ前に、新出単語の意味を調べてノートに書くこと、未習の基本文と本文をノートに書き写すこと、可能な範囲で本文の意味をノートに書くことなどが予習として課された。基本文型の導入については、板書しながら説明がなされ、生徒たちはそれをノートに書き写したあと、その板書を生徒達が数回 Listen & Repeat した。そのあと、プリントを用いて基本文型のドリル(動詞の形を変えるものや、語句整序、書き換えなどの機械的なアウトプット)を行った。教科書本文は、まず本文を数回音読させた後、1文ずつ和訳させてから、本文の音読を行うという手順で授業が進められた。文や基本文の意味を、一文ずつ生徒たちに言わせて、生徒たちはそれをノートに書いていった。基本文型を習ってすぐに発話したり、本文理解前に音読するなど、機械的なアウトプットに時間が割かれるところが、意味を伴ったインプットを重視する処置群と大きく異なる点である。

ただし、5.4.1.5で述べる「5分間 writing」、「聴き取りプリント」、「本文ポイントプリント」等のワークシートは全て筆者が作成し、処置群、対照群ともに活用され、副教材として使用するリスニング教材も両群とも共通であった。

#### 5.4.1.5 1学期中間テスト以降から、スピーキングテスト実施までの処置群の授業

処置群の授業では、概ね、次のような手順で、語彙や文法項目が導入された。

- (1) 何名かの生徒（1～2名）に前へ来させる。ただし、小道具の関係で教師だけしか動作をすることができない場合は、生徒に教師の動きを見せる。
- (2) 教師が目標となる項目を含む命令文を言って、それを表す動作をし、生徒に教師の動作を真似させる。（指名されて前で動作をしている以外の他の生徒たちは命令文を聴き、動作を見ることで、その発話の意味を把握する。）
- (3) 何度か数個の同じ命令文を順序を変えて与えながら、一緒に動作をすることを繰り返し、生徒がその命令文の意味を理解できたと判断できた頃に、教師は命令文を言った後、生徒より少し遅れて動作をする。
- (4) (3)で生徒たちが自分たちだけで動作ができると判断できれば、教師は動作をせずに、命令だけ与え、生徒たちだけで動作させたり、指名して、一人で動作させる。
- (5) 新たな語彙を与えて、(2)～(4)を繰り返す。
- (6) 大半の生徒が発話できる心の準備ができていると判断できた段階で、志願者を募って、教師に代わって生徒に命令文を言わせて、教師または他の生徒が動作をする。

このようにして導入した文法や文型を、「5分間 writing」と称するワークシートで練習させた。

教科書本文の指導は、本文の内容を聴き取って答えを書いていく「聴き取りプリント」を利用しながら、何度も本文をリスニングさせたあと、リスニングさせながら黙読して聴き取ったことを再確認させた。そのあと、本文内の重要な語彙や表現を英語で書き込む「本文ポイントプリント」で必要な説明を行った。この教科書本文の指導で用いるプリント類は対照群のクラスでも利用された。その後、音読練習を行った。また、副教材として使用するリスニング教材も教科書本文と同様の手順で指導した。

#### 5.5 処置群と対照群の英語力における等質性

スピーキングテスト前に両群が英語力において等質であることを、2学期中間テストを利用して確認した。2学期中間テストの内訳は、リスニング32点、リーディング8点、ライティング60点であった。リスニングは、Point to the ceiling. などの授業中に生徒たちが聴いたたくさんのTPRの指示の英語を聴いてそれに適する絵や日本語を選ぶ問題や、英文の概要や要点を聴き取って、日本語で答える問題、リーディングは、長文を読み、その概要や要点を把握して日本語で答える問題、ライティングは、日本語による場面設定を読んで、英文中の空所に適語を補充する問題、like, playといった一般動詞を使って自己表現させる問題、不足

している1語を補ったり、不要な語句を使わないで、語句を整序する問題で構成した。採点は2名の教員が採点基準を統一して行った。その結果、両群の成績は以下のようになり、有意差も効果量もないことがわかった。したがって、両群の等質性は確保された。

表1 2学期中間テスト記述統計量

対照群 (N=20)	処置群 (N=20)
平均	平均
SD	SD
69.45	73.15
19.03	19.15

表2 2学期中間テスト分析結果 (順位)

指導法	N	平均ランク	順位和
対照群	20	19.48	389.5
処置群	20	21.53	430.5
合計	40		

表3 2学期中間テスト検定結果

Mann-Whitney の U	179.5
Wilcoxon の W	389.5
Z	-0.555
正確有意確率 (両側)	0.587
効果量	-0.09 (なし)

## 5.6 スピーキングテスト

### 5.6.1 構成と実施方法

スピーキングテストは、面接者と受験者の間で問答などのインタラクションを行うものではなく、あとに挙げるカードを渡して、年齢、出身地、好きな教科、嫌いな教科、日頃しているスポーツするスポーツ、日頃していないスポーツについて、カードを見ながら、主語としてIとKenを使って50秒間で話させ、生徒の発話をICレコーダーで録音した。

#### スピーキングテスト用カード

A Hello. I'm あなたの氏名 .

	年齢	出身地	好きな教科	嫌いな教科	日頃しているスポーツ	日頃していないスポーツ
I	13	日本	数学	理科	サッカー	バスケットボール
Ken	12	アメリカ	英語	日本語	バレーボール	テニス

本格的なスピーキングテストとしては、自分のことや親兄弟のことについて自由に話させるほうが望ましいであろうが、中学1年生で学習した語彙も限られていることから、本当に

自分や親兄弟のことを話そうとすればするほど、沈黙時間が長くなって得点が低くなったり、本当のことを言わずに、自分の知っている語彙を使って当たり障りなく話す方が得点が高くなる可能性があるので、今回はこのように既習の語彙と文法形式で話させるコントロールされたスピーキングテストを行うことにした。

### 5.6.2 実施手順

スピーキングテストは次の手順で実施した。

- (1) スピーキングテストを実施する日の授業の最初に、両群とも、スピーキングテストと別の内容のカードを用いて、テストの実施方法を説明した。説明では、英語で言えない項目があれば飛ばしてもよいという指示や、言い間違えたことに気づいた場合は言い直してもよいこと、もし時間が余ったとき、飛ばしてしまった箇所があり、それが言える場合は、余った時間で飛ばした項目を話してもよいということも伝えた。説明後、そのカードで1回だけ練習を行ったあと、カードは回収した。
- (2) 名簿順に生徒は1人ずつ廊下に出て、テストを録音する教師と机をはさみ、対面式で、上に示したような初見のカードを手渡され、まず自分の氏名を英語で言う。生徒が自分の名前を言う前から録音を開始し、言い終わったら、計時を開始した。録音はICレコーダーを用いた。
- (3) その後、カードを見ながら、そのカードの内容を50秒間、どんどん英語で発話していく。カード上の主語は、IとKenになっており、年齢、出身地、好きなスポーツ、嫌いなスポーツ、するスポーツ、しないスポーツが表になっている。それを見ながら、生徒たちは、左から順番にそれぞれの項目ごとに、IとKenを交互に主語にして発話していく。例えば、I am thirteen. と言った後には、すぐに主語をKenに変えて、Ken is twelve. 次にI am from Japan.と言った直後に次はKen is from America.と言うというような形式で行った。Be動詞や一般動詞の形を主語に応じて使い分けることができるかどうか調べるためである。
- (4) テストが終わると、教室に戻って、自分の席に着いて、スピーキングテストとは全く関係のない内容の演習プリントを使って、もう一人の英語教員の監督下で、私語なしで自習を行った。

### 5.6.3 スピーキングテストの採点法と採点基準

筆者(黒川)ともう1人の英語教員と2人で、テスト後にICレコーダーに録音した生徒の発話を聴き、正しい発話を行っているか、どの部分をどう言い間違っているか等を記録し、そのデータを用いて、生徒のスピーキングのパフォーマンスを正確さと流ちょうさの2つの観点から分析した。

### 5.6.3.1 分析1：正確さを調べるための採点方法と採点基準

生徒の発話の正確さを調べるために、主語、be 動詞 am, is の使い分け、年齢を表す数字、前置詞 from、出身国名、動詞 like と教科名、動詞 play とスポーツ名、これに三人称単数の場合の plays と likes、否定文で使う助動詞 don't と doesn't、そのあとに来る動詞を原形に戻しているかなどを細かくチェックし、点数化した。具体的な採点方法は次の通りである。

一人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- (1) 年齢について述べる英文：主語が言えれば1点、Be 動詞を正しく使えれば1点、年齢を表す数字を正しく言えれば1点で合計3点満点。(以下、「主語1、am1、年齢を表す数字1、計3」というように項目名と点数だけで表示する。)
- (2) 出身地について述べる英文：主語1、am1、前置詞1、地名1、計4。
- (3) 好きな教科について述べる英文：主語1、like2 (am like 1)、教科名1、計4。
- (4) 嫌いな教科について述べる英文：主語1、do1 (am 0)、not 1、like 2 (likes 1)、教科名1、計6。
- (5) 日頃するスポーツについて述べる英文：主語1、play2 (am play や plays は1)、スポーツ名2点 (the+スポーツ名は1)、計5。
- (6) 日頃しないスポーツについて述べる英文：主語1、do2 (does 1 am 0)、not 1、play3 (plays2、like 1)、スポーツ名2点 (the+スポーツ名1)、計9。

満点は、(1)～(6)で合計31点。

三人称を主語にした英文の採点の方法と基準は次の通りである。

- (1) 年齢について述べる英文：主語1、is 1、年齢を表す数字1、計3。
- (2) 出身地について述べる英文：1主語1、is 1、前置詞1、地名1、計4。
- (3) 好きな教科について述べる英文：主語1、likes 4 (like 3、plays 1)、教科名2 (三人称を主語にして言う方が、心理的に緊張感が高まるのか、subject math のように言い間違える生徒が複数いたので、その場合は1点とした)、計7。
- (4) 嫌いな教科について述べる英文：主語、does 2 (do 1、am 0)、not 1、like 3 (likes 2、plays 1、play 0)、計9。
- (5) 日頃するスポーツについて述べる英文：主語1、plays4 (play 3、likes 1)、スポーツ名2点 (the+スポーツ名は1)で、計7。
- (6) 日頃しないスポーツのことを述べる英文：主語1、does 2 (do 1、am 0) not 1、play3 (plays 2、likes 1、like 0)、計9。

満点は、(1)～(6)で合計39点。

### 5.6.3.2 分析2：流ちょうさを調べるための方法

生徒の発話の流ちょうさを調べるために、50秒間で全12文中何文を話すことができたかを調べた。話すことができた文とは、(1) 文法的な誤りがなく、必要な情報(年齢、出身国、好きな教科名、嫌いな教科名、日頃しているスポーツ、日頃していないスポーツ、肯定か否

定か)が入っている文、(2)文法的な誤りがあっても、一応すべての必要な情報が入っている文を「話した文」として数えた。一方、必要な情報が欠けているものは除外した。

### 5.6.3.3 分析3：言語材料の定着度を調べるための方法

文法や語彙などの言語材料の定着という観点から、50秒間に話すことを要求された一人称のIと三人称のKenを主語にした全部で12個の文のうち、いくつの文を全く話すことができなかったかを調べて、英語表現の定着度を調べた。全く話せなかった文が多いほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が低く、全く話せなかった文が少ないほど、学習した文法や語彙などの言語材料の定着度が高いということになる。

## 6. 結果

### 6.1 正確さ

5.6.3で述べた採点基準によって算出したデータを、一人称のIを主語にした文、三人称のKenを主語にした文、両方を合わせた合計得点の3つの処置群と対処置群の平均点を比較した。データが正規分布していなかったため、Mann-whitneyのU検定を用いて、両群のスピーキングテストの平均点の差の検定を行った結果を以下に示す。

表4 スピーキングテスト記述統計量

	対照群 (N=20)		処置群 (N=20)	
	平均	SD	平均	SD
一人称	21.30	6.35	25.90	4.77
三人称	23.45	10.15	29.60	9.63
合計	44.75	16.02	55.50	14.04

表5 スピーキングテスト分析結果 (順位)

	指導法	N	平均ランク	順位和
1 人称	対照群	20	15.65	313.0
	処置群	20	25.35	507.0
	合計	40		
3 人称	対照群	20	16.85	337.0
	処置群	20	24.15	483.0
	合計	40		
1 人称 +	対照群	20	16.45	329.0
	処置群	20	24.55	491.0
3 人称	合計	40		

表6 スピーキングテスト検定結果

	1 人称	3 人称	1 人称+ 3 人称
Mann-Whitney の U	103.0	127.0	119.0
Wilcoxon の W	313.0	337.0	329.0
Z	-2.635	-1.981	-2.195
正確有意確率 (両側)	0.008	0.048	0.028
効果量	-0.42(中)	-0.32(中)	-0.35 (中)

検定結果から、一人称 I を主語にした文、三人称 Ken を主語にした文、両者を合わせたものの平均点において、対照群を処置群が有意に上回っていることがわかる。さらに詳細に分析すると次のようなことがわかった。なお、紙数の関係で詳細なデータは省略する。

まず、一人称 I を用いた文について述べる。そのうちの年齢と出身国について話す英文 (I'm from thirteen. と I'm from Japan.) については、いずれも be 動詞 am を正しく使えているかどうかの項目で、年齢についての文で  $p=0.044$  (効果量 0.38)、出身国についての文で  $p=0.031$  (効果量 0.39) で処置群が対照群を有意に上回った。それ以外の分析項目では統計的有意差は検出されなかったが、数字上はすべて処置群が対照群を上回り、1 項目 (出身地を表す from) 以外は、どの項目についても効果量は小であった (0.10~0.29)。また、一般動詞 like, play を用いた文 (I like math. I don't like science. I play soccer. I don't play basketball.) については、統計的有意差は検出されなかったが、すべての分析項目で数字上は処置群が対照群を上回っており、教科名を除く全項目の効果量は小であった (0.10~0.23)。

次に三人称 Ken を主語にした文について述べる。そのうちの年齢と出身国について話す英文 (Ken is fourteen. Ken is from America.) については、be 動詞 is を正しく使えているかどうかの項目で、年齢についての文で  $p=0.056$  で処置群が対照群を上回る傾向が見られた (効果量は 0.35 で中)。出身国についての文では  $p=0.52$  で両群間に有意差はなく、効果量は小であった (0.15)。それ以外の項目では統計的有意差は検出されなかったが、数字上はすべて処置群が対照群を上回ったが、年齢と出身地を表す from においては効果量なし、それ以外の項目は効果量小であった (0.10~0.17)。一般動詞の文 (Ken likes English. Ken doesn't like Japanese. Ken plays volleyball. Ken doesn't play tennis.) については、三人称単数現在形の plays を使う項目で、 $p=0.03$  (効果量 0.36) で処置群が対照群を有意に上回った。また、日頃しているスポーツ名 (volleyball) については  $p=0.064$  (効果量 0.30) で処置群が対照群を上回る傾向が見られる。その他の項目では、両群間に統計的有意差はなかったが、全項目で数字上は処置群が対照群を上回っており、否定文のあとの like の項目を除く全項目の効果量は小であった (0.11~0.23)。

## 6.2 流ちょうさ

流ちょうさについての分析結果は以下の通りである。

表7 発話文数記述統計量

	対照群 (N=20)		処置群 (N=20)	
	平均点	SD	平均点	SD
全12文				
発話文数	8.95	2.67	10.65	1.69

表8 発話文数分析結果 (順位)

	N	平均ランク	順位和
対照群	20	16.68	333.5
処置群	20	24.33	486.5
合計	40		

表9 発話文数検定結果

	全文発話文数
Mann-Whitney の U	123.5
Wilcoxon の W	333.5
Z	-2.151
正確有意確率 (両側)	0.031
効果量	-0.34(中)

検定結果から、50秒間で発話した文の数は、対照群を処置群が有意に上回っており、TPRによる指導がスピーキングの流ちょうさの面でも有効であることがわかる。

### 6.3 言語材料の定着

また、文法や語彙などの言語材料の定着という観点から、全く話すことができなかった文の数を調べたところ、以下のような結果が出た。

表10 全く言えなかった文の数記述統計量

	N	平均値	SD
対照群	20	3.05	2.67
処置群	20	1.35	1.69

表11 全く言えなかった文の数分析結果 (順位)

		N	平均ランク	順位和
全く言えなかった文数	対照群	20	24.33	486.5
	処置群	20	16.68	333.5
	合計	40		

表 12 全く言えなかった文の数 (検定結果)

Mann-Whitney の U	123.5
Wilcoxon の W	333.5
Z	-2.151
正確有意確率 (両側)	0.031
効果量	0.35 (中)

検定結果から、全く言えなかった文の数は、対照群が処置群を上回っている。全く言えなかった文が多いということは、学習されていない文法や語彙が多いことを、逆に、全く言えなかった文が少ないということは、学習されていない文法や語彙が少ないことを意味するので、全く言えなかった文が対照群よりも処置群が少ないということは、その指導法である TPR が言語材料の定着にも効果的であることがわかる。

## 7. 考察

TPR を活用した授業では、リスニング先行で発話は遅らせるが、生徒自らが動き、加えて、教師や仲間が動くのを見たりする中で、未習の英文や文型を理解していくが、6. で得られた実験結果から、たとえ、発話練習を遅らせても、TPR を活用してリスニングを十分に行えば、新しい学習事項を提示してすぐに発話練習や文法ドリルを行ったクラスより、スピーキングテストにおいて、正確さ、流ちょうさ、言語材料の定着の点でも優れた結果を出すことがわかり、仮説は支持されたとと言えるであろう。また、この結果は、2.1 で挙げた Asher (1969, 1972)、Asher et al. (1974)、Gary (1975) の研究結果や、TPR を用いた指導ではないが、ロシア語を聴かせて書き取らせたり、絵を見ながらロシア語を聴かせる指導を行った Postovsky (1974) の研究結果とも一致している。

本研究でのスピーキングテストは、年齢、出身地、教科の好き嫌い、するスポーツ、しないスポーツといった簡単な自己紹介の中で使う英文が言えるかどうかのテストであったが、中学校 1 年生の前半の時期に理解と習得が不可欠である be 動詞、一般動詞を活用できるか、三人称単数現在形が口頭で正しく言えるか、肯定文と否定文の違いを意識して発話できるかを確認する今回のスピーキングテストの内容は、中学 1 年生 2 学期半ばに行うテストとしては妥当であったと考える。そして、一人称を使つての英文の得点合計、三人称を用いた英文の得点合計、そして総合得点の全てにおいて、TPR を活用した授業で学んだ生徒が、指導力に定評がある教師が担当する少量のインプットと多量の機械的なアウトプット中心に指導法によって指導された生徒よりも、有意に優れていたという結果は、TPR のスピーキング力育成に対する有効性を実証したものであると言えよう。

## 8. 結論

先行研究に述べたように、TPR が、リスニング力、リーディング力、ライティング力に有効な影響を与えることは、すでに中学校段階でも、高等学校段階でも検証されていたが、

今回の研究では、これまで検証されていなかった TPR のスピーキング力向上への有効性を検証することができた。また、現在でも日本の中学校の英語授業で普通に行われている少量のインプットで多量の機械的なアウトプットが行われる指導よりも、その対極的な多量のインプットと少量のアウトプットによる TPR の指導の優位性を検証することができた本研究は、インプットの重要性を改めて検証したものと言えよう。

今後の課題として、日本人中学生、高校生に対するスピーキング指導で、今回のようなコントロールされた内容を発話させるのではなく、自由度の高いスピーキングテストに TPR がどのような効果を発揮するかについても研究が必要である。また、TPR の活用が中学校段階だけではなく高等学校段階でも有効であることは先行研究からも明らかにされつつあるが、今後は、TPR がどのような文法事項や語彙の導入に効果があるのかということも明らかにしていく必要がある。

#### 謝辞

本研究の実験データの処理段階での効果量の算出には、関西大学の水本篤先生によって作成された効果量算出ソフトを使用させていただきました。水本先生に感謝申し上げます。

#### <参考文献>

- Asher, J. J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics* 3(4), 291-300.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J. J. (1972). Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56, (3), 133-139.
- Asher, J. J. (2009). *Learning Another Language Through Actions* (7th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Asher, J. J., Kusudo, J. and de la Torre, R. (1974). Learning a second language through commands: The second field test. *The Modern Language Journal*, 58, (1-2), 24-32.
- Asher, J. J. and Price, B. S. (1967). The learning strategy of the total physical response: some age differences. *Child Development*, 38, (4), 1219-1227.
- Gary, J. O. (1975). Delayed oral practice in initial stages of second language learning. In Burt, M.K. and Dulay, H. C. (eds), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, 89-95. Washington: TESOL.
- Kadota, M. (2009). The effectiveness of the total physical response on learning English grammar: an application to teaching Japanese junior high school students. Unpublished Master's Thesis, Kyoto University of Foreign Studies.

- Kawabuchi, K. (2005). Long-term retention of English through total physical response at junior high school level. Unpublished Master's thesis, Nara University of Education.
- Kohno, M. (1975). Audio Motor Approach: The Useful Instruction of 'Speech Activities'. 『英語教育年鑑 1975 年度版』 東京：開拓社.
- Kunihira, S. and Asher, J. J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics* 3 (4), 277-289.
- Kurokawa, A. (2002). The application of total physical response for developing listening fluency and improving communicative competence. Unpublished master's thesis, Kyoto University of Education.
- Postovsky, V. A. (1974). Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *The Modern Language Journal*, 59, 229-239.
- Shimizu, I. (2005). The effects of vocabulary learning through TPR on sentence comprehension. Unpublished master's thesis, Kyoto University of Education.
- Swaffar, J.K. & Woodruff, M. S. (1978). Language for comprehension: A report of University of Texas German Program. *The Modern Language Journal* 62, 1-2, 27-32.
- Takahashi, T. (1981). An Empirical study on listening-skill building: Neurolinguistic approach. paper presented at the First International Conference on Foreign Language Education and Technology, Tokyo.
- Takao, N. (2007). The effectiveness of teaching English through Total Physical Response in a Japanese Junior High School. Unpublished Master's thesis, Kyoto University of Foreign Studies.
- Winitz, H., Reeds, J., and Garcia, P. A. (1977). A test of reading following comprehension training. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 15, 307-320.
- Yoshioka, K. (2002). The effectiveness of total physical response on grammar and learning Japanese. Unpublished master's thesis, Kyoto University of Education.
- 浅井玲子、鈴木寿一 (2010). 「TPR による文法指導の実践報告」 関西英語教育学会 2010 年度夏季研究大会口頭発表..
- 藤間香織 (2008). 「TPR を用いた高校生用語彙指導教材の開発」 京都外国語大学大学院個人研究成果報告書.
- 河野守夫 (1972). 「演示・劇化」 金田正也 (編著) 『講座英語教育工学 3・教授メディアと授業』 81-105. 東京：研究社
- 河野守夫、末延岑生 (1976). *Pleasure Land of English*. 大阪：大阪教育図書
- 黒川愛子、鈴木寿一 (2010). 「小学校英語活動と中学校英語教育との接続：英語力育成に向けての TPR の有効性と役割」 『外国語教育メディア学会 50 周年記念全国研究大会発表要項』 160-151.
- 文部科学省 (2008). 『文部省中学校指導要領解説外国語編』 東京書籍

- 中川めぐみ (2008). 「高等学校における文法を扱った教科書に基づいた TPR による文法指導教材開発」 京都外国語大学大学院修士論文.
- 鈴木寿一 (1995). 「教員としての姿勢を変えてくれた生徒たち」 『現代英語教育』 11 月号, 20-22.
- 鈴木寿一 (2001). 「英語が苦手な生徒を救う英語指導法」 外国語教育委メディア学会関西支部 中学高校授業研究部会主催・第3回中学・高校教員のための英語教育セミナー講演資料.



# Revising a Writing Rubric for Its Improved Use in the Classroom

Kayoko Kinshi University of Hyogo  
Yukiko Kuru Aichi Medical University  
Michiko Masaki Osaka International University  
Hiroyuki Yamanishi Kansai Gaidai University  
Junko Otoshi Okayama University

## 概要

私たちは、日本の大学・短大において、教師、学生が共に使用できることを目指して、独自のライティング・ルーブリックを開発してきた。ルーブリックとは、評価の基準を規定した評価ガイドラインのことであり、首尾一貫した公平な評価には必須のものである。本研究ノートは、その開発過程を述べ、開発されたルーブリック 2009 の信頼性を検証したものである。まず、パイロット・ルーブリックを開発、その教室での使用から得られた知見を基に改訂を行い、ルーブリック 2008 を作成した。続いて、一般化可能性理論(Generalizability theory)を用いて、ルーブリック 2008 の信頼性を検証し、ルーブリック 2008 を用いた英作文の評価と評価者のコメントからルーブリック 2008 の問題を明らかにした。それらの問題を解決するために、

(1) 各ディメンションの下位項目を特定する、(2) 下位項目の望ましい到達基準を明記する、(3) 相対的評価を可能にするために 4 段階の評価スコアを無くす、の 3 点を目指してルーブリック 2008 を改訂し、ルーブリック 2009 を得た。最後にルーブリック 2009 の信頼性を検証するために、ルーブリック 2008 による英作文評価とルーブリック 2009 による英作文評価を、一般化可能性理論を用いて比較検討した。その結果、ルーブリック 2009 のルーブリック 2008 に対する優位性が実証された。

## 1. Introduction

*Rubrics* are scoring guidelines as well as evaluation sheets that provide assessment criteria and performance standards. One of the advantages of rubrics is that they specify the aspects of writing that are to be measured, define the achievement levels of performance, and inform the students of the evaluative framework and principles (Kuru, Masaki, & Kinshi, 2009). In addition, a rubric can serve as an instructional tool with which users (e.g., instructors and students) in different learning contexts can measure their proficiency and progress. There are well-known rubrics for ESL writing, such as the TOEFL writing scoring guide, the ESL Composition Profile, the Michigan English Language Assessment Battery (MELAB) composition rating scale, the International English Language Testing System (IELTS), and the Common European Framework (CEF) Self-assessment grid for writing. However, those rubrics do not seem to be popular or widely used in classroom settings in Japan, because most of their required standards for each *dimension*, or scoring criterion, are too complicated or too general to evaluate the students' writing in university or college classrooms. That is why we have developed and modified a user-friendly rubric that can reflect classroom objectives at universities and colleges in Japan.

## 2. Preceding Studies of the Rubric

### 2.1 The Design of Our Pilot Rubric

At the outset of our study, we designed our pilot rubric specifically to work in the classroom context at universities and colleges in Japan (Nishijima, Hayashi, Masaki, Kinshi, & Kuru, 2007). The rubric was an analytic type. It had four levels, ranging from 1 through 4, and five dimensions, namely: Content and Idea Development, Organization, Grammar, Vocabulary, and Mechanics. Each level of each dimension had *descriptors* that described recognition and performance characterizing each level of each dimension. The descriptors of our rubric were written in both English and Japanese. The rubric was designed to assess such task types as paragraph writing and essay writing, since these tasks seem suited to curriculum objectives in classrooms at universities and colleges in Japan.

### 2.2 Pilot Use of the Pilot Rubric

In order to put the rubric into use in classroom settings, we conducted two preliminary examinations using Japanese university students' writing samples. In these examinations, we examined the reliability of the results of the total scores by the instructor and the students, and made some improvements to the rubric.

The first pilot use of the rubric was conducted at a university in the Kansai area. The participants were 12 university students. Using the rubric, the instructor assessed the students' essays, and the 12 students also rated their own essays. At the end of the semester, they filled out a questionnaire on the pilot rubric. The questionnaire asked how well the rubric worked overall, how well the descriptors worked, and how the students felt about using the rubric. Comparing the assessments of the instructor and the students, Kuru et al. (2009) found the scores given by the students were higher than those of the instructor, resulting in a weak or even negative correlation between the evaluations of the instructor and the students. As to the comments from the questionnaire, while the students found the rubric useful in assessing their writing, they did not consider it to be helpful in writing or revising. Moreover, one of the students did not fully understand how to use the rubric, and the comments from the instructor suggested a need to revise the descriptors. Therefore, we concluded that the descriptors should be revised so that those who were not familiar with the rubric could use it easily.

The second preliminary examination was carried out at a university in the Kanto area. The participants were 83 university students majoring in English, from three writing classes in the second semester of 2007. Using these students' compositions, Kuru, Masaki, and Otoshi (2008) compared the scores of the classroom instructors with those of the developers of the rubric. In order to estimate the reliability of criterion-referenced tests, we used a threshold loss agreement index for mastery/non-mastery classification decisions (Bachman, 2004), which indicated what proportion of the test takers received the same decision on mastery or non-mastery from both parties of raters. Its value could range from 0, no agreement at all, to 1, complete agreement. For each dimension, we set a cut score and calculated an estimated proportion of agreement. The result was that the values varied among the five dimensions of the rubric. While the minimum value was  $P_o = .200$  for Mechanics in the lower class, the maximum was  $P_o = 1.00$  for Vocabulary in both the intermediate and lower classes. In addition, the correlation between the scores of the instructors and those of the developers was relatively weak in some dimensions (e.g.,  $r = .199$  for Grammar in the lower class, and  $r = .263$  for Vocabulary in the advanced class, respectively). The statistical results revealed that some of the descriptors of the rubric might give misleading information to users, and more importantly, the discrepancies in interpretation of the descriptors often led to differences in the scores given by the raters. The issue of "paragraphing" in Mechanics was one such example. The developers of the rubric assumed that appropriate paragraphing

should be to indent the first line of a paragraph and not to start every sentence on a new line. In fact, when the raters did not share a common understanding of paragraphing, the scores assigned to Mechanics varied distinctly among them (i.e.,  $P_o = .200$  for Mechanics). Another issue to address was that of cut scores since these played a significant role in interpreting test reliabilities. The highest value of 1.00 for Vocabulary meant that the rubric did not work well on Vocabulary because the cut score for Vocabulary was 2, and all the compositions were scored as 2 or above. Therefore, we found that the cut score should be set based on the course objectives, curriculum objectives, student abilities and skills, and likely improvements in a particular area of writing during the course.

Based on the results of the two preliminary examinations above, we made some changes to the pilot rubric, especially to the descriptors, and developed Rubric 2008 (Appendix A).

### **3. Examination of Rubric 2008**

#### **3.1 Purposes of This Study**

The two preliminary examinations in the previous section indicated the need to revise the rubric so that it would be suitable for classroom use at universities in Japan. In particular, we wanted to determine factors such as what caused the discrepancies among the users. The purposes of this study are as follows:

1. To specify problematic aspects of interpreting the descriptors of Rubric 2008.
2. To revise the descriptors of the rubric that could cause discrepancies in assessment.
3. To examine the reliability of the new rubric.

#### **3.2 Participants**

The participants in this study were 30 first-year university students in the Kanto area, majoring in international communication. They were enrolled in "Paragraph Writing II" for the second semester in 2008. The students were divided into six levels according to their TOEIC-IP Test scores. In this study, we randomly selected 18 participants from the top two classes (10 from the highest class whose TOEIC scores were between 685-870, and 8 from the second-highest whose scores were 625-680), and 12 from the bottom two classes (1 in the class whose score was 515-550, and 11 in the class whose scores were 450-505), totaling 30 participants. The course objectives were to develop the ability of paragraph writing and to help students transit to the essay writing course, which was the last required writing course for the second year. At the beginning of the course, the instructors assigned the students a writing task, which was used for this study, in order to assess their English writing proficiency. The students had already studied paragraph writing in the first semester, so they were familiar with basic paragraph structures; namely, topic sentence, supporting details, and conclusion sentence.

#### **3.3 Method**

First, using Rubric 2008, five raters independently assessed the 30 students' compositions. All of the raters were full-time instructors teaching at universities in Japan. The topic of the composition was "The Best Period in Life." The students wrote their compositions in 40 minutes, and were required to write with a word processor. Following the descriptors in the rubric, the raters assessed each composition and recorded their assessment processes retrospectively. For instance, when one of them rated a composition as 2 in Organization, she commented, "the writing was illogical and lacked a conclusion."

Next, we examined the raters' assessments and comments to identify the similarities as well as the discrepancies among them. Regarding the scores for each dimension, Generalizability theory (G-theory) was used to estimate the reliability of the assessment.

### 3.4 Results

#### 3.4.1 Raters' Assessment

The raters' assessments resulted in a more than 2-point discrepancy in fifty-seven out of 150 items (5 dimensions  $\times$  30 papers). We explored what factors had caused these discrepancies among them. Through reading the raters' comments, we found that each rater had his or her own assessment criterion. This suggests that rater training is necessary to reduce raters' variability. Since our primary purpose was to develop a rubric for classroom use, it should be suited to any class at any level. Therefore, we needed to revise the rubric so that it could be used as both an absolute and relative assessment to meet the needs in classrooms at universities and colleges in Japan.

**Table 1**  
***Raters' Assessment and Comments on Rubric 2008***

Dimensions	Raters					Rater Comments
	A	B	C	D	E	
C & ID	1	2	2	2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incomplete. (A)</li> <li>• Incomplete. (B)</li> <li>• Incomplete. (D)</li> <li>• Incomplete; the main idea development is limited. (E)</li> </ul>
Organization	1	2	2	2	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The organization of the writing is generally clear and logical. (E)</li> </ul>
Grammar	2	3	2	2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errors of gerund and tense. (A)</li> <li>• Sentence structures are somewhat inaccurate. There are frequent errors of subject-verb agreement, tense, number, pronouns, articles, prepositions, and so on. (E)</li> </ul>
Vocabulary	2	3	2	3	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetitive words; The writing shows a limited range of words and idioms. (E)</li> </ul>
Mechanics	3	1	2	2	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Errors of capitalization. (A)</li> <li>• Errors of indenting and capitalization. (D)</li> <li>• Inaccurate paragraphing and capitalization; no space after commas, but mostly accurate. (E)</li> </ul>

Another cause of discrepancy was related to off-topic compositions. The topic of the compositions was "The Best Period in Life," but nine out of 30 students did not seem to understand the word "period." For example, instead of specifying the best period in life, they wrote about when a person feels happy in everyday life. In such cases, three out of five raters gave the lowest score of 1, while the others gave 3 even though they realized the content was not suited to the topic. Moreover, when the raters were presented with incomplete compositions, a low score was inevitable no matter how well the compositions may have been written. Table 1 shows the evaluations and sample comments for one of the incomplete compositions.

The ratings of Content & Idea Development, Grammar, and Vocabulary resulted in a 1-point discrepancy among the raters, and they made the same remark, "Incomplete", in Content & Idea Development. On the other hand, the ratings of Organization and Mechanics resulted in a 2-point discrepancy. As for Mechanics, in particular, while rater B awarded 1, rater E awarded 3, despite suggesting several errors in the composition. Moreover, in any given dimension, most raters were unable to make a quick decision between 2 and 3. Since there were four levels of scores in the rubric, the composition was scored as 3 when it was seen as positive. In contrast, when it was considered as negative, it was scored as 2. In addition, few compositions had either too many errors or were error-free; therefore, ratings of 1 and 4 were rare.

### 3.4.2 Reliability of Rubric 2008

In this study, we used G-theory to verify the reliability of the rubric. G-theory is a measurement model that enables us to investigate the relative effects of multiple sources of variance in test scores (Bachman, 2004; Lynch & McNamara, 1998; Shavelson & Webb, 1991). Using G-theory, we can estimate the relative effects on test scores of the ability we want to measure as well as the effects of different aspects, or facets, of the measurement procedure. In order to estimate the relative effects of the different sources of variance from the data we collected, we calculated the variance components as shown in Table 2.

**Table 2**  
**Variance Components**

Source	Percentage
Papers ( <i>p</i> )	15.1%
Raters ( <i>r</i> )	2.7%
Items ( <i>i</i> )	6.6%
Papers×Raters ( <i>p</i> × <i>r</i> )	9.5%
Papers×Items ( <i>p</i> × <i>i</i> )	9.6%
Raters×Items ( <i>r</i> × <i>i</i> )	13.3%
Papers×Raters×Items ( <i>p</i> × <i>r</i> × <i>i</i> )	43.2%

In Table 2 the variance components can be interpreted as follows: variation associated with the object of measurement or the amount of variation due to differences in papers is symbolized by *p*; variation across raters or the amount of inconsistency across raters is symbolized by *r*; and variation across items or the amount of inconsistency across items is symbolized by *i*. Here, items referred to the five dimensions of the Rubric: Content and Idea Development, Organization, Grammar, Vocabulary, and Mechanics. In addition, their possible interactions are indicated as crossed designs: *p*×*r* refers to raters' assessment

variation particular to each paper;  $p \times i$  refers to item difference particular to each paper;  $r \times i$  refers to raters' assessment variation particular to each item; and  $p \times r \times i$  refers to unresolved residuals that are not accounted for by the other variance components.

The percentages that each variance component accounted for were also indicated in Table 2. We can see that the variance component for papers-by-raters-by-items interaction  $p \times r \times i$  accounted for the largest portion, 43.2%, compared to other variance components, while the variance component for raters ( $r$ ) accounted for the smallest portion.

In addition, we calculated the generalizability coefficient (G-coefficient), which is equivalent to the reliability coefficient in classical test theory. Whereas the maximum possible value of the G-coefficient ( $E\rho^2$  or  $G$ ) is 1, the five raters achieved a G-coefficient of .732, which can be judged to be relatively reliable.

## 4. Development of Rubric 2009

### 4.1 Analysis

Based on the discussion of the comments the raters recorded retrospectively, we realized the raters had some difficulties in using the rubric, as mentioned in the previous section. Moreover, the statistical results indicated that the G-coefficient of the raters' assessment was relatively high ( $G = .732$ ). However, this might have been due to over-consistency in the raters' assessment, as the main reason was that the raters tended to choose either a score of 2 or 3 in deciding the levels. These findings suggested that Rubric 2008 should be further revised, especially from the viewpoint of developing a rubric for classroom use. English proficiency varies among classes or among universities and colleges, so we had to revise the rubric to cover such variation.

### 4.2 Revision Process

Based on the results we found through the raters' retrospective records and the statistical results, we made three revisions to Rubric 2008:

1. We specified subcategories for each dimension.
2. We established an ideal standard for each subcategory.
3. We eliminated the four-point scale so that the rubric would be best suited to the learners' proficiency level and the goal of a course.

First of all, regarding Content & Idea Development, there were some compositions that did not meet the requirements of the task, so we set a task completion subcategory. Next, in order to deal with writing that is irrelevant to the topic, or off-topic writing, we made a subcategory to require consistent argument throughout a composition. Then, in order to avoid confusion, we clarified the meaning of a "topic sentence." In the new rubric, a "topic sentence" is composed of a "topic" and a "main idea."

Second, in order to specify the concept of Organization, we added "Introduction-Body-Conclusion" as one of the subcategories. In Rubric 2008, the word "logic" seemed to overlap both Content & Idea Development and Organization. Therefore, in the new rubric, we decided to use the word "logic" in Organization alone so that when the sequence of sentences or paragraphs was inadequate, we could interpret the lack of logic as an Organization problem. In addition, we introduced two subcategories: one referring to the flow of the writing, and the other referring to the use of 'connectors' in Organization.

Third, in Rubric 2008, the descriptors of Grammar had three numbered subcategories, and we kept these descriptions in the new rubric. In order to make a clearer distinction between Grammar and Vocabulary, we put "parts of speech" into Grammar on one hand, and put "word usage" into Vocabulary on the other.

Fourth, as to Vocabulary, we avoided using the word "vocabulary" in the descriptor because it was difficult to assess vocabulary only from one short composition. Therefore, we

adopted “words and expressions” instead of “vocabulary” in this dimension.

Lastly, there were marginal notes about paragraphing in Rubric 2008, and we put it into the descriptors in Mechanics, resulting in four subcategories in total.

Based on the revisions mentioned above, we developed a new rubric, Rubric 2009, as shown in Appendix B. Rubric 2009 differs from the previous one, Rubric 2008, in that each dimension has subcategories, and instead of an absolute four-point standard, each subcategory indicates an ideal standard for each dimension. Thus, the rating of each dimension is done by a synthetic judgment of its subcategories. In Rubric 2009, the number of levels each dimension has is not necessarily 4 and can be set freely according to the users’ needs and options.

## 5. Examination of Rubric 2009

### 5.1 Method

In order to examine the reliability of the revised rubric, we assessed another 30 compositions using Rubric 2009. The participants were different from the ones for Rubric 2008 but were students from the same university in the Kanto area, enrolled in the same class as described in the previous section. Out of the students divided into six levels according to their TOEIC-IP Test scores, we randomly selected nine participants from the highest class, 13 from the second-highest class, and eight from the fourth class, totaling 30 participants. They wrote a composition in forty minutes after reading the following prompt:

Some people believe that language classes should concentrate on studying grammar and vocabulary. Other people believe that such classes should concentrate on practicing conversation. Briefly compare these types of language classes. Which type do you prefer? Why?

Using Rubric 2009, the same five raters assessed the 30 compositions, describing the reasons for their choice of scores retrospectively. This time we used a four-point scale for the ratings in each dimension in order to compare the results with those of Rubric 2008.

### 5.2 Results

We estimated the relative effects of the scores of Rubric 2009 and examined how they might be similar to or different from the results of Rubric 2008 as shown in Table 2. The variance components of Rubric 2008 and Rubric 2009 are shown in Table 3.

**Table 3**  
*Comparisons of Variance Components (Rubrics 2008 & 2009)*

Source	Rubric 2008	Rubric 2009
Papers ( <i>p</i> )	<u>15.1%</u>	<u>7.0%</u>
Raters ( <i>r</i> )	2.7%	5.0%
Items ( <i>i</i> )	<u>6.6%</u>	<u>18.0%</u>
Papers×Raters ( <i>p</i> × <i>r</i> )	9.5%	12.0%
Papers×Items ( <i>p</i> × <i>i</i> )	9.6%	13.6%
Raters×Items ( <i>r</i> × <i>i</i> )	<u>13.3%</u>	<u>2.7%</u>
Papers×Raters×Items ( <i>p</i> × <i>r</i> × <i>i</i> )	43.2%	41.0%

Comparing these results, we can see that the variance component for papers-by-raters-by-items interaction  $p \times r \times i$  still accounted for the largest portion (41.0%) in Rubric 2009. However, three variance components resulted in a larger difference in which the percentage in Rubric 2009 was more than twice as high or low as was the case for variances for Rubric 2008 (see underscores in Table 3). An example was the variance component for papers  $p$ . The percentage for papers was 15.1% in 2008 compared to 7.0% in 2009. Moreover, the percentage of the variance component for items  $i$  was 6.6% in 2008 while that in 2009 was 18.0%. Lastly, the variance component raters-by-items interaction  $r \times i$  was 13.3% in 2008, but 2.7% in 2009.

### 5.3 Discussion

The comparison data in 2008 and in 2009 indicate distinct differences. As for the variance components resulting in the major difference we examined in the previous section, we discovered some noteworthy facts.

For one thing, the percentage of the variance components for papers  $p$  in Rubric 2008, 15.1%, decreased to 7.0% in Rubric 2009. This could be explained by the fact that the topic of the composition influenced the difference in their results. As we have seen in the previous section, the topic of the composition assessed by Rubric 2008 was "The Best Period in Life." According to the raters' retrospective data, nine out of 30 compositions were considered off-topic in that some students did not comprehend the meaning of the word "period." Instead of specifying the best period in life, they described sleeping or dining time, a much shorter time in everyday life, as the best "period." Moreover, the content of their writing varied from "high school age," "university school life," to "after retirement." In contrast, the topic of the compositions assessed by Rubric 2009 was about preferences for a type of language class, namely grammar and vocabulary or conversation. In this case, most students had to choose which class they would like, and their papers had some similarities in content and sentence structure. Thus, the homogenized quality of their compositions resulted in a decrease in the variance component for papers  $p$  in Rubric 2009.

Next, the percentage of the variance component for items  $i$  in Rubric 2008 increased to 18.0% in Rubric 2009. The increase in items means that the five dimensions in Rubric 2009 functioned more effectively than those in Rubric 2008. In other words, new subcategories for each dimension made it easier for the five raters to decide which dimension to apply. Therefore, it is suggested that the distinctiveness of the dimensions in Rubric 2009 had improved.

Finally, though there was a relative increase by 2.3 % (from 2.7 % to 5.0%) in the percentage of the variance component for raters  $r$ , there was a considerable decline from 13.3% to 2.7% in the percentage of the variance component for raters-by-items interaction  $r \times i$ . This means that the assessments by the five raters using Rubric 2009 were more consistent in assigning scores for each dimension. In other words, their intra-rater reliability increased in Rubric 2009. Additionally, according to their retrospective data, the raters found it easier to assess the compositions with Rubric 2009 than with Rubric 2008.

From the results described above, we can say that Rubric 2009 made it possible to measure the different aspects of students' writing ability more distinctively than Rubric 2008. Moreover, the raters had little difficulty in their interpretation of each dimension of Rubric 2009. This was due to the fact that in developing Rubric 2009, we eliminated the four-point scale of Rubric 2008, and established new subcategories for each dimension.

### 6. Conclusion and Further Studies

In this study, we examined the writing rubric we have been developing for use in classrooms. First, the five raters independently assessed students' compositions using Rubric 2008 and recorded retrospective comments. Analyzing the raters' comments, we realized

they had experienced some difficulties in interpreting what the descriptions of the dimension implied as subcategories. Second, in order to verify the reliability of Rubric 2008, we used G-theory to examine the relative effects of different sources of variance in the data we collected. Through G-theory, it was found that there was less variability in assessment among the raters. Based on the results of the examinations that we conducted in the first part of the study, we revised Rubric 2008 by (1) specifying the subcategories in each dimension, (2) establishing an ideal standard for each subcategory, and (3) eliminating the four-point scale so that the rubric would be best suited to the learners' proficiency level and the goal of a course. Thus, we developed Rubric 2009 with an ideal standard for each subcategory. Comparing the comments by the raters and the G-theory results for Rubric 2008 and 2009, we focused on the reliability of Rubric 2009, and concluded that Rubric 2009 would be more user-friendly for users in different learning contexts and better suited to the learners' proficiency level and the course objectives.

For further research, we plan to look for ways to use Rubric 2009 in the classroom on a large scale. In order to develop a more user-friendly Rubric, we investigated the validity of Rubric 2009 as well as its reliability. In the validity testing, we performed correlation analyses and the KJ method to measure from qualitative and quantitative points of view. This is an ongoing project, and as a result of these examinations, we may later need to revise the subcategories of the Rubric to produce a version that could be more easily adapted to various proficiency levels or course objectives. We hope our rubric may be used not only as the guideline but also as a tool for students to revise their compositions. Its subcategories could be the goals of teaching in writing classes. We would like to continue our research to develop the best writing rubric for higher education in Japan.

### Acknowledgement

This study was partially supported by Grant-in-Aid for Scientific Research (C) (No. 21520614), Japan Society for the Promotion of Science.

### References

- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuru, Y., Masaki, M., & Kinshi, K. (2009). The preliminary examinations of the rubric of our own designing. *The Writing Research Group, JACET Kansai Chapter*, 8, 27-40.
- Kuru, Y., Masaki, M., Kinshi, K. & Yamanishi, H. (2009, August). *Jugyo de tsukaeru Writing Rubric no Kaihatsu: Gutaiteki na Kaishakurei no Teiji no Kokoromi*. Paper presented at the 35th Japan Society of English Language Education, Tottori University, Tottori.
- Lynch, B. K., & McNamara, T. F. (1998). Using G-theory and Many-facet Rasch measurement in the development of performance assessments of the ESL speaking skills of immigrants. *Language Testing*, 15, 158-180.
- Masaki, M., Kuru, Y., & Ootoshi, J. (2008, September). *Examining an EFL writing rubric for classroom use*. Paper presented at the 12th Japan Language Testing Association Annual Conference, Tokai University, Mito.
- Masaki, M., Kuru, Y., & Yamanishi, H. (2009, November). *Examining a Revised Writing Rubric: Aiming for Its Use in Class*. Paper presented at JACET Kansai Chapter 2009 Autumn Conference, Kinki University, Osaka.
- Nishijima, H., Hayashi, K., Masaki, M., Kinshi, K., & Kuru, Y. (2007). Developing a writing rubric for classroom use in Japanese higher education. *JACET Journal*, 45, 109-115.
- Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Newbury Park, CA: SAGE.

# Appendix A: Rubric 2008

dimension/domain	1	2	3	4
<b>Content and Idea Development</b> 内容・展開	<p>The ideas are unclear, inconsistent, and/or lack a central theme. The writing shows little knowledge of the topic. Little or no details, or irrelevant specifics to support main ideas.</p> <p>内容は不明確で首尾一貫しない。また、中心となるテーマに欠けている。トピックに対する知識もほとんど示されていない。メインアイデアを支持する理由付けがほとんど、あるいはまったくない。</p>	<p>The ideas are somewhat unclear. The writing shows limited knowledge of the topic. The main idea development is limited. Most supporting details are too general and /or irrelevant.</p> <p>内容はいくぶん不明確である。また、トピックに対する知識も限られている。メインアイデアの展開は限定されたものであり、理由付けの多くがあまりに一般的であったり、またトピックに直接関係のないものである。</p>	<p>The ideas are generally clear. The writing shows some knowledge of the topic. Main ideas are fully developed in general, but supporting details are at times too general and/or irrelevant.</p> <p>内容はほぼ明確である。しかしトピックに対する十分な知識が示されていない。メインアイデアは展開されているが、その理由付けは、時としてあまりに一般的であったり、またトピックに直接関係のないものであったりする。</p>	<p>The ideas are clear. The writing is knowledgeable and relevant to the topic. Main ideas are fully developed by supporting details.</p> <p>内容は明確である。また、トピックに対する十分な知識が示されている。メインアイデアは説得力ある理由付けにより十分に展開されている。</p>
<b>Organization</b> 構成	<p>The writing has no organization at all.</p> <p>文章の構成がまったく見られない。</p>	<p>The organization of the writing is somewhat unclear and illogical.</p> <p>文章の構成は、いくぶん不明確で論理性に欠ける。</p>	<p>The organization of the writing is generally clear and logical.</p> <p>文章の構成はほぼ明確で論理的である。</p>	<p>The organization of the writing is clear and logical.</p> <p>文章の構成は明確で論理的である。</p>
<b>Grammar</b> 文法	<p>(1) Extremely repetitive sentences are used. (2) Sentence structures are inaccurate. (3) The writing is dominated by errors.</p>	<p>(1) Repetitive sentences are often used. (2) Sentence structures are somewhat inaccurate. (3) There are frequent errors of subject-verb agreement, tense, number, pronouns, articles, prepositions, and so on.</p>	<p>(1) A variety of sentences are appropriately used in general. (2) Sentence structures are mostly accurate. (3) There are several errors of subject-verb agreement, tense, number, pronouns, articles, prepositions, and so on.</p>	<p>(1) A variety of sentences are appropriately used. (2) Sentence structures are accurate. (3) There are few or no errors of subject-verb agreement, tense, number, pronouns, articles, prepositions, and so on.</p>

<b>Grammar</b> 文法	<p>(1) 同じような構造の文が極めて多く使われている。</p> <p>(2) 文構造は正しくない。</p> <p>(3) 全体にわたって誤りが多い。</p>	<p>(1) 同じような構造の文が頻繁に使われている。</p> <p>(2) 文構造はあまり正しくない。</p> <p>(3) 主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいてかなり誤りがある。</p>	<p>(1) 多様な文がほぼ適切に使われている。</p> <p>(2) 文構造はほぼ正しい。</p> <p>(3) 主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などにおいていくつもの誤りがある。</p>	<p>(1) 多様な文が適切に使われている。</p> <p>(2) 文構造は正しい。</p> <p>(3) 主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などに誤りがまったくない。</p>
<b>Vocabulary</b> 語彙	<p>The writing shows an extremely restricted range of words and idioms. The use of words or word forms is noticeably inappropriate.</p> <p>語彙の範囲は極めて限られている。語の用法や語形の不適切さが目立つ。</p>	<p>The writing shows a limited range of words and idioms. It contains frequent errors of word/idiom form, choice, and/or usage.</p> <p>語彙の範囲は狭い。語の形、選択、および用法において誤りが見られる。</p>	<p>The writing shows an adequate range of words and idioms. It contains occasional errors of word/idiom form, choice, and/or usage.</p> <p>ある程度広範囲の語彙が使用されている。語や慣用表現の形、選択、および用法において時折誤りが見られる。</p>	<p>The writing shows a sophisticated range of words and idioms. Words and idioms are appropriately used.</p> <p>語彙が豊富で適切に使用されている。</p>
<b>Mechanics</b> 綴り、句読点など	<p>The writing has inaccurate spelling, punctuation, capitalization, and/or paragraphing*.</p> <p>綴り、句読点、大文字の使用、段落の書き方が不正確である。</p>	<p>The writing has somewhat inaccurate spelling, punctuation capitalization, and/or paragraphing*.</p> <p>綴り、句読点、大文字の使用、段落の書き方がいくぶん不正確である。</p>	<p>The writing has mostly accurate spelling, punctuation, capitalization, and/or paragraphing*.</p> <p>綴り、句読点、大文字の使用、段落の書き方が、だいたい正確である。</p>	<p>The writing has accurate spelling, punctuation, capitalization, and/or paragraphing*.</p> <p>綴り、句読点、大文字の使用、段落の書き方が正確である。</p>

Note: Paragraphing here refers to the way the text should look. Appropriate paragraphing is to indent the first line of the paragraph, and not to start every sentence on a new line.

註 ここでは段落の書き方は、段落の最初の行を字下げすることや1文ごとに改行しないことなど、テキストのフォーマットに関することを指す。

## Appendix B: Rubric 2009

<p>内容・展開 Content &amp; Idea Development</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・課題の要求に対応した内容が述べられている The content is relevant to the given topic.</li> <li>・課題の条件（字数・時間など）を満たして作文を完成している The writing was completed in accordance with the task requirements.</li> <li>・論旨から外れることなく、首尾一貫した主張を展開している The writing is coherent.</li> <li>・トピックセンテンス（トピック＋メインアイディア）は、明確に提示されている Every topic sentence is clearly shown.</li> <li>・トピックセンテンス（トピック＋メインアイディア）は、十分に展開されている Every topic sentence is fully developed.</li> </ul>
<p>構成 Organization</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・導入・展開・結論の構成になっている The writing includes an introduction – body – conclusion structure.</li> <li>・文章は論理的に構成されている The writing is logically organized.</li> <li>・文章の流れはスムーズである The writing flows smoothly.</li> <li>・つなぎ言葉が適切に使用されている Connecting words / expressions are used effectively.</li> </ul>
<p>文法 Grammar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な文・構文や表現が適切に使われている A variety of sentence structures are appropriately used.</li> <li>・文構造は正しい Sentence structures are accurate.</li> <li>・主語・動詞の一致、時制、数、代名詞、冠詞、前置詞などに誤りがない The writing has no errors of subject-verb agreement, tense, number, pronouns, articles, prepositions, and so on.</li> </ul>
<p>語彙 Vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な語や表現が使われている A variety of words and expressions are used.</li> <li>・語や表現の選択は適切である The choices of words and expressions are appropriate.</li> </ul>
<p>綴り・句読点など Mechanics</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・段落の最初の行が適切に字下げ（3～5字または½インチ程度）されている The first line of each paragraph is appropriately indented (3 to 5 letters or ½ inch).</li> <li>・段落の始めなど、適切な位置で改行されている Lines are appropriately changed.</li> <li>・綴りが正確である The spelling is accurate.</li> <li>・句読点・大文字の使用が正確である The punctuation and capitalization are accurate.</li> </ul>

# Developing Intercultural Communicative Competence through Video Web-Chat and International Student Exchange Sessions

Yoko Nakano<sup>1</sup>

Eucharía Donnery<sup>2</sup>

Seiji Fukui<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kwansei Gakuin University

<sup>2</sup>Sophia University

## 要 旨

本研究は、英語コミュニケーションの授業において、海外の大学生とビデオ付きウェブ・チャット・ソフトを使って交流を図った場合（VWCセッション）と交換留学生を教室に招いて交流した場合（ISEセッション）に、異文化間コミュニケーション能力（「異なる社会的アイデンティティを持った人々による共通理解を確保する能力」及び「複数のアイデンティティと独自の個性をもった複雑な人間としての人々と交流する能力」）の5つの成分（1 態度、2 知識、3 解釈能力、4 発見・交流能力、5 批判的文化意識）（Byram ほか 2002 12-13）の伸長にどのような効果がみられるのかについて調査を行った。マレーシア人大学生 10 名、交換留学生 15 名、上級レベルの日本人 EFL 学習者 24 名が参加した。ICC の 1 と 2 の成分については収集したデータを量的・質的に分析し、3-5 の成分については質的に分析された。その結果、どちらのセッションも 1-4 の伸長にある程度の効果がみられたが 5 の成分については明確な証拠は得られなかった。また VWC に比べて ISE では情意面での影響がより多く見られた。

## 1. Introduction

This study investigated the influence of two types of English classes, which involved international students in English communication classes, on the development of intercultural communicative competence (ICC; Byram, 1997; Byram et al., 2002) for advanced-level Japanese university students of English. One type of English class utilized synchronous computer-mediated communication (CMC) technology, i.e., Skype, a real-time interactive video web-chat (VWC) software program, through a Japan-Malaysia interuniversity liaison session. The other session invited exchange students studying at the same Japanese university to English communication classes, enabling an international student exchange (ISE) session through face-to-face communication between advanced-level Japanese learners

of English and native or near-native speakers of English. Data was elicited by pre- and postsurveys as well as spontaneous data in written forms elicited from final report essays on the sessions at the end of the semester. Despite many students' wish to improve their communicative competence in English by studying abroad, the recent recession has not allowed such an opportunity to occur. These two methods allowed students ways to develop communicative competence without any physical travel.

## 2. Literary Review

### 2.1 Intercultural Communicative Competence (ICC)

A considerable number of researchers have defined and redefined cross- and intercultural communicative competence. For the purposes of this present study, we adopted Byram's definition since it has been fully developed as a viable teaching praxis for foreign language education in various European countries. Byram et al. (2002, p. 10) defined intercultural communicative competence (ICC) as the "ability to ensure a shared understanding by people of different social identities" and the "ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality." The authors further divided ICC into five components as shown in Table 1.

Table 1 *Byram's ICC Component Chart (1997, p. 34)*

	<b>3. Skills</b> Interpret Relate	
<b>2. Knowledge</b> Of the self and other; of interaction: individual and societal	<b>5. Education</b> (Critical cultural Awareness) Political education	<b>1. Attitudes</b> Relativizing self Valuing others
	<b>4. Skills</b> Discover Interact	

These five components were further defined by Byram et al. in 2002, and were the essence of our study within the Japanese cultural framework. *Attitudes* are the most important component and are defined as "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own" (p.12). *Knowledge* can be defined as knowledge

of “how social groups and identities function and what is involved in intercultural interaction”(p.12). *Skills of interpreting and relating* can refer to the “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own” (p.13). For *skills of discovery and interaction*, the “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction” (p.13). *Critical cultural awareness* is outlined as the “ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (p.13). Although at the start the five components can be learned simultaneously, the relative order of successful acquisition of the five components seem to be in a specific order, as indicated by the number given in the chart. Byram et al. regard *attitudes* as the most important component of ICC, since intercultural communication would not start without an openhearted interest in other cultures. Without intercultural knowledge, interpreting events and documents from different cultures as well as from ones own culture is impossible. Discovering new patterns in other cultures is made impossible, too because without knowledge about other cultures, people cannot notice whether a pattern is new or not. Hence, this knowledge should be learned before the two intercultural skills.

In the present study, we examine the development of ICC by analyzing the data with respect to the development of the individual components. The examination of critical cultural awareness was, however, saved until the last stage because it was necessary to have examine it with respect to the other four components in order to evaluate cultural values.

## **2. 2 Rationale for Involving International Students in English Classes**

The recent progress of information and communication technology (ICT) has provided language learners with opportunities to communicate with people living in other countries without the physical need to travel. To the best of our knowledge, two methods involving international students have been successfully incorporated into language programs at Japanese universities. One method is through communicating with students at foreign universities through synchronous computer-mediated communication (CMC) technology such as video conferencing systems and video-chat software programs for English as a foreign language (EFL) purposes. The second method is by inviting international students to English classes to share cross-cultural experiences of English with Japanese students. In this paper, we will refer to the latter as an international student exchange (ISE) session and the

session in which students chat with international students through the synchronous CMC software program Skype as a video web-chat (VWC) session. Both the VWC and the ISE sessions provided students valuable opportunities for synchronous oral communication in English. One of the major differences was that students were not copresent in the same location in the VWC session, whereas they were during the ISE session. In 1999, Sannomiya and Kawaguchi compared group discussions in two different ways, the first was by face-to-face communication while the second utilized computer-mediated communication, with respect to cognitive characteristics. In the former method students were copresent in the same classroom while in the latter method they were not. Sannomiya and Kawaguchi reported that students talked about more detailed personal episodes in the former method than in the latter method. According to their interpretation, since the students were copresent with other student in a discussion group, students shared the same environment and exchanged non-verbal cues such as nodding and maintaining eye-contact, which made the students feel psychologically closer to each other and this then facilitated self-disclosure. The different dimensions of two communication methods produced differing interaction in the group; hence, it was conceivable that VWC and ISE sessions offered the students different experiences interculturally and communicatively. The results from this Kwansei Gakuin University study aimed to indicate which components of ICC the two types of sessions helped students to develop, and to isolate efficient ways used in the two sessions.

### **2.3 Previous Synchronous CMC and ISE Sessions**

Not many studies have been conducted yet on the effect of synchronous CMC, including the video-conferencing system and the video web-chat tool, in comparison to international student exchange sessions conducted at Japanese universities. Recognizing English as a language for global communication, Nakano (2008), Matsuzaka (2007), and Watanabe (2008) utilized ICT in order to develop cross-cultural communicative competence in English. They provided students with opportunities to discuss various topics in English, such as fashion, pop culture, sports, and climate change with other students outside of the Japanese nationality group. For instance, Matsuzaka had two video-conferencing sessions between a class of 21 students at a Japanese university and a class of 22 students at a Korean college. The Japanese and Korean students found that the video-conferencing session was helpful for studying English with a focus on Japanese and Korean cultures, but the video-conferencing session made the class size twice as big as regular classes and actually decreased the number of speaking opportunities for the individual student. Watanabe divided students into groups

of eight maximum, and conducted video-conferencing sessions between Waseda University and several Asian universities. The Japanese students' self-assessment results indicated that the students' listening skills improved, that the students could make themselves understood better and were therefore motivated to study further.

Eröz-Tuğa and Sadler (2009) created and implemented a study that compared eight free software programs for video web-chat in terms of website user-friendliness, ease of installation, setup, cost, and restrictions. The overall results of this survey indicated that MNS was ranked first and Skype second; however, Skype was deemed to be more user-friendly. Ryobe (2008) also examined the effect of video web-chat on the development of English speaking ability and motivation of learners to learn oral communication in English. Her pre- and postsurvey results also indicated that students derived enjoyment and pleasure out of the video web-chat sessions and were accordingly motivated to study English more actively.

In keeping with the results of the previous two studies, Kobayashi (2008) invited international exchange students from various countries to English classes to expose Japanese students to the varieties of English spoken all over the world. She reported not only that the students learned varieties of English but also that the session motivated the students to learn English more.

### **3. Research Statement**

Since studies comparing the effect of synchronous CMC through VWC and ISE in second language learning with respect to the development of intercultural communicative competence have not yet, to the best of our knowledge, been compiled, the main focus of aim of this research was to establish whether these sessions could help develop intercultural communicative competencies for Japanese university students.

## **4. Study**

### **4.1 Participants**

#### **Video Web-Chat (VWC) Session**

In the third class of the 2009 Spring semester, 22 first-year Japanese students and two Chinese students in the School of Human Welfare Studies at Kwansei Gakuin University participated in the web-based video-chat session through Skype. For this paper, and because

of the shared linguistic base of Japanese, this group of 24 students will be referred to as the Japanese students. These Japanese students attended two compulsory 90-minute classes, i.e., one was for reading and the other for expression, a week and two extra 90-minute elective classes of English Communication for two consecutive years. The English Communication course aimed to help students develop communicative competence through cross-cultural studies, emphasizing speaking and listening skills such as presentation, debate, and negotiation. All English classes were streamed according to the placement test results at the beginning of the academic year. The average TOEIC score of the Japanese students in this study was 532, ranging from 500 to 700 and were considered to be the advanced level class. The survey results revealed that 86% of the students regularly used video web-chat in their mother tongue; hence, they were quite familiar with digital communication programs, including Skype.

Ten Chinese Malaysian student volunteers were recruited for the session to participate at Tunku Abdul Rahman University, Malaysia, under the supervision of Dr. Toshiko Yamaguchi. All were majoring in English literature and had been studying Japanese language for one year. The language of instruction at the university was English and they communicated in English in their daily lives and therefore their English proficiency level was at native or near native.

#### International Student Exchange (ISE) Session

The afore-mentioned group of 24 Japanese students then participated in an international student exchange session in October, six months after the VWC session. International students studying at KGU for six months to a year were invited to join the session. The 15 international exchange students (11 Americans, two Canadians, one Australian, and one Singaporean) were recruited through the Japanese students' promotion of the event in the Japanese language classes, through posters on international student notice-boards, or by word of mouth. The international students were third year or above, and their Japanese ability was, for the most part, limited.

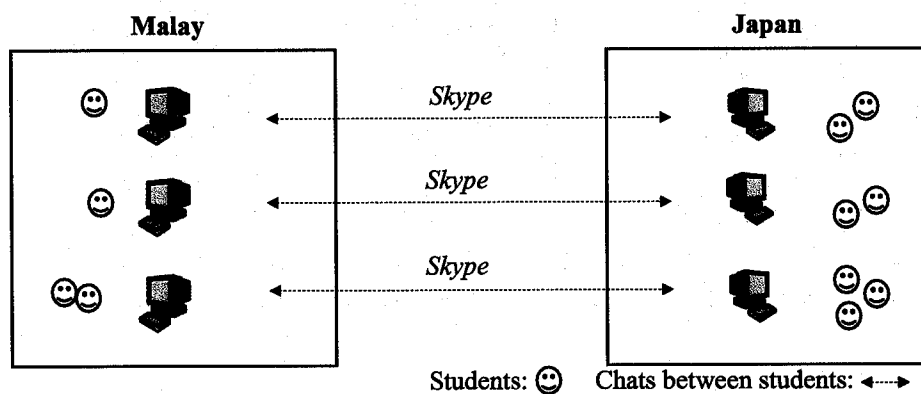
## **4.2. Procedure**

### Video Web-Chat Session

Skype was installed on the computers in a computer classroom and 22 Skype accounts were opened: one account each for the teachers' computers and ten for the students' computers in

both Malaysia and Japan. The Japanese students were divided into nine groups of two to three students and then assigned to one Malaysian student or a pair of Malaysian students, as illustrated in Figure 1. Each student wore a headset, while a web camera and a microphone were provided to individual groups. The headset was connected to the speaker jack of the computer via a multibranch cable so that the students in the same group shared the same sound source. The computers for the class instructors were connected in two countries, and all communication between the instructors was presented on class monitors and speakers so that the students could receive instructions from their respective instructor. The students were asked to prepare a self-introduction in English, to post three questions they would like to ask about Malaysian culture in the class' Group discussion board, and to bring in a show-and-tell prop that was related to Japanese culture.<sup>1</sup>

Figure 1 *The VWC session*



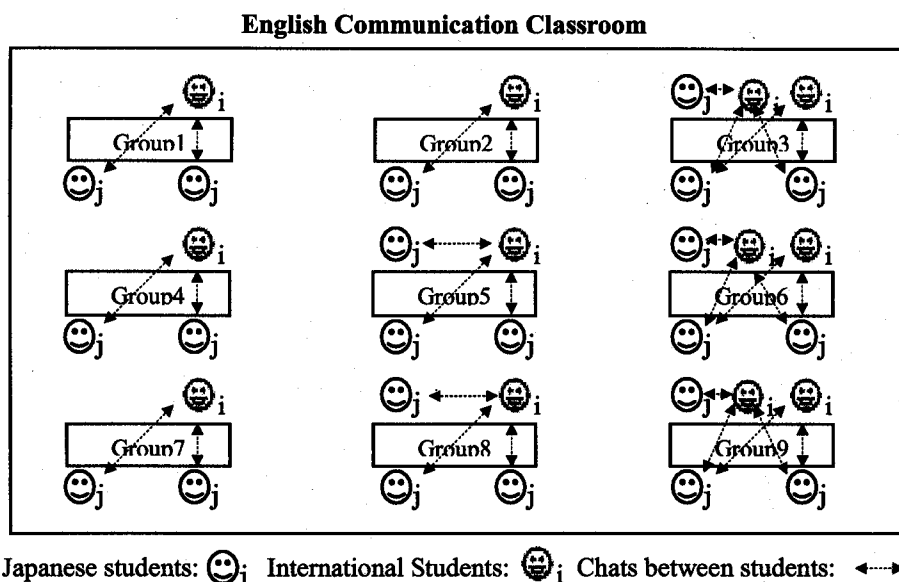
At Tunku Abdul Rahman University, there was a computer expert on hand for the students and their instructor to offer technical assistance throughout the entire VWC session. The Malaysian students were also instructed to prepare a self-introduction in English. The total length of the session was 45 minutes, and the Malaysian students were asked to rotate every 15 minutes so that the Japanese students could chat with different students.

#### International Student Exchange Session

The Japanese students once again constructed three questions which were then posted on the online class Google Group discussion board as part of the preliminary task. On the day of the exchange, when the 11 international students arrived, the Japanese students were divided into groups of two or three people. The international students were assigned to a group and were

free to talk for ten to fifteen minutes before rotating to another group, as illustrated in Figure 2 below. At the end of the session, there was a commemorative photograph taken of all the students and the two instructors, which was put on a certificate of appreciation and presented at a later date to the international students. As part of debriefing, the Japanese students posted a 250-word report on the Google Group discussion board for the class after the exchange session.

Figure2 The ISE session



#### 4.3 Data Collection

Although Byram et al. (2002) gave a few example open-end questions to assess ICC, there has not yet been any established method for assessing ICC. As mentioned in Section 2.1, there seems to be a specific order to the acquisition of the five components within ICC. In order to judge whether students changed their intercultural attitudes (e.g., more interested in other cultures), and their intercultural knowledge (e.g., learned other cultural values), a survey based on yes-or-no questions was created. To elicit more information about changes in the students' intercultural attitudes and knowledge, there were a series of open-ended questions provided so the students could give additional information. The pre-session surveys for the VWC and for the ISE sessions consisted of nine questions about students' personal information, and included questions about previous experiences of studying English and overseas travel and six more questions about intercultural attitudes and knowledge. The post-session surveys for the VWC and for the ISE sessions consisted of fifteen questions

about intercultural attitudes and knowledge (*See Appendix 1*). It seemed to be difficult for general language learners to judge whether they learned the skills of interpreting and relating, skills of discovering and interacting, and critical awareness without understanding the notion of individual components of the intercultural communicative competencies. Therefore, students' spontaneous comments, which the instructor asked them to write comments about the course as a 500-word essay, as well as posting on the class' online Google Group discussion board, were exploratively analyzed.

#### **4.4 Analysis**

The English communication class had 24 students in total, but three students were absent when the post-VWC and post-ISE session surveys were conducted. All the responses elicited from the students in the pre- and post-VWC and ISE session surveys were put into the Excel program. The answers for the yes-no type of questions underwent statistical analyses and those for the open-ended questions were classified into similar and overlapping patterns of answers and quantified. The data collected from the Google Group discussion board for the class and from the final report were reviewed by the two instructors. The data was taken as evidence of change and will be addressed further in the discussion section of this paper.

### **5. Results and Discussion**

#### **5.1 Intercultural Attitudes**

The development of *intercultural attitudes* was measured by an increase of interest in other cultures and worldviews, and the approval of their presence. The positive answers to the question, "have you become interested in communicating with speakers from other cultures in English?" showed an increase from 30% to 48% after the VWC session and from 18.2% to 45.8% after the ISE session. There were no students whose answer changed from *yes* to *no* after either of the sessions. Two McNemar tests were conducted with rates for the yes and the no answers in the pre- and postsurveys as independent variables. They revealed that both sessions effectively raised students' interests in intercultural communication ( $p < 0.01$ ). Open-ended questions such as "please describe the change in your interest in communicating with nonnative speakers of English" were given after the VWC session while "please describe the change in your interest in communicating with native or near-native speakers of English" was also given after the ISE session. These data were grouped and quantified as in Tables 2 and 3.

Table 2 *Changes in Interest in Communication with Speakers from Other Culture after the VWC Session*

Answer	%
Realized that I need to improve my English	19
Became more interested in nonnative speakers' culture	14.3
Became interested in their English (intonation, accents, naturalness, etc.)	4.8
Became interested in communicating with nonnative speakers of English	4.8
N=10	

Table 3 *Change in Interest in Communication with Speakers from Other Culture after ISE Session*

Answer	%
Stopped being shy or feeling anxious	14.3
International students are really lively and kind	9.5
Would like to improve English skills	9.5
Became more interested in English	4.8
Became more interested in their culture	4.8
Realized that international students are interested in both new and traditional Japanese culture	4.8
N=10	

The results revealed that both the VWC and the ISE sessions increased students' interest in communicating with people from other cultures, though qualitatively the results were a little different. The students became more interested in the cultures of the partnered international students, but the students stated that they stopped being shy or feeling anxious after the ISE session (*for further discussion, see Section 5.7*). The major difference between the VWC and the ISE sessions was that the partnered international students were copresent in the same classroom in the ISE session, while they were not in the VWC session. The Japanese students specifically remarked upon the international students kindness, cheerful dispositions, that they shared the same interests in pop culture and that they could also observe nonverbal cues clearly. It is possible that the Japanese students felt the physical copresence of the international students as a more intense human interaction during the ISE session, demonstrating the lowering of Krashen's (1985, p. 100) affective filter.

Since quantitative data accessed intercultural attitudes only partially, qualitative analyses

were also conducted to further ascertain the deeper emotions that the two sessions were catalyst for. In both sessions, the students seemed amazed that people from outside Japan were interested in Japan as can be seen in the following statements: "they know more Japanese things than I'd expected," "Malaysian people are interested in Japan," "one student said that Japanese comics are the most interesting in the world," and "I was very surprised that almost all of them know Japanese culture very well, for example, comics, anime, music, pop idol, actor, and kimono. This pleased me very much as a Japanese." The last quote in particular seems to imply a joy to discover the fact that other people are interested in Japanese culture, which can be a motivating factor in communicating with people from other cultures and at the same time can also allow for a corresponding increase in self-confidence.

## 5.2 Knowledge

The development of *knowledge* was measured by the increase of knowledge about the other's culture and of the experience of interacting with people from other cultures and subsequent knowledge. The students were asked whether they learned or discovered something about the culture of the partnered international students through the sessions. In the case of the VWC session, 78% of the students responded positively in the aftermath, while 70.8% were positively affected after the ISE session. No student responded negatively to either of the sessions. McNemar tests were conducted for the VWC and for the ISE sessions, respectively which indicated that both sessions were effective for the development of intercultural knowledge ( $p < 0.01$ ). The students were also asked to describe what they learned or found if they had given positive answers for the sessions. These descriptions were categorized and quantified, and the summaries are shown in Tables 4 and 5 below.

Table 4 *Learning in the VC Session*

Answers	%
Food	27.8
Flowers	16.7
Architecture and art	5.6
Fashion	5.6
The Malaysian language	5.6
Malaysian flag	5.6
Multi-ethnicity	5.6

Music	5.6
Multicultural pride	5.6
Fluent speaking skills	5.6
Friendliness	5.6
<hr/>	
N=21	

Table 5 *Findings through the ISE Session*

Answers	%
American educational system	13.3
Surprise at international students' knowledge of Japanese pop culture (anime, music)	13.3
Importance of nonverbal communication (e.g., gestures and eye contact)	13.3
American culture	6.7
American geography	6.7
Different ways to verify official documents (signature vs. hanko)	6.7
Food	6.7
For non-native speakers, the Japanese language is very difficult	6.7
Having different ideas about many things	6.7
International students study hard for their own dreams	6.7
Less fear of foreigners	6.7
Many international students' relatives were Japanese.	6.7
<hr/>	
N=21	

The results indicated an increase in knowledge relating to the culture of the partnered international students in both the VWC and the ISE sessions. However, the content of the knowledge that the students acquired was different. In the VWC session, the Japanese students learned more general cultural aspects of the partnered Malaysian students as shown in Table 4. In contrast, in the ISE session as shown in Table 5, they learned not only about the general cultural aspects of the partnered international students but also the importance of nonverbal communication, the difficulties involved when learning Japanese as a foreign language, and the reflected knowledge of Japan from a new perspective. It was particularly noticeable that the content of the knowledge for the ISE session commented explicitly on the need for nonverbal communication, as well as on how the international students view Japanese culture. The analyses for the questions that the Japanese students actually asked in the VWC and ISE sessions differed considerably in psychological depth. The recurring

themes for the VWC session were about what the Malaysian students knew about Japan and what their impressions were, general questions about observable culture, and tourist information. In addition to these kinds of general questions about observable culture, the ISE session questions reflected a concern for the international students' lives in Japan as in questions such as "do you have Japanese friends?" and "how is your home stay experience?" One possibility about why the students did not comment so much about the human traits in the VWC session was because of the difficulty in reading nonverbal language on a 2D monitor. Another is that, although the Malaysian students were studying Japanese as a minor, the international students had made the decision to come to Japan and were actively living expatriate lives in Japan.

### **5.3 Skills of Interpreting and Relating**

The development of *skills of interpreting and relating* was examined by exploring the students' comments written on the class' Google Group board and a final course evaluation report for the VWC and ISE sessions. In the VWC and in the ISE sessions, the students stated with surprise that their partner international students knew much more about Japanese culture than the Japanese students had expected. This allowed the Japanese students to reflect on their own culture and reframe it with the new insights that this objective lens had given them. In some cases, the Japanese students were unable to explain cultural issues to their own satisfaction and seemed to search for the answer long after the session ended, indicating an internal struggle in reinterpreting what they had previously thought of as "common sense." An example of this is when, after hearing an explanation about the individual luck of Japanese charms, an international student asked the Japanese student whether it was okay or lucky to wear many charms at once. The Japanese student was flabbergasted and took it upon himself to ask other people whether it was or was not. In a typical Japanese manner, he blamed himself for what he perceived as a lack of knowledge; however, his struggle to reinterpret Japanese charms as a part of his own culture demonstrates his willingness and readiness to reinterpret his own Japanese world. From this episode, other Japanese cultural behavior in his reluctance to plead ignorance can be noticed. Ironically, although he exchanged a lot of cultural knowledge explicitly, he was still unable to change his implicit cultural behavior. This may be because it was the first international student exchange session. This seemed the most obvious difference between the VWC and ISE sessions as in the ISE session, the Japanese students were forced to think about their own culture in a more overt manner as the international students were especially motivated to find out information

relevant to their own daily lives.

#### **5.4 Skills of Discovery and Interaction**

The students' comments written in the Google Group discussion board and the final course evaluation report for the VWC and ISE sessions were then examined for the development of *skills of discovery and interaction*. Many of the Japanese students reported that Malaysian students asked them about their major, the reasons why they chose the university where they were studying, and their future plans for careers, and expressed admiring surprise about the international students' seriousness about their studies and future career plans. In other words, the Japanese students discovered different values and importance of university studies interculturally from the Malaysian context. In contrast, the Japanese students were surprised to find the quintessential humanness of the international students and that similarities, rather than differences, abounded. The Japanese students' comments about Malaysian students, as well as international exchange students, revealed that the Japanese students realized that both groups of students were friendly and kind, and that they had similar overlapping interests; for instance, the Japanese and international students liked the same pop music, singers, and food. This means that the Japanese students incorporated the knowledge that foreigners are also human- and just like Japanese students. This kind of recognition through experience can also be interpreted as a kind of discovery. Finally, overt statements such as "I found new discoveries, which were very surprising to me" seem to express the emotional delight that the students experienced through both sessions.

After the VWC session, the students were asked to list the questions they had asked the Malaysian students. The Japanese students asked the Malaysian students about their religion, favorite food, music, sports, etc. Likewise, the Malaysian students also asked the Japanese students about the Japanese language and university studies, food, geographical features, weather and four seasons, and hobbies. This kind of questions and answer communication can be construed as one type of interaction. Although the students were asked whether they found any problems during the video web-chat session, only one student found problems in interacting with the Malaysian students with respect to cultural differences.

For further analysis on interaction and with respect to the ISE session, the digital recordings were watched in search of interaction skills that reflected a change in behavior. We found that the Japanese students tried valiantly to show that they were actively listening when it

was the international students' turn to talk, using nonverbal cues, which are not a part of what Hall (1976, p. 66) calls high-context Japanese culture. When it was the Japanese students' turn to speak, they responded to the conversation with appropriate self-disclosure, which is not a traditional part of Japanese culture when meeting people for the first time. Therefore, it can be said that the ISE session was successful in raising skills of interaction, whereas there was less expression observed in the VWC session. As stated earlier, this is perhaps due to the physical presence of the international students in the ISE session, and the difficulty in reading nonverbal cues on a small 2D monitor during the VWC session.

### **5.5 Critical Cultural Awareness**

In revisiting Byram's definition of critical cultural awareness as the "ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries," we interpreted this in terms of students' changed perceptions of their own culture and that of other cultures. For example, many students reported that the international students saw Japanese culture from very different perspectives and this made the students reevaluate their own Japanese culture. Likewise, they also seemed to find that some of the earlier images, particularly of the blonde-haired, blue-eyed American ethnicity, did not quite gel with the reality of the international students, especially as many of the international students were of Japanese, Chinese, Hispanic, or African descent. There is, however, a methodological limitation to evaluating critical cultural awareness, as this is a very difficult thing to observe on digital replay. Because it is the final stage of Byram's ICC chart as the end product of language learning, a single session could not reach this depth. For the students, it is difficult to be consciously aware of a deepening of thought processes, and it is extremely difficult for investigators to gauge. A suggestion for future research would be to have two sessions, one at either end of a semester, and have the students keep a daily journal about their language development. Still, some student reports indicated that there was a deepening of critical thinking, as can be seen by the following comment: "if people, having many kinds of values and thoughts, get together and share them, as you know we can do really good discussions. It might be hard for us Japanese students but it will let us get English skills, discussion skills and flexible thinking."

### **5.7 Psychological Aspects**

Our research found that both the VWC and ISE sessions were effective in a positive way to a certain extent in accordance with the five components of Byram's ICC to a certain extent.

However, we also found qualitative differences between the two sessions. That is, the ISE session helped to lower language anxiety, and students were able to recognize similar qualities of humanness in the international students that were not reported in the VWC session. Lowering the affective filter encourages students to use preexisting knowledge of English without being afraid of making mistakes (Krashen, 1985). In fact, although the presurveys indicated hesitancy, tension, discomfort, and fear of not being able to express ideas clearly in such comments as "communication with foreigners is difficult" because of being "under stress," some students reported that they "stopped being afraid of communicating with foreigners," and were able to greet and have conversations with the international students outside the classroom context, thereby fostering friendship. The results seem to indicate that students had lost awareness of language as code or language as classroom study in favor of language as a communicative tool that enabled meaningful exchange between cultures. In accordance with the findings of Gardner, Day, and MacIntyre (1992, p. 212), our data suggest that high language anxiety lowers integrative motivation while low anxiety heightens motivation.

There are several factors that could be responsible for this finding. One possible factor is the physical nearness of the international students as opposed to the technological closeness of the VWC session as well as the different cultural backgrounds of international students in both the VWC and the ISE sessions. Another factor is that the students could extend the friendship started in the session and maintain it outside the classroom after the ISE session. A third possible factor is the technical difficulty of the VWC session, compared to the ISE session. The visual and audio quality of the video-web chat was unstable, which was probably due to the insufficient capacity of the university network rather than the software program itself. A fourth factor is that the difficulties in reading nonverbal information and other sensory information also made a difference between the two types of sessions. During the video web-chat session, the participants could not share the external circumstances of their partners—for example, there was a thunder and lightning storm in Malaysia during the session while it was a beautiful day in Japan. In contrast, the ISE session facilitated a shared experience. Finally, the students could make themselves understood more easily in the ISE session than in the VWC session. When they could not find any words or when they did not know how to explain things verbally, they explored other ways of communication such as drawing pictures and using gestures and other body language to get their point across. The students used the alternative ways of communication instantly and more easily in the ISE

session, compared to the VWC session. In fact, 95% of the students described the ISE session as easier, clearer, and more enjoyable.

## **6. Conclusion**

This study investigated whether the VWC and ISE sessions facilitated the development of intercultural communicative competence, and the results demonstrated that both sessions were effective, though the development of ICC was qualitatively different. Students were less aware of the importance of non-verbal cues during the VWC session. However, there was no concrete evidence that indicated a development of critical cultural awareness during either type of the sessions. Even if students were consciously aware of a few components of ICC during the VWC or ISE session, supplemental activities and wrap-up activities after the sessions can provide a forum for reflection with respect to ICC to occur. For instance, a class instructor can talk about the importance of gestures, facial expressions and eye contact but it is through discussion, written commentary and role-plays that provide students with opportunities to think critically about different cultural values. As both sessions were done on a voluntary basis on the part of the international students, the variables were difficult to control and therefore administratively was quite challenging to implement. For future research in this field, this issue could be overcome through formal collaboration between English and Japanese departments within the same university or two different universities.

## **Acknowledgements:**

Our thanks to Kwansei Gakuin University for furnishing our project with a research grant, the students of Spring and Fall 2009 English Communication Class 1, the volunteer students and the technicians of the University of Tunku Abdul Rahman in Malaysia, the international students who volunteered their valuable time, graduate student Mari Noguchi, Elizabeth Yoshikawa, anonymous reviewers for their comments and our collaborators: - Dr. Toshiko Yamaguchi at the University of Malaya, Professor Hans Liederbach and Mr. Mathew Sanders at Kwansei Gakuin University.

## **Notes:**

1. Some ICT companies such as Google offer free internet discussion boards, where registered groups (Google Groups) can upload comments and files to share with group members. The class instructor who taught English Communication in this study set up Google Groups for her classes. Students uploaded their comments and submitted assignments on the discussion boards for their classes.

## References

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribskova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Division, Council of Europe.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Erlbaum.
- Eröz-Tuğa, B., & Sadler, R. (2009). Comparing six video chat tools: A critical evaluation by language teachers. *Computer and Education*, 53, 787–798.
- Gardner, R. C., Day, J. B., & MacIntyre, P. D. (1992). Integrative motivation, induced anxiety and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197–224.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor.
- Kobayashi, M. (2008). Introducing world Englishes through interviews with international students. In: *Japan Association of College Language English Teachers (JACET) Annual Conference Proceedings* (pp. 186–187). Tokyo: Tanaka Kikaku
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Matsuzaka, H. (2007). *Hanyan Joshidai tonu Kouryuu* [Communication with Hanyang Women's College]. In JACET ICT Specialty Group Annual Report. *Information communication technology practice and research 2007* (pp. 151–159). Tokyo: Tanaka Kikaku.
- Nakano, M. (2008). Kokusai enkaku komyunikeeshon no kyoiku riyuu [Utilizing international remote communication system in education]. In H. Yamaji (Ed.), *Daigaku no Eigo Kyoiku o Kaeru – Komyunikeishon-Ryoku Koujou eno Jissen-Shishin* [Transforming English Education at University – Guidelines for Communicative Skills Development] (pp. 110–128). Tokyo: Tamagawa University Press.
- Ryobe, I. M. (2008). *The effect of Skype-based video chats with volunteer Filipino English teachers (II): Discovering the superiority of video chat*. Paper presented at the World CALL 2008 Conference, Fukuoka, Japan. (<http://www.myskypenglish.com/docs/Worldcall-2008-presentaion-for-myskypenglish.pdf>)
- Sannomiya, M. and Kawaguchi, A. (1999). Cognitive characteristics of face-to-face and computer-mediated communication in group discussion: An examination from three dimensions. *Educational Thechnology Research*, 22, 19-25.

Watanabe, A. (2008). Observations of cross-cultural distance learning and weekly surveys. In *ICT education taken from national examinations: Practice, evaluation and theory. JACET ICT Specialty Group Annual Report, 2008* (pp. 99–125). Tokyo: Tanaka Kikaku.

## **Appendix 1: Survey Questions**

### **1. Presurvey for the Video Web-Chat session**

1. How do you feel about using the Internet?
  1. Very stressed      2. Quite stressed      3. OK      4. Quite relaxed      5. Very relaxed
2. How often do you use web chat?
  1. I never use Web Chat      2. Seldom      3. Less than 5 times a day
  4. More than 5 times a day
3. Have you ever used the any of the above in English?
  1. Yes      2. No
4. How are you confident about speaking English with a non-/native English speaker?
  1. Not confident at all      2 A little confident      3. Confident      4. Quite confident
  5. Very confident
5. Are you interested in communicating with speakers from other culture?
  1. Yes      2. No
6. How much do you know about Malaysia?

### **2. Postsurvey for the Video Web-Chat session**

1. How did you find the Skype session with Malaysian students?
  - 1 Very boring      2 Quite boring      3 OK      4 Quite enjoyable      5 Very enjoyable
2. If your answer for 1 is 1 or 2, please describe the reasons why you found it boring.
3. If your answer for 1 is 3-5, please describe the reasons why you found it enjoyable.
4. Would you like to have more Skype sessions communicating with university students in foreign countries?
  1. Yes      2. No
5. If the answer for 4 is "yes", please name three countries.
6. Did you become more interested in communicating with speakers from other culture after the session?
  1. Yes      2. No
7. If the answer for 6 is "yes", please describe what you became interested in.
8. How did you feel about communicating with Malaysian students in English?

1. Very stressed    2. Quite stressed    3. OK    4. Quite relaxed    5. Very relaxed
6. Others (please describe.)
9. Did you learn/find anything about the Malaysian culture through the Skype session?
  1. Yes                      2. No
10. If the answer for 8 is "yes", please describe what you learned/found.
11. We assumed that you prepared pictures or something for the Skype session. What did you show and talk about to the Malaysian student?
12. Please write down some of the questions you asked the international/Malaysian students.
13. Please write down questions you were asked by the international/Malaysian students.
14. If you found any other problems, please describe them below.
15. If you have any comments about the Skype session, please describe.

### 3. Presurvey for the International Student Exchange session

1. Have you ever talked to international students at KGU before?
2. Have you ever made friends with international students at KGU?
3. Are you interested in communicating with speakers from other culture?
  1. Yes                      2. No
4. How are you confident about speaking English with a non-/native English speaker?
  1. Not confident at all    2. A little confident    3. Confident    4. Quite confident
  5. Very confident
5. How interested are you in cross-cultural communication with non-/native speakers of English?
  1. No interest at all    2. Not very interested    3. Mildly interested
  4. Quite interested    5. Very interested
6. If your answer for 5 is 3-5, what nationalities are you most interested in?

### 4. Postsurvey for the International Student Exchange session

1. How did you find the Intercultural Exchange session with the international students?
  1. Very boring    2. Quite boring    3. OK    4. Quite enjoyable    5. Very enjoyable
2. If your answer for 1 is 1 or 2, please describe the reasons why you found it boring.
3. If your answer for 1 is 3-5, please describe the reasons why you found it enjoyable.
4. Would you like to have more Intercultural Exchange sessions with the international students at KGU?
  1. Yes                      2. No

5 How confident did you feel about speaking English with the international students?

1. Very stressed    2. Quite stressed    3. OK    4. Quite relaxed    5. Very relaxed

6. Did you become more interested in communicating with speakers from other culture after the session?

1. Yes                      2. No

7. If the answer for Q6 is "yes", please describe what you became interested in.

8. How did you feel about communicating with the international students in English?

1. Very stressed    2. Quite stressed    3. OK    4. Quite relaxed    5. Very relaxed

6. Others (please describe.)

9. Did you learn/find anything about other cultures through the International Student Exchange session?

1. Yes                      2. No

10. If the answer for 9 is "yes", please describe what you learned/found.

11. We assumed that you prepared pictures or something for the International Student Exchange session. What did you show and talk about to the international student?

12. Please write down some of the questions you asked the international students.

13. Please write down questions you were asked by the international students.

14. If you found any other problems, please describe them below.

15. If you have any comments about the international student session, please describe.



# Effects of Recasts in a Japanese High School Classroom

Rintaro Sato Nara University of Education

## 概要

本稿ではネイティブスピーカー（NS）によって学習者に与えられたリキャストの効果と、その効果が妨げられるのは、どのようにリキャストが与えられた場合かについて観察・分析された。32名の高校生がNSから一対一のインタビューテストを受け、記録された会話がデータとして質的に分析された。その結果、リキャストの後、34%のケースにおいて、学習者が自分の誤りを訂正していたことが記録された。また、NSが訂正の意図のないリキャストを与える現象、学習者に訂正の機会を与えない現象が多く記録された。さらに、明示的な訂正的フィードバックの後、50%のケースにおいて会話の流れが妨げられたが、リキャストの場合は7%だったことから、リキャストは明示的な訂正的フィードバックに比べ会話の流れを妨げない傾向にあるということが示唆された。

## 1. Introduction

The recast, which is defined by Long (1996) as an utterance that rephrases an utterance by changing one or more of its sentence components while still referring to its central meanings, belongs to a type of implicit negative and positive evidence or corrective feedback (Leeman, 2003). Recasts are “by far the most frequently used feedback across a spectrum of classroom settings” (Lyster, 2007, p.93). The following is an example of a recast (adapted from Sato, 2009, p.202):

Learner: I eat it.

Teacher: Oh, you ate it.

Learner: Yes, I ate it.

A number of previous experimental studies have provided positive reports on the impact of recasts in second language (L2) acquisition. In a study which examined the effects of recasts provided on learners' past or conditional errors, Doughty and Varela (1998) found that an experimental group that was given recasts showed greater improvements in accuracy and a higher total number of attempts at pastime reference than the control group. Loewen and Philp (2006) examined the provision and the effectiveness of recasts with adult learners of English as a second language classroom throughout 17 hours of interaction. Their study compared the incidence of recasts, elicitation and metalinguistic feedback, and the learner responses, or successful uptake, termed as repair, after these types of feedback. The results revealed that recasts were widely used and beneficial at least 50% of the time. Zyzik and Polio (2008) also found that recasts were the most commonly used type of feedback in three university Spanish literature classes and discovered that recasts were the most preferred form of feedback by the instructors, as analyzed by the interviews and stimulated recalls. Some researchers have paid attention to recasts in the Japanese EFL situation. Muranoi (2000) investigated, in a quasi experimental study, how recasts benefit the acquisition of English articles, focusing on college-level students in Japan, and found that recasts helped learners develop their interlanguage according to both in written and oral tests. Loewen and Nabei

(2007) examined how different types of feedback (i.e., clarification requests, metalinguistic clues and recasts) affect Japanese university students' interlanguage development, and found that all feedback was equally effective.

However, some problems with recasts have also been suggested. One of the most noted problems with recasts as corrective feedback is ambiguity from a learner's perspective, which may lead learners to perceive recasts as merely alternatives, not modification (Chaudron, 1988). Recasts can be perceived as confirmation, paraphrase or correction (Lyster, 1998a, 2007). Saville-Troike (2006) mentions that recasts, which are indirect correction, might apparently seem to be paraphrasing learner's utterances, but actually are correcting elements of language use. Lyster and Ranta (1997) and Lyster (1998b) examined the occurrences of repair, defined as learners' repaired correct utterances of their non-target utterances after receiving recasts, and found that learners did not often show repair. This implies the ineffectiveness of recasts as corrective feedback. Ellis and Sheen (2006) have pointed out problems in recast studies: (1) definitional fuzziness, that is to say, there are many types of definitions for recasts; (2) contextual factors, which means that recast studies in lab settings cannot be equated with those in classroom settings. Sato (2006), in his descriptive small-scale study, examined the effectiveness of recasts among low-level Japanese high school students while they were performing interactive communicative activities with a teacher. The results revealed that only a small proportion of the teacher's recasts was followed by repair from students (16%), and a qualitative analysis of the activities revealed that recasts were provided inefficiently by a Japanese teacher, leading to this poor result. For example, recasts without any corrective purpose confused students making it difficult for them to notice real corrective recasts. His study explored the effects of recasts on low-level Japanese learners of English, and since previous research indicates that recasts are more helpful for high and intermediate learners than for low-level learners (Philp, 2003), it is necessary to investigate the effects of recasts not only on low-level Japanese learners but also on intermediate ones.

Some previous studies showed that recasts were less effective than other types of feedback. Carroll and Swain (1993) and Ellis et al. (2006) revealed that metalinguistic feedback was better than recasts. Varnosfadrani and Basturkmen (2009) argued that explicit correction would induce learners' awareness more than implicit correction such as recasts, referring to the crucial role of attention in learning. In the quasi-classroom study, Lyster (2004) compared the effects of recasts and prompts (i.e., clarification requests, repetitions, metalinguistic clues and elicitation), and statistically analyzed results of the written tasks revealed that students receiving prompts performed better than students receiving recasts. However, it should be noted that explicit corrective feedback can be obstructive. For example, Doughty (2001) claimed that explicit corrective feedback would break the flow of the conversation, and Long (2006) pointed out that overt error correction can be disruptive causing "unpleasant side effects" (p.77). It is worthwhile to examine, with Japanese high school learners, whether explicit corrective feedback, such as explicit correction, elicitation, metalinguistic feedback, is more obstructive than recasts are by causing communication breakdowns.

## **2. Purpose of the study**

The present study examines the effects of recasts on Japanese high school learners, most of whom are college bound, and this time, recasts are provided by a native speaker of English. The research questions of the study are as follows:

1. To what extent do students repair their errors after a recast?
2. What type of recasts, which potentially hinder the optimal effect of recasts, does the native speaker provide?

3. Is explicit corrective feedback more obstructive than recasts are by causing communication breakdowns?

### **3. Method**

#### **3.1 Participants**

A native English teacher from Australia who had been teaching English as an assistant language teacher (ALT) for five and a half years in Japan, and 32 second-grade college bound Japanese high school students (15 males and 17 females, aged 16 or 17) participated in the study. In the curriculum, the students were taking a general English II course and a writing course. Four English II classes and two writing classes were conducted in a week. A Japanese teacher taught all of the classes except one writing class which was taught by her and the ALT together, once in two weeks. In the writing class, students were engaged in communicative activities and tasks as well as writing activities. All of the students had passed the entrance exams for the academically higher level high school with relatively high scores in English. In the questionnaire conducted just before the study, 28 out of 32 students (88%) answered that they liked the communicative English classes taught by the ALT. Thus, we regarded them as students with relatively high motivation toward learning English.

#### **3.2 Data Collection and Analysis**

The English class for the study was not a formal teacher-centered class but was simply the interview tests to students conducted by the ALT, David (this name is fictitious). In the interview, which was conducted on a one-to-one level, David and a student had a free conversation, which mainly took the form of David asking questions and the student answering about his/her daily life such as hobbies, study, family, future dreams and so on. There were no target structures for the study as this was a natural communication-based task. David had told students to do their best to communicate clearly and said he would evaluate students' English performances from the point of view of accuracy, fluency and content. David knew that their interactions would be audio-recorded but did not know the purposes of the study. He had not been given any instruction on which types of feedback should be given to students. Following Lyster and Ranta (1997) and Lyster (1998b), a student's correct reformulation of an error occurring immediately after David's recasts was counted as a repair (Lyster and Ranta, 1997; Lyster, 1998b). Chaudron (1977) suggested that students' corrective responses after feedback would be the main measurement of effectiveness of the feedback, and Loewen (2005) revealed that learner repair after feedback was significantly related with accuracy scores on posttests. All recordings were transcribed and re-checked by the researcher to ensure their accuracy and in a limited number of cases where there were still unsolved transcription difficulties the original participants were invited to interpret. The database includes 32 interviews totaling 362 minutes. The average length of the interview per student was about 11 minutes, and the longest one was 15 and a half minutes, and the shortest lasted about 9 minutes.

In interactions between David and the students, 142 recasts were recorded, among which 43 (30%) did not provide students with uptake opportunities. In these instances David continued to speak after providing recasts, leaving no opportunity for students to show repair. It has been reported that teachers tend to use repetitions in teacher-student interaction (e.g., Lyster, 1998a; Sato, 2006) to show, for example, acceptance, approval or confirmation (Lyster, 1998a). These non-corrective repetitions were not counted as recasts in this study since they did not include rephrasing or changing of students' utterances. However, a very similar phenomenon which could reduce the salience of "real corrective recasts" was reported in the present study. On many occasions (40 instances were reported), David responded to students' correct forms by providing recasts to show his preferences or to "edit

discourse" (Mohan and Beckett, 2001, p.138 [as cited by Long, 2006] ). Tentatively in the study, I decided to use the term "preferred recast" which showed David's preference or inclination. When students are not given the opportunity to respond to recasts they consequently cannot do so. When they are given recasts to their correct utterances students do not have to reformulate their original utterances, as we consider recasts to be given to let learners notice their errors in order to correct them. The measurement to examine the effectiveness of recasts taken was: "no opportunity" and "preferred recast" were not included in the denominator. These two distinctive phenomena, as qualitative data, will be discussed in detail later (4.2). Confirmation checks with reformulations of erroneous utterances that maintain the central meaning intended by the student were coded as recasts in the present study. Simple repetitions without reformulations were not coded as recasts. The following is an excerpt of a confirmation check coded as a recast.

#### Excerpt 1

Kosuke: I don't take care of my little sister last year.

David: Oh, you didn't take care of your sister then. (*recast*)

Kosuke: Ah, I didn't take care of her. (Successful)

To examine whether explicit corrective feedback is more obstructive than recasts are, explicit correction, elicitation, and metalinguistic feedback were analyzed. Table 1 illustrates the definitions with examples of explicit corrective feedback.

Table1 Definitions and examples of corrective feedback

Type	Definition	Examples
Explicit correction	Explicit provision of the correct form (Lyster & Ranta,1997)	You should say just discuss. Not discussed about. Discussed your future.
Elicitation	Techniques the teachers use to elicit the correct form from learners (Lyster & Ranta,1997)	Try that again. What did you say? Last night you ...
Metalinguistic feedback	Provision of comments, information, or questions related to learners' metalinguistic knowledge (Lyster,2004)	It's plural. Did you use the past tense?

The interviews as stimulated recall measurements were conducted only when it was needed to confirm interpretations of some phenomena with 12 students. That is to say, how students felt when: an opportunity to respond was not given; a preferred recast was given; explicit corrective feedback was given. Interviews with students were conducted in Japanese two weeks after the study. After listening to tape-recorded segments containing the phenomena (no opportunity, or preferred recast, or explicit corrective feedback) students were asked how they felt then.

#### 4. Results and Discussion

#### 4.1. To what extent do students repair their errors after a recast? (RQ1)

The analysis yielded a total of 142 recasts to the students' utterances. Students successfully responded immediately after them 20 times in the form of repair. As "no opportunity" and "preferred recast" were not included in the denominator, the calculation conducted was:  $(20) \div (142 - 43 - 40) = 34\%$ . 20 is the total number of repair; 142, the total number of recasts; 43, no opportunity; and 40 is the number of preferred recasts. As table 2 shows, 34% of recasts were successfully followed by repair.

Table 2 Number and percentage of recasts and repair

Recast	Repair	Success rate
59	20	34%

#### 4.2 What type of recasts, which potentially hinder the optimal effect of recasts, does the native speaker provide? (RQ2)

As is mentioned earlier, with qualitative data collection, two distinctive phenomena in providing recasts, which potentially hindered learners' repair, emerged.

##### 4.2.1 No Opportunity

In 43 instances David continued to speak after providing recasts, leaving no opportunity for students to show repair. The following is an example.

##### Excerpt 2

Yuki: I play violin in junior high school.

David: You played the violin. OK. Was it difficult?

↑(No opportunity)

##### Excerpt 3

Yosuke: My mother like it very much.

David: Oh, she likes it. How about you?

↑(No opportunity)

This phenomena has been reported previously, both in laboratory settings and classroom settings (e.g., Oliver, 1995; Sato, 2006; Zhao and Bitchener, 2007), and was coded as "no repair" (e.g., Lyster and Ranta, 1997; Lyster, 1998b). However, this "no repair" does not mean that students did not really understand the feedback provided as recasts (Zhao and Bitchener, 2007). Oliver (1995) has argued, if students had been given the opportunity to respond they could have done so successfully. In the stimulated recall interview it was confirmed that Yuki and Yosuke noticed their errors when the recasts were provided. It is assumed that the exclusion of recasts which did not provide the opportunity for response for analysis, as is done in McDonough (2007), is theoretically and methodologically sound.

##### 4.2.2 Preferred recast

Preferred recasts were examined and analyzed qualitatively, and they were classified into four groups according to their functions: formalizing, simplifying, elaborating, and changing a word(s) or a grammatical structure(s). This grouping was conducted by two raters. When they had disagreements, they had discussions to arrive at a final decision, but three cases for which agreements were not obtained were excluded from the analysis. However, we have to admit that setting the exact boundary between the four categories was a difficult task. The decisions were made interpretatively; some cases could overlap.

The following are examples of each type of non-corrective recast and the numbers in parentheses are the frequency of the phenomenon. In these examples, the students' utterances

were grammatical or natural in the discourse, and David provided recasts to make them more favorable to him.

Excerpt 4 Formalizing (19)

David: What junior high school did you go to?

Maruko: Osatsube.

David: Oh, you went to Osatsube junior high (*preferred recast*)

Excerpt 5 Formalizing (19)

David: What kind of books have you been reading lately?

Naoto: Japanese history.

David: Oh, you have been reading Japanese history. (*preferred recast*)

Excerpt 6 Simplifying (8)

David: Tell me about your brother.

Mika: My brother teaches English.

David: Teacher. (*preferred recast*)

Excerpt 7 Simplifying (8)

Reiko: I didn't study hard when I was very tired.

David: You weren't a hard worker. (*preferred recast*)

Reiko: Yes. Yes.

Excerpt 8 Elaborating (7)

David: How can you help people?

Kazuo: I want to be a lawyer.

David: Oh, you want to be a lawyer who can work to help others.  
(*preferred recast*)

Excerpt 9 Elaborating (7)

David: How do you reduce your stress? What do you do when you are under stress?

Rie: ... stress? Oh, I do... yoga...

David: You practice yoga to get rid of your stress. (*preferred recast*)

Excerpt 10 Changing a word(s) or a grammatical structure(s) (6)

Yukie: I like singing.

David: Oh, you like to sing. (*preferred recast*)

Excerpt 11 Changing a word(s) or a grammatical structure(s) (6)

Akiyoshi: My glass, glasses broken when I was playing basketball.

David: Your glasses got broken while you were playing basketball.  
(*preferred recast*)

Ellis and Barkhuizen (2005) used the term "possible-but-not-preferred" (p.59) for this type of learners' utterance. Whether or not correct "possible-but-not-preferred" utterances, such as "My hobby is sleeping" (recorded in the present study), can totally hinges on the interlocutor's preference. A similar phenomenon is reported in Mohan and Beckett (2001) in which a teacher consistently provided recasts not to correct errors but to show models of more academically appropriate language. In Yoshida (2010), which examined Japanese language teachers' and learners' perceptions of corrective feedback, a teacher gave a feedback to a learner's correct sentence with the intention to suggest a more appropriate form.

However, in the stimulated recall interview, the learner mentioned that she thought the teacher corrected her sentence and she could not understand what the teacher was saying. In the present study, students did not show well-formed output after preferred recasts. They only acknowledged the recast 13 times by saying “yes” or nodding; did not notice or ignored the recasts 8 times. In four cases students responded by ill-formed output, as Excerpts 12 and 13 show.

Excerpt 12 Ill-formed output after preferred recast

Katsuhisa: I want to learn knowledge about history.

David: You want to be knowledgeable about history. (*preferred recast*)

Katsuhisa: ... No, no. I'm not.

David: OK, so...

Excerpt 13 Ill-formed output after preferred recast

Akiko: My mother always scolds me.

David: Oh, you are often scolded by your mother. (*preferred recast*)

Akiko: No. My mother don't...

David : OK, so...

In both of the examples, the students could not understand David's preferred recasts and became confused. In a stimulated recall interview, Katsuhisa (in excerpt 12) mentioned:

As I couldn't understand what he said, I was confused. I just guessed that he asked me if I was very good at the subject. So I said, “no”.<sup>2</sup> (Katsuhisa, interview)

Akiko (in excerpt 13) also confessed:

David spoke very fast, so I couldn't understand what he said. I thought he might have asked if my mother had done something bad to me. Maybe I felt pressured to say something and I said something. (Akiko, interview)

In the rest of the cases of preferred recasts, opportunities to respond were not given.

**4.3. Is explicit corrective feedback more obstructive than recasts are by causing communication breakdowns? (RQ3)**

In this study, as explicit feedback, explicit correction, elicitation, and metalinguistic feedback were analyzed. The following are episodes extracted from the present study.

Excerpt 14

Kahoko: We discussed about our future.

David: Not discussed about. Discussed your future. (*explicit correction*)

Kahoko: Ah, discussed. About *iranai* (*is not needed* in Japanese)... discuss, discuss (said to herself) ... (silence)...

David: OK. What will you do tomorrow?

Excerpt 15

Takeshi: When I was a child, I always play soccer.

David: When you were a child, you always....what did you say? (*elicitation*)

Takeshi: ... (silence)... Ah, played, played. I played soccer.

David: OK. Good. ...

#### Excerpt 16

Sonoko: Yesterday I buy... bought three book.

David: Plural, *Fukusu-desu*. (*That must be plural*, in Japanese).  
(*metalinguistic feedback*)

Sonoko: Ah, *Itsumo wasureru* (*I always forget* in Japanese). Three books. *Kore daiji?* (*Is this important?* in Japanese)

David: Of, course. You should be careful.

Sonoko: ...*Hi* (*Yes*, in Japanese). Yes. Yes.

David: OK... What junior high school did you go to?

In Excerpt 14, after the break of the flow, David had to change the topic. In Excerpt 15, David explicitly elicited a reformulation from the student by pausing and asking a question. When David tried to elicit the correct form, the student's attention as well as David's shifted from the meaning to the form. After David's compliment ("OK. Good."), there was a silence and David changed the topic. In the stimulated recall interview, Takeshi (in excerpt 15) mentioned:

I had prepared a soccer story for the test. I practiced and memorized a lot of words, expressions and sentences. I really wanted to tell how much I had enjoyed playing soccer when I was a child. But after David pointed out my grammar error, I don't know why but I did not feel like talking about the story for some reason. (Takeshi, interview)

Kahoko (in excerpt 14) mentioned:

I wanted to enjoy talking with David because I like English. But he didn't seem to be enjoying it as he was checking my errors and teaching the correct forms. I felt a little bit demotivated. (Kahoko, interview)

In excerpt 16, after metalinguistic feedback followed by Sonoko's repair the topic changed. Sonoko had thought she would explain about the books she bought:

I was thinking how I would explain about the three books I had bought. I thought I would be able to do it well. But the topic was changed. I felt disappointed. It was impossible for me to ask him to go back the previous topic. (Sonoko, interview)

In total, 16 explicit corrective feedback were reported, followed by 8(50%) communication breakdowns, which means a long silence (more than three seconds) followed by a sudden topic change. Table 3 summarizes this.

Table 3 Number of explicit feedback and communication breakdowns

	the number of times	communication breakdown
Explicit correction	4	2(50%)
Elicitation	7	4(57%)
Metalinguistic feedback	5	2(40%)
	16	8(50%)
Recast	59	4(7%)

Unlike other types of feedback, recasts are not obstructive in nature, as has been noted in other research as "...their implicit and genuinely unobtrusive qualities will allow teachers and learners to continue their joint focus on meaning..., while still dealing with linguistic problems" (Long, 2006, p.103). In this study communication breakdowns after real corrective recasts were observed only four times (7%). Doughty (2001) has mentioned that while explicit correction is intrusive, breaking into learners' utterances, implicit correction enables learners to integrate forms as the learner continues to speak. The findings of the present study were compatible with this argument. Although recasts can sometimes hinder learners from noticing correct forms, recasts are useful in providing correct forms in that they do not disturb the flow of communication without intimidating students by not explicitly pointing out their errors (Yoshida, 2010). For learners who often have difficulty continuing communication in English, such as the Japanese high school students in the study, the unobtrusive quality of recasts is helpful to engage them in more communication.

## 5. Conclusion

The results of the study imply that no opportunity and non-corrective preferred recasts would reduce the optimal effects of recasts, indicating that only when learners had made errors should corrective recasts be given, followed by an opportunity for learners to reformulate. Preferred recasts, which were not conspicuous in the study with a Japanese teacher (Sato, 2006), were often provided in this study presumably because the native speaker had a lot of options or a store of English. We could expect that highly proficient Japanese teachers of English would show this phenomenon, too. As preferred recasts are an additional, they should be given mainly to higher level learners. Students' already correct utterances can be more refined by the recasts. A 34% success rate may not be high enough to be convincing as to the effectiveness of recasts, but their use can still be encouraged, as recasts are not as obstructive as other type of explicit corrective feedback, such as explicit correction, elicitation and metalinguistic feedback.

It should be noted that through the interpretations of recast-related phenomena in the study, we cannot draw robust conclusions. I conducted interviews as stimulated recall measurements only with 12 students. As the stimulated recall is indispensable in considering the effect of feedback, it should have systematically been done with all of the students and the interlocutor. Further, the definition and categorization of preferred recasts can be problematic. If David had the intention of prompting students' next utterances, some of the preferred recasts introduced in the study can be considered not as recasts but prompts. In further study, a stimulated recall interview with an interlocutor for introspective data is needed to confirm the interpretation. Grouping of preferred recasts was conducted by two raters, but the decision was made rather interpretatively. A specific criterion is definitely needed to define preferred recasts and categorize them. Furthermore, in this study, the data was collected only through the interview tests conducted by one ALT. Further study should be conducted in the different conversational situations with other native speakers, as well as highly proficient Japanese teachers of English having conversations with students.

Since findings are within the context of the learners and the NS investigated in this study, lacking stimulated recall interviews with all of the participants, conclusions should be taken as tentative. This small scale study has shown some interesting findings that have relevance to the EFL classroom. However, the present study should be considered just as a first step to examining effects of recasts on Japanese high school learners. Further theoretical sampling and more credible analysis are needed.

## Notes

1. All names are pseudonymous
2. Students quotations are written with a deliberate effort to retain the conversational features of the original Japanese (translated by the researcher).

## References

- Carroll, S., Swain, M., (1993). Explicit and implicit feedback negative feedback: an empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 357-366.
- Chaudron, C., (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27, 29-46.
- Chaudron, C., (1988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, D., (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C., (2001). The cognitive underpinnings of focus on form. In: Robinson, P. (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.206-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., Varela, E., (1998). Communicative focus on form. In: Doughty, C., Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Barkhuizen, G.P., (2005). *Analyzing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R., (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 339-368.
- Ellis, R., Sheen, Y., (2006). Re-examining the role of recasts in L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 575-600.
- Leeman, J., (2003). Recasts and second language development. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 37-63.
- Loewen, S., 2005. Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 361-386.
- Loewen, S., Nabei, T., 2007. Measuring the effects of oral corrective feedback on L2 knowledge. In Mackey, A. (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 361-377). Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S., Philp, J., (2006). Recasts in the adult English L2 classroom: Characteristics, explicitness, and effectiveness. *Modern Language Journal* 90, 536-556.
- Long, M., (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W., Bhatia, T. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M., (2006). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyster, R., (1998a). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 50-81.
- Lyster, R., (1998b). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183-218.
- Lyster, R., 2004. Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 399-432.
- Lyster, R., (2007). *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins.
- Lyster, R., Ranta, L., (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- McDonough, K., 2007. Interactional feedback and the emergence of simple past activity verbs in L2 English. In: Mackey, A. (Ed.). *Conversational Interaction in Second*

- Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp.323-360). Oxford: Oxford University Press.
- Muranoi, H., 2000. Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning* 50, 617-673.
- Mohan, B., Beckett, G. H., (2001). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in casual explanations. *The Canadian Modern Language Review* 58, 133-155.
- Oliver, R., (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 459-481.
- Philp, J., (2003). Constraints on "noticing the gap". Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 99-126.
- Sato, R., (2006). Examining the effectiveness of "Recast" for Japanese high school students. *Eigokyoiku [English Education]* 8, 5-12.
- Sato, R., (2009). Considering the effectiveness of recasts on Japanese high school learners' learning. *The Journal of Asia TEFL* 6, 193-216.
- Saville-Troike, M., (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge Press.
- Varnosfadrani, A.D., Basturkmen, H., (2009). The effectiveness of implicit and explicit error correction on learners' performance. *System* 37, 82-98.
- Yoshida, R. (2010). How do teachers and learners perceive corrective feedback in the Japanese language classroom? *The Modern Language Journal*, 94, 293-314.
- Zhao, S.Y., Bitchener, J., (2007). Incidental focus on form in teacher-learner and learner-learner interactions. *System* 35, 431-447.
- Zyzik, E., Polio, C., 2008. Incidental focus on form in university Spanish literature courses. *The Modern Language Journal* 92, 53-70.



# 大学における小学校英語活動指導者養成 —事例に基づく理論教育についての一考察—

牧野眞貴  
近畿大学

## Abstract

A great number of Japanese elementary schools have initiated English instruction in recent years. Homeroom teachers have been playing important roles in providing this English education for young learners. This has led to an urgent need to train university students who aspire to become elementary school teachers. Currently, elementary teachers tend to be trained in teaching skills rather than learning theory. In fact, they rarely have opportunities to gain theoretical knowledge about early childhood English instruction. However, theoretical knowledge about teaching young learners is necessary to develop effective teaching skills. By training homeroom teachers, the author discovered their gaps in learning theory; they are language education, language development in children, international understanding and the teacher's role in elementary-level English activities. This paper introduces model cases from the author's experience as an English teacher for young learners and suggests the topics in theoretical knowledge that universities must include in their curricula for future teachers.

## 1. はじめに

教員養成大学においては、小学校英語活動指導者養成カリキュラムの作成が急務で、教育の現場に出て即戦力となりえる指導者をどのように育成するか、既存のカリキュラム改正に力を注いでいる。その開講期間は大学により様々で、シラバスも多様である(高橋、2005; 吉田ら、2006; 泉、2007)。しかし、大学における小学校英語活動指導者養成の現状は決して明るいものではない。辻(2009a)は小学校学級担任の立場から、教育実習生の英語活動への無関心さを問題とし、英語活動指導を熟知した大学教員の不足を指摘している。また、33名の実習生を対象とした調査で、わずか2名しか英語活動指導者養成授業を受講していないことを報告している。このような状況では、教師となり教育の現場に出た場合、子どもたちに英語を指導することができるであろうか。小学校教諭免許状の教職課程を開設している大学は、小学校英語活動指導者養成授業を必修科目にするべきではないであろうか。小学校教員を対象とした英語活動研修は指導法が中心になっており、理論が軽視される傾向がある。小林ら(2008)は小学校教員を対象とした調査で、ニーズの高い教員研修プログラムは実践面に密接に関わる領域であり、「基礎知識」および「自己啓発」といった理論面に関わる領域の希望は少なかったとしている。しかし、理論を理解していなければ、小学校英語活動の本質にあった指導ができないのではないかと。指導者が、小学校英語活動の意義を理解し、発達心理、言語教育、国際理解教育の知識を身につけ、英語活動における担任の役割を認識することによ

って、子どもたちに効果的な英語活動を体験させることができるのではないかと。カリキュラムの都合上理論に充てる時間に限りがある場合、指導項目の選択には頭を悩ませるが、数ある理論の中で、学生に教えなければならないことは、小学校英語活動の目標や教師の資質にかかわること、そして活動を通して子どもの心を成長させるといった項目である。そのためには、現職小学校教員に欠けている、あるいは、理解が十分でない点を強化することが今後の小学校教員養成には必要であると考え。これから教員を目指す学生には、小学校英語活動を通して、英語だけではなく、人格形成の基盤となる人間教育ができるよう、理論面で確固たる知識をつけさせたい。教科書も大いに役立つ教材ではあるが、教育の現場や日常生活における事例は、その説得力ゆえ、学生の心を動かすであろう。

## 2. 研究の目的

本研究では、早期英語教育および国際理解の視点から事例を検証することにより、大学における小学校英語活動指導者養成の理論教育の在り方を考察することを目的とする。

## 3. 小学校学級担任指導の現状

小学校英語活動における指導者の現状を把握するため、全国都道府県教育長協議会 2008 年度報告を表 1、2 に示す。これらより、英語活動を指導した経験のある学級担任は多いが、自信を持って取り組んでいるとは言えないことが伺える。

表 1 外国語会話等の指導経験を有する教諭の割合

外国語会話等の指導経験を有する教諭	拠点校 (n=5,668)	拠点校以外 (n=16,859)
ア単独で指導した経験のある教諭	4.7%	3.3%
イ T T や外部講師の協力を受ける形で指導経験がある教諭	34.8%	53.1%
ウ単独での指導と T T や外部講師の協力を受ける形での指導経験がある教諭 (アとイの両方)	47.5%	29.5%
エ指導経験がない教諭	12.9%	14.2%

表 2 学級担任として単独で外国語活動を指導することに自信 (不安) のある教諭の割合

学級担任として単独で外国語活動を指導することに自信 (不安) のある教諭	拠点校 (n=5,668)	拠点校以外 (n=16,859)
アかなり自信があると感じている教諭	7.6%	3.3%
イやや自信があると感じている教諭	25.7%	13.2%
ウやや不安であると感じている教諭	44.0%	42.7%
エかなり不安であると感じている教諭	22.7%	40.8%

#### 4. 学級担任を対象とした研修より

指導者養成における強化項目を探るには、まず小学校学級担任の現状を把握することが必要である。筆者はこれまでいくつか小学校英語活動教員研修を行ってきたが、学級担任と触れあう中で、指導法にも増して、小学校英語活動の意義、担任の役割、指導者の資質、国際理解教育の知識不足を感じた。基本を理解しないまま、指導実践のトレーニングを行ったとしても、子どもたちに効果的な英語活動が行えるであろうか。

2009年度に兵庫県の2市において、教員免許状更新講習を行った(牧野、2010)。

表3 英語活動を自分が指導することについて			n=36
不安がある	不安はない	わからない	
27	2	7	

表3はアンケート調査の項目「英語活動を自分で指導すること」についての回答であるが、ここでも、不安を抱えている教員が多いことが分かる。不安に思う理由として、英語指導に対する知識や技術の不足が多く挙がっており、指導力の低さを自覚していることが伺えた。

教員研修において、学級担任の知識が不足していると思われた項目を以下に挙げる。

##### 1) 子どもに英語を教えることについて

- ・何からどのように始めればいいのかわからない
- ・中学校英語のイメージしかわからない

##### 2) 発達心理について

- ・子どものことばについて知識がない

##### 3) なぜ小学校で英語を学ぶのかを子どもたちにどのように伝えるかについて

- ・子どもたちには何も伝えていない
- ・「英語の時間だから」と言っている
- ・将来役に立つ
- ・海外旅行が楽しめる
- ・外国の友達ができる
- ・英語が話せるとかっこいい

##### 4) 学級担任の英語指導について

- ・ALT (Assistant Language Teacher) に全て任せたい
- ・英語だけに時間をとれないので十分準備できない
- ・英語が苦手なので、できれば教えたくない

## 5) 国際理解における固定観念

- ・アメリカ人は白人、目が青い、大柄、明るい、社交的、人見知りしない
- ・ハーフはカッコいい
- ・白人はみんな英語を話す

子どもの特性を熟知し、日々子どもと接していても、英語活動と言う新たな分野については知識が乏しい。そこで、小学校教員を目指す学生が、英語活動指導の基礎を固められるよう、充実した理論教育が大学に求められる。

## 5. 大学生への理論教育

小学校英語活動の理論を学ぶ機会がなかった現職小学校教員とは違い、教員志望の学生は、大学で早期英語教育についての理論授業を受けることが必須であろう。先述の問題点に対応すべく、この章では筆者の児童英語講師経験などから事例を上げ、理論教育を考えていく。

### 5.1. 子どもに英語を教えること

先述の教員研修より、小学校教員がイメージする英語教育は、自分たちが経験した従来の訳読式授業で、日常生活で話される英語とはかけ離れたものである。小学校英語活動では、英文を読んでその意味を考えるといったことは行わない。教科書から一文だけを抜き取って、あるいは一語だけを取り上げて教えるものでもない。ことばは背景によって意味が変わる。

“Do you have a pen?” の答えは “Yes, I do.” だけではない。一例を上げると、授業でノートをとらなければならないのに、私語をしている学生がいるとする。その場面での “Do you have a pen?” は、「あなたはペンをお持ちですか？」ではなく「早く書きなさい。」と注意していることになる(中島、2009)。子ども達には、教科書に出てくる英語のみを教えるのではなく、「生きた英語」が自然に身につくよう、様々な活動を通してことばやその背景を理解する力をつけさせたい。例えば、家庭科の調理実習で簡単な英語を使う(牧野、2007)。“cut”、“boil”、“pour” といった動詞に加え、野菜、水、調味料などの名詞を教えることで、子ども同士、あるいは教師と子どもの間で、“Pour water into the pan.” “OK.” のようなコミュニケーションが成立する。料理は毎日自宅で行われているので、習った英語を家庭で復習したり、家族と英語を話す機会もできる。また、給食の時間に献立を見て、友達と知っている食料品や調理法を英語で話し合うかもしれない。小学校英語活動の目標である「コミュニケーション能力の向上」に向け、これらの活動は、「英語を話して何かを伝えたい」、「友達の話を知りたい」と思うような、積極的な態度の育成にもつながるのではないか。小学校では決して受験を目的とした英語指導を行ってはならない。

## 5.2. 子どもとことば

ことばの発達については、子どもの構音上の問題をあげる。幼児は発達の過程で、しばしば誤りや未熟な発音をする。例を上げれば、サがチャやシャになるといった発音の誤りである(大和田ら、1970)。

表4 日本語における子どもの発音の誤り例

モデル音	子どもの誤り
おりんご	おでいんご
たべる	たべう
ソーダ	ソーラ ソーナ トーダ トーナ
ポップコーン	コップコーン ポップポーン ポップコーン
スパゲッティ	スカベッティ スパベッピ
レモネード	レモエー ネモネー ニャモネー

馬瀬(1967)を参考に、筆者は4-6歳児12名の日本語発音<sup>1</sup>を録音した。筆者が発音したことばを子どもにリピートさせたが、その中で見られた発音の誤りを表4に示す。誤った発音をした子どもたちは、「上手に言えた」と自分の発音の誤りに気づいていない。筆者の児童英語指導経験から8、9歳ごろまで誤った音を口にするケースもめずらしくなかった。

事例1：Kは筆者が指導していた英語教室に通う7歳児であった。日常会話において日本語発音の誤りが見られ、英語発音にもそれが影響していた。“elephant”を何度練習しても“helephant”と発音したが、本人はその誤りに気付いておらず、「先生と同じように言えた」と満足していた。“e”が“he”になるものの、英語のリズムやストレスの位置などはほぼモデル音に近いものであり、自分で音の違いに気づくようになれば自然に正しく発音できであろうと、筆者は発音の誤りを指摘しないことにした。しかし、“helephant”を聞いたKの母親が、「先生はそんなこと言っていない。エレファント、エって言っているよ。」とKに何度も発音矯正を行ったが、母親の発音は明らかにカタカナ音であり、英語のリズムを無視したものであった。自分の発音の誤りがわからない、その上口の筋肉が十分発達していないKにとって、母親のとった行動は、Kを混乱させるばかりであった。

英語活動を開始する学年は小学校により異なり、1年生から英語を学ぶことも多い。学齢が低い場合、子どもの発音の誤りについて指導者は理解し、子どもを傷つけないように配慮しなければならない。発音の誤りを指摘されても、子どもは口の筋肉が発達していないのでどうすることもできず、英語の時間を憂鬱に感じるであろう。それがきっかけで、英語が嫌いになることも考えられる。たとえモデルと同じように発音できなくても、堂々と英語を話すことが大切である。指導者は子どもにそれを理解させるような指導を心掛けなければならない。

### 5.3. 子どもの学習意欲を高める動機づけ

小学校教員研修や大学授業において、「なぜ小学校で英語を学ぶのかを子どもたちにどのように伝えるか」を必ず聞くことにしている。結果は先述の通りで、子どもたちの意欲を高めるような答えは出てこない。目的を話さず英語活動を行えば、子どもたちは活動が無意識に体験するだけになるであろう。将来役に立つという目的については、高学年児童であれば理解が可能であるが、低学年児童については将来を想像することが難しく、「自分がお父さん（お母さん）になったら」という漠然としたことしか描けないかもしれない。その他の回答を見ても、「自分の利益のための英語活動」になっている。子どもたちは非常に純粋で優しい心を持っている。その優しさを英語活動に結び付けて学習意欲を高める動機づけを指導者は行うべきではないか。

事例2：筆者がタイのバンコクに行きまず驚いたのは、交通量の多さとその排気ガスで、町の中心を歩くと空気の悪さに気分が悪くなった。当時歩道はコンクリートであったものの、日本のように整備されてはおらず、歩いていて不快に感じることもあった。ある日の午後8時ごろ、交通量の多い道路わきを歩いていると、目の前に4歳ぐらいの少女が、藁のような粗末なござを敷いて、合掌しながら目を閉じ正座している。その前には缶が置かれ、少女は金を乞っていた。その姿はあまりにも痛ましく、筆者は驚きを隠せなかった。日本の4歳児であれば、夕食や入浴を済ませ、親に甘えながらテレビでも見ている頃であろう。しかし、その少女は、排気ガスが充満する道路わきの堅いコンクリートに正座し、ひたすら合掌している。何とも言えない辛い気持ちになり、彼女を助けたいと缶に金を入れた。すると、少女の後ろから母親が出てきて、その金を取るとすぐに消えてしまった。それから数時間後、再度その前を通りかかると、深夜にも関わらず、少女はまだ座っていた。足を崩すと母親が怒鳴っている。その光景に涙が溢れ、なんとかその少女を助けてあげたい、足が痛いだろうとさすってやりたいし、お腹がすいただろうと菓子も食べさせてやりたい。しかし、外国人がいきなりそのようなことをしても、少女は怯えるばかりである。少女が生き延びるために何が必要かを考えると、たとえ母親が持ち去るとしても、明日、明後日食べるための金が必要ではないか。筆者は再び缶に金を入れた。翌日ツアーガイドにこの話をし、なぜ母親が座らないのかと聞くと、「大人だったらあなたはお金を入れましたか？」と聞き返された。「日本のような裕福な国では悲惨な光景でも、この国の貧しい人々にとっては、生きていくための手段であり、これをしなければ少女も死んでしまう。」との言葉に、自分の甘さを痛感し、改めて世界に目を向けることの必要性を感じた。

子どもたちにこの話をすると、たとえ思春期で反抗的な態度を見せる高学年児童でも涙を流して聞き入る。もちろん低学年児童も同じように真剣な表情で耳を傾ける。みんな口々に「かわいそう。」と言い、「あの子を助けてあげたい？」と聞くと、全員がうなずく。そこで、日本語しか話せないと、世界の人は話ができない。一生懸命英語を学んで英語を話して、

世界で苦しんでいる人々を助けようと提案すると、子どもたちは「英語を使って人の役に立つ」という目標を持って英語活動に参加する。このように、自分のための英語活動ではなく、誰かを助けたいといった子どもの優しさを膨らませる動機づけをすることが、これから長く英語に向き合うためには重要ではないか。たとえ学生自身がこの事例のような体験をしていなくても、インターネットで世界の情報を十分に収集することができ、それは学生自身の知識を増やすためにも有益なことである。また、このような事例は後述する国際理解教育の一例にもなり、子どもたちが世界に目を向け、自分たちとは違う生活や人々を知る機会になる。

#### 5.4. 学級担任が指導する意義

小学校英語活動では、ALT 単独や、学級担任と ALT のティーム・ティーチングといった指導が目立つが、学級担任単独の指導も珍しくはない。辻(2009b)は学級担任が主体的に英語活動を指導することが、英語活動の発展には欠かせないとし、児童理解や興味を引きつける教材開発に優れ、他教科と関連させることができるなど利点が多いとしている。しかし、先述のように、英語力への不安や準備時間不足の問題などで、ALT を頼る傾向が見られ、英語指導を敬遠する学級担任も少なくはない。

事例3：筆者は児童英語講師として小学校3年生のMを教えていた。Mは幼児期から英語を習っており、大変元気で明るい女兒であった。12月24日は英語教室のクリスマス会だったが、Mの母親よりMの父が急死したため、クリスマス会には参加できないと連絡が入った。Mは12月29日が誕生日で、クリスマスに加えてそれを家族で祝うことを楽しみにしていた。幼いMが悲しみに耐える姿を考えるだけで、筆者は胸が熱くなり、Mに会って励ますことを心待ちにしていた。年が明け、第1回目の授業前日に母親から電話が入った。4歳年上の姉は父の死を受け入れることができたが、Mは突然泣き出したり、理解できない行動に出るといった情緒不安定な状態で、授業に行けば筆者に迷惑をかけるのではと懸念していた。たとえそのような事が起こっても、Mを受け入れ励ますので、授業に来させてほしいと伝え、翌日待っていたところ、いつもより早くMが教室に入ってきた。そして、筆者の顔を見た瞬間、大声で泣き出した。しばらくし、落ち着いたところで話を聞くと、その日学校にALTがやってきて英語活動があったという。そのテーマが“family”で、何も知らないALTがMに父親の事を聞いたという。Mは非常に辛く泣きたかったが、友達の手前恥ずかしいので我慢し、帰宅するも、母親は仕事でおらず、祖母もその日に限って外出しており、自分でカギを開けて家に入った。しかし、どうしても悲しくて、授業開始時間よりずいぶん早い筆者に会いに来たという。そして筆者を見た途端、我慢していた感情がこみあげ、大泣きしてしまった。父の死で深く傷ついた子どもにとどめを刺すようなひどい仕打ちをMから聞き、筆者は言葉を失った。

これは、学級担任とALTの打ち合わせが不十分だった結果であろう。もし学級担任が中心

となって指導していれば、“family”をテーマに選ぶことは無かったであろうし、どうしてもそれをしなければならぬのなら、Mに父のことは聞かないであろう。この事例を考えると、子どもの個性や家庭事情を熟知している学級担任の指導が望まれる。

学級担任の指導であるが、日本人だからこそできる指導が行える。子どもたちが英語活動で問題を抱えた場合、日本語で話を聞き、励ますといったことがその一例である。最初は慣れない英語指導も年を追うごとに満足いくものになる。誰でも最初は初心者であるので、それを乗り越えてこそ一人前の教師になる。英語が苦手であれば、自分も子どもと一緒に学ぶという意識を持つことによって、子どもたちは先生のがんばっている姿に励まされ、刺激を受けて、自分たちも熱心に英語活動に取り組むであろう。また、小学校英語活動は英語のネイティブ・スピーカーを育てるものではなく、指導者がネイティブ・スピーカー並みの英語を話すことは求められてはいないのである。

英語活動において、子どもたちを思いやり、常に子どもの置かれた状況に目を向けながら、クラスをリードする存在になるよう、学生には学級担任の役割や指導を理解させたい。

#### 5.5. 国際理解教育

インターネットの普及により、今や世界にいつでも手が届くといった状況である。日本国内でも外国人を見かけない日はなく、テレビや雑誌でも外国の音楽、映画、ファッションなどが紹介され、子どもたちが異文化に触れる機会も多い。しかし、それは一部の限られた外国や異文化であり、憧れや流行といったうわべだけの国際化である。

中山(2001)は日本の国際化を次のように述べている。

「物」の面では、わが国は世界のどの国よりも国際化が進んでいる。これに対して、こころの国際化はかなり遅れていると言わざるを得ない。言葉や皮膚の色の違う人々たちへの警戒心、拒絶反応、差別意識は、依然として強い。子ども達の間ですら、自分たちと異なると思うものを避けたり、排除しようとする傾向が見受けられる。日本人同士の間でも、転校生がいじめられたり、帰国子女を排除や、いじめの対象にすることが少なくない。

このように、日本人の中に、同じものは良しとし、違うものは好ましくないか、悪い、とする傾向がいまだに続いている。これは異国の人々と付き合う場合にはもちろん、日本国内にあっても、決して好ましいことではない。このこころの傾向は、根強いだけに、是非とも意識的には改善しなければならない点である。(pp. 64-65)

子どもたちにこのような排除傾向があれば、小学校英語活動の目的である「コミュニケーション能力の素地を養う」ことは実現しない。自分と異なるものを受け入れなければ、外国の人々とのコミュニケーションが成立しないであろう。

我々が持つ固定観念も、他を受け入れるといったコミュニケーションの基礎の妨げになる

のではない。教員研修では、アメリカ人のイメージをほぼ全員が金髪、白人、青い目、陽気と回答し、白人をみると全てアメリカ人と考えたり、ハーフ (mixed parentage) はカッコいいというイメージを強く持っていた。教員がこのような固定観念を持って子どもに接すると、子どもがそれに影響を受けることは言うまでもない。

日本人は白人とのハーフに憧れを抱くことが多い。「国際結婚をしてかわいい子どもを産みたい」と言う学生もいた。他人が勝手に作り上げたイメージで見られる人々はどのように考えるであろうか。

事例4: 知人はアメリカ人男性と結婚し、その長男Aはハーフである。日本で生まれ育ち、日本語を話し、日本人であるのに、外見が父親に似ているために、幼少のころから「外人」と言われいじめを受けてきた。それは想像を絶するほどひどい物で、小学校に入ると、Aは父親が参観日に来ることを拒み、家族の絵は父親を黒髪・黒目で描いたという。いじめを受けるたびに日本人になりたいと泣き、両親は心を痛めてきた。成長した今も当時を振り返ると下を向くという。

事例4では、子どもが人権問題に直面し、心に傷を負っている。このような経験をしてきた人々に、「ハーフはカッコいい」と憧れをもって言えるであろうか。教師が Surface Culture<sup>2</sup> だけに注目することは非常に危険なことである。フィゴーニ(2009)は、小学校では地域在住の外国人や留学生と交流を深めたり、3F(Food, Fashion, Festival)を中心に学習するといった、Surface Culture(14%)に注目していることを指摘し、文化の大部分(86%)を占める目に見えない Deep Culture<sup>3</sup>に小学校でも注目することの重要性を述べている。以下は、小学校英語活動における指導者の異文化に対する姿勢についてである。

①Deep Cultureに着目することで、我々は多少なりとも外国文化や外国人に対して「ステレオタイプ、偏見、先入観」を持っていることに気付く。そして、それらの概念が本来の姿を捉えにくくし、文化間摩擦、差別、偏見を助長する可能性がある。

②指導者になる者は、自分が無意識にもっている「ステレオタイプ、偏見、先入観」に気付き (awareness)、認識すること (understanding) が大切で、確固たる世界観が育っていない小学生に偏った文化観を植えつけないように注意すべきである。

③異文化に対しての「異質性」だけに注目するのではなく、人間の喜怒哀楽は万国共通であるという「共通性」や文化間にある「同質性」に着目することも重要である。

④国際理解教育において、指導者の敏感な視点と、他者を理解しようとする柔軟で寛容な姿勢が、子供たちの国際理解に大きく影響を与える。

(フィゴーニ、2009：71)

国際理解教育は、単に外国や文化を知るだけではなく、Deep Culture の知識を深め、自分と違うものを知ることである。たとえ自分と大きく違うものであっても、それには優劣がなく、人間はみな同じだという事を子どもたちに気づかせなければならない。国際理解教育はまさに、人権教育であり、人間教育である。また、外国を知ることによって日本を知り、英語を学ぶことで日本語の素晴らしさに改めて気づく機会になるのではないか。筆者は外国へ行くと、その文化を日本と比較することが往々にある。四季の無い国に行けば、日本の四季の恵みや美しさを痛感し、国々でのマナーの違いには、日本人の礼儀正しさを誇りに思う。異文化として外国について学ぶことは、外国への興味をかきたて、英語学習の意欲を高めることに役立つであろう。指導者は、自分の中にある未熟な部分に気づき、まず自分を改革する。そして、国際理解教育を通じて、自分と違ったものを受け入れるという子どもたちの態度を育成し、コミュニケーションの素地を養っていかなければならない。

## 6.おわりに

本稿では、小学校教員を対象とした研修より、教員の知識が不十分な項目を取り上げ、事例を交えながら小学校英語活動指導の理論教育を考察した。取り上げた事例は、筆者の体験や知人からの情報であり、一般化することはできない。しかし、教員養成課程においては、自身の体験や調査結果も役立つ事例や報告として、学生の理解を深めるのに有効だと考える。教科書の文字をそのまま学生に伝えても、心に残る理論知識はいかほどのものであろうか。実際筆者は教員研修参加者や教職課程の学生に事例をいくつか紹介したが、その反応は非常に大きく、いつまでも胸に残るといった感想が聞かれた。理想を追う教育ではなく、現実をしっかりとみつめ、地に足をつけた教育が未来を担う子どもたちには必要ではないか。

子どもたちが英語活動を通して世界を知り、それにより自己を人間として高めていくためには、それを指導する教師も同じように人間性を向上させていかなければならない。ことばだけを教えるのではなく、人間教育も行える指導者を養成できるよう、今後もカリキュラム開発に力を注ぎたい。

付記 本稿は2010年度外国語教育メディア学会50周年記念全国研究大会における口頭発表に基づき、加筆・修正した論考である。

## 註

1. カタカナ表記の単語は、英語発音ではなく外来語として日本語発音を行った。
2. 食べ物、芸術、休日、ファッションなど
3. 価値観、信条、態度など

## 参考文献

- フィゴーニ啓子(2009).「小学校英語活動指導者養成カリキュラム—大学での取り組みに向けて—第5章」辻伸幸・牧野眞貴・田邊義隆・フィゴーニ啓子・野口ジュディ『JACET 関西紀要』第11号、pp70-71.
- 泉恵美子(2007).「教育大学における小学校英語への取り組み—教員養成と現職教員研修の充実を目指して」『小学校英語教育学会紀要』第8号、pp.75-82.
- 小林美代子・宮本弦(2008).「小学校英語活動指導者の養成と研修をめぐる課題—民間指導者および小学校教員を対象とする意識調査より—」『日本児童英語教育学会研究紀要』第27号、pp.97-116.
- 牧野眞貴(2007).「小学校英語活動への保護者からの期待」平成19年度文部科学省「社会人学び直し」委託事業 小学校英語活動指導力向上講座配布資料.
- 牧野眞貴(2010).「小学校外国語活動教員研修の実践報告—発音指導と矯正のセッションから—」『関西国際大学コミュニケーション研究叢書』第8号、pp.17-29.
- 中島洋一(2009).「教師の質問力を高め授業の質を向上させる」第49回外国語教育メディア学会全国研究大会ワークショップ 配布資料.
- 中山兼芳(2001).「国際理解教育と英語教育」中山兼芳編『児童英語教育を学ぶ人のために』京都：世界思想社
- 大和田健次郎・中西靖子・大重克敏・長谷川茂・藤田紀子(1970).「音節の位置と幼児の発音の誤りについて」『耳鼻咽喉科』第42巻4号、pp73-76.
- 高橋美由紀(2005).「小学校英語活動における指導力育成のための教員養成カリキュラム」『日本児童英語教育学会研究紀要』第25号、pp.35-55.
- 辻伸幸(2009a).「外国語活動における教育実習上の問題点」JACET 関西シンポジウム：小学校外国語活動と大学教育との接点を求めて—教員養成の現状と展望—配布資料.
- 辻伸幸(2009b).「小学校英語活動指導者養成カリキュラム—大学での取り組みに向けて—第3章」辻伸幸・牧野眞貴・田邊義隆・フィゴーニ啓子・野口ジュディ『JACET 関西紀要』第11号、pp66-68.
- 馬瀬良雄(1967).「幼稚園児の発音の実態」『音声の研究』第13号、pp.277-295.
- 吉田晴世・小寺茂明・寺田寛・本田勝久(2006).「小学校英語教育の教員養成カリキュラム開発」『大阪教育大学英文学会誌』第51号、pp.105-122.
- 全国都道府県教育長協議会第1回部会(2008).「新学習指導要領の趣旨の徹底に向けた取組と小学校段階における外国語活動必修化への取組について」

<http://www.kyoi-ren.gr.jp/report/h20bukai/20kennkyuuhoukokusho1.pdf>

# エクセルを利用したレポートによる多読管理

成田修司  
大阪経済大学

## Abstract

If extensive reading (ER) is to be integrated into a course not specialized in it, the bulk of the reading must necessarily be done outside the class. In order to keep track of the amount of students' reading, I attempted doing cumbersome calculations on an Excel file. I created the Excel file in such a way that the number of words is automatically calculated to give evaluation points. All participants are given this file, and they need only to enter the level of a graded reader and the number of pages they have read to see how many evaluation points they have accumulated. Students then submit the final version of the file as a digital report through the university's intranet. Through this method, they became free from the trouble of calculation and were able to concentrate on actual reading.

### 1. はじめに

多読は英語母語話者に比べ圧倒的に少ないインプット量を増やし、英語力向上に有効であるというのは近年も複数の研究者が報告している（黛 2006; 寺西 2004; 高瀬 2007）。しかし英語の授業で多読に特化した授業が常にあるとは限らず、より多くの学生が多読に親しむにはリーディングや文法等の、多読以外を中心課題とする授業の一環として組み入れることになる。授業時間に実施できない多読は、おのずと課外活動を中心とせざるを得ない。評価の無い課外活動は実施しない学生が多いため、筆者は今まで読書レポートを提出させていた。この読書レポートは学期中に1冊だけ読めば良いものであるから、多読と呼べるものではなかった。今年度（2010年）は学生の読書量を更に増やすため、読んだ本の語数に応じた評価点を最終評価に組み入れた。そして評価基準となる語数計算の手間を減らし、読書に集中してもらうためパソコンを利用した。本報告は多読の推進とその公正な評価・管理のため、エクセルを導入した経緯と実施方法や結果をまとめたものである。

### 2. 多読管理方法の概観

学生の課外多読を管理・評価する上で教師にとって課題の1つは彼らの読書量をどうやって証明させるかであろう。学生が何の証明もなく読んだ冊数のみを自己申告する方法だと読書量の信頼性に欠け、かえって学生自身の意欲向上につながりにくい。そこで他大学の読書量管理方法を把握するため先行研究を調査したところ、ほとんどの大学で学生に何らかの読書記録を提出させていることがわかった。先行研究で紹介されている

読書記録は全て紙ベースのものだが、その形式においては幾つかの種類がある。デイ・バンフォード (1998) は読書記録を 3 種類の形式に分類している。その 3 種類とは、(a) 読書ノート：専用のノートを用意し、その中に読んだ本のタイトル、日付、その日に読んだ量、楽しんだかどうかを記入する、(b) 週間読書日記：曜日があらかじめ印刷されたシートを教師が配布し、その日何をどれだけ読んだか記入する、(c) ブックレポート：読んだ本 1 冊毎に簡単な要約や感想を 1 つのレポートに記入する、という形式である。

日本多読学会の会員による授業では多読を授業に取り入れている場合もあり、会員の中には黛など、SSS 英語学習法研究会が編集した「読書記録手帳」を利用している研究者もいる。これは読んだ本のタイトル、シリーズ名とレベル、語数、一言感想を記録するものである。この手帳は学生が普通のノート等を利用する形式とは異なり、学生全員が多読専用デザインされた指定の手帳を利用するものであるが、先の区分の中では(a)の「読書ノート」形式に属すると考えられる。

その他の大学も「多読シート」「多読カード」「ブックレポート」「リーディング・ジャーナル」等と名称は大学毎に異なるが、所定の用紙に記入して提出する仕組みは同じである。しかし記入する項目に関しては担当者の考え方によって異なる。高瀬 (2007) は、要約の様な時間のかかるタスクは読書時間を削り、かえって逆効果であると報告しており、要約を記入項目から外している。ただし多読活動を主に課外とする場合、項目や記入量が減れば学生の負担が減るものの、実際に本を読まずして記録に記入する可能性が増える危険性があるため、記入項目の設定は教師の悩みどころである。

松田 (2007) は SSS 英語学習法研究会の「読書記録手帳」を少し修正し、A4 紙 1 枚に 15 冊の読書記録を記入できるようにしたものを利用している。松田の記入項目は、(a) 氏名、(b) 月日、(c) シリーズ名、(d) 書名、(e) 作者、(f) 語数、(g) 簡単なコメント、である。松田の場合は個人の蔵書を使い、タイトル毎に概算により求めた語数を各図書に記入した。語数の記入が済んだ図書を指定図書として定め、学生はこの指定図書を読んで読書記録を記入することで評価点が得られる仕組みである。学生は本を 1 冊読むごとにこの語数を読書記録に書き込み、語数を累計することでそれまでに読んだ総語数がわかるというものである。

これらの紙媒体による多読管理の他に、京都産業大学の Robb (2009) らが開発した、コンピュータによる多読管理方法を実践している大学も複数ある。この方法は Moodle と呼ばれるオンライン・ツールを利用している。このツールは Moodle Reader と名づけられ、学生はこれにメンバー登録して読み終わった特定のタイトルの内容に関する小テストをパソコン上で受験する。テストに合格するとその本を読んだことを証明でき、サーバーの自分のページに読書冊数記録を残すことができる。この管理方法の利点には、(a) 教師はパソコンを参照するだけで各学生の読書量が確認できる、(b) 学生は書籍情報を細かく記入することなく特定の本を読んだことを証明できる、(c) 実際に本を読んでいるなければ小テストに合格するのは難しいため不正受験がしにくい、などがある。京都

産業大学はこのシステムを多読推進団体である Extensive Reading Foundation に提供しており、公的教育機関に所属する英語教師は希望すれば誰でもこのシステムを無償で利用できる。そのため日本国内のみならず、海外でも多くの英語教師がこのシステムを利用して多読管理を実践している。

### 3. これまでの管理方法の問題点

松田の管理方法では個別タイトルの語数を1冊毎に数えた上で対象図書リストに加えていくので、一人の教師だけで実施するにはかなりの手間暇が必要となる。仮に時間を割いて実施したとしても、相当な冊数を調べない限り対象図書リストはごく限定されてしまう。Robb の Moodle による方法で考えられる問題点は、(a) システムに登録された graded readers の収蔵タイトルが比較的小規模である筆者の勤務校の図書館には少なく学生の選択肢が狭くなる、(b) ポイントが読んだ冊数に対してのみ与えられるため、実際に読んだ語数やその難易度は考慮していない、(c) 最後まで読まずに途中で止めた本に対しては事実上全くポイントが発行されない、という3点である。また松田 や大野 (2010) の報告では、graded readers 以外の易しい絵本などを選択する学生も多かったとの事である。更に若年向けや大人用のペーパーバックが対象図書に含まれていないというのも学生の選択肢を狭める可能性があった。

### 4. エクセル利用に至る経緯とレポート雛型作成方法

筆者が今回カリキュラムの一環として多読を取り入れたのは、非常勤講師として勤務する (a) 大阪市内の K 大学と、(b) 京都市内の G 大学の2大学である。この2大学のどちらにも、学生が提出したデジタルファイルを回収できる学内ネットワークがある。過去にこのネットワークで提出させた経験のある読書レポートは全てマイクロソフト社のワード形式だが、冊数や語数を評点の土台とするものではなかった。今回は読書量自体を公平な評価対象とするため、冊数ではなく語数を基準にする方法を探した。そこでエクセルのファイルならば自動計算が可能であるため、これに読書語数を評価ポイントに換算する自動計算させて、そのファイルをそのままレポートとして提出させる可能性を思いついた。この方法なら Moodle Reader の収録タイトルに限定されないため、学生が選択するタイトルの自由度が増す。

また実際に本を読まずに数値のみ入力する防止策として、その回に読んだ部分ごとに簡単なあらすじを記入させることにした。あらすじの記入は学生の負担を増やし読書時間を削る可能性があるものの、不正記入の防止には有効であると判断したためである。エクセルには複数のシートが作れるので、他のシートには書籍情報や簡単な感想も書いてもらうことも出来る。前述のデイ・バンフォードの区分に当てはめると、「読書ノート」のデジタル版ということになる。そこでこれらの情報が全て1つのエクセルファイルとして提出できるような、雛型とも言うべき指定書式を制作した。

エクセルでレポートを制作する上での最重要部は読んだ語数の自動計算方法である。そしてどうせエクセルを使うのなら、できれば手動で数える作業を全く不要にしたい。もし学生が選ぶタイトルの「ページあたりの平均語数」(以下「平均語数」と表記する)をエクセルに最初から入力しておくことが出来れば、後は学生が読んだページ数を入力するだけで読んだ語数が自動計算できることになる。そこでまず読書レポートの指定図書として、平均語数を事前に調べられるシリーズだけで十分な数のタイトルが揃うのかどうかの調査を開始した。

今回の多読レポートを提出する学生の大半が所属する K 大学の図書館で収蔵する graded readers は(a) Oxford Bookworms, (b) Penguin Readers, (c) Macmillan Readers の 3 シリーズである。まずはこの 3 シリーズに焦点を絞り、各レベルにおける平均語数がシリーズ間でどの様に異なるのかを見るために比較した。平均語数の算出方法であるが、Oxford Bookworms はカタログや web で公開されているレベル毎の「平均ページ数」と「平均単語数」から求めた。Penguin Readers はタイトル毎に語数やページ数が記入されたデータを出版社に提供してもらい、そのデータを基に「ページ当たり平均語数」を求めた。Macmillan Readers は筆者の問い合わせに対して、出版社の営業担当者の方が同様の計算をして送ってくださった。それを一覧にしたのが次の表 1 である。表中では上記の 3 シリーズの出版社名のみを表記している。

表 1

各社 graded readers のレベル別ページ平均語数

レベル	Oxford	Penguin	Macmillan
1	130	100	33
2	162	152	146
3	178	171	160
4	222	197	180
5	260	249	213
6	288	247	216

注：Oxford は各 Stage をレベルとして区分。  
Macmillan は Starter から順にレベル 1 として区分。

このうち Penguin と Macmillan のレベル 1 は K 大学・G 大学共に収蔵タイトルが少なく、レベル 4~6 までは全く収蔵していなかった。残るレベル 2 と 3 に関しては 3 シリーズとも大きな差はないと判断し、エクセルでの計算を 1 枚のシートに収めるため、同じレベル区分の平均語数は一定として語数計算を行うことにした。特に今回の調査の中心となる K 大学の図書館には Oxford が多く、このシリーズに重点を置いた語数設定を行

った。最終的に決定しエクセルに入力した 3 シリーズ統一のレベル別「平均語数」は次の表 2 の通りである。

表 2

エクセルに事前入力したレベル別平均語数

レベル	1	2	3	4	5	6
1 頁語数	130	157	175	222	260	288

学生がこのエクセルファイルの「レベル」列に該当タイトルのレベル番号を記入すると、そのレベルに応じた平均語数（第一変数）が別列に自動的に表れるように設定した。レベルを記入するセルには 1 から 6 までの数字を入力する可能性があるため、平均語数が現れるセルの数式は括弧内に括弧を六重に「入れ子」することで可能になった。このとき利用したエクセルの関数は IF 関数で、実際に入力した数式は次の通りである。

=IF(E12=1,"130",

IF(E12=2,"157",IF(E12=3,"175",IF(E12=4,"222",IF(E12=5,"260",IF(E12=6,"288","0"))))))

平均語数が自動入力された後、読んだページ数を入力すれば読んだ語数は自動で求められる。つまり学生が利用するときに入力する数値は、(a) 読み始めのページ番号、(b) 停止したページ番号、(c) その本のレベル、の 3 種類である。それらの数値が入力されると、(a) その回に読んだページ数、(b) その語数、という 2 種類のデータが別々のセルに返される。更に(b)の語数に所定の変数（第二変数）を乗じてその回の評価点と、それまでの累計評価点も算出されるようにした。次の表 3 は実際に設定したファイルの入力項目を、本稿の横幅に収まるよう「あらすじ」の列だけ幅を狭めて表記したものである。左端から「あらすじ」までの 6 項目は学生が入力し、それより右側残り 4 項目が自動計算される。

表 3

エクセルの入力項目一覧

日付	始頁	停頁	レベル	読頁	あらすじ	1 頁語数	今回語数	今回得点	累計点

注：表の項目名は列の幅を節約するため、読み始めのページ番号を「始頁」、停止したページ番号を「停頁」、その回に読んだページ数を「読頁」、その回の評価点を「今回得点」と表記している。

「平均語数」に乗じて評価点を求める第二変数は目標語数から割り出した。先の松田の報告では熱心な外国語学部の学生で半期に 100,000 語読むということだった。筆者と同じ K 大学に所属する大野の報告では 20,000 語を目標に設定していた。20,000 語ならレベル 3 の場合 100 ページ強で達成できる。筆者の場合は英語が専攻ではない学生にも現実的かつ少し高めの目標を、と 40,000 語を目標に設定した。最終成績に占める多読レポートの評価割合を先に全体の 6%と定めた。筆者の場合は半期の評価全体を 1000 点満点として項目毎に点数を割り振っている、レポートの配点は 60 点になる。従って目標である 40,000 語で 60 点満点とするため、第二変数は 1000 語毎に 1.5 点とした。最初の計画では、同じ語数を読んだ場合でもレベルによる読解の難易度も考慮するため、一律に 1.5 点ではなくレベル毎に別々に設定することも検討した。しかしエクセルの仕組み上、一つのレベルから二つの異なる変数を返す事はできないようである。そのため第二変数を可変式にするにはレベル毎に別々の行かシートに入力する必要がある。読むタイトルによって記入する場所が何通りにも分かれるのではファイルの利便性が悪く、エクセルを使って煩雑さを省くという本来の目的に反することになるためこれは断念した。

入力の利便性を考えると、どんなタイトルの本でも同じ欄に入力する方が望ましい。しかし「平均語数」の自動入力には先の 3 シリーズのタイトルにしか使えないため、それ以外のタイトルの語数を計算するには別のシートに記入してもらうしか方法はない。そこで他のタイトルを選ぶ学生のために「平均語数」を自分で数えて入力し、後は同様にページ数から読破語数と累計評価点が得られるシートを追加した。そして両方のシートが合算で累計されるよう設定したので、2 枚目のシートのみ参照すれば評価点が随時確認できる。エクセルのファイルはこの 2 枚のシートを中心として他に、(a) タイトル情報を記入する「書籍情報」、(b) 使用されている英語についての感想を記入する「感想文」、(c) ファイルの使用方法やポイント計算方法を記入した「システム概要」、の 3 つのシートを加えて、全部で 5 シート構成のファイルとした。最後に、入力しておいた数式・自動計算等の削除や書き換えを防ぐため、学生が入力するセルを除いて全てのシートをパスワードで保護した。

## 5. レポートの実施方法

この多読レポートを実施したのは K 大学の 1 年生 4 クラスと G 大学 2 年生の 1 クラスで、計 5 クラス 132 人である。多読を 100%課外活動化すると、先延ばしにした上で結局ほとんど実施しない学生が多くなると予期したため、授業中にも多少の読書時間を取って学生が確実に図書館から本を借りていることを確認できるようにした。英語による読書を億劫に感じる学生でも授業で読み始めることで内容に興味を持ち、課外でも続きを読みたいという気持ちを持つことを期待した面もある。

学生がレポートのために選べるタイトルは自由であるが、先の指定 3 シリーズから選

べば語数の計算が楽である点は学期開始時に告知した。ただし学生が以前から所有している自前の本は不可とした。これは既に読み終わっている本をこのプロジェクトに可算するのを防ぐためである。自前の本でも今学期開始以降に入手した証拠を提出すれば可としたが、どちらの大学でも新たに本を購入した学生はいなかった。

授業内の読書時間の取り方と評価方法は実施した2大学間で異なる。K大学の授業は文法演習中心であるから、文法が終わり授業終了間際の10分に、多読と精読を隔週で実施した。ただし小テストを実施した2週は多読重点日として、多読時間を40分取った。授業中の多読の評価点は本を持ち込み多読時間に読むだけで一律とした。10分の時は1回に付き最終評価の1%×4回、40分の時は同2%×2回で計120分、8%となる。この8%に語数を基にしたレポート評点が最大6%加わるため、K大学での多読の配点は全部で14%となる。G大学ではもともと授業が精読中心なので、終了間際の10分は毎週多読時間とした。初回授業と筆記試験がある週には多読の時間を取らなかったので実施回数は12回である。授業中の多読評価点はK大学と同じく1回1%×12回で、計120分、12%となる。そして語数を基にしたレポート評点が最大5%加わると、G大学での多読の配点は全部で17%となる。K大学14%に対しG大学17%と最終評価に対する評価割合は異なるものの、結果的に全てのクラスで授業中の多読時間は120分と同一条件となった。

授業中に実施する多読と自宅学習による多読がシームレスに連続できるための工夫も行なった。評価対象となるレポートはオンライン提出のデジタルファイルだけである。しかし授業は学生パソコンの無い教室で行なわれるので、授業中に読む本のメモは一旦紙に書く必要が生じる。用紙はパソコンで打ち直すまでの一時的メモなのでどんな体裁でも良いのだが、後から書き写し易いようにと提出用のエクセルファイルをA4にプリントしたものを学期初めに配った。この紙バージョンの方にはレベル毎の「平均語数」情報はなく、あらすじの他にはレベル番号とその回に読んだページ数を記入するだけとなっている。つまり先の表3の記入項目のうち、左端から「あらすじ」の項目までが用紙にプリントされ、それより右側の項目はパソコン画面にのみ現れるようにエクセルの横幅を最初から調整した。

学生は授業中に本を読む時はこの紙にあらすじとページ数を書き貯めていき、レポート期限までにそのままエクセルに入力しなおすと先の自動計算が実行される。もちろん提出時期間際にまとめて入力するのではなく、学期途中で適宜入力していけばその時点での累計ポイントが確認できる。自宅にパソコンを持つ学生なら、自宅で読むときは紙に書かずに直接ファイルに入力することもできる。配った紙の裏面は書籍情報となっていて本のタイトル情報を記入するが、これも同じくメモ用であり、取ったメモは後でファイルの別シートに入力する。提出ファイルには他に簡単な感想文を書くシートもあるが、感想文用のメモ用紙は配布せずパソコン入力のみとした。

## 6. 結果と考察

レポートを実施した2大学5クラスの読破語数分布をクラス別に一覧にしたのが次の表4である。表中で“K”はK大学を、“G”はG大学のクラスをそれぞれ表し、記号に付された番号はクラス毎の整理番号である。各縦列の数字は人数を示している。

表4  
クラス別読破語数一覧

読破語数	K1	K2	K3	K4	G1	合計
0-4999	3	8	6	7	1	25
5000-9999	5	8	5	3	0	21
10000-14999	5	3	6	3	1	18
15000-19999	3	1	2	1	2	9
20000-24999	3	5	2	1	3	14
25000-29999	3	2	1	1	3	10
30000-34999	2	3	3	2	4	14
35000-39999	0	1	1	0	1	3
40000-44999	2	2	0	1	2	7
45000-49999	1	0	0	1	2	4
50000 超	1	1	1	0	4	7
合計	28	34	27	20	34	132

提出した学生で最も多く読んだ学生の読破語数は約 79,000 語で、参加者全体 132 人の平均語数は約 20,000 語だった。レポートの提出期限は学期終了の前週であるから、学期開始からプロジェクト終了まで 12 週間あった。週当たりの語数に直すと最高で 6,583 語、平均で 1,666 語となる。学生に対して本を選ぶ際の目安として、「1 分で 10 行読めるくらいのものを選ぶように」という目安を設定しておいた。この目安は Bookworm series を出版するオックスフォード大学出版局で発表しているものである。

今回の調査で得られた語数を実施条件に近い他調査と比較した。稲垣 (2008) は府立大学での調査で、参加者の大部分が 12 冊、80,000 語のノルマをクリアしたと報告している。筆者の調査は平均でさえこの 4 分の 1 の語数に満たなかった。また佐藤 (2006) は工学院大学での調査で、参加者のほとんどが半期あたり 100 ページを達成できたと報告している。人間科学大学で調査した岡 (2006) は初級英語クラスで課外に多読を実施した結果、44 人の平均読書冊数は年間で 1.5 冊だったと報告している。佐藤や岡の調査は語数を述べていないので直接比較はできない。しかし仮にどちらも Oxford の Stage 1 相当のページ平均語数 130 語、1 冊 40 ページで計算すると佐藤の調査は半期で 13,000

語、岡の調査は 3,900 語相当となる。筆者の今回の調査平均 20,000 語は、表面的には佐藤の調査より約 50%、岡の調査より約 500%多いことになる。しかし稲垣・佐藤・岡のいずれの大学でも授業中に多読の時間は取っておらず、全て課外で読んだ分量である。筆者の数字は授業中に読んだ語数も含んでいるので、佐藤や岡の結果との差は実質的に縮まることになる。また筆者の調査には 10,000 語未満の参加者を 46 人含んでいる。10,000 語を超えた参加者の数は 86 人で、割合にすると 65%に過ぎない。

筆者の今回の調査では学期開始時において、ノルマという形で特定の読書量を明言しなかった。しかし前述の様にレポートの評価点が 40,000 語達成で 6%であるから、レポートでも合格点を取るためには目安としてその 6 割の 24,000 語読む必要があることになるため、この語数が実質的なノルマということもできる。平均読語数が 20,000 語であるから、残念ながらこのノルマは達成できない結果となった。しかしながら昨年を実施した 1 冊のみの課外読書レポートを語数に換算すると、平均 7,000 語程度だった。今回は授業中にも読書時間を取ったので単純比較はできないものの、学生の読書量を増やすという意味では一定の成果があったと言える。

また稲垣の報告によると中学 1 年から高校 2 年までの英語教科書に含まれる総語数は約 29,000 語であるとしている。今回平均語数を読んだ学生はこれの約 7 割を半期に読んだことになる。また鈴木 (1996) の報告では、読破ページ数と成績の関連において、300 ページ未満では伸びが認められないが、300 ページを超えると伸びが大きくなるとしている。300 ページを仮に 39,000 語と換算すると、平均語数を読んだ学生はその語数のほぼ半分を達成できたことになる。理論上はこのペースで通年実施すれば年度末までに 40,000 語を超えるので、TOEIC 等の英語力一般を測る試験において点数の向上が期待できる可能性がある。

## 7. 結論と今後の課題

今回の調査に参加し学生の多くが多読用図書として Oxford または Penguin の graded readers を選んだ。それらを選んだ場合は面倒な語数計算やポイント換算などの手数が省けたという意味で、このエクセルファイルによる多読管理方法の導入は有意義であったように思う。また単に手間の問題だけでなく、計算の誤りや意図的な改ざんを防ぐうえでの効果もあったように思われる。またあくまでも表面的な数値であるが、学生の単純な読書量も昨年の平均 7,000 語から平均 20,000 語と 3 倍弱まで増加した。

しかし指定以外のシリーズを選んだ学生も多く、その場合は語数計算に 2 枚のシートが必要となり利用法が少々煩雑になった。ファイルの入力方法とそれをプリントした紙の記入方法は授業で何度も説明したのだが、理解できずに平均語数を数えないまま読み進めている例が多数見られた。その場合でも語数計算とポイント換算は自動で出来るため、全員が何らかの形でエクセルを利用できた点は大きかった。

それから授業で配布したメモ用紙はエクセルをプリントしたものだったが、指定シリ

ーズとそれ以外のタイトルで同じ欄を兼用したので、一部の学生に記入方法の混乱があった。授業での説明とは別に、エクセルのファイルには詳しい使い方も記入しており、それを見るように指示したのだが、読まずに記入して評価点を下げた学生も一部に見られた。全ての空欄に記入するよう指示があったにも関わらず、氏名の記入欄に記入せずに提出した学生が多かったことから、ファイルの利用法が煩雑であったと推測できる。既に述べたようにレベルごとに第二変数を変えるのは見送ったが、利便性の面からは実施せずに良かったと言える。

エクセルファイルを利用することで、語数計算等の手間を減らしその分多読に集中してもらおうとしたが、ファイルの利便性には改善の余地があるようだ。また、本の要約を読む度に記入するように義務付けたのも多読量を妨げる一因となった可能性がある。これは本を読まずにレポートを記入するのを防ぐために始めた点であるが、結果として多読以外の作業量をかなり増やすこととなった。本を読む以外は学生の負担をなるべく増やさず、なおかつ読書量を証明できる記録項目のさらなる模索が必要である。また平均読破語数が 20,000 語といっても、その半分の 10,000 語を達成できなかった学生が 46 人以上と全体のほぼ半分を占めた。彼らの多くは K 大学の学生であり、英語を専攻としない学生全員に一定量を読んでもらう難しさを感じた。エクセルの利用法に限らず、レポート計画全体として彼らの多読意欲を引き出す更なる工夫が望まれる。

それから本稿は読書量管理とその評価手段としてエクセル利用法と読書量の変化を紹介するのが目的であったため、成績に対する多読の効果等の調査は行っていない。大学教育における多読の目的には成績向上を含む場合が多いため、今後は語数と成績との関連性も調査していきたい。提出されたファイルの中の感想文には、初めてテキスト以外の本を英語で読んだが楽しかったという記述が多数見られた。多読は学生が最も喜びかつ効果の高い学習方法のひとつであると考えられるので、これからも最善の方法を追究してゆきたい。

#### 参考文献

- Bray, E. (2001). Evaluating Student Extensive Reading. 『四日市大学環境情報論集』, 4 (2), 203—217. 四日市大学.
- Extensive Reading Foundation. (n.d.) Retrieved December 1, 2010, from <http://www.erfoundation.org/erf/>
- Moodle Reader Module (n.d.) Retrieved December 1, 2010, from <http://moodlereader.org/index.html/>
- Oxford Bookworms Library – Browse by Level Retrieved December 1, 2010, from [http://www.oup-readers.jp/teachers/bookworms/library/browsebylevel\\_jp.shtml](http://www.oup-readers.jp/teachers/bookworms/library/browsebylevel_jp.shtml)
- Robb, T. N. (2009, December). Literature and Extensive Reading—Oil and Water? JACET 関西支部文学教育研究会 2009 年度 12 月度例会講演 同志社大学.

- デイ, リチャード&バンフォード, ジュリアン (2006). 榊井 幹生他訳『多読で学ぶ 英語—楽しいリーディングへの招待』松柏社.
- 古川昭夫他 (2010). 『英語多読完全ブックガイド: めざせ!100 万語: 第3版』東京: コスモピア.
- 稲垣 スーチン, 稲垣 俊史 (2008). 「日本の大学におけるグレイディッド・リーダーズを用いた英語多読授業の効果に関する実証的研究」『言語と文化』7, 41-49, 大阪府立大学.
- 松田早恵 (2007). 「教師の個人蔵書を用いた多読の導入」JACET 全国大会要綱, 46, 80-81. 社団法人大学英語教育学会.
- 松田早恵 (2009). 「授業内多読から授業外多読へ ~多読のきっかけ作りローテク編~」JACET 関西支部文学教育研究会 2009 年度 12 月度例会発表 同志社大学.
- 黛道子・神田みなみ・畑中貴美 (2006). 「易しい教材の効果的な使用法を実践の中で考察する—3 大学における英語多読授業を通して—」『順天堂大学医療看護学部 医療看護研究』2-1, 116-123.
- めざせ 100 万語! 多読で学ぶ SSS 英語学習法 Retrieved December 1, 2010, from <http://www.seg.co.jp/sssf/>
- 岡 良和 (2006). 「初級英語クラスへの多読導入の試み」『こころとことば』5, 25-35, 人間環境大学.
- 大野あずさ (2010). 「多読の導入について—英語 Ia、IIa における実践例から」英語教員説明会 大阪経済大学.
- 佐藤明可 (2006). 「総合英語 II (リーディング授業) の一環としての多読とその役割」『工学院大学共通課程研究論叢』44 (1), 71-85. 工学院大学.
- 鈴木寿一 (1996). 「読書の楽しさを経験させるためのリーディング指導」(渡辺編)『新しい読みの指導』116—123. 三省堂.
- 高瀬敦子 (2007). 「大学生の効果的多読指導法: 易しい多読用教材と授業内読書の効果」『関西大学外国語教育フォーラム』6, 1—13. 関西大学.
- 寺西雅子・松浦寿子 (2004). 「多読指導法の実践とその効果」『くらしき作要大学・作要短期大学研究紀要』37 (1), 67-78. 倉敷作要大学.



山本玲子

京都教育大学附属京都中学校

## Abstract

There are discussions on the effects of English lessons at elementary schools wherein raising motivation is the focus. It is pointed out that one reason is the discrepancy between elementary schools and junior high schools in the aim of English education (Taigyū, 2010). This paper reports the practice of a junior high school and an elementary school attached to the same university. Both schools are making a challenge to link junior high school English and elementary school English by changing the aim of the elementary school English from “raising motivation” to “language acquisition.” This paper offers the offspring and issues of a study on language acquisition at elementary schools, and a suggestion to the future of English education in Japan.

## 1. はじめに

2011 年度よりすべての公立小学校高学年において英語活動が本格実施されることを視野に入れ、すでに多くの小学校で英語指導の実績が蓄積されている。英語ノート導入の恩恵もあり本格実施に向けての体制はほぼ整いつつある。にもかかわらず現場で不安の声が絶えないのは、小中の接続や小学校英語の効果に関し、「小中の教員が同一の明確な到達目標を持っていない」（山口・巽，2010）ことが大きな要因と言える。2008 年 3 月 28 日に告示された新小学校学習指導要領では「コミュニケーション能力の素地を作る」、新中学校学習指導要領では「コミュニケーション能力の基礎を養う」と明記されているように、小中学校が最終的にはコミュニケーション能力育成という同一の目標を持ち連携していく必要があることは明白である。小中連携を意図した小中教員間の連絡会議や授業参観の取り組みも全国で実施されている（山口・巽，2010）。一時は小学校英語に対し批判の声が多かった中学校教員も、その意義や実績を評価する方向へ変化しつつある（階戸，2010）。しかし現実には、小学校英語と中学校英語の隔たりは生徒の側から指摘されている（大牛，2010）。小学校英語の指導目標は動機付け中心、中学校英語は英語運用能力育成中心であり、いくら連携を目指しても、その指導目標に沿った小中の授業が異なるのは当然である。小学校英語が生徒の意欲関心を高める充実したものになればなるほど、生徒が感じる中学校英語への失望が増幅される悪循環が起こっている。

このような小学校英語と中学校英語の乖離は、「小学校ではコミュニケーションへの意欲・関心・態度を養う」という概念が、「小学校で英語運用能力の育成は一切行っていない

い」と曲解されたことに原因がある。また、そのような現状に手を打つこともなく従来の分析的指導を継続してきた中学校での指導にも責任がある。山田（2005）は、「新学習指導要領の示す小中の基本方針はあくまで同じである。前倒し議論の勘違いは、目標と指導法の取り違えが原因である」と論じている。斎藤（2010）は、「楽しさだけを前面に押し出した、綿菓子のような授業も増えているが、『その結果どういう力をつけられたか』、それが原点である。」と述べ、さらに「英語を学ぶということは、そんなに簡単なことではない。そのことは英語を教えることを仕事としている教師なら誰でもわかっているはずである。『少し忍耐力もいるけれども、先生と一緒に歩んでみようじゃないか』というのが教育ではないか。小学校で楽しさだけを味わわせながら、『中学高校に行ったらこうは行かんぞ』と密かに考えている教師がいるとしたら、それは詐欺のようなものである。」と断じている。小学校教員は免許取得の際に英語科教育法を履修していない。そのことが問題点として挙げられることが多いが、教育技術云々以前に、この原点を知らない教師が英語指導に携わるとすれば、問題とすべきは正にその点にあると言えるだろう。教師自身が英語に堪能である必要はない。生徒を待ち受ける中学高校の英語学習が、運用能力向上を目標とする骨の折れる作業であることを、自らの苦い経験からでもよいから正しく認識している教師であれば、「英語は楽しい」ことのみを小学生の心に植えつけて満足することはないはずである。

小学校英語が開始した最初の段階としては、現在の「関心・意欲・態度」を育てる英語活動は概ね成功と言える。しかしこれは到達点ではなくあくまで試行錯誤の一過程であると考えらる必要がある。中学校との接続を始めとして課題は山積しており、次の段階を模索する時期に来ているのである。文部科学省は、2009年度に英語教育改善のための調査研究事業を開始した際、小学校英語における「英語活動型」「教科型」の二種類の研究開発指定校を定めた。特に「教科型」の研究開発校は、学習指導要領に記載されている外国語活動の目標とは関係なく、4技能を総合的に育成し、英語運用能力の向上を目指す研究を行うこととされている。さらに、それぞれの研究成果は、文部科学省ホームページや全国指導主事連絡協議会等で広く情報発信されることになっている（直山，2009）。このように、現場での実践研究とその情報交換・学校間交流が今ほど求められている時代はこれまででなかったと言えるかも知れない。

本稿は、小中一貫のカリキュラムを立案・実施し「教科型」英語指導を行っている小中一貫校の実践的研究<sup>1</sup>の成果と課題を分析し、報告するものである。3年間継続の研究開発指定を受ける1年前から、研究開発指定2年目を終えた段階までの3年間にわたる長期的研究を、中間報告の形で報告する。具体的には、時系列に年度を追って取り組みの概要を報告した上で、生徒のアンケート調査を中心に、小中学生の小中英語学習に対する意識における、3年間を通した変容を分析し考察を加えることとする。本研究の特色は、小学校と中学校が「コミュニケーション能力の基礎を養う」という同一の目標設定のもと、文字指導を含む「中学校英語」を意識させつつも、単なる前倒しにならない効果的な指導のあり方を追求してきた点にある。そして、このことは、必然的に中学校の指導も大きく変容させることになる。小

学校英語において英語運用能力を前面に出すことは、パンドラの箱を開けるようなものであり、安易な実施に対しては批判される要因にも事欠かないであろう。スキル重視の小学校が増加してきたことが英語嫌いを生んでいるという主張もある(澁上, 2009)。しかし、本研究が論争のきっかけとなれば幸甚である。開拓者が存在してこそ、その欠陥を補う実践がその後に続く信じ、効果的な小中接続のあり方の方向性を示すことにつなげたい。

## 2. 小中一貫カリキュラム開発と英語指導の経緯

### 2.1. 2008 年度の取り組み：小中連携のスタート

同じ大学の附属校であり道路を挟む向かい合わせに校舎が建つという恵まれた立地条件を持ちつつも、京都教育大学附属京都小学校と附属京都中学校の英語教育は、これまで連携しているとは言えなかった。2008 年度、本格的な小中連携がスタートした時点で、附属京都小学校では、1 年生から 6 年生まで担任と ALT (assistant language teacher) によるティーム・ティーチングによる英語活動を週 1 時間行うという、10 年を超える長い実績を持っていた。その指導案やカリキュラムの蓄積をもとに、附属京都小学校と附属京都中学校の教員が共同で小中一貫カリキュラム開発のチームを発足させた。

まず、カリキュラム開発における方針を、表 1 のように設定した。

表 1 小中一貫カリキュラムにおける方針

1	小学校 4 年生までは 2 技能の習得を単元目標に置き、5 年生から中学 3 年生までは、4 技能の習得を単元目標に明記する。
2	小中の教員の指導法や認識にずれが出ないよう、タスク・教材・語彙の項目において詳細かつ具体的な記載を行う。
3	小学校 4 年生までは身体感覚を活性化させるタスクを、小学校 5 学年から中学 3 年生は、情動を活性化させるタスクを重点的に設定する。
4	特に、小学校 5・6 年生と中学 1 年生の 3 年間で共通した指導法・タスク・語彙をスパイラルに使用することで接続させることを意識する。
5	小学校においては、中学校の前倒しではなく、身体と情動を伴う豊かな言語体験を蓄積するための指導を行う。

小中の接続のためには、小中の教員が統一した指導を行うことが必須である。つまり、目標から指導法に至るまでの共通認識が必要なのである。カリキュラムに、具体的なタスク・教材・導入語彙を詳細に記述することでそれは実現できる。

特に高学年のカリキュラムについては、中学校教員が中心となり、文字指導を含む中学校の学習内容に重なるものを意図した。その際、これまで小中の連携がうまくいかない原因は、小学校段階の全体的学習が中学校段階で分析的学習に極端に移行していたこと、そして高学年の指導の困難性は、その認知的成長を無視して小学生向けの単純な身体運動に終始するタスクのみを与えていたことである、とこれまでの実践から分析した。これらの解決のために

重要なのが、身体と情動という概念である。身体は情動と密接に結びついている(青木, 2002)。「全体的学習から分析的学習への極端な移行」という問題に対しては、小学校の身体感覚を生かした指導を中学校で継続するという工夫をした。また、「単純な身体運動が高学年にふさわしくない」とう問題に対しては、知的好奇心と情動を刺激するタスクを設定するという工夫をした。それぞれの認知的成長段階に応じて身体と情動を育てるということである。

具体的なタスク設定において意図したことは、小学生段階の英語学習は身体感覚を重視し、中学校段階では同じ身体感覚をより情動的な側面に移行していくことである。知的好奇心と情動を刺激するタスクを設定することは、幼稚な小学校英語に飽き足らなくなりつつある小学校高学年および中1ギャップに苦しむ中学生の双方に効果をもたらすと予想した。以上のことを意図し、カリキュラムを作成した(山本, 2009)。

小中教員が連携してのカリキュラム実施に際して、小学校高学年については、中学校教員が英語指導を担当し、カリキュラムの意図に沿った指導を開始した。年度末に小学校高学年が受験したGTEC Juniorのアンケート結果では、「読むこと・書くことができる」と回答した生徒の割合が全国平均を大きく上回り、態度のみならず英語力の向上を生徒が実感していることが明らかになった(山本, 2009)。この成果を受け、2009年度以降の本格実施に向かうこととなった。

## 2.2. 2009年度の取り組み：小中一貫校としての初年度

本節では、本格的な小中一貫校としてスタートした2009年度に大きく改革された点を、教員側と生徒側に分けて報告する。

教員側の改革は、学校が一貫校となるに当たっての改革であり、英語教育に特化したものではないが、筆者は、小中英語の接続を論じる上で、教員側の意識改革は欠かせない側面であり、ここで報告する意義があると判断する。2009年は、教員間の交流が劇的に推進された。校舎改築が終了し、新年度開始の4月より、小学校高学年が中学校校舎に移動するとともに、小学校高学年担当教員と中学校担当教員が同じ職員室を使用することとなった。この物理的改革の最大の成果は「小学校文化」「中学校文化」が明確になったことかも知れない。一例を挙げると、小学校では言葉遣い・文字の書き順など、教師側も生徒の手本たろうとする意識が高いが、中学校教員はそれらに意義を見出さない(むしろ生徒に対する丁寧語は必要ないと考える)傾向があり、小中教員の生徒の接し方にはかなり差があった。生徒がどの程度騒げば授業崩壊と判断するのかの基準も、小中の教員の間では乖離があった。また、中学校では保護者からの遅刻連絡やわずかな問題事象であっても教員間で報告し合うので、中学校教員は小学校教員からの報告が少ないと感ずることがある。これらの文化の違いは、具体的に発表する場があれば必ずや他校の実践にも寄与できると確信するところである。本校では、文化の違いに不満を持つ段階を経て、徐々に、小中の教員が互いにその違いを冷静に分析する余裕が生まれ、違いをその都度自覚しながら調整するようになった。これはまさに異文化理解の基本と言える。さらに副産物として、小中連携には教員自身のコミュニケーション能

力が欠かせないことが明白になった。コミュニケーション能力育成を目標とする英語教育を実践研究する場としても、非常に恵まれた環境であったことは特筆に値する。

次に、生徒側の改革である。従来の指導からの変更という点で顕著であった小学校6年生に焦点化して、以下報告する。2009年度は、2008年度に作成したカリキュラムに沿った英語指導が本格的に開始されたが、特に6年生では、文字導入・情動を動かす絵本の読み聞かせなど、従来の小学校英語のレベルを超えた授業展開を開始した一大改革の年であった。2009年度より導入された電子黒板・英語ノートも指導の充実に貢献した。ここでは、6年生指導における成果を、6年生の担当教員・文字指導法・中学校を意識した指導・顕在化したスローラーナーへの対処という4つの面から述べる。

まず、担当教員は、中学校英語科教員である。さらに、ALTと中学校英語科教員のチーム・ティーチングが実現したため、時には少人数クラスで授業を行うなどフレキシブルな指導形態を組み、生徒がALTと直接対話する機会も激増した。中学生同様、ALTによる会話テストや発音テストを実施し、適度な緊張感とともに達成感を味わえる機会を設定した。

次に、文字指導法である。英語ノートの付録であるアルファベットカードを使用したアルファベット指導・電子黒板を使用した文字導入・ALTによるフォニックス指導である。アルファベット26文字の音読みを導入するだけで、単語の発音を予想したり、発音からスペルを予想したりすることが可能になる。知的レベルに応じたこうした活動は、小学6年生の学習への意欲を高める。アルファベットの大文字・小文字や3文字程度の単語については、ペーパーテストを実施し、通知表にはそれらの達成度に関して文章で記述した。

中学校を意識した指導は以下のようなものである。例えば月の名称を導入した際には、文字の提示とオーラルでの練習にとどめつつも、「中学では新しい単語を習うたびにスペルのテストがありますが、ちょっと難しい月の名前を、口でも言えないうちにスペルと同時に覚えるのは大変です。少なくとも今のうちに12か月をすらすら口で言えるようになっておこう」と言い添える。それだけで生徒の意識は高まる。指でスペルを練習しながら発音する生徒もいる。また、中学1年生の教科書に出てくる対話をオーラルで導入し、ペアで自由な対話文に展開して発表するタスクを多く設定した。実際に小道具を使い演技させながらの対話文はリアリティがあり生徒の興味関心を高めるので、少々長い対話文であっても、文字の援助なしに覚えてしまう。さらに、相手のせりふが聞き取れなかった時のためにPardon?やI don't know.などの表現を導入しておけば、まったく抵抗感なく対話活動に入ることができた。文字による提示がない分、自由な対話文に作り変えることにも抵抗がなく、むしろ中学生よりも柔軟に対話を構築できる場面も見られた。

最後に挙げられる6年生指導の成果は、顕在化したスローラーナーへの対処である。前述したような英語力向上を意図した指導の中で、必然的にスローラーナーも顕在化してくる。極端なスローラーナーに対しては、外国語に対する抵抗感から来るものなのか、もともとと言語能力に問題があるのか、コミュニケーション能力に問題があるのか、全教科において学力が低いのかを、クラス担任に確認する作業も重要である。低年齢英語学習者のつまずきには、

教科担任には見えない様々な要因が重なる可能性が高いからである。それにより、生徒一人一人の実態に応じた指導や、担任からのフォローが可能となる。その結果、小中教員間の連携を深めることにもつながり、さらに中学校への入学前から、個々の生徒の抱える問題点がある程度掌握することも可能となった。その一例として、学力的にはまったく問題がなく本人も努力しているのに英語の読み書きが定着しない生徒の存在がある。1文字に1音節が対応していないアルファベット言語圏の子どもにはディスレクシア<sup>2</sup>が多いという報告もある(Wydell, 1999)。ディスレクシアなのだが、1音節1文字が対応する書記素を持つ日本語の読み書きでは問題が顕在化していない子どもがいる。中学入学までアルファベットに接していなかった生徒の場合、ディスレクシアという判断ではなく、単なる怠学と判断されるケースは相当数にのぼると推測される。小学校担任との共通理解のもとディスレクシアの傾向を早めに把握することができれば、他の生徒とは異なる対応や指導(Olagboyega, 2008)が可能となる。

以上、担当教員・文字指導法・中学校を意識した指導・顕在化したスローラーナーへの対処という4点において6年生指導のあり方が従来より大きく前進した。その成果が本当に明らかになるのは、中学入学後である。次節では、この6年生の中学入学後の様子を報告する。

### 2.3. 2010年度の取り組み：小中一貫校としての2年目

年度途中であるため、途中経過の報告となる。2009年度に引き続き、小中一貫カリキュラムに沿った指導を実践している。特に、小学校5・6年生の通知表では、2010年度より、従来の文章による評価から3観点におけるABC評価へと変更した。中学校と同じ「態度」「活用」「習得」の3観点である。教科型である以上、評価方法および評価の在り方を研究することは急務である。2010年度は試行段階であり、現段階では見えない様々な問題点が明らかになるのは今後である。それらを総括した上で、評価については別の機会でも報告できればと考える。

さて、2010年度の中心課題は、2009年度6年生の1年後の追跡調査および小学校英語からのスムーズな移行である。以下、中学1年生に対する指導の成果を、話す・聞く活動の充実、文字導入、語彙指導、家庭学習習慣の確立の4点に分けて総括する。

第1に、話す・聞く活動の充実である。小学校で4技能の育成を開始していたと言っても、中学校のスタートはオーラルによるものとした。他の小学校からの入学生を加え、英語能力のばらつきがないことを確認するため、中学1年生全員に、入学直後の4月に児童英検(一部)を実施した。その上で、クラスルーム・イングリッシュを多用しオールイングリッシュを基本に授業を開始したが、ほぼ問題なく行うことができるレベルであった。教科書で学習する対話を小学校段階で既に終了させているため、文字に頼ることなく対話文を作成する活動もスムーズに行うことができた。教科書にかかる時間が劇的に短縮されたため、カリキュラムに沿ったタスクをほぼこなすことができていた。このように、中学校での英語学習開始直後に集団のコミュニケーション的な雰囲気作りに成功したことで、他の小学校出身者も遜色

なくコミュニケーション活動に参加することができた。

第2に、文字導入である。小学校の全体的学習から中学校の分析的学習への急激な移行を極力避けるために、小学校段階での文字導入は、分析的学習を少しずつ入れておく活動として必要であった。しかし、小学校段階で文字導入を行っていたからと言って中1の最初から文字を使用することは控えた。最初の1か月はオーラルのみの授業を行い、歌・チャンツ・TPRにより発音と身体感覚を徹底的に鍛えることに重点を置いた。小学校英語とのギャップを極力なくすことと、小学校段階で培った発音の能力や身体感覚を継続させる目的である。その上で、2か月目以降は、アルファベット26文字のフォニックスを十分定着させた上で、従来よりスピードを上げて一気に文字指導を進めた。前倒しではなくスパイラルな指導ということである。

第3に、語彙指導である。小学6年生段階で数字・曜日・12か月等の語彙をオーラルで定着させているため、語彙導入は非常にスムーズであった。本校中学1年生の使用している検定教科書New Horizon 1では、夏休み前に100までの数字、夏休み後に曜日、年度終了時に12か月と序数が導入されている。2010年度の中学1年生は、夏休み前にこれらすべてを導入し、夏休み明けのテストまでにスペルもすべて覚えられるように指導した。フォニックス指導を通し、文字と音の関係を理解しているため、スペルを予想させてから導入している。それにより、効率よく単語習得を進められている。

第4に、家庭学習習慣の確立である。田尻(2009)は、家庭学習の習慣確立がその後の英語学習を左右するとし、「中1の最初は文字と格闘する時である。耐えて、続けて、乗り越えさせなければ、(その先にある)喜びはない。」と述べている。小中連携の英語指導において、小学校英語と中学校英語の差異を極力なくすることが本研究の目標であることに変わりはないが、「英語学習は楽なものではない」事実を明確に伝えることは、中学校1年生段階で必須であると考え。最初は、単語テストをこまめに実施し誤解答を分析することで、「文字と音の関係を理解していない生徒をピックアップすることが可能となる。該当生徒に個人指導することで、全員に文字と音の関係を理解させることができた。つまり、「生徒全員が努力を継続すれば、今後すべての単語テストにおいて全員が満点を取れる」と自信を持って言える段階まで到達した。そのことを生徒にも明言した上で、低得点を取った生徒には「家庭学習が不足している」ことを担任や保護者宛の英語通信を通して個人的に呼びかけた。この段階を乗り越えなければ、「小学校から英語を開始した」ことのメリットを生かし続けることはできないと考える。

家庭学習習慣の確立は、基礎基本の定着と表裏一体の関係である。ここで、前述したディスレクシアの見極めが非常に重要になる。小学校段階で文字導入を行っていたため、文字を通した英語の言語活動で極端に困難性を示す生徒は観察されなかった。このことから、対象生徒にはディスレクシアの当該者がいないと判断できた。そのため、逆に、読み書きが定着しないのは本人の意識や努力のみの問題であると考えられ、教師が自信を持って働きかけることができた。現場では、個々の生徒の言語体験や能力が分析しきれないまま教師の側に諦

めが生まれ無用に甘やかしてしまうケースがあるが、小学校との連携がこのようなケースにも貢献することを啓蒙したい。

### 3. アンケート調査からみる生徒の変容

#### 3.1. 中学1年生に対するアンケートからみる3年間の実践の成果

2008年度から2010年度の3年間にわたり、中学入学直後の1年生に対し、同じアンケートを実施した。附属京都小学校の出身者と、他の小学校の出身者に分けてアンケート結果を比較することとした。対象生徒の人数内訳は表2の通りである。

表2 中学1年生生徒の内訳

	附属京都小学校出身者	他小学校出身者	計
2008年度	91(75.8%)	29(24.2%)	120
2009年度	92(74.8%)	31(25.2%)	123
2010年度	81(67.5%)	39(32.5%)	120

京都小学校出身者はどの年度生も小学校で6年間の英語活動を経験している。第2章でも報告した通り、この3年間は、中学校の学習内容を意識した指導が徐々に充実してきた期間であり、特に高学年段階での指導内容は年度によって大きく変化してきた。その指導に対する生徒の反応を見るため、アンケートでは以下の5つの設問に「そう思う」か「そう思わない」のいずれかを選択する形で回答するものとした。

1. 小学校英語は、中学校で役に立つ
2. 小学校英語をしていると、中学校英語への不安がやわらぐ
3. 小学校では、もっと英語の字を習いたかった
4. 小学校英語と中学校英語は全然違う
5. 小学校英語と中学校英語は違っていてもいい

結果は、以下の図1～5の通りであった（縦軸は％、横軸は2008・2009・2010を示す）。

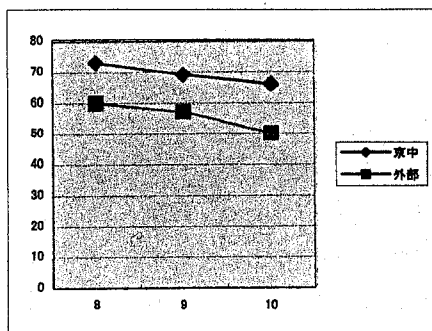


図1 小学校英語は中学校で役立つ

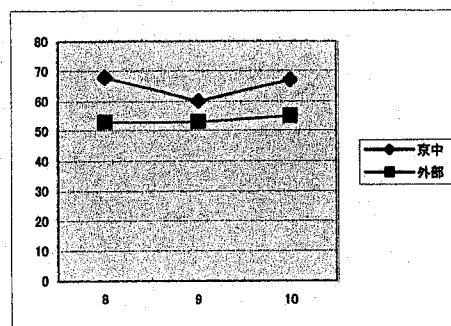


図2 中学校への不安がやわらぐ

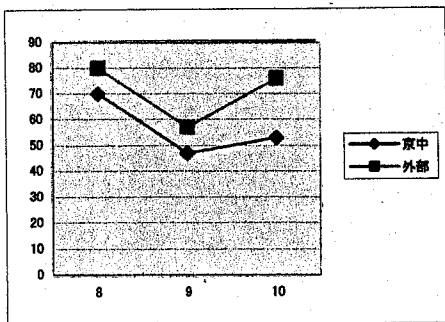


図3 もっと字を習いたかった

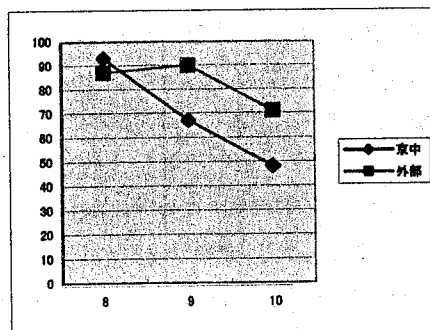


図4 小英と中英は全然違う

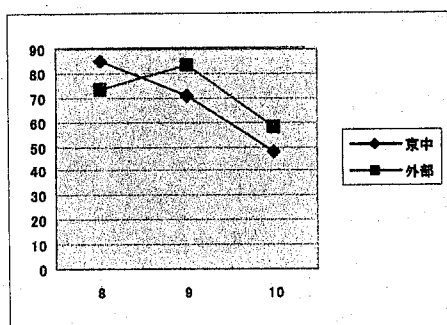


図5 違っていてもいい

京都小学校の出身者は設問1「中学校で役に立つ」設問2「中学校での不安がやわらぐ」の項目で肯定的な回答が上回っており、中学校との接続が効果的に進んだことを示唆する結果となった。また、設問3「小学校でもっと字を習いたかった」と考える回答は京都小学校出身者の方が少なく、小学校段階で満足できる段階まで文字を学習したと感じている。しかも、もっと文字を学習したかったと考える生徒が約半数いる。文字導入反対の

立場からは、文字導入により英語嫌いが増加する可能性が指摘されているが、少なくとも本実践における文字指導方法は効果的であったと判断できる。5つの設問とその結果についてそれぞれ統計分析を行ったところ、グラフの傾きが顕著な図4・図5について、2008年度と2010年度の京都小学校出身者のデータを比較した結果は表3のようになり、この2年間の取り組みを経た生徒の反応には有意差があった。

表3 2008年度中1と2010年度中1の比較 (N=172)

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
設問4	8.642	170	.000
設問5	7.301	170	.000

設問4「小学校英語と中学校英語は全然違う」に対し、肯定的回答が減少したことより、小学校英語と中学校英語の格差が確実に埋められつつあると判断できる。また、設問5「小学校英語と中学校英語は違っていてもいい」に対し、肯定的回答が減少したことより、小学校英語と中学校英語の格差はない方が望ましいと考える生徒が増加したことがわかる。アンケートの自由記述の欄には、「小学校の英語は楽しいけど、中学校でやるのは『本物の英語』

だから、楽しくないと塾の先生から聞いていた。でも、中学校も楽しかった。」という記述が、他の小学校出身者からも見られた。格差があることを覚悟して入学している生徒にとって、格差がない方が望ましいのは当然である。

### 3.2. 小学5・6年生に対するアンケートからみる本校生徒の特色

本校は文部科学省の実践研究指定を受けているため、同じ実践研究校すべてが参加する小学生対象の、1年生から6年生までのアンケート調査に参加した。ここでは、本校で「教科型指導」を受けてきた2009年度の5年生・6年生のアンケート結果を、全国の5年生・6年生の結果と比較して分析する。「英語の授業は好きか」という設問に対し、「好き」「どちらかといえば好き」「どちらかといえば嫌い」「嫌い」の4群に分けてグラフ化したものが図6である（縦軸は%）。「英語の授業を理解しているか」という設問についても、「どちらかといえば」「理解している」「理解していない」の3群に分けてグラフ化した（図7）。

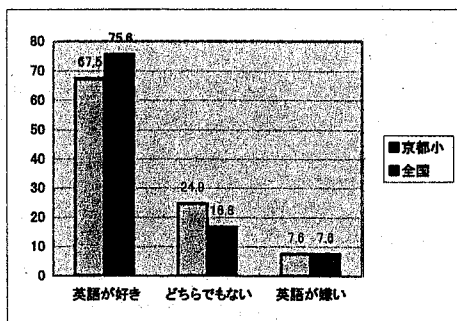


図6 英語の授業は好きか

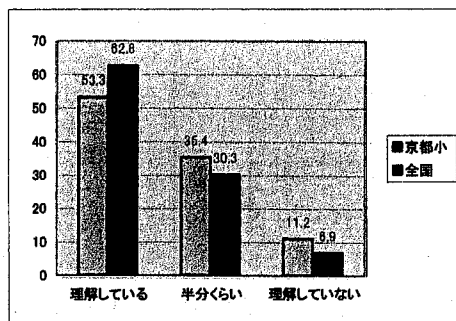


図7 英語の授業を理解しているか

本校では独自に英語の好き嫌いに関するアンケートをこれまでも各学年で取ってきたが、小学校英語の内容を、中学校英語を意識したものに変え始めてから、「嫌い」という回答が微増する傾向があった。「中学校英語の前倒しや文字導入をすると英語嫌いが増える」との指摘を受けることもあり、同じ方向性で実践研究を進めていくことに迷いが出た時期もある。しかし、小学校高学年の英語指導を担当しているのが中学校英語科教員であったこともあり、「小学校英語が始まる以前、最初は全員が英語好きだった中学1年生でも、英語嫌いは必ず出た。しかも、その後ずっと嫌いでもいい続けるかどうかは個人差がある。」という確信があった。「英語学習とは、楽しいだけではない。それを、中学校入学まで隠すことはしない。厳しい授業であっても、最終的には、必ず生徒への恩恵となる。」という信念のもと、一貫して方向性を崩さず実践してきた。「アウトプットに主眼が置かれている傾向があるが、小学校こそインプットを豊富にするべきである」（樋口、1997）という論に基づき、授業はオールイングリッシュであり、難易度の高い絵本の読み聞かせも行っているため、生徒にとってはi+1

どころか+2にも+3にも感じられる場合もあろう。したがって、図6・図7の結果は、ある意味予想通りのものであった。

次の設問「外国の人が話しかけてきたらどうするか」の結果は、図8の通りであった。

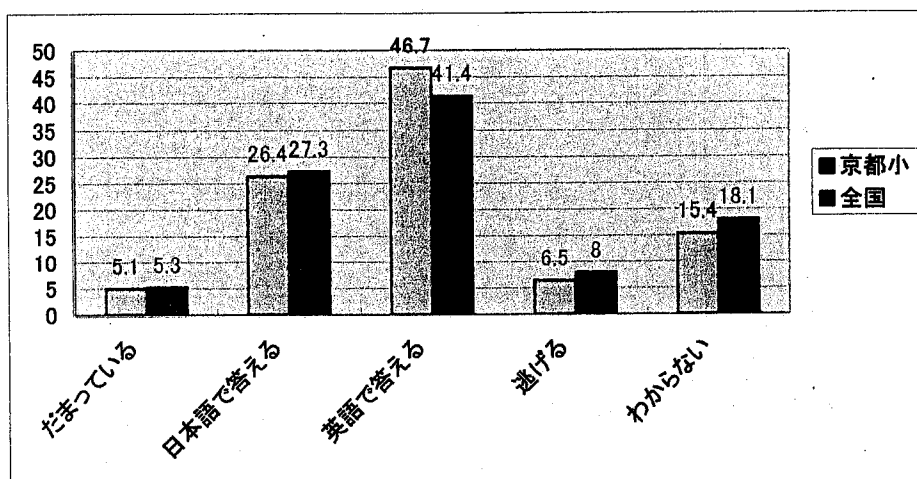


図8 外国の人が話しかけてきたらどうするか

本校は「英語で答える」という回答において46.7%で全国平均(41.4%)を上回っている。全国平均では、「黙っている」「逃げる」「わからない(実際に外国人に話しかけられた場合、この回答をした生徒は黙っていることになるであろう)」の合計が31.4%に達した。全国平均と言っても、前述したように、本アンケートの対象となった学校はすべて英語の研究開発校である。にもかかわらず、「黙っている」「逃げる」「わからない」という回答は全国平均を下回り、「英語で答える」では全国平均を上回った。一般的な小学校と比較すると、この差はもっと顕著なものとなるだろう。この結果より、生徒が自覚している苦手意識とは関係なく、英語でコミュニケーションを取ろうとする意欲・態度が育っていると判断できる。もともと中学生の場合でも、熟達度が上がるに従って自己評価が厳しくなり、「自分は英語が苦手である」「自分は授業を理解していない」と感じる傾向がある(ベネッセ、2006)。本校生徒は、自覚している以上に英語には自信をつけており、それが「物怖じせず英語で答えようとする」態度につながっていると考えられる。積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度の育成により「コミュニケーションの素地を作る」ためには、英語運用能力の育成が欠かせないという本研究の立場を支持する結果となったと考えられる。

#### 4. 今後の研究

本稿は教科型英語指導の研究開発の中間報告である。現時点の生徒のアンケート結果だけを見て、小中の効果的な接続の方向性はこれであると結論を出すことはできない。英語運用

能力育成のための教科型英語指導を行っている以上、英語能力向上を数値として実証できなければ、成果を上げたとは言えない。モチベーションの向上と英語習得は密接に関連している。にもかかわらず、小学校英語の成果としていくら関心・意欲・態度が向上しても中学入学後の英語力が向上しないという課題を、どの実践校も抱えている。中学校の教科書を使用し前倒しを行っている学校でさえ未だ中学校段階の英語力向上の報告はない。しかし、少なくとも準備期間1年間を含む3年間の取り組みを通し、「前倒しではなくオーラルで中学校の学習内容を導入する」「身体と情動に焦点化する」「小中の教員同士が真の意味で連携する」「英語の厳しさも教える」といった方向性でこの実践研究を継続することの妥当性は明らかとなった。今後は対象生徒の中学入学後の追跡調査を重ねることで、教科型英語指導の英語力への影響および情動面への影響を実証していく必要があるだろう。

## 謝辞

本研究は、京都教育大学附属京都小中学校の歴代英語担当教員による永年にわたる研究を土台として成立しました。本稿の調査をまとめるにあたって、同中学校の現1年生120名・2年生123名・3年生120名の生徒と、各学年の英語担当教員の方々にご協力いただきました。また、2009年度に文部科学省より研究開発校として3年間の指定を受けた後は、小中6名の英語科教員による献身的な協力に加え、国立教育政策研究所教育課程調査官の直山木綿子先生、運営指導委員の京都外国語大学齋藤栄二教授、京都教育大学西本有逸教授、同泉恵美子教授より、折に触れ貴重なご教示・ご指導をいただきました。ここに記し感謝いたします。

## 註

1. 本研究は、2009年度・2010年度に「英語教育改善のための調査研究事業」（小学校1年生開始・教科型）の研究開発校として文部科学省より指定を受けた京都教育大学附属京都小学校・同京都中学校を対象に行われた研究にもとづくものである。また本稿は2010年11月2日の同校英語教育研究発表大会で口頭発表した内容・および配布資料に加筆・修正したものである。
2. 1884年にRudolf Berlinにより命名された難読症である。音と文字の間に複雑な関係のあるアルファベットを使用する英米では人口の10%とも言われ、日本語圏の5%を上回る。アルファベットを使用する言語圏の研究によれば、ディスレクシア（dyslexia）の子どもは、目から入る視覚情報を左脳の中でその文字・単語を構成する音に結び付け分析する音韻的处理（phonological processing）の能力や正字法的処理能力に問題があると報告されている（Wydell, 1999）。

## 参考文献

- Olabayega, K. W. (2008). The effects of dyslexia on language acquisition and development. 『秋田大学工学資源学部研究報告』, 29, 23-27.
- Wydell, T. N. (1999). Developmental dyslexia: A cross-linguistic comparison between English and Japanese. 電子情報通信学会技術研究報告『思考と言語』, 99(27), 57-64.
- 青木克仁 (2002). 『認知意味論の哲学：コミュニケーションの身体的基礎』. 岡山：大学教育出版.
- 澁上啓子 (2009). 「小学6年時の『英語活動が好き』は、中学1年生時の英語好感、英語力、自己評価、将来への意欲に影響があるか：一公立小学校の卒業生のデータから」. 『日本児童英語教育学会紀要』, 28, 133-149.
- 樋口忠彦 (編) (1997). 『小学校からの外国語教育』. 東京：研究社.
- ベネッセ (2006). 『第4回学習基本調査報告書・中学生版』ベネッセコーポレーション.
- 階戸陽太 (2010). 「外国語活動に対する中学校教員の意識：質的調査を通して」『第36回全国英語教育学会大阪研究予稿集』, 160-161.
- 直山木綿子 (2009). 「小学校・英語活動のお悩み Q&A」『英語教育』58 (4), 50-51.
- 斎藤栄二 (2010). 京都外国語大学大学院講義記録より.
- 田尻悟郎 (2009). 『(英語) 授業改革論』東京：教育出版.
- 大牛英則 (2010). 「小学校英語活動を経験した中学生の英語学習に関する実態調査」. 『第10回小学校英語教育学会北海道大会要綱』, 26.
- 山田雄一郎 (2005). 『英語教育はなぜ間違っているのか』東京：ちくま書房.
- 山口美穂・巽徹 (2010). 「英語教育における小中連携に関する一考察：『小学校外国語活動』に関する小中教員の意識調査」. 『第10回小学校英語教育学会北海道大会要綱』, 54.
- 山本玲子 (2009). 中学校への効果的な接続のための小学校高学年カリキュラム：身体性を中心として」. 『日本児童英語教育学会紀要』, 28, 65-83.
- 山本玲子 (2010). 「9年後の子どもの変容を視野に入れた小中一貫英語教育」. 京都教育大学附属京都小中学校文部科学省研究指定プロジェクト『英語教育改善のための調査研究』, 7-14.



## 編集後記

LET 関西支部研究集録第 13 号は、研究論文と研究ノートがそれぞれ 6 本ずつ、合計 12 本の掲載となりました。一支部の研究集録としては十二分な充実ぶりであり、近年の LET 関西支部の活発な学会活動が反映されているように思います。査読委員の数も 26 名にのぼりました。編集委員会を代表して心よりお礼申し上げます。

今回の掲載論文を一覧すると、小学校外国語活動に関係する研究が 4 本と多く、テーマについても指導者養成、小中連携、発音指導、学習意欲と重要かつ緊急を要するものであり、学校教育実践の今日的課題を多面的に読み解くことができる内容となっています。また、中学、高等学校、大学の学習者をそれぞれ対象とした研究も掲載され、小学校から大学まで日本の英語教育を幅広くカバーした研究集録となりました。

研究テーマについても、小学校英語のほか、4 技能の指導、異文化間コミュニケーション、辞書指導、授業のディスコース研究など多様で、研究方法も同様に幅広くあったため、編集委員一同、査読委員の選出にあたっては慎重に議論を重ねました。査読委員による審査結果に付された詳細なコメントからは、単に採否のための評価ではなく、論文執筆者と協同するかのような親身で建設的な姿勢、関西支部の研究レベルを一段と高めようとする献身を感じられ、投稿者、査読者双方にとって有益な機会になったのではないかと願っております。

一方で、編集上の課題も明らかになってきました。「研究論文」「研究ノート」のどちらにも当てはまりにくい、実践研究・報告と呼ぶべき研究の扱いもそのひとつです。この度 *Language Education & Technology* (本部機関誌) が、投稿規定、編集規定、テンプレート、チェックリストに至るまで全面的に整備されましたので、次号ではこれらを参考に、投稿・審査・編集のプロセスをより明確にし、研究誌としてのさらなる充実を図りたいと思います。

最後になりますが、巻頭言をお寄せいただいた神崎和男支部長、投稿者、編集委員、印刷会社の三者をまとめてくださった菅井康祐事務局長に深く感謝いたします。なお、次号 14 号は 2013 年発刊で、原稿募集は 2012 年 6 月頃を予定しております。

編集委員長 今井裕之

査読委員 (26 名)

東 淳一 (流通科学大学)

長谷尚弥 (関西学院大学)

生馬裕子 (大阪教育大学)

泉恵美子 (京都教育大学)

松岡博信 (安田女子大学)

水本 篤 (関西大学)

中西正樹 (摂南大学)

西本有逸 (京都教育大学)

佐々木顕彦 (関西学院中学部)

菅井康祐 (近畿大学)

高橋幸子 (ノートルダム清心女子大学)

簀内 智 (京都精華大学)

吉田信介 (関西大学)

Derek Eberl (京都ノートルダム大学)

池田真生子 (関西大学)

石川慎一郎 (神戸大学)

加賀田哲也 (大阪教育大学)

溝畑保之 (大阪府立鳳高等学校)

名部井敏代 (関西大学)

中田賀之 (兵庫教育大学)

野村和宏 (神戸市外国語大学)

氏木道人 (関西学院大学)

住政二郎 (流通科学大学)

山根 繁 (関西大学)

吉田晴世 (大阪教育大学)

若本夏美 (同志社女子大学)

編集委員 (7 名)

Derek Eberl (京都ノートルダム大学)

今井裕之 (兵庫教育大学)

西本有逸 (京都教育大学)

杉森 直樹 (立命館大学)

深田将揮 (畿央大学)

今井由美子 (同志社女子大学)

菅井康祐 (近畿大学, 事務局長)

(ABC 順, 敬称略)

---

---

ISSN 0915-9428

LET 関西支部研究集録 第 13 号

LET Kansai Chapter Collected Papers

発 行	2011 年 3 月 31 日
編集・発行	外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部
代 表 者	神崎和男
印 刷 所	(株) 日本オフセット
発 行 所	外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部事務局 Kansai Chapter, Japan Association for Language Education and Technology 〒577-8502 大阪府東大阪市小若江 3-4-1 近畿大学 経済学部 菅井康祐研究室内 Tel: 06-6730-5880 (内線: 7070)

---

---

