

ISSN 0915-9428

# LET 関西支部研究集録

10

2004

外国語教育メディア学会関西支部

## 目 次

ページ

〈巻頭言〉 Preface	
野村 和宏 (Nomura Kazuhiro)	
関西支部長 (President, Kansai Chapter)	
神戸市立外国語大学 (Kobe City University of Foreign Studies)	
〈論文〉 Original Articles	
Formulating hypotheses on language learning strategy use: A diary study	1
藪越 知子 (Yabukoshi Tomoko)	
関西大学大学院 (Graduate School of Kansai University)	
竹内 理 (Takeuchi Osamu)	
関西大学 (Kansai University)	
Developing students listening ability through self-study: A pilot study	17
高橋 昌由 (Takahashi Masayuki)	
大阪府立箕面高校 (Osaka Prefectural Minoh Senior High School)	
音読指導を検証する：授業実践に基づく予備的研究	33
(Examining effects of oral-reading instruction: A pilot study based on the classroom training)	
浅野 敏朗 (Asano Toshiro)	
京都府立医科大学 (Kyoto Prefectural University of Medicine)	
〈研究ノート〉 Research Report	
企業内英語教育の実践に関する一考察：ESPのニーズ分析の観点から	45
(A case-study of corporate English education from the perspective of needs analysis in ESP)	
岩井 千春 (Iwai Chiharu)	
大阪大学大学院 (Graduate School of Osaka University)	
〈編集後記〉	
若本 夏美 (Wakamoto Natsumi)	
編集委員長 (Editor-in-Chief)	
同志社女子大学 (Doshisha Women's College)	

# 巻 頭 言

関西支部長 野村 和宏

前身の語学ラボラトリー学会関西支部により1966年に第1号が発行され、1990年にLLA設立30周年を記念して第3号が復刊された『関西支部研究集録』も、それ以来着実に2年毎の発行を続け、ここに第10号を発行することができましたことは、誠に喜ばしい限りです。論文を寄せられた会員の方々、論文の審査と編集、発行にご尽力いただきました論文審査委員、編集委員および支部事務局の方々に敬意と感謝の意を表します。従来号とは異なり今回は統一テーマを設けておりませんが、学習方略研究、聴き取り能力の開発や音読指導、そして企業内英語教育と興味深い内容の論文が掲載され、多くの示唆が得られるものと確信しております。

国際社会との交流が増すに従って外国語教育の分野でも、中学・高校では学習指導要領で「実践的なコミュニケーション能力の育成」が強調され、小学校でも「総合的な学習の時間」の中の国際理解教育の一環として「児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」を目指した英語活動が取り入れられるようになっていきます。さらに文部科学省による「英語が使える日本人」育成のための戦略構想が策定され、構想は行動計画となり、一定の到達目標の達成を求めて研修会などのさまざまな新しい取り組みがなされています。科学・医学分野では研究成果をいち早く英語で世界へ発信することが必至となっており、正確に論文を書き発表する能力がこれまで以上に強く求められています。

このような時代の流れの中、英語を始めとする外国語を学習し身に付ける意義も自ずと多様化しています。教育者には目の前の学習者の学習目的を理解した上で到達目標を正しく設定し、最も望ましい効果的な方法で指導することが期待されています。こうした学習活動の場面や、学習成果の評価、フィードバック、分析研究などに最新のIT技術を始めたとするメディアが存分に力を発揮してくれます。昔ならやりたくてもできなかったことが、今なら家庭用の音響映像機器や小さなコンピュータを使って簡単に実現できるのです。

外国語教育に携わる教育者・研究者は、こうしたハード面の驚くべき進化に躍らされることなく、その可能性を自らの教育プロセスに有効に取り入れる教育力・研究力が必要となります。ある米国の教師が“You must learn from the mistakes of others. You can't possibly live long enough to make them all by yourself.”と述べているように、こうした多様化の時代においてこそ個人で成し遂げられることには限界があります。学会というヒューマンネットワークを通してお互いにその経験・研究成果を共有し、学び合い、よりよい外国語教育コミュニティの実現を目指したいものです。その意味でもこの『研究集録』が、会員の方々をはじめ、外国語教育に携わる関係者にとって有益なものであることを強く願っています。

2005年1月

# Formulating hypotheses on language learning strategy use: A diary study\*

YABUKOSHI, Tomoko

Graduate School of Kansai University

TAKEUCHI, Osamu

Kansai University

## Abstract

本研究では、日記法を用いた質的研究手法により、外国語学習方略（以下、方略）の使用パターンとそれに影響を与える要因についての仮説形成を行った。被験者は4名の学生で、大学院生の“T”と“S”は、過去に3つの外国語学習経験があり、今回の目標言語（TL）は第5言語（L5）であった。一方、大学1年生の“Y”と“N”は、過去に経験した外国語学習は英語のみで、今回のTLはL3であった。日記データの収集は、外国語学習環境（FL）と第二言語学習環境（SL）の2つの学習環境で行われた。被験者“T”、“Y”、“N”による日記は、FL学習環境での韓国語学習に関するもので、被験者“S”による日記は、SL学習環境でのオランダ語学習に関するものであった。日記には、1) 学習内容、2) 学習方法・学習活動、3) 学習の際に気になったことが詳細に述べられており、これをデータ源として、方略使用とそれに影響を与える要因を分析した。その結果、FLとSLという学習環境や、学習者の過去の言語学習経験や学習スタイルの違いによって、使用される方略の種類や、方略の使用法が異なっていることが示唆された。最後に、本研究から形成された仮説をまとめて提示し、今後の研究の方向性を示した。

## 1. Introduction

A great deal of research on language learning strategy (LLS) has been accumulated thus far. Based on the early studies, it has been clarified that each learner's pattern of strategy use is affected by several variables (e.g., Gu, 1996; Takeuchi, 2003b). Among these variables, the learning context such as the contexts of foreign language (FL) and second language (SL) has been considered to be one of the important variables that influence people's learning strategies<sup>1</sup>. LoCastro (1994), for instance, argued that the strategies utilized by Asian FL students are different to those used by SL learners in the North America mainly due to the FL and SL environmental differences. More recently, Takeuchi (2003a) identified strategies especially favored by Japanese FL learners in his qualitative study. This study proposes a more contextualized approach to strategy research.

In addition to the FL and SL contextual differences, situational differences such as

language learning with or without instruction are also one of the variables influencing learners' strategy use. In other words, learners apply a different strategy in the classroom compared to that in more naturalistic learning settings. For instance, Yabukoshi (2004) analyzed the patterns of strategy use in and outside the classroom in Japanese FL context. This study revealed that instructor's teaching methods were directly associated with the learners' strategy use in the classroom settings. Outside the classroom, on the other hand, the learners were found to self-direct their use of strategies frequently. Such situational variables should be taken into account in LLS research.

Another vital variable affecting the patterns of strategy use is learner differences such as the learners' past language learning experiences and their learning styles. Concerning the first variable, several studies attempted to uncover the differences between multilingual and monolingual learners in terms of the learning process and their approach to language learning (i.e., learning strategies). For example, Nayak et al. (1990) analyzed the protocols of multilingual and monolingual learners' use of strategies. They found that the multilinguals were more able to switch their learning strategies according to the task requirements than their monolingual counterparts.

Regarding learners' learning styles, Oxford (2003: 273) argues that learners' choice of strategies is related to their learning style differences such as "sensory style dimensions (visual/auditory/hands-on)", "social style dimensions (extroverted/introverted)", and so forth. This issue draws greater attention from many researchers in current LLS research.

Concerning the data collection methods in the study of language learning and teaching, there exist two major approaches, i.e., quantitative and qualitative ones. In recent years, to gain more insights on individuals' language learning process, the application of qualitative approach has been increasingly used (Lazaraton, 2003). Among the methods in the qualitative approach, the diary method has gradually attracted more attention from researchers. The diary method refers to a research technique employed to investigate various aspects of individual language learning by analyzing language learning diaries recorded by learners. In diaries, learners report on "affective factors, language learning strategies, and their own perceptions—facets of the language learning experiences which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer" (Bailey & Ochsner, 1983: 189)<sup>2</sup>. The diary method usually involves a small number of subjects and thereby allows the researchers to examine individual language learning very carefully. Unlike quantitative studies, whose main purpose is hypotheses-testing, the aim of diary studies is generating new hypotheses about language learning (Matsumoto, 1987). In the field of LLS studies, researchers have begun to utilize the diary method to describe not only what kind of strategies learners use, but also how they utilize the strategies (e.g., Carson & Longhini, 2002; Halbach, 2000; Root,

1999).

## **2. Research Design**

### **2.1 Objective**

The rest of this paper will report on a study conducted with Japanese adult learners learning an L3 or L5 as a new language in two learning contexts (i.e., FL or SL) by means of the diary method with the aim of generating new hypotheses on variables affecting the patterns of strategy used by learners, and consequently testing the hypotheses in future quantitative studies.

### **2.2 Participants**

A total of four learners participated in this diary project. Two of them were graduate students who had studied three languages before starting their target language (TL). One of the students (called “T”) was the first author of this paper majoring in foreign language education and research. The subject “T” was a female student and she had studied English, French, and Dutch in both FL and SL learning contexts before she had started studying Korean as her L5 in Japanese FL context. The other student (called “S”) was a male student, majors in English linguistics and he had studied English, Spanish, and German in both FL and SL learning contexts before he had started learning Dutch as his L5 in a Belgian SL context<sup>3</sup>. Two female students, “Y” and “N”, who took the same Korean language courses as the subject “T”, also participated in the present diary project. They were both first-year undergraduate students majoring in Japanese language and literature. They had studied only one language previously, i.e., English for six years in the Japanese FL context before being admitted to the university. Furthermore, they had no overseas experience beforehand. Korean was, therefore, their L3. (See also Table 1 in 2.4.)

### **2.3 Settings**

The subjects “T”, “Y”, and “N” enrolled in the Korean as FL courses, which were mainly targeted for freshmen and beginning learners of Korean at the university. The courses were taught by two co-ordinated teachers, a Japanese instructor of Korean and a native speaker of Korean. The course syllabus was based on the grammar-translation method. The instructor often introduced each grammatical item by first writing down a rule and its explanation on the blackboard. Each class was composed of 37 students. The courses met twice a week, 90 minutes per lesson.

The subject “S”, on the other hand, started a summer intensive program of Dutch as a SL in Belgium. The course met 80 hours for one month and was taught by means of the direct

method instructed by a native Dutch speaker. The purpose of the language course was to improve the learners' linguistic and communicative language skills and the teacher employed a communicative approach in her classroom. There were seventeen students from a variety of countries in the class.

Besides the FL and SL contextual difference, this study also makes a distinction between inside and outside the classroom learning settings, and focuses especially on the classroom learning settings in the FL or the SL contexts.

## 2.4 Data Collection

Regarding data collection, two sets of diary data were collected for the present study. The one was from FL learning diaries kept by the subjects "T", "Y", and "N" while they were taking the Korean language courses at the university. The other was the SL learning diary recorded by the subject "S" while he was taking part in the summer intensive Dutch course in Belgium. On their journals<sup>4</sup>, they recorded what and how they had learned the TL inside and also outside the classroom. Those entries also included their thoughts, feelings, and/or reactions towards the language learning experiences, their approach to learning, instructors, the methods of instruction, the TL cultures, and the TL speakers with whom they had actual interactions. Before starting a diary-keeping, they were given a set of sub-directions<sup>5</sup> (see Appendix for the journal instructions) and several examples of language learning diaries, so that they could have an idea of what they were expected to write. The language in which these records were kept was the diarists' first language, that is, Japanese, to ensure that detailed and comprehensive descriptions of the language experiences were possible.

The learning diary was handwritten in a notebook. Each entry in the diary varied from several pages to a few short paragraphs. The inconsistent amount of writing was due to the fact that their language learning was affected by various factors, such as a tight schedule in their daily lives, the degree of motivation towards studying the new language during long-term periods of learning, and so forth. In addition to the diary-keeping, two questionnaires were implemented to the subjects "T" and "S" to observe their strategy use and learning styles objectively. The questionnaires used were *Strategy Inventory for Language Learning (SILL, version 5.1: Oxford, 1990)* and *Style Analysis Survey (SAS: Oxford, 1998)*. The participants and the data collection procedures are summarized as shown in Table 1.

## 2.5 Data Analyses

After finishing the data collection, the handwritten journal entries were typed into a

Table 1. Summary of data collection

Learners	TL	$L_n$	Contexts	Duration of data collection	The number of journal entries	Questionnaires
“T”	Korean	L5	FL	34 weeks	77	<i>SILL, SAS</i>
“Y”	Korean	L3	FL	15 weeks	28	<i>NA</i>
“N”	Korean	L3	FL	18 weeks	19	<i>NA</i>
“S”	Dutch	L5	SL	4 weeks	15	<i>SILL, SAS</i>

word processing format. The names of people mentioned in the diaries were changed to keep their anonymity in entering the data. Then, the descriptions that contained learning strategies were underlined by the first author and they were divided into four strategy groups such as cognitive, metacognitive, social-affective, and communication strategies based on the taxonomies by O’Malley and Chamot (1990) and Oxford (1990)<sup>6</sup>.

In addition to classifying strategies into the four groups, the combined use of strategies was also examined since it has come into the focus in recent LLS research (e.g., Vandergrift, 2003). Two types of combined use of strategies were identified according to the following categories (Yabukoshi, 2004):

- a) Successive use of strategies: several types of strategies are used by a learner in a consecutive manner while s/he is engaging in a language task/activity, or (not engaging in it but) thinking about his/her language learning; and
- b) Simultaneous use of strategies: several types of strategies are applied by a learner at the same time while s/he is working on a language task/activity, or (not working on it but) thinking about his/her language learning.

Finally, the strategies recorded in the diaries were, then, counted for the quantitative processing of data. To minimize the effects of subjectivity in the identification and the categorization, a portion of samples was randomly selected and checked by another researcher. The consensus on the analyses achieved approximately 90 %.

### 3. Results & Discussion

In the learners’ diaries, a total of 1,387 comments were identified as pertaining to learning strategies. Through the analysis of those comments, the authors realized that each subject described different patterns of strategy use in their journal entries. For instance, regarding cognitive strategies, the subject “T” often employed the *writing down strategy*. On



the other hand, the subject “S” frequently utilized the *reading aloud strategy*. Another example is some students employed more than one strategy in an orchestrated way at a time; the others did not combine several strategies but employed only one strategy at a time. In the following sub-sections, these specific patterns of strategy use were examined in relation to the following variables: learning contexts (i.e., FL or SL); and learner variables (i.e., past language learning experiences and learning styles).

### 3.1 Learning Contexts

This sub-section concerned with the specific patterns of strategy use related to the FL and the SL classroom learning contexts. As was mentioned above, some learners employed more than one strategy at a time when they were engaging in language tasks/activities. These orchestrated use of strategies seemed to be different in the FL as compared to the SL classrooms. Table 2 shows the frequencies and the percentages of orchestrated use of strategies in a successive way by the learners in the classroom settings. The results indicate that, unlike the FL learners “T”, “Y”, and “N”, the SL learner “S” often combined the use of more than one cognitive strategy in a successive manner (see Excerpt A for an instance).

Excerpt A (August 11, written by “S”)

. . . I have learned verb inflections . . . The instructor gave me a handout which included many verbs. Then, I tried to classify the verbs in terms of the same inflection patterns (*Cognitive “grouping”*). I then practiced changing the verbs into the appropriate inflected forms by using a drill book (*Cognitive “rule-exercising”*) . . .  
(Italics and translation are ours.)

Table 3 shows the frequencies and the percentages of orchestrated use of strategies in a simultaneous way by the learners in the classroom learning settings. According to the results, the subject “S” often combined a social-affective and a cognitive strategy in a simultaneous manner, as shown in Excerpt B.

Excerpt B (August 12, written by “S”)

. . . I have learned how to ask and show directions. This section was very complicated for me. First of all, I looked over the relevant expressions to the topic. Then, I made a pair and practiced the expressions (*Social-affective “cooperating”*). One student asked a direction and the other showed the direction by using a real map (*Cognitive “naturalistic practicing”*) . . .  
(Italics and translation are ours.)

Table 2. Numbers and percentages of successive use of strategies in the classroom settings

Learners	Learning contexts	Ln	Types of combination					Sum	
			Meta-Cog	Meta-Meta	Cog-Cog	Meta-S.A	S.A-Cog		Cog-Com
"T"	FL	L5	48 (38.7 %)	41 (33.1%)	12 (9.7 %)	13 (10.5 %)	6 (4.8 %)	4 (3.2 %)	124
"Y"	FL	L3	3 (25.0 %)	4 (33.3 %)	2 (16.7 %)	2 (16.7 %)	1 (8.3 %)	0	12
"N"	FL	L3	4 (57.1 %)	2 (28.6 %)	1 (14.3 %)	0	0	0	7
"S"	SL	L5	33 (50.0%)	6 (9.1 %)	<b>21 (31.8 %)</b>	3 (4.5 %)	3 (4.5 %)	0	66

Note. Cog = cognitive strategies; Meta = metacognitive strategies; S.A = social-affective strategies; Com = communication strategies

Table 3. Numbers and percentages of simultaneous use of strategies in the classroom settings

Learners	Learning contexts	Ln	Types of combination				Sum
			Meta + Cog	Cog + Cog	S.A + Cog	Com	
"T"	FL	L5	36 (47.4 %)	23 (30.3 %)	16 (21.2 %)	1 (1.3 %)	76
"Y"	FL	L3	4 (80.0 %)	0	1 (20.0 %)	0	5
"N"	FL	L3	6 (54.5 %)	1 (9.1 %)	4 (36.4 %)	0	11
"S"	SL	L5	5 (13.5 %)	11 (29.7 %)	<b>21 (56.8 %)</b>	0	37

Note. Cog = cognitive strategies; Meta = metacognitive strategies; S.A = social-affective strategies; Com = communication strategies

These results might be caused by the nature of the language activities introduced in the each classroom. As mentioned in the previous section, the SL classes were conducted on the basis of communicative approach, and many communicative language tasks and activities were introduced in the classroom. This situation seemed to induce the subject “S” to use the strategies in an orchestrated manner. The FL classroom was, on the other hand, based on the grammar-translation method. The FL learners had fewer varieties of language tasks, and they did not often cooperate with other learners in the classroom, which resulted in lesser use of orchestrated strategies.

According to these findings, the following hypothesis was generated:

*Learning contexts, especially types of tasks and activities introduced in the classroom, affect the patterns of strategy use by the learners.*

### **3.2 Learner Differences**

This sub-section turns to examine the specific patterns of strategy use in relation to individual learner differences such as their past language learning experiences and their learning styles.

#### **3.2.1 Past Language Learning Experiences**

There were considerable differences in the ways between the L5 learners approached their language learning and the L3 learners did. For example, the L5 learners “T” and “S” used a wider variety of different strategies and combined more than one strategy in their language learning than did the L3 counterparts. As Tables 2 and 3 show, the L5 learners “T” and “S” frequently employed more than one cognitive strategy in successive and simultaneous ways than did the L3 learners “Y” and “N”. This result is consistent with the findings reported by Nayak et al. (1990), who found that the multilingual subjects showed 1) a wider range of different strategies in the rule-discovery and 2) a greater flexibility in shifting strategies than did the monolingual subjects.

Furthermore, the subject “S” often employed the *reading aloud strategy* when he self-studied at home. According to Takeuchi (2003a), *reading aloud* is the strategy especially favored by the Japanese EFL learners. The subject “S”, who was learning the TL in the SL context, seemed to transfer the strategy which he had been accustomed to using in his previous FL learning in Japan. This reasoning is supported by his own remark that he repeatedly read aloud English textbooks and memorized the sentences in his English (L2) learning.

The findings above, thus, lead the authors to make the following hypothesis:

*Learners who have learned many languages have a wider variety of strategies and can also combine more than one strategy in more orchestrated ways in their use.*

### 3.2.2 Learning Styles

This sub-section discusses another learner difference, i.e., learning styles<sup>7</sup> and its influence on the patterns of strategy use. Table 4 shows the results of the *SAS* scores of the subjects “T” and “S”. As indicated by the scores, their learning styles were rather contrastive. The subject “T” was considered to be a visual and extroverted learner. On the other hand, the subject “S” seemed to be an auditory and introverted learner.

Table 4. Results of *SAS* implemented to the subjects “T” and “S”

Learners	Visual	Auditory	Extroverted	Introverted
“T”	<u>2.3</u>	1.1	<u>1.8</u>	1.1
“S”	1.2	<u>1.5</u>	0.5	<u>1.7</u>

(*SAS*: Range: 0-3)

Concerning the strategy use, their diary data show that they seemed to use the strategies consistent with their respective learning styles. First, the visual learner “T”, who tended to learn a new language by eye than by ear, described her preference on the cognitive strategies such as *writing down strategy* in her journal entries as in Excerpt C.

Excerpt C (July 4, written by “T”)

. . . When the instructor “K” let us practice Korean by writing individually, I practiced very hard. This is because I can memorize words better by writing them down (*Cognitive “writing down”*) . . . (Italics and translation are ours.)

On the other hand, the auditory learner “S”, who prefers learning by ear than by eye, commented in his diary that he often paid attention to the pronunciation of the TL and employed metacognitive strategies such as self-monitoring as in Excerpt D.

Excerpt D (July 31, written by “S”)

. . . We have learned short vowels and long vowels by using the same vowels in contrast. For example, (the vowel) “a” is used for “man” (as a short vowel) and “maan” (as a long vowel) . . . The teacher pronounced these words and I followed her and read them aloud (*Cognitive “reading aloud”*). Then, I tape recorded my pronunciation and, after that, I listened to the tape and checked my pronunciation (*Metacognitive “self-monitoring”*) . . .

(Italics, parentheses, and translation are ours.)

Another pattern of strategy use was related to whether the learner is extroverted or introverted. For example, the extroverted learner “T”, who was good at working with others, often employed social-affective strategies. According to her journal entries, she was enthusiastic about selecting her language partner, and she attempted to seek out a more proficient partner in the classroom. She also looked for a TL speaker outside the classroom to practice the language. The following Excerpts E and F show her use of social-affective strategies in and outside the classroom.

Excerpt E (September 26, written by “T”)

. . . (With a proficient learner “R” in the classroom) I talked to “R” and sat down next to her. . . “R” was very sensitive to the pronunciation in learning a foreign language, and she often tried to correct my pronunciation. She corrected my pronunciation of *따* (it is pronounced [t'a], including the glottalized “t” sound in English) (*Social-affective “cooperating”*) . . .

(Italics, parentheses, and translation are ours.)

Excerpt F (September 8, written by “T”)

. . . (Meeting a native Korean speaker “S” outside the classroom), we learned Korean together. He said to me short sentences in Korean and I interpreted their meaning. If I didn’t know the meaning, he gave me an answer orally. When I was not able to understand the answer, I asked him to write it down (*Social-affective “cooperating” and “asking questions”*) . . .

(Italics, parentheses, and translation are ours.)

The introverted learner “S”, on the other hand, did not frequently employ social-affective strategies outside the classroom. In other words, even though he stayed in the SL learning context, where there would be more opportunities to use and to practice the TL in his daily life, he did not make extra efforts to associate with the TL speakers outside the classroom.

The following hypothesis is then proposed from these results:

*Students’ learning styles have a greater impact on their choice of strategies than their learning contexts have.*

### **3.3 Comparison of Diary Data and SILL Data**

The results of the diary data and the *SILL* scores were compared in terms of the frequencies of strategy use. Table 5 shows: 1) the frequencies and the percentages of strategies commented in their diaries; and 2) the average scores for the different sections of the *SILL*. The comparison of these results indicates that the types of strategy which show higher frequency in their diaries nearly corresponded to the types of strategy which show

higher frequency in their *SILL*. For instance, the subject “T” described her use of metacognitive strategies most frequently in her diary. This result matched the result of her *SILL*. By looking at the subject “S”, again, the type of strategies found to be most frequent in the diary study coincided with those in the *SILL*. These results indicate that the frequencies of strategy use recorded in their diaries were consistent with their *SILL* scores.

Accordingly, the authors could say that the diary method seems to be a reliable research tool to measure a learner’s use of strategies, and it also enables researchers to investigate the combined use of strategies, which is not observable in questionnaires such as the *SILL*.

Table 5. Comparison: the results of diary data and of the *SILL*

Learners	Data	Cognitive		Metacognitive	Social-Affective		Communication	Sum
		(Memory)	(Cognitive)	(Metacognitive)	(Social)	(Affective)	(Compensation)	
“T”	Diary		372	<b>461</b>	107		14	954
			(39.0%)	<b>(48.3%)</b>	(11.2 %)		(1.4 %)	
	<i>SILL</i>	2.5	3.2	<b>4.2</b>	3.3	3.3	2.6	
“S”	Diary		<b>145</b>	73	32		1	251
			<b>(57.8%)</b>	(29.1 %)	(12.7 %)		(0.3 %)	
	<i>SILL</i>	2.1	<b>3.4</b>	2.2	2.0	2.3	2.0	

(*SILL*: Range 1-5)

#### 4. Conclusion

This paper attempted to explore the influences of learning contexts and learner differences on the learners’ choice of strategies by means of the diary method. Before concluding, a few limitations of the present study should be mentioned. First, the small number of the participants, although this is pertaining to diary method, should be pointed out. Second, the different number of journal entries collected from the subjects, which is also inherent in the diary method, should be another limitation. With those limitations in mind, the authors would like to conclude this article by presenting major research hypotheses generated from this study:

- 1) *Learning contexts, especially types of tasks and activities introduced in the classroom, influence the patterns of strategy use by the learners;*
- 2) *Learners who have learned many languages have a wider variety of strategies and can use strategies in more orchestrated ways; and*

*3) Learners' learning styles have a greater impact on their choice of strategies than their learning contexts have.*

The present study raises interesting questions on the links between strategy use by learners and learning contexts, especially in the classroom settings (Hypothesis 1). Taken in light of the second and the third hypotheses, however, the following hypothesis can also be made:

*4) Individual differences, i.e., learners' past language learning experiences and learning styles, have a greater influence on their choice of strategies than the learning contexts have.*

Hypotheses that are generated in qualitative studies should be tested in quantitative studies. The hypotheses formulated in this study, therefore, should be examined in rigorous quantitative studies in the future. These examinations will hopefully lead to identifying more effective strategy use and consequently to better language learning.

#### Notes

\*This article is a revised version of the paper presented by the authors at the 44th Annual Conference of the Japan Association for Language Education and Technology (LET) held at Fukuoka.

1. The authors make a distinction between foreign language (FL) and second language (SL) in this paper. The former refers to the TL being learned in and outside the classroom settings in the countries where it is not spoken. On the other hand, SL refers to the TL being learned in either formal or informal settings in the places where it is spoken.
2. There are two types of diary studies in terms of their analytical procedures (Matsumoto, 1987). One is introspective studies in which a researcher keeps a language learning diary, and s/he analyzes his/her own journal entries. The other is non-introspective studies in which a researcher analyzes other diarists' diaries and investigates their learning processes.
3. Dutch is spoken as one of the first languages in Belgium.
4. The terms, "diary" and "journal" are used interchangeably in this paper.
5. These instructions were adapted from other diary studies (e.g., Brown, 1985; Takeuchi, 1991).
6. Memory strategies and compensation strategies identified by Oxford (1990) were

adapted in the present study as follows: 1) memory strategies were integrated into cognitive strategies; and 2) compensation strategies were replaced by communication strategies except the strategy of “using linguistic clues for listening and reading”, which were included as “inferencing” in cognitive strategies. The authors also have added several strategies (e.g., reading aloud) into the present study which were not covered by those earlier taxonomies, but observed in this data collection.

- 7 Learning styles are defined here as “an individual’s natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills” (Reid, 1995: viii).

## References

- Bailey, K.M., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K.M. Bailey, M.H. Long, & S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies*. Rowley: Newbury House, 188-198.
- Brown, C. (1985). Requests for specific language input. In S.M. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 272-281.
- Carson, G.J., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning*, 52(2), 401-438.
- Halbach, A. (2000). Finding out about students’ learning strategies by looking at their diaries: A case study. *System*, 28(1), 85-96.
- Gu, Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learner strategy research taught us? *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluating criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *Modern Language Journal*, 87(1), 1-12.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environment. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-414.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9(1), 17-34.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244.
- O’Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1998). Style analysis survey (SAS): Assessing your own learning and working styles. In J.M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language*



- classroom*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics*, 41(4), 271-278.
- Root, E. (1999). *Motivation and learning strategies in a foreign language setting: A look at learner of Korean*. Working Paper #14, Center for Advance Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Reid, J.M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle.
- Takeuchi, O. (1991). Case study report. A term paper submitted to Second Language Acquisition 532, Monterey Institute of International Studies, CA, USA.
- Takeuchi, O. (2003a). What can we learn from good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 385-392.
- Takeuchi, O. (2003b). *Yoriyoi gaikokugo gakushuhouhou wo motomete: Gaikokugo gakushu seikousha no kenkyu*. [In search of good language learning strategies: Studies on good language learners in the Japanese FL context.] Tokyo: Shohakusha.
- Vandergrift, L. (2003) Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.
- Yabukoshi, T. (2004). Profiling patterns of strategy use by analyzing diaries of Japanese learners of Korean: A case study. Unpublished MA thesis submitted to Kansai University, Osaka, Japan.

### **Appendix: Journal Instructions**

Please write in your diary the following items related to your Korean (or Dutch) language learning in and outside the classroom: 1) the contents of learning; 2) the contents of learning tasks/activities; and 3) your feelings and reactions towards 1) and 2).

To be more precise . . .

- a) Write what you have learned as specifically as possible.  
(e.g., pronunciation, words, useful expressions, grammar, Korean culture, etc.)
- b) Write how you have learned these items as clearly as possible: what you have done; and what you have thought during the learning tasks/activities. (e.g., writing down, reading aloud, guessing, etc.)
- c) Write your feelings and reactions related to language learning including teaching methods and learning tasks/activities. (e.g., It was enjoyable, but sometimes boring especially when I was reading aloud sentences in pair.)

- d) Write your feelings and reactions towards your language partner as well as your classmates if necessary
- e) If there were quizzes, write your feelings and reactions towards them.

In addition, verbal instructions were given to the subjects as follows:

- f) Write as if this were your personal diary about your language learning experience.
- g) Diary-keeping will help you with your language learning. As you write about what you think and feel as a language learner, you will understand yourself and your learning experience better.
- h) You do not have to write something new each time. If appropriate, you can repeat similar descriptions in your diary.
- i) Your identity and the identity of others you may write about will be unknown to anyone except the researcher.



# Developing Students Listening Ability through Self-study: A Pilot Study

Masayuki Takahashi

Osaka Prefectural Minoh Senior High School

本研究は、日本の高校生にリスニングの自己学習をいかに進めさせていくかに関するパイロットスタディである。生徒たちは、教科書を用いてリスニングに必要な“テクニック”を身につけていくことになっているが、それに必要な訓練が授業内で十分には確保されていない現状にある。よって自己学習に期待されることになる。しかし、リスニングの自己学習の“方法論”とは何だろうか。ここに焦点を当てて、学校現場の実情を最大限に考慮に入れて、いかにして“宿題”としての優れたリスニングの自己学習を实践させるかについて考究することを本研究の目的とする。この研究を踏まえて、優れたリスニング自己学習に関する方法論の確立をめざすことを更なる目標としたい。

## 1. Introduction

This article begins with significant and demanding issues in English learning and teaching. A great deal of scholarship has already been devoted to these issues. Expert researchers in the field of listening pedagogy have been developing such critical arguments as, for example, top-down processing vs. bottom-up processing, the listening strategies, and skill-based approach. In the following paragraphs, how they are evaluated shall be discussed briefly before plunging into a detailed analysis of listening teaching in my nation.

As for top-down processing vs. bottom-up processing, Oxford (1993) points out that “second language (L2) listening is not just a bottom-up skill” (p.207) and Goh (2000) suggests that students should be taught to improve their own top-down skills. Moreover, Wilson (2003) acknowledges “current approaches to teaching listening have tended to emphasize listening for gist, top-down processing.”(p.335) Putting this issue aside, let us move on to another.

The issue of strategies vs. skills has also been of great importance. Significant articles such as Mendelsohn (1994) and Chamot (1995) have been indispensable tools for teaching listening strategies. Rubin (1994) discussed the matter further and listed two strategic foci: what kind of strategies (cognitive, metacognitive, or both) and how to teach strategies. Vandergrift (1999) points out “instruction in strategies can help students to capitalize on the language input they receive, and to improve their performance on listening tasks.”(p.171) Contrastively, Field (1998) shows objection to notions of these strategy-experts and called for three cautions: inconclusive demonstration in strategy training, indistinctive nature between ‘communication strategies’ and ‘learning strategies’, and the importance of learners’ willingness in the choice of strategy-use. Moreover Ridgway (2000) comes up with recommendations from a text-based approach rather

over a strategies-based approach. However, suffice it to say that, at the end, it is interesting and should be noted that Field (1998) concludes that “the distinction between skills and strategies should not be too narrowly applied.”(p.118)

However, certain weighty considerations are not found in the above research. Thoughtful readers would have recognized how much those notions stated above are of value and urgency in practical situations such as school classrooms and language laboratories in Japan. Naturally, listening is one of the four skills taught in Japanese schools, where there sometimes exists a pedagogical sequence of pre-listening, listening, and post-listening activities. However, there is a tremendous gap between theory advocated by researchers and practice performed by school teachers. An example for this is that strategy-based or skill-based school textbooks are not always used as such in listening classes. Therefore, it may be time to evaluate the hidden issues: What specific remedies exist for helping improve students’ faculties and abilities? And in addition, what prevents them from improving by themselves?

The answer may be self evident. Students in listening classes study both strategies and skills through both top-down processing or bottom-up processing with school textbooks. Nonetheless what is indispensable is the opportunity to practice what they learn at school outside of the class. Self-study or at least effective homework should be highlighted so as to let students become more successful learners. More chances to enhance students listening abilities would be preferable through self-study outside school because there is insufficient time to provide a sufficient amount of listening opportunities at school.

As for listening outside the class, little attention seems to have been paid by schoolteachers and, what is worse, there is scarce research investigating effective pedagogy to facilitate students listening ability as self-study, with the exceptions of Fujiwara (1990), Goh (1997), Saito (1998), and Mizohata (2003), not all of which are specifically relevant to self-study for listening outside. There is as yet no research that has directly investigated the nature of pedagogy to enhance students listening performance through self-study.

Homework can be thought of as the type of self-study mentioned above. Therefore, elaboration based on studies of homework is required in developing the program. As for providing homework, Takahashi (2004), who coined the italicized terms below, points out guidelines for *facilitative homework*, which involves five elements: *convergent homework*, *learner-motivating tasks*, *comprehensive assessment*, *deliberate assigning*, and individualization. *Convergent homework* refers to a nature of homework in which classes must have much to do with homework. That is, it is a nature of homework in which classroom context is reflected by homework. *Learner-motivating tasks* refers to activities provided which should be motivating and interesting to students. *Comprehensive assessment* refers to expected measurements from various angles and types. *Deliberate assigning* means teachers paying attention to how much and when to provide

homework should be recommended. Using these elements seems to work well as a solution to finding an appropriate method for a listening program of self-study.

A study named ACTIVATION attempted to shed further light on the nature of effective listening activities done by students outside the class as homework as the solution. The purpose of the study was to investigate how a particular learning program, based on a series of rationales, could influence students' listening performance and practice. The rationales included:

- 1) Educators employing materials from everyday surroundings.
- 2) Sharing the same materials, schedule, and assessment with different teachers.
- 3) The expectation of students' day-to-day diligence in using cassette tapes.
- 4) Longitudinal listening opportunities provided to students by teachers.
- 5) Greater importance placed in descriptive or narrative rather than in dialogue.

The purpose of this study was to investigate how ACTIVATION influences the students' performance and practice. The ACTIVATION study addressed two questions:

- (1) Does the ACTIVATION learning program have an effect on the students' listening performance and practice?
- (2) If there are effects, what kind of change occurs in the students' listening practice and to what extent? If not, what was the cause?

## **2. Method**

### **2.1. Participants**

The participants were six classes of Japanese senior high school first year students in a general education course in Osaka Prefecture; the number of the students was 241. All of them were obliged to take Oral Communication I, which is among the compulsory subjects in Teaching Guidelines. ACTIVATION was given to all the students as complemental homework of the subject. Due to the structure and the nature of the prefectural high schools in Japan, it was logistically impossible to set up a control group, but informal or natural measures suggested that there should be two types of groups: a group of diligent students and a group of lackadaisical ones, the former of which is called, later in this article, *Did* and the latter *Never*. As for the teachers, a certain teacher was in charge of a certain class; one teacher was in charge of three classes, another teacher two classes, and the other one class.

### **2.2. Materials**

A large number of materials have made this study a success and explanation of two types of the materials is indispensable: measuring materials and teaching materials for homework assignments. Measuring materials for this longitudinal study of four months consisted of both

TOEIC Bridge tests as pre- and post-tests and questionnaires which were required to be responded to at the end of this study.

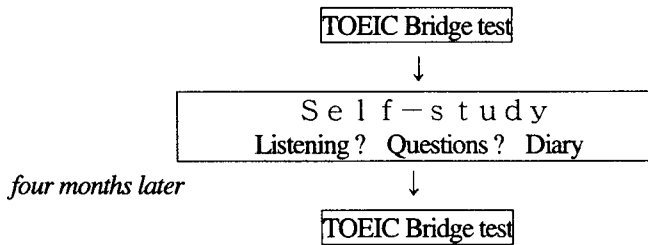
The TOEIC Bridge test, which aims to be a global standard with which to measure the English language proficiency of both beginning and intermediate learners, seemed to be the ideal device for measuring my students' general abilities, especially, of listening proficiency. On the other hand, the aim of the questionnaire is to collect data of how they have tackled ACTIVATION, how they felt while they were provided the homework, and what they thought of the longitudinal series of assignment which most of the students had never experienced before.

As for teaching materials for homework assignments, there are some points of reference which should be defined: text type and reuse of "old" school-textbook. I would like to mention text type first. We are exposed to the demanding mission that all Japanese people should be able to speak English throughout the nation and the pendulum of the text genres of the schoolbooks has begun to swing from descriptive or narrative text toward dialogue. Indeed this dynamic movement has brought young learners into *fluent-looking* speakers of nerve, but, as Saitoh (2003) points out, their inaccuracy in speaking should not be overlooked. ACTIVATION brought us a golden opportunity to let students listen to descriptive or narrative text rather than dialogue.

Reuse of "old" school-textbooks, on the other hand, may sound odd. "Old" school textbooks refer to those thrown away in the staff room or perhaps publishers sample copies which schools receive gratis from publishers. They can often be adapted by teachers as supplementary readings with permission from the publishing company. There have been studies to help teachers adapt textbooks for their own pedagogy (e.g. Grant, 1987; Yang & Cheung, 2004). This effort is indispensable and recommendable. It is challenging for school teachers to develop new listening materials because of budget and time restraints. With the help of CDs or cassette tapes for the textbooks, teachers can make listening materials suitable for their students. (The text for ACTIVATION was taken from one of the school textbooks *Orbit English Series I* published by SANSEIDO.)

### **2.3. Procedure**

The procedure of the study was simple; at the beginning and the end of the four month term, TOEIC Bridge tests were administered, and at the end of the term a questionnaire was conducted so that students' notions and beliefs could be collected and analyzed.



**Figure 1. Procedure of the Experiments**

Every week during the four months, students were supposed to work on a certain homework assigned as self-study. The homework assignments involve students' listening to the cassette tape, answering the multiple-choice questions with the help of the vocabulary list, and keeping a diary. The questions and the vocabulary list were on the same worksheet. Students were asked to listen to the recorded tape as much as possible. As O'Malley et al. (1989) found, "ineffective listeners reported that when encountering an unknown word or phrase in a listening text, they usually just stopped listening or failed to be aware of their inattention."(p.428). Thus, this worksheet with a vocabulary list seemed indispensable.

With the vocabulary list, some short multiple-choice questions were provided in order for students to learn how much they had understood the listening text. Multiple-choice questions share both strong and weak points (e.g. Hansen & Jensen 1994; Haladyna 1994). Among the formats for assessing listening, multiple-choice questions are better than others such as short answer questions, true-false, summary cloze, dictation, because they are easier for teachers to develop and easier for students to answer. The aim of the questions was to provide students with the opportunity to encourage themselves by listening to the recorded tape.

Students were also asked to keep diaries of their listening practice for four months for the purpose of making it apparent how much or how often each of the students worked on their listening activities. Students were asked to write down what they did at home. Students were required to keep diaries of repetition (how many times they listened to the tape), comments of how they felt, how well they could listen, etc., and answers to the multiple-choice questions. The diary was required to be handed in to their teacher at class meetings once every week.

The rationale of using the worksheet was to have students focus not only on product but the process of listening, and as Vandergrift (1999) suggested, it was expected to have encouraged students to rethink their learning and to adjust their strategies. Moreover Goh's (1997) study of the effect on keeping a diary is identified as providing the right stimulus for students to reflect on their listening. All the items that were reported by students were analyzed for the study in this paper.

In addition, a concept of self-assessment called self-reporting was employed. Todd (2002)



describes suggested purposes of self-assessment, and among them the following reasons should be significant:

- Self-assessment can raise learners' awareness of language, effective ways of learning, and their own performance and needs.
- Self-assessment increases motivation and goal orientation in learning.

Their entire practice each week was measured through a cloze test during the class meeting. The deleted version of a written text, which was from the script of the listening text, was given to each student, and the students filled in the blanks according to what they heard while the text was reproduced by the cassette deck. The rationale of selecting of this text type is based on Ur (1984) , which suggested that the test type could be used for listening comprehension and that almost any spoken or read material of appropriate level could be adapted for use in aural cloze exercises.

### 3. Results

#### 3.1. TOEIC Bridge tests

TOEIC Bridge tests were used as measures to determine how much of statistically significant gain was seen in the area of listening among the students. The TOEIC Bridge test is homogeneous; the difficulty level of each TOEIC Bridge test is the same. In the 2004 school year, all the students were supposed to take TOEIC Bridge tests: a pre-test at the end of September, 2003, and a post-test at the end of January, 2004. Table 1 shows the results of the two tests.

**Table 1. Results of the TOEIC Bridge tests (n=236)**

	pre-test	post-test
Mean	59.05	63.12
SD	7.48	6.69

According to an official ETS announcement, the developer of the TOEIC Bridge test, 6 points or more rise ( $D \geq 6$ ) is required to determine that there is a significant increase in a TOEIC Bridge listening score and less than 6 points rise ( $D < 6$ ) is not considered to be a significant increase. Therefore, a difference between pre- and post- test mean score of 4.07 is not statistically significant.

So many students, so many minds. As each student had his or her own characteristics, the quality of their self-study varied. Some students worked hard with ACTIVATION, others did not. Is there anything different seen in the results of the differences in the TOEIC Bridge tests? Table 2 summarizes the results of the students, who were classified in " $D \geq 6$ " and " $D < 6$ ". (Note: There were 236 students who took two TOEIC Bridge tests of the 241 students.)

**Table 2. Classification with the rise in TOEIC Bridge tests (n=236)**

$D \geq 6$	$D < 6$
105	131

In addition, we had two different types of the students as seen in Table 3: students who worked with ACTIVATION (called *Did* in Table 3) and students who never worked with ACTIVATION (*Never*). There was no statistically significant difference between “ $D \geq 6$ ” group and “ $D < 6$ ” group. (Note: In fact, we had 241 students, but after removing data by those who failed to complete the worksheet, 158 students were retained for further analysis.)

**Table 3. More detailed classification in TOEIC Bridge tests (n=158)**

	$D \geq 6$	$D < 6$
Did	63	78
Never	6	11

### 3.2. Worksheet and TOEIC Bridge tests

Analyzing the items mentioned in the diaries, where students reported how well they were working, revealed each student’s habits or attitude toward ACTIVATION. Table 4 shows the students’ working conditions for how long they had been listening and how often they listened each week. Some students enjoyed listening from the beginning stage of the program (called *September, 2003* in Table4), some, reluctantly or not, from the near-final and final stage (called *December, 2003* and *January, 2004*). To my great surprise, a small number of students never listened at all in spite of teachers’ repeated advice (*Never*). Students showed other profiles in working on ACTIVATION. Some students worked more intensely or more zealously than expected and listened to the cassette tapes more than four times a week (*Often*); some listened to the recorded tape several times a week (*Sometimes*); some listened just once a week, mainly the day before the class meeting (*Once*).

**Table 4. Record of how often students listened (n=158)**

	Total			
		Once	Sometimes	Often
September, 2003	96	55	37	4
December, 2003	21	10	11	0
January, 2004	24	17	6	1
Never	17	—	—	—

### 3.3. Questionnaire at the end

A questionnaire was distributed to the students at the class meeting in the beginning of February, 2004. Table 5 shows some of the extracted results of the data. The questionnaire was administered to assess students' impressions or notion on ACTIVATION and the students rated on a scale of one (strong disagreement) to four (strong agreement).

**Table 5. Responses to the questionnaire. (English translation) (n=158)**

Questionnaire Items		Mean
1	ACTIVATION benefits me.	3.09
2	ACTIVATION is interesting.	2.24
3	Listening material is suitable.	2.23
4	Speech rate is suitable.	2.41
5	Content of the text is interesting.	2.15
6	Recording how you worked is interesting.	1.78
7	Vocabulary list is helpful.	3.14
8	Question about the text is helpful.	2.98
9	The aim of ACTIVATION is clear.	2.87
10	Visual aids are helpful.	2.53
11	Assessment of cloze tests would be motivating.	2.41

## 4. Discussion

### 4.1. TOEIC Bridge tests

There is one simple but critical question: *Did ACTIVATION work well?* The answer can be negative. However, it should not be ignored that 44% of the students' TOEIC Bridge listening scores were considered to be a significant increased. That is, almost half of the students improved their listening ability because they studied not only with tasks provided in the class but with ACTIVATION. Therefore it is impossible to conclude that ACTIVATION did not work well. While still an intriguing question, it remained beyond the purview of this paper. I will concentrate on the next theme: TOEIC Bridge tests and Record.

### 4.2. TOEIC Bridge tests and Record

Further study in the results of the TOEIC Bridge tests and students' diaries reveals the characteristics which help improve their listening ability and their corresponding improvement occurred in the TOEIC Bridge tests. 63 students whose differences in the tests were statistically significant were extracted in Table 6. Based on their frequency and quantity in working on ACTIVATION, students were classified into three groups.

**Table 6. Time of commencement for ACTIVATION and practice (n=63)**

	Total	Once	Sometimes	Often
September, 2003	43	25	16	2
December, 2003	10	6	4	0
January, 2004	10	8	2	0

There were more students who began working with ACTIVATION from September, 2004 than those who began toiling later. It is interesting to note that, as for listening ability, students will be able to improve depending on how much and how often they listen. Any student can be provided the opportunity to make their listening ability a success. One possible explanation or advice for students is that they will need to listen more so as to facilitate their listening performance.

### 4.3 Questionnaire at the end

The results of the questionnaire at the end suggest that there should be several refinements of the same program which will be provided to the first year students in 2004 as ACTIVATION II, the revised version of ACTIVATION. Based on Table 5, the results will be discussed from four points of view: potential weakness in motivating students, nature of facilitating device, limitations in material development, and facilitating assessment.

#### 4.3.1. Potential weakness in motivating students

First, as for potential weakness in motivating students, generally speaking, nothing is more challenging than developing tasks with which students do not feel irritated, stressed, or depressed. One can easily guess that students feel extremely comfortable when they are at once in a low-labor and high-gain situation. ACTIVATION does not permit them to be indulged. The component of student-friendly listening materials requires surmounting listening variables, which were listed by a lot of studies (e.g. Long & Macian 1994). However, students are gently confronting teachers with practical amelioration in content of the text, speech rate, and significance of keeping diaries.

As an overall comment, the materials in ACTIVATION do not seem to be highly suitable for the students. My students showed their dissatisfaction with the content of the text as the sub-categories of material-suitableness. As has been stated, the text types used were mainly descriptive or narrative texts rather than dialogue. Also, techniques such as punch lines and surprise-endings were not effectively handled in those texts. This may be the reason why the students were frustrated with the content of the text.

**Table 7. Characteristics of the text**

Lesson	Text type	Number of Words	Flesh Reading Ease	Flesh-Kincaid Grade Level	Running Time(sec)	Speech Rate (wpm)
1	narrative	66	96.0	2.2	35	113
2	descriptive	156	77.6	4.7	100	94
3	narrative	151	94.9	2.2	82	110
4	narrative	298	92.7	1.9	162	110
5	descriptive	307	80.9	4.5	150	122
6	narrative	352	82.2	4.3	175	120
7	narrative	438	73.4	5.6	210	125
8	descriptive	461	71.5	5.9	244	113
Mean		247.7	74.4	3.5	128.7	100.8

Some explanation should be furnished on speech rate. Taniguchi (1990) investigated the ideal speech rate for Japanese junior college students and revealed that appropriate speed is 122-169 words per minute (wpm) and the writer's empirical supposition for the students shows 110-120 wpm. Therefore, considering the nature of ACTIVATION as self-study, the speed of the recording is a little fast for my students.

As for keeping diaries, students are supposed to write down what they did each day, which is characterized in Ekbatani (2000) as "a powerful learner-directed assessment tool that heightens learner awareness of personal strengths and weaknesses, and promotes language acquisition" (p.2). Murphy (1993) lists the advantages of what students are learning and the first one is "having to write an account of what happens in class and a reaction to it makes students more attentive to what's going on."(p.6) Although Murphy's notion is based on the procedure in class, it seems to be applicable as well with homework assignments.

#### 4.3.2. Nature of facilitating device

Although there seems to be a possibility that ACTIVATION itself involves a potential, immature, and rudimentary weak point, it apparently included an engine powerful enough to make itself a success as a facilitating device: the vocabulary list, the multiple-choice questions, and *Orientation*. Both the vocabulary list and questions worked well. The vocabulary list is a selection of words or phrases with the definition or translation listed that are considered to be difficult for students to understand. The section of the questions is made up with some short multiple-choice questions. Many of the questions were not challenging in the least and aimed to let students know how much they succeeded in listening *globally* and, if they were not successful, provide them with another opportunity. The student-friendly nature of the vocabulary list helped enhance their motivation and students ought to have thought the list to be helpful. So did the multiple-choice questions, which were easy enough for even less-successful students to solve and much easier than,

for example, open-ended questions.

In addition, I would like to focus attention on *Orientation*. Before discussing *Orientation*, a few words of explanation about it are in order. The three teachers told students what is in the center of ACTIVATION: *You can do it!* or *Practice makes you perfect!* The most important message through *Orientation* was as simple as simple could be: to convey the goal of ACTIVATION. That is, all the students will become successful listeners through ACTIVATION. Teachers urged it to the students repeatedly. It seemed that students worked well when they understood the philosophy behind ACTIVATION.

#### **4.3.3. Limitations in material development**

Another important point is the limitations in material development. Two different aspects need to be examined in detail: cassette tape use and visual aids. Generally speaking, many of our contemporaries call for listening class to utilize the Web as a stimulus and “an abundance of English language media resources are available on the Web” (Warschauer, Shetzer, & Meloni, 2000, p.23). Furthermore, Chapelle (2001) points out that “integrated research is needed to examine the types of CALL activities. . . .” (p.94) In short, audio only, or listening to cassette tapes, is obsolete. Activities using cassette tapes are also becoming a little more troublesome, because some students do not have cassette tape recorders at home. Instead, other audio devices such as MD players, MP3 players, and so forth are commonly in use by students and those students can not study at home with cassette tapes.

Let us shift the emphasis away from cassette tape use to visual aids. It was December, 2003 that giving other handouts became habitual—the handouts which included visual aids such as photographs with which to help students understand the text. Wolff (1987) studied German ESL students and found that more students used the illustrations with more difficult text. This shows aids will be helpful for student listening. There was hidden purpose in providing the aids. The teacher expected that, with the help of the aids, the small number of students who had not been working on the program would begin, but in vain. However, there were some students who reported in the diaries that their listening went smoothly and they could understand the text more easily, because they looked at the aids before they listened or while they were listening to the cassette tapes.

#### **4.3.4. Facilitating assessment**

A cloze test was administered at every class meeting in order for students to demonstrate how hard they listened at home. The teachers expected that students would do well for the test, because the score would affect their grade of each term. Teachers were disappointed at the results and learned that a cloze test might not be motivating. As the purpose of this study was to find ways

to provide students with effective self-study units, not to study this phenomenon, and that the phenomenon seems to be too complicated to be examined in detail here, further studies will be expected necessary to investigate the phenomenon thoroughly.

#### **4.4 Nature of facilitative homework**

Homework assignments can encourage students to become successful learners. Assessment of ACTIVATION as a whole by use of the elements in Takahashi (2004) stated above will help measure how efficaciously it worked. ACTIVATION deserves full discussion with regard to the elements of facilitative homework: convergent homework, learner-motivating tasks, comprehensive assessment, deliberate assigning, and individualization. We will review the whole study on the basis of Takahashi (2004) before the conclusion of this paper.

First of all, as for convergent homework, tasks in class must be something to do with homework. It is true that time for assessment with cloze tests was allotted at the beginning of the class in order to evaluate how much students worked, but no more time was usually allotted for ACTIVATION. In this respect, ACTIVATION can be said to be less successful. Some other things which could have been bridges between class and ACTIVATION should have been done.

Secondly, as for learner-motivating tasks, both positive and negative aspects can be recognized. Worksheets with the help of the vocabulary lists encouraged students, but, generally speaking, developing this material can be a nuisance to some teachers. Nevertheless, where elaboration is an important consideration, developing student-motivating tasks should be considered worthwhile.

Comprehensive assessment comes next. As stated above, there is room of improvement. In assessing students' daily performance, nothing other than cloze tests and diaries were utilized, but they were not enough. Teachers could have tested the gains in vocabulary and comprehension of the text. Or teachers could have interviewed and tested students' fluency or accuracy using listening materials.

We will briefly go on to illuminate deliberate assigning. It is critical for teachers to assign homework deliberately. Roughly speaking, most teachers seldom pay little attention to homework given by other teachers. This may have left students frustrated and at a standstill.

Finally, individualization is the most significant consideration, because ACTIVATION itself is an individualized program and students were asked to complete their homework singly. However, it is quite hard to make students notice how important it is to work on ACTIVATION autonomously and spontaneously. It is the first step and maybe the last step to make them aware of the value of ACTIVATION.

## 5. Conclusion and Implications

The present study attempted to investigate the nature of effective listening activities as self-study. Issues such as potential weaknesses in motivating students, the nature of the facilitating device, limitations in material development, and facilitating assessment were discussed in order to reveal the nature of the effect on the students' listening performance and practice. The pedagogical implications will be examined in, what will be called, ACTIVATION II at the end of the paper.

### *The earlier, the better.*

Students who responded to their work from September, 2003, gained more. Teachers are expected to have students get back on track. As is often the case, students will not try to start off their work as we teachers expect. Outstanding guidance by teachers as prompters is required.

### *The more interesting, the more facilitating.*

Developing materials is a hard job for teachers, especially, in developing materials for listening because of its variables. Scrutinization of all the variables that may prevent students from acting independently should be examined in ACTIVATION II.

### *The more elaborated, the more facilitative.*

As Ur (1996) pointed out that "good teacher-made materials are arguably the best there are: relevant and personalized, answering the needs of the learners in a way no other than materials can" (p.192), it is critical to provide students with supplementary worksheets. It is challenging for teachers to evaluate what type of aids for self-study each student thirsts for. The solution is to supply students with several types of supplementary workcards when needed.

### *The more clearly evaluated, the more challenging*

It may safely be said that one of the defining qualities of being a student in school is to be evaluated. Therefore, evaluation is their prime concern. Cooper (2001) listed four ways of assessment: instruction, letter or numerical grades, praise or criticism (verbal or written), and nonverbal incentives (candy or early dismissal). Moreover, Takahashi (2004) revealed students' nature toward homework assessment, showing that students do not like to take a quiz where their application is tested or to have their diligence just examined by teachers.



## Acknowledgements

This article is an elaborated version of the paper presented by the author at the SPRING 2004 Chapter Conference of the Japan Association for Language Education & Technology (LET) at Osaka City University, on May 22nd, 2004. In addition, the author thanks the Institution for International Business Communication and SANSEIDO for their partial support.

## References

- Chamot, A. (1995). Learning strategies and listening comprehension. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for teaching of second language listening* (pp.13-30). San Diego: Dominic Press.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. New York: Cambridge University Press.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ekbatani, G. (2000). Moving toward learner-directed assessment. In G. Ekbatani & H. Pierson (Eds.), *Learner-directed assessment in ESL* (pp.1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, J. (1998). *New Cambridge first certificate English practice*. Basingstroke: Macmillan.
- Fujiwara, B. (1990). Learner training in listening strategies. *JALT Journal*, 12(2), 203-217.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28, 55-75.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- Haladyna, T. (1994). *Developing and validating multiple-choice test items*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansen, C. & Jensen, C. (1994). Evaluating lecture comprehension. In J. Flowerdew (Ed.), *Academic listening: Research perspectives* (pp.7-29). New York: Cambridge University Press.
- Long, D. & Macian, J. (1994). Listening skills: acquisition and assessment. In C. Hancock (Ed). *Teaching, testing, assessment: Making the connection* (pp.111-138). Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominic Press.
- Mizohata, Y. (2003). Listening strategy training for EFL learners with different learning styles. *Language Education & Technology*, 40, 35-60.

- Murphey, T. (1993). Why don't teachers learn? What learners learn?: Taking the guesswork out with action loggings. *English Teaching Forum*, 31(1), 6-11.
- O'Malley, J., Chamot, A., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- Oxford, R. (1993). Research update on teaching L2 listening. *System* 21(2), 205-211.
- Ridgway, T. (2000). Listening strategies-I beg your pardon? *ELT Journal*, 54(2), 179-185.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern language Journal*, 78,199-221.
- Saito, E. (1998). *Koredake wa shitte okitai eigojugyo-seikou e no jissen* [Minimum essence to make your day-to-day English class a success]. Tokyo: Taishukan.
- Saito, E. (2003). *Kisogakuryoku wo tsukeru eigo no jugyou*. [How to improve students' basic ability in English]. Tokyo: Sanseido.
- Takahashi, M. (2004). *Homework as a great facilitator in English language teaching*. Paper presented at SPRING 2004 Chapter Conference of the Kansai English Language Education Society, Kobe, Japan.
- Taniguchi, M. (1990). Comparison of auditory comfortable range of English speech rate between native speakers of English and Japanese EFL learners. *Language Laboratory*, 27, 99-107.
- Todd, R. (2002). Using self-assessment for evaluation. *English Teaching Forum*, 40(1), 16-19.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Warschauer, M., Shetzer, H., & Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA:TESOL.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening-improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- Wolff, D. (1987). Some assumptions about second language text comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 307-326.
- Yang, A. & Cheung, C (2004). Adapting textbook activities for communicative teaching and cooperative learning. *English Teaching Forum*, 41(3), 16-24.



# 音読指導を検証する：授業実践に基づく予備的研究

浅野敏朗 京都府立医科大学

## Abstract

The purpose of this study was to analyze and examine (1) the oral-reading metacognition (ORM) of college students and its alteration during a period of oral-reading training, and (2) correlations among variables such as reading comprehension ability, faster reading ability, ORM, read & look-up test-words per minute (RLT-WPM), etc. The sample included 73 Japanese college students, who were given a reading comprehension test, ten faster reading tests, a 50-item Likert Scale questionnaire on ORM originally developed based on the ORM scale by Miyasako (2002), etc. The results of the statistical analyses indicated that (1) the oral-reading training had improved the students' ORM, and (2) the oral-reading frequency count was positively correlated with ORM and RLT-WPM, and RLT-WPM, in turn, was positively correlated with abilities such as reading comprehension, faster reading, and oral communication. The findings of this study will help develop future English teaching, as they suggest that oral-reading training of this kind can improve students' ORM and RLT-WPM, the latter of which could be a convenient tool for measuring abilities related to not only reading comprehension but also oral communication.

### 1. はじめに

音読が最近見直されている。脳科学の研究では、音読はいろいろな学習活動の中で最も脳全体を活性化させると言われている。また、黙読している時われわれは心の中で声に出して読んでおり、その声を聞きながら意味理解を行っているという（川島・安達、2004）。この指摘は、黙読へ移行する前段階における音読の重要性、とりわけ外国語の学習では黙読できるようになっても音読することの大切さを示唆しているのではないだろうか。

認知神経心理学におけるワーキングメモリの研究では、黙読という読解過程においても、音韻符号化（内的音声化）による音韻情報を音韻ループ内にいったん保持することが不可欠であるということが言われており（門田、2002）、その保持に関わるリハーサル（内語反復）を顕在化した形で行う音読などの学習が重要視されている。

英語教育の分野においては、習慣形成を重視する経験主義的言語観から理性主義的言語観への転換以降、音読や暗唱はあまり省みられなくなったとも言われるが、昨今、音読をスピーチやディスカッションへと発展させていく土台として位置づける「オーラル・リーディング・メソッド」なるものも提唱されている（土屋、2004）。

音読の有効性を裏付ける経験知にはかなりの蓄積がある。シュリーマン(1954)から始まって國弘(1970)、最近では野口(2004)など多様な分野の人たちが、異口同音に音読の重要性を唱えている。これらはいずれも個人的体験に基づいて音読の有効性を唱道するものであるが、個人の学習スタイルや先天的な外国語習得能力も関与しており、一般的に応用可能であるとは一概には言いがたい。

一方、実証的研究としては、初見の英文理解には音読よりも黙読の方が有効であることを示したものに、羽鳥(1977)、高梨・高橋(1987)がある。また、一定の期間音読指導を行って、音読が英語力向上に有効であったことを主張するものには、渡辺(1990)、橘堂(1992)、鈴木(1998)、安木(2001)がある。音読の能力と英語力の関係を検証したものには、京堂(1989)、宮迫(2002)、池田・竹内(2002)があり、いずれも音読力が英語力の説明要因として有効であると結論付けている。さらに、音読メタ認知力と英語力との関係を分析したものには、Miyasako(2003)がある。

高等学校レベル以降においては、音読指導は主流であると言えないのが現状であろう。音声と文字の基本的な結びつきが理解でき、基礎的な単語が読めるようになれば、あとは黙読に移行していくのが英語指導の一般的傾向であるといえよう。音読よりもコミュニケーション活動を中心にすべきであるとか、音読は大学入試に役立たないといった考え方がある上に、音読は読みの速さや理解を妨げるといった否定的な見方もある。一般的に高校生は英語の発声について消極的であることも、この音読軽視の傾向に拍車をかけているといえる。

音読指導については、その功罪や効果・弊害をめぐって、賛否両論に分かれているのが現状であり<sup>1</sup>、音読の有効性については多方面からの実証的研究が必要である。本稿は、音読トレーニング実践の過程で行ったテストや調査の結果を分析し考察を加えて、音読指導を再検証しようとするものである。

## 2. 本研究

### 2.1 目的

本研究は、次の2項目を目的とする。

- 1) 大学生の音読メタ認知の分析・考察を行うこと。特に、音読トレーニング<sup>2</sup>による音読メタ認知の変容を調査すること。
- 2) 英文読解力、英文速読力<sup>3</sup>、音読メタ認知力<sup>4</sup>、Read & Look up (以下、RL) の Words Per Minute (一分間に言えた語数、以下、WPM)、オーラル・コミュニケーションテスト (以下、OCT) の評価、などの相関関係の分析・考察を行うこと。特に、音読回数<sup>5</sup>の音読メタ認知力、テストでのRLのWPMなどへの影響を調べる。

### 2.2 方法と内容

公立4年制大学の医療系を専攻する1年生73名を調査対象とした。平常の授業で音読トレーニングを実施し、その過程で行ったテストや調査の結果を分析し考察を加えた。

### 2.2.1 音読トレーニング

口頭でのコミュニケーション能力育成に向けての基礎的訓練として、定期的に音読トレーニングを実施した。前期の授業期間（4月～7月）に、週一回毎時間一枚、計8枚の音読トレーニングペーパーを配布し学習させた。トレーニングペーパーには、練習する英文、音読実施回数、RL実施回数、最終的なRLのWPM<sup>5</sup>、トレーニングの感想などを記入させ提出させた。学習活動の流れは、音読から、RL、そして自発的創造的表現活動へと向かっていくことを念頭に置いて実施した。

基本的に次の1)～3)のサイクルを繰り返した。

- 1) 音読トレーニング用の新教材導入：練習する英文テキストのテープ・リスニング、トレーニングペーパーの配布、発音・イントネーションなどのポイントの説明、意味内容理解の徹底、音読練習<sup>6</sup>など、30分程度。教材は、國弘正雄（編）（2003）『CDブック英会話・ぜったい・音読』より200語前後の特に興味深いものを選んだ。
- 2) 教室外での音読自主トレーニング：正しい発音とイントネーションで、意味を考えながら繰り返し音読すること、そのあとRLの練習に移行していく。十分に音読練習を行っておくと、無理なくRLの練習に入ることができる。目標としては、徐々にテキストを見る時間や回数を短くしていくこと、さらにテキストを見ないで一息で言えるフレーズ（意味的・構造的な語のまとまり）<sup>7</sup>を段階的に長くしていくこと、意味内容を意識しながら読むというより話すつもりで発声することにチャレンジさせた。
- 3) RLの発表と表現活動：準備として、シャドーイング等を行わせたあと、テキストの内容について口頭での質問にRLで答えさせるなどの確認作業を行った。その後は、できるだけ自発的で創造的なコミュニケーション活動ができるように工夫しながら、個別・ペア・グループでの発表を行わせた<sup>8</sup>。

### 2.2.2 テスト、調査、その他

音読トレーニング実施の過程で行った、本研究に関わるテストや調査などを以下に示す。

- 1) 英文読解テスト：読解力調査には、過去に出題された準2級と2級の英語検定試験問題の中から多肢選択型のをそれぞれ2題ずつ採用した。計20問、20点満点。トレーニング実施前に行ったが、テストの信頼性をクロンバック $\alpha$ 係数で検討した結果、 $\alpha = 0.6142$ であった。
- 2) 音読メタ認知調査：Carrell (1989) による読解方略に関する調査尺度とその日本語訳（津田塾、1992）、渡辺（1990）を参考にしながら、特に宮迫（2002）に基づきつつ、それを大幅に改定した。宮迫（2002）の調査尺度は85項目と多岐にわたるので、大切なものに絞って整理し、50項目とした。回答には、5段階のLikert Scale方式（強く賛成・肯定=5、賛成・肯定=4、どちらとも言えない=3、反対・否定=2、強く反対・否定=1）を採用した。音読トレーニング実施期間の前後二回にわたり調査を行ったが、第一回と第二回の尺度信頼性をクロンバック $\alpha$ 係数で検討した結果、それぞれ $\alpha = 0.7945$ 、 $0.8322$ であった。使用した音読メタ認知調査用紙の質問項目はAppendix 参照。

- 3) 英文速読テスト：音読トレーニングの期間中、一回の授業に一回、合計 10 回実施し、Reading Efficiency Index<sup>9</sup> を算出させた。一回のテストで、平均単語数 296 (難易度: Flesch Reading Ease 71.61、Flesch-Kincaid Grade Level 7.89) の英文を読ませて、True-False Quiz 10 問に答えさせた。実施した 10 回のテストの信頼性をクロンバック  $\alpha$  係数で検討した結果、 $\alpha = 0.8977$  であった。
- 4) 音読回数：毎回提出させた音読トレーニングペーパーに学生が記入した、自己申告による音読実施回数と RL 実施回数の合計。
- 5) RL の WPM：毎回提出させた音読トレーニングペーパーに学生が記入した、自己申告による最終的な RL の WPM。
- 6) RL テスト：8 回の音読トレーニングのあと個人面接の形態で実施した。トレーニングで練習した英文の中からこちらが任意に選択した一つのパッセージについて、まず手渡してすぐに一分間 RL させ、その間に言えた語数を測定した。そのあと、英文の内容に関して英語による 3 つの問いに RL で答えさせた。RL による音読と英問英答を OCT として、それぞれ、発音・アクセント、イントネーション、文節の区切り、そして全体的な内容の伝達という 4 つ観点から評価した<sup>10</sup>。学生には、その後の英問英答にそなえて、意味をよく考えながら RL するようにあらかじめ伝えておいた。

指導経過に従ってまとめると、英文読解テストと第一回音読メタ認知調査は、音読トレーニングに入る前に、速読テストは、トレーニングの期間中平行して実施した。自己申告による音読回数と RL の WPM は毎時間提出させて、第二回音読メタ認知調査と RL テストはすべてのトレーニング終了後に行った。

### 2.3 結果

表 1 には、第一回と第二回音読メタ認知調査の結果、さらにこれら 2 回の調査結果の変容が集約してある。表の中で、平均値 1 と 2、標準偏差 1 と 2 はそれぞれ第一回と第二回調査の結果である。差は、第一回と第二回の調査の平均値の差を表している。そして、2 回の調査の平均値の差について、母平均の差の検定 (t 検定) を行った結果の t 値と有意確率が示してある (有意水準 0.05 未満の数値は、下線を施しイタリック体にしてある)。

表の中の質問番号欄の Q は、音読メタ認知調査の質問項目の中から特に選択した項目である (Appendix と表 1 では、該当する項目の質問番号は太字にしかつ下線が施してある)。選んだ項目は全部で 22 あり、音読に関して肯定的かつ積極的認識を示すもので、英語学習に役立つと予想されるドリーフや実践方法を記述した項目である。本稿では、これを音読メタ認知力を示す項目であるとした。この Q から除外したのは、「音読について」の項目から 3)、8)、11)、16) と「あなたは音読するときに」の項目から 24)、28)、29)、さらに「あなたが音読について難しいと思っていること」「英語を上手に音読する人」に関する質問項目すべてである。回答数値が高くなるにつれて音読について否定的で消極的な認識を示す、いわゆる逆転項目も除いた。

表1. 音読メタ認知調査結果(N=73)

質問番号	平均値1	標準偏差1	平均値2	標準偏差2	差	t値	有意確率
1	3.56	0.96	3.75	0.80	-0.19	-1.87	0.07
2	3.16	1.00	2.88	0.91	0.29	2.26	<u>0.03</u>
3	3.71	0.95	3.30	0.95	0.41	4.41	<u>0.00</u>
4	3.26	1.13	3.74	0.90	-0.48	-4.27	<u>0.00</u>
5	3.88	0.87	4.04	0.92	-0.16	-1.51	0.13
6	2.48	0.88	3.14	0.96	-0.66	-4.96	<u>0.00</u>
7	2.88	1.05	3.11	0.99	-0.23	-1.77	0.08
8	2.88	1.03	3.44	1.05	-0.56	-3.75	<u>0.00</u>
9	3.42	1.22	3.85	0.95	-0.42	-3.02	<u>0.00</u>
10	3.21	1.20	3.63	1.05	-0.42	-3.40	<u>0.00</u>
11	1.92	1.00	1.77	0.77	0.15	1.17	0.25
12	4.19	0.83	4.21	0.71	-0.01	-0.14	0.89
13	2.40	1.09	2.84	1.00	-0.44	-3.51	<u>0.00</u>
14	4.56	0.55	4.41	0.66	0.15	2.02	0.05
15	3.15	0.92	3.66	0.75	-0.51	-4.58	<u>0.00</u>
16	3.67	0.96	3.42	1.05	0.25	2.28	<u>0.03</u>
17	3.22	0.95	3.33	0.94	-0.11	-0.98	0.33
18	3.22	0.93	3.48	0.85	-0.26	-2.29	<u>0.03</u>
19	3.01	0.92	2.78	0.89	0.23	1.98	0.05
20	3.36	0.84	3.73	0.77	-0.37	-3.23	<u>0.00</u>
21	2.71	1.06	2.85	0.97	-0.14	-1.15	0.25
22	2.78	0.99	2.89	0.99	-0.11	-0.81	0.42
23	3.58	0.82	3.70	0.78	-0.12	-1.22	0.23
24	2.45	0.94	2.32	0.81	0.14	1.28	0.21
25	3.84	0.75	3.79	0.76	0.04	0.49	0.63
26	3.21	0.90	3.14	0.80	0.07	0.57	0.57
27	2.86	0.84	2.99	0.87	-0.12	-1.10	0.27
28	3.01	0.96	2.90	0.96	0.11	0.71	0.48
29	3.85	0.92	3.77	0.74	0.08	0.81	0.42
30	3.55	0.94	3.27	0.99	0.27	2.16	<u>0.03</u>
31	3.62	0.95	3.45	0.85	0.16	1.30	0.20
32	3.66	0.90	3.62	0.89	0.04	0.31	0.76
33	3.68	0.81	3.66	0.84	0.03	0.25	0.80
34	3.41	0.86	3.52	0.90	-0.11	-0.87	0.39
35	3.58	0.86	3.47	0.91	0.11	0.93	0.36
36	3.56	0.88	3.64	0.84	-0.08	-0.70	0.48
37	4.36	0.71	4.16	0.65	0.19	1.94	0.06
38	3.48	0.94	3.70	0.98	-0.22	-1.39	0.17
39	4.01	1.06	4.04	0.82	-0.03	-0.20	0.84
40	4.12	0.88	4.22	0.79	-0.10	-0.73	0.47
41	4.03	0.82	3.96	0.96	0.07	0.53	0.60
42	3.95	0.90	3.95	1.01	0.00	0.00	1.00
43	3.79	1.00	3.85	0.95	-0.05	-0.37	0.71
44	3.82	0.95	3.89	0.81	-0.07	-0.48	0.63
45	4.12	0.94	4.08	0.88	0.04	0.33	0.74
46	3.99	1.07	4.04	1.06	-0.05	-0.37	0.71
47	3.75	0.91	3.84	0.91	-0.08	-0.63	0.53
48	3.66	0.89	3.71	0.86	-0.05	-0.46	0.65
49	3.86	0.93	3.95	0.85	-0.08	-0.66	0.51
50	3.73	0.85	3.59	0.86	0.14	1.17	0.25
Q	3.27	0.49	3.45	0.38	-0.18	-4.22	<u>0.00</u>



表2は、本研究に関わる諸変数の記述統計量を示している。当該の変数は、読解テスト（20点満点）と10回の速読テスト（Reading Efficiency Index）の結果、学生が申告した音読回数とRLのWPM、トレーニング後のRLテストでのWPM（表中では、T-WPM）とOCTの評価（RLと3つの英問に対する答えの5段階評価の平均値）、そして上記の音読メタ認知力を示す項目Qの第一回と第二回調査の結果である（表中では、Q1とQ2）。

表2. 読解テスト等の記述統計量（N=73）

	最小値	最大値	平均値	標準偏差	分散
読解テスト	7.00	19.00	13.40	2.90	8.38
速読テスト	29.70	139.60	68.20	19.33	379.55
音読回数	18.00	205.00	88.77	37.42	1400.63
WPM	35.13	141.25	90.22	22.87	523.20
T-WPM	59.00	141.00	99.10	17.85	318.50
OCT	1.67	5.00	3.23	0.68	0.47
Q1	2.18	4.23	3.27	0.49	0.24
Q2	2.73	4.41	3.45	0.38	0.15

表3は、表2で取り上げた関連する変数の相関を示している。検定には、正規分布を必ずしも前提としない Spearman の順位相関係数を用いた。表の中で、対角線の右上は相関係数を、左下は有意確率（有意水準0.05未満の数値は、下線を施しイタリック体にしてある）を示している。

表3. 読解テスト、速読テスト等の相関

	読解テスト	速読テスト	音読回数	WPM	T-WPM	OCT	Q1	Q2
読解テスト		0.255*	0.072	0.212	0.304*	0.051	-0.062	0.213
速読テスト	<u>0.029</u>		0.047	0.225	0.305*	0.293*	0.097	0.020
音読回数	0.543	0.692		0.000	0.243*	0.126	0.225	0.314*
WPM	0.072	0.055	0.398		0.479*	0.238*	0.063	0.090
T-WPM	<u>0.009</u>	<u>0.009</u>	<u>0.038</u>	<u>0.000</u>		0.487*	0.010	0.133
OCT	0.667	<u>0.012</u>	0.287	<u>0.043</u>	<u>0.000</u>		0.169	0.153
Q1	0.604	0.415	0.056	0.594	0.933	0.153		0.674*
Q2	0.070	0.864	<u>0.007</u>	0.447	0.264	0.197	<u>0.000</u>	

\*p&lt;0.05

音読回数については、被験者を人数に関してほぼ均等な3つのグループに分け、中間のグループを除いて、音読回数の多かったグループ（25名 音読回数平均：129.24 標準偏差：29.52）と少なかったグループ（24名 音読回数平均：51.21 標準偏差：11.70）を特

定した。両群の音読回数については、統計的有意差が確認された ( $t = -12.252, p < 0.001$ )。

これら2つのグループについて、トレーニング後の RL テストの WPM と OCT、そして音読メタ認知力を示す項目 Q の平均値と Q の中の質問項目に関して、それぞれ平均値に差があるかどうかを t 検定により調べてみた。その結果、次の変数に関しては有意差を確認した。RL テストの WPM ( $t = -2.435, p < 0.05$ )、Q ( $t = -2.747, p < 0.01$ )、質問項目 2 ( $t = -3.579, p < 0.01$ )、4 ( $t = -2.132, p < 0.05$ )、7 ( $t = -2.701, p < 0.05$ )、10 ( $t = -2.063, p < 0.05$ )。

## 2.4 まとめと考察

### 2.4.1 音読メタ認知とその変容

#### 1) 音読メタ認知

回答平均値が高い質問項目、低い質問項目について回答の詳細を検討してみると、音読に関して学生がどのように考えているか一般的傾向がうかがえる。特徴的な事柄をまとめてみる。音読が上手になりたいと思っている学生は、97.3% (5と4の肯定的回答、以下同じ) にのぼり、音読が好きである、音読は楽しいと回答したものはそれぞれ、42.5%、43.8%いるにもかかわらず、音読が得意であるという認識を持っているものは、15.1%程度にとどまった。

また、音読は英語力をつけるのに効果があると考えているものは、全体で 83.6%にのぼり、英文読解力をつけるのに音読練習は不可欠であるとするものは、67.1%を占めた。音読が勉強方法として自分に向いていると認識しているものは、58.9%いるが、音読実践に関しては、予習で音読することになっているものは 12.3%、復習で音読することになっているものは 31.5%、そして、教科書は何度も音読することになっているものは 39.7%、といった結果が得られた。

注目すべきなのは、意味内容を理解しながら正しい発音で音読することが難しいと認識しているものは、94.5%に達し、英文を発声する語順で意味内容を理解していくことができると認識しているものは、21.9%に過ぎないことである。また、正しい発音とイントネーションで音読する力がついていないとするものは、67.1%を占めた。

学生は、一般的に、音読が英語の学習にとって大切であると認識し、音読が上手になりたいと思っはいるが、実際には音読をあまり実践しておらず、特に意味を考えながら正しい発音とイントネーションで音読することには困難を感じているといえる。

#### 2) 音読メタ認知の変容

音読トレーニングの前と後では、音読に関する学生の認識は、50項目中13の項目について有意な変化が見られた。「音読について難しいと思っていること」や「英語を上手に音読する人」に関わる認識においては、一項目(質問番号30)を除いて変化は見られなかったが、音読メタ認知力を示す項目 Q に関しては有意な変化が確認された。

統計的有意差が認められた項目は、音読の実践回数に関わる項目(2、6、8、9)、音読についての肯定的情意反応を表す項目(4、10、13)、正しい音読方法についての項目(15、18、20)、そして、音読の際正しく発音することなどが難しいという認識についての項目(3、

16、30) である。

音読トレーニングの結果、一般的傾向として、全般に音読の回数が増え（教科書の音読は除く）、音読が好きで楽しい、得意であるというもの、意味を十分理解して正しく音読しようとするものが増加した一方で、音読するときの発音等の難しさ訴えるものが減少した。また、音読メタ認知力は有意に向上した。

一般に、学習者個人に内在する認知要因や情意要因が、英語の習熟度に違いをもたらすといわれる。ある学習方法によって一定の成果を上げようとするとき、その方法に関して、正しい認識と情意面での積極的な姿勢を学習者に持たせることがまず大切であろう。この観点からすると、今回実施した音読トレーニングはある程度の成果が得られたと考える。

#### 2.4.2 英語読解力、音読メタ認知力、音読回数、RLのWPM、などの相関

表3に示すように、読解テストと速読テスト、OCTと速読テストといった関係にも有意な相関が認められたが、とりわけ特徴的なのは、RLテストのWPMは、読解テスト、速読テスト、自己申告の音読回数とWPM、RLテストのOCTのすべてと統計的有意相関が確認されたことである<sup>14</sup>。

また、学生が報告した音読回数は、音読トレーニング後の音読メタ認知力を示す項目Qと有意な相関が見られた。音読回数について上記のようにグループ分けしたが、音読回数が多いものと少ないものとを比較すると、次の点で有意差が確認できた。RLテストでのWPM、音読回数に関する質問項目(2、7)、音読について肯定的情意反応を表す項目(4、10)、そして音読メタ認知力を示す項目Q。

音読トレーニングにおける音読の回数が多いものほど、テストでの意味を念頭に置いたRLのWPMが上昇するということが確認できた。また、本来は読解と速読テストはRLのWPM測定と前後して実施すべきであるし、さらに十分な追調査も必要ではあるが、テストでのRLのWPMは、読解や速読テストばかりでなく、OCTの結果をも有意に予測できるのではないかとということが判明した。読解力や速読力のあるものが、音読練習を多く行えば、RLのWPMが上昇し、OCTの結果も良好になることは、経験的にも推測できることではあるが、今回の調査により授業実践を通して実証ができたのではないかと考える。

音読回数については、回数によって均等な3グループに分けて、中間グループは除き、音読回数の多い集団と少ない集団を比較したが、多い集団の方が有意に、成績面ではRLテストのWPMが高いこと、情意面では音読をより好み楽しんでいること、そして認知面でも音読の評価や実践方法についてより積極的で正しい考え方を持っていることが確認できた。これも経験的には十分に納得のいくことであるが、今回の調査で検証することができた。

### 3. おわりに

本研究の目的1)と2)について次の結果を得た。

- 1) 音読トレーニングの結果、学習者の音読メタ認知力は向上した。
- 2) 音読回数は、音読メタ認知力、内容理解を伴ったRLのWPMと、さらに、内容理解

を伴った RL の WPM は、英文読解力、速読力、口頭でのコミュニケーション能力と有意な相関が認められた。

音読トレーニングによって音読メタ認知力が強化されると同時に音読回数が増えると、それによって英文読解力等と相関のある内容理解を伴った RL の WPM も向上することが確かめられた。このことによって、今回の音読トレーニングは一定の成果を得ることができ、この種の音読トレーニングの有効性は検証することができたと考える。さらに、意味を念頭に置いた RL の WPM 数値が、英文読解力や口頭でのコミュニケーション能力を判定する指標になるのならば、これは学力評価の簡便な方法で有用性は高いといえる。

本稿は、英文読解力テストについて、その問題数が十分でなかったこともあり、信頼性が一定の水準に達していないこと、また、OCT の評価は本来 2 名以上で実施し信頼性を確保すべきであるがそれができていないことなど不備な点があり、いわば予備的研究である。

音読指導はもっと広く行われてよいように思う。その一方で、授業を活性化するのに音読指導をどのように導入すればよいのか、また一定の学習成果が達成できるように音読指導をどのように実施すべきか、さらに音読の能力と英語の諸学力とはどのように関連しているのかについては、今後広範な実践的かつ実証的研究が必要であると考える。

## 註

1. 海外の研究者の間でも音読に関する意見は分かれている。たとえば、Griffin (1992) は肯定的見解を取っているが、Rounds (1992) や Saito, Horwitz, & Garza (1999) は否定的な見解を表明している。
2. 本稿で扱う音読トレーニングでは、Read & Look-up ができるようになることを目指した音読練習を考えている。ウエスト(1968)は、Read & Look-up という方法は、あらゆる言語学習方法の中で最も簡便で効果的であると述べている。
3. 便宜上、速読としているが、より速く読ませることよりも、時間を意識させることにより本来の読みである直読直解読みができるようになることを目指している。
4. 音読について肯定的かつ積極的認識、ならびに英語学習に役立つと予想されるピリフや実践方法についての認識を示すことのできる力である。音読メタ認知調査の中から特に選んだ項目 Q (後述) が表している力である。
5. 2. 2. 1 の 2) で示したやり方に従って練習したあと、成果としての最終的な WPM を記録するように指示した。
6. モデル・リーディングについて行う全体での「斉読」、個人ペースでのいわゆる「自由読み」、そして指名されたものによる「個人読み」などの形態により実施した。
7. 安木 (2001) はフレーズと呼び、土屋 (2004) はチャンクと名付けている。いずれ

にしても、音読や直読直解読みをさせる場合、この基本的語句のまとまりを意識させることは大切である。

8. 例えば、英文テキストのいくつかのキーワードをもとに、テキストの内容を再現させたりテキストをモデルにしながら創造的に自己表現させる、あるいは、練習した英文を使って答えられるようなテーマを与えて、それについて自由に記述させたり発表させたりといった活動を実施した。音読から RL へ、そして創造的表現活動に向けての授業展開については、久保野（2002）などが参考になる。
9. WPM ×（True-False Quiz 10 問の正答率）により算出した。単位は WPM。
10. 宮迫（2002）に準じて実施し、それぞれの観点について 5 段階で評価を行った。
11. Tsuchiya, Matsuhata (2002)によると、音読速度は聴解能力と有意な相関が確認されている。さらに、読解力とも弱いながら相関が確認されたと述べている。

#### 参考文献

- Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Learning*, 73, 121-134.
- Griffin, M. S. (1992). Reading aloud. *TESOL Quarterly*, 26 (4), 784-787.
- 羽鳥博愛 (1977). 『英語教育の心理学』東京：大修館
- 池田真生子・竹内理 (2002). 「音読による総合的な英語能力の測定：実証的研究」『LET 関西支部研究集録』 9, 23-30.
- 門田修平 (2002). 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか』 東京：くろしお出版.
- 川島隆太、安達忠夫 (2004). 『脳と音読』 東京：講談社.
- 橋堂弘文 (1992). 「Reading Aloud の効果を指導実験により検証する」 『英語教育研究 (日本英語教育学会関西支部)』 16, 136-143.
- 久保野雅史 (2002). 「生徒と教師のための授業研究 19 口頭練習の徹底から創造的表現活動へ」『英語教育』(10月号) 東京：大修館
- 國弘正雄 (1970). 『英語の話し方』 東京：サイマル出版社.
- 國弘正雄 (編) (2003). 『CDブック英会話・ぜったい・音読』東京：講談社パワー・イングリッシュ.
- 京堂政美 (1989). 「Reading Aloud と言語能力の相関について」 *STEP BULLETIN*, 1, 117-129.
- マイケル・ウエスト 小川芳男 (訳) (1968). 『困難な状況のもとにおける英語の教え方』 東京：英潮社
- 宮迫靖静 (2002). 「高校生の音読と英語学力は関係があるか？」 *STEP BULLETIN*, 14, 14-25.
- Miyasako, Nobuyoshi (2003). What Relationships does Metacognition of Oral Reading Have

- with Oral Reading Ability and English Ability for Japanese Senior High School Students? *LET*, 40, 121-140.
- 野口悠紀雄 (2004). 『超英語法』 東京：講談社
- Rounds, L. P. (1992). Reading aloud. *TESOL Quarterly*, 26 (4), 787-790.
- Saito, Yoshiko, Horwitz, E. K. & Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*. 83, 202-218.
- シュリーマン 村田数之助 (訳) (1954). 『古代への情熱』 東京：岩波書店
- 鈴木寿一 (1998). 「音読指導再評価：音読指導の効果に関する実証的研究」 『LLA 関西支部研究集録』 7, 13-28.
- 高梨庸雄・高橋正夫 (1987). 『英語リーディング指導の基礎』 東京：研究社
- Tsuchiya, Noriko, Matsuhata, Kiichi (2002). Relationships of Ls Listening Ability to Oral Reading Rate and Comprehension. *ARELE*, 13, 41-50.
- 土屋澄男 (2004). 『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』 東京：研究社.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (編) (1992). 『学習者中心の英語読解指導』 東京：大修館書店.
- 渡辺浩行 (1990). 「音読再考—黙読の速読化を促す音読指導の意義と在り方」 *Leo*, 19, 101-130.
- 安木真一 (2001). 「フレーズ音読を用いた授業の効果と問題点」 *STEP BULLETIN*, 13, 84-93.

[Appendix]

音読に関する認識調査

音読について

- 1) 音読練習は英語の勉強方法として自分に向いている。
  - 2) 教科書は何度も音読することになっている。
  - 3) 正しい発音やイントネーションで音読する力は身につけていない。
  - 4) 音読するのは好きだ。
  - 5) 英文の読解力をつけるのに音読練習は不可欠だと思う。
  - 6) 予習で音読することになっている。
  - 7) 復習で音読することになっている。
  - 8) 初めての英文は意味を理解しようとして音読する。
  - 9) 大切な英文は音読して覚えたり、暗唱したりする。
  - 10) 音読するのは楽しい。
  - 11) 音読は英文の内容理解の妨げになると思う。
  - 12) 音読は英語力をつけるのに効果がある。
  - 13) 音読は得意である。
  - 14) 音読が上手になりたいと思う。
  - 15) 意味を十分に理解しながら音読することになっている。
  - 16) 英文を正しい発音やイントネーションで読むことは苦手である。
- あなたは英語を音読するときに、
- 17) 単語を正確に発音することに注意している。
  - 18) 正しいイントネーションで読むことを意識している。
  - 19) 構文や文法に注意を払っている。
  - 20) しっかり意味内容を把握しながら読もうとしている。
  - 21) 文章の中で次に来る内容を予測しようとしている。
  - 22) 英文の主要な部分とそれを支える詳細な部分との区別に注意を払っている。
  - 23) 読んでいる箇所が理解できているか、いないかを認識できている。
  - 24) 単語一語をひとつの単位として意識している。
  - 25) 単語より大きな意味の単位を意識して読もうとしている。
  - 26) 意味上大切な語句とそうでない語句を区別しようとしている。
  - 27) 英文を発声する語順で意味内容を理解していくことができる。
  - 28) 正しく発音することに集中して、意味内容を考えないで音読していることが多い。
  - 29) 音読の速度は黙読するときにくらべて遅いと思う。
- あなたが音読について難しいと思っていることは、
- 30) 個々の単語の発音やアクセントである。
  - 31) 読みながら単語の意味を認識していくことである。
  - 32) 読みながら英語の語順で理解していくことである。
  - 33) 英文の成り立ちや構文を理解しながら読んでいくことである。
  - 34) 文章全体の意味内容を念頭に置きながら読んでいくことである。
  - 35) 正しいイントネーションで読むことである。
  - 36) 正しい意味のまとまりごとに、区切りを意識しながら読んでいくことである。
  - 37) 正しく発音しながら同時に意味内容も把握していくことである。
- 英語を上手に音読する人は、
- 38) 単語の意味をすばやく認識する能力がある。
  - 39) 単語の正しい発音やアクセントが身につけている。
  - 40) 英文のより大きな意味の単位や区切りを意識しながら読むことができる。
  - 41) 文章全体の意味を正確に把握する能力がある。
  - 42) 英語の読解力がある。
  - 43) 単語の意味を推測する能力がある。
  - 44) 英文の主要な部分とそれを支える詳細な部分の区別ができる。
  - 45) 正しいイントネーションで読むことが身につけている。
  - 46) 英語の聞き取りの力がある。
  - 47) 英文を正しい意味の単位に区切って読む能力に優れている。
  - 48) 単語の発音やアクセントを推測する能力がある。
  - 49) 英文を黙読するとき、英語の語順に従って理解していく力がある。
  - 50) 英語の構文や文法の理解力がある。

企業内英語教育の実践に関する一考察  
-ESPのニーズ分析の観点から-

岩井千春

大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

The application of ESP teaching to enhance the ability to use English in the workplace has been attracting increasing interest, but there has been little research on English education in Japanese companies. The purpose of this paper is to describe an English course conducted by the author at a hotel and to analyze it from the perspectives of the ESP literature and of needs analysis. This paper attempts a comprehensive description of the course, including development of video materials for five hotel sections, and an in-house English proficiency examination, all based on specific needs. Awareness of needs, together with the teacher's content knowledge and working experience at the hotel, played an important role in making the education successful. This study exemplifies one way in which a Japanese company provided English education for their specific needs, and this encourages the view that ESP education is important for universities in Japan.

## 1 はじめに

実践的な英語能力が重視されるにつれ、日本の英語教育界全体でESP (English for Specific Purposes = 専門分野別の英語) 教育が益々注目されてきた。日本でのESP教育の多くは企業や専門学校で実践されてきた (Morizumi, 1994) と言われているが、日本での企業内英語教育をその企画から、教材の開発、教育の実施、評価まで系統立てて記述し、分析した研究例は希少である。そこで、本研究では一企業での英語教育を取り上げ、その実態を記述すると共に、ESPの視点から分析したい。特に、企業内の英語教育を実施する為にニーズ分析がどのように行われ、どのような役割を果たしたかを議論し、その重要性について考察する。また、本稿では、ビデオというメディア教材の開発について詳しく記述し、その果たした役割についても考察を行う。

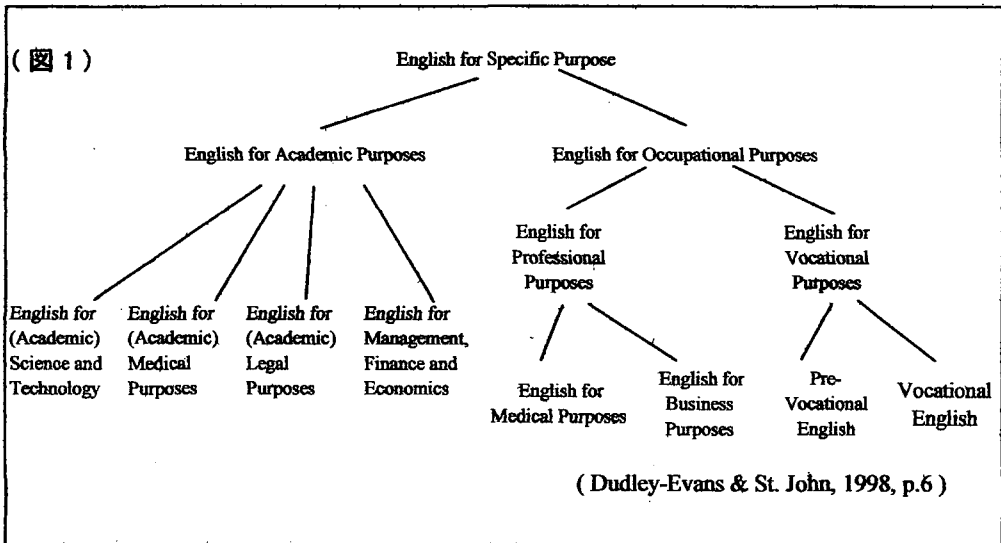
## 2 企業内英語教育の研究例

### 2.1 企業内英語教育とESP

本節では、本研究で取り上げる企業内英語教育のESPにおける位置づけを概観する。図1に示すように、ESPはEAP (English for Academic Purposes = 学術研究を目的とする英語) とEOP (English for Occupational Purposes = 職業遂行の為の英語) に下位分類されているが (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 6)、本研究で取り上げるような企業内での英語教育はEOPに属する。例えば、English for Medical PurposesはEAPの中にもEOPにも存在するが、医学部の学生が研究をする為に必要とされるのがEAPであり、医師が患者と話をする時や職業的研究をする時に求められる英語はEOPである。

### 2.2 企業内英語教育に関する研究例





本研究で取り扱う企業内英語教育について、どのような研究がなされてきたのだろうか。以下で概観したい。

West, L. ( 1984 ) は、工場などで働く学習者の為に第二言語としての英語教育について、教育のターゲットとするべきニーズを判定する方法について述べている。この研究では、仕事内容を記述した本や、社員教育用のテキスト、仕事現場の観察や、社員教育の講師などからの様々な情報を活用し、特に学習者の仕事を綿密に分析することがシラバスデザインに重要であると強調している。

Stapp (1998) は、印刷会社で働くアメリカ移民の学習者の為の英語教育を取り上げ、教育実践の上で教師と経営者とのコラボレーションが重要な役割を果たしたことについて述べている。特に、経営者が情報提供や教材開発などで英語教育に参加し、学習者達とも積極的に関わることで、学習者達の学習動機が高まったこと、そして、英語教育がより実践的な内容になったことを指摘している。

また、特にホテルでの英語教育に関する研究では、Jasso-Aguilar (2002) がハワイのホテルに勤務するハウスキーパーがどのような言語使用をしているかについての分析を行っている。情報源として採用されているのは、ハウスキーパーの他に、英語教育の担当者、ハウスキーパーと業務上関係のあるその他のセクション（セキュリティ、フロント、メンテナンス、人事担当）のスタッフ、そして、その他の情報としてハウスキーパーの会議や書類などであり、この研究では、多角的な情報源からのニーズ分析の重要性と、それぞれのニーズの認識についての違いを明らかにしている。

更に、日本のホテルで行われている英語教育を扱った研究では、岩井 (2003) が、日本のホテル業界に全国規模でアンケート調査を行い、業務に即した実践的な英語教育に対するニーズの高さを示すと同時に、二つのホテルでの英語教育の参与観察では、学習者のニーズや仕事内容に沿った英語教育が実施されていないという問題点を明らかにしている。

このように、企業内での英語教育の実践については、主に英語圏の国々での移民に

対しての研究が行われており、特にニーズ分析や教材開発などを中心に扱われてきた。次章からは、日本のある企業での英語教育をその企画からビデオ教材の製作、教育実践、評価まで記述し、ESPの視点から分析したい。

### 3 企業内英語教育のケーススタディ

本節では、筆者が実施した日本のホテルでの英語教育をケーススタディとして取り上げ、業務に密着した企業内英語教育の一例を述べたい。

#### 3.1 企業内英語教育実施の背景

ここでは、まず、本研究の企業内英語教育がどのような背景で生まれたものなのかについて述べる。

##### 3.1.1 実施前の状況

「今までの英語研修は役に立たない。一時間英語研修を受けたら、一言でも二言でも英語が話せるようになって現場に返してやって欲しい。」これが、私が企業内で本格的に英語教育に取り組むきっかけとなった上司（人事部長）からの業務命令であった。この業務命令を受けた1994年以前の英語教育は、外部の英語専門学校が実施する一般的な英語のテストを社内英語検定として実施し、そのテストの結果に従って、初級、中級、上級等と学習者を分けて、希望者に対して一般英会話を中心的とした英語教育を行っていた。従って、企業内で行われている英語教育の内容がホテル業務と直接関連したものではなく、業務スキルの向上とは繋がりにくいものであった。そこで、そういった点を改善するべく、業務に密着した英語教育に取り組むことになった。

##### 3.1.2 担当教師と専門知識

ESP教育では、英語教師の専門性（専門分野の知識など）が重要（Dudley-Evans & St. John, 1998）であり、この英語教育でも教師の業務知識が重要な役割を果たしたと考えるので、本節では、この英語教育を実施するに至った筆者のホテル業務に関する知識と経験的な背景を述べたい。

まず、入社後一年間のジョブ・ローテーションと呼ばれる研修制度では、フロント（6ヶ月）、コーヒーマウス・レストラン（3ヶ月）、ハウスキーピング（3ヶ月）で、宿泊と料飲部門で広くホテルの接客現場を経験した。また、その後の正式配属では、VIPゲストの応接をはじめとする顧客サービス部門で勤務したが、半年後に総支配人付き秘書への人事異動となった。そこでは、総支配人である上司をサポートするあらゆる業務を行ったが、それらの業務を通して、ホテル内の各部門がどのような業務を執り行い、それぞれがどのように互いに連携し合っているかを知ることができ、また、上司であった専務取締役総支配人をはじめ、役員や各部門の部長・課長と接する中で、経営的視点を学ぶ機会を得た。その後は、一年二ヶ月間アメリカ（ニューヨーク）のグループホテルへマネジメント研修生として派遣され、アメリカのホテル経営や、接客サービス、そしてホテルでの専門英語を学ぶこととなる。その後、退職までの三年間は、本社人事部の採用教育担当に配属され、グループ

ホテル全体の英語教育の責任者を務める傍ら、採用業務、新入社員研修、社内報編集長、更に、マーケティング委員として新商品・サービスの企画などの業務を兼任した。

また、英語教師としての知識や経験は、中学・高校の教諭（英語）免許の資格の他に、総支配人付き秘書の時期にハウスキーパーに向けて、教養的要素の強い英語教育を一年程度実施したことがあった。しかしながら、企業内英語教育と関連の深いESPについては、本稿で取り上げる英語教育を実施した当時は全く知識がなかった。

### 3.2 英語教育の企画とニーズ分析

ホテルは24時間365日の営業であり、社員がシフト制で働いている為、社員が一定の時間に一堂に会することは難しく、英語教育をはじめとする社員教育は工夫が必要である。従って、ホテル内で英語教育が成功するかどうかは、まず、受講者の高い出席率が得られるかどうかが最初の高いハードルである。ほとんどの接客現場では、常に誰かスタッフが勤務しているという状態であり、英語教育を受講させようとすると、各職場は現場を守る者に加え、受講する者を確保しなければならず、職場にも人件費の問題から勤務シフトの調整作業までかなりの重荷になることは必至である。

この英語教育の企画は、そういった現場の負担をふまえた上で、現場の意見を尊重した教育でなければならないとの方針に基づいていた。そこで、各職場で業務上必要な表現に絞ったホテル英語の教育をすることについての意見と、英語教育を実施する場合、何時ぐらいの時間帯であれば受講者を出しやすいかについて、筆者がホテル内の宿泊・料飲部門の各職場を回り、それぞれの所属長（マネジャー、課長）と部長へ聞き取り調査を行った。結果は、全ての職場からホテル英語に絞った教育への強い希望があった。そこで、部署毎にクラスを編成、授業内容も部署毎に専門化したものにするに決定し、その名前も「部署別英語研修」と題した。また、授業時間に関しても、各職場の希望を汲み、それぞれの希望時間帯内でクラスを設定することとした。例えば、レストラン部門は朝食の時間帯が終わる午前中と昼食の時間帯が終わる午後の時間帯、喫茶は午前中、フロントは午後の早い時間帯、バーは午後～夕方の時間帯などとなった。また、受講者の勤務時間や休日が一人ひとり異なっているので、各職場の人員配置作業の負担を考慮し、一週間の内で同じ授業を2回から6回（受講者の人数により回数を決定）実施することとなった。

このように受講者の職場を尊重すれば、当然のこととして教育を実施する側の負担が大きくなる。しかしながら、教育を実施する側の効率を考えているのは、シフト制で社員が勤務するホテルでの教育を成功に導けない為、敢えて多くのクラスを設けて受講しやすい体制を整えた。そこで問題となるのは、教師の確保である。外部講師<sup>1</sup>に教育を依頼すると、ホテルの知識があることはあまり期待できず、ホテル業務に密着した英語教育はできないと考えた。また、これらの時間全てにおいて、教師を外から雇用すると、人件費の負担が大きくなることが予測された。そこで、社内の人材の中から、英語が堪能で、ホテルスタッフとしての技能の長けている若手の社員を教師として人選した。その中には、筆者のように英語圏のグループホテルで勤務経験のある者も多く含まれた。教師の人選において、ホテルスタッフとしての総合的な技能を同時に重視したのは、本英語教育が、英語能力の向上だけでなく、英語を使っ

でのサービスの向上が目的であった為である。教師は英語だけでなく、折に触れ、ホテルスタッフとしての技能も合わせて教育できる人材であることが必要である。また、若手社員を教師として登用したのは、教師としての職務を通して、将来管理職となる際に必要とされる部下への教育や、リーダーシップ能力を養う機会とする意味もあった。英語教育という枠組みの中で、このようなもう一つの人材育成も同時に意図していたということである。各教師は、それぞれの職場で仕事を持ちながら、授業時間のみ出講するという体制を取った。そして、英語教育の企画者・責任者である筆者も、教師の一人として教育実践を行った。

### 3.3 ビデオ教材の製作

教育を実施するには適切な教材が必要であるが、より業務に特化した英語教育を実施する為、ホテルオリジナルのビデオ教材を製作することとなった。上司であった当時の人事部長より、「今後10年は使えるビデオ教材を作してほしい。」という業務命令を受けたが、どのような内容を扱い、内容の構成をどうするかは全て筆者に任された。製作したビデオ教材は、ホテルの接客現場でも外国人客の多い、フロント、ベルサービス、レストラン、喫茶、ハウスキーピングの5種類にすることが決まった。

#### 3.3.1 内容の検討と脚本の執筆

(表1) ホテルビデオ教材・レストラン編内容

目次	主な内容
1. グリーティング	適切な挨拶、人数の確認、喫煙・禁煙の希望
2. 朝食注文	朝食でのオーダーテイクの表現、卵の料理法
3. アラカルト朝食	アラカルト朝食の表現、朝食券の適応範囲
4. ランチ	人気のあるメニューの説明、飲み物のサービス
5. ディナー	夕食のオーダーテイクの表現、酒類の表現
6. ステーキ	ステーキの焼き具合の聞き方、飲み物の勧め方
7. 食事の途中で	食事の感想を聞く表現、デザート勧め方
8. ベジタリアン	ベジタリアンメニューの紹介
9. サービス料と税金の説明	会計時のサービス料と税金の説明
10. 部屋付け	宿泊客が食事代金を部屋付けにする場合の表現
11. 食券差額支払い	食券超過分の代金払いを依頼する表現
12. レストラン予約	レストランの予約を受ける表現、電話の応対
13. 館内案内	ホテル内の場所を説明する表現
14. 苦情処理	苦情に対処する場合の表現
15. シャトルバス案内	シャトルバスの時間案内、空港バスの料金など

ビデオ教材の内容を検討するにあたり、筆者は、各職場にスタッフが英語で困っている表現はどのようなものか聞き取り調査をした。これは、英語教育の効果を上げ、サービスの向上に役立てる為には、学習者が不得意とする部分を教材に取り上げ、重点的に教育する必要があると考えた為であった。また同時に、各職場からは、必要な表現や会話の典型例の案を提出してもらうことにした。これは、各職場にはそれぞれ独特の語彙や表現がある為、筆者の知識だけで脚本を作成するより、各職場からの最新の情報が有効であると考えた為である。そして、各職場からの情報を入手後、それを基に筆者が再構成し、ビデオ教材の脚本を製作した。ホテル業務に密着した実践的な内容にすることが目的であった為、脚本はホテルスタッフと外国人客の会話を中心とし、その後、重要表現の練習と解説の部分で構成した。一例として、レストラン編のビデオの主な内容を表1に示した。

また、脚本執筆にあたっては、筆者のアメリカでのホテル勤務経験から日常的に使われていた英語の接客表現などを多く取り入れた。例えば、「7. 食事の途中で」という項目では、レストランのサービススタッフが食事をしている客に対し、「How is your dinner?」という表現で料理やサービスの感想を聞き、客が意見を言う機会を提供することが良いサービスであると考えられていた為、特に項目を独立させてビデオ教材の内容に取り入れた（表2）。これは、筆者がアメリカで経験したホテルでのサービスを

（表2）脚本中の会話例

7. 食事の途中で（一部を抜粋）

（客が食事中のところにウエイトレスが近づく。）

Waitress: How is your dinner, sir?

Guest: Fine, thank you.

W: That's good. Please enjoy your dinner.

（ウエイトレス立ち去る。しばらく後、食事が終わる頃に。）

W: Have you finished your meal?

G: Yes. It was very good.

W: Oh, thank you, sir. May I take your plate?

G: Yes, please.

W: Excuse me. （食器を下げる。）

Would you care for some dessert?

G: Let's see..., I'd like some cake.

W: Certainly, sir. Just a moment, please.

（ウエイトレス立ち去る。少し後で。）

W: Here you are, sir. （ケーキの見本を見せる。）

G: I'll take that cheese cake.

反映したものであり、ニューヨークのレストランで広く行われていたサービスであった。また、このように客にサービスの感想を聞く表現は宿泊部門のビデオ教材にもあり、例えば、フロント編のビデオには、チェックアウト時に“Did you enjoy your stay?”と聞く場面があり、これもアメリカでのフロント勤務の際、この表現などで必ず宿泊客に感想を聞き、宿泊部長に報告していたという経験に基づくものである。

### 3.3.2 出演者の人選と撮影

実際に撮影するにあたり、出演者は「本物の」ホテルスタッフである社員の中から選ぶこととなった。ビデオという映像のメディア教材である為、英語能力だけでなく、ホテルスタッフとしての技能をはじめ、表情や立ち居振る舞い<sup>2</sup>も映し出されることになる。また、筆者の勤務していたホテルでは、英語能力だけでなく、ホテルスタッフとしての総合的な能力が重要であると考えられていた。英語教育の目的も「英語の話せるホテルスタッフ」の育成であり、ビデオ教材においても、学習ターゲットとしてそのような総合的な能力を持つモデルに登場させる必要があった。また、外部の俳優などにそういった人材を求めるのは難しいという判断もあった為、出演者は英語能力が高くホテルスタッフとしても能力に優れた若手社員の中から人選された。若手社員を登用したのは、ビデオに出演することにより英語能力の更なる研鑽など、出演者自身の人材育成の目的もあった。実際にベルサービス編に出演したベルボーイ役のスタッフは、撮影の前に自分でも英語学習に励んだ結果、脚本の英語表現を完璧に身につけ、見事に演じている。

撮影を円滑に進める為、出演者には脚本の内容を理解し、発音練習やセリフの暗記などをしてもらう時間が必要であると考えた。そこで、内容の説明や発音の練習の時間を設け、特に発音練習には、製作当時社員であった、アメリカ人スタッフにも同席してもらい、発音指導を担当してもらった。

撮影にはホテルの実際の職場を使用した。しかし、問題となるのはホテルが24時間営業である為、常に一般客が存在する可能性があるということである。そこで、できるだけ一般客に迷惑をかけない為、最も客の居ない早朝、深夜の時間帯や特定の場所を慎重に吟味した。例えば、レストラン編のビデオはいわゆるクローズの時間帯（昼食と夕食の間の閉鎖時間）や、レストラン内の個室を使用したり、喫茶編は早朝の開店前の時間帯を使用した。フロント編では、実際のフロントカウンターを使用する為、深夜から未明に撮影をし、ベルサービス編では、正面玄関やメインロビーを使用する為、早朝5時から準備をして夜が明けるのを待って撮影を始めるといった工夫をした。これは、出演者にも過酷な時間帯であったが、そこはホテルスタッフとして24時間勤務の体制に慣れている者も多く、比較的容易に理解が得られた為、撮影は順調に進んだ。撮影は、外注業者のプロのカメラマンに依頼した。筆者は当然のことながら、撮影中も演技指導、カメラワークへの指摘など、撮影の指揮を執った。また、撮影後の編集にあたっては、筆者が英語表現について解説を担当し、音声で出演している。製作期間は脚本の製作から完成まで約二ヶ月であり、各ビデオ教材の長さは、30分前後となった。

### 3.4 教育の実施

本稿で取り上げているこの英語教育は、宿泊・料飲部門全てで10箇所以上の部署を対象とし、英語能力については、後に述べる社内英語検定試験で一定の点数以下の社員を主な対象とした。英語教育の目的は業務上必要とされる基礎的な英語能力の養成とサービスの更なる向上であった。前述のように、スタッフを授業に送るということは、各職場にも負担のかかることであるが、事前の聞き取り調査により、授業の時間帯や授業内容も各職場の意向に沿うものであった為、各職場から理解と協力が得られた。授業の出席率も概ね80%~90%以上であり、多くの受講者や各職場からもこの英語教育は業務に役に立つという感想を得た。

この英語教育では、製作したビデオ教材を主な教材とした。ビデオ教材は実際の職場を使用し、模範となる本物の社員が出演している為、学習者にも状況が理解しやすいばかりでなく、特に、まだ業務経験のない新入社員にとっては、ビデオ映像を見ながら仕事と英語を学習できる content-based の教材にもなる為、新入社員の入社時研修<sup>3</sup>にも使用することが可能であった。ビデオ教材は、ビデオと脚本で一セットであり、ビデオにも脚本にも、使用されている英語とその日本語訳、そして、重要表現の解説が含まれており、基礎的な英語能力しかない学習者にも理解しやすいものとした。このビデオ教材を使いながら、教師がホテルの知識・経験を基にした解説を加えれば、業務に密着した英語教育ができるという構成であった。

### 3.5 グループホテルへのビデオ教材の送付と教育法指導

このように映像から様々な情報を伝えるビデオ教材は、本社の英語教育をグループホテル各社に伝えることにも力を発揮した。上記のように、content-based で利用範囲が広く使いやすい教材であった為、このビデオ教材をグループホテル各社に送付することにより、各社が本社と同じ内容で教育を実施することが可能であった。また、外国人客比率が高く、英語教育の重要度が特に高い一部のグループホテルには筆者が出張し、ビデオ教材の内容と教育方法についての指導を行った。

### 3.6 社内英語検定

筆者の勤務していたホテルでは、「社内英語検定」は1977年から実施されている伝統ある社員教育制度の一部であったが、1994年までは外注による英語専門学校的一般英語のリスニングを中心としたテストを実施していた。しかし、これではホテルスタッフとして必要な英語能力を判定するのは難しいという判断の下、1995年度より筆者がホテル英語に関連したオリジナルの社内英語検定の問題を製作し、実施した。試験は筆記テストの一次試験と、面接テストの二次試験で構成されていた。

#### 3.6.1 問題の製作

ホテルの全接客部門に共通して必要とされるのは接客での英会話であることや、英語教育の内容をふまえ、社内英語検定問題の内容もホテル業務に必要な英会話とした。社内英語検定は、一次試験と二次試験に分かれ、一次試験は聴解力を中心とした筆記

試験（200点）、二次試験は会話のインタビュー試験（100点）とした。

一次試験は、ホテルの語彙、表現の書き取り問題も一部に加えたが、主な内容は、リスニング問題であり、客の問いかけに対する適切な表現を選ぶ問題、会話を聞いて後で質問に答える問題などを中心に接客での会話に焦点を当てた。リスニング問題のテープ作成は、受験上の注意の説明や、問題文となる英語会話での出演も筆者や社内の英語の堪能な者が担当した。二次試験については、筆者を含む面接官が客役となり、様々な問いかけをして、それに対し受験者がホテルスタッフとしてどのように答えるかを評価した。評価の基準は、英語表現だけでなく、ホテルスタッフとして十分な対応（サービス）ができるかどうかであった。インタビュー試験は、二人の面接官による評価がなされ、二人の評価が異なる場合は協議の上で調整するなど、できるだけ客観的な判断ができる体制を整えた。

### 3.6.2 実施

この1995年に実施された社内英語検定試験から、グループ各社も実施の対象となり、全グループホテル一斉に行われることとなった。受験者は、筆者が担当した1995年から1997年まで全グループで毎年約2,000名が受験した。実施の際も各部署の業務事情や、受験者のシフト勤務を考慮し、複数の日程で多くの受験機会を設けた。

## 4 ESPの視点による分析と考察

本節では、本研究の企業内英語教育における取り組みをESPの視点から分析し、このケーススタディの実践がどのような意義を持つのかを考察したい。

### 4.1 ESP理論の枠組みでの分析

Dudley-Evans & St. John（1998）は、ESPの基本的特徴について、1）学習者のニーズに対応するように設けられていること、2）その専門分野のジャンル<sup>4</sup>に学習の中心をおいていることの二点を挙げている。本研究の企業での英語教育はこれらの基準とどのような関係があるのだろうか。以下から、これらの視点で本研究のケーススタディを考察したい。

一つ目の特徴における「学習者のニーズ」は、ESPにおける中心的概念と言えるであろう。Hutchinson & Waters（1987）も、ESP教育とEGP（English for General Purposes: 一般英語）教育との決定的な違いは、学習者のニーズが存在するかどうかではなくニーズに対する意識の違いであると述べ、ニーズ分析の重要性を強調している。この学習者のニーズとは、学習者自身が認識するニーズと学習者が所属するディスコース・コミュニティのニーズの両方が含まれる。ディスコース・コミュニティとは、目的を持った社会的集団（Swales, 1990）であり、本研究では、より広い意味ではホテル全体、より専門化された集団では各職場を示す。そして、ESPを実践する上では、そのコミュニティの中でのコミュニケーション・ニーズが重要とされる（Swales, 1990）。そこで本稿のケーススタディの企業内英語教育を分析すると、まず、学習者の所属するディスコース・コミュニティ（各職場）への聞き取り調査により、所属部署で必



要であり、学習者が苦手とする英語表現<sup>5</sup>を分析していた。それにより、学習内容を所属部署毎に特化したものに決定し、ビデオ教材にも具現化したことで、この英語教育が学習者のニーズと学習者が所属するディスコース・コミュニティのニーズに対応していたと考えられる。更に、学習者の職場の営業時間などを基とした学習者の勤務状況による授業時間の設定、所属部門毎のクラス編成と、同じ授業を何度も実施することにより受講しやすい学習環境を設定したことも、環境的なニーズに対応していたと考えられる。

しかしながら、これらの学習者ニーズは、すべて学習者が所属するディスコース・コミュニティを情報源としており、本研究の実践では、学習者本人達から直接ニーズを聞き出すという手順は行っていなかった。ESPでは、学習者自身を含めた多角的な情報源によるニーズ分析が重要である（Bosher & Smalkoski, 2002; Jasso-Aguilar, 1999; R. West, 1994）とされる一方、一度定めたコースデザインやシラバスも常にフレキシブルな状態に留め置き、学習者のニーズに合わせて臨機応変に対応すべき（Edwards, 2000; Hutchinson & Waters, 1987）とされているが、本研究ではコース開始前にも、また、コース途中などにも学習者の意見を聞く機会を設けていない。このように、ニーズ分析において、学習者自身から希望などについて直接意見を聞いていないということは、学習者のニーズを分析する上で不十分であったと言わざるを得ない。

次に、二つ目の特徴の、学習者の専門分野のジャンルに学習の中心をおいているかどうかについて考えたい。本研究の教育実践では、ホテルでの接客英会話に着目し、更に学習者の部署毎の専門化された英会話に絞ってビデオ教材を製作し、教育を実施した。これらの部署毎の接客英会話は、各部門のジャンルと考えられる。この英語教育は、これらのジャンルの内容について教育を実施している為、ジャンルに学習の中心が置かれていたと考えられる。

このように、本研究のケーススタディの英語教育は、学習者を情報源とするニーズ分析という点では十分ではなかったが、Dudley-Evans & St. John（1998）のESPの基本的特徴をほぼ満たしていたと考えられる。

## 4.2 ニーズ分析の役割

本研究のケーススタディの英語教育を実施する際、筆者はESP教育におけるニーズ分析という概念を意識して教育のカリキュラム設定などをした訳ではなかった。しかしながら、結果的に上記のようにニーズ分析が実施されたのはどういう背景があったのだろうか。本節では、このケーススタディの英語教育を支えたニーズ分析実施への背景について考察したい。

### 4.2.1 人事部主導の教育から、職場中心の教育方針へ

まず、本研究の英語教育が実施される以前とは、英語教育の方針が変わったことがあげられる。それまでの英語教育・研修は、英語に慣れ親しみ、一般的な英会話を身につけることが目的であった為、各職場に特化された語彙や表現の習得は各職場のOJT（On the Job Training）か、もしくは、スタッフの独学にまかされていた。また、

教育内容も人事部の教育担当や講義を担当した外部の教師が独自に決定し、カリキュラムが組まれていた。しかし、本研究では、授業の内容から時間帯まで、細かな点から現場の意見を求めており、それまでの人事部や教師主導の教育から、現場の意向を取り入れた教育へと方針が切り替わっていたと考えられる。そして、このような各職場への聞き取り業務が各職場のニーズを把握することに繋がった。これは、英語教育での教師中心主義から学習者中心主義への流れに伴ってニーズ分析が発達した（Strevens 1988）ことと同様な流れと考えることができるのではないだろうか。

#### 4.2.2 教師と経営陣との接点

筆者は、総支配人付き秘書や社内報の編集長<sup>6</sup>などとして、この英語教育を実践する以前から、又は、平行して、ホテルの経営陣と業務上の接点があった。これらの業務は、ホテルの経営方針を知るきっかけであり、また、そういった経営陣が、ホテル経営の上で、接客サービスを非常に重視していることや、より良いサービスの為に英語教育を含めた社内教育を重視していることを学んだ。（財）雇用進振興協会（1998）でも、「教育は広く経営管理・人事管理の一環で」（p. 29）と方針を打ち出している企業の例を挙げ、社員教育と経営の強い関連性について述べている。前述のように、ESPでは、多角的な情報源によるニーズ分析が重要であることから、ディスコース・コミュニティ（会社）の中心的存在である経営陣から聞いた企業の方針や価値観も重要なニーズを構成する可能性がある。これらの経験は、ニーズ分析を意識しなくても、企業経営の中で英語教育がどうあるべきなのかを考える際の基盤となった。更に、英語教育の現状や結果、社内英語検定の結果を、その都度会長、社長などに報告する機会があったが、その際に、次年度での教育への指示を得たことも、ディスコース・コミュニティ（会社）のニーズを知ることであった。また、「企業内教育訓練は、現実には効果をあげてを期待される」（青木, 1979, p. 14）と言われているが、当然、筆者も責任者として、英語教育を成功に導き、効果を上げなければ、社員としての評価に反映されるという厳しい環境での実践であった為、そのような経営陣や上司からの指示は一社員としても重要な情報であった。

#### 4.2.3 教師の専門知識

筆者は、ホテルの中でも多くの部署を経験しており、その業務知識が学習者や学習者が所属するディスコース・コミュニティのニーズを知ることに繋がった。同じホテルの中でも、部署によってかなり業務内容は異なる。例えば、レストランとフロントでは、業務内容が異なるのは明らかであり、それらの部門毎に必要とされる英語のスキルも当然異なってくる。その為、広くホテルの業務を知っていることは、英語教育の実践に役に立った。また、更に、社内広報として、社内やグループ各社の接客現場へ取材に行くことにより、それぞれの職場への理解が深まった。

また、英語教育と平行して、マーケティング<sup>7</sup>委員として新商品やサービスの企画や検討などをしてきたことから、顧客のニーズを基に営業方針が定まることを学び、教育においても、その対象者である各職場や学習者のニーズを強く意識するきっかけ

となった。

#### 4.2.4 各職場とのコラボレーション

ESP 教育では、教師に専門分野の知識が不足している場合、専門教員などとのチームティーチングが重要であることが指摘されている（Dudley-Evans & St. John, 1998; 深山, 2000; Robinson, 1991; 寺内, 1998）。筆者は、ホテルの各職場での多少の業務経験はあったが、ビデオ教材を各職場に特化した内容にする為には、各職場からの詳細な情報が必要不可欠であった。本研究の実践では、各職場から内容に関するアドバイスを得て、ビデオ教材を学習者の所属するディスコース・コミュニティのニーズに沿うものにするなど、各職場から多大な協力を得ることができた。また、教育実施中も、各職場で人員配置などを工夫し、授業出席の為の協力を得たり、教師達の職場からは教師としての出講の協力を得たのも、各職場とのコラボレーションと言えるであろう。

#### 4.3 ビデオ教材の果たした役割

本研究の英語教育を実施するにあたり、ビデオ教材の果たした役割は大きい。

Stapp (1998) でも、企業内英語教育の教材として、実際の仕事現場で経営者が仕事内容を説明するビデオ教材を製作している。そして、この Stapp の研究では、ビデオ教材の効果として、手作りで親しみのある雰囲気を持つこと、重要な点がひと目で理解できること、よく知っている登場人物（解説をする経営者やその場に居合わせた同僚達）をビデオで見ると楽しく学習できたことなどを指摘している。

本研究のビデオ教材も、学習者達がよく知るスタッフが出演し、実際の職場で製作したものである。Stapp (1998) が指摘したように、ビデオ教材は学習者の興味を引きやすい為、あまり教育経験のない教師にも授業が行いやすいものであったと考えられる。本研究では、教師は各現場から出講した社員教師であり、本来の仕事はホテル業務である為、教師にとっても教育の手助けとなるこのような教材は、教育を实践する上で重要な働きをしたと考えられる。また、学習者も、映像の助けにより、即座に各職場の様子から、業務内容、そして、会話のコンテクストを理解でき、学習効果も高まった可能性がある。

また、このビデオ教材は、筆者が勤務していた本社の英語教育の方法をグループホテル各社に伝える際にも有効であった。時間と労力と費用をかけて製作したビデオ教材であったが、各グループホテルで活用できる為、効率的であったと考えられる。

#### 5 おわりに

本研究では、筆者の行ったあるホテルでの企業内英語教育をケーススタディとして記述し、ESP における先行研究によって考察してきた。取り上げた企業内英語教育では、それまでのより一般的な目的での英語教育（EGP）から業務に密着した英語教育（ESP）への変換があり、その背景として、まず、教育方針が人事部主導のものから現場中心主義へ変化したことが一つの要因であった。また、この英語教育では、企

画者であり教師でもあった筆者の業務知識とニーズへの意識が重要な役割を果たし、ESP教育で中心的概念であるニーズ分析が、このケーススタディでも大きな基盤となっていたことを考察した。更に、本研究の実践例では、ホテルオリジナルで製作したビデオ教材が、各部署の専門に特化したESP教材となっただけでなく、その映像を中心とした情報により、content-basedの教材の役割も果たし、より利用範囲が広く、学習者にも教師にも使いやすい教材であったことを述べてきた。

これは一企業の英語教育の実践例ではあるが、教養としての要素が強い英語教育よりも、社業に役に立つ英語教育が望まれるようになったことは、1990年代前半に起こったバブル崩壊後の平成不況がその大きな背景としてある。これは、コストの高い教育という「事業」に対しても高い実益性を求めなければならないという企業の厳しい財務状況を反映していると言えよう。同時に、本稿での企業内英語教育の研究は、そういった産業界での実践的な英語教育へのニーズの一端を示しているものであり、大学等の高等英語教育においても、学習者の将来の仕事を視野に入れたESP教育の重要性を示唆していると考ええる。

## 註

<sup>1</sup> EOP教育においては、英語教師のほとんどが教育以外の職種で働いた経験がない為に、適切な教師を探し出すのは難しいことが指摘されている（Garcia, 2002）。

<sup>2</sup> ホテルスタッフの笑顔や立ち居振る舞いを含めた技術的な能力は、すぐに身につくものではなく、スタッフ達は各種の研修を受講したり、実際の接客でも経験を積み、ようやく自然に身につくものである。

<sup>3</sup> 筆者の勤務していたホテルグループでは、新入社員は一定の研修期間で集中的にホテルスタッフとしての基礎的な技能を身につける教育を受けていた。

<sup>4</sup> ジャンルとは、学習者が所属するディスコース・コミュニティのコミュニケーション活動を推進する上で生まれ、その集団に独特な語彙を持つものであり、レジスター（言語使用域）が目的によって特化された形である（Swales, 1990）。また、深山（2000）はその具体的な形式に言及し、ジャンルとは、論文、会話、手紙、広告などの言語活動の様々な種類を示し、それぞれ書き言葉、話し言葉の両方が含まれると述べる。

<sup>5</sup> Hutchinson & Waters（1987）では、target needs（学習者が目標とすべき英語能力）を necessities（学習者が target situation に於いて役割を果たす為にどのような能力が必要とされているか）、lacks（necessitiesの内、ある特定の学習者にどのような能力が不足しているのか）、wants（学習者がどのような能力が必要と考え、どのような能力が欠けているかを判断した上で決定した学習を希望する内容）であると述べた。本研究での「学習者が不得意とする英語表現」は、Hutchinson & Waters（1987）が定義した lacks に相当するものと考ええる。

<sup>6</sup> 社内報の記事を執筆する為に、インタビューをしたり、会社の行事の際に取材をするなど、会長や社長、総支配人などとの接点があった。

<sup>7</sup> マーケティングとは、「組織の財あるいはサービスをいかに顧客のニーズとウォンツに適合させるかをめぐる意思決定に関係している。（中略）マーケティングの成功の鍵は、顧客の視点を採用することである。」（ツインコウタ&小田部, 2002, p. 2）

参考文献

- 青木武一 (1979). 『企業内教育の方法と実際』、ダイヤモンド社.
- Bosher, S. & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21, 59-79.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, N. (2000). Language for business: Effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English for Specific Purposes*, 19, 291-296.
- Garcia, P. (2002). An ESP program for Union members in 25 factories. In T. Orr (ed.), *English for Specific Purposes* (pp.161-173). Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 岩井千春 (2003). 「ESP におけるニーズ分析と大学英語教育-ホテル業界の英語教育をケーススタディとして-」2003 年度 JACET 関西支部春季大会・研究発表 (2003 年 6 月 7 日、於平安女学院大学).
- ツインコウタ, M. R.、小田部正明 (横井義則監訳) (2002). 『マーケティング戦略』、同文館出版.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, 18, 27-46.
- 深山晶子 (編) (2000). 『ESP の理論と実践-これで日本の英語教育が変わる-』、三修社.
- Morizumi, M. (1994). On correlation between LGP and LSP in Japan. In R. Khoo (ed.), *The practice of LSP: Perspectives, programmes and projects* (pp.143-156). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Robinson, P. C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Stapp, Y. F. (1998). Instructor-employer collaboration: A model for technical workplace English. *English for Specific Purposes*, 17, 169-182.
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: a re-appraisal. In M. L. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (pp.1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- 寺内 一 (1998). 「大学における ESP 教育: 教師の専門性と Team-Teaching」慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室『紀要』第 31 号, 40-58.
- West, L. (1984). Needs assessment in occupation-specific VESL or how to decide what to teach. *The ESP Journal*, 3, 143-152.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27 (1), 1-19.
- (財) 雇用進振興協会 (1998). 『大競争時代の若手コア社員像』、経営書院.



## 編集後記

『LET 関西支部研究集録第 10 号』が完成しました。論文を投稿して下さった皆様、そしてお忙しい中、論文査読を快く引き受けて下さった論文審査委員の先生方、巻頭言をお寄せ下さいました野村支部長に心より感謝申し上げます。

この『研究集録第 10 号』は昨年 5 月の LET 運営委員会を受け編集委員会が発足し、7 月の論文募集開始、9 月の締め切りを経て投稿された論文の審査、11 月の採択結果決定と、計画通り進みました。その間、10 月に予定されていた編集委員会が台風のため中止になりメールによる協議を余儀なくされるなど、一方で困難も伴いました。そのような状況のもと、論文採択基準について活発な議論がなされたことは、この研究集録の文面からは見えない部分ではありますが、本号の特筆すべき点であると思います。

最後になりましたが、執筆者や印刷所との連絡などの重要な事務作業をいつもこころよく引き受け、サポートして下さった事務局長の福島先生、そしてこの約半年間、編集作業の中で貴重なご意見をお寄せいただいた編集委員の先生方にお礼申し上げます。この研究集録が今後小・中・高・大学における英語教育実践及び研究の発展に寄与することを願っております。

編集委員長 若本夏美

### 編集委員会 No. 10 Editorial Board (ABC 順)

委員長	若本 夏美 (同志社女子大学)	
論文審査委員	岩井 千秋 (広島市立大学)	溝畑 保之 (大阪府立鳳高校)
	中田 賀之 (兵庫教育大学)	野口 ジュディー (武庫川女子大)
	野村 和宏 (神戸市立外国語大学)	Thomas Robb (京都産業大学)
	杉本 義美 (京都市教育委員会)	鈴木 寿一 (京都教育大学)
	竹内 理 (関西大学)	藪内 智 (京都精華大学)
	八島 智子 (関西大学)	横川 博一 (神戸大学)
編集委員	有本 純 (関西国際大学)	福島 祥行 (大阪市立大学)
	井狩 幸男 (大阪市立大学)	松岡 博信 (安田女子大学)
	杉森 直樹 (立命館大学)	Jim White (帝塚山学院大学名誉教授)

ISSN 0915-9428  
LET 関西支部研究集録  
LET Kansai Shibu Kenkyu Shuroku  
第 10 号  
発行 2005 年 3 月 1 日

印刷・発行  
〒657-0846  
神戸市灘区岩屋北町 3-3-18  
(株) 六甲出版販売  
Tel: (078) 871-1234

編集・発行  
外国語教育メディア学会関西支部  
Kansai Chapter, Japan Association for Language  
Education and Technology  
代表 野村 和宏

関西支部事務局  
〒558-8585 大阪市住吉区杉本 3-3-138  
大阪市立大学大学院文学研究科  
福島祥行研究室  
Tel: (06) 6605-2454