



Association of Sophian Teachers of English

上智大学英語教員研究会

# Newsletter

第63号

2015年4月1日

## CONTENTS

<b>Making EFL classrooms more attractive: opinions from teachers and students on the perception and use of motivational strategies in Japan and Taiwan</b>	Tzu-Hui Weng	1
<b>Task Based Language Teaching (TBLT) を生かせる大学の必須英語の指導体制とTBLTによって伸びる英語力の検証</b>	岡村晃子	3
<b>Using Non-Native English to Empower Japanese Learners of English</b>	Tomoyuki Kawashima	43
<b>ALT Satisfaction, Interaction, and Recommendations</b>	Atsuko Sonoda, Ayano Usukura, Daniel Schultz, & Jason Mcevoy	47
<b>Issues in teaching English in Elementary School and Future Implications</b>	Kiyotaka Suga & Kensaku Yoshida	55
	上智大学他の言語教育関係のホームページ	68
<b>2015 年度春期ASTE例会スケジュール</b>		70

**Making EFL classrooms more attractive: opinions from teachers and students on the perception and use of motivational strategies in Japan and Taiwan**

Tzu-Hui Weng

(Lunghwa University of Science and Technology, TAIWAN)

It is generally agreed that theory-based motivational strategies (Dörnyei, 2001) are efficient in the actual language classroom, although only a few studies have been conducted to test the effectiveness of motivational strategies derived from the theory. Through Dörnyei and Csizér's (1998) study, we received a piece of valuable information on the perception and practicability of motivational strategies in a practical setting. Being a replication of Dörnyei and Csizér's study, Cheng and Dörnyei (2007) conducted another one later, concluding that different culture background could be an influential factor in the perception and implementation of motivational strategies.

With an attempt to go beyond what have been discovered and confirmed in the study of Cheng and Dörnyei, the primary objective of the present study was to further investigate the generalizability of motivational strategies in two Asian EFL contexts, Japan and Taiwan. The secondary objective of the study was to examine if the classroom practice is consistent with the beliefs of the Asian EFL teachers; namely, actual English classes in Japan and Taiwan were observed to explore if the strategies perceived positively by teachers are implemented in actual classroom settings.

A questionnaire survey on thirty-eight different kinds of motivational strategies was developed and conducted to English teachers (N=71) and students (N=282) of senior high schools in Japan and Taiwan, aiming to explore if there are any similarities in their perceptions of the effectiveness of the strategies. Functioning as a triangulated approach, observations of actual English classes conducted by four teachers (two Japanese and two Taiwanese) were carried out, attempting to investigate if there are any discrepancies between the teachers' perceptions and implementation of the strategies. The questionnaire responses were analysed using factor analysis and independent samples *t*-test. The observational data were transcribed, analysed, and compared to the questionnaire responses. Moreover, open-ended responses from the questionnaire participants were collected, analysed, and synthesized to the statistical results.

Results of teachers' responses showed that the strategies of involving different types of class activities and encouraging students for better learning are perceived positively by both Japanese and

Taiwanese teachers, suggesting that such strategies are generalizable in the two EFL contexts. Differences were also identified in the perceptions of the teachers. The Japanese teachers revealed a more positive perception on the strategy of providing positive feedback to their students; the Taiwanese teachers, on the other hand, presenting a stronger preference on the strategy concerning frequent interaction with the students. With regard to students' responses, a perceptual similarity was discovered on the strategy of raising awareness of the importance of the English language. This implied that, both Japanese and Taiwanese students would probably become more motivated if the teachers can explicitly explain to them and make them understand the importance of the English language, and the necessity of learning it. Differences were also distinguished between the two student data. The Japanese students showed a desire for a closer relationship with their teachers for better motivation, whereas to the Taiwanese students, an increased motivation comes from the opportunity of interacting with classmates during classes.

Findings of the observations showed that the two Japanese teachers adopted the strategy of *close observation and feedback to students* the most, proving that they tended to pay close attention to the maintenance and protection of students' affective factors during classes, the same as their revealed beliefs in the questionnaire. On the other hand, the observed Taiwanese teachers were found to apply the strategy of *frequent interaction with students* the most, which is consistent with their questionnaire responses, indicating that the Taiwanese teachers believed a language class in which the target language is taught and learned in a more communicative way enhances students' motivation and engagement in learning.

It is confirmed in the present study that some motivational strategies are transferable between the two Asian EFL contexts, Japan and Taiwan, supporting the premise that similar teaching techniques are likely to be positively-perceived and implemented when English education is developed under similar administrative conditions, and similar goals are emphasized in the reform of English education in the two countries. However, this premise appeared to be invalid as differences in the perception and implementation of the strategies were also identified between the two contexts. It seems that it is the different educational paradigms of Japan and Taiwan which make the perception and implementation of motivational strategies in the Japanese and Taiwanese EFL contexts so distinct. The revealed results and findings provided evidences for us to assume that it is a traditional view being held in the Japanese EFL context, whereas it is a communicative view being emphasized in the Taiwanese.

### References

Cheng, H-F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1*, 153-173.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the foreign language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998) Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.

---

## ASTE第189回例会

### Task Based Language Teaching (TBLT) を生かせる大学の必須英語の指導体制とTBLTによって伸びる英語力の検証

高崎経済大学

岡村晃子

#### 序文

英語学習は時間のかかる忍耐のいる取り組みである。大学での必須科目としての外国語[英語]はある意味で高校までに築かれてきた英語力をさらに伸ばし、社会の中で実際に使えるような英語力の養成が最終的な目標となってきたらいいだろう。しかし、実際は高校までの受験英語が終わり、目の前の目標を失った学生に対して、動機付け、目的の面で困難に直面する。このような学生にどのように英語を教えたらいのだろうか。その疑問への一つの答えとして、今までと違った穴埋めでない、言葉を与えられた状況でどう使うのか学習するTask-Based Language Teaching (TBLT)を考えた。そして、TBLTを行いながら学生からfeedbackを集め、又、英語のテストを行いどの点でTBLTが生かせるのか考える。そして最終的に、大学の英語教育のカリキュラム、英語シラバスの中でTBLTの問題点、利点について検証することを目的とする。

#### Task-based シラバス

英語教育では学習者のコミュニケーションの力を伸ばすために色々な試みが行われてきた (Ellis 2003; Van den Branden, Bygate and Norris 2009)。一つはシラバスをどのように組むかということである (Ellis 2000; Long & Crooks 1992; White 1988)。1990年代から注目を浴びてきたのが、タスクを行いながら結果として言語学習に導くTask-based syllabusである。

ではタスクはどのようなものか？ 今までの研究者の定義は数々あるが、教育面でどの点が重視されているのか、確認する必要がある。Skehan (1998, p95)は何がタスクか、そしてWillis(1996)は何かタスクでないかに焦点を当ててまとめている。

タスクとは

---意味が中心

---問題解決を行う

---実際の生活と何らかの関係を持つ

- タスクの達成を優先する
- 評価はタスクの達成による

タスクとならないものとは

- 意味を分からずに繰り返させ
- 言葉の表記が中心
- 正確さの追求
- 実際に練習で使ってみない
- ある文構造を使うために使われる場合

今までの文法によって成り立つシラバスと比較して、Task-basedシラバスは教員が英語を教えるのではなく、学習者が実際に英語を使うことで英語を自分のものにしていく様子が見える(Skehan 1998; Ellis 2003)。

しかし、Task-based シラバスのカリキュラム上での応用の例はかなり限られる(Prabhu 1987)。その理由として、Task-basedの問題点がいくつか述べられている(Ellis 2003; Long & Crookes 1992; Skehan 1998)

### Task-based シラバス の問題点

#### 1. シラバスを実施するクラスの学生数、その学校の置かれる言語環境

クラスサイズが大きいと教員が一人一人の学習者のTaskへの対応の仕方をチェックできなくなり、Taskが有効に機能できない可能性が生まれる。

またTBLTを導入している例を見ると学習環境は英語を外国語としてではなく第二言語としている例が多い(VandenBranden 2006)。この学習環境の問題点は、学生が同じ言語を共有するという点。これは、母語に頼り、英語を使い、英語学習の動機づけが難しい学習環境を生み出してしまう(Benevides 2009)。さらに、日本では授業以外で英語に触れる機会が少なく英語を使う目的意識に欠ける。

#### 2. 教える教員のTask-basedへの理解、と英語を母語としない教員の英語力

学校で一括して採用している場合など必ずしも全ての教員がTBLTに精通しているわけではない。その場合、TBLTの意味中心のやり取りも文法中心の授業になってしまう危険性をはらんでいる。

そして、教員は学生が学習する言語を母語とする場合がほとんどである。TBLTは意味に焦点を当てているということで、語学力のない教員にはTBLTは負担になるといえる。

#### 3. 学習者のタイプとその英語力

高校まで教員中心だった授業から学生が自ら行動することで授業を進めていくTBLTの授業に慣れるのに多少時間がかかる。これは、昨年度のデータにも表れている(岡村2009)。高校までは知識を得る授業を中心に行っていた学生は英語を使って何かを達成するという授業への取り組みに抵抗があるといえるかもしれない。また、目的達成のための言葉を十分に持たない初級学習者にはTaskが達成できないという批判がでてくる(Littlewood 2007)。

以上のタスクをもとにしたシラバスの問題点に加えて、このようなシラバスの評価も問題点となる。

### Task-basedシラバス評価の問題点

TBLTは結果を語学以外の点で出すということがポイントで、外国語はその際に使う手段とみなされる。そのため、従来の言葉の使用の正確さを試す試験はTBLTにはあてはめられない。TBLTを導入するということは評価方法もTBLTの目的にあうべきであり、performance-based な評価基準が必要となる (Brown 2004)。その意味で、TBLTは必ずしも、今までの語学の試験のための力が伸ばせない面もある。

Taskの目的の達成だけを考えるのか、基準を言語面の評価を考え、複数設定するのか、特にグループで実施するTaskの場合、どのように評価するのか問題が想定される。

最近の授業評価の研究(福井、細川、奥田、2005)によれば、学生自身の授業への取り組みにより、授業の評価が分かれ、積極的に取り組んだ学生の評価とそうでない学生の評価を同じ結果として評価すべきでないことが指摘された。学生のやる気、意欲による授業評価の違いも考慮するべきであろう。

### グループダイナミクス(Group dynamics)と学生のMotivation(意欲)

グループを効果的に動かすための研究は言語教育だけでなく、ビジネス、社会学、心理学など幅広い分野で研究されてきている(Forsyth 2010; Dornyei & Murphey 2003)。

Karau and William (1993, 2001)のThe collective effort modelによればメンバーのMotivationを高めるためには目的に達する可能性があるか、目的を達成することが努力する価値があるのかを見る必要があるといわれている。つまり、Motivationが高くなるためには目標が視界に入る程度のところにあり、努力の価値があるという意識をメンバーが持つ必要がある。語学のクラスに当てはめれば、学生にとってTaskが難しすぎ、Taskの意味が見えない場合Motivationが下がる傾向があるだろう。Motivation がグループの成功に大きくかかわっていることをこのモデルは示している。

グループ活動はinput, process/moderator, outputの3つの段階が考えられる(Forsyth 2010)。Input としてグループに影響をもつ要因として考えられるものはメンバーの意欲、知識、team player に向く性格などが挙げられている(Forsyth 2010)。Team player としては、活動的な明るい性格が好まれる(Bell 2007)のは簡単に予想される。知識と専門性はTaskによって変わってくるであろう。語学のクラスでは語学力の高いメンバーの多いグループの方が効率が良くなるのは想像できるが、他の要因との関連の調査が必要であろう。

Process/moderatorの段階では、グループの個人の活動とは違う点に注目される。

この段階でのグループの利点はSocial facilitationとして指摘されている(Zajonc 1965; Cottrell 1972; Baron 1986; Uziel 2007)。古典的ともいえるZajonc のDrive theoryは人間が社会的な生き物であるという基本的な考えに基づいて、他の人間がいるということが動機付けを与えると指摘する。他のメンバーと一緒に仕事をする事でMotivationが高まることもSocial facilitationとして起こりえるであろう。

しかし、同時にグループの目的達成のための問題点も指摘されてきている。The Ringelmann effectがその一つで、グループの人数が増えるとその効率が下がっていくというものである。Steiner (1972) はこれをprocess loss として、個人の達成できる可能な量からこのlossを引いたものが実際の結果とする。つまり3人で仕事をする場合、一人が個人では100個作れる可能性を持っていてもグループになると3x100マイナス process loss となる。

効率の問題と同時にsocial loafing と知られる問題も出てくる(Williams, Harkins & Latene 1981)。これは、グループになることで個人が全力を出さないことを示す。語学学習でも協力をしないメンバーが、グループのまとまり(Cohesion)を見だす要因となる。古典的なSteinerの理論(1972)によると、グループがうまくいくかはグループメンバーが持っている力、その力をいかにうまくまとめるかにかかっているということである。Hackman(2002)は病院内の経費削減のために成功するグループに3つの基準を上げている。1つ目の最も大切な点は各メンバーの技術と専門的能力。語学学習では、メンバーの語学力が最大の要因ということであろう。しかしHackmanは他に2つの基準も挙げている。2つめはチームとしての適応力と成長力、個人としての成長力である。また、3つめは成功するチームは各メンバーの精神的な面でグループがサポートとなっているということも上げている。語学学習では、グループ内で助け合い、学びあうことができるということかもしれない。

そして、グループ活動のoutputの評価が必要になってくる。Hackman(2002)の研究では病院の経費削減が結果として挙げられたが、外国語学習では語学力の習得があげられる。英語力の評価が必要となってくる。

### Task-based の授業のOutput としてSpeaking 力評価

昨年度は授業の結果の評価として2クラス12グループの発表(Infomercial)をビデオに撮り同じ教科書を使ったことのある英語を母語とする教員4人に評価してもらった。結果は教員により評価にかなりの差が見られ、21クラス的全グループを別々の教員に評価してもらうことが難しい結果であった。また本年はvideoに取することに反対のクラス、教員もあり、video取り自体無理な状況になった。

そのためTBLTの評価をspeaking力の伸びに検証することを考え、speaking の評価を行うために同じ評価基準でテストを実施を考慮した。オンライン上で簡単にできるspeakingのテストとして開発されてきたVersant(<http://www.ordinate.com/>)が候補に挙がった。このテストは15分程度の英語での質問に電話またはインターネット上答えることで発音、文章力、語彙力、流暢さを評価する。Task-basedとは関係なく開発されたもので、このテストによってTask-basedの授業の評価は直接できないが、speakingが授業によりどの程度伸びたかは検証できるといえる。

問題点は受検者の声が小さい場合など評価ができず0点になってしまう点、採点が20点から始まり、英語力がある程度に達しないと0点になってしまうことである。今回は他の大学の評価を参考に、声が小さくて評価できなかった場合は全体数に入れずに平均点を出した。他大学の平均点は日本の場合大体30点代であるようで(早稲田大学法学部:37点、大阪市立大学:33点)、2点から3点の上昇はかなりの努力を必要とする(PearsonVersant Office)そうである。

### 今年度の研究

どのような状況下でTBLTのシラバスが有効か、そのためにはどのようにコースの運営をしたらよいか、どのような学習環境が学生にとって英語学習にプラスとなるのか、グループが機能しているのか検証する。そのために、本年度は、学生、教員へのアンケート、学生へのspeaking test、教科書にそった共通テストを通して検証する。speaking testはVersantを採用した。

## TBLT導入の環境

### TBLT導入のための教員の共通意識の構築

できるだけTBLTが教員に受け入れられやすい環境づくりに努める。これは、例えば、TBLTを専門とする英語教員を招いて、話をしてもらい機会を作り、教員の会合で教員が抱える問題点を述べられる機会を年に一度は作る。この会合では、授業の内容、クラスの進め方の確認を取る。また、教員間で電子メールを通して連絡を取り合い、前期の始まる前に各教員に授業の進み方、共通の遂行事項(学生の発表会数、教員の学生の作品のチェックの回数、配点についての合意事項)を文章にまとめ、メールで配布する。これは、6人の教員ができるだけ同じペースで同じ内容で授業を遂行するためである。

### 担当教員

担当教員は専任教員が1人、非常勤の教員が5人。今回利用したTBLTに基づく教科書は2008年から採用しており、2009年度から使用を始めた教員は5人の非常勤の中で2名で、その教員には事前に教科書の内容、コースワーク、TBLTの実施について詳細な説明を行った。

### 担当教員の英語力

全員の非常勤の教員が英語教育に関係する修士以上の学歴、3年以上の大学での英語教員の経験を持つ。また海外での経験という点では、全員が英語圏で1年以上の生活経験を持つ。

### 学生

学生は経済学部1年生21クラス:521名で、クラスはこの学生の取る2つの必須英語コースのうちの1つ{週に1コマ}。クラスのサイズは1クラス25人から30人。学生は大学センター入試試験の結果によって以下に示されるように3つのクラスに分かれる。

担当する教員は以下に示すように1つのレベルを必ず2人以上の教員が担当する。

表1

	上級: Group A	中級: Group B	初級: Group C
クラス数	5	10	6
教員数	2	5	3
英語得点	160以上	120~160	120以下

注:英語得点は大学センター入試250点を200点満点に換算した得点

## データの種類と収集の方法

### 学習者からのデータ

学習者からは3つのタイプのデータを集める。1つはTBLTの授業へのコメント、2つめは学期末に行われた教科書に基づいた文法、単語のテスト、3つめは市販(Versant)の英語speaking test.

TBLTへの学生の反応はアンケートの形で前期、後期の最後に行い、学生の英語力ごとに、学生のTaskごとの意欲、グループ学習について検証する。また、後期の最後に著者が担当した3つのクラスの学生全



員を対象に英語で授業についてのコメントを聞く。これは、アンケートの結果の確認とアンケートからは分からない学習者の経験を聞くことを目的とする。

最終的に学生がTBLTを通して英語力を伸ばすために必要な英語力、学習目的、学習環境を提示できるようにする。

### 教員からのデータ

一年を経過した段階でコースの教員にクラスの様子、Versantへのコメントを集める。これは学生の活動を多方面から分析することを目的とする。

### 教科書

共通の教科書(Widgets by Marcos Benevides and Chris Valvona 2008)は、TBLTに基づき、いろいろと発表を3~5名のグループで英語で実施する設定になっている。前期に以下のStage 3まで、後期はStage 6まで行い、後期になるにつれてグループ活動が増える。

**Stage 1:** 会社組織の理解(人事、経理、研究開発、販売部門の意味) {どの部門が何をして、会社で何をするようになるのか}、研修の目的の理解{会社は赤字経営となり、新たなヒット商品を必要としている}。

**Stage 2:** 開発、研究部門での研修という想定

新製品開発のためにメンバー一人一人がそれぞれ3つのアイデアを持ち寄り、その3つの中各自一番可能性のあるアイデアを選び、クラスで各自口頭発表する。

**Stage 3:** 経理部門での研修という想定

各メンバーの出したアイデアを別のグループに渡し、そのグループで、商品化するアイデアとして財政的に貢献できる一番適切なものを選ぶ。その理由を短くまとめてポスターを作成して発表する。

**Stage 4:** 販売、市場開発の部門での研修という想定

Stage3で選ばれた一番適切なアイデアを別のチームが引き継いで、商品化するための顧客の意見を集めるマーケットリサーチを行う。集まったデータを全員で発表する。

**Stage 5** 販売、市場開発の部門での研修という想定

Stage4で行ったマーケットリサーチの結果を別のチームが引き継ぎ、その結果に基づいて顧客に訴えるコマercialを作成する。

**Stage 6** 最後のまとめとして人事部門での研修という設定

今までに行ってきた研修をまとめて、自己の長所を説明できるようにする。

### 前期アンケート

学生の学習経験の把握、学生のTBLTへの反応、学生の感じるTBLTへの問題点を調べることを目的とする。

### データ収集

前期終了に際してアンケートの形で、1) 学生の高校時代の英語学習への意欲、2) 1年前期のTBLTのコースへの意欲、3) 英語を話すことへの感想、4) グループ学習への感想について聞いた。昨年は記入式を多くしたが、本年度は昨年度のコメントをもとに選択肢を作成して、選択肢の形で聞いた。また、昨年度、一

つの間に2つ以上コメントを書いた回答が多かったことを考え、理由を選ぶ際の選択に2つまで選択肢を選べることとした。

## アンケート結果

高校までの英語への取り組みと大学でのTBLTへの取り組み

以下に高校時代と大学での一年前期の英語学習への取り組みについて意欲の点から聞いた。回答はレベル別に示す。レベルによって学生数が違うために全体の中での割合が分かるようにパーセントでも示す。

表2

**質問:高校時代、英語の学習に意欲的でしたか。**

レベル	Group A	Group B	Group C	
はい	69(53.9%)	121(50.0%)	33(21.9%)	223
いいえ	29(22.7%)	44(18.2%)	62(41.1%)	135
どちらとも言えない	26(20.3%)	73(30.2%)	52(34.4%)	151
未記入	4(3.1%)	4(1.6%)	4(2.6%)	12
合計	128	242	151	521

表3

**質問:Practical English で英語を学習する努力をしたと思いますか。**

レベル	Group A	Group B	Group C	
熱心に	11(8.6%)	14(5.8%)	12(7.9%)	37
やや熱心に	60(46.9%)	133(55.0%)	94(62.3%)	287
あまり熱心ではなかった	31(24.2%)	61(25.2%)	26(17.2%)	118
全くなかった	6(4.7%)	5(2.1%)	3(2.0%)	14
どちらとも言えない	20(15.6%)	28(11.6%)	16(10.6%)	64
未記入	0	1(0.4%)	0	1
合計	128	242	151	521

このコースに対しての意欲を見ると、全体的にグループAの学生が意欲がないようである。特にグループCとの比較では昨年と違い、意欲的でない学生がグループAに多い。高校時代とのギャップが大きすぎたのか？そのため、高校時代の英語学習への意欲との違いをクロスタブで調べてみた。以下の表を見ると、面白い結果が分かる。

意欲的だった学生の中に、グループCでは高校時代英語に意欲的でなかった学生が5人ほどいることが分かる。タスクが学生の英語の授業へのやる気を高めたということである。それに対して、グループAでは、このようなタイプの学生はほとんどおらず、意欲的だった学生には高校時代も英語を熱心だった学生が多い。この結果から、TBLTのアプローチにより英語が得意でない学生の意欲が高まる可能性を示している。

反対に意欲的でなかった学生には、グループAの学生には高校時代熱心だった学生が14人もいることが分かる。

表4

## この英語授業への意欲と高校での意欲

レベル		Group A	Group B	Group C	
この英語授業への意欲 熱心	高校の英語への意欲 はい	8 (6.3%)	11 (4.5%)	2 (1.3%)	21 (4.0%)
	いいえ	2 (1.6%)	1 (0.4%)	5 (3.3%)	8 (1.5%)
	どちらとも言えない	1 (0.8%)	1 (0.4%)	4 (2.6%)	6 (1.2%)
やや熱心	はい	31 (24.2%)	71 (29.3%)	20 (13.2%)	122 (23.4%)
	いいえ	11 (8.6%)	19 (7.9%)	37 (24.5%)	67 (12.9%)
	どちらとも言えない	16 (12.5%)	41 (16.9%)	34 (22.5%)	91 (17.5%)
あまり熱心でない	はい	19 (14.8%)	23 (9.5%)	5 (3.3%)	47 (9.0%)
	いいえ	6 (4.7%)	17 (7.0%)	14 (9.3%)	37 (7.1%)
	どちらとも言えない	5 (3.9%)	21 (8.7%)	7 (4.6%)	33 (6.3%)
全くなかった	はい	1(0.8%)	2(0.8%)	2(1.3%)	5(1.0%)
	いいえ	5(3.9%)	1(0.4%)	0	6(1.2%)
	どちらとも言えない	0	2(0.8%)	1(0.7%)	3(0.6%)
どちらとも言えない	はい	10 (7.8%)	13 (5.4%)	4 (2.6%)	27 (5.2%)
	いいえ	5(3.9%)	6(2.5%)	6(4.0%)	17(3.3%)
	どちらとも言えない	4(3.1%)	8(3.3%)	6(4.0%)	18(3.5%)
未記入	4	5	4	13	
合計	128	242	151	521	

意欲があったか、なかったか、取り組みへの理由について全体に聞いてみた。理由の選択肢は昨年度のアンケートで自由記入の中から出てきた項目をまとめて作った。

表5

レベル	Group A	Group B	Group C	
将来仕事で役に立てたい	29(30.2%)	42(21.6%)	38(27.7%)	109
英語が好き	26(27.1%)	37(19.1%)	13(9.5%)	76
内容が面白い	4(4.2%)	41(21.1%)	26(19.0%)	71
外国人と話がしたい	9(9.4%)	25(12.9%)	16(11.7%)	50
グループのメンバーが意欲的だった	16(16.7%)	31(16%)	28(20.4%)	75
その他	10(10.4%)	17(8.8%)	16(11.7%)	43
未記入	2(2.1%)	1(0.5%)	0	3
合計	96	194	137	427

意欲的に取り組んだ一番の理由は何のグループでも”将来役に立てたい”というビジネス英語習得であった。これはTBLTを使って仕事で使える英語を身につけることがこのコースの目的ということを学生は理解していることを示していると言えるだろう。全体として、ある目的のために英語を学ぶという姿勢が見えてきた感じがある。

グループごとに見ると、グループAの学生は全体的に英語が好きで、熱心に取り組んだようだ。それに対してグループCの学生は意欲的な取り組みの理由が”内容が面白い”が多い。ある意味で、英語が得意でない学生でも、内容により意欲が高められることを示している。

では、努力しなかった理由は何であろうか。2つまで選ぶ回答形式で聞いた。これは昨年度1つ以上、上げる学生が多かったことによる。グループCの学生は英語が嫌いという回答が多い。それに対して、グループAの学生には受験が終わった、内容がつまらないといった傾向が強い。グループAの学生に大学受験の時に持った成果を求める授業、また学力的に刺激のある授業がもとめられるのかもしれない。

表6

レベル	Group A	Group B	Group C	
大学受験が終わった	13(29.5%)	15(20.0%)	9(27.3%)	37
内容がつまらない	15(34.1%)	7(9.3%)	2(6.1%)	24
英語が嫌い	8(18.2%)	12(16.0%)	12(36.4%)	32
英語を考えるのが面倒くさい	2(4.5%)	14(18.7%)	3(9.1%)	19
グループのメンバーが意欲的でない	1(2.3%)	0	0	1
その他	5(11.4%)	8(10.7%)	2(6.1%)	15
未記入	0	19(25.3%)	5(15.2%)	24
合計	44	75	33	152

高校までに勉強してきた授業のパターンと違ったことが昨年のグループAの学生にとってはプラスに移ったようだが、今年はマイナスに移ったようだ。また、昨年とは違いグループCの学生に意欲的な学生が多いことが興味深い。これはどうしてなのだろうか？

いくつか考えられる理由はグループのメンバーの構成とも言える。次にグループ、クラスでの活動について聞いた。

表7

質問:グループ内、クラスで自分たちで英語を話すことは楽しかったですか、嫌でしたか。

レベル	Group A	Group B	Group C	
楽しかった	68(53.1%)	136(56.2%)	87(57.6%)	291
嫌だった	14(10.9%)	20(8.3%)	15(9.9%)	49
どちらともいえない	46(35.9%)	86(35.5%)	48(31.8%)	180
未記入	0	0	1(0.7%)	1
合計	128	242	151	521

この回答には学生の英語力の違いだけでなくクラスの構成メンバー、教員とのつながりといったグループダイナミックス的な面が影響していると想像できる。以下に教員ごとの学生の英語をクラスで話すことへのコメントを示す。

表8

教員	A	B	C	D	E	F
楽しかった	51.6%	59.0%	58.8%	65.7%	52.2%	45.9%
嫌だった	11.5%	9.0%	8.8%	5.5%	10.6%	10.8%
どちらともいえない	35.9%	32.0%	32.4%	28.8%	37.2%	41.9%
未記入	0	0	0	0	0	0
合計	78人	100人	102人	73人	94人	74人

上の表を見ると教員ごとに、教員と学生とのグループダイナミックスの差が見られる。しかし、必ずしも同じ教員のクラスが同じような評価をしているわけではない。同じ教員が同じレベルのクラスを教えている場合を調べてみた。

グループAの場合上の教員AとBが担当しているが、学生の反応はクラスによってかなりの差が見られた。

表9

教員/ クラス	A/ Class1	A/ Class3	B/ Class4	B/ Class5
楽しかった	32.0%	80.0%	37.5%	69.3%
嫌だった	20.0%	3.7%	8.3%	11.5%
どちらともいえない	48.0%	15.3%	54.2%	19.2%
未記入	0	0	0	0
合計	25人	26人	24人	26人

どうやら教員とクラスのメンバーの関係よりクラスのメンバー同士の関係の方が英語を話すことを楽しいものになっているようだ。これはある意味で、教員が授業を独占している授業体制とは違った結果とも言えるだろう。

英語を話すことが楽しかったか、英語力が影響しているかについて調べるために以下表10, 11にグループBとグループCの結果も示す。表9のグループAのクラスの結果と同じように同じ教員が教えてもクラスによってかなりの差が出るのが分かった。

表10

## グループB

教員/ クラス	C/ Class 7	C/ Class8	E/ Class13	E/ Class14
楽しかった	60.0%	44.0%	61.5%	45.8%
嫌だった	16.0%	4.0%	7.7%	20.8%
どちらともいえない	24.0%	52.0%	30.8%	33.4%
未記入	0	0	0	0
合計	25人	25人	26人	24人

表11

## グループC

教員/ クラス	D/ Class20	D/ Class 21	F/ Class 18	F/ Class 19
楽しかった	79.2%	58.3%	28.0%	50.0%
嫌だった	4.2%	12.5%	24.0%	3.8%
どちらともいえない	16.6%	29.2%	48.0%	42.4%
未記入	0	0	0	3.8%
合計	24人	24人	25人	26人

次に英語を話すことが楽しかった場合はその理由について聞いた。興味深いことは、学生の英語力に関係なく”話す練習がしたかった”という声が多く聞かれたことである。また、”他の人の意見を聞くのが興味深い”という回答も英語力に関係なく多く、今まで学生が経験してこなかったパターンの英語の授業を楽しく感じている答えが出てきた。何かをグループで成し遂げるTBLTのアプローチの評価とも言えるだろう。また、ある意味グループダイナミクスのsocial facilitationの一つとも言えるかもしれない。

以下に示す、嫌だったという回答を見ると、話す相手の問題というより、自分の英語力、英語で話すことが苦手という回答が目立つ。グループの成功のカギは、メンバーの知識、技術が運営の大きな基準となることと一致しているかもしれない(Hackman 2002)。

興味深い結果としては、母語が通じる学生同士で英語を使うことを問題点としている学生がほとんどいない点である。この回答も、学生が英語を話すことができないのは、相手の問題ではなく、自分の問題として認識していることを示している。ある意味である程度英語力が育てば英語で話す楽しさが生まれる可能性を示している。

表12

質問:楽しかった理由は主に何だと思いますか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

レベル	Group A	Group B	Group C	
英語で話す練習がしたかった	21(22.6%)	49(28.4%)	25 (21.0%)	95
自分の単語力、文法力で話せた	11(11.8%)	16(9.3%)	10(8.4%)	37
話す相手の単語力、文法力があった	7(7.5%)	6(3.4%)	6(5.1%)	19
話す内容が面白かった	20(21.5%)	43 (25.0%)	32(26.9%)	95
他の人の意見を聞くのが興味深い	28(30.1%)	55(3.2%)	45(37.8%)	128
その他	6(6.5%)	3(1.7%)	1(0.8%)	10
未記入	0	0	0	0
合計	93	172	119	384

表13

質問:嫌だった理由は主に何だと思いますか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

レベル	Group A	Group B	Group C	
話すことは得意ではない	8(38.1%)	9(29.0%)	7(28.0%)	24
自分の英語の単語力、文法力不足	9(42.9%)	14(45.2%)	12(48.0%)	35
話す相手の英語の単語力、文法力不足	0	1(3.2%)	1(4.0%)	2
日本語が通じる相手に英語は不自然な感じ	1(4.7%)	2(6.5%)	2(8.0%)	5
話す内容がつまらない	3(14.3%)	3(9.7%)	2(8.0%)	8
他のメンバーが英語で話そうとしない	0	2(6.4%)	0	2
その他	0	0	1(4.0%)	1
未記入	0	0	0	0
合計	21	31	25	77

教室では色々な要因が授業で英語を使うことに影響してくる。そこで、英語力以外に英語を話すことを促す要因について聞いてみた。予想に反して”成績に入れる”、”先生がそばに来る”という回答はあまりなく、”話す相手同士の意欲”が圧倒的に多かった。この回答も成績に入るからというだけでは学生は動かないということを意味している。学生の意欲を高める動機付けが話す話題、内容に求められることを示す。

表14

質問:グループ・クラスで英語の使用を高める要因は話す相手同士の英語力以外に何に関係していると思いますか。最も関係があると思うものを2つまで選びなさい。

レベル	Group A	Group B	Group C	
話す話題	46(25.5%)	81(22.9%)	50(22.7%)	177
話す相手との仲	48(26.6%)	98(27.7%)	67(30.5%)	213
先生がそばにくる	14(7.8%)	12(3.4%)	5(2.3%)	31
成績	3(1.7%)	12(3.4%)	9(4.1%)	24
話す相手同士の意欲	68(37.8%)	144(40.7%)	85(38.6%)	297
その他	0	5(1.4%)	1(0.5%)	6
未記入	1(0.6%)	2(0.6%)	3(1.4%)	6
合計	180	354	220	754

学生が授業での発表の準備にどの程度グループとして動いたか授業以外の活動について聞いた。昨年度はグループCの学生が一番授業外で練習することが少なかったが、本年度前期ではそれが逆転した形となった。これも、上の教員、グループのメンバーによるつながりによるといえるかもしれない。

表15

質問:授業以外でもグループで会って英語の練習したことはありますか。

レベル	Group A	Group B	Group C	
ない	66(51.6%)	112(46.3%)	70(46.5%)	248
ある	61(47.6%)	130(53.7%)	81(53.5%)	272
未記入	1(0.8%)	0	0	1
合計	128	242	151	521

質問:それは何回ですか。

レベル	Group A	Group B	Group C	
1回	17(27.9%)	55(43.2%)	14(17.3%)	86
2回	13(21.3%)	44(33.8%)	35(43.2%)	92
3回~5回未満	17(27.9%)	26(20.0%)	19(23.5%)	62
5回~10回未満	8(13.1%)	1(0.8%)	7(8.6%)	16
10回~	5(8.2%)	1(0.8%)	0	6
未記入	1(1.6%)	3(2.4%)	6(7.4%)	10
合計	61	130	81	272

授業以外の時間にグループ活動をしたかについて聞いた後で、昨年同様、グループ活動の経験について聞いた。昨年度はグループCの学生がグループ活動に一番否定的であったが、本年度は英語力ごとに大きな差が見られなかった。

表16

質問:グループ学習は楽しい点と大変な点の両方があると思いますが、この授業ではあなたはどちらのほうが大きかったと思います

レベル	Group A	Group B	Group C	
楽しい点	80(62.5%)	164(67.8%)	99(65.6%)	343
大変な点	23(18.0%)	39(16.1%)	26(17.2%)	88
どちらともいえない	24(18.7%)	39(16.1%)	26(17.2%)	89
未記入	1(0.8%)	0	0	1
合計	128	242	151	521

去年との違いが教員と学生の関係の違いとも考えられるので、教員ごとに調べてみた。

表17

教員	A	B	C	D	E	F
楽しい点	63.3%	68.0%	71.6%	79.5%	61.7%	52.7%
大変な点	19.2%	14.0%	14.7%	4.1%	20.2%	29.7%
どちらともいえない	19.2%	18.0%	13.7%	16.4%	18.1%	17.6%
未記入	1.3%	0	0	0	0	0
合計	78	100	102	73	94	74

さらに、各教員の学生への課題の提供の仕方、学生への負担の多さ、学生のグループ活動へのかかわりについてクロスタブで調べてみた。つまり、課題が比較的負担が軽いものであれば学生は楽しく感じ、グループ学習を楽しく受け止める可能性も高くなると想像できるからである。

結果を見ると、教員Dのクラスの学生はほとんどクラス内でグループ学習を行い授業以外では会合を開いていないことが分かる。それに対して学生のグループ学習の評価が大変であるという回答が一番多かった教員Fのクラスでは、7割の学生が授業以外で会合を開いていることが分かる。授業以外で時間調整をする大変さが学生の大変さの評価につながっているようだ。学生への負担も授業への評価に通じることを考慮する必要があることが分かった。

表18

授業以外の会合	教員 A	B	C	D	E	F
ない	46.2%	48.0%	21.6%	94.5%	54.3%	29.7%
ある	52.6%	52.0%	78.4%	5.5%	45.7%	70.3%
未記入	1.2%	0	0	0	0	0
合計	78人	100人	102人	73人	94人	74人

1回	12.2%	57.7%	25.0%	75.0%	51.2%	15.4%
2回	24.4%	26.8%	48.8%	0	30.2%	35.9%
3~5未満	31.7%	13.5%	17.5%	0	11.6%	38.5%
5~10未満	19.5%	0	1.2%	0	0	5.1%
10以上	12.2%	0	0	0	2.3%	2.6%
未回答	0	1.9%	7.5%	25.0%	4.7%	2.5%
合計	41人	52人	80人	4人	43人	39人

時間を取ったことが、はたして英語学習に役だっているのだろうか。次にグループ学習の良い点を選択したことの理由について聞いた。



表19

質問: 良い点を選択した主な理由を1つ選んでください

レベル	Group A	Group B	Group C	合計
別の見方ができる	<b>10(12.5%)</b>	<b>39(23.8%)</b>	<b>15(15.2%)</b>	64
	内会合有	内会合有	内会合有	
	1 (1.2%)	18(11.0%)	9(9.1%)	
	内会合無	内会合無	内会合無	
	9(11.3%)	21 (12.8%)	6(6.1%)	
英語の勉強になる	<b>22(27.5%)</b>	<b>24(14.6%)</b>	<b>27(27.3%)</b>	73
	内会合有			
	12(15.0%)	13(7.9%)	11(11.1%)	
	内会合無			
	10(12.5%)	11(6.7%)	16(16.2%)	
協力する大切さがわかる	<b>25(31.2%)</b>	<b>61(37.2%)</b>	<b>32(32.3%)</b>	118
	内会合有			
	15(18.8%)	37(22.6%)	20(20.2%)	
	内会合無			
	10(12.5%)	24(14.6%)	12(12.1%)	
友達になれる	<b>19(23.8%)</b>	<b>32(19.5%)</b>	<b>19(19.2%)</b>	70
	内会合有			
	13(16.3%)	18(11.0%)	8(8.1%)	
	内会合無			
	6(7.5%)	14(8.5%)	11(11.1%)	
その他	3(3.8%)	3(1.8%)	4(4.0%)	10
未記入	1(1.2%)	5(3.0%)	2(2.2%)	8
合計	80	164	99	343

グループ学習で予想できる回答として、協力する大切さ、友達になれるなどのほかに、3割近くの学生が英語の勉強になると回答している。これはグループダイナミックスのプラス面といえる。

クラスごとの違いを見るために、以下に違った教員が担当するグループCの3つのクラス(17, 18, 21)の記録を示す。クラス21はほとんどの学生がグループ会合を授業以外でしていないが比較的グループ学習の良い点を上げている。例えば、このクラスの学生は8人が“学生が協力する大切さ”を上げているが、その中で授業外で会合をしたのは1人しかいない。それに対して、クラス18はグループ学習を授業以外で行うが良い点を上げている学生が少ない。グループ学習の質とその理解の問題が関係しているのであろう。しかし、この結果からは何も言えないため、会合の有無、回数だけでは、グループが機能しているかは分からないといえる。

表20

	クラス17 (教員C)	クラス18 (教員F)	クラス21 (教員D)	合計
別の見方ができる	<b>4(21.1%)</b>	<b>1(10.0%)</b>	<b>2(10.0%)</b>	7
	内会合有			
	3(15.8%)	1(10.0%)	0	
	内会合無			
英語の勉強になる	<b>3(15.8%)</b>	<b>5(50.0%)</b>	<b>5(25.0%)</b>	13
	内会合有			
	3(15.8%)	2(20.0%)	0	
	内会合無			
協力する大切さがわかる	<b>8(42.1%)</b>	<b>4(40.0%)</b>	<b>7(35.0%)</b>	19
	内会合有			
	8(42.1%)	2(20.0%)	1(5.0%)	
	内会合無			
友達になれる	<b>4(21.1%)</b>		<b>2(10.0%)</b>	6
	内会合有			
	4(21.1%)		0	
	内会合無			
その他	0			
未記入	0			
合計	19(100%)	10(100%)	16(100%)	45

グループ学習の楽しい点はいくつかに回答が絞れた。しかし、大変だと回答した学生の回答は様々な理由があるようだ。これは、大変な理由として挙げた中で、“その他”の回答が5割程度、又それ以上を占めることからわかる。グループがうまく機能するための理由はまとめやすいが、うまくいかない理由はかなりケースごとといえるかも知れない。

最後にグループ活動が機能するためのポイントについて聞いた。

表21

質問: 大変という点を選択した主な理由を1つ選んでください。

レベル	Group A	Group B	Group C	
授業にこない人がいる	1(4.3%)	4(10.3%)	1(3.8%)	6
連絡が取れない人がいる	2(8.7%)	4(10.3%)	6(23.1%)	12
自分の分担をしない人がいる	2(8.7%)	2(5.1%)	0	4
授業以外の会合にこない人がいる	0	4(10.3%)	2(7.7%)	6
その他	17(73.9%)	19(48.7%)	14(53.8%)	50
未記入	1(4.3%)	6(15.4%)	3(11.5%)	10
合計	23	39	26	88

学生の英語力に関係なく、メンバーの英語力ではなく、“意欲”であるという圧倒的な回答が出てきた。これは英語力だけではグループは動かないということを学生自身が経験した結果とも言えよう。

表22

質問:授業のグループ活動がうまく機能するには何が一番大切だと思いますか。1つ選んでください。

レベル	Group A	Group B	Group C	
メンバーの意欲	93(72.7%)	211(87.2%)	111(73.5%)	415
マネージャーの指導力	11(8.6%)	5(2.1%)	9(6.0%)	25
課題の内容	12(9.4%)	10(4.1%)	7(4.6%)	29
成績	6(4.7%)	9(3.7%)	15(9.8%)	30
メンバーの英語力	5(3.9%)	5(2.1%)	8(5.3%)	18
その他	0	0	0	0
未記入	1(0.8%)	2(0.8%)	1 (0.7%)	4
合計	128	242	151	521

次に、グループ活動と英語学習の関係を調べるためにアンケートへの回答と前期末の共通英語テストの結果を比較してみた。同じレベルの同じ教員のクラスの結果を比較してみた。興味深いことは、グループ学習の良い点を指摘した学生の多いクラスの方が学期末の共通テストの平均点がわずかであるが高い。これは、3つのグループに言えることである。

表23

## グループA

教員	A	A	B	B
クラス	2	3	4	5
共通テスト 平均点/15	11.8	12.2	10.3	10.6
楽しい点	14(51.9%)	18(69.2%)	12(50.0%)	21(80.0%)
大変な点	8(29.6%)	2(7.7%)	6(25.0%)	2(7.7%)
どちらともいえない	5(18.5%)	6(23.1%)	6(80.8%)	3(11.5%)
未記入	0	0	0	0
合計	27	26	24	26

## グループB

教員	C	C	E	E
クラス	7	8	11	13
共通テスト 平均点/15	12	11.8	10.1	11.5
楽しい点	21(84.0%)	16(64.0%)	10(43.5%)	17(65.4%)
大変な点	3(12.0%)	4(16.0%)	7(30.4%)	5(19.2%)
どちらともいえない	1(4.0%)	5(20.0%)	6(26.1%)	4(15.4%)
未記入	0	0	0	0
合計	25	25	23	26

## グループC

教員	F	F	D	D
クラス	18	19	20	21
共通テスト 平均点/15	8.3	9.4	9.8	11.1
楽しい点	10(40.0%)	14(53.8%)	19(79.2%)	20(83.3%)
大変な点	9(36.0%)	8(30.8%)	1(4.1%)	0
どちらともいえない	6(24.0%)	4(15.4%)	4(16.7%)	4(16.7%)
未記入	0	0	0	0
合計	25	26	24	24

グループCのクラスは、問2で聞いたクラスで、英語で話す学生が多いクラスほど共通テストの成績高い結果となった。

他の要因との関係を調べるために、まず、授業に熱心、やや熱心に取り組んだ学生の比較を試みた。これは、意欲のない学生は当然やる気もなく学習が進まないと考えたからである。クラス19から21では比較的意欲のあった学生は、”英語を学生同士で話すことが楽しかった”とほとんどが回答している。それに対して、クラス18は、同じように熱心、又やや熱心だった学生(15人)のうちほとんどが嫌だったか(5人)、どちらとも言えない(7人)と回答をしている。クラスの中に楽しく学ぶという雰囲気が少ないのかもしれない。

この結果を説明するかのように、このクラス18が共通テストの平均点が目立って低い。全クラスの中で平均点が8点台のクラスはこのクラス一つである。グループでの活動を楽しまず、学生間の中で英語で話すことが嫌だったクラスは英語学習にも悪影響があったようだ。ある意味で授業を楽しむという姿勢が、また教員にとっては楽しい授業作りが必要だということを再確認させる結果といえる。

### 本年度前期結果のまとめ

いくつかの点で昨年度と違う結果が出てきた。

1. 高校では意欲的でなかった学生が大学のTBLTに意欲的に取り組む数はグループCの学生にいちばん多い。

2. 初級の学生の方がよりTBLTを楽しむ。

英語を話すこと、グループ学習も初級の学生がより楽しむことがわかった。これは学生のタイプの違いもあるが、昨年度とは違う教員にもよるのかもしれない。

3. グループごとの授業外での会合は、グループCのクラスは全員がするかしないかに対して、グループAのクラスはかなりばらつきがある。妙に熱心にするグループと全くしないグループの差が大きい。これは、先生、グループの構成員の影響の仕方が英語のレベルによって違うのかもしれない。上のクラスは先生より、自分たちの決定が大きいかもしれない。

4. クラス別の分析では、グループ活動を楽しんでいるクラスほど共通テストの成績が少しだけ良い傾向にある。グループダイナミックスの一面を示しているといえるかもしれない。後期の結果を見たい。

5. クラス内のグループダイナミックス

同じ教員が同じ内容で教えるクラスでも学生の反応がかなり違うことが分かってきた。

後期の結果との比較が必要であろう。

### 後期の結果とまとめ

後期はグループの2つのTaskへの意欲、グループ活動を楽しんだか、学んだことへの意識、英語テスト(Versant speaking test, 共通の教科書にそったテスト)の比較を試みた。結果として前期とは違った結果が後期からは見えてきた。

まず、アンケートで2つのTaskについての意欲について聞いた。

表24

質問あなたはマーケットリサーチ発表にどのような態度(気持ち) で参加しましたか。1つ選び○をつけなさい。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
マーケットリサーチ発表への参加態度		%		%		%
1 とても意欲的	27	21.2	45	18.5	33	22.6
2 やや意欲的	71	55.9	157	64.6	87	59.6
3 あまり意欲的でなかった	27	21.3	38	15.7	24	16.4
4 全く意欲はなかった	1	0.8	3	1.2	2	1.4
未記入	1	0.8	0	0	0	0
合計	127	100.0	243	100.0	146	100.0

質問あなたはインフォーマーシャル作成にどのような態度(気持ち) で参加しましたか。1つ選び○をつけなさい。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
インフォーマーシャル作成への参加態度		%		%		%
1 とても意欲的	31	24.4	50	20.6	36	24.6
2 やや意欲的	67	52.7	146	60.1	88	60.3
3 あまり意欲的でなかった	24	18.9	44	18.1	20	13.7
4 全く意欲はなかった	2	1.6	3	1.2	2	1.4
未記入	3	2.4	0	0	0	0
合計	127	100.0	243	100.0	146	100.0

去年同様、Infomercialの方がどのレベルの学生も意欲を見せていることが分かる。意欲的になった又はなかった理由を次に聞いた。

表25

質問マーケットリサーチで[意欲的だった]理由は何ですか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
マーケットリサーチ発表 [意欲的だった]理由		%		%		%
1 内容が面白い	28	28.6	64	31.7	48	40.0
2 英語が好き	21	21.4	37	18.3	9	7.5
3 将来役に立ちそうだから	37	37.8	87	43.1	54	45.0
4 その他	12	12.2	11	5.4	8	6.7
未記入	0	0.0	3	1.5	1	0.8
合計	98	100.0	202	100.0	120	100.0

質問マーケットリサーチで[意欲的でなかった]理由は何ですか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
マーケットリサーチ発表 [意欲的でなかった]理由		%		%		%
1 内容がつまらない	8	28.5	9	22.0	4	15.3
2 英語が嫌い	10	35.7	10	24.4	13	50.0
3 自分で英語を考えるのが面倒くさい	5	17.9	10	24.4	5	19.2
4 英語学習に役に立たない	0	0.0	1	2.4	1	3.8
5 その他	5	17.9	11	26.8	3	11.5
未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0
合計	28	100.0	41	100.0	26	100.0

質問インフォーマーシャルで[意欲的だった]理由は何ですか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
インフォーマーシャル作成 [意欲的だった]理由		%		%		%
1 内容が面白い	42	42.8	98	50.0	72	58.1
2 英語が好き	19	19.4	19	9.7	5	4.0
3 将来役に立ちそうだから	25	25.5	65	33.2	42	33.9
4 その他	8	8.2	10	5.1	5	4.0
未記入	4	4.1	4	2.0	0	0.0
合計	98	100.0	196	100.0	124	100.0

質問インフォーマーシャルで [意欲的でなかった]理由は何ですか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
インフォーマーシャル作成 [意欲的でなかった]理由		%		%		%
1 内容がつまらない	10	38.5	12	25.5	3	13.6
2 英語が嫌い	4	15.4	6	12.8	7	31.8
3 自分で英語を考えるのが面倒くさい	4	15.4	15	31.9	6	27.3
4 英語学習に役に立たない	1	3.8	1	2.1	0	0.0
5 その他	6	23.1	12	25.6	6	27.3
未記入	1	3.8	1	2.1	0	0.0
合計	26	100.0	47	100.0	22	100.0

昨年同様、理由の多くが内容が”面白い”であり、その傾向は英語力が低くなると高くなるのがわかる。これは前期同様、英語力が低い学生でもTBLTのアプローチで意欲を高めることが可能なことを示している。それに対してそれまで受験英語で頭角を現していた学生が戸惑っている面も見られる。これがグループAの学生の”意欲的でない”理由に”内容がつまらない”が大いなる理由かもしれない。

それに対して、英語力の低い学生は”英語が嫌い”が主な理由になっていることも興味深い。英語力のある学生は内容が多少つまらなくても”英語が好き”ということで対応できるのに対して、英語力の低い学生は楽しさが必要となる。

グループダイナミックスの面から、個人の意欲がグループのメンバーの意欲にプラスの面で影響されているか調べてみた。そのために、2つのTaskの個人の意欲とグループ全体の意欲と比較した。

表26

マーケットリサーチ発表への参加態度vs

マーケットリサーチ発表グループメンバーの参加態度

		レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
マーケットリサーチ発表参加態度	マーケットリサーチ発表 Gメンバー参加意欲度		%		%		%	
1 とても意欲的	1 全員が意欲的だった	12	9.4	30	12.3	22	15.1	
	2 ほとんどが意欲的だった	15	11.8	14	5.8	9	6.2	
	3 意欲的でない人が多かった	0	0.0	1	0.4	2	1.4	
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	小計	27	21.3	45	18.5	33	22.6	
2 やや意欲的	1 全員が意欲的だった	24	18.9	55	22.6	33	22.6	
	2 ほとんどが意欲的だった	40	31.5	89	36.6	53	36.3	
	3 意欲的でない人が多かった	7	5.5	13	5.3	1	0.7	
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	小計	71	55.9	157	64.6	87	59.6	
3 あまり意欲的ではなかった	1 全員が意欲的だった	2	1.6	3	1.2	3	2.1	
	2 ほとんどが意欲的だった	16	12.6	18	7.4	17	11.6	
	3 意欲的でない人が多かった	8	6.3	17	7.0	4	2.7	
	4 全員が意欲的ではなかった	1	0.8	0	0.0	0	0.0	
	99 未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	小計	27	21.3	38	15.6	24	16.4	
4 全く意欲はなかった	1 全員が意欲的だった	0	0.0	1	0.4	0	0.0	
	2 ほとんどが意欲的だった	0	0.0	1	0.4	1	0.7	
	3 意欲的でない人が多かった	1	0.8	1	0.4	1	0.7	
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	小計	1	0.8	3	1.2	2	1.4	
未記入	1 全員が意欲的だった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	2 ほとんどが意欲的だった	1	0.8	0	0.0	0	0.0	
	3 意欲的でない人が多かった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	99 未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0	
	小計	1	0.8	0	0.0	0	0.0	
合計		127	100.0	243	100.0	146	100.0	

インフォーマーシャル作成への参加態度vs

インフォーマーシャル作成グループメンバーの参加態度

		レベル		GroupA		GroupB		GroupC	
インフォーマーシャル作成参加態度	インフォーマーシャル作成 Gメンバー参加意欲度		%		%		%		%
1 とても意欲的	1 全員が意欲的だった	22	17.3	36	14.8	28	19.2		
	2 ほとんどが意欲的だった	7	5.5	13	5.3	7	4.8		
	3 意欲的でない人が多かった	2	1.6	1	0.4	1	0.7		
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	小計	31	24.4	50	20.6	36	24.7		
2 やや意欲的	1 全員が意欲的だった	26	20.5	51	21.0	30	20.5		
	2 ほとんどが意欲的だった	33	26.0	84	34.6	53	36.3		
	3 意欲的でない人が多かった	7	5.5	10	4.1	4	2.7		
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	1	0.4	0	0.0		
	未記入	1	0.8	0	0.0	1	0.7		
	小計	67	52.8	146	60.1	88	60.3		
3 あまり意欲的ではなかった	1 全員が意欲的だった	4	3.1	3	1.2	3	2.1		
	2 ほとんどが意欲的だった	12	9.4	25	10.3	11	7.5		
	3 意欲的でない人が多かった	7	5.5	16	6.6	4	2.7		
	4 全員が意欲的ではなかった	1	0.8	0	0.0	1	0.7		
	未記入	0	0.0	0	0.0	1	0.7		
	小計	24	18.9	44	18.1	20	13.7		
4 全く意欲はなかった	1 全員が意欲的だった	0	0.0	1	0.4	0	0.0		
	2 ほとんどが意欲的だった	0	0.0	1	0.4	0	0.0		
	3 意欲的でない人が多かった	1	0.8	1	0.4	1	0.7		
	4 全員が意欲的ではなかった	1	0.8	0	0.0	1	0.7		
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	小計	2	1.6	3	1.2	2	1.4		
未記入	1 全員が意欲的だった	2	1.6	0	0.0	0	0.0		
	2 ほとんどが意欲的だった	1	0.8	0	0.0	0	0.0		
	3 意欲的でない人が多かった	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	4 全員が意欲的ではなかった	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0		
	小計	3	2.4	0	0.0	0	0.0		
合計		127	100.0	243	100.0	146	100.0		

上に見る結果は、去年同様、本人が”意欲があまりない”、”全くない”と感じた場合でもグループ全体の意欲を聞いた場合、”意欲がないメンバーが多かった”という回答は少なくなっている。これは本人はあまり意欲がなくてもグループでの活動では他のメンバーにある程度意欲があるように評価されていることを示す。別の言い方をすれば、一人では意欲があまりない学生でも、グループで活動すると動かざるを得ない場合があり、Social facilitationの一つの例とも言えるかもしれない。これは学生のコメント”まわりに迷惑をかけるから。。”というやや消極的なコメントからもグループがやる気を起こさせていることがわかる。

次に英語力ごとに、Taskへの取り組みと英語学習に役に立ったかの評価について調べた。

表27

マーケットリサーチ発表への参加態度vs

マーケットリサーチ発表グループ活動の有用性



レベル		GroupA		GroupB		GroupC	
マーケットリサーチ発表参加態度	マーケットリサーチ活動の有用性		%		%		%
1 とても意欲的	1 はいとても	13	10.2	26	10.7	16	11.0
	2 はい少し	12	9.4	16	6.6	14	9.6
	3 あまり役に立たない	2	1.6	3	1.2	3	2.1
	4 全く役に立たない	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	小計	27	21.3	45	18.5	33	22.6
2 やや意欲的	1 はいとても	23	18.1	44	18.1	23	15.8
	2 はい少し	38	29.9	103	42.4	52	35.6
	3 あまり役に立たない	8	6.3	10	4.1	11	7.5
	4 全く役に立たない	2	1.6	0	0.0	1	0.7
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	小計	71	55.9	157	64.6	87	59.6
3 あまり意欲的で なかった	1 はいとても	3	2.4	3	1.2	2	1.4
	2 はい少し	13	10.2	22	9.1	19	13.0
	3 あまり役に立たない	10	7.9	12	4.9	2	1.4
	4 全く役に立たない	0	0.0	1	0.4	1	0.7
	未記入	1	0.8	0	0.0	0	0.0
	小計	27	21.3	38	15.6	24	16.4
4 全く意欲はなかった	1 はいとても	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	2 はい少し	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	3 あまり役に立たない	0	0.0	1	0.4	1	0.7
	4 全く役に立たない	1	0.8	2	0.8	1	0.7
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	小計	1	0.8	3	1.2	2	1.4
未記入	1 はいとても	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	2 はい少し	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	3 あまり役に立たない	1	0.8	0	0.0	0	0.0
	4 全く役に立たない	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	未記入	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	小計	1	0.8	0	0.0	0	0.0
合計		127	100.0	243	100.0	146	100.0

学生の意欲はあくまでも主観的な評価であるが、”とても意欲的”な評価の学生ほどTaskを役に立ったと感じているのは予想したとおりの結果であった。ある意味グループのTaskに意欲的な学生ほどその活動をプラスにできるということであろうか。

次に前期と同様にグループ活動についての大変だったかを聞いた。前期と同様にグループCの学生が楽しいという学生がグループAより多かった。これは昨年と違った結果であり、同じ教科書での変化である。多分、教員と学生の組み合わせ、教員が変わったことにもよるのかもしれない。

表28

質問グループ学習は楽しい点と大変な点の両方がありますが、あなたはどちらの方が大きかったと思いますか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
グループ全体の活動評価		%		%		%
1 大変な部分	40	31.5	66	27.2	34	23.3
2 楽しい部分	50	39.4	106	43.6	70	47.9
3 どちらとも言えない	36	28.3	70	28.8	42	28.8
未記入	1	0.8	1	0.4	0	0.0
合計	127	100.0	243	100.0	146	100.0

グループAとCの違いは、グループ学習が楽しかった理由にも表れた。前期は比較的同じ傾向であったが、後期になって変化が見られた。グループAの学生は”英語の勉強になる”と”協力する大切さが分かる”が同様な理由となっているが、グループCの学生は”協力する大切さがわかる”が英語を学ぶより3倍近くある。グループCの学生にとっては後期に入り要求される英語力がお互いの助け合いを超えてきたのかもしれない。前期よりグループCのグループ活動の楽しさの理由が”英語を勉強すること”が少ないのは、楽しさの質が変わってきたのかもしれない。

表29

質問[楽しい部分]を選択した人は主な理由を1つ選んで下さい。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
		%		%		%
グループ全体活動評価 [楽しい]理由						
1 別の見方ができる	7	14.0	21	19.8	13	18.5
2 英語の勉強になる	18	36.0	14	13.2	11	15.7
3 協力する大切さがわかる	19	38.0	55	51.9	35	50.0
4 友達になれる	5	10.0	12	11.3	9	12.9
5 その他	1	2.0	3	2.9	2	2.9
未記入	0	0.0	1	0.9	0	0.0
合計	50	100.0	106	100.0	70	100.0

“グループ活動が大変”という理由を以下に示すが、前期同様”その他”が多い。これはグループによってそれぞれの問題があることを示しているようだ。どのレベルでもprocess lossのほうがsocial loafingを上回っているのは興味深い。お互いに自分の分担はしなければいけないという意識がグループにあったのかもしれない。

表30

質問[大変な部分]を選択した人は主な理由を1つ選んで下さい。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
		%		%		%
グループ全体活動評価 [大変]理由						
1 授業にこない人がある	7	17.5	9	13.6	8	23.5
2 連絡が取れない人がある	5	12.5	6	9.1	3	8.8
3 自分の分担をしない人がある	2	5.0	5	7.6	1	2.9
4 授業以外の会合にこない人がある	3	7.5	4	6.1	2	5.8
5 その他	21	52.5	40	60.6	18	52.9
未記入	2	5.0	2	3.0	2	5.9
合計	40	100.0	66	100.0	34	100.0

”楽しい”という回答と”学習すること”とはグループ活動の密度にもよると想定できる。そのため、前期同様にグループ活動を授業以外でしたか聞いた。昨年は前期同様グループCの学生が少なかった。しかし、今年は少し違ってきている。前期はグループCの方がAより会合を開いていたが、後期になると回答は逆転している。グループCのクラスは英語力の点で息切れしてきたのだろうか。

表31

質問グループでの会合は授業以外でしましたか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
	グループ活動有無	%	グループ活動有無	%	グループ活動有無	%
1 はい	113	89.0	201	82.7	95	65.0
2 いいえ	13	10.2	40	16.4	49	33.6
99 未記入	1	0.8	2	0.8	2	1.4
合計	127	100.0	243	100.0	146	100.0

質問上で[はい]の場合、後期はどのくらいしましたか。

レベル	GroupA		GroupB		GroupC	
	グループ活動回数	%	グループ活動回数	%	グループ活動回数	%
1 1回	24	21.2	42	20.9	17	17.9
2 2回	28	24.8	90	44.8	29	30.5
3 3回以上5回未満	43	38.0	61	30.3	41	43.2
4 5回以上10回未満	15	13.3	7	3.5	6	6.3
5 10回以上	3	2.7	0	0.0	2	2.1
未記入	0	0.0	1	0.5	0	0.0
合計	113	100.0	201	100.0	95	100.0

授業以外の練習が結果を生んでいるだろうか。テスト結果との比較が必要となってくる。前期は7月に、後期は1月に文章構成、文法、語彙を試す教科書に基づいた共通テストを全クラスに行った。前期と後期は難易度に差があり、ここでは後期の結果のみを示す。また後期は6月と1月に実施したSpeakingテストVersantの結果がわかり、この2回の比較を中心に結果を示したい。レベル別にみると、当然のことながら英語力の高いグループAのクラスの平均点が高くなっているが、レベルごとに見ると1回目と2回目ではほとんど差がない結果となっている。

表32

		共通テスト	Versant1	Versant2
		得点	総合	総合
全体	平均値	8.6	31.4	31.9
	受験者数(受験率)		447(85%)	395(75%)
GroupA	平均値	9.2	34.4	34.6
	受験者数(受験率)		119(92%)	113(87%)
GroupB	平均値	8.6	30.7	31.5
	受験者数(受験率)		205(82%)	182(73%)
GroupC	平均値	8.2	29.4	29.5
	受験者数(受験率)		123(84%)	100(68%)

しかし、Versantの結果をクラスごとに見ると、全体的に平均点が上がったクラスの方が下がったクラスより多い。

表33

クラス 教員		共通テスト	Versant1	Versant2
		得点	総合	総合
1 A	平均値	9.4	36.5	36.7
	受験者数(受験率)		25(96%)	20(77%)
2 A	平均値	9.2	36.4	34.8
	受験者数(受験率)		22(85%)	23(88%)
3 A	平均値	11	35.1	36.6
	受験者数(受験率)		25(96%)	22(85%)
4 B	平均値	9.5	31.3	31.6
	受験者数(受験率)		21(81%)	24(92%)
5 B	平均値	6.8	32.7	33.8
	受験者数(受験率)		26(100%)	24(92%)
6 F	平均値	9.6	30.5	31.3
	受験者数(受験率)		24(96%)	25(100%)
7 C	平均値	9.8	30.1	31.9
	受験者数(受験率)		20(80%)	20(80%)
8 C	平均値	9.3	33.1	32.9
	受験者数(受験率)		20(80%)	17(68%)
9 B	平均値	6.3	30.2	30.6
	受験者数(受験率)		19(76%)	19(76%)
10 B	平均値	6.3	30.8	32.1
	受験者数(受験率)		23(92%)	17(68%)
11 E	平均値	7.5	30.5	32.3
	受験者数(受験率)		20(80%)	17(68%)
12 D	平均値	10	29.3	28.2
	受験者数(受験率)		17(68%)	10(40%)
13 E	平均値	8.9	31.2	31.5
	受験者数(受験率)		23(92%)	21(84%)
14 E	平均値	9.1	30.6	31.5
	受験者数(受験率)		20(80%)	22(88%)
15 E	平均値	7.9	30.9	31.1
	受験者数(受験率)		19(76%)	14(56%)
16 C	平均値	9	30.5	30.1
	受験者数(受験率)		21(84%)	19(76%)
17 C	平均値	7.5	30.3	29.1
	受験者数(受験率)		23(92%)	22(88%)
18 F	平均値	8.1	29.3	31.2
	受験者数(受験率)		24(96%)	20(80%)
19 F	平均値	10	30.2	31.1
	受験者数(受験率)		20(83%)	18(75%)
20 D	平均値	7.1	29.2	26.9
	受験者数(受験率)		19(79%)	13(54%)
21 D	平均値	7.6	26.2	26
	受験者数(受験率)		16(70%)	8(35%)

平均点の上がり、下がりは英語力に関係なくおこっているようだ。この結果を調べるためにクラスごとの分析が必要になってくる。このために、学生のアンケート結果、教員のコメントをクラスごとに分析する。

まず、Versantで2回の受験で一点以上の差を見たクラスについての教員のコメントを以下に載せる。このコメントはテストの結果に影響されないように、教員がまだ学生の結果を見ない段階で記入されたものである。

表34

上がったクラスについての教員のコメント

Class/教員	コメント

3・A	英語を話すことに自信のない学生が多かった気がする。グループとしてはやる気のないメンバーのいるグループもあったが、努力をした学生も目立った。
5・B	意欲の高い学生が多く、ESS所属の学生を中心に授業中に積極的に手を挙げたり発言してくれる学生も多く、とても良かった。
C・C	遅刻してくる学生が毎回2、3人いた(2限) あとは問題なし
10・B	1限の授業のために遅刻者が目立ったが、全体的に意欲的にグループ活動に取り組んでくれた。Market research の発表は上出来。infomercial は無難にこなした感じだった。
11・E	担当した4クラスの中で、一番授業への取り組む態度に積極性が見られないというか、元気のない学生が多いと感じたクラスだった。とはいっても、去年担当したクラスと比べるとやる気のあるクラスだと感じられた。
14・E	授業に取り組む姿勢もまじめで、グループ作業もしっかり協力し合っていてよかったと思う。
18・F	全体的に積極的に授業は参加していたと思います。このクラスも特にinfomercial は盛り上がりました。

赤は著者が記入。

1点という数字は変化というには少ない数字だが、“積極的”、“意欲がある学生”、“努力をする”という言葉が目につく。グループダイナミックスの研究によると元気な明るいメンバーの多いグループはそうでないメンバーのいるグループより効率が良いという結果が出ている(Bell 2007)。教員の言葉の“消極的”と“積極的”という言葉がここではある意味を持つかもしれない。次に下がったクラスのコメントを見る。

表35

下がったクラスについての教員のコメント

2・A	グループとして協力し合わない、グループメンバーに全くやる気のない学生がいたグループがあった。朝1時限目のため遅刻が目立った。
12・D	後期の中盤に至り、それまで気乗りの薄かった学生もWidgets の意図するところ、performance の重要性、に気がついたようで、積極性が増したと感じられた。
17・C	クラスの雰囲気良く、非協力的な学生が一人もいなかった
20・D	担当した3クラスのうち、最も消極的、元気のないクラスであった。プロジェクトの進行も遅く、教員側からのプッシュもかなり必要とした。

下がったクラスは様々な要因があると考えられるが、“協力しない”、“消極的な”という言葉が一番点数の下がったクラス(Class 2/20)に出てきている。“助けあう”という点はHuckman(2002)の成功するグループの要因の一つにも挙げられていることを考えると、平均点が下がった結果は多少なりとグループでの問題点と関係があるのかもしれない。

以上の結果をさらに調べるために、ある程度変化があった点数を1.5点として、上がった4クラスと下がった2クラスの学生のアンケートへの5つの質問への回答との関係を調べる。

5つの質問とは、意欲、Taskへの感想、練習の回数の以下についてである。

1. 個人の意欲と2. グループのメンバーの意欲(1:とてもあった、2:少しあった、3:あまりなかった、4:全然なかった)、3. Taskを完成することへの感想—大変だったかどうか?(1. Yes, 2. No, 3. どちらとも言えない)、4. 授業外での練習—発表のために授業外で会合をしたか?(1. Yes, 2. No), 5. 会合の回数(1. 1回、2. 2回、3. 3回から4回、4. 5回から9回、5. 10回以上)。

平均点が上がったクラスに共通している点は何か。一番目につく点は意欲的に取り組んだかに肯定的に、グループ活動が大変だったかに否定的に回答している学生が多いかではなく、各グループが授業以外で会合を開き練習したかどうかである。回数も点数が上がったクラスほど多くしているグループが多い。

この結果を前期のアンケートの結果、共通テストの結果と比較してみるとさらに新しい面が見えてくる。

比較的英語力が近い2つのクラス(2, 3)と(18, 20)を比較してみる。クラス2は前期にはグループ活動は他のグループAのクラス同様にある程度意欲的に行っているが、楽しかったという学生が比較的少ないクラスであった。後期の結果は意欲のあまりなかった学生はクラス2の方が3より多い(クラス2:両方のTaskとも8人;クラス3:マーケットリサーチ7人、インフォーマーシャル2人)。意欲のない取り組みが影響したのか後期はクラス2の学生はグループでの会合をした学生が減り、又会合をした場合でもその回数は減っている。そして、クラス2はグループ学習へのコメントも大変(17人)が楽しい(7人)よりかなり多い。そして、後期の結果は共通テストもVersantもクラス2の平均点はクラス3より低くなっている。グループAではグループの活動が楽しいと感じ、会合を開いて練習することが学習結果へつながっているのかもしれない。

これに対して、グループCのクラス18とクラス20は学生の回答はグループAと少し違っている。

前期クラス18は授業以外で練習をしているが、楽しいと感じている学生は少なかった。前期の共通テストの結果もこのクラスが一番低いクラスであった。それに対してクラス20は前期、授業以外での会合はほとんどないが、グループでの活動は楽しいという学生がほとんどで、後期にも同じ傾向を示している。後期のTaskへの意欲に関しては、2つのタスクに意欲があまりなかった学生はクラス18は(6人、3人)であり、クラス20は(3人、3人)とクラス20の方が意欲が低い学生が少ない。しかし結果はクラス18が伸びている。前期に“楽しい”ということが“負担が軽い”という意味を持つことが分かってきたが、後期も意欲とはあくまで主観的であり、これは教員のコメントを見ても分かってきた。また、消極的な学生の意欲的な取り組みはグループを引っ張っていく流れにつながらず、授業以外で練習する結果を導かなかつたのかもしれない。

2つの点数の上がったクラスに共通している点、この授業以外での会合の有無とその回数であった。クラス3は24人中22人が練習をおこなったのに対して、クラス2は25人中17人ととどまる。またクラス18は25人

中21人が練習を行い、そのうちの10人が3回から4回はおこなっている。それに対して、クラス20は24人のうち4人のみ練習を行い、1回または2回の練習という。

授業以外の取り組みを一年を通して続けたクラス、特にクラス18は平均点が2点近く伸び、楽しく活動はしたが授業以外では取り組みを持たなかったクラス20は平均点が2点以上、下がった。グループCの学生は英語を苦手とする学生が多いので楽しく授業をすることは第一歩であるが、それが負担を軽くということにつながると学生の英語力の向上にはつながらないということであろうか。

表36

Class	教員	平均	受験率	Task1への意欲		Task2への意欲		Task1Group意欲		Task2Group意欲		大変?		練習か?		(回数)										
				意欲	人 %	意欲	人 %	意欲	人 %	意欲	人 %	人 %	人 %	Ans	人 %	人 %	人 %									
3	A	共通テスト	11.0	1	5	19.2	1	8	30.8	1	8	30.8	1	15	57.7	Yes	5	19.2	Yes	24	92.3	1回	9	37.5		
		Versant1	35.1	96%	2	14	53.8	2	14	53.8	2	14	53.8	2	8	30.8	Nb	11	42.3	Nb	2	7.7	2回	5	20.8	
		Versant2	36.6	85%	3	7	26.9	3	2	7.7	3	4	15.4	3	3	11.5	?	10	38.5	未回答	0	0.0	3回/4回	8	33.3	
		平均差	1.5		4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	未回答	0	0.0				5回/9回	2	8.3	
					未回答	0	0.0	未回答	2	7.7	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0							10回以上	0	0.0	
					計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	24	100.0	計
7	C	共通テスト	9.8	1	5	22.7	1	4	18.2	1	10	45.5	1	11	50.0	Yes	7	31.8	Yes	22	100.0	1回	0	0.0		
		Versant1	30.1	80%	2	15	68.2	2	13	59.1	2	7	31.8	2	6	27.3	Nb	10	45.5	Nb	0	0.0	2回	6	27.3	
		Versant2	31.9	80%	3	1	4.5	3	4	18.2	3	5	22.7	3	5	22.7	?	5	22.7	未回答	0	0.0	3回/4回	13	59.1	
		平均差	1.8		4	1	4.5	4	1	4.5	4	0	0.0	4	0	0.0	未回答	0	0.0				5回/9回	3	13.6	
					未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0							10回以上	0	0.0	
					計	22	100.0	計	22	100.0	計	22	100.0	計	22	100.0	計	22	100.0	計	22	100.0	計	22	100.0	計
11	E	共通テスト	7.5	1	6	25.0	1	3	12.5	1	7	29.2	1	7	29.2	Yes	11	45.8	Yes	22	91.7	1回	8	36.4		
		Versant1	30.5	80%	2	13	54.2	2	18	75.0	2	15	62.5	2	16	66.7	Nb	7	29.2	Nb	2	8.3	2回	10	45.5	
		Versant2	32.3	68%	3	4	16.7	3	3	12.5	3	2	8.3	3	1	4.2	?	6	25.0	未回答	0	0.0	3回/4回	3	13.6	
		平均差	1.8		4	1	4.2	4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	未回答	0	0.0				5回/9回	0	0.0	
					未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0							10回以上	0	0.0	
					計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計
18	F	共通テスト	8.1	1	5	19.2	1	8	30.8	1	11	42.3	1	16	61.5	Yes	10	38.5	Yes	21	80.8	1回	2	9.5		
		Versant1	29.3	96%	2	15	57.7	2	16	61.5	2	11	42.3	2	7	26.9	Nb	9	34.6	Nb	4	15.4	2回	8	38.1	
		Versant2	31.2	80%	3	6	23.1	3	2	7.7	3	4	15.4	3	3	11.5	?	7	26.9	未回答	1	3.8	3回/4回	10	47.6	
		平均差	1.9		4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	未回答	0	0.0				5回/9回	1	4.8	
					未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0							10回以上	0	0.0	
					計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計	26	100.0	計
2	A	共通テスト	9.2	1	4	16.0	1	4	16.0	1	4	16.0	1	5	20.0	Yes	9	36.0	Yes	17	68.0	1回	4	23.5		
		Versant1	36.4	85%	2	12	48.0	2	12	48.0	2	15	60.0	2	13	52.0	Nb	8	32.0	Nb	7	28.0	2回	4	23.5	
		Versant2	34.8	88%	3	8	32.0	3	8	32.0	3	5	20.0	3	6	24.0	?	7	28.0	未回答	1	4.0	3回/4回	5	29.4	
		平均差	-1.6		4	1	4.0	4	1	4.0	4	1	4.0	4	1	4.0	未回答	1	4.0				5回/9回	3	17.6	
					99	0	0.0	99	0	0.0	99	0	0.0	99	0	0.0							10回以上	1	5.9	
					計	25	100.0	計	25	100.0	計	25	100.0	計	25	100.0	計	25	100.0	計	25	100.0	計	25	100.0	計
20	D	共通テスト	7.1	1	6	25.0	1	5	20.8	1	6	25.0	1	8	33.3	1	5	20.8	Yes	4	16.7	1回	2	5.0		
		Versant1	29.2	79%	2	15	62.5	2	16	66.7	2	18	75.0	2	16	66.7	2	11	45.8	Nb	19	79.2	2回	2	5.0	
		Versant2	26.9	54%	3	3	12.5	3	3	12.5	3	0	0.0	3	0	0.0	3	8	33.3	未回答	1	4.2	3回/4回	0	0.0	
		平均差	-2.3		4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	4	0	0.0	99	0	0.0				5回/9回	0	0.0	
					未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0	未回答	0	0.0							10回以上	0	0.0	
					計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計	24	100.0	計

ではSpeaking test Versantでは何が伸びたのだろうか。VersantはSpeakingの力を文章構成力、語彙力、流暢さ、発音の4点から評価している。平均点が伸びたクラスの学生は何が伸びているのか。以下にVersantの結果の伸びたクラス、下がったクラスの4つの点を示す。学生のアンケートの結果とのつながりも調べてみた。

表37

クラス レベル・教員		結果					受験者数	受験率
		総合	文章構文	語彙	流暢さ	発音		
2	1回目平均値	36.4	37.4	32.7	37.6	36.9	22	84.6%
A	2回目平均値	34.8	37.7	35.4	31.7	35.4	23	88.5%
A	平均値の差	-1.6	0.2	2.7	-5.9	-1.5		
3	1回目平均値	35.1	37.8	35.8	33.2	33.7	25	96.2%
A	2回目平均値	36.6	37.5	38.0	36.0	35.6	22	84.6%
A	平均値の差	1.5	-0.3	2.2	2.8	2.0		
7	1回目平均値	30.1	32.1	26.8	29.6	33.6	20	80.0%
B	2回目平均値	31.9	34.1	31.3	29.3	33.3	20	80.0%
C	平均値の差	1.8	2.0	4.5	-0.3	-0.3		
11	1回目平均値	30.5	33.9	30.7	26.8	30.6	20	80.0%
B	2回目平均値	32.3	34.4	33.1	29.9	31.9	17	68.0%
E	平均値の差	1.8	0.6	2.4	3.1	1.3		
18	1回目平均値	29.3	31.2	27.6	28.3	31.6	24	96.0%
C	2回目平均値	31.2	33.5	31.4	29.2	32.2	20	80.0%
F	平均値の差	1.9	2.2	3.8	0.9	0.6		
20	1回目平均値	29.2	31.3	32.2	26.7	30.9	19	79.2%
C	2回目平均値	26.9	27.1	26.9	25.5	31.2	13	54.2%
D	平均値の差	-2.3	-4.2	-5.2	-1.2	0.3		

クラス20を除いては、どのクラスも語彙は2回目の方が確実に伸びている。これは学生が何を学習したかのアンケートのコメントと対応している。Taskをすることにより学生は主に英語の表現を学んだと考えており、それが語彙力を伸ばすことにつながったようである。

表38

質問“英語を学びましたか”という問いで[はい]の場合、どのような英語を学んだと思いますか。2つまで○をつけなさい。

後期授業評価の内容	レベル		GroupA		GroupB		GroupC		全体	
		%		%		%		%		%
1 発表するための表現	57	32.6	110	34.5	63	32.3	230	33.4		
2 ビジネスの用語	36	20.5	77	24.2	38	19.5	151	21.9		
3 文法	8	4.5	9	2.8	9	4.6	26	3.8		
4 会話で使う英語	41	23.4	63	19.8	44	22.6	148	21.5		
5 データを説明するための英語	24	13.7	47	14.8	32	16.4	103	15.0		
6 発音	9	5.1	8	2.5	7	3.6	24	3.5		
7 その他	0	0.0	2	0.6	2	1.0	4	0.6		
未記入	0	0.0	2	0.6	0	0.0	2	0.3		
合計	175	100.0	318	100.0	195	100.0	688	100.0		

それに対して流暢さはあまり伸びていない。特に全体で伸びが少ないクラス、また下がったクラスは流暢さに下がり大きい。クラス2は語彙の点では2.7点上がっているのに対して、流暢さは5.9点もさがっている。これは前に伸びた授業以外での練習、会合との関係があるかもしれない。つまり、語彙は個人的に学習できるが、流暢さについては練習が必要になる。クラス20は楽しかった、意欲があったという学生の数がクラス18とほとんど変わらないにもかかわらず差が生まれてきたのは楽しさと主観的な授業での意欲が学習につながらなかったということであろうか。

教員の点から見ると、Versantに比較的否定的であった教員のクラスが学生の受験率が低く点数が下がっていることも見えて来る。例えば、クラス18を担当した教員FのVersantへのコメントを引用すると”よい機会”という言葉がある。

Versantに関しては、スピーキングのテストとは「どういうものなのか？」を体験できる良い機会だと思いました。但し、Versantに関連したことを授業中に教えたわけではなかったので、テストの意義が分からな



い学生がいたような気がします。今後、Versantを受験させるにあっては、前期よりも後期に点数が上がるように、授業内で補助をすると良いと思われます。

それに対して、クラス20を担当した教員Dは学生の英語力を考えて否定的である。

スコアは度外視してのプラスの面があったとすれば、真面目な学生の多くが自己のlistening 能力の低さを認識して、「もっと頑張らなければ」と思った、という点にあると思う。しかし、Versant の問題は上位レベルの学生以外には難易度が高過ぎると思われ、現時点では現実的なテストではないと感じる。さらに、Versant テストを行うのであれば、大学のコンピューター教室で一斉に同じ条件で行うという形式でなければ、スコアの意味はあまりないと思う。

Versantを導入するに当たり、どの教員にもTask-based についての流暢さを伸ばすことが目的ということは了解を得たが、Versantの点数を上げることは合意していない。この結果は流暢さを伸ばすということの了解が曖昧なうちに流れてしまったことを意味する。またVersantの位置づけも英語力の伸びを調べるということだけでVersantを使うはっきりとした目的への同意が取れていなかったと思える。

#### 学生へのインタビュー

後期授業の最後にStage6の授業の一つとして英語でグループAの3つのクラスの学生全員に一人5分を限度に、この授業で学んだ点、難しかった点について聞いた。同じグループの学生に気を使うことがないようにグループに関係のない学生番号順で聞いた。

学んだ点はある意味難しかった点とだぶってきていた。ほとんどの学生が、アンケートの回答同様に、人前での発表ができた点を評価し、相手に何かを伝えることのむずかしさを述べた。また、過半数の学生がグループ学習に肯定的だった点もアンケートの結果と同じであった。

ただアンケートから分からない点も見えてきた。それは、結果が下がったクラスの数人の意欲的に取り組んでいなかった学生のコメントであった。この学生達は発表がうまくいかなかったことは、自分が他のメンバーと連絡不足であった点を認め、これからの教訓として受け止めていた。グループの問題を他の学生の責任にするのではなく自己の問題点として、受け止めている点が印象に残った。また、一人の学生は、いい加減な取り組み方に文句を言わずにサポートしてくれた他のメンバーへの感謝の気持ちを真剣な顔で語った。このサポートをしていたリーダー役の学生は”リーダーシップ“を学んだとコメントしていた。この面接を通して、グループとしての失敗、点数が伸びていないということが、必ずしも学習していないとつながってはいないことを思わされた。成績には反映されない学習についても光を当てる必要を感じた。

#### 本年度結果のまとめとこれからの課題

本年度は昨年度に引き続き、TBLTが大学の英語教育の中でどのように機能し、問題点、カリキュラム上考慮すべき点などを調べてきた。本年度は昨年度と違い、英語のテストを行い評価基準に英語力の成果を見た。そして、Task-based の授業を学生の英語力上昇へとつなげていくための考慮する点、可能性がいくつか見えてきたといえる。

まず、英語力の低いグループCにTBLTの英語学習に意欲的に取り組む学生が多かった点がTBLTの意義を代弁していると思える。そして、意欲的に取り組む一番の理由がどのレベルでも”将来役に立ちそう”と

いう回答の多さも、TBLTの目的が学生に理解されたということを示していると言える。ある意味TBLTにより、自分の中に潜む英語を使いたいという気持ちが出てきたとも言えるだろう。これらの学生に対して英語力のサポートができれば、英語で話す喜び、英語を実際の利用へと高めることができることを物語っている。これは受験英語に取り組んできた英語を学ぶ姿勢とは違う、役に立つ英語を学びたいという新たな動機付けを生むきっかけを示しているかもしれない。

グループ活動では、確かにマイナス面としてのprocess loss, social loafing も見えてきた。しかし、それ以上に学生はグループ活動のプラス面を大きく理解している。これは、英語を話すことができにくい理由に相手が日本人であることを上げずに、自己の英語力として理解していることからわかる。

学生の“協力する大切さを知った”というコメントから英語教育以外で、TBLTはグループ学習を通して、人間形成に大きな役割を持てるかもしれない。特に、グループで生きること苦手な学生にはその意義を知る良い機会といえるかもしれない。

ただ、これには教員間の共通理解、学生への量の面でも質の面でも同じようなサポートが必要となる。今回の研究は、カリキュラム上の課題として、教員間での目的の明確化の必要性を示した。これは、本年度は情報公開と情報共有の点では教員間で連絡しあってきたが、実際に何を達成すべきかが曖昧であった。またVersantがTask-basedの授業と直接連動していなかったことも教員間の意識の差を生んだと言える。これからは、まず教員間で何を伸ばすべきか目標点を持ち、そのために何をすべきか共通の意識を持たなければならない。点数化した指標は試験準備の予備校化という印象も与えるが、複数の教員が同じコースを担当する以上、Task-basedの教科書のTaskを実施してだけでなく、ある程度のformへの目標が必要といえる。

そして、目標達成のために、教員は学習へと導くように学生の英語を話す時間を授業以外で作るように指導する。これは、英語で話すために、英語を話す時間を作るということでもある。また、コースを運営するためには各教員の同意と協力が必須となる。Versantに否定的であった教員のクラスで参加者が一番少なく、伸び率も一番低かったことからわかる。Task-basedは学生が自分で動いて主体的に学習することを目指しているが、今回の研究から分かってきたことは、教員の学生を動かす協力体制の構築、目標設定の具体化であった。そして目標の結果がたとえ生まれなくても、失敗からの学習ということで、学生は何かを学習しているという意識が教員側には必要である。

これからの課題としては大学でのTBLTの評価の基準の設定であろう。学生の中には失敗から学ぶという点も見えてきたことから、過程と結果の両面、結果の多面的な評価が必要となってくるだろう。また、結果として、人間形成の一環のアプローチとして、数年たってから果たして残っているものがあるのか、追跡調査も必要になってくるかもしれない。

## 参考文献

Baron, R. S. (1986). Distraction-conflict theory: Progress and problems. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 1-40.

- Bell, B.T.(2007). Deep-level composition variables as predictors of team performance: A meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 92, 595-615.
- Benevides M. (ed.) 2009 A special edition on Task-based Language Teaching in Japan, *The Language Teacher*. [http://www.jalt-publications.org/archive/tlt/2009/07\\_2009TLT.pdf](http://www.jalt-publications.org/archive/tlt/2009/07_2009TLT.pdf)
- Benevides, M and C. Valvona, 2008. *Widgets*. Longman.
- Brown, H.D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education, Inc.
- Cottrell, N.B. (1972). Social facilitation. In C.G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology* (pp. 185-236). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dornyei, Z & Murphy, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R.(2000). Task-based research and language pedagogy.' *Language Teaching Research* 4:193-220.  
 -----(2003). *Task-Based Language Education*. Cambridge University Press.
- Forsyth, D.R. (2010). *Group Dynamics Fifth Edition*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- 福井正康・細川光浩・奥田由紀恵(2005) 学生の受講態度から見た授業評価の特徴研究ノート、福山平成大学経営研究 2: 1－8 <http://www.heisei-u.ac.jp/ba/fukui/pdf/kiyou2005-2.pdf>
- Karau, S.J. and William, K.D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration, *Journal of psychology and Social Psychology*, 65, 681-706.  
 -----(2001). *Understanding Individual motivation in groups: The collective effort model*. In M.E. Turner (Ed.), *Groups at work: Theory and research* (pp.113-141). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hackman, J.R. (2002). *Leading team: Setting the stage for greater performances*. New York: Harvard Business School Press.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and Task-based Language Teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching* 40:3:243-249.
- Long, M & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design, *TESOL Quarterly*, 26, 27-56.
- 岡村晃子(2009) 使える英語習得のためのTask-Based Language Teaching TBLT導入の問題点と効用。ぐんま国際教育財団奨励金報告書
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy* Oxford University Press.
- Skehan, P. A. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, I.D. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- Uziel, L. (2007). Individual differences in the social facilitation effect: A review and meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 41, 579-601.
- VandenBranden, K. (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge University Press.

- VandenBranden, K., Bygate, M. and Norris, J.M. (eds) (2009). Task-Based Language Teaching. John Benjamins
- White, R.V. (1988). The ELT Curriculum Oxford, Basil Blackwell.
- Williams, K. D. Harkins, S., & Latene, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 303-311.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.
- Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation. Science, 149, 269-274.

## Appendix

### アンケート(前期、後期)

2010前期 Widgets questionnaire Class:

このアンケートでは授業についてあなたの感想を聞きます。以下の2つまでとは1つ、または2つという意味です。

無記名ですので、学んだこと、感じたことをそのままお答えください。

問1. 高校時代、英語の学習に意欲的でしたか。

1. はい 2. いいえ 3. どちらとも言えない

問2. Practical Englishで英語を学習する努力をしたと思いますか。

1. 熱心に勉強した 2. やや熱心に勉強した  
3. あまり熱心ではなかった  
4. 全くしなかった 5. どちらとも言えない

問3. 問2で1, 2の回答をした[努力した]理由は何ですか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

1. 英語を将来仕事で役に立てたい  
2. 内容が面白い 3. 英語が好き  
4. 外国人と話がしたい  
5. グループのメンバーが意欲的だった 6. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問4. 問2で3, 4の回答をした[努力しない]理由は何ですか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

1. 大学受験が終わった 2. 内容がつまらない 3. 英語が嫌い  
4. 自分で英語を考えるのが面倒くさい  
5. グループのメンバーが意欲的でない 6. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問5. どんな点をこれからの授業で取り入れてほしいですか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

1. 特にない 2. TOEIC対策 3. 英検対策  
4. 英語を読むこと 5. 英語を書くこと  
6. 英文法の説明 7. 英語の語彙の説明

8. 英語を話す前に必要な表現の練習 9. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問6. 大学の英語の授業以外で英語に触れる機会がありますか。 はい いいえ

問7. はい の場合、それはどんな機会ですか。

具体的に記入して下さい。

問8. グループ内、クラスで自分たちで英語を話すことは楽しかったですか、嫌でしたか。

1. 楽しかった
2. 嫌だった
3. どちらともいえない

問9. 問8で1. 楽しかった理由は主に何だと思いますか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

1. 英語で話す練習がしたかった
2. 自分の単語力、文法力で話せた
3. 話す相手の単語力、文法力があった
4. 話す内容が面白かった
5. 他の人の意見を聞くのが興味深い
6. その他

その他について具体的に記入して下さい

問10. 問8で2. 嫌だった理由は主に何だと思いますか。最も当てはまるものを2つまで選びなさい。

1. 話すことは得意ではない
2. 自分の英語の単語力、文法力不足
3. 話す相手の英語の単語力、文法力不足
4. 日本語が通じる相手に英語は不自然な感じ
5. 話す内容がつまらない
6. 他のメンバーが英語で話そうとしない
7. その他

その他について具体的に記入して下さい

問11. グループ・クラスで英語の使用を高める要因は話す相手同士の英語力以外に何の関係していると思いますか。最も関係があると思うものを2つまで選びなさい。

1. 話す話題
2. 話す相手との仲
3. 先生がそばにくる
4. 成績
5. 話す相手同士の意欲
6. その他

その他について具体的に記入して下さい

問12. 授業以外でもグループで会って英語の練習したことはありますか。

1. ない
2. ある →それは何回ですか。 回

問13. グループ学習は良い点と大変な点の両方があると思いますが、この授業ではあなたはどちらのほうが大きかったと思いますか。

1. 良い点
2. 大変な点
3. どちらともいえない

問14. 問13で 1. 良い点を選択した主な理由を1つ選んでください。

1. 別の見方ができる
2. 英語の勉強になる
3. 協力する大切さがわかる
4. 友達になれる
5. その他

その他について具体的に記入して下さい

問15. 問13で 2. 大変という点を選択した主な理由を1つ選んでください。

1. 授業にこない人がある
2. 連絡が取れない人がある
3. 自分の分担をしない人がある
4. 授業以外の会合にこない人がある
5. その他

その他について具体的に記入して下さい

問16. 授業のグループ活動がうまく機能するには何が一番大切だと思いますか。1つ選んでください。

1. メンバーの意欲
2. マネージャーの指導力
3. 課題の内容
4. メンバーの英語力
5. その他

その他について具体的に記入して下さい

この授業全般について感想や意見などがあったら自由に記載してください

以上ご協力ありがとうございました。

2010後期Widgets questionnaire Class:

学年に○を付けてください。学年:1, 2, 3, 4, 5年以上

このアンケートでは後期のPractical Englishについてあなたの感想を聞きます。この結果は来年度の授業の向上、学生の英語学習の理解のためののみ利用され、無記名ですので、学んだこと、感じたことをそのままお答えください。

後期はマーケットリサーチ発表とインフォーマーシャル作成を主に取り扱ったと思います。

問1. あなたはマーケットリサーチ発表にどのような態度(気持ち)で参加しましたか。1つ選び○をつけなさい。

1. とても意欲的
2. やや意欲的
3. あまり意欲的でなかった
4. 全く意欲はなかった

—問1で、1・2の回答をした[意欲的だった]理由は何ですか。主な理由を1つ選び○をつけなさい。

1. 内容が面白い
2. 英語が好き
3. 将来役に立ちそうだから
4. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

—問1で、3・4の回答をした[意欲的でなかった]理由は何ですか。主な理由を1つ選び○をつけなさい。

1. 内容がつまらない 2. 英語が嫌い
3. 自分で英語を考えるのが面倒くさい
4. 英語学習に役に立たない 5. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問2. あなたはインフォーマーシャル作成にどのような態度(気持ち)で参加しましたか。1つ選び○をつけなさい。

1. とても意欲的 2. やや意欲的
3. あまり意欲的でなかった
4. 全く意欲はなかった

—問2で、1・2の回答をした[意欲的だった]理由は何ですか。主な理由を1つ選び○をつけなさい。

1. 内容が面白い 2. 英語が好き
3. 将来役に立ちそうだから 4. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

—問2で、3・4の回答をした[意欲的でなかった]理由は何ですか。主な理由を1つ選び○をつけなさい。

1. 内容がつまらない 2. 英語が嫌い
3. 自分で英語を考えるのが面倒くさい
4. 英語学習に役立たない 5. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問3. あなた以外のグループメンバーはどのような態度(気持ち)で参加してたと思いますか。1つ選び○をつけなさい。

マーケットリサーチ発表:

1. 全員が意欲的だった、2. ほとんどは意欲的だった
3. 意欲的でない人が多かった
4. 全員が意欲的ではなかった

インフォーマーシャル作成:

1. 全員が意欲的だった、2. ほとんどは意欲的だった
3. 意欲的でない人が多かった
4. 全員が意欲的ではなかった

問4. グループの発表はうまくできたとあなたは満足していますか。1つ選び○をつけなさい。

マーケットリサーチ発表:

1. とても満足、2. やや満足、3. あまり満足していない
4. 全く満足していない

インフォーマーシャル作成:

1. とても満足、2. やや満足、3. あまり満足していない
4. 全く満足していない

問5. あなたのクラスの他のグループの発表で良い意味で印象に残るよくできた発表はありましたか。

マーケットリサーチ発表:あった・なかった

インフォーマーシャル作成:あった・なかった

問6. それは主にどの点がよかったのでしょうか? 1つ選び○をつけなさい。

マーケットリサーチ発表:

1. visual aids (powerpoint 含む)がうまく使えて内容が分かりやすかった、
2. 英語が分かりやすかった、
3. グループとしてまとまっていた、4. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

インフォーマーシャル作成:

1. visual aids (powerpoint 含む)がうまく使えて内容が分かりやすかった、
2. 英語が分かりやすかった、
3. グループとしてまとまっていた、4. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問7. 英語学習に関するグループ活動、グループ内

でのやり取りは英語を学ぶことに役に立ちましたか。

マーケットリサーチ発表:

1. はいとても、2. はい少し、3. 余り役に立たない
4. 全く役に立たない

—その理由は何ですか。

インフォーマーシャル作成:

1. はいとても、2. はい少し、3. 余り役に立たない
4. 全く役に立たない

—その理由は何ですか。

問8. どちらが英語学習には役立ったと思いますか。1つ選び○をつけなさい。

1. 両方、2. マーケットリサーチ発表、3. インフォーマーシャル作成、
4. どちらとも言えない、5. どちらも役に立たない

—その理由は何ですか。

問9. 後期の授業では今まで知らなかった英語を学んだと思いますか。はい・いいえ

—問9で[はい]の場合、どのような英語を学んだと思いますか。2つまで○をつけなさい。

1. 発表するための表現、2. ビジネスの用語、
3. 文法、4. 会話で使う英語、
5. データを説明するための英語、6. 発音、
7. 文法、8. その他

その他 について具体的に記入して下さい。



問10. 後期のグループ活動は大変な面と楽しい面とどちらが大きかったですか。1つ選んで○をつけなさい。

1. 大変な部分、2. 楽しい部分、
3. どちらとも言えない

—問10で1の回答[大変な部分]を選択した人は、主な理由を1つ選んで○をつけなさい。

1. 授業にこない人がいる 2. 連絡が取れない人がいる
3. 自分の分担をしない人がいる
4. 授業以外の会合にこない人がいる 5. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

—問10で2の回答[楽しい部分]を選択した人は、主な理由を1つ選んで○をつけなさい。

1. 別の見方ができる 2. 英語の勉強になる
3. 協力する大切さがわかる 4. 友達になれる
5. その他

その他 について具体的に記入して下さい。

問11. グループでの会合は授業以外でしたか。

はい・いいえ

—[はい]の場合、後期はどのくらいしましたか。1つ選んで○をつけなさい。

1. 1回、2. 2回、3. 3回以上5回未満、
4. 5回以上10回未満、5. 10回以上

問12. この授業全般について感想や意見などがあつたら自由に記載してください

以上ご協力ありがとうございました。

## Versant speaking tests

### レベル別とクラス別の結果

#### 1回目、2回目 クラスごとの項目別平均

クラス レベル		結果					受験者数	受験率
		総合	文章構文	語彙	流暢さ	発音		
全体	1回目平均値	31.4	33.1	30.5	30.1	33	447	85.0%
	2回目平均値	31.9	34.1	32.2	29.3	32.6	395	75.1%
	平均差	0.5	1	1.7	-0.8	-0.3		
1~5 Group A	1回目平均値	34.4	35.2	33	34.3	35.6	119	91.5%
	2回目平均値	34.6	36.3	35.2	32.6	34.6	113	86.9%
	平均差	0.1	1.1	2.2	-1.7	-1		
6~15 Group B	1回目平均値	30.7	32.7	29.8	29.1	32.4	205	82.0%
	2回目平均値	31.5	34	31.8	28.6	32.3	182	72.8%
	平均差	0.7	1.3	2	-0.5	-0.2		
16~21 Group C	1回目平均値	29.4	31.9	29.1	27.7	31.3	123	84.2%
	2回目平均値	29.5	32	29.5	26.9	31.1	100	68.5%
	平均差	0.1	0.1	0.3	-0.8	-0.3		

Class		結果					受験者数	受験率
		総合	文章構文	語彙	流暢さ	発音		
1	1回目平均値	36.5	37.5	34	35.8	38.6	25	96.20%
	2回目平均値	36.7	39	37.4	34.6	35.2	20	76.90%
	平均値の差	0.2	1.5	3.4	-1.3	-3.4		
2	1回目平均値	36.4	37.4	32.7	37.6	36.9	22	84.60%
	2回目平均値	34.8	37.7	35.4	31.7	35.4	23	88.50%
	平均値の差	-1.6	0.2	2.7	-5.9	-1.5		
3	1回目平均値	35.1	37.8	35.8	33.2	33.7	25	96.20%
	2回目平均値	36.6	37.5	38	36	35.6	22	84.60%
	平均値の差	1.5	-0.3	2.2	2.8	2		
4	1回目平均値	31.3	30.5	28.5	33	34.5	21	80.80%
	2回目平均値	31.6	32.1	32.5	29.7	32.7	24	92.30%
	平均値の差	0.3	1.6	4.1	-3.2	-1.8		
5	1回目平均値	32.7	32.3	33.1	32	34.4	26	100.00%
	2回目平均値	33.8	35.8	33.1	31.6	34.3	24	92.30%
	平均値の差	1.1	3.5	0	-0.3	-0.1		
6	1回目平均値	30.5	31.3	30.3	29.9	33.6	24	96.00%
	2回目平均値	31.3	34	30.3	28.6	33.2	25	100.00%
	平均値の差	0.7	2.8	0	-1.2	-0.4		
7	1回目平均値	30.1	32.1	26.8	29.6	33.6	20	80.00%
	2回目平均値	31.9	34.1	31.3	29.3	33.3	20	80.00%
	平均値の差	1.8	2	4.5	-0.3	-0.3		
8	1回目平均値	33.1	35	33.1	31.4	33.2	20	80.00%
	2回目平均値	32.9	35.9	31.5	30.6	33.5	17	68.00%
	平均値の差	-0.2	0.9	-1.6	-0.8	0.3		
9	1回目平均値	30.2	29.7	28.7	29.8	33.2	19	76.00%
	2回目平均値	30.6	32.6	31.6	27.4	32.3	19	76.00%
	平均値の差	0.4	2.9	2.8	-2.4	-0.9		
10	1回目平均値	30.8	31.2	28.6	30.8	33.6	23	92.00%
	2回目平均値	32.1	32.7	32.1	30	33.6	17	68.00%
	平均値の差	1.3	1.5	3.6	-0.8	0		
11	1回目平均値	30.5	33.9	30.7	26.8	30.6	20	80.00%
	2回目平均値	32.3	34.4	33.1	29.9	31.9	17	68.00%
	平均値の差	1.8	0.6	2.4	3.1	1.3		
12	1回目平均値	29.3	31.2	29.5	26.9	31	17	68.00%
	2回目平均値	28.2	30.8	29.8	24.4	29.4	10	40.00%
	平均値の差	-1.1	-0.4	0.3	-2.5	-1.6		
13	1回目平均値	31.2	33.7	31.3	28.1	32.2	23	92.00%
	2回目平均値	31.5	34	32.7	28.5	31.6	21	84.00%
	平均値の差	0.3	0.3	1.4	0.4	-0.6		
14	1回目平均値	30.6	35.4	31	26.6	30.9	20	80.00%
	2回目平均値	31.5	36	33	27.1	31.2	22	88.00%
	平均値の差	0.9	0.6	2.1	0.6	0.3		
15	1回目平均値	30.9	33.3	28.1	30.5	32	19	76.00%
	2回目平均値	31.1	33.4	31.9	28.8	31.4	14	56.00%
	平均値の差	0.2	0.1	3.9	-1.7	-0.6		
16	1回目平均値	30.5	33.4	30.6	28.1	32.2	21	84.00%
	2回目平均値	30.1	33.1	30.5	27.1	31.1	19	76.00%
	平均値の差	-0.4	-0.3	0	-1	-1.1		
17	1回目平均値	30.3	32.7	28.8	29.2	32.2	23	92.00%
	2回目平均値	29.1	31.5	28.3	26.1	31.1	22	88.00%
	平均値の差	-1.3	-1.2	-0.5	-3	-1.1		
18	1回目平均値	29.3	31.2	27.6	28.3	31.6	24	96.00%
	2回目平均値	31.2	33.5	31.4	29.2	32.2	20	80.00%
	平均値の差	1.9	2.2	3.8	0.9	0.6		
19	1回目平均値	30.2	34.2	28.9	27.7	30.4	20	83.30%
	2回目平均値	31.1	34.8	31.4	27.8	30.6	18	75.00%
	平均値の差	1	0.6	2.5	0.1	0.2		
20	1回目平均値	29.2	31.3	32.2	26.7	30.9	19	79.20%
	2回目平均値	26.9	27.1	26.9	25.5	31.2	13	54.20%
	平均値の差	-2.3	-4.2	-5.2	-1.2	0.3		
21	1回目平均値	26.2	27.6	26.6	25.6	30.1	16	69.60%
	2回目平均値	26	28.3	24.9	23.8	28.9	8	34.80%
	平均値の差	-0.2	0.6	-1.7	-1.9	-1.2		

## Using Non-Native English to Empower Japanese Learners of English

Tomoyuki Kawashima

Tochigi Prefectural Tochigi Senior High School

Gunma University (after April, 2015)

### *Summary of the Presentation*

#### **NSs and NNSs**

The presenter started his talk with the definition of native speakers (NSs) and non-native speakers (NNSs). NSs are defined as those who were born in six English-speaking countries, i.e., Canada, the USA, New Zealand, Australia, the UK, and Ireland. Compared with these six countries in population, Japan ranks second after the US. The other English-speaking countries have much smaller population than Japan, and the total number of the population in all the English-speaking countries, or that of NSs, is 430 million. Considering that the world population is 7 billion according to the UN's estimate as of 2011, it can be said that the NSs constitute a tiny part of the English speakers in the world. In the Kachru's well-known three-concentric circle model, "Inner Circle" refers to the countries which NSs are from and the "Outer Circle" and the "Expanding Circle" represent where NNSs are from. Furthermore, the former refers to English as the second language (ESL) countries, and the latter refers to English as the foreign language (EFL) countries.

#### **Current Situation of English Use in the World**

There is some data that could challenge the commonly held assumption about NSs. The first data is the increasing rate of contact between NNSs. Graddol (2006) argues that nearly three quarters of the interaction among international travelers did not involve NSs. Moreover, according to the census in 2006, 19.7% of the people in the US and 21.5% in the Australia reported that they speak languages other than English at home (Kawashima, 2013). It is surprising that nearly 20 percent of the people in English-speaking countries do not speak English at home. On the other hand, the proportion of people who speak English at home in ESL countries has been growing. The Singapore census in 2000 indicates that ratio of the citizens who speak English at home rose from 18.8% in 1990 to 23.0 in 2000. Still another data about the languages spoken by the heads of states at the UN General Assembly indicates the significance of English as the most frequently-used language for international communication. The longitudinal study between the years 2004 and 2012 revealed that

more than half of the speeches, 52 to 54% of the total, were made in English (Kawashima, 2014). Interestingly, one out of four heads of states belonging to the International Organisation of La Francophonie chose English to address the assembly. This common use of English by the leaders of French-speaking countries symbolizes the widespread popularity of the English language around the world.

Then, in order to help understand the current situation of English use in the world, the presenter quoted the case of Judo as an analogy. In 2010 Malawi joined the International Judo Federation (IJF) as a new member, and the number of member states reached 200. On the other hands, there has been no Japanese representative in the executive committee since Mr. Yamashita lost a seat in 2007. There are some differences in rules between Kodokan Judo, traditional Judo played in Japan, and IJF Judo, Judo played worldwide under the supervision of the IJF. For instance, Kodokan Judo regulates that the color of uniform two players wear in the official Judo tournaments should be white, whereas IJF Judo regulates that one player should wear blue uniform and the other should wear white. This practice suggests that the decision does no longer belong to Japan. In other words, although Judo originated in Japan, the Japanese do not own it today. The present situation of Judo can remind us of the situation of English in the near future.

### **Gap between ELT Classrooms and the Outside World**

Yoshida (2002) has aptly described the gap between ELT classrooms and the real world in the famous Fishbowl and Open Seas models. He argues that fish in a fishbowl live in an isolated and overprotected surroundings where temperature and quality of the water are constantly kept ideal by the caretaker. On the other hand, the fish in the open seas need to adjust themselves to the existing environment which will change constantly and they must eat whatever food available for their survival. Yoshida compares learners in ELT classrooms to the fish in a fishbowl, and English speakers in the real world to the fish living in the open seas. In ELT classrooms, NS models are used and errors are not tolerated. On the other hand, in the open seas, imperfection is tolerated and diversity is acknowledged as normal.

In English language pedagogy, NS models seem to be favored over NNS models around the world. Japan is no exception. Two longitudinal surveys of textbook publishers revealed that English speakers on the textbook CDs are predominantly North American (Kawashima, 2000 & 2009). As much as 92.2% in 1999 and 90.9% in 2006 of all the speakers on audio tapes/CDs for authorized senior high school textbooks were either American or Canadian.

In addition, Japanese teachers of English (JTEs) are not as positive as NS teachers about exposing Japanese learners to NNS English. A questionnaire survey (Kawashima, 2000) with 92 JTEs and 65 NSs teaching at high schools or universities indicated: (1) JTEs recognized far less the necessity as well as the significance of exposure to NNS English than NSs did. (2) JTEs took significantly more negative attitudes toward the exposure. The proportion of JTEs who had experienced using English to communicate with NNSs was three times as low as that of NSs. It is highly likely that the JTEs' lack of experience to talk with NNSs in English results in their negative attitudes toward exposure to NNS English.

### **Small Changes**

Small but significant changes are taking place. One example can be found in the Courses of Studies. The Course of Study is the national guideline specified by the Ministry of Education, and it regulates the linguistic material as pedagogical models. Until 1994, the Courses of Studies had stipulated that the model for instruction should be "standard English of today". However, in the following Courses of Studies which were implemented in 2003 and afterwards, reference to NNS English was added. It goes, "the model should be standard English of today, however the present situation that a variety of English is widely spoken in the world as a means of communication should be taken into consideration".

Another change has been made in the recruitment of assistant language teachers (ALTs). The Japan Exchange and Teaching (JET) program started in 1987, and today about 4,000 ALTs work at high schools or elementary schools. It underwent a change in the late 1990s: in addition to the six English-speaking countries i.e., the US, the UK, Canada, Australia, New Zealand and Ireland, they started inviting so-called NNSs from the Outer or Expanding Circles. For example, South America, Jamaica, Singapore, and India. As of 2014, ALTs are from 42 countries, and the total number of NNS ALTs is 274, which accounts for as much as 15% of the 4,101 ALTs.

### **Experimental Lessons at SHS**

In order to examine the effects of exposure to NNS English, the presenter conducted experimental lessons to the 10th or 11th graders at a public senior high school. He used recorded readings by two Japanese speakers, and Indian and Filipino speakers as the model for read-aloud activities. In another research, he used recorded interviews with 20 NNSs. They were from El Salvador, Peru, Madagascar, Tanzania, Tunisia, Italy, France, Germany, Russia, Romania, Turkey, Bahrain, India, Bangladesh, Myanmar, Thailand, Malaysia, the Philippines, China, Korea, and Japan. The experiment is based on the hypothesis that exposure to a very restricted range of NS models will

lead to the development of unrealistically narrow stereotypes of how English should be spoken. And this stereotype will make learners more hesitant to speak English. Therefore, if learners are exposed to proficient NNS English to a greater extent, their levels of self-confidence in speaking English will be enhanced.

In fact, student reaction to the Japanese and Filipino models were mostly positive. Analyses of quantitative and qualitative data revealed that for some students, exposure to and/or increased awareness of NNS English contributed to enhanced levels of self-confidence in speaking English. Reasons why students felt more confident after listening to NNS English were: (1) they obtained new knowledge about accents. They came to know that people speak various English and that uniqueness can be shown by speaking English. Knowing that even accented English is intelligible, they came to think that it is no problem to speak English with a Japanese accent. (2) they were positively influenced by good NNS English speaker models. Many NNSs who speak good English were seen as their model speakers, and they felt that even NNSs can be English speakers if they work hard (Kawashima, 2010). Moreover, it revealed that positive attitudes toward NNS English did not necessarily correspond with the levels of English proficiency. On the other hand, negative attitudes toward NNS English highly correlate with negative and passive attitudes in English language learning.

### **Pedagogical Implications**

First, learners' awareness about accents should be raised. Suggested topics for awareness raising include: differences between accents and dialects, definition of standard English, types of accents, strength of accents and comprehensibility, familiarity and comprehensibility. Second, learners should be exposed to more NNS English. Though small in number, resources are available. The presenter showed several books featuring NNS English which accompany audio CDs. Finally, JTEs should be more aware of their own role as English-using role models, and by using English to their students, they can demonstrate that English is no longer a *foreign* language for the Japanese but it can be an *additional* language to express themselves.

### **References**

- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Kawashima, T. (2000). *The effects of exposure to non-native English on learners' attitudes and their perception of English*. Unpublished Master's thesis. Utsunomiya: Utsunomiya University.

- Kawashima, T. (2009). Current English speaker models in senior high school classrooms. *Asian English Studies*, 11, 25-47.
- Kawashima, T. (2010). Enhancing learner self-confidence by internationalising models in Japan. In B. Beaven (Ed.), *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections* (pp. 27-29). Canterbury: IATEFL.
- Kawashima, T. (2013). *The Effects of Exposure to Non-Native English on Self-Confidence of Japanese High School Students*. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie University, Sydney, Australia.
- Kawashima, T. (2014). *Is English Queens'? Language Choice by the Heads of States at the UN*. Paper presented at the AILA 2014, Brisbane, Australia.
- Yoshida, K. (2002). Fish Bowl, Open Seas and the Teaching of English in Japan. In S. J. Baker (Ed.), *Language Policy: Lessons from Global Models* (pp. 194-205). Monterey: Monterey Institute.
- 

## 第191回ASTE例会

### **ALT Satisfaction, Interaction, and Recommendations**

Atsuko Sonoda, Ayano Usukura, Daniel Schultz, & Jason Mcevoy  
(Sophia University, Graduate School)

#### **Summary**

The presentation given for ASTE on November 15, 2014 looked at the results of a questionnaire taken by 890 junior high school ALTs in Japan. A portion of the wide-ranging questionnaire which included ALT satisfaction, ALT interaction and collaboration, along with ALT suggestions to improve English education were analyzed and presented. Results of Quantitative analysis found that ALTs in non-collaborative teaching environments were significantly less satisfied with their current work situation than ALTs in collaborative and solo teaching environments. Qualitative results found that ALTs felt that interaction with JTEs was lacking while their interaction with students was overall positive. In addition it was found that the most common problem faced by ALTs in non-collaborative teaching environments was a lack of utilization in the classroom. ALT

suggestions to improve English education in Japan included a need to focus on speaking over grammar and access to better classroom materials to name a few.

## **1. Introduction**

A research project began in the summer of 2012 headed by Professor Kensaku Yoshida of Sophia University regarding the state of ALTs in Japan's English education system. Three research groups covering elementary, junior high, and high school ALTs made surveys which were posted online for ALTs nationwide in late 2013. When the survey period ended in early 2014, data was collected from nearly 2000 respondents. Analysis of a few parts of the junior high school results from more than 800 ALTs was presented at the ASTE meeting in November, 2014.

The junior high school group was headed by Professor Shinichi Izumi and the survey produced included sixty questions ranging from ALT educational background to their suggestions for improving English education in Japan. There were two different types of questions: multiple choice and open-ended. Multiple choice questions led to clear-cut quantitative analysis, while the open-ended questions both served as examples to reinforce quantitative results and to highlight points that ALTs felt were important, but had not been considered by the researchers.

## **2. Focus of ASTE presentation**

The junior high school research group presented results including ALT satisfaction, ALT interaction and collaboration as well as suggestions to improve English education in Japan. Atsuko Sonoda presented the quantitative results covering different types of collaboration in the classroom and levels of satisfaction among ALTs using ANOVA and Scheffe's F test to show significant differences between teaching styles. Daniel Schultz gave the results of open-ended questions regarding ALT-JTE interaction as well as ALT-student interaction. Analysis of the former question resulted in five general categories in which ALTs expressed a lack of communication with JTEs and classroom planning to name a few. Analysis of the latter question showed that ALTs feel that good relationships with students resulted from outside classroom interaction and classroom interaction where ALTs were given the chance to teach students directly. Ayano Usukura looked at an open-ended question regarding difficulties that ALTs have in non-collaborative teaching environments. Eight general categories were revealed in the analysis which showed that the biggest difficulty was that ALTs did not feel properly utilized as an English speaker model in the classroom by JTEs, followed by difficulties with respect to different beliefs about English teaching and its methodologies. The result also uncovered problems in JTEs-ALTs relationship due to ineffective communication in English. In the last portion, Jason Mcevoy highlighted ALT suggestions to improve English education in Japan. Responses fell into eleven general categories including ALT

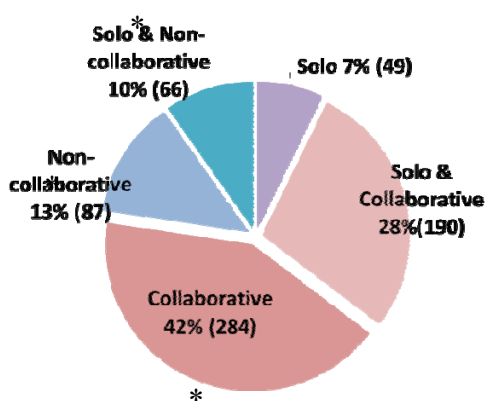


role, classroom management, and teacher training. Comments included a need to be more utilized in the classroom and suggestions for joint ALT-JTE team teaching teacher training.

### 3. Quantitative results

The presenters investigated whether the teaching style makes a difference in ALTs’ satisfaction as a teacher, perceived expectation gap between ALTs and schools, or the amount of interaction with JTEs inside/outside of class.

Figure 1 shows ALTs’ main style of teaching. It was found that 7% of ALTs teach solo all the time, 42% teach collaboratively with JTEs all the time, and 13% teach non-collaboratively all the time. 28% have both solo and collaborative classes, and 10 % of ALTs have both solo and non-collaborative classes.



\* Collaborative team teaching: an ALT and a JTE interact with each other. Activities or time are not explicitly divided between the teachers.

\* Non-collaborative team teaching: Although an ALT and a JTE are present in a classroom, each teachers’ roles are divided by activities or time.

Figure 1. ALTs’ main style of teaching

ANOVA and Sheffe’s F test revealed the following findings:

- ALTs who are working non-collaboratively all the time feel they themselves are less utilized than the other groups.
- ALTs in non-collaborative classes feel more of an expectation gap between their schools and themselves than the other ALTs.
- ALTs who are in charge of collaborative classes have more interaction during class than those in non-collaborative classes.
- ALTs in collaborative classes have more interaction outside of classes with JTEs than those who teach non-collaborative classes.
- ALTs always teaching in a non-collaborative way feel less satisfied with the amount of interaction with JTEs than collaborative class ALTs.

#### 4. Comments regarding ALT-JTE interaction

ALTs were asked to freely write comments about their relationships with JTEs. 529 of 890 ALTs responded resulting in 1,434 total comments. There were two types of comments: descriptive and non-descriptive. Descriptive comments were those with examples of their experiences and non-descriptive were those merely stating positive or negative views without examples. When these two comment types were combined there were more negative (56%) than positive (44%) comments. However, looking only at non-descriptive comments, shows a far higher level of positive (93%) to negative (7%). The descriptive comments were far more insightful, so a more detailed look at them will follow beginning with a look at the categories in table 1.

<u>Communication</u> - regarding the satisfaction of communication with JTEs
<u>English Ability</u> - regarding the satisfaction of JTE English ability
<u>Motivation</u> - regarding the satisfaction of JTE motivation to work collaboratively
<u>In-class utilization</u> - regarding the satisfaction of JTE utilization of ALT in classroom
<u>Classroom planning</u> - regarding the satisfaction of classroom planning

Table 1. Descriptive comments could be divided into five general categories:

These categories were further analyzed by dividing comments into sufficient and lacking. For example, if a comment showed that the ALT felt there was enough communication with the JTE then it would be placed under *sufficient*, but if not then it would be placed under *lacking*. Figure 1 below shows the breakdown of the categories in line with the above stated guidelines.

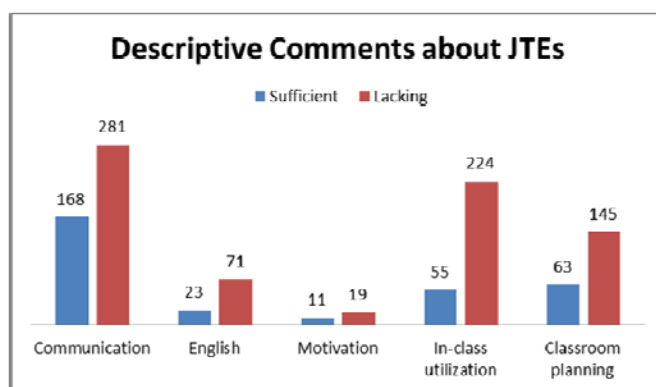


Figure2. Descriptive comments about JTEs

As can be seen in figure 2 there were more comments that were *lacking* than *sufficient* in each category. The most cited category was communication followed by in-class utilization and in both categories there was clearly a sense in ALTs that there was much lacking in their relationships with JTEs. The following table shows a few of the ALTs comments for the current question.

Category Type	Sufficient	Lacking
Communication	They have all the lessons planned, but they respect and consider my suggestions for the activities of the students	When I ask for constructive feedback on how to improve a lesson, I receive passive dismissal
In-class utilization	He includes me whole-heartedly in each lesson as a model, facilitator, and assistant	Sometimes I feel like I'm just trying to stay out of the way most of the class...

Table 2. ALT comment examples regarding their relationship with JTEs from the two most-cited categories.

### 5. ALT-student interaction

In the next question ALTs were asked to comment on their relationship with students. 468 of 890 ALTs responded with a total of 1,050 comments. Comments were divided into eleven categories and further analyzed on whether relationships were perceived as positive or negative. Contrary to the previous question regarding relationships with JTEs 60% of ALT remarked positively to their relationships with students. Table 3 below shows the categories in this question.

<p><u>Motivational issues</u>- interactions defined by student lack of motivation due to various factors.</p> <p><u>Outside classroom interaction</u>- interactions in spaces such as the lunch room, club activity, on the street...</p> <p><u>Japanese/English mixing</u>- interaction defined by code-switching</p> <p><u>Behavioral issues</u>- classroom relationships hindered by poor behavior such as sleeping, harassment...</p> <p><u>Respect</u>- relationships defined by mutual respect</p> <p><u>Meaningful relationships</u>- relationships where emotional or intellectual connections are perceived</p> <p><u>Instruction-focused interaction</u>- where content or language learning forms the relationship</p> <p><u>Systemic issues</u>- relationships defined by social stereotypes, perception of ALT roles...</p> <p><u>General Positive comments</u>- positive comments without concrete examples</p> <p><u>Low English skills</u>- relationships hindered by low English skills</p> <p><u>Motivated to speak</u>- relationships defined by student desire to speak English</p>
---

Table 3. Categories for comments on student relationships

The categories above are divided into two more general categories in figure 3 below.

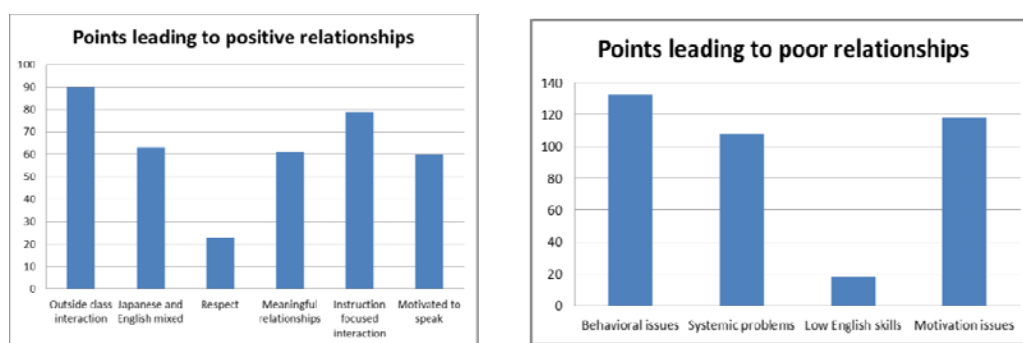


Figure 3. Breakdown of positive and negative factors regarding ALT-student relationships

It is clear in the figure above that outside class interaction is perceived by ALTs to be a leading factor in positive relationships with students followed by instruction-focused interaction. In contrast behavioral issues and motivation issues were the leading causes of poor relationships. Table 4 below gives ALT comment examples from the four most common categories.

Positive relationships	Negative relationships
<p><u>Outside class interaction</u></p> <p><i>I often go to sports clubs and speak to them in English. It helps a lot when in the classroom as they are used to me talking to them.</i></p>	<p><u>Behavioral issues</u></p> <p><i>The boys when unsupervised say perverted things. Since I can't discipline them, I just avoid all of them.</i></p>
<p><u>Instruction-focused interaction</u></p> <p><i>They also try to practice their English with me, asking for help and advice on how to correctly say words or a particular phrase they might have heard somewhere.</i></p>	<p><u>Motivation issues</u></p> <p><i>Some don't like English because they aren't good at it or they are embarrassed because it's difficult and they don't want to make any mistakes.</i></p>

Table 4. ALT comments regarding student relationships

## 6. Difficulties non-collaborative ALTs face at school

This section explores difficulties that non-collaborative ALTs face in Japanese schools. The data employed in this qualitative analysis is based on two questions of the study. The first was a closed question that asked the types of problems ALTs face with JTEs. The second one was an open-ended question which gained free comments from ALTs on their relationship with JTEs.

### 6.1. Difficulties ALTs faced with JTEs

The answers to the question revealed 72 out of 153 respondents admitted that their advantages as an ALT were not utilized by JTEs as they imagined. 50 ALTs insisted that there was not enough conversation and the result also showed that ALTs could not fully participate in lesson planning. One possible cause of these difficulties suspected from this figure could be communication difficulties with JTEs. 38 answered that JTEs didn't understand English, and 34 reported that JTEs rarely spoke English.

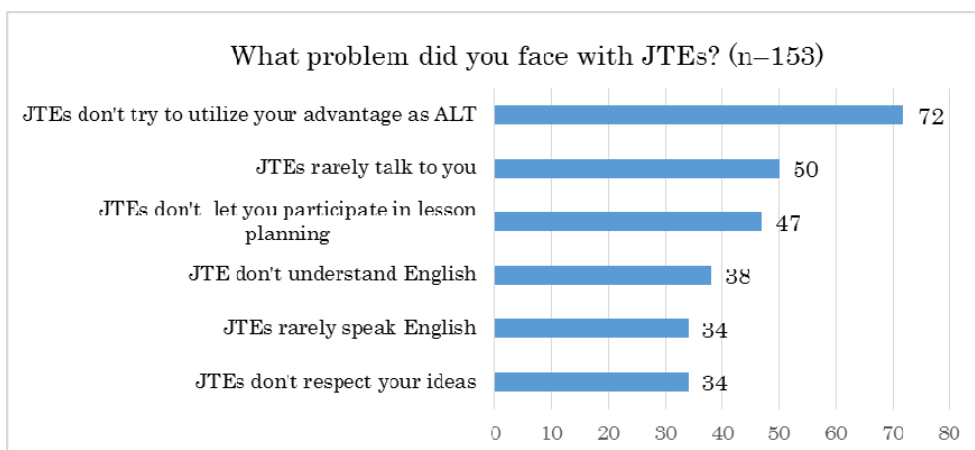


Figure 4. Problems ALT faced with JTEs

### 6.2. ALTs and JTEs relationship

The second question, which asked ALTs relationship between JTEs, revealed eight main categories of the causes of dissatisfaction regarding the relationship with JTEs.

Categories	Types of Comments
Teaching methodology (TM)	Comments regarding teaching methods
Low English Proficiency of JTEs (LEP)	Comments regarding low English proficiency of JTEs
ALT's lesson ideas (IDEA)	Comments regarding lesson ideas proposed by ALTs
Non-collaborative lesson planning (PLAN)	Comments regarding difficulty of being actively involved in lesson planning
In-class underutilization (UDU)	Comments regarding ALTs' role not fully utilized in lessons

Communication difficulties (COM)	Comments regarding difficulties in communicating with JETs
Support for conducting lessons(SUPPORT)	Comments regarding JTEs' time and class management, and their support during lessons
Reaction of students (STUDENTS)	Comments regarding student's reaction for lessons

Table 5. Categories for comments on JTE relationship

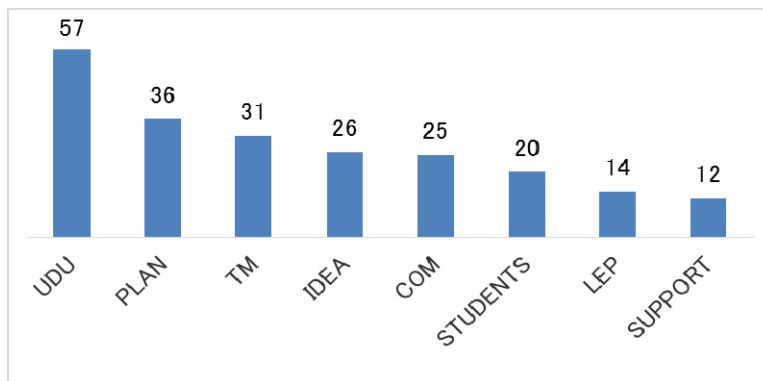


Figure 5. Types of dissatisfaction expressed by Non-collaborative ALTs

The result showed, non-collaborative ALTs' dissatisfaction was mostly centered around the role of ALTs in the classroom. 57 expressed that their roles as an ALT were not fully maximized in English classrooms (UDU). The typical issues raised by ALTs were that they had no prescribed role in the classroom or, their roles were fixed only to provide model pronunciation to students. In addition, 36 said that they were not able to lesson plan with JTEs (PLAN), mostly due to the lack of meeting time with JTEs.

Answers to the question also uncovered that difficulties in the relationship with JTEs could have been caused by some conflicts in the different beliefs toward English teaching. For instance, 31 answered there was a mismatch in teaching methodology preferences between JTEs (TM), and 26 insisted that their ideas were not fully integrated in the classroom (IDEA). In addition, 20 ALTs commented that they were anxious about students' response to the traditional English teaching methodologies adopted in English education (STUDENTS), which demotivate students in learning communicative English.

Similar to the finding presented in the closed question presented earlier, 25 said that there were communication difficulties with JTEs (COM), which was mostly due to lack of

communication. 14 expressed that the difficulties were because of the low English proficiency as well as ineffective communication skills in English of JTEs (LEP).

Lastly, 12 ALTs felt that they did not receive enough support from JTEs in conducting lessons (SUPPORT). Poor time and class management were some of the major reasons of this type of dissatisfaction.

## 7. Conclusion

The presentation showed just a small portion of the robust questionnaire and analysis of the data is on-going. Each of the analyzed portions revealed points where ALT and JTE relationships could be improved for the betterment of classroom instruction. Hopefully the findings along with the findings in future analysis of this questionnaire will be considered when administrators and educators plot a course for English education in the coming years.

---

## 第192回ASTE例会

### **Issues in teaching English in Elementary School and Future Implications**

This research was conducted as a part of GTRA (Graduate Teaching Research Assistant) project in 2014.

Kiyotaka Suga (Sophia University Graduate School)

Kensaku Yoshida (Sophia University)

## **Introduction**

In the new English education reform plan (2013), MEXT proposed that they will lower the age of the introduction of “Foreign Language Activities” to grade 3 and 4. From grade 5, English will be implemented as an official subject. Considering the new policy, one of the major issues is who is going to teach English in elementary school. As the report by the Expert Council (2014) mentioned, the assistance provided by external staffs will become essential. However, few large-scale-studies have been conducted on the current situation of external staffs helping out with English education in elementary school.

Since the introduction of “Foreign Language Activities” for 5th and 6th grades of elementary school in 2011, a number of external staffs who have privately accredited licenses to teach English in elementary school have played a crucial role in complementing the elementary school homeroom teachers (HRTs) in conducting their English classes. Therefore, it would be meaningful to grasp

the current situation of these external staffs who have been contributing to elementary school English education.

This study which is based on the analysis of a large-scale questionnaire responded to by 6,028 external staffs who possess the Japan Shogakko Instructors of English (J-Shine) credentials. The J-Shine credential is issued by a private non-profit organization and is not an official license. Nonetheless, nearly 40,000 licenses have been issued since 2003. The present study is probably the largest such survey conducted in Japan. This study looks at the J-Shine accredited teachers' skills and qualifications, in particular, their English proficiencies, teaching experiences and experiences of having lived overseas. The data also show the current situation of their actual teaching, such as their relationships with the schools they work in and the issues which need to be considered for achieving the goals of the new English education policy in Japan (MEXT, 2013).

## **Methodology**

In this large-scale survey study, conducted between November 8th to December 31st, we investigated the current situation of external staffs with J-Shine credentials. The data was collected through a Web-questionnaire, using Survey Monkey Software. With the help of the J-Shine office, the questionnaire was circulated to all J-Shine accredited instructors in Japan, and was responded to by 6,028. The advantage of this questionnaire was the accessibility from PC (computers) and smartphones on the Internet.

This questionnaire can be divided into two sections. The first half targeted all instructors who have J-Shine credentials asking for their skills and qualifications, in particular, their English proficiency, teaching experiences and experiences of having lived overseas.

In the second half of this questionnaire, we targeted only those instructors who are actually teaching English in elementary school as Japanese Teacher of English (JTE). We asked about the current situation of their actual teaching, such as their relationship with the schools they work in and the issues which need to be considered for achieving the objectives of the new English education policy in Japan. In the second part, 571 instructors out of 6,028 answered the questions.

The questionnaire was written in Japanese in order to get as many people as possible to participate in this study. In the process of developing the questionnaire, we asked two professors to check the content and a pilot study was conducted on members of the Sophia TESOL MA Program.



## Findings and Discussion

### Section 1

#### 1-1. J-Shine instructors' background

First, we would like to report on the J-Shine instructors' background, their English proficiency, experiences of living overseas and their teaching experiences (Question 1~8).

(1) What is your gender? (n=5,928)

94% of the respondents are female and 6% are male.

(2) How old are you? (n=5,968)

32% of the instructors are between the ages of 31-40. 36% of them between 41-50. In other words, the percentage of instructors aged 31-50 amounted to 69%, or more than 2/3 of the all the respondents. As for the remaining respondents, 4% were between 18-25, 9% between 26-30, 14% between 51-60, and those over 60 was 4%.

(3) What qualifications, if any, have you acquired related to English? (Circle all.) (n=5,906)

65% (3,813) have Eiken 2nd grade or higher, showing that the percentage of instructors who have a relatively high level of proficiency in English is quite high. Teachers with Eiken pre-1st grade or higher comprised 24%, which is also quite high. As for TOEIC score, 46% (1,042) of these teachers have over 700, 28% (1,682) over 800—considered to be even higher than Eiken pre-1st grade.

It is shown that the percentage of junior high school teachers who have above Eiken pre-1st grade, TOEIC over 730, or TOEFL ibt over 800 is 28%. The percentage of senior high school teachers who have these qualifications is 53% (Eiken, 2011). Compared to the proficiency of junior high school teachers and senior high school teachers, quite a few JTEs in this survey have very high English proficiency.

(4) What kind of teaching license do you have? (Circle all.) (n=2,229)

Although in this question multiple answers were allowed, 983 respondents have a junior high school English teaching license, and 777 people are licensed to teach English in senior high school. In addition, 444 instructors have a license to teach in elementary school. These data show that there are a number of people who are qualified to teach professionally.

As for teaching licenses of other subjects, 407 people (18%) have a junior high school teaching license other than English. 365 people (16%) have a license to teach other subjects in senior high school. These data might be quite promising in the sense that instructors who have other-subject-licenses could include contents of other subjects into English activities by collaborating with the homeroom teacher (HRT). One of the advantages of elementary school English activity is that children can learn English in 'a here and now' context. Including contents

of other subjects into English activity might be one of the best ways to create these contexts and to make the best use of this advantage.

(5) Do you have experience in living abroad for more than half a year? (n=5,929)

60% of the instructors have experience in living abroad for more than half a year.

(6) How many years have you been abroad in total? (n=3,531)

46% of the instructors answered that they have lived abroad for 0.5-2 years. Other responses are as follows; 15% have 2-3 years' experience in living abroad, 9% have 3-4 years' experience, 22% have more than 4 years' experience, and 8% have more than 10 years' experience in living abroad. From this data, we can learn that more than half of the respondents have more than 2 years' experience in having lived abroad.

(7) What country have you stayed? (Circle all.) (n=3,576)

Quite a few people answered the "The United State," which accounts for 54% (1,945) of all the responses. The second highest is Australia (27%). Other countries are as follows; 22% Canada, 18% The United Kingdom, 9% New Zealand, 23% other counties including Malaysia, Singapore, countries in Europe, and so on.

This data show that quite a few instructors have already lived abroad, especially English-speaking countries. They should be able to share their experiences in living abroad and using English in foreign countries in their classes. Although they are not native speakers of English, they can be good role models of English users for the Japanese students.

(8) Why have you stayed abroad? (Circle all.) (n=3,571)

Next, we asked the reasons why they lived abroad. Studying abroad in university and graduate school is the most common, amounting to 35% (1,266). 11% (400) of them went abroad to study when they were in senior high school. Combining these two answers, 47% of the instructors went abroad not simple to study English but also to acquire higher academic skills.

11% of the instructors mentioned that they went abroad to acquire J-Shine credentials. 27% (993) lived abroad because of their family member's job. 18% (649) went abroad because of their own work. Other answers included going abroad on a working holiday, language learning and so on.

To conclude from questions 1 to 8, there are many J-Shine instructors who have relatively high English proficiency and high academic backgrounds. They are qualified to teach professionally in the sense that many of them have junior high school and senior high school teaching licenses. At the same time, quite a few instructors have experience in living abroad. Almost half of the instructors who have experiences in living abroad for more than half a year went abroad to receive

higher education when they were in high school and university, which means that they are rich resources of teachers to choose from.

## **1-2. About teacher training**

(10) Do you attend teacher training sessions? (n=5,876)

Even though the respondents have high qualifications to teach, how we can keep these instructors informed about new developments in English education is a major issue. 28% (1,653) of the instructors say that they attend teacher training sessions. However, 72% (4,223) do not.

(11) How often do you attend teacher training sessions? (n=1,665)

We asked instructors who attend teacher training sessions how often they attend them. 7% (113) answered once a month. 39% (645) a few times a year, which was the highest percentage. 22% (365) once a year, and 33% answered that they attend teacher training sessions once every few years.

(13) If you were to receive teacher training, what would you like to learn? (Circle all.) (n=2,919)

In this item, many instructors basically chose practical content related to classroom teaching, such as “Tips for activities” (47%), “Demo-lessons” (44%), “Activities, games” (42%), “How to make lesson plans” (39%), “Brushing up on my English” (36%), “How to use materials” (33%), and “Finding new teaching-materials” (28%). These were the main items chosen by many instructors.

Other answers included the following; “Songs and chants” (22%), “Language Acquisition theories and teaching methodologies” (21%), “Teacher Talk” (18%), “Pronunciation” (15%), “Foreign cultures” (13%), “How to effectively use ICT” (12%) and “Others” (3%).

In our presentation at the ASTE meeting, we discussed the possible reasons why many instructors cannot attend teacher training sessions. Several factors were mentioned by the audience. One factor that might prevent instructors from attending these sessions was that information about teacher training sessions are not always accessible to all JTEs. Information about teacher training sessions should be made known to more instructors through notifications and announcements. The second possible factor might be time restrictions. As the answers to question 2 shows, the majority of instructors are between 31-50 years old. These people might be busy in working, raising children or doing house work. The third possible factor is the cost. The fourth factor is the location issue. Many training sessions are held in major cities. The instructors who live in local areas might not be able to come to the major city to attend some training sessions. The last possibility which was mentioned by the audience was that as for the instructors who are not teaching at the present time, they might not feel the need to attend these

sessions. Although we did not show the data of the reasons why many instructors acquire J-Shine credentials, 66% (3,948) instructors answered, 'because I can get a credential.' This means that more than half acquired the credential simply for the sake of getting a qualification.

One of the ways to overcome this issue might be to set up some kind of Internet programs which will enable instructors to attend training sessions at least through the Internet. These programs could give the instructors more information about new developments and knowledge that they might need in order to teach. This would be one way to provide more instructors with teacher training. In the present questionnaire, we did not actually ask the reasons why they do not attend training sessions. Thus, this point needs to be explored based on the discussion we had at the ASTE meeting in a future research.

### 1-3. English teaching backgrounds

(14) Are you teaching English now? (n=5,867)

In this item, we asked whether the respondents are teaching English at the present time. 53% (3,083) of them answered "Yes." 47% (2,784) of them are not teaching at the present time.

(15) How many years have you taught English in total? (n=3,127)

This question was asked only of those instructors who are teaching English at the present time. 21% have more than 3-6 years' experience in teaching English. 19% have 6-10 years' experience. 24% of them have more than 10 years teaching experience. 9% have been teaching more than 20 years.

7% answered they have taught for less than 1 year. 18% said they have experience in teaching for 1-3 years.

(16) Where do you teach English? (Circle all) (n=1,118)

Quite a few instructors teach English in their homes or English conversation schools. 42% (1,309) teach in their home. 36% (1,123) teach in English conversation schools. 24% (755) are already teaching in elementary schools.

This data show that many of the respondents have experiences in teaching English in some kind of school, such as schools conducted at home, English conversation schools, elementary schools, cram schools (jyukku) and so on. More than half of them are veteran teachers with more than 6 years' experience.

## Section 2

### 2-1. JTEs' background

(19) Do you teach English in elementary school as JTE? (n=4,946)

In this item, we asked whether the respondents are JTEs assisting HRTs in elementary school. 571 (12%) JTEs out of 4,946 respondents said they were. Considering the number of all respondents (6,028) in this questionnaire, 9% are JTEs who are actually teaching in elementary school. From this point on, we asked questions only of JTEs who are teaching English in elementary schools as a JTEs.

(20) How many years have you taught English in elementary school in total? (n=612)

The results of this item are similar to item 15. 29% (177) of the instructors have experience in teaching for 3-6 years, 17% (105) have 6-10 years of experience, 22% (132) have more than 10 years of experiences, and 8% (46) have more than 20 years' experience. From this data, we can see that 75% have more than 3 years' experiences in teaching on elementary schools.

Those who have more than 3 years' experiences can be assumed to have a large accumulation of knowledge as to how to teach English in elementary schools. They might know what makes English activities successful or not, because three years' experience in teaching in elementary school means that they started to teach before the official implementation of English activities in 2011.

(22) Which prefecture do you teach in? (n=598)

This data show that there are big differences in the number of JTEs between the major cities and local areas. Tokyo has the largest number of JTEs of all the prefectures, 16% (98) of all JTEs who answered this question. Other prefectures are as follows; Hokkaido 5% (32), Saitama 7% (41), Chiba 4% (25), Kanagawa 9% (54), Aichi 8% (47), Osaka 7% (40), Hyogo 6% (38), Hiroshima 4% (22), and Fukuoka 4% (21). 30 percent of the instructors are in other prefectures.

(24) Which grade do you teach? (Circle all) (n=590)

This data show that the number of JTEs who teach grades 5 and 6 constitute the largest percentage; 75% (444) and 76% (447) respectively. The reason might be because, at the present time, English activity is officially implemented only in 5th grade and 6th grade.

At the same time, we see that many schools introduce English activities in other grades. 40% (234) answered that they are teaching in grade 1. 39% (229) teach in grade 2. As for grades 3 and 4, the percentage is both 44% (grade 3, 262) and (grade 4, 260). The percentage of instructors who teach in special support classes is 15% (89).

## **2-2. Pay issue**

(26) How much pay do you receive per class, day or month? (n=569)

We asked instructors about the pay they receive per class. 10% (55) answered they are paid less than 1,000 yen. 25% (144) said they get between 1,000-2,000 yen. 25% (141) between 2,000-3,000 yen. Only 1% (8) get between 3,000-4,000 yen. 18% (105) teach without any pay,

which means that they are teaching as volunteers. Overall, 78% work for less than 3,000 yen per class.

(27) Do you get any transportation fees besides basic pay?

64% (362) of the instructors do not get any transportation fees. 18% (101) of them get just the actual fee. 17% (83) of them answered that they receive 1,000 yen per day once. 3% (15) get between 1,000-2,000 yen. 1% (7) get more than 2,000 yen.

From these data, we can assume that the JTEs could probably not be able to support themselves only with this pay. As was mentioned in section 1, many of the JTEs are very qualified instructors who have high English proficiency, teaching licenses, experiences in living abroad and high academic backgrounds. Since the introduction of the elementary school English Activities, a number of J-Shine instructors have played crucial roles in helping HRTs making the English Activities go smoothly. On the other hand, we can see that the pay issue as one of the biggest issues we need to consider toward the implementation of the new English education policy by MEXT in 2020, which stipulates the introduction of English activities from grades 3 and 4.

### **2-3. Introduction of English activity**

In this part, we asked JTEs about their views on the introduction of elementary school English activities and their teaching at the schools they work for.

(28) Do you think English education is going smoothly? (n=585)

21% (122) of JTEs see that English education in elementary school is going smoothly. 64% (377) of them say that it is going smoothly but it needs improvement. Overall, 85% (499) of said it is going smoothly. We can see similar opinions in the data of Eiken (2011), which shows that 93% of HRTs see elementary school English activities as going smoothly. 96% of the board of education members also mentioned it is going smoothly. Our data shows that most of the JTEs also support Eiken's data (2011).

### **2-4. JTE's teaching**

(29) Are there any particular expectations from the schools in conducting English activities at your school? (n=584)

52% of the instructors have some kind of expectations from the school when they teach. 78% of them do not have any special expectations from the school when they teach.

(30) What does your school ask you to teach in English class? (Circle all) (n=333)

In this item, the highest percentage is “familiarizing students with English communication,” accounting for 86%. The second highest is “to form foundation of students’ communication abilities through English” (67%). The third is “familiarizing students with sounds, accounting for 56%. The percentage of instructors who are asked to teach reading and writing is only 10%.

This data show a healthy tendency in the sense that expectations from schools match the overall objectives of the Course of Study. The overall objective is “to form the foundation of pupils’ communication abilities through foreign language while developing the understanding of languages and cultures through various expectations, fostering a positive attitude toward communication, and familiarizing pupils with the sounds and basic expressions of foreign languages.” Thus, in the elementary school English activities, forming the foundation of pupils’ communication abilities is the main purpose. The foundation means positive attitudes and open attitudes toward acquiring a new language and a new culture, not acquiring grammar or vocabulary. Having students feel that they want to communicate with people using English is the foundation. Therefore, from this data, we can say that the aim of English activities is understood in many schools.

(31) To what degree does your ways of teaching match the expectation of the school? (n=571)

This data also show a good sign. 22% of the instructors chose “Quite well.” 50% said “Fairly.” Overall, the percentage comes to 73%. 22% chose “Cannot say for sure.” Only 5% said that their teaching does not match the expectation of the school. However, it might be important to investigate why their teaching does not match the expectation.

(32) Is the school accepting to your teaching as JTE? (n=574)

50% of the JTEs feel that the school they work in is very cooperative. 36% also chose cooperative. Combining these two figures, 87 % (501) of instructors answered that the school they work in regard their teaching as a JTEs positively. On the other hand, only 3% chose “Not cooperative” or “Not cooperative at all.” From this data, we can see that many schools are favorable to JTEs’ teaching in elementary school.

(33) Are you in good relationships with the school principal and vice principal? (n=575)

This data show that the majority of JTEs have good relationships with their school principal or vice school principal. Combining “Very good” (57%) and “Good” (35%), the percentage comes to 92%, which is extremely high. 7% answered that “they cannot say for sure.” Only 1% chose “Not good” or “Not good at all.”

## **2-5. JTE-HRT relationship**

(36) Does the HRT show a positive attitude towards your teaching? (n=572)

49% of JTEs chose “Quite positive” and 44% of them answered the HRT’s attitude is “positive.” Combining these two, 92% of JTEs says that the HRT have a positive attitude toward JTE’s teaching. 7% chose they cannot say for sure.

(37) Do you find any advantage in teaching with HRT? (n=601)

In this question, we asked how JTEs see HRTs. This question concerns the HRTs’ advantages with regard to team-teaching. 97% of JTEs find advantages in teaching with HRTs.

(38) What benefits do you find in teaching with a HRT? (Circle all) (n=592)

The biggest advantage of teaching with HRTs is “they can manage the class by giving directions to students,” which accounts for 83%. “Creating a good atmosphere” is also high percentage (63%). The percentage for “being a facilitator to the students” is 59%. “Becoming a role model for the students by willingly communicating in English” is 56%. Other factor include “HRTs can help students who have some difficulties in following the class,” which accounts for 50%. Butler (2005) mentioned that HRTs have the best to grasp of each student’s understanding level. One reason is that HRTs in elementary school spend most of their time with the students because they are in charge of most of the subjects. These are the main benefits chosen by JTEs.

HRTs’ class-management role is also considered as HRTs’ biggest advantage by ALTs who are teaching in elementary school (Kano, 2014). In her research, 74% of ALTs answered that HRTs’ class-management role is the biggest advantage in teaching with HRTs. We can see that the HRTs’ presence is considered their biggest strength by both JTEs and ALTs in conducting English classes in elementary school.

(39) Do you think there are any shortcomings of involving HRT? (n=601)

Though most of JTEs see HRTs’ advantages in the classroom, 46% of JTEs answered that there are also shortcomings in involving HRTs in elementary school English activities. 54% chose “No.”

(40) What are the shortcomings of involving HRTs? (Circle all) (n=285)

The biggest factor which was chosen as a shortcoming involving HRTs is “Quickly translating English into Japanese,” which accounts for 60%. The second factor is “frequent use of Japanese during class” (45%). “Speaking with wrong pronunciation” is also 45%. “Using English in wrong ways” is another factor, accounting for 44%. As for “Others,” lack of training, negative attitudes toward using English and misunderstandings about elementary school English education are common factors mentioned by JTEs.

## **2-6. JTEs’ strengths**

(41) Do you think JTEs have unique strengths compared with ALTs? (n=612)



Almost all JTEs (98%) agree that they have unique strengths compared with ALTs. 2% chose “No” to this question.

(42) What do you think are the unique strengths of JTEs compared with ALTs? (Circle all) (n=603)

One of the most unique strengths is that “JTEs can conduct a class based on their understanding of the characteristics of Japanese elementary schools,” accounting for 82%. Another big factor is that “JTEs can communicate with HRTs” (81%). One of the reasons why JTEs mentioned this factor might be because many ALTs are not able to speak Japanese and HRTs are not specialists in English. Thus, it would be quite challenging for them to communicate with each other. However, JTEs are all Japanese and they can communicate in Japanese. This strength could be helpful for HRTs and JTEs to prepare their lessons and conduct team-teaching.

“Being able to help struggling students” is also chosen by many JTEs (48%). “Being able to contact other teachers” accounts for 38%. “Being able to manage the class by giving directions” is 37%. “Being aware of the characteristics of the area they work in” (34%) is also considered to be an important strength of JTEs. Since the introduction of English Activities in 2011, many JTEs have conducted English activities in such a way that the contents of the class can be contextualized to the students. This strength might be also a unique strength of JTEs.

## **2-7. Lesson planning**

(43) When do you usually plan lessons with HRTs? (n=571)

Almost half (48%) of the JTEs plan lessons during breaks. 17% plan their classes with HRTs after school. 12% answered that they do not plan with HRTs. This is also an important issue which needs to be considered. We asked the JTEs how much time they spend in planning for each class in the next question.

23% of JTEs chose “Others.” When we take a look at their comments, we can see how they prepare for each class, such as while they are conducting the class, through fax, email, or by phone. Some of the JTEs mentioned that they plan lessons before the semester starts.

(44) How much time do you spend in planning for each class with HRTs? (n=437)

This data shows that JTEs and HRTs usually do not have much time for lesson planning. 47% chose “Less than 5 minutes.” 32% chose 5-15 minutes. Combining the two, 79% of the JTEs have only less than 15 minutes to plan their lessons with HRTs. 10% of JTEs have 15-30 minutes to plan lessons for each class. 3% of them have 30-60 minutes.

(45) Who is in charge of the lesson plan? (n=573)

We asked JTEs who is the main person to plan the lessons. From the data, we can see that the majority of the JTEs (57%) are the main persons who prepare the lessons. 13% of the JTEs say that the HRT is the main person. 8% chose a “Special English teacher,” who is a teacher some

elementary schools have. In some schools, the “Board of education” makes the plans for the lessons (8%).

(35) How do you teach with HRTs? (n=575)

The data show two different trends. One is “Team teaching” (36%) and the other is “Mostly solo teaching” (37%). Officially, team-teaching with HRT is the style JTEs are supposed to adopt. However, from this data, we can see the situation needs to be reconsidered. We need to explore why some JTEs are conducting classes mostly by themselves.

9% of the JTEs say that they divide the roles depending on the activity. 4% of the JTEs mentioned their classes are mostly led by HRTs.

## **2-8. Content and Language Integrated Learning in English Activity**

(48) Do you apply other subjects to your English class? (n=576)

41% of the JTEs are actually including other subjects into their classes. 59% do not apply other subject to their classes.

(49) Which subject do you apply in your class? (Circle all) (n=242)

We asked the JTEs which subject they apply in their class. The subject which is most often applied in English activities is “Special Activity” (55%). The next subject is Social Studies which accounts for 43%. The percentage of Integrated Studies is 38%. Though these are the three subjects which are applied the most, other subjects are also included by JTEs. As was mentioned in item 48, 41% are including other subjects into their teaching.

## **2-9. Introducing reading and writing**

(46) Do you introduce reading and writing in English in your class? (n=604)

61% of the instructors say that they introduce reading and writing in their classes. 39% do not. However, how the JTEs introduce reading and writing in their class is more important than whether or not they introduce reading and writing.

(47) How do you introduce reading and writing in English in your class?

The most popular way of introducing reading and writing is “Reading the alphabet” (81%). 65% of the JTEs chose “Noticing phonics of English” (65%). “The JTE reading picture books to students” is also popular (52%).

The students “Writing words” (23%), “Reading picture books” (16%) and “Reading passages” (15%) are not so high. Thus, we see that JTEs are not making the students read and write in their classes.

As I mentioned in the item 30, the main aim of English activities at the present time is not to teach the skills or specific aspects of the language itself. If reading and writing skills comes as a

results of the students' communication activities, there is no problem because skills are not targeted in this case. One of the best ways to teach is through picture books where the students are exposed to English words. As students listen to the story, they might look at the words. If teachers repeat this many times in their classes, students will gradually become capable of recognizing the written characters and they will be able to read. This might be an ideal situation where students acquire reading and writing abilities as a result of experiencing various activities.

## Conclusion

From this research, we found that there are quite a few qualified JTEs in Japan. Many of them have high English proficiency. They also have licenses to teach in junior high school and senior high school. The amount of teaching experience they have is also encouraging. Even though there are qualified instructors in terms of English proficiency and having licenses to teach, many of them are not getting enough training. This is not necessarily because they do not want to attend teacher training sessions but, in many cases, they do not have the opportunity to do so. This is one of the major issues that needs to be considered.

As for JTEs' teaching, elementary school English education is basically going smoothly. Most schools are accepting JTEs' teaching and JTEs have good relationships with HRTs in the schools they are teaching. However, the pay JTEs receive is not high. At the present time, they are not able to support themselves with this pay. Preparation time with HRTs is also one of the biggest challenges.

Though there are still a number of challenges we need to overcome with regard to external staffs, the new English education policy would not work without their help. It is necessary to get assistance from outside, such as J-Shine instructors who have a license to teach in order to achieve the new English education policy in Japan.

## References

- 狩野晶子(2014).「小学校英語活動に関わるALT(Assistant Language Teacher 外国語指導助手)の意識調査-全国の小学校・中学校・高等学校で英語授業に携わALTを対象とした大規模な実態 調査研究から見えてくるもの-」日本児童英語教育学会(JASTEC)『第35回全国大会資料集』95-98.
- 財団法人 日本英語検定協会.(2011). 国公立小学校における外国語活動に関する現状調査.  
[http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou\\_2011\\_09.pdf](http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2011_09.pdf)
- 小学校英語指導者認定協議会. <http://www.J-Shine.org>

長谷川和代 (2014). 「学級担任と日本人支援者とのチームティーチング-ここまでできる！日本人とのTT授業による担任のAll English英語活動-」日本児童英語教育学会(JASTEC)『第36回全国大会資料集』.

バトラー後藤裕子 (2005). 「日本の小学校英語を考える: アジアの視点からの検証と提言」. 三省堂

文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領

文部科学省 (2014). 第5回英語教育の在り方に関する有識者会議資料

## Appendix

The handout of the January ASTE presentation is accessible here.

<https://www.dropbox.com/s/tmqnjuf6drazme7/ASTE%20presentation%20slides%20final%20.pdf?dl=0>

---

## 上智大学他の言語教育関係のホームページ

- 1) 上智大学のホームページ <http://www.sophia.ac.jp/>
- 2) 上智大学外国語学部英語学科 **HOME PAGE** <http://dept.sophia.ac.jp/fs/english/>  
英語学科が独自に運営しているホームページ。英語学科同窓会(SELDAA)ホームページへのリンクもあります。語学の色々な分野を紹介したエッセイ集です。
- 3) 上智大学言語教育研究センター <http://www.sophia-cler.jp/>
- 4) 吉田研作のHome Page <http://pweb.sophia.ac.jp/1974ky>
- 5) 上智大学国際言語情報研究所 (SOLIFIC) <http://dept.sophia.ac.jp/is/solific/>
- 6) TEAP (The Test of English for Academic Purposes) <https://www.eiken.or.jp/teap/>
- 7) CLIL Japan <http://www.cliljapan.org/sample-page/>
- 8) えいごねっと <http://www.eigo-net.jp/>  
文科省の英語教育リソースサイト。色々な情報が満載です。

**9) NPO 小学校英語指導者認定協議会 (J-Shine)**

民間のNPOとして小学校の英語教育の指導者を認定する組織です。 <http://www.j-shine.org/>

**10) Asia TEFL**

アジア諸国を中心とした初の国際英語教育学会です。 <http://www.asiatefl.org/>

**11) The International Research Foundation for English Education (TIRF)** <http://www.tirfonline.org/>

TEFL関係の優秀な研究（博士論文を含む）に研究資金を提供しています。

SRA・英語教育関係の文献リストの宝庫

**12) Benesse 教育開発研究所**

<http://www.benesse.jp/berd/data/index.shtml>

**13) ARCLE (Action Research Center for Language Education)**

<http://www.arcle.jp/>

**14) 英検で海外留学**

<http://www.eiken.or.jp/ryugaku/index.html>

**15) TOEFL**

<http://www.ets.org/toefl/index.html>

**16) 文科省の英語教育関連報告書**

- a. 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告（概要）～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm)

- b. 国際共通語としての英語力向上のための5つの提案と具体的施策

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm)

- c. 各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1332306.htm)

- d. 英語の資格・検定試験の活用促進に関する行動指針

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/attach/1356121.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/attach/1356121.htm)

- e. 4技能資格・検定試験情報サイト

<http://4skills.eiken.or.jp/qualification/index.html>

## 2015 年度春期ASTE例会スケジュール

ASTE第 193回例会 (教育実習事前授業)

講演: **New Developments in English Education in Japan**

講師: 吉田研作 (上智大学)

日時: 2015 年 4月 18日(土) 15:15~16:45

場所: 上智大学 12号館 102教室

*\*This meeting will double as a lecture for students taking part in practice teaching*

ASTE第 194回例会

講演: **Changes in declarative and procedural knowledge over a year in speaking English among Japanese college students**

講師: 岡村晃子 (高崎経済大学)

日時: 2015 年 5月 23日(土) 15:00~17:00

場所: 上智大学 12号館 201教室

ASTE第 195回例会

講演1: **Intercultural communicative competence for the workplace: Problems faced by Japanese business professionals and suggestions for teaching English-as-an-international-language**

講師: Hiroko Aikawa (神奈川大学、上智大学)

講演2: **Designing a CLIL curriculum for Japanese EFL learners**

講師: Jason McEvoy (上智大学)

日時: 2015 年 6月 13日(土) 15:00~17:00

場所: 上智大学 12号館 201教室

ASTE Home Page: <http://www.bun-eido.co.jp/ASTE.html>

ASTE事務局

〒102-8554 東京都千代田区紀尾井町7-1

上智大学言語教育研究センター

吉田研作研究室

TEL : 03-3238-3997

Fax:03-3238-4429

E-mail: [yosida-k@sophia.ac.jp](mailto:yosida-k@sophia.ac.jp)