

## 英語学習の動機を高め、維持するには\*

### —動機づけ要因と動機づけ方略の観点から—

竹内 理

関西大学外国語学部

大学院外国語教育学研究科

#### はじめに：動機づけ研究の必要性

昨今の日本を取り巻く社会情勢の影響を強く受け、英語の学習は、その運用能力向上の観点からのみ論じられることが多くなっている。<sup>1</sup> また、英語を教える教員の立場からみても、運用能力の向上につながる教え方や学び方に関心が向くのは当然のことであり、またこれは健全なことであるともいえる。しかし教育実践の場である学校においては、英語を学ぶことに対して積極的になれない学習者が多数おり、これらの学習者の動機づけとその維持が急務となっているのも、厳然とした現実であろう。

たとえば、『平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告書』（文部科学省、2015）によると、公立高等学校（3 年生、66,067 名対象）においては、英語の学習が好きではない生徒が全体の 25%を占め、「どちらかといえば好きではない」という回答を加えると、その割合は 58.3%にものぼる状況が浮き彫りになっている。また、この英語学習に対する消極的傾向は、CEFR の A1 レベルという日本の高校生がもっとも多く含まれている層において顕著に表れているという。上記の状況は、平成 27 年度に行われた同調査（3 年生、78,984 名対象）においても大きくは変化しておらず、新たに調査を始めた中学生（3 年生、984,991 名対象）の段階でも似たような傾向（高校よりは少し良い結果ではあるが）が見て取れるという。以上より考えると、英語学習に対する積極性を養うという視点を持った動機づけの研究は、教育実践の場において、かなりの重要性を帯びているものと考えることができる。

### 教室外での英語学習に対する動機づけ

ただし、ここで我々が留意しておくべきは、英語学習が教室内にのみ限定されるものではない、ということであろう。我々は、ともすると英語学習が教室内のみで行われているかのような考えに囚われることが多い。しかし昨今では、様々な英語学習環境で、教室外の学習にも目を向けるべきであるという主張が高まっている（たとえば、Benson & Reinders, 2011; Lai, 2015; Lai, Zhu, & Gong, 2015）。この理由は、教室内での学習時間がきわめて限定的で、英語の習得には不十分と考えられるからである。たとえば、日本の公立学校での教室内における英語学習の時間を概算すると、小学校では 36.75 時間程度、中学校で 245 時間程度、高等学校でも 347 時間程度にしかならず、小中高の総時間数を合計しても、628.75 時間程度にしかならないことになる。<sup>2</sup> この時間数をカナダのイマージョンで初級に達成するために必要としている 1,200 時間程度（伊東、1997）と比較すると、おおよそ半分にしかならない。よって、教室内での学習だけでは不十分であり、教室外での学習時間をしっかりと掘り起こし、トータルに英語学習を考えないと、英語の習得は思うように進まないということがわかる（竹内、2007b）。ところが、前述の文科省調査によると、教室外の自主的な英語学習を「月～金でまったくしていない」という高校生が対象者全体の 41.9% を占め、30 分未満との回答も含むと 63.6% もの学習者が、教室外で自主的な英語学習をしていない状況が明らかになっている（文部科学省、2015）。<sup>3</sup> また、土日および休日を取り出しても同じ傾向がみられることから、教室外での英語学習に対する動機づけ要因について検討を加えることは、焦眉の急といえる。

### 英語学習を動機づける要因

英語学習に動機づけの面から影響を与える要因は、「動機づけ要因」（motivational influences）と呼ばれる。これについて言及した初期の研究としては、Chambers（1999）や Dörnyei and Ottó（1998）がある。これらによると、

1) 教員

2) 親・兄弟

3) 友人

- 4) 宿題
- 5) 学習環境
- 6) 教材
- 7) 自分自身

の7要因が動機づけと関係しているという。特徴は、いわゆる social agent（人）と artifact（モノ）の両方が、動機づけ要因としてあらわれていることであろう。

Sugita and Takeuchi (2010b) は、日本の公立中学校で 1,141 名の英語学習者を対象にして、教室外での英語学習に焦点を絞り、動機づけ要因を調査している。これによると、

- 1) 自律感（自己調整感）
- 2) 義務感・他者からの叱責
- 3) 不安感
- 4) 教員からの評価
- 5) 宿題・テスト

の5つが、教室外での英語学習を動機づける要因として同定されている。特徴的なのは、教室外での学習が教室由来の動機づけ要因に影響されている、という点であろう。加えて、対象者の英語力の違いにより、上記の5つの要因のうち、どの要因を強く知覚するのかが変わるということも報告されている。なお、海外の研究（たとえば、Chambers, 1999; Lai, Zhu, & Gong, 2015）にあるような親・兄弟の影響力は、日本の研究ではほとんどあらわれない（学習者に知覚されていない）のも、1つの特徴であるといえよう。

### 動機づけ要因知覚のダイナミズム

最近の動機づけ研究では、（時間の経過にともなう）動機のダイナミックな変動に対して関心が向けられる傾向にある（たとえば、Dörnyei, MacIntyre, & Henry, 2015; Miura, 2011; Ueki & Takeuchi, in press）。杉田・竹内（2007）は、公立中学の生徒 120 名を対象に、約 1 ヶ月半にわたり英語学習日記をつけさせ、その 6 時点（1 週間間隔）における記述を分析して、動機づけ要因の影響の強さの変動について調べている。その結果、まず、次頁の 4 要因が、教室外での英語学習に対して強く影響していることがわかった。また、この 4 要因の強さ（日記で言及される割合で算出）は、図 1（p.40）に

示すように、時間軸にそって変化していることも明らかになった。

- |                    |             |
|--------------------|-------------|
| 1) テスト             | 2) 他者（主に教員） |
| 3) 自らの気持ち（自律感、危機感） | 4) 教材       |

これらの結果の中で特に注目すべきは、テストと他者（ここでは教員）の影響の関係性であろう。学期開始時期においては、生徒は教員の影響（たとえば教え方や態度）を強く受け、教室外での学習に駆り立てられるようだが、3週目の中間テストというイベント（事象）に向かうにつれてその影響力は低下し、入れ替わるようにテストの影響力が増していく。中間テストが終わると、再び教員の影響が上って、テストの影響力は低下する。つまり、テストと他者（教員）の間には、トレード・オフ（trade-off）の関係が見て取れるのである。この関係性は、図2および3が示すように、英語力が比較的高めの生徒の間に顕著に出現するが、低めの生徒の間には、テストの影響力のみが表れる傾向が見て取れる。<sup>4</sup> なお、本調査では教材の影響力は弱い、これはその影響力が教員の教え方を媒介にしてあらわれるため、と考えられる。また自らの気持ち（自律感、危機感など）に関しては、英語力のレベルに関わらず、同じような傾向になることも確認できる。<sup>5</sup> この要因には、学習目標を設定し、不安を抑え、引き延ばし行為（procrastination）を避け、自らに有能感を持つなど、自己調整や情意に関する記述が多く含まれており、「動機づけの強さは多くの要素に複合的に支えられて実現する」とする「動機の頑強性」（robustness of motivation）の考え方（Ueki, 2013; 植木・竹内, 2014; Ueki & Takeuchi, 2015）を反映・集約している要因ともいえる。

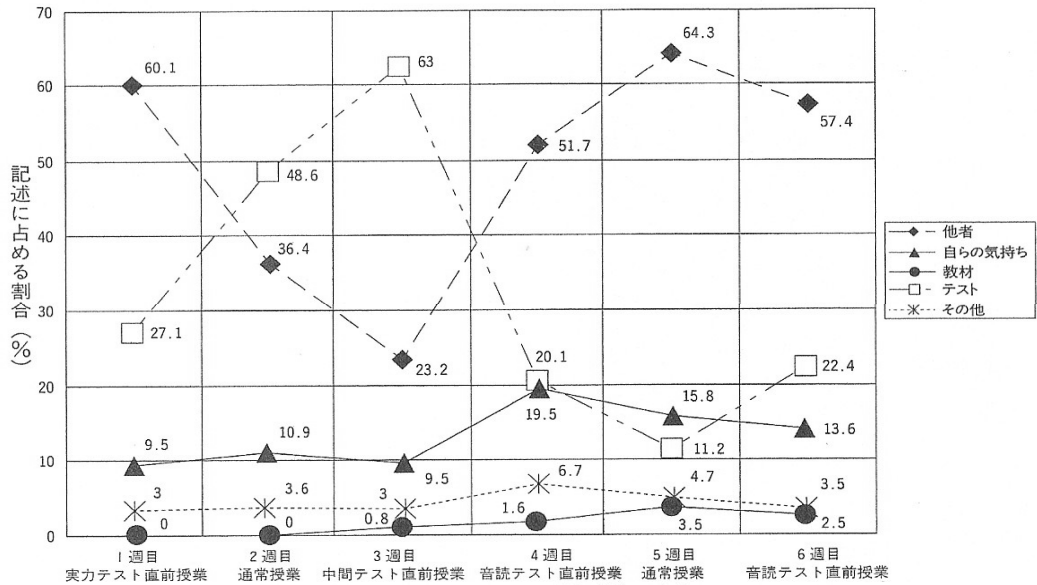


図1 動機づけ要因：その影響の時間的変動（杉田・竹内、2007）

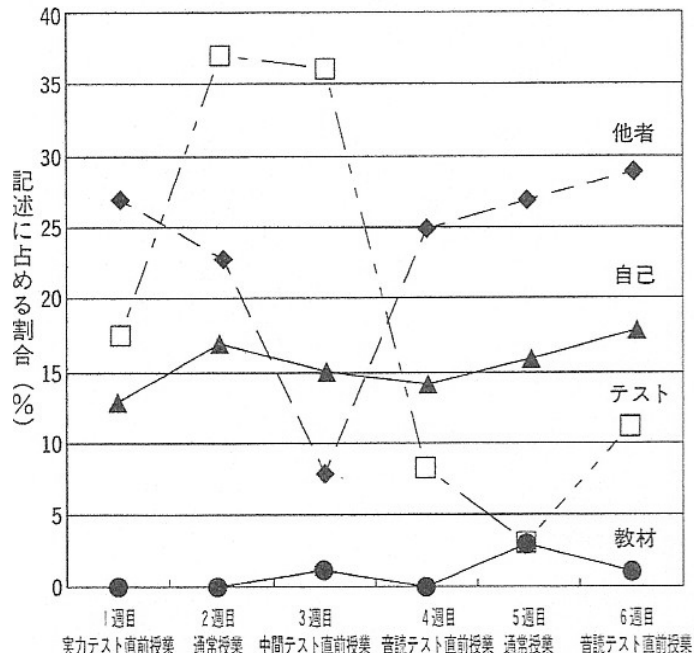


図2 英語力上位群での変動（杉田・竹内、2007）

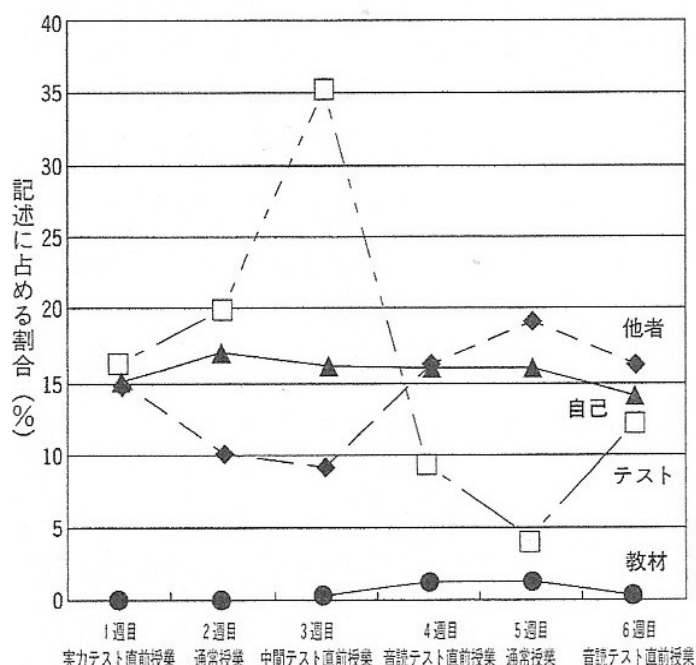


図3 英語力下位群での変動 (杉田・竹内、2007)

以上の結果をまとめると、日本の英語教育という文脈では、教室外の英語学習であっても、その動機づけに教室由来の要因が強く影響しており、教室内・外の学習が不可分な関係にあることがわかる。また、教室外英語学習の動機づけ要因が、教室内でのイベント（事象）に影響されてその強さを変えていることや、教員の働きかけ（含むテストとの関係性）が、きわめて重要な動機づけ要因となることも明らかになった。

### 動機づけに対する教員の働きかけ

上述した結果のうち、ここでは紙幅の関係で、他者（教員）の働きかけについての的を絞り、論を進めていくことにする。動機づけに対する教員による働きかけは、「動機づけ方略」(motivational strategies)と呼ばれることが多い。<sup>6</sup> Guilleaux and Dörnyei (2008) によると、動機づけ方略には2つの側面があり、1つは動機を高めるための教員の働きかけ、もう1つは学習者自身が自らの動機を維持するために用いる自己調整の働きかけのことをさすという。本節では前者の側面のみに注目することとする。

またこの中には、テストの利用方法も含まれているものとして扱う (cf. Cheng & Dörnyei, 2007)。

Dörnyei and Csizér (1998) は、ハンガリーでの調査をもとにして、表 1 に示すような方法が動機づけに役立つ可能性を示唆している。その後、Dörnyei (2001) は組織的にこのような方法を収集し、動機づけ方略として 102 種類まで増やしていった。しかしながら、これらの中には、個別の英語教育環境を考えた場合、利用しにくいものや、利用できないものも含まれている。そこで、日本の公立中学校で行った研究の 1 つ (Sugita & Takeuchi, 2010a) では、その教育環境を熟知している 5 名の中学校英語教員に Dörnyei が提示した 102 種類の動機づけ方略を選別してもらい、65 種類まで圧縮している。その際の選別基準は、置かれている教育環境での適切性であった。この研究では、その後、さらに 124 名の中学校英語教員に (圧縮された 65 種類の動機づけ方略に対して) 必要性の観点から順位をつけるように依頼し、最終的に表 2 (p. 43) に示す 15 種類を選び出している。

表 1 動機づけに関する 10 の方法 (Dörnyei & Csizér, 1998)

1	Set a personal example with your behavior.
2	Create a pleasant and supportive atmosphere in the classroom.
3	Present the tasks properly.
4	Develop a good relationship with the learners.
5	Increase the learners' linguistic self-confidence.
6	Make the language classes interesting.
7	Promote learner autonomy.
8	Personalize the learning process.
9	Increase the learners' goal-orientedness.
10	Familiarize learners with the target language culture.

この結果をもとにして、同研究では 190 名の中学生 (2 および 3 年生) と彼らの通う学校の 5 名の英語教員に参加を求め、おおよそ 2 ヶ月にわたり、各方略の使用頻度と生徒の動機の強さとの関係を、複数回 (3 回～5 回) の自己申告制の質問紙で確認していった。その結果、生徒の動機の強さと関係のあった教員の動機づけ方略は、(a) 4 つ (全体の約 27%) のみで、(b) その影響の出現には生徒の英語力が関係しており、<sup>7</sup> (c) 教員側の使用頻度が高くても生徒の動機に影響を与えない方略や、低くても影響を与えている方略があることも判明した。このうち (b) を詳しくみると、英語力上位群において方略使用と動機の強さに関係があったものは #2、5、10、14 で、英語力下位群においては #1、2、3、8、12 であった。そしてこの両群に共通しているのは、#2 の「ペーパーテスト以外の評



価方法（音読テストやインタビューテスト）も取れ入れる」という方略のみであったという。この結果は、「動機づけ方略は必ずしも常に効力を発揮するものではなく、教師の使い方と学習者の英語力との関係の中で影響力を持つものである」ということを示しているといえよう。

表2 日本の公立中学校における L2 学習動機づけ方略 (Sugita & Takeuchi, 2010a)

Strategy #	Description
Strategy-1	Indicate your mental and physical availability for all things academic.
Strategy-2	Apply continuous assessment that relies on measurement tools other than pencil-and-paper tests.
Strategy-3	Provide multiple opportunities for success in the language class.
Strategy-4	Focus on the motivational flow in your lesson.
Strategy-5	Regularly include tasks that involve the public display of students' skills.
Strategy-6	Share your own personal interest in the L2 learning (e.g. in learning strategies or target culture) with your students.
Strategy-7	Vary the learning tasks and other aspects of your teaching as much as you can.
Strategy-8	Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.
Strategy-9	Bring in and encourage humor in the classroom.
Strategy-10	Encourage learners to attribute their failures to lack of effort.
Strategy-11	Keep the class goals achievable.
Strategy-12	Provide regular feedback about the areas on which they should particularly concentrate.
Strategy-13	Make assessment completely transparent.
Strategy-14	Assess each student's achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.
Strategy-15	Create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.

Dörnyei (2001) は、英語力の他に、個別の学習環境（学校種、文化）の影響についても言及している。これを受けて、Sugita-McEown & Takeuchi (2014) は、学校種を中学から大学に変えて調査を行っている。この研究では、日本人の大学生英語学習者 222 名（5 クラス）とその担当教員 1 名に協力を求め、約 3 ヶ月間に 4 時点（1 ヶ月間隔）の質問紙調査をおこない、動機づけ方略の使用と動機の強さの関係を調べている。その結果、(a) 関係が確認されたのは 7 つ（17 種類中）の方略使用であるが、(b) 4 時点のすべてで継続的に関係が確認されたものではなく、(c) 学期の始めのみで関係が確認できるもの、(d) 学期の終わりになると関係が確認されるもの（主としてテスト・評価に関するもの）、(e) 使用するタイミングによっては負の影響を与えるものがあったという。また、(f) 学習者の英語力と学期始めの動機の強さが、(動機づけ) 方略使用と動機づけの関係性に影響することもわかった。<sup>8</sup>



Guilloteaux and Dörnyei (2008) も、韓国の中学生 1,300 名 (40 クラス、27 名の教員) を対象として動機づけ方略の影響を調べている。これによると、(a) 全体として、教員の動機づけ方略の使用と生徒の動機の強さは関係するが、(b) 同一の方略使用でも教員の使い方により影響に違いが出るほか、(c) 使用するタイミングでは負の影響が出る場合もあり、また (d) 影響の出現には文化の違いも関係すると報告している。

以上の結果をまとめると、動機づけ方略という形での教員による働きかけは、

- (1) 確かに動機づけとその維持に効果はあるようだが、
- (2) 学習者の動機に対して常に影響を与えるようなものは存在せず、
- (3) 対象者の英語力の高低や、初期の動機の強さに影響を受け、さらに
- (4) 使い方と使うタイミング (時期) によっても影響力が変わり、
- (5) 使い方や使う環境・文脈を間違えると、負の影響が出る場合も想定しうる、

ということがわかる。

### 教育と研究への示唆

ここまで、動機づけ要因と動機づけ方略についての研究を見てきたが、本節では、これらの研究から得られる教育・研究に対する示唆について言及してみたい。まず教育への示唆であるが、日本の学校教育のような環境で主に学ぶ学習者においては、教室外の動機づけが、教室由来の要因の影響を強く受けており、教室内・外の学びが不可分な関係にあることがわかる。したがって、教室外の学びを動機づけるためには、教室内の活動やイベントをうまく利用していく「授業の円環」(図4：竹内、2007b) のような考え方が重要となろう。この考え方は、授業内の活動と授業外の活動 (復習活動、予習活動、発展学習、自主学習など) を連動させ、授業外学習を促進していくもので、授業外学習も「広義の授業」としてとらえようとするものである。その実践例としては Sumi and Takeuchi (2013) などがある。ここで強調されているのは、英語習得にとって重要な教室外での学びを、教室内の学びと分離するのではなく、両者を一体としてデザインすることが、英語学習への動機づけ、ひいては

学習時間の増加と英語力の向上につながっていくという考え方である。

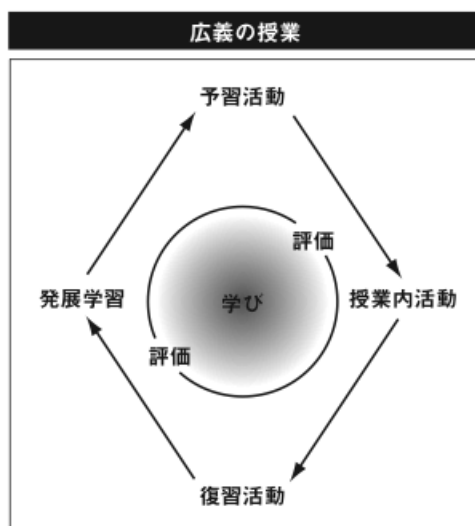


図4 「授業の円環」の概念図（竹内、2007b）

また本論では、動機づけ要因として、教員による働きかけとテストの影響が顕著であり、両者の間に教室内でのイベントに呼応したトレード・オフの関係があることも指摘されている。このことは、動機づけ要因の影響はダイナミックに変化するものであり、教員はどの要因がどのようなイベントに呼応して影響力を持つのかを理解した上で、計画的に学習者に対して働きかけを行っていく必要がある、ということを示しているものと考えられる。さらに、教員の働きかけ、つまり動機づけ方略については、学習者の特徴（英語力の高低、初期段階の動機づけの強さ）、教員の使用方法、使用するタイミング、学習者の置かれている環境・文脈などが、その影響力の出現と密接に関係しているということもわかった。したがって教員は、いかなる場合でも効果を発揮する「テッパンの」動機づけ方略があるなどという考え方は捨て、学習者の反応をよく観察しながら、方略を柔軟に選択・活用していく姿勢をとることが大切になろう。<sup>9</sup>

研究に関する示唆としては、まず、動機は複数の要因によって複雑に（complex）に支えられている（Ueki & Takeuchi, 2015）という認識に立つ必要性があげられよう。また、要因間には相互に関連

性があり (interdependent)、影響の出現は必ずしも頻度に対して直線的に相関するようなシンプルなものではなく (non-linear)、さらにその影響関係が時間とともに変化する (dynamic) という立場に立った上で、今後の研究デザインを考えていく必要性があることも指摘できよう。このような考え方は、Complex Dynamic Systems Theory (Dörnyei, 2014; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) として枠組みが提案されており、今後、その枠組みのさらなる活用が期待される。

### おわりに

動機づけ研究の第一人者 Dörnyei (2001, p.2) は、外国語学習における動機づけの大切さを、

*My personal experience is that 99 per cent of language learners who really want to learn a foreign language (i.e., who are really motivated) will be able to master a reasonable working knowledge of it as a minimum, regardless of their language aptitude.*

と表現している。また、言語学者の Chomsky も、

*The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material. Then the other 1 percent has to do with your methods. And that's not just true of languages. It's true of every subject. We've gone to schools and colleges, and you all know that you have taken courses in school where you have learned enough to pass the exam, and a week later you forget what the subject was. Well, that's the problem. Learning does not achieve lasting results when you don't see any point to it. Learning has to come from inside; you have to want to learn. If you want to learn, you'll learn no matter how bad the methods are* (Chomsky, 1988, pp. 181-182).

として、学習における動機づけや興味の大切さを強調している。しかし、これらの言及にも関わらず、昨今のグローバル化を中心とする社会潮流の中では、ともすれば成果としての運用力向上にのみ目が奪われがちになってしまっている。我々は、その手前で困難に直面し、無力感に苛まれている学習者

が多数存在していることも忘れず、彼らを運用力向上の入り口に立たせるという動機づけの視点を持ち続ける必要がある。また、一生涯を通じて学習を継続するという観点からみても、学習者の動機づけ維持に十全な配慮をしていく必要性は高い。いささかパラドックスめいた結語にはなるが、動機づけを越えて運用力の向上につながる教育・研究へ向かっていけるように、動機づけの研究を進めていきたいものである。

## 注

- \* 本稿は、2015 年度大学英語教育学会 (JACET) 関西支部大会でのシンポジウムの発表内容に修正・加筆を加えたものである。
- 1. たとえば、英語 4 技能試験情報サイト (<http://4skills.eiken.or.jp/index.html>) などを参照のこと。
- 2. 小学校の場合、週 1 回 45 分、年間 35 週、2 学年を計算根拠とし、このうち 70%が実際の学習に利用されたとして試算した。中学校の場合は、週 4 回 50 分、年間 35 週、3 学年を根拠とし、高等学校の場合は、合計 17 単位、各 50 分、年間 35 週と設定し、いずれの場合も実質学習率は 70%で概算した。
- 3. 「宿題は除く」という尋ね方になっている。
- 4. GTEC for Students Core で測定し、その成績順に上から 30 名と下から 30 名のデータを、それぞれ英語力上位群と英語力下位群として利用した。
- 5. 知覚に関しては同じ傾向にはあるが、これが実際の行動に転化し、また維持されるかに関しては、違いが生じるものと考えられる。
- 6. 「足場かけ」(scaffolding) の観点からとらえることもできるが、この場合、扱いがミクロレベルなものとなり、メタ認知的な働きかけのようにマクロなレベルで論じることが難しくなる。また、教員の働きかけを学習者の needs の充足の観点から論じることができるが (cf. Agawa & Takeuchi, 2016a, 2016b)、本稿ではこの点には踏み込まない。
- 7. 英語力は GTEC for Students Core で測定されている。
- 8. 英語力は C-test で測定されている。

9. 文化・文脈の方略使用に対する影響については、教員側だけではなく、学習者側（学習方略）にも認められる（たとえば、Takeuchi, 2009; Takeuchi, et al., 2005 参照）。

#### 参考文献

- 伊東治己 (1997) 『カナダのバイリンガル教育—イマージョン・プログラムと日本の英語教育の接点を求めて』 溪水社
- 文部科学省 (2015) 『平成 26 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書』（第 4 章, pp.91-120）  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm)
- 文部科学省 (2016a) 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書（中学校）』
- 文部科学省 (2016b) 『平成 27 年度英語教育改善のための英語力調査事業報告書（高等学校）』
- 杉田麻哉・竹内 理 (2007) 「中学校の授業外英語自主学習における動機づけ要因-学習の動機を高めるのは何、そして誰？」『英語教育』, 10 月号, 大修館書店, 65-67.
- 竹内 理 (2007a) 『達人の英語学習法—データが語る効果的な外国語習得法とは』 草思社
- 竹内 理 (2007b) 「自ら学ぶ姿勢を身につけるには：自主学習の必要性和その方法を探る」 *Teaching English Now*, 8, 三省堂, 2-5.
- 竹内 理 (2010) 「「動機づけ」について調べたい」『英語教育』, 5 月号, 大修館書店, 22-25.
- 竹内 理 (2012) 「スローラーナーに寄り添う—自己調整学習の観点から—」『英語教育』, 7 月号, 大修館書店, 39-41.
- 植木美千子・竹内 理 (2014) 「外国語学習における先延ばし行動の予備的調査：自己調整学習の枠組みを用いて」『第 54 回外国語教育メディア学会 (LET) 全国研究大会発表要項』, 60-61.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016a). Validating self-determination theory in the Japanese EFL context: The relationship between innate needs and motivation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 18, 6-32.
- Agawa, T., & Takeuchi, O. (2016b). Re-examination of psychological needs and L2 motivation of Japanese EFL learners: An interview study. *The Asian EFL Journal Professional Teaching Articles*, 89, 74-98.
- Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom: The theory and practice of informal language learning and teaching*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Chambers, N. G. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 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*, 153-174.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Massachusetts: MIT Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: ‘Retrodictive qualitative modelling’ in the language classroom. *Language Teaching, 47*, 80-91.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*, 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, 4*, 43-69 (Thames Valley University, UK).
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D., & Henry, A. (Eds.). (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gao, X. (2010). *Strategic language learning: The roles of agency and context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guilloteaux, J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42*, 55-77.
- Lai, C. (2015). Perceiving and traversing in-class and out-of-class learning: Accounts from foreign language learners in Hong Kong. *Innovation in Language Learning and Teaching, 9*, 265-284.
- Lai, C., Zhu, W., & Gong, G. (2015). Understanding the quality of out-of-class English learning. *TESOL Quarterly, 49*, 278-308.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Miura, T. (2011). *Motivational trajectories of successful foreign language learners: Six biographical case studies*. Unpublished Ph.D. dissertation (Temple University, Japan)
- Mizumoto A., & Takeuchi, O. (2008). Exploring the driving forces behind TOEIC scores: Focusing on

- vocabulary learning strategies, motivation, and study time. *JACET Journal*, 46, 17-31.
- Mizumoto, A., & Takeuchi, O. (2012). Adaptation and validation of self-regulating capacity in vocabulary learning scale. *Applied Linguistics*, 33, 83-91.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010a). What can teachers do to motivate their students?: A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 21-35.
- Sugita, M., & Takeuchi, O. (2010b). Motivational influences surrounding secondary school EFL students. *Language Education & Technology*, 47, 181-203.
- Sugita (McEown), M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8, 20-38.
- Sumi, S., & Takeuchi, O. (2013). The cyclic model of learning: An attempt based on the DBR in an EFL context (pp.157-181). In J. C. Rodriguez, & C. Pardo-Ballester (Eds.). *Design-based research in CALL*. CALICO.
- Takeuchi, O. (2009). Learning from good language learners in a specific context. In T. Yoshida et al. (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory*. (pp. 305-322). Oxford: Peter Lang.
- Takeuchi, O., Griffiths, & Coyle, D. (2007). Applying strategies to context: The role of individual, situational, and group differences. In A. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. (Ch. 4. pp.69-92) Oxford: Oxford University Press.
- Ueki, M. (2013). L2 communication anxiety levels in relation to different communication partners: An empirical study in Japanese EFL classrooms. *JACET Kansai Journal*, 15, 25-39.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2013). Exploring the concept of the ideal L2 self in an Asian EFL context: The case of Japanese university students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7, 238-252.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (2015). Study abroad and motivation to learn a second language: Exploring the possibility of the L2 Motivational Self System. *Language Education & Technology*, 52, 1-25.
- Ueki, M., & Takeuchi, O. (in press). The impact of studying abroad experience on the affective changes related to L2 motivation: A qualitative study of the processes of change. In M.T. Apple, D. Da Silva, & T. Fellner



(Eds.). *L2 selves and motivation in Asian contexts*. Bristol: Multilingual Matters.

Yashima, T., Noels, K., Shizuka, S., Takeuchi, O., Yamane, S., & Yoshizawa, K. (2009). The interplay of classroom anxiety, intrinsic motivation, and gender in the Japanese EFL context. *Foreign Language Education Research*, 17, 41-64 (<http://kuir.jm.kansai-u.ac.jp/dspace/handle/10112/768>).

**ポップ・カルチャー教材の効用に関する理論モデルの構築**  
**Constructing a Theoretical Model of the Effects**  
**of Using Pop Culture Materials in English Language Classes**

仁科恭徳

神戸学院大学

**Abstract**

This paper qualitatively investigates the way in which beginning-level English language learners are affected by utilizing pop culture materials, such as movies and pop music. In order to understand the effects from various perspectives, qualitative comments were first collected with a free-description questionnaire from 83 college students who had been exposed to such materials for 6 months. The Modified Grounded Theory Approach was used to analyze the data and produce a theoretical model of the effects by identifying conceptual categories gained from the comments, making links between categories and establishing relationships between them. The results indicate that utilizing pop culture materials has a beneficial effect of promoting English learner motivation and positive attitudes toward language learning.

**キーワード：**ポップ・カルチャー教材、M-GTA、質的研究

**はじめに**

映画・音楽(邦画・邦楽も含む)を題材とした教材を授業内で活用することで、英語学習上どのような効用があるのだろうか。本研究では、暗黙に認められてはいるが研究レベルで未だ明確に確認されていないこの効用を明らかにし、今後の映画英語教材の開発時に参考となる提案を試みる。尚、本研究では、映画・ポピュラー音楽を一般大衆が広く好む大衆向け文化の総称として「ポップ・カルチャー」と呼ぶことにする。<sup>1</sup>

本研究の具体的な流れは、ポップ・カルチャー教材を活用した授業の前後において受講者全員に実施したアンケート調査（選択式と自由記述）の結果を基に、英語教育・学習上の効用を具体的に可視化する点にある。特に、木下(2003)の修正版グランデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いて、質的観点から自由記述式データを精緻に分析し、英語学習に対する動機改善に何かしら貢献するのか、またインプット・アウトプットの側面など具体的に何かしらの効用があるのかを探り、最終的に、ポップ・カルチャーを素材とする教材開発時に勘案すべき有効な示唆を試みる。

## 質的研究

### 質的研究概観

量的研究は、ある仮説に関して大量のデータから一般性を導きたい場合や、二つ以上の事象を比較し差を確認したい場合などに適している(西條, 2007, pp. 20-21)。一方、質的研究は、対象が少数事例にならざるを得ない場合に向いており、この例として、何かの技術に優れた達人を対象として何らかの構造を明らかにしたい場合には、一般人を多数集めて彼らの平均的な構造を抽出しても意味はない(西條, 2007, p. 44)。

このように、少数のサンプルが研究対象となる場合、量的分析は向いておらず、実際にインタビューを通して被験者を観察したり、自由にコメントしたものを具体的に分析することで、観察対象の内側にある構造を主観的に抽出し、言語化(もしくは構造化)する必要がある。<sup>2</sup> Richards & Morse (2008) も質的研究を、(1)未知の領域の理解、(2)変化する現象や複雑な状況の理解、(3)被験者の経験に関する解釈、(4)現実を反映した理論(的枠組み)の構築、(5)現象の詳細な理解、とシステマティックに捉えている。被験者の経験に関して精緻な理解と解釈、その構造化こそが質的研究の最終目標である。

### 様々な質的研究法

質的研究法には、KJ法、ナラティブ・アプローチ、フィールドワーク、エスノグラフィ、アクション・リサーチ、ライフ・コース分析、状況論、解釈学的現象学など多く

の枠組みが存在する。<sup>3</sup> このような質的研究の一手法として、1960年代に提案されたグランデッド・セオリー・アプローチ(以下、GTA)が看護や臨床心理などの分野を初めとし、最近では教育分野でも注目されつつある(階戸, 2012)。例えば、最近のGTAを用いた事例研究を挙げると、中村(2015)は、熟練の訪問看護ステーション管理者という限定された人材16名を対象に、訪問看護師を活かし育てる関わりを明らかにした。また、石上・川合・山崎(2015)は、ある中学校で勤務する校長1名から得られたインタビュー・データをもとに、校長の授業改善支援や校内研修促進に関する教育的リーダーシップ行動やその源となっている教育観を解明している。

GTAとは、あくまでデータに基づいた分析・理論構築を主とする手法で、採取した自由記述・インタビューなどのデータを文字データに変換し、そのテキストを(1)切片化、(2)ラベル付け、(3)カテゴリー分類、(4)理論の構築、の流れで行う質的研究手法である(戈木, 2008a; 2008b)。本研究で扱うのはこのGTAの改良版であるM-GTA(木下, 2003)であり、端的に言えば分析時に切片化を行わず、分析テーマとの関連からデータを精査し、関連箇所注目し、分析ワークシートを活用することで概念生成を試みる手法である。<sup>4</sup>

マーケティングなどのビジネス系分野や心理学、教育系などのニーズ分析などでは、自由記述の回答データを質的言語データとして分析する機会は多く、外国語教育に限定すれば、学期末に実施される授業評価や授業改善を目的とした日常的に学生に実施するリアクションペーパーなどにも自由記述欄がある。このような質的データの分析には、テキスト・マイニング等(石田, 2008)の手法で機械的に自動処理して計量分析しても本研究で示すような理論構築は難しく、この点で(M-)GTAなどの質的研究法には一見の価値があろう。<sup>5</sup>

## 方法論

### データの収集に関して

本研究のデータ収集に関して、まず、TOEFL ITPの平均417点の初・中級英語学習者83名(大学1年生)を対象に、ポップ・カルチャー教材を用いた授業を半年間実施した。

授業内では、洋画を題材としたテキストを中心に、洋楽・邦画・日本アニメの自作教材も副教材として使用した。<sup>6</sup> また、実験授業の事前・事後に、当該授業の効用に関するアンケート調査(選択式・自由記述)を実施した。この 83 名の選出にあたり、英語(圏文化)に興味のある英文科の学生などは被験者から外し、被験者の英語学習に対する動機に初めからバイアスがかからぬよう配慮した。

受講した全学生の体験を精緻に捉えるため、被験者の自由記述式全データを M-GTA の分析対象とし、被験者の英語学習態度の変化ならびに授業の効用に関する要因やその因果関係を探る。<sup>7</sup> この理由として、例えば、山西(2010)はテキスト処理の一連の作業(コード化と視覚表示)を自動化する SPSS TEXT Analytics for Surveys (SPSSTA)のような GUI テキスト・マイニング・ツールを用いれば「大量の自由記述アンケート結果の処理が可能」と指摘するも、短所として GTA や KJ 法など「人の手による」繊細な質的分析が難しくなる点も挙げている。今回の分析対象は、ポップ・カルチャー教材を活用した授業を半年間体験した学習者に限定しており、自由記述データを精緻に質的に分析してその理論モデルを構築する点から M-GTA を用いる。

## アンケート調査内容

以下は実施したアンケート項目の内容である。

1. 映画・音楽を使うことで、英語学習が楽しくなると思う。[英語学習の楽しさ]
2. 映画・音楽を使うことで、単語・フレーズが自然に暗記できるようになると思う。[単語・フレーズの学習]
3. 映画・音楽を使うことで、英語を口にして発するようになると思う。[アウトプット効果]
4. 映画・音楽を使うことで、英語の表現を使うときの状況を考えるようになると思う。[状況把握]
5. 映画・音楽を使うことで、英語学習の意欲が増すと思う。[学習意欲効果]

6. 映画・音楽を使うことで、英語を聞くことに慣れそうだ。[ヒアリングの順応]
7. 自分で洋画・洋楽に触れるときも英語のスク립ト・歌詞を見るようになると思う。  
[英語への意識化]

[ ]は授業開始前の授業効果・動機改善予測を示す。(1-7 までは 5 段階選択式項目)

1. 映画・音楽を使うことで、英語学習が楽しくなった。[英語学習の楽しさ]
2. 映画・音楽を使うことで、単語・フレーズが自然に暗記できるようになった。[単語・フレーズの学習]
3. 映画・音楽を使うことで、英語を口にして発するようになった。[アウトプット効果]
4. 映画・音楽を使うことで、英語の表現を使うときの状況を考えるようになった。[状況把握]
5. 映画・音楽を使うことで、英語学習の意欲が増した。[学習意欲効果]
6. 映画・音楽を使うことで、英語を聞くことに慣れた。[ヒアリングの順応]
7. 自分で洋画・洋楽に触れるときも英語のスク립ト・歌詞を見るようになった。[英語への意識化]
8. 映画・歌などポップ・カルチャーを通した英語教育・学習が自分の英語学習の動機改善にどのように役立ちましたか。もしくは役立ちませんでしたか。

[ ]は授業終了後の授業効果・動機改善結果を示す。(1-7 までは 5 段階選択式項目、8 は自由記述式項目)

上記の 1-7 の選択式項目は、個々の項目に関して「大変よく当てはまる (5 点)」「かなり当てはまる (4 点)」「ある程度当てはまる (3 点)」「あまり当てはまらない (2 点)」「当てはまらない (1 点)」の 5 点満点で回答をお願いし、授業終了後に実施したアンケート項目には 8 の自由記述式を加えた。

## アンケート選択式項目の基本統計量

以下は、アンケート項目 1-7 までの基本的な記述統計量である。

表 1

事前・事後アンケートの平均値、SD、および t 検定の結果

	事前			事後			t 値	
	M	SD	N	M	SD	N		
Q1	4.78	0.44	83	4.59	0.56	83	5.46	**
Q2	4.67	0.52	83	4.41	0.6	83	3.37	***
Q3	4.33	0.81	83	3.65	0.77	83	1.86	***
Q4	4.14	0.93	83	3.52	0.86	83	2.97	***
Q5	4.52	0.68	83	3.99	0.75	83	3.52	***
Q6	4.35	0.84	83	3.95	0.76	83	3.75	***
Q7	4.35	0.78	83	4.36	0.82	83	3.78	n.s.

n.s.非有意, \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

表 1 の平均値の結果から、まず学習者のポップ・カルチャー的英語教育に対する高い期待が事前アンケートの平均値から分かる。事後アンケート調査の平均値もその高さを維持しており、概ねポップ・カルチャーを用いた英語教育は学習者に肯定的な学習効果を与えている。特に、ポップ・カルチャー教材の導入は学習者の期待どおり、「英語学習の楽しさ(Q1)」が向上し、「英語への意識化(Q7)」が高まり、「単語・フレーズの学習(Q2)」に有効であることが分かる。しかしながら、この結果には学習者の期待と実際の手応えの乖離も如実に反映されており、ポップ・カルチャー教材を活用したからといって、被験者全員が意識的に発話場面を想定したり(Q4)、アウトプットが促進される(Q5)ことはなく、英語学習の動機付け改善(Q6)やリスニングへの慣れ(Q7)は授業開始前に抱いた期待ほどではなかった。



また、参考までに、事前・事後の差の検討を行うために、アンケート調査結果の得点について  $t$  検定を行った。その結果、Q1( $t = 5.46, df = 83, p < .01$ )、Q2( $t = 3.37, df = 83, p < .001$ )、Q3( $t = 1.86, df = 83, p < .001$ )、Q4( $t = 2.97, df = 83, p < .001$ )、Q5( $t = 3.52, df = 83, p < .001$ )、Q6( $t = 3.75, df = 83, p < .001$ )まで事前アンケートの方が有意に高い得点を示し、Q7のみ事前・事後における得点差は有意ではなかった( $t = 3.78, df = 83, n.s.$ )。つまり、 $t$  検定を用いた量的分析の観点から考察すると、「英語への意識化」以外は当該授業の効果は期待を超えるものではなかったことになるが、果たしてそうであろうか。

無論、この理由には事前アンケートの結果がどの質問項目においてもかなり高い値となっていることも起因しているはずであり、量的分析からこのような結論を導くのは時期尚早であろう。特に、平均値が3点台であった Q3, Q4, Q5, Q6 の質問項目においても、ある程度の手応えを得た学習者も実際にはいるのではないだろうか。そこで、被験者がポップ・カルチャー教材を活用した授業を通じて実際に感じた体験を自由記述式データから分析し、全ての被験者には当てはまらなくても、実際にどのような効用が見られたのか、言い換えれば、質的分析を用いることで量的分析では見えにくい効果の実態を解明する。

## 分析

### M-GTA 分析手順

本章では、アンケート項目8の自由記述式データを質的に分析する。本研究の最終目的は、被験者の学習態度の変化などポップ・カルチャー教材の効用、並びに関連教材開発時に参考にすべき仮説生成にある。この目的を達成するため、GTAの改良版であるM-GTA(木下, 2003)を分析の枠組みとして採用し、ボトムアップ的にモデル構築を目指す。M-GTAの基本的な考え方は、「概念化」である。概念化とは、獲得したテキストから何かしらの概念を生成することを指す(西條, 2007, p. 92)。特に、M-GTAは動的な概念化を目指しており、最終的に矢印を追加することで特徴の列挙のみならず、影響関係や行動推移パターン、システム変化など、何かしらのプロセスを捉えて構造化する(西條, 2007,

p. 94)。本研究においても、抽出した各概念間の因果関係等を可視化することで、ポップ・カルチャー教材から得られる効用の背景に存在する要因をモデル化する。

分析にあたり、まず計 83 名分の自由記述データ(コメント数は計 154 種)に対して、仮の概念名とプロパティ、理論的メモ等を加えた。次に、このデータを類似した概念ごとに並べ替えし、比較・精査した上で具体例をまとめ直し、正式な概念名を付与した。正式な概念名を付ける際には、一つの概念につき一つのワークシートでまとめた「理論的メモ」となる分析ワークシートを活用した(西條, 2007, p. 158)。表 2 の分析ワークシートでは、本研究で生成された概念の一例として、概念名「記憶の促進効果」とその定義、具体例を挙げている。<sup>8</sup>

表 2

実際の分析ワークシートの例

概念名	記憶の促進効果 (5/83:6%)
定義	映画・音楽を通した語彙・フレーズの記憶促進効果、その学習意欲
具体例	<p>・かたくるしく英語の勉強をするより、音楽や映画のフレーズなどのおかげで、よくその単語を思い出していたりしました。 (16)</p> <p>・映画の場面などと一緒に記憶されることで、記憶が苦手な私にとっても簡単に覚えられたり身についたりしたと思う。(38)</p> <p>・同じ単語、熟語を覚えるにしても、映画などで場面や状況がはっきり分かっていると頭にスッと入ってきやすいので、積極的に洋画を見てたくさん言葉を覚えていきたいと思いました。 (72)</p> <p>・映画や音楽を通じた学習の方が頭に入りやすくていいと思い</p>

	<p>ました。(73)</p> <p>・楽しんで英語を学ぶことができるし、自然に頭にフレーズが入ってきました。(74)</p>
--	---

## ポップ・カルチャー教材の効用に関する理論モデル

M-GTA の基本的な考え方は、表 2 で挙げたように、獲得した具体例から何かしらの概念を生成することにある(西條, 2007, p. 92)。M-GTA は動的な概念化を目指す質的研究手法であり、最終的に矢印を追加し図示することで、特徴の列挙に加えて、影響関係や行動推移パターン、システム変化など、何かしらのプロセスを捉えて構造化する(西條, 2007, p. 94)。このようなプロセスを経て、最後に、各概念をまとめたワークシートをそれぞれ比較し、いくつかの概念を包括するカテゴリーをボトムアップ的にいくつか生成した後、矢印を追加して生成したカテゴリーと各概念の関係を示しながら、「ポップ・カルチャー授業の効用」に関する理論モデル(図 1)を構築した。<sup>9</sup>

図 1 のストーリーラインを説明しつつ、以下この理論モデルを考察する。まず、ポップ・カルチャー教材から得られる効用のコア・カテゴリーは英語学習上における「マクロ的効用」と「マイクロ的効用」に二分される。マクロ的効用は、「英語学習に対する動機改善」と「学習意欲の向上」のカテゴリーから成り、前者は後者に影響している。この二つのうち前者の効用の方が強く、その中でも「英語学習の楽しさ」による効果が特筆して大きい。

次に、マイクロ的効用は、「語彙・表現に関する気づき」、「字幕・歌詞の意識化」、「語用論的要因への気づき」、「リスニングを通じた気づき」の四つのカテゴリーから成る。

「字幕・歌詞の意識化」と「語用論的要因への気づき」は、「語彙・表現に関する気づき」に影響している。その影響もあつてか、この四つのカテゴリーの中では「語彙・表現に関する気づき」に関する効用が最も強い。特に、マイクロ的効用は、文字や意味など言語の内的側面に関する意識化と使用状況や場面、文化など言語の外的側面に関する意識化という具体例にも分類することが可能である。

ポップ・カルチャー教材の効用に関する理論モデルの構築

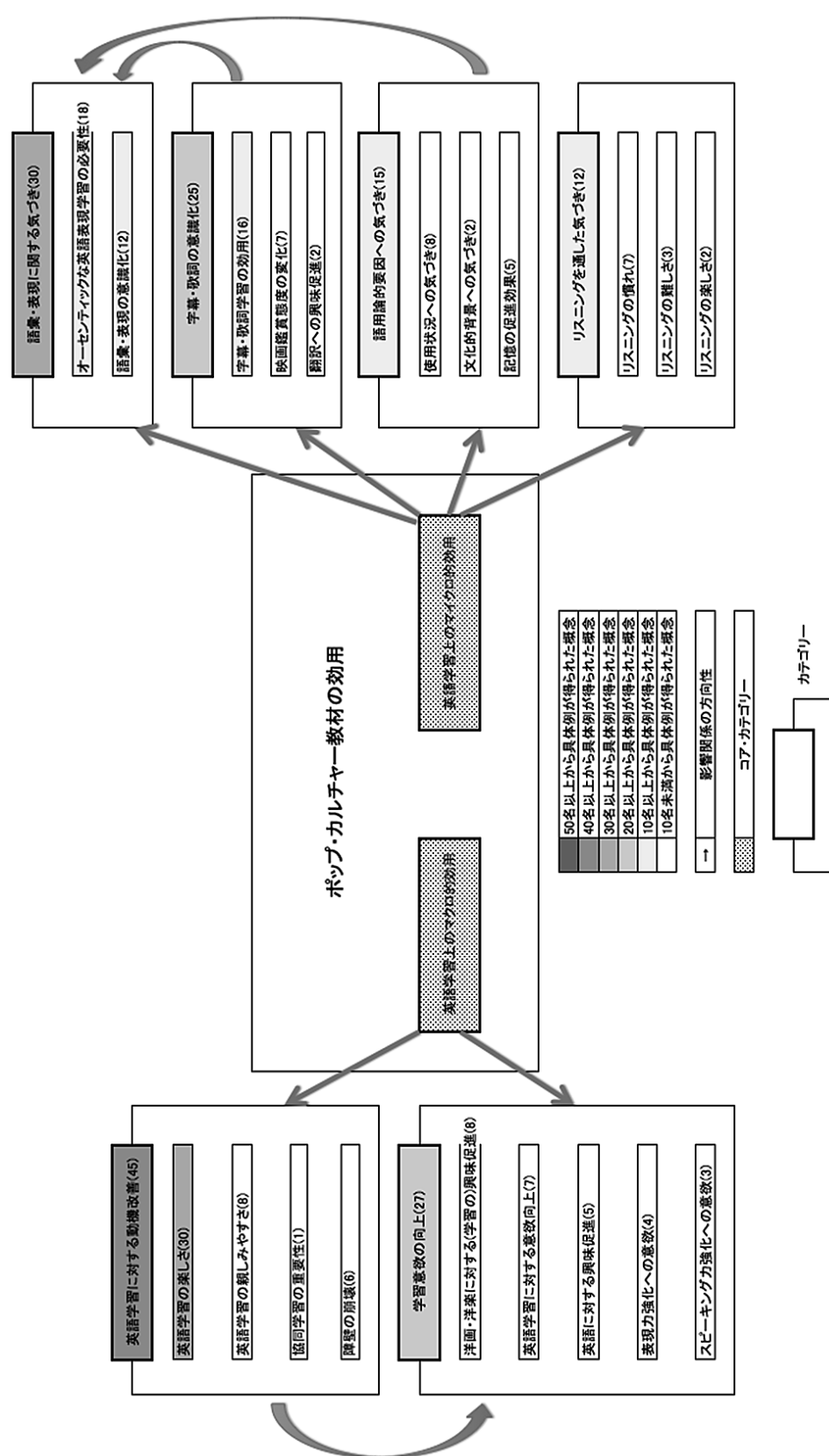


図1 「ポップ・カルチャー教材の効用」に関する理論モデル

## 考察

最終的な図 1 の構築モデルの生成とその解釈を通して、ポップ・カルチャー教材から得られる効用をまとめる。まず、「英語学習に対する動機改善」が全被験者の 54%を占めており、同授業が英語学習に障壁のある学習者に与えた影響として、その敷居を低くし、学習意欲が向上した点が認められる。特に、今後、積極的に映画・音楽に触れ、字幕や歌詞を通して英語を学びたいという姿勢も伺える。次に、一般的な教材を用いた学習とは異なりオーセンティックな表現が学べる点、実用レベルの英語に対する気づきとそれを通して把握する自身の現状の英語力、リスニングを繰り返すことで慣れによる学習効果への期待、なども分かる。さらに、映画を用いた授業では、セリフ内で扱われる表現の場面や使用状況、もしくはその背景文化なども学ぶことができ、それらを通して学ぶことで単語やフレーズが学習者の記憶に残りやすいという効用もある。授業に関して得られた学生の意見からは、授業内で 2 回実施した映画英語表現に関するプレゼンテーションを通して、学生が能動的に字幕を読みその使用場面なども勘案しながら調査学習をすることで言語表現に関する気づきの効用もみられ、中には、授業内でもっと生の英語のスピードに重点をおいたスピーキング練習もしたいという意欲ある学生もいた。

以上の点から、今後のポップ・カルチャー教材の開発においてフォーカスを置くべき点は、(1)リスニングは吹き替えのみならず、生の音声も加えた CD を用意するのが望ましい、(2)学習者にプレゼンテーションを課すタスクを盛り込むのが望ましい、(3)規範文法等から逸脱していても映画で用いられる様々な生の表現を盛り込み解説するリスト集などを提示する、(4)使用状況や特定の場面を想定させ、いくつかの台詞を反復練習させるようなスピーキングタスクの導入、(5)字幕を通したリーディング活動、特に実際のスクリプトと字幕翻訳との違いを気づかせるような学習タスクの導入、などが考えられる。確かに今回授業で中心的に活用した映画教材や現在公開されている関連教材には、上記のようなタスク項目が十二分に取り入れられていない。<sup>10</sup>

## まとめ

### 本研究のまとめ

本研究では、ポップ・カルチャー教材を授業で導入した際の効用に関する理論モデルを M-GTA を用いて構築した。英語学習者の動機付けに有効であることや、現状の英語力と実用レベルとの乖離の発見など、初中級学習者には、映画や音楽を活用することで英語学習を促進させる効果があることが分かった。また、使用場面等が把握できることで、語彙・フレーズ等の記憶を促進させる効果や、スピーキング意欲を高める効果も何人かの学習者には見られ、これら具体的な項目に関しては、今後の映画英語をはじめとするポップ・カルチャー教材の開発に盛り込むべき重要な勘案事項であると言える。その意味でも、本研究を実施した意義は少なくないと言えよう。

### 今後の方向性

本研究で示したポップ・カルチャー教材に関する効用モデルは暫定的なものであり、被験者データを今後も増やすことで、さらに検討していく必要がある。また本モデルを基盤に質問紙を適宜修正し、被験者の体験に関する実態調査も行うことで、新たな視座を得られる可能性もある。大学の英語教育を、大学、社会、もしくは学習者など、どのニーズに合わせるかには大きく意見が分かれるが、本研究のような調査を重ねた上で学習者のニーズに合わせた英語教育を展開することも、今後のリメディアル教育等における一つの有効な方策であろう。特に、ポップ・カルチャーの領域には、日本の代表文化であるアニメやゲームも含まれることから、今後、このような素材を用いた英語教育の有効性も検証し、iPad 等の携帯電子端末を活用した授業法も提案していきたい。

## 注

1 ポップ・カルチャーはポピュラー・カルチャーとも呼ばれ、その対語には美術や文学など知識・教養が必要なハイ・カルチャーが存在する。また、ポップ・カルチャーとハイ・カルチャーの両領域をカバーするサブ・カルチャーと呼ばれる領域がある。大衆に

通底している文化をメイン・ストリームとも呼ぶ。

2 このような内的構造を抽出するためにも、西條(2007)曰く、質的研究では「内的視点」を重視している(cf. 西條, 2007)。

3 KJ 法は川喜田二郎氏が考案した質的研究法である。詳しくは、川喜田(1967, 1970, 1986)等を参照。

4 「Q&A on M-GTA 」 <http://m-gta.jp/> (2015 年 3 月 28 日閲覧)

5 マイニング(Mining)というタームは採掘(Mine)に由来し、質的なテキスト、つまり採取した言語データ内に埋もれている情報を採掘・活用する方法である。具体的には、初めに言語データを品詞・活用などの形態素レベルや、時には主語と述語の係り受けなどの構文レベルで解析し、結果をカテゴリー別に分類する。日本語を分析対象とする場合は分かち書き(分割)する必要がある。つまり、質的なデータを分解することで、あくまで量的観点からデータを見直すという作業である。

6 この理由から、一部を除き、本稿を通して洋画・洋楽ではなく映画・音楽という用語を用いる。

7 インタビュー対象者を選ぶ場合、関心相関的サンプリング(西條, 2007, p. 102)などの理論的サンプリングを用いて分析テーマを肯定・否定・中立的に捉える少数の被験者を分析対象とする手法もある。なお、関心相関的サンプリングとは関心相関的選択の一種で、「自分の関心(リサーチクエスション)に照らして(相関的に)対象者をサンプリングする」(西條, 2007, p. 102)ことである。

8 各具体例末の番号は 1 から 83 まで割り当てた被験者の通し番号である。

9 各カテゴリーに付されている( )の数字は該当するコメントの人数を示す。

10 研究上の目的から、特定の教材の効用・批判をするわけではないので、使用教材の公開は差し控える。

## 参考文献

石田基広 (2008)『R によるテキストマイニング入門』森北出版株式会社



- 石上靖芳・川合公孝・山崎保寿 (2015)「中学校における校内研修活性化のための校長の教育的リーダーシップ解明に関する事例研究」『静岡大学教育学部研究報告人文・社会・自然科学篇』Vol. 65, 125-138.
- 階戸陽太 (2012)「外国語活動に対する小学校教員の意識に関する質的研究—必修化後の現状—」『JES Journal』Vol. 12, 102-114.
- 川喜田二郎 (1967)『発想法—創造性開発のために』中央公論新社
- 川喜田二郎 (1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用』中央公論新社
- 川喜田二郎 (1986)『KJ法—渾沌をして語らしめる』中央公論新社
- 木下康仁 (2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践-質的研究への誘い』弘文堂
- 中村順子 (2015)「熟練の訪問看護ステーション管理者による人材活用と育成の関わり」『秋田大学保健学専攻紀要』Vol. 23, 1-11.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008a)『質的研究方法ゼミナール-グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』医学書院
- 戈木クレイグヒル滋子 (2008b)『実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象をとらえる』新曜社
- 戈木クレイグヒル滋子 (2010)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 実践ワークブック』日本看護協会出版会
- 西條剛央 (2007)『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編』新曜社
- 山西博之 (2010)「教育研究のための自由記述アンケートデータ分析入門: SPSS Text Analytics for Surveys を用いて」『外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロギー研究部会 2010 年度報告論集: より良い外国語研究のための方法』110-123.
- Richards, L., & Morse, J.M. (2008)『はじめて学ぶ質的研究』医師薬出版

## **A Survey Study on English Proficiency and Teaching Skills for Teaching English in Japanese Elementary Schools**

Mai Matsunaga

Kyoto Sangyo University

### **Abstract**

This paper examined the results of a survey study that explored elementary school teachers' perceptions of their current and desired levels of English proficiency and teaching skills. The results showed that gaps were found consistently between the current and desired levels, showing higher levels for the desired.

**Keywords :** English education in elementary schools, English proficiency, teaching skills

### **Introduction**

#### **English Education in Japanese Elementary Schools**

In March 2008, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) introduced a revised course of study for elementary school education (MEXT, 2008b). This new course of study was put into effect in April 2011. Within this revised course of study, all fifth and sixth graders are required to have a foreign language class, i.e., English class, once a week, of which homeroom teachers are mainly in charge of teaching. There are three objectives to this course of study: (a) to foster understanding of languages and cultures, (b) to promote active participation in communication, and (c) to develop basic communication skills. While English activities have been required in public elementary schools in Japan, the issue over the quality of teaching has repeatedly been one of the obstacles elementary schools have faced. In other words, more than 90% of English classes have been taught by homeroom

teachers (MEXT, 2008a) who are not necessarily trained English teachers since there have been no required courses on elementary school English education offered in teaching certificate programs for primary education. Therefore, the level of English teachers in elementary schools in terms of their English ability and teaching skills has been at the center of discussion among researchers (Butler, 2005; Higuchi, Kanamori, & Kunikata, 2005).

In December 2013, claiming an urgent need to teach Japanese students the necessary skills to meet the demands of an ever-globalizing world, MEXT released an educational reform plan regarding English education from the primary to secondary levels. This new plan, called “English education reform plan corresponding to globalization,” aims at strengthening English education at the elementary school level and further advancing English education at the secondary levels. The plan states that new courses of study for the elementary school, junior high school, and senior high school levels will be released in 2018. Subsequently, they will be implemented incrementally from 2018 to 2020, and become effective at all public schools in 2020. Under the new course of study for elementary schools, third and fourth graders will be required to take an English activity class, focusing on nurturing foundations for communication skills, once or twice a week. The homeroom teachers will be mainly responsible for teaching these classes. Fifth and sixth graders will have to take three required classes per week, focusing on nurturing basic English language skills. And these classes will be taught by specialized English course teachers in addition to homeroom teachers. Moreover, the English classes for fifth and sixth graders will be categorized as a subject; therefore, course textbooks authorized by the ministry will be utilized. In regard to teacher training prior to the full-scale implementation of the new course of study in 2020, the ministry plans to hold training sessions both for specialized English course teachers and homeroom teachers. Furthermore, the ministry intends to create measures for additional posting and training of English education promotion leaders in each region, who will be responsible for training leader teachers of all schools in their regions (MEXT, 2013).

### **Previous Survey Studies Targeting Elementary School Teachers**

Survey studies on elementary school teachers' attitudes towards foreign language activities (English activities) have been conducted both before and after the full implementation of the current course of study (e.g. Otani, 2014; Sakuma, 2010; Shinato, 2012). These surveys have dealt with current situations and issues regarding teaching English at elementary schools. The results of these surveys have often suggested the need to improve the English proficiency and teaching skills of teachers, and to provide adequate teacher training.

There have also been survey studies focusing on the English ability of elementary school teachers. For example, Butler (2004) conducted a survey study focusing on elementary school teachers' perceived and desired English proficiency levels in an Asian context (Korea, Taiwan, and Japan). Teachers from these three countries were asked to self-evaluate their current English proficiency levels and also to specify the minimum levels necessary for successful English teaching at an elementary school level. In the study, English proficiency was determined based on the seven elements of the FLOSEM (the Stanford Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix): (a) listening comprehension, (b) oral fluency, (c) vocabulary in speech, (d) pronunciation, (e) oral grammar, (f) reading comprehension, and (g) writing ability. The participants were asked to answer from a range of level 1 (lowest) to 6 (highest) with mid-levels in between. The results showed that the teachers in all three countries evaluated their proficiencies in productive skills weaker than those in receptive skills. They also perceived large gaps between their current English proficiency and the minimum level necessary for successful teaching. Looking specifically at the results of Japanese teachers (112 participants), the average proficiency level across all seven aspects was 2.67 for the current proficiency and 3.76 for the desired proficiency ( $F(1, 104) = 89.52, p < .0001, \eta^2 = .46$ ). The gap between self-assessed current and desired levels of oral grammar was the largest. Based on this Butler study, Kobayashi and Miyamoto (2008) conducted a similar

survey study on English ability of teachers both at private sectors and public elementary schools in Japan in 2005 and 2006. The survey included three categories: (a) competencies necessary for elementary school English teachers, (b) English proficiency necessary for elementary school English teachers, and (c) necessary elements for teacher training. The second category, English proficiencies, asked teachers to self-evaluate their current English proficiency levels and also to specify the minimum levels necessary for successful English teaching at the elementary school level. The English proficiency included four aspects: (a) listening and speaking, (b) reading, (c) writing, and (d) vocabulary. These aspects partially followed those of Butler study (2004); however, the levels used in this study were based on the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe, 2001), and ranged from level 1 (A1 in CEFR) to 6 (C2 in CEFR). The results indicated that teachers at private sectors assessed their current English proficiency higher in every aspect ( $M = 3.33$  out of 6), compared with elementary school teachers ( $M = 1.83$ ). The teachers at private sectors also expected higher levels in all four aspects ( $M = 3.65$ ) to be necessary for successful English teaching than elementary school teachers ( $M = 3.33$ ). In addition, the survey items for elementary school teachers included two different situations related to desired proficiency levels, teaching alone and team-teaching. The results suggested that desired proficiency levels in all four aspects were higher when teachers teach alone ( $M = 3.33$ ) than when teachers team-teach with another teacher ( $M = 2.45$ ).

## Research Questions

Following the above previous studies on elementary school teachers' English proficiency levels (Butler, 2004; Kobayashi and Miyamoto 2008), the author investigated changes (if any) in elementary school teachers' perceptions of their current and desired levels of English proficiency after the official implementation of the required English activities in

2011. In addition to English proficiency levels, the author investigated elementary school teachers' perceptions of their current and desired levels of teaching skills.

This study attempted to answer the following research questions.

1. What differences (if any) exist between the perceived current and desired levels in each of the five domains (listening and speaking, grammar in speech, pronunciation, reading, and writing) of English ability?
2. What differences (if any) exist between the perceived current and desired levels in each of the four domains (overall teaching skills, adjusting to students' level of English, use of classroom English, and fluency in conducting activities in English) of teaching skills?

## **Method**

### **Participants**

The participants in the study were 80 public elementary school teachers at four different schools in Osaka and Hyogo prefectures. The participants' profiles are summarized in Table 1. The frequency of English activities was as follows (of the teachers who have experienced teaching English activities): 37.5% taught one lesson per week, 25% taught fewer than five lessons per year, 18.8% taught two to three lessons per month, 12.5% taught one lesson per month, and 6.2% taught more than two lessons per week. The teaching style was as follows: with an ALT (75%), alone (8.4%), with a Japanese English teacher (8.3%), and more than three teachers together in the same classroom (8.3%). The teacher's position in the classroom when teaching with an ALT was as follows (of the teachers who have taught with ALTs): an assistant position to an ALT (50%), an ALT taught most class (45%), and a leading position (5%).

Table 1

*Profiles of Participating Teachers*

Number of respondents	80
Survey distribution areas	4 regular public elementary schools (3 schools in Osaka, 1 school in Hyogo)
Gender and age	67.5% were female teachers; 38.8% were over 50 years old, 26.3% were in their 20s, 25% were in their 30s.
Teacher types	Both homeroom teachers (78.7%) and non-homeroom teachers (21.3%)
Years of teaching English activity classes	No experience (40%), 2 to 3 years (16.3%), 1 to 2 years (13.8%), 3 to 4 years (10%), and 4 to 5 years (10%)
Number of teachers who have worked with ALTs	60 (75%)
Number of teachers who have been to English-speaking countries	37 (46.3%)
Number of teachers who have English-related qualifications	11 (13.8%) e.g. TOEIC 620, 640; Eiken grades 3, pre-2, 2

**Materials**

**The survey.** In order to investigate the elementary school teachers' perceived current and desired levels of English proficiency and teaching skills, a survey was developed and administered. The survey consisted of two parts: (a) English proficiency and (b) teaching skills. The first part, English proficiency, was administered to ascertain how teachers assessed their own English proficiency, and how they assessed the level of proficiency required for successfully teaching English, both for solo- and team-teaching. To be more precise, the teachers were asked to rate their English proficiency, using a scale from 1 to 6, in five domains (listening and speaking, grammar in speech, pronunciation, reading, and writing), and the teachers could rate their proficiency between levels as well. In addition, the teachers were asked to use the same scale to indicate the minimum levels in each domain that teachers must have to enable them to teach English, for solo- and team-teaching respectively. The items and scales on English proficiency in this study were developed, referring to Butler (2004), and Kobayashi and Miyamoto (2008). For the level description in this study, the



description of the CEFR (as in Kobayashi & Miyamoto) was utilized. As for the second part, teaching skills, the author used the measures and description that she had developed for her previous studies (Matsunaga, 2012). The teachers were asked to rate their current teaching skills, using a scale from 1 to 4 (no mid-levels, level 3 is designated as a satisfactory level), in four domains (overall teaching skills, adjusting to students' level of English, use of classroom English, and fluency in conducting activities in English). In addition, the teachers were asked to use the same scale to indicate the minimum levels in each domain that teachers must have to enable them to teach English, for solo- and team-teaching separately (see the Appendix for the domains and level description for English proficiency and teaching skills).

## **Procedures**

The author or her research partner visited each of the four public elementary schools and met with a teacher in charge of distributing the survey to other teachers at his/her school. At the meeting, the teacher in charge was handed a pile of 30 surveys and given a thorough explanation of the study. The teacher in charge was asked to tell other teachers to make sure that all the items on the survey would be answered. The teachers in charge returned the filled-out pile of surveys by mail (a stamped envelope was provided). All of the teachers who participated in this study were volunteers.

Most of the teachers who received the survey filled it out completely. However, three teachers did not answer all the questions. The analysis of the survey, therefore, was based on the responses of those participants who answered all of the items on the survey; those who responded only partially were not included. The total number of the participants who answered all the items was 80.

## Results and Discussion

**Current and desired levels of English proficiencies.** First, the teachers' self-assessed current and desired English proficiencies were analyzed based on their survey responses. Table 2 shows the means and standard deviations of teachers' self-assessed English proficiency levels; the scores range from 1 to 6, with 1 indicating the lowest level (A1 in CEFR) and 6 indicating the highest (C2 in CEFR). The results showed consistent gaps in all five skill domains between the teachers' self-assessed current and desired levels, showing higher levels for the desired. In addition, the results indicated that the teachers on average evaluated solo-teaching required higher proficiency levels, except for writing skills, compared to those of team-teaching situations.

Table 2

### *Means and Standard Deviations of Teachers' Self-Assessed English Proficiency Levels*

	Current	Desired	
		Solo-teaching	Team-teaching
Listening & speaking	1.29 (.50)	2.52 ( .77)	2.03 ( .68)
Grammar in speech	1.75 (.73)	3.23 (1.16)	2.64 (1.02)
Pronunciation	1.66 (.59)	3.07 (1.02)	2.56 ( .94)
Reading	1.74 (.85)	2.71 ( .99)	2.23 ( .85)
Writing	1.36 (.55)	2.04 ( .79)	2.50 (1.01)

*Note.* Standard deviations are indicated in parentheses. There are six levels and correspond to the CEFR levels: 1 (A1), 2 (A2), 3 (B1), 4 (B2), 5 (C1), and 6 (C2).

Next, paired-samples *t* tests were employed to identify statistically significant differences between current and desired levels in each of the five skill domains. Tables 3, 4, and 5 describe the results of the paired-samples *t* tests for the five skill domains for the current and desired-solo, the current and desired-team, and the desired-solo and desired-team respectively. The results indicated that the mean level for the desired solo-teaching was significantly greater than that for the current. And, the mean level for the desired team-teaching was also significantly greater than that for the current. In addition, the mean level for the desired solo-teaching was significantly greater than that for the desired team-teaching,

except for the writing skills, where the desired team-teaching level was significantly greater than that for the desired solo-teaching. These results showed that the participants evaluated their current level of English proficiency lower than the desired level in order to teach English effectively, and they also thought that solo-teaching, compared to team-teaching, generally required higher levels of English proficiencies. This may be because the participants thought they needed to be more independent as a teacher when they teach alone, and therefore, they needed higher English ability, compared to team-teaching situations where they can depend more on the other teacher.

Table 3

*Differences in English Proficiency Domains between Current and Desired (Solo)*

Skills	Current		Desired-solo		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Listening & Speaking	1.29	.50	2.52	.77	-12.48*
Grammar in speech	1.75	.73	3.23	1.16	-9.86*
Pronunciation	1.66	.59	3.07	1.02	-11.59*
Reading	1.74	.85	2.71	.99	-7.42*
Writing	1.36	.55	2.04	.79	-10.39*

\* $p < .001$ .

Table 4

*Differences in English Proficiency Domains between Current and Desired (Team)*

Skills	Current		Desired-team		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Listening & Speaking	1.29	.50	2.03	.68	-8.49*
Grammar in speech	1.75	.73	2.64	1.02	-6.62*
Pronunciation	1.66	.59	2.56	.94	-8.70*
Reading	1.74	.85	2.23	.85	-4.37*
Writing	1.36	.55	2.50	1.01	-8.35*

\* $p < .001$ .

Table 5

*Differences in English Proficiency Domains between Desired-Solo and Desired-Team*

Skills	Desired-solo		Desired-team		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Listening & Speaking	2.52	.77	2.03	.68	8.46*
Grammar in speech	3.23	1.16	2.64	1.02	7.55*
Pronunciation	3.07	1.02	2.56	.94	7.32*
Reading	2.71	.99	2.23	.85	7.94*
Writing	2.04	.79	2.50	1.01	-7.16*

\**p* < .001.

Examining the results in Table 2 more closely focusing on each of the three conditions with English ability, i.e. current, desired-solo, and desired-team, the participants rated all of their current five aspects lower than level 2 (CEFR A2), and they rated their current listening and speaking skills the lowest ( $M = 1.29$ ). Regarding the desired-solo, they rated all of their desired five domain levels higher than 2, and they rated grammar in speech ( $M = 3.23$ ) and pronunciation ( $M = 3.07$ ) higher than level 3 (CEFR B1). The biggest gap between the current and the desired-solo was found in grammar in speech, where the desired-solo level was 1.48 higher than the current level. These results appeared to be consistent with actual teaching situations, where teachers mainly teach oral skills (listening and speaking skills), and as a result, teachers themselves are expected to reach sufficient levels of grammar in speech and pronunciation in order to teach well and be an ideal model for their students. With regards to the desired-team, they rated all of their five domains higher than level 2, and they rated grammar in speech ( $M = 2.64$ ) the highest as it was in the desired-solo. However, unlike the desired-solo, they did not rate any of the five aspects higher than level 3. The biggest gap between the current and the desired-team was found in writing skills, where the desired-team level was 1.14 higher than the current level. Comparing the desired-solo with the desired-team, they rated all of the five domains, except for writing skills, higher in the desired-solo than in the desired-team. The result of the teachers rating their writing skills the highest in team-teaching situations may mean that they thought they were required to have more writing skills

in order to communicate with the other teacher, who is usually an English-speaking ALT.

They may have felt that they had to interact with an English-speaking ALT more frequently in writing such as corresponding through email messages and producing teaching materials together in team-teaching situations. The biggest gap between the desired-solo and desired-team was found in grammar in speech, where they rated their desired-solo 0.59 higher than their desired-team.

In addition, the above results in this study were compared with those of the previous survey study conducted by Kobayashi and Miyamoto (2008). The comparison was made since this previous study had elementary school teachers (236 teachers) as participants, and employed the same three conditions (current, desired-solo, and desired-team) and six levels (the CEFR A1 to C2) as in the current study although the skill domains were slightly different (listening & speaking, fluency, reading, writing, and vocabulary) from the current study. It is also worth mentioning that the previous study included teachers from both regular schools (148 teachers) and pilot schools for English education (88 teachers), while the current study included teachers only from regular schools (80 teachers). This difference implies that the original level of English proficiencies may have been higher with the participants in the previous study since teachers at pilot schools teach more English classes than at regular schools, and they usually exhibit higher levels of English proficiency. Keeping these differences between the previous and current studies in mind, the overall results of the two studies were still similar. For example, the results in the previous study indicated that the teachers evaluated their current levels the lowest in all skill domains, compared to the desired-solo and desired-team. They also rated the desired-solo in all domains the highest. These similarities between the current study (the data was collected in 2013 to 2014) and the previous study (the data was collected in 2005 and 2006) also suggest that the introduction of English activities as a required course for the fifth and sixth graders in 2011 has not changed teachers' overall tendencies in perceived current and desired levels of English proficiencies

necessary to teach English effectively at the elementary school level.

**Current and desired levels of teaching skills.** Teachers' self-assessed current and desired English teaching skills were analyzed based on their survey responses. Table 6 shows means and standard deviations of teachers' self-assessed levels of teaching skills; the scores range from 1 to 4, with 1 indicating the lowest level and 4 indicating the highest. The results showed consistent gaps in all four skill domains between the teachers' self-assessed current and desired levels, showing higher levels for the desired. In addition, the results indicated that the teachers on average evaluated solo-teaching required higher levels of teaching skills compared to those of team-teaching situations.

Table 6

*Means and Standard Deviations of Teachers' Self-Assessed Levels of Teaching Skills*

	Current	Desired	
		Solo-teaching	Team -teaching
Overall teaching	1.90 (.67)	2.94 (.72)	2.38 (.72)
Adjusting to students' levels of English	1.88 (.70)	3.01 (.85)	2.45 (.83)
Use of classroom English	2.07 (.69)	2.96 (.77)	2.50 (.78)
Fluency in conducting activities in English	1.90 (.70)	2.94 (.85)	2.33 (.79)

*Note.* Standard deviations are indicated in parentheses. There are four levels: 1 (lowest) to 4 (highest).

In addition, three paired-samples *t* tests were conducted separately for each domain. Table 7, 8, and 9 describe the results of the paired-samples *t* tests for the four domains of teaching skills for the current and desired-solo, the current and desired-team, and the desired-solo and desired-team respectively. The results indicated that the mean level for the desired solo-teaching was significantly greater than that for the current. And, the mean levels for the desired-team was also significantly greater than those for the current. Then, the mean level for the desired solo-teaching was significantly greater than those for the desired-team. The results

suggest that the teachers do not think their current teaching skills sufficient enough for successful teaching, and they think they need higher levels of teaching skills for solo-teaching situations, compared to those for team-teaching situations.

Table 7

*Differences in Teaching Skill Domains between Current and Desired (Solo)*

Skills	Current		Desired-solo		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Overall teaching	1.90	.67	2.94	.72	-9.66*
Adjusting to students' levels of English	1.88	.70	3.01	.85	-10.41*
Use of classroom English	2.07	.69	2.96	.77	-8.82*
Fluency in conducting activities in English	1.90	.70	2.94	.85	-9.29*

\* $p < .001$ .

Table 8

*Differences in Teaching Skill Domains between Current and Desired (Team)*

Skills	Current		Desired-team		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Overall teaching	1.90	.67	2.38	.72	-4.72*
Adjusting to students' levels of English	1.88	.70	2.45	.83	-5.56*
Use of classroom English	2.07	.69	2.50	.78	-4.38*
Fluency in conducting activities in English	1.90	.70	2.33	.79	-4.17*

\* $p < .001$ .

Table 9

*Differences in Teaching Skill Domains between Desired-Solo and Desired-Team*

Skills	Desired-solo		Desired-team		<i>t</i> (79)
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Overall teaching	2.94	.72	2.38	.72	9.19*
Adjusting to students' levels of English	3.01	.85	2.45	.83	9.60*
Use of classroom English	2.96	.77	2.50	.78	7.52*
Fluency in conducting activities in English	2.94	.85	2.33	.79	10.63*

\* $p < .001$ .

Looking at the results in Table 6 more closely focusing on each of the three conditions with teaching skills, the participants rated all of their current four skills, except use of classroom English ( $M = 2.07$ ), lower than level 2, and they rated their current adjusting to students' levels of English the lowest ( $M = 1.88$ ). Regarding the desired-solo, they rated all of their desired four skill levels higher than 2 and close to 3 (in the range of 2.94 to 3.01), and they rated adjusting to students' levels of English the highest ( $M = 3.01$ ). The biggest gap between the current and the desired-solo was found in adjusting to students' levels of English, where the desired-solo level was 1.13 higher than the current level. This gap suggests that the teachers realized the importance of adjusting their level of English in order for their students to understand materials or activities in English, but the teachers also found this adjusting skill difficult to attain. Moreover, they might have thought that solo-teaching situations required this adjusting skill more than in team-teaching situations, where the other English-speaking ALT can mainly lead a class in English. With regards to the desired-team, they rated all of their four skills higher than level 2, and they rated use of classroom English ( $M = 2.50$ ) the highest. They rated this aspect the highest possibly because they thought they had to communicate with the other English-speaking teacher in English inside and outside the classroom in team-teaching situations. However, unlike the desired-solo, they did not rate any of the four skills higher than level 3 as they did not with English proficiencies. As it was for English proficiencies, the participants may have thought team-teaching did not require as high levels as solo-teaching since the other English-speaking teacher can compensate for their insufficient teaching skills. The biggest gap between the current and the desired-team was found in adjusting to students' levels of English as it was between the current and the desired-solo. The desired-team level was 0.57 higher than the current level. Comparing the desired-solo with the desired-team, they rated all of the four skills higher in the desired-solo than in the desired-team. The biggest gap between these two conditions was found in fluency in conducting activities in English, where they rated their desired-solo 0.61 higher than their



desired-team. This gap may mean that they found fluency in conducting activities in English more crucial in solo-teaching situations than in team-teaching situations since they have to teach classes all by themselves in solo situations.

### **Conclusion and Implications**

Regarding English abilities and teaching skills, gaps were found consistently between the elementary school teachers' current and desired (both solo- and team-teaching) levels, showing higher levels for the desired. Between the desired solo-teaching and desired team-teaching, solo-teaching tended to show higher levels. In other words, the participants evaluated their current levels of English proficiency and teaching skills inadequate to teach English to a sufficient level, especially when they have to teach by themselves.

These results were consistent with the previous survey results on English abilities in Kobayashi and Miyamoto, 2008. Examining the results more closely, however, the desired levels were higher for both solo- and team-teaching in the previous study than in the current study, for example with the desired-solo, 3.5 in the previous study and 2.52 in the current study for listening and speaking, 3.2 and 2.71 for reading, and 3.1 and 2.04 for writing respectively. The fact that the previous study included the participants not only from regular schools but also from specially appointed schools for English education may have contributed to showing higher levels for the desired. Moreover, the timing of conducting the surveys may have also affected the results of the previous and current studies. The survey in the previous study was conducted before the implementation of the required English activities for the fifth and sixth graders, and the teachers may have expected the necessary English levels for teaching a required course to be high. In contrast, the participants in the current study have actually experienced teaching the required course and may have found the necessary English levels in reality lower than they expected. Comments in the open-ended question section in the current survey seemed to support this timing theory and revealed that the teachers tended

to think teaching English activities did not require high English or teaching levels. There were only 11 teachers (out of 80) who wrote comments in the open-ended question section and therefore, it is difficult to generalize from the comments. Taking this into consideration, the majority (eight teachers) were satisfied with their current levels of English ability and teaching skills, so they did not think they needed much self-study. They also commented that their general teaching skills and classroom management skills as a homeroom teacher would complement the lack of their English ability or English teaching skills. Similarly, the results of the previous study conducted by Shinato after the full implementation of the current course of study (Shinato, 2012) described a similar tendency of teachers' habituation towards teaching English, where they become accustomed to teaching English and are not willing to further improve their skills. However, this author wonders if the current levels of English proficiency and teaching skills of homeroom teachers are truly satisfactory, considering the future path of English becoming required for the third and fourth graders and becoming a required subject for the fifth and sixth graders.

Based on the results of the survey, there are implications about improving English proficiency and teaching skills of elementary school teachers. First of all, systematic support for teachers provided by MEXT seems warranted based on these results. The results of the present survey suggest that teachers feel the need to improve their English proficiency and teaching skills in order to teach more effectively.

In the same vein, correlation coefficients were computed between the oral English proficiency elements (listening and speaking skills, grammar in speech, and pronunciation) and the teaching skills element (overall teaching skills). The results showed that all three correlations were statistically significant ( $p < .001$ ) and were greater than .50 (.54 for listening and speaking skills, .63 for grammar in speech, and .57 for pronunciation). These results suggest that if the participants positively evaluated their oral English skills, they also tended to positively evaluate their teaching skills, and vice versa. In other words, providing teachers

with adequate training programs both in English proficiency and instructional techniques is crucial to their developing confidence in their skills as English teachers.

According to MEXT's new English education reform plan (MEXT, 2013), it is planning to provide both specialized English course teachers and homeroom teachers with adequate training before the full scale implementation of the new course of study in 2020. For instance, in 2014, MEXT launched a five-year training program in collaboration with the British Council, aiming to improve English ability and teaching skills of English education promotion leaders (British Council Japan, 2014). The author thinks that the results of the current survey on what aspects of English proficiency or teaching skills the teachers feel they need to improve will help organize effective training programs.

Second, in addition to in-service teacher training, teaching certificate programs for pre-service teachers at universities should adjust to the revised curriculum of English education at the elementary school level, empowering pre-service teachers with proper English proficiency and teaching skills. In this respect, MEXT plans to develop "a core curriculum" for English teacher-training courses at universities, which is expected to describe the minimum levels of skills necessary for elementary school English teachers (MEXT, 2015).

The following limitations should also be considered when interpreting the data in this study. First, this study had only a limited number of participants ( $n = 80$ ), and therefore, the results should be interpreted with caution when generalizing to other populations. However, the author believes that the accumulation of data from this kind of limited-sized study will eventually produce data that can show an overall tendency of teachers' perceptions about English proficiency and teaching skills. Second, even though teachers' self-evaluations are among the best way to understand their current needs, more research is necessary to reveal more objectively what types and levels of proficiencies and teaching skills teachers really need to teach in elementary schools. With these limitations, however, the author hopes that this study still offers valuable implications for future research on English ability and teaching

skills for elementary school teachers in Japan.

### Notes

1. This study was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 25770216.
2. This study was orally presented at JACET Kansai Chapter 2015 Spring conference held at Osaka Kyoiku University on June 27<sup>th</sup>, 2015.

### References

- British Council Japan. (2014). *Monbukagakushou to eigoshidouryoku koujyoujigyou de renkei* [The British Council develops teacher-training programs in collaboration with the MEXT]. Retrieved December 20, 2015, from <https://www.britishcouncil.jp/about/press/20140516-mext-teacher-training>
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245-278.
- Butler, Y. G. (2005). *English language education in Japanese elementary schools: Analyses and suggestions based on East Asian perspectives*. Tokyo: Sanseido.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higuchi, T., Kanamori, T., & Kunikata, T. (Eds.). (2005). *Korekara no shogakko eigokyoiku riron to jissen* [Future English education in elementary schools: Theories and practices]. Tokyo: Kenkyusha.
- Kobayashi, M., & Miyamoto, Y. (2008). Issues in EYL teacher education: From surveys involving private sector teachers and primary school teachers. *JASTEC Journal*, 27, 97-116.
- Matsunaga, M. (2012). English training sessions for pre-service elementary school teachers in

Japan. *Selected papers from the twenty-first international symposium on English teaching, ETA-ROC (English Teachers' Association Republic of China)*, 115-127.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008a).

*Shogakkoeigokatsudo jishijokyochosa no omona kekkagaiyo heisei 19 nendo* [A Report on current situation of English education in public elementary schools, 2007]. Retrieved March 1, 2013, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/001.htm)

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2008b). *Shogakko gakushu shido yoryo* [A course of study for elementary schools]. Tokyo: Tokyoshoseki.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. International Education Division, Elementary and Secondary Education Bureau. (2013). *English education reform plan corresponding to globalization*. Retrieved April 14, 2014, from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/12/1342456.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342456.htm)

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. International Education Division, Elementary and Secondary Education Bureau. (2015). *Eigokyouin no eigoryoku shidouryoku kyoukanotameno chousakenkyujigyo* [Research and studies on improving English ability and teaching skills of English teachers]. Retrieved December 20, 2015, from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1362173.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362173.htm)

Otani, M. (2014). Present and future issues for foreign language activities at elementary schools based on the survey result of Shimane teachers. *Shimane daigaku kyoikugakubu kiyo* [Bulletin, Faculty of Education, Shimane University], 48, 1-10.

Sakuma, Y. (2010). Gaikokugo katsudou ikouki ni okeru kouritsushougakkou chuukakukyojin no ishikichousa [A survey study on foreign language activities, targetting leading teachers at public elementary schools]. *TELES Journal*, 30, 29-43.

Shinato, Y. (2012). A qualitative study on the elementary school teachers' awareness of foreign language activities focusing on the actual conditions. *JES Journal*, 12, 102-114.

## Appendix

### *Five domains and level description of English ability (Level 3)*

① Listening and speaking skills
Can comprehend the main points of speech. Can participate in conversations on familiar matters regularly encountered in work, school, or leisure.
② Grammar in speech
Can produce a few complex sentence constructions but makes noticeable grammatical errors.
③ Pronunciation
Can produce most sounds and sound patterns, but sometimes needs to repeat him/herself to make the utterance clearer.
④ Reading skills
Can comprehend texts written in everyday language or on familiar topics.
⑤ Writing skills
Can take notes while listening to speech. Can write texts on everyday matters.

Each domain comprises six levels. Due to limitations of space, only level 3 is described in this appendix.

### *Four domains and level description of teaching skills (Level 3)*

① Overall teaching skills
Adequately competent in teaching English. When conducting an activity, some pausing or hesitation is evident, but can explain it well enough for students to carry out the activity, using picture prompts or gestures, including most of the necessary information, with acceptable intonation and pronunciation.
② Adjusting to students' level of English
Minimally effective in recognizing students' level. Can minimally adapt the level of English and speed of speech to the age and level of students, using picture prompts or gestures. Some inappropriate use of English is evident (e.g., use of exceedingly difficult expressions, too fast or too slow), but this rarely impedes the explanation of activities.
③ Use of classroom English
Adequately competent in using instructional language or classroom English. Pausing or hesitation is evident, but can use them appropriately, not impeding the explanation.
④ Fluency in conducting activities in English
Adequately fluent. When explaining how to conduct an activity, can speak fluently and smoothly with fairly even tempo most of the time, rarely impeding the explanation.

Each domain comprises four levels. Due to limitations of space, only level 3 is described in this appendix.